



Jelentés
a magyar
közoktatásról
2006



Országos Közoktatási Intézet

Szerkesztőbizottság:
Balogh Miklós, Bonifert Mária, Halász Gábor,
Kovács István Vilmos, Lannert Judit, Loboda Zoltán, Mátrai Zsuzsanna,
Palotás Zoltán, Schüttler Tamás, Tóth István György

A kötet a következő szerzők háttér tanulmányainak
és elemzéseinek felhasználásával készült:
Annási Ferenc, Balázsi Ildikó, Bánfalvy Csaba, Békési Kálmán, Borbás Éva,
Draskovits Ildikó, Földes Petra, Frank Gábor, Gönczöl Enikő,
Hermándy-Berencz Judit, Herpai Imre, Horn Dániel, Horváth István,
Horváth Zsuzsanna, Hunya Márta, Kaszás Judit, Kovács Katalin,
Kőpatakiné Mészáros Mária, Lukács Judit, Mayer József, Mártonfi György,
Mészáros János, Németh Szilvia, Nikolov Marianne, Paksi Borbála,
Polinszky Márta, Probáld Anna, Rábainé Szabó Annamária, Schmidt Andrea,
Sediviné Balassa Ildikó, S. Faragó Magdolna, Simon Mária, Szabó Vilmos,
Szalai Sándor, Szalay Balázs, Szatmáry Nóra, Szepesi Ildikó, Szira Judit,
Trencsényi László, Varga Mária Beáta, Villányi Györgyné, Wagner András

Jelentés a magyar közoktatásról 2006

Szerkesztette:
Halász Gábor és Lannert Judit

A szerkesztők munkatársa:
Simon Mária

Országos Közoktatási Intézet
Budapest, 2006

Írta:

Balázs Éva, Györgyi Zoltán, Halász Gábor, Hermann Zoltán, Horn Dániel,
Imre Anna, Keller Judit, Mártonfi György, Nagy Mária, Palotás Zoltán, Sinka Edit,
Szekszárdi Júlia, Varga Júlia, Vass Vilmos, Vágó Irén

A táblázatokot gondozta:

Garami Erika

Olvasószerkesztő:

Majzik Katalin

Technikai munkatárs:

Jankó Krisztina

Nagy Ferenc

TARTALOMJEGYZÉK

ELŐSZÓ	13
--------------	----

BEVEZETÉS – A MAGYAR KÖZOKTATÁS 2002 ÉS 2006 KÖZÖTT (Halász Gábor)	19
---	----

1. AZ OKTATÁS TÁRSADALMI ÉS GAZDASÁGI KÖRNYEZETE (Medgyesi Márton)	29
1.1. A gazdasági fejlettség alakulása	29
1.2. Oktatás és államháztartás	35
1.3. Az iskoláskorú népesség alakulása	37
1.4. Az iskoláskorú gyermekek életkörülményei és életmódja	39
1.4.1. A gyermekek családjainak szerkezete	39
1.4.2. A gyermekes családok lakáshelyzete	39
1.4.3. A gyermekek anyagi körülményei	41
1.4.4. A gyermekek fogyasztása és a szabadidő-eltöltés módjai	42
1.4.5. Rizikómagatartás	43
1.4.6. A gyermekek társas kapcsolatai és elégedettsége	43
1.5. Az iskolázottság gazdasági-társadalmi hatásai	44
1.5.1. Az iskolázottság hatása az egyének munkaerő-piaci helyzetére	45
1.5.1.1. Foglalkoztatás iskolai végzettség szerint	45
1.5.1.2. Különböző iskolai végzettségűek keresetei: az iskolázottság hozamának alakulása	49
1.5.2. Az iskolázottság társadalmi hatásai	51
1.6. A közoktatás a közvélemény tükrében	53

2. A KÖZOKTATÁS IRÁNYÍTÁSA (Balázs Éva – Palotás Zoltán)	55
2.1. A magyar közoktatás-irányítás alapvető jellemzői és a rendszer előtt álló kihívások	55
2.1.1. Az irányítási rendszer jellemzői és szereplői	55
2.1.2. Az irányítási-döntéshozatali rendszer nemzetközi tükrében	58
2.1.3. Új kihívások az oktatásirányítással szemben	59
2.1.4. A magyar közizgazgatás reformja	61

2.2. A központi irányítás	63
2.2.1. Új kormányzati kihívás: az első Nemzeti Fejlesztési Terv.....	63
2.2.2. A központi ágazati irányítás jellemzői	64
2.3. A területi oktatásirányítás	67
2.3.1. A területi középszint	67
2.3.2. A kistérségi szint	70
2.4. A helyi szint	74
2.4.1. A helyi irányítás új feladatai és kihívásai.....	76
2.4.2. A helyi tervezés jellemzői	81
2.4.3. A fenntartók és intézmények közötti kapcsolatok: értékelés és ellenőrzés helyi szinten.....	82
2.5. Az intézményi szint	85
2.5.1. Az intézményi szintű irányítást közvetlenül érő kihívások	85
2.5.2. Az intézményi szintű tervezés.....	87
2.5.3. A szervezeti működés szabályozásának változásai	89
2.6. A szolgáltató és támogató intézményrendszer	90
2.6.1. A pedagógiai szakmai szolgáltatásokat nyújtó szervezeteket érő kihívások	90
2.6.2. Az önkormányzati pedagógiai szakmai szolgáltatások	93
2.6.2.1. Szaktanácsadás	94
2.6.2.2. Pedagógiai értékelés.....	94
2.6.2.3. Továbbképzési és információs szolgáltatások	95
2.6.2.4. Egyéb szolgáltatások	96
2.6.3. A nem állami, nem önkormányzati szolgáltatók	97
2.6.4. Oktatáskutatás és -fejlesztés	98
2.6.4.1. Szervezeti feltételek	98
2.6.4.2. A kutató-fejlesztő intézményrendszer változásai	100
2.7. Civil társadalom, partnerség, konzultáció	102

3. A KÖZOKTATÁS FINANSZÍROZÁSA

(Hermann Zoltán – Varga Júlia).....	105
3.1. A közoktatási kiadások alakulása	105
3.1.1. A közoktatás részesedése a GDP-ből	106
3.1.2. A közoktatási kiadások alakulása	108
3.1.3. Az egy tanulóra jutó kiadások	110
3.2. A közoktatás finanszírozási rendszere	111
3.2.1. A rendszer alapvető jellemzői	111
3.2.2. Központi költségvetési források.....	112
3.2.3. Munkaerő-piaci Alap képzési alaprész, szakképzési támogatások ..	115
3.2.4. Európai uniós támogatások	115
3.2.5. Helyi folyamatok	117
3.3. A közoktatás hatékonysága	118
3.3.1. Az oktatás belső hatékonysága	119
3.3.2. Az oktatás külső hatékonysága	126

3.4. Egyenlőtlenségek és az iskolák finanszírozása	127
3.4.1. Horizontális egyenlőtlenségek.	127
3.4.2. A hátrányos helyzetű diákok oktatásának támogatása	129
4. AZ OKTATÁSI RENDSZER ÉS A TANULÓI TOVÁBBHALADÁS (Imre Anna – Györgyi Zoltán)	133
4.1. Általános összefüggések	134
4.1.1. Nemzetközi kihívások.	134
4.1.2. Hazai kihívások	137
4.1.3. Fogalmak: képzési szint, intézmény, program	138
4.2. A tanulói továbbhaladás és az oktatási rendszer nemzetközi össze- hasonlításban	140
4.2.1. Az oktatási rendszer szerkezetének összhangja az európai tendenciákkal	140
4.2.2. Az iskolázás, az oktatásban való részvétel szintje nemzetközi összehasonlításban	141
4.3. A hazai iskolaszervezet alakulása	142
4.3.1. Az iskolaszervezetet befolyásoló tényezők	142
4.3.1.1. A demográfiai változások hatása	142
4.3.1.2. A szabályozás hatása	142
4.3.2. Az oktatási rendszer vertikális változásai	145
4.3.2.1. Vertikális változások az általános és a középiskolai képzésben	146
4.3.3. Az oktatási rendszer horizontális változásai	147
4.3.4. A szakképzés szerkezetének átalakulása	148
4.3.4.1. Változások az OKJ-ban.	148
4.3.4.2. A szakiskolai reform, változások a szakképzésben.	150
4.3.4.3. A felsőfokú szakképzés	151
4.3.5. Átjárhatóság és korrekciós utak	152
4.3.6. Közoktatás és élethosszig tartó tanulás	154
4.4. A közoktatás egyes szintjei	154
4.4.1. Az iskola előtti nevelés	155
4.4.2. Az alapfokú oktatás	156
4.4.2.1. Intézményi jellemzők.	156
4.4.2.2. Beiskolázás és továbbhaladás	158
4.4.2.3. Az általános iskola utáni továbbtanulás.	159
4.4.2.4. A közvélemény a középfokon való továbbtanulásról.	160
4.4.3. A középfokú oktatás	162
4.4.3.1. Intézményi jellemzők	162
4.4.3.2. A beiskolázási és továbbhaladási jellemzők.	164
4.4.3.3. A kétszintű érettségi bevezetésének várható hatása.	167
4.4.4. A középfokú oktatásból kilépőket fogadó rendszerek	168
4.4.4.1. Középiskola utáni szakképzés	169
4.4.4.2. A felsőfokú szakképzés	169
4.4.4.3. Továbbtanulás felsőfokon	170

4.5.	Átmenet az oktatásból a munka világába	174
4.5.1.	Az oktatás és a munka közötti hazai átmenet	175
4.5.2.	Pályaválasztás és életpálya-tanácsadás	176
4.5.3.	Oktatás és gazdaság	179
4.5.3.1.	A két rendszer közötti közvetítő mechanizmusok és oktatáspolitikai eszközök	180
4.5.3.2.	Az oktatás és a munka világának nemzetköziesedése	181
4.6.	A felnőttek tanulása	184
4.6.1.	Az iskolarendszeren kívüli tanulás	185
4.6.2.	Az informális tanulás	186
4.7.	A közoktatás egyéb alrendszerei	188
4.7.1.	A speciális oktatás	188
4.7.2.	A kisebbségi oktatás	189
4.7.3.	Kollégiumok	190
4.7.4.	A nem állami/önkormányzati oktatás	192
4.7.4.1.	A felekezeti oktatás	192
4.7.4.2.	Az alapítványi fenntartásban működő intézmények	194
5.	AZ OKTATÁS TARTALMA	
	(Vágó Irén – Vass Vilmos)	197
5.1.	A közoktatás tartalmi fejlesztése és szabályozása	197
5.1.1.	Nemzetközi tendenciák	197
5.1.2.	A magyarországi tartalmi szabályozás átalakulása	201
5.1.2.1.	A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata és implementációja	203
5.1.2.2.	Akkreditált kerettantervek – kerettantervi akkreditáció	206
5.1.2.3.	Az oktatási programok, programcsomagok	209
5.1.2.4.	Az iskolák új pedagógiai programjai és a helyi tantervei	212
5.1.2.5.	Az érettségi vizsga	214
5.1.2.6.	Az alapműveltségi vizsga	218
5.1.2.7.	A kompetenciamérések referenciakerete	219
5.2.	Tartalmi változások a közoktatás egyes területein	220
5.2.1.	Az iskoláskor előtti nevelés	220
5.2.2.	Általános és középiskolai oktatás	223
5.2.3.	Szakiskolai képzés – szakképzés	225
5.2.4.	Alapfokú művészetoktatás	228
5.2.5.	A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása	232
5.2.6.	Nemzetiségi oktatás	237
5.3.	A kiemelt területek fejlődése	240
5.3.1.	Idegen nyelv	240
5.3.1.1.	Nyelvpolitika, idegennyelv-tudás Európában	240
5.3.1.2.	Idegennyelv-tudás, nyelvvoktatás-politika Magyarországon	241
5.3.1.3.	Idegennyelv-oktatás: nyelvtanulók, tanult nyelvek	245
5.3.1.4.	Az idegen nyelvek tanulásának feltételei	247
5.3.1.5.	A nyelvtudás mérése és elismerése	251
5.3.2.	Digitális írásbeliség a közoktatásban	253
5.3.2.1.	A digitális írásbeliség stratégiai háttere	253

5.3.2.2.	Az eszközellátottság jellemzői	254
5.3.2.3.	Az IKT alkalmazása az oktatásban	258
5.4.	A tanulás infrastruktúrája	260
5.4.1.	Az oktatás fizikai környezete	261
5.4.2.	Eszközök és felszerelések	263
5.4.3.	Hagyományos és új tartalomhordozók	264
5.4.3.1.	A tankönyvek	265
5.4.3.2.	Nem hagyományos tartalomhordozók	273
5.5.	Szakmai fejlesztési programok és alapok	274
5.5.1.	Megyei közoktatás-fejlesztési közalapítványok	275
5.5.2.	Közoktatási Modernizációs Közalapítvány	275
5.5.3.	Soros Alapítvány	277
5.5.4.	Az Európai Unió programjai	277
6.	AZ ISKOLÁK BELSŐ VILÁGA	
	(Szekszárdi Júlia)	279
6.1.	Az iskola intézménye	281
6.1.1.	A szervezet működése	281
6.1.1.1.	Az iskolavezetés	282
6.1.1.2.	A döntések felelőssége, munkamegosztás	285
6.1.1.3.	Külső és belső értékelés	286
6.1.2.	Az iskola szereplői és kapcsolati kultúrája	287
6.1.2.1.	Iskolavezetés és tantestület	287
6.1.2.2.	A pedagógusok mentálhigiénéje	289
6.1.2.3.	Pedagógusok és tanulók	290
6.1.2.4.	Tanulók és tanulócsoporthok	294
6.2.	Szocializáció, tanítás, tanulás	295
6.2.1.	Állampolgári nevelés	295
6.2.2.	Egészségnevelés	298
6.2.2.1.	Az iskolások testi és lelki egészsége	298
6.2.2.2.	Az egészség-magatartás formálása	298
6.2.2.3.	Egészségnevelő-prevenációs programok	300
6.2.3.	A pedagógusok módszertani kultúrája	302
6.2.3.1.	Az iskolai oktatásban megvalósuló tanulás-szervezési módok	303
6.2.4.2.	Számítógép- és könyvtárhasználat az iskolában	304
6.3.	Az iskolák és környezetük	305
6.3.1.	Jog az iskolában	305
6.3.1.1.	Szülői jogok, szülői szervezetek	305
6.3.2.	Szakmai civil szervezetek	306
6.3.3.	Iskola a világhálón	307
6.3.3.1.	Iskolai honlapok	307
6.3.3.2.	Internet az iskolában	309
6.3.3.3.	A hivatalos oktatási média	309
6.3.3.4.	Az oktatás nyilvánosságának alternatív csatornái	311

7. PEDAGÓGUSOK

(Nagy Mária – Varga Júlia)	313
7.1. A pedagógusszakma változásai, nemzetközi és hazai kihívások	313
7.2. Létszám és összetétel	315
7.2.1. A pedagóguslétszám alakulása	315
7.2.2. A szakma összetétele és rétegződése	318
7.2.3. A pályakezdő pedagógusok összetételének változása	318
7.2.4. A nem pedagógus iskolai dolgozók	319
7.3. Foglalkoztatás és bérezés	320
7.3.1. A foglalkoztatási viszonyok változásai	320
7.3.2. A közoktatásban foglalkoztatottak keresetének változása	321
7.3.2.1. A közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok keresetének változása	322
7.4. Pedagógusképzés, a pedagógusszakma folyamatos fejlesztése	325
7.4.1. A pedagógushallgatók számának alakulása	326
7.4.2. A pedagógusképzésre jelentkező hallgatók jellemzői a felsőoktatásba egyéb szakokra jelentkezőkkel összehasonlítva	327
7.4.3. A pedagógusképzésben végzett hallgatók közoktatásban történő elhelyezkedését meghatározó tényezők	328
7.4.4. A képzés jelenlegi struktúrája és intézményei	329
7.4.5. A pedagógusképzés átalakulása, a kialakuló új struktúra	331
7.4.6. A pedagógusszakma folyamatos fejlesztése	338

8. A KÖZOKTATÁS MINŐSÉGE ÉS EREDMÉNYESSÉGE

(Horn Dániel – Sinka Edit)	341
8.1. A minőség és az eredményesség értelmezése	341
8.2. Eredményesség a tanulói teljesítmények tükrében	343
8.2.1. Országos tanulói teljesítménymérések	343
8.2.1.1. A magyar közoktatás eredményességi problémái	347
8.2.1.2. Matematikai műveltség	350
8.2.1.3. Olvasás-szövegértés, anyanyelvi kompetenciák	354
8.2.1.4. Természettudományos műveltség	356
8.2.1.5. Tantárgyközi kompetenciák: komplex problémamegoldás	357
8.2.1.6. Idegen nyelvi készségek	360
8.2.2. A tanulás eredményességét meghatározó tényezők	360
8.3. Az eredményesség egyéb mutatói és értékelésének egyéb formái	363
8.3.1. A felsőfokú továbbtanulás mutatói	363
8.3.2. Az érettségi vizsga	364
8.4. A minőségpolitika eszközzrendszere	370
8.4.1. Az Országos kompetenciamérés	370
8.4.2. Intézményértékelés és intézményi szintű minőségbiztosítás	373

9. OKTATÁSI EGYENLŐTLENSÉGEK ÉS SPECIÁLIS IGÉNYEK	
(Keller Judit – Mártonfi György)	377
9.1. Az oktatási egyenlőtlenségek fogalomrendszere	377
9.1.1. Az oktatási egyenlőtlenségek értelmezési kerete	377
9.1.2. Az oktatási egyenlőtlenségek mérséklésének megközelítési módjai	380
9.2. Az oktatási egyenlőtlenségek típusai és a speciális igények	384
9.2.1. Területi egyenlőtlenségek	384
9.2.2. Intézmény és program szerinti egyenlőtlenségek	388
9.2.3. A nemek közötti egyenlőtlenségek	389
9.2.4. Nyelvi és kulturális különbségek	390
9.2.4.1. A nemzetiségi kisebbségi oktatás	390
9.2.4.2. Bevándorlók	391
9.2.4.3. Romák az oktatási rendszerben	393
9.2.5. Egyéni különbségek	397
9.2.5.1. Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban és az oktatási integráció	397
9.2.5.2. Tehetséges tanulók az oktatási rendszerben	403
9.3. Az egyenlőtlenségek mérséklése és az oktatáspolitikai	404
9.3.1. Országos oktatáspolitikai törekvések és a főbb intézkedések	404
FÜGGELÉK	413
1. Az oktatás társadalmi és gazdasági környezete	413
2. Az oktatás irányítása	425
3. A közoktatás finanszírozása	433
4. Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás	453
5. Az oktatás tartalma	507
6. Az iskolák belső világa	533
7. A pedagógusok	541
8. A közoktatás minősége és eredményessége	555
9. Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények	563
FELHASZNÁLT IRODALOM	573
ADATBÁZISOK	599
ÁBRÁK ÉS TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	607
RÖVIDÍTÉSEK JEGYZÉKE	619

ELŐSZÓ

A „*Jelentés a magyar közoktatásról*” című könyv célja az, hogy átfogó képet adjon a magyar közoktatást az elmúlt években ért kihívásokról, a közoktatási rendszerben zajló legfontosabb folyamatokról, valamint arról, hogyan reagált ezekre a kihívásokra és folyamatokra a hazai oktatáspolitikai és oktatásfejlesztés. A könyvet azoknak szánjuk, akik akár döntéshozóként, akár egyszerű állampolgárként érdeklődnek a közoktatás ügye iránt. Azt reméljük, e kiadványt nemcsak a közoktatás központi és helyi irányítói, az e területtel foglalkozó politikusok, a közigazgatási szakemberek és az iskolák vezetői olvassák, hanem mindazok a pedagóguspályára készülő hallgatók, gyakorló pedagógusok, szülők és érdeklődő polgárok, akik kíváncsiak arra, ami Magyarországon az iskolák világában történik, és arra a tágabb környezetre is, amelyben az iskoláink működnek.

A „*Jelentés a magyar közoktatásról*” című kiadvány első alkalommal 1996-ban jelent meg. Annak nyomán került sor erre, hogy az OECD – a fejlett demokráciákat és piacgazdaságokat tömörítő nemzetközi gazdasági együttműködési szervezet, melyhez a kilencvenes évek elején nyújtottuk be tagsági kérelmünket – azt ajánlotta Magyarországnak számára, készítsen nyilvános, rendszeresen megjelenő, értékelő elemzést a közoktatás állapotáról. Az első *Jelentést* 1998-ban követte a második, 2000-ben a harmadik, majd legutóbb 2003-ban a negyedik.

A *Jelentés* az első kiadástól kezdve az Országos Közoktatási Intézet szakmai műhelyében készül, az Oktatási Minisztérium kérésére és támogatásával. Szerzői egy-egy szakterület specialistái, akiknek munkáját ismert közoktatási szakértőkből álló szerkesztőbizottság segíti. A *Jelentést* készítő műhely munkatársai szakértői háttérelmezések sokaságára építik saját elemzéseiket, aktívan felhasználva azokat a visszajelzéseket, melyeket a kiadvány elkészítését mindig végigkísérő, az egyes szakterületek sajátos problémáit feldolgozó szakmai vitasorozat nyújt. Egy-egy kötet elkészítésébe, közvetlen vagy közvetett módon, így szakértők sokasága kapcsolódhat be. A műhely, amely a *Jelentést* készíti, része egy kormányzati kutató-fejlesztő intézetnek, és az elmúlt évtizedben e keretek között tudta megőrizni szakmai függetlenségét.

A könyv egyes fejezetei önálló tanulmányok, amelyek a közoktatás legfontosabb problématerületeit vizsgálják, de az egyes tanulmányokból folyamatos szöveg áll össze. Ez lehetővé teszi az érdeklődő olvasó számára, hogy akár az egész könyvet végigolvassa. A legjellemzőbb azonban az – és a szerkesztők is elsősorban ezt ajánlják –, hogy az olvasók *kézikönyvként* használják ezt a kiadványt, amit főleg akkor forgatnak, amikor a közoktatás egy-egy területéről, az ott zajló folyamatokról van szükségük információra, vagy éppen valamilyen konkrét adatnak kell utánanézniük. A könyvnek ez a fajta használata elsősorban a döntéshozókra jellemző, és azokra, akik a döntéseket befolyásolni szeretnék. Sokkal inkább jellemző egy vagy több fejezet folyamatos végigolvasása akkor, amikor a *Jelentést* a felsőoktatásban vagy a

pedagógusok és iskolavezetők továbbképzésében használják kötelező irodalomként vagy éppen tananyagként.

A 2006. évi *Jelentés*ben olvasható elemzések az előző kiadás óta eltelt időszakot ölelik fel, ami elsősorban a 2002 és 2006 közötti *periódust* jelenti: a szövegben gyakran előforduló „vizsgált időszak” megfogalmazás általában erre utal. Az elemzés időtávjában ugyanakkor gyakran előfordulnak kisebb-nagyobb különbségek. Bizonyos területek esetében csak hosszabb időszakok elemzése alapján lehet releváns megállapításokat tenni. (Ugyanakkor itt kell megjegyeznünk, hogy a statisztikai adatfelvételi rendszere 2000-től kissé megváltozott, ezért az összehasonlíthatóság érdekében bizonyos adatok visszamenőleg is megváltoztak, így előfordulhat, hogy adott évre adott kategóriában más adatot közöl ez a jelentés, mint a korábbiak.) Más esetekben az elemzett időszak végéhez köthető adatok a kiadvány lezárásakor még nem álltak rendelkezésre (ilyen például a legtöbb nemzetközi összehasonlító adat, és – tekintettel az állami költségvetési beszámolók kései megszületésére – ilyen a finanszírozási adatok egy része is). Az elemzés időtávjával összefüggésben fontos hangsúlyozni: a legtöbb fejezet a 2006. év elejére készült el. Ezt követően a szöveget szerzők a kézirat lezárásának időpontjáig csupán az addig eltelt időszak legfontosabb történéseire való utalásokkal és reflexiókkal egészíthették ki. Így a 2006. év folyamatai – beleérve ebbe a közoktatási törvény 2006 júliusában történt módosítását – a kötetben csak korlátozott mértékben jelenhetnek meg: ezeket bővebben a következő *Jelentés* fogja elemezni.

A könyv kilenc fejezetet tartalmaz, amelyek a közoktatás általunk legfontosabbnak tartott területeit fedik le. Az egyes fejezetekben elemzett területek meghatározása a közoktatás problémavilágának sajátos *tematizálását* jelenti. E problémavilágot természetesen lehetne más módon is strukturálni, de ez az, ami az előkészítés során folytatott vitákból megszületett, és ami a szerkesztők, a szerkesztőbizottság és a fejezeteket elkészítő szerzői közösség mai gondolkodásmódját leginkább tükrözi. Ennek megfelelően egy fejezet foglalkozik a közoktatás társadalmi-gazdasági környezetének az alakulásával, majd külön fejezetben jelennek meg a következő témák: irányítás, finanszírozás, szerkezeti problémák, tartalmi kérdések, az iskolák belső világa és a pedagógusok. Ezeket két olyan fejezet követi – a minőségről és az eredményességről szóló nyolcadik, valamint az egyenlőtlenségekről és speciális igényekről szóló kilencedik –, amelyek *horizontális témákat* tárgyalnak.

A *Jelentés* szerkezetét, megközelítésmódját és hangsúlyait tekintve többé-kevésbé tartottuk magunkat a korábbi években elfogadott szerkesztési elvekhez. Amint az olvasó a fentiekből is láthatja, a 2006. évi kötetben megtartottuk azt az előző két kiadásnál alkalmazott módszert, hogy az egyes fejezetek megírására önálló szerzőket kértünk fel. A szerkesztés e módja mellett a formai és tartalmi koherencia fenntartása szükségyszerűen nehezebb, mint amikor a szerkesztők a háttérelmzések felhasználásával lényegében maguk *írták* a könyvet. Cserébe az olvasó a közoktatás folyamatainak többféle szakértői értelmezését és értékelését ismerheti meg. Ugyanaz a téma így, esetenként eltérő megközelítésben és eltérő értékeléssel több fejezetben is megjelenhet. Jellegetesen ilyen, több szerző által is érintett témák például az európai uniós források közoktatás-fejlesztési célokra történő felhasználása, az országos kompetenciamérések vagy az érettségi reformja.

Az egyes fejezetek megírásához a szerzők több mint negyven, általában ismert oktatásügyi szakemberek és kutatók által írt *háttér tanulmányt* használhattak fel (ezek

címe a kötet irodalomjegyzékben található meg), sokféle adatbázisra támaszkodhatunk (ezekről is található lista a kötetben), és építhettek a hazai és nemzetközi közoktatási kutatások legfrissebb eredményeire. A szerzők a szerkesztőbizottsággal együtt kialakított, előre rögzített tartalmi struktúrát követték, megtartva a korábbi *Jelentések* elkészítése során kialakult, részben írott, részben íratlan, stílári szabályokat. Ugyanakkor nagy szabadsággal rendelkeztek abban, hogyan használják fel a rendelkezésükre álló háttéranyagokat és adatokat, miképpen helyezik el a tematikus súlypontokat, és különösen hogyan értelmezik és értékelik a bemutatott és elemzett folyamatokat. Mint korábban már jeleztük, a szerzői közösség az egyes fejezetek mindegyikének a tartalmáról szakmai vitákat folytatott, ami nagymértékben hatott a bemutatott témák értelmezésére és értékelésére. A szerkesztők így talán joggal érezhetik azt, hogy a *Jelentés* mögött viszonylag széles és a szerzői közösségnél jóval tágabb szakmai kör véleménye jelenik meg.

A szerzők ezúttal is követték a *Jelentés* legfontosabb szerkesztési elvét: a bemutatott folyamatokat és az ezekhez kapcsolódó értelmező megállapításokat, mindenütt ahol ez lehetséges, konkrét adatok és pontosan megjelölt források támasztják alá. E szerkesztési elv összhangban van azzal, hogy a társadalmi folyamatok elemzése és az ezekre irányuló kormányzati politikák meghatározása és értékelése során egyre nagyobb jelentőségük van a mérhető indikátoroknak. A korábbi években lezajlott oktatásstatisztikai reform (lásd *Jelentés...*, 2003), a hazai és nemzetközi indikátorfejlesztés eredményei és az empirikus kutatások számának a növekedése lehetővé tette, hogy ezúttal is adatokban rendkívül gazdag kiadvány kerüljön az olvasók kezébe.

A korábban kialakult szerkesztési hagyományokat követve a *Jelentés* most is kiemelt figyelmet fordít a hazai folyamatok tágabb nemzetközi kontextusba történő helyezésére, és a globális, illetve európai trendek bemutatására. Tekintettel arra, hogy a nemzetközi összehasonlító adatok a hazai statisztikákhoz képest mindig több éves késéssel jelennek meg, az ilyeneket tartalmazó táblázatokban és grafikonokban általában a vizsgált időszak első éveinek az adatai jelennek meg. Ezeket esetenként megpróbáljuk összevetni a legfrissebb hazai adatokkal, ez azonban csak korlátozottan lehetséges, hiszen a nemzetközi adatközlések során gyakran eltérő számítási módszereket alkalmaznak, mint amelyeket a hazai statisztika követ. A nemzetközi adatokat tekintve érdemes külön is felhívunk az olvasó figyelmét a *Jelentés* két kiemelten fontos forrására: az egyik az OECD által évente kiadott „Pillantás az oktatásra” (*Education at a Glance*) a másik pedig az Európai Unió közoktatási információs szervezete, a Eurydice által kiadott „Az oktatás európai alapadatai” (*Key data on Education in Europe*).

Abból kiindulva, hogy a *Jelentést* egyre gyakrabban használják háttéranyagként a felsőoktatásban, a pedagógusok és közoktatási vezetők továbbképzésében, sőt a felsőoktatás egyéb olyan ágaiban is, mint az általános társadalomtudományi képzés vagy a különböző közpolitikai területekkel foglalkozó kurzusok, a korábbiakhoz hasonlóan most is figyelmet fordítottunk a szövegben használt *fogalmak* és a *bemutatott összefüggések magyarázatára*. Az olvasó a szövegben több helyen találkozik olyan *keretes írásokkal*, amelyek egyik célja éppen a képzésben történő felhasználás segítése. Gyakran ezeken belül történik meg bizonyos fogalmak bemutatása és értelmezése, de ezek más funkciót is betölthetnek: például lehetőséget nyújtanak konkrét példák és

kezdeményezések bemutatására vagy a szöveg gondolatmenetéből kilógó, de annak megértését segítő egyéb háttér-információk közlésére.

A korábbi kötetekhez hasonlóan az egyik legnagyobb szerkesztői dilemmát ezúttal is az *új és az ismétlődő elemek* megfelelő arányának a megtalálása okozta. A szerkesztői szándék egyfelől az volt, hogy az olvasó lehetőleg mindent egy könyvben megtaláljon, és ne kelljen egy-egy kérdés miatt a korábbi kiadványokat fellelőzni. Ugyanakkor arra is tekintettel kellett lennünk, hogy a *Jelentés 2006* olvasói a megelőző kiadásokhoz képest új információkhoz kívánnak hozzájutni, valamint arra, hogy a korábbi kiadásokhoz az Országos Közoktatási Intézet honlapján (www.oki.hu) keresztül bárki bármikor hozzáférhet. A szerkesztők megpróbálták e két szempont között egyensúlyt tartani: egyfelől arra törekedtek, hogy az olvasó lehetőleg ennek az egy kötetnek a kézbevitelével is minden alapvető információt megkaphasson, másfelől arra, hogy az információk minél nagyobb hányada legyen olyan, ami még nem szerepelt korábbi kötetekben. Ezért, ahol ez nem indokolt, nem ismételjük a korábbi *Jelentésekben* közölteket, hanem egyszerűen hivatkozunk a korábbi kiadványokra.

Ezúttal is külön fel kell hívnunk az olvasó figyelmét a kötetben található terjedelmes *függelékre*, ami a *Jelentés* egyik legfontosabb része. Ezt akár a szövegtől függetlenül, önálló adattárként is lehet használni, de a legfontosabb célja az egyes fejezetekben megfogalmazott megállapítások alátámasztása. A kötet alapos olvasása ezért feltételezi a fejezetek és a függelék közötti gyakori közlekedést (ami sokkal könnyebb akkor, ha a kötet elektronikus változatát olvassuk, amelyben a függelék táblázataira történő hivatkozások hipertext formátumúak). A fejezetek szövegébe ritkán kerültek be táblázatok: itt most is elsősorban az elemzett tendenciákat és a fontosabb változásokat szemléltető *ábrákat* és *grafikonokat* helyeztük el, amelyek a mögöttes adatok közül nemegyszer csak a legfontosabbakat mutatják be. A szövegben szereplő ábrákhoz és grafikonokhoz csaknem minden esetben tartozik részletes táblázat is, amelyet az olvasó a függelék fellelőzésével találhat meg. A függelék táblázatait ezúttal úgy számoztuk, hogy azok egyértelműen köthetőek lehessenek az egyes fejezetekhez. A függelékben csak olyan táblázatok szerepelnek, amelyek a szövegben közölt megállapításokat támasztják alá. Ezekre a fejezetek szövegében hivatkoznak a szerzők, és a függelékben található sorrendjük általában megfelel a rájuk való *első* hivatkozás sorrendjének.

A kötetet, a korábbi évekhez hasonlóan kiegészíti a *felhasznált irodalom* és az elemzett *adattárak* listája. A felhasznált irodalom kizárólag olyan tételeket tartalmaz, amelyekre valamelyik szerző a szövegben közvetlenül hivatkozik, ezek gazdagságának és nagy számának köszönhetően azonban ez az oktatáskutatás különböző területein akár bibliográfiaként is jól használható. Forrásként, a könnyebb megtalálhatóság érdekében, ahol lehetséges, az eredeti forrást tüntettük fel, de nem ritka az sem, hogy statisztikai adatok vagy kutatási eredmények bemutatásánál forrásként vagy az adatot közlő publikációt, vagy kéziratot jelöljük meg. Közvetlen hivatkozás bizonyos adattárakra általában akkor történik, ha a szerző közvetlenül ezek feldolgozásával jutott a közölt adatokhoz. Külön szeretnénk felhívni az olvasó figyelmét a fejezetben található *kereszt-hivatkozásokra*, amelyek azt jelzik, ha egy adott témáról egy másik fejezetben is fontos tartalmak találhatók. A kötetben való eligazodást segíti a *táblázat- és ábrajegyzék*, valamint a *rövidítések jegyzéke*.

A kötet az Országos Közoktatási Intézet honlapján keresztül is hozzáférhető. Az elektronikus változat egyik előnye, mint már utaltunk rá, hogy az adattáblázatokra és forrásokra történő hivatkozások hipertextként jelennek meg, így megkönnyítik ezek gyors megtalálását. A korábbi évekhez hasonlóan a magyar kiadást követően elkészül a *Jelentés* rövidített angol nyelvű változata is, amely ugyancsak elérhető az interneten keresztül.

A Jelentés nyilvános kiadvány, de természetesen bármely részének vagy a között adatoknak más helyeken való felhasználásához a szerzők és a szerkesztők csak a pontos hivatkozás megjelölése esetén járulnak hozzá.

Fontos hangsúlyozni: az egyes fejezetek a szerzők álláspontját tükrözik, és nem feltétlenül fejezik ki sem a kiadást támogató Oktatási Minisztérium, sem a kötetet kiadó Országos Közoktatási Intézet hivatalos véleményét.

A szerkesztők ezt az alkalmat ragadják meg arra, hogy köszönetet mondjanak mindazoknak, akik a könyv létrehozásában közreműködtek. A fejezetek és az ezeket megalapozó háttér tanulmányok szerzői, a szerkesztőbizottság tagjai és a szöveggondozásban közvetlenül részt vevő munkatársaink mellett külön is meg kell köszönnünk mindazok hozzájárulását, akik a kötet előkészítése során szervezett szakmai vitákban elmondott véleményükkel és gondolataikkal segítették a kötet megszületését. A *Jelentés* 2006 valamennyiük közös erőfeszítésének eredménye.

Végül arra kérjük az olvasókat, hogy esetleges megjegyzéseiket, kritikai észrevételeiket juttassák el akár közvetlenül a szerkesztőknek küldött elektronikus levélben (lannertj@oki.hu), akár az Országos Közoktatási Intézet postacímére (1364 Budapest, Pf. 120) küldött hagyományos postai levélben.

Budapest, 2006. szeptember 30.

A szerkesztők

BEVEZETÉS – A MAGYAR KÖZOKTATÁS 2002 ÉS 2006 KÖZÖTT

Az előző *Jelentés* óta eltelt időben a magyar közoktatás rendkívül mozgalmas időszakot élt át: a korábbi, már akkor sem nyugalmas periódushoz képest tovább erősödtek és gyorsultak a változások. A rendszer legtöbb szereplőjének így alapvető élménye maradhatott az instabilitás és az átmenetiség érzése. Ugyanakkor számos jel utal arra, hogy növekedett azok aránya, akik sikerrel dolgozzák fel a változásokat, képesek ezek menedzselésére, és akik a folyamatos változást egyre inkább az intézményi lét természetes formájaként élik át.

A 2002 és 2006 közötti időszak legjelentősebb, történelmi léptékű eseménye volt az, hogy *Magyarország tagja lett az Európai Uniónak*. Noha az ország teljes jogú uniós tagsága nem egyik napról a másikra, hanem egy évtizedes alkalmazkodási folyamatot követően valósult meg, és az alkalmazkodás a tagság elnyerését követően sem szűnt meg, a csatlakozás közvetlenül és közvetetten is meghatározó hatással volt az időszak közoktatási folyamataira. Annak ellenére így van ez, hogy az uniónak az oktatás területén csupán korlátozott szerepe és korlátozott eszközei vannak. Magyarország uniós csatlakozására éppen olyan időszakban került sor, amikor a közösségi politikán belül – döntően ágazaton kívüli, a gazdasági versenyképességgel, a foglalkoztatással és a társadalmi kohézióval összefüggő okokból – látványos módon felértékelődött az oktatás szerepe.

Az oktatás felértékelődése a közösségi politikában a 2000. év után gyorsult fel a ma is tartó ún. *Lisszaboni Folyamat*nak köszönhetően. E fogalom olyan, egymással összefüggő intézkedések sokaságára utal, amelyek célja az, hogy megállítsa az európai kontinensnek a globális gazdasági versenyben való lemaradását, visszavehesse a munka világába azokat a milliókat, akik éppen e lemaradás miatt szorultak és szorulnak ki onnan, és egyúttal regenerálja azt a társadalmi szolidaritást, amit az egyre élesedő globális verseny szinte minden európai országban megtépáz. E folyamat keretében, amely a globális versenykihívást a *tudásgazdaság felé történő átmenet* perspektívájában értelmezi, nemcsak az oktatás felértékelődése zajlott le, hanem egyúttal átalakult az oktatásról való uralkodó gondolkodás is. Megerősödött az az új oktatáspolitikai és oktatásfejlesztési paradigma, amelyet az „*egész életen át tartó tanulás*” fogalmával jelölünk, és amely átalakította közoktatásban zajló tanulásról való gondolkodásunkat is. A Lisszaboni Folyamat keretei között alakult ki az Európai Unió

2010-ig tartó oktatáspolitikai és oktatásfejlesztési programja (*Az európai oktatási és képzési... 2002*), amelynek a megvalósításába Magyarország már a közösséghez történt 2004. májusi csatlakozását megelőzően bekapcsolódott (*Common objectives... 2005*).

Az emberi munkának és tanulásnak a globális tudásgazdaság világában történő átalakulása az Európai Unió országait arra készíti, hogy ártértelemezzék a tanulás céljait. A közös oktatáspolitikai középpontjába került a nyitott helyzetek kezelésére képes emberi cselekvőképesség. Ennek fejlesztése lett az egyik legfontosabb oktatáspolitikai célkitűzés, ami tantervi, értékelési és szabályozási változások sorozatát indította el: olyan változásokét, amelyek támogatására az új tagországok, így Magyarország előtt a csatlakozást követően jelentős közösségi erőforrások nyíltak meg.

Az uniós csatlakozás látványosan felerősítette a magyar közoktatást érő nemzetközi hatásokat, ráirányítva a figyelmet arra, hogy a nemzeti közoktatási rendszerekben zajló folyamatokat egyre nagyobb mértékben alakítják a globális és nemzetközi hatások. E hatások azonban korántsem korlátozhatóak azokra, amelyek az uniós felől érkeznek. Az itt elemzett időszakban fejtette ki hatását a tanulói teljesítmények nemzetközi értékelését szolgáló *PISA-vizsgálat*, amelynek első eredményeit 2002 elején ismerhette meg a hazai szakmai és laikus közvélemény. A világ legfejlettebb demokráciáit tömörítő OECD e programjának egyik meghatározó vonása az, hogy a hangsúlyt határozottan áthelyezte a tantárgyi ismeretekről a tantárgyaktól független általános képességekre.

A *Jelentés 2006* több fejezete is hangsúlyozza, hogy a PISA-vizsgálat milyen szokatlanul új perspektívából ad visszajelzést a nemzeti közoktatási rendszerek, így a magyar számára, és azt is, hogy a mi esetünkben ez a visszajelzés mennyire sokkoló volt. Ha valakiben még voltak illúziók azzal kapcsolatban, hogy a magyar közoktatás, amely korábban sok tehetséges embert adott a világnak, magas színvonalon működik, akkor ezek az illúziók 2002 után nagy valószínűséggel szétfoszlottak. A PISA-vizsgálatnak igen nagy hatása volt a hazai oktatáspolitikára és az oktatáspolitikai nyilvánosságra. Aligha van olyan oktatáspolitikus és oktatási szakértő, aki ma ne figyelne e vizsgálat eredményeire, és az ezekre történő hivatkozás részévé vált a 2002-es parlamenti választásokat megelőző kampánynak. Három évvel az eredmények nyilvánosságra kerülését követően a magyar felnőtt lakosság csaknem egyharmada előtt már ismert volt a PISA-vizsgálat, és ami különösen figyelemre méltó: azok, akik ismerték a vizsgálatot, határozottan eltérően ítélték meg az oktatás minőségét azoktól, akik nem ismerték (*Lannert, 2006*).

A nemzetközi hatások a vizsgált időszakban jelentős befolyást gyakoroltak azoknak az oktatáspolitikai és fejlesztési prioritásoknak a meghatározására, amelyek különböző stratégiai dokumentumokban fogalmazódtak meg. Ez utóbbiak közül a legnagyobb hatást az európai strukturális alapok felhasználását meghatározó I. Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT) programozási dokumentumai gyakorolták: ezek nemcsak célokat fogalmaztak meg, hanem azokhoz rögtön jelentős erőforrásokat is hozzárendelhetek. Az NFT-hez kapcsolódó stratégiák és az ezekre épülő operatív programok egyik legfontosabb szerepe az volt, hogy hidat építsenek egyfelől az uniós források felhasználásának közösségi céljai és szabályai, másfelől a hazai fejlesztési igények között. Különös figyelmet érdemel az egész életen át tartó tanulás fejlesztésének stratégiája, amelyet 2005 őszén fogadott el a magyar kormány. Ez a jelentőségéhez képest viszonylag kevés figyelmet kiváltó dokumentum lényegében ugyanazokból

az „építőkövekből” áll, amelyeket korábban az Európai Bizottság javasolt az uniós tagországi számára (*A Magyar Köztársaság...*, 2005a). Az erről szóló kormányzati döntés értelmében a jövőben ezt a dokumentumot kell irányítónak használni az uniós források oktatásfejlesztési célokra történő felhasználása során.¹

Az egész életen át tartó tanulásról szóló stratégia elkészítését nemcsak megelőzte, de nem kis mértékben befolyásolta is a közoktatási terület saját fejlesztési stratégiája. Ennek a kidolgozása a 2002-ben történt kormányváltás után kezdődött meg, és a dokumentumot az oktatási tárca 2004-ben hozta nyilvánosságra (*Az Oktatási Minisztérium...*, 2004). Ennek is az volt az egyik célja, hogy orientálja az uniós források közoktatás-fejlesztési célú felhasználását.

Az Európai Unió által biztosított támogatásoknak a közoktatás fejlesztésére történő felhasználása a vizsgált időszakban a mindössze két évig, 2004-től 2006-ig tartó I. Nemzeti Fejlesztési terv keretei között zajlott. Ugyanakkor, ugyanebben a periódusban elkezdődött a következő, immár hétéves tervezési ciklusra vonatkozó fejlesztési programok előkészítése (*Nemzeti Fejlesztési Ügynökség*, 2006). Noha e bevezető írásakor e folyamat még messze nem zárult le, azt biztosra lehet venni, hogy az új, 2007-től 2013-ig tartó programnak is fontos eleme az emberi erőforrások fejlesztése, és jelentős figyelmet kap a közoktatási rendszer további modernizálása is.

Ha a 2002 és 2006 közötti időszak hazai oktatáspolitikai folyamatait egyetlen kifejezéssel akarnánk jellemezni, akkor talán a *modernizációs hullám* lenne a leginkább megfelelő. Ebben az időszakban részben a jogalkotás hagyományos eszközének alkalmazásával, részben az uniós és hazai forrásokra épülő fejlesztési programok adta lehetőségek kihasználásával modernizációs beavatkozások sorozata érte a közoktatást. A fejlesztési programok olyan területeket érintettek, mint az információs és kommunikációs technológiák oktatási alkalmazása, az idegennyelv-tanulás fejlesztése, a társadalmi integrációt támogató beavatkozások, az egész életen át tartó tanulás megalapozását szolgáló kompetenciák fejlesztése az alap- és középfokú oktatásban, a középfokú szakképzés tartalmi és intézményi reformja és más kisebb kezdeményezések (*Reformok az oktatásban...*, 2006).

A vizsgált időszakban felgyorsult és új szakaszba érkezett a tartalmi szabályozás több mint egy évtizeddel korábban elindult reformja. A 2002-ben kezdődött kormányzati ciklus elején új, a korábbinál nagymértékben eltérő, a kompetencia alapú megközelítést követő Nemzeti alaptantervet fogadtak el. A tartalmi szabályozás eszköztáráját egy, a tanulásszervezés korszerű eszközeire épülő új elemmel, az oktatási programcsomaggal egészítették ki. Mindezeknél nagyobb horderejű azonban a középiskolai záróvizsga, az érettségi reformja, ami a kilencvenes évek közepén kitűzött modernizációs célokat (többszintűség, standardizálás és kompetenciaorientáltság) realizálta.

A magyarországi érettségi reform 2005-ben több mint egy évtizedig tartó előkészületek után jutott el a bevezetéséhez. Ennek az évnek nyarán tettek első alkalommal vizsgát a középiskolát végzett fiatalok az új kétszintű rendszerben úgy, hogy mindenki megválaszthatta, melyik tantárgyból milyen szinten vizsgázik. Először történt meg az is, hogy a vizsgafeladatok nagy többsége standard formában jutott el az iskolákhoz, és a javításuk is standard javítókulcsok alapján történt. Azoknak a fiataloknak, akik valamilyen tantárgyból az emelt szintet választották, az iskoláktól független

¹ 2212/2005 (X. 13.) Korm. határozat.

állami vizsgabizottságok kellett vizsgát tenniük. Mindez együtt járt a felsőoktatásba történő belépés rendszerének radikális átalakulásával is: az érettségi kiváltotta a felvételi vizsgát. Az új érettségi 2005-ben történt bevezetése a magyar közoktatás történetének legnagyobb hatású reformjai közé tartozik, amelynek a rendszer fejlődésére gyakorolt hatásait ma még nehéz lenne megbecsülni. Ennek a rendkívül komplex reformnak a menedzselése óriási kihívás volt a hazai tanügyi igazgatás számára, amit a végletekig fokozott az, hogy a biztonsági rendszerek hiányosságai miatt megsérült a vizsga tikossága, és ezért válságintézkedések sorozatát kellett meghozni.

A közoktatásban zajló reformok között kiemelt figyelmet érdemel az információs és kommunikációs technológiák oktatásban történő használatának a fejlesztése, ami a vizsgált periódusban a közoktatási politika egyik legelső prioritásává vált. Egyfelől megnövekedt a technológiai háttér – így különösen a széles sávú kapcsolathoz való hozzáférés és a multimédiás kommunikációhoz szükséges hardvereszközök – megteremtését szolgáló erőforrásokat, másfelől – és ez az, ami elsősorban figyelmet érdemel – elkezdődött a források fokozatos áttelése a hardverekbe történő beruházás felől a tartalom és az alkalmazás fejlesztésének irányába. Létrejött a digitális tartalomszolgáltatásnak egy olyan új központi rendszere (az ún. Sulinet digitális tudásbázis), amely az iskolák és a tanárok számára lehetővé tette, hogy a széles sávú kapcsolat felhasználásával változatos pedagógiai tartalmakhoz és módszerekhez juthassanak hozzá. A digitálisan hozzáférhető tartalmak kellően gazdag kínálatának a létrehozása, e tartalmak pedagógiai minőségének a garantálása és különösen ezek hatékony iskolai-tanórai felhasználásának az elterjedése hosszú évekig tartó folyamat lesz. A lezajlott fejlesztések ennek csupán első lépéseit jelentik: ezek „használatba vétele” az iskolák és a pedagógusszakma által várhatóan az elkövetkező időszak egyik sok szakmai vitával kísért folyamata lesz.

A 2002 és 2006 közötti években a magyar közoktatásban folytatódott, és – ugyancsak döntően uniós hatásokra – felgyorsult az az áttérés, amelyet néha „kompetenciaforradalomnak” neveznek, és amit többek között a korábban már említett PISA-vizsgálat közvetített Magyarországra felé. E folyamat része annak a már szintén említett paradigmaváltásnak, amelyet az egész életen át tartó tanulás fogalmával jelölünk. A kompetencia lényegében *cselekvőképességet* jelent, a „forradalom” szó pedig arra a radikális, ám bonyolult és nehéz változásra utal, amelynek során az oktatásfejlesztés figyelme a tantervekben rögzített műveltség-tartalomról (az inputról és a kínálati oldalról) az oktatásból kilépő egyének tényleges cselekvőképességére (az outputra és az igénybe vevőkre) helyeződik át. Ennek számos elemét lehet megfigyelni abban az időszakban, amelyet a *Jelentés 2006* bemutat. Így például a 2003-ban elfogadott új Nemzeti alaptanterv elsősorban nem arról szólt, hogy mit kell az iskolákban *megtanítani*, hanem arról, hogy a tanulóknak mire kell *képesnek* lenniük. A 2001-ben elkezdett és az itt vizsgált időszakban folytatott országos kompetenciamérés – a PISA-hoz hasonlóan – elsősorban nem azt kívánta mérni, ami az alkalmazott tantervekben volt, hanem azt, hogy a gyerekek mennyire képesek megoldani gyakorlati problémákat. A 2005-ben bevezetett új érettségi feladatainak jelentős hányada inkább a komplex problémamegoldó képességek gyakorlását értékelte, mintsem az elsajátított ismeretek visszaadását. Az európai strukturális alapokra épülő legnagyobb, 2005-ben indult közoktatás-fejlesztési program célja „az egész életen át tartó tanulóshoz szükséges kulcskompetenciák” fejlesztése volt. A *Jelentés 2006* által bemutatott időszakban több

olyan országos konferencia zajlott le, amelyeknek kimondott vagy kimondatlan célja az volt, hogy segítse a pedagógusszakmát a kompetencia alapú oktatás és az egész életen át tartó tanulást megalapozó iskolázás problémavilágának a megértésében és feldolgozásában. Ezek az egymást erősítő, egymásra épülő események és folyamatok azt mutatják, a „kompetenciaforradalom” Magyarországon is elindult, és az itt vizsgált időszakban nagymértékben előrehaladt.

Mindez sajátos módon hatott az oktatás fejlesztéséről és a fejlesztés eszközeiről való gondolkodásra. Sikeres kompetenciafejlesztés csak a tanulási környezet és a tanári munka lényegi átalakulása mellett lehetséges, amit nem lehet elérni pusztán jogszabályok módosításával, a hivatalos tantervek megváltoztatásával vagy a korszerű megközelítések egyszerű bemutatásával. A kompetenciafejlesztés eredményessége nagymértékben függ attól, vajon képes-e minden egyes iskola megérteni a tanulás egyéni jellegét, és tudja-e ezt kezelni, azaz képes-e intelligens, önmagára reflektáló, tanuló szervezetté alakulni. A fejlesztésről és a fejlesztés eszközeiről történő gondolkodásban elkezdődött az iskolai szervezetfejlesztés és a vezetés fejlesztésének a felértékelődése. Ennek egyik jele például az volt, hogy a közoktatási törvénybe 2003-ban először került bele olyan előírás, amely – igaz ugyan, hogy csak a jövőre nézve – az intézményvezetői megbízás meghosszabbításának feltételévé tette a vezetői felkészülésben való részvételt. A pedagógiai fejlesztésről való gondolkodás új, konkrét iskolai fejlesztési programokban is kipróbált paradigmáját láthattuk megjelenni ebben az időszakban (Bognár, 2004; Hopkins, 2004).

Külön figyelmet érdemelnek azok a fejlesztési programok is, amelyek a vizsgált időszakban a szakképzés területén zajlottak. Az Oktatási Minisztérium 2003-ban indította el az ún. Szakiskolai fejlesztési programot azzal a céllal, hogy a közoktatás korábban leginkább elhanyagolt szegmensének intézményeit, a szakiskolákat is megnyissa azok előtt a modernizációs folyamatok előtt, amelyek más területeken már zajlottak. A Nemzeti Fejlesztési Terv keretei között később elindult egy olyan program is, amelynek célja a középfokú szakképzés térségi koncentrálása, ún. Térségi Integrált Szakképző Központok (TISZK) létrehozásával. E fejlesztési folyamat eredményeképpen nemcsak a szakmai képzés hatékonysága és minősége javulhat látványos módon, hanem a képző intézmények és a gazdaság közötti kapcsolatok is.

A reformok finanszírozása a vizsgált periódus második felében már döntően uniós forrásokból történt. Bár erre történtek próbálkozások (Halász, 2006a), e kötet megjelenésekor még korai lenne értékelni azt, milyen hatása volt a magyar közoktatás fejlődésére az uniós források megnyitásának. Az bizonyos, hogy ez volt az itt elemzett időszak egyik legjelentősebb közoktatás-politikai és közoktatás-fejlesztési eseménye. Részben azért, mert ezek a források minden korábbinál nagyobbak voltak, és így az ezekből finanszírozott beavatkozások nagy valószínűséggel tartós nyomot hagynak a magyar közoktatáson. Részben azonban azért, mert e források felhasználása során a közoktatás szereplőinek – beleértve ebbe éppúgy a forrásokat elosztó és a felhasználásukat ellenőrző állami hatóságokat, mint az azokat felhasználó helyi és központi intézményeket – egészen új, az uniós normákra épülő viselkedési szabályokat kellett megtanulniuk, ami rendkívüli szervezeti és mentális alkalmazkodást igényelt. Ez az alkalmazkodás sok válsággal és konfliktussal is járt, de egyúttal egyedülálló lehetőséget is nyújtott az európai megközelítések és normák megtanulására.

A közoktatás fejlődését meghatározó belső társadalmi folyamatok között mindig kiemelt figyelmet érdemelnek a *demográfiai változások*. A vizsgált időszakban sem tört meg az a trend, melyet a születések tartósan alacsony száma és ezzel összefüggésben az iskolarendszerbe belépők és bent lévők számának folyamatos csökkenése jellemez. Nem következett be az, amire sokan számítottak: az a tény, hogy a hetvenes évek közepén született nagy létszámú korosztály életének harmadik évtizedébe lépett, nem hozta magával a születések számának növekedését. A demográfiai állapotokkal összefüggésben talán az a leginkább figyelemre méltó, hogy az országos oktatáspolitikai szintjén nagyarányú tanulólétszám-csökkenés továbbra is alig kapott figyelmet. A magyar közoktatási rendszernek erre az óriási kihívásra adott válasza csak a helyi szintű döntések sokaságából rajzolódik ki: a demográfiai csökkenésből fakadó elkerülhetetlen bevételkiesések, az ezt kísérő intézményműködtetési válságok és súlyosbodó mérrethatékonysági problémák döntően az iskolafenntartó helyi önkormányzatok problémavilágának a részei maradtak.

Az iskoláskorú népesség csökkenésének és az ezzel is összefüggő hatékonysági problémáknak a szempontjából egy jelentősebb országos szintű kezdeményezés érdemel kiemelt figyelmet: ez a *kistérségi együttműködés* erősítésének politikája. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy ez a demográfiai változásokkal összefüggő költség-hatékonysági kihívásokra adott válaszként is értelmezhető politika nem az oktatási ágazat kezdeményezésére alakult ki, hanem a közigazgatási reformot célzó átfogó kormányzati politika egyik elemeként. Noha a kistérségi együttműködés támogatása valamilyen szinten évek óta jelen volt az ágazati politikában, az ennek érdekében mozgósított ágazati erőforrások a szükségesnél mindig szerényebbek maradtak. Ennek ellenére, a települések közötti, az oktatást is érintő együttműködés a korábbiakhoz képest látványosan bővült, és olyan területeket is elért (pl. közös munkaerő-gazdálkodás), amelyek korábban általában érintetlenek maradtak. Számos jel utal arra, hogy a kistérségi együttműködések során szerzett pozitív tapasztalatok elérték azt a kritikus tömeget, aminek nyomán a támogató és az ellenző vélemények közötti összhang az előbbiekre javára billenhet át. Ennek nyomán a magyar közoktatás egyre több szereplője ismerheti fel, hogy a helyi közösségek meghatározó szerepére épülő hazai közoktatási modell csak akkor tartható fenn, ha sikerül nagyobb önkormányzati méreteket kialakítani. Ez azonban továbbra is nehézségekkel és ellenmondásokkal terhelt folyamat marad.

A demográfiai csökkenéssel összefüggő költség-hatékonysági kihívásokhoz lökészerűen adódott hozzá a 2002. évi parlamenti választásokat követően az akkor bevezetett egyszeri, nagymértékű (50%-os) *közalkalmazotti béremelés* hatása. E nemzetközi összehasonlításban példa nélküli módon nagy arányú egyszeri béremelés volt a vizsgált időszak egyik legnagyobb horderejű oktatásügyi változása. Sokan nem is gondolják, hogy egy ilyen, az oktatási rendszerbe bekerülő erőforrások nagyságát és ezek elosztását alapvetően érintő beavatkozásnak milyen nagy, hosszan tartó és messzire terjedő tovagyűrűző hatásai vannak. A nemzetközi összehasonlító adatokat ismerők számára nyilvánvaló, hogy a tanári bérek nagyarányú megemelésére Magyarországon szükség volt, sőt a jövőben még további ilyen lépésekre lesz szükség. Ugyanakkor fontos látni, hogy ez nemcsak a jól ismert pozitív hatásokkal járt (ilyen például a tanári munkát keresők számának növekedése), hanem egyúttal felborította

a bevételek és kiadások korábban kialakult egyensúlyát, amely a vizsgált időszak végére sem állt helyre.

A magyar oktatási rendszerben, amely – mint ezt több fejezet kiemeli – más oktatási rendszerekhez képest relatíve több munkaerőt foglalkoztat, egyik pillanatról a másikra nagymértékben megdrágult a munkaerő. A korábbinál jóval drágább munkaerő változatlan módon történő foglalkoztatására a rendszer értelemszerűen csak külső többlet-erőforrások nagyarányú bevonása mellett lehetett képes, ilyen erőforrások azonban csak korlátozottan álltak rendelkezésre. Ennek ellenére a vizsgált időszakban kevés olyan kísérletet láthattunk, amely arra irányult volna, hogy a megdrágult munkaerőt a korábbiaktól eltérő módon, elsősorban hatékonyabban foglalkoztassák. Ilyenek csak helyi szinten történtek, az országos politika ebbe az irányba 2006 előtt nem vagy csak kevésbé mozdult el. Az állami politika anélkül, hogy a munkaerő hatékonyabb foglalkoztatását szorgalmazta volna, egyszerűen tudomásul vette az iskolafenntartók megnőtt, éppen az állami cselekvés által generált forrásigényét, és – amennyire tudta – megpróbálta azt kielégíteni. Az egyszeri nagy közalkalmazotti béremelés egyedülálló, de elmulasztott lehetőség volt arra, hogy az állami politika a többletforrásokért „cserébe” elérje a szolgáltatások hatékonyabb és eredményesebb megszervezését.

Az erőforrásokkal való gazdálkodás hatékonysága az oktatáspolitikával és oktatásfejlesztéssel országos szinten foglalkozók körében a 2006. év közepéig nem kapott megfelelő figyelmet. Noha előfordultak olyan figyelmeztető jelzések, amelyek a közoktatás aktuális szerkezetének és működésének pénzügyi fenntarthatatlanságára hívták fel a szakmai közvélemény figyelmét, a közoktatás hatékonysági problémái csak akkor kerültek a közoktatás-politikai közbeszéd középpontjába, amikor a politika és a társadalom számára nyilvánvalóvá vált az államháztartás drámai hiánya, és a 2006. évi parlamenti választásokat követően elkezdődtek a hiány csökkentését és az egyensúly helyreállítását célzó szükségintézkedések. Annak igénye, hogy az oktatásban mint az egyik legnagyobb közszolgáltatási rendszerben a költséghatékonyságot javító reformok induljanak el, a vizsgált időszakban még csak nagyon szűk körben jelent meg (lásd például *Balogh et al., 2004; Radó, 2006*). Ennek minden bizonnyal szerepe van abban, hogy a vizsgált időszakban több olyan intézkedés is született, amelyek tovább növelték a közoktatási rendszer nemzetközi összehasonlításban már amúgy is kiugróan magas munkaerőigényét (ilyen például a gyermekek hosszabb ideig történő óvodában maradásának a megkönnyítése vagy a plusz 1 év idegen nyelvi képzés beiktatása), és így nem javították, hanem inkább rontották a rendszer pénzügyi fenntarthatóságát.

Mindezek ellenére az időszak egyik legjelentősebb oktatáspolitikai folyamatának kell tartanunk a hatékonyság és a pénzügyi fenntarthatóság problémáira irányuló figyelem lassú erősödését, valamint annak a szakmai reflexiónak az elindulását, amely e folyamatot más országokhoz hasonlóan Magyarországon is kísérte. Ennek nyomán a szakmai nyilvánosságon belül egyre több szó esett a minőség és az eredményesség, és különösen ezek értékelésének és mérésének a kérdéseiről. A 2002-ben bekövetkezett kormányváltást követően, ha nem is töretlenül, de folytatódott az előző kormányzati ciklusban elindított közoktatási minőségbiztosítási és mérési-értékelési programok (lásd *Jelentés..., 2003*), és – a kormányzati ciklus vége felé – az oktatáspolitikában jól láthatóan tudatosulni kezdett e terület stratégiai jelentősége. Ezt jelezte

többek között az, hogy parlamenti döntés nyomán elindult egy országos közoktatási értékelési stratégia kidolgozása (*Országos Köznevelési...*, 2005), mint ahogy az is, hogy a miniszter az e területen hozott szakmapolitikai döntések előkészítésére önálló konzultatív-tanácsadó testületet állított fel (*Magyar Távirati...*, 2005). Ennek volt a jele az is, hogy a közoktatási törvényt 2004 végén úgy módosították, hogy meghatározott évfolyamokon kötelezően el kelljen végezni minden évben minden egyes iskola minden egyes tanulója teljesítményének standardizált tesztekkel történő értékelését (ugyanaz a módosítás rendelkezett a mérési adatok nyilvánosságra hozataláról is). A 2006 nyarán történt törvénymódosítás tovább vitte ezt a folyamatot, előírva azt, hogy azon iskolák esetében, ahol a mérések tartósan gyenge eredményt mutatnak, az érintettek cselekvésre kötelezetté válnak. A teljesítmény, az eredményesség és a minőség értelmezésével, ezek mérhetőségével, a mérések nyomán keletkező adatok kezelésével kapcsolatos kérdések, és különösen az, hogy gyenge teljesítmény esetén kinek mit kell tennie, a *Jelentés 2006* által elemzett periódusban a szakmai és társadalmi viták kiemelt kérdéseivé kezdtek válni.

A 2002 és 2006 közötti időszak oktatáspolitikájában az eredményesség és a hatékonyság kérdéseinél – a fentebb jelzett folyamatok ellenére – egyértelműen nagyobb figyelmet kapott az *esélyegyenlőség* és *méltányosság* problémaköre. A 2002-ben kezdődött kormányzati ciklusban ez azonban nem ágazati sajátosság volt, hanem a kormányzati tevékenység egészét jellemezte. Ezt mutatta például az oktatási ágazatra is nagy hatással lévő általános diszkriminációellenes törvény² elfogadása vagy az önálló esélyegyenlőségi minisztérium létrehozása. A közoktatás területén a hátrányos megkülönböztetés felszámolását és az esélyegyenlőség javítását szolgáló beavatkozások sokasága zajlott le, amelyek különböző eszközök (jogi szabályozás, pénzügyi érdekelttség létrehozása, fejlesztési programok indítása) kombinált alkalmazására épültek. Az esélyegyenlőségi politika céljainak a szolgálatába állították a közoktatás területén felhasznált uniós pénzek jelentős hányadát, és e célra a nemzeti költségvetésből is jelentős forrásokat fordítottak. Egy tematikus **OECD-vizsgálat keretei között sor került** e politikaterület átfogó nemzetközi értékelésére is. Különösen nagy figyelmet kapott a roma kisebbség társadalmi integrációjának korábban meglehetősen elhanyagolt kérdése is, és ez az időszak volt az, amikor komoly lendületet vett a sajátos nevelési igényű tanulók integrációja. A többi területhez hasonlóan az itt zajló folyamatok sem függetleníthetők Magyarország uniós csatlakozásától, hiszen az *esélyegyenlőségi* és *méltányossági* problémakör politikai felértékelődésére, és különösen az itt alkalmazott közpolitikai eszközrepertoár gazdagodására közvetlenül hatott az a kirekesztés és a leszakadás elleni közösségi politika, amelynek a csatlakozásunk pillanatában már fontos eleme volt a nemzeti politikák tudatos harmonizálása.

A közoktatás helyzetét elemző *Jelentés* általában csak érintőlegesen foglalkozik a felsőoktatással. A 2002 és 2006 közötti időszakot elemezve azonban ki kell emelni, hogy a felsőoktatás területén is jelentős reformok indultak el, amelyek több ponton érintik a közoktatási rendszert is. Több évig tartó szakmai és társadalmi egyeztetést követően 2005 nyarán vitatta meg a parlament az új felsőoktatási törvényt, amelynek célja a felsőoktatási rendszer radikális modernizálása, Magyarországon is elindítva az európai felsőoktatási térség megteremtését célzó Bologna-folyamat megvalósítását.

² 2003. évi CXXV. törvény.

Azt, hogy ez az évszázados intézményi hagyományokat megbolygató folyamat milyen nehézségekbe ütközik, jól jelzi, hogy a parlament által elfogadott törvényt az Alkotmánybíróság néhány ponton alkotmányellenesnek találta. Így például elutasította azt, hogy az egyetemek irányításában kulcsszerepre tegyen szert egy újonnan létrehozandó és külső tagokat is magába foglaló testület (az ún. *igazgatótanács*), mert úgy ítélte meg, ez sérti az egyetemek önrendelkezéshez való jogát. Az Alkotmánybíróság rendelkezéseivel összhangba hozott új felsőoktatási törvényt végül 2005 végén elfogadta a parlament, és ennek nyomán elkezdődhetett a magyar felsőoktatás átfogó szerkezeti reformja. Ennek eredményeképpen a felsőoktatás háromszintűvé fog válni: az első szint a munkaerőpiacon hasznosítható *alapfokozatú* (*baccalaureus*, *bachelor*) diplomához vagy felsőfokú szakmai képesítéshez vezető képzés, a második az erre épülő *mesterképzés*, a harmadik pedig az utóbbira épülő *posztgraduális* szintű képzés lesz. E szerkezeti keretek egyúttal a hallgatói létszámok szabályozását is szolgálják, mivel a mesterképzésre felvehető államilag támogatott hallgatói létszámkeretet a alapfokozatú képzésbe belépőknek körülbelül egyharmadában határozták meg.³ Mindez új helyzetet teremt a felsőfokú továbbtanulásra felkészítő közoktatási intézmények és programok számára is, emellett hosszabb távon jelentősen befolyásolni fogja a pedagógusok képzésében alkalmazott tartalmi és szervezeti megoldásokat is.

Összefoglalva azt állapíthatjuk meg, hogy a 2002 és 2006 közötti időszak a magyar közoktatás fejlődésének egyik legmozgalmasabb szakasza volt. E szöveg lezárásakor még nem lehet látni, vajon a 2006-os parlamenti változások nyomán bekövetkezett kormányzati változások milyen hatással lesznek a megkezdett reformok folytatására. A nyilvánosságra hozott kormányprogram⁴ a reformok folytatását ígéri. A közoktatás pénzügyi fenntarthatóságának korábban említett problémái ugyancsak további, az eddigiektől azonban eltérő, a rendszer pénzügyi fenntarthatóságát is erősítő reformokat tesznek szükségessé. Várhatóan az Európai Unió felől érkező hatások, különösen az uniós konvergenciakövetelmények teljesítésének a kényszere is ezt fogja erősíteni. Az unió ugyanakkor másik irányból, a modernizáció felől is további reformokat sürget: a Lisszaboni Folyamat értékelését tartalmazó dokumentumok ezt egyértelműen és rendkívül határozottan megfogalmazzák (*Council of the European Union, 2006*). Ezzel egy időben azonban az is jól érzékelhető, hogy a szakmai és társadalmi közvélemény jelenős hányada nehezen tudja követni a reformok gyors ütemét, és nagyobb stabilitást szeretne. A következő időszak egyik legkomolyabb kihívása az lesz, hogyan sikerül e két ellentétes elvárás között egyensúlyt teremteni.

³ 2005. évi CXXXIX. törvény, 53. § (4) bekezdés.

⁴ Tudást mindenkinek! Cselekvési terv 2006–2010. Kézirat. 2006. június.

I. AZ OKTATÁS TÁRSADALMI ÉS GAZDASÁGI KÖRNYEZETE

A társadalmi-gazdasági környezet meghatározza, hogy a közoktatásnak milyen feltételek között kell működnie. Ennek a feltételrendszernek a különböző aspektusait vizsgáljuk a fejezet első részében, elsősorban az iskoláskorú évfázatok létszámának, a gyermekes családok jövedelmi helyzetének és a gyermekek életmódjának, valamint az oktatás államháztartási/finanszírozási környezetének a bemutatásával. A közoktatás célja természetesen az egyének képzésén keresztül a társadalmi jólét növelése ezen társadalmi-gazdasági környezet alakításán keresztül, ezért az iskolázottság gazdasági és társadalmi hatásainak alakulását is áttekintjük. Az iskolázottság hatásai között elsősorban az iskolázottságnak az egyének munkaerő-piaci helyzetére, foglalkoztatottságára és kereseteire gyakorolt hatását vizsgáljuk. A társadalomtudományi szakirodalom azonban felhívja a figyelmet arra is, hogy az iskolázottságnak az egyének kereseteire való hatása mellett más társadalmi hatásai is lehetnek, így például befolyásolhatja a politikai részvételt, a társadalmi kohéziót, az egyének egészségi állapotát. A fejezet utolsó részében ilyen társadalmi hatásokra mutatunk be példákat.

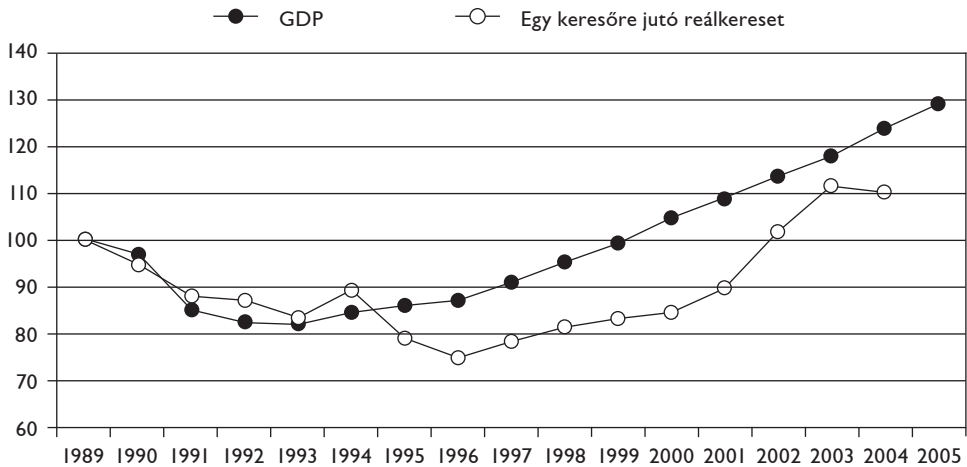
I.1. A gazdasági fejlettség alakulása

Magyarország 2004. május elsején vált az Európai Unió teljes jogú tagjává. Az ország gazdasági fejlődése már ezelőtt a dátum előtt is szorosan kapcsolódott az EU országainak gazdasági fejlődéséhez, a csatlakozás után pedig a magyar gazdaságpolitika prioritásai az unió gazdaságpolitikájához igazodnak. Az EU 2000. évi lisszaboni csúcserőkeztetésén célul tűzték ki a tartós gazdasági növekedés, a teljes foglalkoztatottság, a társadalmi kohézió és a fenntartható fejlődés elérését. Ezen belül természetesen a magyar gazdaságpolitika célja, hogy az ország fokozatosan felzárkózzék az EU átlagos fejlettségi szintjéhez. A kilencvenes évek második felét jellemző gazdasági növekedés folytatódott ennek az évtizednek az első felében is, habár az 1997–2000 közötti évek 5% körüli éves GDP-növekedésével szemben ebben az időszakban 3 és 4% közötti növekedési rátákat regisztráltak. A lakosság egy főre jutó jövedelme a kilencvenes években csak a választási években növekedett, 2000 után viszont minden évben 4-5%-os

növekedés figyelhető meg, ami némelyik évben a GDP-növekedés ütemét is meghaladja (lásd 1.1. ábra és Függelék 1.1. táblázat). Mivel az EU-tagállamok átlagában a GDP növekedése alacsonyabb volt ebben az időszakban, elmondható, hogy Magyarországi elindult az EU átlagos fejlettségi szintjéhez való felzárkózás útján. A magyarországi egy főre jutó GDP 1998-ban 50,7%-a volt a 25 jelenlegi tagállam alkotta országcsoporthoz átlagának, 2004-ben 60,1%-a, tehát az 1998 óta tartó időszakban mintegy tíz százalékponttal sikerült közelebb kerülni a jelenlegi EU-tagországok átlagos fejlettségi szintjéhez (*Eurostat Structural Indicators adatbázis*).

1.1. ábra

A GDP és a reálkereset alakulása Magyarországon, 1989–2005 (1989 = 100%)



Forrás: KSH Stadat adatbázis

A gazdasági növekedés csökkenő lélekszám mellett valósult meg, hiszen Magyarország népességének az 1981 óta tartó csökkenése a legutóbbi években is folytatódott. A 2001-es népszámlálás adatai szerint a népesség 10 198 ezer fő volt, amely mintegy félmillióval marad alatta a húsz évvel azelőtti lélekszámnak. A népesség számának változását egyrészt a természetes népszaporulat, vagyis a születések és halálozások egyenlege, másrészt a migrációs folyamatok befolyásolják. Az élveszületések száma 1980-ban még közel százötvenezer volt, 2001-ben ennek mindössze kétharmada, 2004-ben pedig annál is valamivel kevesebb, 95 100 gyermek látta meg a napvilágot (*Népmozgalom...*, 2005).

Az EU lisszaboni csúcsertekezletén a foglalkoztatás terén konkrét célokat is kitűztek a tagországok elé. Eszerint 2010-re a 15–64 éves népességben a foglalkoztatási rátának a tagországok átlagában el kell érnie a 70%-ot, ezen belül a nők esetében a 60%-os arány elérése, az 55–64 évesek között pedig az 50%-os foglalkoztatási ráta lett a cél. Magyarország meglehetősen messze van az EU foglalkoztatási célkitűzéseinek az elérésétől. A magyar munkaerőpiacot az EU többi tagállamaival, illetve az OECD-országokkal való összehasonlításban alacsony foglalkoztatási ráta és magas inaktivitás, illetve alacsony munkanélküliség jellemzi. Ezt emeli ki az Európai Bizottság által

a tagországok foglalkoztatási helyzetéről és a foglalkoztatási célok elérésének lehetőségéről készített jelentés (az ún. Wim Kok-jelentés, *Jobs, jobs, jobs...*, 2003) is. A jelentés megállapítja, hogy a magyar munkaerőpiacot különösen az alacsony képzettségűek, a hátrányos helyzetűek, a nők és az idősek esetében jellemzi alacsony foglalkoztatási ráta (Frey, 2004). A jelentés megemlíti a munkaerőpiacon mutatkozó regionális egyenlőtlenségeket (lásd *Függelék 1.7. táblázat*) és az alacsony ágazati és földrajzi mobilitást is. (A magyar munkaerőpiac foglalkoztatási problémáiról és annak oktatási vonatkozásairól lásd a 2.1. alfejezetet.)

Az EU-tagországokkal összehasonlítva, a 2004-ben Magyarország a 15–64 évesek körében mért 56,8%-os foglalkoztatási aránnyal csak Lengyelországot és Máltát tudta megelőzni. Ebben az évben a tagországok foglalkoztatási rátájának átlaga 63,3% volt. Hatvan százalékalatti foglalkoztatási rátával rendelkezett még Szlovákia, Olaszország és Görögország is. Az újonnan csatlakozott EU-tagországok többségében is magasabb volt a foglalkoztatottak aránya, mint Magyarországon: Szlovéniában 65,3%, Csehországban 64,2% volt a ráta értéke, de a balti országok is hatvan százalékal feletti aránnyal rendelkeztek 2004-ben. A legmagasabb foglalkoztatású EU-tagországok, Dánia, Hollandia, Svédország és az Egyesült Királyság már 2004-ben elérte a célul kitűzött 70%-os foglalkoztatási szintet (*Eurostat Structural Indicators adatbázis*).

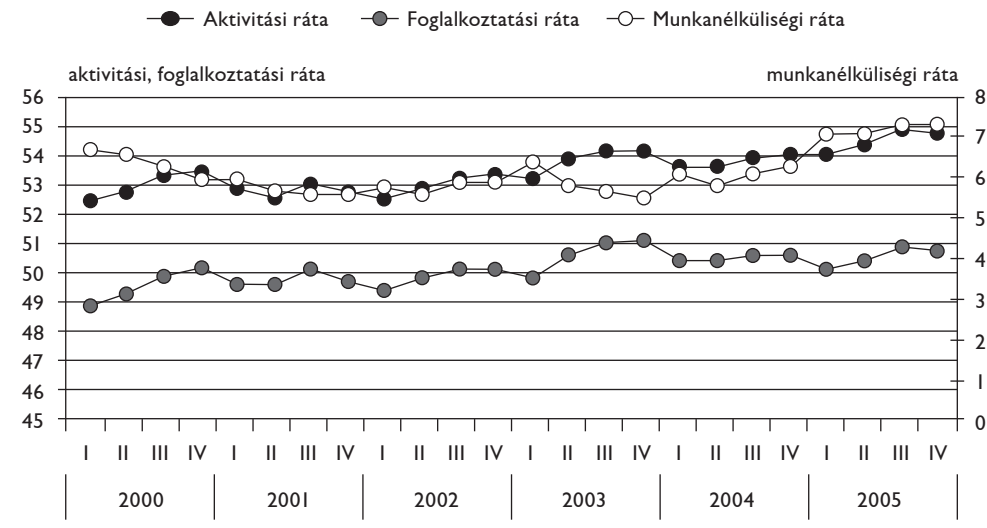
A foglalkoztatottak száma Magyarországon az elmúlt öt évben 2003 második felében volt a legmagasabb, ekkor 3 950 000 embernek volt állása, ehhez képest 2005 második felében mintegy harmincezerrel kevesebb foglalkoztatott dolgozott (lásd 1.2. ábra és *Függelék 1.2. táblázat*). Ennek következtében a 2003 második felévében a 15–74 éves népességben mért 51%-os foglalkoztatási ráta néhány tized százalékponttal csökkent. A munkanélküliek száma ugyanebben az időszakban mintegy hetvenezer fővel gyarapodott, ezáltal a munkanélküliségi ráta mintegy másfél százalékponttal, 5,6%-ról, 7,3%-ra nőtt. Ugyanakkor ebben az időszakban az aktivitási ráta is növekedett 54,1%-ról majdnem egy százalékponttal. Vagyis, a munkanélküliségi ráta növekedésének egy része annak köszönhető, hogy a gazdaságilag inaktívak közül egyesek visszatértek a munkaerőpiacra és álláskeresésbe kezdtek.

A foglalkoztatási helyzet változásának fontos szempontja az ifjúsági munkanélküliség alakulása is. A 15–24 éves korosztályban a 2001-ben mért 11,3%-ról 2005-re 19,4%-ra emelkedett a munkanélküliségi ráta (lásd *Függelék 1.8. táblázat*). Ez az iskolából a munkaerőpiacra való átmenet növekvő nehézségei mellett minden bizonnyal összefügg azzal is, hogy növekszik egy adott korcsoportban a továbbtanulók aránya, és csak kevesebben – jobbra az iskolában gyengébben teljesítők – választják a munkaerőpiacra való kilépést.

A magyar gazdaság kis, nyitott gazdaság, amelynek szerkezeti változásait, így a foglalkoztatás gazdaságszerkezeti megoszlását is, a világgazdasági folyamatok alakítják. A mezőgazdaság és a feldolgozóipar visszaszorulása, a szolgáltatások térnyerése révén a magyar gazdaság szerkezete egyre hasonlóbba vált a fejlett országok gazdasági szerkezetéhez. A tercier szektor foglalkoztatásban betöltött szerepének növekedése az elmúlt években is folytatódott. A szolgáltató szektorban foglalkoztatottak aránya az ezredfordulón jellemző 59,5%-os arányról 2004-re 62%-ra nőtt, míg a mezőgazdaságban foglalkoztatottak aránya a 2000-es 5,2%-ról, az iparban-építőiparban foglalkoztatottak aránya pedig 35,3%-ról egy-egy százalékpontot csökkent (*Munkaerőpiaci Tükör*, 2005). A szolgáltatásokon belül az ingatlanügyletek és gazdasá-

1.2. ábra

Az aktivitási, foglalkoztatási és munkanélküliségi ráta alakulása Magyarországon a 15–74 éves népességben, 2000–2005 (%)



Forrás: KSH Statdat adatbázis

gi szolgáltatás ágazatban dolgozók aránya növekedett legjelentősebb mértékben (5%-ról 6,5%-ra), ezen kívül az egészségügy és szociális ellátásban, az oktatásban és a közigazgatás/védelem/tb ágazatokban foglalkoztatottak aránya is növekedett. Csökkenő volt ugyanakkor a szállítás, posta, távközlés ágazatban foglalkoztatottak aránya. Az ezredforduló óta eltelt időszakban a feldolgozóiparban foglalkoztatottak aránya is csökkent. A szektoron belül a gépkocsigyártás, illetve elektronikai ipar szerepe erősödött, ugyanakkor a hagyományos, kevesebb hozzáadott értéket termelő ágazatok, textilipar, élelmiszeripar tovább zsugorodott.

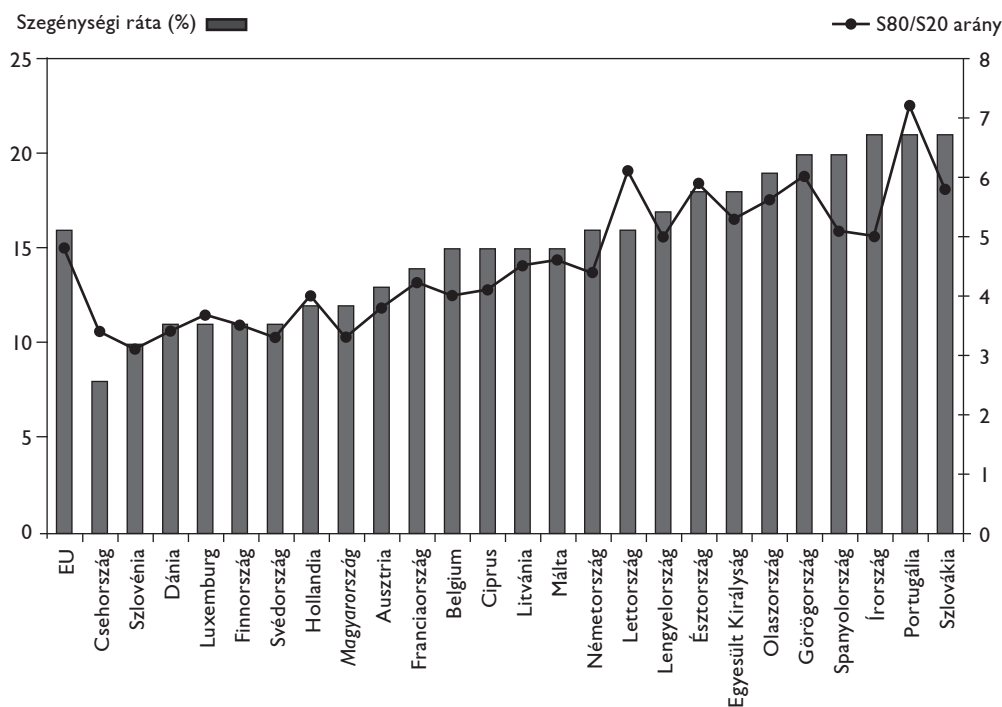
Az Európai Unió lisszaboni csúcserkeztetén megfogalmazott gazdaságpolitikai célkitűzések között a társadalmi kohézió előmozdítása is fontos szerepet kap. Az európai szociális modell a gazdasági fejlődést úgy kívánja megvalósítani, hogy közben a foglalkoztatás növelését és a társadalmi befogadás folyamatát is előmozdítja. Ennek érdekében a foglalkoztatáshoz hasonlóan nyitott koordinációs mechanizmust léptettek életbe a szociálpolitika területén is. A 2001-ben sorra került laekeni csúcstalálkozón elfogadtak egy jelzőszámrendszert (Atkinson et al., 2002), amely a társadalmi befogadás folyamatainak figyelemmel kísérésére szolgál. Ennek a jelzőszámrendszernek az elsődleges indikátorai a jövedelmi¹ szegénység és a jövedelem-egyenlőtlenség jelzőszá-

¹ A jelzőszámrendszerben alkalmazott jövedelemfogalom az egy fogyasztási egységre jutó háztartási jövedelem vagy „ekvivalens” jövedelem. Az ún. fogyasztási (ekvivalencia-) skálák azt fejezik ki, hogy a fogyasztási szükségletek szempontjából egy adott szerkezetű háztartás hány fogyasztási egységnek felel meg. A skála egyrészt figyelembe veszi a háztartások létszámából adódó méretgazdaságosságot, másrészt azt, hogy a különböző életkorú egyének fogyasztási szükségletei eltérhetnek. Az EU társadalmi befogadási indikátorainak számításánál az ún. OECD 2-es skálát használják, ami az első felnőtt háztartástagot egy fogyasztási egységnek, a többi felnőttöt 0,5, a 14 éven aluli gyermekeket pedig 0,3 fogyasztási egységnek tekinti.

mai². Az indikátorok alapján Magyarország mind a jövedelemegyenlőtlenség, mind a szegénység tekintetében az EU-átlagnál alacsonyabb értékkel jellemezhető (lásd 1.3. ábra és Függelék 1.3. táblázat). Az Európai Unióhoz újonnan csatlakozott országok egyenlőtlenség szempontjából jelentősen különböznek. Szlovénia és Csehország a legalacsonyabb egyenlőtlenségi mutatóval és szegénységi rátával rendelkező tagországok közé tartozik a skandináv országokkal, illetve Luxemburggal egyetemben. Ezekben az országokban a szegények aránya tíz százalék alatti, vagy ezt éppen meghaladó mértékű, és a leggazdagabb ötöd jövedelme kevesebb mint négyszerese a legszegényebb ötöd jövedelmeinek. Ezzel szemben Lettország, Észtország és Szlovákia az EU leg-egyenlőtlenebb országai közé tartozik (Portugáliával és Görögországgal együtt), ahol a legfelső és a legalsó ötöd jövedelmeinek aránya mintegy hatszoros. Szlovákiában a szegények aránya is a legmagasabbak közé tartozik, a szegénységi ráta 21%.

1.3. ábra

Jövedelemegyenlőtlenség és szegénység az EU-tagállamokban, 2004



Forrás: Eurostat, Structural Indicators adatbázis (www.europa.eu/comm/eurostat)

Megjegyzés: S80/S20 indikátor definícióját lásd a 2-es lábjegyzetben. A *-gal jelölt országok esetében az adatok 2003-ból származnak.

² A jövedelemegyenlőtlenség esetében a leggazdagabb jövedelmi ötöd és a legszegényebb jövedelmi ötöd átlagjövedelmének aránya (S80/S20 mutató) az alapvető mutató, míg a szegénység esetében az egy fogyasztási egységre jutó háztartási mediánjövedelem 60%-ánál kevesebb jövedelemmel rendelkező személyeket tekintik szegénynek.

Magyarországon 2003-ban a szegények aránya 12%, a jövedelemegyenlőtlenségi mutató értéke 3,3 volt. Ez azt jelenti, hogy hazánkban Szlovéniánál és Csehországnál, illetve a skandináv országoknál magasabb az egyenlőtlenség és a relatív szegénység mértéke. Ezen indikátorok alapján leginkább Hollandia, Ausztria, illetve Franciaország jövedelemeloszlása hasonló a magyarhoz.

A jövedelmi egyenlőtlenségek alakulásának magyarországi tendenciáit vizsgáló kutatások megállapítják, hogy míg a piacgazdasági átmenet első éveit jellemző recesszió időszakában az egyenlőtlenségek gyorsan növekedtek, addig az 1996-tól tartó időszakot a gazdasági növekedés mellett gyakorlatilag változatlan egyenlőtlenségi mutató jellemzi (Tóth, 2006). A legfrissebb eredmények azt mutatják, hogy 2005-ben a jövedelmi egyenlőtlenségek mértéke 2003-hoz képest némileg alacsonyabb, és a kilencvenes évek második felében tapasztalt szintnek felel meg (lásd Függelék 1.4. táblázat). A szegénységi ráta³ értéke 2005-ben 12%, ami szintén némi csökkenést jelent a két évvel ezelőtti adatokhoz képest, és a kilencvenes évek végének szegénységi rátájához hasonló.

A jövedelmi különbségeket magyarázó kutatások szerint a személyek jövedelmi helyzete szoros kapcsolatot mutat a háztartás munkaerő-piaci helyzetével és demográfiai összetételével. Azokban a háztartásokban élő személyek jövedelme, ahol minden aktív korú felnőtt foglalkoztatott, egynegyedével haladja meg az átlagos jövedelmet, míg azokban a háztartásokban élők körében, ahol nincs egyetlen foglalkoztatott aktív korú sem, az átlagos 60%-a a jövedelmek szintje. A munkaerő-piaci lehetőségek szorosan összefüggnek a háztartás tagjainak iskolai végzettségével. Azokban a háztartásokban, ahol a háztartásfő diplomás, a személyek ekvivalens háztartási jövedelme 60-80%-kal magasabb az átlagjövedelemnél, és ez jelentősen meghaladja az érettségizett háztartásfővel rendelkező háztartásokban élők jövedelmét is (Tóth, 2006). Ugyancsak a munkaerő-piaci helyzettel állnak összefüggésben a jövedelmi helyzet régiók szerinti eltérései. A Közép-Magyarország régióban élők jövedelme a kilencvenes évek során végig 20-30%-kal haladta meg az átlagjövedelmet. Az egész időszakban végig átlag alatti jövedelme volt az Észak-Magyarország és az Észak-Alföld régiókban élőknek. A településtípusok szerinti egyenlőtlenségek is jellemzik Magyarországot. A Budapesten élők jövedelme 35-40%-kal múlta felül az átlagos, a települési lejtő másik végén, a községekben élők jövedelme viszont mintegy 25%-kal volt az átlagosnál alacsonyabb az elmúlt tíz évben. A kisebb városokban élők jövedelme is elmaradt az átlagostól néhány százalékkal, míg a megyeszékhelyeken némileg meghaladta azt.

1.1. táblázat

A cigány háztartások megoszlása jövedelem szerint, 2003 (%)

Az egy főre jutó havi jövedelem kategóriái	A cigány háztartások megoszlása
0–14 999 Ft	41,5
15 000–19 999 Ft	20,2
20 000–29 999 Ft	19,6
30 000 Ft felett	18,8
Összesen	100,0

Forrás: Kemény–Janky, 2003b

³ A szegénységi ráta itt is az egy fogyasztási egységre jutó háztartási mediánjövedelem 60%-ánál kevesebb jövedelemmel rendelkező személyek arányát jelenti.

A jövedelmi egyenlőtlenségek különösen fontos metszetei Magyarországon az etnikai különbségek. A 2003-ban zajlott cigányságkutatásban a cigányok jövedelmi helyzetét is felmérték. A cigány háztartások több mint kétötödében 15 000 forintnál kevesebb volt 2003-ban az egy főre jutó havi jövedelem (lásd 1.1. táblázat). Az országos jövedelmi adatokhoz viszonyítva a cigányok háztartásainak 56%-a a népesség legalacsonyabb jövedelmű tizedéhez tartozott, és mintegy négyötödük a KSH által számított létminimum alatti jövedelemből élt (Kemény–Janky, 2003b).

1.2. Oktatás és államháztartás

A közoktatás kiadásait az államháztartás az adóbevételekből fedezi. A közoktatás céljai más állami feladatokkal, az állami működési funkciókkal, a gazdaságfejlesztési, illetve egyéb jóléti feladatokkal versengenek a szűkös forrásokért.

Az Európai Bizottság által elfogadott 2006. évi konvergenciaprogram szerint a magyar gazdaságpolitika fő hosszabb távú célkitűzése az Európai Unió átlagos fejlettségi szintjéhez való felzárkózás. A konvergenciaprogram szerint az EU átlagos fejlettségi szintjéhez való felzárkózáshoz olyan gazdaságpolitikára van szükség, amely növekedésbarát, de az államháztartás tartós egyensúlyán alapul. Ennek értelmében nemcsak gyors államháztartási kiigazításra van szükség a jelenlegi magas költségvetési hiány miatt, hanem az állam működésének érdemi újragondolásával az újraelosztás mértékét tartósan csökkenteni kell. A tartós kiadáscsökkenést megalapozó reformok között a dokumentum az államigazgatás létszámcsökkentése, az egészségügy, a nyugdíjrendszer megreformálása és az ártámogatások átalakítása mellett a közoktatásban szükséges intézkedéseket is megemlíti. Az oktatás legfontosabb hatékonysági problémái között az oktatásirányítási rendszer szétaprózottságát, az oktatásfinanszírozásban érvényesülő „puha költségvetési korlátokat”, a közoktatás mesterségesen magasán tartott létszámigényét, az emberi erőforrás-gazdálkodás rugalmatlanságát, a teljesítménystandardok hiányát és az egész életen át tartó tanulás feltételeit biztosító tanulástámogató rendszerek hiányát említik a szakértők (Radó, 2006). A közoktatás hatékonyságát javítani hivatott reformjavaslatok tehát ezekre a területekre irányulhatnak.

A jelen évtized első éveiben az államháztartási kiadások funkcionális szerkezetében csak kisebb változások történtek (lásd 1.2. táblázat). Az egyetlen nagyobb elmozdulás – a 2002-es választási évben – a gazdasági funkciókra költött arány kiugró értéke (6% helyett 9,5%) volt. Az állami működési funkciókra (általános közszolgáltatás, védelem, rendvédelem) a GDP mintegy 7-8%-át költötte az ország. A jóléti funkciók (lakáspolitikai, egészségügyi, kultúra, oktatás, szociális védelem) részaránya a 2000-es 26%-ról folyamatosan nőtt, 2004-ben a GDP 31%-ának megfelelő volt az ilyen célú államháztartási kiadások nagysága. A jóléti kiadásokon belül a legnagyobb tételt a társadalombiztosítás és a jóléti szolgáltatások kiadásai jelentik, ezek aránya a GDP-hez viszonyítva 15% körül ingadozott az elmúlt években. Az oktatási kiadások aránya növekedett a vizsgált időszakban: 2000-ben a GDP 4,8%-át, 2004-ben pedig 6,4%-át tették ki az ilyen célú kiadások.

1.2. táblázat

Az államháztartás konszolidált kiadásai a GDP %-ában, funkcionális bontásban, 2000–2004

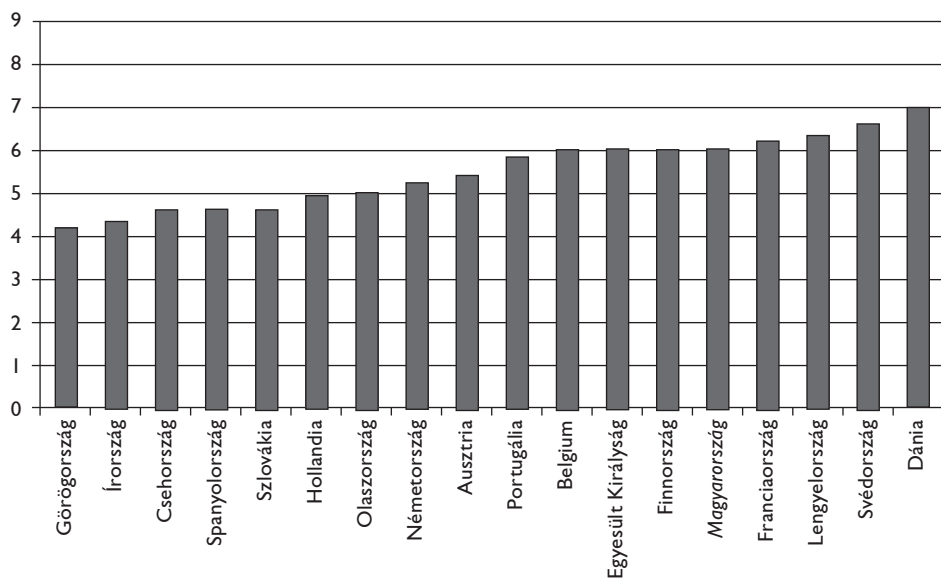
	2000	2001	2002	2003	2004
Állami működési funkciók	7,3	7,4	8,2	7,0	7,8
Általános közszolgáltatás	4,6	4,5	5,1	4,0	4,4
Védelem	1,1	1,2	1,3	1,3	1,3
Rendvédelem	1,6	1,7	1,8	1,7	2,1
Jóléti funkciók	26,3	26,7	28,5	29,6	30,9
Oktatás	4,8	4,9	5,3	5,8	6,4
Egészségügy	4,2	4,2	4,6	4,9	5,1
Tb és jóléti szolgáltatás	14,4	14,6	15,4	15,5	15,6
Lakáspolitikai	1,6	1,5	1,6	1,7	2,1
Kultúra	1,3	1,4	1,6	1,6	1,7
Gazdasági funkciók	6,2	6,3	9,5	6,2	6,1
Adósságkezelés	6,1	4,8	4,4	4,3	4,3
Összesen	46,0	45,5	50,7	47,3	49,9

Forrás: www.p-m.hu

Magyarország ezzel az aránnyal az Európai Unió tagországai között a középmezőny elején helyezkedik el (lásd 1.4. ábra és Függelék 3.3. táblázat). Az oktatási kiadások aránya a GDP-n belüli 6,5% feletti aránnyal a skandináv országokban (Svédország, Dánia) a legmagasabb, míg a bruttó hazai termék legkisebb részét, alig több mint négy százalékát költik oktatásra Görögországban és Írországban.

1.4. ábra

Az összes oktatási kiadások aránya nemzetközi összehasonlításban a GDP %-ában, 2003



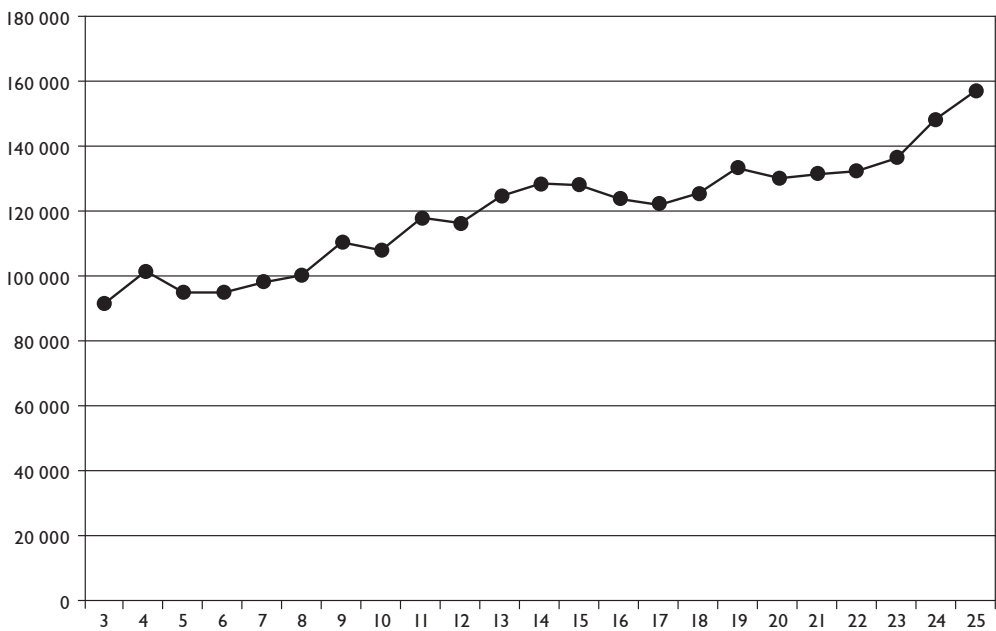
Forrás: Education at a Glance, 2006

1.3. Az iskoláskorú népesség alakulása

A termékenység csökkenése az iskoláskorú gyermekek létszámának alakulását is meghatározza. Az 1974 és 1980 között született nagy létszámú korosztályok már lassan kilépnek a felsőoktatási életkorból is, a következő korosztályok létszáma pedig egyenletesen csökkenő. 2005-ben a 11–16 éves korosztályok népessége 120 ezer körül ingadozott, de a legfiatalabb iskolások korosztályainak létszáma már ennél is alacsonyabb volt (lásd 1.5. ábra és Függelék 1.5. táblázat). Látható, hogy a most iskoláskor alatti korosztályok létszáma a jelenleg iskolás korosztályok létszámát sem éri el, a következő fél évtizedben az általános iskolába belépő korosztályok létszáma százezernél is alacsonyabb lesz, így az iskoláskorú népesség további csökkenésére kell számítani.

1.5. ábra

A 25 éven aluli korosztályok létszáma a mikrocenzus adatai alapján, 2005

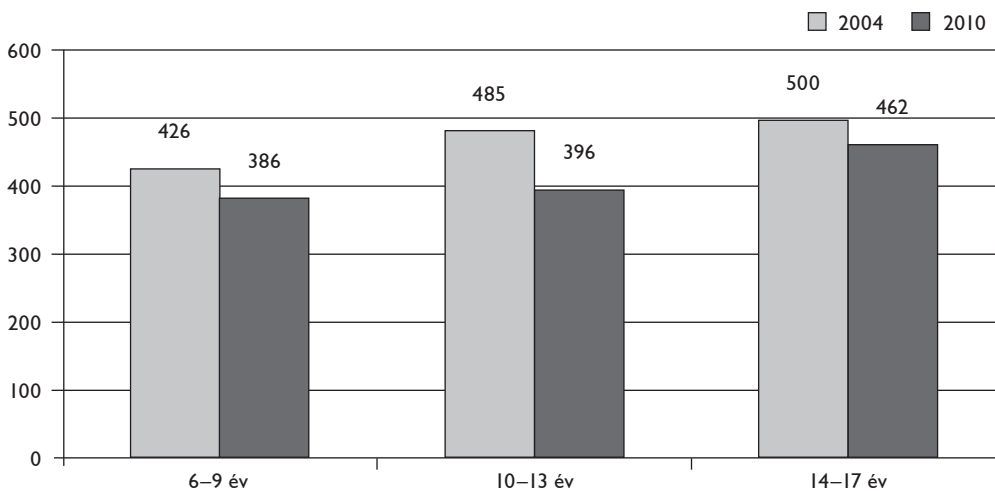


Forrás: www.ksh.hu

Az iskoláskorú korosztályok létszámának 2010-ig tartó népesség-előrejelzése azt mutatja (lásd 1.6. ábra), hogy az általános iskola felső tagozatának megfelelő évjáratok esetében lesz a legnagyobb mértékű a csökkenés, ez a négy korosztály mintegy kilencvenezerral lesz kisebb létszámú 2010-ben, mint 2004-ben. A másik két korcsoport létszáma ennek mintegy felével fog csökkenni az elkövetkező években.

1.6. ábra

Korosztályok létszáma 2004-ben és becsült létszáma 2010-ben, ezer fő



Forrás: Sugár, 2005

Az iskoláskorú népesség településnagyság szerinti elhelyezkedése nem egyenletes. A községekben az országos átlagot meghaladó arányban vannak jelen az 5–9 éves, illetve a 10–14 éves korosztályok az össznépességen belül, a városokban, különösen a fővárosban pedig az országos átlagnál alacsonyabb arány tapasztalható. A 15–19 éves korosztály aránya viszont nem a községekben, hanem a megyeszékhelyeken, megyei jogú városokban a legmagasabb, a községekben és Budapesten pedig annál alacsonyabb. Az iskoláskorú népesség lélekszámának alakulását a bevándorlás és kivándorlás egyenlege is befolyásolja, egyrészt közvetlenül az iskoláskorúak vándorlása révén, másrészt a bevándorlók Magyarországon született gyermekei is később az iskolarendszer használói lesznek. A bevándorlási többlet a kilencvenes évek elejéhez képest visszaesett, a kilencvenes évek közepén a korábbi 25 ezerhez képest csak tízezerrel haladta meg a bevándorlók száma a kivándorlókét. A kilencvenes évek végén, az új évezred elején viszont ismét megnőtt a bevándorlási többlet. A tizennégy éven aluli korcsoport bevándorlási különbözete az elmúlt évtized végén 2000 fő körül ingadozott, tehát a bevándorlók száma ennyivel haladta meg a kivándorlókét. A 15 és 39 éves korosztály bevándorlási többlete ugyanebben az időszakban 8000 és 12 000 között változott (a bevándorlókról lásd még az *oktatási egyenlőtlenségekről* szóló 9. fejezet 9.2.4. alfejezetét).

A cigány gyermekek létszámára a cigánysággal kapcsolatos szociológiai vizsgálatokból adhatunk becsléseket. A 2003. évi cigány felmérés adatai szerint a 2002-ben született cigány gyermekek száma tizenötezer körülire tehető, tehát a majd 2008–2009-ben iskolába menő évfolyamon belül mintegy 15% lesz a cigány gyermekek aránya (Kemény–Janky, 2003a). Mindez növekvő tendenciát jelent, hiszen az ezt megelőző 1993-as kutatás eredményei szerint abban az évben tizenháromezer cigány gyermek született, ami az adott korosztálynak mintegy 11%-át jelentette. A kutatás azt is kimutatta, hogy a magyarországi cigányok döntő többsége, 2003-ban 87%-a magyar

anyanyelvű. Ez az iskolás korosztályokra is vonatkozik, a hat éven aluliak 88%-a, a 7–14 évesek 80%-a, a 15–19 évesek 77%-a magyar anyanyelvű (*Kemény–Janky, 2003a*). Az 1993-as reprezentatív felmérésben ugyanakkor ennél is magasabb, 90% volt a magyar anyanyelvűek aránya a cigányok között, tehát a hatvanas-hetvenes-nyolcvanas évekre jellemző nyelvi asszimiláció folyamata a kilencvenes években már nem folytatódott. Ebben valószínűleg szerepet játszik a cigányság munkaerő-piaci pozícióinak drasztikus romlása és a lakóhelyi szegregáció erősödése is (erről lásd még az *oktatási egyenlőtlenségekről* szóló 9. fejezetet).

I.4. Az iskoláskorú gyermekek életkörülményei és életmódja

A közoktatástól egyéb célok mellett azt is várjuk, hogy elősegítse az egyenlőtlenségek csökkentését a társadalomban. Ezért fontos az oktatás társadalmi környezetének felvázolásakor a társadalom egyenlőtlenségi viszonyainak megismerése, ezen belül elsősorban a gyermekek életkörülményeinek és életmódjának vizsgálata.

I.4.1. A gyermekek családjainak szerkezete

A társadalomban lezajló demográfiai folyamatok az iskoláskorú gyermekek családi viszonyainak alakulását is meghatározzák. A válások magas száma az egyszülős családban élők magas arányához vezet. Az iskoláskorú gyermekek 76% élt mindkét édesszülőjével egy háztartásban 2002-ben⁴. A valamelyik édesszülővel nem egy háztartásban élő iskolások aránya az életkorral növekedett. Édesapjától külön nevelkedett az ötödikesek 18%-a, a kilencedikeseknek pedig már 24%-a. Az édesanya nélkül nevelkedők aránya ennél alacsonyabbnak bizonyult, az ötödikesek körében mért 3%-kal szemben, a 9. és 11. évfolyamosok között 5% volt az ilyen tanulók aránya. Az iskoláskorú gyermekek 55%-ának egy testvére, 22%-uknak két testvére volt, és mindössze egytizedük élt négy- vagy többgyermekes családban. Az iskolás gyermekek 13%-a pedig egyedüli gyermekként élt a családban (*Szabó M., 2003*).

I.4.2. A gyermekes családok lakáshelyzete

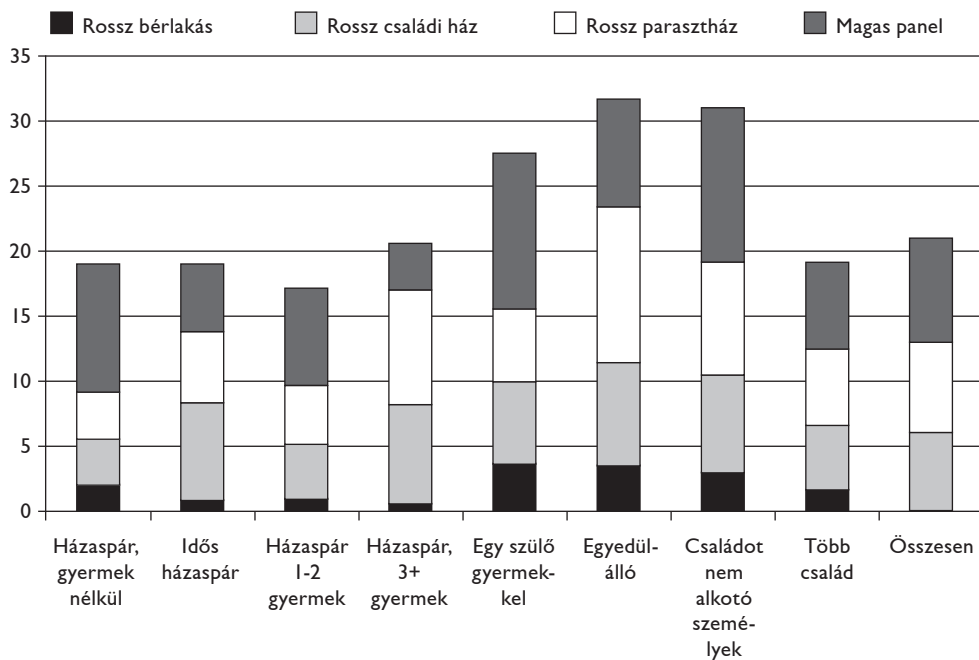
A háztartások lakáshelyzete egyrészt jólétük, fogyasztási szintjük, másrészt vagyoni helyzetük egyik indikátora. A gyermekek iskolai teljesítménye szempontjából ugyanakkor azért is fontos a lakáshelyzet, mert a zsúfolt/rossz minőségű lakás megnehezíti a gyermekek számára az otthoni tanulást. Az összes háztartás majdnem egynegyede

⁴ Az iskoláskorú gyermekek családjainak jellemzőit és a későbbiekben a gyermekek életmódjának számos jellemzőjét az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című kutatás adatai alapján tárgyaljuk. Ezt a vizsgálatot a WHO nemzetközi összehasonlítható kutatásának keretében az Országos Gyermek-egészségügyi Intézet és a Nemzeti Drogmegelőzési Intézet végezte 2002-ben 5., 7., 9. és 11. évfolyamos iskolások reprezentatív mintáján (évfolyamonként mintegy 1500 iskolás megkérdezésével). Egy másik, gyakran idézett kutatás, amely az iskoláskorú gyermekek életkörülményeit, életmódját vizsgálta, a 2004-ben lefolytatott Ifjúság 2004 vizsgálat. Ez a kutatás azonban a 15–29 évesek népességét vizsgálja, tehát az iskoláskorúak közül csak a 9–12. évfolyamosokról szolgáltat adatokat. A publikált gyorsjelentés (*Ifjúság 2004, 2005*) nem tartalmaz a családszerkezetről szóló információt.

rossz minőségű lakásban él⁵ (lásd 1.7. ábra és Függelék 1.9. táblázat). Ezen belül 2% a rossz minőségű bérlakásban, 6% a rossz minőségű családi házban, 7% a rossz minőségű parasztházban és 8% a magas panelépületben lakó háztartások aránya (Székely, 2004). A gyermekes háztartások közül elsősorban a gyermekeket egyedül nevelő szülők háztartásait érinti az átlagosnál rosszabb lakáshelyzet, ebben a csoportban 28% a rossz lakásban élők aránya (lásd 1.7. ábra és Függelék 1.9. táblázat). Körükben elsősorban a magas panelépületben lakók aránya magasabb az átlagosnál. Az egy-két gyermekes házaspárok háztartásainak körében az átlagosnál alacsonyabb, 17% a rossz lakásban élők aránya. Összességében a gyermekek mintegy egyötödét érintheti a rossz lakásminőség. A rossz lakásminőség a lakások zsúfoltságával is összefügg. A legnagyobb a szűk lakások aránya a bérházban levő rossz minőségű lakásokon belül, itt a lakások több mint egyötöde zsúfoltnak tekinthető. Majdnem ugyanennyi a parasztházban levő rossz minőségű lakásokban a zsúfolt lakások aránya, a családi házakban levő rossz minőségű lakások 15%-a túl kicsi a lakók számához képest (Székely, 2004).

1.7. ábra

A rossz minőségű lakásokban élők aránya háztartástípusonként, 2003 (%)



Forrás: Székely, 2004 alapján Medgyesi Márton számítása

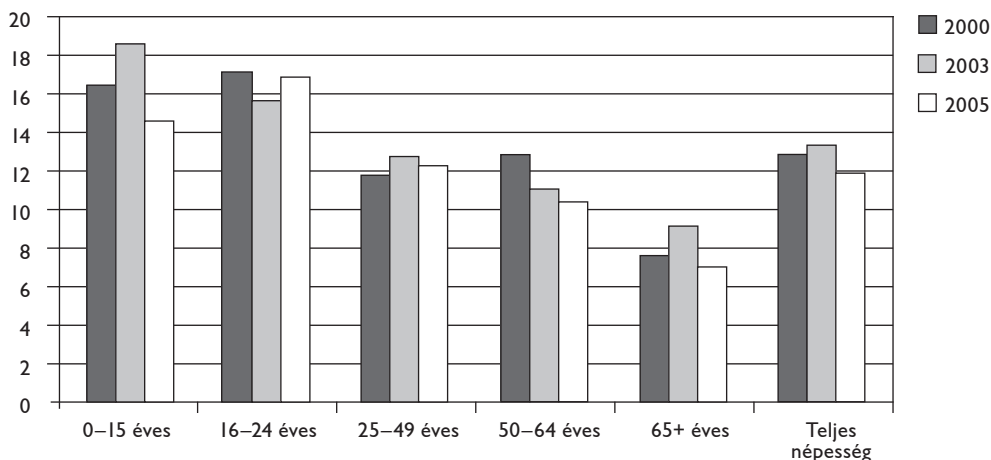
⁵ Azokat a lakásokat tekintették rossz minőségűnek, amelyek félkomfortosak vagy annál alacsonyabb komfortfokozatúak és/vagy az épület állapota rossz, tatarozásra szorul, és komoly épülethiba is jellemzi (aládúcolás, tetőhiba stb.). Mivel a panelépületekben található lakásokat sok esetben egy település legalacsonyabb presztízsű lakóövezeteiként tartják számon, ezért a négyemeletesnél magasabb panelépületekben levő lakásokat is a rossz minőségű lakások közé sorolták (Székely, 2004).

1.4.3. A gyermekek anyagi körülményei

Az egyének jövedelmi helyzetét az egy fogyasztási egységre jutó háztartásjövedelemmel jellemezzük.⁶ A gyermekek jövedelmi szegénységének elemzésére a korábban is idézett, az EU laekeni csúcstalálkozóján elfogadott társadalmi befogadás indikátorokat használjuk, és azokat a személyeket tekintjük szegénynek, akik a medián jövedelem 60%-ánál kevesebbel rendelkeznek. Ilyen definíciók mellett a 16–24 éves fiatalok jövedelmi helyzete a legkedvezőtlenebb, körükben 17% a szegények aránya (lásd 1.8. ábra és Függelék 1.10. táblázat). Az átlagos 12%-ot meghaladó szegénységi ráta jellemzi még a tizenöt éven aluli gyermekeket, akiknek 15%-a él a szegénységi küszöb alatti jövedelemből. Az elmúlt öt év során nem változott számottevően a teljes népességben a szegények aránya. Az életkori csoportok közül egyedül a gyermekek körében volt tapasztalható kisebb elmozdulás, ahol 2005-ben a 2003-as kiugró érték után ismét a 2000-es szint közelébe esett vissza a szegények aránya.⁷

1.8. ábra

A szegények aránya a különböző életkori csoportokban, 2000, 2003 és 2005 (%)



Forrás: Gábos–Szívós, 2006

Megjegyzés: Szegényeknek a mediánjövedelem 60%-ánál kevesebbel élőknek tekintették az ekvivalens háztartási jövedelem személyi eloszlása alapján. A szerzők az OECD 2-es ekvivalenciaskálát alkalmazták (lásd 1-es lábjegyzet).

⁶ Lásd 1. lábjegyzet.

⁷ Meg kell jegyezni, hogy a fogyasztási skála megválasztása befolyásolja a gyermekek szegénységére vonatkozó becsléseket. Minél nagyobb a háztartási fogyasztásban a méretgazdaságosság mértéke, annál kedvezőbb a jellemzően nagyobb háztartásokban élő gyermekek jövedelmi helyzete. Ugyanakkor a gyermekszegénység időbeli változására a fogyasztási skála megválasztásának nincs lényeges hatása.

1.4.4. A gyermekek fogyasztása és a szabadidő-eltöltés módjai

2004-ben a 15–19 évesek között a mozi, illetve a könyvtár a kultúrafogyasztás leggyakoribb színtere, ennek a korcsoportnak mintegy negyven százaléka jár havonta vagy gyakrabban ezekbe az intézményekbe. Ezután a video-, a DVD-kölcsönző és a könyvesbolt következik, ahol a középiskolás korúak több mint egynegyede fordult meg ilyen gyakorisággal. Viszonylag ritkább a színház- és múzeumlátogatás, ennek a korcsoportnak a tagjai között csak 10-15% azok aránya, akik havonta vagy gyakrabban megfordulnak ilyen intézményekben (*Ifjúság* 2004, 2005). Ez természetesen azzal is összefügg, hogy ilyen intézmények csak nagyobb városokban találhatók meg, így a kistelepüléseken élők számára csak nagy költséggel érhetők el. Az elitkultúra fogyasztásában megnyilvánuló egyenlőtlenségeket jelzi az is, hogy a középiskolás korúak túlnyomó többsége egyszer sem volt 2004-ben művészmoziban, hangversenyen, illetve operában.

A szabadidő eltöltésének fizikailag passzív formája a televíziózás és a számítógépezés. Hét közben nagyon sokat, azaz három óránál is többet néz televíziót az iskoláskorúak mintegy ötöde. Legnagyobb arányban azok vannak, akik hétköznapokon két-három órát néznek televíziót, arányuk az ötödik évfolyamosok között 36%, az idősebbek (7., 9., 11. évfolyam) között pedig több mint negyven százalék. Hétvégi napokon megnő a televíziózásra fordított idő, a gyermekek 85-90%-a két óránál többet tévézik, és ezen belül hattized körüli azok aránya, akik napi négy vagy több órát ülnek a képernyő előtt (*Szabó Á., 2003*). A számítógépezésre fordított idő minden korcsoportban és mindkét nem esetében alacsonyabb, mint a tévézésre fordított idő, a fiúk azonban jelentősen több időt szentelnek ilyen tevékenységre, mint a lányok. Hétköznapokon napi két órát vagy többet számítógépezik a fiúk mintegy harmada, míg a lányoknak csak 10-14%-ára jellemző ez. Hétvégi napokon a fiúk több mint fele, a lányoknak pedig egyharmada ül napi két óránál többet a gép előtt. A számítógéphasználat egyik célja lehet az internetezés (*Szabó Á., 2003*). A 14–17 évesek 89%-a válaszolta 2004-ben, hogy szokott internetezni, 71%-uk legalább havonta, 63%-uk pedig minimum heti gyakorisággal használja a világhálót. Az internetet használók aránya ebben a korcsoportban a legmagasabb (*Dessewffy, 2004*).

A szabadidő eltöltésének aktív módjai közül az egyik legfontosabb a sportolás. A 15–29 éves korosztályban 2000 és 2004 között nőtt a szabadidejükben rendszeresen sportolók aránya (33%-ról 41%-ra), és ez a tendencia a 15–19 éves korcsoport és a tanulók körében is érvényesült (*Ifjúság* 2004, 2005). A sportolás azonban nem minden csoporton belül egyformán elterjedt. Az iskoláskorú fiúk 70%-a, a lányoknak viszont csak 58%-a végez elegendő testmozgást, vagyis mozog⁸ legalább heti háromszor egy órát. Az életkorral csökken a testmozgás mennyisége, mind a fiúk, mind a lányok körében (*Szabó Á., 2003*).

⁸ Ebbe beletartozik a tornaórán, sportkörben végzett sportolás, de a nem szervezett keretekben történő szabadidős mozgás is (biciklizés, focizás stb.).

I.4.5. Rizikómagatartás

A serdülőkor a dohány- és alkoholdermékek kipróbálásának is a korszaka. A középiskolás korosztályban növekszik meg jelentősen a rendszeresen dohányzók, illetve alkoholt rendszeresen fogyasztók aránya. A naponta és hetente dohányzók aránya az ötödik évfolyamos fiúk közötti 4%, a lányok közötti 1%-ról pedig jelentősen növekszik az életkorral, a 11. évfolyamosok körében a fiúk 40%-a, a lányok 35%-a dohányzik rendszeresen. A 11. évfolyamos fiúk, illetve lányok kilencetizede már fogyasztott életében alkoholt. A hetente rendszeresen alkoholt fogyasztók aránya a 7. és a 9. évfolyamosok között nő meg jelentősen, és elsősorban a fiúkra jellemző. A 11. évfolyamos fiúk egyharmada fogyaszt rendszeresen sört, egynegyedükre jellemző hetente vagy naponta a bor-, illetve a töményital-fogyasztás. A lányoknál 7-14% közötti a különböző alkoholfajtákat rendszeresen fogyasztók aránya ebben a korosztályban (*Csizmadia-Várnai, 2003*). (A fiatalok mentálhigiénéjéről és egyéb deviáns viselkedéséről lásd az iskolák első világáról szóló 6. fejezetben a 6.2.2. alfejezetet.)

I.4.6. A gyermekek társas kapcsolatai és elégedettsége

Az iskoláskorú gyermekek társas kapcsolatai jelentős változáson mennek keresztül az életkor előrehaladtával. A gyermek serdülőkorba lépésével egyre önállóbbá válik, a fontosabb döntésekben egyre nagyobb szerepet kap saját életének irányításában. Ezzel párhuzamosan a testvérek és a kortárs csoportok jelentősége is megnövekszik. A gyermek idősebbé válásával a szülők, különösen az édesapáknak a gyermek problémái kezelésében játszott szerepének csökkenését mutatják az empirikus kutatások adatai. Ezek szerint az 11. évfolyamosoknak csak 63%-ra válaszolta, hogy az őt zavaró dolgokat könnyen vagy nagyon könnyen meg tudja beszélni édesapjával, szemben az ötödikesek 82%-ával. A problémáikat édesanyjukkal könnyen megbeszélni tudók aránya is csökken, bár ennél kisebb mértékben, és csak a lányok között (*Szabó M., 2003*). Ezzel párhuzamosan növekszik, különösen az ötödik és hetedik évfolyam között azok aránya, akik fiútestvérrel, illetve legjobb barátjukkal tudják könnyen megbeszélni problémáikat. A hetedik évfolyamosok és az idősebb iskolások körében már egyértelműen a legjobb barátok szerepe a legfontosabb a problémák megbeszélésében. A gyermekek 95%-ának három vagy több közeli barátja van, és csak 0,5% válaszolta, hogy egyetlen barátja sincsen. Az életkor előrehaladtával egyre növekszik a barátokkal töltött idő: az ötödik évfolyamosoknak csak egyharmada tölt hetente legalább egy estét barátaival otthonától távol, míg a 11. évfolyamosok negyötödére jellemző ez. A barátokkal való időtöltés színhelye leggyakrabban valamelyikük otthona vagy a közterek (utca, park). Az iskoláskorúak negytedede mozilátogatás kapcsán, egyharmada pedig sporttevékenység színhelyén is legalább havonta találkozik barátaival. Ehhez hasonló gyakoriságú a diszkó, a gyorsétterem és az iskola által szervezett programok barátokkal való látogatása. A bevásárlóközpontok vagy vallási programok a kérdezettek egyötöde-egynegyede számára jelentik legalább havi gyakorisággal a barátokkal való találkozás helyszínét (*Szabó M., 2003*).

A gyermekek élettel való elégedettségét az iskolai tanulmányi és közösségi sikeresség mellett iskolán kívüli életkörülményeik, családi és társas kapcsolataik, egészségi/testi állapotuk, jövővel kapcsolatos várakozásaik is befolyásolják. Az iskoláskorúak szubjektív elégedettsége jellegzetes eltéréseket mutat nem és életkor szerint. Az ötödik évfolyamosok körében még a lányok valamivel elégedettebbek életükkel, mint a fiúk. A lányok elégedettsége azonban az életkor előrehaladtával folyamatosan csökken, míg a fiúknál később, csak a hetedik évfolyam után csökken az élettel való elégedettség. Ennek következtében a 7., 9. és 11. évfolyamosok között a fiúk életükkel általában véve elégedettebbek, mint a lányok. Ezzel párhuzamosan a fiúk között ritkább a depresszióra⁹ utaló válaszok előfordulása, mint a lányok között. A lányok körében a depresszióskálán elért átlagpontszám az életkorral is változik, a kilencedik évfolyamosok között a legmagasabb, a fiúk körében viszont nincs számottevő változás életkor szerint (*Kökönyei, 2003*). A fiúk és lányok közötti különbséget egyes kutatók úgy értékelik, hogy a hangulatzavarok jellegzetes nemi különbségei már serdülőkorban is megjelennek. Mások felhívják a figyelmet arra, hogy a serdülő lányok és fiúk önértékelésének részben eltérő alapjai vannak. A lányok esetében nagyobb valószínűséggel vezet depresszióhoz az, hogy a mások által felállított normáknak nem felelnek meg, míg a fiúk önértékelésében a másoktól való függetlenedés kap nagyobb hangsúlyt.

1.5. Az iskolázottság gazdasági-társadalmi hatásai

Az iskolázottság révén olyan képességekre, ismeretekre tehet szert az egyén, amely megnöveli termelékenységét, ezáltal növeli a foglalkoztatottá válás esélyét, és növeli az elérhető keresetet. Az oktatásban való részvétel anyagi és időráfordításbeli költségei tehát az egyének számára magasabb munkajövedelmek formájában térülnek meg. Az iskolázottság azonban nem csak magasabb egyéni keresetekben kamatozik, a népesség iskolázottsági szintjének növekedése számos egyéb módon is hozzájárulhat a jólét növekedéséhez. A népesség iskolázottsága elősegítheti az innovációk megjelenését, új technológiák kifejlesztését, ami a gazdasági növekedés további forrását jelenti. Az iskolázottabb egyének általában egészségtudatosabb életmódot folytatnak, ezért egészségi állapotuk általában kedvezőbb, mint a kevésbé iskolázottaké. Az iskolázottság általában együtt jár a közügyek iránti érdeklődés, a politikai életben való részvétel magasabb fokával, ami a politikai döntések hatékonyságát is javítja. Ugyancsak megfigyelhető, hogy az iskolázottabb egyének kevesebb bűncselekményt követnek el, nagyobb gyakorisággal adakoznak, végeznek önkéntes munkát és vesznek részt önkéntes szervezetekben, egyesületekben, erősítve ezáltal a társadalmi kohéziót. Ugyancsak kimutatható, hogy az iskolázottabb egyének hajlamosak gyermekeik iskoláztatását fontosnak tartani és ebbe többet fektetni, mint a kevésbé iskolázottak. Mindezek az egyéni hasznokon túlmutató társadalmi hatások is érvet szolgáltatnak az oktatás megszervezésében történő állami részvételhez (*The Well-being of Nations, 2001*).

⁹ A Gyermekekdepresszió kérdőív rövidített változata alapján mérve.

1.5.1. Az iskolázottság hatása az egyének munkaerő-piaci helyzetére

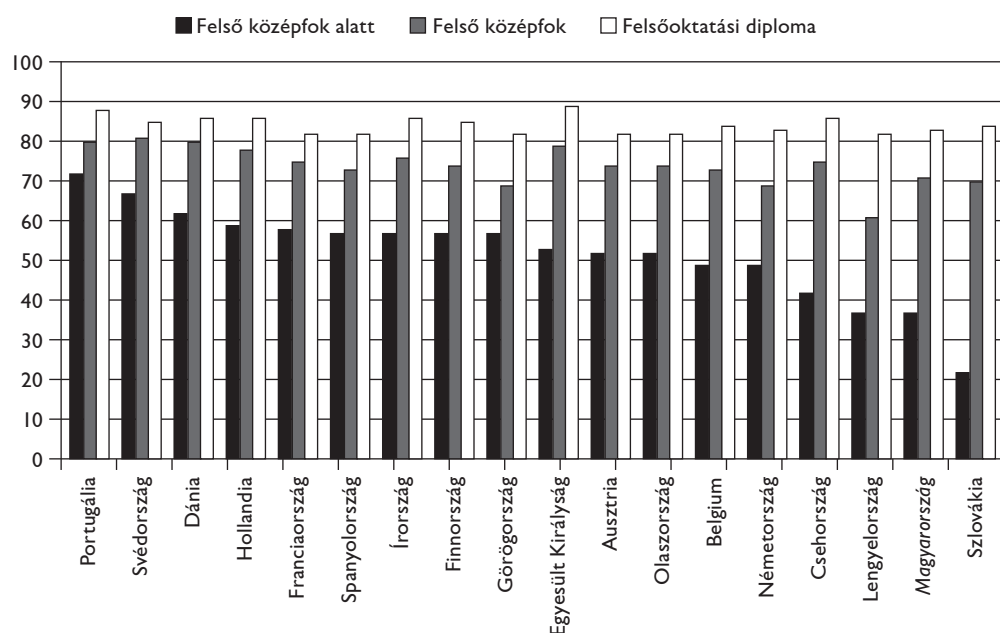
Az iskolázottság kétféleképpen is javítja az egyén munkaerő-piaci helyzetét. Egyrészt növeli elhelyezkedési esélyeit, másrészt az elérhető kereset szintjét is emeli.

1.5.1.1. Foglalkoztatás iskolai végzettség szerint

Magyarországon a foglalkoztatottság függ az egyén iskolai végzettségétől. A nemzetközi összehasonlításban alacsony hazai aggregált foglalkoztatási rátát jelentős mértékben az alacsony iskolázottságúak foglalkoztatásbeli elmaradása magyarázza. Az OECD-országokkal összehasonlítva Magyarországon az alacsony iskolai végzettségűek (alapfokú vagy alsó középfokú végzettségűek) 37%-os foglalkoztatási rátája a legalacsonyabbak közé tartozik (lásd 1.9. ábra és Függelék 1.11. táblázat). A közép-, illetve felsőfokú végzettséggel rendelkezők foglalkoztatása viszont nem alacsonyabb, mint az OECD-országokban általában. A munka-gazdaságtani kutatások megállapí-

1.9. ábra

Foglalkoztatási ráta iskolai végzettség szerint az OECD-országokban a 25–64 éves népességben, 2004 (%)



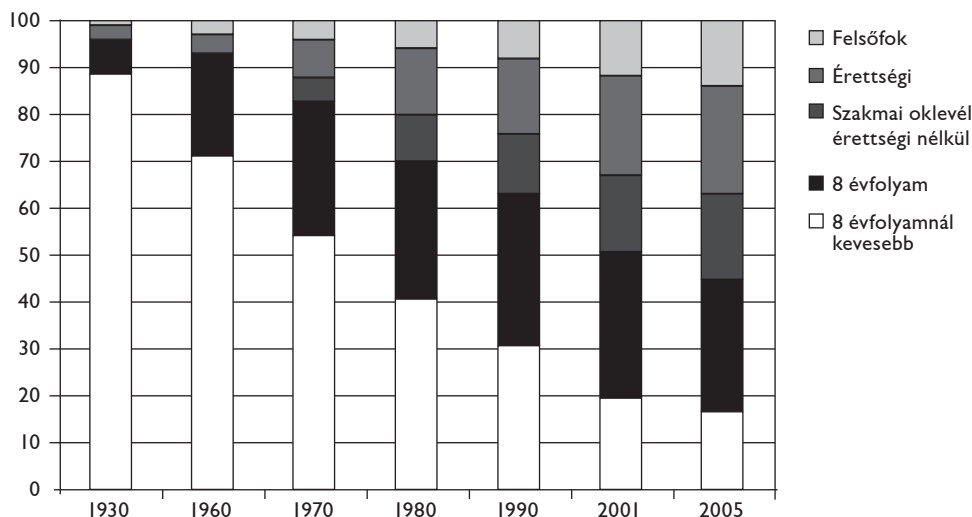
Forrás: Education at a Glance, 2006

Megjegyzés: A kutatók véleménye szerint inkább gazdaságszerkezeti oka lehet a kevésbé iskolázott munkaerő alacsony foglalkoztattságának: hiányoznak azok az iparágak, amelyek alkalmazni tudnák az ilyen munkaerőt. Az új munkahelyeket teremtő külföldi tőkeberuházás olyan technológiai színvonalon valósult meg, amely az alacsony iskolázottságú munkaerő iránt nem támaszt keresletet. Egy másik tényező lehet a közlekedés nehézsége a kistelepüléseken él, alacsony iskolázottságúak esetében. Sok esetben a munkaadók által ajánlott bér a munkahelyre való napi ingázás költségei figyelembevételével már nem teszi vonzóvá a munkavállalást (Fazekas–Köllő, 2005).

tották, hogy az alacsony iskolázottságúak foglalkoztatási elmaradása nem a magyar munkaerő életkori összetételének és nem is az alacsony iskolázottságúak relatíve magas kereseteinek a következménye (Fazekas–Köllő, 2005). Egy lehetséges magyarázat a magyar munkaerő általánosan jellemző alacsony tudásszintjével függ össze. Összehasonlító vizsgálatok kimutatták, hogy a magyarok teszteredményei minden iskolázottsági szinten elmaradnak az EU-tagországok átlagától. Lehetséges, hogy ennek következtében az alacsony iskolázottságúak tudásszintje nem éri el azt a szintet, amely mellett foglalkoztathatóak lennének (Kertesi–Varga, 2005). Ugyanakkor a magyar munkavállalók alacsonyabb szintű tudása sem magyarázza meg teljesen az alacsonyabb foglalkoztatottságot. A kevésbé iskolázott magyarok foglalkoztatása alacsonyabb a hasonló életkorú és hasonló emberi tőkével rendelkező külföldiekhez képest is.

1.10. ábra

A népesség iskolázottsága, 1930, 1960, 1970, 1980, 1990, 2001 és 2005 (%)



Forrás: Népszámlálás 2001/6. Területi adatok; Mikrocenzus 2006, I. Területi és választókerületi adatok

A magyar lakosság iskolai végzettsége ugyan egyre kedvezőbb összetételű (lásd 1.10. ábra és Függelék 1.6. táblázat), de bizonyos kutatások azt is megmutatják, hogy az alacsony iskolai végzettség újratermelődik. Bár a hetvenes évektől a nyolcvanas évek közepéig jelentősen csökkent az oktatási rendszert alacsony iskolai végzettséggel elhagyók aránya, a csökkenés azután lelassult, és manapság is minden egyes évjárat körülbelül ötöde a munkaerőpiacon alig konvertálható alacsony iskolai végzettséggel (legfeljebb általános iskola vagy rövid középfokú végzettség) lép ki az oktatásból (Kertesi–Varga, 2005) annak ellenére, hogy a középfokú oktatásban jelentős expanzió játszódott le. Ennek egyik oka a lemorzsolódás: a középfokú oktatásban jelentős azok aránya, akik elkezdnek valamilyen iskolát, de nem fejezik be.¹⁰ A népszámlálások

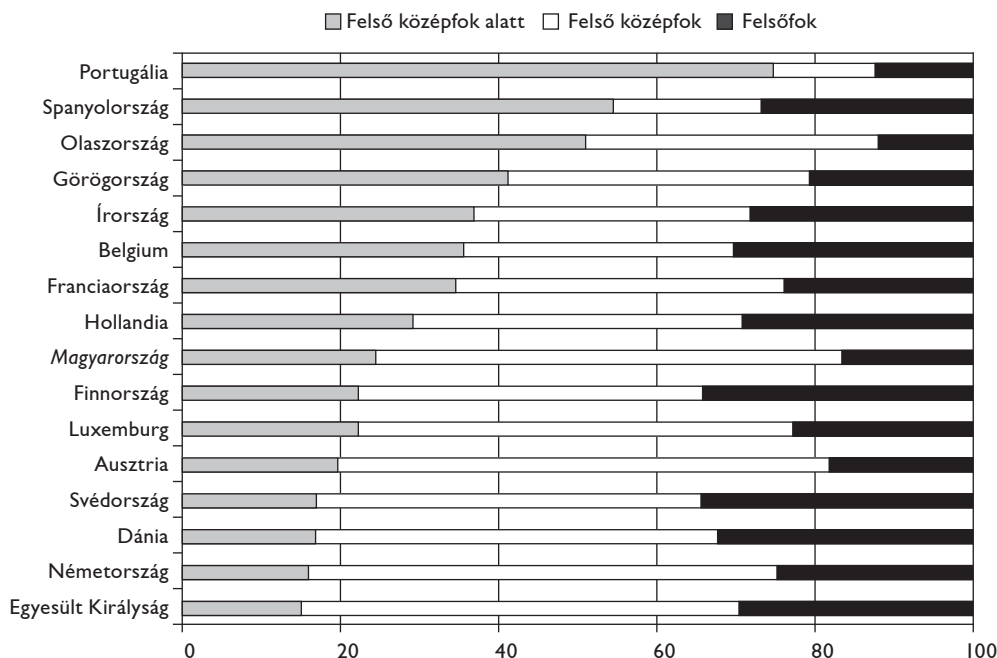
¹⁰ Meg kell jegyezni, hogy a lemorzsolódás folyamatairól csak töredékes képet alkothatunk a jelenlegi statisztikai adatok alapján. A hazai statisztikai rendszer nem tud megbízható adatokat szolgáltatni arról, hogy hány tanulót érint évről évre ez a probléma.

alapján számított lemorzsolódás (Varga J., 2005a) a szakmunkásképzőbe, szakiskolába járók körében a legnagyobb, itt az évtized elején a 35%-ot is meghaladta azok aránya, akik nem szereztek végzettséget az előírt tanulmányi idő elteltével. Az utóbbi években ez az arány némileg mérséklődött. A gimnáziumba járók esetében 2001-ben 13% volt a lemorzsolódók aránya, és ebben is kisebb mértékű csökkenés volt megfigyelhető. A szakközépiskolások körében azonban az utóbbi években meredeken nőtt a lemorzsolódók aránya, és 2003-ban 25% fölé emelkedett. Hozzájárul az alacsony iskolázottság újatermelődéséhez a nem megfelelő középfokú közoktatási kínálat is (Semjén, 2005). A nem érettségire épülő szakmunkásképzés jelentős része a munkaerőpiacon kevésbé hasznosítható képzést nyújt. Úgy látszik, hogy a középfokú oktatás expanziója elérkezett egy olyan társadalmi réteghez, amelynek anyagi és kulturális erőforrásai – a jelenlegi közoktatási rendszerben – nem elegendőek ahhoz, hogy gyermekeik sikerrel végezzék el a középiskolát (Kertesi–Varga, 2005). Összességében mindezen folyamatok eredményeképpen a magyar aktív korú népesség iskolázottsága az európai átlagba simul, bár a felsőfokú végzettségűek aránya még jelentősen elmarad attól (lásd 1.11. ábra és Függelék 1.12. táblázat).

Az EU-tagországok foglalkoztatási helyzetét elemző Wim Kok-jelentés Magyarország esetében a foglalkoztatást javító lehetséges intézkedések között az élőlomunka közterheinek mérséklése, a béremelések visszafogása, a dolgozók egészségi állapotá-

1.11. ábra

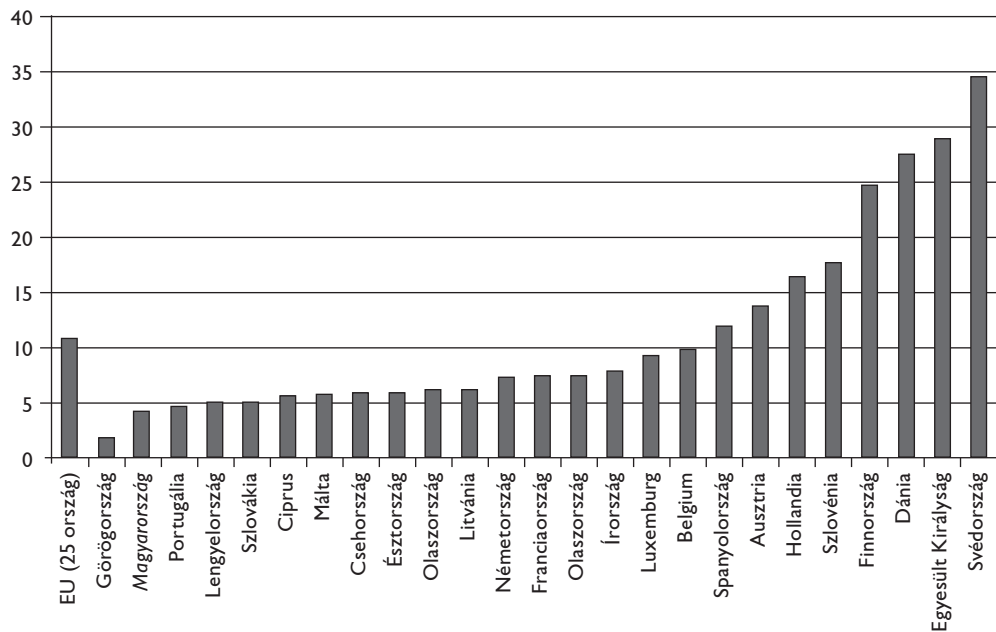
A különböző iskolai végzettséggel rendelkezők aránya a 25–64 éves népességben Magyarországon és az EU-15 országokban, 2004 (%)



Forrás: Education at a Glance, 2006

1.12. ábra

Az képzést megelőző négy hétben oktatásban/képzésben részt vevők aránya a 25–64 évesek között, 2005 (%)



Forrás: Eurostat, Structural Indicators adatbázis (www.europa.eu/comm/eurostat)

nak javítása, a foglalkoztatásbarát szociális ellátórendszer szükségessége mellett az emberi tőkébe való több és hatékonyabb beruházást is fontosnak tartja (Frey, 2004). Ezen belül megemlíti a jelentős az iskolából való lemorzsolódás csökkentésének szükségességét, az egyetemi képzéshez való hozzáférés esélyegyenlőségének, az alacsony képzettségűek körében a képzéshez való hozzájutás lehetőségének biztosítását és az élethosszig tartó tanulásban való részvétel megkönnyítését.

Az EU legújabb foglalkoztatási irányvonalai konkrét célokat is megfogalmaznak az oktatás terén, miszerint a tagországokban 2010-ig a 22 évesek legalább 85%-a rendelkezzen felső középfokú végzettséggel (érettségivel), és a 25–64 éves korosztályban a képzésben részt vevők aránya érje el a 12,5%-ot. Az egy életen át tartó tanulás tekintetében Magyarország komoly lemaradással küzd az EU-átlaghoz képest. Nálunk a 25–64 évesek mindössze 4,2%-a vesz részt képzésben, ennél alacsonyabb aránnyal csak Görögország „büszkélkedhet”, ráadásul az ilyen irányú aktivitás sokkal inkább jellemző nálunk az iskolázottabbakra, mint a kevésbé iskolázottakra (erről lásd még a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezet 4.6. alfejezetét). A többi újonnan csatlakozó országban – különösen a balti országokban és Szlovéniában – is nagyobb az élethosszig tartó tanulásban részt vevők aránya, mint hazánkban (lásd 1.12. ábra és Függelék 1.13. táblázat). Az élethosszig tartó tanulásban részt vevők alacsony aránya nem független az alapfokú oktatás problémáitól. Minden bizonnyal szerepet játszik ebben az, hogy a tanulók az alapfokú oktatás során nem sajátítják el megfelelően a tanulási készségeket, így aztán később nincs mire alapozni a felnőttkori tanulást.

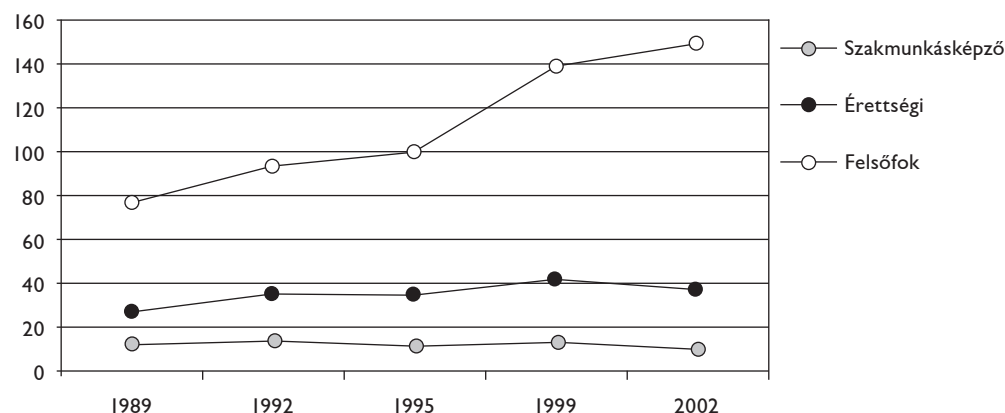
1.5.1.2. Különböző iskolai végzettségűek keresetei: az iskolázottság hozamának alakulása

A munka-gazdaságtani kutatások kimutatták, hogy a kilencvenes éveket az iskolázottság kereseti hozamának jelentős emelkedése jellemezte. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők keresetei 1989-ban 77%-kal haladták meg az általános iskolai végzettséggel rendelkezőkét, 1995-ben már 100%-kal kerestek többet a diplomások. A felsőfokú végzettség kereseti hozamának növekedése a kilencvenes évek második felében különösen gyors volt, és 2002-ben már 150%-os kereseti többlet mutatkozik a felsőoktatásban végzetteknel (lásd 1.13. ábra és Függelék 1.14. táblázat). Bár csak korlátozottan állnak rendelkezésre összehasonlító adatok, de azok azt jelzik, hogy az iskolázottság kereseti hozama Magyarországon nemzetközi összehasonlításban rendkívül magas. Az OECD összehasonlító elemzése 21 ország közül Magyarországon találta legnagyobbak a diplomások kereseteit a középiskolát végzettekhez képest (*Education at a Glance*, 2002).

Az iskolázottság kereseti hozamának növekedése a kilencvenes évek első felében a gazdasági szerkezetváltás idején csökkenő foglalkoztatás mellett ment végbe. Bár az iskolázott munkaerő iránt is csökkent a kereslet, de ennél sokkal nagyobb visszaesés volt megfigyelhető a képzetlen munkaerő (8 általános iskolát vagy azt sem végzettek) esetében. A kilencvenes évek második felében viszont a képzett munkaerő foglalkoztatása emelkedett, és bár a képzett munkaerő kínálata is növekedésnek indult, a képzettség kereseti hozamának növekedése tovább folytatódott. A kutatók hipotézise szerint ez annak köszönhető, hogy – a külföldi tőkebefektetéseknek köszönhetően is – olyan technológiai fejlesztéseken mentek keresztül a vállalatok, amelyek minden iparágban megnövelték a képzett munkaerő termelékenységét (*Kertesi–Köllő*, 2001), és ez a képzett munkaerő iránti kereslet gyors növekedéséhez vezetett.

1.13. ábra

Az iskolázottság kereseti hozamának alakulása, az általános iskolát végzettekhez képest 1989 és 2002 között (%)



Forrás: Kézdi, 2004

Megjegyzés: Regressziós becslés eredménye, ahol a modellben az iskolázottság mellett a munkavállaló neme, tapasztalata, a munkahely ágazata, régiója, településtípusa szerepelt kontrollváltozóként.

A különböző végzettségűek munkaerő-piaci helyzetét tehát két markáns folyamat határozta meg. A kilencvenes években újonnan létesített munkahelyek jellemzően a fejlett technológiával termelő közép- és nagyvállalatokban jöttek létre, ennek révén a munkakereslet szerkezete az ilyen technológiát működtetni tudó magasabb végzettségű munkaerő irányába tolódott el. Másrészt, részben az előbb említett munkakeresleti változások hatására, a kilencvenes években jelentős mértékű közép- és felsőfokú oktatási expanzió játszódott le, növelve az érettségizett, illetve diplomás munkaerő kínálatát. A felsőoktatás kibocsátása 1995 óta megkétszereződött, manapság mintegy ötvenezeren szereznek felsőoktatási diplomát egy adott évben. Kérdés, hogy az oktatási rendszer mennyiben adott megfelelő választ a munkakereslet változására. Egyes kutatói, szakpolitikai értékelések szerint az érettségizettek és diplomások kibocsátásának növekedése már túlzott méreteket öltött, és szakmunkáshiányt, illetve a diplomás pályakezdekők elhelyezkedési nehézségeinek növekedését eredményezte (Polónyi–Timár, 2001).

Ezeket a következtetéseket azonban a munkaerő-piaci kutatások nem erősítik meg. A diplomások munkanélküliségi rátái nemhogy növekedtek, hanem csökkentek, még a pályakezdő korosztályokban is. A 24–26 éves férfiak körében a kilencvenes évek közepére jellemző 8,1%-os aránnyal szemben a 2001–2003-as időszakban 5,7% volt azok aránya, akik szerettek volna fizetett munkában elhelyezkedni, de nem volt állásuk. A nők körében is hasonló mértékű csökkenés volt megfigyelhető. A 27–29 évesek körében is alacsonyabb volt a munkanélküliségi ráta az évezred elején, mint a kilencvenes évek közepén (Kertesi–Köllő, 2005). Különösen érdekes a diplomások foglalkoztatásának vizsgálata azokban a foglalkozásokban, amelyekbe a legnagyobb volt a friss diplomások beáramlása. A foglalkozásoknak ebbe a csoportjába tartoztak a mérnökök, a közgazdászok, a jogászok, az informatikusok, a magasan képzett ügyintézők és vezetők. A diplomások foglalkoztatási rátája ezekben a foglalkozásokban is növekedett 1995 és 2003 között, a munkanélküliségi ráták pedig csökkentek. A diplomások számának jelentős növekedése azért nem vezetett a diplomás munkanélküliség növekedéséhez vagy foglalkoztatásuk csökkenéséhez, mert a diplomások számára nem csak a diplomás foglalkozásokban keletkező új állások váltak elérhetővé (Kertesi–Köllő, 2005). A munkáltatók ugyanis jellemzően felfelé módosították a foglalkozások képzettségigényét, ezáltal sok, korábban érettségizettekkel betöltött munkahelyre vettek fel diplomásokat. Az érettségizettek fokozatosan kiszorultak a diplomás munkahelyekről, és a korábban jellemzően érettségizett munkavállalók által betöltött irodai-ügyviteli álláshelyek egy részéről is. Ugyanakkor az érettségizettek körében sem emelkedett a munkanélküliség, számukra a korábban az érettséginnél alacsonyabb végzettséggel betöltött munkák váltak elérhetővé. A foglalkoztatás képzettségigényének növekedése ugyanis a foglalkozási hierarchia egészére jellemző volt, és ez az alacsony iskolai végzettségűek munkaerő-piaci esélyeinek jelentős romlását eredményezte.

A diplomások iránti kereslet alakulásának elemzéséhez azonban nemcsak a foglalkoztatási rátákat, hanem a kereseti viszonyok alakulását is figyelemmel kell kísérni. A harmincévesnél idősebbek körében a felsőoktatási végzettség kereseti hozama a legutóbbi vizsgálatokig (2004) folyamatosan emelkedett. A fiatal diplomások esetében azonban a kereseti hozamok növekedése a legutóbbi években megállt, egyes korosz-

tályok (22–23 évesek, 25–27 évesek) esetében némileg csökkent is. A diplomások relatív bérének csökkenése az ezredforduló utáni években azokban ez előbb említett foglalkozásokban volt a legjelentősebb, amelyekbe a fiatal diplomások beáramlása nagymértékű volt. Az ilyen foglalkozásokban dolgozó 26–30 éves diplomások átlagkeresete 79%-kal haladta meg az országos átlagkeresetet 1995-ben, az ezredfordulóra 117%-ra emelkedett ez az arány, 2004-re viszont gyakorlatilag az 1995-ös szintre esett vissza (*Kertesi–Köllő, 2005*). Ebben a csoportban tehát a túlkereslet csökkenése, változatlan foglalkoztatás mellett, a diplomások relatív kereseti pozíciójának romlásában mutatkozott meg. A diploma kereseti hozamának szintje azonban most is magas a többi végzettséghez viszonyítva.

1.5.2. Az iskolázottság társadalmi hatásai

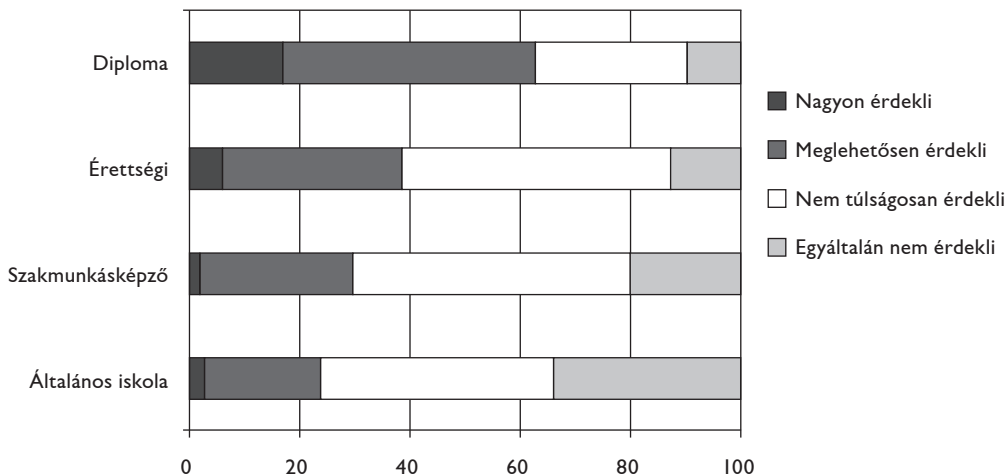
A gyermekek továbbtanulási döntéseivel kapcsolatos magyarországi vizsgálatok kimutatják, hogy a szülők iskolázottságának szignifikáns hatása van a gyermekek továbbtanulási hajlandóságára. Az iskolázottabb szülők gyermekei nagyobb valószínűséggel választják a tanulmányok folytatását, mint azok, akiknek szülei kevésbé iskolázottak. A középiskolában való továbbtanulás esetében (*Hermann, 2003*) és a felsőfokú oktatásba való jelentkezés esetében is (*Varga J., 2005b*) kimutatható ez az összefüggés, a szülők anyagi helyzetének hatását és a gyermekek tanulmányi eredményeinek a hatását is kiszűrve. Ez például úgy lehetséges, hogy az iskolázott szülők jobban fel tudják készíteni gyermekeiket mielőtt iskolába kerülnek, vagy pontosabb információkat tudnak adni gyermekeiknek az oktatás várható hasznairól és költségeiről, mint a kevésbé iskolázottak, vagy sikeresebben adják át gyermekeiknek a tanulás iránti preferenciájukat.

Az iskolázottság egy másik lehetséges társadalmi hatása, hogy hozzájárul a tudatosabb szavazópolgári magatartás kialakulásához. A politikai döntés akkor lehet társadalmilag hatékony, ha minden választópolgár tájékozódik a lehetséges alternatívák felől, és ki is nyilvánítja, melyik a számára legkedvesebb politika. A modern tömegdemokráciákban azonban nagyon kicsi annak a valószínűsége, hogy az állampolgárok szavazatukkal valóban befolyásolni tudják a döntéseket, ezért gyenge a késztetés, hogy tájékozódni a politikai pártok programjaival kapcsolatban és részt vegyenek a szavazásokon. Ezek szerint „racionális tájékozatlanság” és a választásokról való távolmaradás jellemzi az állampolgárokat függetlenül attól, hogy milyen korosztályba, jövedelmi kategóriába tartoznak. Ugyanakkor empirikus kutatások mutatják, hogy a magasabb iskolai végzettségű választópolgárok között lényegesen magasabb a politika iránt érdeklődők aránya, mint a csak általános iskolai végzettséggel rendelkezők között (lásd 1.14. ábra és Függelék 1.15. táblázat).

A politikai véleménynyilvánítás különböző formái (tiltakozó levél aláírása, részvétel tüntetésen, politikai gyűlésen, pénz adományozása, internetes politikai fórum látogatása) is egyértelműen magasabb arányban fordulnak elő az iskolázottak körében. Ez a pénzádományozás esetén nyilván összefügg a két csoport közötti jövedelmkülönbséggel, a többi forma esetében azonban feltételezhetjük, hogy az iskolázottság

1.14. ábra

A politika iránti érdeklődés a válaszadó iskolai végzettsége szerint, 2004 (%)



Forrás: ISSP 2004 Állampolgárság kutatás adatai alapján Medgyesi Márton számításai

okozta jövedelemkülönbség nem játszik szerepet.¹¹ Összességében ezek az adatok azt mutatják, hogy az iskolázottság együtt jár a fokozottabb politikai érdeklődéssel és részvétellel. Ez történhet például azért, hogy az iskola olyan ismereteket közvetít az embereknek, amelyek megkönnyítik a politikai viták, programok megértését, a preferenciák kialakítását, vagy történhet azért is, hogy az iskola is hozzájárul a közügyek iránti felelősségérzet kialakításához.¹²

Az iskolázottság további pozitív társadalmi hatása lehet a társadalmi kohézió és a kooperációs készség erősítése. A gazdasági fejlődéssel kapcsolatos irodalom felhívja a figyelmet arra, hogy a növekedést nemcsak a pénztőke és az emberi tőke magasabb szintje segíti elő, hanem az egyének közötti együttműködést támogató normák és kapcsolathálók formájában meglévő társadalmi tőke is fontos feltétele a jólét növekedésének (*The Well-being of Nations*, 2001). A társadalomban meglévő kooperációs készség (vagyis a társadalmi tőke magas szintje) abban is megmutatkozik, ha az egyének gyakran vesznek részt önkéntes társulásokban valamilyen közös cél elérésében. Így például a szakszervezeti, szabadidős egyesületi vagy egyéb társulási tagság esetében kimutatható, hogy a magasabb képzettségűek között nagyobb a résztvevők aránya, mint az alacsony végzettségűek között, és ez a kapcsolat a jövedelemszinttől függetlenül fennáll (lásd 1.15. ábra és Függelék 1.16. táblázat). Ugyancsak a kooperációs készség szintjének indikátora lehet az ún. általános bizalom szintje, amely azt mutatja, hogy

¹¹ Amennyiben a politikai véleménynyilvánítás időigényes, akkor az iskolázottak számára nagyobb költséget jelent a részvétel, mert nagyobb keresetről mondanak le. Ugyanakkor amennyiben az alacsony iskolázottságúak keresete nagyon alacsony, kevésbé engedhetik meg maguknak, hogy munkavégzés helyett politikai akciókban vegyenek részt, mert minimális szükségüket fedezése kerülhet veszélybe.

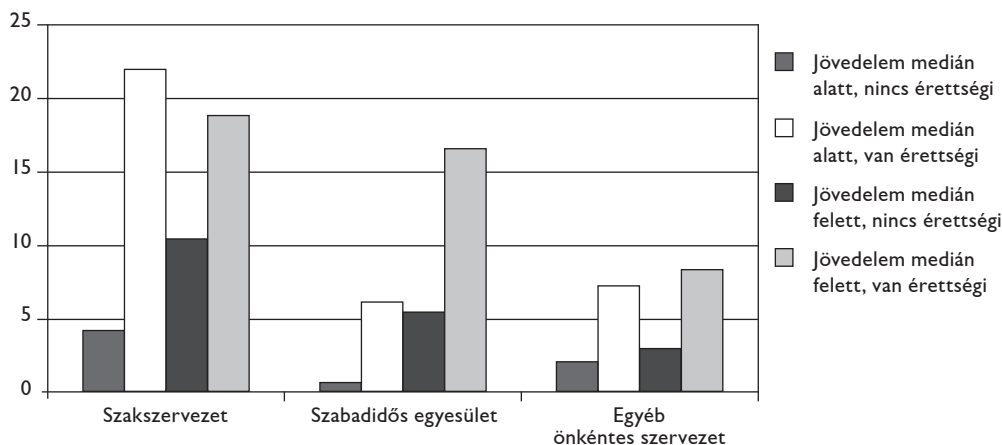
¹² Természetesen nem lehet kizárni azt sem, hogy eleve azoknak a családoknak a gyermekei tanulnak tovább, akik a politika iránti érdeklődést is belenevelik gyermekeikbe. Ebben az esetben nem lehet azt mondani, hogy az iskolai oktatásban való részvétel okozná az erősebb politikai érdeklődést.

általában mennyire tartják megbízhatónak az embereket a kérdezettek. Az eredmények azt mutatják, hogy mind az alacsonyabb, mind a magasabb jövedelműek között magasabb az érettségizettek vagy diplomások bizalomszintje, mint az érettségivel nem rendelkezőké.

Az imént bemutatott példák – bizonyító erő nélkül – arra mutattak rá, hogy az iskolai oktatásban való részvétel segíthet olyan ismeretek, információk elsajátításában, illetve olyan készségek, preferenciák kialakításában, amelyek nem (nemcsak) az egyéni életpálya során kapott keresetek növelésében, hanem a politikai rendszer hatékonysága vagy a társadalmi kohézió növelése révén is emelik a társadalom jólétét.

1.15. ábra

Önkéntes szervezetekben való tagság iskolai végzettség és jövedelem szerint, 2004 (%)



Forrás: ISSP 2004 Állampolgárság kutatás adatai alapján Medgyesi Márton számítása
Megjegyzés: A jövedelem az egy főre jutó háztartási jövedelmet jelenti.

1.6. A közoktatás a közvélemény tükrében

Az oktatási rendszerrel kapcsolatos elégedettség 2005-ben 2002-höz képest romlott: egytől százig terjedő skálán értékelve a válaszadók átlagosan 57 pontra értékelték a közoktatás teljesítményét, szemben a három évvel ezelőtt mért 64 ponttal (lásd Függelék 1.17. táblázat). 2005-ben nagymértékben csökkent azoknak az aránya, akik szerint javult az oktatás színvonala 2002-höz képest, míg azok aránya, akik szerint az romlott vagy nem változott, megugrott (lásd 1.3. táblázat). Ugyanakkor a közoktatást változatlanul az egyik legfontosabb állami feladatnak tekinti a lakosság: amennyiben azt kérdezték a válaszadóktól, hogy 1000 forintot hogyan osztanának szét a különböző állami feladatok között, akkor az oktatásra (a szociális ellátással együtt) az egészségügy után a második legmagasabb összeget szánják átlagban a válaszadók.

1.3. táblázat

Az oktatás színvonalának alakulásáról alkotott vélemények változása, 1990 és 2005 között
(százfokú skálán)

	1990	1995	1997	1999	2002	2005
Javult	27	38	26	31	41	26
Nem változott	30	30	31	38	31	40
Romlott	31	23	32	22	20	26
Nem tudja	12	9	11	9	8	8
Összesen	100	100	100	100	100	100

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások 1990 és 2005 között

A feltett kérdés: „Felsorolok Önnek néhány közszolgáltatást, kérem, értékelje mindegyiket úgy, mint az iskolában szokás 1-től 5-ig, aszerint, hogy mennyire elégedett vagy elégedetlen ezekkel ma, Magyarországon. Az 1-es azt jelenti, hogy nagyon elégedetlen, az 5-ös pedig azt, hogy nagyon elégedett.”

A közoktatással való elégedettség alacsonyabb az iskolázottabb és a közoktatással kapcsolatban jobban informált egyének között. Így például azon alacsonyabb iskolai végzettségűek között, akik hallottak a tanulók képességeit felmérő nemzetközi PISA-vizsgálatról, lényegesen alacsonyabb a közoktatással kapcsolatos elégedettség, mint azon hasonló végzettségűek között, akik nem hallottak erről a vizsgálatról. Úgy tűnik tehát, hogy hazai közoktatás eredményességét, a magyar diákok ismereteit nemzetközi összehasonlításban vizsgáló kutatás eredményeinek szélesebb körben ismertté válása nyomán nőtt a közoktatás teljesítményét kritikusabban megítélők tábora. A közoktatással való elégedettség csökkenése minden intézmény kapcsán megfigyelhető volt 2002 és 2005 között. Nagyjából hasonló mértékben csökkent az óvodai neveléssel, az általános iskolák, a középiskolák tevékenységével és a felsőoktatással kapcsolatos elégedettség is (lásd Függelék 1.18. táblázat).

Ugyanakkor örömdetes tényként szögezhetjük le, hogy azok közt, akik hallottak a PISA-eredményekről, nagymértékben megnőtt az oktatás kérdéseiről véleményt nyilvánítani tudók aránya, s habár ez a vélemény gyakran kritikus, mégis azt mutatja, hogy a kevésbé iskolázottak körében is nőtt a fogyasztói tudatosság és az új oktatáspolitikai intézkedések iránti érdeklődés. A válaszadók egyrészt a pedagógusok munkájával szemben lettek kritikusak: átlagban a tanárok felkészültségét, a tanárok és a diákok közötti kapcsolatot és a tanulók értékelését is kedvezőtlenebbül értékelték 2005-ben, mint négy éve (lásd Függelék 1.19. táblázat). A tanárok munkájával kapcsolatos vélemények változását tükrözi az is, hogy jelentősen (61%-ról 72%-ra) nőtt azok aránya, akik elismerik, hogy a tanítás komoly szakértelmet kíván, és erre csak felkészült pedagógusok képesek. Mindemelllett a tanárok kereseteivel kapcsolatos vélemények is megváltoztak, minden bizonnyal a közalkalmazotti béremelés hatására is: 53%-ról 42%-ra csökkent azok aránya, akik szerint a pedagógusok alulfizetettek (lásd Függelék 1.20. táblázat).

A közoktatással kapcsolatos vélemények közül jelentős elmozdulás tapasztalható a szabad iskolaválasztás megítélésében is. Míg 2002-ben a válaszadók 84%-a értett egyet azzal, hogy a szülőnek joga legyen abba az iskolába íratnia gyermekét, amit a legjobbnak tart, addig 2005-ben csak 75% értett egyet ezzel a véleménnyel. Kisebb mértékben, de csökkent (82%-ról 77%-ra) azok aránya is, akik szerint a gyermekek túlterheltek az iskolákban (lásd Függelék 1.20. táblázat).

2. A KÖZOKTATÁS IRÁNYÍTÁSA

2.1. A magyar közoktatás-irányítás alapvető jellemzői és a rendszer előtt álló kihívások

A közoktatás irányítási rendszere az elmúlt időszakban megőrizte a mintegy másfél évtizede kialakult alapvető jellemzőit, ugyanakkor a 2004–2006 közötti időszakban olyan új kihívásokkal és feladatokkal szembesült, amelyek változásokat tettek szükségessé. A legjelentősebb kihívások az országnak az Európai Unióhoz történt csatlakozásából, és – ezzel összefüggésben – a már 2004-től elérhető fejlesztési támogatások fogadására való felkészülésből fakadtak. A legjelentősebb konkrét hazai feladat a 2005-ben bevezetett – az országostól az intézményi szintig valamennyi szereplőt érintő – új érettségi vizsgarendszer menedzselése volt (erről lásd még a 2.5. *alfejezetet* és a *közoktatás eredményességéről* szóló 8. *fejezetet*). Mindezek az állami szerepvállalás további erősödésével jártak, de ráirányították a figyelmet arra is, hogy az oktatási rendszer alkalmazkodóképességének és hatékonyságának a javítása új megoldások alkalmazását teszi szükségessé az irányítás valamennyi szintjén, az államit is beleértve. Az uniós csatlakozás előkészítése módosításokat igényelt mind a jogszabályalkotásban, mind az irányítási rendszer szervezeti környezetében. Az első Nemzeti Fejlesztési Terv, 2004-től pedig a második támogatási periódust előkészítő Nemzeti Stratégiai Referenciakeret (NSRK) további változások csíráit is magában foglalja.

A területi irányításban kistérségi szinten a többcélú társulások létrehozása – s ezekben közoktatási feladatok közös megszervezése – tekinthető az egyik jelentős lépésnek, ugyanakkor regionális szinten kevés elmozdulás történt a vizsgált időszakban: a regionális intézményépítésnek továbbra is csak csíráiról beszélhetünk. A területi közoktatás-irányítás alakításának korlátja az is, hogy nem függetleníthető a közigazgatási rendszertől és annak reformjától, amelyet a 2002–06 közötti kormányzati periódusban a szándékok ellenére nem sikerült megvalósítani.

2.1.1. Az irányítási rendszer jellemzői és szereplői

A magyar közoktatás-irányítás a közigazgatás rendszerébe integrált, decentralizált modellbe tartozik (*Halász, 2001*). E modell nem kizárólagos, de gyakori formája a fejlett országokban és az EU-ban működő oktatásirányítási gyakorlatoknak (erről lásd még a 2.1.2. *alfejezetet*). A magyar rendszer általános jellemzői a következők:

- Az irányítási és döntéshozatali felelősségeket számos szereplő gyakorolja; a felelősségek megosztása bonyolult hálózatot alkot.

- A felelősség vertikálisan négy szint között oszlik meg: országos, területi, helyi és intézményi. A területi kategória valójában három szintet takar: a régió, a megye és a kistérség szintjét. A közoktatásban ezekhez eltérő irányítási feladatok és intézményrendszerek tartoznak.

- Az országos ágazati irányítás döntően átfogó és keretjellegű módon érvényesül. Ennek formáiban és eszközeiben az elmúlt 15 év során az állami szint erősödése érzékelhető. Egyes területeken a központi ágazati irányítás felett a kormány szabályozó szerepe érvényesül (például az egyházi iskolák finanszírozása). Különösen megerősödött a központi kormányzat szabályozó ereje az Európai Unióval összefüggő tevékenységek irányításában. A kormányzati szintű döntések kihatnak az ágazatok közötti viszonyokra is.

- A helyi és a területi közigazgatás, illetve a közoktatás igazgatása a magyar önkormányzati rendszer keretein belül valósul meg; helyi és megyei szinten az önkormányzati választások eredményeként létrejött politikai testületek ellenőrzése alatt áll.

- A területi irányítási szintek mind a központi, még inkább a helyi szinthez képest gyenge jogosítványokkal rendelkeznek. A közoktatásban regionális szinten csak dekoncentrált (az állami feladatok térségi képviselését ellátó) szervezet működik, önálló döntéshozatalt végző, decentralizált intézmény nincs. A megyei önkormányzatok 1996 óta látnak el egyes térségi közoktatás-irányítási feladatokat (területi tervezés, koordináció). Az új évezred elején megjelentek a kistérségi szintű irányítási feladatok is, amelyek a 2004-től létrejött többcélú társulások révén várhatóan növekvő szerepet kapnak a területi irányításban. Általában elmondható, hogy a területi irányítás – mégoly korlátozott – felelősségei és eszközei között nagy a rés. A területi szinteken még nem jött létre olyan intézményrendszer és nem alakultak ki azok a mechanizmusok, amelyek megfelelnek az szubszidiaritás uniós elvének, azaz annak, hogy a döntések azon a lehető legalacsonyabb szinten szülessenek, ahol a legtöbb információ áll rendelkezésre.

- A helyi irányítás szervezetrendszerére igen szétaprózott; jogosultságait nagyszámú és méretű, társadalmi-gazdasági helyzetét tekintve igen heterogén települési önkormányzatok gyakorolják. Ugyanakkor a helyi szintű felelősségi kör terjedelme igen széles, és tartalma nem függ a település méretétől, lélekszámától és/vagy egyéb társadalmi-gazdasági jellemzőitől.

- Az oktatási intézményeknek szintén széles körű irányítási jogosítványaik vannak. Az iskolai autonómia és az intézményvezetői felelősség érvényesülésének azonban erős korlátai vannak (ilyen például a pedagógusfoglalkoztatással kapcsolatos szabályozás).

- Az oktatásirányítás országos szintjén belül horizontális felelősségmegosztás van az ágazati főhatóság és más minisztériumok között. Ennek az elmúlt 15 évben is változott a tartalma (például a szakképzés és a kutatás-fejlesztés központi irányítása), de az európai uniós tagsággal további, hatásában nagyléptékű változások történtek és várhatóak.

- Az oktatásügy ágazatközi kapcsolatai valamennyi vertikális szinten hagyományosan gyengék. Az országos szintű ágazatközi kapcsolatok intézményesülése az EU-támogatások fogadása során megkezdődött, de kialakulása nem zárult le és nem is stabil. A közoktatás ágazatközi érdekérvényesítő és kommunikációs képessége más ágazatokhoz képest viszonylag gyenge.

- Regionális szinten a 90-es évek vége óta intenzív módon épül ki a területfejlesztésbe integrált komplex fejlesztéspolitika intézményrendszere. E szinten az oktatásügy képvisleti és intézményi formái kialakulatlannak.

– A megosztott felelősségi rendszerből adódóan a közoktatásban tág tere van a civil szféra és a gazdaság részvételének. Ez kevés területen működik viszonylag jól, többnyire kevéssé. Az előbbihez sorolható az egyházi, az alapítványi és a magánszféra részvétele az iskolaalapításban és -működtetésben, illetve a közoktatási szolgáltatások egyes területein (taneszközpiac, pedagógiai és szakértői szolgáltatások), az utóbbihoz a társadalmi partnerség (a lakosság részvétele, az állami és a magánszféra együttműködése), különösen a tervezés, az érdekegyeztetés vonatkozásában, illetve olyan területeken, amelyek ezt különösen igényelnék (például az élethosszig tartó tanulás, a társadalmi kohézió erősítése).

A magyar közoktatás irányítási szintjeit és szereplőit három csoportban mutatjuk be aszerint, hogy tevékenységük alapvetően milyen jellegű irányítási funkcióhoz kötődik (lásd 2.1. táblázat). Az előző időszakhoz képest (lásd *Jelentés...*, 2003) történt főbb változások az alábbiak:

2.1. táblázat

A magyar közoktatás irányítási rendszere: szintek, funkciók és szereplők, 2006. június

Szintek	Politikai, érdekegyeztető, konzultatív funkciók	Kormányzati, igazgatási, hatósági funkciók	Szakmai funkciók
Országos	Parlament	OKM	Educatio Kht.
	Parlament oktatási és tudományos bizottsága	Oktatási Jogok Biztosa (OKM-en belül)	NFI
	OKNT	OKÉV (OKM közvetlen irányítása alatt)	PH–FKI
	KT	Egyéb szaktárca:	OKI
	FKT	EüM, GKM, IRM, KüM, ÖTM, PM, SZMM, MeH	OPKM
	OSZT	OMAI*	Tempus Közalapítvány
	OFT	ESZA Kht.	Sulinova Kht.
	OKB	ÁFSZ	Oktatásért Közalapítvány
	ODB	NFÜ	
	OSZÉT	NFT monitoringbizottságok	
	KÉT		
	KOMT		
	KÖÉT		
Regionális	RFKB <i>Regionális közoktatási egyeztető fórumok</i>	OKÉV regionális egységei	Regionális Munkaerő-fejlesztő és -képző Központ
Megyei	Megyei önkormányzat; megyei oktatással foglalkozó bizottságaik	Főjegyző Megyei önkormányzat oktatással foglalkozó ügyosztálya	Megyei fenntartású, területi funkciót ellátó közoktatási intézmények
	Megyei közoktatási közalapítványok kuratóriuma MTFT	Megyei Közigazgatási Hivatal MÁK megyei igazgatóságai**	Megyei pedagógiai szakszolgálatok és szakmai szolgáltató intézmények
Kistérségi	Feladatellátó társulások döntéshozó szervei <i>TKT társulási tanácsai</i>	Intézményirányítási társulások irányító szervei <i>TKT munkaszervezetei***</i>	Kistérségi szintű szolgáltató intézmények
Helyi	Települési önkormányzat; oktatással foglalkozó bizottságaik	Jegyző Települési polgármesteri hivatal	Települési szintű szolgáltató intézmények
Intézményi	Iskolaszék	Igazgató	Nevelőtestület

* 2006. július 1-től a szociális és munkaügyi miniszter felügyelete alatt működik.

** A Területi Államháztartási Hivatalok (TÁH) utódintézményei.

*** Önálló vagy a székhely település önkormányzatán belül.

Megjegyzés: A dőlt betűs jelölés a 2003 óta létrejött vagy új szervezeti formában működő intézményekre utal. A rövidítések feloldását lásd a kötet végén található rövidítések listájában. A közoktatás irányításában szerepet játszó, a 2006. évi kormányzati átalakítás előtti – átalakult vagy megszűnt – minisztériumok, valamint országos szintű intézmények az alábbiak: FMM, SZCSM, GYISM (az időszak alatt államtitkársági szintre került), BM, IHM, IM, MeH Roma Ügyekért Felelős Politikai Államtitkársága, NFH.

(1) Kormányzati szinten jelentősen nőtt a szereplők köre, elsősorban az európai uniós csatlakozással összefüggő irányítási feladatok kapcsán.

(2) Regionális szinten alig történt változás a szereplőket illetően. A már működő Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok mellett, amelyek a szakképzésfejlesztés régiós szintű szakmai szereplői, közoktatási egyeztető fórumok belépése várható. Ezeket az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont működteti a régiók közoktatás-fejlesztési stratégiájának elkészítése és a régiót érintő intézkedések, illetve fejlesztési programok összehangolása érdekében.¹

(3) Kistérségi szinten kibővült a szereplők köre azzal, hogy létrejöttek a többcélú kistérségi társulások,² amelyek mind politikai, érdekegyeztető, mind kormányzati-igazgatási feladatköröket ellátnak.

(4) Jelentősen átalakult az országos szakmai funkciókat ellátó intézmények köre.

2.1.2. Az irányítási-döntéshozatali rendszer nemzetközi tükrében

Az OECD 2003-as adatfelvétele szerint (*Education at a Glance, 2004*) az alsó középfokú oktatásban hozott átfogó döntéseket tekintve Magyarország a decentralizált döntéshozatallal jellemezhető országok csoportjához tartozik. Az Európai Unió országai között a központi vagy tartományi szinten hozott döntések aránya Hollandia (itt nincs központi döntés) és Finnország (2%) után Magyarországon a legalacsonyabb (4%), ami olyan centralizált rendszerekkel áll szemben, mint például a görög (itt a döntések 80%-át központi kormányzat hozza), a luxemburgi, a portugál vagy a föderatív államokat tekintve az osztrák. A szövetségi és autonóm tartományokkal rendelkező államokban általában magasabb a felsőbb szintű (központi vagy tartományi) döntések aránya: Németországban például az átfogó oktatásügyi döntéseket a központi, a köztes és az iskolai szint között osztják el (lásd *Függelék 2.1. táblázat*).

A decentralizációnak két jellegzetes formája van: ahol a nem központosított döntések helyi, illetve ahol iskolai szinten születnek. Huszonöt ország közül tizennégyben a legtöbb fajta, az alsó középfokú oktatást érintő döntést vagy helyi, vagy iskolai szinten hozzák. Hollandiában az összes döntés iskolai szinten születik, Magyarországon, Angliában és Csehországban pedig a döntések több mint a fele. Az iskolával szemben a helyi döntéshozatal jellemző Finnországra, ahol a döntések 71%-a ezen a szinten születik.

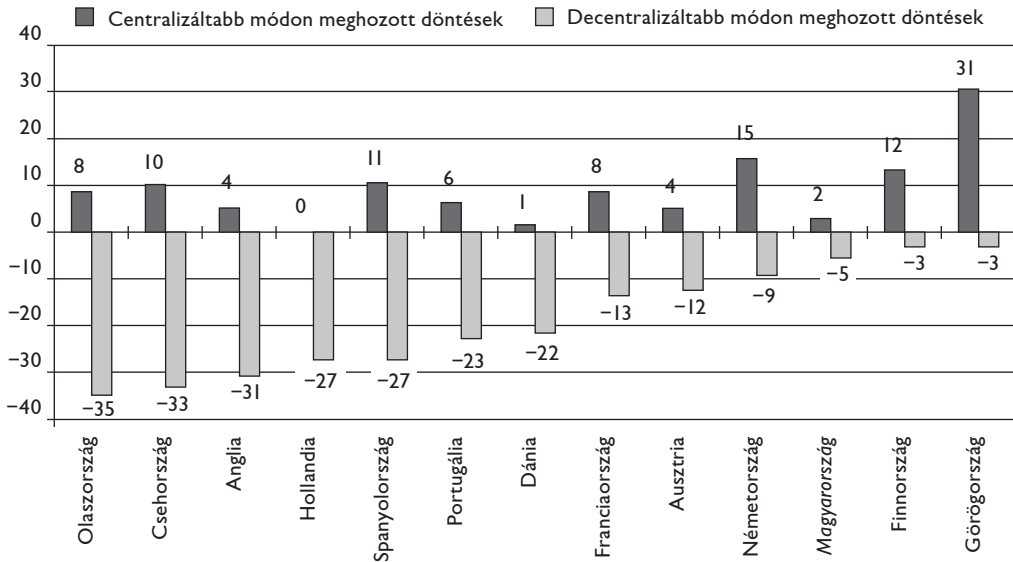
A decentralizáltság eltérő lehet a döntéshozatal egyes kiemelt területei szerint is. A *tanítás szervezésével kapcsolatos döntések* mindegyikét iskolai szinten hozzák például Magyarországon, Angliában és Hollandiában. A *tervezés és az iskolaszervezeti kérdések* inkább a felső szint(ek)re telepítettek: a 25 elemzett ország közül 13-ban ez utóbbi döntések fele központosított, és a központi kormányzatnak fontos szerepe maradt e döntésekben még azokban az országokban is, amelyek a decentralizáció útjára léptek, mint Ausztria vagy Svédország. Hazánkban a kormányzat és a helyi szint 14-14%-át, az iskola viszont 71%-át hozza az ilyen döntéseknek. A *tanítási módszerekre, a tankönyvekre, a tanulók csoportbeosztására és a rendszeres tanulói értékelésre vonatkozó döntéshozatal* kizárólag az iskolák felelősségi körébe tartozik Anglia, Magyarország, Olaszország

¹ 105/1999. (VII. 6.) Korm. rendelet

² 2004. évi CVII. törvény.

2.1. ábra

Az alsó középfokú oktatással kapcsolatos különböző szinteken hozott döntések arányának változása néhány OECD-országban, 1998 és 2003 között (%)



Forrás: Education at a Glance, 2004

és Hollandia esetében. Még az olyan erősen centralizált rendszerekben is, mint Görögország, a döntések felét az iskolák hozzák. Az erőforrások és a személyzeti politika terén is igen tarka a kép: a döntési helyszíneknek a nagyfokú felelősségmegosztással jellemezhető országokon belül is eltérő változatai vannak. E döntéseket Angliában és Hollandiában az iskolákban, a többi ilyen országban – hazánkat is beleértve – nagyobb részüket vagy mindet helyi szinten hozzák (*Education at a Glance*, 2004).

Az irányítási reformok nyomán e modellek gyakran módosulnak, és az OECD adataiból bizonyos kiegyenlítődési folyamatra lehet következtetni. Az 1998-as és a 2003-as adatgyűjtések között 19 ország közül 14-ben a döntéshozatal decentralizáltabbá vált: ez az EU-tagállamok között a legnagyobb mértékben Csehországra és Olaszországra jellemző. Ugyanebben az időben viszont Görögországban centralizációs tendencia érvényesült. Magyarországon a centralizáció és a decentralizáció egyaránt megjelent a változásokban. A központi és az iskolai szintű döntéshozatal aránya nőtt, a helyi szintű döntéseké csökkent (*Education at a Glance*, 2004). E folyamatok eredője viszonylag kiegyenlített (lásd 2.1. ábra).

2.1.3. Új kihívások az oktatásirányítással szemben

Magyarország 2004-ben lett az Európai Unió tagja, ami a társadalmi folyamatokat és így természetesen az oktatásügy kérdéseit is új, európai kontextusba helyezte. Az oktatásirányítás szempontjából a legnagyobb kihívást az uniós forrásokra épülő közösségi támogatási politikához történő alkalmazkodás jelenti. E források az EU *struk-*

Az Európai Unió strukturális és kohéziós politikája

Az EU strukturális és kohéziós politikája az elmaradott térségek fejlesztésének támogatási rendszeréből alakult ki, több évtized alatt. Mára olyan, átfogó cselekvési területté vált, amely a közoktatás számára is a korábbiól markánsan eltérő szemléletet és gondolkodást igényel, az alábbiak miatt:

1. A támogatások *komplex társadalmi-gazdasági célok* eléréséhez kapcsolódnak. Az EU strukturális és kohéziós politikáját a növekedési potenciál, az európai gazdaság versenyképességének erősítése, a foglalkoztatás bővítése, továbbá a társadalmi és területi egyenlőtlenségek oly módon történő mérséklése szolgálatába állította, amely „a fő hangsúlyt a tudásra, az innovációra és a humán erőforrás jobbá tételére helyezi” (*Kohéziós politika...*, 2005).

2. Az átfogó célok elérése során úgynevezett *horizontális elveket* is érvényesíteni kell, azaz minden beavatkozásnak hozzá kell járulnia a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok, a fogyatékos emberek, a nők helyzetének javításához, és összhangban kell állnia a környezet védelmével.

3. Az Európai Unió a társfinanszírozásával megvalósuló fejlesztési programok elkészítését és megvalósítását a nemzetállamok felelősségi körébe utalta, ám a nemzeti programok fő céljainak és beavatkozási területeinek éppúgy, mint a végrehajtás módjának az *európai közös célok* elérését kell szolgálniuk.

4. Mind a programozás, mind a végrehajtás és monitoring során biztosítani kell a *gazdasági és társadalmi partnerek részvételét*. Az emberi erőforrások fejlesztése, a tudás és az innováció homloktérbe állítása *ágazatközi együttműködést* igényel.

5. Az EU strukturális és kohéziós politikája az elmaradott térségek fejlesztését szolgálja. A *területi elvű támogatások* fő címzettjei a régiók. A területi felzárkóztatást célzó, „konvergencia-célkitűzés” alapján azok a régiók kaphatnak támogatást, amelyekben az egy főre jutó GDP az uniós átlag 75 százaléka alatt marad, míg kohéziós támogatásokra azok az országok jogosultak, amelyekben a GDP egy főre számított összege nem éri el az EU-átlag 90 százalékát. A strukturális politika területi elve azon a megfontoláson alapul, hogy a különböző régióknak mind a problémái s ezek megoldása, mind adottságai és hasznosításuk *térségspecifikus fejlesztési politikát* igényel, és ez akkor érhető el optimális módon, ha a régiók önálló jogosítványokkal, megfelelő irányítási struktúrával, illetve a végrehajtást szolgáló intézményekkel rendelkeznek.

turális és kohéziós politikájának (lásd a *keretes írást*) legfőbb pénzügyi eszközeiből, az úgynevezett strukturális alapokból 2004 óta érhetőek el Magyarország számára.

A támogatási programokkal kapcsolatos felelősség magában foglalja a társadalom mozgósításának, a tájékoztatás, az információk célcsoportokhoz juttatásának feladatát is, ami akkor sikerülhet, ha az irányítási rendszer meg tud felelni a „jó kormányzás”, illetve az „új közigazgatás” kívánalmainak, amely a másik jelentős kihívás az oktatásirányítás felé is. E fogalmak arra utalnak, hogy a társadalom szabályozásában és irányításában részt vevő rendszereknek és intézményeknek a korábbi mintáktól

markánsan eltérő, újfajta megoldásokat kell keresni ahhoz, hogy alkalmazkodni tudjanak a mai fejlett társadalmakra jellemző egyre növekvő komplexitáshoz, és képesek legyenek a folyamatokat egyre inkább jellemző számos bizonytalanság megfelelő kezelésére (Halász, 2002). A hatékonyság követelménye olyan megoldások felé viszi az új kormányzást, amelyekben az állam mellett a magánszektor, illetve a civil szféra is részt vesz közfeladatok ellátásában. A partnerség – amely a közfeladatok finanszírozásában is érvényesül – az EU támogatási politikájában is fontos helyet foglal el. Mindez visszahat az irányítási funkciók ellátására is; új alapokra helyezi például a minőségirányítás és az elszámoltathatóság kérdéseit. Ez utóbbit illetően a kormányzásban egyre fontosabb szerepet töltenek be az indikátorok és a benchmarkok, amelyek a teljesítményorientált (performance-oriented) kormányzati tevékenység fontos elemei (erről lásd még a 2.2.2. alfejezetet).

Az új kormányzás fontos kérdése a különböző kormányzati szintek közötti felelősség- és feladatmegosztás újragondolása. A decentralizáció az új közmenedzsment felfogásában többet jelent, mint a helyi és területi szinteknek a központi szint rovására történő kompetencianövelése: a „közfeladat-ellátás társadalmi decentralizálását, a magánszektor közmegbízásait, az önkéntes szervezetek helyzetbe hozását, a fogyasztói kontrollt, a kiszervezéssel mozgósítható piaci erőforrásokat” egyaránt felfofoeli (Horváth M. T., 2004). Az állam ezáltal mintegy helyzetbe hozza a nem központi szinten működő, a magán- és/vagy civil szférát képviselő partnereit. Az együttműködésen alapuló kormányzási mód még meglehetősen idegen az elkülönült és hierarchikus szervezési elveken nyugvó közigazgatási modelltől,³ ám éppen az uniós támogatásokhoz való hozzájutás feltételrendszerének megteremtése ültetheti el a jó kormányzás megközelítésmódját, működési elveit. A közigazgatás minden szintjére jellemző információs monopólium megtörését eredményező igazi áttörést az információs társadalom fejlődése és az elektronikus közigazgatás bevezetése ígéri, amely „a korábbi zárt közigazgatást annak akarata ellenére is nyitottá tette [...] és a szolgáltatást igénybe vevők között is új kapcsolódási formákat alakított ki” (Balázs I., 2005).

2.1.4. A magyar közigazgatás reformja

2006-ra a magyar közigazgatás működési problémái végképp fenntarthatatlanná váltak. A magyar közigazgatási reform hármas kihívás előtt áll. Az első az, hogyan tud elmozdulni az „új közigazgatás” irányába; ez lényegében azonos azzal, mint amely előtt a világ fejlett országai állnak. A második: hogyan tud adaptálódni az uniós csatlakozásból adódó változásokhoz; ez hasonló gondokat jelent, mint amellyel a frissen csatlakozó kelet-közép-európai országok néznek szembe. Végül sajátosan magyar kihívás az, hogy miképpen kezelhetőek a közigazgatási rendszernek az elmúlt 16 évben kialakult strukturális és működési problémái.

Ami az első kihívást illeti, a magyar közigazgatás kiinduló helyzetét több évtizedes lépéshátrány jellemzi. Ez legkevésbé az „e-közigazgatás” bevezetését korlátozza, mert ezt a technológiaorientált területet kevésbé zavarják politikai megfontolások, bár ez is kultúrafüggő. Az ilyen változás gyorsabb lehet, mint egy hierarchikus rendszerből az együttműködésen alapuló kormányzásra való áttérés, amelyben a szereplők mentalitásának is meghatározó szerepe van (Kovács, 2006).

³ A különbségre a két fogalom angol elnevezésének eltérése is utal (governance, illetve government).

Ami a közigazgatásnak az uniós környezethez való adaptálódását illeti, a felsőbb szinteken részletes alkalmazkodásról beszélhetünk, bár ágazatonként eltérő mélységben. Mivel a csatlakozás feltétele volt a közösségi jogrend átvétele és az uniós források „befogadását” biztosító kapacitások⁴ kiépítése, bizonyos mértékű alkalmazkodásra az egész magyar közigazgatás rákényszerült. Ez azt is mutatja, hogy nem a közigazgatási változtatásokat előíró rendelkezések, hanem a szabályozás közvetett eszközei azok, amelyek megszabják a közigazgatási változások irányát Magyarországon (Pálné Kovács, 2005). A legkevésbé EU-konform struktúrák azokban a szervezeten belül alakultak ki, amelyek kismértékben vagy egyáltalán nem folytak be az uniós támogatások megszerzésének feltételét jelentő programozásba, s nem kaptak irányító hatósági feladatokat. Még azokban a főhivatalokban is csak „zárványszerűen” és főként a fiatal korosztályokra korlátozódva terjed az uniós adminisztratív kultúra, ahol az EU strukturális alapjai megjelennek (Kovács–Rácz–Schwarcz, 2006).

Magyarországon nemcsak a lépéshátrány és a kevésbé fejlett demokratikus struktúrák miatt jelenik meg másként az „új kormányzás”, mint a nálunk fejlettebb államokban, hanem azért is, mert mások a közigazgatási reformot kikényszerítő tényezők. Míg az OECD-országokban a globalizáció, az állami feladatellátás hatékonyságának problémái, a demokratikus deficit és a minőségi szolgáltatások iránti fokozott társadalmi igények, addig Magyarországon a hatékonysági problémák mellett a teljes társadalmi-gazdasági átalakulásból fakadó „transzformációs kihívás” és az integrációs igény a reform fő hajtóerői. A korábbi centralizációra túlzó decentralizációval reagáló önkormányzati rendszer hatékonysági és irányítási problémáinak megoldására – szemben az OECD-országok „apró” reformlépéseivel – Magyarországon átfogó koncepciók születtek (Sivák, 2005). A politikai és érdektagoltságok miatt azonban e koncepcióknak csak egyes elemeit sikerült eddig bevezetni. A legfontosabb ezek közül a 2002 őszétől működő IDEA, a Belügyminisztérium hivatalos programja⁵, amely állást foglal a „központi hatalom ésszerű lebontása, a decentralizálási folyamat következetes véghezvitele” mellett; cél- és eszmerendszerében határozottan megjelennek az együttműködésen nyugvó „jó kormányzás” alapelvei és a regionális reform kérdése. A program a kistérségi szintű reformlépések terén jutott a legtovább; innen ered a többcélú kistérségi társulások elindítása.

A magyar közoktatás-irányítás és a közigazgatás anomáliái lényegében azonosak: szétaprózott települési önkormányzati struktúra, a középszintek hiánya vagy gyengesége, erősödő, a szubszidiaritást nem támogató központi szint és a partnerség hiánya. Ezek felszámolása a közigazgatási rendszer átfogó megújításához kapcsolódó és specifikus, ágazati jellegű lépéseket egyaránt igényel. Az előbbi illetően legfontosabb a regionális intézményépítés, a szakmai kapcsolati hálók formális és informális erősítése, valamint a kistérségi társulások továbbfejlesztése során a minőség javításához vezető, hatékony és ösztönző szakmai eszközök kidolgozása, amelyek figyelembe veszik a területi sajátosságokat, de túllépnek a szétaprózott, áttekinthetetlen finanszírozási struktúrákon. Az oktatási ágazat számára a kistérségi társulások ösztönzésére vonatkozó szabályozás finomítása, valamint az itt és az oktatás egyéb területein alkalmazott oktatáspolitikai eszközök összehangolása jelent további kihívást.

⁴ Lásd 1260/1999. sz. EC-rendelet.

⁵ Az IDEA név a közigazgatási reform alapelveit jelző fogalmakból – integráció, decentralizáció, autonómia – képzett mozaikszó: www.idea.gov.hu

2.2. A központi irányítás

2.2.1. Új kormányzati kihívás: az első Nemzeti Fejlesztési Terv

A vizsgált időszakban a központi irányítás kiemelt feladata volt az első Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT) készítése, amely feltétele volt a 2004-től hazánk számára elérhető uniós fejlesztési forrásokhoz való hozzáférésnek. Maga a tervezés, mint az egyik legfontosabb irányítási feladat, szakmai-módszertani értelemben is számos újdonságot hozott. Így a tervnek tartalmaznia kellett a végrehajtás eszközeit és intézményrendszerét, szereplőit, a források felhasználásának szabályait, valamint nyomon követhetőségük garanciáit. Új kihívás volt a tervezési folyamatban a szupranacionális szereplők részvétele: az EU-val történő egyeztetés a folyamat egészen végigvonult, a helyzet-elemzéstől a projektek értékeléséig. Új volt a tervezés mögött álló fejlesztéspolitikai szemlélet, különösen az átfogó, komplex célokat kitűző, az elkülönült ágazatok közös gondolkodására építő tervezés igénye. Hasonlóan kihívást támasztott a központi irányítás felé a fejlesztési projektek pályázati rendszerének létrehozása és sok szempontú – szakmai, logisztikai, pénzügyi, adminisztratív – menedzselése. Ezek továbbfejlesztése és működése jelentős hatással lehet az irányítás rendszerének további alakulására.

A fenti kihívásokra az első NFT keretében kedvező, bár ma még nyitott kérdéseket felvető válaszok születtek. Egy, az első tervezési periódus tapasztalatait összefoglaló dokumentum szerint a két legnagyobb nehézségeket okozó feladat a költségvetésen átnyúló tervezési szemlélet, valamint az átfogó társadalmi-gazdasági célokra épülő szakágazati tervezés érvényesítése volt. Az utóbbi érdekében az uniós tagságra való felkészülés évei alatt több lépés történt (ilyen volt például az Országos Területfejlesztési Koncepció létrehozása a kilencvenes évek második felében), de arra nem volt elég idő, hogy megszülessenek, illetve az országos tervezés számára ismertté váljanak az egységes nemzeti keretekbe illeszkedő ágazati szakpolitikai stratégiák. Az egész folyamatra az időkényszer, a folyamatos egyeztetés és az összehangolás nehézségei voltak jellemzőek. Szinte egy időben kellett létrehozni olyan dokumentumokat, amelyeknek egymásra kellett volna épülniük; a tervezés kezdetén még nem volt ismert annak valamennyi szereplője, problémákat okozott az eltérő államigazgatási, a szakmai és a szakértői megközelítések, logikák és érdekek összehangolása (Wagner, 2005). Az NFT szakmai és pénzügyi tervezése közötti összhang hiánya miatt – valamint annak következtében, hogy a támogatások számszerű adatairól csak igen későn kapott információt a kormányzat – előfordult, hogy a forrásokhoz kellett fejlesztési célokat rendelni, s nem fordítva. Nem voltak megbízható, kalkulálható eredménymutatók sem, amelyek a forrásallokációt orientálhatták volna. Az időkényszer korlátozta a tervezésben való társadalmi részvétel lehetőségeit is, ami nemcsak a terv szakmai színvonalát, hanem társadalmi elfogadottságát és bevonódás szintjét is befolyásolhatta (Magyarország Nemzeti..., 2002).

Az első tervezési periódusban jelentős kapacitás-, ezen belül szakemberhiány mutatkozott mind a tervezés, mind a programmenedzsment területén. Az uniós és a hazai szabályok, valamint a bizonytalanság kezelésére gyakran választott túlbiztosítás igen bonyolult, nehezen átlátható folyamatokat indukáltak. A programok meghirdetése, elindítása és a költségvetési akciók is lassúak voltak. A hazai fogadó közegben működő szabályozások egy része (különösen a közbeszerzés) bonyolult volt és gyak-

ran változott, emiatt az adminisztratív-bürokratikus folyamatok súlya nagyobb lett, mint a szakmaiaké (Wagner, 2005).

Az ágazatközi együttműködést elkerülhetlenné tette, hogy a közoktatást is érintő fejlesztésekre döntően az ún. Humán erőforrás-fejlesztés Operatív Program (HEFOP) adott lehetőséget, illetve az, hogy az óvodák és az általános iskolák infrastrukturális fejlesztése a Regionális Operatív Program keretében valósult meg (erről lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet). Tekintettel arra, hogy az emberi erőforrások fejlesztése az EU átfogó célrendszerében erősen kötődik a foglalkoztatáshoz, a program kidolgozását az akkori minisztériumi struktúrában a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium koordinálta, a tervezésben az Oktatási Minisztérium és az ESZCSM vett részt, valamint közreműködött a GYISM, az IHM, a GKM, az IM és a MeH roma ügyekért felelős politikai államtitkársága.

Az oktatás humán erőforrás-fejlesztési kontextusban történő fejlesztéspolitikai megközelítése, illetve az oktatást érintő ágazatközi együttműködés az első NFT tervezésében viszonylag eredményesnek tekinthető annak ellenére, hogy ilyen megközelítés korábban nem volt jellemző. Ehhez hozzájárult egyfelől az oktatási tárca EU-koordinációs és Tervezési Főosztályának korábbi munkája az uniós tervezési gyakorlat megismerésében, valamint az ágazatközi kapcsolatok, különösen a területfejlesztéssel történő együttműködés lehetőségeinek keresése; másfelől pedig az időközben az NFT-tervezéshez kapcsolódó ágazati stratégia készítése. Mindennek következtében az oktatás-fejlesztést szolgáló támogatások aránya megközelítette azt, amit korábban a különösen sikeresnek tekintett Írország ért el akkor, amikor a humán erőforrás-fejlesztés legfőbb forrásának, az Európai Szociális Alapnak közel egyharmadát tudta az oktatásban felhasználni (Halász, 1998).

E fejezet elkészülése idején ugyanakkor még nyitott kérdés, mennyire eredményes az első NFT; jó célokra fordítottuk-e a megszerzett fejlesztési forrásokat, s azok megvalósulnak-e (Halász, 2006a). Mivel a tervezést a támogatási források minél teljesebb körű felhasználásának igénye jellemezte, ehhez képest kisebb súllyal jött számításba a majdani végrehajtás hatékonysága és hasznosíthatósága (Wagner, 2005). Maga az a tény, hogy a közoktatási és szakképzési fejlesztések keretében az első NFT-ben nagyobb részt központi programok beindítása történt, fokozott terhet és felelősséget jelent a központi oktatási kormányzat számára (az ezekhez kapcsolódó kisebb léptékű decentralizált pályázatokról lásd a 2.4.1. alfejezetet).

A 2007–2013 közötti időszakra készülő 2. NFT készítése a 2006-ban felállt új kormányzat irányításával, a háttérintézmények bevonásával folyik. A kötet lezárása idején e terv szakmai-társadalmi vitára került változata ismert (Új Magyarország Fejlesztési Terv, 2006. augusztus), a parlament még nem tárgyalta meg a tervet.

2.2.2. A központi ágazati irányítás jellemzői

A vizsgált időszakban a központi irányításban kiemelt szerepe volt a közvetlen eszközöknek, így a jogszabályalkotásnak és az intézményfejlesztésnek. Az EU-csatlakozással közvetlenül összefüggő jogszabályalkotás nagyságrendje a közoktatás területén valamivel kisebb volt, mint a korábbi időszakban vagy a felsőoktatásban, ugyanakkor az uniós fejlesztési források fogadására való felkészülés jelentős terhet rótt az oktatási kormányzatra. A kormányzati irányítás szerkezetében 2002-ben jelentős változás történt: az emberi erőforrások fejlesztéséért való felelősség döntő része, ezen be-

lül az NFT Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program koordinációjának feladata az akkor létrehozott Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztériumhoz került. Az ágazatköziség a jogszabályalkotásban is megjelent (például rendelet született a strukturális alapok eljárási szabályairól).⁶ A humánerőforrás-fejlesztés kontextusában értelmezett oktatásfejlesztés egy sokszereplős, horizontális együttműködéseket feltételező térbe került, és az új fejlesztési feladatok intézményfejlesztést is igényeltek: ilyen volt az Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatóságának (OMAI), a Sulinova Kht.-nek és az ESZA Kht.-nek a létrehozása.

A központi irányítás számára a 2005-ben bevezetett új érettségi vizsgának nem a szakmai, hanem a logisztikai problémái jelentettek komoly megpróbáltatást. Az írásbeli érettségi tételek eltulajdonítása és nyilvánosságra hozatala az első, „éles” kétszintű érettségi során az adott politikai légkörben bonyolult, az érettségi logisztikai-szervezési és adatvédelmi vonatkozásait érintő lépések sokaságára kényszerítette az oktatási tárca (az érettségi reformról részletesebben lásd a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4., az *oktatás tartalmáról* szóló 5. és a *közoktatás eredményességéről* szóló 8. fejezetet).

Az időszakot azonban nemcsak az ad hoc lépések, hanem a tudatos, stratégiaorientált tervezés is jellemezte, bár inkább a periódus közepétől. A 2002. évi választás után megalakult oktatási kormányzat kezdetben nem ambicionálta koncepcionálisan egységes stratégiai tervek elkészítését. Az országos irányítás tevékenységét ekkor három meghatározó szempont vezérelte: az első száz nap programjában szereplő, az oktatást érintő intézkedések végrehajtása; a kormányzati ciklus alatt szándékolt változások mielőbbi beindítása (például a tartalmi szabályozás módosítása); illetve egyes kiemelt területeken (informatikai fejlesztés, idegennyelv-oktatás) országos célprogramok elindítása (Radó, 2004). A stratégiai típusú munka 2004-től sorolódott előbbre a kormányzati szintű irányításban. 2005-ben kormányhatározatban fogadták el az egész életen át tartó tanulás stratégiáját,⁷ amely mind az ágazatok – különösen a foglalkoztatáspolitikai és az oktatás – közötti közös gondolkodás, mind az európai uniós fejlesztési források szempontjából kulcsjelentőségű dokumentum. E stratégia még nem gyakorolt hatást az első Nemzeti Fejlesztési Tervre, de minden bizonnyal meghatározó lesz a második terv készítésében.

A közoktatás egyes területein az oktatási tárca folytatta, máshol azonban nem vitte tovább következetesen az azonos kormánykoalícióban, az 1994–1998 közötti periódusban megkezdett stratégiai jellegű tevékenységét. Az előbbihez sorolható az esélyegyenlőség biztosítása, amelyet – bár nem készült róla önálló stratégia – az oktatáspolitikai átfogó célként következetesen igyekezett érvényesíteni. Az EU-források mellett a tárca adminisztratív eszközöket is bevetett azért, hogy az oktatás részt vállaljon a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklésében. A kormányzati ciklus végén, a 2006/07-es tanév kezdetén történő bevezetéssel a közoktatási törvény módosítása megszigorította az iskolák beiskolázási körzeteire vonatkozó szabályozást (erről lásd még az *oktatási egyenlőtlenségekről* szóló 9. fejezetet).⁸ A kontinuitás jellemezte azt a – még 1996-ban az iskolák számítógép-ellátásával elinduló, s 2002-től is több úton folytatott – törekvést is, amelynek stratégiai célja az volt, hogy az oktatási szektor megfeleljen az információs társadalom kihívásainak. Ennek érdekében többféle eszközt mozgósított-

⁶ 14/2004. (VIII. 13.) TNM–GKM–FMM–FVM–PM együttes rendelet.

⁷ 2212/2005. (X. 13.) Kormányhatározat.

⁸ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 25. § (2) bekezdés.

tak (célprogramok, pályázatok, fejlesztések), 2004-ben pedig elkészült az oktatási tárca informatikai stratégiája (*Oktatási Informatikai... 2004*), amely ezeket egységes keretbe foglalta és magasabb szintre emelte (erről lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet). E stratégia olyan feladatokat határozott meg az oktatásirányítás számára is, amelyek túlmutatnak az informatikai fejlesztésen. Így például a hatékonyság növelését a szervezetkorszerűsítésen keresztül, a minőség javítását a minőségmenedzsment és döntéshozatal javítása révén, az alkalmazkodóképesség és a tervezési-finanszírozási potenciál erősítését korszerű informatikai megoldások alkalmazásával.

A közoktatás-irányítás 1994–1998 között elindított stratégiai jellegű fejlesztései is folytatódtak mindkét következő kormányzati periódusban, de a korábbi folyamatok nem minden területen haladtak előre következetes módon. Ezzel összefüggésben érdemes hangsúlyozni, hogy az oktatás stratégiai tervezése az oktatási miniszter feladatai közé tartozik,⁹ de a jogszabály nem határozza meg ennek pontos kereteit és módját. A területi közoktatás-tervezési rendszer a megyei tervezés 1996-os bevezetését követően 1999-től a helyi szintű közoktatás-tervezési kötelezettséggel egészült ki, majd ez utóbbi 2003-ban tovább módosult¹⁰ annak érdekében, hogy javuljon a megyei és a helyi szint közötti koordináció. A 2004. évtől a tervezési rendszerbe belépett a kistérségi szint, amely viszont már nem kapcsolódott a megyei tervezéshez (a helyi és területi tervezésben bekövetkezett változásokról részletesebben szó lesz később a 2.3. alfejezetben).

Az Európai Unióhoz való csatlakozásból fakadó aktuális stratégiai tervezési kötelezettség a közoktatásról való gondolkodás szintjén is indokoltá tette az új középtávú terv elkészítését. A közoktatás középtávú fejlesztési stratégiáját 2004-ben fogadta el az OM miniszteri értekezlete (ezáltal ennek legitimitása viszonylag alacsony szinten maradt). Ennek az „ernyőstratégia” szerepét magára vállaló dokumentumnak a célja az volt, hogy egy EU-konform szemléleti és logikai koherenciába rendezze az oktatás fejlesztésére irányuló, különböző szintű és léptékű tudatos társadalmi tevékenységeket, s hogy fogódzót adjon valamennyi, a tervezésben és fejlesztésben részt vevő szereplő számára. A stratégia készítését orientálták az EU céljaihoz kapcsolódó közösségi és hazai stratégiai dokumentumok is. Ugyanakkor e folyamatban sajátos logika érvényesült: mivel ekkor már rendelkezésre álltak a Nemzeti Fejlesztési Terv első szövegváltozatai, nem a közoktatási terület céljai szabtak irányt az NFT közoktatást érintő programjai tervezéséhez, hanem a már szinte kész NFT-intézkedések épültek be a készülő közoktatási stratégiába (*Radó, 2004*).

Az irányítás rendszerének fejlesztése a közoktatás fejlesztési stratégiájában önálló témaként jelent meg. „A közoktatás költséghatékonyságának és irányításának javítása” stratégiai célhoz az alábbi konkrét célokat rendelte a dokumentum: (a) az oktatás-finanszírozási rendszer fejlesztése; (b) a helyi-területi tervezési rendszerek fejlesztése; (c) a társulások, települések és intézmények közötti együttműködés támogatása és fejlesztése; valamint (d) a közoktatási információs és statisztikai rendszer fejlesztése. Bár e célok mindegyike releváns és fontos, ezek nem épültek össze koherens egészé, így a dokumentum nem tudta koncepcionálisan megalapozni a központi és az egyéb szintek közötti felelősségmegosztás továbbfejlesztését, különösen a szubszidiaritás célját tekintve (*Kovács, 2004*). Ezt a tervek szerint egy önálló regionális közoktatás-fejlesztési stratégia lett volna hivatva létrehozni, amely azonban nem készült el.

⁹ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 95. §.

¹⁰ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 85. § (4)–(6) bekezdés.

Az irányítással kapcsolatos stratégiai célok megvalósításában több területen történt konkrét előrelépés. A közoktatás információs és statisztikai rendszerének fejlesztésében – ami a központi irányítás feladatkörébe tartozik – új eszközöket hoztak létre, így például megalkották az egységes, elektronikus diák- és tanárazonosítók rendszerét, továbbá kidolgozták az iskolai szintű adminisztrációt támogató információs rendszerek három modelljét, amelynek alapján akkreditálni lehet az ilyen rendszereket. Szintén e területen a tárca munkájában megerősödött az oktatás nemzetközi összehasonlítását is lehetővé tevő, egyben az oktatás komplex társadalmi céljainak megvalósulását, illetve eredményességének és hatékonyságának mérhetőségét és elemzését segítő indikátorok, *benchmark*ok (mértőldkövek) fejlesztésével foglalkozó szakmai tevékenység. Az OM saját munkatársai, az FMM, az adatgazdák (KSH, Sulinova Kht.) képviselői, az OECD-munkacsoportok magyar képviselői, kutatók és szakértők részvételével Indikátor munkacsoportot hozott létre. A munkacsoport konzultatív testületként kezdett működni azzal a céllal, hogy elősegítse az oktatási törzsindikátorokra vonatkozó szakmai konszenzus kialakítását, az indikátor- és az adatfejlesztési munka prioritásainak meghatározását és a meglévő adatforrások lehetőségeinek feltárását. E munka figyelembe vette az uniós fejlesztési politika, illetve a Nemzeti Fejlesztési Terv indikátorigényeit is. Az oktatás minőségének, eredményességének és hatékonyságának erősítése érdekében a központi ágazati irányítás regionális egységei, az OKÉV-ek több területen kaptak jogszabályban meghatározott új feladatokat¹¹ (erről lásd a 2.4. *alfejezet* bevezetését és a 2.4.3. *alfejezetet*). A másik terület, ahol előrelépés történt, a helyi és a területi tervezés szakmai támogatása. A közoktatás középtávú fejlesztési stratégiája s az ennek implementálása nyomán létrejött jogszabályok és egyéb dokumentumok a kistérségi szintű közoktatás-irányítás területén okoztak változásokat az irányítás rendszerében.

2.3. A területi oktatásirányítás

A magyar közoktatás-irányítás rendszerében a területi szintű felelősségek aránya a rendszerváltás előtti időtől kezdve alacsony. Nincs például területi szintű döntéshozatal a középiskolai belépés szempontjából fontos alsó középfokú oktatás ügyeiben. Ez nemzetközi összehasonlításban nem ritka, bár több olyan ország van, ahol fontos a területi irányítás szerepe. Így például a hagyományosan centralizált irányítási rendszerű Franciaországban a középszintű döntések aránya 35% (a regionális szinten hozott döntések 10%-án felül), a nálunk központosítottabb döntéshozatali rendszerű Olaszországban 16%, Spanyolországban pedig 15% (lásd *Függelék 2.1. táblázat*).

2.3.1. A területi középszint

A 90-es években Magyarországon két szinten jöttek létre új területi irányítási jogosultságok. 1996-ban a megyei önkormányzatok szintjén, amelyek megyéjük területére készítendő középtávú közoktatás-tervezési feladatokat kaptak, majd 1999-ben a régiók

¹¹ 2006. évi LXXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 16. § (2) bekezdés és 18. § (3) bekezdés.

szintjén, ahol a miniszter irányítása alatt álló, hatósági és szakmai irányítási feladatokat kapott központi hivatal, az OKÉV egységeit hozták létre (*Jelentés...*, 2003). A két szint tehát eltérő jogállással, eltérő feladatokat és igen eltérő irányítási környezetben lát el. A két szervezet között az oktatásirányítás előtt álló új kihívások szempontjából más, nem jelentéktelen különbségek is vannak. A megyei önkormányzatoknak – a települési önkormányzatokkal azonos jogállásukból adódóan – a területi irányításban igen korlátozottak a lehetőségei, de helyi választások útján jönnek létre (tehát van közvetlen politikai legitimációjuk), az önkormányzati rendszer kereteiben a közigazgatás meglévő, (bizonyos mértékben hagyományos) rendszerébe illeszkednek, és a közoktatással egyéb közszolgáltatások között/mellett foglalkoznak. Ez utóbbi azzal jár, hogy más ágazatokról is vannak információik, és ezekkel is vannak kapcsolataik az önkormányzati szakigazgatáson belül. Az OKÉV egységei az ágazati irányítás *dekoncentrált* szervei, így a területi beágyazottság igénye nélkül is működhetnek a – történelmi hagyományokkal nem rendelkező, s az új közigazgatási rendszerben is rövid múltra visszatekintő – tervezési-statisztikai régiókban. Feladatuk kizárólag az oktatási ágazatra korlátozódik, más hasonló dekoncentrált ágazati szervekkel nincs szakmai kapcsolatuk, így nincs tapasztalatuk az ágazatok közötti együttműködésben.

E két szint fejlődésének várható perspektíváiban meglehetősen nagy a bizonytalanság, de valóságosak azok a dilemmák is, amelyek a két megoldás közötti választást nehezítik. A régiók és általában a területi középszintek alapproblematikája – hogy hol legyenek a területi hatáskörrel rendelkező szintek, melyek legyenek ezek a hatáskörök, és milyen legyen az egyes szintek egymáshoz való viszonya – a közigazgatás-szervezéssel foglalkozó szakemberek évtizedes vitatémája (Kovács, 2004). A régiók fejlesztésének igénye az Európai Unió strukturális és kohéziós politikájából s az e politika fő eszközét jelentő strukturális alapok rendszeréből következik. A támogatási szabályozás és feltételrendszer alapja, továbbá a támogatások döntő részének helyszíne a regionális szint (NUTS II).¹² A magyar régiók létrehozása az EU-csatlakozás szükséges lépése volt; az ez alatt lévő területi szint, a megye, léptéke és elaprózottsága miatt szóba sem jött, hogy NUTS II szintre kerüljön. A magyar régiók népességszáma (977 ezer–2,8 millió fő) megfelel az EUROSTAT iránymutatásának, amely NUTS II szinten 800 ezer–3 millió lakosságszámú területi egységekkel számol, de az EU-ban vannak ennél jóval nagyobb népességű régiók is. Az 1998-ban létrehozott régiókban megkezdődött a regionális intézményrendszer kialakítása, de csak a területfejlesztés vonatkozásában, amely a strukturális politika intézményrendszerének kiépítése során leginkább nélkülözhetetlen volt. Amíg azonban a területfejlesztés a nemzetközi gyakorlatban átfogó, ágazatokon felüli, komplex megközelítésre épül, a hazai hagyomány inkább szűken értelmezi. Pedig az EU-szabályozás nem technikai jellegű: a regionális szintű támogatáspolitikai fő célja a szubszidiaritás erősítése, ami a régiók döntéshozatali jogainak bővítését, távlatában az önkormányzati régiók létrehozását igényli. Ezt az irányt az új Országos Területfejlesztési Konceptió¹³ deklarálta is, de a reálfolyamatokban igen kevés történt.

A régiók fő fejlesztési döntéshozatali szervei a már 1998-ban létrehozott Regionális Fejlesztési Tanácsok (RFT). Ezekben azonban – több jogszabály-módosítás után

¹² A NUTS egységes nomenklatúra-rendszerének 5 szintje van. A szinteket és a besorolási kritériumokat legutóbb az 1059/2003/EK Rendelet szabályozta. A NUTS I, II és III szintű regionális politikai döntések közösségi, a IV és az V szint nemzeti hatáskörökbe utaltak. Magyarországon a 38/1998. OGY határozat hozta létre a NUTS II szintnek megfelelő tervezési-statisztikai régiókat.

¹³ 97/2005. (XII. 25.) OGY határozat az Országos Területfejlesztési Konceptióról.

is – magas a kormányzati szereplők aránya (ezek egyike az oktatási miniszter megbízottja), így a szubszidiaritás csak részlegesen érvényesül. Az egyéb tagsági és delegációs szabályok alapján oktatási szakemberek elsősorban politikai felhatalmazással kerülhetnek be a tanácsokba. Az ágazat szakmai érdekképviselőire elvben a RFT-k bizottságai adnak lehetőséget. A vizsgált időszakban azonban csak egy régióban, az Észak-Alföldön volt önálló Humánerőforrás-fejlesztési Munkabizottság, amelynek 10 tagja közül három képviselte az oktatási területet. Az RFT-kben a leggyakoribb bizottságok a regionális fejlesztés egyes kiemelt területeivel (innováció, tervezés-programozás) és/vagy a tanács folyamatos munkájához kapcsolódó (monitoring, ügyrendi) kérdésekkel foglalkoznak, az ágazati jellegű bizottságok száma kevés (lásd *Függelék 2.2. táblázat*). A tervezési-statisztikai régiókban még a dekoncentrált szervezetek aránya is alacsony a megyei szinten működő hasonló szervezetekhez képest (ilyenek például a Magyar Államkincstár megyei szintű területi igazgatóságai, amelyek a 2001-ben létrehozott Területi Államháztartási Hivatalok jogutódjai), decentralizált intézmények pedig jórészt nincsenek (*Szigeti, 2004*).

Az oktatásügyben is kevés olyan változás történt, amely növelte volna a regionális szintű irányítási potenciált. Más ágazatokkal összehasonlítva ugyan az oktatásnak nincs érdemi lemaradása, de ha figyelembe vesszük a más közszolgáltatásoknál kisebb súlyát és gyengébb szakmai érdekérvényesítő lehetőségeit, akkor ez a helyzet nem megnyugtató: nincs elegendő lehetőség arra, hogy a közoktatási kérdések megfelelően artikulálódjanak a regionális szintű fejlesztéspolitikában. Egy 2001-ben, két régióban végzett interjú vizsgálat alapján az oktatásügy szakemberei rendelkeznek ugyan bizonyos ismeretekkel a területfejlesztésről, ez utóbbi szakma képviselői azonban kevésbé ismerik az oktatást (*Balázs É., 2002*). Az előrelépés – a szakértők többségének álláspontja szerint – a dekoncentrált regionális intézmények szerepköreinek erősítése lehet. Ilyen folyamat, ha kezdetleges módon is, de megkezdődött a szakképzésben, ahol az OKÉV Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságai a Munkaerő-piaci Alap fejlesztési és képzési alaprészének felhasználására szóló pályázatok elbírálásában szakmai közreműködői jogosultságokkal jöttek létre.¹⁴ A bizottságok feladatköre 2005-ben bővült a szakképzés munkaerő-piaci igényekkel való összehangolása érdekében (ilyen például a bizottság által készített javaslat a régióspecifikus hiány-szakképesítések jegyzékére), ami már a térségi fejlesztéspolitika szakmai megjelenítése irányába mutat. Felmerült hasonló bizottság létrehozásának terve a közoktatás területén is, de ennél gyengébb jogosultságokat teremtett meg egy 2006 tavaszi jogszabály-módosítás, amely szerint regionális közoktatási egyeztető fórumok jönnek létre.¹⁵ A fórumok feladata az OKÉV segítése a régiók közoktatás-fejlesztési stratégiái készítésében, a térséget érintő programok, támogatási pályázatok összehangolásában, a régió közoktatás-fejlesztését szolgáló pénzügyi források hatékony felhasználásának támogatásában. E feladatok végzésének eszközeit azonban a jogszabály nem tartalmazza és feltételeit sem teremtette meg, ezért inkább potenciális lehetőség a jövőre nézve. A regionális intézményfejlesztés s a szakmai döntések megalapozását szolgáló szervezetek, testületek létrehozása annál is inkább sürgető, mert az EU-támogatások következő periódusában, 2007 és 2013 között a fejlesztési források jelentős része decentralizáltan kerül felhasználásra, és az erről való döntéseknek is a régiókban kell megszületniük.

¹⁴ 105/1999. (VII. 6.) Korm. rendelet.

¹⁵ 105/1999. (VII. 6.) Korm. rendelet, 8/A. §.

A magyar önkormányzatiság politikailag érzékeny rendszerében a megyei önkormányzatok területi irányítási feladatainak perspektívája a legbizonytalanabb; a megyékből összeépülő régiók fejlődési kilátásai pedig az érintettek ellenérdekeltségei miatt még akkor sem biztatóak, ha ezt a politika támogatná. A 2005-ben elfogadott Országos Területfejlesztési Konceptió a megyék jövőjét két irányban is lehetségesnek látja. Az egyik a szolgáltató megye, amely az intézményi ellátást, a közszolgáltatásokat biztosítja, szigorúan kikerülve a párhuzamos regionális funkciókat. Ez a közigazgatási reform hiánya esetén is megvalósítható lenne, és jószerivel ez felelne meg az aktuális állapotnak. A másik lehetséges funkció a fejlesztéspolitikai integráló szerep, amelyben a megyék lehetőséget kaphatnának a strukturális támogatások kezelésére, szakmailag közreműködhetnének kistérségi és/vagy regionális programokban, s akár operatív programok végső kedvezményezettjei is lehetnének. A közoktatás megyei szintű irányítási rendszerének továbbfejlesztési lehetőségei e két esetben természetesen eltérőek lennének.

Az 1996-ban létrehozott területi tervezési rendszer szellemében egy stratégiai, fejlesztésorientált szemléletet képviselt, jóllehet szűkös hozzárendelt eszközökkel (Balázs–Imre, 1999), de a későbbi fejlődés nem kedvezett e megközelítésnek. Egyrészt azért, mert a helyi tervezéssel kibővülő, s új koordinációs lehetőségeket kapó területi tervezési rendszer szűkebb célok, az intézményhálózat kapacitástervezése és racionalizálása felé mozdult el, másrészt pedig azért, mert a tervek megvalósításának fő eszközeit, a megyei közalapítványok forrásait specifikus területi fejlesztési célok helyett túlnyomóan központi oktatáspolitikai célok szolgálatába állították (erről lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet). A központi források ugyan nagyságrendileg növelték meg a közalapítványok pénzeszközeit, de e szervezetek szerepe inkább technikai közvetítéssé vált (Balázs É., 2001). Ha a megyék közigazgatási és területfejlesztési perspektívája az, hogy megmaradnak a települési önkormányzatok által nem kötelező feladatok ellátásánál, és nem kapnak szerepet a strukturális politikában, területi tervezési és koordinációs feladataik újra megerősítése nem haszontalan, de hosszú távon nem alapvető szükséglet. A második esetben viszont nemcsak célszerű, hanem kikerülhetetlen is a megyék fejlesztésorientált tervezésének az eredeti irányt megcélzó továbbfejlesztése. A tízéves tervezési tapasztalattal rendelkező, a térségük településeivel a konfliktusok ellenére is szoros kapcsolati hálóval bíró megyei önkormányzatok a területi közoktatás-irányítás fontos és hiánypótló szereplői lehetnek.

2.3.2. A kistérségi szint

A területi szintű irányítási struktúra harmadik tagja, a kistérség, csak az évezredforduló után vált valódi szereplővé. A mai statisztikai kistérségek térszerkezetétől nem sokban eltérő járások rendszere 1984-ben szűnt meg, akkortól a még erős megyék mellett városkörnyéki és körzeti funkciókat ellátó szerveződések képviselték a településinél magasabb, ám a középszintnél alacsonyabb irányítási szintet. E térségi szint újraszervezésének szükségessége és – a megyei jogosítványok megnyirbálása árán – közigazgatási jogosítványokkal való ellátása a közigazgatási reformelképzelések kapcsán merült fel az ezredfordulón.¹⁶ A kistérségek fogalmának többszöri újradefiniálása – különösen az önkéntesség és az önszerveződés, valamint a „lefedettség”

¹⁶ 1052/1999. (V. 21.) és 1057/2001. (VI. 21.) Kormányhatározatok.

kérdésében – azonban arról tanúskodnak, hogy nem volt egységes koncepció sem a kistérség funkcióit illetően, sem abban, hogy hogyan kell ezeket elérni. Az IDEA Programbizottság 2002-ben dolgozta ki azt az átfogó javaslatot a kistérségi szint közigazgatási rendszerbe történő illesztéséről, amely szerint a kistérség nem általános közigazgatási szint, hanem tudatosan szervezett, a jog által támogatott keret a „térseget átfogó közfeladatok szakszerű, eredményes megoldására, a gazdasági fejlődés segítésére”.

A kistérségi társulások mai, kialakulóban levő rendszere egy sokszálú folyamat állomása. Területi alapú, különböző típusú társulások már a 90-es évek első felében megjelentek változatos szervezeti formákban és célokkal, gyakran külső készletre, a forrásszerzés lehetőségétől hajtva. Az 1996-os területfejlesztési törvény viszont az önkormányzati tagságú kistérségi társulások kialakulására adott esélyt. Mivel azonban nem tette kötelezővé ezek létrehozását, és nem követelte meg az egy-egy statisztikai kistérséghez tartozó önkormányzatok teljes körének csatlakozását sem – bár csak önkormányzati társulásokat engedett be a területfejlesztés rendszerébe –, szabad teret hagyott a természetes vonzáskörzeti kapcsolatok, illetve az érdekviszonyok mentén történő társulási tagolódásnak is. Ösztönző erő a társulások megalakítására 1996–97-ben a megyei területfejlesztési tanácsok munkájában való részvétel és ezzel a megyei területfejlesztési politika befolyásolásának lehetősége jelentett. A társadalmi szervezetként párhuzamosan működő, területi alapon szerveződő társulások gyakran átfedésben maradtak az önkormányzati társulásokkal, mégsem szűntek meg, részben forrásszerző erejük, részben közösségi gyökereik miatt. Az ilyen formációk létrejöttét támogatta az EU SAPARD-programja fogadását előkészítő tervezés 1999–2001 között, amikor 195, ún. vidékfejlesztési kistérség alakult meg (ugyancsak felerészt területi átfedésben az önkormányzati társulásokkal). Ebben az összevisszaságban teremtett rendet a területfejlesztési törvény 2004. évi módosítása, amellyel létrejött az a 168 kistérség, amely statisztikai és fejlesztési egység, s amelynek rendszere lefedi az ország teljes területét.¹⁷

Kézenfekvőnek látszott, hogy erre a szintre telepítsék a közigazgatás rendszerébe ellentmondásosan illeszkedő, kezdetben komplexnek, majd többcélúnak nevezett, kötelező érvényűnek szánt kistérségi társulásokat. Mivel azonban a kötelező társulás bevezetése önkormányzati törvénymódosítást igényelt volna, amelynek nem voltak meg a politikai feltételei, arra volt csak lehetőség, hogy önkéntes társulási formában a nagy ellátórendszerekhez (közoktatás, szociális ellátás, egészségügy) tartozó egyes közszolgáltatás-szervezési feladatok ellátása legyen kötelező, más közös funkciók szabadon választhatók maradtak. A kistérségi szint megerősítésére irányuló törekvés a kistérségi törvény megalkotásával és a területfejlesztési törvény módosításával realizálódott. A 2004. évi CVII. törvény a „többcélú kistérségi társulásainak intézményesítése, a kistérségek összehangolt fejlesztésének előmozdítása, az önkormányzati közszolgáltatások színvonalának kiegyenlített emelése érdekében” született.¹⁸ A szabályozás kevésbé deklarált, de fontos célja a hatékonysági szempontok érvényesítése.

¹⁷ A 244/2003. (XII. 18.) Korm. rendelet rendelkezett a kistérségi lehatárolás megváltoztatásának módjáról; ezt 2004-ben kormányrendelet, majd a területfejlesztési törvény módosítása tovább módosította.

¹⁸ Idézet a 2004. évi CVII. törvény preambulumból. Alkotmányossági aggályok miatt paradox módon a 2004. évi CVII. törvény jóváhagyása bő fél évvel követte az ösztönző támogatásokról szóló rendeletét [65/2004. (IV. 15.) Korm. rendelet a többcélú kistérségi társulások 2004. évi támogatása mértékének, igénylésének, döntési rendszerének, folyósításának és elszámolásának részletes feltételeiről].

A jogszabály a többcélú kistérségi társulások önkéntes szerveződését tartalmazza.¹⁹ Az önkormányzatok jelenlegi finanszírozási helyzetét figyelembe véve²⁰ azonban nem meglepő, hogy már 2005 áprilisára a statisztikai kistérségek túlnyomó többségében megalakultak a többcélú társulások.²¹ E társulások a korábbiakhoz képest igen jelentős központi költségvetési támogatásokban részesülnek. 2004-ben 7,7, 2005-ben pedig már 15,4 milliárd forint szolgálta a kistérségek ügyét. 2005-ben a támogatások két részből álltak: a megalakulás ösztönzésére és a modellkísérletek végzésére szolgáló 6,4 Mrd Ft mellett 9 Mrd Ft normatív működési támogatásként jutott a kistérségekbe (lásd *Függelék 2.3. táblázat*). 2004-ben 75, 2005-ben már 123 kistérség kapott normatív támogatást (*BM-adatszolgáltatás*). Budapestet és Debrecen leszámítva, amelyek önálló kistérségi besorolásúak, de nem szerepelnek a kistérségi támogatottak között, 2005 tavaszán már csak 9 kistérség nem lépett be többcélú társulásba; a közép-magyarországi régióban csak Gödöllő nem (*Czeplédy, 2005*).

Azzal, hogy a közoktatási feladatok ellátása bekerült a többcélú kistérségi társulások kötelező feladatai közé, az oktatásirányítás jelentős külső támogatást kapott ahhoz, hogy a kistérségi oktatásfejlesztés kiemelt színtere legyen a legégetőbb oktatáspolitikai problémák, a hatékonysági és minőségi gondok megoldásának. A településközi együttműködések támogatása, szorgalmazása a korábbi másfél évtizedben is a törekvések között szerepelt.

A közoktatásban már a 90-es évek közepétől megjelentek az együttműködés különböző formái; más területekhez hasonlóan a (változó) közigazgatási határok kereteihez igazodva vagy azon kívül. A legelterjedtebbek és legsikeresebbek ezek között a közoktatási ellátási körzetek Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, ahol az irányítási feladatok egy részét is településközi szintre emelték, valamint – az időközben országos szervezetté alakuló²² – iskolaszövetségek, amelyek kezdetben Szabolcs-Szatmár-Beregben, majd az ország több tájegységében is létrejöttek (*Lukács, 1999; Bognár, 2002; Kapornai–Bíró, 2006; Papik, 2006*). E kezdeményezéseket az oktatási kormányzat is támogatta. E törekvések azonban nem vezettek a rendszert átható eredményre; a szabályozási és támogatási körülmények változásai, kiszámíthatatlansága, illetve a települések többségében az együttműködési készsége hiánya miatt.

A kistérségi irányítás fejlesztése 2003-tól kapott lendületet. A közoktatás középtávú fejlesztési stratégiája a kistérségeknek a közoktatás költséghatékonysága és irányítási színvonala javításában, valamint a helyi-területi tervezési rendszer továbbfejlesztésében szánt kiemelt szerepet. Az oktatási tárca az IDEA-program kistérségi szakmai koncepciójában felismerte az esélyt, s közvetlenül részt vett a többcélú kistérségi társulásokat létrehozó törvény előkészítésében, majd a törvény végrehajtásában. Így például a helyi önkormányzatok számára a kistérségi feladatellátásról szakmai értekezleteket szervezett, részt vett a kistérségi feladatellátás ösztönzését szolgáló

¹⁹ A törvény szerint, amennyiben nem sikerül lefedni a teljes statisztikai kistérséget, a közszolgáltatások közös szervezésére a kistérséghez tartozó települések többségének (a települések legalább 50%-a és a lakosság 60%-a, vagy fordítva), és nem összességének kell társulnia; e könnyítés azonban nem vonatkozik a területfejlesztési feladatellátásra.

²⁰ 2003-ban az önkormányzatok 40 százaléka volt önhibáján kívül forráshiányos (*Kovács, 2004*).

²¹ A 2005. április 4-én a Belügyminisztériumban megrendezett konferenciáról kiadott tájékoztatás szerint 123 kistérségben alakult többcélú társulás; számuk az év végére 158-ra emelkedett.

²² A MIASZÖSZ országos hatókörű közhasznú társadalmi szervezet, 2005 májusában alakult meg 19 taggal: www.miaszosz.hu

jogszabályok és pályázatok előkészítésében.²³ Mindez jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy a szabályozásban az ágazati szempontok is érvényesüljenek. A többcélú kistérségi társulásokra vonatkozó szakágazati szabályozást a közoktatási törvény módosítása, valamint az ehhez készült egyéb ágazati dokumentumok rendezték. A többcélú kistérségi társulások bekerültek az önkormányzati iskolafenntartók körébe. A közoktatási törvény VI. fejezete új paragrafussal egészült ki,²⁴ amely szerint a megalakult többcélú kistérségi társulások kezdeményezhetik a megyei szinthez rendelt pedagógiai szakszolgáltatási és szakmai szolgáltatási feladatok ellátását, az átvett feladatokról a megyével megállapodást kötnek, melynek alapján a feladat ellátását biztosító megyei intézményi vagyont a kistérség használatára át kell engedni. A kistérség az általa ellátott feladatok vonatkozásában önálló intézkedési tervet köteles készíteni. Az intézkedésekkel tehát új „alsó közép” irányítási szint született a közoktatásban, amely bekapcsolódott a közoktatás-tervezés rendszerébe, egyszersmind arra kényszerítette a megyéket, hogy osztozzanak a kistérségekkel a szolgáltatások piacán. A kistérségi tervezést az oktatási tárca több szakmai háttéranyaggal támogatta,²⁵ kistérségi intézkedésiterv-modelleket is kidolgozott. Mivel azonban e dokumentumok készítése és a „reálfolyamatok” szinte párhuzamosan zajlottak, hasznosításuk eddig csupán korlátozott lehetett. Az elkészült kistérségi terveket a minisztérium szakigazgatási szervei gyűjtötték össze. A kistérségi terveket azonban nem kellett elküldeni a megyei önkormányzatoknak, ami arra utal, hogy a kistérség és az állami szint van egymással kapcsolatban, s nem a kistérség és a megye.

A többcélú kistérségi társulásokban folyó közoktatási együttműködésekről ma még kevés az információ. Különböző forrásokból a szabályozás és a reálfolyamatok közti eltérésekről, illetve a működés kezdeti tapasztalatairól lehet képet nyerni. Ezek alapján aggodalmak és veszélyek éppúgy érzékelhetők, mint a biztató perspektívák jelei (Szentirmai, 2005). Aggodalmat kelthet például a többcélú kistérségi társulások létrehozásának összekapcsolása a hatékonysági szempontok érvényesítésével. Az ösztönző támogatásban való részesülés azon feltétele, hogy valamennyi, a társuláshoz tartozó településen működő közoktatási intézménynek teljesíteni kell a rendeletben foglalt osztály- és csoportlétszám-előírásokat, sok kisiskola számára akkor is teljesíthetlenné válhat, ha a szabályozás megengedi az osztatlan csoportok/osztályok működtetését, azaz az osztatlan csoportokra, osztályokra teljesítendő kritériumokat. Ez nem hiteles adatok közlésére készíthető a kistérségi településeket, másfelől olyan kisiskolák működőképességét is veszélyeztetheti, amelyek megszüntetése szakmai szempontból, illetve bizonyos körülmények miatt (például a távolság, az iskolafenntartásra társult települések száma) nem volna indokolt (Kovács, 2006). Érdemes ezzel kapcsolatban hangsúlyozni, hogy a közoktatás fontos területeit (tanulói továbbhaladás, a középfokú beiskolázás térségi összehangolása) a kistérségi társulás nem érinti.

Egy 2005 novemberében szervezett konferencia (*Önkormányzat és közoktatás 2005, 2006*) kistérségi szekciójának résztvevői arról számoltak be, hogy a normatív

²³ 64/2004. (IV. 15), 5/2005. (II. 1.) és 36/2005. (III. 1.) Korm. rendeletek.

²⁴ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 89/A. §.

²⁵ Kistérségi tervezés a közoktatásban. Munkaanyag. Oktatási Minisztérium, 2005; A közoktatási feladatellátás kistérségi szintű tervezése, szervezése (Segédanyag Többcélú Kistérségi Társulások részére). OM Tanügyigazgatási Főosztály, 2005. Megjegyzésre érdemes, hogy azonos műfajú anyag született akkor is, amikor 1996-ban a területi tervezés első lépcsőjének, a megyei közoktatás-fejlesztési terveknek az előkészítéséhez készített szakmai háttéranyagot az Oktatási Minisztérium.

támogatás miatt a feltételeknek nem mindenben megfelelő települések is igyekeznek a társulásba belépni, ami a manipuláció kockázatával járhat. Így egymástól távol lévő iskolák is törekedhetnek formális egyezség létrehozására azért, hogy megfeleljenek a kritériumoknak. A hatékonysági követelmények minden áron való teljesítése akár az ellátás korábbi szakmai színvonalának csökkenésével is járhat (például jelentősen nőhet az egy szakképzett óvónőre jutó gyerekek száma, vagy romolhat az alkalmazott pedagógusok átlagos végzettségi aránya). A működési költségek lefaragása szembe kerülhet a fejlesztési célokat szolgáló szakmai szempontokkal (például a pedagógus-továbbképzések finanszírozásának visszafogása). Problémát jelent, hogy a többcélú kistérségi társulások feladatai között nem jelenik meg a tanulói továbbhaladás és a középfokú beiskolázás térségi összehangolásának feladata. Mindezek miatt sokan szűkségesnek tartanak a szabályozás finomítását (Balázs É., 2006).

A pozitív lehetőségek közé tartozik, hogy mivel a többcélú kistérségi társulások közül a legtöbben – bizonyos koordinációs feladatellátás mellett – a pedagógiai szakszolgálatok szervezésére vállalkoztak, ezek – főképpen a logopédiai és gyógytestnevelési ellátás – közelebb kerülhetnek a szolgáltatást igénybe vevőkhöz. Ezért azokban az aprófalvas kistérségekben, ahol korábban nem tudták biztosítani a szolgáltatások elérhetőségét helyben vagy a kistérségi centrumban, jelentős javulás állhat be a szolgáltatások elérhetőségében. A tanárhelyettesítési rendszer bizonyos, kevés óraszám-ban tartott tantárgyak esetében az oktatás színvonalának emeléséhez vezethet, és javulhat a szakos ellátás, amennyiben sikerül a megfelelő feltételeket (gépjármű vagy költségterítés) biztosítani. Jelentősen javították a gyermekek utazási körülményeit a társulások által pályázott iskola vagy/és közösségi buszok (Kovács, 2006). A többcélú társulások révén nagyobb eséllyel őrizhető meg a jó minőségű kistelepusi oktatás, s ezzel növelhető a közoktatás társadalmi kohézióban betöltött kiemelt szerepe (a nevelés és az oktatás együttese itt erősebb), és a társulás eredményeképpen javulhat az oktatásirányítás minősége is (Balázs É., 2006).

2.4. A helyi szint

A magyar közoktatás-irányítási rendszerben a közoktatással kapcsolatos döntések legnagyobb részét 2006-ban az intézményfenntartó helyi önkormányzatok hozzák, azaz továbbra is rendelkeznek mindazokkal a kiterjedt irányítási jogosítványokkal, amelyeket az 1993-ban elfogadott közoktatási törvény határozott meg.²⁶ 2006-ban 3144 helyi önkormányzat volt Magyarországon, 33-mal kevesebb, mint 2001-ben; ebben az évben – 1994-hez viszonyítva – a legalacsonyabb a helyi hatóságok száma. 2001-hez képest 9%-kal csökkent az oktatási-nevelési intézményt (óvoda, általános iskola) fenntartó önkormányzatok száma, ez a csökkenés folyamatos, trendnek tekinthető 1994 óta (lásd *Függelék 2.4. táblázat*). Ezzel párhuzamosan 2001 és 2005 között 20%-kal, 1995-re nőtt azon önkormányzatok száma, amelyek nem tartanak fent oktatási intézményt. E települések szinte kizárólag az 1000 lakosnál alacsonyabb lélekszámú települések közé tartoznak. Ebből arra következtethetünk, hogy a kistelepusok intézményfenntartó ereje – elsősorban demográfiai és finanszírozási okokból – jelentő-

²⁶ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 85–91. §.

sen csökkent az elmúlt időszakban. 2008 után az oktatási intézményt nem fenntartó önkormányzatok további jelentős csökkenése várható. A közoktatási törvény 2006. évi módosítása ugyanis előírja, hogy 2008. szeptember 1-jétől a nyolc évfolyamnál kevesebb évfolyammal működő általános iskolák a továbbiakban csak másik általános iskola vagy legalább hat évfolyammal működő gimnázium tagiskolájaként láthatják el feladataikat. Ha az iskolafenntartó erről nem tud gondoskodni, csak az OKÉV engedélye alapján működtetheti tovább az iskolát. Az előzővel némileg ellentétes folyamat látszik a középiskolák fenntartói körében. Míg 1999 és 2001 között csökkent, addig 2001 és 2006 között közel azonos mennyiségben ismét nőtt a középiskolát fenntartó önkormányzatok száma. A növekedés az 5–10 000 lakosú településeken volt a legerőteljesebb, de nőtt az 500–1000 és az 1000–2000 lakosú önkormányzatok körében is. Jelentősen csökkent viszont a városok, különösen az 50 000–100 000 lélekszámú városok esetében (lásd *Függelék 2.5. táblázat*). Ez utóbbi jelenség szorosan összefügg egyrészt a városi önkormányzatok hatékonyságnövelő racionalizáló intézkedéseivel, másrészt azzal a folytatódó trenddel, hogy intézményeiket a megyei önkormányzatnak adják át.

A 2003–2006 közötti időszakban kismértékben növekedett a társulási hajlandóság az önkormányzatok körében, amely mind a fenntartói társulások, mind a társulásokban részt vevő intézmények számát érintette. 2004 és 2006 között a fenntartói társulások száma a KIR intézménytörzs adatai szerint 385-ről 448-ra, az ezekben részt vevő közoktatási intézmények száma 511-ről 561-re nőtt (lásd *Függelék 2.6. táblázat*). A társulások számának növekedésében vélhetően szerepet játszott a többcélú kistérségi társulásokról szóló törvény elfogadása. Ugyancsak növelte a társulási hajlandóságot az is, hogy 2002–2005 között az intézményfenntartó társulások a költségvetési törvényben meghatározott külön támogatásokban részesültek, amelynek mértéke jelentősen növekedett az elmúlt időszakban. A bejárók tanulók után 2002-ben 14 000 Ft, 2005-ben 15 000 Ft kiegészítő normatív támogatás járt, míg az intézményfenntartó társulások óvodáiba és iskoláiba járó tanulók után 2002-ben 20 000 Ft, 2005-ben (és 2006-ban is) 45 000 Ft kiegészítő normatíva²⁷ volt igénybe vehető.

A helyi szint jelentőségét a magyar közoktatásban a társadalom nem minden rétege értékeli egyformán. Egy 2005 őszén végzett közvélemény-kutatás (*Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 2005*) egyebek mellett vizsgálta azt is, hogy a lakosság a közoktatás mely szereplőit tartja felelősnek a közoktatás színvonaláért. A legtöbben az Oktatási Minisztériumot tartják leginkább felelősnek (átlagérték ötfokú skálán 4,57), őket a pedagógusok, (4,33), majd az iskolák (4,27), az önkormányzatok (3,93) és a más iskolafenntartók (3,64) követik. Az adatok tehát azt mutatják, hogy még ma is meghatározó jelentőségű az emberek tudatában a központi szint ereje, és ehhez képest kisebb jelentőséget tulajdonítanak a tényleges döntéseket meghozó helyi fenntartói, intézményi szintnek. A lakosság iskolázottságától függően némiképp változik a megítélés. A helyi szint felelőssége a legkevésbé iskolázottak szerint a legnagyobb (4,04), míg a legiskolázottabbak szerint a legkisebb (3,74). Az emberek a pedagógusok (3,39), valamint az iskolák (3,37) tevékenységével inkább, az önkormányzatok (3,16) és az Oktatási Minisztérium (2,92) tevékenységével viszont kevésbé elégedettek. Településtípusok szerint általában az önkormányzatok tevékenységével a megyei jogú városokban élők a legelégedetlenebbek, az egyéb városokból megkérdezett felnőttek pedig

²⁷ 2004. évi CXXXV. törvény a Magyar Köztársaság 2005. évi költségvetéséről, 3. sz. melléklet.

a legelégedettebbek. Ugyanakkor *saját önkormányzatuk közoktatással* kapcsolatos tevékenységével a megkérdezettek 60%-a inkább elégedett, 20%-a inkább elégedetlen. Ez arra utal, hogy az önkormányzati feladatellátásnak sokkal rosszabb a megítélése a társadalomban általában, mint a saját tapasztalatok alapján.

Fenntartók szerint vizsgálva a feladatellátást, hat különböző feladat közül négyben (továbbtanulásra való felkészítés, hátrányos helyzetű gyermekek segítése, az iskola belső környezete, tanórán kívüli programok) a lakosság többsége szerint az önkormányzati iskolák nyújtják a legtöbbet; ezen belül különösen a továbbtanulásra való felkészítésben. A községek lakói – akik a legkevésbé látnak rá más fenntartók tevékenységére – gondolják leginkább azt, hogy az önkormányzati iskolák nyújtják a legtöbbet. Ha a társadalom egyes rétegei szerint vizsgáljuk a válaszokat, akkor azt találjuk, hogy az alacsonyabban iskolázott lakosok körében inkább az önkormányzati iskolák preferáltak, míg a magasan iskolázott réteg jóval az átlagot meghaladó mértékben az egyházi iskolákat tartja a legeredményesebbnek csaknem mindegyik területen.

2.4.1. A helyi irányítás új feladatai és kihívásai

A vizsgált időszakban a helyi irányítási szintet érő kihívások közül meghatározó jelentőségű volt a költséghatékonyság problémaköre is (erről részletesebben lásd a *közoktatás finanszírozásáról* szóló 3. fejezetet), amihez egyre inkább hozzákapcsolódott a hazai és nemzetközi mérések hatására felismert eredményességi probléma (erről részletesebben lásd a *közoktatás eredményességéről* szóló 8. fejezetet). Mivel a demográfiai folyamatok alapvetően nem változtak ebben az időszakban, azaz a gyermeklétszám folyamatosan csökkent, kiemelt feladat maradt az intézményi kapacitások minél hatékonyabb kihasználása, ami az alapfokú oktatást követően a középfokú intézmények finanszírozásában is előtérbe került. Ugyancsak kihívást jelentett a helyi szint számára a közoktatási törvény 2003. évi módosításából 2004-ben és 2005-ben megoldandó új feladatok elvégzése, valamint az első Nemzeti Fejlesztési Tervből adódó fejlesztési lehetőségek kihasználása, illetve az új pályázati rendszerhez való alkalmazkodás.

A 2002. évi kormányváltást követő, 2003. évi közoktatásitörvény-módosítás²⁸ a helyi önkormányzatok számára több, részben új feladatot határozott meg. Jelentősen változott a szabályozás szerint az *iskolai pedagógia programok tartalma*, aminek eredményképpen valamennyi pedagógiai program intézményi felülvizsgálatára és fenntartói jóváhagyására sor került 2004-ben. A szabályozás érintette az iskolai házirendeknek az intézmény működése szabályozásában betöltött szerepét és tartalmát egyaránt, hatályba lépését pedig a nevelőtestületi elfogadás mellett fenntartói jóváhagyáshoz kötötte.²⁹ E módosítás következtében részben megváltozott a szervezeti és működési szabályzat tartalma is. Ez azt eredményezte, hogy a fenntartók a törvény által 2004-re kötelezően előírt házirendek felülvizsgálata mellett általában a szervezeti és működési szabályzatok felülvizsgálatát is elvégeztették az iskolákkal. Új feladatként jelent meg valamennyi intézményfenntartó önkormányzat számára az önkormányzati minőségirányítási programok elkészítése. Változott a törvény által közoktatási feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és fejlesztési terv (*intézk-*

²⁸ 2003. évi LXI. törvény.

²⁹ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 40. § (9) bekezdés.

dési terv) elkészítésére kötelezett önkormányzatok köre is.³⁰ A fenti feladatok közül a pedagógiai programok, valamint a házirend és a szervezeti és működési szabályzatok jóváhagyása tekintetében már jelentős tapasztalatokkal rendelkeztek a helyi önkormányzatok, azonban az intézményfenntartó önkormányzatok számára a minőségirányítási program, az intézményt nem fenntartók számára az intézkedési terv elkészítése eddig ismeretlen, új feladat volt.

A 2003. évi közoktatásitörvény-módosítás részben újraértelmezett bizonyos, a minőségirányításhoz, minőségbiztosításhoz, minőségfejlesztéshez kapcsolódó fogalmakat, részben pedig új dokumentumok kötelező elkészítését határozta meg mind az önkormányzati intézményfenntartók, mind a közoktatási intézmények számára. A törvény értelmű rendelkezéseiben a korábbi minőségbiztosítás kifejezést minőségpolitikára³¹ cserélte fel, ami a szóhasználaton kívül koncepcionális változást is takar. Az inkább a szabványnak való megfelelést idéző minőségbiztosítás helyett a helyi és intézményi stratégiát feltételező minőségpolitika és az intézményi önfejlesztésre, innovációra utaló minőségfejlesztés fogalmai kerültek előtérbe, amelyek jobban tükrözik az országos közoktatás-politika szándékait (Horváth A., 2003). Ennek megfelelően a törvény mind az intézményfenntartó önkormányzatok³², mind a közoktatási intézmények³³ számára minőségirányítási program elkészítését írta elő, meghatározva azt is, hogy az intézményi minőségirányítási programnak összhangban kell lenniük a fenntartó önkormányzat minőségirányítási programjával.

A jogszabály értelmében az intézményfenntartó önkormányzatoknak 2004. január 31-ig „az önkormányzati közoktatási intézményrendszer működésének minőségirányítási programját” – általánosan elterjedt megnevezéssel ÖMIP – kellett elkészíteniük (erről lásd még a közoktatás eredményességéről szóló 8. fejezetet). Ennek konkrét tartalmát úgy határozták meg,³⁴ hogy az mutassa be (1) a fenntartónak a közoktatási rendszer egészére vonatkozó elvárásait, (2) az egyes intézményeknek a fenntartói elvárásokkal kapcsolatos feladatait, (3) a közoktatási rendszer egésze és a közoktatást érintő más ágazatok kapcsolatait, (4) a fenntartói irányítás keretében tervezett szakmai, törvényességi, pénzügyi ellenőrzések rendjét.

A módosított törvény egy másik rendelkezése³⁵ előírta a fenti programhoz kapcsolódó minőségfejlesztési rendszer működtetését is, de annak tartalmát és módját nem határozta meg. Így különösen a helyi szakigazgatási egységgel, szakemberrel nem vagy alig rendelkező községi, kisvárosi önkormányzatok kevés támpontot kaptak ahhoz, hogy milyen konkrét tartalommal készítsék el a minőségirányítási programot és működtessék a minőségfejlesztési rendszert. Az önkormányzati oktatásirányítás ezt megelőzően már találkozott ugyan a minőségfejlesztés fogalmával – amely részben intézményeik Comenius-programba való bekapcsolódásához szükséges fenntartói nyilatkozat kiadását, részben pedig a polgármesteri hivatal ISO minőségbiztosítását jelentette –, azonban ez a feladat mégis felkészületlenül érte őket, annak ellenére, hogy az Oktatási Minisztérium és a Belügyminisztérium háttérintézményei – némi

³⁰ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 85. § (5) bekezdés.

³¹ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 121. § (1) bekezdés, 23. pont.

³² 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 85. § (7) bekezdés.

³³ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 40. § (10) bekezdés.

³⁴ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 85. § (7) bekezdés.

³⁵ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 102. § (2) bekezdés, d) pont.

késéssel – egy segédanyag elkészítésével igyekeztek segítséget nyújtani a program elkészítéséhez (*Segédlet az önkormányzati... , 2004*).

Egy 2005-ben a megyei jogú városok körében végzett kutatás (*Megyei jogú városok vizsgálata, 2005*) megállapította, hogy a nagyvárosok körében az önkormányzati minőségirányítási programot általában külső szakértők, tanácsadó cégek készítették el, amit elsősorban a rendelkezésre álló rövid idővel magyaráztak a hivatalok oktatásirányítási vezetői (*Sinka, 2005*). Ugyanakkor a tapasztalatok azt mutatták, hogy ebben szerepe volt a szakértelem hiányának is, ami – a kutatásban nem szereplő – községek tekintetében vélhetően még inkább meghatározó lehetett. Azoknál az önkormányzatoknál, amelyek polgármesteri hivatalai rendelkeznek ISO-szabvánnyal (ilyen a nagyvárosi hivatalok döntő része), igyekeztek az abban megszerzett tapasztalatokat is felhasználni, jóllehet egy szervezet minőségügyi szabvány szerinti működése és a fenntartói minőségirányítás folyamata nem tekinthető azonosnak. A kutatás feltárta azt is, hogy a megyei jogú városok oktatásirányítói szerint a minőségirányítási programok elkészítése előtt a minőség, eredményesség, illetve hatékonyság javulására irányuló, az egyes városok egész oktatási rendszerét érintő komplex politika sehol nem volt, de az önkormányzatok számos egyedi intézkedést tettek rendszerük javítása érdekében (*Mártonfi, 2005a*).

A kutatás időpontjában – fél évvel az ÖMIP-ek elfogadása után – még nem álltak rendelkezésre tapasztalatok a minőségirányítási programok működésével kapcsolatban, ezért inkább az elkészült dokumentumok tartalma volt elemezhető. E szerint a megyei jogú városokban az önkormányzati minőségirányítási programok két jellegzetes csoportja ismerhető fel. Az egyik csoportba azok tartoznak, ahol a program középpontjában az ellenőrzés található, ezek elsősorban a pénzügyi-gazdasági ellenőrzésre koncentrálnak, az ezzel kapcsolatos feladatok meghatározottak, az intézményértékelésre részletes eljárásrendet dolgoztak ki. A másik csoportba azok a programok tartoznak, amelyek helyzetelemzést, arra épülő jövőképet és minőségcélokat tartalmaznak, amelyek megvalósításához feladatok – esetenként konkrét intézményre lebontva – kapcsolódnak. Világosan elválasztják a működés ellenőrzését az eredményesség értékelésétől. A fenntartó meghatározza az ellenőrzés, értékelés célját az intézményi autonómia figyelembevételével, amely rendszerint a kedvező folyamatok megerősítésének és a kedvezőtlen tendenciák megszüntetésének szándékát jelenti (*Sinka, 2005*).

Új feladat és jelentős kihívás volt a helyi önkormányzatok számára 2004-től a Nemzeti Fejlesztési Tervhez kapcsolódó pályázatokba történő bekapcsolódás, a közoktatás területén rendelkezésre álló decentralizált fejlesztési források megnyerése és felhasználása. E pályázatokban (elsősorban a Regionális Operatív Programban) a kedvezményezettek legnagyobb része önkormányzat, amelyek fontos jellemzője, hogy iskolafenntartói szerepük mellett politikai meghatározottságú környezetben működnek. Ebből következően az önkormányzatok a pályázatok kiírásától kezdve sikerorientáltak, minden eszközzel arra törekedtek, hogy támogatási forráshoz jussanak, viszont részben a támogatási rendszer szabályaival szembesülve, részben a szerződéskötés folyamatának elhúzódásával egyre inkább eluralkodott körükben a csalódottság, a kiábrándultság, a kívülrállóság érzése. Érdekes jelenség az alapítványok, egyházak, egyéb nonprofit szervezetek csekély pályázati aktivitása (*Wagner, 2005*). A Humán-erőforrás-fejlesztési Operatív Program intézkedései közül a helyi önkormányzatokat közvetlenül elsősorban a 3.1.2-es intézkedés – *Térségi Iskolai és Óvodai Központok (TIOK)*

kialakítása – és az ahhoz közvetlenül kapcsolódó ROP 2.3-as intézkedés – Az óvodai és az alapfokú oktatási-nevelési intézmények infrastrukturális fejlesztése – érintette.

A kompetencia alapú oktatáshoz szükséges programok kipróbálásában és elterjesztésben a tervek szerint jelentős szerepet játszó jövődöbéli TIOK-okat olyan konzorciumok hozzák létre, amelyeket különböző intézménytípusokhoz tartozó nevelési-oktatási intézmények és pedagógiai szakmai szolgáltató intézmények alkotnak. Ezeknek nem kötelezően tagjai a fenntartó önkormányzatok, de – tekintettel arra, hogy részvételük segítheti a program eredményeinek használhatóságát és fenntarthatóságát – a TIOK-ok kialakítására beadott pályázatok értékelése során előnyt élveztek azok, ahol az önkormányzat is konzorciumi tag volt. Azok a pályázatok is kedvező elbírálást kaptak, ahol a konzorcium a megye szinte valamennyi térségéből és intézménytípusából választott partnert. TIOK kialakítására összesen 38 pályázat érkezett, amelyből 12 lett nyertes; ezek számára összesen 1,76 Mrd Ft kerül kifizetésre (Wagner, 2005).

A ROP 2.3-as intézkedése, illetve az ahhoz kapcsolódó pályázat óvodák és általános iskolák infrastrukturális fejlesztését tette lehetővé. Erre összesen 638 pályázat érkezett, amelyből 82 pályázó nyert el támogatást, ez a pályázók csaknem egynyolcada. A szétosztásra kerülő valamivel több mint 12 milliárd Ft felén két régió (Észak-Magyarország és Észak-Alföld) osztozik, további 4 milliárd Ft szintén két régió (Dél-Alföld és Dél-Dunántúl) között került szétosztásra, míg a fennmaradó 2 milliárd Ft a fennmaradó három többi régióba jutott (Wagner, 2005).

A HEFOP 3.2.2 és 4.1.1 pályázatok keretében az intézményfenntartók önállóan, más fenntartókkal vagy felsőoktatási intézményekkel konzorciumi keretekben együttműködve *Térségi Integrált Szakképzési Központok (TISZK) létrehozására és infrastruktúrájuk fejlesztésére* nyújthattak be pályázatot 2004-ben. A pályázat célja a szakképzés hatékonyságának növelése a szakképzési kínálat megfelelő koordinációjának biztosításával, valamint a XXI. századi igényeknek megfelelő csúcstechnológia összehangolt alkalmazása a szakképzésben részt vevő fiatalok naprakész, korszerű gyakorlati ismereteinek bővítésére. Az intézkedés a képzés és munkaerőpiac közötti összhang megteremtését kívánta előmozdítani a gazdaság szereplői, a gazdasági kamarák és a társadalmi partnerek együttműködésével (lásd a *keretes írást*).

A TISZK-ek kialakítását és szakmai fejlesztését támogató 3.2.2-es pályázatra országosan összesítve 35 pályázat érkezett, és 16 nyert támogatást. A pályázatban összesen 5,54 Mrd Ft kerül kifizetésre. A 4.1.1-es pályázatra ugyancsak 35 pályázat érkezett, amelyből szintén 16, értelemszerűen a 3.2.2-es pályázaton is nyertes pályázó nyert támogatást, itt összesen mintegy 11,43 Mrd Ft kerül kifizetésre. A nyertes pályázatok régiós megoszlásából kitűnik, hogy Közép-Magyarországról a 3.2.2-es és a 4.1.1-es kiírásban 4-4 pályázat nyert, tehát ebben a régióban négy TISZK kerül kialakításra. Utána következik a dél-alföldi, a dél-dunántúli, az észak-magyarországi, a közép-dunántúli régió, az észak-alföldi és a nyugat-dunántúli régió 2-2 TISZK létrehozásával. A hat régió közötti megoszlás egyenletesnek tekinthető. Megyei bontás szerint hat megyéből nem nyert senki, Pest megyében 3, a többi 13 megyében pedig 1-1 nyertes pályázat született. A TISZK-ek létrehozása és főként szélesebb körben való kiterjesztése új helyzetet jelent a szakképzési feladatellátás és irányítás tekintetében. A gyakorlati képzés integrációja lehetőséget nyit egyfelől arra, hogy ezt a feladatot a jelenlegi megyei szint helyett a jövőben regionális szinten szervezzék meg, másfelől a képzési központok kialakítása a munkaerőpiachoz kapcsolódó nagyobb rugalmasságot jelentheti.

A TISZK-pályázatok jellemzői

A TISZK keretei között a szakképzést folytató intézmények szoros együttműködésben vagy összevontan, ésszerű feladatmegosztásban harmonizálják irányítási rendszerüket. Ezáltal – a moduláris rendszerű képzés bevezetése mellett – alkalmassá válik az integrált szervezet arra, hogy gyakorlatorientált szakképzési bázisként működjön, hangsúlyozottan erősítve a gyakorlati képzést minden régióban. Így lehetőség nyílik az üzemi gyakorlati alapképzés funkciójának is megfelelő iskolai tanműhelyek kialakítására, s egy munkaerő-piaci irányultságú szakképzési rendszer alakulhat ki országszerte. Alapvető elvárás volt a pályázóktól, hogy a pályázat több innovatív elemre is támaszkodjon; olyanokra, amelyek elősegítik a foglalkoztatási esélyek növelését, a szakképzés és a munka világa közötti kapcsolat megerősítését. Az innovatív pedagógiai technikák, a modellértékű gyakorlati megoldások alkalmazásával, a pedagógusok továbbképzésének eredményeképpen változások következzenek be a közvetlen környezetben, a kistérség és a régió szakképzés-fejlesztési gondolkodásmódjában.

A pályázatok elbírálásánál pozitívumként értékelték 2-3 esetben, hogy a konzorciumoknak felsőoktatási intézmények is tagjai voltak, így a felsőoktatási intézménybe való átjárhatóság, beszámíthatóság elérhető, a felsőfokú szakképzéssel a kimeneti elágazást, a felsőoktatásba való folyamatos továbbhaladás lehetőségét biztosítják. Szintén pozitív példa volt, amikor a fenntartó önkormányzat egy projektbonyolításban jártas céget bízott meg a program vezetésével, illetve hogy két pályázathoz közös menedzsmentet állítottak, amivel költséget takaríthattak meg. Negatívumként értékelték, ha a pályázatból az tűnt ki, hogy az önkormányzatok és az iskolák között igen laza az „összedolgozás”, kapcsolatuk csaknem formális, vagy ha nem volt látható, milyen módon kívánja bevonni az intézmény a vállalkozásokat a gyakorlati képzés fejlesztése érdekében. Ugyancsak nem támogatták a pályázatot, ha a TISZK szervezetének kiépítése, működtetése, a szakképzés tartalmi modernizációja nem volt részletezett, így várható hatása nem volt értékelhető.

A 4.1.1 pályázati kiírásban az volt a cél, hogy a támogatási összeg minél nagyobb százaléka az infrastruktúra fejlesztésére fordítódjon, így a projekt költségvetésében a 60%-os, illetve a feletti részarány már jónak számított. Az elbírálás során értelemszerűen ismét szempont volt, hogy a pályázat a program célkitűzésével teljesen összhangban legyen, a végrehajtás során jelentős eredmények mutakozzanak a helyi munkaerő-piaci és szakképzési igények kielégítésében, a lemorzsolódás megakadályozásában. Előnynek számított, ha a korszerűen felújított, csúcstechnológiát képviselő üzemi tanműhely funkcionálisan túl az épület helyet ad a legfejlettebb modelleket alkalmazó pályáorientációnak, a közösségi tanácsadási és információnyújtási funkcióknak is. Ugyancsak kedvező elbírálásban részesült az a pályázó, amely monitoringbizottságot hozott létre a konzorciumon belül a projekt végrehajtásának ellenőrzésére (Wagner, 2005).

2.4.2 A helyi tervezés jellemzői

A közoktatási törvény 2003. évi módosítása a *helyi önkormányzati közoktatási intézkedési tervvel* kapcsolatban is jelentős változást hozott. A módosítás eltörölte azt a korábbi szabályozást, miszerint intézkedési tervet csak azoknak az önkormányzatoknak kell készíteniük, amelyek önállóan vagy társulásban tartanak fenn és működtetnek intézményt. Az új szabályozás szerint immár *valamennyi* helyi önkormányzatnak kell intézkedési tervet készítenie, függetlenül attól, hogy van-e saját fenntartású intézménye, vagy nincs.³⁶ Az utóbbi esetben e tervben kell meghatározni, milyen módon látja el a számára is kötelező feladatokat (óvodai nevelés, általános iskolai oktatás). Az intézménnyel nem rendelkező önkormányzatoknak az intézkedési tervet azzal az önkormányzattal közösen kell elkészíteniük, amelyik által fenntartott óvoda, iskola biztosítja a kötelező felvételt az illetékességi területén élő tanulók számára. Azoknak a településeknek, amelyeket az új szabályozás érintett, az intézkedési tervet 2004. január 31-éig kellett elkészíteniük.³⁷ A közoktatási törvény 2006. évi módosítása egyrészt kiegészíti az önkormányzati intézkedési terv kötelező tartalmát a gyermekek, tanulók esélyegyenlőségét szolgáló intézkedésekkel, másrészt ismét módosítja a tervezésre kötelezettek körét. Az új szabályozás szerint nem kell a helyi önkormányzatnak intézkedési tervet készítenie, ha tagja többcélú kistérségi társulásnak, és a társulás intézkedési terve települések szerinti bontásban tartalmazza mindazt, amit az önkormányzati intézkedési tervnek tartalmaznia kell.³⁸ A kistérségi intézkedési tervek jelentős része nem felel meg az új kritériumoknak, ezért a közeli jövőben várhatóan sor kerül a kistérségi és a települési önkormányzati intézkedési tervek többségének a módosítására. Az új szabályozás szükségképpen növeli az együttműködést a kistélepülések között, támogatja a társulási típusú működési formák kialakulását és megerősödését, és nem utolsósorban vélhetően javítja a párbeszédet a szomszédos települések között.

A tervezéssel összefüggő másik módosítás szigorítja a helyi intézkedési terv és a megyei fejlesztési terv közötti kapcsolat követelményeit. Míg korábban csupán *figyelembe kellett venni* a megyei fejlesztési tervet, addig az új szabályozás szerint ki kell kérni a megyei önkormányzat szakvéleményét arról, hogy *összhangban* van-e az intézkedési terv a megyei fejlesztési tervvel.³⁹ További biztosíték, hogy amennyiben nem áll fenn az összhang, akkor az intézkedési tervet csak *minősített többséggel* fogadhatja el a képviselő-testület, illetve a közgyűlés. Ez a szabályozás nemcsak azokra az önkormányzatokra vonatkozik, amelyeknek a módosítás következtében kellett először intézkedési tervet készíteniük, hanem azokra is, amelyek már rendelkeztek intézkedési tervvel, utóbbiak számára a jogszabály tervük fenti követelményeknek megfelelő *felülvizsgálatát* írja elő.⁴⁰

A helyi közoktatási intézkedési terv és az önkormányzati minőségirányítási program együtt határozza meg a helyi közoktatási közszolgáltatások ellátásának módját (kötelező és önként vállalt feladatok), valamint az egyes intézmények feladat-

³⁶ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 85. § (5) bekezdés.

³⁷ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 129. § (5) bekezdés.

³⁸ 2006. évi LXXI. törvény, 15. §. Mivel e rendelkezése hatálybalépésére az idézett törvény nem tartalmaz átmeneti szabályt, így az azonnal hatályba lépett.

³⁹ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 86. § (6) bekezdés.

⁴⁰ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 129. § (5) bekezdés.

ellátásával kapcsolatos önkormányzati elvárásokat, a feladatellátáshoz kapcsolódó irányítási feladatokat (kapcsolatrendszer, ellenőrzés, értékelés). A két dokumentumot – jellemzően inkább a nagyvárosokban – sok helyen kiegészíti még egy stratégiai tervként funkcionáló dokumentum is, amit oktatási koncepciónak, esetleg stratégiai tervnek neveznek. Érdeemes kiemelni, hogy az ÖMIP-ben megfogalmazott jövőkép és a közoktatási rendszer egészére megfogalmazott elvárások inkább hosszú távon érvényesülő stratégiai elemek, míg az egyes intézmények számára meghatározott feladatok, összhangban az intézkedési tervben szereplő önként vállalt és kötelező feladatellátási módokkal, a középtávú tervezéshez kapcsolhatók.

2.4.3. A fenntartók és intézmények közötti kapcsolatok: értékelés és ellenőrzés helyi szinten

A közoktatási törvény az önkormányzati fenntartók számára előírja, hogy intézményeiket gazdálkodási, törvényességi, hatékonysági szempontból ellenőrizték, továbbá azt is, hogy a szakmai munka eredményességét a minőségirányítási programban meghatározott minőségfejlesztési rendszer működtetésével biztosítsák.⁴¹ Mivel az önkormányzati fenntartóknál az ellenőrzések rendje a minőségirányítási program része, a nem önkormányzati fenntartóknak viszont nem kell ilyen programot készíteniük, ezért utóbbiak esetében az ellenőrzések tervezése és elvégzése esetleges lehet. Valamennyi fenntartó számára érvényes viszont, hogy értékelnie kell „a nevelési-oktatási intézmény foglalkozási, illetve pedagógiai programjában meghatározott feladatok végrehajtását, a pedagógiai-szakmai munka eredményességét”.⁴² Az ellenőrzési és értékelési kötelezettség együttes jelenléte az önkormányzati fenntartóknál lehetővé teszi, hogy minőségirányítási programjuk részeként kialakítsák és működtessék helyi közoktatási értékelési rendszerüket. A korábban idézett kutatás (*Megyei jogú városok vizsgálata, 2005*) ugyanakkor azt tárta fel, hogy a megyei jogú városokban csupán egy helyen alakítottak ki mérésen alapuló helyi értékelési rendszert, ez azonban már évekkel ezelőtt, pályázati források és külső szakértői támogatás felhasználásával valósult meg (*Sinka, 2005*). Ez azt jelenti, hogy az intézményértékelés területén a legnagyobb intézményfenntartó önkormányzatok még nem alakítottak ki helyi értékelési rendszert; ez vélhetően a kisebb városokra is jellemző. Ebből következően az egyes időszakokban elvégzett szakmai ellenőrzések, külső értékelések lényegében ad hoc jellegűek, így hasznosíthatóságuk is alacsony mértékű.

Az önkormányzatok által végzett külső intézményértékelés esetlegességének egyik oka az anyagi és emberi erőforrások hiánya. Mivel az ún. szakmai értékeléshez (pedagógiai eredményesség) még a nagyobb városokban sincs meg a szükséges hozzáértés (hiszen a többnyire pedagógusból lett irányító köztisztviselők nem értékelési szakemberek), ezért e tevékenységet, amennyiben az ehhez szükséges finanszírozási háttér rendelkezésre áll, külső szakértőkre bízák. Érdeemes megjegyezni, hogy az idézett kutatás szerint a helyi döntéshozók általában nem értik, hogy a hivatal oktatáshoz értő köztisztviselői miért nem végezhetnek szakmai értékelést; úgy vélik, azért foglalkoztatnak oktatáshoz értő embereket köztisztviselőként, hogy azok megoldják az összes szakmai feladatot (*Sinka, 2005*).

⁴¹ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 102. § (2) bekezdés, d) pont.

⁴² 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 102. § (2) bekezdés, g) pont.

A fenntartói értékeléshez és az intézményi önértékeléshez szükséges finanszírozási háttér megteremtésében volt szerepe a 2000-es évek első felében az ún. SZAK-pályázatoknak, amelyeken a megfelelő kompetenciával rendelkező önkormányzatok pályázati úton forrásokat tudtak szerezni az ellenőrzési, értékelési feladataik ellátásához (*Jelentés...*, 2003). A 2004-ben utolsó alkalommal meghirdetett központi SZAK 2004 pályázat azonban már csak egy ellenőrzéshez, értékeléshez kapcsolódó területen tette lehetővé források pályázását, ez pedig „az iskolai könyvtárakhoz kötődő pedagógiai szakterület szakmai ellenőrzése” volt. A viszonylag alacsony összeg, országosan összesen 290 millió forint elnyerését lehetővé tevő pályázat további céljai a közoktatási törvény módosításából következő intézményi és fenntartói feladatok (pedagógiai program módosítása, minőségirányítási program elkészítése) elvégzése, valamint a kistérségi feladatellátás modelljének kialakítása voltak.⁴³

Az intézményértékeléshez szükséges források biztosításában 2003-ban⁴⁴ és 2004-ben⁴⁵ fontos szerepet játszott egy új, kötött felhasználású, ún. pedagógiai szakmai szolgáltatási normatíva is, amelyet kizárólag a közoktatási törvényben meghatározott⁴⁶ pedagógiai szakmai szolgáltatási feladatokra, így pedagógiai értékelésre is fel lehetett használni. E feladatokra a jelzett két évben azonos összeggel és feltételekkel, tanulónként 720 Ft normatívát igényelhettek az önkormányzatok. A támogatást OM-azonosítóval rendelkező szolgáltatóktól vásárolt, az intézményeknek nyújtott pedagógiai szakmai szolgáltatásokra lehetett fordítani. A jogszabály lehetővé tette, hogy a fenntartók intézményi önértékelést vagy külső intézményértékelést is finanszírozzanak a forrásból. Arról nincs információ, hogy a rendelkezésre álló összeget az önkormányzatok és az intézmények pontosan mely szolgáltatások megvásárlására fordították, azt azonban tudjuk, hogy országos szinten és megyei bontásban milyen arányban használták fel ezeket az előirányzatokat. 2003-ban⁴⁷ országosan közel 1,2 Mrd Ft volt a fenntartók által jogszerűen igényelt normatíva, de az elszámolás szerint a tényleges felhasználás csak 89,3%-os volt. 2004-ben⁴⁸ országosan az előző évinél valamivel kevesebb, 1,18 Mrd Ft volt az igényelt normatíva, aminek ténylegesen 90,5%-át használták fel (*Annási-Herpai*, 2006). A 10% körüli, illetve az azt meghaladó visszafizetések arra engednek következtetni, hogy az önkormányzatok nem voltak teljesen felkészülve e források szakszerű felhasználására.

A 2005.⁴⁹ és 2006.⁵⁰ évi költségvetési törvényekben megmaradt ugyan az e feladatra szánt normatíva (720 Ft/tanuló), azonban lényeges változás, hogy a kötött felhasználású normatívák közül átkerült a szabadon felhasználható normatívák közé, ezzel egy időben természetesen a felhasználást kötő szabályok (OM-azonosítóval rendelkező szolgáltató) is megszűntek. A szakértői vállalkozások és szakmai szolgáltató intézmények tapasztalatai szerint ez azt eredményezte, hogy 2005-ben jelentősen

⁴³ SZAK 2004 pályázat a közoktatási szakértői tevékenység igénybevételéhez biztosított közoktatási célú előirányzat felhasználására. Oktatási Minisztérium. 2004. április 9.

⁴⁴ 2002. évi LXII. törvény a Magyar Köztársaság 2003. évi költségvetéséről, 8. sz. melléklet 9. pont.

⁴⁵ 2003. évi CXVI. törvény a Magyar Köztársaság 2004. évi költségvetéséről és az államháztartás hároméves kereteiről, 8. sz. melléklet 5. pont.

⁴⁶ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 36. §.

⁴⁷ 43/2004. (XII. 17.) PM-BM együttes rendelet.

⁴⁸ 41/2005. (XII. 16.) PM-BM együttes rendelet.

⁴⁹ 2004. évi CXXXV. törvény a Magyar Köztársaság 2005. évi költségvetéséről, 3. sz. melléklet 30/b pont.

⁵⁰ 2005. évi CLIII. törvény a Magyar Köztársaság 2006. évi költségvetéséről, 3. sz. melléklet 20/e pont.

visszaesett mind az önkormányzatok, mind az intézmények intézményértékelésre, pedagógiai értékelésre vonatkozó tevékenysége, illetve az ehhez kapcsolódó megrendeléseik. Ebből is arra lehet következtetni, hogy az önkormányzatok ezt a forrást nagyrészt egyéb célokra fordították.

A fenntartói értékelés súlyát jelentősen növelte a közoktatási törvény 2005. december 25-től hatályos azon módosítása⁵¹, mely szerint a *fenntartó köteles nyilvánosságra hozni honlapján (annak hiányában a szokásos módon) a nevelési-oktatási intézmény munkájával összefüggő értékelését*. A már idézett megyei jogú városok körében végzett kutatás (*Magyei jogú városok vizsgálata, 2005*) szerint három olyan város volt, amelyek honlapjukon a nyilvánosság elé tárták az eredményeiket. Vannak olyan önkormányzati minőségirányítási programok is, ahol magában a dokumentumban rögzítik az értékelési eredmények nyilvánosságát. Jelentős ugyanakkor azon városok száma is, ahol az intézmények csupán saját eredményeiket kapják meg, esetleg – attól tartva, hogy a nyilvánosság fokozza a versenyt az intézményvezetők között – csak igazgatói értekezleten vitatják meg azokat. Vannak olyan vélemények is, hogy a nyilvánosságnak akár társadalmilag káros következményei is lehetnek, ha megalapozatlan vagy hibás eredetű információk jutnak a szélesebb nyilvánosság tudomására (*Sinka, 2005*).

A közoktatási törvény 2006. évi módosítása új, az intézményfenntartókat is érintő szabállyal egészítette ki a közoktatás országos mérési feladatait. E szerint az OKÉV megküldi az országos mérés, értékelés intézményi eredményeit a fenntartónak, s amennyiben valamelyik intézmény nem felel meg egy – ezt követően kiadásra kerülő – jogszabályban meghatározott minimumnak, akkor felhívja a fenntartó figyelmét, hogy indokolt lehet valamelyik iskolában az intézkedése. Ebben az esetben a fenntartó köteles felhívni az érintett iskola figyelmét arra, hogy készítsen intézkedési tervet, annak végrehajtásához iskolafejlesztési programot az oktatás eredményességének fejlesztésre; az elkészült terv a fenntartó jóváhagyásával válik érvényessé. Amennyiben a következő évi országos mérés eredménye szerint az iskola ismét nem éri el a szükséges minimumot, akkor a következő intézkedési tervet már az OKÉV felügyelete alatt és jóváhagyásával kell az intézmények elkészítenie, amelynek megvalósítását ugyancsak az OKÉV vizsgálja hatósági ellenőrzés keretében. Első ízben a 2008/09-es tanévet kell értékelnie az iskoláknak. A minisztérium is e tanév értékelésének hozzáférhetővé tételéről köteles első ízben gondoskodni.⁵² E szabályozás egyfelől erősíti az állam szerepvállalását az oktatás értékelésében, másfelől növeli a fenntartói felelősséget, ugyanakkor azt a lehetőséget is magában hordja, hogy egyes fenntartók értékelési feladataik ellátását az államra hárítsák. Ezt a lehetőséget erősítheti, hogy a rendelkezés nem tartalmaz sem szabályokat, sem szankciókat arra az estre, ha a mérési eredmények a második intézkedési terv végrehajtása után sem érnék el a minimumszintet az iskolában. A bizonytalanságot jelentős mértékben csökkentheti, ha az önkormányzati fenntartó az iskola eredményességével kapcsolatos fenntartói eljárási szabályokat az önkormányzati minőségirányítási programban rögzíti, illetve szabályozza.

⁵¹ 2005. évi CXLVII. törvény, 16. §.

⁵² 2006. évi LXXI. törvény, 18. § (5) bekezdés.

2.5. Az intézményi szint

Az intézményi szintű irányítás jogi keretei, ezen belül az egyes szereplők közötti hatáskör- és feladatmegosztás nem változott a 2003 utáni időszakban. Így továbbra is jellemzőnek tekinthető az erős hatáskörű nevelőtestület, a széles feladatkörrel és ehhez képest csekélyebb hatáskörrel rendelkező vezető megléte, ami folyamatos belső egyeztetésre sarkallja a vezetőket a stratégiai dokumentumok elkészítése, a működést meghatározó döntések meghozatala során (*Jelentés..., 2003*). A közoktatási törvény 2003. évi módosítása, valamint a hatékonysági és eredményességi problémák fenntartói megoldására való törekvések részben új feladatok elvégzésére, részben az új kihívásoknak való megfelelésre készítette az intézményeket és vezetőiket.

2.5.1. Az intézményi szintű irányítást közvetlenül érő kihívások

A 2003 óta eltelt időszakban az iskolák vezetőit a következő jelentősebb kihívások érték: (1) a folyamatos jogszabályi változásokból következően az intézmények stratégiai és szabályozási *dokumentumainak felülvizsgálata, illetve elkészítése*; (2) az intézményi *gazdálkodás folyamatos racionalizálása*; (3) a Nemzeti Fejlesztési Tervhez kapcsolódó *fejlesztésekbe történő bekapcsolódás lehetősége egy új, eddig alig ismert pályázati eljárás keretében*; (4) 2005-ben a középiskolák esetében az új, kétszintű érettségi vizsga első alkalommal történő megszervezése és lebonyolítása.

A *négy legfontosabb dokumentum* közül hármat (szervezeti és működési szabályzat, házirend, minőségirányítási program) jogszabály szerint a vezető készíti el és a nevelőtestület fogadja el; a pedagógiai program elkészítésről nem, csak elfogadásáról rendelkezik a közoktatási törvény (nevelőtestületi elfogadás).⁵³ Mivel a pedagógiai program módosítása és a minőségirányítási program elkészítése *azonos időszakra esett*, majd néhány hónapos eltéréssel a házirend felülvizsgálata következett, a legnagyobb vezetői feladat e dokumentumok határidőre történő elkészítésének megszervezése és irányítása volt. Nehezítette ezt, hogy a pedagógiai program jelentős módosítására 1998 óta hat éven belül harmadszor került sor, így a nevelőtestületek, az egyes pedagógusok motivációja e feladatra igen alacsony volt. Már egy 2001. évi kutatás is kimutatta, hogy a pedagógiai programok 1999. évi módosítása során mind a tevékenység volumene, mind jelentősége szempontjából az igazgatók végezték a legnagyobb munkát (*Simon, 2002*), ez 2004-ben még inkább jellemző volt. Ugyanakkor úgy tűnik, az igazgatók maguk is kevésbé várják el a pedagógusoktól, hogy pluszfeladatokat vállaljanak el. Egy 2005-ben, az iskolaigazgatók körében végzett kutatás (*Az iskolai eredményesség..., 2005*) megállapítja, hogy a pedagógusok munkájával kapcsolatos vezetői elégedettségi listán a tíz legfontosabb elvárás közül az utolsó helyen áll (7,6-es rangsorszámmal) a rangsorban az, hogy a pedagógus vállaljon többletmunkát.

A közoktatási rendszer hatékonysági problémái, a finanszírozási és *gazdálkodási racionalizálás* legközvetlenebbül az intézményi szinten érzékelhető. A működés biztosítása vezetői feladat akkor is, ha az egyes intézmények szintjén rendelkezésre álló források stagnálnak vagy csökkennek. Mivel a működésre fordítható források bővítési lehetősége (működési pályázatok) a vizsgált időszakban is igen alacsony mérté-

⁵³ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 40. § (2) és (9) bekezdés; 44. § (1) bekezdés.

kü volt, a menedzsmentnek kellett döntést hoznia a szűkös erőforrások elosztásáról. A vezetők általában prioritásnak tekintették a pedagógusok foglalkoztatási biztonsága megőrzését, ezért először leggyakrabban a túlórák számának csökkentésével vagy megszüntetésével próbálták a kiadásokat csökkenteni. A saját hatáskörben korábban megvalósított csoportbontások megszüntetése, esetleg a fenntartói döntéshez kapcsolódó csoportelvonás végrehajtása már álláshelyek felszámolását is jelenthette, amit nehezített, hogy ennek támogatására nem állt a vezetők rendelkezésre kidolgozott pedagógusértékelési rendszer és gyakorlat. A gyermeklétszám csökkenéséből és a rendelkezésre álló források behatároltságából következő átszervezések, intézményösszevonások megszaporodása következtében a vezetői munkában előtérbe került a belső konfliktuskezelés, az összevonások esetében a két vagy több nevelőtestületből létrejövő új testület kialakítása, ezekkel összhangban a szervezeti kultúra fejlesztése.

A Nemzeti Fejlesztési Terv keretében a közoktatási intézmények a HEFOP és ROP központi programjainak pályázataiba kapcsolódhattak be. Bár az iskolák egy része korábban már szerzett tapasztalatokat különböző nemzetközi és uniós pályázatokon (PHARE, Leonardo, Comenius), sőt külön erre a célra rendelkezésre álltak az ún. Pályázat Előkészítő Alap (PEA) pályázatai is, mégis az intézmények és vezetők számára az európai uniós eljárásrend, továbbá a sikeres pályázatok elkészítéséhez szükséges ismeretek, eljárások többségében ismeretlenek voltak. Ez is szerepet játszott abban, hogy a már idézett kutatás szerint (*Az iskolai eredményesség... 2005*) 2005 tavaszáig csupán az intézmények 2-3%-a kapott infrastruktúrájának fejlesztésére ROP-támogatást, és hasonló a HEFOP keretében a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjához, valamint a hátrányos helyzetű tanulók integrációs felkészítéséhez támogatást elnyert intézmények aránya is (*Dencső, 2005*).

Egyes HEFOP-pályázatokat (TIOK, TISZK) 2005-ben, a kiírás értelmében csak meghatározott feltételeknek megfelelő konzorciumok – a pályázati cél megvalósítására szerződés útján összefogó és felelősséget vállaló intézmények – pályázhattak meg. A konzorciumi együttműködés korábban kevésbé volt ismert a közoktatási intézmények körében, jóllehet egyes korábbi pályázatokban volt már arra példa, hogy együttműködő intézményi csoportok nyerhettek el támogatást. A HEFOP decentralizált pályázatai körében létrejött konzorciumoknak mind a tartalmi, pénzügyi tervezés, mind a végrehajtás során az előre meghatározott program szerint kell eljárniuk, ami folyamatos egyeztetést és együttműködést kíván meg a konzorcium vezetése és a résztvevők között. Ezek a programok jelentős mértékben támogatták mind a vezetők, mind az intézmények körében a tervezési, együttműködési, alkalmazkodási, ellenőrzési és értékelési kompetenciák fejlesztését.

Az iskolák számára komoly kihívás volt 2005-ben az új, kétszintű érettségi vizsga megszervezése. A vizsgára való felkészülés különösen a bevezetést megelőző két évben vált fontos feladattá az intézményvezetők számára, ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy egyrészt a közoktatási törvény már közel tíz éve tartalmazta az új vizsgarendszert, másrészt 2003-ban megkezdődött a vizsgáztató tanárok felkészítése központi támogatással, akkreditált tanfolyami keretekben. Biztosítaniuk kellett, hogy az új szabályozással egyet nem értő tanárok is megfelelően felkészüljenek feladataikra, továbbá a szülők és a tanulók elegendő tájékoztatást kapjanak a vizsga tanulókat érintő jellemzőiről, valamint a felsőoktatási intézményekbe történő jelentkezés és felvétel új rendjéről. A tanárok felkészítését támogatta, hogy az OM 2004

szeptemberében 23 közismereti vizsgatanítárgyról tájékoztató anyagot készített számukra, amely részletesen tartalmazta a követelményekről, a vizsgafeladatokról, az értékelési eljárásokról szóló legfontosabb tudnivalókat. Ugyancsak a felkészítést szorgálta, hogy a fenntartók 2004-től 2006-ig címzett normatívát (10 000 Ft/pedagógus) vehettek igénybe az érettségire történő felkészüléshez, amiből a szaktanárok szakmai felkészítése, illetve a vizsga szervezésére felkészítő programok egyaránt finanszírozhatóak voltak. Az érettségi vizsgák adminisztrációját (jelentkezés a vizsgákra) első alkalommal központi szoftver is támogatta, amelynek használatára a vezetők felkészítést kaptak. Noha a 2005. évi érettségi vizsga lebonyolításáról nem áll rendelkezésre országos értékelés, általában megállapítható, hogy az iskolák vezetése megfelelően oldotta meg a feladatsorok idő előtt nyilvánosságra kerülése miatt szükségessé vált átszervezéseket (új tételsorok eljuttatása az iskolába), továbbá a középszintű vizsgák intézményi megszervezését és lebonyolítását, így az érettségi eredmények helyi szervezési okokból nem váltak kérdésessé.

2.5.2. Az intézményi szintű tervezés

A közoktatási törvény 2003. évi módosítása⁵⁴ ismét érintette a *pedagógiai program* tartalmát. A törvény meghagyta a pedagógiai program fő egységeit, amelyek a *nevelési program*, a *helyi tanterv* és a szakközép-, illetve a szakiskolák esetében a *szakmai program*. A módosítás érintette a *nevelési program* tartalmát: kikerült belőle az iskolában folyó nevelő-oktató munka ellenőrzési, mérési, értékelési, minőségbiztosítási rendszere, ugyanakkor bővült az *iskolai egészségnevelési és környezeti nevelési programmal*.⁵⁵ Az egészségnevelési program tartalmi elemeként határozták meg az egészségfejlesztéssel összefüggő iskolai feladatokat és a mindennapos testedzés feladatainak végrehajtását biztosító programot, azonban a környezeti nevelési program tartalmára vonatkozóan nem írtak elő kötelező elemeket.

Jelentősebb változás következett be a *helyi tanterv* tartalmát illetően. A korábbiak változatlanul hagyása mellett több új elemmel bővült a helyi tanterv, amelyek a következők: (1) moduláris oktatás esetén az egyes modulok értékelése és minősítése, valamint beszámítása az iskolai évfolyam sikeres befejezésébe, (2) a tanulók fizikai állapotának méréséhez szükséges módszerek meghatározása, (3) középiskolák esetében a középszintű érettségi témaköreinek meghatározása. A helyi tanterv tartalmát felsoroló szakasz mellett a törvény más pontjain további olyan rendelkezések is születtek, amelyek leginkább a helyi tanterv keretei között szabályozhatók. Ezek a következők: a *projektoktatásra* vonatkozó iskolai eljárások⁵⁶; az iskolai *írásbeli beszámoltatások* formái, rendje, korlátai, a tanulók értékelésében betöltött szerepe, súlya⁵⁷; az *otthoni (napközis és tanulószobai) felkészüléshez előírt* írásbeli és szóbeli feladatok meghatározásának elvei és korlátai⁵⁸; továbbá – amennyiben erre van fenntartói engedély – középiskolákban a 9. évfolyamon megszervezhető *nyelvi előkészítő évfolyamok*⁵⁹ tantárgyai, követelményei

⁵⁴ 2003. évi LXI. törvény.

⁵⁵ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 48. § (3) bekezdés.

⁵⁶ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 45. § (5) bekezdés.

⁵⁷ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 48. § (4) bekezdés.

⁵⁸ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 48. § (4) bekezdés.

⁵⁹ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 28. § (4) bekezdés; 29. § (2) bekezdés.

és időkeretei (Palotás, 2004). A pedagógiai programok felülvizsgálatát és módosítását az iskoláknak 2004. június 30-ig kellett elvégezniük.

A közoktatási törvény 2003-as módosításának egy másik rendelkezése szerint a közoktatási intézményeknek *minőségirányítási programot* (MIP) kellett készíteniük, az intézmény feladatainak hatékony, törvényes és szakszerű végrehajtása folyamatos javítása és fejlesztése érdekében. A minőségirányítási program két összetevője a *minőségpolitika meghatározása*, és annak végrehajtása érdekében a *minőségfejlesztési rendszer kialakítása és működtetése*.⁶⁰ A jogszabály meghatározta a minőségirányítási program részletes tartalmát is.⁶¹ Az új dokumentumot – a rendelkezés szerint – az intézmény vezetője készíti el, alkalmazotti közössége fogadja el, érvényessé pedig a *fenntartó jóváhagyásával* válik. Az intézményi és az önkormányzati minőségirányítási programnak összhangban kell lennie, ami lehetővé teszi a fenntartói célok és elvárások intézményi érvényesülését.⁶² A minőségirányítási program szabályozási jellegét erősíti, hogy elfogadásában nemcsak a szakmai grémium (nevelőtestület), hanem valamennyi alkalmazott is részt vesz, hiszen a folyamatok szabályozása minden munkavállalót érinthet.

Az új tartalmú minőségirányítási program elkészítésére 2004-ben az intézmények jelentős része nem volt felkészülve. A feladat elvégzésének módszertani támogatása érdekében a Közoktatási Minőségfejlesztési Programigazgatóság az Önfelkészítő Iskolák Egyesületével együttműködve kilenc különböző intézménytípusra és intézményszervezeti felépítésre minőségirányítási programmodelleket dolgoztatott ki és jelentetett meg,⁶³ valamint a későbbiekben további konkrét intézményi mintákat is nyilvánosságra hoztak. Az önkormányzati minőségirányítási programok elkészítéséhez hasonlóan, az intézményi programok megalkotásában is jelentős támogatást biztosítottak a pedagógiai szakmai szolgáltató szervezetek és a szakértői vállalkozások.

Az intézményi minőségirányítási programok végrehajtásával kapcsolatban az eltelt idő rövidsége miatt még nem állnak rendelkezésre adatok. Az azonban megállapítható, hogy az elkészült helyzetelemzések jelentősen segítettek az intézményi folyamatok áttekintését, a folyamatszabályozás pedig lehetővé tette, illetve javította a működés átláthatóságát. Az intézményi ellenőrzési, mérési, értékelési feladatok meghatározása – az intézmények egy részében a belső értékelési rendszer kialakítása –, az önértékelési eljárások megismerése és alkalmazása lehetővé tette az intézményi önértékelés fejlődését. Ezt a folyamatot erősíti a közoktatási törvény 2006. évi módosítása is, amely szerint az intézményi minőségirányítási programban rögzíteni kell a teljes körű intézményi önértékelés periódusát, módszereit és a fenntartói minőségirányítási rendszerrel való kapcsolatát.⁶⁴ Az új szabályozás előírja, hogy az intézményeknek a minőségirányítási program végrehajtása során figyelembe kell venniük az országos mérés, értékelés eredményeit, továbbá, hogy a szülők és a nevelőtestület véleményének kikérésével évente értékelniük kell annak végrehajtását. Az értékelés alapján meg kell határozni azokat az intézkedéseket, amelyek biztosítják, hogy a szakmai célok és az intézmény működése közeledjenek egymáshoz. Az értékelést és

⁶⁰ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 40. § (10) bekezdés.

⁶¹ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 40. § (11) bekezdés.

⁶² 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 85. § (7) bekezdés.

⁶³ [online:] <http://www.kmtp.hu/>

⁶⁴ 2006. évi LXXI. törvény, 9. §.

a javasolt intézkedést meg kell küldeniük a fenntartónak, akinek azt nyilvánosságra kell hoznia. A nyilvánosság növeli az intézmények érdekeltségét abban, hogy értékelésük megalapozott legyen, intézkedéseik pedig javítsák eredményességüket.

Az intézmény eredményességének növelését szolgálhatja az az intézkedés is, hogy az intézményi minőségirányítási programot ki kell egészíteni az intézményben vezetői feladatot ellátók, továbbá a pedagógusok teljesítményértékelési szempontjaival és a teljesítményértékelés rendjével.⁶⁵ A szabályozás magában foglalja az intézményvezető teljesítményértékelését is. Megjegyezhető azonban, hogy a magasabb vezető értékelési szempontjait és rendjét célszerű lenne az önkormányzati minőségirányítási programban rögzíteni, hiszen az intézményvezető teljesítményének értékelése és minősítése a munkáltatói jogokat gyakorló fenntartó hatáskörébe tartozik.

2.5.3. A szervezeti működés szabályozásának változásai

A közoktatási törvény 2003. évi módosítása jelentős mértékben megváltoztatta a nevelési-oktatási intézmények működését meghatározó dokumentumok (házirend, szervezeti és működési szabályzat) szabályozási körét és tartalmát. A házirend, amely korábban a gyakorlatban alapvetően a gyermekek, tanulók intézményen belüli magatartásának szabályait tartalmazta, a módosítás következtében jelentősen kibővült. Az új szabályozás szerint a házirend *állapítja meg, hogy a tanulói jogokat és kötelezettségeket – a tanulmányi kötelezettségek teljesítésén kívül – milyen módon lehet gyakorolni és végrehajtani*, továbbá ez szabályozza a tanórai és tanórán kívüli foglalkozások rendjét és a helyiségek, berendezési tárgyak, eszközök használatát.⁶⁶ A változások összességében azt eredményezték, hogy a házirendbe került át a szervezeti és működési szabályzathoz minden olyan elem, amely a gyermekek intézményben folytatott tevékenységét szabályozza, így e dokumentum azzal azonos szintű szabályozó eszközzé vált. Megváltozott a házirend jóváhagyásával kapcsolatos szabály is. Míg korábban a vezető által elkészített és jogszabályban meghatározott területeken az iskolaszék és a diákönkormányzat egyetértésével a nevelőtestület hagyta jóvá, addig az új szabályozás szerint a nevelőtestület elfogadása után a *fenntartó jóváhagyásával* válik érvényessé a dokumentum, hasonlóan a pedagógiai és minőségirányítási programhoz, valamint a szervezeti és működési szabályzathoz.⁶⁷ A házirendben kötelezően szabályozandó területeket részletesen a nevelési oktatási intézmények működését szabályozó miniszeri rendelet sorolja fel.⁶⁸ Az új házirendeket a nevelési oktatási intézményeknek 2004. december 31-éig kellett megküldeniük a fenntartók számára jóváhagyásra.

Az új házirendek elkészítése a szervezeti és működési szabályzat felülvizsgálatát is felvetette, hiszen egyes tartalmak szabályozása kikerült ebből a dokumentumból. A felülvizsgálat mellett szólt az is, hogy 2003-ban és 2004-ben több új jogszabály, illetve -módosítás lépett érvénybe, amelyek érintették a szervezeti és működési szabályzat tartalmát, főként a gazdálkodással és a belső ellenőrzéssel összefüggő terü-

⁶⁵ 2006. évi LXXI. törvény, 9. §.

⁶⁶ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 40. § (7) bekezdés.

⁶⁷ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 40. § (9) bekezdés.

⁶⁸ 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet.

leteken.⁶⁹ Mindezek miatt különösen a megyei, a nagyvárosi, a fővárosi és a fővárosi kerületi önkormányzatok kötelező feladatként határozták meg intézményeik számára SZMSZ-ük felülvizsgálatát és jóváhagyásra történő benyújtását, noha ezt kötelezettségként nem írta elő számukra a módosított közoktatási törvény.

2.6. A szolgáltató és támogató intézményrendszer

A fejlett közoktatási rendszerek működésében kiemelkedően fontos szerepet töltenek be az oktatást támogató szolgáltatások. A megosztott felelősségi elven működő közoktatási rendszerekben, ahol mind a helyi fenntartói, mind az intézményi szint kiterjedt autonómiával rendelkezik, jelentőségük van a döntés-előkészítésben és azok megvalósításában is. A fejlett közoktatási rendszerekre az is jellemző, hogy fontos szerepe van a kutatásnak és fejlesztésnek, melynek eredményeit jól működő tudásmenedzseléssel minden felhasználó (központi és helyi döntéshozók, intézmények, pedagógusok) számára hozzáférhetővé teszik.

2.6.1. A pedagógiai szakmai szolgáltatásokat nyújtó szervezeteket érő kihívások

A pedagógiai szakmai szolgáltatások tartalmára, továbbá az e feladatokat ellátó szervezetek működésére vonatkozó jogi szabályozás 2003 és 2006 között nem változott. Ez azt jelenti, hogy e szektor működési kereteit továbbra is egy 1994-es⁷⁰, 1998-ban⁷¹ és 2001-ben⁷² módosított miniszteri rendelet szabályozza. Az elmúlt időszakban a közoktatási rendszerben, ezen belül az egyes feladatok ellátásában és annak finanszírozásában bekövetkezett változások a pedagógiai szakmai szolgáltatási területen a következő kihívásokat, változásokat eredményezték:

- Az önkormányzatok által fenntartott szolgáltató intézmények mellett folyamatosan növekedett a nonprofit és piacorientált szolgáltató szervezetek jelenléte, és bővült ezek tevékenysége.

- Változtak a pedagógiai szakmai szolgáltatási feladatok ellátásához és/vagy igénybevételéhez kapcsolódó források és a finanszírozási szabályok.

- Új szolgáltatások iránti igények jelentek meg, illetve gyengült a közoktatási törvényben meghatározott szakértői és szolgáltatói tevékenységek különválasztása.

- A megalakuló többcélú kistérségi társulások is bekapcsolódtak a pedagógiai szakmai szolgáltatások kistérségi megszervezésébe.

A felsorolt kihívásokat és változásokat, továbbá az azokhoz való alkalmazkodást a megmerevedett jogi szabályozás nem követte, illetve nem támogatta. Ennek egyik oka az lehet, hogy a pedagógiai szakmai szolgáltatás az egyetlen olyan közoktatási feladatellátás, amelyhez nem kapcsolódik semmilyen központi statisztikai adat- és/vagy

⁶⁹ 193/2003. (XI. 26.) Korm. rendelet a költségvetési szervek belső ellenőrzéséről, a módosított 217/1998. (XII. 30.) Korm. rendelet 145/A §-a és 145/B §-a.

⁷⁰ 10/1994. (V. 13.) MKM rendelet.

⁷¹ 25/1998. (VI. 9.) MKM rendelet.

⁷² 4/2001. (I. 26.) OM rendelet.

információgyűjtés (például átfogó tematikus vizsgálat), ezért a központi irányítás nem rendelkezik megbízható adatokkal az itt zajló folyamatokról (*Annási–Herpai, 2006*).

A pedagógiai szakmai szolgáltatói feladatokat ellátó intézmények száma a vizsgált időszakban ugrásszerűen nőtt: 2006 januárjában a KIRSTAT már 126 OM-azonosítóval rendelkező, pedagógiai szakmai szolgáltatást (is) végző intézményt, szervezetet tartott nyilván. E mellett egy fejlesztési program keretei között (RKPSZ-projekt)⁷³ további 32 intézmény lát el szakmai szolgáltatásokat. Így összességében 2002 és 2006 között mintegy háromszorosára nőtt az intézményhálózat, amely fenntartói körét tekintve igen differenciált. A hétféle fenntartói csoport részesedése az intézmények fenntartásából a következő: önkormányzati (RKPSZ-szel együtt) 112, gazdálkodó szervezet (Kft., Kht.) 21, alapítvány és egyesület 8, állami szerv 6, egyházi jogi személy 4, felsőoktatási intézmény 3, egyéni vállalkozó 1. A legnagyobb, önkormányzati fenntartói körön belül szintén jelentős átalakulás következett be. Míg korábban ezt a kört lényegében a megyei/fővárosi önkormányzatok és a fővárosi kerületi önkormányzatok jelentették (néhány városi próbálkozást leszámítva), addig 2006 januárjában már az önkormányzati szolgáltató intézmények fenntartása a következő módon alakult: a fővárosi kerületek 21, a megyei önkormányzatok 19, a városok 16, a főváros 12, a megyei jogú városok 9, az önkormányzati társulások 2, a községi önkormányzatok 2 intézményt tartottak fenn (*Annási–Herpai, 2006*).

Az ellátási kötelezettséggel nem rendelkező, nem önkormányzati szolgáltató intézmények és vállalkozások elsősorban azokon a területeken igyekeztek előretörni, ahol a lehető legnagyobb hasznot remélhették: ilyen elsősorban a továbbképzés és a mérés-értékelés. Összességében e folyamatok tehát felszínre hozták, hogy mely szakmai szolgáltatásokat lehet és érdemes piaci alapon működtetni, és melyeket szükséges lényegében ingyenes szolgáltatási körben biztosítani.

A pedagógiai szakmai szolgáltatások állami finanszírozásában jelentős változás-ként értékelhető a 2003.⁷⁴ és a 2004.⁷⁵ évi költségvetési törvényben e feladatra megállapított kötött felhasználású normatíva megjelenése, melyet a tanulólétszám alapján igényelhetek a fenntartók. Ennek révén összességében országosan mindkét évben közel 1,2 Mrd Ft forrás állt rendelkezésre e szolgáltatások finanszírozására. A felhasználókhoz telepített forrás a piaci viszonyok térnyerését erősítette a szolgáltatási területen még akkor is, ha a szolgáltatásokat e források terhére csak OM-azonosítóval rendelkező, tehát közoktatási intézményi státusban lévő szolgáltatóktól vásárolhattak az intézmények. A fenntartók és az intézmények érdekeltté váltak annak megtervezésében, milyen szolgáltatásokra van szükségük. Mivel azonban maga a normatíva kis összegű volt, inkább csak a nagyobb tanulólétszámmal rendelkező településeken és azok intézményeiben tette lehetővé jelentősebb költséggel járó szolgáltatások megvásárlását. (*Annási–Herpai, 2006*).

Az új finanszírozási rendszer azáltal lazította a közoktatási törvény által előírt területi ellátói felelősséget, hogy az intézmények a területileg illetékes megyei pedagógiai szolgáltató mellett vagy helyett bármely OM-azonosítóval rendelkező intézmény szolgáltatásait igénybe vehették. A kötelező feladatellátó megyei önkormányzatok

⁷³ Régió és Kistérség a Pedagógiai Szakmai Szolgáltatásban projekt [online:] [<http://www.rkpsz.hu/>]

⁷⁴ 2002. évi LXII. törvény a Magyar Köztársaság 2003. évi költségvetéséről, 8. sz. melléklet 9. pont.

⁷⁵ 2003. évi CXVI. törvény a Magyar Köztársaság 2004. évi költségvetéséről és az államháztartás hároméves kereteiről, 8. sz. melléklet 5. pont.

az új normatíva hatására általában csökkentették szolgáltató intézményeik önkormányzati költségvetési támogatását, viszont megnövelték bevételi kötelezettségeiket abban bízva, hogy a működéshez szükséges további forrásokat térítéses szolgáltatásaik növelésével biztosítani tudják. A feladatellátást finanszírozó címzett normatíva – amint arra korábban már utaltunk – a 2005. és 2006. években a szabadon felhasználható normatívák közé került át, ami azzal járt, hogy a forráshiánnyal küzdő nevelési-oktatási intézményeket működtető fenntartók jelentős része – különösen a kistérségeken és a kisvárosokban – ezt a forrást is intézményműködtetésre fordította. A szakmai szolgáltatások normatív alapú, de piaci jellegű finanszírozására a normatívát igénylő fenntartók és az intézmények – előzmények hiányában és a rendelkezésre álló rövid tanulási idő miatt – különböző mértékben voltak felkészülve, így a támogatások egy részét, mint láttuk, nem tudták felhasználni (lásd *Függelék 2.7. táblázat*) (Annási–Herpai, 2006).

A Nemzeti Fejlesztési Tervhez kapcsolódó pályázatok megjelenése, az önkormányzati és intézményi minőségirányítási programok elkészítése, az intézményi önértékelés és a külső értékelés jelentőségének növekedése olyan új szolgáltatási igényeket generált, amelyek nem tartoznak a jogszabály által jelenleg meghatározott pedagógiai szakmai szolgáltatások körébe. Ezek közé sorolható például a külső intézményértékelés, az NFT-hez kapcsolódó pályázatiírás, az esetleg több megyére is kiterjedő konzorciumok működésének és monitorozásának szakértői támogatása.

Az NFT pályázatai abból a szempontból is kihívást jelentettek, hogy a szolgáltató intézmények pályázóként sikeresek tudnak-e lenni ezen a területen. A 2004. évi TIOK- pályázaton (HEFOP 3.1.2), amely a kompetencia alapú oktatási programcsomagok kipróbálását szolgálja, hat megyei önkormányzati intézmény konzorciumvezetőként nyert (Csongrád, Győr-Moson-Sopron, Fejér, Heves, Komárom-Esztergom, Tolna megyéből), 2005-ben az e programok elterjesztését szolgáló pályázaton (HEFOP 3.1.4) pedig további nyolc megyei önkormányzati és négy kerületi szolgáltató pályázott sikeresen.

A pedagógiai szakmai szolgáltatásokkal kapcsolatban külön figyelmet érdemel a már korábban említett Régió és Kistérség a Pedagógiai Szolgáltatásban (RKPSZ) fejlesztési program, amely 2003-ban indult az Oktatási Minisztérium támogatásával és a megyei pedagógiai intézetek közreműködésével. Célja a szolgáltatások regionális és kistérségi ellátási rendszerének kidolgozása, valamint a szolgáltatások megszervezése. Az RKPSZ programban 18 pedagógiai intézet és 32 (a tervek szerint 36) bázisintézmény vesz részt. A program részét képező kistérségi program lényegi eleme, hogy a megyei pedagógiai intézet és a megyében kialakított szakmai szolgáltatási feladatokat is ellátó ún. bázisintézmények együttműködésével kistérségi szinten közvetlenül elérhetők legyenek a legalapvetőbb szolgáltatások.⁷⁶

Nem tartozik a megalakuló többcélú kistérségi társulások kötelező közoktatási feladatai közé a pedagógiai szakmai szolgáltatások teljes mértékű vagy akár részbeni ellátása, ugyanakkor sok társulás önként vállalt feladatai között szerepel ilyen szolgáltatások biztosítása, illetve az ellátásban való közreműködés. Ez leggyakrabban a pedagógusok továbbképzése területén tanfolyamok szervezésére, területi vezetői és szakmai munkaközösségek működtetésére, valamint a versenyszervezés területén kistérségi tanulmányi versenyek szervezésére terjed ki. A többcélú kistérségi társu-

⁷⁶ [online:] <http://www.rkpsz.hu/>

lások eddig sehol sem hoztak létre önálló szakmai szolgáltató intézményt, a felsorolt feladatokat részben a megyei pedagógiai intézettel együttműködve, részben pedig saját munkaszervezetükben alkalmazott referens közreműködésével oldják meg.

2.6.2. Az önkormányzati pedagógiai szakmai szolgáltatások

A megyei önkormányzatok által fenntartott – ezért területi elven működő – szolgáltató intézmények működésének bizonytalansága, folyamatos szervezeti átalakítása jellemző maradt a 2003–2006 közötti időszakban is. Ennek elején a pedagógiai szakmai szolgáltató szervezetek stabilitása és szolgáltatási volumene növekedett, majd 2005-től újra romlani kezdett. 2005-ben 18 megyében és a fővárosban működött a megyei/fővárosi önkormányzat által fenntartott szakmai szolgáltató intézmény, nincs önálló intézet Pest megyében, ahol a feladatellátás egyes területeire a megyei önkormányzat megállapodást kötött megyén kívüli szolgáltatóval. Az intézmények személyi és tárgyi feltételei azonban az egész időszokban romló tendenciát mutatnak. Ennek egyik oka, hogy a fenntartók nem tudták biztosítani a jogszabályban előírt feltételeket⁷⁷, amelyeknek 2001-ben még négy intézet felelt meg teljes egészében, 2005-ben azonban már egy sem. A megyei/fővárosi önkormányzati szolgáltatók főállású munkatársainak létszáma 2001-hez képest 2005-re 34%-kal lett kisebb. Ezen belül a pedagógiai szakértők, előadók létszáma 17,5%-kal (256-ról 211-re), a gazdasági, ügyviteli dolgozók létszáma 22%-kal (191-ről 148-ra), az egyéb szakfeladaton dolgozók száma több mint felére (212-ről 101-re) csökkent. Hasonló a helyzet a tárgyi feltételek területén is. A legnagyobb gondot a korszerű informatikai és kommunikációs eszközök hiánya jelenti, aminek legfontosabb oka, hogy az első sulinet program (1997/98) óta az ilyen típusú fejlesztésekből kimaradtak, illetve az e területhez kapcsolódó pályázatokon nem indulhattak (*Annási–Herpai, 2006*).

A korábban jelzett, 2003–2004-ben bekövetkezett növekedés eltérő mértékű és kiterjedésű volt az egyes megyékben. Célcsoportok szerinti bontásban a *fenntartók* megrendelésére nyújtott szolgáltatások 14 megyében növekedtek és háromban csökkentek; a *közoktatási intézményi* megbízások 15 megyében nőttek és egyben csökkentek; a *pedagógusok* által közvetlenül igénybe vett szolgáltatások pedig hét megyében nőttek és tízben csökkentek. A pedagógiai szakmai szolgáltatási normatíva mellett, mint korábban említettük, 2003-ban és 2004-ben még egyes szolgáltatások finanszírozására rendelkezésre álltak az Oktatási Minisztérium által kiírt központi, ún. SZAK-pályázatok. Ezekből a kiírás szerint inkább a fenntartók juthattak forrásokhoz elsősorban a közoktatási törvény módosításából következő feladataik (pedagógiai programok szakértése, minőségirányítási programok elkészítése) szakértői támogatásának finanszírozására. A pályázatok eredményeképpen nyolc megyében kaptak megbízást az önkormányzati szolgáltatók összesen mintegy 22 millió forint értékben, ami azt jelzi, hogy ez a tevékenység arányaiban csekélynek volt tekinthető. A központi, szolgáltatási célú pályázati alapok 2005. évi megszűnése mégis súlyos veszteséget jelentett ebben a szektorban mind a megrendelők, mind a szolgáltatásokat végző szervezetek számára. Az önkormányzati szolgáltatóknál összességében a megrendelések száma és így a teljesített szolgáltatások mértéke 2005-ben becsült adatok szerint mintegy 60%-kal

⁷⁷ 10/1994. (V. 13.) MKM rendelet, 1. sz. melléklet.

csökkent (*Annási–Herpai, 2006*). A finanszírozási bizonytalanság, a fenntartói támogatás csökkenése az önkormányzati szolgáltatói intézménytámogatás csökkenése az önkormányzati szolgáltatói intézményhálózat erőteljes erodálását eredményezte.

2.6.2.1. Szaktanácsadás

A megyei szaktanácsadói névjegyzéken szereplő szaktanácsadók létszáma 2001-hez képest 17%-kal, a korábbinál jelentősebb mértékben csökkent. Ezen belül drasztikusan, 82%-kal visszaesett az állandó megbízással rendelkező szaktanácsadók száma, aminek eredményeképpen a szaktanácsadás döntő mértékben eseti megbízási szaktanácsadókkal, feladatfinanszírozással működik (lásd *Függelék 2.8. táblázat*). A megyei pedagógiai intézetek szerint nyolc megyében nőtt, ötben csökkent, ötben nem változott a szaktanácsadás iránti igény. A szaktanácsadás tartalma ugyanakkor az igények változása következtében jelentősen átalakult. Gyengült az egyes tantárgyakhoz való kötöttség; míg 2001-ben 16, addig 2004-ben már 43 nem tantárgyi területen dolgozott szaktanácsadó, mivel az igényelt szolgáltatások kétharmada nem tantárgyi területre vonatkozott. Jelentősen változott a szaktanácsadás igénybevételének lehetősége is. Míg 2001-ben a szaktanácsadás több mint 70%-a ingyenes volt, addig ez az arány 2004-ben már csak 32%, ebből is következően a szaktanácsadás intézményi megrendelése 2005-ben drasztikusan, becsült adatok szerint az előző év 15%-ára esett vissza (*Annási–Herpai, 2006*).

2.6.2.2. Pedagógiai értékelés

A pedagógiai értékelés továbbra is az egyik olyan szolgáltatási terület, amelyet az intézetek döntő többségében önálló munkakörben dolgozó, speciálisan képzett munkatársak látnak el. Figyelemre méltó, hogy a megyei szolgáltatók körében a mérés-értékelés területén több éve folyamatos a fejlesztési együttműködés. A pedagógiai mérés, értékelés területén a kötött normatíva megjelenése 2001-hez képest egyfelől csökkentette ezen a területen az ingyenes szolgáltatások arányát, másfelől 13 szolgáltató adatai szerint viszont növelte a szolgáltatás igénybevételét. A megyei szolgáltatók 2003-ban 529, 2004-ben 348 mérést végeztek, ami csökkenő igényt mutat (lásd *Függelék 2.9. táblázat*).

Átalakulás tapasztalható a mérések tartalmában. Feltehetően az Országos kompetenciamérés hatására 2003 és 2004 között 44,4%-ról 34,6%-ra csökkent a tudásszintmérések és 33,8%-ról 27%-ra a képességmérések aránya (erről lásd még a *közoktatás minőségéről és eredményességéről* szóló 8. fejezetet). Ugyanakkor markánsan nőtt a nevelési eredményvizsgálatoké, és ugyancsak jelentősen megemelkedett az egyéb (zömében elégedettség) vizsgálatoké. A mérések megrendelői között meghatározó jelentőségű az intézményi kör: 2003-ban kilenc, 2004-ben tizenhárom szolgáltató végzett intézményi megrendelésre mérést. Intézeti kezdeményezésre (természetesen intézményi körben) tíz, illetve kilenc szolgáltató mért. Figyelemre méltó, hogy az összes megrendelőn belül mindkét évben elenyésző a fenntartók száma (két önkormányzat, illetve egy társulás). A szolgáltatók legnagyobbbrészt saját fejlesztésű mérőeszközöket használtak (tizenegy, illetve tizenkettő intézetben), de jelentős az aránya a más fejlesztőtől vásárolt eszközöknek is (hat, illetve kilenc intézet) (*Annási–Herpai, 2006*).

2.6.2.3. Továbbképzési és információs szolgáltatások

A vizsgált időszakban nyolc megyében csökkent, négyben stagnált, és csak hatban nőtt a továbbképzési és információs szolgáltatások önkormányzati intézményektől történő igénybevétele. Ezzel összefüggésben érdemes azonban megjegyezni, hogy ezen a területen igen kiterjedt a nem önkormányzati szolgáltatók, valamint a felsőoktatási intézmények közreműködése.

Az akkreditált továbbképzési programok területén 2000 óta folyamatos a részvétel csökkenése, ami összefüggésben van egyrészt a továbbképzési normatíva nominálisan is csökkenő mértékével, továbbá azzal is, hogy a pedagógusok erre az időszakra már jellemzően teljesítették a jogszabályban előírt 120 óra kötelező továbbképzést. 2004-ben országosan 531 akkreditált tanfolyamon 9777 fő vett részt (lásd *Függelék 2.10. táblázat*). Ugyancsak csökkent 2003 óta a rövidebb idejű, 10-20 órás továbbképzések iránti érdeklődés. A 2003. évi 902 tanfolyam és 24 222 résztvevő helyett 2004-ben már csak 749 ilyen továbbképzés valósult meg 16 118 résztvevővel. Növekedést mutatnak az adatok a szakvizsgát adó továbbképzések esetében, amelyben az önkormányzati szolgáltatók a felsőoktatási intézményekkel együttműködve jellemzően szervezési feladatokat látnak el. 2003-ról 2004-re 15-ről 25-re nőtt a csoportok, 439-ről 754-re a hallgatók száma. Megmaradt a népszerűsége az egynapos programoknak, az ún. szakmai napoknak is, amelyből 2003-ban és 2004-ben egyaránt 793-at rendeztek meg 34 818, illetve 35 378 résztvevővel. A helyszínek tekintetében jellemző a kistérségi, mikrotérségi központokban történő lebonyolítás. A továbbképzések tartalmát illetően változatlanul jellemző, hogy a szűk tantárgyi munkához kötött képzések iránt elenyésző az érdeklődés, inkább az átfogó, komplexebb programok népszerűek a pedagógusok körében. A szolgáltatók által szervezett konferenciák száma a 2001/2002. évi 68-ról 2003/2004-ben 193-ra, a résztvevők száma 9738-ról 26 047-re nőtt. Különösen szembevetendő ezen belül a regionális/megyei hatókörű rendezvények mutatóinak növekedése: 48-ról 158-ra nőtt a konferenciák, 6683-ról 19 985-re a résztvevők száma.

A továbbképzési szolgáltatások igénybe vevői körében a korábbiakhoz képest két területen figyelhető meg változás: a fenntartók gyakrabban igényelnek rövid képzési, információs szolgáltatást, amelyben szerepe lehet az önkormányzati minőségirányítási program elkészítésének és a többcélú kistérségi társulások létrejöttének, továbbá kifejezetten nőtt a középiskolai tanárok részvétele a műhelymunkákban, képzésekben. Sajátos területet jelent a továbbképzések között az új típusú érettségire való felkészítő tanfolyamok szervezése, amely 2003-ban kezdődött. Saját kezdeményezésére 13 önkormányzati szolgáltató 199 műhelyfoglalkozást szervezett 4961 résztvevővel. A Sulinova-PTMIK-kel kötött megállapodás alapján 2003–2004-ben a szaktanárok felkészítésére 331 akkreditált tanfolyamot szervezett 10 998 résztvevővel 16 szolgáltató, az új típusú érettségi szervezésével kapcsolatos felkészítőt nyolc intézet 49 alkalommal, 2720 résztvevővel (igazgatók, jegyzők) szervezett (*Annási-Herpai, 2006*).

A *pedagógiai tájékoztatás* az egyik legdinamikusabb szolgáltatási terület: tizenhárom szolgáltató szerint nőtt, négy szerint nem változott, egy szerint csökkent az igénylése. 2001-hez képest az ingyenes (83,8) és térítéses (15,2) szolgáltatások aránya lényegében nem változott. Valamennyi szolgáltató ad ki havi információs la-

pot, önállóan vagy a hírlevél részeként rendezvénynaptárt, pályázati tájékoztatót, hét szolgáltató szakmai periodikát is megjelentet. Honlapot, speciális gyűjtőkörű pedagógiai könyvtárat valamennyi intézmény működtet. Tizenkét intézet külön diákhíreket szerkeszt, e-hírlevél működik három intézetben, a szakmai-módszertani kiadványok száma meghaladja a 250-et. Két megye kivételével valamennyi intézet működtet tankönyvtárat. Elterjedt gyakorlat a kihelyezett bemutató egy-egy célcsoportnak, illetve évente egy, a jelentősebb tankönyvkiadókkal együtt megszervezett bemutató lebonyolítása.

2.6.2.4. Egyéb szolgáltatások

Az *igazgatási-pedagógiai szolgáltatások* igénybevétele tizenegy szolgáltató szerint nőtt, négy szerint stagnált, három szerint csökkent 2001-hez képest. A növekedést megerősíti az is, hogy a fenntartók részesedése a pedagógiai szakmai szolgáltatásokból nőtt tizennégy, csökkent három, stagnált egy szolgáltató szerint. Leggyakrabban a megyei közoktatási fejlesztési tervek felülvizsgálatában (12) és az önkormányzati minőségirányítási program elkészítésében (16) vettek részt a szolgáltatók. 2001-hez hasonlóan valamilyen formában tizennégy szolgáltatónak van köze szakértői tevékenység szervezéséhez, kisebb mértékben elvégzéséhez.

A szolgáltatók által szervezett *tanulmányi, tehetséggondozási versenyek* területén a helyi/megyei meghirdetésűek valamelyest növekedtek (átlag 14-ről 16,2-re), míg a 2001-es, átlagban 36,9 országos meghirdetésű, felmenő rendszerű verseny helyett 2004-ben csak 25,5 megyei versenyt szerveztek. A csökkenés oka, hogy az OM 2002-től az országos versenyek szervezését pályáztatja, így az addigi meghirdetők közül több szervezővé is előlépett (például Eötvös Társulat, TIT). Feltűnően megnőtt 2001-hez képest a tehetséggondozó szakkörök száma (6-ről 57-re), igaz a növekmény jelentős részét a Pest megyei 47 kör adja.

A *tanulótájékoztató tanácsadó* szolgáltatás mennyisége nyolc szolgáltató szerint nőtt, hét inkább stagnálásról számolt be, három szerint csökkent; úgy tűnik, összességében erre a területre alig fordítottak erőforrásokat az intézmények. Ez a szolgáltatás a pedagógiai szakmai szolgáltatások egyik leginkább vitatott területe. Többen úgy vélik, hogy a tanulói érdekvédelemmel összefüggő ügyek kezelése jobb helyen lenne a különböző ifjúsági szerveződéseknel, a civil szféra érdekvédelmi, érdekképviseleti szervezeteinél, mások szerint ez a szolgáltatás és információs hozadéka belső fejlesztési programokat is generálhat, például az értékelés, a kooperáció, az iskolai közélet területein (Annási–Herpai, 2006).

A *projektek tervezése és megvalósítása* a szolgáltatók tevékenységében mindennapi gyakorlattá vált. 1997–2001 között az intézetek bázisán 51 projekt indult, 2003–2004-ben ez a szám már 121. A szakmai pályázati lehetőségek bővülésének is köszönhető, hogy ugrásszerű növekedés van mind az országos (2-ről 41-re), mind a regionális (3-ről 16-ra) és a megyei hatókörű (25-ről 41-re) projektek tekintetében. A korábbiakhoz képest új jelenség a konzorciális típusú együttműködést kívánó projektek megjelenése, szaporodása, ami nyilván a finanszírozók szándéka szerint is a hálózatos tanulást, innovációt erősíti (KOMÁ, PHARE, közalapítványok és különösen az NFT HEFOP-pályázatai). A szakmai pályázatokhoz, projektekhez is kötődik a szolgáltatók felében folyó *kutatási tevékenység*: 2003–2004-ben az intézetek bázisán 26 kutatási program

zajlott, többségében helyi (megyei) forrásokból, illetve az OM–MTA Pedagógiai Bizottsága és a KOMA támogatásával. Ezek a programok szinte kivétel nélkül intézményekkel vagy professzionális kutatóhelyekkel együttműködésbe valósultak meg (Annási–Herpai, 2006).

2.6.3. A nem állami, nem önkormányzati szolgáltatók

Az oktatási tárca nyilvántartásában 2006-ban 38 OM-azonosítóval rendelkező, nem önkormányzati fenntartású pedagógiai-szakmai szolgáltatói feladatokat ellátó közoktatási intézmény volt. Alapítói kör szerint az intézmények hét csoportját lehet megkülönböztetni: (1) egyházi jogi személy, (2) gazdasági társaság, (3) állami felsőoktatási intézmény, (4) alapítvány, (5) közhasznú társaság, (6) egyéni vállalkozó és (7) egyesület. Az e körbe tartozó szolgáltatók számának látványos emelkedése 1997 után következett be: addig még csak tizennégy ilyen intézmény működött (lásd *Függelék 2.11. táblázat*). A jelentősnek mondható számbeli növekedés hátterében minden bizonnyal a közoktatás szabályozási környezetének azok a változásai húzódnak meg, amelyek érintették a szakmai szolgáltatások működési feltételeit is. Ilyen volt a pedagógustovábbképzési rendszer új alapokra helyezése a kilencvenes évek második felében és a szakmai szolgáltatások igénybevételéhez rendelt, korábban említett normatív alapú finanszírozás 2003-ban. A 2003–2004-es szabályozási környezet változása mindenekelőtt a gazdasági társaságok (tíz intézmény alapítása), valamint a civil szférában működő szervezetek (alapítványok, egyesületek, összesen hat intézmény létrehozása) és az állami felsőoktatási intézmények (négy intézmény létrehozása) körében növelte az intézményalapítási kedvet.

Figyelmet érdemel, hogy a szakmai szolgáltatások ellátása nem alaptevékenység az intézmények csaknem felében (tizenhét intézmény), hanem más, általában nevelési-oktatási feladatok ellátásához kapcsolódik. A szolgáltatások járulékos feladatként történő megszervezése különösen az alapítványok (mind az öt intézmény), a közhasznú társaságok (tízből nyolc intézmény), valamint az állami felsőoktatási intézmények (négyből két intézmény) esetében figyelhető meg. Ettől eltérően a gazdasági társaságok, az egyházak, valamint az egyesületek által alapított szolgáltató intézmények kizárólag tiszta profilú szolgáltatók.

Az önkormányzati szférán kívül kizárólag pedagógiai-szakmai szolgáltatások ellátására alapított intézmények számbeli növekedése látványos: számuk 1997-hez képest 2005-re négyről húszra nőtt, azaz mintegy megötszöröződött. Az önkormányzati szférán kívül működő 22 szolgáltató intézmény – az alapító okiratában megjelölt székhelyek és működési területeket alapul véve – 12 megyében és a fővárosban van jelen, három megyében (Csongrád, Pest és Somogy) pedig kizárólag e körbe tartozó, tehát önkormányzati szférán kívül működő intézmények látják el a pedagógiai szakmai szolgáltatási feladatokat.

A szolgáltató intézmények nem egészen egynegyede (öt intézmény) törekszik teljes körű szolgáltatás nyújtására, egyébként jellemzőnek a 3-5 szolgáltatói feladat ellátása mondható. Csupán két szolgáltató van (mindkettő kft. által alapított intézmény), amelyik a hét lehetséges feladat közül csak egyet nevesített alapító okiratában. A leggyakrabban felvállalt feladatok a pedagógiai értékelés (22-ből 21 szolgáltatónál), a szaktanácsadás (19 szolgáltatónál), valamint a pedagógiai igazgatási szolgáltatás és

a pedagógusok önképzésének, képzésének segítése (18-18 szolgálatónál). A 22 intézmény fele alapító okiratában működési területét az egész országra kiterjedően határozta meg. Négy szolgáltató az ország egy meghatározott régióját nevesítette, a szolgáltatók közel egyharmada pedig kizárólag megyei és/vagy kistérségi szinten fejti ki működését (*Annási–Herpai, 2006*).

2.6.4. Oktatáskutatás és -fejlesztés⁷⁸

A kutatás és fejlesztés eredményei csak jól működő *tudásmenedzselés* segítségével érhetők el a felhasználók számára. Ez a tudás létrehozásának, megosztásának és hasznosításának olyan módszereit jelenti, amelyek lehetővé teszik, hogy a keletkező tudás szélesebb körben elérhetővé váljon. A hatékony tudásmenedzsment és -transzfer olyan közvetítő szolgáltatást igényel, mely a lehető legközvetlenebb kapcsolatot teremti meg a kutatást-fejlesztést végzők és a felhasználók között. Legegyszerűbb formájában ez történhet például iskolai kutató tanárok „kiképzésével”, akik szakmai tudást kapnak cserében a kísérletekben való részvételért.⁷⁹ A témával kapcsolatban megkérdezett szakemberek általában egyetértenek abban, hogy kívánatos lenne egy olyan virtuális tudásbázist létrehozni, amely tartalmazná például a pedagógiai szakfolyóiratok aktuális és archív állományát letölthető anyagokkal, a kutatási honlapok és kutatóműhelyek linkjeit vagy a kutatók saját honlapjait egyaránt. Jelenleg ilyen tudásbázis nem létezik Magyarországon.

A tudás közvetítésében jelentős szerepük van egyes fórumoknak, konferenciáknak is. Több olyan, évről évre rendszeresen megszervezett konferencia van, amelyek országos ismertséggel rendelkeznek, a közoktatási nyilvánosság és a szakmai viták fontos terepét alkotják (például az Országos Neveléstudományi Konferencia, az Országos Közoktatási Intézet éves konferenciái, a szegedi Minőségbiztosítási konferencia, a lillafüredi közoktatási konferencia, az igazgatóhelyettesek és közoktatási szakértők országos konferenciái, az országos vezetésfejlesztési konferenciák, a szekszárdi „Önkormányzat és közoktatás” konferencia, a TEMPUS Közalapítvány rendezvényei vagy a debreceni Kiss Árpád konferenciák).

2.6.4.1. Szervezeti feltételek

Az oktatáskutatás megrendelői (felhasználói) között mennyiségi szempontból az első helyen az államot kell említeni. Az állam által megrendelt kutatások többsége a kormányzati politikák és döntések alátámasztását, illetve az eredmények magyarázatát szolgálja. Másfajta megrendelések érkeznek a különböző hazai és nemzetközi kutatási alapoktól, amelyek a nemzetközileg preferált témákra helyezik a kutatási hangsúlyt, így az ezekben való részvétel lehetőséget nyújt a kutatóknak a hazai prioritásoktól történő eltávolodásra is. Megrendelőnek tekinthetők a pedagógusok is, ám ők

⁷⁸ Az oktatáskutatás és oktatásfejlesztés helyzetének feltárása érdekében 2005-ben neves kutatókkal interjú-sorozat készült. Az interjúk feldolgozása, elemzése és értékelése alapján vizsgáltuk a hazai oktatáskutatás és fejlesztés helyzetét, jellemzőit (*Draskovics, 2006*).

⁷⁹ Lényegében ez történik az MTA–SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport „Hátrányos helyzetű tanulók értékelése és differenciált vizsgálata” c. kutatásában. Bővebb információk: [online:] (<http://www.edu.u-szeged.hu/oe/hht.html>).

nem annyira a kutatási eredményeket igénylik, hanem az ezekre épülő innovációkat. Az oktatáskutatást széles értelemben értve egy újabb megrendelői csoportba tartoznak az üzletemberek, az üzleti világban dolgozó vezetők, menedzserek is. A tanuló vállalatok, a vállalatban belüli képzések iránti növekvő igények és élethosszig tartó tanulás korában a humán tőke felértékelődik (*Mihály, 2003a*), amelynek „előállítója” szintén az oktatás.

A hazai oktatáskutatás és -fejlesztés problematikus területe annak szervezeti háttere. Egyes vélemények szerint ideális esetben a kutatásnak, a fejlesztésnek és a mérés-értékelésnek szervezetileg el kell különülnie egymástól. Ugyanakkor fejlesztési és mérési, értékelési szervezeti egységek egyaránt megtalálhatóak a Sulinova Kht.-ben, a kutatás az Országos Közoktatási Intézetben (OKI) is összekapcsolódik a fejlesztéssel. Kutatás és fejlesztés egyetemi pedagógiai tanszékeken, továbbá a pedagógiai szolgáltató intézményekben is folyik. Egyedülálló szereppel bír az MTA Pedagógiai Bizottsága, amelynek feladata neveléstudományi kutatások képviselője, de koordinálási feladatokat nem lát el. Noha a neveléstudományi kutatások helyzetének a rendezésére több alkalommal született javaslat, erre kielégtetett fejlesztési koncepciók és kormányzati akarat híján nem került sor. Így az elkülönülten, koordináció nélkül futó projektek jellemzőek, amelyek nem épülnek kellően egymásra.

A közoktatási törvény értelmében az oktatási miniszter feladata a neveléstudományi kutatások anyagi, intézményi feltételeinek biztosítása,⁸⁰ e feladat ellátása mögött azonban nincs kidolgozott ágazati stratégia. A közoktatási kutatások finanszírozásának legfontosabb forrása a költségvetés. Az oktatásért felelős minisztérium döntően a központi fejlesztési forrásokból finanszírozza háttérintézményei kutatási programjait. Az elmúlt években azonban e háttérintézmények többsége átszervezésekkel és jelentős költségvetési problémákkal küzdött. Egy külön forrás az *Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok* (OTKA) pályázatainak köre, ennek keretében az MTA Társadalomtudományi Osztályán belül a pedagógiai-pszichológiai csoportban nyerhetnek az oktatáskutatók finanszírozási lehetőséget. Az egyetemeknek lehetősége van további pályázatok útján kutatási tevékenységük finanszírozására, például a *Nemzeti Fejlesztési Terv*, az *Oktatásért Közalapítvány* és az *Országos Kiemelésű Társadalomtudományi Kutatások Közalapítvány* (OKTK) által kiírt kutatási felhívások megpályázása révén. Általában a szétaprózottság jellemezi a finanszírozás helyzetét, a szűkös forrásokat pedig többnyire kis összegekben, túlságosan sok kutatás között osztják szét.

Nincs egységes vélemény a szakmában az oktatáskutatás minőségbiztosításának kérdéséről. Akik szerint nincs rá szükség, azok egy része ezt azzal indokolja, hogy a társak általi ellenőrzés „elvégzi” a minőségbiztosítás feladatát. Mások szerint a minőségbiztosítás hiányának következménye, hogy az oktatáskutatás területén nem elég erős a szakmai reputáció, ritka a nem megfelelő minőségű publikációk vagy a szakmai szempontoknak nem megfelelően elkészített kutatási zárójelentések visszautasítása, azaz nincs meg a „bukás” kockázata, és nincsenek kellő színvonalú szakmai viták.

⁸⁰ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 95. § (1) bekezdés.

2.6.4.2. A kutató-fejlesztő intézményrendszer változásai

Az oktatásügy tudásháttérének és e tudás menedzsmentjének fontossága egyfelől a közpolitika modernizációjával, másfelől az Európai Unió támogatását is élvező fejlesztéspolitika kihívásával összefüggésben erősödött fel. A szolgáltató-támogató intézményrendszeren belül továbbra is jelentős szerepet játszanak az országos fejlesztő, szolgáltató és kutatóintézmények, amelyek elsősorban a közoktatás központi irányítása számára nyújtanak szolgáltatásokat. Ezeknek a gyakran *háttérintézetnek* nevezett szervezeteknek egy része a közoktatási helyettes államtitkár közvetlen irányítása alá tartozik, mások egyéb területekhez kapcsolódnak ugyan, de van a közoktatással kapcsolatos feladatuk is (*Jelentés...*, 2003). A 2003–2006 közötti időszakban több jelentős változás történt ebben az intézményi körben, amelyet új feladatok megjelenése, új szervezetek kialakítása, ezzel párhuzamosan egyes intézmények átszervezése, illetve megszűntetése jellemezett.

Ennek az időszaknak egyik kiemelt, új feladata a Nemzeti Fejlesztési Terv oktatást érintő programjainak kidolgozása, a programok fejlesztése, a pályázatok lebonyolítása volt, amelynek érdekében ebben közreműködő új szervezetek és intézmények jöttek létre. A Nemzeti Fejlesztési Terv HEFOP 2.1. és a 3.1 számú intézkedések központi programjának szakmai megvalósítására az Oktatási Minisztérium létrehozta a 100%-os tulajdonában lévő *Sulinova Kht.*-t. E szervezet keretében működik a Nemzeti Fejlesztési Terv Koordinációs Központ, az Értékelési Központ, az Országos Oktatási Integrációs Hálózat, a szegedi székhelyű Képességfejlesztési Kutatóközpont, a Közoktatási Minőségfejlesztési Központ, a Programfejlesztési Központ, az Oktatáspolitikai Elemzések Központja és a Pedagógus-továbbképzési és Akkreditációs Központ is. A 2003-ban létrehozott kht. egyes szervezeti egységei közül korábban az Értékelési Központ és a 2004-ben létrehozott nyilvános oktatáspolitikai elemzéseket készítő Oktatáspolitikai Elemzések Központja az Országos Közoktatási Intézetben működött. Önálló szervezet volt a szegedi Képességfejlesztési Kutatóközpont és a Pedagógus-továbbképzési és Akkreditációs Központ elődje, a pilisborosjenői székhelyű Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ. Az utóbbi szervezetben működő Comenius 2000 Programiroda utóda a Közoktatási Minőségfejlesztési Központ lett. A *Sulinova* partnerei a fejlesztő tevékenységekben és a kutatási programokban az *Educatio Kht.* – amely jellemzően a digitális tananyagok fejlesztésével foglalkozik – és az Országos Közoktatási Intézet is.

A Humán erőforrás-fejlesztés Operatív Program oktatást érintő pályázatainak lebonyolításában a 2003-ban kialakított, a közigazgatási államtitkár felügyelete alatt működő *Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatósága* (OMAI) vesz részt. A közösségi pályázatokat lebonyolító hazai intézményrendszerben az OM Alapkezelő akkreditált közreműködő szervezetként a Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Programban felelős a strukturális alapokból finanszírozott fejlesztési programok működtetéséért, továbbá közreműködik a 2007–2013-ig terjedő időszak tervezési feladatainak ellátásában. Az új szervezet az oktatási tárca háttérintézményeként az oktatási szakminiszter által megjelölt költségvetési fejezeti kezelésű előirányzatok, programok és egyéb nemzetközi és közösségi pénzforrások pályázati úton történő felhasználásával, valamint a szakképzési hozzájárulással összefüggésben létrehozott elkülönített állami pénzalap

kezelésével, az ilyen pénzalapból származó pénzforrások felhasználásának előkészítésével, lebonyolításával és ellenőrzésével kapcsolatos, továbbá a PHARE-programmal összefüggő feladatokat látja el.

A Magyar Köztársaság Kormánya a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány, a Nemzeti Kollégiumi Közalapítvány, az Esélyt a Tanulásra Közalapítvány, a Bursa Hungarica Közalapítvány és az Országos Kiemelésű Társadalomtudományi Kutatások Közalapítvány egyesítésével, ezen közalapítványok jogutódjaként 2005-ben létrehozta az *Oktatásért Közalapítványt*. A közalapítvány alapító okirata szerint az oktatási miniszter jogszabályban meghatározott közoktatás-fejlesztési feladatainak⁸¹ ellátásához járul hozzá pályázatok kiírásával és gondozásával. Az új közalapítvány továbbra is céljának tekinti a korábbi *Közoktatási Modernizációs Közalapítvány* (KOMA) célkitűzéseit (innovációs kezdeményezések, iskolák és szakmai közösségek pénzügyi támogatása).

A vizsgált időszakban megszűnt a Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény (KÁOKSZI), amelynek feladatait az Országos Közoktatási Intézet, a Sulinova Kht. és az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont vette át. Az önálló intézményként megszűnő Oktatáskutató Intézet a felsőoktatási kutatási, szervezési és szolgáltatási feladatokat ellátó Professzorok Háza szervezeti keretein belül Felsőoktatási Kutatóintézetként működik tovább.

A fentiekén túl az oktatási tárca közvetlen ellenőrzése alatt a következő, közoktatási feladatokat is ellátó, jelentősebb intézmények és szervezetek működnek:

- Az *Educatio Kht.* feladata többek között a közoktatás információs és informatikai szolgáltatásainak szervezése, ezen belül az Sulinet program gondozása, az Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda, a diákigazolvány ügyfélszolgálat és a felsőoktatási hallgatói központ működtetése. Az NFT Programirodája projektmenedzsmenti feladatok ellátásával közreműködik a HEFOP 2.1 és 3.1 intézkedéseinek megvalósításában.

- A *Nemzeti Szakképzési Intézet* (NSZI) legfontosabb feladata az Országos képzési jegyzék gondozása, az ezzel összefüggő tartalmi fejlesztés, valamint szakképzési kutatások folytatása. Irányítja a szakiskolai fejlesztési programot (SZFP), ennek során tanterv-, tankönyv-, taneszközfejlesztést végez, továbbá vizsgaközpontot működtet.

- Az *Országos Közoktatási Intézet* (OKI) az alap- és középfokú oktatás területén folytat kutató és fejlesztő tevékenységet, így például ez utóbbin belül új tantervi programok fejlesztését végzi, ellátja az érettségi vizsga- és követelményfejlesztési feladatait.

- Az *Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum* (OPKM) a közoktatási kutatás és fejlesztés legfontosabb forrásközpontja.

- A *TEMPUS Közalapítvány* az összes európai uniós oktatási program, ezen belül a közoktatást szolgáló Socrates-program, valamint több magyar pályázati program (pl. Világ-Nyelv, Útravaló) koordinálója.

A 2006-ban újjáalakult kormányzat felállásával a közoktatási területét is érintő kutató-fejlesztő intézményrendszer és egyéb háttérintézmények további lényeges átalakulása várható.⁸²

⁸¹ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 95. § (1) bekezdés, b) és e) pontjában meghatározott feladatok.

⁸² 2118/2006. (VI. 30.) Korm. határozat az államháztartás hatékony működését elősegítő szervezeti átalakításról és az azokat megalapozó intézkedésekről.

2.7. Civil társadalom, partnerség, konzultáció

A megosztott felelősség elvén működő hazai közoktatási rendszerben kiemelkedő jelentősége van a közoktatásban érdekelt partnerek közötti konzultációnak, az érdekképviselőkre és -értvényesítésre képes munkavállalói, szakmai és civil szervezetek működésének. Ezek a szervezetek képesek közvetíteni központi, területi és helyi szinten egyaránt a társadalmi, helyi társadalmi elvárásokat az irányítás számára. Mindennek feltétele egyfelől a szakmai és civil szervezetek léte és aktivitása, másfelől pedig, hogy legyenek központi, területi és helyi szinten az ezt lehetővé tevő konzultációs és érdekegyeztető fórumok. A 2003–2006 közötti időszakban továbbra is működtek azok az alapvető konzultációs testületek, amelyek az elmúlt évtizedben kialakultak, másfelől pedig új fórumok jöttek létre azokon a területeken, ahol az elmúlt időszakban jelentősebb változások következtek be. A közoktatásban elsősorban központi szinten kiterjedt a konzultációs fórumok rendszere, területi szinten azonban nincs jelenleg ezt a feladatot ellátó fórum. A többcélú kistérségi társulások létrehozása kistérségi szinten hívta életre azt az egyeztetési lehetőséget, amely elsősorban a feladatellátó önkormányzatok közötti konzultációt biztosíthatja. Települési szinten nem jellemző konzultációs fórumok kialakítása, míg intézményi szinten ezt a feladatot továbbra is az óvoda-, illetve iskolaszékek látják el. A szakképzésben egyes források decentralizálása következtében kiterjedt és eredményesen működő területi érdekegyeztető és konzultációs fórumok működnek.

A közoktatásban érdekelt országos hatáskörű tevékenységet végző szakmai és civil szervezetek az oktatásért felelős minisztériumnál bejelentkezve részben konzultatív jogokra tesznek szert, részben pedig részt vehetnek bizonyos konzultatív testületek összetételének a meghatározásában. Az elmúlt évtizedben a közoktatásban érdekelt szakmai és civil szervezetek száma folyamatosan növekedett, ez a tendencia a 2003–2006 közötti időszakban sem változott meg. Az OM hivatalos listáján 2002 februárjában 172, 2006 márciusában viszont már 202 olyan szervezet szerepelt, amelyek a közoktatás területén érdekeltséggel rendelkeznek és kérte regisztrációját. E szervezetek tagjai a szülők, a diákok, egy-egy szakmai vagy tudományos terület művelői, meghatározott iskolatípusokban vagy oktatási fokozatokon tanítók, egy-egy tantárgy vagy műveltségi terület oktatói, egyházak, speciális igényű gyermekek tanítói vagy gondozói, esetenként egy-egy település vagy térség lakóinak képviselői. A 202 szervezet közül 2006-ban 20 képviselte a diákokat és 15 a szülőket. Nagy többségük tehát a közoktatásban dolgozók vagy közreműködők (vezetők, pedagógusok, kutatók, irányítók), továbbá különböző intézménytípusok által alkotott szervezetek közül kerül ki. A regisztrált szervezetek számának a 2003–2006 közötti, összességében 15%-os növekedése azt mutatta, hogy továbbra is folyamatos igény van újabb érdekképviselőkre, a szakmai vagy civil közreműködés erősítésére. A közoktatás szakmai és civil szervezetei számára elsősorban a konzultáció és egyeztetés országos szintű testületei nyújtanak lehetőséget érdekeik képviselésére.

A szakmai és civil szervezetek működését az oktatásért felelős minisztérium pályázati alap biztosításával támogatja. A pályázaton csak a tárcánál nyilvántartott országos szervezetek vehetnek részt a működési és az alaptevékenységet elősegítő

oktatási és nevelési szakmai programmal. E pályázatokon 2003-ban 123, 2004-ben 127, 2005-ben 107 szervezett nyert tevékenységéhez pénzügyi támogatást.

Az *Országos Köznevelés Tanács* (OKNT) a közoktatással kapcsolatos döntések előkészítésében közreműködő országos szakértői testület. Tagjai a pedagógiai szakmai szervezetek, a tanárképző intézmények, az MTA, a munkaadói és gazdasági szövetségek és az oktatási miniszter képviselői. A testület minden jelentős, az oktatás tartalmával és minőségével kapcsolatos kérdésben véleményezési, tantervi kérdésekben pedig egyetértési joggal rendelkezik. Keretei között több jelentősebb szakmai döntés-előkészítő és véleményező bizottság működik (*Jelentés... 2003*). Ilyen például az *Országos Érettségi Vizsgabizottság* (amelynek tagjait részben az OKNT, részben a Felsőoktatási és Tudományos Tanács delegálja), az *Országos Pedagógus-továbbképzési Bizottság* (amelynek tagjai egy részét az OKNT, másik részét az oktatási és más, érdekelt minisztériumok delegálják), a 2004-ben létrehozott *Kerettantervi Bizottság* (amelynek három tagját az OKNT, további tagjait az MTA, az FMM, az OM és a Közoktatás-politikai Tanács delegálja). Fontos lépés a *Digitális Taneszköz Bizottság* 2005-ben történő létrehozása, amelynek tagjai között találjuk az OKNT, az MTA SZTAKI képviselője mellett a felsőoktatás, a gyógypedagógusok, az informatika szakos pedagógusok, az SDT tartalomfejlesztés, továbbá a pedagógus-továbbképzés képviselőit.

A *Közoktatás-politikai Tanács* (KT) az oktatási miniszter másik, közoktatás-politikai döntés-előkészítő, véleményező és javaslattevő testülete. A KT a közoktatás-politika valamennyi területével foglalkozik, kivéve a munkaadó-munkavállaló viszonyt, így a közalkalmazotti jogviszony és bérezés kérdéseit. A KT-ban a közoktatásban érdekelt valamennyi jelentősebb, országos szintű szakmai, társadalmi és kormányzati partner képviseletet kap. Ezek a következők: (a) pedagógus szakmai szervezetek, (b) pedagógus-szakszervezetek, (c) szülői szervezetek, (d) diákszervezetek, (e) helyi önkormányzatok, (f) kisebbségi önkormányzatok, (g) nem állami, nem önkormányzati iskolafenntartók, (h) az oktatásban érdekelt szaktárcák és országos hatáskörű szervek.

A nemzeti, etnikai kisebbségeket érintő kérdésekben az országos kisebbségi önkormányzatok delegáltjaiból létrehozott *Országos Kisebbségi Bizottság* egyetértési joggal rendelkezik a tartalmi szabályozás valamennyi központi eszközének kiadása tekintetében. Az *Országos Diákjogi Tanács* a tanulói jogokkal kapcsolatos döntések előkészítése során tehet javaslatokat. E testület kilenc tagból áll, közülük hármat a miniszter, hármat a 6–14 éves és ugyancsak hármat a 15–18 éves tanulók országos diákszervezetei delegálnak. A miniszter szülői jogokkal összefüggő döntései előkészítésében az *Országos Szülői Érdek-képviselői Tanács* (OSZÉT) működik közre. Ez kilenc tagból áll, amelynek három tagját az oktatásért felelős miniszter, hat tagját az országos szülői szervezetek delegálják.

A *Közszolgálati Érdekegyeztető Tanács* az általános érdekegyeztetés, azaz az *Országos Érdekegyeztető Tanács* (OÉT) keretein belül működik, és hatóköre a közszféra egészére kiterjed. Valamennyi közalkalmazottat, köztisztviselőt és rendvédelemben foglalkoztatottat képviselő szakszervezet ennek a keretében tárgyal a munka világát, különösen a közalkalmazotti jogviszonyt és bérezést érintő kérdésekről. E testületen belül, kizárólag a közalkalmazottak ügyeiről egyeztet a *Közalkalmazottak Országos Munkaiügyi Tanácsa* (KOMT). A közoktatás területére szakosodott érdekegyeztetési fórum a *Közoktatási Érdekegyeztető Tanács* (KÖÉT).

A szakképzés területén *Fejlesztési és Képzési Tanács* (FKT) és az *Országos Szakképzési Tanács* (OSZT) érdemel figyelmet. Az FKT feladata a munkáltatók által fizetett szakképzési hozzájárulásból keletkező forrásokkal (Munkaerő-piaci Alap fejlesztési és képzési alaprész) kapcsolatos döntések előkészítése. Tagjai a szakképesítésekért, illetve a munkaerőpiac szervezeti irányításáért felelős minisztériumok képviselői, az érdekegyeztetés országos fórumában képviselettel rendelkező munkaadói és munkavállalói szövetségek, a gazdasági kamarák, az Országos Szakképzési Tanácsban részt vevő iskolafenntartók és szakmai szervezetek, valamint a Felsőoktatási és Tudományos Tanács képviselői. Az *Országos Szakképzési Tanács* (OSZT) a szakképzés területén lát el érdekegyeztető és konzultatív feladatokat: véleményező, tanácsadó, döntés-előkészítő funkciói vannak, döntési, pénzelosztó funkciója nincs.

A szakképzés fejlesztése szempontjából az oktatási miniszter szakmai döntés-előkészítő, véleményező és javaslattevő testületeként működnek a *regionális fejlesztési és képzési bizottságok* (RFKB).⁸³ A bizottságok 28 tagját az oktatási miniszter kéri fel, akiket a következő szervezetek delegálnak: az OÉT-ben képviselettel rendelkező országos munkaadói és munkavállalói szövetségek regionális szervezetei, a területi gazdasági kamarák, a szakképző iskolát fenntartók, a közoktatás-fejlesztési közalapítványok kuratóriumai, a munkaügyi központok, a felsőoktatási intézmények, az OKÉV Regionális Igazgatóságának igazgatója – a bizottság elnöke – és az oktatási miniszter által delegált képviselők. A bizottságok célja, hogy hozzájáruljanak regionális szinten a hatékony foglalkoztatás érdekében a képzett szakemberek számának növeléséhez, a társadalmi érdekek érvényre juttatásához. A bizottság az oktatási miniszter tanácsadó testületeként – egyebek mellett – javaslatot tesz a szakképzés fejlesztésére fordítható központi források felhasználásának regionális céljaira, a fejlesztésekben részesülő intézményekre, a támogatásra irányuló pályázatok értékelését követően az alaprész regionális szintű felhasználására, a támogatások odaítélésére, a regionális szakképzés-fejlesztési stratégiában rögzítetteknek megfelelően a szakképzés-fejlesztés aktuális regionális teendőire.

A *többcélú kistérségi társulások* döntéshozó szervei a társulási tanácsok, amelyet a társult önkormányzatok polgármesterei alkotnak.⁸⁴ A döntéshozó szerep mellett a társulási tanács arra is alkalmas, hogy a közoktatási feladatellátás területén teret adjon konzultációs és érdekegyeztetési folyamatoknak, illetve ezzel kapcsolatos fórumokat hozzon létre és működtessen. Kistérségi szinten a többcélú kistérségi társulások megalakulásáig nem volt olyan konzultációs és döntéshozó szervezet, amely alkalmas lett volna arra, hogy a települések esetenként eltérő érdekeit megjelenítse, teret adjon az érdekegyeztetési folyamatoknak, megoldási javaslatokat dolgozzon ki, és az ezek megvalósításához szükséges döntéseket meghozza. Ebből következően a társulási tanácsok megalakulása nemcsak új eleme a kistérségi együttműködésnek, hanem kiemelkedő jelentősége van az együttműködéshez szükséges érdekegyeztetési, konzultációs folyamatok lebonyolításában is.

⁸³ Az RFKB a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló 2003. évi LXXXVI. törvény által létrehozott, valamint e törvény végrehajtásáról rendelkező 13/2004. (IV. 27.) OM rendelet alapján működtetett testület.

⁸⁴ 2004. évi CVII. törvény, 5. §.

3. A KÖZOKTATÁS FINANSZÍROZÁSA

A közoktatás finanszírozási rendszere alapvetően nem változott 2001 és 2004 között, de a finanszírozás rendszerét, a kiadások szerkezetét érintő kisebb elmozdulások mellett néhány jelentősebb módosulás történt. Így (a) az oktatási kiadások alakulását és szerkezetének változását nagymértékben befolyásolta a közalkalmazotti béremelés, (b) a közoktatás számára újabb fejlesztési források nyíltak meg az európai uniós csatlakozást követően, és (c) a középfokú szakképzést érintő kormányzati intézkedések egy része e terület finanszírozását is érintette.

A fejezet első része a közoktatási kiadások alakulását, a második a finanszírozási rendszer legfontosabb jellemzőit mutatja be a központi költségvetési támogatások és az oktatási kiadások önkormányzati költségvetésen belüli részaránya alakulásának tükrében, végül a harmadik és negyedik rész a közoktatás legfontosabb hatékonysági és egyenlőtlenségi problémáit foglalja össze.

3.1. A közoktatási kiadások alakulása

A közoktatási kiadások alakulását megbízható módon csak többféle adat egyidejű vizsgálata alapján lehetséges értékelni. A legegyszerűbb mutató a *kiadások – folyó áron vagy reálértékben számított – abszolút nagysága*. Ilyen például az a mutató, amely az állami, önkormányzati fenntartású közoktatási intézmények kiadásait jelzi. Ez a mutató azonban nem mutatja Magyarország összes közoktatási kiadását, mivel nem tartalmazza a nem állami, önkormányzati fenntartású (az egyházi és alapítványi, gazdálkodó szervezetek stb. által fenntartott) intézmények kiadásait. Magyarországon sajnos erről nem állnak rendelkezésre megbízható adatok. Kizárólag azt tudjuk, hogy az állami költségvetés mennyi pénzzel járul hozzá ezen intézményeknek működéséhez, aminél azonban a tényleges kiadások nyilván magasabbak (hiszen ezeknek az intézményeknek az állami támogatásokon kívül egyéb források is rendelkezésre állnak). A Jelentés e fejezete ezúttal, a korábbi évektől eltérően, külön figyelmet fordít e szféra állami támogatásának az alakulására is.

Egy másik, igen gyakran használt mutató a *nemzeti össztermékből (GDP) oktatásra fordított kiadások aránya*. Ennek segítségével többek között azt állapíthatjuk meg, hogy más országokhoz képest, a gazdasági lehetőségeinket figyelembe véve többet vagy kevesebbet fordítunk közoktatásra. Az összes kiadás e két mutatója mellett nélkülözhetetlen vizsgálni az *egy tanulóra jutó kiadások* nagyságát is annak érdekében,

hogy a demográfiai hatások kiadásnövelő (vagy csökkentő) hatását kiszűrhessek. Az egy tanulóra jutó kiadások nagyságát is vizsgálnunk kell mind abszolút értékben, mind az egy főre jutó nemzeti jövedelem arányában. Valamennyi adat esetében szükség van arra, hogy ne csak egyetlen időpontot nézzünk, hanem ezek időbeni alakulását is elemezzük.

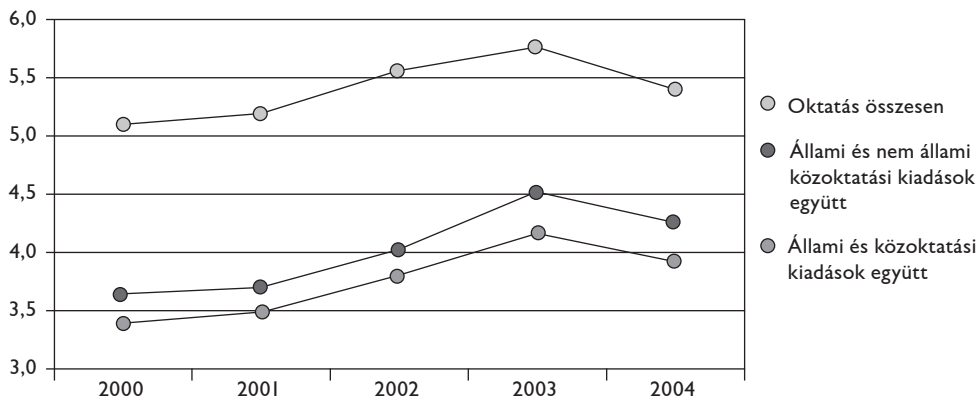
Ha azt akarjuk megállapítani, hogy a társadalom összesen mekkora forrásokat fordít közoktatásra, akkor nem elégedhetünk meg kizárólag a közkiadások alakulásának az elemzésével, hanem arra is figyelni kell, amit a vállalati szféra, egyéb nem természetes személyek (például alapítványok), a családok vagy magánszemélyek költenek erre saját forrásaikból. Noha ilyen adatokhoz általában nehéz hozzájutni, ma már a mérvadó nemzetközi összehasonlítások ezeket is tartalmazzák. Magyarország a nemzetközi statisztikai adatgyűjtés számára becsléseket közöl ezekről a ráfordításokról (*Education at a Glance*, 2005).

3.1.1. A közoktatás részesedése a GDP-ből

Az oktatási kiadások GDP-ből való részesedése az a mutató, mely a ráfordításokat az ország gazdagságát figyelembe véve mutatja. A mutató azért is elterjedt a nemzetközi összehasonlításban, mert kiszűri a kiadásokban jelentkező különbségekből azt a torzítást, mely abból adódik, hogy nem egyformán gazdagok az országok. A közoktatás részesedési aránya a GDP-ből 2000 és 2004 között növekedett: az óvodai ráfordítások aránya 0,7%-ról 0,8%-ra, az alap- és középfokú oktatási intézmények kiadásai 2,71%-ról 3,13%-ra (az előbbi 14%-os, az utóbbi 15%-os növekedésnek felel meg). Az állami fenntartású intézmények közoktatási kiadásai és a nem állami (önkormányzati) intézmények kiadásából az állami források együttesen a GDP 3,64%-áról 4,27%-ára nőttek 2000 és 2004 között (lásd 3.1. ábra és Függelék 3.1. táblázat).

3.1. ábra

Az állami (önkormányzati) intézmények oktatási, illetve közoktatási kiadásai és az állami intézmények kiadásai a nem állami intézmények támogatásával együtt a GDP arányában, 2000–2004 (%)

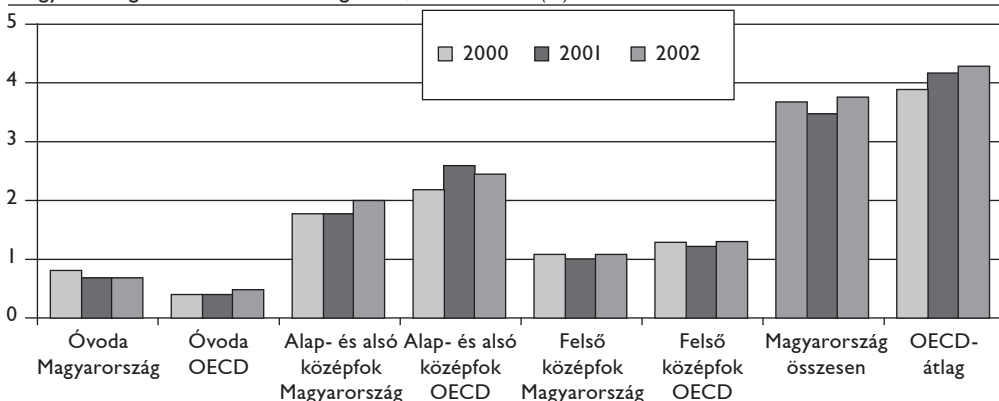


Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005; az önkormányzati és központi költségvetési intézmények pénzügyi beszámolóit, valamint a költségvetés végrehajtásáról szóló törvények alapján Varga Júlia számításai

Nemzetközi összehasonlításban Magyarország óvodai oktatásra nevelésre (ISCED 0) a GDP nagyobb arányát költi, az alap- és alsó középfokú (ISCED 1 és ISCED 2), valamint a felső középfokú (ISCED 3) oktatásra pedig kisebbet, mint az OECD-országok átlaga (lásd 3.2. ábra és Függelék 3.2 és 3.3. táblázat). 2000 és 2002 között a magyar kiadások növekedése következtében a felső középfokú ráfordítások megközelítették, 2003-ban már meghaladták az OECD-országok átlagát.

3.2. ábra

Az óvodai, az alap- és alsó középfokú, illetve a felső középfokú iskolai kiadások a GDP arányában Magyarországon és az OECD-országokban, 2000–2002 (%)



Forrás: Education at a Glance, 2003; 2004; 2005

A közoktatási kiadások GDP-ből való részesedésének összehasonlítása kiszűri ugyan az országok gazdagságából származó kiadási különbségeket, de az egyes országok közötti különbségek e mutató esetén abból is következnek, hogy különbözik az iskoláskorú népesség száma és az iskoláskorú népességből az egyes oktatási fokozatokon tanulók aránya. E különbségek figyelembevételére az egy tanulóra jutó kiadásoknak az egy főre jutó GDP-hez mért arányát szokták összehasonlításiként használni. Magyarországon 2001 és 2004 között az óvodások és az általános iskolai tanulók száma csökkent, a középfokon tanulóké pedig nagyjából változatlan maradt. Az egy tanulóra jutó ráfordításoknak az egy főre jutó GDP-hez viszonyított arányának összehasonlítása azt mutatja, hogy Magyarországon a középfokú oktatásban nem egyszerűen azért alacsonyabbak a ráfordítások az ország saját teljesítőképességéhez képest, mivel kisebb az iskoláskorú népesség száma. Az egy tanulóra jutó óvodai ráfordítások az egy főre jutó GDP arányában nagyobbak, mint az OECD-országok átlagában. Az alapfokú oktatási ráfordítások aránya 2001, 2002-re megközelítette, illetve elérte az OECD-országok átlagát, az alsó és felső középfokú, vagyis az általános iskolai felső tagozat és a középfokú oktatási ráfordítások viszont elmaradnak az OECD átlagától (lásd Függelék 3.4. táblázat). 2000 és 2002 között – a közoktatási kiadások növekedése következtében – a lemaradás csökkent. Az Európai Unióban a középfokú oktatási ráfordítások nagyobbak, mint az OECD-országok átlagában, ezért Magyarország elmaradása nagyobb az EU-országok átlagos ráfordításaihoz képest (*Education at a Glance, 2000; Key Data on Education in Europe, 2005*).

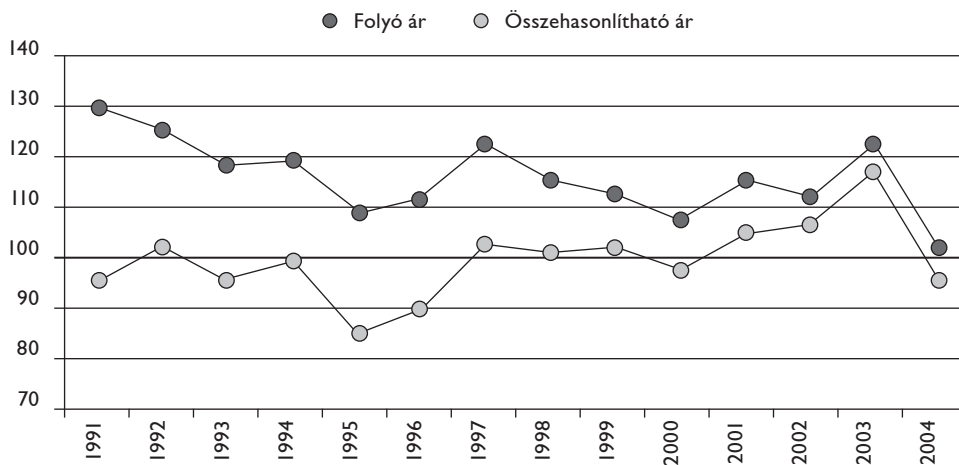
3.1.2. A közoktatási kiadások alakulása

Az állami (önkormányzati) fenntartású közoktatási intézmények 2004-ben 794 milliárd forintot fordítottak közoktatásra, ezen felül a nem állami (önkormányzati) fenntartású intézményeknek pedig költségvetési forrásokból 77 milliárd forint támogatást nyújtottak (lásd Függelék 3.5. táblázat). Óvodai nevelésre 2004-ben 162 milliárd, általános iskolai és középiskolai oktatásra pedig 632 milliárd forintot fordítottak az állami (önkormányzati) fenntartású intézmények (lásd Függelék 3.6. táblázat).

2001 és 2003 között, 1990 óta először az állami (önkormányzati) intézmények közoktatási kiadásai nemcsak folyó, hanem összehasonlítható áron is jelentősen emelkedtek (lásd 3.3. ábra és Függelék 3.7. táblázat). Korábban reálértékben csak egy-egy évben növekedtek a közoktatási ráfordítások néhány százalékkal (1992-ben 2%-kal, 1997-ben 3%-kal, 1999-ben 2%-kal), a többi évben a közoktatási kiadások reálértéken csökkentek vagy változatlanok maradtak. Reálértéken a közoktatási kiadások 2001-ben 5%-kal, 2002-ben 6%-kal, 2003-ban 17%-kal emelkedtek. A jelentős növekedés elsősorban a közalkalmazotti béremelés következménye volt. Ugyanakkor 2003 és 2004 között megállt a közoktatási kiadások növekedése: folyó áron 2004-ben már csak 2%-kal emelkedtek, ami reálértéken a ráfordítások 4%-os csökkenését jelentette.

3.3. ábra

A közoktatási kiadások folyó és összehasonlítható áron az előző év %-ában (állami intézmények), 1991–2004 (%)



Forrás: Az OM Statisztikai tájékoztatóinak és a KSH fogyasztói árindexének felhasználásával Varga Júlia számításai

Megjegyzés: Az összehasonlítható áron számított kiadások a fogyasztói árindexszel mért inflációtól megtisztított kiadások.

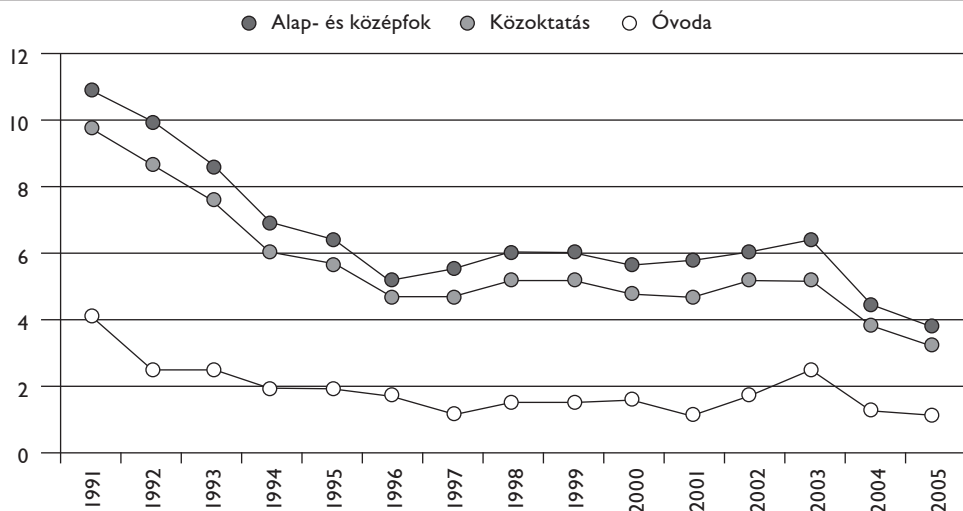
A nem állami intézményeknek nyújtott költségvetési támogatások nagyobb mértékben növekedtek 2001 és 2004 között, mint az állami intézmények kiadásai (az előbbi 35%-kal, míg az utóbbi 51%-kal), és emelkedett támogatásaik közoktatási kiadásokon belüli aránya is (7%-ról 9%-ra). Mivel ezekben az intézményekben csak a költségvetési támogatások nagyságát ismerjük, a kiadások nagyságáról itt csak alsó becslést adhatunk. Az összes kiadás ebben a körben 2004-ben *legalább* 10%-át tette ki az állami

intézmények kiadásainak (lásd Függelék 3.5. táblázat), de – mint korábban már hangsúlyoztuk – a költségvetési támogatáson kívüli bevételeket is figyelembe véve ennél nyilván nagyobb volt az eltérés.

Az 1990-es évek jelentős csökkenése után 1996 és 2001 között az összes kiadáson belül a *beruházások aránya* (a felújítási és felhalmozási kiadások együtt) nagyjából változatlan maradt az állami fenntartású iskolákban. Az óvodai kiadásokból 2% körüli, az alap- és középfokú oktatási kiadásokból nagyjából 6% körüli, a közoktatás egészében pedig 5% körüli arányt képviseltek. 2001 után a beruházások aránya csökkenni kezdett: 2004-ben az óvodákban ez 1%, az alap- és középfokú oktatásban pedig 4% volt (lásd 3.4. ábra és Függelék 3.8. táblázat). A beruházások arányának csökkenése részben összefügghet azzal is, hogy az iskolafenntartók folyó oktatási kiadásai a közalkalmazotti béremelés hatására növekedtek.

3.4. ábra

A beruházások aránya az óvodai, az alap- és középfokú iskolai és a közoktatási kiadásokból, 1991–2004 (%)



Forrás: OM statisztikai tájékoztatói

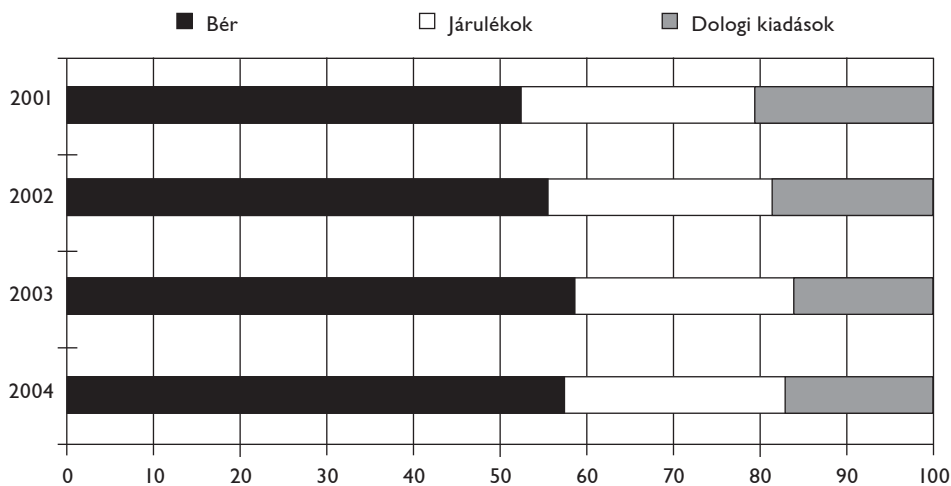
2004-et követően az EU Strukturális Alapok támogatásával közoktatási beruházások is megvalósulnak (erről lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet). A 2004–2008 közötti időszakra az Európai Regionális Fejlesztési Alapból (ERFA) 40,4 millió euró az óvodai és alapfokú oktatás infrastrukturális fejlesztésére szolgál, a Térségi Integrált Szakképző Központok létrehozására pedig 2005 végéig 1084,4 millió forintot az Európai Szociális Alap biztosít.¹ E támogatások elosztása pályázati úton történik.

A *folyó ráfordításokból* a személyi juttatások, vagyis a *bérek aránya* emelkedett. A bérkiadások aránya 2001-ben a közoktatás egészében 53%, 2003-ban 59%, 2004-ben 58% volt. Az öt százalékpontos növekedés a közalkalmazotti béremelés hatására történt. *Járulékokkal* együtt az arány 79%-ról 83%-ra emelkedett (lásd 3.5. ábra és Függelék 3.9. táblázat), a *dologi kiadások* aránya pedig ennek megfelelően 21%-ról 17%-ra csökkent.

¹ Az FMM Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program és az EQUAL Program Irányító Hatóság adatai alapján Probald Anna számításai.

3.5. ábra

A bérek, a járulékok és a dologi kiadások aránya a közoktatási folyó kiadásokból, 2001–2004 (%)



Forrás: Az önkormányzati és központi költségvetési intézmények pénzügyi beszámolóai alapján Varga Júlia számításai

A közoktatási kiadások a nappali iskolai oktatási célú ráfordítások mellett az alap- és középfokú felnőttoktatási kiadásokat, a közoktatási intézményrendszer által nyújtott különböző ellátási, szociális célú ráfordításokat (így az iskolai étkeztetési, kollégiumi, napközi otthoni és tanulószobai ellátás kiadásait stb.), valamint az intézményi vagyron folyó működtetésének költségeit (mely túlnyomóan az épületfenntartási kiadásokat jelenti) is tartalmazzák. A folyó oktatási kiadásokból a *nappali tagozatos oktatási célú kiadások aránya* három százalékponttal nőtt 2001 és 2004 között, a *felnőttoktatási kiadások aránya* nagyjából változatlan maradt, a *szociális célú és épületfenntartási, intézményi működtetési kiadások aránya* pedig egy-egy százalékponttal csökkent (lásd Függelék 3.10. táblázat). Vagyis, a vizsgált időszakban nem történt jelentős elmozdulás a kiadások szerkezetében.

3.1.3. Az egy tanulóra jutó kiadások

2004-ben egy óvodásra 519, egy alap- és középfokon tanulóra 467 ezer forintot fordítottak az állami (önkormányzati) közoktatási intézmények (lásd Függelék 3.11. táblázat). A kiadásokat a GDP arányában vizsgáló alfejezetben már bemutattuk, hogy az ország teljesítőképességéhez képest az egy óvodai tanulóra jutó ráfordítások az OECD-átlag felett, az alsó és felső középfokon (ISCED 2 és ISCED 3) tanulókra viszont az OECD-átlag alatt költ Magyarország.

A kiadások szintjének összehasonlítása ugyancsak fontos információval szolgálhat, ezen keresztül láthatjuk, hogy Magyarország jelenlegi gazdasági fejlettsége és az adott ráfordítási arányok mellett hol tart nemzetközi összehasonlításban. 2002-ben Magyarország egy óvodásra összehasonlítható áron (vásárlóerő-paritáson átszámított dollárban) az OECD átlagos kiadásának 70%-át költötte (3475 dollárt 4922-vel szemben). Az egy alapfokon tanulóra jutó magyar kiadások az OECD átlagának 57%-

át (3016 dollár 5273-mal szemben), az egy alsó középfokon tanulóra jutó ráfordítások 46%-át (2836 dollár 6089-cel szemben), az egy felső középfokon tanulóra jutó kiadások pedig 50%-át tették ki (3573 dollár 7121-gyel szemben) (*Education at a Glance*, 2005). Az Európai Unió oktatási szintek szerinti egy tanulóra jutó átlagos ráfordításairól a legfrissebb adatok a 2001-es összehasonlítást teszik lehetővé. Az alapfokú oktatásban Magyarország (2,3 ezer euró) egy tanulóra az uniós átlag (3,9 ezer euró) 59%-át, a korábbi 15 tagállam átlagának (4,7 ezer euró) 49%-át költötte. A magyar kiadások csak alig maradnak el az újonnan csatlakozott országok átlagos ráfordításaitól (2,4 ezer euró). Az alsó és felső középfokú oktatásban nagyobbak a lemaradások az egy tanulóra jutó kiadásokban: 2001-ben Magyarország (2,5 ezer euró) az uniós átlag (5,2 ezer euró) 48%-át költötte, ez az összeg a korábbi 15 tagállam átlagos kiadásainak 39%-a és elmarad az újonnan csatlakozott országok átlagától (3 ezer euró) is, annak 83%-a (*Key Data on Education in Europe*, 2005).

Az egy tanulóra jutó kiadások szintjének nemzetközi összehasonlítása ugyanazt a képet mutatja, mint a korábbi összehasonlítások. Magyarország óvodai oktatásra saját fejlettségi szintjéhez és az óvodások számához viszonyítva viszonylag sokat költ nemzetközi összehasonlításban, az egy tanulóra jutó alapfokú oktatási ráfordítások szintje nagyjából megfelel a hasonló fejlettségű országokénak, kevesebbet költ viszont Magyarország egy tanulóra az alsó és felső középfokon, mint a hasonló fejlettségű országok. Ugyanakkor a lemaradás valóságos nagyságának megítélését nagymértékben megnehezíti, hogy az adatok nem tartalmazzák a nem állami fenntartású oktatási intézmények ráfordításait. Mivel Magyarországon a nem állami intézményekben tanulók aránya a középfokú oktatásban a legmagasabb – 2004/2005-ben a gimnáziumi tanulók 21%-a, a szakközépiskolában a diákok 9%-a és a szakiskolai tanulók 5%-a nem állami intézményben tanult –, a valóságos lemaradás jóval kisebb is lehet.

3.2. A közoktatás finanszírozási rendszere

3.2.1. A rendszer alapvető jellemzői²

A közoktatás finanszírozásában három nagy *államháztartási forrás* vesz részt: a központi költségvetés, az önkormányzati támogatások és a Munkaerő-piaci Alap (MPA) képzési alaprésze (lásd 3.6. ábra). Az önkormányzati támogatások forrásait részben a központi költségvetésből biztosított pénzeszközök, részben az önkormányzatok saját bevételei alkotják. A *gazdasági szféra* részben a Munkaerő-piaci Alapba történő befizetéseken keresztül, részben közvetlenül is nyújt támogatásokat a közoktatás finanszírozásához. Emellett *lakossági forrásokból*, a tanulók családjainak ráfordításaiból is képződnek közoktatási források. 2004 óta az *európai uniós fejlesztési támogatások* egy része is közoktatási fejlesztési célokat szolgál. A 2002. évet követően az MPA képzési alaprészebe történő befizetések növekedése (lásd *Függelék 3.12. táblázat*) és az európai uniós források megnyílása nyomán jelentősen bővültek a közoktatás forrásai.

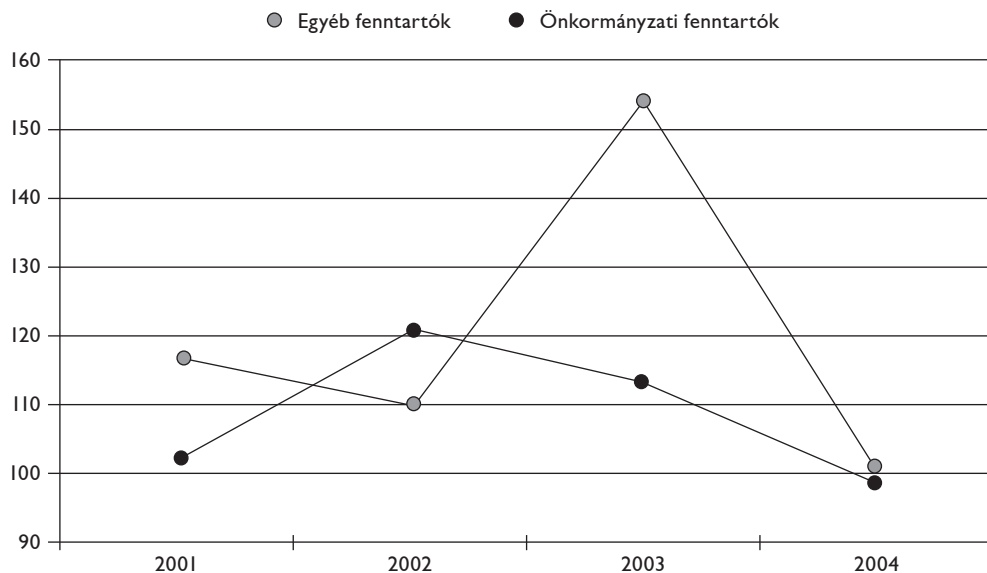
² A rendszer alapvető jellemzőit részletesen bemutatja a Jelentés a magyar közoktatásról 2003 finanszírozási fejezete.

zetek) iskolafenntartók számára. A nem önkormányzati iskolafenntartók is kapnak kiegészítő normatív támogatást, kötött felhasználású támogatás és központi előirányzatú központi költségvetési támogatás formájában hozzájárulást, de ezek köre nem teljesen egyezik meg az önkormányzati iskolafenntartóknak nyújtott támogatásokkal. Az egyházi iskolafenntartók – a normatív hozzájárulásokon kívül – kiegészítő hozzájárulás jogcímén megkapják azt az összeget is, mely az átlagos, önkormányzati fenntartású iskolák kiadásai és a normatív állami támogatások között van.

A központi költségvetés 2004-ben az önkormányzatoknak összesen 491 milliárd Ft költségvetési támogatást nyújtott, míg a nem önkormányzati iskolafenntartóknak, mint korábban láttuk, 77 milliárd forintot. 2000 és 2004 között az önkormányzati intézményeknek nyújtott központi költségvetési támogatás folyó áron 76%-kal nőtt, a nem önkormányzati intézményeknek nyújtott központi költségvetési támogatás ugyanakkor több mint kétszeresére növekedett (lásd Függelék 3.14. és 3.15. táblázat). A központi költségvetési támogatások változatlan áron is jelentősen emelkedtek az elmúlt négy évben (lásd 3.7. ábra és Függelék 3.16. táblázat).

3.7. ábra

Az állami, önkormányzati és a nem állami fenntartóknak nyújtott összes költségvetési támogatás növekedési üteme összehasonlítható áron, 2001–2004 (előző év = 100%)



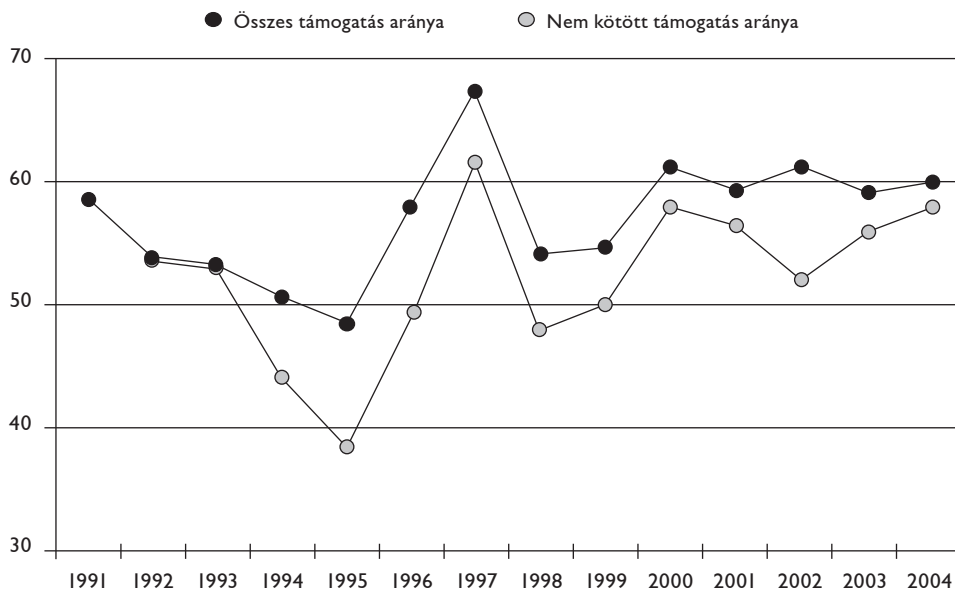
Forrás: Az önkormányzati és központi költségvetési intézmények pénzügyi beszámolóit, valamint a költségvetés végrehajtásáról szóló törvények adatait és a KSH fogyasztói árindexének felhasználásával Varga Júlia számításai

2001 és 2004 között az összes folyó központi költségvetési oktatási támogatás aránya az önkormányzatok oktatási kiadásain belül viszonylag stabilan 60% körül alakult (lásd 3.8. ábra és Függelék 3.14. táblázat), a normatív hozzájárulásoknak az önkormányzati oktatási kiadásokon belüli aránya pedig 2002 kivételével 58-60% között. 2002-ben az arány annak következtében volt alacsonyabb, mivel a közalkalmazotti béremelés forrásainak megteremtésére támogatást kaptak az önkormányzatok. A központi

költségvetés 95%-ban normatív hozzájárulás formájában nyújtotta az önkormányzatoknak a folyó oktatási célú támogatást: ezen belül az alpnormatívák aránya 85%, a kiegészítő normatív hozzájárulások aránya pedig 15% körüli volt (lásd *Függelék 3.14. táblázat*).

3.8. ábra

A nem kötött felhasználású oktatási normatív hozzájárulások és az összes oktatási célú folyó központi költségvetési támogatás aránya az önkormányzatok oktatási kiadásaiból, 1991–2004 (%)



Forrás: Az önkormányzati és központi költségvetési intézmények pénzügyi beszámolóinak, valamint a költségvetés végrehajtásáról szóló törvények adatai alapján Varga Júlia számításai

Az elmúlt négy évben a támogatások jogcímeinek száma jelentősen emelkedett: 2001-ben és 2002-ben 42 db, 2003-ban 52 db, 2004-ben 63 db jogcímet tartalmazott az önkormányzati, közoktatási célú támogatási rendszer. Az alpnormatívák száma is emelkedett, az általános iskolai normatívák évfolyamok szerint ismét differenciálttá váltak, a szakmai gyakorlati képzés normatívái pedig a képzés évfolyama és helye szerint különböznek (lásd *Függelék 3.17. és 3.18. táblázat*). A jogcímek számának növekedése a kiegészítő normatív hozzájárulások és a kötött normatív támogatások esetében is megfigyelhető volt. A nem közvetlenül oktatási feladatokkal, hanem a települési háttérrel, a gyermekek, tanulók szociális helyzetével összefüggő, a társulást ösztönző, a települések közötti átjárást elismerő hozzájárulások, támogatások aránya viszonylag jelentőssé vált az elmúlt évek során. Mértékük meghaladja az összes támogatáson belül a 10%-ot. A kötött normatív támogatások aránya csökkent, a központosított előirányzatok aránya pedig elhanyagolható mértékű volt 2000 után.

Külön figyelmet érdemelnek a közoktatás számára biztosított ágazati céltámogatások és kötött felhasználású normatív támogatások. Ezek nagyságrendje ugyan az összes közoktatási ráfordításhoz képest nem túl jelentős, de ezek a finanszírozásnak

azok az elemei, amelyeket az állami irányítás közvetlenül tud mozgatni, és így az állami oktatáspolitikai fontos eszközét alkotják. E támogatások nagysága a közoktatási törvény 1996-os módosítását követően nőtt meg jelentős mértékben (*Jelentés...*, 2003), azt követően lassú csökkenés volt megfigyelhető. A 2002 és 2004 közötti időszakban bizonyos tételek (ilyen például a pedagógusok szakkönyvvásárlásához nyújtott támogatás) értékét sikerült megőrizni, másoké (ilyen például az értékelési és minőségbiztosítási programok támogatása) jelentősen csökkent (lásd *Függelék 3.19. táblázat*). Noha erre vonatkozó adatok még nem állnak rendelkezésre, feltételezhető, hogy 2004 után az ilyen források nagysága csökkent amiatt, hogy részben ezek nyújtották a Nemzeti Fejlesztési Terv saját rész fedezetét.

3.2.3. Munkaerő-piaci Alap képzési alaprész, szakképzési támogatások

A szakképzés fejlesztési forrásai bővültek az elmúlt négy évben. 2001 és 2005 között a Munkaerő-piaci Alap képzési alaprészébe a gazdasági szervezetek által befizetett összegek (lásd a *keretes írást*) 75%-kal nőttek, és 2005-ben 27 622 millió forintot tettek ki. Az alaprész legnagyobb hányada a Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program oktatási célú célkitűzéseinek hazai forrásait biztosítja, de részben forrásául szolgál egyéb pályázatoknak is.

A MPA-ba történő befizetések mellett a gazdálkodó szervek egy része a szakképzési hozzájárulás teljesítési kötelezettségének egy részét vagy egészét más módon teljesítette. 2001 és 2004 között a szakképző iskolák számára fejlesztési megállapodás alapján évenként 11-13 000 millió forintot adtak át a gazdálkodó szervezetek felhalmozási támogatásra (lásd *Függelék 3.12. táblázat*). A szakképző iskolák számára közvetlen forrásátadással vagy gyakorlati szakképzés szervezésével pedig 2001 és 2004 között évenként 12-13 milliárd értékben teljesítették szakképzés-hozzájárulási kötelezettségeiket a vállalatok.

3.2.4. Európai uniós támogatások

Az európai uniós csatlakozással Magyarország jogosulttá vált az unió fejlesztési támogatásainak igénybevételére (erről részletesebben lásd a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet). A HEFOP oktatási célú célkitűzéseire 2005 végéig 46 784 millió Ft értékben kötötték meg a szerződéseket a pályázókkal, ebből 75%-ot az uniós alapok, 25%-ot pedig a hazai források – a Munkaerő-piaci Alap képzési alaprésze – finanszíroznak (lásd 3.1. táblázat). A források biztosítása a pályázatok teljesítésével egyidejűleg történik. 2005 végéig a megítélt forrásokból összesen 9666 millió forintot fizettek ki a sikeres pályázóknak. Az ROP oktatási célú célkitűzéseire 13 785 millió Ft áll rendelkezésre, amiből 11 595 millió Ft volt az uniós forrás.³

³ Az FMM Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program és az EQUAL Program Irányító Hatóság adatai alapján Probald Anna számításai.

A gazdasági szféra hozzájárulása a közoktatás fenntartásához

A gazdálkodó szervezetek szakképzési hozzájárulás fizetésére kötelezettek, a hozzájárulás mértéke a bérköltség 1,5%-a. A hozzájárulási kötelezettség többféle módon teljesíthető: (1) a Munkaerő-piaci Alap fejlesztési és képzési alaprészebe való befizetéssel; (2) szakképző iskola számára nyújtott fejlesztési támogatással; (3) a hozzájárulás terhére, szakképző iskolának közvetlen forrásátadással; vagy (4) szakképző iskolai tanuló, illetve felsőoktatásban részt vevő hallgató gyakorlati képzésének megszervezésével; (5) saját munkavállaló számára szervezett szakképzéssel. A hozzájárulási kötelezettség teljesítésének első négy módja a közoktatás számára is biztosít fejlesztési forrásokat.

A Munkaerő-piaci Alap egy része – a fejlesztési és képzési (2004 előtt szakképzési) alaprészt (FKA) – a szakképzés fejlesztésére szolgál. A 2001. évi törvénymódosítás nyomán* a felsőoktatást is a szakképzés részének tekintik, ezért felsőoktatási intézmények is kaphatnak támogatást az FKA-ból, 2002 óta pedig támogatható körbe került a gimnáziumokban szervezett informatikai oktatás. Az FKA feletti rendelkezési jog megosztott az oktatási, illetve a foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi miniszter között. Az oktatási miniszter dönt az alaprészt központi és decentralizált keretre történő felosztásáról. A központi keretből beruházási céllal nyújtható támogatás. A decentralizált keret felosztásáról az oktatási miniszter dönt, a keretből a felsőoktatási intézmények is kaphatnak. Az évente kiírt pályázatokon többek között a szakképzés tárgyi feltételeinek fejlesztését, a struktúraváltást, a szakmai specializáció segítségét, a hátrányos helyzetű fiatalok támogatását, a nyelvi képzés eszközeinek támogatását, a szakképzési központok kialakítását támogatták. Az alaprészt bevételei az elmúlt négy évben jelentősen nőttek, mivel emelkedett azon gazdálkodó szervezetek száma, amelyek az MPA-ba történő befizetésekkel teljesítették szakképzési hozzájárulási kötelezettségeiket.

* 2001. évi LI. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzési rendszer fejlesztésének támogatásáról.

3.1. táblázat

A Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program keretében kifizetett közoktatási célú támogatások, 2004–2006 (millió Ft)

Operatív program/célkitűzés HEFOP	Megítélt támogatás	Szerződésben lekötött	Kifizetés 2005 végéig	
			Hazai forrásból	Együtt
2.1. Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása	4 609,4	4 595,1	229,2	1 281,2
3.1. Egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek és kompetenciák fejlesztése	8 964,0	10 154,0	597,2	2 682,1
3.2. A szakképzés tartalmi, módszertani és szerkezeti fejlesztése	10 841,4	8 412,6	420,3	3 014,5
4.1. Az oktatási és képzési infrastruktúra fejlesztése	23 662,3	23 662,3	474,1	2 688,2

Forrás: Az FMM Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program és EQUAL Program Irányító Hatóság adatai alapján Probald Anna számításai

3.2.5. Helyi folyamatok

Az államháztartás közoktatási kiadásai döntő hányada az önkormányzatok költségvetésében jelenik meg, így a helyi folyamatok vizsgálatának kiemelt jelentősége van (lásd *Függelék 3.20. táblázat*).

A magyar közoktatási rendszerben a központi költségvetés oktatási kiadásai és ezen belül az oktatási normatív támogatások fontos, de közvetett meghatározói az önkormányzati iskolák kiadásainak. Végső soron az iskolafenntartó *önkormányzatok költségvetési helyzete* szabja meg az iskolák finanszírozásának közvetlen korlátait. Ezt pedig az oktatási normatívák összegének alakulásán túl a többi központi támogatás, a helyi bevételi lehetőségek és a különféle szolgáltatási területeken jelentkező kiadási igények együttes hatása alakítja. Mindez persze korántsem jelenti azt, hogy az oktatási normatívák összege közömbös lenne az önkormányzatok számára: míg makroszinten a központi támogatások végösszegétől függ az önkormányzati szektor helyzete, és ebből a szempontból közömbös a támogatások összetétele, az önkormányzati szektoron belül a különféle támogatások relatív súlya számottevően befolyásolhatja a teljes támogatási összeg önkormányzatok közötti *megoszlását*, és ezáltal például a kisebb vagy nagyobb helyi iskolahálózatot működtető önkormányzatok relatív költségvetési helyzetét is.

Az önkormányzati bevételek összetételében bekövetkezett legjelentősebb változás a kétezres években a központi támogatások részarányának növekedése 2003-ban (lásd *Függelék 3.21. táblázat*). Ez egyrészt a normatív támogatások, másrészt az átengedett bevételek növekvő súlyának következménye, míg a felhalmozási célú támogatások, illetve – a normatív támogatásokon és az átengedett adókon túli – egyéb folyó támogatások részaránya valamelyest csökkent. A saját bevételek részaránya 2002 és 2004 között 3-5%-kal alacsonyabb, mint az ezt megelőző három évben. Ezen belül figyelemre méltó a saját felhalmozási bevételek részarányának csökkenése.

A kiadási oldalon a legszembetűnőbb változás a folyó kiadások részarányának jelentős növekedése 2002 után (lásd *Függelék 3.22. táblázat*). Ennek a 4-6 százalékos növekedésnek mintegy kétharmadát a folyó oktatási kiadások részarányának növekedése teszi ki. A pedagógusbérek 2002-es emelésének időszakában hozzávetőlegesen 3-4 százalékponttal nőtt a folyó oktatási kiadások részaránya.

Az oktatási célú beruházási kiadások részaránya a korábbi érték háromnegyedére esett vissza 2002 után. Ez a csökkenés valamivel nagyobb mértékű, mint az összes beruházási kiadás részarányának csökkenése.

A pedagógusbérek 2002-es emelésével kapcsolatban korábban megfogalmazódtak olyan aggodalmak, hogy ez, az önkormányzatokra nehezedő költségvetési nyomás eredményeként, számottevő változásokat eredményezhet az iskolahálózatban és a települési önkormányzatok fenntartói szerepvállalásában (*Jelentés... 2003*). Úgy tűnik, hogy a középfokú iskolák esetében egyelőre nem igazolódtak ezek a várakozások. 2004-ig a városi önkormányzatok nem adtak át nagy számban iskolákat a megyei önkormányzatoknak; a megyei fenntartású iskolák száma 2002 és 2004 között 15-tel, részarányuk 2 százalékkal nőtt (lásd *Függelék 3.23. táblázat*). Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy egy-egy iskola átadását a megyei önkormányzatnak rendszerint hosszas döntési és egyeztetési folyamat előzi meg, így az önkormányzatok

költségvetési helyzetében bekövetkezett változások esetleges hatása hosszabb távon mutatkozhat meg. A falvak körében 2000 után valamelyest növekedett az általános iskola nélküli települések száma (lásd *Függelék 2.5 táblázat*), kérdéses azonban, hogy ez mennyiben az önkormányzatok költségvetési helyzetében beállt változás, illetve a gyermeklétszám csökkenésének következménye.

3.3. A közoktatás hatékonysága

A hatékonyság fogalma az oktatásban gyakran az eredményesség vagy minőség, máskor pedig a kiadások csökkentése, a takarékoság szinonimájaként jelenik meg. A hatékonyság azonban a ráfordítások és az eredményesség egymáshoz való viszonyát fejezi ki; lényegében azt, hogy hogyan használjuk fel, *mennyire költjük el jól* az oktatásra szánt pénzt – akár az egyes iskolákat, akár az oktatási rendszer egészét tekintve (a hatékonyság fogalmáról bővebben lásd *Semjén, 1999* és *Semjén, 2005*).

Az oktatás hatékonyságát tekintve érdemes megkülönböztetni két fogalmat: az ún. *belső*, illetve *külső* hatékonyságot. A *belső hatékonyság* esetében az oktatási rendszer által kitűzött, rendszerint a diákok tanulmányi teljesítményével mért céljait vetjük össze a kiadásokkal. Egy iskolát vagy egy oktatási rendszert akkor tekintünk hatékonyan működőnek, ha adott feltételek mellett egy adott eredményességi célt a lehetséges legkevesebb ráfordítással ér el, vagy ha az adott kiadások mellett a lehetséges legjobb eredményességű szolgáltatást nyújtja. Az „adott feltételek” azokat a tényezőket jelölik, amelyek befolyásolják az oktatás eredményességét és/vagy költségeit és – legalább rövid távon – nem megváltoztatható külső adottságok. Mivel mikro- és makroszinten nem ugyanazok a tényezők tekinthetők külső adottságnak, az oktatási rendszer hatékonysága nem írható le teljes mértékben az iskolák hatékonyságának átlagos szintjével, noha legnagyobbbrészt ez határozza meg az oktatási rendszer hatékonyságát. Mikroszinten elsősorban a diákok jellemzői (képességek, korábbi iskolaevek alatt megszerzett tudás, aspirációk, családi háttér) határolják be az elérhető eredményességet, de az oktatásra vonatkozó szabályozás és többé-kevésbé az iskolák mérete is külső adottságként jelenik meg. Makroszinten viszont lehetőség van a szabályozás, sőt bizonyos korlátok között az iskolahálózat jellemzőinek megváltoztatására is. Így elméletileg az is elképzelhető, hogy minden iskola maximálisan hatékonyan működik, az oktatási rendszer egésze azonban – például az elhibázott oktatáspolitikai következtében – mégsem hatékony. A fejezet további részében az oktatási rendszer egészét tekintve tárgyaljuk az oktatás hatékonyságát.

A *külső hatékonyságot* nem a kiadások és a tanulói teljesítmények, hanem a kiadások és a diákok későbbi munkaerő-piaci helyzete (elhelyezkedési esély, kereset) alapján ítéljük meg. Ekkor tulajdonképpen azt vizsgáljuk, hogy a munkaerőpiacon leginkább hasznosítható tudás, illetve iskolai végzettség megszerzésére fordítja-e a rendelkezésre álló forrásokat az oktatási rendszer. Az oktatás külső hatékonysága azzal javítható, ha azokra a képzésekre fordít több pénzt, illetve iskoláz be több diákot az oktatási rendszer, amelyeknek mint befektetéseknek a társadalmi megtérülése a legnagyobb mértékű – szemben az alacsonyabb megtérülésű (azaz a költségekhez mérten kevesebb hasznot hozó) képzési területekkel.

3.3.1. Az oktatás belső hatékonysága

Mivel a hatékonyságra definíció szerint mind a ráfordítások, mind pedig az eredményességgel összefüggő tényezők hatást gyakorolnak, az oktatási rendszer jellemzőinek döntő többsége kisebb-nagyobb mértékben befolyásolja az oktatás hatékonyságát is. Ezek a hatások azonban a legtöbb esetben nagyon nehezen kimutathatóak és még kevésbé számszerűsíthetők; elsősorban az eredményességre gyakorolt hatások mérésének nehézségei miatt (erről bővebben lásd a *közoktatás eredményességéről* szóló 8. fejezetet). Így a hatékonysági problémák lehetséges forrásainak részletes számbavételére itt nincsen mód, ehelyett három fontos és gyakran vitatott kérdést tárgyalunk: a pedagógusfoglalkoztatás, a kistelephelyi iskolák és a hátrányos helyzetű diákok oktatásának hatékonysági vonatkozásait.

A magyar közoktatás egyik legszembetűnőbb és legsúlyosabb hatékonysági problémája a pedagógusfoglalkoztatás terén kialakult helyzettel függ össze. A gyermeklétszám fogyását nem követte arányosan a pedagóguslétszám csökkenése, így az egy tanárra eső diákok száma jelentősen csökkent a rendszerváltás óta eltelt másfél évtizedben (lásd Függelék 3.24. táblázat). Az általános iskolai oktatásban a legnagyobb arányú csökkenés 1994 előtt ment végbe, ezt követően a diák-tanár arány alacsony szinten stabilizálódott, némi ingadozás mellett: 1996–97-ben valamelyest nőtt a diák-tanár arány, 1999 után pedig lassuló ütemben csökkent. A középfokú programok esetében ezzel szemben az egész időszakban csökkenő tendenciát mutat az egy tanárra jutó diákok száma (Hermann, 2005a).

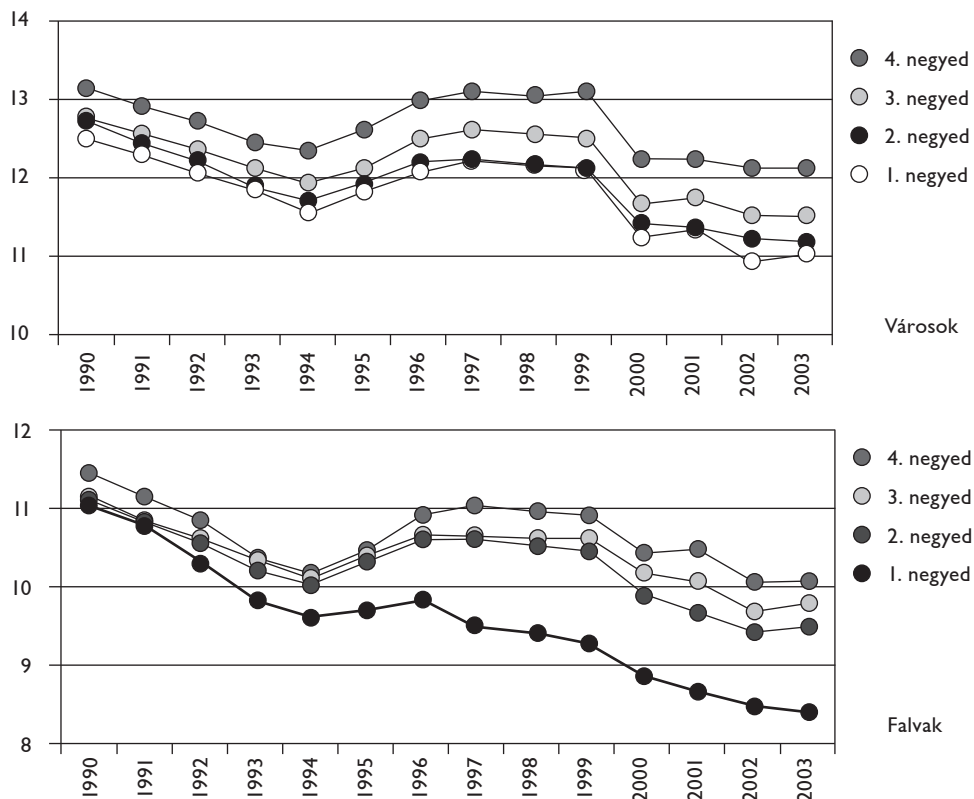
Mivel a diák-tanár arány csak a ráfordítások egyik elemét jeleníti meg, az eredményesség alakulásáról pedig semmit sem mond, *nem* tekinthetjük ezt a mutatót a hatékonyság közvetlen *indikátorának*. Ugyanakkor több érv szól amellett, hogy Magyarországon a diák-tanár arány az utóbbi másfél évtizedben jellemző csökkenése és alacsony értéke *makroszinten* a közoktatás egyik súlyos hatékonysági problémája *tüneteként értelmezhető*. Először: a diák-tanár arány csökkenését országos szinten nem kísérte a tanulói teljesítmények javulása; úgy tűnik, ezek szintje nem javult egyértelműen sem a kilencvenes évtizedben, sem 2000 és 2003 között. (Az 1999 előtti tendenciáról a Monitor kutatások eredményei adnak képet, ezekről összefoglalóan lásd *Jelentés...*, 2000; 2003, a 2000 és 2003 közötti változásokat a PISA-adatok alapján ítéltethetjük meg, lásd a *közoktatás eredményességéről* szóló 8. fejezetet.) Másodszor: a diák-tanár arány csökkenése mind helyi, mind országos szinten a tanulólétszám csökkenésének következménye. Az iskolai szintű adatok elemzése arra utal, hogy ez a folyamat jellemzően nem az általános iskolák (középfokú továbbtanulással mért) eredményességének javulásához, hanem a pedagógusfoglalkoztatás hatékonyságának romlásához vezetett (Hermann, 2005a). Összességében tehát úgy tűnik, hogy a magyar közoktatásban a demográfiai változáshoz való gyenge alkalmazkodás következtében egy olyan *pedagógus-túlfoglalkoztatás* alakult ki, amely nem (vagy legfeljebb csak csekély mértékben) javítja az oktatás eredményességét. Más megközelítésben azt is mondhatjuk, hogy az oktatási rendszer jelenleg nem tudja megfelelően kihasználni a rendelkezésre álló, relatíve bőséges pedagógusállományt az oktatás eredményességének javítása érdekében. Fontos hangsúlyozni, hogy a fenti érvek alapján a közoktatás egészére (azaz az iskolák többségére) vonatkozóan fogalmazhatjuk meg egyértelműen ezt az

állítást. Az egyes iskolák (vagy települések, megyék) szintjén egyáltalán nem biztos, hogy az alacsonyabb diák-tanár arány a gyengébb hatékonyság jele; a mutató értékét más tényezők is befolyásolják (bővebben lásd a 3.4.3. alfejezetet).

A demográfiai folyamatok hatása a pedagógusfoglalkoztatásra mikro- és makroszinten is jelentkezik. Az alkalmazkodás helyi nehézségei kézenfekvők: a diáklétszám csökkenésével arányos pedagóguslétszám-csökkentés, illetve az ezzel járó iskolabezárások és összevonások minden esetben olyan népszerűtlen, gyakran jelentős ellenállást kiváltó lépések, amelyekre az iskolafenntartó önkormányzatok nem könnyen szánják rá magukat. A demográfiai változás és az általános iskolai diák-tanár arány összefüggését vizsgáló empirikus elemzések is megerősítették azt, hogy a helyi szintű alkalmazkodás összességében csak részleges; átlagosan minél inkább csökkent az iskoláskorú népesség egy adott településen 1990 után, jellemzően annál nagyobb mértékben csökkent a diák-tanár arány is. Ugyanakkor a diák-tanár arány országos szinten megfigyelhető csökkenése nagyobb mértékű annál, mint amire a helyi alkalmazkodás becsült rugalmatlansága alapján számíthatunk; vagyis a helyi

3.9. ábra

A nappali tagozatos diákok és főállású tanárok arányának alakulása a városok és a falvak 1990 és 2004 közötti gyermeklétszám-változás szerinti negyedeiben, általános iskolák, 1990–2004



Forrás: A KSH T-STAR adatbázisa alapján Hermann Zoltán számításai

Megjegyzés: A települési értékek súlyozatlan átlagai. A vizsgált időszakon belül önállóvá vált vagy önállóságát elvesztő települések nélkül. A települések 2002-es városi/falusi jogállása szerint.

folyamatok csak részben adnak magyarázatot a diák-tanár arány csökkenésére (Hermann, 2005a). Ha döntően a helyi alkalmazkodás hiánya állna a makroszintű adatok hátterében (vagyis elsősorban arról lenne szó, hogy az iskolafenntartó önkormányzatok nem hozzák meg a pedagógus-foglalkoztatás arányos csökkenését biztosító döntéseket azokon a településeken, ahol csökken a diákok létszáma), akkor azokban a településcsoportokban lenne a legnagyobb mértékű a diák-tanár arány csökkenése, ahol leginkább csökkent az iskoláskorú gyerekek létszáma. Ezzel szemben lényegében azonos tendenciák figyelhetők meg az egyes csoportokban (számottevően csak a falvak alsó és felső negyede esetében tér el a trend a falvak összességére jellemzőtől). A diák-tanár arány tehát azokon a településeken is számottevően csökkent a vizsgált időszakban (1990–2004), ahol alig csökkent vagy (mint a falvak legkedvezőbb helyzetű negyedében) akár számottevően növekedett is az iskoláskorú gyerekek létszáma (lásd 3.9. ábra és Függelék 3.24. táblázat).

A diák-tanár arány csökkenése tehát meglepően egységes módon ment végbe a különböző demográfiai helyzetű településeken, ami a központi oktatáspolitikai meghatározó szerepére utal ebben a folyamatban. Úgy tűnik, hogy a különféle szabályozási elemek változásai (a pedagógus-óraszámoktól és ezek elszámolható kedvezményeitől a tantervi szabályozás egyes elemeiig) összességükben a pedagógus-foglalkoztatás kialakult szintjének fenntartása, az oktatás munkaerő-intenzitásának növekedése irányában hatottak. Közvetett módon a központi oktatáspolitikai szerepére utal az is, hogy – az 1990–93-as időszakot leszámítva – az átlagos osztálylétszámok nem változtak jelentős mértékben az általános iskolákban; a diák-tanár arányt szinte teljes egészében az egy osztályra jutó tanárok számának változásai „mozgatják” (Hermann, 2005a) (a diák-tanár arány, illetve az oktatási ráfordítások összetevőire vonatkozóan lásd a *keretes írást*). Márpedig a központi oktatáspolitikai különböző elemei sokkal inkább hatnak ez utóbbira, mint az osztálylétszámra (amit az oktatáspolitikai lényegében csak az erre vonatkozó közvetlen szabályozással szorít keretek közé).

Érdemes megemlíteni, hogy a közoktatás finanszírozásának a tanulók számát követő normatív támogatásokra épülő magyarországi rendszere más lehetséges támogatási formákkal (például az iskoláskorú népesség számát követő egyösszegű támogatások, a kiadásarányos támogatások, a pedagógusbérek központi finanszírozása) összehasonlítva erősen ösztönzi az iskolafenntartó önkormányzatokat a hatékonyság javítására, illetve a pedagógus-túlfoglalkoztatás elkerülésére. Figyelemre méltó, hogy ezt a hatást az oktatáspolitikai más elemei az elmúlt másfél évtizedben csaknem mindvégig ellensúlyozták. A diák-tanár arány csak 1996-ban és 1997-ben növekedett a vizsgált időszakban, de ekkor sem a normatív támogatások ösztönző hatására, hanem az önkormányzatok általános költségvetési helyzetének hirtelen romlása eredményeként. Érdemes megjegyezni ugyanakkor, hogy a közoktatási törvény 2006-os módosítása olyan intézkedéseket tartalmaz, amelyek a pedagógusfoglalkoztatás csökkenésével járhatnak a közoktatásban (bővebben lásd a 7.2.1. alfejezetet).

A pedagógus-túlfoglalkoztatás mellett az eredményességi és hatékonysági problémák egy másik forrását azok a változások alkotják, amelyek az utóbbi másfél évtizedben a pedagógusok *összetételében* következtek be (erről bővebben lásd a *pedagógusokról szóló 7. fejezetet*). A versenyszférában hasonló végzettséggel elérhető keresetekhez mérten alacsony keresetek hatására negatív szelekciós folyamatok indultak el az oktatásban. Az egyetemi végzettségű és a fiatal tanárok az átlagnál nagyobb

Az oktatási ráfordítások összetevői

Az oktatási ráfordításokat számos tényező befolyásolja. A kiadások összetevőkre bontása nem jeleníti meg az összes ilyen tényezőt, de áttekinthetőbbé teheti azt, hogy hol kell keresnünk az alacsony vagy magas ráfordítások okait. Fontos hangsúlyozni, hogy a kiadásokat többféleképpen is összetevőkre bonthatjuk; érdemes arra törekedni, hogy önmagában is értelmezhető és ténylegesen fontos tényezőket vegyünk figyelembe.

A fajlagos (egy diákra eső) oktatási működési kiadások bér- és dologi kiadásokra bonthatók, az egy diákra eső bérkiadást pedig felírhatjuk az átlagos tanárkereset (egy tanárra eső bérkiadás) és a diák-tanár arány reciproka szorzataként:

$$\frac{\text{működési kiadás}}{\text{diákok száma}} = \frac{\text{bérkiadás}}{\text{tanárok száma}} \times \frac{\text{tanárok száma}}{\text{diákok száma}} + \frac{\text{dologi kiadás}}{\text{diákok száma}}$$

Jól látható, hogy minél több diák jut egy tanárra, annál alacsonyabb a fajlagos kiadás, adott tanárbérek mellett. Ha például a tanárok keresete 200, egy tanárra 10 diák jut, a fajlagos dologi kiadás pedig 5 egység (a működési kiadás 20%-a), akkor a fajlagos működési kiadás 25. Ha a diák-tanár arányt 10-ről 11-re növeljük, akkor 23,2-re, azaz több, mint 7 százalékkal csökken a fajlagos működési kiadás.

Az átlagos tanárkereset a tanórák számával bővítve felírható egyfajta tanári órabér és a tanári óraterhelés szorzataként:

$$\frac{\text{bérkiadás}}{\text{tanárok száma}} = \frac{\text{bérkiadás}}{\text{tanórák száma}} \times \frac{\text{tanórák száma}}{\text{tanárok száma}}$$

ahol a tanári óraterhelés az adott időszakban (például egy tanévben) az egy tanárra eső tanórák átlagos száma. Egy adott országban például az alacsony tanárkeresetek tehát egyaránt összefügghetnek azzal, hogy a tanári munka fajlagos díjazása alacsony szintű, illetve azzal, hogy a tanárok óraszámuk alacsony. Az utóbbi lehet az alacsonyabb munkaterhelés jele, de az is előfordulhat, hogy a tanárok tanórákon túli munkaterhei is eltérőek.

Hasonló módon bonthatjuk összetevőkre a diák-tanár arányt is. Ha az osztályok számát is figyelembe vesszük, a diák-tanár arány az átlagos osztálylétszám és az egy osztályra jutó tanárok száma reciproka szorzataként írható fel:

$$\frac{\text{diákok száma}}{\text{tanárok száma}} = \frac{\text{diákok száma}}{\text{osztályok száma}} \times \frac{\text{osztályok száma}}{\text{tanárok száma}}$$

A második tényezőt tovább bonthatjuk a tanórák számának bevonásával:

$$\frac{\text{diákok száma}}{\text{tanárok száma}} = \frac{\text{diákok száma}}{\text{osztályok száma}} \times \frac{\text{tanórák száma}}{\text{tanárok száma}} + \frac{\text{osztályok száma}}{\text{tanórák száma}}$$

ahol az utolsó tényező lényegében az átlagos diákóraszám reciproka (az egy-szerűség kedvéért itt azt feltételezzük, hogy az megegyezik az egy osztályra

eső tanórák számával, vagyis a kisebb és nagyobb osztályban tanuló diákoknak átlagosan ugyanannyi órája van). Minél magasabbak az osztálylétszámok, annál több diák jut egy tanárra. Ugyanez a következménye a tanárok magasabb óraterhelésének, mivel ekkor adott számú tanórát kevesebb tanár foglalkoztatásával lehet megtartani. Ezzel szemben a diákok számára magasabb óraszámot előíró tantervek – mivel adott tanáróraszám mellett több tanárra van szükség – alacsonyabb diák-tanár értékkel járnak együtt.

arányban hagyják el a közoktatást (Varga J., 2005c), a pedagógusképzésből kikerülők közül az egyetemi végzettségűek és a közoktatáson kívül magas keresetekre számíthatók az átlagnál kisebb arányban választják a pedagóguspályát, a főiskolai pedagógusképzést pedig a többi szakra jelentkezőnél átlagosan gyengébb képességű (gyengébb tanulmányi eredményekkel rendelkező) középiskolások választják (Varga J., 2005d). Mindez összességében minőségi romláshoz vezet a fiatalabb pedagógusok körében.

A pedagógus-túlfoglalkoztatás és a pedagógusok összetételének változása nem egymástól függetlenül zajló folyamatok. A pedagógus-foglalkoztatás magas szintje mellett a keresetek jelentős mértékű és tartós emelése a közoktatásra fordított közkiadások jelentős növelését igényelné, ami a közeljövőben nem tűnik valószínűnek.

A közoktatás hatékonyságának alakulását fontos nemzetközi összehasonlításban is megvizsgálni. Mint láttuk, a közoktatási kiadások GDP-hez viszonyított aránya az OECD-országokhoz mérten a kilencvenes évek első felében közepes szintű volt, a kilencvenes évek második felében azonban elmaradt az átlagtól (Jelentés..., 2003). Az, hogy a kiadások alapján milyennek ítéljük meg a magyar közoktatás hatékonyságát, döntően függ attól, hogyan ítéljük meg az *eredményességet*. Ha a nemzetközi mérésekből (erről részletesebben lásd a *közoktatás eredményességéről* szóló 8. fejezetet) azt a következtetést vonjuk le, hogy ez számottevően nem marad el az OECD-országokétól, akkor legalább olyan *hatékornak* is tekinthetjük, hiszen ez azt jelenti, a magyar közoktatás az adott eredményeket a GDP-hez viszonyítva átlagos vagy alacsonyabb ráfordítások mellett érte el. Amennyiben az eredményességet – például a PISA-adatok alapján – nemzetközi összehasonlításban gyengének ítéljük, akkor hatékonysági problémákról is kell beszélnünk.

A kiadások mellett, ahogyan ezt a Magyarországi időbeli tendenciák vizsgálata során is bemutattuk, az egy pedagógusra jutó tanulók számából is lehet a hatékonyságra vonatkozó következtetéseket megfogalmazni. Magyarországon a kilencvenes években a diák-tanár arány az OECD-országok körében az egyik legalacsonyabb volt, messze az átlag alatt, az alapfokú, az alsó és felső középfokú oktatás esetében egyaránt (Education at a Glance, 2002). Ez azt jelenti, hogy akár átlagosnak, akár az átlagnál gyengébbnek tekintjük a közoktatás eredményességét, a pedagógusfoglalkoztatást tekintve az OECD-országok átlagánál kevésbé hatékornak tekinthető a magyar közoktatás. Ugyancsak érdemes vizsgálni az átlagos osztálylétszám alakulását is. Ez Magyarországon csak viszonylag kis mértékben marad el az OECD-országok átlagától: az alacsonyabb magyar diák-tanár arány mögött döntően az egy osztályra jutó tanárok magasabb száma áll (lásd Függelék 3.25. és 3.26. táblázat), ami összefügg a tanárok alacsonyabb óraterhelésével is. A tanárok éves óraterhelése Ma-

gyarországon az OECD-országokkal összevetve az alsó és a felső középfokú oktatás esetében meglehetősen alacsony, ugyanakkor az alapfokú oktatásban a közölt érték csak kismértékben marad el az OECD-országok átlagától (lásd *Függelék 3.25., 3.26. és 3.27. táblázat*). Bár az éves óraterhelés nemcsak a tanárok heti óraszámától, de a tanév hosszától is függ, úgy tűnik, hogy Magyarország esetében nemcsak az utóbbi tényező magyarázza az éves tanári óraszám OECD-átlagtól való eltérését (erről bővebben lásd a *pedagógusokról* szóló 7. fejezet 7.2.1. alfejezetét).

Fontos megjegyezni, hogy a tanár-diák arányt az oktatási rendszer más, az oktatás hatékonyságával közvetlenül össze nem függő jellemzői is befolyásolhatják. Az alacsony magyarországi diák-tanár arány mögött az alacsony tanáróraszámokon túl feltételezhetően *részben* a napközis ellátás kiterjedtsége áll. A napközis tanárok száma növeli a foglalkoztatott pedagógusok összlétszámát, míg a diákok összlétszáma független attól, hogy hányan veszik igénybe a napközis ellátást. Ha azonban a napközit elsősorban jóléti szolgáltatásnak tekintjük, amelyet a tanórákon folyó oktatáson túl többletszolgáltatásként nyújt az oktatási rendszer, hasonlóan például a diákétkeztetéshez, akkor a napközis tanárok állományával korrigálnunk kellene az adatokat, amennyiben a diák-tanár arány alapján próbáljuk megítélni az oktatás hatékonyságát (ideális esetben külön vizsgálhatnánk az oktatás és a napközis ellátás hatékonyságát). A nemzetközi összehasonlító adatok azonban nem adnak lehetőséget a napközis ellátás kiterjedtségének figyelembevételére.

Összességében nemzetközi összehasonlításban a magyar közoktatás hatékonyságát nem tudjuk teljesen egyértelműen megítélni. Egyfelől úgy tűnik, hogy a *pedagógusfoglalkoztatást tekintve* a magyar közoktatás ráfordításai meghaladják az OECD-országok átlagát, miközben a tanulói teszteredmények nem jobbak a nemzetközi átlagnál; ez alapján tehát a magyar közoktatás hatékonysága elmarad az OECD-országok átlagától. Másfelől azonban – részben a kiadási adatok (a nem állami iskolák kiadásaival kapcsolatos) bizonytalansága, részben az összevethető reálkiadások kiszámításának problémái, részben pedig a nemzetközi átlagnál alacsonyabb eredményesség és alacsonyabb kiadási szint megítélésének nehézsége miatt – a *ráfordításokat a kiadásokkal mérve* nemzetközi összehasonlításban nem tudunk egyértelmű következtetést megfogalmazni a magyar közoktatás hatékonyságára vonatkozóan.

A közoktatás hatékonyságáról folyó vitákban talán a pedagógus-túlfoglalkoztatásnál és a pedagógusok összetételénél is gyakrabban felmerülő kérdés a kistélepléseken működő kisiskolák helyzete. Gyakran megfogalmazódik az a vélemény, hogy mivel a kistéleplési iskolákban a fajlagos kiadások messze meghaladják a nagyobb iskolák kiadásait, az eredményesség pedig elmarad a többi iskoláétól, ezeknek az intézményeknek a fenntartása számottevő hatékonyságvesztéssel jár. Az erre vonatkozó empirikus elemzések azonban azt mutatják, hogy a kistéleplési iskolák összevonásával/megszüntetésével makroszinten még akkor is csak igen csekély mértékben volna javítható az oktatás hatékonysága, ha az iskolák működésének esetleges járulékos hasznait a kistélepléseken élők számára figyelmen kívül hagyjuk. Egyrészt igaz ugyan, hogy a fajlagos kiadások az iskolaméret csökkenésével a legalsó mérettartományban meredeken emelkednek, de a diákok olyan kis hányada tanul a legkisebb, fajlagosan drágán működő iskolákban, hogy ezek összevonása/megszüntetése makroszinten – a tanári bérek jelenlegi szintje és az infrastruktúra

mai állapota mellett – *legfeljebb* 1-2%-os megtakarítást eredményezne, ráadásul az elérhető megtakarítást tovább csökkentenék a diákok utazási költségei (*Hermann, 2005b*). Bár csak hozzávetőleges becslésről van szó, a lehetséges megtakarítás nagyságrendileg kisebb, mint ami a pedagógusfoglalkoztatás csökkentésével elérhető volna. Erdemes hangsúlyozni, hogy a nemzetközi összehasonlításban alacsony magyarországi diák-tanár arány legfontosabb forrását nem a falusi iskolák alkotják. A városi általános iskolákra jellemző diák-tanár arány is messze elmarad az OECD-országok (minden településtípust tartalmazó) átlagától, és csak néhány országban találunk alacsonyabb értéket.

Az iskolák eredményességében megmutatkozó különbségek jelentős része a szülők iskolai végzettség szerinti összetételének eltéréseire vezethető vissza. A középfokú továbbtanulási arányokat tekintve például a 150 főnél kevesebb létszámú kisiskolák diákjai kisebb arányban kerülnek gimnáziumba, mint akár a nagyobb falusi, akár a városi iskolák tanulói, de ha a családi háttér hatását kiszűrjük, nem találunk szignifikáns különbséget a nagyobb falusi iskolákhoz mérten, a falusi és városi iskolák közötti különbség pedig csekély mértékűre zsugorodik (*Hermann, 2005b*; a falusi és városi iskolákra vonatkozóan lásd még *Andor, 2000*). Lényegében ugyanezt mutatja az Országos kompetenciamérés eredményeinek településtípus szerinti összehasonlítása is: a diákok családi háttérét is figyelembe véve nincsen számottevő különbség a falusi és városi diákok teljesítményében (*Balázsi–Zempléni, 2004*). Összességében tehát a kistéleplési iskolák eredményessége a nagyobb falusi iskolákéhoz hasonló, és csak kis mértékben marad el a városi iskolákétól: sem a falusi, sem a városi iskolák nem teljesítenek jól a kedvezőtlen családi háttérű diákok oktatásában. Sem az eredményesség, sem a magasabb kiadások nem indokolják tehát azt, hogy a kistéleplési iskolák fenntartását a magyar közoktatás egyik súlyos hatékonysági problémájának tekintsük.

A pedagógusfoglalkoztatáshoz kapcsolódó problémák mellett a közoktatás egyik legfontosabb eredményességi és egyben hatékonysági problémája a szakiskolákban tanuló, többségében hátrányos helyzetű diákok oktatásához kapcsolódik. Bár elsősorban méltányossági és eredményességi problémáról van szó (ezekről részletesebben lásd a *közoktatás eredményességéről* szóló 8. és az *oktatási egyenlőtlenségekről* szóló 9. fejezetet), érdemes röviden a hatékonysági vonatkozásokat is megemlíteni. A szakiskolát végzett, illetve a középfokú oktatásból lemorzsolódó tanulók a munkaerőpiacon csekély eséllyel jutnak álláshoz, és alacsony keresetekre számíthatnak (erről lásd még a *következő alfejezetet*). Ezen diákok oktatása igen gyenge eredményességgel, és tekintve a képzési idő hosszát és költségeit, gyenge hatékonysággal is folyik. Ezt részben külső hatékonysági problémának tekinthetjük, amennyiben *valamelyest* központi és helyi oktatáspolitikai döntéseken is múlik az, hogy a diákok milyen arányban szereznek középiskolai vagy annál alacsonyabb végzettséget. Ugyanakkor az, hogy a szakiskolákban tanuló diákok döntően azért kerülnek ezekbe az intézményekbe, mert az általános iskolákban nem sajátítják el a középsiskolai továbbtanuláshoz szükséges tudást és készségeket, az alapfokú oktatás egyik alapvető eredményességi problémájának jele.

3.3.2. Az oktatás külső hatékonysága

A különböző oktatási szinteken, programokban végzetek elhelyezkedési esélykülönbségei, az iskolázáshoz kapcsolható kereseti különbségek az iskolai végzettség felértékelődését mutatják a rendszerváltozást követően (erről lásd még az *oktatás társadalmi-gazdasági környezetéről* szóló 1. fejezet 1.5.1.1. és 1.5.1.2. alfejezetét). Az alacsony, legfeljebb általános iskolai végzettségűek foglalkoztatási esélyei nagyon rosszak, a 25–64 éves népességben körében a legfeljebb 8 osztályos végzettségűek foglalkoztatási rátája kisebb, mint 50%, ami nemzetközi összehasonlításban is rendkívül alacsony. A 2003. évben a legfeljebb 8 osztályt végzett férfiak foglalkoztatási rátája 47%, a nőké 35% volt, ami az OECD-országok között a második legalacsonyabb (*Education at a Glance*, 2005).

Az iskolázottság szerinti relatív keresetek egyszerű összehasonlítása azt mutatja, hogy a középfokúnál alacsonyabb végzettségűek kereseti hátránya a középfokú végzettségűekhez képest nagyjából az OECD-országok átlagának megfelelően alakul (*Education at a Glance*, 2005). A középfokúnál alacsonyabb végzettségű férfiak átlagos keresete 2003-ban a középfokú végzettségűek keresetének 83%-a, a középfokúnál alacsonyabb végzettségű nők keresete a középfokú végzettségű nők keresetének 78%-a volt. A felsőfokú végzettségűek relatív kereseti előnye Magyarországon volt a legmagasabb 2003-ban az OECD-országokon belül. A főiskolai végzettségű férfiak keresete a középfokú végzettségűek keresetének 202%-a, az egyetemi végzettségűek keresete a középfokú végzettségűek keresetének 274%-a volt. A nők esetében a megfelelő értékek 164%, illetve 212% (*Education at a Glance*, 2005).

2003-ban egy többletiskolázási év kereseti hozama – az egyéb hatások kiszűrése után – átlagosan 7% volt, a szakmunkás/szakiskolai végzettek bérelőnye a 8 osztályt végzettekéhez képest 13-14%, az érettségizettek 8 osztályt végzettekhez mért bérelőnye pedig 27-32% (Horváth–Hudomiet–Kézdi, 2004). Az érettségizettek és szakmunkás/szakiskolai végzettségűek kereseti hozamkülönbsége azt mutatja, hogy egy többletiskolaév jóval többet ér a keresetekben, ha azt érettségit adó iskolában végezte el valaki, mint akkor, ha szakmunkás/szakiskolai oktatásban. Néhány tanulmány (Palócz, 2001; Semjén, 2005) azt is bemutatja, hogy a szakmunkás/szakiskolai végzettségűek érettségizettekhez, szakközépiskolai végzettségűekhez viszonyított rosszabb munkaerőpiaci sikeressége nem egyszerűen „illeszkedési” problémák következménye, hanem annak, hogy a szakiskolák kevésbé képesek az általános készségeket elsajátíttatni a tanulókkal, mint a szakközépiskolák. Mivel a középfokú továbbtanulás iskolatípusok szerinti ártrendeződése (az érettségit adó iskolák arányának növekedése) erős szelektivitás mellett ment végbe (egy-egy korcsoportból a rosszabb tanulmányi eredményűek kerülnek a szakiskolai programokba), a magyar közoktatási rendszer külső hatékonysága szempontjából a legfontosabb problémának az tűnik, hogy kevésbé képes kompenzálni a családi háttér hatásának különbségeit. Ennek következménye egyrészt az, hogy egy-egy korosztályból (a szakiskolai magas lemorzsolódási ráták következtében) ma is 15-20% lép a munkaerőpiacra legfeljebb 8 osztályos végzettséggel (Kertesi–Varga, 2005), másrészt az, hogy a szakiskolai végzettséget jóval alacsonyabbra értékeli a munkaerőpiac, mint a szakközépiskolait.

3.4. Egyenlőtlenségek és az iskolák finanszírozása

Az oktatási kiadások iskolák vagy önkormányzatok közötti egyenlőtlensége legalább két okból különösen fontos az oktatáspolitikai számára. Egyfelől a kiadások egyenlőtlen megoszlását az iskolai szolgáltatásokhoz való egyenlőtlen hozzáférés *egyik* lehetséges forrásának tekinthetjük (erről lásd még az *oktatási egyenlőtlenségekről* szóló 9. fejezetet). Az oktatási kiadások és az oktatás minősége között nincsen ugyan szűkszerűen szoros összefüggés, a magasabb kiadások *lehetőséget* adhatnak a minőség javítására (például az iskolák jobb felszereltsége, a tanárok keresetének növelése révén), ezért a kiadások egyenlőtlenségének mértéke önmagában is fontos méltányossági kérdés. Amennyiben a kiadások egyenlőtlensége az oktatáspolitikai, illetve a társadalom számára nem elfogadott oktatási egyenlőtlenségekhez vezet, ezt a finanszírozási rendszer káros velejárójának, a finanszírozás működési zavarának tekinthetjük. Másfelől az oktatáspolitikai gyakran finanszírozási eszközökkel, különféle többlettámogatásokkal igyekszik az oktatási egyenlőtlenségeket csökkenteni – ezeknek a politikáknak a hatását a kiadási egyenlőtlenségek kontextusában is érdemes megvizsgálni.

Fontos hangsúlyozni, hogy a kiadások különbségeit nem tekintjük definíció szerint méltányossági problémának. A magasabb fajlagos iskolai kiadásokban tükröződhetnek az oktatás az átlagot meghaladó *költségei* egy adott iskolában vagy településen (például egy kisiskolában csak magasabb kiadásokkal biztosítható ugyanaz a felszereltség). Elképzelhető, hogy a magasabb kiadások gyengébb *hatékonysággal* párosulnak, azaz egy iskola nem tudja a többletkiadásokat az átlagosnál jobb minőség elérésére sikeresen felhasználni. Lehetséges az is, hogy a magasabb kiadások jobb *minőségű* oktatással járnak együtt.

Az alábbiakban a fajlagos kiadások egyenlőtlenségét három szempont mentén vizsgáljuk. Először a települések átlagjövedelmével összefüggésben, ezt követően a hátrányos helyzetű diákok részaránya szerint, végül röviden a megyék közötti különbségeket mutatjuk be.

3.4.1. Horizontális egyenlőtlenségek

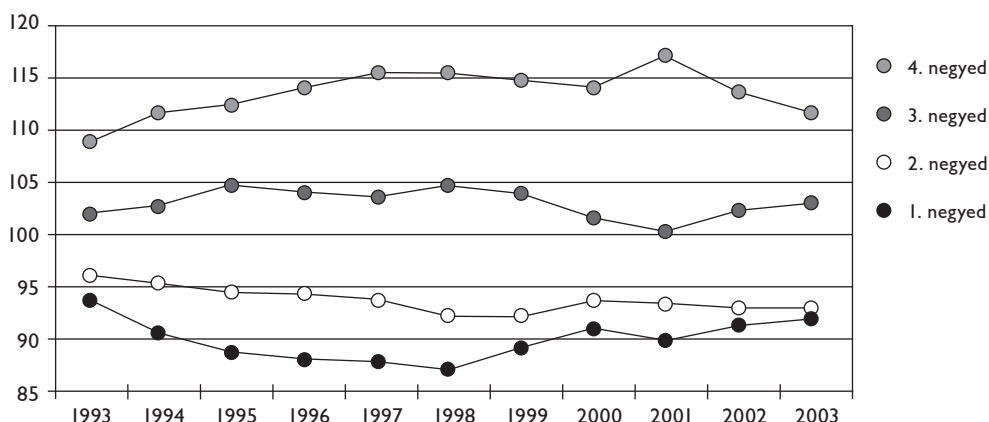
Az oktatási kiadások különbségeinek egyik legfontosabb, méltányossági szempontból különösen érzékeny formája az oktatási kiadásoknak az önkormányzatok költségvetési helyzetére, illetve az ezt részben meghatározó helyi adóalapra visszavezethető egyenlőtlensége. Az erre vonatkozó empirikus elemzések (Varga J., 2000; Hermann, 2005c) azt mutatják, hogy a települések gazdagsága számottevően befolyásolja az oktatási kiadások nagyságát: minél magasabb a településen élők átlagos jövedelme, annál kedvezőbb az önkormányzat költségvetési helyzete, és ez által annál többet fordíthat a helyi iskolák működtetésére. Noha ez nem szükségképpen jelenti azt, hogy a gazdagabb településeken ténylegesen jobb minőségű az oktatás, a magasabb kiadások *lehetőséget* adnak a jobb minőség elérésére. Ennyiben a kiadási egyenlőtlenségek fontos *horizontális* méltányossági problémákhoz vezethetnek: az egyéni jellemzőiket tekintve hasonló diákok különböző oktatási szolgáltatásokhoz férhetnek hozzá

attól függően, hogy egy szegényebb vagy gazdagabb településen élnek-e. Érdemes megjegyezni: az, hogy az ilyen típusú egyenlőtlenségek milyen *mértékben*, illetve *formában* (például csak a jövedelmi különbségekhez vagy a hátrányos helyzethez kapcsolódóan, vagy bármilyen jelentős iskolák közötti különbség esetében) tekinthetők elfogadhatatlan méltányossági problémának, értékválasztás kérdése. Az Egyesült Államokban például – több erre vonatkozó legfelsőbb bírósági ítélet nyomán – nem tekintik elfogadhatónak a települések gazdagságára visszavezethető kiadási egyenlőtlenségeket, ugyanakkor a kiadások ettől független különbségeit (például azt, ha egy iskolakörzetben az ott élők fontosnak tekintik az oktatást és ezért hajlandók magasabb adókulcsot elfogadni) általában megengedőbben ítélik meg (Friedman, 1984). Úgy tűnik, hogy a magyar oktatáspolitikában nincsen teljesen egyértelmű konszenzus ezekre az értékekre vonatkozóan. Miközben a finanszírozás alapeleme, a normatív támogatási rendszer (és néhány más oktatási szabályozási elem is) egy *általános minimális színvonal* biztosítását célzó méltányossági felfogást tükröz (Friedman, 1984; Varga J., 1998), amely a minimális szint felett elfogadja a különbségeket, a deklarált politikai célok, illetve az önkormányzatok támogatásában az utóbbi években lezajlott súlypontváltozások a kiadási egyenlőtlenségek csökkentésére (a *teljes egyenlőség* felé történő elmozdulásra) irányuló szándékot jeleznek.

A fajlagos működési oktatási kiadások és az átlagjövedelem közötti összefüggés alakulását szemlélteti a 3.10. ábra (Függelék 3.28. táblázat) a városok esetében. A települések gazdagságának hatása meglehetősen erős: a városok legszegényebb és leggazdagabb negyede között 1994 után több mint 20 százaléknyi a különbség, a kilencvenes évek második felében ez megközelítette a 30 százalékot. Még ennél is nagyobbak a különbségek a dologi kiadásokban (Hermann, 2005c).

3.10. ábra

Az önkormányzati fajlagos működési oktatási kiadások a városok jövedelem szerinti negyedeiben, az országos átlag arányában, 1993–2003 (%)



Forrás: A Magyar Államkincstár GYMS megyei területi igazgatóságának önkormányzati adatbázisa és a KSH T-STAR adatbázisa alapján Hermann Zoltán számításai

Megjegyzés: Oktatási kiadás: nappali alap- és középfokú oktatás, gyógypedagógiai oktatás és alapfokú művészetoktatás nélkül. A települési értékek súlyozatlan átlagai. A települések 2002-es városi/falusi jogállása szerint.

A falvak körében sokkal kisebb mértékűek (és az egyszerű átlagoknál csak finomabb elemzési eszközökkel kimutathatóak) az átlagjövedelemmel összefüggő kiadási különbségek; az alsó és felső negyed közötti különbség nem haladja meg a 10 százalékot (Hermann, 2005c). Ez elsősorban annak köszönhető, hogy a falvakban lényegesen kisebb a – helyi adóalaptól függő – saját bevételek szerepe az önkormányzati költségvetésben, mint a városokban.

Végül, a jövedelmi különbségekre visszavezethető kiadási egyenlőtlenségek mértéke a kilencvenes évek közepén növekedett, míg ezt követően csökkent (lásd 3.10. ábra és Függelék 3.28. táblázat). Ez a csökkenő tendencia az általános (nem valamelyik szolgáltatáshoz kötött) kiegyenlítő célú támogatások központi támogatásokon belüli emelkedő részarányának következménye: bár a városokban az összes központi támogatások aránya a bevételekben nem változott számottevően, 1997-től fokozatosan erősödött a támogatások újraelosztó jellege (Hermann, 2005c). A települések gazdagságával összefüggő oktatási kiadási egyenlőtlenségek a városokban azonban ezzel együtt is számottevőek maradtak.

3.4.2. A hátrányos helyzetű diákok oktatásának támogatása

A magyar közoktatás egyik legsúlyosabb eredményességi és méltányossági problémája a hátrányos helyzetű diákok alacsony eredményességű oktatása (erről lásd még az *eredményességről* szóló 8. és az *oktatási egyenlőtlenségekről* szóló 9. fejezetet). A hátrányos helyzetű diákok eredményesebb oktatásának egyik szükséges, noha önmagában korántsem elégséges feltétele az, hogy az oktatási rendszer az átlagosnál több erőforrást fordítson ezen diákok képzésére. Az otthonról hozott hátrányok ellensúlyozása egyebek mellett több személyes tanári figyelmet, és ezáltal több tanári munkaidőt, valamint korszerű pedagógiai módszerek alkalmazását igényli. A pedagógusok továbbképzése, a legjobb tanárok megfizetése egy hátrányos helyzetű diákokat nagy arányban oktató iskolában vagy az alacsonyabb osztálylétszámok, esetleg kisebb tanári óraszámok, mind többletkiadásokat igényelnek. A korábbi (2002-es adatokra épülő) empirikus elemzések azt mutatják, hogy az iskolák finanszírozásában lényegében nem érvényesül kimutathatóan ez a szempont: a hátrányos helyzetű diákokat nagyobb arányban oktató iskolák kiadásai nem haladják meg az átlagos szintet (Horn, 2005; Hermann, 2005c). A kiadási adatokon túl számos kutatási eredmény utal arra, hogy a hátrányos helyzetű diákok súlyos hátrányban vannak a minőségi oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés terén is (Liskó, 2002). Összességében úgy tűnik, hogy az iskolák finanszírozásában igen kevésbé érvényesül a *vertikális méltányosság*, azaz a nagyobb ráfordításokat igénylő tanulók oktatására nem fordít többet az oktatási rendszer.

2002 után a hátrányos helyzetű diákok oktatásának javítása és különösen a szegregált oktatás felszámolása az oktatáspolitikai egyik kiemelt céljaként jelent meg. Az Oktatási Minisztérium számos programot indított e cél elérése érdekében, amelyekhez különböző feltételek mellett igénybe vehető támogatásokat rendelt (lásd az *oktatási egyenlőtlenségekről* szóló 9. fejezetet, illetve részletesen *Tájékoztató...*, 2005; Szira, 2005a). Az integrációs politika két kiemelkedő finanszírozási csatornára épül: a 2003-

ban bevezetett új normatív támogatásokra és a Nemzeti Fejlesztési Terv Humán-erőforrás-fejlesztési Operatív Programja (HEFOP) keretében elérhető támogatásokra. Ezeken túl az iskolák és az önkormányzatok számos más, jellemzően pályázati úton elnyerhető támogatást is igénybe vehetnek, de az említett két támogatási forma teszi ki az integrációs programokat szolgáló központi források túlnyomó többségét.

2003-tól kezdődően az iskolák két új normatívát igényelhetnek, az ún. képességbontakoztató és az integrációs felkészítésben részt vevő diákok után. A normatívák igénybevétele feltételekhez kötött, ezek közül a legfontosabbak: *a)* az Oktatási Minisztérium által meghatározott, ún. integrációs pedagógiai keretrendszer bevezetése az iskolákban, *b)* a hátrányos helyzetű diákok iskolán belüli elkülönítésének tilalma, illetve az integrációs normatíva esetében, *c)* a hátrányos helyzetű diákok – az iskola adott évfolyamának összlétszámához viszonyított – részarányára vonatkozó szabályok betartása. 2004 januárjától a képességbontakoztató normatíva összege 20 ezer, az integrációs normatíváé 60 ezer forint. A 2004/2005-ös tanévre kifizetett normatív támogatások összege meghaladta az 1,6 milliárd Ft-ot, és mivel az integrációs programokat az iskolák felmenő rendszerben vezetik be, a támogatási igény a 2006/2007-es tanévben legalább 2,6 milliárd Ft-ra tehető. Az integrációs program másik hasonló léptékű eleme a Nemzeti Fejlesztési Terv keretében pályázati úton elosztott támogatási kerete: ennek összege a 2004-ben lezárult első fordulóban hozzávetőlegesen 800 millió Ft, a 2005-ben kiírt pályázatok esetében 2,5 milliárd Ft volt. Összességében a HEFOP keretében a 2004–2006-os időszakra közel 7,7 milliárd forint áll rendelkezésre a hátrányos helyzetű tanulók oktatásához kapcsolódó pályázatok támogatására (*Tájékoztató...*, 2005).

A hátrányos helyzetű diákok oktatásának eredményessége szempontjából a három legfontosabb finanszírozási kérdés az, hogy milyen mértékűek a támogatások, illetve milyen a támogatások elosztása (más szóval a támogatásokat ténylegesen a megcélzott diákok oktatására fordítja-e az oktatási rendszer), illetve mennyire hatékony a támogatások felhasználása. Az utóbbi két kérdés megválaszolásához jelenleg még nem állnak rendelkezésre megfelelő adatok, azt azonban érdemes megjegyezni, hogy a normatív támogatások esetében a többlettámogatásokat az önkormányzatoknak nem kell szükségképpen azokra az iskolákra fordítaniuk, amelyek tanulói után a támogatást igénybe vették. Annyival azonban – a támogatás feltételeinek következményeként – növelniük kell az iskolák kiadásait, amekkora többletköltséget az ún. integrációs pedagógiai keretrendszer bevezetése és működtetése jelent.

A támogatások teljes összegére vonatkozóan nem állnak rendelkezésre pontos adatok, de a HEFOP keretében elérhető támogatások maradéktalan és időarányos elköltését feltételezve a hátrányos helyzetű diákok oktatására fordított támogatások összege 2006-ban meghaladhatja a 6,5 milliárd forintot. A költségvetés 2004-es iskolai oktatási kiadásainak összege 520 milliárd forint volt, ezt változatlanul feltételezve ezek a támogatások az összes kiadás 1,25 százalékát teszik ki. Ha azt feltételezzük, hogy az iskolai kiadások felét teszik ki az általános iskolák kiadásai,⁴ a többlettámogatásokat pedig kizárólag az általános iskolák veszik igénybe, akkor 2,5

⁴ Erre vonatkozóan nem állnak rendelkezésre adatok. A 2004-ben középfokon nappali tagozaton tanuló diákok száma hozzávetőlegesen kétharmada volt az általános iskolákban tanulók számának. A fenti kiadási arányokat akkor kapjuk, ha a középfokon a képzés költsége átlagosan másfélszerese az általános iskolainak.

százalékos arányt kapunk. (A becsléseket felfelé torzíthatja, hogy a HEFOP támogatásainak egy részét óvodák vehetik igénybe.) Fontos azonban megjegyezni, hogy 2004-ben és 2005-ben ennél lényegesen kisebb a többlettámogatások aránya, részben azért, mert az integrációs képzést felmenő rendszerben vezetik be az iskolák, részben pedig azért, mert a pályázati támogatások felhasználása elmarad az időarányos felhasználástól.

Az új normatív támogatások összegét mikroszinten, az iskolai kiadásokhoz mérten is érdemes megvizsgálni (*Hermann, 2006*). A 2004-es adatokra épülő szimulációs eredmények azt mutatják, hogy egy tipikus városi iskola kiadásait az integrációs normatíva 1,4–5 százalékkal, a képességbontakoztató normatíva pedig 1–3,8 százalékkal növelheti, a hátrányos helyzetű diákok részarányától függően, a falusi iskolák esetében az arányok 1,5–7,5 és 1–4 százalék. Ez a városi iskola esetében 1–5 millió forintos, a falusi iskolában 0,6–4,5 millió forintos többletkiadást jelenthet. A normatív támogatás tehát elegendő lehet évente néhány pedagógus továbbképzésére, arra azonban, hogy az iskola a pedagógusok keresetét számottevően növelje vagy a tanári óraszámokat csökkentse, aligha. Érdemes a normatív támogatások nagyságát a kiadások települési átlagjövedelem szerinti különbségeivel is összevetni, hiszen a hátrányos helyzetű diákok többsége a szegényebb településeken tanul. 2004-ben a városok jövedelem szerinti legalsó negyedében a diákok több mint 9 százaléka után igényelt normatív támogatást az önkormányzat, a két legfelső negyedben ez az arány 1,5-2 százalék. Ha figyelembe vesszük azt, hogy az egy diákra jutó általános iskolai kiadások összege kérdőíves adatok (*Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005*) alapján hozzávetőlegesen 400 ezer forintra tehető, akkor megállapítható, hogy a képességbontakoztató és az integrációs normatíva a települések jövedelmével összefüggő, több mint 20 százalékos kiadási különbségeket sem ellensúlyozza – még abban az esetben sem, ha a normatíva teljes összegét a hátrányos helyzetű tanulók oktatására fordítják az önkormányzatok és az iskolák.

4. AZ OKTATÁSI RENDSZER ÉS A TANULÓI TOVÁBBHALADÁS

A tanulás keretei minden dimenzióban szétfeszülni látszanak. A tanulás helye ma már nem kizárólagosan az iskola, és ideje már nem kizárólagosan a gyerek- és ifjúkor. Még nő az iskolán kívüli helyek és módok, valamint az ifjúkoron kívüli periódusok szerepe. A tanulás célja is sokféle lehet. Elsősorban kedvező munkaerő-piaci pozíció elérése, de ezen felül lehet cél önmagában egy ismeret, készség elsajátítása, sőt a nem formális és informális tanulás során gyakran a közösségi élmény is lehet a tanulás motorja.

Az Európai Unió egyik legfontosabb célkitűzése az élethosszig tartó tanulás elősegítése.¹ A tanulók élethosszig tartó tanulásra való felkészítése egy nagyon komplex, soktényezős feladat, mely az oktatási rendszer egészében a változások igényét veti fel. A hazai oktatási rendszerben ilyen például az érettségi szerepének megváltozása, hiszen az ma már a fiatalabb korosztályok nagyobb hányadát érinti, így korábbi funkciói átalakulnak. A közoktatási rendszernek szerkezeti és szabályozási megoldások segítségével a korábbiaknál jobban kell segítenie a tanulók végighaladását az oktatási rendszeren. Ezt befolyásolják a rendszer szerkezeti jellemzői, az egyes oktatási szintek és programok közötti kapcsolatok, a kimeneti pontokon megszerezhető bizonyítványok és (rész)képesítések, valamint a korrekciós lehetőségek. Szabályozási feladat a tanulás különböző formái (formális, nem formális, informális tanulás) közötti kapcsolatok kiépítése, ezek elismerése is (a „lifewide learning” megvalósítása). Az egy életen át tartó tanulásra való felkészítés ugyanakkor az intézmények szintjén jelentős változási igényeket vet fel a tanulási környezet és folyamat tekintetében: a tanár- és intézményközpontú szemléletről a tanuló- és tanuláscentrikus megközelítésre helyezett hangsúlyváltást sürget, azaz egy tartalmi, szemléleti paradigmaváltás megvalósítását igényli. Ugyanakkor az élethosszig tartó tanulás szemléletében fontos a tanulásához való hozzáférés szélesítése, az esélyegyenlőség megvalósítása is, ami a társadalmi integráció, a társadalmi tőke erősítése szempontjából is döntő jelentőségű.

Alapvető elvárás tehát a közoktatással szemben, hogy az életben való boldoguláshoz szükséges kompetenciákat átadja, kifejlessze, és ezt minél átláthatóbban, el-

¹ Az élethosszig tartó tanulás megközelítése egy átfogó rendszerbe integrálja a tanulás különböző funkcióit és formáit. Az OECD a megközelítés négy megkülönböztető jegyét emeli ki: a rendszerszemléletet, a tanuló középpontba állítását, a motiváció fontosságát, illetve a tanulás és oktatás többféle lehetséges céljának elismerését. A nemzeti oktatáspolitikák számára továbbá az OECD öt kiemelt területet ajánl, ezek: az oktatáshoz való hozzáférés biztosítása az oktatás minőségének és az esélyegyenlőség figyelembevételével, az alapozó készségek biztosítása, minden tanulási forma (nem csak a formális tanulás) elismerése, források mobilizálása és az elosztás újragondolása, valamint széles körű partneri együttműködés megvalósítása (*Education Policy Analysis*, 2001).

számoltathatóan tegye. A PISA-, a felnőtt írásbeliség vizsgálat (SIALS) eredményei, illetve az Európai Unió digitális írásbeliséggel foglalkozó elemzései azt mutatják, még sok tekintetben elmaradunk a fenti célok megvalósulásától. Az alábbi fejezet a hazai oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás fontosabb jellemzőit tekinti át – ahol erre lehetőség nyílik – a fenti perspektívából.

4.1. Általános összefüggések

Az oktatási rendszer szerkezetét és a továbbhaladás sajátosságait nagyon sok tényező (gazdasági, társadalmi igények, oktatáspolitikai reformok) befolyásolja, ugyanakkor az oktatásban zajló folyamatok visszahatnak az olyan – az ország versenyképességét alapvetően meghatározó – dolgokra, mint a népesség iskolázottsága, foglalkoztatottsági szintje, a társadalmi különbségek alakulása. Ma, amikor egyre inkább kulcs tényezővé válik, hogy mennyire tud a tanulás mint tevékenység térben és időben kiterjedni és ezáltal – az életen át tartó tanulás jegyében – motorjává válni a fenntartható minőségi fejlődésnek, az oktatásra nem kevesebb szerep hárul, mint hogy ezt a folyamatot megalapozza. Amennyiben viszont a rendszer – a szerkezeti problémákból is adódóan – túl nagy pazarlással, lemorzsolódással jár, ott ezt az alapvető funkciót nem tudja betölteni.

4.1.1. Nemzetközi kihívások

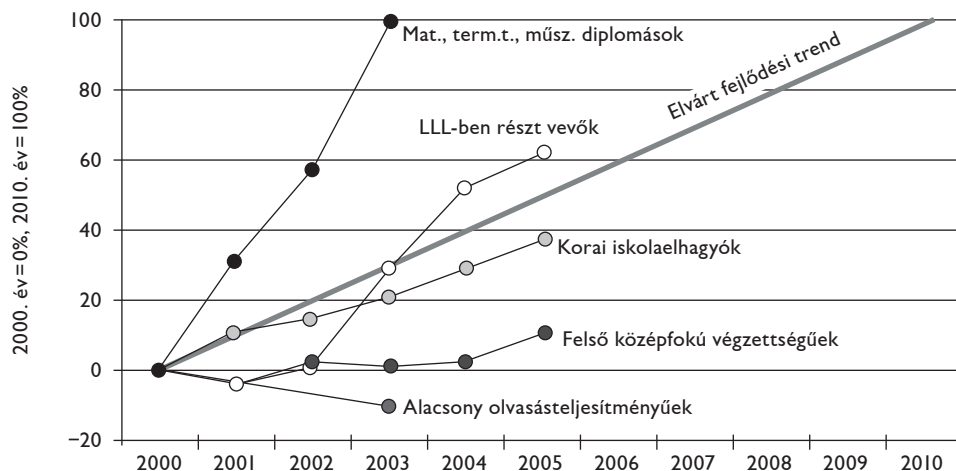
A nemzetközi kihívások megjelenése, a globalizációs tendenciák következtében nem új keletű a hazai oktatási rendszerben, az EU-integráció megvalósulásával azonban nagyobb jelentőségre tettek szert, s időközben az unión belül is felgyorsultak – részben a nyitott koordinációs módszer segítségével – az egyre közvetlenebbül és konkrétan megfogalmazódó oktatást érintő változások. Az EU oktatási miniszterek tanácsa 2003 májusában a lisszaboni folyamat keretében öt közös célt és ezekhez kapcsolódó mérföldkövet (*benchmark*) fogadott el, amelyek ajánlást jelentenek a tagállamok számára, és amelyeket 2010-re tervezik elérni. A célkitűzések megvalósulásáról az unió indikátorokra és benchmarkokra épülő időközi jelentéseket készít a tagállamok jelentései alapján. Az Európai Unió harmadik időközi jelentése azt mutatja, hogy bár jelentős előrehaladás figyelhető meg az egyik célkitűzés, a matematikai, természettudományos és technikai végzettséggel rendelkező fiatalok arányának tekintetében, s kedvező a tendencia a felnőttkori tanulásban való részvételt illetően is, kisebb a fejlődés a tudás alapú társadalom és a társadalmi integráció megvalósításához szorosan kapcsolódó többi célkitűzés tekintetében (lásd 4.1. ábra és Függelék 4.1. táblázat) (*Progress towards...*, 2006).²

² A célkitűzések és a kapcsolódó benchmarkok az alábbiak: 1. 2010-ig el kell érni, hogy a 18–24 évesek körében a korai (legfeljebb alsó középfokú végzettséggel rendelkező) iskolaelhagyók aránya 10% alá szoruljon. 2. A matematikai, természettudományos, műszaki felsőfokú végzettséggel rendelkezők számát 15%-kal kell emelni. 3. 2010-re el kell érni, hogy a 22 évesek körében a felső középfokot végzettek aránya legalább 85%-ra emelkedjen. 4. 2010-re el kell érni, hogy a felnőtt korúak, vagyis a 25–64 évesek körében az élethosszig tartó tanulásban való részvétel legalább 12,5% legyen. 5. 2010-ig el kell érni, hogy az alapkészségek tekintetében gyenge, a PISA-felmérés szerint nagyon alacsony (egyes vagy az alatti) olvasási kompetenciával rendelkező 15 évesek száma a 2000. évihez viszonyítva legalább 20%-kal csökkenjen.

Az európai mérőföldkövek hazai megvalósításával kapcsolatban az OM-ben minden egyes mérőföldkőhöz helyzetértékelés készült, majd ezek alapján cselekvési tervet fogadtak el, amelyben az egyes mérőföldkövek elérését segítő intézkedéseket határozták meg.³ A mérőföldkövek megvalósulásával kapcsolatosan az időszaki beszámoló megállapítja, hogy hazai viszonylatban szinte minden területen elmaradás tapasztalható, egyedül az iskolázottság terén kedvezőbb a helyzet, de ez is vitatott statisztikai besoroláson alapszik (Lannert et al., 2005).⁴

4.1. ábra

Fejlődés az európai célkitűzések területén, 2000–2005 (%)



Forrás: Eurostat, Labour Force Survey [online.] {<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>}

Magyarázat: Az ábrán a 2000. évi kiindulást a 0 pont jelöli, a 2010-es benchmarkokat a 100-as érték. Az egyes években feltüntetett eredmények a 2010-ig elérendő benchmarkokhoz viszonyítottak.

Másik konkrét, EU-ajánláshoz kapcsolódó kihívás az élethosszig tartó tanulást segítő *európai képesítési keretrendszer (EKKR)*, amelynek létrehozására az EU kormányfői 2005 során Brüsszelben tettek javaslatot. A Tanács és a Bizottság az Oktatás és Képzés 2010 munkaprogram megvalósításáról szóló közös időközi jelentése (*Towards a European...*, 2005) elsőbbséget biztosít az európai képesítési keretrendszer kialakításának, amely lényeges hozzájárulást jelent a lisszaboni stratégia megvalósulásához. Az Európa Tanács 2005 márciusában az EKKR 2006-ig tartó elfogadását kérte a tagállamoktól. A nyolc szinten megfogalmazott, meghatározott kimenetekhez kapcsolódó EKKR egy olyan 'metakeretrendszer', amely lehetővé teszi a különböző képesítési keretrendszerek egymáshoz kapcsolódását (lásd a *keretes írást*). Az EKKR-hez önkéntes alapon csatlakozhatnak az egyes országok, s a várakozások szerint fokozhatja a rendszerek közötti átláthatóságot, erősítheti a kölcsönös bizalmat, és lehetőséget ad a ké-

³ Ehhez, a 2004 őszén készített cselekvési tervhez nem rendelődött indikátorrendszer, s az időszakos beszámolás sem kényszeríti ki az intézkedések maradéktalan teljesítését. Új célokra, intézkedésekre csak az ágazat hatáskörén kívül eső NFT ad lehetőséget, itt viszont az ágazati logika kevésbé érvényesülhet.

⁴ A rövid idejű (két-három éves képzés utáni) szakiskolai végzettséget a hazai szakértők egy része nem tekinti felső középfokú végzettségnek, egyrészt mert rövidebb idejű a képzés, másrészt pedig az itt szerzett tudás a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok szerint nem éri el az európai felső középfokú végzettség színvonalát.

Az EKRR-szintek indikatív összefoglalása

Rövid képesítési szintmutatók

Az 1. szint képesítései elismerik az alapszintű tudást és készségeket, valamint az egyszerű feladatok elvállalásának képességét közvetlen felügyelet alatt egy strukturált környezetben. A tanulási készségek fejlesztése strukturált támogatást igényel. Ezek a képesítések nem foglalkoztatáspecifikusak, és általában a képesítés nélküliek veszik igénybe őket.

A 2. szint képesítései korlátozott mértékű tudást, készségeket és tágabban értelmezett kompetenciát ismernek el, amelyek főként konkrétak és általános jellegűek. A készségeket felügyelet alatt alkalmazzák egy ellenőrzött környezetben. A tanulók korlátozott felelősséget vállalnak saját tanulásukkal kapcsolatban. E képesítések közül néhány foglalkoztatáspecifikus, de a legtöbbje általános felkészítést ad a munkára és a tanulásra.

A 3. szint képesítései széles körű általános tudást és területspecifikus gyakorlati és alapszintű elméleti tudást ismernek el, valamint a feladatok irányítás mellett történő elvégzésének képességét. A tanulók felelősséget vállalnak saját tanulásukért, és korlátozott gyakorlati tapasztalattal rendelkeznek a munka vagy a tanulás egy bizonyos szempontjából.

A 4. szint képesítései jelentős területspecifikus gyakorlati és elméleti tudást és készségeket ismernek el. Elismerik a szaktudás, készségek és kompetenciák alkalmazására, valamint az önálló problémamegoldásra és mások ellenőrzésére vonatkozó képességeket is. A tanulók egyéni tanulásszervezéssel élnek, és gyakorlati munka- vagy tanulási tapasztalattal rendelkeznek megszokott és kivételes helyzetekben.

Az 5. szint képesítései széles körű elméleti és gyakorlati tudást ismernek el, beleértve a tanulás vagy foglalkoztatás egy bizonyos területére vonatkozó tudást. Elismerik a tudás és készség alkalmazásának képességét stratégiai megoldások kidolgozásában, jól meghatározott absztrakt és konkrét problémák esetében. A tanulási készségek alapul szolgálnak az autonóm tanuláshoz, és a képesítések a munkában vagy a tanulásban a működési kölcsönhatás során szerzett tapasztalatra építenek, beleértve az emberek és projektek irányítását.

A 6. szint képesítései a tanulás vagy munka egy területéhez kapcsolódó, részletes elméleti és gyakorlati tudást, készséget és kompetenciát ismerik el, amelyek némelyike az adott terület csúcspontját képviseli. Ezek a képesítések elismerik a tudás alkalmazását az érvek kialakításában és fenntartásában, a problémák megoldásában és olyan vélemények megalkotásában, amelyek figyelembe veszik a szociális és etikai kérdéseket. E szint képesítései magukban foglalnak olyan kimeneteket, amelyek megfelelnek egy összetett környezet szakmai megközelítésének.

A 7. szint képesítései önállóan szervezett, elméleti és gyakorlati tanulást ismernek el, amelynek egy része egy szakterület legmagasabb szintű tudását jelenti, ami az eredetiség alapja az ötletek kialakításában és/vagy alkalmazásában, gyakran kutatási összefüggésben. Ezek a képesítések elismerik a tudás integrálásának és olyan vélemények megalkotásának képességét, amelyek

figyelembe veszik a szociális, etikai kérdéseket és felelősségeket, valamint tükrözik a változás kezelésének tapasztalatát egy összetett környezetben.

A 8. szint képesítései elismerik a tudás magasan szakosodott területének szisztematikus birtoklását, illetve az új és összetett gondolatok kritikai elemzésének, értékelésének, szintézisének képességét. Elismerik a jelentős kutatási folyamatok megfogalmazásának, megtervezésének, megvalósításának és adaptálásának képességét is. A képesítések elismerik továbbá a vezetési tapasztalatot olyan új és kreatív megközelítések kialakításában, amelyek kiterjesztik vagy újra definiálják a meglévő tudást vagy szakmai gyakorlatot.

Forrás: Towards a European Qualification Framework, 2005

pesítések átváltására, elismerésére a tagállamok között. Az EKKR minden szintjét a tipikus tanulási kimenetek szempontjából írták le. Ezek nem tartalmazzák az egyedi képesítések részleteit, azok nemzeti és ágazati szintű felelősségi körbe tartoznak. A nemzeti hatóságoknak kell meghatározniuk, hogy az egyes országokon belüli képesítések hogyan kapcsolódjanak az EKKR-hez. Az EKKR szempontjából az optimális megközelítés az, ha minden ország létrehoz egy egységes nemzeti képesítési keretrendszert, és azt az EKKR-hez illeszti. A rendszer kidolgozása még kezdeti stádiumban van, minden bizonnyal sok vita fogja kísérni, mert a keretrendszer több ország oktatási rendszerétől idegen, s a megfogalmazott szintleírások – a legkülönbözőbb oktatási rendszerekben szerezhető végzettségek összehasonlítása érdekében – egyelőre nagyon tág meghatározásokat alkalmaznak. Hozzá kell tenni, hogy az EKKR-hez hasonló, szisztematikus felépítésű nemzeti képesítési rendszer alig működik még az unió országaiban, s ezek is mintegy évtizedes munka eredményeként jöttek létre.

4.1.2. Hazai kihívások

A vizsgált időszakban a hazai kihívások⁵ nem maradnak el jelentőségükben a nemzetközi térből érkezőektől. Csak a fontosabbakat megemlítve: továbbra is csökken a gyereklétszám, nemzetközi viszonylatban is magas a fiatalok között a nem tanulók és nem dolgozók aránya, pár éve gondot jelent egyes területeken a szakmunkáshiány, és ha szerény mértékben is, de megjelent a diplomás munkanélküliség. Ugyanakkor olyan önmagában pozitív folyamatok is elindultak, illetve folytatódtak, amelyek ugyancsak kihívást jelentettek a rendszer számára. Ilyennek tekinthető a 2004/2005-ös tanévben első alkalommal lebonyolított *kétszintű érettségi és felvételi vizsga*, amely komoly hatással van a középiskolák tanulásszervezési megoldásaira és a tanulók középfokú tanulási és felsőfokú jelentkezési stratégiáira (az érettségi mint szabályozó eszköz hatásáról a továbbhaladásra lásd a 4.4.3.3. *alfejezetet*, valamint a *közoktatás minőségéről* szóló 8. *fejezetet*).

⁵ Az oktatásügy a különböző kihívásokra válaszként megfogalmazta a legfontosabb szakmapolitikai célkitűzéseit, melyeket az oktatáspolitikai intézkedések és stratégiai dokumentumok tükröznek. Az OM élethosszig tartó tanulás megvalósítását célzó stratégiája, valamint közép- és hosszú távú közoktatás-fejlesztési stratégiája válaszol a kihívásokra, összhangban a nemzetközi célkitűzésekkel.

A társadalom iskolázás iránti igényének növekedése, s ennek hatására a középiskolai, illetve a felsőfokú oktatás expanziója jelentős mértékű átstrukturálódási folyamatot indított meg az oktatási rendszerben, aminek következtében ma több fiatal vesz részt érettségihez vezető és felsőfokú oktatási programokban, s a középiskolákba beiskolázottak között több a körvonalazatlan elképzelésekkel, s bizonytalanabb alapképességekkel rendelkező fiatal. Az oktatási rendszer is egyre kevésbé képes tartósan érvényes felkészítést nyújtani, tudáskészletet átadni, s az iskolai útvonalak is egyre kevésbé determináltak. Az elkövetkezendő időben ezért várhatóan megnő az egyéni döntéshozás és a pályaalakítási képesség jelentősége, nemcsak a továbbtanulási döntést közvetlenül megelőzően, hanem az egész iskola és azon túli pályafutás során is (*Career Guidance...*, 2004). Ez a *tanácsadás*, a *pályaaorientáció* kereteinek és gyakorlatának kialakítását és megerősítését igényli az iskolarendszeren belül és az oktatási szolgáltatások körében egyaránt (erről lásd még a *pályaválasztási tanácsadásról* szóló 4.5.2. alfejezetet).

Az iskolarendszer szelektivitása különösképpen az eleve rosszabb esélyekkel indulók esetében nőtt meg, s a középfokon egyre inkább a szakiskolához kapcsolódik. Az érettségit adó programok expanziója beszűkítette a *szakiskolai képzést*, ami egyre inkább csak a tanulási és magatartási problémákkal küzdő, máshová fel nem vehető fiatalok iskolatípusává vált, s amely – a munkaadók megítélése szerint – nem képes jól képzett munkaerőt kibocsátani, így a szektor egésze válságba került. Nem megoldott egyelőre a tanulási nehézségekkel küzdők és a leszakadók helyzete sem, arányuk nem csökkent jelentős mértékben az elmúlt években. Az iskolázás expanziója következtében egyre nagyobb lemaradással kell megküzdeniük az iskolarendszert korán, a megfelelő képességek birtoklása nélkül elhagyóknak is (erről lásd még az *egyenlőtlenségekről* szóló 9. fejezetet).

4.1.3. Fogalmak: képzési szint, intézmény, program

Az oktatási-nevelési, illetve a képzési formák, programok egységes nemzetközi értelmezése érdekében – statisztikai céllal – három nemzetközi szervezet – az UNESCO, az OECD és az EU) 1997-ben kidolgozta az oktatás nemzetközi szabvány szerinti osztályozási rendszerét (International Standard Classification of Education – ISCED), amely lehetővé teszi a különböző országok oktatási rendszereinek összehasonlítását (lásd 4.1. táblázat). A rendszer legfontosabb kategóriái a program és a szint. Az ISCED rendszer hét szintbe sorolja a nevelési-oktatási programokat: az iskoláskor előtti nevelést (0), az alapfokú oktatást (1), az alsó középfokú oktatást, (2) a felső középfokú oktatást (3) és a posztsekunder oktatást (4) tekintjük a közoktatás szintjeinek, a felsőfokú szakképzés (5), a felsőfokú képzés és a doktorképzés (6) a felsőoktatáshoz tartozik. A nemzetközi statisztikai adatszolgáltatásban Magyarország az általános iskola alsó tagozatát tekintti 1-es, a felső tagozatot 2-es és az ezt követő középfokú képzést a 3-as szintnek. Az érettségire épülő szakképzés felel meg a 4-es szintnek, a felsőfokú szakképzés az 5B, a főiskolai és egyetemi képzés az 5A és a doktori képzés a 6-os szintnek felel meg. (Mivel a középfokú programok besorolásában jelentős eltérések vannak az egyes országok között, a közoktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás nemzetközi összehasonlítása során az adatokat némi óvatossággal kell kezelni.)

Az oktatási rendszerben bekövetkezett változások követése érdekében a rendszer hazai besorolásait időről időre felül kell vizsgálni. A legutóbbi felülvizsgálat eredménye-

képpen néhány oktatási program besorolása változott: már nem élnek a szakmunkás-képző programok, a szakiskolai programok 9–10. évfolyama 3CG helyett 3CP besorolást kapott, a szakközépiskolai oktatás 9–12. évfolyama 3AP helyett 3AG besorolást kapott a tantervek módosulása miatt. Ezek a változások töréseket okoznak a hazai adatok nemzetközi megjelenésében, ami fokozott odafigyelésre inti az adatok felhasználóit.

4.1. táblázat

A magyar képzési formák, nevelési, oktatási programok ISCED (nemzetközi osztályozás) szerinti besorolása

Feladatellátási hely típusa	Lehetséges ISCED-besorolások, kombinációk	Magyarázat
Óvoda	0	
Általános iskola	IAG	I–4. évfolyam
	2AG	5–8. évfolyam
	IAG 2AG	E1, E2, I–8 (10). évfolyam
Szakiskola	2BG	Felzárkóztató oktatás
	2CV	Szakiskola alapfokú iskolai végzettség nélküli szakmákra
	3CG	Szakiskola, 9–10. évfolyam, szakképző évfolyam kivételével
	3CV	Szakiskolai szakképző évfolyamok (ha 9–10. évfolyamon van szakképző évfolyam, az is idesorolandó), ezenkívül a szakmunkásképzés az 1985. évi törvény szerint
	4CV	Szakképző évfolyamok érettségit igénylő OKJ-szakmákban (nem felsőfokú)
	5B	Szakképző évfolyamok érettségit igénylő OKJ-szakmákban (felsőfokú)
Speciális szakiskola	2CP	Speciális szakiskola, speciális készségfejlesztő szakiskola, előkészítő szakiskola
Gimnázium	2AG	5–8. évfolyam
	3AG	9–13. évfolyam
	2AG 3AG	5–13. évfolyam
Szakközépiskola	3AP	Nappali szakközépiskola, 9–12. (13.) évfolyam
	3BP	Felnőtt szakközépiskola, 9–12. (13.) évfolyam
	4CV	Szakképző évfolyamok érettségit igénylő OKJ-szakmákban (nem felsőfokú)
	5B	Szakképző évfolyamok érettségit igénylő OKJ-szakmákban (felsőfokú)
Főiskola, egyetem	5A	Főiskolai szintű alap- és szakirányú továbbképzés, egyetemi szintű alapképzés, kiegészítő egyetemi képzés főiskolát végzettek számára, műszaki tanárképzés műszaki főiskolát végzetteknek, egyetemi szakirányú továbbképzés
Egyetem	6	DLA (művészképzésben megfelel a PhD-nek) PhD doktori program

Forrás: OM Köznevelés-statisztikai kézikönyv, 2005/2006

Megjegyzés: Az A általános, a B szakirányú továbbtanulási lehetőségre, a C elsősorban munkaerőpiacra vezető képzésre utalnak. A G = general (általános), a P = prevocational (előkészítő) és a V = vocational (szakképzési) megjelölések a program típusát jelzik. Az E1, E2 jelölés az átmeneti évfolyamokat jelenti a gyógypedagógiai tanterv szerinti általános iskolai oktatásnál.

A szakközépiskolánál szereplő 3AP, illetve 3BP besoroláshoz: az OKJ rendszerű képzésben az érettségiig tartó időszakra (nem szakképző évfolyamok) vonatkozik, és a szakképző évfolyamokra a táblázatban megadott külön kódok vonatkoznak.

Az ISCED-besorolások elsősorban az iskolázottság külső ismérvei – az iskolázás éveinek száma, a magasabb oktatási szintekhez, illetve a munkapiacra való kapcsolódás – alapján osztályozzák az oktatási programokat. Nem alkalmasak arra, hogy rajtuk keresztül összehasonlítsuk az iskolázás minőségét, eredményességét.

4.2. A tanulói továbbhaladás és az oktatási rendszer nemzetközi összehasonlításban

Bár az európai országok oktatási rendszerei között a mai napig nagyon nagyok a különbségek, ezen rendszerek – így a hazai oktatási rendszer is – az ezredforduló körül sok tekintetben hasonló kihívásokkal találták szembe magukat (például a PISA-felmérések kapcsán az oktatási rendszerek eredményessége, az iskolázással szembeni társadalmi és gazdasági igények gyors változása, szemléleti és technológiai változások sora stb.). Az oktatási rendszerek szerkezetére, bármilyen jelentős is közöttük a különbség, elkerülhetetlen hatással vannak olyan tényezők, mint például az iskolázás hossza, a beiskolázott tanulónépesség aránya a korcsoportokon belül és a konkrét munkaerő-piaci, társadalmi és politikai elvárások. Ma, amikor a gazdaság és a munkaerőpiac munkavállalókkal szemben támasztott elvárásai nagyon gyorsan változnak, a közoktatásnak egyre inkább a kötelező oktatáson túli, részben önálló tanulásra is fel kell készítenie a tanulókat. A megváltozott célok megvalósítása érdekében a közoktatás korábbi keretei több országban is átalakulóban vannak. Az élethosszig tartó tanulás megvalósítását segítő oktatáspolitikák elsősorban az oktatási rendszerek zsákutcait, szűk lehetőséget biztosító kimenettel jellemezhető útvonalait igyekeznek feloldani, és – a középfokú oktatás szintjén – a rendszeren belül kapcsolatokat létesíteni, az átjárhatóságot erősíteni, az egyes ágak közötti merev határokat oldani. Tipikus, ebbe az irányba mutató megoldások például a szakképzési és az általános képzési ágak közötti kapcsolat vagy programok szintjén megvalósítható közelítés, a sokszínű programkínálat biztosítása, a szakképző programok és a felsőfokú oktatás közötti átlépési lehetőség biztosítása, a felsőfokú oktatáson belül az egyetemi és nem egyetemi szintű oktatás közötti kapcsolatok erősítése (*Education Policy Analysis, 2001*).

4.2.1. Az oktatási rendszer szerkezetének összhangja az európai tendenciákkal

A hazai oktatás sajátosságai közé tartozik, hogy az intézményszerkezet és az oktatási programok szerkezete nem esik egybe. A rendszer intézményszerkezete és a korai szelekciót is megengedő programok léte a közép-európai országokkal és a volt szocialista országokkal mutat hasonlóságot. A rendszer tartalmi szerkezete ettől némileg eltér, s a fejlett országokkal rokon, melyekben az oktatás egységes, általános szakasza meghosszabbodott, s a középfokú oktatást a fokozott átjárhatóság jellemzi. A nemzetközi tendenciába simul, hogy a hazai oktatási rendszerben a tanulók 16 éves koráig tart az oktatás általános szakasza, a sokszínű programkínálattal rendelkező középfokon igen magas az oktatásban való részvétel, a beiskolázottság aránya (2004-ben 86%). A középfokú oktatáson belül a nemzetközi átlag körül van a felsőfok felé nyitott, érettségig adó programokban tanulók aránya (lásd *Függelék 4.2. táblázat*), és lehetőség van a programok közötti horizontális mozgásra is, ez utóbbira részben az intézményi érdekekhez is köthető vegyes profilú iskolák számának jelentős mértékű növekedése

ad lehetőséget. A hazai rendszerben továbbra is szűk keresztmetszetet jelentő szakiskolából a rendszer növekvő komplexitása következtében az egyéni útvonalak szintjén is lehetséges a továbblépés a középiskolai programok irányába.

A 2003-as PISA-felmérés során az elemzők vizsgálták a különböző iskolaszervezetek jellemzőinek, az intézményi rétegződésnek, valamint a differenciáltság mértékének az eredményekre gyakorolt hatását is. A vizsgálatban részt vevő országok harmadában a 15 évesek azonos oktatási programba járnak, 9 országban azonban 4 vagy több program közül kell választaniuk (Ausztria, Németország, Cseh Köztársaság, Írország, Belgium, Luxemburg, Hollandia, Szlovák Köztársaság és Svájc). Egyes országokban (Ausztria, Németország) már 10 éves kortól megfigyelhető a szelekció, másutt ez a középfok végéig nem következik be (Új-Zéland, Spanyolország, USA). A PISA-adatok alapján megfogalmazódik (hangsúlyozva, hogy az összefüggések nem jelentenek egyben ok-okozati kapcsolatot), hogy a korai szelekciót alkalmazó országok esetében – s ide tartozik Magyarország is – a tanulók társadalmi háttére és teljesítménye között erősebb a kapcsolat. Azokban az országokban, ahol a tanulók többsége komprehenzív típusú középfokú iskolába jár, a teljesítmény és a társadalmi háttér közötti összefüggés gyengébb, bár létező (*Education at a Glance*, 2005).

4.2.2. Az iskolázás, az oktatásban való részvétel szintje nemzetközi összehasonlításban

Az oktatásban való részvétel kezdete és vége a nemzetközi gyakorlatban különböző: az OECD-országok többségében a beiskolázás 5 és 6 éves kor között kezdődik, és megközelíti a teljes (90%-ot meghaladó) beiskolázást. Magyarország azon országok közé tartozik, ahol már 4 éves korban magas a részvétel.⁶ A teljes körűnek tekinthető részvétel ugyanakkor egyre későbbi életkorra tolódik, amit egyrészt a tankötelezettség idejének hosszabbodása, másrészt az is befolyásol, hogy a tanulónépesség egyre nagyobb hányada ezután is az iskolarendszerben marad. A tankötelezettség a legtöbb országban 15 vagy 16 éves korig tart, az oktatásban való részvétel azonban a legtöbb OECD-országban csak a középfok utolsó éveiben kezd csökkenni (lásd *Függelék 4.2. táblázat*).

Az élethosszig tartó tanulás realitását mutatja az a tendencia, hogy tartósan növekszik az iskolázás iránti igény, s hogy ezáltal az iskolázás időtartamának meghosszabbodása a legtöbb fejlett országban még az új évezredben is nőtt. A 2004-ben a képzésbe belépők számára a jelenlegi tendenciák alapján számított *várható iskolázási idő* 16 és 21 év között alakult az OECD-országok többségében, vagyis egy 5 éves gyerek átlagosan 17,3 évnyi iskolában töltött évre számíthatott. Magyarország esetében ez 17,6 év, ebben Németországhoz, Hollandiához és Új-Zélandhoz vagyunk hasonlóak. Az iskolázás hossza 1995 és 2003 között az OECD-országokban átlagosan 12%-kal emelkedett. Az átlagosnál jelentősebb volt az emelkedés többek között Törökországban (33%), Görögországban (21%), az Egyesült Királyságban (21%), Magyarországon (22%), illetve több volt szocialista országban, a Cseh Köztársaságban (19%), Lengyelországban (18%) (lásd *Függelék 4.2. táblázat*).

⁶ A nemzetközi kiadványok az óvodát is az iskolai rendszer részének tekintik.

4.3. A hazai iskolaszervezet alakulása

Az elmúlt másfél évtizedben a hazai iskolaszervezet több szempontból is jelentős mértékben átalakult. A változások több szempontból egymásnak ellentmondóak voltak (például korai szelekció megjelenése, illetve a pályaválasztással összefüggő döntéshozatal későbbre tolása). Az ellentmondásokat részben magyarázhatja az a tény, hogy a változások a 90-es években nagyjából spontán módon következtek be a helyi szereplők nagyobb mozgásszabadsága, a demográfiai, társadalmi, gazdasági, munkaerő-piaci változások és az ezek nyomán az intézmények között kialakult verseny következtében, másrészt szerepet játszottak az átalakulási folyamatokban a jogszabályi változások is. Az új évezredben is a demográfiai tényezők, azaz a fiatal korosztályok létszámának alakulása, a jogi szabályozás, a finanszírozás, valamint a tartalmi szabályozás adják meg azokat a kereteket, amelyek a programok struktúráit befolyásolják. A tényleges oktatási folyamatok ma is részben a központi, részben pedig a helyi és az intézményi szintű döntések eredményeképpen alakulnak.

4.3.1. Az iskolaszervezetet befolyásoló tényezők

4.3.1.1. A demográfiai változások hatása

Az oktatásba belépő évfolyamok létszáma a 1991-es 126 ezerről 2004-re 101 ezerre csökkent (lásd *Függelék 4.25. táblázat*). A hosszú távú népességprognózisok az előző évek tendenciáira építve átmeneti növekedés után további csökkenéssel számolnak (lásd még az *oktatás társadalmi, gazdasági környezetéről* szóló 1. fejezetet). A csökkenő gyereklétszám folyamatos kapacitáskihasználási problémákat jelent az iskolák számára, ami az intézmények közötti kielezett versenyhez, végső soron pedig – mindekelőtt az alapfokú oktatásban – intézményi összevonásokhoz és intézménybezárásokhoz vezethet, elmaradásuk ugyanakkor komoly feszültségek forrása is lehet. Az előrejelzés szerint 2020-ig a legnagyobb mértékben a 20–24 évesek korcsoportja fog csökkenni, ami már a felsőfokú oktatás számára is jelentős mértékű kihívást jelent.

4.3.1.2. A szabályozás hatása

Az érvényben lévő szabályozás – a rendszer alapszerkezetét meghatározó jellegén túl – a továbbhaladási folyamatok különböző pontjain gyakorolhat hatást a folyamatokra. A *bemeneti*, beiskolázási folyamatokat érintő *szabályozás* a 90-es évektől a szülők számára lehetővé teszi a szabad iskolaválasztást, és az általános iskolák számára is megengedi beiskolázási körzeten kívülről érkező tanuló felvételét, ha a körzeten belül lakó tanulók felvételét követően is van férőhely.⁷ A közoktatási törvény 2005. évi módosítása következtében a jövőben változik az általános iskolai beiskolázás rendje. A módosított jogszabály⁸ értelmében 2007-től az általános iskolák nem szelektálhat-

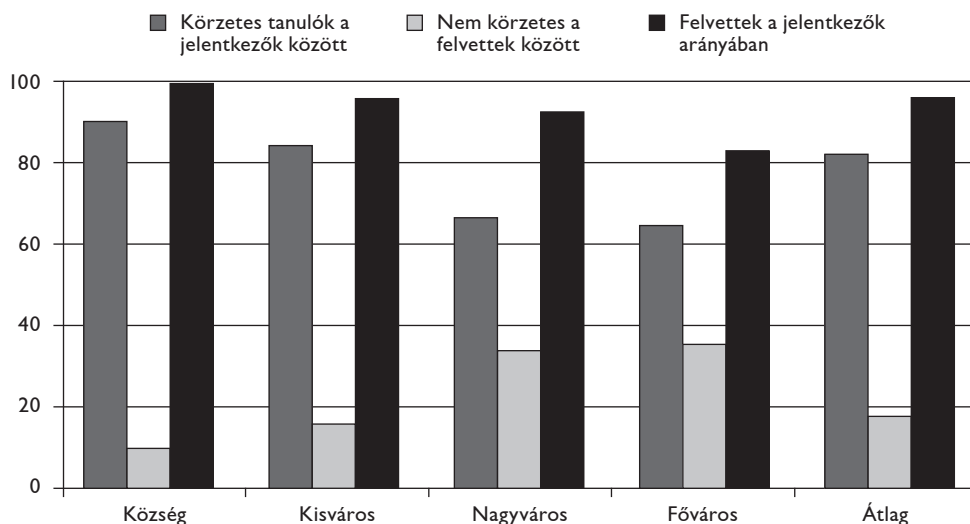
⁷ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 66. § (1)–(2) bekezdés.

⁸ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 66. § (2) bekezdés.

nak szabadon a diákok között, mivel az új szabályozás szigorú korlátozásokat épít be a beiskolázási folyamatba. Ha a településen több általános iskola működik, az egymással határos felvételi körzeteket úgy kell kialakítani, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak az adott körzetben felvehető összes tanköteles tanulóhoz viszonyított aránya az egyes körzetekben egymáshoz viszonyítva legfeljebb 25%-ban térjen el. Az általános iskola, amennyiben kötelező felvételi kötelessége teljesítése után további felvételi, átvételi kérelmeket is teljesíteni tud, köteles előnyben részesíteni az iskola székhelyén élő tanulókat, e körben a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók felvételét csak helyhiány miatt tagadhatja meg. A felvételi kötelezettség után fennmaradó további kérelmekről sorsolás útján kell döntenie. Az általános iskolák nem szervezhetnek felvételi vizsgát a tanulók kiválogatása céljából.⁹ Ennek ellenére egy országos reprezentatív mintán történt adatfelvétel (*Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005*) adatai azt mutatják, hogy az általános iskolák egynegyede szokott valamilyen módon válogatni a tanulók között, s a felvételnél figyelembe vett tényezők között az általános iskolai igazgatók egyötöde említette a felvételi vizsgát (lásd *Függelék 4.4. táblázat*). Ez annál is érdekesebb, mert ez az arány a kilencvenes évek közepén is ekkora volt, amikor még az általános iskolák felvételi gyakorlatát szabályozó rendelet nem volt érvényben (*Lannert, 1999*). Az általános iskolákban a beiskolázási körzeten kívülről érkező tanulók aránya is igen jelentős, átlagosan 17,6%, a nagyobb településeken jellemzően magasabb (nagyvárosban 34, Budapesten 35%) (lásd *4.2. ábra* és *Függelék 4.3. táblázat*). Az adatok valamelyest elfedik a tényleges helyzetet, mert a körzeten kívüliek aránya nem egyenletesen oszlik meg az egyes iskolák között.

4.2. ábra

Az általános iskolai első évfolyamos tanulók beiskolázási körzet szerinti összetétele településtípusonként az iskolaigazgatók válasza alapján, 2005 (%)



Forrás: Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005

A feltett kérdés: „Az idei tanévben az Önök iskolájába hány tanuló jelentkezett az első osztályba, ebből hányan voltak olyanok, akik nem a körzetbe tartoztak, hány tanulót vettek fel, és ebből mennyi volt a nem körzetes?”

⁹ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 66. § (1) bekezdés.

Középfokon a fenntartó a szakiskolát vagy középiskolát kijelölheti kötelező felvételt biztosító iskolának. A kijelölt iskola a tanuló felvételét csak helyhiány miatt tagadhatja meg.¹⁰ A kijelölt iskolákon kívül a középfokú intézmények a törvényben szabályozott módon szervezhetnek felvételi vizsgát. Ez a gyakorlat a hazai oktatási rendszerben nagyon elterjedt, s a szigorító intézkedések után is meghatározó jelentőségű maradt: a középfokú intézmények közel fele a felvételi eredmény figyelembevételével iskolázza be a tanulóit (lásd *Függelék 4.4. táblázat*). Nemzetközi összehasonlításban a hazai rendszer igen szelektívnek mutatkozott a beiskolázási és osztályba sorolási gyakorlat szempontjából (*Completing... 2004 és 4.8. ábra*).

A lemorzsolódás csökkentése és az oktatási rendszerbe való visszakapcsolódási lehetőségek bővítése érdekében változott a szakiskolai oktatásba történő belépés szabályozása is. A 2003 szeptemberétől hatályban lévő jogszabály a 16 éves kort betöltött tanulók számára lehetővé teszi ide a belépést általános iskolai végzettség nélkül is, azzal a feltétellel, hogy részt vesznek a felzárkóztató oktatásban, amely alatt megszerzik a szakképzésbe való bekapcsolódáshoz szükséges ismereteket és kompetenciákat.¹¹ Az általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők visszakapcsolódását segítő felzárkóztató oktatás az általános iskola 7. osztályát végzettek számára egyéves, a 6 általános iskolai évfolyamot végzettek részére kétéves. Az oktatás sikeres befejezését követően a tanulók alapfokú végzettséget szereznek, és beléphetnek a szakiskola 11. szakképző évfolyamára.¹² Egy, a felzárkóztató oktatásra vonatkozó 2004-es vizsgálat tapasztalatai azt mutatják: a felzárkóztató oktatás 17 település iskolájában, 370 tanuló részvételével indult meg, és igen különböző módon valósult meg. Jelentős a lemorzsolódás a felzárkóztató oktatásból is, és a vártnál alacsonyabbak voltak a továbblépési arányok is: a végzetteknek kevesebb mint kétharmada lépett tovább a szakiskola 11. évfolyamára (*Tomasz, 2004*).

A rendszerben, illetve az intézményeken belüli továbbhaladás *folyamatát* befolyásolja a tanulásszervezés módja (osztályba sorolások, differenciálás, integráció, felzárkóztatás, csoportbontás, nívócsoporthoz kialakítása stb.), de nagy jelentősége lehet az értékelés, a motiválás, az osztályozás gyakorlatának is. Az elmúlt években a jogszabályok fokozott figyelmet fordítottak a továbbhaladás elősegítésére. Kiemelhető az évismétlés megszigorítása az első három évfolyamon,¹³ a hátrányos helyzetű tanulók, s különösen a romák integrációjára irányuló törekvés, valamint a szöveges értékelés bevezetése az 1–3. évfolyamon.¹⁴ Ebben a tekintetben jelentős az érettségire történő felkészítés, különösen az emelt szintű képzések indítása egyes középiskolákban, s legutóbb a modul rendszerű képzés alapjainak lerakása az OKJ módosítása révén. A továbbhaladás folyamatát közvetlenül igyekszik segíteni a közoktatási törvény 2006. évi módosítása, bővítve a többcélú oktatási intézmények körét, s újrafogalmazva az egységes iskola fogalmát – ezek a tanulók egyes oktatási szintek közötti továbbhaladását is segítik a pedagógiai programban meghatározottak alapján.¹⁵

¹⁰ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 25. § (2) bekezdés.

¹¹ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 27. § (8) bekezdés a)–b) pont.

¹² Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 27. § (8) bekezdés c) pontja azt is lehetővé teszi, hogy a tanuló a 2 éves felzárkóztató oktatást követően alapfokú iskolai végzettség hiányában is megkezdhesse tanulmányait szakképzés megszerzése céljából, feltéve, hogy a szakképző évfolyamok számát eggyel megnövelik, és minden szakképző évfolyamon legalább 350 órában biztosítják az iskolai nevelés és oktatás általános műveltséget megalapozó szakasza követelményeinek az elsajátítását.

¹³ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 71. § (1) bekezdés.

¹⁴ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 70. § (3) bekezdés.

¹⁵ 2006. évi LXXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 8. és 11. §.

A *kimenet* szempontjából a vizsgarendszer bír szabályozó erővel (erről lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet). Ennek részét alkotta az eredeti elképzelések szerint az alpműveltségi vizsga is. A közoktatási törvény 9. paragrafusának a 2004-es költségvetési törvényben történt módosításával¹⁶ az eredetileg 10. évfolyam végére elképzelt, komoly szakmai vitákat kiváltó alpműveltségi vizsga végképp el-súlytalanodott, bevezetése lekerült a napirendről, majd a közoktatási törvény 2006-os módosítása során ki is került a szabályozásból.¹⁷ A vizsgált időszakban a leginkább meghatározó új elem az érettségi vizsga központi követelményekre épülő átalakítása volt. Az egységes, kétszintű, standardizált vizsga mindenekelőtt a tömegesedő, heterogén tanulónépességet fogadó középfokú oktatás differenciált kimeneti szabályozását hivatott megvalósítani, egyes elemeinek következtében a korábbi vizsgánál vélhetően igazságosabb, standardizált módon, és egyben a kompetencia alapú tanulás előmozdítását is igyekszik szolgálni. Az érettségi távolabbi, továbbhaladást is érintő hatásáról még nem rendelkezünk kellő távlatlaltal, az első pár év tapasztalatait követően várható egy jelentősebb átrendeződés (például a vizsgára történő jelentkezések, pontszámok alakulása tekintetében). Jelenleg még az érdekelt felek taktikai megfontolásai erőteljesen tetten érhetők abban a tényben, hogy az emelt szintű érettségire jelentkezők száma ugyan valamelyest növekedett, de nem ugrásszerűen (erről lásd még a 4.4.3.3. *alfejezetet*). A hallgatói létszám garantálása, az érettségi vizsga házon belül tartása, illetve az erőfeszítések minimalizálása még úgy tűnik nem az emelt szintű érettségi elterjedésének kedvez.

4.3.2. Az oktatási rendszer vertikális változásai

Az oktatási rendszer vertikális átstrukturálódása részben a jogszabályi változásoknak, részben az elmúlt 10 év spontán módon megindult folyamatai (demográfiai változások, a normatív finanszírozási rendszerből fakadó érdekeltségi viszonyok, a szakmunkásképzés gazdasági háttérének talajvesztése, helyi alkufolyamatok stb.) összegződésének következménye. A spontán folyamatokat eredményező változások döntően az intézményi törekvésekre vezethetőek vissza, melyek a csökkenő gyereklétszám mellett is megpróbálták stabilizálni a tanulólétszámot. Ezért a kínálat bővülése figyelhető meg mind vertikális (négyenél több évfolyammal rendelkező középiskolák indítása), mind horizontális szinten (vegyes képzési profilú iskolák számának emelkedése). A vertikális változások a középfokon több oktatási program meghosszabbodását eredményezték (a 6 és 8 évfolyamos szerkezetben oktató gimnáziumok lefelé, a szakiskolai és a szakközépiskolai programok – a 11., illetve az érettségire épülő szakképző évfolyamokkal – felfelé bővítették a képzést). Ez hozzájárult a tanulónépesség tartósabb rendszerben maradásához, s ezáltal a demográfiai csökkenés ellensúlyozásához. A vertikális változások között napjainkban a legjelentősebb a nyelvi előkészítő évfolyamok szervezésének lehetősége a középfokon, valamint a felsőfokon a bolognai folyamat jegyében a kétciklusú képzésre való áttérés.

¹⁶ Hatályos 2005. január 1-jétől.

¹⁷ 2006. évi LXXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 2. §.

4.3.2.1. Vertikális változások az általános és a középiskolai képzésben

Az oktatási törvény 2003. évi módosításával az oktatási kormányzat lehetővé tette, hogy az 5–6. évfolyamon folyó oktatásban a tanítói végzettséggel rendelkezők is tanítsanak az időkeret 25–40%-ában, a kezdő szakasz meghosszabbítása, az alapkészségek fejlesztése és a szakos tanítás kezdetének kitolása érdekében. A közoktatási törvény 2006-os módosítása 2008 szeptemberétől a nem szakrendszerű oktatás lehetséges időkeretét megemelte 25–50%-ra.¹⁸ A rendelkezés végrehajtását viszont a törvény homályban hagyja, talán ennek is tudható be, hogy ezzel a lehetőséggel, vagyis a tanítók felső tagozaton való foglalkoztatásával, az intézmények – legalábbis egyelőre – nem élnek nagy számban. Egy 2005-ös vizsgálat adatai azt mutatják, hogy ezt az újítást az intézményvezetők nem értékelték egyértelműen pozitív változásként: az általános iskolai igazgatóknak 47%-a értett egyet vele, 51%-uk nem (*Az iskolai eredményesség vizsgálata*, 2005).

A 90-es évek elejére leginkább jellemző nagy szerkezeti átalakulás, a szerkezetváltó gimnáziumi osztályok indítása, az új évezredre megállni, stabilizálódni, sőt egyes vonatkozásaiban csökkenni látszik. A 1999/2000-es évi csúcsot követően ezekben az intézményekben az 5–7. évfolyamon *gimnáziumi* programot kínáló feladatellátási helyek száma lassú csökkenésnek indult, ami elsősorban a 8 évfolyamos gimnáziumi képzés lassú visszaszorulásával magyarázható. A szerkezetváltó osztályokban tanulók számát tekintve a csökkenés kevésbé érzékelhető, s a szerkezetváltó iskolák még ma is a tanulók jelentős hányadát iskolázzák be az alsóbb évfolyamokon (lásd *Függelék 4.5. táblázat* és *4.6. táblázat*). 2004-ben 13 568 tanuló jelentkezett 6 vagy 8 évfolyamos gimnáziumi programra, 60–40%-os megoszlásban. A jelentkezők 37%-át utasították el, 38%-uk 6 évfolyamos, 25%-uk 8 évfolyamos gimnáziumi programra nyert felvételt.¹⁹

A 90-es évek végén megjelenő, a szakképző intézmények 9–10. osztályait érintő szerkezeti változás a NAT bevezetésének következménye volt. Ennek eredményeként az általános képzés meghosszabbodott, a szakképzés 16 éves kor utánra tevődött. Az említett változás a szakiskolák képzési idejének egy évvel való meghosszabbodását eredményezte. A 2006-ban megszületett új OKJ egyes szakmák esetében további egy évvel hosszabbította meg a képzési időt. Az OKJ változásával és a szakmák jelentős részének érettségire épülésével a szakközépiskolák képzési ideje is meghosszabbodott – szakmától függően – 1–3 évvel. Az érettségit adó középiskolákban megfigyelhető létszámnövekedés részben ennek következményeként, a szakközépiskolák 13–15. évfolyamán tanulók létszámnövekedéséből adódott (lásd *Függelék 4.7. táblázat*).

Egy évvel meghosszabbítja az érintett középiskolák képzési idejét a 9. előtti, 0. évfolyamon a *nyelvi előkészítő évfolyamok* szervezésének lehetősége is, ami számos középiskolák intézményt megmozgatott: a gimnáziumok közel fele (48,6%), a szakközépiskoláknak több mint egyharmada (36,7%) vállalkozott a képzés szervezésére, bár az utóbbiak körében a sikertelen kísértelek aránya magas volt (19%) (lásd *Függelék 4.8. táblázat*). Nyelvi előkészítő oktatásban összesen mintegy 400 iskola 110 000 tanulója

¹⁸ 2006. évi LXXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 1. §.

¹⁹ KIFIR-adatbázis alapján Garami Erika számításai.

vett részt 2005-ben, és az oktatással kapcsolatos tapasztalatok értékelése is megkezdődött (Nikolov–Ottó, 2006). A következő évben a lehetőség tovább bővült: 2006-ban 524 intézményben, a középiskolák 52%-ában hirdették meg a programot, s jelentős túljelentkezés mellett 13 554 főt vettek fel, akik a középiskolák 9. évfolyamára beiskoláztak 18%-át képviselik (*Felvételi a középfokú...*, 2005). A közoktatási törvény módosítása lehetővé teszi a nyelvi előkészítő évfolyamok megszervezését 2010/2011-től a középiskolák számára, ha a jelentkezők létszáma alapján ez indokolt, megengedve az intézmények közti együttműködést ennek megszervezésében.²⁰

4.3.3. Az oktatási rendszer horizontális változásai

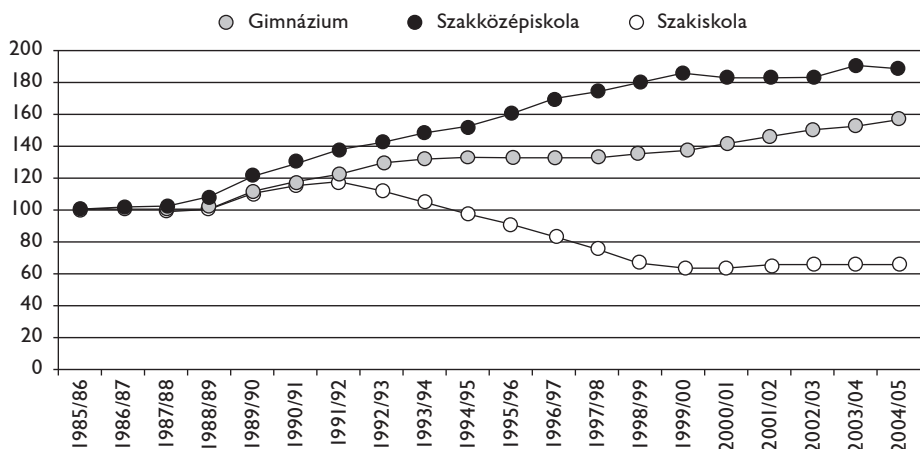
A középiskolai expanzió a kilencvenes években inkább a középiskolák iránti növekvő társadalmi igény és a középiskoláknak a tanulólétszám szinten tartásában való érdekeltsége – mintsem a tudatos oktatáspolitikai szándék – következménye volt. A szakmunkásképzés iránti munkaerő-piaci és lakossági kereslet visszaesésével a szakmunkásképzésbe beiskolázott tanulók száma lényegesen csökkent, s ezzel párhuzamosan megnőtt az érettségit adó középiskolák iránti érdeklődés. Az átstrukturálódás eredményeképpen az új évezred elején egy-egy korosztályon belül a középfokú oktatásba jelentkezőknek már 71%-a jelenik meg a középiskolában nappali tagozatos képzésben, a szakiskolai képzésbe kerülő tanulók aránya 23%-on stagnál. 2004-re a középiskolákban továbbtanulók aránya tovább növekedett 76%-ra, ami mögött elsősorban a gimnáziumi képzés további térnyerése áll (lásd Függelék 4.9. táblázat).

A gimnázium térnyerését mutatja a kilencedik évfolyamosok számának alakulása is. 1995 és 2005 között a 9. évfolyamos gimnazisták száma mintegy 30%-kal, a szakközépiskolásoké 10%-kal nőtt, a szakiskolás kilencedikesek száma viszont felére zuhant (lásd Függelék 4.10. táblázat). Míg a kilencvenes évek elején a középfokon tanulóknak csak közel egynegyede járt gimnáziumba, kevesebb mint egyharmada szakközépiskolába és több mint 40%-uk szakiskolába, szakmunkásképző iskolába, addig a 2004/2005-ös tanévben a középfokon tanulóknak már 31%-a volt gimnazista (a szerkezetváltó gimnáziumok alsó évfolyamain tanulók nélkül), 45%-a szakközépiskolában, 23%-a pedig szakiskolában tanult (lásd 4.3. ábra és Függelék 4.11. táblázat). A középiskolákon belül a gimnáziumokba és a szakközépiskolákba felvettek közötti megoszlás az elmúlt évtizedben stabilan 44-56% arányt mutatott, az utóbbi években azonban fokozatos elmozdulás történt a gimnáziumi képzés irányába a 9. évfolyamon (lásd Függelék 4.10. táblázat). Ha az adott programban tanulók számának változását vizsgáljuk: a gimnáziumban tanulók létszáma 10 év alatt (1994 és 2004 között) 18%-kal, a szakközépiskolásoké ugyanezen időszak alatt 25%-kal növekedett. Ugyanakkor a szakközépiskolai expanzióval párhuzamosan zajlott le egy hasonló ütemű szűkülés a szakiskolai képzésben, ami 2000-re állt meg (lásd 4.3. ábra és Függelék 4.11. táblázat). Ez arra utal, hogy a szakközépiskolai expanzió során egyfajta átstrukturálódás következett be, és a már meglévő szakiskolai helyekből és képzésből lett szakközépiskolai. Érdekes módon, amikor ez az átstrukturálódás nyugvópontra jutott, akkor indult el egy nagyobb ütemű bővülés a gimnáziumi szektorban.

20 2006. évi LXXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 6. és 7. §.

4.3. ábra

A középfokon tanulók számának alakulása nappali tagozaton programonként, 1985/86–2004/05 (1985=100%)



Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005 alapján Garami Erika számításai

Megjegyzés: A 2000/2001. tanévre vonatkozó adatok a 98%-os felmérés és a trend alapján becsültek az OM által.

A szakiskolai adatok a speciális szakiskola nélkül értendők.

4.3.4. A szakképzés szerkezetének átalakulása

A szakképzés szerkezetének átalakulását a jogszabályi előírásokon túl jelentősen befolyásolja a helyi szereplők érdekeltsége. Az intézményi (fenntartói, oktatási intézményi) érdekek, a szülők, a tanulók középfokú továbbtanulással kapcsolatos elvárásai, valamint ezek kölcsönhatása adja meg a képzési szerkezet végső formáját. A keresletet és a kínálatot befolyásoló érdekek egymásfél évtizede hasonló irányú változásokat indukálnak. Az iskolák a csökkenő beiskolázási lehetőségek miatt a hosszabb, illetve az egymásra épülő képzési programokban, a tanulók pedig az érettségit (is) adó képzési programokban érdekeltek. Ennek megfelelően a 90-es évektől visszaszorult a szakiskolai képzés – bár az időszak végére ez a folyamat már megállni látszik –, a képzési idő pedig mind a szakközépiskolai, mind a szakiskolai programokon megnyúlt, s a középiskolai képzés és a szakképzés közötti sorrend felcserélhetővé vált.

4.3.4.1. Változások az OKJ-ban

Az Országos Képzési Jegyzék (OKJ) 1993-ban jelent meg először jogszabályként²¹, és egységes rendszerbe foglalta a korábbi több különálló szakmajegyzékben szereplő, állam által elismert szakképesítéseket. Az OKJ az évek során gyakran változott, de a szűkítésére irányuló folyamatos törekvések ellenére az abban felsorolt szakmák száma nagyjából azonos szinten maradt. A 2005 folyamán történt felülvizsgálatát a Nemzeti Szakképzési Intézet (NSZI) végezte.²² A megfogalmazott új célok a követke-

²¹ 7/1993. (XII. 30.) MüM rendelet az Országos Képzési Jegyzékről.

²² A munkálatok részben a Nemzeti Fejlesztési Terv HEFOP 3.2.1. Új szakképzési szerkezet komponens keretében történtek.

zők: a gazdaságban meglévő munkakörökhöz szükséges szakképesítések biztosítása, az egész életen át tartó tanulás lehetőségének elősegítése, az alapfokú iskolai végzettséggel nem rendelkezők szakképzésbe való belépésének megengedése, a korábban megszerzett szakképesítések esetében a *ráépülő* szakképesítés megszerzésének lehetővé tétele, valamint a moduláris képzés alapjainak lerakása volt (erről lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet).

A rendelet²³ e követ szerkesztésekor jelent meg, szakmai fogadtatása még nem ismert. A jegyzék a korábbi 812 képesítés helyett 416 alap-szakképesítést (szakma), 436 rész-szakképesítést, 321 elágazó képesítést és 118 alapszakmára ráépülő képesítést definiál, mindegyik esetében meghatározva a belépés feltételét és a képzéshez szükséges minimális időt tanórában és/vagy évben (lásd 4.2. táblázat). A korábbi lineáris, elszigetelt szakképesítéseket tartalmazó OKJ-lista mátrixba rendeződött: egy sorban az egymáshoz tartozó, egymással kapcsolatban álló, egymáshoz való viszonyukat is bemutató szakképesítések szerepelnek.

4.2. táblázat

Az Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakmák megoszlása a belépés feltétele szerint, 2002 és 2006

A szakma tanulásához szükséges iskolai végzettség*	2002	2006			
		Alap-szak- képesítés	Részsza- képesítés	Elágazás	Ráépülés
Nem szükséges	37	0	85	0	0
8 osztály (vagy bemeneti kompetenciák)	152	108	245	58	5
8 osztály és szakmai előképzettség	24				
10. osztály (vagy bemeneti kompetenciák)	94	54	33	9	17
10. osztály és szakmai képzettség	32				
Befejezett középiskola (vagy szakmai előképzettség és bemeneti kompetenciák)	284	15	11	10	1
Érettségi és szakmai előképzettség	46				
Érettségi vagy szakmai előképzettség és bemeneti kompetenciák (középszintű képesítés)		90	59	39	16
Érettségi vagy szakmai előképzettség és bemeneti kompetenciák (emelt szintű képesítés)		117	3	136	78
Érettségi vagy érettségi és szakmai előképzettség	91				
Érettségihez kötött felsőfokú szakképzés	39	24	0	55	0
Felsőfok	13	8	0	14	1
Összesen	812	416	436	321	118

Forrás: Jelentés..., 2003; 8/2006. (III. 23.) OM rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzékbe történő felvétel és törlés eljárási rendjéről

* A 2006-ban módosult OKJ egyes esetekben lehetővé teszi, hogy a tanulmányokat az előírt iskolai végzettség nélkül, a szakmai és vizsgakövetelményekben meghatározott bemeneti elméleti és gyakorlati tudáselemek (a továbbiakban: bemeneti kompetenciák) alapján is el lehessen kezdeni. Ezt a megfelelő helyen zárójelben jelezzük.

Megjegyzés: Az egyes szakképesítések definíciója a rendeletben: *Alap-szakképesítés*: a szakmai és vizsgakövetelményben meghatározott modulokból épül fel, munkakör ellátására képesít. *Részsza-képesítés*: egy szakképesítésnek a szakmai és vizsgakövetelményben meghatározott moduljaiból épül fel, legalább egy munkakör ellátására képesít. *Elágazás*: A szakképesítés részeként a szakmai és vizsgakövetelményben meghatározott modulokból épül fel, amely kötelezően választandó modul(lal)/modulokkal együtt munkakör ellátására képesít. *Ráépülés*: A szakmai és vizsgakövetelmény tartalmazza, hogy mely modulok/szakképesítés/részsza-képesítés/elágazás moduljaira épül, meghatározza, hogy mely modulokból épül fel, újabb munkakör ellátására képesít.

²³ 8/2006. (III. 23.) OM rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzékbe történő felvétel és törlés eljárási rendjéről.

Az OKJ a középszintű szakképesítések esetében lehetővé tette, hogy a képzésbe való belépést a szükséges iskolai végzettség nélkül, a bemeneti kompetenciák birtokában meg lehessen kezdeni, s ezzel az alapfokú iskolai végzettséget nem szerzettek egy részének munkaerő-piaci helyzete javuljon.

4.3.4.2. A szakiskolai reform, változások a szakképzésben

A szakiskolai képzési programba egyre inkább olyan hátrányos helyzetű tanulók kerülnek be, akik különböző tanulási, magatartási, beilleszkedési problémákkal küzdenek. Ennek oka részben az, hogy a középiskolák a tanulólétszám csökkenése mellett is stabilizálni szeretnék helyzetüket, ezért egyre inkább befogadják a korábban a szakiskolákba jelentkezők egy részét is. A napjainkban szakiskolába kerülő réteg problémáinak megoldására és sikeres képzésére több innovatív megoldásra lenne szükség, mert a hagyományos módszerek egyre inkább kudarcot vallanak, melynek bizonyítéka a jelentős mértékű lemorzsolódás, ami már az elkezdett tanítást is veszélyezteti, hiszen a kieső tanulók miatt emelkednek a fajlagos költségek. A szakiskolában folyó munkát tovább nehezítik a hiányos tárgyi, anyagi feltételek, továbbá a pedagógusok – gyakran jogosan emlegetett – szakmai magárahagyatottsága.

Az Oktatási Minisztérium a fenti problémák kezelésére három évre szóló (2003–2006) ún. *Szakiskolai fejlesztési programot* (SZFP I.) indított, melynek megvalósítására a forrásokat egyrészt az állami központi költségvetésből, másrészt a Szakképzési Alapból tervezték biztosítani. A program több komponensből áll (A: közismereti és szakmai alapozás, B: szakképzésmódszertan, C: hátrányos helyzetűek reintegrációja), és több tematikus projektet foglal magába (idegen nyelvi oktatás, szakiskolai mérés-értékelés, pályaaorientáció, informatika). A program célkitűzései: a lemorzsolódás csökkentése, a tankötelezettséget teljesítők számának emelése, rugalmasan használható tudás biztosításán keresztül a pályakezdő szakmunkások felkészültségének, munkaerő-piaci értékének növelése voltak.²⁴ 2006 elején indult el a program folytatása (SZFP II.),²⁵ amely a gazdaság és a szakképző intézmények igényeinek rugalmas összehangolására alkalmas rendszer kialakítását tűzte ki célul (erről lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet).

A szakiskolai képzést sok olyan kritika éri, amely összefüggésbe hozható a szétaprózott intézményszerkezettel is. A 2005. május 31-én, kormány szinten elfogadott szakképzés-fejlesztési stratégia²⁶ éppen ezért utal a fenntartói viszonyok felülvizsgálatának szükségességére, mindenekelőtt a beiskolázási keretek meghatározásának terén. A kormányzat ezt is orvoslandó a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Programjának keretében 11,4 Mrd forintot rendelt 16 ún. *Térségi Integrált Szakképző Központ* (közismert nevén: TISZK) létrehozására (erről lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet). A támogatás összegének 80%-a uniós forrás, 20%-a pedig költségvetési támogatás. A TISZK-ek létrehozására kiírt pályázat 2004-ben jelent meg, a nyertes pályázatokat 36 hónap alatt kell megvalósítani. A pályázat komoly anyagi támogatás mellett 6-8 szakképző iskola konzorciumszerű együttműködését

²⁴ SZFP I. programja, [online:] {<http://www.szakma.hu>}

²⁵ 1057/2005. (V. 31.) Korm. határozat.

²⁶ [online:] {http://www.om.hu/doc/upload/200506/1057_strategia_0606.pdf}

várja el, amelynek keretében összehangolják szakképzésüket, jelentős mértékben koncentrálva a pályaorientációs, a szakmai elméleti és a szakmai gyakorlati képzést a támogatásból megvalósuló új központi képzőhelyen. A nyertes pályázatok megvalósítása jelenleg folyik, eredményekről még nem lehet beszámolni, de kétségtelen, hogy jelentős hatással lesz a szakképzés egészére, hiszen a 16 projekt több mint 100 intézményt érint, s ez már a kimaradókat is lépéskényszerbe hozhatja. A kormányzat a Munkaerő-piaci Alapból további 6, a II. Nemzeti Fejlesztési Terv keretében pedig (2007–2013 között) még mintegy 30–35 TISZK létrehozását készíti elő, illetve tervezi (lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezet 2.4.1. alfejezet keretes írását).

4.3.4.3. A felsőfokú szakképzés

A felsőfokú szakképzés (korábbi nevén akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés, AIFSZ) az érettségi utáni szakképzésnél magasabb (ISCED 5B) szintű besorolású program, létrehozását a felsőfokú oktatás kiszélesítésének és gyakorlatiasabbá tételének igénye indokolta. A program sajátossága egyfajta köztes jelleg, ami annak következménye, hogy bár a felsőfokú oktatás része, de a képzés maga mind a középfokú, mind a felsőoktatásban megszervezhető (ezáltal nincs önálló intézményrendszere), de az előbbi esetben is felsőfokú oktatási intézmények állnak a képzés mögött, amelyek biztosítják a szakmai hátteret, bár az oktatás közvetlen felelőssége a középiskoláké.

A felsőoktatási intézmény által szervezett képzésben részt vevők jogi értelemben hallgatóknak, a középfokú oktatási intézmény által szervezett képzéseken részt vevők pedig tanulóknak minősülnek. A hallgatói, illetve a tanulói jogviszonynak a bemeneti követelmények szempontjából is van jelentősége. A hallgatói jogviszonyban a felsőfokú szakképzésre érvényes felvételi követelmények érvényesek, míg a tanulói jogviszonyba történő felvétel a felsőoktatási intézmény és a közoktatási intézmény között létrejött együttműködési szerződés szerint lehetséges.

A képzési program struktúráját a 45/1997. (III. 12.) Kormányrendelet írja elő. A képzés időtartama 2–2,5 év. A rendelet a képzésekben – amelyek során felsőfokú (ISCED 5B szintű) szakmai végzettséget lehet szerezni – a külső cégnél végzett szakmai gyakorlat arányát 2001-ig minimálisan 50%-ban határozta meg, azóta nincs megkötés. Az eredeti szabályozás szerint a letett vizsgák alapján felsőoktatási tanulmányokba minimum 1/3 (40) kredit számítható be, a részletekről a MAB döntött. A 2006-ban életbe lépő felsőoktatási törvény²⁷ előírja a minimálisan és maximálisan beszámítható kreditpontokat, a részletekről a felsőoktatási intézmények önállóan dönthetnek.

A kettős intézményrendszer nemcsak az eltérő tanulói jogviszonyban jelentkezik, hanem eltér az irányítás, a finanszírozás és a statisztikai nyilvántartás rendszere is, miután az egyik a közoktatási, a másik a felsőoktatási rendszer része. A hallgatói és tanulói normatíva közötti alapvető különbség, hogy míg a közoktatásban a tanulói normatíva minden szak esetén azonos, addig a felsőoktatásban az egyes szakok (szakmacsoporttól függő) finanszírozása igen eltérő.

A képzés 1998-ben indult, s azóta a kínálat fokozatosan bővült: 1997-ben még csak 6, 2004-ben pedig már 58 felsőfokú szakképesítés szerepelt az Országos Képzési Jegyzékben. A szakképesítések négy szakmacsoportba tartoznak (agrár, gazdasági-

²⁷ 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról.

szolgáltatási, humán és műszaki), melyek közül a gazdasági-szolgáltatási kínálat a legszélesebb (21 képesítés, az ilyen képzések 36%-a). A 2006 februárjában elkészült új Országos Képzési Jegyzék 416 szakmájából 24 felsőfokú képesítés.

Az oktató intézmények száma is erőteljes növekedést mutat. 1998-ban 16 középiskola és 7 felsőoktatási intézmény rendelkezett engedéllyel, 2005-ben pedig már 285, illetve 32. A tanulók és a végzettek száma is évről évre nő, 2005/06-ban mintegy 4000 fő szerzett felsőfokú szakképesítést, 2005-ben pedig a felsőfokú tanulmányaikat megkezdők 5,6-a választotta ezt a képzést (lásd *Függelék 4.12. táblázat*).

4.3.5. Átjárhatóság és korrekciós utak

A korai iskolaelhagyók arányának csökkentése az Európai Unió egyik fontos lisszaboni célkitűzése: e szerint 2010-re 10%-ra kell csökkenteni azon 18–24 évesek arányát, akik legfeljebb alsó középfokú végzettséggel rendelkezve lépnek ki az iskolarendszerből. Az Európai Unió átlagában a korai iskolaelhagyók aránya 2000-ben 17,7% volt, 2005-re 15,5%-ra csökkent. A javulás látható, de a célkitűzés 2010-ig történő eléréséhez nem elegendő. Magyarország 2000-ben már eleve kedvezőbb helyzetben volt, mint az uniós átlag, 2000-ben a tanulók 13,8%-a, 2005-ben 12,3%-a hagyta csak el középfokú végzettség nélkül az iskolarendszert (*Progress towards..., 2006; Detailed Analysis of Progress Towards..., 2006*).

A korai iskolaelhagyás csökkentése az oktatási szerkezet egyes jellemzői révén is befolyásolható. Ilyen mindenekelőtt a rendszer rugalmassága, átjárhatóságának biztosítása, a korrekciós lehetőségek, például második esélyt nyújtó intézmények léte a rendszeren belül. Az oktatási rendszer átjárhatósága a tanulók iskolák, programok és képzési szintek közötti mozgásának lehetőségét jelenti.

Az oktatási rendszerben való mozgás szempontjából az elmúlt években az egyik legfontosabb szemponttá vált az egyéni igények szerinti továbbhaladás, a programválasztás, illetve a programváltás. Ez azt az igényt veti fel, hogy a túlnyomóan mindenki számára közös alsó középfokú oktatást követően a programok rövid, egy-két éves kurzusokból épüljenek fel, és az ennél hosszabbakból oldalirányba, a program lezárása előtt is lehessen mozogni.

Hazánkban az általános iskolák kevés kivételtől eltekintve problémamentesen átjárhatóak, a középfokú oktatásban ez már nem automatikus, de meghatározott programok közötti korlátozott mozgásra van lehetőség. Ez főként annak a következménye, hogy az iskolák a normatív finanszírozás rendszerében a tanulóikat inkább megtartani, illetve számukat növelni igyekeznek, ezért nem szívesen mondanak le róluk csak azért, mert a programok nem teljesen kompatibilisek. A közoktatási törvény 2006. évi módosítása során megerősödő többcéltű oktatási intézmények s az egységes iskolák vélhetően a programok közti átjárhatóságot is segíteni képesek a pedagógiai programban meghatározottak alapján.²⁸

A hazai oktatásstatisztika – bár vannak rá törekvések – a programok közötti mozgást egyelőre nem tudja pontosan rögzíteni, ezért – különböző kutatások segítségével – leginkább csak becsülhető a nagyságrendje. Jelentősebb mozgás elsősorban a szakiskolai és a szakközépiskolai programok között figyelhető meg, mindenekelőtt a

²⁸ 2006. évi LXXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 8. és 11. §.

9–10. évfolyamon, s elsősorban a mindkét programot kínáló vegyes profilú intézményekben. A középfokú oktatás első évfolyamain a tényleges tanulói teljesítmény és az elvárt teljesítmény alapján a tanulók egy kisebb hányada (kb. 10%-a) „újraosztódik” az egyes programok között. Programok és iskolák közötti egyidejű mozgásra is akad példa. Újabb rendelkezések alapján, amennyiben a szakiskolai nevelés és oktatás középiskolai nevelést és oktatást ellátó többcélú intézményben folyik, a szakiskola tanulója a szakmai vizsga letételét követően – a 9–10. évfolyamon folytatott tanulmányainak beszámításával – folytathatja tanulmányait az érettségi vizsgára történő felkészülés céljából.²⁹ Változást jelenthet ezen a téren az új Országos Képzési Jegyzék megjelenése is, amely a részképesítések bevezetésével a korábbinál rugalmasabb részvételi feltételeket biztosít (lásd még *Az OKJ-változásokról szóló 4.3.4.1 alfejezetet*).

Az oktatási rendszerből kihullók számára új esélyt jelent az iskolarendszerű felnőttoktatás, amely ma már elsősorban korrekciós és esélynövelő célokat szolgál. Az általános iskolai felnőttoktatás intézményrendszere különösen erősen beszűkült a rendszerváltást követően a finanszírozási nehézségek következtében, s az új évezred elején (2001/2002-ben) már csak 57 intézmény kínált általános iskolai oktatást 2793 tanuló számára (lásd *Függelék 4.13. táblázat*). Az utóbbi években az általános iskolai felnőttoktatási profilal (is) rendelkező intézmények száma valamelyest nőtt, a tanulók száma azonban nem: a 2004/2005-ös tanévben 69 intézményben 2766 diák vett részt általános iskolai szintű felnőttoktatásban. A középfokú iskolarendszerű felnőttoktatás ennél számottevően jelentősebb, évente mintegy 100 000-es nagyságú tanulócsoport ellátását biztosítja döntően esti vagy levelező oktatás formájában. Középfokon a felnőttoktatási programokon tanulók túlnyomórészt gimnáziumi vagy szakközépiskolai programokba vannak beiskolázva. A 90-es évek folyamán ezek között nagyobb volt a szakközépiskolai programokon való részvétel. Az ezredfordulót követően – a szakmunkások szakközépiskolája program megszűnése következtében – a gimnáziumi érettségihez vezető programokban részt vevők aránya nőtt meg, s ma már meghaladja a szakközépiskolásokét (lásd *Függelék 4.14., 4.15. és 4.16. táblázat*). A középfokú felnőttképzésben részt vevők közelebbi vizsgálata azt mutatja, hogy az utóbbi években nőtt a felnőttoktatásban résztvevők átlagéletkora, s a korábbi évek tendenciáival szemben nem a fiatalabbak korosztálya a meghatározó. Nőni látszik a 25 év feletti, felnőtt korú tanulók száma, ami feltehetően arra vezethető vissza, hogy a fiatalabbak között a korábbinál sokkal többen végzik el a középiskolát a nappali tagozaton (lásd *Függelék 4.16. táblázat*).

A felnőttoktatással foglalkozó intézmények többnyire a nappali oktatási rendszerben oktató intézményeknél kedvezőtlenebb feltételek között működnek: más intézményhez kapcsolódva, a tanárokat részmunkaidőben foglalkoztatva, s a tanulók is munka mellett, részidőben tudnak csak a tanulmányaikkal foglalkozni. A 2001-ben elfogadott felnőttképzési törvény³⁰ a felnőttképzés szerepét kiszélesítette, s már nem csupán korrekciós, hanem élethosszig tartó tanulást segítő funkciót is szán neki. A gyengén iskolázott rétegek támogatására – mindenekelőtt valamilyen középfokú végzettséget megcélözva – már találkozunk olyan programokkal is, amelyek gazdái, résztvevői között nemcsak magukat az iskolákat találjuk, hanem a munkaügyi szféra intézményeit és a legkülönbözőbb civil szervezeteket is. Az Országos Foglalkoztatási

²⁹ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 20. § (5) bekezdés.

³⁰ 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről.

Közalapítvány által támogatott sikeres programok (tranzitfoglalkoztatási program, KID-program) azt jelzik, hogy működtethetők olyan konstrukciók, amelyek elérik ezt a réteget, s képesek őket eljuttatni iskolai (és szakmai) végzettséghez. E programok expanziója (melyet a Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program, a HEFOP támogat) esélyt jelenthet e réteg számára is a felzárkózásra.

4.3.6. Közoktatás és élethosszig tartó tanulás

A közoktatásból kikerülő többsége számára a kilépéssel nem zárul le a tanulás időszaka. A középfokú oktatási rendszerből kilépők közül sokan – a felsőfokú oktatásba belépéstől függetlenül – később is részt vesznek hosszabb-rövidebb ideig tartó képzésekben. A közoktatási rendszer és intézményei számára ez azt az igényt veti fel, hogy új pedagógiai célokat tűzzenek ki maguk számára: ne csak a kilépésre, azaz az érettségre, a felvételre vagy a képesítővizsgára készítsék fel a tanulóikat, hanem tegyék őket alkalmassá az egész életen át tartó tanulásra. Ez a tanulási képességek fejlesztését igényli, valamint az alapkészségek megerősítését és a tanuláshoz való pozitív viszony kialakítását. Emellett fontos feladata a szakképzési rendszernek a foglalkoztathatóság biztosítása, valamint hogy segítse a fiatalokat abban, hogy minél előbb kialakíthassák a maguk pályaelképzeléseit (erről lásd még az *oktatás és gazdaság kapcsolatáról* szóló 4.5.3. alfejezetet). Mindez a tanulási környezet és az oktatási gyakorlat szempontjából jelentős mértékű változásokat igényel az intézményektől: paradigmaváltást, a tanulót középpontba helyező szemlélet és gyakorlat kialakítását. A rendszer szerkezeti megoldásai már sok tekintetben – ha nem is kifejezetten segítik, de – engedik a rugalmas, sokszínű, akár individuális megoldások megvalósulását, mégis az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés kevésbé látszik megoldottnak. A nemzetközi tanulói vagy felnőttek körében végzett teljesítményvizsgálatok (PISA, SIALS) azt mutatták, hogy az alapkészségek elsajátítása még nem megfelelő, a felnőttek tanulási aktivitása pedig az egyik legalacsonyabb az unióban (erről lásd még a *felnőttek tanulásáról* szóló 4.6. alfejezetet).

4.4. A közoktatás egyes szintjei

A közoktatás egyes szintjei eltérő funkciókat töltenek be az oktatási rendszeren belül, és eltérő módon járulhatnak hozzá az élethosszig tartó tanulás megvalósításához is. Az iskola előtti nevelés feladata a tanulásra, az iskolára való felkészítés, ily módon a tanuláshoz való hozzáférés és az esélyegyenlőség megvalósításának kérdése már ezen a szinten felmerül. Az alapfokú oktatás feladatrendszere igen összetett, az egy életen át tartó tanulás szempontjából a minőségi oktatáshoz való egyenlő esélyű hozzáférést és a későbbi tanulás szempontjából fontos alapkészségek elsajátítását biztosítani kell. A középfokú oktatásnak pedig a kilépők számára kell a további tanulás vagy az elhelyezkedés szempontjából hasznosítható végzettséget nyújtani, de egyben feladata a tanulás és a foglalkoztathatóság szempontjából fontos képességek és készségek megerősítése, valamint a tanulók pályára orientálása is.

4.4.1. Az iskola előtti nevelés

Az iskola előtti nevelésen belül a családban nevelkedő 3 éves aluli gyermekek napközbeni ellátását, szakszerű gondozását és nevelését biztosító intézmény a bölcsőde. A szociális ágazathoz tartozó bölcsődei ellátás csak a gyermekek egy szűkebb csoportja számára érhető el, hiszen a gyermeknevelés hagyományos terepe ebben az életkorban a család. A bölcsődei ellátásban 100 megfelelő korú gyermekre 8,4 férőhely jut, az alapellátást és a szolgáltatásokat együttesen a korosztály 12-15%-a veszi igénybe. Az elmúlt években a bölcsődei férőhelyek száma csökkent, a beíratott gyerekeké ellenben nőtt, így a bölcsődék kihasználtsága összességében javult, sőt már a zsúfoltság jelei mutatkoznak: a 2004/2005-ös évben 128 gyerek jutott 100 bölcsődei férőhelyre (lásd *Függelék 4.17. táblázat*).

A gyerekeket 3 éves kortól fogadó óvodai nevelés kettős funkciót tölt be. Egyrészt a szociális igazgatás körébe tartozó feladatként biztosítja a gyermek napközbeni ellátását, másrészt a közoktatás részeként felkészíti a gyermeket az iskolába lépésre. A közoktatásról szóló törvény az ötévesekre vonatkozóan már általános érvényű nevelési kötelezettséget határoz meg: attól az évtől, amelyben a gyermek az ötödik életévét betölti, az óvodai nevelési év első napjától kezdődően napi négy órát köteles óvodai nevelésben részt venni.³¹

A magyar oktatáspolitikai az iskolaköteles kor kezdetét rugalmasan kezeli és értelmezi, ami annyit jelent, hogy az iskolakötelezettséget nem kizárólag az életkor határozza meg, hanem az életkor és a gyermek fejlettsége együttesen.³² A gyermek, ha az iskolába lépéshez szükséges fejlettséget eléri, abban a naptári évben válik tankötelessé, amelyben május 31-ig a hatodik életévét betölti.³³ Az óvodai elhelyezés annak a nevelési évnek az utolsó napjáig fenntartható, amelyben a gyermek betölti a hetedik életévét.³⁴ A rugalmas beiskolázás révén kitolódott az óvodáztatás időtartama, s megnőtt a négy-öt évig (3-tól 7-8 éves korukig) óvodába járók száma. Az iskolaérettséget az óvoda igazolja, problémás esetekben az óvónők szakemberek segítségét kérhetik. Hétéves kor felett óvodába járásra, szülői kérésre, az illetékes szakemberek véleménye alapján van csak lehetőség.

Részben a korábbi évtizedek során kialakult gyakorlat és a lakossági igények, részben pedig a tankötelezettség 5 éves kori kezdetének következménye, hogy az óvodai ellátáshoz való hozzáférés hazánkban nemzetközi összehasonlításban is igen kedvező, az óvodáztatásban az érintett korosztály részvétele 2003-ban az 5 éves felüliek esetében teljes körű, a 3-4 évesek között pedig 81% (lásd *Függelék 4.2. táblázat*).

A szülő attól a naptól fogva tarthat igényt gyermeke óvodai ellátására, hogy a gyermek betölti a harmadik életévét. Amennyiben az óvodában van szabad férőhely (az óvoda feltöltöttsége nem haladja meg a 120%-ot), akkor az óvodavezető saját hatáskörében dönt az óvodai felvételtől. Az óvodai ellátáshoz való hozzáférés lehetősége azonban igen egyenetlen az országban. Egyes területeken az óvodai ellátásra vonatkozó igény meghaladja a rendelkezésre álló férőhelyek számát. Sok helyen a nagy zsúfoltság miatt utasítanak el 5 éves aluli gyermekeket, országosan átlagosan

³¹ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 24. § (3) bekezdés.

³² 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 6. §.

³³ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 6. § (2) bekezdés.

³⁴ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 6. § (5) bekezdés.

megközelítőleg 5000 kisgyermeket évente. Az óvodai férőhelyek számának csökkenése még mindig tart: a 2003/2004-es nevelési évben 30 óvoda és 6122 férőhely szűnt meg. A 2004/2005-ös adatok további csökkenéseket mutatnak: a feladatellátási helyek száma 32-vel, az óvodás gyermekek száma 1509 fővel lett kevesebb (lásd *Függelék 4.18. táblázat*). Új, jól működő formának számít a gyerekellátásban a családi napközi, egyelőre azonban csak csekély számban működnek ilyenek.

Az 1993. évi közoktatási törvény az óvodai csoportok átlaglétszámát 20, maximális lét számát 25 főben állapította meg. Az óvodai csoportlétszámok maximális értékének 20%-át lehet átlépni, ha egy csoport üzemel a településen, illetve ha új gyermek jelentkezik év közben felvételre. A zsúfoltság nem szűnt meg az óvodákban: még mindig magas a gyermeklétszám: 21–25 fővel működik a csoportok 40%-a. A 20 főnél kisebb gyermekcsoportok számaránya 30,1%, míg 26 gyermeknél több jár a csoportok 24,9%-ába. A 2004/2005-ös nevelési évben tovább nőtt a 21–25 fős csoportok száma, és csökkent a 26 fő feletti csoportok száma (lásd *Függelék 4.19. táblázat*). A gyakorlat azt mutatja, hogy a gyermeklétszám az óvodákban nagyon változó. Van olyan település, ahol 12-es csoportlétszám található, de van, ahol 38 gyermek jár egy óvodai csoportba.

Kutatási adatok azt mutatják, hogy miközben az óvodáztatás az esélyegyenlőség biztosításának egyik legfontosabb eszköze lehet, az óvodai ellátás éppen azokban a társadalmi csoportokban a legkevésbé biztosított, amelyek számára a leginkább fontos lenne (Vágó, 2002). A legnagyobb valószínűséggel a kisebb gyermekükkel otthon tartózkodó, szociális ellátásban (gyes, gyed) részesülő anyák és a szintén otthon tartózkodó munkanélküli szülők gyermekei, továbbá a 3-4 évesek maradnak ki az óvodai ellátásból, mivel a kvalifikáltabb anyák körében magasabb a munkavállalás, ami viszont nagy valószínűséggel előnyt jelent az óvodai felvételnél. A falvakban élő, sokgyermekes, anyagi nehézségekkel küzdő családok nem ritkán tanulási problémákkal küzdő és/vagy sérült gyermekei az átlagnál kisebb arányban jutnak fiatalabb korukban óvodai szolgáltatáshoz. Az óvodavezetők év végi értékelő jelentéseiben megfogalmazódó tendenciák alapján feltételezhető, hogy a 2003/2004-es nevelési évtől kezdve megnőtt a cigánygyerekek óvodába járásának aránya az étkezés ingyenességének köszönhetően, de erre vonatkozóan sajnos nincsenek adatok. Az esélyteremtés szempontjából jelentős 4 éves kori gyerekellátás kiszélesítését a szociálpolitika is szorgalmazza.

4.4.2. Az alapfokú oktatás

Amint a korábbiakban már szó volt róla (lásd 4.1.2. *alfejezet*), az alapfokú oktatáson az általános iskolai oktatást értjük, amely az ISCED 1 és 2 szintjének felel meg.

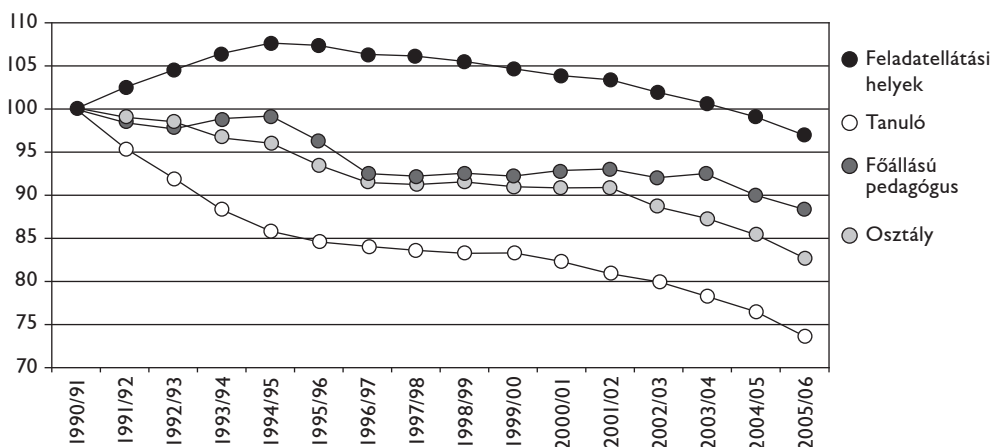
4.4.2.1. Intézményi jellemzők

Az általános iskolai oktatást az új évezred elején is alapvetően érinti a tartós demográfiai csökkenés: az általános iskolában tanuló gyerekek száma 1987 óta csökken, a 2005/2006-os tanévben az 1990/91-es létszámnak már csak 74%-át tette ki (lásd *Függelék 4.20. táblázat*). A tanulólétszám átlagosan a 2 évvel korábbi létszám 95%-ára csökkent, ebben azonban jelentős területi különbségek figyelhetők meg (lásd *Függelék 4.21. táblázat*). A létszámcsökkenés hatással van az intézmények számának, átlagos méretének

és a foglalkoztatott pedagógusok számának alakulására is. A tanulói létszámcsökkenést ezek azonban csak némi késéssel követik. A legkisebb változás az intézmények és feladatellátási helyek számában figyelhető meg, ami a 2005/2006-os tanévben a 15 évvel korábbinak 97%-a (lásd 4.4. *ábra* és *Függelék 4.20. táblázat*). A kis különbséget részben magyarázza, hogy a 90-es évek közepéig (1994/95-ig) az intézmények száma nőtt az új önkormányzati és nem önkormányzati iskolák alapításának lendületében, s csak az elmúlt 10 évben indult egyértelmű csökkenésnek. A pedagógusok száma, ami jellemzően a növekedésre gyorsan, a csökkenésre lassan és rugalmatlanul reagál, lassabb ütemben követte a tanulólétszám változását. Ebben az ezredfordulót követően még egy kismértékű emelkedés is tapasztalható, ami azonban nem bizonyult tartós-nak, s a 2004/2005-ös tanévben összességében a 90-es évek eleji létszám 88%-ára csökkent a pedagógusállomány (lásd 4.4. *ábra* és *Függelék 4.20. táblázat*).

4.4. ábra

Az általános iskolai oktatás alapadatai, nappali tagozaton, 1990/91–2005/06 (1990/91 = 100%)



Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005

Megjegyzés: A gyógypedagógiai általános iskolai képzéssel együtt. A tanulók száma a nappali tagozatra vonatkozik, a pedagógusok, az osztályok, valamint az osztálytermek száma a nappali és felnőttoktatást is magában foglalja (a feladatellátási hely típusa szerint állnak rendelkezésre az adatok). 1999/00-ig osztályterem és szaktanterem adatai együtt szerepelnek, 2000/01-től csak osztályterem.

A létszámváltozások a fajlagos mutatók változását vonják maguk után: az egy iskolára jutó tanulók átlagos száma 2001/2002 és 2004/2005 között 245-ről 240 főre, az egy osztályra jutó tanulók átlagos száma 20 fő alá csökkent az új évezredben (19,8 fő). Az egy pedagógusra jutó tanulók száma is csökkenést mutat a 90-es évek elejéhez képest (lásd *Függelék 4.22. táblázat*). Az iskolák fele 200 fő alatti, többnyire 100-200 fő közötti létszámmal működő intézmény. A kifejezetten kicsi, 100 fő alatti iskolák aránya az elmúlt 5 évben egynegyedről egyötödös arányra csökkent. 2001 és 2004 között az általános iskolai intézményhálózat 4%-kal, 138 iskolával lett kevesebb (lásd *Függelék 4.23. táblázat*).

Mivel az önkormányzati törvény az általános iskolák fenntartását a települési önkormányzatok hatáskörébe utalja, ezen az oktatási szinten viszonylag kicsi a fenntartói szerkezetben mutatkozó változás. Az általános iskolák túlnyomó többségét (85%-át) a települési önkormányzatok tartják fenn, 74%-uk más állami (megyei vagy központi költségvetési) fenntartásban működik, s hasonló a nem állami (egyházi,

alapítványi) fenntartásban működő iskolák aránya is. 2001 és 2004 között, bár a települési önkormányzati iskolák aránya nem változott lényegesen, a tanulók aránya kismértékű növekedést mutat, a más állami intézmények aránya csökkent valamelyest, s a nem államiaké kismértékben nőtt (lásd *Függelék 4.24. táblázat*).

4.4.2.2. Beiskolázás és továbbhaladás

A rugalmas iskolakezdés az elmúlt másfél évtizedben jelentős mértékben megváltoztatta az általános iskolába lépő tanulók életkori szerkezetét. A kilencvenes évek elején a tanulók túlnyomó többsége még hatévesen lépett az általános iskolába, s csak 11% volt a hétévesek aránya, az évtized folyamán azonban fokozatosan csökkenteni kezdett a hatévesek aránya a hétévesek javára. Az új évezred elején a két korcsoport számaránya a kezdő évfolyamon a megváltozott statisztikai számítás miatt is megfordul: a 2004/05-ös tanévben a hatévesek a belépő tanulónépesség 23%-át tették ki, a hétévesek pedig már 68,5%-át (lásd *Függelék 4.25. táblázat*).

Területi bontásban az is kiténik, hogy a későbbi beiskolázás inkább a fejlettebb megyékben terjedt el, a 7 évesen első évfolyamon tanulók aránya átlag feletti a Dunántúlon jelentős részen és Budapesten. A 8 éves és idősebb korban első évfolyamon tanuló gyerekek valószínűleg inkább a problémásabb tanulói körből kerülnek ki, erre utal, hogy a jelenség inkább a hátrányosabb helyzetű térségekben figyelhető meg nagyobb arányban (lásd *Függelék 4.26. táblázat*).

Az egyes évfolyamok közötti továbbhaladás jellemzőit az évisméltések és a lemorzsolódás tendenciáin lehet vizsgálni. Bár a lemorzsolódásról hivatalos statisztika nem készül, az általános iskolai kezdő és záró évfolyamokra beiskolázott tanulólétszám összehasonlítása alapján az utóbbi években majdnem 10%-os lemorzsolódás adódik a nyolc év folyamán, bár ez az arány örvendetes módon 2003/04-ben 8, 2004/05-ben 6%-ra csökkent, ugyanakkor az 5–8. évfolyamokon már gimnáziumi programokon tanulók évről évre 8%-os további veszteséget jelentenek az általános iskolák számára (lásd *Függelék 4.27. táblázat*). Az általános iskolai oktatás során az évisméltők aránya tartósan 2-3% között alakult, a 90-es évek eleje óta ebben szerény, de egyértelmű csökkenés mutatkozik, feltehetően összefüggésben a tanulólétszám csökkenésével. Az évisméltések száma a szintén régóta megfigyelhető tendenciák szerint a nagy változást jelentő szakaszok elején, az első és az ötödik évfolyamon ugrik meg. Ezen a közeljövőben várhatóan alapvetően változtatni fog az a tény, hogy 2005-től az alsó tagozat első három évfolyamán megszigorították a bukztatás lehetőségét. Ez a tendencia a jelenleg elérhető adatokon egyelőre még nem érvényesül. A felső tagozat második évfolyamán ettől függetlenül megfigyelhető egy, az átlagos csökkenést meghaladó mértékű csökkenő tendencia, amelynek következtében a 6. évfolyam korábban kiugró adatai belesimulnak a felső tagozaton általában megfigyelhető, csökkenő bukásarányt mutató tendenciájába. Az általános iskola végére a három év átlagához képest csekély mértékűvé válik a bukott tanulók aránya, ami azt mutatja, hogy az iskolák inkább meg kívánnak szabadulni azoktól a tanulóktól, akiknek az iskolai előrehaladásával az évek alatt feltehetőleg számos problémájuk adódott, mintsem hogy megbuktassák őket (lásd *Függelék 4.28. táblázat*). Az évisméltők arányát regionális eloszlásban nézve az tapasztalható, hogy arányuk a hátrányos helyzetű régiókban jelentősen meghaladja az ország többi részén megfigyelhető mértéket. Jelentős a kü-

lönbség az ország keleti és nyugati megyéi között, ami mögött csekélyebb mértékben az iskolák különbsége, jelentősebb mértékben a tanulók társadalmi és kulturális különbségei állhatnak (lásd Függelék 4.29. táblázat).

4.4.2.3. Az általános iskola utáni továbbtanulás

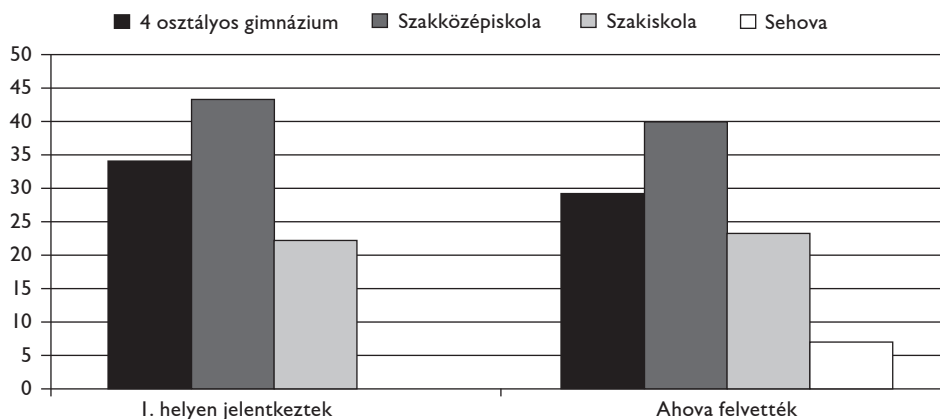
Az általános iskolából kilépő és a középfokra lépő tanulók száma a 2004/2005-ös tanévben 113 179 fő volt, ami az 1990/91-es létszám 69%-a. Bár az újonnan belépők száma fokozatosan csökken, a középfokon tanulók száma – a vertikális változások következtében – összességében az ezredforduló óta nem csökkent, sőt kismértékű növekedés tapasztalható (lásd Függelék 4.11. táblázat).

Az általános iskolából kilépő tanulónépeség a középfokon három tanulmányi irány valamelyikében tanul tovább: a továbbtanulást biztosító gimnáziumokban, a szakképzettséget nyújtó szakiskolákban és szakközépiskolákban. A 90-es évek folyamán a középfokú programválasztást a szakiskolák létszámvesztése és a középiskolák térnyerése jellemezte, a 2004/2005-ös tanévre a középiskolákban továbbtanulók aránya együttesen 76% tett ki: szakközépiskolákban tanul tovább az általános iskolából kilépő tanulók 39%-a, gimnáziumban 36,5%-a, szakiskolában pedig 23%-uk (lásd Függelék 4.9. táblázat).

2004/2005-ben egy tanuló átlagosan 3,75 helyre jelentkezett a középfokú oktatásba, a nagyobb településeken élők jellemzően több, a kisebb településeken élők kevesebb helyre (Budapesten 4,3 az 500–1000 fős településeken élők 3,43 helyre). A középiskolai oktatás iránti tartós érdeklődést mutatja, hogy az általános iskola nyolc évfolyamát elvégzettek körében első helyen megjelölt programtípus nagyobb valószínűséggel szakközépiskola vagy gimnázium (43, illetve 34%), a szakiskola megjelölése inkább a második és a harmadik helyen fordul elő (22%). Végül is az első körben a jelentkezők 29%-át vették fel gimnáziumba, 40%-át szakközépiskolába, 23%-át szakiskolába (lásd 4.5. ábra és Függelék 4.30. táblázat).

4.5. ábra

Az általános iskola 8. évfolyama után a középfokú intézményekbe első helyen történő jelentkezések és a felvett aránya, 2004 (a jelentkezők %-ában)



Forrás: KIFIR 2004. évi adatbázisa alapján Garami Erika számításai

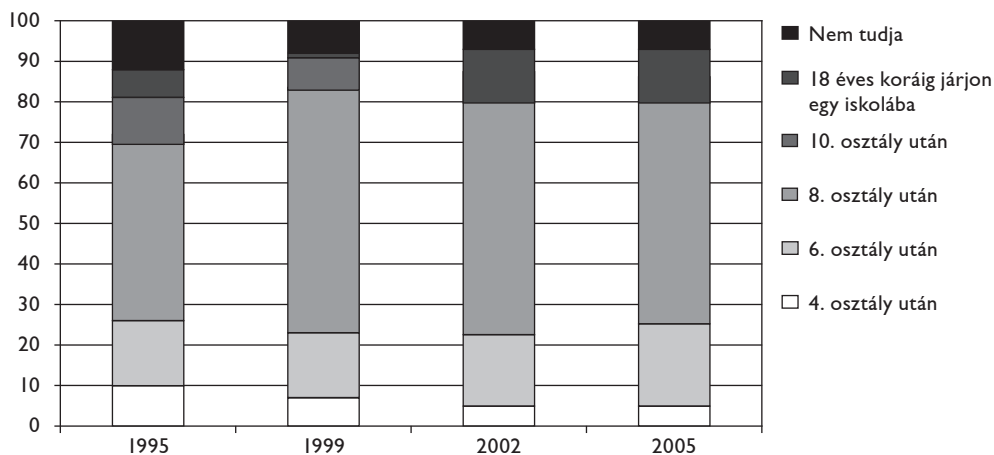
A 2004/2005-ös tanévben a diákok 92,4%-át vették fel az általános felvételi eljárás keretében, 69%-ukat az első, 14%-ukat második, 15%-ukat harmadik vagy egyéb helyen történő választásuk alapján. Az általános felvételi eljárás keretében a tanulók 8%-a nem nyert felvételt (*Felvételi a középiskolákban...*, 2005). A 4 évfolyamos gimnáziumi programra első helyen jelentkezőknek 96,5%-át, a szakközépiskolába első helyen jelentkezők 91%-át, míg a szakiskolába első helyen jelentkezőknek csak 81%-át vették fel. A 9. évfolyamra fel nem vett tanulók jelentős része feltehetően gyenge tanulmányi eredménye következtében nem talált helyet magának. Zömükben ugyanis eleve szakiskolába törekedtek (41%-uk jelentkezett ide első helyen, 42%-uk második helyen), 14%-uk a fővárosban, 31%-uk Borsod, Hajdú vagy Szabolcs megyében végezte az általános iskolai tanulmányait, 47,3%-uk 50 000 főnél nagyobb településen, 10%-uk 2000 főnél kisebb lélekszámú településen járt általános iskolába, és nagyobb arányban találhatók köztük túlkorosak.

4.4.2.4. A közvélemény a középiskolákba való továbbtanulásról

Az oktatásügyi közvélemény-kutatások szerint 2005-ben, akárcsak korábban is, az emberek többsége 14 éves korában adná középiskolába a gyermekét (lásd 4.6. ábra és Függelék 4.31. táblázat).

4.6. ábra

A közvélemény alakulása arról, hogy a gyermekek hány éves korukban kezdjék a középiskolát, 1995, 1999, 2002 és 2005 (%)



Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 1995, 1999, 2002 és 2005

A feltett kérdés: „Véleménye szerint ideális esetben hány éves korban kellene a gyerekeknek általános iskolából középiskolába menniük?”

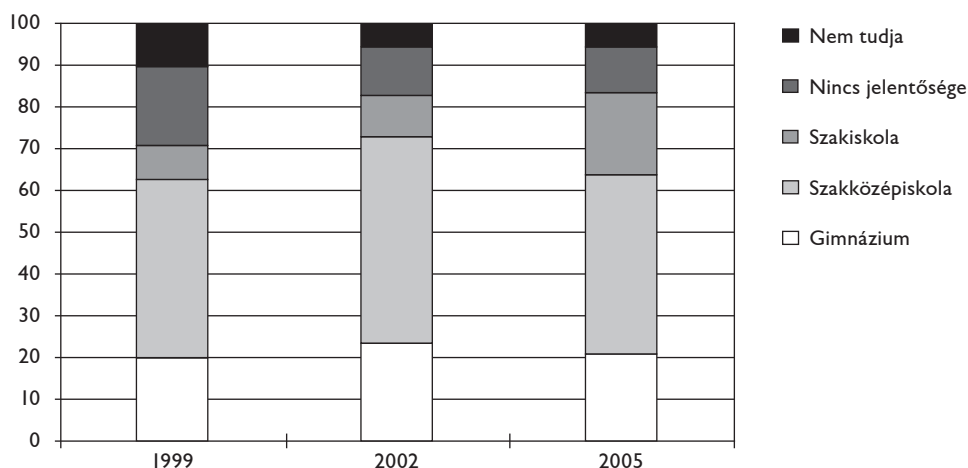
Miközben azok aránya, akik szerint már korán (10 évesen) érdemes elkezdni a középiskolát a kilencvenes évek közepe óta csökken, addig azok aránya, akik szerint 12 évesen kezdjék a gyerekek a középiskolát, ugyanezen időszak alatt nőtt (lásd 4.6. ábra és Függelék 4.31. táblázat). Úgy tűnik, hogy a lakosság 52%-a támogatja azt, hogy a jobb képességű gyerekek már korábban elkezdhesék a középiskolát. Míg az elfogadás szintje

jóval alacsonyabb az iskolázatlanabbak körében (36%), addig a legalább középfokú végzettséggel rendelkezők kétharmada támogatja ezt (lásd Függelék 4.32 táblázat).

Meglepő, hogy a középfokon való továbbtanulást illetően 2005-ben nagyobb a szakiskola népszerűsége, mint volt 2002-ben.³⁵ A 2005. év végi közvélemény-kutatás szerint a felnőtt lakosság 20%-a ezt tartja a legígéretesebb oktatási programnak, ugyanannyian, mint a gimnáziumot. A szakközépiskola 43%-os népszerűségi mutatóval még mindig a legnépszerűbb (lásd 4.7. ábra és Függelék 4.33. táblázat). A 18 éven aluli fiatallal együtt élő – tehát az oktatásban érintett – kérdezettek, illetve a lakosság más rétegei preferenciarendszerében csak kisebb eltérés tapasztalható. Az előbbiek tudatosabbak, nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a képzési programok közötti választásnak, s az ő körükben a szakközépiskola az átlagnál jóval népszerűbb, de a szakiskola megítélésben nincs eltérés közöttük. Az egyes oktatási programok megítélésében nem az érintettség, hanem leginkább az iskolai végzettség mentén tapasztalható különbség: minél magasabb az iskolai végzettség, annál népszerűbb a gimnázium, s annál kevésbé a szakiskola. Ugyanakkor itt kivételesen magas a magasabb iskolai végzettségűek körében azok aránya, akik nem tudtak válaszolni. Míg azok aránya, akik szerint nincs jelentősége, hogy hol tanul valaki tovább, egyre kisebb, addig az iskolázottabbak már azt is észlelik, hogy nem feltétlen az iskola típusa, mint inkább az ott nyújtott oktatás színvonala a döntő. Településtípus szerinti bontásban a szakközépiskola esetében nem, a gimnázium és a szakiskola esetében már tapasztalható különbség. A gimnázium a fővárosiak és a nagyvárosiak számára vonzóbb oktatási program, a szakiskolát pedig a községekben élők tartják jelentős arányban megfelelőnek (lásd Függelék 4.34. és 4.35. táblázat).

4.7. ábra

A lakosság véleménye arról, hogy milyen középfokú iskolában érdemes a leginkább tovább tanulni, 1999, 2002 és 2005 (%)



Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 1995, 1999, 2002 és 2005

A feltett kérdés: „Ön szerint milyen típusú iskolába érdemes leginkább továbbtanulniuk ma a gyerekeknek?”

³⁵ Lehetséges, hogy ez pusztán a terminológia megváltozásának tudható be. A szakiskola még nem elterjedt kifejezés, ezért lehet, hogy többen ezt a kifejezést hallva nem a hajdani szakmunkásképzésre (amire a korábbi közvélemény-kutatásokban kérdeztünk) asszociáltak, hanem valami másra.

4.4.3. A középfokú oktatás

Középfokú oktatáson az ISCED 3-as szintű, nemzetközi elemzésekben használt terminológiával a felső középfokú oktatást értjük, hazai viszonylatban a közoktatási rendszer 9–12. évfolyamán szerveződő oktatást (lásd még 4.1.2. alfejezet).

4.4.3.1. Intézményi jellemzők

A középiskolák körében a fenntartói szerkezet színesebb képet mutat, mint az alapkú oktatásban: a szakképzésen belül a megyei fenntartás aránya számottevő (mind a szakiskolák, mind a szakközépiskolák körében kb. egyharmad), a gimnáziumok körében a nem állami fenntartásban működő intézmények aránya is jelentős (25,3%). Az ezredforduló óta a megyei fenntartásban működő intézmények számában jelentős változás nem történt, a nem állami fenntartású intézmények aránya kismértékben nőtt (lásd Függelék 4.36. táblázat).

A középfokra belépő *tanulók létszáma* a 90-es évek első felében nőtt, a 90-es évek végén átmenetileg csökkent, illetve stagnált, s az ezredforduló után ismét nőni látszik, elérve a kilencvenes évek eleji szintet. 1990 és 2004 között a középfokon tanulók létszáma így összességében stagnál, az 5–8. évfolyamon a gimnáziumi programokon tanulók számával együtt pedig mintegy 10,3%-os, nélkülük mindössze 4,6%-os növekedés tapasztalható. Ugyanakkor e stagnálás mögött nagymértékű átrendeződések figyelhetők meg: a gimnáziumban és a szakközépiskolákban továbbtanulók létszáma növekedett, miközben a szakiskolában tanulók létszáma felére csökkent. Az ezredfordulót követően a tanulólétszám ismét kismértékben nőni kezdett, 2001/2002-es és 2004/2005-ös tanév között 3,4%-kal növekedett, az utóbbi években a gimnazisták száma valamivel jobban, mint a szakközépiskolásoké, a szakiskolai tanulók számában ez időszak alatt lényeges változás nem volt (lásd Függelék 4.11. táblázat). A beiskolázási létszámokban megfigyelhető változások mellett a középfokon tanulók számát befolyásolta a vertikálisan bővülő képzés is: a szakiskolai képzés 1998-tól egy évvel meghosszabbodott, a szakközépiskolai több évfolyammal lett hosszabb, így a 13. és későbbi évfolyamok tanulói 2004-ben már a szakközépiskolai tanulók 25,9%-át tették ki (lásd Függelék 4.7. táblázat). A szakiskolai képzés mennyiségi arányai a nappali képzésben stabilizálódni látszanak. Úgy tűnik, az érettségihez vezető középiskolai oktatásba bevonható tanulói rétegek már a középiskolákban tanulnak, az expanzió extenzív tartalékai kimerültek, a középiskolai részvétel további növelése – az általános iskolai oktatás színvonalának javulása nélkül – már nem képzelhető el.

A tanulólétszám növekedését kisebb-nagyobb mértékben meghaladják a középfokú oktatás egyéb intézményi mutatói. Ez az osztályok számát tekintve kisebb eltérést jelent (lásd Függelék 4.37. táblázat), a pedagógusok esetében viszont jelentősebb. Bár a középfokú oktatásban a tanulólétszám csak kismértékben növekedett a 90-es évek eleje óta, a *pedagóguslétszámban* bekövetkezett változás ennél jelentősebb mértékű volt az eltelt 15 évben. A középfokon nappali tagozaton oktató pedagógusok száma átlagosan 22%-kal nőtt meg ugyanezen időszak alatt, a növekedés leginkább a gimnáziumok körében látványos (57%), de jelentős a szakközépiskolákban

is (46%). A szakiskolákban a tanulólétszám csökkenésével párhuzamosan, de annál szerényebb mértékben a tanárlétszám is csökkent, a vizsgált időszak alatt 33%-kal. Az utóbbi években, a 2002/2003-as tanévtől szintén megfigyelhető egy szerényebb, de a tanulólétszám növekedését meghaladó mértékű, 3,8%-os növekedés (lásd *Függelék 4.38. táblázat*). Az egy osztályra és egy pedagógusra jutó tanulók száma ugyanezen idő alatt nem változott lényegesen (lásd *Függelék 4.39. táblázat*).

A középiskolai expanzió több, *intézményi szinten* érvényesülő következménnyel is járt az elmúlt másfél évtizedben. Megnövekedett a vegyes profilú intézmények aránya, 2001-ben a középfokú oktatásban érintett intézmények 43%-ában volt csak egy középfokú program, a többség két-, esetleg többféle programot is kínált, s jelentős arányú volt emellett a több szintű oktatási program – leggyakrabban a felső középfokú és a posztsekunderi szintű programok – együtt járása is (*Completing...*, 2004). A vegyes profilú intézményszerveződés a szakképzésben a szakközépiskolai és a szakiskolai képzés – gyakran a felnőttképzéssel kiegészülő – együtt járását, egy intézménybe szerveződését eredményezte. A szakiskoláknak 90%-a más programmal együtt fordul elő, ami nagyrészt egy „szakközépiskolásodás” felé történő tartósnak mutakozó elmozdulás következménye. A vegyes profilú intézmények előnye, hogy lehetővé teszik az 1998 óta nem konkrét szakmára beiskolázott, s jelentős arányban kényszerválasztás útján bekerülő tanulók programok közötti mozgását, ami leggyakrabban a szakközépiskolai és a szakiskolai képzés között fordul elő a 9. és a 10. évfolyamon, s ami a tanulók kb. 10%-át érinti (*Mártonfi*, 2004). A középiskolai oktatás expanziója következtében a középiskolai hálózaton belül megfigyelhető egy másik, belső differenciálódást eredményező folyamat: a középiskolai programok közti eredményességbeli különbségek felerősödése. A középiskolai eredményességi indikátorok idősoros elemzése azt mutatja, hogy az expanzió együtt járt az iskolák legeredményesebb és legkevesbé eredményes csoportjai közötti különbségek növekedésével, azaz évről-évre nagyobb a különbség a legjobban és a legrosszabbul teljesítő iskolacsoportok, településtípusok, megyék, városok, iskolatípusok között (*Neuwirth*, 2006). (A különbségek mértékének növekedése azért is figyelemre méltó, mivel a középfokú iskolák legproblémásabb szektora, a szakiskolák nem szerepelnek az elemzésben.)

Az elmúlt évek változásai különösen erősen érintették a *szakképzést*, ami nagymértékben kihat az intézményekben folyó munka sajátosságaira és minőségére is. A szakképzésben a létszám csökkenése nem párosult az intézmények, illetve a képzési helyszínek csökkenésével. Míg 1990-ben 465, jelenleg 642 iskolában folyik szakiskolai (illetve speciális szakiskolai) képzés, ami az intézményrendszer szétaprózódását eredményezte és komoly minőségi problémákkal is párosult (a szakképzésben lezajlott változásokról lásd a 4.3.4.2. *alfejezetet*).

Az iskolarendszerű szakképzés kritikus pontja a *gyakorlati oktatás*. A 90-es évek elejétől az évtized végéig az iskolán kívüli gyakorlati képzés a képzési háttérrel biztosító üzemek válsága miatt háttérbe szorult, a gyakorlati képzés nagyobbrészt az iskolákban folyt. Az ezredfordulótól ez a tendencia megváltozott, s a szakiskolákban kiegyenlítettnak mondható az iskolai és az iskolán kívüli képzés (lásd *Függelék 4.40. táblázat*). A szakközépiskolákban folyó képzéseknél a diákok közel háromnegyede az iskolában tölti a teljes gyakorlati időt (lásd *Függelék 4.41. táblázat*). A képzésben a korábbi szabályozási változások következtében nagyobb szerepet kapott az elméleti oktatás,

s ezzel a gyakorlati idő erősen lecsökkent, a 9–10. évfolyamon 1998 után legfeljebb heti 4 óra gyakorlati oktatásra van lehetőség. A színvonalas gyakorlati oktatás lehetőségét a szakképző évfolyamokon rontja, hogy nem megfelelőek a gyakorlati képzés személyi feltételei sem, s a szakiskolák technológiai felszereltsége is ritkán kompatibilis a vállalatoknál alkalmazottal, így a tanulóknak egyre kevesebb lehetőségük van megismerkedni a gyakorlatban alkalmazott technológiákkal (Mártonfi, 2004).

4.4.3.2. A beiskolázási és továbbhaladási jellemzők

Bár a középfokú oktatáshoz csak a 9–12. évfolyamon folyó oktatást soroljuk, a közel-múltban lezajlott átalakulási folyamatok következtében a középfok korábbi egysége felbomlott, s ma már az alsó középfokon is megszervezhető gimnáziumi programba való *belépés* több ponton is lehetséges: 10, 12 és 14 éves korban. Az iskolák között kialakult versenyhelyzet következtében – az oktatási programtól voltaképpen függetlenül – elterjedt a közoktatási törvény által lehetővé tett felvételi eljárás.³⁶ A középfokú intézményekbe való bekerülés részben az egységes, központilag szabályozott eljáráson keresztül valósul meg (lásd a *keretes írást*). A központilag szervezett írásbeli vizsga azonban nem képezi kötelező részét ennek a mechanizmusnak, a 2005/2006-os tanévben mindössze 343 középiskola szervezett ilyet, a középiskolák harmada (a 8 évfolyamos gimnáziumok 33%-a), s a középiskolákba jelentkező tanulók kevesebb mint kétharmada ír felvételi eljárást megelőző írásbeli vizsgát (az 5. évfolyamra jelentkezők 62, a 7. évfolyamra jelentkezők 63 és a 9. évfolyamra jelentkezők 61%-a) (*Felvételi a középfokú...*, 2005). A középfokú intézmények jelentősebb része a központi írásbeli mellett vagy helyett saját felvételi vizsgát szervez. A felvételi mechanizmusok a központi írásbeli mellett még magukba foglalhatnak saját írásbeli és szóbeli vizsgát, valamint a legtöbb helyen az általános iskolai bizonyítvány figyelembevételét is – ezek súlyát különböző módon kombinálva.

Egy nemrégiben végzett vizsgálat a hazai középfokú beiskolázást nemzetközi összehasonlításban rendkívül szelektívnek mutatta: hazánkban a lakóhelynél lényegesen nagyobb jelentősége van a tanulmányi eredménynek és az érdeklődés alapján történő választásnak a bekerülési szempontok között, mint más országokban (lásd *Függelék 4.42. táblázat*) (*Completing...*, 2004). Az *osztályba sorolással* kapcsolatosan az említett nemzetközi vizsgálat azt mutatta, hogy a középfokú iskolák közel felénél fordul elő, hogy a hasonló képességű gyerekeket teszik egy csoportba, ennél jóval ritkább ennek a fordítottja, azaz a képesség szempontjából egyes csoportokra való törekvés. A hasonló képességszintű tanulók egy csoportba sorolásának gyakorlata hazánkban a középiskoláknál figyelhető meg (a gimnáziumokban 57, a szakközépiskolákban 61%-ban), a szakiskolák esetében inkább fordítva, a egyes képességszint kialakítását mondták gyakoribbnak (*Completing...*, 2004). A két szempontot kombináló index azt mutatja, hogy Magyarországon, Belgiumban, Írországon és Olaszországban a középfokú iskolák szelektívebbek a nemzetközi átlagnál mind a beiskolázást, mind a tanulók iskolán belüli csoportosítását tekintve. Ezzel szemben Norvégiában és Svéd-

36 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 42. § (1)–(2) bekezdés.

A középfokú intézményekbe történő felvételi eljárás

A középfokú intézményekbe történő felvételi eljárást a többször módosított 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet 8. számú melléklete és a 11/2005 (IV. 8.) OM rendelet 3. sz. melléklete szabályozza. A felvételi eljárást megelőzően a 9. évfolyamra való jelentkezés során lehetőség van központi, egységes követelmények alapján írásbeli vizsga letételére magyar és matematika tárgyakból az OKÉV és az előzetes vizsgát előíró középfokú intézmény szervezésében. A felvételi eljárás során a felvételre jelentkező tanulónak több adatlapot kell kitöltenie: egy Tanulói adatlapot, és Jelentkezési lapból annyit, ahány középfokú iskolába jelentkezik (a jelentkezések lehetséges legnagyobb száma nincs megszabva). Az általános iskola összegyűjti tanulóinak adatait, a jelentkezési lapjait megküldi a megfelelő középfokú iskolákba, a tanulói adatlapokat a Felvételi Központba. A középfokú iskolák a jelentkezési lapok alapján lebonyolítják felvételi eljárásukat. Ez idő alatt a Felvételi Központ feldolgozza a beküldött Tanulói adatlapokat, majd a feldolgozás után az adott iskolára vonatkozó összesített jegyzéket a középfokú iskolák rendelkezésére bocsátja interneten keresztül. A középfokú iskola minősíti a felvételre jelentkezőket, az iskola igazgatója a jogszabályban rögzített jogkörét a felvételi jegyzéken feltüntetett tanulói rangsor összeállításán keresztül gyakorolja. A leadott és a Felvételi Központba továbbított Tanulói adatlapok alapján a Felvételi Központ elkészíti az összesítő jegyzéket, amelybe a felvételi vizsgák lebonyolítása után a középfokú iskolák igazgatói beírják felvételi döntéseiket, így alakul ki az ideiglenes felvételi jegyzék. Az általános felvételi eljárás keretén belül fel nem vett tanulók külön eljárás keretében kerülnek elhelyezésre. Újdonság a felvételi eljáráson belül, hogy a Köznevelési Információs Iroda az elmúlt években elektronikus adatlap kitöltő rendszert vezetett be. Másik újdonság, hogy a tanulók tanulói azonosító számot kapnak, amely az 1993. évi LXXIX. köznevelési törvényben meghatározott 11 jegyű szám, amely a köznevelési feladatot ellátó intézménnyel jogviszonyban álló tanulót a köznevelési információs rendszer részeként működő tanulói nyilvántartásban azonosítja.

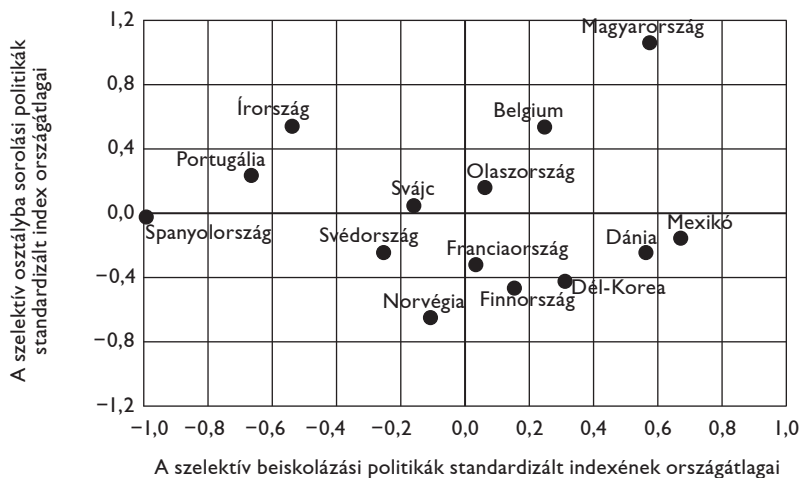
Forrás: Felvételi a középfokú iskolákban a 2004/2005-ös tanévben [online:] {<http://www.om.hu/>}

országban az átlagnál kevésbé szelektív beiskolázási politika jellemző az iskolákban, és ritkábban alkalmaznak szelektív csoportképzési módszereket az iskolán belül is (lásd 4.8. ábra és Függelék 4.42. táblázat).

A középfokú oktatás átalakulásával együtt járt az egyes iskolatípusokba járó *tanulók összetételének* megváltozása is, ez megfigyelhető mind a nemi, mind a lakóhelyi és a társadalmi háttér szerinti összetétel alakulásában. Az egyes programtípusokban tanulók nemek szerinti összetétele az elmúlt években némileg átalakult: a gimnáziumokban kismértékben megnőtt a fiúk aránya, ami a programtípus felértékelődését mutatja (Imre, 2005b). Egy szakiskolai felmérés azt mutatta, hogy a szakiskolákban

4.8. ábra

Teljesítményelvű beiskolázási és csoportképzési politikák a felső középfokú oktatásban, 2001



Forrás: Completing..., 2004

Magyarázat: A beiskolázási politikák tengelyén a magas érték azt mutatja, hogy beiskolázáskor nagymértékben veszik figyelembe a tanulók tanulmányi teljesítményét, felvételi eredményét vagy a küldő iskola ajánlását. A csoportképzési politikák indexe azt mutatja, hogy az iskolában a tanulók csoportba sorolása milyen mértékben véletlenszerű (negatív értékek) és milyen mértékben történik a tanulói képességek vagy igények figyelembevételével (pozitív értékek).

tanulók között különösen sok a fiú (57,7%), a kistelepülésen élő, bejáró tanuló (53,3%), s közülük is sok a roma származású (17,4%) (Imre, 2005a). Egy másik, szakiskolások pályaujtját vizsgáló elemzés azt találta, hogy nagyságrendi a különbség a szakképzésben tanuló fiúk illetve lányok szülői háttér és lakóhely szerinti összetétele között, illetve a különböző típusú településen élők szakiskolába törekvése között. A fővárosban élő lányoknak mindössze 7,5%-a került a szakiskolai képzésbe, míg a falun élő fiúknak még 33,9%-a (Györgyi, 2005). A szakképzésben a szakmák, szakmacsoportok szerinti különbségek természetesen nagymértékben árnyalják a fenti képet.

A tanulói létszámváltozás és az összetétel hatással van a *továbbhaladási folyamatokra* is. Míg az alapfokú képzésben az elmúlt másfél évtizedben – a 7. évfolyamot kivéve – csökkent az *évfolyamismétlők* aránya (lásd Függelék 4.28. táblázat), addig a középfokú képzésben – elsősorban a szakképzésben – lassú növekedést mutat. Képzési típusonként itt is jelentős eltérések mutatkoznak. Az évismétlések aránya a középfokú oktatásban is elsősorban a belépést követően, a 9. évfolyamon fordul inkább elő, s kevésbé a magasabb évfolyamokon. Az évismétlés aránya a gimnáziumokban alacsony, jelentősebb az évismétlők aránya a szakiskolákban, ahol a tanulók több mint egytizede évet ismételt a 9. évfolyamon (lásd Függelék 4.43. táblázat).

Összességében úgy tűnik, bár jó ideje a középfokú oktatás általánossá válásáról beszélhetünk, közelebről vizsgálva a középfokra bejutott tanulónépességen belül is létezik egy masszív réteg (a korosztálynak mintegy 10-15%-a), amely komoly tanulási problémákkal küzd, és az általános iskolai tanulmányok végeztével is híján van a továbbtanuláshoz szükséges alapvető olvasási és számolási készségeknek. Ők a középfokú oktatásban csak komoly munka árán tarthatóak benn. Különösen nagy prob-

lémát jelent, hogy ez a réteg a szakiskolákba bekerülve nem találkozik a felkészültségéhez rugalmasan igazodni képes pedagógiai módszerekkel és oktatókkal (Mártonfi, 2004). Ez a réteg inkább egy második esély típusú képzést igényelne, semmint a meghosszabbított idejű hagyományos képzést.

4.4.3.3. A kétszintű érettségi bevezetésének várható hatása

Mivel az új érettségi-felvételi vizsga csak 2005-ben indult el, meglehetősen kevés tapasztalattal rendelkezünk a működésére vonatkozóan. Az új érettségi vizsga kétszintűsége révén oktatásszervezési szempontból volt közvetlen hatással az iskolákra, de közép- és hosszabb távon a tartalmi modernizációs szempontok révén a tanítási módszerek, a tanulók és a tanárok felkészítésének folyamatára is nagy valószínűséggel hatással lesz. Az első tapasztalatok szerint az intézmények meglehetősen későn fogtak hozzá a pedagógusok és a tanulók felkészítéséhez, sokáig inkább kívártak – talán a gyakran változó szabályozási környezet tapasztalataiból kiindulva, ezért sokan nem voltak kellően felkészültek az érettségivel kapcsolatos teendőkre.

Az emelt szintű vizsgára történő felkészítés megszervezése a 11–12. évfolyamon tanulásszervezési szempontból is kihívást jelentett a középiskolák számára. Az OKI 2005 tavaszi adatfelvétele (*Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005*) tapasztalatai szerint az emelt szintű érettségire való felkészítés a kötelező érettségi tárgyakban mindkét iskolatípusban jellemző volt. A gimnáziumok közel teljes köre szervezett ilyen magyarból, matematikából, történelemből és angolból. Az 5., azaz választható tárgy már erősen szórt, de láthatóan nagy a biológia, a német és a fizika tárgyakból felkészítést vállaló gimnáziumok száma is. A szakközépiskoláknál a tendencia hasonló, de átlagosan kevesebb intézmény (az intézmények csak 75-80%-a) vállalta a felkészítést a kötelező vizsgatárgyakból, s a választható tárgyak köre is láthatóan kissé másként alakul: elvétve jelenik meg a biológia és a fizika, viszont nagyobb súlyt kap az informatika és az egyéb (feltehetően valamely szakmai) tárgy (lásd Függelék 4.44. táblázat).

Annak ellenére, hogy nem mondható teljes körűnek a szakközépiskolák esetében a kötelező vizsgatárgyakra való felkészítés, jellemzően saját erőből oldották meg a felkészítést (71,5% nem fogadott más intézményből és nem is küldött tanulót máshová, 9,5% fogadott, 6,6% küldött, s 12,4% küldött is és fogadott is). A gimnáziumok körében kisebb volt a küldő (5,5%), nagyobb a fogadó intézmények aránya (15,6%), és azoké is, amelyek egyfajta feladatmegosztásban vettek részt más intézményekkel (küldtek is és fogadtak is 14,7%-nyian) (lásd Függelék 4.45 táblázat).

Kétségtől van hatással az új kétszintű érettségi vizsga a felsőfokú felvételi mechanizmusára, a tanulási és jelentkezési stratégiákra (pl. a szintemelő, illetve előrehozott érettségi vizsga lehetősége) és a bejutási esélyek alakulására. A felsőfokú felvételi szempontjából a kétszintű érettségi jelentősége, hogy a központi követelményekre épülő egységes és standardizált vizsgát a felsőfokú intézmények is elfogadják, ez jelentős mértékben emeli a vizsga súlyát és presztízsét. Ennek következménye az is, hogy a tanulóknak csak egy alkalommal kell vizsgáznuk, s hogy kizárólag a középiskolai tanulmányok során szerzett osztályzatok és érettségi vizsgaeredmények alapján lehet bekerülni a felsőoktatásba. Az eredeti elképzelés szerint a felsőfokú oktatásba történő bejutáshoz emelt szintű vizsga lett volna szükséges, de az idegen nyelvi kép-

zésektől eltekintve a felsőfokú intézmények – beiskolázási nehézségektől tartva – nem kívánták meg az emelt szintet, csak pluszpontokkal honorálták annak megszerzését (lásd a *keretes írást* a felsőfokú felvételi eljárásról). A régebben érettségizettek aránya a jelentkezők között 30,8 % volt, arányuk évről évre csökkenést mutat, ami a felsőfokú jelentkezések érzékelhető csökkenéséhez is hozzájárul. A korábban érettségizettek az előzetes aggodalmak ellenére nem kerültek be nagyobb számban a felsőoktatásba, sőt a vártnál valamivel gyengébben teljesítettek (Sipos, 2006). Az érettségizők túlnyomó többsége 2005-ben középszinten tette le az érettségit, az emelt szintű vizsgát tevők aránya egy-egy tantárgyból a korosztálynak csak 3-5%-a volt (Neuwirth, 2005, Sipos 2006). Az emelt szintű vizsgát választó tanulók nagyobb eséllyel kerültek ki a gimnazisták, mint a szakközépiskolások köréből, a különbség tantárgyanként eltérő mértékű (Horváth–Lukács, 2005). Mivel viszonylag kevesen tettek emelt szinten érettségit, a nyelvvizsgáért és az emelt szintű vizsgáért szerezhető pluszpontoknak a vártnál jelentősebb szerep jutott a bekerülésben. Ennek tudható be, hogy a 2005/2006-os tanévben az érdeklődés növekedett az emelt szint iránt: míg 2005-ben az összes értékelte 480 096 tantárgyi vizsgán belül – a nyelvvizsgákat nem számítva – körülbelül 24 000, a vizsgák 5%-a volt emelt szintű, addig 2006-ban 432 685 tantárgyi vizsga közül már 46 466, a vizsgák 10,7%-a volt emelt szintű (Horváth–Lukács, 2006a). Idővel várható a pluszpontok újragondolása is. A csak középszintű vizsgaeredményeket igénylő felsőoktatási intézményeknek a jövőben szembe kell nézniük azzal a ténnyel, hogy kevésbé tudják kontrollálni a beiskolázott tanulók felkészültségét. A követelmények és a vizsgahelyzet standardizáltságától és az érettségi (részben) külső vizsgaként való működésétől várható, hogy a bekerülési esélyek igazságosabbak lesznek (a szerezhető pontszámok kevésbé függenek az intézményi értékelés esetleges szubjektivitásától). Erre vonatkozólag azonban még nem rendelkezünk összehasonlítható tapasztalatokkal.

4.4.4. A középfokú oktatásból kilépőket fogadó rendszerek

A középfokú oktatást végzettek arányának növelése egyike az Európai Unió 2010-ig megvalósítandó lisszaboni célkitűzéseinek: e szerint 2010-ig a 22 éveseknek legalább 85%-a ezzel a szintű végzettséggel kell, hogy rendelkezzen. 2000-ben az európai átlag 76,3, 2005-ben 77,3 % volt. Magyarország azok közé az országok közé tartozik, ahol a középfokot végzettek aránya – beleértve a szakiskolai képzésből kilépőket is – igen magas: 2000-ben 83,6, 2005-ben 83,3% volt (*Progress towards...*, 2006, *Detailed Analysis of Progress Towards...*, 2006).

Magyarországon 2004-ben 93 ezren tettek érettségit, 25%-kal többen, mint 1990-ben, s 4%-kal többen, mint három évvel korábban. Ez azt jelenti, hogy 2004-ben a 18 éves korosztály 57,3%-a rendelkezik érettségi bizonyítvánnyal (lásd *Függelék 4.46. táblázat*). Számukra a középfokú vagy a felsőfokú szakmatanulás, valamint a felsőfokú továbbtanulás jelentett továbblépési lehetőséget az iskolarendszeren belül. A kilencvenes évektől napjainkig, az érettségi tömegesedésével párhuzamosan egyre többen tanulnak tovább magasabb szinteken. Ugyanakkor a gazdasági átalakulással párhuzamosan megnőtt az igény a gyakorlati készségekkel rendelkező, de magasan képzett munkaerő iránt, melyhez a továbbhaladási utat a „felsőfokú” szakképzési programok biztosítják. Részben ezt a célt szolgálja a felsőoktatás ún. Bolognai típusú átalakítása is.

4.4.4.1. Középiskola utáni szakképzés

A középiskola utáni szakképzés hazai viszonylatban nem egyértelmű fogalom. Formailag ugyan az érettségi utáni szakképzés a középiskolai oktatás része, a fiatalok számára azonban az érettségi vizsga letétele elágazási pont. Ennek megfelelően a középfokú szakképzés, beleértve a technikusképzést is, a felsőfokú szakképzés és a felsőoktatás egymás alternatívái. Tovább színesíti a helyzetet a 2006 őszétől induló új rendszerű felsőoktatás, amely a kétciklusú képzés bevezetésével újabb, az érettségi utáni szakképzés, a technikusképzés, a felsőfokú szakképzés, illetve a főiskolai képzés tanulmányi idejével közel azonos idejű kimenetet jelent. Az egyes képzések egymásra épülése nem tisztázott, így az sem (leszámítva a felsőfokú szakképzést, ahol ez a kérdés ha nem is megoldott, de megoldására történt kísérlet – lásd az erről szóló 4.3.4.3 *alfejezetet*), hogy az egyik képzési programon folytatott tanulmányok miként számíthatók be valamely másik képzési programba történő bekapcsolódás esetén.

A szakközépiskolák szakmai képzésein részt vevő 13–15. évfolyamos tanulók száma a kilencvenes évek közepe, vagyis a képzés expanziója óta fokozatosan emelkedett 2001-ig, azóta kisebb-nagyobb mértékben ingadozik, akárcsak az itt tanulóknak az összes nappali tagozaton tanulóhoz viszonyított aránya (lásd *Függelék 4.7. táblázat*). Érettségéhez kötött szakképzésben évek óta kevesebben vesznek részt, mint a korábban szakközépiskolában érettségizettek. A szakképzési rendszer kilencvenes évek végi átszervezése így azt jelentette, hogy a korábbinál kevesebben jutnak középfokú szakképzettséghez. Míg ugyanis a kilencvenes évek végén évente 53-54 ezer tanuló kapott az érettségi mellé valamilyen szakképzettséget (közülük a nappali képzésben 42-43 ezren), a 2001-ben kezdődött új rendszerben ez lecsökkent 42 ezerre (a nappali tagozaton 34 ezerre), majd tovább csökkent, s 2004-ben már alig haladta meg a 36 ezret (nappali tagozaton a 27 ezret). A felsőfokú szakképzésben részt vevők száma valamelyest csökkenti ezt a differenciát, de a visszaesés így is számottevő, ami részben az érintett korosztály létszámának csökkenésével,³⁷ részben pedig a felsőoktatás fogadóképességének bővülésével magyarázható (*OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005*).

4.4.4.2. A felsőfokú szakképzés

A *felsőfokú szakképzésben* bár folyamatosan növekszik a létszám, az itt tanulók aránya még mindig nem túl jelentős: 2005-ben 5494 új hallgatót vettek fel a felsőoktatási intézmények, ami a felsőoktatásba került hallgatók 5,6%-át teszi ki. Mivel a felsőfokú szakképzés döntően nappali rendszerben folyik, a felsőfokú szakképzésbe belépők aránya nappali tagozaton magasabb: 7,2% – 4223 hallgató (http://www.om.hu/letolt/statisztika/statisztika_elozetes_051215.xls)

A tanulók jelentős része azonban középiskolában szervezett felsőfokú szakképzésben vesz részt, az ide újonnan belépők számát – az itt tanulók összes száma alapján – csak becsülni tudjuk (*Sedviné, 2006*), amely becslés szerint 8500-9000 fő kezd-

³⁷ A 2001. évi népszámlálás idején 143 ezer, a négy évvel későbbi mikrocenzus idején pedig már csak 134 ezer 19 éves élt az országban, ami több mint 6%-os csökkenést jelent [online:] (http://www.nepszamlalas.hu/hun/kotetek/18/tables/load_5_1_1.html).

hette a felsőfokú szakképzést tanulói jogviszonyban, ami 13,6–14,0%-os részesedést jelent a felsőfokú képzés egészéből. Ez az arány jóval kisebb a végzeteket tekintve: a felsőfokú szakképzésben résztvevők a felsőfokú képzés egészéből (az alapképzésben) kilépők 8,3 %-át tették ki 2004-ben. Az eltérést részben a felsőfokú szakképzés korábbi alacsonyabb beiskolázási arányai magyarázzák, részben pedig a jelentős mértékű lemorzsolódás – ami nem feltétlenül jelent ténylegesen ekkora mértékű lemorzsolódást, mivel részben adódhat az egyetemi-főiskolai szakokra való átlépésből is.

A 2006/2007-es tanévre a felsőoktatási intézmények felsőfokú szakképzésére vonatkozó felvételi keretlétszámot az előző évben itt tanuló hallgatók számának mintegy kétszeresében, 12 ezer főben határozták meg (*Sediviné, 2006*). A középiskolai szervezésű felsőfokú szakképzés létszámkerete nem korlátozott, kérdés, hogy a középiskolában végzetek számának csökkenése következtében tarthatók-e a korábbi beiskolázási számok. Mivel ez a képzés csak az iskolarendszeren belül folytatható, várható, hogy növekszik az idősebb korosztályok megjelenése is, ugyanakkor a tanulók száma évek óta alacsonyabb az államilag finanszírozható keretszámnál (*Sediviné, 2006*), ami arra utal, hogy a felsőfokú szakképzés népszerűsége és kereslete kisebb (lásd *Függelék 4.47. táblázat*), mint amekkorát a kormányzati irányítás ennek tulajdonítani szeretne.

A kereslet különösen a gazdasági-szolgáltatási és műszaki szakmák képzéseit illetően nőtt meg a kezdetek óta (lásd *Függelék 4.48. táblázat*). Van ugyanakkor olyan szakmaterület – ilyen például az informatikai képzés –, amely iránt kereslet lenne, de nincs megfelelő kínálat.

4.4.4.3. Továbbtanulás felsőfokon

A felsőoktatás fogadókészsége 1990 után jelentősen megnőtt. Az intézmények száma 1990 és 1997 között 13-mal emelkedett, majd 5 évi stagnálás, s az intézményhálózat átszervezése utáni csökkenést követően 2000 után ismét lassú növekedésnek indult (lásd *Függelék 4.49. táblázat*).

A kínálattal párhuzamosan a férőhelyek, s ennek megfelelően a tanulók száma is folyamatosan nőtt, mintegy a négyszeresére. Ezen belül a nappali tagozatos tanulóké háromszorosra, az esti-levelező és a távoktatásban részt vevők száma a korábbiak mintegy hétszeresére nőtt (lásd *Függelék 4.50. táblázat*). Ez javította az adott évben érettségizettek továbbtanulási esélyeit: 1990-ben még kevesebb mint fele annyi férőhelyet kínált a felsőoktatás, mint amennyien abban az évben érettségiztek (68 ezer tanulóra 32 ezer férőhely jutott), 1998-ban már csaknem megegyezett a két szám (92 ezer tanuló és 90 ezer férőhely), azóta pedig a felsőfokon tanulást kezdők száma (2004-ben 101 461 fő a nappali és nem nappali tagozatokon együtt) rendre meghaladja az ugyanabban az évben érettségizettek számát (2004-ben 93 000 fő a nappali és nem nappali tagozaton együtt). Ebben természetesen szerepet játszik az is, hogy az érettségizettek száma a kilencvenes évek közepe óta – demográfiai okokból – alig emelkedett, bár arányuk az adott korcsoporton belül jelentősen megnőtt (lásd *Függelék 4.46. táblázat*).

A nem nappali tagozatú képzés nappalit meghaladó mértékű expanziójára utal az is, hogy az utóbbi években már a jelentkezők több mint egyharmada (2003-ban 37%) első helyen költségterítési helyre adta be jelentkezését (a nappali képzésben az

államilag finanszírozott helyek dominálnak – 2003-ban 94%). 2005-ben viszont ezzel ellentétés irányú elmozdulás történt: jelentősen megnövekedett az államilag finanszírozott helyekre jelentkezők *aránya*, amit elsősorban a nappali tagozatos képzésen kívüli – nagyjából kétszeres költségterítéses – képzésekre jelentkezők *számának* 20%-os csökkenése okozott (75 008 főről 59228 főre) (lásd Függelék 4.51. táblázat). A visszaesés egyértelműen abban a korcsoportban észlelhető (25–37 évesek), amelyik már – legalábbis részben – a felsőfokú képzés expanziója idején érettségizett, s a korábbinál nagyobb arányban tanulhatott tovább. Az adatok egyértelműen előrevetítik, hogy a jelentkezők száma a következő években lényegesen vissza fog esni. Ennek megfelelően várhatóan egyre kisebb lesz a felsőoktatásra nehezedő nyomás az idősebb korosztály részéről, így az újonnan érettségizettek mind nagyobb hányada előtt nyílhatnak meg a felsőfokú intézmények kapui. Természetesen csak akkor, ha a felvételi keretszámok változatlanok maradnak, s ha a jelentkezők vállalják a tanulás anyagi terheit, mint-hogy elsősorban a tandíjköteles férőhelyek szabadulhatnak fel. A szűk keresztmetszetet továbbra is elsősorban az államilag finanszírozott helyek jelentik, amelyekre lényegesen nehezebb bejutni, mint a költségterítésekre. 2004-ben a jelentkezések 68%-a irányult erre, ugyanakkor a felvetteknek csak 54%-a kezdhetette meg tanulmányait ebben a formában (*www.felvi.hu*).

A felsőoktatás képzési rendszerének gyökeres megújítása várható a 2006/2007-es tanévtől kezdődően a kormány 2005 végén hozott rendelete³⁸ következtében. E jogszabály vezette be az ún. *ciklusokra bontott, osztott képzést*, amely – igazodva az ún. Bolognai folyamathoz (erről lásd a *pedagógusokról* szóló 7. fejezetet) – a felsőfokú képzést két egymásra épülő ciklusra bontja. A jogszabályt részben a nemzetközi tendenciákhoz való igazodás indokolta, részben pedig a felsőoktatás mind tömegesebbé válása, illetve a diplomás munkanélküliségtől való félelem. A kétfázisú képzés első ciklusát (az ún. alapképzést) befejezők oklevelet kapnak végzettségükről (ún. Bachelor – BA végzettséget kapnak), egy részük pedig tovább folytathatja tanulmányait a mesterképzésben (ún. Master – MA fokozat). A rendszer bevezetését komoly viták, s hosszas egyeztetés előzte meg, mert az új rendszer a képzés tartalmának teljes átstrukturálását igényelte annak érdekében, hogy az első három év után kilépők használható végzettséget kapjanak, s egyben az addigi tanulmányok szinkronban legyenek a mesterképzésben megfogalmazott követelményekkel. Ez teljesen ellentmond a korábbi képzési rendnek, amelyben az elméleti alapképzést követte a specializáció. Az új rendszer egyes szakokon komoly problémákkal járt volna, ezért ezek (állatorvos, jogász, építész, orvos, fogorvos, gyógyszerész, valamint jó néhány művészeti szak) megtarthatták korábbi rendszerüket. Az új rendszer 2006/2007-es tanévben indul, de nem előzmény nélkül: a 2005-ben felvett hallgatók 12%-a (11 927 fő) már e rendszer szerint kezdte tanulmányait.³⁹

A felsőoktatás népszerűségéhez az is hozzájárult, hogy a felsőfokú képzés megtérülési rátája magas, bár az ehhez fűződő kereseti előny növekedése lelassult az ezredfordulón (*Galasi, 2004*). A magasabbban képzettek számára mégis biztosabb elhelyezkedést, s magasabb jövedelmet ígér a munkaerőpiac, mint minden más végzettséggel rendelkezők esetében. Igaz ez még abban az esetben is, ha a végzettek nem diplomás munkakörben helyezkednek el. Az OECD-országokkal összehasonlítva Magyaror-

³⁸ 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet.

³⁹ [online:] {http://www.om.hu/letolt/statisztika/statisztika_elozetes_051215.xls}

Új felvételi rendszer a felsőfokú oktatásban

Az érettségi rendszer átalakításával párhuzamosan 2005-től kezdődően megváltozott a felsőfokú intézményekbe történő felvételi eljárás mechanizmusa is.* Néhány kivételtől eltekintve a felvételi vizsgát az érettségi vizsga váltotta fel.

A felvételi eljárás a középiskolából *hozott* (60 pont), a felvételi eljárás során *szerzett* (60 pont) és egyéb *többlétpontok* (maximálisan 24 pont) figyelembevételével egységes rendszerben, de intézményenként eltérő pontszámítási mechanizmus alapján történik. A hallgatókat minden intézményben az ott elért pontok alapján rangsorolják. Ezt követően az Oktatási Minisztérium a felsőoktatási intézményekkel közösen megállapítja az egyes szakok felvételi ponthatárát, ami alapján eldől, hogy ki melyik intézménybe nyer felvételt. Bárki tetszőleges számú helyre jelentkezhet, de csak egy helyre vehető fel. Minden szakra és finanszírozási formára külön jelentkezést kell beadni.

A hozott pontokat négy kötelező és egy szabadon választott tantárgy iskolai osztályzata (50 pont), illetve az érettségi eredmények (10 pont) alapján számítják. A szerzett pontokat egy vagy két érettségi tárgy érettségi vizsgán elért százalékos eredménye adja (függetlenül attól, hogy a vizsgát közép- vagy emelt szinten tették le). Az emelt szintű érettségiért *többlétpont* (maximálisan 14) jár, de csak azokból a tantárgyakból, amely alapján (az adott felsőfokú oktatási intézményben) a jelentkező *szerzett* pontjait számítják, s csak akkor, ha az emelt szintű érettségi vizsga eredménye legalább közepes. A középfokú nyelvvizsga 7, a felsőfokú 10 *többlétpontot* ér. *Többlétpontot* lehet kapni ezenkívül: OKJ-bizonyítványért, sportteljesítményért, bizonyos tanulmányi versenyekért.

A felsőfokú oktatási intézménybe történő felvételi eljárás során az emelt szintű érettségi vizsga csak előnyt jelent, de nem feltétlenül szükséges. Erről az intézmények önállóan dönthetnek. 2005-ben a felsőfokú intézmények a szakok túlnyomó többségében nem követelték meg az emelt szintű érettségit, de a felvételi ponthatárok azt jelzik, hogy e nélkül a népszerűbb szakok államilag finanszírozott helyeire nem lehetett felvételt nyerni.

Az új rendszer előnye az egységesség, valamint az, hogy a jelentkezőknek csak egyszer kell vizsgát tenniük, vagyis kisebb a terhelésük. Ez utóbbi egyben a rendszer egyik hátránya is, ugyanis a rosszul sikerült érettségi vizsgát az adott évben nem lehet egy másik – felvételi – vizsgával korrigálni. A rendszer másik hátránya az újszerűségből adódik, ugyanis néhány évig számolni kell azzal, hogy a régi rendszer szerint érettségizettek is tömegesen jelentkeznek a felsőoktatásba, s nagyon nehéz olyan átmeneti pontszámítási rendszert alkalmazni, ami a 2005 előtt, illetve az új rendszer szerint érettségizők számára – minden intézményben és minden szakon – közel azonos esélyt teremt. Ez vezetett 2005-ben a pontszámítás igazságosságával kapcsolatos vitákra.

Az oktatási miniszter a felvételi eljárás módosítását javasolta a kormánynak 2006-ban (előterjesztés: OKM-4064/2006). A tervezett kormányrendelet szerint 2008-tól a 120+24 pontos felvételi összpontszám 400+100 pontosra

változik annak érdekében, hogy a felvételi pontok a korábbinál árnyaltabban tükrözzék a felvételizők eredményeit. A hátrányos helyzetű tanulók felsőfokú továbbtanulását plusz pontokkal támogatják. A rendelettervezet tartalmazza azoknak a szakoknak a jegyzékét, amelyeken a felsőoktatási intézmények egészségügyi, pályaalkalmassági követelményeket írhatnak elő, illetve gyakorlati vizsgát szervezhetnek.

Forrás: www.felvi.hu/efelveteli; www.om.hu/letolt/elektronikus_ugyintezes/felsookt_int_felv_eljaras_060913.pdf

* A felsőoktatási intézmények felvételi eljárásairól szóló 269/2000. (XII. 26.) Korm. rendelet

szág az egyik legmagasabb megtérülési rátával rendelkezik a felsőoktatás, különösen a férfiak esetében (*Education at a Glance*, 2004). (Ennek ellenére a nők aránya a hallgatók között tartósan magasabb a férfiakénál, ami arra utal hogy a tanulással kapcsolatos döntésekben nem vagy nem csak megtérülési szempontok játszanak szerepet). Ez a ráta természetesen magasabb a felsőoktatást állami támogatással (tandíjmentesen) igénybe vevők esetében, és nagyobb a nappali hallgatóknál, mint az esti/levelezőn tanulóknál, de a különbség alig két százalék (*Education at a Glance*, 2004).

A kiegészítő, illetve doktori, vagyis valamilyen korábbi diplomát feltételező képzésre jelentkezők részaránya fokozatos emelkedés után 2005-ban már 15,9%-ot ért el (www.felvi.hu).

A legnépszerűbb szakok tekintetében 2003 és 2005 között jelentős átrendeződés történt.⁴⁰ Egyértelműen kirajzolódnak olyan szakterületek, amelyek valószínűsíthetően nem munkaerő-piaci lehetőségeik miatt népszerűek (pl. pszichológia, művelődésszervező), ugyanakkor több szakterület esetében munkaerő-piaci megfontolások rajzolódnak ki a változások mögött. A korábban népszerű közgazdasági, gazdálkodási szakok népszerűsége visszaesett (bár az egyetemi szintű közgazdasági képzés még mindig a legnépszerűbb szakirány a jelentkezők abszolút száma alapján), akárcsak a tanítóképzésbe jelentkezők száma (ami már régóta elkezdődött folyamat, erről lásd még a *pedagógusokról* szóló 7. fejezetet), a mérnöki szakmák pedig felértékelődtek, párhuzamosan ezek javuló munkaerő-piaci értékével. A népszerűségüket veszítő szakirányok közül ki kell emelnünk az egyetemi szintű angol nyelv és irodalmi képzést, amelyre 25%-kal jelentkeztek kevesebben 2005-ben, mint 2003-ban. Feltételezhető, hogy emögött nem csak a nyelvtanárihiány csökkenése áll, hanem a más területeken végzők nyelvtudásának emelkedése is, ami miatt pusztán nyelvtudással ma már kevésbé lehet (jó) álláshoz jutni, mint évekkel korábban (lásd *Függelék 4.52. táblázat*).

A felsőoktatási férőhelyek bővülése a végzettek számában is megmutatkozik. 2002-ben a tipikus korosztály létszámának 37%-a kapott felsőfokú oklevelet (15%-ponttal többen, mint 1996-ban), holott az OECD-országok átlaga csak 32% volt. A nemzetközi összehasonlítás ugyanakkor azt is jelzi, hogy ez a mutató általában azokban az országokban magas, amelyekben a rövid képzési ciklusú képesítések és a változatos képzési formák lehetővé teszik, hogy a felsőfokú tanulmányokat szakaszokban, közbülső képesítésekkel, munka melletti tanulással kombinálva végezzék a résztvevők (*Education at a Glance*, 2005).

⁴⁰ Az első helyen megjelölt jelentkezések alapján.

Az Európai Unió egyik stratégiai célkitűzése a felsőfokú matematikai, természettudományi, illetve műszaki képzésűek számának emelése. Magyarországon a 2002-ben a felsőoktatásban végzettek közül csak minden hatodik (15,7%) hallgató szerzett biológiai, fizikai, agrár-, matematikai, informatikai vagy mérnöki képzést. Ez az arány az OECD-országok között Lengyelország után a legalacsonyabb (*Education at a Glance*, 2004). Magyarországon ezzel szemben minden ötödik hallgató pedagógusként végez, míg az OECD országokban átlagosan csak 13%-uk. Tekintettel a csökkenő gyereknépességre, és arra, hogy a pedagógusok életkori megoszlása Magyarországon arányos (számos OECD-országban a pedagógustársadalom előregedése jelentős probléma), a pedagógusképzés aránya a többi tanulmányi területhez képest magasnak tűnik (*Education at a Glance*, 2004). Az OECD-országok átlagában minden harmadik képzés társadalomtudományi, közgazdasági vagy jogi képzés, míg Magyarországon a hallgatók kb. 40%-a szerez ilyen képzést. A felülreprezentált pedagógusok viszont viszonylag jól konvertálható képzéssel rendelkeznek, s ha az oktatásban nem vagy csak nagyon nehezen találhatnak is munkát maguknak, más területeken el tudnak helyezkedni (Györgyi, 2004). Mindez nem jelenti azonban azt, hogy a felsőfokú képzés alkalmazkodik a munkaerőpiac igényeihez. A két rendszer között hiányzik a jól szervezett információs kapcsolat, s a felsőfokú oktatási intézmények gazdasági érdeke is ellentmond időnként a munkaerőpiac igényeinek.

4.5. Átmenet az oktatásból a munka világába

Tanulás és munka közötti átmeneten az elterjedt fogalomhasználat szerint a teljes idejű, nappali rendszerű képzésből a teljes idejű foglalkoztatásba történő átkerülést értjük. Egy korábbi, a kérdésre irányuló OECD-vizsgálat megállapítása szerint a 90-es években az átmenet a felső középfok és a továbbtanulás illetve a munkaerőpiac között jelentős mértékben (mintegy két évvel) meghosszabbodott: a 90-es évek végén a vizsgált országok átlagában 7,5 év volt - jelentős országok közötti különbséggel. Az átmenet meghosszabbodásához hozzájárult, hogy az iskolarendszerben töltött idő meghosszabbodott, hogy elterjedt az egy-két év kihagyása a tanulmányok között, hogy növekedett a tanulás és a munka kombinálása a fiatalok körében, illetve nem ritka a több azonos szintű végzettség megszerzése sem (*From Initial Education...*, 2000).

Az OECD elemzése szerint az országok az oktatásból a munka világába való átmenet tekintetében különböző modelleket követnek. Egyes országokban a hosszan tartó képzés jellemző, és viszonylag kevesen tanulnak munka mellett (Finnország, Lengyelország, Franciaország). Más országokban a hosszú ideig tartó képzés egy része már munka melletti tanulás. Ehhez a csoporthoz tartozik Dánia, Izland, Svédország és Németország (az utóbbi a duális rendszerű szakképzés miatt). A harmadik és egyben legnépesebb országcsoportra közepes hosszúságú képzés és kiterjedt munka melletti tanulás (Norvégia, Kanada, Svájc, Ausztrália, az Egyesült Államok, az Egyesült Királyság, Ausztria, Hollandia), a negyedikre szintén a közepes hosszúságú képzési idő jellemző, emellett azonban ritkább a tanulás és a munka ötvözése. Ebbe a csoportba tartozik Magyarország is, valamint Luxemburg, Belgium, Spanyolország,

Olaszország, Görögország, Írország és Portugália. Végül az ötödik országcsoportot a rövid képzési idő jellemzi (Cseh Köztársaság, Szlovák Köztársaság, Mexikó, Törökország) (*Education at a Glance*, 2004).

4.5.1. Az oktatás és a munka közötti hazai átmenet

Az utóbbi évtizedben hazánkban is átalakult és meghosszabbodott a tanulásból a munka világába történő átmenet folyamata. Szerepet játszik ebben, hogy míg korábban ennek volt egy klasszikus útja (a nappali tagozatos iskolarendszer megadott idő alatt történő elvégzése utáni közvetlen munkavállalás), s egy korrekciós útja (a felsőfokú intézménybe fel nem vettek munkavállalás közben kerültek be esti-szabályozott oktatásba), addig ma egyre gyakoribb, hogy a főállásban történő tanulás és a munka, illetve a munka melletti tanulás egymást váltja, a legkülönbözőbb sorrendben, s nem is feltétlenül igazodva egy-egy képzési program elvégzéséhez. Maga a munkaerőpiac is igényli ezt a gyakorlatot, amennyiben a munkavállaláshoz sok esetben szakmai tapasztalatot követel meg, amit esetleg csak a tanulmányok megszakításával, a tanulás melletti munkavégzés során lehet megszerezni.

Az iskolázás éveinek kiterjedésével párhuzamosan, annak hatására valamivel csökkent a nem tanuló és nem dolgozó fiatalok aránya: 2000-ben és 2006-ban is a magyar 20-24 évesek mintegy 20% nem dolgozott és nem tanult, ami nemzetközi összehasonlításban még mindig nagyon magas (lásd *Függelék 4.53. táblázat*). Ebben a korosztályban a két időpont között ugyan nőtt a tanulók aránya, de a foglalkoztatottak aránya ugyanakkor csökkent, miközben az inaktívak és munkanélküliek aránya nem változott (lásd *Függelék 4.54. táblázat*).

A fiatal diplomások munkaerő-piaci helyzetéről illetve a képzésből a munkaerőpiacra történő átmenetéről a Fiatal Diplomások Életpálya-vizsgálata (FIDÉV) c. kutatásból kaphatunk részletes képet. A csaknem 4000 fős mintával készült felmérés ugyanazokat a fiatalokat kérdezte két különböző időpontban: a felsőoktatásból való kilépésüket követően 1998-ban (részben 1999-ben), valamint 5-6 évvel később, 2004-ben, feltérképezve többek között munkaerő-piaci helyzetüket, illetve a diploma megszerzését követő további tanulmányaikat (*Galasi-Nagy, 2006*). Az adatok azt jelzik, hogy a férfiak 98, a nők 97%-a legalább egy hónapot dolgozott az első vizsgálatot követő 5 év alatt, s ebben nincs is nagy különbség az egyes szakterületeken végzetek között. Sokkal inkább a munkanélküliséget tekintve, ami a fiataloknak összességében csak 15%-át érintette, de például az egészségügyi végzettséggel rendelkező nőknek csak 2,8%-át, míg az agrárvégzettséget szerzett nők 29,4%-át (lásd *Függelék 4.54. táblázat*). Az említett vizsgálatból derül ki az is, hogy az első diplomát követően milyen sokan folytatják – közvetve, vagy megszakítással – tanulmányaikat. A férfiak 12, a nők 11%-a nappali tagozatos hallgatóként, vagyis nem munka mellett tért vissza valamilyen oktatási intézménybe, s ott átlagosan 27, illetve 24 hónapot töltött el. A képzésből a munkaerőpiacra történő átmenet ilyen markáns tanulmányi célú megszakítása tehát egyelőre még csak kisebb lakossági csoportokat érint Magyarországon, de számukra ez viszonylag hosszú munkából való kieséssel párosul (lásd *Függelék 4.54. táblázat*).

4.5.2. Pályaválasztás és életpálya-tanácsadás

A tanulói továbbhaladás szempontjából kiemelt jelentőségű a *tanácsadás*, amely saját kompetenciáik megismerésében, a pályaalképzések kialakulásában, a karrier-utak megtervezésében és az ehhez kapcsolódó megalapozott tanulmányi, foglalkoztatási döntések meghozatalában segítheti a tanulókat. Az élethosszig tartó oktatást megalapozó megközelítésben a tanácsadás nem egy egyszeri döntés meghozatalát segíti, hanem a pályaút alakításának hosszú távon alkalmazható képességeit igyekszik kialakítani (*Education Policy Analysis*, 2003). Ezen túlmenően a tanácsadás javíthatja az oktatási intézmények eredményességét és tanulási kínálatát, a hátrányos helyzetű tanulók rendszerbe való reintegrálódását és végső soron a munkaerő-piaci hatékonyság növekedését is. Az Európai Unió irányelveket, útmutatást fogalmazott meg a pályaorientációs és pályakorrekciós tevékenység tervezéséhez (*Draft Resolution of the Council...*, 2004). Az OECD 2001–2003 között átfogó elemzést készített a kérdéstről 14 ország nemzeti gyakorlata alapján. A tanácsadás több országban került az elmúlt évtizedben előtérbe, az élethosszig tartó tanulás megalapozási igénye következtében illetve az iskolai programok diverzifikációja és individualizációja következtében, de a lemorzsolódás csökkenését és az oktatási rendszer hatékonyabb működését is várják tőle. A tanácsadás megvalósítása az oktatási rendszeren belül többféle: legjellemzőbb az alsó középfok, de sok országban a felső középfokon van a hangsúly, s olyan ország is van, ahol már az elemi oktatásban figyelmet fordítanak rá (pl. Kanada, Dánia) (*Career Guidance*, 2004). Magyarországon a tanácsadási tevékenységnek az intézményi háttérre vonatkozóan rendelkezünk adatokkal, szolgáltatásaik részleteiről csak szórványos ismereteink vannak. A tanácsadással kapcsolatos szemlélet lassú hazai fejlődését jelzi, hogy a korábban is használatos fogalmak (pályaválasztási tanácsadás, pályaorientáció) lassanként a magyar nyelvben is új jelentést kapnak, illetve az új kifejezések (pályafejlődés, pályaépítés, karrier-tanácsadás) kezdenek meghonosodni a (felső)oktatásban.

A *pályaválasztási tanácsadás országosan működtetett rendszere* már a nyolcvanas évek első felében szétzilálódott. Az intézményhálózat a megyék, városok kezébe került, tevékenységük (szolgáltatásaik köre, személyi feltételeik) az adott fenntartó hozzáállásától, pénzügyi lehetőségeitől függ. A *karrier-tanácsadás* még viszonylag új tevékenység, lassan kezdi megtalálni a helyét. Alapvetően a felsőoktatásba tartozó nagyobb egyetemek működtetnek karrier-tanácsadó irodákat a végzős hallgatók elhelyezkedésének támogatására. A *pályaaorientáció* a kilencvenes évek közepén tantárgyként került be a a Világbank által támogatott, a képzés megújítását célzó programban részt vevő iskolák tantervébe, s a kerettantervek tantárgyai között azóta is szerepel. Jelenleg a Szakiskolai Fejlesztési Program igyekszik megújítani, s a foglalkozások vezetésére alkalmas tanárokat képezni. A *pályafejlődés-pályaépítés*, amely az egyes tevékenységek során megszerzett jártasságokat, más területre átvihető képességet is figyelembe vesz, egyelőre még alig van jelen a hazai gyakorlatban.

A pályaválasztást segítő törvényi szabályozás kereteit több törvény és rendelet adja meg, átfogó szabályozás ezen a területen nem született. A közoktatási törvény az iskolaválasztást, a foglalkoztatási törvény pedig az elhelyezkedést érintő kérdéseket szabályozza, meghatározva egyben az ezt segítő intézmények feladatait is. A megvál-

tozott munkaképességű személyek foglalkozási rehabilitációjával kapcsolatos feladatok irányításában az egészségügyi tárca is szerepet kap.

A hazai modell ellenpéldájaként a skandináv modellt említhetjük. Dániában, Finnországban, Svédországban és Norvégiában kialakították a pályaválasztási tanácsadás országos forrásközpontjait és centrumait, amelyek tevékenységébe a legkülönbözőbb szakmák képviselőit vonják be: igazgatási, jogi, kommunikációs, humánfejlesztési, marketing dolgozó szakembereket, valamint szociálpolitikusokat, pszichológusokat, sőt drámapedagógusokat is. Tevékenységük sokrétű: felmérések, kutatások készítése, adatok gyűjtése és rendszerezése, információk terjesztése, gyakorló tanácsadás, sőt a munkavállalók nemzetközi mobilitásának speciális ismeretekkel történő segítése. Angliában az intézmények felett álló *Connection* hálózat segíti kiadványaival, személyes kontaktus biztosításával az iskolás korú fiatalok eligazodását az iskolák és a képzés kiválasztásában (Kaszás, 2006).

Az általános iskolákban az iskolarendszerben általánosnak tekinthető 8. osztály utáni iskolaváltás-iskolaválasztás idején folyik szerény megalapozottságú pályaválasztási tanácsadási tevékenység,⁴¹ melynek szereplői az osztályfőnökök, az iskolai pályaválasztási felelősök, a pedagógiai intézetek, a pedagógiai szakszolgálat intézményei és maguk a középfokú intézmények, amelyek tevékenysége azonban már inkább az iskolai marketing része.

A középiskolák egy részében több mint tíz éve alkalmazzák a *Choices* pályorientációs programot (lásd a *keretes írást*). Újabb fejlemény a *szakközépiskolákban bevezetett szakmai orientáció* (a kerettanterv megfogalmazásában), amely a tanulók pályaválasztását segíti, lehetővé teszi a humán, a műszaki, a gazdasági-szolgáltatási, valamint az agrár szakterületek közül egy vagy több szakterület megismerését. Az 1998/99-es tanévtől indult új világbanki projektnek – a korszerű szakképesítések kifejlesztése mellett – célja a tanulók munkavállalásra történő felkészítése. A projekt „A” komponense az érettségi utáni állásorientált szakképzési alprogram, amely a fiatalok részére munkaerőpiac-orientált, moduláris, kompetencia alapú felkészítést, továbbá karrier és elhelyezkedési tanácsadást biztosít.

A *szakiskolákban a 2001/2002-es tanévben* heti kétórás keretben bevezetésre került a *pályorientáció* tantárgy, amelynek célja a 10. osztály utáni tudatos szakmaválasztás segítése, valamint a későbbi pályakorrekció, illetve a szakképzettség birtokában történő elhelyezkedés (álláskeresés) segítése. A 2001-ben, a kerettantervekkel együtt a 9. illetve a 10. évfolyamon bevezetett pályorientáció és a szakmai előkészítő oktatás oktatásának több nehézséggel kellett megküzdenie: a tárgyak oktatására megfelelően felkészített tanárok hiányával, a 9. évfolyamra jellemző zsúfoltsággal, a modern technikai eszközök, a tankönyvek hiányával és a tárgy oktatásának tisztázatlanságával. Nem volt világos ugyanis, hogy mit is kellene ennek keretében oktatniuk az iskoláknak: az elvileg választható szakmákat vagy az adott iskolában tanulható szakmákról szerezzenek bővebb ismereteket a tanulók. A tapasztalat szerint az iskolák felében csak az ott tanulható szakmákról szerezhettek a tanulók információt, s az iskolák egynegyedében lehetett csak a szakmák széles köréről tájékozódni (Liskó, 2003a).

⁴¹ Szórványos tapasztalatok arra utalnak, hogy a korábbi – 4., illetve 6. osztály utáni – iskolaválasztást nem segíti ilyen tevékenység. Egyrészt az általános iskolák általában nem érzik feladatuknak, másrészt ellenérdekeltek is tanulók korábbi elengedésében.

A Choices program

Az 1993/94-es tanévtől bevezetett szakközépiskolai pályaaorientációs program alapvetően a tanulók önálló képességfejlesztésére épül, és így járul hozzá azok pályá- és szakmaválasztási érettségének kialakulásához. Ennek keretében 130 iskolában került telepítésre a „Choices” számítógéppel támogatott pályá-tanácsadási program, amely az önismeret és pályaismeret fejlesztését, pályakeresési szempontok közötti mérlegelést, és a döntéshozatali képesség fejlesztését segíti. Az iskolákon kívül munkaügyi szervezetek különféle intézményeiben (FIT-irodákban, állásskereső klubokban, kirendeltségeken), pedagógiai intézeteknél is alkalmazzák – országosan több mint 400 felhasználói helyen. Adatbázisait 2001 óta forrás hiányában nem frissítették.

A program foglalkozások keresésére irányul, ily módon a pályaválasztást és a pályakorrekciót egyaránt segíti. A keresés 13, többek között érdeklődésre, munkaterületekre, fizikai tevékenységekre, munkakörnyezetre, keresetre, képességekre, temperamentumra, képzettségekre, átvihető szakmai készségekre, fizikai megterhelésre stb. vonatkozó szempont alapján javasol szakmát az érdeklődőknek. Bármilyen életkorú felhasználó használhatja, megalkothatja egyéni foglalkozáskeresési profilját, a rendszer által ajánlott foglalkozásokhoz képzési programokat kapcsolhat, és tájékozódhat azok jellemzőiről.

Forrás: Kaszás, 2006

A Szakiskolai Fejlesztési Program (lásd még a *szakiskolai reformról* szóló 4.3.4.2. *alfejezetet*) keretében sor került tananyagfejlesztésre (az önismereti oldalt erősítő diák munkatankönyv és tanári kézikönyv, pályaismereti oldalon pedig szakmaismertető filmek készítése módszertani segédletekkel), pedagógusok tréningezésére, valamint pályaaorientációhoz igazodó multimédiás anyagok fejlesztésére.

A hazai iskolában történő tanácsadás lehetőségeit szűkíti, hogy az általános és középiskolákban oktató tanárok nagyon kis részének van csak – posztgraduális képzésben megszerzett – képesítése, mint pl. pályatanácsadó tanár, pályaaorientációs konzulens. Ezekre a klasszikus tanárképzésben nincs felkészítés (*Kaszás, 2006*).

Az *egyetemen* és a *főiskolákon* felsőoktatási diáktanácsadók működnek, amelyek a képzés idejére komplex segítséget igyekeznek nyújtani hallgatóik számára. Több intézmény nyújt életvezetési tanácsadást, és segíti a hallgatókat álláskeresésükben egyéni tanácsadással, módszertani eszközökkel, állásbörzék szervezésével.

A megyei pedagógiai intézetek, pedagógiai szakszolgálatok általános és középiskolás diákok részére végeznek pályaválasztási tanácsadási tevékenységet. Szolgáltatásaik köre nem egységes, az információs tanácsadástól az önismeret fejlesztését jelentő egyéni tanácsadásig széles mezgyén mozog.

Az Állami Foglalkoztatási Szolgálat (ÁFSZ) pályaaorientációs tevékenysége egyfelől munkanélküli ügyfelek tájékoztatását, megsegítését jelenti, másfelől pedig – preventív jelleggel – egyéb, elsősorban a közoktatásban, szakképzésben tanuló fiatalok sikeres munkaerő-piaci beilleszkedését célozza. Ezt a feladatot részben a munkaügyi

A Foglalkozási Információs Tanácsadó szervezetek (FIT)

A kilencvenes évek közepétől kezdődően jöttek létre, kiépítésük a német szövetségi kormány támogatásával történt. Számos, a pályaválasztást segítő eszközt fejlesztettek ki és adtak közre, valamint több új szolgáltatást (pl. kézikönyvek, álláskereső klubok, FIT-médiatár, illetve a már említett Choices program hazai adaptálása) honosítottak meg. Ezeket a szolgáltatásokat a hagyományos eljárásokkal (személyre szóló tanácsadás, pszichológiai vizsgálat, csoportos tanácsadás stb.) együttesen alkalmazzák.

A FIT-médiatár pályaismertető videofilmeket, illetve az egyes foglalkozásokról és szakmákról készült információs anyagokat tartalmaz. Könyvtár jelleggel működik. További, a pályaválasztást, a pályakorrekciót és az önismeret-fejlesztést is szolgálják egyes számítógépes programok (*Tájéoló, MÉK, Sógó*), amelyek különböző életkorú, illetve különböző munkaerő-piaci helyzetben lévő rétegeket céloznak meg.

FIT-szervezetek az országban minden megyeszékhelyen és a nagyobb városokban, ún. FIT-bázisok pedig kisebb településeken működnek. A tervezett EUROFIT rendszer kialakítása a FIT hálózatának országos kiterjesztési lehetőségével összhangban indult meg, s az európai országokban történő képzési és munkavállalási lehetőségek megismertetését célozza. Az EUROFIT intézményrendszer kialakítása szervesen kapcsolódik a Nemzeti Pályainformációs Központ (<http://www.npk.hu/public/index.php>) létrehozásához.

Forrás: Kaszás, 2006

kirendeltségek, részben a Foglalkozási Információs Tanácsadó szervezetek (lásd a *keretes írást*) látják el. A Csongrád Megyei Munkaügyi Központ keretén belül Nemzeti Pályainformációs Központ működik, segítve az egyes foglalkozásokhoz, életpályákhoz vezető lehetséges utakról történő tájékozódást, a képzési rendszer egészét felölelő lehető legteljesebb országos adatbázis alapján.

4.5.3. Oktatás és gazdaság

Az oktatástól, s különösen a szakképzéstől az egyik elvárás, hogy a munkaerőpiacot szakemberekkel lássa el, a munkavállalókat készítse fel a sikeres munkaerőpiaci jelenlétre. E folyamatot elősegítendő a gazdasági élet szereplői a legkülönbözőbb módokon vehetnek részt az oktatási folyamatok szervezésében: a keretek kialakításában, illetve az oktatás napi gyakorlatában, az igények megfogalmazásától kezdve, az iránymutatásuk alá nem tartozó képzési folyamatokba történő bekapcsolódáson túl egészen a képzésnek a termelési folyamatokba való integrálásáig.

4.5.3.1. A két rendszer közötti közvetítő mechanizmusok és oktatáspolitikai eszközök

Magyarországon a közoktatás hagyományosan állami-önkormányzati feladat. A gazdasági élet szereplőinek igényei ebben közvetlenül nem jelennek meg. Áttételesen érezhető azonban a hatásuk, amikor az iskolarendszerből kilépő fiatalok – mint munkaerő-piaci szereplők – azt tapasztalják, hogy azokkal a készségekkel, kompetenciákkal, amelyeket az oktatási rendszer számukra biztosított, nem tudnak elhelyezkedni, illetve – más oldalról – amikor a munkaadók szembesülnek azzal, hogy a munkavállalók nemcsak a konkrét szakmai tudással nem rendelkeznek, de azokkal az általános kompetenciákkal sem, amelyek szükségesek ahhoz, hogy ezt a szakmai tudást (illetve még általánosabban: az állandóan változó szakmai tudást) munkahelyi környezetben megszerezzék. Ez a kölcsönös meg nem felelés mind nyilvánvalóbban nemcsak a szakképzés, hanem a közoktatási rendszer hiányosságára is visszavezethető, vagyis a gazdaság igényei szükségszerűen éreztetik hatásukat a közoktatásban is.

A két rendszer közötti közvetítésre több szinten és több módon adódik lehetőség. A szakképzési rendszer kereteit több törvény szabályozza. E törvények meghozatalánál s a szakképzési rendszer működését és fejlesztését érintő kérdésekben az Országos Szakképzési Tanács (OSZT) – melynek munkájában a munkaadók, a munkavállalók és a kormányzati-önkormányzati szféra képviselői vesznek részt – véleményezési, javaslattevési joggal rendelkezik. Szerepe elsősorban az iskolarendszeren belüli képzést érinti. A felnőttképzés területén az Országos Felnőttképzési Tanács (OFKT) tölt be hasonló funkciót. Egy-egy részterületre vonatkozó döntések, megállapodások meghozatalánál más, a munkavállalók és a munkaadók képviselőit is magában foglaló testületek is szóhoz jutnak (mint például a Felnőttképzési Akkreditációs Testület vagy az Országos Érdekegyeztető Tanács [OÉT] szakképzési bizottsága).

Területi szinten a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló 2003. évi LXXXVI. törvény elfogadását követően regionális fejlesztési és képzési bizottságok vesznek részt a – főként a pénzügyi források elosztására vonatkozó – döntéshozatalban. A 28 tagú bizottságokba 50%-ban az iskolafenntartók és az oktatási szféra, 50%-ban a gazdasági szereplők (munkáltató, munkavállaló, kamarák) delegálnak tagokat. A testületek a szakképzéssel kapcsolatos döntések előkészítése, megalapozása területén töltenek be fontos szerepet, és biztosítják a regionális munkaerő-piaci igények érvényesülését a szakképzéssel kapcsolatos döntések meghozatalában (*Reformok az oktatásban...*, 2006). E tanácsokat a munkaadói és a munkavállalói szervezetek, valamint az önkormányzatok képviselői alkotják. Az iskolarendszerű szakképzésben az itt hozott döntések a fejlesztési forrásokat érintik, a felnőttképzés egyes területein a napi működést – a keresletet – is befolyásolhatják.

Az iskolai szintű együttműködés a legszínesebb. Az iskolák és a vállalkozások együttműködési szerződéseket köthetnek, amelyekben alapján a vállalkozások pénzben vagy javakban támogathatják az iskolákat, cserébe megfogalmazhatnak a törvényi szabályozásnak nem ellentmondó, az oktatás tartalmát érintő követelményeket. Korábbi tapasztalatok szerint ezek az együttműködések sok esetben csak a szakképzési hozzájárulás iskolák részére történő átadását jelentik, az oktatás tartalmát érintő elvárások csak elvétve fogalmazódnak meg a vállalkozások részéről.

A másik hagyományos intézményi szintű együttműködési terület a vállalkozásoknak a szakképzés gyakorlati részében való szerepvállalása. Annak ellenére, hogy az 1993-ban elfogadott szakképzési törvény kiemelt szerepet szánt a munkahelyi képzésnek, ez fokozatosan visszaszorult a kilencvenes években.

A gyakorlati képzésben a két szféra évek óta egymásra mutogat. A gazdasági szféra hiányolja a jó szakembereket, de nem egészen világos, hogy mennyivel nagyobb részt lenne hajlandó vállalni a gyakorlati képzésből, az iskolák pedig a vállalati képzési feltételek hiányosságaira hivatkozva igyekeznek megtartani pozícióikat. A törvényi szabályozás pénzügyi oldalról igyekezett beavatkozni ebbe a folyamatba, amikor 2005-től a szakiskolai képzés 11. és 12. (és amennyiben van: 13.) évfolyamára vonatkozóan eltérő nagyságú fejkvótát állapított meg, ösztönözve ezzel az iskolákat a 11. évfolyamon az iskolai, a 12–13. évfolyamon pedig a vállalati képzésre. Az iskolát fenntartó önkormányzatok ugyanis az első szakképző évfolyamon a megadott normatív támogatás 140, az utolsó évfolyamon pedig már csak 60%-át kapják meg, amennyiben a szakmai gyakorlati képzés iskolai tanműhelyben vagy költségvetési szervnél történik. E szabályozás hatásáról még nincs adatunk.

A munkaadók a kamarákon keresztül részt vesznek a szakmai vizsga lebonyolításában, ez a jog azonban a gyenge visszacsatolási lehetőségek miatt nem fejthet ki érdemi befolyást a szakképzésre.

A felnőttképzés területén a gazdaság befolyása és szerepvállalása lényegesen nagyobb. A képzés finanszírozói igyekeznek általában azokat a képzéseket támogatni, amelyre van munkaerő-piaci kereslet, s maguk a munkavállalók is elsősorban ebben érdekeltek, még ha nem is ők a finanszírozók. A támogatásban kiemelkedő jelentőségű a munkaügyi központok szerepe, amelyek nagyjából a munkanélküliek, kisebb részben a munkanélküliség által veszélyeztetettek képzését vállalják fel. A támogatások ma már az egyénnek s nem a tanfolyamnak szólnak, ami valamelyest növeli a gazdaság szereplőinek (munkaadók és munkavállalók) kontrollját. A pályakezdők elhelyezkedését segítik olyan, a képzés és a munkavállalás közötti közvetítő eszközök, mint a gyakornoki rendszer, amelyet a munkaügyi támogatási rendszer pénzügyi eszközökkel igyekszik támogatni. A munkavállalók számára így könnyebben megszerezhetők azok a kompetenciák, amelyeket a képzés alatt nem sikerült megszerezniük, de amelyeket a munkaadók nélkülözhetetlennek tartanak. A legközvetlenebb a kapcsolat a vállalati képzések területén. A törvényi szabályozás ezeket a szakképzési hozzájárulás saját dolgozói képzésre fordításának lehetőségével támogatja.

4.5.3.2. Az oktatás és a munka világának nemzetköziesedése

A fiatalok számára a külföldi szakmai gyakorlatok, tanulmányutak a tanulás, tapasztalatszerzés és a munkaerő-piaci beilleszkedés fontos eszközei. Az Európai Unió több dokumentumában is hangsúlyozza a tanulmányutak fontosságát, s kiemelten támogatja is ezeket.⁴² E dokumentumok az egyes országokat ún. nemzeti mobilitási stra-

⁴² Action Plan for Mobility (2000) – http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Council_actionplan_mobility.pdf; Recommendation on mobility within the Community for students, persons undergoing training, volunteers, teachers and trainers (2001) – http://europa.eu.int/comm/education/doc/down/mobility_en.pdf; Quality Charter for Mobility in Education and Training (2004) – <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/mob-charter.pdf>; Lisszaboni célkitűzések – http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html

tégiák elkészítésére készítették. Magyarországon 2004–2005 folyamán került kidolgozásra a *Magyar oktatási és képzési ágazat mobilitási stratégiája*,⁴³ amelynek megvalósítása az Oktatási Minisztérium feladata.

A mobilitási programok fő hazai szervezője a Tempus Programiroda. Programjaik közül a *Leonardo da Vinci*-program a szakképzésben részt vevők számára nyújt különböző tapasztalatszerzési lehetőséget, a *Socrates/Erasmus* program a tanulmányi célú felsőoktatási hallgatói mobilitást szolgálja (évi kb. 2100–2300 hallgató), a *Socrates/Comenius* a nyelvtanulási célú középiskolai diákmobilitást) illetve leendő nyelvtanárok képzését célozza, a *CEEPUS* pedig a tanulmányi célú felsőoktatási hallgatói mobilitás támogatója. Ezeket a programokat további, a tanulókat, hallgatókat csak közvetve érintő, általában oktatókra vonatkozó programok egészítik ki (lásd *Függelék 4.55 és 4.56. táblázat*). A Tempus Irodán kívül eső jelentősebb programok közé tartozik a *Szakiskolai Mobilitási Program*, amely a Leonardo-programhoz hasonló célkitűzéseket fogalmaz meg, de lehetővé teszi a szociális szempontból halmozottan hátrányos helyzetű, gyenge nyelvi kompetenciákkal rendelkező fiatalok számára is a külföldi tapasztalatszerzést. Az Ifjúság 2000–2006 alprogramjához tartozó *Európai Önkéntes Szolgálat* programjai az ifjúságnak szóló nem formális oktatási programokat támogatják.

A támogatási programok egyik legjelentősebbike az Európai Unió szakképzési együttműködési programja a *Leonardo da Vinci-program*, mely egyrészt tananyag- és módszertani fejlesztéseken, hálózati együttműködéseken, másrészt konkrét tapasztalatszerzésen, ún. mobilitási projekteken keresztül segíti a szakképzési rendszerek fejlesztését, azok munkaerő-piaci igényeknek való megfeleltetését, végső soron pedig a szakképzésben részt vevők munkaerő-piaci kompetenciáit. A mobilitási projektek keretében egyrészt a szakmai alapképzésben részt vevő fiatalok, felsőoktatási hallgatók és képzettséggel már rendelkező fiatal dolgozók külföldi szakmai gyakorlatai, másrészt a szakképzésben dolgozó oktatók, illetve HR-szakemberek tanulmányútjai támogathatók. A Leonardo-programban a források emelkedésével a kiutazók száma is fokozatosan nőtt (az öt pályázati forduló során közel megháromszorozódott) (lásd *Függelék 4.56. táblázat*), mely tendencia különösen hazánk uniós csatlakozását követően, a keretek ugrásszerű növekedésével (2004-ben 114%-kal nagyobb keret állt rendelkezésre, mint 2003-ban) vált látványossá.

A gyakorlatok elvégzéséről a fogadó intézmények igazolást állítanak ki, mely sok esetben informális jellegű, azonban jól alkalmazható referenciaként az álláskeresésnél. Uniós csatlakozásunk óta a magyar kiutazók esetében is lehetőség nyílt a szervezett keretek között megvalósuló szakmai gyakorlatok eurokonform dokumentálására, az Európa-szerte egységes *Europass Szakképzés* dokumentum alkalmazásával. Ez a dokumentum egységes formában rögzíti a gyakorlatok főbb tartalmi elemeit, így nemcsak a hazai, de az európai munkaerőpiacon is segíti az érvényesülést. A dokumentumot 2005. január elsejével az *Europass Mobilitási Igazolvány* váltotta fel, mely az ún. Europass dokumentumcsalád tagjaként bővülve, a nemzetközi mobilitási tevékenységek szélesebb köre (a szakmai gyakorlatokon kívül a tanulmányi és önkéntes tevékenységgel töltött időszakok) esetében biztosítja azok egységes dokumentálását (lásd a *keretes írást*).

A tapasztalatok szerint a külföldi szakmai gyakorlatokon való részvétel eltérő hatással jár a különböző célcsoportokhoz tartozó kedvezményezettek munkaerőpiacra

⁴³ Az anyagot 2005. augusztus 23-án elfogadta az OM miniszteri értekezlete.

Az Europass portfólió

Az Europass portfólió a képzések és a kompetenciák elismerését, könnyebb átláthatóságát lehetővé tevő európai uniós dokumentumgyűjtemény. Öt elemből áll. A dokumentumok kiadásával kapcsolatos koordinációt a Nemzeti Europass Központ látja el.

Az *Europass oklevélmelléklet* és az *Europass bizonyítványkiegészítőt* 2006-tól a hazai felsőoktatási intézmények minden végzett esetében kötelezően kiadják. Az előbbi a megszerzett készségekről és kompetenciákról, a végzettség szintjéről és a vizsgaeredményeiről, a felvételi követelményekről és a továbbtanulás lehetséges következő szintjéről, valamint a kibocsátó ország felsőoktatási rendszeréről ad tájékoztatást, míg az utóbbi azért készül, hogy az eredeti végzettséget igazoló dokumentumot kiegészítve leírja a képesítéssel rendelkező tanulmányainak pontos tartalmát, jellegét, szintjét, a betölthető foglalkozások körét.

Az *Europass önéletrajz* egy rugalmas formanyomtatvány, amely a megszokott önéletrajzi formátumot követi, kiegészítve azt további információk lehetőségével. Nyolc – nem kötelezően kitöltendő pontból áll: személyes adatok; betölteni kívánt munkakör, foglalkozási terület; szakmai tapasztalat; tanulmányok; nyelvtudás, egyéni készségek és kompetenciák; további információk; mellékletek.

Az *Europass nyelvi útlevél* az Európai Nyelvtanulási Napló része, amelynek három eleme van: a nyelvi útlevél, a nyelvi életrajz és a nyelvi dosszié.

Az *Europass mobilitási igazolvány* nemcsak szakmai gyakorlatok, hanem tanulmányok és egyéb, a minőségi követelményeknek megfelelő mobilitási programok tartalmának elismertetésére is szolgál. Szakmai gyakorlat esetében az elvégzett munkafeladatokat, az ellátott tevékenységeket és az ezeken keresztül elsajátított többlet tudást, készségeket és kompetenciákat részletezi az igazolvány. Tanulmányi célú kiutazás esetén az elvégzett kurzusok és azok eredménye dokumentálható.

Az Europass önéletrajzot, valamint az Europass nyelvi útlevelet az érintett személyek, a másik három dokumentumot pedig különböző, erre feljogosított szervezetek töltik ki.

Forrás: <http://www.europass.hu>

történő belépésére (Györgyi–Mártonfi, 2004). A hatás elsősorban a kedvezményezettek szakmai gyakorlattal szembeni tudatosságától függ. A szakmai alapképzésben részt vevő tanulók kevésbé kommunikálják azt leendő munkaadók felé, s munkaadók hozzáállása is vegyes képet mutat. A felsőoktatási hallgatók és a friss diplomások gyakorlataikat jóval tudatosabban kezelik. Felkészülésük is alaposabb, s a kinttartózkodás alatt is keresik azokat a lehetőségeket – elsősorban nyelvtanulást, de nem is csupán a fogadó ország nyelvén –, amelytől munkaerő-piaci hozadékot várnak. Mivel nyelvtudásuk általában jóval magasabb szintű, mint az alacsonyabb végzettségűeké, szakmai szempontból is többen profitálnak gyakorlatokból, komolyabb munkafolyamatok-

ba vonják be őket, ahol egyrészt bizonyítani tudnak, másrészt új ismeretekre tesznek szert. Ők az álláskeresés folyamán is sokkal tudatosabbak. Számukra kiemelt fontosságú a későbbi külföldi munkavállalás lehetősége, mely szinte mindegyikük terveiben szerepel.

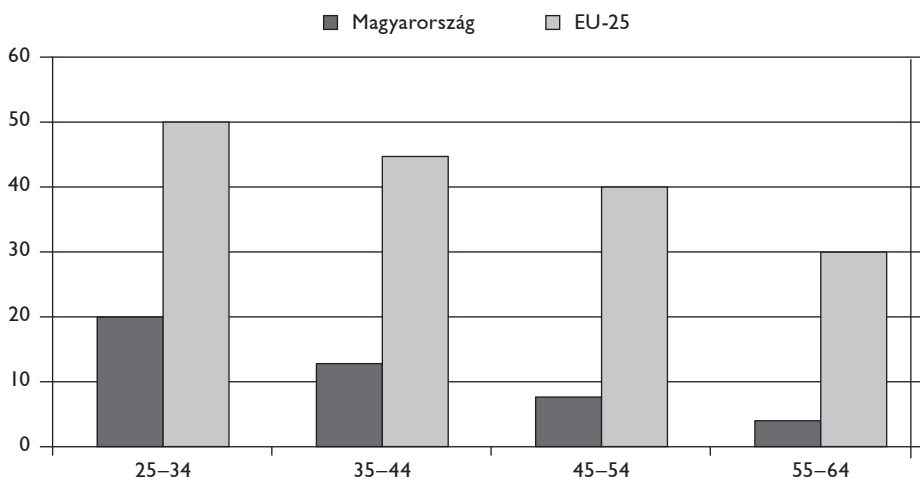
4.6. A felnőttek tanulása

A felnőttkori tanulás nem könnyen operacionalizálható fogalom, mert közvetlen jelentése a tanulók életkorára utal, de valójában olyan képzési formákhoz kötődik, amelyeket zömmel ténylegesen felnőttkorban (vagyis 18 éves kor felett) vesz igénybe a lakosság, de egyrészt nem kizárólagosan, másrészt e tipikus felnőttkori tanulásokat sem öleli fel teljes mértékben (pl. nappali tagozatos felsőoktatás). További nehézséget jelent, hogy az iskolarendszeren kívüli, nem formális tanulás és az egyre inkább a figyelem előterébe kerülő informális tanulás, amelynek nincs általánosan elfogadott definíciója, de a szervezett formán kívül eső tanulás szűkebb-tágabb körét szokták érteni alatta, bármely korosztály esetében értelmezhető, vagyis a képzési formákhoz kötődő meghatározást és az életkori korlátozást párhuzamosan kell figyelembe venni. Az *iskolarendszerű* felnőttoktatás (részletesebben lásd erről a 4.3.5. alfejezetet) jól körülhatárolható fogalom: ezen az alap- és középfokon az ilyen tantervek szerint folytatott képzést, illetve az abban részt vevőket értjük, a felsőoktatásban pedig a felsőfokú oktatási intézmények által szervezett esti, levelező képzést.

Az Európai Unió lisszaboni célkitűzései közül az egyik a felnőtt népesség körében igyekszik növelni az (élethosszig tartó) tanulásban való részvételt. A célkitűzés szerint 2010-re el kell érni, hogy az egy életen át tartó tanulásban (*a kérdésés előtti négy hétben* tanulásban részt vevők aránya) 12,5% legyen. 2000-ben az unióban átlagosan a részvételi arány 7,9% volt, 2005-re 10,8%-ra nőtt. A növekedés üteméből ítélve úgy tűnik, ez a cél teljesülni fog 2010-re, de csak átlagosan. Magyarország – Bulgáriával, Romániával, Görögországgal, Portugáliával és Szlovákiával – azok közé az országok közé tartozik, ahol ez a részvételi arány nagyon alacsony, 5% alatti. Magyarországon 2000-ben 3,1%, 2005-ben 4,2% volt (*Progress towards...*, 2006; *Detailed Analysis of Progress Towards...*, 2006). Ez az igen szerény eredmény azt mutatja, hogy hazai viszonylatban az élethosszig tartó tanulás megvalósulása nagyon ellentmondásosan alakul: bár a formális iskolázás növekedése tekintetében jelentős és gyors volt a javulás, a tanulás-hoz szükséges készségek tekintetében és a tényleges felnőttkori tanulás szempontjából a helyzet igen rossznak mondható. Egy másik, az Európai Unió által a munkaerő-felmérés adatai alapján végzett kimutatása szerint a tanulás bármely formájában való részvételt (tehát formális iskolarendszerű, nem formális iskolarendszeren kívüli és informális tanulási formák együttesen) *a kérdésés előtti egy évben* vizsgálta a 25–64 éves felnőtt lakosság körében. A hazai helyzet drámai mértékű elmaradást mutat az uniós átlagtól, s különösen riasztónak tűnik az idősebb korúak európai normákhoz viszonyított rendkívül alacsony, szinte nem létező tanulási aktivitása (lásd 4.9. ábra és Függelék 4.57. táblázat).

4.9. ábra

Tanulásban való részvételi arány korcsoportonként Magyarországon és az Európai Unió átlagában, 2003 (%)



Forrás: Eurostat, Labour Force Survey

4.6.1. Az iskolarendszeren kívüli tanulás

A tanulás bármilyen formáját tekintve – legyen az iskolarendszeren kívüli, nem formális tanulás, vagy informális tanulás – nemzetközi kontextusban jelentős lemaradást mutatnak a hazai adatok. Míg a magas iskolázottságú 25–64 éves európaiak 31%-a, addig a magyar felnőtt népességnek csak 10%-a tanul valamilyen szervezett, de nem iskolarendszeren belüli képzésben. Míg az Európai Unión belül a foglalkoztatottak nagyobb arányban vesznek részt a képzéseken, addig a magyar adatokban szinte nincs különbség a foglalkoztatottak és a munkanélküliek között, jellemzően mindkét szinten egyaránt alacsony az arány (lásd *Függelék 4.58. táblázat*). A nem formális képzésben való részvétel magyar sajátossága viszont a munkaórában mérhető fokozott intenzitás minden vizsgált csoport esetében. Ez azt sejteti, hogy feltehetően meghatározott csoportokra (pl. munkanélküliekre) irányuló politikáról van elsődlegesen szó, s kevésbé a felnőttek saját elhatározásból történő tanulásáról. Ezzel azon országok csoportjába tartozunk, amelyekben alacsony ugyan a részvétel, de ez a résztvevők jelentős időráfordításával jár együtt. Ez mindenképpen arra utal, hogy nemcsak a közoktatásban, de a felnőttek oktatásában is komoly hatékonysági, eredményességi és méltányossági problémák lehetnek.

Az alacsony magyar tanulási aktivitás okait tekintve egy 2005 végi hazai felmérés alapján azt mondhatjuk, hogy Magyarországon a felnőttkori tanulás háttérben – amennyiben az egyéni döntésre és nem törvényi vagy munkáltatói kényszerre épül – elsősorban rentabilitási megfontolások játszanak szerepet, vagyis a tanulást az érintettek elsősorban befektetésnek tekintik, amelynek munkaerő-piaci megtérülését várják (*Török, 2005*). A felmérés rámutat arra is, hogy sokak számára nem látszik a tanulás megtérülése, s ezért maradnak ki ebből.

Az iskolarendszeren kívüli – munkaerő-piaci, tanfolyami stb. – képzésben való részvétel alacsony arányát csak részben magyarázzák a nem kellőképp ösztönző feltételek. Az iskolarendszeren kívüli tanulási lehetőségek pénzügyi feltételei erőteljesen szegmentáltak. Annak ellenére, hogy e rendszert sok bírálata érte, mert egymástól indokolatlanul elkülönülő alrendszerekből áll, ami a részvételi feltételekben is megjelenik, az utóbbi években csak kevés változás történt ezen a téren. A támogatottság továbbra is alapvetően intézményekhez, vagyis kevésbé személyekhez kötötten jelenik meg. Minde mellett történt előrelépés: 2003-tól az akkreditált felnőttképzésben való részvétel költségeinek 30%-a (maximálisan 60 ezer forint) leírható az adóból, ami az állami költségvetés hozzájárulásaként értelmezhető. Ezen túlmenően az állami költségvetés 2003-tól támogatja a résztvevők további két csoportját: az első, állam által elismert (az Országos Képzési Jegyzékben szereplő) szakképesítés megszerzésére irányuló képzésben részt vevőket, valamint az általános célú, nyelvi vagy szakmai képzésben részt vevő fogyatékos felnőtteket. A jogosultak magas száma miatt a pénzügyi kereteket a kezdetinek a többszörösére kellett emelni. Az állami költségvetés ezen túlmenően további lakossági csoportok képzését is támogatja. E csoportok legjelentősebbike a pedagógus társadalom, amelynek továbbképzését normatív összeg segíti.

Az állami költségvetés mellett a Munkaerő-piaci Alap a másik fő forrása a képzési támogatásoknak. Ebből jelentős támogatáshoz juthatnak a munkanélküliek. Bár a szabályozások meggyénként valamelyest eltérnek, de az ún. ajánlott képzések (amelyeket a munkaügyi központok kezdeményeznek) költségeihez egységesen nem kell hozzájárulnia a munkanélküliként tanulónak, míg az ún. elfogadott képzésekhez (amelyeket az egyén keres magának a képzési piacon) meggyénként eltérő módon, alkalmanként egyéni döntések alapján lehet támogatást szerezni. 2001-től a munkaviszonyukat ideiglenesen szüneteltető, gyermeküket nevelő nők is támogatást kaphatnak. Az összeg tényleges nagyságának meghatározása a megyei munkaügyi tanácsok hatásköre. Mindezeket a forrásokat további pályázati úton elosztott pénzek segítik, amelyek egy része az egyének, más része a képző szervezetek számára nyújt közvetlen támogatást, elősegítve ezzel az arra rászorulóknak tanulását. A munkahelyi képzésben való részvételt a munkaadókon keresztül segíti az állami adópolitika, jellemzően a nagyobb cégeket, illetve az ott dolgozókat előnyben részesítve.

Mindezeket túl a nem megfelelő szinten elsajátított alapkészségek is magyarázzák, hogy van egy olyan lakossági réteg – más országokhoz hasonlóan –, amely különböző okoknál fogva „ellenáll” a szervezett tanulásnak, vagy legalábbis nem tekinti azt a maga számára kívánatosnak. A magyar közoktatás nemzetközi összehasonlításban is alacsony színvonala pedig arra figyelmeztet, hogy ez a fajta lemaradásunk hosszú távúnak ígérkezhet.

4.6.2. Az informális tanulás

Az informális, nem szervezett körülmények között történő tanulás révén megszerzett tudás elismerése (lásd az *előzetes tanulás elismeréséről* szóló *keretes írást*) fontos szerepet tölthet be a tanulók számára, hiszen nem kényszeríti őket a szervezett képzésben való részvételre. Átfogó hazai szabályozás egyelőre nincs, de az sem állítható, hogy nyomai-
ban ne lenne jelen ez a szemlélet: mindazokon a területeken, ahol a vizsga nem kötődik

Az előzetes tanulás elismerése

PLA – az előzetes tudás felmérése, *Prior Learning Assessment*: az egész életen át tartó tanulás térhódításával egy időben alakult ki a fejlettebb tanulási kultúrákban mint az előzetes tanulás által megszerzett tudás meghatározásának a módszere. A PLA nem a megszerzett bizonyítványok figyelembevételén alapul, hanem a képzés vagy munkatevékenység megkezdéséhez, vagy esetleg a végzettség megszerzéséhez szükséges lényeges tudáselemek elsajátítási szintjét igyekszik felmérni. A *felnoítotttatásban* a PLA jelentősége éppen abban van, hogy az eltérő életkorú és tapasztalatokkal rendelkező tanulók, hallgatók számára a ténylegesen elsajátítandó ismeretek körét képes meghatározni. A PLA-felmérés módszere alkalmazkodik a felmérni kívánt tudásterület jellegéhez, legtöbbször standardizált teszt, de lehet projekt jellegű gyakorlati feladat is. Példa erre az informatikai oktatás és nyelvtanítás kezdetekor alkalmazott felmérés, szintmeghatározás, melynek eredményét az egyéni tanulási terv összeállításához használják fel. Az *informális tanulás* elismerése, az egyéni tapasztalatok figyelembevétele a felnőttkorban megkezdett, illetve folytatott tanulmányok esetében jelentősen képes hozzájárulni a tudás elismeréséhez.

Forrás: [online:] {<http://www.enc.hu/enciklopedia/fogalmi/ped/PLA.htm>}

a szervezett képzésben való részvételhez, valójában lehetőség van az informális úton szerzett tudás elismertetésére is. Legnyilvánvalóbb esete ennek a nyelvvizsgarendszer, de sok más területen (pl. az új érettségi rendszerben) is lehetőség van erre.

Az informális tanulásban való részvétel tekintetében talán a legjelentősebb az elmaradásunk nemzetközi összehasonlításban. Míg az Európai Unióban a népesség átlagosan egyharmada tanul nem szervezett formában, addig Magyarországon 25 EU-tagország közül a legkevesebb, mindössze 6%. Különösen szembetűnő, hogy míg a formális és nem formális képzésben való részvételt illetően a magyar arányok nem különböztek nagy mértékben az egyéb közép-európai országok adataitól, addig az az informális tanulás terén a régióban is kiugróan alacsony. Ez talán leginkább azt mutatja, hogy az érdek nélküli, a tanulás örömeért végzett szellemi tevékenység nem jellemző a magyar lakosságra, ez szorosan összefügghet a szellemi, testi és lelki kondíciókkal. Az informális tanulásban való részvételben szintén jelentős szerepe van az életkornak és az iskolai végzettségnek is – az utóbbi szempont esetünkben az átlagot jóval meghaladó erős hatással van a tanulásban való részvételi hajlandóságra, ami alátámasztja az előbbi érvelést (lásd *Függelék 4.60. táblázat*).

A munkaügyi szervezetrendszer keretén belül csírájában jelen van az ilyen tudások munkaerő-piaci hasznosítás céljára történő regisztrálása, de a rendszer országosan nem egységes. A fővárosban alkalmazott adatlapon a formális iskolai végzettség mellett a további iskolai, tanfolyami végzettségeket, az egyéb, szakmát nem adó képzésekben való részvételt, a járművezetői és gépkezelői jogosítványt, a nyelvismeretet, illetve a számítógépes ismeretet rögzítik, melyek a munkapiacra alapvető jelentőségű, a munkaadók szempontjából relevánsnak tekintett kompetenciákat tartalmaznak (*Tót, 2005*).

4.7. A közoktatás egyéb alrendszerei

A közoktatás korábban jellemzett rendszerétől az egyes oktatási szektorok kisebb-nagyobb mértékben eltérhetnek, például a speciális tanulói kör igényei vagy a feladatellátás, illetve az iskolafenntartás sajátosságai következtében. A következőkben ezekkel foglalkozunk.

4.7.1. A speciális oktatás

A sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók fogyatékoságuk mértéke alapján az OECD által kialakított besorolás alapján három csoportba sorolhatóak (lásd még az *oktatási egyenlőtlenségekről* szóló 9. fejezetet), az egyes kategóriákba tartozó tanulócsoportok különböző intézményi ellátást igényelnek. Az enyhe fokban értelmi fogyatékosok többségükben speciális tantervű iskolákban vagy osztályokban tanulnak, illetve a számukra létrehozott kisegítő iskolákban. Az enyhe fokban értelmi fogyatékos kategóriába sorolt tanulók száma a 90-es évek során nőtt, ez az aránynövekedés a fogyatékosok ellátására biztosított normatíva folyamatos növekedésével áll összefüggésben, s a kisegítő iskolák és a fogyatékosokat külön nevelő iskolák esetében a létszámkeret növelésében teszi érdekeltté ezen intézményeket (*Bánfalvy, 2005*). A kisegítő iskola és osztály a gyakorlatban jórészt a hátrányos helyzetű roma tanulók elkülönítését szolgálja, becslések szerint az itt tanulók 50-60%-a roma. Az SNI-gyerekek integrált oktatását, iskolai deszegregációjukat az utóbbi években jogszabályok és programok igyekeznek elősegíteni (lásd még az *oktatási egyenlőtlenségekről* szóló 9. fejezetet).

A legtöbb enyhén sérült gyermek ma integráltan nevelődik, a gyógypedagógiai oktatásban részt vevők aránya az óvodában csak 1,8, az általános iskolában 6,4% (lásd *Függelék 4.61. táblázat*). Az integrált óvodai nevelés egyre népszerűbb, az elmúlt 4 évben két és félszeresére nőtt az együttnevelt sajátos nevelési igényű gyermekek száma. Ahol egy településen több óvoda működik, általában az egyik óvoda kerül kijelölésre, hogy az integrált nevelést megvalósítsa. Kisebb, elzárt településen ezen gyermekek lehetőségei változatlanok, sőt speciális szakember ellátás biztosítása sem megoldott. A sérült gyermekek a lakóhelyükön a többi gyermekkel együtt járnak óvodába, vagy a sérültségük típusa szerinti gyógypedagógiai intézménybe nyerhetnek felvételt. A súlyosan sérült, fogyatékos gyermekek nevelését többségében a nagyobb városokban korábban kialakított szegregált intézmények látják el. Ez az intézményrendszer az óvodás korosztály 0,3%-át fogadja be. A nevelési intézményt a szülő választja ki a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság, illetve az országos szakértői és rehabilitációs tevékenységet végző bizottság szakértői véleménye alapján. A 2004/2005-ös tanévben a gyógypedagógiai nevelésben részesülő óvodás gyermekek 75%-a vett részt integrált nevelésben, az általános iskolások esetében 42,3% ez az arány, a középfokú intézményekben tanulók körében 83,5%. Sajátos módon jelentős eltérések tapasztalhatóak megyénként az adatokban: Heves megyében magasan az országos átlag feletti arányokat, Somogyban is az átlagot jóval meghaladó tendenciákat találunk, az átlagtól jóval elmaradót Szabolcsban, Baranyában és Hajdú-Bihar megyében az óvodások esetében, Csongrádban, Győr-Moson-Sopron és Zala megyében az általános iskolákban. A jelentős területi különbségek mögött feltehetően az eltérő

minőségű gyógypedagógiai szolgáltatások húzódnak (lásd *Függelék 4.62. táblázat*). Az integrált nevelés megvalósulását nehezíti, hogy a pedagógusok és az ép tanulók szülei nem feltétlenül érdekeltek a megvalósulásban (*Bánfalvy, 2005*).

4.7.2. A kisebbségi oktatás

A nemzetiségi oktatás hazánkban különböző kisebbségi csoportokat érint, hat jelentősebb lélekszámú nemzetiség (horvát, német, román, szerb, szlovák, szlovén) és néhány egészen kisszámú közösség (pl. görög, ruszin stb.) számára működnek óvodák két formában: nemzetiségi nyelven, illetve a nemzetiségi anyanyelvet már nem vagy nem jól ismerő kisgyermekeknek magyar nyelven, de vállalva a nemzetiségi nyelvi nevelést játékos formában.⁴⁴ Nagyon eltérő a kisebbségi csoportok között a cigányság iskolázási helyzete, egyfelől a csoport nehezebb társadalmi helyzete következtében, másfelől oktatási, iskolázási lehetőségeiket tekintve is. A nevelési intézmények ellenőrzésére, értékelésére a törvény a kisebbségi önkormányzatoknak is biztosít jogot.

A statisztikai adatok a nemzetiségi oktatás a 90-es évekbeli jelentős mértékű fejlődését jelzik. A fejlődés megfigyelhető minden oktatási szinten, az óvodák, az általános iskolák és a középiskolák körében is. 2004/05-ös tanévben közel 20 000 kisgyermek járt nemzetiségi óvodába, 55 000 tanuló nemzetiségi általános iskolába, s mintegy 3400 nemzetiségi középiskolába (az adatok a cigány kisebbségi oktatás nélkül értenődők). Az intézmények, a pedagógusok száma s a tanulók létszáma minden oktatási szinten bővült az elmúlt évtizedekben, ami a nemzetiségi oktatás iránti érdeklődés élenkülését jelzi. Az általános iskolák körében például a nemzetiségi programmal működő óvodák és iskolák száma közel kétszeresére nőtt (93 és 89%), a középiskolák száma 1990 és 2004 között megnégyszereződött. Az óvodások száma 40%-kal, az általános iskolásoké 23,6%-kal, a középiskolásoké 41,3%-kal lett magasabb, mint 1990-ben volt. A növekedés annál is inkább jelentős, mivel a vizsgált időszak alatt az általános iskolába beiskolázott tanulók száma jelentős mértékben csökkent (lásd *Függelék 9.6. táblázat*). Közelebről vizsgálva azonban e növekedés *nemzetiségenként* igen differenciált képet mutat. Egyértelmű növekedés ugyanakkor csak a német esetében mutatkozik, a román és a szerb-horvát oktatást inkább az állandóság jellemzi, a szlovén és a szlovák esetében egyértelmű és folyamatos csökkenés tapasztalható. A németül tanulók részesedése 2004/2005-ben a nemzetiségi oktatáson belül az óvodákban 60%-os, az általános iskolában 39,2%-os, a középiskolákban pedig 51%-os a nemzetiségi tanulók között (lásd *Függelék 9.6. táblázat*).

A nemzetiségi középfokú oktatás sajátossága, hogy az általános iskolához képest jóval kevesebb intézményt érint és oktatási programot tekintve egyoldalúbb a kínálata: túlnyomórészt (90%-ban) gimnáziumi programkínálatból áll, s csak kevés a lehetőség más, szakmai jellegű oktatási programban való részvételre. Szakközépiskolai program négy intézményben van, szakiskolai (szakmunkás-bizonyítványt adó) programot biztosító intézmény nincs. Ez a helyzet nem kedvez a differenciált továbbtanu-

⁴⁴ Az 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól kimondta, hogy ha ugyanazon kisebbséghez tartozó 8 tanuló szülője kéri, a helyi önkormányzat köteles a kisebbségi osztályt vagy tanulócsoportot megszervezni. A megfelelő minőségű szolgáltatás biztosítása érdekében 1997-ben az oktatási miniszter az Országos Kisebbségi Bizottság egyetértésével kiadta a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelvét, a 32/1997. (VI. 4.) MKM rendeletet.

lasi kínálat szempontjából. A nemzetiségi középiskolák között az általános iskolákkal ellentétben több a kétnyelvű oktatást folytató intézmény (az intézmények 64%-a, a tanulók 72%-a), s kisebb a csak nyelvvoktatást kínáló (az intézmények 36%-a).

4.7.3. Kollégiumok

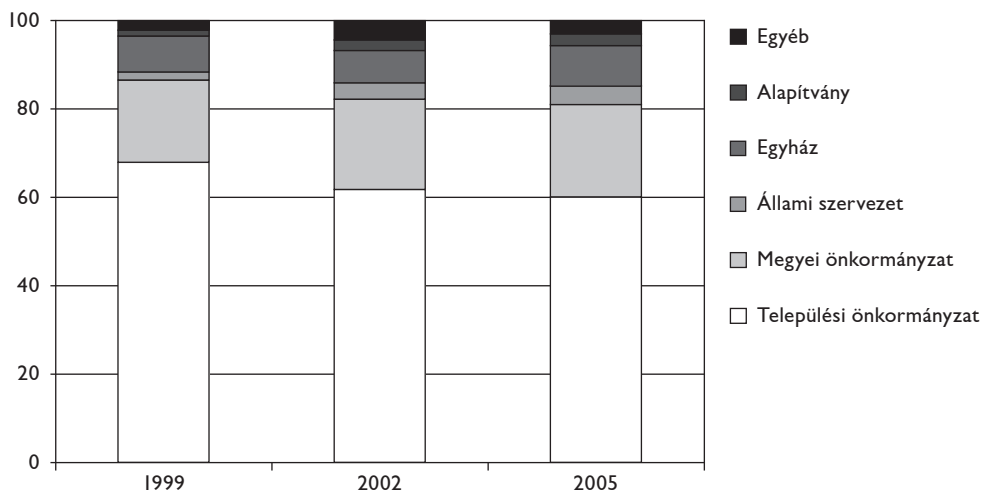
A klasszikus kollégiumok – többségében bentlakó diákokkal – iskolacentrumok, egy-egy országrész oktatási-tudományos-kulturális műhelyei voltak, ma viszont – a középfokú oktatás általánossá válásával és a megfelelő intézményhálózat kiépülésével – a kollégiumi tevékenység különvált az oktatástól. Az intézmény feladata, hogy azoknak a – többnyire kistelepülésen élő – diákoknak biztosítsa az iskolába járás lehetőségét, s ezen keresztül a tudáshoz jutás esélyét, akiknek lakóhelyén erre nincs lehetőség, vagy otthon a tanuláshoz szükséges feltételek nem biztosítottak, valamint, hogy a kis létszámú képzést megvalósító iskolákat (speciális szakképzés, művészetek stb.) az ország bármely területén élő diák számára elérhetővé tegye. Ezt az is alátámasztja, hogy felmérések eredményei szerint a kollégiumokban elhelyezett tanulók körében az országos átlaghoz viszonyítva 1,5-2,5-szeres, összességében közel kétszeres a hátrányos helyzetű családokból érkezők aránya (a legújabb felmérések szerint 40% fölötti a hátrányos helyzetű tanulók aránya a kollégisták között) (Horváth I., 2006).

A kollégiumi intézményhálózat az utóbbi tíz évben viszonylagos stabilitást mutat a kollégiumi statisztikai adatokat illetően. Megállt az intézmények számának csökkenése, alig változott a diákok száma, szinte állandó a tanuló/pedagógus arány stb. Nem változtak érdemben az elhelyezési körülmények főbb mutatói sem. Bár lassú, de kimutatható a változás a kollégiumok fenntartó, illetve működési rendszerinti összetételében. A kollégiumok száma 2004/2005-ös tanévben 599 volt, ebből 476 állami, és 45 intézmény nem állami fenntartásban működött, 76 000 tanulót fogadott, és 4643 pedagógust foglalkoztatott. A kollégiumok száma a négy évvel korábbi adathoz képest kismértékű, 2%-os csökkenést mutat. A csökkenés mindenekelőtt az önkormányzati intézmények körében figyelhető meg (5%), ugyanezen időszak alatt a nem állami szektorban 15-el (50%-kal) nőtt a kollégiumok száma. A tanulólétszámban valamivel nagyobb (4%-os) a csökkenés általános mértéke. Ugyanezen időszak alatt a pedagógusok létszáma növekedett: átlagosan 8%-kal, (OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005). Az önkormányzati intézményi körben a csökkenést általában szervezeti összevonások, a nem állami szektorban a növekedést többnyire új egyházi kollégiumok alapítása eredményezte. Bár csökkenést mutat, továbbra is meghatározó a települési önkormányzati fenntartás: 2005-ben 60% működik önkormányzati, 20% megyei, 9,3% egyházi, 4-4% állami és egyéb szervezet, s csak 1,8% alapítványi fenntartásban (lásd 4.10. ábra és Függelék 4.63. táblázat).

A kollégiumok túlnyomó többsége (72%) nem önállóan, hanem oktatási intézménnyel egy szervezeti egységben működik. A tanulói összetételben továbbra is meghatározó a középfok, (a kollégiumban élők 4%-a általános iskolai tanuló), azon belül is elsősorban a szakképzésben tanulók aránya (szakközépiskolások aránya 48%, szakiskolásoké 20%); a gimnazisták a kollégiumban lakók egynegyedét teszik ki (24,3%), az „egyéb” kategóriába tartozók 3,2%-ot (ebbe a kategóriába az érettségi utáni szakképzésben, illetve a felsőfokú képzésben részesülők tartoznak) (Horváth I., 2006).

4.10. ábra

A kollégiumok fenntartó szerinti megoszlása, 1999, 2002 és 2005 (%)



Forrás: Kollégiumi Szakmai és Érdekvédelmi Szövetség, 2005

Az intézményrendszer fejlődését több mozzanat segítette az elmúlt években. A nevelés rangjának visszaállítását és jelentőségének növelését szolgálta a közoktatási törvény módosított kollégiumfogalma és a megfogalmazott feladatkörök. A Nemzeti Kollégiumi Közalapítvány (NKKa) irányt ad a fejlesztési tevékenységek számára pályázatok kiírásával, és forrásokat is biztosított a működés alapvető infrastrukturális hiányosságainak megszüntetése és a fejlesztés számára. A NAT-felülvizsgálattal párhuzamosan megtörtént a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjával kapcsolatos rendelet módosítása, sőt egyúttal fontos fogalmi pontosításokra is sor került.

Központilag két jelentős, a kollégiumokat (is) érintő, a hátrányos helyzetű tanulókat segítő program is indult, melyekhez megfelelő normatív finanszírozási háttér is társult: az Arany János Tehetséggondozó Program, amely már a hatodik évébe lép, s amely a kollégista tanulók 3,7%-át érinti, egyre jelentősebb szerepet tölt be a tehetségmentésben, a társadalmi mobilitás növelésében; és az Arany János Kollégiumi Program, amely kisebb tanulónépességet érint.

Az intézményrendszer fejlődését továbbra is gátolja a fenntartói érdektelenség. A fenntartó nem szívesen finanszíroz szakmai fejlesztési programot a (nem saját gyermekeit ellátó) kollégiumban, nem támaszt igényt az általa fenntartott intézmény szakmai színvonalával kapcsolatban, s nem ritka, hogy a törvényben előírt minimális feltételek sem biztosítottak (alig működik igazgatótanács, néhány helyen még kollégiumvezető sincs, elmarad a vezetői pályázat kiírása, sok helyen nincs kollégiumi pedagógiai program, szinte sehol nem kezelik külön a költségvetést stb.). Az autonómiahiány következtében sérülnek a kollégiumi funkciók (szülői érdekvédelmi szerep), nem építhető céltudatosan a nevelőtestület (a „maradékelt” érvényesül, tervezhetlenség, rossz esetben személyi leépülés a következmény), behozhatatlanná növekszik a tárgyi-technikai elmaradás („hátsó udvar” helyzet). Nehezíti a kollégium funkciójának ellátását, hogy az épületek 54%-a nem kollégiumi célra épült, 91%-a

felújításra szorul, ezen belül közel 20% csak teljes rekonstrukcióval tehető alkalmas-sá a feladatra, az egy tanulóra jutó lakóterület országos átlagban a szabvány szerinti 4,5 m² 60%-át sem éri el (*Horváth I., 2006*).

4.7.4. A nem állami/önkormányzati oktatás⁴⁵

Az 1990. évi XXIII. törvény az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény módosításáról tette lehetővé, hogy a helyi önkormányzatok és az állami szervek mellett a közoktatás feladatainak megvalósításában részt vehetnek az egyházak, alapítványok, gazdálkodó szervezetek, magánszemélyek. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény írja elő a működési feltételeket. Bár a finanszírozásban a két szektor némileg eltér egymástól, a jogi szabályozás együtt kezeli – magániskolákként – az egyházi és az alapítványi fenntartásban működő intézményeket. A szabályozás közös vonása, hogy a magániskolák működésükben autonómiát élveznek, azaz jogilag önálló intézményként működnek, önállóan választhatják meg a fenntartó szervezeti formáját, az irányítási formát, finanszírozásukat és pedagógiai tevékenységüket pedig szabályozza az állam. Amennyiben a magánintézmény és az önkormányzat között közoktatási megállapodás jön létre (a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény előírásai szerint), akkor a magánintézmények részt vesznek az önkormányzati feladatellátásban, s megkapják a normatívát kiegészítő önkormányzati támogatást is, az alapítványi intézmények esetében ilyenformán a gyermekek számára ingyenessé válik a szolgáltatás (Kt. 8. §). Az ún. „vatikáni megállapodás” értelmében az egyházi fenntartású iskolák a kiegészítő támogatást központi forrásból megkapják.⁴⁶

4.7.4.1. A felekezeti oktatás

Az egyházi iskolák (újra)indítása 1990 után vált lehetővé. Az ezt lehetővé tevő jogszabály megszületését követően viszonylag gyorsan kiépült az egyházi intézményhálózat, s dinamikusan emelkedni kezdett az egyházi intézmények száma és az ezen intézményekben tanulók létszáma is. Ez utóbbi néhány év alatt (1992 és 2004 között) megnégyszereződött, s közel 10 év után az induló létszám a kezdeti több mint három és félszerezésére nőtt (lásd *Függelék 5.65. táblázat*). A növekedés annál is inkább szembeszökő, mivel a 90-es években újjászerveződött egyházi iskoláknak a tanulólétszám csökkenésének az idején kellett elindulniuk: az általános iskolai tanulólétszám például 1990 és 2004 között 24,3%-kal 1992 és 2002 között 18%-kal csökkent. Az egyházi intézmények létrejöttét, számuk gyarapodását ugyan valamelyest gátolta a demográfiai csökkenés, de segítették a társadalmi igények, a kedvező finanszírozás és a közoktatási megállapodás lehetősége is. Az egyházi intézmények iránti érdeklődés tartósnak, sőt – a beiskolázási adatok alapján – növekvőnek mutatkozik az új évezred elején is. Miközben 2001 és 2004 között az általános iskolák száma országosan 4%-kal csökkent, addig az egyházak által fenntartott iskolák száma az általános iskolák körében 14,6%-kal nőtt, az itt tanulók szá-

⁴⁵ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 79–82. §.

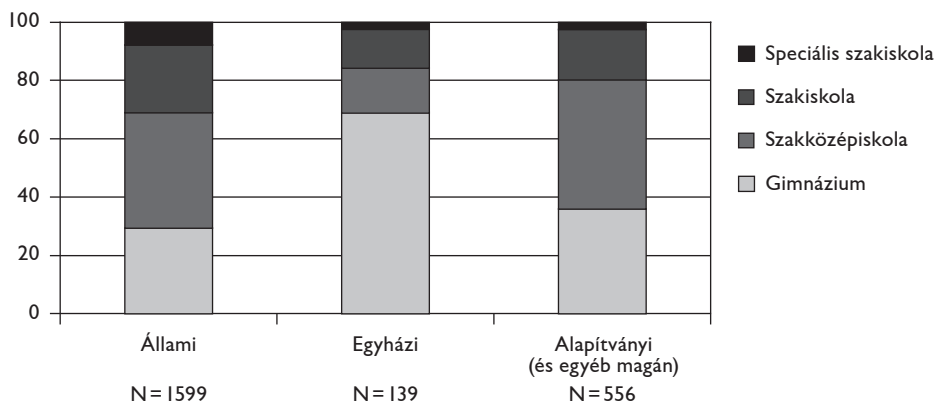
⁴⁶ A Magyar Köztársaság és az Apostoli Szentsek között a Katolikus Egyház magyarországi közszolgálati és hitéleti tevékenységének finanszírozásáról 1997. június 20-án aláírt megállapodás.

ma szintén növekedett 11%-kal. A középfokon ugyancsak megfigyelhető a növekedés, ami 9%-os a gimnáziumok és 9,8%-os a tanulók körében. A szakiskolák esetében ugyan csökkenés tapasztalható az intézményi létszámban, de a tanulók számában szintén megfigyelhető a kismértékű (7,8%-os) növekedés.⁴⁷ 2004-re az *egyházi iskolák részvétele* a közoktatásban továbbra is szerény, átlagosan 5% körüli bár oktatási szintenként ebben jelentős eltérések vannak. Az iskolai oktatást megelőző óvodai nevelésben igen alacsony (3%), az általános iskolai oktatásban valamivel jelentősebb az egyházak részvétele (5%). Az egyházi oktatás súlypontja az adatokból láthatóan a középfokon van, ezen belül is az általánosan képző, továbbtanulásra felkészítő gimnáziumok körében, ahol az összes gimnázium 15%-át, az összes gimnáziumban tanító pedagógus 16%-át adják, s a gimnazista tanulók 14%-át teszik ki. A szakmai jellegű oktatásban az egyházi iskolák részvétele igen csekély, a szakközépiskolásoknak csak 2%-át, a szakiskolásoknak 2,4%-át teszik ki. A felsőfokú oktatásban az egyház részvétele az intézmények létszámát tekintve igen jelentős (38%), a hallgatók számát tekintve már jóval szerényebb, csak 5,3%-os. Az egyházi fenntartásban működő intézményhálózat fontos jellemzője, hogy az intézmények jelentős részéhez kollégium is tartozik (Imre, 2005c) (lásd Függelék 4.64. táblázat).

Az egyházi intézmények oktatási szintek szerint számba vett *programszerkezeti* különbsége a gimnáziumok esetében különösen szembeszökő: az egyházi középfokú iskolák nagyobb része gimnázium (lásd 4.11. ábra és Függelék 4.66. táblázat). Az intézmények nagyobb része nemcsak felsőfokú továbbtanulásra felkészítő gimnázium, de azon belül is az intézmények fele az ezt a célt kiemelten kezelő 6 vagy 8 évfolyamos programmal működő intézmény. Az intézmények középfokú programkínálatát vizsgálva is jelentős eltérést mutatnak az adatok: míg az állami szektorban a középfokú iskolák több mint fele egynél több profillal működik, addig az egyházi iskolák között döntő a tiszta profilú intézmények aránya.

4.11. ábra

A különböző fenntartásban működő középfokú iskolák megoszlása programtípusok szerint, 2004/05



Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005 alapján Garami Erika számításai

⁴⁷ Feltehetően némi fenntartás szükséges a statisztikai adatok értelmezéséhez is, mivel nem könnyű a növekedést és a csökkenést pusztán a statisztikai adatok alapján megítélni. Az adatok nem csupán valóban megszűnt vagy újonnan induló intézményeket tüntetnek fel, de folytonosan létező, más fenntartásba kerülő, illetve átszervezett intézményeket is jelenthetnek.

Az egyházi közép fokú intézményhálózat *településtípusok* szerinti megoszlását tekintve azt találjuk, hogy az alapítványi iskolák hálózatától eltérően nem figyelhető meg területi koncentráció, egyházi közép fokú iskolák minden településtípuson megtalálhatóak, jellemzőbben azonban inkább városokban. Az egyházi gimnáziumok csak egyötöde található a fővárosban, az intézmények több mint háromnegyede más városokban van. Az egyházi középiskolákba bekerült *tanulók összetétele* szintén valamivel kedvezőbb képet mutat a középiskolák átlagánál több mutatót vizsgálva is: az egyházi középiskolákban tanulók szüleinek iskolázottsága átlagosan egy évvel haladja meg az átlagos évek számát mind az apák, mind az anyák esetében. A munkanélküliség ugyanakkor csekélyebb körökben, a különbség $-1,6\%$ az apák, $-2,4\%$ az anyák esetében. A 8. évfolyamra beiskolázottak év végi bizonyítványa egynegyed osztályzattal (0,24) jobb az átlagnál az egyházi iskolák esetében. Az ezen intézményekben oktató pedagógusok demográfiai összetételüket tekintve szintén kedvezőbb képet mutatnak az állami intézményekre jellemző tendenciáknál (Imre, 2005c).

Az egyházi oktatási intézmények a tanulói továbbhaladás egyes mutatóiban is karakteresen különböznek az állami fenntartásban működő oktatási intézményektől. Az *évismétlés* tendenciáinak elemzése az egyes közép fokú iskolák között arra enged következtetni, hogy az egyházi iskolákban – az alapítványiakhoz hasonlóan – jóval kedvezőbb az évismétlés nélküli továbbhaladási esély mind a három képzési programon. A továbbtanulás iránti érdeklődés igen jelentős a felekezeti iskolákban (Pusztai, 2004). A *felsőfokú bejutást* kicsit differenciáltabban vizsgálva szintén azt találjuk, hogy javult az egyházi iskolák eredményessége a 90-es évek első és a 2000-es évek eleje között: mindez különösen a legkeresettebb felsőoktatási intézmények (tudományegyetemek, orvosegyetemek, gazdasági és művészeti egyetemek) körében szembeszökő, de kiugrónak mondható a főiskolák körében is (Neuwirth, 2006). Hasonlóképpen kedvező az egyházi iskolák helyzete, ha egy másik eredményességi mutatót, a felvételizők körében a nyelvvizsgával rendelkezők arányát vizsgáljuk. Ebben a tekintetben azt tapasztaljuk, hogy az egyházi iskolák bizonyulnak a költségvetési intézmények után a legeredményesebbnek. Országosan a felvételizők 45,9%-a rendelkezett nyelvvizsgával 5 év átlagában 2001 és 2005 között, az egyházi fenntartású iskolákban ez az arány meghaladja az 50%-ot (54,3%) (Neuwirth, 2006).

4.7.4.2. Az alapítványi fenntartásban működő intézmények

Az alapítványi iskolák, éppúgy, mint az egyháziak, a 90-es évek elején, a tanulólétszám átmeneti növekedése, majd drámai csökkenése idején indultak, létszámadataik azonban nem tükrözik a demográfiai hullámozást, a beiskolázási adatok minden iskolafokozaton növekedést mutatnak a 90-es évek folyamán. Különösen jelentős mértékű az expanzió a szakközépiskolai programokban tanulók létszámában, ami a 90-es évek végén, az ezredfordulón ugrásszerű növekedést mutat. A szektor mai szerkezetét az intézmények és a tanulólétszám alapján vizsgálva azt találjuk, hogy az alapítványi iskolák minden iskolafokozaton jelen vannak, ahol a legszámottevőbb a részvételük, az a közép fokú és a felsőfokú oktatás. Míg az általános iskolák esetében az alapítványi és egyéb fenntartású iskolák részesedése 2004-ben 1,5% alatti a tanulók oktatásában, addig a közép fokon és a középiskolák egészében a részvételük 12,8%-ot tesz ki a ta-

nulók oktatásában, a felsőfokon pedig a 8,3%-ot. Az egyházi iskolákkal ellentétben azonban a középfokú képzés horizontális szerkezetében nem az általános képzés dominál, hanem a szakmai képzést nyújtó intézménytípusok. Az alapítványi iskolák jelenléte különösen a szakközépiskolák körében meghatározó (15%), de a szakiskolák körében is számottevő (Imre 2004) (lásd Függelék 4.67. táblázat).

Az idősoros vizsgálat azt is látni engedi, hogy az alapítványi szektor mai szerkezete egy hosszabb folyamat és egy lényeges átrendeződés eredménye: a 90-es évek elején ugyanis még jóval jelentősebb volt a gimnáziumokban tanulók aránya a középfokon, az alapítványi fenntartású iskolákban tanulókon belül (1992/93-ban 32%), ez idővel fokozatos csökkenésnek indult, s az ezredfordulótól stabilizálódni látszik egy 12-13% körüli arány. Ezzel párhuzamosan a szektor középfokú oktatásában dinamikusan nőtt a szakközépiskolákban tanulók aránya, az 1992/93-as tanévben még csak 28%-ot tettek ki, 1999/2000-ben 79%-ot. A szakiskolák száma ez idő alatt jóval szerényebb mértékben ugyan, de szintén nőttek. Középfokon az alapítványi iskolák több mint felét a szakközépiskolák teszik ki, a gimnáziumok és a szakiskolák további egynegyed-egynegyed arányban fordulnak elő közöttük. A tanulók létszámát figyelembe véve még jelentősebb a középfokon a szakközépiskolák dominanciája: az alapítványi szektorban tanulók 59%-a tanul szakközépiskolában, 18%-a gimnáziumban és 23%-a szakiskolában (lásd Függelék 4.67. táblázat).

Az egyes középiskola-típusok programszerkezetükben is eltérnek az állami iskoláktól. Az alapítványi gimnáziumok körében valamivel kevesebb a szerkezetváltó évfolyamokkal működő intézmények aránya, mint az államiakban. Az alapítványi szakközépiskolákban pedig éppen a felfelé való terjeszkedés figyelhető meg. A szakközépiskolák között jelentős számban találunk olyan intézményt, amelyek csak, vagy döntően érettségi utáni képzést nyújtanak, s 9. évfolyamon nem iskoláznak be. Képzési profiljukban jelentős a kereskedelmi, vendéglátó-ipari és idegenforgalmi, valamint a gazdasági marketing és az informatikai képzés (Imre, 2004).

Az intézményhálózat településtípusok szerinti megoszlásának vizsgálata jelentős különbséget mutat az egyes szektorok között. Míg az állami középfokú intézmények legnagyobb hányada a nagyvárosokban és a kisebb városokban működik, az alapítványi intézmények nagyobb valószínűséggel találhatók a fővárosban (lásd Függelék 4.68. táblázat).

Az alapítványi iskolákban a tanárok megoszlása kedvezőbb mind nemi, mind életkori összetételüket tekintve. Nemek szerinti megoszlásuk kiegyensúlyozottabb képet mutat, mint az állami iskolákban: a gimnáziumokban jóval kevesebb, a szakiskolákban jóval több nő pedagógus tanít, mint az állami intézményekben. Kedvezőbb a tanárok összetétele életkor szempontjából is: egyharmaduk a harmincas korosztályból kerül ki, többségben vannak a 40 év alattiak, s csak kevés az 50 év feletti tanár (Imre, 2004). Az iskolák szívesebben foglalkoztatják pedagógusaikat részmunkaidőben, mint főállásban vagy óraadóként (Imre, 2004).

5. AZ OKTATÁS TARTALMA

5.1. A közoktatás tartalmi fejlesztése és szabályozása

5.1.1. Nemzetközi tendenciák

A vizsgált időszakban a legtöbb fejlett országban tovább folytatódtak azok az oktatáspolitikai és pedagógiai trendek, amelyek a közoktatás tartalmi fejlesztését és szabályozását a kilencvenes évek eleje óta jellemzik. A folyamatok ugyanakkor összetettebbé és differenciáltabbá váltak: tovább gyorsult a tágabb tanulási környezet és az iskola világának átalakulása, bővültek a tudásszerzés helyszínei, és alapjaiban megváltozott az oktatási változások értelmezése (Fullan, 2001; Csapó, 2004). A fenti változásokhoz való alkalmazkodás és a tudás folyamatos megújításának igénye fontos tényezővé váltak a tantervi-tartalmi szabályozásban is.

A közoktatás tartalmi fejlesztésére és szabályozására jellemző nemzetközi trendek közül érdemes kiemelni néhány olyat, amelyek Magyarország számára különösen relevánsak. Ezek közé tartozik a kétpólusú tartalmi szabályozás (központi alaptantervek, helyi tantervi fejlesztések) módosulása. Jellemzővé vált a bemeneti szabályozás *flexibilisebbé* válása, oktatáspolitikai szabályozó szerepének csökkenése és a kimeneti szabályozás előtérbe kerülése. A teljesítendő követelmények és a tanulói teljesítmények mérése-értékelése nyomán keletkező visszajelzések egyre nagyobb szerepet játszanak az oktatás tartalmának meghatározásában.

Ezzel párhuzamosan a különböző (tananyag-, tevékenység- és teljesítményközpontú) alaptantervi típusok (Szebenyi, 1993) mindegyike tovább fejlődött, ami tükröződik a curriculumelmélet változásaiban is (Tyler, 1949; Báthory, 2000). A *tananyagközpontú* megközelítések a tananyag elrendezését egyre inkább strukturálisan kezelik, aminek következtében nagyobb teret nyernek a tantárgyközi területek, kompetenciák. Az integrált tantervi megoldások alkalmazása lehetővé teszi, hogy a mindenki számára szükséges műveltségi alapok bővítése ne feltétlenül vezessen mennyiségi növekedéshez, és ez egyúttal tartalmi és módszertani modernizációt is jelenthet (Jacobs, 1989; Drake, 1993; Vass, 2000). A *tevékenységközpontú* megközelítések korábban didaktikus jelleggel bírtak, elsősorban a pedagógusok tevékenységére koncentráltak, és a tanári eljárásokat és módszereket mintegy kézikönyvszerűen bontották le a tartal-

mi szabályozás különböző szintjein. Érzékelhető tendencia, hogy a tevékenységközpontú megközelítésben nagyobb hangsúllyal jelennek meg a fejlesztendő képességek és a tanórai, valamint tanórán kívüli tanulói tevékenységek. A *teljesítményközpontú* megközelítés esetében egységesedési folyamatok, standardizálási törekvések is megfigyelhetők (Szebenyi, 1997; Vass, 2000).

A pedagógiai folyamat tervezésére egyre inkább jellemző a tanulók tanulási szükségleteinek, érdeklődésének a diagnosztizálása, a tantervi tartalom személyre szabása, valamint a helyi társadalmi igények növekvő figyelembevétele. Ezzel együtt komoly vita tárgyát képezi a mindenki számára hozzáférhető közös műveltségi alap meghatározhatósága, ennek a tartalmi szabályozás különböző szintjein történő megjelenítése (Knausz, 2002; Bruner, 2004). A tartalmi fejlesztésről és szabályozásról folyó vitákban erősödnek a pedagógiai és pszichológiai szempontok, miközben a filozófiai és szaktudományi aspektusok némiképpen veszítenek erejükből: a tantervi tartalom rugalmasabbá válik, és a hangsúly ennek eszköz jellegére tevődik át.

A tartalmi fejlesztéssel és szabályozással kapcsolatos pedagógiai célkitűzések között növekvő figyelmet kap a *tanulási képességek* fejlesztése. A pedagógiai folyamatra és a tanulói tevékenységekre koncentráló fejlesztés és szabályozás a tanítási-tanulási módszerekre helyezi a hangsúlyt, és ösztönzi a helyi innovációt. A tantervi tervezés során kiemelt szerephez jutnak a motiváló tanulásszervezési és tanítási eljárások (kooperatív tanulás, projektpedagógia, vita, felfedeztetés, drámapedagógia stb.). E megközelítés a tantervi tartalom, a tanulói és tanári tevékenységek, a teljesítendő követelmények, a fejlesztendő képességek tudatosabb egymásra építését is jelenti (Costa–Liebmann, 1997; Easton, 2002). Mindez egyfelől a tanulótervezéssel összefüggő tanári kompetenciák erősödését igényli, másfelől azt jelzi, hogy a tartalmi-tantervi fejlesztés szakmai, professzionális feladattá vált. A fenti folyamatokkal párhuzamosan előtérbe került a nemzetközi összehasonlítás, a tartalmi fejlesztés és szabályozás tapasztalatainak nemzetközi szintű összegzése, a tantervelméleti paradigmák, a folyamatok és trendek közös elemzése (Le Matéis, 2003; Letschert, 2004).

A tartalmi fejlesztés és szabályozás középpontjába szinte minden fejlett országban a *kompetencia* fogalma került. E fogalom az egyén cselekvési képességére helyezi a hangsúlyt: arra, hogy a tanuló olyan tudással, készségekkel és attitűdökkel rendelkezzen, amelyek a gyakorlati életben jól használhatóak. Számos ország, éppúgy mint a nemzetközi szervezetek, megpróbálják meghatározni azokat a kulskompetenciákat (*key competencies*), amelyek fejlesztését az iskolák legfontosabb feladatává teszi (Key Competencies, 2002; Rychen–Salganik, 2001). Több országban (például Anglia, Finnország, Hollandia, Norvégia, Skócia, Új-Zéland) a korábbi alaptantervek élet- és alapképességeinek (*life skills, basic skills*) továbbgondolását, erőteljesebb megjelenítését figyelhetjük meg. A kompetencia alapú tartalmi fejlesztés és szabályozás kiteljesedését erősítették az OECD PISA-vizsgálatai, valamint az Európai Unió által meghatározott új stratégiai oktatásfejlesztési célok.¹ Az Európai Unió politikájában szabályozási és fejlesztési prioritás lett egy olyan keretrendszer megalkotása, amely a gazdaság világában és a modern társadalomban történő boldoguláshoz, a tudás megszerzéséhez és megújításához, a műveltség igényének kialakulásához, valamint a személyes önmegvalósításhoz szükséges kompetenciákat tartalmazza. Ennek megfelelően a

¹ Az európai oktatási és képzési rendszerek célkitűzéseire vonatkozó részletes munkaprogram. Európai Tanács, Brüsszel, 2002. február 20. (<http://www.tpf.iif.hu/newsite/tka/docs/munkaprogram.pdf>).

közösség 2005-ben megalkotta a közös európai kulcskompetenciák keretrendszerét, amely – politikai szintű elfogadása esetén – ajánlásként orientálhatja a tagországokban zajló tartalmi fejlesztéseket (lásd a *keretes írást*). Ebben kiemelt figyelmet kap a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményezőkéesség, a problémamegoldás, a kockázatértékelés, a döntéshozatal és az érzelmek kezelése.

Az európai referenciakeret kulcskompetenciái

1. Az anyanyelven folytatott kommunikáció
2. Az idegen nyelven folytatott kommunikáció
3. Matematikai kompetencia és az alapvető kompetenciák a tudomány és a technológia terén
4. Digitális kompetencia
5. A tanulás megtanulása
6. Interperszonális, interkulturális és szociális, valamint polgári kompetenciák
7. Vállalkozói kompetencia
8. Kulturális kifejezőkéesség

Forrás: Proposal..., 2005

A tartalmi fejlesztés és szabályozás nemzetközi trendjei érintik a közoktatás fejlesztésének *stratégiai tervezését is*. Ez utóbbit tekintve egyfelől az kap hangsúlyt, hogy az alapvető tartalmi-tantervi célkitűzéseknek alapos szakmai és társadalmi egyeztetésre kell épülniük, másfelől az, hogy a célok megfogalmazása mellett kiemelt figyelmet kell adni az ezek megvalósítását célzó tudatos *implementációs tervnek*. Ehhez kapcsolódik az *elszámoltathatóság* céljának erősödése a tartalmi-tantervi folyamatokban. Az elszámoltathatóság – ami a tanulói teljesítmények standard mérését is magában foglalja – egyszerre szolgálja e területen a rendszer társadalmazását és a valóságos folyamatok megbízható vizsgálatát (*Leithwood–Edge–Jantzi, 1999*).

Figyelmet érdemel a tartalmi fejlesztés és szabályozás pedagógiai eszközkészletének a bővülése is. A központi alaptanterv és a helyi tantervek megvalósítását segítő az utóbbi években egyre több ország mozgósított jelentős erőket oktatási programok, programcsomagok fejlesztésére. Ezek olyan eszközök, amelyek a tantervi segítség mellett módszertani és értékelési elemeket egyaránt tartalmaznak. A jelenleg is zajló nemzetközi programfejlesztési munkálatok² elsődlegesen kompetencia alapúak, többek között a szövegértési-szövegalkotási, a tanulási, a szociális és az élet-pálya-építési területekre koncentrálnak (*Vass, 2005*).

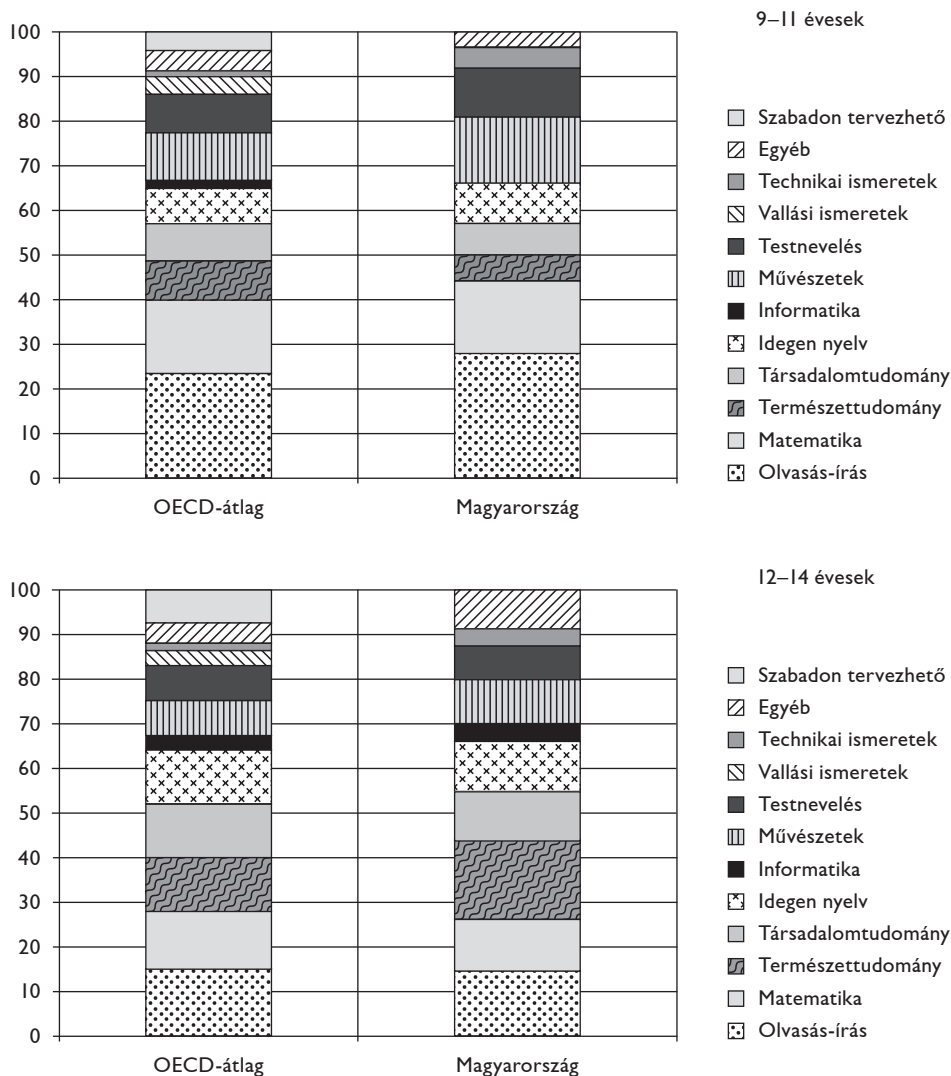
A stratégiai célkitűzések és az alaptantervekben megjelölt fejlesztési célok elérése érdekében a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok és elemzések modellezik, tudatosan lebontják azt a folyamatot, amely a hivatalos, *deklarált* tantervektől az iskolai gyakorlatig, azaz a pedagógusok által ténylegesen *megvalósított* és a tanulók által ténylegesen *elsajátított* tantervig vezet (*Bognár–Horváth H., 1997; Glatthorn, 1994; Letschert, 2004*). Ennek elemei a komparatív kutatások, az oktatási programok, programcsomagok fejlesztése, a kismintás kipróbálás, a beválasztásvizsgálatok, a visszacsatolások,

² A teljesség igénye nélkül: Anglia, Ausztrália, Hollandia, Skócia, Új-Zéland, USA.

a szükséges korrekciók végrehajtása. Mindez természetesen magába foglalhatja a tantervi idő újragondolását és a műveltségi területek közötti arányok megváltoztatását is (lásd 5.1. ábra és Függelék 5.1. és 5.2. táblázat). Fontos azonban hangsúlyozni: e folyamatok általában nem a központi tantervek módosítása, hanem a tanulás-tanítás gyakorlatának segítése, a személyre szabott tanulás tudatos tervezése és a tanulási környezet jobbítása irányába hatnak.

5.1. ábra

Örtervi arányok az OECD-országokban és Magyarországon a 9–11 éves és a 12–14 éves korosztályok



Forrás: Education at a Glance, 2006

Megjegyzés: Tantervi dokumentumokban rögzített vagy vizsgálatokkal feltárt arányok.

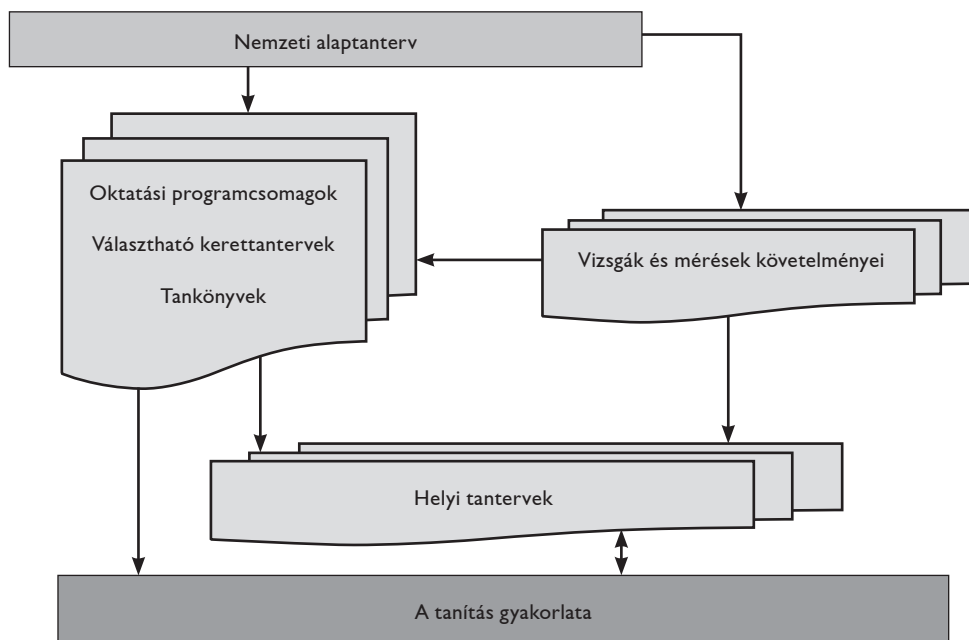
5.1.2. A magyarországi tartalmi szabályozás átalakulása

Az 1990-es évek közepére a magyarországi tartalmi szabályozási rendszer a folyamatos iskolai innováció, önfejlesztés és az oktatáspolitikai decentralizációs törekvései következtében fokozatosan *kétpólusúvá* vált. A helyi igények erőteljesebb tantervi megjelenítését közvélemény-kutatási adatok szerint a társadalom nagy része is támogatja. Egy 2005-ben végzett vizsgálat szerint a megkérdezett felnőtt lakosság 37%-a értett egyet azzal, hogy az iskoláknak „részben központi, részben helyi tantervek szerint” kell a tanítást megszervezniük, és 24%-a támogatta azt, hogy a tanítás „helyi sajátosságoknak megfelelő tantervek szerint” folyjék (*Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2005*).

Napjainkban egyszerre van jelen a folyamatosság és a változás. Az 1999-es törvénymódosítás nyomán (a kerettantervi szabályozás belépésével) a rendszer *háromszintűvé* alakult (lásd 5.2. ábra). Az *első szinten* a Nemzeti alaptanterv helyezkedik el. E dokumentum 2003-ban történt átdolgozását követően erősödött annak stratégiai jellege, az a szemléleti-elvi-filozófiai alap, amely meghatározza a közvetítendő műveltség fő területeit, a közoktatás tartalmi szakaszolását (1–4., 5–6., 7–8., 9–12. évfolyam) és az egyes tartalmi szakaszokban érvényesülő fejlesztési feladatokat. A közoktatás egységességét alapelveivel, kiemelt fejlesztési feladataival jeleníti meg. Noha a Nemzeti alaptanterv közvetlenül nem szabályozza a tanulás iskolai megszervezését, meghatározó dokumentum, hiszen alapként szolgál a részletes tantervek kidolgozói, a tankönyvszerzők, az oktatáspolitikával foglalkozók, a fenntartók, az intézményvezetők, valamint a szélesebb közvélemény számára.

5.2. ábra

A tartalmi szabályozás rendszere 2003 és 2006 között



Forrás: Vass, 2003 alapján a szerzők

A tartalmi szabályozás rendszerének *második szintje* tantervi és módszertani támogatást egyaránt nyújt. Egyfelől választható kerettantervi ajánlások NAT-kompatibilis rendszeréről van szó. A kerettantervek közvetítik a Nemzeti alaptanterv fejlesztési feladatait a programfejlesztők, a tankönyvszerzők, a taneszközkészítők, a követelményrendszerek kidolgozói, az értékelési eszközök fejlesztői és az iskolák tantestületei számára, segítve az intézményeket pedagógiai programjaik megalkotásában és felülvizsgálatában. A kerettantervek számára alapvető kritérium, hogy az alkotmányosság és törvényesség szabályai mellett koherensen és fejlesztő módon illeszkedjenek a Nemzeti alaptanterv alapcéljaihoz, kiemelt és műveltségterületi fejlesztési feladataihoz, hatékonyan építsék be a kulcskompetenciákat.³ Biztosítaniuk kell a tantervi tartalom, a fejlesztési feladatok, a teljesítendő követelmények és tanulói tevékenységek egymásra építettségét, konzisztenciáját. A kerettantervek jóváhagyás (akkreditáció) után kerülnek a jelzett szereplőkhöz. A tartalmi szabályozás második szintjén található másik elem, az oktatási programcsomag módszertani készletet is nyújt, hiszen a tanítás-tanulás megtervezését-megszervezését segítő választható dokumentumokat, szakmai eszközöket is tartalmaz (Nemzeti..., 2004; Az Oktatási Minisztérium..., 2004; Gönczöl–Vass, 2004). A középső szint fontos funkciója az alternatívítás biztosítása, ez teszi a kínálatot ténylegesen sokszínűvé és választhatóvá.

Mivel teljesen szabadon választható kerettantervek 2004-ig nem voltak, programcsomagok pedig korábban csak néhány alternatív pedagógiai program, illetve pályázat keretében születtek, a középső szabályozási szinten jelenleg még többnyire csak egy komponens működik, a tankönyv, amely így jelentős tartalmi szabályozó szerepet is betölt (lásd a *tankönyvekről* szóló 5.4.3.1. alfejezetet).

A tartalmi szabályozás *harmadik szintjét* az iskolák helyi tantervei képezik. A helyi tantervek iránti alapvető követelmény, hogy megfeleljenek a NAT előírásainak, valamint a közoktatási törvény módosításaiban megjelölt kiegészítéseknek (egészségfejlesztés, környezeti nevelés, fogyasztóvédelem, minőségfejlesztés stb.). Az iskola átvehet akkreditált kerettantervet; helyi tantervét összeállíthatja a kerettantervek, oktatási programok, programcsomagok alapján, vagy saját tantervet készíthet. Mind-egyik esetben kellő mozgástérrel rendelkezik, és a hangsúly mindegyik esetben az iskolai gyakorlat segítésére, támogatására helyeződik (Nemzeti..., 2004; Az Oktatási Minisztérium..., 2004).

A középiskolák helyi tanterveiben ugyanakkor elkerülhetetlen az érettségi és valamennyi iskolatípus esetében az országos kompetenciamérés követelményrendszerének figyelembevétele. Mind az érettségi, mind az országos kompetenciamérés erős tartalmi szabályozóként működik, hiszen az érettségi követelmények éppúgy, mint a kompetenciamérés tesztjei és az ezek mögött lévő tartalmi referenciakeret visszahatnak a helyi tantervekre és a tanítási gyakorlatra. E visszajelző rendszerek esetében is érzékelhető az elmozdulás a kompetencia alapú fejlesztés irányába.

A fentiek értelmében a tartalmi szabályozás rendszere *vegyes*, hiszen egyfelől egy rendkívül flexibilis *bemeneti* szabályozó eszközre (Nemzeti alaptanterv), másfelől a *kimeneti* értékelés egy keményebb (érettségi) és egy kevésbé kemény (kompetenciamérések) eszközére épít. A kimeneti követelmények egy része már az általános iskola felső tagozatán is megjelenik. A vegyes szabályozási rendszer mindkét eleme egy-

³ Az oktatási miniszter 17/2004. (V. 20.) OM rendelete a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról.

másra van utalva, hiszen ha nincs közöttük összhang, megbomolhat az egyensúly az ismeretek megszerzése és a képességek fejlesztése között. A kívánatos összhang megteremtésében és a képességfejlesztés erősítésében is szerepet játszik a tartalmi szabályozásban érvényesített *tevékenység-központúság*. Ez egyfelől a tanulásszervezés leírását, másfelől a fejlesztés érdekében elvégzendő tanulói tevékenységek megfogalmazását jelenti. A tantervi tartalom részletes lebontása törvényi értelemben és a szabályozási rendszer jellegéből (kétpólusú, háromszintű, vegyes, tevékenység-központú) adódóan alapvetően a kerettantervek és az oktatási programcsomagok feladata, a követelményeknek való megfelelést pedig döntően a kimeneti oldalon történő teljesítménymérés biztosítja.

5.1.2.1. A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata és implementációja

Az 1995-ben kormányrendeletben kiadott⁴ és 1998-tól felmenő rendszerben bevezetett Nemzeti alaptanterv felülvizsgálatát részben a közoktatási törvény erre vonatkozó előírása, részben szakmai okok tették szükségessé. Az oktatási miniszter 2002 decemberében a közoktatási törvény 93. § (1) bekezdése alapján elrendelte a fölülvizsgálatot. Ennek értelmében értékelte a NAT bevezetésével és alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatokat, kezdeményezte a módosítást. Szakmai szempontból fontos célkitűzés volt a dokumentum pozitív vonásainak felerősítése, az ellentmondások feloldása (Ballér, 2003; Vass, 2003). A 2003-ban megújult dokumentum megőrizte alaptantervi, stratégiai jellegét, ugyanakkor megerősödött fejlesztő funkciója (lásd a *keretes írást*). Az új Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról kormányren-

A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálatának alapelvei

1. A NAT-1995 pozitív vonásainak felerősítése, az ellentmondások feloldása.
2. Az alaptantervi, stratégiai jelleg megőrzése.
3. A fejlesztő funkció megerősítése.
4. A kiemelt fejlesztési feladatok, valamint a műveltségterületek revideálása révén az összefüggések, folyamatok tanítása-tanulásának előtérbe helyezése.
5. Bevezetése felmenő rendszerben, az általános iskolák első évfolyamán vegye kezdetét.
6. A részletes követelmények részbeni elhagyása és átstrukturálása.
7. Nagyobb hangsúlyt kapjanak az „általános fejlesztési követelmények” és a „keresztntantervek”.
8. A közoktatás teljes vertikumának az elsőtől a tizenkettedik évfolyamig történő átfogása.
9. Az egyes műveltségi területek belső logikájának erősítése.

Forrás: Közoktatási miniszteri tanácsadó testület 2002. 07. 02-i ülése; NAT Bizottság 2003. 01. 12-i, 02. 15-i ülése

⁴ 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.

delet rendelkezett,⁵ amely meghatározta a tartalmi szabályozás rendszerét is. Az új NAT bevezetése felmenő rendszerben, 2004. szeptember 1-jével az általános iskolák első évfolyamán vette kezdetét.⁶

A felülvizsgálat kiindulópontját egy civil szervezet tervezete⁷ képezte, melyet független kutatók 2001 elején kezdeményeztek. Ez a tervezet megőrizte az 1995-ben elfogadott NAT szellemi örökségét és a tíz műveltségi területre épülő alapszerkezetét, attól mégis eltért néhány szakmai kérdésben. A fontosabb különbségek a következők voltak: (a) a tervezetből kimaradtak a „részletes követelmények”, (b) a korábbinál nagyobb hangsúlyt kaptak az „általános fejlesztési követelmények” és a „keresztantervek”, (c) a javasolt szabályozás átfogta a közoktatás teljes vertikumát az elsőtől a tizenkettedik évfolyamig, (d) megváltozott az egyes műveltségi területek belső logikájának kifejtése (*Nemzeti alaptanterv – 2002, 2002*).

A revideált NAT tartalmi jellemzői fokozatosan, viták és egyeztetések nyomán alakultak ki. A vitaanyagokat 250 szervezet kapta meg, számos szervezet többször is tárgyalta és véleményezte az anyagokat. Szakmai és civil szervezetektől, pedagógiai intézetektől, felsőoktatási és közoktatási intézményektől, valamint pedagógusoktól közel száz vélemény érkezett. Húsz helyszínen mintegy 4500 fő részvételével zajlottak le eszmecserék, viták, kerekasztal-beszélgetések az elképzelésekről, a felülvizsgálat fenti célkitűzéseiről, alapelveiről.

A 2003-ben elfogadott NAT három fő szerkezeti egységből áll. A bevezető rész fogalmazza meg azokat az általános fejlesztési értékeket és elveket, amelyekre a demokratikus társadalomban élő embernek szüksége van. Ezt követik a kiemelt fejlesztési feladatok (keresztantervek): ezek azokat az interdiszciplináris területeket és kompetenciákat tartalmazzák, amelyek fejlesztését minden műveltségterületen érvényesíteni kell. A harmadik rész a műveltségterületek fejlesztési feladatait tartalmazza: itt fogalmazódnak meg iskolázási szakaszok szerint az elsajátítandó tartalmak és kulcskompetenciák. A dokumentum műfajából (core curriculum) és a tartalmi szabályozásban betöltött szerepéből adódóan a – közben 18 éves korra emelt – kötelező iskoláztatás⁸ egészére kiterjedően a 4., 6., 8., 12. évfolyamok végére határozza meg a kiemelt és műveltségterületi fejlesztési feladatokat.

A NAT bevezetéséről szóló kormányrendelet a tantervi idő felosztásáról ajánlásokat tartalmaz. Ezek százalékos arányban kifejezett intervallumok: például a matematika esetében az 1–4. évfolyamon ez a rendelkezésre álló időkeret 17–23%-a. Az időkeretek úgy lettek meghatározva, hogy az iskolák a tantervi idő 10%-át használhassák fel szabadon, ami azonban a 11–12. évfolyamon – összefüggésben az érettségire való felkészüléssel – magasabb. A felülvizsgálat megerősítette az általános fejlesztési és közös követelményeket, ugyanakkor a részletes követelményrendszert alapvetően átalakította. A korábban említett nemzetközi trendeknek és a hazai szakértők javaslatainak megfelelően a képesség- és tevékenység-központúságra helyeződött a hangsúly, aminek eredményeképpen a magyar Nemzeti alaptanterv kompetencia alapúvá vált. Ez összhangban van azzal a felfogással, amely az OECD programjait és az Európai

⁵ 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

⁶ 243/2003. (XII.17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

⁷ Eötvös József Szabadelvű Pedagógiai Társaság NAT-vitaanyaga. Új Pedagógiai Szemle, 2002. december. Melléklet.

⁸ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról., 6. § (3) bekezdés.

Unió korábban említett referenciakeretét (*Key Competencies, 2002; Mihály, 2002; 2003b; Proposal..., 2005*) jellemzi.

A NAT kiemeli a kommunikációs, a narratív, a döntési, a szabálykövető, a lényegkiemelő, az életvezetési, az együttműködési, a problémamegoldó, a kritikai, valamint a komplex információk kezelésével kapcsolatos képességeket, kulcskompetenciákat. A képességfejlesztés útjai-módjai különbözőek lehetnek, sokféle ismereten, az ismeretek változatos kombinációin alapulhatnak.⁹ A kompetencia alapú tantervben az „ismeretek változatos kombinációi” többek között fejlesztési feladatok révén valósulnak meg. Ezek „meghatározzák a tanulók képességfejlesztésének különböző területeit, melyek kijelölik, hogy mely kulcskompetenciák fejlesztése kívánatos az iskoláztatás képzési szakaszaiban”.¹⁰ Ez azt jelenti, hogy a képzési határok (4., 6., 8., 12.) nem egyszerűen követelményeket tartalmazó kimeneti pontok, hanem a fejlesztés szakaszai, amelyek rugalmasan kezelendők. Ugyanakkor ezzel a megközelítéssel szemben számos ellenérv is megfogalmazódott, elsősorban a műveltségképpel, annak tantervi megjelenítésével, a nemzeti minimummal és az alaptanterv szabályozó szerepével összefüggésben (*Hoffmann, 2005*).

A Nemzeti alaptantervről szóló kormányrendelet¹¹, valamint a közoktatási törvény idevonatkozó paragrafusai rendelkeztek a NAT bevezetéséről és alkalmazásáról. Ennek nyomán sor került az iskolai pedagógiai programok és helyi tantervek felülvizsgálatára. Ez a többéves folyamat – amelyet a szakmai közbeszéd a NAT implementációjának, „megvalósulási folyamatának” vagy éppen a közoktatási rendszer egészébe történő „begyökereztetésének” nevez (*NAT START, 2004*) – több időben egymást követő szakaszból áll:

1. A felülvizsgált NAT 2004. szeptember 1-jével, felmenő rendszerben, első évfolyamon történő bevezetése.

2. A kerettantervi minták kiadása, a miniszteri rendelet megjelentetése,¹² az oktatási programok fejlesztésének kezdete.

3. A Nemzeti alaptantervhez kapcsolódó oktatási programcsomagok fejlesztése, valamint tesztelése 2005–06-ban.

4. Az iskolai pedagógiai programok és helyi tantervek felülvizsgálatának ütemezése.

5. Az iskolai pedagógiai programok és helyi tantervek fenntartóhoz való benyújtása.

A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálatának fenti ütemezése, a bevezetés és az implementáció módja azt is jelzi, hogy az iskolák szempontjából élesen elkülönül egy *előkészítő-fejlesztő szakasz*, amelyben a kerettantervi minták, oktatási programok, programcsomagok és a helyi tantervek, tantárgyi programok összeillesztése, azaz az átvétel, a tesztelés összeállításának, készítésének feladatai jelentkeznek.¹³ Cél a szakmai döntések helyi meghozatalának támogatása, ösztönzése. Ezt követően kez-

⁹ Nemzeti alaptanterv 2003 – Bevezetés.

¹⁰ Nemzeti alaptanterv 2003. 160. o.

¹¹ 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

¹² 17/2004. (V. 20.) OM rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról.

¹³ 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról; 17/2004. (V. 20.) OM rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról.

dődik egy *kipróbáló-értékelő* szakasz, amelyben az intézmények a helyi tantervüket diagnosztizálják, hatékonyságát és bevalását vizsgálják. Ez szoros kapcsolatban áll az intézmény minőségfejlesztésével. Ennek megfelelően az implementáció második szakaszában a hangsúly az intézményi szintű fejlesztésre, a pedagógiai-módszertani kultúra erősítésére, támogatására tevődik. A Nemzeti alaptanterv implementációjából adódó feladatok rendkívül összetettek, számos szereplő hatékony együttműködését igénylik. Jelenleg a Nemzeti alaptanterv implementációja részben a Nemzeti Fejlesztési Terv keretén belül valósul meg, a többi műveltségterület tekintetében szünetel, a folyamat főként pénzügyi okokból megakadt.

5.1.2.2. Akkreditált kerettantervek – kerettantervi akkreditáció

Azzal, hogy az 1999-es törvénymódosításban megjelenő középső tantervi szinten¹⁴ 2000-ben iskolatípusonként mindössze egy¹⁵ kerettanterv készült, ellentmondásos helyzet jött létre. Az iskoláknak egy adott képzési formában egyszerre két, tartalmában, szellemiségében, időbeosztásában részben egymást átfedő, bár többnyire inkább egymástól eltérő, sőt bizonyos területeken ellentétes, de – a törvény betűje szerint – egyaránt kötelező központi tantervet kellett követnie.

A közoktatási törvény 2003-as módosítása a központi szabályozási szint mindkét pillérének jelentős tartalmi változtatásával és szerepének átdefinálásával oldotta fel ezt a szabályozási patthelyzetet. A 2003-ban elfogadott új NAT – igazi magtantervként – nem tartalmaz részletes követelményeket és a műveltségi kánon elemeit sem. A Nemzeti alaptanterv korábbi formájával szemben, mint már hangsúlyoztuk, nem a közvetlen iskolai gyakorlatot szabályozza, hanem – többek között – a kerettantervek készítőit orientálja. A garantált minőségű, akkreditált kerettantervek – melyekből iskolatípusonként több készül – legalább egy képzési ciklusra kínálnak, valamennyi műveltségterületet átfogó, koherens tantervi alternatívákat. Új feladata a kerettanterveknek a NAT-implementáció segítése, az iskolák helyitanterv-készítő munkájának támogatása, illetve a pedagógiai programfejlesztők, a tankönyvkiadók és szerzők tartalmi orientálása.

Az új NAT-hoz igazodó tantervi kínálat gyors megteremtésére az oktatási miniszter 2003 végén pályázatot hirdetett a Nemzeti alaptantervben megfogalmazott fejlesztési feladatok megvalósítását elősegítő, a közoktatás tartalmi modernizációját támogató kerettantervek akkreditációjára. A már formálódó, de csak hónapokkal később megjelenő új kerettantervi rendelet¹⁶ egyik legfontosabb szakmai megkötelését átvéve, a pályázatra csak teljes pedagógiai ciklusokra (az általános iskolák 1–4. és 5–8., a szakiskolák 9–10., a középiskolák 9–12(13). évfolyamára, továbbá a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok teljes képzési szakaszára) valamennyi műveltségterület felölően lehetett kerettantervet benyújtani. Az utóbbi kikötéssel egyértelműen a keresztantervi kapcsolódást lehetővé tevő horizontális tantárgyi kapcsolatok erősítését,

¹⁴ Az általános műveltséget megalapozó szakaszban az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptantervben szereplő műveltségterületekre épülő kerettantervek biztosítják. 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 8. § (8) bekezdés.

¹⁵ Kivéve a szakiskolai A és B típusú kerettantervet.

¹⁶ 17/2004. (V. 20.) OM rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról.

az előbbivel a képességfejlesztés, a fogalmi és ismeretrendszerek vertikális (lehetőleg legalább 4 éves) egymásra épülését kívánta szorgalmazni az Országos Köznevelési Tanács (OKNT), amely szervezet a tartalmi szabályozás területén megerősített, illetve kiterjesztett egyetértési jogával élve orientálta ebbe az irányba a törvényhozót.

A szigorú feltételek miatt a tantervi szakértők többsége úgy vélte, hogy nem érzékel be a pályázatra kellő számú, magas szakmai színvonalú, teljes ciklust felölelő tanterv, de végül is határidőre benyújtottak 21 tantervet. A pályázat vonzerejét elsősorban nem az jelentette, hogy a tantervek elbírálására gyorsított és ingyenes eljárásban került sor, hanem az a pályázati kiírásban szereplő ígéret, hogy a tervezés alatt álló „programfejlesztési pályázatoknak lényegi eleme lesz az, hogy a fejlesztendő oktatási programoknak, programcsomagoknak, pedagógiai rendszereknek a miniszter által ajánlott vagy általa jóváhagyott kerettantervekre kell épülniük”¹⁷.

Az akkreditációban közreműködők számára a legnehezebben értelmezhető kérdés a kerettantervek kihirdetése, illetve jóváhagyása közötti disztinkció értelmezésének problémája volt (*Polinszky, 2005*). A jogszabály szerint, ha az oktatási miniszter az akkreditációra benyújtott kerettanterveket a benyújtó hozzájárulásával rendeletben *kihirdeti*, ez szabadon felhasználhatóvá válik minden iskola, tanár számára. Ha azonban (az akkreditációs bizottság javaslatára) a miniszter úgy dönt, hogy az adott kerettantervet nem kívánja a legszélesebb körben elterjeszteni, vagy a benyújtó nem járul hozzá a kihirdetéshez, a miniszter csupán *jóváhagyja* azt, és ebben az esetben ez csak szűkebb körben, a szerzők hozzájárulásával alkalmazható.¹⁸ Ez a helyzet sajátos érdekeltségi helyzetet teremtett. A kihirdetett tantervek készítői ugyanis a jogszabályok nyilvánosságánál fogva elveszítették annak lehetőségét, hogy érvényesítsék szerzői jogaikat. Ez a helyzet részben abból adódik, hogy a miniszter feladata a kerettantervi kínálat megteremtése, és ezt a jogszabályi kihirdetés révén ingyen, illetve az akkreditációs díj visszafizetésével, átvállalásával oldhatja meg (lásd a *keretes írást*). A kihirdetés másik velejárója a bárki által történő alkalmazhatóság, ami a tantervkészítő szakmai műhelyek számára egyrészt igen kedvező, mert ezáltal programjuk, tantervi innovációjuk terjed, másrészt azonban problémát jelent, hogy intézményi akkreditáció híján senki sem vizsgálhatja, vajon a tantervet átvevő iskolákban megvannak-e a bevezetéshez szükséges speciális feltételek. Amennyiben a kerettanterv jogszabályban történő kihirdetésére nem kerül sor, annak alkalmazására a kerettanterv benyújtója adhat engedélyt az általa meghatározott kikötések teljesítése mellett, ami fontos láncszem lehet a kerettanterv minőségbiztosításában.

Az intézményi és a programakkreditáció megkülönböztetésének a hiánya további ellentmondásokat is eredményezett. A kerettantervek akkreditáltatásának a feltételeit sajátos módon a közoktatási törvénynek az alternatív iskolákra vonatkozó paragrafusa rögzítette.¹⁹ E szerint kerettantervet az alternatív pedagógiát képviselő hálózat vagy szervezet, illetve – ha ilyen nincs – az ezt alkalmazó iskola fenntartója nyújthatja be engedélyezésre. Ez a szabályozás megfelelő az alternatív iskolai szférában, de nem adekvát a többi iskola esetében. Például a Waldorf Alapítvány mint fenntartó kidolgozhat ugyan kerettantervet, de egy helyi vagy megyei önkormányzat aligha. A pályázatra benyújtott kerettantervek döntő többségét valójában tankönyvkiadók vagy

¹⁷ Pályázati felhívás kerettantervek akkreditációjára (forrás: Sulinova Kht. archívum).

¹⁸ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 131. § (6) bekezdés.

¹⁹ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 131. §.

Kerettantervi akkreditáció

A jóváhagyás feltétele annak vizsgálata, illetve megállapítása, hogy a kerettanterv megfelel-e a közoktatásról szóló törvény 8/A. §-ában, a Nemzeti alaptantervben és ebben a rendeletben foglaltaknak. Ennek megfelelően a kerettanterv ajánlást tartalmaz a nevelés és oktatás céljára, a tantárgyak rendszerére, az egyes tantárgyak témaköreire, a témakörök tartalmára, a tantárgyak évfolyamonkénti követelményeire, a követelmények teljesítéséhez rendelkezésre álló időkeretre, az iskolai egészségfejlesztéssel, fogyasztóvédelemmel, környezetvédelemmel összefüggő feladatok végrehajtására.

A teljes iskolaszakaszra kiterjedő kerettanterveket jóváhagyásra az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközponthoz (a továbbiakban: OKÉV) lehet benyújtani. Az OKÉV a kerettantervet a mellékletekkel együtt a beérkezéstől számított öt napon belül megküldi az Országos Köznevelési Tanács (a továbbiakban: OKNT) részére. A kerettantervek jóváhagyásának előkészítésében az OKNT kerettantervi bizottsága (a továbbiakban: kerettantervi bizottság) működik közre.

A kerettantervi bizottság hét tagból áll. Három tagot az OKNT saját választása szerint kér fel, egy-egy tagot delegál az oktatási, valamint a foglalkoztatáspolitikai és a munkaügyi miniszter, a Magyar Tudományos Akadémia és a Közoktatás-politikai Tanács. A tagokat az oktatási miniszter három évre bízta meg.

Az OKNT kidolgozza a kerettantervek elbírálásának szempontrendszerét.

A kerettantervi bizottság munkájához legalább három szakértői véleményt szerez be. Szakértőként az működhet közre, aki tantervi szakértőként szerepel az Országos szakértői névjegyzéken, illetőleg a Szakképzési szakértői névjegyzéken, és részt vett a kerettantervi bizottság által szervezett, a jóváhagyással kapcsolatos felkészítésen.

A szakértői véleményeket a jóváhagyási eljárás megindítójának (a továbbiakban: benyújtó) a rendelkezésére kell bocsátani. A bizottság állásfoglalását harminc napon belül terjeszti az OKNT elé. Az OKNT hetvenöt napon belül dönt a kerettanterv jóváhagyásáról, s javasolhatja a kerettanterv ajánlott kerettantervként történő kihirdetését. Az OKNT javaslatát az OKÉV terjeszti a miniszter elé, aki dönt a kihirdetésről.

A benyújtónak eljárási díjat kell fizetnie. Az eljárási díj évfolyamonként a mindenkori minimálbér összege, szakiskola esetén annak kétszerese. Ha a miniszter a jóváhagyott kerettantervet – a benyújtó hozzájárulásával – e rendelet mellékleteként ajánlott kerettantervként kihirdeti, az eljárási díjat a benyújtónak vissza kell téríteni.

Forrás: 17/2004. (V. 20.) OM rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről és Kt. 8/A. §

szakmai műhelyek készítették. Ugyanakkor, a fenti jogi kényszer miatt – feltehetően szíveségből – olyan iskolák fenntartói nyújtották be azokat akkreditációra, amelyek az általuk kiadott tankönyveket vagy létrehozott programot használják. A kerettantervek készítőiről nem a benyújtók neve, hanem a tanterv elnevezése (Apáczai, Képességfejlesztő és értékőrző kerettanterv, Mozaik, Nyíregyházi stb.) árulkodik.

A pályázati feltételeknek nem megfelelő – többségében egyetlen tantárgyra, műveltségterületre korlátozódó – tantervek kizárása után 17 kerettantervet bíráltak el. Három akkreditációs kérelem elutasítása mellett, két alternatív tanterv jóváhagyásáról és 12 tanterv kihirdetéséről született döntés (lásd *Függelék 5.3. táblázat*). Eközben az OM is benyújtotta a 2000-es általános iskolai kerettanterv minisztérium által átdolgoztatott, a NAT 2003-hoz igazított változatát, amelynek elbírálása ugyanazon procedúra szerint zajlott, mint bármely másik tantervé. Az akkreditálás után az oktatási minisztériumi kerettantervet a miniszter kiadta. (A tervek szerint hasonló módon kerül majd miniszteri kiadásra – sikeres akkreditáció esetén – két, sajátos nevelési igényű (SNI) tanuló számára készülő tanterv, illetve a korrekcióra visszaadott szakiskolai kerettanterv.)

A pályázati szakasz lezárásaként megjelent a kerettantervek jóváhagyásáról szóló OM rendelet, amely a kerettantervek elbírálásának rendje mellett (lásd a *keretes írást*) – mellékletként – tartalmazta az oktatási miniszter által kihirdetésre alkalmasnak ítélt kerettantervek teljes szövegét is, melyek némelyike több száz oldalt tett ki. Az OKNT újonnan megalakult Kerettantervi Bizottsága – továbbfejlesztve a 2001–2002 között Tantervi Akkreditációs Bizottság értékelési kritériumait (lásd *Jelentés..., 2003*) – kidolgozta a részletes kerettantervi bírálati szempontrendszert és megkezdte munkáját. A bizottság 2005-ben egy újabb tantervet (Belvárosi Tanoda) javasolt jóváhagyásra, két kerettantervet részleges korrekcióra visszaadott, egyet pedig elutasított (Polinszky, 2005; Trencsényi, 2005), 2006-ban támogatta az enyhe és középfokban sérült értelmi fogyatékosok kerettanterveinek, valamint 1 két tanítási nyelvű program kerettantervének a jóváhagyását.²⁰

Az általános iskolák NAT-implementációs munkáját összességében 8 kihirdetett és 1 jóváhagyott kerettanterv támogatta (lásd *Függelék 5.4. táblázat*). Arról, hogy az iskolák, hogyan vették alkalmazásba az új kerettanterveket, egy országos reprezentatív, intézményi szintű kérdőíves vizsgálatból rendelkezünk információkkal. Az iskolák több mint 60%-a egynél több, közel negyede egy kerettanterv alapján készítette el az új NAT-hoz igazított helyi tantervét, az iskolák 5%-a teljesen önállóan alkotta meg intézményi tartalmi szabályozási dokumentumát, 6%-a egyszerűen egy másik iskoláét vette át, míg 5% egyéb módon oldotta meg ezt a feladatot. A használatba vett tantervek elterjedtsége (lásd 5.3. ábra és *Függelék 5.5. táblázat*) egyúttal elég jó képet ad az általános iskolák 1–4. évfolyamainak tankönyvhasználatáról is.

5.1.2.3. Az oktatási programok, programcsomagok

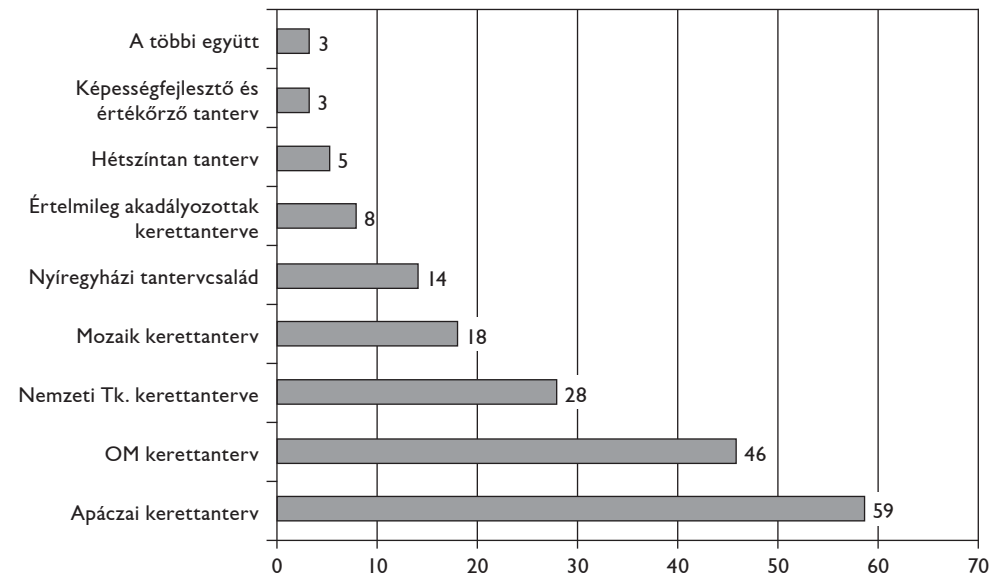
A tartalmi szabályozás középső szintjén megjelenő új elem az oktatási program. Az oktatási program, programcsomag egy adott céllal létrejövő tanulási-tanítási folyamat megvalósítását szolgáló teljes eszközrendszer, amely a különféle taneszközök mellett magában foglalja a folyamat megtervezését, megszervezését és értékelését segítő eszközöket is. Legfőbb *funkciója* a tanítási-tanulási folyamatok segítése úgy, hogy a célokhoz vezető utakat, eljárásokat mutatja be.

Az oktatási program, programcsomag elemei (1) pedagógiai koncepció (irányzatok, elméletek, felfogások, elvi alapok, célcsoport, elvárások); (2) programterv (célok,

20 Forrás: OKNT-jegyzőkönyvek, 2006 [online:] {<http://www.om.hu/main.php?folderID=404>}

5.3. ábra

A kerettantervek használatának gyakorisága az általános iskolák 1–4. évfolyamos helyi tanterveinek készítésekor, az iskolaigazgatók válaszai alapján, 2005 (%)



Forrás: Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005

tananyag, követelmény, tantárgy/ak, órakeret; (3) modulleírások (célok, időkeret, felhasználási terület, szakmai és pedagógiai háttér, változatok, ajánlott feldolgozási mód, értékelés, források); (4) eszközi elem (tankönyv, munkalapok, hagyományos és elektronikus eszközök, szemléltetőeszközök); (5) értékelési elem (a tanulók értékelése, az oktatási program, programcsomag bevalásának értékelése); (6) támogató, szolgáltatási elem (internetes fórum, információk, jó gyakorlatok adatbázisa) (Gönczöl–Vass, 2004).

A felülvizsgált Nemzeti alaptanterv kormányrendeletben történő kihirdetése után az Oktatási Minisztérium egy Programfejlesztői Bizottságot hozott létre.²¹ 2004-ben a Sulinova Kht. égisze alatt szervezett és intézményesített formában elkezdődött az oktatási programok, programcsomagok fejlesztése. Az előkészítő szakaszban adott műveltség-, illetve kompetenciaterületen belül megtörtént a szakmai elvárások áttekintése. Elemezték a megoldásra váró problémákat, az ezzel összefüggő fejlesztési feladatokat. Megtörtént a jó gyakorlatok feltérképezése, a fejlesztési területek diagnosztizálása. Az előkészítő szakasz végén megvalósult a feladatok ütemezése, algoritmizálása, a kompetenciaterületekhez kapcsolódó fejlesztések részletes lebontása.

A Nemzeti alaptanterv implementációjával párhuzamosan, azt erősítve elindultak a Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT) Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1. és 3.1-es fejlesztései (erről lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet), amelyek segítik a Nemzeti alaptanterv képességfejlesztő célkitűzéseinek megvalósítását az alábbi kompetenciaterületeken: szövegértési-szövegalkotási, matematikai, idegen

²¹ A Programfejlesztői Szakértői Bizottság tagjai: Arató László, Báthory Zoltán, Knausz Imre, Nahalka István, Mihály Ottó, Pála Károly, Trencsényi László, Vass Vilmos (elnök), Zsolnai József.

nyelvi, IKT, szociális, életviteli és környezeti, életpálya-építési. Elindult a „Térségi Iskola- és Óvodafejlesztő Központok megalapítása a kompetencia alapú tanítási-tanulási programok elterjesztése érdekében” című fejlesztés, amelybe iskolák vagy szakmai szolgáltató intézmények mint konzorciumvezetők kapcsolódhattak be pályázaton keresztül. A 2005/06-os tanévben 12 konzorcium keretében 120 közoktatási intézményben 8236 tanuló közreműködésével kezdődött meg az új típusú oktatási programcsomagok kipróbálása az iskolák 1., 2., 5., 7., 9. évfolyamain különböző kompetenciaterületeken (lásd *Függelék 5.6. táblázat*).

A fenti kompetenciaterületeken három-három programtípus fejlesztésére és tesztelésére, illetve korrekciójára kerül sor a 2004–2008 közötti időszakban. Az első típus az adott kompetenciaterülethez tartalmilag legközelebb álló műveltségterülethez kapcsolódó, azt teljes egészében fedő vagy az adott kompetenciaterülethez tartalmilag kapcsolódó több műveltségterületet részben fedő programcsomag. A második típus keresztintantervi programcsomag, amely az adott kompetenciát más műveltségterületek tananyagába ágyazott módon, fejlesztő modulok rendszereként kínálja. A harmadik típus a tanórán kívüli keretek között felhasználható modulokat kínáló programcsomag (Pála, 2004). A programcsomagok – adott kompetenciaterületen – felépítésükből adódóan a tananyag-elrendezés, a tanulásszervezés, a fejlesztő értékelés

*A matematika- és szövegértés-programcsomagok
kompetenciafejlesztést támogató modulleírásai*

A matematikai kompetencia fejlesztése esetében a hatványozás modulleírás *célkitűzései* az alábbiak: „A pozitív egész kitevős hatvány bevezetése, a fogalom alapozása. Hatványtáblázat vizsgálata, konkrét példákon a hatványozás azonosságainak a megfigyelése, elsősorban az egyenlő alapú hatványok szorzásának és osztásának azonosságaira fektetve a hangsúlyt.” Az *időkeret* mellett megjelennek a tágabb és szűkebb modulkapcsolódási pontok. („Tágabb környezetben: biológia, fizika, kémia, informatika, technika, szűkebb környezetben: szorzásról és osztásról tanult ismeretek, műveleti tulajdonságok, tízes és más számrendszerek, azonosságok, algebrai kifejezések, számhalmazok, számelmélet.”) A szerzők feltüntetik az *ajánlott megelőző tevékenységeket*, valamint a *képességfejlesztés fókuszait*. Ez utóbbiak: „Számolás kompetencia: új művelet bevezetése, szorzás, osztás műveleti tulajdonságainak elmélyítése. Mérés, becslés: hatványtáblázatok használata előkészíti a nagyságrendekkel való gondolkodást. Kombináció rendszerezés kompetencia: egy-egy hatvány többféle alakban való felírása, különböző alakban felírt egyenlő számok megkeresése. Indukció dedukció: hatványtáblázatban szabályosságok felfedezése, sejtések megfogalmazása, naiv indukciós érvelések a hatványozás definíciója alapján. Szövegértés kompetencia: A frissen tanult elnevezések adekvát használata. Szöveggel felírt összefüggések megfogalmazása az algebra nyelvén és fordítva.” Végül sor kerül a *támogató környezet* és az *értékelési elem* felsorolására.

A szövegértési-szövegalkotási kompetencia első évfolyamos A típusú programcsomag Beszéd moduljában a képességfejlesztés alábbi fókuszait

olvashatjuk: „a) A nyelvi kommunikáció fejlesztése, b) Olvasás-szövegértés (magyar nyelv és irodalom): beszédképesség, szóbeli szövegek alkotása, ismeretek az anyanyelvről, c) Ember és társadalom: kommunikáció, d) Információs és kommunikációs technológia: megismerési képességek; megfigyelési és kifejezőképesség komplex fejlesztése.” A szociális, életviteli és környezeti kompetencia 9. évfolyamos B típusú programcsomag tanulói munkafüzetében a szerzők a fejlesztést kérdések köré fókuszálják: saját család, családalapítás, iskolai élmények, munkavállalás, öltözködés, lakberendezés, családi étkezés, az élet egésze.

Forrás: Kompetencia alapú programcsomagok. DVD-sorozat. Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., 2005

tanári és tanulói útjait algoritmizálják, elsősorban a modulleírások segítségével (lásd a *keretes írást*). A tesztelési folyamattal párhuzamosan a részt vevő intézmények képzéseken sajátítják el a programok, programcsomagok hatékony tantervi és pedagógiai felhasználási lehetőségeit. A Térségi Iskola- és Óvodafejlesztő Központok a kompetenciaterületek oktatási programjainak, programcsomagjainak bizonyos elemeit tesztelik, a további részek folyamatosan kerülnek az intézményekhez.

5.1.2.4. Az iskolák új pedagógiai programjai és a helyi tantervei

Az iskolák pedagógiai programjai és helyi tantervei az utóbbi években is számos módosításon mentek keresztül. Ennek okai zömmel a törvényi környezet (törvények, rendeletek) változásai voltak, ám nem elhanyagolható tényező a pedagógiai kultúra és a tanárképzés reformja sem. A közoktatási törvény 2003. évi módosítása²² több új elemmel egészítette ki az iskolák pedagógiai programjaira és helyi tanterveire vonatkozó előírásokat. Így például növelték a testnevelésre szánt időkeretet, a pedagógiai programba önálló egészségnevelési, környezeti nevelési rész beiktatását írták elő, és módosították a tanulók értékelésére vonatkozó szabályokat.²³ E változásokat kiegészítették azok, amelyek a 2005. évi költségvetésről szóló törvény²⁴ keretében módosították a közoktatási törvényt. Ennek értelmében az iskola pedagógiai programjában meg kell jeleníteni az otthoni felkészülés részét alkotó írásbeli és szóbeli feladatok meghatározásának elveit és korlátait (erről lásd az *intézményi szintű tervezésről* szóló 2.5.2. alfejezetet).

A pedagógiai programra és helyi tantervekre vonatkozó új rendelkezések a felülvizsgált Nemzeti alaptanterv helyi szintű implementációját is szolgálják. A NAT bevezetéséről rendelkező kormányrendelet²⁵ értelmében az iskoláknak az új Nemzeti alaptanterv alapján kellett elkészíteniük helyi tantervüket, vagy az ilyen módon mások által készített helyi tantervek közül kellett választaniuk, azt építve be pedagógiai

²² 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról.

²³ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 48. § (2) bekezdés.

²⁴ 2004. évi CXXXV. törvény a Magyar Köztársaság 2005. évi költségvetéséről.

²⁵ 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

programjukba. Az iskolák az oktatási miniszter által kiadott kerettantervek alapján is elkészíthették helyi tantervüket, illetve a kerettantervet is beépíthették pedagógiai programjukba, továbbá arra is felhatalmazást kaptak, hogy a helyi tantervük elkészítésénél felhasználják az oktatási miniszter által a közoktatási törvényben kapott felhatalmazás alapján²⁶ kiadott oktatási programokat. A középiskoláknak helyi tantervük elkészítésénél figyelembe kellett venniük az érettségi vizsga vizsgakövetelményeit is. A kormányrendelet az új tartalmaknak a helyi tantervekbe történő beépítéséről is rendelkezett, így előírta, hogy azok tartalmazzanak az egészségfejlesztéssel, a fogyasztóvédelemmel, a környezetvédelemmel, a közlekedésre neveléssel, a társadalmi bűnmegelőzéssel, az áldozattá válással, az erőszakmentes konfliktuskezelő technikákkal összefüggő ismereteket, továbbá az infokommunikációs technológiák gyakorlati alkalmazására való felkészülési módokat.²⁷ Külön figyelmet érdemel az az előírás, amely szerint növelni kell a korszerű természettudományos ismeretek oktatásának a súlyát. Ugyancsak említésre méltó a rendeletnek az a része, amely arról rendelkezett, hogy a „helyi tanterv a tanulók érdeklődésének, felkészültségének, továbbtanulási szándékának figyelembevételével egy adott tantárgyat több, eltérő követelmény szerint dolgoztathat fel”, és „biztosíthatja az adott tantárgyból az emelt szintű oktatás megszervezését.” A fenti módosítások végrehajtása felmenőrendszerben, iskolaszakszonként és -típusonként más-más ütemben történt meg (lásd a *keretes írást*).

A NAT-implementáció ütemezése az iskolákban

(1) Az iskolák 2004. június 30-ig felülvizsgálják pedagógiai programjukat, és megküldik a fenntartó részére. A felülvizsgálatnak – a (2)–(4) bekezdésben meghatározott kivétellel – ki kell terjednie az iskola nevelési programjára és helyi tantervére.

(2) Az általános iskolák – az ötödik–nyolcadik évfolyamok tekintetében – a helyi tantervük felülvizsgálatát és a fenntartó részére történő megküldését 2005. június 30-ig is elvégezhetik.

(3) A középiskoláknak és a szakiskoláknak a pedagógiai programjuk felülvizsgálatát az (1) bekezdésben meghatározott időpontig a közoktatásról szóló törvény 48. § (1) bekezdés b) pont hatodik–hetedik gondolatjelében, továbbá (3)–(4) bekezdésében szabályozott körben, helyi tantervük teljes felülvizsgálatát pedig 2011. június 30-ig kell elvégezniük, és a fenntartó részére megküldeniük. A helyi tanterv teljes felülvizsgálatát a hat évfolyamos gimnáziumoknak 2009. június 30-ig, a nyolc évfolyamos gimnáziumoknak 2007. június 30-ig kell elvégezniük.

(4) A hat és nyolc évfolyammal működő gimnáziumok 2005. június 30-ig elkészíthetik a helyi tantervük felülvizsgálatát oly módon, hogy biztosítják az egyes iskolai évfolyamok tananyagának és követelményeinek egymásra épülését, és az így elkészült helyi tantervet 2006. szeptember 1-jétől alkalmazhatják.

²⁶ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 95. §-a (1) bekezdésnek j) pontja alapján.

²⁷ 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

(5) A fenntartó a közoktatásról szóló törvény 129. §-ának (6) bekezdésében foglaltak alapján az (1)–(4) bekezdésben meghatározottaktól eltérő időpontot állapíthat meg.

(6) A pedagógiai programok felülvizsgálata a Nemzeti alaptanterv alapján történik.

(7) A helyi tanterv bevezetése az általános iskola első évfolyamán kezdődik 2004. szeptember 1-jén, ezt követően felmenő rendszerben a többi iskolai évfolyamon.

Forrás: 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, 11. §.

Egy 2005 tavaszán végzett iskolai adatgyűjtés (*Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005*) szerint az 1–4. évfolyam esetében az iskolákban az alsó tagozatos helyi tantervek 36%-át dolgozták át. Az intézmények közel kétharmada az oktatási miniszter által kiadott kerettantervek segítségével készítette el az új helyi tantervét, és mintegy egynegyedük az egyik kerettantervet adaptálta. Az iskolák mintegy 5%-a készítette el önállóan helyi tantervét, 6%-uk vette át egy másik iskolának az új NAT-hoz igazított dokumentumát (*Dencső, 2005*).

5.1.2.5. Az érettségi vizsga

A rendszerváltás óta deklaráltan²⁸ *vegyes, folyamat- és kimeneti szabályozó* eszközket egyaránt alkalmazó magyar tartalmi szabályozási rendszer működésének a Nemzeti alaptanterv kiadásához és implementációjához hasonlítható jelentőségű mérőföldköve az új érettségi modell, a részletes vizsgakövetelmények kidolgozása és a standard, kétszintű érettségi 2005-ös bevezetése.

Érdemes megjegyezni, hogy az Európai Unióba belépett volt szocialista országokban a magyarországit alig megelőzve (Szlovéniában, a balti államokban), illetve azzal egy időben (Lengyelországban, Szlovákiában) szintén nagy horderejű vizsgareform zajlott, Csehországban pedig 2007-től kerül bevezetésre a külső vizsgáztatás kiterjesztését megvalósító új érettségi (*Horváth–Lukács, 2005*). A reformok okai is lényegében azonosak, melyek a rendszerváltó országokban a hasonló társadalmi, irányítási, oktatási változások függvényében majdnem azonos időben jelentkeztek, ezek közül a legfontosabbak: a középfokú oktatás gyors expanziójával szinte összeeszsúszva a felsőoktatás tömegesedése, a decentralizált oktatásban a rendszerintegrációt erősítő eszközök és a standard értékelésre alapozott elszámoltathatóság iránti igények növekedése.

Magyarországon a súlytalanná vált régi érettségit egy erős, és úgy tűnik, jelentős szakmai legitimitást élvező új kimeneti szabályozó váltja fel, amelynek legfontosabb jellemzői több ponton eltérnek a korábbiaktól (lásd a *keretes írást*). Az érettségi súlyát mindenekelőtt a tanulói továbbhaladásban játszott meghatározó szerepe

²⁸ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 9., 45., 72. §.

Az új érettségi vizsga fő jellemzői

1. Egységeség

A) Képzési programok szerint: bármilyen képzési programban (nappali vagy esti képzésben, gimnáziumban vagy szakközépiskolában) vett részt valaki, bármilyen, a középiskolai végzettségét igazoló végbizonyítvánnyal rendelkezik, azonos követelmények és feladatsorok szerint tesz vizsgát közép- vagy emelt szinten.

B) Kötelező tantárgyak szerint: mindenki köteles vizsgázni anyanyelvből, idegen nyelvből, történelemből és matematikából.

2. Kétszintűség

A vizsgák a tanuló választása szerint emelt vagy középszinten tehetők le.

A középszinten tett vizsga is jogosít a felsőoktatási továbbtanulásra, kizárólag a tudományegyetemek idegen nyelvi szakjaihoz szükséges az emelt szintű érettségi.*

A középszint külsőleg kontrollált belső vizsga, az emelt szint külső vizsga.

A középszint gyakorlatiasabb, az emelt szint elméletigényesebb, valamint több háttértudást és magasabb művelleti szintet igényel.

3. Standardizáltság

A vizsgahelyzet szabványosítása.

A feladatok szabványosítása (azonos követelményekre épülő, azonos központi feladatsorok).

Az értékelés szabványosítása (központi javítási-értékelési útmutatók).

Az értékelés differenciáltságának fokozása, pontszámok, százalékos adatok megadásával.

A szóbeli vizsgák értékelésének szabványosítása a vizsgáztatók képzésével, a bizottsági munkával és a központilag kidolgozott értékelési útmutatókkal.

4. Flexibilitás

A) A középiskolák esetében: lehetőség nyílik a helyi tantervben szereplő tartalmak beépítésére a középszintű vizsgába, továbbá speciális tantárgyaknak vizsgatárgyként történő akkreditálására.

B) A tanulók esetében: lehetőség van rendes, előrehozott, pótló, javító, ismétlő, kiegészítő, szintemelő vizsgák letételére évente 3 vizsgaidőszakban; lehetséges tantárgyanként megválasztani a vizsga szintjét; és a rendkívül nagy számú vizsgatárgyból szabadon választani egyet.

5. Tartalmi fejlesztés a képességek, kompetenciák követelménybe foglalásával és mérésével

A NAT és a kerettantervek által deklarált fejlesztési trendek felerősítésével, az új műveltségterületi, tantárgyi és kerestantervi tartalmak beemelésével.

A műveltségkánonokban bekövetkezett változások átvételével.

A külföldi példák nyomán azonosított, vizsgatematikából hiányzó területek pótlásával.

A „tankönyvszagú világ” helyett a mindennapi életből vett problémák megoldásának preferálásával.

Forrás: Horváth–Lukács, 2005

* 269/2000. Korm. rendelet a felsőoktatási intézmények felvételi eljárásának szabályairól (hatályos: 2005. 01. 01.) értelmében a felsőoktatási intézmények évente jelzik a vizsga szintjeivel kapcsolatos elvárásait, mely elvárások a felvételi eljárásban 2 év múlva érvényesíthetők.

(a felsőoktatási felvételi vizsga kiváltása) adja meg, de tovább erősíti azt két teljesen új funkció is: lehetőséget nyújt államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítvány, valamint ECDL-vizsgabizonyítvány szerzésére. A legitimitást a ciklusokon átívelően egységes kormányzati szándék alapozta meg, és a széles körű szakmai egyeztetés, a többszöri kipróbálás és korrekció, nem utolsósorban a követelmények nyilvánosságra hozása²⁹ mélyítette el.

Az erős oktatáspolitikai támogatás ellenére az új vizsgamodell első verziójának („Az érettségi vizsga reformjának koncepciója”) 1995-ben történt nyilvánosságra kerülésétől az ennek megfelelő új érettségi bevezetéséig nem kevés idő telt el. S bár a vizsgarendszerek fejlesztésében – egy szinte teljes vizsgareform esetében – a 10 év nem tekinthető extrém hosszú időnek, mégis nyilvánvaló, hogy maga a szakmai munka (az érdekegyeztetés, a társadalmi konszenzus kialakítása talán már kevésbé) lerövidíthető lett volna a tartalmi és vizsgaszabályozás jobb összehangolásával.

Tekintettel arra, hogy az 1995-ben kiadott NAT csak az iskolázás első 10 évére szabályozta az oktatás tartalmát,³⁰ az érettségi vizsgát szabályozó dokumentumoknak egyaránt tartalmaznia kellett a 11–12. évfolyam kvázi tantervi követelményeit, továbbá a 9–12. évfolyam tantervi tartalmához, követelményeihez igazodó vizsgakövetelményeket.³¹ Az 1999. évi törvénymódosítás³² kimondta a középfokon iskolatípusokra és a teljes közismereti képzési szakaszra (9–12. évfolyam) készülő kerettantervek, valamint az érettségi vizsgakövetelmények összehangolásának szükségességét. Az új szabályozás nyomán a gimnáziumi és a szakközépiskolai kerettanterv átvette a 11–12. évfolyam tananyagának, követelményeinek szabályozását, aminek következtében az addig elkészült vizsgakövetelmények tantervi funkciója megszűnt, a vizsgatárgyak részletes követelményeinek kisebb-nagyobb része pedig a kerettantervvel való összehangolatlanság miatt használhatatlanná vált. Nem jelentéktelen, de végül is kezelhető problémát jelentett a két különböző tantervű középiskola-típus követelményeivel kompatibilis egységes vizsgakövetelmények kialakítása.

A NAT 2003 nem tartalmaz részletes követelményeket, így a folyamat- és kimeneti szabályozás tartalmi összehangolásában ezen a szinten nincs konfliktus. A tantervi szabályozás második szintjére tolódott az összehangolás kényszere, ezért a kerettantervi akkreditációs eljárásban kell kiemelten vizsgálni, hogy a 9–12. évfolyamra készített kerettantervek tekintetbe veszik-e az érettségi vizsga vizsgakövetelményeit.

²⁹ A vizsgatárgyak részletes követelményeit lásd Magyar Közlöny 2003. május 27. 57. szám. II. kötet, továbbá <http://www.om.hu/> vagy <http://www.oki.hu/>

³⁰ 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.

³¹ 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.

³² 1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 8/A., 45. § (2) bekezdés.

Az oktatás tartalmára való visszahatás szempontjából rendkívüli értéke az új érettséginek, hogy explicit, jól operacionalizált követelményeket, fejlesztő feladatrendszereket és értékelési kritériumokat dolgozott ki, egy-egy területen sikerrel valószínűsítette meg a tananyagcsökkentést, s egyben a kevesebb tananyag intenzívebb és mélyebb feldolgozását. A kompetenciák, képességek közül kiemelt figyelmet fordított a szövegértésre, -értelmezésre, a modellalkotásra, a problémamegoldásra, a képi információk verbalizálására, illetve fordítva, szövegekből, adatokból ábrák készítésére.

A tantárgyak közül csak egyet, a leginkább tradicionálisnak tartott történelmet emeljük itt ki, amelyben jelentős modernizációs lépés történt: tartalmilag a 20. század történelmének, a jelenismeretnek, az állampolgári tudatosságnak az erősítésével, módszertanilag elsősorban a források használatának kikényszerítésével. Az oktatás tartalmára való gyors és direkt hatásnak tekinthető, hogy ebben és más tantárgyakban is készült már néhány olyan tankönyv és segédkönyv, amely föl van vértézve mindazokkal a tartalmakkal, feladattípusokkal, kellékekkel (képekkel, ábrákkal, térképekkel, forrásokkal), amit az érettségi megkövetel.

A vizsgatárgyak száma az új rendszerben – részben az új tantárgyak megjelenése, részben az idegen nyelven lehetővé vizsgák körének bővülése miatt – megnőtt, középszinten 103, emelt szinten 73 volt, míg a hagyományos rendszerben összesen csupán 67. A vizsgát a nemzetiségi vagy más két tanítási nyelvű iskolák diákjai idegen nyelven is letelhették. Emelt szinten matematikából és történelemből 3-3, fizikából 1; középszinten matematikából és történelemből 8-8, földrajzból 6, biológiából és informatikából 5-5, fizikából 3 idegen nyelven írásbeliztek a tanulók. (Az érettségi eredményekről lásd a *közsoktatás eredményességéről szóló 8. fejezetet*, az érettségi és felvételi eredményekről a *tanulói továbbhaladásról szóló 4. fejezetet*.)

A vizsgarendszer nagyságrendjét, az irányítási, szervezési feladatok bonyolultságát jelzik az alábbi adatok: 2005 nyarán 480 096 tantárgyi vizsgát értékelték, közülük 10 146 még hagyományos³³, azaz régi típusú vizsga volt, 404 525 középszintű, 65 425 emelt szintű. Érettségi bizonyítványt kapott 84 635 személy (közülük 10 617 a felnőttoktatásban), egy-két tantárgyból sikeresen letett – például szintemelő – érettségit igazoló tanúsítványt pedig 12 124 fő (*Horváth–Lukács, 2006b*).

Közel 100 000 darab írásbeli tételcsomag összeállítására és a helyszínekre szállítására került sor, az 1125 írásbeli vizsgahelyszínen összesen több mint 30 millió oldalszámú feladatsort oldottak meg a tanulók, majd értékelték a tanárok. Az emelt szintű szóbeli vizsga központi tételSORAINAK összeállításán 108 tételkészítő bizottság dolgozott. Az országban 3 555 érettségi vizsgabizottság működött, 182 vizsgahelyszínen folyt emelt szintű szóbeli vizsga. A háromfős emelt szintű vizsgabizottságokban csak olyan személyek működhettek közre, akik elvégezték az Országos Közsoktatási Intézet 30 órás akkreditált továbbképzését. A rendszer bonyolultsága ellenére igen kevés volt a „reklamáció”, 132-en nyújtottak be jogorvoslati kérelmet, 24 esetben történt meg az első fokú döntés megváltoztatása, 6 esetben megsemmisítették a vizsgaeredményt, és vizsgaismétlésre utasították a tanulót (*Pósfai, 2005*).

A komplex rendszer működtetéséért felelős OKÉV a feladatát válsághelyzetben is sikerrel tudta megoldani, prognosztizálható azonban a logisztikai feladatok és költségek további emelkedése, például az emelt szintű érettségik számának nagyság-

³³ Hagományos érettségit tehettek azok, akik középiskolai tanulmányaikat 2000 előtt kezdték meg, például a két tanítási nyelvű középiskolák tanulói.

rendekkel történő megnövekedése esetén. Egyelőre kevésbé kiépített azonban a vizsga- és feladatfejlesztés intézményi háttere. A közismereti tárgyak egy részének tartalmi „karbantartására” az Országos Köznevelési Intézet kapott megbízást az Oktatási Minisztériumtól, a szakmai tárgyakéra a Nemzeti Szakképzési Intézet, a fennmaradó nagyszámú vizsgatárgy gondozásának, a követelmények korrigálásának még nincs felelőse. A kétszintű érettségiről elkészültek a hivatalos gyorsjelentések (*Előzetes...*, 2005), de a standard érettségi adatbázisa olyan lehetőséget jelent az oktatási rendszer eredményességének vizsgálatában, amelynek töredékét biztosítják csak az országos kompetenciamérések. Ezért fontos, hogy a 2005-ös érettségiről minél nagyobb számban készüljenek kutatások, elemzések.³⁴

5.1.2.6. Az alpműveltségi vizsga

A rendszerváltást követően kialakuló új tartalmi szabályozó rendszer Magyarországon hagyomány nélküli elemét – akkor még alapvizsga néven – az 1993-as köznevelési törvény³⁵ vezette be. Az alpműveltségi vizsga elnevezést és a 10. évfolyam végére elképzelt – az általános műveltség megszerzéséről számot adó – vizsga kissé már részletesebb leírását az 1996-os törvény tartalmazta. Az 1995-ben kiadott NAT 10. évfolyamos tantervi szabályozásával kompatibilis, de képzést lezáró, valóban kimeneti szabályzóként csak a szakiskolákban működtethető vizsga kezdettől fogva a szakmai viták kereszttüzében állt. A viták a vizsgakövetelmények kiadását³⁶ követően sem jutottak nyugvópontra, egészen addig, míg – a következő kormányzati ciklusban – az 1999-es törvénymódosítás³⁷ következtében az alpműveltségi vizsga követelményeit már nem kellett figyelembe venni a helyi tantervek készítésénél. A vizsga letétele a továbbiakban már nem volt feltétele a szakképző évfolyamokra való belépésnek, ráadásul bevezetése is olyan messzeségbe (2008-ra) került, hogy – a szereplők közvetlen érdekeltsége a szakmai konszenzus kialakítására végképp megszűnt. Az alpműveltségi vizsga fejlesztésének munkálatai (lásd *Jelentés...*, 2000) még egy-két évig folytatódtak, majd megszűntek.

A bevezetés idejének közeledtével cselekvési kényszerbe került oktatási kormányzat 2004-ben megrendelte egy új alpműveltségi vizsga koncepciójának kidolgozását – az elkészült munkát az OKNT elé terjesztette, és támogatta nyilvánosságra kerülését (*Farkas, 2004*) –, hivatalosan viszont nem azonosult a koncepcióval és nem is határolódott el tőle.

Az alpműveltségi vizsga súlytalanná válása a köznevelési törvény 9. paragrafusának a 2004-es költségvetési törvényben történt módosításával utolsó stádiumába érkezett. „A szakiskolában, a gimnáziumban és a szakközépiskolában alpműveltségi vizsga *szervezhető*. Az e bekezdésben meghatározott vizsgákon központilag meghatározott vizsgatárgyakból, az iskola *helyi* tantervében meghatározott *követelmények*

³⁴ Az adatok, vizsgaeredmények szakmai elemzése 12 vizsgatárgy esetében ez az Országos Köznevelési Intézet Követelmény- és Vizsgafejlesztő Központban zajlik egy HEFOP-projekt keretében. Az első eredményekről lásd *Horváth–Lukács, 2006b*.

³⁵ 1993. évi LXXIX. törvény köznevelésről, 72. §.

³⁶ 24/1997. (VI. 15.) MKM rendelet az alpműveltségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.

³⁷ 1999. évi LXVIII. törvény a köznevelésről szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 45. és 124. §.

alapján kell vizsgát tenni.” Az alapműveltségi vizsga 2006 nyarán kikerült a tartalmi szabályozás rendszeréből.

Fontos megemlíteni, hogy egy egységes, a középiskolák által is elfogadott alapműveltségi vizsga hiányában a szakiskolai tanulók számára továbbra is zárva maradnak az érettségire felkészítő képzési programokba való átlépés csatornái.

5.1.2.7. A kompetenciamérések referenciakerete

A 2001-ben bevezetett országos kompetenciamérés (részletesebben lásd a *közoktatás minőségéről* szóló 8. fejezetet) bizonyos évfolyamokon minden iskola minden egyes tanulója érinti. E mérés egy időben tölt be értékelő-visszajelző és diagnosztikus funkciót. Az itt alkalmazott tesztekre erős hatást gyakorolt az a tartalmi személet, amely a PISA-vizsgálatokat jellemzi. Ennek megfelelően a tesztek elsősorban nem az elsajátított ismeretek mennyiségét mérik, hanem a tanulók képességét arra, hogy a mindennapi életre jellemző problémákat oldjanak meg. Kompetenciamérés két területen történik: az egyik a szövegértés, a másik a matematika.

Az ilyen jellegű mérések tartalmi koncepcióját fogalmazza meg az ún. referenciakeret, amelyre éppen a PISA-vizsgálatok adtak mintát (*Measuring Student Knowledge...*, 1999; *PISA 2003 assessment framework...*, 2003). Ez a dokumentum írja le azokat a konkrét kompetenciákat, amelyek meglétét a méréssel vizsgálni kívánják. Tartalmi szabályozó funkciója így hasonló ahhoz, mint amit az érettségi vizsga esetében annak részletes tartalmi követelményei töltenek be. A kompetenciamérésekhez először 2006-ban készült olyan részletesen kidolgozott referenciakeret, amelyet tágabb szakmai körben megvitattak (*Tartalmi keret...*, 2006; *Tartalmi keret*, 2006). Ezt megelőzően a mérés mögött meghúzódó tartalmi koncepció elsősorban a méréseket végző szakértők publikációiból, illetve a mérések alapján készült elemzésekből válhatott ismertté (pl. Vári et al., 2005).

A referenciakeretnek megfelelően a szövegértés területén a kompetenciamérés célja annak felmérése, hogy a tanulók képesek-e a legkülönbözőbb szövegek olvasásában kialakult szövegértési képességeiket és tudásukat az életben alkalmazni, képesek-e ezt további tanulásra, elmélyülésre és tájékozódásra felhasználni, azaz birtokában vannak-e azoknak a képességeknek, amelyek a továbbhaladásukhoz is nélkülözhetetlenek (*Tartalmi keret...*, 2006). A dokumentum definiálja a szövegértés fogalmát, ami egyúttal mérési és értékelési keretet jelent. Ennek megfelelően a szövegértés „az írott nyelvi szövegek megértésének és használatának képessége és a rájuk való reflektálás annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását, képességeit, és hatékonyan vegyen részt a mindennapi kommunikációs helyzetekben”. A referenciakeret többféle szövegtípust (elbeszélő, magyarázó, dokumentum), szövegértési műveletet (a szöveg információinak azonosítása, visszakeresése, a szövegben lévő logikai és tartalmi kapcsolatok, összefüggések felismerése, a szöveg állításainak, jelentésének értelmezése) és feladattípust (következtetések, érvek-ellenérvek, általánosítások, kapcsolatok, ok-okozati viszonyok stb.) határoz meg.

A matematika területén a kompetenciamérés célja az ún. „matematikai eszköz-tudás” mérése. Ez „magában foglalja az egyénnek azt a képességét, amely által érti és elemzi a matematika szerepét a valós világban, a matematikai eszköztár készség-

szintű használatát, az elsajátított matematikai tudás valós élethelyzetekben való alkalmazásának igényét és az erre való képességet, a matematikai eszközök használatát a társadalmi kommunikációban és együttműködésben az egyén életkorának megfelelő szinten” (*Tartalmi keret*, 2006). A matematikai kompetenciák mérése során négy tartalmi területet különböztetnek meg: mennyiségek és műveletek, hozzárendelések és összefüggések, alakzatok síkban és térben, események statisztikai jellemzői és valószínűsége. A tartalmi területekhez tantervi kapcsolódási pontok is megjelennek. Így a mennyiségek és műveletek esetében a számolás és mérés témaköre; a hozzárendelések és összefüggéseknél az algebra, függvények, sorozatok, halmazok, logika; az alakzatok síkban és térben tartalmi területnél a geometria témaköre; az események statisztikai jellemzői és valószínűsége esetében a kombinatorika, a valószínűség, a leíró statisztika és a gráfok (részletesebben lásd a *közoktatás minőségéről* szóló 8. fejezetet).

5.2. Tartalmi változások a közoktatás egyes területein

Az új központi tartalmi szabályozó eszköz, a NAT 2003 megjelenésével, a kimeneti tartalmi szabályozás, az érettségi súlyának és tartalmi szabályozóerejének növekedésével – de gyakran a központi szándékoktól függetlenül vagy éppen azok ellenében – számottevő változások történtek a közoktatás különböző területein. Az iskoláskor előtti nevelés, az általános és középfokú közismereti képzés és a szakoktatás átfogó területe (ezekről lásd még a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet) mellett az alapfokú művészetoktatás, a sajátos nevelési igényű gyerekek oktatása és a nemzetiségi oktatás érdemel figyelmet (az utóbbi két területről lásd még az *oktatási egyenlőtlenségekről és speciális igényekről* szóló 9. fejezetet).

5.2.1. Az iskoláskor előtti nevelés

Az iskoláskor előtti kisgyermekkorú ellátás felelőssége, az európai országok többségének gyakorlatához hasonlóan, Magyarországon is megoszlik két szaktárca között. A 0–3 éves gyerekek intézményes napközbeni gondozását, mely a gyermekjóléti alapellátás és szociális védelem körébe tartozik, az Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium felügyeli, a 3–6 évesek intézményes nevelése, a közoktatási feladatellátás körébe tartozó óvodáztatás az Oktatási Minisztérium irányítása alatt áll. A rendszerváltás után a két ellátási terület intézményhálózata, férőhelyeinek száma teljesen eltérően alakult. Nagyon sok bölcsőde megszűnt, a férőhelyek száma az 1990-es érték felére esett vissza, az óvodák száma viszont a 90-es évek elején még gyarapodott is, férőhelyeik száma pedig a kedvezőtlen demográfiai változások ellenére az évtized végéig nem csökkent. A két iskoláskor előtti ellátáshoz való hozzáférésben drámai, tízszeres különbség alakult ki: az ezredfordulótól napjainkig a bölcsődés korúak 8,4-8,7³⁸, az óvodáskorúak 85-87³⁹ százaléka részesül intézményes nevelésben.

³⁸ Forrás: KSH, Szociális statisztikai évkönyv.

³⁹ Forrás: KSH és OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv adatai alapján Vágó Irén számításai.

Az iskoláskor előtti nevelés területén jelentős új fejlemény, hogy a krónikus bölcsődei férőhelyhiánynak, túlszűfoltágnak, továbbá a kistelepülések teljes ellátatlanságának a kezelésére 2004-től kezdődően a kapacitásfelesleggel rendelkező óvodákban bölcsődei csoportokat indítanak. Ezen integrált vezetéssel, közös célú intézmények működtetésének feltételei egyelőre még nem kellően kidolgozottak, a két tárca közötti koordinációs feladatok ellátása hiányzik. Az új intézménytípustól azt várják az oktatásirányítók, s maguk az óvodapedagógusok is, hogy megszűnik a 3 év alatti gyerekek törvényellenes óvodai felvételének gyakorlata, amelyre elsősorban a bölcsődével nem rendelkező kistelepüléseken kényszerülnek az óvodavezetők, részben az ellátásra kötelezett helyi önkormányzatok és a munkába visszatérni szándékozó anyák nyomására, részben pedig a csökkenő gyermeklétszám miatti óvodabezárástól való félelmük miatt. Országos adat nem áll rendelkezésre az óvoda-bölcsődékről, de például a dél-dunántúli régióban 16 ilyen intézményegység működik. A bölcsődék működését „A bölcsődei gondozás-nevelés minimumfeltételei és a szakmai munka részletes szempontjai” című kiadvány szabályozza, mely előírja a kisgyermekek napirendjével, étkezésével, gondozásával kapcsolatos feladatokat, a dolgozók munkarendjét és kötelességeit (A bölcsődei..., 1999). Kiadás előtt áll a Bölcsődei alapprogram, mely tartalmában és szerkezetében is illeszkedik az Óvodai nevelés országos alapprogramjához. Az új szabályozási eszközzel biztosítottá válik a kisgyermekkori nevelés törésmentes tartalmi szabályozása, s ennek révén a 0–6 éves gyerekek egységes elvek mentén történő fejlesztése is nagyobb eséllyel valósulhat meg a két – korábban meglehetősen eltérő prioritásokkal⁴⁰ rendelkező – intézménytípusban (Villányi Gy.-né, 2006).

A másik, az óvodai intézményrendszeret érintő változás, a közös igazgatású óvodák és iskolák jelentős arányú létrejötte már közel tízéves folyamat, de a tapasztalatok szisztematikus, kutatásokkal történő feltárása még várat magára. Szórványos kvalitatív vizsgálatok alapján megállapítható, hogy az új formációnak kétségtelenül pozitív hozadéka az óvoda-iskola átmenet könnyebbé válása a gyermekek számára, illetve az, hogy az óvodák tartalmi munkájában nem jelentek meg azok az iskolásítási törekvések, amelyekről az érintett óvodavezetők, beosztott óvodapedagógusok egy része tartott. Több interjúalany jelezte azonban, hogy a gyermekhiánnyal küzdő óvoda-iskolákban aláássa a két intézmény együttműködését a hatéves gyerekek beiskolázásában mutatkozó érdekellentét, melynek feloldását a törvényi szabályozás ellentmondásossága is nehezíti. Ezekben az intézményekben egyre gyakoribb, hogy az eddig óvodai kompetenciába tartozó beiskolázási döntést az iskolavezető – élve/visszaélve a közoktatási törvényben rögzített döntési jogával⁴¹, valamint a magasabb iskolafok vezetőjeként élvezett hatalmával – teljes egészében saját hatáskörébe vonja, és nyomást gyakorol az óvodákra, hogy engedjék iskolába az éretlen gyerekeket is, vagy éppen az óvodai véleményt figyelmen kívül hagyva igyekszik bizonyos gyerekcsoportok iskolába lépését késleltetni (Vágó, 2005a).

Az óvodai nevelőmunka tartalmára, a csoportszervezésre és az alkalmazott pedagógiai módszerekre is jelentős hatást gyakorolhat az óvodai nevelés spontán kiterjedése a hatévesek korcsoportjára. A rugalmas beiskolázás bevezetése óta az is

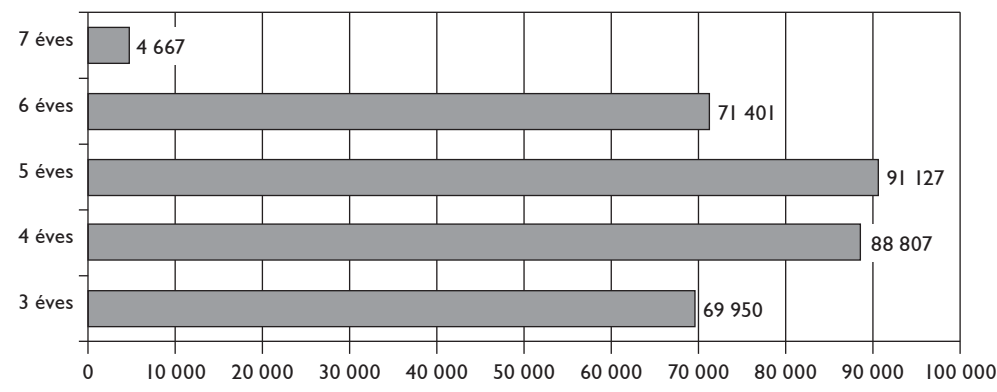
⁴⁰ A bölcsődék esetében a gondozás, az óvodák esetében a nevelés.

⁴¹ „Az iskolaigazgató dönt: a tankötelezettség kezdetéről az óvoda véleménye alapján, illetőleg ha a gyermek nem járt óvodába, vagy ha vizsgálatát az óvoda kezdeményezte a nevelési tanácsadó véleménye alapján; sajátos nevelési igényű gyerekek esetében pedig az illetékes szakértői és rehabilitációs bizottság véleménye alapján.” 1993. évi LXXIX. törvény közoktatásról, 6. § (4) bekezdés.

kolába lépéshez szükséges fejlettséget úgy tűnik, egyre kevesebb 6 éves éri el, mert 1986-ig a korcsoportnak csak 30-35%-a járt óvodába, 2004-ben pedig már 72%-a (Vágó, 2005a). Az új korösszetételnek (lásd 5.4. ábra) nyilvánvalóan szerepe van abban, hogy a 2004/05-ös nevelési évtől a vegyes életkorú gyerekekből szervezett csoportok száma 160-nal⁴² meghaladta a homogén életkori csoportokét.

5.4. ábra

A különböző életkorú óvodások száma, 2005



Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005

Az óvodák működésének, nevelőmunkájának intézményi szintű szabályozása öt, kötelezően elkészítendő helyi dokumentum: az alapító okirat, az Óvodai nevelés országos alapprogramjára épülő nevelési program, a minőségirányítási program, a szervezeti és működési szabályzat és a házirend révén valósul meg. A közoktatási törvény 2003-as módosítása írta elő az óvodák számára a helyi minőségirányítási program készítésének kötelezettségét és a nevelési programok felülvizsgálatát 2004. június 30-i határidővel,⁴³ a fenntartókat pedig arra kötelezte, hogy a nevelési programokat óvodai szakértőkkel véleményeztessék. A nevelési programok módosításának tapasztalatait a Pedagógiai Szolgáltatók Országos Szövetségének Óvodai Munkabizottsága összegezte (*Összefoglaló jelentés...*, 2005). E szerint az új helyi nevelési programok jobban tükrözik az óvodák egyéni arculatát, a speciális helyi körülményekre épített nevelőmunka jellegzetességeit. Az önállóan megírt intézményi nevelési programok 30%-a 1999-ben is helyi innovációkra épült, ez az arány most 40%-ra növekedett. További innovációk létrehozását és elterjedését segíti, hogy a Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) keretében önálló óvodai programcsomag került ki-fejlesztésre. A programcsomag a négy őselem – Föld, Tűz, Víz, Levegő – köré rendezi a fejlesztésre szánt területeket. Minden területhez (játék, hagyomány, irodalom, környező világ tevékeny megismerése [matematika, környezet], anyanyelv, zene, vizuális nevelés, mozgás, drámajáték) 48 feldolgozási javaslat készült. A programcsomag kiegészül ún. képességfejlesztő kártyákkal, amelyek az óvónők fejlesztő munkájához nyújtanak segítséget. A programcsomag elemeinek tesztelése 2005 szeptemberétől folyik a Térségi Iskola- és Óvodafejlesztő Központokban (Villányi Gy.-né, 2006).

⁴² Vegyes életkorú csoport 7400, azonos életkorú 7240 volt a 2004/2005-ös tanévben az OM Statisztikai tájékoztatója szerint.

⁴³ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 129. § (6) bekezdés.

5.2.2. Általános és középiskolai oktatás

A 2003/04-es tanévtől a közoktatás minden szintjén nem elhanyagolható, bár pontosan nem ismert⁴⁴ változásokat eredményezett, hogy a kormány a 2003. évi költségvetési törvényben módosította a közoktatási törvényt⁴⁵, több évfolyamon csökkentve ezzel a napi kötelező tanórai foglalkozások számát. A változások 2003. szeptember 1-jén léptek hatályba az 1., 5. és 9. évfolyamokon, ezt követően pedig felmenő rendszerben. Mivel a nem kötelező órák számát a közoktatási törvény a kötelező órák százalékában adja meg, ebben a körben további óraszámcsökkenések jelentkeztek (lásd *Függelék 5.7. táblázat*). A 4., illetve a 6–10. évfolyamon⁴⁶ elrendelt heti 2,5 órás csökkenés tantárgyak közötti elosztását az Oktatási Minisztérium az iskolák hatáskörébe utalta, de a kerettantervi rendelet módosításával felkínált pedagógiai ciklusonként két (a gimnáziumok esetében három) választható óratervi variációt és tartalmi tananyagcsökkentést az iskolák számára. Az óratervi variációk döntő többségükben a szabadon tervezhető tanórák terhére valósították meg az óraszámcsökkentés meghatározó részét.

Az óraszámcsökkentés hatására az általános iskolai évfolyamokon tovább nőtt a lemaradásunk az OECD-országokat jellemző átlagos éves óraszámoktól, középfeleket azonban a nem kötelező óraszámok szokatlanul magas aránya miatt felülmúljuk az adatot szolgáltató 27 ország⁴⁷ átlagát (lásd *Függelék 5.8. táblázat*). A nemzetközi adatok a 2003/04-es állapotot mutatják, a csökkentés felmenő rendszerű bevezetése miatt a 9–11 és a 12–14 évesek körében tovább nő az OECD-átlag és a magyar óraszámok közötti különbség a következő két évben. Változatlanul nehéz kezelni azt a helyzetet, hogy az országok többségénél 10–20 tanítási nappal rövidebb szorgalmi időszakban kellene úgy elegendő tanulási időt biztosítani az iskolákban, hogy eközben a tanulók napi tanóráinak száma ne haladja meg a korcsoportonként különböző, de egyaránt nehezen meghatározható, elviselhető mértéket.

A NAT 2003 által generált tartalmi változások az alaptanterv elnyújtott – az 1. évfolyamtól a 2004/05-ös tanévben induló felmenő rendszerű – implementációja miatt még csak az alsó tagozatos helyi tantervekben jelennek meg (lásd a *helyi tantervekről* szóló 5.1.2.4. alfejezetet). A központi oktatásirányítás azonban a tartalmi szabályozás mellett számos egyéb eszközzel ösztönzi az általános iskolákat a kultúra elsajátításához nélkülözhetetlen alapkompenciák (olvasás-szövegértés, írás, számolás) lassabb, de biztonságosabb, egyéniesített – a gyerekek fejlettségéhez, érdeklődéséhez igazodó – kialakítására. Az eszközrendszer legfontosabb eleme az iskolai kezdőszakaszban a szöveges értékelés kötelezővé tétele, illetve az, hogy a gyerekek félévi vagy egész évi teljesítményének szummatív értékelését legkorábban a negyedik évfolyam végén lehet osztályzattal megtenni (lásd a *keretes írást*). A tanulók értékelésének, minősítésének új rendje 2004. szeptember 1-jén lépett hatályba az első évfolyamon, majd tovább felmenő rendszerben. A tanulók felkészültségének további romlásától tartva kezdetben sokan támadták a szöveges értékelést és a bukás, évismétlés hagyományos formáinak eltörlését az alsó tagozaton. A többször említett, 2005 végén elvégzett közvélemény-kutatásban (*Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2005*) azonban a válaszo-

⁴⁴ Az új iskolai óratervekről ez ideig nem készült adatgyűjtés.

⁴⁵ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 52. § (3) bekezdés.

⁴⁶ Ugyanezek az évfolyamokon történt ugyanilyen arányú óraszámnövelés 1999-ben, azaz a 2003-as törvénymódosítás az 1999 előtti állapotot állította vissza.

⁴⁷ Belgium a flamand és a francia közösségéről is szolgáltatott adatokat.

A tanulók teljesítményének értékelése

1. Az első–harmadik évfolyamon – félévkor vagy év végén, továbbá a negyedik évfolyamon félévkor szöveges minősítéssel kell kifejezni, hogy a tanuló kiválóan, jól vagy megfelelően teljesített, illetve felzárkóztatásra szorul.

2. Ha a tanuló „felzárkóztatásra szorul” minősítést kap, az iskolának a szülő bevonásával értékelnie kell a tanuló teljesítményét, fel kell tárnia a fejlődését, haladását akadályozó tényezőket, és javaslatot kell tennie az azok megszüntetéséhez szükséges intézkedésekre.

3. A „felzárkóztatásra szoruló” tanulók esetében az iskolának mindent meg kell tenni annak érdekében, hogy a negyedik évfolyam végére meghatározott követelményeknek a gyerek eleget tudjon tenni. Az iskola köteles külön felkészítést biztosítani a tanulónak az egyéni foglalkozások időkerete terhére.

4. Első–harmadik évfolyamon évfolyamismétlésre történő utasítás kizárólag a szülő kezdeményezésére, kérelmére történhet (kivéve, ha az ismétlésre az engedélyezettnél nagyobb számú hiányzás miatt van szükség).

5. Az első évfolyamon – a szakértői bizottság vagy a nevelési tanácsadó javaslata alapján – az igazgató mentesítheti a tanulót az értékelés, minősítés alól, és számára egyéni továbbhaladást engedélyezhet. A tanuló ilyen esetben előkészítő évet végez, amelyben játékosan készül fel arra, hogy a következő tanévben az 1. évfolyamos követelményeket teljesítse. Előkészítő évfolyamra a tanuló csak egy tanévig járhat és csak akkor, ha tanulmányait legkésőbb a hetedik életévében megkezdte.

6. A szöveges értékelésre vonatkozó szabályozás nem zárja ki azt a lehetőséget, hogy a tanulók teljesítményét a tanárok évközben érdemjegyekkel minősítsék.

7. A szabályozás bármely iskola számára lehetőséget ad arra, hogy – a pedagógiai programjában rögzített módon és körben – a tanárok a magasabb évfolyamokon se értékeljék a tanulók teljesítményét, magatartását, szorgalmát a hagyományos öt osztályzattal. Nem mellőzhető azonban a tanulók értékelése azokból a tárgyakból, amelyekből állami vizsgát lehet vagy kell tenniük.

Forrás: 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 70. §

lók 62%-a azzal értett egyet, hogy a szöveges értékelés jobban tájékoztat a gyerek képességeiről, s 38%-uk vélte úgy, hogy a szöveges értékelés rossz, mert nem lehet meg tudni belőle, hogy milyen tanuló a gyerek.

Az iskolai kezdő szakaszban folyó képességfejlesztés lassítását, elmélyítését szolgálja az első évfolyamos olvasókönyvek jóváhagyásának külön szempontrendszere – mely előírja, hogy a betűket fokozatosan, a tanév végéig kell megtanítani a gyerekeknek (lásd a *tankönyvekről* szóló 5.4.3.1. alfejezetet) – és a hétvégi írásbeli házi feladatok adásának tilalma is. Szervesen kapcsolódik ehhez a megközelítéshez az, ahogyan a közoktatási törvény 2003-as módosítása megváltoztatta a közoktatási törvényben alapozó szakasznak nevezett 5. és 6. évfolyamok⁴⁸ funkcióját. Ennek a változtatásnak a

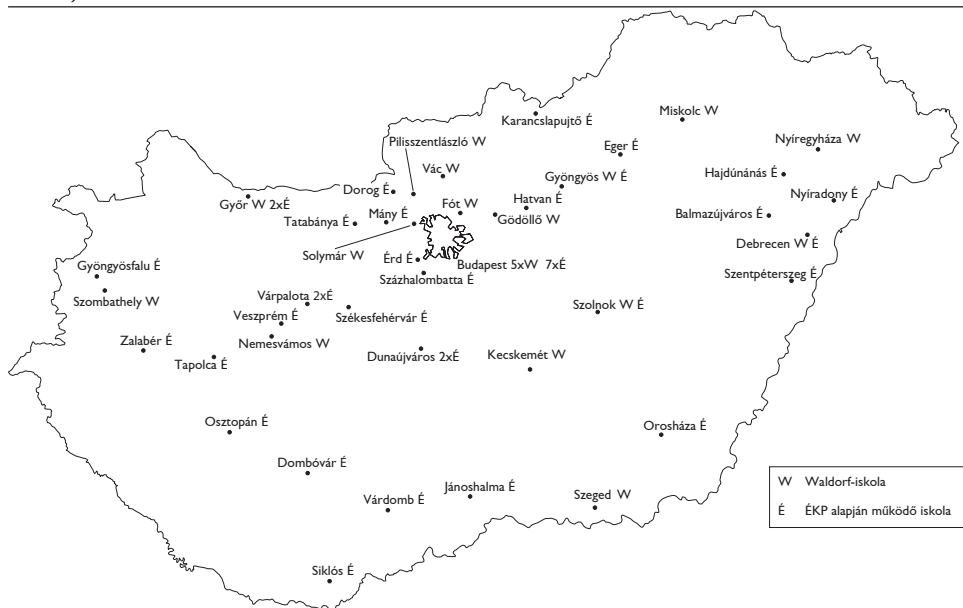
⁴⁸ Az alapozó szakasz kötelező tanórai foglalkozása időkeretének 25-40%-ában nem szakrendszerű, a fennmaradó időkeretben szakrendszerű oktatás folyik. 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 8. § (3) bekezdés.

lényege egy kétéves átvezető szakasz beiktatása az egytanítós rendszerből a soktanáros, sok tantárgyas szaktárgyi oktatásba való átlépés közé. Egy 2005-ben elvégzett kérdőíves vizsgálatban (*Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005*) az általános iskolai igazgatók 46%-a értett egyet ezzel az intézkedéssel, 52%-uk nem, 2%-nyian pedig nem tudtak ebben a kérdésben állást foglalni. Az iskolavezetők 4%-a nem ismerte ezt az új szabályozást, ami azért meglepő, mert a 2004/05-ös tanévtől felmenő rendszerben belépő intézkedés végrehajtása olyan jelentős változásokat igényel az intézményi pedagógusmunkaerő-gazdálkodásban, amelyre az igazgatóknak jó előre fel kell készülniük. A kevert rendszerű alapozó szakaszban ugyanis a továbbiakban a jelenleg az 5. és 6. évfolyamon oktató szaktanárok mellett (illetve egy részük helyett) a tanulási idő legalább negyed részében egy vagy két tanító „viszi tovább” a gyerekeket, az alsó tagozatban kialakuló személyes kötődés fenntartása érdekében.⁴⁹ Az iskolai eredményesség vizsgálata adatai szerint a 2004/05-ös tanévben iskolánként átlagosan 2 tanító diplomával (is) rendelkező pedagógus tanított az 5. és 6. évfolyamos osztályokban, közel kétharmaduk azonban másoddiplomaként a szaktanári végzettséget is megszerezte (*Dencső, 2005*).

A fenti intézkedések egy részét a hazai és külföldi alternatív pedagógiák gyerek- és iskolaképe ihlette. Ez utóbbival összefüggésben érdemes megemlíteni, hogy miközben az iskoláztatás főáramába fokozatosan beszivárognak az alternatív pedagógiai elképzelések, a legelterjedtebb magyarországi alternatív iskolahálózatokhoz tartozó intézmények száma programonként meglehetősen eltérően alakul. A legnagyobb intézményi és tanulólétszámmal rendelkező Értékközvetítő és képességfejlesztő

5.1. térkép

A magyarországi Waldorf-iskolák és az Értékközvetítő és képességfejlesztő program (ÉKP) alapján működő iskolák, 2005/06



⁴⁹ Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 8. § (3) bekezdés módosításához kapcsolódó indoklás. Iskolaszolgá, 2003. XIV. 1–2.

lesztő program követőiskolai hálózata közel egy évtizede stabilizálódott, a Waldorf-program szerint oktató intézmények köre évente egy-két iskolával bővül (lásd 5.1. *térkép*), míg a komprehenzív iskolahálózat – a bázisváros vezetésével való konfliktus nyomán kivált 11 iskola elvesztésével – jelentősen meggyöngyült.

5.2.3. Szakiskolai képzés – szakképzés

Az iskolarendszerű szakképzés alapstruktúrája, a szakmai képzés 16 éves kor, illetve 10. évfolyam utánra helyeződésével, a Nemzeti alaptanterv 1998-tól induló bevezetésével felmenő rendszerben a szakiskolákban 2002-re, a szakközépiskolában 2003–2004-re épült ki. A hosszan elnyúló implementációs szakasz lezárulásával azonban sor került néhány jelentősebb, a szakképzés szerkezetét érintő jogszabályi módosítására. A szakképzés területén egyre aktívabb kamarák kezdeményezésére a 2005/06-os tanévtől több nagy létszámú szakma képzési ideje 2+2-ről 2+3 évre emelkedett. Az előzetes számítások szerint a törvényi változás a szakmát tanulóknak a felét, ezen belül a fiúk nagyobbik felét érinti, ami azt jelenti, hogy minden második szakiskolás úgy tölt el öt évet a középfokú képzésben, hogy nem szerez érettségit és csak egyetlen szakmát tanul. Aki közülük egy érettségihez kötött szakmát is szeretne elsajátítani, további 3 évi tanulás után szerezheti meg az érettségi bizonyítványt, majd újabb 1-2 év után szakmai vizsgát tehet, így 9-10 év középfokú tanulás után 25 éves korában lép ki a munkaerőpiacra. Szintén nagy horderejű intézkedés, hogy a szakiskolák 9–10. évfolyamain a képzési idő maximum 40%-áig szakmai jellegű képzés folyhat, beleértve a szakmai gyakorlati képzést is, amelynek az ún. gyakorlati plusznormatíváját is biztosítják.

A képzési tartalom alapidokumentumainak (OKJ, Szakmai és vizsgakövetelmények, központi programok, kerettantervek) első változatai is elkészültek az ezredforduló előtti években, de itt számos, rendszerszinten is nagy horderejű fejlesztés indult és folyik jelenleg is. Az ezredforduló körül (1998–2002) ilyen volt a szakközépiskolára épülő szakmák egy részének (104 szakképesítés tartalmi dokumentumainak) a modernizálása az ún. második világbanki program keretében (lásd *Jelentés...*, 2000). A képzési struktúra és tartalom modularizálására először 2000–2001-ben tettek nagyszabású kísérletet, amikor 420 szakma – az OKJ-ben található képesítések mintegy fele – modulokból történő felépítését tűzték ki célul (*Lackovich J.-né*, 2001). A modularizációs munkálatok végül a Nemzeti Fejlesztési Terv 3.2. intézkedési csomagjába kerültek be.⁵⁰ A deklarált célok között első helyen szerepel, hogy a szakképzés különböző szintjeire való be- és visszalépést gazdaságosan – az előzetes tudás figyelembevételével – lehessen megtenni (lásd a *keretes írást*).

Kiadásra került és 2006. április elsején hatályba lépett az új Országos Képzési Jegyzék, mely a modularitás következtében felére csökkentette a szakmák számát, s egyben megteremtette 440 részzaképesítés megszerzésének lehetőségét is. A közös kompetenciahalmazzal rendelkező 4, 6 vagy 8 szakképesítésből épülnek fel a szakképesítés-csoportok (ezek egyikét mutatja be az 5.5. ábra).

A hagyományos 3 éves szakmunkásképzésnek a 2+2-es szerkezetre való átalakítása a kilencvenes évek második felében úgy történt meg, hogy az első két – az

⁵⁰ Lásd: az FMM HEFOP intézkedéseinek 2003. április 26-i alapidokumentumát, 65–67. o., valamint [online:] https://www.nive.hu/nft/dokumentumtar/3.2.1_Osszefoglalo_leiras.pdf

A modularizáció előnyei

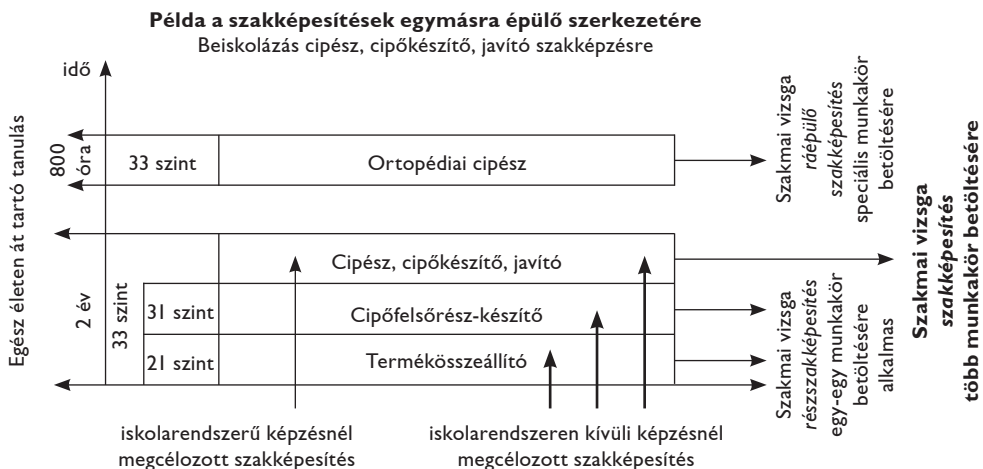
- Elősegíthető a szakképesítések közötti átjárhatóság,
- lehetővé válik a gazdaságban bekövetkező változások gyors és rugalmas követése,
- megvalósítható a képzés és továbbképzés hatékonyabb egymásra épülése,
- az előzetes tudás mérése és a beszámíthatóság egységesebbé válik,
- kialakulhat egy egységesebb taneszközrendszer,
- a szakképesítések tartalma gyorsabban és gazdaságosabban korszerűsíthető,
- tervezhetőbbé válik az egyéni életpálya,
- a gazdaság igényével összhangban az egyén hatékonyabban fejlesztheti tudását, könnyebbé válik számára meglévő kompetenciáinak a továbbfejlesztése, az egész életen át tartó tanulás.

Forrás: OM sajtóközlemény, 2006. 02. 17. [online:] {<http://www.om.hu/main.php?folderID=778&articleID=6944&ctag=articlelist&iid=1>}

eredeti elképzelések szerint általánosan képző és pályaaorientáló – év tartalmára csak vázlatos és részben megalapozatlan elképzelések születtek. Így az 1998-as új kilencedik évfolyamos szakiskolai képzés más minta hiányában az általános iskolai felső tagozat és a gimnáziumi általános képzés egy olyan redukált változatát eredményezte a legtöbb iskola helyi tantervében, amely megvalósíthatatlannak bizonyult. Ezen utóbb – versenyképes, széles támogatást élvező koncepció hiányában – a kerettantervek sem változtattak. Széles konszenzust élvezett az az értékelés, hogy a szakiskolai képzés, különösen annak parkolóként funkcionáló kezdő szakasza rosszul működik, alig fejleszti a tanulókat (Mártonfi, 2006a), ezért a szakmapolitikának lépnie kellett. Ez a szakmapolitikai válasz a Szakiskolai fejlesztési program (SZFP), amelyet az oktatási

5.5. ábra

Moduláris szerkezetű szakképzés



Forrás: Nagy L., 2005

miniszter előterjesztése alapján 2003 januárjában fogadott el a kormány⁵¹ (lásd még az *oktatási egyenlőtlenségekről és speciális igényekről* szóló 9. fejezetet).

A szakiskolai fejlesztési program keretében 2003–2006 között rendkívül intenzív tartalomfejlesztés folyt. A kimeneti szabályozás (alpműveltségi vizsga) hiányában a – 9–10. évfolyamon igen eltérő követelményeket kitűző – szakiskolák számára komoly orientációt jelenthet a program „A” komponensében⁵² a közismereti évfolyamokra kidolgozott 10 műveltségterületi és 12 szakmacsoportos kerettanterv. A „B” komponens keretében a szakképző évfolyamok számára 25 szakképesítés központi programja (tanterve) került fel a program honlapjára⁵³, tartalmazva a megnyújtott (3 éves) képzési idejű szakmák számára a 13. évfolyam részletes programjait is. Kétségtelenül probléma azonban, hogy az új központi programok hosszú távon jelenlegi formájukban nem használhatóak, mert szemben az új OKJ-val, nem moduláris felépítésűek. A megnövelt képzési idejű szakmák ajánlott tanterveinek komoly hiányossága, hogy nem biztosítanak óraszámot az idegen nyelvek számára a szakképző évfolyamokon. A leghátrányosabb helyzetű, általános iskolai végzettséggel sem rendelkező fiatalok számára szervezett felzárkóztató évfolyam tananyagai, módszertani ajánlásai a „C” komponens termékei.⁵⁴ A fejlesztési program implementációját jelentős számú tanártovábbképzés és konferencia segíti, de a kerettantervek, központi programok használatbavételét egyelőre nehezíti a kapcsolódó tankönyvek, taneszközök hiánya.

A szakképzéssel kapcsolatos kormánystratégia végrehajtásáról szóló kormányhatározat⁵⁵ a rendelkezésére álló erőforrások és kapacitások hatékonyabb felhasználása, költséghatékonyabb szakképző intézményrendszer kialakítása érdekében a szakképző iskolák és a felsőfokú szakképzést folytató felsőoktatási intézmények társulásával létrejövő térségi integrált szakképző központok (TISZK) hálózatának létrehozását irányozta elő (erről részletesebben lásd a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet). Az új integrált szakképző intézményekben a 2006. szeptember 1-jétől a kereskedelem, marketing és üzleti adminisztráció, valamint a gépészet szakmacsoportba tartozó szakképesítések tekintetében felmenő rendszerben a moduláris szakképzési szisztéma, az új szerkezetű Országos Képzési Jegyzék, továbbá a megújított szakmai és vizsgakövetelmények, központi programok (tantervek) alapján indítják a képzést (Mártonfi, 2006a). 2006-ban – az elsőhöz igen hasonló, de konkrét mérőföldköveket is tartalmazó célkitűzésekkel – elkezdődött a második Szakiskolai fejlesztési program, amelybe nyertes pályázóként 70 szakképző intézmény kapcsolódott be.

5.2.4. Alapfokú művészetoktatás

Magyarországon az alapfokú művészetoktatás a közoktatás szerves részét képezi, annak ellenére, hogy ebben a képzési formában a tankötelezettség nem teljesíthető, s az oktatás csak részben folyik többcélú iskolák, illetve általános művelődési közpon-

⁵¹ 2015/2003. (I. 30.) Korm. határozat az iskolai rendszerű szakképzés munkaerőpiac által igényelt korszerűsítésére irányuló intézkedésekről.

⁵² A szakiskolai program komponensei: A) közismereti és szakmai alapozó, B) szakképzés-módszertani, C) hátrányos helyzetűek reintegrációja (lásd részletesebben *Jelentés...*, 2003).

⁵³ [online:] {<http://www.szakma.hu/>}

⁵⁴ www.szakma.hu/szfp/termekek_eredmenyek/index.php

⁵⁵ 1057/2005. (V. 31.) Korm. határozat a szakképzés-fejlesztési stratégia végrehajtásához szükséges intézkedésekről.

tok (ÁMK) keretében. Az alapfokú művészetoktatásban részt vevő gyerekek többsége a közoktatási intézményrendszerrel független, önálló alapfokú művészetoktatási intézményeket látogatja, melyek létét 1993-ban deklarálta a közoktatási törvény. Ezen iskolák egyik meghatározó csoportját a tradicionális zeneiskolák, illetve a zeneiskolai alaptól kinőtt, ma már több művészeti ágat oktató önkormányzati fenntartásban működő alapfokú művészetoktatási intézmények alkotják, másik csoportját pedig a gombamód szaporodó, nem önkormányzati művészeti iskolák. Az alapfokú művészetoktatási intézményekben az oktatás nem ingyenes,⁵⁶ csak kedvezményes; azaz a tanulóknak a tényleges költségek csak kis részét kell megfizetniük térítési díj (pl. terem- és hangszerhasználati díj), illetve – heti 6 tanóránál intenzívebb képzés esetében – tandíj formájában; a költségek nagy hányadát az állami normatíva fedezi.

A kilencvenes évek végétől megduplázódó, bizonyos tanszakok esetében megháromszorozódó fejkvóták érdekeltté tették az általános iskolákat az alapfokú művészetoktatás beindításában, s az iskolai szándékhoz előbb-utóbb társuló szülői nyomásnak engedve a helyi önkormányzatok sem elleneztek a profilbővülést. Hasonló okok motiválták a vállalkozói szféra érdeklődésének megélénkülését az alapfokú művészetoktatás iránt. Figyelmet érdemel a nem önkormányzati fenntartók számának jelentős gyarapodása és összetételének alakulása is; azt ugyanis – a közoktatási feladatellátás egyéb területein elenyésző arányú – egyéni vállalkozások, alapítványok, egyesületek, közhasznú társaságok dominanciája, illetve a másutt számottevő egyházi fenntartók szinte teljes hiánya jellemzi. Megállapítható, hogy az ezredfordulótól kialakuló művészetoktatási piac a 2004/05-ös tanévre jelentősen megerősödött, s – a rendkívül költséges, eszközigényes hangszeres zeneoktatást leszámítva – minden művészeti ágban a képzések több mint fele vállalkozási formában zajlik.

Az utóbbi 6-7 évben mindkét fenntartói körben rendkívül jelentős volt az alapfokú művészetoktatási intézményekbe beíratott tanulók számának növekedése. Bebizonyosodott, hogy a művészeti nevelést igénylik a családok, a tanulók, annak ellenére, hogy az alapfokú művészetoktatás nem ingyenes szolgáltatás.

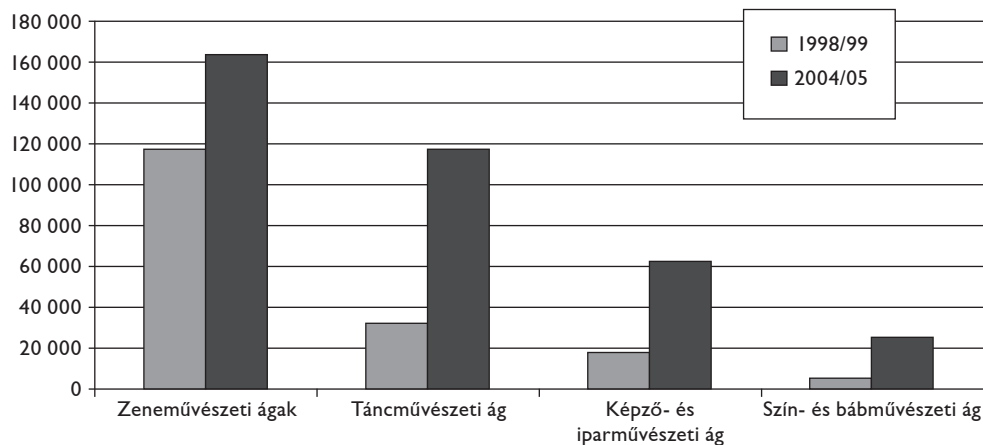
A fenti változások egyértelműen pozitív hatása, hogy a művészeti nevelésben részesülő tanulóknak nem egyszerűen csak a létszáma növekedett meg, hanem a városi középosztály gyermekei mellett más társadalmi csoportok számára is elérhetővé vált ez a szolgáltatás. Az egységes iskolák keretében létrejövő alapfokú művészeti tagiskolák és a vállalkozásként működők egyaránt – nagy többségükben – a korábban ellátatlan területeken jöttek létre. Ennek eredményeként az alapfokú művészetoktatás közelebb került a fogyasztókhoz, s városi jelenségből a különböző településtípusok és társadalmi rétegek között valamivel arányosabban eloszló közoktatási szolgáltatássá vált.

Problémák sorozatát okozza viszont, hogy míg a normatívák jelentős növelése óta eltelt időszakban a magas presztízsű, nagy hagyományokkal rendelkező zeneoktatásban kizárólag a népzenei területen mutatkozik számottevő tanulólétszám-bővülés (sőt a jazz szakágban jelentős létszámvesztés következett be), addig a kisebb fajlagos költségű művészetoktatási területeken (elsősorban tánc, színjátszás, bábozás) erőltetett ütemben három-ötszörösére emelkedett a tanulók létszáma (lásd 5.6. *ábra* és *Függelék 5.9. táblázat*).

56 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 115. § (1) bekezdés c) pont és 116 § (1) bekezdés a) pont. Kivéve a halmozottan hátrányos és az SNI-tanulókat. 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 114. § (2) bekezdés.

5.6. ábra

A tanulólétszám változása az alapfokú művészetoktatásban a négy művészeti ágban,* 1998/99-től 2004/05-ig



Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Középfokú oktatás 1998/99, OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005, valamint OM 2004/2005. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

* A és B tagozatosok összesen.

A közoktatási törvény 2003. évi módosítása szigorította az alapfokú művészetoktatási intézmények oktatóinak képesítési követelményeit. Előírta, hogy a művészeti szakmai tárgyakat tanítóknak tantárgyuknak megfelelő szakirányú tanári vagy művész végzettséggel kell rendelkezniük.⁵⁷ A rendkívül gyors tanulólétszám-növekedéstől azonban elmaradt a magasan kvalifikált pedagógusok bekapcsolódása a művészeti nevelésbe, oktatásba. A 2001/02-es tanévhez (lásd *Jelentés...*, 2003) képest a tanárok száma lényegében megduplázódott, a szakirányú művész diplomával rendelkezők aránya 2%-kal csökkent annak ellenére, hogy a zeneművészeti és elsősorban a táncművészeti tanszakon tanítók körében a felsőfokú művészeti végzettségűek aránya valamelyest emelkedett. Figyelmet érdemel, hogy miközben a közoktatás egészét látványos javulás jellemzi, az alapfokú művészetoktatási intézményekben a szakos ellátottság kedvezőtlen, ezt igazolja a képesítés nélküliek kirívóan magas, 16,7 százalékos aránya⁵⁸ a gyorsan bővülő tanulólétszámú táncművészeti tanszakon (lásd *Függelék 5.10. táblázat*).

A költségvetés művészetoktatásra fordított kiadásainak ugrásszerű megnövekedésére és a tanulási környezet bizonyos indikátorainak (például a tanárok végzettségének, az egy tanárra jutó tanulók számának) romlására tekintettel az oktatási miniszter a 2002/03-as tanévben elrendelte az alapfokú művészetoktatási intézmények tanügy-igazgatási tevékenységének, valamint működésük szakmai feltételrendszerének vizsgálatát.⁵⁹ Az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont (OKÉV) által szervezett, 10%-os reprezentatív intézményi mintán elvégzett kutatás igen sok szabálytalanságot és problémát tárt fel (lásd a *keretes írást*).

⁵⁷ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 17. § (1) bekezdés k) pont.

⁵⁸ Forrás: OM oktatásstatisztikai adatbázis 2004/2005, Garami Erika számításai.

⁵⁹ 30/2002. OM rendelet a 2002/2003. tanév rendjéről, 24. § (1) bekezdés.

Az alapfokú művészetoktatási intézmények ellenőrzésének főbb tapasztalatai

1. Az önkormányzati alapfokú művészetoktatási intézményekhez átlagosan 2,8, a nem önkormányzatiakhoz 11,7 telephely tartozik, de az utóbbiak körében előfordult, hogy egy intézménynek nem kevesebb, mint 142 telephelye volt. A több megyében telephellyel rendelkező, tízezres tanulólétszámmal dolgozó, intézményhálózatként működő vállalkozások tevékenysége átláthatatlan, a sok településen folyó oktatás szakmai irányítása megoldatlan.

2. Az alapító okiratok rendkívül hiányosak, kevés kivételtől eltekintve már az intézmények elnevezése sem felel meg a törvényi előírásoknak.

3. A nem önkormányzati intézmények többségénél sem a személyzeti anyagokból, sem a költségvetés személyi kiadásából nem derül ki, hogy a művészeti iskola hány főt foglalkoztat.

4. A munkaviszonyban foglalkoztatottak számát minden fenntartói körben meghaladja az óraadók száma, de az egyéni vagy társas vállalkozásként működő iskolákban nem ritka az óraadók 80-90%-os részaránya. A nagyarányú polgári jogi szerződéssel történő foglalkoztatás megkérdőjelezi a nevelőtestület hatásköreinek teljes körű gyakorlását.

5. Az iskolák 16,4%-a nem rendelkezik a fenntartó által elfogadott pedagógiai programmal, bár az alapfokú művészetoktatás területén többnyire nem járatos szakértők a programokat általában elfogadásra javasolták, ha pedig változtatásokat kértek, azt az iskolák átvezették.

6. Az elfogadott pedagógiai programok hiányosak: 15%-uk nem tartalmaz helyi tantervet, harmadukból hiányoznak az alkalmazható tankönyvek kiválasztásának elvei stb.

7. A helyi tanterveknek mindössze 4,5%-át készítették maguk az iskolák, kétharmaduk a központi tantervet változtatás nélkül vette át, a többiek saját viszonyaikra adaptálták azt.

8. Az intézmények több mint negyede nem rendelkezik pedagógustovábbképzési tervvel, sok helyen kizárólag az igazgató vesz részt továbbképzéseken.

9. A tanulói csoportlétszámok – a zeneművészeti ágat leszámítva – mindenütt túllépi az engedélyezett maximális létszámot.

10. Az oktatás személyi feltételei csak az intézmények 50%-ában megfelelőek, elsősorban azért, mert a tanárok több mint harmada nem felel meg a képzési követelményeknek.

Forrás: Jelentés az alapfokú művészetoktatási intézmények ellenőrzéséről, 2003

Az ellenőrzés fontos következtetése szerint az alapfokú művészetoktatás kiterjedését az indította el, hogy az általános iskolák és fenntartóik megoldást kerestek a kedvezőtlen demográfiai helyzet nyomán felszabaduló iskolai kapacitásaik kihasználására. Szakmai és gazdaságossági szempontból is jobb megoldásnak bizonyult, hogy az önkormányzat mint intézményfenntartó általános iskolái egy részében bevezette az alapfokú művészetoktatást; mert így az iskolarendszer keretében, plusz önkormányzati források bevonása nélkül, ellenőrzött formában lehetővé vált a művészet-

oktatási igények helyben történő kielégítése. Az önkormányzatok többsége azonban – kevésbé sikeres megoldásként – többnyire alacsony bérleti díj ellenében (esetenként ingyen) bérbe adta a felszabaduló tantermeket, egyéb helységeket nem önkormányzati fenntartóknak; teret engedve ezzel nem kevés helyen a szakmai szempontok helyett az üzleti szempontok érvényesülésének (*Jelentés az alapfokú...*, 2003).

Az ellenőrzés tapasztalatai alapján az Oktatási Minisztérium – összefogva a művészeti szakmai szervezetekkel⁶⁰ – elkészített egy rendeletmódosítást⁶¹ az alapfokú művészetoktatási intézmények ellenőrzésére és szakmai minősítésére. A rendelettervezet az intézmény helyszíni vizsgálata alapján, a minősítést végző szakmai bizottság javaslatára „Minősített alapfokú művészetoktatási intézmény” és „Kiválóra minősített alapfokú művészetoktatási intézmény” cím odaítélését teszi lehetővé. A minősített intézmények jegyzékét az OKÉV vezeti és az OM honlapján teszi közzé. A további tanulólétszám-növekedés mederbe terelésére a 2006/07-es tanévben jelentősen, a zeneművészeti ágban 23,8%-kal, a többiben 47,5%-kal csökken az alapfokú művészetoktatás költségvetési normatívája.⁶² Az intézkedés teljesítményüktől függetlenül érinti az intézményeket.

5.2.5. A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása

A sajátos nevelési igényű⁶³ (SNI) gyerekeket és fiatalokat a különtámogatásra való rászorultság alapján az OECD kezdeményezésére több országban három kategóriába sorolják: A kategória: fogyatékos, B kategória: tanulási, magatartási nehézségeket mutató és C kategória: hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók. A közoktatási törvény 2003-as módosítása óta ugyanezen terminusok megjelennek a közoktatást szabályozó joganyagban is, bár Magyarországon az SNI-tanulók közé csak az A és B kategóriába tartozókat sorolják. Sajátos nevelési igényű az, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság (lásd a *keretes írást*) szakvéleménye alapján a) testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, halmozottan fogyatékos, b) pszichés zavarai (például diszlexia, mutizmus, hyperaktivitás) miatt a nevelési, oktatási folyamatban súlyosan akadályozott. Az SNI-körbe nem sorolt c) kategóriás, hátrányos helyzetű tanulók számára is előír azonban a törvény bizonyos külön támogatásokat, például az integrációs képzés lehetőségét.⁶⁴

A közoktatási törvény igen részletesen szabályozza a sajátos nevelési igényű gyerekek jogait a korai fejlesztésre és a fogyatékoságuknak megfelelő speciális nevelés-reoktatásra.⁶⁵ A növekvő létszámú és arányú (az általános iskolában már közel 7%-nyi)⁶⁶ sajátos nevelési igényű (SNI) gyerekek-tanulók nevelési-oktatási feladatainak ellátása

⁶⁰ A Magyar Művészetoktatásért Országos Szakmai Szervezet, Alapítványi és Magániskolák Egyesülete, Magyar Zeneiskolák és Művészeti Iskolák Szövetsége, Művészeti Egyetemek Rektori Széke, Művészeti Szakközépiskolák Szövetsége.

⁶¹ 3/2002. (II. 15.) OM rendelet a közoktatás minőségbiztosításáról és minőségfejlesztéséről.

⁶² 2005. évi CLIII. törvény a Magyar Köztársaság 2006. évi költségvetéséről 3. számú melléklet.

⁶³ A fogyatékos elnevezést felváltó új terminológiát a közoktatási törvény 2003-as módosítása vezette be.

⁶⁴ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 121. § 14., 16., 29. pont.

⁶⁵ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 30. §.

⁶⁶ Forrás: Statisztikai gyors tájékoztató a 2005/2006. tanév eleji adatgyűjtés előzetes adatairól (www.om.hu) alapján Vágó Irén számítása.

részben elkülönült gyógypedagógiai intézményrendszerben (óvodákban, általános iskolákban, speciális szakiskolákban és készségfejlesztő speciális szakiskolákban), részben a többségi a közoktatási intézmények elkülönült tagozatain, osztályaiban folyik (lásd még a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4., illetve az *oktatási egyenlőtlenségekről és speciális igényekről* szóló 9. fejezetet). Az ezredforduló óta egyre gyakoribb azonban az SNI-tanulóknak a többségi tanulókkal közös óvodai nevelése és iskoláztatása.

Szakértői bizottságok

A pedagógiai szakszolgálatok körébe tartozó tanulási képességeket vizsgáló fővárosi és megyei szakértői bizottságok (30), valamint a nagy fogyatékosági területeket (beszéd, hallás, látás, mozgás) lefedő országos szakértői bizottságok feladata a fogyatékoságok szűrése. A bizottság jogkörébe tartozik a vizsgálati eredmények alapján javaslatot tenni a különleges gondozás keretében történő ellátás módjára, formájára és helyére, beleértve az integrált oktatásra való alkalmasság megállapítását*, illetve a magántanulói státusba vétel kezdeményezését. A szakértői bizottságok az SNI-tanulók beiskolázása után két évvel kötelezően, később alkalomszerűen vagy a gyermek oktatásában érintett személyek, intézmények kezdeményezésére felülvizsgálják a tanulók fizikai, pszichés állapotát, és döntenek az SNI-státus fenntartásáról, illetve megszüntetéséről. A 2004/05-ös tanévben felülvizsgált 22 766 tanuló közül 1417 esetben szüntették meg az SNI-státust, ez a megvizsgált személyek 6,2%-a. A felülvizsgálatok kiterjednek az adott tanulónál alkalmazott oktatási forma (szegregált, integrált) hatékonyságának vizsgálatára. Szükség szerint gondoskodnak a tanulók visszahelyezéséről a többségi osztályokba (a sikertelenül integrált gyerekek gyógypedagógiai intézményekbe történő áthelyezését rendszerint már korábban kezdeményezik a tanárok, esetenként a szülők), esetleg iskolaváltást javasolnak az enyhébb vagy súlyosabb fogyatékosokat nevelő intézmények között. A bizottságok jogosultak vizsgálni a közoktatási intézményekben a különleges gondozás ellátásához szükséges feltételek meglétét is.

A szakértői bizottságok tagjai közül pedagógus-munkakörben (274 fő), döntő többségükben gyógypedagógusok, nem pedagógus munkakörben (109) pszichológusok, szakorvosok dolgoznak. A tagok az ötéves kornál fiatalabb gyermekek szüleinek csupán javaslatokat tehetnek, a tankötelezettség hatálya alá tartozó gyerekek esetében azonban államigazgatási eljárás keretében határozatot hoznak, amely ellen fellebbezni lehet. A szakértői bizottságok munkáját minősíti, hogy a beiskolázással kapcsolatos több mint húszezer (21 824) határozat kevesebb mint 1%-át (156-ot) fellebbezték meg a szülők. Ugyanakkor gyakran éri az a kritika a szakértői bizottságokat, hogy az általuk használt kultúrafüggő mérőeszközök miatt nagy arányban kerülnek be nem fogyatékos cigány gyerekek a gyógypedagógiai iskolákba (lásd erről részletesebben az *oktatási egyenlőtlenségekről és speciális igényekről* szóló 9. fejezetet).

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005

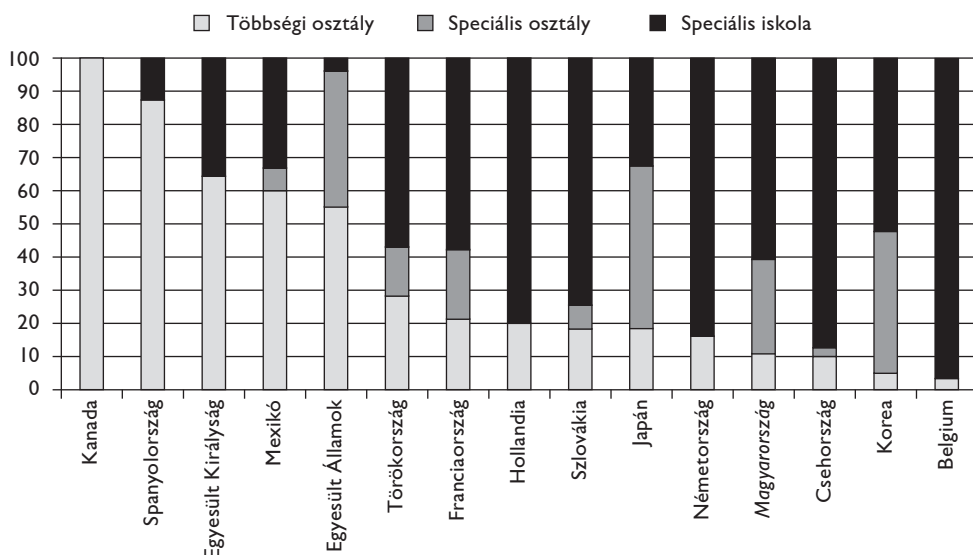
* 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 35. § (2) bekezdés.

A települési (fővárosi kerületi) önkormányzatok kötelesek gondoskodni azoknak a sajátos nevelési igényű gyerekeknek/tanulóknak az ellátásáról, akik a többiekkel való együttnevelésre-oktatásra alkalmasak; a többségi gyerekekkel együtt nem foglalkoztatható, általában súlyosabban fogyatékos gyerekek/tanulók oktatási feladatellátásának biztosítása viszont a megyei, illetve fővárosi önkormányzatok felelőssége.⁶⁷ A fenti felelősségmegosztás ellenére a nagyobb települési önkormányzatok többsége maga gondoskodik az enyhe értelmi fogyatékosok általános iskolai oktatásáról.

Világszerte, így az OECD-országokban is a sajátos nevelési igényű gyerekekkel kapcsolatos kérdések közül az egyik legfontosabb, hogy milyen elhelyezés előnyösebb ezen tanulók számára, a többségi iskolákban a többségi tanulókkal együtt történő (ún. integrált) vagy az elkülönült gyógypedagógiai intézményrendszerben folyó szegregált oktatás. Az OECD-országok gyakorlata e tekintetben igen különböző: a szinte minden SNI-tanulót szegregáltan nevelő/oktató országok mellett vannak 100%-os integrációt megvalósító államok, míg a legtöbb helyen vegyes rendszerek alakultak ki (lásd 5.7. ábra és Függelék 5.11. táblázat).

5.7. ábra

A fogyatékos (a nemzetközi A kategóriába tartozó) gyerekek, tanulók megoszlása (%) az iskolarendszerben történő elhelyezésük szerint, 2001/02



Forrás: Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages, 2005

Magyarországon már egy évszázada jól kiépült gyógypedagógiai intézményrendszerben fogyatékoságuk szerinti speciális tantervek⁶⁸ szerint tanultak a sajátos nevelési igényű gyerekek/ fiatalok. Annak ellenére, hogy a 90-es években megerősödtek az integrációt szorgalmazó szakmai és civil csoportok, az elhelyezés gyakorlata alig változott. Az iskola előtti nevelés kivételével – a hagyományoknak megfelelően –

⁶⁷ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 40. §.

⁶⁸ Süketek tanterve 1900, Vakok tanterve 1905, Gyengeelméjük tanterve 1909, Kisegítő iskolák tanterve, 1910.

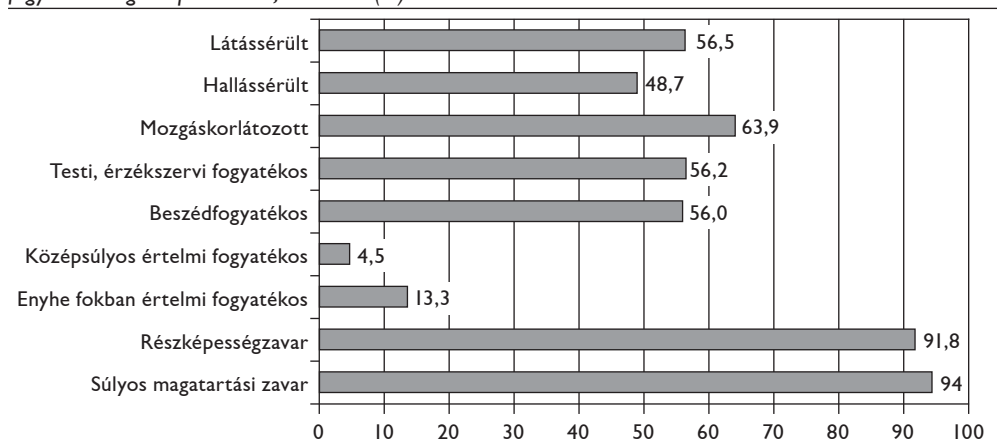
minden képzési szinten és programtípusban meglehetősen alacsony volt az integráltan oktatott SNI-tanulók aránya még az ezredfordulón is. A 2002-től hivatalba lépő oktatási kormányzat számos intézkedést hozott az integráció erősítésére, s a gyermeklétszám csökkenése miatt a többségi intézmények is készségesebben fogadták be a magas normatív támogatásra⁶⁹ jogosult, az osztálylétszámba duplán vagy triplán beszámítható⁷⁰ sajátos nevelési igényű tanulókat.

Összességében az integráltan nevelt, oktatott SNI-gyerekek aránya rendkívül dinamikusa növekedett, a 2001/02. tanévi arány (21,6%) három év alatt lényegében megduplázódott (42,0%). Ugyanakkor érdemes figyelni arra, hogy az integráltan nevelt gyerekek arányának emelkedése elsősorban a magatartási problémákkal küzdők, a tanulásban akadályozottak körében valósult meg. A nemzetközi A kategóriába tartozó fogyatékos gyerekek, tanulók között az integráltak aránya a 2004/05-ös tanévben elérte a 16,2%-ot, ez azonban jelentősen elmarad a teljes SNI-integráció több mint 40%-os arányától, s nem igazán változtat az országok között e tekintetben elfoglalt helyünkön (lásd *Függelék 5.12. táblázat*).

Látni kell azonban azt is, hogy az együtt nevelt SNI-gyerekek aránya a különböző oktatási szinteken és a különböző középfokú programokban jelentősen különbözik. Az óvodákban – részben az iskoláskor előtti gyógypedagógiai intézmények kis száma miatt – az SNI-gyerekek háromnegyede együttnevelődik, a középfokon viszont, az odáig eljutó viszonylag kevés SNI-diáknak már kevesebb mint negyede (lásd *Függelék 5.13. táblázat*). Szintén igen jelentős eltérések mutatkoznak az integráltan nevelkedők arányában fogyatékosági típusok szerint; egyértelmű, hogy az értelmi fogyatékosokat javasolják legkevésbé a szakértő bizottságok, illetve fogadják legkisebb arányban a többségi óvodák, iskolák (lásd 5.8. ábra).

5.8. ábra

Az integrált oktatásban részesülő sajátos nevelési igényű gyerekek, fiatalok aránya a különböző fogyatékosági csoportokban, 2004/05 (%)



Forrás: Kópatakiné, 2006

Megjegyzés: A szakértői bizottságok által véleményezett tanulók.

⁶⁹ Az óvodákban és iskolákban egyaránt igénybe vehető gyógypedagógiai ellátási normatíva összege a 2000-es 220 E Ft-ról a 2006-ban 464 E Ft-ra emelkedett. Forrás: éves költségvetési törvények.

⁷⁰ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 3. sz. melléklet II. rész 3.

Magyarországon jelenleg az oktatási intézmények döntő többségében ún. rideg integráció (Illyés, 2000) valósul meg. Azon túl, hogy az SNI-gyerekek számára biztosítják a tanuláshoz nélkülözhetetlen technikai eszközöket – szerencsés esetben gyógypedagógus irányításával a számukra törvényben előírt habilitációs és rehabilitációs órákat – módszereiben, követelményeiben, a használt tankönyvekben és taneszközökben, illetve az oktatási épületekben egyáltalán nem alkalmazkodik az oktatás a tanulók sajátos igényeihez, fizikai és pszichés állapotához. Gyakran hiányzik az integrációs tevékenység az intézmények alapító okiratából, néha a pedagógiai programjából, gyakrabban a helyi tantervből. A pedagógusok nem ismerik a sajátos nevelési igényű gyerekek óvodai nevelésének és a tanulók oktatásának irányelveit,⁷¹ tanterveit, a speciális fejlesztő eszközöket, játékokat, tankönyveket (Vágó, 2005b).

A szegregált gyógypedagógiai intézményrendszer működése napjainkban lényegesen jobban igazodik az SNI-tanulók sajátos nevelési, oktatási igényeihez, mint az integrált fejlesztés. Ennek ellenére a 2004/05-ös tanév rendjéről szóló miniszteri rendeletben⁷² előírt és az OKÉV szervezésében lebonyolított helyszíni hatósági ellenőrzés – amely két megyében vizsgálta az enyhe fokban értelmi fogyatékos tanulókat fogadó iskolák, tagozatok munkáját – ezen a területen is több megoldandó problémát tárt fel (lásd a *keretes írást*).

Az iskolák pedagógiai programjuk elkészítésekor helyi sajátosságainak megfelelően, a sajátos nevelési igényű tanulók oktatási irányelvében megfogalmazottakat, illetőleg az akkreditált kerettanterveket figyelembe véve alkalmazhatják a Nemzeti alaptantervet. Az átdolgozott irányelv⁷³ annak biztosítását szolgálja, hogy az SNI-tanulókat a nevelés, oktatás, fejlesztés ne terhelje túl, a fejlesztés a számukra megfelelő tartalmak közvetítése során valósuljon meg, a követelmények igazodjanak fejlődésük üteméhez, a rehabilitációs célú fejlesztő terápiák programjai váljanak az intézmények pedagógiai programjai tartalmi elemeivé. Ezen célok érvényesítése érdekében az irányelv meghatározza a kerettantervi tartalmak és követelmények módosítási lehetőségeit, egyes tartalmi területek elhagyásának vagy egyszerűsítésének, illetve új tartalmak bevonásának lehetőségeit, a sérült képességek rehabilitációs célú korrekciójának területeit, a nevelés és oktatás szokásosnál nagyobb mértékű időbeli kiterjesztésére⁷⁴ vonatkozó javaslatokat.

Az enyhe értelmi fogyatékos és a középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók nevelését 2-2 akkreditált kerettanterv támogatja. A testi és érzékszervi fogyatékos tanulók számára nincs külön kerettanterv. Egy további, szintén akkreditált általános iskolai tanterv a *Hétszintű Önfejlesztő Tanterv* tényleges alternatívát jelent az enyhe fokban értelmi fogyatékos tanulók oktatását végző szakemberek számára; új szemléletével, szakszerűségével a többségi általános iskolákban és az együttnevelő oktatási intézményekben is hasznos segítség a helyi tanterv elkészítéséhez. Figyelemre méltóak a program azon részei, melyek az iskolahasználók közötti kommunikációra, az egyéniesítésre (tanulói portfólió, speciális mérési eszközök), a tanulók értékelésére vonatkoznak (Kőpatakiné, 2006).

⁷¹ 23/1997. (VI. 4.) MKM rendelet a Fogyatékos gyerekek óvodai nevelésének irányelve és a Fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve kiadásáról.

⁷² 11/2004. (III. 24.) OM rendelet a 2004/2005. tanév rendjéről.

⁷³ 2/2005. (III. 1.) OM rendelet 2. sz. melléklete a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai nevelésének, oktatásának irányelve.

⁷⁴ Például egy tanév anyagának két év alatt történő elsajátítása bukás nélkül.

*Az enyhe fokban sérült értelmi fogyatékosok oktatását végző
intézmények ellenőrzésének főbb tapasztalatai*

1. Az alapító okiratok minden esetben tartalmazták ugyan az SNI-tanulók oktatását, de az oktatást szabályozó egyéb intézményi dokumentumok az iskolák 80%-ában rendkívül hiányosak voltak.

2. A tanulók felvétele és speciális osztályba sorolása szabályosan a szakértői vélemények alapján történt, ám néhány esetben a tanulók integrálása nem volt szakértői javaslattal alátámasztható, illetve a magántanulóvá minősítés sem volt mindig pedagógiaiilag indokolt.

3. Az oktatás tartalmát szabályozó helyi tantervek túlságosan általánosak, nem alapozzák meg kellően a pedagógiai munkát. Az órarendet a legtöbb helyen a helyi tantervben rögzített óratervtől függetlenül, az adott évi oktatási feltételek függvényében készítik el.

4. A törvényben előírt képzési időt általában betartják, de a rehabilitációs órák száma az iskolák több mint 70%-ában a kötelezőnél kevesebb volt, három intézményben teljesen hiányzott.

5. Az iskolákban közel elegendő gyógypedagógus dolgozik, de nem mindig azokat a feladatokat látják el, amelyeknél a gyógypedagógus-végzettség törvényi előírás. A személyi feltételek közül legrosszabb az intézmények pedagógiai asszisztensi ellátottsága, iskolánként átlagosan több mint két ilyen beosztású személy hiányzik.

6. Az egyenlő bánásmód elve az iskolák 15%-ában sérült bizonyítható módon, ezekben az SNI-gyerekeket a többségi gyerekektől elkülönítve, rosszabb állagú épületrészben, szükségstanteremben helyezték el.

7. Az SNI-gyerekek fejlődési esélyeit csökkenti, hogy a vizsgált iskolák több mint harmadában az enyhe értelmi fogyatékosok tagozatán tanító tanárok között 50% alatti volt a megfelelő végzettséggel rendelkezők aránya, míg a normál tantervű osztályokban 90-100%.

Forrás: Összegző jelentés az enyhe fokban értelmi fogyatékos tanulók oktatását végző iskolai tagozatok vizsgálatáról, 2005

5.2.6. Nemzetiségi oktatás

Magyarországon a nemzetiségi és etnikai kisebbségek jogairól szóló törvény⁷⁵ deklarálja a nemzetiségi nyelv tanulásához, illetve a nemzetiségi nyelven folyó oktatáshoz való jogot. A jog érvényesítését az oktatási rendszer minden szintjén, a középiskolák mindkét képzési típusában kiépült nemzetiségi oktatási intézményrendszer, illetve a többségi óvodákban, iskolákban kialakított nemzetiségi tagozatok biztosítják (a nemzetiségi oktatás részletes adatait lásd a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet). Amennyiben legalább nyolc szülő kéri, a fenntartó köteles nemzetiségi programot indítani a reguláris oktatás keretében, amennyiben kevesebb, akkor a kötelező tanórán túli, ún. csatolt nyelvórákat kell biztosítani a nemzetiségi gyerekek⁷⁶ számára.

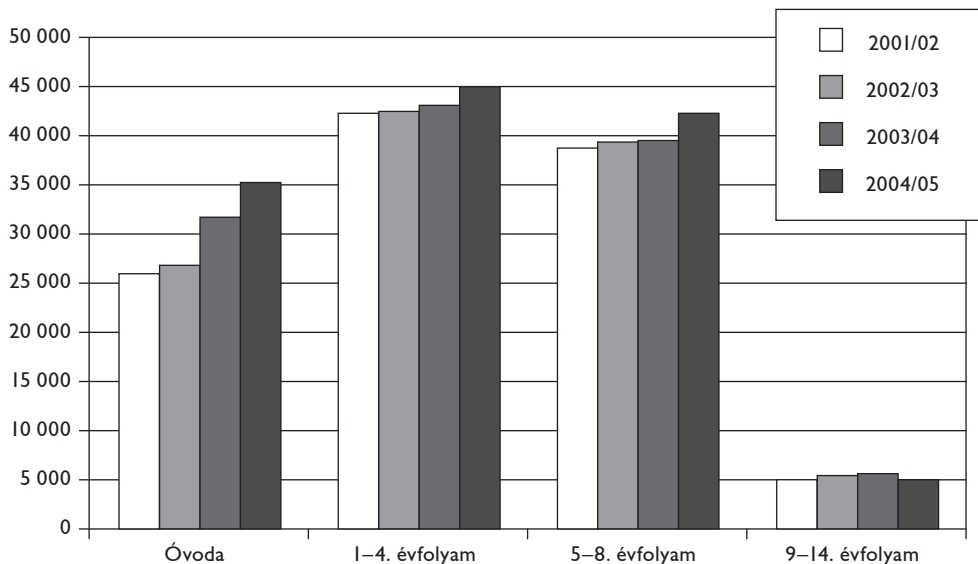
⁷⁵ 1993. évi LXXVII. törvény a nemzetiségi és etnikai kisebbségek jogairól.

⁷⁶ Az igénybejelentésnek nem feltétele a nemzetiségi származás, a nemzetiségi identitás vállalása, a nemzetiségi nyelv ismerete.

A nemzetiségi oktatás egyik tartósan jellemző sajátossága, hogy középfokon elveszíti egy-egy korcsoportba tartozó tanulólétszámának 85-90%-át. Ennek oka, hogy a szülők – gyermekük továbbtanulása, munkaerő-piaci esélyeinek növelése érdekében – a 8. évfolyam elvégzése után többségi középiskolákba küldik gyerekeiket (lásd 5.9. ábra és Függelék 5.14. táblázat). A másik stabil sajátosság, hogy az elérhető három nemzetiségi oktatási programtípus – anyanyelvű oktatás (*total immersion*), két tanítási nyelvű oktatás (*partial immersion*), illetve a nemzetiségi nyelvet lényegében idegen nyelvként, tantárgyként tanító nyelvoktató forma – közül az anyanyelvű teljesen visszaszorult. Ez a változás ma már visszafordíthatatlannak tűnik, mert a nemzetiségi képzésben részt vevő tanulók többségének nyelvismerete csak gyenge közepes (Imre, 2001). Kétségtelen ugyanakkor, hogy a finanszírozás sem kedvez a minden tárgyat anyanyelven tanító drágább oktatási formának, mert annak kiegészítő normatívája⁷⁷ ugyanannyi, mint a kétnyelvű (kötelezően csak három tárgyat célnyelven tanító) képzési formának.

5.9. ábra

A nemzetiségi oktatásban részt vevő óvodások és tanulók számának változása pedagógiai szakaszonként, 2001/02–2004/05



Forrás: Az OM 2001/2002., 2002/2003., 2003/2004. és 2004/2005. évi oktatásstatisztikai adatbázisai alapján
Garami Erika számításai

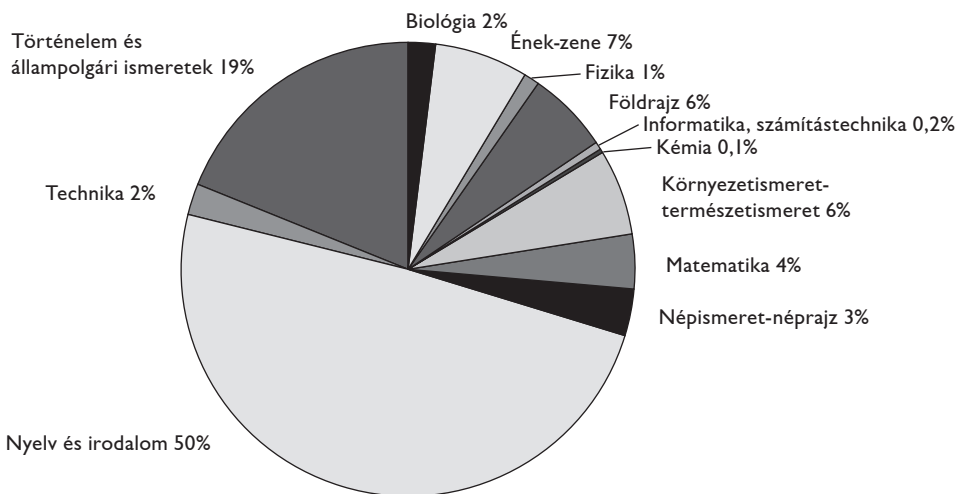
A nemzetiségi oktatás tartalmát szabályozó dokumentumoknak, a nemzetiségi óvodai nevelés és iskolai oktatás irányelveinek⁷⁸ a felülvizsgálata, a kisebbségenkénti követelmények az új NAT-hoz igazodó átdolgozása megtörtént. Ezek a dokumentumok útmutatással szolgálnak az oktatási intézmények számára, de nem készülnek akkreditálásra benyújtható kerettantervek, s nem indult el a NAT 2003-hoz kapcsolódó

⁷⁷ A 2005/06-os tanévben 61 500 Ft/fő, míg a nyelvoktató nemzetiségi képzés kiegészítő normatívája 41 000 Ft/fő.

⁷⁸ 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai irányelveinek kiadásáról.

5.10. ábra

A nemzetiségi tankönyvek megoszlása tantárgyanként, 2005/06 (%)



Forrás: Tankönyvi adatbázis, 2005/06 alapján Szalai Sándor és Vágó Irén számításai

programfejlesztés sem. A központilag finanszírozott fejlesztések szerény volumenét a pénzhiány mellett az is magyarázza, hogy a nemzetiségi iskolák által igényelt szakmai szolgáltatások intézményi háttere rendkívül instabil (Frank, 2006).

A napi osztálytermi munka szempontjából a nemzetiségi oktatás kulcskérdése, hogy a hagyományos és az új tartalomhordozók hozzáférhetőek legyenek nemzetiségi nyelveken is. Az Országos Kisebbségi Bizottság⁷⁹ (OKB) és az Oktatási Minisztérium erőfeszítései s az elért részeredmények ellenére sok tankönyv hiányzik; nemzetiségi nyelvű digitális tankönyvek, segédanyagok pedig nem készültek sem a Sulinet digitális tudásbázis (SDT), sem más fejlesztési programok keretében. A tankönyvi kínálat nyelvenként és tantárgyanként is rendkívül egyenetlen, a legnagyobb tanulólétszámmal és a több iskolafokra kiterjedő képzéssel rendelkező nemzetiségek esetében is vannak olyan tantárgyak, amelyekhez egyetlen célnyelvi tankönyv sem áll rendelkezésre. Ilyen a szerbeknél a fizika, a horvátoknál, a németeknél és a románoknál egyaránt az informatika-számítástechnika és a kémia. Sajátságos, hogy kémia tantárgyból nemzetiségi nyelven eddig Magyarországon mindössze egyetlen tankönyv íródott. A másik póluson a jól ellátott tárgyak közül az anyanyelv és irodalom vezeti a listát, melyekből német nyelven 60, szlovák nyelven 55 található a tankönyvjegyzéken (lásd 5.10. ábra és Függelék 5.15. táblázat). Fontos tudni azonban, hogy a tankönyvellátottságot nem elhanyagolható mértékben maguk az igények is formálják. A nemzetiségi tankönyvek száma arról is jó információt nyújt, hogy a nemzetiségi oktatásban melyik az a 3-4 tantárgy, amelynek anyanyelven történő tanítása elengedhetetlen a két tanítási nyelvű oktatással járó magasabb normatív támogatás megszerzéséhez. Ezek a tantárgyak az anyanyelv és irodalom, a történelem, az ének-zene, a földrajz és alsóbb évfolyamokon a környezetismeret.

⁷⁹ A nemzeti, etnikai és kisebbségi iskolai nevelőmunkát érintő kérdésekben véleményezési és egyetértési joggal rendelkező bizottság.

2003-ban az Oktatási Minisztérium képviselői az OKB-val közösen konkrét, ki-sebbségekre lebontott tankönyv- és taneszköz-fejlesztési tervet készítettek, kialakították a pályázatkiírási, megrendelési eljárásokat, és meghatározták, hogy az éves pályázatokat mely témákra/tantárgyakra írják ki. A tankönyvkiadók, valamint a nemzetiségi anyanyelvi vagy népismereti tankönyv írására vállalkozó szerzőknek egyaránt meghirdetett pályázatokra azonban a tervekhez képest mindig kevesebb tankönyvszerző jelentkezik, feltehetően nem függetlenül a rendkívül alacsony szerzői honoráriumoktól⁸⁰.

A nemzetiségi pedagógusképzés a jelenlegi adatok (lásd *Függelék 5.16. táblázat*) szerint képes biztosítani a nemzetiségi oktatási alrendszer óvodapedagógus, tanító és nemzetiségi anyanyelvtanár utánpótlását. A nemzetiségi anyanyelv és irodalom szakos tanárok képzése mellett azonban megoldást kell találni a szaktárgyak anyanyelvű tanításának a rendszerváltás óta húzódó problémájára. Fontos lépés lenne, ha a szakmódszertan és a szakdidaktika oktatása, valamint a tanítási gyakorlat nemzetiségi anyanyelven történne. A német nemzetiség innovatív tanártovábbképző programja, a más szakokra járó nappali tagozatos hallgatók számára felkínált német nyelvű kurzusok, illetve a német nyelvű szakmódszertan iskolai gyakorlattal történő egybekapcsolása az előrelépés esélyét teremtheti meg (*Frank, 2006*).

5.3. A kiemelt területek fejlődése

5.3.1. Idegen nyelv

A kulcskompetenciák közül az egységesülő Európában az ezredforduló óta érezhetően egyre nagyobb figyelmet kapott a munkaerő-piaci alkalmasság megteremtéséhez, a munkavállalók területi mobilitáshoz, a multikulturális közegben való éléshez elengedhetetlen idegen nyelvi kommunikáció, s ennek nyomán reflektorfénybe került az idegennyelv-oktatás. Az európai szervezetek egyre jelentősebb szerepet vállaltak a közös nyelvoktatás-politika kialakításában, illetve a közös célok, a többnyelvűség és a nyelvi sokféleség megvalósulásának támogatásában.

5.3.1.1. Nyelvpolitika, idegennyelv-tudás Európában

Az Európa Tanács Oktatási Miniszterek Állandó Konferenciája 2000-ben határozatot hozott az Európai nyelvi portfólióról, melyet 1998–2000 között dolgoztak ki a szakértők. A 2001-ben kiadott *Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* (2002) című dokumentum már részletes iránymutatással szolgált például a tantervek megújításához, a nyelvi kompetenciák közös mérési-értékelési standardjainak kialakításához.

Az Európa Tanács Miniszteri Bizottsága 2001-et a Nyelvek Európai Évének nyilvánította, a kezdeményezéshez az Európai Bizottság és az UNESCO is csatlakozott.

⁸⁰ 2004-ben az anyanyelvi, népismereti munkafüzetek, tankönyvek szerzői bruttó 60–90 000 forint ívdíjra számíthattak. Forrás: Pályázati felhívás 1. melléklet. OM Tankönyv- és Taneszköziroda.

A tekintélyes európai szervezetek célja a rendezvénysorozattal a nyelvtanulás és az interkulturális készségek népszerűsítése volt, melyeknek egyre inkább meghatározó szerepet tulajdonítanak más kultúrák, közösségek megismerésében a tolerancia, a társadalmi befogadás erősítésében és a különböző nemzetiségű emberek közötti együttműködés kialakulásában. A Nyelvek Európai Évének keretében került megrendezésre először a Nyelvek napja, melyet azóta is minden év szeptember 26-án több száz rendezvénnyel ünnepelnek meg a tagországokban.

2002 nyarán megalakult a Lisszabonban kitűzött célok elérését segítő *Oktatás és képzés 2010* munkaprogram idegen nyelvek tanításával foglalkozó munkabizottsága, melynek tevékenységébe Magyarország még abban az évben, tagjelöltként kapcsolódott be (*Összefoglaló az „Idegen nyelvek tanítása”...*, 2005). A munkacsoport tagjai részt vettek a nyelvtanulás és a nyelvi sokszínűség támogatását célzó akcióterv előkészítésében, melyet az Európai Bizottság 2003 júliusában hozott nyilvánosságra. Az akcióterv a 2004 és 2006 közötti időszakra konkrét célkitűzéseket, javaslatokat fogalmaz meg a nyelvtanítás teljes spektrumára az óvodától a felnőttképzésig, továbbá a nyelvtanulóbarát környezet kialakítására (*Promoting Language Learning...*, 2003).

Az Európa Tanács Nyelvpolitikai Főosztálya szakértői segítséget nyújt a tagországoknak nyelvpolitikájuk értékeléséhez. Elsőként Magyarország élt a felkínált lehetőséggel, és készítette el nyelvpolitikájának önértékelését (*Nyelvtanítás-politikai arculat – Magyarország*, 2003), példánkat 2004-ben Norvégia, 2005-ben Ciprus követte.

Bár egyértelmű, hogy az uniós szervezetek a versenyképesség fokozásában továbbra is meghatározó tényezőnek tekintik a nyelvtudást, érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy az Európa Tanács nyelvpolitikai dokumentumaiban egyre nagyobb hangsúlyt kap, hogy a többnyelvűség fejlesztése nem egyszerűen csak funkcionális szükséglet, hanem a demokratikus magatartás alapvető eleme is (lásd például *Guide for the Development of language education policies in Europe...*, 2003).

2005-ben a 15 évesnél idősebb európai polgárok átlagosan fele beszélt az anyanyelvén kívül még legalább egy nyelven, negyede pedig több nyelven, de az egyes országok között e tekintetben igen jelentősek a különbségek. A lista élén a legkisebb országok és azok állnak, ahol a többnyelvűség történeti, kulturális örökség (Luxemburg, Málta, a balti országok, Svédország), a lista végén a nagy világnyelveket (angol, spanyol, portugál) beszélő, illetve az egy nyelvet beszélő, homogén nemzetiségű lakossággal jellemezhető országok találhatók. A legismertebb idegen nyelvet, az angolt beszélők tábora egyre növekszik (34%). A tíz újonnan csatlakozó ország révén a tagországokban a német nyelv ismeretsége (12%) meghaladja a franciáét (11%), a spanyol (5%) mellé pedig felzárkózott a „rég” EU-országokban igen sporadikus orosz nyelv (*Europeans and languages*, 2005).

5.3.1.2. Idegennyelv-tudás, nyelvtanítás-politika Magyarországon

Az Eurobarometer legfrissebb 2005-ös közvélemény-kutatási eredményei szerint hazánk 25 európai ország közül az utolsó helyet foglalja el Nagy-Britanniával váltakozva az idegennyelv-tudás két leggyakrabban használt mutatója tekintetében (*Europeans and languages*, 2005). Annak ellenére sem tudtunk elmozdulni a lista végéről, hogy a népszámlálási adatok szerint 1990-től az ezredfordulóig éppen úgy megduplázódott

Magyarországon az idegen nyelven beszélők aránya, mint az Európa-szerte egységes módszertannal végzett reprezentatív adatfelvételek eredményei szerint 1995 és 2005 között. Az új évezredben végzett vizsgálatok adatai jelzik, hogy az idegen nyelvet beszélők számának megduplázódása elsősorban az angol nyelv előretörése révén valósult meg, melynek következtében a tradicionális német dominancia eltűnt, az angolul beszélők aránya eléri a németül tudók arányát (lásd *Függelék 5.17. táblázat*), a 45 évnél fiatalabbak körében pedig minden korcsoportban jelentősen meghaladja azt (*Medián–Szénay, 2005*).

Figyelemre méltó azonban, hogy a dinamikus növekedés/nyelvi átrendeződés ellenére még mindig nagy a lemaradásunk nemcsak a fejlett országoktól, hanem például a Visegrádi Országoktól is. Amennyiben csak a két legelterjedtebb európai nyelv (angol és német) tudását hasonlítjuk össze, akkor leszakadásunk nem annyira drámai, mert Csehországban 55, Lengyelországban 44, ám Szlovákiában csak 28, nálunk viszont 32%-os a két nyelv együttes ismertsége. A másik három országban azonban a beszélt nyelvek között 20-25%-os az orosz nyelv elterjedtsége, míg nálunk – a 35 éven felüli népesség 6-10 éves orosznyelv-tanulása ellenére – mindössze 2%-os (*Europeans and languages, 2005*).

A felzárkózás elősegítésére a 2002-től működő új oktatási kormányzat, már hivatalba lépésekor markáns nyelvoktatás-politikai elképzeléseket vázolt, s – a korábbiaknál lényegesen aktívabb fejlesztéspolitikát folytatva – kiemelt prioritásként kezeli a nyelvoktatás minőségének javítását. A minisztérium a magyar helyzet sajátosságait, az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram idegen nyelvi munkabizottsága ajánlásait, az Európai Bizottság 2003-as akcióprogramját figyelembe véve nagyszabású nyelvoktatás fejlesztési stratégiát (*„Világ–Nyelv...”, 2003*) dolgozott ki, amely helyzetértékelésből, a célokat és a fejlesztés alapelveit felvázoló jövőképből, továbbá több programból és projektből álló fejlesztési programcsomagból állt. A stratégiai célok megvalósítását szolgáló eszközrendszer legfontosabb elemei: a Világ–Nyelv pályázati rendszer, a nyelvi előkészítő évfolyam (amely részben az iskolaszervezetet is megváltoztatja a középiskolákban), illetve az idegen nyelvi programfejlesztés.

A szerteágazó Világ–Nyelv pályázatok (lásd a *Jelentés... 2003*) fókuszában a – mindenki számára hozzáférhető – közoktatás nyelvoktatási eredményességének javítása áll, a különböző célcsoportok (hátrányos helyzetű tanulók, szakiskolások, nyelvtanárok), nyelvoktatási formák (korai, két tanítási nyelvű), illetve korszerű módszerek (tartalom alapú oktatás, projekt) támogatása révén; emellett azonban bizonyos projektek a felső- és a felnőttoktatásban megvalósuló nyelvoktatás fejlesztéséhez is hozzájárulnak.⁸¹

A *Világ–Nyelv program*mal szemben egy területre, a középiskolákra koncentrálva valósul meg az ún. Nyelvi előkészítő képzés (NYEK), igen komoly költségvetési erőforrások bevonásával. Ez utóbbi célja az, hogy a középiskolások minél nagyobb része rendelkezzen egy idegen nyelv magas szintű és egy másik nyelv alap- vagy középszintű ismeretével, annak érdekében, hogy megvalósíthassuk az Európai Unió háromnyelvű polgár eszményét. A programhoz kapcsolódó hivatalos ajánlás többek között megfogalmazza, hogy a tanulók váljanak képessé nyelvtudásuk önálló fenntartására, fejlesztésére, rendelkezzenek kedvező attitűdökkel a nyelvtanulás iránt (*Ajánlás... 2003*). Az oktatási miniszter által külön is kiemelt cél volt, hogy a hátrá-

⁸¹ [online] {<http://www.tpf.iif.hunewwsite/tka/vilagnyelv.hu>}.

nyos helyzetű fiatalok – akiknek szülei nem tudják megfizetni az iskolán kívüli plusz nyelvórákat – férjenek hozzá ehhez az emelt szintű közoktatási szolgáltatáshoz.

A közoktatási törvény – a 2003. évi módosítását követően – iskolánként és évfolyamonként egy osztálynyi tanuló számára teszi lehetővé idegen nyelvi és informatikai kompetenciáinak intenzív fejlesztését; egy évvel megnövelve számukra a középiskolázásban eltöltött időt.⁸² A fenntartók engedélyével bármely nyelven (nemzetiségi nyelveken is) indítható ilyen képzés akkor, ha a gimnáziumok, illetve a szakközépiskolák vállalják, hogy a tanulókat: 1) emelt szintű nyelvi érettségi vizsgára készítik fel; 2) az előkészítő évfolyamon a kötelező tanórai foglalkozások heti 27,5 órás időkeretének legalább 40%-át (legkevesebb heti 11 órát) intenzív idegen nyelvi képzésre, a maradék időkeret legalább 25%-át (legkevesebb heti 4,13 órát) informatikai képzésre, a fennmaradó 10-11 órát képességfejlesztésre fordítják. A képzési típust jellemző erős szelekció visszaszorítására a 2010/11-es tanévtől az önkormányzati és az állami iskolákban meg kell szervezni a nyelvi előkészítő évfolyamot, akár több osztályban is, ha a jelentkezők létszáma alapján ez indokolt.⁸³

Az Oktatási Minisztérium ajánlást (lásd a *keretes írást*) készített a nyelvi előkészítő év pedagógiai programjának összeállításához, javaslatokat tett az időkeret felosztására, a képzés tartalmára, és segédanyagokat dolgoztatott ki egy új tantárgyi modul, a nyilvános beszéd oktatásához.

Ajánlások és segédletek a nyelvi előkészítő évfolyamot indító iskoláknak

1. Idegen nyelvi képzés

Ajánlás:

- a nyelvoktatásra a minimálisnál többet, heti 15-16 órát fordítsanak,
- a nyelvi előkészítő osztályokat legalább két, maximum 18 fős nyelvi csoportra bontsák,
- lehetőleg két idegen nyelvet tanítsanak,
- 2-3 nyelvtanár összehangoltan foglalkozzon egy-egy csoporttal.

Segédlet:

- a nyelvi előkészítő évfolyammal induló oktatás 9. évfolyama idegen nyelvi tantervének kialakításához,
- tanmenetjavaslat a nyelvi előkészítő évfolyam számítógépes nyelvóráihoz (angol, német).

2. Informatikai képzés

Ajánlás:

- az informatikaoktatásra a minimálisnál többet, heti 4-5 órát fordítsanak,
- az informatikai képzés legelején gépirást is tanuljanak a diákok (ahol erre lehetőség van),
- az ECDL modulok nagyobb részét sajátítsák el a diákok már ezen az évfolyamon.

⁸² 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 28. § (4), 29. § (2).

⁸³ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 28. § (7), 29. § (3), valamint 81. § (1) és 133. § (4).

3. Képességfejlesztés

Ajánlott modulok:

- Egészséges életmód (4-6 óra/hét)
- Tanulásmódszertan és önismeret (2-3 óra/hét)
- Demokratikus állampolgárságra nevelés (1-2 óra/hét)
- Beszélő Magyarország: nyilvános beszéd (1 óra/hét)

Segédlet:

- tanterv és digitális tananyagok a 30 órás „nyilvános beszéd” tantárgy tanulásához.

Forrás: Ajánlások a nyelvi előkészítő osztály pedagógiai programjának összeállításához.
<http://www.om.hu/main.php?folderID=412>

Az Országos Köznevelési Intézet egy 2005-ös közvélemény-kutatásának (*Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2005*) adatai szerint a felnőtt lakosság 88%-a nagyon fontosnak, 10%-a pedig igen fontosnak tartja a nyelvvizítést, így az iskola 22 felsorolt feladata közül az idegennyelv-oktatás az 5. helyet foglalja el. Még előkelőbb, 2. helyezést ért el nyelvvizítés az „elégedettség” rangsorban, a megkérdezettek majdnem háromnegyede (73%-a) vélekedett úgy, hogy az iskolák ellátják ezt a feladatukat. Kétségtelen viszont, hogy minél iskolázottabb, fiatalabb valaki, minél jobban beszél egy vagy több nyelvet, annál elégedetlenebb a nyelvvizítéssel, így az összességében nagyon kedvező megítélés a nyelvet nem beszélő többség véleményén alapul.

Igen kedvező a 2004/05-ös tanévben bevezetett nyelvi előkészítő évfolyam fogadtatása a felnőtt lakosság azon 70%-a körében, amely hallott erről az intézkedésről, és elegendő információval rendelkezett ahhoz, hogy véleményt tudjon róla formálni. A témakör öt, ellentétpárban megfogalmazott kérdése közül a legtöbben azzal értettek egyet, hogy ez a pluszévolyam végre valódi lehetőséget biztosít arra, hogy a középiskolás tanulók közül az is elsajátítson egy idegen nyelvet középiskolai tanulmányai során, akit a családja nem tud különórákkal támogatni. A megkérdezettek fele (a véleményt nyilvánítók 70%-a) szerint ez az intézkedés jelentős kiadás az államnak, de a legfontosabb oktatási problémát oldja meg. Minden ötödik megkérdezett (a véleményt nyilvánítók 30%-a) viszont úgy ítélte meg, hogy a nyelvi előkészítő évfolyam bevezetése azt bizonyítja, hogy az iskolák nem tudnak nyelvet oktatni, illetve hogy az ezzel járó nagy összegű állami kiadást más, fontosabb dologra kellene fordítani. A lakosság körében (nem meglepő módon) a közpénzek felhasználásával kapcsolatos aggodalmaknál valamivel nagyobb arányban jelennek meg a háztartások jövedelmét féltő vélemények. Minden harmadik megkérdezett szerint a kvázi 0. évfolyam nagy teherterhelés a családnak, mert így egy évvel tovább marad a gyerek a középiskolában, a válaszolók 39%-a szerint viszont a 0. évfolyam megtakarítás, mert nem kell nyelvi különóra járni a gyerekeknek. A kérdezettek közel 30%-a ebben a témában nem tudott véleményt nyilvánítani (lásd *Függelék 5.18. táblázat*).

A programot követő monitoringvizsgálatok adatai szerint a nyelvi előkészítő osztályokban a tanulóknak átlagosan három idegen nyelv és egy informatika órája van naponta, a csoportlétszámok is megfelelnek az OM ajánlásainak, viszont az iskolák döntő többségében csak 1 idegen nyelvet tanítanak. A nyelvi előkészítő képzés eredményességét a tanulók induló és tanév végi tudásszintjének mérése révén kont-

rolláló vizsgálat eredményei szerint a diákok nyelvtudása az egy év alatt – köszönhetően a heti 15 nyelvórának, a bontott csoportoknak, a 2-4 idegennyelvtanárnak – jól fejlődik (eléri kezdők esetében az A2 [ún. belépő], haladók esetén a B1 [ún. közöb-] szintet); a felzárkózni kívánó, gyengébb képességű tanulók számára azonban ez a képzési forma nem hozta meg a kívánt eredményt (*Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók...*, 2005).

Nem teljesült a hátrányos helyzetű tanulók hozzáféréseinek javítása, mert a nyelvi előkészítő képzésbe kerülő gyerekeket az iskolák döntő többsége felvételi vizsgával (57%) vagy az előző iskolában elért eredmény alapján szelektálja (*Öveges, 2005*), a korcsoport leghátrányosabb helyzetű, szakiskolába kerülő mintegy 25%-ának pedig egyáltalán nem áll rendelkezésére ilyen képzési forma. A kizárólag az előkészítő évfolyamra koncentráló vizsgálatok nem adnak/nem adhatnak választ arra a kérdésre, hogy ez a képzési forma képes-e az intézmények egészében emelni a nyelvoktatás színvonalát, vagy az erőforrásokat más osztályoktól elvonva hozza privilegizált helyzetbe a jó családi háttérű gyerekeket.

Fontos megemlíteni, hogy jelentős forrásokat fordít a kormányzat idegennyelv-oktatási pedagógiai programcsomagok fejlesztésére a Nemzeti Fejlesztési Terv (lásd a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet) és a Szakképzési fejlesztési program keretében is. Az idegen nyelvi tartalmak és tartalomhordozók fejlesztése az NFT HEFOP 3.1. intézkedés: *Egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek és képességek fejlesztése* című programja keretében zajlik. Az 5., 7. és 9. évfolyamra kifejlesztett angol, francia és német nyelvi programcsomagok tesztelése a 2005/06-os tanévben összesen több mint száz feladatellátási helyen⁸⁴ elkezdődött. A HEFOP 3.2.1. *A szakképzés tartalmi, módszertani és szerkezeti fejlesztése*, illetve a *Szakiskolai fejlesztési program*⁸⁵ keretében folyik angol és német programfejlesztés a szakiskolák számára. Bár nem szűk nyelvoktatás-politikai kérdés, mégis említést érdemel, hogy a pedagógusok 50%-os bérémeelésével gyakorlatilag megoldódott a rendszerváltás óta krónikusnak tekinthető nyelvtanárihiány.

5.3.1.3. Idegennyelv-oktatás: nyelvtanulók, tanult nyelvek

A korai intézményes idegennyelv-oktatásnak nincsenek komoly hagyományai hazánkban, s korszerű módszerei is csak mostanában formálódnak, illetve – külföldi példák nyomán – terjednek szélesebb körben. A kisgyermekkorai nyelvoktatásról, mivel az idegen nyelvi foglalkozások – a két tanítási nyelvű intézmények⁸⁶ kivételével – nem az óvodai nevelési program szerves részeként, hanem többségében tanfolyamként szerveződnek, alig rendelkezünk megbízható adatokkal. Az óvodák tartalmi munkájának széles körben vitatott pontja a tantárgyi, tanórai foglalkozásokkal túlságosan sok hasonlóságot mutató tanfolyami jellegű foglalkozások szervezése. Az óvodai nyelvoktatásnak jelenleg nincs semmiféle minőségbiztosítása, a szülők pusztán azért, mert ezt a szolgáltatást egy közoktatási intézmény, az óvoda nyújtja, meg-

⁸⁴ Azaz olyan intézményekben, amelyekben általános iskolai, gimnáziumi és/vagy szakközép-iskolai képzés (közoktatási feladatellátás) folyik.

⁸⁵ 2015/2003. (I. 30.) Korm. határozat.

⁸⁶ Ezekben az óvodákban 2004/05-ben 536 gyerek nevelődött (forrás: OM oktatásstatisztikai adatbázis).

bíznak annak minőségében. Éppen ezért, a szolgáltatásra termet biztosító, az óvónői felügyelet alól a gyerekeket a tanfolyamra „kihelyező” óvodavezetők felelősséggel tartoznak mindazért, ami ezeken a foglalkozásokon történik, beleértve a nyelvtanítás minőségét is. Ennek a felelősségnek a pontos szabályozása sürgető feladat, mert a szülői igények mellett az uniós nyelvoktatási ajánlások is ösztönzik a korai nyelvoktatás további elterjedését.

Az általános iskolákban az idegen nyelvet tanulók aránya folyamatosan növekszik a 2001/02-es tanév óta, s lassan eléri azt összes általános iskolához viszonyított 70% feletti értéket,⁸⁷ amely az ezredfordulóig jellemző volt; amikor még a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok – nem ritkán két nyelvet tanuló – 5–8. évfolyamos diákjait is ide számították, a legfeljebb 7–8. osztályban nyelvet tanuló értelmi fogyatékos diákokat viszont nem (lásd *Függelék 5.19. táblázat*).

Az általános iskolai nyelvoktatási indikátorok a korai (1–3. évfolyam) nyelvoktatásban részesülők és a két tanítási nyelvű formában oktatottak számának növekedésével, illetve a nyelvtanulás alóli felmentések csökkentése révén még javíthatók. A kerettantervi rendelet⁸⁸ minőségvédő intézkedései (csak a szabadon választható tanórák terhére és csak képzett nyelvtanárokkal folyhat nyelvoktatás az általános iskolák 1–3. évfolyamain) alig jártak a korai idegennyelv-oktatás visszaszorulásával, mert az iskolák – nem utolsósorban a közoktatásban elhelyezkedni, oda visszatérni kívánó nyelvtanárok számának növekedése révén – teljesíteni tudják a szigorúbb feltételeket. A két tanítási nyelvű programokban részt vevők száma⁸⁹ már meghaladja a középfokú idegen tannyelvű képzésbe járó diákokét, de évfolyamonkénti bontásban még alatta marad annak. Bár 2001-től a nyelvoktatási statisztikai rendszer nem gyűjt adatok a nyelvtanulás alóli felmentésekről, a kutatási eredmények szerint jelentősen növekedett az ebben érintett diákok száma (*Vágó, 2005c*). Különösen azért sajnálatos a nyelvtanulási felmentések átláthatatlanná válása, mert ismert, hogy azt a cigány gyerekek szegregációjának egyik formájaként is működtetik (*Girán–Kardos, 1997*).

A középiskolai expanzió lelassulása és a szakközépiskolákban a második idegen nyelv kötelező jellegének eltörlése a nyelvtanulási alapindikátorok stagnálását eredményezte (lásd *Függelék 5.20. táblázat*). A nyelvi előkészítő évfolyamok beindulása nem változtatott az egy tanulóra jutó tanult nyelvek arányán, mert az OM ajánlása ellenére az előkészítő programban részt vevő iskolák, még a gimnáziumok is, döntő többségükben egyetlen nyelvet tanítanak a 9. évfolyamon. A középfokú oktatásban leállt a nyelvtanulók számának és arányának növekedése, mert a javulás motorját jelentő – 1998-tól felmenő rendszerben bevezetett – szakiskolai nyelvoktatás (lásd *Függelék 5.21. táblázat*) már teljessé vált a közismereti képzési szakaszban, a szakképzési szakaszban pedig csak sporadikusan folytatódik. A nyelvtanulás korai (10. évfolyam végi) lezárulása rontja a szakmunkás-bizonyítványt szerzők nyelvtanulásának eredményességét, az 5. (6.) technikus évfolyamra bennmaradókat pedig arra kényszeríti, hogy újra nulláról kezdjék a nyelvtanulást.

Az ezredforduló után más európai országhoz hasonlóan (*Key Data on Education in Europe, 2002*) Magyarországon is minden képzési szinten az angol vált a leggyak-

⁸⁷ Ez azt jelenti, hogy az alapfokú oktatásban a gyerekek átlagosan a 3. évfolyamtól kezdődően tanulnak nyelvet, a szabályzók által előírt 4. évfolyam helyett.

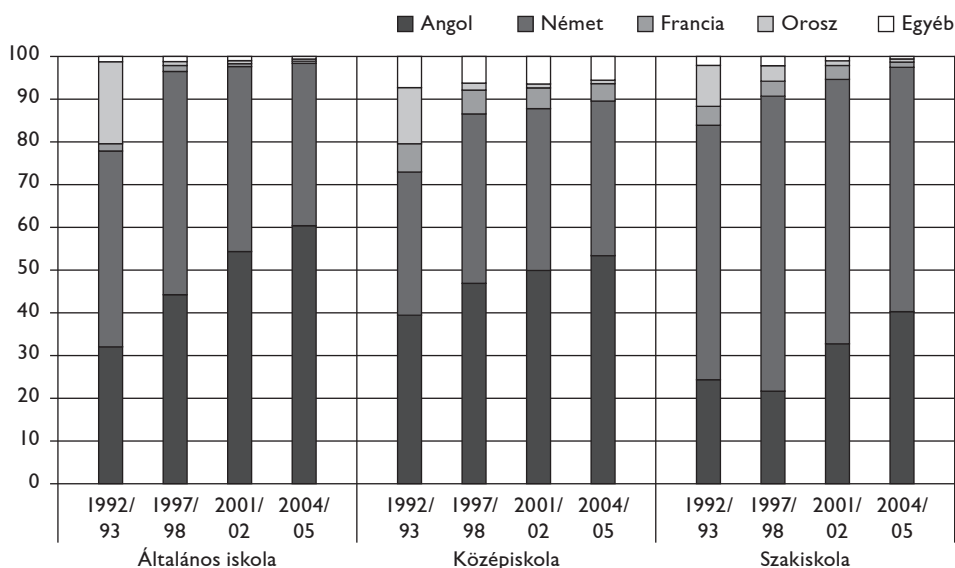
⁸⁸ 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

⁸⁹ Két tanítási nyelvű képzésben 2004/05-ben 8897 általános iskolás vett részt (forrás: OM oktatásstatisztikai adatbázis).

rabban tanult nyelvvé, bár a középfokú programok közül a szakmunkásképzésben még mindig jelentős a német dominancia. A tanult nyelvek szerkezeti változásai eltérő dinamikával folytak a 2000-es években: az általános iskolákban és a szakiskolákban évente 2-2 százalékkal, a középiskolákban, ahol ez a növekedés már korábban lezajlott, 1-1 százalékkal emelkedik az angol nyelvet tanulók aránya (lásd 5.11. ábra és Függelék 5.22. táblázat). A két legelterjedtebb nyelv mellett az egy idegen nyelvet kínáló képzési programokban (általános, szakiskolai és szakközépiskolai képzésben) teljesen visszaszorul a többi nyelv. Ez a fejlemény ellentétes a nyelvi sokszínűség megőrzésére irányuló európai uniós nyelvpolitikával.

5.11. ábra

Az egyes idegen nyelveket tanuló diákok* arányának megoszlása az általános, a közép- és a szakiskolákban, 1992/93, 1997/98, 2001/02, 2004/05 (%)



Forrás: Az OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005 alapján Vágó Irén számításai

* A több idegen nyelvet tanuló diákok minden általuk tanult nyelvnél szerepelnek.

5.3.1.4. Az idegen nyelvek tanulásának feltételei

Az idegennyelv-tanulás legfontosabb feltételei közül számosat rögzítenek a szabályozó dokumentumok, mint például a minimálisan kötelező heti óraszámot, a nyelvoktatás kezdetének legkésőbbi időpontját, iskolatípusonként a tanult nyelvek számát, a tanárok képesítési követelményeit, mindezt azért, hogy a tanulónak valamelyest egységes hozzáférést, s azonosan jó minőségű szolgáltatást nyújtson az államilag finanszírozott közoktatás.

Az idegen nyelvi óraszámok esetében a heti 3 vagy annál kevesebb óra alatta marad a NAT, illetve kerettantervi ajánlásoknak,⁹⁰ a heti 5 vagy több óra emelt szintű képzésnek minősül. Az utolsó néhány évben (2001 és 2005 között) rendkívül jelentősen növekedett a tanulók nyelvi óraszámja. A középiskolában az új érettségi, ezen belül az emelt szintre való felkészítés többletóraszám-igénye prognosztizálható volt, csakúgy, mint a nyelvi előkészítő képzés óraszám-növelő hatása; igazi meglepetés azonban, hogy az általános iskolában a kis óraszámú nyelvi képzésben részesülő gyerekek száma kevesebb mint felére csökkent, miközben az emelt óraszámú tanulóké hat és félszeresére nőtt (lásd *Függelék 5.23. táblázat*). A középiskolában a várakozásoknak megfelelően elsősorban a magas óraszámú képzések aránya növekedett,⁹¹ az emelt szinten angol nyelvet tanulók száma megháromszorozódott, a németet tanulóké két és félszeresére nőtt. A kevésbé tanult nyelvek közül jelentős számú diákot vesztettek a latin, az orosz és az ún. egyéb nyelvek, melyeknél a tanulatszám-csökkenés elsősorban az átlagos óraszámúak csoportjait jellemezte, a stagnáló vagy minimálisan növekvő nyelvek esetében az emelt óraszámú képzésben jelentkezett némi növekmény (lásd *Függelék 5.24. táblázat*).

A nyelvtanulás számára a legtökéletesebb feltétel az idegen nyelvi környezet lenne, ez azonban csak kevesek számára és rövid időtartamban (például a nyári szünetben szervezett 1-2 hetes külföldi utak, esetleg tanfolyamok formájában) teremthető meg. Az „eredményes nyelvtanítás = minél több idegennyelv-óra” paradigmán túllépve azonban Európában egyre inkább terjed a tartalom alapú integrált nyelvoktatás, a *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, amely minden diáknak a saját országában biztosít kvázi idegen nyelvi környezetet. A hagyományos oktatásban az idegen nyelvnek mint egy tantárgynak a tanítása elszigeteli, 45 perces korlátok közé szorítja a nem anyanyelvi kommunikációt. Az új megközelítés lényege az idegen nyelvi környezet, a nyelvhasználati lehetőségek kiterjesztése a teljes tanulási idő minél nagyobb részére. Eszköze, hogy az iskolai nap nagy részét célnyelvi környezetben töltik a tanulók, a legkülönbözőbb tartalmakat, a tantárgyak kisebb-nagyobb részét idegen nyelven tanulják; nem nyelvet tanulnak, hanem belemerülnek (*immersion*) a nyelvbe. A tartalomalapú integrált nyelvoktatás két fő típusa: az idegen nyelven és a regionális vagy kisebbségi nyelveken folyó oktatás. Az Európai Unió tagállamaiban, illetve a tagjelölt országokban e két forma meglehetősen kiterjedten és igen különböző célnyelveken folyik (lásd 5.2. *térkép* és *Függelék 5.25. táblázat*).

Bár a tartalom alapú integrált oktatás elnevezés, illetve CLIL betűszó használata csak a 90-es években terjedt el széles körben, ilyen jellegű oktatás Magyarországon a nemzetiségi célnyelveken 1949, idegen nyelveken 1987 óta folyik. Az idegen nyelvi két tanítási nyelvű képzés kiterjed a közoktatás minden szintjére és képzési programjára. A 2004/05-ös tanévben az óvodákban 536 kisgyerek nevelődött, az általános iskolákban 8897, a gimnáziumokban 8519, a szakközépiskolákban 7066, a szakiskolákban pedig 245 diák tanult (3 vagy több tantárgyat) idegen nyelven.⁹² A korábbi évekhez képest (lásd *Jelentés..., 2003*) elsősorban a két tanítási nyelvű általános iskolák száma gyarapodott, közöttük legsajátosabb a kínai célnyelvű, sokféle nemzetiségű gyerekek

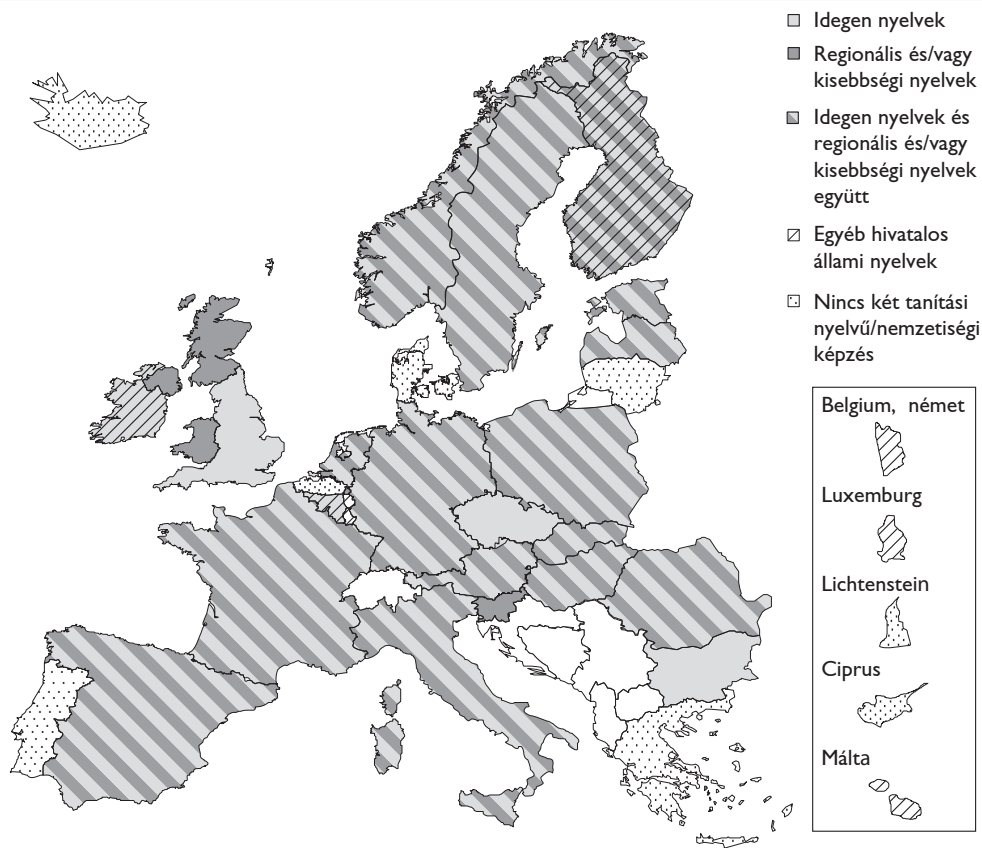
⁹⁰ Az ajánlott óraszámok a kötelező nyelvoktatás időtartamára vonatkoznak, a 4. évfolyamtól kezdődően a szakiskolákban a 10. évfolyamig, a középiskolákban a képzés végéig.

⁹¹ A közel 80 000 fős növekményből 11 834 tanulóval részesedik a nyelvi előkészítő képzés.

⁹² OM oktatásstatisztikai adatbázis.

5.2. térkép

A CLIL idegen nyelvi és/vagy regionális/kisebbségi nyelvi képzés programjainak elterjedtsége az európai uniós és a tagjelölt országokban, 2005



Forrás: Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe, 2005

által látogatott budapesti iskola (erről részletesebben lásd az *oktatási egyenlőtlenségekről* szóló 9. fejezetet). Középfokon a nyelvi előkészítő képzés már jelenleg, s várhatóan a későbbiekben is jelentős konkurenciát jelent a CLIL-programok számára, mert a magas nyelvi óraszám miatt az előbbi képzéstől gyorsabban megszerezhető, használható, középszintű nyelvtudást remélnék a szülők és a diákok.

Az idegennyelv-oktatásban az ezredforduló óta lezajlott változások közül – a nyelvoktatás minősége szempontjából – kiemelt jelentőségű a képesítés nélküli tanárok számának nagyarányú csökkenése, mely a nyelvtanárlétszám növekedése mellett valósult meg. Míg a nyelvtanárképzés keretszámainak éveken át tartó emelése semmiféle érdemi hatást nem tudott gyakorolni a nyelvszakos ellátottságára, addig a nyelvtanári diplomával rendelkezők munkaerő-piaci helyzetének romlása (a volt pedagógusok kiszorulása a versenyszférából, a nyelvoktatási piac telítődése) s nem utolsósorban az 50%-os pedagógus-béremelés a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban 1%, az általános és szakiskolákban 7% alá csökkentette a képesítés nélküliek arányát (lásd *Függelék 5.26. táblázat*).

A nyelvoktatás másik fontos mutatója – az egy pedagógusra jutó tanulók száma – folyamatosan, de lassuló ütemben csökken, mert már a kilencvenes évek utolsó harmadára bekövetkezett egy igen jelentős javulás. A 2004/05-ös tanévben egy angoltanár átlagosan öt-hat 12-15 fős nyelvi csoporttal foglalkozik, egy némettanár négy-öt fős, a francia hárommal, az orosz tanár kettővel (lásd *Függelék 5.27. táblázat*). Gyakorlatilag megszűnt a korábban igen markáns különbség az általános és középiskolák között, ez azonban nem mondható el a nyelvoktatás tekintetében (is) „halmozottan hátrányos” szakiskolákról, ahol az angol nyelvnél 107, a németnél 113 tanuló jut egy pedagógusra.

A kutatási eredmények azt bizonyítják, hogy miközben az iskolai nyelvtanulási körülmények a tanulók nagy tömegei számára látványosan javultak, a nyelvoktatáshoz való hozzáférés, a nyújtott oktatási szolgáltatás minősége erősen polarizálódott (lásd a *keretes írást*).

Több vizsgálat feltárta, hogy a két leggyakrabban oktatott idegen nyelv tanulási körülményeiben jelentős különbségek mutatkoznak az angol javára. Az angol nyelvet tanulók átlagosan több évig, magasabb óraszámban és lényegesen motiváltabban tanulják az angol nyelvet, ami a nyelvtudás minőségében is megmutatkozik (lásd rész-

Nyelvtanulási utak

Egy 2003-ban a 9. évfolyamos diákok körében végzett retrospektív vizsgálat* – többek között – az idegennyelv-tanulási út hosszúságában tárt fel jelentős különbségeket. A diákok alig több mint 40%-a tanulta az idegen nyelvet a tartalmi szabályozási dokumentumokban előírt legalább 4-5 évig, 53%-uk plusz 1-3 évnyi nyelvtanulási lehetőséget élvezett az általános iskolában, míg a többiek egyáltalán nem vagy a minimálisan kötelezőnél kevesebbet, összesen 1-3 évet tanultak. A nyelvtanulás alól véglegesen (2,4%) vagy időlegesen felmentettek (3,7%) körébe tartozott a 9. évfolyamos diákoknak több mint 6 százaléka (az utolsó statisztikai adatgyűjtés idején, 1999/00-ben ez az arány még mindössze 1,5% volt), sőt a szakiskolákban az ilyen tanulók aránya megközelítette a 15%-ot (lásd *Függelék 5.28. táblázat*). Elsősorban a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek nem kapták meg a minden iskolásnak járó kötelező iskolai szolgáltatást, a nyelvtanulás lehetőségét. A kevesebb mint 8 osztályt végzett szülők gyerekeinek 18,6%-a egyáltalán nem tanult idegen nyelvet az általános iskolában, és kevesebb mint 20%-uk részesült a törvényben előírtnál hosszabb, 6-8 évig tartó nyelvoktatásban, míg az egyetemet végzett szülők gyerekeinél 1,2%-os, illetve 70,7%-os az arány ugyanebben a két kategóriában. Az adatszolgáltatási kötelezettség megszűnése óta elhárpódzott felmentési gyakorlat** visszaszorítása gyors központi intézkedést igényel, mert az általános iskolában felmentett diákok többsége (4%, azaz majd 4000 gyerek) a középiskolákban már el sem kezd nyelvet tanulni.

Forrás: Vágó, 2005c

* Az idegennyelv-tanulási utak vizsgálat 99 000 kilencedik évfolyamos diák tanulási útját rekonstruálta.

** Az általános iskolában a felmentések aránya az itt bemutatottnál nyilvánvalóan magasabb, mert a túlkoros, középfokra el sem jutó gyerekeket mentik fel leginkább az igazgatók.

letesebben *Medián–Szénay, 2005* és *Nikolov, 2003*). A tanulói motivációban mutatkozó szignifikáns különbségek pedig elsősorban azzal magyarázhatóak, hogy a németet tanulók közül már az általános iskolában is lényegesen nagyobb arányban (65%) vannak olyanok, akik eredetileg nem az általuk tanult nyelvet választották, mint az angolosok között (39,1%); s mivel középfokon a befektetett munka megtérülésének maximalizálása érdekében a diákok az elkezdett nyelv tanulását folytatják, a tendencia nem változik (lásd *Függelék 5.29. táblázat*). Minél iskolázottabbak egy gyerek szülei, annál inkább olyan nyelvet tanul, amelyet saját választásának tekint, amit kedvel. Az általános iskolában a legalacsonyabb képzettséggel rendelkező szülők gyerekeinek még közel harmada azt a nyelvet tanulta, amit szeretett volna, a középfokú iskolában kevesebb, mint negyede; a szakmunkás szülők gyerekeinél az általános iskolai 42% helyett csak egyharmadnak sikerült a vágyott nyelvet tanulnia 9. évfolyamon. Ugyanakkor az egyetemet végzett szülők fiainak, lányainak több mint 60%-a már az általános iskolában is kedvére választhatott, középfokon pedig a legiskolázottabbak gyerekeinek kétharmada érvényesíthette elképzeléseit (*Vágó, 2005*).

Mivel az angolnyelv-tudás hiánya egyre több területen, szakmában hátránynak számít, – a közoktatási törvény 2006. évi módosítása értelmében – a 2010/11-es tanévtől az önkormányzati és az állami iskolákban felkészülési lehetőséget kell biztosítani minden középiskolás tanuló számára az angol nyelv elsajátításához.⁹³

5.3.1.5. A nyelvtudás mérése és elismerése

Magyarországon az ezredfordulótól európai viszonylatban is komoly figyelem irányul a nyelvvoktatás eredményességére/eredménytelenségére, s az ágazati irányítás egyre jelentősebb erőforrásokat fordít a tanulók nyelvi kompetenciáinak mérésére. Miután 2000-ben egy nagyszabású kutatás keretében reprezentatív mintán feltérképezték a 6., 8. és 10. évfolyamos diákok angol- és németnyelv-tudását és a tudásszint összefüggését a családi háttér néhány jellemzőjével (*Csapó, 2001*), az oktatási miniszter elrendelte,⁹⁴ hogy a 2002/2003. tanév során országos mérés keretében meg kell vizsgálni a tanulók tantárgyi készségeit angol és német nyelvből a 6. és a 10. évfolyamokon a kiválasztott iskolákban. A reprezentatív mintába 86 középiskola és 236 általános iskola 20 804 tanulója került, de a méréseket elvégezték további 2689 önként csatlakozó intézményben, 162 814 tanuló részvételével. A reprezentatív mérést az OKÉV végezte, a mintába került intézmények és fenntartóik ún. iskolai jelentést kaptak saját eredményeikről. A közreműködést önként vállaló iskoláknak rendelkezésére bocsátották a feladatokat, javítókulcsokat és a feldolgozó szoftvert (*Nikolov, 2003*).

A három kompetenciaterület (hallott és olvasott szöveg értése, íráskészség) mérésére kidolgozott feladatok tartalma a *Nemzeti alaptanterv*ben és a kerettantervekben (2000) meghatározott témakörökhöz, feladat- és szövegtípusokhoz, szintekhez igazodott, összhangban az európai követelményrendszerrel (*Közös európai referenciakeret, 2002*). A feladatok nehézsége a hatodik évfolyamon az európai hatfokú skála szintjei közül a legalsónak (A1), a tizedik évfolyamon a másodiknak (A2), illetve részben a harmadiknak (B1) felelt meg.

⁹³ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 11. § (1) bekezdés b) pont, 81. § (1) bekezdés, 133. § (2) bekezdés.

⁹⁴ 30/2002. (V. 17.). OM rendelet a 2002/2003. tanév rendjéről, 24. § (1) bekezdés d) pont.

Az egyes nyelvi kompetenciaterületek részletes eredményein (erről lásd még a *közoktatás minőségéről és eredményességéről* szóló 8. fejezetet) túl érdemes kiemelni, hogy a 10. évfolyamon igen jelentősek az iskolatípusonkénti különbségek, a szakiskolai tanulók fogalmazási teljesítménye nullához közeli értéket mutat. A tanulók nyelvtudása mindkét évfolyamon, több más tanulmányi teljesítményhez hasonlóan, szoros kapcsolatban van a szülők képzettségével, ugyanakkor szignifikáns különbségek mutatkoznak a különböző típusú településen, különböző régiókban található iskolák diákjainak angol és német nyelvi teljesítménye között (lásd *Függelék 5.30. táblázat*).

A településtípus szerinti különbségek 6. évfolyamon a községek kisiskoláinak alacsonyabb szakos tanárellátottságával, középfokon pedig azzal magyarázhatók, hogy a kisebb településeken inkább csak szakiskolák, szakképző iskolák találhatók. A régiók szerinti teljesítmények szempontjából a 2000. évi felméréshez képest (*Csapó, 2001*) a leglényegesebb változás, hogy Nyugat-Dunántúl németből elveszítette, angolból viszont megtartotta akkori vezető szerepét mindkét évfolyamon. A hagyományosan németül tanuló és jól teljesítő populáció érdeklődése az angol felé fordult (*Nikolov, 2003*).

A nyelvtudás magyarországi jelentőségét jól mutatja, hogy az európai országok többségében nem létező, külön álló és államilag elismert vizsgarendszer alakult ki a nyelvi kompetenciák igazolására. Az állami nyelvvizsgák értékét az adja, hogy bár hivatalosan nem képezik a közoktatás részét, jelentős szerephez jutnak a nyelvi érettséginel és a továbbtanulásnál; nemcsak értékes pontokat jelentenek a felsőoktatási felvételinél, hanem bizonyos szakoknál alapvető felvételi követelmény a nyelvvizsga, illetve a 2004/05-ös tanév óta az azzal egyenértékű emelt szintű idegen nyelvi érettségi. A külső vizsga értékét növeli, hogy a főiskolát vagy egyetemet végzett fiatalok csak akkor kaphatnak diplomát, ha legalább egy középfokú C típusú nyelvvizsgával rendelkeznek.

Különösen jelentős volt a középiskolás korosztály nyelvvizsga-aktivitása a 2005-ös évben, mert utoljára abban az évben volt lehetőség arra, hogy a középfokú állami nyelvvizsgával ki lehetett váltani a nyelvi érettségit (lásd *Függelék 5.31. táblázat*). Ezért igen sok alsóbb évfolyamos tanuló is szerzett – nem ritkán két – nyelvvizsgabizonyítványt, amely sikeres előrehozott emelt szintű érettséginek (100%-os érettségi eredménynek, 5-ös osztályzatnak) felelt meg, s ráadásul nyelvenként 7 (felsőfokú C típusú nyelvvizsgáknál 10) plusz felvételi pontot jelentett számukra.

A 2002-ben regisztrált 39,9%-ról 2005-re jelentősen, 50,6%-ra emelkedett a felsőoktatásba jelentkezők között a nyelvvizsgával rendelkezők aránya. A látványos javulást részben az okozta, hogy az új érettségi-felvételi rendszer bevezetésével nem egy, hanem két nyelvvizsga eredményét lehetett figyelembe venni a felvételi pontok kiszámításánál. Valószínűleg a növekedés meghatározó részét mégsem a két nyelvvizsgát tett diákok adják, mert a felvételre jelentkezettek nyelvvizsgáinak aránya már 2004-re közel 20%-kal, 47,7%-ra emelkedett, pedig akkor még tanulónként csak egy vizsgát vettek számításba (*Neuwirth, 2006*). A továbbiakban a nyelvvizsgák iránti érdeklődés várhatóan csökkenni fog a középiskolás korosztály körében annak következtében, hogy a kétszintű érettségi vizsga bevezetése után idegen nyelv tantárgyból az emelt szintű érettségi vizsgán elért 60% fölötti eredmény középfokú C típusú, a 40–59% közötti eredmény pedig alacsonyabb C típusú államilag elismert nyelvvizsgával egyenértékű.⁹⁵

⁹⁵ 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról, 45. § (4) bekezdés.

Az idegen nyelvi érettségi adatai a 2004/05-ös tanévben még nem szolgáltatottak összehasonlítható eredményeket a tanulók nyelvtudásáról, mert a nyelvi érettségit tett összes diák 40%-a, az emelt szintet teljesítők 87%-a valójában nem vett részt az érettségi vizsgán, ugyanis egy vagy akár két nyelvvizsgálója alapján mentességet szerzett.

5.3.2. Digitális írásbeliség a közoktatásban

A digitális írásbeliség⁹⁶ fogalma a kompetenciáknak arra a körére utal, amelyek az információs és kommunikációs technológia használatához köthetőek. Ez nemcsak szűkebben a számítógépek használatához szükséges képességet foglalja magába, hanem azokat is, amelyek tágabban az információk hatékony kezeléséhez szükségesek. Az idegen nyelvi kommunikációhoz hasonlóan ez is egyike a ma Európában legfontosabbnak tartott kompetenciáknak.

5.3.2.1. A digitális írásbeliség stratégiai háttere

A XXI. század gazdasági és társadalmi változásai következtében kialakult információs társadalom nagy igényeket támaszt a közoktatással szemben. Ez egyfelől az infokommunikációs technológiák (IKT) fejlesztésében, másfelől a digitális írásbeliség előtérbe kerülésében jelentkezik. A tudás alapú társadalomban felértékelődik az információ megtalálásának, válogatásának, beépítésének és felhasználásának képessége (Csapó, 2003). A digitális írástudás biztosítása a közoktatás egyik kiemelt feladata. Ezt a fejlett világ országainak informatikai stratégiái és a nemzetközi szervezetek programjai igazolják. Az Európai Unió 2006-ig szóló akcióterve az alábbi prioritásokat emeli ki: (1) harc a digitális megosztottság ellen, (2) európai virtuális campusok létrehozása, (3) internetes „testvériskolák” hálózatának kialakítása, (4) átfogó tevékenységek (monitorozás, disszemináció stb.) (Proposal..., 2002). Az európai kulskompetenciák korábban már említett keretrendszerének is fontos területe a digitális kompetencia. Ez – ahogy a dokumentum fogalmaz – „felöleli az információs társadalom technológiáinak magabiztos és kritikus használatát a munka, a szórakozás és a kommunikáció terén”. Része a „számítógép használata információ visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és cseréje céljából, valamint az, hogy kommunikáljunk és együttműködő hálózatokban vegyünk részt az interneten keresztül” (Proposal..., 2005).

Hazánkban az Oktatási Minisztérium 2004 tavaszán hozta nyilvánosságra informatikai stratégiáját. Ennek célja „olyan, a korszerű, tudás alapú társadalom követelményeinek megfelelő oktatási informatikai hálózat, informatikai eszközök és oktatási módszerek létrehozása, amelyek hatékonyan támogatják az iskolai oktatásban és a felsőoktatási képzésben részt vevő tanulók és tanárok munkáját, valamint olyan oktatást támogató információs rendszerek bevezetését és használatát teszik lehetővé, amelyek hatékonyan segítik az állami és egyéb oktatási erőforrások optimális felhasználását”. A dokumentum a 2004 és 2006 közötti időszakra fogalmazza meg az

⁹⁶ Képesség az információ keletkezésének és kommunikálásának megértésére. (That is the ability to understand how information is generated and communicated in all formats.) Central European University, 2001. Digital Literacy for Open Societies. Summer University.

Az Oktatási informatikai stratégia céljai és beavatkozási területei

Célok

1. IKT-val támogatott oktatási módszerek kifejlesztése, adaptálása és elterjesztése az oktatás minden szintjén
2. A teljes körű tananyag és kiegészítő tudásbázisok elektronikus hozzáférhetőségének lehetővé tétele
3. Az intézményi informatikai infrastruktúra folyamatos biztosítása
4. Az oktatási, ellenőrzési és egyéb adminisztrációs folyamatokat szolgáló IKT-alkalmazások és infrastruktúra folyamatos fejlesztése, biztosítása, az egységes oktatási azonosító rendszer megteremtése
5. Monitoring- és statisztikai rendszerek felállítása, valamint standardok meghatározása az oktatási alkalmazások számára

Beavatkozási területek

1. Az IKT-alapú, kollaboratív oktatási módszerek fejlesztése
2. A tananyag-digitalizálás és az egységes tartalomszolgáltató keretrendszer létrehozása
3. Az IKT-ra épülő oktatási módszerek terjesztése a digitális tartalmak felhasználását támogató pedagógus-továbbképzések révén
4. Az IKT-eszközök, valamint az alap informatikai infrastruktúra fejlesztése, az intézményi beszerzések támogatása
5. Egységes oktatási azonosító és intézményi adminisztrációs rendszerek fejlesztése

Forrás: Oktatási informatikai..., 2004

elérendő célokat, valamint az eddig elért eredmények összegzése után az egyes beavatkozási területeket (lásd a *keretes írást*).

A Magyar Köztársaság Kormánya egész életen át történő tanulás nemzeti stratégiájában is kiemelt feladatként szerepel az információs és kommunikációs technológiák használata. Ennek fontos része a digitális tartalom- és eszközfejlesztés és a pedagógusok informatikai tudásának bővítése (*A Magyar Köztársaság..., 2005a*). A digitális írástudás fejlesztése a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Programjának szintén kiemelt célja. Az egész életen át tartó tanulás megalapozását célzó, 3.1. program az informatikai kompetenciákkal műveltségterületi és kereszttantervi megközelítésben egyaránt foglalkozik. Előtérbe került az oktatási programcsomagok különböző elemeinek digitalizálása is.

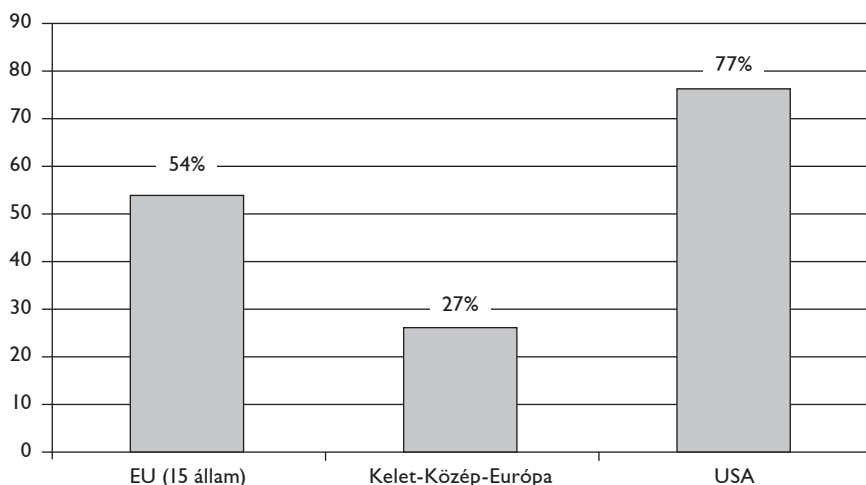
5.3.2.2. Az eszközellátottság jellemzői

A digitális kompetencia fejlesztése nem pusztán a közoktatási intézményekben történik, ezért nemcsak azt kell vizsgálni, hogy milyen az oktatási intézmények ellátottsága, hanem azt is, hogy más helyeken, például a lakásukban rendelkezésre állnak-e

megfelelően korszerű eszközök. Kiemelt tényező az infokommunikációs technológiákhoz való munkahelyi és otthoni hozzáférés biztosítása. Bár az utóbbi években mindkét területen növekedett a számítógépet és az internetet használók száma, hazánk elmaradottsága az Egyesült Államokhoz és a fejlett EU-országokhoz képest jelentős. Ha az EU 15 államát összevetjük Kelet-Közép-Európa 10 országával (Bulgária, Csehország, Észtország, Magyarország, Lettország, Litvánia, Lengyelország, Románia, Szlovénia, Szlovákia), akkor a 2004-es adatok alapján már növekedést látunk, de az elmaradás továbbra is fennáll. Az EU-ban átlagosan minden második ember használja a világhálót, régiókban csak 27%. A felmérések szerint Kelet-Közép-Európa megkérdezettjeinek 15%-a még sose hallott az internetről (lásd 5.12. ábra).

5.12. ábra

Az internetezők átlagos aránya az Európai Unió 15 államában, a kelet-közép-európai régióban és az Egyesült Államokban, 2004 (%)



Forrás: Bognár–Galács, 2004

Az otthoni hozzáférésben jelentkező „digitális szakadék” megfigyelhető mind a fejlett országok és Kelet-Közép-Európa országai között, mind az egyes országokon belül a különböző társadalmi csoportok között. Ennek áthidalására indult hazánkban 2003-ban az adókedvezményt biztosító Sulinet Expressz Program, amelynek keretében jelentősen nőtt az otthoni számítógépek száma, illetve korszerűbbek lettek ezek az otthoni eszközök. 2003-ban 35 ezer, 2004-ben 31 ezer teljes kiépítésű számítógépet vásároltak, melyek után 60 ezer Ft-os adó-visszatérítést kaptak a családok. Ezek zöme azonban az adatok alapján korszerűsítés volt, és nem új gép vásárlása. Így Magyarország lemaradása a fejlettebb országokhoz képest nem csökkent a kívánatos mértékben. Az Oktatási Minisztérium a Pénzügyminisztérium kezdeményezésére 2005 őszén megváltoztatta a Sulinet Expressz Programot: ezt követően kizárólag asztali számítógép konfigurációkat és hordozható számítógépeket szerezhetnek be a magánszemélyek (Hunya, 2005).

A hazai oktatási intézményekben az ezredfordulóra megtörtént a számítógépark lecserélése, a készülékek funkcionális gazdagítása, az internetes kapcsolat kiépítése. Az utóbbi két évben nagymértékben növekedett a gyors adatforgalmat biztosító széles sávú kapcsolat (ADSL) bekötése az iskolákba. A fejlesztési programok keretein belül standardizálták a hardvereszköz típusait (védelmi kártya, billentyűzet, egér, USB kábel stb.) és minimális műszaki követelményeit (CD/DVD olvasó/író).⁹⁷ Számos nagy volumenű pályázat segített abban, hogy a hazai közoktatási intézmények eszközellátottsága javuljon. Az Informatikai és Hírközlési Minisztérium szervezésében létrejött „Közháló program” keretében minden közintézmény (így iskola is) széles sávú internet-hozzáférést kapott. 2004–2005-ben pályázati keretben adtak át 600 vezető nélküli hálózatot különböző középiskoláknak, ezzel sokszorozva meg az internet-hozzáférési lehetőségeket.

Az Oktatási Minisztérium 2005-ben hosszú távú Közoktatási informatikai fejlesztési programot indított. Ennek célja részben a közoktatási intézmények informatikai infrastruktúrájának megeremtetése, a meglévő eszközpark fejlesztése, részben az iskolai adminisztrációs és ügyviteli szoftverek bevezetése. Az oktatási miniszter a közoktatási intézmények informatikai fejlesztését szolgáló támogatás igénybevételéről rendeletet⁹⁸ adott ki, melyben meghatározta a program lebonyolításának alapvető szabályait. Ennek költségvetési háttérét a 2005-ben bevezetett informatikai célokra költendő normatív támogatás („informatikai normatíva”) alkotta, ami tanulónként és tanévenként az 5–13. évfolyamon 4215 Ft volt.⁹⁹ Ennek egy része hardvereszközök vásárlására, más része pedig ügyviteli, adminisztrációs szoftverekre volt költendő.¹⁰⁰ A támogatásból tanulónként 2250 Ft-ot nagy értékű hardvereszközök beszerzésére kellett költeni hároméves bérleti konstrukció keretében. Már 2005 során 6,2 milliárd forint értékben vásároltak az iskolák nagy értékű eszközöket ebből a keretből, többek között 438 szervert és 3028 notebookot.¹⁰¹

Említésre méltó a 2003-ban meghirdetett *„Információs technológia az általános iskolákban”* című program is, amelynek pénzügyi háttérét a PHARE és az Oktatási Minisztérium társfinanszírozása biztosította. E program keretében a pályázók két alprogramra nyújthattak be pályázatot (lásd a *keretes írást*).

A 2003-ban a Regionális fejlesztési operatív program keretében hirdették meg az Óvodák és alapfokú nevelési-oktatási intézmények infrastrukturális fejlesztése című pályázatot. Ennek az volt a célja, hogy az óvodai és alapfokú nevelési-oktatási intézmények infrastruktúrájának fejlesztésén keresztül csökkentse az oktatás minőségében meglévő különbségeket a hátrányos helyzetű kistérségekben, különös tekintettel azokra a településekre, amelyekben magas a hátrányos helyzetű csoportok és a roma lakosság aránya. Az infrastrukturális fejlesztéseknek az alábbi specifikus célokat kellett szolgálniuk: (1) az oktatás minőségének és hatékonyságának növelése, valamint az informatikai technológiák elterjedésének támogatása az általános iskolákban; (2) az esélyegyenlőség biztosítása és az integrált nevelés-oktatás elősegítése;

⁹⁷ [online:] {http://www.om.hu/letolt/42005_kis_erteku_hardverek_modositasa.doc}.

⁹⁸ 3/2005. (III. 1.) OM rendelet a kötött felhasználású támogatás igénybevételével történő beszerzések igénylési rendjéről. Forrás: [online:] {http://www.om.hu/letolt/3_2005_kiserteku_hardvereszkozokhonlapra.doc}.

⁹⁹ 2004. évi CXXXV. költségvetési törvény.

¹⁰⁰ [online:] {http://www.om.hu/letolt/3_2005_kiserteku_hardvereszkozokhonlapra.doc}.

¹⁰¹ OM-sajtóközlemény [online:] {<http://www.om.hu/main.php?folderID=1&articleID=6492&ctag=articlelist&iid=1>}

„Információs technológia az általános iskolákban” program

1. alprogram: Az IKT-funkció befogadását lehetővé tevő építési tevékenység, valamint a program céljainak megfelelően IKT-berendezések és eszközök beszerzése. Az igényelhető támogatás legmagasabb összege 250 000 euró volt, amelynek maximum 60%-át lehetett építési tevékenységre (felújítás, bővítés, rekonstrukció) fordítani.

2. alprogram: Az e-tanulás tartalomfejlesztés komponens (1. komponens) keretében e-tanulási tananyagok kifejlesztése, szakmai-tartalmi és elektronikus továbbfejlesztése;

A pedagógus-továbbképzés komponens (2. komponens) keretében akkreditált informatikai (felhasználói és fejlesztői) alapszintű képzéseken való részvételre; akkreditált e-tanulási-tanítási, módszertani továbbképzésen való részvételre; e-tanulási képzési programok kifejlesztésének elsajátítását célzó akkreditált képzésen való részvételre lehetett pályázni. Az igényelhető támogatás maximális összege 50 000 euró volt komponensenként. A két alprogramban összesen 196 pályázó nyert támogatást, 126 pályázó az 1. alprogramban, 70 pályázó a 2. alprogramban valósíthatja meg a fent említett célokat. Az *Információs technológia az általános iskolákban* c. PHARE-program 2. alprogramjának keretében 29 általános iskolában valósulhat meg e-tanulási tananyagok kifejlesztése, szakmai-tartalmi és elektronikus továbbfejlesztése, míg 41 általános iskola több száz pedagógusa számára nyílt informatikai jellegű továbbképzésre lehetőség. A 2. alprogram költségvetése 2,55 millió euró.

Forrás: Információs technológia az általános iskolákban (pályázati felhívás), 2003*

* {http://www.kozpontiregio.hu/07_palyazat/inform.html}

(3) az óvodai férőhelyek bővítése. Az épületek átfogó felújítását, korszerűsítését, például az épületek fizikai állagának javítását, műszaki színvonalának emelését; épületek, terek kialakítását támogatták annak érdekében, hogy alkalmassá váljanak az IKT komplex eszközrendszerének fogadására, megfelelő intézményi környezet létrehozására. A programra 2004 és 2006 között több mint 13 milliárd forintot terveztek fordítani, amiből 11,5 milliárdnak az Európai Regionális Fejlesztési Alap volt a forrása (Hunya, 2005).

Az Informatikai és Hírközlési Minisztérium a *Brunszvik Teréz óvodai számítógépprogram* keretében első lépésben 269 kiemelten hátrányos helyzetű településen működő óvodának biztosított a nevelést és a készségfejlesztést támogató eszközöket. A program keretösszege 300 millió Ft. Az általános iskolák számára a minisztérium informatikai eszközpark bővítése és az oktatásban felhasználható szoftverek beszerzése érdekében írt ki pályázatot, melynek keretében 52 nyertes pályázó jutott összesen 260 számítógéphez, illetve szoftverbeszerzést segítő pénztámogatáshoz. A fogyatékos gyermekek oktatását végző iskolák informatikai eszközbeszerzési támogatásának keretében 55 alap- és középfokú, fogyatékossgal élő gyermekek oktatását végző intézmény kapott egyenként 2-5 millió forintot informatikai (hardver, szoftver és speciális

kiegészítő) eszközök beszerzésére. A program monitoringjelentése arról tájékoztat, hogy az óvónők döntő többsége, valamint a szülők 90%-a üdvözlí a fejlesztéseket.¹⁰² A fejlesztések dinamikáját jól jelzi az a tény is, hogy az internet-hozzáférés típusa szerint minden feladatellátási helyen ugrásszerűen megnőtt a széles sávú ADSL bekapcsolások száma. Egy év alatt az óvodában közel négyszeres, az általános iskolában és a szakiskolában háromszoros, a gimnáziumban és a szakközépiskolában több mint kétszeres növekedés tapasztalható.

A Sulinet Expressz Program 2003. július 1-jén elindított második szakasza új gépek vásárlását segítette elő. Fontos célkitűzés volt a már meglévő informatikai eszközök korszerűsítése és karbantartása, a funkcióik gazdagítása, a digitális kultúra módszertani háttérfejlődésének támogatása. Több mint ezer középiskola gazdagított „digitális zsúrkocsival” és „multimédiás bőrrönddel”. A „zsúrkocsi” notebookból, projektorból, DVD- és videolejátszóból, erősítőrendszerből és hangfalakból áll, a „multimédiás bőrrönd” notebookot és projektort tartalmaz. A 2005. évi pályázatok során közel 500 interaktív tábla (tábla, monitor és projektor kombinációja) került a közoktatásba (Hunyá, 2005). A fenti folyamatok is hozzájárultak ahhoz, hogy a számítógépet használó tanulók, az internetet oktatási célra használó tanárok száma növekedett 2003 és 2004 között (lásd Függelék 5.32. táblázat).

5.3.2.3. Az IKT alkalmazása az oktatásban

A digitális írásbeliség alkalmazása az 1990-es évek végi tantárgyközpontú fejlesztésektől (informatika tantárgy tantervi megjelenítése, óraszám, ehhez kapcsolódó továbbképzések stb.) nemzetközi szinten nagy léptekkel halad a kereszttantervi megjelenítés felé. Ez az iskolai gyakorlatban azt is jelenti, hogy valamennyi tantárgy fejlesztési feladataiban és tevékenységeiben szerepet kap (Kárpáti, 2004).

Egy 2003-ban végzett országos felmérés¹⁰³ szerint az informatikai eszközöket csak az informatikaórákon használják, a közismereti tárgyakban egyáltalán nem. Az Oktatási Minisztérium Informatikai Főosztályának 2004-es SWOT-analízise szerint a tanulási folyamatban a rendszeres IKT-használat nem éri el az 1%-ot. Hasonlóan kedvezőtlen eredményre jutott az Országos Közoktatási Intézet egyik vizsgálata, amely szerint a középiskolásoknak csupán néhány százaléka használja gyakran az IKT-t tanulása során (Kőrösné, 2004). A pedagógusok az informatika alkalmazásának nehézségeit az óraszám és a tananyag aránytalanságában, az informatikai infrastruktúra fejletlenségében (különösen az általános iskolákban), valamint a tanulói képességekben látták, és kevesen tartják fontosnak a kereszttantervi megközelítést. Ugyanakkor biztató, hogy a tanulók fejlesztésében ennek a megközelítésnek az elfogadottsága az általános iskolákban a közepesnél jobb szintre (öt fokú skálán mérve 2,81-re) erősödött (Hidak a tantárgyak között, 2006).

A hazai tartalmi szabályozásban a felülvizsgált Nemzeti alaptanterv kiemelt fejlesztési feladatként és műveltségterületként egyaránt megjeleníti az informatikát. A kereszttantervi megközelítés azonban az információs és kommunikációs

¹⁰² [online:] {http://www.ihm.gov.hu/data/33506/brunsvik_monitor.pdf}

¹⁰³ Országos közoktatási felmérés, Educatio Kht. 2003. In: Hunyá, 2005.

kultúra eszköztudás jellegét hangsúlyozza, amely kiemelten kezeli a „megfigyelési, kódolási, értelmezési, indoklási és bizonyítási képességeket”, valamint a világháló által segített, az élethosszig tartó tanulás során elengedhetetlenül szükséges tanulási stratégiákat (Nemzeti..., 2004). A műveltségterület fejlesztési feladatai esetében az információs társadalomban kiemelten fontos informatikai eszközök használata mellett jelentős szerepet kapnak az alkalmazói és technológiai ismeretek, illetve módszerek, az infokommunikáció, a médiainformatika, valamint a könyvtári informatika egyaránt. Az IKT alkalmazása szempontjából alapvető, hogy a műveltségterület fejlesztési feladatait a NAT már az 1–4. évfolyamra is előírja.¹⁰⁴ A nemzeti standardok bevezetését és alkalmazását számos kerettanterv is segíti. Külön figyelmet érdemelnek azok az innovációk, amelyek a kezdő szakasz informatikai fejlesztését tűzték ki célul (Kőrösné, 2006). Az informatikai kompetencia erősítését elősegítő oktatási programcsomagok fejlesztése az NFT HEFOP keretén belül elindult.

A digitális írásbeliség alkalmazásában egyre nagyobb jelentőséggel bírnak azok a nemzetközi projektek, amelyeket a nagy számítástechnikai cégek indítottak el az utóbbi években. Figyelmet érdemel e tekintetben például az Intel és a Microsoft kezdeményezése. Egy hatékony, nagyfelületű, gazdag virtuális tanulási teret fejlesztettek ki, amely a tanulásszervezés osztálytermi, digitális alapú megközelítését is elősegítette. Vonatkozik ez a digitális óratervek, értékelőlapok, kommunikációs formák, a menedzselés és adminisztráció IKT-alapú erősítésére egyaránt.¹⁰⁵ Az Európai Unió is támogat digitális tananyag-fejlesztési és -kipróbálási projekteket. Ilyen volt például 2002 és 2004 között az Európai Iskolahálózat (European Schoolnet)¹⁰⁶ vezetésével zajló *Celebrate*, amelyet Magyarországon a Sulinet Programiroda koordinált (Hunya, 2005). E program során jelentős módszertani kutatás is zajlott. A magyar partnerintézmény a digitális tananyagok innovatív használatát vizsgáló esettanulmányok készítésében vett részt. Ennek a keretében kilenc magyar iskola tanárai vettek részt tananyagok fejlesztésben és húsz iskoláé ezek kipróbálásában.

A digitális írásbeliség hatékony alkalmazása az oktatásban az otthoni számítógép- és internetellátottságtól is függ. 2005. évi adatok szerint az általános iskolai korosztály esetében a számítógépes ellátottság 62%-os, ám az internetellátottság mindössze 27%-os. A középiskolás korosztály esetében a számítógépes ellátottság hasonló, az internethez viszont valamivel többen, a tanulók több mint egyharmada fér hozzá (lásd *Függelék 5.33. táblázat*). A számítógépes adat- és szövegkezelés általában nem okoz nehézséget, ám a digitális tananyagok otthoni feldolgozása, az információ megtalálása és alkalmazása már számos családnak komoly kihívást jelent (*World Internet Projekt...*, 2005).

Az infokommunikációs technológiák alkalmazásában, a digitális írásbeliség fejlesztésében a 2005-ben bevezetett kétszintű érettségi is előrelépést jelentett. Az informatika választható érettségi tárgy, gyakorlatorientált feladatokkal; komoly tárgyi feltételeket igényel, amelyek nincsenek meg minden középfokú intézményben (Kőrösné, 2005). A 2005-ös érettségiről készített jelentés szerint középszinten kb. 19 ezer, emelt

¹⁰⁴ 1–4. évfolyam 2-5%, 5–6. évfolyam 4-8%, 7–8. évfolyam 6-10%, 9–10. évfolyam 6-10%, 11–12. évfolyam 5%. <http://www.om.hu/main.php?folderID=391&articleID=6174&ctag=articlelist&iid=1>.

¹⁰⁵ [online:] {<http://www.intel.com/>}. [online:] {<http://www.microsoft.com/>}.

¹⁰⁶ [online:] {<http://www.eun.org/portal/index.htm>}.

szinten kb. 700 vizsgázó volt (*Előzetes szakmai jelentés...*, 2005). Igen sokan vizsgáztak jelesre, a vizsga fogadtatása pozitív volt. Az ECDL-¹⁰⁷ (European Computer Driving Licence) vizsgát a középiskolások 10%-a teszi le, a sikeres vizsga díja visszaigényelhető. Az ECDL-vizsga kiemelt szerepet kap a pedagógusok informatikai továbbképzési programjaiban is (lásd *Függelék 5.34. táblázat*). Az informatikai vizsgákhoz kapcsolódik számos OKJ-s képzés is (számítástechnikai szoftverüzemeltető, számítógépezkező, számítástechnikai programozó, számítógéprendszer-programozó, információrendszer-szervező, gazdasági informatikus, multimédia-fejlesztő, informatikus) (*Hunya, 2005*).

Napjainkban az ECDL-vizsga helyett megjelent az EPICT (European Pedagogical ICT Licence), az Európai Pedagógus IKT Jogosítvány. Hazánkban már erre a vizsgára is felkészítenek pedagógusokat. A tanulás e-learning rendszerben, facilitátorok segítségével történik, és nemzetközi tanúsítványt ad.¹⁰⁸ 2004 tavaszán 10 000 pedagógus IKT-alapú továbbképzése valósult meg az OM és az IHM támogatásával, a 13 000 jelentkező közül pályázati formában kiválasztva a résztvevőket. A továbbképzés célja a pedagógusok elektronikus írásbeliségének és IKT-alapkompetenciáinak fejlesztése, az iskolai számítógépes hálózatok üzemeltetésének elsajátítása, valamint a digitális tartalmak iskolai órákon való felhasználásának megismerése volt. A technikai és pedagógiai segítő-támogató hálózatok lehetővé teszik a digitális írásbeliség hatékony iskolai és otthoni alkalmazását. Ehhez feladatbankok, digitális lexikonok, kép- és rajztárak egyre nagyobb számban állnak a felhasználók rendelkezésére. Ez lehetővé teszi az önálló tanulást, az egyéni tervezést és időbeosztást, a fejlesztés személyre szabását és értékelését (*Kárpáti, 2004; Varga K., 2004*). 2006-ig további 40 000 pedagógus kompetenciaközpontú IKT-továbbképzését tervezik (*Földes, 2006*).

5.4. A tanulás infrastruktúrája

A tanulás fejlesztése világszerte az oktatáspolitikai és a szakmai-pedagógiai közelet központi témája. Ennek keretén belül egyre nagyobb hangsúly helyeződik a motiváló, kreatív tanulási környezetre (*learning environment*), ezen belül a meglévő épületek rekonstrukciójára, a jövő iskolájának külső megjelenésére és belső tereirendezésére, az eszközökre és felszerelésekre. A digitális írásbeliség alkalmazása, a kompetencia alapú fejlesztések megvalósítása a megszokottól eltérő iskolát igényel. A „Milyen lesz a jövő iskolája” OECD-program forgatókönyvei (*Mihály, 2006*) pontosan körvonalazzák azokat a kihívásokat, amelyek a tanulás infrastruktúráját érintik (lásd még az *iskolák belső világáról* szóló 6. fejezetet). Az iskola tudásközpontokká, illetve a közösségi élet motorjává történő alakításának víziói az iskolaépületeket és az eszközöket egyaránt megváltoztatják.

¹⁰⁷ [online:] {<http://ecd1.hu>}

¹⁰⁸ [online:] {<http://edutech.elte.hu/epict>}

5.4.1. Az oktatás fizikai környezete

A XXI. század iskolája nemzetközi és hazai szinten is nagymértékben foglalkoztatja az oktatáskutatókat, a közpolitikák szakembereit, a pedagógusokat és az építészeket egyaránt. E tekintetben figyelmet érdemel az OECD Programme on Educational Building (PEB) programja, amelynek egyik célja a jövő iskolaépületeivel kapcsolatos igények feltárása. Az itt megfogalmazott prioritások jól orientálhatják az oktatási infrastruktúra fejlesztését célzó programokat (lásd a *keretes írást*). E program kiadványain keresztül sok olyan iskolaépület megismerhető, amelyek ma is megfelelnek a XXI. század igényeinek (*A tanulási környezet...; 2001; 21st Century Learning Environments; 2006*).

Ahhoz, hogy a hazai épületek megfelelhessenek a fent említett követelményeknek, jelentős hazai és nemzetközi forrásokra és nagy ívű rekonstrukciós programokra van szükség. Egy 2001-es felmérés szerint az óvoda- és iskolaépületek 40%-a a két világháború között, 13%-uk közel 100 évvel ezelőtt épült (*Jelentés...; 2003*). Ennek megfelelően nem meglepő, ha az óvodák és iskolák fenntartói igyekeznek minden lehetőséget megragadni, hogy felújítsák intézményeiket, a kormányzat pedig saját és EU-pénzek bevonásával, több pályázat kiírásával és kedvezményes hitelfeltételek megteremtésével támogatja a rekonstrukciókat.

Az igények nagyságát jelzi, hogy a HEFOP „Az oktatási és képzési infrastruktúra fejlesztése” című 4.1. számú programján belül 83 intézmény nyújtott be pályázatot több mint 72 milliárd forint értékű infrastrukturális fejlesztésre. Ebből 31 iskola és óvoda nyert támogatást több mint 22 milliárd forint értékben. Hasonló nagy volumenű fejlesztés körvonalazódik a HEFOP 4.1.1. „Térségi integrált szakképző központok létrehozása és infrastrukturális feltételeinek javítása” című pályázatban. Ennek keretén belül 38 intézmény csaknem 29 milliárd forintot igényelt, amiből az Irányító Hatóság 16 konzorciumot támogatott több mint 11 milliárdos összegben. Az elnyert pályázatok földrajzi megoszlását vizsgálva megállapítható, hogy a fejlesztések túlnyomórészt Budapesten és Pest megyében történnek, a többi régióban a 2-2 konzorciumnak megítélt igen hasonló összegek a szakképzés területi különbségeit nem csökkentik (lásd *Függelék 5.35. táblázat*). A szakiskolai fejlesztési program számára

A PEB-program prioritásai

1. Az iskola előtti és a korai nevelés feltételeinek megfelelő alakítása
2. A testi nevelés, illetve a sportolás lehetőségeinek biztosítása
3. A művészi tevékenység feltételeinek kialakítása
4. Felnőtt tanulók fogadási feltételeinek biztosítása
5. Ökoiskolák létrehozása és a fenntartható fejlődés biztosítása
6. Kis létszámú iskolák működési feltételeinek biztosítása
7. Megfelelő környezeti (akusztikai, világítás- és fűtéstechnikai) normák érvényre juttatása
8. Épületbiztonsági szempontok meghatározása

Forrás: PEB Exchange. The Journal of the OECD Programme on Educational Building

innovatív szervezetet, humánerőforrást és korszerű tanulási környezetet biztosító 16 térségi integrált szakképzési központ (TISZK) működésének infrastrukturális feltételrendszerét a HEFOP 4.1.1. mellett egy kiegészítő pályázati forrás, a HEFOP 3.2.2. is hivatott volt biztosítani. A 6-8 szakképző intézmény társulásával megalakult konzorciumok egyenként 800 millió és 1,2 milliárd közötti pályázati pénzből kezdhetik meg működésüket. Bár a fejlesztési támogatásokból szerény mértékben valamennyi szakképző iskola részesül, a pénz legnagyobb részét a központi képzőhely csúcstechnológiával felszerelt tanműhelyének kialakítására fordítják.

A Regionális Operatív Program (ROP) 2.3-as intézkedése keretében meghirdetett – az Európai Unió Strukturális Alapjai és a magyar kormány által nyújtott – pályázati támogatás célja, hogy a közoktatási intézmények infrastruktúrájának fejlesztésén keresztül csökkentse az oktatás minőségében meglévő különbségeket a hátrányos helyzetű kistérségekben, településeken. A programra közel 650 iskolai és óvodai igénylés érkezett csaknem 80 milliárd forint értékben, elsősorban az épületek rekonstrukciójára, ám a pályázatok címeiben egyre többször bukkannak fel a XXI. századi igények. Az elnyert 13,7 milliárd forinton osztozó 104 óvoda, iskola mindegyike hátrányos helyzetű kistérségben található, s az oktatási intézménybe járó rendszeres nevelési segélyben részesülő gyerekek, tanulók aránya mindenütt meghaladja az 50%-ot (lásd Függelék 5.36. táblázat).

Érdemes megemlíteni azt is, hogy a korábban részletesen bemutatott *„Információs technológia az általános iskolákban”* című PHARE-program keretében (lásd a hasonló című *keretes írást* ebben a fejezetben) 2003-tól az intézmények a pályázati összeg 60%-át költették arra, hogy az épületek belső terét átalakíthassák, lehetővé téve ezáltal az új technológia befogadását (*A 21. századi iskola megteremtésének...*, 2002). A társadalmi kohézió erősítését a hátrányos helyzetű gyerekek oktatási esélyegyenlőségének elősegítésével támogató programban egészen kis települések alakíthatnak ki korszerű tanulási környezetet összesen 6,3 milliárd forint értékben.

A pályázati források megléte mellett fontos tényező az is, hogy az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiájához illeszkedve a Nemzeti Fejlesztési Terv II. (2007–2013) koncepciója prioritásként kezeli a „gazdasági és társadalmi igényekhez rugalmasan illeszkedő, az oktatás, képzés eredményességét és hatékonyságát szolgáló infrastruktúra” fejlesztését. Ennek keretén belül kiemelt cél a szakképző központok (TISZK-ek) infrastruktúrájának fejlesztése (40%-ában teljes körű felújítás, illetve bővítés), egy épületbővítési és -rekonstrukciós program megvalósítása, tanulásra alkalmas terek fejlesztése. A Nemzeti Fejlesztési Terv II. keretén belül az elképzelések szerint folytatódna a Beruházás a 21. század iskolájába program: eszerint 2013-ra „1500 iskola kaphat támogatást az épület akadálymentesítésére, 2600 iskola a világítás korszerűsítésére, 3000 iskola környezetbarát kiegészítő fűtési rendszer kialakítására, 1500 iskola az épület felújítására, 200 iskola pedig komplex rehabilitációs program megvalósítására”.¹⁰⁹ A Beruházás a 21. század iskolájába program keretében nyújtott hosszú lejáratú, kedvezményes hitel felvételére 2006 első negyedévéig 100 oktatási intézmény korszerűsítésére kötött szerződést a Magyar Fejlesztési Bank 5,575 milliárd forint értékben (*Reformok...*, 2006).

¹⁰⁹ Oktatásfejlesztési program az NFT II.-ben (2007–2013) munkaanyag (http://www.om.hu/letolt/nft2/oktatás_fejlesztés.pdf).

5.4.2. Eszközök és felszerelések

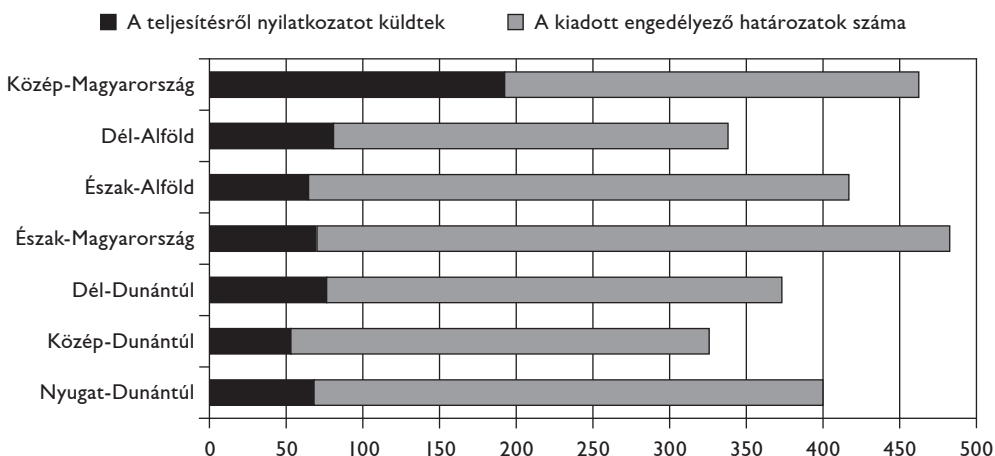
Az iskolákban használt eszközök és felszerelések országos normáit Magyarországon az 1998-ban kiadott ún. *eszköz- és felszerelési jegyzék* határozza meg.¹¹⁰ E normákat új közoktatási intézmények létesítésénél, illetve működésének megkezdésénél a jegyzék kiadása óta azonnal alkalmazni kellett. A már működő intézmények esetében azonban a közoktatási intézmény fenntartója lehetőséget kapott arra, hogy 2000. július 31-éig ütemtervet készítsen a kötelező (minimális) eszköz- és felszerelési jegyzékben foglaltak 2003. augusztus 31-éig történő végrehajtásához. Mivel a közoktatási intézmények (fenntartók) közül sokan nem tudták határidőre teljesíteni az előírtakat, a közoktatási törvény 2003. évi módosítását követően a fenntartó kérelmére az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont (OKÉV) hatósági eljárásban engedélyezhette, hogy a közoktatási intézmény a kötelező (minimális) eszköz- és felszerelési jegyzékben foglaltakat legkésőbb 2008. augusztus 31-éig teljesítse.

A beérkezett adatok alapján egyértelművé vált, hogy Közép-Magyarország kivételével a fenntartók közül kevesen rendelkeztek minden szükséges taneszközzel és felszereléssel.

A kötelező eszköz- és felszerelési jegyzékek teljesítésének halasztásához kapcsolódó engedélyezési kérelmek, ütemtervek 2003 szeptemberétől érkeztek a regionális igazgatóságokra (lásd 5.13. ábra és Függelék 5.37. táblázat). A segítségadást megkönnyítette, hogy az OKÉV honlapján hozzáférhetővé vált a fenntartóknak szóló tájékoztató. Az állandó tájékoztatás ellenére a kérelmek többségét hiánypótlásra kellett visszaküldeni. Az engedélyezési eljárások lefolytatása, a határozatok kiadása az

5.13. ábra

Az eszköz- és felszerelési jegyzék követelményeinek teljesítéséről 2004. december 31-éig beérkezett fenntartói nyilatkozatok, valamint a halasztási kérelmek alapján hozott engedélyező határozatok és nyilatkozatok száma, 2005



Forrás: A kötelező (minimális) eszköz- és felszerelési jegyzékben..., 2005

¹¹⁰ 1/1998. (VII. 24.) OM rendelet melléklete.

eljárásrendben foglaltaknak megfelelően folyamatosan történt. Legnagyobb számban és arányban az észak-magyarországi régió iskolafenntartói, helyi önkormányzatai kaptak halasztási engedélyt.

5.4.3. Hagyományos és új tartalomhordozók

Az ezredfordulón a nemzeti oktatási rendszerek többsége hatékonyan működtethető tudással, az önálló tanuláshoz szükséges készségekkel és képességekkel kívánja felvértezni a tanulókat. A közoktatási intézmények az élethosszig tartó tanulásra próbálják szocializálni diákjaikat, a tudástársadalomban való majdani sikeres szakmai karrierjük és magánéleti boldogulásuk segítése érdekében. Az új iskolázási célok elérésének lehetséges útját egyre többen a személyorientált pedagógia térnyerésében, illetve az ezt támogató tanulási környezet, módszer és eszköz együttes kialakulásában, elterjedésében látják. Az egyes diákokhoz igazodó tanulásirányítás, a tanulói aktivitásra épülő kompetenciafejlesztés igényei egyfelől, az infokommunikációs technológia rendkívül gyors fejlődése és behatolása az élet minden területére, így az oktatásba másfelől, a tanulásban használt eszközök rendkívül jelentős bővülését eredményezték, s várhatóan megtörik a hagyományos tartalomhordozók, a tankönyvek monopolhelyzetét.

A természeti környezetet megterhelő – évente igen sok fa kivágását igénylő, közvetlen és közvetett költségeit tekintve egyaránt drága, s ráadásul rugalmatlan – papíralapú taneszközöknek egyre inkább versenytársai a differenciált tanulási algoritmust lehetővé tevő, folyamatosan fejleszthető, a felhasználók által is bővíthető, olcsó elektronikus tartalomhordozók. Széles körű elterjedésüket ma már Magyarországon nem elsősorban az iskolai számítógépek hiánya, s nem is az iskoláskorú gyerekeket nevelő háztartások európai viszonylatban alacsony szintű, de a teljes magyar lakossághoz viszonyítva számottevően kedvezőbb számítógépes ellátottsága, mint inkább a – köz- és magánszférát egyaránt sújtó – drága szolgáltatási díjak következtében alacsony szinten stagnáló internetes hozzáférés akadályozza (lásd *Függelék 5.33. táblázat*). Ennek ellenére az iskolák bő harmadában egy, közel felében két vagy több tantárgynál is megjelent az informatikai eszközök használatára támaszkodó tanulásszervezés, míg a közoktatási intézmények 15%-ában ez még soha nem fordult elő (*Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005*). Kétségtelenül lassítja azonban a nem hagyományos tartalomhordozók iskolai használatbavételét a nem informatika szakos tanárok számítógép-használatának sporadikussága, a kezelői ismereteknek – a rengeteg, gyakran ingyenes informatikai továbbképzési lehetőség ellenére is – alig javuló szintje, amely még a magasan kvalifikált iskolaigazgatók egy részét is jellemzi. Az igazgatók 12%-a nem használ számítógépet, az aktív internethasználók aránya 55% (*Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005*). Nem utolsósorban pedig az konzerválja a hagyományos taneszközök használatát, hogy a magyar pedagógusok saját munkájuk és a diákok tanulásának irányításában egyaránt kiemelt szerepet szánnak a tankönyveknek (lásd részletesebben *Jelentés..., 2000; 2003*).

A magyar felnőtt népesség azonban nem tulajdonít hasonlóan nagy jelentőséget a tankönyveknek. Egy 2005-ben végzett közvélemény-kutatásban arról kérdezték a 15 éven felülieket, hogy „Mire kellene leginkább az államnak pénzt költeni az oktatás

területén?”. A nyolc válaszlehetőség közül a fontossági sorrend 6. helyén végzett a tankönyv (pedagógiai program, tanterv), 1. helyre került viszont az iskolák modern technikákkal való felszerelése (*Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2005*).

5.4.3.1. A tankönyvek

A 90-es évektől az oktatási kormányzatok rendre kiemelt figyelmet fordítottak egyfelől a tankönyvi kínálat – s ennek eszközeként a tankönyvpiac – megteremtésére, másfelől a kínálat minőségbiztosítását jelentő tankönyvi akkreditációs rendszer működtetésére, s nem utolsósorban a tanulók tankönyvekhez való hozzáféréseinek anyagi támogatására.

Az ezredforduló óta kiadásra került a tankönyvpiac rendjéről szóló törvény,¹¹¹ melynek a 2003. évi költségvetési törvényben¹¹² szereplő módosítása intézkedik az ingyenes tankönyvellátásról csakúgy, mint a közoktatási törvény 118. paragrafusának 5. bekezdése, melyet 2003 nyarán fogadott el az Országgyűlés.¹¹³ 2004-ben megjelent a tankönyvvé nyilvánítást, tankönyvellátást és -támogatást igen részletesen szabályozó rendelet.¹¹⁴ Ez utóbbi dokumentum 2006-os módosításának¹¹⁵ leghangsúlyosabb és legnagyobb vitákat kiváltó eleme, hogy a hatósági tankönyvbírálati szempontok némelyikénél számszerű határértéket vezet be.

5.4.3.1.1. A tankönyvpiac

Az állam kiadói monopóliumának megszűnése (1992) után is állami kezelésben maradt legnagyobb tankönyvkiadó árnyékában megjelenő, tőkehiányos, magyar tulajdonú kiadói kisvállalkozások közreműködésével létrejött közismereti tankönyvpiac az ezredfordulóra jelentősen átalakult, s egyben stabilizálódott. Az utolsó állami tulajdonban lévő magyar részvénytársaságot, a Nemzeti Tankönyvkiadót 2004-ben privatizálták. A külföldi kiadók jelenléte erősödött a magyar piacon, részben itteni cégalapítással, részben kisebb magyar kiadók felvásárlásával vagy jelentős tulajdoni hányad megszerzésével.¹¹⁶

Az időközben megerősödött magyar kiadók azonban továbbra is meghatározó szereplői a tankönyvkiadásnak. Jellemző, hogy míg a kilencvenes években a gyártási és anyagköltségeket ezek a kiadók csak állami hitelgaranciával támogatott kölcsönökből tudták fedezni, addig 2003 után a hitelgarancia az érdeklődés hiányában megszűnt. A stabilitást jelzi, hogy azon kiadók száma, melyek tankönyvlistán szereplő könyveket jelentetnek meg, évek óta 70 körül alakul, miközben az általuk kínált könyvek száma folyamatosan növekszik (lásd *Függelék 5.38. táblázat*). Tankönyvkiadói tevékenységet

¹¹¹ 2001. évi XXXVII. törvény a tankönyvpiac rendjéről.

¹¹² 2002. évi LXII. törvény a Magyar Köztársaság 2003. évi költségvetéséről, 8. melléklet.

¹¹³ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX törvény módosításáról.

¹¹⁴ 23/2004. (VIII. 27) OM rendelet a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről.

¹¹⁵ 10/2006. (III. 27) OM rendelet a tankönyvvé nyilvánításról szóló 23/2004. (VIII. 27) rendelet módosításáról.

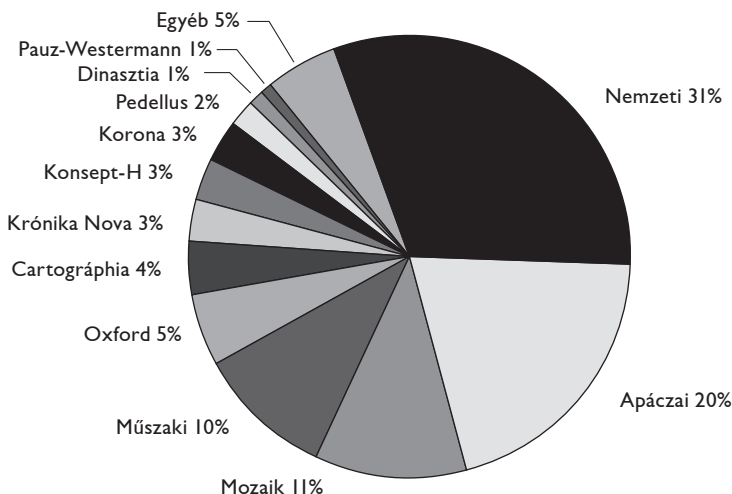
¹¹⁶ 2006-ban például a finn SanomaWSOY-csoport tulajdonába került a Nemzeti Tankönyvkiadó részvényeinek 75%-a.

rendszeresen és üzletszerűen kizárólag az végezhet, aki tagja a Tankönyves Vállalkozók Országos Testületének.¹¹⁷ A regisztrált tankönyvkiadók száma 113,¹¹⁸ 26 százalékuk azonban nem forgalmazott akkreditált tankönyvet a 2004/05-ös tanévben.

Szintén a piac stabilitását mutatja, hogy a rendkívül dinamikusan növekvő tankönyvi bevételekből évek óta lényegében ugyanaz a 10-12 kiadó részesedik 1%-ot meghaladó arányban. A tankönyvkiadás liberalizációja óta nem tört meg az a trend, hogy – kínálatának és bevételeinek folyamatos növekedése ellenére – a korábban monopolhelyzetben lévő Nemzeti Tankönyvkiadó piaci részesedése folyamatosan csökken, továbbá hogy 2-3 kiadó képes háromévente 1-2 százalékkal növelni piaci részesedését – legalábbis a listán szereplő könyvek tekintetében (lásd 5.14. ábra és Függelék 5.39. táblázat). Nem változott a két nagy kiadó részesedése a legnagyobb példányszámokat produkáló általános iskolai tankönyvpiacra sem; az alsó tagozatot továbbra is az Apáczai, a felső tagozatot a Nemzeti Tankönyvkiadó uralja.

5.14. ábra

A 12 legnagyobb tankönyvkiadással is foglalkozó kiadó részesedése* a tankönyvpiacra megrendeléseik összértékének arányában, 2004/05 (%)



Forrás: Tankönyv-rendelési adatbázis; Educatio Kht.

* A kiadók tankönyvlistán szereplő tankönyveinek száma és rendelési adatai alapján.

A Tankönyves Vállalkozók Országos Testülete révén erős érdekképviselettel rendelkező kiadók és terjesztők bevételnövelési szándékai érvényesülésének, a tankönyvárak esetleges „elszabadulásának” az oktatási miniszter a tankönyvek maximális árának évenkénti meghatározásával vet gátat. A közoktatási törvény rendelkezése szerint a tankönyvjegyzékre csak az a kiadvány kerülhet fel, amelyet minősítettek, s amelynek ára nem haladja meg kategóriájának (terjedelem, színnyomás, kötés, borító fajtája stb. szerint) limitált évenkénti árát. Az Oktatási Minisztérium és a Tankönyves Vállalkozók Országos Testülete közötti ártárgyalások eredményeként a 2003/04-es tanévtől a

¹¹⁷ 2001. évi XXXVII. törvény a tankönyvpiac rendjéről.

¹¹⁸ Forrás: [online] {<http://www.tankonyveskamara.hu/>}

2006/07-es tanévig terjedő időszakban a tankönyv-beszerzési árak felső határai a különböző tankönyv-kategóriákban 30-50 százalékkal növekedtek (lásd *Függelék 5.40. táblázat*). Ez a növekedés jelentősen meghaladta az éves inflációt, akkor is, ha tudjuk, a növekményből 5%-ot megmagyaráz az a tény, hogy az Európai Unióba való belépéssel megszűnt a tankönyvek 1998 óta fennálló tárgyi adómentessége, s döntő többségük 5%-os áfakörbe került (kivéve a kottákat és atlaszokat, melyeket 25%-os áfa terhel).

A megvásárolt tankönyvek átlagára azonban három év alatt – a forgalmi adó bevezetése ellenére – alig 10%-kal emelkedett (lásd *Függelék 5.41. táblázat*). A nemzetközi viszonylatban, illetve a hazai könyvpiac más termékeihez viszonyítva egyaránt olcsónak számító tankönyvek (alsó tagozaton 537, felső tagozaton 615, a középfokú képzésben átlagosan 914 forintba kerül egy tankönyv¹¹⁹) árát ugyanis egyre kevésbé az engedélyezett árak, sokkal inkább a keresleti-kínálati viszonyok, azaz a piaci mechanizmusok alakítják. Az állami hitelgarancia után az árlimitek meghatározása is várhatóan feleslegessé válik, mert a rendkívül gazdag kínálat (bizonyos évfolyamokon egy-egy tantárgyból akár 10-15 egymással rivalizáló tankönyv) lenyomja az árakat.

5.4.3.1.2. A tankönyvek állami jóváhagyása és támogatása

A tankönyvek minőségellenőrzésére, illetve a rendszerváltás után kialakuló tankönyvpiac szakmai orientálására szolgáló legfontosabb eszköz a tankönyvek állami akkreditációs eljárás keretében történő jóváhagyása. Kizárólag azok a tankönyvek kerülhetnek fel a korábban papíralapú, mára már csak elektronikus formában létező tankönyvlistára, amelyek a pedagógiai, tudományos, illetve műszaki szakértői bírálati szempontsorok alapján megfelelőnek bizonyulnak (valamint, amelyek ára nem haladja meg kategóriájának limitált ívenkénti árát).

A minőségbiztosítási rendszert jelentősen gyöngíti, hogy az iskolák olyan tankönyveket is megrendelhetnek, a pedagógusok olyan könyvekből is taníthatnak, amelyek nem feleltek meg a jóváhagyási procedúrán, vagy be sem nyújtották azokat akkreditációra. Azok az eszközök, melyek korábban érdekeltté tették a kiadókat abban, hogy egy meglehetősen költséges eljárás során akkreditáltassák tankönyveiket (hitelgarancia, forgalmiadó-mentesség), ma már nem működnek. Főképpen ezzel magyarázható, hogy – szakértők szerint – az iskolák által használt tankönyvek és segédkönyvek 25-30%-a nem minősített kiadvány.¹²⁰

2005-ben az Oktatási Minisztérium megrendelt egy nagyszabású vizsgálatot több tantárgy tankönyveinek elemzésére, amelynek célja olyan indikátorok azonosítása volt, melyek a tankönyvi szövegek értését nehezítő tényezők vizsgálatára alkalmasak. Az eredmények szerint a mondatok hosszúsága, a szakkifejezések gyakorisága, bizonyos feladattípusok előfordulása tekinthető ilyennek (*A tankönyvek korszerűségét...*, 2006). A vizsgálatot végző szakértői csoport javaslatai alapján a miniszter módosította a tankönyvértékelés szempontrendszerét (lásd a *keretes írást*). Újszerű, hogy a rendeletmódosítás¹²¹ a hatósági tankönyv-bírálati szempontok némelyikét leszámolandó határértékekhez köti, továbbá hogy az olvasókönyvek esetében

¹¹⁹ Forrás: [online] {<http://www.tankonyveskamara.hu/>}

¹²⁰ Forrás: Tankönyves Vállalkozók Országos Testülete

¹²¹ 10/2006. (III. 27.) OM rendelet a tankönyvvé nyilvánításról szóló 23/2004. (VIII. 27.) rendelet módosításáról.

Vizsgálati szempontok a tankönyvjóváhagyáshoz

a) A tankönyv kellően szemlélteti és/vagy magyarázza-e a tananyagot. Előírás, hogy valamennyi tantárgy esetében az 1–12. évfolyamon átlagosan legalább egy kép vagy ábra jusson a tankönyvi oldalakra.

b) A tankönyv nyelvezete megfelel-e a tanulók fejlettségi szintjének. Vizsgálni kell, hogy a megnevezett évfolyamok esetében a tényleges tankönyvi ismeretanyagot bemutató szövegekben (idézetek, lábjegyzetek, képletek nélkül) a 150 betűhelynél (karakterek száma szóközökkel) hosszabb mondatok százalékos aránya ne haladja meg: az 1–2. évfolyamokon az 5, a 3–4.-en a 10, az 5–6.-on a 20, a 7–8.-on a 25%-ot, a szakiskolai 9–10. évfolyamokon a 25, illetve a középiskolai évfolyamokon a 35%-ot.

c) A tankönyvben szereplő szakszavak, szakkifejezések mennyisége és nehézségi szintje megfelel-e a kérelemben bemutatott tanulási céloknak és a tankönyvön megjelölt évfolyamon a tanulók fejlettségi szintjének. A tankönyvnek tartalmaznia kell a tananyagban tárgyalt új szakszavak felsorolását, az alapfokú oktatáshoz használt tankönyvek esetében rövid értelmezését. Középiskolai tankönyv esetében *-gal meg kell jelölni az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V. 24.) OM rendeletben foglalt gimnáziumi és szakközépiskolai érettségi vizsgák egyes tantárgyaihoz rendelt szakszavakat. Előírás – az idegen nyelvi tankönyvek és a szakmai tankönyvek kivételével –, hogy a megnevezett évfolyamok esetében az egymástól eltérő speciális szakszavak (tudományos szakszavak, szakkifejezések, amelyek a mindennapi nyelvben nem használatosak) átlagos előfordulási sűrűsége (a vizsgált szövegben előforduló egymástól eltérő szakszavak és az előforduló mondatok számának hányadosa) mondatonként ne haladja meg: az 1–4. évfolyamokon a 0,3-as, az 5–8. évfolyamokon a 0,5-ös, 9–12.-en a 0,8-as értéket.

d) A tankönyv ábra- és képanyaga ad-e segítséget az előzetes ismeretek aktivizálásához, az információk rendszerezéséhez, jelenségek összehasonlításához, folyamatok, összefüggések, problémák megértéséhez, valamint a tanulók értékre neveléséhez. Előírás, az idegen nyelvi tankönyvek és a szakmai tankönyvek kivételével, hogy a képi elemek (térkép, grafikon, diagram, kép, ábra, egyéb vizuális jellegű illusztráció) 25%-ához közvetlenül kérdések vagy feladatok kapcsolódjanak.

e) A tankönyv ábra- és képanyaga illusztrálja-e és/vagy új információval egészíti-e ki a szöveget. A tankönyv ábra- és képanyagában a rendszerezést, összehasonlítást, a folyamatok és problémák magyarázatát, az összefüggések bemutatását, a gondolkodásra késztetést, az értékekre nevelést elősegítő képi elemek aránya eléri-e a 60%-ot.

f) A tankönyv kérdései és feladatai megfelelő feltételeket biztosítanak-e a tanulási célokban meghatározott projekt alapú, problémamegoldó, ismeretszerző és ismeretalkalmazási készségek és képességek fejlesztésére. A tankönyvben a rögzítést elősegítő feladatokon kívül, az elmélyítést, az alkalmazást és a problémamegoldást elősegítő feladatok együttes aránya eléri-e az összes kérdés és feladat 60%-át.

Forrás: 2. számú melléklet a 10/2006. (III. 27.) OM rendelethez

egy – az analitikus olvasástanítást preferáló – kiegészítő bírálati szempontsорт tesz közzé. A mért értékek objektívebbé teszik az értékelést; kérdés azonban, hogy az új eljárás révén a kiadókra hárított pluszfeladatok hatására nem csökken-e még tovább a jóváhagyásra benyújtott tankönyvek aránya.

A Magyar Köztársaság a 2003/04. tanévtől kezdődően biztosítja a rászoruló tanulóknak az ingyenes tankönyvekhez való hozzájutást (lásd a *keretes írást*). A tankönyv-

Ingyenes tankönyvek

Az ingyenes tankönyv biztosításának az iskolák többféle módját választhatják.

A tankönyvcsomag az iskola tulajdonában marad, s a diák csak használatra kapja, amikor:

- az iskolai könyvtárból lehetővé teszik a tankönyvek ingyenes kölcsönzését az egész tanévre,

- a tanórai, a napközis, illetve tanulószobás foglalkozáson teszik hozzáférhetővé a szükséges könyveket azon tanulók számára, akik nem tudnak az otthoni körülmények között tanulni.

A tankönyv a diák tulajdonába kerül, amikor:

- az iskola fizeti ki a szülők helyett a tankönyvcsomag árát.

Az iskoláknak kell felmérniük, hogy az intézménybe járó diákok közül hányan jogosultak ingyenes tankönyvre. Az ingyenes tankönyvellátásnak az éves költségvetési törvény által meghatározott normatíváját a helyi önkormányzatok igényelhetik. A tanulóknak nem a normatíva összege, hanem a tanulásukhoz szükséges tankönyvcsomag jár, ezért lehetséges az átcsoportosítás intézmények, évfolyamok, sőt osztályok között is. A tankönyvi normatívának az – azonos fenntartóhoz tartozó – intézmények közötti elosztásáról az iskolafenntartók, az évfolyamok, tanulók közötti elosztásáról – a jogszabályok betartás mellett – a tantestület dönt.

Pénzügytechnikai szempontból az ingyenes tankönyvellátási támogatás a bevezetés óta eltelt 4 évben többször módosult. A rászorultak teljes körére kiterjedő rendszer kiépüléséig, 2005/06-ig a tanulói tankönyvvásárláshoz nyújtott általános hozzájáruláshoz (2400 Ft/fő) adódott hozzá az ingyenes tankönyvellátást segítő kiegészítő normatíva. Ez az első évben egységesen 5600 Ft/fő volt, a következő két tanévben azonban pedagógiai szakaszonként különböző összegű kiegészítő normatívákat állapítottak meg. Az 1–4. évfolyamra 3600 Ft, az 5–8. évfolyamra 7200 Ft, a 9–13. évfolyamon 9600 Ft kiegészítő normatívát fogadott el az Országgyűlés. Mivel a támogatás alanyi jogából rászorultsági elvűvé vált, az általános támogatási normatívát megszüntették, s a 2006/07-es tanévtől jogosultanként egységesen 10 000 Ft-os támogatást biztosítanak az ingyenes tankönyvellátáshoz. Az új finanszírozás nyertesei azok az önkormányzatok, amelyeknek kizárólag (olcsóbb tankönyvcsomagot igénylő) általános iskoláik vannak, míg a kiterjedt közép fokú intézményhálózattal rendelkező fenntartók csak az iskolafokok közötti komoly átcsoportosításokkal, az iskolák takarékosagra ösztönzésével tudják biztosítani az ingyenes tankönyvellátást középiskoláikban, amelyekben egy-egy tankönyvcsomag ára elérheti a 12–15 000 forintot.

Forrás: Éves költségvetési törvények

piac rendjéről szóló törvény meghatározza azokat a feltételeket, amelyek teljesülése esetén a – nappali tagozaton – tanulókat térítésmentesen illeti meg az oktatásához szükséges összes tankönyv. A támogatásra az oktatásban részt vevők közül elsősorban a tartósan beteg vagy súlyos fogyatékos, a három- vagy többgyerekes családban élő, továbbá az egyedülálló szülő által eltartott tanulók jogosultak. Felmenő rendszerben váltak jogosulttá ingyenes tankönyvellátásra az egy- és kétgyerekes családokban élő, rendszeres gyermekvédelmi támogatásban (emelt összegű családi pótlékban) részesülők; 2003/04-ben az általános iskola 1–4., a következő évben az 1–8. évfolyamán, 2005/06-ban pedig a közoktatás minden szintjén iskolatípustól függetlenül.¹²² A 2006/07-es tanévtől a támogatottak köre tovább bővült a gyógypedagógiai nevelésben részt vevő magántanulókkal és a kiegészítő nemzetiségi oktatásban részt vevőkkel.¹²³ Becslések szerint a tanulónak mintegy fele ingyen kapja a tankönyvét (*Szalai, 2005*).

A valamennyi rászorult számára biztosított ingyenes tankönyvellátás három év alatt megduplázta a költségvetés tankönyvi kiadásait, melyek a 2004-es költségvetési évtől meghaladják a 7 milliárd forintot, az éves nemzeti össztermék (GDP) 0,03 százalékat (lásd 5.15. ábra és Függelék 5.42. táblázat).

A beáramló közpénzek, tovább fűtötték a – szakértők (*Polónyi, 2000*) szerint már a kilencvenes évek végétől jelentősen túlfűtött – tankönyvpiacot. Miközben az átlagos tankönyvárak éves emelkedése kizárólag az 5%-os forgalmi adó bevezetésének évében haladta meg az infláció értékét, a kiadók bevételei az ingyenesség bevezetése óta mintegy 50%-kal megemelkedtek.

A nagyobb támogatás egyértelműen nagyobb költségre, lényegesen több tankönyv megrendelésére ösztönözte az iskolákat. A tankönyvrendelések száma valamelyest csökkent ugyan a legolcsóbb és legdrágább könyvek körében, a közepes, illetve az annál kicsit drágább termékek rendelési állománya viszont megduplázódott (lásd 5.16. ábra és Függelék 5.43. táblázat). A legszemléletesebben talán az mutatja a kereslet élénkülését, hogy – miközben a központi oktatásirányítás jelentős erőfeszítéseket tett arra, hogy a nehéz iskolatáskákat cipelő gyerekek terheit csökkentse – az egy gyermekre jutó tankönyvek száma három év alatt 8,4-ről átlagosan 12,3-ra, azaz 46 százalékkal emelkedett (lásd Függelék 5.44. táblázat).

Bár a tankönyvek teljes körű ingyenességének bevezetése továbbra is megjelenik néhány párt programjában, a magyar felnőtt népesség nagyobb része – a korábbi közvélemény-kutatási eredményekkel szemben – egyre inkább csak a rászorulóknak ingyenes ellátását támogatja. Egy 2005 végén elvégzett reprezentatív véleménykutatásban¹²⁴ a kérdezettek 62,4%-a (44%) voksolt a rászorultság elvű támogatásra, 34,1%-a (53%) a teljes ingyenességre, míg 3,5%-uk (3%) úgy nyilatkozott, hogy senkinek nem adna támogatást. (Az előbbi adatok mellett zárójelben egy 2002-es közvélemény-kutatás¹²⁵ válaszarányai szerepelnek.) A különböző típusú településen lakók véleménye szignifikánsan különböző, minél kisebb településen él valaki, annál kevésbé támogatja a teljes ingyenességet. Az iskolázottsággal nincs ilyen egyértelmű kapcsolat, mert az egyetemi diplomával rendelkezők között a legmagasabb az ingyenesség tá-

¹²² A tankönyvpiac rendjéről szóló 2001. évi XXXVII. törvény módosítása a Magyar Köztársaság 2003. évi költségvetéséről szóló 2002. évi LXII. törvényben.

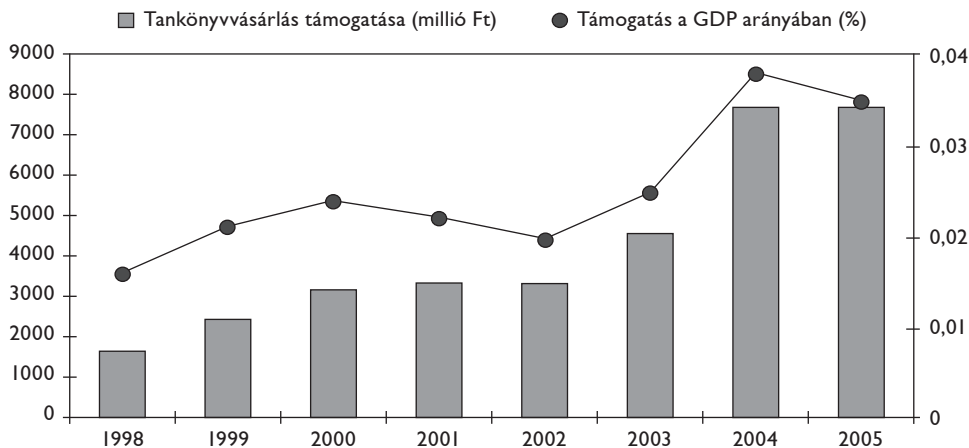
¹²³ 2005. évi CLIII. törvény a Magyar Köztársaság 2006. évi költségvetéséről.

¹²⁴ Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2005

¹²⁵ Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2002

5.15. ábra

A tanulói tankönyvvásárlás költségvetési támogatásának* alakulása milliárd Ft-ban, illetve a GDP arányában, 1998–2005 (%)

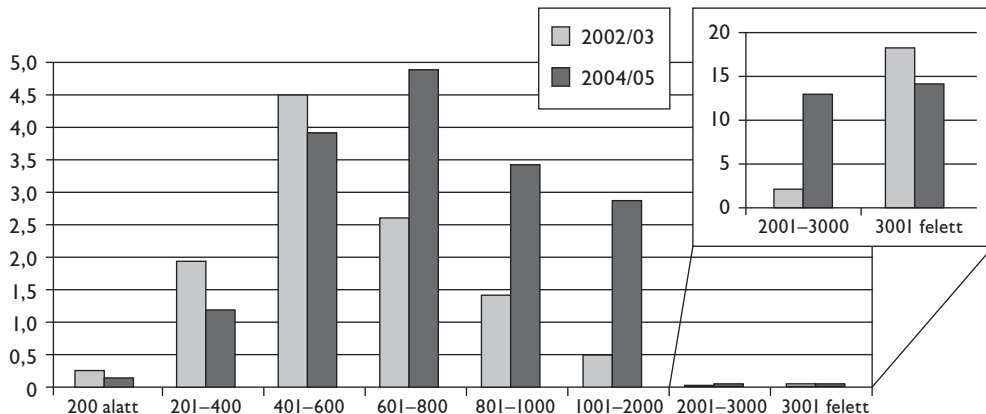


Forrás: Költségvetési törvények; illetve KSH-adatok alapján Vágó Irén számításai

* Éves költségvetési előirányzat, zárszámadási tényadatok nem állnak rendelkezésre.

5.16. ábra

A tankönyvlistáról megrendelt könyvek megoszlása árkategóriák (Ft) szerint (külön kinagyítva a két legdrágább árkategória, ezer darab), 2002/03 és 2004/05 (millió darab)



Forrás: Tankönyvi és tankönyvrendelési adatbázis; Educatio Kht.

mogatottsága, ugyanakkor az idősek iskolázott csoportjaiban, illetve a technikumot/főiskolát végzettek körében a legnépszerűtlenebb az ingyenesség kiterjesztése. Ez utóbbi csoportba tartozóknak mindössze negyede támogatja a teljes ingyenességet, sőt 7,6 százalékuk egyáltalán senkinek se adna ingyen tankönyvet.¹²⁶

Az állami kiadások és a tankönyvkereslet mérséklésére az oktatási kormányzat 2006/07-től megszüntette az általános tankönyvi normatívát (2400 Ft), melyet minden

¹²⁶ Az Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2005 adatbázisából Vágó Irén számításai.

tanuló után folyósítottak, de eközben a rászorultak normatíváját egységesen 10 000 Ft-ra emelte. Ez utóbbi összeg – amely több, mint az általános iskolai tankönyvcsomagok jelenlegi ára – az alapfokú oktatásban esetleg további keresletet generál, az általános normatíva eltörlése viszont önmagában is közel 10 százalékkal csökkentheti a költségvetés tankönyvi kiadásait.

5.4.3.1.3. Tankönyvválasztás az iskolában

Az oktatási intézmények felelőssége a tanulók tankönyvellátásának biztosítása, amely egyre több szervezési-egyeztetési feladatot ró az iskolákra. A következő évi tankönyvrendeléssel kapcsolatos feladatok november elsejével kezdődnek és szeptember elején a tankönyvek kiosztásával zárulnak (a folyamatról, a jogszabályban előírt határidőkről lásd *Ajánlás...*, 2006). A tanítás-tanulás eredményessége szempontjából a tankönyvellátás legfontosabb mozzanata a bőséges kínálatból az adott gyerekcsoport számára leginkább megfelelő tankönyvek felkutatása, kiválasztása. A tankönyvpiacon tájékozódást jelentősen megkönnyíti, hogy az elektronikus tankönyvjegyzéken a tankönyvek számos paramétere mellett az adott kiadvány egy-egy mintafejezete is elolvasható.¹²⁷ A tankönyvek kiválasztása továbbra is a pedagógus joga, de nem egyszemélyes döntése, mert azt a helyi tanterv alapján, a szakmai munkaközösség (annak hiányában az azonos tárgyat tanítók) véleményének kikérésével teheti meg, tekintetbe véve a szülők anyagi lehetőségeit is.¹²⁸

Figyelmet érdemel, hogy a tankönyvválasztás és -ellátás folyamatát alakító jogszabályoknak az ezredforduló után végrehajtott módosításai a korábbinál intenzívebb szakmai egyeztetésekre készítetik a nevelőtestületek tagjait egymással és az iskolahasználókkal. Megerősítik az iskolai testületek (tantestület, munkaközösségek) szerepét, és egyetértési jogot biztosítanak az iskolaszéknek – annak hiányában az iskolai szülői, illetve diákszervezetnek – abban a kérdésben, hogy tankönyvi jóváhagyással nem rendelkező könyvek bekerülhetnek-e az iskolákba.¹²⁹ Az ingyenes tankönyvekhez kapcsolódó egyeztetési kötelezettségen túl – a tankönyvrendelés végleges elkészítése előtt – az iskolának lehetővé kell tenni, hogy a szülők (nagykorú tanulók) megismerhessék a tankönyvlistát, és nyilatkozhassanak arról, hogy az összes tankönyvet meg kívánják-e vásárolni, vagy bizonyos könyvek beszerzését más módon (például: használt tankönyvvel) kívánják megoldani. Az alsó tagozatos gyerekek szüleit még arról is tájékoztatni kell, hogy az adott osztályban használni szándékozott tankönyveknek mennyi az összes tömege.¹³⁰ A legnagyobb országos szülői szervezet, a Magyarországi Szülők Országos Egyesülete (MSZOE) igen komoly felvilágosító, tájékoztató szerepet vállal a tankönyvválasztással kapcsolatos szülői jogok minél szélesebb körű érvényesítése érdekében.¹³¹

¹²⁷ Az Educatio Kht. által működtetett lista elérhető a www.tankonyvinfo.hu honlapon.

¹²⁸ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 19. §.

¹²⁹ 2001. évi XXXVII. törvény a tankönyvpiacon rendjéről, 8. § (3) bekezdés.

¹³⁰ Az 1–4. évfolyam a tanulók órarendjét úgy kell kialakítani, hogy az egyes tanítási napokon a tanulók által egyszerre cipelendő tankönyvek összes tömege a három kilogrammot ne haladhassa meg.

¹³¹ [online:] <http://www.mszo.hu/>

A magyarországi lakosok többsége azonban – a fent bemutatott garanciális elemek, a szervezeti és a civil kontroll ellenére is – jelentősen korlátozná a pedagógusok, iskolák tankönyvválasztási szabadságát, 61%-uk ugyanis úgy vélekedik, hogy a gyerekeknek központilag meghatározott tankönyvekből kellene tanulniuk. Minél kisebb településen él valaki, annál inkább ezt gondolja, de még a fővárosiak többsége is ezen a véleményen van. Az iskolázottabbak között több híve van a szabad tankönyvválasztásnak, mint az alacsonyabb végzettségűek között, a diplomások körében a jelenleg működő gyakorlat 50%-nál valamivel nagyobb támogatottságot élvez.¹³²

5.4.3.2. Nem hagyományos tartalomhordozók

A tankönyvek mellett egyre jelentősebb szerepet töltenek be az ún. nem hagyományos tartalomhordozók, ezen belül különösen azok, amelyek a digitális technológia alkalmazására épülnek. A korszerű pedagógiai célokat (például problémamegoldó tanulás fejlesztése) szolgáló digitális tananyagok használata nemzetközi elemzések szerint nemcsak nálunk, hanem külföldön is kevésbé elterjedt (*Ilomäki–Lakkala, 2004*). Ígéretes hazai példa az SDT (Sulinet digitális tudásbázis), amely egyelőre tananyagkezelő (és hamarosan -szerkesztő) keretrendszer, de már tesztelik azt a kiegészítő eszközei, amely a tanulás szervezését és menedzselését, valamint a tanuláshoz kapcsolódó kommunikációt támogatja. A két funkció ötvözése vezethet majd a tanulás tartalmának és korszerű eszközeinek együttes kínálatához (*Hunya, 2005*). Az SDT-t a 7–12. évfolyamok közismereti tárgyainak digitalizált tananyagai képezik. A rendszer egy vagy több tanórát felölelő foglalkozásokat, otthoni elsajátításra készült anyagokat, valamint 5–45 perces elektronikus blokkokat kínál.

A központi fejlesztés keretében létrehozott és szakmailag ellenőrzött törzsanyagokon kívül ezekből, illetve a felhasználók által létrehozott új elemekből a rendszer által kínált tananyagszervezővel a tervek szerint saját tananyagok is készíthetők. A tanítást-tanulást különböző példák, animációk, demonstrációs filmek, kiegészítő adatbázisok, háttér-információk, módszertani segédletek, óravázlatok segítik. A munkacsoportos tevékenység során a tanár-diák együttműködésben a kapcsolatfelvétel öt fajtáját teszi lehetővé a rendszer: belső üzenő, e-mail, chat, fórum, nyilvános fórum. A program tesztüzemmódban, folyamatos feltöltés alatt 2004 szeptemberétől vált hozzáférhetővé a középiskolai Ember és társadalom, valamint Földünk és környezetünk műveltségi területek anyagaival, s 2005 végére tovább bővült a magyar nyelv és irodalom, matematika, ember a természetben (fizika, biológia, kémia), művészetek, informatika, valamint életviteli és gyakorlati ismeretek című műveltségi területek különböző kidolgozottságú tananyagaival. A rendkívül nagy volumenű vállalkozás keretében született rendszer bővítése és tesztelése, az ígért felhasználói szoftverekkel való kiegészítése jelenleg is tart, így a rendszer jelenlegi állapotában a tervezett dinamikus módon még nem használható, viszont egyes tantárgyakból digitális adatbankként ténylegesen jól funkcionál. Az Informatikai és Hírközlési Minisztérium által kiírt, több mint félmilliárd forintos pályázat keretében további digitális tananyagokat fejlesztettek ki az SDT-nek megfelelő rendszerben, melyek szintén a webes felületen való megjelenítésre várnak, hogy a felhasználó közösség számára elérhetőek legyenek.

¹³² Az Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2005 adatbázisából Vágó Irén számítása.

nek (Földes, 2006). A tapasztalatok szerint azok a „tananyagok” igazán népszerűek, amelyek nyitottak, sokszor egyáltalán nem tartalmaznak szöveget, eszközjellegűek; kísérletezésre, folyamatok szimulálásra alkalmasak, tanulói tevékenységeket tesznek lehetővé¹³³ (Hunya, 2005).

A tananyagkezelő és -szerkesztő keretrendszerek mellett egyre jobban terjednek a közoktatásban is azok a *virtuális tanulási környezetek*, amelyekre a nemzetközi informatikai cégek fejlesztései kapcsán utaltunk korábban. A virtuális tanulási környezetek mögött olyan szoftverek találhatók, amelyek a tanulásszervezést, az online kommunikációt és a tanulói együttműködés korszerű formáit támogatják. Ezek mindegyikét külföldön, valamilyen projekt keretében fejlesztették (pl. Think.com, Synergeia, Flee3, Drew, Moodle, Colabs Minerva), gyakran szabad hozzáférésűek, és közülük több magyarul is elérhető. Néháynak a kipróbálása, alkalmazása a vállalkozó szellemű hazai iskolákban a 2003–2005 közötti időszakban megkezdődött (Hunya, 2005). A hazai virtuális tanulási eszközrendszerek tekintetében figyelmet érdemel a *Szakmai ajánlás az informatikai kereszttantervi követelmények teljesítéséhez* című anyag, amely a különböző életkori szakaszokon (6–10 év, 10–14 év, 14–18 év) belül évfolyamokra, a tantárgyi rendszeren belül tantárgyi témákra lebontva tünteti fel az informatika alkalmazásának kapcsolódási pontjait. Ezen a szinten hozzárendeli, megnevezi a szükséges hardver és szoftver feltételeket (a kereskedelmi forgalomban kapható CD-ROM-ok, illetve a világhálón található tananyagok ajánlatával, több ezer címmel és linkkel), valamint – az elsajátítandó ismeretek és fejlesztendő képességek ismeretében – javaslatot ad a feldolgozás pedagógiai módszerére és a tanulói tevékenységformákra is.¹³⁴ Nem elhanyagolható tényező, hogy az informatikát használó tanítási órák megtartásához annotált multimédiakalauz készült, amely az oktatási célra alkalmasnak talált, már kipróbált CD-ket röviden ismerteti (pl. Mesevilág, Játsház, Comenius Logo, MANÓ ÁBÉCÉ, Tux Paint).¹³⁵ Jelentősek azok a nemzetközi és hazai szakkiállítások, amelyek az érdeklődők az utóbbi évek legérdekesebb fejlesztéseinek a teljes tárházát megtalálhatják. Ilyen a BETT Nemzetközi Oktatási Szakkiállítás és Vásár, amely mintegy 600 kiállító cég termékeit mutatja be több mint 28 ezer látogató számára.¹³⁶ Hazánkban e tekintetben az EDUCATIO kiállítás örvend nagy népszerűségnek. Az utóbbi időben az elektronikus tanulás már meglévő formái mellett a kommunikáció digitális formáinak fejlesztésére, a kollaboratív tanulás erősítésére egyre több helyen fordul elő a mobiltelefon (m-learning) oktatási alkalmazása (Prensky, 2006).

5.5. Szakmai fejlesztési programok és alapok

A szakmai fejlesztési programok és alapok évről évre egyre jelentősebb szerepet játszanak a hazai közoktatás modernizációjában, különös tekintettel a kompetencia alapú tartalmi szabályozás első (Nemzeti alaptanterv) és második szintjének (keret-tantervek és oktatási programok) megvalósítására. Ennek keretén belül nagy jelen-

¹³³ http://www.eun.org/eun.org2/eun/Include_to_content/celebrate/file/KeepingPedagogyOutOfLOs3v2.doc.

¹³⁴ <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=konf2002-sz-Korosne>

¹³⁵ <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=gyermekuj-szoftver>

¹³⁶ <http://www.bettshow.com/>

tősséggel bírnak azok az európai uniós források, amelyek egyszerre vannak jelen a hazai közoktatás tartalmi innovációjában és az infrastrukturális fejlesztésben. A hálózatépítés és kistérségi együttműködés, a regionális szerveződések is szükségesek ahhoz, hogy az ilyen szakmai fejlesztési programok eljussanak az iskolákba és kellő hatékonysággal segítsék a szervezeti és pedagógiai kultúra erősödését. Elsősorban a fontosabb, nagyobb költségvetéssel rendelkező, a gyakorlatban már évek óta jól működő programokat mutatjuk be.

5.5.1. Megyei közoktatás-fejlesztési közalapítványok

A megyei közoktatás-fejlesztési közalapítványok 1996 óta működnek változó összegű pénzekből gazdálkodva, változó feladatokat ellátva (lásd *Jelentés...*, 2003). A közalapítványok feladatai 2003-tól a kompetencia alapú tartalmi szabályozó rendszer, a megyei fejlesztési és minőségirányítási programok, a HEFOP 2.1. és 3.1. intézkedések bevezetésének, valamint a szakképzés innovációjának segítségével bővültek. Ugyanakkor költségvetési össztámogatásuk a 2003–2005 közötti években stagnált, csak néhány megye esetében (Fejér, Győr-Moson-Sopron, Heves, Nógrád, Pest) mutatható ki kismértékű forrásnövekedés (lásd *Függelék 5.45. táblázat*). A költségvetési támogatás általában 2000 millió forint körüli összeg. Amíg a 2000–2002. év között rendelkezésre álló források felhasználása részben kötött volt, 2003-tól nincsen szabályozva a támogatás felhasználási területe.

5.5.2. Közoktatási Modernizációs Közalapítvány

A Közoktatás Modernizációs Közalapítvány (KOMA) célkitűzései a közoktatás tartalmi megújítását fogalmazzák meg. Ennek megfelelően a 2003–2005 között kiírt pályázatok elsősorban azokat a területeket helyezik az előtérbe, amelyek szoros összhangban vannak a tartalmi modernizációval és a kompetencia alapú fejlesztésekkel. A vizsgált időszakban KOMA 17 pályázatot írt ki, többek között a tanulói kulcskompetenciák (különös tekintettel a demokratikus készségek és az idegen nyelvi kompetencia, a tanulás és az IKT) fejlesztése, a szakiskolai módszertani munka erősítése, a művészetoktatás segítése, a mindennapos testnevelés, a kistérségek tanulói színházba járásának támogatása, a komplex kistérségi-iskolaszövetségi programok és a gazdasági kultúra fejlesztése témakörben (lásd *Függelék 5.46. táblázat*). Közel 3500 pályázat érkezett be, a KOMA mintegy 457 millió Ft-ot ítélte oda a nyerteseknek. Ez közel ugyanannyi, mint az előző időszakban (2001–2002), ám jóval kevesebb, mint az 1997–1999-es ciklusban. A közalapítvány – a korábbi gyakorlatának megfelelően – nagy gondot fordított a pályázatok nyomon követésére (*Jelentés...*, 2003). 2005. március 2-án létrejött az Oktatásért Közalapítvány, amelynek alapító okirata tartalmazza, hogy többek között a KOMA jogutódja is az Oktatásért Közalapítvány. A jogutód alapító okirata (V.1.a pont) tartalmazza mindazokat a célokat (lásd a *keretes írást*), amelyeket a KOMA alapító okirata tartalmazott, az ezen célok megvalósításával kapcsolatos tevékenységeket a négytagú Közoktatási Alkuratórium látja el.

A Közoktatási Modernizációs Közalapítvány céljai

1. A tartalmi szabályozás különböző szintű dokumentumaira (NAT, kerettantervek) és a vizsgakövetelményekre alapozott választható tantervek, tanítási programok (beleértve a nemzeti és etnikai iskolák, a speciális nevelést igénylők tanterveit és programjait) fejlesztésének és terjesztésének támogatása.
2. A közoktatásban jelentkező pedagógiai problémák vizsgálata, pedagógiai megoldások és eljárások kifejlesztése körében a pedagógiai innováció támogatása, közoktatási innovációk eredményeinek terjesztése (kiadványok, konferenciák).
3. A pedagógus-továbbképzés megalapozását célzó kutatások, fejlesztések támogatása.
4. A közoktatás információs rendszere kialakításának és tájékoztatásfejlesztésének támogatása iskolai és iskolarendszerszinten.
5. Az intézményi értékelési, mérési és minőségbiztosítási rendszerek kialakításával összefüggő feladatok, fejlesztések támogatása.
6. Ösztöndíjpályázatok a tantervi és minőségfejlesztési feladatok ellátása érdekében.
7. A pedagógiai rendszerek (tanterv, tankönyv, taneszköz, értékelés, mérés, pedagógusképzés és -továbbképzés) megteremtésének elősegítése.
8. Az iskola és társadalmi környezete, az iskola és a fenntartó kapcsolatát javító, a diákság és a szülők demokratikus kultúráját erősítő projektek támogatása, elsősorban a diákönkormányzatok, a szülői civil szerveződések, a szülői munkaközösségek és az iskolaszék intézményének fejlesztése.
9. A humán erőforrás közoktatási területén a regionális fejlesztési rendszer kialakításában való közreműködés, különös tekintettel a megyei közoktatásfejlesztési közalapítványokkal való együttműködésre.
10. A közoktatásban részt vevők egészségvédelme, egészségfejlesztése.
11. A szakképzés fejlesztésével összefüggő feladatok, programok és megoldások kidolgozásának támogatása.

Forrás: Az Oktatásért Közalapítvány alapító okirata*

* [online:] {<http://www.om.hu/doc/upload/200512/oktatasert.pdf>}

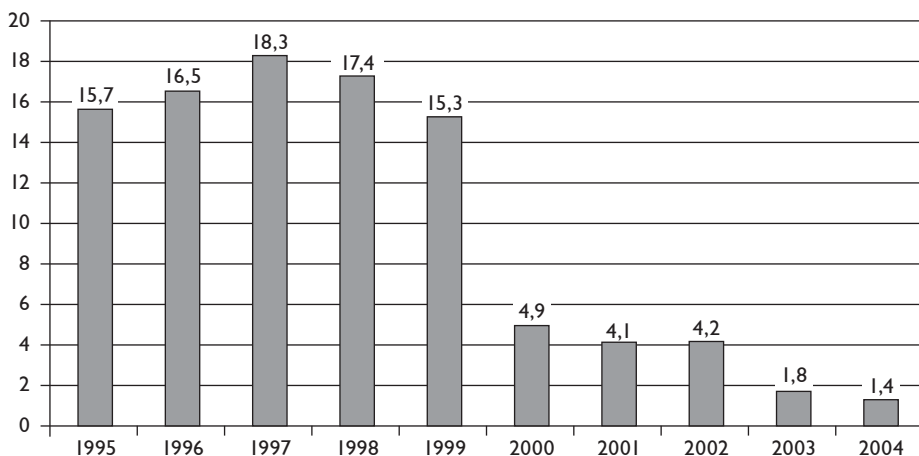
Az alkuratórium 2005-ben az alábbi pályázatokat írta ki: I. pályázat a *pedagógiai lapok* számára. Ennek keretén belül 24 kiadványt támogattak 300 ezer és 3 millió forint közötti nagyságrendben, összesen 25 300 000 Ft összegben. A II. pályázat *Az iskola, ahol szeretnek a tanulók napközibe járni* címmel jelent meg, 26 pályázó nyert 210 000 és 500 000 Ft között, összesen 9 480 000 Ft összegben. III. pályázat a *Reform- és alternatív pedagógiai programok, innovációk támogatása* címmel. 19 pályázó nyert 200 000 és 900 000 Ft közötti nagyságrendben, összesen 9 366 000 Ft összegben. A IV. pályázat az *Óvodai nevelés* címmel jelent meg. 454 pályázó nyert, 50 000 és 350 000 Ft nagyságrendben.

5.5.3. Soros Alapítvány

A Soros Alapítvány 2004-ben ünnepelte létrejöttének 20. évfordulóját. Az elmúlt két évtizedben összesen 150 millió dollárral – azaz majdnem 30 milliárd forinttal – járult hozzá a nyílt társadalom intézményesüléséhez Magyarországon. Az alapítvány 40 ezer szervezet pályázatát támogatta, több ezer művészt, tudóst, tehetséges diákot részesített ösztöndíjban. Az EU-csatlakozással az alapítvány betöltötte eredeti küldetését, tevékenysége már a 2004. évben is jelentősen szűkült (lásd 5. 17. ábra és Függelék 5.47. táblázat). 2005-től már nem indít új programokat, csak korábban megkezdett programjaiból származó szerződéses kötelezettségek teljesülnek 2006 végéig, 2007. december 31-én pedig a Magyar Soros Alapítvány megszűnik.

5.17. ábra

A Soros Alapítvány támogatásai (millió USD), 1995–2004



Forrás: Soros Alapítvány Évkönyv, 1995–2004 [online:] {http://adata.hu/_Soros/Sweb.nsf/pages/mithogy}, {<http://img.pre.telep.hu/s/wl/doc/evkonyv04.pdf>}

5.5.4. Az Európai Unió programjai

Hazánk Európai uniós csatlakozásával a nemzetközi programokban való részvételünk is új szakaszához érkezett. A korábbi programok dinamizálódtak, kiszélesedtek, a kapcsolatrendszerek gyarapodtak (lásd *Jelentés...*, 2003). A Socrates az Európai Bizottság oktatást támogató programja. „A változatos pályázati formák lehetőséget nyújtanak hallgatói és oktatói mobilitások szervezésére, tantervfejlesztésekre, iskolai együttműködésekre, tanárok szakmai továbbképzésére, tanulmányutakon való részvételre, illetve európai közös kezdeményezések megvalósítására a felnőttoktatás, a nyelvoktatás vagy a kommunikációs és információs technológiák oktatásban való felhasználása terén.”¹³⁷ A program második szakasza az élethosszig tartó tanulást segíti elő és a „Tudás Európájának” megteremtését célozza meg. A 2000. január 1-jétől

¹³⁷ http://www.tka.hu/pages/content/index.php?page_id=60

2006. december 31-ig tartó programszakasz költségvetése az EU bővítése után 2060 millió euróra emelkedett.

A Leonardo da Vinci-program célkitűzése a szakmai készségek és a szakmai tudás fejlesztése, a szakmai továbbképzés minőségének fejlesztése, és a szakmai képzéssel kapcsolatos újítások (innováció) támogatása (erről részletesebben lásd még a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet). A szakképzési rendszerek harmonizációja után a program 2000. január 1-jétől újabb, hétéves szakaszába lépett. Előtérbe kerültek a mobilitási és a kísérleti tematikus projektek, a nyelvi készségek fejlesztése, a nemzetközi hálózatok létrehozása és a referenciaanyagok kidolgozása. Legfőbb célkitűzés az oktatás és gazdaság közötti nagyobb együttműködés megteremtése, valamint a szakmai képzés gyakorlati jellegének erősítése.

6. AZ ISKOLÁK BELSŐ VILÁGA

Az iskola belső világának fogalma nehezen megragadható. Általános jellemzőinek valósághű leírását az is megnehezíti, hogy a plurális és decentralizált oktatási rendszerben az intézmények rendkívül sok szempontból differenciálódtak. Az iskola egyrészt szervezetnek tekinthető, amelynek struktúrája, klímája nagymértékben meghatározza a benne zajló folyamatokat. A pedagógusok oldaláról nézve az iskola munkahely, s mint ilyen számukra – többek között – a szakmai karrier kerete és a megélhetés forrása. Ugyanakkor az iskola olyan sajátos társas közeg, ahol a pedagógusokkal, osztály- és iskolatársakkal alakuló kapcsolatok rendszere nagy hatást gyakorol a tanulók szocializációjára. Az iskola azonban leginkább az oktatás alapvető intézménye és tere, ahol általában az osztálytermi folyamatokon át realizálódik az oktatás és nevelés.

Egyre nyilvánvalóbb továbbá az is, hogy korunk iskoláját nap mint nap újabb és újabb kihívások érik. Az információtechnológia robbanásszerű fejlődése, a média szerepének felértékelődése, az egész életen át tartó tanulás szükségességének egyre nyilvánvalóbbá válása, a leszakadó rétegek felzárkóztatásának elodázhatatlan feladata új módszerek és új szereplők megjelenését is jelenti az oktatás piacán. Az iskola jövőjének alakulása nemzetközi szinten is sokakat foglalkoztató kérdés.

Az OECD keretében hat lehetséges forgatókönyvet prognosztizáltak a szakemberek. Ez a hat scenárió lényegében három lehetséges irányba mutat. Az első változat szerint az iskolarendszer ellenáll a változtatási törekvéseknek, és folytatódnak a hagyományos folyamatok. A másik vonulat alapján az iskolák alaposan megreformált formában válnak az oktatás és nevelés meghatározó intézményeivé. A harmadik variáció jövődöleése szerint az iskolarendszerek leépülnek, és helyüket a hálózatok vagy a saját törvényei szerint működő piac veszi át (lásd még a *keretes írást*).

Mindezek tükrében a jövőt tekintve alapvető, hogy a magyar iskolák mennyire tudnak megfelelni a kihívásnak, a társadalom és az oktatáspolitikai mennyire rendelkezik a jövőt tekintve reális vízióval, és képes-e kialakítani egy olyan jövőképet, amelynek fontosságáról a folyamatos párbeszéd segítségével meg tudja győzni és maga mellé állítani a kulcsszereplőket.¹

¹ Az OECD „Schooling for tomorrow” (Oktatás a jövőért) programja keretén belül próbálnak az iskola jövőjét befolyásolható eszköztárat és gyakorlatokat összegyűjteni. Ennek keretén belül Magyarországon is elindult az Országos Közoktatási Intézetben egy műhelysorozat, ahol az oktatásban érdekelt széles szakmai rétegek folyamatos párbeszédet folytatnak az iskola jövőjéről, és próbálják az azt pozitívan befolyásoló folyamatok felé terelni a társadalmi párbeszédet és gyakorlatot. Bővebben lásd: www.oki.hu/oldal.php?tipus=keres&qu=Schooling+for+tomorrow

Milyen lesz a jövő iskolája?

Az OECD-országok szakemberei az „Iskoláztatás a holnap számára” program keretében hat különféle forgatókönyvet dolgoztak ki. Két forgatókönyv ezek közül tulajdonképpen a ma is meglévő modelleket folytatja, vagyis a status quot extrapolálja, kettő az iskolának mint intézménynek a lényeges megerősödését jelzi, a többi pedig az iskola helyzetének jelentős romlását prognosztizálja.

A jelenlegi iskolamodellek folytatása

1. Robusztus, bürokratikus iskolai rendszerek

Az intézmények ellenállnak a radikális változásoknak. A források nem érnek túl azon a határon, ami kritikussá tehetné az iskola működését, de így is folyamatosan csökkennek. Az iskola ellátja ugyan az alapvető feladatait – felügyelet, szocializáció, szelekció –, de eredményei általában nem összehasonlíthatók a többivel sem a tárgyi tudás, sem a bizonyítvány vonatkozásában.

2. A piaci modell kiterjesztése

Gyorsan növekszenek a piaci elvárások, sokszerű a szakmai kínálat, de az egyenlőtlenségek és a kirekesztés megszüntetésére az iskolán belül nem kerül sor. A közösség ellenőrzése és a tananyag szabályozására való erőfeszítése gyengül. Az agresszívebb vállalkozói kultúra jó arra, hogy új piacokat azonosítson be, erősödik a keresletorientáltság.

A „reskolarizáció” forgatókönyvei

3. Az iskola mint alapvető szociális központ

Igen magas szintű az iskola iránti közbizalom és a támogatottság. Az intézmények széles körű elismertséget élveznek, és nagyon hatékonyak a szociális töredezettség és az értékkризisek elleni küzdelemben. Az iskola a közösség és a szociális tőke központja; a tanulás elkerülhetetlen individualizációját megkísérlik közösségi hangsúlyokkal tompítani. Nagy prioritást élveznek a szociális-közösségi szerepek; az iskola az oktatási programokban osztozik a továbbképző intézményekkel is. A szegény térségek iskolái kiemelt pénzügyi támogatásokhoz jutnak

4. Az iskola mint központosított tanulási szervezet

Ebben az iskolatípusban új életre kel a nagyon erős hagyományú tudás-szertartásrend. Változatlanok az elméleti-műveltségi kompetenciafejlesztési célok, a norma, a kísérletezés módja és az innováció. Virágzanak a speciális curriculumok, az innovatív értékelési formák és a készségismerés gyakorlata. Az előző forgatókönyvhez hasonlóan nagy bizalom övezi az iskolát. A tanárok és a szakértők magas szinten motiváltak, szakmai és személyi fejlesztésük folyamatos; az oktatási kutatói és fejlesztői tevékenység része a

szakmai munkának. Nagy a forrásigény, de ezt a magas minőségi követelmények indokoltá teszik.

Az ún. „iskolátlanító” forгатókönyvek

5. Tanulói hálózatok és hálózati társadalom

Az iskola sok és kemény kritikát kap amiatt, hogy túlságosan is elfogadó az egyenlőtlen társadalmi és gazdasági struktúrák iránt, ugyanakkor nem eléggé elfogadó a különféle kultúrák vonatkozásában. Az ebből eredő elégedetlenség, valamint az internet és az IKT folyamatos fejlesztése által is bővülő kínálat az iskola elhagyására ösztönöz. Éles választóvonal húzódik az alap- és a továbbképzési fázisok között. Ez a struktúra azonban a kirekesztés kockázatát jelenti mindazok számára, akik számára még mindig az iskola képviseli a szociális mobilitás hajtóerejét.

6. Tanárexodus – a beolvasztás szcenáriója

Ez a forгатókönyv a legrosszabb lehetőségeket véve figyelembe krízishelyzetet jelenít meg. A közismerten magas tanári átlagéletkor miatt a pályán lévő tanárok nyugdíjba mennek, de nem jönnek helyettük újak. A nagyon szoros munkaerő-piaci előírások és az elégtelen juttatások gátolják az új tanárok pályára lépését. Ennek a változatnak a legsúlyosabb következménye a „korlátozás, konfliktus és hanyatlás” ördögi körének beindulása lehet. Előfordulhat természetesen az is, hogy ez a tanárkrízis radikális innovációra kényszeríti az iskolákat, ami viszont a szerencsésebb megoldást jelentené. A pedagógusfizetések – e forгатókönyv szerint mindenesetre – még az átlag alatt maradnak, és ezzel összefüggésben más indikátorok jótékony hatása sem tud érvényesülni.

Forrás: What Schools..., 2001

6.1. Az iskola intézménye

Az iskola egyszerre szervezet, munkahely és társas tér, amelyet a benne lévő szereplők és a köztük lévő kapcsolatrendszer alakít. Ahhoz, hogy az iskola megfelelő válaszokat tudjon adni a környezet és a jövő kihívásaira, alapvető, hogy egyfajta tanulószervezetként működjön maga is.

6.1.1. A szervezet működése

Az intézmény működését alapvetően befolyásolja az intézet vezetése, az iskolavezetés politikája, a döntéshozatali struktúra és az intézményen belüli munkamegosztás. Az iskola munkáját szintén lényegesen érinti a külső és a belső értékelés, illetve az azokkal kapcsolatos problémák. Miután az iskolavezetők számára az egyik legsúlyosabb problémát a tartalmi szabályozás gyakori változásai jelentik, külön figyelmet érdemel e változások iskolai szervezetre gyakorolt hatása.

6.1.1.1. Az iskolavezetés

Az iskolavezetés mikéntjéről különféle laikus és professzionális elképzelések élnek a köztudatban (*Sheerens–Witziers, 2005*). Akadnak olyanok, akik szerint elsősorban egyéni tulajdonságokról, a személyiség varázsáról van szó, mialatt mások szerint az iskolavezetés lényege konkrét cselekvésekben mutatkozik meg, és számosan vélekednek úgy, hogy a vezetés erősen kontextuális jellegű, végső soron az egyén és környezete összhatásából adódik össze.

Újabb kutatások azt igazolják, hogy léteznek bizonyos vezetői jegyek, amelyek az eredményesség szempontjából különösen lényegesek. Ilyenek – többek között – a tanulók iránt támasztott magas követelmények; az alapkészségek hangsúlyozása; a programok koordinációja; a tanulók fejlődésének értékelése; a tanárok segítése; a fegyelmezett, tanulásközpontú klíma kialakítása. Ez utóbbi a „transzformációs” vezetőt állítja középpontba, aki kulturális elmozdulást képes végrehajtani az iskolában. Ennek alapvető eleme a kollegialitás kultúrája, a közös tervezés és a folyamatos jobbításra irányuló szándék. A transzformációs vezetés a belső motiváció növelésére törekszik, a tranzakciós vezető pedig a külső jutalmakon át próbál ösztönözni. Az egyre népszerűbb szituatív megközelítés szerint viszont a kontextus – a vezető és beosztottjai közötti kapcsolat, a feladatok szerkezete és a vezetés elérhető eszközei – határozza meg a vezetés hatékonyságát.

A többféle létező modell közül az ún. *versengő értékek modell* (*Quinn–Rohrbaugh, 1983*) az értékek, normák, célok és feladatok szerint tipizál (lásd 6.1. ábra). A kutatók a szervezetek hatékonyságát két dimenzió mentén írták le. A *szervezeti orientáció dimenziója* a befelé-kifelé irányultságot mutatja, amely a szervezeten belüli egyének jólététől, fejlődésétől a szervezet egészének a jólétéig, fejlődéséig terjed. A második dimenzió a *szervezet változáshoz való viszonyát*, a belső szerveződés jellegzetességeit tükrözi, ami az ellenőrzésre épülő strukturáltságtól a rugalmasságig mozog. A modellek kompetitívek, a szakemberek egy része szerint viszont ezek együttes, koordinált alkalmazására van szükség. A különböző szervezeti típusok működtetéséhez különböző habitusú vezetők szükségesek.

A racionális modell működtetésére a hagyományos irányító, a teljesítményre koncentráló, az adminisztrációra súlyt helyező vezető alkalmas. A belső folyamatok szabályozását hangsúlyozó modellhez az ellenőrző és a koordináló funkciót ellátni képes vezető szükséges. Az emberi erőforrásokat mozgósító, a csapatmunkát ösztönző mentor típusú igazgató képes az ún. emberi kapcsolatok modell megvalósítására. A nyitott rendszer modell pedig elsősorban menedzseri képességeket kíván a vezetőtől, aki számára fontos a külső legitimáció, a belső és külső források mozgósítása, a változásokra való gyors reflektálni tudás, az akár váratlan kihívásokra való adekvát reakálás képessége.

Hazánkban tagadhatatlanul az ún. racionális modell rendelkezik a legnagyobb hagyománnyal, de a belső folyamatokat központba helyező modell is jelentős múlttra tekint vissza. Elmondható, hogy a néhány évtizeddel korábbi pedagógiai szakirodalom leghatározottabban éppen ezt a világos munkamegosztást és egyértelmű hierarchiát tartalmazó szervezeti típust írta le. A kooperációt hangsúlyozó emberi kapcsolatok modellnek a reformpedagógiában vannak a legmélyebb gyökerei, és az ehhez kapcsolódó víziók rajzolódnak ki a leghatározottabban a gyermekközpontúságot hirdető és megvalósítani törekvő iskolákban. Ennek alapján az igazgátónak rendel-

6.1. ábra

Versengő értékek modell

Emberi kapcsolatok modell

Eszköz:
kohézió, morál

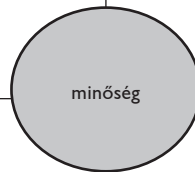
Eredmény:
az emberi erőforrás fejlődése

befelé irányultság

Eszköz:
információ menedzselése, kommunikáció

Eredmény:
stabilitás, kontroll

rugalmasság



strukturáltság, ellenőrzés

Nyitott rendszer modell

Eszköz:
rugalmasság, cselekvőképesség

Eredmény:
növekedés, forrásszerzés

kifelé irányultság

Eszköz:
tervezés, célok megfogalmazása

Eredmény:
termelékenység, gazdaságosság

Belső folyamatok modell

Racionális cél modell

Forrás: Quinn–Rohrbaugh, 1983

keznie kell minden olyan tulajdonsággal, amely alkalmassá teszi őt a csapatépítésre (önismeret, kommunikációs képesség, konstruktív problémakezelés stb.) Az ember-, illetve a gyermekközpontú szemlélet – legalábbis a deklaráció szintjén – már az elmúlt évtized közepén megjelent az iskolák pedagógiai programjainak többségében, bár a megvalósulás közel sem volt olyan mértékű, mint ahogyan ezt a helyi dokumentumokban rögzítették.

Az utóbbi időben – úgy tűnik – nőtt a nyitott rendszer modell jelentősége. Hiszen az állandóan változó szabályozás, a finanszírozás bizonytalanságai, a szükséges anyagi feltételek megteremtésének kötelezettsége, a társadalomból érkező újabb és újabb kihívások felerősítik a rugalmasság, a cselekvőképesség, a változásokra való gyors reflektálni tudás jelentőségét. Egy, az iskolavezetők körében lezajló kutatás már 1998-ban jelzett egy, a vezetők körében bekövetkezett paradigmaváltást, amelynek következtében növekszik azon igazgatók száma, akik az iskolát nyitott rendszerként kezelik (Baráth, 1998). A legfrissebb kutatási adatok azt jelzik, hogy az iskolavezetők számára a legnagyobb problémákat a „papírmunka” mellett a tartalmi szabályozás gyakori változása és az iskola működtetése anyagi feltételeinek biztosítása jelenti (lásd Függelék 6.1. táblázat). Ugyanakkor a tanárokkal kapcsolatban – a korábbi vizsgálatokhoz hasonlóan – kevésbé merülnek fel minőségi kifogások. Érdekes, hogy a tanulók magatartása, mint probléma, viszonylag hátrébb sorolódott, és nagyobb problémának érzékelik az iskolavezetők a tanulók teljesítményét.

A magyar iskolaigazgatók szerint (Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005) a vezetési tulajdonságok közt az együttműködési készség a legfontosabb, feltételezhető, hogy az iskolában egyre inkább felértékelődik a működőképes helyi rendszer kiala-

kításához nélkülözhetetlen kooperáció, és az erre való készséget a válaszadó iskola-vezetők el is várják a jó igazgatótól (lásd *Függelék 6.2. táblázat*). Az együttműködési készség első helye a belső folyamatok modell, a mentori, ösztönző vezetői szerep fontosságának tudatosulását is jelezheti. A vezetői szakismeretek, a szilárd értékrend, a határozottság előkelő és a kiemelkedő szaktudás jó közepes pozíciója a hagyományos, racionális modell erőteljes jelenlétére enged következtetni. A nyitott rendszer modellt működtetni tudó menedzseri képességek követelménye még viszonylag jó helyen szerepel, de az evvel szorosan összefüggő saját érdekérvényesítő képességet csupán a megkérdezettek negyed része tartja fontosnak.

Az általános és a középiskolai igazgatók véleményeinek rangsorában mindössze két ponton van helycsere. A vezetői szakismereteket az általános iskolában működő iskolavezetők többre értékelik, a középiskolaiaknál a menedzseri képességek megelőzik ezeket. A gyermekszeretet az általános iskola igazgatóinál jobb pozíciót ér el, mint a középiskolaiaknál, akiknél ezt a kritériumot megelőzi a szilárd értékrend. Jelentős különbség a vélemények gyakoriságát illetően a vezetői szakismeret fontosságának megítélésében van (az általános iskolások 63%-ához képest a középiskolában ez csupán 50%), a szilárd értékrend pedig a középiskolás igazgatóknál kap 7%-kal magasabb említési arányt (56% az általános iskolások 49%-ával szemben). A többi ismérv tekintetében minimális az eltérés.²

Mindenképpen elgondolkodtató, hogy a jó igazgató ismérvei között az önismeret milyen rossz helyezést ért el annak ellenére, hogy ez minden vezetői és menedzseri tevékenység alapja, a vezetői szerepre való felkészítés kiindulópontja. Figyelemre méltó ugyanakkor, hogy a legtradicionálisabb vezetői ismérv, a tekintély, ilyen hátra sorolódik.

6.1. táblázat

A különböző iskolai célok, eredmények rangsora az általános iskolai igazgatók válaszai alapján attól függően, hogy a feltett kérdés nyitott vagy zárt formában hangzott el, 2005

Iskolai célok	Nyitott	Zárt
Alkalmazkodás (vonzási körzet, fenntartó, munkaerőpiac)	5	7
Jó légkör	7	3
Eredményesség, hatékonyság	3	4
Fennmaradás, pénz	1	6
Hátrányos helyzetűek beillesztése	6	5
Kompetencia-, készségfejlesztés	4	1
Kultúra-, értékközvetítés	2	2
Válaszoló igazgatók száma	511	594

Forrás: Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005

A feltett kérdés nyitott formában: „Kérem, nevezze meg azokat a legfontosabb célokat, amiket személy szerint szeretne az iskolában elérni!”

A feltett kérdés zárt formában: „Kérem, nézze meg a kártyacsomagot. A kártyákra néhány lehetséges célt írtunk fel.

Rangsorolja ezeket fontosságuk szerint! Az első helyre azt tegye, ami a legfontosabb, az utolsóra, amelyik a legkevésbé fontos.”

² Mind a vezetői szakismeretek ($p < 0,01$), mind a szilárd értékrend ($p < 0,05$) tekintetében szignifikáns az eltérés az általános iskolai és a középiskolai igazgatók között.

Ugyanez a kutatás viszont azt is nyilvánvalóvá tette, hogy az igazgatók – ha kész válaszlehetőségeket kapnak – hajlamosak konform módon, a hivatalos oktatáspolitikai szája íze szerint válaszolni. Ugyanakkor spontán módon egészen másként válaszolnának. Az iskolai célokat illetően, miután erre kétféle módon is válaszoltak az igazgatók, láthatóvá válnak a valódi és a külvilág számára adott válaszok közötti különbségek (lásd 6.1. táblázat).

Jól látszik, hogy a kultúra- és az értékközvetítés egyaránt fontos cél, illetve eredmény az iskolavezetők számára. Az alkalmazkodás a környezethez, a partnerekkel való kapcsolat vagy a hátrányos helyzetűek beillesztése általában hátrébb sorolódnak. Az iskolavezető számára ugyanakkor a legfontosabbnak az iskola fennmaradása tűnik, a kompetencia- és a készségátadás mint cél spontánul nem nyilvánul meg, csak a zárt kérdésfeltevés során ugrik ez a cél az első helyre. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy a hivatalos oktatáspolitikai által hangoztatott célok, mint a készségfejlesztés, integráció, az iskolavezetők számára csak a felszínen kiemelt célok, valójában az iskola menedzselése és fenntartása, a tanulók mérhető eredményessége az, amit fontosnak tartanak.

6.1.1.2. A döntések felelőssége, munkamegosztás

Az innovációs nyitottság megvalósítása nem az igazgató, illetve a szűk iskolavezetés kizárólagos feladata. A rugalmas, adaptív, a felgyorsuló világ kihívásaira reflektálni tudó intézmény létrejöttét nagyban nehezíti az *iskolai középvezetés esetlegessége*. Ennek a vezetői szintnek az elbizonytalanodása lényegében a pótlékrendszer elolvadásával hozható összefüggésbe. Az idevezető jelek már a nyolcvanas évektől érzékelhetőek voltak, a kilencvenes években felerősödött ez a folyamat. Az egyre alacsonyabb összegű munkaközösség-vezetői pótlékok miatt egyre kevésbé lehet szakmailag jól felkészült tanárokat rávenni a feladat vállalására. Kutatási adatok igazolják, hogy a ma szinte egyetlen iskolai „középvezetői” beosztás: a munkaközösség-vezetői, a kedveltségi rangsor végén kullog (Liskó, 2003b; Nagy M., 2003).³ Hasonló a helyzet az osztályfőnöki funkcióval, amely jelenleg alulfinanszírozott, csökkenő presztízsű többletfeladatként szerepel az iskolák többségében, és általában nincs meghatározott helye a szervezeti struktúrában. A funkció természetéből pedig adódhatna egy sajátos teamvezetői feladatkör, amely az egy tanulócsoporttal dolgozó pedagógusok munkájának koordinálásán és orientálásán alapul. Pedig a döntési folyamatban való részvállalásra vonatkozó adatokból kiderül, hogy mind a munkaközösség-vezetőnek, mind az osztályfőnöknek vannak olyan speciális feladatai, amelyek az intézmények többségében rájuk hárulnak (lásd Függelék 6.3. táblázat).

A rendszer megfelelő működését gátolják az iskolán belüli munkamegosztás bizonytalanságai is. Feltételezhetően a civil társadalom gyengeségei is hozzájárulnak

³ Nagy Mária és Liskó Ilona egy, a pedagógusok körében végzett kutatás kérdőívében 11 lehetséges munkakört soroltak fel, és egyben azt is kérték a válaszadóktól, hogy 1–5-ig terjedő skálán (az iskolai osztályzatoknak megfelelően) jelezzék, mennyire szeretik a kérdéses munkakört. A válaszok alapján úgy tűnik, a pedagógusok általában meglehetősen pozitívan viszonyulnak a munkájukhoz (munkakörükhöz), ám a különbségekre is érdemes figyelni. A három népes csoporton belül (közismereti tanár, tanító, szakmai tárgyakat oktató tanár) kiemelkedő a tanítók elégedettsége. A mai magyar iskolákban – úgy tűnik – ők a munkájukkal leginkább azonosulni tudó pedagógusi szakmacsoport. Talán nem meglepő viszont, hogy a kedveltségi rangsor végén az elvileg rendkívül fontos szocializációs feladatot teljesítő két csoport: a napközis tanárok és a kollégiumi nevelők helyezkednek el.

ahhoz, hogy nálunk a köztudatban még mindig egy totalitárius pedagóguskép él. Gyakran emlegetett vélemény, hogy ma mindent az iskolának, a pedagógusnak kell megoldania a súlyos problémákkal küszködő kisebbségek felzárkóztatásától a 21. századi digitális korszakra történő felkészítésen át a klasszikus műveltség megőrzéséig. Ez pedig pontosan azoknak a pedagógusoknak a közérzetét rontja, és lelkiismeretét terheli, akik elhivatottnak érzik magukat. A parttalan feladatok teljesíthetetlenségének megélése pedig sok esetben vezet kiegészhez éppen a leglelkesebbek körében (erről lásd még a *pedagógusok mentálhigiénéjéről* szóló 6.1.2.2. alfejezetet).

Az iskolaigazgatókat megkérdezve arról, hogy *kiket milyen döntésekbe vonnak be*, tanulságos eredményeket kaptak kutatók az iskolai szervezeten belüli munka- és felelősségmegosztásról (lásd *Függelék 6.3. táblázat*).

A tantárgyfelosztásba az általános iskolában a tantestület harmadrészét vonják be, a középiskolában csupán ötödét. Ugyanakkor a munkaközösség-vezetők igénybevétele e téren a középiskolákban látszik jelentősebbnek. A tantervválasztásba az általános iskolai igazgatók háromnegyede bevonja az egész tantestületet, ez az arány a középiskolákban alacsonyabb (56%). A munkaközösség-vezetők felelőssége e területen azonban nagyobb a közép-, mint az általános iskolában. A tanárok értékelése mindkét iskolafokozaton szűkebb grémiumok (igazgató, igazgatóhelyettes, munkaközösség-vezető) dolga, az egész tantestületet 10, illetve 8 százalékban vonják be. A tanulók felvételének felelőssége túlnyomórészt az iskolavezetés kezében összpontosul. A szülői panaszok, illetve a tanulók magatartásproblémáinak kezelésében viszonylag magas arányban hárul teendő az osztályfőnökre. A tanulók magatartásproblémáinak kezelésébe szerephez jutó „felelős” feltételezhetően a gyermekvédelmi felelős, esetleg az adott problémában érdekelt pedagógus.

Az adatok azt mutatják, hogy a tanterv és a tankönyv megválasztásába nem feltétlenül vonják be a tantestület egészét (az arány az általános iskolában a tantervválasztásnál még ugyan 73%, de a tankönyvválasztásnál csak 45%, a középiskolában pedig ennél is kevesebb, 56, illetve 26%). A szakmai munkaközösségek vezetőinek bevonási aránya az általános iskolában 33, 34, a középiskolában pedig 45 és 58%). Ez azért is elgondolkodtató, mert közel egy évtizede – igaz, változó központi szabályozók mentén – a helyi tanterv kialakításában nagy szerep és felelősség hárul a szaktanárra, a munkaközösségek szakmai kompetenciáinak tehát ebben a kérdésben meghatározó jelentőségük lenne.

Figyelemre méltó, hogy a minőségirányítás az a feladat, ahol a munkamegosztás a leginkább érvényesül. Itt az iskolavezetés részvállalása csupán 60 százalékos, az iskolák 17 százalékában bevonják a teljes tantestületet, és az intézmények 61 százalékában van ennek a területnek külön felelőse.

6.1.1.3. Külső és belső értékelés

A közoktatás egészében jelenleg nem létezik szervezett, az intézményekben zajló folyamatok hatékonyságára vonatkozó, rendszeres külső szakmai ellenőrzés, értékelés. A fenntartók az ellenőrző-értékelő funkciót többnyire központi pályázaton szerzett forrásból próbálják jól-rosszul megoldani. A szakmai szempontból autonóm intézmény természetesen felelős saját belső ellenőrzésért, értékelésért. E feladat elvégzése azonban intézményenként különböző szempontok szerint, eltérő színvonalon

A formatív értékelésről

Az értékelési folyamat az oktatási folyamat szerves része. A legkönnyebben átlátható értékelések szummatív jellegűek: tesztekkel és vizsgákkal méri, hogy mit tanultak meg a diákok, illetve az iskolákon számon kérik a tanulói teljesítményt. Az értékelés azonban lehet „formatív” is. A formatív értékelés abban különbözik a szummatív értékeléstől, hogy a formatív folyamatban összegyűjtött információ a teljesítmény összegzése helyett inkább a fejlődés megalapozását szolgálja. A formatív értékelés elvei alkalmazhatók iskolai és szakmapolitikai szinten a további fejlesztés területeinek meghatározására, valamint a konstruktív értékelési kultúrák elősegítésére. Az oktatás és értékelés rendszerszintű változásai erős politikai vezetői képességet igényelnek. Ez azt jelenti, hogy a politika kialakítóinak és a tisztviselőknek következetes üzeneteket kell küldeniük a minőségi oktatás és tanulás fontosságáról, valamint arról, hogy az oktatásnak igazodnia kell a különböző tanulói igényekhez, és elő kell segítenie a diákok tanulási készségeinek fejlődését.

Forrás: Fejlesztő értékelés..., 2005

megy végbe, ennek következtében hatása is esetleges. Az értékelési kultúra fejletlenségére utalhat az is, hogy az iskolai eredményesség és az igazgató pedagógus értékelési politikája között nem lehetett kapcsolatot felfedezni (*Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005*).

Az értékelés abban az esetben töltheti be fejlesztő funkcióját (s válik a teljesítménymenedzsment szerves részévé), ha a folyamat végére tisztázódik, kinek mi a feladata annak érdekében, hogy az iskolában folyó munka hatékonyabb legyen (*Horváth A., 2006, valamint lásd a keretes írást*).

6.1.2. Az iskola szereplői és kapcsolati kultúrája

Az iskolai szervezet hatékony működése jó és kölcsönös bizalmon, elfogadáson és tiszteleten alapuló kapcsolatot tételez fel az iskola szereplői: a pedagógusok, a diákok és a szülők között. Ugyanakkor a közérzetet negatívan befolyásolhatja és az érdemi együttműködést akadályozhatja az általános bizalomhiány, ami lényegében meghatározza a kapcsolatok alakulását és ezáltal az iskolai légkört.

6.1.2.1. Iskolavezetés és tantestület

Az iskolák mintegy harmadában nincs minden hónapban tantestületi értekezlet, több mint felükben havonta és mintegy 12%-ukban hetente tart értekezletet az igazgató saját bevallása szerint (lásd *Függelék 6.4. táblázat*). Az általános iskolákra a havi értekezlet a jellemző, míg a heti értekezleteket illetően a legnagyobb arányt a gimnáziumok esetén találunk (26%). A ritkábban tartott értekezletek elsősorban a szakképző intézményekre jellemzőek.

Habár az igazgatók 75%-a gondolta úgy, hogy amennyiben a tanárokkal a szülők nem elégedettek, akkor az eredményeket a tantestületi értekezleten megbeszélik és a tanárértékelést rendszeressé teszik, bízva annak pozitív hatásába, mégis a pedagógusok értékelése csak az iskolák viszonylag kis hányadában történik világosan áttekinthető, működő és kiszámítható rendszer alapján. A pedagógusok igazgatói megítélésében meglehetősen sok a szubjektív elem, az esetlegesség. Ezt a vélekedést bizonyítják egy, az OKI Kutatási Központja által szervezett kutatásnak az adatai, a pedagógusok jutalmazására és szankcionálására vonatkozóan (*Az iskolai eredményesség vizsgálata*, 2005).

A pedagógusok megítélésének forrásai tekintetében nincs döntő különbség az általános és a középiskolák között. Az iskolavezetők általában kiemelten kezelik a saját személyes (többnyire az óralátogatásokon) szerzett tapasztalataikat, lényeges forrásnak tekintik a közös szakmai feladatokban történő részvételt és a versenyeken elért eredményeket. Valamivel kisebb szerepet játszik az értékelésnél a felzárkóztatásban való részvétel, a szülők elégedettsége, a kollégák véleménye, illetve a különböző mérések tapasztalatai. A tanulói vélemény a középiskolákban valamivel erősebben esik latba (lásd *Függelék 6.5. táblázat*).

A pedagógusok jutalmazása az általános iskolák 81 és a középiskolák 89 százalékában fordul elő, szankcionálásra pedig az általános iskolák 38 és a középiskolák 54 százalékában kerül sor. A szankcionálás kritériumai és módjai lényegesen többreütiek, mint a jutalmazáséi.⁴ A pedagógus *jutalmat* kaphat, ha hatékony pedagógus személyiség, kiemelkedően teszi a dolgát (jól tanít, jó osztályfőnök, eredményes tehetséggondozói és/vagy felzárkóztató munkát végez), tanítványai eredményesek (leteszik a nyelvvizsgát, beiskolázásuk sikeres, jó eredményt mutatnak fel a tanulmányi, kulturális vagy sportversenyeken), valamilyen kiemelt feladatot lát el (első osztályt vezet, érettségiztet stb.), tanítási órán kívüli tevékenységet végez (sikeres rendezvényt, szabadidős programot bonyolít le), nem kötelező többletmunkát végez (pl. nemzetközi projektben tevékenykedik), az iskola érdekeit képviseli (sikeres pályázatot ír, részt vesz a minőségfejlesztésben, eredményes marketingmunkát végez, azonosul az iskola céljaival).

A kutatásban megkérdezett igazgatók válaszaiból az kiderül, hogy jutalomnál általában pénzbeli juttatásról van szó, de néhány alkalommal tárgyjutalom, sőt ajándék is említésre kerül. Az erkölcsi elismerés kifejeződhet szóbeli vagy írásos dicséretben, és ennek gyakori módja, hogy az ezt kiérdemlő pedagógust az Év tanárává választják. Több alkalommal említették a válaszadók, hogy az iskolának, illetve a településnek létezik olyan hagyományos díja, amit a legkiemelkedőbbben dolgozó pedagógusnak ítélnék oda. Jutalomnak számít például a rendkívüli pótlék, az ingyenes internethasználat, a ruhapénz, az üdülési csekk. A jól dolgozó pedagógus kaphat hozzájárulást képzéshez, továbbképzéshez, külföldi tanulmányúthoz. Helyi vagy országos szintű kitüntetésre, illetve címpótlékkal járó tanácsosi, főtanácsosi címre is felterjeszthetők az erre érdemes pedagógusok. Többször visszatérő probléma viszont, hogy az anyagi források szűkösége miatt az indokoltnál lényegesen kevesebb lehetőség nyílik a jutalmazásra.

A pedagógusok szankcionálását a megkérdezett iskolavezetők a következő okok miatt tartották indokoltnak. Az adott pedagógus *alkalmatlan a pályára*: hiányzik belőle

⁴ A jutalmazásra vonatkozó nyitott kérdésre az igazgatók 84%-a, a szankcionálásra vonatkozóra 44%-a adott választ.

a pedagógus véna, *rosszul tanít*, tanítványai rossz tanulmányi eredményt érnek el, sok a bukás nála, rosszak a mérési és vizsgaeredményei, nem felel meg a nagyobb szakértelmet igénylő feladatoknak stb., *nem tartja be a szabályokat*: nem a pedagógiai program szerint teszi a dolgát, eltér a tantervtől, nem teljesíti munkaköri kötelességeit, nem szerezte meg határidőre a szükséges végzettséget stb., *nem megfelelően bánt a gyerekekkel*, goromba, illetve túl engedékeny, rossz osztályfőnök, a szülők panaszkodnak rá stb., hiányzik belőle az együttműködési készség, nem alkalmas a csapatmunkára, sok iskolán kívüli túlmunkát vállal, vét a pedagógus etika ellen (késik, mulaszt, alkoholizál, anyagi visszaélést követ el stb.). Öröndetes módon több igazgató a hibázó pedagógust szankcionálás helyett beszélgetéssel, megfelelő továbbképzés lehetőségének biztosításával, külső szakértő, mentor bevonásával segíti problémája megoldásában.

A szankcionálás módjai közül leggyakrabban a tantestület előtti „szóbeli figyelmeztetést” említik a megkérdezett iskolavezetők. A figyelmeztetést általában az igazgató adja saját személyes tapasztalataira támaszkodva esetenként a munkaközösség-vezető vagy a vezetőtanár javaslatára, illetve szülői panasz nyomán. Az elbocsátást az iskolavezetők jelentős része gyakrabban alkalmazná, de többen említik, hogy ez a közalkalmazotti jogviszony esetében gyakran lehetetlen még akkor is, ha erre lenne ok. Gyakran említik azonban szankcióként a szerződéses jogviszony felbontását, illetve a munkaszerződés megújításának megtagadását. Az is többször felmerül, hogy átszervezésnél, intézmények összevonásánál a rosszul teljesítő vagy más problémát okozó pedagógusok kerülnek legnagyobb eséllyel az elbocsátandók közé.

Szankcióként olyan, általában anyagi többlettel járó juttatások kerülnek megvonásra mint a pótlék, a túlóradíj, a továbbtanulási támogatás. Szankcióként említik a differenciált juttatás esetében csupán a minimális összeg megadását. Elégtelen szakmai teljesítménynél kerülhet sor szakmegvonásra, speciális csoport oktatásából való kizárásra, tanárcsere, tantárgy átcsoportosításra, az osztályfőnöki funkció vagy valamilyen irányítói munkakör visszavonására. A fegyelmi fokozatok említésénél a válaszdadók a közoktatási törvényre, a helyi pedagógiai programra, illetve a házirendre hivatkoznak. A fegyelmi eljárásra általában e fokozatok végigjárása után kerül csak sor. Elenyésző számban ugyan, de megfogalmazódik, hogy a rosszul dolgozó pedagógus számára erkölcsi konzekvenciái vannak az elégtelen teljesítménynek, az „ilyen embert a tantestület kivetí magából”.

6.1.2.2. A pedagógusok mentálhigiénéje

A pedagógusszakma iránt mutakozó oktatáspolitikai és szakmai érdeklődés jele, hogy az utóbbi években több hazai és hazai részvétellel is bonyolított nemzetközi vizsgálat irányult a pálya körülményeinek és jellemzőinek megismerésére. Széles érdeklődésre tarthat számot az a 2004 tavaszán készült felmérés, amely a pedagógusok mentálhigiénés állapotának a megismerésére irányult (*Paksi-Schmidt, 2005*). Bár a kutatás csak a szakma egy csoportjára (a középfokú képzésben dolgozókra) irányult, jelentőségét növeli, hogy eredményei összevethetőek egy korábbi lakossági mintán végzett kutatással, valamint összekapcsolhatók egy szintén korábbi, középiskolás diákok körében végzett adatfelmeréssel. A középiskolai tanárok településtípus, képzési program és iskolanagyság szerint reprezentatív, 614 fős mintáján, standardizált tesztekkel végzett felmerést tanári fókuszcsoporthozos interjúk egészítették ki. Az

eredmények között megemlíthető, hogy a tanárok az összes vizsgált kérdésben (önismeret, énhatékonyság, depressziós tünetek, egészségkontroll, kiegyettség) kedvezőbb mutatókkal rendelkeznek, mint a lakossági minta, és ez igaz akkor is, ha az összehasonlítás szempontjából relevánsabb, a tanárokhoz hasonló társadalmi státusú más foglalkozási csoportokkal vetjük össze az adatokat. Az eredmény akkor is figyelemre méltó, ha a kutatók feltételezik, hogy a tanárok válaszában az elvárásoknak való megfelelés is tükröződik.

Meglepőnek tűnő eredmény az is, hogy a vizsgált mutatók területén, a mintán belüli különbséget a személyes háttérjellemzők (nem, kor) általában nem magyarázták. E téren talán a kiegyettséggel, illetve az énhatékonysággal kapcsolatos mutatókat tekinthetjük kivételnek. Előbbi esetében – más, nemzetközi vizsgálatokkal egyező módon – kimutatható az életkor hatása: a pályakezdés, illetve a pályán eltöltött hosszabb időszak után jelentkezik nagyobb mértékben a kiegyettség érzése. Az énhatékonyság pedig, úgy tűnik, az életkor előre haladtával növekszik, ám azokban a tantestületekben, ahol a pedagógusok átlag életkora magasabb (azaz az idősebb tanárok jelentik a meghatározó csoportot bennük), az énhatékonyság érzése az egyes tanároknál mégis alacsonyabb. A személyes jellemzőknél, a legtöbb vizsgált tényező esetében, nagyobb magyarázó erővel rendelkeznek az iskola szervezeti meghatározottságai. Így például a vidéki, kisebb pedagóguslétszámmal működő középiskolák tanárai kedvezőbb önértékelési mutatókkal jellemezhetők. Ugyanúgy erősebb a tanárok önértékelése ott, ahol a tantestületben a hangulat inkább ösztönző, mint visszahúzó, ahol a pedagógusok arról számolnak be, hogy az igazgatók inkább bevonják őket a döntésekbe, és a személyes céljaikat respektálják, vagy ahol a működés kiszámíthatóbb, ahol jellemző az egymásra figyelés, és ahol lehetőség van a személyes ambíciók követésére.

6.1.2.3. Pedagógusok és tanulók

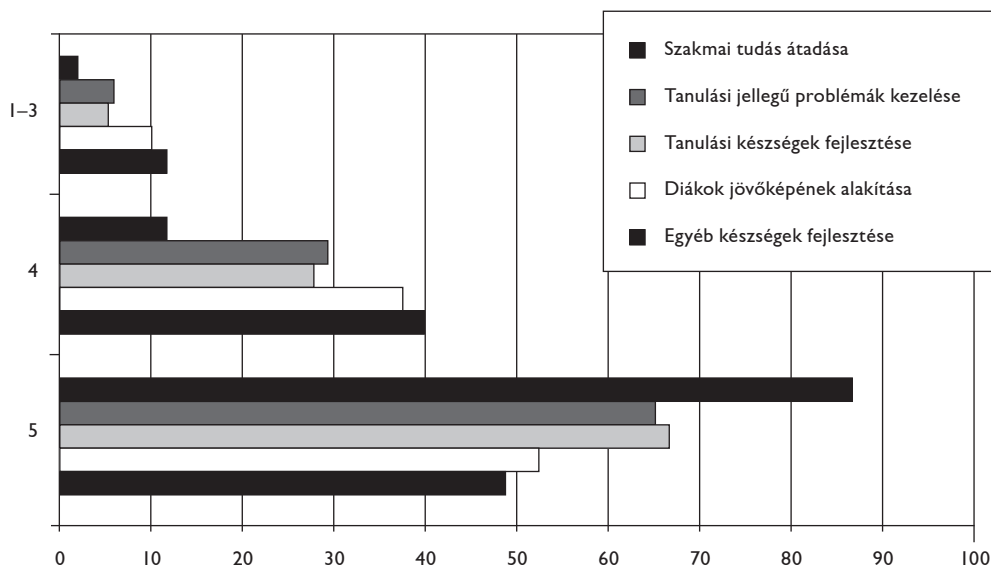
A diákok iskolával szembeni elvárásai, illetve az iskola általuk érzékelt értékorientációi között ellentmondás mutatható ki (*Elekes–Paksi, 1999*). Nevezetesen, míg a diákok inkább azt várták el az iskolától, hogy segítsen egyéniségük fejlesztésében, önállóságuk növelésében, addig szerintük az iskola a fegyelem, illetve a közösségi magatartás erősítését tartja inkább feladatának. Azaz, a diákok által fontosnak tartott, illetve a szerintük az iskolában érvényesülő értékek sorrendje gyakorlatilag egymásnak az inverze volt. Arra a kérdésre pedig, hogy problémáikat kivel beszélnek meg, a diákok – a választható személyek között – igencsak az utolsók köré sorolták osztályfőnököket és más tanáraikat (lásd *Függelék 6.6. táblázat*). Erre az eredményre rímel talán a középiskolai tanárok 2004-es vizsgálatának az a tanulsága, hogy a pedagógusok ugyan teljesen nem utasítják el maguktól a közvetlen tudásátadáson túlmutató nevelési feladatokat, ám azokra tevékenységük csak igen csekély mértékben terjed ki (lásd 6.2. ábra és *Függelék 6.7. táblázat*).

Valószínűsíthető, hogy ez a hiányosság a szervezet működésének már említett gyengeségére, a munkamegosztás esetlegességére vezethető vissza. A szűken értelmezett oktatási feladatokon, az óratervi teendőkön túli szerepvállalásnak általában nincs meghatározott helye a szervezeti struktúrában (lásd *A döntések felelőssége, a munkamegosztás című 6.1.1.2. alfejezetben*). Ugyanezt a jelenséget jelzi egy az egészségnevelés és prevenció közoktatásbeli helyét feltáró vizsgálat (*Paksi–Felvinczi–Schmidt, 2004*),

amelynek eredményei alapján megállapítható, hogy a szervezeti jellemzők nagyban meghatározzák a pedagógusok szerepfelfogását és az ismeretátadáson túlmutató feladatok iránti attitűdjét (lásd még az *Egészségnevelés* című 6.2.2. alfejezetben).

6.2. ábra

A pedagógusok véleménye arról, hogy a tudásátadáshoz közvetlenül kapcsolódó és az azon túlmutató tevékenységek milyen mértékben tartoznak a tanári feladatkörbe (a kérdésre válaszolók százalékában), 2005 (%)



Forrás: Paksi–Schmidt, 2005

A feltett kérdés: „Az Ön iskolai tevékenysége mennyire terjed ki ezekre?” A skálán az 1-es az „egyáltalán nem”, az 5-ös pedig a „teljes mértékben” választ jelentette.

Agresszió az iskolában

Sokat emlegetett jelenség manapság az agresszió egyre látványosabb megjelenése a nevelési-oktatási intézmények falain belül is (lásd a *keretes írást*).

Az ELTE egy munkacsoportja évek óta kutatja az ún. „fekete pedagógia” iskolai jelenségeit.⁵ A kutatók definíciója szerint „fekete pedagógiának tekintjük a pedagógiai folyamatban azonosítható ártalmaknak azt a csoportját, amelyek a gyermekben, ifjában időben távolra ható módon nyomot hagynak, testi, lelki sérülést okoznak, negatívan befolyásolják a gyermek, az ifjú testi-lelki egészségét. A fekete pedagógia bármilyen nevelési helyzetben előfordulhat” (Hunyady Gy.-né–M. Nádasi–Serfőző, 2006).

A kutatócsoport tagjai iskoláskorú gyerekek körében végzett vizsgálatából kiderül, hogy milyen (nagyra rész a tanároktól származó) sérelmek élnek a különböző korú tanulóknál. A leggyakoribbak (az említések 43%-a) a tágran értelmezett értékeléssel

⁵ A fekete pedagógia kutatását egy ELTE-munkacsoport végezte egyetemisták és főiskolások, valamint iskoláskorúak (403 fő) körében. A projekt vezetői: Hunyady Györgyné és M. Nádasi Mária.

Részletek az oktatási jogok biztosának 2003. évi beszámolójából

„Egyik iskola nem bízik a HIV-fertőzött diákban, ezért nem engedi beiratkozni. A másik iskola nem bízik abban, hogy diákjai hétvégén nem fogyasztanak kábítószer, ezért drogtesztet vezet be. A szülők egy része nem bízik gyermekében, ezért hozzájárul ahhoz, hogy az iskolában drog-tesztet alkalmazzanak. A kollégium nem bízik abban, hogy a diákok nem fogyasztanak szeszes italt, ezért alkoholszondát vásárolnak. A szülők vagy azért nem tiltakoznak, mert tartanak az intézménytől, vagy azért, mert maguk sem bíznak gyermekükben. A beléptetőrendszerek, az sms-ben küldött érdemjegyek, elektronikus ellenőrző füzetek – bár nem feltétlenül jogszerűtlenek – a bizalom hiányáról árulkodnak”. (...) Egyre több olyan beadvány érkezik hozzánk, amelyben a pedagógusok jelzik, tehetetlenek a tanulók egymás közötti erőszakos cselekményei esetén. A fegyelmezési eszközök gyakran nem elégségesek ahhoz, hogy visszatartsák az egyre súlyosabb cselekményeket elkövető, egyre fiatalabb tanulókat. Az oktatási jogok biztosának eszközei nem megfelelőek ahhoz, hogy az így keletkezett jogsértéseket orvosolni vagy megelőzni lehessen, ugyanis a kezdeményezés, ajánlás címzettje mindig az oktatási intézmény, soha nem az állampolgár. (...) Az erőszaknak jelentős társadalmi kára és költsége van, ezért a megelőzésnek célul kell kitűznie az erőszakos cselekmények érezhető visszaszorítását. Az ilyen együttműködéseknek bürokráciamentesnek kell lenniük, a különböző ágazathoz tartozó szakemberek és szolgáltatók közös erőfeszítései nagyban hozzájárulhatnak a sikerhez. A lehetséges partnerek az iskolai közösségek, a helyi és regionális önkormányzatok és azok különböző pedagógiai, kulturális, ifjúsági szolgáltatói, ifjúsági és gyermekszervezetek, helyi és regionális civil szervezetek, a helyi és a regionális média, kutatói és tudományos központok, egyetemek és főiskolák.”

Forrás: Az Oktatási Jogok Biztosának beszámolója 2003. évi tevékenységéről, 2004

kapcsolatos események mindkét iskolatípusban. (Idesorolták a gyerekek iskolai munkájának tényleges minősítését, valamint a gyermek személyiségére és viselkedésére vonatkozó visszajelzéseket egyaránt.) Az értékeléssel kapcsolatos sérelmek viszonylag magas aránya is bizonyítja azt a gyakran tapasztalt jelenséget, hogy az értékelés minősítő, ítélező, nem ritka esetben fegyelmezési eszközként szolgáló funkciója iskoláink jelentős részében a szükségesnél erősebben érvényesül. Ez azért nagy gond, mert így feltételezhetően sok esetben kihasználatlanul maradnak a fejlesztő (formatív) értékelésben rejlő pedagógiai lehetőségek

A nem értékeléshez kapcsolódó sérelmeken belül leggyakoribb az agresszió elszenvedése, közel azonos arányban fordul elő ezen belül a verbális (18,5%), valamint az enyhe (15,4%), illetve súlyos (15,4%) fizikai agresszió is. A sérelmek rangsorában ezt követi a segítség elmulasztásából (13,6%) és az alaptalan meggyanúsításból (11,6%) eredő fájdalmas élmény. Szignifikáns eltérések vannak a két minta között. Az általános iskolások leírásaiban gyakrabban szerepel a bizalommal való visszaélés, a baleset és a haláleset. A középiskolásoknál pedig az agresszió minden válfaja, a rendszeres fenyegetés, lelki terror és a segítség elmulasztása okoz gyakrabban mara-

dandó negatív élményt (*Serfőző–Vörös, 2004*). A pedagógus számára problémát okozó viselkedésminták között jelentős súllyal szerepel a verbális bántalmazás de komoly gondokat okoz az agresszív indulatoknak a vandalizmusban, rongálásban megmutató megnyilvánulása (lásd *Függelék 6.8. táblázat*).

Az agresszió erősödő jelenléte az iskolában (is) a társadalom feszültségi szintjének általános növekedésével, a közvetlen társadalmi környezetből és a médiából érkező erőszakos minták sokasodásával magyarázható. A közoktatási törvény⁶ alapján a gyermek, illetve a tanuló személyiségét, emberi méltóságát és jogait tiszteletben kell tartani, és védelmet kell számára biztosítani a fizikai és lelki erőszakkal szemben. Ennek ellenére egyre több jele van annak, hogy *az iskolákban nő a pedagógus által elkövetett fizikai bántalmazások száma*. Ezeknek azonban csupán töredéke kerül nyilvánosságra, illetve jár szankcióval. Az erőszak felnőtt által elkövetett formája az is, ha tétlenül nézi, netán támogatja a tanulók egymás közötti erőszakos cselekedeteit (*Herczog, 2006*). Az iskolában megélt erőszak élménye erős és hosszan tartó hatást gyakorol az azt elszenvedőkre. Ezt igazolja a fekete pedagógiával foglalkozó kutatásnak az a része, amely főiskolások és egyetemisták körében vizsgálja az általános és középiskolákban elszenvedett sérelmek utóhatását (lásd a *keretes írást*).

Fekete pedagógia

A megkérdezett 532 hallgató háromnegyede (401 fő, 75,4%) számolt be valamilyen maradandó iskolai sérelemről. Jellegetes különbség mutatkozik a főiskolás és egyetemista, illetve a pedagógusjelölt és nem pedagógusjelölt hallgatók beszámolóí között: az előbbi csoportok (főiskolás és pedagógusjelölt) szignifikánsan több sérelemről tesznek említést, mint társaik. Az értékeléssel összefüggésben említett sérelmek leggyakrabban a megalázó, megsemmisítő értékelés, büntetés kategóriájába tartoztak (39%), s csak ezt követte 33,7%-kal a tanulmányi teljesítmények igazságtalan értékelése, majd a személyiség becsmérlése (19,3%), a sztereotípiákból fakadó negatív megítélés (14,7%) s a gyerekek kisebb csoportjait vagy az egész osztályt érintő sérelem (13,5%). A legmaradandóbbak azok az értékeléssel összefüggő negatív élmények, amelyek a megalázottság érzését keltik elszenvedőkben, s mindig tartalmaznak valamilyen társas mozzanatot: a tanár eljárását súlyosbítja vagy éppen az teszi megalázóvá, hogy a társak előtt (esetleg a szülők előtt), vagy a társak bevonásával zajlik. A 220 esetből leggyakrabban a lelki terrort, a retteget, erős fenyegetettség érzését kiváltó személyt vagy eseményt említették (26,4%), majd az enyhe fizikai agressziót (20,9%), a súlyos fizikai agresszió és a verbális agresszió történetek 14,5-14,5%-ában szerepel, a válaszó alaptalan meggyanúsítása az esetek 13,2%-ban okozott maradandó negatív élményt, a segítségadás elmulasztása, a cserbenhagyás ugyancsak sokszor, a felidézett esetek 12,3%-ában vált a sérelmek forrásává.

Forrás: Hunyady Gy.-né, 2004

⁶ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 10. § (2) bekezdés.

6.1.2.4. Tanulók és tanulócsoportok

A kortársak, ezen belül az osztálytársak szerepe rendkívül fontos a gyerekek és fiatalok életében. Az egyénnek az adott tanulócsoportban betöltött *szociális státusa* nem csupán iskolai közérzetét befolyásolja döntően, hanem hatást gyakorol szociális kompetenciái, értékvilága alakulására is. Az iskola mint társas erőter, az osztály mint szocializációs gyakorlóhely a szociális tanulás fontos terepe akár segíti formálódását a pedagógus, akár hagyja spontán hatni a csoportfolyamatokat. Nem mindegy, hogy mit lát, mit tanul az iskolás azoktól a társaitól, akikkel olykor hosszabb időt tölt együtt, mint családtagjaival. A 15–19 évesek csaknem fele számára a kortárs csoport, nagyrészt az iskolából verbuválódó baráti kör jelenti a szabadidő eltöltésének, az iskolától és egyre fokozódó mértékben a családtól függetlenül szerveződő szabadidős programok állandó közegét (Ifjúság 2004, 2005).

A hétköznapi pedagógiai gyakorlat szempontjából nem hagyható figyelmen kívül, hogy a *különböző családi kultúrák* különböző nevelési stílusokat is jelentenek, s a gyerekek iskolai esélyeit szocioökonómiai státusukon túl az iskolába való beilleszkedésük is meghatározza. Az iskola sajátos, strukturált és hierarchizált (osztályok, órarend, tanárok, igazgató stb.) világában otthonosabban mozog a hasonló értékvilágból érkező gyerek. Tekintetbe kell venni, hogy a beilleszkedési zavarok egy részének hátterében az eltérő *családi szocializációt* találjuk, s az iskolai problémák mögött az *iskolai és otthoni kultúra* közötti *illeszkedési zavar* húzódik meg (itt érdemes megemlíteni például a nagyon meleg, gondoskodó, ám térben és időben szinte egyáltalán nem strukturált roma közösségben nevelkedő gyerekeket vagy a kevés kontrollal, sok támogatással, a szülői tekintélyt kiiktatva nevelő értelmiségi családok gyerekeit). A rendszerváltás nyomán bekövetkezett hirtelen egzisztenciális változások (elsősorban a gazdasági ellehetetlenülés, de a hirtelen meggazdagodás is) sok helyütt szétzilálták a hagyományos családi szerepeket. A korábbi, homogenizáló rendszer felől nézve ijesztően hathat, hogy egy-egy tanulóközösségen belül markánsan megjelennek az eltérő családi kultúrákból és nevelési stílusokból fakadó eltérő szükségletek és megrendelések (Földes, 2005 b).

Általános életkori trendként megállapítható, hogy az iskolához való viszonyulás minden tekintetben kedvezőtlenebbé válik. Részben ezzel is magyarázható, hogy viszonylag magas a gyakran igazolatlan mulasztások száma. A rendszeres hiányzások jelentik a pedagógusok számára az egyik legkirívóbb tanulói viselkedésproblémát (lásd Függelék 6.8. táblázat). A tanulók egyre kevésbé élvezik az iskolai feladatokat, egyre kevésbé gondolják úgy, hogy beleszólásuk van a szabályok kialakításába, illetve egyre inkább érzik úgy, hogy nyomasztóak az iskolai feladatok. A tanárokról kialakított kép is romlik. Az osztályklíma kedvező észlelése (percepciója) is csökken az életkorral (Aszmann et al., 2003).

A kevés számú nemzetközi összehasonlító elemzésből (Morita, 2001) kitűnik, hogy az erőszakos esetek 80%-a 12–16 év közötti tanulók között esik meg, s ezen belül 85% a fiú elkövetők aránya, míg a lányok között jóval magasabb az áldozati arány. Egy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében végzett kutatás⁷ adatai alapján az agresszió

⁷ A vizsgálatban 505 fő vett részt, 10 ötödik és 10 nyolcadik osztály, valamint 6 lakóotthonban élő iskoláskorú gyerek. Az önbeszámolókon alapuló eredmények szerint az iskolai tartós és ismétlődő agresszió, bullying – amely az erősebb gyerek gyengébb elleni agresszióját jelenti – jelentős mértékű. A gyerekek 12,8%-a volt támadó, 26,14%-a áldozat és 26,53% agresszív áldozatok aránya. Nem kérdés, hogy ezek a cselekmények a közvetlenül érintetteken kívül a gyerekek harmadát kitevő „szemlélőket” sem hagyták érintetlenül.

szintje az általános iskola felső tagozatában növekedést mutat. A fiúk és lányok aránya közel fele-fele, ami jelentősen eltér a nemzetközi adatoktól. Az életkort tekintve a 13–15 évesek a leggyakoribb támadók, míg a 10–12 évesek között több az áldozat és a szemlélő (Figula, 2004).

Az iskolai erőszak egyik leggyakoribb kiindulópontja, hogy „dühös” és agresszív tanulók magatartásukkal provokálják a többieket és a tanárokat, és sem az intézménynek, sem a szakembereknek nincs eszközük ahhoz, hogy megvédjék magukat, a gondjaikra bízott gyerekeket, és ugyanakkor segíteni tudjanak a nyilvánvalóan bajban lévő és erről erőteljes „jelzést” adó elkövetőknek. Ilyenkor pedig maga az intézmény válik diszfunkcionálissá, mivel képtelen előírt feladatait teljesíteni.

6.2. Szocializáció, tanítás, tanulás

A 20. században olyan összetett folyamatok, változások észlelhetők a világban, amelyek meggyengítették a civilizáció gyermekkel kapcsolatos, szilárdnak tartott értékrendjét (Golnhofér–Szabolcs, 2005). Napjainkra főként a televíziós csatornák nagy száma és az internet terjedése következtében természetessé vált a különböző értékrendek egymás mellett élése, az orientációs pontok elhomályosulása. Kevesen számolhatnak lineáris életúttal, a szocializációs folyamatok kitérőkkel tarkítottak

Az elmúlt évtizedben felnövekvő gyerekek és fiatalok egészen más társadalmi-politikai közegben szocializálódnak, mint az előző nemzedékek. Jelenleg egész Európában kutatási projektek szerveződnek annak feltárására, hogy mi jellemzi a mai, az elektronikus média korában felnövekvő generáció tagjainak világképét, értékorientációját. A pedagógia érzi eszköztelenségét, és egyelőre csak keresi a módját annak, miként óvja meg a gyermekeket az iskolán kívüli világ veszélyeitől. Az iskola világa azonban csak akkor tud a piac teremtetett értékekkel szemben saját értékeit felmutatni, ha a változó világban újraértelmezi a felnőtt-gyermek kapcsolatot. S mivel a pusztta megóvás egyre kevesebb eredménnyel jár, a nevelés hangsúlyának mindenképpen át kellene helyeződnie a valós életre történő felkészítésre, olyan kompetenciák kialakítására, amelyek esélyt adhatnak a változó világban történő kiigazodásra, a reális kockázatok vállalására, a felelős döntések meghozatalára. Ebből a szempontból felértékelődnek az ún. keresztntantervi kompetenciák (például szociális és életvezetési ismeretek) és így azok a programok is, amelyek az életben való eligazodást segítik, valamint azok az új módszerek és tanulászervezési módok, amelyek életszerűségükkel, újdonságukkal képesek fenntartani a tanulás iránti motivációt (Golnhofér–Szabolcs, 2005).

6.2.1. Állampolgári nevelés

Tartalmi sajátosságai és a demokráciára vonatkozó elképzeléseik alapján az európai állampolgári nevelési programokban – csakúgy, mint a hazaiakban – a következő alapmodellek jelennek meg, kisebb vagy nagyobb mértékben keveredve egymással: *a)* az állampolgári ismeretek modellje, *b)* a jelenismereti vagy társadalomismereti modell, *c)* a vitaközpontú modell, *d)* a konfliktuselemző modell, *e)* a részvételi központú modell.

Napjainkra többé-kevésbé Magyarországon is kialakultak az állampolgári nevelés keretei, és valamilyen formában jelen vannak a fenti öt modell elemei. Hazánkban először az 1978-as tanterv írta elő kötelező jelleggel az állampolgári ismeretek oktatását,

az általános iskolák nyolcadik évfolyamának második félévére időzítve azt. A középiskolák számára viszont szinte a rendszerváltás időpontjáig még névleg sem volt előírva ilyen típusú oktatás. Az 1980-as évek végére megszületett a filozófia tantárgy két változata: az egyik inkább filozófiatörténeti, a másik inkább társadalomtudományi jellegű volt. Ez utóbbiból nőtt ki aztán a rendszerváltás körül a társadalomismeret tantárgy.

Az 1995. évi Nemzeti alaptanterv a 10. évfolyamig minden képzési szakaszra előírta a társadalomismereti-állampolgári ismereti műveltségi részterületnek az oktatását. A 2001-től életbe léptetett kerettantervi szabályozás – úgynevezett modul tárgyként – szintén normának tekinti mind az általános iskola felső tagozatán, mind pedig a középiskolákban a társadalomismeret tanítását. E törekvések azonban egyelőre még nem indítottak el érzékelhető változást. A szabályozók ugyanis csak lassan, felmenő rendszerben kezdtek beépülni az oktatási rendszerbe, így hatásuk érzékeléséhez legalább 10-15 évre van szükség.

Az állampolgári neveléshez köthetők azok a NAT és a helyi tantervek közötti szabályozási szinten elhelyezkedő oktatási programcsomagok, amelyek fejlesztésének elsősorban a *Nemzeti Fejlesztési Terv* elindulása adott lendületet. Az új központi fejlesztésekkel párhuzamosan számos adaptációra alkalmas külföldi anyag átvételére is sor került, és megkezdődött néhány korábbi hazai előzmény komplex programmá való kiegészítése is.⁸

A Sulinova Kht. Programfejlesztési Központja által megbízott munkacsoportok 2004 őszén számos iskolai programcsomag kifejlesztését indították el. Ennek keretében került sor a szociális – környezeti – életviteli kompetencia fejlesztését szolgáló programok kimunkálására. A tanulói célcsoport szempontjából mindegyik terület két részre oszlik: a fejlesztés – az európai normákkal összhangban – alapfokként kezeli az 1–6. évfolyamot, és középfokként a 7–12. évfolyamot. A szociális terület alapfokú programjai az „Én és a világ”, az „Én és a másik – az együttműködés”, valamint az „Önállóság, önbizalom, kreativitás” címet viselik. A középfok számára készülő programok címei: „Polgár a demokráciában”, „Felkészülés a felnőtt szerepekre” és „A másik és én – a tolerancia”.

A 2005/2006-os tanévben folytatódik a fejlesztés, és várhatóan megszületnek a programcsomagok 3., 6., 8. és 10. évfolyamának anyagai. Ezzel párhuzamosan pedig már folyik a Térségi Iskola- és Óvodafejlesztési Központok (TIÖK) intézményeiben a tavalý készült modulok kipróbálása.

A Demokráciára Nevelés Európai Évének (2005) rendezvényei között minden országban, így Magyarországon is, konferenciák és különféle akciók szerepeltek. E programok többsége nem közvetlenül kapcsolódott az iskola belső világához.⁹ Volt azonban közöttük egy olyan is, amelyik valóban eljutott a diákok egy nagyobb csoportjához és tanáraikhoz (Gönczöl, 2005). Ugyanakkor számos olyan további prog-

⁸ Az állampolgári neveléshez kapcsolódóan feltétlenül ilyen programoknak tekinthető a Disputa és a Scale program, valamint a Gyermekfilozófia.

⁹ A nemzetközi programban hazánkat az Oktatási Minisztérium képviselte. A magyar koordinátor Zoltán Katalin volt (OM). A program központi honlapja összesen öt magyar rendezvényt tüntet fel a Demokráciára Nevelés Évéhez kapcsolódóan. Ezek a következők: Diák – Élet – Játék háromfordulós középiskolai vetélkedő (2005. 02–04.); A „Demokrácia – tanuljuk és éljük meg!” – konferencia szervezése (2005. 04.); Miniszteri tájékoztató az iskolaigazgatóknak – amelynek keretében az oktatási miniszter egyebek között szólt az Év célkitűzéseiről is (2005. 06.); Román–magyar Demokráciatábor főiskolásoknak Romániában (2005. 07.); Civiláda – a magyarországi civil szervezetek évenként megrendezett találkozója (2005. 10.)

ramra, illetve fejlesztésre is sor került 2005 folyamán, amely hivatalosan ugyan nem tartozott a rendezvénysorozathoz, de jellegét és szellemiségét tekintve oda sorolhatjuk (lásd a *keretes írást*).

Az állampolgári neveléshez kapcsolódó programok

Programok, fejlesztések

A KOMPASS program: 2002-ben az Európa Tanács Ifjúsági és Sportigazgatósága angol nyelvű kiadványt jelentetett meg Kompassz – Kézikönyv a fiatalok emberi jogi képzéséhez címmel. A fejlesztők célja az volt, hogy az emberi jogokat és emberi jogi képzéseket az ifjúságsegítő munka szerves és tudatosan művelt részévé tegyék, és elősegítsék az állampolgárság európai dimenziójának kialakulását. Az angol változat megjelenését követően megkezdődött a program fordítása, összesen 23 európai nyelvre fordítják le. A program gazdája Magyarországon a Mobilitás, a volt Gyermek-, Ifjúsági és Sportminisztérium módszertani-kutató és szolgáltató központja. A kézikönyv magyar változatát 2004 őszén mutatták be, s ezzel egyidejűleg elindult az „Emberi jogi nevelés Magyarországon – Emberi jogi képzők képzése” című képzési folyamat is.

Tananyagfejlesztés az Országos Köznevelési Intézetben: Az Országos Köznevelési Intézetben 2000-ben kezdődött el – a kerettantervi szabályozásban modulárgyakként megjelenő jelenismereti tartalmi területekhez kapcsolódóan – egy teljes óraszámú komplex tantárgy (Ember- és társadalomismeret, etika) anyagának rendszerszerű kifejlesztése.

Szociális kompetenciát fejlesztő programok az NFT keretében: A Sulinova Kht. által megbízott munkacsoportok 2004 őszén iskolai programcsoportok fejlesztését indították el – többek között – a szociális-környezeti-életviteli, valamint az életpálya-építési kompetenciák fejlesztésére.

Vetélkedők

Az OM szervezésében került sor a Diák – Élet – Játék című háromfordulós középiskolai vetélkedőre a 2004/2005-ös tanév második félévében. Polgár az Európai Demokráciában címmel a Civitas Egyesület középiskolásoknak szóló vetélkedőt honosított meg 1996-ban. Az egyesület célja olyan programok kifejlesztése, amelyek alkalmasak a közeleti érdeklődés és az állampolgári aktivitás felkeltésére. Az egyesülethez kapcsolódóan 2005 júliusában megkezdte működését a Civitas Pedagógiai Intézet. Tervezett tevékenységének központjában a témához kapcsolódó innováció és a képzések szervezése áll.

Civil kezdeményezések

A Demokratikus Ifjúságért Alapítvány fő feladatának a közösségi tanulás (service learning) mint módszer és az önkéntesség elterjesztését tekinti. A KEKSZ program a budapesti Karinthy Gimnázium programja, és a mozaik-

szó a „Kreativitás – Erőbedobás – Közösségépítés – Szolgálat” kifejezéseket kívánja felidézni. A hasonló típusú, ötletadó európai program neve „CAS”, amely a „Creativity – Action – Service” kifejezésekből állt össze. Az Ózd térségében lévő kistelepülések polgármesterei 1995-ben hozták létre az első kamaszkoztársaságot, amelynek célja az ifjúság demokráciára nevelése volt. 1996-ban alakult meg Ózd és Kazincbarcika körzetében a Kamaszparlament. Azóta ez a civil kezdeményezés túllépett a térség határain. 2005 őszén a borsodi Bükk-Hegyháton, Sáta községben együttműködési szerződést írtak alá a Kamaszparlament és Hajdú-Bihar megye két térségének fiataljai.

Forrás: Gönczöl, 2005

6.2.2. Egészségnevelés

Az egészségnevelés hosszú távon érvényes feladatot ad az iskolának. Ennek – többek között – az ad különös hangsúlyt, hogy az egészségnevelési program kötelező érvénnyel része az iskolák pedagógiai programjának. Ennek kidolgozása és működése stratégiai szempontból is létfontosságú, hiszen az újonnan belépő korosztály folyamatosan igénylik a mindenkori aktualitást. A program megvalósulása igen sokféle módon és színvonalon történik az iskolákban (*Meleg, 2005*).

6.2.2.1. Az iskolások testi és lelki egészsége

Az iskolások életminőségének és életmódjának kedvező irányú befolyásolásához ismernünk kell a családok szocioökonómiai helyzete és a gyermekek életminősége, életmódja közötti kapcsolatot, továbbá azokat a környezeti és pszichoszociális tényezőket, amelyek közvetítő szerepet töltenek be a társadalmi és gazdasági helyzet, valamint az életminőség között. A mai társadalmi elvárások olyanok, hogy az állandó testtömegkontroll, testformálás, esztétikus megjelenés mind több fiatal számára válnak fontos szempontokká. Az életkor növekedésével kedvezőtlen tendenciát mutató táplálkozási szokások hátterében többek között a csökkenő szülői kontroll és a növekvő kortárs befolyás is szerepet játszik (*Aszmann et al., 2003*).

A káros tendenciák megfékezését célozza az OM iskolai büféket érintő rendelet, amely a hozzá kapcsolódó viták ellenére egy komoly lépés az iskolások egészségvédelme érdekében (lásd a *keretes írást*).

Minden negyedik-ötödik fiatal kapcsolatba került már illegális droggal, még ha csak a kipróbálás szintjén is. Az elmúlt évek helyzetelemzésének eredményein alapulva kirajzolódtak a kábítószer-probléma hazai jellegzetességei, és körvonalazódott az az irány, amely felé a hazai drogpolitikának haladnia kell. Az iskola kiemelt helyet foglal el a stratégia cselekvési színterei között (*Paksi–Felvinczi–Schmidt, 2004*).

6.2.2.2. Az egészség-magatartás formálása

Az iskola nehéz helyzetben van, hiszen egyidejűleg kétfajta időszemléletet igénylő feladatnak kell eleget tennie. Egyrészt a jövőre irányuló és ezért szükségképpen az iskoláztatás éveitől időben jóval távolabb eső eredményben bízva stratégiai feladatként kell

Miniszteri rendelet a tanulók egészségvédelme érdekében

Az Oktatási Minisztérium elkötelezett abban, hogy a gyermekek az egészségük védelme érdekében a lehető legmagasabb színvonalú és az egészségüket óvó szolgáltatásokhoz juthassanak hozzá mindenütt, de különösen a nevelési-oktatási intézményben. A gyermekek egészségi állapotáról szóló hazai és nemzetközi felmérések beszámolnak ugyanakkor arról, hogy a veszélyeztető tényezők között egyre meghatározóbbá vált az elhízást, rossz fogazatot és a vérkeringési problémák szignifikáns emelkedését előidéző, a helytelen táplálkozási szokásokat is erősítő iskolai étkezés hatása. Ebben az utóbbi időben kiemelt szerepet játszott az iskolai büfék kínálatválasztékának a romlása, az egészséges életmódot kevésbé támogató italok, ételek kínálatának nagyszámú bővülése, továbbá az iskolai ital- és ételautomaták gyorsuló kihelyezése. A fogyasztói társadalom üzenetei – köztük a fogyasztásra ösztönző reklámok – következtében a gyermekek táplálkozási szokásai kedvezőtlen irányba változtak az elmúlt években, ezért az az álláspontunk, hogy a nevelés és oktatás intézményesített színterén – tehát elsősorban az iskolákban – a büfék és a kihelyezett étel- és italautomaták árukínálatát a gyermekek egészségének védelmében szabályozni szükséges. Ezzel összefüggésben a tavalyi évben célul tűztük ki, hogy gyermekeink részére 2006-ban az iskolákban már csak olyan élelmiszertermékeket lehessen árusítani, amelyek táplálkozástudományi szempontból nem kifogásolhatóak. Mindezen célok megvalósítása érdekében – széles társadalmi párbeszédet lefolytatva, majd az európai uniós kötelező notifikációs eljárást is elvégezve – a rendelet kihirdetésre került.

Forrás: Az oktatási miniszter 32/2005. (XII. 22.) OM rendelete a nevelési oktatási intézmények működéséről szóló 11/994. (VI. 8.) MKM rendelet módosításáról

kezelnie az egészségnevelést, másrészt a jelen rizikófaktorainak ismeretében a napi problémákra azonnal reagálva kellene eredménnyel kecsegtető választ adnia (Meleg, 2006).

Általában azok a közoktatási intézmények rendelkeznek egészségfejlesztési stratégiával, ahol a szervezeti légkörmutatók is barátságos, bizalmi viszonyokat, kiszámíthatóságot, a személyes kibontakozást előmozdító intézmény képét mutatják. Kutatási eredmények¹⁰ alapján elmondható, hogy azokban az iskolákban, ahol a szervezeti tagok percepciójában az iskola vezetésében a beosztottakat bevonó, az egyéni beleszólást lehetővé tevő, személyes célokat is respektáló, igazságos bánásmód inkább jellemző, ott a pedagógusok gondolkodásában és munkájában nagyobb prioritást kapnak az ismeretátadáson túlmutató feladatok. Jótékony hatással vannak továbbá az oktatáson túlmutató feladatok felvállalására a szervezet szakmaisággal kapcsolatos jellemzői. Ezek a szervezeti jellemzők nemcsak a pedagógusok szerepfelfogásával, illetve a tu-

10 2004-ben zajlott le a Prevenció/egészségfejlesztési tevékenység a közoktatásban című kutatás. Az adatfelvétel 126 intézményben reprezentatív mintán történt. 1000 pedagógus kérdőíves vizsgálata mellett 10 fókuszcsoportban 87 interjú készült az egészségnevelő és prevenció programok iskolai elterjedtségéről és fogadtatásáról. A kutatócsoport tagjai: Paksi Borbála, Felvinczi Katalin és Schmidt Andrea.

dásatadáson túlmutató feladatok felvállalásával mutatnak kapcsolatot, hanem a pedagógusoknak az egészségfejlesztés szempontjából fontos személyes kompetenciáival is (Paksi–Felvinczi–Schmidt, 2004).

Működőképes modellnek bizonyult az 1993/94-es tanévben elindított Egész-ség program (Meleg, 2002), amely iskolai szervezetfejlesztéssel, az egészségnevelés feladatának intézményi szintre emelésével az iskola viszonyrendszerében több aspektus együttes alkalmazásával és rendszerbe illesztésével az iskola valamennyi szereplőjének (tanárok, tanulók, szülők) egészségmagatartására és távlatilag, közvetve életminőségére kíván hatást gyakorolni (lásd a *keretes írást*).

Az „Egész-ség” program megvalósítása egy iskolában

A pécsi Köztársaság Téri Általános Iskola mentálhigiénés beavatkozási pontokra épített iskolai szervezetfejlesztési programjában szervesen összekapcsolódik a szervezetfejlesztés és a magatartásformálás. A program megvalósítói hangsúlyt fektetnek a stresszvontakozású tényezőkkel szembeni megküzdési stratégiák eszköztárának megalapozására és bővítésére mind a tanárok, mind a tanulók körében. A program fejlesztése és folyamatos korrekciója érdekében rendszeresen sor kerül az állapotmutatók feltárására, folyamatelemzésekre és hatásvizsgálatokra.

Az Egész-ség program szellemében működő iskola mentálhigiénés mutatói kedvezőbbek, mint az országos átlag. A reprezentatív nemzetközi vizsgálatokkal összehasonlítva (Aszmann *et al.*, 2003) megállapítható, hogy az Egész-ség program szerint tevékenykedő iskolában a tanárokkal és az osztálytársakkal való kapcsolatrendszer mutatói – szemben más európai és magyarországi iskolákkal – egyenletességet és kiegyensúlyozottságot mutatnak. A folyamatelemzések adatai szerint a szervezetfejlesztés már 2-3 év után kedvezően befolyásolta az iskolai légkört. A lelki egészségvédelmet hangsúlyozó szervezetfejlesztés általános modellként kezelhető, amely alapul szolgálhat más iskolák egészségfejlesztési pedagógiai programjának megalkotásához.

Forrás: Meleg, 2006

6.2.2.3. Egészségnevelő-prevenációs programok

A kilencvenes évek végéig csak elvétve zajlott prevenációs/egészségfejlesztő tevékenység közoktatási intézményekben, s a 2000/2001-es tanévig bezárólag is mindössze az intézmények egyötöde szerzett ilyen irányú tapasztalatot. A 2003/2004-es tanévben viszont már tíz iskolából kilenc rendelkezett valamilyen prevenációs tapasztalattal, s az iskolák háromnegyede végzett aktuálisan is valamilyen prevenációs/egészségfejlesztő tevékenységet. Az iskolai prevenációs/egészségfejlesztési tevékenység által leggyakrabban megcélzott terület – a különböző években stabilan – a legális és/vagy illegális szerhasználat volt (Földes, 2005a).

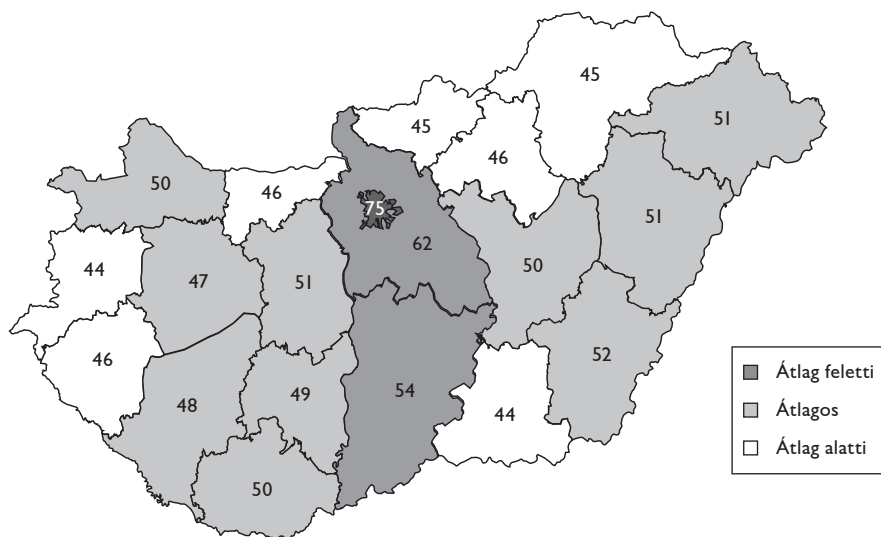
A Nemzeti Kutatási és Fejlesztési Program (NKFP) támogatásával került sor 2003 és 2005 között az iskolai drogprevenációs és egészségnevelési kínálat feltérképezésére (Paksi–Detrovics, 2005). Az idesorolt programok iskolai környezetben vagy az iskola

által szervezett keretek között zajlanak, részben tanórai keretben, részben pedig az iskola által szervezett, külső szinten történő drogprevenciós rendezvényeken. A kutatók 136 olyan szervezetet azonosítottak, amelyek valamilyen drogprevenciós programot működtetnek. Ezek lehetnek közvetlenül a diákokra irányuló direkt vagy indirekt programok, illetve iskolai kortárs segítőknak, kortárs oktatóknak vagy pedagógusoknak szóló képzések. A 136 szolgáltató által kínált prevenciós programok (összesen 280 program) több mint négyötödéről, azaz 234 programról részletes információkat is kaptak. Az összegyűjtött információkból keresőrendszerrel ellátott CD-t állítottak össze (*Országos drogprevenciós adattár, 2005*), s összefoglaló tanulmányt készítettek.

A legnagyobb kínálat a fővárosban mutatkozik; itt működik a programok 54%-a (75 program). Az egyes megyékben ennél kisebb, de meglehetősen kiegyenlített az iskolai prevenciós szinten kínált programok száma. Általában az országban fellelhető programok egyharmada (átlagosan 49 program) kínálja szolgáltatását egy-egy megyében a közoktatási intézmények számára. A különböző korosztályoknak nyújtott prevenciós szolgáltatások esetében általában is a fővárosban találkozhatunk a legnagyobb kínálattal. Az általános iskolák alsó tagozatai 19, a felső tagozatok 55, a középiskolák pedig 52 program közül választhatnak Budapesten. Vidéken alacsonyabbak az értékek, kiugró területi különbségek azonban nem mutatkoznak. Az egyes megyékben általában 13-15 alsó tagozatos, 32-38 felső tagozatos és 28-36 középiskolai program közül választhatnak az iskolák. Pest megyében az átlagosnál valamelyest nagyobb a kínálat minden korosztály számára (lásd 6.1. térkép).

6.1. térkép

A közvetlenül a diákokra irányuló megelőző programok mennyisége az egyes megyékben (N = 136), 2005



Forrás: Paksi–Demetrovics, 2005

A diákok tájékoztatását célzó megelőző programok egyharmada 3-5 órás időtartamú. A programok egynegyede ennél rövidebb időkeretben, 1-2 órában, több mint egyharmaduk legalább 6 órában, minden negyedik program pedig 10 óránál is hosszabb időben kíván foglalkozni a diákokkal. Vidéken és a fővárosban e tekintetben gyakorlatilag

megegyezik a prevenciós kínálat összetétele. A programok kétharmada az iskolák számára ingyen kínálja a fentiekben jellemzett szolgáltatásokat, további 10%-uk legfeljebb a költségek egyharmadának megtérítését kéri az iskolától. A prevenciós kínálatban szereplő programok közül ugyanakkor minden negyedik-ötödik a költségek nagyobb részét a szolgáltatást igénybe vevő iskolákra hárítja (*Paksi–Demetrovics, 2005*).

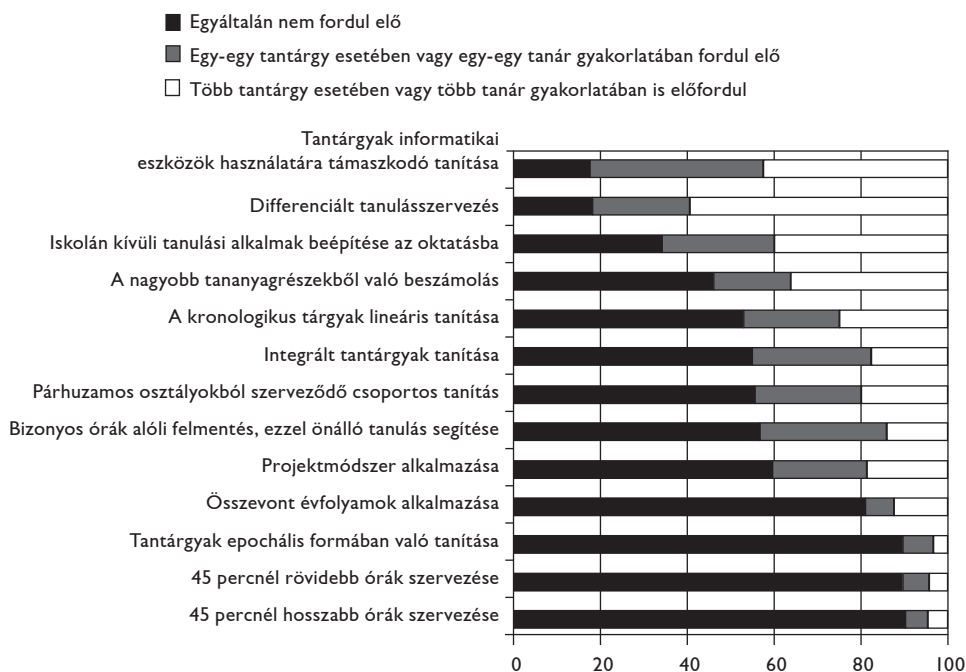
Bővíti az iskolák rendelkezésére álló programok választékát a rendőrség által kidolgozott Ellen-Szer Program. Ez a 16 éves korosztálynak készült, és a jogkövető életmódra, az erőszak és a drogok, a káros szenvedélyek kivédésére kívánja felkészíteni a fiatalokat. A programot 2004-ben dolgozták ki, és a kísérleti 2004/2005-ös tanévben az ország hét városának tíz középiskolájában összesen 253 diák kapott lehetőséget a meghallgatására. A 2005/2006-os tanévben 27 iskolában, 30 osztályban, körülbelül 900-1000 diák volt részese az Ellen-szer Programnak (*Földes, 2005a*).

6.2.3. A pedagógusok módszertani kultúrája

Bár iskoláinkat még mindig a frontális oktatás túlsúlya jellemzi, a legfrissebb kutatási adatok e területen jelentős elmozdulást jeleznek. Különösen öröndetes a differenciálásra törekvés megerősödése, a kooperatív módszerek terjedése, a hagyományos merev keretek oldódása, valamint az informatikai eszközök terjedése, a digitális kul-

6.3. ábra

Tanulásszervezési módok az iskolai gyakorlatban az iskolaigazgatók válasza alapján, 2005 (%)



Forrás: Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005

A feltett kérdés: „Az Önök iskolájában a tanítási órákon jelenleg milyen tanulásszervezési módokat alkalmaznak?”

túra fokozatos térhódítása az oktatásban. A tagadhatatlan pozitív irányú fejlemények ellenére azonban tény, hogy a módszertani megújulás üteme elmarad a technikai lehetőségektől, az igazi áttörés még várat magára.

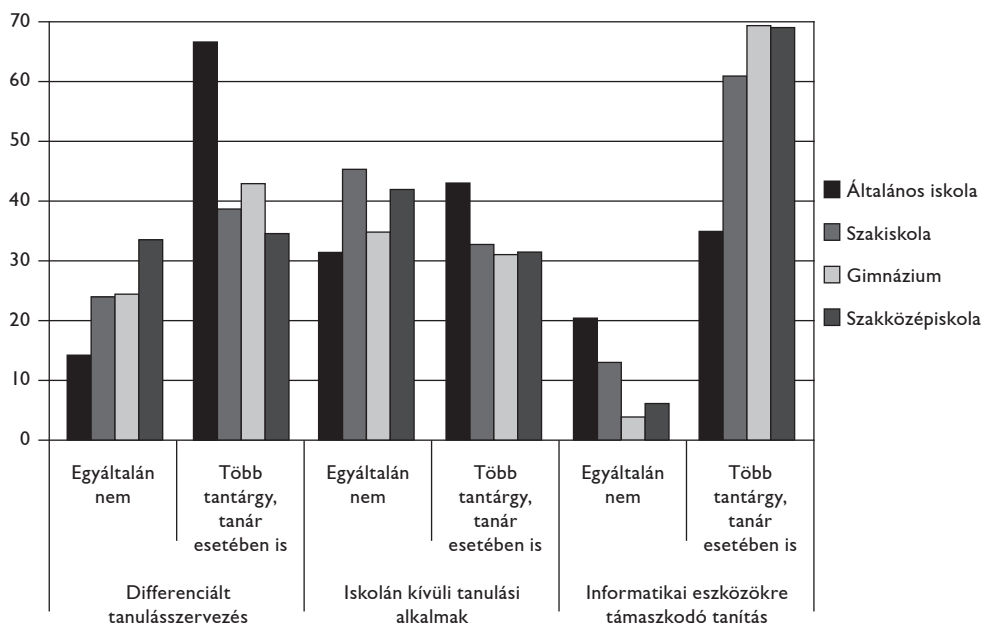
6.2.3.1. Az iskolai oktatásban megvalósuló tanulásszervezési módok

Egy 2005-ben, mintegy 1000 iskola körében végzett felmérés szerint bizonyos tanulásszervezési módok igen elterjedtek, mások kevésbé, és vannak olyanok, amelyek az elmúlt évekhez képest gyakoribbakká váltak. A legelterjedtebb az informatikai eszközök használata az órákon, az iskolák több mint 80%-ában az iskolaigazgatók bevallása szerint használják az informatikai eszközöket a tantárgyak tanításában (lásd 6.3. ábra és Függelék 6.9. táblázat). A másik leggyakoribb tanulásszervezési módszernek a heterogén osztályokon belüli differenciálás bizonyult. Ugyanakkor pedagógiai programonként igen változó a kép. Míg a differenciált munkaszervezés az általános iskolákra sokkal inkább jellemző, addig az informatikai eszközök használata sokkal gyakoribb a középfokú intézményekben (lásd 6.4. ábra és Függelék 6.10. táblázat).

Különösen feltűnő az informatikai eszközök használatában az általános iskolák hátránya, az általános iskolai igazgatók egyötöde úgy nyilatkozott, hogy egyáltalán

6.4. ábra

Differenciálás, informatikai eszközök használata és iskolán kívüli alkalmak gyakorisága pedagógiai programonként az iskolaigazgatók válaszi alapján, 2005 (%)



Forrás: Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005

A feltett kérdés: „Az Önök iskolájában a tanítási órákon jelenleg milyen tanulásszervezési módokat alkalmaznak?”

nem használnak ilyen eszközöket a tanításban. Ugyanakkor a differenciálás – amely az általános iskolai igazgatók szerint bevett gyakorlat – alatt igen sokféle módszert, eljárást, tanulásszervezési módot érthetnek, így annak értelmezése meglehetősen nehéz. Az iskolán kívüli terepgyakorlat vagy egyéb alkalmak hiánya pedig a szakiskolákban tűnik fel (lásd 6.4. ábra és Függelék 6.10. táblázat).

Akárcsak 2002-ben (*Jelentés...*, 2003), most is igen ritka a 45 perctől eltérő idejű tanórák előfordulása, valamint az epochális¹¹ formában történő tanulásszervezés. Ugyanakkor vannak olyan módszerek, amelyek népszerűbbekké váltak. Míg 2002-ben a projektműszert valamilyen formában az iskolák mintegy 30%-a használt, addig ez az arány 2005-re 40%-ra nőtt. A bizonyos órák alól való felmentés az egyéni tanulás érdekében, illetve a nivócsoportok szervezése is gyakoribb lett (lásd *Függelék 6.9. táblázat*). Ezek a tanulásszervezési módok elsősorban a középiskolákat, azon belül is a gimnáziumokat jellemzik.

6.2.4.2. Számítógép- és könyvtárhasználat az iskolában

Az OKI Program- és Tantárgyfejlesztési Központja 2003-ban, az egyes tantárgyak helyzetét felmérő, úgynevezett obszervációs kutatást végzett a középiskolákban. Ennek során született az az elemzés, amely alapvetően a tankönyvek, taneszközök alkalmazására, az egyes tantárgyak tanításában megjelenő módszertani eljárások szerkezetének feltárására, továbbá az IKT-eszközök alkalmazásának helyzetére terjedt ki (*Kerber–Ranschburg, 2004*).¹²

A tantárgyak összesített átlaga azt jelzi, hogy a diákok elvétele használják a könyvtárat, és a számítógépet sem használják tanórai munkájuk során. Ez nyilván azon is múlik, hogy milyen gyakran használja a könyvtárat és a számítógépet a pedagógus. Az alacsony átlagot csak részben magyarázza az iskolák egyelőre elégtelen szoftverellátottsága. Településtípusok szerint nincs szignifikáns eltérés a válaszokban. Iskolatípusok szerint viszont vannak különbségek: a szakközép- és szakiskolákban jóval kevesebben használják a könyvtárat és a számítógépet, mint a gimnáziumokban. A szakiskolák e téren a többi iskolatípusnál szignifikánsan kedvezőtlenebb képet mutatnak.

A minimális számítógép-használat a tanárok számára leginkább a szövegszerkesztő, a táblázatkezelő és az internet alkalmazását jelenti. 2006 válaszából 185-en állították, hogy gyakran használják az internetet. A prezentációkészítés csak elvétve kerül említésre az iskolai gyakorlatban: 2022 válaszából mindössze 79-en jelezték, hogy gyakran készítenek digitális prezentációt (3,9%). Az OKI-ban végzett másik felvétel adatai szerint az iskolaigazgatók 86%-a használ gépet. Az életkor csökkenésével az internet használata egyre gyakoribb, érdekes módon a 45 év alattiak esetében szinte általános, vagyis a kedvezőtlen körülmények (község, kisiskola) sem befolyásolják hátrányosan azt. Ugyanakkor a főiskolai végzettséggel rendelkezők kevésbé használják a netet, településtípustól függetlenül (*Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005*).

¹¹ Epochális formában történik a tanulásszervezés, amikor egy-két integrált területet (társadalomismeret, természettudományok stb.) két-három hétig tanítanak, általában a 45 percet meghaladó tanóránkon, és a következő egy-két területet a következő két-három héten.

¹² Az elemzés alapjául 200 magyarországi nappali képzést nyújtó, a 14–18 éves korosztályt oktató középiskolát érintő reprezentatív minta szolgált; az adatfelvétel 2003 októberében és novemberében történt, és az adatbázis 15 tantárgyi területről 2346 középiskolai pedagógus választ tartalmazza.

6.3. Az iskolák és környezetük

Az iskolák iránti elvárások egyre magasabbak, miközben az oktatással való elégedettség – részben a nemzetközi tanulói teljesítményvizsgálatok (PISA) Magyarországra nézve kedvezőtlen eredményei miatt is – csökkenni látszik (lásd az *oktatás társadalmi és gazdasági környezetéről* szóló 1. fejezetet). Talán ennek is köszönhető, hogy az iskolával szemben támasztott elvárások közül az anyanyelv megfelelő elsajátítása mindig is első helyen állt, és az idegen nyelvek megtanítása is az évek során egyre inkább feljebb rangsorolódik. A közvélemény egyre inkább elvárja az iskolától, hogy a kommunikációs és együttműködési készségeket fejlessze. Ugyanígy sokkal előrébb sorolódott az elvárások közt a fiataloknak egy szakmához való hozzájuttatása, miközben az olyan hagyományos értékeket tükröző célok, mint az erkölcsre, hazaszeretetre nevelés, a nemzeti hagyományok megismertetése, a tudományos ismeretek átadása háttérbe szorulnak (lásd *Függelék 6.11. táblázat*).

Az iskola a környezetével leginkább a szülőkön át érintkezik, így azok elvárásai, a velük való kapcsolat alapvető fontosságú. A szülőkkel és diákokkal való kapcsolatot pedig gyakran a jog is szabályozza, ezzel is keretet adva az iskola és partnerei együttműködésének. Az iskola a tágabban vett környezettel ma már egyre inkább a világháló segítségével is érintkezik, gyakran az iskolai honlapok az iskolák ablakai a külvilágra, ahol kialakíthatják azt a képet magukról, amit láttatni szeretnének, de ugyanígy ez az az eszköz, amely segítségével már nemcsak hazai, de a nemzetközi környezetben is partnerekre találhatnak.

6.3.1. Jog az iskolában

A legfontosabb kihívás az iskola számára talán még mindig az, hogy szereplői megértsék: a jog világa nem ér véget az iskola kapujánál, s a jog nem bunkósbot, nem eszköz, hanem a működés kerete. Az oktatási intézmény működését meghatározó szabályok egyszerre jelentenek olyan, mindenki által megismerhető és – legalábbis elvben – megváltoztatható kereteket, melyek kizárják az önkényt, a pillanatnyi kedvet, ízlést, világnézetet, és egyszerre jelentenek nevelési eszközt, melyek a későbbi aktív állampolgári részvételre (választások, civilitás, véleménynyilvánítás, környezettudatosság) felkészítésben segítenek. Érdemes lenne a következő években vizsgálat tárgyává tenni a pedagógusok, diákok és a szülők jogokról, hatalomról, politikáról és közügyekről alkotott véleményét, és mindezt összevetni az adott iskolában létező szabályalkotási és konfliktuskezelési gyakorlattal (*Ligeti, 2006*).

6.3.1.1. Szülői jogok, szülői szervezetek

Általános tapasztalat, hogy a család és az iskola közötti kapcsolatot számos feszültség, konfliktus terheli. Ezek okai között ott vannak a már részben említett általános tendenciák (változó gyermekkép, társadalmi különbségek, a média kiszámíthatatlan hatása stb.), a jogi szabályozás változásai, a család válsága, az iskola presztízsesztése stb.. Az iskola azonban csak abban az esetben lesz képes oktató-nevelő feladatát megfelelően ellátni, ha sikerül valódi partneri kapcsolatot kialakítani a tanulók szüleivel,

ennek pedig feltétele, hogy a pedagógusnak sikerüljön a különböző szülői rétegeket megfelelő módon megszólítani.

A közoktatási törvény 14. § (1) szerint „a szülő joga különösen, hogy c) írásbeli javaslatát a nevelési-oktatási intézmény vezetője, a nevelőtestület, az óvodaszék, iskolaszék, kollégiumi szék, a pedagógus megvizsgálja, és arra a megkereséstől számított harminc napon belül az óvodaszéktől, iskolaszéktől, kollégiumi széktől, legkésőbb a harmincadik napot követő első ülésen érdemi választ kapjon”.¹³

A Kurt Lewin Alapítvány kérdőíves vizsgálata (*Ligeti–Márton, 2002*) alapján a szülők 179%-ának merült fel valamiféle igénye az iskolával szemben. A felmerülő igények túlnyomó többsége (57%) az oktatás színvonalával való elégedetlenség volt. A kutatás tanúsága szerint az iskolai szülői szervezetek nem váltak a csoportos érdekérvényesítés fórumaivá, az iskolaszék intézménye pedig lényegében kiüresedett. Az aktív szülők számára jellemzően megmarad a jól ismert szülői munkaközösségi szerepvállalás, az iskola életében a pedagógus segítőjeként való közreműködés.

Mindebből viszont az is következik, hogy – szülői szervezet híján – nehéz szervezeten és hatékonyan fellépni, amennyiben egy adott probléma ezt megkívánná. A legszélsőségesebb ilyen eset az iskolabezárás, de időről időre találni a sajtóban olyan híreket, amikor egy szülői csoport nehezményezi például egy osztályfőnök leváltását. Bár kétségtelen, hogy a munkakör kijelölése az intézményvezető joga, mégis érdemes lenne a hasonló helyzetekben tudni, hogy a szülői szervezet képviselője a közoktatási törvény értelmében is tájékoztatást kérhet a gyerekek nagyobb csoportját érintő ügyekben.

Magyarországon feltűnően sok iskolán kívüli szülői szervezet létezik, sokuk létrejötté mögött ott áll a Magyarországi Szülők Országos Egyesülete (MSZOE), amely a legnagyobb szülői szervezet az országban. Működése során számos kiadványt jelentetett meg, növelendő a szülők és szülői szervezetek tájékozottságát. Saját megfogalmazása szerint ernyőszervezetként működik: a helyi szülői egyesületeket tömöríti, a helyi tagszervezetek koordinálását végzi, és ösztönzi az együttműködést a különböző szervezetek között. Az országos szervezettől függetlenül is működnek helyi szerveződések.

6.3.2. Szakmai civil szervezetek

A civil szervezetek alkalmasak lehetnének arra, hogy szakmai érdekeket képviselve ellensúlyozzanak társadalmi problémákat, részt vegyenek a döntési folyamatokban, illetve olyan szolgáltatásokat nyújtsanak, amelyek segítenek kielégíteni a jogos szükségleteket.

A civil szervezetek száma 1990-től megnégyszereződött, a kilencvenes évek vége felé tetőzött, akkor meghaladta az ötvenezres nagyságrendet. A KSH e témában a legfrissebb adatokat a 2000. évről adta ki, mely szerint ekkor már „csak” 47 144 nonprofit szervezet volt bejegyezve. Ebből az egyesületek 48%-ot, az alapítványok 42%-ot tettek ki. A csökkenés jelzésértékű. Valószínűleg az egyre nehezebbé váló körülmények kedvezőtlen hatása érezhető itt is.

¹³ A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény végrehajtásáról rendelkező 20/1997. (II. 12.) Korm. rendelet.

Szintén jelzésértékű az az adat, hogy miközben csökken a szervezetek száma, az oktatási célú szervezeteké évről évre nő. Összevetve az 1996-os felmérés adataival, az akkori 5105 szervezettel szemben 2000-ben 6866 foglalkozott valamilyen szinten oktatással (oktatási szolgáltatás, oktatásszervezés, módszertani fejlesztés, a szakterület érdekvédelme stb.).

Minden bizonnyal az iskolák működési problémáit és finanszírozási gondjait jelzi, hogy az állami, önkormányzati intézményekbe járó gyerekek szülei is sorra alakítják az iskolát segítő alapítványokat, ezzel pótolva az iskola szűkös bevételeit. Mindez összecseng azzal is, hogy egyre több a gyerekek oktatásában tevékenykedő alapítványok száma. 2000-ben az oktatási célú szervezetből 4547 ilyen alapítvány volt, és egyesületi formában 133 próbált segíteni (*Nonprofit szervezetek...*, 2002).

A szervezetek legtöbbje nehéz anyagi körülmények között küszködik, különösen az egyesületek. Az oktatási szervezetek közül mindössze 1257 (18%!) tudott pályázati úton támogatást szerezni mintegy 70 millió forint értékben. Az oktatási szervezetek tagdíjából 55,7 millió Ft, vállalati támogatásból (többnyire szponzorok) 4378,4 millió Ft bevételre tettek szert. Ha összesítjük a bevételeket, ez szervezetenként átlagban, éves viszonylatban 656 ezer Ft-ot jelent, ami nem fedezi a kiadásokat. Különösen nem a nevelési-oktatási intézmények működtetését. Ezért is kényszerülnek alapítványi támogatást, speciális szolgáltatásaikért pedig térítési díjat kérni (*Kapitány*, 2000).

A szervezetek létének legkritikusabb pontja a humán erőforrások biztosítása. Mindössze 575 (8%!) tud munkatársat alkalmazni, miközben az állami feladatellátásból igen tetemes részt vállalnak át. Már 1996-ban is 57 ezer tanuló és 6 ezer pedagógus részesült alapítványi támogatásban, ennek egy főre jutó értéke több mint 17 ezer forint volt akkor, természetbeni támogatásban közel 4 ezer iskola és 39 ezer magán-személy részesült. Ezek a számok azóta csak tovább növekedtek (*Várdai*, 2003).

6.3.3. Iskola a világhálón

Az iskolai honlapok sajátos képet mutatnak az iskoláról, informálnak és egyben virtuális közösségi teret alkotnak. Ugyanakkor az iskoláról szóló információk a világháló egyéb portáljairól is beszerezhetők.

6.3.3.1. Iskolai honlapok

Az iskoláknak ugyan ma még nem mindegyike rendelkezik honlappal, de a robbanásszerű fejlődést észelve ez az eszköz a nem túl távoli jövőben jó eséllyel válhat részévé az intézmények arculatépítő és hagyományörző/hagyományteremtő törekvéseinek. Az iskoláknak kevesebb mint felének van honlapja, ugyanakkor a középiskolák esetében ez az arány 90% fölött van, míg az általános iskolák esetében csak alig több mint egyharmad (lásd *Függelék 6.12. táblázat*). Az iskolákban a közösségformáló jelképek és tevékenységek közt a diákönkormányzatok és az iskolai napok a legelterjedtebbek, ugyanakkor szinte mindegyik tevékenységnél érezhető a középiskolák előnye, és az általános iskoláknak ezen a téren való szegényessége. Az iskolát a többitől megkülönböztető jelképek esetében is egyértelmű a középiskolák előnye. A művészeti tevékenységek (énekar, zenekar, színjátszás) az általánosan képző intézményekben (általános iskola, gimnázium) a gyakoribbak. Feltűnően alacsony arányban

van öregdiák-találkozó vagy iskolaújság a szakiskolákban. Az általános iskola egy területen mutat nagyobb aktivitást, mint a középfokú intézmények, a szülői bál rendezésében. A szakképző intézmények ugyanakkor a saját vállalkozás folytatásában aktívabbak az általánosan képző intézményeknél (lásd *Függelék 6.12. táblázat*).

A honlapkészítés az iskolák jelentős részében jellemzően az informatikatanár, a diákok, ritkábban a könyvtáros vagy a rendszergazda dolga. Természetesen ezek a szereplők sokszor csak kevéssel avatottabbak ebben a tevékenységben, mint az iskola egyéb polgárai. Sokszor megfigyelhető, hogy a honlap működése egy ember lelkesedésének függvénye, ha ez a lelkesedés elfogy, vagy az illető távozik az intézményből, előfordulhat, hogy a lap is tetszhalott állapotba kerül. Általában nagy múltú vagy innovatív hírben álló, erős közösséggel rendelkező (és többnyire nagy létszámú) intézményeknél figyelhető meg, hogy a honlapnak nagyobb létszámú szerkesztősége van, ami biztosítja a munkamegosztást és a folyamatosságot: ezek a lapok tartalmukban, igényességükben kiemelkednek a mezőnyből.

Hatvan középiskolai honlap tartalmi elemzése¹⁴ alapján megállapítható, hogy az utóbbi két-három évben a honlapok 25%-ánál jelentős fejlesztés történt. Ennek következtében a honlapok 15%-a dinamikussá vált, és megújult az avítnak tűnő design. A fejlesztések háttérében legtöbbször a honlappal mint közösségi térrel szembeni felerősödött igény kielégítésének szándéka áll (legyen fórum, üzenőfal stb.), ami viszont a legritkább esetben jár együtt a tartalom fejlesztésével. Az iskola tevékenységének, a képzés sajátosságainak megfelelő színvonalon történő bemutatása nagyban hozzájárul az *iskola iránti érdeklődés felkeltéséhez*. Ennek a jelentőségét a megkérdezettek közül 41 iskola (68%) ismerte fel.

Az intézmény nyilvános dokumentumai, a Házirend és a Pedagógiai program a vizsgált honlapok 50%-án elérhető; nem egy esetben a tevékenység bemutatása kimerül ezek honlapon való közlésével. A teljes mintának közel a fele (29 iskola) közül a felvétellel kapcsolatos információkat.

A közösségalkító funkció iránti igény kielégítésének leggyakoribb formái a következők: *galériák* a nevezetes eseményeken készült fotókból (az iskolák 55%-a él ezzel a lehetőséggel); az oktatás szereplőinek személyes érintkezését kiegészítő vagy azt pótló *üzenőfal*; vendégkönyv (a minta 22%-a rendelkezik ilyen felülettel); kifejezetten a kommunikáció javítását szolgáló *fórumok* (ez utóbbi 8 honlapon rendelkezésre áll (22%), de ennek csupán a fele tűnik valóban élő csatornának); a valós idejű kommunikációt szolgáló *chatet* a minta elenyésző része, mindössze 5%-a (3 honlap) működtet; ebből 2 csak az iskolával jogviszonyban álló diákok számára elérhető, működéséről tehát nincs adat.

A honlap csak ott képes betölteni közösségalkító szerepét, ahol az iskola életében valószínűleg is léteznek közösségi terek. Egy virtuális szolgáltatás önmagában nem alkalmas arra, hogy átvegye az iskola mindennapjaiban nem megfelelően működő vagy hiányzó társas kapcsolatok funkcióját (Mészáros–Szatmáry, 2005).

¹⁴ A minta nem nevezhető reprezentatívnak, noha a vizsgálatot végző szakemberek törekedtek erre: összeállításánál földrajzi és intézményi szempontokat egyaránt érvényesítettek. A 19 fővárosi középfokú intézmény (10 gimnázium, 9 szakközépiskola, illetve szakképző intézmény) mellett minden megyéből 2 középiskolát választottak ki, köztük egyet a megyeszékhelyről. Három megye esetében 3 intézmény került fel a listára. Az adatfelvételre 2005. december 22. és 2006. január 2. között került sor, vagyis abban az időszakban, amikor az iskolai honlapok tartalma az év többi szakához képest a legstatikusabb.

6.3.3.2. Internet az iskolában

Mivel a honlappal rendelkező iskolák száma Magyarországon egyelőre véges, megoldható lenne egy viszonylag megbízható, teljes (folyamatosan frissíthető) oktatási gyűjtemény összeállítása. Erre több kísérlet is akad, de egyik gyűjtemény sem nevezhető teljesnek, és még kevésbé megbízhatónak. A legrégebbi kapcsolódó szolgáltatás a KFKI oktatási oldalán {<http://www.kfki.hu/education/>} működik 1996-tól kezdve, itt e-mailben lehet a linkeket eljuttatni, illetve adatot módosítani. Mivel a lista önkéntes alapon szerveződik, az oldal – patinája ellenére – hiányos, számos cím pedig elavult. Hasonló a tapasztalat a *www.tanul.hu* listájával {<http://www.tanul.hu/iskolak.htm>}.

A Sulineten is történt egy kísérlet {<http://sulisearch.sulinet.hu/sulista/>} egy oktatási gyűjtemény összeállítására. Itt azonban csak a Közháló-Sulinet „Alapszintű Web jelenlét” vagy „Intézményi Home Page”¹⁵ nevű szolgáltatásának igénybe vevőit találjuk meg, így még a nagyobb internetes múlttal rendelkező intézmények sem kerültek fel a listára. Az átfogó gyűjtemények mellett szót kell ejteni az olyan szolgáltatásokról, mint a Magániskolák Almanachja {<http://www.ame.hu/iker.php>}, amely az iskolák egy meghatározott csoportjáról ad viszonylag megbízható információkat. Bevett gyakorlat, hogy a fenntartó önkormányzatok bemutatják saját oktatási intézményeiket, sok esetben azonban még az igényesen megírt ismertetőhöz sem kapcsolódik link. Nem elhanyagolható a megyei és a helyi pedagógiai intézetek, szakszolgálatok szerepvállalása sem (intézményenként változó, mennyire tartják fontosnak iskolai linkek gyűjtését), bár néha magát a megyei intézményt is nehéz megtalálni a weben. A helyzet persze folyamatosan alakul, bár a fejlődés üteme kicsit elmarad a várakozástól és a lehetőségektől (Mészáros–Szatmáry, 2005).

6.3.3.3. A hivatalos oktatási média

A hivatalos oktatási honlapok jelenleg egy lazán kapcsolódó, néhol hiányos, néhol redundáns hálózatot alkotnak.

Az *Oktatási Minisztérium honlapja* {<http://www.om.hu/>} elsősorban információs oldal (ritkán felbukkanó tartalomszolgáltatási elemekkel). A legközismertebb része az ún. OKÉV-honlap {<http://www.okev.hu/>}, amely valójában nem különül el az OM-laptól. Az OM honlapján található információk nagy része nem csak az intézményvezetőket és pedagógusokat érintő, közérdekű információ. Idetartozik a tanév rendjéről szóló tájékoztatás, jogszabályok ismertetése, az intézményeknek szóló közlemények, pályázatok és versenykiírások, statisztikák és részben a szakmai vagy társadalmi vitákhoz nyújtott tájékoztató anyagok, az elmúlt középiskolai felvételik és az érettségik vizsgatételei.

A honlap hangsúlyos és nagyon értékes része a pályázati információk közzétele. A honlap készítői törekednek arra, hogy egyes jelentősebb eseményekre külön felhívják a figyelmet: ilyen volt az EU-csatlakozás, a kétszintű érettségi, az új felsőoktatási képzési rendszer. Állandóan rendelkezésre állnak a szerkesztők által meghirdetett fórumok.

¹⁵ A szolgáltatások nevét betűhíven idézzük.

Az OM-honlaphoz tartozik néhány szatellit oldal is, ilyen például az oktatási jogok biztosának oldala [<http://www.oktbiztos.hu/>], ahol az utolsó ügyleírás 2003-ból származik, ami az oktatási biztos aktivitását ismerve nem tűnik reálisnak.

A *Sulinet* [<http://www.sulinet.hu/>] Magyarország legnagyobb és leglátogatottabb oktatási honlapja. Egyúttal közismert márkanév is, amelyet az ismertséget kihasználva számos többször is felhasználtak: a Sulinet-portálon kívül létezik a Közháló-Sulinet (maga a hálózat, amelyre az iskolák kapcsolódnak), Sulinet Expressz (adókedvezmény informatikai termékek vásárlásához) – mindhármat Sulinet névvel illetjük. A Sulinetet egy minisztériumi tulajdonban lévő gazdálkodó szervezet, az Educatio Kht. működteti.

A Sulinet Digitális Tudásbázis (SDT) egy ingyenesen használható¹⁶ elektronikus tanulási rendszer (erről bővebben lásd az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet). Mivel több mint egy éve béta állapotban van – tehát nem nevezhető késznek –, nehéz megítélni, hogy be tudja-e majd tölteni a neki szánt szerepet az iskolák életében. 2004 szeptemberétől két műveltségi terület anyagai voltak elérhetők; mostanra már csak az élő idegen nyelv, valamint a testnevelés és sport területén nincs feltöltött tartalom. A legutóbb 2005 végére ígért tananyagszerkesztő alkalmazás (SDTEditor) tanulmányunk lezárása idején még nem volt letölthető.

Szintén az Educatio Kht. működteti az Országos Felsőoktatási Információs Központ¹⁷ honlapját, a *www.felvi.hu-t*. Ez az oldal az utóbbi évek sikertörténete lett. A sikert hosszú útkeresés előzte meg, de végül valóban egy profiltiszta információs és szolgáltató oldal alakult ki. A szolgáltatás a lap kitöltésétől a befizetésig teljes mértékben elektronikus (és jóformán lehetetlenné teszi, hogy hibás legyen a beadott lap); egyedül azt a lapot kell postán továbbítani, amelyen aláírás hitelesíti a jelentkezést. A *www.felvi.hu* 2005-ben eKormányzat-díjat kapott.

A *www.kir.hu* fejléce szerint „Közoktatási Információs Iroda – Tanügyigazgatási Szakportál”, melyet szintén az Educatio Kht. működtet. A KIR a felülete többek között a KIFIR-nek (Középfokú Közoktatási Intézmények Felvételi Információs Rendszere), az OM felé irányuló statisztikai adatszolgáltatásnak vagy éppen a hivatalos tankönyvjegyzéknek.

Valószínűleg a harmadik legismertebb és leglátogatottabb hivatalos oktatási lap az Országos Közoktatási Intézet (OKI) [<http://www.oki.hu/>] oldala, amely a legtöbb kutatási-fejlesztési anyagot kínálja a látogatóknak; ez a bőség nem kis részben köszönhető annak, hogy az Új Pedagógiai Szemle 1997 óta megjelent összes lapszáma itt érhető el elektronikusan. Nagy internetes hagyományokkal rendelkezik az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (OPKM) [<http://www.opkm.hu/>], azonban weblapja már hosszú ideje a pénztelenségből eredő stagnálás jeleit mutatja. A Nemzeti Szakképzési Intézet (NSZI) [<http://www.nive.hu/>] oldala gondosan összegyűjtött információkat nyújt, de sajnos igen nehezen kezelhető formában.

Az oktatás innovációjában kulcsszerepet játszó Sulinova Kht. kaotikus, örökké félkész lapjai 2006 nyaráig nem voltak minősíthető állapotban. Ugyanez vonatkozik a Köznevelés [<http://www.koznevelés.tvnet.hu/>] „elektronikus kiadására” is, azzal a

¹⁶ „Az SDT kizárólag az oktatás, az ismeretterjesztés, illetve a tudományos kutatás céljára használható, szigorúan nonprofit jelleggel. A felhasználók térítésmentesen jogosultak az SDT rendeltetésszerű használatára.” – Részlet az SDT felhasználási feltételeiből [online:] [<http://sdt.sulinet.hu/Pages/copyright.aspx>]

¹⁷ Korábban Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda (OFI).

különbséggel, hogy itt egy legalább hat éve létező használhatatlan honlapról beszélhetünk (*Mészáros–Szatmáry, 2005*).

6.3.3.4. Az oktatás nyilvánosságának alternatív csatornái

Technikailag nem tekinthetők alternatívnak a különféle *szakmai civil szervezetek lapjai*, de tartalmukban mindenképpen mást kínálnak, mint az eddig vizsgált oldalak. Itt csak három nagy múltú oldalt emelünk ki a mezőnyből. 1. A Történelemtanárok Egylete {<http://www.tte.hu/>} egyfajta szakmai hírportál megvalósítására törekszik, mellette azonban olyan szolgáltatásokat is nyújt, mint a Tankönyvbázis {<http://www.tankonyvbazis.hu/>}. 2. Az Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete {<http://www.ofoe.hu/>} alapvetően a napi gyakorlatban is jól hasznosítható szakmai anyagok közlésére törekszik. Az oldal népszerű szolgáltatása az online tanácsadás (ez eredetileg mentálhigiénés kérdésekre vonatkozott csak, de a nagy igény miatt jelenleg már jogi tanácsadást is kínál). 3. A környezeti nevelés hazai veteránja, a Hulladék Munkaszövetség {<http://www.humusz.hu/>}, amely diákoknak és pedagógusoknak szóló programjaival és a Kukabúvár online változatával évek óta jelen van az interneten és a köztudatban.

A személyes kommunikáció nyilvános, illetve kevésbé nyilvános formáit valószínűsítják meg a fórumok, chatszobák és az üzenetküldő programok (ez utóbbinak a személyessége már inkább egy telefonbeszélgetéséhez hasonlítható). Szokás ezeket az internet dühöngőinek felfogni, de figyelembe kell venni, hogy ezek a kommunikációs módok nemcsak az iskola szapulására és illegális tételcserélgetésre alkalmasak, hanem a közösségépítés, együttműködés (sőt közös tanulás) csatornái is lehetnek.

A világháló egyik meghatározó műfajává vált az utóbbi években a *blog* (weblog, webnapló)¹⁸, olyannyira, hogy manapság már a nyilvános elektronikus tartalom bővülésének egyik motorja lett. Az oktatást azonban még kevésbé érintette meg ez a lehetőség. Összesen hat komolyan vehető magyar nyelvű oktatási blogot sikerült találnunk (*Mészáros–Szatmáry, 2005* és lásd még a *keretes írást*).

¹⁸ A blogok újdonsága abban áll, hogy a felhasználó úgy tud tartalmat előállítani, hogy ahhoz csak egészen alapvető szintű technikai tudásra van szüksége. A tartalmak alapvetően kronologikus rendben jelennek meg, de lehetőség van más szempontú csoportosításra is (címkézés). A blogok rendszerint egymásra is reagálnak, az oda-vissza utalások hálózata teremti meg a tartalmak igazi nyilvánosságát. A webnaplók többségében a személyes tematika uralkodik (énblog), de sok fokozaton keresztül egészen a tudományos igényű publikációkig juthatunk – ami a műfaj rugalmasságát bizonyítja.

Részletek az iskolai élethez kapcsolódó blogokból

1. Crescendo-E-learning, tudásmenedzsment, karrier. „Blog – a szakmai kibontakozás. A blog meglehetősen lazán körvonalazott fogalom, mely a mai napig különböző definícióknak ad teret. A blogolás az egyik leghasznosabb tanulási módszer.”

2. A gyerek, aki az enyém. „Az ember, ha szülő, mindig csak mentségeket próbál keresni, ha a gyerek nem arra megy, amerre... Hogy nem is a gyerek tehet róla, hogy biztos ezért, meg azért, nehéz gyerekkor, gondatlan nevelés, miegymás. Örök titok, hogy ki miért olyan, amilyen, mitől és mikor változik meg, ha egyáltalán. Ezernyi példát tudnék mondani arra is, hogy jó családban tévútra megy az utód, arra is, hogy elhanyagoló családban remek gyerek növekedik fel. Arra meg aztán tényleg ezernyi, hogy mindkét típusban olyan semmilyenek lesznek a felnövekvő egyedek. Itt, kérem, semmire nincs garancia.”

3. Egy osztályfőnök naplója. „Dzseni olyan érdekes lány. Amikor először láttam, azt gondoltam magamban, na vele lesznek gondok. Olyan lázadó külseje van. Legalábbis elsőre. Aztán kiderült, hogy egy okos, arany szívű gyerek, és az iskolában szemüveggel már nem is látszott olyan lázadónak. De az MSN passzportjában néha olyan durva dolgok vannak írva, trágárságok, ami nem illik egy értelmes lányhoz. Írtam neki mailt erről, és azt mondja, ott csak ökörködnek. Nem érti, mi a bajom: mindenki látja, amit oda kiír, és annak alapján alkotnak róla véleményt.”

4. Tanárblog. „Az iskoláról mindenkinek van véleménye, még a tanárnak is...”; „Hogy távollétem alatt se unatkozzanak a diákok (bár a legtöbb órát helyettesítik), kiadtam nekik házi dolgozat témákat. Okulva az első félévi munkákból, úgy találtam ki a témákat, hogy ne tudják a netről egy az egyben letölteni azt. Pl. ilyen címetek adtam meg: Egy svájci órásmester visszaemlékezései Kálvin tevékenységéről. Vagy: Az első jezsuita szerzetesek egyike levélben beszámol családjának az új rendben tapasztalt élményeiről. Az anyagot megtalálhatják a neten is, de megírni nekik kell.”

5. TTE-blog. Közoktatás, történelem, tanítás a hivatalos kereteken túl. „Visszatérhet diákjaihoz az a denveri pedagógus, aki nemrég Hitlerhez hasonlította Busht egyik beszéde alapján, és ezzel komoly felzúdulást váltott ki. Elmondása szerint csak szerette volna elgondolkodtatni a diákokat a történelemről, ezért kérte őket, hogy hasonlítsák össze az elnök egyik beszédét Hitler megnyilvánulásaival...”

6. Paideia. Miskolci Egyetem BTK Neveléstudományi Tanszék közös webnaplója. „Nyíregyházán jártam ma, a megyei pedagógiai intézet által szervezett Tanévnyitó Kavalkádon. Azt találták ki Szabolcsban, hogy nem egy szokványos értekezletet szerveznek az iskolakezdés előtt, hanem egész napos szabadtéri programot, több helyszínnel, malacsütéssel, zenés programokkal, szakmai sátrakkal, egy szóval: tanévnyitó kavalkádot. Több mint 1500 pedagógus vett részt a rendezvényen. Ez azért nem semmi!”

Forrás: [online:] {<http://www.aula.info.hu/>} 2006. április 8.

7. PEDAGÓGUSOK

7.1. A pedagógusszakma változásai, nemzetközi és hazai kihívások

A jól képzett, motivált és eredményes tanárok közoktatásba vonzása és a pályán tartása egyre inkább az oktatáspolitikai érdeklődésének középpontjába kerül mind az Európai Unió, mind az OECD-országok többségében. A figyelem növekedésének egyrészt az a magyarázata, hogy a nemzetközi oktatáskutatás az elmúlt években egyre meggyőzőbb empirikus kutatási eredményekkel szolgált arról, hogy a tanulói teljesítmények alakulását – az oktatáspolitikai által is befolyásolható tényezők közül – elsősorban a tanárok minősége határozza meg (*Attracting...*, 2005; *Rivkin–Hanusek–Kain*, 2000; *Darling–Hammond*, 1999). Másrészt az érdeklődés felkeltését serkentette az is, hogy az uniós, illetve az OECD-országok jelentős része növekvő pedagógushiánnyal néz szembe. A tanári állomány előregedése jó néhány országban megközelítette a kritikus szintet, és ha még nem is figyelhető meg mennyiségi hiány, egyre több ország küzd nehézségekkel amiatt, hogy egyes tantárgyakban, régiókban vagy településeken nem tud megfelelően képzett, jó képességű tanárokat felvenni. A PISA-vizsgálathoz kapcsolódó adatfelvétel (*PISA*, 2000) például azt mutatta, hogy az OECD-országok felében a 15 éves tanulók többsége jár olyan iskolába, ahol az igazgató szerint a tanulók fejlődését tanárihiány, illetve a nem megfelelően képzett vagy felkészült tanárok hátráltatják. A pedagóguspálya vonzereje, a tanárok relatív kereseti helyzete, a tanári pálya peresztízise romlott az elmúlt évtizedekben az OECD- és az EU-országok többségében. Az alternatív karrierlehetőségek növekedése – különösen a nők számára – ugyancsak megnehezíti a pedagóguspálya vonzerejének helyreállítását. A közoktatásban a költségek jelentős részét, az OECD-országok átlagában több mint háromnegyedét a bérköltségek teszik ki. A tanári pálya vonzerejének a bérek emelésén keresztüli növelése jelentős terhet ró a költségvetésre adott tanári létszám mellett. Az országok egy része ezért a rugalmasabb foglalkoztatás elősegítésével próbálja megteremteni a pedagógusok relatív kereseti helyzete javításának feltételeit. A rugalmasabb foglalkoztatási formák, a tanárok bizonyos csoportjait megcélzó oktatáspolitikai megoldások hatékonyabb megoldásnak tűnnek a mennyiségi és minőségi tanárihiány enyhítésében, mint az átfogó, általános intézkedések. A pedagógusfizetések átfogó emelése például hiába vezet a tanári pálya vonzóbbá

tételéhez, ha ennek az a hatása, hogy a közoktatási rendszerben dolgozó, kevésbé felkészült tanárokat ösztönzi maradásra, hiszen ez esetben ez az eszköz csak kevésbé segíti a tanári munka minőségének javítását.

2001 és 2005 között a magyar pedagógusszakmát érintő legjelentősebb változás a közalkalmazotti béremelés volt, mely jelentős hatást gyakorolt a tanárok kereseti pozíciójára. A pedagógusszakmát érintő kihívások többsége nem a 2001 és 2005 közötti időszakban, hanem már a korábbi években is jelentkezett. Ezek közé tartozik az iskoláskorú népesség számának csökkenése, a tanulói összetétel változása a középiskolákban, az a folyamat, hogy a középiskolai képzésben tömegesen megjelentek olyan tanulói csoportok, akik korábban a – részben munkahelyeken folyó – szakképzésben tanultak. Az elmúlt években lezajlott tanulói teljesítménymérések eredményei, az eredményeknek a tanulók szociokulturális háttere szerinti, nemzetközi összehasonlításban igen nagy különbségei pedig egyre nyomatékosabbá teszik a kérdést: mennyire felkészültek a közoktatásban dolgozó pedagógusok a változó összetételű tanulók eredményes tanítására. A magyar tanulók nemzetközi összehasonlításban (PISA, 2000) mutatott rossz teljesítménye az iskolák és a pedagógusok munkájára irányította a szakmapolitikusok és a közvélemény egy részének a figyelmét. Az iskola (és a pedagógusok) munkájának folyamatos monitorozása, a munkával és az eredményekkel való elszámolás kérdése egyre inkább a szakmai figyelem előterébe kerül, és várhatóan az elkövetkező évek belső iskolai folyamataiban is egyre meghatározóbb szerephez jut. A vizsgált időszakban ennek jele volt az országos kompetenciamérések beindulása, vagy az iskolai munka átláthatóbbá, eredményeinek összehasonlíthatóbbá válását célul kitűző új érettségi bevezetése is (erről lásd a *közoktatás eredményességéről* szóló 8. fejezetet). A pedagógusképzés – egyelőre a törvényi szabályozásban megjelenő – radikális, a duálisból a kétciklusú képzésre való átalakítása szintén a szakma értékelésére, a feladatok újragondolására irányította a figyelmet, és a korábbi éveknél sokkal erőteljesebb szakmai gondolkodás indult meg arról, milyen pedagógusi kompetenciákra van szükség az iskolarendszer különböző szintjein, fokozatain és intézményeiben.

A pedagógusok teljesítménymérésének bevezetése, a bérezési rendszer teljesítményekkel való összekapcsolása ajánlasként nemzetközi szervezetek részéről is megfogalmazódott. A 25 országra kiterjedő OECD-tanárvizsgálat (*Attracting...*, 2005) Magyarország számára készített ajánlásai (*A pedagógusszakma...*, 2005) elkerülhetetlennek látja a magyarországi pedagógusszakma alkalmazási és bérezési viszonyainak teljes újragondolását, és egy erős elszámoltathatóság mellett működő rendszer kialakítását. Mindehhez, mint az ajánlások fogalmaznak: „Rendszeres, nemzeti szintű felmérések szükségesek arról, hogy mennyit tanultak meg a magyar tanulók. Ez előfeltétele egy olyan elszámoltatási rendszer kifejlesztésének, amely inkább a tanulók eredményeire épül, mint az oktatási inputok (például a pedagógusok képesítése) minisztériumi szabályozásának való megfelelésre. A tanulók teljesítményének rendszerszerű mérése nélkül szinte lehetetlen meghatározni, hogy mely reformok működőképesek, és hol szükséges az erőforrásokat átcsoportosítani” (*A pedagógusszakma...*, 2005).

7.2. Létszám és összetétel

A közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok létszámát és összetételét a velük kapcsolatos kereslet és kínálat együttesen, egymással kölcsönhatásban alakítja, e kereslet és kínálat alakulását pedig számos tényező befolyásolja. A pedagógusok iránti keresletet – különösen hosszú távon – alapvetően meghatározzák a demográfiai folyamatok, az iskoláskorú népesség számának alakulása. Emellett azonban a tanárok iránti kereslet alakulásában meghatározóak lehetnek az oktatás szerkezeti változásai (a különböző oktatási szinteken, programtípusokban tanulók részvételi arányainak az alakulása), a tanárok foglalkoztatási szabályai, munkaterhei, az átlagos osztálylétszám. A tanárok kínálatát is számos tényező alakítja. Ezek közül a legfontosabbak a tanárok relatív keresetének és munkafeltételeinek alakulása, a diplomások számára rendelkezésre álló alternatív elhelyezkedési lehetőségek, valamint a pedagógusképzésben végzettség számának változása.

7.2.1. A pedagóguslétszám alakulása

Magyarországon 1990 óta folyamatosan csökkent az iskoláskorú korosztályok létszáma, ennek következtében a közoktatásban tanulók száma is. A közoktatásban tanulók teljes létszámának csökkenése azonban jelentős különbségeket takar. A középfokú oktatás szerkezeti változásai, a középfokú továbbtanulás arányainak változása következtében a középiskolai tanulók száma az időszak első felében jelentősen, majd lassabb ütemben növekedett. Vagyis míg az alapfokon dolgozó pedagógusok iránt demográfiai okokból, a szakiskolában dolgozó pedagógusok iránt pedig a középfokú oktatás szerkezeti változásai következtében jelentősen csökkent a kereslet, a középiskolában dolgozók iránt növekedett. A közoktatás egészében a pedagógusok létszáma nem követte a tanulók létszámának csökkenését. Az 1990-es évek elején a diákszám csökkenése ellenére nőtt a közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok száma, majd átmeneti csökkenés után az 1990-es évek végén ismét növekedett, a 2001/02-es és a 2005/06-os tanév között pedig nagyjából változatlan maradt (lásd *Függelék 7.1. táblázat*).

1990/91 és 2005/06 között az óvodában és általános iskolában dolgozó tanárok száma 10, illetve 12 százalékponttal csökkent, a tanulói létszámcsökkenés azonban ennél nagyobb arányú volt, 17, illetve 21 százalékpontnyi. A 2000/01 és 2005/06 közötti, a korábbinál valamivel nagyobb pedagóguslétszám-csökkenés valószínűleg a közalkalmazotti béremeléssel is összefüggésben van. Magasabb bérszint mellett az általános iskolák csak kevesebb pedagógust tudnak (akarnak) foglalkoztatni.

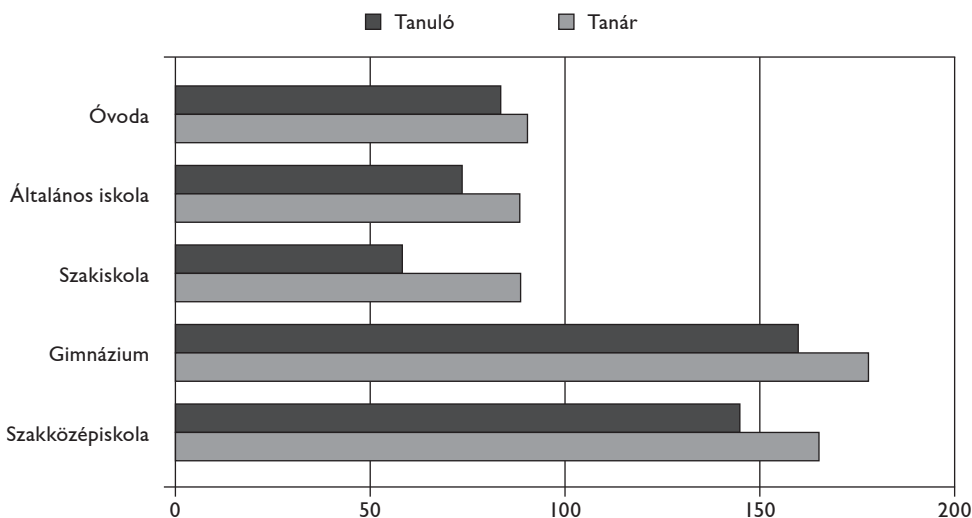
Az érettségire adó középiskolákban a pedagógusok száma gyorsabban nőtt, mint a tanulólétszám. 1990/91 és 2005/06 között a gimnáziumban tanulók száma 60, a pedagógusok száma 78 százalékponttal nőtt. A szakközépiskolákban a tanulólétszám 45 százalékpontos növekedését a pedagógusok számának 65 százalékpontos emelkedése kísérte. A középiskolák jelentős része többféle programtípust is kínál, az alkalmazott pedagógusok pedig többféle programtípusban is tanítanak.¹ A középfokú oktatásban együttesen 1990/91 és 2005/06 között a tanulólétszám 11 százalékpontos

¹ A hazai statisztikai adatgyűjtés a többféle programtípust is kínáló oktatási intézmények pedagógusait a „többségi elv” alapján sorolja be. Vagyis ha például egy oktatási intézmény szakiskolai és szakközépiskolai képzést is nyújt, akkor a pedagógus attól függően lesz „szakiskolai” vagy „szakközépiskolai” tanárként nyilvántartva, hogy óraterhelése nagyobbik része a szakiskolai vagy szakközépiskolai programokban van-e.

növekedését a pedagóguslétszám 44 százalékpontos növekedés kísérte. A jelentős eltérés a tanulók, illetve a tanárok számának változásában elsősorban a szakmai képzést is nyújtó középfokú oktatási programok (szakiskola, szakközépiskola) tanulólétszám és pedagógusszám növekedésének különbségéből adódott (lásd 7.1. ábra és Függelék 7.2. táblázat).

7.1. ábra

A pedagógusok és tanulók számának változása 1990/91 és 2005/06 között (1990/91 = 100%)



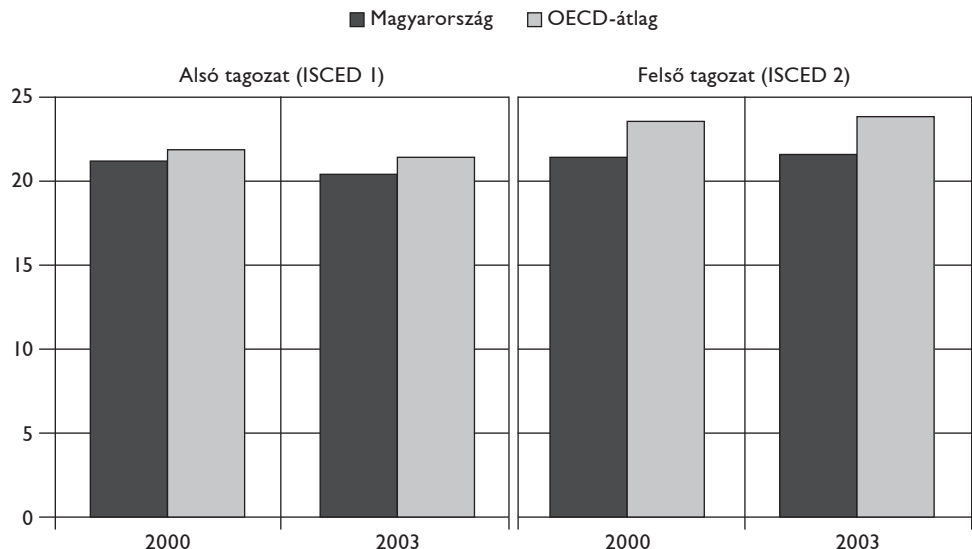
Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005 alapján Varga Júlia számításai

A magyar közoktatás nemzetközi összehasonlításban magas pedagógusfelhasználással dolgozik. A közoktatásban dolgozó pedagógusok foglalkoztatottakon belüli aránya, ami a 4%-ot is meghaladja, jóval nagyobb, mint az OECD-országok átlagában (2,7% 2001-ben, lásd Függelék 7.3. táblázat). Ennek a mérőszámnak az értékelését azonban megnehezíti, hogy a pedagógusok foglalkoztatottakon belüli arányának magas szintjét a rendkívül alacsony magyar foglalkoztatási ráta is magyarázza, ugyanis a magyar foglalkoztatottság 10 százalékponttal marad el az OECD-országok átlagától.

A magyar közoktatás nemzetközi átlagot meghaladó pedagógusigényét ugyanakkor megerősíti az egy tanárra jutó diákok számának alakulása. A magyar közoktatásban jóval kevesebb tanuló jut egy tanárra, mint az OECD-országok átlagában. A tanár-diák arány a pedagóguslétszám csökkenése ellenére továbbra is alacsony az általános iskolákban (lásd Függelék 7.4. táblázat) és az utolsó évek adatai azt mutatják, hogy már a korábban átlagos tanár-diák arányokkal dolgozó a középfokú oktatásban is az átlagnál kevesebb diák jut egy tanárra (lásd Függelék 7.5. táblázat). Az egy pedagógusra jutó tanulók alacsony száma elsősorban nem annak a következménye, hogy a magyar közoktatásban a nemzetközi átlagnál jóval kisebbek volnának az átlagos osztálylétszámok, hiszen azok alig térnek el nemzetközi összehasonlításban (lásd 7.2. ábra és Függelék 7.6. és 7.7. táblázat).

7.2. ábra

Átlagos osztálylétszám az általános iskolai oktatásban Magyarországon és az OECD-országok átlagában, 2000 és 2003



Forrás: Education at a Glance, 2002; 2005

A közoktatás magas pedagógusigénye nagymértékben azzal függ össze, hogy Magyarországon az OECD által alkalmazott számítási mód szerint a nemzetközi átlagnál kisebb a tanítási órák száma (lásd Függelék 7.8. táblázat). A közoktatási törvény 2006-os módosítása olyan intézkedéseket tartalmaz, mely csökkentheti hosszabb távon a közoktatás pedagógusigényét. A közoktatás pedagógusszükségletét érintő módosítás, hogy a 2006/07-es tanévtől a munkáltató elrendelheti, hogy a pedagógus rendes munkaidején belül, munkaköri feladatként, külön díjazás nélkül kötelező óráinál heti két órával többet tanítson, ha erre egyéni foglalkozás, szabaidős foglalkozás, tanórán kívüli foglalkozás miatt szükség van. A törvénymódosítás 2007 szeptemberétől egyes pedagógus-munkakörökben megemeli a pedagógusok kötelező óraszámát (így például a tanítókéti heti 21-ről 22 órára, a középiskolai, szakiskolai tanárokéti heti 20-ról 22 órára).² A közoktatási törvény egyéb módosításai is érinthetik hosszabb távon a pedagógusok foglalkoztatását, így az a módosítás, mely előírja, hogy az intézményvezetők kötelesek megküldeni a fenntartónak a pedagógus-munkakörben foglalkoztatottak kötelezőóra-beosztását, a fenntartó és az intézményvezetők pedig közösen áttekintik az óra-beosztást, és a kirendelés keretében történő foglalkoztatás alkalmazásával biztosítják az ellátatlanul maradt feladatok végrehajtását (egy tanítási évben legfeljebb százkilencven tanítási órában). A közalkalmazotti törvény módosításáról szóló kormányrendelet³ is tartalmaz olyan szabályokat, melyek hosszabb távon a pedagógus foglalkoztatás csökkenésével járhatnak. Ezek közé tartozik, hogy a rendelet

² 2006. évi LXXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 18. § (8) bekezdés.

³ 138/1992. (X. 8.) Korm. rendelet a közalkalmazottakról szóló 1992. évi XXXIII. törvény végrehajtásáról a közoktatási intézményekben.

előírja közoktatási intézményekben pedagógus-munkakörökben foglalkoztatottak számára, hogy a munkaidő nyilvántartásnak tartalmaznia kell a tanítással le nem kötött munkaidő keretében ellátott feladatokat, külön megjelölve az intézményben és az intézményen kívül ellátott feladatokat.

7.2.2. A szakma összetétele és rétegződése

1999 és 2005 között a pedagógusok nemek szerinti megoszlása tovább tolódott a nők javára. A *nők aránya* a szakképzett pedagógusok között 76 százalékról 83 százalékra, az alapfokú oktatásban 86 százalékról 87 százalékra, a középfokon pedig 46,9 százalékról 63 százalékra nőtt a vizsgált időszakban. A nők arányának növekedése a pedagógusok között tehát főleg a középfokú oktatásban volt jelentős. Mivel a középfokú oktatásban ebben az időszakban jelentősen nőtt a pedagógusok száma, a nemek közti arányok további eltolódása azt mutatja, hogy a középiskolai tanári pálya egyre kevésbé vonzó a férfiak számára (lásd *Függelék 7.9. táblázat*). A nők arányának szintje nemzetközi összehasonlításban is magasnak tekinthető. Az OECD-országokban 2002-ben az alapfokú oktatásban tanító nők 77,6, az alsó középfokú oktatásban dolgozók 64,7 százaléka, a felső középfokon dolgozóknak 50,3 százaléka volt nő (*Attracting...*, 2005).

A pedagógusok kor szerinti összetétele az 1990-es évek elején kedvezőbb volt Magyarországon, mint az európai uniós vagy az OECD-országok nagy részében: a közoktatásban dolgozó pedagógusok között nagyobb volt a két legfiatalabb korcsoporthoz tartozó (29 év alatti, illetve 30–39 éves) pedagógusok aránya, mint az EU- vagy az OECD-országok átlagában. A 90-es évek végére, a 2000-es évek elejére viszont az alapfokú oktatásban már az OECD-átlag alá csökkent a két legfiatalabb korcsoporthoz tartozó tanárok aránya. Ez feltehetően annak volt a következménye, hogy a tanulólétszám csökkenése miatt az iskolák vagy nem töltötték be üres álláshelyeiket, vagy nem voltak üres álláshelyeik, az idősebb korcsoporthoz tartozó pedagógusok viszont nem hagyták el az alapfokú oktatást. A középfokú oktatásban dolgozó tanárok között a 2000-es évek elejéig még nagyobb arányú volt az öregedés: 2001-re nem csak a 30–39 éves korcsoporthoz tartozók aránya csökkent az OECD-országok átlaga alá (19% -ra a 27%-kal szemben), de az 50 év felettiek aránya is nagyobb volt már, mint az OECD-országok átlagában (33% a 27%-kal szemben) (*ÁFSZ Bértarifa adatai alapján Varga Júlia számításai; Education at a Glance*, 2002). Ez annál is figyelemre méltóbb fejlemény, mivel a középfokú oktatásban ebben az időszakban növekedett a tanárok iránti kereslet, ezt azonban nem követte a fiatal pedagógusok kínálatának ugyanilyen arányú növekedése. A legutolsó megfigyelt évben, 2004-ben – valószínűsíthetően az alaphéremelés hatására is – néhány százalékponttal már növekedett a fiatalabb korcsoportokhoz tartozó tanárok aránya a középfokú oktatásban (lásd *Függelék 7.10., 7.11. és 7.12. táblázat*).

7.2.3. A pályakezdő pedagógusok összetételének változása

A pályakezdő, 29 év alatti pedagógusok között az átlagosnál is nagyobb a nők aránya, ami a pálya elnőiesedésének továbbfolytatódását vetíti előre. 2004-ben a 30 éves kor alatti *pedagógusoknak* már kevesebb, mint egyharmada volt férfi a középfokú oktatási intézményekben, és alig több mint 10 százalékuk az alsó fokú intézményekben

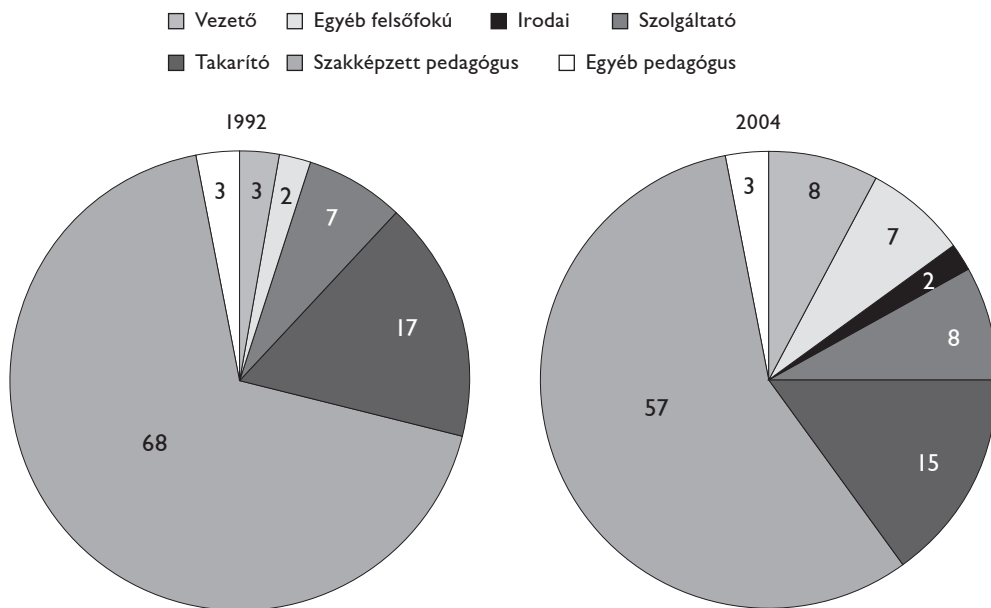
(Varga J. 2005c). A közoktatásban elhelyezkedő pályakezdő pedagógusok másik fontos jellemzője, hogy a középfokú oktatási intézményekben a legfiatalabb, frissen pályára lépő pedagógusok között nagyobb a főiskolai végzettségű pedagógusok aránya, mint az egyetemi végzettségűeké. Arányuk 2001 és 2004 között még tovább nőtt: 2001-ben az általános képzést nyújtó középiskolákban a 25 évesnél fiatalabb pedagógusok 52%-nak volt főiskolai végzettsége, 2004-ben 71%-uknak (lásd *Függelék 7.13. táblázat*). A 25–29 éves pedagógusok közül 2001-ben 47%-nak, 2004-ben 45%-nak volt főiskolai diplomája. Az arányok hasonlóan változtak a szakmai képzést nyújtó középiskolákban is: 2001 és 2004 között a 25 évesnél fiatalabb pedagógusok között 58%-ról 70%-ra nőtt a főiskolai végzettségű pedagógusok aránya, a 25–29 évesek között kis mértékben, 61-ről 57%-ra. Az idősebb, 45 év feletti pedagógusok között az egyetemi végzettségűek vannak túlsúlyban a középfokú oktatásban. A fiatal pedagógusok egy része valószínűleg későbbi életpályája során megszerzi a középiskolai tanári végzettséget. A képzettség szintjének változása egyrészt arra utal, hogy a tanári pálya az alapbéremelést követően is kevésbé vonzó az egyetemi végzettségű pályakezdők számára, másrészt arra, hogy az intézmények az alapbéremelés költségvetési hatásait az alacsonyabb képzettségű és bérbesorolású pedagógusok felvételének segítségével próbálják meg enyhíteni.

7.2.4. A nem pedagógus iskolai dolgozók

A közoktatási szektor pedagógusokon kívül egyéb dolgozókat is foglalkoztat, segítő, karbantartó, adminisztratív stb. munkakörökben. A magyar közoktatást nemcsak a nemzetközi összehasonlításban magas pedagógusfoglalkoztatás jellemzi, hanem az

7.3. ábra

A közoktatásban foglalkoztatottak összetétele foglalkozási csoportonként, 1992 és 2004



Forrás: Az ÁFSZ Bértarifa-felvételeinek adatai alapján Varga Júlia számításai

is, hogy magas a nem pedagógus munkakörökben foglalkoztatottak aránya. 1992 és 2004 között a közoktatásban foglalkoztatott nem pedagógus-munkakörben dolgozók aránya 30-ról 40%-ra növekedett (lásd 7.3. ábra és Függelék 7.14. táblázat). Ha feltételezzük, hogy a közoktatásban a vezető munkakörökben dolgozó foglalkoztatottak egy részének (vagy egészének) van pedagógus végzettsége, és ők is bekapcsolódnak a tanításba, akkor a közoktatási intézményekben foglalkoztatottak vélhetően egyharmada nem pedagógus végzettségű/munkakörű.

7.3. Foglalkoztatás és bérezés

A tanári keresetek, munkakörülmények, a foglalkoztatás szabályai, a pedagógusok állásbiztonsága alapvető meghatározói a pedagóguskínálatnak. Az empirikus kutatási eredmények (Zarkin, 1985; Hanushek–Pace, 1995; Varga J., 2005b; 2005d) azt mutatják, hogy ezek a tényezők nemcsak arra vannak hatással, hogy mekkora a pedagógusképzés iránti érdeklődés, vagy hogy kívánnak-e a pedagógusképzésben végzetek tanári pályára lépni, hanem arra is, hogy elhagyják-e a pedagógusok a tanári pályát, és mely csoportok teszik ezt, vagy hogy esetleg visszatérnek-e a korábbi pályaelhagyók az oktatásba. A relatív keresetek alapvető meghatározói a tanári pálya vonzerejének, de az egyéb tényezők, így a munkafeltételek (az osztályok nagysága, a segítő alkalmazottak megléte, az iskolai vezetés minősége, a felszerelések színvonala, az előírt óraszám stb.) szerepe is jelentős.

7.3.1. A foglalkoztatási viszonyok változásai

Magyarországon a pedagógus-munkakörben dolgozók döntő többsége közalkalmazotti jogviszonyban dolgozik. 2004-ben a közalkalmazotti jogviszonyban foglalkoztatott pedagógusok aránya 97% felett volt (ÁFSZ Bértarifa adatai alapján Varga Júlia számításai). A munkaviszonyban dolgozó 3% egyrészt a pályakezdő pedagógusok, másrészt a részmunkaidőben dolgozó pedagógusok közül került ki. Az OECD-országok egy részében és az EU-országok nagyjából felében a tanárok számára elérhető a közalkalmazotti státus (lásd a keretes írást), de Magyarország mellett az EU-országok közül egyedül Franciaországban haladja meg a közalkalmazotti jogviszony keretében dolgozó pedagógusok aránya a 90%-ot. Magyarország esetében a közalkalmazotti státusban foglalkoztatott tanárok magas aránya azzal is összefügg, hogy a pedagógusok kis hányada dolgozik csak részmunkaidőben: 2004-ben a közoktatás egészében kevesebb, mint 10 százalékuk. Legkisebb arányban az alapfokú oktatásban dolgoztak részmunkaidős pedagógusok (7,9%), ennél valamivel magasabb, 12% volt ez az arány a középfokon tanítók esetében. Az EU-országok átlagában a részmunkaidőben foglalkoztatott pedagógusok aránya ennek nagyjából a kétszerese, ott a közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok nagyjából 20%-a részmunkaidőben dolgozik (Key Data on Education in Europe, 2005).

A magyar pedagógusoknak nemzetközi összehasonlításban is, a nemzetgazdaság más ágazataiban és különösen a versenyszférában foglalkoztatott diplomásokhoz képest is elég nagy az állásbiztonságuk, mert az amúgy is magas arányú közalkalma-

A pedagógusok közalkalmazotti státusa nemzetközi összehasonlításban

Az európai országok nagyjában felében dolgoznak a pedagógusok közalkalmazotti státusban (*Belgium [német nyelvű], Ciprus, Finnország, Franciaország, Görögország, Izland, Lichtenstein, Málta, Portugália, Spanyolország, Szlovénia*). A nem teljes munkaidőben foglalkoztatott pedagógusoknak nincs közalkalmazotti státusa, ezért ezekben az országokban is esetenként a pedagógusok jelentős hányada nem közalkalmazottként dolgozik (50-10%-uk). Az országok másik felében a tanárokat munkaszerződés alapján foglalkoztatják (*Cseh Köztársaság, Dánia, Egyesült Királyság, Litvánia, Norvégia, Olaszország, Svédország, Szlovákia*). Néhány országban (*Belgium [francia nyelvű], Németország, Luxemburg, Hollandia, Ausztria, Lengyelország*) mindkét foglalkoztatási forma jellemző. Az országok egy részében az elmúlt évtizedben változott meg a tanárok státusa. A rugalmasabb foglalkoztatás érdekében néhány ország megszüntette a tanárok közalkalmazotti besorolását. Olaszországban, ahol a pedagógusok korábban közalkalmazottként dolgoztak, az 1993-as közoktatási törvényt követően már munkaviszonyban foglalkoztatják a pedagógusokat. A változás a közoktatási intézmények fenntartási felelősségének decentralizálásával járt együtt. Dániában 1993-tól, felmenő rendszerben szűnt meg a pedagógusok közalkalmazotti státusa, és ezzel egyidejűleg munkáltatójuk a központi kormányzat helyett az iskola vagy a helyhatóság lett. A belépő, új pedagógusokat a *Folkeskole*-k kollektív megállapodás alapján, munkaviszonyban foglalkoztatják. 1994-ben Lettország is megszüntette a tanárok közalkalmazotti státusát. Az EU új tagállamainak egy részében viszont ezekben az években váltak a pedagógusok közalkalmazottá: Szlovákiában (1998-ban) és Litvániában (1998-ban) nyertek közalkalmazotti státust a tanárok, de Litvánia 2002-ben ismét megszüntette a pedagógusok közalkalmazotti besorolását.

Forrás: Key Topics..., 2005; Key Data..., 2005

zottak zöme határozatlan időre van kinevezve. 2004-ben határozatlan idejű kinevezéssel dolgozott a pedagógus-munkakörben foglalkoztatottak 90 százaléka. A magyar foglalkoztatási szabályok sajátosságának tekinthető, hogy bár a pedagógusok közalkalmazotti státusban dolgoznak, az iskola a munkáltatójuk. Azokban az európai országokban, ahol a tanárok közalkalmazotti státusban dolgoznak, a munkáltató vagy a központi, vagy a regionális kormányzat, vagy a helyhatóság. Az iskola azokban az országokban a munkáltató, ahol munkaszerződés alapján foglalkoztatják a pedagógusokat (*Key Data..., 2005; Key Topics..., 2003; Attracting..., 2005*).

7.3.2. A közoktatásban foglalkoztatottak keresetének változása

Az elmúlt években – a közalkalmazotti béremelés következményeként – jelentősen változott a közoktatásban dolgozók és ezen belül a tanárok relatív kereseti helyzete. A közoktatásban dolgozók átlagkeresete 1992-ben a nemzetgazdasági átlagkeresettől 8 százalékkal maradt el. Az alapfokú oktatásban dolgozók átlagkeresete 15 százalékkal

kal volt kisebb a nemzetgazdasági átlagnál, a középfokú oktatásban dolgozók keresete viszont 15 százalékkal magasabb volt. 1992 és 1996 között a közoktatás egészének relatív kereseti pozíciója 10 százalékponttal romlott (lásd *Függelék 7.15. táblázat*). A középfokú oktatásban dolgozóké 21 százalékponttal, az alapfokú oktatásban dolgozóké 7 százalékponttal. Ezt követően egy-egy évben, így 1997-ben, 1999-ben egy-két százalékponttal javult az oktatásban dolgozók relatív kereseti helyzete, majd 2001-ben érte el a legalacsonyabb szintet, a nemzetgazdasági átlagos keresetek 80 százaléka alá süllyedt.

A 2002-es alapbéremelés hatására 2003-ban a közoktatásban dolgozók átlagkeresete a nemzetgazdasági átlag fölé emelkedett, a közoktatás egészében 9, ezen belül az alapfokú oktatásban 5, a középfokú oktatásban pedig csaknem 30 százalékkal voltak magasabbak az átlagkeresetek a nemzetgazdasági átlagnál. 2004-re ez az előny már mérséklődött, a középfokú oktatásban dolgozók relatív kereseti helyzete nagyjából az 1989-es szintnek megfelelően alakult, az alapfokú oktatásban dolgozók relatív kereseti helyzete viszont kedvezőbb maradt, mint 1989 óta bármikor (lásd *Függelék 7.15. táblázat*).

Az összes foglalkoztatott keresetének összehasonlítása a közoktatásban és a nemzetgazdaság egészében ugyanakkor nem veszi figyelembe a két terület igen eltérő foglalkoztatási szerkezetét. A közoktatási foglalkoztatás jelentősen különbözik a nemzetgazdaság egészétől, hiszen jóval nagyobb a felsőfokú végzettségűek és a nők aránya, mint a nemzetgazdaság egészében foglalkoztatottak között. A közoktatásban foglalkoztatottak kereseti helyzete az azonos végzettségű, más ágazatokban foglalkoztatottakéhoz képest kisebb javulást mutatott.

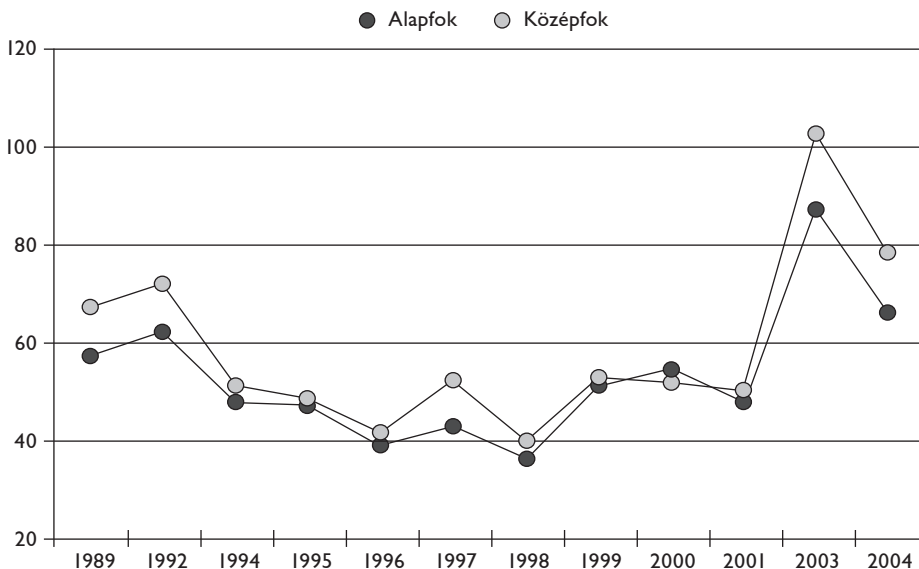
7.3.2.1. A közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok keresetének változása

A közalkalmazotti béremelés jelentős hatással volt a pedagógusok relatív kereseti helyzetére is. Az 1990-es években a közoktatásban foglalkoztatottak közül a pedagógusok kereseti lemaradása volt a legnagyobb a hasonló végzettségű, a nemzetgazdaság más szektoraiban foglalkoztatottak keresetéhez képest (lásd 7.4. ábra és *Függelék 7.16. táblázat*).

1989 és 1992 között, vagyis a rendszerváltozás kezdetén valamennyit javult az alap- és a középfokú oktatásban foglalkoztatott pedagógusok helyzete, de már 1992-ben is az alapfokú oktatásban dolgozó szakképzett pedagógusok majdnem 40, a középfokon dolgozó szakképzett pedagógusok pedig majdnem 30 százalékkal kevesebbet kerestek az átlagos felsőfokú végzettségű foglalkoztatottnál. 1992-től 1998-ig – az 1997-es egy évig tartó javulástól eltekintve – zuhanásszerűen romlott a szakképzett pedagógusok relatív kereseti pozíciója. 1998-ban, a mélyponton az alapfokon dolgozó pedagógusok az átlagos felsőfokú végzettségű kereseteknek már kevesebb, mint 40 százalékát, a középfokon dolgozó pedagógusok pedig alig több, mint 40 százalékát keresték. 1998 és 2000 között javult a helyzet, a pedagógusok csaknem 10 százalékpontot hoztak lemaradásukból, de a javulás ellenére is a közoktatásban dolgozó pedagógusok keresete csak a felsőfokú végzettségűek nemzetgazdasági átlagos keresetének felét érte el (lásd 7.4. ábra és *Függelék 7.16. táblázat*).

7.4. ábra

Az alap- és középfokú oktatásban foglalkoztatott szakképzett pedagógusok keresete a felsőfokú végzettségű foglalkoztatottak átlagos keresetének arányában, 1989–2004 (%)



Forrás: Az ÁFSZ Bértarifa felvételeinek adatai alapján Vaga Júlia számításai

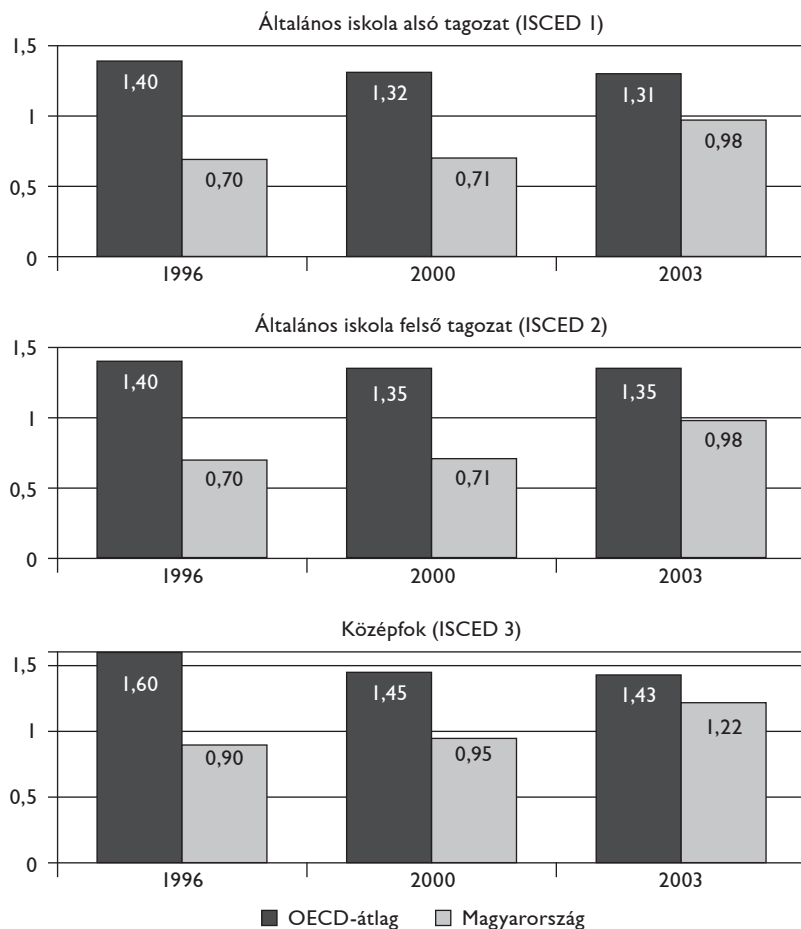
A 2002-es alaphéremelés nyomán az alapfokon dolgozó szakképzett pedagógusok keresete a felsőfokú végzettségűek átlagos keresetének 80 százalékára emelkedett, a középfokon dolgozó szakképzett pedagógusok keresete pedig meghaladta a felsőfokú végzettségűek átlagos keresetét. 2004-re – a versenyszféra béremelkedése következtében – a pedagógusok felsőfokú végzettségűekhez viszonyított keresete nagyjából az 1989-es szintnek megfelelően alakult (lásd 7.4. ábra és Függelék 7.16. táblázat).

A javulás nem volt egyforma mértékű a különböző pedagóguscsoportok körében. Ennek az az oka, hogy a közalkalmazotti bérrendszer következményeként a pedagógusok alapilletménye az életkor előrehaladtával egyenletesen növekszik, és az alapilletményen kívüli egyéb kereseti elemek is csak kevésbé enyhítik a pedagógusbérek emelkedésének erősen az életkorhoz kötött jellegét, mivel azok is a munkatapasztalat előrehaladtával nőnek (Varga J., 2005e). A rendszerváltozást követően viszont a nemzetgazdaság egészében a felsőfokú végzettség keresetekben mért hozama átlagosan is jelentősen növekedett, de a kereseti hozamnövekedés nem volt egyforma a különböző korosztályok számára. A pályakezdő (0–5 év tapasztalati idejű) diplomások kereseti hozamának növekedése volt a legnagyobb, majd 1999-től a 6–10 év tapasztalattal rendelkezők fiatal diplomások kereseti előnyének növekedése is behozta a legfiatalabbak kereseti előnyének növekedését. Az idősebb diplomások kereseti előnye viszont jóval kisebb mértékben emelkedett. Ez azt jelenti, hogy a különböző életkorú (és iskolázottságú) pedagógusok relatív kereseti helyzete nem egyforma mértékben maradt el az ugyanolyan tapasztalati idejű és iskolai végzettségű diplomások nemzetgazdasági átlagkeresetétől. Az 1990-es években az oktatásban szakképzett

pedagógusként dolgozó és a nemzetgazdaság egészében dolgozó diplomások közötti kereseti különbség, az egyforma tapasztalati idejű és végzettségű diplomásokat összehasonlítva, az életpálya első tíz évében volt a legnagyobb, ebben az életszakaszban emelkedett a legmeredekebben. A pedagógusok kereseti lemaradása jóval nagyobb volt az *egyetemi végzettségűek* esetében, különösen a férfiak körében. 2001-ben például az átlagos egyetemi végzettségű pályakezdő férfi pedagógusok kereseténél, de a tíz év tapasztalati idejű egyetemi végzettségű, pályakezdő diplomás férfiak már háromszor annyit kerestek, mint az ugyanekkora tapasztalati idejű és végzettségű pedagógusok. A 10–20 éves gyakorlati idővel rendelkezők között ennél jóval kisebb volt a kereseti különbség, és a 20–30 éves gyakorlati idővel rendelkezőknél a legkisebb, körülbelül kétszeres (Varga J., 2005e).

7.5. ábra

A 15 éves gyakorlati idejű pedagógusok fizetése az 1 főre jutó GDP arányában Magyarországon és az OECD-országok átlagában oktatási szintenként, 1996, 2000 és 2003 (%)



Forrás: Education at a Glance, 1998; 2002; 2005

A közalkalmazotti alapbéremelés – bár enyhítette a pályakezdő és életpályájuk elején lévő pedagógusok kereseti elmaradását is, nem tudta eltüntetni a pedagógusok kereseti lemaradásának életkorhoz köthető sajátosságait. A béremelés után is a pályájuk elején járó, egyetemi végzettségűek, közülük is elsősorban a férfiak vesztítenek azzal a legtöbbit, ha a közoktatásban dolgoznak. A pályakezdő kereseti különbségek ugyan jelentősen csökkentek a pedagógusként dolgozó és egyéb diplomások között, de az életpálya 10-12. évére a nem pedagógusként dolgozó egyetemi végzettségű férfiak már kétszer annyit keresnek, mint az ugyanolyan végzettségű pedagógusok, a nem pedagógusként dolgozó nők pedig másfélszer annyit. Az alapbéremelés a relatív kereseti helyzet javulása szempontjából jóval kedvezőbb volt a főiskolai végzettségű pedagógusok, közülük is a nők számára. A főiskolai végzettségű, 15-20 évnél nagyobb tapasztalati idejű női pedagógusok kereseti lemaradását pedig minimálisra csökkentette, a hosszabb szabadságot is figyelembe véve gyakorlatilag megszüntette. Az egységes alapbéremelés a pályakezdő pedagógusok közoktatásba vonzására és közoktatásban tartására ezért csak mérsékelt hatást gyakorolhat, jelentősen csökkentette viszont a főiskolai végzettségű, hosszabb gyakorlati idejű nők pályaelhagyási aspirációit (Varga J., 2005e).

Az alapbéremelés nemzetközi összehasonlításban is javított a közoktatásban dolgozók helyzetén, bár – annak ellenére, hogy 2001 és 2003 között az OECD-országok közül Magyarországon növekedett a legjobban a tanárok keresete – a magyar pedagógusok relatív keresete még mindig elmarad az OECD-átlagtól. Az általános iskolában dolgozó 15 év gyakorlati idővel rendelkező tanárok keresete 2003-ra már megközelítette az egy főre jutó GDP-t, a középfokon dolgozó tanárok keresete pedig már 20%-kal meghaladja azt (lásd 7.5. ábra és Függelék 7.17. táblázat).

7.4. Pedagógusképzés, a pedagógusszakma folyamatos fejlesztése

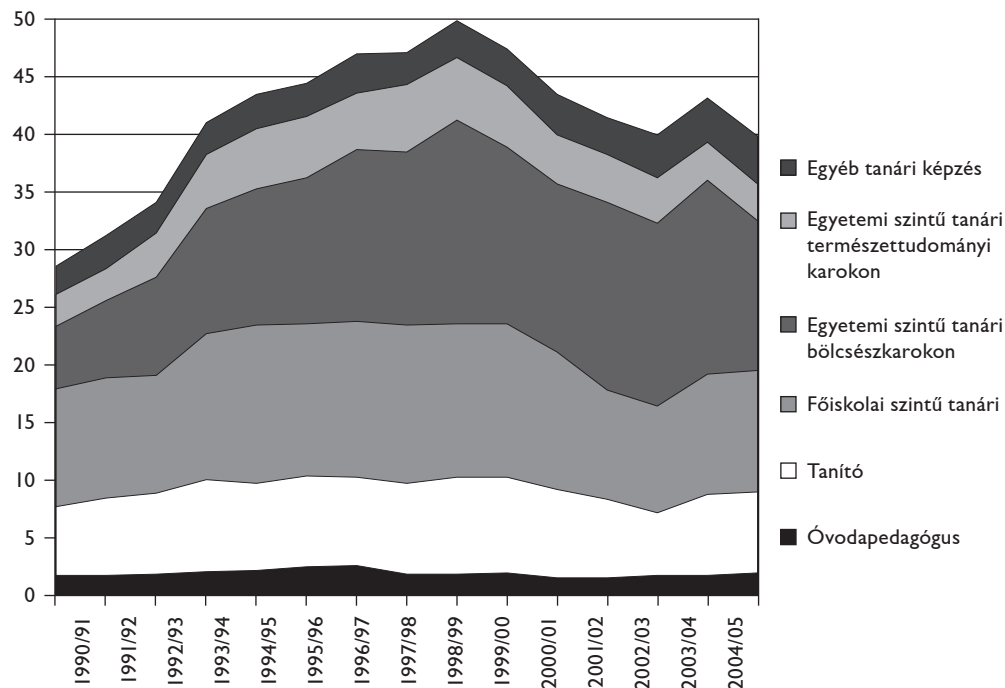
Az utóbbi három-négy évben, a megelőző időszakhoz képest jóval erőteljesebb szakmai gondolkodás indult meg a pedagógusképzés hosszú folyamatával (alapképzés, a szakmai beilleszkedés és a továbbképzések) kapcsolatban. Az alapképzés – egyelőre a törvényi szabályozásban megjelenő – radikális átalakítása (lásd később) több, a szakmával kapcsolatos alapkérdés újragondolására ad alkalmat (például, hogy milyen pedagógusi kompetenciákra van szükség az iskolarendszer különböző szintjein, fokozatain és intézményeiben, hogy miként lehetne értékelni a feladatnak való megfelelést a pályán stb.). Jelentős hatással vannak a szakmai gondolkodásra és a hazai változásokra az európai uniós szakmapolitikai elképzelések is, nem kis mértékben annak hatására is, hogy hazánk is intenzívebben bekapcsolódott az ezeket kidolgozó, megvitató európai munkacsoportok munkájába (*A pedagógusszakma...*, 2005). Nagyobb folyamatosság mutatkozik viszont a képzésben részt vevők számának és összetételének alakulásában, amelyben a pedagógusok iránt tapasztalható sajátos hazai munkaerő-piaci igények és a pálya társadalmi presztízsével kapcsolatos hazai meghatározottságok játszották a döntő szerepet.

7.4.1. A pedagógushallgatók számának alakulása

A pedagógusképzésben részt vevők száma 1990 után, a felsőoktatás egészéhez hasonlóan, növekedésnek indult, a bővülés üteme viszont jóval lassabb volt, mint a teljes felsőoktatás hallgatói létszámaé. A pedagógusképzésben részt vevők száma 1998 után csökkenni kezdett (lásd Függelék 7.18. táblázat). Az óvónőképző főiskolákon 1996-ig nőtt a nappali tagozaton tanulók száma, majd csökkenni kezdett, és az évtized végére az 1990-es szint körül stabilizálódott. A tanár- és tanítóképző főiskolákon 2000-től már kevesebben tanulnak, mint 1990-ben, az egyetemi szintű pedagógusképzést folytató szakokon viszont jóval jelentősebb volt a hallgatólétszám növekedése. Főként a bölcsészettudományi karokon, ahol 1990 és 1998 között megháromszorozódott a pedagógusképzésben részt vevők száma. A hallgatólétszám 1998 és 2000 között valamelyest csökkent, majd kismértékben nőtt, és az 1990-es hallgatólétszám körülbelül háromszorosa körül alakult. A természettudományi karokon a pedagógusképzésben tanulók száma kisebb mértékben emelkedett: 1998-ig nagyjából kétszeres létszámnövekedés volt megfigyelhető, 1998 után itt is csökkent a hallgatólétszám, 2003-ban pedig az 1990-es létszám nagyjából másfélszerese körül alakult (lásd 7.6 ábra és Függelék 7.18. táblázat). A pedagógusképzésben tanuló összes hallgató száma 1998-at követően csökkenni kezdett, és mivel az időszak egészében jelentősen nőtt az egyéb felsőoktatási képzésben tanulók száma, a pedagógusképzésben tanulók aránya 35%-ról 20% alá csökkent.

7.6. ábra

Nappali tagozaton, pedagógusképzésben részt vevők száma szintenként és szakcsoportonként, 1990/91–2004/05 (ezer fő)



Forrás: Az OFI adatai alapján S. Faragó Magdolna számításai

A hallgatói létszám csökkenése – a tanulmányi idő hossza miatt – néhány éves késleltetéssel érezteti hatását a munkaerőpiacon, a hallgatói lemorzsolódás következtében pedig a kiadott oklevelek száma nem feltétlenül követi a hallgatói létszám változásait. 2001-ben a nappali tagozaton oklevelet szerzettek egyharmada pedagógusoklevéllel fejezte be tanulmányait, 2004-ben 20%-uk. Az összes tagozaton a pedagógusoklevelet szerzők aránya 2001-ben 29, 2004-ben 22% volt (lásd *Függelék 7.19. táblázat*). Az óvodapedagógusok esetében a növekedést a nem nappali tagozaton oklevelet szerzők számának emelkedése okozta, a nappali tagozaton oklevelet szerzettek száma csökkent. A felsőfokú végzettség megkövetelése az óvodapedagógusi szakmában ma is intenzív levelező tagozatos képzést tart életben, ahol a korábban a közép-, majd a felsőfokú óvóképző intézetben szerzett szakképzettséggel alkalmazottak, illetve az új belépők az időközben főiskolai szintűvé váló óvóképzésben szerzik meg a szükséges oklevelet. A tanítóképzésben, illetve a főiskola és egyetemi szintű természettudományos képzésben a pedagógusoklevelet szerzettek száma és aránya csökkent, a bölcsészképzésben végzettké pedig nagyjából szinten maradt (S. Faragó, 2006).

7.4.2. A pedagógusképzésre jelentkező hallgatók jellemzői a felsőoktatásba egyéb szakokra jelentkezőkkel összehasonlítva

A pedagógusképzésre jelentkezők számának alakulása azt mutatja, hogy az érettségizettek egyre kisebb hányada találja vonzónak a tanári pályát. 1990 és 1995 között ugyan jelentősen növekedett a pedagógusképző intézményekbe jelentkezők száma, 1995-től kezdve azonban, amikor már lehetőség nyílt több felsőoktatási intézménybe jelentkezni, a pedagógusképző intézményekben jelentősen csökkent az első helyen jelentkezők száma (lásd *Függelék 7.20 táblázat*).

Az óvó-, tanító- és tanárképző intézményekbe az első helyen történő jelentkezések száma zuhanásszerűen csökkent, de kevesebb volt a bölcsészettudományi és a természettudományi karokra első helyen történő jelentkezések száma is. Az összes jelentkezések száma viszont továbbra is jelentősen nőtt. Az első helyen történő jelentkezések számának csökkenése arra utal, hogy a jelentkezők között egyre kevesebb azon hallgatók száma, akik pedagóguspályára szeretnének lépni, a jelentkezők elsősorban a bekerülési esélyeket figyelembe véve döntenek a jelentkezés mellett. Mivel a felsőoktatás egészében ugyanebben az időszakban háromszorosára növekedett a hallgatólétszám, a potenciális hallgatók egyre nagyobb eséllyel kerülhetnek be nem pedagógusképzést nyújtó intézményekbe. Ennek következtében feltételezhetjük, hogy a pedagógusképzésbe bekerülők képességeiket és egyéb jellemzőiket tekintve különbözhetnek az egyéb szakokra jelentkezőktől.

Néhány, a pedagógusképzésbe történő jelentkezés meghatározó tényezőit elemző, empirikus adatokra épülő tanulmány (Varga J., 2005b; 2005d) az érettségizők társadalmi, szociális hátterének, tanulmányi előmenetelének, munkaerő-piaci várakozásainak és egyéb jellemzőinek hatását vizsgálta annak a valószínűségére, hogy

jelentkezik-e pedagógusképzésre egy-egy érettségiző.⁴ Az eredmények azt mutatták, hogy főiskolai pedagógus szakokra azok a középiskolások jelentkeznek, akiknek kisebb a középiskolából hozott pontszáma, akik rosszabb munkaerő-piaci lehetőségekkel számolnak középiskolai érettségivel (alacsonyabb kereseteket várnak, és munkához jutásuk valószínűségét alacsonyabbra értékelik). A minden vizsgált jellemzőiket tekintve egyforma középiskolások között nincs különbség nemek szerint a főiskolai pedagógusképzés választásának valószínűségében, vagyis ha két középiskolának ugyanakkora a hozott pontszáma, ugyanolyanok a munkaerő-piaci várakozásaik, és egyéb jellemzőiket tekintve is egyformák, csak az egyik férfi, a másik pedig nő, akkor ugyanolyan valószínűséggel választják a főiskolai szintű pedagógusképzést. Tehát a nők kiugróan magas aránya a főiskolai pedagógusképzésre jelentkezők között más hatásokat tükröz, elsősorban azt, hogy az óvó-, tanító- és tanárképző főiskolások középiskolai végzettséggel alacsonyabb kereseteket számítanak, és kisebb esélyt is látnak arra, hogy középiskolai végzettséggel álláshoz juthatnának. Egyetemi szintű pedagógus szakokat a férfiak szignifikánsan alacsonyabb valószínűséggel választanak, mint a nők. Az ezekre a szakokra jelentkezők viszont nem különböznek képességeiket tekintve a más egyetemi szakokra jelentkezőkről. Az egyetemi szintű pedagógusképzés választásában tehát a képességkülönbségeknek nincs szerepük. Azok jelentkeznek egyetemi szintű pedagógusképzésre, akik alacsonyabb kereseti hozam esetén is a továbbtanulást választják. A bölcsészettudományi karokra jelentkező továbbtanulók választásukat valószínűleg egy hosszabb „tanulási program” egyik elemének tekintik, mivel szignifikánsan nagyobb esélyt látnak arra, hogy az előírt tanulmányi időn túl is nappali tagozaton fognak tanulni. Sem a főiskolai, sem az egyetemi szintű pedagógusképzés választásának valószínűségére nincs hatással az érettségizők *szociális, társadalmi* helyzete, ha az egyéb tényezők hatását kiszűrjük. Nincs szignifikáns hatása a választás valószínűségére a szülők iskolai végzettségének, a család jövedelmi helyzetének, valamint az érettségiző lakóhelye településtípusának. A középiskola típusa is csak egyetlen esetben hat a pedagógusképzés választásának valószínűségére. Egyetemi szintű pedagógusképzésre tíz százalékkal kisebb eséllyel jelentkeznek azok, akik középiskolai tanulmányaikat szakközépiskolában végezték. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a főiskolai szintű pedagógusképzésre jelentkezők esetében kedvezőtlen önszelektációs folyamatok indultak el a középiskolások között.

7.4.3. A pedagógusképzésben végzett hallgatók közoktatásban történő elhelyezkedését meghatározó tényezők

A pedagógusképzésben végzett hallgatók nem mindegyike kíván a közoktatásban elhelyezkedni. A döntésben a tanításhoz kapcsolódó egyéni vonzalmon kívül minden, a tanárok munkakínálatát vizsgáló kutatási eredmény szerint (pl. *Zabalza–Turnbull–Williams, 1979; Dolton, 1990; Coolahan, 2002*) döntő szerepe van a tanári pályán kívüli karrierlehetőségeknek, a tanári és nem tanári pályán elérhető keresetek különbsé-

⁴ A pedagógusképzés választásának valószínűségére a tanulmányok az érettségizők következő jellemzőinek hatását vizsgálták: nem, életkeresetihozam-várakozás, az álláshoz jutás becsült valószínűsége érettségivel, az álláshoz jutás becsült valószínűsége diplomával, hozott pontszám, a középiskola típusa, az apa és anya iskolai végzettsége, a család egy főre jutó jövedelme, a lakóhely településtípusa, valamint, hogy jelentkezik-e költség-térítési képzésre is az érettségiző.

gének. A pedagóguspálya választását keresleti tényezők is befolyásolhatják, nevezetesen, hogy létesülnek-e, illetve üresednek-e meg álláshelyek, melyeket pályakezdő tanárokkal kívánnak az iskolák betölteni.

A fiatal diplomások elhelyezkedését vizsgáló tanulmányok (*Galasi, 2002; Varga J., 2005b; 2005d*) eredményei azt mutatják, hogy a pedagógusdiplomával rendelkező pályakezdők több mint 60 százaléka nem pedagógus-munkakörben helyezkedik el. Ezen belül az óvó-, tanítóképző főiskolát végzettek 38%-a, a tanárképző főiskolát végzettek 60%-a, az egyetemi természettudományi szakokon pedagógusoklevelet szerzettek 63%-a, az egyetemi bölcsészettudományi szakokon végzettek 60%-a helyezkedik el végzés után nem pedagógus-munkakörökben. Az egyéb képzésben pedagógusoklevelet szereztek ennél is kisebb arányban helyezkednek el pedagógusként, a végzést követő egy év elteltével 80%-uk más munkakörben dolgozik. A nemek szerinti különbségek azt mutatják, hogy a pályakezdő pedagógusdiplomával rendelkező férfiak ennél is kisebb arányban választják a tanári pályát. A kutatási eredmények szerint (*Galasi, 2002; Varga J., 2005b; 2005d*) a tanári pálya valószínűségének választására meghatározónak mutatkozott a nem pedagógus- és pedagógus-munkakörben elérhető keresetek különbsége és a nem pedagógus- és pedagógus-munkakörhöz szükséges munkaidő különbsége. Ennek következménye, hogy a főiskolai végzettségű pályakezdő pedagógusokat nagyobb valószínűséggel találjuk tanári pályán, mint az egyetemi végzettségűeket. Az eredmények szerint az, hogy az óvó-, tanítóképző főiskolát végzettek nagyobb arányban helyezkednek el pedagógus-munkakörben, nem a képzés szintjének és irányának következménye, hanem annak, hogy ez a csoport kisebb kereseti nyereséget könyvelhet el, ha nem pedagógus-munkakörben helyezkedik el. A képzettebb csoportok pedig azért helyezkednek el nagyobb valószínűséggel nem tanári pályán, mivel alternatív kereseti lehetőségeik jobbakk, ezért ezeknek a csoportoknak a pedagóguspályára vonzásához a kereseti lehetőségek tartós javítására lenne szükség. Az eredmények azt is megmutatták, hogy a pedagóguspályára lépés valószínűségét a pedagógus-munkakörökben megkövetelt alacsonyabb munkaidő is jelentősen befolyásolja.

7.4.4. A képzés jelenlegi struktúrája és intézményei

A pedagógusképzés radikális átalakításon megy keresztül, a 2006 első felében érvényes struktúrát és intézményrendszert mégis érdemes néhány szóval bemutatnunk, hiszen a két (a régi és az új) rendszer még egy darabig egymás mellett, párhuzamosan fog működni, mert az új struktúra felmenő rendszerben, folyamatosan bontakozik ki. Másrészt a két rendszer párhuzamos bemutatása az átállás feladatait, nehézségeit és várható nyereségeit is érzékeltetheti.

Egy szakértői tanulmány a jelenlegi struktúrát (elsősorban a pedagógusképzés mintegy háromnegyedét kitevő tanárképzést) „bonyolult és nehezen áttekinthető” rendszerként mutatja be, amit elsősorban az okoz, hogy egy ötven évvel ezelőtt létrehozott állapotra épülve, additív módon jött létre. Ez nagyfokú változatosságot (mondhatni: fragmentáltságot) és egyszersmind inkoherenciát eredményezett (*S. Faragó 2006*, valamint a struktúra néhány ellentmondásáról lásd a *keretes írást*, a makroszerkezetet összefoglalóan mutatja a *Függelék 7.21. táblázat*).

A kifutóban lévő pedagógusképzés néhány strukturális jellemzője

– A pedagógusképzés egésze – az Európában hagyományosabbnak mondható – *duális szerkezetben* működik. A képzés egyes ágaiban (például az óvó-, tanító-, gyógypedagógus- és szakoktató képzésben) *csak főiskolai szintű képzés* van, ahonnan egyenes út az egyetemi szintű képzésbe nem vezet. A szaktanárképzésben a legtöbb szak esetében *párhuzamosan főiskolai és egyetemi szintű képzés* is folyik.

– A tanárképzés *kettős szerkezetű*: szakterületi és tanárképzés is megvalósul benne, többnyire párhuzamosan, esetenként azonban egymásra épülő formában (a szakterületi képzés befejezése után kezdődik a tanárképzés).

– A tanári szakok egy része csak tanárszakként tanulmányozható, más részük úgynevezett kettős oklevelet adó tanári szak.

– A szakok egy részében párhuzamosan létezik *tanárszak* és *nem tanárszak* ugyanazon a diszciplínán belül (például a természettudományos képzési ágban), más részükben pedig vagy csak tanárszakként (például a testnevelés vagy a zeneművészet szakjai), vagy csak nem tanárszakként (például a jogi, orvosi szakok) tanulmányozható az adott szakterület. Így egy sor szakmában nem lehet tanári oklevelet szerezni.

– A szakok az oktatás „célintézményei” (közoktatási, illetve szakképzési intézmény) szerint is strukturálódnak, a besorolások rendszere nehezen áttekinthető, és az alkalmazás területén nem mindig racionális (például a mérnöktanárok elvileg közismereti területen nem alkalmazhatóak).

– A szakok egy részében (a közismereti szakok többségében) kötelező a két-szakosság, más részében nem.

– A képzési idő a szakok egy részében függ a kétszakosságtól és a szakszerkezeti sajátosságoktól, más részében nem. (A főiskolai szintű 3 éves mérnöki szak tanári változata például 4 éves, míg az egyetemi szintű szakmai tanár szakok esetében azonos – öt év – a képzési idő mindkét esetben.)

– Bár a tanári képesítés követelményeiről szóló, a tanári képesítés egységesítése irányában nagy lépést megvalósító 111/1997-es kormányrendelet azonos mennyiségű tanóra-követelményeket fogalmazott meg, a kötelező legkisebb kreditmennyiség eltérő is lehet. A szakmai tanárképzésben a tanári képesítéshez 60 kredit szükséges (de például a közgazdász tanárok esetében ez csak 50 kredit), a szintén kettős oklevelet adó bölcsészstanárok esetében egy szakon 40, a kétszakos képzésben pedig 50 a kreditszám.

Forrás: S. Faragó, 2006

Bár az elmúlt évtizedben éppen a tanárképzés területén komoly törekvés mutatkozott a tartalmi egységesség megvalósítására (a tanári képesítés pedagógia-pszichológiai, szakmódszertani, illetve gyakorlati minimumkövetelményeit tartalmazó kormányrendelet⁵ kiadásával, ám az természetesen kevésnek bizonyult ezeknek a szakszerkezeti, finanszírozási és szervezeti anomáliáknak a felszámolására vagy akár felszínre hozására is.

⁵ 111/1997. (VI. 27.) Korm. rendelet.

A pedagógusképzési kínálatot emellett meglehetősen intézményi tagoltság is jellemzi: 18 állami egyetemből 16, 13 állami főiskolából tíz folytat pedagógusképzést. Ezekben az intézményekben tanul a pedagógusjelöltek 85%-a. Emellett öt egyházi egyetemből kettőben, 22 egyházi főiskolából háromban, 13 alapítványi és magán felsőoktatási intézményből is kettőben folyik pedagógusképzés. A 33 pedagógusképzést is folytató intézményünk közül egy sincs, amely kizárólag pedagógusképzési profillal működik, és a pedagógusképzés valamennyi ágát magában foglaló felsőoktatási intézményünk sincs. Vannak olyan intézmények, ahol csak egy-egy pedagógusi szak fordul elő, de olyan is (jellemzően tudományegyetemeken), ahol 25-30 pedagógusi (főleg tanári) szak is. A hangszeres és a szakmai tanárszakok teljes skáláját nem számítva is, 130 körüli pedagógusi szak működik ma, mint láttuk, egyre fogyó hallgatói létszámmal. Még áttekinthetetlenebbé teszi a tanárképzést, még az egyes intézmények szintjén is az, hogy – az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kara kivételével – a 27. tanárképzést (is) folytató intézményben nincs a tanárképzést összefogó szervezeti egység, hanem az a szakterületi képzés szerint szerveződő különböző karokon folyik, többnyire az azokon korlátozott presztízt élvező pedagógiai jellegű tanszékek felelősségében (S. Faragó, 2006). (Megjegyzendő, hogy az új felsőoktatási törvény ugyanakkor rendelkezik egy ilyen, a pedagógusképzés intézményi szintű összehangolását végző szervezeti egység létrehozásáról.⁶) Az OECD 2002–2004 között lefolytatott, 25 országra kiterjedő tanárvizsgálata keretében Magyarországra látogató szakértői munkacsoport Magyarország számára megfogalmazott ajánlásai a magyar pedagógusképzés egyéb hiányosságaira is rámutattak. Elsősorban arra, hogy „Magyarország túl sok pedagógust képez, akiknek a többsége nem tanít” (*A pedagógusszakma...*, 2005). A szakértők kiemelik a képzés rugalmatlanságát, azt, hogy a hallgatóknak túl korán, a felsőoktatási intézménybe kerüléskor már el kell dönteniük, hogy a pedagógusképzést választják, valamint hogy sokszor már csak a pályára lépve derül ki, hogy nem igazán nekik való a szakma. Ekkor azonban már túl vannak egy olyan képzésen, amely más tevékenységekre nem igazán készítette fel őket. Bár a megállapítások jogosságát nem lehet kétségbe vonni, a hazai tapasztalatok ugyanakkor azt mutatják, hogy a pedagógusképzésben számos olyan ismeretet, képességet és készséget is szereznek a hallgatók, amelyek más szakterületeken (pl. humán erőforrás-gazdálkodás, média) is könnyen hasznosíthatóak, esetenként rövidebb, a munkahely speciális feladataira felkészítő tanfolyami képzések segítségével. Az OECD szakértői arra is felhívták a figyelmet, hogy a pedagógusképzés (és általában a pedagógus-munkaerőpiac) sikeresebb működtetéséhez több és rendszeresebb információra lenne szükség. Így például hiányolták, hogy a pedagógusképzők nem követik nyomon hallgatóik pályafutását és bevételeit.

7.4.5. A pedagógusképzés átalakulása, a kialakuló új struktúra

A magyarországi pedagógusképzés számos gyenge pontja a hazai oktatáspolitikusok, a képzők és a fogyasztók, azaz a közoktatás számára is egyre nyilvánvalóbbá vált az utóbbi évtizedek folyamán. Több rendelkezés is született e téren, ám a képzés radikális átalakítására csupán a felsőoktatás átfogó újraszabályozása⁷ kapcsán, an-

⁶ 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról, 145. § (5) bekezdés.

⁷ Az 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról. (Módosítva 2005. novemberében).

nak keretében került sor. Bár a tanárképzés reformjáról ma sokan úgy gondolkodnak, hogy azt alapvetően a nemzetközi kihívások, valamint a közoktatás változó igényei indokolják, a változásokban sok korábbi reformtörekvés hatása is kimutatható.

Mielőtt a pedagógusképzés új szerkezetének, illetve az új szabályozás néhány lényeges elemének bemutatására áttérnénk, érdemes megismerkednünk a bolognai folyamat néhány elemével. Az 1999. június 19-én Bolognában, 29 európai ország – köztük Magyarország – oktatási minisztereinek aláírásával megszületett nyilatkozat valójában szimbolikus állomása annak a folyamatnak, amelyben az európai felsőoktatás irányítói döntöttek egyfajta egységes európai felsőoktatási térség létrehozásáról. A globalizálódó gazdasági versenyben, a tudás felértékelődése mellett, az európai felsőoktatás elért pozícióinak megerősítése, illetve növelése érdekében számos alapelvben egyeztek meg. Ezek közül a legismertebb talán a kontinentális rendszerben domináns típusú duális képzésről az angolszász országokban megszokottabb többciklusú képzésre való átmenet célként történő deklarálása (az elfogadott célokról lásd a *keretes írást*).

A magyar kormány 2004 júniusában elfogadta a hazai nemzeti Bologna-stratégiát, és ezzel olyan utat választott, hogy gyorsan és a felsőoktatási rendszer csaknem teljes egészére vonatkozóan, egyszerre átáll az új képzési rendszerre. Az átállás kimunkálásának folyamatában a pedagógusképzés átalakítása – amelynek súlya, a korábban említett létszámcsökkenések mellett is jelentős, hiszen volumenében a magyar felsőoktatás kb. egyötödét jelenti – minden korábbinál erőteljesebben a figyelem előterébe került. Ennek egyik jele, hogy a felsőoktatási reform kidolgozásában kulcsszerepet játszó Nemzeti Bologna Bizottság 2004-ben Pedagógusképzési Albizottságot hozott létre, melynek javaslatai alapján az új felsőoktatási törvénybe – a korábbi szabályozástól eltérő módon – a pedagógusképzés fogalma is bekerült, azaz a speciális, a csak a pedagógusképzésre vonatkozó rendelkezések is megfogalmazódtak (lásd a *keretes írást*).

A felsőoktatás átalakulásának folyamatát jelző szabályozási változások nyomán⁸ a felsőoktatás egész rendszerében (így a pedagógusképzésben is) a korábbi, duális képzést felváltja az új szerkezetű, többciklusú képzés. Ez a pedagógusképzés területén a tanárképzésben hozott radikális változást. A szabályozási dokumentumokban emellett megjelent a pedagógusképzés átalakítására vonatkozóan számos olyan új rendelkezés, amely a rendszer korábban felsorolt problémáira is reagál, és amely szemléletében újszerű képzést vázol fel. A többciklusú képzési szerkezet bevezetésének egyes szabályairól szóló rendelet⁹ 102 alapszakot és 6, úgynevezett osztatlan (alapfokozatú kimenet nélküli) mesterképzési szakot foglal magába. E rendelet 7. §-a – a tanárképzés területét egységében is eltervezve – az alapszakokra épülő tanári mesterképzés mikéntjéről külön is szolt, amely követelményt – miszerint a tanári felkészítés a jövőben egységesen, a tanári mesterképzés keretében történik – az új felsőoktatási törvény is rögzített. A tanárképzésre vonatkozó legfontosabb előírás az, hogy tanári szakképzettség a többciklusú képzési rendszer második képzési ciklusában, mesterfokozatot nyújtó képzésben szerezhető meg. Az első ciklus a tanárképzés szempontjából tisztán az adott szak szakterületi ismereteit nyújtja. Az alapképzésben

⁸ A korábban említett, 2005. évi felsőoktatási törvény mellett megemlítendő a 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítási eljárás rendjéről.

⁹ 381/2004. (XII. 28.) Korm. rendelet.

A Bolognai nyilatkozatban elfogadott célok

Könnyen érthető és összehasonlítható fokozatot adó képzési rendszer bevezetése – akár a diplomakiegészítés alkalmazásával – annak érdekében, hogy elősegítsük az európai polgárok elhelyezkedési lehetőségeit és az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességét.

Alapvetően két fő képzési cikluson, az *alap-* (undergraduate) és az *egyetemi* (graduate) *képzésen* alapuló rendszer bevezetése. A második ciklusba való belépés megköveteli az első, legalább három évig tartó szakasz sikeres lezárását.

Az első ciklus után adott fokozat, mint megfelelő képesítés alkalmazható az európai munkaerőpiacon.

A második képzési ciklusnak – sok európai ország gyakorlatának megfelelően – egyetemi vagy doktorátusi fokozathoz kell vezetnie.

Kreditrendszer – mint amilyen az ECTS (European Credit Transfer System – Európai Kreditátviteli Rendszer) rendszer – bevezetése, amely a legmegfelelőbb módon segíti elő a legszélesebb hallgatói mobilitást. Legyen lehetőség a kreditek megszerzésére felsőoktatáson kívüli, például az élethosszig tartó tanulás keretei között, feltéve, hogy azt a felsőoktatási intézmények is elfogadják.

Segítsük az egyenlő esélyekkel megvalósuló mobilitást a tényleges akadályok leküzdésével, különös figyelemmel:

- a *hallgatók viszonylatában* a tanuláshoz, a gyakorláshoz és az ehhez kapcsolódó szolgáltatásokhoz való hozzájutásra;
- a *tanárok, kutatók és az adminisztratív dolgozók viszonylatában* a kutatással, oktatással és gyakorlattal az európai kapcsolatban eltöltött időszakra vonatkozó társadalombiztosítási jogok előítélet nélküli figyelembevételére;
- a *minőségbiztosítás területén* az összehasonlítható kritériumokon és módszereken alapuló európai együttműködés kialakításának támogatására.

A felsőoktatás szükséges európai vonatkozásainak támogatása, különösen a tantárgyfejlesztéssel, intézményközi kooperációval, mobilitási lehetőségekkel és a tanulmányokra, a gyakorlati képzésre és a kutatásra vonatkozó integrált programokkal.

Forrás: Oktatási Minisztérium Magyar Universitas Program [online:] <http://www.om.hu/main.php?folderID=979&articleID=5299&ctag=articlelist&iid=1>

szerzett szakképzettséggel – a tervek szerint – a munkaerőpiacon adott területén lehet elhelyezkedni. A második ciklusban a tanárszak mellett az alapképzés szakterületének megfelelő egyéb mesterszak is választható, tehát aki nem akar tanár lenni, ebben a szakaszban erről dönthet. Három olyan nagyobb képzési területet jelöl ki a szabályozás, ahol az első ciklus szerinti alpfokozatot és pedagógusi szakképzettséget is lehet szerezni: a tanító- és óvodapedagógus-képzést; a gyógypedagógus-képzést; valamint a szakoktatóképzést. Az alapképzési pedagógusi szakok képzési és kimeneti követelményeinek a kialakítása, illetve a képzők akkreditációja már megtörtént, így indítása is megkezdődhetett. Valamennyi pedagógusi alapszak folytatódhat a pedagógia területén jelenleg formálódó szakokon, illetve egyesek a megfelelő tanári mesterszakokon is. A tanári mesterképzés szakosodási szerkezetét és tartalmi követelmé-

Részlet az új felsőoktatási törvényből

A pedagógusképzésre vonatkozó külön rendelkezések

145. §

(1) A pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmény – a külön törvényben meghatározottak szerint – elláthatja az e törvényben meghatározott feladatai mellett a közoktatás feladatait is. A pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények tevékenységüket a közoktatás igényeinek figyelembevételével végzik. A pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmény közoktatási intézményt tarthat fenn, illetve kapcsolatot tarthat, együttműködhet közoktatási intézménnyel.

(2) A pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézményben tanulmányokat folytató hallgatók a közoktatási intézményben vesznek részt gyakorlati felkészítésben. Ha a közoktatási intézményt a felsőoktatási intézmény tartja fenn, az gyakorló közoktatási intézményként működik. A gyakorló közoktatási intézményt a felsőoktatási intézmény a közoktatásról szóló törvény alapján intézményalapításra jogosulttal közösen is fenntarthatja. A hallgatók gyakorlati felkészítése megvalósítható – megállapodás alapján – bármelyik közoktatási intézményben. A gyakorló közoktatási intézmények által ellátott közoktatási feladatok után az éves költségvetésről szóló törvényben meghatározottak szerint a helyi önkormányzatok részére biztosított normatív hozzájárulások kétszerese vehető igénybe.

(3) A pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények közreműködnek a pedagógus továbbképzésben, a pedagógiai kutatásokban, segítik az oktatási miniszter közoktatással összefüggő ágazati feladatainak a végrehajtását.

(4) Az oktatási miniszter az ágazati feladatainak körében, a közoktatási és a pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézményrendszer fejlesztéséhez, a pedagógusképzés korszerűsítéséhez, az ehhez szükséges szakmai feltételek megteremtéséhez – a pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézményekre építve – regionális szolgáltató és kutatóhálózatot hoz létre és működtet. Az oktatási miniszter az e bekezdésben és a (2) bekezdésben meghatározott feladatok ellátására az érintett felsőoktatási intézménnyel megállapodást köt. Az oktatási miniszter megszervezi a pedagógusképzés-fejlesztés országos szolgáltatói és kutatási feladatainak az ellátását.

(5) Ha a felsőoktatási intézményben több oktatási szervezeti egységben folyik pedagógusképzés, a szervezeti és működési szabályzatban meg kell határozni azt az oktatási szervezeti egységet vagy a szenátus által létrehozott testületet, amelyik ellátja a különböző szervezeti egységekben folyó oktatómunka, valamint az ehhez kapcsolódó gyakorlati képzés összehangolását. Ennek a szervezeti egységnek a vezetője felel a felsőoktatási intézményben folyó pedagógusképzés összehangolásáért.

(6) Tanári szakképzettség csak mesterképzésben szerezhető. A tanári szakképzettség megszerzésének előfeltétele az összefüggő szakmai gyakorlat teljesítése. A tanári szakképzettséget nyújtó mesterképzésben százötven kreditet lehet szerezni.

(7) A Kormány határozza meg a pedagógusképzésben az alap- és mesterképzés szakjait, továbbá a mesterképzés szakosodási rendszerének általános szabályait. Az oktatási miniszter rendeletben határozza meg a tanári mesterség képzési és kimeneti követelményeit.

(8) A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságban a pedagógusképzéssel kapcsolatos feladatokat ellátó állandó szakmai és szakértői bizottság működik.

Forrás: 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról

nyeit az új kormányrendelet tanárképzésre vonatkozó része (12–14. §) és a rendelet 3. melléklete tartalmazza (S. Faragó 2006).

Az új rendszer várható előnyei között említhetjük, hogy a korai pályaválasztás – amiről a korábban idézett OECD-jelentés is szólt – a tanárképzésben kitolódik a második ciklusig. Ugyanakkor már az alapképzésben is lehetőség nyílik a tanárképzés céljait szolgáló, mintegy a mesterségre „ráhangoló”, 10 kredit értékű választható elem felvételére. Ez várhatólag segít a hallgatói döntések megalapozásában, azaz abban, hogy csak a tanári pályára leginkább motivált hallgatók jelentkezzenek a tanári mesterképzésbe. Ugyanakkor a tanári jelentős kreditszáma (150 kredites) mesterképzési szak (várhatólag a hallgatók már egy szűkebb, motiváltabb köre számára) a korábbiaknál jóval több időt biztosít a tanári kompetenciák elsajátítására és begyakorlására. Ebben a szakaszban – a korábbi képzéshez viszonyítva – jóval erősebb lesz a szakterületi mesterségbeli (szakmódszertani) képzés is. Az új rendszerben – noha ez explicit módon nem fogalmazódott meg a jogszabályban – lehetővé válhat az is, hogy a tanárszakot bármely mesterszakon szerzett képesítés birtokában el lehet végezni, azaz bármilyen diplomás szakember számára elvileg lehetőség van arra, hogy szakmája (pl. orvosi, jogász) oktatásához tanári diplomát szerezzen. Másrészt ez azt jelenti, hogy a közoktatás területére is több felől nyílik belépési lehetőség. Több európai ország e téren szerzett tapasztalatai azt mutatják, hogy a pálya ilyen nyitottsága hozzájárulhat a közoktatás minőségének javításához. Újdonsága a szabályozásnak az is, hogy a tanári szakképzettségek felülvizsgálata és az új szakképzettségek akkreditálása csak a közoktatás igényeinek figyelembevételével történhet.¹⁰ Várhatólag a képzés minőségének emeléséhez járul hozzá az is, hogy a pedagógusképzés sajátosságain alapuló speciális akkreditációs szabályozás előmozdítására, illetve a tanári szakindítási és minőségellenőrzési feltételek meghatározására az új felsőoktatási törvény előírja a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságon belül Pedagógusképzési testület létrehozását. A törvény újdonsága az is, hogy az oktatási miniszter feladatává teszi egy régóta elhanyagolt terület, a pedagógusképzés-fejlesztés országos és regionális szolgáltatási és kutatási feladatainak ellátását, az ehhez szükséges intézményrendszer kialakítását (lásd a fenti keretes írást).

A tanárképzés átláthatóságát a korábbi 110-féle és különböző szerkezetű tanárszak helyett az egyetlen tanári mesterszak létrehozása szolgálja, amelyen belül a szakképzettségek szerinti tagoltság jelenti a korábbi szakstruktúrát. A szakképzettségek

¹⁰ A kormányrendelet előírása szerint az új tanári szakképzettségek meghatározására, illetve a régiek módosítására az Országos Köznevelési Tanács, valamint a Közoktatás-politikai Tanács tesz javaslatot. 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet, 16. § (7) bekezdés.

A pedagógusoktól elvárt szakmai kompetenciák

A tanár szakmai felkészültsége birtokában hivatásának gyakorlása, alapfeladatainak ellátása során alkalmas:

– *a tanulói személyiség fejlesztésére:*

az egyéni igényekre és fejlődési feltételekre tekintettel elősegíteni a tanulók értelmi, érzelmi, testi, szociális és erkölcsi fejlődését, a demokratikus társadalmi értékek, a sajátos nemzeti hagyományok, az európai kulturális és az egyetemes emberi értékek elsajátítását;

– *tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére, fejlesztésére:*

a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére, az interkulturális nevelési programok alkalmazására, az együttműködés készségeinek fejlesztésére;

– *a pedagógiai folyamat tervezésére:*

pedagógiai munkáját a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalatait reflektív módon elemezni és értékelni;

– *a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztésére:*

az adott szakterületen szerzett tudását tantervi, műveltségterületi összefüggésekbe ágyazni, ennek alapján a tanulók tudományos fogalmainak, fogalomrendszereinek fejlődését elősegíteni, az egyes tudományterületek szemléletmódját, értékeit és kutatási eljárásait megismertetni, az elsajátított tudás alkalmazásához szükséges készségeket kialakítani;

– *az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére:*

a kereszttantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére, a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására, az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére;

– *a tanulási folyamat szervezésére és irányítására:*

változatos tanítási-tanulási formák kialakítására, a tudásforrások célszerű kiválasztására, az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására, hatékony tanulási környezet kialakítására;

– *a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazására:*

a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére;

– *szakmai együttműködésre és kommunikációra:*

a tanulókkal, a szülőkkel, az iskolai közösséggel és társszervezetekkel történő együttműködésre, a velük való hatékony kommunikációra;

– szakmai fejlődésben elkötelezettségre, önművelésre:

a munkáját segítő szakirodalom folyamatos követésére, önálló ismeretszerzésre, személyes tapasztalatainak tudományos keretekbe integrálására, a neveléstudományi kutatások fontosabb módszereinek, elemzési eljárásainak alkalmazására, saját munkájának tudományosan megalapozott eszközöket felhasználó értékelésére.

Forrás: Részlet a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet 4. számú melléklete 8. A tanári szak képzési céljai, az elsajátítandó szakmai kompetenciák című pontjából

választásának szabályai (hogyan például mely területeken kötelező a két szakképzett-ség választása, és melyeken nem, ahol ez mint lehetőség van csak biztosítva) az egyes szakterületek sajátosságainak megfelelő differenciálódást teszik lehetővé, amely különbségekkel arányos a képzési idő és a kreditszám-meghatározás is. Az átláthatóság és az egyértelmű szerkezet a korábbi finanszírozási anomáliákat szüntetheti meg, és az államilag finanszírozott képzési létszámok tervezhetőségét is jobban szolgálja (S. Faragó, 2006).

A szabályozási változások mellett megindultak a képzés átalakulását segítő programok. Az Oktatási Minisztérium a 2004–2005. év fordulóján a Nemzeti Fejlesztési Terv (az NFT I.) Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Programja (HEFOP) részeként – ugyan akkor még nem önállóan, hanem csak a közoktatás-fejlesztési, illetve a felsőoktatás első ciklusára kiírt pontjaihoz kapcsolódóan (jóval az előző kiírások után, annak maradványösszegeiből a közoktatási projekthez viszonyítva jóval kisebb összeggel finanszírozhatóan) – a pedagógusképzés fejlesztése témájában is kidolgoztatott egy pályázatot. A téma – már önálló egységként – bekerült az NFT II. prioritásai közé is.

A pedagógusképzés tartalmi fejlődését a közeljövőben várhatóan a képzés kimeneti követelményeinek a meghatározása fogja a leginkább orientálni (lásd a *keretes írást*). Ma már számos tanárképzési rendszerben ezek a követelmények (az elvárt szakmai kompetenciáknak a leírásai, „listái”) jelentik a képző intézmények számára a képzések tartalmának, forrásainak és módszereinek kialakításában a legmeghatározóbb támpontokat. Ezek a listák (a kezdő pedagógustól elvárt tudás, készségek, jártasságok, beállítódások) általában az érintettek széles körének (tanári szakmai szervezetek, munkáltatók, szülői és tanulói érdekképviselések, képzők, oktatáspolitikusok, szakértők stb.) konszenzusával alakulnak ki. A kimeneti követelmények által meghatározott tartalmi és módszertani fejlesztés ma nagyrészt még idegen a magyar pedagógusképzési gyakorlatban, ám az első lépések, az elvárt/elvárható pedagógus-kompetenciák kialakítása már megindult nálunk is. Ehhez jó támpontot jelentenek például az Európai Bizottság és az Oktatási Tanács „Oktatás és Képzés 2010” c. munkaprogramjának keretei között létrejött Európai Unió Munkabizottság ajánlásai a tanárok és oktatók kompetenciáira és végzettségére vonatkozó közös európai alapelvek kialakításához (*A pedagógusszakma..., 2005*).

7.4.6. A pedagógusszakma folyamatos fejlesztése

A már munkában álló pedagógusok szakmai fejlődését, azaz továbbképzését szolgáló rendszer reformja megelőzte az alapképzés átalakításának rendszerét. Bár a reformot elindító rendelkezéseket¹¹ a hazai szakmai közvélemény igen pozitívan értékelte, mára a működés számos hiányosságára is fény derült. Utólag például már jól látható, hogy valószínűleg érdemesebb lett volna a teljes rendszer (alapképzés, a pályára lépés kezdeti szakaszában folyó betanító, illetve a szakma folyamatos fejlesztését célzó továbbképzés) egységes szemléletű megújítására törekedni. Hiszen például, míg az alapképzés fent bemutatott reformjában már erős hangsúlyt kap az a szemlélet, hogy a tanítók, tanárok kompetenciáinak (nem csupán ismereteinek, tudásának) a fejlesztésére van szükség, és ezeknek a kompetenciáknak a számbavétele kell, hogy a képzés tartalmát meghatározza, a továbbképzés átalakítására vonatkozó elképzelések annak idején kevés figyelmet fordítottak a tartalmi, szemléleti kérdésekre. A továbbképzési rendszer múlt évtized közepi átalakításának a legfigyelemreméltóbb vonása az volt, hogy a tényleges iskolai, pedagógiai igényekre kívánta a továbbképzést építeni, és a tanárokat, az iskolákat egyfajta „megrendelői” szerephez juttatta. Ebben a piaciorientált szemléletben azonban – amint erre az OECD-nek a magyarországi rendszert tanulmányozó munkacsoportja figyelmeztet (*A pedagógusszakma...*, 2005) – a minőségi szempontok elsikkadhatnak. Másrészt a hétévenként kötelező továbbképzés bevezetése mechanikussá teszi a rendszert. „A pedagógusok előnyben részesítik azoknak a képzéseknek a választását, amelyek bővítik végzettségüket és emelik fizetésüket – akkor is, ha az iskola szempontjából nem ez a képzési források legbölcsebb felhasználása. Ráadásul az a követelmény, hogy minden pedagógus teljesítsen hétévenként 120 óra továbbképzést, nem veszi figyelembe az egyéni különbségeket, és kétségtelenül ellene hat az erőforrások leghatékonyabb hasznosításának. Egyes pedagógusoknak nincs szüksége 120 órára, másoknak többre van szükségük” – figyelmeztet az OECD szakértőinek ajánlása (*A pedagógusszakma...*, 2005).

De a továbbképzési rendszer egyéb hiányosságaira is felhívják a szakértők a figyelmet, nevezetesen arra, hogy egy ilyen, piaci logikán megszervezett folyamatban megbízható információkra és a folyamat értékelési rendszerének a kiépítésére is szükség van, márpedig ez nem, vagy nem elég hatékonyan történt meg nálunk. A szakértők arra is figyelmeztetnek, hogy ahhoz, hogy a szakmai továbbképzési programok hatékonyan és eredményesen működjenek, szükség van a pedagógusok rendszeres és folyamatos értékelésére, amire a továbbképzésük épülhet. Márpedig ez az elem teljesen hiányzik a magyarországi rendszerből.

A fenti kormányrendelet ugyan a kialakítandó továbbképzési rendszer értékelésének feladatát is előírta, és e tárgyban – a rendelet hatályba lépése óta már két alkalommal – született is szakértői vizsgálat. Ezek a vizsgálatok azonban kevés nyilvánosságot kaptak, és azt sem tudni, hogy megtörtént-e az eredményeknek valamiféle visszacsatolása a rendszerbe. Egy 2003-as felmérés¹² egyes eredményeit bemutató

¹¹ A közoktatási törvény 1996-os módosítása, illetve a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizgáról, valamint a képzésben részt vevők juttatásairól szóló 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet.

¹² 2003-ban az Oktatási Minisztérium megbízásából a PTMIK szervezésében lefolytatott vizsgálat során 500 iskolaigazgatót, valamint 500 iskolában 1930 pedagógust kérdeztek meg a továbbképzéssel kapcsolatos véleményükről. Az igazgatói minta országosan reprezentatív volt, a tanárok kiválasztása véletlenszerűen történt.

tanulmány, az iskolák reprezentatív mintáján lekérdezett iskolaigazgatók válaszai alapján azt állapítja meg, hogy a továbbképzéseken részt vett pedagógusok aránya semmilyen összefüggést nem mutat azzal, hogy az igazgatók milyen súlyos pedagógiai problémákat érzékelnek az iskolájukban. Másrészt az igazgatók által azonosított iskolai problémák és a pedagógusok által elvégzett továbbképzések tartalma között sem mutatkozott semmiféle összefüggés. Meglehetősen összhangban az OECD-szakértők fent idézett megállapításaival, a tanulmány szerzője abban foglalja össze a felmérés tapasztalatait, hogy a továbbképzések között a fejlesztési típusú (az oktatáspolitikai prioritásokhoz kötődő), a kompenzációs célú (a pedagógusok hiányzó végzettségeit, ismereteit pótló) továbbképzések vannak többségben, és igen csekély az iskola valóságos (az igazgató által azonosított) problémáin segíteni hivatott programban való részvétel (*Liskó, 2004*).

A felmérés szerint 2001-ben és 2002-ben a pedagógusok 62%-a vett részt egy vagy több képzésen. A pedagógusok – bár a kötelező továbbképzést nem érzik nyomasztó tehernek – nagyon különbözőképpen elkötelezettek az iránt. A legnagyobb elkötelezettséget azoknál tapasztalták a kutatók, akik a saját élethelyzetük javításának céljából (új vagy hiányzó képzettség megszerzése) vettek részt a továbbképzésen. A képzések választásában valószínűleg az iskolák anyagi lehetőségeinek is szerepe volt, hiszen a kisebb iskolák pedagógusai az elvártnál jóval nagyobb arányban választják a rövid, tanfolyami képzéseket. A képzések hatását ugyan a kérdőíves módszerrel kevéssé lehet bemérni, de úgy tűnik, a kisebb pedagógiai problémákkal rendelkező iskolák pedagógusai többet profitálnak belőlük, mint a problémásabb tanulói háttérrel beszámoló pedagógusok. A kutatás a pedagógusok különböző csoportjainak eltérő viselkedéséről is beszámol: a továbbképzések legteljesebb látogatói a tanítók, míg a középiskolai tanárok kevésbé vesznek részt ilyen képzéseken, de ha részt vesznek, kritikusabban is ítélik meg azokat. A vizsgálat a képzési kínálat átrendeződéséről is beszámolt. A korábbi évekhez hasonlóan, a hagyományos, nagy szolgáltatók vezetik a kínálati listát, ám azon belül némi átrendeződés tapasztalható: a pedagógiai szolgáltató intézményekkel szemben növekszik a felsőoktatás (és azon belül is az egyetemek) szerepe a képzésben. Az „új típusú” szolgáltatók (magáncégek, nonprofit intézmények és maguk a közoktatási intézmények) is jelen vannak szolgáltatásaikkal a piacon: a megkérdezettek csaknem egytizede a vizsgált időszakban igénybe vette szolgáltatásaikat (*Nagy M., 2006*).

Egy – igaz, csak a felső középfokú (a magyar középiskolai szintnek megfelelő) tanárok folyamatos szakmai fejlődéséről, továbbképzésről szóló – nemzetközi (OECD-országokra kiterjedő) vizsgálatból összehasonlítható képet is nyerhetünk a magyar továbbképzési gyakorlatról. A hazai adatok kedvezőek abban a tekintetben, hogy a magyar iskolákban idő és anyagi lehetőség is rendelkezésre áll a továbbképzésekhez, ez következik a fent ismertetett szabályozásból. Ugyanakkor a részvétel aránya alatta marad a vizsgált országok átlagának (a hazai adatok 30, az OECD-országok átlagosan 48%-os részvételtől számolnak be), és a képzési tartalmakat illetően is tapasztalunk eltéréseket. Bár mind hazai, mind nemzetközi viszonylatban a tantárgyi és a módszertani továbbképzések vezetnek a gyakorisági listákon, egyéb formákban jelentős eltéréseket is tapasztalhatunk. A magyar tanárok részvétele egyes típusú továbbképzéseken meghaladja a nemzetközi átlagot (ilyen a konferenciák, a diplomát adó képzéseken való részvétel, egymás közti megbeszélések), másokon viszont az alatt marad annak (más iskolákban való óralátogatás, szakmai hálózatban,

kutatási-fejlesztési tevékenységben való részvétel, külső partnerek felkeresése) (Imre, 2005d). A szakértők ugyanakkor azt vélik, hogy éppen ez utóbbi típusú – a magyar gyakorlatban még igencsak szokatlan – továbbképzések hatnak a tanárok mindennapos gyakorlatára, azok ösztönzik őket hatékony iskolai, osztálytermi szintű innovációkra. A tapasztalati úton (óralátogatások, együttműködések, közös programokban való részvétel útján) elsajátított ismeretek nemcsak maradandóbbnak tűnnek a tanári munkában, de arra is ösztönzik a pedagógusokat, hogy tanulóik számára is több ilyen munkaformát, tanulási lehetőséget biztosítsanak. Valószínű, hogy a magyar pedagógusszakma megújulása érdekében érdemes lenne az ilyen típusú továbbképzési kínálat bővülését ösztönözni.

Az utóbbi három év továbbképzéseiről szóló hivatalos adatok szerint, a különböző továbbképzéseken részt vevő pedagógusok száma évi 55–63 ezer között mozog (lásd *Függelék 7.22. táblázat*). Ez az adat természetesen nem pontos, hiszen az egy adott évben több továbbképzésen is megjelent pedagógusokat többször is, minden résztvett külön számolva tartja nyilván. Ezek az adatok némi csökkenést mutatnak az új továbbképzési rendszer bevezetése óta elsőként (a 2000/2001. tanévre vonatkozóan) megjelent továbbképzési adatokhoz képest, amelyek – hasonló megjegyzéssel – megközelítőleg 68 ezer pedagógus részvételéről számoltak be (*Jelentés..., 2003*). Ugyanakkor a képzések belső arányai is jelentős elmozdulásról tanúskodnak: míg 2000/01-ben a tanfolyami képzések 56%-os részvételre utalnak, 2004/05-ben ez az arány már 68% volt. Vagyis úgy tűnik, csökkenő részvételtől, ezen belül pedig a tanfolyami (tehát kisebb idő- és pénzráfordítást igénylő) továbbképzések növekvő arányáról beszélhetünk. Különösen magas a legrövidebb (30 órás) tanfolyami továbbképzésben regisztráltak száma (2004/05-ben például a tanfolyami képzésben részt vevők csaknem fele itt fordult meg). Ami a képzések finanszírozási hátterét illeti, úgy tűnik, a pedagógusok a további képesítések megszerzéséért inkább hajlandóak a zsebükbe nyúlni, mint a tanfolyami képzések esetében. Míg az előbbi csoportban 2004/05-ben a hallgatók 15%-a önerőből, további 32%-a pedig részleges költség-hozzájárulással tanult, az utóbbi csoportban ezek az arányok 3, illetve 23%-ot jelentettek csupán (lásd *Függelék 7.22. táblázat*). Másként úgy is fogalmazhatunk, hogy az iskolák kevésbé tudják (akarják) a központi költségvetésből a továbbképzések támogatására fordítható eszközeit a pedagógusok további képesítéseinek megszerzésére fordítani.

8. A KÖZOKTATÁS MINŐSÉGE ÉS EREDMÉNYESSÉGE

8.1. A minőség és az eredményesség értelmezése

A XXI. század elejére a jó színvonalú közoktatás biztosítása a világ fejlett és fejlődő országaiban egyaránt a figyelem középpontjába került. Világossá vált, hogy ez az egyének anyagi gyarapodásának éppúgy feltétele, mint a társadalmi stabilitásnak és a méltányos nemzeti közösség kialakulásának (Fiske, 2000). Az oktatás minőségével és eredményességével való törődés a szakmapolitika minden szintjén hangsúlyosan jelenik meg: elegendő csak az Európai Unió közoktatási minőségértékelési ajánlásaira (*Recommendation...*, 2001; *Jelentés...*, 2003) vagy a magyar Országgyűlésnek arra a határozatára¹ gondolni, amely minőségértékelési stratégia elkészítését írta elő az ágazatnak.

Az oktatási minőség és eredményesség fogalmakat a legtöbb ember szinonimaként használja: az a „jó minőségű” iskola, amelyik eredményes, és fordítva. A két fogalom jelentéséről a mai napig nem alakult ki szakmai konszenzus. Míg az eredményességet valamilyen kimeneti teljesítményhez viszonyítva lehet meghatározni (akkor eredményes egy iskola, ha az adottságaihoz képest jó teljesítményt ér el), minőségről az egyik gyakori megközelítés szerint (Lannert, 2005) csak akkor beszélhetünk, ha az iskola megfelel a hatékonyság és a méltányosság feltételeinek is. Amíg hagyományos felfogásban az oktatás minősége alatt többé-kevésbé ugyanazt értették, mint az eredményesség alatt, addig a minőségnek az a fogalma, amely a kilencvenes években terjedt el, már sajátos jelentéssel bír. E fogalom a gazdaság területéről került az oktatásba (Horváth Zs., 1999), kifejezetten az intézményi szintű működés minőségére és annak biztosítására koncentrál, és meghatározó eleme a fogyasztói vagy felhasználói elégedettség.

Fontos hangsúlyoznunk – anélkül, hogy bővebben belemennénk e két fogalom bővebb meghatározásába – az eredményesség és a hatékonyság közötti különbséget. Amíg az oktatás eredményességének mérése azt vizsgálja, hogy milyen tényezők és hogyan segítik elő az oktatási teljesítmény növelését, a hatékonyság mérésénél az oktatás költségeit vetik össze az oktatás teljesítményével. Az eredményes iskola nem

¹ 30/2004. (IV. 6.) OGY határozat az óvoda- és iskolabezárások okait vizsgáló bizottság munkájáról szóló jelentés elfogadásáról és a szükséges kormányzati intézkedésekről.

feltétlenül hatékony is: egy iskola például elérhet egy egységnyi teljesítménynövekedést úgy is, ha a tanárait továbbképzzi, de úgy is, ha kisebb osztálylétszámok eléréséért további tanárokat vesz fel. Noha az eredményesség mindkét esetben egyformán nőhet, az egyik hatékonyabb megoldás lehet, mint a másik (lásd még a *közoktatás finanszírozásáról* szóló 3. fejezetet).

Ebben a fejezetben a minőség és az eredményesség fogalmait – a köznapai szóhasználatnak megfelelően – szinonimaként fogjuk használni. A ma legelfogadottabb felfogást követve azt az iskolát tekintjük eredményesnek, amelyik azonos kiindulópontból magasabb oktatási kimenetet (*educational outcome*) tud elérni, azaz adottságait, erőforrásait figyelembe véve ér el relatíve magas teljesítményt. Az iskolák eredményességének mérésekor tehát figyelembe vesszük, hogy milyen háttérű tanulókat oktatnak, továbbá minden olyan tényezőt, amelyre az iskolának nincs ugyan közvetlen befolyása, de hatással lehet a tanulók teljesítményére (ilyen például a tanulók társadalmi háttere vagy a település jellemzői). Valóban eredményesnek azt az iskolát tekinthetjük, amelyik képes az adottságai alapján elvárhatónál jobban teljesíteni. Az elmúlt évtizedekig az iskolákat jellemzően a tanulók teljesítménye alapján ítélték meg, ami magában foglalta azt a feltételezést, hogy e teljesítmény mögött az iskolában folyó pedagógiai munka eredményessége áll. Az utóbbi évek kutatásai már arról szólnak, hogy a tanulók társadalmi összetételének hatásait kiszűrve hogyan lehet az eredményességet megbecsülni. Ennek módszere az egyre inkább közismertté váló *hozzáadott érték* becslése (lásd a *keretes írást*).

A hozzáadott érték

A hozzáadott értéknek többféle jelentése is lehet. Az egyik, Magyarországon is használatos értelmezés szerint ez az iskola által nem befolyásolható tényezők alapján elvárható, valamint az iskola által tényelegetesen elért teljesítmény különbsége. Ilyen módszerrel számolják ki például az Országos kompetenciamérés iskolajelentéseiben az ún. hozzáadott pedagógiai értéket is. Ebben az esetben a tanulók családi háttérét, az iskola típusát, fenntartóját, települését, méretét veszik figyelembe, és azt nézik, hogy az ilyen jellemzők alapján azonos iskolákba járó diákok általában (várhatóan) milyen matematika/szövegértés pontszámokat érnek el, illetve ehhez képest az adott intézmény jobban vagy rosszabbul teljesít (vö. *Vári–Mátrai, 2006*).

A hozzáadott érték másik értelmezése a tanulók fejlődését vizsgálja, és a diákok két időpontban mért teljesítménye közötti különbségből szűri ki az iskolák által nem befolyásolható tényezők (tanulók családi háttere, iskola típusa, települése stb.) hatását. Módszertanilag ez utóbbi felfogás tekinthető megbízhatóbbnak, hiszen valóban az iskola által hozzáadott értéket méri (mennyit fejlődött a tanuló a vizsgált időszak alatt), nem csupán egy feltételezett összefüggés alapján várható, illetve a tényelegetesen elért érték különbségét nézi. Magyarországon egyelőre sajnos csak az első – a várható érték – módszer alapján lehet hozzáadott értéket vizsgálni, de ez is óriás előrelépést jelent az eddigi nyers – azaz a családi háttérrel és egyéb, az iskola által nem befolyásolható tényezőket nem figyelembe vevő – mutatókhoz képest.

A továbbiakban, amikor eredményességről beszélünk, ez alatt mindig hozzáadott értéket értünk, és nem a tanulók egyszerű *teljesítményét*. A kutatók ez utóbbit legtöbbször valamilyen mutatóval mérhető oktatási kimenettel azonosítják: továbbtanulás, kompetencia/képesség tesztpontszámai, érdemjegyek, jövőbeli bérek/jövedelem, iskolai továbbhaladás, lemorzsolódás és még számos mérőszám, de elképzelhető az is, hogy az oktatási teljesítményt valamilyen bemeneti adathoz kötik, mint például a hozzájárás az oktatáshoz, azaz a méltányosság mértéke.

A tanulói teljesítmények tudást mérő tesztek segítségével történő vizsgálata először az Egyesült Államokban, majd Európában terjedt el a múlt században. Az International Association for the Evaluation of Education Achievement (IEA) nemzetközi szervezet a hetvenes évek elején kezdett el részletes, nemzeti tanterveken alapuló tudásszintméréseket végezni (Báthory, 2003), amelyeket mind a mai napig folytatnak (például TIMSS- és a PIRLS-vizsgálatok). A tantervek közös szegmensének segítségével előállított „univerzális tudás” mérése azonban kételyeket vetett fel, ugyanis önmagával definiálta az oktatás eredményességét: a tantervek az oktatási szférán belül készülnek, és nem nyilvánvaló, hogy az ezekben foglalt ismeretek megtanítása valóban hozzájárul-e a tanulók további életbeli sikerességéhez. Kétségtelen persze, hogy az oktatás eredményességének mérésére alkalmasak azok a mérőszámok is, amelyek azt vizsgálják, egy-egy ország mennyire érte el a saját maga számára – a tantervben – kijelölt célokat. Az 1990-es évek második felében az OECD egy újfajta mérést kezdeményezett. A jól ismert PISA-vizsgálatokban (Vári, 2003) már az oktatási intézményrendszerrel függetlenül, nemzetközi szakértői csoportok munkája nyomán határozzák meg, milyen kompetenciákat vagy képességeket kell mérni a teljesítmény megállapításához. Az OECD mérése elsősorban a hétköznapi életben felhasználható tudást tekinti értéknek, a lexikai, a nehezen vagy nem előhívható ismeretekre pedig „felesleges ballasztként” tekint (Csapó, 2005).

Az oktatás mint ágazat értékelésénél fontos lehet számba venni a hosszú távú hatásokat is. Az oktatás-gazdaságtanban az oktatás *externális* vagy járulékos hozamáról is szoktak beszélni, ami alatt azt értik, hogy az iskola a tanulók oktatásával a társadalom egésze számára hasznos dolgokat hoz létre: csökken a bűnözés, nő a szolidaritás, erősödhet a demokrácia. Ezeket a járulékos hozamokat nem feltétlenül szükséges – és feltehetőleg nem is lehetséges – figyelembe venni akkor, amikor az egyes iskolák eredményességéről beszélünk (lásd még az *oktatás társadalmi és gazdasági környezetéről* szóló 1. fejezetet).

8.2. Eredményesség a tanulói teljesítmények tükrében

8.2.1. Országos tanulói teljesítménymérések

Magyarországon a vizsgált időszakban (2003 és 2006 között) három országos szintű oktatási teljesítményvizsgálatot folytattak le. 2003-ban két nemzetközi és egy magyar felmérésre került sor (OECD PISA, IEA TIMSS, illetve Országos kompetenciamérés [OKM]). Az ezt követő évben egy országos kompetenciamérés volt, 2005-ben nem volt országos teljesítménymérés, 2006-ban pedig két nemzetközi (PISA- és PIRLS-) és egy országos OKM-vizsgálatot terveztek (lásd 8.1. táblázat).

8.1. táblázat

Országos tanulói szintű teljesítménymérések Magyarországon, 2003–2006

	Nemzetközi	Hazai
2003	TIMSS – Matematikai és természettudományi felmérés; 4., 8. évfolyamos tanulók, IEA	Országos kompetenciamérés – Matematika, olvasás-szövegértés; 6., 10. évfolyam
	PISA – Matematika, olvasás-szövegértés, természettudomány, problémamegoldó gondolkodás; 15 évesek, OECD	Idegen nyelvi készségek fejlettségének mérése – Angol, német; 6., 10. évfolyam
2004		Országos kompetenciamérés – Matematika, olvasás-szövegértés; 6., 8., 10. évfolyam
2006	PISA – Matematika, olvasás-szövegértés, természettudomány, problémamegoldó gondolkodás; 15 évesek, OECD	Országos kompetenciamérés – Matematika, olvasás-szövegértés; 4., 6., 8., 10. évfolyam
	PIRLS – Olvasás-szövegértés; 4. évfolyam, IEA	

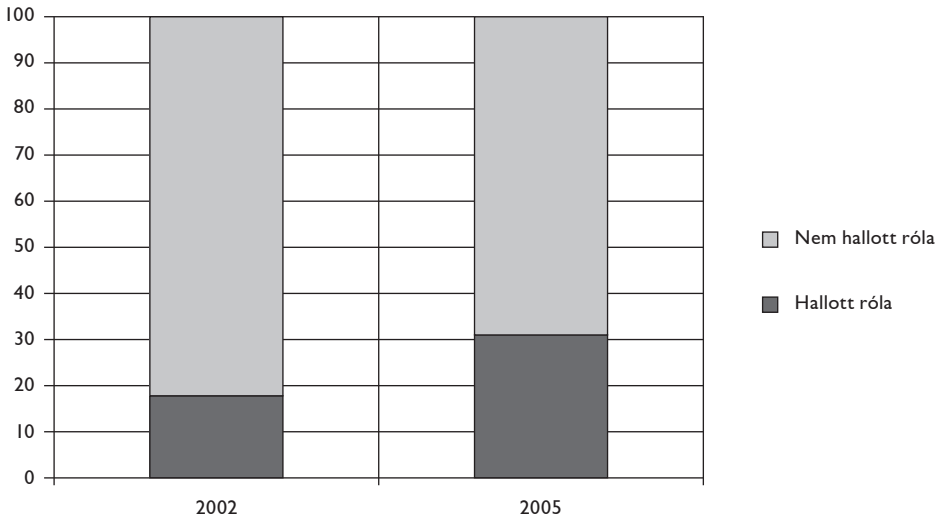
E vizsgálatok közös vonása, hogy tanulói szintről közelítik meg az iskolák és az ország oktatási eredményességének kérdését. Mind a hazai, mind a nemzetközi vizsgálatok esetében a diákok egyénenként töltenek ki különböző kompetenciákat, képességeket, tudást mérő teszteket, amelyekhez a kutatók osztály-, illetve iskolai szintű jellemzőket csatolnak, majd összetett módszertani eszköztárral elemeznek. Valamennyi országos felmérés esetében kiemelt hangsúly van a módszertani precizitáson: a teszteknek ugyanazt kell mérniük függetlenül attól, hogy mikor és hol tölti ki őket a kijelölt korcsoport, továbbá az adatok elemzésekor is a legmodernebb statisztikai eszköztárat használják az elkerülhetetlen hibák kiszámításához, becsléséhez.

A PISA-vizsgálatban mintegy 41 ország negyedmillió diákja vett részt (Balázs-Szabó–Szalay, 2005). Magyarországon 2003-ban összesen 253 iskola 4765 tanulóját mérték fel, amelyből 143 iskolában 4371 diák tanul középfokú iskolákban, a többiek még általános iskolába járnak. A PISA e második ciklusában a 15 éves diákok matematikai és természettudományi műveltségét, illetve olvasás-szövegértését vizsgálta, valamint azt, hogy a háttérváltozók milyen és mekkora hatást gyakorolnak teljesítményükre (*Learning for...*, 2004). Kiegészítő elemként került a PISA-ba a problémamegoldó gondolkodás elemzése, amely a tantárgyközi kompetenciákat tanulmányozta (erről részletesebben lásd a 8.2.1.5. alfejezetet). A PISA-vizsgálat az egyik legfontosabb olyan nemzetközi oktatási mérés, amelynek eredményei a szűkebb oktatási szférán kívül is ismertté váltak. Egy 2005-ös közvélemény-kutatás (*Oktatásügyi közvélemény-kutatás*, 2005) szerint csaknem minden harmadik 18 év feletti lakos hallott a felmérésről (lásd 8.1. ábra).

A PISA-felmérés az oktatási teljesítményt elsajátított képességek együtteseként, felhasználható tudásként definiálja, amely hozzásegíti a diákokat a mindennapi problémák megértéséhez, modellezéséhez és megoldásához (lásd a *keretes írást*). A feladatok javarészt olyan problémákat dolgoznak fel, amelyekkel a diákok a hétköznapi életben valóban találkozhatnak. „A PISA prioritásai között kezdetektől fogva szerepel az a törekvés, hogy a felmérések minél inkább eltávolodjanak az iskolában elsajátított tananyagtól, és az életszerű, komplex helyzetekben alkalmazható tudást tegyék mérlegre. Itt nem valami prakticista, a hétköznapi helyzetek megoldására korlátozódó tudásról van szó, hanem arról a kognitív szemléletmódról, amely szerint csak az értelmes, megértett, átélt tudást lehet felidézni, a megfelelő helyzetekben előhívni” (Csapó, 2005).

8.1. ábra

A PISA-vizsgálat ismertsége a magyar lakosság körében, 2002 és 2005 (%)



Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 2002, 2005

A feltett kérdés: „Hallott-e Ön arról, hogy a magyar tanulók olvasásértési és matematikai teljesítményét nemzetközileg felmérték, és a PISA-jelentésben közzétették?”

A teljesítmények országok közötti összehasonlíthatósága mellett a PISA nagy hangsúlyt fektetett a tanulók személyes és iskolai háttérének feltérképezésére is. A tanulókról és az iskolákról gyűjtött adatok segítségével ugyanis lehetőség nyílik a teljesítmények árnyaltabb értelmezésére, a teljesítményre leginkább ható tényezők jobb megismerésére, ezáltal segítve az oktatás területén tevékenykedő döntéshozók munkáját. A részt vevő országok oktatási rendszerének megítélésekor a PISA három fő szempontot vett figyelembe:

- *minőség (quality)*: a tanulóknak átadott készségek, értékek és tudás; az iskolák megfelelő felszereltsége; a tanárok felkészültsége, motivációja; a tanterv, az alkalmazott oktatási módszerek, a fegyelmi légkör stb. alapján;
- *méltányosság, egyenlőség (equity)*: milyen mértékűek a különbségek az iskolák között az anyagi és emberi erőforrások eloszlása, a tanulók társadalmi összetétele, a tanulók teljesítménye, a képzések minősége stb. tekintetében;
- *alkalmasság/hatékonyosság (adequacy/effectiveness)*: mennyire felelnek meg a szükségleteknek az alkalmazott erőforrások, a tanítási módszerek és az elért teljesítmények, mennyire költséghatékony az oktatási rendszer, mennyire képes figyelembe venni a helyi vagy egyéni szükségleteket stb. (PISA 2003..., 2001).

Az IEA méréseinek fókuszában inkább a részt vevő országok tanterveinek közös elemei állnak. A négyévente végzett matematikai és természettudományos mérésben (TIMSS) a 4. és 8. évfolyamos tanulók vesznek részt (Magyarországon körülbelül 4000 diák). Az olvasás-szövegértéssel foglalkozó PIRLS-felmérést ötvenként rendezik meg, és ebben csak a 4. évfolyamos tanulók vesznek részt. Mivel a vizsgált időszakban ilyen felmérést nem végeztek, ezzel itt bővebben nem foglalkozunk (lásd *Jelentés...*, 2003). Az IEA-mérések célja – a nemzetközi teljesítménykülönbségek és -változások

A PISA-vizsgálatban mért kompetenciák

Az olvasás-szövegértés terület vizsgálata során a tanulóknak különböző szövegekhez kapcsolódó feladatokat kellett megoldaniuk. A műveletek a konkrét információ visszakeresésétől a szöveg értelmének átfogó megértésén át a szöveg tartalmára és formájára való reflektálásig terjedtek. A felhasznált szövegek között nemcsak prózarészletek, hanem különböző dokumentumfajták: listák, nyomtatványok, grafikonok és diagramok is szerepeltek.

A matematikatudás terén több kompetenciaszint körvonalazása volt a cél: a vizsgálat az egyszerű matematikai műveletektől kezdve a matematikai gondolkodáson át az átfogó problémalátásig számos alkalmazási területet feltérképez. A feladatmegoldáshoz szükség volt többféle matematikai ismeret birtoklására és felhasználására, a valószínűség-számítás, a változás és növekedés, a geometria, a két- és háromdimenziós alakzatok, a bizonytalanság és a függőségi viszonyok ismeretére, az algebraiban, a számolási feladatokban és a geometriában való jártasságra.

A természettudományos műveltség fogalma magában foglalja az alapvető tudományos koncepciók ismeretét, hiszen ezek segítenek világunk megismerésében, ezek tükrében hozzuk döntéseinket. A meghatározás mellett magában foglalja a természettudományos kérdések felismerésének, a bizonyítékok használatának, a tudományos következtetések levonásának és ezek megfogalmazásának szükségességét. A diákoknak a világunkat érintő fontos természettudományos koncepciókat kellett értelmezniük, felhasználniuk. Ebbe a műveltségi területbe vannak besorolva például az élethez és az egészséghöz, a Földhöz és környezetünkhöz, valamint a modern technológiához kapcsolódó fogalmak és ismeretek.

A problémamegoldás az egyén képessége arra, hogy kognitív eljárásokat használjon olyan reális, diszciplínákat átmetsző (*cross-disciplinary*) helyzetekben, amikor a megoldáshoz vezető út nem válik azonnal nyilvánvalóvá, és amikor a műveltségi területek vagy tantervi tartalmak, amelyek esetleg felhasználhatóak, nem találhatók meg a matematika, az olvasás vagy a természettudomány egyetlen területén belül.

Forrás: Vári et al., 2001; Csapó, 2005

vizsgálata mellett – az is, hogy képet adjon az iskolai és az otthoni tanítási-tanulási szokásokról; vizsgálja a különböző közoktatási rendszerek hatékonyságát, és a világban tapasztalható oktatás-módszertani trendeket.

Az Országos kompetenciamérés olyan hazai vizsgálat, amelynek kettős célja van: egyrészt a tanulók teljesítményének megismerése, másrészt az iskolák mérési-értékelési gyakorlatának fejlesztése. Ennek a PISA-vizsgálathoz nagyon hasonló felmérésnek az az egyik előnye, hogy az ország összes általános és középiskolájában egységes feltételek között történik. 2004-ben 3834 iskola, 119 238 hatodikos, 113 154 nyolcadikos, valamint 111 061 tizedikes tanulója azonos időpontban töltötte ki a matematika- és a szövegértés-feladatokat tartalmazó tesztfüzetet, a feladatok megoldására – a szövegértés és a matematika esetében egyaránt – kétszer 45 perc állt rendelkezésükre.

Minden iskolából 20 tanuló tesztfüzét kérték be feldolgozásra, ez 53 850 hatodikos, 54 449 nyolcadikos és (a kevesebb iskola miatt) 29 816 tizedikes tanuló adatát jelenti.²

Az OKM további előnye, hogy nemcsak országos szintű elemzésekre alkalmas, hanem megyei, helyi vagy akár iskolai következtetéseket is le lehet vonni belőle. Az iskolák minden felmérés után külön elemzést kaptak teljesítményükről, elvárt eredményességükről. Egy szoftver segítségével maguk is elemezhették a tanulók által kitöltött tesztfüzeteket, így akár az egyénre vagy osztályra szabott oktatási tervhez is segítséget kaphattak a felmérésből (erről részletesebben lásd a 8.4.1. alfejezetet).

8.2.1.1. A magyar közoktatás eredményességi problémái

A nemzetközi és a hazai felmérések mindegyike – a vizsgált műveltségi területtől függetlenül – ugyanazokat a legfontosabb problémákat jelzi, bár ezek a legélesebben a PISA-vizsgálat során kerültek napfényre.

1. A magyar tanulók 20-40%-a nem vagy csak kevésbé rendelkezik a mindennapokban való eligazodáshoz szükséges legalapvetőbb képességekkel, azaz az egyes évfolyamokon és műveltségi területeken belül az 1-es vagy ez alatt, a leggyengébb szinten teljesít.

2. Matematikai műveltségéből és olvasás-szövegértéséből a PISA-vizsgálatokban a nemzetközi átlag alatt, míg természettudományos műveltségéből és a problémamegoldás terén a nemzetközi átlag körül teljesítettek a magyar tanulók.

3. A PISA-felmérésben részt vevő országok között az iskolák közötti teljesítménybeli különbségek mértéke, közvetlenül Törökország mögött, a magyar oktatási rendszerben a második legnagyobb.

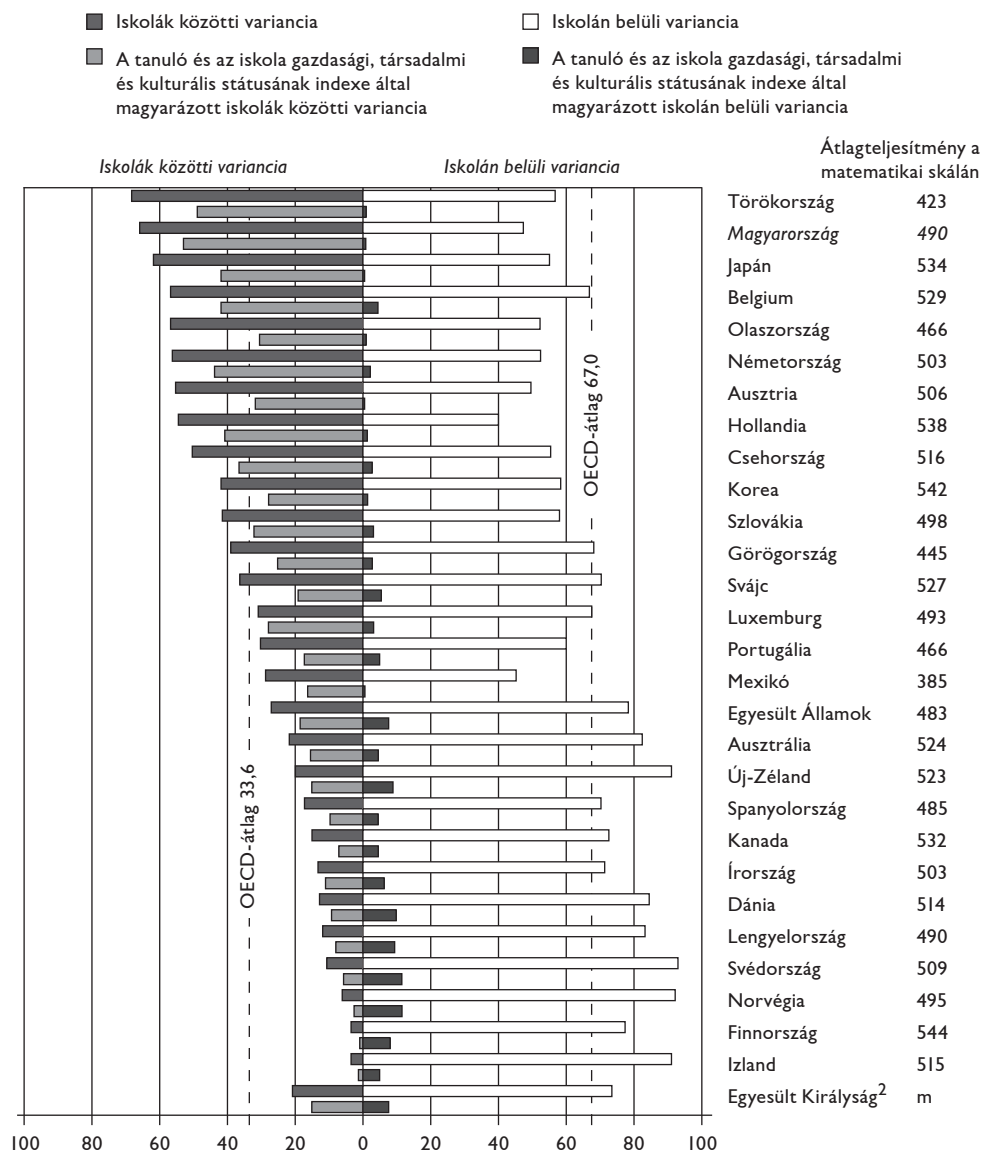
4. Magyarországon befolyásolja legnagyobb mértékben a szülők iskolai végzettsége és egyéb családi háttérjellemzője a tanulók iskolai teljesítményét.

Egy országon belül az iskolák közötti és az iskolán belüli teljesítménykülönbségek nagysága (a variancia nagysága) a méltányosság mértékének jó mutatója lehet: az iskolák közötti kisebb különbségek a jó minőségű oktatáshoz való hozzáférés egyenlőségét, a jelentősebb különbség a méltányosság hiányát mutatja (lásd 8.2. ábra és Függelék 8.1. táblázat). Magyarország esetében az iskolák, illetve az iskolatípusok közötti különbség a felmért országok között egyike a legmagasabbaknak, az OECD-tagországok átlagának közel kétszerese (66,0%), és ez az érték a PISA 2000 óta eltelt három évben ráadásul növekedett is valamelyest az akkor megállapított 60,3%-hoz képest. Ha ma egy véletlenszerűen kiválasztott magyar gimnazista és szakiskolás teljesítményét összevetjük, akkor azok között várhatóan igen jelentős, közel másfél szórásnyi (146 pontnyi) különbséget találunk. Fontos kérdés az is, hogy az iskolák közötti és az iskolán belüli különbség milyen mértékben tulajdonítható a tanulók eltérő átlagos családi háttérének. Az iskolák közötti különbségek Magyarországon 53,2%-ban – a nemzetközi mezőnyben a legnagyobb mértékben – köszönhetőek az iskolák tanulói összetételéből fakadó társadalmi különbségeknek, ami az egyenlőtlenségek nagyon magas fokáról árulkodik. Feltehetően ez volt a PISA 2000 és 2003 mérések leginkább drámai üzenete az oktatáspolitikai számára (Balázsi–Szabó–Szalay, 2005).

² A 2006-os felvétel eredményei még nem állnak rendelkezésre. Fontos újdonság viszont a korábbiakhoz képest, hogy a 4. évfolyamon is történt mérés, valamint a 8. évfolyamon az összes tanuló teszt eredménye központilag feldolgozásra kerül.

8.2. ábra

A matematikaskálán mért teljesítmények variációja az iskolák között és az iskolán belül¹, PISA-vizsgálat, 2003



Forrás: Learning for..., 2004

¹ Az OECD-országok tanulóinak átlagos variációjához viszonyítva.

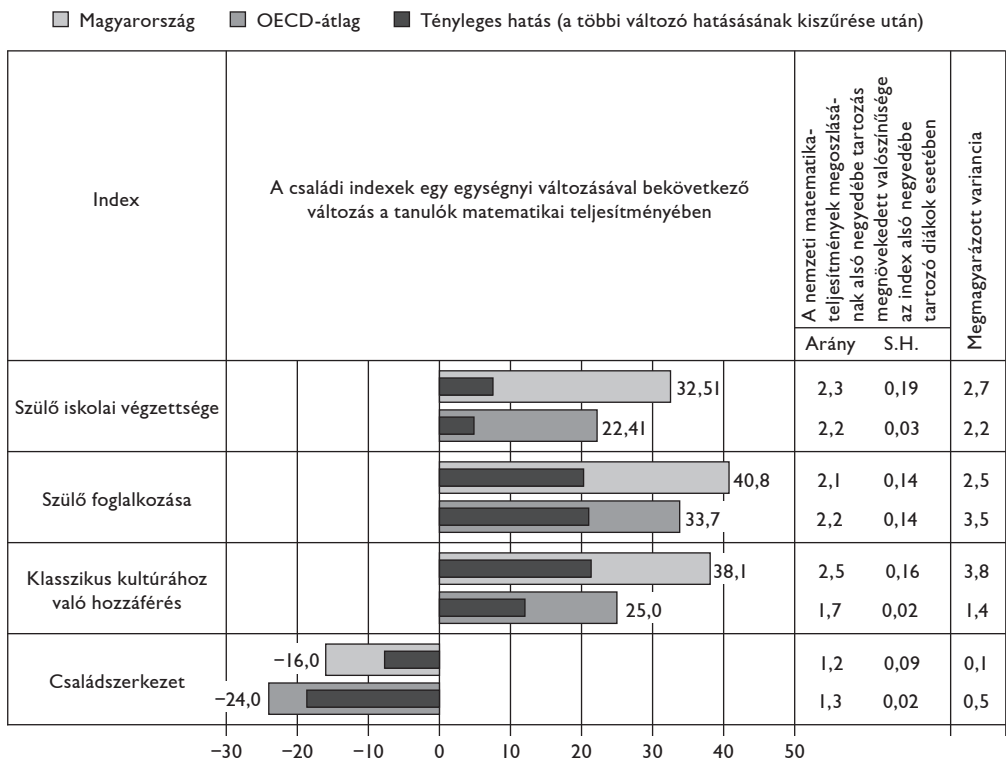
² Az alacsony válaszadási arány nem teszi lehetővé az összehasonlítást.

Megjegyzés: Az ábra a matematikateljesítményekben mutatkozó variációt mutatja, megkülönböztetve ezen belül az iskolák közötti és az iskolán belüli különbségeket, valamint azt, hogy a különbségek hány százalékát magyarázzák a tanulók családi háttéréből és az iskola társadalmi összetételéből fakadó különbségek.

A másik hasonlóan hangsúlyos, kapcsolódó üzenet az egyéni családi háttér – szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, gazdasági státusa – igen nagy hatása a diákok teljesítményére. Magyarországon mind a szülők iskolai végzettsége, mind foglalkozásuk, mind a diákoknak a kulturális javakhoz való hozzáférése nagyobb mértékben befolyásolja a teljesítményt, mint az OECD-országokban átlagosan (lásd 8.3. ábra). Ezen változók összetett hatásának elemzését segíti az úgynevezett *gazdasági, társadalmi és kulturális státus* index. Ennek hatása a diákok teljesítményére a részt vevő országok közül Magyarországon az egyik legmagasabb; a teljesítmények közötti különbségek 27%-át magyarázza, vagyis az, hogy egy gyerek milyen teljesítményt ér el, 27%-ban magyarázható szülei társadalmi helyzetével.

8.3. ábra

A családi háttér és a tanulói teljesítmények közötti kapcsolat a 2003-as PISA-vizsgálat matematikaeredményei alapján



Forrás: Balázsi–Szabó–Szalay, 2005

Megjegyzés: A családi indexek egységnyi változásával bekövetkező változása a tanulók matematikai teljesítményében azt jelenti, hogy ha például 1 évvel magasabb a szülők iskolai végzettsége, akkor Magyarországon átlagosan 32,5 ponttal nagyobb a tanulók matematika-pontszáma, míg az OECD-országokban csak 22,4 ponttal.

A szülők iskolai végzettségét, foglalkozását, a „klasszikus kultúrához” (pl. irodalom, művészet) való hozzáférést és a családszerkezetet (pl. szülők együttélése) a PISA-vizsgálatban 0 átlagú és 1 szórású indexekkel jelölik.

A harmadik oszlop értelmezése: Ha egy tanuló az adott családi indexen (például szülők foglalkozása) az alsó negyedhez tartozik, ennyiszere (itt 2,1-szeresére) növekszik annak az esélye, hogy a matematika teszten is az utolsó negyedben teljesítsen. A negyedik oszlop (megmagyarázott variancia) azt jelenti, hogy az adott változó hány százalékot magyaráz meg a tanulók matematika pontszámának a szórásából. Minél nagyobb ez a szám, annál nagyobb jelentősége van az adott változónak a tanulók teljesítményének alakulásában.

Magyarázat: S.H. = standard hiba.

A PISA-vizsgálat sokak szerint megcáfolta azt a felfogást, amely szerint az a méltányosság és az eredményesség egymást kizáró célok lennének. Az eredmények azt mutatják, hogy éppen azok az országok képesek a legmagasabb teljesítményt elérni, amelyek a legkevésbé szelektálnak (lásd *Jelentés...*, 2003), és azok az iskolarendszerek, amelyek nagyon korán szelektálnak a tanulók között – a leggyakoribb példák Németország, Ausztria és Magyarország – a legkevésbé méltányosak (*Jenkins–Micklewright–Schneppf*, 2006; *Amermüller*, 2005). Ez összhangban van olyan egyéb nagymintás nemzetközi kutatásokkal, amelyek azt mutatták ki, hogy a korai szelekció nem csak bizonyíthatóan negatív hatással van az egyenlőségre, de nincs kimutatható pozitív hatása az eredményességre (*Hanushek–Woessmann*, 2005).

8.2.1.2. Matematikai műveltség

A 2003-as PISA-vizsgálatban a matematikai műveltség állt a középpontban, és ugyanabban az évben a TIMSS- és az Országos kompetenciamérés is kiterjedt erre a műveltségterületre. Az eredmények tekintetében a két nemzetközi felmérés meglepően eltérő képet fest Magyarországról. Míg a PISA-vizsgálatban a matematikai műveltség területén a magyar 15 éves diákok valamivel a nemzetközi átlag *alatt* teljesítettek, addig a TIMSS matematikai tudáslistáján mind a 8. évfolyamon (átlagosan 14,5 évesek), mind pedig a 4. évfolyamon (átlagosan 10,5 évesek) szignifikánsan az átlag *felett* volt. Magyarország a TIMSS-vizsgálatokban folyamatosan az élvonalhoz tartozott – 1995 óta gyakorlatilag nem változott sem a 8., sem a 4. évfolyamosok matematikai tantárgyi tudásteljesítménye –, míg a PISA-teszteken a matematikai műveltség területén a legrosszabb harmadban vagyunk.

A két felmérés eredményei közti különbséget a kutatók legtöbbször ezek teljesítményfelfogásbeli eltéréseivel, illetve a felmérések egyéb eltérő jellemzőivel magyarázzák. Bár a TIMSS matematikatudás-felfogása az elmúlt évtizedekben a képességek mérése irányába mozdult el (*Báthory*, 2003), a tesztek összeállításánál mind a mai napig fontos szempont a részt vevő országok tanterve. Ezzel szemben a PISA kifejezetten nem tantervi alapokon, a kulturális és egyéb országspecifikus tényezőket tudatosan kiszűrve készíti a képességfelmérő tesztjeit (*Csapó*, 2005). E felfogáskülönbségek magyarázhatják az eltérő nemzetközi eredmények egy részét: bár a magyar diákok jól teljesítenek a lexikai tudást igénylő teszteken, a felhasználható tudást mérő feladatok már nagyobb kihívást jelentenek számukra. Fontos különbség azonban a két vizsgálat között az is, hogy míg a PISA-vizsgálatban olyan 15 éves tanulók vesznek részt, akiknek döntő többsége már középiskolába jár, addig a TIMSS a 8. évfolyamos tanulók teljesítményét méri. Noha a tesztek kitöltő diákok *átlagos* életkori különbsége a két felmérésben csupán fél év, míg az egyik esetben még éppen a középfokú továbbtanulásra készülnek, addig a másik feladatsor megoldásakor döntő többségük már középiskolába jár, így az eltérő élethelyzet eltérő koncentrációs szintet és ezáltal eltérő eredményességet is okozhat.³

³ A lengyelek 2003-ban sokkal jobb eredményt értek el, mint 2000-ben. Figyelemre méltó viszont, hogy sok szakértő ezt nem a hirtelen megnövekvő oktatási színvonalnak tudja be, hanem annak, hogy a közben lezajlott oktatási reform az alapképzést egy évvel meghosszabbította, és így a 15 éves tanulók mind az alapképzés végén (9. évfolyam) találhatók, ami által jobban rá vannak hangolva egy ilyen jellegű teszt megírására.

A PISA-vizsgálat és az Országos kompetenciamérések nem csupán a tanulók teszteredményeinek pontszámát, hanem képességszintjeiket is meghatározták. Az OKM-ben öt képességszintet határoztak meg (lásd a *keretes írást*). A 2004. évi kompetenciamérésben a hatodikos tanulók 14%-a, a nyolcadikosok 13%-a és a tizedikesek 8%-a teljesített az *1. szint alatt*. A *4. szintet* mindössze a 6. évfolyamos tanulók 6%-a és a 8. és 10. évfolyamosok 9-9%-a érte el (lásd 8.4. ábra és Függelék 8.2. táblázat).

Az Országos kompetenciamérés vizsgálat adatai szerint tehát a magyar tanulók viszonylag nagy hányada csupán a legalapvetőbb matematikai műveletek elvégzésére képes, illetve még erre sem. Bár ez az arány annál alacsonyabb, minél előrébb tart a tanuló az oktatási rendszerben – a 6. évfolyamon 43%, a 8. évfolyamon 39%, míg a 10. évfolyamon 35% az egyes vagy ez alatti szinten teljesítők aránya –, a nagysága komoly aggodalomra ad okot, különösen, ha figyelembe vesszük a valószínű lemorzsolódást is.

Az Országos kompetenciamérés képességszintjei matematikából

Az *1. szint alatt* a tanuló nem tudja megoldani az alapvető matematikai ismereteket igénylő feladatokat, és az egyszerű számításokat sem képes elvégezni.

Az *1. szinten* képes egyszerű, ismerős kontextusú feladatokat megoldani, amelyekből a szükséges információ könnyen kinyerhető, és a megoldáshoz szükséges, többnyire egyetlen lépés a feladat szövegéből következtethető. Szintén el tudja végezni a jól begyakorolt számításokat, műveleteket, és fel tudja idézni a legalapvetőbb matematikai tényeket, tulajdonságokat.

A *2. szinten* a diák képes arra, hogy az egyszerűbb szituációban megjelenő problémákat átlássa, az ismerős eljárásokat, algoritmusokat, képleteket megfelelően alkalmazza, adatokat egyszerűen megjelenítsen, ábrázoljon, valamint egyszerű műveleteket végrehajtson a különbözőképpen (például táblázatban, grafikonon) megjelenített adatokkal.

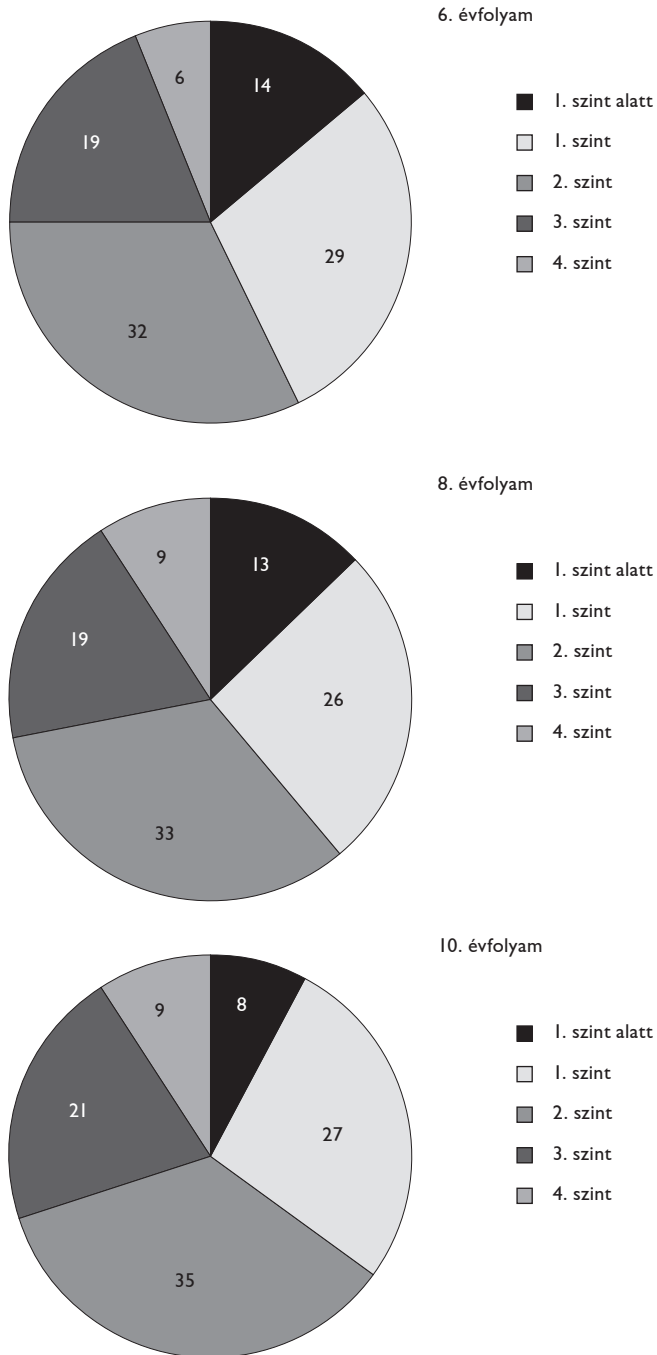
A *3. szinten* elérő tanuló képes bizonyos szituációk matematikai értelmezésére, a probléma megoldásához szükséges megfelelő stratégia kiválasztására, valamint modellek alkalmazására és az ehhez szükséges feltételek meghatározására. Különböző reprezentációkat tud alkalmazni és értelmezni, ezeket képes valós szituációval összekapcsolni. Képes arra, hogy megfogalmazza és leírja gondolatmenetüket, értelmezésüket.

A *4. szinten* a tanuló fejlett matematikai gondolkodásról és érvelésről tett tanúbizonyságot. Képes önálló matematikai modell megalkotására összetett problémák esetében is, és rendelkezik az általánosítás képességével. Ismereteit magabiztosan alkalmazza újszerű problémák megoldásában, és értelmezni tud különböző reprezentációkat. Logikusan érvel, és a probléma megoldásával kapcsolatos gondolatait, értelmezéseit megfelelően tudja kommunikálni.

Forrás: Balázsi et al., 2005

8.4. ábra

A különböző matematikai teljesítményszinteket elérő tanulók aránya
a 2004. évi Országos kompetenciamérésen évfolyamonként (%)



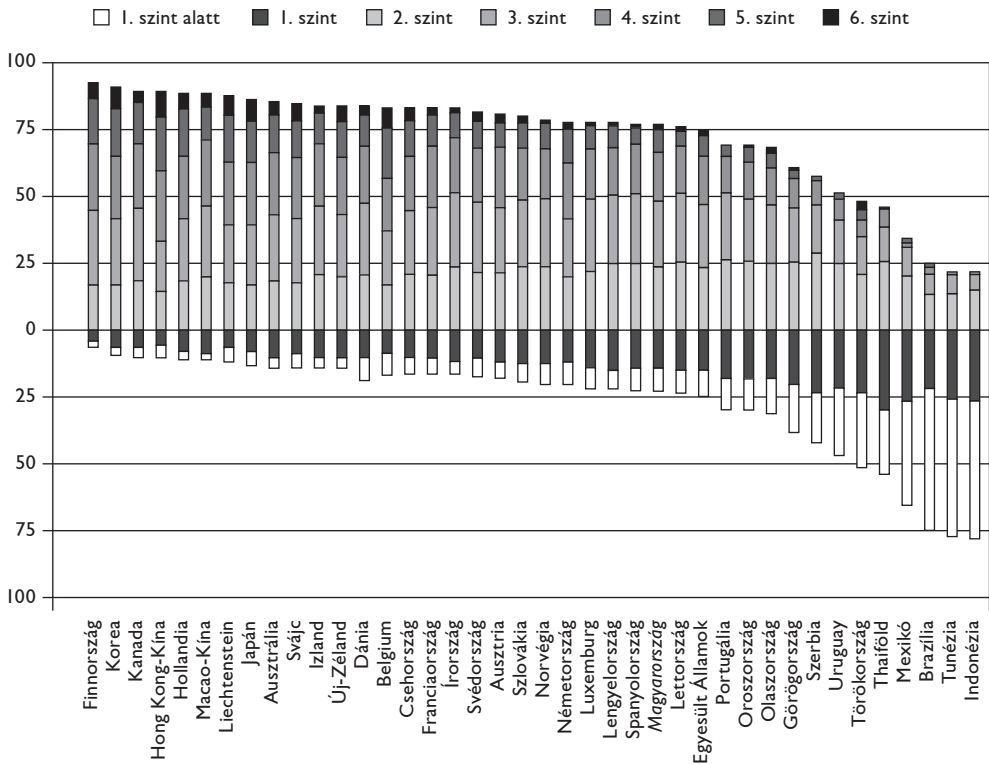
Forrás: Az Országos kompetenciamérés 2004. évi adatbázisa alapján Horn Dániel számításai

A PISA-vizsgálatban az Országos kompetenciaméréstől némileg eltérő képességszinteket adtak meg. A hazai ötfokú skála helyett hét szintet különböztetett meg az OECD. A PISA összesített matematikaskáláján az 1. vagy ez alatti szinten összesen 23%-a volt a magyar tanulóknak. Ez az arány az OECD-országokban valamivel alacsonyabb, 21,4%, ugyanakkor jóval magasabb, mint az EU által elfogadhatónak tartott 10%-os érték (lásd 8.5. ábra és Függelék 8.3. táblázat).

Tovább árnyalja a képet az a tény, hogy a legfelső (hatos), illetve ez alatti (ötös) szinteken – azok a diákok, akiknek már magasnak/jónak mondható a matematikai műveltsége/képessége – a magyar tanulók 10,7%-a, míg az OECD-országok tanulóinak 14,6%-a van. Ezen adatok és az átlagos pontszám alapján tehát elmondható, hogy a PISA-vizsgálatban a magyar tanulók rosszabbul teljesítettek, mint a nemzetközi átlag, de ez nem tekinthető olyan mértékű problémának, mint amilyeneket a múltányossággal kapcsolatban lehetett megfigyelni.

8.5. ábra

A különböző matematikai teljesítményszinteket elérő 15 éves tanulók aránya a 2003. évi PISA-vizsgálatban országok szerint (%)



Forrás: Learning for..., 2004

8.2.1.3. Olvasás-szövegértés, anyanyelvi kompetenciák

Olvasás-szövegértésből a vizsgált időszakban egy nemzetközi (PISA) és két hazai ország (OKM) mérés volt. A 2003-as PISA-vizsgálatban – csakúgy, mint matematikából – valamivel a nemzetközi átlag alatt teljesítettek a magyar tanulók. A képességszinteket vizsgálva a matematikához hasonló a kép. Az olvasás-szövegértés területéhez megadott hatos skálán⁴ az egyes vagy ez alatti szinten az OECD-országok tanulóinak 19,1%-a van, míg Magyarországon valamivel magasabb, 20,5% ez az arány. A legfelső szinten a magyar tanulók 4,9%-a áll, szemben a nemzetközi 8,3%-kal.

Az Országos kompetenciamérés eredményei sem adtak biztatóbb képet a tanulók szövegértéséről. A kompetenciavizsgálatok azáltal, hogy több életkori keresztmetszetben is vizsgálják, pontosabb képet adnak az oktatás eredményességéről. Míg a hatodikosoknál (11 éveseknél) például elsősorban az alapvető szövegértési műveletek elsajátításán, alkalmazásán van a hangsúly, addig a tizedikeseknél (15 éveseknél) már követelmény, hogy szövegértési képességeiket minél szélesebb körben tudják felhasználni különféle élethelyzetekben. Az egyes képességszintek definíciója a három évfolyam esetén ugyanaz, a különbség a tesztfeladatok szövegének összetettségében, az információk szövegbe ágyazottsága mértékében rejlik (lásd a *keretes írást*).

Az Országos kompetenciamérés képességszintjei szövegértésből

Az 1. szint alatt a tanuló egyetlen információt sem volt képes azonosítani a szövegből. Ez az adat a legalapvetőbb szövegértési képesség hiányáról árulkodik.

Az 1. szinten a tanuló képes a szövegbeli információk közötti egyszerű kapcsolatok felismerésére, valamint a szöveg főbb témájának és a szerző szándékának azonosítására ismert téma esetében, illetve háttértudására támaszkodva a szöveg egy jellemzőjének értékelésére is.

A 2. szinten a diák képes egyszerű szövegbeli kapcsolatok felismerésére, egyszerű kategóriák kialakítására és alkalmazására, illetve alacsonyabb szintű következtetések levonására a szöveg egy vagy több részéből. Felismeri a szöveg legfőbb gondolatát, a szerző szándékát, értelmezni tudja a szöveg egy meghatározott részét, valamint háttértudására támaszkodva értékelni tudja a szöveg egy jellemzőjét.

A 3. szinten a tanuló képes az információk közötti kapcsolat megtalálására több szempont figyelembevételével, felismeri a szövegben a hasonló információkat, azonosítani tudja a kért információt, valamint kikövetkezteti, hogy mely információ tartozik relevánsan a feladathoz. Összefüggéseket ismer fel, következtetéseket von le a szöveg egy részletére vagy egészére vonatkozóan, és a szövegrészeket egységbe tudja rendezni. Háttértudása segítségével értelmezni képes egy szót, kifejezést, mondatot vagy a szöveg egészét egy kevésbé hétköznapi ismeretanyag vonatkozásában. Képes

⁴ A matematikai műveltségi területen használt hetes skálával szemben itt csak hat szintet adott meg az OECD.

továbbá a szöveg egy jellemző tartalmi vagy formai jegyének értékelésére, és reflektálni tud a szövegre saját tudása, tapasztalata és gondolatai alapján.

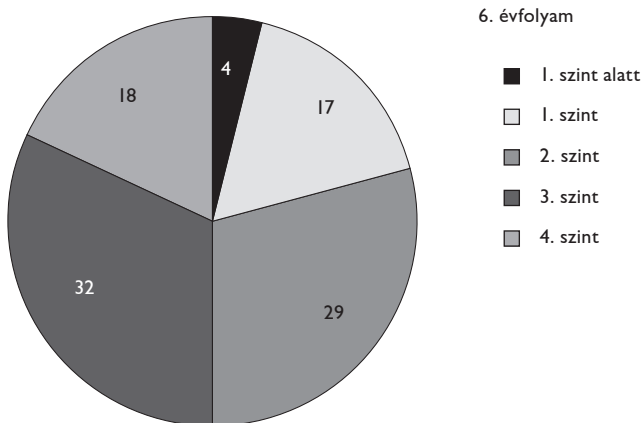
A 4. szinten a diák képes a szövegbe mélyen beágyazott információk azonosítására és elrendezésére, amelyek közül némelyik nem szó szerint szerepel a szövegben. Képes olyan információk visszakeresésére, amelyek több kritériumnak felelnek meg; ki tudja következtetni, hogy mely információ tartozik relevánsan a feladathoz, és a hasonló jellegű információk közül kiválasztja és azonosítja a megfelelőt. Képes bonyolult összefüggések feltárására egy számára ismeretlen szövegben, a szövegrész és a szöveg egésze közötti kapcsolatok felismerésére, azonosítására; következtetések levonására a szöveg egy vagy több részéből, illetve a következtetések magas szintű értelmezésére. Értelmezni tudja a teljes szöveget, egy adott szövegrészt a szöveg egészének tükrében, a két- vagy többértelmű szövegrészeket, a várttal ellentétes elgondolásokat egy hosszabb és bonyolultabb szövegben. Háttértudására támaszkodva képes egy összetett szöveg tartalmi és formai jegyeinek kritikai jellegű megítélésére, a nyelvi árnyalatok értelmezésére, a szöveg egészének vagy részletének kritikai szempontú értékelésére, a szöveggel kapcsolatos hipotézisek felállítására.

Forrás: Balázsi et al., 2005

A 2004-es kompetenciamérésben a 6. és 8. évfolyamos tanulók 4, illetve 11 százaléka, a tizedikeseknek pedig 6 százaléka teljesített az 1. szint alatt. A 4. szinten a tanulók 18, 12 és 8 százaléka (6., 8., 10. évfolyamosok) teljesített (lásd 8.6. ábra és Függelék 8.2. táblázat). A tanulók 21-30%-a egyes szinten vagy az alatt van, azaz potenciálisan nem képes a hétköznapiokban elboldogulni szövegértési képességével.

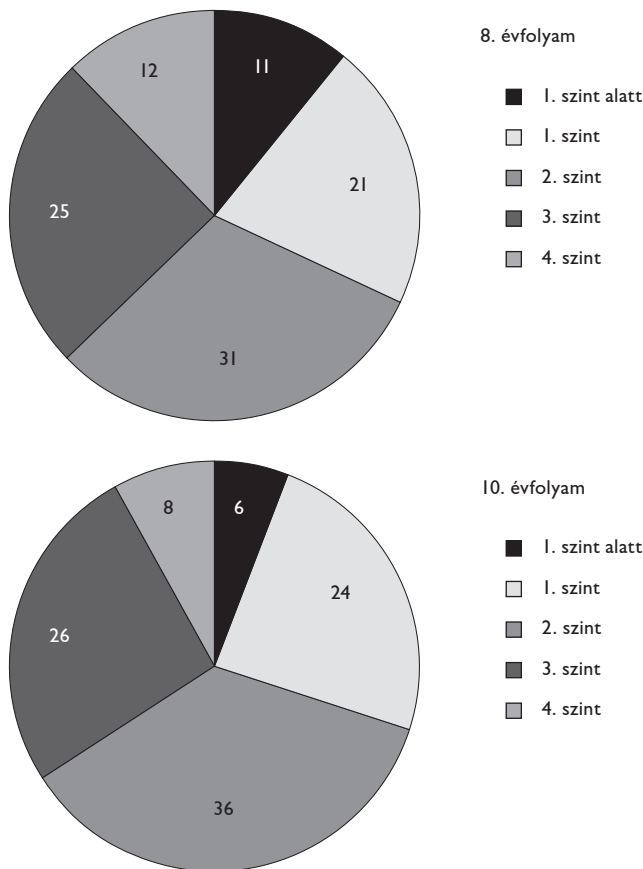
8.6. ábra

A különböző olvasás-szövegértés teljesítményszinteket elérő tanulók aránya a 2004. évi Országos kompetenciamérésen évfolyamonként (%)



(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)



Forrás: Az Országos kompetenciamérés 2004. évi adatbázisa alapján Horn Dániel számításai

8.2.1.4. Természettudományos műveltség

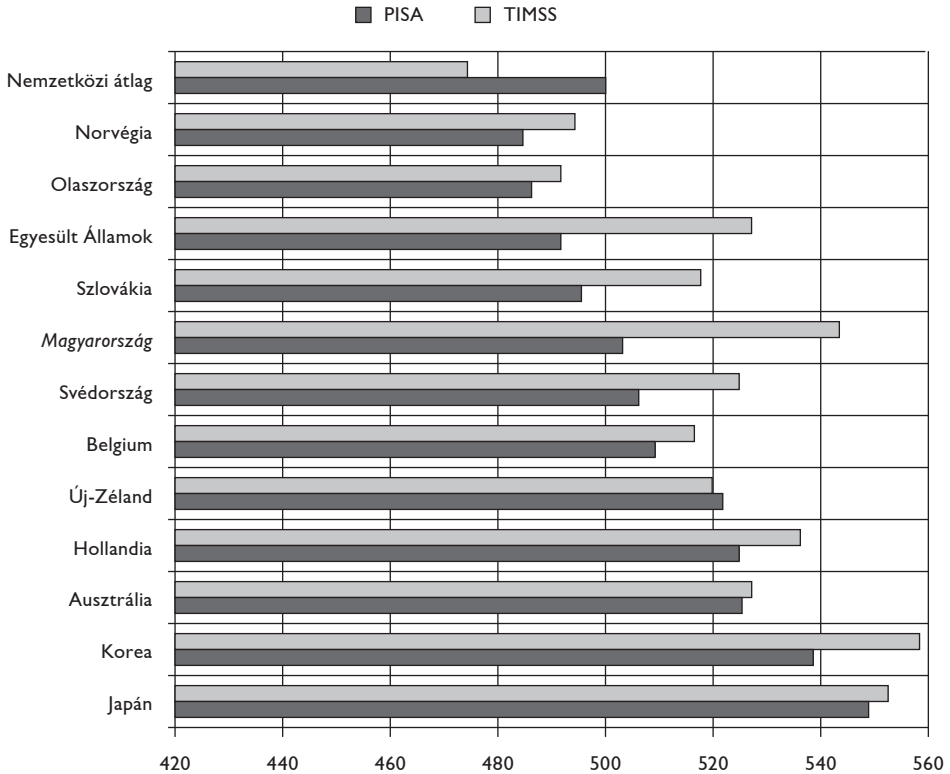
A természettudományos műveltség területén csak nemzetközi vizsgálatok voltak. A PISA-ban ez a terület csak a 2006-os adatfelvételben került a középpontba, és a korábbi vizsgálatokban itt nem határoztak meg képességszinteket (ezért összehasonlítani itt csak az elért pontszámmal lehet). A PISA-vizsgálatban a magyar tanulók – szemben az olvasás-szövegértéssel és a matematikai műveltséggel – a természettudományos műveltségben nem szerepeltek rosszabbul, mint az 500 pontos OECD-átlag: az általuk elért 502 pont nem tér el szignifikánsan ettől.

A TIMSS-vizsgálatban ezzel szemben – hasonlóan a matematikához – jóval az átlag felett teljesítettek a magyar tanulók. A 8. évfolyamon – a legjobban teljesítő európai államként – átlagban 543 pontot értek el a magyar diákok, míg a 4. évfolyamon Európából csak az angolok és a lett tanulók értek el jobb eredményt, és a magyar 530 pontos átlag itt is jóval a nemzetközi átlag felett volt. A két teszt különbségeit hasonló-

képpen lehet magyarázni, mint a matematika esetében: nem meglepő, hogy az inkább lexikai ismeretekre épülő TIMSS-vizsgálatban jobban szerepeltek a magyar diákok, mint a képességszintet mérő PISA-teszteken (lásd 8.7. ábra és Függelék 8.4. táblázat).

8.7. ábra

A nyolcadik évfolyamos tanulók átlagos természettudományi teljesítményei különböző országokban a PISA- és a TIMSS-vizsgálatokban, 2003 (standard pontszám)



Forrás: Learning for..., 2005; Martin et al., 2004

Megjegyzés: A táblázatban csak azok az országok szerepelnek, amelyek mindkét felmérésben részt vettek.

8.2.1.5. Tantárgyközi kompetenciák: komplex problémamegoldás

A tantárgyközi kompetenciák fejlesztése az iskolázás legáltalánosabb céljai közé tartozik: ezek nem egy adott tantárgy tanulása során alakulnak ki, fejlődésükhöz számos iskolai és iskolán kívüli tevékenység járul hozzá. A 2003-as PISA-vizsgálat egyik jelentős újítása a tantárgyközi kompetenciák, ezen belül a komplex problémamegoldás képességének mérése. A problémamegoldás „az egyén arra való képessége, hogy kognitív eljárásokat használjon valós, a tudományterületeket átfogó

helyzetekben, ahol a megoldás menete nem egyértelmű, és a megoldás folyamán alkalmazandó ismeretek nem egy konkrét tudományterületről (matematika, természettudomány vagy olvasás) származnak” (Molnár, 2006). A 2003-ban alkalmazott PISA-tesztek a komplex problémamegoldó-képesség három típusának a mérését célozták meg (lásd a *keretes írást*).

A 2003-as PISA-felmérésben vizsgált komplex problémamegoldó-képesség típusai

A *hibakeresés* a PISA-felmérés értelmezésében változók közötti oksági kapcsolatok felismerése, a releváns és irreleváns információk megkülönböztetése, a probléma reprezentálása, alternatívák mérlegelése, megoldási javaslat kidolgozása és az eredmény helyességével kapcsolatos valószínűségek becslése.

A *döntéshozatal* során különböző forrásokból származó információk értékelésére, kombinálására, a feltételekből eredő korlátok felismerésére és hatékony reprezentálására van szükség. A megoldást megelőzi az alternatívák felelős mérlegelése, a legjobb megoldás kiválasztása, ezt követi a döntés kommunikálása, a döntés eredményének közlése másokkal.

A *rendszerelemzés és -tervezés* egymással összefüggő változók rendszerében való eligazodás, a változók közötti összefüggések és a részek közötti funkcionális kapcsolatok felismerése és hatékony reprezentálása, a rendszer leírása és az eredmény kommunikálása.

Forrás: Csapó, 2005

A komplex problémamegoldó-képesség vizsgálatához a PISA-ban sajátos keret-és eszközrendszert hoztak létre. Olyan tesztfeladatokat alkottak (lásd a *keretes írásban* bemutatott mintafeladatot), amelyek segítségével értékelhető, vajon a tanulók képesek-e a problémák felismerésére, a releváns információk és ezek korlátainak az azonosítására, be tudják-e mutatni a lehetséges alternatívákat, képesek-e megoldási utak kiválasztására, megoldási stratégiák megalkotására; ezek segítségével meg tudják-e oldani a problémákat, majd megfelelően ellenőrzik-e a megoldást, reflektálnak-e erre, és végül képesek-e kommunikálni az eredményeket.

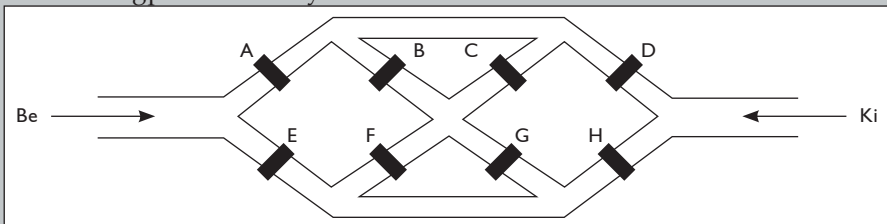
Az OECD és a részt vevő országok többek között arra voltak kíváncsiak, hogy az egyes műveltségi területeken – szövegértés, matematika, természettudományok – elért teljesítmény hogyan függ össze a tanulók általános problémamegoldó-képességével. Az eredmények arra utalnak, hogy az egyes műveltségi területen elért eredmény igen szorosan együtt jár a komplex problémamegoldó-képességgel, azaz azok a diákok, akik egyik vagy másik területen jól teljesítenek, általában jó problémamegoldók is (*Problem Solving...*, 2004). Magyarország számára fontos eredmény, hogy míg a magyar diákok matematikából és olvasásból az átlag alatt teljesítettek, a komplex problémamegoldás-skálán az OECD átlagától nem tér el az átlagos pontszámuk. Magyarország egyike azon öt országnak (Brazília, Japán, Németország, Oroszország mellett), ahol a problémamegoldás sokkal jobban sikerült, mint a matematika: átlagosan több mint 10 ponttal jobban teljesítettek itt a tanulók. Ez, ahogy az OECD-jelentés fogalmaz, azt is „jelentheti, hogy a diákok általános képességeit a matematikaoktatás nem aknázza ki teljes mértékben” (*Problem Solving...*, 2004).

„Elárasztás”

(a komplex problémamegoldó-képesség vizsgálatát szolgáló
mintafeladat a 2003-as PISA- vizsgálatból)

A következő ábra egy mezőgazdasági terület öntözőrendszerét mutatja. Az A–H kapuk nyitásával vagy zárásával szabályozni lehet a víz folyását úgy, hogy mindig oda folyjon, ahol szükség van rá. Ha egy kaput bezárnak, az adott helyen nem folyik át víz. Meg kell találni azt a kaput, amely beragett, és ezért nem folyik át víz az öntözőhálózaton.

Misi megállapítja, hogy a víz nem mindig oda folyik, ahova folynia kellene. Arra gondolt, hogy az egyik kapu beraagadhatott, így zárva maradt, amikor megpróbálták kinyitni.



1. feladat: Az átjárókat az alábbi táblázatban adott kapuállásokkal kellett tesztelni. Az ábrán a táblázatnak megfelelő kapuállásoknál be kellett rajzolni a víz összes lehetséges útját. Az előzetes feltevés az volt, hogy az összes kapu jól működik, és a táblázatban adott állásban van.

Kapuállások							
A	B	C	D	E	F	G	H
Nyitva	Zárva	Nyitva	Nyitva	Zárva	Nyitva	Zárva	Nyitva

2. feladat: „Misi azt találta, hogy a táblázatban adott kapuállásoknál nem jut át víz a csatornahálózaton”, ami arra utal, hogy legalább egy kapu beszorult, és a látszólag nyitott állás ellenére zárva maradt.

A feladat során el kellett dönteni adott problémahelyzetekben, hogy átfolyik-e a víz a csatornahálózaton. A problémahelyzetek a következők voltak:

(1) Az A kapu zárva maradt, az összes többi kapu a táblázatban adott módon működik. (Keresztül folyik-e a víz? Igen/nem)

(2) A D kapu zárva maradt, az összes többi kapu a táblázatban adott módon működik. (Keresztül folyik-e a víz? Igen/nem)

(3) Az F kapu zárva maradt, az összes többi kapu a táblázatban adott módon működik. (Keresztül folyik-e a víz? Igen/nem)

3. feladat: „Misi le szeretné tesztelni, hogy a D kapu ragadt-e be és maradt zárva.” E feladat esetében egy a fentihez hasonló, a kapuk neveit feltüntetett táblázatban kellett olyan kapuállási lehetőségeket megadni, amelyek mellett ellenőrizni lehet, hogy vajon a D kapu zárva maradt-e, holott nyitva kellene lennie. Minden egyes kapunál oda kellett írni, hogy zárva vagy nyitva maradjon-e.

Forrás: Problem Solving..., 2004

8.2.1.6. Idegen nyelvi készségek

A 2002/03-as tanévben a 6. és 10. évfolyamos tanulók idegen nyelvi képességeinek felmérésére is sor került (*Nikolov, 2003*). A reprezentatív mintára épülő vizsgálat eredményeiből kiderült, hogy a tanulók angol nyelvi képességei mind a 6., mind a 10. évfolyamon jobbak a német nyelvet tanulókénál (erről részletesebben lásd az *oktatás tartalmáról szóló 5. fejezetet*). Az általános iskolák csoportjában a nagyobb települések iskolái, a középiskolák körében a gimnáziumok teljesítettek jobban. Ez feltehetően nem független attól, hogy a diákok nyelvi készségei is jelentősen függenek a családi háttérüktől, legfőképpen szüleik iskolázottságától.

8.2.2. A tanulás eredményességét meghatározó tényezők

A tanulási teljesítmények mérésére irányuló vizsgálatok nemcsak azt teszik lehetővé, hogy megismerjük egy-egy iskola, település vagy ország eredményeit, hanem azt is, hogy többet tudjunk meg arról, mely tényezők határozzák meg a tanulás eredményességét (*Hanushek, 1979; 1986; Teddlie–Reynolds, 2000*).

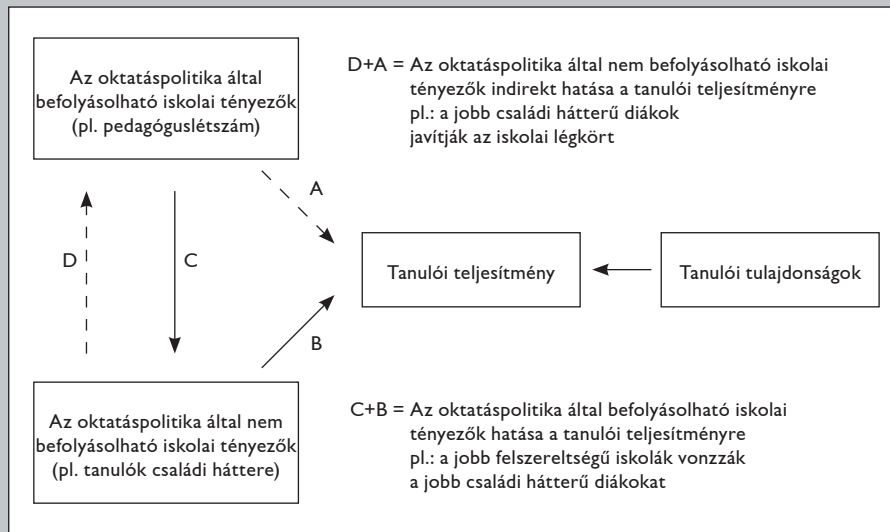
Az OECD PISA 2000-es adatokon végzett elemzések (*School factors..., 2005*) például azt mutatják, hogy az oktatási teljesítményt egyszerre több, egymástól többé-kevésbé független tényező határozza meg (lásd a *keretes írást*). A tanulói teljesítményre az iskola által nem befolyásolható tényezők éppúgy hatással lehetnek, mint azok, amelyeket az iskola befolyásolni tud, így ezek hatásait külön-külön nehéz megbecsülni. A PISA-vizsgálatban mindezeket a tényezőket próbálták elemezni, hangsúlyozva, hogy az eredmények értelmezése csak a nemzeti kontextus figyelembevételével lehetséges.

A 2000-es PISA-felmérés alapján az OECD-országok összességében a teljesítményt 50%-ban a tanulói jellemzők, 24%-ban az iskola által nem befolyásolható tényezők és 8%-ban az iskola által befolyásolható tényezők magyarázzák. A magyar közoktatásban ezzel szemben az eredményességet leginkább a tanulók átlagos társadalmi háttere (42%) magyarázza. Az iskola által befolyásolható tényezők a tanulói teljesítmény szórásának csupán 5%-ára vannak hatással (lásd 8.8. ábra és Függelék 8.5. táblázat). Az, hogy Magyarországon az iskola által nem befolyásolható jellemzők viszonylag nagy arányban magyarázzák a teljesítményt, jelentős részben abból fakad, hogy a rendszer erősen szegregáló, így az iskola típusa és ezzel összefüggésben az átlagos társadalmi háttere nagymértékben meghatározza, hogy milyen eredményt érnek el az adott intézménybe járó tanulók.

Magyarország számára kedvezőtlen jelzés egyrészt az, hogy az iskola által befolyásolható tényezők kevésbé magyarázzák az iskola eredményességét, mint az OECD-országokban, illetve az is, hogy ezen tényezők közül is csak az iskola légköre van szignifikáns hatással a teljesítményre. Mivel pont ez a faktor az, amely a leginkább korrelál az iskola által nem befolyásolható tényezőkkel (pl. az iskola típusa vagy a tanulók családi háttere), elképzelhető, hogy az iskolai légkör is csak az iskola által nem befolyásolható tulajdonságok hatását mutatja. Azaz feltételezhető, hogy kevés olyan, az iskola által befolyásolható tényező van, ami hatással lenne a tanulók teljesítményére. Fontos persze hangsúlyozni, hogy a nemzetközi elemzések nem tudnak figyelem-

Az oktatási teljesítményt meghatározó tényezők

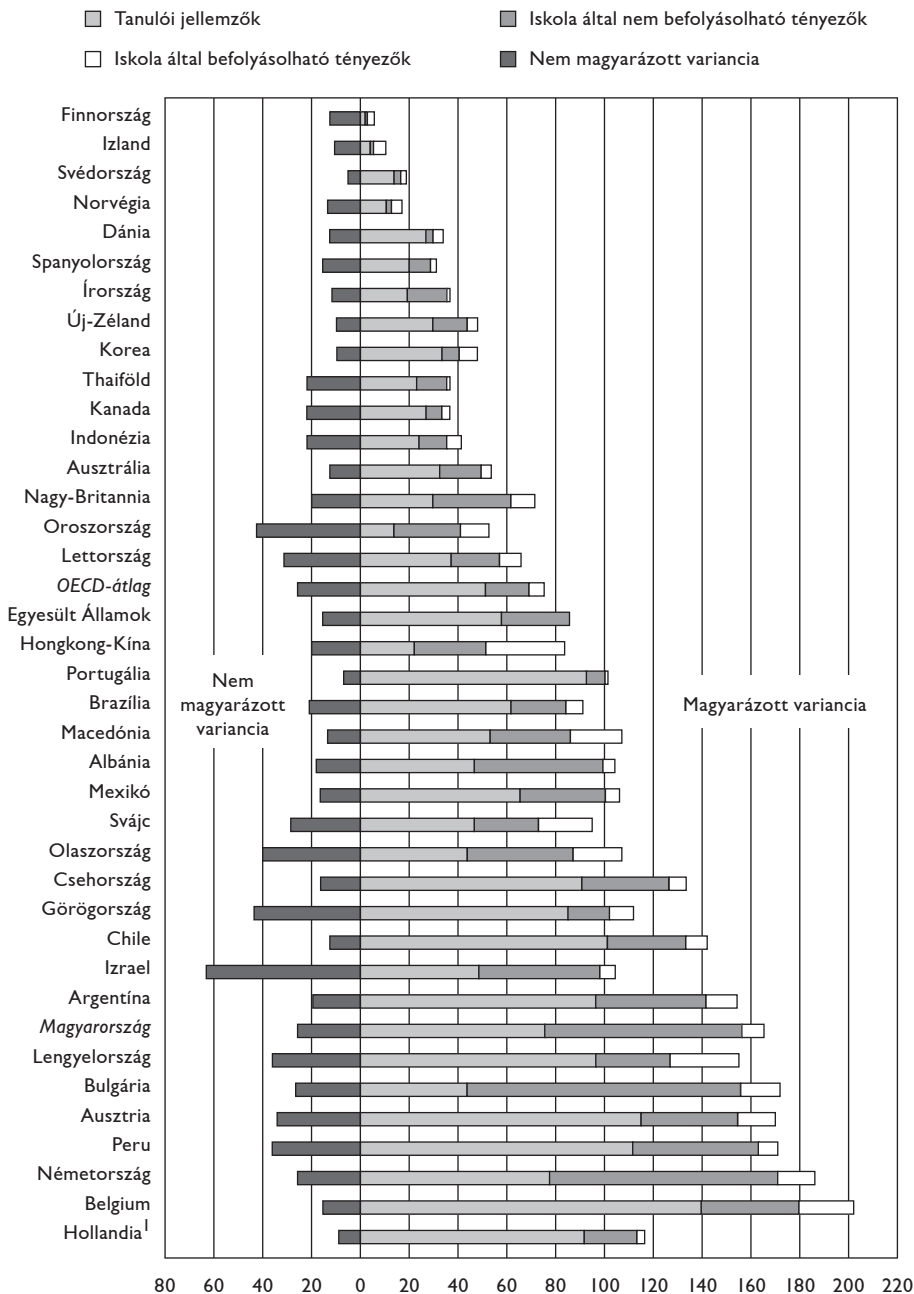
- *Tanulói jellemzők* (például társadalmi státus, nem, életkor, nemzetiség, képzési szint, programtípus).
- *Az iskola által nem befolyásolható tényezők* (például az iskola típusa, települése, fenntartója, a tanulók társadalmi háttere).
- *Az iskola által befolyásolható tényezők*, így például:
 - a) *erőforrások* (az iskola mérete, a fizikai infrastruktúra minősége, a tanár/diák arány, az oktatási eszközök minősége, az egyetemi végzettségű tanárok aránya, a tanulók számára elérhető számítógépek aránya, tanárhiány, szakmai fejlődés);
 - b) *léggör* (a tanulók magatartása, tanári támogatás, teljesítménykényszer, tanár-diák viszony, a tanuló iskolához tartozása, az igazgató véleménye a tanárok oktatási légkört befolyásoló jellemzőiről, az igazgató véleménye a diákok oktatási légkört befolyásoló jellemzőiről, az igazgató véleménye a tanári morálról és elkötelezettségről);
 - c) *belső intézkedések, módszerek* (tanítási idő, a tanulók fejlődésének monitoringja, belső értékelés, figyelembe veszik-e a felvételinél az általános iskolai teljesítményt, a tanterv a tanulói teljesítményre épül, rosszul teljesítőket elküldik-e, a teljesítményt kommunikálják-e a szülők felé, a teljesítményt kommunikálják-e az igazgató felé, a teljesítményt kommunikálják-e a fenntartó felé, iskolai autonómia, tanári autonómia).



Forrás: School factors..., 2005

8.8. ábra

Az olvasás-szövegértés teljesítmény iskolák közötti variációját magyarázó különböző tényezők hatása, PISA 2000 (%)



Forrás: School factors..., 2005

¹ Az alacsony választási arány nem teszi lehetővé az összehasonlítást.

be venni olyan országspecifikus tulajdonságokat, amelyek meghatározóak lehetnek ilyen esetekben, illetve a PISA-felmérés számos olyan iskolai jellemzővel nem számolt, amely nagy hatással lehet a teljesítményekre. Ilyen lehetnek például az iskolavezetés hatása (Scheerens–Witziers, 2005) vagy a tanárok felkészültsége (Kertesi–Kézdi, 2005).

A korábban hivatkozott nemzetközi kutatások azt jelzik, hogy az iskolai eredményesség növelésének nem csak az iskolai erőforrások növelése lehet a módja, mert előfordulhat, hogy hiába nő a diákokra fordított ráfordítások mértéke nagy ütemben, teljesítményük nem követi ezt. A kutatási eredmények, a közgazdasági elméletek fejlődése és a gyakorlati tapasztalatok nyomán kerül egyre inkább előtérbe az iskolák elszámoltathatóságának kérdése, továbbá az, hogy iskolákat érdekeltté kell tenni abban, hogy jobb eredményeket érjenek el. A teljesítmény alapú ösztönző rendszerek ennek hatására több országban teret nyernek a közoktatásban is (Muraközy–Horn, 2005), bár ezek a kísérletek még nagyon újak és az iskolák csupán kis hányadát érintik, ezért általánosítható – kultúrákon és államhatárokon túlnyúló – következtetéseket még korai lenne levonni belőlük. Mivel az erőforrás alapú eredményesség növelése a tapasztalatok alapján nem megvalósítható a jövőben, több szakértő szerint Magyarország is elkerülhetetlen lesz az iskolai kimenetekre, az intézmények elszámoltathatóságára koncentrálni.

8.3. Az eredményesség egyéb mutatói és értékelésének egyéb formái

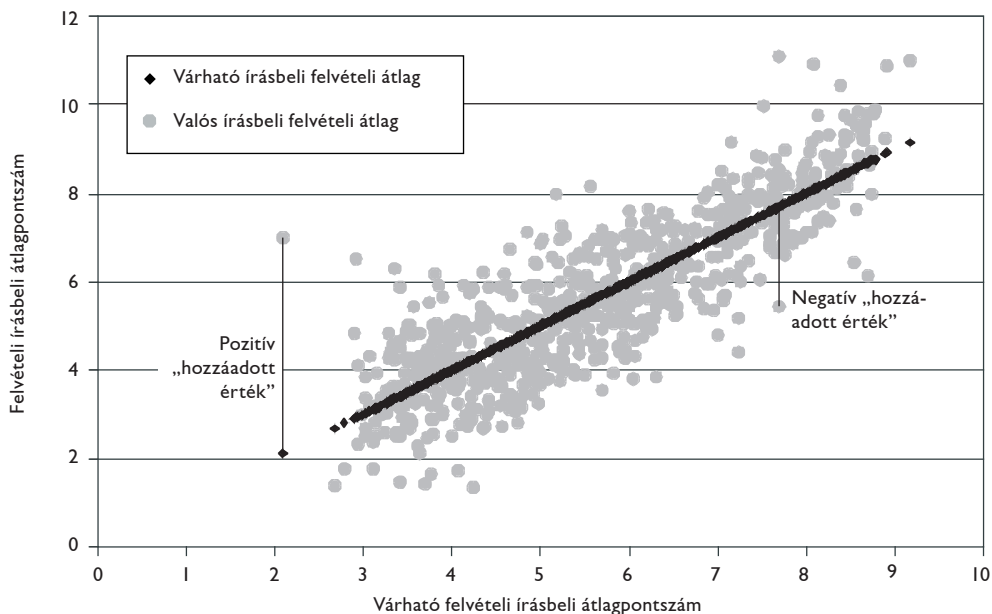
8.3.1. A felsőfokú továbbtanulás mutatói

A tanulói teljesítményadatok mellett más, *iskolai szintű* teljesítménymutatók is használhatóak intézmények vagy települési és regionális oktatási rendszerek értékelésére. Magyarországon a legismertebb ilyen mutatókat az iskolai továbbtanulási arányszámokból (az ezek alapján felállított iskolasorrendekből), az írásbeli érettségi eredményekből és a versenyeken elért helyezésekből alakítják ki, illetve az iskolák aggregált adataiból is számolhatóak hozzáadott érték jellegű eredményességi mutatók (Neuwirth, 2006). A korábbi továbbtanulási arányszámokon nyugvó iskolasorrendeket egyre inkább felváltják a komplex eredményességi mutatókra épülő elemzések. Ezek nemcsak azt mutatják, hogy a tanulók szüleinek iskolai végzettsége nagymértékben befolyásolja mind az iskolák továbbtanulási arányszámát, mind az írásbeli felvételik átlageredményét, hanem azt is, hogy sok iskola képes ezeket kompenzálni. Miközben az iskolák jelentős hányada jóval alacsonyabb teljesítményt mutat, mint amit az ott tanulók társadalmi háttére alapján várhatnánk, nem kis hányaduk képes a vártnál jóval magasabb eredmény elérésére (lásd 8.9. ábra). Érdemes megemlíteni, hogy az eredményességi mutatókra épülő (például a tanulók társadalmi háttérének figyelembevételével kialakított hozzáadott érték mutatón alapuló) iskolasorok jelentősen különböznek az egyszerű teljesítménymutatókra épülőktől (például azoktól, amelyek egyszerűen az iskolai továbbtanulási arányszámokat veszik figyelembe), hiszen az eredményes-

ségi mutatók az iskola valós teljesítményét próbálják megbecsülni, kiszűrve azokat a tényezőket, amelyekre az iskola nincs hatással.

8.9. ábra

A valós és a családi háttér alapján várható felvételi írásbeli átlageredmény összefüggése, 2005



Forrás: A középiskolai munka mutatói vizsgálat 2005. évi adatbázisa alapján Horn Dániel számításai

Megjegyzés: A ferde tengely a várható értéket mutatja.

8.3.2. Az érettségi vizsga

A közoktatás eredményességének értékelésében meghatározó szerepe van a vizsgáknak. Noha ezek elsősorban funkciója az egyes tanulók teljesítményének értékelése és elismerése, fontos visszajelzéseket adhatnak egy-egy intézmény vagy akár az egész oktatási rendszer teljesítményéről is (*Jelentés ...*, 2003). Különösen igaz ez a standardizált vizsgákra, amelyek eredményei objektívebbek, egymással összemérhetőek.

A nyolcvanas évek végén és a kilencvenes évek elején a hazai érettségi vizsgát többféle kritika érte. Ennek nyomán az akkori Művelődési és Közoktatási Minisztérium felkérésére elkészült az egységes, kétszintű, standardizált érettségi koncepciója, amelyet 1995-ben hoztak nyilvánosságra (*Az érettségi vizsga...*, 1995). Az ekkor elinduló szakmai és társadalmi vitában a közvéleményt elsősorban a tantárgyi rendszer megváltozásának lehetősége és a vizsga két szintjének eltérő funkciója – a középszint mint záróvizsga és az emelt szint mint versenyvizsga – foglalkoztatta. Élénk szakmai viták közegében került sor 1996-ban a közoktatási törvény módosítására, amely kimondta a vizsga több szintjét, meghatározta a vizsgatárgyak számát és a kötelező vizsgatárgyak körét. Az ezzel szemben megfogalmazott ellenvetések részben a középiskolai képzés 2+2 évfolyamra való „kettévágását” hangsúlyozták, részben azt,

hogy a kétszintűség az esélyegyenlőtlenség növekedésével járhat. Az érettségi vizsga szerepe változatlan maradt: részben felsőoktatási továbbtanulásra, részben munkavállalásra jogosít. 1997-ben kormányrendeletben⁵ szabályozták az új vizsgát, amelynek bevezetését akkor 2004-re tervezték.

Az új, kétszintű érettségi bevezetésére végül 2005-ben került sor (erről részletesebben lásd még a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet). Ezt két alkalommal (2003-ban szűkebb, 2004-ben nagyobb körben) próbaérettségik előzték meg, melyeknek a feladatsorok kipróbálása, az eredmények értelmezése és visszajelzése (a tanárok, a vizsgázók, a vizsgafejlesztők és a tanártovábbképzés számára) volt a legfontosabb célja, továbbá a tanárok és tanulók széles körű tájékoztatása. Ugyancsak cél volt az írásbeli vizsga szervezésének és értékelési eljárásainak modellezése (emelt szinten a külső értékelése), valamint a tapasztalatok visszajelzése a jogi szabályozás, a vizsgafejlesztés és az oktatásirányítás számára. 2004-ben valamennyi – ide értve a felnőttképzést is – érettségi vizsgáztatásra jogosult iskola 11. évfolyamos tanulója írásbeli dolgozatot írt az öt kötelező vizsgatárgy valamelyikéből: magyar nyelv és irodalom, matematika, történelem, az idegen nyelvek közül az angol és a német nyelv. A kötelező tárgyak középszintű dolgozatait az iskolában értékelték, országos feldolgozásuk csak egy reprezentatív mintán történt meg. A próbaérettségik egyik fontos tanulsága volt, hogy szemléletváltásra van szükség a vizsga értékelési rendszerében is: az értékelő tanárok csak akkor tudják az előírásoknak megfelelően értékelni a dolgozatokat, ha alaposan megismerik és megértik az értékelés alapelveit és el is fogadják azokat (Horváth–Lukács, 2006b).

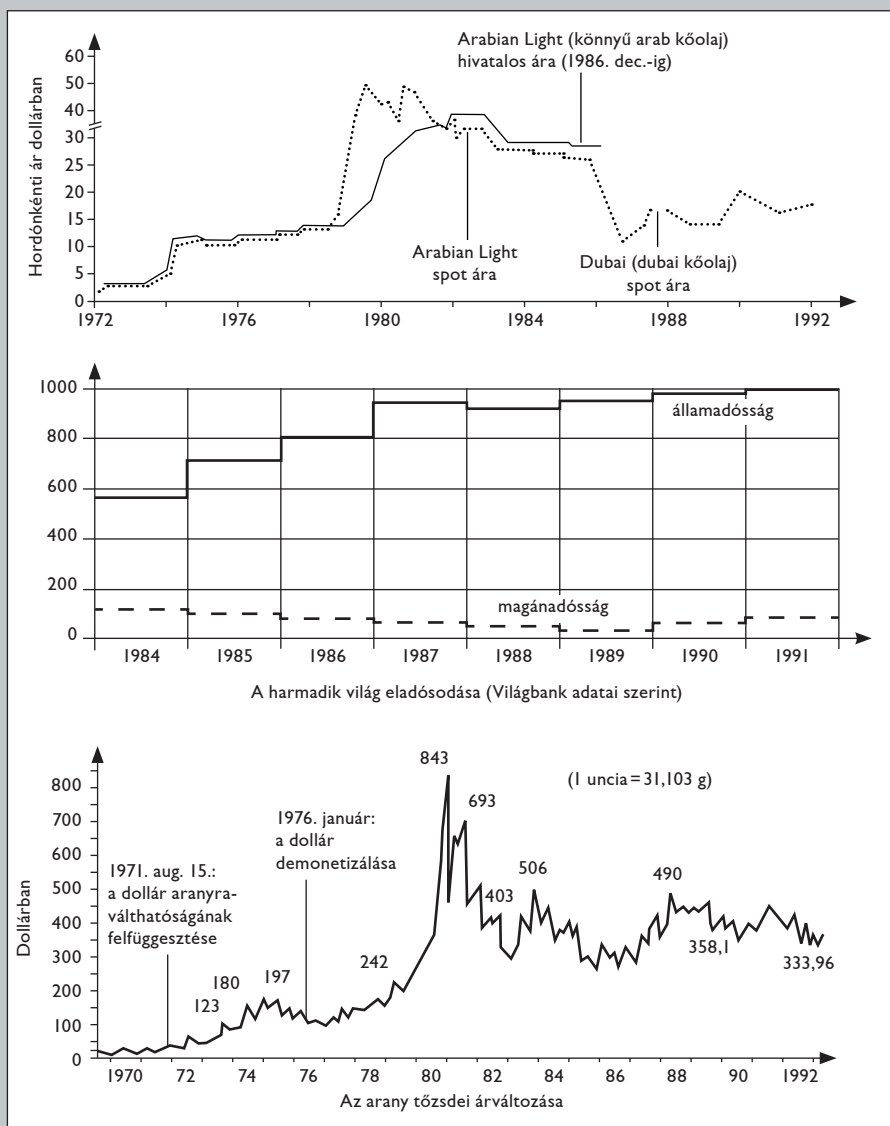
Az új érettségi vizsga standard vizsga, abban az értelemben, hogy standard követelményeken alapul és standard vizsgaleírás alapján valósul meg. Ugyanakkor nem teljesíti a standardizáció azon feltételét, hogy kipróbált, bemért feladatállományon alapulna. A korábbiaknál azonban így is alkalmasabb a közoktatási rendszer és az egyes iskolák eredményességének megállapítására. A vizsga standard minőségi kritériumait könnyebb elérni az azonos követelményekre épülő, azonos feladatsorokban megtestesülő központi írásbeli vizsgával és természetesen az ezekhez társuló központi javítási-értékelési útmutatókkal. A teljes érettségire vonatkozóan jelentősen megváltozott az írásbeliség és a szóbeliség aránya: például a magyar nyelv és irodalom esetében a korábbi 50–50%-hoz képest 2/3–1/3 arányú lett, történelemből pedig az elérhető 150 pontból 90 pont lett megszerezhető az itt teljesen új írásbeli vizsgán.

Az érettségi reform egyik fontos célja volt a komplex készségek meglétének vizsgálata (erről lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet). Így például a történelem tantárgyban olyan feladatokat alkalmaztak, amelyek lehetővé teszik annak értékelését, hogy a tanulók mennyire képesek különböző források megítélésére és használatára, a szaknyelv alkalmazására, a térbeli és időbeli tájékozódásra, az eseményeket alakító tényezők feltárására vagy a történelmi események és jelenségek problémaközpontú bemutatására (lásd a *keretes írásban* bemutatott példafeladatot).

Az iskolák és a tanárok tájékoztatása és többéves felkészítése mellett az érettségi átalakítása mint oktatáspolitikai prioritás az írott és elektronikus sajtóban is folyamatosan napirenden volt 1995 és 2005 között. Ennek is köszönhetően arról, hogy az érettségi jelentősen átalakult, 2005 végén a teljes magyar felnőtt lakosságnak közel kétharmada volt tájékozott (*Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2005*). Eltérő mértékben

⁵ 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.

Az új érettségi egyik középszintű történelemfeladata



„A nagy multinacionális bankok jelentős összegű tőkét hiteleztek a harmadik világbeli országoknak. [...] az állandó gondot jelentő eladósodás a harmadik világra hárítja a felelősséget a nemzetközi pénzügyi problémákért.”
 (Gazdasági elemzés)

Karikázza be a megfelelő válasz sorszámát!

- a) *Az arany és az olaj ára a világ tőzsdéin*
1. egymást követve változott.
 2. nem volt hatással egymásra.
 3. egymással ellentétesen változott.
- b) *Az olajár esésének köszönhető a harmadik világba kihelyezett több hitel, ezért*
1. a hitelkihelyezés független az olaj világpiazi áratól.
 2. az olaj világpiazi árának csökkenése csökkenti a kihelyezett hitelek összegét.
 3. az olajpiacról kivont tőke új beruházási helyeket keres magának.
- c) *A válság hatására a kihelyezett hitelek visszafizetése*
1. miatt gyors hiteltörlesztést hajtottak végre.
 2. kétségessé vált.
 3. helyett a hiteleket visszahárították a hitelező bankokra.
- d) *A hitelkamatok visszafizetésének bizonytalansága*
1. veszélyeztette a fejlett ipari országok gazdasági stabilitását.
 2. elsősorban a hitelező országok magánbankjait sújtotta.
 3. a harmadik világ egyre nagyobb eladósodásának volt a következménye.

Forrás: [online:] {<http://www.okev.hu/>}

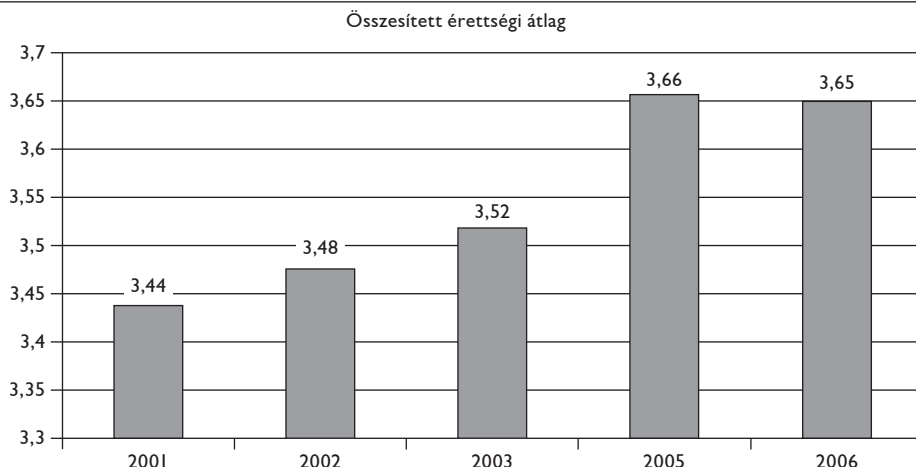
ismerik azonban a reform egyes sajátos elemeit: különösen nagy az aránya azoknak, akik arról tudnak, hogy az érettségi többszintűvé vált, azt viszont jóval kevesebben tudják, hogy az érettségien értékelt tudás jellege is változott (lásd *Függelék 8.6. táblázat*). Az egyes elemek megítélése igen pozitív volt, vagyis a megkérdezettek jórészt egyetértettek a változásokkal, a legnagyobb elfogadottságot pedig a nyelvi állami vizsga lehetősége élvezte.

Az új érettségi bevezetését megzavarta a feladatsorok illegális nyilvánosságra hozatala miatt keletkezett válság és a felsőoktatási felvételi pontszámításokkal kapcsolatos viták, tartalmát tekintve azonban az új vizsga alapvetően sikeresnek bizonyult. A szakmai közvélemény előzetes várakozása általában az volt, hogy gyenge eredmények születnek, de összességében és tantárgyanként is mind a korábbi évek „rég típusú” vizsgáihoz, mind a 2004. évi próbaérettségihez képest magasabb eredményátlagokat értek el a tanulók (lásd *8.10. ábra* és *Függelék 8.7. táblázat*). A 2005. évi érettségi vizsga eredmények azt jelzik, hogy a követelmények mindkét vizsgaszinten teljesíthetőek voltak.

A régiók közti különbségek csekélyek, az első vizsgázó nemzedék területi szempontból egyenletes teljesítményűnek bizonyult (*Horváth–Lukács, 2006b*). Jelentős különbségek mutatkoznak ugyanakkor az azonos profilú intézmények között (lásd *8.11. ábra* és *Függelék 8.8. táblázat*). A meglehetősen nagy szórás komoly befolyással lehet a továbbtanulási lehetőségekre, és így esélyegyenlőségi problémákat is felvetethet.

8.10. ábra

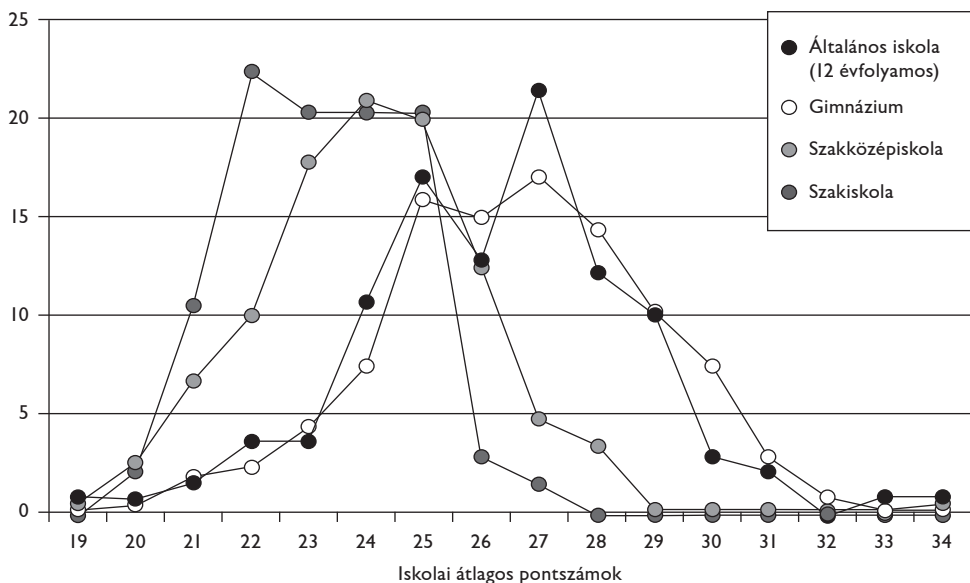
Az érettségi vizsgák érdemjegyatlagai, 2001 és 2006 között



Forrás: Horváth–Lukács, 2006b

8.11. ábra

Az iskolák megoszlása az érettségiző tanulók felvételi pontszámra átszámított eredménye alapján, emelt szintű matematika, 2005 (%)



Forrás: A 2005. évi érettségi adatok alapján Horn Dániel számításai

Megjegyzések: Az iskola profilját az adott intézményben a legnépesebb program adja (például az lett általános iskola, ahol a diákok közül legtöbben e programot végzik, de van érettségiző évfolyam is).

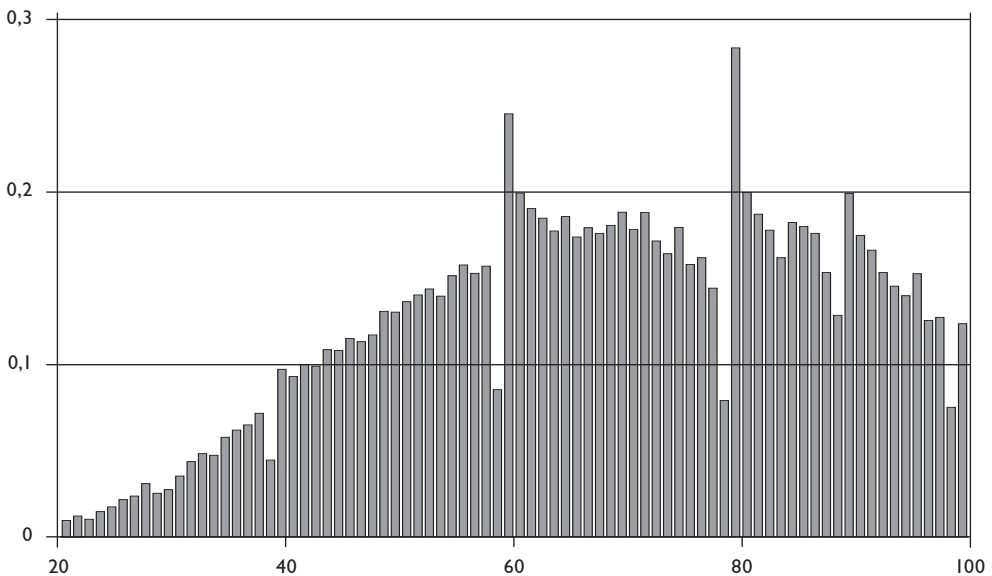
Az érettségi írásbeli eredményeket az összes érettségiző tanuló esetében átszámítottuk felvételi pontszámokra.

A felvételin maximum 30 pontot lehetett szerezni, amihez az emelt szintű érettségi 7 pluszpontot adott, így a maximum 37 pont lett. (Más, felvételin elérhető, pluszpontokat nem vettünk figyelembe.)

Az új érettségi vizsga bevezetése több évig tartó, és a tapasztalatok elemzése alapján folyamatos korrekciót igénylő folyamat. A próbaérettségi adatainak az éles érettségi vizsgával való összevetése elemzése azt igazolta, hogy ha a vizsgának nincs tétje, akkor kevésbé hatékonyabb a felkészítés és gyengébb a teljesítménymotiváció. A 2005. évi adatok elemzéséből is sokféle tanulság vonható le: figyelemre méltó például, hogy bizonyos ponthatároknál – az új érettségi esetében ezek a 40, 60 és 80%-os teljesítmények – olyan „kiugrások” jelennek meg (lásd 8.12. ábra), amelyek arra utalnak, hogy a javító tanárok, ahol lehet, egy-két pontot hozzátesznek a tanulók teljesítményéhez annak érdekében, hogy ha a diák teljesítménye a határon mozog, jobb jegyet kaphasson (ez a jelenség minden tárgy esetében fennáll). Ez azt mutatja, hogy elemezni érdemes a javító tanárok viselkedését, annak érdekében, hogy ezt is figyelembe lehessen venni a javítási és pontozási eljárások korrekciójánál.

8.12. ábra

Érettségi eredmények megoszlása matematikából, 2005 (%)



Forrás: A 2005. évi érettségi adatok alapján Horn Dániel számítása

Korábban utaltunk arra, hogy a standardizált érettségi eredmények akár az iskolák teljesítményének értékelésére is használhatóak. Az adatok azt mutatják, hogy az iskolai szinten aggregált, százalékos formában kifejezett érettségi eredmények megbízható módon jelzik egy-egy intézmény eredményességét. Így például az iskoláknak középszintű érettségien elért eredményei igen erősen korrelálnak ugyanezen iskoláknak a kompetenciaméréseken elért eredményeivel. Ahol az átlagos szövegértési kompetencia-pontszám a 2001/2002-es kompetenciamérésen csaknem 620 pont volt, ott a 2005-ös aggregált érettségi eredmény 80% felett lett, míg ahol ugyanez a pontszám kevesebb mint 450 volt, ott az érettségi eredmény 40% alatt maradt (lásd Függelék 8.9. táblázat).

8.4. A minőségpolitika eszközrendszere

Magyarországon 1990 óta számos olyan értékelési eszköz jelent meg a közoktatásban, amelyek egy egységes minőségértékelési rendszer elemeit képezhetik (*Jelentés...*, 2000; 2003). Ugyanakkor maga a rendszer egyelőre még nem teljes és nem működik összehangoltan. Ennek igénye magas szinten megfogalmazódott például akkor, amikor a parlament 2004-ben elfogadta a fejezet elején említett határozatát, aminek nyomán az Oktatási Minisztérium elkezdte egy egységes közoktatási minőségértékelési stratégia kidolgozását.⁶ A következőkben azokat az eszközöket mutatjuk be, amelyek már működnek a magyar közoktatásban, és amelyek szerepét a készülő stratégia is megerősíti.

8.4.1. Az Országos kompetenciamérés

A korábban többször említett Országos kompetenciamérés a magyarországi közoktatási minőségpolitika egyik legfontosabb eszköze. E vizsgálatnak, amint arra már utaltunk, az is célja, hogy a mérés során alkalmazott új teszttartalmak és értékelési eljárások új tartalmi fejlesztési igényeket közvetítsenek az iskolák felé, valamint fejlődjön az intézményi szintű értékelési kultúra és ennek módszertani háttere. Szakmailag elsősorban ez indokolja azt, hogy a mérés az adott évfolyamokon tanulók teljes körét érinti. Hatása leginkább abban nyilvánulhat meg, hogy minden iskola számára lehetővé válik a központilag feldolgozott adatok alapján saját intézménye tanulói teljesítményének elemzése, az országosan kialakuló eredményekhez és mutatókhoz viszonyított értékelése. Az intézményeknek azonban saját helyzetük diagnosztizálása után képeseknek kell lenniük intézkedéseiket megtervezni és megvalósítani. Erre készíteti őket az is, hogy a közoktatási törvény 2006. júliusi módosítása⁷ értelmében, ha egy adott iskolában folyó pedagógiai tevékenység az országos mérés, értékelés eredményei szerint nem éri el a jogszabályban meghatározott minimumot, a fenntartó köteles felhívni az iskola igazgatóját, hogy készítsen intézkedési tervet. Ha ez sem vezet az eredmények kívánt javulásához, akkor a fenntartónak kell – szakértő bevonásával – intézkedési tervet készítenie, melynek a végrehajtását az OKÉV hatósági ellenőrzés keretében vizsgálja. A mérés a közoktatás minőségének javítását és a tartalmi, pedagógiai munka fejlesztését szolgáló országos eszközök között az egyik legnagyobb hatású lehet akkor, ha az intézmények, az egyes tanárok képesek azt megfelelő módon alkalmazni. Az Országos kompetenciamérés ezt, mint korábban említettük, azzal is segíti, hogy az eredmények feldolgozásához egy olyan technológiát (szoftvert) biztosít az iskolák számára, amelynek használatával a pedagógusok akár feladatonként, osztályokra bontva is el tudják végezni az eredmények helyi szintű értékelését egyénenként, elemezhetik saját tanulói teljesítményét és saját diákjaik teljesítményét másokéhoz hasonlíthatják. Ezzel összefüggésben érdemes hangsúlyozni, hogy a mérési eredmények nyilvánosságát a közoktatásról szóló törvény előírja (lásd a *keretes írást*).

Az Országos kompetenciamérésnek rendszerszinten, az oktatáspolitikai számára is jelentős hozadéka van, hiszen a kiválasztott évfolyamok biztosítják, hogy szinte

⁶ A dokumentum e kötet kéziratának lezárásakor még nem került nyilvánosságra.

⁷ 2006. évi LXXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 16. § (2) bekezdés.

A közoktatás országos mérési feladatai a közoktatási törvényben

99. §

(4) Az országos mérési feladatok keretében kell rendszeresen mérni, értékelni a nevelési-oktatási intézményekben folyó pedagógiai tevékenységet, így különösen az alapkészségek, képességek fejlődését. Az oktatási miniszter évente a tanév rendjéről szóló rendeletében határozza meg az országos mérési feladatokat.

(5) A (4) bekezdésben meghatározott mérésnek minden tanévben ki kell terjednie a közoktatás negyedik, hatodik, nyolcadik és tizedik évfolyamán minden tanuló esetében az anyanyelvi és a matematikai alapkészségek fejlődésének vizsgálatára. A szakiskola tizedik évfolyamán folytatott mérésnek az olvasás és szövegértés vizsgálatára is ki kell terjednie.

(6) Az országos mérés, értékelés összesített és intézményekre vonatkozó eredményét az Oktatási és Kulturális Minisztérium honlapján közzé kell tenni, és a mérés, értékelés során szerzett intézményi szintű adatokat – a további feldolgozhatóság céljából – hozzáférhetővé kell tenni.

Forrás: 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

az összes magyar (alap- és középfokú) iskola teljesítményéről képe legyen az oktatási kormányzatnak. Hasonló hatása a mintavételes adatfelvételen alapuló nemzetközi méréseknek is van: ezek elsődlegesen azzal szolgálják az oktatás minőségének ügyét, hogy jelzik a problémákat az oktatásirányítás felé, azaz megbízható jelzőrendszerként működnek.

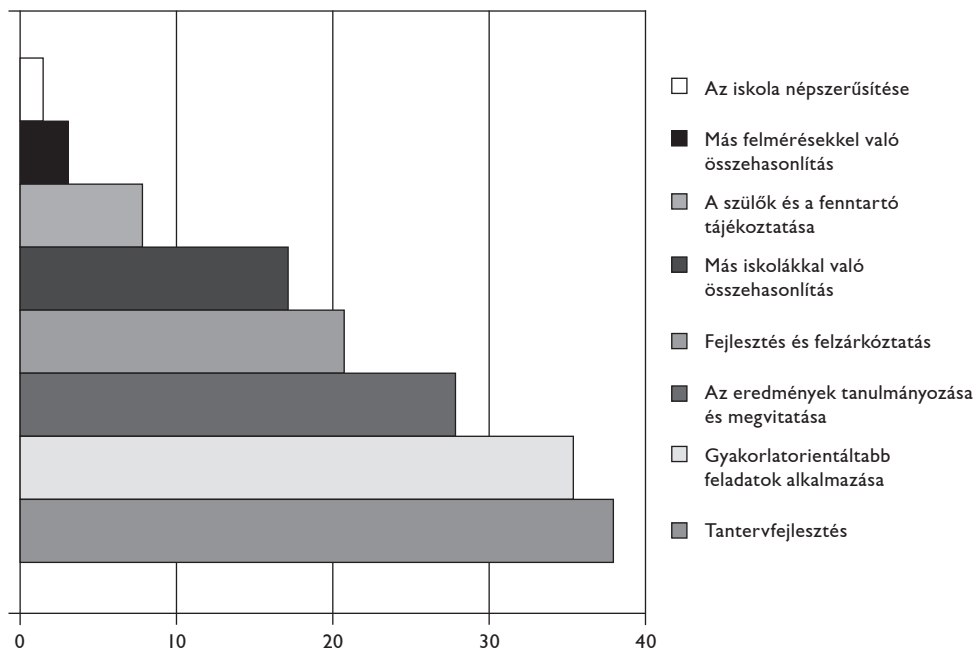
A kompetenciamérések céljának eléréséről hosszú távon természetesen csak a teljesítmények javulása adhat majd igazolást, azonban az iskolai visszajelzések rövid távon is támpontot adnak a mérés eredményeinek intézményi szintű felhasználásáról és hasznáról. A 2004-es, sorrendben harmadik vizsgálat alkalmával az iskolaigazgatók több mint háromnegyede hasznosnak ítélte az Országos kompetenciamérést, mind az egyes tantárgyi területek szempontjából, mind pedig a mérési-értékelési kultúra megalapozásának szempontjából (lásd Függelék 8.10. táblázat).

A hasznosság megítélésén túl az is nagyon fontos visszajelzés, hogy konkrétan az egyes iskolák mire használták fel a kompetenciamérés intézményekhez visszajuttatott eredményeit. Elmondható, hogy legnagyobb arányban tantervfejlesztésre használták, de ezen kívül az iskolák valamivel több mint egyharmada a mérés során alkalmazott gyakorlatorientáltabb feladatokkal gazdagította tanítási gyakorlatát (lásd 8.13. ábra).

Az Országos kompetenciamérés 2001-ben – a tanév eleji időpontja és megcélzott évfolyamai alapján – diagnosztikus mérésnek indult, jellegzetes bemeneti pontokhoz kapcsolódott. A tanulók ötödik és kilencedik évfolyam kezdetén töltötték ki a tesztet, és ebbe a koncepcióba jól beleillett, hogy 2001 őszén az összes első évfolyammal rendelkező iskola kapott egy diagnosztikus fejlődésvizsgáló mérőeszközcsomagot (DIFER) is. Itt azonban nem beszélhetünk a szó hagyományos értelmében vett mé-

8.13. ábra

A kompetenciamérés eredményeinek felhasználása, az iskolaigazgatók válaszai alapján, 2005 (%)



Forrás: Student Performance..., 2005

résről, mert nem a korosztály országos értékelése volt cél, hanem a pedagógusok és iskolák helyben alkalmazható eszközökkel való ellátása. A következő években, amikor a kompetenciamérés a klasszikus bemeneti pontok helyett hatodik és tizedik évfolyam végén történt, az elsős mérőeszközcsomag háttérbe szorult, az intézményektől nem kérték ennek használatát. Ezáltal háttérbe szorult a mérések fejlesztő funkciója, miközben az értékelési funkció sem teljesült. Ezt a hiátust is érzékelve a 2004/2005. évi tanévben a miniszter már jogszabályban⁸ rendelte el a DIFER alkalmazását. A tanév rendjében megfogalmazottak szerint az igazgatóknak fel kellett mérniük azon első évfolyamos tanulóik körét, akiknél az óvodai jelzések, illetve a tanév kezdete óta a szerzett tapasztalatok alapján az alapkészségek fejlesztését hangsúlyosabban kell a későbbiekben támogatni, és ezért az osztálytanító indokoltnak látja az azt elősegítő pedagógiai tevékenység megalapozásához a Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer alkalmazását. A rendelkezésre álló adatok szerint az iskolák több mint háromnegyedében érezték az igazgatók ennek szükségességét, legalább egy tanuló esetében. Ugyanakkor az igazgatók fele szerint a kötelező alkalmakon kívül az eszközt nem használták, jöllehet kevesebb, mint negyedük ítélte meg úgy a 2004/2005-ös tanévben, hogy egyetlen tanuló esetében sincs erre szükség (lásd Függelék 8.11. táblázat).

⁸ 11/2004. OM rendelet a 2004/2005. tanév rendjéről.

8.4.2. Intézményértékelés és intézményi szintű minőségbiztosítás

Az intézményértékelési rendszer együttesen jelenti az intézményi önértékelést és a külső fenntartói értékelést. Magyarország azon ritka országok közé tartozik, ahol nem létezik rendszeres és szakmailag ellenőrzött színvonalú külső értékelés (Halász, 2004). Az egyes közoktatási *intézmények szakmai munkájának értékelése* az intézmény-fenntartók feladata, melyet a közoktatási törvény⁹ ír elő számukra, pontosan meghatározva azon eszközök körét¹⁰ is, melyeket alkalmazhatnak a tevékenység során (erről lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet). Felhasználhatják a külső szakértők által végzett értékelések és mérések eredményeit, önértékelést tartalmazó beszámolót kérhetnek az intézménytől, illetve kikérhetik az iskolaszék véleményét. Többek között ennek segítését is szolgálták a központi irányítás által 1999-től meghirdetett pályázatok (SZAK, Közoktatás 2001), melyek az önkormányzatoknak biztosítottak lehetőséget szakértői szolgáltatások megvásárlására. 2005 óta azonban már nincsenek központi pályázatok. A hazai szabályozási környezetben sok múlik azon, hogy egy-egy önkormányzat hogyan birkózik meg fenntartói kötelezettségeivel, milyen szinten látja el az iskolák értékelésével kapcsolatos feladatait. Ha ugyanis nincs arra garancia, hogy meghatározott időszakonként minden egyes iskolában elfogadható szakmai színvonalon elvégzett intézményértékelésre kerüljön sor, akkor nem lehet biztosítani és folyamatosan fenntartani a közoktatás minőségét. Ennek érdekében írja elő a közoktatási törvény 2003. évi módosítása¹¹ a rendszeres (négyévenként legalább egyszeri) fenntartói ellenőrzést, ami kiterjed a közoktatási intézmény gazdálkodására, működésének törvényességére, hatékonyságára és a szakmai munka eredményességének értékelésére. A fenntartó az intézmény munkájával kapcsolatos értékelését köteles nyilvánosságra hozni.

A közoktatási törvény 2003-as módosítása valamennyi óvoda és iskola számára előírta saját minőségfejlesztési rendszer kiépítését, és ennek egy, a fenntartó által jóváhagyott önálló dokumentumban (minőségirányítási program) való rögzítését.¹² A minőségüggyel kapcsolatos szabályozás korábban a pedagógiai program részeként jelent meg, a törvénymódosítást követően azonban külön, nyilvános dokumentum, amelynek minden intézményben 2004. június 30-ig kellett elkészülnie. Az önkormányzati fenntartású intézmények esetében az intézményi minőségirányítási programnak összhangban kell állnia az önkormányzati minőségirányítási programmal. Ez azt jelenti, hogy az önkormányzatok oktatásirányító munkájába is változást hozott a törvénymódosítás, hiszen önkormányzati minőségirányítási programot kellett készíteniük 2004. január 31-ig (ehhez kellett az intézményeknek igazodniuk). Az önkormányzati minőségirányítási program az önkormányzati közoktatási rendszer egészére határozza meg a fenntartó elvárásait, az egyes intézményeknek a fenntartói elvárásokkal kapcsolatos feladatait, a közoktatás rendszerének és a közoktatást érintő

⁹ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 102. § (2) bekezdés g) pontja.

¹⁰ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 104. § (4) bekezdés.

¹¹ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 70. §.

¹² 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 40. § (10)–(12) bekezdés.

más ágazatok – gyermek- és ifjúságvédelem, szociálpolitika, munkaerő-gazdálkodás, közművelődés, egészségügy – kapcsolatait, a fenntartói irányítás keretében tervezett szakmai, törvényességi, pénzügyi ellenőrzések rendjét.

Tekintettel arra, hogy e területen reprezentatív kutatás, illetve adatgyűjtés nem történt, viszonylag keveset tudunk a fenntartói szakmai értékelésről és az önkormányzati minőségirányítási programokról. Kivétel ez alól a megyei pedagógiai szolgáltatók által végzett értékelés, amiről az érintett szervezetek gyűjtenek adatokat (lásd *Függelék 2.10. táblázat*). A megyei jogú városok e területtel kapcsolatos tevékenységéről és vélekedéséről is tudható, hogy szinte kivétel nélkül szakértőt kértek fel az önkormányzati minőségirányítási programok (ÖMIP) elkészítésére (amit gyakran az idő rövidségével magyaráztak). Ugyanakkor azok a fenntartók, akiknek már voltak hagyományaik az intézményértékelés terén, e dokumentumban a létező gyakorlatot igyekeztek legitimálni, esetleg kisebb kiegészítésekkel. Magának a programnak a legnagyobb pozitívumát abban látták, hogy precízen lebontva és mindenki számára egyértelműen tartalmazza a fenntartói lépéseket. A dokumentumok elemzése alapján megállapítható, az oktatásirányítók jól érzékelik azt, hogy a fenntartókkal szemben támasztott elvárások már nem csupán a törvényes működés felügyeletét érintik. Ennek ellenére a szakmai munka ellenőrzése, értékelése általában kimerül az ellenőrzés részletes kifejtésében, és az értékelést a legtöbb esetben csak mint az intézményi önértékelésre alapuló aktust említik meg. Az intézmények különböző típusú minőségirányítási programokat készítettek, amelyek többek között abban térnek el egymástól, hogy mennyire szakadnak el az ellenőrzés hagyományos, a tanügyi dokumentumokra fókuszáló formájától. Ezt nagymértékben segítené, ha átfogó stratégiai és intézményfejlesztési megközelítést alkalmaznának (*Sinka, 2005*) (erről részletesebben lásd a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet).

A minőség fejlesztését és biztosítását célzó politika fontos eleme ezek szervezeti szintű garanciáinak kiépítése. Az intézményi szintű minőségbiztosítás arra a megközelítésre épül, hogy a minőség egyik legfontosabb mércéje a szolgáltatás igénybe vevőinek elégedettsége. A minőség problémája, ahogy erre korábban utaltunk, a kilencvenes években vált Magyarországon a közoktatás-politika kiemelt területévé. Ennek egyik magyarázata az, hogy a centralizált oktatási rendszerben korábban működő ellenőrzési és minőségbiztosítási mechanizmusok a decentralizációval együtt megszűntek vagy elsúlytalanodtak, s így többé nem tudták funkciójukat betölteni. Az ellenőrzés, az értékelés és a minőségbiztosítás fogalmának értelmezése az 1999. évi módosítás során belekerült a közoktatási törvénybe,¹³ így a jogi szabályozás is megerősítette, hogy a központi irányítás egyik fő célkitűzése lett az intézményi szintű minőségbiztosítási rendszerek kiépítése. Az Oktatási Minisztérium a minőségfejlesztésre vonatkozó céljainak elérése érdekében 1999-ben Comenius 2000 névvel egy fejlesztési programot indított el, e program szervezésére (*Jelentés..., 2000*), továbbá a közoktatási intézmények és a fenntartók minőségfejlesztési, minőségirányítási tevékenységének elősegítésére és koordinálására programirodát hozott létre, és a helyi (intézményi) minőségbiztosítási rendszerek kiépítését jelentős összegű céltámogatásokkal is ösztönözte. A közoktatás területén folyó minőségfejlesztés célja annak garantálása volt, hogy az oktatási-nevelési intézmények a társadalmi és a helyi igényeknek megfelelő szolgáltatásokat nyújtsanak.

¹³ 1999. évi LXVII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 26–27. §.

Az intézményi szintű minőségbiztosítás és -fejlesztés jogi háttérét az oktatási miniszter által 2002-ben kiadott rendelet¹⁴ teremtette meg, melynek hatálya – fenntartótól függetlenül – minden közoktatási intézményre kiterjed. Ennek célja az volt, hogy meghatározza a minőségfejlesztéssel kapcsolatos feladatokat, valamint megalapította az e területen kiemelkedő teljesítményt nyújtó intézmények állami elismerését szolgáló Közoktatás Minőségéért Díjat. A rendelet előírta, hogy minden közoktatási intézménynek folyamatos, önértékelésen alapuló minőségfejlesztési tevékenységet kell folytatnia. Ezt a munkát az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont irányelv kiadásával segíti, amely valamennyi közoktatási intézmény részére tartalmaz szervezési és módszertani megoldásokat. A rendelet nem korlátozódik az intézmények feladatainak szabályozására, országos minőségfejlesztési feladatokat is előír, elsődlegesen a szakmai segítségnyújtás körében. Idetartozik a módszertani anyagok kidolgozása, a minőségfejlesztési tanácsadók jegyzékének összeállítása és gondozása (az intézmények a minőségfejlesztési feladatok végrehajtásához minőségfejlesztési tanácsadót vehetnek igénybe), a minőségfejlesztési képzések és továbbképzések szervezése. Az országos minőségfejlesztés keretében kell megszervezni és működtetni a közoktatás országos mérési-értékelési rendszerét, ehhez kapcsolódóan a tanév rendjéről szóló rendelet határozza meg, hogy az adott tanévben milyen mérések megszervezésére kerül sor.

A 2002-es kormányváltást követően a kormányzati politikában a minőségbiztosítási program fejlesztését célzó új formai és tartalmi elemek jelentek meg. Az intézkedések elsődlegesen a Comenius 2000 program monopolhelyzetének feloldását célozták, lehetőséget biztosítva más minőségfejlesztési-intézményfejlesztési modellek akkreditálására is; ösztönözve a „jó gyakorlat” elterjesztését, többek között éppen a Comenius 2000 program tapasztalatait és eredményeit felhasználva, de más, működő minőségfejlesztési modelleket is bevonva. Ezen túlmenően, mint már említettük, valamennyi oktatási intézmény számára előírták saját minőségfejlesztési rendszer kiépítését, és ennek a fenntartó által jóváhagyott dokumentumban történő rögzítését.¹⁵ E dokumentum alkalmas az intézményszintű értékelési tevékenység vezérlésére, különösen annak nyomán, hogy egy későbbi jogszabály-módosítás¹⁶ pontosította tartalmát, egyértelműen feladatként megfogalmazta az ellenőrzési, értékelési és mérési feladatok tervezését és végrehajtását, továbbá előírta a nyilvánosságra hozás kötelezettségét is. Érdemes megemlíteni azt is, hogy az intézményfenntartók számára lehetővé tették a költségvetési törvényben megállapított hozzájárulás igénybevételét, amit az intézményi minőségirányítási program működtetéséhez és az önkormányzati minőségirányítási program végrehajtásához lehet felhasználni.

¹⁴ 3/2002. (II. 15.) OM rendelet a közoktatás minőségbiztosításáról és minőségfejlesztéséről.

¹⁵ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 40. § (10)–(12) bekezdés.

¹⁶ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 40. § (11) bekezdés.

9. OKTATÁSI EGYENLŐTLENSÉGEK ÉS SPECIÁLIS IGÉNYEK

9.1. Az oktatási egyenlőtlenségek fogalomrendszere

A nemzetközi szakirodalom az elmúlt évtizedekben egyre nagyobb figyelmet szentelt az iskolák mikrovilágában végbemenő minőségi folyamatoknak. Az 1966-os egyesült államokbeli Coleman-jelentés¹ (Coleman, 1966) volt az első olyan nagy hatású kutatás, amely megpróbálta a tanulói teljesítménykülönbségek mögött meghúzódó iskolán belüli tényezőket is feltárni. Az elkövetkező évtizedek kutatásai, valamint a PISA-felvétel eredményei is arra engednek következtetni, hogy a tanulási eredményekben kimutatható különbségek a tanulási környezettel, ezen belül is elsősorban a tanárok minőségével és a tanulói csoportok társadalmi összetételével állhatnak összefüggésben.

9.1.1. Az oktatási egyenlőtlenségek értelmezési kerete

A kilencvenes évekre az oktatáskutatás és -politika az oktatási egyenlőtlenségek keletkezését összetett társadalmi mechanizmusok eredményének tekintette, amelyben meghatározó szerepet játszanak az iskolák közti minőségi, valamint a szülők társadalmi-gazdasági státusa közötti különbségek (Levin, 2003; Education, 1997; Sammons–Hillman–Mortimer, 1995). Miután az iskola a gazdasági-társadalmi közegbe ágyazottan működik, hajlamos különböző mechanizmusok útján leképezni a társadalmi egyenlőtlenségeket. Ennek megfelelően minél inkább rétegzett és etnikai alapon szerveződött egy társadalom, annál erősebbek az oktatásban tapasztalható egyenlőtlenségek, és annál kisebb az oktatás kompenzációs képessége. Az iskola a többségi társadalom szegregációs nyomásának, illetve a középosztály szelekciós igényeinek önmagában nem tud ellenállni (Radó, 2000).

Az oktatási egyenlőtlenségek nem kizárólag oktatásszervezési és oktatáspolitikai problémák, jelentőségük messze túlmutat ezen. A tanulási eredményekben és továbbhaladásban mérhető egyenlőtlenségek negatívan hatnak a társadalom ver-

¹ A jelentés egyik fő megállapítása, amelyet a következő években több független kutatás is megerősített az volt, hogy a szegény afroamerikai diákok lényegesen jobban teljesítenek, ha a fehér középosztály iskoláit látogatják.

senyképességére és a gazdasági növekedésre is. A nemzetközi szakirodalom szerint erős kapcsolati összefüggések mutathatók ki egy ország gazdasági ereje, társadalmi fejlődési potenciálja, illetve a társadalom minden tagja számára hozzáférhető és megfelelő minőségű oktatási rendszer között. Minél kisebbek az oktatási teljesítményben mért eredmények eltérései a társadalmilag előnyös, illetve hátrányos helyzetű csoportok között, annál nagyobb az ország gazdasági teljesítőképessége (Levin, 2003). Ez egyrészt a képességek jobb kibontakozásával és felhasználásával magyarázható, másrészt az iskolai végzettségnek az életminőségre gyakorolt összetett hatásaként értelmezhető. Általánosan elfogadott tény, hogy a magasabb iskolai végzettség jelentősen jobb életminőséget von maga után. Az előnyösebb foglalkoztatási feltételek, a magasabb kereset, a stresszoldottabb életforma, a kiegyensúlyozott családi és közösségi élet általában jobb egészségi állapotot és hosszabb, aktív élettartamot eredményeznek (Levin, 2003). Azokban az országokban, ahol a társadalom jelentős része nem rendelkezik a társadalmi-gazdasági életben való aktív részvételhez megfelelő képzettséggel, a szociális és egészségügyi kiadások jelentősen megnőnek. Ez nemcsak azt jelenti, hogy jelentős társadalmi humán erőforrások esnek ki a gazdasági termelésből, de ezzel párhuzamosan az állami kiadások indokolatlanul nagymértékben megnőnek, amelyet az alulteljesítő gazdaság nem képes finanszírozni.

A probléma jelentősége azért nőtt meg az elmúlt évtizedekben, mert a modern ipari társadalmak az iparban és a mezőgazdaságban még tömegesen alkalmaztak képzetlen betanított és segédmunkásokat, a posztindusztriális tudás gazdaságban azonban az irántuk megnyilvánuló munkaerő-piaci kereslet minimálisra csökkent. A foglalkoztathatóság alsó képzettségi küszöbe megnőtt. A sok segéd- és betanított munkást igénylő „teljes foglalkoztatás” mellett akár funkcionálisnak is tekinthettük, hogy az oktatási rendszerek 20-30%-nyi képzetlen fiataalt bocsátottak a munkaerő-piacra. A képzetlen rétegek hasonló mértékű újratermelése ma már a rendszer súlyos működési hibájának tekinthető, hiszen a későbbi munkaerő-piaci integráció és/vagy e réteg segélyezése óriási költségekkel terheli meg az államháztartást, visszafogja a gazdaság fejlődését. Ezért van az, hogy míg a nyolcvanas évekig az esélyegyenlőség növelése kifejezetten a politikai baloldal programjaiban szerepelt, mára minden oktatáspolitikai programban és nemzetközi szervezet ajánlásában központi helyet kap a ki- és lemaradók arányának drasztikus visszaszorítása.

Nyilvánvaló tehát, hogy a minőségi oktatás, illetve az oktatás eredményességének társadalmilag és területileg egyenlőbb eloszlása meghatározó erővel bír a társadalmi-gazdasági fejlődésben. Ezért az oktatási egyenlőtlenségek nemcsak a hozzáférés bemeneti oldaláról, hanem az oktatási folyamat kimeneti oldalára, a munkaerő-piaci részvételre való hatásuk szempontjából is vizsgálandók. Az oktatási egyenlőtlenségeket a társadalmi-gazdasági fejlődés szemszögéből vizsgáló elemzés új módszertani megközelítéseket igényelt. E megközelítések kulcsdimenziói az egész életen át tartó tanulás, valamint a formális (iskolai, képzettséghez vezető) tanulás mellett a nem formális és az informális tanulás (erről lásd a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet), amelyek központi szerepet kapnak egyebek mellett az OECD és az Európai Unió oktatási ajánlásaiban is.

Magyarországon az oktatási egyenlőtlenségek csak fokozatosan, a kilencvenes évek végére kaptak központi helyet a szakmapolitikán és a politikai közgondolkodáson belül. Ugyan az évtized közepétől számos kutatás igyekezett felhívni a társa-

dalom és a politikai elit figyelmét a magyar oktatási rendszeren belül egyre növekvő egyenlőtlenségekre, a 2000-ben elvégzett PISA-vizsgálatok eredményeinek nyilvánosságra kerüléséig csekély figyelmet kapott a téma. Mind az OECD vizsgálatait (Vári, 2003; *Special Needs Education*, 2000), mind pedig a hazai elemzések sora (Csapó, 2002; Radó, 2000; Radó, 2003; Andor–Liskó, 2000) azt igazolták, hogy a kilencvenes évek Magyarországon az erős szelekciós mechanizmusok eredményeként az iskolák közötti különbségek tovább növelik a tanulók iskolai teljesítményének induláskor mért egyenlőtlenségeit.

A hazai folyamatok abban a speciális erőterben alakultak, amelyet a rendszerváltozást követő növekvő jövedelmi egyenlőtlenségek, a gyors társadalmi átrendeződéssel együtt járó alacsony szolidaritási szint és az alapvető szabadságjogként tételezett szabad iskolaválasztás formáltak. A kilencvenes évek második felében végzett kutatások azt bizonyították, hogy „az emberek jelentős hányada természetesnek, sőt kíváncsinak tartotta azt, hogy a társadalmi különbségeket az oktatási rendszer leképezi, és támogatták a korai iskolai szelekciót, az erős felvételi versenyt vagy az elitszektor kialakulását” (Halász, 2006).

A szelekció fogalma az oktatásügyi szakirodalomban folyamatosan jelen van, a *szegregáció* kifejezés használata azonban viszonylag új keletű. Olykor majdnem szinonimaként használják a két fogalmat. Magyarra fordítva az előbbi (*ki*)válogatást, az utóbbi *elkülönítést* jelent, egy erős szelekció eredményeképpen létrejövő állapotot. Azt mondhatjuk, hogy az elmúlt másfél évtized alatt a rendszerben a szelekciós mechanizmusok úgy felerősödtek, hogy mára az iskolások jelentős hányada jár viszonylag homogén, saját társadalmi pozíciójához közeli státusú és teljesítményű diákokkal egy iskolába, egy osztályba. A korábban „csak” szelektívnek mondott magyar iskola-rendszer mára szegregáló, az egyes társadalmi csoportokat egymástól elkülönülten nevelő rendszer lett, amely elkülönülés-elkülönítés a közoktatás valamennyi szintjén megfigyelhető. A szegregáció különösen sújtja a roma kisebbséget, nyílt és burkolt szelekciós eszközökkel különíti el a cigány tanulók jelentős hányadát (Havas, 2002; Kertesi–Kézdi, 2005; Neményi, 2004). Megjegyezzük, hogy az iskolarendszerekben kisebb vagy nagyobb fokú szelekció mindig jelen van, a szegregációra való hajlam jóval szűkebb körre, csak a kevésbé szolidáris társadalmakra jellemző.

A szegregációt előidéző fő okokat elég pontosan le lehet írni (Kertesi–Kézdi, 2005). A szabad iskolaválasztás intézménye – sok más tényező (például a munkanélküliség növekedése) mellett – és a helyi szereplők (szülők, intézmények, fenntartók) jelentős döntési autonómiája a szolidaritás alacsony szintje mellett szükségszerűen vezet a diákokat elkülönülten nevelő helyzethez. Azok a szülők, akik gyerekeik számára jobb iskolázásra törekednek, érthető módon gyakran vállalják a körzeten kívüli iskola választásával járó – utazásban, időben, költségekben megnyilvánuló – hátrányokat, hiszen összességében előnyökre – jobb szolgáltatásra, jobb továbbtanulási és karrieresélyekre – számítanak. Az iskolák érdekeltiségét is könnyű kimutatni abban, hogy keressék a jobb státusú és teljesítményű klienseket. Az iskolák között verseny folyik a több és „jobb” diákért. Ez forrásmegtakarítást, kevesebb stresszt és megoldandó problémát, kellemesebb munkakörülményeket, több sikert és stabilabb intézményi jövőt jelent. Amely iskolák tehát a kilencvenes évek elején a „szabad verseny” beindulásakor jobb induló helyzetben voltak, kedvezőbb fekvésűek (például a belvárosban vannak), és a vezetés érzékenyen reagált a lakossági igényekre, azok most a közép-

osztály iskolái. Ezekből a peremhelyzetű rétegek kiszorultak. Éppen ezért a korábbiakhoz képest megnőtt a falvakból a városokba, esetleg szomszédos falvakba ingázó iskolások száma is (Kertesi–Kézdi, 2005; Havas–Liskó, 2005).

Így a társadalmi nyomás eredményeként a kilencvenes évek végére a magyar oktatási rendszerben olyan mértékű egyenlőtlenségek voltak tapasztalhatók, hogy a társadalmi polarizáció az oktatási rendszeren belül multiplikátor hatásként erősítő szelekciós és szegregációs mechanizmusokkal magyarázható (Halász, 2006b). A hazai oktatási egyenlőtlenségeket a 2000-es PISA-vizsgálat eredményei jól illusztrálják. Eszerint a tanulók tanulmányi teljesítménybeli különbségeit Magyarországon kiugróan magas mértékben magyarázta a szülők iskolai végzettsége, az iskolák tanulói társadalmának összetétele (*Knowledge and Skills for Life, 2001*).² Azaz a családi háttér hatása a szabad iskolaválasztás következtében létrejövő homogén iskolák és osztályok kialakulásával és elkülönülésével még inkább felerősödik (Radó, 2003).³

Általánosan elmondható, hogy a magyar oktatási egyenlőtlenségek szelekciós és szegregációs dimenziója az oktatási folyamat mindhárom stádiumára erősen hat. A szelekciós és szegregációs mechanizmusok az oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférést, az oktatási rendszeren belül zajló tanítási-tanulási folyamatot, illetve a tanulási teljesítményeket egyaránt jelentős mértékben befolyásolják. A két dimenzió központi eleme a *minőség*, illetve ennek az *eredményességre* gyakorolt hatása. Ebből adódóan, a szelekciós és szegregációs mechanizmusok hatására kialakuló különböző típusú oktatási egyenlőtlenségek nem iskolaszervezeti és finanszírozási problémaként jelenítendőek meg, hanem a pedagógiai hozzáadott értéknek a minőséget befolyásoló, társadalompolitikai gyökerű és következményű kérdéseként.

9.1.2. Az oktatási egyenlőtlenségek mérséklésének megközelítési módjai

Az oktatási egyenlőtlenségek mérséklésének kérdése az elmúlt évtizedekben nemcsak a nemzetközi elméleti szakirodalomban kapott egyre nagyobb hangsúlyt, hanem az európai országok oktatáspolitikájának, valamint a nemzetközi szervezetek (EU, OECD) ágazatokon is átvélő politikáinak is egyik központi eleme lett. A téma központi elemévé egy olyan oktatási rendszer gondolata vált, amelyben minden egyén nevelési szükségleteinek megfelelő, minőségi oktatásban részesül, melynek segítségével képességeik és tehetségük alapján hozhatnak döntéseket életútjuk vonatkozásában, nem pedig etnikai vagy szociális alapon megkülönböztetett kényszerpályákon mozognak. Ez nemcsak igazságosabb, hanem – és éppen ettől élvez konszenzust a gondolat – a gazdasági fejlődést támogatóbb, hatékonyabb is. E modell nem az esélyegyenlőség, az egyenlő hozzáférés kvantitatív alapokon nyugvó elméletére, hanem az oktatás minőségére és eredményességére, az egész életen át tartó tanulás több szempontú, ágazatközi megközelítésére épült.

² Hasonló problémákkal küzdenek a közép-európai térség országai (Németország, Cseh Köztársaság), ami arra utal, hogy kulturális, történelmi és szerkezeti okok egyaránt szerepet játszanak a tanulói teljesítményekre erőteljesebben ható társadalmi tényezők mögött.

³ Magyarországon az iskolák szocioökonómiai státusa (az odajáró gyerekek átlagos társadalmi státusa) jobban magyarázza a tanulási eredményekben mért különbségeket, mint az egyes gyerekek családi háttere (Radó, 2003).

Ezen újszerű megközelítés része volt annak a paradigmaváltásnak, amely Nyugat-Európában a 80-as évek óta a társadalmi-gazdasági fejlődést nemcsak kvantitatív gazdasági növekedési mutatókon keresztül igyekezett magyarázni, hanem az életminőség, a minőségi fejlődés folyamatát is hangsúlyozta. A klasszikus fejlődési elmélektől eltérően, amelyek a fejlődést kizárólag gazdasági növekedésben értelmezték, és GDP-arányban mérték, az ún. multidimenzionális fejlődésemelvények a fejlődést olyan folyamatként jellemezték, amely humán és társadalmi tőkében, illetve tudásnövekedésben írható le. Ezek az elméletek (*Schumpeter, 1961; Hirschman, 1958; Scott–Storper, 2003; Stiglitz, 1999*) a fejlődés fogalmába gazdasági, környezeti, társadalmi és politikai dimenziókat integráltak. Ebben a megközelítésben egy társadalom fejlődése akkor írható le „minőségi növekedésként”, ha magába foglalja a társadalmi polarizáció csökkenését, a környezet védelmét, a társadalmi javak méltányos eloszlását, valamint a humán tőke (az oktatás és képzés) fejlesztésének elemeit is (*Meier, 2001*). A gazdasági fejlődés eszköze és célja a fogyasztás magas szintjén nem lehet más, mint az emberek életminőségének javítása, a humán szabadságok kiterjesztése a társadalmi kohézió, a politikai és gazdasági szabadságjogokon, a minőségi oktatáson, a megfelelő környezeti feltételek együttes jelenlétén keresztül (*Sen, 1999*). Ezek az elemek összefüggnek egymással, és egymást erősítik: az egyének munkaerőpiacon való jelenléte hozzájárul a gazdasági növekedéshez, ami elősegítheti a társadalmi szolgáltatások (mint például az oktatás és a képzés) expanzióját és minőségi javulását, míg az oktatásban való részvétel tovább erősíti a társadalmi-gazdasági fejlődést.

E fejlődési paradigmaváltásba illeszkedve, az oktatási egyenlőségek kialakításában és az egyenlőtlenségek mérséklésében a tradicionális *esélyegyenlőségi (equality of opportunities)* és *egyenlő bánásmód (equal treatment)* elveket kiegészítve a nemzetközi szakirodalom az *igazságosságra*, a társadalmi hátrányokból fakadó méltánytalan egyenlőtlenségek kompenzálására teszi a hangsúlyt (*equity*). Az esélyegyenlőségi elv szerint a társadalmi igazságosság kritériumát kielégítendő elég volna az oktatási szolgáltatásokhoz való egyenlő hozzáférést biztosítani, a rendszeren belül az egyéni képességek már jogosan határozzák meg a tanulók differenciált előrejutását. Az egyenlő bánásmód elve szerint a hozzáférés egyenlőségén túl azonos tanulási feltételeket és bánásmódot kell biztosítani minden tanuló számára. Összességében e két megközelítés szerint az, hogy az oktatási rendszeren belül ki, hogyan és milyen eredményesen él az esélyegyenlőség és az egyenlő bánásmód felkínálta lehetőségekkel, egyéni felelősség és motiváció kérdése. E két elvrendszer ugyanakkor eltekint a társadalmi egyenlőtlenségeknek az iskolára gyakorolt hatásától, amely erősen befolyásolhatja az egyéni képességek és aspirációk kifejeződését, érvényesülését. Különböző képességű, társadalmi háttérű és tehetségű tanulóknak különböző oktatási környezetre és szolgáltatásra van szükségük ahhoz, hogy kibontakoztassák képességeiket. Mi több, egyes társadalmi csoportoknak több és más jellegű lehetőségre van szükségük a számukra megfelelő eredményesség eléréséhez, mint a többségnek (például fogyatékosok, mélyszegénységben élők) (*Levin, 2003*). Ezért az „ugyanazt mindenkinek” hivatalos esélyegyenlőségi elvek megvalósulása esetén is méltánytalan hátrányok érhetnek tanulói csoportokat egy differenciálatlan oktatási környezetben.

Ennek megfelelően a legjelentősebb nemzetközi szervezetek (EU, OECD) az esélyegyenlőség és egyenlő bánásmód keretein túllépve egy *méltányosabb* közoktatási rendszer kialakítását fogalmazzák meg. Egy OECD szakértői bizottság 1997-es

meghatározása szerint: „Az oktatási méltányosság egy olyan oktatási környezetre vonatkozik, amelyben az egyéneknek módjukban áll, hogy képességeik és tehetségük alapján fontoljanak meg választási lehetőségeket és hozzanak döntéseket, s ebben ne sztereotípiák, egyoldalú elvárások és diszkrimináció befolyásolják őket. Az oktatási méltányosság megvalósítása bármilyen etnikai háttérrel rendelkező fiú és lány számára lehetővé teszi, hogy fejlessze készségeit, melyek lehetővé teszik számára, hogy produktív, cselekvőképes polgárrá váljon. Ez az oktatási környezet nemre, etnikai hovatartozásra és szociális háttérre tekintet nélkül gazdasági és társadalmi lehetőségeket nyit meg” (*European Benchmarks...*, 2002).

A méltányosságon alapuló oktatáspolitikának tehát nem az a célja, hogy megszüntessen minden tanulási eredményben mért egyéni különbséget, hanem sokkal inkább egy olyan oktatási környezet kialakítása, amely hozzáférést biztosít minden tanuló számára saját egyéni képességei és készségei maximális fejlesztésére. Miután az oktatásban tapasztalható egyenlőtlenségek nem mérsékelhetők egy szűk ágazati megközelítésben, az OECD és az EU oktatáspolitikai elvei és gyakorlata a méltányos oktatási rendszert az egész életen át tartó tanulás paradigmájában, egy szektorközi tág kategóriaként értelmezi, melynek megvalósításáért szükségszerűen együtt dolgoznak a különféle ágazatok: a civilek, az oktatás- és szociálpolitika, a közigazgatás, a foglalkoztatáspolitikák stb.

Ugyan Magyarországon az 1990-es évektől a nemzetközi hatások folyamatos felerősödése figyelhető meg az oktatás területén, az oktatási egyenlőtlenségek mérséklésében Magyarország ez idáig csak részben adaptálta a méltányosság gondolata köré épülő nemzetközi oktatáspolitikai elveket. Bár az EU-csatlakozással összefüggésben és az OECD tematikus vizsgálatainak elmarasztaló észrevételei eredményeként⁴ számos program indult, melyek az egyenlőtlenségek csökkentését és az integráció elősegítését voltak hivatottak elősegíteni (erről lásd az *egyenlőtlenségek mérsékléséről* szóló 9.3. alfejezetet), a méltányosság fogalmának oktatáspolitikai használata Magyarországon még nem általánosan elfogadott. Ennek oka részben szemantikai (lásd a *keretes írást*), részben gyakorlati.

A méltányosság fogalmának meggyökerezését hátráltatja annak a hazai közpolitikai gyakorlatban és oktatási környezetben való idegensége. A magyar rendszer egyik paradoxonja, hogy a legújabb OECD- és EU-megközelítések csak a szakértői és igazgatási elit szintjéig jutnak el, szakmapolitikai lefordításuk nem történik meg a kulcsfontosságú *intézményi* szinten. Így például a tanulási-tanítási folyamatban tapasztalható, az intézmények működésével, valamint a közoktatási intézmények rendszerkörnyezetével kapcsolatos problémák – mint pl. tanár-szülő kapcsolatrendszer, a tankönyvtartalmak, a házirendek kultúrája, ezeknek és a tankötelezettség betartatásának hagyományai, a speciális tantervű (kisegítő) általános iskolákba való irányítás gyakorlata stb. – jelentős mértékben gátolják a méltányossági megközelítés gyakorlati alkalmazását. A rendszerkörnyezetben felmerülő problémák közül ki kell emelni, hogy az *intézményfenntartók* (megyei és települési önkormányzatok) szintjén a fenntartói kapacitások nem kedveznek egy társadalompolitikai és pedagógiai kér-

⁴ Az OECD „Special Education Needs” adatai, valamint a PISA-vizsgálatok eredményei számos oktatási egyenlőtlenségre hívták fel a figyelmet, mint például a speciális nevelési igényű tanulókkal való foglalkozás hiányosságaira, illetve a szülői, szociokulturális különbségek által meghatározott óriási tanulói teljesítménykülönbségekre.

déseket feszegető, egyúttal helyi konfliktusokat is gerjesztő megközelítésnek. A *pedagógusok szintjén* a munka tervezése, dokumentálása és elszámolása olyan egységes és hagyományos keretben történik (45 perces órák, szaktantárgyi rendszer), melyek nem kedveznek az újszerű megoldások intézményesített bevezetésének, és akkor nem említettük a pedagógusok szakmai-viselkedési beidegződéseit. A magyar közoktatás általános rendszerszintű problémája az elszámoltathatóság gyenge foka, amely a méltányosság területén különösen hiányzik (például az ellenőrzés, a számonkérés és a szankcionálás hiányai révén).

A méltányosság fogalom szemantikai megközelítésben

Az első szint az eredeti angol szó, az equity magyar fordításának szemantikai tartalmával függ össze. Az *equity* jelentéstartalma az *igazságosság* (justice), a *tisztesség*, a *sportszerűség* (fairness), a *nem részrehajlás* (impartiality) és a *jogszerűség* (justness) fogalmak jelentésével azonosul.* A szóból képzett jelző, az *equitable* magyar fordításai, a *jogos*, *jogszerű*, *igazságos* kifejezések egyértelműen magukban hordozzák az eredeti szó jelentéstartalmának vonatkozásait.** Az equity magyar fordításaként használt *méltányosság* magyar kifejezés – amely önmagában nem is szerepel az értelmező kéziszótárban – nem pontosan fejezi ki a szó eredeti jelentését, mi több, köznyelvi értelemben azzal ellentétes, paternalisztikus konnotációval bír.

A második szint az érintett hátrányos helyzetű társadalmi csoportoknak e szemantikai jelentéshez való viszonya. A hazai közéletben vita folyik a méltányosság kifejezés megfelelőségéről. Egyesek szerint a kifejezés köz- és szaknyelvi jelentéseit el kell különíteni egymástól. Szakmai értelemben a méltányosság kifejezés megfelelő, mert az eredményesség, a minőség és a különbözőség méltányolásán alapuló megközelítést élesen megkülönbözteti az esélyegyenlőségi felfogástól. A méltányosság szó alkalmasságát kétségbe vonó vélemények szerint a szó jelenlegi jelentéstartalma ellentétes azokkal az elvekkkel, amelyek szolgálatában áll. A szakértők ezen csoportja azt a fordítási csúsztatást tartja helytelennek a méltányosság szó használatában, amely az eredeti angol szó jogszerű, igazságos és tisztességes jelentéstartalmát hagyja figyelmen kívül egy olyan magyar szó alkalmazásával, amely inkább azt sugallja, hogy a hátrányos helyzet mérséklésében tett támogató intézkedések alapvetően nem járnak, de a jóindulatú állami beavatkozás eredményeként egyes társadalmi csoportok méltányossági alapon kapják. Az ellenzők és támogatók vitájában helyet kapnak a konszenzusos megoldások is. Ezen vélemények szerint a méltányosság magyar kifejezés jelen formájában valóban nem hordozza ugyanazt a jelentéstartalmat, mint az equity angol szó, de miután jobb fordítás ez idáig nem született, a „méltányosság” kifejezés következetes, tartalmi értelemben az angoléval ekvivalens szakmai használata esetén előbb-utóbb teljesen felveszi annak jelentését is.

* A Webster's Ninth New Collegiate értelmező szótára szerint, az equity szó szinonimái a következő angol kifejezések: justice, impartiality, fairness, evenhandedness, justness, fair dealings. [online:] {www.dict.sztaki.hu/webster}

** Ország László: Angol–magyar nagyszótár.

9.2. Az oktatási egyenlőtlenségek típusai és a speciális igények

Az oktatási egyenlőtlenségek legszembetűnőbben a tanulói teljesítményekben érhetőek tetten. Az oktatás eredményessége, társadalmilag és területileg igen egyenlőtlenül oszlik el. A területi különbségeket ugyan nagymértékben szociokulturális tényezők magyarázzák, vizsgálatuk ugyanakkor nem érdektelen.

9.2.1. Területi egyenlőtlenségek

A társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségek területi és települési tagoltságára jellemző lejtő (lásd a *keretes írást*) a közoktatásban a gazdasági fejlettségnél jóval árnyaltabban jelenik meg. A közoktatás csak részben, bizonyos dimenziókban képezi le a társadalmi-gazdasági fejlettségi területi-települési egyenlőtlenségeket. Kutatások igazolták,

A társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségek területi-települési tagoltsága

Az elmúlt években egyre nagyobb nyilvánosságot nyert az a jelenség, miszerint az országban nyugat–kelet, valamint észak–dél irányú, társadalmi-gazdasági mutatókban mérhető fejlettségi lejtő tapasztalható. E lejtő alapvető jellemzői: a *regionális tagoltság*: Balassagyarmat–Békéscsaba (BB) fejlődési tengely (törésvonal) és az észak–dél fejlődési lejtő (Faluvégi, 2004). A BB-tengelytől keletre többnyire csak kedvezőtlen gazdasági háttérű és társadalmi helyzetű térségek találhatók. A társadalmi-gazdasági fejlettséget mérő mutatók szerint ezek a térségek jórészt a stagnáló vagy leszakadó kategóriába sorolhatók, elvértve, szigetként emelkedik ki közülük egy-két fejlődő vagy dinamikusan fejlődő térség. Ezzel szemben a BB-tengelytől nyugatra van az ország fejlődési motorja: a kedvező gazdasági körülmények mellett a társadalmi problémák is az országos átlag alatt maradnak. Ebben a nyugati régióban az alacsony társadalmi-gazdasági fejlettségi szint kevésbé jellemző, ezeket az aprófalvas térségeket a dél-dunántúli belső periferián (Belső-Somogy, Tolna megye) találhatjuk E társadalmi-gazdasági fejlettségi lejtő általános jellemzője tehát, hogy minél kisebb a település, illetve földrajzi helyzetét tekintve a keleti, észak-keleti periferián található, annál kedvezőtlenebb gazdasági körülményekkel és számottevő társadalmi problémákkal rendelkezik. Noha részletesebb települési vagy kistérségi szintű elemzések természetesen árnyalják ezeket az általános jellemzőket, ezen, ún. hátrányos helyzetű térségek adottságait tekintve a kis méretből fakadó kereslet-kínálat hiánnyal, alacsony gazdasági aktivitással, igen alacsony foglalkoztatással és magasabb munkanélküliségi aránnyal írhatók le. Társadalmi problémaként elsősorban az ezekben a térségekben élő népesség elöregedését, az alacsony iskolázottságot, valamint a roma népesség magas arányát említhetjük.

Forrás: Faluvégi, 2004

hogy nem feltétlenül alacsonyabb fejlettségű a közoktatás területi rendszere a gazdaságilag stagnáló, társadalmilag leszakadó térségekben (Balázs É., 2005). Másrészt viszont a közoktatási rendszeren belül számos dimenzióban nyomon követhetők területi és települési egyenlőtlenségek. E különbségek elsősorban a tanulói előrehaladásban (továbbtanulási lehetőségek), a különböző oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférésben és azok minőségében, az ezzel kapcsolatos aspirációkban (Méltányosság..., 2005) ragadhatók meg

A társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségek területi-települési tagoltságát leíró lejtő elsősorban a közoktatás irányítási szintjei dimenziójában ragadható meg. A megyei jogú városok forrásszerző és fejlesztési kapacitásai tekintetében, földrajzi elhelyezkedéstől függetlenül rendelkeznek a helyi iskolarendszer működtetéséhez szükséges emberi és anyagi kapacitásokkal. A kisvárosok szintjén már élesebbek a területi különbségek. A folyamat mögött a kisvárosi fenntartói szint pénzügyi, gazdasági el lehetetlenülése áll, a földrajzi elhelyezkedés e tekintetben csak a folyamat sebességét, de nem az irányát befolyásolja.

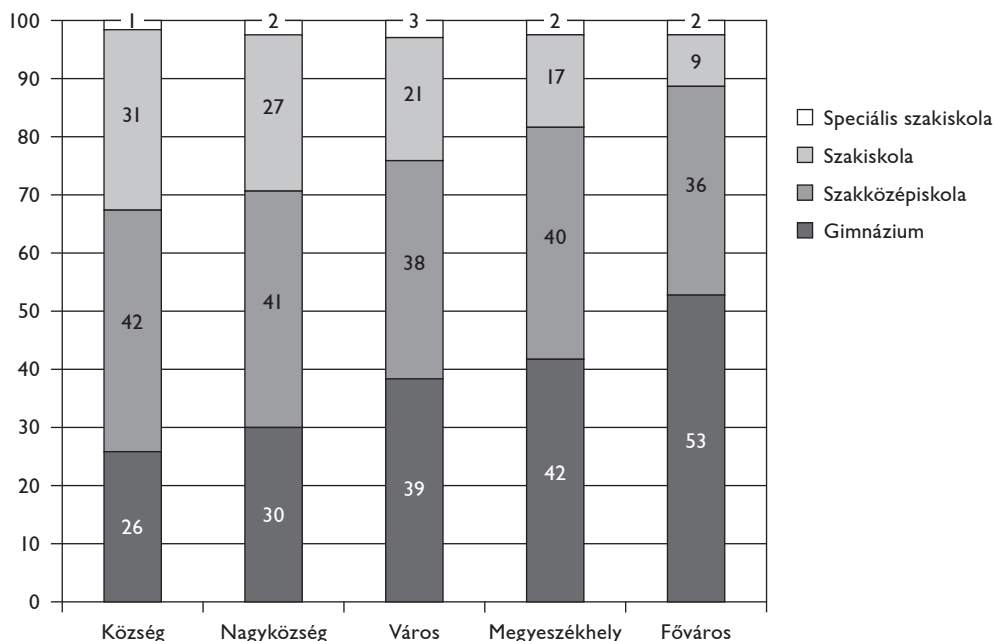
A társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségek települési tagoltsága legmarkánsabban a kistélepülések kisiskolaival összefüggésben követhető nyomon. Ezek működését tekintve két alapvető problémacsoporttal találkozhatunk, amely igazolja a települési lejtő létét. A kistélepülések önkormányzati bevételei és a fajlagos oktatási kiadások között jelentős diszharmónia van. A település méretéből és az ebből fakadó gazdasági hátrányoknak köszönhetően az iskola működése felemésztí az önkormányzati költségvetés jelentős részét. A kisiskolák méretének csökkenése a fajlagos költségek meredek emelkedésével jár – amely annál nagyobb teher a kistépülésnek, minél kisebb a lakosságszám –, bár makroszinten az oktatási kiadásokat alig befolyásolja (Hermann, 2005b).

A különböző települési szintek között az általános iskola utáni továbbtanulók iskolakategóriánkénti bontását nézve viszont megfigyelhető, hogy a kistépülések kisiskolaiból jóval nagyobb arányban kerül szakiskolába az ott tanuló diák (lásd 9.1. ábra), mint a városokból.

A falvakban működő egyetlen iskola kénytelen teljesen nyitott beiskolázást folytatni, hiszen a finanszírozás biztosításához minden települési tanulóra szüksége van (Kistépülések kisiskolái, 2006). Szintén ezen településekre jellemző, hogy a falvak magasabb kulturális tőkével rendelkező családjai a közeli városokba vagy nagyobb községekbe járatják már felső tagozatos gyerekeiket is. E tényezők együttes hatásaként a falvak kisiskoláinak tanulói merítési bázisa gyakran szélsőségesen különböző társadalmi helyzetű gyerekeket ölel fel, itt a roma gyerekek aránya is messze magasabb az országos átlagnál (Forray–Hegedűs, 2003). A kistépüléseken intézmények közötti szegregáció csak településközi szinten létezik, és a különböző háttérű és teljesítményű diákok osztályok közötti elkülönítésére is csak korlátozottan van lehetőség, hiszen nagyon sok iskola évfolyamonként egyetlen osztállyal működik. Minél nagyobb településen található az iskola, annál inkább módjában áll az intézménynek a tanulók családi háttere szerint szelektálni a tanulók között. Ennek megfelelően Budapesten magyarázza a legerősebben a családi háttér a homogén tanulói csoportok kialakítását. Úgy tűnik, hogy minél homogénebb a tanulócsoport, és minél nagyobb a település, annál inkább jellemző, hogy magasabb státusú családok gyerekei járnak az adott iskolába (lásd Függelék 9.1. táblázat). A körzeten kívüli diákokat felvevő iskolák között nagy a szórás abban a tekintetben, hogy milyen

9.1. ábra

Középfokú továbbtanulási arányok iskolakategóriák és településkategóriák szerint, 2005 (%)



Forrás: KIFIR 2005. évi adatbázisa

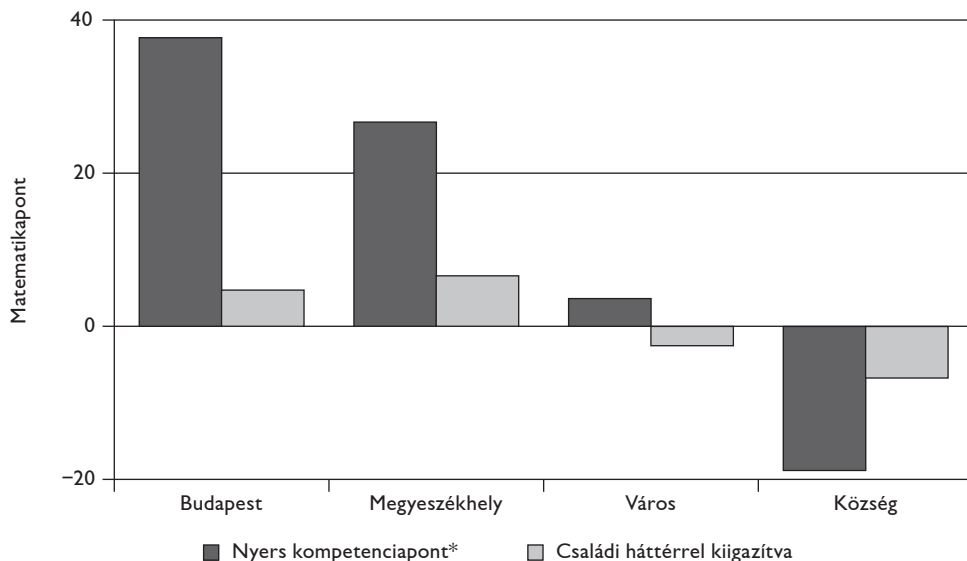
mértékben képesek távolabbról érkező kisdíákokat magukhoz vonzani. Az iskolák mintegy felében 10% alatt marad a körzeten kívülről érkezők aránya, egynegyedben viszont meghaladja a 30%-ot, minden nyolcadik iskolába pedig a diákok fele körzeten kívülről érkezik (Mártonfi, 2006b). Ez az intézmények közötti egyenlőtlenségek növekedéséhez járul hozzá.

Az adatok tehát azt mutatják, hogy a szelekció dimenziójában a települési lejtő ellentétesen hat: minél nagyobb a település, annál inkább szelektálnak – mert inkább van rá lehetőségük – az ottani iskolák. A nagyobb városokban működő iskolák megtehetik, hogy a szelekciót a jó családi háttérű gyerekek kiválogatására használják. E jelenségek az általános iskola 8. évfolyamára a magasabb társadalmi státusú diákoknak a szerkezetváltó gimnáziumokba való kiáramlása miatt még élesebben kirajzolódnak. A tanulói összetétel meghatározó erővel bír az oktatás eredményessége szempontjából vizsgált települési egyenlőtlenségek terén. A tanulók átlagos szövegértési és matematikai készségét mérve, nyilvánvaló a települési olló jelenléte: a főváros és a községek között jelentős különbségek tapasztalhatók az 500-as átlagú standard skálán (lásd Függelék 9.2. táblázat).

Az oktatási eredményességben tapasztalható különbségek akkor is kimutathatók, ha kiszűrjük a tanulók családi háttéréből adódó közvetlen, teljesítményt befolyásoló hatást, bár a családi háttér hozzájárulása lényegesen nagyobb az egyéni teljesítménykülönbségekhez, mint a településé (lásd 9.2. ábra és Függelék 9.3. táblázat).

9.2. ábra

A 6. évfolyamosok matematikateljesítménye településtípusonként, 2004



Forrás: A 2004. évi Országos kompetenciamérés adatbázisa alapján Horn Dániel számításai

* Országos átlag 0 pont.

Megjegyzés: A nyers kompetenciapont a tanulók által elért pontszámok településtípusonkénti átlaga, a könnyebb érthetőség és összehasonlíthatóság miatt az eredeti 500 pontos országos átlagot 0-ra módosítottuk. A családi háttérrel kiigazított kompetenciapont azt mutatja, hogy átlagosan mennyivel ért el többet/kevesebbet az adott településtípusú iskolában tanuló diák, mint a bárhol máshol lakó hasonló családi státussal rendelkező társai. Másképpen fogalmazva azt mutatja, hogy mekkora lenne a tanulók teljesítménye közötti eltérés a különböző településtípusokon, amennyiben azt feltételezzük, hogy mindenhol hasonló iskolázottságúak a szülők. Fontos hangsúlyozni, hogy a családi státuson kívül még számos olyan jellemző mentén különböznek a települések – mint például a település jövedelme, az iskolák felszereltsége vagy akár a tanulók által elérhető kulturális javak mennyisége és minősége –, amelyeket nem vettünk figyelembe, és amelyek szignifikánsan befolyásolhatják, várhatóan csökkenthetik a települések között fennálló különbségeket.

A települési lejtőhöz képest sokkal kevésbé mutathatóak ki a társadalmi-gazdasági lejtőhöz igazodó regionális különbségek. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskola két kiválasztott küldetése – a társadalmi kohézió támogatása, valamint a gazdasági versenyképesség erősítése – mentén mért eredmények csak eseti és töredékes kapcsolatban állnak az adott térség társadalmi-gazdasági adottságaival (Balázs É., 2005). A kedvező gazdasági körülményekből, a társadalmi problémák hiányából vagy az országosan jellemzőnél alacsonyabb fokából nem következik, hogy egy ilyen térségben a közoktatás területi rendszere is magas teljesítményszinten működik és fordítva: egyes, a gazdasági pangás és a társadalmi problémák által sújtott térségekben is beszélhetünk a közoktatás rendszerének jó vagy akár kiemelkedő teljesítményéről (Balázs É., 2005).

9.2.2. Intézmény és program szerinti egyenlőtlenségek

A rendszerszintű egyenlőtlenségek leggyakrabban intézményi vagy program szerinti egyenlőtlenség formájában érhetők tetten. Ezek közül két, gyakran emlegetett területet emelünk ki, a kisiskolák és a szakiskolák problémáját. A hazai oktatáspolitikai egyik legvitatottabb, leginkább átpolitizált – és ennek eredményeként – legtöbb félreértést szülő területe a kistélepüléseken működő kisiskolák eredményességének és teljesítményének kérdése. Általánosságban elmondható, hogy a kisiskolák sajtója rossz, gyakran bűnbakként kerülnek említésre, és sokak szerint pusztán létük is hozzájárul a közoktatás alapproblémáinak kialakulásához. Egy, a témával foglalkozó közpolitikai elemzés összefoglaló tanulmánya ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy a kistélepülések kisiskoláiról szóló politikai, szakmapolitikai diskurzus sokszor hiányos információkon alapul. „Ezek közé tartozik, hogy a kisiskolák fenntartása mérhetetlenül nagy finanszírozási terheket ró az országra, mint láttuk azonban, egy erőteljes intézményracionalizálás ezen a területen nem eredményezne komoly megtakarítást. Egy másik, a mitologikus deficitek sorában a kisiskolákban zajló nevelő-oktató munka alacsony minősége” (*Kistélepülések kisiskolái*, 2006). A mélyebb elemzés azonban azt bizonyítja, hogy a kistélepülések kisiskoláiban tanuló diákok gyengébb teljesítménye nem annyira a kisiskolai nevelő-oktató munka átlagosnál gyengébb minőségével, mint inkább az ott tanuló diákok átlagosnál kedvezőtlenebb szociokulturális hátterével van kapcsolatban. Ez minden hazai iskolára ugyanúgy igaz. Ugyanakkor bizonyított, ahhoz, hogy a kisiskolák a nagyobb iskolákhoz hasonló színvonalú szolgáltatást nyújtsanak, többletkiadásokra van szükség. Másképpen fogalmazva: a kisiskolák nem képeznek az intézményi szinten rosszul teljesítő iskolák között homogén csoportot, közöttük is vannak az átlagosnál jobb és rosszabb eredményességgel működő iskolák. A kisiskola tehát, nem tekinthető más (nagyobb) intézményeknél eleve eredménytelenebbnek (lásd még a *közoktatás finanszírozásáról* szóló 3. fejezetet).

Az intézményekben kimutatható tanulói teljesítmény különbségeket is elemezve a szakiskolai képzés az, amit a közoktatás talán legproblémásabb szektoraként tartanak számon.⁵ Így nyilatkoztak erről 2005-ös kutatásunkban a megyei jogú városok vezetői (*Mártonfi, 2005b*), tartósan elégedetlenek vele a munkáltatók mind minőségi, mind strukturális vonatkozásban. A réteg munkaerő-piaci beilleszkedése az állítólagos szakmunkáshiány ellenére is nehézkes, a vizsgarendszer puha, az iskola átereszthető jellegű, mégis nagyon nagy százaléka a beiratkozottaknak végzettség nélkül hagyja el az intézményt. Az iskolák tanácstalanok és eszköztelenek a probléma kezelésében. A szakiskolai problematika országos szinten a 2002-ben elindított Szakiskolai fejlesztési programig teljesen el volt hanyagolva, de várhatóan e program is csak nagyon korlátozott mértékben fog változtatni a helyzeten, amennyiben a szakiskolai képzést folytató intézmények mintegy negyedében biztosít intézményi, humánerőforrás- és eszközfejlesztési támogatást.

⁵ Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a szakiskolák problémája egyben az általános iskola (különösen a felső tagozat) problémája is. Az, hogy a 15 évesek negyede funkcionálisan analfabétának bizonyul (PISA-vizsgálat 2000 és 2003), vagy hogy a középfokra első körben az általános iskolát végzettek mintegy 8-9%-a nem jut be – holott nagy hányaduk a szakiskolát célozta meg –, az általános iskola felelősségét is felveti.

A szakiskolában és a középiskolában megjelenő diákok szociokulturális háttéré között szakadék tátong. A szakiskolások édesanyjának kevesebb mint egyharmada érettségizett, a középiskolásoknál 70% fölötti az arány (lásd *Függelék 9.4. táblázat*). A családok nagy része nagyon szegény. Ha elfogadjuk, hogy mélyszegénységben élő honfitársaink a lakosság nagyjából 7%-át teszik ki, akkor a demográfiai viszonyokat ismerve a szakiskolákba járók közel fele tartozik ebbe a kategóriába. Nincstelenség, kilátástalanság veszi őket körül. Rendkívül sokan közülük falvakból járnak be a városi iskolába, annak anyagi és egyéb terheit kénytelenek vállalni. A szakiskolába került diákok közel fele már év végén is megbukott legalább egyszer az általános iskolában, tanulmányi átlaguk – a készségtárgyakat leszámítva – tantárgyanként is 3,00 alatt marad. Mintegy a diákok feléről nyilatkoztak úgy az iskolák, hogy velük a kilencedikes tananyagot elkezdni sem lehet (*Mártonfi, 2004*). Nagyon sokan kerülnek kényszerválasztás révén ebbe az iskolatípusba, illetve ezen belül az adott szakmacsoportra, szakmára. Az iskolához, tanuláshoz, képzéshez való viszonyuk, motiváltságuk ebből is adódóan alacsony.

A szakiskola problémája az oktatási-társadalmi szelekciós és szegregációs folyamatok egyenes következménye, és nyilván kezelésének fő irányait is innen kiindulva kell(ene) keresni mind ebben az intézménytípusban, mind a megelőző iskolafokozatokon. A szakiskolában megjelenő iskolaköteles populáció – amint a többi szegregált társadalmi csoport is – alacsonyabb színvonalú ellátásban részesül, mint a kedvezőbb helyzetű társadalmi csoportok. A következmény: munkaerő-piaci és társadalmi integrációjuk akadozik, rendkívül széles rétegek kerülnek a többség számára láthatatlan életpályájuk korai szakaszán végleg a társadalom peremére. Ebben szerepet játszik az is, hogy az iskolarendszer által tömegesen kiszelektált végzett vagy lemorzsolódott szakiskolásokat később az iskolarendszeren kívül is csak korlátozottan fogadja képző, fejlesztő, rehabilitáló rendszer. Olyan típusú programok rendszere, mint a dániai termelőiskoláké vagy az ehhez mérhető finn workshopoké. Ilyenek Magyarországon az Országos Foglalkoztatási Közalapítványnak a fiatalok munkaerő-piaci integrációját célzó kísérleti programjai mint a tranzitfoglalkoztatási és KID-programok, illetve amelyek jelenleg a HEFOP 2.3. intézkedései keretében zajlanak, vagy amelyek az EQUAL-program keretében indulhattak 2005-ben.

9.2.3. A nemek közötti egyenlőtlenségek

A nemek közötti egyenlőtlenségek korábban a nőket sújtó diszkrimináció és hátrányos helyzet különböző aspektusait jelentették. A nemek közötti közoktatási különbségek is léteznek, de nem makroszintű társadalmi egyenlőtlenségek formájában, hanem sokkal inkább eltérő tanulási utak, sajátos tanulási attitűdök, értékek, célok keretében ragadhatók meg. Míg a munkaerő-piaci érvényesülés szempontjából továbbra is elsősorban a nők vannak hátrányos helyzetben a férfi munkavállalókkal szemben, addig a közoktatáson belüli a nemek közötti egyenlőtlenségi problémák a lányokról a fiúkra helyeződtek át.

Az utóbbi évtizedek hazai közoktatási statisztikái, valamint a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok alapján megfigyelhető, hogy a korábban a nőket ért oktatási hátrányokat más fejlett országokhoz hasonlóan Magyarországon is felszámolták. Az általános és középiskolában nagyjából azonos a fiú és lány tanulók száma, ugyanak-

kor a magasabb presztízsű gimnáziumi képzésben a lányok aránya majdnem 20%-kal magasabb, mint a fiúké, a felsőoktatásban tanulók között pedig ma már szintén lényegesen több a lány, mint a fiú. A 2004/05-ös tanévben valamivel több lány hallgatója volt a hazai felsőoktatási intézményeknek, mint fiú (lásd *Függelék 9.5. táblázat*). Az egyetemistákon belül az elmúlt négy évben 51-52% között, a főiskolásoknál pedig 56-57% között volt a nők aránya (*OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyvek, 2001/2002–2004/2005*). A természettudományi, műszaki és agrárszakokon továbbra is elsősorban fiúk szereznek diplomát, míg a tanárképző, bölcsész és társadalomtudományi szakokon inkább a lányok. Ugyanakkor érdekes adalék, hogy a PISA-felmérések szerint a magyar fiúk és lányok között jóval kisebbek a teljesítménybeli eltérések a kompetenciaterületeken, mint más országokban.

A tanulási utak nemek közötti különbségei és a fiúk hátránya különösen jól láthatók az általános és szakképzési elágazásoknál, ahol a hagyományos, a munkaerőpiacon kevesebb esélyt nyújtó ipari szakképzési helyeket jórészt fiú tanulókkal töltik fel. Míg a szakközépiskolai képzésben az 1997/98-as tanév óta egyensúlyi állapot figyelhető meg a lány és fiú tanulók számát tekintve, a szakiskolai képzésben továbbra is túlnyomórészt fiúk vesznek részt (lásd *Függelék 9.5. táblázat*). A posztindusztriális gazdaságokban jól ismert jelenség, hogy a rövid szakképzések és a biztos munkahelyek ellehetetlenülésével az alacsonyan motivált fiúk egy részének túlságosan hosszúvá és nehezen teljesíthetővé válik a középfokú oktatás expanziójával felkínált út. Ezen fiúcsoportok többnyire lemorzsolódnak, a közoktatási vagy foglalkoztatási rendszeren belül bolyonganak, ami előbb-utóbb munkaerő-piaci kudarcukhoz, majd társadalmi marginalizációjukhoz vezet. A regionális átképzőközpontok tapasztalatai azt mutatják, hogy a munkánélküli nők általában rugalmasabbak és jobban átképezhetők, mint a szakmájukat, hivatásukat veszített férfiak. Ez a fajta tanulási nehézség nyilvánvalóan a közoktatásban alapozódik meg. Ugyanakkor, bár a programtípusokat tekintve a fiúk hátrányban vannak, a gimnáziumokon belül a magasabb presztízsű iskolákba a fiúk nagyobb eséllyel kerülnek be, mint a lányok (*Hermann, 2003*).

9.2.4. Nyelvi és kulturális különbségek

9.2.4.1. A nemzetiségi kisebbségi oktatás

A rendszerváltozást követően a magyarországi nemzetiségek kisebbségi oktatásában jelentős változások történtek mind a lehetséges oktatási formákban, mind a résztvevők volumenében (a kialakult rendszerről és szabályozásról részletesen lásd *Jelentés... 1997; 2000 és 2003*). Az ezredfordulót követő években lényeges szabályozási változásra már nem volt szükség, a jelenlegi rendszer stabil, a lakossági igényeket kielégíti (a nemzetiségi oktatásról lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezet 5.2.6. alfejezetét).

A nemzetiségi oktatás adatait vizsgálva nyilvánvalóan külön figyelmet érdemes fordítani a német nyelven folyó oktatásra, hiszen itt a nemzetiségi igények mellett a nyelvtanulási kereslet igényei is megjelennek. Különösen az óvodákban és az általános iskolákban, ahol a többségi intézményrendszer a nyelvvoktatási igényeket

csak korlátozottan elégíti ki, míg az adatsorokból jól kiolvashatóan középfokon már csak csökkenő mértékben, hiszen a két tannyelvű oktatás elterjedtsége itt lehetőséget nyújt magas szintre eljutni a nyelvtanulásban is. A többi kisebbségi nyelven – horvátul, szerbül, románul, szlovákul és szlovénül – történő oktatás tényleges nemzetiségi kisebbségi igényeket elégíti ki. Az adatsorok szerint (lásd *Függelék 9.6. táblázat*) az ezeken a nyelveken folyó programokban részt vevők száma – a német nyelvű oktatást leszámítva – stabilnak tűnik, helyenként emelkedik is, összességében az általános iskolások 1%-ára terjed ki. A kisebbségi oktatáson belül az anyanyelvi oktatás volumene elenyésző, csökkenő, míg a kétnyelvű képzése ennél nagyságrenddel nagyobb, és növekvő tendenciát mutat (lásd *Függelék 9.7. táblázat*).

9.2.4.2. Bevándorlók

Ugyan a népességmozgás nem új jelenség a magyar társadalom történetében, ám míg az ország újkori történelme során leginkább kibocsátó országgént funkcionált, a rendszerváltás óta eltelt időszakban migrációs központtá vált úgy is mint befogadó és mint áteresztő ország. A magyarországi bevándorlás mindazonáltal nemzetközi összehasonlításban mind abszolút, mind pedig relatív mértékben alacsony szinten van az ezredforduló Magyarországon. Miután a bevándorlás nemcsak a bevándorló identitására hat, hanem a többségi társadalom számára is új viszonyulási rendszert ír elő, a magyar társadalom alrendszerei sem hagyhatják a jövőben figyelmen kívül a működésüket befolyásoló bevándorló csoportokat. Mi több, Magyarország demográfiai mutatói valószínűvé teszik, hogy a nagy társadalmi alrendszerek működtetéséhez szükséges munkaerő a következő évtizedben nem fog rendelkezésre állni. Következésképpen Magyarország a bevándorlás korábbinál nyitottabb kezelésére kényszerül majd. Minthogy a bevándorláspolitikában tapasztaltabb nyugat-európai államok közpolitikai és közoktatás-politikai mérlege nem mindig pozitív, e kérdéskör – remélhetőleg közoktatás-politikai vetületeivel együtt is – előre láthatóan társadalmi vitatémává válik a jövőben.

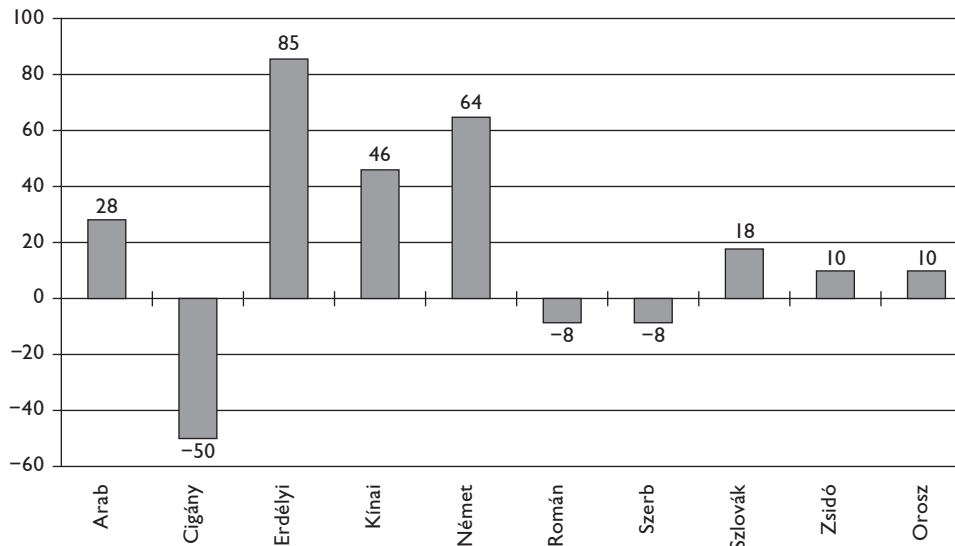
A magyarországi bevándorlás szerkezete nemzetközi összehasonlításban sajátos jelenség, hiszen a magyarországi bevándorlók döntő többsége magyar etnikumú és anyanyelvű, a szomszédos országokból érkező állampolgár. Az elmúlt évben a hazánkban letelepedési engedélyért folyamodott bevándorlók többsége román állampolgár volt, akik hazájukban feltehetőleg a magyar kisebbség tagjai (lásd *Függelék 9.8. táblázat*). A legnagyobb volumenű bevándorlót küldő nem szomszédos ország Kína, ahonnan a letelepedésért folyamodók aránya 2005-ben haladta meg először az 5%-ot.

E bevándorlási szerkezetnek megfelelően, a hazai általános és középiskolákban is túlnyomó részben román állampolgárságú külföldi diákok tanultak, akik nemzeti-ségi származásukból adódóan jól kapcsolódnak a hazai kulturális és civilizációs közegehez. A nem magyar állampolgárságú, bevándorló tanulók között a magyar nemzetiségű jelentősen több, mint a nem magyar (lásd *Függelék 9.9. táblázat*).

Ennek megfelelően a hazai iskolarendszer – spontán módon – az asszimilációs cél pedagógiai eszközrendszerével dolgozik. Ez – paradox módon – a teljes alkalmazkodásban érdekelt kínai közösség érdekeit is teljes mértékben kielégíti. Pedig kulturális hagyományait tekintve ez a közösség áll a legtávolabb a többségi civilizációs és nyelvi közegtől. Mégis kutatások igazolták, hogy a magyar többségi társadalomban

9.3. ábra

A más nemzetiségű padtársak elfogadottsága a kecskeméti tanulók körében, 1996
(-100 és +100 közötti skálán)



Forrás: Horváth Á., 1997

A feltett kérdés: „Mit szólnál, ha a padtársad arab, cigány, erdélyi, kínai, német, román, szerb, szlovák, zsidó, orosz lenne?”

nem él tartós előítélet-rendszer a kínaiakkal kapcsolatban. Még a kínai bevándorlási hullám elején, 1996-ban a kecskeméti általános iskolások körében végzett kérdőíves felmérés szerint az általános iskolás gyerekek 73%-át nem zavarta, ha padtársa kínai származású volt (lásd 9.3. ábra, a kínai kolónia a közoktatásban való részvételéről lásd a *keretes írást*). Egy pozitív és negatív irányba mutató százfokú skálán, ahol a pozitív tartomány „nem zavarna”, az elfogadás túlsúlyát, míg a negatív tartomány a „zavarna”, az elutasítás dominanciáját jelenti; jól látszik, hogy a bevándorló tanulókkal (arab, kínai, erdélyi) jóval nagyobb volt az elfogadás, mint a magyarországi roma tanulókkal szemben. A kínai padtársak elfogadási és a roma padtársak elutasítási indexe közel azonos szinten áll a két ellentétes tartományban: plusz 46 és mínusz 50 (Horváth Á., 1997).

Talán éppen a fentiekben vázolt sajátos bevándorlási szerkezet eredményeként, a magyar közoktatás 1990 óta kiformalódott rendszerében a bevándorlók oktatásával kapcsolatos kérdések és teendők jellegzetesen marginális szerepet kaptak az oktatáspolitikai diskurzusban és tervezésben. Ez természetesen leginkább a finanszírozás kapcsán követhető nyomon két vonatkozásban. Egyrészt nincs költségvetési normatíva vagy pályázati forrás a bevándorolt gyermekekkel való külön, speciális foglalkozásra. Másrészt amíg a nemzetiségi fejkvóta rendszere elfogadott elemévé vált a közoktatásnak, addig a bevándorolt és nem magyar etnikumú tanulók finanszírozásának nem alakult ki modellje. Miután a bevándorlással kapcsolatos közoktatáspolitikai diskurzus ma még jórészt csak kutatói körökben zajlik, a bevándorlók oktatásával kapcsolatos tapasztalatok cseréje sem megoldott.

Egy bevándorló kolónia a magyar közoktatásban: a kínaiak

Magyarországra a rendszerváltást követően, a kilencvenes évek elejétől kezdődően érkeztek kínai állampolgárok. Számuk 1991-ben tetőzött, akkor 30-40 ezer főt tartottak nyilván a hatóságok. Azóta a hazánkban tartózkodó kínaiak hivatalosan becsült száma 10-15 ezer fő. Bevándorlási hullámuk első fázisában elsősorban viszonylag kis tőkájú kereskedők érkeztek Magyarországra, akik miután saját kezűleg adták el a piacokon a – gyakran csempészett – árujukat, hazatértek újabb adagért (Paveszka, 2001). Magyarország hirtelen a kínai európai bevándorlás célországává vált, Kelet- Közép-Európában hazánk az elsődleges célország, itt él a legnagyobb számú kínai kolónia. Az ide érkező úttörő kínaiak úgy találták, hogy jobb életkörülményeket és kedvezőbb üzleti feltételeket találnak itt, mint otthon.

Az itt élő kínai bevándorlók gyermekei hosszú ideig kizárólag magyar iskolákban tanulhattak, ami jelentős részben hozzájárult, hogy a második generáció tagjai anyanyelvi szinten beszélnek magyarul. A 2004/05-ös tanévben azonban megindult az első kínai–magyar két tannyelvű általános iskola, amelyben az első évben 146 általános iskolás korú gyerek kezdhette meg vagy folytathatta tanulmányait. A tanulói összetétel 73%-a kínai, 24% magyar és 2% arab anyanyelvű. Az iskola azzal a céllal jött létre, hogy a magyar közoktatás keretein belül biztosítsa a magyar mint idegen nyelv és Magyarországismeret tanulását a migráns tanulók majdani sikeres integrációja érdekében. További cél mind a magyar, mind pedig a kínai nyelv és civilizáció tanítása a hazához, illetve a származási országhoz való kötődés megtartása érdekében. Ennek megfelelően, a pedagógiai program is a multikulturalitás és integráció alapelveire épült, kiegészülve az adaptivitás és komprehenzivitás, illetve a differenciálás, az individualizált fejlesztés elveivel.

Forrás: Vámos, 2006

A magyar közoktatásban nincsen hagyománya az idegen célnyelv oktatási alkalmazásának, a migrációval összefüggő pedagógiai feladatok ellátásának, a magyar mint idegen nyelv tanításának a magyar és tannyelv informális célnyelvi kezelésének (Vámos, 2006). Pedig a bevándorlókkal kapcsolatos közoktatási problémák alapvető pontja a nyelvi akadályoztatottság és az ebből származó beilleszkedési nehézségek.

9.2.4.3. Romák az oktatási rendszerben

A romák oktatásáról statisztikai adatokkal nem, és – a téma oktatáspolitikai jelentősége ellenére – felmérések adataival is csak korlátozott mértékben rendelkezünk. Az oktatási statisztikák 1993 óta nem tartalmazhatnak roma tanulókra vonatkozó adatokat, mert ezt a személyes adatok védelmére vonatkozó törvény tiltja. Felmérések alapján a romák oktatásának helyzetéről, bizonyos aspektusairól elég pontos becslésekkel rendelkezünk, de részletes, oktatási részvételük, aspirációik, eredményességük tagoltságát is számba vevő, hatékony szakmapolitikát támogató helyzetképpel

nem. Az információhiányon túl gondot okoz, hogy a roma problematika keveredik a szegény, hátrányos helyzetű rétegek, magas reprezentáltságuk miatt pedig az enyhe fokban értelmi fogyatékosok oktatásának problémájával is. Ezek a problémák pedig a roma oktatás nyelvi-kulturális dimenzióját gyakran háttérbe is szorítják.

A legújabb becslések szerint 1999-ben a tanköteles korúak 11%-a volt roma, és 2008 körül várható, hogy ebben a körben a roma gyerekek aránya eléri a 15%-ot (Janky–Kemény, 2004, idézi Havas–Liskó, 2005). E magas arány miatt teljesítményük az oktatási rendszer egészében is meghatározó súlyú. Régóta ismert a magyar beiskolázás azon, az összteljesítményt negatívan befolyásoló paradoxonja, miszerint a roma kisgyerekeket a nem romákhoz képest nagyjából tízszeres arányban iskolázza be speciális tantervű, régi nevén kisegítő általános iskolákban, holott az értelmi fogyatékoság előfordulási gyakorisága nyilván nem különbözhet ilyen mértékben a roma és nem roma lakosság között. Arányuk a kisegítő programokon az elmúlt 3 évtizedben folyamatosan emelkedett. Borsod-Abaúj-Zemplén megyében például a hetvenes években 25-30%, a rendszerváltás körül 40%, a kilencvenes évek végén már legalább 90% volt a romák aránya az eltérő tantervű osztályokban (Bánfalvy, 2005). A roma gyerekek aránya a speciális tantervű (kisegítő) osztályokban országos szinten is 80% fölöttire becsülhető (lásd Függelék 9.10. táblázat).

A roma gyerekek ilyen magas felülreprezentáltsága az enyhe fokban értelmi fogyatékosok között rendkívüli módon leszűkíti tanulási és foglalkozási életpálya-lehetőségeiket. Másrészt a nemzetközi összehasonlításban magas arányú átirányításuk a csökkentett tantervű oktatásba az egész oktatási rendszer teljesítményére kihat. Míg Európában a fogyatékosok aránya az oktatási rendszerben mindenütt 2,5-3% között van, Magyarországon csupán az enyhe értelmi fogyatékos kategóriába soroltak aránya is meghaladja a 3%-ot, a teljes fogyatékos népesség pedig 5-6%-ot tesz ki (Bánfalvy, 2005; Függelék 9.15. táblázat). Ezek alapján megállapítható, hogy a munkaképes korú lakosságban a százezres nagyságrendet is elérő „fogyatékos” réteg a gazdasági aktivitási és foglalkoztatási rátát is százalékban mérhetően befolyásolja, hiszen a nem támogatott munkaerőpiacon a kereslet irányukban minimális.

A fogyatékosághoz vezető út vagy inkább a fogyatékosná minősítéshez vezető út (Neményi, 2004; Bánfalvy, 2005) jól körvonalazható, de mindenképpen komplex hatások eredője, és egyes mozzanatait⁶ megosztják a szakembereket is. Ennek köszönhető, hogy az indokoltnál nagyobb mértékű fogyatékosná minősítés gyakorlatának visszaszorítása – amelynek kívánatosságában viszont szakmai konszenzus van – az erre irányuló szakmapolitikai kezdeményezések ellenére rendkívül lassú folyamatnak ígérkezik (erről lásd az *egyenlőtlenségek mérsékléséről* szóló 9.3. alfejezetet). A jelenség alapvetően társadalmi gyökerű, és komplex hátterét jól példázza az a kutatási eredmény (Neményi, 2004), miszerint a gyermekek háttéradatai és teszteken mért eredményei, valamint a szakértők véleménye a gyerekek az átlagtól való elmaradásának okairól együttesen is csupán 30%-os valószínűséggel engedik előre jelezni a szakértői bizottságok beiskolázásra vonatkozó döntését. A kutatók az empirikus tények (interjúk, mérések, egyéni adatok) alapján csak feltételezni tudták, hogy a speciális iskolákba irányító döntéseket mi indokolhatja a fennmaradó 70%-ban (erről lásd a *keretes írást*).

⁶ Például a tesztek kultúrafüggetlensége, a határként alkalmazott IQ-érték, a családi és lakóhelyi szociális és kulturális hátrányok hatása az IQ-ra, és ezen hátrányok későbbi kompenzálhatósága az iskolarendszerben.

A speciális iskolába irányító döntések valószínű háttere

1. A szakértők felhalmozott tapasztalatai a deficitek organikus eredetű és/vagy szociális, illetve etnikai háttéréről. A tények ellenére sztereotipikus döntések és rutinszerű értékelések születnek, amelyek egyébként a döntést hozók tudatában nem így élnek.
2. A gyermekek iskolai bevalásáról előzetesen kialakított kép szintén egyfajta tapasztalati tudás. „Ha látják is a szakemberek, hogy a teljesítménybeli elmaradást nem tényleges fogyatékoság okozza, mégsem remélik, hogy adott társadalmi feltételek között, illetve közelebbről, a lakókönyezetben található iskolák, intézmények keretei között a gyermek megfelelő fejlesztésben részesülhet.”
3. A vizsgált gyermek lakókönyezetében elérhető intézménytípusok korlátozott palettát kínálnak a döntéshozóknak, ezekből kell a legjobbnak ítélt lehetőséget kiválasztani.
4. A lakosság körében erős – bár csak részben kimondott, inkább hallgatóságos – igény van a roma gyerekek elkülönítésére. A társadalmi erőterben működő szakértő vagy maga sem veszi észre, hogy ezen igénynek megfelelő, előítéletességen is alapuló döntést hoz, vagy úgy is gondolhatja, hogy a köz számára összességében előnyösebb döntést hoz, ha enged a társadalmi nyomásnak.

Forrás: Neményi, 2004

Mindezek arra engednek következtetni, hogy e méltányosságot és a rendszer eredményességét is negatívan befolyásoló átirányítási gyakorlat megszűnése csupán a jogszabályok alkalmazásától gyorsan nem várható; az a döntési algoritmusok és érdekviszonyok⁷ változtatása mellett az érintettek tudatában, társadalmi cselekvésében való átalakulásokat is feltételez.

Az általános iskolát a kilencvenes évek elején még a romák kevesebb mint fele, napjainkban legalább 90%-a fejezi be, de nem roma társaiknál idősebb korban. A továbbtanulási adatok a romák középfokú oktatási részvételének expanziójáról árulkodnak (lásd *Függelék 9.11. táblázat*). A fővárosban, ahol az oktatáspolitikai tudatosan visszaszorította a szakiskolai képzést, az általános iskolákban végzett romáknak már több mint fele (56%) középiskolában (45,5% szakközépiskolában és 10,5% gimnáziumban) tanult tovább, és csak 40% szakiskolában (*Havas–Liskó, 2005*). A felsőoktatásba kerülők arányát a fiatal roma populáción belül mindössze 2% körülire becsülik (az őket segítő ösztöndíj-támogatás itt viszonylag pontos becsléseket tesz lehetővé), de ez az érték is gyorsan emelkedik; a kilencvenes évek első felében még fél százalék alatt volt ugyanez az arány.

A romák oktatási eredményességében való nagyobb előrelépés egyik legfontosabb strukturális akadálya az őket különösen sújtó szegregáció (*Havas–Liskó, 2005; Kertesi–Kézdi, 2005; Mártonfi, 2005b*), és az ennek következtében számukra nyújtott alacsonyabb szintű oktatási szolgáltatás. A romák elkülönítése intézményen belül

⁷ Például a szakértői bizottságoknak és a speciális tantervű iskoláknak egyaránt tipikus fenntartója a megye.

Roma oktatási informatikai projekt (2003–2005)

Az OECD Az esélyegyenlőség elősegítése az oktatási informatika eszközeivel nemzetközi kutatásának az ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Oktatástechnológiai Központjában működő UNESCO-kutatócsoport projektje tíz olyan, Borsod-Abaúj-Zemplén megyei falu általános iskolájának 7. évfolyamos osztályaiban zajlott, ahol a romák aránya 65-90%. A cél a számítógéppel segített oktatási módszerek kifejlesztése és adaptálása volt, amelyeket eszközbeszerzés és a pedagógusok felkészítése után, folyamatos mentori támogatás mellett próbáltak ki. A program első tanévében a fiatalok jelentős mértékben fejlődtek, főleg a kombinatív képességek, az induktív gondolkodás, a kommunikációs és tanulási képességek terén. A kutatás vezetőjének tapasztalata szerint „a roma kulturális háttér nem hátrány. A roma tanulók oktatásánál érdemes az erős vizuális orientációjukra építeni”. A továbbtanulás iránya a kísérletben részt vevők körében megváltozott, többen kerültek érettségit adó szakközépiskolába, illetve gimnáziumba, mint a program előtt, gyakorlatilag a teljes kísérleti csoport továbbtanult. A képességek fejlődésével párhuzamosan fejlődött a tanulók önbecsülése, és az iskolával kapcsolatos attitűdjeik is pozitív irányban változtak.

Forrás: Kárpáti-Molnár, 2004; [online:] {<http://edutech.elte.hu/roip/>}; [online:] {<http://www.nol.hu/cikk/382161>}; [online:] {<http://www.nol.hu/cikk/339543>}

is általános gyakorlat (lásd *Függelék 9.12. táblázat*). Ugyanakkor találhatunk olyan jó példákat is, ahol a roma tanulók tanulását sikerült eredményesebbé tenni (lásd a *keretes írást*).

A roma és nem roma gyerekek együttneveléséről, annak előnyeiről a közvélemény rendkívül megosztott. Csupán az emberek harmada véli úgy, hogy az együttnevelés a többségi és a kisebbségi társadalom számára is előnyös (lásd *Függelék 9.13. táblázat*). Ez komoly akadálya az együttnevelésre törekvő sikeres politikáknak. A lakosságnak közel harmada úgy gondolja, hogy az együttnevelés csak a romák számára előnyös, a nem romák számára inkább hátrányos, és még ennél is többen vélik mindenki számára negatív hozadékúnak az integrált környezetben való iskolázást. A válaszolók alighanem bekalkulálták azt, hogy ahova több cigánygyerek jár, ott alacsonyabb szintű az oktatási szolgáltatás. Ezt valószínűsíti egy korábbi felmérés (*Sági, 2003*), amely szerint kifejezetten versenyképes, a nem romák számára is vonzó megoldás lenne, ha a roma és nem roma gyerekeket integráltan nevelő intézmények jobban felszereltek lennének, jobb szolgáltatást nyújtanának, mint az átlagos háttérű, de romákat csak elvétve beiskolázó intézmények. Ezeket előszeretettel – legalább kétszeres arányban – választanák a szülők, tehát legtöbbjük döntését jobban motíválná a remélt szolgáltatási színvonal, mint a diáktársak társadalmi összetétele.

Magyarországon 2003-ban fogadták el az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló törvényt, mely régi és igazolhatatlan hiányt pótol a diszkriminációs ügyek felderítésével és jogorvoslásával kapcsolatban: meghatározta a közvetlen-közvetett hátrányos megkülönböztetés fogalmát, a védett csoportokat, s olyan, a magyar jogban eddig ismeretlen eszközöket biztosított a sértettek és

a jogvédő szervezetek számára, amelyek hatékonyra tehetik a diszkrimináció elleni jogvédelmet és a jogorvoslatot (Szira, 2005a).

A romákat az oktatási rendszerben hátrányba hozó mechanizmusok sokszor törvénysértők, de a jogsértés tipikusan következmények nélkül marad, így mintegy normává, de legalábbis sokak számára hallgatólagosan elfogadhatóvá válik. 2004-ben alakult egy, a miniszteri biztosi hivatal által támogatott nonprofit szervezet⁸, ahol a jogvédők az iskolai szegregációt figyelik, és amint törvényteleniséget találnak, pereket kezdeményeznek. Eddig két ügyben tettek jogi lépéseket (az egyikről lásd a *keretes írást*).

A miskolci szegregációs per

A miskolci önkormányzatot 2005-ben perelte be az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány a cigány tanulók elkülönítése miatt. A szervezet azt kifogásolta, hogy a borsodi megyeszékhely három intézményében mintegy 600 roma tanuló lényegesen rosszabb felszereltségű iskolában tanul, mint diáktársai. Az ügyben első fokon eljáró Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Bíróság a tavaly novemberi ítéletében megállapította a szegregáció tényét, de úgy ítélte meg, hogy emiatt nem terheli felelősség az önkormányzatot. Az alapítvány fellebbezése után a Debreceni Ítéltábla 2006. június 9-i ítéletében részben megváltoztatta az elsőfokú bíróság ítéletét: a roma diákok sérelmére ugyancsak megállapította a szegregáció tényét, és úgy ítélte meg, hogy a miskolci önkormányzat jogsértést követett el, miután a roma származású tanulók egyenlő bánásmódhoz való jogát megsértette azáltal, hogy elmulasztotta a beiskolázási körzetek integrációját. Az alapítvány képviselői szerint a roma jogvédelemben mérőföldkönek számító, precedensértékű ítélet született.

Forrás: Népszabadság, 2006. június 10. [online:] [<http://www.nol.hu/cikk/406975/>]; Szira, 2005b

9.2.5. Egyéni különbségek

Az olyan diákok, akik az átlagosnál lassabban vagy gyorsabban tudnak haladni, külön odafigyelést igényelnek egy olyan rendszerben, ahol az egyénre szabott képzés még nem jellemző. A sajátos nevelési igényű tanulók vagy a kiugróan tehetséges gyerekek speciális igényeket is támasztanak a jelenleg létező oktatási rendszerrel szemben.

9.2.5.1. Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban és az oktatási integráció

Az elmúlt évtized egyik legérzékenyebb oktatási kérdése, a sajátos nevelési igényű tanulói csoportok integrált oktatása. A sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatban az oktatás minőségével, az oktatási környezet izolációjával, valamint az „enyhe értelmi fogyatékos” kategóriával kapcsolatban foglalmazódik meg a legtöbb kritika. Az el-

⁸ Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek (2004. január 4-én bejegyzett alapítvány).

múlt években, éppen az izolált iskolai életet követő fokozott társadalmi beilleszkedési nehézségek felismerése nyomán erősödtek fel Magyarországon is azok a törekvések, amelyek a rehabilitáció és az integráció gyűjtőnév alá sorolhatóak, és amelyek egyik központi eleme a fogyatékosok iskolai képzése izolált jellegének enyhítése, vagy – ha ez lehetséges – teljes megszüntetése (Bánfalvy, 2005). A sajátos nevelési igényű tanulók közoktatási integrációjával kapcsolatban három problémakört szoktak hangsúlyozni: 1. a fogyatékosok iskoláztatása nem terjed ki az összes életkorban odaillő fogyatékosra, így például a súlyosan és halmozottan fogyatékos fiatalok szinte teljes egészében kiszorulnak a közoktatásból; 2. a gyógypedagógus szakma izolációja; 3. az iskolai szelekció és kontraszelekció mechanizmusa a speciális tantervű (kisegítő) iskolákban mint a szegregáció meghatározó eszköze.

A sajátos nevelési igényű tanulói csoportok meghatározása a nemzetközi szakirodalomban elsősorban az OECD ún. 3D kategóriarendszere alapján tagozódik. Eszerint sajátos nevelési igényű tanuló az, aki fogyatékos (*disability*), akinek tanulási nehézségei vannak (*difficulty in learning*) és/vagy hátrányos helyzetű (*disadvantaged*). A fenti kategóriarendszertől eltérően, a magyar meghatározás szerint sajátos nevelési igényű tanulóknak számít a testi, mozgásszervi, az érzékszervi, az értelmi fogyatékos, a beszéd fogyatékos, az autista, a halmozottan fogyatékos, valamint a tanulásban súlyosan és tartósan akadályozott (diszlexia, diszgráfia, diszkalulia, mutizmus, hiperkinetikus, hiperaktív) tanuló (Csányi, 2003). A magyar kategóriarendszer az OECD tanulási nehézségekkel küzdő és hátrányos helyzetű csoportjait a külön támogatásban részesítendő egységes csoportba helyezi, amelybe az egyéni továbbhaladásra engedélyezett (1–4. évfolyamig), a felzárkóztató programon lévő 9–10. évfolyamos tanulók, a hátrányos szociális helyzetű diákok, a tanulási kudarcnak kitett tanulók, valamint a nemzeti és etnikai kisebbséghez tartozók sorolandók (Csányi, 2003). A magyar kategóriarendszer tehát az OECD tanulási és beilleszkedési nehézségekkel rendelkező tanulói csoportját részben az organikusan fogyatékos, részben pedig a hátrányos helyzetű kategóriával vegyíti, ezáltal egy laza és könnyen átjárható definíciós alapot biztosít a fogyatékoság, a hátrányos helyzet és a tanulási nehézségek fogalmai között. A problémára az OECD 2005-ben végzett, Méltányosság az oktatásban nemzetközi összehasonlító tematikus vizsgálata is felhívta a figyelmet (*Equity in Education*, 2005).

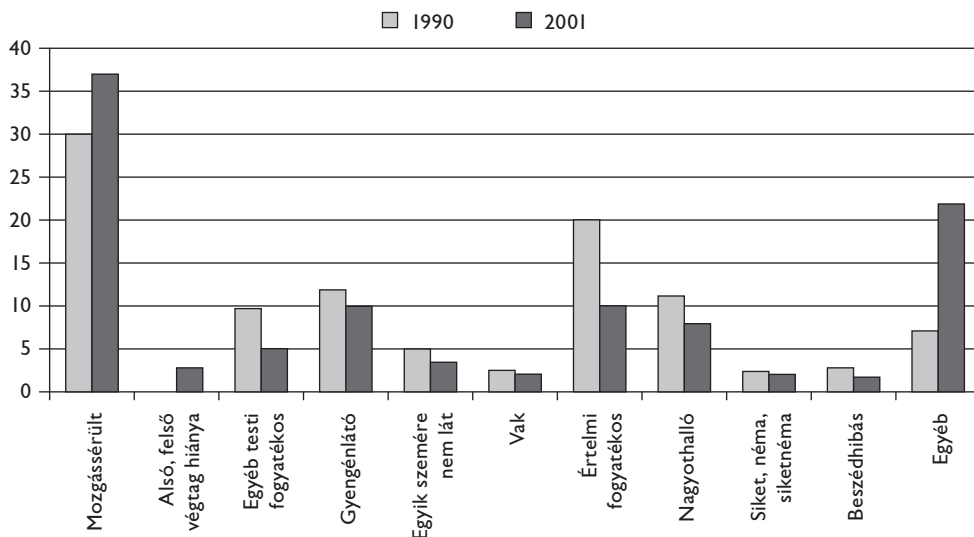
A fogyatékoság definiálása többféleképpen lehetséges, a különböző definíciók pedig eltérő létszámú és összetételű embercsoportot eredményeznek (Bánfalvy, 2005). A törvényi⁹ meghatározás szerint az 1990-es és a 2001-es, önbevalláson alapuló népszámlálási adatokat alapján 1990-ben 368 265 fogyatékos ember volt Magyarországon, míg 2000-ben 577 006; így népességbeli arányuk 10 év alatt 3,5%-ról 5,7%-ra emelkedett. Az Oktatási Minisztérium oktatási szempontú definíciója szerint az általános iskolákban tanuló fogyatékosok száma körülbelül 34 500 és 39 500 fő között mozgott a 90-es években, míg 2005-re ez a szám közel 57 ezer főre nőtt. A sérült emberek számának ilyen rohamos növekedése feltehetőleg statisztikai és diagnosztikai tévedésekre, valamint arra a tényre vezethető vissza, hogy a növekvő munkanélküliség elől sokan a rokkant nyugdíjba menekültek, így tehát nem a valós helyzetet tükrözik (Nagy K., 2005). A fogyatékosok mintegy harmada mozgássérült,

⁹ 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról.

a második legnépesebb kategória, az értelmi fogyatékosoké ennél jóval kisebb (lásd 9.4. ábra és Függelék 9.14. táblázat).

9.4. ábra

A fogyatékosok megoszlása a lakosság körében a fogyatékoság jellege szerint, 1990 és 2001 (%)



Forrás: Népszámlálás 2001/12, 2003

Az Egészségügyi Világszervezet, a WHO 2001-ben kiadott meghatározása szerint, a fogyatékoság olyan zavarként értelmezhető, amelyben a testi struktúrák károsodhatnak, a pszichofizikai teljesítmény akadályozottá válhat és a társadalmi életben való részvétel korlátozódhat (*The International Classification...*, 2001). E modell szerint a funkcióképességet és a fogyatékoságot az akadályozó és a támogató, egymással kölcsönhatásban álló környezeti (családi helyzet, épített környezet, oktatási és szociális ellátórendszerek) és személyes (életkor, nem, etnikai és vallási hovatartozás) faktorok is meghatározzák. Ebből az értelmezésből az következik, hogy a fogyatékoság egyrészt önmagában, orvosiilag értelmezendő (testi, értelmi, látásbeli stb.) károsodás és akadályoztatottság, másrészt viszont a társadalmi és gazdasági javakhoz való hozzáférésben és részesülésben történő akadályoztatottság; ezen közjavak felhasználásából való *méltánytalan* kizorulás is. A társadalmi ellátórendszerek, így az oktatás *méltányossága* tehát úgy nyilvánulhat meg, hogy biztosítja a fogyatékkal élők számára képességeik maximális fejlesztését és társadalmi-gazdasági alkalmazását.

A hazai közoktatási rendszer több szempontból sem biztosítja a különböző típusú fogyatékosággal élők képesség- és készségfejlesztési, oktatási méltányosságát. A fogyatékosokat gyakran specializált intézményekben képzik. Ugyan ezek az intézmények igen magas színvonalú pedagógiai kultúrával rendelkeznek, az elmúlt évtizedekben végzett empirikus kutatások azt mutatták, hogy az izolált iskolák hátráltatják a fogyatékos gyerekek későbbi társadalmi beilleszkedését. A társadalom egé-

szétől elkülönítetten nevelt tanulók nehezen igazodnak el a fogyatékos szubkultúra határain kívül, az épek társadalmában, ami meghatározó hátrányokat eredményez számukra a munkaerőpiacon, és a társadalmi interakcióban (*Bánfalvy, 2005*). A speciális tantervű iskolákban az enyhe fokban értelmileg akadályozott gyerekeken kívül nagy számban találhatók nem fogyatékos gyerekek. Őket a szakmai bizottságok „enyhe fokban értelmi fogyatékosnak” minősítették, ám alapvetően ép, de hátrányos társadalmi helyzetből induló gyerekek, legtöbbjük roma.

A fogyatékosok közoktatása nem terjed ki az összes fogyatékosra. A súlyosan és halmozottan fogyatékos gyerekek számára nem biztosított az iskolarendszerű szolgáltatás egyetlen változata sem. Ez nemcsak azt jelenti, hogy a súlyosan, halmozottan fogyatékos gyerekek nem kerülnek kortárs közösségbe, „hanem mindenekelőtt azt, hogy a nap nagy részében a szakszerű felügyelet számukra nem hozzáférhető” (*Bíró–Verdes, 2004*).

Súlyosan és halmozottan fogyatékos tanköteles gyerekek

Súlyosan, halmozottan sérültnek tekinthető az az ember, aki egy vagy több azonos, vagy egymástól független időben fellépő biológiai sérülés/károsodás következményeként, több funkcióterületre kiterjedő fogyatékossgal bír (*Bíró–Verdes, 2004*). Ezek az emberek gyakran mozgássérültek, leginkább beszédképtelenek, különböző mértékben, de többségükben közepsúlyosan vagy súlyosan értelmi fogyatékosok, és nagy számban akadnak közöttük olyanok, akiknek valamilyen látás- vagy hallás-károsodásuk van. A jelenlegi törvényi értelmezés szerint a súlyosan, halmozottan sérült gyerekek állapotukból következően a tankötelezettséget nem tudják teljesíteni, ezért az óvodai nevelési év első napjától kezdődően egészen a tankötelezettség fennállásának a végéig a fejlődést biztosító fejlesztő felkészítésben vesznek részt. E fejlesztő felkészítésbeli képzési kötelezettséghez azonban a törvény más feltételrendszert ír elő a jogegyenlőség alkotmányos elve alapján egyenlő mennyiségben járó állami és önkormányzati feladatellátás körében, mint a többi sajátos nevelési igényű vagy ép gyerekekre (*Bíró–Verdes, 2004*).

A súlyosan, halmozottan fogyatékos tanköteles korú gyerekek számára a közoktatás keretei között jelen pillanatban nem létezik megfelelő szolgáltatási forma. Ezzel a jelenlegi jogi szabályozás lényegében a szociális intézményrendszerre telepíti át a halmozottan sérült gyerekeket, vagy az állami-önkormányzati intézményrendszeren kívülre, a család felelősségi körébe tereli. Az otthonokban a gyerekek kiszakadnak a családból és rendszeres fejlesztést sem kapnak, hiszen ezek az otthonok nem nyújtanak közoktatási szolgáltatásokat. A családi körben gondozott-nevelt halmozottan sérült gyermekek esetében a közoktatási szolgáltatásokból való kiszorulás a család és a gyermek más életterületeire is átszivárog, egzisztenciálisan ellehetetlenítve ezzel a családot. Az ilyen gyerekek élettere rendkívüli mértékben beszűkül, kortárs csoportokkal nem vagy alig érintkeznek, képzésük minősége sokszor nem megfelelő. A képzési rendszer nappali ellátási formáinak hiányából fakadóan az egyik szülőnek állandóan a gyermek mellett kell lennie, és így arra kényszerül, hogy feladja kereső foglalkozását, vagy legalábbis részmunkaidőben dolgozzon, mindezzel hosszú évekre, esetleg végleg kizárva magát a munkaerőpiacról. Ennek eredményeként, a tankö-

teles kortól kezdődően a családok jövedelme erőteljesen csökken, innentől kezdődően több mint kétharmaduk a létminimum alá kerül (Bíró–Verdes, 2004).¹⁰

A súlyosan, halmozottan fogyatékos gyerekeknek a közoktatási szolgáltatásokból való kiszorulása több szempontból is *méltánytalan*, és az esélyegyenlőség és egyenlő bánásmód elveivel, valamint alkotmányos és nemzetközi jogokkal is ellentétes.¹¹ E jogsértő helyzet, kimeríti a közvetlen hátrányos megkülönböztetés törvényben meghatározott kritériumait. Másrészről a jelenleg fennálló helyzet az érintett családok szociális státusa és munkaerő-piaci integritása szempontjából is méltánytalan. Harmadrészt a hazai közoktatási egyenlőtlenségek szegregációs mechanizmusai a súlyosan, halmozottan fogyatékos gyerekek esetében nem konzerválják a szociális hátrányokat, hanem alapvetően maga a közoktatás – illetve annak és a minőségi képzésnek hiánya – az, ami e hátrányokat generálja. Míg az ép, enyhébb fogyatékossgal élő vagy roma származású tanulók esetében a szegregációs mechanizmus úgy hat, hogy az eleve rossz szociális háttérrel rendelkező, hátrányos helyzetű tanulókat speciális tantervű, ún. kisegítő iskolákba tereli és minőségileg rosszabb oktatási környezetet biztosít számukra, az iskolán keresztül átörökítve a társadalmi-gazdasági hátrányokat (lásd a következő alfejezetet), a halmozottan sérült fogyatékosok esetében a mechanizmus fordítottan hat. E családok elszegényedését igazolhatóan az iskolai ellátások hiányának kompenzálásához szükséges többletkiadások okozzák (Bíró–Verdes, 2004).

Enyhe fokban értelmi fogyatékosok

Az enyhe fokban értelmi fogyatékosná minősítést szakértői bizottságok végzik, és bár az 1999-ben módosított 14/1994. (VI. 24.) MKM rendelet szigorított szabályokat ír elő a minősítési eljárásra nézve, a szakmai vizsgálati protokoll nem egységes. „A szakértői bizottságok adatai szerint ma 86-os IQ-pont az a határ, amikor még fogyatékosnak minősítenek valakit” (*Program a...*, 2003), noha az enyhe fokban értelmi fogyatékos minősítés általánosan elfogadott határa 70 IQ-pont.

Az enyhe fokban értelmi fogyatékos kategória évtizedes gyakorlata és szabálykerete lehetőséget nyújt az organikus értelmi fogyatékossg és a hátrányos családi, illetve szociális helyzetből adódó, tanulási és/vagy beilleszkedési nehézségekkel küzdő gyerekek kategóriájának az összemosására. Míg Európában az általános iskolások 2,5-3%-a regisztrált fogyatékos (testi és szellemi), addig Magyarországon 2003/04-es tanévben az iskolások 5,8%-a tanult speciális tantervű intézményekben vagy osztályokban (*Program a...*, 2003; *Bánfalvy*, 2005). A teljes általános iskolás korú népességhez viszonyítva, 3,3%-uk enyhe fokban értelmi fogyatékosnak minősítve a populáció számára létrehozott kisegítő/speciális tantervű iskolákban tanult (*Bánfalvy*, 2005). Az elmúlt évtizedekben ez az arány egészen a legutóbbi évekig folyamatosan nőtt. Míg 1988/89-ben még mintegy 32 500 enyhe értelmi fogyatékosnak minősülő gyereket ké-

¹⁰ 2002-ben a súlyosan, halmozottan fogyatékos gyerekeket nevelő családok 74,4%-a a létminimum, 73,2%-a a szubjektív szegénységi küszöb alatt élt, 40,8%-uk pedig a nyugdíjminimumnál (20 100,-Ft) is alacsonyabb egy főre eső jövedelemmel rendelkezett (Bíró–Verdes, 2004).

¹¹ Bíró és Verdes (2004) részletesen tárgyalja ezeket a jogi ütközőpontokat: a Magyar Köztársaság alkotmányáról szóló 1949. évi XX. törvény, a Gyermekek jogairól szóló ENSZ-egyezményt kihirdető 1991. évi LXIV. törvény, az Egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény, a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény.

peztek a speciális alapfokú iskolák, 1990 és 1999 között a kétszáz ezerrel csökkenő általános iskolai populációhoz képest a kisegítő tagozatokon tanulók száma 1700-zal nőtt (Bánfalvy, 2005). Az elmúlt 4 tanév során a teljes általános iskolás népességen belül évről évre több fogyatékoszt regisztráltak: 2001/02-ben a tanulók közel 4,8%, 2002/03-ban 5,3%, 2003/04-ben 5,9% és 2004/05-ben 6,3% rendelkezett valamilyen fokú és formájú fogyatékossgal. Az értelmi fogyatékosnak nyilvánított tanulók számának 4 év alatti 9%-os csökkenése mellett ugyanis két kategóriában – diszlexia és egyéb részképességzavar, súlyos magatartási, tanulási zavar – ugyanezen idő alatt nagyjából háromszorosára emelkedett az általános iskolások száma (lásd Függelék 9.15. táblázat).

A közoktatás hátsódudvarának számító kisegítő iskola és osztály a gyakorlatban évtizedek óta a hátrányos helyzetű roma népesség elkülönítését szolgálja. „Míg az 1974/75-ös tanévben durván minden negyedik speciális iskolába járó tanuló volt roma, addig ez az arány az elmúlt két évtizedben folyamatosan emelkedett, az 1992-es iskolastatisztika már 42%-os arányról számolt be” (Program a..., 2003), azóta 50% fölé emelkedett. Jelenleg nagyjából minden ötödik roma gyermek kisegítő osztályban tanul. A magyar közoktatás szelekciós-szegregációs mechanizmusainak az enyhe fokban értelmi fogyatékos kategórián keresztül történő érvényesülésére az OECD vizsgálata is felhívta a figyelmet (*Equity in Education*, 2005). Javaslatuk szerint az enyhe értelmi fogyatékos kategóriát teljes egészében meg kell szüntetni, a szakértői bizottsági eljárásokat felül kell vizsgálni és eljárásrendet bevezetni. Ezzel párhuzamosan további erőfeszítéseket kell tenni az integrált oktatás megvalósítása érdekében: a súlyos értelmi és testi fogyatékos gyerekek kivételével valamennyi „lassúbb tanulási és fejlődési” tendenciákat mutató gyereket „normál” általános iskolákban kellene tanítani (*Equity in Education*, 2005).

Kutatók és szakértők azt a fajta integrációt, amely csak statisztikailag valósul meg, és nem jelenti a fogyatékos személyek integrált keretek között történő adekvát ellátását, „rideg integrációnak” nevezik (Bánfalvy, 2005; Jelentés..., 2003). Az ún. integrált intézményekben gyakran hiányoznak az integrált nevelés tárgyi és személyi feltételei. Az integrált nevelés sikerét és megvalósítását tovább nehezíti, hogy az ép tanulók szülei nem támogatják az integrált oktatás folyamatát és a gyakorló pedagógusok többsége sem szimpatizál az integráció eszméjével (Bánfalvy, 2005). A befogadás csak akkor valósulhat meg, ha az egész intézmény felvállalja az integrált nevelés-oktatást, és ezzel az iskola „alkalmassá válik a normáktól eltérő, valamilyen szempontból hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű, illetve a bármilyen területen tehetséges tanulókkal való bánásmódra is” (Kőpatakiné, 2004).

További problémát jelentenek és kontraproduktív ösztönzőként hatnak a tágabb rendszerkörnyezet egyes elemei, amelyek a gyakorlatban kioltják a szakmapolitikai törekvéseket. Ilyen például a helyi önkormányzatoktól a szülők által igényelhető szociális támogatás abban az esetben, ha a család fogyatékos gyereket tart el. Ebben az esetben megint egy jellegzetesen magyar paradoxonnal állunk szemben: a fogyatékos gyerekeket nevelő családok támogatása szükséges és fontos feladat. A rendszer elszámoltathatóságának hiánya folytán azonban a szülők – anyagi érdekből vagy egyéb okok miatt – olykor ragaszkodnak ahhoz, hogy gyerekük a fogyatékosok között tanulhasson mint enyhén értelmi fogyatékos.

9.2.5.2. Tehetséges tanulók az oktatási rendszerben

Amikor az oktatási rendszer egyenlőtlenségeiről beszélünk, akkor majdnem mindig a szociális és képességbeli hátrányokat, illetve ezeknek az oktatási rendszeren belüli következményeit taglaljuk. Az átlagtól való eltérés másik iránya, a kiválóság, a rendkívüli adottság és teljesítmény ritkábban kerül szóba, pedig ez is kihívás elé állítja a rendszer egészét, oktatási intézményeit, pedagógusait. A tehetségek kiválasztásának és nevelésének számos intézményesített formája van. A tagozatos oktatás, az iskolai, területi és országos versenyek rendszere, a szakkörök és az órakereten kívüli tehetségfejlesztés régóta jelen van a rendszerben. A tehetségekre irányuló szakmapolitikai elemek sem hiányoznak. 2006 februárjában a miniszterelnök jelentette be, hogy Nemzeti Tehetségtanács alakult, amelyben állami, egyházi, önkormányzati és civil szervezetek képviselői vesznek részt.¹² Már második kormányzati ciklusában jár az Arany János Tehességgondozó Program (lásd *Jelentés...*, 2003), és elindultak a hátrányos helyzetű tehetséges tanulók segítését célul kitűző Útravaló programok is (ezekről lásd az *egyenlőtlenségek mérsékléséről* szóló 9.3. alfejezetet). 1985 óta törvényes lehetőség van az iskolai évfolyamokon való gyorsabb ütemű haladásra, évkihagyásra, amely lehetőséggel kevesen élnek, és ilyen döntést sem csak az átlagot meghaladó szellemi kapacitásúak (és persze családjuk, tanáraik) szoktak hozni (Vágó, 2004).

Mint már a fejezet korábbi részében is utaltunk rá, a magyar oktatási rendszernek a szabályozás – a sok autonóm szereplő – és a társadalmi szolidaritás alacsony szintje miatt erős a szegregáló hajlama. E hajlamot közvélemény-kutatási adatok is megerősítik. 2005 végén a lakosság közel kétharmada gondolta úgy, hogy a gyenge képességű és tehetséges tanulók egy osztályban való oktatása inkább hátrányos a tehetséges diákok számára, azt kifejezetten a gyengébbek számára látják előnyösnek (lásd 9.1. táblázat). A nálunk meghonosodott, lassan változó pedagógiai gyakorlat mellett ez a vélemény nem is alaptalan, de a differenciáló módszereket alkalmazó tanári munka mellett már aligha állná meg a helyét.

9.1. táblázat

A gyenge képességű és tehetséges gyerekek együtt történő oktatásáról alkotott vélemények, 2005 (N=948)

A különböző képességű gyerekek egy osztályban tanítása		...a tehetséges gyerekek számára		
		inkább rossz	inkább jó	összesen
...a gyenge képességű gyerekek számára	inkább rossz	28,7	11,2	39,8
	inkább jó	33,7	26,5	60,2
	összesen	62,4	37,6	100,0

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2005

A feltett kérdés: „Ha gyenge képességű gyerekeket és tehetséges gyerekeket közösen, egy osztályban tanítanak, akkor az Ön szerint...”

Megjegyzés: A kérdésekre 4 választ lehetett adni (nagyon jó – inkább jó – inkább rossz – nagyon rossz), de mivel a szélső kategóriákra kevés válasz érkezett, és a táblázat így közérthetőbb, a nagyon jó és inkább jó, valamint a nagyon rossz és inkább rossz kategóriákat összevontuk.

A fentiek miatt a tehetséges, kiválóan teljesítő diákok a középiskolák kis hányadában koncentrálódnak. Ezt a továbbtanulási adatok mellett a jó versenyeredményeket elérő tanulókat adó oktatási intézmények kis számával igazolhatjuk. „Legalább 20

¹² [online:] <http://www.edupress.hu/index.php?at=egycikk&HirID=13211>

OKTV-pontot¹³ 62 iskola tanulói érték el, ezek közül 11 iskolában tanult a legkiválóbb tanulók fele, 20 iskolában a 65%-a. Legalább 15 OKTV-pontot 169 iskola tanulói érték el, ezek közül 24 iskola adta a tanulók felét, 44 iskola a kétharmadát. Ezek a számok is azt bizonyítják, hogy az ország legkiválóbb diákjai a hazai iskolák 5-6%-ból kerülnek ki” (Neuwirth, 2006). A legtehetségesebb diákok oktatását végző iskolák köre eléggé stabil. A 2001–2005 között az OKTV-versenyeken legeredményesebben szereplő 25 iskola – szinte kizárólag gimnáziumok – már az ezredfordulót megelőző másfél évtizedben is meghatározó szerepet töltött be a tehetséges tanulók oktatásában. A szakközépiskolások számára indított OSZTV-versenyek¹⁴ eredményei alapján készült összegzés hasonló következtetésekre ad módot (Neuwirth, 2006).

9.3. Az egyenlőtlenségek mérséklése és az oktatáspolitikai

Az oktatási egyenlőtlenség mérséklése és egy méltányosabb oktatási rendszer működtetése évtizedek óta világszerte a nemzeti oktatáspolitikák egyik növekvő fontosságú célkitűzése, amely gyakran a helyi – regionális, települési, fenntartói, intézményi – szinten is megjelenik. Ezen politikák eredményességéről, hatásairól ugyan nehéz egzakt kijelentéseket tenni, de az oktatásszociológia már évtizedekkel ezelőtt jelezte, hogy a társadalmi hierarchia oktatási rendszeren belüli leképeződése rendkívül makacsul ellenáll az azt mérsékelni szándékozó, nagyobb méltányosságot megcélzó oktatáspolitikai törekvéseknek. Így például gyakori jelenség, hogy egyes intézkedések a társadalmi közvetítő mechanizmusokon keresztül éppen a deklarált célok ellenében hatnak.¹⁵ Ezen a területen az elmúlt években az oktatáspolitikai igen aktív volt, és jelentős erőforrást is rendelt az intézkedésekhez, ugyanakkor az időtáv rövidsége miatt ezek hatása még nem felmérhető.

9.3.1. Országos oktatáspolitikai törekvések és a főbb intézkedések

A kilencvenes évek második felétől mind a kormányzati és pártpolitikák, mind az oktatási ágazati irányítás szintjén növekvő hangsúlyt kap az egyenlőtlenségi-méltányossági problémák kezelése.

Az oktatási egyenlőtlenségeknek a szakmapolitikai figyelem előterébe kerülését a stratégiai anyagokban, a törvénykezésben és a konkrét programok, intézkedések szintjén követhetjük nyomon. A 2003 márciusában közzétett közoktatás-fejlesztési stratégiában¹⁶ a beavatkozást igénylő hét fő probléma között a második helyen szerepel az egyenlőtlenségek problémája. Az oktatási egyenlőtlenségek mérsékléséhez az alábbi szabályozási és fejlesztési célokat rendelte hozzá a dokumentum:

¹³ Országos Középiskolai Tanulmány Verseny.

¹⁴ Országos Szakmai Tanulmányi Verseny.

¹⁵ Például a felzárkóztatási normatíva hozzájárulhatott a szociálisan hátrányos, gyengén teljesítő rétegek oktatási elkülönítéséhez, növelve a köztük és a jól teljesítő gyermekei közötti teljesítmény- és életesély-különbségeket.

¹⁶ [online:] http://www.om.hu/letolt/kozokt/om_kozeptavu_kozoktatasi-fejlesztési_strategiaja_040506.pdf

1. Az óvodáztatás kiterjesztése a hátrányos helyzetű gyermekcsoportok körében;
2. A szakiskolai hálózat modernizációja;
3. Roma és hátrányos helyzetű gyermekek integrációja;
4. Antidiszkriminációs program;
5. Sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja.

Az egész életen át tartó tanulásról 2005 őszén kiadott (*A Magyar Köztársaság... 2005a*) stratégiai anyag hét fő stratégiai iránya közül első helyen a „munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetű csoportok célzott támogatását” nevezi meg, a stratégia öt prioritása között az első helyen „az oktatás, képzés esélyteremtő szerepének erősítését” szerepelteti. Ebben kifejtik, hogy „a társadalmi és területi különbségek mérséklésének érdekében feltétlenül erősíteni szükséges az oktatási, képzési rendszerek szerepét és részvételét a társadalmi kirekesztés, kirekesztődés ellen folyó küzdelemben, az egyén életésélyeinek javításában. Ennek érdekében megkülönböztetett oktatási támogatásban kell részesíteni a társadalmi vagy egyéb okokból hátrányos helyzetű csoportokat”.

Az idézett két stratégiai anyagánál kevésbé exponáltan, de az esélyegyenlőség és a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok szakképzésbe való bevonása a legújabb szakképzés-fejlesztési stratégiában (*A Magyar Köztársaság... 2005b*) is több helyen megjelenik, ahol a „Minőségi szakképzést mindenkinek!” fejezet intézkedései között a lemorzsolódás megelőzése és a lemorzsolódottaknak a képzésbe való visszasegítése az egyik pont.

A méltányosabb oktatást az elmúlt 3 év során jogszabályok útján is próbálták támogatni. A közoktatási törvény egyebek mellett tartalmazza a hátrányos helyzet egzaktt definícióját,¹⁷ amelyre így bármilyen konkrét rendelet hivatkozhat, könnyen operacionalizálható intézkedéseket eredményezve az oktatást akadályozó szegénység kezelésében. Az Európai Unió Tanácsa által elfogadott irányelv¹⁸ alapján hozták létre az Egyenlő Bánásmód Hatóságot (EBH).¹⁹ Az EBH egyedi ügyekben is eljárhat, és közigazgatási eljárásban vizsgálhatja, hogy megsértették-e az egyenlő bánásmód követelményét. A hatóság eddig egyetlen oktatási szegregációs ügyben sem járt el (*Szira, 2005a*).

Az Oktatási Minisztériumban 2002 őszén létrehozták a hátrányos helyzetű és roma gyerekek integrációjáért felelős miniszteri biztos hivatalát, amellyel a hátránykezelés és integráció témájához hatalmi-politikai súlyt is rendeltek. A közoktatási törvény módosításában a 65. § szerint a miniszter feladata egyebek mellett „a hátrányos helyzetű, köztük különösen a roma gyermekek, tanulók nevelésével, oktatásával kapcsolatos feladatok végrehajtását segítő országos szolgáltató rendszer kiépítése és működtetése”. Ez szolgált jogszabályi alapul az Országos Oktatási Integrációs Háló-

¹⁷ A hátrányos helyzet és a halmozottan hátrányos helyzet definícióját az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról – értelmező rendelkezések rész – 121. § 14. pont tartalmazza. Ezek szerint: „hátrányos helyzetű gyermek, tanuló: az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt a jegyző védelembe vett, illetve akinek rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát megállapította, ezen belül halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője, illetve szülei – az iskolai felvételi körzet megállapításával összefüggésben a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint vezetett nyilvántartás alapján készült statisztikai adatszolgáltatás, a gyermeket, tanulót megillető szolgáltatás megállapításához a szülő nyilatkozata szerint – legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be, fejezték be sikeresen, továbbá az a gyermek, az a tanuló, akit tartós nevelésbe vettek;”.

¹⁸ 2000/43/EC sz. irányelv.

¹⁹ Az Egyenlő Bánásmód Hatóságról és eljárásának részletes szabályairól a 362/2004. (XII. 26.) Kormányrendelet (EBH r.) rendelkezik.

zat (OOIH) kialakításához. A hálózatot eredetileg kettős céllal építették ki. Egyrészt egy, főleg a romák oktatási integrációját megvalósító bázisintézmény-rendszer hálózatának kiépítését, valamint a szakmai háttérszolgáltatások biztosítását várták tőle (Németh, 2005). Pályázat útján négy régióban 45 általános iskolát választottak ki bázisintézménynek, amelyekkel tanácsadó és kistérségi koordinátor is együttműködik. A felkészítést követően 2003 őszén vezették be az iskolákban az ún. Integrációs Pedagógiai Rendszert (IPR²⁰). A nagy lendülettel indult program a finanszírozás megoldatlansága (csúszások, előfinanszírozási kényszer), majd a változása (HEFOP-hoz való átkerülés) miatt ellentmondásba került az eredeti koncepcióval, megvalósítása döcögössé vált, egyes résztvevők szemében diszkreditálódott, így a terjedés-multiplikálása egyre inkább elmarad attól, amit korábban reméltek tőle.

A decentralizált oktatáspolitikai egyik fontos eszköze a finanszírozás, amely lehet rendszerszintű a normatívákon át, vagy pedig konkrét célokhoz kötött. 2003 őszén két új normatíva került bevezetésre az 1., 5. és 9. évfolyamokon, felmenő rendszerben: a képességbontakoztató, valamint az integrációs normatíva.²¹ Előbbi a hátrányos helyzetű diákok egyéni felzárkóztatását célozza, utóbbi a szegény és roma gyerekeket integráltan nevelő iskolák és osztályok kialakítását kívánja támogatni. Az integrációs normatíva igénybevétele a feltétele az Integrációs Pedagógiai Rendszer alkalmazása, melytől az alábbi eredményeket remélte a tárca:²²

1. Nő az évfolyamvesztés nélkül továbbhaladó hátrányos helyzetű tanulók száma.
2. Csökken az intézményben a tankötelezettségi kor határa előtt az iskolai rendszertől kikerülők száma.
3. Nő az érettségire felkészítő intézményekben továbbtanuló hátrányos helyzetű tanulók száma.
4. Az adott intézményben az országos kompetenciamérések eredményei az országos átlagot meghaladó mértékben javulnak.

Mindkét normatíva igénybevétele emelkedő tendenciát mutat, és együttesen már a tanulók közel egynegyedét érintette a bevezetés utáni második évben (lásd *Függelék 9.16. táblázat*). Két év elteltével bizonyos módosításokra került sor. Ettől kezdve a normatívát csak akkor lehet igénybe venni, ha „a deszegregáció minden, az adott településen élő gyerekre vonatkozik” (Szira, 2005a). „A 2004/2005-ös tanévre kifizetett támogatások összege meghaladta az 1,6 milliárd Ft-ot, ... a támogatási igény a 2006/2007-es tanévben – a jelenlegi normatíva összeggel számolva – legalább 2,6 milliárd Ft-ra tehető” (Hermann, 2006), ez tehát jelenleg az egyenlőtlenség csökkentésére irányuló egyik legjelentősebb beruházás. A jelentősnek tűnő többletfinanszírozás mellé jelentős elvárások is társultak. Az IPR bevezetése mellett, amely továbbképzéseken való részvételt is igényel, további feltételek jelennek meg a szülőkkel való kapcsolattartás, az értékelés és a tanári együttműködés területein. A normatíva igénylésétől mindezenre sokan elálltak azok közül is, akik a hozzájuk járó diákok összetétele alapján ezt megtehetnék volna. A normatívában való érdekelttség tehát nem elsöprő erejű, és a normatíva elköltéséről és ennek hatásáról is csak a későbbi monitorvizsgálatok adhat-

20 Az IPR-ről lásd: [online:] <http://www.om.hu/main.php?folderID=126&articleID=141&ctag=articlelist&iid=1> és [online:] <http://www.phareoffice.hu/doc/tajekoztato.pdf#search=%22%22Integr%C3%A1ci%C3%B3s%20Pedag%C3%B3giai%20Rendszer%22%22>

21 Összegük kezdetben 17 és 51 ezer forint, amely egy évvel később 20 és 60 ezer forintra emelkedett.

22 [online:] <http://www.om.hu/main.php?folderID=126&articleID=141&ctag=articlelist&iid=1>

nak majd számot. „Tipikus esetben az egy iskolára jutó támogatás egy-öt százalékkal növelheti az iskolai kiadásokat. Ez elegendő lehet az IPR-ben foglalt követelmények teljesítésére, például a pedagógusok egy részének továbbképzésére és esetenként egy fejlesztő pedagógus foglalkoztatására, arra azonban aligha elég, hogy vonzóvá tegye az iskolát az átlagosnál jobb tanárok, illetve ezáltal a nem hátrányos helyzetű diákok számára” (Hermann, 2006). (A normatívákról lásd még a *közoktatás finanszírozásáról* szóló 3. fejezet 3.4.2. alfejezetét.)

Feltehetőleg az integrált nevelést ösztönző politika hatására 2001–2005 között két és félszeresére nőtt az integráltan nevelt gyerekek száma az óvodai, alap- és középfokú programokban (lásd *Függelék 9.17. táblázat*). A gyógypedagógiai oktatásban részesülő gyerekek száma összességében 16 ezerrel emelkedett, miközben ezen belül a gyógypedagógiai tanterv szerint elkülönülten tanulók száma enyhén még csökkent is (46 ezerrel 43 ezerre). Az adatok ugyanakkor nem informálnak az integráció megvalósulásának tartalmáról. Itt is van értelme formális, „rideg” integrációról beszélni (lásd a *sajátos nevelési igényekről* szóló 9.2.3.1 alfejezetet), amely a pedagógiai, infrastrukturális és legitimációs előfeltételek hiányában – különösen ha gyors folyamatról van szó – számos negatív, olykor az együtt élő társadalmi csoportok között konfliktusokat okozó hatással is járhat. Az erőltetett ütemű integráció egyes fogyatékosokat akár hátrányos helyzetbe is hozhat, amikor feltételek biztosítása nélkül kiemeli a szegregált, de legalább szakmailag jól működő környezetből. A romák integrált nevelésére irányuló, szakmailag széles körben támogatott politika mellett meg kell említeni, hogy a romákat elkülönült körülmények között nevelő sikeres modellek is kialakultak Magyarországon,²³ amelyek nyilván nem jelentik egy deszegregációs politika alternatíváját, de azt hatékonyan egészíthetik ki. Ugyancsak fontos kiegészítő szerepet játszanak az állami politika mellett a civil kezdeményezések, alapítványi műhelyek (lásd a *keretes írást*).

Korábban (lásd a *romák oktatásáról* szóló 9.2. alfejezetet) már érintettük, hogy a roma gyerekek indokolatlanul magas – a nem roma lakosságra jellemzőnél akár 8-10-szer magasabb – arányban, kapnak enyhe értelmi fogyatékos minősítést, így „ma a hazai roma gyerekek egyötöde eltérő tantervű osztályba/iskolába jár” (*Reformok...*, 2006). E jelenség visszaszorítását, illetve a roma kisgyerekeknek a speciális tantervből normál tantervűbe való visszahelyezését célozza meg a 2003 decemberében meghirdetett „Utolsó Padból...” program. Az enyhe fogyatékosná minősítés évek óta emelkedő trendje megállt (*Reformok...*, 2006). Sőt, a 2004. évben lefolytatott felülvizsgálatok eredményeként megvizsgált 2233 második osztályos tanuló közel 11 százalékáról bebizonyosodott, hogy nem minősül fogyatékosnak, ezért visszahelyezhető az általános tantervű tagozatra. Az adatok alapján nagyjából ennyivel csökkent az első vizsgálatkor enyhe értelmi fogyatékosnak minősítettek száma is (lásd 9.5. ábra). Ugyanakkor igen nagy mértékben megugrott az ún. „más fogyatékosok”²⁴ száma és aránya. Ők csak együttoktathatók, de a kiemelt normatíva ugyanúgy jár rájuk. A program kapcsán mindenesetre az is felmerült, hogy szükség van-e erre a kategóriára és intézménytípusra: „vannak olyan országok, ahol nincs ilyen iskolahálózat,

²³ Ilyenek pl. a Ghandi Gimnázium, a Roma Esély Alternatív Alapítványi Szakiskola, a Kalyi Jag Roma Nemzetiségi Szakiskola. Ezeket az intézményeket – minthogy a körülmények hatására történő önkéntes elkülönülésről van szó – nem tekintjük szegregált intézményeknek, bár létrejöttek a szegregációs folyamatból nyilván nem független.

²⁴ Pl. dyslexia, dysgraphia, dyscalculia.

Egy alapítványi deszegrációs program

Az állami oktatáspolitikai programok mellett a civil szféra számos egyedi kezdeményezéssel járul hozzá a társadalmi elkülönülés csökkentéséhez. Ezek egyikét a Nyílt Társadalom Intézet nemzetközi Oktatás Támogató Programjának (Education Support Program) keretén belül indították el 2003-ban a Roma Oktatási Kezdeményezés (Roma Education Initiative) elnevezésű programban, amely szakmai és pénzügyi segítséget nyújtott számos közép-, kelet-, és délkelet-európai országban induló oktatási projektnek. A budapesti székhelyű Ec-Pec Alapítvány a „*Minőségi közoktatással a szegregáció ellen*” című programmal pályázott a Roma Oktatási Kezdeményezéshez. Az Ec-Pec Alapítvány a program keretén belül kétféle feladat megvalósítását tűzte ki célul. Egyrészt három településen, helyi intézményhálózatok (Helyi Integrációs Szövetségek) megalakítását, másrészt az oktatási integrációt segítő modellértékű tevékenységek támogatását. A Helyi Integrációs Szövetségek (HISZ) közvetett, távlati célja a roma társadalmi integráció támogatása, elsősorban az oktatáson keresztül. Közvetlen célja pedig a HISZ hatókörébe került (0–18 éves korú) roma gyermekek esélyegyenlőségének biztosítása, az intézményi együttműködésen alapuló támogatási lehetőségek kialakítása, a szegregáció, perifériára kerülés megakadályozása céljából. Az oktatási integrációt elősegítő tevékenységek a roma gyerekek esélyegyenlőségét alapvetően gátló tényezők felszámolását, a pozitív folyamatok megerősítését célozták.

Forrás: Németh, 2006

illetve ahol elkezdték a felszámolását” (Szira, 2005a). Az enyhe értelmi fogyatékos kategória megszüntetését az OECD Magyarországot vizsgáló szakértő csoportja is javasolta jelentésében (*Equity in Education*, 2005).

A célzott támogatások talán leghatékonyabb módja az ösztöndíjak rendszere. Az Útravaló Ösztöndíjprogram elindításáról – melynek pályázatait a Tempus Közalapítvány bonyolítja – a Magyar Kormány 1016/2005. (II. 25.) Korm. határozata rendelkezik.²⁵ Ez a hátrányos helyzetű fiatalok számára biztosít ösztöndíj- és mentor tanári támogatást, hogy biztosabban kerüljenek érettségit adó programokba, érettségizzenek le vagy szerezzenek szakmát. 2005-ben az e három célt szolgáló „Út a középiskolába”, „Út az érettségihez” és „Út a szakmához” alprogramok keretében 20 045 diák nyert ösztöndíj-támogatást, akiket 1675 közoktatási intézményben 7739 mentor tanár segít.

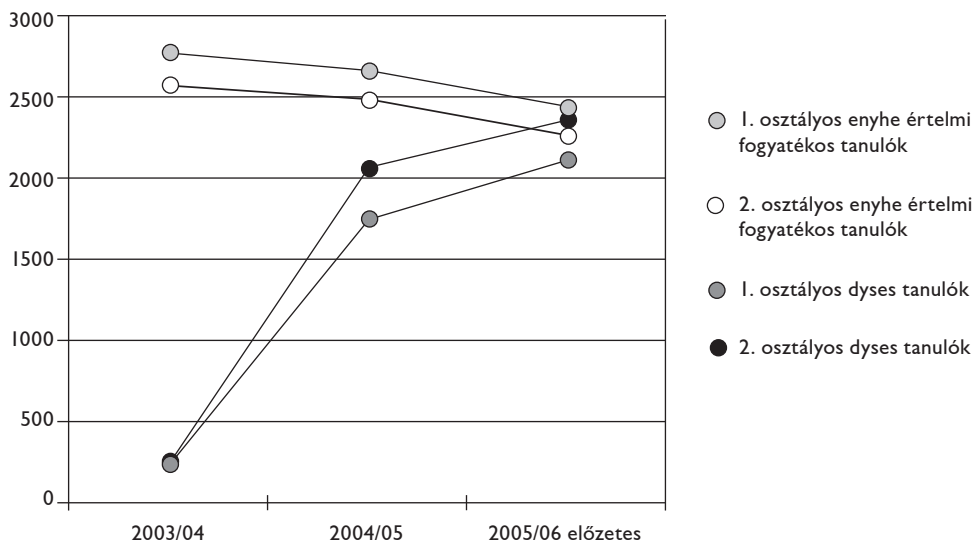
Tovább folyik a kistélepüléseken élő, tehetséges, de nehéz szociális körülmények között élő diákok támogatása az Arany János Tehetséggondozó Program keretében (erről lásd *Jelentés...*, 2003), 2004 őszén pedig hasonló célú Arany János Kollégiumi Program is indult, amelyben feltétel a fiatalok integrált nevelése. 2005-ben 5 kollégium, 5 gimnázium és 124 diák vett részt a programban (Szira, 2005a).

Az egyenlőtlenségek mérséklésére irányuló politikák 2004 óta lényegesen nagyobb forrásokra számíthatnak, mint korábban. A Strukturális Alapoknak külön-

²⁵ http://www.tka.hu/pages/content/index.php?page_id=395

9.5. ábra

Egyes SNI-kategóriák változása az általános iskola 1–2. osztályában



Forrás: OM 2003/2004., 2004/2005. évi oktatásstatisztikai adatbázisa, valamint Oktatási adatok (előzetes adatok) 2005/2006 alapján Szira Judit számításai

Megjegyzés: Dyskes tanulók: diszlexiás, diszgráfiás, diszkalkuliás tanulók.

sen az Európai Szociális Alap része, de részben az Európai Regionális Fejlesztési Alap része is kiemelten szolgálja a társadalmi kohézió növelését, a társadalmi és területi egyenlőtlenségek mérséklését, melynek egyik alapvető eszköze a több és jobb oktatás. Ezeknek a forrásoknak az Európai Unióhoz való csatlakozásunkat követő megnyílásával korábban elképzelhetetlen, százmilliárdos nagyságrendű fejlesztési forráshoz jutottunk az ún. Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) keretében,²⁶ amely jelentős mértékben az oktatási ágazatot vagy annak határterületeit érinti, és nem kis hányadát használhatjuk fel a hátrányok csökkentésére.

A HEFOP-programokat négy prioritás mentén tervezték meg (*Humán erőforrás-fejlesztési...*, 2003), amelyek közül különösen a másodikban vannak a méltányosabb oktatási rendszer felé vezető programok.²⁷ Ennek három intézkedése közül a 2.1 a legkonkrétabban az oktatási rendszeren belüli egyenlőtlenségkezelésről szól, de a 2.2 és 2.3 intézkedéseknek is számos oktatási eleme van. A második prioritás intézkedései a következők:

2.1 Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben;

2.2 A társadalmi beilleszkedést elősegítő programok és szolgáltatások támogatása;

²⁶ A HEFOP-ról részletesen lehet tájékozódni a www.szmm.gov.hu honlapon.

²⁷ A négy prioritás az alábbi: Aktív munkaerő-piaci politikák támogatása; A társadalmi kirekesztődés elleni küzdelem a munkaerőpiacra való belépés segítségével; Az egész életen át tartó tanulás és az alkalmazkodóképesség előmozdítása, valamint Az oktatás, a szociális szolgáltatások és az egészségügyi ellátórendszer infrastruktúrájának fejlesztése.

2.3 Hátrányos helyzetű emberek, köztük a romák foglalkoztathatóságának javítása.

A 2.1 intézkedés *céljai* között szerepel az iskolai kudarcok és a lemorzsolódás megelőzése, a hátrányos helyzetű, különösen a roma és a különleges oktatási igényű tanulók oktatásához szükséges befogadó oktatási gyakorlatok kialakítása, valamint a szegregáció felszámolása a közoktatási rendszerben és a nem diszkriminatív oktatási gyakorlatok elterjesztése. A támogatott *tevékenységek*: a pedagógusképzés tananyagának és módszertanának kidolgozása; tanítók és szakértők továbbképzése a befogadó oktatással és az interkulturális oktatással összefüggő témákban; helyi döntéshozók képzése és a tudatosság növelése; új módszerek kidolgozása a korai iskolaelhagyás megelőzésére és a lemorzsolódás veszélyének korai felismerésére; a befogadó oktatással kapcsolatos sikeres gyakorlatok feltárása és elterjesztése szakmai és tematikus hálózatok létrehozásával és módszertani adatbank létrehozásával; az integrált oktatás modelljeinek adaptálása és megvalósítása az egyes intézmények szintjén.

A 2.1 intézkedés is központi és pályázati programokból áll. A központi (2.1.1) program öt projektje a következő:

1. Pedagógusképzési programok kifejlesztése és bevezetésének támogatása a felsőoktatási intézményekben;

2. Pedagógus-továbbképzési programok és szakértői képzések kifejlesztése és megvalósítása;

3. A társadalmi érzékenységet, illetve az integrációs oktatás iránti támogatást növelő képzések kidolgozása és megvalósítása helyi döntéshozók, a fenntartók képviselői és nem pedagógus szakemberek számára;

4. Az integrált oktatás know-how-jának fejlesztése, módszertani adatbank és szolgáltatói programcsomagok létrehozása;

5. Kutatási programok, prevenciós módszerek és modellek kidolgozása az idő előtti iskolaelhagyás megelőzésére és a lemorzsolódás kockázatának korai felismerésére.

Pályázati programokat több témában is meghirdettek 2004-ben és 2005-ben (lásd *Függelék 9.18. táblázat*), köztük hatban a hátrányos helyzetű és roma, kettőben a sajátos nevelési igényű diákok a célcsoport.²⁸ A programok jelenleg is futnak, azok értékelésére így még nincs mód. Ugyanakkor az elmondható, hogy a pályáztatás eredményessége a várttól egyelőre elmarad. A pályázatok színvonala nem megfelelő, a beadott pályázatoknak átlagosan csak negyede volt támogatásra érdemes, így a programokban jelenleg részt vevő közoktatási intézmények száma alatta maradt a tervezettnek.

A jogi szabályozás és finanszírozás eszközei mellett a hátrányos helyzet mérséklésére szolgálnak egyéb pedagógiai módszerek, tartalmak, illetve tanügy-igazgatási változtatások. A hátrányos helyzetű és roma fiatalok sikeresebb pályafutásának elősegítésére számos további, egyáltalán nem jelentéktelen, csak terjedelmi korlátok miatt nem részletezett intézkedés született az elmúlt években. Ezek között fontos megemlíteni az óvodai ellátás kiterjesztésének szándékát és a rászoruló óvodások ingyenes étkeztetését, amely a részvételben való érdekeltiséget növeli. A roma kis-

²⁸ A pályázatok céljáról, a támogatott tevékenységről lásd a www.szmm.gov.hu honlapot. Az intézkedés és program/projekt számának a keresőbe való beírásával részletesen tájékozódhatunk a kiírásról, célokról, a projektek összetevőiről.

gyerekek mintegy tizede idáig egyáltalán nem járt óvodába, többségük helyi lehetőség híján, amely az iskolai pályafutás kezdetére sokszor behozhatatlan hátrányt jelent. Ugyancsak a gyengén teljesítők iskolai pályafutásának kiegyensúlyozottságát növelheti az évisméltésre kötelező bukások szigorítása az első három évfolyamon, továbbá a szöveges értékelésre való áttérés (erről lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezet az *általános és középiskolai oktatás tartalmi változásairól* szóló 5.2.2. alfejezetét). Mindkét változtatást inkább pozitívan fogadta a közvélemény, különösen a szöveges értékelést (*Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2005*). Az évisméltás korlátozása és szülői engedélyhez kötése inkább megosztja a laikus közvéleményt, de itt is az új megoldást támogatók vannak többségben.

A 2003-ban indult Szakiskolai fejlesztési programnak (lásd www.szakma.hu) ugyancsak van egy a hátrányos helyzetűekre koncentráló komponense (a 23 iskola által felvállalt ún. 'C' komponens), amely az általános iskolai végzettséggel nem rendelkező fiatalok számára kidolgozott kompetenciafejlesztő program révén a szakképzésbe próbálja vezetni ezt a réteget. Vannak olyan értelmezések, amelyek az egész Szakiskolai fejlesztési programot hátránykezelő programnak tekintik. Ez annyiban nem alaptalan, hogy ha a több mint egy évtizeden keresztül minden szempontból elhanyagolt szakiskolák eszközöket, korszerűbb tananyagokat, tanáraik képzést kapnak, az diákjaik számára bizonyosan előnyös, életpályaesélyeiket növelheti. Márpedig a szakiskolákba koncentráltan kerülnek szegények, romák, hátrányos helyzetűek (lásd az *intézményi egyenlőtlenségekről* szóló 9.2.2. alfejezetét). Mindamellet az egész programot nem sorolnánk a hátránykompenzálás területére, itt egy elhanyagolt szektor megkésett modernizálása folyik, amely legalább annak esélyét növeli, hogy funkcionálisan működhessen.

A szabad iskolaválasztás 1985 óta fennálló intézménye a szakértők széles köre szerint hozzájárult az oktatási rendszeren belül növekvő egyenlőtlenségekhez és a szegregációhoz (Szira, 2005b). 2005 decemberében került sor a közoktatási törvény olyan értelmű módosítására, amely korlátozza az iskolák jogát arra, hogy az eddigi szabadságfokkal válasszák ki diákjaikat a jelentkezők közül.²⁹ Már az iskola körzetének kialakításakor is figyelemben kell venni a hátrányos helyzetű diákok arányát. A körzetben lakók elsőbbségén túl a körzeten kívülről jelentkezők között elsőbbséget élveznek a hátrányos helyzetű tanulók. Ha ezen túl is marad szabad kapacitás, akkor a további jelentkezők közötti sorsolás dönti el, hogy kit vehet fel az iskola. A rendelkezés, amely az iskolák heterogénebb társadalmi összetételéhez kíván hozzájárulni, 2007-ben lép hatályba.

Ugyanakkor az egyenlőtlenségek mérséklését leginkább az oktatás minőségének biztosítása, annak elszámoltathatóvá és ellenőrizhetővé, ezáltal fejleszthetővé tétele szolgálná. Így egy visszacsatolásokkal kiépített és következményekkel járó értékelési-mérési rendszer segítené valószínűleg leghatékonyabban a szegregáltság oldását.

²⁹ A változtatást az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 2007. január elsejétől hatályossá váló 66. §-a tartalmazza.

FÜGGELÉK

I. AZ OKTATÁS TÁRSADALMI ÉS GAZDASÁGI KÖRNYEZETE

I.1. táblázat

A GDP és reálkereset alakulása Magyarországon, 1989–2005 (1989 = 100%)

Év	GDP volumenindex	Egy keresőre jutó reálkereset
1989	100,0	100,0
1990	96,5	94,3
1991	85,0	87,7
1992	82,4	86,5
1993	81,9	83,1
1994	84,3	89,1
1995	85,6	78,2
1996	86,8	74,3
1997	90,7	77,9
1998	95,1	80,8
1999	99,1	82,8
2000	104,3	84,0
2001	108,6	89,4
2002	113,2	101,5
2003	117,9	110,9
2004	123,6	109,8
2005	128,9	–

Forrás: KSH Statdat adatbázis

I.2. táblázat

Aktivitási, foglalkoztatási és munkanélküliségi ráta alakulása Magyarországon a 2000–2005-ös időszakban a 15–74 éves népességben (%)

Év	Negyedév	Aktivitási ráta	Foglalkoztatási ráta	Munkanélküliségi ráta
2000	I.	52,4	48,9	6,7
	II.	52,7	49,3	6,6
	III.	53,3	49,9	6,3
	IV.	53,4	50,2	6,0
2001	I.	52,8	49,6	6,0
	II.	52,6	49,6	5,7
	III.	53,0	50,1	5,6
	IV.	52,7	49,7	5,6

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Év	Negyedév	Aktivitási ráta	Foglalkoztatási ráta	Munkanélküliségi ráta
2002	I.	52,5	49,4	5,8
	II.	52,8	49,8	5,6
	III.	53,2	50,1	5,9
	IV.	53,3	50,1	5,9
2003	I.	53,2	49,8	6,4
	II.	53,8	50,6	5,8
	III.	54,1	51,0	5,7
	IV.	54,1	51,1	5,5
2004	I.	53,6	50,4	6,1
	II.	53,6	50,4	5,8
	III.	53,9	50,6	6,1
	IV.	54,0	50,6	6,3
2005	I.	54,0	50,1	7,1
	II.	54,3	50,4	7,1
	III.	54,9	50,9	7,3
	IV.	54,7	50,7	7,3

Forrás: KSH Statdat adatbázis

1.3. táblázat

Jövedelemegyenlőtlenség és szegénység az EU-tagállamokban, 2004

Ország	Szegénységi ráta (%)	Jövedelemelosztás egyenlőtlensége S80/S20**
EU-átlag	16	4,8
Csehország*	8	3,4
Szlovénia*	10	3,1
Dánia	11	3,4
Luxemburg	11	3,7
Finnország	11	3,5
Svédország	11	3,3
Hollandia*	12	4,0
Magyarország	12	3,3
Ausztria	13	3,8
Franciaország	14	4,2
Belgium	15	4,0
Ciprus*	15	4,1
Litvánia*	15	4,5
Málta*	15	4,6
Németország	16	4,4
Lettország*	16	6,1
Lengyelország*	17	5,0
Észtország*	18	5,9
Egyesült Királyság*	18	5,3
Olaszország	19	5,6
Görögország	20	6,0

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Ország	Szegénységi ráta (%)	Jövedelemelosztás egyenlőtlensége S80/S20**
Spanyolország	20	5,1
Írország	21	5,0
Portugália	21	7,2
Szlovákia	21	5,8

Forrás: Eurostat, Structural Indicators adatbázis

* 2003-as adat.

** A jövedelemelosztás felső és alsó ötödébe tartozók átlagjövedelmeinek hányadosa, a felső 20% jövedelmének aránya az alsó 20% jövedelméhez.

1.4. táblázat

Az egy főre jutó háztartási jövedelmek személyek közötti eloszlásának fontosabb egyenlőtlenségi mutatói Magyarországon, 1987–2005

Év	1987	1992	1996	2000	2003	2005
Decilis	Az egyes decilisek átlagjövedelmei (HUF)					
Alsó decilis	2 352	3 653	5 707	10 668	17 149	20 803
2.	3 161	5 612	8 751	16 278	26 177	31 108
3.	3 621	6 556	10 986	19 830	32 247	38 335
4.	4 043	7 293	12 855	23 210	38 097	44 948
5.	4 479	7 994	14 602	26 425	43 417	51 408
6.	4 944	8 711	16 325	29 712	48 441	57 260
7.	5 499	9 715	18 134	33 318	54 778	64 300
8.	6 208	11 112	20 737	38 276	63 190	73 726
9.	7 301	13 440	25 352	46 741	76 771	91 070
Felső decilis	11 014	21 776	42 835	80 752	138 885	158 497
Átlag	5 262	9 587	17 627	32 517	53 900	63 117
Mutató	Fontosabb egyenlőtlenségi mutatók					
P10	61	60	48	51	49	51
P90	173	183	191	193	192	192
P90/P10	2,81	3,07	3,95	3,78	3,90	3,78
S1	4,5	3,8	3,2	3,3	3,2	3,3
S5+S6	17,9	17,4	17,5	17,3	17,1	17,1
S10	20,9	22,7	24,3	24,8	25,7	25,1
S10/S1	4,6	6,0	7,5	7,6	8,1	7,6
Gini-együttható	0,244	0,266	0,300	0,306	0,316	0,308
N	56 459	5 538	4 972	5 253	5 909	5 209

Forrás: Tóth, 2006

Megjegyzés: Az 1992 és 2005 közötti években a feltüntetett év az adatfelvétel éve. A referencia-időszak az előző év áprilisától az adott év márciusáig tart az 1992–2001. felvételekben és október–szeptember a 2003. és 2005. évi felvételben.

P10: a legelső jövedelmi decilis felső töréspontjának aránya a medián (P50) jövedelemhez, százalék.

P90: a legfelső decilis alsó töréspontjának aránya a medián (P50) jövedelemhez, százalék.

S1, S5, S6 és S10: a legelső, az ötödik, a hatodik és a legfelső jövedelmi decilis részesedése az összes jövedelemből.

Gini-együttható: $G = \frac{1}{2n^2\mu} \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^n |y_i - y_j|$, ahol n a mintában szereplő megfigyelések száma, y_i az i-edik egységjövedelme, μ az összes y_i számtani átlaga.

1.5. táblázat

A népesség korévenkénti megoszlása, 2001 és 2005

Korévek	2001. évi népszámlálási adat	2005. évi mikrocenzus adat
3	97 818	91 862
4	103 724	101 749
5	110 323	94 569
6	112 349	94 980
7	115 139	98 660
8	119 691	100 487
9	124 483	110 840
10	125 631	108 217
11	122 866	118 193
12	122 876	116 101
13	124 392	124 622
14	128 730	128 245
15	134 260	128 012
16	128 323	124 008
17	129 241	122 556
18	133 798	125 316
19	142 987	133 717
20	149 165	130 079
21	157 295	131 738
22	161 621	132 614
23	167 548	136 818
24	173 673	148 298
25	180 198	157 719
26–29	606 793	680 912
30–39	1 309 591	1 447 262
40 évnél idősebb	4 928 886	4 916 224
Összes népesség	10 198 315	10 090 330

Forrás: www.ksh.hu

1.6. táblázat

A népesség iskolázottsága, 1930 és 2005 között

Fő	8 évfolyamnál kevesebb	8 évfolyam	Szakmai oklevél érettségi nélkül	Érettségi	Felsőfok
1930	6 625 138	551 315	–	190 024	84 744
1960	6 228 137	1 893 360	–	389 250	226 377
1970	5 066 421	2 662 192	446 463	775 593	396 557
1980	3 901 548	2 821 456	922 004	1 299 921	567 090
1990	2 966 447	3 046 077	1 233 732	1 543 951	723 036
2001	1 897 471	2 911 369	1 581 315	1 949 558	1 147 474
2005	1 603 148	2 620 111	1 726 036	2 124 932	1 346 411
%	8 évfolyamnál kevesebb	8 évfolyam	Szakmai oklevél érettségi nélkül	Érettségi	Felsőfok
1930	89	7	–	3	1
1960	71	22	–	4	3
1970	54	29	5	8	4
1980	41	30	10	13	6
1990	31	32	13	16	8
2001	20	30	17	21	12
2005	17	28	18	23	14

Forrás: Népszámlálás 2001/6. Területi adatok 6.21.; Mikrocenzus 2005, I. Területi és választókerületi adatok

1.7. táblázat

Foglalkoztatási ráta a 15–64 éves népességben régiók szerint, 2001 és 2004 között (%)

Régió	2001	2002	2003	2004
Közép-Magyarország	60,6	60,9	61,7	62,9
Közép-Dunántúl	59,3	60,0	62,3	60,3
Nyugat-Dunántúl	63,1	63,7	61,9	61,4
Dél-Dunántúl	52,3	51,6	53,4	52,3
Észak-Magyarország	49,7	50,3	51,2	50,6
Észak-Alföld	49,5	49,3	51,6	50,4
Dél-Alföld	55,8	54,2	53,2	53,6
Összesen	56,2	56,2	57,0	56,8

Forrás: Munkaerőpiaci Tükör, 2005

1.8. táblázat

Iffjúsági munkanélküliség a 15–24 éves korosztályban, 1998–2005

Év	15–19 éves		20–24 éves		15–24 éves	
	Ezer fő	Munkanélküliségi ráta (%)	Ezer fő	Munkanélküliségi ráta (%)	Ezer fő	Munkanélküliségi ráta (%)
1998	28,2	26,5	57,1	11,4	85,3	14,0
1999	21,6	24,7	54,4	10,8	76,0	12,9
2000	18,4	25,5	50,3	10,7	68,7	12,7
2001	13,2	22,4	41,9	9,7	55,1	11,3
2002	11,7	27,1	44,8	11,1	56,5	12,6
2003	11,8	32,2	43,1	11,5	54,9	13,4
2004	12,0	34,9	43,9	13,4	55,9	15,5
2005	12,4	37,8	54,5	17,5	66,9	19,4

Forrás: A munkaerő-felmérés idősorai 1992–2005, 2006

1.9. táblázat

A rossz minőségű lakásokban élők aránya háztartástípusonként, 2003 (%)

Háztartástípus	Rossz bérlakás	Rossz családi ház	Rossz parasztház	Magas panel	Összesen
Házaspár, gyermek nélkül	2	3	4	10	19
Idős házaspár	1	7	6	5	19
Házaspár, 1-2 gyermek	1	4	5	7	17
Házaspár, 3-nál több gyermek	1	8	9	4	21
Egy szülő gyermekkel	4	6	6	12	27
Egyedülálló	4	8	12	8	32
Családot nem alkotó személyek	3	7	9	12	31
Több család	2	5	6	7	19
Összesen	2	6	7	8	23

Forrás: Székely, 2004 alapján Medgyesi Márton számítása

1.10. táblázat

A szegények aránya a különböző életkori csoportokban, 2000, 2003 és 2005 (%)

Korcsoport	2000	2003	2005
0–15 éves	17	19	15
16–24 éves	17	16	17
25–49 éves	12	13	12
50–64 éves	13	11	11
65+ éves	8	9	7
Teljes népesség	13	13	12

Forrás: Gábos–Szívós, 2006

Megjegyzés: Szegényeknek a medián jövedelem 60%-ánál kevesebből élőket tekintették az ekvivalens háztartási jövedelem személyi eloszlása alapján. A szerzők az OECD 2-es ekvivalenciaskálát alkalmazták (lásd 1-es lábjegyzet).

1.11. táblázat

Foglalkoztatási ráta iskolai végzettség szerint az OECD-országokban a 25–64 éves népességben, 2004 (%)

Ország	Felső középfok alatt	Felső középfok	Felsőoktatási diploma
Portugália	72	80	88
Svédország	67	81	85
Dánia	62	80	86
Hollandia	59	78	86
Franciaország	58	75	82
Spanyolország	57	73	82
Írország	57	76	86
Finnország	57	74	85
Görögország	57	69	82
Egyesült Királyság	53	79	89
Ausztria	52	74	82
Olaszország	52	74	82
Belgium	49	73	84
Németország	49	69	83
Csehország	42	75	86
Lengyelország	37	61	82
Magyarország	37	71	83
Szlovákia	22	70	84

Forrás: Education at a Glance, 2006

1.12. táblázat

A különböző iskolai végzettséggel rendelkezők aránya a 25–64 éves népességben, 2004 (%)

Ország	Felső középfok alatt	Felső középfok	Felsőfok
Egyesült Királyság	15,2	55,1	29,7
Németország	16,1	59,0	24,9
Dánia	17,0	50,6	32,4
Svédország	17,1	48,4	34,5
Ausztria	19,8	61,9	18,3
Luxemburg	22,4	54,7	22,9
Finnország	22,4	43,3	34,3
Magyarország	24,6	58,6	16,7
Hollandia	29,3	41,5	29,3
Franciaország	34,7	41,3	24,0
Belgium	35,7	33,9	30,4
Írország	37,0	34,7	28,3
Görögország	41,3	37,9	20,8
Olaszország	51,1	36,8	12,1
Spanyolország	54,6	18,5	26,9
Portugália	74,8	12,6	12,5

Forrás: Education at a Glance, 2006

1.13. táblázat

A képzést megelőző négy hétben oktatásban/képzésben részt vevők aránya a 25–64 évesek között, 2005 (%)

Ország	Oktatásban/képzésben részt vevők aránya a 25–64 évesek között
EU (25 ország)	10,8
Görögország	1,8
Magyarország	4,2
Portugália	4,6
Lengyelország	5,0
Szlovákia	5,0
Ciprus	5,6
Málta	5,8
Csehország	5,9
Észtország	5,9
Olaszország	6,2
Litvánia	6,3
Németország	7,4
Franciaország	7,6
Lettország	7,6
Írország	8,0
Luxemburg	9,4
Belgium	10,0
Spanyolország	12,1
Ausztria	13,9
Hollandia	16,6
Szlovénia	17,8
Finnország	24,8
Dánia	27,6
Egyesült Királyság	29,1
Svédország	34,7

Forrás: Eurostat, Structural Indicators adatbázis

1.14. táblázat

Az iskolázottság kereseti hozamának alakulása az általános iskolát végzettekhez képest 1989 és 2002 között (%)

Iskolai végzettség	1989	1992	1995	1999	2002
Szakmunkásképző	12,5	13,8	11,2	13,0	10,2
Érettségi	26,8	35,0	34,6	42,4	36,8
Felsőfok	77,1	94,0	100,8	139,1	150,4

Forrás: Kézdi, 2004

1.15. táblázat

A politika iránti érdeklődés a válaszadó iskolai végzettsége szerint, 2004 (%)

Iskolai végzettség	Nagyon érdeklő	Meglehetősen érdeklő	Nem túlságosan érdeklő	Egyáltalán nem érdeklő	Összesen	N
Általános iskola	2,6	21,2	42,6	33,6	100	312
Szakmunkásképző	1,9	27,8	50,5	19,8	100	324
Érettségi	5,9	32,7	49,3	12,1	100	272
Diploma	16,8	46,2	27,8	9,2	100	119

Forrás: ISSP 2004 Állampolgárság kutatás adatai alapján Medgyesi Márton számítása

1.16. táblázat

Önkéntes szervezetekben való tagság iskolai végzettség és jövedelem szerint, 2004 (%)

Megnevezés	Szakszervezet	Szabadidős egyesület	Egyéb önkéntes szervezet
Jövedelem medián alatt, nincs érettségi	4,2	0,7	2,1
Jövedelem medián alatt, van érettségi	22,0	6,1	7,3
Jövedelem medián felett, nincs érettségi	10,4	5,5	3,0
Jövedelem medián felett, van érettségi	18,9	16,6	8,3

Forrás: ISSP 2004 Állampolgárság kutatás adatai alapján Medgyesi Márton számítása

1.17. táblázat

A magyar felnőtt lakosság elégedettsége különböző közfeladatokkal, 1990 és 2005 között (százfokú skálán)

Megnevezés	1990	1995	1997	1999	2002	2005
Áruellátás	59	70	81	81	76	74
Oktatás	57	58	57	60	64	57
Tömegtájékoztatás	63	56	55	60	61	57
Közlekedés	58	54	57	59	56	51
Egészségügy	53	43	36	46	52	46
Közbiztonság	n. a.	n. a.	29	36	48	49
Ügyintézés a hivatalokban	40	36	36	43	47	47
Környezetvédelem	n. a.	n. a.	n. a.	43	46	46
Munkalehetőségek	47	23	24	29	34	26
Lakáshoz jutás	25	18	17	21	33	31

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások 1990 és 2005 között

A feltett kérdés: „Felsorolok Önnek néhány közszolgáltatást, kérem, értékelje mindegyiket úgy, mint az iskolában szokás 1-től 5-ig, aszerint, hogy mennyire elégedett vagy elégedetlen ezekkel ma, Magyarországon. Az 1-es azt jelenti, hogy nagyon elégedetlen, az 5-ös pedig azt, hogy nagyon elégedett.”

I.18. táblázat

*Az egyes intézmények színvonalának alakulásáról alkotott vélemények változása
1999 és 2005 között (százfokú skálán)*

Képzési szint	1999	2002	2005
Óvodai nevelés	n. a.	73	70
Általános iskolai oktatás	62	66	62
Gimnázium	–	–	65
Szakközépiskola	–	–	62
Szakiskola	–	–	58
Középiskolai oktatás	66	67	62
Felsőfokú oktatás	72	71	69

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 1999, 2002, 2005

A feltett kérdés: „Most arra kérem, osztályozza le külön-külön a különböző intézmények színvonalát az iskolai osztályzáshoz hasonlóan! Az 1-es jelentse azt, hogy nagyon gyenge, az 5-ös pedig azt, hogy nagyon magas színvonalú az adott intézmény.”

I.19. táblázat

*A magyar felnőtt lakosság elégedettsége különböző iskolai jellemzőkkel, 1999 és 2002 között
(százfokú skálán)*

Megnevezés	1999	2002	2005
Tanulók fegyelmezettsége	45	39	39
Iskolák felszereltsége	48	52	51
Tanárok munkájának ellenőrzése	53	52	–
Tanárok és a diákok kapcsolata	57	56	52
Szülők tájékoztatása	58	60	58
Tanulók értékelése	61	60	56
Tanárok felkészültsége	68	67	62
Tanulók tudása	–	–	54

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 1999, 2002, 2005

A feltett kérdés: „Mennyire tartja Ön általában kielégítőnek a magyar iskolákban a következőket? Kérem, ismét osztályozzon 1-5-ig. Az 1-es jelentse azt, hogy egyáltalán nem kielégítő, az 5-ös pedig azt, hogy teljes mértékben kielégítő.”

I.20. táblázat

*Az oktatással szembeni attitűdök változásai, 1990, 1995, 1999, 2002 és 2005
(az adott állítással egyetértők %-a)*

Állítás	1990	1995	1999	2002	2005
1. Az életben manapság csak az az ember boldogulhat igazán, aki iskolázott.	36,1	36,4	43,9	49,0	46,6
2. A tehetséges ember ma is boldogul az életben, még akkor is, ha nem iskolázott.	62,0	61,4	53,8	48,3	49,9
– Nem tudja	1,8	2,2	2,3	2,7	3,5

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Állítás	1990	1995	1999	2002	2005
1. A gyerekeket képességeik és tudásuk alapján minél előbb a nekik legmegfelelőbb iskolába kell adni.	67,8	76,4	71,3	73,6	71,6
2. Az a jó, ha a gyerekek képességeiktől és tudásuktól függetlenül minél hosszabb ideig egy iskolában tanulnak.	25,9	17,4	24,2	21,2	24,4
– Nem tudja	6,3	6,2	4,5	5,2	4,0
1. A mai iskolák túlterhelik a gyerekeket, túl nagy követelményeket állítanak eléjük.	69,3	75,8	77,9	82,7	77,8
2. A mai iskolák nem állítanak elég komoly követelményeket a gyerekek elé.	24,2	12,3	16,0	11,4	16,7
– Nem tudja	6,5	11,9	6,0	5,9	5,5
1. A neveléshez nem kell különösebb szakértelem, a gyerekek nevelésére minden értelmes felnőtt ember képes.	48,7	45,7	39,3	35,9	25,2
2. A gyerekek nevelése komoly szakértelmet kíván, erre csak a jól képzett, felkészült pedagógusok képesek.	48,0	50,1	58,7	60,7	72,3
– Nem tudja	3,2	4,2	2,0	3,4	2,5
1. A szülőnek joga van arra, hogy a gyermekét abba az iskolába írassa be, amelyiket a legjobbnak tartja.	67,3	89,2	82,8	84,4	74,5
2. Mindenki adja a gyermekét abba az iskolába, amelyiknek a körzetébe tartozik, különben csak a kiváltságosak gyerekei kerülnek a jobb iskolákba.	29,1	9,1	14,8	12,8	22,4
– Nem tudja	3,5	1,7	2,4	2,8	3,1
1. Az a jó, ha minden iskola maga választja meg azt, hogy milyen tankönyvekből, hogyan tanít.	47,2	47,3	43,0	34,0	36,8
2. Az a jó, ha az iskolák központilag előírt tankönyvekből egységesen ugyanazt tanítják.	44,3	42,6	49,0	58,1	56,8
– Nem tudja	8,5	10,0	8,0	7,9	6,4
1. Az iskolának elsősorban az a feladata, hogy jó, biztos szakmát adjon a gyerek kezébe, nem elégedhet meg a műveltség gyarapításával.	47,7	49,2	54,7	54,6	50,6
2. Az iskolának elsősorban az a feladata, hogy minél nagyobb műveltséghez juttassa a gyerekeket, és nem az, hogy erre vagy arra a szakmára felkészítse őket.	46,4	41,4	39,6	37,3	42,7
– Nem tudja	5,9	9,3	5,8	8,1	6,7
1. A férfiaknak és a nőknek az életben eltérő feladataik vannak, ezért külön nevelésre van szükségük.	31,9	26,8	14,5	17,3	20,8
2. Egy modern társadalomban a férfiak és a nők nevelése nem különbözhet egymástól.	62,1	67,8	82,3	77,7	75,8
– Nem tudja	6,0	5,4	3,2	5,0	3,4
1. A kisebbségeknek, nemzetiségeknek joguk van saját iskolához.	63,7	55,9	52,3	44,0	49,1
2. A kisebbségek, nemzetiségek gyerekei is ugyanabba az iskolába járjanak, mint minden magyar gyerek.	33,0	37,3	43,0	49,8	46,9
– Nem tudja	3,3	6,8	4,7	6,2	4,0

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Állítás	1990	1995	1999	2002	2005
1. A tehetségesek számára külön iskolákat kell nyitni, mert csak így bontakoztathatják ki képességeiket.	49,5	54,5	45,6	42,2	46,1
2. A tehetségesek számára nem szabad külön iskolákat nyitni, mert ez sérti a társadalmi igazságosságot.	43,1	35,1	47,3	50,4	48,8
– Nem tudja	7,3	10,4	7,0	7,4	5,1
1. Az iskoláztatás legyen mindenki számára ingyenes.	63,9	73,2	78,0	68,3	67,6
2. Amelyik család teheti, maga is járuljon hozzá az iskoláztatási költségekhez.	33,9	24,9	20,9	29,8	29,6
– Nem tudja	2,2	1,9	1,1	1,9	2,8
1. Az oktatás problémáinak többségét helyi szinten, az iskolákon belül is meg lehetne oldani.	49,0	49,5	47,9	46,0	50,5
2. Az oktatás problémáit csak központi állami intézkedésekkel lehet megoldani.	38,7	35,4	43,4	45,4	42,7
– Nem tudja	12,3	15,1	8,8	8,6	6,8
1. A pedagógusok anyagi megbecsülése ma kisebb annál, mint ami megilletné őket.	57,3	61,7	69,1	53,2	41,7
2. A pedagógusok anyagi megbecsülése megfelel annak a munkának, amit végeznek.	32,6	26,1	26,4	40,8	50,2
– Nem tudja	10,1	12,2	4,4	6,0	8,1

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások 1990 és 2005 között

A feltett kérdés: „Most egymással szembenálló véleményeket fogok felolvasni Önnek. Kérem, mondja meg, a kettő közül melyikkel ért inkább egyet. Lehet, hogy néha nehéz lesz választania, mégis próbálja meg eldönteni, hogy melyik vélemény áll közelebb Önhöz!”

2. A KÖZOKTATÁS IRÁNYÍTÁSA

2.1. táblázat

Az egyes kormányzati szinteken hozott döntések aránya az alsó középfokú oktatásban egyes európai országokban, 2003 (%)

Ország	Szint					
	Központi	Állami	Tartományi	Területi	Helyi	Iskolai
Anglia	11	–	–	–	4	85
Ausztria	27	22	–	–	23	29
Belgium*	–	32	25	–	–	43
Csehország	7	–	1	–	32	60
Dánia	19	–	–	–	38	44
Finnország	2	–	–	–	71	27
Franciaország	24	–	10	35	–	31
Görögország	80	–	4	–	3	13
Hollandia	–	–	–	–	–	100
Luxemburg	66	–	–	–	–	34
Magyarország	4	–	–	–	29	68
Németország	4	30	17	–	17	32
Olaszország	23	–	16	–	15	46
Portugália	50	–	8	–	–	41
Spanyolország	–	57	15	–	–	28
Svédország	18	–	–	–	36	47
Szlovákia	33	–	2	–	15	50

Forrás: Education at a Glance, 2004

* Az adatok Belgium villon közösségére vonatkoznak. A tartományi szintű adat az iskolák 61%-a számára állami, 21%-a számára tartományi és 18%-uk számára helyi szintet takar.

2.2. táblázat

A Regionális Fejlesztési Tanácsok állandó bizottságai*

Bizottság tevékenységi köre**	Régió							Összes
	Közép-Magyar-ország	Észak-Magyar-ország	Észak-Alföld	Dél-Alföld	Dél-Dunántúl	Közép-Dunántúl	Nyugat-Dunántúl	
Monitoring; jogi, ügyrendi kérdések		X	X	X	X	X		5
Innováció	X	X	X	X	X			5
Stratégiai tervezés, programozás	X			X	X	X		4
Kulturális, közművelődés, „közkinccs”			X			X	X	3
Koordináció			X				X	2
Nemzetközi, EU, térségi kapcsolatok	X				X			2
Gazdaság, gazdaságfejlesztés	X				X			2
Egészségügy	X			X				2
Pályázati döntés-előkészítés	X							1
Agglomeráció	X							1
Infrastruktúra-fejlesztés			X					1
Környezetvédelem			X					1
Humán erőforrás-fejlesztés			X					1
Regionális fejlesztés			X					1
Programértékelés					X			1
Szakértői bizottság						X		1
Civil egyeztetés							X	1
Állandó bizottságok száma	7	2	8	4	5	4	3	33

Forrás: RFT-k honlapjáról (egyes esetekben az RFT SZMSZ-eiből, szintén a honlapokon) Balázs Éva gyűjtése

* A bizottságok száma, fajtái változhatnak. Az adatok a 2006. márciusi állapotot mutatják. Az állandó bizottságok mellett ad hoc bizottságok jöhetnek létre. A bizottságok „alatt” működhetnek albizottságok is, de ezekről többnyire nincs elérhető, összehasonlítható információ.

** A bizottságok megnevezése nem fedi pontosan a tevékenységi köröket, egyes esetekben albizottsági formában működnek. A fogalmakat a bizottságok megnevezéséből és feladatköréből konstruáltuk.

X: A két tevékenységi kör egy bizottság munkájába tartozik.

2.3. táblázat

A többcélú kistérségi társulások 2005. évi normatív működési támogatásának összege és megoszlása jogcímenként (E Ft)

Jogcímek	Régió						Összesen
	Dél-Dunántúl	Közép-Dunántúl	Nyugat-Dunántúl	Észak-Magyarország	Észak-Alföld	Dél-Alföld	
A bejáró gyerekek, tanulók bejárásához kapcsolódó támogatás	1 130 360	126 880	240 438	754 296	73 189	59 941	2 431 061
A közoktatási szakszolgálati feladatok ellátása után járó támogatás	133 045	44 330	38 785	255 384	154 208	95 732	844 143
Az intézményfenntartó társulás óvodájába, iskolája 1–4. évfolyamára járó gyermekek támogatása, ha az óvoda, illetve az általános iskola községi tagintézményként működik	139 473	8 874	16 550	66 279	10 841	34 896	296 522
Összes közoktatási normatív működési támogatás	1 402 878	180 084	295 773	1 075 959	238 238	190 569	3 571 726
Összes (közoktatási, szociális, egészségügyi) normatív működési támogatás	2 691 656	517 432	770 800	2 181 106	1 215 029	885 052	8 999 994
Közoktatás részesedése (%)	52	35	38	49	20	22	40
A többcélú kistérségi társulások közoktatási normatíváinak megoszlása a vállalt feladat és jogosultság szerint							
A bejáró gyerekek, tanulók bejárásához kapcsolódó támogatás (%)	81	70	81	70	31	31	68
A közoktatási szakszolgálati feladatok ellátása után járó támogatás (%)	9	25	13	24	65	50	24
Az intézményfenntartó társulás óvodájába, iskolája 1–4. évfolyamára járó gyermekek támogatása, ha az óvoda, illetve az általános iskola községi tagintézményként működik (%)	10	5	6	6	5	18	8

Forrás: Kovács Katalin szerkesztése a Többcélú kistérségi társulások az Észak-Alföldön c. kiadványból, KSH Észak-alföldi Igazgatósága, Debrecen, 2005

2.4. táblázat

A különböző szintű közoktatási feladatokat ellátó önkormányzatok száma, 1994/95, 1999/00, 2001/02 és 2006

Megnevezés	1994/95	1999/00*	2001/02	2006
Összes helyi önkormányzat	3147	3153	3177	3144
Nem tart fenn oktatási intézményt	704	721	828	995
Csak tagiskolának ad helyet	n. a.	69	7	213
Oktatási-nevelési intézményt fenntartó önkormányzatok	2443	2432	2349	2149
Csak óvodát fenntartó önkormányzatok	177	201	229	339
Csak általános iskolát fenntartó önkormányzatok	116	44	49	102
Általános iskolát és óvodát is fenntartó önkormányzatok	2149	2072	1849	1778
Legalább nyolc évfolyammal működő iskolát fenntartó önkormányzatok	1822	1798	1721	1677
Középiskolát is fenntartó önkormányzatok**	223	233	200	221

Forrás: BM-adatok; OM oktatási statisztikái, Educatio Kht., 2006

* A hat- és a nyolcosztályos gimnáziumok is a nyolcosztályosnál kisebb általános iskolák között szerepelnek.

** A gimnáziumot, szakközépiskolát, szakiskolát, szakmunkásképző iskolát fenntartó önkormányzatok.

2.5. táblázat

Az önkormányzatok száma közoktatási feladatellátás és településméret szerint, 1999/00 és 2006

Lakosság létszáma (fő) 1998. január 1-jén	Települési önkormányzatok száma		Önkormányzatok száma, amelyek nem tartanak fenn közoktatási intézményt		Tagintézménynek helyet adó önkormányzatok száma		A kevesebb mint nyolc évfolyammal működő általános iskolát (is) fenntartó önkormányzatok száma		A legalább nyolc évfolyammal működő általános iskolát		A középfokú oktatási intézményt**	
	99/00	2006	99/00	2006	99/00	2006	99/00*	2006	99/00	2006	99/00	2006
500 alatt	985	1027	724	832	40	93	123	52	32	28	2	1
500–999	689	690	67	134	27	95	221	131	328	306	6	8
1 000–1 999	663	644	2	29	2	25	27	39	625	562	5	8
2 000–4 999	517	503	–	–	–	–	10	4	513	502	28	31
5 000–9 999	136	138	–	–	–	–	22	8	136	137	47	54
10 000–19 999	77	80	–	–	–	–	36	7	78	80	62	62
20 000–49 999	45	42	–	–	–	–	35	15	45	42	42	37
50 000–99 999	28	12	–	–	–	–	25	7	28	12	28	12
100 000–199 999	12	7	–	–	–	–	12	7	12	7	12	7
200 000 felett	1	1	–	–	–	–	1	1	1	1	1	1
Összesen	3153	3144	793***	995	69	213	512	271	1798	1677	233	221

Forrás: BM-adatok; OM oktatási statisztikái; Educatio Kht., 2006

* A hat- és a nyolcosztályos gimnáziumok is a nyolcosztályosnál kisebb általános iskolák között szerepelnek.

** A gimnáziumot, szakközépiskolát, szakiskolát, szakmunkásképző iskolát fenntartó önkormányzatok.

*** A BM és az OM adatgyűjtése az 1999/2000-es tanévben nem teljesen megegyező intézménydefiníciót használt, így ez az adat eltér a fenti 2.4. táblázatban található adattól.

2.6. táblázat

Fenntartói társulások száma a fenntartói társulás székhelyének településmérete szerint, 2003, 2004 és 2006

Településméret	2003	2004	2006
1100 fő alatt	206	209	216
1100–1999 fő	105	109	135
2000–2999 fő	32	32	41
3000–3499 fő	8	8	9
3500 fő fölött	28	27	47
Fenntartói társulások száma összesen	379	385	448
Fenntartói társulások által fenntartott közoktatási intézmények száma	510	511	561
Közoktatási intézmények összesen	7839	7817	7391

Forrás: Educatio Kht., KIR hivatalos intézménytörzs, 2006. március

2.7. táblázat

A helyi önkormányzatoknak pedagógiai-szakmai szolgáltatási célokra nyújtott (kötött felhasználású) tervezett és tényleges támogatása megyénként, 2003 és 2004 (Ft)

Megye	2003			2004		
	Tervezett	Felhasznált	Eltérés %-ban	Tervezett	Felhasznált	Eltérés %-ban
Főváros	184 191 120	158 715 827	13,8	181 517 040	154 220 970	15,3
Baranya	46 242 720	40 605 145	12,2	45 136 080	42 399 940	6,1
Bács-Kiskun	63 398 880	56 626 542	10,7	62 063 280	56 930 193	8,3
Békés	46 452 960	42 716 342	8,0	45 419 760	42 854 411	5,6
Borsod-Abaúj-Zemplén	98 512 560	96 446 617	2,1	97 001 280	93 702 612	3,4
Csongrád	50 655 600	43 130 540	14,9	50 017 680	43 265 969	13,4
Fejér	51 731 280	45 053 359	12,9	51 002 640	41 308 379	19,0
Győr-Moson-Sopron	50 036 400	45 246 887	9,6	49 417 200	48 041 765	2,8
Hajdú-Bihar	73 280 160	69 742 799	4,8	71 501 040	67 079 751	6,2
Heves	36 734 400	33 255 805	9,5	36 586 800	32 125 977	12,2
Komárom-Esztergom	38 745 360	35 149 150	9,3	37 753 200	33 493 160	11,3
Nógrád	26 010 720	22 139 963	14,9	25 693 200	24 111 615	6,2
Pest	115 598 160	95 683 465	17,2	115 282 080	99 712 117	13,5
Somogy	41 258 160	40 560 700	1,7	40 802 400	39 751 359	2,5
Szabolcs-Szatmár-Bereg	83 018 160	79 771 520	3,9	81 693 360	77 515 376	5,1
Jász-Nagykun-Szolnok	53 454 960	46 236 060	13,5	52 608 960	48 107 970	8,6
Tolna	29 604 240	24 638 571	16,8	29 167 920	23 356 610	19,9
Vas	30 698 640	27 872 590	9,2	30 183 840	27 932 794	7,4
Veszprém	43 513 200	37 117 120	14,7	42 708 960	40 234 870	5,8
Zala	35 889 840	29 931 127	16,6	35 115 120	32 282 670	8,1
Megyék összesen	1 014 836 400	911 924 302	10,1	999 154 800	914 207 538	8,5
Ország összesen	1 199 027 520	1 070 640 129	10,7	1 180 671 840	1 068 428 508	9,5

Forrás: 43/2004. (XII. 17.) PM–BM együttes rendelet; 41/2005. (XII. 16.) PM–BM együttes rendelet

2.8. táblázat

A megyei pedagógiai szakmai szolgáltató intézmények és szervezetek által működtetett szaktanácsadás jellemző adatai, 1996, 1999, 2001, 2004

Megye	Állandó megbízás				Ebből órakedvezményes				Listás tanácsadó			
	1996	1999	2001	2004	1996	1999	2001	2004	1996	1999	2001	2004
Baranya	23	16	2	0	13	6	0	0	40	22	15	74
Bács-Kiskun	12	17	0	0	0	0	0	0	8	89	120	131
Békés	25	25	17	0	0	0	0	0	0	0	0	50
Borsod-Abaúj-Zemplén	0	36	0	1	0	27	0	0	75	0	0	28
Budapest	121	112	7	0	108	53	0	0	1	0	10	0
Csongrád	5	7	25	n. a.	5	1	0	n. a.	3	55	25	n. a.
Fejér	25	42	90	7	0	28	47	7	50	0	2	40
Győr-Moson-Sopron	28	29	26	33	0	21	0	0	324	0	441	111
Hajdú-Bihar	32	76	8	0	32	49	8	6	23	3	0	105
Heves	25	25	15	5	25	25	15	5	34	35	51	84
Jász-Nagykun-Szolnok	0	60	50	1	0	6	1	0	65	0	0	55
Komárom-Esztergom	27	71	72	4	8	19	0	0	45	20	0	60
Nógrád	1	28	29	7	1	28	29	0	53	44	44	110
Pest	0	0	0	0	0	0	0	0	76	127	0	0
Somogy	31	0	33	0	31	0	1	0	0	57	70	138
Szabolcs-Szatmár-Bereg	11	54	71	0	0	11	0	0	16	0	0	104
Tolna	21	20	0	0	17	20	0	0	0	73	71	102
Vas	44	48	50	46	0	23	47	46	216	213	153	0
Veszprém	31	46	0	0	20	23	0	0	2	3	54	40
Zala	0	29	29	0	0	20	0	0	22	32	40	12
Összesen	462	741	524	104	260	360	148	64	1053	773	1096	1244

Forrás: Palotás, 1997; Szabó L., 1999; Annási, 2002; Annási–Herpai, 2006

2.9. táblázat

A megyei pedagógiai szakmai szolgáltatók* mérési-értékelési tevékenysége, 2003 és 2004 (db)

Tartalom/Terület	2003	2004
A mérések száma	529	348
A mérések tartalma		
Ismeretmérés	224	120
Képességek mérése	187	99
Nevelési eredményvizsgálat	39	63
Egyéb	43	65
A mérések megrendelője		
Kistérségi társulás	1	1
Fenntartó/Önkormányzat	2	2
Intézmény	9	13
Intézeti kezdeményezés	10	9

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Tartalom/Terület	2003	2004
Felhasznált eszköz		
Saját fejlesztésű	11	13
Vásárolt, bemért	6	9
Egyéb	4	6

Forrás: Annási–Herpai, 2006

* 13 megyei önkormányzati szolgáltató intézmény adatai alapján.

2.10. táblázat

A megyei pedagógiai szakmai szolgáltató intézmények és szervezetek által szervezett 30 órás vagy ennél hosszabb tanfolyamok jellemző adatai, 2000/01 és 2004

Megye	Az összes tanfolyam száma		A résztvevők száma	
	2000/01	2004	2000/01	2004
Baranya	33	18	541	282
Bács-Kiskun	n. a.	21	n. a.	372
Békés	22	31	494	822
Borsod-Abaúj-Zemplén	9	8	212	214
Budapest	9	49	245	1100
Csongrád	18	n. a.	572	n. a.
Fejér	131	7	2 175	140
Győr-Moson-Sopron	34	51	740	1389
Hajdú-Bihar	14	43	284	760
Heves	28	17	403	278
Jász-Nagykun-Szolnok	34	53	619	986
Komárom-Esztergom	14	20	217	448
Nógrád	34	8	336	123
Pest	21	–	282	–
Somogy	16	28	337	476
Szabolcs-Szatmár-Bereg	50	73	974	1199
Tolna	31	36	650	311
Vas	29	46	665	550
Veszprém	34	19	591	268
Zala	25	3	439	59
Összesen	586	531	10 776	9777

Forrás: Annási, 2002; Annási–Herpai, 2006

2.11. táblázat

OM-azonosítóval rendelkező pedagógiai-szakmai szolgáltatási feladatokat ellátó nem önkormányzati közoktatási intézmények az alapítók és az alapítási éve szerint

Alapítás éve	Alapító							Összesen
	Egyházi jogi személy	Gazdasági társaság	Állami felsőoktatási intézmény	Alapítvány	Közhasznú társaság	Egyéni vállalkozó	Egyesület	
1989	1	–	–	1	–	–	–	2
1993	–	–	–	1	–	–	–	1
1995	1	–	–	–	–	–	–	1
1996	–	1	–	–	4	–	–	4
1997	2	–	–	–	3	–	–	6
1998	–	–	1	1	–	–	–	2
2000	–	–	2	1	–	–	–	3
2001	–	1	–	1	–	–	1	3
2002	–	1	–	–	1	–	1	3
2003	–	3	–	–	1	1	–	5
2004	–	3	–	–	1	–	1	5
2005	–	1	1	–	–	–	–	2
2006	–	1	–	–	–	–	–	1
Összesen	4	11	4	5	10	1	3	38

Forrás: Annási–Herpai, 2006

3. A KÖZOKTATÁS FINANSZÍROZÁSA

3.1. táblázat

Oktatási kiadások I a nemzeti össztermék (GDP) arányában képzési szintenként, 1990–2005 (%)

Év	Óvoda	Alap-fokú oktatás ²	Közép-fokú oktatás	Alap- és közép-fokú oktatás együtt	Köz-oktatási kiadások	Kiadások a nem állami intézmények állami támogatásával együtt	Felső-fokú oktatás	Egyéb oktatás	Oktatással összefüggő egyéb kiadások	Oktatási kiadások összesen
1990	0,74	2,38	1,47	3,85	4,59	n. a.	0,81	0,16	0,12	5,68
1991	0,79	2,56	1,57	4,13	4,92	n. a.	0,88	0,16	0,15	6,11
1992	0,84	2,68	1,72	4,40	5,24	n. a.	1,06	0,16	0,12	6,58
1993	0,87	2,61	1,65	4,26	5,13	n. a.	1,07	0,21	0,12	6,53
1994	0,88	2,55	1,53	4,08	4,96	n. a.	1,08	0,21	0,13	6,38
1995	0,77	2,13	1,31	3,44	4,21	n. a.	0,96	0,19	0,10	5,46
1996	0,72	1,91	1,20	3,21	3,11	n. a.	0,85	0,18	0,09	4,95
1997	0,76	n. a.	n. a.	3,00	3,76	n. a.	0,94	0,17	0,11	4,98
1998	0,75	n. a.	n. a.	2,93	3,68	n. a.	0,91	0,19	0,11	4,89
1999	0,77	n. a.	n. a.	2,91	3,68	n. a.	0,97	0,20	0,33	5,18
2000	0,71	n. a.	n. a.	2,71	3,41	3,64	1,09	0,21	0,40	5,11
2001	0,72	n. a.	n. a.	2,76	3,48	3,73	1,05	0,20	0,47	5,19
2002	0,78	n. a.	n. a.	3,01	3,79	4,05	1,05	0,21	0,52	5,57
2003	0,85	n. a.	n. a.	3,33	4,17	4,53	1,12	0,23	0,25	5,77
2004	0,80	n. a.	n. a.	3,13	3,93	4,27	1,01	0,22	0,22	5,39
2005	0,81	2,03	1,08	3,11	3,91	n. a.	0,99	0,23	0,22	5,37

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005, az önkormányzati és központi költségvetési intézmények pénzügyi beszámolóit, valamint a költségvetés végrehajtásáról szóló törvények alapján Varga Júlia számításai

¹ A beruházási kiadásokkal együtt, 1992-től a beruházási és felújítási kiadásokkal együtt. Az „intézményi vagyoni működtetésének kiadásai” szakfeladatot 1997-től számított adatként tartalmazzák a közoktatási kiadások.

² 1997-től az adatgyűjtés módszertanának változása következtében nem különíthetők el az alap- és közép-fokú oktatási kiadások, nagyságuk csak becsülhető.

3.2. táblázat

Az óvodai, az alap- és alsó középfokú, illetve a felső középfokú iskolai kiadások a GDP arányában az OECD-országokban és Magyarországon, 2000–2003 (%)

Év	Óvoda (ISCED 0)		Alap- és alsó középfok (ISCED 1 és ISCED 2)		Felső középfok (ISCED 3)		Összesen	
	OECD	Magyar-ország	OECD	Magyar-ország	OECD	Magyar-ország	OECD	Magyar-ország
2000	0,4	0,8	2,2	1,8	1,3	1,1	3,9	3,7
2001	0,4	0,7	2,6	1,8	1,2	1,0	4,2	3,5
2002	0,5	0,7	2,5	2,0	1,3	1,1	4,3	3,8
2003	0,5	0,8	2,5	2,1	1,4	1,6	4,4	4,5

Forrás: Education at a Glance, 2003; 2004; 2005; 2006

3.3. táblázat

Az összes (magán- és közösségi) oktatási kiadás a nemzeti össztermék (GDP) arányában az OECD-országokban oktatási szintenként, 2003 (%)

Ország	Iskola előtti oktatás, nevelés	Alapfokú és alsó középfokú oktatás	Felső középfokú oktatás	Közoktatás összesen ¹	Felsőfokú oktatás	Összes oktatás ²
Ausztrália	0,1	3,1	0,9	4,1	1,5	5,8
Ausztria	0,5	2,5	1,3	4,3	1,1	5,5
Belgium ³	0,6	1,5	2,6	4,7	1,3	6,1
Csehország	0,4	1,8	1,2	3,4	1,1	4,7
Dánia	0,8	3,0	1,2	5,0	1,8	7,0
Egyesült Államok	0,4	3,1	1,1	4,6	2,9	7,5
Egyesült Királyság ³	0,4	1,5	3,1	5,0	1,1	6,1
Finnország	0,4	2,6	1,4	4,4	1,8	6,1
Franciaország	0,7	2,6	1,6	4,9	1,4	6,3
Görögország	–	1,2	1,5	2,7	1,3	4,2
Hollandia	0,4	2,6	0,7	3,7	1,3	5,0
Írország	–	2,4	0,7	3,1	1,2	4,4
Izland	0,9	–	–	0,9	1,2	8,0
Japán	0,2	2,1	0,9	3,2	1,3	4,8
Kanada ⁴	–	–	–	3,6	2,4	5,9
Korea	0,2	3,0	1,4	4,6	2,6	7,5
Lengyelország	0,6	2,9	1,3	4,8	1,5	6,4
Luxemburg ⁴	–	2,9	1,0	4,0	–	–
Magyarország	0,8	2,1	1,6	4,5	1,3	6,1
Mexikó	0,8	3,5	0,9	5,2	1,3	6,8
Németország	0,5	2,1	1,3	3,9	1,1	5,3
Norvégia	0,3	3,0	1,5	4,8	1,5	6,6
Olaszország	0,5	2,2	1,4	4,1	0,9	5,1
Portugália	0,4	3,0	1,2	4,6	1,1	5,9

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Ország	Iskola előtti oktatás, nevelés	Alapfokú és alsó középfokú oktatás	Felső középfokú oktatás	Közoktatás összesen ¹	Felsőfokú oktatás	Összes oktatás ²
Spanyolország	0,5	3,0	–	3,5	1,2	4,7
Svájc	0,2	2,8	1,7	4,7	1,6	6,5
Svédország	0,5	3,2	1,3	5,0	1,8	6,7
Szlovákia	0,6	1,8	1,2	3,6	0,9	4,7
Törökország	–	1,8	0,8	2,6	1,1	3,7
Új-Zéland	0,3	3,1	1,6	5,0	1,5	6,8
OECD összesen	0,4	2,6	1,3	4,3	1,9	6,3

Forrás: Education at a Glance, 2006

¹ Nem tartalmazza a nem felsőfokú, posztsekunder oktatás adatait. Az adatokat lásd az eredeti forrásban.² Az oktatási rendszerben végzett kutatással együtt.³ A 2. oszlop csak az alsó fokú, a 3. az összes középfokú kiadást tartalmazza.⁴ A 4. oszlop a nem felsőfokú, posztsekunder oktatással együtt.

3.4. táblázat

Az egy tanulóra jutó kiadások az egy főre jutó GDP arányában oktatási szintenként az OECD-országokban és Magyarországon, 2000–2002 (%)

Év	Óvoda (ISCED 0)		Alapfok (ISCED 1)		Alsó középfok (ISCED 2)		Felső középfok (ISCED 3)	
	OECD	Magyarország	OECD	Magyarország	OECD	Magyarország	OECD	Magyarország
2000	17	21	19	18	23	17	26	23
2001	17	22	20	20	23	18	28	23
2002	18	24	20	21	23	20	28	25

Forrás: Education at a Glance, 2003; 2004; 2005

3.5. táblázat

Az állami (önkormányzati) fenntartású intézmények közoktatási kiadásai és a kiadások a nem állami intézményeknek nyújtott közoktatási célú költségvetési támogatásokkal együtt, 2000–2004 (folyó áron millió Ft-ban)

Év	Állami intézmények	Nem állami intézmények költségvetési támogatása ¹	Költségvetési támogatás összesen
2000	449 290	29 976	479 266
2001	516 122	38 169	554 291
2002	633 660	43 854	677 514
2003	775 615	70 961	846 576
2004	794 743	77 385	872 128

Forrás: Az önkormányzati és központi költségvetési intézmények pénzügyi beszámolóí, valamint a költségvetés végrehajtásáról szóló törvények alapján Varga Júlia számításai

¹ A nem állami intézmények alapítványainak támogatása nélkül. A nem állami intézmények támogatásait részletes bontásban lásd a 3.15. táblázatban.

3.6. táblázat

Az állami (önkormányzati) fenntartású intézmények oktatási kiadásai szakfeladatonként¹, 1990 és 1999–2005 (folyó áron millió Ft-ban)

Év	Óvodai nevelés	Alapfokú ² oktatás	Középfokú ² oktatás	Felsőfokú	Egyéb oktatás, továbbképzés	Oktatással összefüggő egyéb kiadások	Összesen
1990	15 400	49 469	30 400	16 843	3 311	2 579	118 002
1999	87 748	330 998		110 654	22 712	37 954	590 066
2000	92 731	356 559		143 239	27 665	52 749	672 943
2001	106 214	409 998		155 379	29 707	69 581	770 879
2002	129 834	503 826		176 473	35 687	86 709	932 529
2003	158 526	617 089		207 604	42 628	45 609	1 071 456
2004	162 648	632 095		205 179	45 205	43 936	1 089 090
2005	175 570	44 250	235 291	216 544	50 620	48 684	1 170 113

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv, 2004/2005. A 2005. évi adatok forrása: OM Oktatási évkönyv 2005/2006

¹ Az 1990. évtől a beruházási, az 1992. évtől ezen kívül a felújítási kiadásokkal együtt. Az „Intézményi vagyron működtetése” szakfeladat kiadását az 1997. évtől számított adatként tartalmazzák a közoktatási kiadások.

² Az 1997. évtől az alap- és középfokú iskolai oktatás együtt.

3.7. táblázat

Az állami (önkormányzati) fenntartású közoktatási intézmények (óvoda, alap- és középfokú oktatás) folyó kiadásainak alakulása, a kiadások növekedési üteme folyó és összehasonlítható áron, valamint a fogyasztói árindex alakulása, 1991–2005 (előző év = 100%)

Év	Kiadások folyó áron (milliárd Ft)	Kiadások növekedési üteme folyó áron (előző év = 100%)	Kiadások növekedési üteme összehasonlítható áron (előző év = 100%)	Fogyasztói árindex
1991	123	129,1	95,5	135,0
1992	154	125,2	102,2	123,0
1993	182	118,2	96,2	122,5
1994	217	119,2	100,0	118,8
1995	236	108,8	85,2	128,2
1996	263	111,4	90,2	123,6
1997	321	122,1	103,0	118,3
1998	371	115,6	100,6	114,3
1999	419	112,9	101,8	110,0
2000	449	107,2	97,6	109,8
2001	516	115,0	105,3	109,2
2002	633	111,8	106,2	105,3
2003	776	122,4	116,9	104,7
2004	794	102,0	95,9	106,8
2005	853	107,4	103,7	103,6

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005; Magyar statisztikai évkönyv 2004, KSH. A 2005. évi adatok forrása: A KSH jelenti. Gazdaság és társadalom 2006/7. és OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2005/2006

3.8. táblázat

A költségvetés oktatásra fordított kiadásaiból a beruházások aránya szakfeladatonként az állami (önkormányzati) fenntartású intézményekben, 1990 és 1997–2005 között (%)

Év	Óvodai intézmények	Alapfokú ¹	Középfokú ¹	Felsőfokú	Egyéb oktatás,	Oktatással összefüggő egyéb	Együtt
		oktatás					
1990	4,1	9,2	13,7	7,5	n. a.	19,2	9,9
1997	1,5	6,0		17,8	4,5	13,5	7,6
1998	1,6	6,1		6,8	6,1	8,5	5,6
1999	1,6	5,7		7,9	4,9	3,8	5,3
2000	1,2	5,8		12,8	4,6	7,3	6,7
2001	1,8	6,1		13,4	4,1	7,8	7,1
2002	2,6	6,3		14,6	3,6	10,4	7,6
2003	1,4	4,4		10,7	4,4	10,6	5,5
2004	1,2	3,8		8,9	4,0	4,1	4,4
2005	1,4	3,0	7,3	8,5	2,6	9,1	4,8

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005. A 2005. évi adatok forrása: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2005/2006

¹ 1997. évtől az iskolai oktatás beruházásai együtt.

² 1991-ig az oktatási intézmények nagyjavításának, felújításának beruházási adataival együtt.

3.9. táblázat

Az állami (önkormányzati) fenntartású intézményekben a folyó közoktatási kiadásokból a bérek, járulékok és dologi kiadások aránya, 2001–2004 (%)

Év	Bérek	Járulékok	Dologi kiadások	Együtt
2001	52,5	26,8	20,7	100,0
2002	55,6	25,7	18,7	100,0
2003	58,7	25,1	16,2	100,0
2004	57,5	25,3	17,2	100,0

Forrás: Az önkormányzati és központi költségvetési intézmények pénzügyi beszámolóí alapján Varga Júlia számításai

3.10. táblázat

Az állami (önkormányzati) fenntartású intézményekben a folyó közoktatási kiadások megoszlása oktatási és szociális célú, illetve intézményműködtetési kiadások szerint, 2001–2004 (%)

Év	Nappali oktatás ¹	Felnőttoktatás ²	Szociális, ellátási célú kiadás ³	Intézmény-működtetés ⁴	Összes folyó kiadás
2001	65,2	1,3	14,2	19,3	100,0
2002	66,4	1,4	13,9	18,3	100,0
2003	68,5	1,3	13,1	17,2	100,0
2004	67,5	1,1	13,1	18,3	100,0

Forrás: Az önkormányzati és központi költségvetési intézmények pénzügyi beszámolóí alapján Varga Júlia számításai

¹ Óvodai nevelés, általános műveltséget megalapozó nappali tagozatos oktatás, szakképesítés megszerzésére felkészítő nappali iskolai oktatás, gyógy- és konduktív pedagógiai otthoni gondozás.

² Általános műveltséget megalapozó iskolai felnőttoktatás, szakképesítés megszerzésére felkészítő iskolai felnőttoktatás.

³ Iskolai oktatásban részt vevők kollégiumi, externátusi ellátása, iskolai étkeztetés, napközi otthoni és tanulóotthoni ellátás, gyermek- és tanulófelügyelet.

⁴ A közoktatási intézmények intézményi vagyoni működtetésével, üzemeltetésével kapcsolatos kiadásai (beruházási ráfordítások nélkül).

3.11. táblázat

Az egy gyermekre, tanulóra jutó költségvetési kiadások az állami (önkormányzati) fenntartású intézményekben oktatási szintenként, 1999–2004 (folyó áron Ft) és az egy tanulóra jutó kiadások növekedési üteme

Év	Kiadások (Ft)			A kiadások növekedési üteme (előző év = 100%)		
	Óvodai nevelés	Alap- és közép-fokú	Felsőfokú	Óvodai nevelés	Alap- és közép-fokú	Felsőfokú
		oktatás			oktatás	
1999	241 823	229 172	636 637	100,0	100,0	100,0
2000	264 086	248 848	768 858	109,2	108,6	120,7
2001	314 448	288 305	787 698	119,1	115,9	102,5
2002	397 429	357 018	851 721	126,3	123,8	108,1
2003	499 087	441 316	942 078	125,5	123,6	110,6
2004	519 310	466 507	881 477	104,5	105,7	93,6

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005

¹ Nappalival egyenértékű, számított létszám alapján.

3.12. táblázat

Az MPA képzési alaprész szakképzési hozzájárulás bevételeinek és a gazdálkodó szervezetek fejlesztési megállapodás alapján a szakképző iskolák részére átadott felhalmozási támogatása alakulása, 2001–2005 (millió Ft)

Év	Összes befizetés	Iskoláknak közvetlenül átadott támogatás
2001	15 808	11 906
2002	18 162	12 490
2003	19 470	13 313
2004	22 418	12 382
2005	27 662	n. a.

Forrás: Az FMM adatai alapján Probald Anna adatgyűjtése

3.13. táblázat

Az önkormányzatok közoktatási normatív alaptámogatásának alakulása szakfeladatonként, 2001–2004 (millió Ft)

Év	2001	2002	2003	2004
Óvoda	38 675,8	42 954,5	56 586,9	57 644,4
Általános iskolai oktatás	105 605,0	119 066,6	160 315,5	161 103,9
Középiskolai oktatás	54 153,9	61 701,4	89 777,3	92 913,6
Szakmunkásképzés vagy szakképzés (elmélet)	11 257,8	14 585,9	18 694,3	20 047,1
Szakmunkásképzés (gyakorlat)	4 653,5	6 049,2	6 714,9	7 363,4
Bentlakásos közoktatási intézmény támogatása	16 114,7	18 153,0	23 854,5	24 020,1
Különleges gondozás keretében nyújtott ellátás	13 912,1	17 033,8	25 985,1	28 388,4
Alapfokú művészeti oktatás	7 303,4	7 943,0	11 609,6	12 396,6
Összes normatív alap-hozzájárulás	251 676,2	287 487,0	393 538,1	403 877,5

Forrás: Az éves költségvetések végrehajtásáról szóló törvényekből Borbás Éva adatgyűjtése

3.14. táblázat

Az önkormányzatok közoktatási célú központi költségvetési támogatása a támogatások formája szerint, 1991–2004 (folyó áron, millió Ft)

Önkor- mányzati oktatási kiadás	(1.) Alaphozzá- járulások	(2.) Kiegészítő normatív támo- gatások	(3.) Nem kötött felhasználású normatív hozzá- járulások együtt (1.)+(2.)	(4.) Kötött normatív támo- gatások	(5.) Normatív hozzá- járulások támo- gatások (3.)+(4.)	(6.) Központo- sított elő- irányzatok	(7.) Béremelés támogatása	(8.) Összes folyó központi költségvetési támogatás (5.)+(6.)+(7.)	Összes folyó központi költségvetési támogatás az önkor- mányzati oktatási kiadás arányában (%)	Cél- és címzett támogatás (9.) Cél- és címzett támogatás arányában (%)		
Év												
1991	123 141	71 797,1	676,0	72 473,1	0,0	72 473,1	0,0	0,0	72 473,1	58,85	3 101,0	2,52
1992	160 663	84 882,0	1 338,0	86 220,0	0,0	86 220,0	644,0	0,0	86 864,0	54,07	5 245,9	3,27
1993	182 149	95 476,7	1 765,8	97 242,5	0,0	97 244,5	500,0	0,0	97 744,5	53,66	2 622,5	1,44
1994	218 340	94 052,2	1 884,9	95 937,1	0,0	95 937,1	500,0	13 720,0	110 157,1	50,45	3 171,8	1,45
1995	238 748	89 880,2	1 913,4	91 793,6	0,0	91 793,6	1 400,0	22 400,0	115 593,6	48,42	1 965,0	0,82
1996	265 354	130 925,9	0,0	130 925,9	0,0	130 925,9	13 000,0	10 500,0	154 425,9	58,20	1 383,7	0,52
1997	263 592	140 586,3	22 708,0	163 294,3	3 246,8	166 541,1	11 500,0	0,0	178 041,1	67,54	2 392,8	0,91
1998	373 242	156 442,9	23 614,1	180 057,0	6 483,1	186 540,1	15 008,6,0	0,0	201 548,7	54,00	2 472,5	0,66
1999	421 482	181 372,3	30 277,4	211 649,7	14 329,8	225 979,5	5 429,4,0	0,0	231 408,9	54,90	3 712,4	0,88
2000	456 395	222 806,2	41 798,3	264 604,5	14 331,0	278 935,6	300,0	0,0	279 235,6	61,18	4 068,0	0,89
2001	523 950	251 676,2	44 086,2	295 762,4	14 817,0	310 579,4	320,0	0,0	310 899,4	59,34	4 792,0	0,91
2002	643 287	287 487,4	47 903,9	335 391,3	15 038,4	350 429,7	340,0	42 110,3	392 880,0	61,07	7 227,8	1,12
2003	791 063	393 538,1	51 363,9	444 902,0	21 198,2	466 100,2	340,0	0,0	466 440,2	58,96	5 516,0	0,70
2004	815 532	403 877,4	69 087,6	472 965,0	16 952,6	489 917,6	840,0	0,0	490 757,6	60,18	4 008,0	0,49

Forrás: Az éves költségvetési törvényekből. Borbás Éva adagyűjtése, kivéve: cél- és címzett támogatások, 1993–2004: Magyar Államkincstár GyMS megyei területi igazgatóságának önkormányzati adatbázisa, önkormányzati oktatási kiadás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 1992/1993–2004/2005

3.15. táblázat

A nem önkormányzati, nem állami oktatás normatív állami támogatása és egyéb központi költségvetési támogatása, 2000–2004 (millió Ft)

Megnevezés	2000	2001	2002	2003	2004
Óvoda	1 218,5	1 355,7	1 779,8	2 499,4	2 652,8
Alapfokú oktatás	6 701,7	8 039,0	6 974,6	11 386,4	12 271,9
Közép fokú iskolák elméleti képzése	9 406,7	8 213,7	13 055,7	20 154,3	22 356,9
Szaktanulmányképzési, szakiskolai gyakorlati képzés	1 633,0	1 434,7	2 193,1	3 164,9	3 562,5
Alapfokú művészeti oktatás	2 424,0	3 967,0	5 092,0	8 080,9	9 811,6
Speciális nevelési szükségletű gyermekek oktatása	873,3	1 330,2	1 332,6	2 054,9	2 223,3
Diákotthon	1 729,3	3 270,6	3 260,0	4 759,3	5 013,9
Kiegészítő hozzájárulások	–	3 503,1	2 812,6	3 265,2	4 851,6
Alap- és kiegészítő normatív támogatás összesen	23 986,5	31 114,0	36 500,0	55 365,3	62 744,5
Kötött felhasználású normatív támogatások	–	–	1 059,0	1 815,5	1 364,3
Összes normatív támogatás	23 986,5	31 114,0	37 559,4	57 047,2	64 108,8
Központi nem önkormányzati intézmények központi előirányzatai	1 007,8	273,1	224,7	300,0	119,7
Egyházi közoktatási kiegészítő támogatás	4 982,1	6 781,8	6 069,4	13 613,3	13 156,6
Összes normatív és központi támogatás	29 976,4	38 168,9	43 853,5	70 970,5	77 385,1
Egyéb központi támogatások (társadalmi szervezetek alapítványok támogatása)	3 146,0	1 346,9	934,5	1 293,0	43,9
Összes költségvetési támogatás	33 122,4	39 515,8	44 788,0	72 253,5	77 429,0
Az alap- és kiegészítő támogatások növekedési üteme (%)		129,7	117,3	151,6	113,3
Az összes normatív támogatás növekedési üteme (%)		129,7	120,7	151,8	112,3
Az összes normatív és központi támogatás növekedési üteme (%)		127,3	114,8	161,7	109,0
Az összes költségvetési támogatás növekedési üteme		119,3	113,3	161,3	107,1

Forrás: A költségvetési zárszámadási törvényekből Borbás Éva adatgyűjtése alapján Varga Júlia összeállítása

3.16. táblázat

Az önkormányzatoknak és a nem önkormányzati iskolafenntartóknak nyújtott összes normatív és központosított költségvetési támogatás növekedési üteme folyó és összehasonlítható áron, 2001–2004 (előző év = 100%)

Év	Folyó ár		Összehasonlítható ár	
	Önkormányzati fenntartók	Nem önkormányzati fenntartók	Önkormányzati fenntartók	Nem önkormányzati fenntartók
2001	111,3	127,3	101,9	116,6
2002	126,3	114,8	119,9	109,0
2003	118,7	161,7	113,4	154,4
2004	105,2	107,1	98,5	100,3

Forrás: Az önkormányzati és központi költségvetési intézmények pénzügyi beszámolóinak, valamint a költségvetés végrehajtásáról szóló törvények adatai és a KSH fogyasztói árindexének felhasználásával Varga Júlia számításai

3.17. táblázat

A helyi önkormányzati közoktatási célú normatív hozzájárulások és egyéb támogatások jogcímei és a kiadások alakulása a 2004. évi költségvetésben

Normatív hozzájárulások jogcímei	Mutató- szám (fő)	Fajlagos összeg (Ft)	Elő- irányzat (millió Ft)
ALAP-HOZZÁJÁRULÁSOK			403 877,4
Óvodai nevelés	304 997	189 000	57 644,4
Iskolai oktatás			281 427,9
Iskolai oktatás az 1–4. évfolyamon	387 847	193 000	74 854,5
Iskolai oktatás az 5–8. évfolyamon	426 827	202 000	86 219,1
Párhuzamos oktatás az 5–8. évfolyamon	75	404 000	30,3
Iskolai oktatás a 9–13. évfolyamokon	361 076	248 000	89 546,8
Párhuzamos oktatás a 9–13. évfolyamon	4 265	496 000	2 115,4
Felzárkóztató oktatás a 9–10. évfolyamon	492	496 000	244,0
Arany János tehetséggondozó programhoz	2 031	496 000	1 007,4
Iskolai szakképzés (szakmai elméleti képzés)	101 762	197 000	20 047,1
2003/2004-es tanévre utoljára minden tanuló után	44 493	106 000	4 716,3
2004/2005-ös tanévtől egy évfolyamos és több évfolyamos képzés közben képzési évfolyamaira	5 430	106 000	575,6
2004/2005-ös tanévtől az első évfolyamos képzéshez, ha a képzési idő meghaladja az egy évet	10 057	148 400	1 492,5
2004/2005-ös tanévtől a záró évfolyamos képzéshez, ha a képzési idő meghaladja az egy évet	7 668	63 600	487,7
2004/2005-ös tanévtől a tanulószerveződéssel nem önkormányzati tanműhelyben történő képzéshez	4 305	21 200	91,3
Különleges gondozás keretében nyújtott ellátás			28 388,4
Gyógypedagógiai nevelés, oktatás óvodában, iskolában	60 878	444 000	27 029,8
Gyógypedagógiai neveléshez visszahelyezettek után 2004/2005-ös tanévtől	50	310 800	15,5
Korai fejlesztés, gondozás	2 086	235 000	490,2
Fejlesztő felkészítés	2 716	314 000	852,8
Alapfokú művészetoktatás			12 396,6
Zeneművészeti ágon	83 302	105 000	8 746,7
Képző- és ipar-, tánc-, szín- és bábművészeti ágon	53 675	68 000	3 649,9
Bentlakásos közoktatási intézményi ellátás támogatása			24 020,1
Kollégiumi, externátusi nevelés, ellátás	53 807	332 000	17 863,9
Arany János iskolai tehetséggondozó programhoz	2 130	664 000	1 414,3
Hátrányos helyzetű tanulók Arany János tehetséggondozó programja 2004/2005-ös tanévtől	45	830 000	37,4
Fogyatékos tanulók kollégiumi ellátása	6 626	710 000	4 704,5
KIEGÉSZÍTŐ NORMATÍV HOZZÁJÁRULÁSOK			69 087,6
Napközi és tanulószobai foglalkozás	286 496	22 000	6 302,9
Iskolaotthonos oktatás az általános iskola első–negyedik évfolyamán	52 286	26 400	1 380,4
Képességkibontakoztató felkészítés	30 218	20 000	604,4
2004/2005-ös tanévtől személyiségfejlesztő, tehetséggondozó, felzárkóztató oktatás	1 044	20 000	20,9

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Normatív hozzájárulások jogcímei	Mutató- szám (fő)	Fajlagos összeg (Ft)	Elő- irányzat (millió Ft)
2004/2005-ös tanévet megelőzően indított fejlesztő, felzárkóztató oktatás	12 987	40 000	519,5
Integrációs nevelés, oktatás	12 220	60 000	733,2
Egészségügyi intézményben gyógykezelés alatt álló tanuló oktatásának biztosítása 90–179 nap	21	60 000	1,3
Egészségügyi intézményben gyógykezelés alatt álló tanuló oktatásának biztosítása 180 napon túl	13	100 000	1,3
Nem magyar nyelven folyó nevelés, oktatás támogatása			
Nemzetiségi kisebbségi óvodai nevelés, iskolai oktatás, nyelvoztatás, cigány kisebbségi oktatás, kiegészítő kisebbségi oktatás	90 425	45 000	4 069,1
Kizárólag magyar nyelven folyó cigány kisebbségi oktatás (szept. 1-jétől)	3 593	45 000	161,7
Nem magyar állampolgár tanköteles tanulók magyar nyelvű oktatása 2004/2005 tanévtől	42	22 500	0,9
Nappali rendszerű iskolai oktatásban nemzetiségi nyelven, valamint két tanítási nyelven folyó oktatás	30 296	76 500	2 317,6
2004/2005 tanévtől nyelvi felkészítő évfolyamok	3 268	76 500	250,0
Szabadidős, kulturális, egészségfejlesztő tevékenység	1 318 611	300	395,6
Hozzájárulás az érettségi és szakmai vizsgáztatáshoz	132 984	10 000	1 329,8
Óvodában, iskolában, kollégiumban szervezett étkeztetés			
Óvodában, iskolában, kollégiumban szervezett nem kedvezményes étkeztetés	443 008	20 000	8 860,2
Óvodában, iskolában, kollégiumban rászorultsági alapon szervezett étkeztetés (50%-os kedv.)	343 505	30 000	10 305,2
Óvodában ingyenes, rászorultsági alapon szervezett étkeztetés (100%-os kedv.)	99 110	60 000	5 946,6
Tanulók tankönyvellátásához			
Általános hozzájárulás tanulói tankönyvvásárláshoz	1 319 189	2 400	3 166,1
Kiegészítő hozzájárulások az ingyenes tankönyvellátáshoz			
Kiegészítő hozzájárulás ingyenes tankönyvellátáshoz az 1–4. évfolyamon	218 897	3 600	788,0
Kiegészítő hozzájárulás ingyenes tankönyvellátáshoz az 5–8. évfolyamon	221 920	7 200	1 597,8
Kiegészítő hozzájárulás ingyenes tankönyvellátáshoz a 9–13. évfolyamon, gyógypedagógia és nemzetiségi oktatáshoz	224 619	9 600	2 156,3
Óvodába, az iskola első–nyolcadik évfolyamára bejáró gyermekek, tanulók utáni hozzájárulás	103 080	25 000	2 577,0
Gimnáziumba, szakközépiskolába, szakiskolába bejáró tanulók utáni hozzájárulás	160 681	9 800	1 574,7
Intézményfenntartó társulás óvodájába, iskolája első–nyolcadik évfolyamára járó gyermekek, tanulók utáni hozzájárulás.	114 986	36 400	4 185,5
Kistélepülések támogatása			
3000 és 3500 fő közötti települések támogatása	33 329	12 500	416,6
Nemzeti kisebbségi óvodai nevelés, iskolai nevelés, oktatás	2 238	25 000	56,0
1100 és 2999 fő közötti települések támogatása ^{cc}	176 048	25 000	4 401,2
Nemzeti kisebbségi óvodai nevelés, iskolai nevelés, oktatás	19 712	50 000	985,6
1100 fő alatti települések támogatása, ha a ^{cd} hozzájárulás nem jár	31 440	25 000	786,0
Nemzeti kisebbségi óvodai nevelés, iskolai nevelés, oktatás	3 280	50 000	164,0
1100 fő alatti települések támogatása ^{cd} , ha a ^{cc} hozzájárulás nem jár	46 730	50 000	2 336,5
Nemzeti kisebbségi óvodai nevelési, iskolai nevelési, oktatási feladatokhoz	6 958	100 000	695,8

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Normatív hozzájárulások jogcímei	Mutató- szám (fő)	Fajlagos összeg (Ft)	Elő- irányzat (millió Ft)
KÖTÖTT NORMATÍV TÁMOGATÁSOK			16 952,6
Pedagógus-szakvizsga, továbbképzésre felkészülés	159 754	15 000	2 396,3
Középiskolai pedagógusok felkészülésének támogatása a kétszintű érettségiztetéshez	37 693	10 000	376,9
Pedagógusok szakkönyvvásárlása	160 824	14 000	2 251,5
Fővárosi és megyei közalapítványok szakmai tevékenysége			2 000,0
Szakmai fejlesztés	1 823 174	2 200	4 011,0
Pedagógiai szakmai szolgáltatás	1 650 300	720	1 188,2
Minőségfejlesztési feladatok	153 074	2500	382,7
Pedagógiai szakszolgálat	4 018	655 000	2 631,8
Diáksport feladatok támogatása	1 318 611	1 300	1 714,2
KÖZPONTOSÍTOTT ELŐIRÁNYZAT			840,0
ECDL- és nyelvvizsga-bizonyítvány költségeinek átvállalása			500,0
Kiegészítő támogatás nemzeti és önkormányzati iskolák fenntartásához			340,0

Forrás: 2004. évi költségvetési törvény

3.18. táblázat

A főbb központi közoktatási alap normatív támogatások összege, 1991–2005 (tanulólév/Ft)

Év	Óvoda	Általános iskola	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakiskolai képzés (elmélet)	Szakiskolai képzés (gyakorlat)
1991	15 000	30 000	44 000	54 000	33 000	36 000
1992	19 000	36 000	51 000	63 000	39 000	37 000
1993	27 500	41 000	62 500	66 000	42 100	40 600
1994	27 500	41 000	62 500	66 000	42 100	40 600
1995	27 500	41 000	62 500	66 000	42 100	40 600
1996	54 000	58 050	86 000	86 000	54 000	54 000
1997	60 000*	66 000*	78 500		70 000	55 000
1998	67 000*	72 750*	86 000		76 000	65 000
1999	80 000	83 000	108 000		90 000	50 000
2000	100 000	104 000	126 000		104 300	60 000
2001	115 600	120 300	143 700		120 300	66 000
2002	13 000	135 300	161 200		135 300	74 000
2003	182 000*	190 500	240 000		19 000	102 000
2004	189 000	198 000	248 000		197 000	106 000
2005**	199 000	208 000	262 000		210 000	117 000*

Forrás: Az éves költségvetési törvényekből Borbás Éva adatgyűjtése

* Az adott évben a támogatás összege évfolyamok szerint differenciált. 1997-ben és 1998-ban az általános iskolai normatíva különbözött az 1–6. és a 7–9. évfolyamra, a gimnáziumi és szakközépiskolai normatíva pedig a 9–10. és 11–13. évfolyamra. 2003-ban az általános iskolai normatíva különbözött az 1–4. és az 5–8. évfolyamra. 2003-tól az iskolai szakképzés szakmai gyakorlati képzés címen folyósított normatívák különböznek évfolyamok és a képzés helye szerint. Az adott szintre, programtípusra vonatkozó adat e normatívák átlaga.

** A 2005. évi költségvetési törvény előirányzata.

3.19. táblázat

A közoktatás számára biztosított ágazati céltámogatások és kötött felhasználású normatív támogatások összege, 2000–2004 (millió Ft)

A támogatás célja	2000	2001	2002	2003	2004
Az OM fejezeti költségvetésében megjelenő, a közoktatás fejlesztését szolgáló támogatások					
Közoktatási feladatok és szakmai programok	400,5	816,8	312,5	877,6	736,9
Közoktatási tankönyvkiadás	411,4	174,7	435,4	323,5	547,5
Közoktatás-fejlesztés és számítógépes hálózat kialakítása	3 816,6	1 512,3	3 193,1	2 662,0	2 382,8
Pedagógus-szakvizsga és -továbbképzés	565,5	748,5	517,8	508,7	258,2
Diáksport támogatása	–	30,0	–	–	–
Nem önkormányzati fenntartású közoktatási intézmények központi előirányzata	1 007,8	273,1	224,7	300,0	119,7
Értékelési és minőségbiztosítási programok	870,0	1 464,8	1 614,4	753,1	289,3
Középiskolai tehetséggondozói program	200,0	50,0	50,0	5,6	26,3
Kommunikációs testületek, szakmai bizottságok	31,0	–	–	–	–
A BM költségvetésében megjelenő, közoktatási célú kötött felhasználású normatív támogatások					
Pedagógus-szakvizsgához és -továbbképzéshez	2 426,8	2 295,8	2 302,2	2 320,5	2 766,7
Pedagógusok szakkönyvvásárlásához	1 758,3	2 006,9	2 151,0	2 202,4	2 221,2
Tanulók tankönyvvásárlásához	3 113,3	3 284,7	3 244,2	6 365,7	–
Kiegészítő támogatás nemzeti és iskolák fenntartásához	299,1	816,8	340,0	340,0	340,0
Körzeti, térségi feladatokhoz	5 300,0	5 184,4	4 705,2		
Kiegészítő támogatás az Arany János tehetséggondozó programhoz	–	196,6	468,9		
Diáksporttal kapcsolatos feladatok támogatása	1 663,6	1 635,6	1 634,8	1 597,3	1 704,5
Kiegészítő támogatás a rászorultsági alapon járó óvodai ingyenes intézményi étkeztetéshez				839,5	
Pedagógiai szakszolgálat				1 591,3	1 772,4
Pedagógiai szakmai szolgáltatás				1 199,0	1 180,7

Forrás: A költségvetési zárszámadási törvényekből Borbás Éva adatgyűjtése

3.20. táblázat

A költségvetés oktatási kiadásai végső forrás szerint, 2004 (folyó áron millió Ft-ban)

	Központi	Önkormányzati	Összesen
Óvodai nevelés	1 416	161 232	162 648
Alap- és középfokú oktatás	21 372	610 723	632 095
Felsőfokú oktatás	205 179	0	205 179
Felsőfokú továbbképzés, szakképzés	8 928	22	8 950
Egyéb oktatás	10 325	25 930	36 255
Oktatással összefüggő egyéb kiadások összesen	26 338	17 625	43 963
Összesen	273 558	815 532	1 089 090

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005

3.21. táblázat

Az önkormányzatok bevételeinek összetétele, 1999–2004 (%)

Bevétel	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Saját bevétel	35,53	36,86	36,45	32,63	31,02	33,10
Saját folyó bevétel	28,74	28,53	28,44	26,68	25,64	27,59
Ebből: intézményi bevétel	7,87	7,56	7,04	6,92	6,63	6,80
Ebből: helyi adó	12,54	12,63	13,00	12,32	12,16	13,29
Saját felhalmozási bevétel	6,79	8,34	8,01	5,94	5,38	5,51
Központi támogatások és átengedett adók	60,28	58,64	57,20	58,82	64,08	64,06
Átengedett adók	12,93	14,64	14,76	14,53	16,47	18,16
Egyéb nem felhalmozási célú központi támogatás	41,90	37,44	35,77	37,13	41,73	40,66
Ebből: normatív támogatás	20,05	18,94	18,09	16,82	23,13	22,64
Felhalmozási célú központi támogatás	5,45	6,56	6,67	7,17	5,87	5,24
Hitel és egyéb bevétel	4,19	4,49	6,36	8,55	4,90	2,84
Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Forrás: A Magyar Államkincstár GYMS megyei területi igazgatóságának önkormányzati adatbázisa alapján Hermann Zoltán számításai

3.22. táblázat

Az oktatási kiadások aránya az önkormányzatok kiadásain belül fő kiadási típusonként, 1999–2004 (%)

Kiadás	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Folyó kiadás	77,93	76,55	75,59	75,81	79,70	81,32
Ebből: oktatási folyó kiadás	25,15	24,50	24,37	25,05	28,34	28,18
Felhalmozási kiadás	17,11	18,95	19,91	20,93	16,70	16,59
Ebből: oktatási felhalmozási kiadás	1,77	1,70	1,77	1,90	1,49	1,39
Hitel és egyéb kiadás	4,96	4,51	4,50	3,26	3,60	2,09
Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Forrás: A Magyar Államkincstár GYMS megyei területi igazgatóságának önkormányzati adatbázisa és Borbás Éva adatgyűjtése (oktatási kiadások) alapján Hermann Zoltán számításai

Megjegyzés: Folyó kiadások: személyi kiadás, dologi kiadás, társadalom- és szociálpolitikai juttatások, működési célú pénzeszköztartás. Felhalmozási kiadás: felújítások, beruházások, pénzügyi befektetések és felhalmozási célú pénzeszköztartás.

3.23. táblázat

A megyei és települési önkormányzati fenntartású középfokú iskolák és az ezekben tanuló diákok számának alakulása, 2001/02–2004/05

Tanév	Települési önkormányzati középfokú iskolákban tanuló diákok létszáma	Magyei önkormányzati középfokú iskolákban tanuló diákok létszáma	Magyei önkormányzati középfokú iskolákban tanuló diákok aránya az önkormányzati iskolákban (%)	Települési önkormányzati középfokú iskolák száma	Magyei önkormányzati középfokú iskolák száma	Magyei önkormányzati középfokú iskolák aránya az önkormányzati iskolák között (%)
2001/02	300 896	151 205	33,44	596	333	35,84
2002/03	300 905	150 719	33,37	600	332	35,62
2003/04	299 947	158 202	34,53	585	340	36,76
2004/05	301 379	160 322	34,72	575	347	37,64

Forrás: Az OM oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Hermann Zoltán számításai

Megjegyzés: Csak nappali tagozatos diákok. Középfokú iskolák: a nappali tagozaton gimnáziumi, szakközépiskolai vagy szakiskolai képzést folytató iskolák.

3.24. táblázat

A nappali tagozatos diákok és főállású tanárok arányának alakulása a városok és a falvak 1990 és 2004 közötti gyermeklétszám-változás szerinti negyedeiben, általános iskolák, 1990–2004

Év	6–14 éves népesség 2004/1990 (%)							
	városok				falvak			
	1. negyed –65,5	2. negyed 65,6–72,3	3. negyed 72,4–83,6	4. negyed 83,7–	1. negyed –73,8	2. negyed 73,9–88,1	3. negyed 88,2–104,9	4. negyed 105,0–
1990	13,019	12,705	13,147	13,676	10,999	11,462	11,136	11,042
1991	12,612	12,419	12,819	13,372	10,770	11,139	10,818	10,805
1992	12,292	12,067	12,533	13,068	10,289	10,858	10,540	10,610
1993	11,828	11,691	12,162	12,659	9,827	10,347	10,204	10,338
1994	11,527	11,317	11,903	12,510	9,577	10,138	10,015	10,086
1995	11,852	11,684	12,168	12,920	9,681	10,374	10,325	10,449
1996	12,252	12,136	12,737	13,474	9,828	10,589	10,644	10,908
1997	12,308	12,308	12,843	13,639	9,500	10,642	10,608	10,989
1998	12,235	12,224	12,760	13,551	9,409	10,526	10,606	10,958
1999	12,161	12,218	12,760	13,643	9,276	10,437	10,611	10,889
2000	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
2001	11,109	10,834	11,479	12,371	8,852	9,870	10,174	10,455
2002	11,017	11,032	11,619	12,357	8,652	9,670	10,065	10,462
2003	10,825	10,426	11,242	12,108	8,471	9,433	9,684	10,067
2004	10,777	10,537	11,274	12,116	8,402	9,486	9,791	10,079

Forrás: A KSH T-STAR adatbázisa alapján Hermann Zoltán számításai

Megjegyzés: A települési értékek súlyozatlan átlagai. A vizsgált időszakon belül önállóvá vált vagy önállóságát elvesztő települések nélkül. A települések 2002-es városi/falusi jogállása szerint.

3.25. táblázat

Fajlagos ráfordítási mutatók az OECD-országokban, alapfokú oktatás, 2004

Ország	Diák- tanár arány	Osztály- létszám	Tanár- osztály arány	Diákóra- szám* (év)	Tanár- óraszám (év)	Tanár- kereset ¹ (USD PPP)	Tanár- kereset ¹ az egy főre eső GDP %-ában	Egy tanórára eső tanár- kereset ¹ (USD PPP)	Egy tanórára eső tanár- kereset ¹ az egy főre eső GDP %-ában
Anglia	21,1**	24,3**	1,150**	891		42 046	136,4		
Ausztrália	16,4	24,3	1,480	981	874	43 991	135,7	50	0,155
Ausztria	15,1	20,1	1,331	795	792	33 644	103,5	42	0,131
Belgium (fl.)	12,9**			832	803	39 050	124,4	49	0,155
Belgium (fr.)	12,9**	20,6	1,604	840	722	36 643	116,7	51	0,162
Csehország	17,9	20,6	1,151	714	809	19 994	107,2	25	0,133
Dánia		19,5		692	640	37 925	118,0	59	0,184
Finnország	16,3			601	680	32 541	109,3	48	0,161
Franciaország	19,4			877	918	31 090	107,2	34	0,117
Görögország	11,3	18,3	1,627	896	780	28 646	132,6	37	0,170
Hollandia	15,9	22,2	1,392	970	930	40 588	123,0	44	0,132
Írország	18,3			941	946	44 185	121,6	47	0,129
Izland		17,1		739	653	22 396	68,9	34	0,106
Japán	19,6	28,6	1,459	744	648	45 753	154,7	71	0,239
Kanada									
Korea	29,1	33,6	1,154	657	828	48 875	236,8	59	0,286
Lengyelország		20,4		714	677	10 263	82,7	15	0,122
Luxemburg		15,8		847	774	63 769	105,9	82	0,137
Magyarország	10,7	20,2	1,895	664	777	14 512	91,0	19	0,117
Mexikó	28,5	20,1	0,706	800	800	16 669	164,4	21	0,206
Németország	18,8	22,1	1,172	710	793	46 935	162,9	59	0,205
Norvégia	11,9			656	741	35 420	87,3	48	0,118
Olaszország	10,7	18,4	1,714	990	726	28 731	105,2	40	0,145
Portugália	11,1	16,4	1,472	886	880	31 635	174,8	36	0,199
Skócia	21,1**	24,3**	1,150**		950	45 616	147,9	48	0,156
Spanyolország	14,3	20,7	1,444	792	880	36 342	140,5	41	0,160
Svájc	14,3	19,2	1,346			51 956	149,7		
Svédország	12,1			741		29 522	94,8		
Szlovákia	18,9	19,9	1,052						
Törökország	26,5	26,4	0,996	864	639	18 416	243,5	29	0,381
Új-Zéland	16,7			985	985	36 063	146,6	37	0,149
USA	15,0	23,1	1,541		1080	39 740	100,0		
OECD-átlag	16,9	21,4	1,264	808	805	35 099	129,8	43	0,160
EU 19 átlag	15,3	20,0	1,304	810	804	34 684	120,3	43	0,149

Forrás: Education at a Glance, 2006

* Teljes diákóraszám (kötelező és nem kötelező tantervi órák), a 7–8 és 9–11 éves népességre vonatkozó értékek átlaga.

** Anglia és Skócia esetében az Egyesült Királyság adata, Belgium esetében az egész országra vonatkozó adat, az átlagban Belgium és az Egyesült Királyság egy-egy esetként szerepel.

¹ 15 év gyakorlat.

3.26. táblázat

Fajlagos ráfordítási mutatók az OECD-országokban, alsó középfokú oktatás, 2004

Ország	Diák-tanár arány	Osztály-létszám	Tanár-osztály arány	Diák-óra-szám* (év)	Tanár-óra-szám (év)	Tanár-kereset ¹ (USD PPP)	Tanár-kereset ¹ az egy főre eső GDP %-ában	Egy tanórára eső tanár-kereset ¹ (USD PPP)	Egy tanórára eső tanár-kereset ¹ az egy főre eső GDP %-ában
Anglia	17,1**	21,0**	1,225**	938		42 046	136,4		
Ausztrália	12,3***	24,9	2,028***	1010	809	44 139	136,2	55	0,168
Ausztria	10,4	24,3	2,328	985	622	36 000	110,7	58	0,178
Belgium (fl.)	10,6**			1000	718	39 463	125,7	55	0,175
Belgium (fr.)	10,6**			1020	724	37 471	119,4	52	0,165
Csehország	13,5	23,2	1,712	897	644	19 994	107,2	31	0,167
Dánia	11,3	19,4	1,715	870	640	37 925	118,0	59	0,184
Finnország	10,0			815	595	38 318	128,7	64	0,216
Franciaország	14,1	24,1	1,717	1055	639	33 548	115,7	53	0,181
Görögország	8,2	25,2	3,083	998	583	28 646	132,6	57	0,266
Hollandia	15,8***			1067	750	44 669	135,4	60	0,181
Írország	14,3***			907	735	44 185	121,6	60	0,165
Izland	11,4	18,5	1,620	848	653	22 396	68,9	34	0,106
Japán	15,3	33,8	2,205	871	534	45 753	154,7	86	0,290
Kanada									
Korea	20,4	35,5	1,742	867	565	48 754	236,2	86	0,418
Lengyelország		24,3		852	677	10 263	82,7	15	0,122
Luxemburg	9,0***	19,7	2,187***	782	642	83 390	138,5	130	0,216
Magyarország	10,2	21,5	2,107	950	555	14 512	91,0	26	0,164
Mexikó	33,7	29,9	0,887	1167	1047	21 192	209,0	20	0,200
Németország	15,6	24,7	1,585	875	751	48 167	167,2	64	0,223
Norvégia	10,5			827	656	35 420	87,3	54	0,133
Olaszország	10,3	20,9	2,035	963	594	31 291	114,6	53	0,193
Portugália	10,0	23,5	2,356	954	660	31 635	174,8	48	0,265
Skócia	17,1**	21,0**	1,225**		893	45 616	147,9	51	0,166
Spanyolország	12,9	24,9	1,928	956	581	40 663	157,2	70	0,271
Svájc	11,2	18,7	1,676			55 115	158,8		
Svédország	11,9			741		30 420	97,7		
Szlovákia	13,9	22,9	1,643						
Törökország				887					
Új-Zéland	17,3			962	968	36 063	146,6	37	0,151
USA	15,2	24,3	1,603		1080	40 088	100,9		
OECD-átlag	13,7	24,1	1,756	928	704	37 488	131,8	55	0,194
EU 19 átlag	12,0	22,8	1,902	928	667	36 911	126,1	56	0,191

Forrás: Education at a Glance, 2006

* Teljes diákóraszám (kötelező és nem kötelező tantervi órák), 12–14 éves népesség.

** Anglia és Skócia esetében az Egyesült Királyság adata, Belgium esetében az egész országra vonatkozó adat, az átlagban Belgium és az Egyesült Királyság egy-egy esetként szerepel.

*** A diák-tanár arány a középfok egészére vonatkozó adat, az átlagban nem szerepel.

¹ 15 év gyakorlat.

3.27. táblázat

Fajlagos ráfordítási mutatók az OECD országokban, felső középfokú oktatás, 2004

Ország	Diák-tanár arány	Diák-óraszám* (év)	Tanár-óraszám (év)	Tanár-kereset [†] (USD PPP)	Tanárkereset az egy főre eső GDP %-ában [†]	Egy tanóra eső tanár-kereset [†] (USD PPP)	Egy tanóra eső tanár-kereset [†] az egy főre eső GDP %-ában
Anglia	12,3**	950		42 046	136,4		
Ausztrália	12,3***	1020	809	44 139	136,2	55	0,168
Ausztria	11,0	1080	602	37 035	113,9	62	0,189
Belgium (fl.)	9,2**	1000	673	50 476	160,8	75	0,239
Belgium (fr.)	9,2**	1020	664	48 200	153,6	73	0,231
Csehország	12,6	965	614	20 800	111,6	34	0,182
Dánia		840	560	46 500	144,7	83	0,258
Finnország	16,2	858	553	43 526	146,2	79	0,264
Franciaország	10,3	1148	614	33 906	116,9	55	0,190
Görögország	8,4	1307	559	28 646	132,6	60	0,278
Hollandia	15,8***		750	59 762	181,1	80	0,241
Írország	14,3***	891	735	44 185	121,6	60	0,165
Izland	11,1	863	560	30 605	94,2	55	0,168
Japán	13,2		466	45 761	154,8	98	0,332
Kanada							
Korea	15,9	1020	550	48 754	236,2	89	0,429
Lengyelország		884	677	10 263	82,7	15	0,122
Luxemburg	9,0***	750	642	83 390	138,5	130	0,216
Magyarország	12,3	1106	555	17 913	112,3	32	0,202
Mexikó	25,2	1124	848				
Németország	13,9	892	705	51 883	180,1	74	0,255
Norvégia	9,6	855	524	35 420	87,3	68	0,167
Olaszország	11,5	908	594	32 168	117,8	54	0,198
Portugália	7,3	938	586	31 635	174,8	54	0,298
Skócia	12,3**		893	45 616	147,9	51	0,166
Spanyolország	8,0	978	564	41 552	160,6	74	0,285
Svájc	11,1			69 061	199,0		
Svédország	14,0	741		31 772	102,0		
Szlovákia	14,2						
Törökország	16,9	959	567	17 421	230,4	31	0,406
Új-Zéland	12,5	950	950	36 063	146,6	38	0,154
USA	16,0		1080	40 043	100,8		
OECD-átlag	12,7	962	663	40 295	142,1	63	0,222
EU 19 átlag	11,5	959	641	40 064	136,8	64	0,217

Forrás: Education at a Glance, 2006

* Teljes diákóraszám (kötelező és nem kötelező tantervi órák), 15 éves népesség.

** Anglia és Skócia esetében az Egyesült Királyság adata, Belgium esetében az egész országra vonatkozó adat, az átlagban Belgium és az Egyesült Királyság egy-egy esetként szerepel.

*** Anglia és Skócia esetében az Egyesült Királyság adata, Belgium esetében az egész országra vonatkozó adat, az átlagban Belgium és az Egyesült Királyság egy-egy esetként szerepel.

[†] 15 év gyakorlat.

3.28. táblázat

Az önkormányzati fajlagos működési oktatási kiadások a városok jövedelem szerinti negyedeiben, az országos átlag %-ában, 1993–2003

Év	I. negyed	2. negyed	3. negyed	4. negyed
1993	93,60	95,92	101,66	108,81
1994	90,45	95,27	102,62	111,67
1995	88,57	94,33	104,54	112,40
1996	87,79	94,13	103,90	114,18
1997	87,49	93,29	103,51	115,71
1998	87,27	91,98	104,86	115,66
1999	88,88	92,12	103,94	114,96
2000	90,94	93,27	101,60	113,98
2001	89,60	93,16	100,17	117,07
2002	91,28	92,45	102,42	113,76
2003	92,00	93,01	103,08	111,83

Forrás: A Magyar Államkincstár GYMS megyei területi igazgatóságának önkormányzati adatbázisa és a KSH T-STAR adatbázisa alapján Hermann Zoltán számításai

Megjegyzés: Oktatási kiadás: nappali alap- és középfokú oktatás, gyógypedagógiai oktatás és alapfokú művészetoktatás nélkül. A települési értékek súlyozatlan átlagai. A települések 2002-es városi/falusi jogállása szerint.

4. AZ OKTATÁSI RENDSZER ÉS A TANULÓI TOVÁBBHALADÁS

4.1. táblázat

A legfeljebb alsó középfokú végzettséggel rendelkezők aránya a 18–24 évesek körében, 2000 és 2005 (%)

Országok	2000	2005
Ausztria	10,2	9,1
Belgium	12,5	13,0
Csehország	–	6,4
Dánia	11,6	8,5
Észtország	14,2	14,0
Finnország	8,9	8,7
Franciaország	13,3	12,6
Görögország	18,2	13,3
Hollandia	15,5	13,6
Írország	25,3	21,9
Lengyelország	–	5,5
Magyarország	13,8	12,3
Németország	14,9	12,1
Olaszország	–	12,3
Portugália	42,6	38,6
Spanyolország	29,1	30,8
Szlovákia	–	5,8
Szlovénia	–	4,3
Svédország	7,7	8,6
Egyesült Királyság	18,4	14,0
EU 25 tagállam átlaga	17,7	14,9

Forrás: Eurostat, Labour Force Survey [online:] {<http://epp.eurostat.ec.europa.eu>}

4.2. táblázat

Az iskolázás várható időtartama és beiskolázási arányok korcsoportonként, 2004

OECD-országok	A várható iskolázás várható időtartama (év) (F+N)	A várható iskolázás indexe 1995=100 (Oktatási szintek együtt)	Beiskolázási arányok		
			Négyévesnél fiatalabbak a 3–4 évesek százalékában	5–14 évesek a korosztály százalékában	15–19 évesek a korosztály százalékában
Ausztrália	20,7	107	42,4	98,5	81,6
Ausztria	16,3	101	65,8	98,5	79,0
Belgium	19,6	109	120,8	100,4	95,7
Csehország	16,9	119	84,3	99,7	91,0
Dánia	19,0	112	87,6	98,0	84,5
Dél-Korea	16,6	116	20,3	93,5	85,2
Egyesült Államok	16,9	m	52,9	97,2	76,8
Egyesült Királyság	20,7	121	76,7	100,4	79,0
Finnország	20,0	116	41,9	95,1	86,7
Franciaország	16,8	102	116,3	101,6	87,1
Görögország	16,9	121	28,3	97,2	85,5
Hollandia	17,4	m	36,6	99,6	86,1
Izland	m	m	m	m	m
Írország	17,2	109	24,7	100,9	86,9
Japán	m	m	81,4	100,7	m
Kanada I.	m	m	m	m	m
Lengyelország	17,0	118	32,2	94,5	89,8
Luxemburg	14,2	m	60,7	96,4	75,4
Magyarország	17,6	122	81,4	100,5	85,5
Mexikó	13,3	110	44,5	97,7	41,6
Németország	17,4	106	76,9	97,9	88,8
Norvégia	18,4	105	83,1	98,3	85,7
Olaszország	17,0	m	104,9	101,6	78,8
Portugália	17,1	103	72,0	104,1	72,7
Spanyolország	17,2	101	118,4	101,8	79,6
Svájc	16,8	m	23,1	99,6	83,3
Svédország	20,3	113	85,1	99,1	87,5
Szlovákia	15,7	m	74,8	97,3	83,3
Törökország	12,6	133	2,6	81,2	39,8
Új-Zéland	17,8	m	88,7	100,5	73,4
OECD-átlag	17,3	112	65,3	98,2	80,4

Forrás: Education at a Glance, 2006

Magyarázat: m = nincs adat.

4.3. táblázat

Az általános iskolai első évfolyamos tanulók beiskolázási körzet szerinti összetétele településtípusonként az iskolaigazgatók válasza alapján, 2005 (%)

Településtípus	Körzetes tanulók a jelentkezők között	Nem körzetes a felvettek között	Felvettek a jelentkezők arányában
Község	89,9	10,1	99,7
Kisváros	84,1	15,9	96,1
Nagyváros	66,2	33,8	92,6
Főváros	64,6	35,4	83,4
Átlag	82,4	17,6	96,3

Forrás: Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005

A feltett kérdés: „Az idei tanévben az Önök iskolájába hány tanuló jelentkezett az első osztályba, ebből hányan voltak olyanok, akik nem a körzetbe tartoztak, hány tanulót vettek fel, és ebből mennyi volt a nem körzetes?”

4.4. táblázat

Felvételnél figyelembe vett tényezők az iskolaigazgatók szerint, 2005

Szempontok	Általános iskola	Szakiskola	Gimnázium	Szakközép- iskola	Átlag
Lakóhely	50,3	12,9	6,0	6,0	20,6
Tanulmányi eredmény	35,4	82,9	93,1	90,7	73,3
Elbeszélgetés a tanulóval	66,0	62,9	62,9	58,9	62,6
Elbeszélgetés a szülővel	74,3	27,1	19,0	13,9	35,5
Idősebb testvérek az iskolában	74,3	35,7	46,6	36,4	50,3
Melyik intézménybe járt a tanuló	17,0	1,4	7,8	2,0	7,9
Régi diákok gyerekei	48,6	35,7	32,8	35,1	38,8
Felvételi eredmények	19,6	47,1	84,5	47,7	47,8
Szülők azonosulása	54,1	18,6	25,9	14,6	29,9
A tanuló neme	0,7	1,4	1,7	2,0	1,4
Vallási hovatartozás	8,1	–	10,3	–	4,9

Forrás: Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005

A feltett kérdés: „Válassza ki azokat a tényezőket a válaszlapról, amelyeket nagy hangsúllyal vesznek figyelembe a tanulók felvételekor.”

4.5. táblázat

A 6 és 8 évfolyamos gimnáziumokba járók száma és aránya a gimnáziumi képzésben (nappali tagozaton) továbbtanulókon belül, 1993/94–1999/00, valamint 2001/02–2004/05 (%)

Tanév	Gimnáziumi képzésben továbbtanulók száma	Hat és nyolc évfolyamos gimnáziumokban tanuló			A szerkezetváltó gimnáziumokban tanuló nyolcadikosok aránya az összes gimnáziumi képzésben továbbtanulókhoz viszonyítva (%)
		nyolcadikosok	hetedikese	hatodikosok	
1993/94	34 897	2 550	4 780	1 966	7
1994/95	35 183	5 190	7 048	3 004	15
1995/96	33 159	7 356	8 775	3 461	22
1996/97	32 793	8 727	9 616	3 750	27
1997/98	33 814	9 599	10 158	4 094	28
1998/99	34 867	10 334	11 293	4 033	30
1999/00	36 119	11 374	10 884	4 038	31
2001/02*	40 892	10 135	9 961	3 871	25
2002/03*	41 469	9 925	9 964	4 005	24
2003/04*	41 986	10 037	10 145	4 083	24
2004/05*	41 320	10 174	10 066	4 020	24

Forrás: OM oktatási statisztikái alapján Sugár András számításai; OM 2001/2002., 2002/2003., 2003/2004. és 2004/2005. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

* Számításunkhoz a 9. évfolyamot végzetek számát vettük alapul, kivonva belőle az évfolyamismételőket.

4.6. táblázat

A 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok 5–8. évfolyamos osztályai és tanulólétszámai, 1991/92–2004/05

Megnevezés	Feladat-ellátási helyek száma	Tanulók száma					Osztályok száma				
		5.	6.	7.	8.	Össze-sen	5.	6.	7.	8.	Össze-sen
1991/92	6 osztályos	21	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	8 osztályos	45	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Összesen	–	1 621	538	1 186	416	3 761	55	18	39	125
1992/93	6 osztályos	54	–	–	2 254	1 089	3 343	–	–	74	103
	8 osztályos	47	1 746	1 341	533	113	3 733	60	48	18	130
	Összesen	–	1 746	1 341	2 787	1 202	7 076	60	48	92	233
1993/94	6 osztályos	86	–	–	3 317	1 978	5 295	–	–	113	179
	8 osztályos	68	2 669	1 966	1 463	572	6 670	91	69	49	229
	Összesen	–	2 669	1 966	4 780	2 550	11 965	91	69	162	408
1994/95	6 osztályos	126	–	–	4 800	3 606	8 406	–	–	168	292
	8 osztályos	88	3 363	3 004	2 248	1 584	10 199	120	103	79	356
	Összesen	–	3 363	3 004	7 048	5 190	18 605	120	103	267	648
1995/96	6 osztályos	150	–	–	5 717	5 138	10 855	–	–	196	375
	8 osztályos	97	3 727	3 461	3 058	2 218	12 464	128	123	105	434

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Megnevezés	Feladat- ellátási helyek száma	Tanulók száma					Osztályok száma				
		5.	6.	7.	8.	Össze- sen	5.	6.	7.	8.	Össze- sen
Összesen	–	3 727	3 461	8 775	7 356	23 319	128	123	301	257	809
1996/97 6 osztályos	168	–	–	6 110	5 697	11 807	–	–	210	195	405
8 osztályos	99	4 029	3 750	3 506	3 030	14 315	136	128	123	105	492
Összesen	–	4 029	3 750	9 616	8 727	26 122	136	128	333	300	897
1997/98 6 osztályos	173	–	–	6 392	6 073	12 465	–	–	225	210	435
8 osztályos	103	3 854	4 094	3 766	3 526	15 240	135	138	128	125	526
Összesen	–	3 854	4 094	10 158	9 599	27 705	135	138	353	335	961
1998/99 6 osztályos	188	–	–	7 242	6 580	13 822	–	–	253	232	485
8 osztályos	106	4 033	3 913	4 051	3 754	15 751	140	137	138	131	546
Összesen	–	4 033	3 913	11 293	10 334	29 573	140	137	391	363	1 031
1999/00 6 osztályos	191	–	–	7 015	7 346	14 361	–	–	243	254	497
8 osztályos	106	3 986	4 038	3 869	4 028	15 921	138	139	135	138	550
Összesen	–	3 986	4 038	10 884	11 374	30 282	138	139	378	392	1 047
2000/01*	288	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	29 000	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	1 000
2001/02 6 osztályos	173	–	–	6 170	6 420	12 590	–	–	210	221	431
8 osztályos	107	3 917	3 871	3 791	3 715	15 294	135	134	132	132	533
Összesen	–	3 917	3 871	9 961	10 135	27 884	135	134	342	353	964
2002/03 6 osztályos	164	–	–	6 064	6 091	12 155	–	–	201	206	407
8 osztályos	105	3 950	4 005	3 900	3 834	15 689	134	133	131	133	531
Összesen	–	3 950	4 005	9 964	9 925	27 844	134	133	332	339	938
2003/04 6 osztályos	177	–	–	6 083	6 117	12 200	–	–	204	200	404
8 osztályos	89	3 966	4 083	4 062	3 920	16 031	138	138	137	135	548
Összesen	–	3 966	4 083	10 145	10 037	28 231	138	138	341	335	952
2004/05 6 osztályos	183	–	–	5 977	6 117	12 094	–	–	199	203	402
8 osztályos	82	3 924	4 020	4 089	4 057	16 090	135	139	139	138	551
Összesen	–	3 924	4 020	10 066	10 174	28 184	135	139	338	341	953

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005; OM 2002/2003., 2003/2004. és 2004/2005. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

* A 2000/2001. tanévre vonatkozó adatok a 98%-os felmérés és a trend alapján becsültek az OM által.

4.7. táblázat

A szakközépiskolai képzésben a 13–15. évfolyamon (nappali tagozaton) tanulók számának változása, 1995/96–2004/05 (gyógypedagógiai oktatás nélkül)

Tanév	Létszám (fő)	Növekedés (előző év = 100%)	Növekedés (1995/96 = 100%)	Tanulók létszámához viszonyított arányuk
1995/96	24 132	100,0	100,0	11,6
1996/97	33 271	137,9	137,9	15,1
1997/98	39 398	118,4	163,3	17,3
1998/99	46 230	117,3	191,6	19,7
1999/00	50 199	108,6	208,0	20,8
2001/02	61 757	–	256,0	25,9
2002/03	58 505	94,7	242,4	24,4
2003/04	65 117	111,3	269,8	26,3
2004/05	63 491	97,5	263,1	25,9

Forrás: OM oktatási statisztikái; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005; OM 2001/2002., 2002/2003., 2003/2004. és 2004/2005. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

4.8. táblázat

Gimnáziumi és szakközépiskolai képzésben nulladik évfolyamon nyelvi osztály indítása szándék és siker szerint, az iskolaigazgatók válasza alapján, 2005 (%)

Középfokú képzések / szándékok	Gimnáziumi képzés	Szakközépiskolai képzés	Átlag
Gimnáziumi képzésben			
Akartak és sikerült	48,6	36,7	41,6
Akartak, de nem sikerült	12,6	10,2	11,7
Nem akartak	38,7	53,1	46,7
Szakközépiskolai képzésben			
Akartak és sikerült	2,1	37,4	26,7
Akartak, de nem sikerült	2,1	18,7	16,3
Nem akartak	95,8	43,9	57

Forrás: Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005

A feltett kérdés: „Akartak-e indítani nulladik évfolyamon nyelvi osztályt, és ha igen, sikerült-e?”

4.9. táblázat

A 8. évfolyamot nappali tagozaton eredményesen végzettek száma és a továbbtanulók aránya, 1985/86–1999/00 és 2004/05 (gyógypedagógiai oktatás nélkül)*

Tanév	8 évfolyamot végzett (fő)	Gimnáziumi képzés (%)	Szakközép- iskolai képzés (%)	Szakiskolai képzés (%)	Gép- és gyorsíró iskola (%)	Egészség- ügyi szakiskola (%)	Speciális szakiskolai képzés épek részére (%)	Összes tovább- tanuló (%)
1985/86	130 992	20,8	26,0	43,8	1,4	1,4	–	93,6
1986/87	131 219	20,7	27,0	43,5	1,7	1,3	–	94,2
1987/88	134 223	21,1	26,7	44,2	1,4	1,4	–	94,8
1988/89	149 640	20,1	27,4	44,5	1,6	1,4	–	95,0
1989/90	170 891	20,4	27,0	42,7	1,7	1,5	–	93,3
1990/91	164 616	21,1	27,5	42,0	1,6	1,3	n. a.	93,4
1991/92	158 912	21,6	28,9	39,2	1,3	0,9	n. a.	91,9
1992/93	151 295	23,3	30,1	36,6	1,0	0,8	3,9	95,7
1993/94	144 203	24,2	31,8	35,5	0,9	0,6	4,5	97,5
1994/95	136 900	25,7	32,6	35,2		5,3		98,8
1995/96	122 359	27,1	33,7	34,2		4,3		99,3
1996/97	120 561	27,2	34,4	31,9		3,6		97,1
1997/98	116 711	29,0	35,5	30,8		2,6		97,9
1998/99	113 654	30,7	38,0	24,6		2,5		95,8
1999/00	114 302	31,6	39,0	22,9		2,4		95,9
⋮								⋮
2004/05**	113 179	36,5	39,2	23,0		–		98,6

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Középfokú oktatás 1999/2000; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv

2004/2005, valamint az OM 2004/2005. évi oktatásstatistikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

* 2000 és 2003 között nincsenek adatok a továbbtanulókról. Ennek fő okai a következők: 1. ez a kategória átmenetileg megszűnt a statisztikai adatlapon; 2. 2003-ban újra bevezették ugyan a „9. évfolyamból a 8. évfolyamot az előző évben végezte” kategóriát, de a megfelelő kontroll hiányában az adatok még nem megbízhatóak erre az évre.

** 2004/2005-től újra megfelelőek a továbbtanulási adatok.

Megjegyzés: A 8. évfolyamot eredményesen elvégzők számában az 1990-es évek eleje óta benne vannak a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok 8. évfolyamos diákjainak adatai is.

4.10. táblázat

A kilencedik évfolyamosok száma a gimnáziumi és szakközépiskolai képzésben (nappali tagozaton), 1960/61, 1970/71, 1980/81, valamint 1990/91–2005/06 (gyógypedagógiai oktatás nélkül)

Tanév	Gimnázium ¹	Szakközépiskola ¹	Szakiskola (szakmunkás- képző)	Egyéb típusú, ill. speciális szakiskola	Összesen
1960/61	32 068	14 736	53 992	383	101 179
1970/71	31 221	30 251	81 974	231	143 677
1980/81	24 858	32 355	59 845	642	117 700
1990/91	36 334	47 605	81 788	2 087	167 814
1995/96	35 290	45 576	65 352	3 144	149 362
1996/97	36 143	46 772	58 822	2 798	144 535
1997/98	37 304	47 091	53 083	2 706	140 184
1998/99	38 394	48 474	39 665	1 356	127 889
1999/00	39 537	49 647	37 052	1 422	127 658
2001/02	42 050	50 343	34 210	1 983	128 586
2002/03	42 622	51 634	33 497	2 175	129 928
2003/04	43 130	49 725	33 531	2 505	128 891
2004/05	44 097	49 422	32 823	2 560	128 902
2005/06	46 252	49 979	33 276	2 684	132 191

Forrás: OKM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2005/2006

¹ 1997-ig a 0. és első évfolyamosok, 1997-től a 9. évfolyamosok száma. 1990/1991-től tartalmazza (visszaszámolva) a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok 9. évfolyamos tanulóit is.

4.11. táblázat

A középfokon tanulók számának alakulása nappali tagozaton programonként,
1960/61, 1970/71, 1980/81, valamint 1990/91–2004/05

Tanév	Gimnázium	Gimnázium kisgimnáziummal	Szakközép- iskola	Szakiskola**	Speciális szakiskola***	Összes (kisgimnáziummal)
1960/61	108 258	–	47 269	136 453	737	292 717
1970/71	122 988	–	110 303	223 238	426	456 955
1980/81	89 400	–	113 838	166 740	1 119	371 097
1990/91	123 427	–	168 445	222 204	3 152	517 228
1991/92	130 378	134 139	178 973	221 720	4 112	538 944
1992/93	136 729	143 805	186 225	211 833	4 389	546 252
1993/94	138 198	150 163	192 388	198 859	5 395	546 805
1994/95	140 352	158 957	196 965	185 751	5 546	547 219
1995/96	140 884	164 203	208 415	172 599	5 367	550 584
1996/97	140 867	166 989	220 528	158 407	5 363	551 287
1997/98	141 402	169 107	227 243	143 911	5 260	545 521
1998/99	142 196	171 769	234 430	128 203	4 420	538 822
1999/00	145 210	175 492	241 369	117 038	4 642	538 541
2000/01*	149 500	178 500	239 300	120 330	5 200	543 330
2001/02	154 383	182 267	238 622	123 951	6 594	551 434
2002/03	158 664	186 508	239 793	123 341	7 200	556 842
2003/04	162 216	190 447	247 622	123 457	8 147	569 673
2004/05	165 182	193 366	245 302	123 403	8 369	570 440

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005 alapján Garami Erika számításai

* A 2000/2001. tanévre vonatkozó adatok a 98%-os felmérés és a trend alapján becsültek az OM által.

** A szakiskolai adatokban 2000-ig a szakmunkásképző, a gép- és gyorsíró, egészségügyi és egyéb szakiskolák együttes adatai szerepelnek. Az új rendszerű statisztikai rendszerben már csak szakiskolák szerepelnek (a korábban létező szakirányú szakiskolák ilyen formában már nem léteznek).

*** A speciális szakiskolai képzés alatt 2000 előtt is a gyógypedagógiai tantervű szakiskolákat (illetve az annak megfelelő oktatási formákat) értették.

Megjegyzés: Az adatok a gyógypedagógiai tanterv szerinti oktatásban tanulók adatait is tartalmazzák.

4.12. táblázat

A szakképzettséget szerzett fiatalok száma a különböző programok szerint nappali tagozaton, 1960/61, 1970/71, 1980/81, valamint 1990/91 és 2005/06 között

Tanév	Szakközépiskolai és technikumi képzésben	Érettségihez nem kötött szakképzettséget szerzett*	Érettségihez kötött szakképzettséget szerzett**	Akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzettséget szerzett
1960/61	8 504	34 890	–	–
1970/71	19 747	70 667	–	–
1980/81	23 215	49 232	–	–
1990/91	28 903	56 431	4 668	–
1991/92	29 649	60 501	6 292	–
1992/93	32 961	68 348	6 251	–
1993/94	37 556	66 063	7 248	–
1994/95	37 575	62 902	9 079	–
1995/96	39 063	57 057	10 177	–
1996/97	41 280	54 209	10 813	–
1997/98	42 913	46 868	10 126	–
1998/99	43 930	42 866	11 249	–
1999/00	41 936	38 992	11 255	–
2000/01*	40 000	n. a.	n. a.	554
2001/02	37 945	14 070	34 326	1 081
2002/03	36 062	25 303	30 047	1 776
2003/04	36 946	24 952	26 366	2 881
2004/05	39 617	25 260	27 132	4 008
2005/06	38 856	24 488	26 560	4 123

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2005/2006

* 1999/2000-ig szakmunkásvizsgát tett tanulók (a szakmunkásvizsgát tett felnőtt dolgozók számát nem tartalmazza) és szakiskolát eredményesen végeztek, 2001-től középiskolai végzettséghez nem kötött OKJ-szakmákban és a szakiskolában hagyományos szakmákban végeztek.

** 1999/2000-ig technikus képesítő vizsgát tettek, 2001-től középiskolai végzettséghez kötött OKJ-szakmákban szakmai vizsgát tettek és szakközépiskolában hagyományos szakmákban végeztek.

Megjegyzés: A 2000. tanévre vonatkozó adatok a 98%-os felmérés és a trend alapján becsültek az OM által.

4.13. táblázat

Az alap- és a középfokú iskolarendszerű felnőttoktatás intézményei és tanulói 1970/71, 1980/81, valamint 1990/91 és 2004/05 között

Tanév	Alapfok		Középfok			Felsőfok Tanulók száma
	Intézmények száma	Tanulók száma	Intézmények száma		Tanulók száma	
			Önálló	Tagozat		
1970/71	451	21 275			113 874	26 715
1980/81	307	25 627			130 332	37 109
1990/91	161	11 536	36	362	68 162	31 775
1991/92	153	11 724	36	340	66 204	31 499
1992/93	142	10 944	37	345	70 303	33 492
1993/94	112	8 982	35	344	76 335	39 320
1994/95	92	6 558	33	361	81 204	51 093
1995/96	82	5 205	31	349	75 891	62 589
1996/97	66	4 099	23	369	74 653	69 272
1997/98	58	3 165	24	377	78 292	97 789
1998/99	54	3 016	22	397	84 862	111 214
1999/00	57	3 146	22	400	88 462	128 048
2000/01	n. a.	2 940	n. a.	n. a.	92 770	143 413
2001/02	57	2 793	n. a.	n. a.	97 647	156 327
2002/03	60	2 785	n. a.	n. a.	96 599	178 181
2003/04	65	3 190	n. a.	n. a.	96 538	192 779
2004/05	69	2 766	n. a.	n. a.	93 826	196 008

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Alapfokú oktatás, 1990/91–1999/2000; OM Statisztikai tájékoztató, Középfokú oktatás, 1990/1991–1999/2000; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005

4.14. táblázat

Óvodások, tanulók és hallgatók száma korévenként az összes képzési szinten a nappali és a felnőttoktatásban, 2004/05

Korév/ képzés	Közoktatás									
	Iskoláskor előtti	Alapfokú				Középfokú				
		Általános iskola								
		Óvoda	EI-E2	1–4. évf.	5–8. évf. (gimn. is)	Gimn. 5–8 évf.	Speciális szakiskola	Szakiskola	Szakközép- iskola	Gimná- zium
3	69 950									
4	88 807									
5	91 127									
6	71 401	79	23 452							
7	4 667	163	93 952							
8	47	109	104 205	6						
9		51	110 431	76	17					
10		30	83 061	29 162	1 394					
11		16	10 697	101 049	3 889					
12		25	2 533	111 633	3 625					
13		21	875	114 431	10 363	15	35	15	121	
14		21	396	80 410	5 992	227	6 967	17 633	18 228	
15		25	260	15 073	197	1204	21 463	42 570	40 975	
16		22	98	4 653	5	2020	26 895	43 603	40 960	
17		10	22	1 366	2	1814	27 285	42 641	40 753	
18		2	6	496		1389	20 171	26 939	25 180	
19		7	2	253		766	9 896	9 668	7 352	
20			3	112		433	4 116	5 197	4 042	
21			2	76		184	1 599	2 520	2 830	
22			13	55		112	612	1 275	2 287	
23			8	65		60	280	1 018	2 087	
24			18	51		30	155	913	1 955	
25			15	58		15	174	1 394	2 231	
26			12	64			66	906	2 255	
27			5	76			67	960	2 192	
28			17	62			88	937	2 092	
29			22	72			111	965	2 106	
30–34			57	162			312	2 920	7 050	
35–39			35	110			310	1 547	3 785	
40 év felett			76	126			352	911	2 185	
Összesen	325 999	581	430 272	459 697	28 184	8369	120 954	204 532	210 666	

(folytatás a következő oldalon)

(a 4.14. táblázat folytatása)

Korév/ képzés	Közoktatás					Felsőoktatás				Összesen
	Középfok utáni					Felsőfokú			Doktori	
	Nem felsőfokú		Felsőfokú szakképzés			Főiskolai szintű	Egyetemi szintű	Szakirányú továbbképzés	PhD, DLA	
	szakiskolában	szak-középiskolában	szakiskolában	szak-középiskolában	felsőokt. int.-ben	alap- és kiegészítő alapképzés				
	(ISCED 4)		(ISCED 5B)			(ISCED 5A)			(ISCED 6)	
3										69 950
4										88 807
5										91 127
6										94 932
7										98 782
8										104 367
9										110 575
10										113 647
11										115 651
12										120 516
13		11								125 887
14		252								130 126
15		600								122 367
16		566								118 822
17		642	1	3		98	36	4		114 777
18	653	11 132	23	1 699	990	7 737	6 428	1		102 846
19	1 633	19 632	53	3 677	2 237	20 228	16 175	10		91 589
20	1 326	13 437	36	3 236	1 966	24 103	17 571	11		75 589
21	743	6 687	21	1 770	1 150	26 108	17 569	45	1	61 305
22	359	3 744	7	988	683	23 763	17 598	228	18	51 742
23	204	1 980	2	511	445	19 045	15 769	689	313	42 476
24	115	1 151		347	284	14 813	11 432	1 352	827	33 443
25	139	1 405	2	373	198	12 217	7 893	1 613	1 216	28 943
26	65	791		187	139	10 971	5 658	1 810	1 041	23 965
27	55	732		159	125	10 007	1 004	1 691	887	20 960
28	47	748		163	101	9 124	3 111	1 489	656	18 635
29	66	758		136	107	8 872	2 584	1 522	515	17 836
30–34	169	2 705		431	340	25 712	6 258	4 696	1121	51 933
35–39	118	1 987		339	172	14 819	3 092	3 978	530	30 822
40 év felett	117	2 300		328	185	12 680	2 991	6 852	816	29 919
Összesen	5 809	71 260	145	14 347	9 122	240 297	138 169	25 991	7 941	2 302 336

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005

4.15. táblázat

Óvodások, tanulók és hallgatók száma korévenként az összes képzési szinten, csak nappali tagozaton, 2004/05

Korév/ képzés	Közzoktatás									
	Iskoláskor előtti	Alapfokú				Középfokú				
		Általános iskola								
		Óvoda	EI-E2	I–4. évf.	5–8. évf. (gimn. is)	Gimn. 5–8. évf.	Speciális szakiskola	Szakiskola	Szak- közép- iskola	Gimná- zium
3	69 950									
4	88 807									
5	91 127									
6	71 401	79	23 452							
7	4 667	163	93 952							
8	47	109	104 205	6						
9		51	110 431	76	17					
10		30	83 061	29 162	1 394					
11		16	10 697	101 049	3 889					
12		25	2 533	111 633	3 625					
13		21	875	114 431	10 363	15	35	15	121	
14		21	396	80 410	5 992	227	6 967	17 633	18 228	
15		25	259	15 016	197	1 204	21 463	42 570	40 970	
16		22	93	4 272	5	2 020	26 807	43 413	40 529	
17		10	20	900	2	1 814	27 139	42 130	39 143	
18		2	6	193		1 389	20 044	25 114	22 042	
19		7		76		766	9 757	6 520	3 234	
20						433	4 006	2 450	538	
21						184	1 511	824	235	
22						112	557	205	58	
23						60	193	61	38	
24						30	70	6	13	
25						15	54	9	33	
26										
27										
28										
29										
30–34										
35–39										
40 év felett										
Összesen	325 999	581	429 980	457 224	28 184	8 369	118 603	180 950	165 182	

(folytatás a következő oldalon)

(a 4.15. táblázat folytatása)

Korév/ képzés	Közoktatás					Felsőoktatás				Összesen
	Középfok utáni					Felsőfokú			Doktori	
	Nem felsőfokú		Felsőfokú szakképzés			Főiskolai szintű	Egyetemi szintű	Szakirányú továbbképzés	PhD, DLA	
	szakiskolában	szak-középiskolában	szakiskolában	szak-középiskolában	felsőokt. int.-ben	alap- és kiegészítő alapképzés				
	(ISCED 4)			(ISCED 5B)		(ISCED 5A)			(ISCED 6)	
3										69 950
4										88 807
5										91 127
6										94 932
7										98 782
8										104 367
9										110 575
10										113 647
11										115 651
12		11								120 516
13		252								125 887
14		600								130 126
15		566								122 304
16		641								117 727
17		10 641	1	3		62	36			112 001
18	629	18 644	23	1 584	952	6 936	6 361			95 916
19	1 565	12 275	53	3 383	2 182	18 060	15 934	1		80 182
20	1 248	5 726	36	2 898	1 854	20 176	17 251	3		63 168
21	676	2 805	21	1 498	1 059	19 870	16 978	9	1	48 592
22	322	1 099	7	723	547	15 701	16 393	15	16	37 461
23	118	307	2	286	331	9 680	13 585	36	278	25 767
24	39	242		102	171	5 145	8 814	31	696	15 424
25	58		2	66	98	2 674	5 291	31	985	9 558
26					59	1 270	3 243	28	764	5 364
27					42	723	1 849	32	606	3 252
28					27	459	1 200	21	425	2 132
29					22	355	896	24	330	1 627
30–34					55	649	1 483	69	627	2 883
35–39					26	315	395	44	254	1 034
40 év felett					27	305	203	106	336	977
Összesen	4 655	53 809	145	10 543	7 452	102 380	109 912	450	5 318	2 009 736

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005

4.16. táblázat

A középfokú esti és levelező képzésben tanulók életkor szerinti megoszlása, 2001/02 és 2004/05

Korévek	2001/02					2004/05				
	Esti		Levelező		Össze- sen	Esti		Levelező		Össze- sen
	fő	%	fő	%		fő	%	fő	%	
15	16	0	18	0		4	0	1	0	
16	337	1	149	0		400	1	105	0	
17	1 075	3	602	2		1 373	2	376	1	
18	2 286	5	1 640	4		2 937	5	899	3	
19	3 410	8	2 594	6		4 185	8	1 433	6	
20	3 106	7	2 697	7		4 064	7	1 417	5	
21	2 853	7	2 502	6		3 173	6	1 238	5	
22	2 765	6	2 528	6		2 839	5	1 183	5	
23	2 878	7	2 689	7		2 760	5	1 251	5	
24	2 952	7	2 826	7		2 724	5	1 253	5	
25	3 913	9	3 963	10		3 595	6	1 509	6	
26–30	8 226	19	8 457	21		10 704	19	5 566	21	
31–40	7 963	18	8 158	20		13 602	24	7 566	29	
41 és idősebb	1 954	5	2 129	5		3 813	7	2 306	9	
Összesen	43 734	100	40 952	100		56 173	100	26 103	100	
Összes egyéb munka- rendben tanuló					2 311					2 460
Mindösszesen					86 997					84 736

Forrás: OM 2001/2002. és 2004/2005. évi oktatásstatistikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

4.17. táblázat

A bölcsődei nevelés alapvető adatai, 1990 és 1997–2004

Év	Intézmények	Férőhelyek	100 férőhelyre jutó bölcsődések száma	Beíratott gyerek	Gondozók száma	Az egy gondozóra jutó gyerekek száma
1990	1 003	50 250	81	40 825	9 929	4,1
1997	559	26 956	114	30 762	5 580	5,5
1998	565	26 947	123	33 209	5 678	5,9
1999	549	26 071	122	31 983	5 548	5,8
2000	532	24 965	118	29 561	5 335	5,5
2002	523	24 078	119	28 847	5 394	5,3
2003	515	23 771	124	29 422	5 413	5,4
2004	527	23 911	128	30 333	5 418	5,6

Forrás: Magyar statisztikai évkönyv 1991 és 1998–2004

4.18. táblázat

Az óvodák alapadatai, 1990/91 és 2004/05 között

Megnevezés	1990/ 91	1998/ 99	1999/ 2000	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	Változás 2004/2005 (1990 = 100%)
3–5 éves népességből óvodás gyermek, %	85,5	86,5	87,8	86,4	87,8	86,9	86,8	101,5
Óvodák (feladatellátási helyek) száma	4 718	4701	4643	4633	4641	4611	4579	97,0
Férőhelyek száma, ezer fő	385,0	369,5	366,2	353,8	357,0	350,9	350,2	91,0
Pedagógusok száma, fő	33 635	32 235	31 653	32 327	31 550	31 392	30 633	91,0
Óvodás gyermekek száma, ezer fő	391,1	376,1	366,9	342,3	331,7	327,5	326,0	83,3
100 férőhelyre jutó gyermekek száma	102	101	100	97	93	93	93	91,2
Csoportok száma	16 161	15 784	15 479	15 502	15 016	14 794	14 640	90,6
Egy csoportra jutó gyerekszám	24,4	24,0	23,7	22,8	22,1	22,1	22,3	91,4
Egy pedagógusra jutó gyerekszám	11,6	10,9	11,6	10,6	10,5	10,4	10,6	91,4

Forrás: Magyar statisztikai zsebkönyv '98; Magyar statisztikai évkönyv 1999, 2001 és 2004; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2002/2003., 2003/2004., 2004/2005. évi kötetei

4.19. táblázat

Az óvodai nevelés részletes adatai, 2003/04 és 2004/05

Megnevezés	2003/04	2004/05
Intézmények (db)	3 507	3 405
Feladatellátási helyek (db)	4 611	4 579
Óvodás gyermek (fő)	327 508	325 999
leányok (fő)	157 702	157 305
gyógypedagógia nevelésben részesülők (fő)	1 489	1 429
Pedagógusok (fő)	31 392	30 704
Csoportok száma	14 794	14 640
azonos életkorú	7 603	7 240
vegyes életkorú	7 191	7 400
Csoportlétszám alapján csoportok száma		
10 főnél kisebb létszámú csoport	476	417
11–20 fős csoport	4 114	3 709
21–25 fős csoport	6 515	7 190
26–30 fős csoport	3 220	2 984
31–35 fős csoport	403	309
36 és magasabb létszámú csoport	66	31
Férőhelyek	350 935	350 206
Férőhely-kihasználtság (%)	93,3%	93,1%
Csoportszobák	15 231	15 118
1 csoportra jutó gyermek	22,1	22,3
1 pedagógusra jutó gyermek	10,4	10,6
Félnapos óvodás	13 377	13 449
Étkező	306 826	310 119
Étkezők aránya (%)	93,7%	95,1%

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2003/2004. és 2004/2005. évi kötetei

4.20. táblázat

Az általános iskolai oktatás* alapvető adatai (nappali tagozaton),
1960/61, 1970/71, 1980/81, valamint 1990/91 és 2005/06 között

Tanév	Feladatellátási helyek	Tanuló	Főállású pedagógus	Osztály	Osztályterem	Kezdő évfolyamos
1960/61	6 395	1 408 535	58 672	47 717	31 033	234 888
1970/71	5 602	1 144 070	65 892	44 877	33 052	144 424
1980/81	3 799	1 197 777	80 701	47 721	37 724	176 536
1990/91	3 723	1 166 076	96 791	52 675	49 842	129 920
1991/92	3 820	1 112 374	95 559	52 254	50 405	131 524
1992/93	3 901	1 071 727	94 980	51 932	50 979	135 349
1993/94	3 962	1 032 025	95 753	51 020	51 364	131 497
1994/95	4 010	1 001 709	96 141	50 578	51 957	132 031
1995/96	4 006	987 561	93 035	49 178	51 892	130 230
1996/97	3 965	976 423	89 792	48 184	51 533	130 689
1997/98	3 952	973 401	89 238	48 119	51 944	133 366
1998/99	3 931	973 326	89 570	48 314	52 489	131 763
1999/00	3 897	969 755	89 424	47 813	52 526	127 274
2000/01**	3 875	957 850	89 750	47 845	43 500	122 580
2001/02	3 852	944 244	90 294	47 865	43 195	117 648
2002/03	3 793	930 386	89 035	46 723	42 603	117 184
2003/04	3 748	909 769	89 784	46 006	42 051	108 447
2004/05	3 690	887 785	87 116	45 057	41 581	104 757
2005/06	3 614	859 315	85 469	43 649	40 980	101 157

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005

* A gyógypedagógiai képzéssel együtt. A tanulók és kezdő évfolyamos tanulók száma a nappali tagozatra vonatkozik, a pedagógusok, az osztályok, valamint az osztálytermek száma a nappali és felnőttoktatást is magában foglalja (a feladatellátási hely típusa szerint állnak rendelkezésre az adatok). 1999/00-ig osztályterem és szaktanterem adatai együtt szerepelnek, 2000/01-től csak osztályterem.

** A 2000/2001. tanévre vonatkozó adatok a 98%-os felmérés és a trend alapján becsültek az OM által.

4.21. táblázat

A nappali tagozatos általános iskolai oktatás területi alapadatai, 2002/03–2004/05

Régió, megye	Tanulók száma			Tanulók aránya a népességhez viszonyítva mikrocenzus alapján
	2002/03	2003/04	2004/05	
Budapest	126 055	122 572	119 645	7,1
Pest	102 288	102 087	101 033	8,8
Közép-Magyarország	228 343	224 659	220 678	7,8
Fejér	41 859	40 517	39 126	9,1
Komárom-Esztergom	29 742	28 936	28 120	8,9
Veszprém	34 708	33 268	32 090	8,8
Közép-Dunántúl	106 309	102 721	99 336	9,0
Győr-Moson-Sopron	38 082	37 688	36 845	8,4
Vas	24 148	23 558	22 817	8,6
Zala	25 946	25 211	24 346	8,3
Nyugat-Dunántúl	88 176	86 457	84 008	8,4
Baranya	36 494	35 389	34 281	8,6
Somogy	31 374	30 681	30 000	9,1
Tolna	22 971	22 345	21 716	8,9
Dél-Dunántúl	90 839	88 415	85 997	8,8
Borsod-Abaúj-Zemplén	77 537	75 321	74 786	10,2
Heves	29 177	28 679	28 272	8,8
Nógrád	20 115	19 624	19 086	8,8
Észak-Magyarország	126 829	123 624	122 144	9,6
Hajdú-Bihar	57 298	56 015	54 465	9,9
Jász-Nagykun-Szolnok	41 126	40 054	38 994	9,5
Szabolcs-Szatmár-Bereg	64 661	64 126	62 906	10,8
Észak-Alföld	163 085	160 195	156 365	10,2
Bács-Kiskun	52 494	51 163	49 412	9,2
Békés	36 022	35 042	33 706	8,7
Csongrád	38 289	37 493	36 139	8,5
Dél-Alföld	126 805	123 698	119 257	8,8
Összesen	930 386	909 769	887 785	8,8

(folytatás a következő oldalon)

(a 4.21. táblázat folytatása [1])

Régió, megye	Osztályok száma*		
	2002/03	2003/04	2004/05
Budapest	6 124	5 996	5 914
Pest	4 841	4 863	4 844
Közép-Magyarország	10 965	10 859	10 758
Fejér	2 084	2 051	1 985
Komárom-Esztergom	1 519	1 502	1 457
Veszprém	1 809	1 755	1 706
Közép-Dunántúl	5 412	5 308	5 148
Győr-Moson-Sopron	2 083	2 075	2 004
Vas	1 288	1 249	1 219
Zala	1 390	1 363	1 333
Nyugat-Dunántúl	4 761	4 687	4 556
Baranya	1 895	1 843	1 791
Somogy	1 679	1 655	1 633
Tolna	1 190	1 192	1 137
Dél-Dunántúl	4 764	4 690	4 561
Borsod-Abaúj-Zemplén	4 039	3 944	3 903
Heves	1 552	1 522	1 520
Nógrád	1 106	1 116	1 057
Észak-Magyarország	6 697	6 582	6 480
Hajdú-Bihar	2 714	2 666	2 599
Jász-Nagykun-Szolnok	1 937	1 893	1 857
Szabolcs-Szatmár-Bereg	3 328	3 278	3 227
Észak-Alföld	7 979	7 837	7 683
Bács-Kiskun	2 572	2 532	2 478
Békés	1 780	1 746	1 706
Csongrád	1 793	1 765	1 687
Dél-Alföld	6 145	6 043	5 871
Összesen	46 723	46 006	45 057

(folytatás a következő oldalon)

(a 4.21. táblázat folytatása [2])

Régió, megye	Pedagógusok száma*		
	2002/03	2003/04	2004/05
Budapest	13 964	14 138	13 580
Pest	8 859	9 127	9 020
Közép-Magyarország	22 823	23 265	22 600
Fejér	3 640	3 694	3 545
Komárom-Esztergom	2 796	2 806	2 719
Veszprém	3 288	3 283	3 182
Közép-Dunántúl	9 724	9 783	9 446
Győr-Moson-Sopron	3 815	3 886	3 775
Vas	2 412	2 433	2 342
Zala	2 731	2 687	2 571
Nyugat-Dunántúl	8 958	9 006	8 688
Baranya	3 628	3 641	3 527
Somogy	3 137	3 202	3 129
Tolna	2 378	2 369	2 271
Dél-Dunántúl	9 143	9 212	8 927
Borsod-Abaúj-Zemplén	6 991	6 942	6 873
Heves	2 977	2 951	2 891
Nógrád	1 899	1 921	1 846
Észak-Magyarország	11 867	11 814	11 610
Hajdú-Bihar	5 271	5 250	5 063
Jász-Nagykun-Szolnok	3 571	3 579	3 493
Szabolcs-Szatmár-Bereg	5 900	5 968	5 880
Észak-Alföld	14 742	14 797	14 436
Bács-Kiskun	4 805	4 871	4 699
Békés	3 360	3 360	3 248
Csongrád	3 613	3 676	3 462
Dél-Alföld	11 778	11 907	11 409
Összesen	89 035	89 784	87 116

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2002/2003., 2003/2004. és 2004/2005. évi kötetei; valamint <http://www.ksh.hu/> alapján Garami Erika számításai

* Nappali és felnőttoktatás.

Megjegyzés: A tanulók száma a nappali tagozatra vonatkozik, a pedagógusok és az osztályok száma a nappali és felnőttoktatást is magában foglalja (a feladatellátási hely típusa szerint állnak rendelkezésre az adatok).

4.22. táblázat

A fajlagosok alakulása az általános iskolai oktatásban*, 1960/61, 1970/71, 1980/81, valamint 1990/91 és 2004/05 között

Tanév	Egy iskolára	Egy osztályteremre	Egy osztályra	Egy pedagógusra	Egy osztályteremre jutó osztályok száma	Egy pedagógusra, a napközis beosztásban dolgozók nélkül
	jutó tanulók száma					
1960/61	220,3	45,4	29,5	24,0	1,5	n. a.
1970/71	204,2	34,6	25,5	17,4	1,4	n. a.
1980/81	315,3	31,8	25,1	14,8	1,3	n. a.
1990/91	313,2	23,4	22,4	12,0	1,1	15,3
1991/92	291,2	22,1	21,3	11,6	1,0	14,8
1992/93	274,7	21,0	20,6	11,3	1,0	14,2
1993/94	260,5	20,1	20,2	10,8	0,9	13,5
1994/95	249,8	19,3	19,8	10,4	0,9	13,1
1995/96	246,5	19,0	20,1	10,6	0,9	13,2
1996/67	246,3	18,9	20,3	10,9	0,9	13,5
1997/98	246,3	18,7	20,2	10,9	0,9	13,6
1998/99	247,6	18,5	20,1	10,9	0,9	13,6
1999/00	248,8	18,5	20,3	10,8	0,9	13,6
2000/01**	247,2	22,0	20,0	10,7	1,1	n. a.
2001/02	245,1	21,9	19,8	10,5	1,1	n. a.
2002/03	245,3	21,8	19,9	10,4	1,1	n. a.
2003/04	242,7	21,6	19,8	10,1	1,1	11,9
2004/05	240,6	21,3	19,7	10,2	1,1	11,9

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005 alapján Garami Erika számításai

* A gyógypedagógiai képzéssel együtt. Iskola alatt a feladatellátási hely értendő. A tanulók száma a nappali tagozatra vonatkozik, a pedagógusok, az osztályok, valamint az osztálytermek száma a nappali és felnőttoktatásért is magában foglalja (a feladatellátási hely típusa szerint állnak rendelkezésre az adatok).

** A 2000/2001. tanévre vonatkozó adatok a 98%-os felmérés és a trend alapján becsültek az OM által.

4.23. táblázat

Az általános iskolai oktatást (is) folytató intézmények főbb jellemzői iskolanagyság szerint, 1999/00, valamint 2001/02 és 2004/05 között

Iskolanagyság	1999/00			2001/02			2002/03		
	Intézmények száma	Aránya	Átlagos osztálylétszám	Intézmények száma	Aránya	Átlagos osztálylétszám	Intézmények száma	Aránya	Átlagos osztálylétszám
20 fő alatt	175	4,7	9,2	116	3,4	8,8	121	3,5	10,2
21–100	738	20,0	12,4	579	16,9	11,1	582	17,1	12,6
101–200	974	26,4	18,4	936	27,3	16,6	932	27,3	17,1
201–300	511	13,8	20,6	503	14,7	19,5	513	15,0	20,3
301–500	752	20,3	22,7	737	21,5	22,1	739	21,7	22,8
501–800	494	13,4	24,4	479	14,0	23,8	464	13,6	24,2
801–1000	44	1,2	25,5	59	1,7	23,9	52	1,5	24,9
1001–1200	6	0,2	26,1	10	0,3	23,5	7	0,2	25,5
1201–	2	0,1	24,0	4	0,1	23,6	3	0,1	24,4
Összesen/átlag	3696	100,0	21,4	3423	100,0	18,2	3413	100,0	19,4

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Iskolanagyság	2003/04			2004/05		
	Intézmények száma	Aránya	Átlagos osztálylétszám	Intézmények száma	Aránya	Átlagos osztálylétszám
20 fő alatt	114	3,4	10,2	108	3,3	7,6
21–100	603	17,9	12,2	580	17,7	12,9
101–200	932	27,7	15,3	938	28,6	15,2
201–300	480	14,3	17,4	459	14,0	17,2
301–500	751	22,3	19,7	727	22,1	19,4
501–800	419	12,5	20,1	396	12,1	20,1
801–1000	51	1,5	19,9	57	1,7	19,7
1001–1200	9	0,3	19,4	10	0,3	18,8
1201–2014	6	0,2	17,3	10	0,3	15,7
Összesen/átlag	3365	100,0	16,9	3285	100,0	16,8

Forrás: OM 1999/2000. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Szalay Lászlóné számításai; OM 2001/2002., 2002/2003., 2003/2004. és 2004/2005. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

4.24. táblázat

A) Általános iskolák, tanulók, pedagógusok száma, aránya fenntartók szerint, 2001/02

Megnevezés	Intézmény	Intézmény, %	Feladatellátási hely, db	Feladatellátási hely, %	Tanuló, fő	Tanuló, %	Pedagógus, fő	Pedagógus, %	Tanuló/pedagógus
Települési önkormányzat	2 893	84,5	3 289	85,4	815 884	86,2	76 175	84,4	10,7
Megyei önkormányzat	197	5,8	214	5,6	46 774	4,9	5 654	6,3	8,3
Központi költségvetés	99	2,9	108	2,8	38 770	4,1	3 661	4,1	10,6
Egyház	144	4,2	150	3,9	35 671	3,8	3 602	4,0	9,9
Alapítvány, magánszemély	66	1,9	67	1,7	6 758	0,7	852	0,9	7,9
Egyéb	24	0,7	24	0,6	3 180	0,3	350	0,4	9,1
Összesen	3 423	100,0	3 852	100,0	947 037	100,0	90 294	100,0	10,5

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002

B) Általános iskolák, tanulók, pedagógusok száma, aránya fenntartók szerint, 2002/03

Megnevezés	Intézmény	Intézmény, %	Feladatellátási hely, db	Feladatellátási hely, %	Tanuló, fő	Tanuló, %	Pedagógus, fő	Pedagógus, %	Tanuló/pedagógus
Települési önkormányzat	2 906	84,9	3 244	85,5	808 633	86,7	75 246	84,5	10,7
Megyei önkormányzat	192	5,6	208	5,5	45 632	4,9	5 613	6,3	8,1
Központi költségvetés	84	2,5	96	2,5	32 192	3,4	3 101	3,5	10,4
Egyház	150	4,4	155	4,1	37 009	4,0	3 780	4,2	9,8
Alapítvány, magánszemély	68	2,0	69	1,8	7 360	0,8	993	1,1	7,4
Egyéb	21	0,6	21	0,6	2 345	0,3	302	0,3	7,8
Összesen	3 421	100,0	3 793	100,0	933 171	100,0	89 035	100,0	10,5

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2002/2003

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

C) Általános iskolák, tanulók, pedagógusok száma, aránya fenntartók szerint, 2003/04

Megnevezés	Intézmény	Intézmény, %	Feladatellátási hely, db	Feladatellátási hely, %	Tanuló, fő	Tanuló, %	Pedagógus, fő	Pedagógus, %	Tanuló/pedagógus
Települési önkormányzat	2 856	84,6	3 196	85,3	792 575	86,8	76 001	84,6	10,4
Megyei önkormányzat	188	5,6	203	5,4	41 896	4,6	5 322	5,9	7,9
Központi költségvetés	76	2,3	79	2,1	28 859	3,2	2 853	3,2	10,1
Egyház	156	4,6	165	4,4	38 158	4,2	4 102	4,6	9,3
Alapítvány, magánszemély	71	2,1	72	1,9	7 917	0,9	1 124	1,3	7,0
Egyéb	28	0,8	33	0,9	3 554	0,4	382	0,4	9,3
Összesen	3 375	100,0	3 748	100,0	912 959	100,0	89 784	100,0	10,2

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2003/2004

D) Általános iskolák, tanulók, pedagógusok száma, aránya fenntartók szerint, 2004/05

Megnevezés	Intézmény	Intézmény, %	Feladatellátási hely, db	Feladatellátási hely, %	Tanuló, fő	Tanuló, %	Pedagógus, fő	Pedagógus, %	Tanuló/pedagógus
Települési önkormányzat	2 792	84,8	3 151	85,4	778 585	87,4	74 194	85,2	10,5
Megyei önkormányzat	182	5,5	203	5,5	38 647	4,3	5 073	5,8	7,6
Központi költségvetés	54	1,6	55	1,5	20 189	2,3	2 022	2,3	0,0
Egyház	165	5,0	174	4,7	39 811	4,5	4 225	4,8	9,4
Alapítvány, magánszemély	70	2,1	71	1,9	8 769	1,0	1 162	1,3	7,5
Egyéb	30	0,9	36	1,0	4 550	0,5	440	0,5	10,3
Összesen	3 293	100,0	3 690	100,0	890 551	100,0	87 116	100,0	10,2

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005

4.25. táblázat

Az általános iskolai feladatellátási helyek első évfolyamán tanulók korcsoport szerinti összetétele, nappali tagozaton, 1991/92–1999/00 és 2001/02 és 2004/05 között (gyógypedagógiai oktatás nélkül)

Tanév	6 évesnél fiatalabb	6 éves	7 éves	8 éves	9 éves és idősebb	Összesen
1991/92	6 645	103 377	13 938	1 804	494	126 258
1992/93	5 777	106 763	15 160	1 730	422	129 852
1993/94	4 463	102 959	16 115	1 734	408	125 679
1994/95	3 511	102 686	17 606	1 818	412	126 033
1995/96	2 699	99 851	18 867	1 795	785	123 997
1996/97	2 375	100 328	19 614	1 785	442	124 544
1997/98	2 297	101 846	20 630	1 954	487	127 214
1998/99	2 066	98 514	22 696	2 099	500	125 875
1999/00	1 612	94 257	22 983	2 077	495	121 424
2001/02*	–	28 795	74 868	7 509	972	112 144
2002/03	–	28 237	75 606	7 494	1 008	112 345
2003/04	–	25 228	70 670	7 143	979	104 020
2004/05	–	23 231	69 202	7 563	1 025	101 021

Forrás: OM oktatási statisztikái; OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika és Könyvesi Tibor számításai; OM 2002/2003., 2003/2004. és 2004/2005. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

*Az új statisztikai adatfelvétel szerinti bontás. A lényeges eltérés oka, hogy korábban a tanévhez, illetve a beiskolázással kapcsolatos időpontokhoz volt igazítva a korév, jelenleg pedig naptári év szerint történik a felmérés.

4.26. táblázat

Az általános iskolai feladatellátási helyek* első évfolyamán tanulók életkori megoszlása, megyénként, 2001 és 2004 (%)

Régió/megye	2001			2004		
	6 éves	7 éves	8 éves és idősebb	6 éves	7 éves	8 éves és idősebb
<i>Közép-Magyarország</i>						
Budapest	23,5	69,0	7,5	22,3	70,6	7,1
Pest	26,5	65,0	8,5	25,0	66,6	8,5
<i>Dél-Alföld</i>						
Bács-Kiskun	23,1	66,2	10,7	22,8	66,0	11,2
Csongrád	26,8	68,0	5,2	24,1	68,9	7,0
Békés	28,3	63,9	7,8	26,2	66,2	7,5
<i>Észak-Magyarország</i>						
Borsod-Abaúj-Zemplén	24,9	62,5	12,6	19,6	65,5	14,9
Heves	22,1	68,5	9,4	20,3	68,1	11,5
Nógrád	24,5	62,9	12,6	24,4	62,0	13,6
<i>Észak-Alföld</i>						
Hajdú-Bihar	23,4	65,9	10,7	21,5	67,5	11,1
Jász-Nagykun-Szolnok	27,7	63,1	9,2	23,2	65,8	11,0
Szabolcs-Szatmár-Bereg	25,2	61,8	13,0	22,4	65,3	12,4
<i>Dél-Dunántúl</i>						
Baranya	25,4	65,3	9,3	21,6	68,2	10,2
Tolna	22,1	66,7	11,2	16,6	71,7	11,7
Somogy	24,9	63,6	11,5	21,9	65,5	12,6
<i>Közép-Dunántúl</i>						
Komárom-Esztergom	24,7	68,6	6,7	23,1	69,9	7,0
Fejér	25,8	65,7	8,5	23,3	66,4	10,3
Veszprém	25,1	68,3	6,6	20,3	71,0	8,7
<i>Nyugat-Dunántúl</i>						
Győr-Moson-Sopron	24,8	68,1	7,1	23,9	70,0	6,1
Vas	24,9	66,2	8,9	20,9	71,1	8,0
Zala	25,9	66,9	7,2	24,6	66,6	8,9
Országos átlag	24,9	65,7	9,3	22,5	67,6	10,0

Forrás: OM 2001/2002. és 2004/2005. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

* Nappali és felnőttoktatásban, gyógypedagógiai oktatással együtt.

4.27. táblázat

Tanév eleji létszám az általános iskolai évfolyamokon, nappali tagozaton 1990/91–1999/00 és 2001/02–2004/05 (gyógypedagógiai oktatás nélkül)

Tanév	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Már gimnáziumi programban tanul [*]
1990/91	125 665	123 804	127 388	129 934	148 869	154 853	159 432	160 702	
1991/92	126 258	120 672	123 177	127 664	132 263	146 850	151 559	152 770	
1992/93	129 852	120 780	120 058	123 419	129 722	130 838	143 927	145 570	
1993/94	125 679	123 813	119 931	120 023	125 160	128 187	128 134	138 489	
1994/95	126 033	120 097	122 908	120 034	121 948	124 557	126 038	123 680	
1995/96	123 997	120 779	119 519	123 036	121 835	121 196	122 583	121 861	
1996/97	124 544	118 662	119 814	119 422	124 619	121 161	119 438	118 338	
1997/98	127 214	119 077	117 845	119 852	121 036	124 031	119 315	115 171	
1998/99	125 875	121 613	118 250	117 832	121 515	120 669	122 097	115 180	
1999/00	121 424	120 653	121 012	118 218	119 599	121 090	119 135	118 146	
2001/02	112 144	120 044	114 750	119 510	118 319	115 512	107 757	105 367	10 132
2002/03	112 345	107 606	111 588	114 515	117 662	117 789	108 214	103 731	9 925
2003/04	104 020	107 783	106 912	111 306	112 542	116 445	110 826	104 464	10 037
2004/05	101 021	100 410	107 358	107 114	109 515	111 872	110 476	107 164	10 174

Forrás: OM oktatási statisztikái; OM 2001/2002., 2002/2003., 2003/2004. és 2004/2005. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

*2000-ig benne vannak az általános iskolai létszámadatokban.

4.28. táblázat

Évfolyamismétlők aránya évfolyamonként az általános iskolai oktatásban, nappali tagozaton, 1990/91–1999/00 és 2001/02–2004/05(%) (gyógypedagógiai oktatás nélkül)

Tanév	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1990/91	4,8	2,8	2,5	2,8	4,2	3,8	2,8	0,4	–	–
1991/92	4,5	2,6	2,3	2,5	4,2	3,6	2,8	0,5	–	–
1992/93	4,3	2,3	2,0	2,1	3,6	3,6	2,6	0,5	–	–
1993/94	4,5	2,1	1,8	1,9	3,3	3,2	2,6	0,4	–	–
1994/95	4,3	2,2	1,6	1,7	3,2	3,2	2,5	0,5	–	–
1995/96	4,0	1,9	1,6	1,7	3,1	3,2	2,4	0,5	–	–
1996/97	3,9	2,0	1,5	1,6	2,8	3,1	2,5	0,5	–	–
1997/98	3,9	1,9	1,5	1,7	2,9	3,0	2,5	0,6	1,0	0,6
1998/99	4,0	1,8	1,5	1,6	2,9	3,1	2,3	0,5	1,5	1,4
1999/00	3,9	1,9	1,4	1,5	2,8	2,9	2,4	0,5	5,9	0,3
2001/02	4,2	1,9	1,4	1,7	2,7	3,0	2,7	0,6	4,6	0,0
2002/03	4,1	1,9	1,5	1,3	2,9	2,9	2,8	0,7	–	–
2003/04	3,9	1,5	1,3	1,1	2,6	2,4	2,4	0,6	–	–
2004/05	3,9	1,6	1,2	1,0	2,7	2,4	2,7	0,6	–	–

Forrás: OM oktatási statisztikái; OM 1999/2000., 2001/2002., 2002/2003., 2003/2004. és 2004/2005. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

Megjegyzés: Az évfolyamismétlőknek az adott évfolyamon részt vevőkhöz viszonyított aránya.

4.29. táblázat

Az évfolyamismétlők aránya megyénként az összes feladatellátási helyen*, 2001 és 2004 (%)

Megye	2001	2004
Bács-Kiskun	2,5	2,3
Baranya	2,8	2,2
Békés	1,7	1,5
Borsod-Abaúj-Zemplén	4,0	3,9
Budapest	1,9	1,6
Csongrád	1,8	1,6
Fejér	2,4	2,1
Győr-Moson-Sopron	1,8	1,8
Hajdú-Bihar	3,0	2,4
Heves	2,2	2,3
Jász-Nagykun-Szolnok	2,7	2,2
Komárom-Esztergom	2,5	2,6
Nógrád	3,1	3,1
Pest	2,4	2,0
Somogy	2,2	2,1
Szabolcs-Szatmár-Bereg	3,3	2,9
Tolna	2,9	2,3
Vas	1,5	1,3
Veszprém	2,3	2,2
Zala	1,9	1,7
Országos átlag	2,5	2,2

Forrás: OM 2001/2002. és 2004/2005. évi oktatásstatistikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

* Nappali és felnőttoktatásban, gyógypedagógiai oktatással együtt.

4.30. táblázat

Az általános iskola 8. évfolyama után a középfokú intézményekbe 1., 2. és 3. helyen történő jelentkezések száma, valamint azoknak a programoknak a megoszlása, ahova végül is felvették a jelentkezőket, 2004

Jelentkezés programtípusa	1. helyen	2. helyen	3. helyen	Felvették
	jelentkezett			
4 évfolyamos gimnázium	35 984	32 828	28 699	30 863
Szakközépiskola	45 681	41 029	36 100	42 128
Szakiskola	23 505	25 471	20 120	24 623
Nem vették fel első körben	–	–	–	7 556
Összesen	105 170	99 328	84 919	105 170

Forrás: KIFIR 2004. évi adatbázisa alapján Garami Erika számításai

4.31. táblázat

A közvélemény alakulása arról, hogy a gyermekek hány éves korukban kezdjék a középiskolát, 1995, 1999, 2002 és 2005 (%)

A középiskolába lépés ideje	1995	1999	2002	2005
4. osztály után	10	7	5	5
6. osztály után	16	16	18	20
8. osztály után	46	61	65	61
10. osztály után	9	7	0	0
18 éves koráig járjon egy iskolába	7	1	6	7
Nem tudja	12	8	7	7

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 1995, 1999, 2002 és 2005

A feltett kérdés: „Véleménye szerint ideális esetben hány éves korban kellene a gyerekeknek általános iskolából középiskolába menniük?”

4.32. táblázat

A jobb képességű tanulóknak a szerkezetváltó gimnáziumokba való továbblépésének támogatottsága a közvéleményben legmagasabb iskolai végzettség szerint, 2005

Vélemény	Max. 8 általános	Szaktanulás	Érettségi	Felsőfok	Összesen
Nem tudja	20	7	9	8	13
Inkább támogatja	36	61	63	63	52
Inkább ellenzi	44	31	28	28	35
Összesen	100	100	100	100	100

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 2005

A feltett kérdés: „Néhány éve lehetőség van arra, hogy a jobb képességű tanulók 10-12 éves korban átmenjenek az általános iskolából a középiskolába (6/8 osztályos gimnázium). Van aki támogatja, és van aki ellenzi ezt. Ön személy szerint inkább támogatja, vagy inkább ellenzi ezt a megoldást?”

4.33. táblázat

A lakosság véleménye arról, hogy milyen középfokú iskolában érdemes a leginkább tovább tanulni, 1999, 2002 és 2005 (%)

A középfokú képzés típusa	1999	2002	2005
Gimnázium	19	23	21
Szakközépiskola	44	50	43
Szakiskola	8	10	20
Nincs jelentősége	19	12	11
Nem tudja	10	5	5

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 1999, 2002 és 2005

A feltett kérdés: „Ön szerint milyen típusú iskolába érdemes leginkább továbbtanulniuk ma a gyerekeknek?”

4.34. táblázat

Továbbtanulási preferenciák településtípus szerint a közvéleményben, 2005

Továbbtanulási irányok	Település típusa				Összesen
	Budapest	Megyei jogú város	Egyéb város	Község, tanya	
Nem tudja megítélni	6,3	5,4	6,9	2,4	4,9
Gimnáziumban	29,3	32,2	13,1	16,0	20,7
Szakközépiskolában	42,5	42,9	46,9	41,3	43,3
Szakiskolában	13,8	10,7	20,7	26,9	19,8
Nincs jelentősége annak, hogy ki milyen iskolában tanul	7,5	8,3	12,0	12,8	10,8
Nem volt válasz	0,6	0,5	0,4	0,5	0,5
Összesen (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Összesen (N)	174	205	275	368	1022

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 2005

A feltett kérdés: „Ön szerint milyen típusú iskolába érdemes leginkább továbbtanulniuk ma a gyerekeknek?”

4.35. táblázat

Továbbtanulási preferenciák a közvéleményben a legmagasabb iskolai végzettség szerint, 2005

Továbbtanulási irányok	Max. általános iskola	Szakiskola	Középiskola	Felsőfok
Nem tudja megítélni	4,6	5,0	5,4	5,5
Gimnáziumban	12,4	18,4	28,5	33,8
Szakközépiskolában	36,2	47,5	47,7	49,7
Szakiskolában	32,5	18,0	9,0	4,8
Nincs jelentősége	13,6	11,1	9,0	5,5
Nem volt válasz	0,7	0,0	0,4	0,7
Összesen (%)	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 2005

A feltett kérdés: „Ön szerint milyen típusú iskolába érdemes leginkább továbbtanulniuk ma a gyerekeknek?”

4.36. táblázat

Óvodások, tanulók és hallgatók létszámának megoszlása fenntartók szerint, 2004/2005 (%)

A képzés helye	Állami-önkormányzati fenntartás				Nem állami fenntartás				Összesen
	Települési önkormányzat	Megyei önkormányzat	Központi költségvetési szerv	Együtt	Egyház	Alapítvány	Egyéb	Együtt	
Óvoda	90,9	2,9	1,5	95,2	2,5	1,8	0,6	4,8	100,0
Általános iskola	87,4	4,3	2,3	94,0	4,5	1,0	0,5	6,0	100,0
Szakiskola	52,6	32,7	2,2	87,5	2,4	7,3	2,8	12,5	100,0
Speciális szakiskola	38,6	53,3	0,0	91,9	1,9	6,2	0,0	8,1	100,0
Gimnázium	55,7	15,7	3,3	74,7	13,8	4,3	7,2	25,3	100,0
Szakközépiskola	46,0	33,4	3,3	82,7	2,0	10,8	4,4	17,2	100,0
Felsőoktatás	0,0	0,0	86,3	86,3	5,4	8,3	0,0	13,7	100,0

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005

4.37. táblázat

Az osztályok száma programonként a középfokú oktatásban, nappali tagozaton 1960/61, 1970/71, 1980/81, 1985/86–1999/00, valamint 2001/02–2004/05 (gyógypedagógiai oktatás nélkül)

Tanév	Gimnázium	Kisgimnáziumi osztályok száma	Összes osztály	Szak-középiskola	Szak-munkás-képző, szakiskola	Gép- és gyorsíró iskola*	Egészségügyi szakiskola*	Speciális szakiskola**	Összesen
1960/61	3 151	–	3 151	1 334	–	–	–	–	4 485
1970/71	3 702	–	3 702	3 228	7 530	–	–	–	14 460
1980/81	2 930	–	2 930	3 678	5 529	280	–	–	12 417
1985/86	3 331	–		4 101	6 309	276	160	–	14 177
1986/87	3 379	–		4 187	6 312	275	158	–	14 311
1987/88	3 463	–		4 312	6 367	268	162	–	14 572
1988/89	3 568	–		4 515	6 564	266	169	–	15 082
1989/90	3 793	–		5 037	6 909	242	191	–	16 172
1990/91	3 988	–		5 457	7 199	220	196	23	17 083
1991/92	4 211	125	4 336	5 874	7 036	201	195	238	17 755
1992/93	4 409	233	4 642	6 201	6 648	161	166	589	18 174
1993/94	4 476	408	4 884	6 497	6 182	131	134	747	18 167
1994/95	4 579	648	5 227	6 771	5 824	125	115	743	18 157
1995/96	4 662	809	5 471	7 292	5 490	103	72	644	18 263
1996/97	4 800	897	5 697	7 720	5 088	81	41	533	18 213
1997/98	4 866	961	5 827	8 016	4 767	54	31	478	18 212
1998/99	4 956	1 031	5 987	8 355	4 044	35	16	339	18 745
1999/00	5 064	1 047	6 111	8 671	4 012	26	14	313	18 100
2001/02	5 446	964	6 410	8 873		4 816		559	20 568
2002/03	5 487	938	6 425	8 877		4 684		574	20 560
2003/04	5 619	952	6 571	9 329		4 723		638	21 261
2004/05	5 741	953	6 694	9 347		4 823		657	21 521

Forrás: OM oktatási statisztikái; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 1999/2000; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005; OM 2002/2003., 2003/2004. és 2004/2005. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

* Az egészségügyi szakiskolák 1975-től, a gép- és gyorsíró iskolák 1976-tól tartoznak az oktatási rendszer intézményei közé.

** 2000/01-ig épek, attól kezdve nem épek részére.

Megjegyzés: Mivel a speciális szakiskolai képzés egésze gyógypedagógiai tanterv szerint történik, ezért ebben a programtípusban az osztályok összes számát vettük figyelembe.

4.38. táblázat

A középfokú oktatásban tanító (főállású) pedagógusok száma programonként, nappali tagozaton (gyógypedagógiai oktatás nélkül), 1960/61, 1970/71, 1980/81, 1985/86–1999/00, valamint 2002/03 és 2004/05 között

Tanév	Gimnázium	Szakközép-iskola	Szaktanulmány-képző, szakiskola	Gép- és gyorsíró szakiskola	Egészségügyi szakiskola	Speciális szakiskola évek részére*	Összesen
1960/61	5 855	2 923	3 584		–		12 362
1970/71	7 037	6 405	8 487		–		21 929
1980/81	6 639	8 821	10 673		623		26 756
1985/86	7 923	9 976	11 505	236	385	–	30 025
1986/87	8 286	10 241	11 591	253	383	–	30 754
1987/88	8 646	10 538	11 651	258	404	–	31 497
1988/89	9 103	10 981	11 745	288	434	–	32 551
1989/90	9 656	11 769	12 044	303	504	–	34 276
1990/91	10 246	12 656	12 060	221	498	n.a.	35 681
1991/92	10 732	13 285	11 766	215	441	261	36 700
1992/93	11 290	13 983	11 451	181	369	505	37 779
1993/94	11 959	14 862	11 251	173	325	760	39 330
1994/95	12 578	15 338	10 939	153	281	871	40 160
1995/96	12 912	15 772	10 284	136	183	796	40 083
1996/97	13 133	16 329	9 223	126	109	706	39 626
1997/98	13 451	16 829	8 641	76	45	577	39 619
1998/99	13 786	17 567	8 213	62	24	478	40 130
1999/00	14 155	18 162	7 919	32	20	379	40 667
2002/03	16 169	18 195	8 222		880		43 466
2003/04	16 563	19 470	8 352		609		44 994
2004/05	16 054	18 529	8 066		984		43 633

Forrás: OM oktatási statisztikái; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 1999/2000., 2001/2002. és 2002/2003. évi kötetei, valamint OM 2004/2005. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

* Mivel a speciális szakiskoláknál a tanulók gyógypedagógiai tanterv szerint tanulnak, a pedagógusok száma értelemszerűen az oktatás egészére vonatkozik.

4.39. táblázat

Az egy osztályra és egy pedagógusra jutó tanulók száma középfokon, programonként, (az 5–8. évfolyamokon zajló gimnáziumi programmal együtt) nappali tagozaton (gyógypedagógiai oktatás nélkül), 1960/61, 1970/71, 1980/81, 1985/86–1999/00, valamint 2002/03 és 2004/05 között

Tanév	Gimnázium		Szakközép-iskola		Szakmunkás-képző, szakiskola		Gép- és gyorsíró szakiskola		Egészségügyi szakiskola		Speciális szakiskola épek részére		Országos átlag (csak középfokú oktatásra)	
	Tan./ oszt.	Tan./ ped.	Tan./ oszt.	Tan./ ped.	Tan./ oszt.	Tan./ ped.	Tan./ oszt.	Tan./ ped.	Tan./ oszt.	Tan./ ped.	Tan./ oszt.	Tan./ ped.	Tan./ oszt.	Tan./ ped.
1960/61	34,8	18,7	34,4	15,7	–	35,0	–	–	–	–	–	–	–	–
1970/71	33,2	17,5	34,2	17,2	29,6	26,3	–	–	–	–	–	–	–	–
1980/81	30,5	13,5	31,0	12,9	28,0	14,4	–	–	–	–	–	–	–	–
1985/86	31,8	13,4	31,7	13,0	28,0	15,3	28,1	32,8	34,3	14,3	–	–	30,0	14,2
1986/87	31,1	12,7	31,4	12,8	27,8	15,1	28,2	30,6	33,4	13,8	–	–	29,7	13,8
1987/88	30,6	12,6	31,0	12,7	27,8	15,2	27,6	28,6	33,4	13,4	–	–	29,2	13,6
1988/89	30,4	11,9	31,0	12,7	28,5	15,9	27,6	25,5	33,4	13,0	–	–	29,4	13,8
1989/90	30,7	12,0	31,2	13,3	29,2	16,7	28,1	22,4	34,2	13,0	–	–	29,8	14,2
1990/91	30,9	12,0	30,9	13,3	29,1	17,4	28,3	28,2	33,4	13,2	29,7	n. a.	29,8	14,4
1991/92	31,0	12,1	30,5	13,5	29,1	17,4	26,9	25,1	32,1	14,2	25,5	23,2	29,5	14,5
1992/93	31,0	12,1	30,0	13,3	28,4	16,5	26,6	23,7	31,1	14,0	24,3	28,3	29,4	14,2
1993/94	30,9	11,6	29,6	12,9	28,2	15,5	26,7	20,2	31,5	13,0	23,2	22,8	29,1	13,5
1994/95	30,7	11,2	29,0	12,8	28,0	14,9	24,1	19,7	28,6	11,7	22,0	18,8	28,8	13,0
1995/96	30,2	10,9	28,6	13,2	28,1	15,0	23,4	16,7	28,5	11,2	21,7	17,6	28,6	13,0
1996/97	29,7	10,7	28,6	13,5	28,3	15,6	23,1	14,8	26,0	9,8	21,8	16,5	28,5	13,1
1997/98	29,1	10,5	28,3	13,5	27,8	15,4	22,9	16,3	23,4	16,1	19,5	16,1	28,1	12,9
1998/99	28,7	10,3	28,1	13,3	27,6	14,6	24,7	13,9	23,0	15,3	21,3	15,2	28,0	12,6
1999/00	28,7	10,3	27,8	13,3	27,3	13,8	25,0	20,3	23,4	16,4	20,8	17,2	27,8	12,4
2002/03	29,0	11,5	27,0	13,2	26,3	15,0	–	–	–	–	12,5	8,2	27,1	12,8
2003/04	29,0	11,5	26,5	12,7	26,1	14,8	–	–	–	–	12,8	17,7	26,8	12,7
2004/05	28,9	12,0	26,2	13,2	25,5	15,3	–	–	–	–	12,7	8,5	26,5	13,1

Forrás: OM oktatási statisztikái; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 1999/2000, valamint OM 2002/2003 és 2004/2005. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

Megjegyzés: A tanulók, az osztályok és a pedagógusok száma a nappali tagozatos, nem gyógypedagógiai tanterv szerinti adatokat foglalja magában. A speciális szakiskoláknál értelemszerűen a tanulók gyógypedagógiai tanterv szerint tanulnak, tehát az osztályok és a pedagógusok száma is az oktatás egészére vonatkozik.

4.40. táblázat

Szakiskolai tanműhelyi képzési helyek számának változása, 1990/91 és 2004/05 között

Tanműhely	Iskolai		Iskolán kívüli		Összesen	
	db	%	db	%	db	%
1990/91	17 885	26	52 338	75	70 223	100
1993/94	32 269	48	35 237	52	67 506	100
1997/98	36 779	59	25 685	41	62 464	100
1999/00	33 264	64	18 887	36	52 151	100
2001/02	27 025	50,3	26 712	49,7	53 737	100
2002/03	27 832	52,4	25 270	47,6	53 102	100
2003/04	26 597	50,8	25 757	49,2	52 354	100
2004/05	26 885	51,8	25 049	48,2	51 934	100

Forrás: Benedek, 1999; OM oktatási statisztikái; OM Statisztikai tájékoztató, Középfokú oktatás 1999/2000; OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Mártonfi György számításai; OM 2002/2003., 2003/2004. és 2004/2005. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

4.41. táblázat

A)

A nappali tagozatos tanulók megoszlása a gyakorlati képzés helyszíne és formája szerint, 2001/02

Tanulók száma	Szakközép-iskola	Szakiskola	Speciális szakiskola
Csak iskolai tanműhelyben, csoportos formában	45 938	27 025	2 062
Csak iskolai tanműhelyben, %	73,1	39,8	62,6
Csak iskolán kívüli tanműhelyben, csoportos formában	862	8 462	786
Csak iskolán kívüli egyéb munkahelyen, csoportos formában	2 678	4 420	168
Csak iskolán kívül, nem csoportos formában	4 041	13 830	141
Csak iskolán kívül összesen	7 581	26 712	1 095
Csak iskolán kívül összesen, %	12,1	39,4	33,3
Iskolai és iskolán kívüli tanműhelyi képzési helyen, csoportos formában	3 651	7 443	79
Iskolai tanműhelyi képzési helyen és iskolán kívüli egyéb formában	5 665	6 655	56
Részben iskolában, részben iskolán kívül – összesen	9 316	14 098	135
Részben iskolában, részben iskolán kívül – összesen, %	14,8	20,8	4,1
Mindösszesen	62 835	67 835	3 292
Mindösszesen, %	100,0	100,0	100,0

Forrás: OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika és Mártonfi György számításai

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

B)

A nappali tagozatos tanulók megoszlása a gyakorlati képzés helyszíne és formája szerint, 2004/05

Tanulók száma	Szakközép-iskola	Szakiskola	Speciális szakiskola
Csak iskolai tanműhelyben, csoportos formában	41 682	26 885	2 685
Csak iskolai tanműhelyben, %	62,0	39,9	65,6
Csak iskolán kívüli tanműhelyben, csoportos formában	1 436	8 261	743
Csak iskolán kívüli egyéb munkahelyen, csoportos formában	1 358	3 245	230
Csak iskolán kívül, nem csoportos formában	4 609	13 543	70
Csak iskolán kívül összesen	7 403	25 049	1 043
Csak iskolán kívül összesen, %	11,0	37,2	25,5
Iskolai és iskolán kívüli tanműhelyi képzési helyen, csoportos formában	4 271	4 867	173
Iskolai tanműhelyi képzési helyen és iskolán kívüli egyéb formában	6 106	9 793	60
Részben iskolában, részben iskolán kívül – összesen	10 377	14 660	233
Részben iskolában, részben iskolán kívül – összesen, %	15,4	21,8	5,7
Egyéb formában (iskolai környezetben csoportos vagy nem csoportos formában)	7 771	795	129
Egyéb formában, %	11,6	1,2	3,2
Mindösszesen	67 233	67 389	4 090
Mindösszesen, %	100,0	100,0	100,0

Forrás: OM 2004/2005. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

4.42. táblázat

A tanulók beiskolázásánál érvényesített szempontok a felső középfokú oktatásban az igazgatók válasza alapján az OECD-országokban, 2001 (%) (tanulólétszám-arányosan)

OECD-országok	Meghatározott körzeten belüli lakóhely			A tanulók tanulmányi teljesítménye			Felvételi vizsga			Az előző oktatási szinten működő iskola ajánlása		
	Soha	Néha	Mindig	Soha	Néha	Mindig	Soha	Néha	Mindig	Soha	Néha	Mindig
Belgium (flamand) ¹	92	5	3	16	28	56	94	6	n	14	37	49
Dánia	55	18	26	19	32	48	33	63	3	19	28	53
Dél-Korea	34	13	53	17	10	74	55	8	37	63	11	26
Finnország	80	15	4	9	10	81	62	22	15	64	32	4
Franciaország	27	17	57	23	38	38	89	7	4	21	41	38
Írország	76	11	14	56	28	15	93	5	2	42	30	27
Magyarország	67	10	23	7	7	86	45	8	46	58	29	13
Mexikó	65	19	16	22	16	62	11	7	81	66	23	11
Norvégia	31	20	50	5	11	83	92	8	n	64	35	1
Olaszország	56	18	26	51	11	38	53	10	38	48	23	29
Portugália	20	21	59	43	34	23	92	0	8	66	30	4
Spanyolország	32	9	59	78	15	7	76	19	5	81	16	3
Svájc	47	19	33	58	17	25	29	50	22	60	25	15
Svédország	51	18	31	9	18	73	67	31	3	100	n	n
Országok átlaga	52	15	32	30	20	51	64	17	19	55	26	20

(4.42. táblázat folytatása)

OECD-országok	Az iskola filozófiájának szülők általi jóváhagyása			Tanulói érdeklődés			Jelenlegi vagy korábbi tanulók családtagjai preferenciát élveznek		
	Soha	Néha	Mindig	Soha	Néha	Mindig	Soha	Néha	Mindig
Belgium (flamand) ¹	34	18	48	5	30	65	78	16	6
Dánia	95	5	n	15	22	63	81	12	7
Dél-Korea	84	10	6	60	22	18	87	9	4
Finnország	70	8	22	33	52	16	98	1	n
Franciaország	84	7	9	7	27	67	59	30	11
Írország	52	27	21	29	39	32	44	20	36
Magyarország	55	11	34	10	12	77	41	32	28
Mexikó	74	9	17	51	23	26	77	17	6
Norvégia	98	2	n	28	45	26	62	34	4
Olaszország	72	11	18	16	15	68	46	29	25
Portugália	81	13	5	12	34	54	55	30	15
Spanyolország	79	9	13	39	26	35	33	21	46
Svájc	96	3	2	27	31	42	92	6	2
Svédország	100	a	a	16	26	58	100	a	a
Országok átlaga	77	9	14	25	29	46	68	18	14

Forrás: ISUSS adatbázis, 2003

¹ Belgiumban (flamand) a beiskolázási politika inkább az alsó, mint a felső középfokú oktatáshoz kapcsolódik.

A legtöbb esetben az intézménybe a tanulók az alsó középfokú oktatás kezdetén nyerne felvételt.

Magyarázat: a = a kategória nem alkalmazható; n = nulla vagy elhanyagolható.

4.43. táblázat

Évfolyamismétlők aránya a különböző középfokú programok adott évfolyamán tanulók százalékában, nappali tagozaton, 1999/00, valamint 2001/02 és 2004/05 között (%) (gyógypedagógiai oktatás nélkül)

Tanév/Képzési forma	9.	10.	11.	12.
	évfolyam			
1999/00				
Gimnázium	2,5	1,8	1,3	0,3
Szakközépiskola	5,6	3,6	3,5	1,3
Szaktanulmányi képző/Szaktiskola	10,6	2,5	2,5	0,8
2001/02				
Gimnázium	2,6	1,8	1,4	0,4
Szakközépiskola	6,4	4,4	3,7	1,0
Szaktanulmányi képző/Szaktiskola	11,6	4,2	3,2	0,8
2002/03				
Gimnázium	2,7	1,9	1,3	0,3
Szakközépiskola	6,8	5,2	3,7	1,2
Szaktanulmányi képző/Szaktiskola	11,7	4,1	3,9	1,8
2003/04				
Gimnázium	2,6	1,9	1,3	0,3
Szakközépiskola	7,7	5,5	3,8	1,5
Szaktanulmányi képző/Szaktiskola	12,8	4,8	4,3	1,8
2004/05				
Gimnázium	2,2	1,5	1,0	0,2
Szakközépiskola	7,3	5,1	3,9	1,0
Szaktanulmányi képző/Szaktiskola	12,2	4,7	3,8	1,7

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Középfokú oktatás, 1999/2000; OM 2001/2002., 2002/2003., 2003/2004. és 2004/2005. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

4.44. táblázat

Emelt szintű érettségi szervezésének gyakorisága a középfokú képzésben tantárgyanként az iskolaigazgatók válasza szerint, 2005 (%)

Tantárgyak	Gimnáziumi képzés	Szakközépiskolai képzés	Átlag
Biológia	90,9	37,0	60,0
Emberismeret és etika	5,5	0,7	3,2
Ének-zene	22,0	1,4	9,9
Fizika	74,5	42,3	54,8
Földrajz	58,2	23,9	40,6
Informatika/ könyvtárismeret	63,6	54,3	58,4
Kémia	70,0	15,9	37,5
Magyar nyelv és irodalom	97,3	76,1	83,8
Matematika	94,5	80,4	83,8
Művelődéstörténet / filozófia	5,5	0,7	2,5
Rajz	29,1	3,6	14,9
Testnevelés és sport	16,4	10,9	12,1
Történelem	98,2	76,1	83,8
Angol	95,5	80,4	84,4
Német	88,2	76,1	79,0
Francia	32,1	8,7	16,6
Olasz	21,8	2,2	10,5
Latin	7,3	–	3,5
Nemzetiségi nyelvek	2,8	2,2	3,2
Egyéb nyelvek	11,2	3,6	6,4
Egyéb tantárgyból 1	12,1	41,3	26,6
Egyéb tantárgyból 2	5,6	17,4	10,6
Egyéb tantárgyból 3	–	7,2	3,2

Forrás: Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005

A feltett kérdés: „A 2004/2005-ös tanévtől a középiskolás tanulók két szinten tehetnek érettségi vizsgát. Helyi tantervükben mely tantárgyakból vállaltak emelt szintű érettségire való felkészítést?”

4.45. táblázat

Azon középfokú intézmények aránya, amelyek emelt szintű érettségire felkészítőre máshonnan fogadtak diákokat vagy diájkjukat küldték, 2005 (%)

Megnevezés	Gimnáziumi képzés	Szakközépiskolai képzés	Átlag
Nem fogadtak és nem küldtek	64,2	71,5	70,3
Igen, küldtek és is fogadtak is	14,7	12,4	11,5
Csak küldtek	5,5	6,6	7,7
Csak fogadtak	15,6	9,5	10,2
Nem tudja	–	–	0,3
Együtt	100,0	100,0	100,0

Forrás: Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005.

A feltett kérdés: „Előfordult-e, hogy emelt szintű érettségire felkészítő programjukra máshonnan fogadtak diákokat, vagy diájkjukat másik intézmény ilyen jellegű programjára küldték?”

4.46. táblázat

Az érettségizettek és felvételizők összefoglaló adatai, 1990–2004 (ezer fő)

Megnevezés	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000*	2001	2002	2003	2004
Gimnázium nappali tagozatán	24,1	24,6	26,7	31,0	31,0	31,2	32,1	32,7	33,7	32,0	32,2	32,5	33,5	35,0	37,0
Gimnáziumban összesen	27,2	27,5	29,3	34,2	34,4	34,6	35,9	36,4	37,7	36,3	37,1	38,0	40,2	42,7	48,3
Szakközépiskola nappali tagozatán	28,9	29,6	33,0	37,6	37,6	39,1	41,3	42,9	43,9	41,9	40,0	37,9	36,1	36,9	39,6
Szakközépiskolában összesen	40,6	41,0	42,2	46,3	45,8	49,6	52,2	53,8	54,3	53,4	52,1	50,9	50,2	46,5	44,7
Nappali tagozaton összesen	53,0	54,2	59,7	68,6	68,6	70,3	73,4	75,6	77,6	73,9	72,2	70,4	69,6	71,9	76,6
Érettségizett (nappalin) a 18 éves népesség*** %-ában	36,9	35,9	32,8	36,2	37,9	40,4	44,5	48,7	52,7	53,6	52,4	54,5	52,0	53,7	57,3
Felsőfokú intézménybe jelentkező (nappali)	46,8	48,9	59,1	71,7	79,8	86,5	79,4	81,9	81,1	82,8	82,9	84,4	89,0	87,1	95,8
Felsőfokú intézménybe felvett (nappali)	16,8	20,3	24,0	28,2	29,9	35,1	38,4	40,3	43,6	44,5	45,5	49,9	52,5	52,7	55,2
Felvettek a jelentkezők %-ában	36,0	41,6	40,6	39,3	37,5	40,5	48,4	49,3	53,8	53,8	54,9	59,1	59,1	60,5	57,6
Felvettek a nappali tagozaton a(z) (nappalin) érettségizettek %-ában	31,7	37,5	40,3	40,8	43,4	50,0	52,3	54,1	56,2	60,2	63,0	70,8	75,5	73,3	72,1
Nappali tagozatos hallgatók a 18–22 éves népesség*** %-ában	8,5	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	11,9	12,9	14,1	15,3	17,5	19,0	24,7	25,9	27,5	28,5

Forrás: Magyar statisztikai évkönyv. 1990–2001; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005; OM Statisztikai tájékoztató, Felsőoktatás 2004/2005

* A 2000. tanévre vonatkozó adatok a 98%-os felmérés és a trend alapján becsültek az OM által.

** A 18 éves népesség számát 2002-től a 2001. évi népszámlálás alapján számoltuk.

*** A 18–22 éves népesség számát 2002-től a 2001. évi népszámlálás alapján számoltuk.

4.47. táblázat

A felsőfokú oktatásba és a felsőfokú szakképzésbe kerülők száma, 2005

Hallgatók	Felsőfokú szakképzés	Felsőfokú oktatás
Nappali hallgató	4 223	58 303
Esti hallgató	67	1 607
Levelező hallgató	1 204	34 676
Középiskolai felsőfokú szakképzésbe beiratkozók*	9 000	9 000
Összesen	14 494	103 586
Az összes hallgató arányában (%)	14,0	100,0

Forrás: Sediviné, 2006 és[online:] {http://www.om.hu/letolt/statisztika/statisztika_elozetes_051215.xls}

* Becsült adat.

4.48. táblázat

Képzésenkénti indítási engedélyek száma a felsőfokú szakképzésben, 1997–2004

Képzés neve	Szakma-csoport száma	Szakterület	Közép-iskola	Felső-oktatási intézmény	Összesen
Számviteli szakügyintéző	15	Gazdasági szolgáltatási	75	11	86
Pénzügyi szakügyintéző	15	Gazdasági szolgáltatási	69	11	80
Idegenforgalmi szakmenedzser	18	Gazdasági szolgáltatási	60	15	75
Kereskedelmi szakmenedzser	17	Gazdasági szolgáltatási	42	7	49
Informatikai statisztikus és gazdasági tervező	7	Műszaki	33	14	47
Banki szakügyintéző	15	Gazdasági szolgáltatási	34	6	40
Intézményi kommunikátor	4	Humán	28	11	39
Jogi asszisztens	16	Gazdasági szolgáltatási	34	2	36
Gazdálkodási menedzserasszisztens	15	Gazdasági szolgáltatási	25	6	31
Műszaki informatikai mérnökasszisztens	7	Műszaki	22	5	27
Villamos mérnökasszisztens	6	Műszaki	20	4	24
Logisztikai műszaki menedzserasszisztens	17	Gazdasági szolgáltatási	14	9	23
Gépipari mérnökasszisztens	5	Műszaki	17	6	23
Vendéglátó szakmenedzser	18	Gazdasági szolgáltatási	14	7	21
Agrárkereskedelmi menedzserasszisztens	20	Agrár	14	4	18
Élelmiszeripari menedzser	21	Agrár	13	2	15
Ifjúságsegítő	3	Humán	3	10	13
Hulladékgazdálkodási technológus	20	Agrár	7	5	12
Projektmenedzserasszisztens	15	Gazdasági szolgáltatási	8	4	12
Kis- és középvállalkozási menedzser	15	Gazdasági szolgáltatási	9	3	12
Könnyűipari mérnökasszisztens	10	Műszaki	11	1	12
Szülésznő	1	Humán	6	5	11
Európai uniós üzleti szakügyintéző	17	Gazdasági szolgáltatási	10	1	11
Reklámszervező szakmenedzser	17	Gazdasági szolgáltatási	6	4	10
Médiatechnológus asszisztens	3	Humán	4	5	9
Mezőgazdasági menedzserasszisztens	20	Agrár	4	5	9

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Képzés neve	Szakma- csoport száma	Szakterület	Közép- iskola	Felső- oktatási intézmény	Összesen
Titkárságvezető	16	Gazdasági szolgáltatási	6	3	9
Külgazdasági üzletkötő	17	Gazdasági szolgáltatási	8	1	9
Nemzetközi szállítmányozási és logisztikai szakügyintéző	17	Gazdasági szolgáltatási	8	1	9
Csecsemő- és kisgyermeknevelő, -gondozó	2	Humán	2	4	6
Faipari termelésszervező	17	Gazdasági szolgáltatási	5	1	6
Képzési szakasszisztens	3	Humán	1	4	5
Képi diagnosztikai és intervencióss asszisztens	1	Humán	2	3	5
Üzletviteli szakmenedzser	17	Gazdasági szolgáltatási	2	3	5
Vadgazdálkodási technológus	20	Agrár	3	2	5
Vegyészmérnök asszisztens	8	Műszaki	3	1	4
Moderátor	4	Humán	2	1	3
Sajtótechnikus	4	Humán	2	1	3
Sportkommunikátor	4	Humán	2	1	3
Gazdasági idegen nyelvi levelező	16	Gazdasági szolgáltatási		3	3
Televízióműsor-gyártó	6	Műszaki		3	3
Baromfitenyésztő és -termék-előállító technológus	20	Agrár	1	1	2
Energetikai mérnökasszisztens	6	Műszaki	1	1	2
Terméktervező műszaki menedzserasszisztens	17	Gazdasági szolgáltatási	1	1	2
Vegyipari-gépészmérnök asszisztens	5	Műszaki	1	1	2
Gyógynövény- és fűszernövény-termesztő és feldolgozó	20	Agrár		2	2
Mezőgazdasági műszaki menedzserasszisztens	20	Agrár		2	2
Orvos diagnosztikai laboratóriumi technológus	1	Humán		2	2
Kohómérnök asszisztens	5	Műszaki		1	1
Méneggazda	20	Agrár		1	1
Mezőgazdasági laboratóriumi szakasszisztens	20	Agrár		1	1
Növénytermesztő és növényvédő technológus	20	Agrár		1	1
Vállalkozási szakügyintéző	15	Gazdasági szolgáltatási		1	1
Épített környezetmérnök-asszisztens	9	Műszaki			0
Felületvédelmi technológus	8	Műszaki			0
Sertésenyésztő és -termék-előállító technológus	20	Agrár			0
Telekommunikációs asszisztens	6	Műszaki			0
Vegyipari mérés-technológus	8	Műszaki			0

Forrás: Sediviné, 2006

4.49. táblázat

A felsőfokú oktatás főbb mutatói, 1990/91 és 1996/97–2004/05

Tanév	Intézmények (db)	Oktatók (fő)	Nappali tagozatos hallgató*	Első évfolyamos	Külföldi	Ösztöndíjas és egyéb jutásban részesül	Diákotthonban lakik	Egy oktatóra jutó hallgató (fő)
1990/91	77	17 302	76,6	22,7	3,3	98,9	46,8	4,4
1996/97	89	19 329	142,1	44,7	6,4	99,2	32,1	7,3
1997/98	90	19 716	152,9	45,7	6,6	97,2	29,5	7,8
1998/99	89	21 323	163,2	48,9	7,0	96,3	28,0	7,7
1999/00	89	21 138	171,5	51,6	7,7	n. a.	26,5	8,1
2000/01	62	22 873	183,9	52,6	7,8	n. a.	27,4	8,0
2001/02	65	22 863	193,0	56,7	8,1	n. a.	25,5	8,4
2002/03	66	23 151	203,4	57,7	8,2	n. a.	24,6	8,8
2003/04	68	23 288	216,3	n.a.	12,9	n.a.	51,0	9,3
2004/05	69	23 787	225,5	n.a.	13,6	n.a.	49,7	9,5

Forrás: Magyar statisztikai évkönyv 1998–2001 ; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2003/2004. és 2004/2005. évi kötetei

* Akkreditált felsőfokú szakképzéssel együtt.

4.50. táblázat

A felsőoktatási intézmények hallgatói létszáma tagozatok szerint, egyetemi és főiskolai képzés, 1986/87–2004/05

Tanév	Nappali	Esti	Levelező*	Összes
1986/87	64 855	6 040	27 610	98 505
1987/88	66 697	5 851	26 477	99 025
1988/89	71 689	5 540	25 812	103 041
1989/90	72 381	5 255	23 232	100 868
1990/91	76 601	4 737	21 049	102 387
1991/92	83 191	4 372	19 516	107 079
1992/93	92 328	4 298	20 834	117 460
1993/94	103 713	4 640	25 603	133 956
1994/95	116 370	5 453	32 837	154 660
1995/96	129 541	5 764	44 260	179 565
1996/97	142 113	5 750	51 169	199 032
1997/98	152 889	6 538	74 230	233 657
1998/99	163 100	6 866	88 349	258 315
1999/00	171 612	7 861	99 524	278 997
2000/01	176 046	8 625	110 369	295 040
2001/02	184 071	9 665	119 502	313 238
2002/03	203 379	13 031	165 150	381 560
2003/04	216 296	12 950	179 829	409 075
2004/05	225 512	11 656	184 352	421 520

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Felsőoktatás 2001/2002; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2003/2004. és 2004/2005. évi kötetei

* Távoktatással együtt.

4.51. táblázat

A felsőfokú oktatási intézményekbe jelentkezők és felvettek 2003-ban és 2005-ben

Megnevezés	2003				2005			
	Jelentkezők		Felvettek		Jelentkezők		Felvettek	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Összesen	159 865		106 024		149 828		102 959	
Ebből:								
Alapképzés, nappali	84 857	53,1	50 561	47,7	90 600	60,5	51 194	49,7
Egyéb képzés	75 008	46,7	55 463	52,3	59 228	39,5	51 765	50,3
Ebből:								
Államilag finanszírozott képzés	103 186	64,5	55 162	52,0	114 007	76,1	60 027	58,3
Költségtérítéses	56 679	35,5	50 862	48,0	35 821	23,9	42 932	41,7

Forrás: [online:] {http://www.felvi.hu/statisztika/statisztikak.ofi?mfa_id=4&stat=1&s1=1&s2=1&s3=1}

4.52. táblázat

A felsőoktatási intézmények legnépszerűbb szakai, 2003 és 2005

2003				2005			
Sor-rend	Szak	Képzés szintje	Jelentkezők száma (fő)	Sor-rend	Szak	Képzés szintje	Jelentkezők száma (fő)
1.	közgazdasági	egyetemi	4 828	1.	közgazdasági	egyetemi	4 063
2.	gazdálkodási	főiskolai	4 299	2.	jogász	egyetemi	3 980
3.	jogász	egyetemi	3 964	3.	idegenforgalmi és szálloda	főiskolai	3 746
4.	idegenforgalmi és szálloda	főiskolai	3 488	4.	pszichológia	egyetemi	3 434
5.	műszaki informatikai	főiskolai	2 296	5.	gazdálkodási	főiskolai	3 312
6.	kommunikáció	főiskolai	2 220	6.	kommunikáció	főiskolai	2 623
7.	angol nyelv és irodalom	egyetemi	2 188	7.	kommunikáció	egyetemi	2 584
8.	pszichológia	egyetemi	2 143	8.	mérnök informatikus	BSc	2 423
9.	magyar nyelv és irodalom	egyetemi	2 070	9.	művelődésszervező	főiskolai	2 390
10.	történelem	egyetemi	2 029	10.	magyar nyelv és irodalom	egyetemi	2 357
11.	művelődésszervező	főiskolai	1 964	11.	általános orvostudományi	egyetemi	2 340
12.	tanító	főiskolai	1 872	12.	történelem	egyetemi	2 338
13.	általános orvostudományi	egyetemi	1 696	13.	angol nyelv és irodalom	egyetemi	1 666
14.	kommunikáció	egyetemi	1 673	14.	nemzetközi tanulmányok	egyetemi	1 567
15.	műszaki informatikai	egyetemi	1 562	15.	gépészmérnöki	BSc	1 505
16.	kereskedelmi	főiskolai	1 538	16.	villamosmérnöki	BSc	1 430
17.	igazgatásszervező	főiskolai	1 307	17.	bűnügyi	főiskolai	1 292
18.	vendéglátó és szálloda	főiskolai	1 278	18.	vendéglátó és szálloda	főiskolai	1 273
19.	német nyelv és irodalom	egyetemi	1 143	19.	tanító	főiskolai	1 215
20.	nemzetközi tanulmányok	egyetemi	1 134	20.	műszaki menedzser	egyetemi	1 120

Forrás: [online:] {<http://www.felvi.hu/>}

4.53. táblázat

A nem dolgozó és nem tanuló 20–24 évesek aránya Magyarországon és az OECD-országokban, 2000 és 2003 (%)

Év/Ország	Tanuló	Foglalkoztatott	Munkanélküli	Inaktív	Összesen
2000					
Magyarország	34,8	45	5,5	14,7	100
OECD-országok	37,2	46,5	6,9	9,4	100
2003					
Magyarország	40,5	39,6	6,4	13,5	100
OECD-országok	38,6	44,7	7,5	8,8	99,6

Forrás: Education at a Glance, 2003 és 2005

4.54. táblázat

Egyes státusok előfordulása az 1998-ban, illetve az 1999-ben felsőfokú oktatási intézményben végzett fiatalok körében, a végzést követő öt év alatt (%)

A végzettség szakterülete	Foglalkoztatott	Munkanélküli	A munkanélküliség átlagos aránya az öt év alatt	A munkanélküliek munkanélküliségének átlagos hossza (hónap)	Nem dolgozó nappali tagozatos diák	A nappali tagozaton való tanulás aránya az öt év alatt	A nappali tagozaton tanulók tanulásának átlagos hossza (hónap)
Férfiak							
Agrár	98,2	26,1	5,7	13,1	10,7	4,5	25,2
Bölcsész, művészeti	96,6	15,5	4,5	17,4	17,2	8,8	30,7
Idegen nyelv	–	–	–	–	–	–	–
Pedagógus	98,0	18,0	2,8	9,3	10,0	4,3	25,8
Informatikai	100,0	7,3	1,4	11,5	8,3	2,4	17,3
Műszaki	98,3	12,1	1,8	8,9	12,1	5,2	25,8
Egészségügyi	98,2	8,8	3,3	22,5	10,5	4,4	25,1
Jogi, igazgatási	–	–	–	–	–	–	–
Közgazdasági	98,9	9,4	1,0	6,4	11,6	5,5	28,4
Természettudományi	97,6	14,3	2,8	11,7	15,5	6,4	24,8
Összesen	97,9	14,4	2,8	11,7	12,2	5,5	27,0
Nők							
Agrár	97,4	29,4	7,1	14,5	17,0	6,2	21,9
Bölcsész, művészeti	96,2	18,0	3,5	11,7	14,2	5,0	21,1
Idegen nyelv	97,0	11,8	1,7	8,6	15,2	5,8	22,9
Pedagógus	98,2	14,7	2,4	9,8	5,3	2,0	22,6
Informatikai	–	–	–	–	–	–	–
Műszaki	98,3	13,3	2,6	11,7	8,7	3,8	26,2
Egészségügyi	98,9	2,8	0,2	4,3	4,0	2,1	31,5
Jogi, igazgatási	95,6	7,8	1,8	13,8	14,4	4,5	18,8
Közgazdasági	96,9	12,1	2,1	10,4	12,1	4,4	21,8
Természettudományi	97,1	13,5	2,1	9,3	17,0	9,5	33,5
Összesen	97,3	14,8	2,8	11,4	11,4	4,5	23,7

Forrás: Galasi–Nagy, 2004 alapján Györgyi Zoltán számításai

4.55. táblázat

Jelentősebb szakmai mobilitási programok résztvevői, 2002–2004

Célcsoport	A program neve	Hivatkozott időszak	A résztvevők száma
Tanulók – közoktatás	Socrates/Comenius	2002-es pályázati év	992
Tanulók – szakképzés – szakmai gyakorlat	Leonardo da Vinci	2004-es pályázati év	805
			1 797
Tanárok – közoktatás – továbbképzés	Socrates/Comenius	2002-es pályázati év	126
Tanárok – közoktatás – továbbképzés	Európa Tanács Tanár-továbbképzési programja	2003-as pályázati év	40
Tanárok – közoktatás – továbbképzés	Világ-Nyelv	2003-as pályázati év	24
Tanárok – közoktatás – együttműködési projekt keretében	Socrates/Comenius	2002-es pályázati év	1 064
Oktatók – szakképzés	Leonardo da Vinci	2004-es pályázati év	179
Tanárok/oktatók – közoktatás/szakképzés – projekt előkészítő látogatás	Socrates/Comenius és LdV-hez kapcsolódó előkészítő látogatások	2002-es pályázati év	107
			1 540
Felsőoktatás – hallgatók – részképzés	Socrates/Erasmus	2003-as pályázati év	2 059
Felsőoktatás – hallgatók – részképzés	CEEPUS	2002/2003-as tanév	339
Felsőoktatás – hallgatók – részképzés	Világ-Nyelv	2003-as pályázati év	55
Felsőoktatás – hallgatók – szakmai gyakorlat	Leonardo da Vinci	2004-es pályázati év	282
Felsőoktatás – hallgatók – részképzés	Államközi küldött tanulmányutas	2003	1 662
Felsőoktatás – hallgatók – teljes idejű képzés	Magyar Állami Eötvös Ösztöndíj	2003	201
Felsőoktatás – hallgatók – teljes idejű képzés	Collegium Hungaricum	2003	45
Felsőoktatás – hallgatók – nyelvtanár asszisztensek	Socrates/Comenius	2002-es pályázati év	30
			4 673
Felsőoktatás – posztgrad hallgatók	College of Europe	2002-es pályázati év	7
Felsőoktatás – posztgrad hallgatók	MÖB adat	2003/2004	31
Kutatók	Marie Curie Ösztöndíj	2000–2002	220
			258
Felsőoktatás – oktatók	Socrates/Erasmus	2003-as pályázati év	444
Felsőoktatás – oktatók	CEEPUS	2002/2003-as tanév	108
Felsőoktatás – oktatók	Leonardo da Vinci	2004-es pályázati év	65
			617
Felnőttképzés – fiatal dolgozók /friss diplomások – szakmai gyakorlat	Leonardo da Vinci	2004-es pályázati év	134
Felnőttoktatás – oktatók	Grundtvig	2003-as pályázati év	12
Foglalkoztatási tanácsadók	Leonardo da Vinci	2004-es pályázati év	33
Oktatási döntéshozók	Arion	2003-as pályázati év	39
			72

Forrás: Hermándy-Berencz, 2005

4.56. táblázat

A Leonardo-programban részt vevők száma, 2000–2005

Pályázati forduló	Szakmai alapképzésben résztvevők	Felsőoktatási hallgatók	Fiatalközművek / friss diplomások	Összlétszám
2000	460	71	32	563
2001	524	136	92	752
2002	371	126	78	575
2003	713	144	82	776
2004	805	274	117	1196
2005	1159	250	203	1303

Forrás: Hermándy-Berencz, 2005

4.57. táblázat

Résztvételi arányok a különböző tanulási formákban a 25–64 évesek körében az Európai Unióban, 2003 (%)

Országok	25–34			35–44			45–54			55–64			Összesen		
	nő	férfi	össz.	nő	férfi	össz.	nő	férfi	össz.	nő	férfi	össz.	nő	férfi	össz.
Ausztria	91	38	90	89	87	36	88	88	67	94	91	93	90	88	89
Belgium	50	51	51	43	47	45	38	44	41	24	30	27	40	44	42
Ciprus	50	54	52	39	44	41	30	36	33	15	24	19	35	40	38
Csehország	31	36	34	33	32	32	28	28	28	17	22	20	27	30	29
Dánia	83	81	82	85	82	83	80	80	80	72	72	72	80	79	80
Egyesült Királyság	45	44	44	44	41	42	41	36	39	21	24	23	38	37	36
Észtország	41	42	41	40	31	36	33	26	30	15	17	16	33	30	31
Finnország	87	82	85	87	76	82	81	72	76	69	62	68	81	74	77
Franciaország	59	63	61	51	59	55	47	55	51	28	36	32	47	55	51
Görögország	28	27	27	16	20	19	11	15	13	5	10	7	16	19	17
Hollandia	48	53	51	40	47	44	39	40	39	27	33	30	39	44	42
Írország	55	47	51	56	47	52	52	42	47	47	38	42	53	44	49
Lengyelország	42	39	41	35	31	33	27	25	26	15	18	16	31	29	30
Lettország	63	49	56	52	45	49	46	38	42	37	34	36	50	42	46
Litvánia	38	30	34	39	24	32	28	23	25	18	14	16	32	24	26
Luxemburg	87	86	86	83	85	84	78	80	79	76	75	75	81	82	82
Magyarország	21	18	20	15	11	13	9	8	8	4	5	4	12	11	12
Málta	83	80	82	29	28	29	73	74	74	16	20	18	53	54	53
Németország	48	52	50	44	46	45	40	42	41	30	33	32	41	43	42
Olaszország	57	58	57	50	53	52	43	50	47	32	39	35	46	51	49
Portugália	56	53	54	46	46	46	33	40	39	30	36	33	44	45	44
Spanyolország	35	32	33	26	26	26	19	20	20	14	14	14	25	24	25
Svédország	75	78	77	76	72	74	75	67	71	64	60	62	73	69	71
Szlovákia	62	63	62	62	62	62	60	61	61	46	52	49	59	61	60
Szlovénia	88	85	86	85	81	83	81	60	80	79	78	78	83	81	82
EU 25 tagállam	50	51	50	45	45	45	40	41	40	28	31	30	41	43	42

Forrás: Eurostat, Labour Force Survey [online:] {<http://epp.eurostat.ec.europa.eu>}

4.58. táblázat

A nem formális tanulásban való részvétel iskolázottság és munkaerő-piaci státus szerint az Európai Unióban, 2003 (%)

Országok	Iskolázottság			Munkaerő-piaci státus		
	Magas	Közepes	Alacsony	Foglalkoztatott	Munkanélküli	Inaktív
Ausztria	45	26	9	30	25	11
Belgium	35	19	9	26	13	5
Ciprus	45	17	4	25	13	4
Csehország	27	12	4	17	6	2
Dánia	61	44	31	53	41	23
Egyesült Királyság	56	34	11	42	26	14
Észtország	27	11	n. a.	19	13	n. a.
Finnország	60	37	24	50	25	16
Franciaország	35	20	11	25	20	6
Görögország	13	5	1	6	7	2
Hollandia	15	12	6	13	9	5
Írország	24	14	7	17	12	6
Lengyelország	32	8	2	15	4	1
Lettország	33	11	3	17	8	4
Litvánia	20	5	n. a.	10	4	n. a.
Luxemburg	36	16	5	20	20	6
Magyarország	10	5	2	6	5	2
Málta	25	23	6	14	n. a.	4
Németország	25	11	4	16	12	4
Olaszország	14	7	2	7	2	1
Portugália	30	18	5	11	9	4
Spanyolország	21	13	5	12	16	5
Svédország	64	45	30	53	24	23
Szlovákia	41	20	7	29	7	2
Szlovénia	49	22	7	31	13	5
EU 25 tagállam	31	16	7	21	14	6

Forrás: Eurostat, Labour Force Survey [online:] {<http://epp.eurostat.ec.europa.eu>}

4.59. táblázat

A nem formális tanulásban való részvétel átlagos volumene iskolázottság és munkaerő-piaci státusz szerint az Európai Unióban, 2003

Országok	Magas iskolázottság				Közepes szintű iskolázottság				Alacsony iskolázottság				Összesen			
	Fogl.	Mnélk.	Inakt.	Össz.	Fogl.	Mnélk.	Inakt.	Össz.	Fogl.	Mnélk.	Inakt.	Össz.	Fogl.	Mnélk.	Inakt.	Össz.
Ausztria	109	191	81	108	78	124	90	80	64	67	55	63	85	125	84	86
Belgium	66	243	129	72	72	297	161	90	74	277	187	103	69	277	160	83
Ciprus	55	0	0	55	51	0	0	54	31	0	0	42	53	74	72	54
Csehország	75	0	108	77	39	98	79	42	18	0	0	25	47	102	84	50
Dánia	57	203	175	68	57	185	181	70	58	186	193	87	57	192	182	71
Egyesült Királyság	37	51	63	40	33	97	68	39	27	125	81	45	34	89	69	40
Észtország	64	0	0	65	46	0	0	54	0	n. a.	0	0	56	118	0	59
Finnország	53	171	89	58	43	212	91	54	39	180	121	59	48	192	98	57
Franciaország	87	278	407	110	87	287	406	119	74	264	370	119	85	278	396	115
Görögország	77	112	109	81	85	107	116	92	72	0	110	81	80	108	113	85
Hollandia	73	0	171	80	77	0	137	88	78	0	162	96	76	233	153	86
Írország	42	56	47	42	35	68	55	38	28	53	43	32	37	59	49	39
Lengyelország	47	87	0	49	35	68	61	39	21	0	0	123	40	70	60	42
Lettország	65	0	0	68	51	0	0	58	0	0	0	0	58	0	131	63
Litvánia	50	0	0	53	55	0	0	66	0	0	n. a.	0	52	170	0	58
Luxemburg	53	0	64	57	42	0	61	48	40	0	84	47	46	155	65	51
Magyarország	114	0	335	129	134	317	364	174	116	200	170	133	126	315	334	156
Málta	62	0	0	70	93	0	0	90	82	0	47	73	80	0	62	77
Németország	69	358	219	85	80	371	259	119	74	285	193	139	47	358	240	105
Olaszország	61	174	204	72	56	155	101	60	58	0	48	57	58	149	116	63
Portugália	80	265	0	88	102	0	201	114	108	516	405	162	96	395	317	126
Spanyolország	113	278	246	139	96	220	224	127	82	208	163	113	102	243	204	130
Svédország	54	67	83	56	47	164	66	52	44	0	70	49	50	135	72	53
Szlovákia	60	0	0	62	28	90	53	32	11	0	0	16	35	90	63	38
Szlovénia	49	0	88	51	42	60	58	43	37	0	45	38	44	67	63	46
EU 25 tagállam	69	213	189	81	67	212	182	86	60	178	150	87	67	210	180	84

Forrás: Eurostat, Labour Force Survey [online.] {<http://epp.eurostat.ec.europa.eu>}

4.60. táblázat

Az informális tanulásban való részvétel életkor és iskolázottság szerinti volumene iskolázottság szerint az Európai Unióban, 2003

Országok	Korcsoportok				Össz.	Iskolázottság		
	25–34	35–44	45–54	55–64		Magas	Közepes	Alacsony
Ausztria	85	84	84	91	86	92	84	85
Belgium	38	34	32	23	32	53	32	18
Ciprus	41	32	27	17	30	65	24	6
Csehország	24	24	21	16	21	53	19	7
Dánia	66	69	67	61	66	83	62	45
Észtország	31	28	26	13	25	45	18	8
Finnország	76	74	86	60	70	83	68	54
Franciaország	54	49	46	31	46	79	46	25
Görögország	20	16	12	7	14	36	14	5
Hollandia	35	34	32	26	32	56	32	13
Írország	46	48	44	40	45	62	47	32
Lengyelország	35	29	23	16	27	68	23	8
Lettország	50	45	40	34	43	64	40	29
Litvánia	30	29	23	15	25	56	18	5
Luxemburg	85	83	78	75	81	94	86	67
Magyarország	8	7	5	4	6	17	5	2
Málta	80	27	72	18	52	67	64	49
Németország	42	40	37	30	37	60	36	17
Olaszország	54	50	45	35	47	46	58	33
Portugália	50	45	38	32	42	77	67	34
Spanyolország	21	17	14	9	16	34	19	7
Svédország	57	54	53	46	53	74	48	30
Szlovákia	60	59	58	48	57	82	57	39
Szlovénia	79	79	77	77	78	92	79	65
EU 25 tagállam	38	34	31	25	33	55	34	18

Forrás: Eurostat, Labour Force Survey [online:] {<http://epp.eurostat.ec.europa.eu>}

4.62. táblázat

Az integrált képzésben részt vevők aránya megyénként és képzési programonként, nappali tagozaton, 2004/05

Megye	Hány gyerek vesz részt integrált képzésben, és az az összes gyógypedagógiai képzésben részt vevőnek hány %-a					
	Óvoda		Általános iskolai képzés		Középfokú képzés	
Bács-Kiskun	493	82,9	2 433	56,6	37	51,4
Baranya	51	69,9	343	20,0	7	10,0
Békés	208	88,5	1 170	48,3	205	100,0
Borsod-Abaúj-Zemplén	116	57,4	1 282	27,9	267	100,0
Budapest	419	44,2	2 887	41,9	1 423	88,8
Csongrád	189	73,8	775	41,9	141	77,9
Fejér	132	75,0	676	32,5	36	100,0
Győr-Moson-Sopron	79	52,7	943	43,8	31	100,0
Hajdú-Bihar	52	53,6	253	12,0	8	21,1
Heves	898	97,8	3 248	67,2	46	100,0
Jász-Nagykun-Szolnok	208	86,3	2 585	70,4	189	100,0
Komárom-Esztergom	68	65,4	408	27,3	86	100,0
Nógrád	50	69,4	427	39,2	67	76,1
Pest	693	87,8	2 081	37,9	75	87,2
Somogy	247	75,5	1 127	40,6	31	100,0
Szabolcs-Szatmár-Bereg	134	89,3	1 320	36,0	104	100,0
Tolna	105	74,5	654	43,1	41	36,9
Vas	18	26,5	461	32,5	4	100,0
Veszprém	71	75,5	357	23,3	17	12,6
Zala	86	77,5	637	47,9	41	100,0
Összesen	4 317	75,1	24 067	42,3	2 874	83,5

Forrás: OM 2004/2005. évi oktatásstatistikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

4.63. táblázat

A kollégiumok fenntartó, működési mód és iskolatípus szerinti megoszlása, 1999, 2002 és 2005

	1999	2002	2005
Fenntartó			
települési önkormányzat	67,7%	61,6%	60,1%
megyei önkormányzat	18,4%	20,4%	20,7%
állami szervezet	1,9%	3,2%	4,1%
egyház	8,7%	8,3%	9,3%
alapítvány	1,1%	1,1%	1,8%
egyéb	2,2%	5,4%	4,0%
Működési mód			
önálló kollégium	25,1%	22,9%	20,8%
részben önálló kollégium	2,4%	4,5%	7,2%
nem önálló kollégium	72,5%	72,6%	72,0%

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

	1999	2002	2005
Képzés típusa			
gimnáziumi	24,5%	24,4%	24,3%
szakközépiskolai	47,8%	48,4%	48,1%
szakmunkásképző, szakiskolai	20,8%	21,0%	20,4%
általános iskolai	4,3%	4,1%	4,0%
egyéb	2,6%	2,1%	3,2%

Forrás: Kollégiumi Szakmai és Érdekvédelmi Szövetség, 2005

4.64. táblázat

Az egyházi és alapítványi oktatás aránya az intézmények, tanulók és pedagógusok számát tekintve,*
2004/2005

A képzés típusa	Megnevezés	Összes	Egyházi	Alapítványi, magán
Óvoda	Intézmény	3 405	105	154
	Tanuló	325 999	7 992	5 716
	Pedagógus	30 704	755	635
	Egy pedagógusra jutó tanuló	10,6	10,6	9,0
Általános iskola	Intézmény	3 293	165	70
	Tanuló	890 551	39 811	8 769
	Pedagógus	87 116	4 225	1 162
	Egy pedagógusra jutó tanuló	10,2	9,4	7,5
Szakiskola	Intézmény	475	18	60
	Tanuló	126 908	3 071	9 224
	Pedagógus	8 577	240	547
	Egy pedagógusra jutó tanuló	14,8	12,8	16,9
Gimnázium	Intézmény	614	92	61
	Tanuló	238 850	32 895	10 215
	Pedagógus	17 816	2 944	895
	Egy pedagógusra jutó tanuló	13,4	11,2	11,4
Szakközépiskola	Intézmény	794	23	126
	Tanuló	290 139	5 919	31 458
	Pedagógus	20 756	337	1 385
	Egy pedagógusra jutó tanuló	14,0	17,6	22,7
Felsőoktatás	Intézmény	69	26	12
	Tanuló	421 520	22 666	34 893
	Pedagógus	23 787	2 058	2 194
	Egy pedagógusra jutó tanuló	17,7	11,0	15,9

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv, 2004/2005

* Megjegyzés: Nappali és felnőttoktatásban, az összes tagozaton.

4.65. táblázat

Az egyházi intézmények főbb adatai 1992/93–1999/00, valamint 2001/02 és 2004/05 között

Megnevezés	1992/93	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
Intézmény											
Óvoda	22	36	43	53	60	69	74	86	91	101	105
Általános iskola	58	110	131	146	162	168	177	144	15	156	165
Gyógypedagógiai intézmény, speciális szakiskola	3	5	3	3	5	3	3	3	3	2	2
Szakiskola	2	8	6	8	8	8	7	19	17	16	18
Szaktanulmányképző	1	1	3	4	4	5	8				
Középiskola	33	48	52	63	68	85	87	111	111	115	115
Ebből gimnázium	31	44	52	63	65	71	79	88	90	91	92
Egyetem, főiskola	26	28	28	28	28	28	28	26	26	26	26
Tanuló (nappali tagozaton)											
Óvoda	1 539	2 650	3 290	3 947	4 236	5 031	5 230	5 988	6 174	7 137	7 992
Általános iskola	11 260	23 315	28 695	3 690	37 044	39 078	42 270	35 671	37 009	38 128	39 811
Gyógypedagógiai intézmény, speciális szakiskola	105	185	171	150	177	182	314	124	146	146	155
Szakiskola	27	1 095	576	587	662	460	314	2 524	2 765	2 747	2 892
Szaktanulmányképző	147	152	514	597	628	1 156	1 971				
Középiskola	9 806	14 164	15 257	17 153	19 156	19 987	21 523	32 960	34 234	36 354	36 817
Ebből gimnázium	8 905	13 277	13 892	15 520	16 714	17 484	18 707	29 059	29 787	31 218	31 836
Egyetem, főiskola	2 137	5 237	6 302	7 514	8 570	9 414	10 227	11 389	11 882	12 576	13 109
Pedagógus											
Óvoda	123	221	274	327	375	440	459	597	605	704	755
Általános iskola	899	1 915	2 383	2 663	3 030	3 261	3 479	3 602	3 780	4 102	4 225
Gyógypedagógiai intézmény, speciális szakiskola	17	30	15	24	41	43	58	17	19	19	20
Szakiskola	4	90	33	45	38	32	21	204	219	219	240
Szaktanulmányképző	18	13	56	62	71	112	163				
Középiskola	794	1 277	1 467	1 709	1 922	2 093	2 365	2 912	3 063	3 213	3 281
Ebből gimnázium	735	1 213	1 365	1 621	1 747	1 884	2 119	2 681	2 765	2 888	2 944
Egyetem, főiskola	429	912	1 258	1 238	1 416	1 710	3 336	1 952	1 936	1 989	2 058

Forrás: Magyar statisztikai zsebkönyv '96, 1997; Magyar statisztikai zsebkönyv '98, 1999; OM oktatási statisztikái és Szalay Lászlóné adatközlése; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002., 2002/2003., 2003/2004. és 2004/2005. évi kötetek.

4.66. táblázat

A középfokú képzést nyújtó feladatellátási helyek fenntartó szerinti megoszlása, 2004/05 (%)

Feladatellátási helyek típusa	Állami N= 1599	Egyházi N= 139	Alapítványi (és egyéb magán fenntartású) N= 556	Összesen N= 2294
Gimnázium	28,3	68,4	35,1	32,4
Szakközépiskola	39,6	16,5	45,6	39,6
Szakiskola	24,4	13,7	18,2	22,3
Speciális szakiskola	7,7	1,4	1,1	5,7
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005 alapján Garami Erika számításai

4.67. táblázat

Az alapítványi és egyéb fenntartású iskolák, tanulók és a pedagógusok száma, 1992/93–1999/00, valamint 2001/02 és 2004/05 között

Megnevezés	1992/93	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
Intézmény											
Óvoda	26	43	94	115	121	155	172	186	192	205	202
Általános iskola	25	33	47	60	66	76	87	90	89	99	100
Gyógypedagógiai intézmény, speciális szakiskola	2	6	6	8	10	12	13	4	4	4	4
Szakiskola	8	11	15	14	15	16	19	65	71	68	81
Szaktanulmányi képző iskola	13	14	18	26	24	28	26				
Középiskola	19	30	52	72	89	111	133	201	217	239	257
Ebből gimnázium	13	13	24	26	33	35	36	60	69	77	87
Egyetem, főiskola	3	4	4	5	6	6	6	9	10	11	12
Tanuló (nappali tagozaton)											
Óvoda	964	2 881	5 410	5 986	5 905	6 695	7 080	7 521	7 506	7 226	7 517
Általános iskola	2 500	3 299	4 126	6 353	6 718	7 852	8 943	9 724	9 548	10 819	12 707
Gyógypedagógiai intézmény, speciális szakiskola	264	484	591	575	615	834	950	449	559	553	523
Szakiskola	1 107	1 044	1 136	764	1 392	1 175	1 375	9 288	9 163	10 435	11 320
Szaktanulmányi képző iskola	952	1 547	1 886	3 001	3 155	3 916	3 832				
Középiskola	2 393	7 514	10 596	12 478	14 099	17 632	21 675	27 115	34 977	38 724	38 673
Ebből gimnázium	1 115	2 110	2 213	2 276	2 704	3 092	3 497	7 296	7 408	8 141	9 129
Egyetem, főiskola	231	2 789	5 247	6 722	6 826	7 384	7 582	9 595	11 271	12 493	13 319

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Megnevezés	1992/93	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
Pedagógus											
Óvoda	103	276	546	606	614	724	748	819	835	823	827
Általános iskola	290	406	550	781	804	956	1 066	1 202	1 295	1 506	1 602
Gyógypedagógiai intézmény, speciális szakiskola	122	175	160	260	278	300	305	63	69	83	76
Szakiskola	19	23	24	25	42	46	57	481	562	662	783
Szaktanulmányi képző iskola	71	70	126	175	171	194	169				
Középiskola	268	604	810	821	960	1 259	1 432	1 145	2 241	2 909	3 015
Ebből gimnázium	129	243	309	279	373	428	500	869	886	1 085	1 222
Egyetem, főiskola	39	658	775	1 381	1 467	1 592	1 675	1 489	1 644	1 828	2 194

Forrás: Magyar statisztikai zsebkönyv '96, 1997, Magyar statisztikai zsebkönyv '98, 1999; OM oktatási statisztikái és Szalay Lászlóné adatközlése; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002., 2002/2003., 2003/2004. és 2004/2005. évi kötetei

4.68. táblázat

A középiskolai oktatási intézmények fenntartó és településtípus szerinti megoszlása, 2004/05 (%)

Fenntartó	A képzés típusa	Budapest	Megyei jogú város	Egyéb város	Község	Összesen
Állami	Gimnázium	24,7	28,8	43,0	3,5	100,0
	Szakközépiskola	18,1	35,0	43,5	3,4	100,0
	Szakiskola	15,3	29,8	47,2	7,7	100,0
	Speciális szakiskola	15,7	28,3	40,3	15,7	100,0
Egyházi	Gimnázium	20,0	41,1	36,8	2,1	100,0
	Szakközépiskola	8,0	32,0	52,0	8,0	100,0
	Szakiskola	15,7	5,3	47,4	31,6	100,0
	Speciális szakiskola	0,0	0,0	0,0	100,0 (2 db)	100,0
Alapítványi	Gimnázium	24,0	18,3	36,1	21,6	100,0
	Szakközépiskola	32,5	37,3	23,6	6,6	100,0
	Szakiskola	27,1	38,3	20,6	14,0	100,0
	Speciális szakiskola	11,1	22,2	44,5	22,2	100,0

Forrás: OM 2004/2005. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

5. AZ OKTATÁS TARTALMA

5.1. táblázat

Óratervi arányok az OECD-országokban a 9–11 éves korosztályok oktatásában, 2004 (%)

Országok	Olvásás-írás	Matematika	Természettudomány	Társadalomtudomány	Idegen nyelv	Informatika	Művészetek	Testnevelés	Vallásismeret	Technikai ismeretek	Egyéb	Kötött összesen	Szabadon tervezhető	Összes kötelező	Nem kötelező
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Anglia	27	22	10	8	n	9	8	7	5	n	5	100	n	100	n
Ausztrália ¹	13	9	2	3	1	2	4	5	1	n	1	42	58	100	n
Ausztria	24	16	10	3	8	n	18	10	8	x(12)	3	100	x(12)	100	m
Belgium (fr.) ¹	a	a	a	a	5	a	a	7	7	a	n	19	81	100	n
Csehország	24	19	9	11	13	n	14	8	n	n	n	97	3	100	n
Dánia	26	16	8	4	7	n	22	11	4	n	3	100	n	100	n
Finnország	23	16	11	2	9	n	14	9	6	n	n	90	10	100	3
Franciaország	30	19	5	10	9	3	9	14	n	n	n	100	n	100	n
Görögország	29	14	11	11	10	n	8	7	7	n	2	100	n	100	n
Hollandia	30	19	x(4)	15	2	2	10	7	4	n	12	100	n	100	n
Izland	16	15	8	8	4	6	12	9	3	5	3	89	11	100	n
Írország	29	12	4	8	x(13)	n	12	4	10	n	14	92	8	100	n
Japán	19	15	9	9	n	n	10	9	n	n	21	91	9	100	m
Korea	19	13	10	10	5	2	13	10	n	2	3	87	13	100	n
Lengyelország	21	16	12	5	11	5	5	12	8	n	4	100	n	100	20
Luxemburg	25	18	6	2	21	n	11	10	7	n	n	100	n	100	n
Magyarország	28	16	6	7	9	0	15	11	0	4	4	100	0	100	15
Mexikó	30	25	15	20	n	n	5	5	n	n	n	100	n	100	n
Németország	21	18	7	5	9	1	15	11	7	n	3	97	3	100	n
Norvégia	23	15	7	8	6	n	16	7	9	n	9	100	n	100	n
Portugália	15	12	9	6	11	12	6	9	n	n	17	97	3	100	3
Spanyolország	22	17	9	9	13	n	11	11	x(13)	n	n	91	9	100	n
Svédország	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	7	n	94	6	100	n
Törökország	19	13	10	10	9	n	7	7	7	9	1	91	9	100	20
OECD-átlag ¹	24	16	9	8	8	2	11	9	4	1	5	96	4	100	3

Forrás: Education at a Glance, 2006

1. Ausztrália és Belgium (fr.) adatait az OECD-átlag nem tartalmazza.

Megjegyzés: A táblázatban nem szerepel az összes OECD-tagország.

Magyarázat: n = alacsony érték vagy 0; x = más, a zárójelben feltüntetett sorszámu kategóriában szerepel; m = hiányzó adat; a = a kategória nem alkalmazható.

5.2. táblázat

Óratervi arányok az OECD-országokban a 12–14 éves korosztályok oktatásában, 2004 (%)

Országok	Olvasás-írás	Matematika	Természettudomány	Társadalomtudomány	Idegen nyelv	Informatika	Művészetek	Testnevelés	Vallásismeret	Technikai ismeretek	Egyéb	Kötött	Szabadon tervezhető	Összes kötelező	Nem kötelező
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Anglia	13	13	13	13	9	12	9	8	5	n	3	100	n	100	4
Ausztrália	11	11	8	8	5	7	7	8	1	n	3	67	33	100	5
Ausztria	13	15	13	12	11	n	16	10	7	2	n	100	x(12)	100	m
Belgium (fr.) ¹	16	13	9	13	13	3	3	9	6	n	3	88	13	100	6
Csehország	12	13	20	16	10	3	8	7	n	n	n	88	12	100	n
Dánia	21	14	17	7	18	n	9	7	3	n	3	100	n	100	n
Finnország	13	12	13	5	14	n	9	7	4	4	n	80	20	100	2
Franciaország	17	15	12	13	12	6	7	11	n	n	n	93	7	100	10
Görögország	12	11	10	10	15	5	6	8	6	1	16	100	n	100	n
Hollandia	10	10	8	11	14	5	7	9	n	3	n	78	22	100	n
Izland	14	14	8	6	17	4	7	8	2	4	3	85	15	100	n
Írország ²	28	13	8	17	7	x(15)	4	5	9	x(15)	5	97	3	100	7
Japán	11	10	9	9	10	3	7	9	n	n	18	87	13	100	m
Korea	13	11	11	10	10	4	8	8	n	4	5	82	18	100	n
Lengyelország	18	14	16	9	10	5	4	11	7	n	6	100	n	100	8
Luxemburg ³	22	15	5	10	20	n	10	8	6	n	5	100	n	100	n
Magyarország	15	11	17	11	11	3	10	8	n	4	9	100	n	100	28
Mexikó	14	14	17	26	9	n	6	6	n	9	n	100	n	100	n
Németország	14	14	10	12	16	3	10	9	5	2	2	97	3	100	n
Norvégia	16	13	9	11	10	n	8	10	7	n	16	100	n	100	n
Olaszország ¹	22	10	10	15	10	10	13	7	3	n	n	100	n	100	n
Portugália	12	12	11	16	13	4	7	9	n	n	11	94	6	100	2
Spanyolország	16	11	11	10	10	8	11	7	x(13)	x(13)	3	87	13	100	n
Svédország	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	7	n	94	6	100	n
Törökország	15	14	16	10	15	n	4	6	5	4	3	91	9	100	12
OECD-átlag	16	13	12	12	12	3	8	8	3	2	5	92	8	100	4

Forrás: Education at a Glance, 2006

¹ Csak a 12–13 éveseket tartalmazza.

² A 13–14 évesek esetében a művészetek a nem kötelező kategóriában jelenik meg.

³ A német, ha az tanítási nyelv, az olvasás-írás kategóriában jelenik meg.

Magyarázat: n = alacsony érték vagy 0; x = más, a zárójelben feltüntetett sorszámú kategóriában szerepel;
m = hiányzó adat.

5.3. táblázat

A NAT 2003-hoz kiírt kerettantervi pályázaton akkreditált tantervek, 2004

Kerettanterv megnevezése	Iskola típusa	Benyújtó	Bizottsági javaslat
Miniszteri döntés: KIHIRDETÉS			
Apáczai Kerettanterv-család	általános iskola	NYME Apáczai Csere János Gyakorló Általános Iskola, Győr	kihirdetés
Hétszintan tanterv sajátos nevelési igényű gyerekeknek	általános iskola	Hétszínvirág Általános Iskola, Marcali	kihirdetés
Humanisztikus kooperatív tanulás kerettanterv az 1–4. évfolyamra	általános iskola	Humanisztikus Kooperatív Tanulás – 2000 Közhasznú Alapítvány Általános Iskola, Művészeti Iskola, Jászfényszaru	kihirdetés
A Nemzeti Tankönyvkiadó Műhelyének kerettanterve	általános iskola	Kodály Zoltán Ének-zenei Általános Iskola, Gimnázium, Zeneiskola, Kecskemét	kihirdetés
Nyíregyházi Tantervcsalád	általános iskola	Árpád Fejedelem Általános és Művészeti Iskola Komplex Szakszolgálati Intézet, Nyíregyháza	kihirdetés
MOZAIK kerettanterv – NAT 2003	általános iskola	Arany János Általános Iskola, Szeged	kihirdetés
MOZAIK kerettanterv – NAT 2003	gimnázium	Garay János Gimnázium, Szekszárd; Tömörkény István Gimnázium és Művészeti Szakközépiskola, Szeged	kihirdetés
Képességfejlesztő és értékörző kerettanterv	gimnázium	Képesség- és Tehetségfejlesztő Magán Általános Iskola, Szakképző Iskola, Gimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium, Várpalota	kihirdetés
Képességfejlesztő és értékörző kerettanterv	szakiskola	Képesség- és Tehetségfejlesztő Magán Általános Iskola, Szakképző Iskola, Gimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium, Várpalota	kihirdetés
Képességfejlesztő és értékörző kerettanterv	általános iskola	Veszprém Egyetem TK ÉKP Központ Kísérleti Iskola, Zalabér	kihirdetés
Képességfejlesztő és értékörző kerettanterv	6 évfolyamos gimnázium	Maklár Lajos Általános, Művészeti Iskola és Gimnázium, Hajdúnánás	kihirdetés
Bárczi Gusztáv Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola és Pedagógiai Szakszolgálat Helyi Tanterve	általános iskola és készségfejlesztő speciális szakiskola	Bárczi Gusztáv Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola és Pedagógiai Szakszolgálat, Budapest	kihirdetés
Miniszteri döntés: JÓVÁHAGYÁS			
Értékközvetítő és képességfejlesztő alternatív program kerettanterve	általános iskola	Képesség- és Tehetségfejlesztő Magán Általános Iskola, Szakképző Iskola, Gimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium, Várpalota	jóváhagyás
Értékközvetítő és képességfejlesztő alternatív program kerettanterve	gimnázium	Képesség- és Tehetségfejlesztő Magán Általános Iskola, Szakképző Iskola, Gimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium, Várpalota	jóváhagyás

Forrás: Sulinova Kht. archívum és a Kerettantervi rendelet melléklete

5.4. táblázat

A kihirdetett, jóváhagyott és kiadott kerettantervek megoszlása pedagógiai szakaszok és iskolatípusok szerint, 2005

Pedagógiai szakaszok/ iskolatípusok	Kihirdetett kerettantervek	Jóváhagyott kerettantervek
I–4. évfolyam	1	
I–8. évfolyam	7	1
Ebből: SNI-gyerekek iskoláinak	2	
4 évfolyamos gimnázium	2	1
6 évfolyamos gimnázium	1	
Szakiskola	1	
Összesen	12	2

Forrás: Sulinova Kht. archívum és a Kerettantervi rendelet melléklete

5.5. táblázat

A kihirdetett és jóváhagyott kerettantervek használatának gyakorisága az általános iskolák I–4. évfolyamos helyi tanterveinek készítésekor az iskolaigazgatók válaszai alapján, 2005 (%)

Kerettantervek	%
Apáczai kerettanterv	59
OM kerettanterv	46
Nemzeti Tankönyvkiadó kerettantere	28
Mozaik kerettanterv	18
Nyíregyházi tantervcsalád	14
Értelmileg akadályozott tanulók kerettantere (Bárczi)	8
Hétszintan tanterv SNI-gyerekeknek	5
Képességfejlesztő és értékörző tanterv	3
A többi együtt	3

Forrás: Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005

A feltett kérdés: „Kérem, mondja meg annak a kerettantervnek (kerettanterveknek) a nevét, amit felhasználtak!”

5.6. táblázat

A különböző kompetenciaterületeket tesztelő intézmények száma, 2005

Kompetenciaterület életkori szakaszonként	Tesztelő intézmények (db)
Óvodai programcsomag	18
Szövegértés 1–4. évfolyam	44
Szövegértés 5–8. évfolyam	37
Szövegértés középiskola	38
Matematika 1–4. évfolyam	43
Matematika 5–8. évfolyam	37
Matematika középiskola	38
Életpálya-építési 1–4. évfolyam	31
Életpálya-építési 5–8. évfolyam	42
Életpálya-építési középiskola	37
Szociális, életviteli és környezeti 1–4. évfolyam	10
Szociális, életviteli és környezeti 5–8. évfolyam	23
Szociális, életviteli és környezeti középiskola	23
Angol idegen nyelvi 5–8. évfolyam	20
Angol idegen nyelvi középiskola	22
Német idegen nyelvi 5–8. évfolyam	24
Német idegen nyelvi középiskola	22
Francia idegen nyelvi középiskola	4

Forrás: Sulinova Kht.

5.7. táblázat

A tanulók éves kötelező óraszámainak változása és a nem kötelező tanórai foglalkozások aránya, 2005/06 (%)

Óraszámok	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Korábbi kötelező óraszámok	740	740	832	832	925	925	1017	1017	1100	1110
Új kötelező óraszámok	740	740	740	832	832	832	925	925	1017	1017
A nem kötelező tanórai foglalkozások %-os aránya	10	10	10	10	25	25	30	30	45	45
A nem kötelező tanórai foglalkozások éves óraszámának csökkenése	–	–	9	–	23	23	28	28	42	42

Forrás: 10/2003. (IV. 28.) OM rendelet I. számú melléklet és 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 52. § (7) bekezdés.
Megjegyzés: A kiemelések a 2005/06-os tanévben érvényes kötelező óraszámokat mutatják.

5.8. táblázat

Éves tanulói óraszámok* az OECD-országokban azokban az osztályokban, ahová a 7–8, 9–11, 12–14 és a 15 éves gyerekek járnak, 2004

Országok	Életkor			
	7–8 évesek	9–11 évesek	12–14 évesek	15 évesek
Anglia	888	894	938	950
Ausztrália	981	982	1010	1020
Ausztria	755	835	985	1080
Belgium (flamand)	832	832	1000	1000
Belgium (francia)	840	840	1020	1020
Csehország	658	770	897	965
Dánia	641	743	870	840
Finnország	530	673	815	858
Franciaország	883	871	1055	1148
Görögország	864	928	998	1307
Hollandia	940	1000	1067	n. a.
Izland	700	778	848	863
Írország	941	941	907	891
Japán	712	776	871	n. a.
Korea	612	703	867	1020
Lengyelország	677	752	852	884
Luxemburg	847	847	782	750
Magyarország	611	718	950	1106
Mexikó	800	800	1167	1124
Németország	631	788	875	892
Norvégia	599	713	827	855
Olaszország	990	990	963	908
Portugália	880	892	954	938
Spanyolország	792	792	956	978
Svédország	741	741	741	741
Törökország	864	864	887	959
Új-Zéland	985	985	962	950
Az országok átlaga	785	831	928	962

Forrás: Education at a Glance, 2006

* A kötelező és nem kötelező óraszámok együtt.

Megjegyzés: Az óraszámokat egységesen 60 perces órákra számították át.

5.9. táblázat

A tanulólétszám változása az alpfokú művészetoktatásban négy művészeti ágban, 1998/99 és 2004/05

Művészeti ágak	Tanulók (fő)		Változás 1998/99 = 100%
	1998/99	2004/2005	
Klasszikus zene	96 423	125 142	129,8
Népzene	2 329	5 289	227,1
Jazz zene	1 493	899	60,2
Elektroakusztikus zene	–	3 933	–
Előképző	17 887	28 007	156,6
Zeneművészeti ágak összesen*	118 132	163 270	138,2
Táncművészeti ág	31 277	117 492	375,6
Képző- és iparművészeti ág	16 657	60 955	365,9
Színművészeti és bábművészeti ág	4 461	23 116	518,2
Mindösszesen	170 527	364 833	213,9

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Középfokú oktatás 1998/99, OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005, valamint OM 2004/2005. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

* A és B tagozatosok összesen.

5.10. táblázat

Az alpfokú művészetoktatásban dolgozó pedagógusok adatai képzési szerkezet szerint, 2004/05

Művészeti ágak	Tanszakok (db)	Tanárok (fő)	Művészeti főiskolát végzett (fő)	Felsőfokú művészeti végzettséggel rendelkezők aránya (%)	Képesítés nélküliek aránya (%)*
Klasszikus zene	27	12 256	9 533	77,8	
Népzene	16	548	271	49,5	
Jazz zene	9	84	58	69,0	
Elektroakusztikus zene	3	324	196	60,5	
Zeneművészeti ágak összesen	53	13 212	10 058	76,1	5,5
Táncművészeti ág	4	3 477	1 536	44,2	16,7
Képző- és iparművészeti ág	13	2 749	831	30,2	4,7
Színművészeti és bábművészeti ág	2	1 159	307	26,5	4,6
Mindösszesen	72	20 597	12 732	61,8	6,9

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005 alapján Vágó Irén számításai

* A képesítés nélküli oktatókról csak művészeti ágak szerinti bontásban állnak rendelkezésre adatok.

5.11. táblázat

A fogyatékos (a nemzetközi A kategóriába tartozó) gyerekek, tanulók megoszlása az iskolarendszerben történő elhelyezésük szerint, 2001/02 (%)

Országok	Speciális iskola	Speciális osztály	Többségi osztály	Összesen
Kanada			100,0	100,0
Spanyolország	13,2		86,8	100,0
Egyesült Királyság	35,6		64,4	100,0
Mexikó	33,3	7,5	59,2	100,0
Egyesült Államok	4,3	40,8	54,9	100,0
Törökország	57,0	15,0	28,0	100,0
Franciaország	57,8	21,3	20,9	100,0
Hollandia	81,0		19,0	100,0
Szlovákia	74,3	7,2	18,5	100,0
Japán	33,0	48,6	18,4	100,0
Németország	83,9		16,1	100,0
Magyarország	60,7	28,5	10,8	100,0
Csehország	87,6	3,3	9,1	100,0
Korea	52,6	42,8	4,6	100,0
Belgium	96,7		3,3	100,0

Forrás: Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages, 2005

5.12. táblázat

Az integrált nevelésben/oktatásban részesülő gyerekek száma és aránya programtípusonként, az összes SNI-, illetve a nemzetközi A kategória szerinti fogyatékos gyerekek, tanulók körében, 2001/02 és 2004/05 között

Megnevezés	Összes sajátos nevelési igényű tanuló			
	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
Óvoda	4 249	4 916	5 725	5 746
Általános iskola	46 575	49 967	54 055	56 922
Szakiskola	619	1 227	1 467	2 011
Speciális szakiskola	6 291	7 200	8 147	8 369
Gimnázium	351	284	558	681
Szakközépiskola	425	568	545	748
SNI összes	58 510	64 162	70 497	74 477
Összes integrált (fő)	12 620	18 128	24 979	31 258
Összes integráltak aránya (%)	21,6	28,3	35,4	42,0
Integrált fogyatékosok (nemzetközi A) aránya (%)	9,4	11,5	13,8	16,4

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005 adatai alapján Vágó Irén számításai

5.13. táblázat

Az integrált nevelésben/oktatásban részesülő gyerekek, tanulók száma és aránya programtípusonként, az összes SNI-gyerek, tanuló körében, 2004/05

Megnevezés	Összes SNI (fő)	Integrált (fő)	Integrált aránya (%)
Óvoda	5 746	4 317	75,1
Általános iskola	56 922	24 067	42,3
Középfok együtt	11 809	2 874	24,3
Szakiskola	2 011	1 617	80,4
Speciális szakiskola	8 369	0	0,0
Gimnázium	681	509	74,7
Szakközépiskola	748	748	100,0
SNI összes	74 477	31 258	42,0

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatás évkönyv 2004/2005 adatai alapján Vágó Irén számításai

5.14. táblázat

A nemzetiségi oktatásban részt vevő óvodások és tanulók számának változása pedagógiai szakaszonként és évfolyamonként,* 2001/02–2004/05

Évfolyamok	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
Óvoda	25 844	26 726	31 587	35 214
1. évfolyam	10 571	10 942	10 954	11 521
2. évfolyam	10 634	10 328	10 763	10 948
3. évfolyam	10 561	10 612	10 545	11 255
4. évfolyam	10 453	10 518	10 749	10 919
1–4. évfolyam	42 219	42 400	43 011	44 643
5. évfolyam	10 595	10 599	10 296	11 027
6. évfolyam	10 025	10 477	10 389	10 625
7. évfolyam	9 362	9 348	9 827	10 529
8. évfolyam	8 848	8 859	8 914	9 995
5–8. évfolyam	38 830	39 283	39 426	42 176
9. évfolyam	1 597	1 644	1 783	1 560
10. évfolyam	1 333	1 403	1 380	1 427
11. évfolyam	1 051	1 146	1 264	1 105
12. évfolyam	852	975	929	875
13. évfolyam	139	102	77	105
14. évfolyam	27	18	4	14
9–14. évfolyam	4 999	5 288	5 437	5 086
Összesen	111 892	113 697	119 461	127 119

Forrás: OM 2001/2002., 2002/2003., 2003/2004. és 2004/2005. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

* A következő feladatellátási helyeken: óvoda, általános iskola, szakiskola, speciális szakiskola, gimnázium, szakközépiskola, cigány kisebbségi oktatással együtt.

Megjegyzés: Az eredmények azért térhetnek el az OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005-ben található adatoktól (főleg az új rendszerű adatfelvétel első két évében), mert az évkönyvet összeállító munkatársak utólag több (manuális) javítást eszközöltek az adatbázisokban a kitöltési hibák miatt, mely változtatások már nem kerülhettek át a részünkre korábban átadott adatbázisokba.

5.15. táblázat

A nemzetiségi tankönyvek megoszlása (db) nyelvenként és tantárgyanként, 2005/06

Tantárgy/Nyelv	Beás/ Cigány	Bolgár	Görög	Gradistyei horvát	Horvát	Német	Román	Szerb	Szlovák	Szlovén	Összesen
Biológia					2	2		2	3		9
Ének-zene					5	7	6		8	3	29
Fizika						1		4			5
Földrajz					9	11	1	1	4		26
Informatika, számítástechnika					1			1			2
Kémia					1						1
Környezetismeret-természetismeret					9	6	4	3	5		27
Matematika					7			3	8		18
Népismeret-néprajz	1	1	1		3	3	1		1	3	14
Nyelv és irodalom	5	1		20	32	60	19	15	55	10	217
Technika					5	1	2		2		10
Történelem és állampolgári ismeretek					19	18	12	10	23		82
Összesen	6	2	1	20	93	109	45	39	109	16	440

Forrás: Tankönyvi adatbázis, 2005/06 alapján Szalai Sándor és Vágó Irén számításai

5.16. táblázat

A nemzetiségi pedagógusképzésben tanulók száma szakok szerint, 2004/05

Nyelv	Óvodapedagógus	Tanító	Tanár	Összesen
Cigány	7	10	–	17
Horvát	11	7	76	94
Német	252	160	194	606
Román	18	2	38	58
Szerb	–	7	–	7
Szlovák	12	14	34	60
Szlovén	–	–	6	6
Összesen	300	200	348	848

Forrás: OM Statisztikai Tájékoztató, Felsőoktatás 2004/2005 alapján Vágó Irén számításai

5.17. táblázat

A felnőtt (15 évnél idősebb) magyar népesség által beszélt nyelvek, illetve az idegen nyelvet beszélők aránya a népszámlálási és az európai* közvélemény-kutatási adatok tükrében, 1990, 1995, 2001 és 2005 (%)

Beszélt nyelvek	Népszámlálás	Eurobarometer	
	1990	1995	2001
Német	4,9	8	9,9
Angol	2,5	6	9,8
Orosz	1,7	3	1,9
Francia	0,6	–	1,1
Olasz	0,2	–	0,6
Egyéb**	3,2	–	3,1
Összesen	10,2	17*	26,6
Nyelvet beszélők***	9,1	14	19,2

Forrás: KSH; Eurobarometer {www.tns-global.hu/eurobarometer}

* Az Eurobarometer Európa legnagyobb közvélemény-kutatása, amely 25 tagállamban havonta méri fel az Európai Unió polgárainak véleményét. Az Eurobarometer adatai csak tájékoztató jellegűek, mert a kérdés csak a három leginkább beszélt nyelvre vonatkozott.

** Az egyéb nyelvek között a hazánkban élő nemzetiségek által beszélt nyelvek dominálnak.

*** A nyelvet beszélők egy része két vagy több nyelvet beszél.

5.18. táblázat

A nyelvi előkészítő évfolyammal kapcsolatos vélemények megoszlása a felnőtt lakosság körében, 2005 (%)

1. állítás	Egyetért az 1. állítással	Nem tudja	Egyetért a 2. állítással	2. állítás
A 0. évfolyammal végre megold egy rég megoldatlan kérdést az iskola.	48,5	30,2	21,3	A 0. évfolyammal az iskola csak újra bebizonyítja, hogy nem tud nyelvet oktatni.
A 0. évfolyammal végre valódi lehetőséget biztosít arra, hogy a középiskolás tanulók közül az is elsajátíthasson egy idegen nyelvet a középiskola folyamán, akit a család nem tud különórakkal támogatni.	53,6	28,2	18,2	A 0. évfolyammal újra csak azok kerülnek jó helyzetbe, akik amúgy is jó eséllyel bírtak az eredményes nyelvtanulásra.
A 0. évfolyam kedvező alkalom az iskoláknak pluszforrások szerzésére és a tanárok foglalkoztatására a csökkenő tanulólétszám mellett.	40,3	31,5	28,2	A 0. évfolyam megszervezése nagy teherterheléssel az iskoláknak a pluszévfolyam beiktatása következtében.
A 0. évfolyam nagy teherterheléssel a családok számára, mivel egy évvel tovább marad a gyerek tanulói státuszban a középiskolában.	33,0	27,2	39,8	A 0. évfolyam megtakarítás a családok számára, mert nem kell a gyereket különórára járattatni.
A 0. évfolyam jelentős kiadás az államnak, de a legfontosabb oktatási problémát oldja meg.	49,4	30,1	20,5	A 0. évfolyam jelentős kiadás az államnak, ezt a pénzt más, fontosabb problémák megoldására kellene fordítania.

Forrás: Gallup, 2005 alapján Vágó Irén számításai

5.19. táblázat

Az általános iskolai idegennyelv-oktatás mutatóinak alakulása, nappali tagozaton 1992/93, 1997/98–1999/00, valamint 2001/02 és 2004/05 között

Mutató	1992/93	1998/99	1999/00	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
Összes tanuló	1 071 727	973 326	969 755	944 244	930 386	909 769	887 785
Nyelvet tanuló	609 231	695 594	699 808	625 730	636 030	623 319	619 368
Az összes tanuló %-ában	66,2	71,5	72,2	66,3	68,4	68,5	69,8

Forrás: 1992/93 az MKM oktatási statisztikája, 1998/99-től az OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005 alapján Vágó Irén számításai

Megjegyzés: 1999/00. tanévig csak a kötelező (első) idegennyelv-oktatásban részt vevők, azóta mind az 1, mind a 2, mind a 3 vagy több nyelvet tanulók számát tartalmazza. A tanulók többször is szerepelnek a táblázatban, ha több nyelvet tanulnak. Az általános iskolai adatokban a 2001/02-es tanévtől a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok 5–8. évfolyamos tanulói nem szerepelnek, a gyógypedagógiai oktatásban nyelvet tanulók viszont ettől a tanévtől kezdődően szerepelnek. A létszámadatokban minden korábbi évben is szerepelnek a gyógypedagógiai tanterv szerint tanulók.

5.20. táblázat

Az idegen nyelvet tanulók és az egy tanulóra jutó nyelvek változása a középfokú oktatásban, nappali tagozaton 1992/93, valamint 2001/02 és 2004/05 között

Mutató	Vizsgált évek				
	1992/93	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
Középiskolák*					
A tanulók száma	322 954	420 889	426 301	438 069	438 668
Idegen nyelvet tanulók száma**	406 191	565 997	585 154	597 391	599 436
Egy tanulóra jutó tanult nyelvek átlaga	1,3	1,3	1,4	1,4	1,4
Középfokú iskolák***					
A tanulók száma	511 524	544 840	549 642	561 526	562 071
Idegen nyelvet tanulók száma	431 098	648 300	676 100	690 132	570 440
Egy tanulóra jutó tanult nyelvek átlaga	0,8	1,2	1,2	1,2	1,2

Forrás: 1992/93 az MKM oktatási statisztikája, 2001/02-től az OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005 alapján Vágó Irén számításai

* Gimnázium és szakközépiskola.

** A tanulók többször is szerepelnek a táblázatban, ha több nyelvet tanulnak.

*** Gimnázium és szakközépiskola mellett a szakiskola is.

5.21. táblázat

A tanulólétszám és az idegen nyelvet tanulók számának változása a szakiskolai (korábban szakmunkás) képzésben, nappali tagozaton, 1989/90 és 2004/05 között

Tanév	Tanuló	Nyelvet tanuló	%
1990/91	225 356	25 072	11,1
1992/93	216 222	24 907	11,5
1994/95	191 297	36 142	18,9
1996/97	163 770	39 742	24,3
1998/99	132 623	55 980	42,2
1999/00	121 680	62 783	51,6
2001/02	123 951	82 303*	66,4
2002/03	130 541	90 946	69,7
2003/04	131 604	92 741	70,5
2004/05	131 772	94 163	71,5

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005 alapján Vágó Irén számításai

* 2001/02-től a szakiskolai adatokban a speciális szakiskolában tanulók és ott nyelvet tanulók is szerepelnek.

5.22. táblázat

Az egyes idegen nyelveket tanuló diákok számának* és arányának megoszlása az általános, a közép- és a szakiskolákban, nappali tagozaton, 1992/93, 1997/98, 2001/02, 2004/05 (%)

Nyelvek	1992/93		1997/98		2001/02		2004/05	
	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%
Általános iskola								
Angol	224 024	31,6	300 766	43,7	336 642	53,8	373 172	60,3
Német	325 408	45,9	364 351	53,0	275 652	44,0	237 448	38,3
Francia	12 122	1,7	7 299	1,0	5 575	0,9	3 519	0,6
Orosz	138 249	19,5	7 390	1,1	3 538	0,6	1 450	0,2
Egyéb	9 428	1,3	7 929	1,2	4 323	0,7	3 779	0,6
Összesen	709 231	100,0	687 735	100,0	625 730	100,0	619 368	100,0
Középiskola								
Angol	171 232	39,0	235 383	46,6	281 510	49,7	317 240	52,9
Német	148 922	33,9	201 196	39,8	215 756	38,1	219 435	36,6
Francia	29 380	6,7	27 578	5,5	27 716	4,9	27 184	4,5
Orosz	56 657	12,9	9 212	1,8	3 839	0,7	2 522	0,4
Egyéb	32 894	7,5	31 921	6,3	37 176	6,6	33 055	5,5
Összesen	439 085	100,0	505 290	100,0	565 997	100,0	599 436	100,0
Szakiskola								
Angol	5 905	23,7	9 299	21,0	26 565	32,3	37 501	39,8
Német	14 921	60,0	30 907	69,6	51 295	62,3	54 217	57,6
Francia	1 135	4,5	1 558	3,5	2 426	3,0	1 152	1,2
Orosz	2 388	9,6	1 532	3,5	1 193	1,4	810	0,9
Egyéb	558	2,2	1 077	2,4	824	1,0	483	0,5
Összesen	24 907	100,0	44 373	100,0	82 303	100,0	94 163	100,0

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005 alapján Vágó Irén számításai

* A tanulók többször is szerepelnek a táblázatban, ha több nyelvet tanulnak. A 2001/02-es tanév adatai azért módosultak a korábbi adatokhoz képest, mert az OM az évek során módosította az idegennyelv-oktatásra vonatkozó adatait (az első 1-2 év adatfelvételi hibái miatt), és ezért az általuk közölt adatok eltérnek a korábbi és a későbbi évek Oktatási évkönyveiben. Mi a publikált legutolsó, a 2004/2005. tanév adatait tartalmazó évkönyvet vettük figyelembe. Megjegyzés: 2001/02-től a szakiskolai adatokban a speciális szakiskolában nyelvet tanulók is szerepelnek.

5.23. táblázat

Alap-, átlagos és emelt óraszámában idegen nyelvet tanuló általános iskolások száma*, 2004/05

Nyelv	Alap (<3)	Átlagos (3-5)	Emelt (>5)	Összesen
Angol	87 216	248 658	31 810	367 684
Német	48 583	168 663	17 133	234 379
Francia	1 430	1 605	352	3 387
Olasz	384	460	5	849
Orosz	654	796	0	1 450
Spanyol	158	233	0	391
Latin	45	71	0	116
Egyéb**	2 747	7 703	39 840	50 290
Összesen 2004/05-ben	141 217	428 189	89 140	658 546
Összesen 2001/02-ben	313 854	340 182	13 542	667 578

Forrás: OM 2004/05. évi oktatásstatistikai adatbázisa alapján Vágó Irén számításai

* A több idegen nyelvet tanulóknak minden tanult nyelvnél szerepelnek.

** Az egyéb nyelvek a nemzetiségi nyelveket is tartalmazzák.

5.24. táblázat

Alap-, átlagos és emelt óraszámában idegen nyelvet tanuló középiskolások száma* nyelvenként, 2004/05

Középfokú képzési forma	Angol	Német	Francia	Orosz	Olasz	Spanyol	Latin	Egyéb**	Összesen
Alap (<3)									
Gimnázium	5 445	4 657	1 146	348	171	226	3 737	168	15 898
Szakközépiskola	12 792	7 735	1 063	156	228	0	278	138	22 390
Összesen	18 237	12 392	2 209	504	399	226	4015	306	38 288
Átlagos (3-5)									
Gimnázium	119 683	91 885	18 007	1 453	10 165	3 707	7 851	1194	253 945
Szakközépiskola	98 397	66 733	2 993	381	1 025	198	2	207	169 936
Összesen	218 080	158 618	21 000	1 834	11 190	3 905	7 853	1401	423 881
Emelt (>5)									
Gimnázium	41 526	22 928	2 289	134	1 194	735	39	595	69 440
Szakközépiskola	31 898	19 917	588	50	425	259	0	479	53 616
Összesen	73 424	42 845	2 877	184	1 619	994	39	1074	123 056
Összesen									
Gimnázium	166 654	119 470	21 442	1 935	11 530	4 668	11 627	1957	339 283
Szakközépiskola	143 087	94 385	4 644	587	1 678	457	280	824	245 942
Összesen	309 741	213 855	26 086	2 522	13 208	5 125	11 907	2781	585 225

Forrás: OM 2004/05. évi oktatásstatistikai adatbázisa alapján Vágó Irén számításai

* A több idegen nyelvet tanulóknak minden tanult nyelvnél szerepelnek.

** Az egyéb nyelvek a nemzetiségi nyelveket is tartalmazzák.

5.25. táblázat

A CLIL idegen nyelvi és/vagy regionális/kisebbségi képzés programjainak célnyelvei az európai uniós és a tagjelölt országokban, 2005

Ország	Idegen nyelv vagy másik hivatalos nyelvek	Regionális és/vagy kisebbségi nyelvek
Ausztria	Angol, francia és olasz	Szlovén, horvát, magyar, cseh, szlovák és cigány
Belgium (francia)	Holland, német, angol	–
Belgium (német)	Francia	–
Belgium (flamand)	–	–
Bulgária	Francia, német, spanyol és angol	–
Ciprus	–	–
Csehország	Angol, francia, német, olasz, spanyol	–
Dánia	–	–
EK Anglia	Nagyrészt francia, német és spanyol	–
EK Wales	–	Wales-i
EK Észak-Írország	–	Ír
EK Skócia	–	Gael
Észtország	Nagyrészt angol, német és francia	Orosz
Finnország	Svéd, francia, angol, német és orosz	Lapp
Franciaország	Angol, német, spanyol és olasz	Baszk, breton, katalán, korzikai, kreol, tahi
Görögország	–	–
Hollandia	Angol és német	Fríz
Izland	–	–
Írország	Angol és ír	–
Lengyelország	Francia, spanyol, német, angol és olasz	Fehérorosz, litván, német, szlovák, ukrán, kashubi, rutén és cigány
Lettország	Angol, német és francia	Lengyel, észt, litván, orosz, fehérorosz és ukrán, héber és cigány
Liechtenstein	–	–
Litvánia	–	–
Luxemburg	Német, francia és angol	–
Magyarország	Német, angol, spanyol, francia, olasz, orosz és kínai	Német, horvát, román, szerb, szlovén és szlovák
Málta	Angol	–
Németország	Nagyrészt angol és francia	Szorb és dán
Norvégia	Angol	Lapp és finn
Olaszország	Angol, német és francia	Szlovén és más nyelvek
Portugália	–	–
Románia	Angol, francia, német és olasz	Német, cigány, cseh, horvát, magyar, szlovák, szerb, ukrán, török és görög
Spanyolország	Angol és francia	Baszk, katalán, gallego és valenciai
Szlovénia	–	Magyar és olasz
Szlovákia	Angol, francia, német, spanyol és orosz	Magyar, ukrán és rutén
Svédország	Angol, német, francia és spanyol	Jiddis, lapp, torndalen finn, finn és cigány

Forrás: Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe, 2005

5.26. táblázat

Az adott nyelvet képzés nélkül tanító pedagógusok aránya az adott nyelvet tanító összes pedagógushoz képest, az összes képzési szint átlagában, 2001/02–2004/05 (%)

Nyelv	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
Angol	9,4	7,2	5,4	4,2
Német	10,3	8,1	5,9	4,5
Francia	1,1	0,8	0,9	0,5
Olasz	2,0	1,2	2,8	1,5
Orosz	2,9	2,1	2,4	1,3
Spanyol	4,5	4,9	0,0	2,9
Latin	2,0	1,4	1,5	0,8
Egyéb	5,3	4,3	4,6	0,0

Forrás: OM 2001/2002., 2002/2003., 2003/2004. és 2004/2005. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

5.27. táblázat

Az adott nyelvet tanító tanárok száma és az egy pedagógusra jutó, adott nyelvet tanuló gyerekek száma összesen, az összes képzési szinten, minden tagozaton, 1992/93, 1998/99, 2001/02 és 2004/05

Nyelv	Tanárok száma				Az egy tanárra jutó tanulók száma			
	1992/93	1998/99	2001/02	2004/05	1992/93	1998/99	2001/02	2004/05
Angol	3 083	6 015	8 464	10 310	128,2	98,6	76,2	74,5
Német	3 010	6 262	7 901	8 485	157,6	97,1	66,3	62,6
Francia	655	748	756	754	63,4	49,7	71,7	40,8
Orosz	8 796	536	315	234	22,1	27,4	27,2	20,6
Egyéb	478	679	2 020	818	61,8	52,1	21,0	45,6

Forrás: MKM és KSH közoktatási statisztikái alapján Vágó Irén számításai, 2001/02-től az OM 2001/02. és 2004/05. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

Megjegyzés: A 90-es évek elején nem közöltek statisztikai adatokat a szakmunkásképzőkben tanító nyelvtanárokról. Minden pedagógust annyiszor vettünk számba, ahány idegen nyelvet tanít. A több idegen nyelvet tanuló diákok minden tanult nyelvnél szerepelnek. Mivel az idegen nyelvet oktató pedagógusok számát csak a feladatellátási hely típusa szerint tudjuk megadni, a tanulók számát is így kell megadnunk ahhoz, hogy arányuk valós képet mutasson. Tehát nem választottuk le a nappali tagozaton tanulókat. Ezért tanulói adataink nem fognak megegyezni az OM 2004/2005. évi Oktatási évkönyvében lévő adatokkal. Ott ugyanis a nappali tagozaton tanulók adatai szerepelnek. Mivel az idegen nyelv oktatásában nem okozhat nagy különbséget az adatokban, hogy a gyerekek gyógypedagógiai tanterv szerint tanulnak, illetve hogy a tanárok gyógypedagógiai oktatásban (is) tevékenykednek, ezért adatainkat összehasonlíthatónak tartjuk a korábbi (a 2001/2002. tanév előtti) adatokkal.

5.28. táblázat

Az általános iskolai idegennyelv-tanulás hosszúságának megoszlása a különböző középfokú iskolatípusokban tanuló 9. évfolyamos diákok körében, 2003/04 (%)

A nyelvtanulás hosszúsága	Az általános iskolai nyelvtanulási út hossza (év)				Összesen
	0	1–3	4–5	6–8	
A képzés jellege					
Gimnáziumi	0,8	2,3	34,0	62,9	100,0
Szakközépiskolai	1,3	2,9	42,4	53,4	100,0
Szakiskolai	7,0	7,3	48,1	37,6	100,0
Összesen	2,4	3,7	40,7	53,1	100,0

Forrás: Vágó, 2005c

5.29. táblázat

Az idegennyelv-választás okainak megoszlása nyelvenként az általános és a középfokú iskolákban tanuló 9. évfolyamos diákok körében, 2003/04 (%)

Okok*	Általános iskola		Középfokú iskola	
	angol	német	angol	német
Korábban ezt tanultam, azért választottam	–	–	49,4	56,7
Ezt szerettem, ezt választottam	60,9	35,0	41,2	22,6
Mást szerettem volna, de csak erre vettek fel	0,4	1,6	0,7	2,5
Mást szerettem volna, de azt nem tanították az iskolában	2,1	6,0	2,4	4,4
Nem volt választási lehetőségem	24,4	40,0	12,1	16,5
Nem volt határozott elképzelésem, így alakult	12,6	18,2	2,2	3,2

Forrás: Idegennyelv-tanulási utak vizsgálat, 2004 adatbázisa alapján Vágó Irén számításai

* A tanulók több okot is megjelölhettek, de ezzel a lehetőséggel kevéssé éltek a diákok.

5.30. táblázat

A 6. és 10. évfolyamos tanulók angol és német nyelvi teszteredményei az anya iskolai végzettsége, az iskola településtípusa és régiója szerint, 2003 (a teljesítmény %-a)

Jellemzők	6. évfolyam		10. évfolyam	
	Angol	Német	Angol	Német
Anya legmagasabb iskolai végzettsége szerint				
8 általános	40,6	33,8	31,3	28,1
Szakiskolai	50,5	43,1	38,7	33,2
Érettségi	61,4	49,6	51,3	43,5
Főiskola	68,7	56,3	59,7	51,4
Egyetem	75,7	63,2	66,8	60,4
Összes átlag	57,7	44,7	48,8	39,4
Település típusa szerint				
Község	47,9	41,1	22,2	22,0
Város	57,3	45,2	44,5	35,7
Megyei jogú város	62,2	47,7	51,3	43,3
Főváros	64,8	55,3	54,8	46,3
Összes átlag	57,7	44,7	48,8	39,4
Régiók szerint				
Nyugat-Dunántúl	69,4	49,1	61,9	46,5
Közép-Dunántúl	59,1	44,8	43,55	34,9
Dél-Dunántúl	60,4	43,3	50,7	37,2
Észak-Magyarország	58,7	38,5	46,8	37,5
Észak-Alföld	51,7	42,2	44,5	38,8
Dél-Alföld	55,2	44,4	40,5	31,9
Közép-Magyarország	62,4	50,3	54,9	46,6
Összes átlag	57,7	44,7	48,8	39,4

Forrás: Józsa, 2003

5.31. táblázat

14–19 éves diákok aránya az államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítványt szerzők között, a középiskolás korosztály vizsgáinak nyelvenkénti megoszlása, 2002–2005

Évek	Összes vizsgázó (fő)	14–19 éves vizsgázó (fő)	Összes között a 14–19 évesek aránya (%)	A 14–19 évesek nyelvvizsgái nyelvenként					
				Angol		Német		Egyéb	
				Fő	%	Fő	%	Fő	%
2002	118 888	48 428	40,7	27 154	56	18 564	38	2 710	6
2003	130 622	55 944	42,8	31 411	56	21 645	39	2 888	5
2004	138 448	62 810	45,4	36 917	59	23 022	37	2 871	4
2005	143 475	69 839	48,7	43 876	63	24 788	35	1 175	2

Forrás: 2002–2005. évi nyelvvizsga-adatbázis alapján Vágó Irén számításai

5.32. táblázat

Számítógép- és internethasználati adatok a feladatellátási helyek típusa szerint, 2003/04–2004/05

Feladatellátási helyek típusa	Számítógépek nyitóállománya	Összes számítógépből internetkapcsolattal rendelkező számítógépek száma	Számítógépet használó tanulók száma	Internetet oktatási célra használó tanárok száma	Informatikai képesítéssel, ismeretekkel rendelkező tanárok száma
Óvoda					
2003/04	2 421	596	6 398	151	1 139
2004/05	2 956	811	15 514	254	2 001
Általános iskola					
2003/04	58 991	28 446	498 135	9 716	22 038
2004/05	65 086	38 663	511 180	12 450	25 916
Szakiskola					
2003/04	12 976	9 242	89 075	1 660	1 775
2004/05	14 523	11 038	94 629	2 054	2 226
Speciális szakiskola					
2003/04	1 089	566	4 559	123	188
2004/05	1 285	790	5 871	196	253
Gimnázium					
2003/04	21 819	18 712	162 194	4 408	5 548
2004/05	24 866	22 024	179 204	6 400	6 620
Szakközépiskola					
2003/04	52 491	40 842	236 139	5 854	6 635
2004/05	56 714	46 901	238 026	7 193	7 978

Forrás: OM 2003/04. és 2004/05. évi oktatásstatisztikai adatbázisai alapján Garami Erika számításai

5.33. táblázat

Otthoni számítógép- és internet-hozzáférés korcsoportonként, 2005 (%)

Korcsoportok	Számítógép-ellátottság	Internetellátottság
0–6	49,7	22,2
7–14	62,0	27,1
15–19	61,0	35,4
20–29	51,3	23,8
30–39	56,0	24,7
40–49	49,0	27,5
50–59	38,4	20,8
60 és több	11,6	5,2
Átlag	42,6	20,8

Forrás: World Internet Project magyarországi vizsgálat, 2005 alapján Fábián Zoltán számításai

5.34. táblázat

Informatikai képzést szerzett (ebből ECDL, illetve OKJ) tanárok összesen és ebből nők, 2001/02 és 2004/05 között

Évek	Az összes, képzést szerzett tanárok száma*	Ebből: nő	Informatikai képzést szerzett	Ebből: nő	ECDL képzést szerzett	Ebből: nő	OKJ végzettséget szerzett	Ebből: nő
2001/02	9 514	7 464	2 183	1 693	469	352	933	685
2002/03	8 871	7 095	2 010	1 637	679	554	850	658
2003/04	9 771	8 080	2 684	2 235	1 386	1 166	745	600
2004/05	11 667	9 524	4 572	3 780	3 151	2 574	777	645

Forrás: OM 2001/2002., 2002/2003., 2003/2004. és 2004/2005. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

* A pontos megnevezés: „A beszámolási időszakban képzést szerettek száma összesen (létszám, fő)”.

5.35. táblázat

A HEFOP 4.1.1. Térségi integrált szakképző központok létrehozása és infrastrukturális feltételeinek javítása pályázat eredményei régiók szerint, 2005

Régiók	Beérkezett pályázatok (db)	Igényelt támogatás (Ft)	Támogatott pályázatok (db)	Megítélt támogatás	Hatályos szerződések	Hatályos szerződések összege (Ft)
Dél-Alföld	4	2 854 214 307	2	1 565 773 517	2	1 565 773 517
Dél-Dunántúl	3	2 540 059 263	2	1 495 897 450	1	681 897 450
Közép-Dunántúl	6	4 894 339 309	2	1 445 500 000	1	711 000 000
Közép-Magyarország	7	5 789 751 779	4	2 671 489 474	2	1 418 989 474
Nyugat-Dunántúl	6	5 270 348 056	2	1 366 848 480	2	1 366 848 480
Észak-Alföld	5	4 668 246 781	2	1 498 585 281	1	785 585 281
Észak-Magyarország	4	2 698 041 678	2	1 393 405 798	1	755 619 739
Összesen	35	28 715 001 173	16	11 437 500 000	10	7 285 713 941

Forrás: Nemzeti Fejlesztési Hivatal Egységes Monitoring Információs Rendszer (EMIR), 2005

5.36. táblázat

ROP 2.3 Az Óvodák és alapfokú nevelési oktatási intézmények infrastrukturális fejlesztése pályázat eredménye régiók szerint, 2005

Régiók	Beérkezett pályázatok (db)	Igényelt támogatás (Ft)	Támogatott pályázatok (db)	Megítélt támogatás (Ft)	Hatályos szerződések (db)	Hatályos szerződések összege (Ft)
Dél-Alföld	84	9 981 037 820	12	2 007 269 107	12	2 005 968 161
Dél-Dunántúl	105	11 051 181 386	24	2 181 091 623	22	2 003 103 793
Közép-Dunántúl	43	5 086 324 798	4	491 766 480	4	491 766 480
Közép-Magyarország	26	4 307 053 638	5	977 544 483	3	660 327 707
Nyugat-Dunántúl	19	1 926 759 595	3	367 433 325	3	367 433 325
Észak-Alföld	136	16 322 914 604	26	3 948 948 174	22	3 391 084 752
Észak-Magyarország	236	30 198 264 726	30	3 714 135 880	26	3 301 993 374
Összesen	649	78 873 536 567	104	13 688 189 072	92	12 221 677 592

Forrás: Nemzeti Fejlesztési Hivatal Egységes Monitoring Információs Rendszer (EMIR)

5.37. táblázat

Az eszköz- és felszerelési jegyzék követelményeinek teljesítéséről 2004. december 31-éig beérkezett fenntartói nyilatkozatok, valamint a halasztási kérelmek alapján hozott engedélyező határozatok és nyilatkozatok száma, 2005

Régiók	A teljesítésről nyilatkozatot küldtek	A kiadott engedélyező határozatok száma
Nyugat-Dunántúl	68	332
Közép-Dunántúl	53	271
Dél-Dunántúl	75	296
Észak-Magyarország	69	412
Észak-Alföld	63	353
Dél-Alföld	80	257
Közép-Magyarország	191	270
Összesen	599	2191

Forrás: A kötelező (minimális) eszköz- és felszerelési..., 2005

5.38. táblázat

A közoktatási tankönyvkiadásban részt vevő kiadók és könyvek száma, 1999/00– 2005/06

Tankönyvkiadás	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03*	2003/04	2004/05	2005/06
Kiadók	142	183	120	72	75	75	68
Jegyzékre vett kiadványaik	4134	5151	4818	2666	2558	2843	2554

Forrás: 1999/00-től OM tankönyvi adatbázis, 2003/04-től Educatio Kht.

* A 2002/03-as tanévtől a tankönyvjegyzéken csak a tankönyvek adatai szerepelnek (segédkönyveké nem).

5.39. táblázat

A 12 legnagyobb, tankönyvkiadással is foglalkozó kiadó részesedése* a tankönyvpiacon megrendelések összértékének arányában (%) és a könyvcímeik (db) szerint, 2002/03 és 2004/05

Kiadók	2002/03		Kiadók	2004/05	
	%	Címek száma		%	Címek száma
Nemzeti	39	847	Nemzeti	31	884
Apáczai	19	100	Apáczai	20	141
Műszaki	9	170	Mozaik	11	199
Mozaik	8	130	Műszaki	10	163
Oxford	4	39	Oxford	5	111
Cartográfia	4	12	Cartográfia	4	13
Krónika Nova	3	76	Krónika Nova	3	46
Dinasztia	3	81	Konzept-H	3	99
Korona	3	50	Korona	3	63
Pauz-Westermann	2	96	Pedellus	2	12
Konzept-H	2	42	Dinasztia	1	106
Raabe-Klett	1	43	Pauz-Westermann	1	50
Egyéb	5	714	Egyéb	5	763
Összesen	100	2400	Összesen	100	2650

Forrás: Tankönyvrendelési adatbázis; Educatio Kht.

* A kiadók tankönyvlistán szereplő tankönyveinek rendelési adatai alapján.

5.40. táblázat

A közoktatási tankönyvek 1999/00-es, 2003/04-es és 2006/07-es tanévre érvényes legmagasabb beszerzési ára (Ft)

Tankönyv típusa		Terjedelme	Beszerzési ár az 1999/00 tanévre	Beszerzési ár a 2003/04 tanévre	Beszerzési ár a 2006/07 tanévre
Kartonált (puha borító)	Egyszín-nyomás	I–10 ív	390	430	662
		10–20 ív	540	600	942
		20-nál több ív	680	760	1076
	Kétszín-nyomás	I–10 ív	640	715	880
		10–20 ív	780	860	1159
		20-nál több ív	890	990	1346
	Többszín-nyomás*	I–10 ív	765	868	1149
		10–20 ív	930	1032	1604
		20-nál több ív	1070	1188	1853
Kötött (kemény borító)	Egyszín-nyomás	I–10 ív	580	750	1117
		10–20 ív	740	920	1397
		20-nál több ív	870	1080	1531
	Kétszín-nyomás	I–10 ív	830	1035	1335
		10–20 ív	970	1180	1614
		20-nál több ív	1090	1310	1801
	Többszín-nyomás	I–10 ív	1030	1188	1604
		10–20 ív	1195	1353	2059
		20-nál több ív	1330	1508	2308
Könyv CD melléklettel	Terjedelemtől függetlenül				+2070

Forrás: MKM 1998/5. sz. közleménye; OM pályázati felhívás a közoktatási tankönyvjegyzékre kerüléshez, 2002; Tájékoztató a 2006/07. tanév közoktatási közismeretei tankönyveinek legmagasabb fogyasztói áráról c. közlemények alapján Vágó Irén számításai

* Az 1999/00-es és a 2003/04-es tanévben külön állapították meg a többszínnyomású könyvek árát aszerint, hogy a színes oldalak száma meghaladta vagy sem a terjedelem 50%-át. Az összehasonlíthatóság miatt a két kategória átlagát tüntettük fel ebben a két évben.

Megjegyzés: A tartós, több évig használt könyvek (szöveggyűjtemény, atlasz, szótár), továbbá a két tanítási nyelvű programok tankönyveinek ára 20%-kal, a nyelvkönyvek ára maximum 30%-kal, a sajátos nevelési igényű tanulók által használtaké 60%-kal haladhatja meg a kategóriánként meghatározott árat.

5.41. táblázat

A tankönyvlistáról megrendelt közoktatási könyvek átlagára és összértéke (Ft), 1999/00, 2002/03 és 2004/05, illetve az összes megrendelt tankönyv* átlagára és összértéke (Ft), 2004/05

Ár	Tankönyvlistáról rendelt tankönyv			Összes megrendelt tankönyv*
	1999/00	2002/03	2004/05	2004/05
Átlagár (Ft)	620	695	762,9	730,7
Összérték (milliárd Ft)	6,7	7,6	12,6	15,4

Forrás: Tankönyvrendelési adatbázis alapján 1999/00-ben OM Tankönyv- és Taneszköziroda, 2002/03-tól Educatio Kht.

* Az adat forrása: [online:] {<http://www.tankonyveskamara.hu>}

Megjegyzés: Az összes rendelés a tankönyvlistás könyvek mellett a nem akkreditált tankönyveket és segédkönyveket is tartalmazza.

5.42. táblázat

A tanulói tankönyvvásárlás költségvetési támogatásának* alakulása forintban és a GDP arányában, 1998–2006 között

Év	Tankönyvvásárlás támogatása (millió Ft)	GDP (millárd Ft)	Támogatás a GDP arányában (%)
1998	1 592,0	10 087,4	0,016
1999	2 404,2	11 393,5	0,021
2000	3 144,8	13 272,2	0,024
2001	3 324,8	14 989,8	0,022
2002	3 344,6	16 915,3	0,020
2003	4 605,3	18 650,8	0,025
2004	7 708,2	20 413,5	0,038
2005	7 713,9	21 802,3	0,035
2006	7 034,7		

Forrás: Költségvetési törvények; illetve KSH adatok alapján Vágó Irén számításai

http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/tabl2_01_03_01.html

* Éves költségvetési előirányzat, zárszámadási tényadatok nem állnak rendelkezésre.

5.43. táblázat

A tankönyvlistáról megrendelt könyvek megoszlása árkategóriák (Ft) szerint, 2002/03 és 2004/05

Árkategória	2002/03	2004/05
200 alatt	257 099	148 929
201–400	1 950 963	1 208 515
401–600	4 486 823	3 924 772
601–800	2 625 515	4 909 667
801–1000	1 428 358	3 438 922
1001–2000	495 254	2 871 448
2001–3000	2 378	12 303
3001 felett	18 756	14 531
Összesen	11 246 390	16 529 087

Forrás: Tankönyvi és tankönyvrendelési adatbázis; Educatio Kht.

5.44. táblázat

A tankönyvrendelések megyénkénti megoszlása, 2004/05 és az egy tanulóra jutó tankönyvek száma, 2002/03 és 2004/05

Megye	Összes rendelt tankönyv (db)	A rendelt tankönyvek aránya (%)	Összes tanuló száma *	Egy tanulóra jutó tankönyvek száma (db) 2004/05	Egy tanulóra jutó tankönyvek száma (db) 2002/03
Bács-Kiskun	944 010	5,7	74 610	12,7	8,5
Baranya	637 408	3,9	52 941	12,0	8,1
Békés	570 703	3,5	48 438	11,8	7,9
Borsod-Abaúj-Zemplén	1 233 511	7,5	109 560	11,3	8,0
Budapest	2 501 503	15,2	211 589	11,8	8,7
Csongrád	699 503	4,2	59 286	11,8	8,2
Fejér	752 096	4,6	57 642	13,0	8,5
Győr-Moson-Sopron	674 497	4,1	57 253	11,8	7,6
Hajdú-Bihar	1 015 926	6,2	82 181	12,4	8,4
Heves	545 199	3,3	44 458	12,3	8,6
Jász-Nagykun-Szolnok	684 896	4,2	60 010	11,4	8,3
Komárom-Esztergom	548 020	3,3	43 856	12,5	8,6
Nógrád	345 856	2,1	26 774	12,9	8,3
Pest	1 632 919	9,9	128 440	12,7	8,9
Somogy	574 203	3,5	44 495	12,9	8,7
Szabolcs-Szatmár-Bereg	1 077 886	6,5	83 032	13,0	8,7
Tolna	454 453	2,8	32 823	13,8	8,8
Vas	490 880	3,0	36 820	13,3	8,4
Veszprém	636 222	3,9	49 824	12,8	8,7
Zala	479 905	2,9	39 220	12,2	8,6
Összesen/összes átlag	16 499 596	100,0	1 343 252	12,3	8,4

Forrás: KIRSTAT és Tankönyvrendelési adatbázis; Educatio Kht.

* Mindazon általános és középfokú iskolába járó tanulók, akiknek iskolái a központi rendszeren keresztül rendeltek tankönyvet.

Megjegyzés: A tankönyvjegyzéken 2002/03-ban csak tankönyvek, 2004/05-ben segédkönyvek is szerepeltek.

5.45. táblázat

A közoktatási közalapítványok költségvetési támogatása, 2003–2005 (E Ft)

Megyei közalapítvány neve	2003	2004	2005
Bács-Kiskun Megye Közoktatásáért Közalapítvány	104 523	105 416	105 339
Baranya Megyei Közoktatási Közalapítvány	83 071	79 691	82 117
Békés Megyei Közoktatási Közalapítvány	81 286	82 964	79 578
Borsod-Abaúj-Zemplén Megye Közoktatásáért Közalapítvány	170 241	165 019	168 560
Csongrád Megyei Közoktatási Közalapítvány	83 534	85 067	82 215
Fejér Megyei Közoktatásáért Közalapítvány	83 412	84 034	84 098
Fővárosi Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány	291 453	303 974	294 343
Győr-Moson-Sopron Megyei Közoktatási Közalapítvány	82 561	81 984	83 516
Hajdú-Bihar Megyei Közoktatási Közalapítvány	119 639	119 767	116 887
Heves Megyei Közoktatási Közalapítvány	64 741	64 914	66 049
Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Közoktatási Közalapítvány	87 379	88 899	88 172
Komárom-Esztergom Megyei Közoktatásáért Közalapítvány	63 029	63 210	62 205
Nógrád Megyei Közoktatási Közalapítvány	44 519	43 108	45 268
Pest Megyei Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány	177 756	183 582	183 736
Somogy Megyei Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány	77 226	73 550	76 826
Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Közoktatási Közalapítvány	143 534	140 135	140 858
Tolna Megyei Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány	52 189	50 939	51 992
Vas Megyei Közoktatási Közalapítvány	53 810	52 354	53 146
Veszprém Megyei Közoktatásáért Közalapítvány	74 192	52 354	73 232
Zala Megyei Közoktatási Közalapítvány	61 904	59 627	61 861
Összesen	2 000 000	1 980 588	2 000 000

Forrás: OM Közoktatási Főosztály

5.46. táblázat

A Közkutatási Modernizációs Közalapítvány pályázatainak száma, az általuk igényelt és elnyert összeg, 2003–2005

A pályázat címe	Beérkezett pályázatok	Nyertes pályázatok	Igényelt összeg (Ft)	Elnyert összeg (Ft)
A társadalmi integráció elősegítése a demokratikus készségek fejlesztésével	148	73	124 353 863	28 717 903
A szakiskolában folyó tartalmi, módszertani munka fejlesztése	17	7	17 872 450	4 300 000
Módszertani pályázat	104	58	131 991 910	28 156 000
Az iskolás gyermekek jobb egészsége érdekében a mindennapi testnevelés és testedzés megvalósításának támogatására	628	219	471 816 927	133 301 100
Kistelepülések tanulóinak 2003. évi színházba utazásának elősegítése	927	281	117 746 636	5 760 000
Tanulók idegennyelv-tanulását segítő magyarországi nyelvi táborok anyagi támogatása	156	148	49 117 929	23 924 800
A tanulók idegennyelv-tanulását segítő külföldi programok anyagi támogatása	180	148	98 107 371	52 875 200
Informatikai módszertani pályázat	104	58	131 991 910	28 156 000
A tanulói kulcskompetenciák fejlesztése	153	70	197 686 145	28 885 000
Komplex kistérségi – iskolaszövetségi szakmai programok támogatása	59	44	105 223 280	26 761 000
Alapfokú művészetoktatás II.	26	17	29 021 700	14 645 000
Pedagógiai innováció támogatására roma gyermekeket is nevelő intézményekben	190	122	32 300 000	20 740 000
Az aktív tanulás irányítási módszereinek megújítása	95	44	82 767 800	13 987 500
A gazdasági kultúra fejlesztése az iskolában (a tanulók felkészítése a racionális piaci magatartásra)	72		57 600 679	
A faluközösségben nevelődő európai polgár	47	32	31 303 700	12 545 698
Kistelepülések tanulói színházlátogatásának támogatása	428	142	45 671 813	5 996 150

Forrás: KOMA Titkárság

5.47. táblázat

A Soros Alapítvány támogatásai (millió USD) 1995–2004

Év	Összeg
1995	15,7
1996	16,5
1997	18,3
1998	17,4
1999	15,3
2000	4,9
2001	4,1
2002	4,2
2003	1,8
2004	1,4

Forrás: Soros Alapítvány Évkönyv, 1995–2004

6. AZ ISKOLÁK BELSŐ VILÁGA

6.1. táblázat

Az iskolai problémák nagysága az iskolákban az igazgatók szerint, 2005 (ötfokú skálán)

A probléma megnevezése	Átlag
Papírmunka	3,98
Pénzszerzés	3,95
Tartalmi szabályozók gyakori változása	3,93
A tanári munka ösztönzésének lehetősége	3,63
A tanulók teljesítménye	2,89
A tankönyvek színvonala	2,71
A beiskolázási létszám biztosítása	2,71
A továbbképzésen lévő pedagógusok helyettesítése	2,68
Taneszközök hiánya	2,66
A továbbképzések színvonala	2,64
A tanulók iskolai magatartása	2,63
A tanárok lelki-szellemi kondíciója	2,38
A tanárok módszertani felkészültsége	2,16
A tanárok iskolán kívüli munkavállalása	1,95
N	971

Forrás: Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005

A feltett kérdés: „Olyan dolgokat olvasok fel, amelyek egy iskolában problémát jelenthetnek. Értékelje ezeket azon a skálán, ahol az 1-es azt jelenti, hogy Önöknél ez nem jelent problémát, az 5-ös pedig azt jelenti, hogy nagy problémát jelent. Természetesen a közbülső osztályzatokat is használhatja. Tehát mekkora problémát jelentenek az Önök iskolájában a következők?”

6.2. táblázat

A jó igazgató ismérvei az iskolaigazgatók szerint, 2005 (%)

Ismérvek	Általános iskola	Középfokú iskola (zárójelben a rangsorpozíció)
Együttműködési készség	79	76 (1)
Vezetői szakismeretek	63	50 (3)
Menedzseri képességek	62	63 (2)
Gyermekszeretet	50	48 (5)
Szilárd értékrend	49	56 (4)
Határozottság	42	40 (6)
Kiemelkedő szaktudás	34	31 (7)
Saját pedagógiai koncepció	24	23 (8)

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Ismérvek	Általános iskola	Középfokú iskola (zárójelben a rangsorpozíció)
Érdekérvényesítési készség	21	23 (9)
Önismeret	20	19 (10)
Tűrőképesség	15	16 (11)
Közmegbecsülés	14	16 (12)
Humorérzék	12	16 (13)
Tekintély	7	7 (14)
Jó fellépés	6	9 (15)
Megfelelő összeköttetések	5	8 (16)
N	594	406

Forrás: Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005

A feltett kérdés: „Ahhoz, hogy valaki jó igazgató legyen, a következők közül melyekre van leginkább szüksége? Kérem, hogy a válaszlapon felsoroltak közül válassza ki az öt legfontosabbat!”

6.3. táblázat

Az iskolai szereplők bizonyos tevékenységeket érintő döntésekben való részvétele az iskolaigazgatók válasza alapján, 2005 (%) (N=960)

Tevékenységek	Általános iskola							
	Igazgató	Igazgató-helyettes	Egész tantestület	Munkaközösség-vezető	Osztályfőnök	Szaktanár	Felelős	Egyéb
Tantárgyfelosztás	85	72	33	42	5	7	1	1
Tantervválasztás	50	33	73	33	5	18	1	1
Tankönyvválasztás	29	16	45	34	6	53	7	4
Tanárok értékelése	93	76	10	65	2	1	3	5
Tanulók felvétele	88	34	6	6	14	6	5	7
Szülői panaszok kezelése	93	52	12	6	59	21	4	4
Tanulók magatartás-problémáinak kezelése	79	41	32	5	61	14	13	7
Minőségirányítás	66	41	19	14	3	6	57	8

Tevékenységek	Középfiskola							
	Igazgató	Igazgató-helyettes	Egész tantestület	Munkaközösség-vezető	Osztályfőnök	Szaktanár	Felelős	Egyéb
Tantárgyfelosztás	80	80	22	64	6	13	3	2
Tantervválasztás	61	46	56	45	3	18	1	5
Tankönyvválasztás	20	20	26	58	4	64	8	5
Tanárok értékelése	92	84	8	66	4	3	3	6
Tanulók felvétele	88	47	12	11	8	7	10	3
Szülői panaszok kezelése	89	58	7	6	61	21	5	3
Tanulók magatartás-problémáinak kezelése	72	50	26	4	59	14	21	10
Minőségirányítás	60	45	19	14	3	11	56	8

Forrás: Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005

A feltett kérdés: „Kérem, mondja meg a válaszlap segítségével, hogy ki, illetve kik vesznek részt az iskolában meghatározó módon a döntésekben a következő területeken? (Több válasz is lehet.)”

6.4. táblázat

Tantestületi értekezletek gyakorisága iskolatípusonként az iskolaigazgatók válaszai alapján, 2005 (N=959)

Gyakoriság	Általános iskola	Szakiskola	Gimnázium	Szakközépiskola	Összesen
Kevesebb mint 9	30	46	34	49	33
Havonta	61	46	40	32	55
Hetente	9	8	26	19	12
Összesen	100	100	100	100	100

Forrás: Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005

A feltett kérdés: „Milyen gyakran van a tantestület egésze számára megbeszélés, értekeztet?”

6.5. táblázat

A pedagógusértékelés alapja az iskolaigazgatók válaszai alapján, 2005 (%)

A pedagógusok értékelésének forrásai	Használják	
	Általános iskola N=534	Középiskola N=361
Óralátogatások tapasztalatai	98	96
Közös szakmai feladatok	94	93
Versenyeredmények	92	88
Felzárkóztatás	88	69
Szülők elégedettsége	75	68
Egyéb diagnosztikus mérés	74	63
Kollégák értékelése	69	67
Tanulók értékelése	54	67
Kompetenciamérés	52	39
Iskolán kívüli szakmai teljesítmény	48	64
Egyéb eszköz	18	18

Forrás: Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005

A feltett kérdés: „A következők közül melyeket használják a pedagógusok értékelésére?”

6.6. táblázat

A tizenévesek kikkel osztják meg problémáikat, 2001 és 2004, (öt fokú skálán)

Személyek	2001 országos adat		2004 Budapest	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Kortárs barát	3,56	1,26	4,05	1,08
Anya	3,50	1,39	3,74	1,22
Partner	3,32	1,54	3,95	1,31
Idősebb, tapasztaltabb barát	3,16	1,38	3,6	1,32
Testvér	2,90	1,51	3,19	1,47
Apa	2,63	1,39	2,84	1,43
Más rokon	2,14	1,22	2,44	1,28
Orvos	2,07	1,26	2,28	1,30
Más felnőtt	1,73	1,07	1,87	1,18
Osztályfőnök	1,71	1,05	1,84	1,13
Pszichológus	1,68	1,19	2,04	1,31
Más tanár	1,51	0,90	1,71	1,05
Hitoktató/lelkész	1,42	0,96	1,58	1,13
Összesen	2,41		2,68	

Forrás: Paksi–Schmidt, 2005

A feltett kérdés: „Az alábbi személyek közül kivel milyen szívesen beszéled meg problémáidat, kérdéseidet?”

6.7. táblázat

A pedagógusok véleményeinek megoszlása arról, hogy a különböző tevékenységek milyen mértékben tartoznak a tanári feladatkörbe (%)

Tevékenységek	Kevésbé (1–3)	Inkább (4)	Teljes mértékben (5)	Összesen
Szakmai tudás átadása	1,8	11,4	86,8	100,0
Tanulási jellegű problémák kezelése	5,6	29,2	65,1	100,0
Tanulási készségek fejlesztése	5,1	27,7	66,7	100,0
Diákok jövőképeének alakítása	10,0	37,4	52,6	100,0
Egyéb készségek fejlesztése	11,6	39,7	48,5	100,0

Forrás: Paksi–Schmidt, 2005

A feltett kérdés: „Az Ön iskolai tevékenysége mennyire terjed ki ezekre? A skálán az 1-es az »egyáltalán nem«, az 5-ös pedig a »teljes mértékben« választ jelentette.”

6.8. táblázat

Gondot okozó viselkedésformák gyakorisága az iskolában iskolatípusonként az iskolaigazgatók válasza alapján, 2005 (öt fokú skálán)

Problémátípus	Általános	Szakiskola	Gimnázium	Szakközépiskola	Összesen
Verbális agresszió, ordítózás	2,89	2,77	2,10	2,17	2,74
Rendszeres hiányzás	2,35	4,00	2,91	3,45	2,61
Rendbontás a tanteremben	2,42	2,82	1,99	2,25	2,39
Rongálás	2,27	2,56	2,12	2,13	2,26
Dohányzás	1,81	3,79	2,87	3,29	2,17
Fizikai bántalmazás	2,26	1,98	1,44	1,58	2,11
Lopás	1,83	2,15	1,79	1,83	1,84
Számítógépesjáték-függőség	1,57	1,81	1,74	1,74	1,62
Alkoholfogyasztás	1,23	2,12	1,81	1,78	1,39
Terhesség	1,15	1,85	1,16	1,38	1,22
Drogfogyasztás	1,07	1,74	1,41	1,56	1,19

Forrás: Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005

A feltett kérdés: „Milyen gyakran kell az iskola dolgozóinak a következő tanulói viselkedésformákkal foglalkozniuk? Értékelje ötfokú skálán! Az 1 jelentse azt, hogy soha, az 5-ös, hogy nagyon gyakran!”

6.9. táblázat

Tanulásszervezési módok az iskolai gyakorlatban az iskolaigazgatók válasza alapján, 2005 (%)

Tanulásszervezési mód	Egyáltalán nem fordul elő	Egy-egy tantárgy esetében vagy egy-egy tanár gyakorlatában fordul elő	Több tantárgy esetében vagy több tanár gyakorlatában is előfordul	2002-ben egyáltalán nem fordult elő
45 percnél hosszabb órák szervezése	89,43	5,41	5,16	90,5
45 percnél rövidebb órák szervezése	88,94	6,16	4,90	89,5
Tantárgyak epochális formában való tanítása	88,86	7,43	3,71	79,0
Összevont évfolyamok alkalmazása	80,34	6,49	13,17	..
Projekt módszer alkalmazása	59,06	21,82	19,12	68,5
Bizonyos órák alóli felmentés, ezzel önálló tanulás segítése	56,16	29,20	14,64	67,6
Párhuzamos osztályokból szerveződő csoportos tanítás	55,33	23,60	21,08	60,7
Integrált tantárgyak tanítása	54,73	27,09	18,17	49,0
A kronologikus tárgyak lineáris tanítása	52,26	22,48	25,27	46,5
A nagyobb tananyagrészekből való beszámolás	45,62	17,91	36,47	52,2
Iskolán kívüli tanulási alkalmak beépítése az oktatásba	33,73	25,85	40,42	42,4
Differenciált tanulásszervezés	17,65	22,56	59,79	..
Tantárgyak informatikai eszközök használatára támaszkodó tanítása	17,21	39,93	42,86	25,6

Forrás: Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005

A feltett kérdés: „Az Önök iskolájában a tanítási órákon jelenleg milyen tanulásszervezési módokat alkalmaznak?”

6.10. táblázat

Differenciálás, informatikai eszközök használata és iskolán kívüli alkalmak gyakorisága pedagógiai programonként az iskolaigazgatók válasza alapján, 2005 (%)

		Általános	Szakiskola	Gimnázium	Szakközépiskola
Differenciált tanulószervezés	Egyáltalán nem	14,1	24,1	24,3	33,6
	Több tantárgy, tanár esetében is	66,8	38,9	43,2	34,5
Iskolán kívüli tanulási alkalmak	Egyáltalán nem	31,5	45,5	35,1	42,1
	Több tantárgy, tanár esetében is	43,3	32,7	31,1	31,6
Informatikai eszközökre támaszkodó tanítás	Egyáltalán nem	20,5	13,0	4,0	6,1
	Több tantárgy, tanár esetében is	35,0	61,1	69,3	69,3

Forrás: Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005

A feltett kérdés: „Az Önök iskolájában a tanítási órákon jelenleg milyen tanulószervezési módokat alkalmaznak?”

6.11. táblázat

Az iskolai feladatokkal kapcsolatos társadalmi igények és ezek változása, 1990 és 2005 között (százfokú skálán)

Társadalmi igények	Rangpozíció (lakosság, 1990–1999 átlaga)	Rangpozíció (lakosság, 2002)	Sorrend 2005	Pontszám (lakosság)					
				1990	1995	1997	1999	2002	2005
Tisztességre, erkölcsre nevelés	1	1	7	84	87	95	94	92	94
A gondolkodás, az értelem fejlesztése	3	2	3	78	90	93	93	89	95
Az egyéni képességek fejlesztése	4	3	4	78	86	90	89	84	94
Felkészítés a továbbtanulásra	5	4	6	74	86	89	92	90	94
Az anyanyelv megfelelő elsajátítása	2	5	1	81	89	93	93	90	95
Idegen nyelvek tanítása	8	6	5	73	86	87	89	88	94
Rendre, fegyelemre nevelés	6	7	8	79	81	90	89	85	92
Egy jó szakma elsajátíttatása	7	8	2	77	80	92	87	82	95
Tudományos ismeretek átadása	12	9	17	65	73	84	84	76	83
Szeretetteljes bánásmód	9	10	13	68	77	84	86	79	88
Másokkal való együttműködésre nevelés	13	11	9	62	70	86	83	77	91
A nemzeti hagyományok megismertetése	14	12	16	64	69	83	80	71	87
A közösségi szellem fejlesztése	16	13	–	56	70	82	83	74	–
Megfelelő étkezés, napközi ellátás	15	14	11	59	70	83	83	78	90
A haza szeretetére való nevelés	11	15	14	63	73	87	84	77	88

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások 1990 és 2005 között

A feltett kérdés: „Ezekre a kártyákra az iskolák tevékenységeit, feladatait írtuk fel. Kérem, rendezze ezeket három csoportba. Az első csoportba rakja azokat, amelyeket nem tart fontosnak, a másodikba azokat, amelyeket csak kissé tart fontosnak, a harmadikba pedig azokat, amelyeket nagyon fontosnak tart!”

6.12. táblázat

Az iskolai arculat kialakítása, a hagyományteremtés, illetve a hagyományápolás eszközeinek elterjedtsége pedagógiai programonként az iskolaigazgatók válaszai alapján, 2005 (%) (N = 998)

Közösségi aktivitás	Általános iskola	Szakiskola	Gimnázium	Szakközépiskola	Összesen
Diákönkormányzat	90,97	92,73	100,00	93,91	92,09
Iskolai napok	86,51	92,73	98,68	92,17	88,42
Iskolai énekkar	71,85	45,45	77,63	38,60	67,03
Szülői bál	76,42	25,45	50,67	28,07	66,17
Névadó	58,20	72,73	89,47	74,56	63,24
Jelkép	54,10	80,00	90,79	84,35	61,78
Iskolai póló, sapka	52,25	62,96	88,16	67,54	57,31
Öregdiák-találkozó	52,19	38,18	81,58	57,39	54,25
Színjátszó kör	54,71	41,82	68,00	36,84	52,96
Iskolai újság	50,73	36,36	76,32	56,52	52,55
Iskolarádió	44,62	57,41	69,74	64,91	49,55
Saját honlap	35,36	80,00	93,42	92,98	48,80
Évkönyv	32,19	45,45	78,95	65,22	40,26
Iskolai zenekar	20,45	10,91	32,89	19,30	20,74
Iskolai klub	14,87	27,78	36,84	28,07	18,76
Saját vállalkozás	1,99	10,91	2,63	10,43	3,50

Forrás: Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005

A feltett kérdés: „Van-e az önök iskolájában, illetve van-e az Önök iskolájának ...?”

7. A PEDAGÓGUSOK

7.1. táblázat

A közoktatásban foglalkoztatott főállású pedagógusok száma oktatás szintenként, 1990/91–2005/06 (fő)

Év	Óvoda	Általános iskola	Középfok	Közoktatás összesen
1990/91	33 635	96 791	34 316	164 742
1991/92	33 159	95 559	36 939	165 657
1992/93	33 140	94 980	38 039	166 159
1993/94	32 957	95 753	39 691	168 401
1994/95	33 007	96 141	40 612	169 760
1995/96	32 320	93 035	40 522	165 877
1996/97	31 891	89 792	40 116	161 799
1997/98	31 848	89 238	40 580	161 666
1998/99	32 235	89 570	41 091	162 896
1999/00	31 653	89 424	41 663	162 740
2000/01	32 000	89 750	43 225	164 975
2001/02	32 327	90 294	45 078	167 699
2002/03	31 550	89 035	46 388	166 973
2003/04	31 392	89 784	48 195	169 371
2004/05	30 704	87 116	48 262	166 082
2005/06*	30 523	85 469	49 261	165 253

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005; Oktatási adatok (előzetes adatok) 2005/2006

* Előzetes adatok

Megjegyzés: Minden tagozaton és programon együtt, gyógypedagógiai képzéssel együtt. Középfok alatt a gimnáziumi, a szakközépiskolai, a szakiskolai és a speciális szakiskolai képzést értjük.

7.2. táblázat

A pedagógusok és tanulók számának változása 1990/91 és 2005/06 között (1990/91 = 100%)

Oktatási szint	Tanuló	Pedagógus
Óvoda	83,1	90,6
Általános iskola	73,7	88,3
Szakiskola	58,1	88,7
Gimnázium	159,9	178,0
Szakközépiskola	145,0	165,2

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005 és Oktatási adatok (előzetes adatok) 2005/2006 alapján Varga Júlia számításai

7.3. táblázat

A közoktatásban foglalkoztatott szakképzett pedagógusok aránya a nemzetgazdaságban foglalkoztatottak között, 1991–2005 (%)

Év	Arány
1991	4,1
1992	4,4
1993	4,6
1994	4,7
1995	4,6
1996	4,4
1997	4,2
1998	4,2
1999	4,2
2000	4,3
2001	4,3
2002	4,3
2003	4,3
2004	4,3
2005	4,2
OECD-átlag 2001	2,7

Forrás: A KSH Munkaerő-felmérés adatai alapján Varga Júlia számításai és Attracting..., 2005

7.4. táblázat

Az egy pedagógusra jutó tanulók száma az állami és a magánfenntartású iskolákban, oktatási szintenként az OECD-országokban, 2003

Ország	Óvoda (ISCED 0)	Általános iskola alsó tagozat (ISCED 1)	Általános iskola felső tagozat (ISCED 2)	Középfok (ISCED 3)	Alsó és felső középfok (ISCED 2 és 3)
Ausztrália	m	16,6	X	X	12,4
Ausztria	17,6	14,4	10,0	10,2	10,1
Belgium	16,1	13,1	10,6	9,6	9,9
Csehország	13,1	18,3	14,3	12,6	13,4
Dánia	6,8	10,8	X	13,4	m
Egyesült Államok	15,5	15,5	15,5	15,6	15,5
Egyesült Királyság	23,5	20,0	17,4	12,6	14,8
Finnország	12,5	16,6	9,8	15,9	12,9
Franciaország	18,8	19,4	13,7	10,6	12,2
Görögország	13,2	12,1	8,7	8,6	8,6
Hollandia	m	16,0	X	X	15,7
Írország	15,0	18,7	X	X	13,7
Izland	5,1	11,3	X	10,7	m
Japán	18,0	19,9	15,7	13,5	14,5
Korea	21,0	30,2	19,9	16,0	17,8
Lengyelország	15,1	11,9	12,6	13,5	13,0

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Ország	Óvoda (ISCED 0)	Általános iskola alsó tagozat (ISCED 1)	Általános iskola felső tagozat (ISCED 2)	Középfok (ISCED 3)	Alsó és felső középfok (ISCED 2 és 3)
Luxemburg	13,1	10,8	X	X	9,0
Magyarország	10,6	10,6	10,6	13,2	11,8
Mexikó	22,3	26,7	32,4	24,0	29,1
Németország	m	18,7	15,6	13,7	12,2
Norvégia	m	11,7	10,4	9,2	9,8
Olaszország	12,1	10,9	10,3	10,8	10,6
Spanyolország	14,8	14,3	13,3	7,9	10,9
Svédország	10,8	12,3	12,1	14,1	13,1
Szlovák Köztársaság	9,9	19,4	13,9	14,0	14,0
Törökország	16,4	25,9	a	18,0	18,0
Új-Zéland	10,3	19,9	18,8	10,9	15,7
OECD-országok átlaga	14,4	16,5	14,3	13,0	13,6

Forrás: Education at a Glance, 2005

Magyarzat: m = az adat nem elérhető; X = az adat a táblázat egy másik oszlopában szerepel; a = a kategória nem alkalmazható.

7.5. táblázat

Az egy pedagógusra jutó tanulók száma Magyarországon és az OECD-országok átlagában, 2000, 2003 és 2005

Megnevezés	2000		2003		2005	
	OECD	Magyar- ország	OECD	Magyar- ország	OECD	Magyar- ország
Óvoda (ISCED 0)	15,5	11,6	14,4	10,6	n. a.	10,5
Alsó tagozat (ISCED 1)	17,7	10,9	16,5	10,6	n. a.	9,4
Felső tagozat (ISCED 2)	15,0	10,9	14,3	10,6	n. a.	9,4
Középfok (ISCED 3)	13,9	10,4	13,0	13,2	n. a.	10,4

Forrás: Education at a Glance, 2002; 2005; Oktatási adatok (előzetes adatok) 2005/2006

Megjegyzés: A gyógypedagógiai képzésben tanulók nélkül.

7.6. táblázat

Átlagos osztálylétszám az általános iskolai oktatásban Magyarországon és az OECD-országok átlagában, 2000 és 2003

Oktatási szint	2000		2003	
	OECD	Magyarország	OECD	Magyarország
Alsó tagozat (ISCED 1)	21,9	21,2	21,6	20,4
Felső tagozat (ISCED 2)	23,6	21,5	23,9	21,6

Forrás: Education at a Glance, 2002; 2005

7.7. táblázat

Átlagos osztálylétszám az OECD-országokban oktatási szintenként, 2003

Ország	Általános iskola alsó tagozat (ISCED 1)	Általános iskola felső tagozat (ISCED 2)
Ausztrália	23,8	24,7
Ausztria	20,1	24,0
Csehország	20,8	23,2
Dánia	19,4	19,2
Egyesült Államok	21,7	22,6
Egyesült Királyság	26,0	24,2
Franciaország	22,6	24,2
Görögország	17,2	21,6
Hollandia	22,2	m
Izland	18,1	19,3
Japán	28,6	34,0
Korea	34,7	35,2
Lengyelország	20,6	24,3
Luxemburg	15,7	20,3
Magyarország	20,4	21,6
Mexikó	20,2	30,0
Németország	22,0	24,7
Olaszország	18,1	20,9
Portugália	18,9	22,3
Spanyolország	20,8	24,5
Svájc	19,3	18,7
Szlovák Köztársaság	20,2	23,0
Törökország	26,7	m
OECD-országok átlaga	21,6	23,9

Forrás: Education at a Glance, 2005

Magyarázat: m = nincs hozzáférhető adat; X = az adat a táblázat egy másik oszlopában szerepel.

7.8. táblázat

Az éves tanítási órák száma az egyes OECD-országokban a különböző iskolafokozatokon, 2003

Megnevezés	Az éves kötelező tanítási órák száma		Az átlagos éves tanítási órák száma	
	OECD	Magyarország	OECD	Magyarország
7–8 évesek	748	555	788	611
9–11 évesek	804	671	837	772
12–14 évesek	884	694	922	879
15 évesek (jellemző programtípusban)	908	832	945	1206
15 évesek (a legalacsonyabb követelményű programban)	874	833	969	1207

Forrás: Education at a Glance, 2005

Megjegyzés: Az éves tanítási órák száma azt mutatja, hogy az adott ország formális előírásainak megfelelően hány órát kell tanítania egy teljes munkaidőben foglalkoztatott tanárnak. A tanítási órák kiszámításához az OECD azt az eljárást követi, hogy először megállapítja az éves tanítási napok számát, melyet a tanítási hetek számának és az egy tanítási héten a tanítási napok számának szorzataként kap meg. Az éves tanítási órák kiszámításához az alapfokú oktatásban a 45 perces tanítási órák közötti szüneteket is beleszámítják a tanítási időbe, az alsó és felső középfokú oktatásban viszont a tanórák közötti szüneteket nem számítják be a tanítási időbe. Magyarországon a tanítási hetek száma valamennyi oktatási fokozatban 37 hét, ez megegyezik az OECD-átlaggal, mely az alapfokú oktatásban 38, az alsó és felső középfokú oktatásban pedig 37 hét. Az éves tanítási napok száma is nagyjából az OECD-átlagnak felel meg: Magyarországon 185 a 187-184-gyel szemben. A tanítási órákban mutató különbség tehát nem az iskolaév hosszában mutatkozó különbség következménye. Az OECD-összehasonlításokban szereplő magyar adatok az óvodákban heti 32, 60 perces tanítási órákkal, az alapfokú oktatásban heti 32, 60 perces órákkal (az órák közötti szünetek is a tanítási időben vannak számításba véve), az alsó középfokú oktatásban heti 21, a felső középfokú oktatásban heti 20, 45 perces tanítási órákkal vannak számításba véve (Education at a Glance, 2005, annex 3. [Online:] {www.oecd.org/edu/eag2005}).

7.9. táblázat

A nők aránya a főállású pedagógusok között oktatási szintenként, 1999/00 és 2005/06 (%)

Oktatási szint	1999/00	2005/06
Óvoda	99,2	99,9
Általános iskola	86,2	87,0
Szakiskola	46,6	53,5
Gimnázium	69,3	71,3
Szakközépiskola	61,4	64,3
Közoktatás együtt	76,1	82,7

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005; Statisztikai Hírek 2006

7.10. táblázat

A 30 évesnél fiatalabb és a 30–39 éves szakképzett pedagógusok aránya a közoktatásban foglalkoztatott szakképzett pedagógusok között, 1992 és 2004 között (%)

Év	30 évesnél fiatalabb		30–39 éves	
	Alapfokú oktatás	Középfokú oktatás	Alapfokú oktatás	Középfokú oktatás
1992	18,6	11,9	27,9	38,1
1994	18,9	15,4	29,3	38,7
1995	17,6	15,8	25,8	38,8
1996	14,2	12,3	26,1	40,1
1997	13,0	11,3	26,1	37,2
1998	12,7	11,9	27,3	37,6
1999	11,5	12,5	24,4	35,4
2000	11,5	12,9	23,0	34,0
2001	13,2	11,7	18,8	30,2
2003	9,6	11,5	24,2	26,5
2004	10,8	13,5	24,8	27,3

Forrás: Az ÁFSZ Bértarifa-felvétel adatai alapján Varga Júlia számításai

7.11. táblázat

A szakképzett pedagógusok korcsoportok szerinti megoszlása a közoktatásban, 1992 és 2004 között (%)

Év	29 éves és fiatalabb	30–39 éves	40–49 éves	50–59 éves	60 éves és idősebb	Összesen
1992	16,7	35,4	28,9	18,4	0,6	100,0
1994	17,9	36,3	29,3	15,8	0,7	100,0
1995	17,2	35,3	30,5	16,4	0,6	100,0
1996	13,7	36,4	32,8	17,0	0,1	100,0
1997	12,7	35,1	34,8	17,3	0,1	100,0
1998	12,5	35,1	35,9	16,3	0,2	100,0
1999	11,8	32,7	35,8	18,3	1,4	100,0
2000	11,7	32,3	35,8	18,9	1,3	100,0
2001	13,2	28,4	36,4	19,4	2,3	100,0
2003	10,7	26,0	36,1	23,9	4,0	100,0
2004	11,4	26,7	35,7	23,1	3,1	100,0

Forrás: Az ÁFSZ Bértarifa-felvétel adatai alapján Varga Júlia számításai

7.12. táblázat

A szakképzett pedagógusok átlagos és medián életkora, 1989 és 2004 között

Év	Közoktatás együtt	Alapfokú oktatás		Középfokú oktatás	
	Átlagos életkor	Átlagos életkor	Az életkor mediánja	Átlagos életkor	Az életkor mediánja
1989	38,1	37,2	36	40,5	41
1995	39,4	38,6	38	41,4	42
2000	41,0	40,4	40	43,1	44
2001	41,5	41,0	41	43,1	45
2003	43,2	42,8	43	44,6	45
2004	42,6	42,2	43	43,7	43

Forrás: Az ÁFSZ Bértarifa-felvétel adatai alapján Varga Júlia számításai

7.13. táblázat

A szakképzett pedagógusok iskolai végzettség szerinti megoszlása korcsoportonként az általánosan képző és szakmai képzést nyújtó középiskolákban, 2001 és 2004 (%)

Korcsoport	Főiskolai végzettségű	Egyetemi végzettségű	Felsőfokúnál alacsonyabb végzettségű	Együtt
Általánosan képző középiskola				
2001				
20–24 éves	51,6	48,0	0,4	100
25–29 éves	46,7	52,9	0,4	100
30–34 éves	36,2	63,6	0,2	100
35–39 éves	33,8	65,9	0,3	100
40–44 éves	36,2	63,6	0,2	100
45–49 éves	33,5	66,3	0,2	100
50–54 éves	31,2	68,3	0,5	100
55–60 éves	18,6	80,7	0,7	100
60 év felett	22,0	78,0	0	100
2004				
Korcsoport	Főiskolai végzettségű	Egyetemi végzettségű	Felsőfokúnál alacsonyabb végzettségű	Együtt
20–24 éves	71,8	28,2	–	100
25–29 éves	45,2	54,4	–	100
30–34 éves	40,2	59,3	–	100
35–39 éves	36,2	63,5	–	100
40–44 éves	35,4	64,4	–	100
45–49 éves	39,7	60,3	–	100
50–54 éves	33,9	65,5	–	100
55–60 éves	27,6	71,8	–	100
60 év felett	21,8	77,5	–	100

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Korcsoport	Főiskolai végzettségű	Egyetemi végzettségű	Felsőfokúnál alacsonyabb végzettségű	Együtt
Szakmai képzést nyújtó középiskola				
2001				
20–24 éves	58,5	38,8	2,7	100
25–29 éves	61,7	36,5	1,8	100
30–34 éves	52,8	45,9	1,3	100
35–39 éves	51,8	46,5	1,7	100
40–44 éves	54,1	43,9	2,0	100
45–49 éves	53,9	42,7	3,4	100
50–54 éves	52,7	42,9	4,4	100
55–60 éves	44,7	50,5	4,8	100
60 év felett	39,0	57,9	3,1	100
2004				
Korcsoport	Főiskolai végzettségű	Egyetemi végzettségű	Felsőfokúnál alacsonyabb végzettségű	Együtt
20–24 éves	70,5	20,5	0,0	100
25–29 éves	56,7	41,7	0,6	100
30–34 éves	53,4	45,2	1,4	100
35–39 éves	53,2	45,1	–	100
40–44 éves	55,0	43,6	–	100
45–49 éves	54,2	43,3	–	100
50–54 éves	54,4	41,9	–	100
55–60 éves	49,2	46,3	–	100
60 év felett	37,6	58,8	–	100

Forrás: Az ÁFSZ Bértarifa-felvétel adatai alapján Varga Júlia számításai

7.14. táblázat

A közoktatásban foglalkoztatottak foglalkozási csoportok szerinti összetétele, 1992 és 2004 között (%)

Foglalkozási csoport	1992	1997	1999	2000	2001	2003	2004
Vezetők	2,6	8,7	8,7	9,67	8,7	8,0	8,0
Felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozások	5,0	6,6	5,8	7,1	6,0	6,4	6,6
Irodai foglalkozások	5,2	2,5	2,3	2,5	2,3	2,2	2,1
Szolgáltató foglalkozások	4,2	9,3	9,4	8,9	9,1	8,6	8,4
Takarítók, örök	15,8	15,2	15,5	14,6	14,7	15,5	15,0
Szakképzett pedagógusok	64,3	52,5	54,3	53,9	55,7	55,9	56,4
Egyéb pedagógus foglalkozások	3,0	5,3	4,0	3,4	3,5	3,6	3,1
Együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: Az ÁFSZ Bértarifa-felvétel adatai alapján Varga Júlia számításai

Megjegyzés: A foglalkozási csoportok a FEOR-besorolás alapján képzett csoportok. A következő foglalkozások kerültek az egyes csoportokba: (1) A vezetők csoportjába az intézményvezetők, részegységvezetők. (2) A felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozások csoportjába valamennyi, a pedagógus-munkakörön kívüli olyan foglalkozás, mely a felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igényli például: számítástechnikai szervező, informatikus, orvos, könyvtáros, valamint az egyéb felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozások. (3) Az irodai foglalkozások csoportjába: az irodai és ügyviteli jellegű foglalkozások. (4) A szolgáltató foglalkozások csoportjába a szolgáltató foglalkozások mellett (pl. szakács, vagyonőr) az ipari és mezőgazdasági foglalkozások, valamint a gépkezelő, járművezető foglalkozások. (5) Az örök, takarítók csoportjába a szakképzettséget nem igénylő, egyszerű foglalkozások, takarítók, örök, anyagmozgatók egyéb segédmunkások. (6) A szakképzett pedagógusok csoportjába: a felsőfokú tanintézeti tanárok, a középiskolai tanárok, a középfokú intézmények szakoktatói, gyakorlati oktatói, egyéb középfokú tanintézeti oktatók, az általános iskolai tanárok, tanítók, az óvónők, egyéb alapfokú tanintézeti oktatók, gyógypedagógusok, konduktorok, egészségnevelők, egyéb speciális oktatók, nevelők, pedagógiai szakértők, egyéb szakképzett oktatók, nevelők. (7) Az egyéb pedagógus foglalkozások csoportjába: a képzés nélküli pedagógusok, gyermek- és ifjúsági felügyelők, pedagógiai asszisztensek, egészségnevelő-asszisztensek, gyógypedagógiai asszisztensek és egyéb pedagógusok.

Az 1992-ben készült adatfelvétel még a régi FEOR-besorolás alapján történt, mely a pedagógus-munkakörökre kevésbé részletes, de a csoportok képzése szempontjából ez nem jelent nehézséget, azok összehasonlíthatóak.

7.15. táblázat

A közoktatás egészében és az alap-, illetve középfokú oktatásban foglalkoztatottak bruttó átlagkeresete a nemzetgazdasági átlag %-ában, 1989 és 2004 között

Év	Alapfok	Középfok	Közoktatás együtt
1989	90,2	126,8	98,9
1992	84,8	115,3	92,5
1994	89,7	110,6	95,6
1995	84,9	100,6	89,2
1996	78,2	94,2	82,7
1997	82,4	97,5	85,5
1998	78,9	92,2	82,2
1999	82,9	98,2	86,6
2000	80,8	91,6	83,3
2001	76,9	89,2	79,7
2002	83,1	95,2	85,9
2003	105,1	128,9	108,9
2004	103,2	121,6	107,6

Forrás: Az ÁFSZ Bértarifa-felvétel adatai alapján Varga Júlia számításai

7.16. táblázat

Az alap- és középfokú oktatásban foglalkoztatott szakképzett pedagógusok keresete a felsőfokú végzettségű foglalkoztatottak átlagos keresetének arányában, 1989 és 2004 között (%)

Év	Alapfok	Középfok
1989	57,7	67,4
1992	62,3	72,2
1994	48,4	51,5
1995	47,6	48,9
1996	39,5	42,1
1997	43,5	52,2
1998	36,4	40,2
1999	51,3	52,6
2000	54,6	52,2
2001	48,4	50,4
2003	87,6	102,9
2004	66,2	78,6

Forrás: Az ÁFSZ Bértarifa-felvétel adatai alapján Varga Júlia számításai

7.17. táblázat

A 15 éves gyakorlati idejű pedagógusok fizetése az 1 főre jutó GDP arányában Magyarországon és az OECD-országok átlagában oktatási szintenként, 1996, 2000 és 2003 (%)

Év	1996		2000		2003	
	OECD	Magyar-ország	OECD	Magyar-ország	OECD	Magyar-ország
Általános iskola alsó tagozat (ISCED 1)	1,4	0,7	1,3	0,7	1,3	1,0
Általános iskola felső tagozat (ISCED 2)	1,4	0,7	1,4	0,7	1,4	1,0
Középfok (ISCED 3)	1,6	0,9	1,5	1,0	1,4	1,2

Forrás: Education at a Glance, 1998; 2002; 2005

7.18. táblázat

Nappali tagozaton, pedagógusképzésben részt vevők száma szintenként és szakcsoportonként, 1990/91–2004/05 (ezer fő)

Tanév	Óvoda-pedagógus*	Tanító**	Főiskolai szintű tanári***	Egyetemi szintű tanári bölcsész-karokon	Egyetemi szintű tanári TTK karokon	Egyéb tanári képzés****	Pedagógus-képzésben részt vevők száma összesen	Pedagógus-képzésben részt vevők aránya a felsőfokú oktatásban alap- és kiegészítő alapképzésben részt vevők között %
1990/91	1,6	5,6	9,6	5,1	2,6	2,3	26,8	35
1991/92	1,6	6,3	9,8	6,3	2,6	2,7	29,0	35
1992/93	1,7	6,6	9,6	8,0	3,6	2,5	32,0	35
1993/94	1,9	7,5	11,9	10,2	4,4	2,6	38,5	37
1994/95	2,0	7,1	12,9	11,1	4,9	2,8	40,8	35
1995/96	2,3	7,4	12,4	11,9	5,0	2,7	41,7	32
1996/97	2,4	7,2	12,7	14,0	4,6	3,2	44,1	31
1997/98	1,7	7,4	12,9	14,1	5,5	2,6	44,2	29
1998/99	1,7	7,9	12,5	16,6	5,1	3,0	46,8	29
1999/00	1,8	7,8	12,5	14,4	5,0	3,0	44,6	26
2000/01	1,4	7,2	11,2	13,7	4,0	3,3	40,8	23
2001/02	1,4	6,4	8,9	15,3	3,9	3,0	38,9	21
2002/03	1,6	5,1	8,7	14,9	3,7	3,5	37,5	19
2003/04	1,6	6,6	9,8	15,8	3,1	3,6	40,5	20
2004/05	1,8	6,6	9,9	12,2	3,0	3,9	37,4	18

Forrás: Az OFI adatai alapján S. Faragó Magdolna számításai

* A nemzetiségi és konduktor óvodapedagógus szakos hallgatókkal együtt.

** A nemzetiségi és konduktor tanítói szakos hallgatókkal együtt.

*** A főiskolákon és egyetemeken főiskolai szintű tanár szakos hallgatók.

**** Közgazdasági, műszaki, művészeti, agrárképzések mellett tanári képzésben is részt vevő hallgatók.

7.19. táblázat

A felsőoktatásban pedagógusoklevelet szerzettek száma és aránya a nappali és az összes tagozaton, 2001–2004

Megnevezés	2001	2002	2003	2004
Nappali tagozaton				
Összes pedagógusi oklevél	8 948	7 956	7 900	6 588
Valamennyi kiadott oklevél	29 746	30 785	31 929	31 633
Pedagógusi oklevelek aránya (%)	30,0	25,8	24,7	20,8
Levelező és esti tagozaton				
Összes pedagógusi oklevél	13 627	12 788	12 008	11 488
Valamennyi kiadott oklevél	47 436	50 505	52 812	53 514
Pedagógusi oklevelek aránya (%)	28,7	25,3	22,7	21,5

Forrás: S. Faragó, 2006

7.20. táblázat

A pedagógusképzést folytató intézményekbe az első helyen jelentkezők* és az összes jelentkezések száma, 1986–2004

Év	Óvó-, tanítóképző főiskola		Tanárképző főiskola		Bölcsész, egyetemi		Természettudományi, egyetemi	
	I. helyen jelentkező	Összes jelentkezés	I. helyen jelentkező	Összes jelentkezés	I. helyen jelentkező	Összes jelentkezés	I. helyen jelentkező	Összes jelentkezés
1986	5 915	5 915	7 436	7 436	2 495	2 495	1 728	1 728
1987	6 219	6 219	8 383	8 383	2 818	2 818	1 727	1 727
1988	5 748	5 748	9 250	9 250	3 172	3 172	1 969	1 969
1989	5 656	5 656	8 944	8 944	3 321	3 321	2 090	2 090
1990	6 343	6 343	8 570	8 570	4 175	4 175	2 488	2 488
1991	5 829	5 829	8 021	8 021	13 762	13 762	2 497	2 497
1992	5 766	5 766	6 784	6 784	9 981	9 981	3 971	3 971
1993	6 298	6 298	10 080	10 080	12 912	12 912	5 014	5 014
1994	7 173	7 173	10 087	10 087	16 257	16 257	5 339	5 339
1995	7 134	7 134	10 230	10 230	16 560	16 560	5 433	5 433
1996	4 453	9 026	6 186	15 881	14 745	27 574	4 453	9 272
1997	4 358	9 820	4 824	13 025	12 660	24 557	4 045	9 552
1998	4 087	9 731	5 319	15 242	11 973	24 543	3 693	9 273
1999	4 424	11 118	5 342	15 752	12 787	26 497	4 020	10 609
2000	4 075	10 915	5 320	16 595	11 463	26 179	4 118	11 274
2001	3 685	10 473	5 340	17 331	12 007	28 262	4 506	12 322
2002	4 007	11 102	6 346	19 404	12 064	29 718	4 781	13 235
2003	4 384	12 623	7 060	24 743	12 812	33 065	4 681	13 102
2004	4 853	14 634	8 882	28 192	12 878	36 263	5 340	15 541

Forrás: Az Országos Felvételi Iroda adatai alapján Varga Júlia számításai

* 1996-ig, a többes jelentkezés bevezetéséig az I. helyen jelentkezők és az összes jelentkezés száma megegyezik.

7.21. táblázat

A pedagógusképzés szervezete (2006 tavaszán)

Szakcsoport	Korm. rendelet száma	Képzési szint, képzési idő/év		Kötelező kétszakosság		Szak felépítése, szervezete		A szakok száma*	Egyéb jellemző
		főiskolai	egyetemi	nem kötelező	kötelező	egy oklevél	kettős oklevél		
Óvodapedagógus és tanítói	158/1994. (XI. 17.)	3 és 4		x		x		5 (ebből 2* nemzetiségi szak: 6-6 nyelven)	
Tanárképzés közös tanári eleme	111/1997. (VI. 27.)		nincs szintje, minden szakon legalább 600 óra, a szakterületi képzéssel együtt legalább 6 félév, kettős oklevelet adó szakon a diploma utáni kiegészítő képzésben: 4 félév						
Bölcsész tanár	129/2001. (VII. 13.)	4			x	x		20	Közismereti
Bölcsész tanár	129/2001. (VII. 13.)		4 v. 5		x		x	28	Közismereti
Természettudományi tanár	166/1997. (X. 3.)	4			x	x		9	Közismereti
Természettudományi tanár	166/1997. (X. 3.)		5		x	x		8	Közismereti
Testkulturális tanár	44/2002. (III. 21.)	4			x	x		3	Közismereti
Testkulturális tanár	44/2002. (III. 21.)		4 v. 5		x	x		3	Közismereti
Művészeti tanár	105/1998. (V. 23.)	4		x	2 szakon	x		15*	2 közismereti + 13 művészeti
Művészeti tanár	105/1998. (V. 23.)		5	x	1 szakon	x	2 szakon	12*	2 közismereti + 10 művészeti
Agrár (mérnök)tanár	146/1998. (IX. 9.)	4		x			x	1*	Szakmai
Agrár (mérnök)tanár	146/1998. (IX. 9.)		5	x			x	1*	Szakmai
Műszaki (mérnök)tanár	157/1996. (X. 22.)	4		x			x	1*	Szakmai
Műszaki (mérnök)tanár	157/1996. (X. 22.)		5	x			x	1*	Szakmai
Közgazdasági (tanár)	4/1996. (I. 18.)	4		x	2 szakon	2 szakon	x	5	3 szakmai+ 2 közismereti
Közgazdasági (tanár)	4/1996. (I. 18.)		5	x			x	2	Szakmai
Egészségügyi (tanár)	3/2003. (I. 8.)		5	x			lehet x is	1	Szakmai
Szakoktatói	Nem készült el	3		x			x	4	Szakmai
Gyógypedagógiai	168/2000. (IX. 29.)	4	5		x	x	x egyetemi	7+1	Speciális
Egyéb (pedagógia-pszichológia-szociálpedagógia)	129/2001. (VII.13) és 6/1996. (I. 18.)	4			x	x		1+2	Speciális + pedagógia
Összesen	13 szakcsoport							129*	

Forrás: S. Faragó, 2006

* Ahol a szakok száma ennél több: a zenei művész tanár szakokon a hangszeresek szerint, az agrár- és a műszaki területen pedig a mérnöktanári képzés mindkét szinten valamennyi agrár-, illetve mérnöki szakra ráépülhet.

7.22. táblázat

Pedagógus-munkakörben alkalmazottak részvétele a pedagógusmunkát segítő képzésben, támogatott továbbképzésben a beszámolási időszakban, 2004/05

Továbbképzési formák	<25 év	25–34	35–49	49<	Összesen
A beszámolási időszakban további képzésért tanult	834	7 275	10 241	1 865	20 215
Ebből					
Végzettségi szintet emelő alap- vagy kiegészítő képzésben vett részt	260	1 777	1 526	212	3 775
Második vagy további (azonos szintű) képzésért tanult (egyetemen vagy főiskolán)	294	2 734	2 566	282	5 876
Egyetemi szakirányú továbbképzésben vett részt	55	483	645	153	1 336
Főiskolai szakirányú továbbképzésben vett részt	94	660	1 062	133	1 949
OKJ képzésben vett részt	25	325	790	190	1 330
Szakvizgára felkészítő képzésben vett részt	19	764	2 661	552	3 996
Kedvezmény szerint					
önerőből vállalt	305	1 598	1 004	140	3 047
költség-hozzájárulással támogatott	143	1 973	3 271	564	5 951
költség-hozzájárulással részben támogatott	164	2 142	3 581	557	6 444
Tanfolyami továbbképzésben vett részt (létszám, fő)	579	9 007	25 128	8 009	42 723
Ebből					
Téma szerint					
szaktárgyi elméleti	86	1 563	3 849	1 452	6 950
módszertani	200	2 830	7 899	2 287	13 216
informatikai	91	1 485	5 053	1 574	8 203
egyéb, általános témájú	69	1 113	3 666	1 285	6 133
Szervezés szerint					
felsőoktatási intézmény által szervezett	34	588	1 650	523	2 795
pedagógiai szakmai szolgáltató által szervezett	359	5 348	15 445	4 927	26 079
nemzetközi egyezmény keretében szervezett	11	204	539	189	943
Kedvezmény szerint					
önerőből vállalt	17	280	746	214	1 257
költség-hozzájárulással támogatott	280	4 748	12 741	4 322	22 091
költség-hozzájárulással részben támogatott	123	1 748	6 168	1 637	9 676
Időtartam					
30 órás	266	4 180	11 980	4 046	20 472
60 órás	109	1 624	5 132	1 416	8 281
90 órás	17	259	652	230	1 158
120 órás	52	881	2 480	617	4 030
A beszámolási időszakban képzést szerzett					11 667

Forrás: OM 2004/2005. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

8. A KÖZOKTATÁS MINŐSÉGE ÉS EREDMÉNYESSÉGE

8.1. táblázat

A matematikaskálán mért teljesítmények varianciája az iskolák között és az iskolán belül, PISA-vizsgálat, 2003

Ország	Iskolák közötti variancia	Iskolán belüli variancia	A tanuló és az iskola gazdasági, társadalmi és kulturális státusának indexe által magyarázott iskolák közötti variancia	A tanuló és az iskola gazdasági, társadalmi és kulturális státusának indexe által magyarázott iskolán belüli variancia
Ausztrália	22,0	82,3	9,0	4,2
Ausztria	55,5	49,5	7,6	0,6
Belgium	59,9	66,7	17,7	4,4
Csehország	50,5	55,2	13,8	2,5
Dánia	13,1	84,2	7,7	9,7
Egyesült Államok	27,1	78,3	12,1	7,0
Finnország	3,9	77,3	0,9	7,9
Franciaország	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Görögország	38,9	68,1	10,3	2,5
Hollandia	54,5	39,5	8,8	1,3
Izland	3,6	90,9	1,3	4,7
Írország	13,4	71,2	7,8	6,0
Japán	62,1	55,0	3,3	0,1
Kanada	15,1	72,6	4,7	4,2
Korea	42,0	58,2	7,7	1,1
Lengyelország	12,0	83,1	7,1	8,9
Luxemburg	31,2	67,6	9,3	3,0
Magyarország	66,0	47,3	45,6	1,0
Mexikó	29,1	44,8	4,2	0,3
Németország	56,4	52,6	14,1	2,2
Norvégia	6,5	91,7	2,7	11,1
Olaszország	56,8	52,0	6,6	0,7
Portugália	30,3	60,0	9,5	4,8
Spanyolország	17,2	70,2	6,4	4,1
Svájc	36,4	70,2	9,4	5,1
Svédország	10,9	92,8	4,7	11,2
Szlovákia	41,5	58,0	12,9	3,1
Törökország	68,7	56,5	10,1	0,7
Új-Zéland	20,1	90,3	9,8	8,7
OECD-átlag	33,6	67,0	8,5	4,4

Forrás: Learning for..., 2004

8.2. táblázat

Az egyes évfolyamok tanulóinak megoszlása az egyes teljesítményszinteken, 2004 (%)

	6. évfolyam	8. évfolyam	10. évfolyam
Matematika			
I. szint alatt	14	13	8
I. szint	29	26	27
2. szint	32	33	35
3. szint	19	19	21
4. szint	6	9	9
Olvasás-szövegértés			
I. szint alatt	4	11	6
I. szint	17	21	24
2. szint	29	31	36
3. szint	32	25	26
4. szint	18	12	8

Forrás: Az Országos kompetenciamérés 2004. évi adatbázisa alapján Horn Dániel számításai

8.3. táblázat

A különböző matematikai teljesítményszinteket elérő 15 éves tanulók aránya a 2003. évi PISA-vizsgálatban országok szerint (%)

Ország	I. szint alatt 358 pont alatt	I. szinten 358–420 pont	2. szinten 421–482 pont	3. szinten 483–544 pont	4. szinten 545–606 pont	5. szinten 607–668 pont	6. szinten 668 pont felett
Ausztrália	4,3	10,0	18,6	24,0	23,3	14,0	5,8
Ausztria	5,6	13,2	21,6	24,9	20,5	10,5	3,7
Belgium	7,2	9,3	15,9	20,1	21,0	17,5	9,0
Csehország	5,0	11,6	20,1	24,3	20,8	12,9	5,3
Dánia	4,7	10,7	20,6	26,2	21,9	11,8	4,1
Egyesült Államok	10,2	15,5	23,9	23,8	16,6	8,0	2,0
Finnország	1,5	5,3	16,0	27,7	26,1	16,7	6,7
Franciaország	5,6	11,0	20,2	25,9	22,1	11,6	3,5
Görögország	17,8	21,2	26,3	20,2	10,6	3,4	0,6
Hollandia	2,6	8,4	18,0	23,0	22,6	18,2	7,3
Izland	4,5	10,5	20,2	26,1	23,2	11,7	3,7
Írország	4,7	12,1	23,6	28,0	20,2	9,1	2,2
Japán	4,7	8,6	16,3	22,4	23,6	16,1	8,2
Kanada	2,4	7,7	18,3	26,2	25,1	14,8	5,5
Korea	2,5	7,1	16,6	24,1	25,0	16,7	8,1
Lengyelország	6,8	15,2	24,8	25,3	17,7	7,8	2,3
Luxemburg	7,4	14,3	22,9	25,9	18,7	8,5	2,4

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Ország	I. szint alatt 358 pont alatt	I. szinten 358–420 pont	2. szinten 421–482 pont	3. szinten 483–544 pont	4. szinten 545–606 pont	5. szinten 607–668 pont	6. szinten 668 pont felett
Magyarország	7,8	15,2	23,8	24,3	18,2	8,2	2,5
Mexikó	38,1	27,9	20,8	10,1	2,7	0,4	0,0
Németország	9,2	12,4	19,0	22,6	20,6	12,2	4,1
Norvégia	6,9	13,9	23,7	25,2	18,9	8,7	2,7
Olaszország	13,2	18,7	24,7	22,9	13,4	5,5	1,5
Portugália	11,3	18,8	27,1	24,0	13,4	4,6	0,8
Spanyolország	8,1	14,9	24,7	26,7	17,7	6,5	1,4
Svájc	4,9	9,6	17,5	24,3	22,5	14,2	7,0
Svédország	5,6	11,7	21,7	25,5	19,8	11,6	4,1
Szlovákia	6,7	13,2	23,5	24,9	18,9	9,8	2,9
Törökország	27,7	24,6	22,1	13,5	6,8	3,1	2,4
Új-Zéland	4,9	10,1	19,2	23,2	21,9	14,1	6,6
OECD összesen	11	14,6	21,2	22,4	17,6	9,6	3,5
OECD-átlag	8,2	13,2	21,1	23,7	19,1	10,6	4,0
Brazília	53,3	21,9	14,1	6,8	2,7	0,9	0,3
Hongkong, Kína	3,9	6,5	13,9	20,0	25,0	20,2	10,5
Indonézia	50,5	27,6	14,8	5,5	1,4	0,2	0,0
Lettország	7,6	16,1	25,5	26,3	16,6	6,3	1,6
Liechtenstein	4,8	7,5	17,3	21,6	23,2	18,3	7,3
Makaó, Kína	2,3	8,8	19,6	26,8	23,7	13,8	4,8
Oroszország	11,4	18,8	26,4	23,1	13,2	5,4	1,6
Szerbia	17,6	24,5	28,6	18,9	8,1	2,1	0,2
Thaiföld	23,8	30,2	25,4	13,7	5,3	1,5	0,2
Tunézia	51,1	26,9	14,7	5,7	1,4	0,2	0,0
Uruguay	26,3	21,8	24,2	16,8	8,2	2,3	0,5

Forrás: Learning for..., 2004,

8.4. táblázat

A nyolcadik évfolyamos tanulók átlagos természettudományi teljesítményei különböző országokban a PISA- és a TIMSS-vizsgálatokban, 2003 (standard pontszám)

Ország	Természettudomány			
	PISA	TIMSS (8. évfolyam)		
		Standard hiba	Átlag	Standard hiba
Japán	548	(4,1)	552	(1,7)
Korea	538	(3,5)	558	(1,6)
Ausztrália	525	(2,1)	527	(3,8)
Hollandia	524	(3,1)	536	(3,1)
Új-Zéland	521	(2,4)	520	(5,0)
Belgium	509	(2,5)	516	(2,5)
Svédország	506	(2,7)	524	(2,4)
Magyarország	503	(2,8)	543	(2,8)
Szlovákia	495	(3,7)	517	(3,2)
Amerikai Egyesült Államok	491	(3,1)	527	(3,1)
Olaszország	486	(3,1)	491	(3,1)
Norvégia	484	(2,9)	494	(2,2)
Nemzetközi átlag	500		474	

Forrás: Learning for..., 2004; Martin et al., 2004

Megjegyzés: A táblázatban csak azok az országok szerepelnek, amelyek mindkét felmérésben részt vettek.

8.5. táblázat

Az olvasásteljesítmény iskolák közötti varianciáját magyarázó különböző tényezők hatása, PISA 2000 (%)

Ország	Diákjellemzők	Iskola által nem befolyásolható tényezők	Iskola által befolyásolható tényezők	Nem magyarázott variancia
Albánia	38	43	4	15
Argentína	55	26	8	12
Ausztrália	48	25	7	20
Ausztria	56	19	8	17
Belgium	64	19	10	7
Brazília	55	20	7	19
Bulgária	22	56	9	13
Chile	65	20	6	9
Csehország	60	24	4	11
Dánia	57	7	8	28
Egyesült Államok	57	28	n. a.	16
Egyesült Királyság	33	35	11	21
Finnország	14	3	16	67
Franciaország	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Ország	Diákjellemzők	Iskola által nem befolyásolható tényezők	Iskola által befolyásolható tényezők	Nem magyarázott variancia
Görögország	55	11	6	28
Hollandia	72	17	3	7
Hongkong	21	28	32	19
Indonézia	36	17	11	35
Írország	40	33	2	25
Izland	20	2	25	53
Izrael	29	30	4	38
Japán	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Macedón Köztársaság	44	27	17	12
Kanada	45	11	6	38
Korea	58	10	15	17
Lengyelország	50	16	15	19
Lettország	38	20	9	32
Liechtenstein	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Luxemburg	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Magyarország	39	42	5	14
Mexikó	53	28	5	14
Németország	36	44	7	12
Norvégia	36	7	12	45
Olaszország	29	29	14	27
Oroszország	14	29	12	45
Peru	54	25	4	17
Portugália	86	7	n	7
Spanyolország	43	18	5	34
Svájc	38	21	18	23
Svédország	60	11	8	21
Thaiföld	38	20	4	38
Új-Zéland	52	24	7	17
Országok átlaga	46	26	9	20
OECD-országok átlaga	50	24	8	19

Forrás: School Factors..., 2005

8.6. táblázat

Az érettségi változások egyes elemeinek ismertsége és megítélése a magyar felnőtt lakosság körében, 2005 (% , illetve átlag ötfokú skálán)

Változások	Hallott róla (%)	Megítélés (átlag)
Az érettségit minden tantárgy esetében közép- vagy emelt szinten lehet letenni (kétszintű vizsga).	87,5	4,06
Az emelt szintű érettségi eredményét kedvezőbben számítják be a felvételi pontszámba.	82,0	4,11
Az érettségi teljesítményeket nem helyi, hanem központi útmutató szerint értékelik (külső vizsga).	77,6	4,08
Az írásbelin minden gimnáziumban és szakközépiskolában azonos feladatokat oldanak meg a diákok (egységes vizsga).	74,1	4,05
Az egységes, külső érettségi vizsga eredményét a felsőoktatási intézmények elfogadják, így a felvételi vizsga megszűnt.	72,5	4,05
A sikeres emelt szintű idegen nyelvi érettségi az elért pontszámtól függően alap- vagy középfokú állami nyelvvizsgának számít.	72,2	4,28
A diákok minden tantárgynál maguk választhatják meg a vizsga szintjét.	71,6	4,03
Az új érettségi során elsősorban nem magukat az ismereteket, hanem azok alkalmazását, a diákok képességeit kéri számon.	59,3	3,89

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2005

A feltett kérdés: „Hallott Ön az alábbi változásokról? Ön mennyire ért egyet az érettségi vizsga rendszerében és tartalmában bekövetkezett változásokkal? Kérem, osztályozzon 1-től 5-ig, ahol az 5-ös azt jelenti, hogy teljes mértékben egyetért a változással, az 1-es pedig azt, hogy egyáltalán nem!”

8.7. táblázat

Az új érettségi vizsga kötelező tárgyainak eredményei osztályzatban, a korábbi évekkel összehasonlítva

	Átlag
2001–2003 évente átlagosan	
Magyar nyelv és irodalom	3,40
Történelem	3,50
Matematika	3,17
Összes 2005-ben végzett diák	
Magyar nyelv és irodalom	3,53
Történelem	3,75
Matematika	3,38

Forrás: Gyorsjelentés az érettségiről, 2005

8.8. táblázat

Az iskolák megoszlása az érettségiző tanulók felvételi pontszámra átszámított eredménye alapján, emelt szintű matematika, (%)

Az emelt szintű érettségiből számolt felvételi pontszámok kerekített átlaga	Iskola profilja				
	Általános iskola	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakiskola	Összesen
19	0,71	0,33	0,82	0,00	0,41
20	0,71	0,33	2,47	2,10	1,75
21	1,43	1,66	6,59	10,49	6,58
22	3,57	2,33	9,89	22,38	12,61
23	3,57	4,32	17,86	20,28	14,64
24	10,71	7,31	20,88	20,28	17,10
25	17,14	15,95	20,05	20,28	19,09
26	12,86	14,95	12,91	2,80	9,33
27	21,43	16,94	4,67	1,40	7,74
28	12,14	14,29	3,30	0,00	5,00
29	10,00	9,97	0,27	0,00	3,07
30	2,86	7,31	0,27	0,00	1,61
31	2,14	2,66	0,00	0,00	0,72
32	0,00	1,33	0,00	0,00	0,20
33	0,71	0,33	0,00	0,00	0,15
34	0,71	0,33	0,82	0,00	0,41
Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
N	140	143	301	364	948

Forrás: A 2005. évi érettségi adatok alapján Horn Dániel számításai

Megjegyzés: A felvételi pontszámok minimuma 0, maximuma 37. Az iskola profilját az adott intézményben a legnépesebb program adja (például az lett általános iskola, ahol a diákok közül legtöbben e programot végzik, de van érettségiző évfolyam is).

8.9. táblázat

Az Országos kompetenciamérésen elért eredmények különböző középszintű érettségi eredményt elért iskolák esetében programtípusonként (standard pontszám)

Középszintű érettségi eredmény (%)	Matematika			Szövegértés			Hozzáadott érték index		
	Gim-názium	Szak-közép-iskola	Vegyes közép-iskola	Gim-názium	Szak-közép-iskola	Vegyes közép-iskola	Gim-názium	Szak-közép-iskola	Vegyes közép-iskola
80% felett	634,23		564,17	619,1		588,2	1,10		0,73
70–79,9	579,89	575,4	561,63	584,7	568,68	566,0	0,74	0,21	0,53
60–69,9	526,91	538,4	518,93	544,7	532,32	529,6	0,45	0,15	0,13
50–59,9	485,61	489,5	491,16	501,0	489,47	503,1	0,12	–0,14	–0,10
40–49,9	455,08	466,7	465,13	471,6	461,69	464,3	–0,19	–0,32	–0,38
40% alatt	453,37	443,9		444,5	428,95		–0,16	–0,70	
Összesen	550,31	494,7	503,99	559,6	491,64	513,6	0,56	–0,13	0,00

Forrás: Neuwirth, 2006

Megjegyzés: 2005. évi érettségi adatok és 2001/2002. évi kompetenciamérési adatok alapján.

8.10. táblázat

Az Országos kompetenciamérés hasznosságának megítélése az iskolaigazgatók körében, 2004

	1	2	3	4	5	6	Összesen
Az egyes tantárgyi területek szempontjából							
Válaszok száma	39	150	702	1217	1031	365	3504
Százalék	1,1	4,3	20,0	34,7	29,4	10,4	100,0
A mérési-értékelési kultúra megalapozása szempontjából							
Válaszok száma	37	101	554	1061	1171	580	3504
Százalék	1,1	2,9	15,8	30,3	33,4	16,6	100,0

Forrás: Vári et al., 2005

Magyarázat: 1 = egyáltalán nem hasznos, 6 = rendkívül hasznos.

8.11. táblázat

A Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer használata az iskolákban, 2005

Kérdések/válaszok	Az igazgatók válasza (%) (n = 580)
A 2004/2005. tanévben, a rendeletben meghatározott tanulók esetében?	
Igen	76
Nem	22
Nem tudja	2
A kötelező alkalmakon kívül is?	
Minden tanévben	25
Használták, de nem minden tanévben	22
Nem	50
Nem tudja	3

Forrás: Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005

A feltett kérdés: „Használták-e a Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszert?”

9. OKTATÁSI EGYENLŐTLENSÉGEK ÉS SPECIÁLIS IGÉNYEK

9.1. táblázat

Családi háttérindexek* átlagos értékei az általános iskola 6. évfolyamán a háttérindexek szerinti kvintilisekben településtípus szerint, 2004 (%)

A családi háttérindex szórásának kvintilisei	Budapest	Megyeszékhely	Város	Község	Összesen
0–19,9 (homogén)	0,96	0,64	0,33	–0,18	0,50
20–39,9	0,63	0,53	0,19	–0,26	0,19
40–59,9	0,45	0,33	0,08	–0,26	0,08
60–79,9	0,35	0,23	–0,01	–0,31	–0,04
80–100 (heterogén)	0,24	–0,01	–0,20	–0,42	–0,23
Összesen	0,66	0,42	0,06	–0,30	0,11

Forrás: A 2004. évi Országos kompetenciamérés adatbázisa alapján Horn Dániel számításai

* A családi háttérindex a gyerekek szüleinek iskolázottsága, munkavállalási státusa és otthoni anyagi javai alapján készült 0 átlagú és 1 szórású index. Azaz a negatív indexű tanulók szocioökonómiai státusa átlag alatti, míg a pozitívak átlag feletti. A tanulók körülbelül 74%-a található a –1 és +1 közötti tartományban, míg további kb. 11-11% az 1-től 2-ig, illetve a –1-től –2-ig tartó intervallumokban.

9.2. táblázat

A 6. és a 10. évfolyamon tanulók átlagteljesítménye településtípusonként, 2004 (standard pontszám)

Település típusa	Matematika	Szövegértés
Budapest	508,8	512,0
Megyeszékhely	498,4	501,3
Város	473,4	479,9
Község	438,3	444,3

Forrás: A 2004. évi Országos kompetenciamérés adatbázisa alapján Horn Dániel számításai

9.3. táblázat

A 6. évfolyamosok matematikateljesítménye településtípusonként, 2004

Település típusa	Családi háttérrel kiigazítva*	Nyers kompetenciapont*	Családi háttérrel kiigazítva (szórás)	Nyers kompetenciapont (szórás)
Budapest	4,91	37,96	85,46	96,57
Megyeszékhely	6,78	26,91	86,18	98,85
Város	-2,70	3,80	87,44	98,91
Község	-6,92	-19,02	86,74	97,16

Forrás: A 2004. évi Országos kompetenciamérés adatbázisa alapján Horn Dániel számításai

* Országos átlag 0 pont.

Megjegyzés: A nyers kompetenciapont a tanulók által elért pontszámok településtípusonkénti átlaga, a könnyebb érthetőség és összehasonlíthatóság miatt az eredeti 500 pontos országos átlagot 0-ra módosítottuk. A családi háttérrel kiigazított kompetenciapont azt mutatja, hogy átlagosan mennyivel ért el többet/kevesebbet az adott településtípusú iskolában tanuló diák, mint a bárhol máshol lakó, hasonló családi státussal rendelkező társai. Másikféleképpen fogalmazva azt mutatja, hogy mekkora lenne a tanulók teljesítménye közötti eltérés a különböző településtípusokon, amennyiben azt feltételezzük, hogy mindenhol hasonló iskolázottságúak a szülők. Fontos hangsúlyozni, hogy a családi státuson kívül még számos olyan jellemző mentén különböznek a települések – mint például a település jövedelme, az iskolák felszereltsége vagy akár a tanulók által elérhető kulturális javak mennyisége és minősége –, amelyeket nem vettünk figyelembe, és amelyek szignifikánsan befolyásolhatják, várhatóan csökkenthetik a települések között fennálló különbségeket.

9.4. táblázat

Kilencedikes szakiskolások és szakközépiskolások szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége, 2002/03

Megnevezés	Édesanya				Édesapa			
	Maximum 8 általános iskola	Szak- munkás- képző	Érettségi	Diploma	Maximum 8 általános iskola	Szak- munkás- képző	Érettségi	Diploma
Szakiskolások	34,7	33,6	26,7	5,1	23,2	51,7	21,3	3,9
Középiskolások	9,6	20,1	43,2	27,2	5,2	35,7	36,1	22,9

Forrás: Mártonfi, 2006b

9.5. táblázat

A tanulók nemek szerinti aránya a közép- és felsőoktatás nappali tagozatán, 1960/61, 1970/71, 1980/81, valamint 1990/91 és 2004/05 között (%)

Tanév	Szakmunkásképző/ szakiskola		Gimnázium		Szakközépiskola		Felsőoktatási intézmények	
	nő	férfi	nő	férfi	nő	férfi	nő	férfi
1960/61	15,5	84,5	59,4	40,6	43,1	56,9	37,9	62,1
1970/71	24,6	75,4	66,9	33,1	48,6	51,4	44,7	55,3
1980/81	32,3	67,7	65,2	34,8	51,6	48,4	49,9	50,1
1990/91	34,9	65,1	66,4	33,6	51,0	49,0	48,8	51,2
1991/92	37,8	62,2	65,7	34,3	66,6	33,4	49,0	51,0
1992/93	38,7	61,3	64,8	35,2	66,9	33,1	50,0	50,0
1993/94	39,6	60,4	63,5	36,5	68,1	31,9	51,6	48,4
1994/95	40,0	60,0	62,4	37,6	66,2	33,8	50,7	49,3

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Tanév	Szakmunkásképző/ szakiskola		Gimnázium		Szakközépiskola		Felsőoktatási intézmények	
	nő	férfi	nő	férfi	nő	férfi	nő	férfi
1995/96	39,9	60,1	61,7	38,3	64,3	35,7	51,5	48,5
1996/97	39,5	60,5	60,7	39,3	62,9	37,1	51,8	48,2
1997/98	38,9	61,1	60,4	39,6	49,8	50,2	52,1	47,9
1998/99	38,6	61,4	59,8	40,2	49,5	50,5	52,9	47,1
1999/00	38,2	61,8	59,4	40,6	49,0	51,0	53,4	46,6
2000/01	38,2	61,8	59,2	40,8	49,1	50,9	53,3	46,7
2001/02	38,5	61,5	59,1	40,9	49,0	51,0	53,6	46,4
2002/03	38,0	62,0	59,1	40,9	48,6	51,4	53,7	46,3
2003/04	37,7	62,3	58,9	41,1	47,5	52,5	53,7	46,3
2004/05	37,8	62,2	58,6	41,4	47,5	52,5	54,3	45,7

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005 alapján Garami Erika számításai

9.6. táblázat

A nemzetiségi oktatás adatai*, 2001/02–2004/05

Tanév	Nemzetiségi oktatást (is) folytató			Az összes tanulóból						
	intézmény	pedagógus	iskolában tanulók	horvát	német	román	szerb	szlovák	szlovén	egyéb**
Óvoda										
2001/02	348	n. a.	18 015	1 380	13 423	495	370	1 960	312	75
2002/03	407	1 290	18 054	1 161	13 333	425	236	2 783	74	42
2003/04	487	395	19 623	1 324	14 547	462	235	2 954	71	0
2004/05	555	2 599	19 577	1 182	14 735	445	253	2 755	98	109
Általános iskola										
2001/02	431	n. a.	46 189	1 527	39 692	824	476	3 269	251	150
2002/03	478	2 562	48 182	2 033	41 026	1 047	274	3 642	94	66
2003/04	545	1 953	55 002	2 350	46 665	1 014	221	4 588	96	68
2004/05	608	4 615	55 078	2 304	46 722	1 110	190	4 498	87	167
Középiskola***										
2001/02	30	n. a.	3 940	179	3 286	177	110	160	12	16
2002/03	33	225	3 613	219	2 945	193	106	138	12	n. a.
2003/04	34	226	3 478	217	2 819	201	99	124	18	n. a.
2004/05	40	300	3 409	196	2 641	187	110	134	23	118

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv, 2004/2005; OM 2002/2003., 2003/2004. és 2004/2005. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai. Az 1990–2000 közötti adatokról lásd *Jelentés...*, 2000.

* A tanulók száma a nappali tagozaton tanulókat mutatja, a pedagógusok száma az adott feladatellátási helyen nemzetiségi, etnikai kisebbségi oktatásban is foglalkoztatott pedagógusokra vonatkozik, az intézmények száma pedig azt mutatja, hány olyan intézmény van az adott tanévben, ahol nemzetiségi, etnikai kisebbségi oktatással is foglalkoznak.

** A cigány kisebbségi oktatás nélkül.

*** Gimnáziumi és szakközépiskolai feladatellátási hely értendő alatta.

9.7. táblázat

Nemzetiségi, etnikai kisebbségi nevelés, oktatás az általános iskolai feladatellátási helyeken, nappali tagozaton, 1999/00 és 2004/05 között

Évek	Anyanyelvű oktatásban vesz rész	Kétnyelvű kisebbségi oktatásban vesz rész	Nyelvoktató kisebbségi oktatásban vesz részt	Tanulók száma összesen	Cigány kisebbségi oktatásban részt vevők**
1999/00	1 760	5 779	47 474	55 013	40 209
2001/02*	46 189	24 268
2002/03	367	5 074	42 820	48 261	22 502
2003/04	767	7 255	46 980	55 002	27 259
2004/05	732	7 285	47 061	55 078	31 503

Forrás: OM 2002/2003., 2003/2004. és 2004/2005. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai. Az 1990–1999 közötti adatokról lásd *Jelentés...*, 2003.

* Ebben a tanévben azért közöljük csak a tanulók összlétszámát, mert kitöltési hibák miatt az egyes kategóriákra kapott értékek nem megbízhatóak.

** Az éves oktatásstatisztikai jelentések az 1997/98-as tanévtől tartják nyilván a nemzetiségi oktatás keretében a „cigány felzárkóztató programban” részt vevő tanulók számát. Viszont adatok az 1999/00-res tanévtől állnak rendelkezésre. Az összehasonlíthatóság kedvéért táblázatunkban ezt az adatot közöljük. Ez az adat viszont nem tekinthető hivatalos adatnak, mivel az OM egyetlen hivatalos kiadványában sem szerepel.

9.8. táblázat

Letelepedési engedélyért folyamodott bevándorlók a küldő ország szerint, 2002–2005

	2002	2003	2004	2005
Románia	3 020	5 233	6 344	5 955
Ukrajna	502	1 032	1 093	1 062
Szerbia-Montenegró	295	392	597	555
Kína	122	313	441	718
Oroszország	53	126	143	128
Vietnám	58	64	84	192
USA	41	50	60	44
Egyéb	562	668	598	579
Összesen	4 653	7 878	9 360	9 233

Forrás: [online:] {http://www.bmbah.hu/statisztikak_ENG_9.xls} és

[online:] {http://www.bmbah.hu/statisztikak_ENG_30.xls}

9.9. táblázat

Magyarországon tanuló nem magyar állampolgárságú tanulók a feladatellátási hely típusa szerint,* 2001/02 és 2004/05 között

Évek/országok	Összesen	Ukrajna	Románia	Szerbia, Montenegró	Szlovákia	Szlovénia	Horvát- ország	EU-ból érkező	Más országból érkező	Nem magyar nemzetiségű tanulók	
										EU-ból érkező	Nem EU- ból érkező
Óvoda	2001/02 1 048	72	251	55	7	5	7	21	223	172	235
	2002/03 1 554	100	351	65	8	3	9	104	235	146	533
	2003/04 1 538	79	373	30	16	1	15	81	219	151	573
	2004/05 1 608	69	396	29	13	2	7	120	198	199	575
Általános iskola	2001/02 3 561	389	1 209	306	46	1	25	37	151	351	1 046
	2002/03 5 002	476	1 600	307	48	3	23	232	276	452	1 585
	2003/04 4 761	650	1 604	282	58	3	32	179	381	272	1 300
	2004/05 4 577	455	1 562	222	76	4	19	146	347	410	1 336
Szakiskola	2001/02 632	91	381	49	63	0	4	5	8	28	3
	2002/03 738	85	409	80	59	0	4	10	22	10	59
	2003/04 883	146	458	73	65	1	21	7	36	7	69
	2004/05 859	134	439	72	85	0	8	10	17	36	71
Speciális szakiskola	2001/02 53	41	12	0	0	0	0	0	0	0	n. a.
	2002/03 9	2	4	0	1	0	0	0	1	0	1
	2003/04 28	5	12	0	4	0	0	1	1	0	5
	2004/05 23	2	6	1	6	0	0	2	0	1	5
Gimnázium	2001/02 2 296	324	510	344	282	14	15	24	92	268	423
	2002/03 2 664	351	583	291	249	3	12	59	286	109	721
	2003/04 2 396	274	642	257	302	29	24	63	154	173	478
	2004/05 2 491	216	665	214	294	29	26	65	127	262	593
Szakközépiskola	2001/02 2 344	504	1 016	290	373	3	12	7	30	33	76
	2002/03 2 795	530	1 206	265	386	14	17	26	37	97	217
	2003/04 2 678	473	1 400	254	435	4	17	34	61	23	268
	2004/05 2 862	450	1 072	295	464	2	19	36	48	114	362

Forrás: OM 2001/2002., 2002/2003., 2003/2004. és 2004/2005. évi oktatásstatistikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

* Nappali és felhőttoktatás.

9.10. táblázat

Cigány és nem cigány gyerekek aránya a kisegítő osztályokban településtípusok szerint a kilencvenes években* (%)

Településtípus	Cigány	Nem cigány
Budapest	81,2	18,7
Megyeszékhely	92,1	7,8
Város	70,7	29,9
Község	90,5	9,4
Kisközség	95,5	4,4
Összesen	86,2	13,8

Forrás: Kende, 2001

* A forrásból az adatok eredete és ideje nem derül ki, a szövegkörnyezetből következtettünk az évtizedre.

9.11. táblázat

A roma tanulók általános iskola utáni továbbtanulásának változása az egyes programokon, 1993/94 és 2002/03 között (%)

Megnevezés	1993/94	1996/97	1997/98	1998/99	2000/01	2001/02	2002/03
Nem tanult tovább	49,8	16,5	16,1	14,9	9,9	10,2	8,1
Speciális szakiskola	9,4	8,6	10,4	9,4	5,5	5,4	6,2
szakiskola	30,2	61,6	57,5	56,5	62,8	63,6	63,8
Szakközépiskola	10,0	9,3	12,0	15,4	16,2	16,3	15,9
Gimnázium	0,6	3,7	3,8	3,6	5,6	4,4	5,9
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	166	168	176	182	419	430	452

Forrás: Havas–Liskó, 2004

9.12. táblázat

A különböző roma arányú osztályok előfordulása, 2000 és 2004

Megnevezés	Az osztályok száma	%	Az osztályok száma	%
	2000		2004	
Homogén nem roma osztályok	161	5,6	932	10,1
A roma tanulók aránya 0,1–25 százalék között	863	30,0	2 824	30,6
A roma tanulók aránya 25,1–50 százalék között	890	30,9	2 410	26,1
A roma tanulók aránya 50,1–75 százalék között	397	13,8	1 191	12,9
A roma tanulók aránya 75,1–99,9 között	258	9,0	620	6,7
Homogén roma osztályok	306	10,6	1 253	13,6
Osztályok összesen	2 875	100,0	9 227	100,0

Forrás: Havas–Liskó, 2004

9.13. táblázat

A cigány és nem cigány gyerekek együtt történő oktatásáról alkotott vélemények, 2005 (N = 923)

		A közös osztály a nem cigány gyerekek számára		
		inkább rossz	inkább jó	összesen
A közös osztály a cigány gyerekek számára	inkább rossz	35,2	2,4	37,6
	inkább jó	29,2	33,2	62,4
	összesen	64,4	35,6	100

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2005

A feltett kérdés: „Ha cigány gyerekek és nem cigány gyerekek egy osztályba járnak, az Ön szerint...?”

Megjegyzés: A kérdésekre 4 választ lehetett adni (nagyon jó – inkább jó – inkább rossz – nagyon rossz), de mivel a szélső kategóriákra kevés válasz érkezett, és a táblázat így közérthetőbb, a nagyon jó és inkább jó, valamint a nagyon rossz és inkább rossz kategóriákat összevontuk.

9.14. táblázat

A fogyatékosok megoszlása a fogyatékoság jellege szerint, 1990 és 2001 (%)

A fogyatékoság típusa	1990	2001
Mozgássérült	29,9	36,4
Alsó, felső végtag hiánya	–	2,6
Egyéb testi fogyatékos	9,7	4,6
Gyengénlátó	11,8	9,6
Egyik szemére nem lát	4,8	3,2
Vak	2,1	1,6
Értelmi fogyatékos	19,5	9,9
Nagyothalló	10,9	7,7
Siket, siketnéma, néma	2,1	1,5
Beszédhibás	2,3	1,3
Egyéb	6,7	21,6

Forrás: Népszámlálás 2001/12, 2003

9.15. táblázat

A tanulók fogyatékoság szerinti nyitó adatai az általános iskolai feladatellátási helyeken,* nappali tagozaton, 2001/02–2004/05

Megnevezés	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
Enyhén értelmi fogyatékos	31 765	31 332	30 515	28 450
Középsúlyos értelmi fogyatékos	3 834	3 850	3 695	3 863
Nagyothalló	364	569	563	597
Siket	402	386	359	358
Gyengénlátó	308	227	272	296
Vak	102	111	109	104
Mozgássérült	392	387	504	481
Beszéd fogyatékos	1 143	1 121	1 345	1 291
Enyhén értelmi fogyatékos, gyengénlátó	151	130	188	118
Enyhén értelmi fogyatékos, vak	30	36	32	38
Enyhén értelmi fogyatékos, nagyothalló	167	67	133	133
Enyhén értelmi fogyatékos, siket	75	67	53	45
Enyhén értelmi fogyatékos, mozgássérült	275	317	263	271
Középsúlyos értelmi fogyatékos, vak	51	35	37	34
Középsúlyos értelmi fogyatékos, siket	33	29	34	30
Középsúlyos értelmi fogyatékos, mozgássérült	83	131	121	124
Siket-vak	5	5	10	13
Autista	420	514	564	597
Diszlexia, egyéb részképességzavar	5 319	8 745	12 079	16 550
Súlyos magatartási, tanulási zavar	1 262	1 923	3 181	3 529
Összesen	46 181	49 982	54 057	56 922
Összes tanuló száma	944 244	930 386	909 769	887 785
Összes tanulón belül a fogyatékosok aránya (%)	4,9	5,4	5,9	6,4

Forrás: OM 2001/02, 2002/03, 2003/2004, valamint 2004/2005-ös oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

* Mind a gyógypedagógiai tanterv szerint oktatott, mind az integráltan nevelt gyerekeket beleértve.

9.16. táblázat

Diákok száma és aránya, akik után a képességkibontakoztató és integrációs normatívát igényelték az általános iskola 1. és 5. évfolyamán, 2003/04 és 2004/05

Megnevezés	2003/04. szeptember	2004/05. szeptember
Integrációs normatíva igénylése az 1. és az 5. évfolyamon	9 935	17 539
Integrációs normatíva igénylése a tanulók százalékában	4,5	8,2
Képességkibontakoztató normatíva igénylése	28 307	31 936
Képességkibontakoztató normatíva igénylése a tanulók százalékában	12,8	14,9
Összes gyermek ezeken az évfolyamokon	220 528	214 460

Forrás: Szira, 2005a

9.17. táblázat

Gyógypedagógiai oktatást folytató intézmények alapadatai*, 2001/02 és 2004/05 között

Megnevezés	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
Gyógypedagógiai oktatást folytató intézmények száma	880	878	877	847
Gyógypedagógiai oktatást folytató feladatellátási helyek száma	937	929	924	892
Gyógypedagógiai oktatásban, nappali tagozaton részt vevő gyerekek száma	58 510	64 162	70 497	74 477
ebből: gyógypedagógiai tanterv szerint tanulók száma	45 890	46 034	45 518	43 219
ebből integráltan nevelt gyerekek száma	12 620	18 128	24 979	31 258
Gyógypedagógiai oktatásban főállású pedagógusok száma összesen	7 648	8 465	8 306	11 035
Gyógypedagógiai oktatásban óvodai csoportok és iskola osztályok száma összesen	4 594	4 420	4 415	4 252

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005

* A következő feladatellátási helyeken: óvoda, általános iskola, szakiskola, speciális szakiskola, gimnázium, szakközépiskola.

9.18. táblázat

A HEFOP 2.1 intézkedés 2004-es és 2005-ös pályázatainak adatai

Pályázat megnevezése	Beérkezett pályázatok	Igényelt támogatás	IH által támogatott pályázat	Megítélt támogatás	Támogatott pályázatok aránya, %
2004					
2.1.2 Sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésének támogatása intézményi együttműködés keretében	55	942 318 417	8	300 059 041	15
2.1.3 A hátrányos helyzetű tanulók integrációs felkészítésének támogatása	81	1 174 502 246	32	473 694 426	40
2.1.4 Modellértékű tanoda típusú (extrakurrikuláris) tevékenységek támogatása	92	1 328 704 272	23	335 843 868	25
Összesen	228	3 445 524 935	63	1 109 597 335	28
2005					
2.1.4 Modellértékű tanoda típusú (extrakurrikuláris) tevékenységek támogatása	103	1 907 836 781	27	506 805 421	26
2.1.5 Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelése	49	533 023 866	3	47 958 605	6
2.1.7 Iskolai szegregáció csökkentése	8	388 381 300	0	0	0
2.1.8 Egyiskolás települések többségében halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat oktató iskoláinak fejlesztése	98	1 376 602 187	38	529 612 642	39
2.1.6 Sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése	76	2 625 513 232	20	696 540 729	26
Összesen	334	6 831 357 366	88	1 780 917 397	26

Forrás: Nemzeti Fejlesztési Hivatal, Egységes Monitoring Információs Rendszer (EMIR); [online] {<http://www.nfh.hu>}

FELHASZNÁLT IRODALOM*

- 21st Century Learning Environments (2006): OECD. Paris [online:] {http://www.oecd.org/document/0/0,2340,en_2649_37455_36423232_1_1_1_37455,00.html}
- A 21. századi iskola megteremtésének hazai lehetőségeiről. Beszélgetés Jeney Lajos építésszel (2002): Új Pedagógiai Szemle, 2002. 12. sz. [online:] {<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00066/2002-12-lk-Tobbek-21.html>}
- A bölcsődei gondozás-nevelés minimumfeltételei és a szakmai munka részletes szempontjai (1999): Szerk.: Mátay Katalin. Országos Család- és Gyermekvédelmi Intézet, Budapest.
- A kötelező (minimális) eszköz- és felszerelési jegyzékben foglaltak teljesítésére beadott fenntartói ütemtervek engedélyezése (2005): In: Beszámoló az Országos Köznevelési Értékelési és Vizsgaközpont 2004. évi munkatervi feladatairól. OKÉV, Budapest. [online:] {http://www.okm.gov.hu/letolt/okev/doc/uvegzseb/okev_2004_evi_munkatervi_beszamolo.pdf}
- A köznevelési feladatellátás kistérségi szintű tervezése, szervezése (2005): Segédanyag Többcélú Kistérségi Társulások részére. OM Tanügyigazgatási Főosztály, Budapest.
- A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról (2005a): Oktatási Minisztérium, Budapest. [online:] {http://www.om.hu/doc/upload/200511/III_strategia_kormany_050921.pdf}
- A Magyar Köztársaság Kormányának Szakképzés-fejlesztési stratégiája 2013-ig (2005b): Oktatási Minisztérium, Budapest, [online:] {http://www.om.hu/letolt/szakke/tanenvnyito_2005_2006/strategia_050712.pdf}
- A pedagógusszakma megújításának kihívásai. Az Oktatási Minisztérium és az Országos Köznevelési Intézet szakmai szemináriuma (2005): Szerk.: Nagy Mária. Oktatási Minisztérium – Országos Köznevelési Intézet, Budapest.
- A tankönyvek korszerűségét és minőségét meghatározó tényezők (2006): Szerk.: Kojanitz László. Commitment Pedagógiai Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.om.hu/main.php?folderID=723&articleID=7002&ctag=articlelist&iid=1>}
- A tanulási környezet megtervezése. 55 példaértékű oktatási létesítmény (2001): OECD. Paris [online:] {http://www.om.hu/letolt/nemzet/designs_learning.pdf}
- Ajánlás a nyelvi előkészítő évfolyammal induló oktatás nyelvi tartalmához (2003): Oktatási Minisztérium, Budapest. [On-line:] {<http://www.om.hu/main.php?folderID=710&articleID=1066&ctag=articlelist&iid=1>}
- Ajánlás az iskolai tankönyvellátás megszervezéséhez 2006/2007. tanév (2006): Szerk.: Simonné Toldi Ágnes – Keszei Sándor. Magyarországi Szülők Országos Egyesülete, Budapest. [online:] {http://www.mszo.hu/files/Tank_nyvell_t_s_2006.2007.pdf}

* Az egyes tételeknél szereplő online hivatkozások a kézirat lezárásakor elérhetőek voltak.

- Amermüller, Andreas (2005): Educational Opportunities and the Role of Institutions. ZEW Discussion Paper, No. 05-44. Centre for European Economic Research (ZEW), Mannheim. [online:] {<http://www.roa.unimaas.nl/pdf%20publications/2005/ROA-RM-2005-4E.pdf>}
- Andor Mihály (2000): A lakóhely hatása az iskolaválasztásra. Iskolakultúra, 3. sz. [online:] {<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00036/pdf/>}
- Andor Mihály – Liskó Ilona (1999): Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra, Budapest. /Iskolakultúra-könyvek 3./ [online:] {<http://mek.oszk.hu/03600/03672/>}
- Annási Ferenc (2002): A pedagógiai szolgáltató, támogató rendszer átalakulása 1998 után. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Annási Ferenc – Herpai Imre (2006): A pedagógiai szakmai szolgáltató, támogató intézményrendszer. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Aszmann Anna et al. (2003): 11–18 éves tanulók egészségmagatartásának nemzetközi vizsgálata. Kézirat. Állami Népegészségügyi és Tisztiorvosi Szolgálat, Budapest.
- Átfogó informatikai fejlesztési programok a közoktatásban (2005): Sajtóanyag. OM Sajtóiroda, 2005. december 1. [online:] {<http://www.om.hu/main.php?folderID=1&articleID=6492&ctag=articlelist&iid=1>}
- Atkinson, Anthony et al. (2002): Indicators for Social Inclusion in the European Union. Oxford University Press, Oxford.
- Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (2005): OECD, Paris. [online:] {<http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>}
- Az érettségi vizsga reformjának koncepciója (1995): Vitaanyag. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Közoktatásfejlesztési és Kutatásszervezési Főosztály, Budapest.
- Az európai oktatási és képzési rendszerek célkitűzéseihez kapcsolódó részletes munkaprogram (2002): Európai Tanács, Brüsszel. [online:] {<http://www.om.hu/letolt/eu/munkaprogram.PDF>}
- Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005: lásd Adatbázisok.
- Az oktatási jogok biztosának beszámolója 2003. évi tevékenységéről (2004). Oktatási Jogok Biztosának Hivatala, Budapest. [online:] {http://www.oktbiztos.hu/ugyek/jelentes2003/ojb_2003_beszamolo.pdf}
- Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája (2004): Oktatási Minisztérium, Budapest. [online:] {http://www.om.hu/letolt/kozokt/om_kozeptavu_kozoktatás-fejlesztési_strategiaja_040506.pdf}
- Babusik Ferenc (2003): Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában. Új Pedagógiai Szemle, 10. sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-10-ta-Babusik-Kesoi>}
- Balázs Éva (2001): A közoktatási tervezés rendszere; a területi és helyi tervezés. In: Palotás Zoltán (szerk.): Önkormányzat és közoktatás 2000. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=szekszard-2k-Balazs>}
- Balázs Éva (2002): A közoktatás a humán erőforrás-fejlesztésben két régióban. Tér és Társadalom, 3. sz. [online:] {http://www.rkk.hu/TET/2002_3/TET2002_3_02.pdf}

- Balázs Éva (2005): Közoktatás és regionális fejlődés. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [online:] {http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Regionalis_fejlodes}
- Balázs Éva (2006): Beszámoló a kistérségi szekció munkájáról. In: Palotás Zoltán (szerk.): Önkormányzat és közoktatás 2005. Országos Közoktatási Intézet. Megjelenés alatt.
- Balázs Éva – Imre Anna (1999): A megyei közoktatás-fejlesztési tervek elemzése. Kutatási zárótanulmány. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Balázs Éva et al. (2000): A kormányzati szintek közötti felelősségmegosztás és a közoktatás öt Kelet-Közép-Európai országban. In: Balázs Éva – Halász Gábor (szerk.): Oktatás és decentralizáció Közép-Európában. Okker Kiadó, Budapest.
- Balázs István (2005): Változások és reformok az európai országok közigazgatásában. Magyar Közigazgatás, 12. sz. [online:] {http://www.matarka.hu/cikk_list.php?fusz=15862}
- Balázs János – Paksi Borbála (2002): Iskola, értékek, értékorientációk. In: Kovács Zoltán – Perjés István (szerk.): Életvilágok találkozása. Aula Kiadó, Budapest.
- Balázs Ildikó – Zempléni András (2004): A hozottérték-index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben. Új Pedagógiai Szemle, 12. sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-12-ko-Tobbek-Hozottertek-index>}
- Balázs Ildikó – Szabó Vilmos – Szalay Balázs (2005): A matematikaoktatás minősége, hatékonysága és az esélyegyenlőség. A PISA 2003 nemzetközi tudásmérés magyar eredményei. Új Pedagógiai Szemle, 11. sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-11-ta-Tobbek-Matematikaoktatasi>}
- Balázs Ildikó et al. (2005): A 2004-es Országos kompetenciamérés eredményei. Új Pedagógiai Szemle, 12. sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-12-ta-Tobbek-2004>}
- Ballér Endre (2003): Az 1995-ös NAT értékelésének néhány kérdése. Iskolakultúra, 12. sz. [online:] {<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00077/pdf/tan-konf2003-12.pdf>}
- Balogh Miklós – Drahos Péter – Péteri Gábor (szerk.) (2004): Fenntartható-e a közoktatás. Hatékonysági szempontok érvényesítése a közoktatásban. Országos Közoktatási Intézet Oktatáspolitikai Elemzések Központja, Budapest.
- Bánfalvy Csaba (2005): A fogyatékos tanulók a közoktatásban. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Baráth Tibor (1998): A közoktatás hatékonysága. Vezetői értelmezések és modellek. In: Balázs Éva (szerk.): Iskolavezetők a 90-es években. Okker Kiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (2000): Tanulók, iskolák, különbségek. Okker Kiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (2003): Rendszerszintű pedagógiai felmérések. Iskolakultúra, 8. sz. [online:] {<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00073/pdf/tan2003-8.pdf>}
- Benedek Dóra et al. (2004): A magyar államháztartási bevételek és kiadások szerkezete 1991–2002. Pénzügyminisztérium Közgazdasági Kutató Osztály, Budapest. /PM Kutatási Füzetek 9./ [online:] {[http://www1.pm.gov.hu/web/home.nsf/portalarticles/DE4A7C4408AA4810C1256F0F002D96B1/\\$File/9.fuzet_051121.pdf](http://www1.pm.gov.hu/web/home.nsf/portalarticles/DE4A7C4408AA4810C1256F0F002D96B1/$File/9.fuzet_051121.pdf)}
- Bíró Endre – Verdes Tamás (2004): Súlyosan, halmozottan fogyatékos tanköteles korú gyerekek a közoktatásban. Kézirat. Kézenfogva Alapítvány, Budapest.

- Bognár Éva – Galács Anna (2004): Társadalmi egyenlőtlenségek új dimenziója: a digitális egyenlőtlenség nemzetközi összehasonlításban. In: Bognár Károly et al. (szerk.): EU Tanulmányok, 2. Nemzeti Fejlesztési Hivatal, Budapest.
- Bognár Mária (2002): Partnerség iskolán innen és túl. Esettanulmány Ózd és térségéből. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=partnerseg>}
- Bognár Mária (2004): Oktatásfejlesztés az ezredfordulón. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz.
- Bognár Mária – Horváth H. Attila (1997): Helyi tanterv – hogyan? Korona Nova Kiadó, Budapest.
- Bruner, Jerome (2004): Az oktatás kultúrája. Gondolat, Budapest.
- Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap (2004): OECD, Paris. [online:] {<http://www.oecd.org/dataoecd/33/45/34050171.pdf>}
- Coleman, James S. (1966): Equality of Educational Opportunity. Department of Health, Education, and Welfare, Washington DC.
- Common objectives for the development of education in the European Union (2005): In: Education and Training 2010. Conferences on Implementing the EU Work Programme in Hungary. Budapest, 22 October and 8 November 2004. Oktatási Minisztérium.
- Completing the Foundation for Lifelong Learning (2004): An OECD Survey of Upper Secondary Schools. OECD, Paris. [online:] {http://www.oecd.org/document/1/0,2340,en_2649_34515_27443329_1_1_1_1,00.html}
- Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe (2005): Eurydice, Brussels. [online:] {<http://www.eurydice.org/Documents/CLIL/en/FrameSet.htm>}
- Coolahan, John (2002.): Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning. OECD, Paris. /Education Working Paper No. 2./ [online:] {[http://www.oecd.org/OLIS/2002DOC.NSF/LINKTO/EDU-WKP\(2002\)2](http://www.oecd.org/OLIS/2002DOC.NSF/LINKTO/EDU-WKP(2002)2)}
- Costa, Arthur L. – Liebmann, Rosemarie M. (eds.) (1997): Envisioning Process as Content. Corwin Press, California,
- Council of the European Union (2006): „Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe”. 2006 joint interim report of the Council and the Commission on progress under the „Education & Training 2010” work programme. Key messages to the Spring European Council. Brussels, 22 March 2006.
- Czeglédy Gergő (2005): A közigazgatás megyei és kistérségi szintjeinek intézményi elemzése – különös tekintettel a közép-magyarországi régió szerkezetére. [online:] {http://www.idea.gov.hu/portal/server.pt/gateway/PTARGS_0_709_592_274_274_43/http%3B/mki-ptweb.mki.gov.hu%3B8080/publishedcontent/publish/www_idea_gov_hu/tanulmc3a1nyok/a_kc3b6zigazgatc3a1s_megyei_c3a9s_kistc3a9rsc3a9gi_szintjc3a9nek_intc3a9zmc3a9nyi_elemzc3a9se.html}
- Csányi Yvonne (2003): Sajátos nevelési igény: az OECD és hazai adatok tükrében. Konferenciaelőadás. Országos Közoktatási Intézet – Oktatási Minisztérium. Budapest.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. Iskola-kultúra, 8. sz. [online:] {<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00051/pdf/tanulm2001-8.pdf>}

- Csapó Benő (2002): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2003): Oktatás az információs társadalom számára. Magyar Tudomány, 12.sz. [online:] {<http://www.matud.iif.hu/03dec/003.html>}
- Csapó Benő (2004): Tudás és iskola. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2005): Komplex problémamegoldás a PISA 2003 vizsgálatban. Új Pedagógiai Szemle, 3. sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-03-ko-Csapo-Komplex>}
- Csizmadia Péter – Várnai Dóra (2003): Dohányzás és alkoholfogyasztás. In: Aszmann Anna (szerk.): Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. Országos Gyermekegészségügyi Intézet – Nemzeti Drogprevenációs Intézet, Budapest. [online:] {http://www.hbsc.org/countries/downloads_countries/Hungary/Hungarian_NationalReportDec03.pdf}
- Darling-Hammond, Linda (2000): Teacher Quality and Student Achievement. A Review of State Policy Evidence. Education Policy Analysis Archives (EPAA), No. 1. [online:] {<http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>}
- Dencső Blanka (2005): Eredményesség az iskolában. Gyorsjelentés az ISKER-kutatásról. Kézirat. TÁRKI – Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Dessewffy Tibor et al. (2002): A digitális jövő térképe. A magyar társadalom és az internet. ITHAKA – ITTK – TÁRKI, Budapest. /World Internet Project/ [online:] {<http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a493.pdf>}
- Detailed Analysis of Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training (2006): Analysis based on indicators and benchmarks. European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Unit A6, Brussels. [online:] {<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06annexes.pdf>}, {<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06.pdf>}
- Dolton, Peter J. (1990): The Economics of UK Teacher Supply the Graduate's Decision. Economic Journal, Vol. 100. (400.)
- Draft Resolution of the Council and of the representatives of Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the Field of Guidance throughout life in Europe (2004): Council of the European Union, 9286/04, EDUC 109, SOC 234. Brussels, 18 May [online:] {<http://register.consilium.eu.int/pdf/en/04/st09/st09286.en04.pdf>}
- Drake, M. Susan (1993): Planning Integrated Curriculum. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia. [online:] {http://www.ascd.org/ed_topics/1993drake/1993draketoc.html}
- Draskovics Ildikó (2006): A magyarországi oktatáskutatás helyzete. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Easton, Lois Brown (2002): The Other Side of Curriculum. Heinemann, Portsmouth, NH.
- Education at a Glance (2000): OECD, Paris. [online:] {<http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9600041E.PDF>}
- Education at a Glance (2002): OECD, Paris. [online:] {<http://www.oecd.org/edu/eag2002>}
- Education at a Glance (2003): OECD, Paris. [online:] {<http://www.oecd.org/edu/eag2003>}

- Education at a Glance* (2004): OECD, Paris. [online:] {<http://www.oecd.org/edu/eag2004>}
- Education at a Glance* (2005), OECD, Paris. [online:] {<http://www.oecd.org/edu/eag2005>}
- Education at a Glance* (2006): OECD, Paris. [online:] {<http://www.oecd.org/edu/eag2006>}
- Education. Culture, Economy and Society* (1997): Eds. Halsey, Albert H. et al. Oxford University Press, Oxford.
- Education Policy Analysis* (2001): OECD Paris. [online:] {<http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9601031E.PDF>}
- Education Policy Analysis* (2003): OECD Paris. [online:] {<http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9603121E.PDF>}
- Elekes Zsuzsanna – Paksi Borbála* (1999): Fiatalok szenvedélyei?! Alkohol- és drogfogyasztás, valamint dohányzás a budapesti középiskolások körében 1999-ben. Századvég, új folyam 13. sz. [online:] {<http://www.c3.hu/scripta/szazadvég/13/paksi.htm>}
- Előzetes szakmai jelentés a 2004/2005. tanév május–június időszakában tett érettségi vizsgák eredményeiről* (2005): Szerk.: Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Követelmény- és Vizsgafejlesztő Központ.
- Equity in Education* (2005): Thematic review, country note Hungary. OECD, Paris. [online:] {http://www.oecd.org/document/3/0,2340,en_2649_34531_36296195_1_1_1_1,00.html}
- Érettségi adatbázis*, 2005: lásd Adatbázisok.
- European Benchmarks in Education and Training: Follow-up to the Lisbon European Council. Communication from the Commission* (2002): 20 November, COM (2002) 629 final, Commission of the European Union, Brussels. [online:] {http://europa.eu/eur-lex/en/com/cnc/2002/com2002_0629en01.pdf}
- Europeans and languages* (2005): European Commission, Eurobarometer, Brussels. [online:] {http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf}
- Eurostat Structural Indicators*. Online adatbázis. Eurostat. [online:] {http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1133,47800773,1133_47802558&_dad=portal&_schema=PORTAL}
- Faluvégi Albert* (2004): Kistérségeink helyzete az EU küszöbén. Területi Statisztika, 5. sz. [online:] {<http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/szolgáltatások/hun/terestat/2004/05/wfaluv.pdf>}
- Farkas Péter* (2004): Az alapműveltségi vizsga lehetséges funkciója és alternatívái. Új Pedagógiai Szemle, 7–8. sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-07-Ta-Farkas-Alapmuveltsegi>}
- Fazekas Károly – Köllő János* (2005): Európai prioritások és magyar munkaerőpiac néhány jellemzője. In: A magyar foglalkoztatáspolitikát átfogó értékelése az Európai Foglalkoztatási Stratégia kontextusában az elmúlt öt év tapasztalatai alapján. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. [online:] {http://www.fmm.gov.hu/upload/doc/200511/zarotanutmany_teljes_mtafmm.pdf}
- Fekete pedagógia*, 2003/2004: lásd Adatbázisok.
- Felvételi a középiskolákban a 2004/2005-ös tanévben* (2005): OKÉV, Budapest. [online:] {http://www.om.hu/letolt/kozokt/kozepfoku_beiskolas.ppt}

- Figula Erika* (2004): Iskolai zaklatás – iskolai erőszak pszichológusszemmel. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tudományos Közalapítvány, Nyíregyháza.
- Fiske, Edward B.* (2000): Status and Trends 2000. Assessing learning achievement. UNESCO, Paris. [online:] {<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001198/119823e.pdf>}
- Fejlesztő értékelés – a tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középoktatásban* (2005): OECD CERİ – Országos Köznevelési Intézet, Budapest. / [online:] {<http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9605021E.PDF>}, {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fejleszto>}
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András* (2003): Cigányok, iskola, oktatáspolitikai. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum, Budapest.
- Földes Petra* (2005a): Jog az iskolában, pedagógusok jogérvényesítése. Kézirat. Országos Köznevelési Intézet Kutatási Központ.
- Földes Petra* (2005b): Változások a család és az iskola viszonyában. Új Pedagógiai Szemle, 2005. 4. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-04-ta-Foldes-Valtozasok>}
- Földes Petra* (2006): Az információs és kommunikációs technikák hatása az iskolák belső világára. Kézirat. Országos Köznevelési Intézet Kutatási Központ.
- Frank Gábor* (2006): Gondolatok a nemzetiségi oktatásról. Kézirat. Országos Köznevelési Intézet Kutatási Központ.
- Frey Mária* (2004): Az Európai Unió foglalkoztatási stratégiája. In: Fazekas Károly – Varga Júlia (szerk.): Munkaerőpiaci Tükör 2004. MTA Közgazdaságtudományi Intézet – Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest. [online:] {http://econ.core.hu/doc/mt/2004/hun/Frey_I.pdf}
- Friedman, L. S.* (1984): Microeconomic policy analysis. McGraw-Hill, New York.
- From Initial Education to Working Life* (2000): OECD, Paris. [online:] {http://www.oecd.org/document/5/0,2340,en_2649_34511_2465989_1_1_1_1,00.html}
- Fullan, M.* (2001): The New Meaning of Educational Change. Teachers College Press, New York.
- Gábor András – Szivós Péter* (2006): Jövedelmi szegénység. In: Tóth István György – Szivós Péter (szerk.): Feketén, fehérén. TÁRKI, Budapest. /TÁRKI Monitor Jelentések 2005./ [online:] {http://www.tarki.hu/research/monitor/monitor2005/monitor2005_teljes.pdf}
- Galasi Péter* (2002): Pedagógusdiplomával rendelkező pályakezdekők munkaerőpiaci helyzete. Kézirat. Országos Köznevelési Intézet Kutatási Központ
- Galasi Péter* (2004): Valóban leértékelődtek a felsőfokú diplomák? MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont Munkaerőpiaci Kutatások Műhelye – Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Emberi Erőforrások Tanszék, Budapest. /Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, 3./ [online:] {<http://mek.oszk.hu/02300/02344/>}
- Galasi Péter – Nagy Gyula* (2006): A fiatal diplomások munkaerőpiaci helyzetének változása 1999–2003. Educatio, Nyár.
- Girán János – Kardos Lajos* (1997): A cigány gyerekek iskolai sikertelenségének háttere. Iskolakultúra, 10. sz.
- Glatthorn, A. Allan* (1994): Developing a Quality Curriculum. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.

- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Gönczöl Enikő (2005): *Állampolgári nevelés*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Gönczöl Enikő – Vass Vilmos (2004): *Az oktatási programok fejlesztése*. Új Pedagógiai Szemle, 10. sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-10-ta-Tobbek-Oktatasi>}
- Guide for the Development of language education policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education* (2003): Council of Europe, Strasbourg. [online:] {http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Education/Languages/Language_Policy/Policy_development_activities/Guide}
- Gyorsjelentés az érettségiről (2005): Szerk.: Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Követelmény- és Vizsgafejlesztő Központ.
- Györgyi Zoltán (2000): *A pályaválasztás nehézségei és a karrier-tanácsadás*. Szakképzési Szemle 1. sz.
- Györgyi Zoltán (2004): *Frissdiplomás fiatalok a munkaerőpiacon*. Educatio, Tavasz.
- Györgyi Zoltán (2005): *A fiatal szakmunkások helyzete*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Györgyi Zoltán – Mártonfi György (2004): *A Leonardo Mobilitási Program hatása a résztvevőkre*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest. /Kutatás közben 263./ [online:] {http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatas_kozben/156}
- Halász Gábor (1998): *A strukturális alapok felhasználása az oktatás fejlesztésére*. Írországi tapasztalatok. ISM Oktatás, képzés, tudomány munkacsoport, Budapest. [online:] {<http://www.oki.hu/halas/z/download%5CSTR.ALAP%20-%20IORSZAGI%20JELENTEK.htm>}
- Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Halász Gábor (2002): *Az állam szerepének változása a modern közoktatás szabályozásában*. Iskolakultúra, 4. sz. [online:] {<http://epa.oszk.hu/html/vgi/kardexlap.phtml?id=11&aktev=2002>}
- Halász Gábor (2003): *Nemzetközi hatások a közoktatásban*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=szakmai-2002-Halas/z>}
- Halász Gábor (2004): *Értékelés és ellenőrzés a közoktatásban*. Mester és Tanítvány, 2. sz. [online:] {http://mesterestanitvany.btk.ppke.hu/Halas/z_ErtekelesesEllenorzes.htm}
- Halász Gábor (2006a): *Uniós hatások a magyar közoktatásban 2002 és 2006 között*. Educatio, Tavasz. [online:] {<http://www.oki.hu/halas/z/download/educatio%202005%20december.htm>}
- Halász Gábor (2006b) *Az oktatáspolitikai Magyarországon 1990 és 2005 között*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.
- Hanushek, Eric A. (1979): *Conceptual and Empirical Issues in the Estimation of Production Functions*. The Journal of Human Resources, Vol. 14 (3).
- Hanushek, Eric A. (1986): *The economics of schooling: production and efficiency in public schools*. Journal of Economic Literature, Vol. 24 (3).
- Hanushek, Eric A. – Pace, Richard R. (1995) *Who chooses to teach (and why?)*. Economics of Education Review, Vol. 14 No. 2.

- Hanushek, Eric A. – Woessmann, Ludger (2005): Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-In-Differences Evidence Across Countries. *SIEPR Discussion Paper*, No. 04-26. [online:] {<http://www.zew.de/en/publikationen/dfgflex/WOESSMANN%20Paper.pdf>}
- Havas Gábor (2002): Elkülönítés és következményei a cigány gyerekek általános iskolai oktatásában. In: Semjén András (szerk.): Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, Budapest. /Munkatudományi kutatások/ [online:] {<http://mek.oszk.hu/01500/01543/>}
- Havas Gábor – Liskó Ilona (2005): Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest. /Kutatás közben 266./ [online:] {http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatas_kozben/182}
- Havasi Éva (2006): Megélhetési nehézségek, anyagi depriváció. In: Tóth István György – Szívós Péter (szerk.): Feketén, fehérén. TÁRKI, Budapest. /TÁRKI Monitor Jelentések 2005./ [online:] {http://www.tarki.hu/research/monitor/monitor2005/monitor2005_teljes.pdf}
- Herczog Mária (2006): Gyermekbántalmazás, elhanyagolás, abúzus. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Hermándy-Berencz Judit (2005): A nemzetközi mobilitás mint a képzés és a munkaerőpiac közötti átmenet egyik eszköze. Kézirat. Országos Köznevelési Intézet Kutatási Központ.
- Hermann Zoltán (2003): Továbbtanulási döntés az általános iskola végén: a kulturális és a jövedelmi tényezők szerepe. PhD-értekezés. Kézirat. BKÁE Szociológiai Doktori Iskola, Budapest.
- Hermann Zoltán (2005a): A demográfiai változás hatása az iskolai ráfordításokra. In: Hermann Zoltán (szerk.): Hatékonysági problémák a közoktatásban. Országos Köznevelési Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Hatekonysagiproblemak-Hermann-Demografiai>}
- Hermann Zoltán (2005b): A falusi kisiskolák és a méretgazdaságossággal összefüggő hatékonyságvesztések. In: Hermann Zoltán (szerk.): Hatékonysági problémák a közoktatásban. Országos Köznevelési Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Hatekonysagi,%202005>}
- Hermann Zoltán (2005c): Az önkormányzatok közötti kiadási egyenlőtlenségek a közoktatásban. In: Hermann Zoltán (szerk.): Hatékonysági problémák a közoktatásban. Országos Köznevelési Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Hatekonysagiproblemak-Hermann-Onkormanyzatok>}
- Hermann Zoltán (2006): Integráció és az iskolák finanszírozása: Az integrációs és képességkibontakoztató normatíva hatása az iskolákra. Kézirat. Országos Köznevelési Intézet Kutatási Központ.
- Hidak a tantárgyak között (2006): Szerk.: Kerber Zoltán. Országos Köznevelési Intézet. Budapest
- Hirschman, Albert (1958): The Strategy of Economic Development. Yale University Press, New Haven – London.
- Hoffmann Rózsa (2005): Tartalmi „szabályozás” szabályok nélkül. In: A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról. Az Országos Köznevelési Tanács Jelentése. 2003–2004. OM – OKNT, Budapest.

- Hopkins, David (2004): Kiválóság és méltányosság – az angol oktatási rendszer jellemzői. Új Pedagógiai Szemle, 12. sz.
- Horn Dániel (2005): Mennyibe kerül egy gyerek? Az általános iskolák oktatási szolgáltatásainak költségbeclése. In: Hermann Zoltán (szerk.): Hatékonysági problémák a közoktatásban. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Hatekonysagiproblemak-Horn-Mennyibe>}
- Horváth Ágnes (1997): Mások és mi. Új Pedagógia Szemle, 11. sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1997-11-lk-Horvath-Masok>}
- Horváth Attila (2003): Önkormányzati minőségfejlesztési progra. Közoktatási Minőségfejlesztési Programigazgatóság, Budapest. [online:] {<http://www.kozokos.hu/pages/getpage.aspx?id=DEF4C26A-61B2-4081-9654-C0F52D9C6830>}
- Horváth Attila (2006): Fejlesztő értékelés az intézménymenedzsmentben. Új Pedagógiai Szemle, 3. sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-03-ko-Horvath-Fejleszto>}
- Horváth Hedvig – Hudomiet Péter – Kézdi Gábor (2004): Munkaerő-piaci folyamatok. In: Szivós Péter – Tóth István György (szerk.): Stabilizálódó társadalomszerkezet. TÁRKI, Budapest. /TÁRKI Monitor Jelentések./ [online:] {<http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a530.pdf>}
- Horváth István (2006): Jelentés a kollégiumról. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Horváth M. Tamás (2004): Helyi közszolgáltatások szervezése a nyugat-európai gyakorlat és az uniós elvárások tükrében. In: Szigeti Ernő (szerk.): Az önkormányzati közigazgatás az EU-csatlakozás tükrében. Magyar Közigazgatási Intézet, Budapest.
- Horváth Zsuzsanna (1999): Egy fogalom karrierje. Educatio, Ősz.
- Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (2005): A kétszintű érettségi. Új Pedagógiai Szemle, 4. sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-04-oy-Tobbek-Ketszintu>}
- Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (2006a): A megvalósult vizsga. Eredmények és iskolai hatások. Új Pedagógiai Szemle, 9. sz.
- Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (2006b): A megvalósult vizsga. In: Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk.): Új érettségi Magyarországon. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. Megjelenés alatt.
- Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) (2003): Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium – Oktatási Minisztérium – Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium, Budapest. 2003. április 26.
- Hunya Márta (2005): Informatika a közoktatásban. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Hunyady Györgyné (2004): Az értékeléssel összefüggő diszfunkcionális hatások egyetemi és főiskolai hallgatók körében. IV. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest. [online:] {<http://www.pte.hu/onk2004/>}
- Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária – Serfőző Mónika (2006): „Fekete pedagógia”. (Értékelés az iskolában). Argumentum kiadó, Budapest.
- Idegennyelv-tanulási utak adatbázis, 2004: lásd Adatbázisok.
- Ifjúság 2004: lásd Adatbázisok.

- Ifjúság* 2004. *Gyorsjelentés* (2005): Szerk.: Bauer Béla – Szabó Andrea. Mobilitás Ifjúságkutató Iroda, Budapest. [online:] {http://misc.magyarország.hu/binary/7011_ifjusag2004.pdf}
- Ilomäki, Liisa – Lakkala, Minna* (eds.) (2004): Learning objects in classroom settings. A report of 13 case studies conducted in Finland, France, Hungary, Ireland and United Kingdom. CELEBRATE WorkPackage7. University of Helsinki Department of Psychology, Helsinki. [online:] {http://www.eun.org/eun.org2/eun/Include_to_content/celebrate/file/CELEBRATEClassroomCaseStudiesReport.pdf}
- Illyés Sándor* (szerk.) (2000): Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Imre Anna* (2001): A nemzetiségi oktatás – a tanulók szemével. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Imre Anna* (2004): Az alapítványi iskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. Educatio, Tavaszi.
- Imre Anna* (2005a): A roma tanulókat nagy számban oktató szakiskolák helyzete. Szakképzési Szemle, 1. sz.
- Imre Anna* (2005b): A középiskolából induló fiatalok jellemzői, iskolázási és pályautja 2000-ben. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Imre Anna* (2005c): Az egyházi iskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. Educatio, Ősz.
- Imre Anna* (2005d): Az élethosszig tartó tanulás megalapozása a hazai középfokú iskolákban. In: Imre Anna (szerk.): A középfokú oktatás nemzetközi tükrében. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Iskolai honlapok*, 2005: lásd Adatbázisok.
- ISSP Állampolgárság kutatás*, 2004: lásd Adatbázisok.
- Jacobs, H. Hayes* (1989): Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia.
- Janky Béla – Kemény István* (2004): A magyarországi cigány népesség a 21. század elején. Kézirat. Budapest.
- Jelentés a magyar közoktatásról 1997* (1998): Szerk.: Halász Gábor – Lannert Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Jelentes97>}
- Jelentés a magyar közoktatásról 2000* (2000): Szerk.: Halász Gábor – Lannert Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Jelentes2000>}
- Jelentés a magyar közoktatásról 2003* (2003): Szerk.: Halász Gábor – Lannert Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Jelentes2003>}
- Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók körében a 2004/2005. tanév tavaszi félévében elvégzett felmérésről angol és német nyelvből* (2005): OM. [online:] {<http://www.om.hu/letolt/vilagnyelv/omjelentes2005tavasz.pdf>}

- Jelentés az alapfokú művészetoktatási intézmények ellenőrzéséről* (2003): Szerk.: Pála Károly. Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont, Budapest. [online:] {<http://www.om.hu/main.php?folderID=279&ctag=articlelist&iid=1&articleID=1798>}
- Jenkins, Stephen P. – Micklewright, John – Schnepf, Sylke V.* (2006): *Social Segregation in Secondary Schools: How Does England Compare with Other Countries?* /IZA Discussion Papers, 1959/ Bonn. [online:] {<http://ftp.iza.org/dp1959.pdf>}
- Jobs, jobs, jobs – Creating more employment in Europe* (2003): Report of the Employment Taskforce, Brussels. [online:] {http://ec.europa.eu/employment_social/publications/2004/ke5703265_en.html} {<http://www.fmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=1020>}
- Józsa Krisztián* (2003): Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben. Függelék. Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont, Budapest. [online:] {<http://www.arpad.sulinet.hu/Eredmenyeink/Beszamolok/Az%20idegen%20nyelvi%20k%C3%A9szs%C3%A9gek%20felm%C3%A9r%C3%A9se%202003.pdf>}
- Kapitány Ákos* (szerk.) (2000): *Emberi erőforrás. Ökotárs Alapítvány*, Budapest. /Ökotárs Zsebkönyvek 3./ [online:] {http://www.okotars.hu/trening/Emberi_eroforras.doc}
- Kapornai Judit – Bíró Gyula* (2006): A közoktatás fejlesztésének lehetséges irányai a kistérségi társulás keretei között. Új Pedagógiai Szemle, 2. sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-02-mu-Tobbek-Kozoktatasi>}
- Kárpáti Andrea* (2004): Oktatás és informatika. Iskolakultúra, 12. sz. [online:] {<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00088/pdf/tan2004-12.pdf>}
- Kárpáti Andrea – Molnár Éva* (2004): Esélyteremtés az oktatási informatika eszközeivel. A Roma Oktatási Informatikai Projekt első tanéve. Iskolakultúra, 12. sz. [online:] {<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00088/pdf/tan2004-12.pdf>}
- Kaszás Judit* (2006): Pályaaorientáció, pályaválasztási tanácsadás, karrier-tanácsadás. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Kemény István – Jankó Béla* (2003a): A 2003. évi cigány felmérésről. Népesedési, nyelvhasználati és nemzetiségi adatok. Beszélő, 10. sz. [online:] {<http://beszelo.c3.hu/03/10/07kemeny.htm>}
- Kemény István – Jankó Béla* (2003b): A cigányok foglalkoztatottságáról és jövedelmi viszonyairól. Esély, 6. sz. [online:] {<http://www.szochalo.hu/folyoiratok/hircentrum/article/101831/1313/>}
- Kende Ágnes* (2001): A kudarcok okai. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs. [online:] {<http://mek.oszk.hu/01900/01964/>}
- Kerber Zoltán – Ranschburg Ágnes* (2004): Tanítás és tanulás a középfokú oktatásban. Új Pedagógiai Szemle, 7–8. sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-07-Hk-Tobbek-Tanitas>}
- Kertesi Gábor* (2005): Roma foglalkoztatás az ezredfordulón. A rendszerváltás maradandó sokkja. Szociológiai Szemle, 2. sz. [online:] {<http://www.mtapti.hu/mszt/20052/003.pdf>}

- Kertesi Gábor – Köllő János (2001): A gazdasági átalakulás két szakasza és az emberi tőke átértékelődése. A bérszerkezet átalakulása Magyarországon 1986–1999 – III. rész. Közgazdasági Szemle, 11. sz. [online:] {<http://epa.oszk.hu/00000/00017/00076/pdf/KertesiKollo.pdf>}
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció. I. rész. Okok és következmények. Közgazdasági Szemle, 4–5. sz. [online:] {<http://epa.oszk.hu/00000/00017/00114/pdf/01kertesikezdi1.pdf>}
- Kertesi Gábor – Köllő János (2005): Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség” és a diplomák piaci értéke. MTA Közgazdaságtudományi Intézet Munkaerőpiaci Kutatások Műhelye – Budapesti Corvinus Egyetem Emberi Erőforrások Tanszék, Budapest. /Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, 3./ [online:] {<http://mek.oszk.hu/03700/03706/>}
- Kertesi Gábor – Varga Júlia (2005): Foglalkoztatás és iskolázottság Magyarországon. Közgazdasági Szemle, 7–8. sz. [online:] {<http://epa.oszk.hu/00000/00017/00117/pdf/01kertesivarga.pdf>}
- Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education. (2002): European Commission. Directorate for Education and Culture. Eurydice, Brussels. [online:] {http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/compulsary-edu-oth-enl-t05.pdf}
- Key Data on Education in Europe (2002): Eurydice – European Commission, Brussels. [online:] {http://www.eurydice.org/Documents/cc/2002/en/CC2002_EN_home_page.pdf}
- Key Data on Education in Europe (2005): Eurydice – European Commission, Brussels. [online:] {<http://www.eurydice.org/Documents/cc/2005/en/FrameSet.htm>}
- Key topics in education in Europe (2005): Supplementary report. Reforms of the teaching profession, European Commission. Vol. 3. [online:] {<http://www.refernet.org.cy/publications/Cedefop/Pdfs/Ced-Eyr/KT3SREN.pdf>}
- Kézdi Gábor (2004): Iskolázottság és keresetek. In: Fazekas Károly – Varga Júlia (szerk.): Munkaerőpiaci Tükör 2004. MTA Közgazdaságtudományi Intézet – Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest. [online:] {<http://econ.core.hu/doc/mt/2004/hun/Kozelkep.pdf>}
- KIFIR, 2000–2004: lásd Adatbázisok.
- Kistelepülések kisiskolái (2006): Szerk.: Radó Péter. Közpolitikai elemzés. Sulinova Oktatáspolitikai Elemzések Központja, Budapest. [online:] {http://www.pdsz.hu/documents/2006_kisiskolak_opek.pdf}
- Kistérségi tervezés a közoktatásban (2005): Munkaanyag. Kézirat. Oktatási Minisztérium.
- Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia. Iskolakultúra, 9.sz. [online:] {<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00063/pdf/tanulm2002-9.pdf>}
- Knowledge and Skills for Life. First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000 (2001): OECD, Paris. [online:] {http://www.oecd.org/document/46/0,2340,en_32252351_32236159_33688686_1_1_1_1,00.html}
- Kohéziós politika a növekedés és a foglalkoztatás támogatására: közösségi stratégiai iránymutatások (2005): Az Európai Bizottság 0299/2005. sz. közleménye. Brüsszel, 2005. július 25.

- Kompetencia alapú programcsomagok. „Otthon vagyunk a tanteremben”* (2005): Sulinova, Budapest.
- Kovács Katalin* (2004): Tértudatos tervezés (policy-making), fejlesztés és irányítás lehetőségei és feladatai az oktatásügyben. Kézirat. MTA Regionális Kutató Központ.
- Kovács Katalin* (2005): Polarizálódás és falutípusok a vidéki Magyarországon. (Koós Bálint közreműködésével). Kézirat. Sulinova Oktatáspolitikai Elemzések Központja, Budapest.
- Kovács Katalin* (2006): A közigazgatási reform és területi közoktatás-irányítás. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Kovács Katalin – Rácz Katalin – Schwarcz Gyöngyi* (2006): Monitoring Committees and Managing Authorities as Fora for East-West Encounters. Kézirat.
- Kökényei Györgyi* (2003): Szubjektív jóllét. In: Aszmann Anna (szerk.): Iskoláskorú Gyermekek Egészségmagatartása. Országos Gyermekegészségügyi Intézet – Nemzeti Drogprevenációs Intézet, Budapest. [online:] {http://www.hbsc.org/countries/downloads_countries/Hungary/Hungarian_NationalReportDec03.pdf}
- Kópatakiné Mészáros Mária* (2004): Közben felnő egy elfogadó nemzedék. Új Pedagógiai Szemle, 2. sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-02-be-Kopatakine-Kozben>}
- Kópatakiné Mészáros Mária* (2006): Specifikumok a sajátos nevelési igényű gyerekek oktatási tartalmában. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Kőrösné Mikis Márta* (2004): Informatikatanítás a középiskolában. A 2003-as obszervációs felmérés tapasztalatai. In: A tantárgyak helyzete a középiskolában. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kőrösné Mikis Márta* (2005): Az informatikaérettségi helyzetének felmérése. I–II. Új Pedagógiai Szemle, 9., 10. sz.
- Kőrösné Mikis Márta* (2006): Gyermekinformatika. Intézeti Szakmai Nap. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.
- Középiskolai munka mutatói vizsgálat, 1991–2004*: lásd Adatbázisok.
- Középiskolai oktatásba belépők vizsgálata, 1999–2004*: lásd Adatbázisok.
- Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* (2002): Pedagógusképzési Módszertani és Információs Központ, Pilisborosjenő.
- Központi Statisztikai Hivatal STADAT online adatbázisa* [online:] {http://portal.ksh.hu/portal/page?_pageid=37,327148&_dad=portal&_schema=PORTAL}
- Lackovich Jánosné* (2001): Modularizáció az Oktatási Minisztérium kompetenciájába tartozó szakképesítések terén. Szakképzési Szemle 4.
- Lannert Judit* (1999): Szerkezetváltási tendenciák és a továbbtanulási arányokat befolyásoló tényezők a közoktatásban. In: Vágó Irén (szerk.): Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években. Országos Közoktatási Intézet – Okker Kiadó, Budapest. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Tartalmi-valtozasok-03-Lannert>}

- Lannert Judit (2005): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. In: Simon Mária – Kósa Barbara (szerk.): Minőség – eredményesség – hatékonyság. Az Országos Közoktatási Intézet Konferenciája, 2004. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Minoseg-Lannert-Hatekonysag>}
- Lannert Judit et al. (2005): Szakértői háttéranyag a Tanács és a Bizottság 2006. évi közös időközi jelentéséhez az EZ oktatási és képzési munkaprogramjának megvalósításáról. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Lannert Judit (2006): Miért ne féljünk a közvélemény-kutatástól? Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Le Métais, Joanna (2003): International Trends in Primary Education. INCA Thematic Study nr. 9. NFER/QCA, London. [online:] {http://www.inca.org.uk/pdf/thematic_study_9.pdf}
- Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003 (2004): OECD, Paris. [online:] {http://www.oecd.org/document/55/0,2340,en_32252351_32236173_33917303_1_1_1_1,00.html}
- Leithwood, Kenneth – Edge, Karen – Jantzi, Doris (1999): Educational Accountability: The State of Art. Bertelsmann Foundation, Gutersloh.
- Letschert, Jos (2004) (ed.): The Integrated Person. How curriculum development relates to new competencies. CIDREE/SLO, Enschede.
- Levin, Ben (2003): Approaches to equity in policy for Lifelong Learning. Paper for the OECD, University of Manitoba, Winnipeg.
- Ligeti György (2006): Az iskola belső világa a szociológus szemével. Új Pedagógiai Szemle, 7–8. sz. [online:] {<http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=308>}
- Ligeti György – Márton Izabella (2002): Jelentés a „Szülők és az iskola” című kutatás eredményeiről. Kurt Lewin Alapítvány, Budapest. [online:] {<http://www.oktbiztos.hu/kutatasok/szulo/szj.rtf>}
- Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. Új Pedagógiai Szemle, 2. sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-02-ko-Lisko-Hatranynos>}
- Liskó Ilona (2003a): A szakmai előkészítő oktatás bevezetése. Oktatáskutató Intézet. Budapest. /Kutatás közben, 247./ [online:] {http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatas_kozben/193}
- Liskó Ilona (2003b): A pedagógus-továbbképzés rendszere (igazgatói kérdőívek alapján): Kézirat. Sulinova Kht. Pedagógus-továbbképzési és Akkreditációs Központ, Budapest. [online:] {<http://www.sulinova.hu/rovat.php?sess=&alsite=26&rovat=70>}
- Liskó Ilona (2004): A pedagógus-továbbképzés hatékonysága. Educatio, Ősz.
- Lukács László (1999): Közoktatási feladatellátás társulásban és együttműködési formában Borsod-Abaúj-Zemplén megyében. In: Palotás Zoltán (szerk.): Önkormányzat és közoktatás '99. Tolna Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete, Szekszárd.
- Magyarország Nemzeti Fejlesztési Terve 2004–2006 (2002): Stratégia. Miniszterelnöki Hivatal, Budapest. [online:] {<http://www.toosz.hu/nft.html>}
- Magyarország Nemzeti Stratégiai Referenciakerete (2005): A Magyar Köztársaság Kormány, 1.02. változat, 2005. november 30.

- Magyar Távirati Iroda* (2005): Megalakult a Nemzeti Közoktatási Értékelési Tanács. Magyarország.hu Kormányzati portál. 2005. szeptember 30. [online:] {<http://www.magyarország.hu/hirek/tudomany/kozoktatasi20050930.html>}
- Martin, Michael O. et al.* (2004): TIMSS 2003 International Science Report. IEA, Massachusetts. [online:] {<http://timss.bc.edu/timss2003i/scienceD.html>}
- Mártonfi György* (2004): Szakiskolai képzés – Egy felmérés és két tanulmányút tapasztalatai, Szakképzési Szemle, 4. sz.
- Mártonfi György* (2005a): Megyei Jogú Városok oktatási vezetői az eredményességről és hatékonyságról. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Mártonfi György* (2005b): Vélemények az eredményességről és a hatékonyságról, Iskolakultúra, 12. sz. [online:] {<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00099/pdf/iq2005-12.pdf>}
- Mártonfi György* (2006a): Háttér tanulmány a szakképzés helyzetéről. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Mártonfi György* (2006b): Adalékok a szegregáció és az iskolai eredményesség összefüggéséhez. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Mártonfi György* (2006c): A szakképzés Tolna megyében. Helyzetkép és javaslatok. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ. [online:] {<http://www.tmkfk.hu/docs/szakkepzk/koncepcio.rtf>}
- Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment* (1999): OECD, Paris. [online:] {<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/45/32/33693997.pdf>}
- Medián – Szénay Márta* (2005): Az idegennyelv-ismeret. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. /Felnőttképzési Kutatási Füzetek, 19./
- Megyei jogú városok vizsgálata, 2005*: lásd Adatbázisok.
- Meier, M. Gerald* (2001): The Old Generation of Development Economists and the New. In: Meier, Gerald M. – Stiglitz, Joseph E. (eds.): *Frontiers of Development: The Future in Perspective*. Oxford University Press, New York.
- Meleg Csilla* (2002): Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. Magyar Pedagógia, 1. sz. [online:] {http://www.magyarpedagogia.hu/document/csilla_meleg-school_based_health_education_reformulating_the_task.pdf}
- Meleg Csilla* (2005): Iskola az időben. Iskolakultúra, 2. sz. [online:] {<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00090/pdf/szemle2005-2.pdf>}
- Meleg Csilla* (2006): Az iskola időarcai. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- Méltányosság az oktatásban: dimenziók, okok és oktatáspolitikai válaszok* (2005): Szerk.: Radó Péter. OECD analitikus országjelentés – Magyarország. Sulinova Oktatáspolitikai Elemzések Központja. Budapest.
- Mészáros János – Szatmáry Nóra* (2005): A digitális kor és az iskola. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Mihály Ildikó* (2002): Az OECD szakértői a kulcskompetenciákról. Új Pedagógiai Szemle, 6. sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-06-vt-Mihaly-OECD>}
- Mihály Ildikó* (2003a): Felnőttek tanulása – elméleti és gyakorlati tapasztalatok. Összeállítás az OECD kutatási program keretében tíz országban végzett elemzésről. Új Pedagógiai Szemle, 10. sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-10-vt-Mihaly-Felnottek>}

- Mihály Ildikó (2003b): Még egyszer a kulcskompetenciákról. Új Pedagógiai Szemle, 6. sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-06-vt-Mihaly-Meg>}
- Mihály Ildikó (2006): Az oktatás jövője – a jövő oktatása. Új Pedagógiai Szemle, 3. sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-03-vt-Mihaly-Oktatas>}
- Mikrocenzus 2005 – 1. Területi és választókerületi adatok (2005): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. [online:] {http://www.nepszamlalas.hu/mc2005/mc2005_hun/index.html}
- Molnár Gyöngyvér (2006): A tudáskonceptió változása és annak megjelenése a PISA 2003 vizsgálat komplex problémamegoldás-moduljában. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-01-ko-Molnar-Tudaskonceptio>}
- Morita, Yodji (2001): Violence á l'école: l'approche japonaise. In: Debarbieux, Eric – Blaya, Catherine (dir.): Violences à l'école et politiques. /Actions sociales-confirontation/ ESF, Paris.
- Munkaerőpiaci Tükör 2005 (2005): Szerk.: Fazekas Károly – Koltay Jenő. MTA Közgazdaságtudományi Intézet – Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest. [online:] {<http://econ.core.hu/kiadvany/mt.html>}
- Muraközy Balázs – Horn Dániel (2005): Teljesítményalapú ösztönzőrendszerek a közoktatásban. In: Hermann Zoltán (szerk.): Hatékonysági problémák a közoktatásban. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Hatekonysagiproblema-Tobbek-Teljesitmenyalapu>}
- Nagy Krisztina (2005): A fogyatékos emberek Magyarországon. Szociális Munka, 1. sz.
- Nagy László (2005): A kompetencia alapú, moduláris szakképzési szerkezet. Szakképzési Szemle, 4. sz.
- Nagy Mária (2003): Pedagógusok a pedagógus-továbbképzésről. Kézirat. Sulinova Pedagógus-továbbképzési és Akkreditációs Központ, Budapest. [online:] {<http://www.sulinova.hu/cikk.php?sess=&alsite=1&rovat=4&alrovat=&cid=441>}
- Nagy Mária (2006): Pedagógus-továbbképzés, 2003. Pedagógusképzés, 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. Megjelenés alatt.
- NAT 2002 – Vitaanyag (2002): Új Pedagógiai Szemle, 12. sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=2002-12>}
- Nemzeti Alaptanterv 2003 (2004): Oktatási Minisztérium, Budapest. [online:] {<http://www.om.hu/main.php?folderID=391&articleID=1478&ctag=articlelist&iid=1>}
- NAT START – A Nemzeti alaptanterv implementációs terve (2004): Kézirat. Oktatási Minisztérium.
- Neményi Mária (2004): A fogyatékosághoz vezető út. Iskolakultúra, 5. sz. [online:] {<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00082/pdf/tan2004-5.pdf>}
- Németh Szilvia (2005): Önkormányzati stratégiák a roma tanulók iskolai eredményességének növelésére. In: Mayer József – Németh Szilvia (szerk.): Fókuszban a roma többségű iskolák. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Fokuszbzan-Nemeth-Onkormanyzati>}
- Németh Szilvia (2006): Az oktatási egyenlőtlenségek és méltánytalanságok mérséklését, a roma expanziót szolgáló programok és azok hatása. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.

- Nemzeti Fejlesztési Ügynökség* (2006): Új Magyarország Fejlesztési Terv. Foglalkoztatás és növekedés – 2007–2013. Budapest, [online:] {<http://www.nfh.hu/index.nfh?r=&v=&l1=&p=umfttartalom>}
- Népmozgalom 2004. január–december* (2005): Központi Statisztikai Hivatal Népesedés-, egészségügyi és szociális statisztikai főosztálya, Budapest. [online:] {<http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/nepmozg/nepmoz04.pdf>}
- Népszámlálás 2001/6* (2002): Területi adatok 6.21. Összefoglaló adatok: I. kötet. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. [online:] {<http://www.nepszamlalas.hu/hun/kotetek/kotetek.html>}
- Népszámlálás 2001/12* (2003): A fogyatékos emberek helyzete. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. [online:] {<http://www.nepszamlalas.hu/hun/kotetek/kotetek.html>}
- Neuwirth Gábor* (2004): A középiskolai munka néhány mutatója 2003. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kozepiskolai-Neuwirth-kozepiskolai2004>}
- Neuwirth Gábor* (2005): A 2005. évi érettségi adatainak elemzése. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Neuwirth Gábor* (2006): A középiskolai munka néhány mutatója 2005. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Nikolov Marianne* (2003): Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben. Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont, Budapest.
- Nikolov Marianne – Ottó István* (2006): A nyelvi előkészítő évfolyam. Iskolakultúra, 5. sz. [online:] {<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00104/pdf/iskolakultura2006-5.pdf>}
- Nonprofit szervezetek Magyarországon 2000* (2002): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Nyelvoktatás-politikai arculat – Magyarország* (2003): Európa Tanács, Strasbourg – Oktatási Minisztérium, Budapest. [online:] {http://www.om.hu/letolt/vilagnyelv/arculat_k.pdf}
- Oktatásfejlesztési program az NFT II.-ben (2007–2013)* (2006): Az Oktatási Minisztérium és a szakmai, társadalmi szervezetek javaslatai. 2006. április. Munkaanyag. [online:] {http://www.om.hu/letolt/nft2/oktatas_fejlesztas.pdf}
- Oktatási adatok (előzetes adatok) 2004/2005* (2005): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. [online:] {<http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/okt0405.pdf>}
- Oktatási adatok (előzetes adatok) 2005/2006* (2006): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. [online:] {<http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/okt0506.pdf>}
- Oktatási informatikai stratégia* (2004): OM Informatikai Főosztály, Budapest, 2004. március 26. [online:] {http://www.om.hu/letolt/informatikai_strategia_040326.pdf}
- Oktatásügyi közvélemény-kutatások 1990 és 2005 között*: lásd Adatbázisok.
- OM oktatásstatisztikai adatbázisa 1996/1997–1999/2000*: lásd Adatbázisok.
- OM oktatásstatisztikai adatbázisa 2001/2002–2005/2006*: lásd Adatbázisok.
- OM Statisztikai tájékoztató, Alapfokú oktatás 1990/1991–1999/200 (1991–2000)*: Oktatási Minisztérium, Budapest.

- OM Statisztikai tájékoztató, *Felsőoktatás 2004/2005* (2005): Oktatási Minisztérium, Budapest, [online:] {http://www.om.hu/letolt/felsoo/stat_felsoo_2004_2005.pdf}
- OM Statisztikai tájékoztató, *Középfokú oktatás 1988/1989–1999/2000* (1989–2000): Oktatási Minisztérium, Budapest.
- OM Statisztikai tájékoztató, *Oktatási évkönyv 2001/2002* (2002): Oktatási Minisztérium, Budapest. [online:] {http://www.okm.gov.hu/letolt/okt_evkonyv_2001_2002.pdf}
- OM Statisztikai tájékoztató, *Oktatási évkönyv 2002/2003* (2003): Oktatási Minisztérium, Budapest. [online:] {http://www.okm.gov.hu/letolt/oevk03_11_12_ht.pdf}
- OM Statisztikai tájékoztató, *Oktatási évkönyv 2003/2004* (2004): Oktatási Minisztérium, Budapest. [online:] {http://www.okm.gov.hu/letolt/felsoo/stat_felsoo_2003_2004.pdf}
- OM Statisztikai tájékoztató, *Oktatási évkönyv 2004/2005* (2002): Oktatási Minisztérium, Budapest. [online:] {<http://www.okm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=291>}
- OM Statisztikai tájékoztató, *Oktatási évkönyv 2005/2006* (2006): Oktatási Minisztérium, Budapest. [online:] {http://www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2005_2006_060927.pdf}
- Országos Drogprevenciós Adattár (2005): Nemzeti Drogprevenciós Intézet, Budapest. (CD-ROM)
- Országgh László (1992): Angol–Magyar nagyszótár. 1. kötet: A–M. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Országos Köznevelési Tanács (2005): Jegyzőkönyv az Országos Köznevelési Tanács 2005. június 9-i üléséről (2005). Kézirat [online:] {<http://www.opkm.hu/OKNT/oknt050609.pdf>}
- Önkormányzat és közoktatás (2005): Szerk.: Palotás Zoltán. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Összefoglaló az „Idegen nyelvek tanítása” és „A matematikában, a Természettudományban és a műszaki tudományban való részvétel növelése” elnevezésű munkacsoportok eddigi eredményeiről. Oktatás és képzés 2010. (2005): Szerk.: Kósa Barbara. Új Pedagógiai Szemle, 6. sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-06-vt-Kosa-Oktatas>}
- Összefoglaló jelentés az óvodai helyi nevelési programok bevételeiről (2005): Szerk.: Nagy Ágnes. Kutatási anyag. Kézirat. Pedagógiai Intézetek Országos Szövetsége Óvodai Munkabizottsága. [online:] {http://w3.szolnok-ped.sulinet.hu/archivum/2005-11-11/ovoda_nev.htm}
- Összegző jelentés az enyhe fokban értelmi fogyatékos tanulók oktatását végző iskolai tagozatok vizsgálatáról (2005): Kézirat. Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont.
- Öveges Enikő (2005): A nyelvi előkészítő évfolyam iskolai háttere egy kérdőíves felmérés adatai alapján. Előadás. V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest.
- Paksi Borbála – Demetrovics Zsolt (2005): A magyarországi iskolai drogprevenciós programok jellemzői. In: Országos Drogprevenciós Adattár (CD-ROM). Budapest. [online:] {<http://www.icsszem.hu/~etlap/drogprevencio/index.html>}

- Paksi Borbála – Felvinczi Katalin – Schmidt Andrea* (2004): Prevenációs/egészségfejlesztési tevékenység a közoktatásban. Kutatási jelentés. Kézirat. Oktatási Minisztérium, Budapest. [online:] {http://www.om.hu/doc/upload/200507/prevenacios_tevekenyseg_20050710.pdf}
- Paksi Borbála – Schmidt Andrea* (2005): Pedagógusok mentálhigiénés állapota. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Pála Károly* (2004): Az oktatási programokról. Szakmai háttéranyag. Sulinova, Budapest.
- Pálné Kovács Ilona* (2005): Közigazgatási reformok, uniós tagság, regionalizmus. In: Pálné Kovács Ilona (szerk.): Regionális reformok Európában. Magyar Közigazgatási Intézet, Budapest.
- Palócz Éva* (2001): A pályakezdekők iránti vállalati kereslet és a velük való elégedettség egy vállalati felmérés tükrében. Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság és Vállalkozáselemzési Intézet, Budapest.
- Palotás Zoltán* (1997): Az önkormányzati pedagógiai szakmai szolgáltatások helyzete. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Palotás Zoltán* (2004): A pedagógiai program. In: Közoktatási vezetők kézikönyve. RAABE Kiadó, Budapest.
- Papik Péter* (2006): Van élet az RKPSZ után, vagy Miaszösz. A MIASZÖSZ konferencián elhangzott előadás. [online:] {http://www.miaszosz.hu/doc/van_elet_az_rkpsz_utan.ppt}
- Paveszka Dóra* (2001): Multikulturális nevelés – kínai gyerekek magyar iskolákban. Szakdolgozat. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest.
- PISA 2000*: lásd Adatbázisok.
- PISA 2003*: lásd Adatbázisok.
- PISA 2003 assessment framework – Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills* (2003): OECD, Paris. [online:] {http://www.oecd.org/document/29/0,2340,en_32252351_32236173_33694301_1_1_1_1,00.html}
- PISA 2003 Questionnaire Framework* (2001): OECD – PISA, Paris. [online:] {http://www.oecd.org/pages/0,2966,en_32252351_32236159_1_1_1_1,00.html}
- Polinszky Márta* (2005): Kerettantervek születése egy „kívülálló” szemével. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Polónyi István* (2000): Tankönyvet fogtam, nem enged. Educatio, Ősz.
- Polónyi István – Timár János* (2001): Tudásgyár vagy papírgyár? Új Mandátum, Budapest.
- Pósfai Péter* (2005): A kétszintű érettségi eredményei és tapasztalatai. Kézirat. OKÉV, Budapest.
- Prensky, Marc* (2006): Listen to the Natives. Educational Leadership. Learning in the Digital Age, No. 4.
- Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross Curricular Competencies from PISA 2003* (2004): OECD, Paris. [online:] {http://www.oecd.org/document/54/0,2340,en_32252351_32236173_34002550_1_1_1_1,00.html}

- Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training* (2006): Report based on indicators and benchmarks. Commission Staff Working Document. 16th May, SEC (2006) 639. Commission of the European Communities, Brussels. [online:] {<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06.pdf>}
- Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006* (2003): European Commission, Brussels. [online:] {http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf}
- Proposal for a decision of the European Parliament and of the Council adopting a multiannual programme (2004–2006) for the effective integration of Information and Communication Technologies (ICT) in education and training systems in Europe (eLearning Programme)* (2002): 19.12.2002. COM (2002) 751 final. Brussels. [online:] {http://ec.europa.eu/education/programmes/elearning/doc/dec_en.pdf}
- Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning* (2005): Commission of the European Communities, Brussels, 10.11.2005 COM (2005) 548 final. [online:] {http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf}
- Pusztai Gabriella* (2004): Iskola és közösség. Felekezeti iskolák az ezredfordulón. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Quinn, Robert E. – Rohrbaugh, John* (1983): A spatial model of effectiveness criteria: towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, Vol. 29. No. 3.
- Radó Péter* (2000): Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2000-01-ei-Rado-Eselyegyenloseg>}
- Radó Péter* (2003): Társadalmi kohézió és oktatáspolitikai. Kézirat. Budapest.
- Radó Péter* (2004): Az oktatási ágazat fejlesztése irányát meghatározó stratégiai dokumentumok összehasonlító elemzése. Kézirat. Sulinova Oktatáspolitikai Elemzések Központja.
- Radó Péter* (2006): Államháztartási reform az oktatási szektorban. Új Pedagógiai Szemle, 6.
- Radó Péter – Cs. Czachesz Erzsébet* (2003): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2003. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Jelentes2003>}
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 on European cooperation in quality evaluation in school education* (2001): European Parliament and Council (2001/166/EC), Brussels. [online:] {http://www.logos-net.net/ilo/195_base/en/instr/eu_10.htm}
- Reformok az oktatásban 2002–2006* (2006): Oktatási Minisztérium [online:] {<http://www.om.hu/main.php?folderID=1340>}
- Rivkin, Steven G. – Hanusek, Eric A. – Kain, John F.* (2000): Teachers, Schools, and Academic Achievement. Working paper No. 6691. National Bureau of Economic Research, Cambridge, Massachusetts. [online:] {<http://www.nber.org/papers/w6691.pdf>}
- Rychen, D. S. – Salganik, L. H.* (ed.) (2001): Key Competencies. Hogrefe & Huber Publishers, Seattle – Toronto – Bern – Göttingen.

- S. Faragó Magdolna (2006): A pedagógusképzés és -továbbképzés eddigi és tervezett új rendszere. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Sági Matild (2003): A lakosság iskolai esélyegyenlőséggel és a cigány gyerekek integrált oktatásával kapcsolatos véleménye. TÁRKI, Budapest.
- Sammons, Pamela – Hillman, Josh – Mortimer, Peter (1995): Key characteristics of effective schools. A Review of School Effectiveness Research. Manuscript. Office for Standard in Education and Institute of Education, London.
- Scheerens, Jaap - Witziers, Bob (2005): Educational Leadership and Student Performance. University of Twente, Department of Educational Organisation and Management, Enschede.
- School factors related to Quality and Equity – PISA 2000 (2005): OECD, Paris. [online:] {http://www.pisa.oecd.org/document/35/0,2340,en_32252351_32236159_34669667_1_1_1_1,00.html}
- Schumpeter, A. Joseph (1961): The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle. Oxford University Press, Oxford.
- Scott, Allen – Storper, Michael (2003): Regions, Globalization, Development. Regional Studies, Vol. 37. No. 6–7. [online:] {<http://www.spsr.ucla.edu/up/webfiles/storperpaper5.pdf>}
- Sediviné Balassa Ildikó (2006): Az akkreditált felsőfokú szakképzés 1997–2005. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Segédlet az önkormányzati minőségirányítási program elkészítéséhez és működtetéséhez. (2004). Kézirat. Közoktatási Minőségfejlesztési Programigazgatóság – Magyar Közigazgatási Intézet.
- Semjén András (1999): Hatékonyság az oktatásban. Educatio, Ősz.
- Semjén András (2005): Az oktatási rendszer külső hatékonysága: a gazdaság és a munkaerőpiac elvárásai. In: Hermann Zoltán (szerk.): Hatékonysági problémák a közoktatásban. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Hatekonysagiproblemak-Semjen-Oktatasi>}
- Sen, Amartya (1999): Development as Freedom. Oxford University Press – Alfred A. Knopf Inc., Oxford – New York
- Serfőző Mónika – Vörös Anna (2004): Az értékelés fekete pedagógiája a gyerekek szemszögéből. Kézirat. IV. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest.
- Simon Mária (2002): Intézményi változások a közoktatásban. Gyorsjelentés. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Sinka Edit (2005): Intézményértékelés – a megyei jogú városok gyakorlata: tények és tervek. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Sipos János (2006): Érettségi és felvételi. Új Pedagógiai Szemle, 4. sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-04-ta-Sipos-Erettsegi>}
- Sivák József (2005): Helyben járás vagy lépésváltás? (Trendek és kényszerek a köz-igazgatás korszerűsítésében). Magyar Közigazgatás, 1. sz.
- Special Needs Education – Statistics and Indicators (2000): OECD CER, Paris.
- Stiglitz, Joseph (1999): Whither Reform: Ten Years of the Transition. The World Bank Annual Bank Conference in Development Economics, Washington DC, April 1999.

- Student Performance Assessment and Public Access. Hungarian Perspectives* (2005): Ministry of Education, Budapest. [online:] {http://www.om.hu/doc/upload/200508/hu_performance_data_access.pdf}
- Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages – Statistics and Indicators for Curriculum Access and Equity* (2005): Evans, P. (ed.). OECD, Paris. [online:] {http://www.oecd.org/document/1/0,2340,en_2649_34531_20529601_1_1_1_1,00.html}
- Sugár András (2005): Demográfiai jellemzők, a népesség iskolázottsága és a tanári foglalkozásban foglalkoztatottak jellemzői a 2001. évi népszámlálás alapján. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Szabó Ágnes (2003): A napirend néhány jellemzője. In: Aszmann Anna (szerk.): Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. Országos Gyermkegészségügyi Intézet – Nemzeti Drogprevenciós Intézet, Budapest. [online:] {http://www.hbsc.org/countries/downloads_countries/Hungary/Hungarian_NationalReportDec03.pdf}
- Szabó László (1999): A pedagógiai szakmai szolgáltatások. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Szabó Mónika (2003): Társas kapcsolatok. In: Aszmann Anna (szerk.): Iskoláskorú Gyermekek Egészségmagatartása. Országos Gyermkegészségügyi Intézet – Nemzeti Drogprevenciós Intézet, Budapest. [online:] {http://www.hbsc.org/countries/downloads_countries/Hungary/Hungarian_NationalReportDec03.pdf}
- Szakiskolai felmérés, 2002: lásd Adatbázisok.
- SZAK 2004 pályázat a közoktatási szakértői tevékenység igénybevételéhez biztosított közoktatási célú előirányzat felhasználására (2004): Oktatási Minisztérium. [online:] {<http://www.om.hu/main.php?folderID=382&articleID=672&ctag=articlelist&iid=1>}
- Szalai Sándor (2005): Tankönyvhelyzet. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Szebenyi Péter (1993): Tantervfajták külföldön. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. /Tantervelmélet forrásai, 15./
- Szebenyi Péter (1997): Tagoltság és egyesítés – tananyagszabályozás és iskolaszervezés. Magyar Pedagógia, 3–4. sz. [online:] {http://www.magyarpedagogia.hu/?pid=10&nid=1997_3}
- Székely Judit (2004): Kik és miért kényszerülnek rossz lakásviszonyok közé? In: Monostori Judit (szerk.): A szegénység és a társadalmi kirekesztődés folyamata. Tanulmányok. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. /Társadalmi egyenlőtlenségek és kirekesztődés 1./
- Szentirmai László (2005): Az oktatási feladatok ellátásának tapasztalatai a kistérségben. Várható változások a feladatellátási formákban és az intézményrendszerben. In: Németh Jenő – Kádár Krisztián: Kistérségi módszertan. Magyar Közigazgatási Intézet, Budapest.
- Szigeti Ernő (2004): Az államigazgatás dekoncentrált területi szervezetrendszer, regionalizálásának kérdései. In: Horváth M. Tamás (szerk.): A regionális politika közigazgatási feltételei. Magyar Közigazgatási Intézet, Budapest.
- Szira Judit (2005a): Kezdeményezések a szegregáció felszámolására. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.

- Szira Judit (2005b): Szabadság és egyenlőtlenség. Magyar Narancs, 2005. június 16.
- Szülők jogainak érvényesülése a közoktatásban, 2001/2002: lásd Adatbázisok.
- Tájékoztató a hátrányos helyzetű és roma gyermekek integrációját célzó kormányzati intézkedésekről (2005): Összeállította a Hátrányos Helyzetű és Roma Gyermekek Integrációjáért Felelős Miniszteri Biztos Hivatala. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Tantárgyi obszerváció, keresztintervi kompetenciák, 2005: lásd Adatbázisok.
- Tartalmi keret (2006): Országos kompetenciamérés 2006. Kézirat. Sulinova Értékelési Központ.
- Tartalmi keret a 2006-os Országos kompetenciaméréshez – Szövegértés (2006): Kézirat. Sulinova Értékelési Központ, Budapest.
- Teddlie, Charles – Reynolds, David (2000): The International Handbook of School Effectiveness Research. Routledge – Palmer, New York.
- The International Classification of Functioning, Disability and Health (2001): World Health Organisation. Fifty-fourth World Health Assembly. Provisional agenda item A54/18 13.9. 9 April 2001. [online:] {http://ftp.who.int/gb/pdf_files/WHA54/ea5418.pdf}
- The Well-being of Nations (2001): The Role of Human and Social Capital. OECD, Paris. [online:] {<http://www1.oecd.org/publications/e-book/9601011E.PDF>}
- Tomasz Gábor (2004): A felzárkóztató oktatás. Educatio, Tavaszi.
- Tóth Éva (2005): A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás jellemzői, az így szerzett tudás feltárásának és hasznosításának lehetőségei. Kézirat. Felsőoktatási Kutatóintézet. [online:] {<http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatasok/285>}
- Tóth István György (2006): Jövedelemeloszlás. In: Tóth István György – Szivós Péter (szerk.): Feketén, fehéren. TÁRKI, Budapest. /TÁRKI Monitor Jelentések 2005./ [online:] {http://www.tarki.hu/research/monitor/monitor2005/monitor2005_teljes.pdf}
- Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning (2005): Commission Staff Working Document. 8 July, SEC (2005) 957. Commission of the European Communities, Brussels. [online:] {http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf}
- Török Balázs (2005): Az egész életen át tartó tanulás lakossági csoportok megkérdezése alapján. Kézirat. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest. [online:] {<http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatasok/164>}
- Trencsényi László (2005): A tartalmi szabályozás újabb játszmái – út a kerettantervekhez. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Tyler, Ralph W. (1949): Basic Principles of Curriculum and Instruction. The University Press, Chicago.
- Vágó Irén (2002): Óvodai intézményrendszer, óvodai nevelés az ezredfordulón. Új Pedagógiai Szemle, 12. sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-12-oy-Vago-Ovodai>}
- Vágó Irén (2004): Négy tanévben (1987/88-tól 1990/91-ig) évfolyamot ugró tehetséges tanulók iskolai pályafutásának (életútjának) vizsgálata – Kutatási beszámoló. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Vágó Irén (2005a): Felfelé terjeszkedő óvodáztatás, stagnáló hozzáférés. Educatio, Tél.

- Vágó Irén (2005b): SNI-tanulókat fogadó közép fokú iskolák. Gyorsjelentés. Kézirat. Sulinova Kht.
- Vágó Irén (2005c): Kilencedik évfolyamos diákok idegennyelv-tanulási útjai. Kézirat. Országos Köznevelési Intézet Kutatási Központ.
- Vámos Ágnes (2006): A Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola első tanéve. Iskolakultúra, 3. sz. [online:] {<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00102/pdf/tan2006-3.pdf>}
- Várdai Márta (2003): A civil szervezetek szerepe a társadalmi folyamatokban és a szemléletformálásban. Új Pedagógiai Szemle, 9. sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-09-lk-Vardai-Civil>}
- Varga Júlia (1998): Oktatás-gazdaságtan. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest. [online:] {<http://www.hik.hu/tankonyvtar/site/books/b60/index.html>}
- Varga Júlia (2000): A köznevelés-finanszírozási rendszer hatása az egyenlőségre, 1990–1997. Közgazdasági Szemle, 7–8. sz. [online:] {<http://epa.oszk.hu/00000/00017/00062/pdf/varga.pdf>}
- Varga Júlia (2005a): Humán tőke fejlesztése, élethosszig tartó tanulás. In: A magyar foglalkoztatáspolitikát átfogó értékelése az Európai Foglalkoztatási Stratégia kontextusában az elmúlt öt év tapasztalatai alapján. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. [online:] {http://www.fmm.gov.hu/upload/doc/200511/zarotanutmany_teljes_mtafmm.pdf}
- Varga Júlia (2005b): A diákhitel szerepe a középiskolások továbbtanulási döntésében, a tervezett hitelfelvétel meghatározói, a középiskolások információi és véleménye a diákhitelről. In: A hallgatói hitel iránti kereslet elemzése. TÁRKI, Budapest.
- Varga Júlia (2005c): A köznevelésben foglalkoztatottak összetételének és keresetének változása, 1996–2004. In: Hermann Zoltán (szerk.): Hatékonysági problémák a köznevelésben. Országos Köznevelési Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Hatekonysagiproblemak-Varga-Koznevelásban>}
- Varga Júlia (2005d): A pedagógus szakokra jelentkezők és a pedagóguspályán elhelyezkedő pályakezdők jellemzői. In: Hermann Zoltán (szerk.): Hatékonysági problémák a köznevelésben. Országos Köznevelési Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Hatekonysagiproblemak-Varga-Pedagogus>}
- Varga Júlia (2005e): A tanárok kiválasztódása. Kézirat. Előadás. „Köznevelés, iskolai tudás és munkaerőpiaci siker” Az MTA Közgazdaságtudományi Intézet és az MTA Munkatudományi Bizottságának éves konferenciája, Mátraháza.
- Varga Kornél (2004): Az informatika alkalmazása az oktatásban egy működő komplex rendszer kapcsán. Iskolakultúra, 12. sz. [online:] {<http://www.iskolakultura.hu/documents/2004/12/tan2004-12.pdf>}
- Vári Péter et al. (2001): A PISA 2000 vizsgálatról. Új Pedagógiai Szemle, 12. sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-12-ta-Tobbek-Pisa>}
- Vári Péter (szerk.) (2003): PISA-vizsgálat 2000. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Vári Péter et al. (2005): Kompetenciamérés 2004. Kézirat. Sulinova Értékelési Központ, Budapest. [online:] {<http://www.kompetenciameres.hu/>}

- Vári Péter – Mátrai Zsuzsa (2006): Mitől jó az iskola? A hozzáadott pedagógiai érték számításának jelentősége az országos kompetenciamérésekben. In: Falus Iván – Kelemen Elemér (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Vass Vilmos (2000): A tantárgyköziség pedagógiai megközelítése. Önkonet Kiadó, Budapest.
- Vass Vilmos (2003): A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata. Új Pedagógiai Szemle, 6.sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-06-tf-Vass-Nemzeti>}
- Vass Vilmos (2005): Nemzetközi folyamatok a programfejlesztésben. Új Pedagógiai Szemle, 3.sz. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-03-ko-Vass-Nemzetkozi>}
- Világ-nyelv – az idegennyelv-tudás fejlesztésének stratégiája (2003): Kézirat. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Villányi Györgyné (2006): Az iskoláskor előtti nevelés. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Wagner András (2005): A helyi önkormányzatok és más fenntartók, valamint az oktatási intézmények NFT-s (PEA, HEFOP, ROP) pályázatainak jellemzői. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- What Schools for the Future. Schooling for tomorrow (2001): OECD, Paris. [online:] {<http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9601111E.PDF>}, {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=oecd-mihaly-milyen>}
- Zabalza, Antoni – Turnbull, Philip – Williams, Gareth (1979): The Economics of Teacher Supply. Cambridge University Press, Cambridge.
- Zarkin, Gary A. (1985): Occupational choice – an application to the market for public school teachers. Quaterly Journal of Economics, Vol. 100 No. 2.
2004. évi Országos kompetenciamérés a 6., 8., és 10. évfolyamos tanulók körében (3.). lásd: Adatbázisok.

ADATBÁZISOK

A munkaerő-felmérés idősorai, 1992–2005, KSH

Felvétel időpontja: 1992 óta negyedévente.

Minta: többlépcsős, rétegzett minta, földrajzi egység, településméret, lakóövezet rétegképző ismérvekkel. Negyedéves minta nagysága 33 000 háztartás.

Megkérdezettek köre: magánháztartásokban élő 15–74 éves személyek.

Téma: gazdasági aktivitás, foglalkoztatottság és munkanélküliség vizsgálata a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (ILO) fogalmait felhasználva.

A pedagógus-továbbképzés rendszere, 2003, Sulinova Kht.

Adatfelvétel időpontja: 2003 tavasza.

Minta: országos statisztikai adatok alapján régiókra, településtípusokra és képzési formákra reprezentatív.

A megkérdezettek köre: 500 közoktatási intézmény igazgatójának kikérdezése kérdőívvel.

Téma: iskolai szervezet működése, iskolavezetés-

Az Állami Foglalkoztatási Szolgálat Bértarifa-felvétele(i)

Felvétel időpontja: minden év májusában az Állami Foglalkoztatási Szolgálat (korábban Országos Munkaügyi Módszertani Központ) évente gyűjti az ún. Bértarifa-felvétel adatait. *Minta:* 10 főnél nagyobb vállalkozások, valamint költségvetési dolgozók. A vállalatokon belül 10%-os mintát vesznek az alkalmazottakról, a költségvetési intézményekben az adatfelvétel teljes körű. Az MTA Közgazdaságtudományi Intézetében, az ÁFSZ megbízásából rendszeresen elemzett, a válaszmegtagadásokat is figyelembe vevő, átsúlyozott minták 150-160 esetet tartalmaznak. A Jelentés... kötet számára készített számításokhoz a nemzetgazdaság egészére vonatkozó Bértarifa-felvétel adatainak az MTA KTI által átsúlyozott mintáit használtuk, az oktatási szektorra vonatkozó számításokhoz pedig a teljes körű, költségvetési mintát.

Az idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben, OKÉV

Felvétel időpontja: 2002/2003.

Minta: országos reprezentatív minta.

Megkérdezettek köre: 236 általános iskola és 86 középiskola (1405 nyelvi csoport, 20 804 tanuló).

Téma: Az idegen nyelvi készségeket három területen vizsgálták: a hallott és olvasott szöveg értése és az íráskészség. A 6. és 10. évfolyamok számára különböző tesztfüzetek készültek. A nyelvi felmérést egy háttérkérdőív egészítette ki.

Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005, OKI KK

Felvétel időpontja: 2005.

Minta: országos, a képzési programok, a fenntartó típusa, valamint a településtípus szerint reprezentatív minta.

A megkérdezettek köre: 1200 iskolaigazgató.

Téma: eredményesség az iskolában – vezetői célok, attitűdök, vezetési gyakorlat, pedagógusmunkaerő-gazdálkodás, pedagógusmunkaidő-szervezés, pedagógusok értékelése, pedagógusokkal való elégedettség szempontjai, a 2004. évi Országos kompetenciamérés eredményei, egyéb mérési gyakorlat, tanulószervezési módok, oktatási formák, tantervek, iskolai problémák gyakorisága, felvételi gyakorlat, a gyerekek társadalmi háttere, pénzügyi források, adatok az osztályok tanulmányi átlagáról, a mulasztott órákról, a 2001/2002. és 2003/2004. évi kompetenciamérések eredményeiről, kiadásokról, bevételekről, aktuális változások az oktatáspolitikában.

Fekete pedagógia, 2003/2004, ELTE munkacsoportja

Felvétel időpontja: 2003/2004. tanév, nyílt írásbeli kikérdezés, kvalitatív tartomelemzés.

Minta: 935 fő.

A megkérdezettek köre: 532 fő, tanulmányaik kezdetén álló fővárosi és vidéki egyetemista és főiskolás (közülük 333 fő valamilyen pedagógus (tanító, óvó, tanár) szakon tanult, 199-en más szakokon (mérnök, gyógytestnevelés, jogász, bölcsész, katonai) folytatták tanulmányaikat; 403 fő (236 általános és 167 középiskolás) tanuló.

Téma: az iskola diszfunkcionális hatásainak kutatása („fekete pedagógia”).

Idegennyelv-tanulási utak adatbázis, 2004, OKI KK

Felvétel időpontja: 2004. február.

Vizsgálati eszköz: iskolában csoportosan kitöltött kérdőív.

Minta: 99 311 fő (az alapsokaság 79%-a).

Megkérdezettek köre: 9. évfolyamos tanulók a nappali képzésben teljes körűen.

Téma: idegennyelv-tanulási utak (az intézményes nevelésben és iskolán kívül), nyelvválasztás, nyelvtanulási célok, motivációk.

Ifjúság 2000, GYISM – Nemzeti Ifjúságkutató Intézet

Felvétel időpontja: 2000.

Minta: területileg, nemek és korcsoportok szerint reprezentatív.

Megkérdezettek köre: a 15–29 éves korosztályt reprezentáló 8000 fős országos minta.

Téma: ifjúsági korszakok, egyenlőtlenségek, informatikai eszközök használata, iskolázottság, munkaerő-piaci helyzet, munkanélküliség, vállalkozás, lakásviszonyok, családi helyzet, egészségi állapot, sport, kulturális fogyasztás, értékek, vallási hovatartozás, politikai aktivitás, EU-csatlakozás megítélése.

Ifjúság 2004, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet (a 2000. évi kutatás folytatása)

Felvétel időpontja: 2004.

Minta: 8000 fő, 15–29 éves fiatalok korra, nemre, településtípusra, régióra és megyére reprezentatív mintája.

A megkérdezettek köre: 15–29 éves fiatalok.

Téma: társadalmi közérzet, értékrend, közéleti aktivitás.

Iskolai honlapok, 2005, AULA Bt.

Felvétel időpontja: 2005.

Minta: 60 intézmény.

Megkérdezettek köre: véletlenszerű kiválasztás.

Téma: iskolai honlapok elemzése.

ISSUS adatbázis, 2001, OECD–OKI KK

Felvétel időpontja: 2001. november.

Minta: 4400 közép fokú iskola 14 országban, Magyarországon 299 közép fokú iskola.

Megkérdezettek köre: iskolaigazgatók.

Téma: tanulók beiskolázása, osztályba sorolása, pályaaorientáció, tanárok foglalkoztatása, szakmai fejlődése, információs- és kommunikációs eszközök léte és használata az iskolában és az oktatásban.

ISSP 2004, TÁRKI

Felvétel időpontja: 2004. december.

Minta: többlépcsős, arányosan rétegzett, valószínűségi mintavétel, mintanagyság 1035 fő.

Megkérdezettek köre: az ország felnőtt népessége.

Téma: állampolgárság: állampolgári jogok, és kötelezettségek, politikai hatékonyság, bizalom a demokrácia intézményeiben, politikai részvétel, demokrácia működésének megítélése, korrupció percepciója.

KIFIR 2000–2004. évi adatbázisa, Educatio Kht.

Felvétel időpontja: 2000, 2001, 2002, 2003, 2004.

Minta: teljes körű.

Megkérdezettek köre: minden évben az ország összes általános iskolájából közép fokra jelentkező teljes populáció.

Téma: az adatbázis tartalmazza az általános iskolából továbbtanulók bizonyos adatait: életkor, a jelentkezés iránya (tagozat) és száma, a közép fokú képzési hely, ahova felvételt nyertek, az általános iskola és középiskola települési, területi adatai, továbbá a jelentkezők iskolák általi minősítését (tagozatonként): előzetesen felvett (2001), felvételre ajánlott és hányadik helyen, felvételre nem ajánlott, valamint a felvételre ajánlottak rangsorolását, illetve azokról is szolgáltat információt, akiket sehova sem vettek fel az első körben.

Középiskolai munka mutatói vizsgálat, 1991–2005, MKM – OM – OKI KK

Felvétel időpontja: 1991-től évente.

Minta: teljes körű. Az OFI adatbázisa alapján a középiskolák utolsó évesének felvételi adatai.

Téma: a középiskolai munka eredményességének vizsgálata a felvételi vizsgák adatai (felsőoktatási felvételi arányok, felvételi írásbeli dolgozatok átlageredményei, felvételizők nyelvtudása), továbbá az országos tanulmányi (OKTV), szakmai

(OSZTV) és kb. 70 egyéb országos versenyen elért helyezések alapján. Ezen teljesítménymutatók mentén – a településtípusok, a megyék, a nagyvárosok, az iskolafenntartó szervezetek, továbbá az iskolatípusok szerint – iskolasorrendek készítése.

Középiskolai oktatásba belépők vizsgálata, 1999–2004, OKI KK

Felvétel időpontja: 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004.

Minta: teljes körű.

Megkérdezettek köre: a magyar (érettségit adó) középiskolák 9. évfolyamot elkezdő összes diákjának kérdőíves megkérdezése (a kérdőív kitöltése nem volt kötelező és név nélkül történt).

Téma: a diákok lakóhelye és általános iskolájuk településnagysága, szüleik iskolázottsági, munkanélküliségi jellemzői, a tanulók szociális helyzete (pl. részesültek-e nevelési segélyben), a kibocsátó iskolák szakköri kínálata, az ezekben való részvétel, általános iskolai tanulmányi eredmények, az iskolai keretek közötti, illetve az azon kívüli nyelvtanulás időtartama.

Megyei jogú városok vizsgálata, 2005, OKI KK

Felvétel időpontja: 2005.

Minta: a megyei jogú városok teljes köre.

Megkérdezettek köre: a megyei jogú városok oktatási vezetői, valamint a megyei jogú városok önkormányzatai oktatási bizottságainak vezetői

Téma: az oktatás eredményességének, minőségének és hatékonyságának kérdései, problémái, összefüggései, az önkormányzati minőségirányítási programok kidolgozásának folyamata.

Nyelvvizsga adatbázis, 2000–2005, Nyelvi Akkreditációs Központ – OKI KK

Felvétel időpontja: folyamatos.

Vizsgálati eszköz: önkitöltős kérdőív + nyelvvizsga bizonyítványban szereplő adatok.

Minta: 297 112 fő.

Megkérdezettek köre: 14–19 éves sikeres nyelvvizsgázók teljes körűen.

Téma: középiskolások nyelvtanulásának eredményessége a nyelvvizsgák tükrében.

Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 1990 és 2005 között, OKI KK – Marketing Centrum, OKI KK – Szonda Ipsos, OKI KK – Magyar Gallup Intézet

Felvétel időpontja: 1990, 1995, 1997, 1999, 2002, 2005.

Minta: országos, településtípus, nem, életkor és iskolai végzettség szerint reprezentatív.

Megkérdezettek köre: felnőtt lakosság (1000 fő).

Téma: az oktatással való elégedettség, aktuális oktatáspolitikai témákkal kapcsolatban alkotott vélemények.

OM oktatásstatisztikai adatbázisa, 1996/1997–1999/2000

Felvétel időpontja: adott év októbere.

Minta: teljes körűen átfogja a magyar közoktatási intézményeket.

Megkérdezettek köre: a közoktatási intézmények.

OM oktatásstatisztikai adatbázisa, 2001/2002–2004/2005

Felvétel időpontja: adott év októbere.

Minta: teljes körűen átfogja a magyar közoktatási intézményeket.

Megkérdezettek köre: az éves kötelező oktatásstatisztikai adatgyűjtésnek három megfigyelési szintje van: az *intézmény* (igazgatási szervezet, önálló, saját alapító okirattal); a *feladatellátási hely* (a feladatellátás helye és az ellátott közoktatási feladat); a *tanterv* (program).

Pedagógusok a pedagógus-továbbképzésről, 2003, Sulinova Kht.

Felvétel időpontja: 2003.

Minta: országos reprezentatív minta, kérdőíves vizsgálat.

Megkérdezettek köre: 488 iskola 1930 pedagógusa valamennyi intézménytípusból.

Téma: tanulói összetétel változásai, a továbbképzések hatása a tantestületre.

Pedagógusok mentálhigiénés állapotának vizsgálata, 2003–2006, OKI KK–Corvinus Egyetem Viselkedéskutató Központ–Nemzeti Drogprevenációs Intézet

Felvétel időpontja: 2004.

Minta: 600 fő, kiválasztásuk két lépcsős, rétegzett véletlen mintavétellel történt. Első lépcsőben a középfokon (is) oktató intézményekből 10%-os mintavételre került sor. A második lépcsőben került sor az egyes mintavételi rétegekben iskolánként kiválasztandó pedagógusok számának meghatározására.

Megkérdezettek köre: középfokú képzést (is) folytató intézmények pedagógusai.

Téma: az iskolák és az ott tanító pedagógusok egészségfejlesztéssel, prevencióval kapcsolatos magatartásának, véleményének, gondolkodásának, illetve igényeinek megismerése, a pedagógusok önmagukról alkotott képe, az iskola feladatairól való vélekedésük, a munkájukkal kapcsolatos érzéseik, a tantestületi légkör, az iskola megítélése, vezetés és pedagógusok együttműködése.

PISA 2000 adatbázis, OECD

Felvétel időpontja: 2000. március 27-e és április 7-e között.

Minta: nemzetközi szinten: 32 ország, kb. 17 millió 15-16 éves népességének mintegy 250 000 fős reprezentatív mintája; Magyarországon a középfokú programtípusok és régió szerint reprezentatív, 150 iskolát tartalmazó mintája.

Megkérdezettek köre: 8000 fő 15 éves közép- és általános iskolás tanuló. A megkérdezés eszköze 9 tesztfüzet és egy tanulói kérdőív; vizsgált évfolyamok: 8., 9. és 10.

Téma: az olvasás-szövegértés vizsgálata a szövegekhez kapcsolódó feladatokkal (konkrét információ visszakeresése, a szöveg értelmének átfogó megértése, a szöveg tartalmára és formájára való reflektálás). A matematikatudás terén az egyszerű matematikai műveletektől kezdve a matematikai gondolkodáson át az átfogó problémalátás, illetve számos alkalmazási területet feltérképezése. A természettudományos műveltséget az alapvető tudományos koncepciók ismeretével, a természettudományos kérdések felismerésével, a bizonyítékok használatának és a tudományos következtetések levonásának képességével mérték. A kapcsolódó tanulói kérdőív témái: családi háttér, tanulási szokások, attitűdök, számítástechnikai ismeretek, tanulási stratégiák.

PISA 2003, OECD – Sulinova Kht.

Felvétel időpontja: 2003.

Minta: nemzetközi szinten: 41 ország 15-16 éves népességének 250 000 fős reprezentatív mintája; Magyarországon a középfokú programtípusok és régió szerint reprezentatív, 250 iskolát tartalmazó mintája

Megkérdezettek köre: 4700 fő 15 éves közép- és általános iskolás tanuló.

Téma: 2003-ban a matematika állt a középpontban, a feladatlapok tartalmaztak még olvasás-szövegértésbeli, természettudományi, problémamegoldó gondolkodást mérő, továbbá a diákok tanulási szokásaival és az iskolához fűződő viszonyukkal kapcsolatos kérdéseket, továbbá feltérképezték a tanulói teljesítményt meghatározó különféle egyéni, iskolai, oktatáspolitikai és támogatottságbeli tényezőket.

Prevenációs/egészségfejlesztési tevékenység a közoktatásban, 2004, Corvinus Egyetem – Viselkedéskutató Központ – Nemzeti Drogprevenációs Intézet

Felvétel időpontja: 2004.

Minta: 126 intézmény, országos reprezentatív minta.

Megkérdezettek köre: 1000 pedagógus kérdőíves vizsgálata, 10 fókuszcsoportban 87 interjú. *Téma:* a programok iskolai elterjedtsége, valamint az azokkal szemben támasztott iskolai igények vizsgálata.

Szakiskolai felmérés, 2002, OKI KK

Felvétel időpontja: 2002.

Minta: a szakiskolák teljes körű megkérdezésére került sor.

Megkérdezettek köre: 355 iskolaigazgató, 687 (9. és 10. évfolyamos) osztályfőnök, valamint 25 172 diák kérdőíves megkérdezése.

Téma: intézményi alapadatok, a szakiskolai programok tartalmi kérdései, a diákok szociális háttere, pályautja, tanulmányi eredményeik, aspirációik a diákok és az osztályfőnökök szemével, a gyakorlati szakmai képzés kérdései, pedagógusok, tantárgyak, szaktárgyak.

Szülők jogainak érvényesülése a közoktatásban, 2001/2002, Kurt Lewin Alapítvány

Felvétel időpontja: az Oktatási Jogok Biztosának Hivatala megbízásából a 2001/02-es tanévben.

Minta: nem reprezentatív: véletlenszerű kiválasztás alapján bekerült kilenc falu, három város és egy megyeszékhely, majd kiegészültek a főváros XIII. kerületével. A kiválasztott települések, illetve kerület összes iskoláját felkeresték.

Megkérdezettek köre: a vizsgálat 35 általános iskola (1., 4. és 8. osztályos tanulóinak), 7 óvoda és 3 középiskola diákjainak szüleit érintette, akikhez az önkitöltős kérdőív az iskolán keresztül jutott el, és így került összegyűjtésre is; a teljes minta 2325 fős lett, a budapesti 1217 fős.

Téma: a szülők jogismerete, a tájékozódáshoz való joguk érvényesülése, a szabad iskolaválasztás kérdései, a szülői érdekérvényesítési és önszerveződési területei.

Tankönyvi adatbázis, 2003–2006, Educatio Kht.

http://tankonyv.kir.hu/kir_tkv_jegyzék

Tankönyvrendelési adatbázis, 2004/2005, Educatio Kht.

<http://www.kir.hu/tkstat2004/index.asp>

Tantárgyi obszerváció, kereszttantervi kompetenciák, 2005, OKI IIK

Felvétel időpontja: 2005. tavasza.

Minta: a korábbi obszervációs vizsgálat reprezentatív mintáját vette alapul. 276 intézményben (145 általános és 131 középiskola) 828 fő megkérdezésére került sor.

Megkérdezettek köre: igazgatók, magyar nyelv és irodalom, illetve matematikatanárok kérdőíves megkérdezése.

Téma: a kereszttantervi (az iskola egészét átható) kompetenciák fejlesztésének lehetőségei és a tantárgyközi tanítási gyakorlat helyzete. A kutatás fókuszában három kereszttantervi kompetencia állt: problémamegoldás, kommunikáció és együttműködés. Az *igazgatóktól* elsősorban azt tudakolták, hogy milyen az iskola viszonya a tantárgyköziséghez, a kereszttantervi tartalmakhoz, milyen módon valósítják meg. A *tanároknak* feltett kérdésekben az órai gyakorlatra, a tanulás-szervezési módokra, a kompetenciafejlesztés és az értékelés gyakorlatára koncentráltak, a három kereszttantervi kompetenciát középpontba állítva.

2004. évi Országos kompetenciamérés a 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók körében (3.), Sulinova Kht.

Felvétel időpontja: 2004. május.

Minta: teljes körű mérés.

Megkérdezettek köre: 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók.

Téma: a tanulók szövegértési képességének és matematikai eszköztudásának vizsgálata. A méréseknek kettős céljuk van: egyrészt a tanulók teljesítményének a megismerése, másrészt az iskolák mérési-értékelési gyakorlatának a kialakítása.

World Internet Project (WIP), 2005, TÁRKI

Nemzetközi longitudinális vizsgálat magyar adatbázisa.

Felvétel időpontja: 2005. szeptember.

Vizsgálati eszköz: kérdezőbiztosokkal lekérdezett kérdőív.

Minta: többlépcsős arányosan rétegzett; megyénként 1-2 város és 1-4 község felnőtt lakosaiból egyszerű véletlen mintavételi eljárással kialakított.

Megkérdezettek köre: számítógépet használó és nem használó 18 éven felüli személyek.

Téma: internet és infokommunikációs technikák terjedése és annak társadalmi hatása, a számítógép- és internethasználatot és -hozzáférést serkentő és gátló tényezők.

ÁBRÁK ÉS TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

Ábrák a szövegben

1.1.	A GDP és a reálkereset alakulása Magyarországon, 1989–2005 (1989=100%)	30
1.2.	Az aktivitási, foglalkoztatási és munkanélküliségi ráta alakulása Magyarországon a 15–74 éves népességben, 2000–2005 (%)	32
1.3.	Jövedelemegyenlőtlenség és szegénység az EU-tagállamokban, 2004	33
1.4.	Az összes oktatási kiadások aránya nemzetközi összehasonlításban a GDP %-ában, 2003	36
1.5.	A 25 éven aluli korosztályok létszáma a mikrocenzus adatai alapján, 2005	37
1.6.	Korosztályok létszáma 2004-ben és becsült létszáma 2010-ben, ezer fő	38
1.7.	A rossz minőségű lakásokban élők aránya háztartástípusonként, 2003 (%)	40
1.8.	A szegények aránya a különböző életkori csoportokban, 2000, 2003 és 2005 (%)	41
1.9.	Foglalkoztatási ráta iskolai végzettség szerint az OECD-országokban a 25–64 éves népességben, 2004 (%)	45
1.10.	A népesség iskolázottsága, 1930, 1960, 1970, 1980, 1990, 2001 és 2005 (%)	46
1.11.	A különböző iskolai végzettséggel rendelkezők aránya a 25–64 éves népességben Magyarországon és az EU-15 országokban, 2004 (%)	47
1.12.	Az érdeklődést megelőző négy héten oktatásban/képzésben részt vevők aránya a 25–64 évesek között, 2005 (%)	48
1.13.	Az iskolázottság kereseti hozamának alakulása, az általános iskolát végzettekhez képest 1989 és 2002 között (%)	49
1.14.	A politika iránti érdeklődés a válaszadó iskolai végzettsége szerint, 2004 (%)	52
1.15.	Önkéntes szervezetekben való tagság iskolai végzettség és jövedelem szerint, 2004 (%)	53
2.1.	Az alsó középfokú oktatással kapcsolatos különböző szinteken hozott döntések arányának változása néhány OECD-országban, 1998 és 2003 között (%)	59
3.1.	Az állami (önkormányzati) intézmények oktatási, illetve közoktatási kiadásai és az állami intézmények kiadásai a nem állami intézmények támogatásával együtt a GDP arányában, 2000–2004 (%)	106
3.2.	Az óvodai, az alap- és alsó középfokú, illetve a felső középfokú iskolai kiadások a GDP arányában Magyarországon és az OECD-országokban, 2000–2002 (%)	107
3.3.	A közoktatási kiadások folyó és összehasonlítható áron az előző év %-ában (állami intézmények), 1991–2004 (%)	108
3.4.	A beruházások aránya az óvodai, az alap- és középfokú iskolai és a közoktatási kiadásokból, 1991–2004 (%)	109
3.5.	A bérek, a járulékok és a dologi kiadások aránya a közoktatási folyó kiadásokból, 2001–2004 (%)	110
3.6.	A közoktatás finanszírozási rendszere Magyarországon	112
3.7.	Az állami, önkormányzati és a nem állami fenntartóknak nyújtott összes költségvetési támogatás növekedési üteme összehasonlítható áron, 2001–2004 (előző év = 100%)	113
3.8.	A nem kötött felhasználású oktatási normatív hozzájárulások és az összes oktatási célú folyó központi költségvetési támogatás aránya az önkormányzatok oktatási kiadásaiából, 1991–2004 (%)	114
3.9.	A nappali tagozatos diákok és főállású tanárok arányának alakulása a városok és a falvak 1990 és 2004 közötti gyermeklétszám-változás szerinti negyedeiben, általános iskolák, 1990–2004.	120
3.10.	Az önkormányzati fajlagos működési oktatási kiadások a városok jövedelem szerinti negyedeiben, az országos átlag arányában, 1993–2003 (%)	128
4.1.	Fejlődés az európai célkitűzések területén, 2000–2005 (%)	135

4.2.	Az általános iskolai első évfolyamos tanulók beiskolázási körzet szerinti összetétele településtípusonként az iskolaigazgatók válaszai alapján, 2005 (%)	143
4.3.	A középfokon tanulók számának alakulása nappali tagozaton programonként, 1985/86–2004/05 (1985=100%)	148
4.4.	Az általános iskolai oktatás alapadatai, nappali tagozaton, 1990–2005 (1990=100%)	157
4.5.	Az általános iskola 8. évfolyama után a középfokú intézményekbe első helyen történő jelentkezések és a felvettek aránya, 2004 (a jelentkezők %-ában)	159
4.6.	A közvélemény alakulása arról, hogy a gyermekek hány éves korukban kezdjék a középiskolát, 1995, 1999, 2002 és 2005 (%)	160
4.7.	A lakosság véleménye arról, hogy milyen középfokú iskolában érdemes a leginkább tovább tanulni, 1999, 2002 és 2005 (%)	161
4.8.	Teljesítményelvű beiskolázási és csoportképzési politikák a felső középfokú oktatásban, 2001	166
4.9.	Tanulásban való részvételi arány korcsoportonként Magyarországon és az Európai Unió átlagában, 2003 (%)	185
4.10.	A kollégiumok fenntartó szerinti megoszlása, 1999, 2002 és 2005 (%)	191
4.11.	A különböző fenntartásban működő középfokú iskolák megoszlása programtípusok szerint, 2004/05	193
5.1.	Óratervi arányok az OECD-országokban és Magyarországon a 9–11 éves és a 12–14 éves korosztályok oktatásában, 2004 (%)	200
5.2.	A tartalmi szabályozás rendszere 2003 és 2006 között	201
5.3.	A kerettantervek használatának gyakorisága az általános iskolák 1–4. évfolyamos helyi tanterveinek készítésekor, az iskolaigazgatók válaszai alapján, 2005 (%)	210
5.4.	A különböző életkorú óvodások száma, 2005	222
5.5.	Moduláris szerkezetű szakképzés	227
5.6.	A tanulólétszám változása az alapfokú művészetoktatásban a négy művészeti ágban, 1998/99-től 2004/05-ig	230
5.7.	A fogyatékos (a nemzetközi A kategóriába tartozó) gyerekek, tanulók megoszlása (%) az iskolarendszerben történő elhelyezésük szerint, 2001/02	234
5.8.	Az integrált oktatásban részesülő sajátos nevelési igényű gyerekek, fiatalok aránya a különböző fogyatékosági csoportokban, 2004/05 (%)	235
5.9.	A nemzetiségi oktatásban részt vevő óvodások és tanulók számának változása pedagógiai szakaszonként, 2001/02–2004/05	238
5.10.	A nemzetiségi tankönyvek megoszlása tantárgyanként, 2005/06 (%)	239
5.11.	Az egyes idegen nyelveket tanuló diákok arányának megoszlása az általános, a közép- és a szakiskolákban, 1992/93, 1997/98, 2001/02, 2004/05 (%)	247
5.12.	Az internetezők átlagos aránya az Európai Unió 15 államában, a kelet-közép-európai régióban és az Egyesült Államokban, 2004 (%)	255
5.13.	Az eszköz- és felszerelési jegyzék követelményeinek teljesítéséről 2004. december 31-éig beérkezett fenntartói nyilatkozatok, valamint a halasztási kérelmek alapján hozott engedélyező határozatok és nyilatkozatok száma, 2005	263
5.14.	A 12 legnagyobb, tankönyvkiadással is foglalkozó kiadó részesedése a tankönyvpiacra megrendeléseik összértékének arányában, 2004/05 (%)	266
5.15.	A tanulói tankönyvvásárlás költségvetési támogatásának alakulása milliárd Ft-ban, illetve a GDP arányában, 1998–2005 (%)	271
5.16.	A tankönyvlistáról megrendelt könyvek megoszlása árkategóriák (Ft) szerint (külön kinagyítva a két legdrágább árkategória, ezer darab), 2002/03 és 2004/05 (millió darab)	271
5.17.	A Soros Alapítvány támogatásai (millió USD), 1995–2004	277
6.1.	Versengő értékek modell	283
6.2.	A pedagógusok véleménye arról, hogy a tudásátadáshoz közvetlenül kapcsolódó és az azon túlmutató tevékenységek milyen mértékben tartoznak a tanári feladatkörbe (a kérdésre válaszolók százalékában), 2005 (%)	291
6.3.	Tanulásszervezési módok az iskolai gyakorlatban az iskolaigazgatók válaszai alapján, 2005 (%)	302
6.4.	Differenciálás, informatikai eszközök használata és iskolán kívüli alkalmak gyakorisága pedagógiai programonként az iskolaigazgatók válaszai alapján, 2005 (%)	303
7.1.	A pedagógusok és tanulók számának változása 1990/91 és 2005/06 között (1990/91=100%)	316
7.2.	Átlagos osztálylétszám az általános iskolai oktatásban Magyarországon és az OECD-országok átlagában, 2000 és 2003	317

7.3.	A közoktatásban foglalkoztatottak összetétele foglalkozási csoportonként, 1992 és 2004	319
7.4.	Az alap- és középfokú oktatásban foglalkoztatott szakképzett pedagógusok keresete a felsőfokú végzettségű foglalkoztatottak átlagos keresetének arányában, 1989–2004 (%)	323
7.5.	A 15 éves gyakorlati idejű pedagógusok fizetése az 1 főre jutó GDP arányában Magyarországon és az OECD-országok átlagában oktatási szintenként, 1996, 2000 és 2003 (%)	324
7.6.	Nappali tagozaton, pedagógusképzésben részt vevők száma szintenként és szakcsoportonként, 1990/91–2004/05 (ezer fő)	326
8.1.	A PISA-vizsgálat ismertsége a magyar lakosság körében, 2002 és 2005 (%)	345
8.2.	A matematikaskálán mért teljesítmények varianciája az iskolák között és az iskolán belül, PISA-vizsgálat, 2003	348
8.3.	A családi háttér és a tanulói teljesítmények közötti kapcsolat a 2003-as PISA-vizsgálat matematikaeredményei alapján	349
8.4.	A különböző matematikai teljesítményszinteket elérő tanulók aránya a 2004. évi Országos kompetenciamérésen évfolyamonként (%)	352
8.5.	A különböző matematikai teljesítményszinteket elérő 15 éves tanulók aránya a 2003. évi PISA-vizsgálatban országok szerint (%)	353
8.6.	A különböző olvasás-szövegértés teljesítményszinteket elérő tanulók aránya a 2004. évi Országos kompetenciamérésen évfolyamonként (%)	355
8.7.	A nyolcadik évfolyamos tanulók átlagos természettudományi teljesítményei különböző országokban a PISA- és a TIMSS-vizsgálatokban, 2003 (standard pontszám)	357
8.8.	Az olvasás-szövegértés teljesítmény iskolák közötti varianciáját magyarázó különböző tényezők hatása, PISA 2000 (%)	362
8.9.	A valós és a családi háttér alapján várható felvételi írásbeli átlageredmény összefüggése, 2005	364
8.10.	Az érettségi vizsgák érdemjegyátlagai, 2001 és 2006 között	368
8.11.	Az iskolák megoszlása az érettségiző tanulók felvételi pontszámra átszámított eredménye alapján, emelt szintű matematika, 2005 (%)	368
8.12.	Érettségi eredmények megoszlása matematikából, 2005 (%)	369
8.13.	A kompetenciamérés eredményeinek felhasználása, az iskolaigazgatók válaszai alapján, 2005 (%)	372
9.1.	Középfokú továbbtanulási arányok iskolakategóriák és településkategóriák szerint, 2005 (%)	386
9.2.	A 6. évfolyamosok matematikajelöltjeinek településtípusonként, 2004	387
9.3.	A más nemzetiségű padtársak elfogadottsága a kecskeméti tanulók körében, 1996 (–100 és +100 közötti skálán)	392
9.4.	A fogyatékosok megoszlása a lakosság körében a fogyatékoság jellege szerint, 1990 és 2001 (%)	399
9.5.	Egyes SNI-kategóriák változása az általános iskola 1–2. osztályában	409

Térképek

5.1.	A magyarországi Waldorf-iskolák és az Értékközvetítő és képességfejlesztő program (ÉKP) alapján működő iskolák, 2005/06	226
5.2.	A CLIL idegen nyelvi és/vagy regionális/kisebbségi nyelvi képzés programjainak elterjedtsége az európai uniós és a tagjelölt országokban, 2005	249
6.1.	A közvetlenül a diákokra irányuló megelőző programok mennyisége az egyes megyékben (N=136), 2005	301

Táblázatok a szövegben

1.1.	A cigány háztartások megoszlása jövedelem szerint, 2003 (%)	34
1.2.	Az államháztartás konszolidált kiadásai a GDP %-ában, funkcionális bontásban, 2000–2004	36
1.3.	Az oktatás színvonalának alakulásáról alkotott vélemények változása, 1990 és 2005 között (százfokú skálán)	54
2.1.	A magyar közoktatás irányítási rendszere: szintek, funkciók és szereplők, 2006. június	57
3.1.	A Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program keretében kifizetett közoktatási célú támogatások, 2004–2006 (millió Ft)	116
4.1.	A magyar képzési formák, nevelési, oktatási programok ISCED (nemzetközi osztályozás) szerinti besorolása	139

4.2.	Az Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakmák megoszlása a belépés feltétele szerint, 2002 és 2006	149
6.1.	A különböző iskolai célok, eredmények rangsora az általános iskolai igazgatók válaszai alapján attól függően, hogy a feltett kérdés nyitott vagy zárt formában hangzott el, 2005	284
8.1.	Országos tanulói szintű teljesítménymérések Magyarországon, 2003–2006	344
9.1.	A gyenge képességű és tehetséges gyerekek együtt történő oktatásáról alkotott vélemények, 2005 (N=948)	403

Táblázatok a függelékben

1.1	A GDP és reálkereset alakulása Magyarországon, 1989–2005 (1989=100%)	413
1.2	Aktivitási, foglalkoztatási és munkanélküliségi ráta alakulása Magyarországon a 2000–2005-ös időszakban a 15–74 éves népességben (%)	413
1.3	Jövedelemegyenlőtlenség és szegénység az EU-tagállamokban, 2004	414
1.4	Az egy főre jutó háztartási jövedelmek személyek közötti eloszlásának fontosabb egyenlőtlenségi mutatói Magyarországon, 1987–2005	415
1.5	A népesség korévenkénti megoszlása, 2001 és 2005	416
1.6	A népesség iskolázottsága, 1930 és 2005 között	417
1.7	Foglalkoztatási ráta a 15–64 éves népességben régiók szerint, 2001 és 2004 között (%)	417
1.8	Ifjúsági munkanélküliség a 15–24 éves korosztályban, 1998–2005	418
1.9	A rossz minőségű lakásokban élők aránya háztartástípusonként, 2003 (%)	418
1.10	A szegények aránya a különböző életkori csoportokban, 2000, 2003 és 2005 (%)	418
1.11	Foglalkoztatási ráta iskolai végzettség szerint az OECD-országokban a 25–64 éves népességben, 2004 (%)	419
1.12	A különböző iskolai végzettséggel rendelkezők aránya a 25–64 éves népességben, 2004 (%)	419
1.13	A képzést megelőző négy hétben oktatásban/képzésben részt vevők aránya a 25–64 évesek között, 2005 (%)	420
1.14	Az iskolázottság kereseti hozamának alakulása az általános iskolát végzettekhez képest 1989 és 2002 között (%)	420
1.15	A politika iránti érdeklődés a válaszadó iskolai végzettsége szerint, 2004 (%)	421
1.16	Önkéntes szervezetekben való tagság iskolai végzettség és jövedelem szerint, 2004 (%)	421
1.17	A magyar felnőtt lakosság elégedettsége különböző közfeladatokkal, 1990 és 2005 között (százfokú skálán)	421
1.18	Az egyes intézmények színvonalának alakulásáról alkotott vélemények változása 1999 és 2005 között (százfokú skálán)	422
1.19	A magyar felnőtt lakosság elégedettsége különböző iskolai jellemzőkkel, 1999 és 2005 között (százfokú skálán)	422
1.20	Az oktatással szembeni attitűdök változásai, 1990, 1995, 1999, 2002 és 2005 (az adott állítással egyetértők %-a)	422
2.1	Az egyes kormányzati szinteken hozott döntések aránya az alsó középfokú oktatásban egyes európai országokban, 2003 (%)	425
2.2	A Regionális Fejlesztési Tanácsok állandó bizottságai	426
2.3	A többcélú kistérségi társulások 2005. évi normatív működési támogatásának összege és megoszlása jogcímenként (E Ft)	427
2.4	A különböző szintű közoktatási feladatokat ellátó önkormányzatok száma, 1994/95, 1999/00, 2001/02 és 2006	428
2.5	Az önkormányzatok száma közoktatási feladatellátás és településméret szerint, 1999/00 és 2006	428
2.6	Fenntartói társulások száma a fenntartói társulás székhelyének településmérete szerint, 2003, 2004 és 2006	429
2.7	A helyi önkormányzatoknak pedagógiai-szakmai szolgáltatási célokra nyújtott (kötött felhasználású) tervezett és tényleges támogatása megyénként, 2003 és 2004 (Ft)	429
2.8	A megyei pedagógiai szakmai szolgáltató intézmények és szervezetek által működtetett szaktanácsadás jellemző adatai, 1996, 1999, 2001, 2004	430
2.9	A megyei pedagógiai szakmai szolgáltatók mérési-értékelési tevékenysége, 2003 és 2004 (db)	430
2.10	A megyei pedagógiai szakmai szolgáltató intézmények és szervezetek által szervezett 30 órás vagy ennél hosszabb tanfolyamok jellemző adatai, 2000/01 és 2004	431

2.11	OM-azonosítóval rendelkező pedagógiai-szakmai szolgáltatási feladatokat ellátó nem önkormányzati közoktatási intézmények az alapítók és az alapítási éve szerint	432
3.1	Oktatási kiadások1a nemzeti össztermék (GDP) arányában képzési szintenként, 1990–2005 (%)	433
3.2	Az óvodai, az alap- és alsó középfokú, illetve a felső középfokú iskolai kiadások a GDP arányában az OECD-országokban és Magyarországon, 2000–2003 (%)	434
3.3	Az összes (magán- és közösségi) oktatási kiadás a nemzeti össztermék (GDP) arányában az OECD-országokban oktatási szintenként, 2003 (%)	434
3.4	Az egy tanulóra jutó kiadások az egy főre jutó GDP arányában oktatási szintenként az OECD-országokban és Magyarországon, 2000–2002 (%)	435
3.5	Az állami (önkormányzati) fenntartású intézmények közoktatási kiadásai és a kiadások a nem állami intézményeknek nyújtott közoktatási célú költségvetési támogatásokkal együtt, 2000–2004 (folyó áron millió Ft-ban)	435
3.6	Az állami (önkormányzati) fenntartású intézmények oktatási kiadásai szakfeladatonként, 1990 és 1999–2005 (folyó áron millió Ft-ban)	436
3.7	Az állami (önkormányzati) fenntartású közoktatási intézmények (óvoda, alap- és középfokú oktatás) folyó kiadásainak alakulása, a kiadások növekedési üteme folyó és összehasonlítható áron, valamint a fogyasztói árindex alakulása, 1991–2005 (előző év=100%)	436
3.8	A költségvetés oktatásra fordított kiadásaiból a beruházások aránya szakfeladatonként az állami (önkormányzati) fenntartású intézményekben, 1990 és 1997–2005 között	437
3.9	Az állami (önkormányzati) fenntartású intézményekben a folyó közoktatási kiadásokból a bérek, járulékok és dologi kiadások aránya, 2001–2004 (%)	437
3.10	Az állami (önkormányzati) fenntartású intézményekben a folyó közoktatási kiadások megoszlása oktatási és szociális célú, illetve intézményműködtetési kiadások szerint, 2001–2004 (%)	438
3.11	Az egy gyermekre, tanulóra1 jutó költségvetési kiadások az állami (önkormányzati) fenntartású intézményekben oktatási szintenként1, 1999–2004 (folyó áron Ft) és az egy tanulóra jutó kiadások növekedési üteme	438
3.12	Az MPA képzési alaprészt szakképzési hozzájárulás bevételeinek és a gazdálkodó szervezetek fejlesztési megállapodás alapján a szakképző iskolák részére átadott felhalmozási támogatása alakulása, 2001–2005 (millió Ft)	439
3.13	Az önkormányzatok közoktatási normatív alaptámogatásának alakulása szakfeladatonként, 2001–2004 (millió Ft)	439
3.14	Az önkormányzatok közoktatási célú központi költségvetési támogatása a támogatások formája szerint, 1991–2004 (folyó áron, millió Ft)	440
3.15	A nem önkormányzati, nem állami oktatás normatív állami támogatása és egyéb központi költségvetési támogatása, 2000–2004 (millió Ft)	441
3.16	Az önkormányzatok bevételeinek és a nem önkormányzati iskolafenntartóknak nyújtott összes normatív és központosított költségvetési támogatás növekedési üteme folyó és összehasonlítható áron, 2001–2004 (előző év=100%)	441
3.17	A helyi önkormányzati közoktatási célú normatív hozzájárulások és egyéb támogatások jogcímei és a kiadások alakulása a 2004. évi költségvetésben	442
3.18	A főbb központi közoktatási alap normatív támogatások összege, 1991–2005 (tanuló/év/Ft)	444
3.19	A közoktatás számára biztosított ágazati céltámogatások és kötött felhasználású normatív támogatások összege, 2000–2004 (millió Ft)	445
3.20	A költségvetés oktatási kiadásai végső forrás szerint, 2004 (folyó áron millió Ft-ban)	446
3.21	Az önkormányzatok bevételeinek összetétele, 1999–2004 (%)	446
3.22	Az oktatási kiadások aránya az önkormányzatok kiadásain belül fő kiadási típusonként, 1999–2004 (%)	446
3.23	A megyei és települési önkormányzati fenntartású középfokú iskolák és az ezekben tanuló diákok számának alakulása, 2001/02–2004/05.	447
3.24	A nappali tagozatos diákok és főállású tanárok arányának alakulása a városok és a falvak 1990 és 2004 közötti gyermeklétszám-változás szerinti negyedeiben, általános iskolák, 1990–2004.	447
3.25	Fajlagos ráfordítási mutatók az OECD-országokban, alapfokú oktatás, 2004	448
3.26	Fajlagos ráfordítási mutatók az OECD-országokban, alsó középfokú oktatás, 2004	449
3.27	Fajlagos ráfordítási mutatók az OECD országokban, felső középfokú oktatás, 2004	450

3.28	Az önkormányzati fajlagos működési oktatási kiadások a városok jövedelem szerinti negyedeiben, az országos átlag %-ában, 1993–2003	451
4.1	A legfeljebb alsó középfokú végzettséggel rendelkezők aránya a 18–24 évesek körében, 2000 és 2005 (%)	453
4.2	Az iskolázás várható időtartama és beiskolázási arányok korcsoportonként, 2004	454
4.3	Az általános iskolai első évfolyamos tanulók beiskolázási körzet szerinti összetétele településtípusonként az iskolaigazgatók válasza alapján, 2005 (%)	455
4.4	Felvételnél figyelembe vett tényezők az iskolaigazgatók szerint, 2005	455
4.5	A 6 és 8 évfolyamos gimnáziumokba járók száma és aránya a gimnáziumi képzésben (nappali tagozaton) továbbtanulókon belül, 1993/94–1999/00, valamint 2001/02–2004/05 (%)	456
4.6	A 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok 5–8. évfolyamos osztályai és tanulólétszámai, 1991/92–2004/05	457
4.7	A szakközépiskolai képzésben a 13–15. évfolyamon (nappali tagozaton) tanulók számának változása, 1995/96–2004/05 (gyógypedagógiai oktatás nélkül)	458
4.8	Gimnáziumi és szakközépiskolai képzésben nulladik évfolyamon nyelvi osztály indítása szándék és siker szerint, az iskolaigazgatók válasza alapján, 2005 (%)	458
4.9	A 8. évfolyamot nappali tagozaton eredményesen végeztek száma és a továbbtanulók aránya, 1985/86–1999/00 és 2004/05 (gyógypedagógiai oktatás nélkül)	459
4.10	A kilencedik évfolyamosok száma a gimnáziumi és szakközépiskolai képzésben (nappali tagozaton), 1960/61, 1970/71, 1980/81, valamint 1990/91–2005/06 (gyógypedagógiai oktatás nélkül)	460
4.11	A középfokon tanulók számának alakulása nappali tagozaton programonként, 1960/61, 1970/71, 1980/81, valamint 1990/91–2004/05	461
4.12	A szakképzettséget szerzett fiatalok száma a különböző programok szerint nappali tagozaton, 1960/61, 1970/71, 1980/81, valamint 1990/91 és 2005/06 között	462
4.13	Az alap- és a középfokú iskolarendszerű felnőttoktatás intézményei és tanulói 1970/71, 1980/81, valamint 1990/91 és 2004/05 között	463
4.14	Óvodások, tanulók és hallgatók száma korévenként az összes képzési szinten a nappali és a felnőttoktatásban, 2004/05	464
4.15	Óvodások, tanulók és hallgatók száma korévenként az összes képzési szinten, csak nappali tagozaton, 2004/05	466
4.16	A középfokú esti és levelező képzésben tanulók életkor szerinti megoszlása, 2001/02 és 2004/05	468
4.17	A bölcsődei nevelés alapvető adatai, 1990 és 1997–2004	468
4.18	Az óvodák alapadatai, 1990/91 és 2004/05 között	469
4.19	Az óvodai nevelés részletes adatai, 2003/04 és 2004/05	469
4.20	Az általános iskolai oktatás alapvető adatai (nappali tagozaton), 1960/61, 1970/71, 1980/81, valamint 1990/91 és 2005/06 között	470
4.21	A nappali tagozatos általános iskolai oktatás területi alapadatai, 2002/03–2004/05	471
4.22	A fajlagosok alakulása az általános iskolai oktatásban, 1960/61, 1970/71, 1980/81, valamint 1990/91 és 2004/05 között	474
4.23	Az általános iskolai oktatást (is) folytató intézmények főbb jellemzői iskolanagyság szerint, 1999/00, valamint 2001/02 és 2004/05 között	474
4.24	A) Általános iskolák, tanulók, pedagógusok száma, aránya fenntartók szerint, 2001/02	475
	B) Általános iskolák, tanulók, pedagógusok száma, aránya fenntartók szerint, 2002/03	475
	C) Általános iskolák, tanulók, pedagógusok száma, aránya fenntartók szerint, 2003/04	476
	D) Általános iskolák, tanulók, pedagógusok száma, aránya fenntartók szerint, 2004/05	476
4.25	Az általános iskolai feladatellátási helyek első évfolyamán tanulók korcsoport szerinti összetétele, nappali tagozaton, 1991/92–1999/00 és 2001/02 és 2004/05 között (gyógypedagógiai oktatás nélkül)	476
4.26	Az általános iskolai feladatellátási helyek első évfolyamán tanulók életkori megoszlása, megyénként, 2001 és 2004 (%)	477
4.27	Tanév eleji létszám az általános iskolai évfolyamokon, nappali tagozaton 1990/91–1999/00 és 2001/02–2004/05 (gyógypedagógiai oktatás nélkül)	478
4.28	Évfolyamismétlők aránya évfolyamonként az általános iskolai oktatásban, nappali tagozaton, 1990/91–1999/00 és 2001/02–2004/05(%) (gyógypedagógiai oktatás nélkül)	478
4.29	Az évfolyamismétlők aránya megyénként az összes feladatellátási helyen, 2001 és 2004 (%)	479

4.30	Az általános iskola 8. évfolyama után a középfokú intézményekbe 1., 2. és 3. helyen történő jelentkezések száma, valamint azoknak a programoknak a megoszlása, ahova végül is felvették a jelentkezőket, 2004	479
4.31	A közvélemény alakulása arról, hogy a gyermekek hány éves korukban kezdjék a középiskolát, 1995, 1999, 2002 és 2005 (%)	480
4.32	A jobb képességű tanulóknak a szerkezetváltó gimnáziumokba való továbblépésének támogatottsága a közvéleményben legmagasabb iskolai végzettség szerint, 2005	480
4.33	A lakosság véleménye arról, hogy milyen középfokú iskolában érdemes a leginkább tovább tanulni, 1999, 2002 és 2005 (%)	480
4.34	Továbbtanulási preferenciák településtípus szerint a közvéleményben, 2005	481
4.35	Továbbtanulási preferenciák a közvéleményben a legmagasabb iskolai végzettség szerint, 2005	481
4.36	Óvodások, tanulók és hallgatók létszámának megoszlása fenntartók szerint, 2004/2005 (%)	481
4.37	Az osztályok száma programonként a középfokú oktatásban, nappali tagozaton 1960/61, 1970/71, 1980/81, 1985/86–1999/00, valamint 2001/02–2004/05 (gyógypedagógiai oktatás nélkül)	482
4.38	A középfokú oktatásban tanító (főállású) pedagógusok száma programonként, nappali tagozaton (gyógypedagógiai oktatás nélkül), 1960/61, 1970/71, 1980/81, 1985/86–1999/00, valamint 2002/03 és 2004/05 között	483
4.39	Az egy osztályra és egy pedagógusra jutó tanulók száma középfokon, programonként, (az 5–8. évfolyamokon zajló gimnáziumi programmal együtt) nappali tagozaton (gyógypedagógiai oktatás nélkül), 1960/61, 1970/71, 1980/81, 1985/86–1999/00, valamint 2002/03 és	484
4.40	Szakiskolai tanműhelyi képzési helyek számának változása, 1990/91 és 2004/05 között	485
4.41	A) A nappali tagozatos tanulók megoszlása a gyakorlati képzés helyszíne és formája szerint, 2001/02	485
	B) A nappali tagozatos tanulók megoszlása a gyakorlati képzés helyszíne és formája szerint, 2004/05	486
4.42	A tanulók beiskolázásánál érvényesített szempontok a felső középfokú oktatásban az igazgatók válasza alapján az OECD-országokban, 2001 (%) (tanulólétszám-arányosan)	487
4.43	Évfolyamismétlők aránya a különböző középfokú programok adott évfolyamán tanulók százalékában, nappali tagozaton, 1999/00, valamint 2001/02 és 2004/05 között (%) (gyógypedagógiai oktatás nélkül)	488
4.44	Emelt szintű érettségi szervezésének gyakorisága a középfokú képzésben tantárgyanként az iskolaigazgatók válasza szerint, 2005 (%)	489
4.45	Azon középfokú intézmények aránya, amelyek emelt szintű érettségire felkészítőre máshonnan fogadtak diákokat vagy diákjukat küldtek, 2005 (%)	489
4.46	Az érettségizettek és felvételizők összefoglaló adatai, 1990–2004 (ezer fő)	490
4.47	A felsőfokú oktatásba és a felsőfokú szakképzésbe kerülők száma, 2005	491
4.48	Képzésenkénti indítási engedélyek száma a felsőfokú szakképzésben, 1997–2004	491
4.49	A felsőfokú oktatás főbb mutatói, 1990/91 és 1996/97–2004/05	493
4.50	A felsőoktatási intézmények hallgatói létszáma tagozatok szerint, egyetemi és főiskolai képzés, 1986/87–2004/05	493
4.51	A felsőfokú oktatási intézményekbe jelentkezők és felvettek 2003-ban és 2005-ben	494
4.52	A felsőoktatási intézmények legnépszerűbb szakai, 2003 és 2005	494
4.53	A nem dolgozó és nem tanuló 20–24 évesek aránya Magyarországon és az OECD-országokban, 2000 és 2003 (%)	495
4.54	Egyes státusok előfordulása az 1998-ban, illetve az 1999-ben felsőfokú oktatási intézményben végzett fiatalok körében, a végzést követő öt év alatt (%)	495
4.55	Jelentősebb szakmai mobilitási programok résztvevői, 2002–2004	496
4.56	A Leonardo-programban részt vevők száma, 2000–2005	497
4.57	Részvételi arányok a különböző tanulási formákban a 25–64 évesek körében az Európai Unióban, 2003 (%)	497
4.58	A nem formális tanulásban való részvétel iskolázottság és munkaerő-piaci státus szerint az Európai Unióban, 2003 (%)	498
4.59	A nem formális tanulásban való részvétel átlagos volumene iskolázottság és munkaerő-piaci státus szerint az Európai Unióban, 2003	499
4.60	Az informális tanulásban való részvétel életkor és iskolázottság szerinti volumene iskolázottság szerint az Európai Unióban, 2003	500

4.61	A normál és a gyógypedagógiai oktatásban részt vevők száma, valamint a gyógypedagógiai oktatásban részt vevők aránya megyénként és képzési programonként, nappali tagozaton, 2004/05	501
4.62	Az integrált képzésben részt vevők aránya megyénként és képzési programonként, nappali tagozaton, 2004/05	502
4.63	A kollégiumok fenntartó, működési mód és iskolatípus szerinti megoszlása, 1999, 2002 és 2005	502
4.64	Az egyházi és alapítványi oktatás aránya az intézmények, tanulók és pedagógusok számát tekintve, 2004/2005	503
4.65	Az egyházi intézmények főbb adatai 1992/93–1999/00, valamint 2001/02 és 2004/05 között	504
4.66	A középfokú képzést nyújtó feladatellátási helyek fenntartó szerinti megoszlása, 2004/05 (%)	505
4.67	Az alapítványi és egyéb fenntartású iskolák, tanulóik és a pedagógusok száma, 1992/93–1999/00, valamint 2001/02 és 2004/05 között	505
4.68	A középfokú oktatási intézmények fenntartó és településtípus szerinti megoszlása, 2004/05 (%)	506
5.1	Óratervi arányok az OECD-országokban a 9–11 éves korosztályok oktatásában, 2004 (%)	507
5.2	Óratervi arányok az OECD-országokban a 12–14 éves korosztályok oktatásában, 2004 (%)	508
5.3	A NAT 2003-hoz kiírt kerettantervi pályázaton akkreditált tantervek, 2004.	509
5.4	A kihirdetett, jóváhagyott és kiadott kerettantervek megoszlása pedagógiai szakaszok és iskolatípusok szerint, 2005	510
5.5	A kihirdetett és jóváhagyott kerettantervek használatának gyakorisága az általános iskolák 1–4. évfolyamos helyi tanterveinek készítésekor az iskolaigazgatók válaszai alapján, 2005 (%)	510
5.6	A különböző kompetenciaterületeket tesztelő intézmények száma, 2005	511
5.7	A tanulók éves kötelező óraszámainak változása és a nem kötelező tanórai foglalkozások aránya, 2005/06 (%)	511
5.8	Éves tanulói óraszámok az OECD-országokban azokban az osztályokban, ahová a 7–8, 9–11, 12–14 és a 15 éves gyerekek járnak, 2004.	512
5.9	A tanulólétszám változása az alapfokú művészetoktatásban négy művészeti ágban, 1998/99 és 2004/05	513
5.10	Az alapfokú művészetoktatásban dolgozó pedagógusok adatai képzési szerkezet szerint, 2004/05	513
5.11	A fogyatékos (a nemzetközi A kategóriába tartozó) gyerekek, tanulók megoszlása az iskolarendszerben történő elhelyezésük szerint, 2001/02 (%)	514
5.12	Az integrált nevelésben/oktatásban részesülő gyerekek száma és aránya programtípusonként, az összes SNI-, illetve a nemzetközi A kategória szerinti fogyatékos gyerekek, tanulók körében, 2001/02 és 2004/05 között	514
5.13	Az integrált nevelésben/oktatásban részesülő gyerekek, tanulók száma és aránya programtípusonként, az összes SNI-gyerek, tanuló körében, 2004/05	515
5.14	A nemzetiségi oktatásban részt vevő óvodások és tanulók számának változása pedagógiai szakaszonként és évfolyamonként, 2001/02–2004/05.	515
5.15	A nemzetiségi tankönyvek megoszlása (db) nyelvenként és tantárgyanként, 2005/06	516
5.16	A nemzetiségi pedagógusképzésben tanulók száma szakok szerint, 2004/05.	516
5.17	A felnőtt (15 évnél idősebb) magyar népesség által beszélt nyelvek, illetve az idegen nyelvet beszélők aránya a népszámlálási és az európai közvélemény-kutatási adatok tükrében, 1990, 1995, 2001 és 2005 (%)	517
5.18	A nyelvi előkészítő évfolyammal kapcsolatos vélemények megoszlása a felnőtt lakosság körében, 2005 (%)	517
5.19	Az általános iskolai idegennyelv-oktatás mutatóinak alakulása, nappali tagozaton 1992/93, 1997/98–1999/00, valamint 2001/02 és 2004/05 között	518
5.20	Az idegen nyelvet tanulók és az egy tanulóra jutó nyelvek változása a középfokú oktatásban, nappali tagozaton 1992/93, valamint 2001/02 és 2004/05 között	518
5.21	A tanulólétszám és az idegen nyelvet tanulók számának változása a szakiskolai (korábban szakmunkás) képzésben, nappali tagozaton, 1989/90 és 2004/05 között	519
5.22	Az egyes idegen nyelveket tanuló diákok számának és arányának megoszlása az általános, a közép- és a szakiskolákban, nappali tagozaton, 1992/93, 1997/98, 2001/02, 2004/05 (%)	519

5.23	Alap-, átlagos és emelt óraszámában idegen nyelvet tanuló általános iskolások száma, 2004/05	520
5.24	Alap-, átlagos és emelt óraszámában idegen nyelvet tanuló középiskolások száma nyelvenként, 2004/05	520
5.25	A CLIL idegen nyelvi és/vagy regionális/kisebbségi képzés programjainak célnyelvei az európai uniós és a tagjelölt országokban, 2005	521
5.26	Az adott nyelvet képesítés nélkül tanító pedagógusok aránya az adott nyelvet tanító összes pedagógushoz képest, az összes képzési szint átlagában, 2001/02–2004/05 (%)	522
5.27	Az adott nyelvet tanító tanárok száma és az egy pedagógusra jutó, adott nyelvet tanuló gyerekek száma összesen, az összes képzési szinten, minden tagozaton, 1992/93, 1998/99, 2001/02 és 2004/05	522
5.28	Az általános iskolai idegennyelv-tanulás hosszúságának megoszlása a különböző középfokú iskolatípusokban tanuló 9. évfolyamos diákok körében, 2003/04 (%)	522
5.29	Az idegennyelv-választás okainak megoszlása nyelvenként az általános és a középfokú iskolákban tanuló 9. évfolyamos diákok körében, 2003/04 (%)	523
5.30	A 6. és 10. évfolyamos tanulók angol és német nyelvi teszt eredményei az anya iskolai végzettsége, az iskola településtípusa és régiója szerint, 2003 (a teljesítmény %-a)	523
5.31	14–19 éves diákok aránya az államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítványt szerzők között, a középiskolás korosztály vizsgáinak nyelvenkénti megoszlása, 2002–2005	524
5.32	Számítógép- és internethasználati adatok a feladatellátási helyek típusa szerint, 2003/04–2004/05	524
5.33	Otthoni számítógép- és internet-hozzáférés korcsoportonként, 2005 (%)	525
5.34	Informatikai képesítést szerzett (ebből ECDL, illetve OKJ) tanárok összesen és ebből nők, 2001/02 és 2004/05 között	525
5.35	A HEFOP 4.1.1. Térségi integrált szakképző központok létrehozása és infrastrukturális feltételeinek javítása pályázat eredményei régiók szerint, 2005	525
5.36	ROP 2.3 Az Óvodák és alapfokú nevelési oktatási intézmények infrastrukturális fejlesztése pályázat eredménye régiók szerint, 2005.	526
5.37	Az eszköz- és felszerelési jegyzék követelményeinek teljesítéséről 2004. december 31-éig beérkezett fenntartói nyilatkozatok, valamint a halasztási kérelmek alapján hozott engedélyező határozatok és nyilatkozatok száma, 2005	526
5.38	A közoktatási tankönyvkiadásban részt vevő kiadók és könyvek száma, 1999/00– 2005/06	527
5.39	A 12 legnagyobb, tankönyvkiadással is foglalkozó kiadó részesedése a tankönyvpiacban megrendeléseik összértékének arányában (%) és a könyvcímeik (db) szerint, 2002/03 és 2004/05	527
5.40	A közoktatási tankönyvek 1999/00-es, 2003/04-es és 2006/07-es tanévre érvényes legmagasabb beszerzési ára (Ft)	528
5.41	A tankönyvlistáról megrendelt közoktatási könyvek átlagára és összértéke (Ft), 1999/00, 2002/03 és 2004/05, illetve az összes megrendelt tankönyv átlagára és összértéke (Ft), 2004/05 ..	528
5.42	A tanulói tankönyvvásárlás költségvetési támogatásának alakulása forintban és a GDP arányában, 1998–2006 között.	529
5.43	A tankönyvlistáról megrendelt könyvek megoszlása árkategóriák (Ft) szerint, 2002/03 és 2004/05	529
5.44	A tankönyvrendelések megyénkénti megoszlása, 2004/05 és az egy tanulóra jutó tankönyvek száma, 2002/03 és 2004/05	530
5.45	A közoktatási közalapítványok költségvetési támogatása, 2003–2005 (E Ft)	531
5.46	A Közoktatási Modernizációs Közalapítvány pályázatainak száma, az általuk igényelt és elnyert összeg, 2003–2005	532
5.47	A Soros Alapítvány támogatásai (millió USD) 1995–2004	532
6.1	Az iskolai problémák nagysága az iskolákban az igazgatók szerint, 2005 (öt fokú skálán)	533
6.2	A jó igazgató ismérvei az iskolaigazgatók szerint, 2005 (%)	533
6.3	Az iskolai szereplők bizonyos tevékenységeket érintő döntésekben való részvétele az iskolaigazgatók válaszai alapján, 2005 (%) (N=960)	534
6.4	Tantestületi értekezletek gyakorisága iskolatípusonként az iskolaigazgatók válaszai alapján, 2005 (N=959)	535
6.5	A pedagógusértékelés alapja az iskolaigazgatók válaszai alapján, 2005 (%)	535
6.6	A tizenévesek kikkel osztják meg problémáikat, 2001 és 2004, (öt fokú skálán)	536

6.7	A pedagógusok véleményeinek megoszlása arról, hogy a különböző tevékenységek milyen mértékben tartoznak a tanári feladatkörbe (%)	536
6.8	Gondot okozó viselkedésminták gyakorisága az iskolában iskolatípusonként az iskolaigazgatók válaszai alapján, 2005 (öt fokú skálán)	537
6.9	Tanulásszervezési módok az iskolai gyakorlatban az iskolaigazgatók válaszai alapján, 2005 (%)	537
6.10	Differenciálás, informatikai eszközök használata és iskolán kívüli alkalmak gyakorisága pedagógiai programonként az iskolaigazgatók válaszai alapján, 2005 (%)	538
6.11	Az iskolai feladatokkal kapcsolatos társadalmi igények és ezek változása, 1990 és 2005 között (százfokú skálán)	538
6.12	Az iskolai arculat kialakítása, a hagyományteremtés, illetve a hagyományápolás eszközeinek elterjedtsége pedagógiai programonként az iskolaigazgatók válaszai alapján, 2005 (%) (N=998)	539
7.1	A közoktatásban foglalkoztatott főállású pedagógusok száma oktatási szintenként, 1990/91–2005/06 (fő)	541
7.2	A pedagógusok és tanulók számának változása 1990/91 és 2005/06 között (1990/91=100%)	541
7.3	A közoktatásban foglalkoztatott szakképzett pedagógusok aránya a nemzetgazdaságban foglalkoztatottak között, 1991–2005 (%)	542
7.4	Az egy pedagógusra jutó tanulók száma az állami és a magánfenntartású iskolákban, oktatási szintenként az OECD-országokban, 2003	542
7.5	Az egy pedagógusra jutó tanulók száma Magyarországon és az OECD-országok átlagában, 2000, 2003 és 2005	543
7.6	Átlagos osztálylétszám az általános iskolai oktatásban Magyarországon és az OECD-országok átlagában, 2000 és 2003	543
7.7	Átlagos osztálylétszám az OECD-országokban oktatási szintenként, 2003	544
7.8	Az éves tanítási órák száma az egyes OECD-országokban a különböző iskolafokokon, 2003	544
7.9	A nők aránya a főállású pedagógusok között oktatási szintenként, 1999/00 és 2005/06 (%)	545
7.10	A 30 évesnél fiatalabb és a 30–39 éves szakképzett pedagógusok aránya a közoktatásban foglalkoztatott szakképzett pedagógusok között, 1992 és 2004 között (%)	545
7.11	A szakképzett pedagógusok korcsoportok szerinti megoszlása a közoktatásban, 1992 és 2004 között (%)	545
7.12	A szakképzett pedagógusok átlagos és medián életkora, 1989 és 2004 között	546
7.13	A szakképzett pedagógusok iskolai végzettség szerinti megoszlása korcsoportonként az általánosan képző és szakmai képzést nyújtó középiskolákban, 2001 és 2004 (%)	546
7.14	A közoktatásban foglalkoztatottak foglalkozási csoportok szerinti összetétele, 1992 és 2004 között (%)	548
7.15	A közoktatás egészében és az alap-, illetve középfokú oktatásban foglalkoztatottak bruttó átlagkeresete a nemzetgazdasági átlag %-ában, 1989 és 2004 között	549
7.16	Az alap- és középfokú oktatásban foglalkoztatott szakképzett pedagógusok keresete a felsőfokú végzettségű foglalkoztatottak átlagos keresetének arányában, 1989 és 2004 között (%)	549
7.17	A 15 éves gyakorlati idejű pedagógusok fizetése az 1 főre jutó GDP arányában Magyarországon és az OECD-országok átlagában oktatási szintenként, 1996, 2000 és 2003 (%)	550
7.18	Nappali tagozaton, pedagógusképzésben részt vevők száma szintenként és szakcsoportonként, 1990/91–2004/05 (ezer fő)	550
7.19	A felsőoktatásban pedagógusoklevelet szerzettek száma és aránya a nappali és az összes tagozaton, 2001–2004	551
7.20	A pedagógusképzést folytató intézményekbe az első helyen jelentkezők és az összes jelentkezők száma, 1986–2004	551
7.21	A pedagógusképzés szerkezete (2006 tavaszán)	552
7.22	Pedagógus-munkakörben alkalmazottak részvétele a pedagógusmunkát segítő képzésben, támogatott továbbképzésben a beszámolási időszakban, 2004/05	553
8.1	A matematikakészség mért teljesítmények varianciája az iskolák között és az iskolán belül, PISA-vizsgálat, 2003	555
8.2	Az egyes évfolyamok tanulóinak megoszlása az egyes teljesítményszinteken, 2004 (%)	556
8.3	A különböző matematikai teljesítményszinteket elérő 15 éves tanulók aránya a 2003. évi PISA-vizsgálatban országok szerint (%)	556
8.4	A nyolcadik évfolyamos tanulók átlagos természettudományi teljesítményei különböző országokban a PISA- és a TIMSS-vizsgálatokban, 2003 (standard pontszám)	558

8.5	Az olvasásteljesítmény iskolák közötti varianciáját magyarázó különböző tényezők hatása, PISA 2000 (%)	558
8.6	Az érettségi változások egyes elemeinek ismertsége és megítélése a magyar felnőtt lakosság körében, 2005 (%), illetve átlag ötfokú skálán)	560
8.7	Az új érettségi vizsga kötelező tárgyait eredményei osztályzatban, a korábbi évekkal összehasonlítva	560
8.8	Az iskolák megoszlása az érettségiző tanulók felvételi pontszámra átszámított eredménye alapján, emelt szintű matematika, 2005 (%)	561
8.9	Az Országos kompetenciamérésen elért eredmények különböző középszintű érettségi eredményt elért iskolák esetében programtípusonként (standard pontszám)	561
8.10	Az Országos kompetenciamérés hasznosságának megítélése az iskolaigazgatók körében, 2004	562
8.11	A Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer használata az iskolákban, 2005	562
9.1	Családi háttérindexek átlagos értékei az általános iskola 6. évfolyamán a háttérindexek szerinti kvintilisekben településtípus szerint, 2004 (%)	563
9.2	A 6. és a 10. évfolyamon tanulók átlagteljesítménye településtípusonként, 2004 (standard pontszám)	563
9.3	A 6. évfolyamosok matematikateljesítménye településtípusonként, 2004	564
9.4	Kilencedikes szakiskolások és szakközépiskolások szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége, 2002/03	564
9.5	A tanulók nemek szerinti aránya a közép- és felsőoktatás nappali tagozatán, 1960/61, 1970/71, 1980/81, valamint 1990/91 és 2004/05 között (%)	564
9.6	A nemzetiségi oktatás adatai, 2001/02–2004/05	565
9.7	Nemzetiségi, etnikai kisebbségi nevelés, oktatás az általános iskolai feladatellátási helyeken, nappali tagozaton, 1999/00 és 2004/05 között	566
9.8	Letelepedési engedélyért folyamodott bevándorlók a küldő ország szerint, 2002–2005	566
9.9	Magyarországon tanuló nem magyar állampolgárságú tanulók a feladatellátási hely típusa szerint, 2001/02 és 2004/05 között	567
9.10	Cigány és nem cigány gyerekek aránya a kisegítő osztályokban településtípusok szerint a kilencvenes években (%)	568
9.11	A roma tanulók általános iskola utáni továbbtanulásának változása az egyes programokon, 1993/94 és 2002/03 között (%)	568
9.12	A különböző roma arányú osztályok előfordulása, 2000 és 2004	568
9.13	A cigány és nem cigány gyerekek együtt történő oktatásáról alkotott vélemények, 2005 (N=923)	569
9.14	A fogyatékosok megoszlása a fogyatékoság jellege szerint, 1990 és 2001 (%)	569
9.15	A tanulók fogyatékoság szerinti nyitó adatai az általános iskolai feladatellátási helyeken, nappali tagozaton, 2001/02–2004/05	570
9.16	Diákok száma és aránya, akik után a képességbontakoztató és integrációs normatívát igényelték az általános iskola 1. és 5. évfolyamán, 2003/04 és 2004/05	570
9.17	Gyógypedagógiai oktatást folytató intézmények alapadatai, 2001/02 és 2004/05 között	571
9.18	A HEFOP 2.1 intézkedés 2004-es és 2005-ös pályázatainak adatai	571

RÖVIDÍTÉSEK JEGYZÉKE

ÁFSZ	Állami Foglalkoztatási Szolgálat
AIFSZ	Akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés
ÁMK	Általános művelődési központ
BKÁE	Budapesti Közgazdaság-tudományi és Államigazgatási Egyetem
BM	Belügyminisztérium
BSc	felsőoktatási képzési szint
BTK	Bölcsészettudományi Kar
CEEPUS	Central European Exchange Program for University Studies, Közép-Európai Felsőoktatási Csereprogram
CLIL	Content and Language Integrated Learning, tartalomalapú integrált nyelvtanítás
DIFER	Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer
DLA	Doctor of Liberal Arts, művészképzésben megfelel a PhD-nek
EBH	Egyenlő Bánásmód Hatóság
ECDL	European Computer Driving Licence, Európai számítógép-használói jogosítvány
ECTS	European Credit Transfer System, Európai Kreditátviteli Rendszer
EKKR	Európai Képesítési Keretrendszer (az EQF magyar megfelelője, lásd még ott)
ÉKP	Értékközvetítő és képességfejlesztő program
ELTE	Eötvös Loránd Tudományegyetem
EMIR	Egységes Monitoring Információs Rendszer
EPICT	European Pedagogical ICT Licence, Európai Pedagógus IKT Jogosítvány
EQF	European Qualification Framework, Európai képesítési keretrendszer
EQUAL	Az EU által indított közösségi kezdeményezés (célja: olyan új foglalkoztatáspolitikai módszerek alkalmazása, amelyek segítenek a munkaerőpiacon tapasztalható hátrányos megkülönböztetés és egyenlőtlenség leküzdésében)
ERFA	Európai Regionális Fejlesztési Alapfoglalkozási információs tanácsadó rendszer
ESZA	Európai Szociális Alap
ESZCSM	Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium
EU	European Union, Európai Unió
EUROFIT	Európai foglalkozási információs tanácsadó rendszer

EUROSTAT	Statistical Office of the European Communities, az Európai Közösség Statisztikai Hivatala
EüM	Egészségügyi Minisztérium
FEOR	Foglalkozások Egységes Osztályozási rendszere
FIDÉV	Fiatal Diplomások Életpálya-vizsgálata (BKÁE kutatócsoportja)
FIT	Foglalkoztatási és Információs Tanácsadó
FKA	Fejlesztési és képzési alaprész
FKT	Fejlesztési és Képzési Tanács
FMM	Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium
FVM	Földművelési és Vidékfejlesztési Minisztérium
GDP	Gross Domestic Product, bruttó hazai termék
GKM	Gazdasági és Közlekedési Minisztérium
GYISM	Gyermek-, Ifjúsági és Sportminisztérium
HEFOP	Humán erőforrás-fejlesztés Operatív Program
HISZ	Helyi integrációs szövetségek
IDEA	Integráció, decentralizáció, autonómia
IEA	International Association for the Education Achievement, Oktatási Teljesítményértékelés Nemzetközi Szövetsége
IH	Irányító Hatóság
IHM	Informatikai és Hírközlési Minisztérium
IKT	Információs és Kommunikációs Technológia
ILO	International Labour Organisation, Nemzetközi Munkaügyi Szervezet
IM	Igazságügyi Minisztérium
IPR	Integrált Pedagógiai Rendszer
IRM	Igazságügyi és Rendészeti Minisztérium
ISCED	International Standard Classification of Education, az oktatás nemzetközi standard osztályozási rendszere
ISO	International Organization for Standardization, Nemzetközi Szabványosítási Szervezet
ISSP	International Social Survey Program, Nemzetközi társadalomkutatási program
ISSUS	International Survey of Secondary Schools, Középfokú iskolák nemzetközi vizsgálata
KÁOKSZI	Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény
KÁOKSZI ÉK	Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény Értékelési Központ
KÉT	Közszolgálati Érdekegyeztető Tanács
KFKI	Központi Fizikai Kutatóintézet
KID-program	Fiatalok munkaerő-piaci kirekesztődésének megelőzését szolgáló programok
KIFIR	Középfiskolai Felvételi Információs Rendszer
KIR	Közoktatási Információs Rendszer
KIR-STAT	Közoktatási Információs Rendszer – Közoktatási Statisztika
KOMA	Közoktatási Modernizációs Közalapítvány
KOMT	Közalkalmazottak Országos Munkaügyi Tanácsa

KÖÉT	Közoktatási Érdekegyeztető Tanács
KSH	Központi Statisztikai Hivatal
KT	Közoktatás-politikai Tanács
Kt.	Közoktatási törvény
KTI	Közgazdaságtudományi Intézet
KüM	Külügyminisztérium
LLL	lifelong learning, egész életen át tartó tanulás
MÁK	Magyar Államkincstár
MeH	Miniszterelnöki Hivatal
MIASZÖSZ	Magyarországi Iskolaszövetségek Szövetsége
MIP	Minőségirányítási Program
MKM	Művelődési és Közoktatási Minisztérium
MÖB	Magyar Ösztöndíj Bizottság
MPA	Munkaerő-piaci Alap
MSZOE	Magyarországi Szülők Országos Egyesülete
MTA	Magyar Tudományos Akadémia
MTFRH	Magyar Terület- és Regionális Fejlesztési Hivatal
MTFT	Megyei Területfejlesztési Tanács
MüM	Munkaügyi Minisztérium
NAT	Nemzeti alaptanterv
NFH	Nemzeti Fejlesztési Hivatal
NFI	Nemzeti Felnőttképzési Intézet
NFT	Nemzeti Fejlesztési Terv
NFÜ	Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
NKFP	Nemzeti Kutatási és Fejlesztési Program
NKKA	Nemzeti Kollégiumi Közalapítvány
NPK	Nemzeti Pályainformációs Központ
NSRK	Nemzeti Stratégiai Referenciakeret
NSZI	Nemzeti Szakképzési Intézet
NUTS	Nomenclature of Territorial Units for Statistics, statisztikai célú területi egységek nómenklatúrája
NYEK	nyelvi előkészítő képzés
NYME	Nyugat-Magyarországi Egyetem
ODB	Országos Diákjogi Bizottság
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development, Gazdasági, Együttműködés és Fejlesztés Szervezete
OÉT	Országos Érdekegyeztető Tanács
OÉV	Országos Érettségi Vizsgabizottság
OFA	Országos Foglalkoztatási Közalapítvány
OFI	Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda
OFIK	Országos Felsőoktatási Információs Központ
OFKT	Országos Felnőttképzési Tanács
OGY	Országgyűlés
OKB	Országos Kisebbségi Bizottság
OKÉV	Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont
OKI	Országos Közoktatási Intézet

OKI IIK	Országos Közoktatási Intézet Iskolafejlesztési és Integrációs Központ
OKI KK	Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ
OKI PTK	Országos Közoktatási Intézet Program- és Tantervfejlesztési Központ
OKJ	Országos Képzési Jegyzék
OKM	Országos kompetenciamérés
OKNT	Országos Köznevelési Tanács
OKTK	Országos Kiemelésű Társadalomtudományi Kutatások Közalapítvány
OKTV	Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny
OM	Oktatási Minisztérium
OMAI	Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatósága
OOIH	Országos Oktatási Integrációs Hálózat
OPKM	Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum
OSZÉT	Országos Szülői Érdek-képviselői Tanács
OSZT	Országos Szakképzési Tanács
OSZTV	Országos Szakmai Tanulmányi Verseny
OTKA	Országos Tudományos Kutatási Alapprogram
ÖMIP	Önkormányzati Minőségirányítási Program
ÖTM	Önkormányzati és Területfejlesztési Minisztérium
PEB	Programme on Educational Building, Iskolaépület-program
PEA	Pályázat Előkészítő Alap
PHARE	Poland–Hungary Assistance for the Reconstruction of the Economy, Lengyelország és Magyarország támogatása a gazdaság átalakítására
PH–FKI	Professzorok Háza – Felsőoktatási Kutatóintézet
PIRLS	Programme for International Reading Literacy Survey, Program az olvasásértés nemzetközi mérésére
PISA	Programme for International Student Assessment, Program a 15 éve diákok tanulmányi teljesítményének nemzetközi mérésére
PLA	Prior Learning Assessment, előzetes tudás felmérése
PM	Pénzügyminisztérium
PTMIK	Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ
RFKB	Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottság
RFT	Regionális Fejlesztési Tanács
RKPSZ	Régió és Kistérség a Pedagógiai Szakmai Szolgáltatásban
ROP	Regionális Operatív Program
SAPARD	Special Accession Programme for Agriculture and Rural Development, Speciális Mezőgazdasági és Vidékfejlesztési Csatlakozási Program
SDT	Sulinet digitális tudásbázis
SIALS	Second International Adult Literacy Survey, Második nemzetközi felnőtt írásbeliségi mérés 16–65 évesek körében
SNI	sajátos nevelési igényű
SWOT	Strengths Weaknesses Opportunities Threats, Erősségek Gyengeségek Lehetőségek Veszélyek
SZAK	Szakértői és szakmai szolgáltató tevékenység igénybevételéhez biztosított közoktatási célú előirányzat
SZFP	Szakiskolai fejlesztési programot

SZMM	Szociális és Munkaügyi Minisztérium
SZMSZ	Szervezeti és Működési Szabályzat
SZTAKI	Számítástechnikai és Automatizálási Kutató Intézet
TÁH	Területi Államháztartási Hivatal
TÁRKI	Társadalomkutatási Intézet Rt.
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study, Harmadik nemzetközi matematikai és természettudományi mérés
TIOK	Térségi Iskola- és Óvodafejlesztő Központ
TISZK	Térségi Integrált Szakképzési Központ
TIT	Tudományos Ismeretterjesztő Társulat
TKT	Többcélú kistérségi társulás
T-STAR	Területi statisztikai adatbázisrendszer
TTE	Történelemtanárok Egylete
TTK	Természettudományi Kar
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, az ENSZ Oktatási, Tudományos és Kulturális Szervezete
WHO	World Health Organization, Egészségügyi Világszervezet

Országos Közoktatási Intézet

1051 Budapest, Dorottya u. 8.

<http://www.oki.hu/>

Felelős kiadó: az OKI főigazgatója

Kézirat lezárva: 2006. szeptember 30.

Nyomdai előkészítés és nyomdai munkálatok:

Érdi Rózsa Nyomda

Felelős vezető: Juhász László

ISSN 1219–8692