Jelentés a magyar közoktatásról
2000

Szerkesztőbizottság:
Balogh Miklós, Gyarmatiné Rácz Ágnes, Halász Gábor, Lannert Judit,
Palotás Zoltán, Schüttler Tamás, Setényi János, Sugár András,
Tóth István György, Tömöry Ákos

A kötet a következő szerzők háttértanulmányainak és elemzéseinek
felhasználásával készült:
Argejó Éva, Bak Zsófia, Balázs Éva, Balogh Miklós, Bánfalvy Csaba, Bánfi Ilona,
Bencze Péterné, Bognár Mária, Csákó Mihály, E. Vámos Ágnes, Fábri György,
Falus Iván, Gál Ferenc, Garay Jánosné, Golnhofer Erzsébet, Gönczöl Enikő,
Jakab János, Kiss Éva, Kocsis Mihály, Kósáné Ormai Vera, László Miklós,
Lengyelné Kiss Klára, Könyvesi Tibor, Limbacher László, Liskó Ilona,
Marián Béla, Mártonfi György, Mátrai Zsuzsa, Molnár Géza, M. Nádasi Mária,
Neuwirth Gábor, Palotás Zoltán, Pásztor Miklósné, Polinszky Márta,
Pőcze Gábor, Schüttler Tamás, Sugár András, Szabó Ildikó, Szabó László,
Szalay Lászlóné, Szép Zsófia, Tót Éva, Udvardi-Lakos Endre, Vámos Ágnes,
Varga Júlia, Varga Mária Beáta, Várnagy Tamás, Vass Vilmos, Vári Péter,
Vidákovich Tibor, Villányi Györgyné

Jelentés
a magyar közoktatásról
2000

Szerkesztette:
Halász Gábor és Lannert Judit

Országos Közoktatási Intézet
Budapest, 2000

Készült az Oktatási Minisztérium támogatásával az
Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központjában

Írták:
Balogh Miklós, Halász Gábor, Imre Anna, Lannert Judit, Nagy Mária,
Palotás Zoltán, Radó Péter, Szekszárdi Júlia, Vágó Irén

A szerkesztők munkatársa:
Simon Mária és Garami Erika

Olvasószerkesztő:
Majzik Katalin

Technikai munkatárs:
Alpár Katalin, Koncz Károlyné, Fogarasi Anna

Tördelőszerkesztő:
Grépály András és Matics Ágnes

Szerkesztés © Halász Gábor és Lannert Judit, 2000
© Balogh Miklós, Halász Gábor, Imre Anna, Lannert Judit, Nagy Mária,
Palotás Zoltán, Radó Péter, Szekszárdi Júlia, Vágó Irén, 2000
© Országos Közoktatási Intézet, 2000
Minden jog fenntartva
ISSN 1219-8692

Tartalom

Előszó **13**

1. Az oktatás társadalmi és gazdasági környezete (Halász Gábor – Lannert Judit) **19**

1.1. A kilencvenes évtized változásait meghatározó tényezők 19
1.1.1. Hazai kihívások 19
1.1.2. Globális kihívások 21

1.2. A szabályozási környezet változásai 23

1.3. Demográfiai folyamatok 24
1.3.1. A közoktatás demográfiai meghatározottsága 24
1.3.2. A népesség iskolázottsága 25
1.3.2.1. Az iskolázottság általános jelzőszámai 25
1.3.2.2. A felnőtt lakosság írni-olvasni tudása 27

1.4. A magyar gazdaságban lezajlott változások 1989–1999 30
1.4.1. A bruttó hazai termék (GDP) alakulása 30
1.4.1.1. A hazai GDP alakulása nemzetközi összehasonlításban . . . 31
1.4.1.2. A hazai GDP területi megoszlása 33
1.4.2. Kedvező folyamatok 33
1.4.3. Az államháztartás helyzete 34

1.5. Jövedelem és fogyasztás 35
1.5.1. A reáljövedelem alakulása 35
1.5.2. A keresetek alakulása a költségvetési szférában 36

1.6. Munkaerő-piaci folyamatok 37
1.6.1. A gazdasági aktivitás alakulása 37
1.6.2. Munkanélküliség 38

1.7. Társadalmi mutatók és folyamatok 40
1.7.1. A szegénység és jellemzői Magyarországon 40
1.7.1.1. Kik a szegények? 41
1.7.1.2. A háztartásfő alacsony iskolai végzettségének szerepe a háztartás szegénységében 43
1.7.1.3. Iskoláztatási költségek 44
1.7.2. A fiatalok egészségi állapota 44
1.7.2.1. Az iskolaorvosi szűrővizsgálatok eredményei 44
1.7.2.2. Az iskoláskorúak egészség-magatartása 46
1.7.3. Deviancia a fiatalok körében 46
1.7.3.1. Csavargás 47
1.7.3.2. Alkoholizmus, drogabúzus 47
1.7.3.3. Pedagógiai eszközök és lehetőségek az ifjúkori deviáns magatartás negatív következményeinek csökkentésében . . 48

1.8. Oktatás és közvélemény 48

2. A közoktatás irányítása (Palotás Zoltán) 53

2.1. A magyar közoktatás-irányítás általános jellemzői 53
2.1.1. Irányítási szintek, funkciók és szereplők 53
2.1.2. A különböző területek irányítása 55
2.1.3. Ellátási felelősség, intézménytulajdon és iskolafenntartás 56
2.1.4. Változások a felelősségmegosztásban 57
2.1.5. Közigazgatás és oktatásigazgatás 58

2.2. A közoktatási irányítás egyes szintjei 58
2.2.1. Központi irányítás 58
2.2.2. Területi irányítás 62
2.2.3. Helyi irányítás 65
2.2.4. Az intézményi szintű irányítás 70

2.3. A közoktatás értékelési, statisztikai és információs rendszere 72
2.3.1. Értékelési rendszer 72
2.3.2. Statisztikai és információs rendszer 74

2.4. Pedagógiai szolgáltatások 74
2.4.1. Intézményi feltételek 74
2.4.2. Szaktanácsadás 76
2.4.3. Továbbképzési és információs szolgáltatások 77
2.4.4. Pedagógiai értékelés 78
2.4.5. Egyéb szolgáltatások 78

2.5. A társadalmi partnerek bevonása 79

3. A közoktatás finanszírozása (Balogh Miklós) 83

3.1. A közoktatási kiadások alakulása 83
3.1.1. A közoktatás GDP-ből való részesedése 83
3.1.2. A kilencvenes évtized jellemző változásai és ezek magyarázata . . 86
3.1.3. A költségvetés közoktatási kiadásainak alakulása 88
3.1.4. Az egy tanulóra jutó kiadások alakulása 88

3.2. Változások a finanszírozás rendszerében 90
3.2.1. Az alapvető jellemzők 90
3.2.2. Az 1996-os törvénymódosítást követő változások 92
3.2.3. Az 1998-as kormányváltást követő változások 93

3.3. Változások a kiadások és bevételek szerkezetében 96

3.4. A finanszírozás hatékonysága 100

4. Az oktatási rendszer és a rendszerben való tanulói továbbhaladás (Imre Anna – Lannert Judit) 105

4.1. Bevezetés: képzési szint, intézmény, program 105

4.2. Az iskolaszerkezet nemzetközi kitekintésben 107

4.3. A hazai iskolaszerkezet alakulása 110
4.3.1. Az oktatási rendszer szerkezetének vertikális változásai 111
4.3.1.1. A közvélemény az iskolaszerkezetről 116
4.3.2. Az oktatási rendszer horizontális szerkezetének változásai . . . 117
4.3.3. A szakképzés szerkezetének átalakulása 123
4.3.4. Átjárhatóság és korrekciós utak 124

4.4. A közoktatás egyes szintjei 125
4.4.1. Az iskola előtti nevelés 125
4.4.2. Alapfokú oktatás 127
4.4.2.1. Intézményi jellemzők 127
4.4.2.2. A beiskolázás és a továbbhaladás jellemzői 128
4.4.2.3. Az általános iskola utáni továbbtanulás 131
4.4.2.4. Korrekciós lehetőségek 134
4.4.3. A középfokú oktatás 134
4.4.3.1. A középfokú oktatási intézmények 134
4.4.3.2. A szakképzés intézményei és tanulói 136
4.4.3.3. A tanulói továbbhaladás jellemzői középfokon 136
4.4.3.4. Korrekciós lehetőségek a középfokon 138
4.4.3.5. A kimeneti szabályozás hatása az iskolarendszerben való továbbhaladásra 139

4.4.4. A középfokról kilépőket fogadó rendszerek 140
4.4.4.1. A középfokú oktatás utáni továbbtanulás 140
4.4.4.2. A hallgatói létszám növekedése 142
4.4.4.3. Posztszekunder oktatás, felsőfokú szakképzés 145
4.4.4.4. A továbbtanulást meghatározó körülmények 146

4.5. Az oktatás és a munka közötti átmenet 149
4.5.1. Az oktatás és a munka közötti átmenet mutatói, tendenciák . . . 149
4.5.2. Az átmenet típusai 150
4.5.3. A munka és a tanulás kombinációja 153
4.5.4. Az iskolából a munkába való átmenetre vonatkozó politika . . . 154
4.5.5. Pályaorientáció, tanácsadás 155

4.6. Felnőttképzés 157

4.7. Az oktatási rendszer nem önkormányzati szektorai: egyházi és magánoktatás 161
4.7.1. Egyházi és magánóvodák 162
4.7.2. Egyházi és magániskolák 163
4.7.3. Egyházi és magán-felsőoktatás 165

4.8. Kollégiumok 166

5. Az oktatás tartalma (Vágó Irén) 169

5.1. Általános összefüggések 169
5.1.1. Az oktatás tartalmával kapcsolatos igények változása 169
5.1.2. Nemzetközi tendenciák 170

5.2. A közoktatás tartalmi szabályozása 172
5.2.1. A tartalmi szabályozás új rendszerének kialakulása 172
5.2.2. A Nemzeti alaptanterv bevezetése 173
5.2.2.1. A bevezetés szakmai támogatása 174
5.2.2.2. A bevezetés tapasztalatai 176
5.2.3. Változások a tartalmi szabályozásban az 1998-as kormányváltás után 180
5.2.4. A vizsgarendszer 184

5.3. Változások az oktatás tartalmában 186
5.3.1. Tartalmi változások az általános képzésben 188
5.3.1.1. Óvoda 188
5.3.1.2. Általános és középiskola 188
5.3.2. Tartalmi változások a szakképzésben 193
5.3.3. Tartalmi változások a közoktatás egyéb területein 197
5.3.3.1. Alapfokú művészetoktatás 197
5.3.3.2. A nemzetiségi, kisebbségi oktatás 199

5.3.3.3. Speciális oktatás . . . 203
5.3.4. A kiemelt területek fejlődése . . . 204
5.3.4.1. Az idegennyelv-oktatás . . . 204
5.3.4.2. Informatikai oktatás . . . 212
5.3.4.3. Pedagógiai alternatívák . . . 217

5.4. A tartalmi változások közvetítői . . . 222
5.4.1. Tankönyvek . . . 222
5.4.1.1. Tankönyvi jóváhagyás, tankönyvi információs rendszer . 222
5.4.1.2. Tankönyvpiac . . . 223
5.4.1.3. Finanszírozás, tankönyvárak . . . 226
5.4.2. Taneszközök . . . 228
5.4.2.1. Hagyományos taneszközök . . . 229
5.4.3. Szakmai fejlesztési programok és alapok . . . 230
5.4.3.1. A Közoktatási Modernizációs Közalapítvány . . . 230
5.4.3.2. Megyei közoktatás-fejlesztési közalapítványok . . . 233
5.4.3.3. A Soros Alapítvány Közoktatás-fejlesztési Programja . . . 234
5.4.3.4. Az Európai Unió oktatási programjai . . . 236

6. Az iskolák belső világa (Szekszárdi Júlia) . . . 239

6.1. A tanítás, a tanulás és a nevelés változásai . . . 241
6.1.1. Új tartalmak az iskolák szakmai munkájában . . . 241
6.1.2. A pedagógusok módszertani kultúrája . . . 244
6.1.3. Tanórai és tanórán kívüli nevelési feladatok . . . 246
6.1.4. Az osztályfőnöki funkció változásai . . . 249

6.2. Az iskolákon belüli viszonyok alakulása . . . 252
6.2.1. A helyi tervezés hatásai . . . 252
6.2.2. Belső értékelés és minőségbiztosítás . . . 256
6.2.3. Az iskolák és a szülők kapcsolata . . . 257

6.3. Tanulók, tanulói közösségek . . . 259
6.3.1. Az ifjúsági kultúra, az iskola és a szabadidős tevékenység megváltozása . . . 259
6.3.2. A diákok és a felnőtt világ . . . 260
6.3.3. Az iskolai osztály . . . 263
6.3.4. Diákjogok . . . 264
6.3.5. A diákok mentálhigiénéje . . . 265
6.3.6. Gyermek- és ifjúságvédelem . . . 268

7. Pedagógusok (Nagy Mária) 273

7.1. Pedagógusstátus és pedagógus szakma 273

7.2. Létszám és összetétel 275
7.2.1. A pedagóguslétszámok alakulása 275
7.2.2. A szakma összetétele és rétegződése 280
7.2.3. A nem pedagógus iskolai dolgozók 283

7.3. Foglalkoztatás, bérezés 284
7.3.1. A foglalkoztatási viszonyok változásai 284
7.3.2. Helyi foglalkoztatási politikák 286
7.3.3. A jövedelmi viszonyok alakulása 287

7.4. A tanárok pedagógiai tudása, tantestületi kultúrák 292

7.5. Felkészülés a pályára 295
7.5.1. A tanárképzés változásai 295
7.5.2. A pedagógus-továbbképzés átalakulása 297

8. Az oktatás minősége és eredményessége (Halász Gábor) 303

8.1. Mit jelent a minőség és az eredményesség? 304

8.2. Tanulmányi eredményesség a magyar közoktatásban 309
8.2.1. Az 1999-es Monitor vizsgálat eredményei 310
8.2.1.1. Olvasás-szövegértés 311
8.2.1.2. Matematika 313
8.2.1.3. Informatikai ismeretek és attitűdök 314
8.2.1.4. Természettudomány 315
8.2.1.5. Állampolgári ismeretek és attitűdök 316
8.2.2. A szegedi vizsgálatok eredményei 317

8.3. A tanulói teljesítményeket meghatározó tényezők 320

8.4. A tanulói teljesítmények nemzetközi összehasonlításban 321

8.5. Az eredményesség egyéb mutatói 324

9. Speciális igények az oktatásban (Radó Péter) 327

9.1. A fogyatékos gyermekek nevelése 327
9.1.1. A speciális oktatási igények meghatározása 327
9.1.2. A fogyatékosok oktatási rendszere 329
9.1.3. Gyógypedagógiai pedagógusképzés 331
9.1.4. Az integráció lehetőségei 332

9.2. A kisebbségekhez tartozó gyermekek oktatása 334
9.2.1. A kisebbségi oktatás intézményrendszere 334
9.2.2. A cigány tanulók oktatása 336
9.2.3. A kisebbségi oktatás tartalma 339
9.2.4. A kisebbségi programok minősége és színvonala 341

10. Egyenlőtlenségek és méltányosság a közoktatásban (Radó Péter) 343

10.1. Értelmezési problémák 343

10.2. Strukturális szelekció és az oktatás minősége 346
10.2.1. Strukturális szelekció 346
10.2.2. Az oktatás minősége 347

10.3. Az oktatási egyenlőtlenségek típusai 349
10.3.1. Szociális egyenlőtlenségek 349
10.3.2. Területi és intézmények közötti egyenlőtlenségek 353
10.3.3. Az egyéni képességekkel összefüggő egyenlőtlenségek 356
10.3.4. A kisebbségekkel kapcsolatos egyenlőtlenségek 356
10.3.5. A nemek közötti különbségek 358

10.4. Lehetséges oktatáspolitikák és azok eszközei 359
10.4.1. Minőség vagy szerkezet kérdése 359
10.4.2. Az oktatáspolitika eszközrendszere 360

Felhasznált irodalom 363

Adatbázisok 377

Függelék 379

Ábrák és táblázatok jegyzéke 545

Rövidítések jegyzéke 559

Előszó

A kilencvenes évek változásait tekintve nem túlzás állítani: közoktatásunk a kilencvenes évtizedben történelmi léptékű átalakuláson ment keresztül. Az intézmények fenntartásával kapcsolatos felelősség politikai önállósággal rendelkező helyi közösségekhez került, amelyek a szakmai tevékenység meghatározására is kiterjedő jogköröket kaptak. Egyházi és magánintézmények sokasága jött létre, alternatív pedagógiai megközelítéseket alkalmazó iskolák és szakmai műhelyek alakultak ki. A közoktatás bizonyos területein (elsősorban a középiskolai oktatásban) jelentős mennyiségi növekedés zajlott le, másutt (a szakmunkásképzés területén) nagyfokú csökkenés történt. Az intézmények jelentős hányada élte át korábbi profiljának átalakulását, sok iskola indított újabb, a korábban megszokottnál előbb kezdődő és később végződő évfolyamokat. Ezáltal megváltoztak az alap- és középfokú, illetve a közép- és felsőfokú oktatás közötti határvonalak, átalakultak a rendszeren belüli tanulói továbbhaladás korábban évtizedekig változatlan útjai, átrendeződött az iskolarendszer vertikális tagolódása.

Egyedülálló – a közép-kelet-európai régióban példátlan – mértékben átalakult az oktatás tartalmára irányuló szabályozás rendszere. Az évtized első felében megszűnt a részletes központi tantervek követésének kötelezettsége, később az oktatás alapvető tartalmi követelményeit meghatározó új országos dokumentumok keletkeztek. Az iskolák számára kötelezővé vált a pedagógiai munkájukat szabályozó saját dokumentumaik megalkotása. A helyi önállóság és a szakmai felelősség új helyzetbe hozta a tanári szakma egészét, és elkerülhetetlenül az iskolai feladatok, illetve a tanári szerepek átértelmeződésével járt. Rendkívüli átalakulás zajlott le az iskolák és a pedagógusok szakmai támogatását szolgáló intézményekben, a szakmai szolgáltatások új formái alakultak ki. Miközben a gazdasági válság nyomán az évtized közepén drámai módon romlottak a közoktatás anyagi feltételei, a kilencvenes évek végére korábban nem látott nagyságrendben jelentek meg fejlesztési források. Ugyanakkor e források elosztására is új mechanizmusok jöttek létre, lehetővé téve az ezekhez való hozzájutást a szakmai fejlesztés legkülönbözőbb műhelyei számára. Ennek nyomán a magyar közoktatásban azelőtt elképzelhetetlen mennyiségű innovációs kezdeményezés született.

A *Jelentés a magyar közoktatásról*, melyet az olvasó harmadik alkalommal vehet kézbe, ezúttal a kilencvenes évek egészéről ad áttekintést. A könyv az Oktatási Minisztérium támogatásával az Országos Közoktatási Intézetben készült – első alkalommal 1996-ban jelent meg, majd ezt követően 1998-ban.[1] A szerkesztők és a szerzők törekvése változatlanul a közoktatási rendszerben zajló jellegzetes folyamatok, fejlődési tendenciák bemutatása és elemzése. Az alapvető statisztikai adatok ismertetése ezúttal sem hiányzik, de a legfontosabb cél továbbra is az *elemzés* és az *értékelés*.

A kötetet a korábbiakhoz hasonlóan azoknak ajánljuk, akik akár egyszerű állampolgárként, akár döntéshozóként érdeklődnek a közoktatás ügye iránt. Reményünk szerint nemcsak a közoktatás helyi és központi irányítói, az oktatással foglalkozó politikusok, közigazgatási szakemberek és vezetők fogják olvasni, hanem mindazok a pedagógusok, szülők, pedagóguspályára készülő egyetemi vagy főiskolai hallgatók és érdeklődő polgárok is, akik kíváncsiak arra a tágabb oktatásügyi környezetre, amelyben az iskolák működnek.

A *Jelentés* szerkezete, megközelítésmódja és hangsúlyai általában követik a korábbiakat, néhány ponton azonban vannak eltérések. A legjelentősebb változást kétségtelenül az jelenti, hogy *az egyes fejezeteket ezúttal önálló szerzők* jegyzik. Amíg az előző két kiadásban a szerkesztők háttértanulmányok felhasználásával lényegében maguk írták meg a könyvet, most minden fejezetnek saját szerzője van. A formai és tartalmi koherencia fenntartása ennek az új szerkesztési elvnek a követésével természetesen nehezebbé vált. A kötet tartalmi tekintetben és szemléletmódját tekintve ezért a korábbiakhoz képest valamelyest kevésbé egységes, ugyanakkor az olvasó ezáltal színesebb és gazdagabb egész birtokába jut, többféle egyéni megközelítést ismerhet meg.

A másik jelentős változás az *elemzett időszak terjedelmével* függ össze. Noha a hangsúly most is az előző kiadás óta eltelt időszak folyamatainak bemutatásán van, ezúttal a politikai rendszer átalakulása óta eltelt *évtized egészéről* próbálunk meg képet adni. A bemutatott idősorok a leggyakrabban az évtized kezdetéig nyúlnak vissza, és a következtetések levonása sem korlátozódik általában az évtized két-három utolsó évére.

Az egyes fejezetek *témája* hasonló a korábbiakhoz, de vannak olyanok, amelyek most önálló, új fejezetbe kerültek (ilyen az iskolák belső világa és a közoktatáson belüli egyenlőtlenségek), továbbá változott a témák sorrendje is. A korábbiakhoz képest nagyobb figyelmet kapott a hazai folyamatoknak a nemzetközi trendekkel való összevetése. Ugyancsak nagyobb figyelmet fordítottunk a szövegben használt *fogalmak* és a *bemutatott összefüggések magyarázatára*. Ennek elsősorban az az oka, hogy a kiadványt egyre gyakrabban használják a tanárképzésben és -továbbképzésben, valamint egyéb felsőoktatási területeken. Esetenként ugyanezt a célt szolgálják a szövegben sok helyen megtalálható *keretes írások*, melyek egy-egy területtel kapcsolatban nyújtanak kiegészítő vagy háttérinformációt.

---

[1] Jelentés a magyar közoktatásról 1995. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1996.; Jelentés a magyar közoktatásról 1997. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1998.

Az egyik legnagyobb szerkesztői dilemmát ezúttal az *ismétlődő* és az *új* elemek megfelelő arányának a megtalálása okozta. Az olvasók, akik a korábbi kiadásokat bármikor leemelhetik a könyvespolcról vagy letölthetik az internetről, egyfelől azt igényelhetik, hogy a megelőző kiadásokhoz képest új információkhoz juthassanak. Másfelől azonban arra is szükségük lehet, hogy lehetőleg mindent egy könyvben találjanak meg, és ne kelljen egy-egy kérdés miatt a korábbi kiadványokat fellapozni. A két szempont között megpróbáltunk egyensúlyt tartani, azaz arra törekedtünk, hogy az olvasó lehetőleg ennek az egy kötetnek a kézbevételével is hozzájusson minden alapvető információhoz, ugyanakkor az információk minél nagyobb része legyen olyan, ami a korábbi kötetekben még nem szerepelt. Bizonyos területeken, ahol a változások mértéke kisebb volt (ilyen például az irányítási rendszer) a mai állapotok bemutatása nem sokban különbözik a két és fél évvel ezelőttiekétől. Más területeken, ahol nagymértékű és gyors változások történtek (ilyen például a tartalmi szabályozás és fejlesztés), az olvasó döntően új elemekkel találkozhat. A korábbi *Jelentés*ekben közölt adatok közül elsősorban az aktualizált idősorokat ismételjük meg, egyéb adatok esetében, ahol erre szükség van, hivatkozunk a korábbi kiadványokra.

Az első fejezet a közoktatás *gazdasági és társadalmi környezetében* bekövetkezett legfontosabb változásokat mutatja be. Azok a folyamatok kapnak itt figyelmet, amelyek jelentősebb hatást gyakorolnak a közoktatás alakulására, így a demográfiai változások, a gazdasági szektorok arányának módosulása, a gazdasági növekedés, az államháztartás helyzete, a munkanélküliség és a foglalkoztatási viszonyok alakulása, a társadalmi szerkezet és a jövedelmi viszonyok változásai, néhány kiemelt szociális és egészségügyi mutató alakulása. Az olvasó itt találkozhat a népesség iskolázottságának változásait bemutató adatokkal, továbbá azoknak a legújabb nemzetközi összehasonlító vizsgálatoknak az eredményeivel, amelyek a felnőtt lakosság olvasási képességeit mutatják be.

A második fejezet a közoktatás *irányítási viszonyait* mutatja be. Az általános jellemzők ismertetését ezúttal is az egyes irányítási szintek (országos, területi, helyi, intézményi) sajátos problémáinak elemzése követi. E fejezetben mutatjuk be a közoktatás-irányításhoz kapcsolódó egyéb rendszerek, így a *pedagógiai szolgáltatások*, a közoktatási *statisztikai és információs rendszer*, továbbá az *értékelési és minőségbiztosítási struktúrák* legfontosabb változásait.

Az irányításról szóló fejezetet ezúttal is a *finanszírozásról* szóló követi. Az olvasó itt mindenekelőtt a közoktatási kiadások alakulásáról kap információt, de megismerhetők e fejezetből a hazai oktatásfinanszírozási rendszer alapvető jellemzői, továbbá ennek az évtized második felében bekövetkezett legfontosabb változásai. E rész kiemelt figyelmet fordít a közoktatás pénzügyi hatékonyságának elemzésére.

A *Jelentés* egyik legterjedelmesebb fejezete ezúttal is a közoktatási rendszer *szerkezeti és intézményi jellemzőiről*, valamint a *rendszeren belüli továbbhaladásról* szóló. A hazai szerkezeti viszonyok megértését itt is gazdag fogalommagyarázat és nemzetközi összehasonlítás segíti. Az olvasó itt képet kap a hazai iskolaszerkezetben lezajlott és várható legfontosabb változásokról, a közoktatás egyes szektorainak és szintjeinek alapvető *intézményi jellemezőiről*, továbbá az egyes szinteken

belül vagy azok között zajló *tanulói mozgásokról*. A bemutatott szektorok között az iskola előtti nevelés, valamint az alap- és középfokú oktatás mellett megjelenik a kollégiumi ellátás, a nem állami vagy önkormányzati intézményekben folyó oktatás, valamint – a korábbiaknál nagyobb hangsúllyal – a felnőttoktatás. E fejezet különösen az alap- és középfokú oktatás, továbbá a közoktatás és a munka világa, illetve felsőoktatás közötti *átmenet* kérdéseinek szentel növekvő figyelmet.

A korábbiaknál nagyobb terjedelemben foglalkozik a *Jelentés* a *tartalmi szabályozás* és tartalmi fejlesztés kérdéseivel, amit elsősorban az indokol, hogy éppen az előző kiadás óta eltelt időszakban került sor az új iskolai szintű tartalmi szabályozó dokumentumok elfogadására, és az ezzel kapcsolatos tapasztalatok összegyűjtésére. Az olvasó a tartalmi kérdésekkel foglalkozó ötödik fejezetben is a korábbiaknál több információt kap az e területen jellemző nemzetközi tendenciákról. Az e témában 1996 és 1999 között végzett kutatásokra támaszkodva adatokban is gazdag képet ad e rész a *Nemzeti alaptanterv* és az iskolai szintű *helyi tantervek* bevezetéséről, továbbá bemutatja a *kerettantervi munkálatoknak* azokat az eredményeit, amelyek a kézirat lezárásáig születtek. Az e területről rendelkezésre álló adatok szegényessége ellenére kiemelt figyelmet szentel e fejezet a tanulás és tanítás *iskolai szintű* folyamatainak. Ezúttal is külön tárgyal olyan kiemelt témákat, mint az informatikai és az idegen nyelvi oktatás, valamint a közoktatást szolgáló fejlesztési alapok. Olyan, korábban nem tárgyalt új témák is megjelennek itt, mint a művészeti vagy a kisebbségi oktatás.

Az előző *Jelentés*ektől eltérően most önálló fejezet foglalkozik az iskolák *belső világával*. Itt olvashatunk az iskolai élet olyan kérdéseiről, mint a tanórákon kívüli nevelés, az osztályfőnöki munka, a diákok szociális ellátása, a szabadidő megszervezése, a tantestületeken belüli viszonyok, a pedagógusok és a tanulók kapcsolata, a szülői és tanulói jogok vagy az iskolák és környezetük közötti kapcsolat. Figyelmet kapnak továbbá e fejezetben az iskolákkal kapcsolatos társadalmi igények változásai, a tanulók mentálhigiénéje vagy olyan, nem tanítási jellegű iskolai feladatok, mint a gyermekvédelem.

Ezúttal is önálló fejezet foglalkozik a *pedagógusokkal*. Az elemzés előterében most a pedagógusellátottság, a -létszámok, a pedagógus-munkaerővel való gazdálkodás és a bérezés kérdései állnak, különös tekintettel a gyermeklétszám csökkenése miatt keletkező foglalkoztatási feszültségekre és a pedagógusbérek nemzetközi összehasonlításban megfigyelt nagyfokú lemaradására. Ezek mellett azonban megjelenik a pedagógustársadalom belső rétegződésének, szakmai kultúrájának, attitűdjeinek elsősorban kutatási adatokra támaszkodó elemzése is. Kiemelt figyelmet kap a pályára való felkészülés, a szakmai fejlesztés és önfejlesztés kérdése.

A *közoktatás eredményeivel* a korábbi *Jelentés*ekhez hasonlóan ugyancsak önálló fejezet foglalkozik, azonban ez a korábbiaknál jóval tágabb területet ölel fel. Nemcsak a tesztekkel mért tanulmányi eredményeket mutatja be, hanem részletesebben elemzi a minőség, az eredményesség és az értékelés fogalmaiban bekövetkezett változásokat, és bővebben foglalkozik az eredményesség olyan mutatóival, mint a felsőoktatásba való bekerülés vagy a tanulmányi versenyek. A fejezet most is beszámol a Monitor vizsgálatok legfrissebb adatairól, ezen túlmenően azonban az ún. *szegedi műhely* mérési adatait is közli.

A *speciális és kisebbségi oktatásnak* ezúttal is önálló fejezetet szentelünk. A speciális oktatásról szóló részben először olvashatók adatok egy, az OECD által végzett nemzetközi felmérésből, amelyben Magyarország is részt vett. Ezúttal nem ennek részeként, hanem önálló fejezetben foglalkozunk a *közoktatási egyenlőtlenségek és különbségek* kérdéseivel, ezzel is jelezve e téma kiemelt jelentőségét. Itt esik szó a leszakadó, hátrányos helyzetű fiatalok oktatásának a problémáiról, az e területen jelentkező hazai kezdeményezésekről.

A kötetet ezúttal is a *felhasznált irodalom*, az elemzett *adatbázisok,* a *függelék,* a *táblázat- és ábrajegyzék,* továbbá a *rövidítések jegyzéke* zárja. Ezúttal is külön fel kell hívnunk az olvasó figyelmét a *függelékre*, amelyet a kötet egyik legfontosabb részének tartunk. Ez akár a szövegtől független önálló adattárként is használható, fő feladata azonban az egyes fejezetetekben megfogalmazott megállapítások alátámasztása. A szöveg elsősorban a bemutatott tendenciákat és a fontosabb változásokat szemléltető ábrákat és grafikonokat tartalmazza, ide csak kivételesen helyeztünk el táblázatokat (a grafikonok alapját képező adatok, amennyiben maguk a szövegben szereplő ábrák ezeket nem tartalmazzák, csaknem minden esetben megtalálhatók a függelékben). Azokat az adatokat, amelyek a szövegben található megállapításokat támasztják alá, általában nem a főszövegben, hanem a függelékben helyeztük el, azaz a hivatkozás alapján az olvasónak ott kell azokat megkeresnie. A kötet alapos olvasása ezért feltételezi a főszöveg és a függelék közötti gyakori közlekedést. A függelékben csak olyan táblázatok vannak, amelyek a szöveg alátámasztásához szükségesek, így azokra a szövegben minden esetben található hivatkozás. Fontos hangsúlyozni, hogy *a függelék táblázatainak a sorrendje általában a szövegben történt hivatkozások és ábrák sorrendjét követi*: azok helyét a szövegben való *első* hivatkozás határozza meg.

Az ábrák és táblázatok forrását a legtöbb esetben a kötethez készült háttértanulmányok alkotják, a könnyebb megtalálhatóság érdekében azonban ahol lehetséges volt, az eredeti forrást tüntettük fel. Az empirikus kutatások eredményeinek bemutatásánál forrásként vagy az adatot közlő publikációt/kéziratot jelöljük meg, vagy – ha az adat közvetlen feldolgozásból származik – magát az adatbázist. Továbbra is fontos hangsúlyozni, hogy akkor, amikor egy-egy idősoros táblázatnál forrásként a közoktatási statisztikát tüntetjük fel, előfordulhat, hogy az adatok négy vagy öt különböző kiadványból vagy közvetlenül magából az adatbázisból származnak.

Ugyancsak érdemes jelezni, hogy az egyes témák elemzésénél gyakran *kereszthivatkozással* utalunk azokra az egyéb fejezetekre, ahol ugyanarról a témáról egyéb, további információt talál az olvasó. Egy-egy probléma nyomon követése így több fejezet fellapozását igényelheti (pl. a pedagógusok bérezéséről egyaránt olvashatunk a finanszírozási és a pedagógus fejezetben).

A *Jelentés* összeállítását ezúttal is döntően azok a *háttértanulmányok* tették lehetővé, amelyek szerzői neves oktatásügyi szakemberek és kutatók. Az általuk írt anyagok címe az irodalomjegyzékben olvasható. A háttértanulmányokban található adatoknak és elemzéseknek a kötet csak kisebb részét tartalmazza: ezeket teljes terjedelmükben az Országos Közoktatási Intézet folyamatosan teszi közzé a *honlapján (http://www.oki.hu/),* ami az egy-egy résztéma iránt érdeklődő

olvasó számára lehetővé teszi annak mélyebb megismerését. A korábbiakhoz hasonlóan ily módon elérhető lesz a *Jelentés* teljes szövege, illetve rövidített angol nyelvű változata is.

A szerkesztők itt mondanak köszönetet mindazoknak, akik a könyv létrehozásában közreműködtek, mindenekelőtt a fejezetek és a háttértanulmányok szerzőinek, az ezeket megalapozó kutatások szervezőinek és különösen a szerkesztésben közvetlenül részt vett belső és külső munkatársaknak. A *Jelentés* valamennyiük közös erőfeszítésének eredménye.

Fontos hangsúlyozni, hogy *a szövegben olvasható megállapítások nem fejeznek ki hivatalos álláspontot, azok nem feltétlenül tükrözik sem a megbízó, sem a kiadó álláspontját.*

Végül arra kérjük az olvasót, hogy esetleges megjegyzéseit, kritikai észrevételeit juttassa el a szerkesztőkhöz az Országos Közoktatási Intézet címére.

A szerkesztők

1. Az oktatás társadalmi és gazdasági környezete

A magyar közoktatási rendszerben a kilencvenes években lezajlott változásokat alapvetően két tényezőhöz kapcsolhatjuk: egyfelől az oktatás *külső* politikai, gazdasági és társadalmi környezetében, másfelől az oktatási rendszeren *belül zajló* átalakulásokhoz. Érdemes hangsúlyozni, hogy e tényezőknek csupán egy része tekinthető jellegzetesen *hazainak*, azaz a sajátos magyarországi viszonyokból fakadónak. Másik részük egyfelől *világjelenség*, tehát a fejlett országok mindegyikére többé vagy kevésbé jellemző, másfelől egész *régiónkat*, azaz a volt szovjet blokk országainak szinte mindegyikét jellemzi.

1.1. A kilencvenes évtized változásait meghatározó tényezők

1.1.1. Hazai kihívások

A kilencvenes években – a közép- és kelet-európai régió többi országához hasonlóan *(Radó, 1999; Nagy, 1999a)* – drámai átalakulás történt a közoktatás politikai, gazdasági és társadalmi környezetében. A *gazdaságban* évekig tartó radikális és fájdalmas alkalmazkodási folyamat zajlott le, amelyet a nemzeti jövedelem évekig tartó csökkenése, magas infláció és a munkahelyek számának tömeges megszűnése kísért. A válság különösen erősen sújtotta a közszolgáltatásokat, amelyekben reform jellegű alkalmazkodás kezdődött el. Az évtized második feléig elhúzódó, történelmi mértékkel mérhető gazdasági válság és átalakulás több szálon is közvetlenül hatott a közoktatásra: így a közkiadások kényszerű visszafogásán, a közfinanszírozást is érintő infláción, a szakképzési intézményrendszer egyik bázisát alkotó gazdasági szervezetek jelentős részének megszűnésén és a munkaerőpiaci igények radikális átalakulásán keresztül. E folyamat legfájdalmasabb szakasza a kilencvenes évek végére lezárult, hiszen a gazdaságban megteremtődtek a

fenntartható növekedés alapjai. Az 1997-ben elindult gazdasági növekedés, amely évtizedek óta először az egyensúlyi viszonyok felborulása nélkül folyik, tartósnak bizonyult, és ezt az infláció folyamatos csökkenése kíséri. Mindez nagyobb esélyt adhat a közszolgáltatások, közöttük a közoktatás anyagi feltételeinek fokozatos javítására.

A gazdasági átalakulást hasonló nagyságrendű *társadalmi* változások is kísérték, amelyek ugyancsak direkt módon hatottak a közoktatásra. A társadalom egy része tőketulajdonossá vált, és életszínvonala nagymértékben növekedett, miközben jelentős csoportok kerültek vesztes pozícióba. Nőtt a szakadék a gazdagabb és szegényebb régiók és települések között. A közoktatásra közvetlenül hatottak olyan folyamatok, mint a munkaerőpiacról kiszoruló és inaktívvá váló társadalmi csoportok létszámának hatalmas növekedése, az egyes társadalmi rétegek közötti jövedelmi és életmódbeli különbségek mélyülése, a szegények és a társadalom perifériájára szorulók számának nagyfokú emelkedése, bizonyos kisebbségi csoportok – mindenekelőtt a romák – társadalmi integrálódásának megnehezülése, továbbá az egyéni érvényesülési lehetőségek ugyancsak nagymértékű tágulása és egyúttal differenciálódása. A korábban elindult társadalmi polarizálódás, a leszakadó rétegek relatív helyzetének a romlása az évtized végén is folytatódott, a korábbiaknál is sürgetőbbé téve az ezekre válaszoló oktatásügyi lépéseket. A közoktatásra ható társadalmi változások között külön említést érdemel a tudás és a magasabb képzettség munkaerő-piaci felértékelődése, ami a magasabb jövedelmekben és különösen a nagyobb foglalkoztatási biztonságban érhető tetten. Ugyancsak figyelmet érdemel a kultúra átalakulása, a társadalmi értékképződés pluralizálódása, a deviáns magatartási formák gyakoriságának növekedése, általában a tanítás és a nevelés közvetlen társadalmi környezetének összetettebbé és nehezebben kezelhetővé válása.

A gazdasági és társadalmi változások a *politikai és a kormányzati rendszer* átalakulása nyomán bontakoztak ki, amely szintén számos ponton közvetlenül hatott a közoktatás fejlődésére. Az egypártrendszert felváltó parlamenti demokrácia stabilizálódott: három szabad választás zajlott le, melyek a kormányon és ellenzékben lévő erők viszonylagos kiegyensúlyozottságát eredményezték. Az ország tagja lett az észak-atlanti védelmi szövetségnek, és jórészt felkészült az Európai Unióhoz való csatlakozásra. A tervgazdaság helyébe a piacgazdaság lépett, amelyben meghatározó szerepe van a hazai és nemzetközi magánbefektetőknek és a világkereskedelmi kapcsolatoknak. A közoktatásra ható változások közül különösen a demokratikus jogállami struktúrák és az országra jellemző pártszerkezet kialakulása, a választott – kezdetben általában csekély politikai és közigazgatási tapasztalattal rendelkező képviselőkből álló – testületek hatalmának a szakapparátusi hatalom rovására történő növekedése, a politikai autonómiával rendelkező helyi hatalmi struktúrák létrejötte és a civil társadalom megerősödése érdemel kiemelt figyelmet. A központi és a helyi hatalom közötti felelősségmegosztás rendszerében három szabad parlamenti választást követően sem történt alapvető változtatás, ami e rendszer viszonylagos stabilitását jelzi. Ugyanakkor éppen az évtized végére vált valóban láthatóvá, hogy bizonyos közoktatási proble-

mák az évtized elején kialakult igazgatási struktúrákon belül nem kezelhetők. Közoktatási hatásai miatt a közigazgatási változások között külön említeni kell a területi igazgatási szint meggyengülését.

Végül a közoktatásra ható külső társadalmi folyamatok között kiemelt figyelmet érdemel a *demográfiai viszonyok* alakulása. Ezzel kapcsolatban egyfelől a hetvenes években született nagy létszámú korosztálynak az iskolarendszerből való kilépését kell említenünk, ami éppúgy próbára tette az intézményrendszer stabilitását, mint a rendszerbe való belépésük másfél évtizeddel korábban. Másfelől annak kell figyelmet szentelnünk, hogy a nagy létszámú korosztályok éppen olyan időszakban léptek ki a munkaerőpiacra, amikor ott a munkalehetőségek beszűkülése volt jellemző. A tartóssá vált és nagyfokú demográfiai csökkenés hatása másfél-két évtizednyi távlatban befolyásolja a közoktatás lehetséges fejlődési útjait. A kilencvenes évek végére vált nyilvánvalóvá, hogy illúzió volt azt remélni, a hetvenes években született nagy létszámú korosztály szülőképes korba lépésével újra demográfiai növekedés kezdődhet. A demográfiai csökkenés a következő évtizedben is az egyik fontos közoktatást érő kihívás marad.

1.1.2. Globális kihívások

A régiónkra jellemző, illetve a sajátos hazai kihívások és változások mellett figyelmet kell szentelnünk azoknak is, amelyekkel ma Európa és általában a fejlett világ egésze szembesül. Ezek között a legnagyobb figyelmet kétségtelenül a *gazdasági környezet* átalakulása érdemli. A gazdasági verseny és különösen a tőkemozgások könnyebbé válása nyomán a globalizálódás új formát ölt. Az országok kiszolgáltatottabbá válnak, és elsősorban azok számíthatnak versenyelőnyre, amelyek alkalmazkodóképes és jól képzett munkaerővel, továbbá fejlett közlekedési, kommunikációs és pénzügyi infrastruktúrával rendelkeznek. Ennek nyomán átalakulnak az oktatással szemben támasztott igények: egyre inkább gazdasági versenytényezővé válik, hogy egy-egy nemzeti rendszer képes-e a fiatalok tanulási, kommunikációs, kooperatív képességének és a változásokkal szembeni nyitottságának fejlesztésére. A csökkenő népesség mellett az országok különösen érdekeltté válnak abban, hogy fenntartsák a felnőtt munkaerő alkalmazkodóképességét és aktivitását *(The OECD Jobs Study, 1994; The World in 2020, 1997).*

A fejlett piacgazdaságok egyik legsúlyosabb problémája a munkanélküliség magas aránya és ezen belül is a tartósan munkanélkülivé válók nagy száma. Miután ezek a piacgazdaságot és a modern, nyitott társadalmat létében fenyegető veszélyek, leküzdésük valamennyi fejlett piacgazdaságban kiemelt figyelmet kap. A kilencvenes évek gazdasági átalakulásának egyik meghatározó tanulsága az volt, hogy kiderült: a gazdasági növekedés önmagában nem feltétlenül vezet a munkanélküliség csökkenéséhez, azaz nem elég a növekedés beindulására várni. Ehelyett új eszközöket szükséges alkalmazni, melyek között kitüntetett szerepet kapnak az oktatáspolitikai eszközök *(The OECD Jobs Study, 1994; Growth, competitiveness…, 1994).*

Mindezek a külső hatások az elmúlt évtizedben radikálisan átalakították az oktatásról való kormányzati szintű gondolkodást. A figyelem a tanulás és az iskoláztatás új formáira terelődött, magának a tanulásnak a meghatározása is átalakulóban van. E folyamatot a leggyakrabban az *élethosszig tartó tanulás* fogalmával jellemzik, amelynek megítélésével kapcsolatban a fejlett világ országai közötti szembetűnő egyetértés figyelhető meg. Az élethosszig tartó tanulás szemléletmódja az oktatáspolitika eszköztárának nagyfokú átalakulásával jár, hiszen a rendszer szabályozásának, finanszírozásának, értékelésének és fejlesztésének egészen új formáit kell kidolgozni és alkalmazni *(Lifelong Learning for All, 1996)*.

Az oktatás számára közvetlen kihívást jelentenek azok a társadalmi folyamatok, amelyekben sokan a társadalmi integrációt és kohéziót fenyegető veszélyeket látnak. A munkanélküliség mellett, amelyről már szó volt, ilyen a társadalmi polarizálódás növekedése, a leszakadó rétegekhez tartozók arányának növekedése, a társadalmak növekvő kulturális és etnikai sokfélesége, a különböző kultúrák közötti súrlódások, a média és az elektronikus kommunikáció kultúrateremtő szerepének meghatározóvá válása. A hagyományos iskolai kultúra és a társadalmi szabályozás hagyományos iskolai formái korlátozott lehetőségeket biztosítanak arra, hogy a fiatalok felkészülhessenek az iskolát körülvevő társadalomban való aktív és konstruktív létre; az oktatás nehezen tudja követni a külvilág változásait, módszereit, szakmai megközelítéseit tekintve lassan alkalmazkodik a külső változásokhoz *(Schooling for tomorrow…, 1998; Chisholm, 1999)*.

Az oktatás számára különösen nagy kihívást jelent az információs és kommunikációs technológia (IKT) és az ilyen eszközök alkalmazásának robbanásszerű fejlődése. Ez új lehetőségeket tár fel az oktatás előtt, ugyanakkor a hagyományos intézményi struktúrák számára fenyegetést is jelent. A számítógépek, a hálózati rendszerek, a hálózatokon keresztül elérhető távoli adatbázisokhoz való hozzáférési lehetőségek, a magas színvonalú didaktikai megoldásokat gyorsan terjeszteni képes multimédiás oktató eszközök alkalmazása, az ezekre épülő új oktatási formák a hagyományos iskolai oktatás egészét megkérdőjelezhetik, ha a pedagógia nem képes mindezeket integrálni, és a hozzájuk való viszonyát meghatározni *(Schooling for tomorrow, 1998; Education Policy Analysis, 1999)*. Az IKT alkalmazása ezért a fejlett országok szinte mindegyikében fontos részévé vált már az iskolai oktatásnak: az 1997/98-as tanévben az európai térség – azaz az Európai Unió tagállamai, az EFTA- és az EU-hoz társult országok – 29 oktatási rendszeréből a felső középfokú oktatásban mindössze 3-ban, az alapfokú oktatásban pedig 12-ben nem volt része a tanterveknek az informatika tanítása *(Key data…, 2000)*.

A kilencvenes évek látványos változást hoztak az oktatás nemzetköziesedése területén is. A nemzetközi kapcsolatok és kölcsönhatások minden korábbinál inkább meghatározzák a nemzeti oktatási rendszerek fejlődését, a nemzeti oktatáspolitikák alakítását és maguknak az intézményeknek a viselkedését is *(Oktatás – rejtett kincs, 1997)*. Magyarország esetében a világbanki hitelek keretében végrehajtott rendszerformáló fejlesztési programok, OECD-taggá válásunk és az e szervezet keretében végzett értékelő vizsgálatok, valamint az Európai Unió oktatási

programjaihoz való kapcsolódás jelentették ennek a folyamatnak a főbb állomásait. A jövőben e tendencia további erősödése várható: a nemzetközi hatások – úgy, ahogy ez a fejlett országok szinte mindegyikében megfigyelhető – várhatóan egyre nagyobb szerepet játszanak majd a hazai folyamatok alakításában.

1.2. A szabályozási környezet változásai

A szabályozási környezet változásai között mindenekelőtt a közoktatási *jogalkotásban* bekövetkezetteket kell említenünk. A közoktatás területén 1990 és 1999 között öt alkalommal történt törvényalkotás, illetve jelentősebb módosítás. Az 1990-es szűk körű törvénymódosítást követően 1993-ban került sor a demokrácia és a piacgazdaság viszonyainak megfelelő átfogó törvényalkotásra, amely a jelenlegi hazai közoktatási viszonyok kialakulását alapvetően meghatározta. Az 1995-ös kisebb mértékű változtatást (az ún. „kis csomagot") követően 1996-ban került sor átfogó törvénymódosításra, amely – noha az 1993-ban kialakított viszonyokat alapjaiban nem érintette – sok ponton jelentős változásokat hozott *(Jelentés…, 1998)*. 1999-ben újabb törvénymódosítás történt,[2] amely – megint csak az alapvető viszonyok változatlanul hagyása mellett – igen sok változást eredményezett. A törvényalkotást minden alkalommal intenzív alsóbb szintű jogalkotás kísérte, ezen belül a tárca szintű jogalkotás mellett fontos szerepet játszott a kormányszintű: 1990 és 1999 között több mint 150 olyan kormányrendelet-alkotás vagy -módosítás történt, amely érintette a közoktatás területét is *(Varga M., 2000)*.

A közoktatási törvény (Ktv.) mellett a közoktatási viszonyokra alapvető hatást gyakoroltak más új törvények is. Ezek lényegesen átalakították a közoktatáson belüli felelősségi viszonyokat (önkormányzati törvény 1990-ben), meghatározták a világnézeti oktatás kereteit (a lelkiismereti és vallásszabadságról szóló törvény 1990-ben), módosították a tulajdonviszonyokat (a volt egyházi tulajdon rendezéséről szóló törvény 1991-ben), átalakították a tanári szakma státusát (a közalkalmazottakról szóló törvény 1992-ben), és átformálták az oktatással kapcsolatos állampolgári és kisebbségi jogok rendszerét (a kisebbségi törvény 1993-ban). A közoktatási viszonyokat alapvetően befolyásolja az államháztartásról szóló törvény (1992), az éves költségvetési törvények, továbbá – a fejlesztési és hátránykompenzációs lehetőségek tekintetében – az önkormányzatok címzett és céltámogatását szabályozó éves törvények. Az évtized második felétől a közoktatáson belüli infrastrukturális fejlesztések lehetőségeit is megszabják azok a keretek, melyeket a területfejlesztésről szóló 1996-os törvény határozott meg. Ugyancsak az évtized második felében jelenős hatást gyakoroltak még a gyermekvédelemről (1997), a nonprofit szervezetekről (1997) és az önkormányzati társulásokról (1997) szóló törvények (a közoktatást érintő fontosabb törvények és egyéb jogszabályok listáját lásd a *Függelék 1. táblázat*ban).

---

2 1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról.

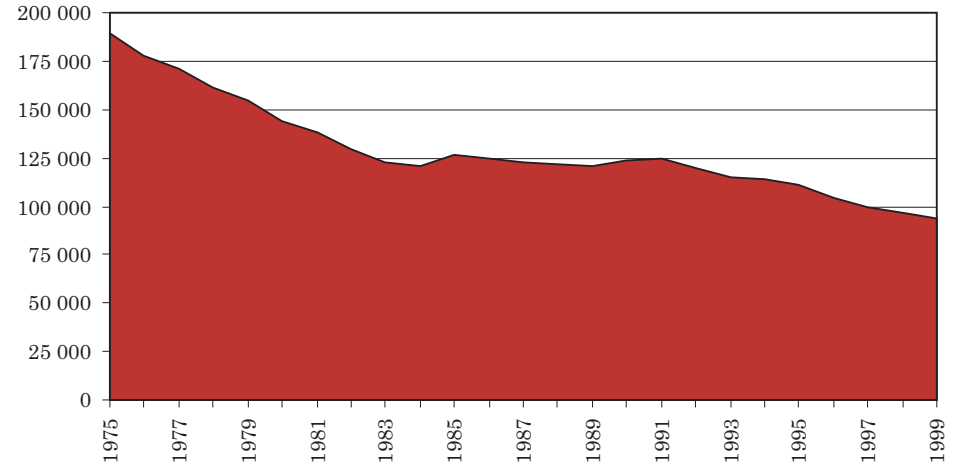
1.3. Demográfiai folyamatok

1.3.1. A közoktatás demográfiai meghatározottsága

Az oktatás helyzetét alapvetően meghatározza az egyes korosztályok száma, összetétele. Egyrészt a normatív finanszírozás rendszerében a kormány az önkormányzatok közt a tanulólétszám alapján osztja el az oktatásra szánt központi erőforrásokat. S habár az önkormányzatok és az iskolák közt már a feladatfinanszírozás az oktatásfinanszírozás alapja, az erőforrásoknak az iskolák közötti elosztása nem szakadhat el a tanulólétszámtól. Másrészt a korosztályok létszámának ingadozása, miután a kapacitások nem követik olyan gyorsan a változásokat, gyakran drámai módon hat az adott korosztály továbbtanulási esélyeire, az oktatás bizonyos hatékonysági mutatóinak az alakulására (fajlagos mutatók) vagy akár az iskolák tanulói összetételére (lásd a *tanulói továbbhaladásról szóló 4. fejezet*et).

Magyarországon az elmúlt évtizedben a korcsoportok létszáma különösen gyorsan változott. A hatvanas években még kevés gyerek született, a hetvenes években viszont megjelentek a nagy létszámú korosztályok. A demográfiai csúcs tanulói a közoktatásból már kikerültek, az elmúlt tíz évben az általános iskolákban, 1993 óta pedig már a középfokú oktatásban is egyre kisebb létszámú kohorszok vesznek részt. Az előrejelzések a kilencvenes évek közepére már a születésszám növekedését jósolták, elsősorban a hetvenes évek nagy létszámú korosztályainak szülőképes korba kerülése következtében, ez a növekedés egyelőre azonban elmaradt, sőt a születésszám tovább csökkent (lásd *1.1. ábra* és *Függelék 2. táblázat*). Míg 1990-ben 123 ezer, addig 1996-ban 104 ezer, és 1999-ben már csak 94 ezer élveszületést regisztráltak.

1.1. ábra
Az 1975 és 1999 között született korosztályok létszáma 1999. január elsején



Forrás: KSH, Magyar Statisztikai Évkönyv 1998
Megjegyzés: Az 1999-es adat előrejelzés.

A népességszám, a születési és halálozási arányszámok segítségével becslés készíthető az elkövetkezendő néhány évre az egyes korosztályok számosságáról (lásd *1.1. táblázat*). Ez alapján az mondható, hogy minden korcsoportban további csökkenés várható. Ez mind a középiskola, mind a felsőoktatás expanziója elé bizonyos korlátokat állíthat (lásd még a *tanulói továbbhaladásról szóló 4. fejezet*et).

1.1. táblázat
Az iskolai korosztályok létszáma 2000 és 2006 között (ezer fő)

Év	6–9 év	10–13 év	14–17 év
2000	478	489	497
2002	450	489	494
2004	417	478	488
2006	396	449	489

Forrás: Sugár András számításai a születési arányszámok, azok trendjei és a halálozási arányszámok alapján

1.3.2. A népesség iskolázottsága

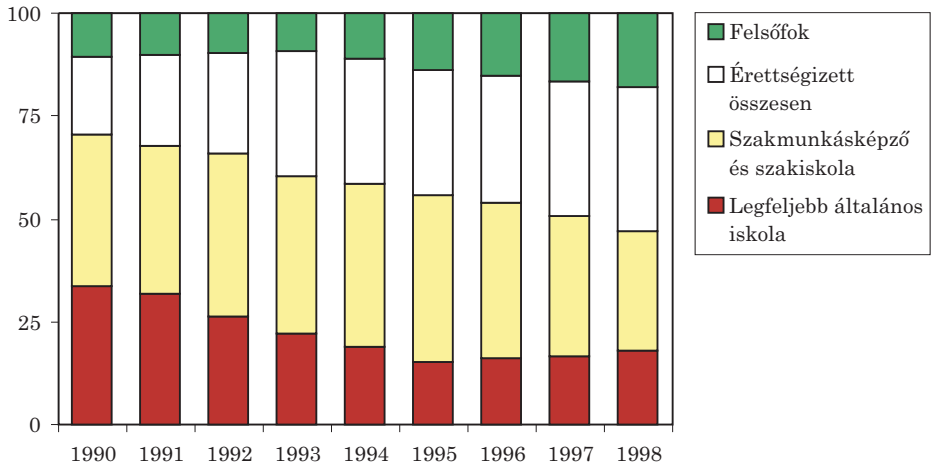
1.3.2.1. Az iskolázottság általános jelzőszámai

Az oktatás hatékonyságát jelzi a népesség iskolázottsági szintjének az emelkedése. Magyarország lakosságának iskolázottsági szintjét általában a népszámlálások során jellemzik különböző arányszámokkal, az 1996-ra közölt adatok forrása a mikrocenzus. Ezek közül a legfontosabbak a 7 éves és idősebb, a 15 éves és idősebb népesség, valamint az aktív keresők iskolai végzettség szerinti megoszlása. *Az iskolázottság szintje fokozatosan javult Magyarországon,* de a népesség tipikus csoportja (egyharmad) 1996-ban még mindig csak az általános iskola nyolc osztályát végezte el. Az aktív keresők körében még radikálisabb a változás, míg a népesség egyharmada, addig az aktív keresőknek csak mintegy egyötöde végzett nyolc általános iskolai osztályt, miközben 1990-ben még itt is egyharmad volt az arány. Ennek fő oka, hogy elsősorban az alacsonyabb iskolai képzettségűek szorultak ki a munkaerőpiacról, mentek nyugdíjba vagy váltak munkanélkülivé *(Jelentés…, 1998)*.

Az iskolázottság mértékének fontos jellemzője, hogy az újonnan munkába lépők milyen képzettségűek. Ennek összefoglaló dokumentuma az ifjúsági munkaerőforrás, vagy újabb nevén az oktatási rendszerből kilépők adatai (lásd *1.2. ábra* és *Függelék 3. táblázat*).

Az oktatási rendszert elhagyók adatait szemügyre véve több következtetés is levonható. 1990 és 1993 között egyre nagyobb létszámúak a pályakezdő korosztályok, 1993-ban mintegy 30%-kal többen jelentek meg a munkaerőpiacon, mint a nyolcvanas évek második felében. 1994-ben már csökkent a potenciálisan újonnan munkába állók száma, majd 1995 után az iskolarendszert elhagyók száma nagyjából 155 ezer fő körül ingadozott. A nagy korosztályok megjelenésére a képzés csak néhány év késéssel reagált, ennek következtében a kilencvenes évek elején megnőtt a pályakezdők között az alacsonyabb képzettségűek aránya. Míg a nyolcvanas évek második felében 25% körül alakult a 8 vagy kevesebb általános iskolai

1.2. ábra
Az oktatási rendszerből kilépők megoszlása legmagasabb iskolai végzettségük szerint, 1990–1998 (%)



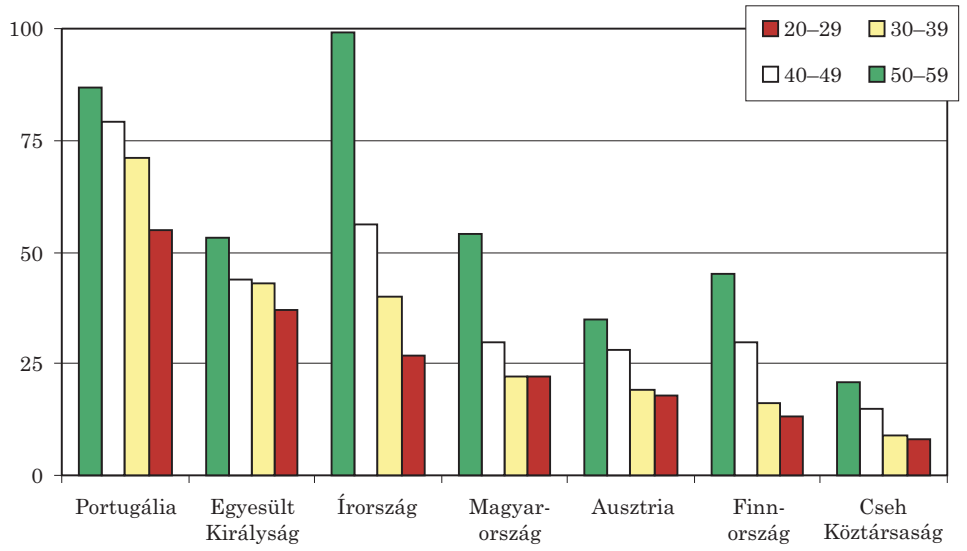
Forrás: KSH, Magyar Statisztikai Évkönyv. 1990–1998

osztályt végzett pályakezdő aránya, ez 1990-re majdnem 34%-ra nőtt. Jelentősen csökkent a szakképzettek aránya is, a mélypont 1991-ben volt, amikor a pályakezdők majdnem 40%-a szakképzettség nélkül lépett ki a munkaerőpiacra.[3] A kilencvenes években nagyjából visszaálltak a nyolcvanas évekre jellemző arányok, sőt kissé nőtt a középiskolai végzettségűek aránya. A 90-es évek közepétől pedig már a 80-as évek második feléhez képest is határozott javulás tapasztalható a felsőfokú végzettséggel vagy legalább érettségivel távozók arányát tekintve. Ennek a javulásnak azonban van egy árnyoldala. A kevesebb mint 8 osztállyal rendelkezők aránya az elmúlt években stagnált, míg a 8 osztállyal a munkaerőpiacra lépők aránya enyhén nőtt, ami azt mutatja, hogy a társadalmi polarizálódás ezen a területen is érezteti hatását *(Sugár, 1999).*

A magyar lakosság körében a legalább középfokú végzettséget szerzettek aránya az Európai Unió átlaga felett található. Míg az Európai Unióban átlagosan a 20–29 évesek 31%-a, addig Magyarországon csak a 22%-a nem szerez valamilyen középfokú végzettséget. Portugáliában és az Egyesült Királyságban a legkedvezőtlenebb a kép, hiszen minden korcsoportban viszonylag magas az alacsony végzettségűek aránya. Írországban az idősebb generáció iskolázottsága ugyan alacsonynak mondható, de igen nagyfokú javulás következett be a fiatal generációnál. Ugyanígy elmondhatjuk, hogy Finnországban és Magyarországon is gyorsan emelkedett a fiatalabb korosztályok végzettsége (lásd *1.3. ábra* és *Függelék 4. táblázat*).

[3] Ez a mutató ellentmondásos, mert egy kalap alá veszi a csak 8 általános iskolai osztályt végzetteket a csak érettségizettekkel, ezért óvatosan kezelendő.

1.3. ábra
A középfokú iskolai végzettséget nem szerzők aránya korcsoportonként néhány európai országban, 1997 (%)



Forrás: Key data…, 2000

1.3.2.2. A felnőtt lakosság írni-olvasni tudása

A nemzetközi kutatások (lásd *a keretes írás*t) tapasztalatai arra hívják fel a figyelmet, hogy az iskolai végzettség szerkezete összefügg az írni-olvasni tudás színvonalával, ez a kapcsolat azonban nem függvényszerű. Általában igaz, hogy az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező embereknek rosszabb a szövegértésük, de előfordul néhány fejlett országban (skandináv országok), hogy az alacsony iskolázottságúak olvasási és szövegértési teljesítménye is magas színvonalú. Ezért az országok közötti összehasonlításnál az iskolázottsági mutatók figyelembevétele akár félrevezető is lehet. Ennél sokkal fontosabb, hogy a felnőttek hogyan használják az iskolában megszerzett tudásukat. A munkaerőpiacon egyrészt egyre jobban eltűnnek azok a munkák, illetve foglalkozások, amelyek ellátásához alacsonyabb szintű képességek is elegendőek, másrészt az információs társadalom korában alapvetőek az információk közötti eligazodáshoz és azok feldolgozásához szükséges képességek. Ezért egyre nagyobb az érdeklődés az iránt, hogy megismerhetővé és érthetővé váljék az egyes országok felnőtt lakosságának olvasásmegértési szintje és megoszlása, valamint hogy kiderüljön, mit kell tenni ennek a szintnek az emeléséhez *(Bánfi, 2000)*.

Nemzetközi tapasztalatok azt jelzik, hogy *a jó színvonalú iskolai képzés önmagában nem biztosítja a lakosság magas szintű írni-olvasni tudását, csak akkor, ha a munkaerőpiac ezeket a képességeket elvárja.* A megszerzett magas szintű tudás is erodálódhat, amennyiben a munkavégzés és a hétköznapi élet során az egyének ezt nem használják.

A felnőtt írásbeliség vizsgálat (SIALS)

1994-ben az OECD kezdeményezésére nemzetközi vizsgálat indult a felnőtt népesség olvasási, szövegértési képességének felmérésére. Az első körben hét országban (Kanada, Németország, Hollandia, Lengyelország, Svédország, Svájc és USA) folytatták le az adatfelvételt. Egy évvel később öt ország (Ausztria, Belgium, Új-Zéland, Észak-Írország és Nagy-Britannia) csatlakozott. Magyarország 1996-ban vállalta a felmérés lebonyolítását, Chile, a Cseh Köztársaság, Dánia, Finnország, Olaszország, Norvégia és Szlovénia társaságában.

Az olvasás-szövegértés, írásbeliség (literacy) a nemzetközi vizsgálat értelmezésében *„a nyomtatott és írott információ felhasználása a mindennapi életben való részvétel, az egyéni célok elérése, a tudásszerzés és a lehetőségek körének tágítása érdekében"*. Ennek megfelelően a felmérés az olvasási, szövegértési képesség gyakorlati alkalmazását helyezte előtérbe, vagyis a tesztekben olyan feladatok szerepeltek, amelyekkel az emberek az élet különböző területein (munkahely, otthon, közösség) találkozhatnak *(Bánfi, 2000)*.

A magyar és nemzetközi eredmények is azt mutatják, hogy a teljesítmény az iskolai végzettség növekedésével növekszik, az életkor emelkedésével pedig csökken. Érdemes kiemelni, hogy ennek a két dimenziónak az együttes hatása olyan mértékben érvényesül, hogy a legmagasabb végzettséggel rendelkező idősebb emberek teljesítménye nagyjából a legalacsonyabb szinten képzett fiatalok eredményeivel egyezik meg. A felsőfokú végzettséggel rendelkező fiatalok majdnem egy szórásnyi értékkel az átlag felett teljesítenek, míg az ellenkező póluson (legalacsonyabb végzettség, legidősebbek) állók majdnem ugyanennyivel az átlag alatt (lásd *Függelék 5. táblázat*).

Nemzetközi összehasonlításban mind a prózai, mind a dokumentum és kvantitatív jellegű szövegértést tekintve Norvégia és Svédország lakossága érte el a legjobb eredményt, míg Chile, Lengyelország, Portugália és Szlovénia a legrosszabbat. A csehek egyéb szövegmegértési teljesítménye nem volt kiugró, viszont a kvantitatív feladatokat tekintve a legjobbak között vannak. A magyar lakosság is jobban (húsz országból a 15. helyen) teljesítette a kvantitatív jellegű szövegértési feladatokat, míg a prózai szöveg értésében húsz ország közt a 16. helyet foglalja el (lásd *1.2. táblázat*). A prózai szöveg megértésénél a magyar lakosságnak mintegy harmada teljesített csak a legalacsonyabb szinten, miközben a legmagasabb szintet a lakosság mindössze 2,6%-a érte el (a skandináv országoknál ez utóbbi arány 20-30% között mozog!). Érdekes módon a magyarok ezzel szemben elégedettnek tűnnek olvasástudásukkal. A legrosszabbul teljesítők közül is 72% jónak ítélte ez irányú képességeit (hasonlóan elégedettek voltak ezen a szinten a csehek, a szlovének és a lengyelek is). Valójában lehetséges, hogy erre jó okuk volt, hiszen arra a kérdésre, hogy az olvasástudásuk esetleges elégtelensége akadályozza-e őket a munkájuk során, a legrosszabbul teljesítők közt a magyarok válaszolták a legnagyobb arányban (95%), hogy ez egyáltalán nem okoz számukra problémát (a húsz ország közül ezen a szinten csak a cseheknél találunk szintén 90% feletti arányt).

1.2. táblázat
A prózai szöveg értése nemzetközi összehasonlításban a 16–65 évesek körében, 1994–1998, átlag

Ország	Svédország	Finnország	Norvégia	Hollandia	Kanada	Németország	Új-Zéland	Dánia	Ausztrália	Egyesült Államok	Belgium (flamand)	Cseh Köztársaság	Egyesült Királyság	Írország	Svájc (francia)	Svájc (olasz)	Svájc (német)	*Magyarország*	Szlovénia	Lengyelország	Portugália	Chile
Svédország		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Finnország	▼		•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Norvégia	▼	•		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Hollandia	▼	▼	▼		•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Kanada	▼	▼	▼	•		•	•	•	•	•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Németország	▼	▼	▼	▼	•		•	•	•	•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Új-Zéland	▼	▼	▼	▼	•	•		•	•	•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Dánia	▼	▼	▼	▼	•	•	•		•	•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Ausztrália	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•		•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Egyesült Államok	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•	•		•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Belgium (flamand)	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Cseh Köztársaság	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•		•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Egyesült Királyság	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	•		•	•	•	•	▲	▲	▲	▲	▲
Írország	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	•	•		•	•	•	▲	▲	▲	▲	▲
Svájc (francia)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	▼	•	•		•	•	▲	▲	▲	▲	▲
Svájc (olasz)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	▼	•	•	•		•	▲	▲	▲	▲	▲
Svájc (német)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•		▲	▲	▲	▲	▲
Magyarország	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	▲	▲	▲
Szlovénia	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		•	•	▲
Lengyelország	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•		•	▲
Portugália	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	•		•
Chile	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	

▲ Átlagteljesítmény szignifikánsan jobb az oszlopban levőnél.
• Nincs statisztikusan szignifikáns különbség.
▼ Átlagteljesítmény szignifikánsan gyengébb az oszlopban levőnél.
Forrás: Literacy in the…, 2000

A nemzetközi vizsgálat azt is kimutatta, hogy a felnőtt lakosságnak mind az informális (a hétköznapi életben és a munkahelyi tevékenység során folytatott), mind a formális tanulási tevékenysége is pozitívan hat szövegértési, olvasási készségeikre. Magyarország azonban a felnőttképzést tekintve is sereghajtó. Az egy felnőttre jutó képzési idő Lengyelországban, Magyarországon és a Cseh Köztársaságban bizonyult a legrövidebbnek, míg Dániában, Finnországban és Új-Zélandon a leghosszabbnak. Az OECD-jelentés szerint tehát az élethosszig tartó tanulás még nem elterjedt gyakorlat az előbbi országcsoportban, így hazánkban sem. Ráadásul a képzési lehetőségek Magyarországon igen egyenlőtlenül oszlanak meg nemzetközi összehasonlításban. Egy magyar munkáshoz képest egy magyar menedzser majdnem ötször akkora eséllyel vesz részt valamilyen képzésben, míg ez az esélytöbblet a többi országban csak mintegy kétszeres *(Literacy in the…, 2000)*.

1.4. A magyar gazdaságban lezajlott változások 1989–1999

A gazdaságban lezajlott folyamatok közvetlenül az államháztartás alakulásán át a közösségi finanszírozású területekre (egészségügy, tb, oktatás) jutó erőforrásokon keresztül, közvetve az adott népesség jövedelemszintjén és annak jövedelemeloszlásán át hatnak az oktatásra, a képzés iránti kereslet alakulására. A kilencvenes évek második felétől a fejlettebb közép-kelet-európai országok, köztük Magyarország is túljutott a rendszerváltással és a piacgazdasági átalakulással járó válságon. Úgy tűnik, hogy az erőteljesebb reformokat alkalmazó országok, mint Lengyelország és Magyarország, tudtak egy magasabb növekedési pályára állni. Magyarországon az 1995-ben bevezetett megszorító intézkedések (az ún. Bokros-csomag), ha keservesen is, de meghozták gyümölcsüket. 1996-tól kezdve Magyarországon nagyobb ütemben növekszik a GDP, emellett csökken az infláció üteme. Annak ellenére, hogy az 1998-as pénzügyi válság (Oroszország, Brazília) világszerte, így Magyarországon is lefékezte a GDP növekedési ütemét, a magyar gazdaság alapvető adatai az előzetes várakozásoknak megfelelően alakultak 1999 végén, 2000 elején is. Mindazonáltal a globalizáció felerősödése és az időnként világszerte végigsöprő pénzügyi válságok miatt, a kialakult egyensúly még törékenynek tekinthető.

1.4.1. A bruttó hazai termék (GDP) alakulása

A gazdaság teljesítményét legátfogóbban jellemző, nemzetközi összehasonlításra alkalmas mutató, a bruttó hazai termék (GDP) 1998-ban több mint 12%-kal volt nagyobb, mint négy évvel korábban (lásd *1.3. táblázat*).

1.3. táblázat
A GDP alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban, 1995–1998 (%)

	1995	1996	1997	1998	Növekedés négy év alatt
	Növekedés az előző évhez képest				
Európai Unió	2,4	1,7	2,6	2,9	9,8
OECD	2,2	2,8	3,0	2,2	10,6
CEFTA	5,9	4,6	2,7	1,1	15,1
Magyarország	*1,5*	*1,3*	*4,6*	*4,9*	*12,3*

Forrás: KSH

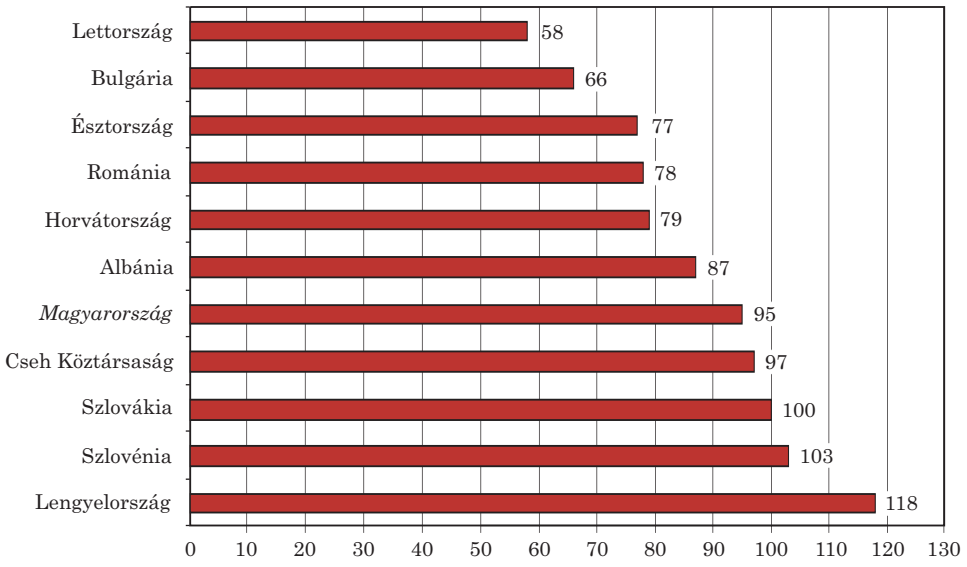
1995–1996-ban még szerény, 1,0-1,5%-os volt a növekedés, ami szorosan összefüggött a stabilizációs kormányzati program bevezetésével, amely alapvető céljául a gazdasági egyensúlyromlás megfékezését tűzte ki. A kilencvenes évek második felétől olyan dinamikus gazdasági növekedés alakult ki, amely Magyarország több évtizedre visszatekintő történetében először nem járt együtt a külső pénzügyi egyensúly romlásával. A gyorsuló növekedés mérséklődő – bár továbbra is 10%-ot meghaladó – infláció és kissé csökkenő munkanélküliség mellett

bontakozott ki. A gazdaság élénkülésével párhuzamosan a fizetési mérleg passzívuma és az adósságállomány csökkent, a külföldi tőke beáramlása folytatódott. A konjunktúrát keresleti oldalról elsősorban a dinamikusan növekvő export alapozta meg *(Balogh, 1999)*. Ezt a folyamatot akasztotta meg 1998-ban a világszerte ható pénzügyi válság (Magyarországon elsősorban az orosz válság éreztette a hatását). A megtorpanás 1999-ben a GDP növekedési ütemében (előzetes adatok szerint 4,5%) elsősorban ennek tudható be. Ugyanakkor a 2000. év első negyedévi adatok arra utalnak, hogy az export továbbra is dinamikusan bővül, és a GDP növekedési üteme az első három hónapban akár 7% körül is alakulhatott. Amennyiben a gazdasági növekedés fenntartható anélkül, hogy a külső pénzügyi egyensúly romlana – ami ugyanúgy függvénye a józan hazai gazdaságpolitikának, mint a kedvező világpiaci konjunktúrának –, úgy ez hosszabb távon mindenképpen növelheti a költségvetésnek a közösségi területekre (tb, egészségügy, oktatás) fordítható forrásait.

1.4.1.1. A hazai GDP alakulása nemzetközi összehasonlításban

A rendszerváltó országok a kilencvenes évtized első felében modern gazdaságtörténetük legsúlyosabb válságán estek át. A gazdasági teljesítmények néhány év alatt 20-40 százalékkal estek. A posztszocialista országok többségében az 1998. évi bruttó hazai termék éppen elérte vagy közelítette az egy évtizeddel korábbi színvonalat *(Antal, 1999)* (lásd *1.4. ábra*).

1.4. ábra
Az 1998. évi GDP-adatok néhány környező országban (1989 = 100%)



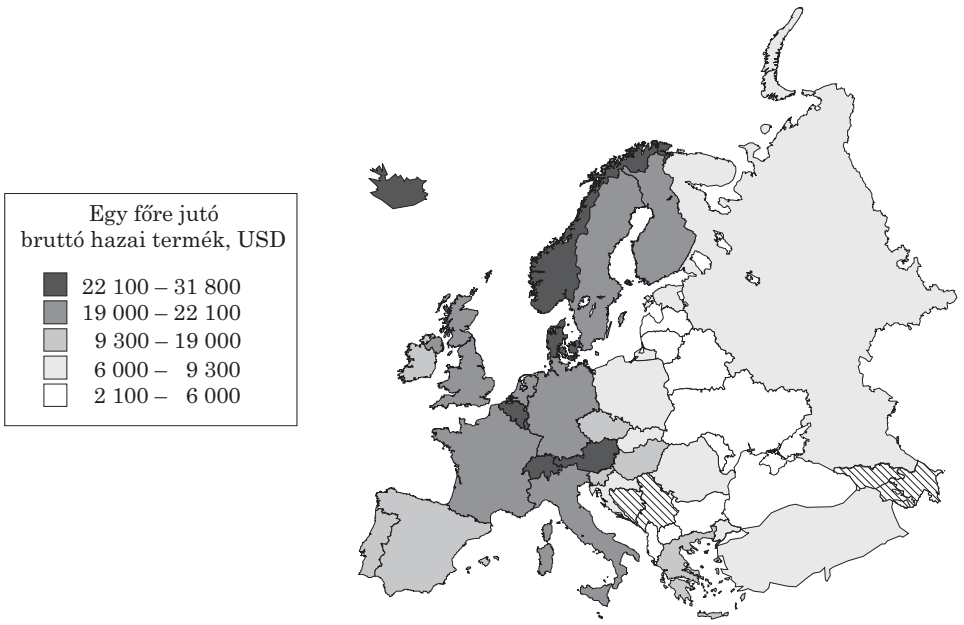
Forrás: EBRD, idézi Antal, 1999

A GDP növekedési ütemét tekintve viszont a magyar gazdaság négyéves fejlődése nemzetközi mércével mérve is jelentős. Az elért 13%-os gazdasági növekedés 2-3 százalékponttal meghaladja mind az OECD országaiban, mind az Európai Unióban elért átlagos fejlődés mértékét (lásd *1.3. táblázat*).

A magyar gazdaság relatív fejlettségi szintje az országok széles körét átfogó nemzetközi összehasonlítás eredményei alapján határozható meg.[4] Ilyen elemzés legutóbb 43 országról 1996-ban készült (lásd *1.5. ábra*).

Magyarországon 1996-ban az egy lakosra jutó GDP (amely devizaárfolyamon számolva 4433 USD) vásárlóerő-paritáson 9300 USD volt, és ez utóbbi értékkel az ország a 27. helyen áll az összehasonlításban részt vevő 43 ország rangsorában (lásd *Függelék 6. táblázat*).

1.5. ábra
Az európai országok egy főre jutó bruttó hazai terméke, 1996



Forrás: Balogh, 1999

[4] Az összehasonlításban a részt vevő országok adatait tényleges vásárlóerő-paritáson számítják át a nemzeti valutáról közös valutára, kiküszöbölve ezzel a hivatalos valutaárfolyammal történő átszámítás esetleges torzító hatásait. A valutaárfolyamoknak elsősorban külgazdasági funkciója van, a külpiacokon értékesített és beszerzett javak árarányait és a valuták iránti keresleti és kínálati viszonyokat fejezi ki. Ezzel szemben a vásárlóerő-paritás az egyes országok belső piacain érvényes árszínvonalat veti össze.

1.4.1.2. A hazai GDP területi megoszlása

A gazdasági fejlettséget tekintve, az ország egyes területei között igen nagyok a különbségek.[5] A két szélső értéket Közép-Magyarország és Észak-Magyarország képviseli. Közép-Magyarországon – abból a tényből következően, hogy Budapest ide tartozik – az egy főre jutó GDP 73%-át teszi ki az Európai Unió átlagának, ugyanakkor ez az arány az észak-magyarországi térségben csak 33% volt 1997-ben. Ez utóbbi térségen belül Nógrád megye (a 26%-os arányszámával) az utolsó helyen áll a megyék rangsorában. Jóval az országos átlag alatt van az Észak-Alföld is (34%). A Dunántúlon elhelyezkedő régiókban és a Dél-Alföldön az egy főre jutó GDP 38-51%-át teszi ki az EU-átlagnak[6] *(Balogh, 1999).*

1.4.2. Kedvező folyamatok

1995 óta folyamatosan csökken az infláció üteme (lásd *1.6. ábra* és *Függelék 7. táblázat*). Ennek legnagyobb előnye, hogy kiszámíthatóvá teszi a gazdaság működését, és mind a vállalatok, mind a költségvetés számára tervezhetővé a jövőt. Ezen felül az infláció mérséklődése megállította a reáljövedelmek csökkenését, és lecsillapította a jövedelmi átrendeződési folyamatot. Amennyiben az infláció mérséklődése mértéktartó jövedelem- és bérpolitikával társul, úgy ez mindenképpen hozzájárul mind a gazdasági, mind a társadalmi stabilitás megteremtéséhez.

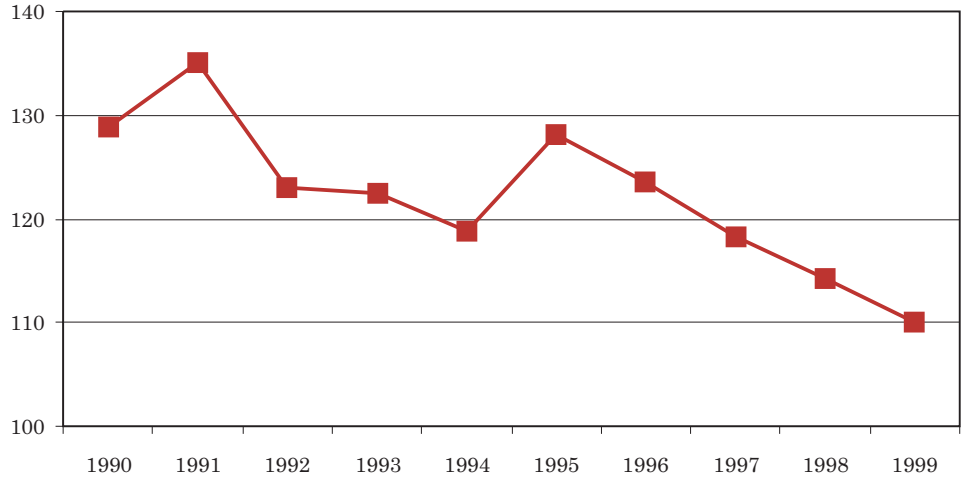
A magyar gazdaság tulajdonosi és szektoriális struktúrájában alapvető változások zajlottak le a kilencvenes évek során. A külföldi érdekeltségű cégek száma 1990 és 1998 között több mint megnégyszereződött, ezen vállalatok jegyzett tőkéje több mint tízszeresére emelkedett, és ezen belül a külföldi befektetések aránya huszonötszörösére nőtt (lásd *Függelék 8. táblázat*). 1997-ben a bruttó hozzáadott érték mintegy 45%-át állították elő a részben külföldi tulajdonban lévő vállalatok, 35%-át hazai magántulajdonban lévő vállalatok és mintegy 20%-át a közösségi szektor. A külföldi tőke elsősorban a feldolgozó- és energiaiparba, a kereskedelembe, a pénzügyi, valamint a gazdasági tevékenységet segítő szolgáltató szektorba áramlott be. A külföldi tőke beáramlása azt jelzi, hogy a magyar gazdaság állapotát és perspektíváját, illetve a magyar munkaerő minőségét egyelőre pozitívan ítélik meg külföldön. A külföldi tőke beáramlásának jelentősége nemcsak abban áll, hogy fontos motorját jelentik a hazai gazdasági fejlődésnek, az exportnak, de ezek a cégek egy olyan új munka- és szervezeti kultúrát is meghonosítanak nálunk, amely elsajátítása létfontosságú a sikeres uniós csatlakozás szempontjából. Ahhoz, hogy ez a tőke továbbra is itt maradjon, mindenképpen hosszú távon is kedvező gazdasági környezetet kell teremteni számukra, melynek része a jól képzett munkaerő. Ennek megteremtésében a magyar oktatás, szakképzés és felsőoktatás kulcsszerepet játszik.

---

[5] Itt kell megjegyeznünk, hogy az egy főre eső GDP-mutató területi bontásban torzíthat, mivel a GDP-adatok mérésénél a vállalatok székhelyét veszik figyelembe, így Budapest minden bizonnyal felülreprezentált e tekintetben.

[6] Az Európai Unióban jelenleg azok a régiók számíthatnak külön támogatásra, amelyek nem haladják meg az átlag 75%-át.

1.6. ábra
A fogyasztói árindex alakulása Magyarországon, 1990–1999 (előző év = 100%)



Forrás: KSH, Magyar Statisztikai Évkönyv. 1999–1998; 1999: KSH-honlap

1.4.3. Az államháztartás helyzete

Az adóbevételeknek a gazdaság visszaeséséből adódó csökkenése, valamint a rendkívüli mértékben megnövekedett kamatterhekre nem kellőképpen reagáló laza költségvetési politika 1994-re a GDP 8,4%-ának megfelelő, veszélyes mértékű államháztartási hiányt eredményezett. Erre a kormányzat 1995-ben az ún. Bokros-csomaggal, a fiskális politika jelentős keményítésével reagált. A stabilizációs csomag összességében meghozta a kívánt eredményt. Az államháztartás elsődleges (*kamatfizetések* és bizonyos kisebb MNB-s korrekciós tételek *nélküli*) egyenlege a korábbi hiányból 1995-ben 2,8%-os, 1996-ban pedig már 5,4%-os szufficitre váltott. Ennek köszönhetően 1995-ben sikerült még kezelhető (6,1%-os) szinten tartani, 1996-ra pedig már 3% közelére leszorítani az államháztartási hiányt. 1998-ra ugyan az államháztartás elsődleges egyenlege lecsappant 2,8%-ra, de még így is sikerült az államháztartási hiányt 4% alatt tartani 1998-ban (lásd *Függelék 9. táblázat*). Ennek ellenére a pénzügyi egyensúly ingatag lábon áll, hiszen az elsősorban egyszeri és megismételhetetlen többletbevételeken (privatizációs bevételek, mobiltelefon-tender), valamint a költségvetést is érintő nagyberuházások elhalasztásán is (4-es metró, Nemzeti Színház) alapszik. Még nagyobb gondot jelent az, hogy nem került sor a jóléti rendszerek gyökeres reformjára (társadalombiztosítás, egészségügy, továbbá az önkormányzati rendszer), és félő, hogy a pénzügyi egyensúly fenntartása felemészti az erre a célra fordítható kereteket. Amennyiben viszont sikerül tartós gazdasági növekedést generálni anélkül, hogy az egyensúly romlana, vagyis anélkül, hogy újabb restrikciós intézkedéseket kellene bevezetni, akkor ez javíthatja a költségvetés pozícióit. Az viszont, hogy a források bővülése

valóban érezhető legyen a közösségi szektoron belül, függvénye a tárcák közötti lobbiharcnak és az adott szektor strukturális megújuló képességének. A beruházások növekedése ugyanis – amely az oktatáson belül évek óta alacsony arányú (lásd a *közoktatás finanszírozásáról szóló 3. fejezet*et) – nem képzelhető el alapvető szerkezeti változások nélkül.

Az államháztartás kiadásaiban a legnagyobb tételt rendre a társadalombiztosítás kiadásai jelentik, de aránya a GDP százalékában 20%-ról 15%-ra csökkent 1991 és 1999 között. Az államháztartás oktatási célú kiadásai 1991-ben a GDP 5%-át tették ki, ez az arány 1996-ra 4%-ra csökkent, de 1999-ben már 4,7%, megközelítve az évtized eleji arányt (lásd *Függelék 10. táblázat*).

1.5. Jövedelem és fogyasztás

1.5.1. A reáljövedelem alakulása

A lakosságnak mint az oktatás fogyasztójának a jövedelmi helyzete közvetlenül hat az oktatás iránti keresletre, másrészt a jövedelemegyenlőtlenségek kiéleződése, bizonyos csoportok elszegényedése feszültségeket teremt az iskolán belül is. Ugyanakkor az iskolázottsági különbségek növekvő mértékben szabják meg a jövedelmi egyenlőtlenségeket. A lakosság jövedelme és fogyasztása a kilencvenes évek elejétől 1996-ig reálértéken számolva csökkent, ezután két évig mindkét mutató emelkedő irányzatú. A növekedési ütem 1998-ban gyorsult, a fogyasztás színvonala azonban így sem érte el a négy évvel korábbit (lásd *1.7. ábra* és *Függelék 11. táblázat*).

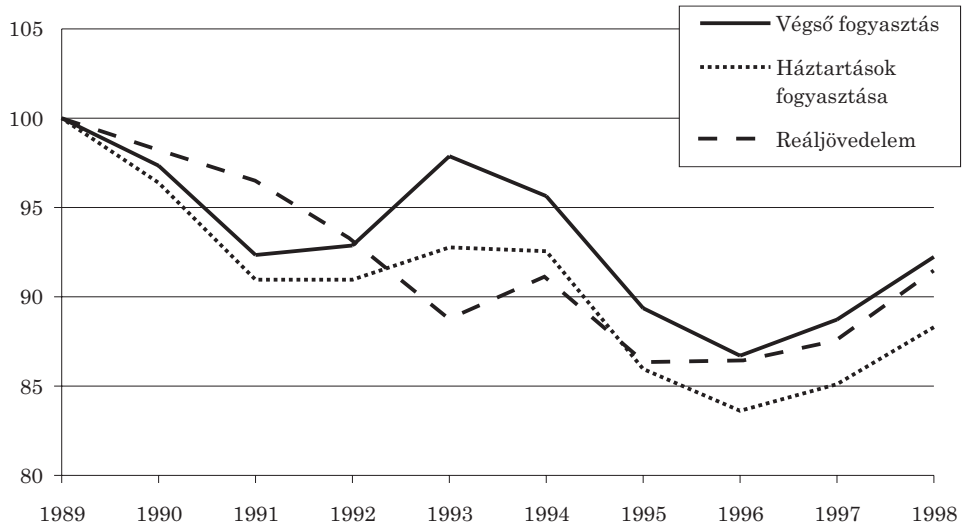
A jövedelmi különbségek vizsgálatának egyik általánosan elfogadott módja a jövedelem nagysága alapján képzett népességtizedek (decilisek) jövedelmi színvonalának összehasonlítása. Magyarországon a legalacsonyabb és a legmagasabb tizedhez tartozó háztartások közötti[7] jövedelmi különbség a kilencvenes évtized közepére gyors növekedés után mintegy 7,5-szeres lett. Ezen belül Budapest és a vidék szétválása élesebbé vált, és a mutató értéke a fővárosban tízszeresre, a községekben 5,9-szeresre emelkedett *(Balogh, 1999).* Az egyenlőtlenség 1995 után mérsékeltebb ütemben tovább nőtt. A jövedelmek átrendeződése 1995-ig reálérték-csökkenés mellett ment végbe, ami legsúlyosabban a skála alsó fokain elhelyezkedőket érintette. Ez főként a szociális juttatások értékvesztéséből adódott. A jövedelmi skála aljára egyre nagyobb eséllyel kerültek a kiszámítható, rendszeres jövedelemmel nem rendelkező sokgyermekes családok (lásd a szegénységről szóló alfejezetet).

Az összes személyes nettó jövedelemből Magyarországon az évtized közepén a legalsó népességtized 3,3%, a legfelső tized 25% erejéig részesedett. Az Európai Unió átlagában a legszerényebben és a legjobb körülmények között lévők

---

[7] A jövedelem- és a jövedelemeloszlási adatokat folyamatosan a háztartási költségvetési és időközönként a lakossági jövedelmi felvétel szolgáltatja. A háztartás-statisztikai adatok nem tartalmazzák teljeskörűen a természetbeni juttatások azon részét, amelyekről a megkérdezetteknek nincs pontos áttekintésük, például az oktatási vagy az egészségügyi szolgáltatások esetében.

1.7. ábra
A fogyasztás és a reáljövedelem alakulása, 1989–1998 (1989 = 100%)



Forrás: KSH, Magyar Statisztikai Évkönyv. 1988–1998

ennél kisebb jövedelemhányad (2,6%, illetve 24%) birtokosai. A legszegényebb tized jövedelemrészesedése az unión belül legalacsonyabb Portugáliában, Görögországban és Olaszországban (2,2-2,4%), legmagasabb Hollandiában és Dániában (4,1-4,4%) *(Balogh, 1999).*

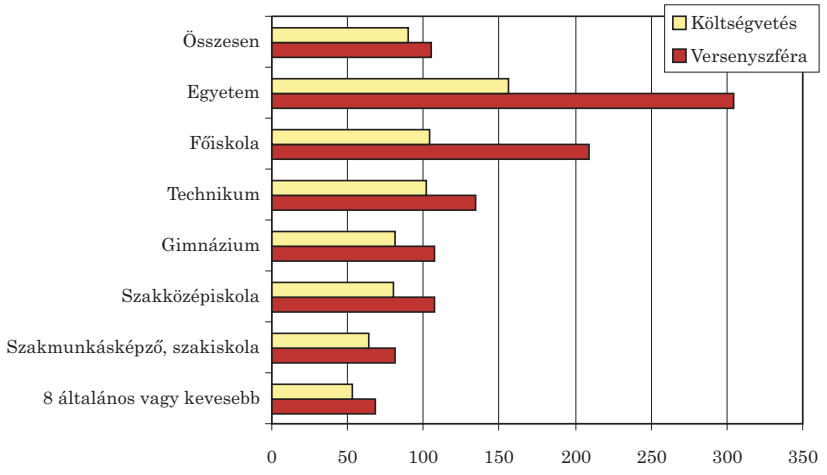
A képzettség és a gazdaságban elfoglalt hely szerepe a keresetek alakulásában erősödött. A szellemi munkakört betöltők reálkeresete kevésbé csökkent az elmúlt négy évben, mint a fizikai dolgozóké, nettó kereseti előnyük az 1994. évi 58%-ról 1998-ra 66%-ra nőtt *(Balogh, 1999).*

1.5.2. A keresetek alakulása a költségvetési szférában

A kilencvenes évek magyar oktatásának legneuralgikusabb pontja a tartósan alacsony pedagógusfizetések. Az eltérő keresetszabályozású költségvetésben és versenyszférában a keresetek átlagos színvonala jelentősen eltér egymástól. A költségvetésben 1998-ban a bérek minden képzettségi fokozatban jóval alacsonyabbak voltak, mint a vállalkozásoknál (lásd *1.8. ábra* és *Függelék 12. táblázat*).

A nyugat-európai országok többségében az oktatásban, az egészségügyi és a szociális ellátásban dolgozók keresete a nemzetgazdasági átlag feletti vagy alig kevesebb annál. Nálunk 1998-ban az oktatásban a bruttó kereseti színvonal 12%-kal, az egészségügyben 22%-kal maradt el az átlagtól. A többi közép-európai országban is hasonló a tendencia. A pénzügyi ágazatban a nyugat-európai országokban 40%-kal, Magyarországon viszont 110%-kal keresnek többet, mint az átlag *(Balogh, 1999)* (a pedagógusbérekről lásd még a *pedagógusokról szóló 7. fejezet*et).

1.8. ábra
A különböző iskolai végzettségűek keresetének relatív különbségei a versenyszférában és a költségvetésben, 1998 (a nemzetgazdaság átlaga = 100)



Forrás: KSH, A KSH jelenti, 1999/7.

1.6. Munkaerő-piaci folyamatok

1.6.1. A gazdasági aktivitás alakulása[8]

A népesség gazdasági aktivitásának alakulását a munkaerő-piaci folyamatok mellett az oktatásban végbement változások is jelentősen befolyásolták. A munkaerő-piaci kínálatot tartósan csökkenti, hogy az 1990-es években számottevően meghosszabbodott az iskolában töltött idő, és így kitolódott az iskolarendszerből való kilépés időpontja. Sok gyermek kezdi tanulmányait a rugalmas beiskolázási gyakorlat következtében 7 évesen, a korábbinál többen vesznek részt középiskolai oktatásban, megkétszereződött a felsőfokú tanulmányokat folytatók száma. A képzési idő meghosszabbodása miatt az oktatási rendszernek jelentős szerepe van abban, hogy a nagy létszámú fiatal korosztályok („Ratkó-unokák") nem a legkritikusabb évben léptek tömegesen a munkaerőpiacra *(Balogh, 1999)*.

A kilencvenes években a gazdasági átalakulás során a recesszió hatására jelentősen csökkent a munkaerő kereslete, a foglalkoztatottak száma 1987–1997 között több mint másfél millióval csökkent. A korábbi, több mint egy évtizeden keresztül meghatározó tendenciával szemben 1997–1998-ban a gazdaság teljesítőképességének megfelelő alacsony szinten ugyan, de stabilizálódni látszik a munkaerőpiac. 1998-ban a gazdaságilag aktív népesség száma mintegy 4 millió fő volt, számuk az évtized során először maradt az előző évi szinten. Ezzel párhuzamosan

[8] A foglalkoztatottsági statisztikának több forrása is van, ilyen a KSH éves és évközi intézményi munkaügy-statisztikai adatgyűjtése, lakossági munkaerő-felmérése, népszámlálási és népességstatisztikája, valamint az Országos Munkaügyi Módszertani Központ adatgyűjtése. A különféle forrásokból származó információk nem helyettesíthetők egymással.

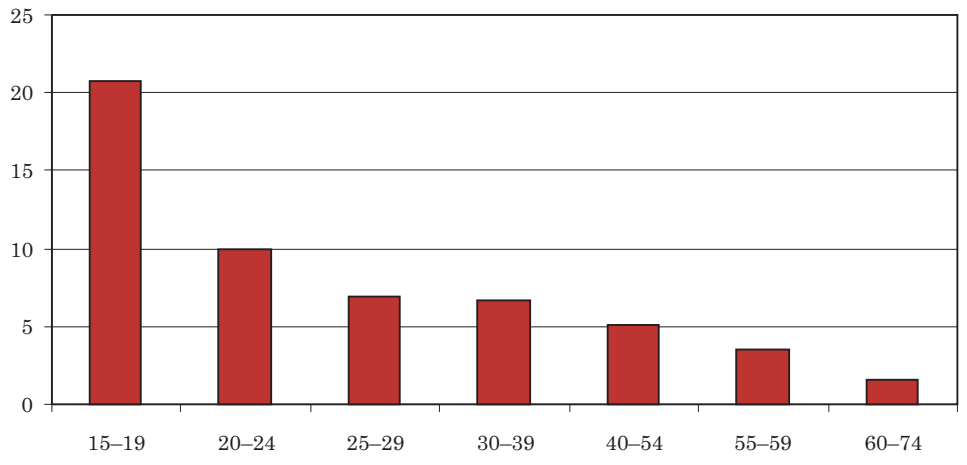
megállt a gazdaságilag nem aktív népesség létszámának növekedése is, amely az előző évekre mindvégig jellemző volt. Ennek ellenére az aktivitási ráta még mindig igen alacsonynak, az egy foglalkoztatottra jutó eltartottak száma pedig kiugróan magasnak mondható (lásd *Függelék 13. táblázat*).

1.6.2. Munkanélküliség

A kilencvenes évek elején a munkaerőpiacot a munkaerő-kereslet elégtelenségéből származó kényszerű és globális munkanélküliség jellemezte. A munkanélküliek létszámának növekedése különösen az időszak elején volt erőteljes, majd 1993-tól lassan csökkeni kezdett. A munkanélküliség mértéke 1999-ben az előző éveknél kedvezőbben alakult, éves átlagban 7% alá süllyedt, és jelentősen alatta maradt az Európai Unióban megfigyelt átlagnak (lásd *Függelék 14. táblázat*).

A munkanélküliek demográfiai jellemzői szinte alig változtak, a munkanélküliség továbbra is a fiatalokat és az alacsony iskolai végzettségűeket sújtja leginkább. A 15–24 évesek munkanélküliségi rátája viszonylag magas (lásd *1.9. ábra* és *Függelék 14. táblázat*), de még így is alacsonyabb, mint az uniós átlag.

1.9. ábra
Munkanélküliségi ráta korcsoportonként, 1999. utolsó negyedév (%)



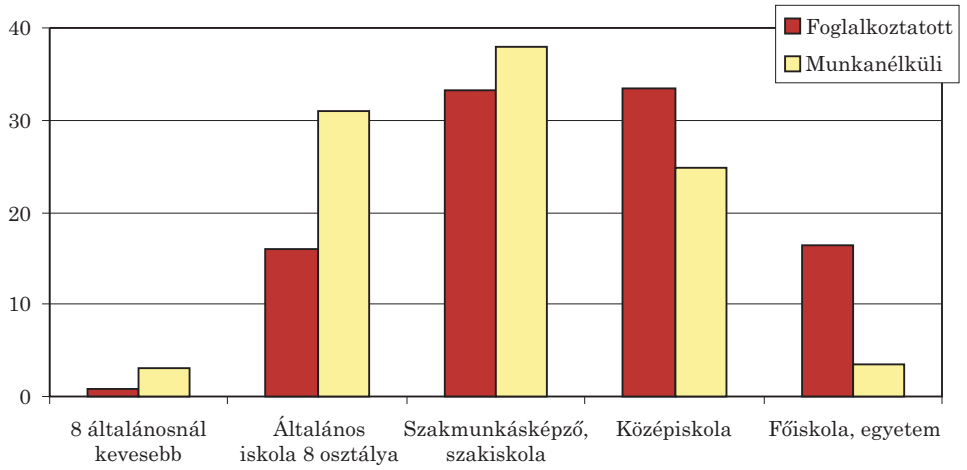
Forrás: KSH, Statisztikai Havi Közlemények, 2000. I. negyedév
Megjegyzés: Lakossági munkaerő-felmérés alapján.

Figyelmet érdemlő jelenség a huszonévesek alacsony aktivitási rátája (lásd *Függelék 14. táblázat*). Közülük is kifejezetten a fiatal nők aktivitási aránya alacsony (a 20–24 éves férfiak aktivitási rátája 1999 utolsó negyedévében 68,7% volt, a nőké 52,6%, ugyanez a mutató a 25–29 éves férfiaknál 90,4%, a nőknél pedig 58,8% volt). A fiatalok alacsony aktivitási aránya mögött természetesen pozitív tendenciákat is felfedezhetünk. A felsőoktatás expanziója, az iskolából a munkába való átmenet meghosszabbodása áll részben e jelenség mögött. A nők körében a gyermekek születése és a velük való otthoni foglalkozás is csökkenti az aktivitás arányát.

Mindazonáltal ez azt is jelzi, hogy a munkaerőpiac rugalmatlan (igen alacsony a részmunkaidős foglalkozások aránya), ezért igen kevesen tehetik meg azt, hogy egyszerre dolgozzanak, és gyereket is neveljenek, illetve tanuljanak. A munkaerőpiacon kívül töltött huzamosabb idő miatt a huszonévesek munkaerőpiacra való visszakerülése megnehezedik, ezért ez a korcsoport a felnőttképzés egyik fontos célcsoportjává válhat.

A munkanélkülivé válás esélye annál kisebb, minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik valaki. 1999 utolsó negyedévében az alacsony iskolai végzettségűek és a teljesen szakképzetlenek aránya a munkakeresők közt 33,9%, miközben a foglalkoztatottak körében csak 16,8% volt (lásd *1.10. ábra* és *Függelék 15. táblázat*).

1.10. ábra
A munkanélküliek és a foglalkoztatottak megoszlása legmagasabb iskolai végzettségük szerint, 1999. utolsó negyedév (%)



Forrás: KSH, Statisztikai Havi Közlemények, 2000. I. negyedév

Társadalmilag különösen veszélyes a fiatalokat érintő tartós – egy évig vagy annál tovább tartó – munkanélküliség (1998-ban a fiatal, 15–29 éves korúak tették ki a tartósan munkanélküliek 35%-át). Az iskolából kikerülő fiataloknak jelentős része az új, illetve a számukra felszabaduló munkahelyek hiányában nem jut munkához, vagy viszonylag rövid aktív időszak után munkanélkülivé válik, gyakorlatilag nem sikerül beilleszkednie a munka világába. Az aktív munkaerőpiaci eszközök (amelyeknek része a képzés, átképzés, továbbképzés) igénybevétele jelent némi segítséget számukra, évről évre növekszik azok száma, akik élnek ezekkel a lehetőségekkel. Egyfajta regionális esélykülönbség itt is jellemző, a

tanulás, a szakképzésben való részvétel elsősorban a városiak, a nagyobb településeken élők számára áll nyitva, míg a községben élő társaiknak kevesebb az esélyük erre *(Balogh, 1999)*.

1.7. Társadalmi mutatók és folyamatok

A kilencvenes évtizedben nagy átrendeződések zajlottak le a magyar társadalomban, amely folyamatnak voltak mind nyertesei, mind vesztesei. A társadalmat leginkább strukturáló tényezővé az iskolai végzettség és a munkaerő-piaci pozíció vált. Rendkívüli mértékben felerősödött az iskola, illetve egyáltalán a képzés szerepe. Felértékelődtek a jelen és a jövő információs társadalmában elengedhetetlen készségek és képességek. Az informatika térhódítása és annak a fiatalok mindennapi életmódjába való beépülése, valamint az iskolai terhek növekedése is részben oka viszont annak, hogy a fiatalok körében a kilencvenes években megugrott a mozgásszervi betegségek aránya.

A kilencvenes évek második felében beinduló gazdasági növekedés mellett is tovább erősödött a társadalom kettészakadása, komoly kihívást jelentve az iskoláknak, ahol a nevelési funkció mellett a szociális funkció így gyakran egyre nagyobb szerepet kap (lásd az *iskolák belső világáról szóló 6. fejezet*et). Az elmúlt években a családtámogatások leépítése következtében jelentősen nőtt a szegénység a gyerekek körében. Ezt a folyamatot erősítette, hogy a családi pótlék reálértéke csökkent, a gyerekek után járó adókedvezmények viszont éppen a legalacsonyabb jövedelmű csoportokat nem érintették *(Monitor, 1999)*. A kilencvenes években a veszélyeztetettség legfőbb okává a szegénység vált, ami viszont a gyerekek körében gyakran csavargáshoz, majd rossz esetben idővel a deviáns viselkedés kialakulásához is vezethet.

1.7.1. A szegénység és jellemzői Magyarországon

A szegénység fogalmát, amelyet sokan és sokféleképpen használnak, erősen befolyásolja az adott kor és a társadalmi, gazdasági helyzet. Az Európa Tanács 1984. november 19-ei döntése értelmében „szegénynek kell tekinteni egy személyt, egy családot, illetve egy embercsoportot abban az esetben, ha a rendelkezésükre álló erőforrások (anyagi, kulturális és társadalmi) oly mértékben korlátozottak, hogy kizárják őket a minimálisan megkövetelhető életformából abban az országban, amelyikben élnek". A definícióból következően a szegénység nem egyszerűen és nem szükségképpen anyagi természetű, és nemcsak egyéni, illetve családi alapon lehet valaki szegény, hanem csoport-hovatartozás alapján is (lásd még a *keretes írás*t). A „minimálisan megkövetelhető életforma" kifejezésből következően a szegénység relatív fogalom, nagyon szorosan összefügg az adott ország társadalmi-gazdasági fejlettségével, a kialakult egyenlőtlenségek mértékével.

A szegénység mérése

A szegénység mérőszámának megválasztása közvetlenül vagy közvetett módon a jövedelemhez kapcsolódik, még akkor is, ha a jövedelmi helyzet megismerésének adatfelvételi technikája igen nehéz. A szegénységi küszöb meghatározásához használhatnak objektív és szubjektív információkat is. Az objektív szegénységi küszöb két fő típusa az abszolút és a relatív. Az abszolút szegénységi küszöböt általában egy „objektíve szükséges, társadalmilag megkövetelt" javakat tartalmazó fogyasztói kosárral alakítják ki, ezen a módszeren alapulnak a létminimum-számítások. A relatív szegénységi küszöb meghatározása esetén a szegénységet egyenlőtlenségi kérdésnek tekintik, és magát a küszöböt általában a medián- vagy az átlagjövedelem bizonyos hányadával határozzák meg *(KSH, A szegények jellemzői…, 1999).*

1.7.1.1. Kik a szegények?

A KSH 1995-ös jövedelemfelmérése[9] alapján 1995-ben az öregségi nyugdíjminimum alatt élt a háztartások 8,7%-a, illetve a személyek 12,1%-a, 1 229 398 ember *(KSH, A szegények jellemzői…, 1999)*.

A háztartások tagjainak több mint egyharmada aktív kereső a mai Magyarországon. A különböző szegénységi küszöbök alatt élőket tekintve, minél alacsonyabb a mérce, annál kisebb arányban találunk a háztartásban aktív keresőket. *Az alsó tizedbe tartozó háztartásokban az aktív keresők aránya megközelítően fele az országos átlagnak.* Az alsó jövedelmi huszadba tartozó háztartások 55%-ában egyáltalán nem volt kereső személy. Ez az arány az alsó jövedelmi tizedben 48%, a szubjektív szegénységi küszöb alatt élő háztartások esetében 41% volt. 1995-höz képest az elmúlt két évben sem következett be pozitív irányú elmozdulás.

A gazdasági stabilizációval a szegény háztartásokban élők kevésbé tudtak visszakerülni a munkaerőpiacra, mint ahogy az a háztartások nagy átlagára jellemző volt. A munkanélküliek aránya az alsó jövedelmi tizedben az országosnak kétszerese volt 1995-ben, és két és félszerese 1997-ben *(Balogh, 1999)*.

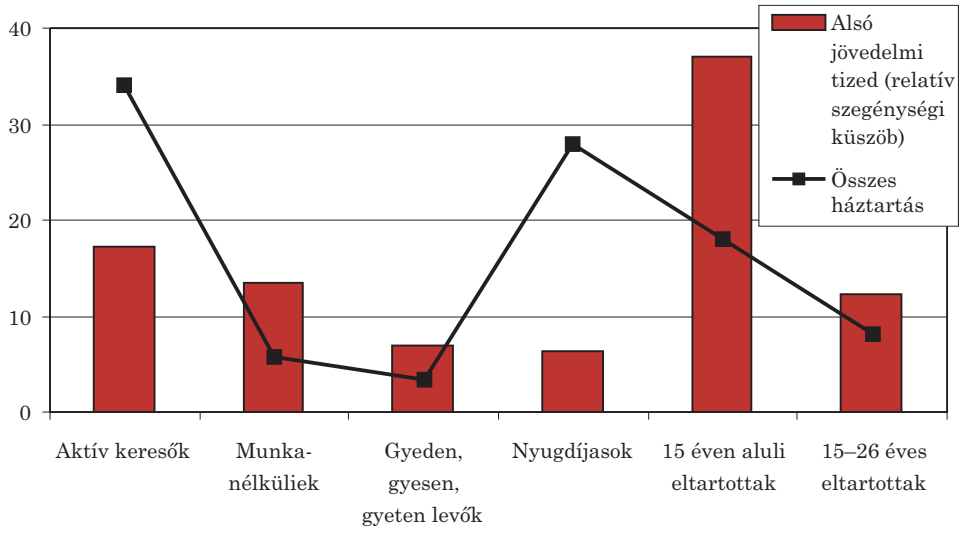
A szegények körében sok a munkanélküli, illetve keresettel nem rendelkező munkaképes korú, ugyanakkor nagyobb arányban vannak körükben a 15 éven aluli eltartottak is (lásd *1.11. ábra* és *Függelék 16. táblázat*). Az a tény, hogy az általános iskolás korú gyermekek a népességben elfoglalt arányuknál nagyobb mértékben vannak jelen a szegények csoportjában, egyrészt súlyosan megterheli az általános iskolákat, hiszen bizonyos körzetekben az iskoláknak a tanítás, nevelés mellett gyakran szociális ellátó szerepet is fel kell vállalnia. Erre az iskolák kapacitásai (eszközellátottság, kompetencia) gyakran nem elegendőek. Másrészt a rosszul táplált, szegény gyermekek szükségszerűen lemaradnak, rosszabbul ta-

[9] Miután azóta sem készült a szegénységről átfogó vizsgálat, kénytelenek vagyunk az 1995-ös adatokra támaszkodni.

nulnak, viszonylag hamar kikerülnek az iskolarendszerből, és így kevés esélyük marad kedvezőtlen helyzetük javítására. Ebben a rétegben ráadásul a középfokon való továbbtanulás is lényegesen alacsonyabb arányú, a 15 évesnél idősebb, nem tanuló, eltartott gyermekek aránya az alsó jövedelmi tizedben négyszerese volt az országos átlagnak 1995-ben, és becslések szerint 1997-ben is (lásd *Függelék 16. táblázat*).

A három- és többgyermekes háztartások legalacsonyabb szegénységi szint alá esésének kockázata a becsült jövedelmi adatok alapján 1997-ben közel ötszöröse, de az alsó jövedelmi tized alá esés valószínűsége is négyszerese volt az országosnak. Ennél is nagyobb a szegénységi rizikófaktor a háztartásfő munkanélkülisége esetén. Ha a háztartásban van munkanélküli, de az nem a háztartásfő, akkor a szegénységi szint alá esés valószínűsége bármely küszöböt választva – mintegy másfélszerese az országos átlagnak. Amennyiben a háztartásfő munkanélküli, a szegénység kockázata az alsó jövedelmi huszadnál négyszeres, az alsó jövedelmi tizednél közel 3,4-szeres, a saját jogú öregségi nyugdíjminimumszintnél 3,2-szeres és a szubjektív szegénységi küszöbnél 2,4-szeres volt 1995-ben, és becslések szerint ennél is magasabb értékek adódtak 1997-ben *(Balogh, 1999)*.

1.11. ábra
A különböző gazdasági aktivitású háztartástagok részaránya az összes és az alsó jövedelmi tizedbe tartozó háztartások csoportjában, 1995 (%)



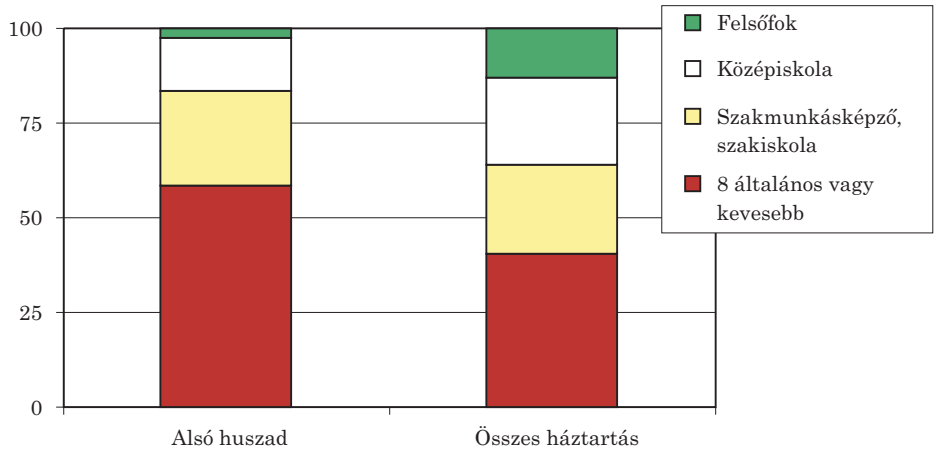
Forrás: KSH, A szegények jellemzői…, 1999

1.7.1.2. A háztartásfő alacsony iskolai végzettségének szerepe a háztartás szegénységében

A háztartás tagjainak és különösen a háztartásfőnek az iskolai végzettsége szerepet játszik a szegénység kialakulásában és stabilizálódásában. Az alacsony iskolai végzettség jövedelmi helyzetre, szegénységre gyakorolt hatása a gazdaságilag aktív korban levő háztartásfők családjait érinti elsősorban, de a háztartások összességét tekintve is a háztartásfő alacsony iskolai végzettsége másfélszeresre növeli a legszegényebb jövedelmi huszadba kerülés kockázatát (lásd *1.12. ábra* és *Függelék 17. táblázat*).

A Magyar Háztartás Panel (MHP) adatai alátámasztják a KSH-jövedelemfelmérés eredményeit. Az MHP-vizsgálat alapján azt láthatjuk, hogy a relatív jövedelmi szegénység (jövedelmi egyenlőtlenség) szerint 1992 és 1997 között másfélszeresére, az abszolút jövedelmi küszöböt használva pedig (amikor egy bizonyos létminimum alatt élők arányát vizsgáljuk) több mint két és félszeresére növekedett a szegények részaránya. A jövedelmi egyenlőtlenségeket elsősorban három tényező határozza meg, a demográfiai összetétel, a társadalmi-geográfiai helyzet és a munkaerő-piaci pozíció *(Spéder, 1998)*.

1.12. ábra
A háztartástagok megoszlása az összes és a szegény háztartásokban a háztartásfő iskolai végzettsége szerint, 1995 (%)



Forrás: KSH, A szegények jellemzői…, 1999

Az MHP-vizsgálat eredményei is azt mutatják, hogy a gyerekek elszegényedésének a tendenciája a 90-es években erőteljesen felgyorsult. A 15 év alattiak minden korcsoportjának jelentősen nőtt a veszélyeztetettsége (lásd *Függelék 18. táblázat*). Különösen igaz ez a nagyon fiatalokra, a csecsemő- és kisgyermekkorúakra *(Magyar Háztartás Panel, 1998)*. Ez a folyamat pedig még tovább erősödött az 1998-as és az 1999-es Háztartás Monitor vizsgálat szerint. A szegénység mértéke a 0–2 évesek körében kétszerese volt az átlagosnak 1998/99-ben (lásd *Függelék 19. táblázat*).

A munkanélküliség, az alacsony iskolai végzettség, a sok gyermek növeli a szegénység bekövetkezésének esélyét. A cigányság, miután ezek a tényezők halmozottan jelentkeznek körükben, továbbra is a legmagasabb szegénységi kockázattal rendelkező társadalmi csoport (lásd *Függelék 20. táblázat*).

1.7.1.3. Iskoláztatási költségek

A Magyar Háztartás Panel első és hatodik hullámában válaszoló háztartások adatai alapján a családok iskoláztatásra havi átlagos kiadásaikból 1997-ben 6 százalékot fordítottak. 1992-ben és 1997-ben is a háztartások iskolai kiadásai a községek felől Budapest felé haladva jelentősen nőnek. Mindkét felvétel idején igaz volt az, hogy minél magasabb a háztartásfő iskolai végzettsége, annál többet költött gyermeke taníttatására: a felsőfokú végzettségű háztartásfők 1992-ben és 1997-ben is mintegy kétszer akkora összeget fordítottak erre a célra, mint a csak általános iskolát végzett családfők. Mindazonáltal az iskolai kiadások azokban a háztartásokban nőttek a legjobban, ahol a háztartásfőnek csak általános iskolai végzettsége van (lásd *Függelék 21. táblázat*).

Ugyanebben az időszakban nőtt azoknak a háztartásoknak az aránya, ahol különórára járó gyerek van. (1992-ben a gyerekes háztartások 30%-ában, 1997-ben 34%-ában járt a gyerek különórára.) A háztartások iskolai kiadásainak növekedésében azonban nem ez játszotta az elsődleges szerepet. Azokban a háztartásokban, ahol nincs különórára járó gyerek, az iskolai kiadások három és félszeresükre nőttek, míg azokban, ahol van, csak kétszeresükre (lásd *Függelék 22. táblázat*). Ez arra utal, hogy nem a formális iskolarendszeren kívüli képzés, hanem a rendes, iskolarendszerű képzés költségeinek növekedése terhelte meg a családokat. Másképpen fogalmazva, a kisebb településeken élő, gyerekeiket különórára nem járató, nyolc osztályt végzett háztartásfők háztartási kiadásaik egyre nagyobb hányadát kénytelenek a gyerek iskoláztatására költeni *(Varga J., 1998).*

1.7.2. A fiatalok egészségi állapota

1.7.2.1. Az iskolaorvosi szűrővizsgálatok eredményei

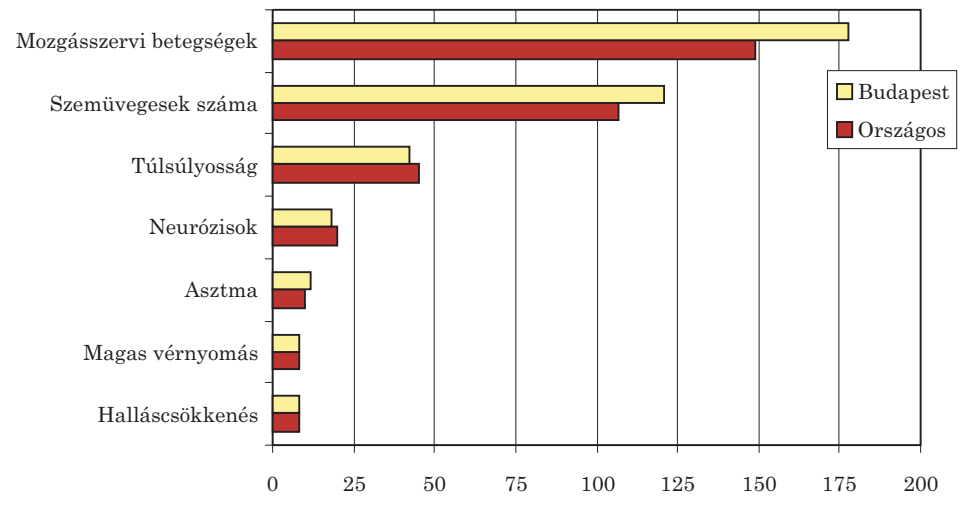
Jól ismert, hogy Magyarország bizonyos halálozási mutatóival (tüdőrák, májbetegségek, öngyilkosság) világviszonylatban is élen áll. A születéskor várható élettartamot tekintve Európában Magyarország a sor végén kullog, csak a román, az orosz és a török adatok rosszabbak. A lehangoló iskola-egészségügyi, pályaalkalmassági, katonai alkalmassági vizsgálatok eredményei alapján, a jövőt illetően sincs ok a derűlátásra. Habár egy ország egészségügyi állapota nagyban összefügg a gazdasági fejlettséggel, a jövedelmi viszonyokkal, az egészségtudatos életmód kialakításával – amelyben az iskola mint az oktatásnak és a nevelésnek egyik fő színhelye kitüntetett szerepet játszik – javítani lehet a helyzeten *(Kiss, 1999).*

Az ÁNTSZ 1993 és 1998 között folytatott iskolaorvosi vizsgálatainak eredményei azt mutatják, hogy a fiatalok körében a leggyakoribbak az ún. civilizációs betegségek. Az 1997/98-as tanévben országosan a megvizsgáltak 15%-ában találtak mozgásszervi betegséget, 11% volt közülük szemüveges. Ezek a civilizációs

betegségek ráadásul a korral igen nagy mértékben nőnek. Míg az ötévesek mintegy 7-8%-a, addig a 17 éveseknek már 26%-a szenved valamilyen mozgásszervi betegségben. Amennyiben összevetjük az országos adatokat a budapestiekkel, úgy az látható, hogy a mozgásszervi betegségek és a csökkent látás kissé nagyobb mértékben fordul elő Budapesten, mint országosan, viszont a túlsúlyosság esetében éppen fordított a helyzet, az országos adat magasabb, mint a budapesti. Az életkorral szinte mindegyik betegség előfordulási gyakorisága megnövekszik, kivétel talán csak a neurózis, ami inkább a kisebbeknél fordul elő nagyobb arányban (lásd *1.13. ábra* és *Függelék 23. táblázat*).

A fiatalkorúak egészségi állapotát illetően a budapesti adatok nyújtanak lehetőséget arra, hogy hosszabb időtávot is figyelembe vehessünk. Amennyiben nem a betegség előfordulásának gyakoriságát vesszük figyelembe, hanem annak növekedési ütemét, akkor azt tapasztaljuk, hogy Budapesten 1993 és 1998 között legdrámaibb ütemben a neurózisok és a halláscsökkenés előfordulása növekedett meg a gyermekek körében, örvendetes viszont, hogy a gyermekkori magas vérnyomás gyakorisága csökkent ugyanebben az időszakban. A legaggasztóbb jelenség mégis talán az, hogy a mozgásszervi betegségek nemcsak igen nagy arányban fordulnak elő a fiatalok körében, hanem ez az arány ráadásul évről évre növekszik is (lásd *Függelék 24. táblázat*).

1.13. ábra
Betegségek előfordulása az 5–17 évesek körében Budapesten és országosan, 1997/98 (ezrelék)



Forrás: ÁNTSZ iskolaorvosi vizsgálatok, 1993–1998

1.7.2.2. Az iskoláskorúak egészség-magatartása

Az ÁNTSZ budapesti felmérése[10] szerint a szakmunkástanulóknak 35%-a, a gimnazistáknak 12%-a, de már a 12–14 éveseknek is mintegy 5%-a dohányzik naponta. Alkoholt rendszeresen fogyaszt a szakmunkástanulók 18%-a, a gimnazisták 6%-a. A 12–14 évesek 10%-a nyilatkozott úgy, hogy volt vagy van szexuális kapcsolata, ez az arány a gimnazisták körében már 34%, a szakmunkástanulók körében pedig 66%. A 15–18 éveseknek csupán 3%-a tudta megmondani, mi a hepatitis-B. *A dohányzás, az alkohol és a kábítószerek károsító hatásáról a 15–18 éveseknek 70%-a nem hallott felvilágosító előadást az iskolában.* A 12–14 évesek körében valamivel jobb a helyzet, de itt is 44-60% között mozog azoknak az aránya, akik semmilyen felvilágosítást nem kaptak az iskolában (lásd *Függelék 25–27. táblázat*).

Dohányzási szokások terén a nemek között nincs különbség. A szülőktől külön élő fiatalok között lényegesen több a rendszeresen dohányzó. Az alacsony iskolai végzettségű (a 8 osztályt sem végzett) szülők gyermekeinek 65%-a rendszeres dohányos. A szülők több mint fele tud gyermeke dohányzásáról, de nem törődik vele. A lányok körében 50%-kal kevesebb a rendszeres alkoholfogyasztók száma, mint a fiúknál. A rendszeres alkoholfogyasztás 15 éves kor után másfélszeresére nő. A szülőktől külön élő fiatalok között valamivel több a rendszeres fogyasztó. A szülők iskolai végzettsége tekintetében a nagyon alacsony és a magas iskolai végzettségű szülők gyermekei közül kerülnek ki elsősorban a rendszeres fogyasztók. A szexuálisan aktív fiatalok körében jelentősen magasabb az egyéb rizikófaktorok (dohányzás, alkohol-, drogfogyasztás) együttes jelenléte, mint szexuálisan inaktív társaiknál. Az aktív fiatalok mintegy 15%-a gyakran váltogatja partnerét (lásd *Függelék 28. táblázat*). A fiatalok fele nem használ rendszeresen gumióvszert. Felvilágosító előadást szakembertől, a szexuális úton terjedő betegségekről a fiatalok 39%-a nem hallott *(Kiss, 1999)*.

1.7.3. Deviancia a fiatalok körében

A 80-as évek végétől a társadalmi makrofolyamatok változásai legérzékenyebben az ifjúsági korosztályokat érintették, jelentős átstrukturálódást, „nyertes" és „vesztes" pozíciókat hozott létre az életlehetőségekben, az életminőségben és az értékszemléletben egyaránt. Megváltoztak az ifjúsági szubkultúrák jellemzői is. A nyolcvanas években inkább az önszerveződés, az eltérő életkor, a „konvencionális" felnőtt értékek elleni lázadás és a többnyire hasonló zenei ízlés volt a jellemzője az együvé tartozásnak. Mellettük kisebb számban, de jelen voltak a bűnöző csoportok is. A 90-es években egymás mellett sokkal többféle szubkulturális csoport jött létre. A korosztályok heterogénebbé váltak, az „igények" kiszolgálására professzionális piacok létesültek. Az ifjúsági munkanélküliség és a pályakezdés nehézségei új típusú szubkulturális csoportok létrejöttéhez vezettek. A társadalmi-

[10] 1995-ben a Fővárosi ÁNTSZ Gyermek- és Ifjúság-egészségügyi Osztálya helyzetfeltáró vizsgálatsorozatot indított Budapesten a tanulóifjúság körében. A felmérésben vizsgálták a tanulók dohányzási, alkohol-, drogfogyasztási szokásait, szexuális magatartását, a szexuális úton is terjedő betegségek (AIDS, hepatitis-B) ismeretét. A felmérésekben mintegy tízezer budapesti általános és középiskolás, valamint szakmunkástanuló vett részt.

kulturális különbségek mentén áthidalhatatlannak látszó távolságra kerültek egymástól az ifjúsági csoportok, s ez napjainkban is jellemző tendencia maradt *(Pásztor, 1999)*.

1.7.3.1. Csavargás

A deviáns magatartás egyik legkorábban megnyilvánuló formája a csavargás. A hazai és a nemzetközi statisztikai adatok szerint a csavargás speciálisan a tizenéves korra jellemző. Kutatások bizonyítják, hogy a fiatalok egyre korábban kerülnek deviáns szubkultúrákba. A csavargás[11] mögött a következő okok állhatnak: a serdülő nem tudja elfogadni a környezete által diktált normákat; a serdülő valamilyen stressz okozta konfliktustól szenved; állandó a konfliktus a szülő és a gyerek között; a gyerekkel fizikailag, szexuálisan vagy érzelmileg durván bánnak *(Pásztor, 1999)*.

A rendőri statisztikai jelentések szerint a kilencvenes évek végén már évente kb. 5000-re tehető a fiatalok eltűnését bejelentő esetek száma. Ez az eltérő alapú megközelítés[12] ellenére is jelentős emelkedést mutat. A rendőrségi körözés alatt álló személyek egyre nagyobb hányadát a fiatalok teszik ki. Az 1997/98-as adat szerint arányuk több mint 50% volt (lásd *Függelék 29. táblázat*).

1.7.3.2. Alkoholizmus, drogabúzus

Az elmúlt két évtizedben Magyarországon jelentősen megnőtt az alkoholfogyasztás. A májzsugorodásban meghaltak korcsoportonkénti arányai azt mutatják, hogy Magyarországon a férfiak majdnem minden más európai országnál magasabb arányban halnak meg ebben a betegségben. Hangsúlyozandó, hogy 25 éves kor felett minden korosztályra érvényes ez a megállapítás, sőt a fiatalabb generációk esetében az aránytöbblet hazánkban még jelentősebb, mint az idősebbeknél. Ez azt mutatja, hogy a férfi lakosság májzsugor okozta megbetegedése (alkoholizmusa) egyre korábbi életszakaszokban jelentkezik. A nőknél is hasonló tendenciák figyelhetőek meg *(Pásztor, 1999).*

Az alkoholfogyasztás társadalmi kárai a legerőteljesebben a családi élet zavaraiban és a gyermekek szocializációs problémáiban éreztetik hatásukat. A szülők alkoholizmusa miatt nyilvántartott veszélyeztetett gyermekek száma 1980-tól napjainkig megduplázódott (lásd *Függelék 30. táblázat*). Mindazonáltal fel kell arra is hívni a figyelmet, hogy a veszélyeztetett gyermekek száma ugyanebben az időszakban több mint hétszeresére nőtt, és a veszélyeztetettség elsődleges okává a szegénység vált. Míg 1990-ben a veszélyeztetett gyermekeknek több mint a fele volt veszélyeztetve a szegénység miatt, addig ez az arány 1998-ra már 83%-ra nőtt (lásd *Függelék 31. táblázat*).

1997-re 1995-höz képest a nyilvántartott kábítószer- és drogfogyasztók aránya négyszeresére emelkedett. Fontos odafigyelni a legfiatalabb korosztályok

---

[11] Csavargásról akkor beszélünk, ha a serdülő gyermek engedély, cél nélkül, többnyire menekülési kényszerből éjszakára is kimarad.

[12] 1974–79 között csak a rendőri intézkedések nyomán az ideiglenes szállásra bekísért gyerekek adatai álltak rendelkezésre, míg az utóbbi évek adatai a bejelentések számát veszik alapul.

érintettségének és veszélyeztetettségének a növekedésére. Míg a 20–34 év közöttiek esetében „legfeljebb" három és félszeres, addig a 19 éven aluliaknál legalább hatszoros növekedés tapasztalható (lásd *Függelék 32. táblázat*).

1.7.3.3. Pedagógiai eszközök és lehetőségek az ifjúkori deviáns magatartás negatív következményeinek csökkentésében

Hagyományos és alternatív típusú iskolák

A tapasztalatok azt mutatják, hogy az alternatív iskolák között jelentős számban találhatóak olyanok, amelyekről úgy tűnik, sikeresebbek a negatív deviáns magatartású fiatalok nevelési problémáinak kezelésében, a társadalomba való beilleszkedésük elősegítésében (pl. Belvárosi Tanoda, Zöld Kakas Líceum stb.), mint a hagyományos iskolák. Ugyanakkor a törésvonal nem a hagyományos és az új típusú iskola között húzódik. Az eredményesség tekintetében sokkal inkább meghatározó az intézmény célrendszere, a nevelés tartalmi összetevői, a légköre, a pedagógus hozzáértése, de fokozott mértékben a gyerekek szociális háttere is (erről lásd még az *iskolák belső világáról szóló 6. fejezet*et).

A rendőrség ifjúságvédelmi munkája

Magyarországon 1989-től a rendőrségnél bűnmegelőzési osztályok jöttek létre, fő feladataik a gyermek-és ifjúságvédelem, az eltűnt kiskorúak körözése, a kábítószer-fogyasztás és következményének megakadályozása és a vagyonvédelem. 1995-ben megalakult az Országos Bűnmegelőzési Tanács.

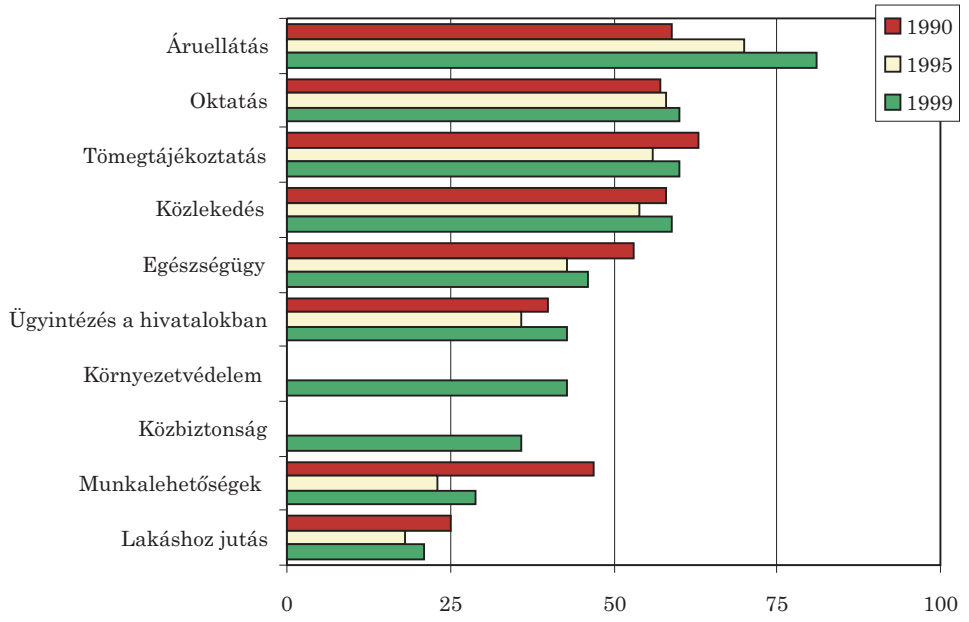
A megelőzés nem csak rendőri feladat, s így ma is viták folynak arról, hogy milyen mélységben és terjedelemben kell felvállalnia a rendőrségnek e feladatot. Kétféle módon lép be a rendőrség a gyermek- és ifjúságvédelmi munkába. Közvetlenül, pl. az iskolai osztályfőnöki órák keretében a DADA-programmal, s közvetetten ún. referenciaszemélyek (zenészek, sportolók stb.) közbeiktatásával, pl. „Bűnmegelőzési Partik" keretében.

1.8. Oktatás és közvélemény

A közoktatás Magyarországon nem tartozik a politikai és társadalmi viták kiemelt témái közé *(Jelentés..., 1998)*, és ebben a kilencvenes évtized végén sem történt változás. Noha ez a terület a pártok 1998-as választási programjaiban jelentős szerepet kapott *(Schüttler, 1999)*, magában a választási kampányban – a felsőoktatási tandíj kérdését leszámítva – nem került például a kiemelkedő sajtófigyelmet kapó kérdések közé *(Argejó, 2000)*. A sajtóban 1998-ban és 1999-ben a felsőoktatás és a határon túli magyar kisebbségek oktatása voltak a vezető oktatási témák. Egy 28 napi- és hetilap írásait elemző vizsgálat szerint például amíg a tankönyvek és taneszközök témája 168-szor, a tanterveké és tananyagoké 113-szor jelent meg, addig a felsőoktatási integrációról 331, általában a felsőoktatásról pedig 722 cikket publikáltak (lásd *Függelék 33. táblázat*).

Az emberek továbbra is az életszínvonalukat és a biztonságérzetüket *közvetlenül* befolyásoló kérdéseket, így az életszínvonal-csökkenés megállítását, a munkanélküliség csökkentését, az áremelkedések visszaszorítását vagy a gazdasági helyzet javítását tekintik a legfontosabbnak, az oktatást ehhez képest kevésbé tartják fontos kérdésnek *(Marián, 1999a).* Ebben nyilvánvalóan szerepe van annak is, hogy az oktatással *más közfeladatokhoz képest* az emberek relatíve elégedettek, és ez a kilencvenes évtized folyamán nem csökkent (lásd *1.14. ábra* és *Függelék 34. táblázat*). Más szóval: néhány, az életüket alapvetően meghatározó egyéb közfeladattal való elégedetlenségük könnyen eltereli az emberek figyelmét az oktatás bajairól.

1.14. ábra
A magyar felnőtt lakosság elégedettsége különböző közfeladatokkal, 1990 és 1999 között (százfokú skálán)



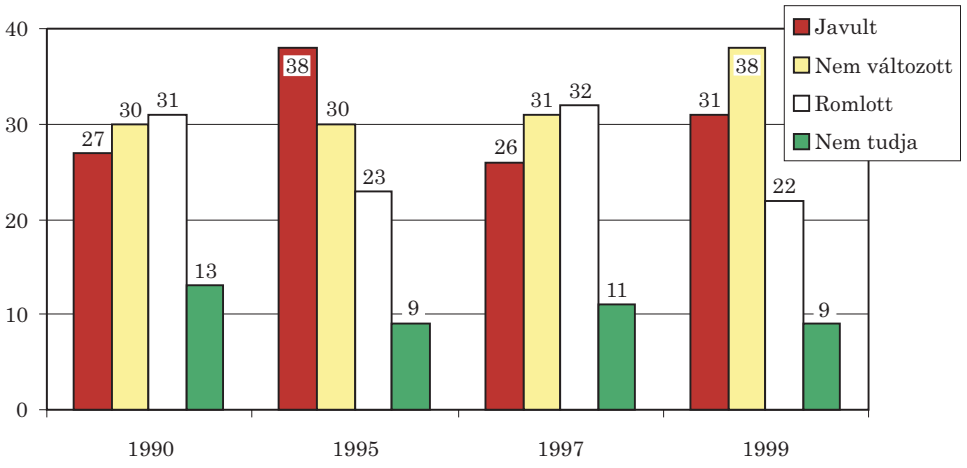
Forrás: Marián, 1999a
Megjegyzés: A hiányzó oszlopok adathiányt jeleznek.
A feltett kérdés: „Most felsorolok néhány dolgot. Kérem, mondja meg, hogy mennyire elégedett vagy elégedetlen Ön ezekkel ma Magyarországon."

Az oktatással való társadalmi elégedettséggel kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy ez nem egyforma mértékű a különböző szinteket illetően. A magasabb iskolafokozatok színvonalával az emberek általában elégedettebbek, mint az alacsonyabbakkal, és ez az eltérés – az elégedettség általános növekedése mellett – az évtized folyamán némileg még növekedett is. Amíg például 1996-ban az általános iskolai, középiskolai és felsőfokú oktatással való elégedettség értékei 100 fokú skálán sorrendben 54, 57 és 60 voltak, addig 1999-re ugyanezek az értékek 62,

66 és 72 lettek *(Marián, 1999a)*. Ezzel kapcsolatban fontos persze emlékeztetni arra, hogy a felsőbb iskolafokozatokkal kapcsolatban éppen annak a kevésbé iskolázott társadalmi rétegnek nem lehetnek közvetlen tapasztalatai, amelyik a legnagyobb elégedettséget mutatja.

Az oktatással való viszonylagos elégedettséggel kapcsolatban mindenképpen meg kell jegyezni azt is, hogy ennek mértéke korántsem azonos a társadalom különböző csoportjai között. Az iskolázottabb és a városi emberek például jóval elégedetlenebbek, mint az alacsonyabb iskolázottságúak és a falvakban élők. Emellett érdemes jelezni azt is, hogy a más közfeladatokhoz képest való viszonylag magas elégedettség nem jelenti azt, hogy az emberek az évtized folyamán magával az oktatással folyamatosan azonos mértékben elégedettek lettek volna. Arra a kérdésre például, hogy az oktatás színvonala hogyan alakult az évtized egyes időszakaiban, jellegzetesen eltérő válaszokat adtak az emberek. 1990-ben azok voltak többségben, akik romlónak találták a színvonalat, 1995-ben azok, akik javulónak, 1997-ben ismét azok, akik romlónak, majd az évtized végén – 1999-ben – a romlást érzékelők aránya újra lecsökkent, a javulást látóké megnőtt, ugyanakkor azok kerültek relatív többségbe, akik nem érzékelnek változást (lásd *1.15. ábra*).

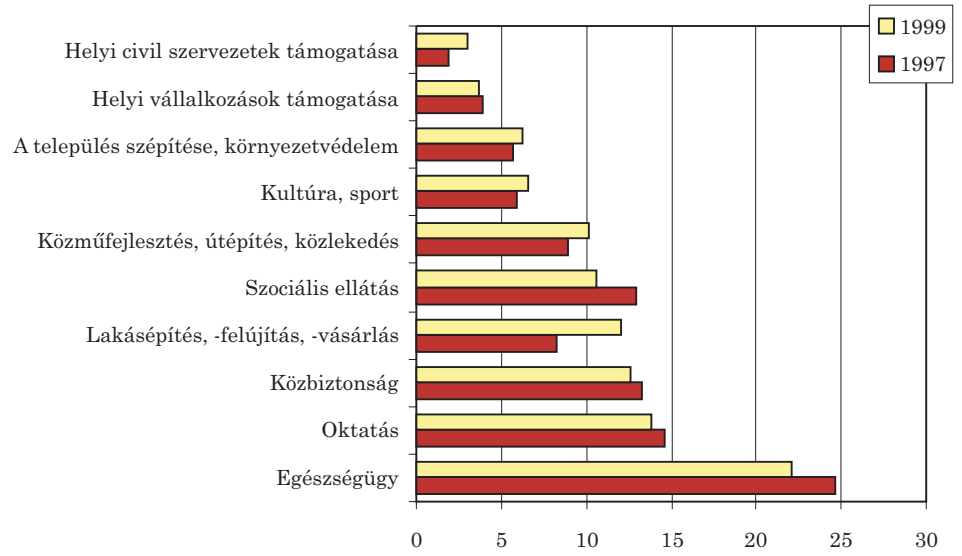
1.15. ábra
Az oktatás színvonalának alakulásáról alkotott vélemények változása, 1990 és 1999 között (százfokú skálán)



Forrás: Marián, 1999a
A feltett kérdés: „Hogyan alakult az oktatás színvonala Magyarországon az elmúlt években?"

Noha, mint említettük, az emberek az életszínvonalukat *közvetlenül* befolyásoló közfeladatokat általában fontosabbnak tartják, mint az oktatást, ha a közpénzek elosztásával kapcsolatos preferenciáikról kérdezik őket, ezt mégis előkelő helyre teszik. E tekintetben az oktatást csupán az egészségügy előzi meg (lásd *1.16. ábra* és *Függelék 35. táblázat*).

1.16. ábra
Különböző közfeladatok pénzügyi támogatásával kapcsolatos lakossági vélemények, 1997 és 1999 (az egy-egy feladatra fordítandó összeg az eloszthatő összes forrás %-ában)



Forrás: Marián, 1999a
A feltett kérdés: „Tegyük fel, hogy Önnek kellene döntenie arról, hogy mire költsék a település (a kerület) pénzét. Ha 1000 forintot kellene elosztania, mire mennyit fordítana?"

Érdemes hangsúlyozni, hogy a közoktatás szolgáltatásait igénybe vevő társadalom és a közoktatási rendszeren belül lévők prioritásai nem feltétlenül esnek egybe. Az oktatással való relatív elégedettségről elmondottakkal összhangban van az is, hogy a közvélemény kevésbé tartja szükségesnek a rendszer belső fejlesztését, így a pedagógusok életkörülményeinek javítását, új tankönyvek és tantervek kifejlesztését vagy új iskolák és osztálytermek építését, mint az olyan célok érvényesítését mint a tehetséges tanulók támogatása, a hátrányos helyzetűek felzárkóztatása vagy a tanulóknak adott szociális támogatások fejlesztése. Ez a tendencia – tehát a belső fejlesztési célok háttérbe szorulása a közvéleményben – az évtized folyamán nagymértékben erősödött *(Szabó I., 1999)*. Ugyanakkor van egy olyan belső fejlesztési cél, amely növekvő lakossági támogatással bír: ez az iskolák modern technikával való felszerelése (lásd *Függelék 36. táblázat*).

Hangsúlyozni kell, hogy a kilencvenes évtized folyamán a magyar társadalom oktatással kapcsolatos igényeiben és várakozásaiban jelentős átrendeződés történt. Az évtized elején és végén, hasonló eszközökkel végzett vizsgálatok arra utalnak, hogy jelentős mértékben nőtt azoknak az aránya, akik változások helyett inkább nyugalmat kívánnak az oktatási rendszerben. Erősen emelkedett azoknak a száma, akik a tanítás mellett a szociális feladatok ellátását is igénylik az iskoláktól, és akik ragaszkodnak az oktatás ingyenességéhez, ugyanakkor nem kevésbé nőtt azoké is, akik fontosnak tartják az iskolaválasztás szabadságát. Növekedett továbbá azok aránya, akik a pedagógusok anyagi elismerését rosszabbnak tartják

annál, mint ami megilletné őket, ugyanakkor csökkent azoké, akik szerint a pedagógusokra kell bízni annak eldöntését, hogy mit hogyan tanítsanak, és nem kell a szülőknek beleszólást adni. Csökkent végül az arányuk azoknak, akik elfogadják a kisebbségek jogát saját iskolákhoz, ugyanakkor növekedett azoké, akik a nevelés területén elutasítják a nemek közötti különbségtevést (lásd *Függelék 37. táblázat*).

A korábbi évekhez képest általában csökkent az egyházak oktatásügyi szerepének növekedését igénylők aránya. 1999 tavaszán a megkérdezett felnőtt lakosság háromnegyede értett egyet azzal az állítással, hogy „Jó, hogy vannak egyházi iskolák, de ennél többre nincs szükség", valamivel kevesebb mint egytizede véli úgy, még többet kellene nyitni, és valamivel több mint egytizede úgy, egyáltalán nem lenne szükség egyházi iskolákra *(Marián, 1999b)*. Nagyon hasonló arányok alakultak ki a hitoktatással kapcsolatban is: az emberek valamivel több mint háromnegyede szabadon választható tantárgyként kívánja látni a hitoktatást, kicsit több mint egytizedük mindenki számára kötelezővé tenné, és valamivel kevesebb, mint egytizedük gondolja azt, egyáltalán nincs szükség erre az iskolákban. A korábbiaknál kevesebben értenek egyet azzal, hogy önkormányzati iskolák egyházi tulajdonba kerüljenek át (lásd *Függelék 38. táblázat*). Ha az évtized egészét nézzük, azt látjuk, valamelyest csökkent azok aránya is, akik fontosnak tartják a vallásoktatást. Ugyanakkor egyértelműen növekedett azoké, akik kiemelik az iskolák társadalmi, közösségi feladatait, és úgy vélik, az iskoláknak erre több figyelmet kellene szánniuk (lásd *Függelék 189. táblázat*).

2. A közoktatás irányítása

2.1. A magyar közoktatás-irányítás általános jellemzői

Az 1998-as kormányváltást, majd a közoktatási törvény 1999. évi átfogó módosítását követően lezajlott változások érintették ugyan a közoktatás-irányítás néhány fontosabb elemét, de a kilencvenes évek elején kialakult felelősségmegosztási modellt lényegében változatlanul hagyták. E modell alapvető jellemzői a következőkben foglalhatók össze: (a) a közoktatás irányítása erősen decentralizált, és az irányítási felelősséget több szereplő megosztva viseli; (b) horizontálisan a felelősség országos szinten megoszlik az oktatásért közvetlenül felelős Oktatási Minisztérium és más minisztériumok között; (c) vertikálisan a felelősség a központi (országos), a területi, a helyi és az intézményi szinten jelenik meg, azaz négy irányítási szint létezik; (d) helyi és területi (megyei) szinten az oktatás igazgatása integrálódott a közigazgatás általános rendszerébe, azaz nincs szervezetileg elkülönült oktatásügyi igazgatás; (e) helyi és területi szinten a közigazgatás (ezen belül az oktatásigazgatás) politikai önállósággal rendelkező választott testületek ellenőrzése alatt áll; (f) a területi szint szerepe viszonylag gyenge, ezzel szemben a helyi felelősség terjedelme igen tág; (g) a települési önkormányzatok száma magas, átlagos méretük kicsi (*A kormányzati szintek…, 2000*).

2.1.1. Irányítási szintek, funkciók és szereplők

A magyar közoktatási irányításon belül négy szint különíthető el: (a) központi vagy kormányzati, (b) területi vagy regionális, (c) helyi vagy települési és (d) intézményi szint. E szinteken a funkciók három típusát lehet megkülönböztetni: (a) politikai, érdekegyeztetési vagy konzultatív, (b) kormányzati, igazgatási vagy hatósági és (c) szakmai funkciók. Mindezek különböző irányítási felelősséggel rendelkező szereplőkhöz (szervezetek, intézmények, testületek) kapcsolódnak (lásd *2.1. táblázat*).

2.1. táblázat
A magyar közoktatás irányítási rendszere: szintek, funkciók és szereplők

Szintek	Politikai, érdekegyeztető, konzultatív funkciók	Kormányzati, igazgatási, hatósági funkciók	Szakmai funkciók
Országos	Parlament A Parlament oktatási, tudományos, ifjúsági és sportbizottsága Országos Köznevelési Tanács és állandó bizottságai Országos Kisebbségi Bizottság Közoktatás-politikai Tanács Országos Szakképzési Tanács	Oktatási Minisztérium *Oktatási Jogok Miniszteri Biztosa Hivatala* *Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont* Egyéb szaktárcák	Országos szakmai szolgáltató, kutató, fejlesztő intézetek (OKI, OI, OKSZI, NSZI, PTMIK, *Comenius 2000 Programiroda*)*
Területi	Megyei önkormányzat és oktatással foglalkozó bizottsága Megyei területfejlesztéssel és oktatástervezéssel foglalkozó testületek *Megyei Szakképzési Bizottságok* Megyei közoktatási közalapítványok kuratóriuma	*OKÉV területi egységei* Főjegyző Megyei önkormányzat oktatással foglalkozó ügyosztálya	Megyei fenntartású, területi funkcióval bíró közoktatási intézmények Megyei, kistérségi pedagógiai szolgáltató intézmények (MPI-k, szolgáltató társulások)
Helyi	Települési önkormányzat és oktatással foglalkozó bizottsága Feladatellátó társulások döntéshozó szervei	Jegyző Települési polgármesteri hivatal Intézményirányítási társulások irányító szervei	Települési pedagógiai szolgáltató intézmények
Intézményi	Iskolaszék Diákönkormányzat	Igazgató	Nevelőtestület

Megjegyzés: 1. Az egyes funkciók a valóságban nem mindig választhatók szét élesen (pl. intézményi szinten az igazgatónak vannak szakmai feladatai, és a tantestületnek vannak érdekegyeztetési vagy igazgatási jellegű feladatai). 2. Az 1998 után megjelent szereplők dőlt betűvel vannak szedve.

* A rövidítések feloldása: Országos Közoktatási Intézet, Oktatáskutató Intézet, Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda, Nemzeti Szakképzési Intézet, Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ.

Ilyen, többszintű irányítás jellemzi a legtöbb fejlett ország oktatási rendszerét, bár vannak példák kevesebb és több irányítási szintre is. A különböző nagyságú és az eltérő oktatási szinteknek megfelelő intézményeket fenntartó települések közoktatási jogosítványai Magyarországon nem különböznek egymástól. Így például egy mindössze néhány évfolyamos intézményt és egy komplex helyi rendszert fenntartó önkormányzat ugyanolyan jogkörökkel rendelkezik. Ugyanígy intézményi szinten sem különböznek az egyes oktatási szintek döntési kompetenciái, hiszen egy általános iskola, amely mindössze az iskoláztatás kezdő szakaszát biztosítja, és egy érettségire felkészítő középiskola tantestülete és vezetése hasonló döntési jogosítványokkal rendelkezik.

Az egyes szintek és az egyes szereplők közötti kapcsolatokban a közvetlen függőségi viszony igen ritka: közoktatás-irányítási rendszerünkre jellemző az egymást kiegészítő és egymást korlátozó autonómiák léte. Az egyes autonómiák közötti potenciális konfliktusok kezelése egyfelől az érdekegyeztetési és a partneri kapcsolatok rendszerében lehetséges (ezekkel e fejezeten belül később önálló részben foglalkozunk), másfelől bírói úton. A közoktatási törvény bizonyos esetekben (pl. a pedagógiai program jóváhagyásának elutasítása esetében) támogatja az intézmények és fenntartójuk közötti viták bírósági úton való rendezését. Ilyen eljárásra azonban a pedagógiai programok 1998-ban és az óvodai nevelési programok 1999-ben történő jóváhagyása időszakában nem került sor. Ugyanakkor a kilencvenes években a közoktatás szempontjából több fontos döntést hozott az Alkotmánybíróság. Az 1997 után hozottak közül érdemes megemlíteni annak kimondását, hogy az önálló község alakításának nem feltétele az oktatási szolgáltatás biztosítására való képesség[13] (az 1998 előtt hozott döntésekről lásd *Jelentés…, 1998*).

Nemzetközi összehasonlító vizsgálatok azt mutatják, hogy az erősen decentralizált magyar közoktatás-irányítási rendszer a résztvevők számára igen nagy szabadságot biztosít, ugyanakkor nagyobbak az ellátásbeli és minőségbeli egyenlőtlenségek *(Altrichter–Halász, 2000)*. Ebben a rendszerben a minőség biztosítása is külön erőfeszítéseket és sajátos eszközök alkalmazását kívánja meg.

2.1.2. A különböző területek irányítása

Az irányítási rendszert elemezhetjük az *irányított területek tartalma* szerint is. A magyar közoktatás-irányítási rendszer néhány fontos sajátossága egy-egy területen a közoktatási törvény 1999. évi módosítása után megváltozott: az intézményi és a fenntartói autonómia terjedelme némileg csökkent, a központi szint szerepe viszont növekedett. A kilencvenes évtized végére jellemző állapotot a következőképpen írhatjuk le:

(a) A *tanítás tartalmával és szervezésével* kapcsolatos kérdésekben csak az iskolai és az országos szint rendelkezik döntési jogokkal, a helyi és a területi szint szerepe itt jelentéktelen (pl. a helyi hatóság közvetlenül nem vizsgálhatja az iskolai programok szakmai tartalmát). A kötelezően tanítandó tantárgyak óraszámát 1993 óta az iskolák viszonylag szabadon alakíthatták, a közoktatási törvény 1999-es módosítása nyomán bevezetendő kerettantervek ezt várhatóan jelentősen korlátozzák.

(b) A *tervezés és a struktúrák* kérdésében az irányítási jogosítványok megoszlanak a különböző szintek között. A kötelezően tanítandó tantárgyakat és tartalmakat központi szinten alakítják ki, ugyanakkor ezt meghatározott keretek között a helyi igényeknek megfelelő tantárgyakkal és tartalmakkal egészíthetik ki az iskolák. Az intézményi struktúrát, valamint az attól való eltérés szabályait jogszabályok rögzítik. Az iskolalétesítés helyi ügy, azonban az alapítást megelőzően ki kell kérni a megyei önkormányzat fejlesztési tervre alapozott szakvéleményét.

[13] 15/1998. (V. 8.) sz. AB határozat.

A vizsgákat központilag szabályozzák, ám azok követelménye kiegészülhet helyi tartalmakkal, ha azok megfelelnek a jogszabályban rögzített előírásoknak.

(c) Az iskoláknak és a helyi hatóságoknak viszonylag nagy szerepük van a *személyzettel* kapcsolatos döntésekben, országosan csak általános szabályokat határoznak meg (a tanárok alkalmazásáról az iskola, az igazgatóéról a helyi hatóság dönt, előrelépésükről és bérükről az országos szabályok keretei között helyileg döntenek).

(d) A helyi szintnek meghatározó szerepe van a *források allokálásában*, a legtöbb iskola azonban rendelkezik gazdálkodási, ezen belül az előirányzatok feletti rendelkezés önállóságával.

2.1.3. Ellátási felelősség, intézménytulajdon és iskolafenntartás

A közoktatásról való gondoskodás Magyarországon a helyi közösségek, illetve azok hatalmi szerveinek, az önkormányzatoknak a feladata. A közoktatási intézmények döntő többsége a települési és a megyei önkormányzatok tulajdonában van. Az önkormányzatoknak a közoktatás irányításában betöltött meghatározó szerepe nemcsak a hozzájuk telepített jelentős irányítási jogokból következik, hanem tulajdonosi szerepükből is. Az intézményfenntartók között 1993 és 1999 között 90%-ról 82%-ra csökkent a települési önkormányzatok által fenntartott intézmények aránya, míg a felekezeti és magánintézmények aránya 4%-ról 10%-ra emelkedett. A tulajdonosi szerkezet változásának az az egyik oka, hogy a települések növekvő számban adják át intézményeiket a megyei önkormányzatoknak. 1993 és 1999 között, részben ennek hatására, a megyei fenntartású középiskolák száma 172-ről 233-ra növekedett (lásd *Függelék 39. táblázat*).

Közoktatás-irányítási rendszerünk egyik meghatározó sajátossága, hogy az ellátási felelősség nem jár együtt intézményfenntartási kötelezettséggel. A helyi önkormányzatok szabadon eldönthetik, hogy milyen módon gondoskodnak a közoktatási szolgáltatásról: saját intézményt tartanak fenn, vagy pedig más intézményfenntartóval egyeznek meg. A rendszer másik fontos jellemzője, hogy az iskoláztatásról való gondoskodás meghatározott irányítási szintekhez történő hozzárendelése nem jár együtt ellátási monopóliummal. Miközben például a középfokú oktatás feltételeinek biztosítása megyei feladat, aközben a városoknak és a községeknek is joguk van középiskolákat működtetni. Az önkormányzatokat az intézményfenntartással kapcsolatos döntéseikben 1996-ig kizárólagosan gazdasági megfontolások befolyásolták, 1997-től azonban figyelembe kell venniük a megyei közoktatás-fejlesztési terveket, illetve alapítás előtt ki kell kérniük a megyei önkormányzat szakvéleményét. 1999 szeptemberétől azoknak a fenntartóknak, amelyek legalább két intézményt működtetnek, intézkedési tervet kell készíteniük,[14] aminek figyelembe kell vennie a megyei fejlesztési tervet.

[14] 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 85. § (4) bekezdés.

2.1.4. Változások a felelősségmegosztásban

Noha az irányítási rendszer alapvető jellemezői a kilencvenes évek második felében megmaradtak, bizonyos pontokon mégis jelentős változások következtek be. A rendszert továbbra is alapvetően egyfelől a közigazgatási integráció, másfelől a felelősségmegosztás jellemzi, azonban a közoktatási törvény 1999. évi módosítása következtében a korábbi teljes körű közigazgatási integrációtól területi szinten bizonyos mértékű elmozdulás következett be.

Az 1998-as választásokat követően a korábbi Művelődési és Közoktatási Minisztériumról leválasztották a kultúrával, művelődéssel kapcsolatos feladatokat, és a minisztérium nevét *Oktatási Minisztériummá* (OM) változtatták. Ezzel egy időben a megszüntetett Munkaügyi Minisztériumtól ide helyezték át a szakképzés kormányzati irányításával kapcsolatos feladatokat (ezek korábban, még az évized kezdetén kerültek át az oktatási tárcától a munkaügyihez). Az Oktatási Minisztérium mellett továbbra is szerepet kapnak más minisztériumok is, azonban a közoktatás és a szakképzés általános irányításának egy szervezetbe való összevonása csökkentette a kormányzati szereplők számát, és egyszerűbbé tette a koordinációt. Az egyes tárcák mellett viszonylag jelentős szerepe van a parlamenti bizottságoknak és a különböző konzultatív testületeknek, bár az utóbbiak között van olyan is, amelynek a törvénymódosítás után a korábbi jogköre jelentősen szűkült.

Vertikálisan a felelősség továbbra is a központi kormányzati szervek és azok területi egységei, a megyei önkormányzatok, a települési önkormányzatok és a közoktatás intézményei között oszlik meg. Ezek valamennyien önálló irányítási jogkörökkel rendelkeznek, amelyek egymást korlátozzák, és amelyek feltételezik a közöttük való aktív együttműködést. A közoktatási törvény 1999-es módosítása ugyanakkor megerősítette és kiterjesztette a központi kormányzati szervek, ezen belül a minisztérium, illetve a miniszter feladat- és hatásköreit, elsősorban a közoktatás tartalmi szabályozása, az ellenőrzés és a pedagógusok továbbképzési rendszere vonatkozásában. E területeken megmaradtak ugyan az intézmények és a fenntartók jogosítványai, azonban némileg csökkent azok terjedelme.

A közoktatási törvény 1999-es módosítása nyomán hozta létre az Oktatási Minisztérium új központi közigazgatási szervezetét, az *Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpontot* (OKÉV), amely igazgatási-hatósági jogkörökkel is rendelkezik.[15] Az új szervezet a létrehozásáról intézkedő kormányrendelet szerint[16] központi hivatalként működik, és az oktatási miniszter egyes közigazgatási feladatainak hatékonyabb ellátását szolgálja. A tervezési-statisztikai régiókhoz igazodva hét területi irodája jött létre (Budapest, Győr, Veszprém, Kaposvár, Miskolc, Debrecen, Szeged). Ezek lényegében a minisztérium dekoncentrált szervének tekinthetők, amelyek függetlenek a kormány által felügyelt megyei közigazgatási hivataloktól. E tekintetben tehát a közoktatási szektor eltér a közigazgatási reformmal kapcsolatos kormányzati céloktól (ti. attól, hogy ne növekedjen a központi hatáskörben működő dekoncentrált szervezetek száma). Egyes állami

15 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 95/A. §.

16 105/1999. (VII. 6.) Korm. rendelet.

irányítási feladatokat, így például az alapműveltségi és érettségi vizsgával kapcsolatos tevékenységeket, az ezzel kapcsolatos hatósági jogköröket az önkormányzatoktól az új állami hivatal vette át.[17]

2.1.5. Közigazgatás és oktatásigazgatás

A közoktatási igazgatás a közigazgatás általános rendszerének része, így változásait alapvető módon meghatározzák az utóbbiban zajló folyamatok. Az 1990 óta eltelt évtized tapasztalatai, továbbá a felkészülés az Európai Unióhoz való csatlakozásra világossá tették, hogy a magyar közigazgatás rendszerében kisebb-nagyobb változásokra van szükség, amelyek érinthetik a közoktatást is. Az e terület fejlesztésére vonatkozó kétéves (1999–2000) kormányzati feladatterv értelmében a cél olyan rendszer kialakítása, amely a jelenleginél inkább szolgáltató típusú, működése átláthatóbb, az erőforrásokat hatékonyabban használja fel, és a kapacitás növelése érdekében elsődlegesen a minőségjavító tényezőkre támaszkodik *(Virág, 1999).*

A minisztériumoknak az ágazati stratégia kidolgozójává kell válniuk, mentesülve az egyedi ügyekkel való foglalkozás alól, amelyeket a központi és/vagy területi hivatalokhoz, közigazgatási szervekhez kell átcsoportosítani. További dekoncentrált szervek létrehozását a kormányzati politika nem támogatja, ehelyett területi szinten a kormánynak közvetlenül alárendelt közigazgatási hivatalok feladat- és hatásköreinek rendezése, feltételrendszerük javítása kerül az előtérbe. A közigazgatási reformelképzelések szerint indokolt az önkormányzatok kötelező feladatainak felülvizsgálata. Ennek során részben a jelenleginél differenciáltabb, a feltételeket inkább figyelembe vevő felelősségmeghatározásra van szükség, másrészt egyes feladatok ellátásánál számba kell venni a piaci szféra megoldási módjait. A reform egyik legfontosabb eleme a közigazgatás területi beosztásának felülvizsgálata, összhangban az EU-csatlakozás és a területfejlesztés követelményeivel. Ennek során az államigazgatás súlypontja egyre inkább a regionális szintre kerül, ami a kistérségek erősödésével is együtt jár.

2.2. A közoktatási irányítás egyes szintjei

2.2.1. Központi irányítás

A közoktatásért való központi ágazati felelősséget a kormányon belül az oktatási miniszter gyakorolja, aki emellett a felsőoktatás, a szakképzés és a tudományos kutatás területét is felügyeli. A közoktatás közvetlen felügyeletét helyettes államtitkár látja el, akinek irányítása alatt öt főosztály működik: (a) a Tanügy-igazgatási Főosztály, melynek legfontosabb feladata a közoktatás területét szabályozó joganyag előkészítése, (b) a Közoktatás-fejlesztési és Értékelési Főosztály, amely a Nemzeti alaptanterv korrekciójával összefüggő irányítást, fejlesztést, valamint –

[17] 105/1999. (VII. 6.) Korm. rendelet, 6. §, 11. §.

az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont segítségével – az állami vizsgák követelményeinek kidolgoztatását és azok elemzését végzi; (c) a Tanterv és Tankönyv Főosztály elsősorban a kerettantervek létrehozásával és a tankönyvekkel kapcsolatos irányítási feladatokat látja el; (d) a Közoktatás-tervezési és Szolgáltatási Főosztály, amely mindenekelőtt a közoktatás finanszírozásával, szerkezeti fejlesztésével, értékelési, minőségbiztosítási és információs rendszerének létrehozásával és működtetésével foglalkozik; végül (e) a Közoktatási és Kisebbségi Kapcsolatok Főosztálya, amely figyelemmel kíséri a fenntartói kötelezettségek megvalósítását, a nemzeti és etnikai kisebbségi oktatás helyzetét, továbbá gondozza a közoktatás társadalmi kapcsolatait, ezen belül segíti az országos szintű konzultatív testületek munkáját.

Fontos hangsúlyozni, hogy bizonyos, a közoktatást érintő feladatok a tárcán belül más felügyeleti területeken jelennek meg. Így különösen fontos (a) a közoktatási statisztika és az informatikai fejlesztés, amelyeknek a koordinálása közvetlenül a közigazgatási államtitkár alá tartozik, (b) a közoktatás nemzetközi kapcsolatai, elsősorban az új, az Európai Unió által támogatott programok, amelyeket a nemzetközi kapcsolatokért felelős helyettes államtitkár felügyel, (c) a tanárképzés szabályozása, amely a felsőoktatási helyettes államtitkár felelősségi területe és végül különösen (d) a közoktatási rendszeren belül folyó szakképzés, ami a szakképzési helyettes államtitkárhoz tartozik. A közoktatás kérdéseivel a minisztériumon belül részben illetékességből, részben eseti érdeklődéstől is vezetve foglalkozik a tárca parlamenti képviseletét ellátó politikai államtitkár és a belső szervezeti ügyeket, valamint a tárcaközi kapcsolatokat felügyelő közigazgatási államtitkár. A közoktatás eredményes irányítása ezért azt feltételezi, hogy az államtitkárok és helyettes államtitkárok között intenzív és folyamatos együttműködés legyen.

A közoktatási rendszeren belül folyó szakmai képzés kiemelkedő jelentősége miatt elsősorban a szakképzési helyettes államtitkár irányítási felelőssége érdemel külön figyelmet. Az ő vezetése alatt három főosztály működik: (a) a Szakoktatási Főosztály, mely többek között a szakképzésre vonatkozó jogszabályok kidolgozását és az Országos Képzési Jegyzék (OKJ) fejlesztését felügyeli, valamint a szakképesítések nemzetközi egyenértékűségével, a szakmai vizsgáztatással és a szakmai tankönyvekkel kapcsolatos feladatokat látja el; (b) a Felnőttképzési Főosztály, amely az iskolarendszeren belül és azon kívül folyó felnőttképzés és a pályaválasztási rendszer felügyeletét végzi; és végül (c) a Szakképzési Támogatások Főosztálya, amely a szakképzés finanszírozásával, ezen belül a Szakképzési Alappal kapcsolatos kérdésekkel foglalkozik.

A közoktatási törvény a közoktatás területén a miniszteri felelősség három alapvető típusát határozza meg: (a) közvetlen igazgatási, (b) szabályozási és (c) fejlesztési feladatok. A közoktatási törvény 1999-es módosítása jelentősen bővítette az oktatási miniszter ágazati felelősségét, és új feladatokat is meghatározott a számára. Így például a miniszternek ki kell adnia a kerettanterveket, és biztosítania kell a közoktatási minőségbiztosítás feltételeit. A törvény ez utóbbihoz új eszközöket is biztosított: a közoktatás méréséről, értékeléséről és ellenőrzésről a

már említett új központi hivatal, az OKÉV útján gondoskodhat. Ez utóbbi szervezet kompetenciájába tartozik: (a) az országos ellenőrzési, mérési, értékelési és minőségbiztosítási tevékenységek irányítása, szervezése és koordinálása, (b) a miniszter hatáskörébe tartozó hatósági feladatok ellátása, (c) az állami vizsgák megszervezése, az ehhez kapcsolódó jogorvoslati kérelmek elbírálása, (d) az Országos szakértői és vizsgáztatói névjegyzék gondozása, (e) az ágazati irányítás alá tartozó területfejlesztési feladatok ellátásában való részvétel, (f) a közoktatási információs rendszer működtetésével összefüggő tevékenységek végzése.

A már idézett kormányrendelet[18] szerint az új hivatal nemcsak a miniszter döntése alapján végezhet országos, térségi, megyei, fővárosi szintű szakmai ellenőrzést, értékelést, hanem az önkormányzatok vagy intézmények megkeresésére is folytathat ilyet megyei, fővárosi, települési és intézményi szinten. Az új szabályozás intézményi szintű ellenőrzés központi kezdeményezésre történő elvégzésére is lehetőséget ad, amennyiben azt a fenntartó a miniszter felszólításának ellenére sem végzi el. Ez a központi felelősség körének a kilencvenes évek első felében kialakult állapothoz képest jelentős bővítését jelenti, bár hangsúlyozni kell, hogy ez nem járt együtt a helyi (fenntartói) irányítás feladatainak és eszközeinek szűkülésével. Noha az 1999. évi törvénymódosítás nyomán a központi irányítás végső esetben lehetőséget kap az intézményi folyamatokba történő beavatkozásra, a miniszteri felelősség törvényi szabályozása továbbra is arra kényszeríti a tárca vezetőjét, hogy stratégiai irányító szerepet töltsön be.

A kilencvenes évtized elején alakult ki és az évtized során lényegében nem változott a közoktatás-irányításnak az a fontos jellemzője, hogy az oktatási miniszter a törvényesség biztosítására is csak közvetett eszközöket alkalmazhat *(Balázs I., 1998).* Az önkormányzati törvény felhatalmazása alapján a megyei *közigazgatási hivatalnál* kezdeményezheti eljárás indítását a közoktatási feladatok ellátásával kapcsolatos törvénysértés megszüntetése érdekében, és – amennyiben az nem vezet eredményre – az Állami Számvevőszékhez, az Alkotmánybírósághoz, illetve bírósághoz fordulhat. A közoktatási törvény 1999-es módosítása az *oktatási jogok miniszteri biztosa hivatalának* létrehozásával e területen is bővítette a miniszter rendelkezésére álló eszközök körét.

A létrehozásáról szóló rendelet[19] értelmében az új hivatal az Oktatási Minisztérium szervezeti egysége, amely a miniszternek alárendelve végzi tevékenységét. Az új „szakombudsman" tehát a központi apparátustól függetlenül dolgozik ugyan, e függetlensége azonban nem hasonlítható össze a parlamentnek alárendelt ombudsmanokéval. Feladata az Alkotmányban és más jogszabályokban meghatározott szülői, gyermek-, tanulói, hallgatói és oktatói jogok védelme. Az oktatási jogok biztosa a sértett kérelmére indít eljárást abban az esetben, ha a kérelmező a bírósági eljárás kivételével valamennyi jogorvoslati lehetőségét kimerítette. A hivatal emellett tematikus vizsgálatokat is végezhet, illetve eljárást indíthat, ha a

---

18 Az OKÉV feladatait részben a közoktatási törvény, részben a szervezet létrehozásáról szóló 105/1999. (VII. 6.) Korm. rendelet határozza meg.

19 40/1999. (X. 8.) OM rendelet.

tudomására jutott jogsértés az állampolgárok nagyobb csoportjának okoz jogsérelmet, vagy annak közvetlen veszélyét idézi elő. Tapasztalatairól évente beszámolót kell készítenie.

A közoktatási törvény 1999-es módosítása nyomán a miniszter egyéb területeken is fontos új feladatokat kapott, így a pedagógus-továbbképzés programjainak jóváhagyásával, a területfejlesztéshez kapcsolódó oktatáspolitika alakításával, a Munkaerő-piaci Alap szakképzési alaprészének kezelésével, a területi tervezéssel, a tankönyvvé nyilvánítással és a pedagógiai rendszerek fejlesztésével kapcsolatban.

A közoktatás központi irányítása különböző minisztériumok együttműködését kívánja meg. Növekszik azoknak az ügyeknek a száma, amelyekről nem tárcaszinten, hanem kormányszinten születik döntés. Ilyennek tekinthető például a Nemzeti alaptanterv vagy az érettségi szabályzat módosítása, de ilyen a közoktatást is érintő felsőoktatási képesítési követelmények elfogadása is (lásd *Függelék 1. táblázat*).

Figyelemre méltó magyarországi jelenség a *belügyi tárca* közoktatással kapcsolatos felelősségének viszonylagos erőssége. Mivel a közoktatás igazgatása integrálódott az önkormányzati közigazgatás rendszerébe, illetve a közoktatás állami finanszírozása beleépült az önkormányzatok általános támogatási rendszerébe, a közoktatás irányításában közvetett módon elkerülhetetlenül fontos szerepet játszik az önkormányzati rendszert és a közigazgatást felügyelő belügyi tárca. Növekvő jelentősége van az oktatási és a *pénzügyi tárca* együttműködésének is. Mivel a finanszírozási eszközök alkalmazása egyre fontosabbá válik a helyi és az intézményi szintű közoktatási folyamatok befolyásolásában, az Oktatási Minisztériumnak aktívan részt kell vennie a közoktatást érintő pénzügyi szabályozók kidolgozásában. Kooperációra van szükség továbbá *egyéb tárcákkal* is. Ez hagyományosnak tekinthető azok esetében, amelyek jelentősebb szerepet játszanak a szakképzés területén. Kiemelt jelentősége van a kormány foglalkoztatási és szociális politikájának a végrehajtásáért felelős *szociális és családügyi tárcával* való együttműködésnek. Ez különösen az oktatás és a munkaerőpiac közötti kapcsolatot érintő területeken, valamint a leszakadó, hátrányos helyzetű fiatalokkal való foglalkozás területén nyilvánvaló (ez utóbbi például helyi szinten csakis az oktatási és szociálpolitikai eszközök együttes alkalmazásával lehet sikeres). Mivel a környezetvédelem egyre fontosabb eszközének tekintik az oktatást, ezen belül az iskoláskorú fiatalok oktatását, egyre jelentősebbé válik a kooperáció a *környezetvédelmi főhatósággal* is.

Az Európai Unióhoz való csatlakozási folyamat nagymértékben felértékelte a *Gazdasági Minisztériummal* való együttműködés jelentőségét. Ennek a tárcának a feladata ugyanis, hogy – az ország középtávú gazdaságpolitikai stratégiájára építve – kidolgozza azt az átfogó *fejlesztés tervet*, amelynek része az emberi erőforrások, így az oktatás fejlesztése is. E terv kidolgozása a feltétele annak, hogy az unióhoz való csatlakozás után Magyarország bekapcsolódhasson a közösségi fejlesztési programokba, és hozzáférhessen az oktatás fejlesztését is szolgáló Strukturális Alapokhoz. Emellett ez a tárca felel a közoktatás szempontjából is meghatározó fontosságú nemzeti foglalkoztatási stratégia kidolgozásáért. Új jelenség, hogy az intenzívebbé váló nemzetközi kooperáció és különösen az európai integrációra való felkészülés miatt növekszik a szerepe a *külügyi tárcával* való együttműködésnek is.

A közoktatás központi irányítása különböző országos fejlesztő, szolgáltató és kutató intézményekre, ún. *háttérintézetekre* támaszkodik. Az oktatási tárca ellenőrzése alatt működik (a) az *Oktatáskutató Intézet* (OI), amely az oktatási rendszer valamennyi területén folytat kutatásokat, beleértve ebbe a szakképzést és a felsőoktatást is; (b) az *Országos Közoktatási Intézet* (OKI), amely az alap- és középfokú oktatás területén folytat kutató és fejlesztő tevékenységet, így például új tantervi programok és értékelési eszközök fejlesztését végzi; (c) az *Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda* (OKSZI), amely közvetlenül részt vesz az országos tanulmányi versenyek szervezésében, valamint az egyes tantárgyak oktatásával kapcsolatos egyéb szervezési feladatok ellátásában; (d) a *Comenius 2000 Programiroda*, amely – az OKÉV-vel együttműködve – a közoktatás minőségirányítási rendszere bevezetésével kapcsolatos szakmai előkészítő munkát és az ezzel összefüggő operatív teendőket látja el; (e) a *Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ* (PTMIK), amely elsősorban a továbbképzési programok és képzőhelyek akkreditációjához kapcsolódó feladatokat végzi, továbbá országos tanfolyamokat szervez, valamint (f) a *Nemzeti Szakképzési Intézet* (NSZI), amelynek legfontosabb feladata az Országos Képzési Jegyzék gondozása, az ezzel összefüggő tartalmi fejlesztés, a szaktanácsadói hálózat működtetése, valamint szakképzési kutatások folytatása.[20]

2.2.2. Területi irányítás

A hazai közigazgatási rendszerben a területi szintet hagyományosan a megyék alkotják. Ezek egyben az oktatásirányítás területi szintjeként is működnek, feladataikat és jogosítványaikat tekintve azonban a központi, de főleg a helyi szinthez képest gyengének tekinthetők. A települési hatóságok nincsenek a megyeieknek alárendelve. A közszolgáltatási és igazgatási feladatokat a *megyei önkormányzat* látja el, míg a törvényességi ellenőrzést a kormány alá rendelt, ugyancsak megyei *közigazgatási hivatalok* végzik. Fontos említeni, hogy a megyeszékhelyek és a nagyobb, megyei jogú városok teljes mértékben különválnak a megyéktől. A területi szint gyengeségének a közoktatás területén egyik fontos mutatója az, hogy az alsóbb önkormányzatoknak joguk van olyan intézményeket létesíteni és működtetni, amelyek fenntartására csak a megyék vannak kötelezve. Ez a területi és helyi szint közötti sajátos kapcsolat a magyar oktatásirányítás egyik fontos, ám gyakran vitatott jellemezője: a *szubszidiaritás* elvének megfelelően a megye akkor lép, ha a település nem tud vagy nem akar cselekedni *(A kormányzati szintek…, 2000)*.

Az 1990-es önkormányzati törvény a megyei önkormányzatokra a települési önkormányzatokéhoz hasonló felelősséget ruházott. Rájuk hárul ugyanakkor minden olyan közoktatási feladat ellátása, amelyre a települési önkormányzatok nincsenek kötelezve (pl. középfokú oktatás, speciális oktatás, művészetoktatás), ezen túlmenően felelősek a területi szinten megszervezhető szolgáltatások biztosításáért is.

---

[20] 1999-ben és 2000-ben napirenden volt a központi szakmai intézetek átszervezése, így az itt bemutatottak a kézirat lezárását követően változhatnak.

A megyei önkormányzatok az összes nevelési-oktatási intézmény valamivel több mint 6%-át, a középfokú intézményeknek 22%-át tartják fenn. Ők működtetik a tanulási képességeket vizsgáló szakértői bizottságokat, valamint a korai fejlesztés intézményeit, míg a nevelési tanácsadás biztosításáért való felelősség megoszlik más települési (jellemzően városi) fenntartókkal. Ugyancsak a megyei önkormányzatok tartják fenn a pedagógiai szakmai szolgáltatást végző intézményeket, amelyek két kivétellel pedagógiai intézetek (erről e fejezeten belül később még részletesen szólunk). Valamennyi megyei önkormányzati hivatal rendelkezik szakapparátussal, amelyek – a városokhoz hasonlóan – az oktatással kapcsolatos irányítói tevékenység mellett gyakran más (többnyire kulturális, egészségügyi és szociális) irányítást is végeznek. Fontos hangsúlyozni, hogy a kilencvenes évtized közepe óta a megyei irányítási szint fokozatos felértékelődését figyelhetjük meg. Ennek egyik oka az, hogy – mint láttuk – több település középfokú intézményeinek egy részét átadta a megyei önkormányzatoknak, másik pedig az, hogy a közoktatási törvény 1996-os módosítása nyomán[21] a megyei önkormányzatok kötelező feladata lett a területi tervezés, amelyet a települési önkormányzatokkal együttműködve kell végezniük. A megyei fejlesztési tervek az oktatási tárca által ajánlott tartalom és struktúra figyelembevételével 1997-ben készültek el (lásd a *keretes írás*t). A közoktatási törvény 1999-es módosítása értelmében a települési önkormányzatok is kötelező tervezési feladatot kaptak.[22] A kilencvenes évtized végén – elsősorban az EU-csatlakozásra és a Strukturális Alapok fogadására való felkészülés miatt – a területfejlesztéssel és területi tervezéssel kapcsolatos feladatok az oktatási tárcán belül is felértékelődtek *(Országgyűlési beszámoló…, 1999)*.

A megyei közoktatás-fejlesztési tervek

A megyei közoktatási tervezést nyomon követő kutatások azt mutatták, hogy bár a tervezési folyamatot a megyei szakapparátus tartotta kézben, elsősorban a helyzetelemző rész elkészítésébe több külső szakértőt vontak be. Kevéssé sikerült a törvény által előírt „sokszereplős" tervezést megvalósítani, részben a gazdaság szereplőinek nem kellő involváltsága, részben a megyei és települési önkormányzatok kapcsolatának gyengesége, esetleg lappangó ellentéte miatt. A szülői, szakmai, érdekképviseleti szervezetek véleményét nem minden esetben kérték ki. A tervek *helyzetelemző* része általában magas szakmai színvonalon készült el, amit több esetben helyi kérdőíves adatgyűjtéssel támasztottak alá. E részekben elsősorban a demográfiai helyzet drámai romlásából következő tanulólétszám-csökkenést, az elaprózott intézményhálózatból és az intézményi és pedagógus-kapacitásfeleslegből fakadó problémákat, a pályakezdők tömeges munkanélküliségét, a területi egyenlőtlenségek felerősödését hangsúlyozzák. A helyzetfelmérés és a kitűzött célok, valamint a fejlesztési feladatok között gyakran nincs koherens kapcsolat.

21 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 88. § (1) bekezdés.

22 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 56. § (7) bekezdés.

A tervekben inkább az országos oktatáspolitikai célok köszönnek vissza, mintsem a sajátos területi igények. Így minden megye támogatja a középiskolai oktatás expanzióját, ugyanakkor a különböző iskolafokozatok fejlesztésére vonatkozó elképzelések gyakran nem állnak össze olyan stratégiává, amely rendszerbe foglalná az oktatás fejlesztését. Az *óvodának* elsősorban hátránykompenzáló szerepét hangsúlyozzák. Az *általános iskolai oktatás* vonatkozásában a kelleténél kevesebb figyelmet kap az iskolával nem rendelkező települések tanulóinak beiskolázása. A *középiskolai oktatással* kapcsolatban alacsony szintű a megyei és megyei jogú városi intézmények közötti információáramlás. A gimnáziumok tekintetében általános felfogás az, hogy a 6 és 8 évfolyamos képzést legfeljebb szinten tartandónak ítélik. A *szakképzést* tekintve a szakmaszerkezet fejlesztésére vonatkozó elképzelések hiánya a jellemző, és kevés utalás történik a tervezésben érintett partnerekre is. A szakmunkásképző iskolák tanulólétszámának nagymértékű csökkenését új középiskolai osztályok indításával, illetve a felnőttképzés erősítésével próbálják ellensúlyozni. A nem iskolarendszerű szakképzésről kevés információ van, a közép- és felsőfokú szakképzés közötti kapcsolatra csak néhány helyen történik utalás. A megyék nagyobb része a *speciális oktatásban* az integrált oktatás fejlesztését tűzi ki célul. A *kollégiumok* helyzetével kapcsolatban a pedagógusok képzettségének problémája jelenik meg gyakran. A megyék harmadában növekszik az igény az *alapfokú művészetoktatás* iránt, ugyanakkor az alacsonyabb életszínvonalú megyékben csökkenő ez a tendencia. A *felnőttoktatás* vonatkozásában az érettségihez vezető képzések kerülnek előtérbe *(Balázs É., 1999a)*.

A megyei tervek – a közoktatási törvénynek megfelelően – a helyi önkormányzatok számára ajánlásként jelennek meg. A megyék az esetek mintegy felében igényelték azt, hogy a települési önkormányzatok ezeket határozattal fogadják el, amit sok helyen a *megyei közoktatási közalapítványokhoz* való pályázás feltételeként írtak elő. E közalapítványok a megyei tervek megvalósításának és általában a közoktatás területi fejlesztésének fontos eszközét alkotják, melyek létrehozására ugyancsak a közoktatási törvény 1996-os módosítását követően került sor. Néhány kivétellel a megyei jogú városok is alapítottak ilyeneket, általában jelképes összeggel. A kilencvenes évek második felében a központi költségvetés egyre nagyobb összeggel támogatta az alapítványokat, amelyek ily módon egyre inkább az állami céltámogatások területi újraosztásának a funkcióját töltik be. A 7-15 tagú kuratóriumokban részben a tervkészítésben részt vevők, részben különböző politikai erők kaptak helyet. A pályázati kiírások általában összhangban vannak a fejlesztési tervekkel, térségi szintű, általános közoktatási vagy területfejlesztési célokat tartalmaznak, helyenként megjelentek EU-csatlakozással kapcsolatos elvárások is. A támogatások között jelentős az egyes intézmények tárgyi feltételeinek javítása, és esetenként burkoltan a működési költségek-

hez való hozzájárulás is. Néhány megyében a területi innovációs törekvések, illetve a területi tervezést és koordinációt segítő rendszerek kialakítása és fejlesztése kapott prioritást. Általában jellemző az elnyerhető támogatások felső határának limitálása és az a törekvés, hogy inkább alacsonyabb összeggel több pályázót támogassanak. A legnagyobb összegeket (pl. szakszolgálatok, területi szakmai szolgáltatások fejlesztésére) az önkormányzatok, továbbá az idegennyelv-oktatás fejlesztésében részt vevő intézmények nyerték el *(Balázs É., 1999a)*.

A területi szintű irányításban az önkormányzatok mellett szerepük van a megyei szinten működő *állami hivataloknak* is. Korábban szó volt már az OKÉV vizsgáztatással kapcsolatos új jogköréről. A kormánynak alárendelt *megyei közigazgatási hivatalok* végzik a települési önkormányzatok törvényességi ellenőrzését, így vizsgálják az oktatással kapcsolatos döntéseket is, hatáskörük azonban a jogszabálysértés megállapítására és annak megszüntetésére való felszólításra korlátozódik, közvetlen intézkedési jogkörük nincs. A Belügyminisztérium és a Pénzügyminisztérium által irányított *megyei pénzügyi információs rendszert a TÁKISZ-ok* működtetik, feladatuk az állami költségvetés felhasználásával – így a közoktatásra fordított forrásokkal – kapcsolatos adatgyűjtés és információs rendszer működtetése. Az 1998-ban a Szociális és Családügyi Minisztérium felügyelete alá került *megyei munkaügyi központok* feladata az ifjúsági munkanélküliség kezelése, egyes szakmai képzési formákról való gondoskodás, de itt rendelkeznek azokkal a munkaerő-piaci információkkal is, amelyek a szakképzés fejlesztéséhez elengedhetetlenül szükségesek. Jelentős szerepük van a szakképzés területi érdekegyeztetésének a koordinálásában is.

2.2.3. Helyi irányítás

A közoktatással kapcsolatos döntések legnagyobb részét Magyarországon a helyi önkormányzatok hozzák. 1999-ben Magyarországon 3153 helyi önkormányzat működött, amelyek közül 2432 tartott fenn valamilyen közoktatási intézményt, 1798 ezek közül legalább nyolc évfolyammal rendelkező általános iskolát. Az ilyen intézményt működtető önkormányzatok száma a kilencvenes évek során egészen kis mértékben csökkent (lásd *2.2. táblázat*). Az intézményfenntartó önkormányzatoknak 1999-ben 75%-a, a legalább nyolcosztályos általános iskolát fenntartó önkormányzatoknak pedig 55%-a működött 2000-nél kisebb lélekszámú településen (lásd *Függelék 40. táblázat*), ami lényegében megegyezik a három évvel korábbi arányokkal *(Jelentés…, 1998)*. Változatlanul igen magas tehát azoknak a kis önkormányzatoknak a száma, amelyek a nyolcadik évfolyamot végző 13–14 éves gyerekek iskoláztatásáról gondoskodnak, azaz a nemzetközi standard osztályozás szerint (erről lásd a *tanulói továbbhaladásról szóló 4. fejezet*et) alsó középfokú oktatási szolgáltatást nyújtanak.

2.2. táblázat
A különböző szintű közoktatási feladatokat ellátó önkormányzatok száma, 1994/95 és 1999/00

Megnevezés	1994/95	1999/00
Összes helyi önkormányzat	3147	3153
Nem tart fenn oktatási intézményt	704	721
Csak tagiskolának ad helyet	n. a.	69
Oktatási-nevelési intézményt fenntartó önkormányzatok száma	*2443*	*2432*
Csak óvodát fenntartó önkormányzatok	177	201
Csak általános iskolát fenntartó önkormányzatok	116	44
Általános iskolát és óvodát is fenntartó önkormányzatok	2149	2072
Legalább nyolc évfolyammal működő iskolát fenntartó önkormányzatok	*1822*	*1798*
Középiskolát is fenntartó önkormányzatok	223	233

Forrás: BM önkormányzati adatok és OM oktatási statisztikai alapján Szalay Lászlóné számításai

Nagyságától függetlenül mind a 2432 intézményfenntartó helyi önkormányzat rendelkezik a közoktatási törvényben megfogalmazott, kiterjedt helyi irányítási jogosítványokkal (erről lásd a *keretes írás*t). Ez az igen nagy szám Európában egyedülálló (azokban az országokban, amelyekre a magyarországihoz hasonló nagyfokú helyi felelősség jellemző, az önkormányzatok száma általában 200-300 körül van).

Az iskolafenntartó önkormányzatok döntési jogosítványai

a) Döntenek a közoktatási intézmény létesítéséről, gazdálkodási jogköréről, átszervezéséről, megszüntetéséről, tevékenységi körének módosításáról, nevének megállapításáról, az óvodába történő jelentkezés módjáról, nagyobb létszámú korosztályok esetében az egy időszakon belüli óvodai felvétel időpontjáról, az óvoda heti és éves nyitvatartási idejének meghatározásáról;

b) meghatározzák a közoktatási intézmény költségvetését, továbbá a kérhető költségtérítés és tandíj megállapításának szabályait, a szociális alapon adható kedvezmények feltételeit;

c) ellenőrzik a közoktatási intézmény gazdálkodását és működésének törvényességét, a szakmai munka eredményességét, a gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenységet, a tanuló- és gyermekbaleset megelőzése érdekében tett intézkedéseket;

d) megbízzák a közoktatási intézmény vezetőjét, és gyakorolják felette a munkáltatói jogokat;

e) jóváhagyják a közoktatási intézmény szervezeti és működési szabályzatát, valamint nevelési, illetve pedagógiai programját, jogszabályban meghatározott esetekben munkatervét;

f) értékelik a nevelési-oktatási intézmény foglalkozási, illetve pedagógiai programjában meghatározott feladatok végrehajtását, a pedagógiai-szakmai munka eredményességét *[Ktv., 102. § (2) bekezdés]*.

A helyi intézményfenntartók közoktatási irányítással kapcsolatos felkészültsége igen nagy eltéréseket mutat. Egy 1998-ban végzett kutatás szerint, amelyben 640 önkormányzat adott választ arra a kérdésre, milyen szervezetben látják el a közoktatási igazgatási feladatokat, a fenntartóknak csak 1,7%-a jelezte azt, hogy önálló, kizárólag oktatással foglalkozó szervezeti egységet működtet, és 22%-uk azt, hogy csak oktatási kérdésekkel foglalkozó előadót alkalmaz. Az önkormányzatok csaknem 60%-ában nincs oktatással foglalkozó előadó sem (lásd *2.3. táblázat*), ez az arány azonban a kisebb településeken jóval magasabb. Ezeken a helyeken többnyire a jegyzők, esetenként más hivatali munkatársak végzik az oktatással kapcsolatos feladatokat. Egy hasonló tárgyú, 1995-ben elvégzett felmérés szerint a 3000 és 6000 közötti lélekszámú községek 61,4%-ában, a 3000 lakosnál kisebb települések 86%-ában nem volt sem szervezeti egység, sem önálló előadó *(Jelentés…, 1996).* Az adatok összevetéséből megállapítható, hogy e területen nem történt komolyabb változás.

2.3. táblázat
Az oktatás igazgatásának szervezeti megoldása az önkormányzatoknál, 1998/99[*]

	Helyi önkormányzat	Önkormányzatok társulása	Megyei (fővárosi) önkormányzat	Összesen	%
Van oktatással foglalkozó önálló szervezeti egység	111 *(102)*	4 *(3)*	11 *(11)*	126	19,7
Nincs szervezeti egység, de van oktatási kérdésekkel foglalkozó előadó	128 *(6)*	12 *(0)*	1 *(0)*	141	22,0
Nincs előadó sem, aki az oktatás kérdéseivel foglalkozna	322	51	0	373	58,3
N	561	67	12	640	100,0

Forrás: Helyitanterv-felmérés, 1999 adatai alapján Garami Erika számításai
[*] Azok az esetek vannak zárójelben, ahol a szervezeti egység, illetve előadó az oktatás mellett más kérdésekkel is foglalkozik.
A feltett kérdés: „Az Önök intézményében kik foglalkoznak az oktatás ügyeivel?"; „A közoktatáson kívül milyen más feladatok tartoznak az önálló oktatási szervezeti egységhez?"; „Milyen más feladatokkal foglalkozik a közoktatási feladatokkal is foglakozó előadó?"

A helyi közoktatási irányítás minőségének egyik lehetséges mutatója: vajon az adott település rendelkezik-e saját maga által kidolgozott közoktatási koncepcióval. Ilyen dokumentum készítése 1999 előtt nem volt kötelező, mégis több település fontosnak tartotta, hogy az intézmények pedagógiai programjainak 1998-ban történt elfogadását ennek birtokában tegye. A korábban említett kutatás eredményei szerint 1998 őszén a megkeresett iskolafenntartók 46%-a rendelkezett kidolgozott oktatási koncepcióval, de a 2-10 intézménnyel rendelkezők körében ez az arány 51,9%, a 10-nél több intézményt fenntartók körében pedig 93,3% volt *(Helyitanterv-felmérés, 1999)*. Érdemes megemlíteni, hogy az iskolák pedagógiai programjának készítését ez a dokumentum a kutatásban megkérdezettek 23,9%-a szerint befolyásolta. Ugyancsak említésre érdemes az az 1999-es központi kezdeményezés, amely jelentős hatást gyakorolhat a helyi irányítás minőségére. Az Oktatási Minisztérium ebben az évben egy több mint 1,2 milliárd forintos támoga-

tási keretet („SZAK99") nyitott meg az önkormányzatok számára azzal a céllal, hogy külső szakértőket vehessenek igénybe saját intézményrendszerük elemezésére és a helyi irányítás fejlesztésére. Az e témában történt kiírásra 1064 önkormányzat adott be pályázatot *(Tájékoztató a pedagógiai…, 1999)*.

A helyi irányítás szereplői közül külön figyelmet érdemelnek a *megyei jogú városok*, melyekben hazánk lakosságának megközelítőleg 20%-a él, és amelyek a legnagyobb intézményfenntartónak tekinthetők. 1999-ben a 22 megyei jogú város 1185 közoktatási intézményt tartott fenn, emellett területükön 70 megyei önkormányzati, 88 egyházi és 144 egyéb fenntartású intézmény is működött. A megyei városok közoktatási vezetői között élénk információcsere folyik, ami esetenként közös közoktatási elképzelések kialakítását is eredményezi. E városok a 90-es évek közepén intézményhálózatukban jelentős átszervezéseket hajtottak végre, általában saját kidolgozású oktatási koncepciójuk alapján. A megyei tervek elkészítésekor a megyei és megyei jogú városi önkormányzatok általában közös koordinációs bizottságot hoztak létre, és egységes szempontok alapján dolgoztak, azonban a tervező munkát gyakran inkább egymás mellett, mintsem együttműködve végezték.

A megyei jogú városokban érthető módon fejlettebb igazgatási szervezet működik, mint más településeken. Minden ilyen város polgármesteri hivatalában van az oktatás ügyeivel foglalkozó egység. Az intézményi szakmai munka eredményességének ellenőrzésére és értékelésére azonban itt sem alakult ki szabályozott rendszer. Az önkormányzatok elsősorban az iskolai beszámolók és tanügyi dokumentumok ellenőrzése alapján értékelik intézményeiket, emellett elterjedt forma a vezetői pályázatokat megelőző, gyakran az intézmény egészére kiterjedő vizsgálat. Gyakoriak az ún. városi mérések, amelyeket általában a pedagógiai intézetek végeznek. A kilencvenes évtized második felében gyakori lett az egyéni vagy társas vállalkozóként működő magánszakértők felkérése *(Tuskáné, 1999)*.

A közoktatási intézmények legnagyobb hányadát a kisebb városok és a községi önkormányzatok tartják fenn. A számosság és a kis méretek miatt különösen nagy figyelem terelődik a települések közötti együttműködés kérdésére. Magyarországon a társulási hajlam igen gyenge, amit a rendelkezésre álló viszonylag kevés adat is jól tükröz. Az intézményfenntartó társulást működtető és ehhez állami költségvetési támogatást igénylő székhely önkormányzatok száma 1999-ben 535 volt, ami az összes önkormányzatnak 17%-a, az oktatási intézményt fenntartó önkormányzatoknak pedig 22%-a (lásd *2.4. táblázat*). 1999-ben 88 123 tanuló, azaz az összes óvodás és általános iskolásnak valamivel több mint 7%-a járt ilyen társulásban fenntartott intézménybe. A társulási hajlam gyengeségére utal az is, hogy abból az 1549 *nem* nemzetiségi intézményre vonatkozó pályázatból, amelyeket az 1100 lakosnál kisebb önkormányzatok az 1999. évben adtak be külön központi támogatásra, csupán 555 (36%) volt olyan, ahol a feladatellátás társulásban történő megszervezése volt jellemző.[23]

[23] OM adatközlése alapján.

2.4. táblázat
Intézményfenntartó társulást működtető és ehhez állami költségvetési támogatást igénylő székhely önkormányzatok száma, 1998 és 1999

Lakosság száma	A székhely önkormányzatok száma	
	1998	1999
1100 fő alatt	311	298
1100–1999 fő	138	146
2000–2999 fő	47	46
3000–3499 fő	13	15
3500 fős és több	32	30
Összesen	541	535

Forrás: OM adatközlése

A társulást az országos politika a kilencvenes évek második felében különböző eszközökkel próbálta ösztönözni. 1996-ban az együttműködésre hajlandó települések iskolabuszra kaphattak támogatást a központi költségvetéstől, majd a 2000. évi költségvetésben ismét megjelent ez az ösztönzési forma. A közoktatási feladatellátásra társuló községek a központi költségvetésből kiegészítő normatív támogatást kapnak, amelynek összege 1999-ben tanulónként 12 500 Ft volt. Ez az érintett önkormányzatok oktatási támogatását kb. egyhatoddal növelte meg. A 2000-es költségvetési évben az e célra szánt teljes állami támogatás tervezett összege 2,12 milliárd forint, ami az önkormányzatoknak juttatandó tervezett teljes normatív támogatási összegnek valamivel több mint 0,8%-a. Emellett azok a települések, amelyek óvodáikban vagy általános iskoláikban más településről jövő tanulókat fogadnak, ugyancsak külön támogatást igényelhettek. A kormányzati politika következetlenségét jelzi azonban, hogy normatív támogatást kap minden kistelepülés, amely iskolát tart fenn, függetlenül a település anyagi helyzetétől és attól, hogy indokolt és lehetséges lenne-e a közös feladatellátás, különösen a magasabb évfolyamokon. Ebben változást jelent, hogy az 1100 lakosnál kisebb településeken a 2000. évtől csak az óvodai nevelés és az általános iskolai 1–4. évfolyamos oktatás részesül kiemelt támogatásban (100%-os finanszírozásban), és a támogatás feltétele a felsőbb évfolyamok közös megszervezése. Az együttműködési hajlandóság erősítésére a hazai közoktatási politika tehát sokféle eszközt alkalmaz, noha messze nem használ ki minden lehetőséget *(Halász, 2000)*.

Fontos megjegyezni, hogy a közoktatási társulások tényleges működéséről viszonylag keveset tudunk. Kutatási adatok azt mutatják, hogy az esetek nem kis részében az előnyöket kevéssé használják ki, és a közös feladatellátásra csupán az állami támogatáshoz való hozzájutás érdekében vállalkoznak. A helyi irányítás szakmai tartalmában és szakszerűségében ritkán történik javulás. Egy 33 társulást elemző, 150 önkormányzatot érintő vizsgálatban például mindössze kettő olyan önkormányzatot találtak, amelyekben volt az oktatás ügyeivel foglalkozó külön munkatárs *(Sió, 1997)*.

A településközi együttműködés nemcsak közös intézményfenntartásra jöhet létre, hanem más feladatok megoldására is. Ilyen például az, amikor logopédus közös foglalkoztatására kerül sor, vagy amikor a pedagógusok továbbképzésének

együttes megszervezésére vállalkoznak. Nehezebben jönnek létre a közös feladatellátásnak olyan formái, amelyek az intézmények belső szervezeti rendjét is érintik. Ilyen például az, amikor olyan tanárokat, akiknek munkaidejét egy intézmény csak részben tudja kihasználni (vagy akikhez csak igen nagy bérráfordítással tudnának hozzájutni), közösen foglalkoztatnak *(Halász, 2000)*. A helyi szintű kooperációt erősíti a megyei oktatástervezés és a megyei közalapítványi támogatás. A fejlesztési tervekben esetenként megjelennek az alapellátás kistérségei, amelyek működtetése részben megyei támogatásra épül. Van példa a helyi igazgatás szakszerűségének biztosítását célzó kistérségi közoktatási referensi hálózat megyei támogatással való kialakítására is *(Lukács, 1999)*.

Az együttműködés persze nem csak a kisebb települések esetében indokolt. Különösen fontos, hogy a városok, amelyek kapacitásai lehetővé teszik a környező településekről bejáró gyermekek fogadását, a vonzáskörzetükkel együtt szervezzék meg a feladatok ellátását. Szerződések, megállapodások azonban ritkán születnek, a megyei városok közül például az óvodai és általános iskolai területen írásbeli megállapodást egy 1999-es vizsgálat szerint csupán két város kötött (*Tuskáné, 1999*). A pedagógiai szakszolgálatokat tekintve formalizált együttműködés a nevelési tanácsadás területén jellemző a leginkább: ez gyakran a szolgáltatást nyújtó intézmények és az érintett települési önkormányzatok közötti közvetlen megállapodásokra épül.

2.2.4. Az intézményi szintű irányítás

Az intézményi szintű felelősség jogi kereteiben a kilencvenes évtized második felében nem történt alapvető változás, ezeket a 1993-as közoktatási törvény és annak 1996-os módosítása lényegében már meghatározták. A központi felelősség erősödése ellenére az intézményi önállóság továbbra is meghatározó eleme a magyar közoktatási rendszer irányításának *(Szüdi, 1998)*. Azt, hogy a magyar társadalom ezt a kilencvenes évtized végére megismerte és általánosan elfogadta, közvélemény-kutatási adatok is jelzik. Egy e témában 1999 júniusában végzett felmérés szerint a választópolgárok 85%-a értett egyet azzal, hogy az iskola önállóan döntsön a pedagógusok kiválasztásáról és előmeneteléről, 82% azzal, hogy mire fordítsák az iskola költségvetését, 73% azzal, hogy hogyan, 70% azzal, hogy hány órában és 59% azzal is, hogy milyen tantárgyakat tanítsanak az iskolában *(Marián, 1999b)*.

Az önálló intézmények számára az elmúlt években a legnagyobb kihívást a gyereklétszám csökkenése, a költségvetési megszorítások és a pedagógiai programok elkészítése jelentette. A közoktatási törvény 1996-os módosítása előtt a belső erőforrásokkal való gazdálkodási döntésekhez a központi szabályozók csak kevés eligazítást adtak, ezért a belső és külső alkufolyamatok szabályozatlanul zajlottak. Az 1996-os törvénymódosítással meghatározott új működési paraméterek (kötelező óraszámok, csoportbontási előírások stb.) a helyi és intézményi alkufolyamatokat valamennyire szabályozottabbá teszik, bár fontos hangsúlyozni, hogy ezektől a források megléte esetén helyi megegyezéssel sok esetben továbbra is el lehet

térni. A racionalizálási döntések nagy része az intézményeken belül született meg, itt kellett eldönteni, hogy milyen foglalkozásokat és milyen pedagógus-álláshelyeket szüntetnek meg. Ez tehát nemcsak az iskolák és fenntartóik kapcsolatait alakította át, hanem hatott az intézményeken belüli viszonyokra is: mind az iskolavezetés és a tantestület közötti, mind a tantestületeken belüli kapcsolatokra (erről lásd az *iskolák belső világáról szóló 6. fejezet*et).

A legnagyobb kihívást az iskolák számára az 1990-es évek végén kétségtelenül a pedagógiai programok megalkotása és az ezzel kapcsolatos belső és külső egyeztetések lefolytatása jelentette. Itt olyan felelősségekről és jogkörökről van szó, amelyeket formálisan már az 1993-as törvényi szabályozás biztosított az intézmények számára, de amelyek tényleges gyakorlására csak a Nemzeti alaptanterv bevezetésével került sor. Különösen nehéz feladatot jelentett a pedagógusok munkaterheit és a tantestületen belüli munkamegosztást meghatározó óratervek elfogadása, szakmailag pedig a pedagógiai programok megfogalmazása, mindenekelőtt a helyi tantervek létrehozása vagy kiválasztása, és az iskola sajátos viszonyaihoz való adaptálása (erről lásd még az *oktatás tartalmáról szóló 5.* és az *iskolák belső világáról szóló 6. fejezet*et). A következő időszak egyik legfontosabb vezetői feladata ismét a pedagógiai programok módosításával kapcsolatos intézményi feladatok irányítása lesz, aminek során újra szükség lesz a motiválás és a konfliktuskezelés területén a korábbi időszakban felhalmozott tapasztalatokra. Ugyancsak kiemelkedő, új vezetési feladatnak tekinthető az intézményi szintű minőségbiztosítási rendszerek kiépítése, amivel a közoktatási törvény 1999-es módosítása értelmében ki kell egészíteni a pedagógiai programokat.[24]

Az intézményi szintű döntések nagy súlya miatt különleges jelentősége van az *iskolavezetés* színvonalának, így érthető módon növekvő figyelem irányul az igazgatók képzésének, kiválasztódásának és szakmai továbbképzésének a kérdéseire. A kilencvenes évtizedben létrejött az iskolai vezetőképzés piaca: gazdagodott a programok helyszíneinek és tartalmának választéka, gyors ütemben terjedtek az egyetemi szintű akkreditált programok, csökkent a megyei pedagógiai intézetek szerepe, és megjelentek a magáncégek is. Az első egyetemi programot a Budapesti Műszaki Egyetem indította el, majd ezt követően – holland–magyar együttműködés eredményeként – a budapesti ELTE, a szegedi JATE és a pécsi JPTE részvételével alakították ki a Közoktatási Vezetőképző Intézet képzési programját. Emellett más egyetemek és főiskolák is indítottak iskolai vagy közoktatási vezetőképzést, így a debreceni KLTE, az egri Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, valamint a Miskolci Egyetem. Valószínűsíthető, hogy a közoktatási vezetőképzés jövőjét a felsőoktatási szféra fogja uralni – részben azért, mert a pedagógusok közalkalmazotti státusa továbbra is igényli a magasabb kvalifikáció formális megszerzését –, ez azonban nem zárja ki a többi piaci szereplő részvételét.

[24] 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 48. § (1) bekezdés a) pont.

2.3. A közoktatás értékelési, statisztikai és információs rendszere

A közoktatási irányítás meghatározó fontosságú elemét alkotja az értékelési, a statisztikai és az információs rendszer. Ennek jelentősége a hazai decentralizált irányítási környezetben különösen azért nagy, mert a közvetlen, hivatali vagy igazgatási úton történő információszerzés és a visszajelzések lehetősége rendkívül korlátozott.

2.3.1. Értékelési rendszer

A közoktatás értékelési rendszerében 1999-ig csak kisebb változások történtek. A közoktatási törvény 1996-os módosítása során meghatározták a közoktatás országos mérési feladatait, az országos és térségi szintű szakmai ellenőrzés módját, illetve az e feladatokban részt vevők körét. Szabályozták továbbá a közoktatási intézmények szakmai ellenőrzésének szintjeit és az ezekhez kapcsolódó sajátos célokat. Ezek eredményeképpen az értékelési funkció gyakorlásának jogi keretei a korábbiaknál jobban kirajzolódtak, ám továbbra sem beszélhettünk kielégítő módon működő értékelési rendszerről.

Az 1998-as kormányváltást követően kiemelt kormányzati cél lett az ellenőrzés, az értékelés és a minőségbiztosítás hazai feltételrendszerének fejlesztése. Ennek értelmében a közoktatási törvény 1999. évi módosításakor definiálták e funkciókat, és a kormány felhatalmazást kapott e tevékenységek szervezése és koordinálása érdekében a már említett OKÉV létrehozására *(Minőségfejlesztés a közoktatásban, 1999)*. A törvénymódosítás eltörölte a pedagógiai szakmai szolgáltató intézményeknek azt a korábbi lehetőségét, hogy megbízást vállaljanak az intézmények szakmai ellenőrzésének megszervezésében, az OKÉV-ről szóló kormányrendelet pedig a hivatalnak csak szolgáltató intézménnyel való megállapodása alapján teszi lehetővé a szolgáltatói feladatok ellátását.[25]

A közoktatási intézményekben *ellenőrzést* az Országos szakértői névjegyzéken szereplő szakértők végezhetnek. Létszámuk a kilencvenes évtized utolsó éveiben ugrásszerűen növekedett: 1999 végén 4878-an voltak, 72%-kal többen, mint két évvel korábban (lásd *Függelék 41. táblázat*). E listára a jelentkezőket éveken keresztül komolyabb szakmai vizsgálat nélkül vették fel, ezért kompetenciájuk meglétére valójában nem lehetett garanciát vállalni. Az évtized végén újabb szakértői névjegyzékek jöttek létre a továbbképzés és a minőségbiztosítás területén, amelyekre már csak meghatározott felkészítés után lehet felkerülni. A szakértői munka színvonalának emelését szolgálhatja olyan standardok meghatározása, amelyek a tevékenységgel kapcsolatos minőségi előírásokat tartalmaznak *(Minőségfejlesztés a közoktatásban, 1999)*. Érdemes megemlíteni, hogy a pedagógiai programok 1998. évi szakértői véleményezésével a fenntartók általában elégedettek voltak, a törvényességre vonatkozó szakértői észrevételeket pedig kiemelkedően

[25] 105/1999. (VII. 6.) Korm. rendelet, 10. § (3) bekezdés.

hasznosnak találták *(Helyitanterv-felmérés, 1999)*. A szakértői rendszer kialakulásával párhuzamosan elkezdődött a szakértők szakmai önszerveződése, ami egyfajta belső minőségi kontroll és etikai kódex kialakulásához vezethet.

Az egyes közoktatási intézmények szakmai munkájának *értékelése* az intézményfenntartók felelőssége.[26] Az iskolafenntartó a törvény értelmében háromféle eszközt alkalmazhat e feladat ellátására: (a) felhasználhatja a külső szakértők által végzett értékelések és mérések eredményeit, (b) önértékelést tartalmazó beszámolót kérhet az intézménytől és (c) kikérheti az iskolaszék véleményét. Emellett figyelembe veheti a vizsgaeredményeket, illetve a pedagógiai szolgáltató intézmények véleményét is. E feladatuknak a fenntartók nem mindig tesznek következetesen eleget. Egy 1999-ben végzett kutatásból kiderült, hogy az elmúlt tíz évben a fenntartók 29%-a semmilyen intézményi ellenőrzést nem végzett *(Értékelés és minőségbiztosítás…, 1999)*. A fenntartók által végzett összes intézményi ellenőrzés 60%-a gazdasági témájú volt, és csak átlagosan 27%-a volt szakmai jellegű. Az intézményi ellenőrzés esetlegességét egy új törvényi előírással is próbálják csökkenteni, amelynek értelmében az OKÉV jogosult lefolytatására, ha a fenntartó a miniszter felszólítására sem végzi el azt.[27] Az intézményi szintű értékeléseknél is gondot okoz az elemzést és az összehasonlítást is lehetővé tevő adatbázisok hiánya.

Az állami szintű értékelés a stratégiai kérdéseket és az ország egészére vonatkozó eredményességi mutatókat vizsgálja. Ezek körébe tartoznak a Monitor típusú, a tanulói teljesítményekre vonatkozó mérések, aminek Magyarországon komoly szakmai bázisai és hagyományai vannak, és amelyek egy része nemzetközi szervezetek (IEA, OECD) koordinálásával zajlik (erről lásd az *oktatás eredményességéről szóló 8. fejezet*et). Megoldatlan ugyanakkor a tantervi programcsomagok, tankönyvek és taneszközök, valamint a közoktatást szolgáló fejlesztések vizsgálata.

A kilencvenes évek végén a központi irányítás egyik fő célkitűzése lett az *intézményi szintű minőségbiztosítási rendszerek* kiépítése. Az intézményekben folyó minőségbiztosítási tevékenység országosan egységes irányelveinek kidolgozása az OKÉV feladata lett, az e feladathoz kapcsolódó fejlesztési program kidolgozására és koordinálására pedig az Oktatási Minisztérium önálló programirodát (Comenius 2000) hozott létre. Az intézményi és helyi minőségbiztosítási rendszer kiépítését a szaktárca jelentős összegű céltámogatási alappal ösztönzi, amelynek terhére 1999-ben pályázatot írtak ki az iskolai minőségfejlesztési tevékenység támogatására. A program alapját képező tartalmi koncepció – melyet az Oktatási Minisztérium a 2000. év elején tett közzé *(A Comenius 2000…, 1999)* – a minőségfejlesztés intézményi és helyi szintjét különbözteti meg (lásd még az *oktatás eredményességéről szóló 8. fejezet*et). Ugyancsak pályázati eljárás keretében választják ki azokat a szakértőket és szervezeteket, amelyek minőségbiztosítással kapcsolatos tevékenységet végezhetnek.

---

26 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 102. § (2) bekezdés f) pontja.

27 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 4. § (3) bekezdés.

2.3.2. Statisztikai és információs rendszer

A közoktatás statisztikai rendszere az 1990-es évek elejétől kezdve a válság és az átalakulás állapotában van, melyek részben az oktatásigazgatás átalakulásához, részben a közoktatási rendszer és az intézményi viszonyok változásaihoz kapcsolhatók. A jelenlegi statisztika nem képes a tanulók programtípus szerinti követésére, és nem alkalmas az intézmény és a feladatellátási hely megkülönböztetésére. Ugyancsak alkalmatlan a rendszer a munkaerő-állomány felmérésére, például nincs pontos országos adat a szakos ellátásról. A fentiek alapján halaszthatatlanná vált egy új oktatási statisztikai rendszer kidolgozása.

Az új rendszer bevezetését az Oktatási Minisztérium eredetileg 1999 őszére tervezte, de ez későbbre halasztódott. A tervek szerint 2000-ben bevezetésre kerülő közoktatási információs rendszer legfontosabb jellemzői várhatóan a következők lesznek: (a) három megfigyelési szintet alakítanak ki (igazgatási szervezet, közoktatási intézmény, alkalmazott program); (b) az adatgyűjtés megfigyelési szinthez, működési helyhez és tevékenységi tartalomhoz kötődik; (c) a törvényekből és a statisztikai igényekből levezetett egységes, új fogalmi modellt alkalmaznak; (d) bővül a gyűjtött információk köre és mennyisége, ami többféle összesítésre ad módot *(Közoktatási információs rendszer, 1999)*. Az új rendszer lényegi eleme, hogy az adatok begyűjtése zömmel elektronikus úton történne, támaszkodva az elmúlt évek iskolai informatikai fejlesztésének eredményeire.

2.4. Pedagógiai szolgáltatások

A közoktatás irányítási rendszerében jelentős szerepet játszanak a pedagógiai szakmai szolgáltatások. Különösen fontos ennek a szférának a szerepe az értékelési és minőségbiztosítási feladatok ellátásában, az információs és tájékoztatási rendszer működtetésében, a pedagógus-továbbképzésben és az intézményi fejlesztésben. Pedagógiai szakmai szolgáltatást bármilyen intézmény nyújthat, de a közoktatási törvény a megyei önkormányzatok számára kötelező feladatként írja elő ezek megszervezését. Ennek megfelelően a pedagógiai szolgáltatások biztosításában meghatározó súllyal vesznek részt a megyei önkormányzatok által fenntartott pedagógiai intézetek. Ezek mellett szolgáltatásokat nyújtanak a központi kutató-fejlesztő intézmények és magánvállalkozások, vannak ilyen feladattal működő intézmények egyes megyei jogú városokban, a fővárosi kerületekben, és növekszik a felsőoktatási intézmények szerepe is.

2.4.1. Intézményi feltételek

A pedagógiai szolgáltatásokat a törvényi szabályozásnak megfelelően a közoktatási intézmények, az intézményfenntartók, a pedagógusok és a diákok (diákönkormányzatok) vehetik igénybe. Ezek tartalma sokféle lehet,[28] melyek közül a legfon-

[28] 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 36. §.

tosabbak az értékelési feladatok, a szaktárgyi és intézményi szaktanácsadás, a közigazgatás számára nyújtott szolgáltatások (pl. megyei tervezés szakmai támogatása), a dokumentációs és információs feladatok (szakmai információk továbbítása, tanügyi dokumentumok gyűjtése), valamint a továbbképzési, versenyszervezési és a tanulók számára nyújtott tájékoztató, tanácsadó szolgáltatások.

A pedagógiai szakmai szolgáltatások az 1990-es évek első felében kritikus időszakot éltek át. Részben a helyi költségvetési megszorítások, részben a területtel kapcsolatos országos politika bizonytalansága miatt több megyében a minimumra szorították le a pedagógiai intézetek létszámát és az infrastruktúrát. Noha az évtized közepén a megyei intézetek helyzete stabilizálódni kezdett, addigra egyes megyék között a szakmai fejlesztés feltételeiben, illetve a szakmai információkhoz való hozzájutás lehetőségeiben rendkívül nagy különbségek alakultak ki.

1999-ben 18 megyében és a fővárosban működött önkormányzati fenntartású pedagógiai szolgáltató szervezet, egy megyében (Csongrád) az önkormányzat közhasznú gazdasági társasággá alakította korábbi intézetét. Az intézményekhez két megyében és a fővárosban nem kapcsolódik a szakmai szolgáltatási feladatokon kívül semmilyen egyéb feladat, öt helyen csupán a pályaválasztási tanácsadás jelenik meg. Nyolc intézményben végeznek pedagógiai szakszolgálati feladatokat, amelyek általában az egész megyére kiterjednek, két megyében egyéb, nem közoktatási jellegű feladatot – rendezvényház, közigazgatási továbbképző centrum – is végeznek (Csongrád, Békés). Egy megyében (Tolna) a szakmai szolgáltató nem önálló, hanem többcélú intézmény irodájaként működik. Van olyan megye, ahol felmerült a pedagógiai intézet felsőoktatási intézményhez csatolása. A megyei pedagógiai intézetekben az elmúlt évek megszorító intézkedései ellenére komoly, a közoktatás-fejlesztés szolgálatába állítható anyagi és szellemi tartalékok halmozódtak fel *(Palotás, 1997; Szabó L., 1999)*.

Az intézetek infrastrukturális és tárgyi feltételei 1996 és 1999 között számottevően javultak. Az előadótermek száma például 36-ról 56-ra (a fővárost is figyelembe véve 63-ra) emelkedett, ezek eloszlása azonban nem egyenletes. Bővültek a sokszorosítási lehetőségek, jelentősen javult a berendezések technikai színvonala, és különösen nagy előrelépés történt a számítástechnikai eszközök gyarapodásában, illetve hozzáférhetőségében. A munkatársak kötelező – feladatokhoz rendelt – minimumlétszámát miniszteri rendeletben szabályozták.[29] Az itt előírtakhoz viszonyítva 1999 végén országosan 80 fő hiányzott a szakmai feladatokat ellátók köréből *(Szabó L., 1999)*. A pedagógiai szakmai szolgáltatások finanszírozására 1996-ig nem állt rendelkezésre központi forrás. Az 1996. évi költségvetési törvény kismértékben megemelte a megyei önkormányzatok igazgatási tevékenységéhez kapcsolódó normatívát, és a feladatok között felsorolta a pedagógiai szakmai szolgáltatást is. 1997-től kezdve elkülönített központosított előirányzattal, illetve a hozzá kapcsolódó pályázati rendszerrel finanszírozta az állam az általa meghatározott szakmai szolgáltatási feladatokat. Növekedtek a saját bevételek is, elsősorban a pedagógus-továbbképzési rendszer állami támogatása nyomán (ennek aránya megyénként 7%-tól 53%-ig szóródik). A kormányzati szándék szerint a

[29] 25/1998. (VI. 9.) MKM rendelet.

jövőben a felhasználók – nevelési-oktatási intézmények, fenntartók – kaphatják meg pályázati úton a szakmai szolgáltatásra fordítható állami pénzeszközöket, amit az általuk kiválasztott szolgáltató intézménnyel kötött szerződés alapján használhatnak fel. Ennek az elvnek felelt meg az a korábban már említett, „SZAK99" elnevezésű pályázat is, amelyet az Oktatási Minisztérium 1999-ben írt ki. E pályázat ugyanakkor egy 600 millió Ft-os keretet nyitott meg a pedagógiai intézetek közvetlen támogatására is.

2.4.2. Szaktanácsadás

A pedagógiai szakmai szolgáltatások fontos területe a szaktanácsadás, melynek a közoktatási törvény szerint alapfeladata az oktatási módszerek megismertetése és terjesztése. A területet szabályozó rendelet[30] szerint feladata még az iskolai szabályozó dokumentumok (pedagógiai program, helyi tanterv, házirendek) elkészítésének, a pedagógiai fejlesztő tevékenységnek és a tankönyv és taneszköz kiválasztásának segítése, mindezek értékelése, továbbá az egyéni szakmai tanácsadás. A többi szolgáltatáshoz hasonlóan a szaktanácsadás is a megrendelők igényei alapján működik.

A szaktanácsadói megbízást a jog nem szabályozza, így annak tartalma, valamint az állomány létszáma, működési körülményei és honorálása a megbízást kiadó pedagógiai intézeteken, illetve a megyei önkormányzatokon múlik. A megbízásnak lényegében két formája létezik: az egyik az állandó megbízás, amely esetén a szaktanácsadó rendszerint egy látogatónappal rendelkezik, havi díjat kap, és útiköltségét az őt foglalkoztató intézet megtéríti. A másik az eseti megbízás: ebben az esetben az ún. „listás" szaktanácsadó egy-egy feladatra kap felkérést, költségeit és megbízási díját pedig vagy az intézet, vagy a megrendelő fizeti. A szaktanácsadók száma az országban (a fővárossal együtt) 1999-ben 1514 volt, ami gyakorlatilag megegyezik az 1996-os adattal (1515), míg a „listások" száma 1053-ról 773-ra csökkent. 1999 végén a szaktanácsadók 49%-a rendelkezett állandó megbízással (1996-ban még csak 30,5%). 1999 végén két megyében (Pest és Somogy) nem működött állandó megbízással rendelkező szaktanácsadó (lásd *Függelék 42. táblázat*). 1999-ben 15 megyében kaptak a szaktanácsadók átlagosan 12 és 13 ezer Ft közötti állandó megbízási díjat, és kilenc helyen részesültek az állandó megbízási díj mellett feladathoz kötődő támogatásban. Érdemes megemlíteni, hogy a kedvezmények és a feladat finanszírozása tekintetében megyénként jelentős különbségek figyelhetők meg.

Egy 1997-es kutatás megállapításai szerint *(Szebenyi–Szidiropulosz, 1997)* a szaktanácsadás összetett tevékenység, amely nagymértékben a folyamatos emberi kapcsolattartásra épül, ezért piaci alapon való megszervezése és korrekt „beárazása" komoly kihívás mind az intézményi, mind a versenyszféra szolgáltató szervezetei számára. A szaktanácsadók tanácsadói munkaidejük legnagyobb hányadát a tanulók tanulmányi versenyének szervezésére, valamint szakmai szervezetekkel, felsőoktatási intézményekkel való kapcsolattartásra és rendezvények szervezésére

[30] 10/1994. (V. 13.) MKM rendelet.

fordítják. A megbízásokat az intézetek általában tantárgyanként és iskolafokozatonként adják ki, egyes megyékben azonban a NAT műveltségterületeihez alkalmazkodva is szerveznek ilyen szolgáltatást. Szaporodnak a nem tantárgyhoz kötődő megbízások, így több megyében van gyermek- és ifjúságvédelmi, etnikai, mentálhigiénés, fejlesztő pedagógiai és mérési-értékelési szaktanácsadó. A megyék felében működik valamilyen formában zeneiskolai tanácsadás. Az évtized második felében kezdték meg egyes megyékben a szakképzési tanácsadást, bár ez nem tartozik a kötelezően ellátandó feladatok körébe.

2.4.3. Továbbképzési és információs szolgáltatások

A pedagógiai szakmai szolgáltatások fontos eleme a pedagógusok továbbképzése (erről a *pedagógusokról szóló 7. fejezet*ben részletesebben szó lesz). A pedagógiai szolgáltatás intézményei – amelyek a pedagógus-továbbképzés területén aktív szereplőknek természetesen csak egyikét jelentik – az 1998/99-es tanévben 1474 harmincórás vagy annál hosszabb idejű tanfolyamot szerveztek. Ez 1996-hoz képest, amikor 520 ilyet jegyeztek fel *(Jelentés…, 1998)*, ugrásszerű emelkedést mutat. Az ilyen tanfolyamokon 1998/99-ben 35 193 fő vett részt, illetve kapott igazolást vagy tanúsítványt (lásd *Függelék 43. táblázat*). A tanfolyamokon belül növekedett a tréning jellegűek száma, és szaporodott a nem tantárgyakhoz, hanem egyéb pedagógiai feladatokhoz (mentálhigiéné, mérés-értékelés, fejlesztő pedagógia, gyermek- és ifjúságvédelem) kapcsolódó továbbképzések aránya. A résztvevőket tekintve a legnagyobb számban az óvónők (32%-uk) és az általános iskolai pedagógusok (23%-uk) kapcsolódtak be a továbbképzésbe, a legalacsonyabb részvételi arány (14%) a középiskolai tanárokat jellemezte *(Szabó L., 1999)*. A tanfolyami továbbképzés mellett 13 intézet működött közre felsőfokú képzés, illetve szakirányú továbbképzés szervezésében, amely a pedagógusok számára a megyeszékhelyen tette lehetővé felsőfokú tanulmányok folytatását. Kilenc intézet szervezett OKJ szerinti felsőfokú szakképzést.

Az intézetek többsége rendszeresen szervez regionális és országos tanácskozásokat, konferenciákat, amelyek közül néhány jelentős szakmai rangra tett szert a kilencvenes évek folyamán (lásd *Függelék 44. táblázat*). A szakmai információk közvetítésében fontos szerepük van a havi rendszerességgel megjelentetett kiadványoknak (híradók, hírlevelek, tájékoztatók stb.), amivel valamennyi intézet rendelkezik. A pedagógiai programok készítésének időszakában kiemelkedő szerepet játszottak az információs irodák (tantervi adatbankok), amelynek szolgáltatásait a forgalmat rögzítő naplók szerint az 1997/98-as tanévben 12 370-en vették igénybe. Az ún. mintatantervek kidolgozásában 11 intézet 111 munkatársa és szaktanácsadója vett részt. Valamennyi intézetnek van saját pedagógiai szakkönyvtára, amelyek 1999-ben összesen 327 715 dokumentumot kezeltek. Minden könyvtárhoz kapcsolódik tankönyvtár: 1999-ben ezekben 56 612 tankönyv volt, ami megyénként változó mértékben, 40-90%-ban fedte le az aktuális tankönyvkínálatot *(Szabó L., 1999)*. 1999 végén csaknem valamennyi intézet rendelkezett az információi terjesztéséhez egyre inkább szükséges saját weboldallal.

2.4.4. Pedagógiai értékelés

A közoktatási törvény a pedagógiai értékelési tevékenységet a pedagógiai szakmai szolgáltatások közt az első helyen említi. A megyei intézetekben összesen 46-an foglalkoznak pedagógiai méréssel és értékeléssel; közülük 15-en önálló munkakörben, több helyen pedig önálló csoportban dolgoznak a mérési szakemberek. Az intézetektől megrendelt mérések száma az 1998/99-es tanévben összesen 1667 volt. Többségüket az oktatási-nevelési intézmények rendelték meg (88,7%), ezután a pedagógiai intézetek kezdeményezte mérések (7%), majd a fenntartói igények (3%) következnek, a sor végén pedig a kliensek kérései (1,3%) állnak. Jellemző, hogy az igényelt mérések 92%-a általános iskolai tanulókra irányult. A leggyakrabban vizsgált tantárgyak a matematika, az anyanyelv (olvasásmegértés, helyesírás), majd jelentős lemaradással a német és az angol nyelv következik. Az alacsony számban végzett, nem tantárgyi mérések közt inkább a neveltségi szintre, az intézményi klímára és a tanulási motivációra vonatkozó vizsgálatokat igényelték. Az intézetek az értékelési munkatársak országos együttműködését kihasználva a kilencvenes években több mint 70 féle mérési eszközt fejlesztettek ki *(Szabó L., 1999)*.

2.4.5. Egyéb szolgáltatások

A kilencvenes évek második felében ismét növekedett a különböző típusú megyei, regionális és országos tanulmányi-tehetséggondozó versenyek száma. Míg 1996-ban összesen 1204 megyei (fővárosi) szintű versenyt szerveztek, addig 1999-ben már 1609 versenyt gondoztak az intézetek, amelyek mintegy 10%-a inkább bemutató jellegű kulturális és sporttalálkozó.

Növekvő jelentősége van az önkormányzatok számára nyújtott szolgáltatásoknak is. Az évtized második felében az intézményfenntartók elsősorban a pedagógiai programok fenntartói jóváhagyásához kapcsolódó szakvélemények kialakításához igényeltek segítséget (ilyen megkeresésnek 1999-ig 18 intézet tett eleget, aminek során – megyénként eltérő mértékben – az iskolai pedagógiai programok 30-70%-ának és az óvodai nevelési programok 20-100%-ának szakértői véleményezését szervezték meg vagy végezték el). Több megyei pedagógiai intézet biztosít térítésmentesen az iskolák, a pedagógusok, a diákok, a szülők és a fenntartók számára jogi tanácsadást. 1996 óta minden megyében megszervezték a tanulói tájékoztató és tanácsadó szolgáltatást, négy megyében zöld telefonvonalat is működtetnek.

Az intézetek többsége valamelyik kutatóhelyhez kapcsolódva részt vett kutatási tevékenységekben. 1999-ig nyolc helyen dolgoztak olyan önálló kutatási témán, amelyeket az OM, az OKI, az MTA Pedagógiai Bizottsága vagy a Soros Alapítvány kezdeményezett, pályáztatott, illetve gondozott. Az intézetek továbbfejlesztették korábbi nemzetközi szakmai kapcsolataikat is (a rotterdami pedagógiai szolgáltató központtal például 1999 végén 16 intézet működött együtt a minőségbiztosítás témájában).

2.5. A társadalmi partnerek bevonása

A társadalmi partnerek bevonása valamennyi fejlett országban kiemelkedő jelentőségű közoktatás-politikai törekvés. Magyarországon az 1993-as törvényi szabályozás hozta létre azokat a konzultatív és érdekegyeztető testületeket, melyek célja a szakmai és társadalmi partnereknek a közoktatási döntésekbe való bevonása, de szerepüket és hatókörüket a későbbi törvénymódosítások is jelentősen módosították.

Az 1998 utáni időszakban a legfontosabb módosítások az *Országos Köznevelési Tanácsot* (OKNT) és e testület szakmai bizottságait érintették. Az OKNT a közoktatás tartalmi kérdéseiben (tantervi szabályozás, tankönyvek, taneszközök, vizsgarendszer, pedagógus-továbbképzés) leginkább érdekelt partnerek bevonását szolgálja. A testületben a pedagógus szakmai szervezetek, a tanárképző felsőoktatási intézmények, a Magyar Tudományos Akadémia, 1996 óta az oktatási miniszter és 1999 óta az országos munkaadói szövetségek és kamarák képviselői vannak jelen. A testület súlya az 1996-os törvénymódosítás nyomán jelentősen megnőtt azáltal, hogy a Nemzeti alaptanterv elfogadása ügyében egyetértési jogot kapott. Az 1999. évi módosítás ezt ismét javaslattételi joggá változtatta. Ugyancsak javaslattevő joga van annak meghatározásában, hogy mely tankönyvek kerülhetnek fel az országos tankönyvlistára. A testületnek fontos szerepe van az érettségi területén is, itt azonban további partnerek bevonására is sor került. Keretei között alakult meg egyfelől az *Országos Érettségi Vizsgabizottság* (tagjainak felét az OKNT, másik felét a Felsőoktatási és Tudományos Tanács delegálja), másfelől az *Országos Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Bizottság*. Ez utóbbinak a pedagógus-továbbképzés területén – így például a programok akkreditációjában – 1999-ig meghatározó szerepe volt, 1999-ben azonban megszűnt, és helyét a szűkebb, véleményező hatáskörrel rendelkező *Országos Pedagógus-továbbképzési Bizottság* foglalta el. A továbbképzési programok akkreditációjának feladata a miniszter által létrehozott *Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testülethez* került, amelybe az OKNT néhány tagot delegál.

A társadalmi partnerek bevonását szolgáló másik fontos testület a *Közoktatáspolitikai Tanács* (KT), amely az oktatási miniszter közoktatás-politikai döntés-előkészítő, véleményező és javaslattevő testülete. A KT a közoktatás-politika valamennyi kérdésével foglalkozik, kivéve a közalkalmazotti jogviszonnyal és bérezéssel kapcsolatosakat. A KT-ban a közoktatásban érdekelt valamennyi jelentősebb, országos szakmai, társadalmi és kormányzati partner képviseletet kap (pedagógus szakmai szervezetek és szakszervezetek; a szülők és a diákok szervezetei; a helyi és a kisebbségi önkormányzatok; a nem állami, illetve nem önkormányzati iskolafenntartók; az oktatásban érdekelt szaktárcák és országos hatáskörű szervek). Valamennyi partner négy-négy képviselőt küld a testületbe, kivéve a kormányzati szerveket, amelyeknek csak egy-egy delegáltjuk van. A KT összetételénél fogva fontos szerepet játszhat azoknak a közoktatás szabályozásával és finanszírozásával kapcsolatos alapvető kérdéseknek a megvitatásában, amelyekkel kapcsolatban társadalmi megegyezés kidolgozása szükséges (ilyen szerepre azonban nem tett szert). Fontos hangsúlyozni, hogy az OKNT és a KT titkársági

feladatait az Oktatási Minisztérium apparátusa (Közoktatási és Kisebbségi Kapcsolatok Főosztálya) végzi, ami behatárolja e testületek függetlenségét.

A miniszter egyes feladatainak döntés-előkészítésében fontos funkciójuk van a *szakmai bizottságoknak.* Közülük jelentősen növekedett az *Országos Kisebbségi Bizottság* szerepe és hatásköre, amelybe egy-egy tagot delegál minden országos kisebbségi önkormányzat. A tartalmi szabályozás valamennyi központi eszközének kiadása esetében egyetértési joggal rendelkezik a nemzeti, etnikai kisebbségeket érintő kérdésekben. A tanulói jogokkal kapcsolatos döntések előkészítése során javaslatot tehet és véleményt nyilváníthat az *Országos Diákjogi Tanács*, amelynek kilenc tagját azonos arányban a miniszter, a 6–14 éves és a 15–18 éves tanulók országos diákszervezetei delegálják.

A közoktatás területét is érintő fontos funkciót tölt be a *Költségvetési Intézmények Érdekegyeztető Tanácsa* (KIÉT), amely az Érdekegyeztető Tanácson belül működik. E testületben a munkaadói, a szakszervezeti és a kamarai oldal egyezteti a közalkalmazotti jogviszonnyal és a bérekkel kapcsolatos érdekeket. E testület szerepét korlátozta, hogy az iskolafenntartó önkormányzatoknak nem volt benne megfelelő képviselete. Az 1995-ben alakult újabb ágazati érdekegyeztetési fórumban, a *Közoktatási Érdekegyeztető Tanácsban* (KÖÉT) a munkáltatói oldalon már az önkormányzatok is helyet kaptak. A közoktatásban dolgozó közalkalmazottak 2000. évi béremelésével kapcsolatos előkészítés során elmaradt az egyeztetés ezzel a fórummal, ami a pedagógusokat tömörítő szakszervezetek tiltakozását vonta maga után.

A társadalmi partnerekkel való egyeztetésnek különösen a szakképzés területén van jelentősége. Az 1991-ben létrehozott *Országos Képzési Tanács* (OKT) *tripartit*[31] elven szervezett testület. Működésének legaktívabb időszaka a szakképzési törvény megalkotása (1993) körüli időkre esett, ebben az időszakban pénzelosztó funkcióval is rendelkezett. A szakképzési törvény 1995-ös módosítását követően[32] az OKT szerepét az *Országos Szakképzési Tanács* (OSZT) vette át. Ennek a testületnek öt oldala van: a klasszikus tripartit formát az iskolafenntartói és a kamarai oldal egészítette ki. Az OSZT véleményező, tanácsadó, döntés-előkészítő testület, döntési, pénzelosztó funkciója nincs.[33] Tényleges érdekegyeztető tevékenységet nem végez, funkciója elsősorban annak a szakmapolitikai nyilvánosságnak a megteremtése, amely kiegyensúlyozottabb, a különböző érdekeket számításba vevő döntésekhez vezethet. A kilencvenes évek második felében nem volt példa arra, hogy az OSZT által megvitatott kérdésben a miniszter a testülettel ellenkező döntést hozott volna *(Jakab–Molnár, 1999)*.

A szakképzésben működnek megyei szintű érdekegyeztető fórumok is. Az ún. *megyei munkaügyi tanácsokat* a foglalkoztatásról szóló 1991. évi IV. törvény hozta létre. Ez klasszikus tripartit testület, melynek legfontosabb funkciója a szakképzési alap növekvő arányú decentralizált részének elosztása, illetve pályázatok kiírása és elbírálása. A szakképzési hozzájárulásról szóló törvény 1998. évi

---

31 Tripartit, azaz háromoldalú. A három oldal: a munkaadói szervezetek, a munkavállalók szervezetei és a kormány.

32 1995. évi LXXXIV. törvény.

33 Egy évig, 1996 januárjától decemberéig az OKT korábbi pénzelosztó funkcióját az OSZT gyakorolta.

módosítása tartalmazza azt, hogy a megyéknek és a fővárosnak kötelezően létre kell hozniuk a *megyei szakképzési bizottságokat.* E testületek 13 főből állnak, tagjaikra a megyei munkaügyi tanácsok tehetnek javaslatot, azonban további működésük azoktól független. Tagjaik a munkaadók, a munkavállalók, a szakképző intézményt fenntartó önkormányzatok, a területi gazdasági kamarák és a közoktatási közalapítványok képviselői, akiket a felsoroltak javaslata alapján a miniszter bíz meg. A bizottságok összetétele elősegíti a humánerőforrás-fejlesztés területén rendelkezésre álló források (területfejlesztési alapok, Munkaerő-piaci Alap, közalapítványok) felhasználásának harmonizálását.

Fontos hangsúlyozni, hogy a társadalmi partnerekkel való egyeztetés nemcsak országos szinten zajlik, hanem helyi, regionális és intézményi szinten is. Az önkormányzatok szintjén az érdekegyeztetés változatos formái alakultak ki *(Jelentés…, 1998)*, emellett újabbak is létrejöttek a megyei oktatástervezés keretében. Ez utóbbi érdekessége az, hogy nemcsak a különböző társadalmi, szakmai és intézményi szférákat képviselő partnerek, hanem a települési vagy regionális közösségek között is egyeztetést kíván, azaz magával hozza a területi közoktatási érdekegyeztetés megjelenését. Ezen a szinten be kell vonni a gazdasági érdekszervezeteket is.

A közoktatási törvény 1996-os módosítása után alakult ki az iskolai szintű egyeztetés intézményének, az *iskolaszéknek* ma is fennálló összetétele és felelőssége. A fenntartó képviselőinek száma a korábbi egyharmadról egy főre csökkent, és helyüket a tanulók képviselői foglalták el. Megszűnt a testület felállításának korábban kötelező jellege. Fontos jogköre, hogy véleményét a pedagógiai program elfogadásakor kötelezően ki kell kérni.

A közoktatás területén is növekvő jelentőségük van a különböző civil és szakmai szerveződéseknek. Ezeknek a legkülönfélébb típusai működnek, a szaktárgyi egyesületektől az egy-egy közoktatási problématerületre (pl. hátrányos helyzet, tanszabadság, tehetséges tanulók oktatása stb.) vagy meghatározott iskolatípusokra (gimnázium, óvoda, speciális oktatás stb.) szerveződött egyesületektől a kamarai jellegű szervezetekig. Jelentőségüket növeli, hogy a legfontosabb országos konzultatív szervezetekbe (OKNT, KT) képviselőket delegálhatnak, így közvetlenül is részt vehetnek a döntés-előkészítésben. Az Oktatási Minisztérium 1999 végén több mint 110 olyan, országos szakmai szervezetet tartott nyilván, amelyek közoktatással foglalkoznak. 1999-ben az OM-hez, amely e szervezeteket rendszeresen pályázati úton támogatja, 132 szervezet adott be pályázatot (beleértve a kisebbségi szervezeteket is), és 83 kapott támogatást. A szakmai szervezetek anyagi háttere ennek ellenére általában bizonytalan, infrastrukturális ellátottságuk szegényes.

3. A közoktatás finanszírozása

Az 1990-es évtized során a közoktatás finanszírozási rendszerének azok az alapelvei, amelyek az évtized elején alakultak ki, lényegében változatlanok maradtak. A közoktatási törvény 1996-os és az 1999-es módosításai ugyanakkor jelentős korrekciókat vittek bele a rendszerbe. Erősítették az állami szerepvállalás garanciális elemeit, a támogatások szektorsemlegességét, emellett a szakmailag és politikailag preferált feladatok ellátását a korábbinál differenciáltabb kiegészítő normatívák, illetve új központi céltámogatások bevezetésével segítették elő.

3.1. A közoktatási kiadások alakulása

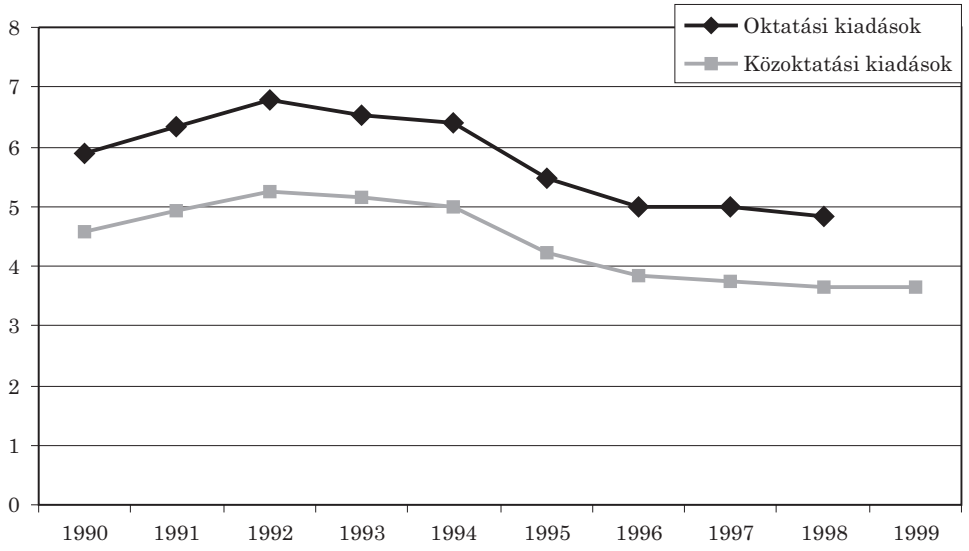
A közoktatási kiadások alakulásáról csak akkor alkothatunk megfelelő képet, ha ezeket egyszerre több szempontból vizsgáljuk. A legjellemzőbb és talán a legnagyobb érdeklődést kiváltó mutató a kiadásoknak a nemzeti össztermékhez (GDP) viszonyított aránya. Emellett természetesen fontos elemezni a kiadások összegének és reálértékének az alakulását. Végül fontos bemutatni az ún. fajlagos, azaz egy feladatmutatóra – pl. egy tanulóra – jutó kiadások alakulását is. Hangsúlyozni kell továbbá azt is, hogy a közoktatási kiadások abszolút és relatív helyzetének a vizsgálata elválaszthatatlan az egész gazdaság állapotának, pályájának elemzésétől.

3.1.1. A közoktatás GDP-ből való részesedése

Az oktatás nemzeti össztermékből való részesedésének meghatározása általában szakmai viták tárgya. A legteljesebb képet az a mutató adja, amely tartalmazza a háztartások (lakosság), a vállalati és a nonprofit szektor oktatási kiadásait is, ugyanakkor ennek a mutatónak a meghatározása pontos adatok híján csak becsléssel lehetséges. A közoktatásban a családok olyan közvetlen pénzügyi ráfordításait is figyelembe kell venni, mint amilyen például a tankönyvekért és taneszközökért vagy a magániskolák egyre bővülő szolgáltatásaiért fizetett pénzek. Ennek figyelembevételével Magyarország 1998-ben a nemzeti össztermék 5,27%-át fordította oktatásra *(Balogh, 1999)*.

Az elemzések és összehasonlítások során általában inkább a *költségvetés* oktatási kiadásait viszonyítják a GDP-hez, ez ugyanis jóval megbízhatóbb mutató. A költségvetés közoktatási kiadásai az óvodai nevelés, az alapfokú és a középfokú oktatás adatait tartalmazzák, míg az összes oktatási kiadás emellett magában foglalja a felsőfokú és egyéb oktatás adatait is. Az oktatás és ezen belül a közoktatás költségvetési kiadásai a GDP arányában a kilencvenes évtized első éveiben először emelkedtek, majd lassan csökkenni kezdtek. Az évtized közepén meredek zuhanás kezdődött: 1994 és 1998 között e mutató értéke 4,98%-ról 3,64%-ra csökkent. 1999-ben ez a tendencia megállt: az ország ebben az évben a GDP előző évivel azonos arányát költötte közoktatásra (lásd *3.1. ábra* és *Függelék 45. táblázat*).

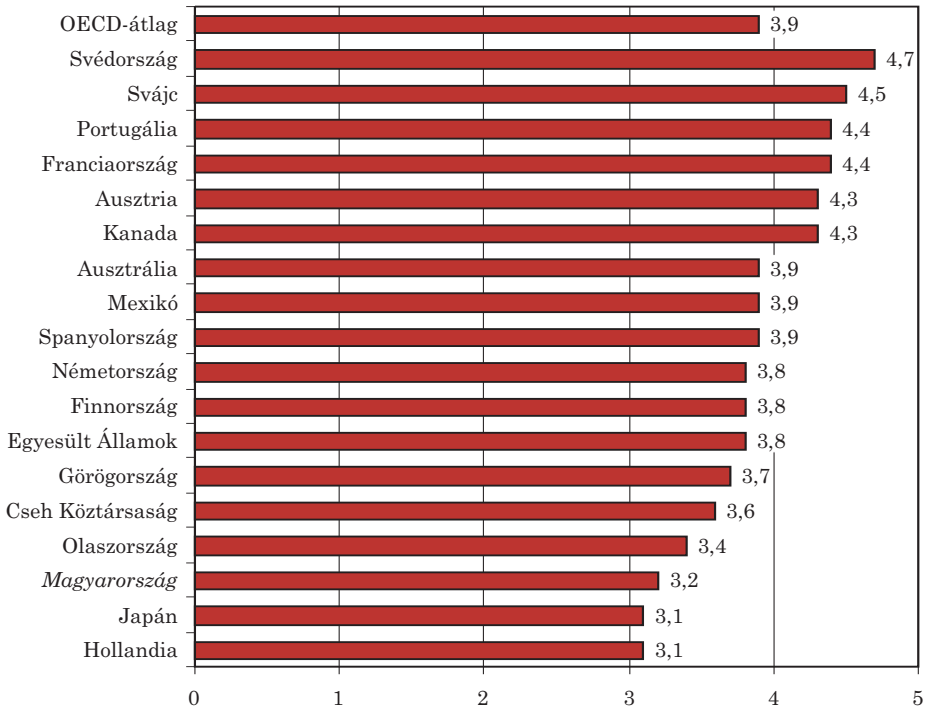
3.1. ábra
A költségvetés oktatási és közoktatási kiadásainak aránya a GDP százalékában, 1990–1999



Forrás: OM adatközlése; 1999: előzetes adat

Mindez arra is figyelmeztet, hogy annak megítélése, vajon az ország gazdasági teljesítőképességéhez viszonyítva sokat vagy keveset költ a közoktatásra, egy-egy év adatai alapján nem lehetséges. Az 1998-as adatok szerint Magyarország az OECD-országok átlagánál jóval kevesebbet költ közoktatásra. A nem felsőfokú, posztszekunder oktatást is, valamint a nem költségvetési (magán-) kiadásokat is magukba foglaló adatok szerint az OECD-országok közül csupán Japán és Hollandia költötte nemzeti termékének kisebb hányadát közoktatásra, mint Magyarország (lásd *3.2. ábra*).

3.2. ábra
A közoktatási kiadások a bruttó hazai termék (GDP) százalékában az OECD-országokban, 1998



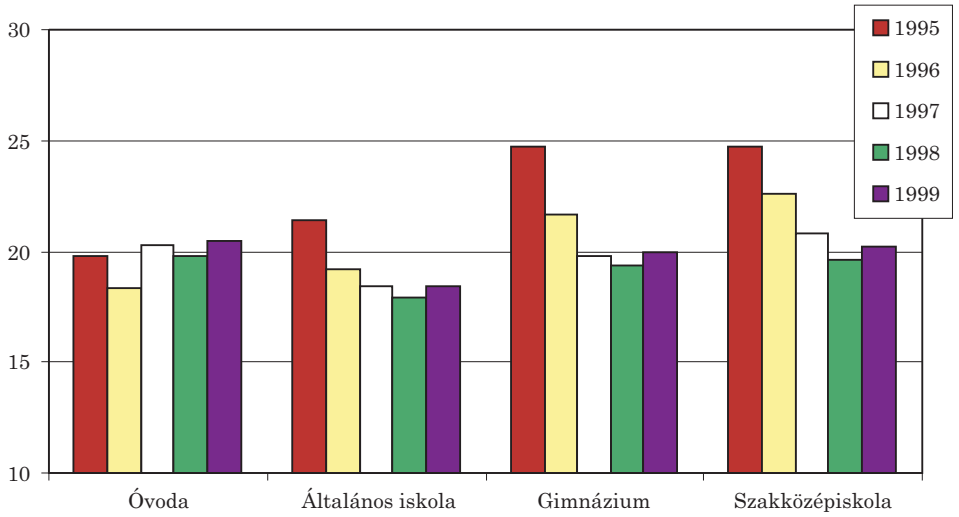
Forrás: Education at a Glance, 2000

Annak a megítéléséhez, hogy a közoktatásnak a GDP-ből való részesedése alacsony vagy magas, nem elegendő az összes kiadás vizsgálata, hiszen ez nincs tekintettel arra, hogy egy adott országnak sok vagy kevés tanuló oktatását kell-e megoldani az adott ráfordításból. Ezért érdemes külön vizsgálni a GDP-ből az egy tanuló oktatására fordított költségvetési kiadások alakulását is. Nemzetközi összehasonlításra leginkább ez az indikátor használható: általában az egy főre jutó GDP összegéhez viszonyítják az egy tanulóra jutó kiadásokat. Ez az arányszám Magyarországon a kilencvenes évek második felében jelentős mértékben csökkent, és e tendencia csak 1999-ben fordult meg (lásd *3.3. ábra* és *Függelék 46. táblázat*).

A csökkenés ellenére az említett mutató (az egy tanulóra jutó kiadásoknak az egy főre jutó GDP-hez viszonyított aránya) 1997-ben az óvodai nevelés és az alapfokú oktatás területén az OECD-országok átlaga közelében volt. A középfokú oktatás területén ugyanakkor mélyen alatta maradt: amíg az említett évben Magyarországon egy középiskolai diák oktatására évente az egy főre jutó GDP 23%-át használtuk fel, addig az OECD-országok átlaga a felső középfokú oktatásban 30% volt (lásd *Függelék 47. táblázat*).[34]

[34] Az összehasonlításban itt is óvatosságot követel az a tény, hogy az egyes iskolafokozatokat a különböző országok eltérően határozhatják meg.

3.3. ábra
Az egy tanulóra jutó költségvetési támogatás az egy főre jutó GDP százalékában intézménytípusonként, 1995–1999



Forrás: 1995 és 1998 között KSH-adatok alapján Balogh Miklós számításai; 1999 OM adatközlése

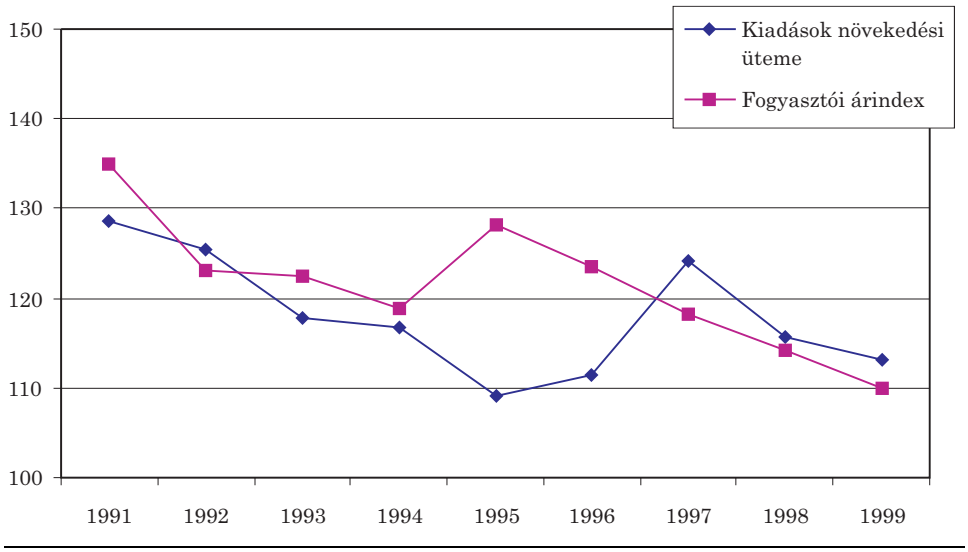
3.1.2. A kilencvenes évtized jellemző változásai és ezek magyarázata

A közoktatás GDP-ből való részesedésének a korábbiakban bemutatott változásai mögött részben a gazdasági növekedésnek, részben a közoktatási kiadások nagyságának a módosulása figyelhető meg. Az 1990-es években a gazdaság teljesítőképességének alakulásában három, egymástól jól elkülöníthető szakasz határolható el.

Az első, „válságszakaszban" 1990–1994 között a GDP zuhanásszerű visszaesése volt jellemző, miközben – mint láttuk – a közoktatási kiadások (1992-ig) jelentősen emelkedtek, majd a nemzeti össztermékhez viszonyítva magasnak minősíthető szinten átmenetileg (1994-ig) stabilizálódtak. A GDP-ből az oktatásra fordított hányad erőteljes növekedése ebben az időszakban tehát a közoktatási kiadások növekedésével és a GDP visszaesésével volt magyarázható. A kiadások emelkedésének fontos oka, hogy a demokratikus választásokkal létrejött önkormányzatok költségvetési döntéseiben az oktatási ágazat prioritást élvezett, több újra önállóvá vált kistelepülésen iskolákat alapítottak, bővült az intézményszerkezet, és a központi céltámogatások segítették a feltételrendszer javítását. Ebben az időszakban – a korábbinál lényegesen alacsonyabb gazdasági fejlettségi szinten – Magyarország nemzetközi összehasonlításban azon országok közé került, amelyekben a legmagasabb volt a GDP-ből a közoktatásra fordított hányad. Az első szakasz második felében (1993-tól) már jelzés értékű változás következett be: a közoktatási normatívák befagyasztása jelezte egyrészt a költségvetési korlátokat,

másrészt azt, hogy az oktatáspolitika nem kívánta tovább finanszírozni a csökkenő (főleg általános iskolai) tanulólétszám mellett végbemenő kapacitásbővítést. Az önkormányzatok növekvő finanszírozási szerepvállalása két éven keresztül gyakorlatilag még kompenzálta a központi költségvetési támogatások reálértékének jelentős csökkenését (lásd *3.4. ábra* és *Függelék 48., 49. táblázat)*.

3.4. ábra
A közoktatás folyó kiadásainak növekedési üteme és a fogyasztói árindex alakulása, 1991–1999 (előző év = 100%)



Forrás: OM adatközlése, költségvetési törvények végrehajtásáról szóló törvények

A második szakaszban, azaz a gazdaság stabilizációs időszakában (1995–1996) a GDP visszaesése megállt, az oktatás költségvetési pozícióiban viszont alapvető változás következett be. Az ágazatot érintő költségvetési restrikciós intézkedések – továbbra is befagyasztott (1995-ig), illetve az inflációtól jelentősen elmaradó mértékben emelt normatíva – a helyi önkormányzatok forrásnehézségeinek fokozódásával párosulva a közoktatásra fordított kiadások arányának jelentős visszaeséséhez vezettek. A kiadások reálértékének csökkenése akkor következett be, amikor a GDP volumenének visszaesése már megállt. Egyrészt érvényesült az az ágazatra jellemző összefüggés, hogy rövid távon az oktatási kiadások nem igazodhatnak rugalmasan a gazdaság teljesítőképességéhez, másrészt az ágazat nem függetlenítheti magát az államháztartás kiadásának erőteljes korlátozásától sem. A restrikciós intézkedéseket azonban csak kevéssé követték helyi alkalmazkodási folyamatok, azaz nem került sor sem az alkalmazotti létszám jelentősebb csökkenésére, sem az intézményrendszer átalakítására. *A rendkívül magas infláció így elsősorban a pedagógusok keresetét értéktelenítette el, valamint az intézmények jelentős részében a minimálisan szükséges szintre redukálta a dologi kiadásokat.* A demográfiai helyzet alakulása (a tanulólétszám csökkenése), a normatív szabályozás és a jelentős infláció együttesen pénzügytechnikailag könnyű forráskivonást tett lehetővé az oktatásból.

A harmadik szakaszban (1997–1999) a gazdaság dinamikus növekedési pályára állt, a GDP növekedése évi 4-5%-os volt. A költségvetés oktatási kiadásai reálértéken emelkedtek, de kisebb mértékben, mint a GDP növekedési üteme. A korábbi évekhez képest így az ágazat abszolút pozíciói javultak, relatív helyzete viszont – részesedése a bruttó hazai termékből – 1998-ig kismértékben tovább romlott. 1997-től a kiadások növekedési üteme már meghaladta az infláció mértékét.

3.1.3. A költségvetés közoktatási kiadásainak alakulása

A költségvetés 1998-ban oktatásra 493 240 millió Ft-ot fordított, amelyből a közoktatás – korábbi arányával egyezően – 377 703 millió Ft-tal részesült. Az 1999-es évre ez az összeg 427 584 millió Ft-ra emelkedett. Amint már láttuk, 1997 és 1999 között – az előző évek tendenciájával szemben – a közoktatásra fordított költségvetési kiadások a fogyasztói árindexnél minden évben nagyobb mértékben emelkedtek. A növekedés mértéke 1998 és 1999 között nominális értékben 13,2%, reálértékben 3,2% volt (lásd *Függelék 48.* és *49. táblázat*).

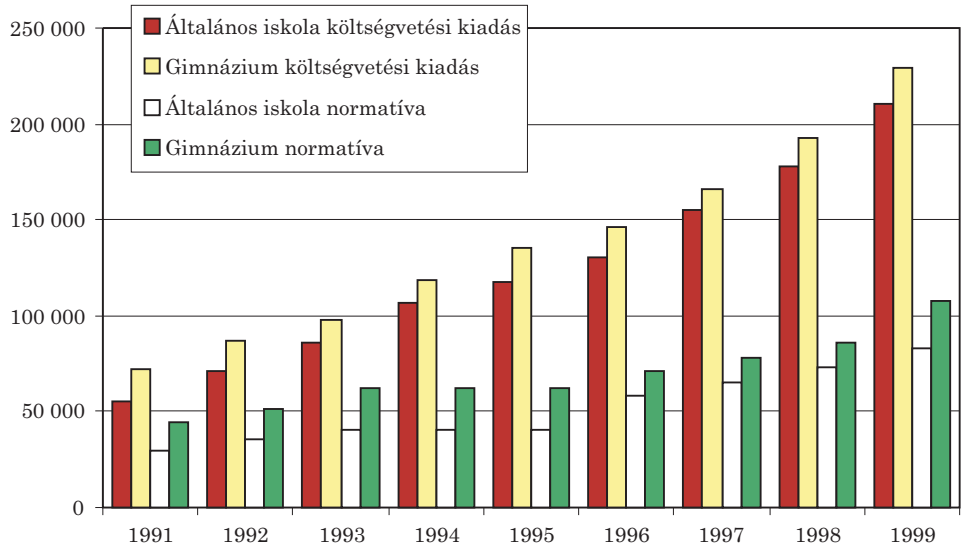
A kiadások reálértékben bekövetkezett növekedése szorosan összefüggött az ágazatban végrehajtott béremeléssel. Az 1996. évi jelentős reálkereset-csökkenést követően (amelynek mértéke meghaladta a 10%-ot) a bruttó átlagkereset emelkedése az ágazatban 1997-ben 23%-os, 1998-ban, 18,1%-os volt. Annak ellenére, hogy a közoktatási alapnormatívákban ezen időszakban csupán 10-12%-os évenkénti növekedés mutatható ki (lásd *Függelék 50. táblázat*), a központi költségvetés által biztosított normatív támogatás összege 1997-ben (az előző évhez képest) több mint 20%-kal, 135 milliárd forintról 163 milliárd forintra, 1998-ban 10%-kal, 180 milliárd forintra emelkedett. Az 1999-es évben ez az összeg 211 milliárd forint volt, ami 17%-kal magasabb, mint egy évvel korábban (lásd *Függelék 51. táblázat*). A közoktatási törvény módosítását követően, 1997-től szélesedett a kiegészítő normatívák rendszere, amely különösen a belépő első évben növelte jelentősen a közoktatás központi költségvetési támogatását. Az állam és az önkormányzatok közötti normatíva által közvetített költségmegosztási arány csak kismértékben változott: 1997-ben és 1998-ban némileg csökkent, 1999-ben pedig újra emelkedett a normatíva által fedezett hányad. 1999-ben a normatív állami közoktatási támogatás országos átlagban a kiadások 51,2%-át fedezte (lásd *Függelék 48. táblázat*).

3.1.4. Az egy tanulóra jutó kiadások alakulása

A közoktatási kiadások nagyságának az alakulása önmagában keveset mond el arról, hogy keveset vagy sokat költünk az oktatásra, illetve mennyire hatékonyan használjuk fel a forrásokat. Szükséges figyelni arra is, hogy mennyibe kerül egy-egy tanuló oktatása. Az egy tanulóra jutó kiadásokat és költségvetési támogatást tekintve az 1990-es években számos figyelemre méltó változás figyelhető meg. 1991-ben országosan az egy tanulóra jutó költségvetési ráfordítás a gimnáziumokban 30%-kal, a szakközépiskolákban 52%-kal volt magasabb, mint az általános iskolákban. 1998-ra a gimnáziumi és a szakközépiskolai fajlagos kiadások szinte

teljesen kiegyenlítődtek, és 1999-ben mindössze 8-9%-kal haladták meg az általános iskolait. Az *alapnormatívából* származó önkormányzati bevételek országos átlagban egy tanulóra vetítve 1991-ben a teljes költségvetési ráfordítás 54%-át fedezték az általános iskolákban, 61%-át a gimnáziumokban és 64%-át a szakközépiskolákban. A költségviselési arányokban bekövetkezett átrendeződés hatására 1999-re ezek az országos adatok a következőképpen alakultak: az alapfokú oktatásban 39%, a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban pedig 47%. Érdemes megemlíteni, hogy az 1998-as arányok az általános iskola esetében több mint 2%-kal alatta, a gimnáziumiak és szakközépiskolaiak pedig több mint 2%-kal felette voltak az egy évvel korábbinak (lásd *3.5. ábra* és *Függelék 50. táblázat*). Többek között ez magyarázza azt, hogy a középfokú tanintézeteket fenntartó nem megyei jogú városok az utóbbi években számos középfokú tanintézet fenntartását átadták a megyei önkormányzatoknak.

3.5. ábra
Az egy tanulóra jutó költségvetési kiadások és a közoktatási alapnormatívák alakulása, 1991–1999 (Ft)



Forrás: KSH adatai és OM adatközlése; éves költségvetési törvények
Megjegyzés: Az 1997-es és az 1998-as általános iskolai, illetve gimnáziumi adatok Balogh Miklós számításain alapulnak, az 1999-es OM előzetes adat.

Az egy tanulóra jutó normatív állami támogatás nagyságát magának a normatívának a változása mellett a tanulólétszám alakulása is befolyásolja. Azok a tendenciák, amelyek a korábbi években az egyes oktatási szintek és intézménytípusok tanulólétszámát jellemezték, megváltoztak, illetve bizonyos mértékben módosultak. Az általános iskolába járók száma hosszú idő után az 1998/99-es tanévben újra emelkedett, a középfokú oktatásban viszont a változatlanul zajló szerkezeti változást összességében már létszámcsökkenés kísérte. A szakmunkás-

tanulók és a szakiskolások számának 1996 és 1998 közötti változatlanul erőteljes csökkenését nem tudta ellensúlyozni a gimnáziumi létszám kismértékű és a szakközépiskolai tanulólétszám jelentősebb emelkedése (erről részletesebben lásd a *tanulói továbbhaladásról szóló 4. fejezet*et).

A középfokú képzésben ezért a fajlagos költségek ugyancsak emelkedtek, bár kevésbé, mint az általános iskolai oktatásban (lásd *Függelék 50. táblázat*). A középfokú tanintézetek többsége az egy tanulócsoportra jutó tanulólétszámot emelni nem tudja, mert az osztályok az évtized során folyamatosan feltöltöttek voltak, így a fajlagos költségek alakulása az osztálylétszám növelésével nem befolyásolható. A költségek emelkedésének legfontosabb oka a képzési szerkezet átalakulása, mindenekelőtt a szakközépiskolai oktatásba belépők arányának növekedése, valamint a képzési idő és ezen belül az elméleti oktatásra fordított órák számának bővülése. Az egy tanulócsoportra jutó óraszám emelkedése (erről lásd még az *oktatás tartalmáról szóló 5. fejezet*et) önmagában is magyarázatot ad a fajlagos költségek átlag feletti növekedésére.

3.2. Változások a finanszírozás rendszerében

3.2.1. Az alapvető jellemzők

A magyar közoktatás pénzügyi szabályozásának alapelve az 1990-ben elfogadott önkormányzati törvényből fakad. Ez az alap- és középfokú oktatás biztosítását a helyi önkormányzatok kötelező feladatává tette, fenntartva az állam felelősségét. A feladat ellátásának pénzügyi garanciáit az állami támogatás és az önkormányzati gazdaság biztosítják. Noha ma is önkormányzati tulajdonban van az intézmények döntő többsége, az utóbbi években egyre nagyobb szerepet kapnak egyéb fenntartók is (a finanszírozás alapvető jellemzőit a *keretes írás* mutatja be).

A magyar közoktatás finanszírozásának jellemzői

1. A közoktatás rendszerének működéséhez szükséges pénzügyi fedezetet döntően az állami költségvetés és a fenntartó hozzájárulása biztosítja, melyet a tanuló által igénybe vett szolgáltatás díja és egyéb saját intézményi bevételek egészíthetnek ki.
2. A közoktatás feladatainak ellátását szolgáló költségvetési hozzájárulás összegét az éves költségvetési törvényben kell meghatározni. A helyi önkormányzatok részére biztosított mindenkori éves normatív költségvetési hozzájárulások összege nem lehet kevesebb, mint a tárgyévet megelőző második évben a helyi önkormányzatok által a közoktatásra fordított – felhalmozási és tőke jellegű kiadások nélküli – teljes kiadások 90%-a.

3. Az állami támogatásnak két formája van: normatív és céltámogatások. A normatív támogatások alanyi jogon megilletik a közoktatási feladatot ellátó önkormányzatokat, a céltámogatások pályázatok útján nyerhetők el. A normatív támogatások általában létszámfüggők, vagyis az oktatott tanulók száma alapján illetik meg a fenntartókat.
4. A normatív támogatásokat az önkormányzatok felhasználási kötöttség nélkül kapják. Az intézmények és a központi költségvetés között közvetlen pénzügyi kapcsolat nincs. A fenntartó önkormányzatok közoktatásra fordított kiadásai jelentősen meghaladják a központi költségvetéstől kapott ágazati támogatások összegét. A központi támogatások országos átlagban az önkormányzatok ágazati ráfordításának 50-70%-át fedezik.
5. A normatívák adott költségvetési évi változása és a közoktatási kiadások növekedése között nincs közvetlen kapcsolat. Az ágazatban a kiadások nominális változását alapvetően meghatározza a közalkalmazotti törvény illetménynövelő hatása.
6. Az iskolafenntartók intézményeik költségvetését szabadon állapíthatják meg azzal a megkötéssel, hogy a költségvetésnek biztosítani kell a törvényekben meghatározott feladatellátást. A feladat akkor tekinthető ellátottnak, ha az intézménynek rendelkezésre áll a minimális órakeret teljesítéséhez a pénzügyi fedezet, és biztosítani tudja a tanulóknak azokat a szolgáltatásokat, amelyek igénybevételére ingyenesen jogosultak.
7. Az önkormányzatok az általuk jóváhagyott éves költségvetésben szabályozzák az intézmények kiadási színvonalát. Előirányzatként meghatározzák azok bevételeit és a fenntartói támogatás összegét. Amennyiben az intézmény az éves gazdálkodási szabályokat betartotta, de bevételei nem fedezik kiadásait, a fenntartónak pótelőirányzatot kell biztosítania a feltétlenül szükséges kifizetésekhez.
8. A nem állami, nem helyi önkormányzati intézményfenntartók részére megállapított normatív költségvetési hozzájárulás összege – a *szektorsemlegesség* elve alapján – nem lehet kevesebb, mint a helyi önkormányzat részére ugyanazon jogcímen megállapított normatív támogatás. Az egyházi iskolafenntartók emellett az állammal kötött megállapodás alapján kiegészítő támogatásra is jogosultak. Ez az önkormányzati ráfordítások országos átlaga alapján számolva – ugyancsak országos szinten – fedezi azt az összeget, amellyel a fenntartónak a kötelező feladat ellátása során ki kell egészíteni a normatívát. Más, nem önkormányzati fenntartók is jogosultak a normatív mellett kiegészítő támogatásra akkor, ha a közfeladat ellátására a helyi önkormányzattal megállapodást kötnek.

A kilencvenes években kialakult finanszírozási rendszer lényege legjobban talán a *feladatorientált normatív finanszírozás* kifejezéssel ragadható meg. Olyan pénzügyi szabályozás alakult ki, amely egyrészt a helyi gazdasági háttértől függetlenebbé kívánja tenni az oktatási feladatellátást, másrészt – a hozzájárulások

jogcímeinek bővülésével – közelebb kerül a tényleges feladatellátáshoz. A központi költségvetésben a közoktatás céljára rendelkezésre álló források a korábbinál jóval differenciáltabb módon jutnak el az önkormányzatokhoz. Ugyanakkor a változások nem érintették az önkormányzati szabályozás alapelveit: a normativitás és a kötetlen felhasználás elvei folyamatosan érvényesültek.

3.2.2. Az 1996-os törvénymódosítást követő változások

Az 1996-os törvénymódosítás során az államháztartási reform követelményei alapján kettős ágazati cél fogalmazódott meg: racionálisabban szervezett és jobb minőségű közoktatás. Pénzügyi szempontból ezen célok elérése az intézményrendszer felülvizsgálatának és átszervezésének igényét támasztotta. A törvénymódosítást követő első költségvetési évben (1997-ben) azonban nyilvánvalóvá vált, hogy az intézményrendszer felülvizsgálatának politikai kockázatát a kormányzati politika – hasonlóan a korábbi és későbbi időszakhoz – nem vállalta fel. Az 1997. évi költségvetési törvény egyértelművé tette, hogy a központi szabályozás elismeri a kis létszámú iskolák létjogosultságát, és támogatja a magas fajlagos költséggel működő, a szakmai feltételek biztosításához szükségképpen fajlagosan több munkaerő foglalkoztatását igénylő iskolák fenntartóit. 1997–98-ban elsősorban nem a községekben, hanem a városokban került sor részleges, kismértékűnek minősíthető átalakításokra.

A közoktatási törvény finanszírozási fejezeteinek 1996. évi módosítása új finanszírozási garanciákat léptetett életbe. A korábbi költségvetési törvényekben a közoktatási célú hozzájárulások, támogatások önálló pénzügyi szabályrendszerként jelentek meg és voltak alkalmazhatók, az 1997. évtől a finanszírozási rendszer csak szaktörvényi szabályozással együttes alkalmazás mellett működőképes. A normatív költségvetési hozzájárulás megállapítását a törvény oly módon szabályozta, hogy a helyi önkormányzatok részére biztosított mindenkori éves normatív költségvetési hozzájárulások összegét hozzáigazította a tárgyévet megelőző második évben a helyi önkormányzatok által a közoktatásra fordított működési kiadásokhoz (a támogatás nagyságát ennek akkor 80%-ában határozva meg). A normatív költségvetési hozzájárulás összegének keretén belül más célra fel nem használható, kiegészítő hozzájárulást vezettek be a nemzeti, etnikai kisebbséghez tartozók óvodai nevelése, iskolai oktatásának megszervezése és a két tanítási nyelvű oktatás támogatására. A törvény emellett további szakmapolitikai prioritásokat írt elő egyes normatív hozzájárulások megállapításához (pl. korai fejlesztés, 3000 főnél kisebb településeken folyó oktatás, iskolaszékek működtetése stb.). Új elemként jelentek meg a rendszerben azok a központosított előirányzatok, melyek a közoktatás fejlesztését, megújítását, a számítógépes hálózat kiépítését, a pedagógus-továbbképzés és -átképzés, illetve -szakvizsga szervezését, valamint a pedagógiai szakszolgálatok és a pedagógiai szakmai szolgáltatások megszervezését szolgálják. Ugyancsak új finanszírozási forrást jelentettek az 1996-os törvénymódosítás nyomán létrehozott megyei közalapítványok.

3.2.3. Az 1998-as kormányváltást követő változások

A közoktatási törvénynek az 1998-as kormányváltást követő módosítása a finanszírozási rendszerben nem hozott alapvető változásokat, de az eszközrendszer hatékonyságának növelése és az oktatáspolitikai célok végrehajtásának érdekében jelentős korrekciók történtek. Tovább erősödött a finanszírozás szektorsemlegessége, az önkormányzati fenntartók esélyegyenlőségét növelő újabb garanciák jelentek meg, és a céltámogatási rendszer a korábbiaknál jobban hozzákapcsolódott a kormány által elismert feladatokhoz *(Bencze, 1999)*.

A központi költségvetés és a helyi önkormányzatok pénzügyi kapcsolatában a közoktatás finanszírozási körében a központi költségvetési garancia erősödését jelenti az, hogy a helyi önkormányzatokat megillető minimális normatív állami hozzájárulási összeg (országos szinten) a közoktatási törvény 1999-es módosítása alapján 2000-től 80%-ról 90%-ra növekedett. A garancia mértékének növekedése 30 milliárd Ft-os normatív hozzájárulási főösszeg-emelkedést jelentett a korábbi garantált hányadhoz viszonyítva. Ezzel párhuzamosan a közoktatási törvényben a szakmai fejlesztést, a munkavégzés színvonalát (pedagógiai továbbképzés, szakvizsga) és az egyes körzeti vagy térségi szolgáltatások minőségét javítani szándékozó, a mindenkori normatív állami hozzájárulás 7%-ának megfelelő támogatási összeg is növekedett. Látni fogjuk azonban, hogy a normatívában megjelenő támogatásnövekedés nem jelent azonos mértékű forrásbővülést az egyes önkormányzatok szintjén.

A társadalmi esélyegyenlőtlenségek enyhítését szolgálja a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásához tervezett új normatív hozzájárulás (2000-ben kb. 3 milliárd Ft), amely az e csoportra irányuló foglalkozások megszervezésére ösztönöz. A magasabb finanszírozási főösszegen belül ennek a hozzájárulásnak a bevezetésével az eddigi jogcímekhez nem pusztán új forrás társul, hanem politikai és szakmai üzenet is. Tartalmát tekintve részben ide sorolható a tanulók tankönyvvásárlásához rendelkezésre álló költségvetési összeg igen jelentős mértékű (2000-ben 26%-os) emelése is.

A helyi önkormányzatokra vonatkozó szabályok módosulása mellett a közoktatási törvény 1999. évi módosítása lényegesen átalakította a nem állami, nem önkormányzati szervezetek által fenntartott közoktatási intézmények támogatási rendszerét is. Ezek ugyancsak nyertesei a törvénymódosításnak, hiszen működtetésük kockázatmentesebbé válik amiatt, hogy a költségvetés a kiadások nagyobb arányát fedezi szektorsemleges módon. Az a tény, hogy a nem állami, nem önkormányzati fenntartású közoktatás normatív állami támogatása 1992 és 1999 között több mint tízszeresére nőtt, nemcsak e szektor expanzióját, hanem javuló költségvetési helyzetét is jelzi (lásd *Függelék 52. táblázat*). E szektor kedvező költségvetési helyzetét mutatja, hogy az egyházi fenntartóknál még kedvezőbb a helyzet, hiszen esetükben a költségvetés megtéríti az önkormányzati fenntartók által a közoktatásra költött tárgyévi kiadások átlagos összegét (lásd a *keretes írás*t).

Lényeges változás a szakképzés ingyenességének kiterjesztése – már 1999. szeptember 1-jétől – a második szakképzés megszerzésére. Az új előírások költségvetési összefüggései kétirányúak: egyrészt a középfokú képzés meghosszabbodá-

Az egyházi oktatás finanszírozása

Az egyházak a központi költségvetésből két forrásból jutnak támogatáshoz. Az egyik – az önkormányzatokkal azonos feltételek szerint – a normatív hozzájárulásokból történő részesedés, a másik az úgynevezett kiegészítő támogatás. A közoktatási törvény finanszírozási garanciái (90%-os garancia) csökkentik a kiegészítő támogatás arányát és ezáltal az összegét is. A két forrás folyósítására eltérőek a szabályok. A normatív hozzájárulásokat igénylés alapján az intézményekhez juttatja az erre felhatalmazott közigazgatási hivatal. A kormány és a Vatikán között 1997-ben kötött megállapodás* eredményeképpen az egyházi intézményeket fenntartók a központi költségvetésből kiegészítésként megkapják továbbá azt az összeget is, amellyel az önkormányzatok országos átlagban a normatívát saját forrásaikból kiegészítik. Ez a támogatás egyházanként kerül felosztásra: szétosztásáról az egyházak az egyes intézményeik, illetve egyes közoktatási szolgáltatásaik megítélése szerint differenciáltan dönthetnek. Az egyházi intézményekre vonatkozóan a központi költségvetés így erőteljesebb garanciákat vállalt fel, mint a kötelező feladatot ellátó önkormányzatok esetében, hiszen az országos átlagnak megfelelő kiadási szintre (és nem a két évvel korábbi ráfordítás 90%-ára) biztosítja a támogatás összegét.

* A Magyar Köztársaság és az Apostoli Szentszék között a Katolikus Egyház magyarországi közszolgálati és hitéleti tevékenységének finanszírozásáról 1997. június 20-án aláírt megállapodás.

sához és átrendezéséhez kapcsolódnak – még meg nem becsülhető – pénzügyi kihatásokkal 2000 szeptemberétől, másrészt már az 1999. évre visszamenően a második szakképzés ingyenességének elfogadásával a normatív hozzájárulások főösszegéből az új létszámok miatt jóval nagyobb összeget kell a szakképzés finanszírozásához átcsoportosítani. Ez utóbbi a 2000. évi költségvetésben számíthatóan mintegy 800 millió forint új kiadást jelenthet együttesen az önkormányzati fenntartóknál, de e téren további növekményekre is kell számítani.

Jelentős változás a megyei, fővárosi közalapítványok hatókörének bővülése. E sokszereplős kuratóriumok a területi érdekek, igények szerint több szakmai fejlesztést szolgáló ügyben dönthetnek, oszthatnak támogatásokat (erről lásd még a *közoktatás irányításáról szóló 2. fejezet*et). Így a szakmai-szolgáltató intézmények támogatásairól már a fejlesztési tervekhez kapcsolódóan a 2000. évtől a közalapítványok dönthetnek, és új feladatként jelenik meg (az igen sok adminisztrációt igénylő) a taneszköz fejlesztéséhez kapcsolódó források elosztása is. Ez utóbbiak a kiadott taneszköz- és felszerelési jegyzékeknek megfelelő intézményi ellátottság biztosítását szolgálják. A jogszabály szerint a fenntartók és intézményeik 2003-ig kaptak lehetőséget arra, hogy e jegyzéknek megfelelően rendelkezzenek az oktatáshoz szükséges eszközökkel, felszerelésekkel. Új központi költségvetési többlettel itt sem kell számolni, mert a korábban említett 7%-os kereten belül meghatározott feladatról van szó.

A közoktatás helyi megszervezésére, ezen belül a pedagógusok foglalkoztatására (azaz költségvetési oldalról hosszabb távra is) kiható legerőteljesebb változások a tanulói óraszámok emeléséhez kapcsolódnak. Egyes évfolyamok, korosz-

tályok tanórai, nem kötelező tanórai, tanórán kívüli foglalkoztatási időkeretei, órakeretei bővültek. Ez a kötelező tanórai foglalkozásoknál az egyes évfolyamoknál eltérő, összességében heti 1,5 óra emelkedést jelent, ami a pedagógusok kötelező óraszámának változatlanul maradása esetén, új foglalkoztatási igénnyel járhat. Ennek költségvetési többletkihatásai az oktatás felmenő rendszerében teljesednek ki. A 2000. évi költségvetésben is számolni kell már azonban töredék hatásokkal amiatt, hogy az új tanulói órakeretek alkalmazása ez év szeptember 1-jétől kötelező.

Hosszabb távon jelentős költségvetési hatásai lehetnek a tantervi változásoknak. A kilencvenes évtized végén az oktatás egyazon iskolában is különböző tantervek alapján folyhat. Az egyszerre minden évfolyamnál belépő új órakeretek kötelező alkalmazása azért nem okoz zavart, mert lehetőség van meghatározott arányú eltérésre (10% lefelé). A nem kötelező tanórai foglalkozásoknál és további foglalkozásoknál azonban már az új órakeretek alapján kell számítani a foglalkoztatási lehetőségeket. A helyi megoldások és adottságok sokfélesége miatt a többletek pontosan nem becsülhetők, de országosan ez valószínűleg több milliárd forintot jelent az önkormányzati fenntartók szintjén.

Többletfoglalkoztatási igényként jelenik meg a fogyatékos gyermekek oktatásánál a gyógypedagógiai asszisztensek kötelező alkalmazásának magasabb létszámkövetelménye, amely már a 2000. évi költségvetésben is mintegy 700 milliós új kiadással járhat. Az értelmi fogyatékos tanulók foglalkoztatási időkeretének növelése hozzávetőleg további 300 millió forint új kiadással jár együtt. Nem a 2000. évet, csak a későbbi költségvetéseket érinti a könyvtáros tanárok kötelező alkalmazásának kiterjesztése a közoktatási törvény módosítása nyomán. Hasonló nagyságrendű költségvetési kihatással jár a szabadidő-szervezők beállítása. Két év alatt (2001-ben és 2002-ben) várhatóan így együttesen több mint 4 milliárd Ft új bérigény jelenik meg. Említésre méltó, hogy a törvény előírásai nyomán növekedhet a vezetői beosztású dolgozók száma. Az igazgatóhelyettesek kötelező foglalkoztatásának alacsonyabb tanulószámhoz való hozzárendelése miatt például több száz új vezető megbízása és az ezzel járó személyi juttatás fedezetének előteremtése válhat szükségessé.

A szakképzés tervezett fejlesztése és finanszírozásának átalakítása hosszabb távon és a külső szereplők pénzügyi kondícióinak – a gazdaság igényeinek – függvényében valósulhat meg. A közoktatás egységes ágazati irányítás alá vonása, a közismereti és szakmai oktatás egységes minőségbiztosítási, mérési rendszerének bevezetése, a pedagógiai szakmai munka tekintetében játszik szerepet, így a 2000. évi költségvetéssel közvetlenül összefüggésbe hozható pénzügyi kihatás nem mutatható ki. A finanszírozás lényeges átalakítására – amely viszont szükséges lenne – továbbra sem kerül sor, pedig az elkövetkező években a változások elkerülhetetlenné válhatnak. A helyi önkormányzatok szintjén egyre több gondot okoz a szakképzés finanszírozása, a rendszer átalakulásának szakmai és pénzügyi kontrollja. A szakképzés kiadásai és bevételi lehetőségei egyre szélsőségesebben szóródnak. Egységes normatív hozzájárulással ebben az iskolatípusban nem lehet az oktatás esélyegyenlőségét megteremteni. Az elmúlt kilenc évben számtalan próbálkozás történt egy áttekinthető, differenciáltabb finanszírozási rendszer ki-

alakítására, de a szakma nem tudott megoldást találni. A megyei (fővárosi) fejlesztési tervek kialakítása és a közalapítványok létrehozása reményt keltett egy célszerűbb támogatási rendszer megvalósításához, hiszen ezek egyik célja – a jogszabály-előkészítők szándékai szerint – a szakképzés rugalmasabb finanszírozásához egy térségi szinten mobilizálható alap létrehozása és a térségi célok, igények szerinti elosztás lehetőségének megteremtése lett volna. A megyei tervek megalkotását és a közalapítványok megalakulását követő két év azonban még nem igazolta a várakozásokat.

A kilencvenes évek utolsó éveiben tehát a finanszírozási rendszerben alapvető változás nem következett be. A közoktatás finanszírozásában továbbra is érvényesül a megosztott felelősség, a költségmegosztás elve, és a rendszerben egyértelműen elkülönül a központi költségvetés és az iskolafenntartók (döntően a helyi önkormányzatok), valamint az iskolafenntartók és az iskolák közötti pénzügyi kapcsolat. A közoktatásra biztosított állami támogatások – a korábbi évek gyakorlatának megfelelően – továbbra is döntően a Belügyminisztérium költségvetésében jelennek meg: ez a fejezet tartalmazza az önkormányzatok normatív támogatását, valamint a közoktatási központosított előirányzatok egy részét. A központi költségvetésből származó, az önkormányzatok részére biztosított közoktatási támogatások – beleértve a normatív támogatást is – változatlanul a közoktatási célú önkormányzati ráfordításoknak csak egy részét fedezik, ezért az oktatás költségvetési helyzete nem választható el az önkormányzatok általános pénzügyi és gazdasági feltételrendszerének alakulásától. A normatívák viszonylag jelentős emelése ellenére nem javult az önkormányzatok pénzügyi helyzete, nem csökkentek az intézmények és a fenntartók közötti költségvetési konfliktusok.

3.3. Változások a kiadások és bevételek szerkezetében

A helyi önkormányzatok 1999-ben folyó kiadásaiknak valamivel több mint egynegyedét költötték oktatásra (lásd *Függelék 53. táblázat*). A közoktatás normatív támogatása az önkormányzatok oktatási kiadásainak 1995-ben – az akkori meredek zuhanás nyomán – kevesebb mint 40%-át fedezte, 1996-ban azonban ez az arány újra 50% fölé került. Az időszak másik fontos jellemzője a központosított támogatások arányának emelkedése: amíg az évtized elején ilyen forrás még egyáltalán nem volt, 1998-ban ennek aránya az összes önkormányzati közoktatási kiadásokon belül már 5%-ot tett ki (lásd *Függelék 48. táblázat*). Ha ebbe beleszámítjuk az oktatási tárcánál tervezett ún. *kötött felhasználású* normatív támogatásokat is, akkor 1999-ben ez az arány már 8,4% volt.

A normatív támogatás és a tényleges kiadások közötti különbözetet az önkormányzatoknak más forrásokból kellett előteremteniük, melyek között a legnagyobb jelentősége az egyéb állami támogatásoknak és az állam által átengedett bevételeknek van. A kilencvenes évek második felének azonban egyik alapvető jellemzője éppen az volt, hogy az önkormányzati bevételek között csökkent az állami támogatások és növekedett a saját források aránya (lásd *Függelék 54.*

táblázat). Ez azzal járt, hogy az oktatás költségvetési helyzete egyre nagyobb mértékben függővé vált az egyes önkormányzatok anyagi helyzetétől.

A közoktatási normatíváknak a kilencvenes évek második felében és különösen utolsó éveiben történt jelentősebb emelése az önkormányzatok közötti újraelosztással járt együtt. A települések egy bizonyos csoportjában felértékelődött a normatíva szerepe, erősödött annak feladatfinanszírozási jellege. Az oktatási feladatot ténylegesen ellátókhoz a normatíván keresztül a korábbinál magasabb összeg került. A szegényebb települések előnyösebb, a gazdagabbak (általában városok) a korábbi pozícióikhoz képest kedvezőtlenebb helyzetbe kerültek. A kisebb településeken a normatívából származó bevételek emelkedése nyomán a korábbiakhoz képest nagyobb központi költségvetési támogatás jelent meg. A nagyvárosokban a személyi jövedelemadó visszatérített hányadának csökkenése miatt a normatívából származó bevételnövekedés és az összbevételek változása között nincs közvetlen összefüggés. A kiterjedtebb intézményhálózatot működtető önkormányzatok így általában nehezebben tudják biztosítani a közoktatási intézmények finanszírozásához szükséges összegeket. A kiegyenlítési célok várhatóan a csak óvodát és általános iskolákat fenntartó önkormányzatok körében érvényesülnek, kétséges azonban ez a középfokú tanintézeteket is működtető városok (különösen a kisvárosok) esetében. Az eszközigényes középfokú képzésben ugyanis a normatívából származó bevételek és az önkormányzati ráfordításigény közötti különbség biztosítása egyre nagyobb gondot okoz a fenntartóknak, tekintettel az állami költségvetésből származó „szabadon felhasználható" források szűkülésére.

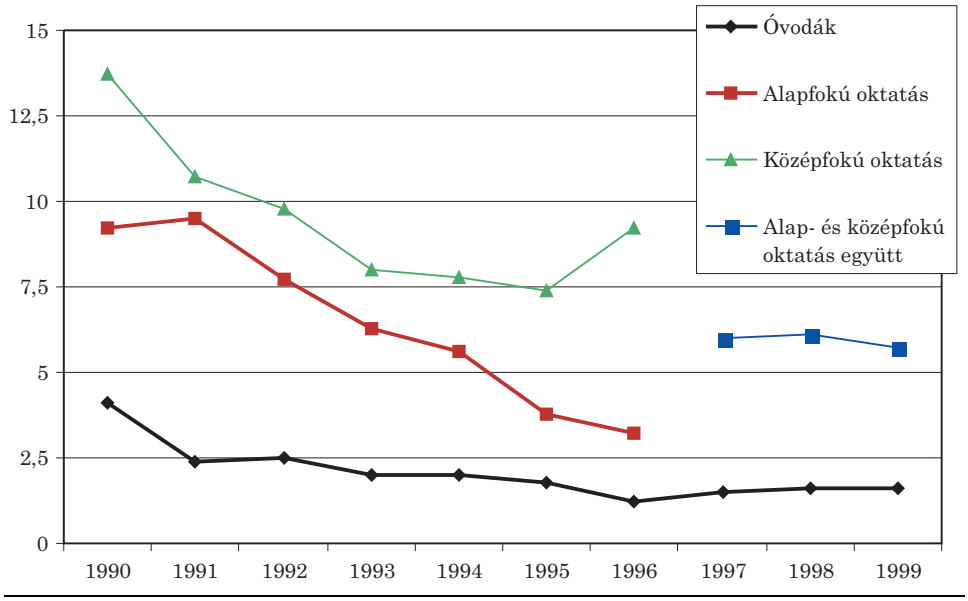
A normatív támogatások mellett erősödött a konkrét feladatokhoz kötött központi támogatások szerepe a finanszírozásban. A közoktatásra szánt állami támogatások viszonylag magas hányadát – hét százalékát – kell a törvényben meghatározott fejlesztési célok megvalósítására fordítani.

A normatívák növekménye általában nem biztosította a parlamenti döntésekkel meghatározott bérfejlesztések fedezetét. A számított adatok, valamint az ismertebb, átvilágítással foglalkozó szervezetektől származó információk szerint a személyi juttatások és a munkaadói befizetések aránya intézményfokozatonként eltérő mértékben, de legalább 10-15 százalékponttal magasabbak, mint a normatíva által fedezett költséghányad. Amíg a normatívából származó önkormányzati bevételek (óvoda nélkül) 1997–98-ban az adott évre vonatkozóan az önkormányzati ráfordítások 50-55%-át fedezték, a személyi juttatások és a munkaadói járulék a kiadások 70-78%-át tették ki.

A közoktatási kiadások szerkezetének alakulása több dimenzióban elemezhető. A szakfeladat szerinti kiadások elemzése (lásd *Függelék 55. táblázat*) azt mutatja, hogy az iskolafokozatok, iskolatípusok között a ráfordítások arányát tekintve 1997 és 1999 között nem következett be érdemi változás. A kiadások növekedési üteme a kollégiumi ellátás esetében kiugró, minden más tevékenység vonatkozásában viszonylag szűk sávban ingadozik. Fontos hangsúlyozni, hogy a középfokú intézmények kiadásainak tevékenység szerinti megbontása egyre kevésbé tekinthető szakmailag megbízhatónak, mivel egyre nagyobb az egy gazdasági egységbe tartozó többcélú intézmények száma, amelyek esetében a szakfela-

dat szerinti megbontás nem mindig fedi a valóságot. Különösen igaz ez 1997-től, az intézményi vagyon működtetésének önálló szakfeladatként megjelenő elkülönítése óta. Költségvetési forrásból 1999-ben 20 111 millió Ft-ot fordítottak közoktatási fejlesztési célú beruházásra, ami az össze kiadás 4,8%-a. A szakfeladatonként történő elemzést 1997-től nagymértékben nehezíti az alap- és középfokú oktatás elkülönítésének a hiánya (lásd *3.6. ábra* és *Függelék 56. táblázat*). Ez az arány nagyon alacsonynak tekinthető, és alátámasztja azt a megállapítást, amely szerint a fenntartók anyagi lehetőségei kimerültek a működési feltételek biztosításával. A felújításokra jutó összegek és a felújítási hányad alakulása még a beruházásnál is kedvezőtlenebb helyzetet tükröz: 1998-ban 7767 millió Ft-ot fordítottak erre a célra, a teljes költségvetési ráfordítás mindössze 2%-át.

3.6. ábra
A beruházások aránya a költségvetés oktatási kiadásain belül, 1990–1999 (%)

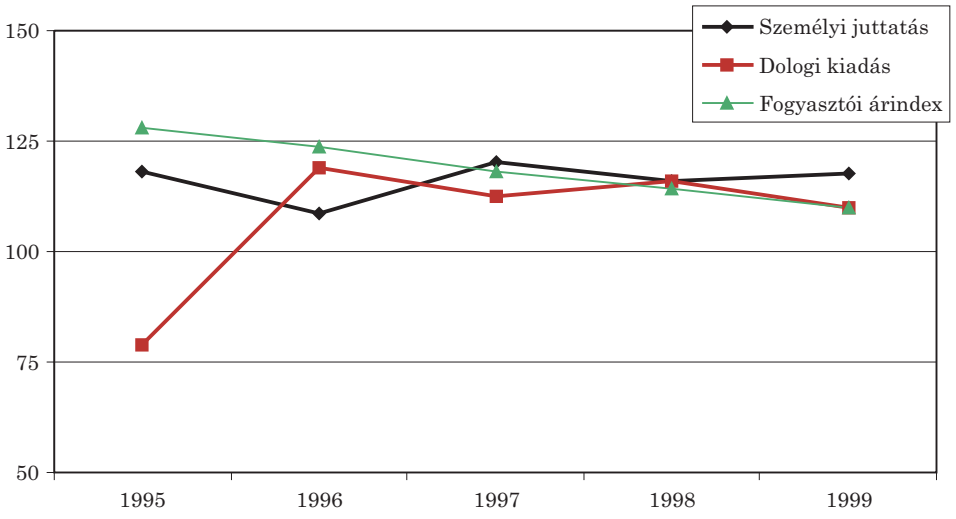


Forrás: OM adatközlése

Ami a személyi és dologi kiadások arányait illeti, 1994 és 1998 között a dologi kiadások négy költségvetési év során együttesen, nominálértékben csupán 22,7%-kal nőttek, ami rendkívül erőteljes reálérték-csökkenést jelez. Ha a fogyasztói árindex alakulását 1994 és 1998 között 214,2%-nak vesszük, a dologi kiadások reálértéke – elsősorban az 1995-ös megszorítások nyomán – ez alatt az idő alatt a felére esett vissza. A személyi juttatások növekedési üteme a központi bérintézkedések hatását tükrözi: az 1996. évi jelentős reálkereset-csökkenést az azt követő két évben a reálkereset emelkedése korrigálta ugyan, de az ágazatban dolgozók reálkeresete még 1998-ban sem érte el az 1995. évi szintet. Az 1999-es évben a személyi juttatások növekedési üteme (17,8%) már jelentősen meghaladta a fo-

gyasztói árindexet (10%), a dologi kiadásoké azonban kismértékben továbbra is alatta maradt. (lásd *3.7. ábra* és *Függelék 57. táblázat*). A bérköltségek aránya az általános képzésben a kilencvenes évek végén jóval 80% fölé emelkedett (lásd *Függelék 58. táblázat*).

3.7. ábra
A személyi juttatások és a dologi kiadások növekedési üteme az önkormányzati költségvetésből a közoktatásban, 1995–1999 (előző év = 100%)



Forrás: OM adatközlése, a fogyasztói árindex KSH-adat

A szakképzés finanszírozásában növekedett a szakképzési hozzájárulás szerepe. A gazdálkodó egységek bérköltség alapján számított 1,5%-os befizetési kötelezettségéből 1996-tól 0,2%-ot, 1999 óta 0,5%-ot a vállalaton belüli, munkaviszonyban állók képzésére fordíthatják a hozzájárulásra kötelezettek. Az Oktatási Minisztérium becsült adatai szerint 1997-ben a gazdálkodó szervezetek a szakképzési hozzájárulási kötelezettség teljesítésével mintegy 27 milliárd Ft támogatáshoz juttatták az iskolarendszerű szakképzést. 1998-ban a fenti összeg 30 milliárd Ft-ra emelkedett. A minisztériumi adatok szerint a két év során évente 15-20 milliárd Ft közvetlenül jutott el a szakképző iskolákhoz, és mintegy 10 milliárd Ft képezte a szakképzési alaprész forrását. Ebből az alapból az Országos Szakképzési Tanács javaslata alapján decentralizált alaprészként 1997-ben 2,3 milliárd, 1998-ban 2,65 milliárd Ft került szétosztásra a szakképzésben tanulók létszámarányának figyelembevételével a megyék között.

Az önkormányzati választásokat követően – az 1994-es választások utáni helyzethez teljesen hasonlóan – a városi önkormányzatok jelentős része költségvetési elemzésekkel, átvilágításokkal igyekezett áttekinteni a közoktatás intézményrendszerét. Általában a költségvetési kényszer által meghatározottan tették ezt: a gyakran jelentős önkormányzati forráshiány elkerülhetetlenné tette a legjelentősebb költségvetési súlyú ágazatban a megszorító intézkedéseket. Megszilárdulni

látszik az önkormányzati ciklusok olyan szerkezete, miszerint az újonnan megválasztott önkormányzatok az időszak elején kezdenek racionalizációba, és a végén fejlesztenek *(Setényi, 1999a)*. Az 1999-es év első hónapjaiban olyan racionalizálás indult el, amelynek során számos helyen érvénytelenítették a korábban kidolgozott nevelési-pedagógiai program finanszírozási feltételeit. Az önkormányzatok egyidejűleg hivatkoztak forráshiányra, a korábbi önkormányzat feladatvállalásának megalapozatlanságára, a központi oktatáspolitikai koncepció változására (NAT, kerettantervek). Erősödni látszik az a tendencia, amely már 1998-ban is felfedezhető volt a forrásgondokkal szembenézni kénytelen önkormányzatok gazdálkodásában: minimalizálni akarják az intézményeknek nyújtott önkormányzati támogatás és a normatívából származó önkormányzati bevételek összegének különbségét. Ennek érdekében befagyasztották, szűkítették az adható juttatási körbe tartozó kifizetéseket: így a jutalmakat, a ruhapénzt és az étkezési támogatást.

3.4. A finanszírozás hatékonysága

A közoktatási erőforrások hatékony felhasználása a gazdasági stabilizációs intézkedések időszakában (Bokros-csomag 1995–1996) az önkormányzati intézményrendszer finanszírozhatóságának problémájaként merült fel, önálló elemzés tárgyát nem képezte. Nemzetgazdasági szinten ugyanis a közoktatási rendszer hatékonyságának értékelése elválaszthatatlanul összefügg a feladattelepítés rendjével, a szolgáltatási felelősség meghatározásával. Az önkormányzati feladattelepítés során elsődlegesen politikai szempontok érvényesültek, a helyi önkormányzatiság kiépítése érdekében a feladatdecentralizáció volt a meghatározó cél. A közoktatásban azonban a szubszidiaritás elvének érvényesítése a magyar településszerkezet sajátosságai és az önkormányzatiság felfogása miatt a gazdasági hatékonyság szempontjával nem vagy alig egyeztethető össze. A közoktatásban a kialakított feltételrendszer keretei között nem érvényesíthető a méretgazdaságosság, amely a gazdaságban általában azt jelenti, hogy a kibocsátás növekedésével a fajlagos költségek csökkennek. A közoktatás finanszírozásával foglalkozó szakértők általában egyetértenek abban, hogy a magyar közoktatás komoly hatékonysági problémákkal küzd *(Semjén, 1999)*.

Településszerkezeti okok következtében a magyar önkormányzatok közel 70%-ában (a 2000 főnél kisebb lakónépességű településeken) a szolgáltatás hatékonyságát, a méretgazdaságosság érvényesülését meghatározza a részben önként vállalt feladatellátási kényszer (erről lásd még a *közoktatás irányításáról szóló 2. fejezet*et). Amennyiben az önkormányzat önálló intézmény működtetése mellett dönt, akkor a hatékonysági szempontok érvényesítésére a gyakorlatban alig van lehetősége. A fajlagos költségeket ilyenkor alapvetően a demográfiai folyamatok és a központi költségvetési döntések határozzák meg, így helyi szinten csak kevéssé befolyásolhatók. A statisztikai adatok egyértelműen igazolják, hogy a 2000 főnél alacsonyabb népességszámú településeken a 90-es években az intézményrendszerben még a korrekciós jellegű változások is kisebb mértékűek voltak, mint a városokban és a nagyobb községekben. Nem erősödött fel a társulások kezdemé-

nyezése, az egyetlen iskolát működtető önkormányzatok az órakeret csökkentésére, a kötelező juttatásokon kívüli kifizetések minimalizálására törekedtek.

Külön figyelmet érdemel a városi önkormányzatok reagálása a gazdasági stabilizációs intézkedésekre. A korábbi évekkel szemben *(Jelentés…, 1998)* az 1997–1998-as esztendőket az oktatás intézményrendszere szempontjából a változatlanság, a stabilitás éveinek lehet tekinteni abban az értelemben, hogy az iskolák bezárása, átszervezése nem volt jellemző. A költségvetési nehézségek helyi szinten a gazdálkodási mozgástér szűküléshez vezettek, az önkormányzatok és az intézmények esetében egyaránt. A döntően *bázis alapú tervezési gyakorlat* során érvényesült az a felfogás, amely minimalizálni kívánja az iskoláknak nyújtott önkormányzati támogatás és a normatívákból származó önkormányzati bevételek különbségét. Gazdálkodási értelemben erősödött a fenntartói irányítás, ami a támogatásoknak a feltétlenül szükséges kiadásokhoz való hozzáigazításában, az eredeti előirányzatok alultervezésében és az utolsó negyedévi, korrekciós szándékú pótelőirányzatok szerepének felértékelődésében nyilvánult meg.

A középfokú ellátás intézményrendszerének átalakításában, a felesleges kapacitások felszámolásában előrelépést jelenthetett volna a megyei közoktatás-fejlesztési koncepciók törvény által előírt kötelező elkészítése. A megyei fejlesztési tervek azonban nem igazolták azokat a reményeket, amelyek szerint az érdemi viták elősegíthetik a szakképzés gyakorlati igényekhez jobban alkalmazkodó átalakítását, megállíthatják a párhuzamos fejlesztéseket, a növekvő kapacitás-kihasználatlanságot. Az egyértelmű feladatelhatárolás – azaz a középfokú ellátás kizárólag megyei önkormányzati szintre történő telepítése – hiányában a forrásokkal és a tényleges hatáskörrel nem rendelkező megyei önkormányzatok nem vállalták fel a valódi konfliktusokat. Nem történt meg az intézményi kapacitások minősítése annak ellenére, hogy a törvényi szabályozás szerint csak azok az intézmények és fenntartók részesedhetnek a megyei közalapítványi támogatásból, amelyek körzeti, térségi feladatát a megyei fejlesztési terv elismeri, jóváhagyja. A felesleges kapacitások leépítésére nem történt ösztönzés, a közalapítványi támogatások általában elaprózódtak, tényleges segítséget nem vagy alig jelentenek az igazán rászoruló intézmények részére.

A pénzügyi hatékonyság szempontjából különösen az egy osztályra jutó tanulólétszám alakulása érdemel figyelmet, hiszen ez alapvetően meghatározza a fajlagos költségek alakulását. Az általános iskolai oktatásban kismértékben változó tanulólétszám mellett az egy osztályra jutó létszám stabilizálódása jellemző. Az 1996 utáni időszakban országos szinten a fajlagos költségek emelkedését nem e mutató csökkenése okozta, ennek értéke ugyanis három évig 21,2 volt és 1999-ben is csak minimálisan emelkedett (lásd *Függelék 59. táblázat*). Regionális szinten 1999-ben a mutató értéke Közép-Magyarországon volt a legmagasabb (22,4) és a Nyugat-Dunántúlon a legalacsonyabb (19,6). Megyénként vizsgálva a fővárosi volt a legmagasabb (22,9), és az aprófalvas településhálózatú Zala megyei (19,5) a legalacsonyabb (lásd *Függelék 60. táblázat*). Jelentős különbségeket településnagyság szerint lehet kimutatni. Az 1000 főnél kisebb népességszámú településeken átlagosan 13 tanuló jut egy osztályra, az 1000–1999 közötti lakónépességűeken a mutató értéke 16.

A középiskolai oktatásban az egy osztályra jutó tanulólétszám korábban is kedvező mutatója nem változott, az osztályok továbbra is megfelelően feltöltöttek: a mutató értéke 1997-ben 28,6, 1999-ben 28,1 volt. A régiók közötti különbség a legalacsonyabb (Közép-Magyarország és Dél-Dunántúl) és a legmagasabb (Észak-Magyarország) mutató vonatkozásában is minimális (lásd *Függelék 61. táblázat*). A megyék közötti eltérés már jelentősebb: például Nógrád megyében 11%-kal kevesebb tanuló jut egy osztályra, mint Heves megyében (a két adat 26,4 és 29,7).

Nemzetközi összehasonlításban a pénzügyi hatékonyság szempontjából évek óta kedvezőtlennek tekinthető az egy pedagógusra jutó alacsony tanulólétszám. Ebben a tekintetben sem következett be lényeges változás az 1990-es évek második felében (lásd *Függelék 62. táblázat*). Az alacsonynak tekinthető kötelező óraszámok, a tanulólétszámhoz viszonyítva magas pedagóguslétszám mellett változatlanul kicsi a valószínűsége annak, hogy a pedagógus-reálkeresetek lényeges emeléséhez a költségvetési források megteremthetők. A stabil pedagóguslétszám – a csökkenő feladat-ellátási mutatók mellett – alacsonyan tartja a tanárok bérét, a biztonságos munkahely ára az lett, hogy a pedagógusok az 1990-es évek egyik legrosszabbul fizetett értelmiségi csoportjához tartoznak (erről lásd még a *pedagógusokról szóló 7. fejezet*et is).

1997 és 1999 között az általános iskolákban az egy pedagógusra jutó tanulólétszám mutatója (11,6 fő/pedagógus) alacsony szinten stagnált. A regionális területi különbségek 12%-os intervallumban szóródnak: a mutató Nyugat-Dunántúlon a legalacsonyabb (10,6), és Közép-Dunántúlon (12,2) a legmagasabb (az eltérés mértéke 12%-os). A megyéket tekintve ez az érték Zalában a legalacsonyabb (10,3), és Fejér megyében (12,9) a legmagasabb (lásd *Függelék 60. táblázat*).

A nemzetközi összehasonlító elemzésekben az egy pedagógusra jutó tanulószám számításánál egyre gyakrabban használják az ún. „teljes időben foglalkoztatott pedagógus-egyenértékes" mutatót *(full-time equivalent)*. Eszerint az OECD-országokban az alapfokú oktatásban (alsó tagozat) 1998-ban 17,1, az alsó középfokú oktatásban (felső tagozat) pedig 14,9 tanuló jutott egy pedagógusra. Magyarország esetében ez a két érték jóval alacsonyabb, 11,0, illetve 11,1 volt *(Education at a Glance, 2000)*. Ennek a ténynek az ismeretében részben irreálissá válnak az olyan összehasonlítások, amelyek – akár a gazdasági fejlettségi szintkülönbségeket figyelembe vevő számításokon alapulók is – az egy pedagógusra jutó kereseteknek és az általános iskolai oktatás kiadási szerkezetének az összehasonlító elemzését tűzik ki célul. A meghatározó alapadat szerint a hazai általános iskolai oktatás nemzetközi összehasonlításban rendkívül munkaigényes, ebből következően a fajlagos kiadásokon és az összkiadásokon belül is szükségszerűen igen magas a pedagóguslétszámtól függő juttatások aránya. Mindezen nem változtat az, hogy az alacsony tanuló/pedagógus arányt szakmai tekintetben kedvezőnek lehet tekinteni, mint olyan keretfeltételt, amely megteremtheti a differenciált, minőségi oktatás feltételét.

A középiskolai oktatásban az 1990-es években megfigyelhető tendenciában nem következett be változás: az egy pedagógusra jutó tanulólétszám lényegében állandónak tekinthető (lásd *Függelék 62. táblázat*). A régiók közül az utolsó elemzett tanév adatai alapján egy pedagógusra a legkevesebb tanuló Közép-Magyarorszá-

gon (10,8) a legtöbb pedig Közép-Dunántúlon (13,5) jut. A megyei adatok azt mutatják, hogy a mutató értéke Pest megyében a legalacsonyabb (10,6) a legmagasabb (14,7) pedig Fejér megyében (lásd *Függelék 61. táblázat*). Az OECD adatai szerint 1998-ban a felső középfokú oktatásban az egy pedagógusra jutó tanulólétszám (a teljes időben foglalkoztatott pedagógus-egyenértékes mutatóval számolva) a szervezet tagországaiban átlagosan 15,1 fő volt, Magyarországon 10,5 *(Education at a Glance, 2000)*.

Az oktatási rendszer hatékonysági szempontból történő vizsgálata során fontos figyelembe venni, hogy a magyar közoktatás egyre bővülő szociális feladatokat is ellát. Az általános iskolai oktatásban az 1990-es évek második felében a diákszociális jellegű ellátásokat igénybe vevő tanulók aránya folyamatosan emelkedett (lásd *Függelék 63. táblázat*). A szélesedő szociális funkció egyre elválaszthatatlanabbul kapcsolódik össze az oktatási feladatokkal, az alsó tagozatos tanulók 60%-a veszi igénybe a napközis ellátást. Az oktatás fajlagos mutatóinak értékelésénél a szociális ráfordításokat szinte lehetetlen elkülöníteni, de a nemzetközi átlagnál munkaigényesebb jelleget tükröző mutatók egy része összefügg a közoktatásinál szélesebb feladatellátással.

Érdemes hangsúlyozni, hogy a közoktatás pénzügyi hatékonysága szempontjából gyakran ellentmondásosnak minősíthetőek azok az „üzenetek", amelyeket az állam a közoktatás törvényi és gazdasági szabályozásán keresztül a helyi szereplők felé küld. Az 1995-ös, ún. ágazati átvilágítást követően *(Jelentés…, 1998)* kidolgozott finanszírozási javaslatok, amelyek értelmében az állami támogatás nagyságát teljesítményarányosan, a pedagógus-álláshelyszám alapján számították volna ki, új alapokra helyezhette volna az állam és a fenntartók, közvetve pedig a fenntartók és az iskolák viszonyát. Intézményszerkezeti vonatkozásban e javaslatok érvényre juttatása az ágazatban akár nagyobb hatású is lehetett volna, mint a gazdasági stabilizációs intézkedéseké. A normatívák feladatfinanszírozási jellegének erősödése gátolhatja a hatékonysági szempontok érvényesülését. Az a kormányzati szándék, amely a meglévő intézményhálózat működőképességének biztosítását tekinti kiemelt célnak, növelve a létező intézményi kapacitásokhoz kötött és a kiegyenlítő támogatások súlyát, konzerválja az elaprózott, kisméretű iskolákra épülő intézményszerkezetet.

Hasonlóan ellentmondásos következményei lehetnek a feladatellátás paramétereire vonatkozó, a közoktatási törvény 1999-es módosítása során meghozott döntéseknek. A helyi tantervek elfogadása során, 1997–1998-ban települési szinten az intézmények órakerete vált a legfontosabb új feladatmutatóvá: az intézményfenntartók ezen keresztül – helyi döntési önállóságukkal élve – tartós szakmai és pénzügyi kötelezettséget vállaltak. A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata és a kerettantervek bevezetése ugyanakkor lehetőséget teremthet az önkormányzatok számára a korábbi kötelezettségvállalás felülvizsgálatára. Ez önmagában – a hatékonyság szempontjából – még kedvező is lehetne, azonban a szolgáltatás szakmai minőségére vonatkozó eredménymutatók hiánya miatt a változások hatása nehezen jósolható meg.

Ugyancsak érdemes hangsúlyozni, hogy a hazai településszerkezet, a demográfiai folyamatok és a sajátos ágazati viszonyok miatt a magasabb fajlagos kiadás

nagyon gyakran egyáltalán nem az oktatás magasabb színvonalára utal. Az egy tanulóra jutó fajlagos kiadás és a települések népességszáma között negatív összefüggés van, de a hasonló gazdasági helyzetű önkormányzatok esetében a magasabb fajlagos kiadás a kevésbé hatékony gazdálkodásnak is a jele lehet *(Péteri, 1998)*. Az oktatásban az intézményi szintű kiadásokat döntően a tanulócsoportok száma határozza meg, amely a kisebb településeken, ahol évfolyamonként egy osztály működik, nem létszámfüggő. Kedvezőtlen demográfiai helyzet esetén a fajlagos (tanulóra számított) költségek folyamatosan emelkednek, növekvő tanulólétszámmal párosulva az összefüggés pontosan fordított lenne. Az intézményrendszer struktúrájából következően a kistelepülési önkormányzatok változatlan feladatellátási felfogás mellett a fajlagos költségek alakulását érdemben befolyásolni nem tudják akkor, amikor a tanulólétszám csökken. A magasabb fajlagos kiadásokból tehát nem következik egyértelműen a jobb oktatási színvonal. Ebben elsősorban az ágazat egészének a tanulólétszám változásával összefüggő költségérzéketlensége mutatkozik meg. A hasonló helyzetű (azonos népességszámú) önkormányzatok esetében már valószínűleg szorosabb a kapcsolat a fajlagos kiadások és a költséghatékonyság között, de az intézményi racionalizálás feltételeit itt is meghatározza az, hogy az intézményi kapacitások csökkentése során nem csak gazdasági megfontolásokat kell figyelembe venni.

4. Az oktatási rendszer és a rendszerben való tanulói továbbhaladás

4.1. Bevezetés: képzési szint, intézmény, program

A közoktatási rendszerek egyik meghatározó jellemzője, hogy egymásra épülő, egymáshoz kapcsolódó képzési szintekből állnak. A rendszeren belüli tanulói továbbhaladás elemzésekor nemcsak azt kell bemutatnunk, hogy a népesség mekkora hányada lép be egy-egy programba vagy végzi el azt, hanem azt is, hogy hányan érnek el meghatározott képzési szinteket, hányan szereznek az adott szintnek megfelelő végzettséget.

Az oktatási rendszerek nemcsak egymásra épülő szintekből, de egymáshoz kapcsolódó *intézményekből* és *programokból* is állnak. Ez utóbbiak maguk is meghatározott képzési szintekhez kapcsolódnak. Egy-egy programot nemcsak annak célja (pl. magasabb szintű tanulmányokra vagy szakmára történő felkészítés, esetleg csupán a tudás gyarapítása, a megértés elmélyítése) és tartalma (meghatározott tantárgyak vagy műveltségi területek) jellemez, hanem olyan tényezők is, mint a belépéshez szükséges előképzettség (esetleg a belépés tipikus életkora), az elvégzéséhez szükséges időtartam, az ott elsajátítható tudás vagy képességek, a befejezéskor megszerezhető végzettség. Egy oktatási program nem feltétlenül kapcsolódik egyetlen intézményhez: egy *intézményben* több oktatási program is előfordulhat. Ezért az oktatási intézmény fogalma csak megszorításokkal alkalmazható például a közoktatási rendszer statisztikai elemzésekor.

A különböző országok oktatási rendszereinek összehasonlítását segíti az Oktatás Nemzetközi Standard Osztályozási Rendszere, angol elnevezésének ma már közismert rövidítésével az ISCED, melynek legfontosabb kategóriái szintén a program és a szint. Az ISCED rendszer a közoktatási rendszereken belül négy szintet különböztet meg. Ezek: az iskola előtti nevelés (0), az alapfokú (1), az alsó középfokú (2) és a felső középfokú (3) oktatás (lásd a *keretes írás*t). A nemzetközi

statisztikai adatszolgáltatásban Magyarország az általános iskola alsó tagozatát tekinti 1-es, a felső tagozatot 2-es és az ezt követő képzést a 3-as szintnek. Ez azt is jelenti, hogy az egyes szintek közötti határvonalakat másutt vonjuk meg, mint sok más ország. Ennélfogva a közoktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás nemzetközi összehasonlítása során az adatokat nagy óvatossággal kell kezelnünk. Érdemes megemlíteni, hogy egy-egy nemzeti oktatási rendszer programjainak az ISCED rendszerbe való beillesztése sok helyen viták tárgya.

Az ISCED rendszer

Az ISCED (International Standard Classification of Education) az oktatás szintjeinek és programjainak a leírását szolgáló nemzetközi rendszer. Első változatát a 70-es években dolgozták ki és fogadták el az UNESCO keretén belül, azóta egyre nagyobb körben használják. Az oktatási rendszerek összetettebbé válása azóta szükségessé tette a felülvizsgálatát, így a kilencvenes években sor került a továbbfejlesztésére, és az UNESCO közgyűlése azt 1997-ben el is fogadta. Az új ISCED–97 alapegységét az oktatási programok alkotják, amelyeket három alapvető dimenzió mentén osztályoznak. A legfontosabb ezek közül az, hogy a program milyen szintre készít fel, de emellett – szemben a korábbiakkal – figyelembe veszik a program típusát vagy tartalmi orientációját (mindenekelőtt azt, hogy általánosan képző, szakképzést előkészítő vagy szakképző), valamint a hosszát vagy időtartamát is. A korábbi rendszerhez képest új elem a középfokú és a felsőfokú szint között egy új szint, az ún. *posztszekunder* oktatás megkülönböztetése. A fentieknek megfelelően az ISCED–97 rendszer a következő programokat tartalmazza:

Szint	Program elnevezése	Lehetséges típusok
0	Alapfokot megelőző oktatás	
1	Alapfokú oktatás	
2	Alsó középfokú oktatás	2A, 2B és 2C
3	Felső középfokú oktatás	3A, 3B és 3C
4	Posztszekunder, nem felsőfokú oktatás	4A, 4B és 4C
5	Felsőfokú oktatás	5B rövid szakképző, 5A középhosszú első szintű, 5A hosszú második szintű, 5A középhosszú második szintű
6	Felsőfokú oktatás második (tudományos képesítés megszerzéséhez vezető) szakasza	

Forrás: Classifying educational programmes, 1999
Magyarázat: A 3. szinten az A típus hozzávetőlegesen a hazai gimnáziumi, a B a szakközépiskolai, a C pedig a szakiskolai jellegű programoknak felel meg. Az 5. szinten a B típusnak lényegében a hazai akkreditált felsőfokú szakképzés felel meg. Az 5A középhosszú első szintű képzés nálunk a főiskolai, az angolszász rendszerekben a felsőfokú oktatás első BA (Bachelor of Arts) szakaszának, az 5A hosszú második szintű program a hazai egyetemi, az 5A középhosszú második szintű pedig inkább az angolszász országok MA (Master of Arts) fokozatának felel meg.

A közoktatási rendszer és a rendszeren belüli tanulói mozgások elemzésekor a program és képzési szint fogalmai mellett gyakran kell használnunk az iskolatípus fogalmát, és a közoktatási törvény 1996-os módosítása óta beszélnünk kell *pedagógiai szakaszokról* is. Iskolatípus alatt néha csak egy adott programfajtát értünk, de gyakran magát az adott programot nyújtó intézményt is. Magyarországon, ahol egyre több ún. többcélú intézmény vagy vegyes iskola működik (melyekben egyszerre folyik például alap- és középfokú oktatás vagy általános és szakképzés) az iskolatípus fogalma egyre kevésbé alkalmas a rendszerben zajló folyamatok leírására.[35] A mindennapi szakmai szóhasználat egyéb kifejezéseket is használ, így például a pedagógiai ciklust vagy az iskolafokozatot.

A közoktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás elemzése során két eltérő dimenzióra kell tekintettel lennünk. Az egyik a *statikus* vagy *intézményi*, amely a létező intézményekre és programokra, illetve ezek alapvető adataira (pl. tanulók, pedagógusok, tanulócsoportok létszámai) koncentrál. A másik a *dinamikus* vagy *továbbhaladási*, amely a rendszeren belüli tanulói áramlás (belépés, kilépés, a képzési formák közötti eloszlás, lemorzsolódás stb.) adataira figyel. Noha e két dimenzió nem mindig választható el egymástól, megkülönböztetésük a közoktatási rendszer leírásakor és elemzésekor nélkülözhetetlen.

4.2. Az iskolaszerkezet nemzetközi kitekintésben

Az oktatási rendszerek többféle *modelljét* lehet megkülönböztetni annak megfelelően, hogy a képzési programok és szintek az oktatási intézményrendszeren belül hogyan szerveződnek. A *tanulói utak* és esélyek alakulását befolyásolja, hogy mely időpontokban és hány alkalommal kerül sor váltásra, és ezek milyen lehetőségeket nyitnak meg a tanulók előtt. Van, ahol az alap- és az alsó középfokú oktatás egységes rendszerbe épül (pl. a skandináv országokban és a volt szovjet blokk országainak többségében). Van, ahol ez a két szint külön intézményekbe szerveződik (ilyen például a brit vagy a francia rendszer): ezekben az országokban az egyes szintek közötti átlépés egyben iskolaváltást is jelent. Máshol az alsó és felső középfokú oktatást szervezik jellemző módon egy intézménybe (ilyen pl. az angol vagy a német rendszer), de van olyan is, ahol e két képzési szint programjai szinte mindig eltérő intézményekben folynak (ilyen például a franciaországi oktatás, de szinte mindig ilyenek azok is, ahol az alap- és az alsó középfokú oktatást szervezték egységes rendszerbe). E modellek között az egyik legjelentősebb eltérés az alap- és az alsó középfokú oktatás közötti átmenet formájában található (lásd az *alap- és az alsó középfokú oktatás közötti átmenet európai megoldásait bemutató 1. színes melléklet*et). Mindazonáltal az alsó és a felső középfok közötti átmenet is jellegzetesen különbözik országonként. Míg a magyarországi alap- és alsó középfokú oktatás közötti átmenet a skandináv és a volt szovjet blokk országainak oktatási modelljeire, addig az alsó és felső középfok közötti átmenet már inkább a német modellre hasonlít.

---

35 Ennek ellenére, miután a hazai közoktatási statisztika továbbra is döntően e fogalomra épül, kénytelenek vagyunk mi is használni, tudatában az e miatt keletkező esetleges pontatlanságoknak.

Az *alapfokú oktatás* leggyakrabban 6 évfolyamot, néhol ennél kevesebbet (pl. a legtöbb német tartományban és Ausztriában csak 4 évfolyamot) foglal magába. A képzés ezen a szinten az intézményeket és a tananyagot tekintve viszonylag differenciálatlan, sehol nem nyílnak meg eltérő tanulmányi utak. Az *alsó középfokú oktatás* célja, hogy képessé tegye a tanulókat a későbbi tanulással és pályaválasztással kapcsolatos megalapozott döntések meghozatalára. Ezen a szinten a tananyag a tantárgyak tekintetében differenciálódik, s bár néhány országban intézményi differenciálódás is megfigyelhető, itt is még az egységes megoldás dominál (vagy mindenki hasonló programok szerint halad, vagy az eltérő programokat is egy intézményen belül szervezik meg). Az alsó középfokú oktatásba való belépés tipikus életkora a 10. (Németország, Ausztria) és a 13. év (pl. Svédország, Norvégia) közé esik. E szakasz hossza is változó: kettőtől hat évig terjedhet, a legtöbb országban ez általában 3-4 év. Az *általános alapoktatás* (vagyis az oktatásnak az a szakasza, amelyben még mindenki részt vesz, és amelyben még nincs szakmai képzés) jellemzően az alapfokú és az alsó középfokú oktatást fogja át. A *felső középfokú oktatás* célja némiképp eltér az általános és a szakképző programok esetében. Az általános képzés a továbbtanulásra, a szakképzés elsősorban a szakmára, illetve a munkaerőpiacra történő kilépésre készít fel. Ezen a szinten már általában erős differenciálódás jellemző, ami a társadalmi munkamegosztást is tükrözi. A felső középfokú oktatásba való belépés jellemző életkora 14 (pl. Anglia, Ausztria, Olaszország) és 16 éves kor (pl. Németország, Hollandia, Spanyolország, Svédország) közé esik, hossza az egyes országokban az általános képzés terén 2 és 5, a szakképzésben 2 és 6 év között van, a kilépők életkora 15 évtől (Ausztria) 19 éves korig terjed (Németország, Franciaország, Hollandia, Svédország). Európára tehát az iskolarendszer-modellek sokfélesége jellemző, melyeket nem könnyű egységes rendszerben ábrázolni (lásd az *európai iskolaszerkezeteket bemutató 2. színes mellékle*tet).

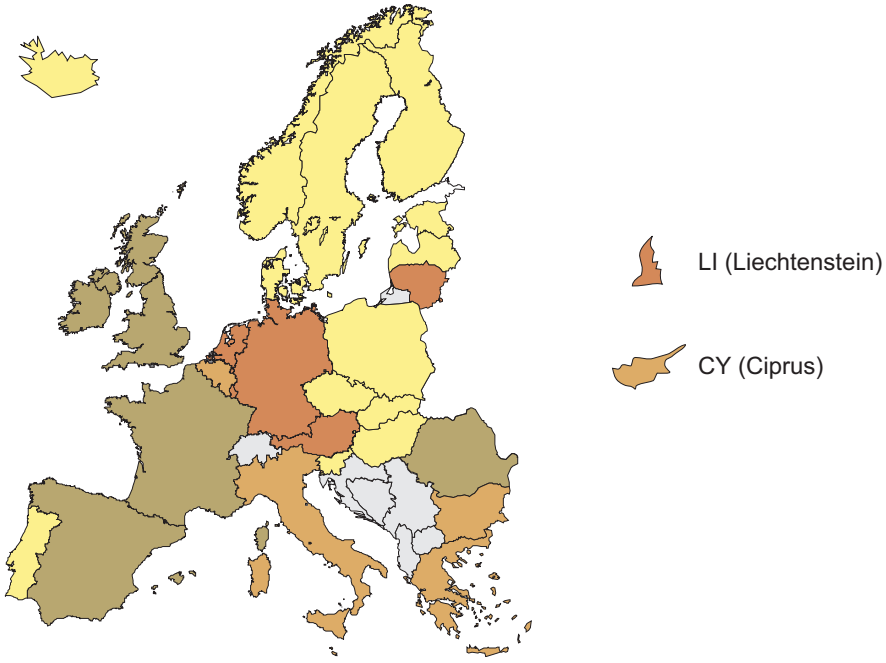
A *tankötelezettség* a legtöbb európai országban 6 éves korban kezdődik, és a tanulók 16, esetenként 14 (pl. Olaszország, Portugália), 15 (Ausztria, Svájc) vagy 18 (Belgium, Németország és Hollandia) éves koráig tart. A tankötelezettség jellemzően az alsó középfokú oktatás végével ér véget, ezt követően azonban a tanulónépesség túlnyomó többsége nem lép ki a rendszerből, hanem továbbtanul a felső középfokon valamely irányban. Magyarország Európában a negyedik olyan európai ország, ahol a tankötelezettség idejét 18 éves korig kitolták.[36]

A magyar lakosság véleménye szerint is emelkednie kell a kötelező oktatás korhatárának, de ez a szint messze nem éri el a törvényben szereplő 18 éves korhatárt. 1990-ben arra a kérdésre, hogy hány éves korig kellene az államnak köteleznie minden gyereket arra, hogy iskolába járjon, 15,7 év volt a válaszok átlaga. 1995-ben ez az átlag felkúszott 16,5 évre, jelenleg pedig 16,2 év. A közvélemény kevéssé tudja, hogy a mostani elsősöknek már 18 éves korukig kell iskolába járniuk, hiszen mintegy 33% szerint a tankötelezettség 16 éves kor előtt véget ér, és 11% volt azok aránya, akik egyáltalán nem tudtak válaszolni a kérdésre (lásd *Függelék 64. táblázat*).

---

[36] 1996. évi LXII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról.

1. melléklet
Az alsó középfokú oktatásba való belépés feltétele az európai országokban, 1997/98



Egységes szerkezetű iskola folytatása átmenet nélkül

Feltétel az alapfokú iskola befejezése

Feltétel az alapfokú iskola befejezése + nevelési tanácsadó ajánlása

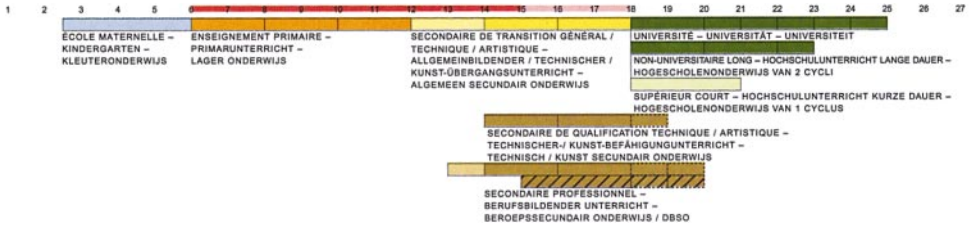
Az alapfokú iskola bizonyítványa szükséges

Forrás: Key data..., 2000
Megjegyzések:
Belgium(B francia, B német): Azok a tanulók, akik nem szerezték meg az általános iskolai végbizonyítványt, vagy akik legalább 12 évesek, felvételt nyernek alacsonyabb szintű középiskolai képzésre egy ún. „befogadó" osztályba.
Egyesült Királyság (Anglia, Észak-Írország): Az általános iskolába történő felvételre vizsgaeredmények alapján kerül sor.
Lengyelország: 1999-től a 6 éves alapfokú iskola elvégzése szükséges a *gimnazjum*-ba való felvételhez.

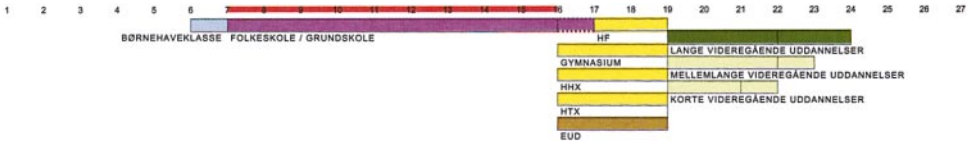
2. melléklet
Az európai országok oktatási rendszerei, 1997/98

Európai Unió

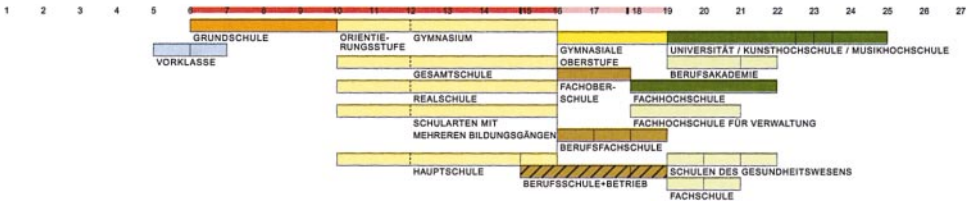
B (Belgium)



DK (Dánia)



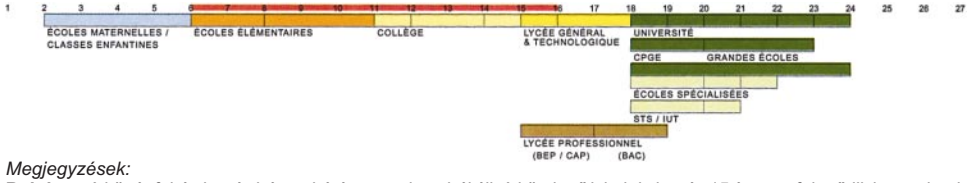
D (Németország)



EL (Görögország)

E (Spanyolország)

F (Franciaország)



Megjegyzések:

Belgium: A középfokú oktatás három kétéves szakaszból áll. A kötelező iskolai oktatás 15 évesen fejeződik be azoknak a tanulóknak, akik elvégezték az első szakaszt, és 16 évesen azoknak, akik nem végezték el.

Németország: Két tartományban *Vorklasse* működik azon 5 éves gyerekek számára, akik még nem érték el a kötelező iskolakezdési életkort, de a szüleik szeretnék, hogy felkészüljenek az iskolára. Hét tartományban a *Vorklasse* azon gyerekeket fogadja, akik elérték az iskolaköteles életkort, de nem elég érettek az iskolához.

Spanyolország: Az ábrán az oktatási reform utáni állapot látható, habár a reform szerinti kötelező középiskolai oktatást még nem vezették be.

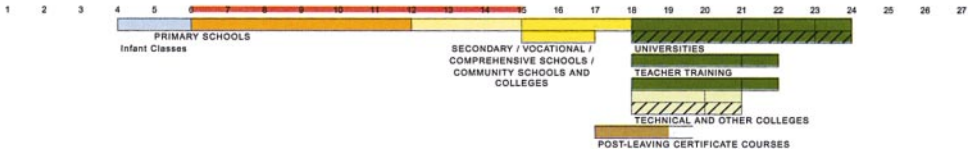
Görögország: A felső középfokú oktatás reformja 1997/98-ban történt: a korábbi *Lykeio*-t a *Eniaio Lykeio* váltotta fel. A műszaki szakiskolák (TEE-k) bevezetését 1998/99-re tervezik, ezek a korábbi TES-eket váltják fel.

Magyarázat:

A megadott életkorok az iskolák szokásos kezdési idejére és időtartamára vonatkoznak. A magyarázatokban és ábrákban nem vettük figyelembe sem a későbbi vagy korábbi iskolakezdés lehetőségét, és az esetleges évismétlések vagy megszakítások miatt kitolódott iskolaidőt sem.

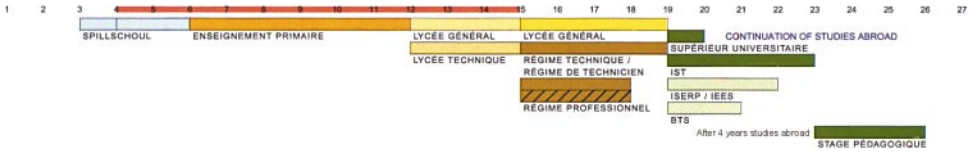
Európai Unió (folytatás)

IRL (Írország)

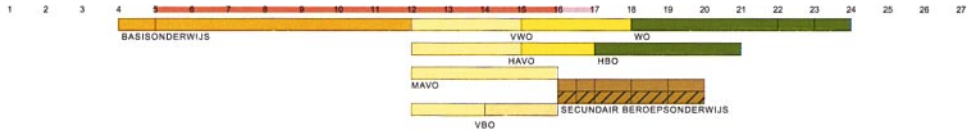


I (Olaszország)

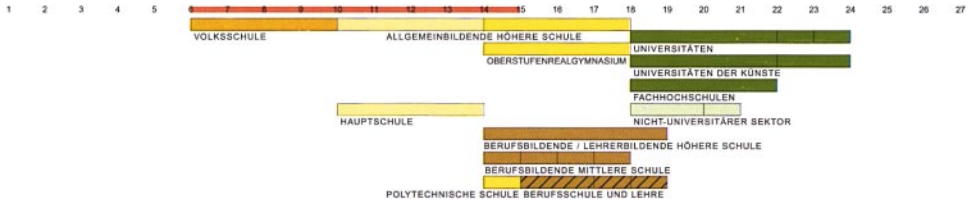
L (Luxemburg)



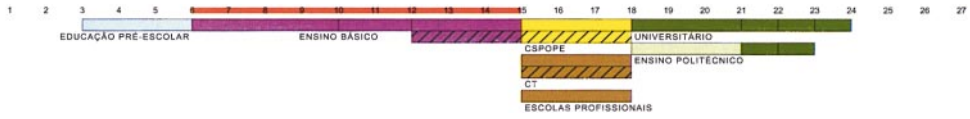
NL (Hollandia)



A (Ausztria)



P (Portugália)



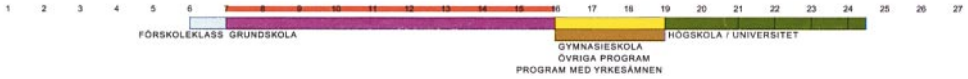
- Iskola előtti oktatás
- Alapfokú oktatás
- Egységes szerkezet
- Alsó középfokú általános képzés
- Felső középfokú általános képzés
- Alsó középfokú szakképzés
- Felső középfokú szakképzés
- Iskola utáni szakképzés
- Felsőfokú, nem egyetemi szintű oktatás
- Egyetem
- Teljes idejű kötelező oktatás
- Részidejű kötelező oktatás
- Kiegészítő év
- Részidejű oktatás

Megjegyzések:
Olaszország: Az oktatási rendszer egészét – az alapfokot megelőző oktatástól a felső középfokú oktatásig – megváltoztató törvény elfogadása várható. Az 1999/2000. tanévtől az iskola befejezésének legkorábbi idejét megemelik egy évvel, 14-ről 15-re. Az *Instituto Magistrale* és a *Scuola Magistrale* megszűnik, utolsó tanulóit az 1997/98-as tanévben fogadta.
Luxemburg: Az 1999/2000-es tanévtől kezdve az egyetemi oktatásban második évet is indítanak egyes szakokon.
Portugália: Az *ensico básico* harmadik szakaszával megegyező esti képzést és a felső középfokú oktatást (*CSPOPE* és *CT*) fokozatosan felváltják a felnőttoktatási tanfolyamok, melyeket átjárható kreditrendszerben szerveznek.

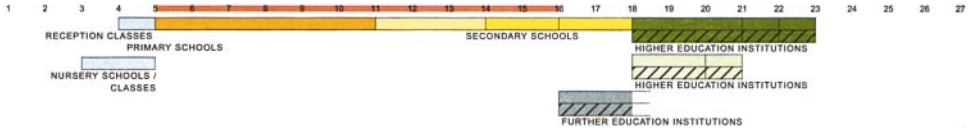
Európai Unió (folytatás)

FIN (Finnország)

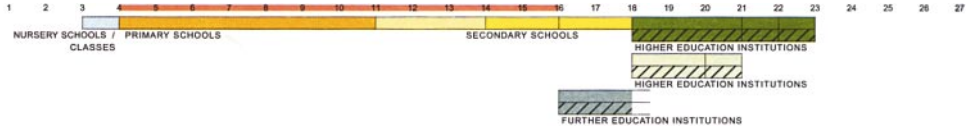
S (Svédország)



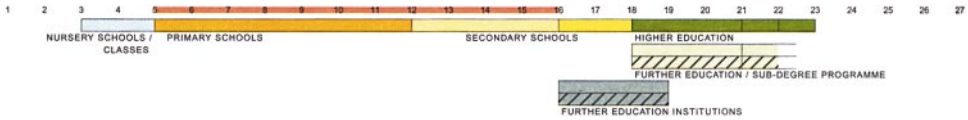
UK (E/W) (Egyesült Királyság: Anglia/Wales)



UK (NI) (Észak-Írország)



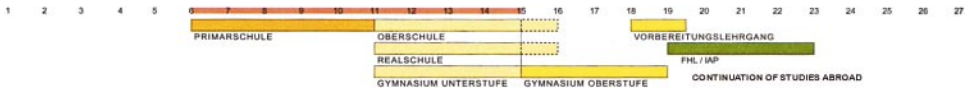
UK (SC) (Skócia)



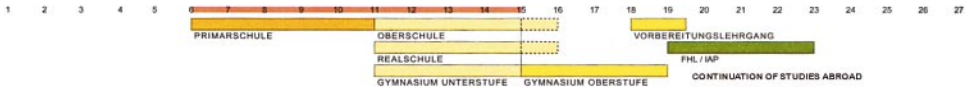
EFTA/EEA

IS (Izland)

LI (Liechtenstein)



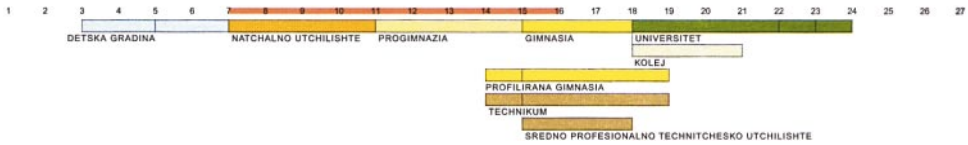
NO (Norvégia)



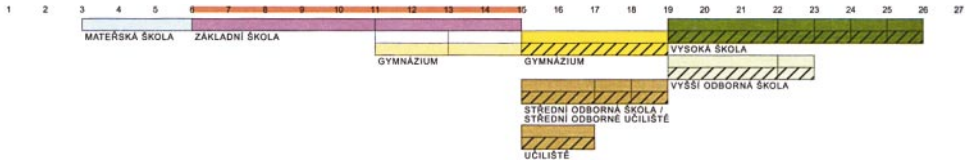
Megjegyzések:
Finnország: A *Peruskoulu/Grundskola* két szakaszra osztását 1999-től megszüntetik.
Svédország: A *förskoleklass* egy nem kötelező osztály, amely a korábbi hat éveseknek szervezett oktatást váltja fel.
Egyesült Királyság (Anglia/Wales, Észak-Írország): A kormány anyagilag támogatja a 4 évesek iskola előtti, különböző formákban szervezett oktatását.
Az ábrán nem részletezett oktatási intézmények (further education) általános és szakmai képzéseket nyújtanak bármely korú tanulónak a kötelező iskolai oktatás befejezése után. A képzések erősen különböznek jellegükben, időtartamukban és tartalmukban. Egyre több lehetőség nyílik a felsőfokú oktatást megelőző és felsőfokú diplomát adó képzésre ezekben az intézményekben.

EU-csatlakozási tárgyalásokat folytató országok

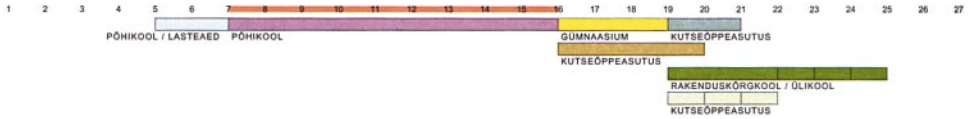
BG (Bulgária)



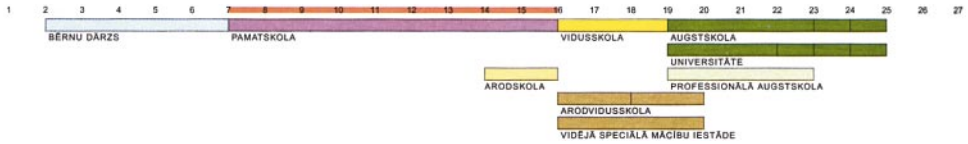
CZ (Cseh Köztársaság)



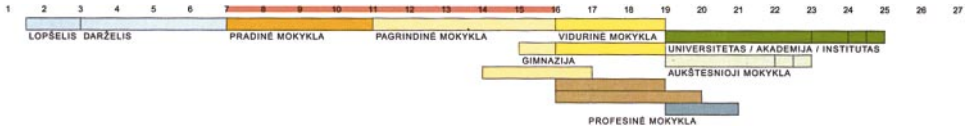
EE (Észtország)



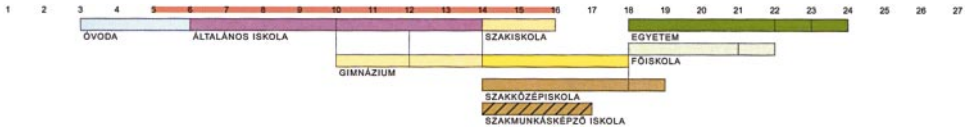
LV (Litvánia)



LT (Lettország)



HU (Magyarország)

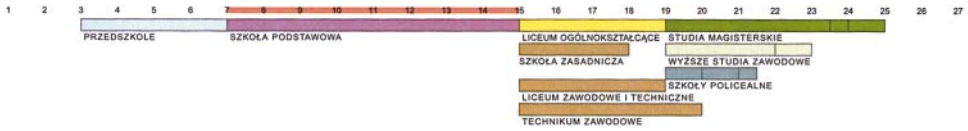


- Iskola előtti oktatás
- Alapfokú oktatás
- Egységes szerkezet
- Alsó középfokú általános képzés
- Felső középfokú általános képzés
- Alsó középfokú szakképzés
- Felső középfokú szakképzés
- Iskola utáni szakképzés
- Felsőfokú, nem egyetemi szintű oktatás
- Egyetem
- Teljes idejű kötelező oktatás
- Részidejű kötelező oktatás
- Kiegészítő év
- Részidejű oktatás

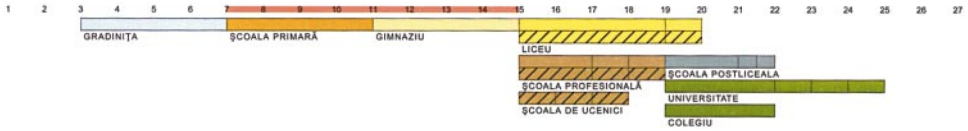
Megjegyzések:
Litvánia: A törvények 6 vagy 7 éves korban jelölik meg az iskolakezdés időpontját. A hivatalos oktatáspolitika a 6 éves kort ajánlja. A gyakorlatban azonban általában 7 éves korban kezdik a gyerekek az alapfokú iskolát.

EU-csatlakozási tárgyalásokat folytató országok (folytatás)

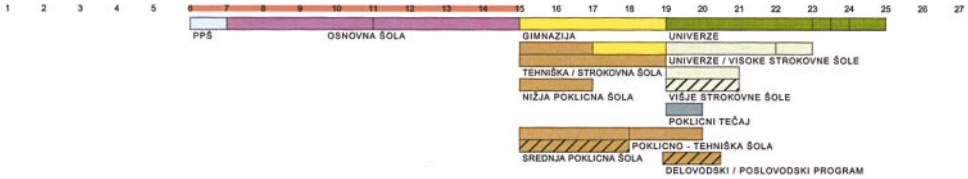
PL (Lengyelország)



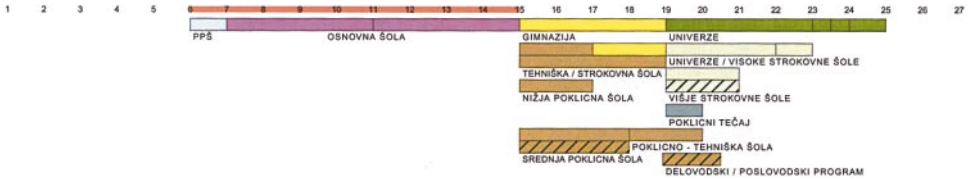
RO (Románia)



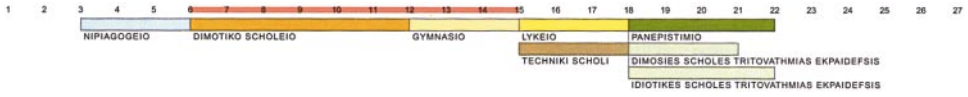
SI (Szlovénia)



SK (Szlovákia)



CY (Ciprus)



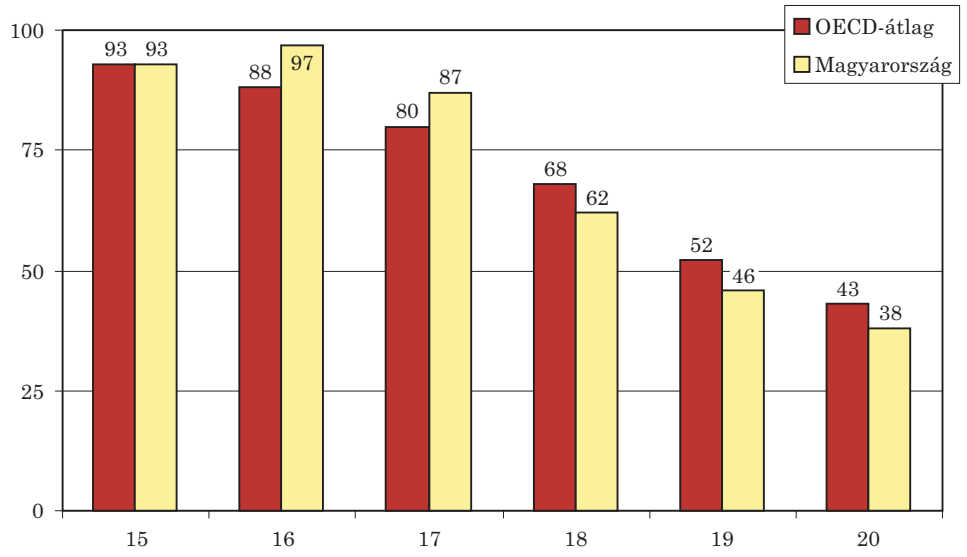
- Iskola előtti oktatás
- Alapfokú oktatás
- Egységes szerkezet
- Alsó középfokú általános képzés
- Felső középfokú általános képzés
- Alsó középfokú szakképzés
- Felső középfokú szakképzés
- Iskola utáni szakképzés
- Felsőfokú, nem egyetemi szintű oktatás
- Egyetem
- Teljes idejű kötelező oktatás
- Részidejű kötelező oktatás
- Kiegészítő év
- Részidejű oktatás

Megjegyzések:
Szlovákia: Az 1998/99-es tanévtől kezdve a kötelező oktatás időtartama 9 évről 10 évre növekszik.

Forrás: Key data..., 2000

Érdemes megemlíteni, hogy a 18 éves korig tartó tankötelezettség általában nem jelent teljes idejű iskolába járási kötelezettséget, továbbá azt is, hogy ez (akárcsak Németország vagy Hollandia esetében) kiterjedt felső középfokú szakképzést feltételez. A tankötelezettség nem feltétlenül esik egybe a programok vagy képzési szintek közötti határvonalakkal: így például Franciaországban az alsó középfokú oktatást jellemzően 15 évesen fejezik be a tanulók, de a kötelező oktatás 16 éves korig tart (lásd az *európai iskolaszerkezeteket bemutató 2. színes mellékletet*). A tankötelezettségi kor elérésével a rendszerben való bennmaradás aránya általában lecsökken. Magyarországon 1996-hoz képest a nemzetközi adatok szerint lényegesen javult a tanulók bennmaradási rátája. Míg 1996-ban az OECD-országokban átlagosan a 17 éves fiatalok 81%-a, Magyarországon csak 74%-a vett részt teljes idejű oktatásban, addig 1998-ra ez az arány megfordult. Ekkor már Magyarországon a 17 évesek 87%-a volt benn a rendszerben, az OECD-átlag viszont ennél alacsonyabb, 80% (lásd *4.1. ábra*). A javulást részben azzal magyarázhatjuk, hogy a statisztikai nyilvántartás komplexebbé vált, és jobban képes követni a képzési kínálat sokszínűségét, így az adatok tartalmazzák a dinamikusan növekvő posztszekunder képzésben részt vevőket is.

4.1. ábra
A 15–20 évesek beiskolázási aránya Magyarországon és az OECD-országokban, 1998 (%)



Forrás: Education at a Glance, 2000

Amennyiben az iskolarendszerű közoktatásban részt vevők számát vizsgáljuk korévek szerint, az előző adatoknál ugyan kissé alacsonyabb arányokat találunk, de a tanulóknak az iskolarendszerben való bennmaradási rátájának a növekedése itt is nyilvánvaló. Az 1998/99-es tanévben a nappali képzésben a 18-19 éveseknek már mintegy a fele vett részt, miközben 1996-ban ez az arány még csak 40% körül volt (lásd *4.1. táblázat*, valamint *Jelentés…, 1998*).

4.1. táblázat
Az iskolarendszerű közoktatásban részt vevők száma korévek és iskolatípusok szerint, 1998/99

Életkor	Óvoda	Általános iskola (1–8.)	Speciális iskola (1–8.)	Rövid szakképzés (1–3.)	Gimnázium és szakközépiskola	Felsőoktatás	Nappali képzés összesen	Esti- és levelező-képzés	Összesen	A nappali képzésben tanulók a korcsoport %-ában	Összes tanuló a korcsoport %-ában
5	111004	861	346	–	–	–	112211	–	112211		
6	85087	43389	1224	–	–	–	129700	–	129700		
7	2484	109450	2709	–	–	–	114643	–	114643		
8	–	120122	3595	–	–	–	123717	–	123717		
9	–	118107	4040	–	–	–	122147	–	122147		
10	–	117973	4419	–	–	–	122392	–	122392		
11	–	119570	4589	–	–	–	124159	–	124159		
12	–	120462	4641	–	–	–	125103	–	125103	99,4	99,4
13	–	117722	4551	491	1721	–	124485	–	124485	97,9	97,9
14	–	74824	4252	9150	31348	–	119574	–	119574	99,0	99,0
15	–	15879	3538	25367	73066	–	117850	58	117908	95,8	95,9
16	–	4806	2594	34083	77435	–	118918	628	119546	92,0	92,5
17	–	–	1501	25722	73274	–	100497	3527	104024	72,9	75,4
18	–	–	850	12650	54566	14023	82089	8219	90308	57,2	62,9
19	–	–	443	7286	28437	27202	63368	12224	75592	41,0	49,0
20	–	–	309	4647	14357	30785	50098	14380	64478	31,0	39,9

Forrás: OM oktatási statisztikái; KSH, Demográfiai Évkönyv 1998 és Sugár András számításai
Megjegyzés:
1. A 6 és 8 osztályos gimnáziumok 4–8. osztályos tanulói az általános iskolásoknál találhatóak.
2. A felnőttoktatás csak a formális rendszeren belüli felnőttoktatást jelenti.
3. Az életkori csoportokhoz viszonyított arány becsült arány, azt több tényező torzíthatja. Egyrészt az iskolai korévek eltérnek a tényleges korévektől, az iskolai korcsoportok népességszáma becsült adat. Másrészt az iskolások között szerepelnek a külföldi tanulók is, őket azonban életkori csoportok szerint nem regisztrálják, életkori csoportonkénti számuk is becsült szám. Harmadrészt az 1985-ös közoktatási törvény után megváltozott az iskolai életkori csoportok definíciója, amit az iskolák sokszor nem vettek figyelembe, így a 17 éves tanulók (akik itt tulajdonképpen egy 9 hónapos korév tanulói) száma irreálisan magas volt, amit becslésünkben kiegyenlítettünk.

4.3. A hazai iskolaszerkezet alakulása

Az iskolaszerkezetben lezajlott nagymértékű változások és a korrekcióra lehetőséget nyújtó utak megszaporodása a 90-es évek közepén és végén alapvetően meghatározzák a tanulóknak a közoktatási rendszerben való bennmaradását és továbbhaladását. A lezajlott szerkezeti változások nemcsak a rendszer horizontális (az egymás mellett létező képzési programok) és vertikális (az egymásra épülő képzési programok) szerkezetét befolyásolják, de sok esetben az intézmények belső struktúráját is. Ennek következtében mind a közép- és alapfokú oktatási intézmények, mind a továbbtanulásra és szakmára felkészítő oktatási formák közötti határvonal elmosódott *(Jelentés…, 1998)*.

A szerkezeti változások *okai* között az elmúlt években bekövetkezett társadalmi-gazdasági változások hatását kell keresnünk, s az ezek mentén, ezek következtében sajátosan strukturálódó intézményi érdekek érvényre jutását.

A szerkezeti átalakulások legfontosabb *demográfiai oka* az általános iskolából kilépők számának csökkenése (lásd még az *oktatás társadalmi és gazdasági környezetéről szóló 1. fejezet*et). 1993 óta a középiskolát is elhagyta a demográfiai hullámhegy, és azóta a középiskolák számára is komoly kihívást jelent a tanulói létszámcsökkenés. A szerkezeti átalakulások másik oka a *gazdasági* rendszer egészének az átalakulása, aminek következtében egyrészt radikálisan lecsökkent a hagyományos szakmunkásképzési igény, másrészt megnőtt a közgazdasági, informatikai jellegű szakképzés iránti kereslet. Az iskolaszerkezeti változások lényeges *irányítási* oka az ezekkel kapcsolatos döntések helyi, fenntartói szintre kerülése. Miután ehhez ezen a szinten nem mindig volt meg a kellő szakmai kompetencia, a fenntartók többsége a szakmai és gyakran anyagi feltételek hiányában is engedélyezte a szerkezeti átalakulást. Erősítette a fenti tényezők hatását az oktatás *finanszírozási rendszere*, amennyiben a fenntartók az intézmények finanszírozásában gyakran közvetítik a normatív elvet az intézmények felé, illetve jövőjüket tanulómegtartó képességüktől teszik függővé. A tanulólétszám csökkenésével a tanári munkahelyek is veszélybe kerülhetnek, ez természetszerűleg szintén befolyásolta az iskolai szintű törekvéseket.

A fenti okok sajátos összefonódása, időbeni egybeesése következtében a közoktatási rendszer az *intézmények* számára korábban nem ismert versenytérré alakult, amelyben az iskolák többségének minden eszközt meg kellett ragadnia a tanulók elegendő számának biztosítása, az iskola fennmaradása, a pedagógusok álláshelyének biztosítása érdekében. Nagyrészt a fenti okok következményeként állt elő az a helyzet, hogy a középfokú képzési kínálat *szerkezeti átalakulása* megelőzte az ebbe az irányba ható tudatos oktatáspolitika megfogalmazódását. A magyar oktatási rendszerben a szerkezeti feszültségek már a hatvanas évek óta jelen vannak, ezek a településszerkezet és az iskolaszerkezet között meglévő feszültségekből, valamint a horizontális tagolódásból és a kimeneti pontok differenciálódásából fakadnak.

A fentieken túlmenően a rendszeren belül ható tényezők között fontos szerepe van a *tantervi programoknak*, a *helyi és a megyei tervezésnek*, a *központi szabályozó* tényezőknek, valamint az ezeket a törvényeken át érvényesítő szerkezetpolitikai stratégiai elképzeléseknek.

4.3.1. Az oktatási rendszer szerkezetének vertikális változásai

Az oktatási rendszer vertikális értelemben való átstrukturálódása részben a jogszabályi változásoknak, részben az elmúlt 10 évben spontán módon megindult folyamatok összegződésének következménye. Az 1985-ben kiadott oktatási törvény 1990. évi módosítása engedélyezte a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi képzési formát. A NAT és az 1993-as közoktatási törvény révén a jogszabályi változások egy 10 évre meghosszabbított általános képzés irányába igyekeztek vinni a hazai iskolaszerkezeti változásokat. Az 1996. évi törvénymódosítás ezt a vonalat tovább-

vitte, de nem az általános iskolát hosszabbította meg, hanem a 9. és a 10. évfolyamot tette általánosan képző évfolyamokká. 1996-ban hozták be ezen felül a *pedagógiai szakaszok* fogalmát is. A valóságban azonban a törvényhozási változásokat részben megelőzően, részben követően lezajlott spontán vertikális szerkezetet érintő változások ennek több ponton ellentmondóan alakultak, s ezáltal igen színes szerkezeti kép alakult ki a kilencvenes évek végére. A vertikális változások következtében az egyes képzési szakaszok hossza megváltozott, az általános iskolai oktatás bizonyos tanulócsoportok esetében 8 évről 4 vagy 6 évre zsugorodott, másutt 10 évre hosszabbodott, a középiskolai oktatás 4 évről 5, 6, illetve 8 évre nőtt, míg másutt megrövidült.

Az 1993. évi közoktatási törvény 1999. évi módosítása igyekezett a régi mederbe terelni a szerkezetet érintő folyamatokat, megerősítve a korábbi, 8+4-es modellt, ehhez illesztve az egyes szakaszhatárokat (lásd a szakaszokról a *keretes írás*t). Törvényi szinten is megszűnt az egységes, az első évfolyamtól a 10. évfolyam végéig tartó felkészítési szakasz. Az alapfokú iskolázottságot nem az alap-

Oktatási szintek, szakaszok a közoktatási törvény 1999-es módosítása alapján

– Az 1999 óta érvényben lévő szabályozás szerint a *tankötelezettség* annak az évnek a végéig tart, amelyben a tanuló a 16. életévét betölti. A tankötelezettség idejének 16 évről 18 éves korig történő meghosszabbításáról 1996-ban döntött a Parlament, ennek értelmében azok a tanulók, akik 1998. szeptember 1. után kezdték meg tanulmányaikat az általános iskola első évfolyamán, már 18 éves korig tartó tankötelezettséget teljesítenek *[Ktv. 6. § (3)]*.

– Az *óvodai nevelés szakasza* a gyermek 3 éves korában kezdődik, és annak az évnek az augusztus 31. napjáig tart, amelyben a gyermek a 7. életévét betölti.

– Az *alapfokú nevelés-oktatás szakasza* az első évfolyamon kezdődik, a nyolcadik évfolyam végén befejeződik, további tagolása: első–negyedik évfolyamig tartó és ötödik–nyolcadik évfolyamig tartó szakasz.

– A *középfokú nevelés-oktatás szakasza* a 9. évfolyamon kezdődik, és tart a szakiskolában a tizedik évfolyamig, a középiskolákban a tizenkettedik, illetve a közoktatási törvényben meghatározott esetben a tizenharmadik évfolyamig.

– A *szakképesítés megszerzésére felkészítő szakasz* csak a középfokú nevelés-oktatás szakasza után kezdődik, és az Országos Képzési Jegyzék határozza meg, hogy melyik évfolyamon fejeződik be *[Ktv. 8. §.(1)]*. Az alapfokú nevelés-oktatás szakasza és a középfokú nevelés-oktatás szakasza együttesen jelenti az iskolai nevelés-oktatás *általános műveltséget megalapozó* pedagógiai szakaszát. (Ez a szakképzésben részt vevő iskolák esetében is egyértelművé teszi, hogy a 10. évfolyam végéig, illetve az érettségi vizsgára történő felkészítésig nem a szakképesítésre történő felkészítés folyik, akkor sem, ha ezeknek az iskolatípusoknak a feladatrendszere lehetőséget biztosít arra, hogy előkészítsék a tanulókat a szakképesítés megszerzéséhez szükséges ismeretek elsajátítására *(Szüdi, 1999)*.

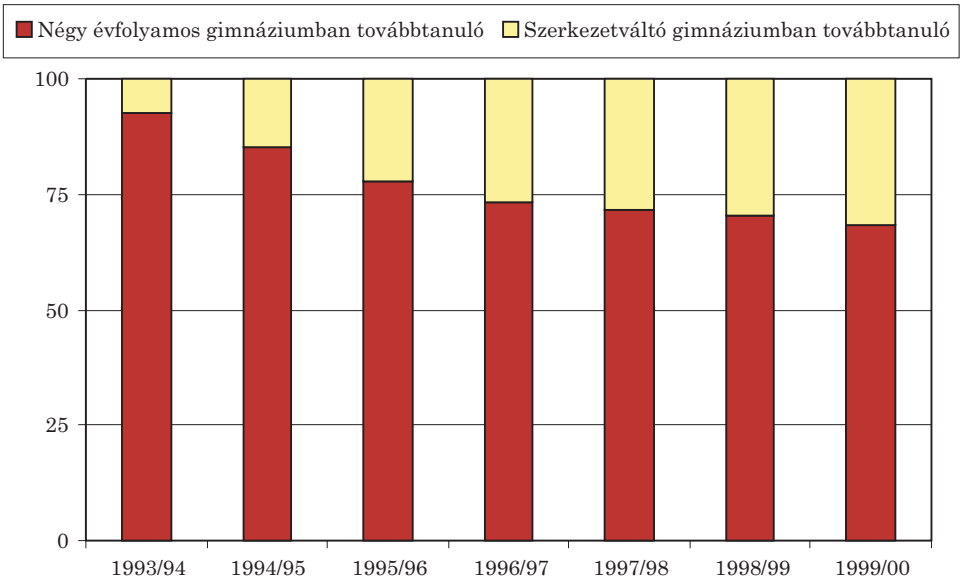
műveltségi vizsga, hanem a 8. évfolyam sikeres elvégzéséről kiállított bizonyítvány tanúsítja.[37] (A 10 évfolyam elvégzéséről kiállított bizonyítvány tulajdonosát alapműveltségi vizsgára való jelentkezésre jogosítja.) A középfokú oktatás szakasza a 9. évfolyamon kezdődik, s a 9–10. évfolyamon az alapvetően általános műveltséget megalapozó nevelés és oktatás mellett a törvénymódosítás lehetővé teszi, hogy a tanulók részére olyan ismeretek is átadásra kerüljenek, amelyek megkönnyítik a szakképzésbe való bekapcsolódást.[38] A nyolcvanas évek szerkezetéhez képest tehát immár tartós változást jelent, hogy a 9–10. évfolyamokon a munkahelyeken zajló gyakorlati szakképzés nem tér vissza.

Mivel az oktatási rendszer szerkezetét átstrukturáló rendelkezések többsége 1999. szeptember 1-jétől lépett életbe (illetve a törvény egyes rendelkezései ennél valamivel később), a kilencvenes évek végének folyamatait még nem ezek, hanem részben a korábbi tendenciák határozták meg. Az 1999-es törvénymódosítás következtében az egyes képzési formák nemcsak céljaikban és a szakaszhatárokat tekintve változtak, hanem gyakran tartalmukban is. A kilencvenes éveket leginkább az intézmények azon törekvése jellemezte, hogy a csökkenő gyereklétszám mellett is megpróbálják stabilizálni a tanulólétszámot. Ezért a kínálat növekedése figyelhető meg mind a vertikális (általános iskolai 9–10. évfolyam, négynél több évfolyammal rendelkező középiskolák indítása), mind a horizontális szerkezet tekintetében (vegyes iskolatípusok számának emelkedése).

A vertikális változások között a legjelentősebb változást a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok indulása jelentette. Az ilyen középiskolákba járók száma 1996-ig rendkívül dinamikusan nőtt, majd továbbra is növekedett, de kisebb mértékben; különösen a nyolcosztályos gimnáziumok térhódítása lassult le, sőt 1997-től gyakorlatilag stagnált (lásd *Függelék 66. táblázat*). 1999/00-ben az 5–6. osztályosok 3,3%-a (1996/97-ben 3,2), a 7–8. osztályosok 9,3%-a (1996/97-ben 7,7) tanult ezekben az iskolákban. Az évtized végére a 6 és 8 osztályos képzésben továbbtanulók a gimnáziumok 9. évfolyamos tanulóinak 31%-át adták (lásd *4.2. ábra* és *Függelék 65. táblázat*). A 6 és 8 évfolyamos modellek terjedése tükrözi a kezdeti bizonytalanságot, illetve az idővel megfogalmazódó iskolaszerkezeti oktatáspolitikai preferenciákat, ami a 6 osztályos típus felé tolta el a kezdeményezések többségét. A szerkezetváltó gimnáziumok terjedése több problémát is felvetett: kevésbé áttekinthetővé tette a rendszert, az általános iskolák egy részében a felsőbb évfolyamokon megnehezítette az oktatást, növelte helyi szinten az oktatási költségeket, s beszűkítette a 4 évfolyamos gimnáziumi oktatás merítési bázisát és kapacitásait. A központi szintű oktatáspolitika az 1996-os törvény módosításával megkísérelte – az indítási engedélyek megyei jóváhagyásához kötésével – a szerkezetváltó gimnáziumok terjedésének visszaszorítását. Az évtized végén a kormányzati szintű oktatáspolitika további korlátozást helyezett kilátásba, amennyiben lehetővé teszi olyan jogszabály születését, amely előírja, hogy a 6 vagy 8 évfolyammal működő gimnáziumot indító intézménynek meg kell szerveznie a

[37] 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 25. § (4) bekezdés.
[38] 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 27. § (2) bekezdés.

4.2. ábra
A 6 és 8 osztályos gimnáziumokba járó nyolcadikosok aránya a gimnáziumban továbbtanulókon belül, 1993/94–1999/00 (%)



Forrás: OM oktatási statisztikái; KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok) 1999/2000

négy évfolyammal működő nevelést és oktatást is.[39] Amennyiben pedig az intézmény gimnáziumi és szakközépiskolai feladatokat is ellát, gimnáziumi nevelés-oktatás kizárólag a 9. évfolyamon kezdődhet.[40]

A *9–10. évfolyamok* kapcsán az elmúlt években megfigyelhető legjelentősebb változást a szakképzésben az OKJ, illetve a NAT bevezetése kapcsán az általános képzés meghosszabbodása és a szakképzés 16 éves kor utánra történő kitolódása jelentette. Miután az 1998/99-es tanévtől az OKJ-ben meghatározott szakmákban a szakképzés csak a tankötelezettség megszűnése után kezdhető, a 9. és 10. osztályokban a nem érettségit adó iskolába járó tanulók is általános műveltséget megalapozó ismereteket tanulnak, és a tananyag tartalmát a Nemzeti alaptanterv követelményei, illetve a kerettantervek határozzák meg. Az 1999-es törvénymódosításig a törvény előírásai szerint 9–10. osztályos általános képzés egyaránt szervezhető volt a 8 osztályos általános és a középfokú iskolákban, a fenntartó önkormányzatok a legtöbb településen elsősorban a szakmunkásképző iskolákat bízták meg ezzel a feladattal. A NAT bevezetésével kapcsolatos változások elsősorban azokat a szakképző intézményeket érintették 1998 őszétől, amelyek nem világbanki program szerint oktattak korábban, vagy nem álltak át már korábban a

[39] 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 28. § (2) bekezdés.
[40] 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 28. § (3) bekezdés.

2+2-es szerkezetre *(Mártonfi, 1999c)*. Ezekben az iskolákban jellemzően magas (20-25%) a hátrányos helyzetűek aránya, ezért komoly feszültséget okozott a gyors váltás kényszere, és foglalkoztatási gondokat jelentett az egyes tárgyakat oktatók, de különösen a szakoktatók esetében. A 9. osztályokban jelentős változást eredményezett, hogy szakmai oktatás helyett az iskolák csak „pályaorientáció" formájában oktathattak szakmai ismereteket (erről lásd még az *oktatás tartalmáról szóló 5. fejezet*et). Egy 1999-ben végzett, 94 iskolára kiterjedő vizsgálat azt mutatta, hogy a 9. osztályokban a közismereti tárgyak mellett az intézmények 87%-a tanított pályaorientációs tárgyakat, s bár 67%-ukban nem folyt a hagyományos értelemben vett szakmai oktatás, az igazgatók sok helyen igyekeztek továbbra is bevinni a tananyagba a szakmai képzést valamilyen formában, sőt a vizsgált iskolák 18%-ában a törvény előírásai ellenére oktattak hagyományos szakmai elméletet és/vagy szakmai gyakorlatot is *(Liskó, 1999)*.

A *szakképzési évfolyamok* feladatai is módosultak. A szakképzésbe való bekapcsolódásnak az új rendelkezések szerint már nem előfeltétele az alapműveltségi vizsga letétele. Amennyiben a szakmai vizsga ezt megköveteli, akkor a szakiskoláknak az alapműveltségi vizsgával nem rendelkező tanulókat a szakképzési évfolyamon az alapműveltségi vizsga letételére is fel kell készíteniük.[41] A szakképzésbe való belépésre több ponton is sor kerülhet: be lehet kapcsolódni az alapfokú iskolai végzettség megszerzését követően 16 éves korban, vagy a 10. évfolyam befejezése után, vagy az érettségi vizsgára felkészítő utolsó középiskolai évfolyam elvégzését követően, illetve az érettségi vizsga megszerzése után. Jelentős változást jelent, hogy az 1999. évi törvénymódosítás pontosította a szakiskola fogalmát. Eszerint a szakiskolának 9. és 10. és legalább két szakképzési évfolyama van,[42] ezzel a szakmunkásképzés ideje három évről négy évre emelkedett. Az iskolaszerkezet vertikális alakulását befolyásolja a *13–14. évfolyamok* szervezése az érettségizett gimnáziumi és szakközépiskolai tanulók számára (lásd *Függelék 67.* és *68. táblázat*). Ennek növekvő jelentőségét mutatja az a tény is, hogy az érettségire felkészítő középiskolák összes tanulólétszámának növekedése az elmúlt egy-két évben szinte kizárólag az érettségi utáni szakképzésben részt vevők létszámának emelkedésével függ össze.

A középiskolák fakultatív programok keretében a 13. évfolyamon – részben az ifjúsági munkanélküliség elkerülését szem előtt tartva – a foglalkoztathatóságot javító vagy átmeneti munkákra esélyt adó képzést kínálnak. A gimnáziumokban leggyakrabban a nyelvi és számítástechnikai, az idegenforgalmi, illetve gépjárművezetői ismeretek megszerzésére nyílik lehetőség.

A vertikális szerkezetet módosító változások jelentős része az intézményeken belül is többféle struktúrát hozott létre. Jellemző lépés volt például a végzettek munkanélkülivé válásának elkerülésére a szakképző intézmények részéről a felfelé bővítés, a szakközépiskolai és technikusi osztályok indítása. Gyakori volt még a gyerekszám drámai csökkenésének elkerülésére a lefelé való nyitás, azaz speciális

41 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 27. § (4) bekezdés

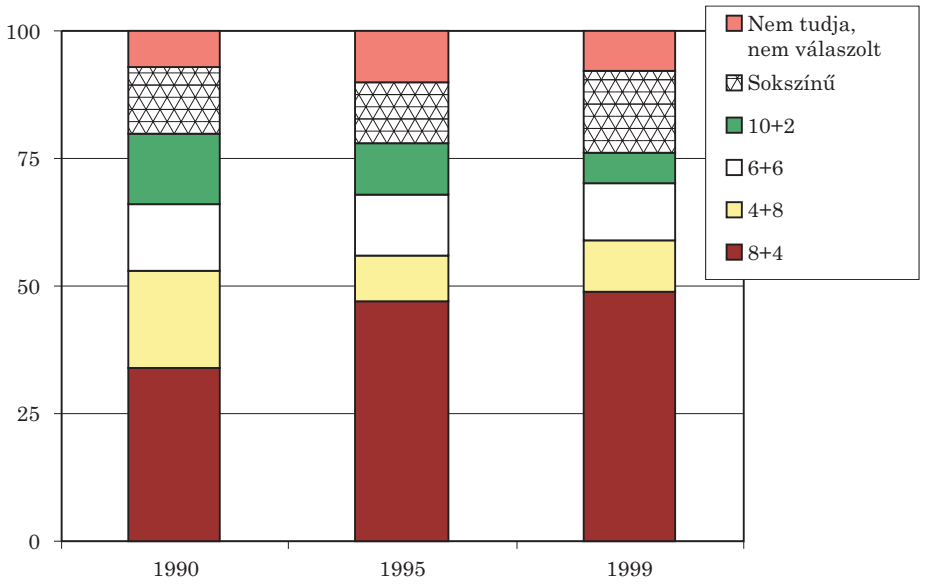
42 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 27. § (1) bekezdés.

szakiskolai osztályok indítása, ahova olyan tanulókat is felvehettek, akik a hagyományos szakmunkásképzési osztályokba nem kerülhettek be. A szakképző intézmények ilyenformán nemritkán egyidejűleg rendelkeznek szakiskolai, szakmunkásképzési, kiegészítő szakközépiskolai és technikusi képzési profillal is.

4.3.1.1. A közvélemény az iskolaszerkezetről

Közvetlenül a rendszerváltás után a közvélemény többsége nyitott volt az iskolaszerkezet átalakítására, 1995-re azonban sokan újra a 8+4 osztályos modell mellé álltak. 1995 és 1999 között egy kicsit növekedett a sokszínű iskolaszerkezet híveinek száma, és 10 százalék alá került a 10 osztályos általános iskolára épülő középfokú oktatást pártolók aránya (lásd *4.3. ábra* és *Függelék 69. táblázat).*

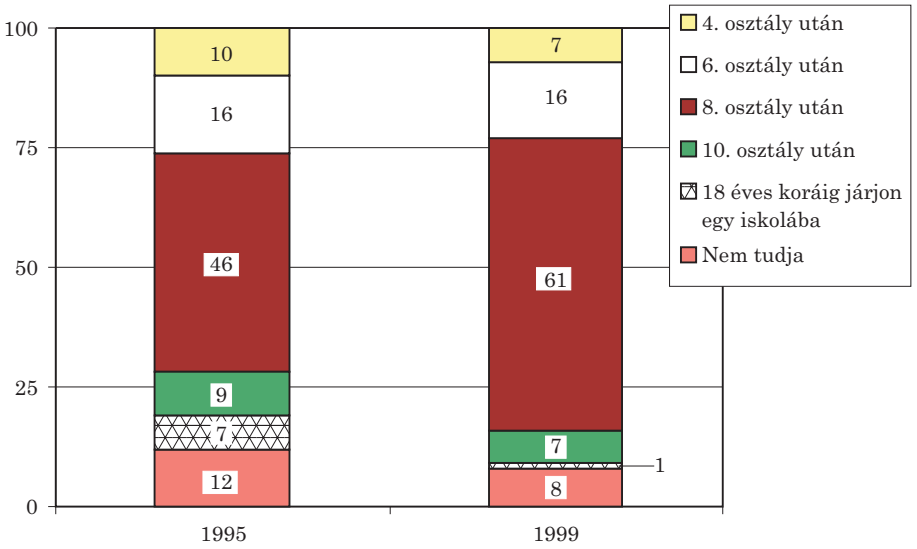
4.3. ábra
A különböző iskolaszerkezeti megoldások népszerűsége a véleményt nyilvánító lakosság körében, 1990, 1995 és 1999 (%)



Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, OKI – Szocio-Reflex Kft., 1990, 1995 és OKI – Marketing Centrum, 1999

Az előző adatokkal összhangban a legtöbben a 8. osztály elvégzése után, 14 éves korban adnák középiskolába a gyereküket (lásd *4.4. ábra*). Ez már 1995-ben is így volt, de azóta még nagyobb lett ebben az egyetértés. Azok, akiknek van 6–14 éves korú gyermekük még az átlagosnál is gyakrabban mondták, hogy 14 éves korában adnák a legszívesebben középiskolába a gyermeküket. A budapestieknek viszont az átlagos 61 százalék helyett mindössze 46%-a választotta a 14. évet, a diplomásoknak pedig csak 42%-a. A legfiatalabbak is az átlagosnál gyakrabban választották valamelyik alternatív életkort a 14. év helyett.

4.4. ábra
A közvélemény alakulása arról, hogy a gyermekek hány éves korukban kezdjék a középiskolát, 1995 és1999 (%)



Forrás: Marián, 1999a
A feltett kérdés: „Ön hány éves korban szeretné, hogy a gyereke általános iskolából középiskolába menjen (ha lenne Önnek gyereke)?

Ugyanakkor a lakosság nem zárkózik el az alternatív iskolaszerkezeti megoldásoktól. 1995-ben 54%-uk, 1999-ben pedig 46%-uk inkább támogatta, mint ellenezte, hogy legyenek olyan középiskolák, ahova 10-12 éves korukban iratkozhatnak be a tanulók. Az ellenzők aránya 1995-ben 18, 1999-ben 35% volt *(Marián, 1999a)*.

4.3.2. Az oktatási rendszer horizontális szerkezetének változásai

A közoktatási rendszer horizontális szerkezetében végbement változások egyik legfontosabb oka a *középiskolai oktatás*[43] *expanziója* (lásd még a *keretes írás*t).

Az érettségit adó iskolai oktatást nappali tagozaton végző tanulók váratlanul gyors létszámnövekedése a nyolcvanas évek második felében kezdődött el. A középiskolában 9. évfolyamon továbbtanulók száma 1985/86 és 1990/91 között mintegy 20 ezer fővel nőtt, 60 ezerről 80 ezerre (lásd *Függelék 70. táblázat*). Ennek ellenére, ez az abszolút számban lezajló növekedés, miután egyre növekvő populáció állt mögötte, relatív értelemben stagnálást mutatott. Ebben az időszakban a gimnáziumi beiskolázás 20%, a szakközépiskolai pedig stabilan 27% körül alakult. A kilencvenes évektől kezdve a középiskolába beiskolázottak száma alig változik, viszont miután a kilencvenes évek eleje óta nagy ütemben csökken a tanulónépes-

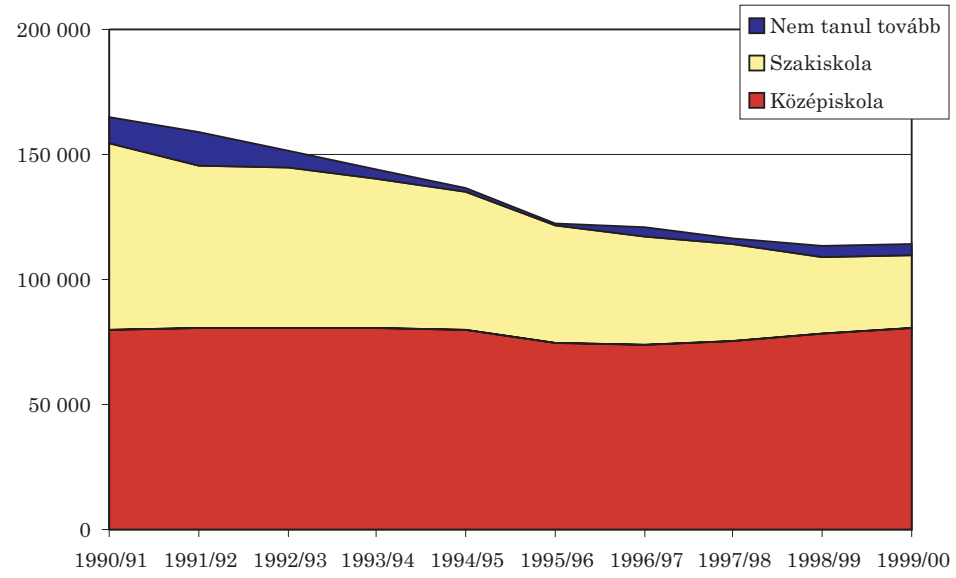
[43] Középiskolai oktatáson az érettségit adó középfokú képzést értjük.

A középiskolai képzés expanziója

A középiskolai expanziónak több értelmezése is lehetséges. Egyrészt erről beszélünk, amikor a középiskolába belépők száma nő, de érthetjük alatta a középiskolában bennlévő tanulók számának, sőt a középiskolai végzettséget (érettségit) szerzettek számának növekedését is. Másrészt az expanziónak létezik egy abszolút és egy relatív értelmezése is. Abszolút értelemben növekedhet akár a középiskolai beiskolázás, miközben relatív értelemben, az adott korcsoport arányában nem beszélhetünk növekedésről. Ugyanez fordítva is előfordulhat, amikor abszolút számban nem növekszik a beiskolázás, de relatív értelemben igen, miután a korosztály egyre nagyobb hányada lép be a középiskolába. Egy iskolafokozat expanziójának azonban az egyik legjobb mutatója az ott elérhető végzettséget szerzettek számának, illetve arányának alakulása.

ség, a beiskolázási arányok megugrottak: a gimnáziumi 1989/90 és 1999/00 között 20%-ról 32%-ra emelkedett, a szakközépiskolai pedig 27%-ról 39%-ra. Sajnálatos módon 1996/97-től újra megnövekedett az általános iskola után tovább nem tanulók aránya, aminek egyik lehetséges magyarázata, hogy a speciális szakiskolák visszaszorulásával egy bizonyos réteg megfelelő kínálat nélkül marad az alapfok utáni továbbtanulását illetően (*lásd 4.5. ábra* és *Függelék 71. táblázat*).

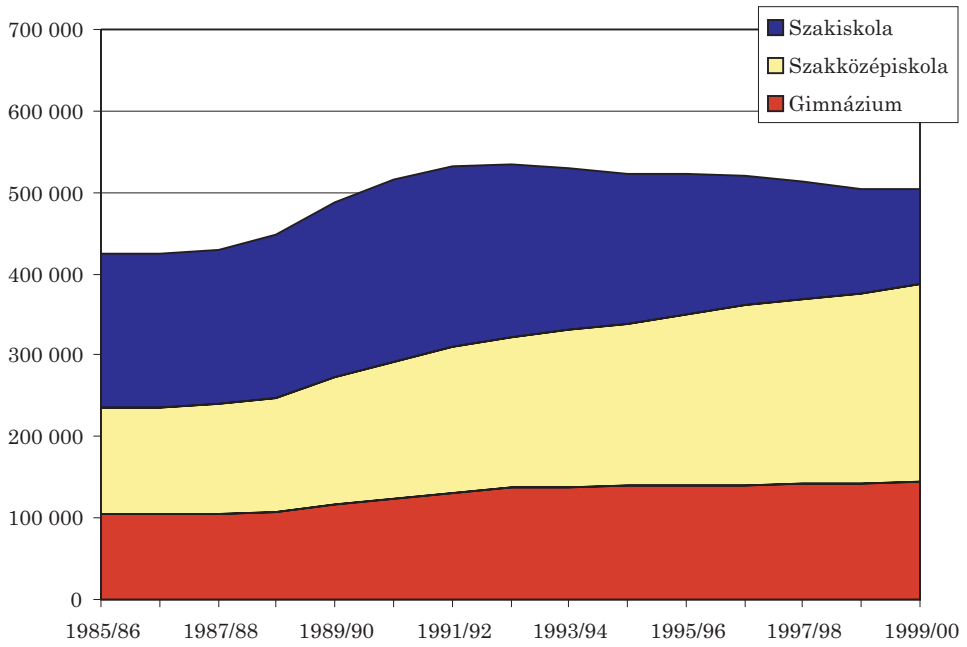
4.5. ábra
Az általános iskola után középiskolában, illetve szakiskolában továbbtanulók száma, 1990/91–1999/00



Forrás: OM oktatási statisztikái; KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok) 1999/2000
Megjegyzés: Középiskola = gimnázium és szakközépiskola.
Szakiskola = szakmunkásképzés, egészségügyi, gép- és gyorsíró, valamint speciális szakiskolák.

A középiskolai expanzió fő motorja inkább a középiskolák iránti növekvő társadalmi igény és a középiskoláknak a tanulólétszám szinten tartásában való érdekeltsége volt, mintsem a tudatos oktatáspolitika. A szerkezeti változások, illetve a szakképzési szektor általános válságának és átstrukturálódásának következményeképpen a szakmunkásképzésbe beiskolázott tanulók száma lényegesen lecsökkent. Ezzel párhuzamosan megnőtt az érettségit adó középiskolák iránti érdeklődés, spontán módon megindult a középiskolák expanziója. Az átstrukturálódás eredményeképpen a kilencvenes évek végére egy-egy korosztályon belül a középfokú oktatásba jelentkezőknek már több mint 75%-a jelentkezik középiskolába. A középiskolában továbbtanulókon belül a tanulók valamivel több mint egyharmada (37,8%) általánosan képző, közel kétharmada (62,2%) szakmai jellegű középiskolába megy. A középiskolai expanzió dinamikáját *programok szerinti bontásban* vizsgálva kitűnik az is, hogy a tanulói összlétszámot tekintve a növekedés nem elsősorban a *gimnáziumi* tanulók körében tapasztalható, hanem a *szakközépiskolások* körében (lásd *4.6. ábra* és *Függelék 72. táblázat*). A 9. évfolyamtól rendelkezésre álló gimnáziumi férőhelyek kissé lassúbb ütemű bővülése egyrészt annak tudható be, hogy azt akadályozta a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi osztályok indítása. Másrészt igen népszerűvé vált a szakközépiskola, aminek az a magyarázata, hogy rugalmasabb iskolázási stratégiát tesz lehetővé, mivel lehetőséget ad a pályaválasztás elhalasztására és az esetleges későbbi továbbtanulásra.

4.6. ábra
A középfokon tanulók összlétszámának alakulása programonként, 1985/86–1999/00

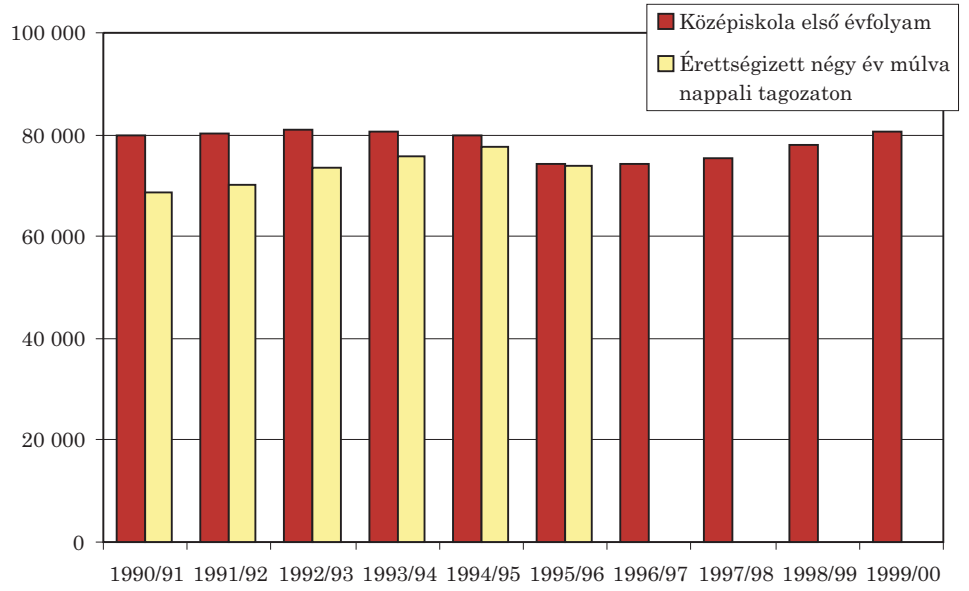


Forrás: OM oktatási statisztikái; KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok) 1999/2000

A szakközépiskolások összlétszámának dinamikus növekedése mégis elsősorban a 13–14. évfolyamok beindításának tudható be (lásd *Függelék 67. táblázat*). Amennyiben viszont a gimnazisták összlétszámába belevennénk az általános iskolás korú gimnazista népességet is, akkor eltűnne a szakközépiskola létszámelőnye. Tehát azt mondhatjuk, hogy a kilencvenes évek során a középiskoláztatás expanziója egyrészt relatív értelemben zajlott, hiszen a beiskolázott létszám változatlan maradt, csak az arány növekedett a csökkenő populációhoz képest. Másrészt viszont a középiskolák a létszám stabilizálását elsősorban a vertikális terjeszkedéssel érték el, ahol a gimnáziumok lefele, a szakközépiskolák felfele terjeszkedtek. Mindezeket figyelembe véve az a meglepő eredmény adódik, hogy a kilencvenes évek során a gimnázium és szakközépiskola közötti munkamegosztás és arány az összlétszámot tekintve szinte változatlan maradt.

Valójában a magyar középiskola igazán látványos expanziója az érettségizettek számának és arányának növekedésében érhető tetten. Habár a középiskolába felvettek létszáma a kilencvenes évek elején abszolút értelemben stagnált, ennek ellenére a négy évvel később érettségizettek száma szinte töretlen növekedést mutat (lásd *4.7. ábra* és *Függelék 73. táblázat*).

4.7. ábra
A középiskolák első évfolyamaira felvettek és a négy év múlva érettségizettek száma, 1990/91–1999/00



Forrás: OM oktatási statisztikái

Az érettségizetteknek nemcsak a száma, hanem a 18 éves korosztályra vetített aránya is növekedett. Míg ez utóbbi mutató 1990-ben 36,9%, addig 1999-ben már 53,6% volt (lásd *Függelék 103. táblázat*). Kérdés, hogy ez a növekedés tartható-e. A középiskolák első évfolyamosainak száma látványosan megtört 1995-ben, ez

az érettségizettek számának alakulásában is érezteti hatását. Ennek fő magyarázata abban rejlik, hogy az általános iskolát eredményesen végzettek száma is lecsökkent 1994/95 és 1995/96 között mintegy 14 600 fővel, miközben egy évvel ezelőtt csak 7 ezres, egy évvel később pedig 1800 volt a csökkenés (lásd *Függelék 71. táblázat*). Ugyanakkor annak ellenére, hogy a kilencvenes évek elején sem növekedett az első éves középiskolások száma, az érettségizettek száma mégis megugrott. Durva becsléssel azt mondhatjuk, hogy 1995-ben a középiskolába beiskolázottak közül szinte mindenki leérettségizett. Ez azt mutatja, hogy az érettségi egyre inkább tömegessé válik, annak hiánya ma már stigmatizáló hatású, ezért mindenki törekszik azt megszerezni.

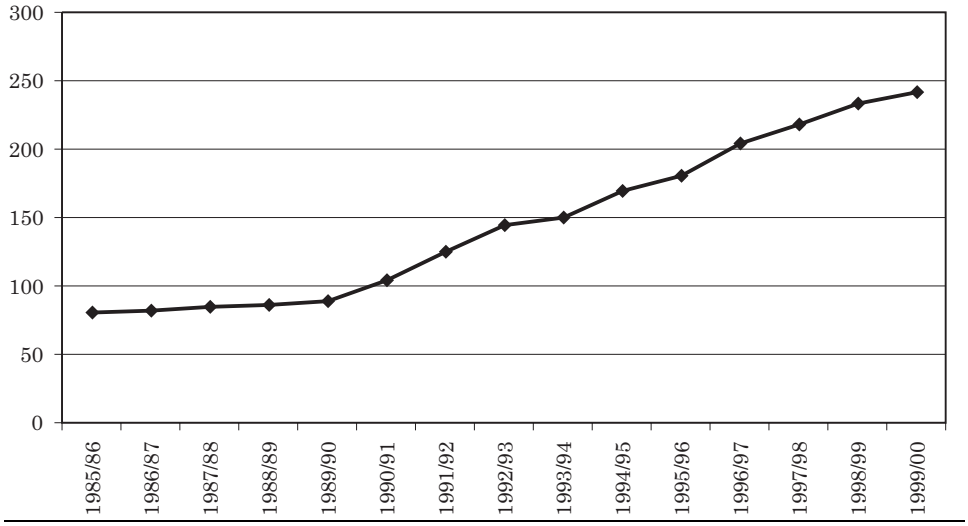
A horizontális szerkezeti változások részeként a másik oldalon jelentős mértékben (az 1990/91-es 42%-ról az 1999/00-es tanévben 23%-ra) lecsökkent a *szakmunkástanulók* aránya. Itt kell megjegyeznünk, hogy a szakmunkásképzés nemcsak arányaiban, de jellegében is gyökeres változáson esett át a kilencvenes években. A szakmunkásképző intézmények mellett a 90-es évek elején átmenetileg a demográfiai hullám következményeként megnövekedett egy új, az 1985-ös oktatási törvény alapján indult képzési forma, a *speciális szakiskola*[44] iránti érdeklődés is, ami néhány éven keresztül az intézménytípus gyors expanziójához vezetett (1990 és 1994 között 700-ról 17 000 fölé emelkedett az itt tanulók száma), a 90-es évek közepétől azonban az ide beiskolázottak aránya csökkenésnek indult, 1999/00-ben a középfokon tanulóknak csak az 1,3%-a (6526 fő) vett részt ilyen programban.

A horizontális szerkezeti átalakulás fontos jellemzője, hogy igen gyakran nem új intézmények, új férőhelyek létesítésével vagy azok megszüntetésével vált lehetővé, hanem a létező intézmények belső átstrukturálódásával, s ennek következtében a *vegyes profilú középfokú intézmények* számának nagymértékű megnövekedésével (lásd *4.8. ábra* és *Függelék 74. táblázat*). A horizontális szerkezeti változások következtében a középfokú intézmények tetemes hányada biztosít egyszerre többféle oktatási programot tanulói számára a 9–12. évfolyamon, de a 13–14. évfolyamok szervezése is gyakran nemcsak vertikális, de horizontális változást is jelent az intézmények képzési szerkezetén belül. Arra is érdemes felhívni a figyelmet, hogy az a tény, hogy a gimnáziumi férőhelyek a 9. évfolyamtól részben egy új (vegyes) intézményi szektorban bővültek, alapvetően megváltoztatja a gimnáziumi szektor összetételét. A horizontális és vertikális változások összefonódásának eredményeképpen a vegyes profilú középiskolákban a szakképző iskolák bázisán kialakult egy olyan gimnáziumi szektor, amely beiskolázási feltételeiben és eredményeiben jelentős mértékben elmarad a tiszta profilú gimnáziumok jellemzőitől *(Imre, 1999a)*.

A változások, illetve a vegyes profilú intézmények arányának megnövekedése összességében elmosódottabbá teszi az általános és a szakképzés határát. A gimnáziumok saját speciális kínálatukon túl (két tannyelvű osztályok, szerkezetváltó osztályok, tagozatos osztályok stb.) a tovább nem tanulók számára indítanak munkavállalást előkészítő szakmai jellegű fakultációs foglalkozásokat, érettségi

[44] Ez az intézmény a kilencvenes évek eleje óta nem fogyatékos tanulókat is fogad. Az évtized elején az egyik legdinamikusabban bővülő szektora volt a közoktatásnak, elsősorban a demográfiai csúcs levezetését szolgálta. Mindazonáltal sok kritika érte ezt az intézményt zsákutcás jellege miatt.

4.8. ábra
A vegyes iskolák (gimnázium és szakközépiskola) számának alakulása, 1985/86–1999/00



Forrás: OM oktatási statisztikái; KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok) 1999/2000

utáni szakközépiskolai és tanfolyami oktatást, a szakközépiskolák gimnáziumi osztályokat nyitnak, a szakmunkásképző iskolák szakközépiskolai osztályokat indítanak. Nagyrészt ennek a következménye a vegyes profilú középiskolák számában bekövetkezett látványos növekedés is. Meg kell jegyeznünk, hogy a középfokú iskolák számát tekintve egyedül a vegyes középiskoláké tekinthető korrekt adatnak, mert statisztikai értelemben itt az adatok valóban elkülönült intézményeket takarnak, a többi esetben a programok keveredése miatt intézményi halmozódás áll fenn.

Hosszú távon várható, hogy miután évről évre csökken a születésszám, a középiskolában továbbtanulók abszolút száma csökkenni fog. Amennyiben évente 1 százalékponttal növekszik a középiskolai beiskolázás aránya, akkor 2005-ben várható a legnagyobb beiskolázási szám (88 ezer fő), viszont 2012-re 75 ezerre csökken a középiskolába belépők száma. Ahhoz, hogy a 2005-ös 88 ezres csúcsot a középiskola tartani tudja, 2012-re már 98%-os középiskolai beiskolázási aránynak kellene érvényesülnie. Amennyiben 80 ezer fős beiskolázást akarunk stabilizálni a középiskolában, akkor is a középiskolai beiskolázási aránynak 2012-re 89%-ra kellene emelkednie. Ez valószínűleg a tovább nem tanulók arányára is hatással lesz, egy túlzott középiskolai expanzió következményeként nőhet a tovább nem tanulók aránya, amennyiben az alternatív formák eltűnnek a képzési piacról. Visszafogottabb beiskolázási arányoknál viszont – például feltételezve, hogy a középiskolai beiskolázási arány 75%-on stabilizálódik –, a középiskolába belépők száma 2012-re már 67 ezerre süllyedne (lásd *Függelék 75.* és *76. táblázat*).

4.3.3. A szakképzés szerkezetének átalakulása

A szakképzés szféráján belül – szintén a lezajlott gazdasági válság, a demográfiai hullámvölgy és a szülői igények megváltozása következtében – nagy horderejű változások mentek végbe. A kilencvenes évek elejétől kezdett rohamos gyorsasággal fejlődni a különböző előképzettségre épülő, és különböző szintű képesítéseket adó szakképzési rendszer. A szakképzés funkciója és az oktatási rendszerben elfoglalt helye közel sincs teljesen tisztázva, aminek az is az oka, hogy a törvényi szabályozás valójában csak követi azokat a folyamatokat, amelyeket a gomba módra szaporodó szakképző programok és intézmények megjelenése indított el *(Setényi, 1997a)*. A szakképzés rendszerén belüli szerkezeti változások részét képezik a szerkezeti átalakulások egészének, mind a horizontális, mind a vertikális változásokat, mind a középfokon kialakuló kínálatot és a bejutási lehetőségeket befolyásolják. Magyarországon jelenleg a kötött iskolázási pályák feloldása, az általános középfokú oktatás jelentős arányú kiszélesítése, és a szakmai képzés középfokra, illetve középfok utánra illesztése folyik. E folyamat része a hagyományos 3 éves szakmunkásképzés fokozatos visszaszorulása és megszűnése, illetve négyévessé való átalakítása, a szakközépiskola régóta tartó térnyerése és az ún. világbanki szakképzési modell szerinti képzés terjedése. Ugyancsak ezt biztosította a 16 évesnél korábban kezdődő szakmai gyakorlati képzés jogi lehetőségének megszűnése.

A szakképzés szerkezetét rendszerszinten az elmúlt években a *közoktatási törvény*, a *felsőoktatási törvény*, illetve ezek módosítása, valamint az *OKJ* és a *NAT* bevezetése érintette elsősorban. Az 1998-as OKJ szerint a 943 nyilvántartott szakmai képesítés több mint egyharmada kis- és nagyüzemi ipari szakmát jelöl meg, emellett a műszaki-technikusi képesítések fordulnak még elő igen nagy számban. Ezután az agrárszféra szakmái, a gazdasági és igazgatási képesítések következnek, de viszonylag jelentős számban találunk művészeti szakképesítéseket is. A három szinten szerveződő szakképzésben a megkívánt iskolai és szakmai előképzettség szerint a középfokú előképzettséget igénylő szakmák dominálnak, jelentős az alapfokú végzettséggel megszerezhető szakmák aránya is, kevés ezekhez képest az iskolai végzettséget nem igénylő vagy a felsőfokú végzettséget igénylő szakmák száma *(Jelentés…, 1998)*. A legtöbb kritika az OKJ-t ott éri, hogy még mindig túlságosan magas a szakmák száma, a szakmarendszer alapvető megújítása nemrég kezdődött el.

Az OKJ szerinti képzések megjelenése kihívást jelent a szakképzés számára, hiszen verseny jött létre az iskolán kívüli és az iskolarendszerű képzés között. A gazdasági, számítástechnikai, egészségügyi vonalon gyakorlatilag már a teljes érettségi utáni képzés OKJ szerint történik, míg az ipari, műszaki és mezőgazdasági képzésben az OKJ szerinti képzésekben részt vevők aránya még alacsonyabb, 50% alatt marad (lásd *Függelék 77. táblázat*).

Az 1998 szeptemberétől beindult *akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés* új lehetőségeket nyitott a szakképzésben. Célja a munkaerő-piaci esélyek növelése mellett a szakirányú felsőfokú tanulásnál is elismerhető kreditek megszerzésének biztosítása a későbbiekben a „hivatalos” felsőoktatási szférában to-

vábbtanulni igyekvő fiatalok számára *(Madarász, 1997)*. A felsőoktatási törvény 1996. évi módosítása és a 45/1997. (III. 12.) sz. Kormányrendelet teremtette meg a képzés jogi kereteit, és élve a lehetőséggel, 1998 szeptemberében be is indultak az első évfolyamok. Az ún. posztszekunder képzés létrehozásának elsősorban oktatáspolitikai okai voltak: a felsőfokú képzés kiszélesítése, demokratizálása és gyakorlatiassá tétele. A képzés a felsőoktatás része, és beindításához feltétlenül szükséges, hogy megtörténjék a felsőoktatás részéről történő elfogadás, minősítés, vagyis az akkreditáció, melynek kulcsszereplője a Magyar Akkreditációs Bizottság, ugyanakkor ez a képzés szakképzés, a szakképzési rendszer szerves része, s vonatkoznak rá a szakképzési törvény előírásai.

Felsőfokú akkreditált szakképzést az oktatási rendszer két intézménytípusában lehet szervezni: a felsőoktatási intézményekben és a szakközépiskolákban. A képzés köztes jellegéből adódóan a tanulói státus is kétféle: ha valaki a felsőoktatási intézményben végzi, hallgatói státust kap, és vonatkoznak rá a felsőoktatás összes előírásai (normatív támogatás, hallgatói juttatások stb.), ha valaki viszont szakközépiskolában tanul, tanulói státust kap, és a képzésre a közoktatás, illetve a szakoktatás előírásai vonatkoznak. Bármelyik rendszerben tanul is valaki, a képzés tartalma és kimeneti követelményei ugyanazok. A képzésben részt vevők OKJ-képesítést kapnak. A végzettség lehetőséget ad a munkaerőpiacon való elhelyezkedésre felsőfokú szakképesítéssel, ugyanakkor a felsőoktatásba való felvétel esetén a hallgató további tanulmányaiba megfelelő kreditértékekkel beszámítható a korábbi tanulmányoknak egy meghatározott része.

E képzési forma egyik alapkövetelménye, hogy a gazdaság igényeire épüljön, s a képzési cél meghatározásától a tananyagtartalmak belső arányáig és a képzés tényleges megszervezéséig működjenek közre a felvevőpiac képviselői. A szakközépiskolák a képzést csak úgy indíthatják, ha előzetes megállapodást kötnek egy velük együttműködni kész, a tervezett képzés szakirányának megfelelő felsőoktatási intézménnyel.

Az új szakképesítések, programok jóváhagyása kettős eljárást igényel, át kell menniük mind a szakképzés, mind a felsőoktatás engedélyezési folyamatán. Az akkreditáció a felsőoktatás részéről a továbbtanulás esetén beszámítható modul- (kredit-) értékek, a szakképzés részéről a szakmai és vizsgáztatási követelmények vizsgálatát jelenti.

4.3.4. Átjárhatóság és korrekciós utak

Az oktatási rendszerek átjárhatósága a tanulók iskolák, programok és képzési szintek közötti mozgásának lehetőségét jelenti. Az 1993-as közoktatási törvény a tanulók jogai között említi, hogy különbözeti vizsga vagy évfolyamismétlés nélkül folytathassák tanulmányaikat akkor is, ha állandó lakóhelyükön nem működik olyan intézmény, amelyikben a tankötelezettség végéig biztosított az iskolai nevelés és oktatás.

Az elmúlt évek szerkezeti változásainak következtében az oktatási rendszer átjárhatósága részben – a vertikális szerkezeti változások következtében – romlott, részben pedig – a horizontális változások révén megnyíló intézményen belüli

átjárhatósággal és új korrekciós utak kialakulásával – javult.[45] Az oktatási rendszerből kihulló tanulók számára újabb esélyt jelent a közoktatási rendszer második csatornájaként is felfogható iskolarendszerű felnőttoktatás[46] (lásd később a korrekcióról szóló alfejezeteket), amely a korrekció és az esélynövelés céljait is szolgálja, de a kilencvenes években funkciója volt a szerkezeti feszültségek levezetése, és a munkanélküliség elleni védekezés, a parkoltatás is. A ránehezedő társadalmi elvárásoknak ez a szféra azonban nehezen tud megfelelni, mivel az oktatás szinte mindig részidőben folyik, a tanulók nagy része munka mellett, másik része eltartottként vesz részt benne, s a tanárok többsége is részfoglalkozásúként oktat ezekben a képzési formákban.

4.4. A közoktatás egyes szintjei

A közoktatás szintjei: az iskola előtti nevelés, az alapfokú és a középfokú oktatás. Az iskola előtti nevelés része a közoktatásnak, hiszen 5 éves kortól kötelező az óvoda látogatása. Az itt zajló nevelési folyamatok alapvető hatásúak az iskola kezdő szakaszára. Az alapfokú oktatás tulajdonképpen magában foglalja a Nyugat-Európában alsó középfoknak nevezett szintet is (nálunk az 5–8. évfolyam), de – az előző szakaszokra építkező általánosan képző jelleg túlsúlya miatt – a 9–10. évfolyam is idesorolható. Az egyszerűség kedvéért, miután az adatok is ebben a bontásban állnak rendelkezésünkre, az alapfokú oktatást az általános iskolai képzéssel azonosítjuk. A középfok mellett szó lesz még a középfok utáni szakaszról is, mert ugyan az szorosan nem része a közoktatásnak, de komoly hatást gyakorol rá.

4.4.1. Az iskola előtti nevelés

A *bölcsőde* a gyermekjóléti alapellátás része, felügyeletét a Szociális és Családügyi Minisztérium gyakorolja, s elsősorban a családban nevelkedő 20 hetestől 3 éves korú gyermekek napközbeni ellátását, szakszerű gondozását, nevelését és esetenként az alapellátáson túli szolgáltatások nyújtását vállalja. A bölcsődébe felvehető minden olyan kisgyermek, akinek napközbeni gondozását szülei valamilyen ok miatt nem tudják biztosítani, de különösen fontos a bölcsődei ellátás az olyan gyerekek esetében, ahol a szociális körülmények miatt egészséges fejlődésükhöz a bölcsődei gondoskodás jobban hozzájárul.[47] A bölcsődei népesség adatait vizsgálva megállapítható, hogy nő a beíratott gyermekek száma, különösen a 24 hónapnál idősebbek körében *(Villányi, 1999a).*

---

45 Esettanulmányok arra hívják fel a figyelmet, hogy a vegyes középiskolák egy részében belül sincs igazi átjárás, a programok közötti hierarchia intézményen belül is működik *(Nagy, 2000).*

46 A felnőttoktatás intézményei és képzési formái elsősorban a középfokú oktatás szintjén kapnak szerepet: a 90-es évek végén egy-egy évjárat kb. 10-15%-a számára biztosított középiskolai végzettséget. Ezek egy része tulajdonképpen nappali formában zajlik.

47 A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény.

Az *óvoda* a közoktatás része, olyan intézmény, amely a gyermeket 3 éves korától az iskolába járáshoz szükséges fejlettség eléréséig neveli.[48] Az óvodai ellátás a gyermek harmadik életévétől kezdődhet, ötéves korától azonban kötelező, amikor is az óvodai nevelés keretében folyó iskolai életre felkészítő foglalkozáson köteles részt venni.[49] A törvényi előírás megvalósítása érdekében a fenntartó önkormányzatok vállalják az óvodaköteles gyermekek felkutatását, így a 95%-ot is meghaladja az óvodába járó ötéves gyermekek aránya. Ha a gyermek az *iskolába lépéshez szükséges fejlettséget* eléri, tankötelessé válik abban a naptári évben, amelyben a hatodik életévét május 31-ig betölti.[50] A hetedik életévét betöltött gyermek az új szabályozás alapján továbbra is óvodában maradhat, ha a szülő kérésére a szakértői és rehabilitációs bizottság javasolja a további óvodai nevelés szükségességét, és ezzel az óvoda nevelőtestülete egyetért.[51]

Az óvodáskorú népesség száma 1996 óta fokozatos csökkenést mutat, de a férőhelyek száma kevesebb, mint a gyermeklétszám. Az 5 éven aluliak 80-90%-a jár óvodába Magyarországon, településenként nagyon változó mértékben. Általában a városokban, nagyobb településeken a 3-5 éveseknek csak az egy-két százaléka nem jár óvodába, a kisebb településeken azonban jelentősebb csoportok maradnak ki belőle. A főállású anyák és a félnapos ellátást igénybe vevők számának növekedése csökkentheti az óvodai igényt. Miközben az óvodás gyermekek száma csökkenést mutat, és az elmúlt néhány évben az óvodai férőhelyek száma is csökkent, ugyanakkor szerény mértékben bár (1%-kal), de nőtt az óvodáskorú népességen belül az óvodázott gyerekek aránya (lásd *Függelék 78. táblázat*) *(Sugár, 1999).*

Az intézmények *működési feltételei* sokfélék, az óvodák esetében is *szerkezeti variációk* széles skálája alakult ki az országban. Az önkormányzati óvodák esetében gazdaságossági okokból óvoda-összevonások, illetve óvoda-iskola összevonások fordultak elő. (Ezek a működést és irányítást érintő változások a gyermekek elhelyezését és ellátását csak áttételesen érintik.) A négy éve elindult óvoda-összevonási folyamat 1999 nyarán kezdett nagy méreteket ölteni, aminek következtében az óvodai nevelés családias légkörének megfelelő kis (1-2 csoportos), közepes méretű (4-6-8 csoportos) óvodák tagóvodákká válva egységes irányítás alatt álló, nagy szervezetekbe integrálódnak. A *csoportok száma* az óvodákban és a gyermeklétszám a csoportokban igen vegyes képet mutat. Jellemzően az intézmények mérete mellett a fenntartók hozzáállása határozza meg az egy csoportba járó gyermekek számát. Így találunk az országban 15 fős csoportot is, mely átlagban a magánóvodákra jellemző (sok szülő nem is a szolgáltatás mássága, hanem az ideális gyermeklétszám miatt választja a magánóvodát). A pedagógusok száma a kilencvenes évek elején csökkent, azóta stabilitást mutat, az óvodák száma azonban mindvégig stabil maradt. A gyerekek számának csökkenése következtében gyakorlatilag minden fajlagos mutató javulást mutat, csökkent az egy férőhelyre, egy csoportra, illetve az egy pedagógusra jutó gyerekszám (lásd *Függelék 78. táblázat*).

---

[48] 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 24. § (1) bekezdés.
[49] 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 24. § (2) bekezdés.
[50] 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 6. § (2) bekezdés.
[51] 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról; 36/1999. (VIII. 24.) OM rendelet.

Az *óvoda-iskola átmenet* megkönnyítése, azaz a nevelés folyamatosságának érdekében egyre több helyen szerveznek közös továbbképzéseket óvodapedagógusok, tanítók részére. Ott, ahol jó szakmai kapcsolat alakul ki a pedagógusok között, megvalósulnak az egymásraépítettség elméleti és gyakorlati tevékenységei. Ezen intézmények száma még mindig nagyon kevés az országban. A szolgáltató intézetek támogatják szervezéseikkel a 3–10 éves korosztály nevelésével foglalkozó kollégák közös továbbképzéseit. A helyi nevelési és pedagógiai programok is lehetővé tennék az óvodák és iskolák közelítését egymáshoz, de ez az igény nem merült fel elég markánsan a programírások folyamatában *(Villányi, 1999a).*

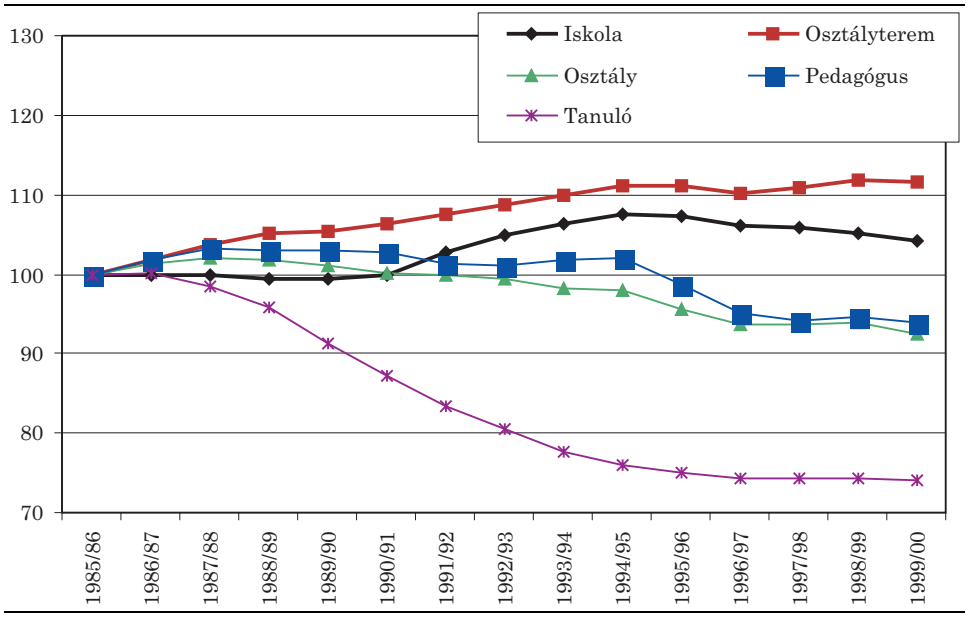
4.4.2. Alapfokú oktatás

Mint már jeleztük, az alapfokú oktatáson ebben a részben alapvetően az általános iskolai oktatást értjük, amely az ISCED 1. és 2. szintjének felel meg (lásd még a *keretes írás*t *az ISCED rendszeréről*).

4.4.2.1. Intézményi jellemzők

Az általános *iskolák száma* a nyolcvanas években keveset változott, a kilencvenes években növekedett, majd ez a növekedés 1995/96-ban megtorpant, és az iskolák száma enyhén csökkent (lásd *4.9. ábra* és *Függelék 79. táblázat*). 1999 szeptemberében így is 4,2%-kal több iskola működött, mint 1985-ben. Az osztályok száma

4.9. ábra
Az általános iskolai oktatás alapvető adatainak alakulása, 1985/86–1999/00 (1985/86 = 100%)



Forrás: OM oktatási statisztikái; KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok) 1999/2000

1988/89 óta, a tanulók száma már 1987/88 óta csökken, 1999 szeptemberében 26%-kal voltak kevesebben mint 15 évvel ezelőtt. A tanárok száma 1987/88-ban még jelentős mértékben nőtt, majd aránylag stabilan a 90 ezres érték körül ingadozott, 1995/96-ban és 1996/97-ben viszont már jelentős mértékben csökkent. 1999/00-ben az 1985/86-os tanévhez képest 6%-kal kevesebb pedagógus tanított az általános iskolákban *(Sugár, 1999).*

A demográfiai csökkenés következtében az általános iskolai fontosabb jelzőszámok az elmúlt 15 évben jelentős elmozdulást mutatnak az intenzívebb minőségi oktatás felé. Egy alá csökkent az egy osztályteremre jutó osztályok száma, jelentősen csökkent a tanulók száma minden vetítési alapot tekintve. A fajlagos mutatók jelentős javulása (erről lásd még a *pedagógusokról szóló 7. fejezet*et) gyakorlatilag az 1995/96-os tanévben torpant meg (lásd *Függelék 80. táblázat*).

A tanulók eléggé koncentráltan tanulnak a nagy iskolákban Magyarországon. Az 1999/2000-es tanévben az iskolák 4,7%-a volt 20 fő alatti, itt tanul a tanulók 0,2%-a. A 100 fő alatti létszámú iskolák aránya 25%, miközben a tanulóknak csak mintegy 4,5%-a tanul ezekben az iskolákban. A tanulók száma szerinti eloszlást nézve megállapítható, hogy nem az átlagos nagyságú iskolák a leggyakoribbak, hanem az ennél kisebb iskolák. Míg az átlagos iskolanagyság Magyarországon 260 fő/iskola volt 1999/2000-ben, az iskolák több mint felében 200 fő alatti a létszám (lásd *Függelék 81. táblázat*). A kisméretű iskolákra egyre kevésbé jellemző az osztatlan oktatás, a kisebb iskolák is egyre inkább osztott vagy részben osztott formában működnek (lásd *Függelék 82. táblázat*).

4.4.2.2. A beiskolázás és a továbbhaladás jellemzői

Az általános iskola esetében a tanulók életkora miatt kiemelt jelentőségű, hogy minden településen, különösebb nehézség nélkül minden érintett tanuló igénybe tudja venni az általános iskolát. Ezért a jogi szabályozás alapján az általános iskolák kötelesek felvenni vagy átvenni azt a tanköteles korú tanulót, akinek a lakóhelye, tartózkodási helye a körzetében található. Miután a tankötelezettség 16, illetve 18 éves korig tart, a fenntartó a szakiskola 9–10. évfolyamát is kijelölheti kötelező felvételt biztosító iskolának. Míg a középfokú iskolákban az intézmény vezetője határozhatja meg a beiskolázás feltételeit, s tarthat akár felvételi vizsgát, az általános iskolában nincs felvételi lehetőség.[52]

Az 1996/97-es tanévben, amikor még nem volt korlátozva az általános iskola első évfolyamára való felvétel módja, egy reprezentatív vizsgálat[53] szerint az általános iskolák körében többen éltek a felvételi vizsga módszerével. Tíz százalékuk alkalmazott felvételi vizsgát, 13%-uk pedig valamilyen szűrést a felvételnél, 77%-ukban nem volt se felvételi, se szűrővizsga. Amennyiben településtípus szerint vizsgáljuk meg a bejutás módját, feltűnően szétválnak a községi és a városi iskolák felvételi módszerei. Míg a városi iskolák felében éltek 1996/97-ben a felvételi vagy szűrővizsga valamelyikével, addig a községi iskoláknak 95%-a semmilyen szűrést nem alkalmazott. Minél lejjebb megyünk a települési lejtőn,

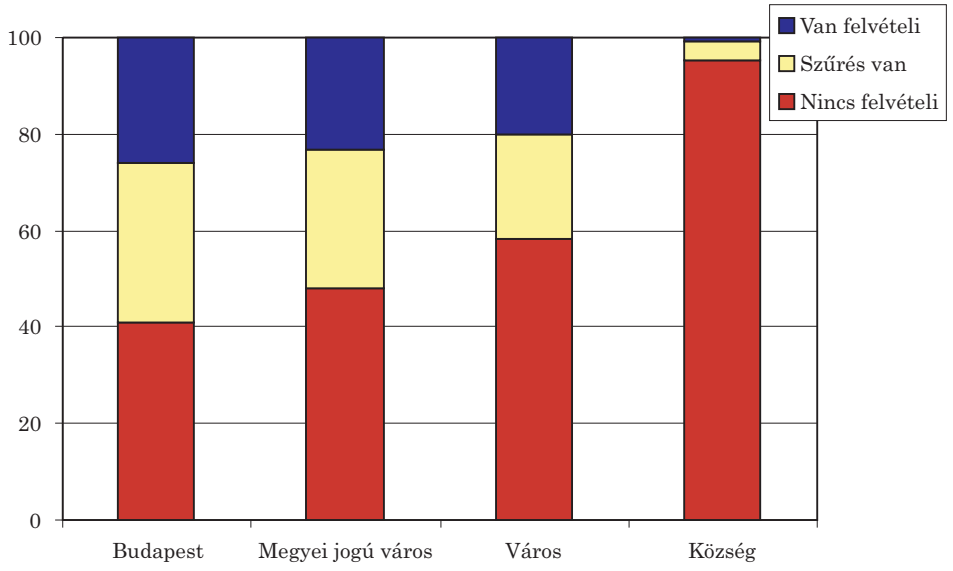
---

52 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 66. § (1) bekezdés.

53 Igazgatóvizsgálat, OKI Kutatási Központ.

annál kevésbé szűrik a tanulókat a felvételnél *(Lannert, 1999a)*. Ennek oka leginkább a gyereklétszám és egyéb méretek (pedagógusok száma, tagozatok száma stb.) különbségében rejlik (lásd *4.10. ábra* és *Függelék 83. táblázat*).

4.10. ábra
A bejutás módja az általános iskola első évfolyamára településtípusonként, 1996/97 (%)



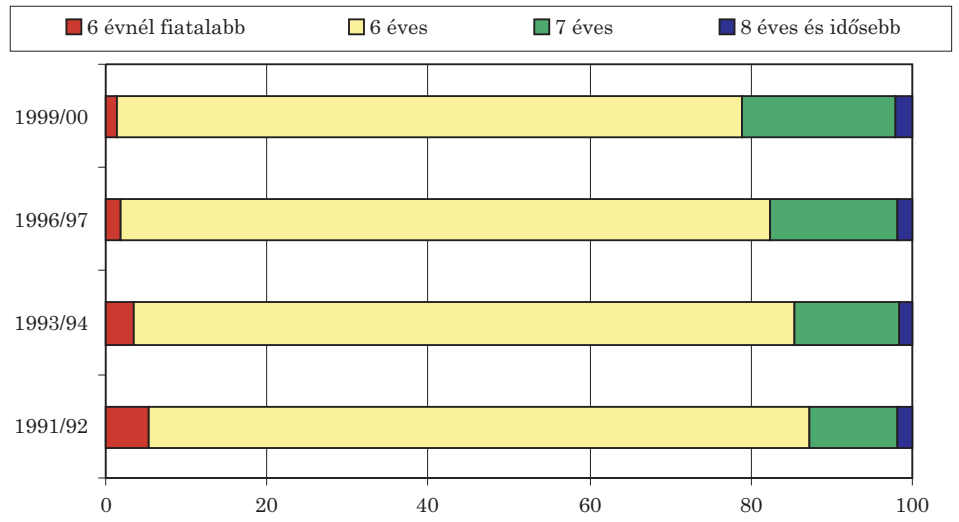
Forrás: Igazgatóvizsgálat, 1997

Az alapfokú oktatásba beiskolázottak számának alakulását tekintve a demográfiai folyamatok hatása érzékelhető az általános iskolai létszámokban. A *demográfiai hullám* lefutása fokozatosan jelentkezett az iskolákban. Míg az évtized elején még lényegesen többen jártak a felsőbb tagozat osztályaiba, már 1996/97-re a különbség teljesen eltűnt, az évfolyamonkénti létszám 115 és 125 ezer fő körül ingadozott. 1999/00-ben a tanulólétszám mintegy 340 ezer fővel volt alacsonyabb az 1986/87-es csúcslétszámhoz képest. A demográfiai hullám lecsengése után az alsó és felső tagozatra járók aránya is gyakorlatilag 50-50%. 1997/98 óta az általános iskolákban 9. és 10. osztályok is működnek, de az ide járók száma nem jelentős. Bár 1997/98-ról 1998/99-re megháromszorozódott a 9. osztályokba járók száma, de 1999/00-re a számuk újra lecsökkent (lásd *Függelék 84. táblázat*).

A rugalmas beiskolázás következtében az első osztályos tanulók körében 1991/92 és 1999/00 között a hatévesnél fiatalabbak aránya 5,3-ról 1,3%-ra csökkent, a 6 évesek aránya is csökkent, különösen az utóbbi években (1999/00-ben 78%-át tették ki az elsősöknek), a 7 évesen elsősök aránya viszont jelentősen nőtt 11-ről 18,9%-ra. Az ennél idősebbek aránya 2% körül mozgott az adott időszakban (lásd *4.11. ábra* és *Függelék 85. táblázat*). Az általános iskolába járók nemenkénti megoszlása a magas iskolába járási arányok következtében ugyanolyan, mint a megfelelő

korosztályoké, azaz enyhe fiútöbblet jellemzi. Évek óta stabilan 49% körüli a lányok aránya, az 1999/00-es tanévben a 960 601 tanulóból 469 500, azaz 48,9% volt lány.

4.11. ábra
Az általános iskolai első osztályos tanulók korcsoport szerinti összetétele, 1991/92, 1993/94, 1996/97 és 1999/00 (%)



Forrás: OM oktatási statisztikái

Az iskolai évek közötti továbbhaladás jellemzői kétféle adat, a *bukások*, illetve a *lemorzsolódás* aránya alapján becsülhetőek meg. Az évfolyamismétlők aránya az 1., 5. és 6. évfolyamokon magasabb, a 8. évfolyamon a legalacsonyabb. A kilencvenes évek közepéig az évfolyamok többségében enyhén csökkent az ismétlők aránya, azaz ilyen szempontból (a fogyó tanulólétszám következtében) némi hatékonyságnövekedésre lehet következtetni (lásd *Függelék 86. táblázat*). Az utolsó három évben az évfolyamismétlők aránya ismét stabilizálódott, további javulás nem következett be *(Sugár, 1999).*

A lemorzsolódás legfontosabb mutatószáma a tanköteles kor végéig nem végzők aránya. A kilencvenes évek első felében ezen a területen is enyhe javulás volt megfigyelhető. Míg 1990/91-ben a 16 éves kort elérők 6,1%-a, addig 1996/97-ben 3,5%-a nem fejezte be az általános iskolát. Ez a javulás azonban megállt, 1997/98-ra enyhe mértékben ismét romlott-stagnált az arányszám, viszont 1999-re jelentős, 1,5%-os javulás tapasztalható (lásd *Függelék 87. táblázat*).

Az éves lemorzsolódás és a 8 év alatti lemorzsolódás szintén csökkent a kilencvenes évek folyamán, de ez a csökkenés az elmúlt években lelassult (lásd *Függelék 88. táblázat*).

4.4.2.3. Az általános iskola utáni továbbtanulás

A középfokú intézményekbe való bejutás az elmúlt években lezajlott átalakulások következtében több ponton volt lehetséges: 10, 12 és 14 éves korban. Az iskolák között kialakult versenyhelyzet következtében a kezdetben csak a speciális oktatási kínálattal rendelkező intézmények esetében jellemző felvételi elterjedtté vált a képzési programtól függetlenül is. A felvételik elterjedését az tette lehetővé, hogy a tanulói beiskolázásról való döntés az iskola vezetőjének hatáskörébe került. A közoktatásról szóló törvény 1999. évi módosítása az iskola döntési szabadságát ezen a területen jelentős mértékben szűkítette azáltal, hogy felvételi vizsgát csak a tanév rendjében meghatározott körben és módon enged megszervezni.[54] Az 1999/2000. tanévre vonatkozóan a felvételi eljárást szabályozó miniszteri rendelet a 9. évfolyamnál alacsonyabb gimnáziumi évfolyamra történő felvételnél csak akkor engedi meg a felvételi vizsga megszervezését, ha az előző három év átlagában a jelentkezők száma három és félszerese volt a felvehető tanulók létszámának.[55] A felvételi teszt maga központilag egységes kompetenciateszt volt az 1999/2000-es tanévben. Az idézett rendelet a 8. évfolyam utáni továbbtanulásra is új szabályokat állapított meg: a középfokú intézményekbe való belépés a 2000. évtől kezdve egy új központi információs rendszeren („KIFIR") keresztül történik (lásd még a *keretes írás*t).

A középfokú intézményekbe való bejutás

Az új szabályozás a felvételi információs rendszer működésével kapcsolja össze a középfokú intézményekbe történő bejutást. A legfontosabb változás az előző évekhez képest, hogy a felvételre jelentkező tanulók három jelentkezési lap mellett egy tanulói adatlapot is kitöltenek. A jelentkezési lapokon a tanuló megjelöli az általa kiválasztott három intézményt, tagozatot, emelt szintű oktatást, szakirányt, sorrend nélkül, a tanulói adatlapon pedig a feltüntetett tagozatokat (és intézményeket) rangsorba állítja. A jelentkezési lapokat és az adatlapot az általános iskola megküldi az OKI Információs és Informatikai Központján belül létrejött Felvételi Irodának.

A középfokú iskolák feladata, hogy a hozzájuk beérkező jelentkezési lapok és amennyiben felvételiztetnek, a felvételi vizsgák eredménye alapján tagozatonként elkészítsék az iskolai adatlapokat (tagozatonkénti rangsorokat) az összes jelentkező tanuló felsorolásával, meghatározva a felvehető tanulók keretszámát. Az iskola igazgatója döntési jogkörét *[Ktv. 66. § (1)]* az iskolai adatlapon feltüntetett tanulói rangsor összeállításán keresztül gyakorolja.

---

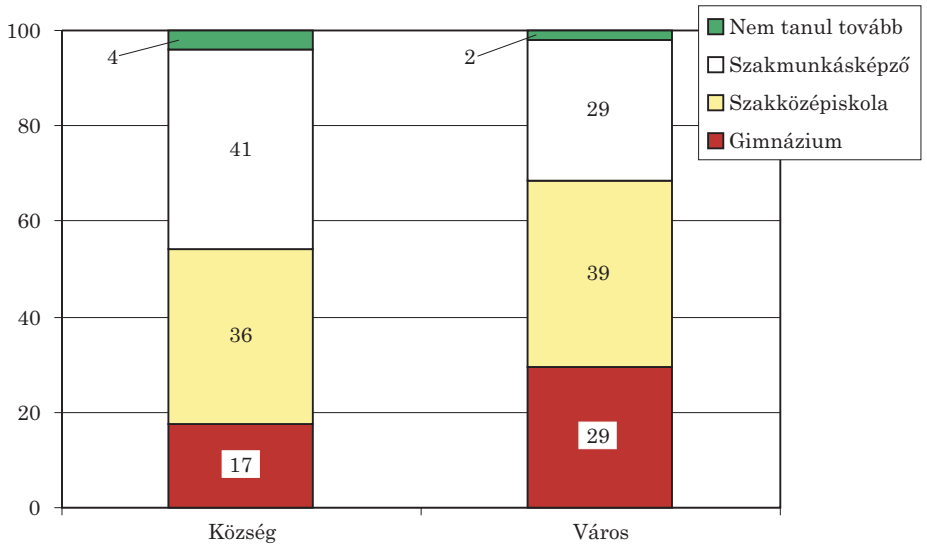
54 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 42. § (1) és (2) bekezdés.

55 22/1999. (VI. 9.) OM rendelet.

Az interneten keresztül kitöltött iskolai adatlapot a Felvételi Iroda kinyomtatja, és hitelesítésre visszaküldi az iskoláknak. A Felvételi Iroda ezután értékeli ki a beérkező tanulói adatlapok alapján az iskolai adatlapokat. Ha egy tanuló több intézménybe is felvételt nyert, a tanulói adatlapon feltüntetett sorrend dönti el, hogy hol folytathatja a tanulmányait *(Középfokú közoktatási…, 1999).*

A középiskolai expanzióról korábban már volt szó, ugyanakkor a középiskolai továbbtanulási arányok igen különbözőek, ha a városi vagy a községi iskolákat nézzük. Egy 1998 őszén lefolytatott reprezentatív felmérés[56] alapján az igazi választóvíz a városi és a községi iskolák között a gimnáziumi és a szakmunkásképző iskolai továbbtanulási arányok között van. A községi iskolákból átlagosan a diákok 17%-a tanul tovább gimnáziumban, míg a városokban 29% ez az arány. A szakmunkásképző iskolákban viszont a falusi diákok 41%-a tanul tovább, míg a városokban csak 29%-uk (lásd *4.12. ábra* és *Függelék 89. táblázat*). A szakközépiskola adja a mérleg nyelvét, itt a legkisebb a községi és a városi iskolák között a különbség a továbbtanulási arányokban. A szakközépiskola úgy tűnik, hogy valóban javíthat a falusi diákok továbbtanulási esélyein, de még így sem képes

4.12. ábra
A középfokon továbbtanulók arányai településtípus szerint, az iskolaigazgatók válaszai alapján, 1997/98 (%) (N = 436)



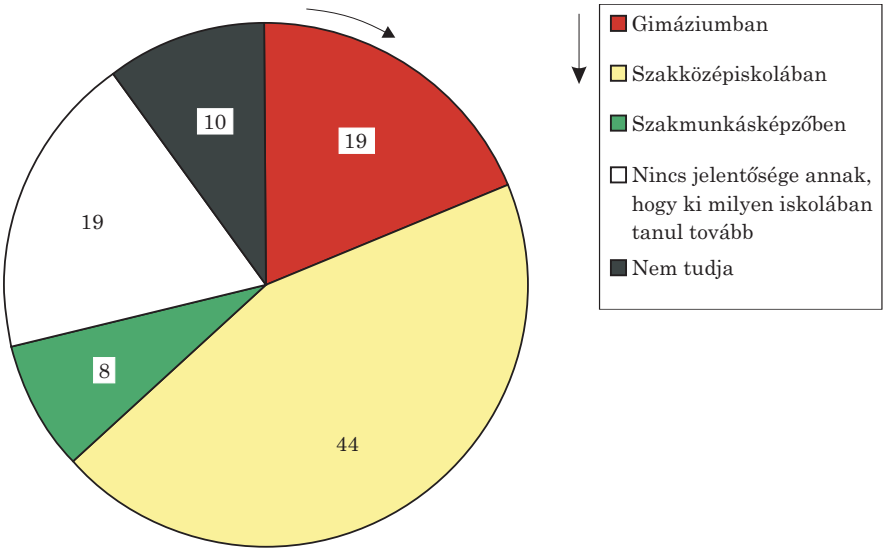
Forrás: Helyitanterv-vizsgálat, 1998

[56] Helyitanterv-vizsgálat, OKI Kutatási Központ.

kompenzálni a települési hátrányokat, hiszen a középiskolai (gimnázium és szakközépiskola) továbbtanulási arányokat tekintve még mindig tetemes előnye van a városi iskolában tanuló diákoknak *(Lannert, 1999a)*.

Egy 1999-ben lefolytatott oktatásügyi közvélemény-kutatás *(Marián, 1999b)* során arra a kérdésre, hogy milyen típusú iskolában érdemes a leginkább továbbtanulniuk a gyerekeknek, a szakközépiskolákat választották a legtöbben (lásd *4.13. ábra*). A válaszok alakulását azonban erősen befolyásolja a válaszadók iskolai végzettsége, jövedelme, lakóhelye és életkora. Az iskoláskorú gyereket nevelők véleményei azonban nem különböznek másokétól. A magasabb státusú válaszadók gyakrabban tartják a gimnáziumot a legjobb továbbtanulási helynek, mint az alacsonyabb státusúak. A legmódosabbak ugyanakkor azt mondták, hogy nincs jelentősége annak, ki milyen iskolában tanul tovább *(Marián, 1999b)*.

4.13. ábra
A lakosság véleménye arról, hogy milyen középfokú iskolában érdemes a leginkább továbbtanulni, 1999 (%)



Forrás: Marián, 1999b
A feltett kérdés: „Ön szerint milyen típusú iskolában érdemes a leginkább továbbtanulniuk ma a gyerekeknek?"

1999-ben arra a kérdésre, hogyan fognak alakulni a következő évtizedekben a különféle iskolatípusokban végzők arányai, a többség azt válaszolta, hogy egyre többen fognak továbbtanulni az általános iskola elvégzése után. Azok, akiknek iskoláskorú gyerekük van, valamivel pesszimistábbak az átlagosnál a diplomások számának alakulását illetően. A fiatalabbak jóval nagyobb hányada számít arra, hogy a munka mellett is továbbtanulók aránya növekedni fog, mint ahányan az idősebbek közül vélekednek így. A 18–29 éves korosztály 62 százalékával szemben a 60 év felettieknek csak 43 százaléka számít a munka mellett továbbtanulók

számának emelkedésére. Ez azt mutatja, hogy a fiatalok nagy része jobban érzékeli, hogy munkaerő-piaci érvényesülésükhöz állandóan tovább kell képezniük magukat *(Marián, 1999b)*.

4.4.2.4. Korrekciós lehetőségek

Az *általános iskolai felnőttoktatás* az elmúlt években a felnőtt korúak oktatásán kívül egyre inkább a fiatalabb csoportok speciális oktatási igényeinek kielégítését szolgálta. A hetvenes évektől e képzési szektoron belül jelentős fiatalodás ment végbe, a nyolcvanas évekre az ún. dolgozók iskolái a társadalmi hátrányokkal küzdő csoportok gyerekeinek gyűjtőhelyévé váltak. A szabályozás szerint a tanulók 17. életévük betöltését követően általános iskolai tanulmányaikat kizárólag felnőttoktatás keretében folytathatják [Ktv. 78. § (2)]. A kilencvenes években az alapfokú felnőttképzés intézményei a pénzügyi szempontból nehéz helyzetbe került önkormányzatok takarékossági politikájának áldozatává váltak vagy marginalizálódtak. Amíg 1970/71-ben 451 iskolában működött felnőttképzési tagozat több mint 21 ezer tanulóval, 1990/91-ben már csak 161 intézmény kínált képzést 12 528 felnőtt korúnak. Az elmúlt években az intézmények száma folyamatosan tovább csökkent, 1999/00-ben számuk már hatvannál is kevesebb volt, és mindössze 3000 körül volt az ott tanulók száma (lásd *Függelék 90. táblázat*).

4.4.3. A középfokú oktatás

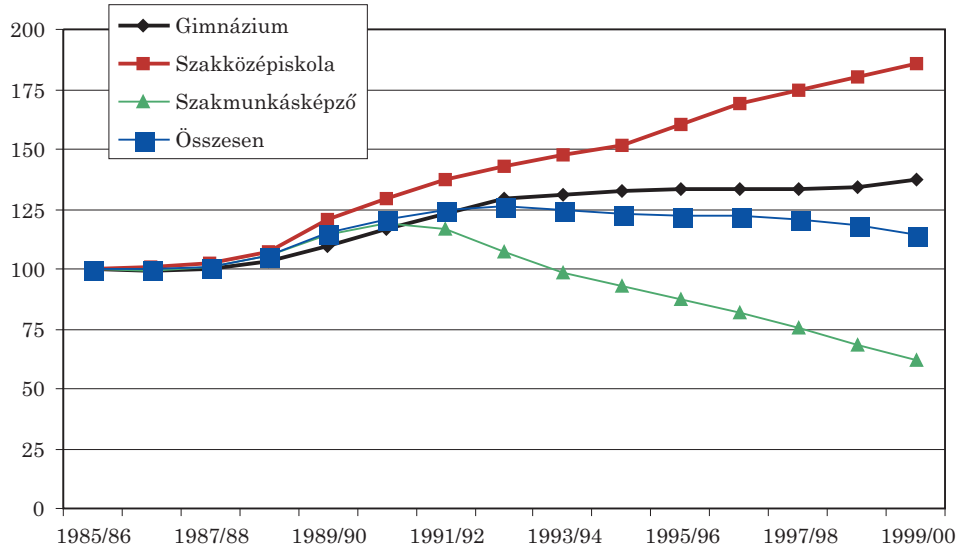
A középfokú képzési programok kínálata igen széles, a gimnáziumi, szakközépiskolai, szakmunkásképzési és szakiskolai programok kiegészülnek különböző korrekcióra lehetőséget adó képzési programokkal is. A középfokú képzési programok közt aszerint teszünk különbséget, hogy szakirányú képzést vagy általános képzést nyújtanak-e, illetve felkészítenek-e az érettségire vagy sem.

4.4.3.1. A középfokú oktatási intézmények

Az 1999/00-es tanévre a gimnáziumi osztályok száma az 1985/86-os tanévhez képest másfélszeresére, a szakközépiskolai osztályok száma kétszeresére nőtt, az 1990/91 óta csökkenő szakmunkásképzést folytató osztályok száma pedig az évtized elejéhez képest majdnem a felére zuhant (lásd *Függelék 91. táblázat*).

A középfokú oktatási intézményekben a *tanulók száma* – ahogy már jeleztük – 1992/93-ig nőtt, azóta enyhén csökken. A szakközépiskolai tanulók száma végig dinamikusan, az átlagosnál nagyobb mértékben nőtt, 1985/86-hoz képest 80%-kal. A gimnáziumba járó tanulók száma (az általános iskolás korú gimnazistákat nem számolva) a nyolcvanas években enyhén, az átlagosnál kisebb mértékben, a kilencvenes évek első felében az átlagosnál nagyobb mértékben nőtt, majd a növekedés üteme megtorpant. A szakmunkástanulók száma a kilencvenes években már jelentősen csökkent, 1993/94-től az 1985/86-os színvonal alá került. A szakiskolákba járók száma szintén jelentősen csökkent (lásd *4.14. ábra* és *Függelék 72. táblázat*).

4.14. ábra
A középfokon tanulók számának alakulása programonként, 1985/86–1999/00 (1985/86 = 100 %)



Forrás: OM oktatási statisztikái; KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok) 1999/2000

A pedagógusok száma a középiskolákban az elmúlt évtizedben megugrott, a szakmunkásképzésben viszont lecsökkent. A középiskolákban tanítók száma 1999/00-ben mintegy másfélszerese az egy évtizeddel ezelőttinek, a szakmunkásképzésben viszont már csak 66%-a (lásd *Függelék 92. táblázat*).[57] Miután a gimnáziumban tanulók száma ugyanebben az időszakban kisebb, a szakközépiskolában tanulóké pedig nagyobb ütemben nőtt, mint az adott intézményben tanító pedagógusoké (a szakmunkásképzőben tanulók száma pedig ugyanolyan mértékben csökkent, mint az ott tanító pedagógusoké), ezért az egy tanárra jutó tanulóarány a gimnáziumokban csökkent, miközben a szakképző intézményekben nőtt vagy stagnált. 1997/98-tól a szakmunkásképzésben az egy pedagógusra jutó tanulók száma nagyobb ütemben kezdett el csökkenni (lásd *Függelék 93. táblázat*).[58]

A *nemek* szerinti arányok programonként erősen különböznek. A gimnáziumokban stabilan mintegy 60-40% a lány-fiú arány (1999/00-ben 60,3-39,7%). A szakközépiskolákban nagyjából stabilan 50-50% az arány (1999/00-ben 49% volt a lánytanulók részaránya). A szakmunkásképző iskolákban sokáig 1/3-2/3 volt a lány-fiú arány, az elmúlt években a lányok aránya némileg nőtt, 1999/00-ben 36,2%-ot ért el.

[57] A pedagógusok program szerinti besorolása általában nem pontos, miután egy-egy pedagógus több programtípusban is taníthat.

[58] Itt kell megjegyeznünk, hogy a gimnáziumi tanulók adatai nem tartalmazzák az általános iskolai évfolyamokon, de gimnáziumban tanuló diákokat. Velük együtt az egy tanárra jutó tanulóarány az 1998/99-es tanévre a gimnáziumokban 12,5-et tenne ki, ami már jobban megközelíti a szakközépiskolák 13,3-es adatát.

4.4.3.2. A szakképzés intézményei és tanulói

A szakképzésben részt vevő tanulók száma az 1990/91-es, illetve az 1999/00-es tanév között összességében 7,1%-kal, minimális mértékben csökkent, ugyanakkor a képzési struktúra jelentősen módosult. A fejlett országokban érvényesülő tendenciát követő módon igen nagy arányban megnőtt az érettségit adó szakközépiskolákban tanulók száma, és közel felére csökkent a szakmunkásképző iskolákban tanulóké. A szakképzés kezdetének 16 éves kor utánra történő tolódásával és az OKJ-szakmák oktatásával a magasabb (13–14.) évfolyamokon megnőtt – szakmák szerint változó mértékben – a tanulók létszáma, összességében a szakképzésben részt vevők 15%-át teszik ki (lásd *Függelék 68.* és *72. táblázat*).

A *szakközépiskolákban* az érettségizettek számának nagyarányú növekedése a fő szakirányok között eltérően alakult. Jelentős mértékben nőtt az ipari, műszaki, közgazdasági, kereskedelmi és vendéglátó-ipari szakközépiskolai tanulók száma, arányait tekintve csökkenés következett be a mezőgazdasági és az egészségügyi képzettséget nyújtó szakközépiskolák esetében. Teljesen átalakult a szakiskolák szakmai szerkezete az OKJ-szakképesítések irányába. A korábban döntően gép- és gyorsíró, valamint az egészségügyi szakiskolai képzésben részt vevők száma rendkívüli módon lecsökkent, és megnőtt az egyéb, döntően az informatikai képzést adó szakiskolákban tanulók száma *(Benedek, 1999)*.

A legnagyobb mértékű változás a *szakmunkásképzésben* következett be. Leginkább a nehéz-, könnyű- és építőipari szakmákban fogyatkozott meg a létszám, viszont a vendéglátás és a szolgáltatás területén a képzésben lévők aránya megnőtt (lásd *Függelék 94. táblázat*).

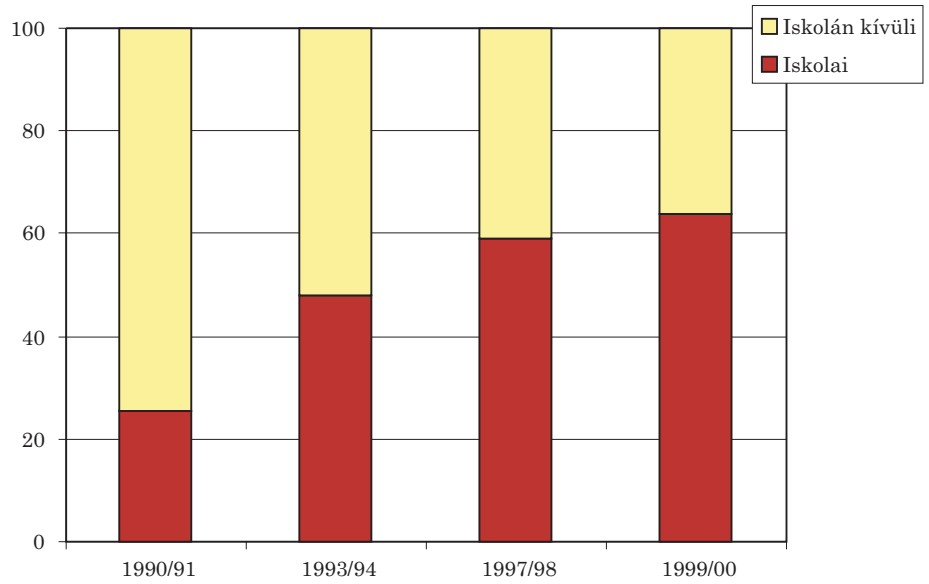
A szakmai szerkezet átalakulása elsősorban a *gyakorlati oktatás* feltételeinek átalakítását igényelte, és ez jelentős költségekkel járt. A szakmunkásképzők gyakorlati oktatását ellátó tanműhelyi képzési helyek közül az iskolán kívüli, vagyis a vállalati tanműhelyek száma 1990 és 1999 között majdnem a harmadára csökkent, így számottevő mértékben szükségessé vált az új iskolai tanműhelyek kialakítása (lásd *4.15. ábra* és *Függelék 95. táblázat*). Ezen képzési helyek száma 1990 és 1999 között majdnem a kétszeresére emelkedett, ami ugyancsak jelentős pénzügyi ráfordításokat igényelt.

A szakképzés és munkaerőpiac kapcsolatát meghatározó egyik jellemző probléma, hogy miközben a munkáltatók a munkatapasztalattal rendelkezőket részesítik előnyben, az iskolarendszerű szakképzésen belül folyamatosan szűkül a lehetősége annak, hogy a fiatalok a képzés során gazdasági szervezetekben szerezzenek szakmai és munkatapasztalatot.

4.4.3.3. A tanulói továbbhaladás jellemzői középfokon

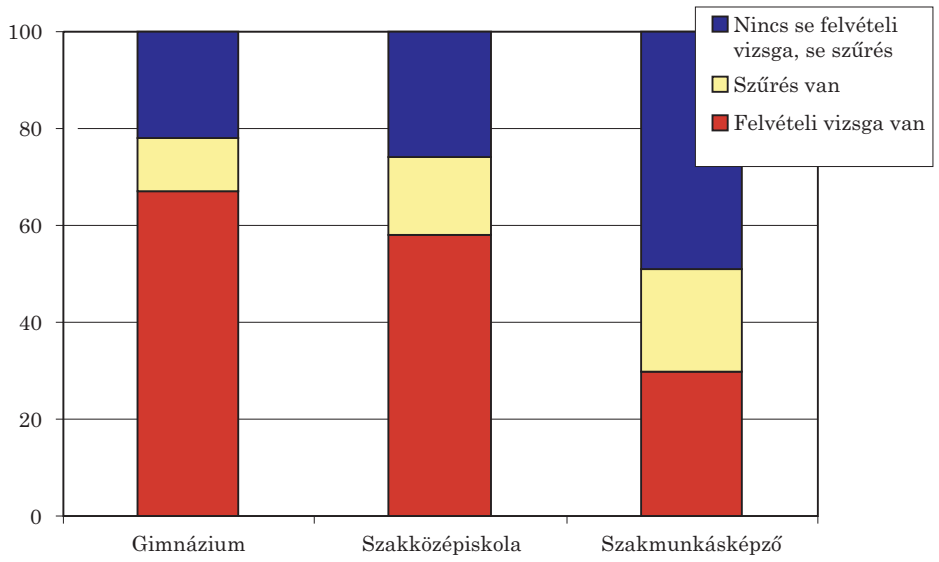
A középfokú iskolákba való bejutás módja igen hasonló a gimnáziumi és a szakközépiskolai osztályok esetén, mintegy háromnegyedükben volt 1996/97-ben valamilyen felvételi vagy szűrés, míg a szakmunkásképző osztályok esetén ez az arány csak 50% (lásd *4.16. ábra* és *Függelék 96. táblázat*). Ez is jelzi, amit a tanulói teljesítményeket mérő Monitor vizsgálatok (lásd még az *oktatás eredményességéről*

4.15. ábra
Szakmunkásképző tanműhelyi képzési helyek számának változása, 1990/91, 1993/94, 1997/98 és 1999/00 (%)



Forrás: Benedek, 1999; OM oktatási statisztikái; KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok) 1999/2000

4.16. ábra
A felvételi módszer megoszlása középfokú intézménytípus szerint, 1996/97 (%) (N = 407)



Forrás: Igazgatóvizsgálat, 1997

*szóló 8. fejezet*et), hogy a választóvíz nem az általános és a szakképzés között van a középfokon, hanem az érettségit adó középiskolák és a szakmunkásképzők között (*Lannert, 1999a*).

A középfokú oktatási intézményekben a tevékenység hatékonyságának az általános iskolákhoz hasonlóan fontos mutatószámai az évismétlők aránya és a különböző *lemorzsolódási* mutatók, amelyek jelentősen különböznek az egyes iskolatípusokban: általában a legalacsonyabb a gimnáziumban, a legmagasabb a hagyományos, kifutóban levő 3 éves szakmunkásképzésben (lásd *Függelék 97. táblázat*). A nyolcvanas években a szakközépiskolákat 17-18%-os, a *gimnáziumokat* 11-12%-os lemorzsolódás jellemezte. Ez az arányszám a gimnáziumok esetében nem csökkent számottevően, bár a kilencvenes évek második felében azért valamelyest alacsonyabb lett. A *szakközépiskolákban* a kilencvenes évek során végig dinamikusan csökkent a lemorzsolódási arányszám, különösen a legutóbbi egy-két évben látványos ez a tendencia. Az elmúlt két évben a szakközépiskolákat már kisebb lemorzsolódás jellemzi, mint a gimnáziumokat.[59]

A hagyományos *szakmunkásképzésben viszont a lemorzsolódási arányok jelentősen romlottak a kilencvenes években.* A lemorzsolódást növelő tényezőként értékelik egyesek azt, hogy a szakmunkásképzésben a 9–10. osztályban nincs lehetőség gyakorlati képzésre, az oktatott anyag erősen elméleti és közismereti jellegű, és ez elriasztja az inkább gyakorlatorientált tanulókat. Erre utal az 1998/99 első félévében a 9–10. évfolyamokon tapasztalt bukások nagy aránya is, ami részben természetes velejárója volt a NAT-ra való átállás folyamatának *(Kerékgyártó, 1999)*. A szakképzésben megfigyelhető – s különösen a szakmunkásképzésben nagyarányú – lemorzsolódás másik oka, hogy a szakmát tanulók nem elhanyagolható részében a képzés során tudatosul, hogy rosszul választottak szakmát, illetve kezdettől nem azt a szakmát tanulják, amit eredetileg szerettek volna.

4.4.3.4. Korrekciós lehetőségek a középfokon

A lemorzsolódás csökkentésében – azon túl, hogy az intézmények érdekeltek a tanulók megtartásában – segít az *intézményen belüli átjárhatóság* biztosítása. A gimnáziumból és a szakközépiskolából kimaradók számára, különösen a vegyes profilú iskolákban megvan a lehetőség, hogy az alacsonyabb szintű képzésben folytassák tanulmányaikat. A lemorzsolódás szempontjából az egyre inkább vegyes profilú intézmények egyik előnye az, hogy képesek a magasabb presztízsű képzési programokból kibukókat „házon belül" átirányítani alacsonyabb követelményszintű szakmákra. A munkaerő-piaci elemzések viszont azt jelzik, hogy az alacsony presztízsű, elavult ipari szakmák tanulása jelentősen csökkenti az elhelyezkedés esélyét. A lemorzsolódás hatékony kezelése azonban elsősorban pedagógiai eszközök és speciális szolgáltatások működtetését igényelné: pályaválasztási tanácsadást, támogató nyomon követést, a gyengébb teljesítményű tanulók egyéni felzárkóztatására irányuló speciális programokat. Ma azonban bizonyos

[59] Az a tény, hogy a szakközépiskolákban az utóbbi két évben 3-4% a lemorzsolódás aránya, részben valószínűleg annak is betudható, hogy a meghosszabbodott képzési idő miatt az igazi választóvízzé már nem a számítások alapjául szolgáló 12. évfolyam, hanem a későbbi 13., illetve 14. évfolyam válik.

jelek alapján feltételezhető, hogy a lemorzsolódás számszerű csökkenése inkább az intézményi érdekek alakulására vezethetőek vissza, mint az ellátás vagy a szolgáltatás javulására *(Tót, 1999).*

A középfokú oktatás intézményi szinten történő korrekciója az iskolarendszerű felnőttoktatás feladata. A középfokú oktatásban a *felnőttoktatás* intézményei és képzési formái jóval nagyobb szerepet kaptak a tanulók iskolarendszeren keresztül való átvezetésében, mint az általános iskolák esetében. A dolgozók gimnáziumának változatos oktatási formái a szakmunkások vagy a 8 osztályt végzettek, a középiskolából lemorzsolódottak számára kínálnak lehetőséget az érettségi megszerzésére. A szakközépiskolák elsősorban a szakmunkás-bizonyítvánnyal már rendelkezők számára kínálnak kiegészítő képzést, de van szakmai oktatás érettségizettek számára is.

A kilencvenes években a középfokú felnőttoktatásban a képzés belső szerkezetében nagyobb változások mentek végbe: iskolatípusok tekintetében az igények a gimnáziumok felé mozdultak el. A legnépszerűbb a fenti formák között a 3 éves programú, de a gyakorlatban 2 éves intenzív nappali oktatás formájában megszervezett képzés, az ún. szakmunkások szakközépiskolája volt, ami a szakmunkásképző iskolából kilépő tanulók kb. harmada számára tette lehetővé, hogy teljes értékű iskolázásba kapcsolódhassanak be. 1997/98-hoz képest 1999/2000-ben három és félszeresére emelkedett az esti tagozaton tanulók száma, a levelező tagozaton viszont inkább csökkenés tapasztalható. Az 1999/2000-es tanévben az esti-levelező képzés új formái is megjelentek (lásd *Függelék 98. táblázat*).

A tanulók összetételét tekintve a hetvenes-nyolcvanas évekhez képest csökkent az átlagéletkor. A fiatalodás okai a szerkezeti változások következményei mellett a sajátos intézményi és szülői iskolázási stratégiákban kereshetőek. Egyre több szakmunkás-bizonyítvánnyal rendelkező fiatal szerzi meg az érettségit. Ugyanakkor egyre több vegyes profilú intézmény iskolázza be végzett tanulóit saját felnőttoktatási tagozataira, illetve tanfolyamaira. Miután a tizenévesek egyre hosszabb ideig maradnak a nappali képzésben, másrészt a kevésbé képzett felnőttek körében is nő a tanulási hajlandóság, 1997/98-hoz képest 1999/2000-ben a fiatal felnőttek aránya igencsak megugrott (lásd *Függelék 99. táblázat*).

4.4.3.5. A kimeneti szabályozás hatása az iskolarendszerben való továbbhaladásra

A kimeneti szabályozás, azaz a vizsgák rendszere nemcsak a tanulói teljesítmény értékelését szolgálja, hanem az iskolarendszeren belüli továbbhaladás útjait és lehetőségeit is meghatározza. A vizsgarendszerről az *oktatás tartalmáról szóló 5. fejezet*ben részletesebben szólunk, itt csak a kimeneti szabályozásnak a továbbhaladást érintő vetületére térünk ki.

Az alapműveltségi vizsga az 1996-os törvénymódosítás szerint a NAT bevezetése után a 10 évfolyamos kötelező és egységes alapoktatást zárta volna le. Az új oktatási kormányzat intézkedéseinek hatására ez a vizsga elvesztette jelentőségét, és bevezetése is több évvel elhalasztódott. Az alapműveltségi vizsga ma már nem képezi szerves részét a kimeneti szabályozásnak, mert – a kerettantervek révén – a tartalmi szabályozásnak a 12. évfolyamig való kiterjesztésével a 10. osztály peda-

gógiai szakaszhatár jellege megszűnt. Az érettségire felkészítő képzési programokban egyáltalán nincs szerepe, ezért nem is alkalmazzák. A szakmunkásképzésben továbbra is megkövetelhető ugyan az alapműveltségi vizsga, az új szabályozás szerint azonban már nem a szakma tanulásánál belépési feltételként, hanem csak a szakmai vizsga letételének előfeltételeként szerepel. A közoktatási törvény 1999-es módosítása szerint az alapműveltségi vizsgát majd azoktól a tanulóktól lehet első ízben megkövetelni, akik 1998. szeptember 1-jén kezdték meg tanulmányaikat az általános iskola első évfolyamán. Miután sem a továbbtanulásnak, sem a munkaerőpiacra való belépésnek ez a vizsga nem feltétele, ezért mai szerepe inkább abban rejlik, hogy az iskoláknak lehetőséget ad pedagógiai munkájuk külső szempontok szerinti értékelésére, s így része lehet az oktatás minőségbiztosítási rendszerének.

A magyar közoktatásban hagyományosan és jelenleg is legfontosabb vizsga az érettségi. A 90-es évek végén már szinte minden – a középiskola évfolyamait eredményesen befejező – tanuló leteszi ezt a vizsgát. A középiskolázás tömegessé válása azonban elkerülhetetlenné tette az érettségi vizsga tartalmának és funkciójának a felülvizsgálatát *(Jelentés…, 1998)*. A kerettantervek kiadásával várhatóan egy évvel későbbre, 2005-re tolódik a kétszintű érettségi vizsga kötelező bevezetése. A standard kétszintű érettségi arra ad lehetőséget, hogy az egyes tantárgyakból különböző szinteken tehessen érettségit a végzős diák. A szándékok szerint az adott felvételi tantárgyakból emelt szinten letett érettségi vizsga egyben belépőt jelent a felsőoktatásba. A közép vagy emelt szinten letehető érettségi vizsga viszont igen erősen differenciálni fogja a középiskolán belül a tanulói utakat, hiszen létrejönnek az ezekre felkészítő átlagos és az emelt szintű képzési programok is. Ahhoz, hogy ezt a bővülő kínálatot valóban biztosítani tudják az iskolák, intézmények közötti kooperációra kényszerülhetnek. A tanulók egy része pedig esetleg emiatt két (vagy több) intézményben kénytelen folytatni középiskolai tanulmányait.

A szakképzés területén a kimeneti szabályozás egyre nagyobb mértékben az Országos Képzési Jegyzékre épül. Az OKJ sok szakma esetében a szakképzésbe való belépést érettségihez köti. Ez is egyfajta ösztönzést jelent az érettségi megszerzésére, gerjeszti a középiskolai expanziót, és tovább erősíti az érettségi eltömegesedésének tendenciáját.

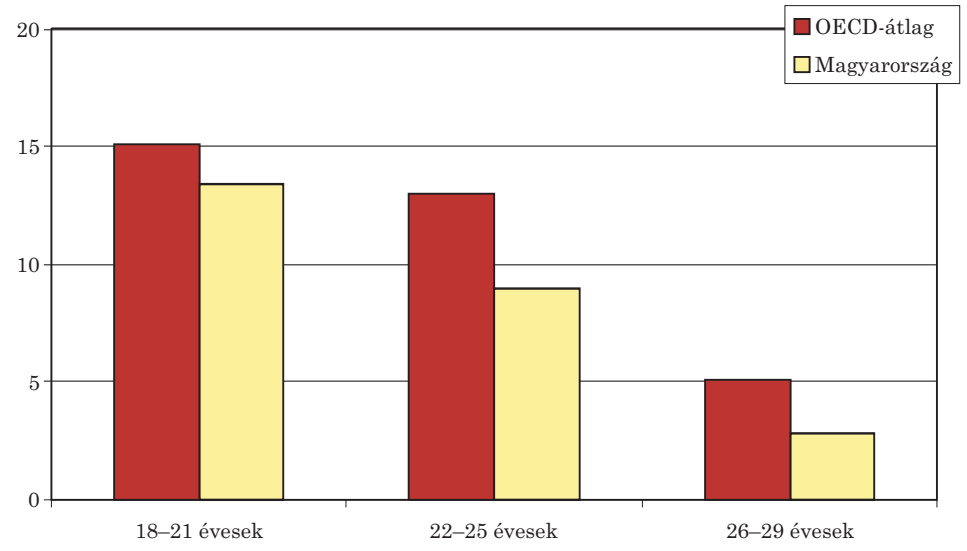
4.4.4. A középfokról kilépőket fogadó rendszerek

A középfok utáni szakasz ugyan már nem része a közoktatási rendszernek, de az ebben a szektorban zajló folyamatok, valamint a munkaerőpiac alapvetően befolyásolják a közoktatás felsőbb szintjein zajló történéseket.

4.4.4.1. A középfokú oktatás utáni továbbtanulás

A felsőoktatásban részt vevők számának növekedése általános jelenség a fejlett országokban. Az OECD-országok átlagában a 18–21 éves korosztály 15%-a vett részt 1996-ban egyetemi és főiskolai képzésben, míg Magyarországon csupán 13,4% (lásd *4.17. ábra* és *Függelék 100. táblázat*). 1996 óta ezen a területen nagy javulás tapasztalható hazánkban: a felsőoktatásban való részvétel egyre nagyobb arányú. A felsőoktatás hallgatói létszámával kapcsolatos *összehasonlító adatok* érté-

4.17. ábra
A felsőfokú (csak egyetem, főiskola) képzésben részt vevők aránya korcsoportonként az OECD-országokban és Magyarországon, 1996 (%)



Forrás: Education at a Glance, 1998

kelésekor azonban tudnunk kell, hogy a fejlett országokban a felsőoktatást általában jóval szélesebben értelmezik, mint Magyarországon. Olyan típusú tanulmányok is e rendszer szerves részét alkotják, amelyeket nálunk hagyományosan nem ismernek el főiskolai-egyetemi szintű képzésnek, így ezek a képzési formák nem is jelennek meg a hazai statisztikákban. Ezenkívül általános tapasztalat, hogy Nyugat-Európában a tanulmányi idő lényegesen hosszabb, ami megnöveli az egy adott időszakra eső összhallgatói létszámot. Harmadrészt szintén általános jelenség, hogy a nagyszámú felvettek jelentős része nem fejezi be az egyetemet vagy a főiskolát. Ezek ismeretében nem meglepő, hogy egy fontos mutató tekintetében már nem annyira negatív a magyarországi mérleg: ez pedig az államilag elismert felsőfokú oklevelet szerzők aránya.

1990-hez viszonyítva 1997-ben Magyarország nemzetközi összehasonlításban is nagy ütemű növekedést tudhat magáénak, hiszen az adott időszakban 105%-kal emelkedett a felsőoktatási beiskolázási arány. Ennél nagyobb ütemet csak Portugáliában és Lengyelországban tapasztalhatunk (lásd *Függelék 101. táblázat*).

A felsőfokon történő továbbhaladás szempontjából is jelentős különbség van a tapasztalatok szerint az egyes országokban megfigyelhető tendenciák között: Magyarországon például a belépők 77%-a fejezi be felsőfokú tanulmányait, Portugáliában 49%-a (lásd *Függelék 102. táblázat*). Ez arra figyelmeztet, hogy a felsőoktatás nagyarányú expanziója nem finanszírozható, amennyiben az nem jár együtt erősebb szelekciós mechanizmusok kiépülésével és a kilépési lehetőségek bővülésével.

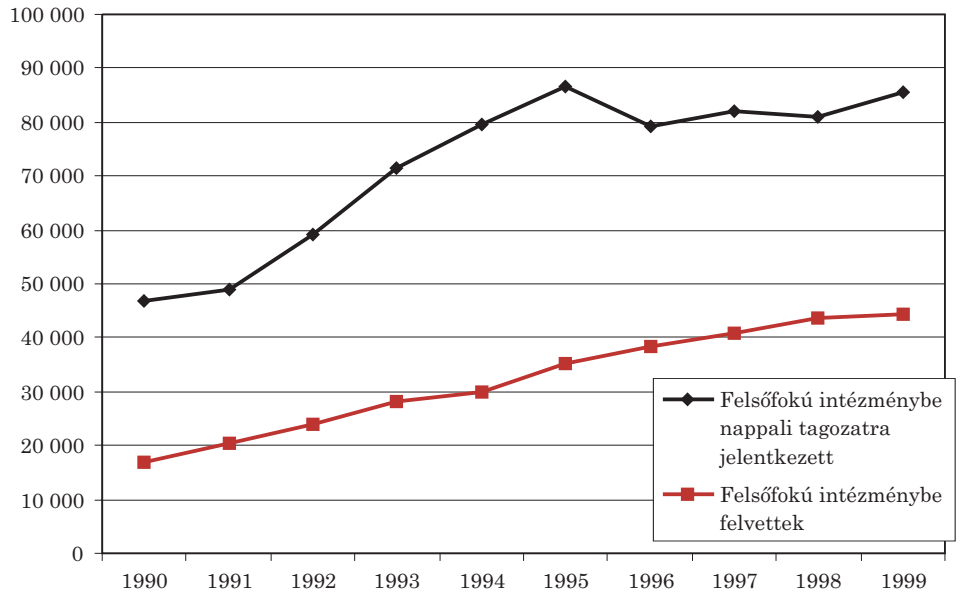
Az európai országok többségében az is gyakori jelenség, hogy a felsőfokú tanulmányok megkezdése előtt vagy alatt a fiatalok hosszabb utazást tesznek külföldre. Erre utal, hogy az OECD-országokban a 19 éves fiatalok 15%-a se nem tanul, se nem dolgozik, a 20 évesek esetében azonban ez az arány már jócskán lecsökken, s már csak 10% *(Fábri, 1999)*. Magyarországon a fenti modell még nem tudott széles körben elterjedni.

4.4.4.2. A hallgatói létszám növekedése

Az utóbbi másfél évtizedben Magyarországon jelentős mértékben növekedett a felsőoktatásba belépők száma. 1999-ben a nappali tagozatra jelentkezők száma 1,8-szorosa volt az 1990-es értéknek, míg a felvettek száma az 1990-es érték két és félszeresére emelkedett (lásd *4.18. ábra* és *Függelék 103. táblázat*).

A hallgatói létszámnövekedés egyik oka az érettségizettek számának megugrása a demográfiai hullám következtében népesebb évjáratokon (lásd *Függelék 103. táblázat*). Ugyanakkor a fenti hallgatói létszámnövekedés a kilencvenes évek első felében a felsőoktatási intézmények számának 15%-os emelkedése mellett következett be (lásd *Függelék 104. táblázat*). Az utóbbi öt évben gyakorlatilag ugyanannyi intézményben tanulhattak a hallgatók, és ezzel együtt mérséklődött is a szféra befogadóképességének növekedése. A hallgatói létszám bővüléséhez az

4.18. ábra
A felsőoktatás nappali tagozatára jelentkezettek és felvettek számának alakulása, 1990–1999



Forrás: KSH, Magyar Statisztikai Évkönyv. 1990–1998; OM oktatási statisztikái; KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok) 1999/2000

egyes intézmények keretszám-emelkedése és a felvételi rendszer liberalizálása (lásd a *keretes írás*t) mellett jelentős mértékben hozzájárultak az újonnan létrejövő főiskolák.

Az elsőéves hallgatók számának emelkedésével összefüggésben kimutathatóan megnőtt a 18–22 éves kor közötti korosztályon belül a felsőoktatási intézménybe járók aránya: amíg ez az érték az évtized elején még 10% körül mozgott, addig 1998-ban már megközelítette a 20%-ot. Ha csak az érettségizetteket tekintjük, akkor még kedvezőbb ez a mutató: az 1990-ben érettségizetteknek még csak alig egyharmada jutott be egyetemre vagy főiskolára, ám ez az arány az évtized második felére már meghaladta az ötven százalékot (lásd *Függelék 103. táblázat).*

Felsőfokú felvételi rendszer

A *felvételi új rendjét* szabályozó dokumentumokat többször módosították (az 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról és a 28/1995. (III. 24.) számú Kormányrendelet alapján), de lényegük változatlan maradt: a költségvetés által támogatott férőhelyek számát intézményenként és szakonként a Felsőoktatási Tudományos Tanács ajánlása alapján az Oktatási Minisztérium határozza meg, azonban a felvételiztetésben az intézmények teljes autonómiával rendelkeznek.

A felvételizők szempontjából a legfontosabb változás, hogy 1996-tól nincs korlátozva az egy felvételi időszakban beadható *jelentkezések száma*. A felsőoktatási törvény adta lehetőségeknek megfelelően a *felvételi eljárás* intézményenként igen eltérő. Egyes természettudományi tárgyak (matematika, fizika, biológia, kémia) és nagyobb nyelvek (pl. angol, német) esetében megmaradt az egységes írásbeli érettségi-felvételi vizsga. Ezen túlmenően az egyetemek és a főiskolák többsége figyelembe veszi az ún. hozott pontokat. 1990 óta van lehetőségük az intézményeknek arra, hogy *kedvezményeket*, pl. többletpontokat adjanak az államilag elismert közép- és felsőfokú nyelvvizsgákért, illetve további jelentős engedmények adhatók azoknak a pályázóknak, akik a kiemelt országos tanulmányi versenyeken, vetélkedőkön jó helyezéseket érnek el. Vannak, akik a többletpontok beszámítását igazságtalannak találják, mondván, hogy ezzel eleve a jobb körülményű és nem a jobban tanuló fiatalokat preferálják. Ezért vannak olyan törekvések, amelyek a felvételi rendszerét egységesítenék, és a tanulói teljesítményeket a lehetőség szerint összemérhetővé tennék, ezáltal törekedve arra, hogy a felsőoktatási helyek elosztását inkább az egyén képességei és a piac igénye, mintsem a fogadó felsőoktatási intézmény struktúrája, kapacitása határozza meg.

A felvételi eljárás megkönnyítése érdekében a korábbiakhoz képest jóval átfogóbb és egyben szigorúbb felvételi *adminisztrációs rendszer*, illetve szabályozás jött létre, melynek keretében egységes számítógépes hálózaton keresztül központi nyilvántartást vezetnek minden jelentkezésről és a felvételi vizsgákon elért eredményekről.

A nagyarányú hallgatói létszámnövekedés azonban a képzési szintek és az egyes *tanulmányi ágak* szerint igen eltérően jelentkezik. A képzési ágak szerint a kilencvenes évek első felében különösen nagy volt a növekedés a bölcsészettudományi és a jogi karokra jelentkezők számában, továbbá a gazdasági, a műszaki és az agrárképzést nyújtó intézmények esetében *(Neuwirth, 1997)*. Ezenkívül általánosságban elmondható, hogy szinte minden típusú felsőoktatási intézménybe többen akartak bejutni, mint a korábbi években, ez alól csak a tanárképző főiskolák, illetve a tanító- és óvónőképző főiskolák voltak kivételek, ahol abszolút értelemben is csökkent a felvételizők száma. Az egyes intézmények ugyan kisebb-nagyobb mértékben eltérő felvételi politikákat valósítottak meg, azonban összességében tágra nyitották (nyithatták) a kapukat, így a jelentkezők számának növekedésével nagyjából hasonló arányban nőtt a felvettek száma is. Az elmúlt 10 év nem volt elegendő ahhoz, hogy a felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók tanulmányi ágak szerinti megoszlásában lényeges változások következzenek be: így továbbra is a legnagyobb arányban a műszaki intézmények hallgatói képviseltetik magukat a hazai felsőoktatási szférában (majdnem minden negyedik magyarországi diák műszaki főiskolára vagy egyetemre jár), a pedagógiai főiskolákra járók pedig a harmadik legnépesebb csoportot alkotják (lásd *Függelék 105. táblázat*).

A *nem nappali* (levelező és esti) tagozaton tanulók közül az esti tagozatos hallgatók létszáma a kilencvenes évek elején – a második világháború utáni időszakot tekintve – soha nem látott mélypontra zuhant, és az ezután bekövetkezett növekedés is igen enyhe volt. A levelező tagozaton ezzel szemben 1990 után rendkívül nagy mértékű növekedés volt tapasztalható. Hét év alatt több mint három és félszeresére nőtt a levelező tagozaton tanuló diákok száma, ami azt eredményezte, hogy amíg 1990-ben még az egyharmadot sem érte el a levelező/nappali arány, addigra számuk az 1999/2000-es tanévben meghaladta a nappali tagozaton tanuló hallgatók létszámának a felét (lásd *Függelék 106. táblázat*). Ebben nagy szerepet játszott a munka melletti tanulás elterjedése, a másoddiplomás képzések és átképzések, valamint a távoktatási formák térnyerése *(Fábri, 1999)*.

A nagyarányú hallgatói létszámnövekedés hatására a kilencvenes évek közepén jelentősen megnőtt a felsőoktatási intézményekben *diplomát szerzők* száma is. Az 1999/00-es tanévben már közel 27 ezren szereztek oklevelet, ami az 1990/91-es tanévhez képest több mint hatvan százalékos emelkedést jelent. Tanulmányi ágak szerinti összehasonlításban továbbra is a tanári-nevelői (általános iskolai tanári, tanítói, pedagógusi) diplomázók száma a legmagasabb, őket követik sorrendben a műszaki, a bölcsészettudományi, a közgazdasági és a mezőgazdasági oklevelet szerző végzős hallgatók. A friss diplomások többsége (63%-a) főiskolai oklevelet szerez. Ez utóbbi adat azt mutatja – mivel évek óta 50-50% körül van az egyetemi, illetve a főiskolai képzésben részt vevők aránya –, hogy az egyetemi szférában jóval nagyobb azoknak a száma, akik nem jutnak el az államvizsgáig, és sok esetben már az első év után felhagynak felsőfokú tanulmányaikkal *(Fábri, 1999)*.

A nagymértékű létszámemelkedést nem követte az intézményhálózat infrastruktúrájának megfelelő szintű fejlesztése, így az egyik legalapvetőbb hallgatói támogatás, a diákotthoni elhelyezés terén rosszabbodtak a feltételek. Ez nemcsak a meglévő felsőoktatási kollégiumi épületek állagának romlásában, hanem már

eleve a kollégiumi elhelyezés elnyerésének esélyeiben is megmutatkozik. 1990-ben még majdnem minden második hallgató diákotthonban lakhatott, de az évtized végére ez az arány már az egyharmadot sem érte el (lásd *Függelék 104. táblázat*).

4.4.4.3. Posztszekunder oktatás, felsőfokú szakképzés

A felsőfokú szakképzés a fiatalok több csoportjának jelent perspektívát: egyrészt azoknak a fiataloknak, akik gimnáziumban érettségiztek, így nem rendelkeznek szakképesítéssel, és nem nyertek felvételt főiskolára vagy egyetemre, s pályakezdő munkanélküliként igénybe vehetik a munkaügyi központok által nyújtott képzési támogatásokat, ami az első szakképzés vagy átképzés költségeinek a fedezését is jelenti. A felsőfokú szakképzés továbbá a szakközépiskolákban végzett, de a felsőoktatásba nem bekerülő fiatalok számára is lehetőséget ad az adott szakma magasabb szintű elsajátítására. A képzési idő általában 2 év, és legtöbbször komoly összegű tandíjat (70 000–100 000 Ft/szemeszter) kell fizetniük a diákoknak. A továbbtanulni szándékozó fiatalok számára is vonzó lehet a posztszekunder oktatás valamely formája, amely rugalmas szerkezeténél fogva megkönnyíti a későbbi továbbtanulást. Az akkreditált felsőfokú képzési programokban tanuló fiatalok aránya ugyanakkor egyelőre még csekély *(Udvardi-Lakos, 1999)*.

A hagyományos felsőoktatási intézmények mellett a rugalmas, az aktuális munkaerő-piaci igények kielégítését szolgáló posztszekunder, felsőfokú szakképzés keretein belül elsősorban gyakorlatorientált kurzuskínálattal találkozhatunk. A képzési programok jelentős mértékben építenek az új oktatási formákra (pl. távoktatás), és határozott törekvést figyelhetünk meg abban a tekintetben, hogy egyéni tanulásra is alkalmas tananyagokat kínáljanak a sok esetben alkalmi vagy részmunkát vállaló fiataloknak. A törvényi szabályozás során kimondott cél volt, hogy a felsőfokú szakképzés biztosítsa mind a horizontális, mind a vertikális átjárhatóságot.

A törvényi szabályozások hatására az e téren zajló intézményesülési folyamatok jelentős részben a hagyományos főiskolai-egyetemi keretek kitágítását célozzák, a felsőfokú szakképzésben egyre nagyobb szerepet vállalnak a megfelelő kapacitással rendelkező főiskolák és egyetemek. 1998-ban 17 főiskolán és 12 egyetemen zajlottak az ilyen formába besorolható felsőfokú kurzusok. Ennek további következménye, hogy a főiskolaihoz és az egyetemihez hasonlóan a posztszekunder képzés tekintetében is jelentős területi egyenlőtlenségek alakulnak ki: a középfok utáni szakképzésen belül a felsőfokú szakképzés szintén a fővárosban koncentrálódik, hiszen az ilyen jellegű programokat meghirdető intézmények fele Budapesten található. A hagyományosan fejletlen felsőfokú intézményhálózattal rendelkező vidéki régiók (pl. Nyugat-Dunántúl) úgy tűnik, a felsőfokú szakképzési lehetőségek terén is hátrányos helyzetben vannak.

Az akkreditált felsőfokú szakképzés első ízben 1998 szeptemberében indult, 21 intézményben (2 egyetem, 3 főiskola, 16 szakközépiskola). 1999 végéig 22 képzési program esett át az akkreditáció folyamatán, és került be az OKJ-be *(AIFSZ Konferencia…, 2000)*. A tantervfejlesztő munkához a PHARE 1995-ben 1,73 millió ECU támogatást biztosított, egyik alprogramja összesen 20 felsőoktatási

intézménynek nyújtott támogatást. A fejlesztő munka konzorciumok keretében folyt, azaz több felsőoktatási intézmény, szakközépiskola, gazdasági és külföldi partnerek összefogásával. A továbbfejlesztés egyik legfontosabb feladata a jelenlegi többpólusú akkreditációs rendszer egyszerűsítése, az érettségi utáni (posztszekunder) képzés gyors ütemű fejlesztése *(Fábri, 1999)*.

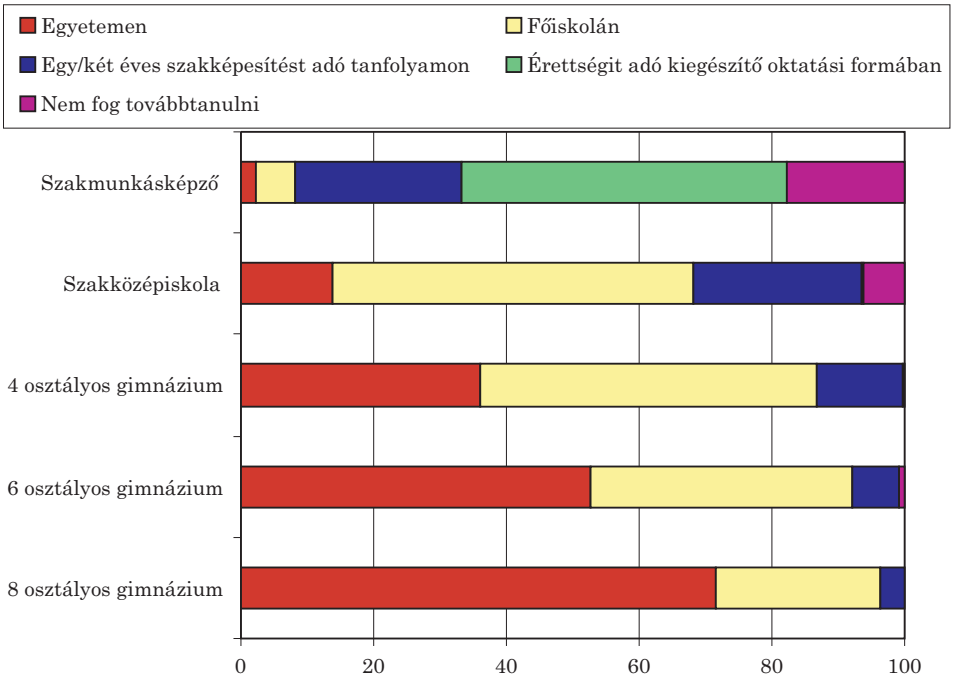
4.4.4.4. A továbbtanulást meghatározó körülmények

Az érettségi tömegessé válásával egyre többen aspirálnak a középfok utáni továbbtanulás valamilyen formájára. Ma már bátran beszélhetünk a felsőoktatás expanziójáról, hiszen a kilencvenes évek során leglátványosabban a hallgatói létszámok nőttek. A középfok utáni továbbtanulásnak azonban több formája létezik, éppen ezért nem meglepő, hogy a hagyományosan nem a továbbtanulásra felkészítő középfokú programokról kilépő tanulók többsége is tovább akar tanulni valamilyen formában. Egy, a 17 évesek körében 1997/98-ban lefolytatott kutatás[60] eredményei azt mutatják, hogy a megkérdezettek 64%-a tanulna tovább felsőoktatási intézményben, mintegy 30%-a pedig valamilyen szakképesítést adó tanfolyamon vagy érettségihez vezető kiegészítő képzésben venne részt a végzés után, és csak 6% válaszolta azt, hogy egyáltalán nem fog továbbtanulni. Az egyetemi továbbtanulás a 6, illetve 8 évfolyamos gimnáziumi programok résztvevői közt a legnépszerűbb, a szakközépiskolások elsősorban a főiskolára aspirálnak, a szakmunkások pedig érettségit szeretnének szerezni (lásd *4.19. ábra* és *Függelék 107. táblázat*). A különböző programonként hierarchiába szerveződő pályaválasztási aspirációk mögött a különböző képzési programokon részt vevők a családi háttér szerint igen eltérő összetétele is áll. A szerkezetváltó gimnáziumokban tanulók szülei közt találni a legnagyobb arányban felsőfokú végzettségűeket, míg a szakmunkásképzésben részt vevők közt a legkevésbé *(Andor–Liskó, 2000)*.

Amennyiben nem programokról, hanem különböző *középiskola-típusokról beszélünk* (tiszta gimnázium, vegyes középiskolák és szakközépiskolák), akkor is tapasztalhatjuk, hogy a felvételiző diákoknak a felsőoktatásba való bekerülési esélye különbözik, ami egyrészt az egyes iskolatípusokban domináns programok eltérő képzési céljaiból fakad. A felvételi arányok a gimnáziumok esetében a legmagasabbak, utána következnek a vegyes szakközépiskolák, majd legvégül a szakközépiskolák (lásd *Függelék 108. táblázat*). A gimnáziumokon belül is kiemelkednek azok, amelyekben hatosztályos tanterv szerint zajlik az oktatás *(Neuwirth, 1999a)*. A felsőoktatásba jelentkezők aránya a végzős középiskolások létszámához viszonyítva folyamatosan nőtt a kilencvenes évtizedben mindegyik iskolatípusban. Míg 1991-ben a végzős gimnazisták mintegy 65%-a, addig 1998-ban már 84%-a jelentkezett valamilyen felsőfokú tanintézetbe, a szakközépiskolások esetében ez az arány ugyanezen időszakban 25%-ról 34%-ra emelkedett. Míg a felvételi aspirációkban igen nagy különbséget találhatunk a gimnazisták és a szakközépis-

[60] 1998 tavaszán Békéscsaba, Békés, Kecskemét, Szombathely összes 17 éves középiskolása és 16 éves szakmunkástanulója (mintegy 4 ezer fő) körében folytatott a továbbtanulási aspirációkat firtató kutatást az OKI Kutatási Központja.

4.19. ábra
A tizenhét évesek megoszlása a valószínű továbbtanulás helye szerint három kistérségben programtípusonként, 1997/98 (%)



Forrás: Pályaválasztási aspirációk…, 1998

kolások között, addig a felvételi esélyeiben már kisebb a két csoport közötti különbség. 1998-ban a szakközépiskolás jelentkezettek 54%-át, a gimnazista jelentkezőknek pedig 68%-át vették fel a felsőoktatásba (lásd *Függelék 109. táblázat*).

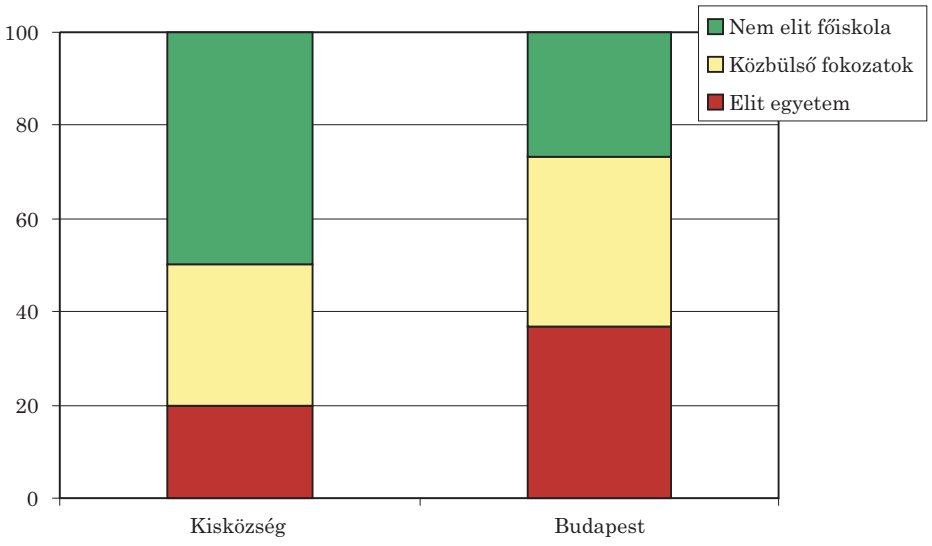
A továbbtanulási arányokat területi viszonylatban az is befolyásolja, hogy milyen az adott megyében a felsőoktatási kínálat. A középiskolákból továbbtanulók adatait vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy azon megyék iskoláiból tanulnak tovább nagyobb arányban tudományegyetemeken, ahol van egy nagyobb egyetemi központ (Baranya, Hajdú-Bihar, Csongrád megye), míg a főiskolai beiskolázás ott magas, ahol nincsenek nagy egyetemek (Bács-Kiskun, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Heves, Győr-Moson-Sopron megye). Vannak viszont olyan térségek, ahol minden szempontból igen alacsony a felsőoktatásban való továbbtanulás aránya, ilyen Nógrád, Komárom-Esztergom és Pest megye (lásd *Függelék 110. táblázat*).

Egy, az 1998-ban a középiskolákban végzettek teljes körére kiterjedő vizsgálat szerint a *családi háttér* – a szülők iskolai végzettsége, anyagi helyzete – a felsőoktatási intézményekbe való jelentkezés esetében már nem annyira meghatározó (*Csákó et al., 1998*). A családi háttér hatása elsősorban a korábbi időszakokban, a középiskolába való jelentkezéskor érvényesül. A későbbiekben viszont az érettségizők továbbtanulási hajlandóságát már jelentős részben az egyéni motivációk, illetve a tanulmányi eredmények határozzák meg. Azok között, akik a középiskola

befejezése után nem jelentkeznek felsőoktatási intézménybe (vagyis az érettségizők közel fele), csak kevesen nyilatkoznak úgy, hogy családjuk anyagi nehézségei miatt hozzák meg ilyen irányú döntésüket. A jelentkezéshez képest a *főiskolákra-egyetemekre való bejutás* esélyeit tekintve még kisebb a családi háttér hatása.

A felsőoktatási felvételiken *nem első kísérletre bejutók* körében viszont megfigyelhető a jelentkezők származásának hatása: azok, akik az első sikertelen felvételi vizsga után másodszor, harmadszor is megpróbálkoznak bejutni valamelyik felsőoktatási intézménybe, nagyobb eséllyel kerülnek ki magasabb társadalmi státusú családokból. A települési hátrány is mindenképpen tetten érhető, amennyiben a felsőoktatási intézményeket presztízsük szerint csoportosítjuk. A kisközségekből kevesebben jutnak be elit egyetemekre, a fővárosban lakók számára ez könnyebb, s egyszersmind jelentősebb mértékben el tudják kerülni a mindenki mást nagy arányban fogadó „egyéb" főiskolákat (lásd *4.20. ábra* és *Függelék 111. táblázat*).

4.20. ábra
A felvettek megoszlása az intézmény típusa és presztízse szerint településtípusonként, 1998 (%)



Forrás: Csákó, 1999a

4.5. Az oktatás és a munka közötti átmenet

4.5.1. Az oktatás és a munka közötti átmenet mutatói, tendenciák

A tanulás – az egyéni életpályát tekintve – érzékelhetően megtérülő befektetés, ezért a fiatalok a korábbinál hosszabb időt töltenek az oktatási rendszerben, és jelentősen megnőtt azok száma, akik a kötelező iskolázás lezárulása után továbbtanulnak. A kilencvenes években a politika többféle megfontolásból – részben az ifjúsági munkanélküliség mérséklésének egyik eszközeként – maga is ösztönözte a képzési idő meghosszabbítását, ennek természetes következménye, hogy a fiatalok magasabb életkorban lépnek ki a munkaerőpiacra.

A magasabb szintű iskolázottság, illetve a szakképzettség érzékelhető védelmet ígér a munkanélkülivé válással szemben, ennek ellenére az átmenetre jellemző egyik alapvető ellentmondás, hogy bár a fiatalabb korcsoportok az idősekénél magasabb iskolázottsággal rendelkeznek, tartósan és szinte kivétel nélkül mindenütt jóval nagyobb arányban vannak reprezentálva a munkanélküliek között, mint a népesség idősebb része. Az iskolázás kiterjedésével egyidejűleg a demográfiai apály és az iskolák finanszírozásából fakadó intézményi érdekeltség a korábbinál szélesebbre tárta az iskolák kapuit, ugyanakkor igen sokféle képzési lehetőség vált elérhetővé az iskolarendszeren kívül is. A megelőző évtizedekben az általános

A tanulás és a munka közötti átmenet

Átmeneten (transition) – a széles körben elterjedt fogalomhasználat szerint – a teljes idejű, nappali rendszerű képzésből a teljes idejű foglalkoztatásba történő átkerülést értik. Az átmenetek vonatkozásában fontos újabb fejlemények az erősen differenciált felső középfokkal rendelkező országokban az alsó középfokról a felső középfokra való átmenet lelassulása és sokszínűvé válása, illetve a felső középfokról a felsőfokra vagy a munkaerőpiacra való átlépés idejének meghosszabbodása (az átmenet teljes idejének elnyúlása). Az átmenet meghosszabbodásának oka lehet pl. egy adott oktatási szinten több végzettség megszerzése, illetve a hosszabb külföldi utazás gyakorivá válása a felsőfokra lépést megelőzően. Egy 1998-ban, az OECD által 17 országban folytatott vizsgálat azt mutatta, hogy a *tanulás és a munka közötti átmenet* átlagosan 6,9 évig tart, de igen nagy különbséggel az egyes országok között: 5 év Angliában és 11 év az USA-ban, Dániában és Portugáliában pedig az átlag körüli az érték, 8,5 év. (Ezen belül az elhelyezkedés periódusa országonként erősen változó: a teljes idő egynegyedét adja ki Ausztráliában és 70%-át az USA-ban.) A 90-es évek folyamán a fiatalok esetében az átmenet majdnem két évvel meghosszabbodott: 1990-ben durván 5,5 év volt, 1996-ben 7,5 év. Ehhez hozzájárul az is, hogy az iskolában töltött idő is meghosszabbodott 1990 és 1996 között, ami azt is jelenti, hogy az átmenet nemcsak tovább tart, de később is kezdődik *(From Initial Education…, 2000).*

iskola utolsó évére időzített pályaválasztás (lényegében iskolaválasztás) többnyire véglegesen kijelölte a tanulók által később bejárható utat. Az iskolából való kikerülés többnyire azonnali munkába állást jelentett, a gyakori munkahelyváltás csak bizonyos csoportok körében volt jellemző, a munkanélküliség nyílt formája pedig egyáltalán nem létezett. Ettől eltérően ma az iskolázást egyre inkább egy kényszerűen elnyúló vagy tudatosan elnyújtott átmeneti életszakasz követi. A korábban viszonylag kötött iskolázási és munkába állási pályákhoz képest nagyobb teret kapnak az egyéni tervek szerinti iskolázási stratégiák, s ebben az időben elhúzódó átmenet (lásd még a *keretes írás*t) jellemző, széles körben elfogadott élethelyzetté, „természetes" életszakasszá vált az érintett fiatalok és családjuk számára *(Tót, 1999)*.

A hazai folyamatokat tekintve – a nemzetközi tapasztalatokhoz hasonlóan – három domináns tendencia rajzolódik ki: az átmenet időszakának meghosszabbodása, a kezdetének a kitolódása és a képzési utak fokozódó individualizálódása. Az iskolázást követő munkába állás mellett jelentős arányú a munka és tanulás különféle módon történő kombinálása.

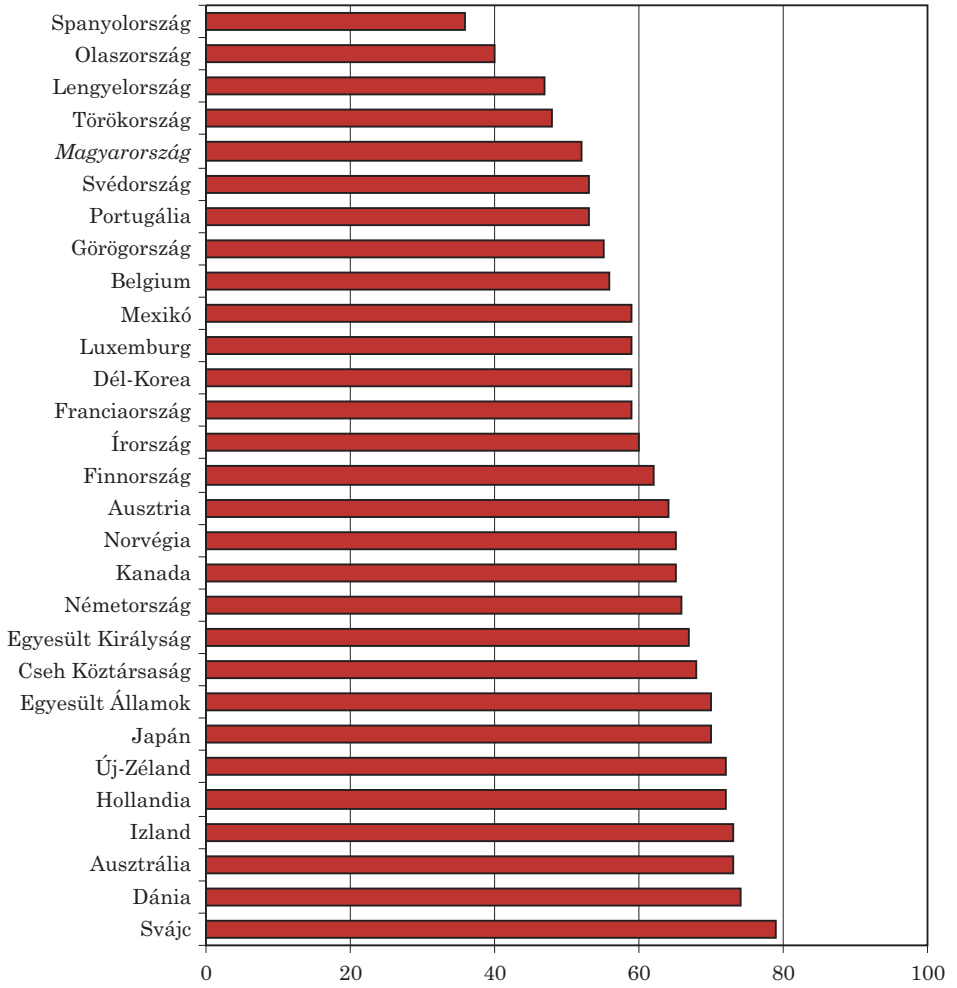
Az 1992–1997. év között eltelt periódusban a 15–19 évesek között erőteljesen nőtt az iskolázásban részt vevők aránya, miközben jelentősen lecsökkent arányuk a foglalkoztatottak és munkanélküliek csoportjaiban, és minimális mértékben, de emelkedett körükben az inaktívak egyébként is magas aránya. A huszonévesek körében hasonló folyamatok zajlottak le (lásd *4.21. ábra* és *Függelék 112. táblázat*). A korábbi időszakhoz képest említésre érdemes változás, hogy a 20–24 évesek között is növekszik a tanulók aránya (lásd *Függelék 113. táblázat*), ami az iskolázás meghosszabbodásának és részben az érettségi utáni szakképzésnek a megindult (és a jövőben várhatóan erősödő) növekedésével függ össze *(Átmenet…, 1999)*.

4.5.2. Az átmenet típusai

Az iskolából a munka világába történő átmenetnek, illetve az ezt jellemző élethelyzetnek igen sokféle változata van: a munkába állás vagy az iskolarendszerű, illetve azon kívüli képzésben történő továbbtanulás mellett széles körben jellemző az átmeneti munkavégzés és a munka melletti tanulás, a munkanélkülivé válás, az inaktivitásba történő teljes visszahúzódás, a gazdasági inaktivitás összekapcsolása a tanulás valamilyen formájával, az alkalmi munkavégzés és mindezek váltogatása, illetve kombinálása. A teljesség kedvéért a tanulás megnövekedett szerepe mellett két olyan további tényezőt kell megemlíteni, amely a 90-es éveket megelőzően nem szerepelt a lehetséges választások listáján: a fiatal korban történő vállalkozóvá válást és a külföldi munkavállalást.

A közoktatásból a munkaerőpiacra kikerülők főbb csoportjai az *alacsony iskolázottságúak* (szakképzetlenek), a *szakmai képesítéssel rendelkezők* és az *érettségizettek*. Az iskolarendszerből a munkaerőpiacra kilépők között még mindig jelentős az alacsony képzettségűek aránya (lásd *Függelék 3. táblázat*). Annak ellenére, hogy a kilencvenes években az érintett csoport egészéhez képest arányuk folyamatos csökkenést mutat (az évtized elején mért egyharmadhoz képest 1996-ban már csak 13,2 %-ot), a 8 osztályt vagy annál kevesebbet végzettek száma jelenleg is évente

4.21. ábra
A 20–24 éves foglalkoztatottak aránya a teljes népességhez viszonyítva az OECD országokban, 1996



Forrás: From Initial Education…, 2000

jóval tízezer fő felett van. A befejezett szakmai végzettséggel nem rendelkezők aránya pedig egészében véve még mindig a kilépő évjárat 25-30%-a körül mozog. A szakképzetlenül a munkaerőpiacra lépők között ugyanis nemcsak azokat találjuk, akik nem fejezték be az általános iskolát, illetve annak elvégzését követően nem tanultak tovább, hanem azokat is, akik a középszintű képzésből morzsolódtak le.

Az iskolarendszerből a munkaerőpiacra kilépők másik csoportját a szakmai végzettséggel rendelkezők alkotják. A 90-es években végzett vizsgálatok szerint a korábbiakhoz képest érzékelhetően megváltozott az iskolarendszerű *szakmai képzésben részt vevők* szinte minden csoportjának a továbbtanuláshoz való viszonya. A

szakmát tanulók jelentős hányada ma már nem tekinti iskolai pályafutása végének a középfokú szakmai képesítés megszerzését, s ha némileg más módon is, de ez a szakmunkásképzőre és a szakközépiskolára is érvényes (lásd *4.19. ábra* és *Függelék 107. táblázat*). Ebből pedig az következik, hogy a szakképző iskolákat az érintettek nem csupán az alapján értékelik, hogy milyen mértékben tudnak piacképes szakmát adni, de a továbbtanulási esélyek növelésében játszott szerepük hasonlóan fontossá válik. Ez is arra figyelmeztet, hogy a szakképző iskolák hatékonysága nem mérhető egyszerűen az iskolából kikerülők elhelyezkedési arányszámaival. A továbbtanulási kedv növekedése még inkább érvényes a legnépszerűbb képzési formát, a szakközépiskolát illetően. Ennek – elsősorban a középrétegek iskoláztatási stratégiáján belül – a legnagyobb vonzerejét az adta és adja, hogy viszonylag késői életkorra tolta a két alapvető képzési út közötti választást. Az érettségivel jó esélyt biztosított a szakirányú továbbtanulásra, a szakmai végzettség pedig biztonságot adott a továbbtanulás kudarca esetére.

A szakmai képzés rendszeréből kikerülők a tanult szakma jellege, munkaerőpiaci keresettsége szerint jelentősen eltérő helyzetben vannak, de jelentős szerepet játszik az is, hogy mely régióban keresnek munkát, és milyen településen élnek. Egy 1995-ben és 1999-ben a végzett szakmunkások körében lefolytatott vizsgálat[61] szerint az elmúlt néhány évben bizonyos javulás tapasztalható. Míg az 1995-ös adatfelvételkor a fiatalok egyharmada lett munkanélküli a végzés után, négy évvel később a megkérdezetteknek már csak a 14%-a nem dolgozott, de közülük csak minden második fiatal talált munkát eredeti szakmájában. Leginkább az ipari szakmával rendelkezők voltak kénytelenek eredeti végzettségüktől eltérő területen dolgozni vagy képzettséget nem igénylő munkát vállalni. A viszonylag legkedvezőbb helyzetben a szolgáltatóipari szakmát tanulók voltak (72%-uk tanult szakmájában tudott elhelyezkedni). 1995-ben a kérdezetteknek közel egyharmada, 1999-ben több mint 60%-a vett részt valamilyen kiegészítő (nagyobbrészt szolgáltató, kisebb részt könnyűipari) képzésben. Ez utóbbi szám azt jelzi, hogy az iskolarendszerű szakoktatást követően igen jelentős arányú korrekciós képzésre van szükség ahhoz, hogy az érintettek munkát találjanak. Mindez arra utal, hogy a szakképzés rendszere mindmáig igen rossz hatásfokkal alkalmazkodott a munkaerő-piaci kereslethez. Az innen kikerülők körében jellemző stratégiának nevezhető az első szakmai képesítés megszerzését követő pályamódosítás. Ugyancsak jelentős azok aránya, akik a végzés után szakmunkás képesítéssel szakképzettséget nem igénylő munkát végeznek.

Az érettségi megszerzése egyre inkább elvárássá – az oktatáspolitika egyik prioritásává – válik, de a csak *érettségizettek* a munkaerőpiac szempontjából szakképzetlennek számítanak. Az ő esetükben változást jelent, hogy az új szakképzési struktúra következtében növekvőben van azok száma, akik az érettségit követően kerülnek be valamely szakképzési programba. Azok számára, akik nem a felsőoktatásban tanulnak tovább, a korrekcióra a munkaerő-piaci képzésben, illetve az esti és levelező képzésben vagy egyéb formában van lehetőség.

---

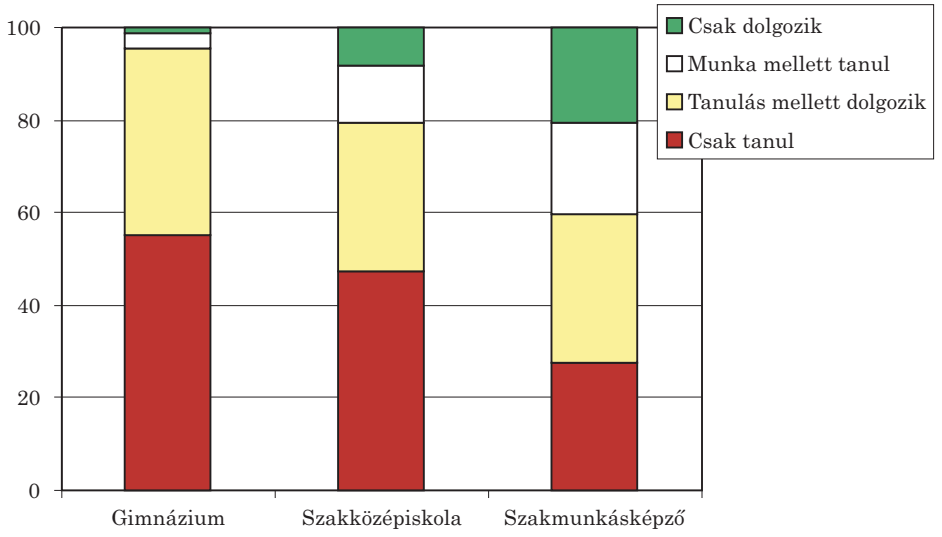
[61] A vizsgálatot Liskó Ilona vezetésével az Oktatáskutató Intézetben, azonos szakmák csoportjaira vonatkozóan, pályakezdő fiatalok reprezentatív mintáján (1995-ben 966 fő és 1999-ben az előző mintában is szereplő 354 fő) folytatták le.

4.5.3. A munka és a tanulás kombinációja

Az iskolázás keretében vagy azzal egy időben szerzett *személyes munkatapasztalatok* jelentősége is egyre nő. Ez az oka, hogy nemcsak a szakmai irányultságú képzésben fogalmazódik meg szocializációs szerepe, hanem valamennyi képzéstípusban is. Másrészt gyakran anyagi okok is szerepet játszanak abban, hogy sokan a középiskolából kikerülve természetes módon kombinálják a munkát és a tanulást. Azt, hogy a munka és a tanulás világa nem zárja ki egymást, sőt egyre inkább közeledik egymáshoz, jelzi az is, hogy a korábban már említett kutatásban[62] a mintegy 3200 16-17 éves 35%-a válaszolta azt, hogy a tanulás mellett várhatóan dolgozni fog, és 10%-uk mondta, hogy a munka mellett tanulni fog (lásd *4.22. ábra* és *Függelék 114. táblázat*).

A tanulás melletti munka világa is sokszínűbbé vált. Annak ellenére, hogy átfogó adatok nem állnak rendelkezésre, számos jele van, hogy a diákéletformával összeegyeztethető pénzkereseti formák terjedőben vannak, beleértve a tizenéves vállalkozók megjelenését is. A diákszövetkezetek saját nyilvántartása szerint évente több tízezer fiatal számára közvetítenek munkát a nyári szünidőn kívül is *(Tót, 1999)*.

4.22. ábra
A tizenhét évesek végzés utáni stratégiái képzési programonként három kistérségben, 1998 (%)



Forrás: Pályaválasztási aspirációk…, 1998

62 Pályaválasztási aspirációk, OKI Kutatási Központ.

4.5.4. Az iskolából a munkába való átmenetre vonatkozó politika

Az átmenetre vonatkozó hatékony politikának több elemet kell integrálnia: a pályaorientációt, a tanácsadás intézményrendszerének kiépítését, az elhelyezkedést segítő programok kidolgozását, a leszakadók számára esélyt biztosító lehetőségek kidolgozását. Az átmenetre – de általában a képzésre – vonatkozó hatékony politika feltétele a folyamatokról kialakított pontos kép. Az átmenet központi kérdéssé vált a fejlett országok többsége számára, éppen ezért az OECD keretén belül több országban is átfogó elemzést készítettek e témában az elmúlt években. Leginkább figyelemre méltó talán a skandináv országokban tapasztalható gyakorlat (lásd a *keretes írás*t).

A skandináv országok átmenetre vonatkozó oktatáspolitikája

1. A hatékony utak biztosítása az iskolából a munka világába való átmenethez

– Szerkezeti és strukturális reformok elindítása (szakmai specializációk lecsökkentése, modularizált, kompetencia alapú szakképzési modulok összeállítása, a szakképzés utáni továbbtanulás lehetőségének további kiszélesítése),
– a pályaválasztási tanácsadási rendszer javítása (korrekt, széles körű információkkal, személyre szabott tanácsadással),
– a társadalmi partnerek bevonása,
– a tanulók munkahelyi tapasztalathoz juttatása,
– a végzettségek elismertetése.

2. Biztonsági háló a hátrányos helyzetűek számára

– Explicit vagy implicit jog az oktatásban és szakképzésben való részvételre az átmenet idején,
– az iskolai kudarc megelőzése és a korai iskolaelhagyók számának csökkentése (az önkormányzatoknak kötelességük felkutatni a lemorzsolódókat, és számukra egyénre szabott megoldásokat kínálni),
– alternatív képzési formák biztosítása (egyéni kurzusok, termelő iskola).

3. Az élethosszig tartó tanulás alapjainak a megteremtése

– Az alapozó képzés megalapozottabbá tétele (alaptanterv bevezetése, az általános képzés meghosszabbodása),
– új módszerek (információtechnológia, multimédia használata, a projektmódszer széles körű alkalmazása),
– a tudás elismerése, bárhonnan ered is (kompetencia reform bevezetése, ami arra törekszik, hogy a nem az iskolában szerzett tudást is elismerjék) *(Nordic approach…, 1999).*

4.5.5. Pályaorientáció, tanácsadás

A pályaorientáció, tanácsadás az átmenetre jellemző problémák kezelésére hivatott intézményrendszer egyik legfontosabb eleme, amely hozzájárulhat a munkaerő-piaci kereslet és kínálat összehangolásához. Az, hogy ez az eszköz hatékony legyen, speciális intézmények működtetését, szolgáltatások elérhetővé tételét teszi szükségessé. A szolgáltatások céljukat és klienseiket tekintve két területre oszthatók. Egyrészt *információs rendszerekre*, amelyek a munkaadók igényeit közvetítik (a betölthető állások köre, szakmai és egyéb követelmények), másrészt a munkahelykeresést, pontosabban az egyéni munkahelykeresőket támogató egyre inkább individualizált, egyénre szabott *szolgáltatásokra* (képességfelmérés, a képzettség tényleges tartalmának, az elvárásoknak az elemzése, tájékoztatás a képzési és álláslehetőségekről, jogi tanácsadás, speciális helyzetű csoportok támogatása információval és képzéssel stb.).

A *pályaorientációs* munka bázisát alapvetően az iskolákban működő ún. pályaválasztási felelős tanárok jelentik, akik szaktanári munkájuk mellett, megbízásból látják el ezt a feladatot. (Budapesten az iskolai felelősök kerületi szinten munkaközösségekben dolgoznak.) Annak ellenére, hogy néhány felsőoktatási intézményben megindult a pályaválasztási tanácsadó tanárok képzése, a felsőoktatásban folyó tanárképzésnek egyelőre nem szerves része a pályaorientációra történő felkészítés, speciális kiképzésben a leendő tanárok többsége nem részesül.

A pályaválasztás intézményrendszere a kilencvenes évek folyamán átalakult, az állam által fenntartott intézményrendszer jelentősen összezsugorodott: ma kevesebb szakember kisebb kapacitással foglalkozik a tanácsadással. Éppen a legnagyobb arányú munkanélküliség idején szűnt meg az országos hálózatként létező megyei pályaválasztási intézményhálózat utolsó láncszeme is. Korábban 400 szakember működött ezen a területen, mára már csak egy töredékük maradt a pályán. Jelenleg az 1966 óta létező, sokszori változás után 1991-ben újjáalakult Fővárosi Pályaválasztási Intézet az egyetlen professzionálisan, önállóan működő pályaválasztási intézet az országban.

Másfelől sokkal szerteágazóbbá váltak az ilyen jellegű tanácsadás iránti igények (nem függetlenül attól, hogy igen jelentős mértékben megnőtt a képzési kínálat), és a munkaerő-piaci intézmények (munkaügyi központok, munkáltatók) egyre nagyobb szerepet vállalnak a pályaválasztási tanácsadásban, az információk átadásában, a tanulók orientálásában (lásd a *keretes írás*t). A munkaügyi központok egy részében vállalkoznak a pályaválasztási iskolai felelősök továbbképzésére is. Éppen itt általános tapasztalat viszont, hogy az iskolai pályaválasztásért felelős pedagógusok nagyon kevéssé informáltak a munkaerő-piaci helyzetről, a tanulók előtt álló valódi lehetőségekről.

A tanácsadás területén jelentős szerepet játszanak *a nonprofit szervezetek*. Az országban működő ifjúsági információs és tanácsadó irodákban saját regisztrációjuk szerint több százezer fiatal fordul meg egy évben. A hálózatban kb. 300 munkatárs dolgozik, pszichológusok, pedagógusok, szociális munkások, jogászok, mentálhigiénés szakemberek mellett önkéntesek is segítik a munkát. Az irodák egy részének fenntartásában a helyi önkormányzatok vesznek részt (szer-

Az elhelyezkedést segítő új szolgáltatások a munkaerőpiacon

A munkahelykeresés támogatását szolgáló korszerű szolgáltatások közé sorolható a FIT (*Foglalkoztatási és Információs Tanácsadó),* amely a német kormányzat támogatásával néhány éve jelent meg a munkaerő-piaci szervezetrendszerben. Három nagyvárosban hoztak létre ilyen központokat: Budapesten a városközponttól meglehetősen távol eső lakótelep közepén (Békásmegyeren), valamint az ország déli és középső zónájában elhelyezkedő megyeszékhelyen, Szegeden és Szolnokon, a munkaügyi központokhoz kapcsoltan. Tevékenységük centruma az általános és középiskolai pályaválasztási döntés megalapozása, illetve a munkát keresők önálló tájékozódásának, munkahelykeresésének segítése. 1999-ben további négy helyen nyitottak ilyen jellegű tanácsadót, és folyamatban van további négy megnyitása.

A *munkaügyi központok*, illetve a *regionális képzőközpontok* is végeznek *információközvetítő*, *tájékoztató*, *orientáló* munkát. Több kísérleti stádiumban lévő pályaorientációs projekt indult. Győr-Moson-Sopron megyében a megyei munkaügyi központ három szakaszban vezetett be pályaválasztási tanácsadási gyakorlatot. Az első szakaszban a 7. évfolyamosokat célozzák meg, számukra kiadványokat készítenek, képzési vásárokat szerveznek. A második tájékoztató szakaszban a középfokon végzetteket ajánlják ki a munkáltatóknak az ún. munkáltatói klubon keresztül. A harmadik, ún. elhelyezkedési szakaszban csoportos foglalkozásokat szerveznek nemcsak a munkanélkülieknek, de azoknak is, akik jobb munkahelyet szeretnének.

ződéses alapon), illetve pályázatokon szerzik meg a működéshez szükséges forrásokat. A szolgáltatás ingyenes és teljesen nyitott (azaz nincs életkorhoz kötve), a zömében fiatal ügyfelek számára munkaügyi, pályaválasztási, továbbtanulási információkat gyűjtenek és közvetítenek, s segítséget adnak az ezekkel kapcsolatos szociális és személyes problémák megoldásához. Ehhez az alaptevékenységhez szorosan kapcsolódik a szabadidő eltöltésre vonatkozó információközvetítés és tanácsadás. 1990 óta az irodák munkáját szakmai szövetség szervezi, amely az Európai Ifjúsági és Tanácsadó Ügynökség (ERYCA) magyarországi képviselője. A szolgáltatások fejlesztése érdekében módszertani programokat dolgoztak ki, és ezeket más társadalmi szervezetekkel együttműködve országos hálózat keretében teszik elérhetővé. A tanácsadó irodák működésének fiatalos stílusa, nyitottsága és az, hogy a pályaválasztási, továbbtanulási tanácsadást egy komplex tevékenységi rendszerbe illesztve fejlesztik, igen sikeresen célozza meg a szolgáltatásban leginkább érintett korosztályokat (*Tót, 1999*).

A fenti intézmények mellett országosan 132 nevelési tanácsadó iroda és 128 családsegítő szolgálat működik – ahol a komplex kezelés részeként találkoznak pályaválasztási problémákkal, illetve érintett korú fiatalokkal –, de pályaorientációs tevékenységet csak marginálisan folytatnak. A pályaorientációs tájékoztató *kiadványok* száma megnőtt (és évente tovább nő, jelenleg kb. 6-8 kézikönyv jellegű kiadvány van forgalomban, amelyek a könyvesboltokban vásárolhatók meg). A

tömegtájékoztatási eszközök részvétele a pályaválasztással kapcsolatos tájékoztatásban csekély és kampány jellegű. A képzés és a munkaerőpiac közötti kapcsolat árnyaltabb értelmezése a fentiek mellett magában foglal olyan, a statisztikai adatgyűjtéssel nehezen megfogható tényezőket is, mint pl. a már megszerzett tudás „eladásának" képessége, a munkáltatók részéről a szaktudáson kívül elvárt jellemzők. Ezeket az ismereteket oktatják az álláskeresési technikák keretében, amelyek ma már többnyire szerves részét képezik a munkaerő-piaci képzési, átképzési programoknak. (A szakképzés keretén belül folyó pályaorientációról, illetve szakmai orientációról lásd az *oktatás tartalmáról szóló 5. fejezet*et.)

4.6. Felnőttképzés

Az iskolarendszerű felnőttképzésről korábban már volt szó, a felnőttképzési szektornak viszont igen nagy szeletét adják az iskolán kívüli programok. Sokféle célja lehet az iskolázás utáni képzésnek, amelyet csak pontatlanul jelölnek a különféle, régóta használatos vagy divatosan új kifejezések (felnőttképzés, egész életen át tartó tanulás, folyamatos képzés és továbbképzés). Az iskolarendszeren kívüli tanulás, bár színhelye a közoktatáson kívülre esik, nem független attól. Az élethosszig tartó tanulás (lásd még a *keretes írás*t) fogalma mutat rá leginkább a felnőttoktatás és a közoktatás szoros kapcsolatára, néhány vonatkozásban egymásrautaltságára: nevezetesen arra, hogy a tanulói tevékenység egész életpályát átfogó kitolódásával felértékelődnek azok az alapkészségek és képességek, ame-

Az élethosszig tartó tanulás

Az *élethosszig tartó tanulás (lifelong learning)* fogalma eltér a folyamatos tanulás 1970-es évekbeli szűk értelmezésétől. Az új megközelítés ezalatt igazi, „a bölcsőtől a sírig" tartó tanulási tevékenységet ért, amely magába foglal minden tudatos, tudást, készségeket és kompetenciát fejlesztő tanulási tevékenységet. Hangsúlyt fektet a „lifelong learning" szempontjából fontos készségek korai megalapozására éppúgy, mint a felnőttképzésre mint második esélyt nyújtó oktatási formákra. Az élethosszig tartó tanulás új koncepciójának – bár nehezen definiálható s igen széles értelmezési lehetőségeket enged meg – van néhány *specifikuma*, amely megkülönbözteti más oktatási formáktól: a tanulóközpontúság, az igényekre való fokozott figyelem, az önvezérelt tanulás hangsúlyozása, a tanulási technikák elsajátításának fontossága és korai megalapozása, a sokhelyszínűség, s ezen belül a formális és informális helyszínek jelentőségének felismerése, a hosszú távú szemlélet, azaz az egyén egész életének figyelembevételének szükségessége. Ezen jellemzőknek fontos következményei vannak az oktatáspolitika fő paramétereire vonatkozóan: a célokra, a kínálati szerkezetre, a tartalomra, a minőségre, a forrásbiztosítás és menedzsment, illetve a felelősség- és feladatmegosztás szempontjából *(Education Policy Analysis, 1998)*.

lyeket a közoktatásban sajátítanak el a tanulók. A közoktatás ezek hangsúlyozott oktatása mellett tudatosan segítheti az élethosszig tartó tanulást ennek módszertani és motivációs feltételeinek kialakításával is. A fentieken túlmenően a két szféra közötti tartalmi és szervezeti együttműködés megvalósulása is szükséges lehet a jövőben az új kihívásokra történő rugalmas reagálás biztosításához. A jelenben egyelőre ilyen együttműködés esetlegesen, elsősorban ott tud megvalósulni, ahol egy adott közoktatási intézmény bekapcsolódott a felnőttképzés valamely – jellemzően munkaerő-piaci – szektorába.

Az iskolarendszeren kívüli képzés célja szerint lehet betanítás, továbbképzés, munkahelyi specializáció, munkaerő-piaci átképzés stb. Az iskolarendszerű felnőttképzés bár visszaszorulóban van, de még a kilencvenes évek közepén a szakmunkásvizsgát tettek egytizede, az érettségi vizsgát tettek közel egyötöde és a felsőfokú diplomát szerzők majdnem egyharmada szerezte végzettségét esti, illetve levelező képzésben (lásd *Függelék 115. táblázat*).

A rendszeres, idősoros összehasonlítást is lehetővé tévő statisztikai megfigyelés az iskolarendszerű képzésre terjed ki, az ún. munkaerő-piaci képzések statisztikai megfigyelése egyelőre korántsem tekinthető teljesnek, az információk részlegesek. A munkahelyeken folyó képzésről pedig csak igen szűk körű vizsgálatok adatai, illetve töredékes információk állnak rendelkezésre. A felnőttkori képzés másik – részben ezzel összefüggő – jellemzője, hogy a kormányzat mindeddig a munkanélküliek képzésre összpontosított, s az aktív munkaerő folyamatos képzésére, ennek ösztönzésére kevés figyelem jutott. A szakképzési hozzájárulás egyharmada ma a saját munkaerő képzésére fordítható.

A kézirat lezárásakor még folytak a felnőttképzési törvény előkészítő munkálatai, amely feltételezhetően kitér a fenti szektorok mindegyikére. Ez várhatóan olyan áttekinthető ösztönző rendszert fogalmaz majd meg, amely az európai fejlett országok gyakorlatával összhangban a foglalkoztatott munkaerő folyamatos képzéssel történő megújítását is szolgálja.

Az ún. *munkaerő-piaci képzés* döntően állami finanszírozással működik, és igen jelentős arányban irányul az iskolából frissen kikerült fiatalok átképzésére, utólagos szakképzésére. Emiatt részben az iskolarendszerű képzés korrekciójaként, annak mintegy meghosszabbításaként is funkcionál.

Az aktív munkaerő-piaci eszközök preferálása tükröződik abban, hogy az elmúlt években folyamatosan – a munkanélküliek létszámával nagyjából párhuzamosan – nőtt a képzésben részt vevők száma. Az iskolarendszerű szakmai képzés kibocsátásának korrekciója érdekében igen nagy képzési kapacitások működnek, részben az ún. munkaerő-piaci szervezetrendszeren belül, részben a képzési piacon *(Towards Lifelong Learning…, 1999)*. A kilencvenes években a Munkaügyi Minisztérium, majd 1998-tól a Szociális és Családügyi Minisztérium által működtetett programokban közel százezer fő vesz részt évente. A jelenlegi megfigyelési, adatgyűjtési rendszer nem teljes körű, ezért csak a fő tendenciák leírása lehetséges. A pályakezdő fiatalok kezdettől magas arányban vettek részt a munkanélküliséget képzéssel enyhítő programokban, és a középfokú végzettségű pályakezdők igen jelentős számban tanultak tovább a munkaerő-piaci képzési programokban (lásd *Függelék 116. táblázat*).

Az ún. *piaci képzés* és a *munkahelyi képzés* területén nem állnak rendelkezésre országos adatok, de folytak e téren nem reprezentatív jellegű vizsgálatok. Egy öt városban, több mint 800 vállalkozás körében lefolytatott telefonos vizsgálat *(Marián, 1999c)* szerint a cégek 42 százalékánál folytatnak valamilyen oktatási tevékenységet a cégen belül (lásd *4.23. ábra*). A 200 főnél többet foglalkoztató cégek nagyobb valószínűséggel folytatnak oktatási tevékenységet, illetve támogatják munkatársaik továbbképzését, mint a kisebbek. Ugyanakkor a cégek 73 százaléka támogatja munkatársainak cégen kívüli továbbképzését, továbbtanulását. Itt természetesen elsősorban a szakmai továbbképzés támogatásáról van szó, de a vállalatok negyedénél támogatják a munkatársak középfokú, 30 százalékuknál pedig felsőfokú továbbtanulását is. Végül a cégek ötödénél a nyelvtanulást és a számítástechnika tanulását is támogatják. A nagyobb cégek nagyobb valószínűséggel, mint a kisebbek.

4.23. ábra
A valamilyen képzési tevékenységet[*] folytató cégek aránya, 1999 (%)

Forrás: Marián, 1999c
[*] Egy cég több tevékenységet is folytathat.
A feltett kérdés: „Folytatnak-e Önök valamilyen oktatási tevékenységet a cégen belül?"

A művelődési intézményrendszerben és a *nonprofit szervezetekben* folyó tevékenység jelentős, tízezres nagyságrendű, növekvőben lévő képzési kapacitást képvisel, de átfogó, részletes adatok ezen területen sem ismertek. Becslések szerint jelenleg, noha igen nagy számú szervezet rendelkezik képzésszervezési jogosítvánnyal, kb. 500-600 szervezet jelenti a kínálatot. Az utóbbi évek fejleménye, hogy – a még a munkaügyi kormányzat által megfogalmazott jogszabály értelmében – a felnőttképzést folytató szervezeteknek a területi munkaügyi központoknál kell nyilvántartásba vetetniük magukat. A szakemberek megítélése szerint a piacon ténylegesen működő cégek harmada-fele regisztráltatja csak magát, elsősorban

azok a képzőcégek, amelyek a munkaügyi központok által megrendelt képzésekben működnek közre *(Tót, 1999)*.

A képzési piac kínálata területileg nem kiegyenlített, a kapacitások az iskolarendszerű szakmai képzés struktúrájához hasonlóan elsősorban a nagyobb településeken, megyeszékhelyeken, illetve a fővárosban koncentrálódnak. Ez a kistelepüléseken lakókat eleve hátrányosabb helyzetbe hozza (tekintetbe véve a közlekedési infrastruktúra hiányosságait és a közlekedési költségek ugrásszerű növekedését). A képzéshez való hozzáférésnek ezeket a hátrányait jelenleg nem kompenzálják kedvezmények *(Tót, 1999).*

Egyre nyilvánvalóbb törekvése a kormányzatoknak az *oktatásban részt vevők számának növelése,* és egyre erősödik az igény a munka melletti tanulásra, az ismeretek folyamatos megújítására. A képzésben részt vevők körének jelentős kiszélesítése a képzés módszereinek, szemléletének megújítását igényli, mindenekelőtt a tanár-diák szerep újraértelmezését, a képzés súlypontjainak átalakítását. A tanulásban való részvétel kiszélesítése, valóban tömegessé tétele a hagyományos képzés-szervezési módok (többnyire helyhez és időhöz kötött, csoportos képzési formák) alkalmazásával ugyanis nyilvánvaló korlátokba ütközik. Az utóbbi évek legjelentősebb fordulata a képzési eszközök megújítása terén a világháló megjelenése volt. A web, a telekonferencia korszakában technikailag lehetségessé vált a valós idejű, interaktív kurzus megszervezése a világ bármely pontján elhelyezkedő felek közreműködésével. Miközben a számítástechnika és informatika mint tantárgy és részben mint iskolai munkaeszköz fokozatosan bevonult az alsó és középfokú oktatásba (lásd még az *oktatás tartalmáról szóló 5. fejezet*et), jelenleg is számos kísérlet folyik, amelyek megpróbálják ezt az új eszközt a képzés szolgálatába állítani.

A *távoktatás*ban Európa nyugati országaiban a felsőoktatás viszonylag kis beruházással történő jelentős bővítése jelentette a kormányzatok számára a legnagyobb vonzerőt, s a magyarországi bevezetésének is ez volt az egyik fontos motívuma. Jelenleg Európában a távoktatási keretek között szerveződő képzés jelentősebb része, közel kétharmada szakmai irányultságú (nem egyetemi szintű) képzés, s kevesebb mint harmada folyik egyetemi szinten. A tapasztalatok szerint a legsikeresebb intézmények azok, amelyek a nappali, hagyományos képzéssel egyenértékű végzettséget vagy a további tanulás során, más intézményeknél beszámítható krediteket adnak.

A távoktatás hazai fejlesztése a meglévő felsőoktatási struktúrára épült. Itthon a már évek óta működő Nemzeti Távoktatási Tanács, illetve a közelmúltban létrehozott Nyitott Szakképzésért Közalapítvány, a piaci képzésben érdekelt vállalkozásokkal együtt különböző projektek keretében, a nemzetközi tapasztalatokra is építve keresi a lehetőségeit a képzés ilyen eszközökkel történő kiterjesztésének.

A nyitott képzési rendszerek kiterjesztésében komoly szerepet játszottak a *technikai eszközök*. A legújabb fejlemény a földrajzi helytől függetlenül is működtethető képzési intézmények, kurzusok létrehozása. Kísérleti jelleggel a hazai egyetemi képzésen belül is megjelentek a virtuális kurzusok. Az elektronikus hálózatokra és a távközlési eszközökre alapozott újfajta képzés – az intézmények

vagy régiók közötti és a nemzetközi együttműködésen alapuló virtuális intézmények létrehozása – már ma is több mint elképzelés. Az Európai Unió által is támogatott kísérletek (VirtUe projekt) elsősorban a magasan kvalifikált szakemberek képzésében, továbbképzésében (pl. Európai PhD-kurzus) próbálkoznak az új technika alkalmazásával. A rohamos technikai fejlődés ellenére a gyakorlatban a távoktatási szektorban ma is kb. 80 százalékra becsülik a *hagyományos nyomtatott* vagy írott *tananyagok* alkalmazásának arányát. A szakemberek az *internetben* látják az új, az otthonokba beköltöző egyéni vagy családi tanulás eszközét. Míg korábban a távoktatás legfőbb előnye a földrajzi távolság áthidalása volt, ma a tanulásra fordított idő szabad megválasztása, az egyéni tanulási ritmus érvényesülése kap nagyobb hangsúlyt. Ez is az egyik összetevője annak, hogy ez a tanulásszervezési mód leginkább a hagyományos nappali tagozatos képzéssel kombinálva terjed. Jelentős mértékben átalakult a *képzést igénybe vevők összetétele* is, illetve a növekedéssel párhuzamosan erősen szegmentálódott a nyitott képzés és távoktatás piaca. A távoktatás klasszikus időszakában elsősorban az elszigetelt, a képzési központoktól távol élő emberek, a teljes munkaidőben dolgozók számára tette elérhetővé az oktatást, és mindazok számára, akik nem tudtak alkalmazkodni az előadások, gyakorlati foglalkozások időbeosztásához. Ma a résztvevők köre igen heterogén, és képzési típusonként erősen változó. A számítógép, multimédia, internet alkalmazása során ma már tekintetbe kell venni egy újfajta *kompetencia,* a számítógép-használati rutin *(computer literacy)* meglétét vagy hiányát, amely jól érzékelhetően eltér az egyes csoportokon, pl. az egyes generációkon belül *(Tót, 1999).*

4.7. Az oktatási rendszer nem önkormányzati szektorai: egyházi és magánoktatás

A történelmi hagyományok és az adott társadalmi környezet lehetőségei és igényei alapján Magyarországon a nem önkormányzati fenntartású intézmények két csoportja alakult ki, nagyobbik része *egyházi és felekezeti*, kisebbik része *alapítványi és magániskola*. A két csoport jogilag azonos helyzetben van, de elnevezésükben, valamint a létrehozásuk módja és üteme, pedagógiai céljaik, működésük, társadalmi bázisuk és állami támogatottságuk alapján különböznek egymástól *(Bak, 1999).*

Az egyházi és magániskolák *újraindulásának* lehetőségét a nyolcvanas évek végi és a kilencvenes évek eleji szabályozás teremtette meg. Az 1989-ben módosított Alkotmány visszaállította az iskoláztatás szabadságát, és leszögezte azt, hogy a Magyar Köztársaság tiszteletben tartja és támogatja a tanulás és tanítás szabadságát. Az Alkotmánynak megfelelően az országgyűlés 1990-ben módosította az oktatási törvényt, és lehetővé tette, hogy óvodát, alap- és középfokú iskolát, diákotthont és kollégiumot, valamint alapfokú művészetoktatási intézményt jogi személyek, továbbá természetes személyek létesíthessenek és tarthassanak fenn. Az 1993. évi közoktatási törvény és annak 1996. évi módosítása kiterjesztette a közoktatási *intézmények alapításának és fenntartásának* jogát, amikor meghatározta, hogy közoktatási intézményt az állam, a helyi önkormányzat, a helyi kisebbségi

önkormányzat, az országos kisebbségi önkormányzat, a Magyar Köztársaságban nyilvántartásba vett egyházi jogi személy (a katolikus iskolák esetében az egyházmegye, az egyházközség, illetve a szerzetesrendek) alapíthat és tarthat fenn, ha e tevékenység folytatásának jogát – a jogszabályban foglaltak szerint – megszerezte. Az 1991. évi XXXII. törvény, mely a volt egyházi ingatlanok tulajdoni helyzetének rendezéséről szól, lehetővé tette a pártállam idején jogtalanul és kártalanítás nélkül állami tulajdonba vett azon egyházi ingatlanok visszaadását, melyeket újra oktatási célra kívánnak használni (a lakosság ezzel kapcsolatos véleményéről lásd az *oktatás társadalmi és gazdasági környezetéről szóló 1. fejezet*et).

A magániskolák *működésükben* autonómiát élveznek, ami azt jelenti, hogy jogilag önálló intézményként az önkormányzati oktatási rendszertől elkülönülten működnek, de finanszírozásukat és pedagógiai tevékenységüket az állam szabályozza. Lehetőségük van arra is, hogy partnerként részt vegyenek az állami oktatási feladatok ellátásában. Ha részt vesznek az önkormányzati feladatellátásban, közoktatási megállapodást köthetnek a helyi vagy a megyei önkormányzattal (illetve a miniszterrel, ha az intézmény térségi vagy országos feladatot lát el).

A magániskolák működését az állami költségvetés és a fenntartó *finanszírozza*. Az állam a magániskola fenntartója részére az éves költségvetési törvényben megállapított mértékű költségvetési támogatást nyújt, amelynek összege nem lehet kevesebb, mint a helyi önkormányzat részére ugyanazon a jogcímen megállapított normatív hozzájárulás. A helyi önkormányzat vagy az állam a költségvetési támogatáshoz kiegészítő anyagi támogatást adhat, ha – a törvényben szabályozott közoktatási megállapodás alapján – állami, illetve helyi önkormányzati feladatot látnak el (az egyházi iskolák finanszírozásáról lásd még a *közoktatás finanszírozásáról szóló 3. fejezet*et).

4.7.1. Egyházi és magánóvodák

A kilencvenes években kissé átalakult az óvodák fenntartói szerkezete: csökkent az önkormányzati óvodák száma és nőtt az alapítványi, az egyházi és az egyéb fenntartású intézmények száma.

A *magán- és alapítványi* óvodák alapítása az előírások szerint óvodai nevelési programhoz és szervezeti és működési szabályzat kialakításához kötött. Az óvodai nevelési programok tartalma, az óvodák nyitva tartása, felszereltsége, gyermeklétszáma, megfelelő pedagógusi ellátottsága igen vegyes képet mutat. Személyi feltételeik is különbözőek, előfordul, hogy nem óvodapedagógusi képesítéssel rendelkező tanító, tanár, főiskolai hallgató foglalkozik a gyermekekkel. Az óvodák többsége félnapos nyitva tartással üzemel, felszereltségük terén vegyes a kép, vannak nagyon jól felszereltek és igen szegényesek. A magánóvodák a szülői igények és kívánságok maximális kielégítésére törekednek. Ennélfogva az óvodák átlagos nagysága kicsi, jellemzően 1-2 csoportosak, s a legtöbb esetben a lakásokban kialakított kis csoportszobák miatt a csoportlétszámok sem magasak, 8-12-15 fő körüliek, tehát jóval alacsonyabbak mint az önkormányzati óvodákban. A szülők, ha tehetik (ha meg tudják fizetni a 12 ezer forinttól 40-50 ezerig terjedő összeget), szívesen választják a magánóvodát, részben éppen a kis létszám miatt.

Az *egyházi* óvodák (45 katolikus, 16 református, 12 evangélikus, 3 zsidó, valamint ökumenikus óvodák) a vallásos értékek átadását is vállalják. Az elmúlt években az önkormányzati óvodákban is működtek vallási nevelést megvalósító csoportok, de a közoktatási törvény ezt a lehetőséget megszüntette, és ma csak az óvodai neveléstől elkülönítve, fakultatív módon engedi megvalósítani.[63] A főiskolai óvóképzés is biztosított ezen a téren az országban. Az egyházi óvodák nevelőinek továbbképzését segítik az elmúlt években sorra alakult egyházi pedagógiai intézetek *(Bak, 1999)*.

4.7.2. Egyházi és magániskolák

Az iskolák és tanulóik túlnyomó többsége f*enntartók* szerint a helyi önkormányzatokhoz tartozik. 1999/2000-ben a helyi önkormányzati iskolák még mindig dominálnak az általános iskolai oktatásban, a tanulók 93%-a tanul itt. Az elmúlt években ebben a körben az egyházi és alapítványi, illetve magániskolák bővültek a legdinamikusabban, de súlyuk továbbra is csekély (lásd *Függelék 117. táblázat*).

Az *alapítványi és magánintézmények* száma megközelíti a négyszázat. Ezek az intézmények kétfajta szerepkört vállalnak: a pótló-kiegészítő, illetve a helyettesítő szerepet. Pótló szerepet töltenek be azok az intézmények, amelyek alternatív pedagógiát, sajátos világnézetet, filozófiát, illetve altruista célokat követnek (Waldorf, Carl Rogers, Montessori, Freinet). A helyettesítő szerepet betöltő intézmények az államival azonos oktatást-nevelést kínálnak, de a saját alternatív pedagógiai célok és módszerek megvalósítása is gyakran jellemzi őket (sokoldalúság, integráció, gyermekközpontúság, egyéni és csoportos munka, a tehetséggondozás és képességfejlesztés sajátos formái). Vannak az intézmények között kifejezetten vállalkozási célból működőek is, elsősorban az idegennyelv-oktatás, számítástechnikai képzés, művészeti foglalkozás területén.

Az iskolák többsége népszerű a tanulók és a szülők között, ezért ezekbe az iskolákba általában több diák jelentkezik, mint ahányat fel tudnak venni. A népszerűség oka nem feltétlenül a sajátos célokban és módszerekben, hanem gyakran az intézmények olyan egyéb jellemzőiben van, mint pl. a barátságos, szabad légkör, együttműködő, megengedő tanár-diák kapcsolat, személyközpontú módszerek, egyéni és csoportos differenciált foglalkozások. Ezt segíti elő a magániskolák átlagosnál feltűnően jobb tanuló/tanár aránya is (lásd *Függelék 117. táblázat*).

Középfokon valamennyi iskolatípusban előfordulnak az alapítványi iskolák, igen nagy közöttük a vegyes profilú intézmények aránya. Az alapítványi középiskolák az 1999/00-es tanévben az érettségit adó középiskolák 12%-át tették ki, itt tanult ebben az évben a középiskolai tanulók 5,6%-a. A szakiskolák között is jelentős arányban találhatóak, az intézmények 9,5%-át tették ki, s a tanulók 4,5%-a tanult alapítványi vagy magánfenntartásban működő szakiskolában. Területi megoszlásukat tekintve még mindig nagy a Budapesten található intézmények aránya a vidékiekhez viszonyítva.

---

63 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 4. §.

Az alapítványi középfokú iskolák csoportja igen heterogén, mivel ezek az iskolák nagyrészt jellemzően speciális igények kielégítését tűzték ki célul, viszonylag sok közöttük a kifejezetten jó és a kifejezetten rossz helyzetű tanulói csoportokkal foglalkozó intézmény, azaz a különleges szolgáltatásokat és magas színvonalat ígérő intézmények mellett (pl. Kolumbusz Kristóf Humán Gimnázium és Oktatási Központ Utazógimnáziuma, Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Közgazdasági Politechnikum) nagy arányban találhatóak közöttük hátrányos helyzetű, problémás tanulókkal foglalkozóak is (pl. Kolping-iskolák, Gandhi Gimnázium, Belvárosi Tanoda, Roma Esély Szakiskola). A beiskolázás feltételei ezekben az iskolákban jellemzően az önkormányzati iskolákhoz hasonlóak, a középiskolák egy adott körében az oktatás költségtérítéses, a tandíjak igen széles skálán alakulnak: évi néhány tízezertől több százezer Ft-ig terjedhetnek.

A tanulói létszámot tekintve 1992 és 1999 között az óvodákat, középiskolákat és a felsőoktatási intézményeket tekintve az alapítványi szféra nagyobb növekedési ütemet produkált, mint az egyházi fenntartásban lévő hasonló oktatási intézmények (lásd *Függelék 118.* és *119. táblázat*).

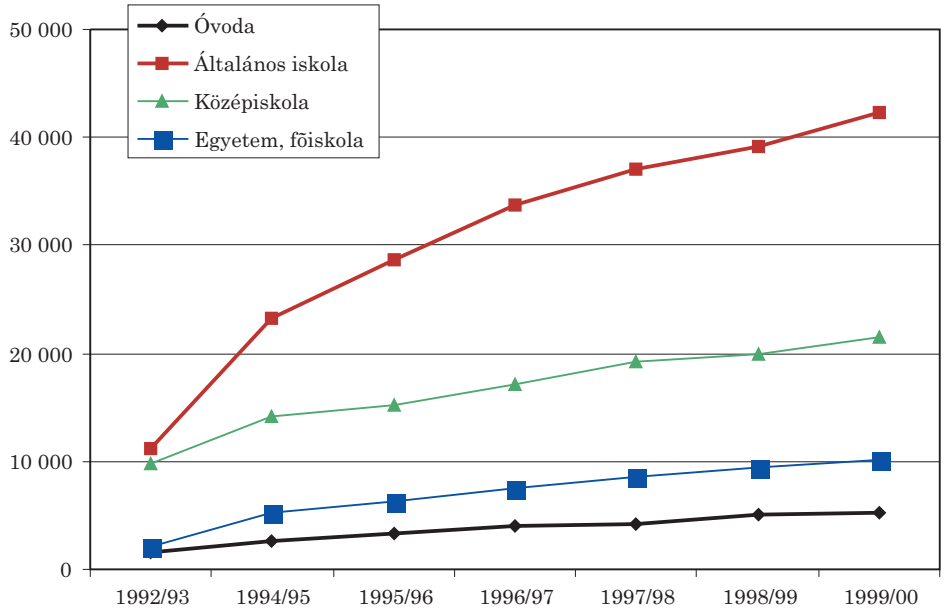
Az *egyházak* által fenntartott *intézményhálózat* sajátossága, hogy az oktatási rendszer egyes szintjein felfelé haladva „szélesedik", különösen az intézményrendszeren belüli arányukat tekintve. Az 1999/00-es tanév statisztikai adatai szerint valamelyik egyház tartja fenn az összes óvoda 1,6%-át, (ide jár az óvodások 1,4%-a), valamint az általános iskolák 4,8%-át. Az egyházak oktatási részvétele középfokon jelentősebb: az intézmények 6,7%-át, a középiskolák 8,3%-át (ide jár a középfokon tanulók 5,6%-a) tartja fenn egyház (lásd *Függelék 119.*, valamint *72.* és *74. táblázat*). A középiskolai oktatáson belül elsősorban a gimnáziumi oktatásban való részvétel jelentősége nagy: 1999/00-ben a középiskolai oktatást kínáló 87 intézmény közül 79 volt gimnázium. A szakképzésben való részvétele az egyházi intézményeknek nem jelentős, 8 szakközépiskola, 8 szakmunkásképző és 7 szakiskola működik egyházi fenntartásban. Legjelentősebb az egyház részvétele az oktatásban a felsőfokon, ahol az intézmények egyharmadát tartja fenn valamelyik egyház *(Imre, 1999b).*

1992/93 és 1999/00 között az egyházi iskolákban megfigyelhető létszámnövekedés minden iskolatípusban meghaladja az önkormányzati iskolákban mutatkozó tendenciát. A növekedés a legnagyobb a kis létszámról induló intézmények (szakiskolák, szakmunkásképző iskolák) mellett az általános iskolában és a felsőoktatásban volt. Középfokon valamivel kisebb, mintegy kétszeres növekedés volt tapasztalható (lásd *4.24. ábra* és *Függelék 119. táblázat).*

Felekezeti megoszlás szerint az egyházi iskolák többsége (58,4%-a) katolikus, negyede református, 7,1%-a evangélikus. A zsidó, görög katolikus, pünkösdista egyházi intézmények és az ökumenikus egyház egy-két intézménnyel vesznek részt az általános iskolai oktatásban. *Településtípus* szerinti megoszlásukat tekintve az 1997-es adatok szerint az egyházi iskolák elsősorban kisvárosi iskolák (49%), megyeközpontban 28%-uk található, községben 13% és Budapesten 10%.

A *tanulók* nem szerinti összetételét tekintve igen jelentős különbségeket tapasztalhatunk középfokon az önkormányzati iskolákhoz viszonyítva: míg az önkormányzati gimnáziumokban a lányok aránya erősen felülmúlja a fiúkét,

4.24. ábra
Az egyházi intézmények tanulóinak száma, 1992/93–1999/00



Forrás: KSH, Magyar Statisztikai Zsebkönyv '96, '98; OM oktatási statisztikái 1998/99 és 1999/00, valamint Szalay Lászlóné adatközlése

addig az egyházi középiskolákban a nemek aránya jóval kiegyenlítettebb. A katolikus iskolákban a fiúk aránya meghaladja a lányokét. Ennek oka feltehetően abban keresendő, hogy az egyházi középiskolák kevés kivételtől eltekintve gimnáziumok, azaz nincs olyan iskolatípus, amely jobban vonzaná a katolikus fiúkat, ellenben léteznek kimondottan fiúgimnáziumok.

Az egyházi iskolarendszer sajátossága középfokon, hogy az iskolák jelentős hányada *kollégiummal* rendelkezik. 1999-ben összesen 40 kollégium volt egyházi fenntartásban, ahol 5379 diák lakott, az egyházi középiskolában tanulók közel harmada, s az összes kollégista egytizede.

4.7.3. Egyházi és magán-felsőoktatás

Alapítványi vagy magánegyetem nem alakult még Magyarországon, de *magánfőiskolák* alapítására és akkreditálására már sor került. Ezek az intézmények a kilencvenes évek eleje óta szerves részét képezik a magyar felsőoktatásnak. Elsősorban közgazdasági, üzleti, idegen nyelvi, műszaki és informatikai ismereteket oktatnak. A távoktatási formák használata általánosan elterjedt, ebben a Gábor Dénes Műszaki Főiskola a leginkább aktív, ahol lényegében az egész képzés ilyen formában zajlik.

Az egyházi felsőoktatási szektor – amelyre korábban főleg lelkész-, illetve hittudományi képzést folytató *főiskolák és teológiai akadémiák* voltak jellemzőek –

bővülése a kilencvenes években többféle módon zajlott. Egyrészt kezdeményezések indultak az állami és egyházi felsőoktatás újraegyesítésére, erre Debrecenben és Szegeden került sor. Másrészt az egyházi javakon esett sérelmek kárpótlásáról rendelkező törvény értelmében jó néhány tanítóképző főiskola került egyházi fennhatóság alá (pl. Zsámbék, Esztergom, Debrecen). Ez a folyamat néhol okozott feszültségeket, de egészében az önálló, államtól független egyházi felsőoktatást erősítette. A legjelentősebb fejlemény azonban az *egyházi* alapítású *egyetemek* létrehívása volt. Ezek közül a legnagyobb, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem ma már bölcsészettudományi és jogi karral teljes képzést kínál a hallgatóknak. A református egyház által alapított Károli Gáspár Egyetem akkreditációja még nem zárult le *(Fábri, 1999)*.

Összességében az 1999/00-es tanévben 28 egyházi fenntartásban működő felsőoktatási intézmény működött, ez a felsőfokú intézmények 31,4%-a, ezekben tanult a diákok 6%-a, és itt tanított a felsőfokon oktatók 15,8%-a. A hallgatók létszáma 1992/93 és 1999/00 között majdnem megötszöröződött, az oktatóké pedig csaknem nyolcszorosára emelkedett (lásd *Függelék 119. táblázat*).

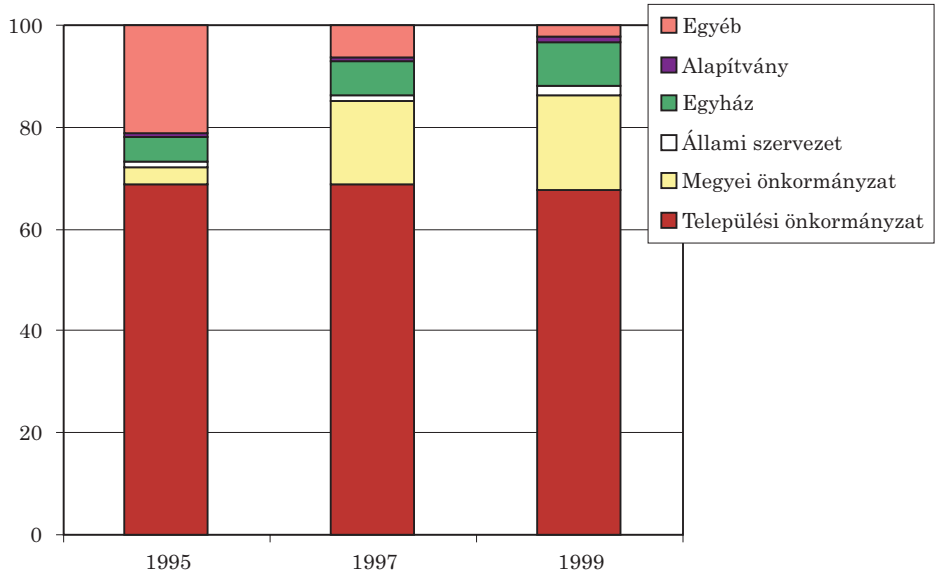
4.8. Kollégiumok

A kollégiumoknak mind a társadalmi mobilitás, mind az esélyegyenlőség szempontjából fontos szerepük lehet, hiszen a kilencvenes évektől folyamatosan nő a munkanélküliség, szociális, kulturális környezet, családi jogállás és más okok miatt hátrányos helyzetű családokból érkező tanulók aránya. Az 1999-ben működő 544 kollégium közel 78 ezer diák számára adott ideiglenes otthont. A kollégiumok túlnyomó többsége a középfokú iskolázást szolgálja: az 1998/99-es tanévben a kollégisták csak 4,3%-a volt általános iskolás. A kollégiumok 48%-a szakközépiskolás tanulók, 24%-uk gimnáziumi és 21%-uk szakmunkástanulók számára adott otthont *(Horváth I., 1999)*.

A kilencvenes években a kollégiumok helyzete elbizonytalanodott, miután az intézmények több mint kétharmada jelenleg is az intézmény fejlesztésében nem érdekelt települési önkormányzat fenntartásában van, miközben a törvény a feladat kötelező ellátását a megyéhez telepítette (lásd *4.25. ábra* és *Függelék 120. táblázat*). A települési önkormányzat nem szívesen finanszíroz szakmai fejlesztési programot a kollégiumban, nem támaszt igényt az általa fenntartott intézmény szakmai színvonalával kapcsolatban. A fenntartók csak a működés költségét biztosítják, így beruházásokra nem kerül sor *(Horváth I.., 1999)*.

Az intézményrendszer eróziója – legalábbis, ami a kollégiumok számát illeti – lassulni látszik, ebben jelentős szerepet játszik a nem önkormányzati fenntartók által működtetett (mindenekelőtt egyházi) kollégiumok számának a növekedése. Másrészt a szakma is megmozdult, a kollégiumi pedagógusok erős szakmai szervezetet hoztak létre. A szakmai fejlesztés, a belső erők érvényesülésének legfőbb gátja továbbra is a kollégiumok közel háromnegyedét érintő autonómiahiány. A törvényben előírt igazgatótanácsok szinte sehol nem alakultak meg, a kollégiumvezető státusa sok intézményben nem rendeződött, a megbízás határo-

4.25. ábra
A középiskolai kollégiumok fenntartójának változása, 1995, 1997 és 1999 (%)



Forrás: Horváth I., 1999

zott idejűvé átalakítása elmaradt, a pályázati kiírás nem történt meg, sőt még kollégiumi pedagógiai program sem készült néhány helyen.

Mindazonáltal ezen a területen is érzékelhetők pozitív változások. A kilencvenes évek végének legfontosabb eredménye a kollégiumi intézményrendszer szempontjából az, hogy az oktatáspolitika felismerte a kollégium jelentőségét, az intézményrendszerben rejlő lehetőségeket, s az átfogó szakmai fejlesztés szükségességét. Mindez megmutatkozott a kollégiumi szabályozás területén is, mindenekelőtt a törvényalkotásban (a specialitások érvényesítése a kötelező eszköz- és felszerelésjegyzék kollégiumi fejezetében; a kollégiumi feladatok pontosítása, kiegészítése a közoktatási törvényben; a Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának törvénybe iktatása; a kollégiumi nevelői munka elismerésére díj alapítása). Kedveztek a kollégiumoknak a megyei közoktatás-fejlesztési alapítványok prioritásai, kedvezően alakultak a kollégiumi csoportos foglalkozások létszámadatai, a kollégiumi foglalkozásokra fordítható időkeret és a rendelkezésre álló erőforrások nagysága. Szintén a kedvező folyamatok részeként értékelhető a kollégiumépítésre, illetve -felújításra fordítható céltámogatási rendszer megjelenése.

5. Az oktatás tartalma

5.1. Általános összefüggések

5.1.1. Az oktatás tartalmával kapcsolatos igények változása

A kilencvenes évtizedben az oktatási rendszerek számos új, a gazdasági és társadalmi változások által meghatározott kihívással szembesültek. Az információrobbanás végképp szertefoszlatta az egész életre megszerezhető tudás illúzióját, a korszerű informatikai eszközök terjedése felértékelte az információkezelést, azaz a „mit" tudásával szemben általában a „hogyan" tudását. A munkaerőpiacon felértékelődött és az oktatási rendszerben megszerezhető képesítésekkel egyenrangúvá vált a működőképes, a gyakorlatban és nem feltétlen vizsgákon igazolt tudás. A versenyképesség megőrzésének vagy megszerzésének kényszere fokozatosan háttérbe szorítja az Európában hagyományosan nagyra értékelt humán műveltséget. A szolgáltató szektor térhódítása, a fogyasztóorientált kereskedelem szerepének növekedése, a munkaszervezetek belső átalakulása és a társadalmi kooperáció jelentőségének erősödése nyomán rendkívüli mértékben felértékelődtek az együttműködési és kommunikációs képességek és a kollektív kompetenciák. Az oktatás számára komoly kihívást jelentenek a társadalmi integrációt és kohéziót gyöngítő jelenségek is, a társadalmi polarizálódás növekedése, a nagyarányú (ifjúsági) munkanélküliség, a társadalmak növekvő etnikai és kulturális sokfélesége. Az oktatási szolgáltatások közvetlen használói, a szülők és a tanulók is a korábbiaknál jóval határozottabban fogalmazzák meg igényeiket. A múlthoz képest más, tágabb szerepet szánnak a kötelező oktatásnak, mint ami akár a hazai, akár az európai iskolázási gyakorlatban rögzült. Az intézményes neveléstől a korábbinál inkább várják azt, hogy ne csak a tudományokban, hanem a társadalomban való eligazodásra, az aktív és konstruktív létre is felkészítse a diákokat.

Az ezredfordulón tehát elodázhatatlanná vált az iskola által közvetített tudáselemek megújítása, a tartalmi modernizáció; ám a korszakváltás bizonytalanságai közepette a korszerű műveltség tartalmainak tételesen pontos meghatározása szinte lehetetlen feladatnak tűnt. A rendkívül elterjedt keret jellegű tantervi szabályozással (meta-, mag-, alap-, kerettanterv) lehetővé vált, hogy az állam az

oktatás tartalma iránti felelősség egy részét más szintekre delegálja. Ezzel az aktussal a kormányok lényegében azt deklarálják, hogy nem akarják vagy nem tudják felvállalni annak a felelősségét, hogy egyedül döntsenek abban, mi is értendő releváns tudás alatt. A nemzeti tudástartalom lehetséges értelmezéséhez egyrészt a globális, másrészt a lokális környezet szolgáltathat referenciapontokat. Az a tény, hogy az európai integrációban tömörülő vagy erre pályázó országok önállóan, de egymásra nagyon is figyelve keret jellegű tantervekben gondolkoznak, jelzi a tágabb viszonyítást, a globális és a regionális trendek figyelembevételét; a helyi szintnek biztosított mozgástér pedig a civil társadalom igényeinek tekintetbevételét *(Kovács, 1999).* Az állami szerepvállalás csökkenésének és az oktatás nemzetköziesedésének determináló hatása jól nyomon követhető a tartalmi szabályozásnak és az oktatás tartalmainak változásában.

5.1.2. Nemzetközi tendenciák

Szakértők szerint a tartalmi szabályozásban a nyolcvanas években lejátszódó folyamatok az egyensúlyteremtéssel, a konvergenciával jellemezhetők leginkább, miközben szinte minden ország markáns stílusjegyeket is mutat e téren. Általában nemcsak a tartalmi szabályozást megvalósító eszközrendszer változik, hanem a döntési és a felelősségi szintek is. Az oktatás tartalmi elemeit tantervvel meghatározó, dominánsan a bemenetet szabályozó rendszerek elmozdulnak a kimeneti szabályozás irányába, míg a tartalmi kontroll gyakorlására a vizsgarendszert és a teljesítménymméréseket használó országok törekednek magát az oktatási folyamatot közvetlenül is befolyásolni. Az iskolatípusonként, régiónként (tartományonként), iskolafenntartónként vagy speciális igényű gyermekcsoportok szerint erősen differenciált tantervekkel jellemezhető országok erőfeszítéseket tesznek oktatási rendszerük alapvető tartalmi egységének biztosítására. Eközben az egységes központi tantervek is legalább néhány százaléknyi szabad sávban lehetőséget adnak a differenciálásra. Az oktatás tartalmáért, minőségéért való felelősségvállalás egyre inkább megoszlik a központi, a regionális és a helyi szint között *(Vass, 1999).* A tantervvel kapcsolatos felelősségmegosztás nem csupán országonként, hanem az oktatási tartalmakat befolyásoló eszközök tekintetében egy-egy országon belül is igen változatos képet mutat. Európai összehasonlításban az egyik póluson Török- és Görögország található, ahol valamennyi tantervi döntés a központi irányítás szintjén születik, az ellenkező póluson pedig Magyarország, ahol a NAT bevezetésével a tantervi döntések joga és felelőssége az iskolákhoz került (lásd *Függelék 121. táblázat*).

A tantervek – a fejlesztésközpontúság jegyében – kisebb-nagyobb elmozdulást mutatnak az ismeretektől a képességek, a kognitívtól az affektív szféra, a tantárgyakhoz kötött tudásoktól a tantárgyközi dimenzió erősödésének irányába. Más tekintetben pedig a tartalmi modernizáció egyik eszközeként az oktatásban korábban nem szereplő, teljesen új területeket (pl. informatika, médiaismeret, önismeret) is bevonnak az intézményes nevelés körébe. A konkrét tantervi tartalmakat illetően megállapítható, hogy a 90-es években készített dokumentumokba bekerültek a tanulók munkaerő-piaci esélyeit leginkább növelő, úgynevezett

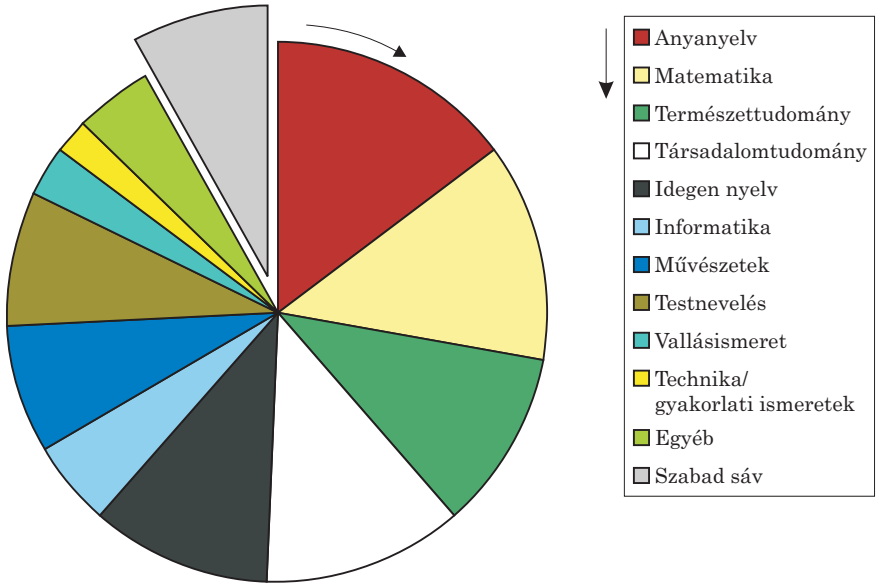
kulcskompetenciák, mint a sokat emlegetett anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikációs képesség (a szóbeli és írásbeli kifejezőkészség), az információszerzési és -kezelési képességek, a tanulékonyság, a kreatív és kritikai gondolkodás, az adaptív, flexibilis viselkedés, a kooperatív képességek, a teammunkára való alkalmasság vagy a nem kevésbé fontos önismereti, önregulációs képesség, fizikai és pszichés állóképesség és az akadályokkal való megküzdést segítő személyiségvonások *(Curriculum Reform…, 1990; The curriculum redefined…, 1994; A decade of Reforms…, 1996; Making the Curriculum Work, 1998).* A kilencvenes évek Európájában sajátos új elemként jelent meg az a törekvés, hogy az oktatás tartalmában megjelenítsék az európai dimenziót *(Zarándy, 1999)*, bár az ezzel kapcsolatos gyakorlat országonként változó (lásd a *keretes írás*t).

Az elmúlt tíz év a keret jellegű tantervi szabályozás évtizede Európában. Anglia 1988-ban, Spanyolország 1989-ben, Franciaország 1990-ben, Finnország és Portugália 1991-ben, Hollandia 1993-ban vezetett be nemzeti alaptantervet *(Vass, 1999).* Ebbe a sorba illeszkedik a magyar Nemzeti alaptanterv (NAT), melynek megalkotásával a tartalmi szabályozás terén Magyarország lépéselőnyre tett szert a kelet-közép-európai régióban. A minden tanuló által elsajátítandó tartalmakat rögzítő nemzeti alaptantervek a kétszintű tartalmi szabályozás központi pillérét alkotják. A szó hagyományos értelmében ezek nem tantervek, hanem alapul szolgálnak a helyi (részletesebb, a lokális igényekre is figyelő) tantervek, pedagógiai, tantárgyi programok számára. Az alaptantervek többnyire tartalmazzák az oktatás legáltalánosabb céljait; a legátfogóbb emberi és nemzeti értékeket; műveltségterületekbe, tantárgyakba vagy tantárgyközi területekbe (esetleg tantárgyi modulokba) rendezve a kognitív tartalmakat és a fejlesztési követelményeket, valamint az óratervi arányokat vagy a konkrét óraszámokat a kötelező iskolázás időtartamára. A NAT-ban rögzített tartalmi arányok csak kismértékben térnek el a fejlett országokra jellemző óratervi arányoktól (lásd *5.1. ábra* és *Függelék 122. táblázat*).

Az európai dimenzió az oktatásban

Noha az Európai Unióban az oktatásügy a nemzetállamok felelősségi körébe tartozik, és az unió nem avatkozik az oktatás tartalmi kérdéseibe: a különböző fórumokon deklarált irányelvekből, a központilag finanszírozott együttműködési projektekből mégiscsak kibontakoznak a közösségi prioritások. Az európai dimenziót a tantervekben a multi- és az interkulturális nevelés, az idegennyelv-oktatás kiszélesítése, az európai integrációt erősítő nevelés, az európai értékek védelme jelenti. Több ország tanterve tartalmaz külön európai modult, mint például a portugál, melynek témái: Élet és munka Európában, Környezeti folyamatok, Konfliktus és együttműködés, Európa és a fejlődő világ. Másutt, így Magyarországon is, az európai dimenzió a műveltségterületek közötti közös követelményekben kerül rögzítésre.

5.1. ábra
Óratervi arányok az OECD-országokban a 12–14 éves korosztály oktatásában, 1998 (OECD-átlag)



Forrás: Education at a Glance, 2000
Megjegyzés: Tantervi dokumentumokban rögzített vagy vizsgálatokkal feltárt arányok.

5.2. A közoktatás tartalmi szabályozása

5.2.1. A tartalmi szabályozás új rendszerének kialakulása

A hagyományosan egységes, a teljes oktatási folyamatot központi tantervvel és tanfelügyelettel szabályozó magyarországi rendszeren a szakfelügyeleti rendszer megszűnése, valamint az iskolák szakmai autonómiájának törvénybe foglalása ütötte az első rést a nyolcvanas évek közepén. Az 1985-ös oktatási törvény elfogadását követően egyre több iskola kapott lehetőséget a szigorú szabályoktól való eltérésre. Ezt a folyamatot a rendszerváltás után tovább erősítette az iskolaalapítás állami monopóliumának megszűnése, az állami iskolák önkormányzati tulajdonba adása és az irányítási felelősség megosztása, azaz a döntési kompetenciák többségének helyi szintre kerülése. A szabad iskolaválasztás törvénybe iktatása nyomán a kényszerfogyasztóból (legalábbis a nagyobb településeken) az oktatási szolgáltatások közül nagy szabadsággal válogató iskolahasználóvá váltak a szülők és a tanulók, ami a korábbi centralizált rendszerben súlytalan helyi szint jelentőségét alaposan felértékelte. A gyakran kevéssé hozzáértő helyi oktatásirányítás és az oktatási intézmények helyzetét egyaránt nehezítette, hogy a kilencvenes évek elején – a szakmai, politikai konszenzus megteremtésének nehézsége

miatt – elhúzódott a decentralizált oktatási rendszerrel összhangban lévő kétszintű tantervi szabályozás megteremtése,[64] valamint e szabályozás központi dokumentumának, a Nemzeti alaptantervnek[65] a kiadása. Ennek következtében elhúzódott a helyi tantervi dokumentumok, a pedagógiai programok elkészítése, így az iskolarendszer több évig kötelező központi tantervi dokumentumok nélkül működött. Ebben a tartalmi szabályozási vákuumhelyzetben az iskolák nagy önállósággal, szabadon, de egyúttal lényegében véve magukra hagyottan próbáltak a gyökeresen megváltozott feltételekhez alkalmazkodni.

A helyitanterv-készítési munkálatokat néhány iskolatípusban késleltette, hogy a Nemzeti alaptantervhez kapcsolódó jogszabályi környezet megalkotása csak 1997 szeptemberében zárult le. A legnehezebb helyzetben a középiskolák voltak, mert a Nemzeti alaptanterv a közös és kötelező követelményeket csak a tankötelezettség időtartamára, azaz 6-tól 16 éves korig, a 10. osztály végéig határozta meg, és csak a két évvel később kiadásra került érettségivizsga-szabályzat tartalmazta a 11–12. évfolyam közös és kötelező követelményeit, azaz a NAT meghosszabbítását. Az érettségiről szóló kormányrendelet[66] közzététele után már gyorsan teljessé vált a tartalmi szabályozás: elkészült a 10. osztály végére tervezett alapműveltségi vizsgáról szóló miniszteri rendelet[67], majd pedig a speciális oktatási igények kielégítésére szerveződött iskolák/óvodák (fogyatékos[68], két tanítási nyelvű[69], nemzetiségi és etnikai kisebbségi[70]) kiegészítő szabályozását rögzítő irányelvek, legvégül az alapfokú művészetoktatás[71] követelménye és tantervi programja jelent meg.

5.2.2. A Nemzeti alaptanterv bevezetése

A kilencvenes évtized közoktatásügyének meghatározó eseménye volt a Nemzeti alaptanterv bevezetése és az ennek nyomán elindult iskolai szintű programkészítési folyamat. A közoktatási törvény az iskolák számára három évet biztosított arra, hogy megalkossák a NAT-hoz, illetve az alapműveltségi és érettségivizsga-követelményekhez (speciális képzés esetén az adott oktatási formára vonatkozó irányelvekhez) alkalmazkodó helyi tanterveiket. Ezt azután – a tartalmi szabályozás intézményi szintű dokumentumának, a pedagógiai programnak a részeként – az 1998/99-es tanév kezdete előtt kellett a nevelőtestületeknek elfogadni, és az intézményfenntartóknak jóváhagyni.

---

64 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

65 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.

66 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.

67 24/1997. (VI. 13.) MKM rendelet az alapműveltségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.

68 23/1997. (VI. 4.) MKM rendelet a Fogyatékos gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve kiadásáról.

69 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet a Két tanítási nyelvű iskola oktatási irányelveinek kiadásáról.

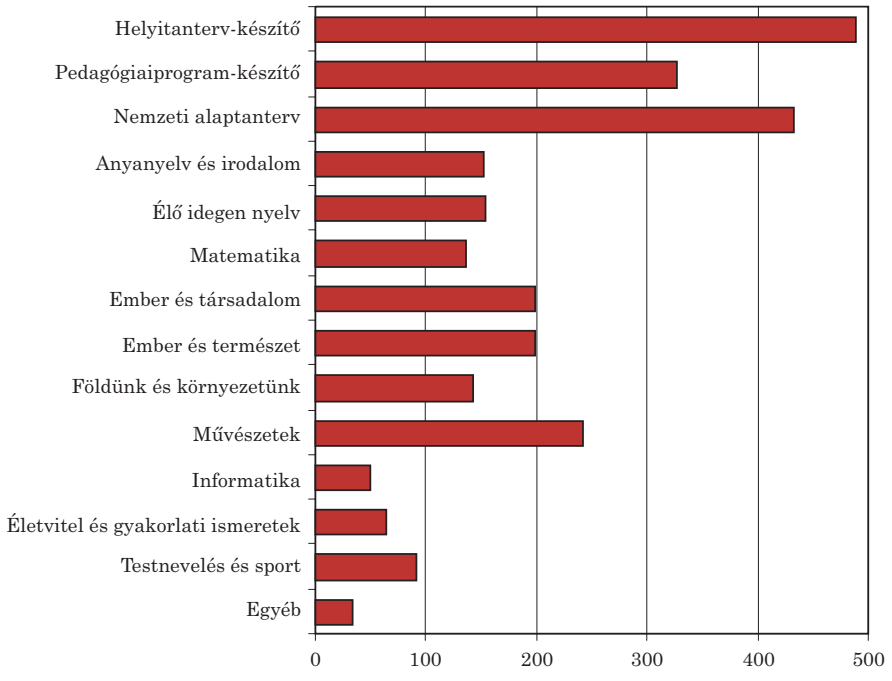
70 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet a Nemzeti és etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti és etnikai kisebbség iskolai oktatásának tantervi irányelve kiadásáról.

71 27/1998. (IV. 10.) MKM rendelet az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programjának bevezetéséről és kiadásáról.

5.2.2.1. A bevezetés szakmai támogatása

A NAT kihirdetését követően megkezdődött az új rendszerű tartalmi szabályozásnak, valamint magának az alaptantervnek a megismertetése, és a használatbavétel feltételeinek megteremtése. A pedagógiai programok megalkotása, a pedagógiai munka helyi tervezése és egyáltalán a tantervkészítés olyan szakmai feladat elé állította a magyar pedagógusokat, amelyre korábban sem a tanárképzés, sem a továbbképzés nem készítette fel őket. A NAT-implementáció folyamatában a központi oktatásirányításnak a NAT infrastruktúrájának (szolgáltatópont-hálózat, informatikai háttér kiépítése, megfelelő, adatbankban elhelyezett modelltantervi és tankönyvi kínálat biztosítása) megteremtése mellett, komoly szerepet kellett vállalnia a pedagógusok kompetenciájának az erősítésében. Úgynevezett multiplikátor tanfolyamok keretében a megyei pedagógiai intézetek munkatársait készítették fel arra, hogy a pedagógusoknak a későbbiekben segítséget nyújtsanak. A NAT bevezetéséhez kapcsolódó kurzusokon a tanárok 1996 és 1998 között tömegesen vettek részt. Összességében némileg magasabb volt a műveltségterületenként szervezett, szaktanároknak kínált tanfolyamok aránya (52,7%), mint az általánosabb témákban (NAT, pedagógiaiprogram-készítő, helyitanterv-készítő) meghirdetett tanároknak és igazgatóknak egyaránt szólóké (lásd *5.2. ábra* és *Függelék 123. táblázat*).

5.2. ábra
A pedagógiai intézetek által meghirdetett, NAT-hoz kapcsolódó továbbképzések témánkénti megoszlása, 1996–1998



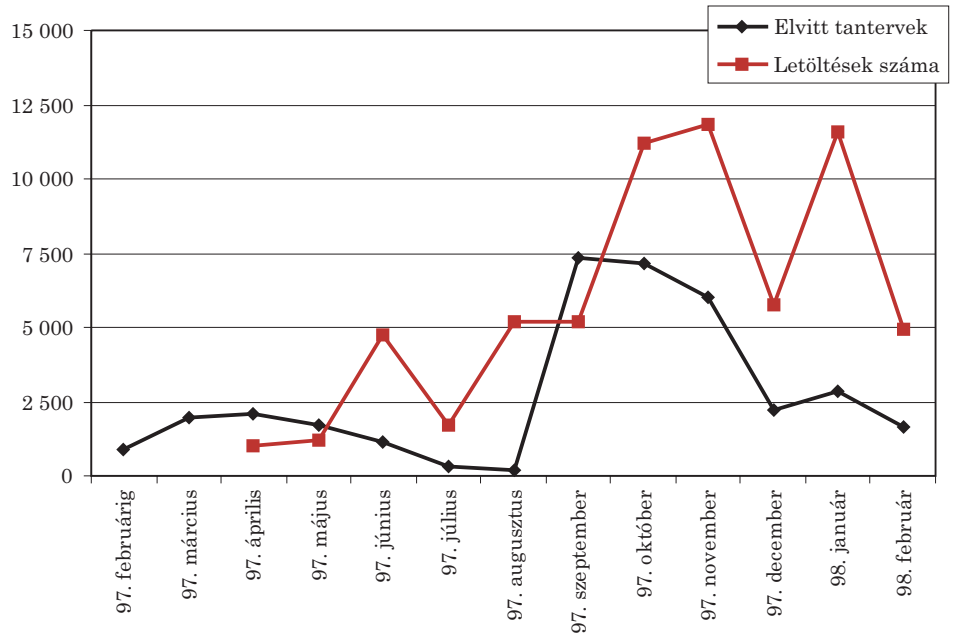
Forrás: Alpárné, 1998

Az Országos Közoktatási Intézet (OKI) által kiírt továbbképzési pályázatok elnyerése révén a többségében központi költségvetési támogatással szervezett pedagógiai intézeti NAT-témájú programok mellett, a továbbképzési piac egyéb szereplői is nagy számban hirdettek tanfolyamokat. Emellett a NAT-TAN néven megjelentetett kiadványsorozat, valamint egyéb szakkönyvek is segítették a pedagógusok felkészülését. Mindezek együttes hatásának tulajdoníthatóan az 1996/97-es év fordulóján a tantestületükben hiányzó kompetenciákról megkérdezett 1200 általános és középiskolai igazgatónak mindössze 1,6%-a említette a pedagógiai-program- és helyitanterv-készítői kompetencia hiányát *(Vágó, 1999a).*

A tantervpiacon ugyanakkor bő kínálat alakult ki. Az OKI-ra hárult a helyi tantervekbe beépíthető, adaptálható vagy akár egy az egyben átvehető (törvényben is előírt) minősített tantervi kínálat megteremtése és a tanterveknek a potenciális felhasználókhoz való eljuttatása. A „mintatantervek" lassan készültek el, kevés volt közöttük a koherens, komplett tanterv, és a színvonallal is sokan elégedetlenek voltak; terjesztésükhöz viszont sikerült korszerű, költségkímélő formát választani. A NAT-kompatibilitás tekintetében megfelelőnek minősített tantervek elektronikus adatbankba kerültek. Az iskolák hozzáférését azonban nehezítette, hogy ebben az időben az oktatási intézményeknek még csak a fele (51,7%) rendelkezett külső számítógépes kapcsolattal *(Vágó, 1998).* Mivel a tanterveket a fogyasztókhoz közel kellett vinni, szükségessé vált az egész ország területén egyenletesen eloszló szolgáltatópont-hálózat kiépítése és működtetése. A megyei pedagógiai intézetekbe és az iskolákba telepített, számítógéppel és internet-hozzáféréssel ellátott szolgáltató irodákból a pedagógusok speciális tantervi szoftveren vagy Word dokumentumként elektronikus formában, illetve kinyomtatva elvihették a kiválasztott tanterveket.

A NAT-implementáció egyik kevéssé értékelt hozadéka volt az informatikai szolgáltató rendszer és az implementációs folyamat lezárulása után tovább működő közoktatási szolgáltatópont-hálózat kiépítése, ahol a tantervek mellett tankönyvi adatbázishoz, szakértői és egyéb névjegyzékekhez, továbbképzési és pályázati lehetőségekhez is hozzájuthattak a pedagógusok. Az itt biztosított információk az OKI honlapján keresztül interneten is hozzáférhetők voltak, de a szolgáltatópontok segítették a hálózati kommunikációból kirekesztett, hátrányos helyzetű iskolák számára is a hozzáférést. A két rendszer forgalmi adataiból kitűnik, hogy a helyi tantervek elkészítését 1997 őszén kezdték el az iskolák, a „tantervpiacon" való tájékozódással. A szolgáltatópontokból szeptemberben vitték el a legtöbb tantervet, ezután azonban az internetről letöltöttek aránya az összes forgalmon belül jelentősen megnőtt (lásd *5.3. ábra* és *Függelék 124. táblázat*). Az érdeklődés 1998 februárjában már lényegesen csökkent, nyilvánvalóan lezárult a tantervkészítés feltáró időszaka, és az oktatási intézmények hozzáláttak az iskolai dokumentumok tényleges elkészítéséhez. A forgalmat ugyanakkor alacsonyabb szinten még sokáig fenntartotta az óvodai nevelési programok iránti kereslet *(Bognár, 1999).*

5.3. ábra
Az OKI honlapjáról letöltött és a közoktatási szolgáltatópontokon keresztül elvitt tantervek száma, 1997. február–1998. február



Forrás: Bognár, 1999

A tantervi kínálatot gazdagították a minisztérium és a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány közös pályázatán győztes 19 oktatási intézmény nyomtatott formában, ingyen hozzáférhető, teljes iskolai tantervei *(E. Vámos, 1999)*, valamint nem utolsósorban a tankönyvkiadóknak a meglévő kiadványaikhoz készített (rekonstruált), többnyire tantárgyi tantervei, amelyeket a megrendelt tankönyvekhez mellékeltek a tanítók és a szaktanárok számára. Mennyiségi mutatók tekintetében a kínálat bőséges volt, azonban – komoly szakmai elemzés hiányában – a mintaként felkínált tantervek minőségéről nehéz ítéletet mondani.

5.2.2.2. A bevezetés tapasztalatai

Az oktatási tárca támogatásával már 1998 tavaszán lezajlott egy kutatás a pedagógiai programok készültségéről, az implementáció központi akcióiról, a helyi tantervi dokumentumok intézményvezetői értékeléséről *(Liskó, 1998a)*, a hivatalba lépett új oktatási kormányzat pedig számos új kutatási megrendelést adott a pedagógiaiprogram-készítés intézményi történéseinek feltárására, ami páratlan lehetőséget biztosít e folyamat alapos elemzésére. Az intézményi dokumentumok létrehozásában igen aktív tanácsadói, más esetben szakértői feladatokat ellátó pedagógiai intézetek azonos szempontsor alapján esettanulmányokat készítettek a pedagógiai programok és a helyi tantervek készítésének tapasztalatairól. A megyei (fővárosi) és az egyházi pedagógiai intézetek véleményeinek összegzése is

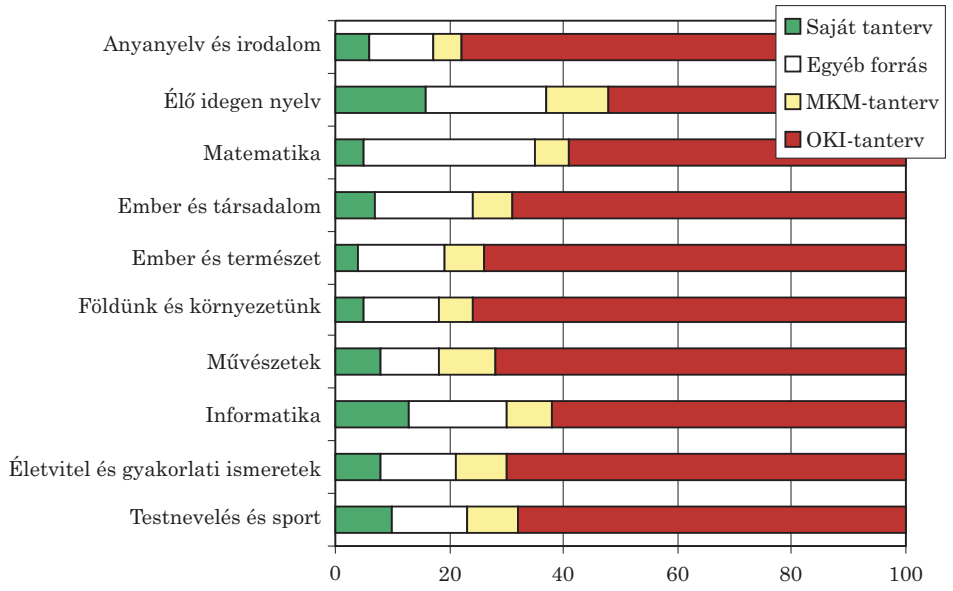
elkészült *(Papik–Riedlné–Szabó, 1998).* Kutatócsoport elemezte, hogy a helyi tantervek összeállításához kidolgozott segédletek, a tervezéshez felhasználható szolgáltatáselemek mennyire álltak össze koherens pedagógiai rendszerekké *(Pőcze, 1999a).* Három településen intenzív módszerekkel vizsgálták a pedagógiai programokkal kapcsolatos intézményi és fenntartói problémákat, megpróbálták nyomon követni, hogy a helyi tantervek mennyiben váltak a helyi tervezés eszközévé *(Pőcze, 1999b).* A helyi tantervek tényleges állapotáról a legtöbb közvetlen információt az a vizsgálat szolgáltatta, amelynek keretében az iskolák és iskolafenntartók reprezentatív mintáján kérdéseket tettek fel a pedagógiai programok és helyi tantervek készítésének folyamatáról, és egyúttal összegyűjtötték az iskolák óratervi adatlapjait.[72] Ezek nyomán nyilvánvalóvá vált, hogy az iskolák teljesítették törvényi kötelezettségüket, határidőre elkészítették és jóváhagyatták pedagógiai programjaikat; a pedagógusok többsége bekapcsolódott a helyi nevelési-oktatási rendszer megtervezésébe. A helyi tantervek elkészítéséről elmondható, hogy ehhez is több központi szakmai és kevesebb helyi, fenntartói segítséget kaptak az iskolák. Az iskolafenntartók egy része még a keretek, prioritások kijelölésével, saját igényeinek artikulálásával is adós maradt, a tantervpiac viszont bővebb kínálatot nyújtott. A nagy választék azonban negatív következménnyel is járt: elkényelmesítette az iskolákat, kevéssé ösztönzött a helyi innovatív energiák kihasználására. Összességében az általános iskoláknak 8, a különböző típusú középiskoláknak átlagosan 15%-a alkotott teljes egészében saját tantervet, a többiek az esetek kisebb részében komplett anyagokat vettek át, a leggyakrabban azonban különböző forrásokból válogatott tantárgyi tantervekből állították össze helyi tantervüket. Az utóbbi módon készült dokumentumoknál az elengedhetetlen adaptációra, a minimális összehangolásra sok iskolában nem maradt idő, vagy egyszerűen hiányzott hozzá a szakmai igényesség, illetve a szaktudás. A szakmunkásképző iskolákról nincsenek pontos adatok, de annyi megállapítható, hogy támaszkodhattak az NSZI és más fejlesztők által készített központi programokra, ugyanakkor problémát jelentett, hogy a közismereti tantervek kínálata erre az iskolatípusra rendkívül szegényes volt.

Műveltségterületenként jelentős különbség mutatkozott a saját fejlesztések és az átvételek arányában csakúgy, mint a tantervi források tekintetében (lásd *5.4. ábra* és *Függelék 125. táblázat*). A helyi tantervek és a piaci kínálat vizsgálatából kitűnik, hogy vannak a NAT-nak olyan új műveltségi részterületei (számítástechnika-informatika, háztartástan), amelyek már megtalálták helyüket az iskolai tantervekben, de akadnak olyanok is, amelyeknek alig találni nyomát (mozgókép-kultúra, médiaismeret, állampolgári ismeretek, gazdasági ismeretek, emberismeret, pályaorientáció). Ugyanakkor az óratervek között gyakran megjelenik az osztályfőnöki óra (erről lásd még az *iskolák belső világáról szóló 6. fejezet*et), amely egyre inkább tantárgyiasul, szinte minden tantervi forrásban van rá kínálat, csakúgy mint a NAT-ban műveltségi részterületként sem szereplő filozófiára és művészettörténetre *(Bognár, 1999).*

---

[72] Helyitanterv-vizsgálat adatbázis. (A kutatás az OM megbízásából az OKI Kutatási Központjának szakmai irányításával folyt 1998 őszén.)

5.4. ábra
A helyi tantervek forrása műveltségterületenként az általános és középiskolákban, 1999 (%)



Forrás: Helyitanterv-vizsgálat, 1998 adatai alapján Bognár, 1999

A helyitanterv-készítés intézményi szintű stratégiái

A helyitanterv-készítés folyamatát mikroszinten vizsgáló kutatások az óraterv kialakításának két stratégiáját írták le. A felülről építkező iskolák a szakmai feladatok ellátására a fenntartóval egyeztetett teljes óratömeget bontották vissza – az iskola nevelési céljainak, a diákok speciális összetételének megfelelően – pedagógiai szakaszokra, évfolyamokra, párhuzamos osztályokra, műveltségterületekre, kötelező és nem kötelező tanórai foglalkozásokra és a legvégén tantárgyakra. A fordított utat választók arra törekedtek, hogy a fennálló helyzetet a lehető legkevésbé változtassák meg. Ez utóbbiak az új NAT-műveltségterületeket gyakran ahhoz a tantárgyhoz kapcsolták, ahol csökkentek a feladatok (pl. az 5. és 6. évfolyamon megszüntetett történelem helyére állították be az emberismeretet, akkor is, ha esetleg a rendelkezésre álló tanári kompetencia inkább a biológiába való integrálás mellett szólt volna). Ilyenkor a tantárgyak (tanárok) egyenkénti óraszámigényei határozták meg a fenntartóval elfogadtatni kívánt intézményi óraszámtömeget, és nem a gyerekek fejlesztési szükségletei. Konfliktusok mindkét folyamatban előfordultak, de a tantestületeknek végül is sikerült a gyerekek, a fenntartók és egymás érdekeire való tekintettel dönteni az óratervi kérdésekben, tudva azt, hogy e döntés felelőssége az övék *(Pőcze, 1999c).*

Az iskolákban a helyi tantervek elkészítésének eltérő stratégiái alakultak ki (lásd a *keretes írás*t). A helyi tantervi óratervekből megállapítható, hogy az általános iskolák az alacsonyabb évfolyamokon a kultúra elsajátításához szükséges egységes alapozást kívánnak nyújtani a gyerekeknek, ezért a tanulócsoportok nagy többségét azonos óraterv szerint tanítják. Minél magasabb évfolyamot vizsgálunk azonban, annál nagyobb a párhuzamos osztályok közötti differenciálás mértéke (lásd *Függelék 126. táblázat*). A helyi sajátosságok ismerete nélkül nehezen interpretálható ez a tény, mert jelentheti a különböző érdeklődésű, haladási tempójú tanulócsoportok valós fejlesztési szükségleteihez való igazodást, de jelenthet egy belső szegregációt is. E folyamat eredményeképpen a szakmailag teljesen indokolt belső differenciálás is azt eredményezheti, hogy az iskolán belüli átjárhatóság esetenként nehezebbé válik, mint az intézmények közötti.

A tanároknak komoly szakmai kihívást jelentő, egzisztenciájukat nemegyszer érzékenyen érintő helyi tantervi tervezést nehezítette, hogy nem álltak rendelkezésre időben a települési tervezést orientáló és a pedagógiai feladatellátás rendszerét regionális szinten átgondoló megyei fejlesztési tervek (lásd még az *irányításról szóló 2. fejezet*et). Nehézséget okozott, hogy az iskolafenntartók gyakran nem vállalták fel a településen kialakult feladatmegosztás újragondolását sem, részben a közelgő önkormányzati választások, részben a helyi oktatásirányítási kompetencia hiányosságai miatt. A központi szándékok ellenére a helyi tantervek készítése nem vált a helyi (legalább középtávú) tervezés eszközévé. A sokak által várt nagy áttörés, vagyis az, hogy az iskolafenntartók valódi gazdájává váljanak oktatási intézményeiknek, általában elmaradt. Ugyanakkor kétségtelenül elindult az iskolák és fenntartóik között a tartalmi kérdésekről folyó szakmai kommunikáció, néhány településen az iskolabezárásokon túl valami más oktatásügyet érintő kérdés is témává vált, azaz formálódni kezdett a helyi oktatáspolitika.

A NAT bevezetésének időszakát váltakozó erősséggel végigkísérték a szakmai és a politikai viták. A pedagógusközvélemény-kutatási adatok szerint a Nemzeti alaptanterv elfogadottsága a tanárok körében 60% körül volt *(Liskó, 1998b).* A bírálatok kisebb részben magát az alaptantervet, nagyobb részben az implementációs folyamatot vették célba. Az alaptantervet túlságosan puha szabályozóeszköznek tartók az oktatási rendszer szétesését prognosztizálták, a helyi tantervek bevezetésétől az iskolák közötti átjárhatóságot féltették, illetve az önkormányzatok szakmai hozzáértésének és anyagi helyzetének kiszolgáltatott iskolák szakmai tevékenységének színvonala miatt aggódtak. A legtöbb nehézséget az okozta, hogy a NAT által meghatározott pedagógiai ciklusok nem illeszkedtek a korábbi iskolaszerkezethez. Ez az általános iskolákban és gimnáziumokban csak a tananyag belső átrendezését igényelte, a szakképző iskolákban azonban nagy horderejű szerkezeti és tartalmi változásokat eredményezett *(Liskó, 1998a).* Bár a NAT maga a létező magyar iskolaszerkezeti variánsok egyikét sem kívánta preferálni, két ponton történő bevezetésével (1. és 7. évfolyam) az iskolák többségét nehéz alkalmazkodási feladat elé állította. Az általános iskolákban elsősorban a történelem, de részben a fizika, a földrajz vonatkozásában is nehezen kezelhető helyzetet eredményezett az 5. és 6. osztályban elindult folyamatok megszakítása, illetve újrakezdése.

A közoktatási intézmények közül a NAT fő támogatói a tartalmi újítások sorát már a nyolcvanas évek második felétől fokozatosan bevezető innovatív iskolák (az általános iskolák 15%-a és a 12 évfolyamos iskolák döntő többsége) voltak; a legfőbb ellenzők pedig a 4 évfolyamos gimnáziumok, amelyekben az oktatási folyamatot kettévágta a 10. osztály végi alaptantervi zárás. Az új tárgyak, műveltségelemek bevezetésétől is a 8 és a 4 évfolyamos gimnáziumok idegenkedtek leginkább, féltve a hagyományos, a tanítványok felsőoktatásba való belépése szempontjából fontosnak tartott tantárgyak óraszámát *(Ballér–Krug, 1998).* A NAT-implementáció legválságosabb időszakában a minősített tantervek és a szükséges tanári kompetencia hiányára hivatkozva a Fidesz kezdeményezte a NAT bevezetésének elhalasztását. Bár ezt az indítványt a parlament végül is nem tűzte napirendre, az akkori ellenzéki pártok választási programjukba is beemelték a NAT revízióját.

5.2.3. Változások a tartalmi szabályozásban az 1998-as kormányváltás után

Az 1998-as választásokat követő kormányváltás az iskolák tartalmi munkáját meghatározó szabályozás jelentős mértékű átalakításával járt. Az 1999-ben módosított közoktatási törvény 8. §-a az iskolai tevékenységek szakaszolásában olyan horderejű változtatásokat vezetett be, amelyek önmagukban is kikényszerítik a tartalmi követelmények részleges újragondolását. A törvény a korábbi 8+4-es iskolaszerkezet visszaállítását célozta azzal, hogy az iskolai nevelés-oktatás általános műveltséget megalapozó szakaszát alapfokú (1.-től 8. évfolyamig) és középfokú (9.-től iskolatípustól függően 10., 12. vagy 13. évfolyamig tartó) szakaszra bontotta. Az említett 8. § (8) bekezdése kimondta, hogy: „Az általános műveltséget megalapozó szakaszban az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptantervben szereplő műveltségterületekre épülő kerettantervek biztosítják." A kerettanterv tartalmazza a nevelés-oktatás meghatározott kötelező és közös követelményeit, a tananyag, illetve a követelmények teljesítéséhez szükséges óraszámot, a kerettantervtől való eltérés szabályait, valamint a követelmények teljesítésére rendelkezésre álló kötelezően, illetve szabadon felhasználható időkeretet, továbbá ezek felhasználásának szabályait.[73] A törvényalkotói szándék szerint a kerettanterv a kétszintű tantervi szabályozásnak a NAT mellett egy további központi dokumentuma, amelynek segítségével a központi oktatásirányítás fokozni kívánja az oktatási rendszer integráltságát, rendszerszerű működését, átjárhatóságát. Tanterv-tipológiai megközelítésben a kerettanterv a központi felelősséget, a bemeneti orientációt erősítő, egységesítő tanterv, mely a „tantervi inga" visszalendülését jelenti a NAT liberálisabb szabályozásához képest egy tradicionálisabb tantervi szabályozás felé.

A kerettanterv a Nemzeti alaptantervvel szemben nem a 10., hanem a 12. évfolyam végéig szabályoz. A kerettantervek nem támasztanak lényegesen más/több követelményt, mint ami a NAT-ban megtalálható, hanem időben szét-

73 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 8/A. § (2) bekezdés.

húzzák, azaz a 12. évfolyam végéig értelmezik azokat. A kerettantervi szabályozás ugyanakkor lényeges területeken változásokat hoz. A középiskolai szakaszban iskolatípusonként külön tantervek készülnek, ami azzal járhat, hogy a 9–10. évfolyamon az eredeti NAT-szabályozáshoz képest korábbra, azaz újra 14 éves korra tevődik a pályaválasztási döntés. Szakértők szerint ugyanakkor jelentős újítás lehet a szakiskolai tanterv A típusának kidolgozása, amely a gyenge, leszakadó tanulók átvezetésére, szakmaszerzési esélyeinek javítására szolgál.

1999 nyarán kerettantervi csúcsbizottság alakult az új tartalmi szabályozó dokumentum alapelveinek, fontosabb tartalmi és szerkezeti elemeinek meghatározására, valamint a NAT, a kerettantervek és a helyi tantervek egymáshoz való viszonyának tisztázására. Ez a bizottság tett javaslatot a műveltségterületek tantárgyakra bontására, a Nemzeti alaptantervben szereplő, de a szakértők szerint tantárgyi rangra még nem emelkedett új rész-műveltségterületeknek modul formában történő oktatására. Az intézményi szakmai autonómia részbeni korlátozása ellenére mozgásteret kívántak biztosítani a helyi sajátosságok érvényesítésének, ezért a tanulási idő egy részének (szabadon tervezhető óraszám) felhasználásáról továbbra is önállóan dönthetnek az iskolák. A csúcsbizottság végezte el évfolyamonként a főbb óratervi arányok kialakítását, az újonnan belépő tantárgyak, modulok indítási sorrendjének meghatározását.

A kerettantervi alapelveket és az első óratervi javaslatokat az OM elküldte az iskoláknak, szakmai szervezeteknek, továbbá kérdőíven és kötetlen formában is véleményt kért ezekről a dokumentumokról. Az iskoláknak kiküldött kérdőívekre adott válaszokból kitűnik, hogy a pedagógusok a kerettantervi koncepciót általában támogatták, egyetértettek tantárgyi struktúrájával, és úgy látták, helyi tantervük illeszthető lesz az iskolatípusukra javasolt kerettantervhez. A tervezett tantárgyi óratervben szereplő kötelező óraszámokat viszonylag kevesen bírálták, kivéve a matematika és a természettudományos tárgyakat, kevésnek ítélve azt; ugyanakkor az általános iskolák egységesen követelték a kerettantervi tervezetekben tantárgyként nem szereplő technika visszaállítását minden évfolyamra (lásd *Függelék 127. táblázat*).

A konkrét kerettanterv-fejlesztési munkálatok 1999 őszén indultak el. A tananyag vertikális tagolódásának megfelelően olyan tantárgyi bizottságok alakultak, amelyek az 1–12. évfolyamig (illetve a tantárgy oktatásának elindulásától lezárulásáig) dolgozták ki egy-egy tantárgy tantervét. Ezek mellett horizontális iskolatípus-bizottságok dolgoztak (8. osztályig képzési szintek szerint, középfokon pedig valóságosan az egyes iskolatípusoknak megfelelően), amelyek a különböző tantárgyak tantervi tartalmainak, követelményeinek illeszkedését évfolyamonkénti, illetve 4 évenkénti keresztmetszetben vizsgálták és segítették elő. A tantervkészítési folyamat második felében életre hívták az ún. eltérési bizottságot, amely a kerettantervi kötelező óraszámoktól és tartalmaktól való eltérés lehetőségeit és szabályait dolgozta ki a speciális képzési formák (két tanítási nyelvű, nemzetiségi, kisebbségi, emelt szintű, 6 és 8 évfolyamos gimnázium stb.) számára.

Bár a kerettantervek a jelen kötet kéziratának lezárásakor, 2000. augusztus végén kerültek kiadásra, főbb sajátosságaikat már korábban, konferenciákon megismerhette a széles szakmai közönség *(A tartalmi szabályozás korrekciójának…, 2000).* A kerettantervek két fő részből állnak. Az első rész az adott iskolafokozat vagy iskolatípus általános cél- és feladatrendszerét, a tantárgyi rendszereket, illetve évfolyamonként és tantárgyanként az éves óraszámokat, a második rész a tantárgyi kerettanterveket tartalmazza. A kerettantervek tehát a műveltségterületek felosztásával visszaállítják a tantárgyi rendszert, és – a műveltségterületenként meghatározott százalékos óraszámarány-ajánlás helyett – megszabják a tantárgyankénti kötelező minimumóraszámokat, melyek mellett az alsó évfolyamokon kevesebb, a felsőkön több szabadon tervezhető óraszámot bocsátanak az iskolák rendelkezésére. A kerettantervek a NAT műveltségi részterületeit (tánc és dráma, hon- és népismeret, mozgóképkultúra-médiaismeret, emberismeret stb.), valamint egészen új műveltségelemként az etikát és az egészségtant 1-2 féléves, szabadon szervezhető tantárgyi modulba rendezik. Az új szabályozás szerint valamennyi iskolatípusban kötelező lesz az etika, a gimnáziumokban pedig a filozófia oktatása, és az iskolai nevelés támogatására az 5–12. évfolyamokon tanrendbe állítják az osztályfőnöki órákat (lásd *Függelék 128–132. táblázat*).

A szakképző iskolai óratervek az általánosan képző évfolyamokon maximum 5–10 órában lehetőséget biztosítanak a szakiskoláknak és a szakközépiskoláknak arra, hogy pályaorientáció és szakmai orientáció keretében szakmai, illetve szakmacsoportos előkészítést, alapozást végezzenek. Szakértők szerint, ha az iskolák teljes mértékben élnek ezzel a lehetőséggel, sérül a 16 éves korig tartó közismereti képzés törvényi követelményének teljesülése, és jelentősen megnehezül a középfokú képzés alsó szakaszában, a 9–10. évfolyamon az intézménytípusok közötti átjárhatóság.

A kerettantervek bevezetéséről szóló, 2000 szeptemberében megjelenő rendelet szabályozza a kerettantervektől való eltérés lehetőségeit, a kerettantervtől eltérő helyi tantervek alkalmazásának és indításának engedélyeztetési eljárásait, és összességében érdemben növeli a kerettantervek rugalmasságát. Jelentős lépéseket tesz a tanulók napi terhelésének csökkentése irányába, és az alsóbb évfolyamokon a szabadon tervezhető sávban kizárólag a gyerekek többsége számára örömet adó, pihentető mozgásos és művészeti tárgyak, illetve bizonyos feltételekkel az idegen nyelv tanítását teszi lehetővé. A kerettantervek bevezetése a NAT-implementációhoz hasonlóan jelentős tanügyi szervezési feladatokat jelent (lásd a *keretes írás*t). Az iskoláknak a közoktatási törvényben (48. §) meghatározott szempontok szerint kibővített pedagógiai programot és annak részeként a NAT-ra épülő kerettantervek szerint korrigált helyi tantervet kell készíteniük.

A fenntartó által jóváhagyott új helyi tanterv szerinti oktatásra felmenő rendszerben térnek át az iskolák 2001 szeptemberétől, amikor három évfolyamon (1., 5. és 9.) kötelező lesz a bevezetés.[74] A tizenkét évfolyamos oktatási rendszeren négy év alatt fut végig ez a változás, így várhatóan a 2004/2005-ös tanévtől érvényesül majd a teljes magyar közoktatási rendszerben az egységes tantervi

[74] 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 132. § (1) bekezdés.

szabályozás (lásd *5.1. táblázat*). Addig viszont évfolyamonként különböző (78-as tanterv, NAT, kerettanterv) tanterveknek, követelményeknek megfelelően folyik majd az oktatás egyazon iskola különböző évfolyamain, ami rendkívüli módon megnehezíti az oktatásszervezést, a nevelési-képzési folyamatok átláthatóságát, és rövid távon csökkentheti az oktatás színvonalát.

Kerettantervi naptár

1999

Július: A közoktatási törvény módosításának elfogadásával a tartalmi szabályozás új elemmel, a kerettantervvel bővül.

Szeptember: Megalakulnak a kerettantervet előkészítő tantárgyi munkacsoportok és iskolatípus bizottságok.

Október: A kerettantervi koncepciótervezet első változatát megkapják az iskolák, szakmai szervezetek, a kerettantervi bizottságok, az OKNT.

November: A szakmai véleményeket összegzik, ennek alapján módosítják a kerettantervi koncepciót. Az eredményekről levélben tájékoztatják az iskolákat. A módosított koncepció alapján a bizottságok megkezdik az egyes tantárgyak kerettanterveinek kidolgozását.

December: Végleges miniszteri döntés születik a kerettantervi óratervekről. Elkészülnek a tantárgyi kerettantervek első változatai.

2000

Február: Megtörténik a kerettantervek szakmai (tantárgyi) lektorálása, majd a korrigált tantárgyi tantervek egységes, iskolatípusonkénti kerettantervvé történő egybeszerkesztése.

Április: Az iskolák, a szakmai szervezetek és egyéb testületek véleményezésre megkapják a kerettanterveket és a kerettantervi rendeletet.

Augusztus: A szakmai egyezetések után elkészülnek és kiadásra kerülnek a korrigált kerettantervek. Kiadásra kerül a kerettantervi OM rendelet.

Szeptember: Néhány önként jelentkező iskolában a kerettantervre épülő helyi tanterv alapján kezdik meg a tanítást.

December: Kiadásra kerülnek a nemzetiségi-etnikai kisebbségi oktatás kerettentervei és moduljai, illetve a szakmai orientáció és a szakmacsoportos alapozás kerettantervei.

2001

Július: A kipróbálás tapasztalatai alapján a legszükségesebb változtatásokat elvégzik a kerettanterveken.

Szeptember: Az iskolák három évfolyamon kötelező jelleggel a kerettantervre épülő helyi tanterv alapján kezdik meg az oktatást *(OM Közoktatás-fejlesztési Főosztály).*

5.1. táblázat
A tantervi változások tervezett belépése az egyes évfolyamokon, 1998–2004

Tanév	Évfolyamok											
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1998/1999	¤	#	#	#	#	#	¤	#	#	#	#	#
1999/2000	¤	¤	#	#	#	#	+O	+O	#	#	#	#
2000/2001	¤	¤	¤	#	#	#	+O	+O	+O	#	#	#
2001/2002	!	¤	¤	¤	!	#	+O	+O	!	+O	#	#
2002/2003	!	!	¤	¤	!	!	+O	+O	!	!	+O	#
2003/2004	!	!	!	¤	!	!	!	+O	!	!	!	+
2004/2005	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!

Forrás: Szüdi, 1999
A miniszter által kiadott vagy jóváhagyott központi tanterv *kötelező* alkalmazása.
O A miniszter által kiadott vagy jóváhagyott központi tanterv *választható* alkalmazással.
¤ A Nemzeti alaptantervre épülő helyi tanterv *kötelező* bevezetése.
+ A Nemzeti alaptantervre épülő helyi tanterv *választható* bevezetése.
! A kerettantervre épülő helyi tanterv *kötelező* bevezetése.

5.2.4. A vizsgarendszer

A közoktatási törvény módosításával megszűnt a vizsgaszabályzatok közvetlen szerepe a helyi tantervek elkészítésénél, azaz a bemeneti szabályozás erősítésével párhuzamosan megtörtént a kimeneti szabályozók hatókörének csökkentése az oktatási tartalmak meghatározásában. Az alapműveltségi vizsga (lásd *a keretes írás*t) mint tartalmi szabályozó eszköz egyáltalán nem jelenik meg a helyi tantervek készítésénél, míg az érettségi vizsga követelményeinek orientáló szerepe továbbra is megmarad. Az alapműveltségi vizsga a 10. osztályos szakaszhatár eltörlésével sokat veszít jelentőségéből, az alapműveltségi vizsgabizonyítvány szakmai vizsga letételére, valamint bizonyos munkakörök betöltésére jogosít, de nem feltétele egyetlen iskolatípusban sem a 11. osztályba lépésnek, és nem tanúsít iskolai végzettséget sem.[75] Bár a diákoknak minden iskolatípusban jogukban áll, hogy a tizedik osztály elvégzése után alapműveltségi vizsgára jelentkezzenek, azon szakmákat leszámítva, amelyekben a szakmunkásvizsgára bocsátás feltételeként megmaradt az alapműveltségi vizsga letétele, ez nem érdeke a tanulóknak. Szemben az érettségi és a szakmunkásvizsgával az alapműveltségi vizsga eredményeiről nem vezetnek központi nyilvántartást sem.

Az érettségi az oktatási rendszer vertikális tagolódásának kitüntetett pontja: az alacsonyabb képzési szint követelményeinek teljesítése a magasabb szintre lépés feltétele; formája, követelményei a közép- és felsőoktatás érdekeinek erőterében formálódnak. Bár az oktatás jogi szabályozásában és – ami talán ennél is fontosabb – mindkét szinten a tanulók számában, összetételében az oktatás formái és tartalmai tekintetében radikális változások történtek, maga az érettségi vizsga a nyolcvanas évektől változatlan tartalmakkal és értékelési rendszerben működik *(Horváth Zs., 1999a).*

75 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 9. § (7), 25. § (4) bekezdés.

Az alapműveltségi vizsga szakmai munkálatai

Az OKI Alapműveltségi Vizsgaközpontjának eszközfejlesztési munkálatai 1998/99-ben fontos állomásukhoz érkeztek, 11 tantárgyból 8-8 feladatlap-variáns bemérése kezdődött meg a kísérletre önként jelentkező iskolákban. Lényeges technikai újdonsága a vizsgának, hogy az iskolák egy részébe számítógépes hálózatokon jutnak el a feladatok, és a megoldások is elektronikus formában érkeznek vissza az értékelő központba. A közoktatási intézmények közül pontosan 800-an vállalták a közreműködést; legnagyobb számban az általános iskolák (542), intézménytípuson belül legnagyobb arányban (25%-ban) a szakképzést (is) folytató intézmények. A próbamérés egyik érdekessége, hogy bár a tesztek döntően a 10. osztály követelményei alapján készülnek, a 8. osztályra (és több tárgyból a 9. és 11. osztályra) is megfelelő megbízhatóságú mutatókat dolgoznak ki. A benevezett tanulók száma a nyolcadik évfolyamon a legnagyobb, ami jelzi az iskolák fokozott igényét a diagnosztikus szakaszzáró értékelésekre (lásd *Függelék 133. táblázat*). A tantárgyak közül az alapműveltségi vizsga kötelező tárgyai és hagyományosan a természettudományos tantárgyak iránti érdeklődés a legszámottevőbb. Mindkét körből kiemelkednek a magas bukási arányú, ún. kudarcos tantárgyak: a matematika (37 ezer) és a fizika (27 ezer jelentkezővel) *(Vidákovich, 1999).*

A középiskolai expanziót oktatáspolitikai prioritásként kezelő központi oktatásirányítás a kilencvenes évek közepén szorgalmazta az érettségi standardizálását és az érettségi kétszintűvé válását. Az érettségiről szóló 1997-ben kiadott kormányrendelet[76] végrehajtása, azaz az *egységes* (értsd: a gimnáziumokban és szakközépiskolákban azonos), *kétszintű* (értsd: tantárgyanként megválaszthető közép- vagy emelt szint, melyek közül az utóbbit a felsőoktatás felvételiként is elfogadná) és *standardizált* (értsd: központilag kidolgozott feladatokat tartalmazó) érettségi 2004-ben történő bevezetése továbbra is kétséges. A középiskolák az elitgimnáziumok kivételével nem érdekeltek abban, hogy egységes mérce szerint megméretődjenek. A közép- és emelt szintű oktatás megszervezése sok iskolában komoly szervezési nehézségekkel jár, emellett az emelt szintű vizsga felvételi vizsgaként való elfogadásával kapcsolatban megváltozott a felsőoktatás véleménye is. Abban az időszakban, amikor a sok érettségizett tanuló megrohamozta az alacsony felvételi keretszámokkal rendelkező egyetemeket és főiskolákat, támogatták a keményebb előszelekció reményével kecsegtető emelt szintű érettségi gondolatát, azonban a kilencvenes évek második felétől – mióta egy-egy 18 éves korosztály több mint negyede bekerül a felsőoktatásba, és sok intézmény képtelen feltölteni kertszámait – ez az érdekeltség megszűnt. A felsőoktatási expanzióval, az egy felsőoktatási helyre jutó jelentkezők arányának csökkenésével párhuzamosan az egyetemek, de főleg a főiskolák évente növekvő arányban fogadják el

76 A 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.

felvételi helyett az érettségi vizsga eredményét, a keresettebb intézmények viszont továbbra is maguk rendeznek felvételi versenyvizsgát. Mivel a hagyományos érettségi (a várakozásokkal szemben) nem vált a középiskolai expanzió gátjává (lásd erről még a *tanulói továbbhaladásról szóló 4. fejezet*et), az oktatáspolitika rövid távú érdekeltsége az érettségi megreformálásában megszűnt. Az oktatásirányításnak megmaradt ugyan az a hosszú távú érdeke, hogy a standardizált, megfelelő érvényességű érettségi vizsga eredményeiből évente objektív képet kapjon az oktatási rendszer, elsősorban a középiskolázás hatékonyságáról, de az érdekeltséget itt is csökkentik a standardizálással járó technikai nehézségek és többletköltségek.

A standard érettségi kialakításával kapcsolatos fejlesztési munkálatok lényegében az eredeti ütemterv szerint folynak (lásd a *keretes írás*t). A vizsgafejlesztő munkacsoportok helyzetét nehezíti, hogy a 11–12. évfolyamos kerettantervekhez kell igazítani a frissen elkészült részletes vizsgakövetelményeket, és az új oktatási kormányzat még nem foglalt véglegesen állást a vizsga legvitatottabb kérdésében: a kétszintű érettségi bevezetésének megerősítésében vagy elvetésében.

Az érettségi vizsga szakmai munkálatai

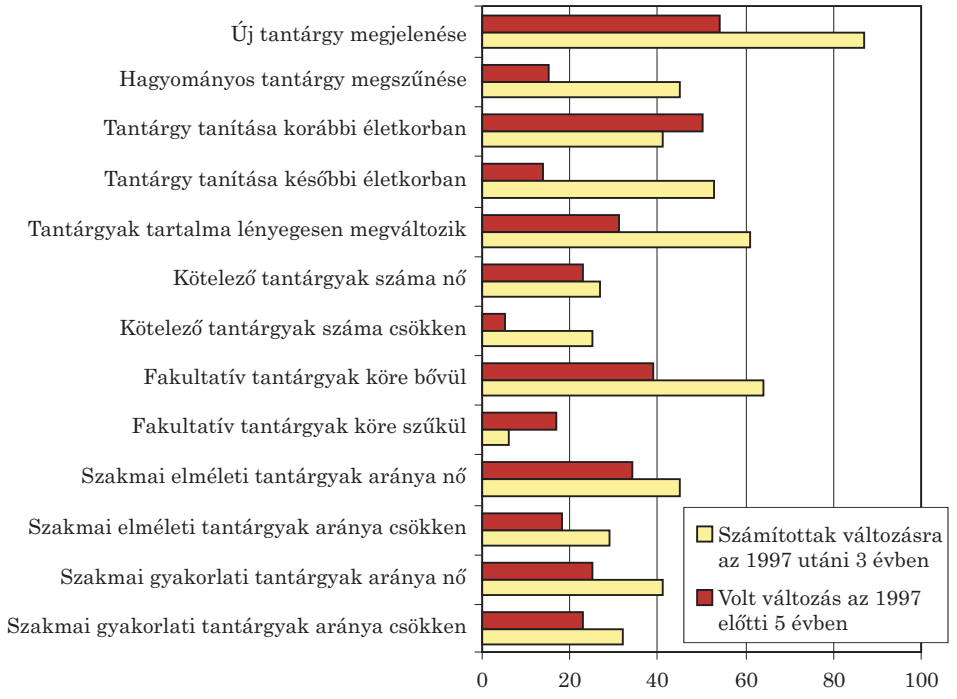
1997 végére 10 közismereti tárgyból (magyar nyelv és irodalom, történelem, matematika, idegen nyelv I., idegen nyelv II., biológia, földrajz, fizika, kémia, rajz-, vizuális kultúra) elkészültek a részletes vizsgakövetelmények. 1998-tól elindultak és jelenleg is folynak a vizsga leírását, a vizsgateljesítmények tartalmát és az azok értékelését célzó vizsgamodell-fejlesztési munkálatok. A fejlesztés jelentős állomása volt az érettségi próbafeladatok (lásd *Függelék 134. táblázat)* elkészítése azokhoz a tantárgyakhoz, amelyekhez az érettségivizsga-szabályzat írásbeli vizsgát ír elő. A közép- és emelt szintre kidolgozott feladatsorok kipróbálására 1999-ben került sor önként vállalkozó középiskolák 12. osztályaiban. A legtöbben (970-en) az angol, a legkevesebben (220-an) a földrajz feladatokat oldották meg *(Horváth Zs., 1999a).*

5.3. Változások az oktatás tartalmában

A tantervi reformfolyamatok mellett a kilencvenes évek több változása – így az iskolaszerkezet átalakulása, az általánosan képző szakasz meghosszabbodása, a szülői és munkaadói igények módosulása, a demográfiai hatások, a pedagógus-munkaerő-gazdálkodásból fakadó kényszerek és nem utolsósorban az iskolák rendelkezésére álló mozgástér kitágulása – jelentős hatást gyakorolt az oktatás tartalmára. A tartalmi változások döntő része intézményi szinten keletkezett: ezekről pontos adatok nem állnak rendelkezésre. A NAT bevezetéséig tartó szabályozási vákuumhelyzetben az iskolák, kihasználva az önkormányzati oktatásirányítás elbizonytalanodását, „saját hatáskörben" vezettek be jelentős tartalmi

újításokat. Erre a központi tantervek 1993-ban történt hatályon kívül helyezését követően törvényes lehetőségük nyílt. A tantárgyi rendszer átalakításában az intézmények számára valódi mozgástér keletkezett: mivel központi vagy helyi szintű szabályozás nem fékezte az intézményi innovációkat, gátat csak az jelenthetett, ha a változások többletfinanszírozási igénnyel jártak *(Vágó, 1999a)*. Az 1996/97 fordulóján végzett országos reprezentatív kérdőíves lekérdezés *(Igazgatóvizsgálat, 1997)* kimutatta, hogy az alap- és középfokú intézmények a várakozásokkal ellentétben nem elsősorban a tantárgyak tartalmát korszerűsítették (31%), hanem teljesen új tantárgyakat vezettek be (54%), bővítették a választhatóak kínálatát (39%); a szakképző iskolák megnövelték az elméleti tárgyak arányát (34%) és a NAT bevezetésétől is minden iskolatípusban és minden vizsgált dimenzióban további növekedést vártak (lásd *5.5. ábra* és *Függelék 135. táblázat*).

5.5. ábra
A tantárgyi rendszerrel kapcsolatos változások a közoktatási intézményekben az igazgatói említések százalékában, 1996/97



Forrás: Vágó, 1999a

5.3.1. Tartalmi változások az általános képzésben

5.3.1.1. Óvoda

Az *iskola előtti nevelés* fejlesztésének, a helyi igényekhez történő igazításának jelentős állomása volt az 1997/98-as tanév, amikor az *Óvodai nevelés országos alapprogramja*[77] alapján az óvodák elkészítették vagy kiválasztották helyi nevelési programjaikat. Az Országos Közoktatási Intézet tantervi adatbankjának kínálatán túl, közel ugyanannyi egyéb választható nevelési program (lásd *Függelék 136. táblázat*) került forgalomba. Ezenkívül pályázatok (Soros, KOMA), szakkönyvek és szaktanácsadók segítették az óvodákat helyi programjuk elkészítésében. A pedagógiai intézetek és egyéb szolgáltatók adatai alapján elenyésző (3%) a kész programot átvevő óvodák száma. Körülbelül egyharmaduk vállalkozott adaptációra, és az intézmények többségében (Budapesten 74, vidéken 60%) saját nevelési program született (lásd *Függelék 137. táblázat*).

A nevelési programok átlagos terjedelme 30-60 oldal, de született 150 oldalas dokumentum is. A nevelési programok kivétel nélkül az életkori sajátosságokhoz igazodó, játékos formában történő fejlesztést állítják középpontba. A nevelési célok között kiemelték az egészséges, környezettudatos életmódra nevelést, a hagyományőrzést, a differenciált bánásmódot és az iskolakezdéshez az egyenlő esélyek biztosítását. Az integrált nevelés is gyakran megjelent az óvodai programokban: a csoportonkénti 1-5 enyhén fogyatékos (mozgás-, látás-, hallássérült vagy beszédhibás) gyerekkel való foglalkozást szívesen vállalták az óvodapedagógusok. Az egyházi óvodák jó részének programalkotó munkáját a református és a katolikus óvodai nevelési keretprogramok segítették. A magán- és alapítványi óvodák nevelési programjai elsősorban a szülői igények kiszolgálására törekedtek: az angol vagy német nyelven nevelő óvodától kezdve az autista gyerekek óvodájáig széles skála alakult ki, a balettől a lovagláson keresztül a konduktív pedagógiáig sokféle fejlesztő tevékenység jelent meg. A magánóvodák 18%-ában integrált nevelés, 21%-ában nemzetiségi nevelés folyik *(Villányi, 1999b).*

5.3.1.2. Általános és középiskola

Az *iskolai oktatásban* lezajlott tartalmi változásokat az egyes tantárgyakra jutó tanulói és tanári óraszámok változásain lehetne nyomon követni, azonban az óraszámok intézményeken belüli felosztásáról Magyarországon nincs statisztikai adatgyűjtés. Mindössze *az iskolák rendelkezésére bocsátott teljes órakeret* alakulását elemezhetjük. A közoktatási törvény 1996-os módosítása óta pontosan kiszámítható az az óraszám, amellyel az állam által előírt oktatási feladatellátás minimuma teljesíthető. A közoktatási törvény évfolyamonként meghatározza a tanulók napi kötelező óraszámának maximumát (52. §), emellett rögzíti, hogy a kötelező feladat ellátásához a nappali oktatásban ennek az óraszámnak legalább 90%-át biztosítani kell [a 121. § (1) bekezdés, 26. pont]. A kötelező tanórák megtartásához szükséges óraszám jelentőségét növeli, hogy a nem kötelező tanórai foglalkozásokat is ennek

77 A 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramja kiadásáról.

arányában kell kiszámítani. A választható tanórai foglalkozások keretében az iskola felzárkóztatást, hátránykompenzálást, tehetségfejlesztést, konzultációt végez, illetve speciális, kiegészítő ismereteket ad át. A nem kötelező óraszámot az iskola csoportbontásra, tanórán kívüli foglalkozásra is felhasználhatja, illetve heti egy órát az osztály közös programjára vagy a tanulókkal való egyéni törődésre fordíthat. Az így kiszámított óraszám legalább 80%-ának finanszírozását kell az iskolafenntartónak biztosítani. A kötelező óraszámot a nemzeti, etnikai kisebbségi oktatásban 10%-kal, a gyógypedagógiai nevelésben a fogyatékosság jellege szerint 15-50%-kal kell megnövelni.

A kötelező és nem kötelező óraszámok a közoktatási törvény 1999-es módosítása értelmében szerényen emelkedtek (lásd *5.2. táblázat*). Az emelt óraszámokkal a 2000/01-es tanévtől felmenő rendszerben azokon az évfolyamokon tervezhetnek az iskolák, ahol már a pedagógiai programban jóváhagyott helyi tanterv szerint folyik a tanítás. A helyi tanterv szerinti tanítás lehetőségét a törvény oly módon szabályozza, hogy a NAT és a kerettantervek belépésével összehangolva bizonyos évfolyamokon kötelezővé teszi, másutt nem ad rá lehetőséget, ismét más évfolyamokon pedig az iskolák döntésére bízza a bevezetést (lásd *5.1. táblázat*).

5.2. táblázat
A tanítási időkeretek változása évfolyamonként a közoktatási törvény 1999. évi módosítása nyomán

Évfolyam	A kötelező tanórai foglalkozások heti időkerete (óraszáma), közoktatási törvény, 52. § (3)			A nem kötelező tanórai foglalkozások %-os aránya*** a heti időkeretre vetítve, közoktatási törvény, 52. § (17)		
	Régi*	Új**	Változás	Régi*	Új**	Változás
1.	20	20	–	10	10	–
2.	20	20	–	10	10	–
3.	20	22,5	+2,5	10	10	–
4.	22,5	22,5	–	25	10	–15
5.	22,5	25	+2,5	25	25	–
6.	22,5	25	+2,5	25	25	–
7.	25	27,5	+2,5	30	30	–
8.	25	27,5	+2,5	30	30	–
9.	27,5	30	+2,5	35	45	+10
10.	27,5	30	+2,5	35	45	+10
11.	30	30	–	60	60	–
12.	30	30	–	60	60	–
13.	30	30	–	60	60	–

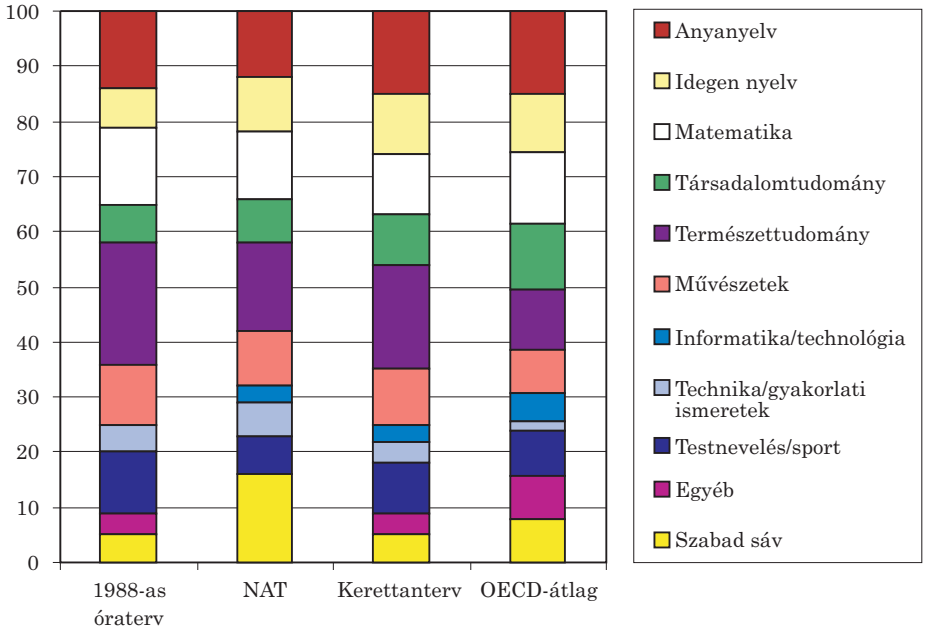
Forrás: Szüdi, 1999
Megjegyzés: Ha az iskolában a nevelő és oktató munka a miniszter által kiadott vagy jóváhagyott központi tanterv alapján folyik, a kötelező tanórai foglalkozások heti időkeretét a központi tanterv határozza meg.
* Régi = 1993-as szabályozás.
** Új = 1999-es szabályozás.
*** A nem kötelező óraszám aránya a fenntartó által kötelezően finanszírozandó pluszórakeret nagyságát jelenti.

Nemzetközi összehasonlításban az éves kötelező tanulói óraszámok Magyarországon meglehetősen alacsonyak, ennek oka, hogy a 37 hetes (185 napos) tanévünk 1-3 héttel rövidebb, mint az Európai Unió országaiban, és a 60 perces órákra való átszámításnál is hátrányba kerülünk azokkal az országokkal szemben, ahol a tanóra időtartama 50 perc vagy annál is hosszabb (lásd *Függelék 138. táblázat*). A valóságban azonban a magyar gyerekek gyakran túlterheltek, mert sokkal több órán vesznek részt, mint amennyit a törvény előír. Az iskolák ugyanis a választható órakeret (egy részének) terhére is kötelező óratervi órákat állítanak be, ebből fedezve az emelt szintű képzések, bevezetett új tantárgyak, korai idegennyelv-tanítás stb. többletóraszám-igényét. A helyi tantervek óratervi lapjai alapján jól becsülhető, hogy átlagosan kb. 5-17%-kal magasabb a tényleges kötelező óraszám annál, mint ami a törvényben és a statisztikában szerepel (lásd *Függelék 139. táblázat*). Az illegális óraszám-növekedés megállítására a közoktatási törvény 1999-es módosítása egyértelműen szabályozza, hogy a nem kötelező tanórai foglalkozáson a tanuló csak saját kérésére (kiskorúsága esetén szülői beleegyezéssel) köteles részt venni.

A kötelező, a nem kötelező és a speciális nevelés ellátásához járó összes óraszámon túl az iskolafenntartóknak joguk van az iskoláknak pluszfeladatok ellátására még több óraszámot biztosítani. Az iskola és a fenntartó megegyezésével megállapított és a helyi tantervekben rögzített iskolai órakeret az intézményi feladatellátás indikátora, illetve a pénzügyi és tartalmi tervezésnek, szabályozásnak is eszköze. Az iskolák között a fenntartók által elismert, finanszírozott órakeret tekintetében már 1995-ben rendkívül nagy különbségek voltak. Az iskolák által ellátott szakmai feladatok és az önkormányzatok anyagi helyzetének függvényében az intézmények órakerete az óratervi órák 110-160%-a volt *(Balogh, 1998).*

Tartalmi tekintetben az iskolák által kínált szolgáltatások gazdagságát mutatja a magasabb óraszámkeret, az iskolahasználókat, a pedagógusokat, az oktatásirányítást azonban nem a tanórán kívüli foglalkozások érdeklik igazán, a viták középpontjában elsősorban az óraszámoknak a tantárgyak (műveltségterületek) közötti elosztása áll. A nyolcvanas évek második fele óta kiadott központi óraterveket és óratervi ajánlásokat többé vagy kevésbé az ezredvégre jellemző nemzetközi trendhez való igazodás jellemzi. Ennek az orientációnak egyik meghatározó elemeként az 1988-as óraterv biztosított először némi mozgásteret az iskoláknak (7. évfolyamtól felfelé) egy szabadon felhasználható órasáv meghagyásával, amit a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek kiterjesztettek valamennyi osztályfokra. Ugyancsak ennek jeleként értékelhető, hogy 1988-tól jól érzékelhető elmozdulás történt az erősen természettudományos túlsúlyú magyar óratervekben a társadalomtudományok irányába, még akkor is, ha a kerettanterv a NAT által ajánlott 27%-os természettudományi óraszámcsökkentésnek csak a felét vállalta fel (lásd *5.6. ábra* és *Függelék 140. táblázat*). Itt kell azonban megjegyezni, hogy a társadalomtudományi oktatás még mindig döntően a történelemtanításra korlátozódik, szemben azzal az európai-amerikai gyakorlattal, amely sokkal inkább a jelenismeretet (társadalom-, állampolgári, jogi ismeret stb.) preferálja.

5.6. ábra
Műveltségterületenkénti átlagos óraszámarányok a magyarországi központi óratervekben és óratervi ajánlásokban, 1998, 1995 és 2000, valamint az OECD-országokban (a 12–14 évesek oktatásában), 1998 (%)

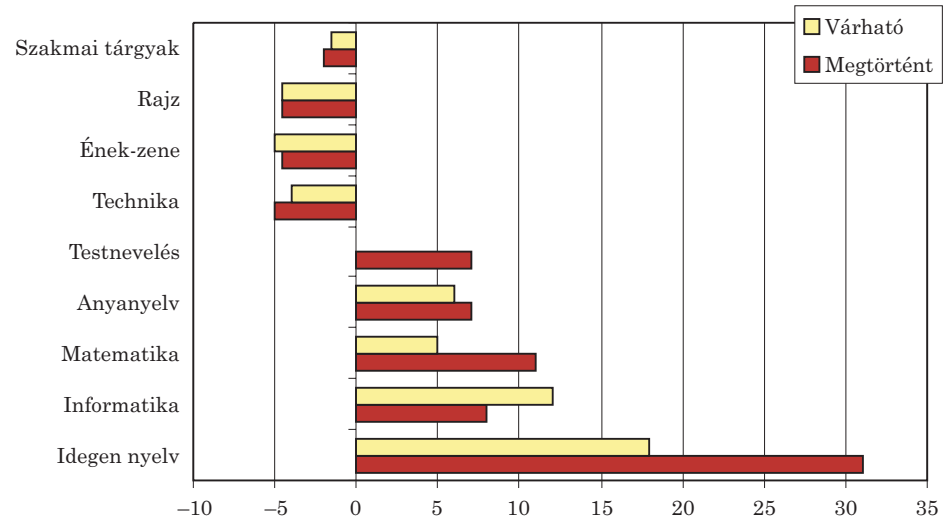


Forrás: Hetes óraterv az osztott általános iskolák számára, 1988 alapján Vágó Irén számításai; Nemzeti alaptanterv, 1995; Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei, 2000 alapján Vágó Irén számításai; Education at a Glance, 2000
Megjegyzés: A technika/gyakorlati ismeretek műveltségterület az európai országok gyakorlatában inkább gyakorlati foglalkozást, pályaorientációt jelent, a magyarországi technikatanítás több elemét inkább az informatika-technológia műveltségterületen belül tanítják. Az egyéb tárgyak közé Magyarországon az osztályfőnöki óra tartozik, az OECD-országok esetében idesoroltuk a több országban kötelező tárgyként tanított vallásismeretet, amely átlagosan az összes óraszám 3%-át teszi ki.

A különböző műveltségi területekre vagy tantárgyakra szánt idő nagyságát a központi óratervek és ajánlások mellett egyre nagyobb mértékben alakítják az iskolai szintű döntések. A már korábban említett, 1996/97 fordulóján végzett, reprezentatív igazgatóvizsgálat eredményei alapján egyértelműen megállapítható, hogy a rendszerváltás óta a közoktatási rendszer intézményeinek többségében jelentős óratervi változások történtek: egyfelől növelték az óraszámokat, másfelől az egyes tantárgyak között átcsoportosították őket. A szolgáltató szerepet egyre inkább felvállaló iskolák a kurrens tárgyak óraszámát akkor is megemelték, ha ehhez pluszforrást nem tudtak bevonni. Ilyenkor saját hatáskörben más tantárgyak óraszámát csökkentették. A gyerekek megszerzéséért folytatott küzdelemben a nyertes és vesztes tantárgyaknak sajátos mintázata alakult ki (lásd *5.7. ábra* és *Függelék 141. táblázat*). Az alaptárgyak és a kulcskompetenciákat fejlesztő tantár-

gyak mellett a nyertesek között találjuk a testnevelést is. Úgy tűnik, az iskolák egységes és határozott elképzelésekkel rendelkeznek arról is, hogy melyik az a néhány tantárgy, aminek az óraszámait – az intézmény vonzerejének számottevő csökkenése nélkül, legalábbis részben – „feláldozhatják" *(Vágó 1999a).*

5.7. ábra
A legnagyobb óraszám-növekedést és -csökkenést mutató tantárgyak a közoktatásban az igazgatói említések százalékában, 1996/97



Forrás: Vágó, 1999a
Magyarázat: Megtörtént: 1990–96 között lezajlott változás. Várható: 1997–2000 között prognosztizált változás.

A kilencvenes években az általános iskolában *emelt szintű oktatásban* részt vevők száma szerényen, a teljes tanulólétszámhoz viszonyított arányuk azonban – a demográfiai apály következtében – közel 50%-kal emelkedett (lásd *Függelék 142. táblázat*). Ez azt mutatja, hogy az iskolák a fogyó gyermekszám mellett is meg tudták őrizni kapacitásaikat. Az alapfokú oktatásban tíz év távlatában az egyes tantárgyi tagozatok látogatottsága stabil maradt, középfokon viszont a munkaerőpiacon felértékelődött tudást biztosító tantárgyak (idegen nyelv, informatika) emelt óraszámban történő oktatása iránti érdeklődés a kilencvenes évek második felében jelentősen emelkedett (lásd *Függelék 143. táblázat*). Intézmény- és településtípusonként erősen különbözik azonban a minőségi oktatás mutatóiként is gyakran használt emelt szintű képzési formákhoz való hozzájutás lehetősége. A gimnazisták például 4,5-ször több tagozat és közel négyszer annyi fakultáció közül választhatnak, mint a szakképző iskolákba járók, a városi általános iskolák pedig 7-szer annyi tagozatot működtetnek, mint azok a községiek, ahol alacsony a továbbtanulási arány *(Lannert 1999b).*

Az intézmények a tehetségfejlesztés, a pályaorientáció és a kulturált szabadidő-eltöltés szempontjából fontos szakköri foglalkozások rendkívüli gazdagságát

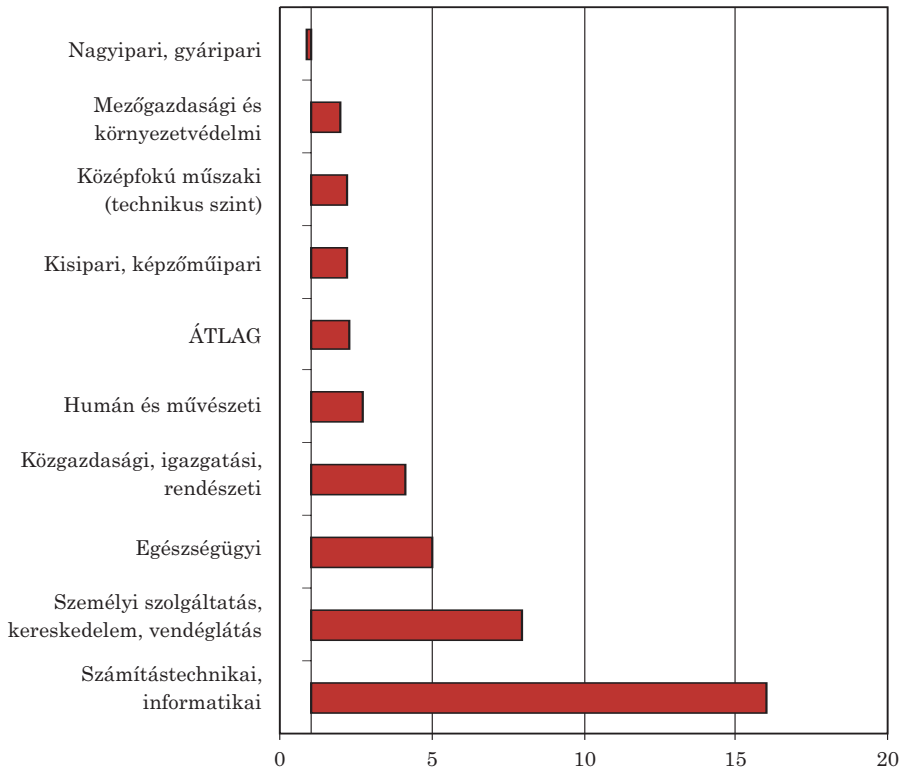
mutatják. Az 1996/97-es tanévből származó adatok szerint 1200 iskolában 324 féle szakkör működött. Az igazgatók azonban jelezték, hogy költségvetési okokból a kevésbé látogatott, speciálisabb érdeklődést kielégítő szakkörök megszüntetésére kényszerültek. Az iskolák a legnagyobb számban számítástechnika-informatika és matematika szakkört működtettek (az intézmények felében ezek a gyerekek rendelkezésére álltak). A tömegsport, a karének, az anyanyelvi és valamilyen idegen nyelvi szakkör az intézmények harmadában-negyedében szerepelt a kínálatban, a rajz, a tánc-néptánc és a színjátszás 15-20%-ában *(Igazgatóvizsgálat, 1997).* A közoktatási intézmények a nem kötelező órakeret terhére felzárkóztatást célzó foglalkozásokat is szerveznek: ezeken az említett 1996/97-es adatok szerint az általános iskolai tanulóknak átlagosan 27%-a, a szakképző intézmények diákjainak 23%-a vesz részt. Az ilyen foglalkozások azonban igen egysíkúak: nehezen tud meghonosodni a differenciált oktatás, a csoportmunka vagy a mentori rendszer, szegényes a felzárkózást segítő programok és eszközök választéka, a meglévők pedig nem elég elterjedtek (lásd még erről az *iskolák belső világáról szóló 6. fejezet*et).

5.3.2. Tartalmi változások a szakképzésben

Az 1993-ban elfogadott közoktatási és szakképzési törvény, valamint az először 1994-ben kiadott Országos Képzési Jegyzék (OKJ) az iskolarendszerű és az azon kívüli szakképzés gyökeres tartalmi és szerkezeti megújulásához vezetett. Magának a képzési tartalomnak az átalakulásában az első lépés az ún. „IPOSZ-osztályok" 3,5 éves képzésének az elindítása volt a kilencvenes évek legelején. 1993-ban ez folytatódott a világbanki képzés megjelenésével, majd folyamatosan terjedt a követő iskolákban. A szakmunkásképzést szakközépiskolaival felváltó, illetve a hagyományos 3 éves, heti váltásos rendből 2+2 éves szerkezetre áttérő iskolák száma is folyamatosan gyarapodott 1995-től kezdve, miután a Nemzeti alaptanterv bevezetése egyértelművé tette az általános képzés 16 éves korig való kiterjesztését. A kilencvenes évek közepének tartalmi fejlesztéseit részben az 1998-tól kötelezően alkalmazott új rendszerre való rákészülés, részben egyéb tényezők motiválták. Ilyen volt a leggyengébb felkészültségű tanulók számára indított speciális szakiskolai képzés elindulása, valamint – a másik póluson – a két tanítási nyelvű szakképzés terjedése. Kutatási eredmények azt mutatják *(Mártonfi, 1999a)*, hogy a tanulók megszerzésért folytatott versenyben az iskolák kétharmada indított egy vagy több vonzónak vélt szakmában képzést, ugyanakkor az elavult szakmákra történő felkészítést a kilencvenes évek második feléig csak kevés helyen szüntették meg. A legdinamikusabban a számítástechnikai profilt kínáló intézmények száma bővült, 16-szor annyi helyen indítottak ilyen képzést, mint ahány intézményben megszüntettek. Tényleges visszaszorulást csak a nehézipari szakmacsoport esetében regisztráltak, azaz több szakképző iskolában szüntették meg az oktatását, mint amennyiben a kilencvenes években elindították (lásd *5.8. ábra* és *Függelék 144. táblázat*).

A korábbi képzési szerkezettel és tartalommal való teljes szakítást az 1998/99-es tanév hozta, amikortól a szakképzést már csak 16 éves kor után lehetett megkezdeni, és csak az OKJ szerinti szakmákra lehetett indítani. Ez azt jelenti,

5.8. ábra
Az adott szakirányokat indító és megszüntető szakképző iskolák egymáshoz viszonyított aránya[*]*, 1997*



Forrás: Mártonfi, 1999a
[*] Arány: szakirányt indító iskolák száma osztva a megszüntető iskolák számával.

hogy a magyar iskolarendszerben utoljára 2000-ben tettek szakmunkásvizsgát azok a szakmunkástanulók, akik még a 8. osztály elvégzése után kezdték 3 éves szakképzésüket; 2001-ben pedig végez az utolsó olyan szakközépiskolás korosztály, amely még a régi tantervek szerint halad, és 4 év alatt az érettségi mellett szakmai képesítést igazoló bizonyítványt is szerezhet.

A helyi tanterveknek a szakképzés tartalmára gyakorolt hatásai csak néhány év múlva válnak érzékelhetővé, de a bevezetéshez szükséges erőforrásigények iskolavezetői vélemények alapján jól becsülhetők. Egy 1998/99 fordulóján végzett kutatás *(Helyitanterv-vizsgálat, 1998)* adataiból arra lehet következtetni, hogy az új helyi dokumentumok jelentős erőforrásigény-növekedést generálhatnak valamennyi szakképzést folytató iskolatípusban. A tisztán szakképző profilú (ezen belül az alacsonyabb szintű képesítést nyújtó) intézmények forrásigényei meg fogják haladni a többi iskolatípusét (lásd *Függelék 145. táblázat*). A szakmunkásképző intézetek többségében tanteremhiány keletkezett, nemcsak azért, mert az 1998/99-es tanévtől 3 helyett 4 évig maradnak a tanulók az intézményekben, hanem

Pályaorientáció és szakmai orientáció

Pályaorientáció és szakmai orientáció szinte minden szakképző iskolában folyik: ideje heti 2 és 8 óra között változik. A célok és tartalmak rendkívül különbözőek lehetnek, így például:

– a különböző szakmák/szakirányok bemutatása, a 10. évfolyamon esedékes döntés elősegítése érdekében,

– a különböző szakmák/szakirányok bemutatása, a 8. évfolyam után meghozott döntés módosításának lehetővé tétele érdekében,

– ráhangolás a választott szakmacsoportra, a konkrét szakma 10. évfolyam után esedékes kiválasztásának megkönnyítésére,

– ráhangolás a 8. évfolyam után választott szakmára, a szakmai „elkötelezettség" fenntartása, megerősítése érdekében,

– egy meghatározott szakmára történő szakmai előkészítés, amely (1) csökkentheti a következő képzési szakasz képzési idejét és ezáltal a fenntartói terheket, (2) a tanulókat a kevésbé népszerű szakmákhoz köti, vagy (3) a szakoktatók foglalkoztatási gondjait csökkenti *(Mártonfi, 2000).*

azért is, mert korábban a heti váltás (1 hét iskolai oktatás – 1 hét gyakorlat) lehetővé tette, hogy kétszer annyi tanulócsoportot fogadjanak, mint amennyi osztálytermük volt. A szakképzés kezdetének 11. évfolyamra való kitolódása miatt a 9–10. évfolyamon minden tanuló minden héten az iskolában van, és közismereti tárgyakat tanul, illetve pályaorientációs foglalkozáson vesz részt (lásd a *keretes írás*t).

Az 1998/99-es tanév a legjelentősebb változást a szakmunkásképzést folytató iskolák 9. évfolyamán hozta: a párhuzamosan futó közismereti és szakképzés helyett áttértek az általános műveltséget megalapozó oktatásra. Az iskolák a NAT felmenő rendszerben történő bevezetése miatt meglehetősen nagy szabadságot élveztek a helyi tantervek kialakításakor, így az oktatott tantárgyak köre, tananyaga intézményenként jelentősen eltér egymástól. Ahol koncepciózus pedagógiai programhoz, pontosan megfogalmazott elvekhez készítettek helyi tanterveket, ott a következő konkrét célok elérését fogalmazták meg:

– A leggyengébbek felzárkóztatása; az iskolából való kihullás megakadályozása a tanköteles korig, de lehetőleg az első szakképesítés megkezdéséig; a szakmai képezhetőség megteremtésének készségbeli és – néhány helyen – személyiségbeli megalapozása.

– Az adott iskolában a gyerekek megtartása a 10. évfolyam után is: akár úgy, hogy megnehezítik a 8. évfolyamon választott szakmai képzési útról való letérést, akár úgy, hogy a teljes iskolai kínálatot megismertetik, és a 10. évfolyamba lépés előtt „érdemek", tanulmányi eredmény és szándékok szerint a tanulókat a képzési irányok között újraosztják.

– Annak elősegítése, hogy a szakmunkástanulók egy része a szakmunkásvizsgát követő kétéves intenzív képzés nélkül juthasson érettségihez (pl. a szakközépiskolai és szakiskolai tananyag lényegében azonos tartalommal, de eltérő követelményszinttel való meghatározása útján).

– Az alapműveltségi vizsgára való felkészítés.

– A meglévő pedagógusállomány – elsősorban az átmenetileg tanulócsoport nélkül maradó szakoktatók – megőrzése, a konfliktusok minimalizálása *(Mártonfi, 2000).*

Az iskolák egy részében saját célrendszert nem alakítottak ki, egyszerűen megpróbálták a NAT által megadott 9–10. évfolyamos témaköröket tanítani, vagy átmeneti tantervet készítettek. Ez utóbbiak általában a korábbi szakmunkásképzős közismereti anyagokra, illetve a 2+2-es rendszerben folytatott képzés első két évének tantervére épültek, vagy átvették valamelyik szakközépiskola első két évének tantervét.

A 9–10. osztályos programok között jelentős különbségek mutatkoznak a közismereti tantárgyak tanításában vagy elhagyásában, illetve a tantárgyak súlyában, óraszámában is. A matematika és a magyar óraszáma azokban az iskolákban magasabb az átlagosnál, ahol a felzárkóztatás a cél, illetve ahol tanárhiány akadályozza más tevékenységek (idegennyelv-oktatás, informatika, készségtárgyak) nagyobb mértékű bevonását a tantervbe. A természettudományos tárgyak (fizika, kémia, biológia, földrajz) esetleg teljesen el is maradhatnak, de egyiket-másikat a szakma igényeinek megfelelően magas óraszámban oktatják (belecsempészve szakmai elméleti ismereteket is). Az informatikaoktatás a szakmunkásképzésben is terjed, de nincs mindenhol; elsősorban a felkészült pedagógusok és tárgyi feltételek hiánya, és csak másodsorban előítéletek (pl. „túl nehéz nekik") miatt. A nyelvoktatás színvonala meglehetősen alacsony, és magas az egy tanárra jutó tanulólétszám. A szakközépiskolai és szakmunkásképzést egyaránt folytató intézményekben az idegennyelv- és az informatikaoktatásnál is leginkább a „maradékelv" érvényesül. Ha az „értékesebb", komolyabb feltételrendszert igénylő szakközépiskolai oktatás biztosítása után még marad tanár- és számítógépes tanterem-kapacitás, akkor a szakmunkásképző 9–10. osztályokban is szerepel ez a két terület. Kevés szakképző iskola tantervében kapnak helyet a készségtárgyak, oktatásukra főleg ott vállalkoznak, ahol a gyerekeket meg akarják óvni a túlzottan kognitív túlsúlyú képzés okozta kudarcoktól, illetve ahol ilyen végzettségű tanár dolgozik *(Mártonfi, 1999b).*

A szakközépiskolák közül azok, amelyek a világbanki program szerint működnek, megfeleltek az új szabályozásnak is: helyi tantervükben ezért kevés változtatást kellett tenni. Ebben a körben az érettségi utáni – a közép- vagy felsőfokú szakképesítés megszerzését célzó – 1-2 éves programok kidolgozása volt jellemző, ami az újabb világbanki kölcsönből fedezett pályázatokkal vett lendületet. Az 1998-ig hagyományos tantervű programmal dolgozó szakközépiskolák azonban jelentősebb tartalmi átalakításokra kényszerültek. A minta számukra is adott volt: a világbanki iskolák több éven keresztül kipróbált tanterveinek meghonosítása és adaptálása, követelményszintjének az adott iskolába járók igényeihez és képességeihez igazítása nem okozott nehézséget ezeknek a tantestületeknek. A bevezetés első évében konfliktus – például kiugróan magas bukási arány – főleg ott fordult elő, ahol csak a tantervet vették át, de a helyi lehetőségeket, feltételeket nem vették kellően figyelembe. A helyi adaptáció formái között megtalálhatók voltak a felzárkóztató korrepetálások, a csoportbontások, a mentori rendszer kiépítése, a szülők bevonása csakúgy, mint a követelmények rugalmas leszállítása.

A kerettantervek bevezetésével e területen is újabb jelentős változások várhatók. Amíg ugyanis a Nemzeti alaptanterv egységes követelményeket állít minden 9. és 10. évfolyamos tanuló elé, függetlenül attól, hogy milyen iskolatípusban tanulnak, a bevezetendő kerettantervek iskolatípusonként eltérnek. A szakközépiskolák és a szakiskolák kerettantervei között a tantervi témakörök és tartalmak, az általános fejlesztési követelmények és a továbbhaladás feltételei tekintetében jelentős különbségek jelennek meg, ami a kötelező óraszámokban is megmutatkozik. A szakiskolai kerettantervek egyike biztosítja a középiskolák felé az átjárhatóságot, a másik a leszakadó, gyenge tanulók átvezetésére szolgál. Figyelemre méltó, hogy amíg a középiskolában átlagosan 10% szabad időkeret marad kötetlen iskolai felhasználásra, a szakiskoláknak mindössze heti 1 órányi mozgástere van (lásd *Függelék 146. táblázat*).

Amíg a közismereti oktatást a szakképzésben is a NAT és a kerettantervek határozzák meg, addig a szakmai képzés a szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeire épülő, ún. *központi programok* alapján történik. A központi programok tantárgyanként és a teljes szakképzési idő tekintetében is 14–20%-os szabad sávot tartalmaznak, melyet az iskolák és a gyakorlóhelyek a helyi sajátosságoknak megfelelő tananyaggal tölthetnek ki. A Nemzeti Szakképzési Intézet (NSZI) irányításával 1998 végéig 341 szakképesítés központi programját, 19 szakmacsoport szakmai előkészítő programját és 90 szakmai idegen nyelvi (44 angol, 44 német és 2 francia nyelvű) központi programot dolgoztak ki, melyeket elektronikus formában terjesztettek, és kb. 2200 igazgató és pedagógus számára szerveztek továbbképzéseket *(Modláné, 1999).* Emellett más ágazati minisztériumok által megbízott intézményekben is készültek központi programok.

5.3.3. Tartalmi változások a közoktatás egyéb területein

A kilencvenes években tartalmi változások a közoktatás egyéb területein, így az alapfokú művészetoktatásban, továbbá a kisebbségi és a speciális oktatásban is történtek. Ezek számbavétele nehezen választható el az alapvető intézményi adatok bemutatásától. (A gyógypedagógiai és a kisebbségi oktatásról részletesebben lásd még a *speciális igényekről szóló 9. fejezet*et.)

5.3.3.1. Alapfokú művészetoktatás

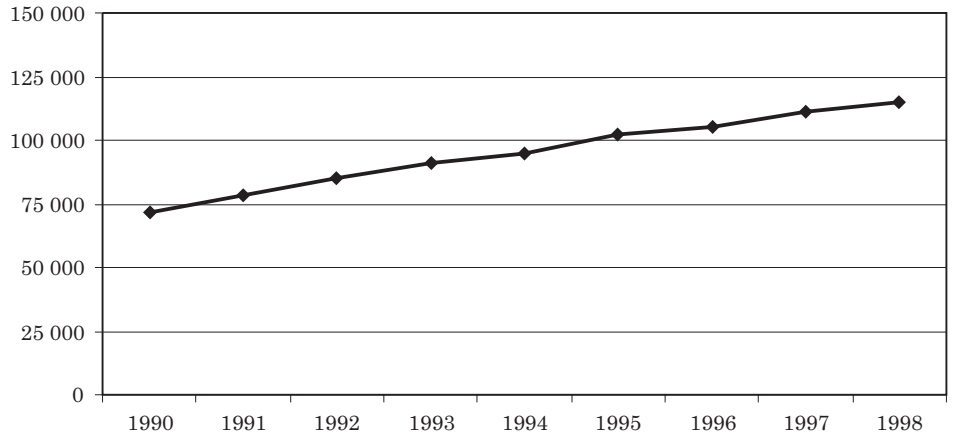
Magyarországon évtizedek óta az iskolai művészeti neveléssel párhuzamosan működik egy kizárólag művészetoktatásra specializálódott intézményrendszer. A hatályos közoktatási törvény szerint az alapfokú művészetoktatási intézmény a közoktatási rendszer egyik intézménytípusa, amely megalapozza a művészi kifejezőkészségeket, illetve előkészít, felkészít a szakirányú továbbtanulásra. Alapfokú művészetoktatási intézményben a tankötelezettség nem teljesíthető, illetve a tanuló nem készülhet fel az alapműveltségi vizsga letételére.[78] Ezeknek az iskoláknak legalább hat és legfeljebb tizenkettő évfolyama van. Az oktatás előképző,

[78] 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 31. § (1) bekezdés.

alapfokú és továbbképző évfolyamokon folyik. A tanulók az utolsó alapfokú évfolyam befejezését követően továbbképző évfolyamokon való továbbtanulásra jogosító művészeti alapvizsgát, az utolsó továbbképző évfolyam elvégzését követően pedig művészeti záróvizsgát tehetnek.

Az alapfokú művészetoktatási intézmények közül a legtöbb tanulót a legnagyobb múltra visszatekintő zeneiskolák vonzzák (az 1998/99-es tanévben a több mint ötszáz alapfokú művészetoktatási intézmény közül 472 volt zeneiskola, amelyek mellett 694 kihelyezett zenei tagozat is működött).[79] A zeneiskolák mellett – kisebb számban – tánc-, képző- és iparművészeti, szín- és bábművészeti oktatási intézmények is működnek, melyek körében különösen magas az alapítványi és a magániskolák aránya. A kilencvenes évek jellegzetes változása a zeneiskolák komplex művészetoktatási intézménnyé alakulása. Az alapfokú művészetoktatásban részesülők száma a demográfiai apály ellenére dinamikusan nőtt (1998/99-ben megközelítette a százötvenezret). Úgy tűnik, sokan a polgári élet fontos részének tekintik a művészeti tevékenységeket, ezért szülőként szívesen ösztönzik gyermekeiket annak tanulására. 1990 óta ugyan megduplázódott a zeneiskolák száma, a tanulólétszám meredek emelkedése miatt mégis alig tudják az igényeket kielégíteni. Különösen nő az érdeklődés a hangszereszene-tanulás iránt. Mivel a zenei pályára készülők, azaz a zeneművészeti szakközépiskolákban továbbtanulók száma lényegesen nem változik, a növekedés teljes egészében a műkedvelők számának emelkedéséből adódik (lásd *5.9. ábra* és *Függelék 147. táblázat*). A növekedést mutatja a művészetoktatásra fordított önkormányzati oktatási kiadások jelentős emelkedése (1995 és 1997 között 3,2-ről 4,7 milliárdra). Az 1998/99-es tanévben a zeneiskolások harmada Budapesten és Pest megyében élt.[80]

5.9. ábra
Az alapfokú zeneoktatásban tanulók számának változása, 1990–1998



Forrás: KSH; OM oktatási statisztikái

[79] Az adatok forrása az OM oktatási statisztikái.
[80] Az adatok forrása OM Művelődési évkönyv, I. Oktatás, 1999.

A kilencvenes évek végéig az alapfokú művészetoktatás tartalmi szabályozásában több évtizedes volt a lemaradás. A zenei nevelésen kívül a többi művészeti területnek korábban egyáltalán nem volt központi tanterve. A művészeti nevelési szakterületnek komoly problémája, hogy nem rendelkezik olyan fejlesztőintézeti háttérrel, szakembergárdával, amely ezeket a feladatokat folyamatosan végezhetné. Miután a közoktatási törvény 1996. évi módosítása úgy rendelkezett, hogy az alapfokú művészetoktatási intézmények követelményeit és tantervi programját a zeneművészet, táncművészet, képző- és iparművészet, szín- és bábművészet művészeti ágakban a miniszter adja ki, az illetékes minisztériumi osztály hozzálátott a dokumentumok elkészítéséhez. A reprezentatív szakmai szervezetekkel, tantervi szakemberekkel, művészetpedagógusokkal történt egyeztetéseken kialakították a különböző művészeti területek képzési struktúráját (lásd *Függelék 148. táblázat*), tantárgyait, valamint azok óraszámait. Kiadásra került az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programjainak bevezetéséről és kiadásáról szóló miniszteri rendelet,[81] valamint ennek mellékleteként 4 művészeti ág, 76 tanszakának követelményei és központi tantervi programja. Ugyancsak kiadták a művészetoktatási intézmények kötelező (minimális) eszköz- és felszerelési jegyzékét, mely a tárgyi feltételeket művészeti áganként tartalmazza.[82]

5.3.3.2. A nemzetiségi, kisebbségi oktatás

A kisebbségi oktatás Magyarországon a közoktatási rendszer részeként működik: a minden intézményre vonatkozó közös szabályozók mellett azonban vannak csak a kisebbségi oktatásra vonatkozó speciális előírások is, amelyek lehetővé teszik a kisebbségek igényeinek megfelelő sajátos tartalmak és követelmények megfogalmazását. Ezek megalkotásában meghatározó szerepet játszanak az országos kisebbségi önkormányzatok, mivel egyetértési jogot gyakorolnak az oktatásra vonatkozó döntések meghozatalakor.

A kisebbségi oktatás követelményeinek döntő többségét a Nemzeti alaptanterv, speciális – elsősorban a nyelvi követelményeket magába foglaló – részét a *Nemzeti és etnikai kisebbségek iskolai oktatásának irányelvei*[83] szabályozzák. Az irányelvek szerint a következő kisebbségi oktatási formák szervezhetők: anyanyelvű oktatás, kétnyelvű oktatás, nyelvoktató kisebbségi oktatás, hagyományos nyelvoktató kisebbségi oktatás, bővített nyelvoktató kisebbségi oktatás, cigány felzárkóztató oktatás, interkulturális oktatás.

Az irányelvek tartalmazzák a kisebbségi oktatás céljait, néhány szervezési kérdését és a tartalmi követelményeket az anyanyelv, a magyar nyelv és irodalom, valamint a kisebbségi népismeret oktatásában. Meghatározzák az anyanyelv, azaz a kisebbségi nyelv és irodalom, valamint a kisebbségi népismeret műveltségi terület általános fejlesztési követelményeit az 1–10. évfolyamra, aminek alapján kidolgozhatók az egyes kisebbségek saját nyelvi követelményei.

---

81 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet.

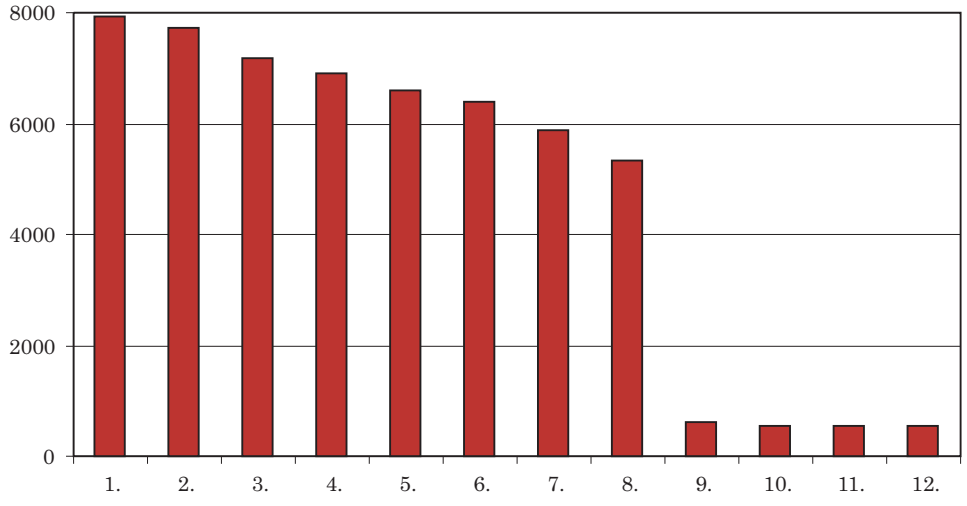
82 Az alapfokú művészetoktatásról Szűcsné Hobaj Tünde (OM) szolgáltatott információkat.

83 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet.

A kisebbségi iskolák helyi tanterveinek elkészítésénél a legnagyobb problémát a nemzetiségi nyelv műveltségterületi besorolásának ellentmondásossága okozta. A Nemzeti alaptantervben a kisebbség nyelvének a magyar nyelv jelent alternatívát. A kétnyelvű kisebbségi oktatásban a nemzetiségi és a magyar nyelvnek osztoznia kell az anyanyelvi műveltségi területhez ajánlott óraszámon; az anyanyelvű oktatásban pedig, ahol a tanítási nyelv a kisebbségi anyanyelv, a magyar nyelv az idegen nyelvi műveltségterületbe szorul. A kisebbségek mai nyelvállapota miatt irreális a kisebbségi nyelv tanítása során anyanyelvi követelményeket támasztani, és az is, hogy a magyar nyelvet második nyelvként az idegennyelv-tanulás rendszerére építsék fel *(Vámos, 1999).* Annak ellenére, hogy a közoktatási törvény 1999. évi módosítása 10%-kal megemelte a nemzetiségi oktatás kötelező óraszámait,[84] alapellátásként továbbra sem lehet megvalósítani azt, hogy a kisebbségi program szerint haladó csoportok három nyelv (kisebbségi, magyar és idegen nyelv) tanulására elegendő óraszámmal rendelkezzenek. Ez kényszerválasztás elé állítja a kisebbségi családokat, akik – ha tehetik – inkább a társadalmi-gazdasági szempontból nagyobb perspektívát nyújtó idegennyelv-tanulást választják *(Imre, 1999c).*

Az irányelvek készítésénél a kisebbségi nyelvi követelmények meghatározásakor az egyik legjelentősebb kérdés az volt, hogyan lehet kellően igényes, ugyanakkor a kisebbségi oktatás adott körülményei között mégis teljesíthető célokat kitűzni. A tartalmi követelmények kialakításánál meghatározó adottság, hogy az általános iskola első évfolyamán tanulók jelentős hányada a felsőbb évfolyamokon

5.10. ábra
A nemzetiségi oktatásban részt vevő tanulók száma évfolyamonként, 1998/99



Forrás: OM oktatási statisztikái

[84] 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 53. § (4) bekezdés.

kilép a kisebbségi oktatás rendszeréből, és csak töredékük érettségizik nemzetiségi középiskolában (lásd *5.10. ábra* és *Függelék 149. táblázat*). Az érettségi vizsga kisebbségi nyelvű követelményeinek kidolgozása az évtized végéig nem kezdődött meg, ami akadályozhatja a kisebbségi középfokú oktatás fejlődését. Ugyanakkor az érettségi vizsga nyelvi követelményeinek teljesítésével megszerezhető közép- vagy felsőfokú állami nyelvvizsga-bizonyítvány vonzóvá teheti a nemzetiségi gimnáziumokat *(Vámos, 1999).*

A kilencvenes években lezajlott változások a kisebbségi iskolahálózatot is érintették. Az intézmények száma nőtt, területi elhelyezkedésük, iskolafok és a kisebbségi nyelvoktatási formák szerinti differenciáltságuk javult. Az iskolák többsége integrált rendszerű, azaz a nemzetiségi tanulók csak az oktatási intézmény egyes osztályaiba járnak. Ha szerényen is, de emelkedik azoknak az általános iskoláknak a száma, ahol kisebbségi oktatást folytatnak: 1997/98-ban 390 intézményben (az összes általános iskola 10,4%-ában) regisztráltak kisebbségi oktatást, 1998/99-ben viszont már 393-ban (az összes általános iskola 10,5%-ában). Az adatok azt mutatják, hogy a meglévő kapacitások nincsenek kihasználva, egy tanulócsoportra (a német oktatást nem számítva) 11 gyerek jut. Ha a kevés jelentkező miatt egy évfolyamból nem sikerül stabil tanulócsoportot kialakítani, az általános iskolák egy részében ún. csatlakozó órákat[85] szerveznek, akár 4-5 gyerek számára is. A középiskolák száma az utolsó három évben csökkent, az 1996-os csúcsnak számító 26 után 1998-ban (elsősorban a vidéki szakközépiskolák megszűnése miatt) 21-re esett vissza. Nemzetiségi szakképzést már csak két vegyes középiskola folytat; a német tannyelvűben 102, a szlovákban mindössze 13 gyerek tanult az 1998/99-es tanévben *(Vámos, 1999)*.

A kisebbségi oktatást igénybe vevő gyerekek száma 1999/00-ben elérte az összes általános iskolás 5,7%-át. A magyar kisebbségpolitika sikereként könyvelik el, hogy a nemzetiségi oktatásban részt vevők száma és aránya egyre emelkedik, ugyanakkor fontos látni, hogy a növekedés meghatározóan a német nyelvnél jelentkezik (lásd a *keretes írás*t). A többi nemzeti kisebbségi nyelvet általában kevesebb gyerek tanulta az általános iskolákban 1999/00-ben, mint az évtized elején. Akkor a nemzetiségi alapiskolai oktatásban részesülőknek még csak 75%-a tanult német kisebbségi programban, ma már 84%-a (lásd még erről a *speciális igényekről szóló 9. fejezet*et) (lásd *Függelék 150. táblázat*).

A tanulók számának növekedésénél dinamikusabban emelkedett a nemzetiségi pedagógusok létszáma, ezért csökkent az egy tanárra jutó nemzetiségi tanulók száma is; 1987-ben még 52 tanuló jutott egy nemzetiségi nyelvoktatóra, tíz évvel később már csak 39. Ez a csökkenés azonban szinte kizárólag a német nemzetiségi oktatás javuló pedagógusellátottságából adódik (lásd *Függelék 151.*

---

85 A nyelvoktatás sajátosan kisebbségpedagógiai formája. A hatvanas évek asszimilációs törekvéseivel szemben született, és valójában tanítási időn túli nyelvoktatás volt. Több iskolában ez volt a nemzetiségi-nyelv-tanulás egyetlen legális formája. A 70-es évektől a csatlakozó órák nagy része visszakerült az óratervbe; ma már csak akkor alkalmazzák, ha nyolcnál kevesebb gyerek kíván kisebbségi nyelvet tanulni, és emiatt nem szervezhető számukra kötelező tanórai foglalkozásként nyelvoktatás.

Kisebbségi képzési igények

A kisebbségi oktatásnak nemcsak az a sajátossága, hogy sok, egyébként nemzetiségi identitásában stabil család nem adja gyermekét kisebbségi iskolába, hanem az is, hogy nem kisebbségi családok gyermekei is beáramlanak a képzésbe, emiatt a kisebbségi oktatás iránti lakossági igények felmérése szinte lehetetlen. A német nyelv iránti növekvő érdeklődés miatt a magyar családok is szívesen beíratják gyermekeiket azokba az iskolákba, ahol kisebbségi német nyelvet lehet tanulni, ha lakóhelyükhöz ez van közelebb, vagy ha jó az iskola híre. Sok szülőt a korai nyelvtanulás lehetősége vonz, mert a kisebbségi iskolákban első osztálytól folyik a nyelvtanítás, míg a többségi iskolában (a kerettanterv szerint) csak negyediktől. A kisebbségi és többségi gyermekek közös tanulócsoportba sorolása nem okoz pedagógiai problémát, mivel a nemzetiségi tanulók is lényegében idegen nyelvként tanulják a német nyelvet *(Vámos, 1999).*

táblázat). Nem csupán nyelvenként, hanem településtípusonként is nagyok a különbségek, a tanárhiány – miként az idegen nyelveknél, itt is – elsősorban a kis településeken jelentkezik. A tannyelvű és a két tanítási nyelvű oktatási formák terjedését akadályozza, hogy a felsőoktatásból teljességgel hiányzik a tantárgyakat kisebbségi nyelven tanítani tudó pedagógusok képzése, és nincs erre irányuló továbbképzés sem *(Vámos, 1999).*

A kisebbségi oktatás tárgyi feltételei közül elsősorban a tankönyvek és taneszközök hiányoznak. Hét nyelven (beás, horvát, német, román, szerb, szlovák, szlovén) jelennek meg tankönyvek, a cigány nyelvű tankönyvkínálat a legszerényebb, a román, a szerb (amelynek fele anyaországi kiadvány) és a horvát a legbőségesebb. Tantárgyanként is nagyok a különbségek a nemzetiségi tankönyvkínálatban, míg anyanyelvből néhány évfolyamon több könyv közül is választhatnak a tanárok a horvát, a német és a szerb iskolákban, addig cigány olvasókönyv még csak első osztályosoknak készült. Történelemtankönyvek minden nemzetiségi nyelven íródtak, de egyetlen kémia-, fizika-, informatikakönyv sem született, ami a tannyelvű iskolákban kemény akadályt jelent a célnyelvi (kisebbségi) tantárgyak, órák arányának további emelésében (lásd *Függelék 152. táblázat*). Évtizedek óta probléma a tanári és tanulói segédletek, kisebbségi nyelvű térképek, albumok, szöveggyűjtemények, feladatgyűjtemények, aktuálisan pedig a NAT-kompatibilis alaptankönyvek hiánya. A tankönyvkérdés megoldatlanságát az anyaországi tankönyvi adaptációk szűk lehetősége, a hazai szakemberhiány, a kiadás és még inkább a fejlesztés magas fajlagos költsége együttesen okozta. Az oktatási tárca 1998-ban pályázatot írt ki a kisebbségek népismerettankönyveinek megírására, emellett a tankönyvellátottság javítása érdekében egy, a szerzői és kiadói pályázatokat szétválasztó tankönyvfejlesztési projektet is elindított.

5.3.3.3. Speciális oktatás

A fogyatékos gyerekek aránya az általános iskolai tanulóknak több mint 5%-a, ami a fejlett országokban megfigyelhető aránynál magasabb (erről lásd még a *speciális igényekről szóló 9. fejezet*et). A közoktatásról szóló törvény biztosítja különleges gondozáshoz való jogukat, akár integrált formában, akár gyógypedagógiai intézményben tanulnak. Az 1997-ben megjelent *Fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve*[86] a NAT-ra épülve tartalmi szabályozási oldalról szolgálja ennek a jognak az érvényesülését. Az irányelv sérülésspecifikus alapelveket, fejlesztési célokat, feladatokat, új műveltségterületi arányokat fogalmaz meg (lásd *Függelék 153. táblázat*), illetve a nagyobb fogyatékos csoportokra műveltségterületenként részletes követelményeket tartalmaz. Meghatározza továbbá a NAT minimális követelményeinek módosítási lehetőségeit, a műveltségi tartalmakból egyesek elhagyásának feltételeit, a sérült képességek rehabilitációs célú területeit, a tananyagátadás és -fejlesztés időbeli meghosszabbítását.

Az OKI tantervi adatbankjába hét komplex általános iskolai (öt értelmi fogyatékos, egy mozgássérült és egy autista), egy 9–10. évfolyamos középfokú és négy olyan tanterv került, amely csak a hallás-, a beszéd- és a látásfogyatékosság szempontjából speciális tantárgyakat tartalmaz. A szakmai szolgáltató intézetek a gyógypedagógusoknak nagyszámú pedagógiaiprogram-készítő tanfolyamot szerveztek, így összességében az intézményi szintű tartalmi szabályozási dokumentumok elkészítése, kiválasztása nem okozott problémát. Az önálló fogyatékos iskolák és tagozatok az irányelvek alapján határidőre megalkották pedagógiai programjaikat és az irányelvekre épülő helyi tanterveiket. Egy, a helyi tanterv készítését nyomon követő vizsgálat eredményei szerint a gyógypedagógiai intézmények többsége az adatbanki tanterveket használta, az iskolák közel 10%-a vállalkozott kiadók által megjelentetett, illetve MKM–KOMA pályázaton győztes általános iskolai tantervek adaptálására, és 15%-uk alkalmazta az NSZI irányításával készült központi programokat 9–10. évfolyamos tantervének kialakításánál *(Salné, 2000).*

A közoktatási törvény szerint a speciális szükségletű gyerekeket nevelő intézmények is felülvizsgálják és korrigálják pedagógiai programjaikat 2001 szeptemberéig. Az ép értelmű testi, érzékszervi fogyatékos tanulókat nevelő iskolák a többségi általános iskolák kerettantervei alapján vizsgálják felül helyi tanterveiket. Az értelmi fogyatékos tanulók nevelésében a központi szabályozást a Fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve című dokumentum módosított V. fejezete biztosítja. A tantárgyi rendszert és az óraszámokat (lásd *Függelék 154. táblázat*) véleményezésre megkapták az érintett iskolák.

86 23/1997. (VI. 4.) MKM rendelet.

5.3.4. A kiemelt területek fejlődése

Az intézményes nevelés területén a kilencvenes évek második felében a legnagyobb figyelmet azoknak az ún. kulcskompetenciáknak a fejlesztése kapta, amelyek az ezredfordulón leginkább hozzásegíthetik az embereket a sikeres életvezetéshez, a megfelelő munkaerő-piaci pozíció megszerzéséhez. Közéjük mindenekelőtt a kommunikációs készségek (ezen belül az idegen nyelveken és az informatikai, telekommunikációs eszközök segítségével történő kommunikáció), az együttműködési készség, a kreatív és kritikai gondolkodás, valamint a személyiség önszabályozása, illetve a tanulásra való képesség tartoznak. Ezek a tartalmi fejlesztés szempontjából – hasonlóan a fejlett országokhoz – hazánkban is a közoktatás kiemelt területeivé váltak. Közülük a legdinamikusabban fejlődőeket, az idegennyelv-oktatást, az informatikai oktatást, valamint a hagyományos mintákon túllépni próbáló alternatív pedagógiákat tekintjük át.

5.3.4.1. Az idegennyelv-oktatás

A kulcskompetenciák közül különösen nagy figyelmet kap a kommunikáció, ezen belül az idegen nyelvi kommunikáció. A nyelvoktatás és nyelvtudás kérdése az integrálódó Európában mindenütt a figyelem középpontjába került. Az Európa Tanács a 2001. évet a Nyelvek Európai Évének nyilvánította. Az Európai Unió irányelveket dolgozott ki az idegen nyelv oktatásáról, melyek értelmében a nyelvtudáshoz való hozzájutás joga valamennyi európai állampolgárnak, és támogatni kell minden olyan kezdeményezést, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók minél nagyobb része két idegen nyelvet sajátítson el az iskolában. Az unió oktatási projektjei közül a Socrates Lingua jelentős összegekkel támogatja a tag- és társult országok együttműködését az idegennyelv-oktatással, értékeléssel, minőségbiztosítással kapcsolatos fejlesztésekben, a tanárképzésben, -továbbképzésben és a tanulói csereprogramokban.

Idegennyelv-tudás és -tanulás Magyarországon

Közismert, hogy az idegennyelv-tudás szintje Magyarországon riasztóan alacsony *(Jelentés…, 1998).* A nyugati nyelvek tanulására való igény csupán a 70-es és 80-as években kezdett jelentősen növekedni. Ennek kielégítésére kezdetben a TIT és a közművelődési intézmények vállalkoztak, a nyolcvanas évek elejétől pedig sorra alakultak, majd az évtized második felében gomba módra szaporodtak a magánnyelviskolák. Az oktatási intézményrendszeren kívülre szorult nyugati nyelveket a csúcsévben, 1990-ben 148 500 tanfolyami hallgató tanulta: először itt alakult ki igazi oktatási piac. Az általános iskolák egyedi engedélyek megszerzésével, egy-egy tagozat elindításával vagy szakköri formával próbálkoztak, a szakközépiskolák a fakultációs sávban második nyelvként kezdtek németet, illetve angolt tanítani (1990-ben – a kötelező orosz mellett – átmenetileg a szakközépiskolások 20%-a tanult második nyelvet, míg azt megelőzően és 1992-től napjainkig egyaránt mindössze 2%-a). Nagy jelentőségű volt a két tanítási nyelvű képzés 1987-es elindulása, de az intézményi szintű eredmények ellenére az oktatási rendszer egészében áttörést csak a kötelező orosztanítás 1989-es eltörlése hozott. Ezt köve-

tően az iskolák nyelvvizsgával rendelkező képesítés nélküli pedagógusok bevonásával, nyelviskolai tanárok óraadóként való foglalkoztatásával, utazótanárokkal lényegében önerőből alakították át a nyelvoktatás szerkezetét. Mindez rendkívül rövid idő (három év) alatt történt: amíg az 1989/90-es tanévben még 928 000 diák tanult oroszt és 275 000 nyugati nyelvet, az 1992/93-asban már csak 200 000-ren tanultak oroszt, ugyanakkor nyugati nyelvet 975 000-en.[87]

1992/93 joggal nevezhető a fordulat évének az idegennyelv-tanításban. Ez annak ellenére sikerrel járt, hogy több mint 9000 főállású orosztanár mellett alig 6000 egyéb nyelveket oktató pedagógus dolgozott az iskolákban. Az alacsony szakos ellátottság (a kisebb településeken) és az egy nyugatinyelv-szakos tanárra jutó nagy tanulólétszám (az általános iskolák többségében) nyilvánvalóan negatívan hatott az oktatás színvonalára, az iskolák egy részében azonban az óraszámok növelésével igyekeztek ezt kompenzálni. Egy, az 1996/97-es tanévben végzett reprezentatív vizsgálat eredményei szerint, a 90-es években a legnagyobb óraszám-növekedést elérő tárgy az idegen nyelv volt. Az iskolák harmadában sikerült a heti nyelvi óraszámot 1-2 órával emelni, és az igazgatók 18%-a azt is jelezte, hogy a helyi tanterv elfogadtatásakor próbálnak újabb idegen nyelvi óraszámokat megszerezni *(Vágó,1999a).*

Az iskolafenntartás jogát megkapó önkormányzatok többletforrások biztosításával, új munkaerő-gazdálkodási megoldásokkal segítették a nyugati nyelvek tanítására való átállást. A központi oktatásirányítás viszont alig vállalt szerepet ebben a jelentős modernizációs folyamatban, mert a nyugati nyelvek bevezetésére sem komolyabb költségvetési támogatást, sem számottevő külföldi pénzeket, illetve szakmai segítséget sem sikerült megszereznie. Az egyetlen minisztériumi irányítással szerveződő akció, az orosztanárok átképzése felemás eredményekkel fejeződött be. Az 1997/98-as tanévben zárult átképzéssel közel 4900-an szereztek idegennyelv-szakos diplomát, de a 15 000 orosztanár közül csak kb. 3200-an éltek ezzel a lehetőséggel. Az állam által komoly összegekkel támogatott orosztanár-átképzési program kedvezményezettjeinek egyharmada soha nem is volt orosztanár *(Vágó, 1999b).* Az idegennyelv-oktatás nem tartozott az oktatáspolitika kiemelt fejlesztési céljai közé, a rendszerváltás óta eltelt 10 év alatt nem született minisztériumi állásfoglalás arról, hogy hány nyelvet tanuljanak a magyar diákok, kapjanak-e bizonyos nyelvek prioritást, milyen iskolafokig vagy életkorig, illetve tudás/vizsgaszint eléréséig legyen ingyenes a nyelvoktatás. Ezen a helyzeten az oktatási tárca egy nemzeti idegennyelv-oktatási koncepció kezdeményezésével próbál változtatni, azonban az új nyelvpolitikai irányelv kialakítása nem ígérkezik könnyű feladatnak. A szakma ugyanis erősen megosztott, és szinte egyetlen nyelvpolitikai kérdésben sincs társadalmi, szakmai konszenzus (kivéve talán azt, hogy a szabad nyelvválasztást meg kell őrizni, noha az EU-tagállamok többségében kötelező az angol, és oktatásfinanszírozási, szervezési érvek is szólnak egy idegen nyelv kiválasztása mellett). A várhatóan 2000-ben kiadásra kerülő program

[87] Az adatok forrása az OM oktatási statisztikái.

Idegennyelv-oktatásunk módszertani problémái

A magyarországi nyelvoktatás tantervi, vizsgadokumentumokban is deklarált célja az alkalmazóképes nyelvtudás elsajátítása annak érdekében, hogy a tanulók képessé váljanak hétköznapi (turisztikai, munkavállalói, fogyasztói) helyzetekben idegen nyelven kommunikálni. Éppen e téren azonban nyelvoktatásunk hatékonysága – módszertani problémák miatt – csak lassan javul. A korszerű kommunikatív nyelvtanítás ugyanis – bár hatékonyságát mindenki elismeri – nem honosodott meg a magyar iskolákban. A tanulóbarát, motiváló, a nyelvi környezetet sokféle eszközzel megteremtő, nem nyelvkönyvet, hanem nyelvet tanító megközelítés idegen a nyelvtanároknak, nyilvánvalóan azért, mert a tanárképzésben (a gyakorlatorientáltabb hároméves nyelvtanárképzés kivételével) elsősorban a filológiai-szaktudományos, kognitív megközelítés érvényesül. Bár ma már nagy számban jelennek meg kommunikatív nyelvkönyvek, a tanárok többsége ezeket is hagyományos módon tanítja, talán azért is, mert a kommunikatív megközelítés olyan nyelvi kompetenciát igényel, amellyel nem minden idegennyelv-tanár rendelkezik *(Szablyár, 1998).*

fő célkitűzése a tervek szerint az alkalmazóképes nyelvismeret (lásd a *keretes írás*t) biztosítása minden tanulónak, és az, hogy a közoktatás legyen képes felkészíteni minden középiskolát végzett tanulóját egy közép- és egy alapfokú nyelvvizsga megszerzésére *(Kapitánffy, 1999).*

Nyelvtanulók, tanult nyelvek

Az általános iskolákban az 1998/99-es tanévig a tanulólétszám csökkenése mellett továbbra is emelkedett a nyelvet tanulók száma, az 1999/00-es tanévben azonban a trend megfordult. Az, hogy ennek ellenére sem romlottak az idegennyelv-oktatás főbb mutatói, elsősorban annak köszönhető, hogy egyre kevesebb gyereket mentenek fel a kötelező nyelvtanulás alól (lásd *Függelék 155. táblázat*). A NAT bevezetésének első évében (1998/99) nem történt meg a korai nyelvoktatásnak az a visszaszorulása, amelytől a kötelező nyelvoktatás egy évvel való késleltetése miatt tartottak a szakemberek. 3579 általános iskolában (az ilyen intézmények 95,9%-ában) folyik idegennyelv-oktatás. Az intézményi diverzifikáció mértékét jelzi, hogy a mindössze egyetlen osztályt működtető iskolák (127 = 3,4%) kivételével szinte mindenütt, az osztatlan, 2-3 osztályt működtető kisiskolák többségében is – nyilván nagy anyagi áldozatok árán – megszervezik a nyelvoktatást. Az általános iskolák többségében kétféle (átlagban 1,6) nyelvet tanítanak. Az intézmények 84%-a német, 67%-a angol, 5-5%-a pedig francia és orosz képzést (is) nyújt.

A nyelvi szerkezetváltás óta a fokozatosan visszaszoruló orosz nyelv helyébe az általános iskolákban kezdetben a német, majd egyre inkább az angol lépett, hét év alatt 123 000-rel nőtt az angolul tanuló diákok száma, és csak negyedével, 32 000-rel a németül tanulóké. A Magyarországon a felnőtt népesség által is leginkább beszélt német nyelvet az alapfokú oktatásban ma még ugyan többen

5.3. táblázat

Az egyes idegen nyelveket tanuló diákok száma és aránya az általános és középiskolákban, 1992/93, 1997/98–1999/00

Nyelvek			Angol	Német	Francia	Orosz	Latin	Olasz	Egyéb	Összesen
Ál-	1992/93	fő	224 024	325 408	12 122	138 249	n. a.	n. a.	n. a.	699 803
talá-		%	32	46,5	1,7	19,8	0	0	0	100
nos	1997/98	fő	316 162	373 957	8 655	8 691	6 741	2 025	8 112	724 343
isko-		%	43,6	51,7	1,2	1,2	0,9	0,3	1,1	100
la	1998/99	fő	333 999	365 295	8 959	7 344	6 800	1 873	9 205	733 475
		%	45,6	49,8	1,2	1	0,9	0,3	1,2	100
	1999/00	fő	347 444	357 647	7 967	6 312	6 396	1 795	1 334	728 895
		%	47,7	49,0	1,0	0,8	0,9	0,2	0,2	100
Kö-	1992/93	fő	171 232	148 922	29 380	56 657	n. a.	n. a.	n. a.	406 191
zép-		%	42,2	36,7	7,2	13,9	0	0	0	100
isko-	1997/98	fő	235 383	201 196	27 578	9 212	12 779	11 216	8 106*	505 470
la		%	46,6	39,8	5,5	1,8	2,5	2,2	1,6	100
	1998/99	fő	243 794	206 421	26 688	5 864	11 733	11 335	8 569**	514 404
		%	47,4	40,1	5,2	1,1	2,3	2,2	1,7	100
	1999/00	fő	255 812	208 997	26 915	4 556	11 028	11 653	9 120***	528 081
		%	48,2	39,6	5,1	0,9	2,0	2,2	1,7	100

Forrás: OM oktatási statisztikái alapján Vágó Irén számításai, 1999/00 tanévre Garami Erika számításai

Megjegyzés: Minden tanuló annyiszor szerepel, ahány idegen nyelvet tanul.

* Ebből spanyol: 2760 fő = 0,5%.

** Ebből spanyol: 3155 fő = 0,6%.

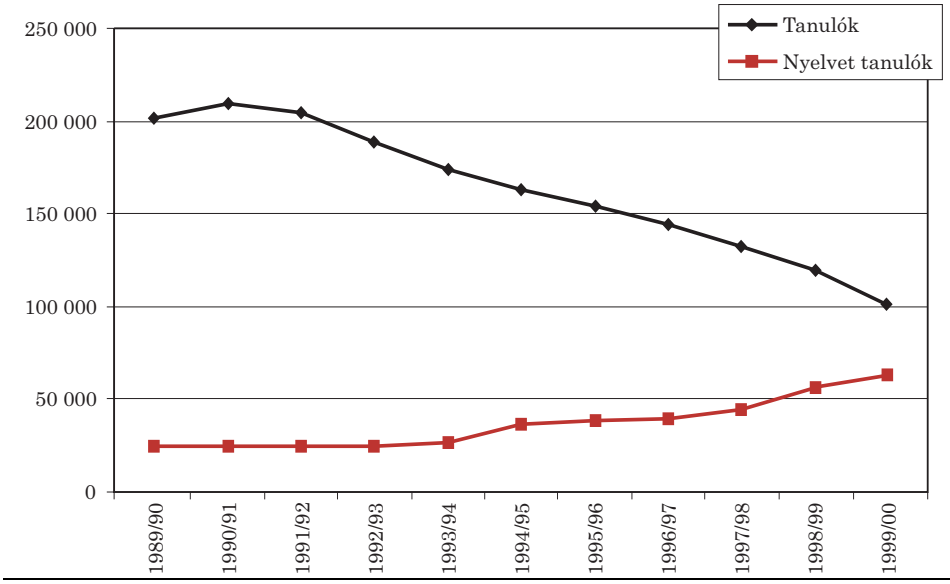
*** Ebből spanyol: 3306 fő = 0,6%.

tanulják, mint az angolt, de a különbség a két nyelv között fokozatosan csökken, sőt 1998/99-től az angolul tanulók arányának növekedése lényegében már a német rovására valósult meg (lásd *5.3. táblázat*).

A középfokú oktatás három típusában a tanulók nyelvi képzése a statisztikai mutatók tükrében rendkívül különböző. A gimnáziumokban már az első (9.) évfolyamon két nyelvet oktatnak, a szakközépiskolákban azonban ez a nyelvigényes szakmák (idegenforgalom, vendéglátás) kivételével ritka. A továbbtanulók negyedét befogadó szakmunkásképző iskolákban 1998/99-től felmenő rendszerben válik kötelezővé a nyelvoktatás. Az egyes képzési típusok között a nyelvtanulás mennyiségi és minőségi mutatói tekintetében is óriási különbségek mutatkoznak.

Az érettségihez vezető képzési formákban az utóbbi 2 évben az idegennyelv-oktatás jellemzői alig változtak. Az idegen nyelvet tanulók száma árnyalatnyit (2,7%-kal) emelkedett, de az egy tanulóra jutó nyelvek számaránya nem nőtt, elsősorban azért, mert a tanulólétszám-bővülés a nyelvi képzés tekintetében elmaradottabb szakközépiskolai szférában következett be (lásd *Függelék 156. táblázat*). A szakmunkásképzők nyelvoktatási mutatóinak látványos javulása összefügg az általános képzés 16 éves korig történő meghosszabbításával, a NAT bevezetésével (lásd *5.11. ábra* és *Függelék 157. táblázat*).

5.11. ábra
A tanulólétszám és az idegen nyelvet tanulók számának változása a szakmunkásképzésben, 1989/90–1999/00



Forrás: OM oktatási statisztikái

Az idegen nyelvek közül a szakmunkásképzésben a németet, a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban egyaránt az angolt tanulják legtöbben: együtt mintegy negyedmilliónyian. A két legnépszerűbb nyelvet tanulók aránya tovább nőtt (együtt 88%), de ez nem fenyeget a kis nyelvek kiszorulásával. A koncentráció mellett a nyelvi kínálat gazdagodásának, a nyelvi diverzifikációnak is vannak jelei, az ún. egyéb nyelveket – köztük a klasszikus görög, héber, arab, a modern holland, finn, japán, ukrán, lengyel stb. nyelveket – egyre többen tanulják a magyar iskolákban.

Emelt szintű és két tanítási nyelvű idegennyelv-tanulás

Az intézményes idegennyelv-tanulás Magyarországon alapóratervi vagy emelt szintű formában lehetséges. Az alapóratervi heti óraszám általában három, ritkábban kettő, ami az adott nyelv minimális követelményeinek elérését sem teszi lehetővé. Az emelt szintű oktatás meghatározott tantárgy ismeretanyagának magasabb követelmények szerint, az átlagnál több tanítási óra felhasználásával történő oktatása.[88] A közoktatási statisztikai rendszer az emelt szintű képzés négy formájáról – két tanítási nyelvű, speciális tantervű, fakultatív, egyéb haladó – szolgáltat adatokat. A különböző szintű/intenzitású középiskolai idegen nyelvi képzési formák képzési típusonként és nyelvenként is vegyes képet mutatnak (lásd *Függelék 158.* és *159. táblázat*).

[88] 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 121. § (1) bekezdés 7. pont.

Az első két tanítási nyelvű gimnázium 1987-ben alakult Magyarországon, és a 90-es évek elejétől a szakmunkásképzés kivételével minden iskolatípusban van ilyen program. A kétnyelvű szakképzés terjedését segítette a világbanki támogatás, de az 1998/99-es tanévben a főváros is jelentős kétnyelvű szakközépiskolai fejlesztést hajtott végre. Ennek hatására a 1999/00-es tanévre kedvezőbb arány alakult ki a középiskolák két típusa között, a kétnyelvű programban tanulók 56%-a gimnazista, 44%-a szakközépiskolás. Minden megyében van ilyen középiskola, igaz elsősorban a nagyvárosokban (lásd *5.1. térkép* és *Függelék 160.* és *161. táblázat*).

A két tanítási nyelvű általános iskola ma még kuriózum, de nagy az érdeklődés a szülők részéről, és 2-7-szeres a túljelentkezés csakúgy, mint a középiskolákban. A két tanítási nyelvű iskolában bármely tantárgy tanítható idegen nyelven. Legtöbben a történelmet, a matematikát, a biológiát és a földrajzot tanulják ilyen módon. A célnyelvek között a német és az angol a legelterjedtebb, francia, olasz, orosz, spanyol tannyelvű iskolák csak Budapesten vannak, de a vidékről jött tanulóknak kollégiumi elhelyezést tudnak biztosítani. A nyelvek arányában folyamatos eltolódás mutatkozik a „nagy nyelvek" irányába, ami részben az iskolahasználói igények hatására, részben a kevésbé elterjedt nyelvek esetében a tanár- és taneszköz-ellátottság nehézsége miatt következett be. Magyarországon a felsőoktatás még mindig nem képez tantárgyat idegen nyelven oktatni képes közismereti és szakoktatókat, idegen nyelvű közoktatási tankönyvek sem készülnek *(Vámos, 1999).*

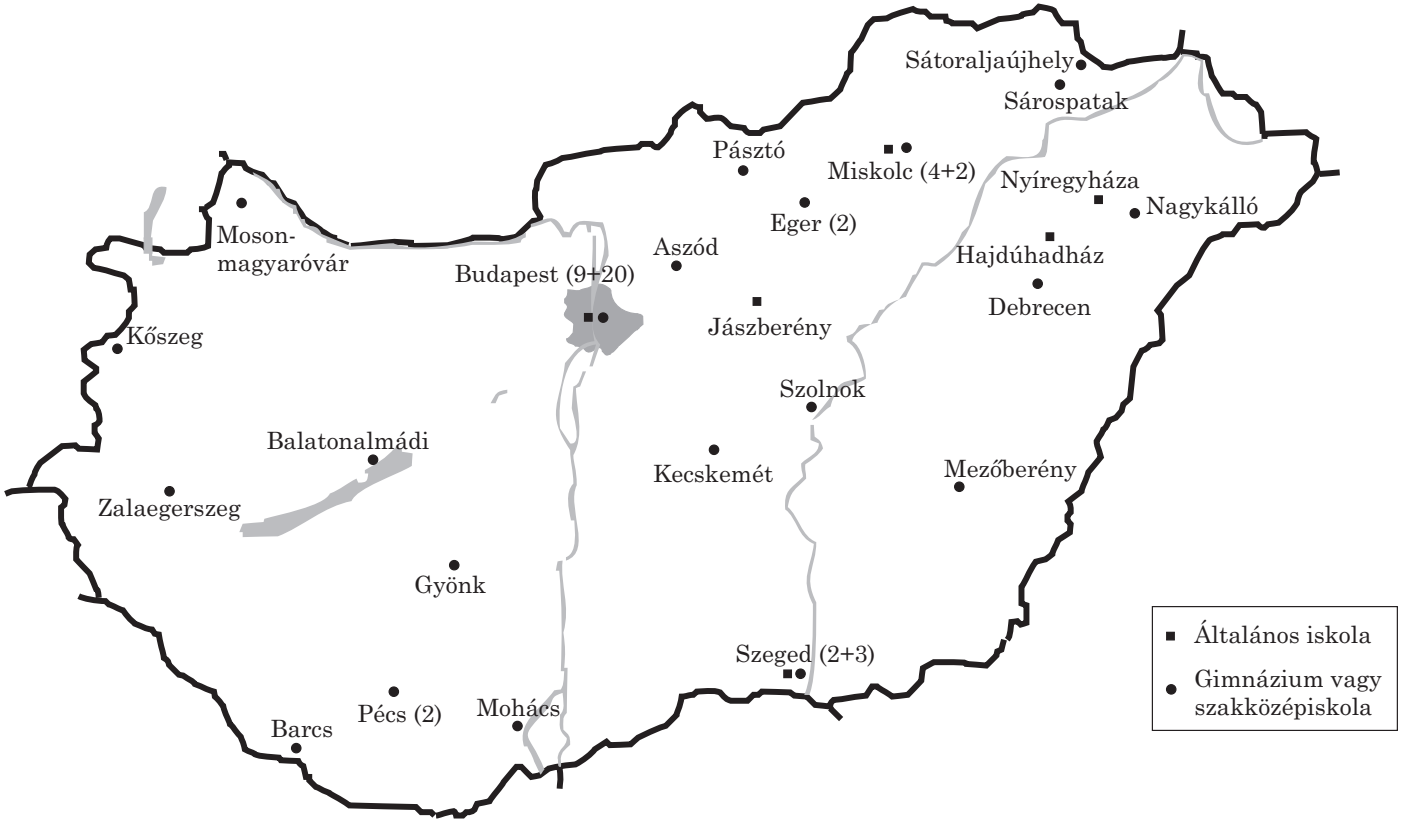
A magyar mint idegen nyelv oktatására speciális szabályozás vonatkozik. Az általános képzéstől eltérő rendelkezések forrása a közoktatási törvény, a részletes követelmények az érettségivizsga-szabályzatban és az 1997-ben kiadott irányelvben[89] kerültek meghatározásra. Ez utóbbi dokumentum elsősorban a két tanítási nyelvű oktatás lehetséges fajtáit és azok célnyelvi arányait (az összes óraszám legalább 35%-a) határozzák meg. Az itt megfogalmazott pedagógiai paraméterek a viszonylag drága oktatási forma minőségbiztosítását szolgálják. Az irányelv neveléstörténeti jelentőségű, mert bár a XVIII. század óta működnek hazánkban idegen nyelvű oktatási intézmények, először rendezi jogszabály az idegen és a magyar tannyelv kapcsolatát, a két tanítási nyelvű oktatás elvi, szervezési és kompetenciakérdéseit *(Vámos, 1999).*

A nyelvtanulás elismerése

A kötelező iskolázásban megszerezhető tudások közül a nyelvtudás az egyetlen, amelynek olyan korai (14 éves kortól letehető) és külső (iskolarendszeren kívüli) minősítési rendszere van, melyet az iskola és a munka világában egyaránt elfogadnak. Az állami nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzéséhez korábban olyan előnyök (az idegen nyelv további tanulása alóli felmentés, jeles érettségi, felsőoktatási felvételinél pluszpontszám, nyelvpótlék), ma pedig már hiányához olyan hátrányok (nem lehet felvételizni bizonyos szakokra, nem lehet államvizsgázni, tudományos fokozatokat szerezni, állásokat megpályázni stb.) kapcsolódnak, amelyek erősen motiválják a diákokat is a nyelvvizsga minél korábbi életkorban való letételére.

[89] 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet a Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról.

5.1. térkép
A két tanítási nyelvű általános iskolák, gimnáziumok és szakközépiskolák területi elhelyezkedése, 1999/2000



A kilencvenes évek elejéig a 14–19 éves középiskolások a nyelvvizsgára jelentkezőknek 10-15%-át adták, 1998-ban pedig elérték a 65,8%-ot[90] (lásd *Függelék 162. táblázat*). Mára a magyarországi középiskolákban az iskolai nyelvtudás elismerésének hagyományos formája helyett egyre inkább a nyelvvizsga vált az igazi mércévé, sőt a nyelvtanulás tulajdonképpeni céljává. Ezzel az iskolában „rejtett tantervként" megjelent egy közoktatáson kívüli intézmény vizsgája, amelynek követelményei nincsenek olyan részletességgel leírva, hogy a nyelvoktatásban kvázi tantervként funkcionálhatnának *(Einhorn, 1999).* Az iskolai tudás külső elismerésében jelentős állomás a 2000. év, mert ettől kezdve csak akkreditációs eljáráson átesett nyelviskolák adhatnak ki állami nyelvvizsga-bizonyítványt. Ez az új szabályozás az Idegennyelvi Továbbképző Központ (ITK) monopolhelyzetének megszűnését jelenti, utat nyit a magániskoláknak az államilag elismert vizsgáztatási jog megszerzéséhez. Az akkreditációt azonban sok bírálat is éri, mert Európában sehol sincs ilyen rendszer, és félő, hogy a bonyolult és drága eljárás a kevesek által tanult nyelvek vizsgalehetőségeinek megszűnését vonhatja maga után. Emellett a nyelvtudás iskolán belüli elismerésében is változások várhatók. A kétszintű érettségi vizsga bevezetése után az emelt szintű nyelvi érettségi várhatóan államilag elismert nyelvvizsgaként is letehető, ami azonban feltételezi, hogy az érettségiztető iskola a nyelviskolákhoz hasonlóan akkreditáltassa magát.[91]

Nyelvtanárok

A nyelvoktatás minőségi fejlesztése mára elsősorban nyelvtanárkérdéssé vált, mert a hatékonyabb oktatás peremfeltételei (bőséges tankönyvkínálat; nyelvi laboratórium, videó-, számítógép-, internethasználat, pályázati lehetőségek) a középiskolákban majdnem teljeskörűen, és az általános iskolákban is részben megteremtődtek. A statisztikák a közoktatásban 24 712 nyelvtanárt mutatnak ki 1999/00-ben (a személyek száma azonban valójában kevesebb, mert minden tanárt annyiszor vesznek számításba, ahány nyelvszakos diplomája van), de közülük csak 15 291-en (61,9%) oktatják szakjukat. Intézménytípusonként és nyelvenként erősen különbözik a szakjukat tanítók aránya, átlagosan legalacsonyabb az általános iskolákban, a sok állományban lévő, de oroszt csak elvétve (4,3%) tanító orosztanár miatt (lásd *Függelék 163. táblázat*).

Továbbra is halasztódik a nyelvoktatás minőségbiztosításának egy fontos eleme, mert 2000 helyett csak 2002. szeptember elsejétől lép hatályba a közoktatási törvény azon rendelkezése, hogy csak idegennyelv-szakos diplomával rendelkezők taníthatnak az iskolákban.[92] A tanári létszám növelése elsősorban a szakmunkásképző iskolákban indokolt, mert ott a legmagasabb az egy tanárra jutó tanulók száma, a némettanárok átlagosan 158, az angoltanárok 163 gyereket oktatnak, miközben az általános és középiskolákban örvendetesen javult ez a mutató (lásd *Függelék 164. táblázat*).

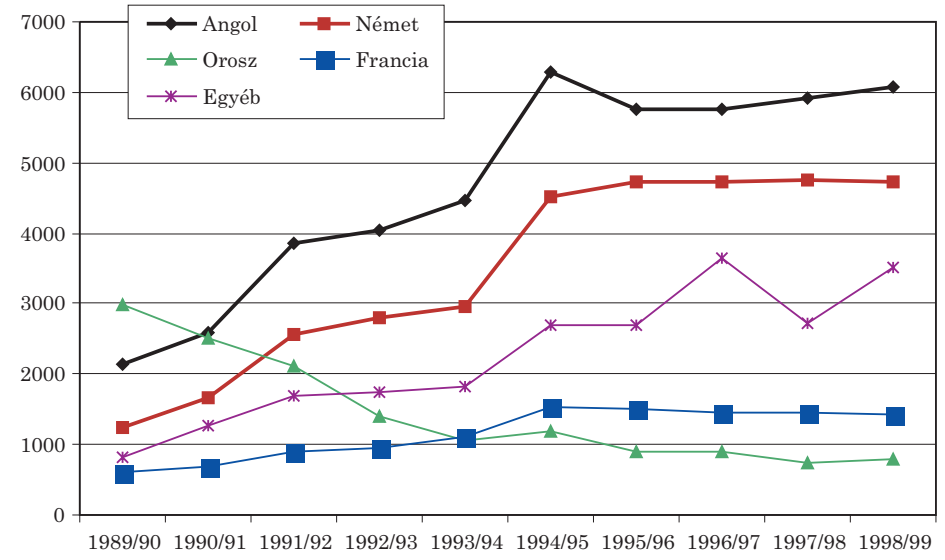
---

90 Az állami nyelvvizsgákról Galló András, az ITK igazgatóhelyettese szolgáltatott információkat.

91 A 1010/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.

92 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 128. § (3) bekezdés a) pontja szerint 2002. szeptember 1-jéig alkalmazható idegennyelv-oktatásra a pedagógus végzettséggel és C típusú állami nyelvvizsgával rendelkező pedagógus.

5.12. ábra
Az idegennyelv-szakos hallgatók számának változása, 1989/90–1998/99



Forrás: OM oktatási statisztikái

A nyugatinyelv-szakos pedagógusképzésben részt vevők évenkénti aránya (nyelvenként eltérő mértékben) tíz év alatt ötszörösé nőtt (lásd *5.12. ábra* és *Függelék 165. táblázat)*, ami azt jelenti, hogy ha egyetlen évben a végzettek mindegyike (3000-4000 fő) iskolákban helyezkedne el, azonnal megszűnne a tanárhiány.

5.3.4.2. Informatikai oktatás

Korunk változásainak egyik legfontosabbika az új *információs és kommunikációs technológiák* (IKT) széles körű elterjedése a gazdaság, a kultúra, a közélet és nem utolsósorban a szabadidő-eltöltés területein. A magyar iskolák a kezdetben kis teljesítményű, korszerűtlen eszközökkel, hibás tantárgyi koncepció alapján (az informatikai oktatás azonosítása a számítástechnika és a programozás oktatásával) kapcsolódtak bele ebbe a folyamatba, a fakultációs órák és szakkörök adta lehetőségek kihasználásával. A munkaerő-piaci elvárásokat érzékelve az 1992/93-as tanévben már több mint 100 000 diák tanult szabadon választható formában számítástechnikát, néhány kísérleti, illetve alternatív iskolában pedig kötelező tantárgyként bevezették az informatikát. Azokban az általános iskolákban és szakmunkásképzőkben, ahol volt egyáltalán számítógép, 41, illetve 47 gyerek jutott egy-egy, zömében Commodore típusú gépre, a gimnáziumokban 14 *(Művelődési Évkönyv, 1993)*.

A Nemzeti alaptantervben az 5. évfolyamtól önálló műveltségterületként korszerűbb tartalommal szerepel az informatika, amelynek az oktatására a kötelező óraszám 2-4%-át (körülbelül heti 0,5-1 órát), a 7–10. évfolyamokon pedig 4-7%-át (heti 1-2 órát) javasolta a NAT. A helyi tantervekről folytatott 1998-as

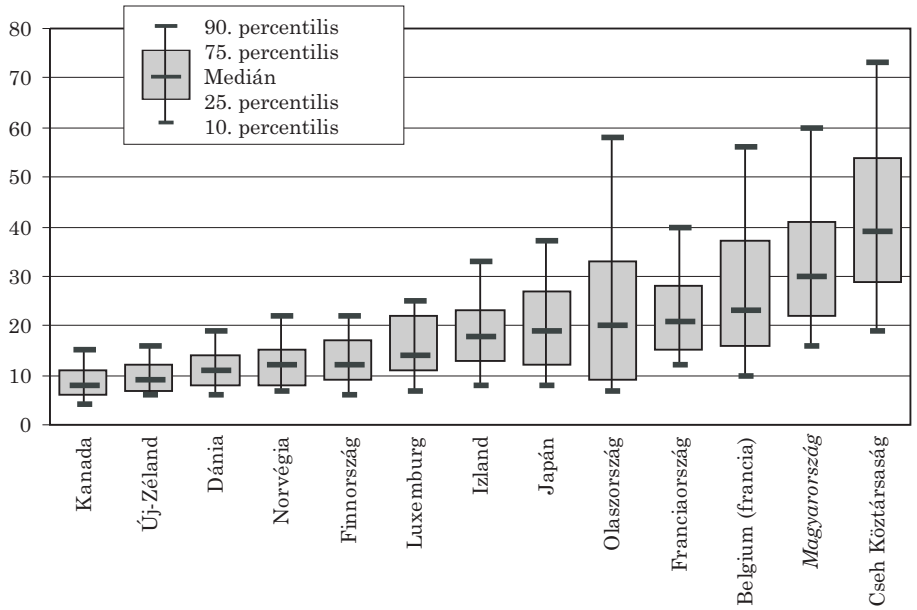
adatfelvétel *(Helyitanterv-felmérés, 1999)* szerint informatikai oktatásra az 5–8. évfolyamokon átlagban heti másfél, a 9–10.-en két órát állítottak be az iskolák, többnyire csoportbontásban, vagyis az intézmények lehetőségeikhez képest jelentős pénzeszközöket, tanári óraszámokat csoportosítottak erre az új műveltségterületre. Egy 1999-es nemzetközi vizsgálat[93] eredményei szerint a 8. osztály végéig minden magyar gyerek megtanulja a számítógép használatát, 90%-uk a szövegszerkesztést, több mint 50%-uk az adatfeldolgozást, grafikai programok kezelését és az egyszerűbb programozást (lásd *Függelék 166. táblázat*). Az informatikának mint műveltségi területnek és tantárgynak a helyzete ezzel nagymértékben javult, ugyanakkor továbbra is alig jelent meg az informatikai eszközöknek más tantárgyakban tanulást támogató eszközként való használata.

Az informatikai és kommunikációs kultúra iskolai közvetítésének még a kilencvenes évek közepén is komoly gátja volt az informatikai eszközrendszerek és a tanári kompetencia hiánya. A nagyszabású központi fejlesztési program, a SuliNet indulásakor (1997 elején) az általános és középiskolák több mint 8%-ában (kb. 400 intézményben) egyetlen számítógép sem volt, és az iskolák több mint fele nem rendelkezett külső számítógépes kapcsolattal *(Igazgatóvizsgálat, 1997).* A pedagógusok idegenkedtek az informatikai eszközök használatától: a tradicionális oktatószerephez ragaszkodó tanárokat különösen feszélyezte, amikor kiderült, hogy a tanítványok nagy természetességgel és ügyességgel mozognak a számukra bonyolultnak tűnő új technika közegében. Még a kilencvenes évek közepén is a tanárok kevesebb mint fele tudta a számítógépet használni (lásd *Függelék 167. táblázat*), informatikai ismereteik és kezelői kompetenciáik egyaránt alacsony színvonalúak voltak. Nem hagyható azonban figyelmen kívül, hogy a tanároknak mindössze harmada, sőt az iskolaigazgatóknak is csak 37%-a tudott számítógépet használni a munkahelyén, saját háztartásában pedig az iskolavezetőknek 26%-a, a pedagógusoknak 27%-a rendelkezett számítógéppel *(Vágó, 1998).*

Az évtized vége felé az oktatási tárca fejlesztési prioritásként jelölte ki az IKT infrastruktúrájának kiépítését az iskolákban. 1997–98-ban a Középiskolai Internet Projekt keretében 1,6 milliárdos központi és 1,54 milliárd fenntartói támogatásból minden középiskola és önálló középiskolai kollégium, közel 250 általános iskola helyi számítógép-hálózatot és teljes körű internetszolgáltatást kapott. Ezzel az akcióval a felső középfokú oktatás az IKT-ellátottság tekintetében rövid idő alatt közel került a világ élvonalához, az alacsonyabb iskolafokokon azonban elmaradásunk még mindig jelentős. Magyarországon egy számítógépre még 1998-ban is 30 tanuló jutott az alsó középfokú oktatásban, ami 13 fejlett ország átlagának több mint duplája, ráadásul az adatok széles sávban szóródnak, azaz az egyes intézmények ellátottsága erősen különböző. Az iskolák 90%-ában 22-42 között van ez a mutató, de a nagyon előnyös helyzetben lévő iskolákban csak 16, a lemaradókban akár 60 gyerek is kénytelen megosztozni egy számítógépen (lásd *5.13. ábra* és *Függelék 168. táblázat*).

[93] SITES (Második nemzetközi felmérés az informatikai technológiáról), 1999.

5.13. ábra
Az egy számítógépre jutó tanulók száma az alsó középfokú iskolákban az OECD-országokban, 1998



Forrás: Education at a Glance, 2000

A központi fejlesztési program 1998 májusától Írisz-SuliNet[94] néven, részben megváltozott feladatokkal folytatódott. A hálózatba bekapcsolt számítógépes laboratóriumok száma 910-ről 1700 fölé emelkedett, miközben a hangsúly a tartalomszolgáltatás fejlesztésére, a tanárok továbbképzésére és a kétirányú adatforgalom, a közoktatási információs rendszer kiépítésére helyeződött át. 2000-ben a hálózatfejlesztés üteme ugyan lassul, de a tervezett mintegy 200 laboratórium kiépítésével megtörténik a szakiskolák (ezzel valamennyi középfokú tanintézet) és a határon túli magyar iskolák bekapcsolása. Az OM 1999 végétől nyilvános hozzáférési lehetőségeket épít ki olyan helyszíneken, ahol a diákok és a tanárok – az iskolán kívül – szükség szerint igénybe tudják venni az Írisz-SuliNet szolgáltatásait. E hálózat első láncszeme a Heim Pál Gyermekkórház Sebészeti Osztályán 1999. december 21-én átadott internetes laboratórium.

A tartalomfejlesztési munkában jelentős állomás volt a formájában és tartalmában megújult Írisz-SuliNet-honlap felkerülése a világhálóra 1999 szeptemberében. A honlap a tanároknak és a diákoknak egyaránt gazdag szolgáltatást nyújt, a továbbképzési lehetőségek, a pályázatok, rendezvények ajánlásától a tantárgyak tanításához, tanulásához biztosított háttéranyagokig, adatbázisokig és mindezeken túl interaktív internetes pedagógiai szakmai folyóiratként és kommunikációs

[94] Az Írisz-SuliNet-programban folyó tevékenységekről Nagy Tamás, az Írisz-SuliNet Programiroda vezetője szolgáltatott információkat.

fórumként is működik (lásd a k*eretes írás*t). Jelenleg naponta közel öt-hétezer látogatója van a honlapnak, akik a felmérések szerint több terabyte-nyi információhoz jutnak hozzá, és szinte minden műveltségterületen találnak az érdeklődésüknek megfelelő anyagot *(Írisz-SuliNet Program, 2000).*

Az Írisz-SuliNet-honlap érdekesebb rovatai

Deáktér: Ötleteket, tanácsokat ad, programokat javasol és összehozza mindazokat, akik az interneten keresztül akarnak beszélgetni egymással.

Fogadóórák a Deáktér rovatban: rendszeresen meghívott szakemberek válaszolnak a diákok kérdéseire.

Panoráma: információk az Európai Unióról, külföldi eseményekről.

Internetes felvételi előkészítő (2000. március elejétől)

Szaktanárok levelező listája

Korrepetálás és felkészítés: bárki írhat az adott rovat szaktanárának, aki segít a konkrét probléma megoldásában, az anyaggyűjtésben.

Páholy, amely közel 9 ezer irodalmi elemzést tartalmaz.

Elektronikus könyvtár, melyben nagyobb részben a magyar és kisebb részben a világirodalom jeles műveiről szóló elemzések, kritikák olvashatók.

Az Irodalmi arcképcsarnok nevű terjedelmes anyagban a könnyű eligazodást az erre a célra fejlesztett keresőrendszer biztosítja.

Kortárs írók: magyar költők portréi szöveggyűjteménnyel, audiovizuális eszközökkel, jegyzetekkel és a tanároknak kézikönyv, óravázlatokkal.

Érettségi: adminisztratív információk,
az elmúlt öt év közös felvételi-érettségi feladatsorai és megoldásaik,
az elmúlt öt központi érettségi tételei és megoldásaik,
szóbeli érettségi tételek és témakörök.

Gyakorlatok és feladatok minden tantárgyból megoldásokkal, tanulmányokkal és az ajánlott olvasmányok jegyzékével.

Nemzeti Parkok: a magyarországi nemzeti parkok bemutató anyagának feldolgozása, mely egyedülálló segítséget nyújt az osztálykirándulások szervezéséhez.

A Zöld Pont adatbázisa sportról, szabadidős tevékenységekről.

Egy csepp chat – Chatorna a csevegni vágyóknak.

Szavazógép

Interaktív játékok

Élet és Tudomány Archívum, ahol a népszerű tudományos ismeretterjesztő hetilap 1999. évi összes lapszáma elérhető.

Felső fokon című minisztériumi kiadvány on-line oldala, ahol megtalálhatók az összes magyarországi főiskola és egyetem adatai (felvételi ponthatárok, szakok, ösztöndíjak, kollégiumi elhelyezések, szociális juttatások stb.).

Forrás: Írisz-SuliNet-honlap, http://www.sulinet.hu/

Bár a volt szocialista országok közül Magyarország az elsők között ismerte fel az iskolák nemzetközi kommunikációs hálózatokba történő bekapcsolásának jelentőségét, 1998-ban tízből mindössze négy nyolcadik osztályos magyar diáknak volt iskolai e-mail vagy internet-hozzáférése. A korábban már említett nemzetközi összehasonlító vizsgálatból kiderül, hogy sokszor a meglévő lehetőséggel sem élnek a hazai oktatási intézmények, mert iskolai célokra a tanulóknak pontosan harmada, a tanároknak pedig alig 31%-a használja az elektronikus levelezést és a világhálót (lásd *Függelék 169. táblázat*). A Középiskolai Internet Projekt hatását a pedagógus-továbbképzési rendszer keretében meghirdetett sokféle informatikai és kifejezetten internetes tanfolyam is erősítette. Egy 1998 végén lebonyolított reprezentatív vizsgálat adatai szerint a pedagógusok 56,3 százaléka vett részt legalább egyszer informatikai továbbképzésen, amelynek költségeit az iskola teljes egészében (50%-nál) vagy részben (további 30%-nál) megtérítette *(Csákó, 1999b).*

Az informatikai modernizációs program konkrét pedagógiai eredményei ma még nem mérhetők meg, de hatására megindult az IKT tanórai alkalmazása a nem informatikus tanárok körében is. A Sulinet-programmal sikerült a tanártársadalom figyelmét felhívni arra, hogy az informatika oktatásánál nagyobb jelentőségű az IKT taneszközként való felhasználása bármilyen egyéb tantárgy iskolai oktatásában, valamint a diákok önálló tanulásának támogatásában. A tanárok attitűdje a 90-es évek közepéhez viszonyítva érzékelhetően javult, de az évtized végén a pedagógusok többsége továbbra is inkább várakozási álláspontot volt. Tanárok körében végzett felmérések szerint *(Csákó, 1999b)* 1995-ben a pedagógusok között 10% körül volt az IKT-eszközöket már használók, és ugyanannyi az ezt eleve elutasítók aránya, 1998-ra viszont a tényleges alkalmazók aránya 17% fölé emelkedett, és a teljesen elzárkózóké 3 százalékra csökkent. Arra a kérdésre, hogy hajlandóak lennének-e informatikai eszközöket alkalmazni, a tanárok kétharmada nyilatkozott úgy, hogy „bizonyos feltételekkel" használna oktató szoftvereket, CD-t, internetet. A feltételek javulására várók a saját számítógépet, az internet-hozzáférésű gépek nagyobb számát, a színvonalas, előre gyártott tananyagokat és a működtetést segítő technikai személyzetet hiányolták, valamint arra hivatkoztak, hogy ma még túlságosan sok időt vesz igénybe az IKT-támogatású órákra való felkészülés. Az átlagosnál nagyobb az elutasítók aránya az ötvenévesnél idősebbek (9%), a szakmunkásképzőkben dolgozók (9%) és a humán szakos tanárok (6%) körében. Az IKT további iskolai elterjedése szempontjából nagy nyereség viszont a tanítók nyitottsága. Bár az iskolákban talán ennek a pedagóguscsoportnak van legkevesebb lehetősége informatikai tapasztalatok megszerzésére, mégis mindössze 2,5%-uk elutasító (lásd *Függelék 170. táblázat*).

Az oktatásnak az információs társadalom igényeihez történő alkalmazkodása nem képzelhető el az iskolai folyamatokat irányító intézményvezetők aktív részvétele nélkül. Az IKT intézményi, osztálytermi alkalmazásának támogatásában a magyar iskolaigazgatók nemzetközi összehasonlításban is élen járnak. Több mint kétharmaduk nyilatkozott úgy, hogy a diákok számára fontos segítséget jelent az IKT az információkeresésben, -feldolgozásban és a prezentációban. Az

eszközellátottság tekintetében élenjáró Kanada iskolaigazgatóival azonos arányban vélekedtek úgy, hogy az IKT segít a diákoknak abban, hogy saját tempójukban haladhassanak, aktív – saját kognitív stílusuknak megfelelő – tanulási stratégiákat találjanak, és növekedjen felelősségérzetük önképzésükben. Kevésbé hisznek viszont a magyar iskolaigazgatók abban, hogy az informatika valamennyi műveltségterületre kiterjedő alkalmazása javítja a diákok tanulmányi eredményeit *(Education at a Glance, 2000).*

5.3.4.3. Pedagógiai alternatívák

Az alternatív pedagógiai megközelítések virágkora a 80-as, 90-es évek fordulója volt Magyarországon. A merev központi szabályozással irányított közoktatási intézményhálózatban a változás lehetőségét nem kizárólag a politikai rendszerváltozás hozta meg, annak alapjait már az 1985-ös oktatási törvény[95] megteremtette. Ez a törvény mondta ki, hogy a pedagógus a nevelési és oktatási terveket a helyi körülményeknek, a tanulók fejlettségének megfelelően alkalmazhatja. Megszűnt a tantervi utasítás végrehajtását ellenőrző elkülönült oktatási szakigazgatás, a szakfelügyelet tanácsadássá alakult *(Várhegyi, 1996).* Az eltérés lehetőségének deklarálása után új lehetőségek nyíltak meg azok előtt a korábban is új utakat kereső pedagógiai újítók előtt, akik előzőleg csak egyedi, bármikor visszavonható engedély birtokában dolgozhattak. Szabaddá vált az út az ún. alternatív pedagógiai rendszerek, a tantervi, oktatásszervezési, módszertani és nevelési alternatívák kidolgozása és kipróbálása előtt, megjelenhettek az első alternatív tankönyvek (lásd a *keretes írás*t, továbbá az *iskolák belső világáról szóló 6. fejezet*et is).

Ebben az időben váltak széles körben ismertté a külföldi reformpedagógiai törekvések. Részben magyar kezdeményezésre 1990-ben megalakult a Szabad Iskoláztatás Európai Fóruma, melynek működése révén a magyar pedagógusok, tanárjelöltek tanulmányozhatták az európai alternatív iskolákat, a bécsi és witteni Waldorf-tanárképző főiskoláknak egyre több magyar hallgatója lett. A magyarországi alternatív iskolák többségének pedagógiai ethoszát jól jellemzi az a korábban gyakran idézett mondás, hogy „az iskolában többé már nem a tanterv, hanem a gyerek a törvény". Az első alternatív iskolák, melyek a tömegoktatástól eltérő speciális tananyagokkal és pedagógiai módszerekkel működtek, a pedagógusok tömegeit fogadták óralátogatásokon, konferenciákon mutatkoztak be, erőfeszítéseket tettek a magyarországi pedagógiai kultúra színvonalának emelésére. Jelentőségük abban állt, hogy megbontották a monolitikus oktatási rendszert, a pluralizálódó társadalom igényeinek megfelelően választási lehetőséget nyújtottak pedagógusoknak, szülőknek értékek, tartalmak, módszerek mentén.

Hazánkban az alternatív iskolák egyik csoportjába a nagy európai alternatív pedagógiákhoz csatlakozó intézmények tartoznak, így például a Montessori Oktatási Centrum, a Rogers Személyiségközpontú Iskola vagy a Waldorf-iskolák (lásd *5.2. térkép* és *Függelék 171. táblázat*), melyeknek szakemberszükségletét német kooperációban megvalósuló speciális tanárképzés (Alternatív Tanárképző Stúdi-

[95] 1985. évi I. törvény az oktatásról, 24. §.

Alternatív pedagógiák, pedagógiai alternatívák

Pedagógiai alternatívák az iskola világának minden területén nagy számban fordulnak elő, például új szervezeti formákban, térszervezésben, módszerekben, munkaformákban, módszerkombinációkban, taneszközökben, pedagógusmagatartásban stb. Nem feltétlenül szükséges, hogy a pedagógiai alternatívák egymással rendszerbe illeszthetőek legyenek, hiszen alkalmazásuk térben, időben, tárgyban, alkalmazó pedagógusban és gyermekben teljesen eltérő és divergáló is lehet. Az alternatív pedagógiák azonban egységes rendszert alkotnak, leírt és kifejtett pedagógiájuk jellegzetesen eltér egymástól, taneszközrendszerük és pedagógiai technológiájuk, módszeres eljárásaik, társadalom-, ember- és gyermekképük, elfogadott vagy követendő pedagógusmagatartásuk, képzési- és továbbképzési rendszerük, a transzcendens világgal való kapcsolatuk stb. az adott pedagógia alapelveinek érvényesülését segítik. Ebből adódóan az alternatív pedagógiák száma lényegesen kevesebb, mint ahányat ma a pedagógiai „köznyelv" annak nevez *(Kocsis, 1999a).*

um) elégíti ki. A másik csoportba a sajátosan magyar kezdeményezések sorolhatók. Ilyenek például az ezredfordulón is szigetszerűen működő Kincskereső, Burattino, Humanisztikus Kooperatív Iskola vagy középfokon az Alternatív Közgazdasági Gimnázium és a Belvárosi Tanoda.

A legjelentősebb külföldi alternatív pedagógiák mintájára iskolahálózatként működnek viszont a „reformelit nemzedék" *(Trencsényi, 1991)* két meghatározó alakjának, Zsolnai Józsefnek és Gáspár Lászlónak a pedagógiai rendszerét átvevő iskolák. Gáspár László rendszerének kiépítésében a fejlesztés deduktív útját járta: a nevelés területeinek meghatározásához az össztársadalmi gyakorlatot tanulmányozta, és erre kívánta felkészíteni tanítványait az iskolai tanítás-tanulás, a termelés-gazdálkodás, a politikai-közéleti aktivitás és a szabadidő-szervezés segítségével. Iskolakísérletét nem pusztán szakmai, hanem politikai vállalkozásnak is tekintette *(Gáspár, 1984).* Zsolnai József kísérlete tárgyául a kisiskolások anyanyelvi képességének mint legfontosabb kompetenciának a fejlesztését választotta, amelynek a művelődési hátrány kompenzálásában is nagy jelentőséget tulajdonított. Az egyszerű tantárgyi innovációnak indult kezdeményezésbe a létező pedagógiai gyakorlat egyre újabb területeit emelte be, és akciókat, fejlesztő programokat dolgozott ki az adott nevelési terület jobbítására *(Zsolnai, 1978).* A Nyelvi-irodalmi-kommunikációs (NYIK) programra épülő Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program (ÉKP) már nem csupán az összes hagyományos tantárgyat, hanem az iskolában szokatlan, csak ebben a programban tanított ismeretkörök, tevékenységek és műveltségi területek sokaságát vonta hatókörébe a nyolcvanas évek végén. Ilyenek például a hon- és népismeret, a társadalom- és emberismeret, a színjátszás, a néptánc, a vallásismeret, a filozófia, melyek tanításával az ÉKP a NAT új műveltségterületeinek előfutárává is vált.

A két nagy alternatív kezdeményezés terjedését segítette a markánsan új pedagógiai paradigma alkalmazása, a teljes iskolai tevékenységrendszer újragondolása, a kötelező iskolázás teljes idejére (általános és középiskolára) kidolgozott tantervek és a saját pedagógus-továbbképzési rendszer működtetése. A Zsolnai-programok (NYIK, ÉKP) választását nagyban megkönnyítette az iskolák számára, hogy a szakmai műhely tagjai teljes pedagógiai rendszert (tantervet, szintezett követelményrendszert, gazdag tankönyv-, taneszközrendszert, mérőeszközöket) dolgoztak ki, és két tanítóképzőben (Jászberény és Sárospatak) néhány évig képességfejlesztő tanítóképzési kísérletet is végeztek *(Kocsis, 1993).* A tankönyvrendelések elemzése azt mutatta, hogy 1999/00-ben a nyelvi, kommunikációs program szerint tanult az alsó tagozatos gyerekek 10%-a (lásd *Függelék 180. táblázat*), az ÉKP-iskolák száma pedig meghaladta az összes többi alternatív iskoláét (lásd *5.2. térkép* és *Függelék 172. táblázat*).

A központi irányítás gyöngülésével és az intézményi önállóság növekedésével, különösen az önálló pedagógiai programok megalkotásával párhuzamosan az alternatív pedagógiák iránti érdeklődés csökkent. Az alternatív iskolák Magyarországon is egyre inkább speciális, illetve rétegigényeket elégítenek ki, sok köztük az integrált nevelést, a leszakadókkal, problémás gyerekekkel való foglalkozást vállaló intézmény vagy a másik póluson a legigényesebb szülők elvárásait is teljesítő iskola. Ebben a körben igen magas az alapítványi és magániskolák száma, de más fenntartók is működtetnek alternatív iskolákat. Jelentőségük abban áll, hogy gyakorlatukkal állandó kontrollt és kihívást jelentenek a hagyományos (általános) tömegoktatásnak; szakmai műhelyeikben olyan innovációk születnek, melyek a közoktatásban szélesebb körben is hasznosíthatók, a náluk termelődött pedagógiai tudás pedig átszivárog a hagyományos oktatásba, tanárképzésbe és -továbbképzésbe. A nappali pedagógusképzésben az alternatív pedagógiák oktatása kizárólag speciális kollégiumi formában történik. Akkreditált szakirányú továbbképzés[96] egyedül Montessori-pedagógiából működik, és az a tény is, hogy 1998-ban mindössze 18 továbbképzési programot (a teljes kínálat 1,39%-át) hirdettek meg alternatív pedagógiai témában, az érdeklődés csökkenését mutatja *(Kocsis, 1999a).*

A tantárgyi alternatívák közül különösen azok az olvasástanítási módszerek érdemelnek figyelmet, melyek két évtizede vannak jelen az iskolákban, és markánsan különböző elsajátítási utakat képviselnek. Szakértők több olyan eltérő módszert különböztetnek meg, amelyekhez különböző tankönyvek is kapcsolhatók (lásd a *keretes írás*t).

Az egyes olvasási módszerek, elterjedtségüktől függően, jelentősen befolyásolhatják a magyar tanulók olvasási képességének jövőbeni alakulását. A kilencvenes években már folytak olyan kutatások, amelyek egyes módszerek esetében lehetővé teszik az eredményesség összehasonlító vizsgálatát. A legnagyobb eltérések éppen a legfontosabb olvasási készség, a szövegértés területén figyelhetők meg (lásd *5.14. ábra* és *Függelék 173. táblázat*).

---

96 A létesítési rendelet száma: 34/1999. (VIII. 24.) OM.

5.2. térkép
A magyarországi Waldorf-iskolák és az Értékközvetítő és képességfejlesztő program és pedagógia (ÉKP) alapján működő iskolák

Magyarországi olvasástanítási módszerek

A magyar iskolákban többféle, jellegzetesen eltérő olvasástanítási módszer alkalmazása figyelhető meg. Ezek ma már a tanítóképző főiskolák anyanyelv tantárgy-pedagógiájának is szerves részét alkotják. Az ismertebb módszerek a következők:

– szóképes (globális) módszer (tankönyv például: Kutiné Sahin-Tóth Katalin – Ligeti Róbert: A Maci olvas);

– elemző-összetevő módszer (tankönyv például Romankovics András – Romankovics Andrásné – Meixner Ildikó: Olvasni tanulok);

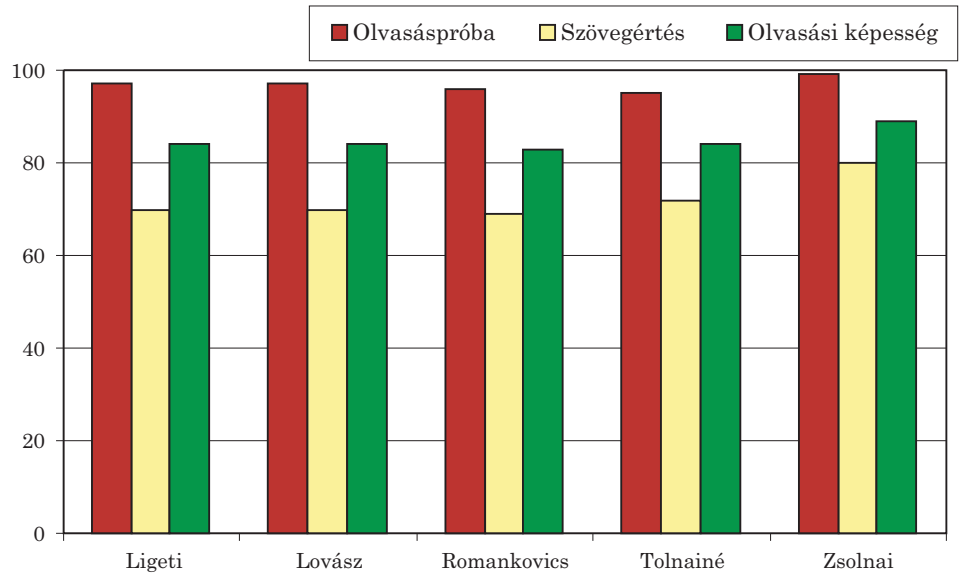
– intenzív-kombinált módszer (tankönyv például Lovász Gabriella: Betűvásár, Lovász Gabriella – Balogh Beatrix – Barkó Endre: Gyermekvilág I.);

– a nyelvi-irodalmi-kommunikációs módszer (tankönyv például Csík Endre – Farkas Júlia – Kiss Éva – Zsolnai Józsefné: Szó és betű; uők: Csillagjáró fehér Ráró);

– heurisztikus programozású, analitikus-szintetikus olvasástanítási módszer (tankönyv például Tolnai Gyuláné: Ábécés könyv 1. osztály);

– dyslexiaprevenciós és -korrekciós program (tankönyv Meixner Ildikó: Játékház képes olvasókönyv).

5.14. ábra
Az olvasás, szövegértés alakulása ötféle olvasástanítási módszer szerint tanuló 9 éves gyerekeknél, 1989/90 (teljesítményszázalék)



Forrás: Cs. Czachesz, 1998

5.4. A tartalmi változások közvetítői

Az intézményes nevelést és magát a tanítási-tanulási folyamatot alapvetően meghatározzák a tankönyvek és a taneszközök, melyek a legtöbb oktatásügyi szakértő szerint a tanterveknél és vizsgáknál is nagyobb figyelmet érdemelnek. Emellett a tartalmi változásokban egyre nagyobb szerepük van azoknak a fejlesztési alapoknak és programoknak, amelyek meghatározott preferenciák alapján különböző fejlesztő műhelyek számára nyújtanak támogatást.

5.4.1. Tankönyvek

A kilencvenes évek elején érvényes tartalmi szabályozás hiányában, majd később a Nemzeti alaptanterv bevezetése, revíziója, illetve a kerettantervek megszületése körüli átmeneti időszakban az iskolában folyó oktató-nevelő munka tartalmát alapvetően a tankönyvek és a tankönyvfunkciót betöltő segédkönyvek határozták meg. A tantervi elképzelések gyakori változása és a követelmény elbizonytalanodása miatt a pedagógusok elsősorban a tankönyveket használták „biztos pontként" és elfogadott mérceként szakmai munkájukban.

5.4.1.1. Tankönyvi jóváhagyás, tankönyvi információs rendszer

Magyarországon egy évtizede szabályozott (lásd *keretes írás*t) és az utóbbi időben meglehetősen telítetté vált közoktatási tankönyvpiac működik. Az összes kiadóként bejegyzett cég 10%-a jelentet meg tankönyveket, segédleteket, és évről évre egyre többen szeretnének részesedni a szerény, de biztos nyereséget hozó 7 milliárdos „tankönyvi tortából". A tankönyvpiacra való belépésnek azonban feltétele van: a tankönyvi minősítés megszerzése.

A tankönyvvé nyilvánítás

Európa több országában a tankönyvvé nyilvánítás a minőségbiztosítás eszköze. Magyarországon az oktatási miniszter szabályozza ennek feltételeit, rendjét, a tankönyvjegyzék elkészítését és kiadását, a tankönyvjegyzékből való törlés és a tankönyvtámogatás rendjét.[*] A közoktatási tankönyvi minősítésre aspiráló könyvet a kiadók nyújtják be az OM Tankönyv- és Taneszközirodájának, amelynek vezetője a szakértőlistáról sorsolással kiválasztott gyakorló tanárnak és tantárgyi (felsőoktatási) szakértő lektornak adja ki azt meghatározott szempontsor szerinti elbírálásra és pontozásra; ezzel egyidejűleg minden nyomtatott anyagról könyvészeti véleményt készíttet. A lektori véleményeket tantárgyi referensek összegzik, ha azok nem egybehangzóak, akkor döntenek, vagy intézkednek harmadik lektor kijelöléséről. A referensek tájékoztatják az Országos Köznevelési Tanács Tankönyv és Taneszköz Bizottságát, amely testület javaslatot tesz a miniszternek a kiadvány jóváhagyására vagy elutasítására. Az oktatási miniszter pozitív döntése után a jóváhagyott könyvek felkerülnek a tankönyvjegyzékre, az elutasítás ellen pedig fellebbezhetnek a kiadók.

[*] 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 94. § (e) bekezdés; valamint 5/1998. (II. 18.) MKM rendelet.

Az Oktatási Minisztérium meghatározó szerepet játszik abban is, hogy a tankönyvi információk eljussanak a pedagógusokhoz. Évente közzé teszi, és az iskoláknak megküldi a jóváhagyott tankönyvek és az oktatást könnyítő segédkönyvek listáját, illetve a tankönyvi megrendelés dokumentumait nyomtatott és elektronikus (flopi, CD, internet) formában. Az ún. közoktatási szolgáltatópontokon tankönyvbemutató helyeket működtet, ahol a pedagógusok megtekinthetik, tanulmányozhatják a teljes kínálatot. A tankönyvrendelet[97] kötelezi a kiadókat arra, hogy új kiadványaikból egy-egy példányt küldjenek a 38 bemutatóterembe. A pedagógiai, szakmódszertani folyóiratok is hírt adnak az új tankönyvekről, de a pedagógusokat orientáló értékelő elemzésekre, tankönyvkritikára ritkán vállalkoznak. Népszerűek a Tankönyvesek Országos Szövetsége által szervezett tankönyvbemutatók, börzék és a Hungarodidact elnevezésű egyhetes rendezvénysorozat, mely a tankönyvek mellett a jóval mostohább helyzetben lévő taneszközöknek is kiállítási lehetőséget nyújt.

5.4.1.2. Tankönyvpiac

A pedagógust munkakörével összefüggésben megilleti az a jog, hogy a helyi tanterv alapján a szakmai munkaközösség véleményének kikérésével megválassza az alkalmazott tankönyveket, tanulmányi segédleteket, taneszközöket.[98] A tankönyvek kiválasztásában a pedagógiai program készítése során erősödött az összehangolás igénye, sok tantestületben közös döntés született a tantárgyanként iskolai szinten egységesített tankönyvhasználatról. A valódi finanszírozókat, azaz a szülőket és a tulajdonképpeni használókat, a diákokat azonban változatlanul nem vonják be ebbe a folyamatba *(Karlovitz J. T., 1998).* Az igényeket évente az iskola tankönyvfelelőse összegzi, és a megrendeléseket az iskolaigazgató aláírásával és az iskola bélyegzőjével hitelesítve megküldi a kiadóknak. Egy-egy iskola általában 8-15 kiadótól rendeli meg a könyveket. Vannak azonban olyan iskolák, melyek egyetlen kiadó termékeit preferálják, és létezik közel ötven kiadóval megrendelői viszonyban álló oktatási intézmény is *(Gál, 2000).* A megrendelt és kiszállított tankönyvekből, segédkönyvekből áll össze a tanulók tankönyvcsomagja. Az iskolai tankönyvfelelősök a szülőktől közvetlenül beszedett és a különböző egyéb forrásokból érkezett pénzeket (központi tanulói tankönyvtámogatás, szociális, önkormányzati tankönyvtámogatás stb.) összegyűjtve elszámolnak a kiadókkal, amelyek jutalék, árrés vagy engedmény formájában a beszedett összegek 5-12%-át fizetik az elvégzett munkáért.

A tankönyvi megrendelések alapján készített statisztikák szerint egy tanulónak az 1999/2000-es tanévben átlagosan 11,2 darab könyvet, segédkönyvet kellett beszereznie, e tekintetben azonban intézményenként, megyénként jelentősek a különbségek. A legszerényebb tankönyvcsomag Nógrád megyében (8,9) és a fővárosban (9,4), míg a legsúlyosabb Pest (12,9) és Bács-Kiskun (12,6) megyében került a diákok táskájába (lásd *Függelék 174. táblázat*).

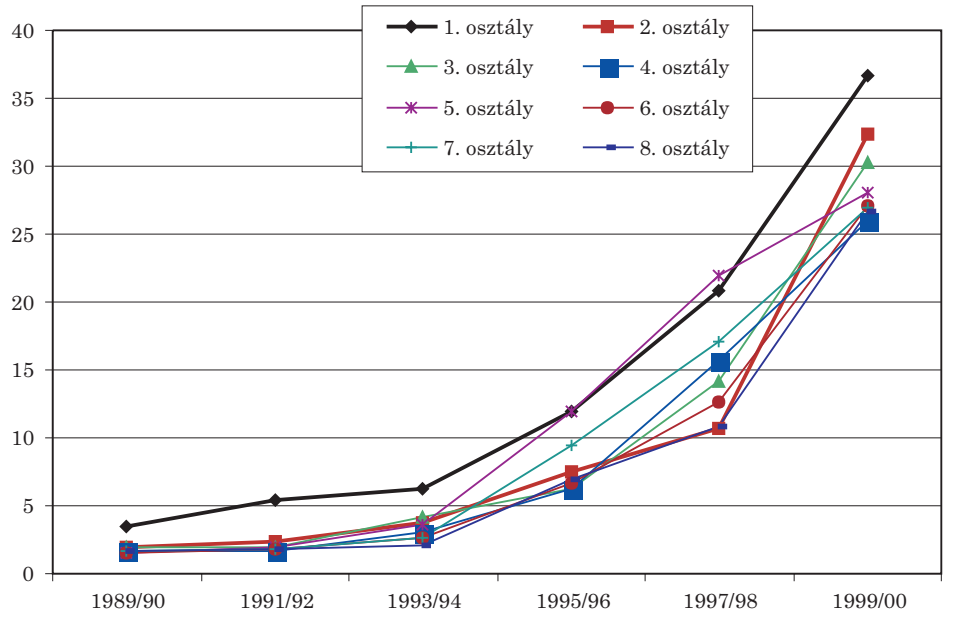
---

[97] 5/1998. (II. 18.) MKM rendelet.

[98] 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 19. § (1) bekezdés c) pont.

Az iskolák nincsenek könnyű helyzetben, amikor a legjobb tankönyveket szeretnék tanítványaiknak megrendelni, a tankönyvlistán ugyanis igen sok (5151) kiadvány szerepel. Időről időre felmerül az igény arra, hogy egy szigorúbb tankönyv-jóváhagyási folyamattal ne csupán a legalkalmatlanabb, esetenként káros könyveket szűrjék ki, hanem a jóváhagyás valódi minőségi bizonyítvány legyen, azaz a tankönyvlistára csak a „kiváló áruk" kerüljenek fel. Az iskolák a rendszerváltás óta a tankönyvek többségét lecserélték *(Jelentés…, 1998)*, a tanárok sok új terméket kipróbáltak, de az évtized végére úgy tűnik, belefáradtak az újításba. A minden elemében változó oktatási rendszerben talán a folyamatosság és a stabilitás illúzióját adja a pedagógusoknak, ha a régi, jól bevált könyvekhez ragaszkodnak. Ennek is betudható, hogy bár a közoktatási tankönyv- és segédkönyvkínálat az évtized közepétől évente 20-25%-kal növekszik (lásd *Függelék 175. táblázat*), az iskolák az éves tankönyvrendeléskor mindössze 5%-ban választanak új könyveket *(Gál, 2000)*. Míg az „egytankönyvű" világ végnapjaiban (1989/90) eseményszámba ment minden egyes új tankönyv megjelenése, az évtized végére évenként és tantárgyanként 3-12 új tankönyv jelenik meg. Ezek nyomon követése a szaktanárokat, de még inkább a 4-5 tantárgyat oktató tanítókat megoldhatatlan feladat elé állítja. Mivel a tankönyvfejlesztésben továbbra is dominál az alulról építkezés, az évfolyamok közül az általános iskola 1–3. osztályában a legnagyobb a túlkínálat (lásd *5.15. ábra* és *Függelék 176. táblázat*). A tantárgyak tekintetében a

5.15. ábra
Az egy tantárgyra jutó, választható tankönyvek és segédkönyvek száma évfolyamonként, 1989/90 és 1999/00 között



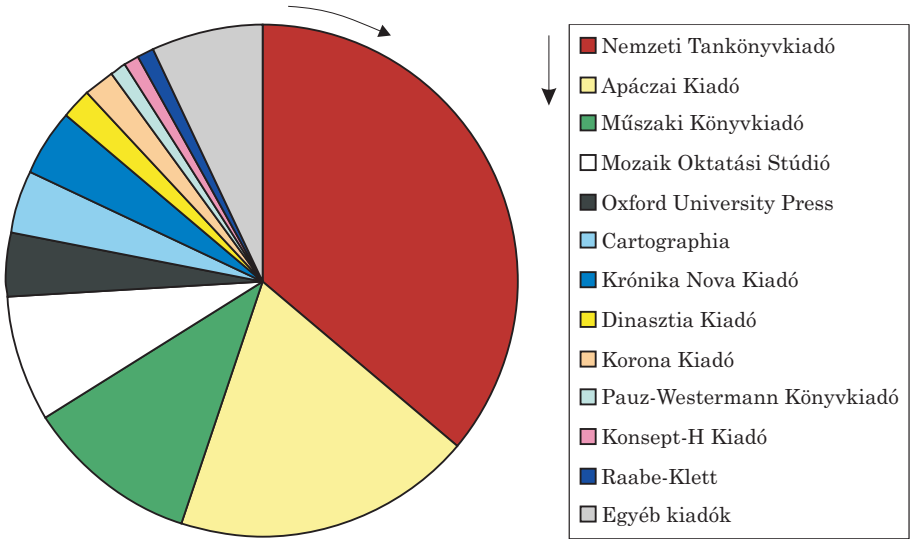
Forrás: Vágó, 1997 és OM tankönyvi adatbázis, 2000 alapján Gál Ferenc számításai

hagyományosan a legdrágább és a kiadóknak legnagyobb nyereséget hozó angolkönyvek körében a legnagyobb a kínálat (lásd *Függelék 177. táblázat*).

A tankönyvpiac kiadói oldalán a kilencvenes években egyre kiélezettebb lett a verseny. A közel 17 millió darab tankönyvet 183 kiadó jelenteti meg, de közülük mindössze tizenkét kiadó szerzett 1%-os vagy annál nagyobb piaci részesedést. Ezek adják ki a közoktatási tankönyvek 95,9%-át, illetve a tankönyvek, segédkönyvek 1999-es 6,7 milliárd forintos forgalmából 91,6%-ot mondhatnak magukénak (lásd *5.16. ábra* és *Függelék 178. táblázat*).

Az élcsoportban 1998 és 2000 között nem történt változás: az első három helyen egy állami tulajdonú, egy magán- és egy teljes egészében külföldi érdekeltségű kiadó áll, de a köztük lévő távolság csökken. Az 1991-ig monopolhelyzetben lévő piacvezető előnye tovább fogyott, de a korábbi ütemnél kisebb mértékben. Ugyanakkor több új kiadó jelentősnek mondható piaci pozíciókat szerzett (összesen 11,6%-ot). Látszólag 172 kiadó osztozik a maradék 7,4%-nyi részesedésen, de a valóságban csak 147, mivel huszonöt olyan kiadó is jegyezteti magát és könyveit a tankönyv- és segédkönyvjegyzéken, melyektől egyetlen egy iskola sem rendelt könyvet az 1999/2000-es tanévben.[99]

5.16. ábra
A 12 legnagyobb, tankönyvkiadással is foglalkozó kiadó részesedése a tankönyvpiacon, 1999/00



Forrás: Gál, 2000

[99] A tankönyvpiac pontos eladási adatai először látnak napvilágot. Az 1999/2000-es tanév óta az iskolák tankönyvrendeléseik egy példányát az OM Tankönyv- és Taneszközirodájának megküldik, ami átláthatóvá teszi a tankönyvpiacot. Az itt közölt elemzések a közoktatási intézmények 98,5%-ától beérkezett adatokon alapulnak.

5.4.1.3. Finanszírozás, tankönyvárak

1999-ben a közoktatásban eladott majdnem tizenhét millió darab tankönyvre és segédkönyvre közel 6,7 milliárd forintot fizettek ki. Az állam a tanulóknak juttatott tankönyvtámogatás révén ennek az összegnek több mint harmadát (2,4 milliárd forintot) fedezte. Az önkormányzati tankönyvtámogatás mértékéről nincsenek számadatok, de ez a tanulók meglepően nagy arányát érinti, még ha néha csak jelképes összeggel is. Egy 1996-os vizsgálat szerint az 1993/94-es tanévtől 1996/97-ig a közoktatási intézmények átlagosan 65%-ában minden gyerek részesült ilyen támogatásban, 25%-ában a leginkább rászorulók vagy gesztusként az iskolát kezdő első osztályosok. Csupán 10%-nyi iskolavezető jelezte, hogy egyetlen tanulójuk sem kapott ilyen juttatást *(Igazgatóvizsgálat, 1997).* Az azonban nyilvánvaló, hogy a tankönyvszámla legnagyobb részét továbbra is a szülők állják. Az állami támogatás 25%-át kötelező jelleggel tartós tankönyvek (lásd a *keretes írás*t) vásárlására fordítják az iskolák, a fennmaradó részt pedig a gyerekek között egyenlő arányban felosztják, vagy megvásárolják a legszegényebbek teljes tankönyvcsomagját. A fizető szülők így az utóbbi három évben évfolyamonként durván 5000-10 000 forintos kiadással számolhattak.

A tankönyvek árának emelkedése 1999-ben egy egyszeri, rendkívüli helyzet miatt megállt. Az áfatörvény[100] 1998-as módosításakor a tankönyveket az addigi 12%-os körből a nulla kulcsos áfájú termékek közé sorolták, így a tankönyvárak a tervezett 10-12%-os áremelkedés helyett stagnáltak. A 2000/01-es tankönyvlista

Tartós tankönyvek

Az 1999/00-es tanévi tankönyvjegyzéken mindössze 175 olyan cím szerepelt, amelynek információs tábláján ott volt a „tartós, több tanévig használható" jelölés, míg a 2000/01-es tanévre szóló jegyzéken már 656. Ez a választék lehetővé tenné, hogy a tartós tankönyvek egyre nagyobb és a kormányzati céloknak is megfelelő szerepet játsszanak a tankönyvellátásban, de ilyen jelek még nem mutatkoznak. Bár a tankönyvrendelet szerint az iskoláknak az évi központi tankönyvtámogatás negyedét tartós könyvekre kell fordítaniuk, az oktatási intézmények rendre megtalálják a kiskaput, hogy kibújhassanak ezen kötelezettség alól. Leggyakrabban az iskolai könyvtár állománygyarapítására fordítják a keretet, vagy az egyébként is megrendelt tankönyvcsomag néhány darabját nevezik ki tartós használatú könyvnek, kiadják a gyerekeknek, majd év végén, a raktározás, a készletezés nehézségeire, de legfőképpen a könyvek nem megfelelő állapotára hivatkozva, leselejtezik azokat. Így elvész az eredeti cél, hogy a több évig használt könyvek révén a családok költségei hosszú távon jelentősen csökkenjenek *(Gál, 2000).*

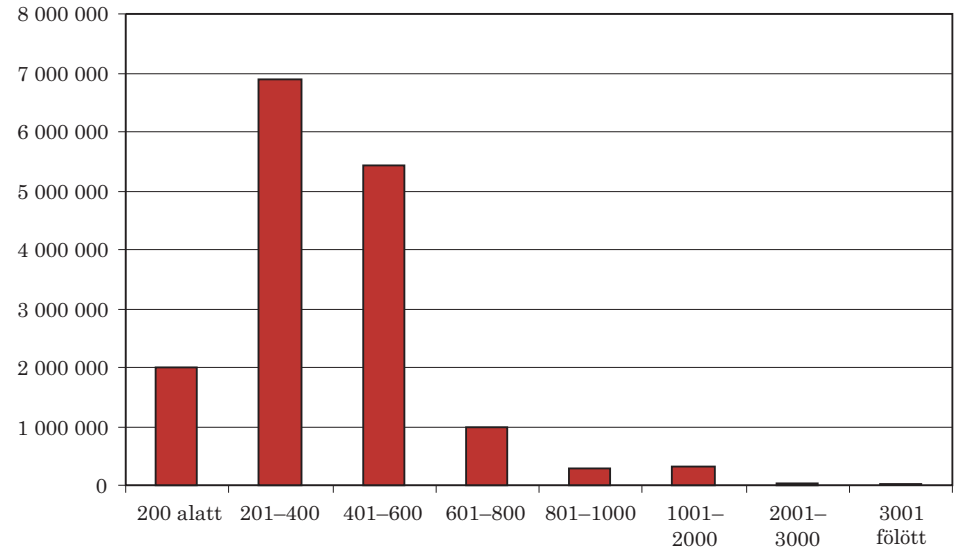
100 1992. évi LXXIV. törvény az általános forgalmi adóról.

adatai szerint – egy tanév kihagyással – az infláció mértékének megfelelő áremelés ismét bekövetkezett, de ez már csak 8,5-9%-os mértékű. Az emelkedést azonban kompenzálhatja a növekvő állami támogatás (összesen 3,2 milliárd forint, azaz tanulónként 2250 forint).

A könyvek átlagára 1999-ben 620 forint volt. A legtöbb tankönyv a 400 forint körüli árfekvésűekből fogyott (lásd *5.17. ábra* és *Függelék 179. táblázat*), de látható, hogy a rendelésállomány 88%-a az olcsó, megfizethető árú könyvekből kerül ki. Nyilvánvalóan az a kiadó számíthat nagy forgalomra, amely a 200–600 forintos sávban tudja tartani kiadványainak fogyasztói árát.

Az árak szabályozásában az oktatási miniszter által kiadott, ún. legmagasabb árakat megadó közlemény is szerepet játszott. Erre az 1998-as tankönyvrendelet adott először lehetőséget.[101] Az éves közlemények több kategóriában adják meg azt a legmagasabb árat, amelynél drágább könyvet nem lehet felvenni a közoktatási tankönyvjegyzékre. A megadott árak nem magasak, a kiadók mégis messze elmaradnak ettől, mert általában a maximális értékeknek csak 60-70%-án forgalmazzák termékeiket. Nyilvánvaló tehát, hogy a kiadók sokkal inkább egymásra és nem a minisztériumra figyelve mérséklik az árakat, azaz a piac ma már ebben a tekintetben is működik. Az iskolák árérzékenysége a szakértők szerint még javítható. A tanárok gyakran rendelik a régebbi drágább könyveket és segédleteket, akkor is, ha olcsóbb, azonos tartalmú újak állnak rendelkezésre, vagy rendelési időn túl, könyvesboltokban vásároltatják meg a könyveket, a kiskereskedelmi

5.17. ábra
A megrendelt tankönyvek megoszlása árkategóriák szerint, 1999/00 (Ft, darabszám)



Forrás: OM Tankönyv- és Taneszköziroda

101 5/1998. (II. 18.) MKM rendelet, 16. §.

árrés 20-40%-os költségével fölöslegesen terhelve a szülőket. A tankönyvrendelési adatok szerint az idegennyelv-könyveknél százezres nagyságrendben létezhet ez a gyakorlat *(Gál, 2000).*

Az éves tankönyv-megrendelési adatok az oktatás tartalmi, szakmai, metodikai viszonyainak elemzésére is alkalmasak lehetnek. Példaként érdemes áttekinteni az olvasástanítási módszerek elterjedtségét, annál is inkább, mert – mint korábban említettük – hosszabb ideje vannak jelen az iskolákban, és jelentős hatásuk lehet a tanulók olvasási készségeinek fejlődésére (lásd *5.14. ábra*). Az első osztályos olvasókönyvek önmagukban természetesen nem adnak teljes képet egy-egy módszer elterjedtségéről, annál is inkább, mert néhány esetben az olvasókönyv egy-egy teljesen egyedi anyanyelv-tanítási rendszernek csupán egyik, nem is túl hangsúlyos eleme. Esetenként viszont az olvasókönyv egy jól sikerült egyedi termék, a program csúcspontja, amelynek nincs szerves folytatása a felsőbb évfolyamokon. Mindenképpen tanulságos azonban szemügyre venni, hogy miből tanulnak olvasni a magyar gyerekek (lásd *Függelék 180. táblázat*). Ennek hatását a különböző olvasásvizsgálatoknál (pl. Monitor) is érdemes lenne kiemelt szempontként mérlegelni, hiszen a kultúra elsajátításához nélkülözhetetlen, legalapvetőbb eszköztudásról van szó.

5.4.2. Taneszközök

1998-tól kezdődően a taneszközellátás szabályozásában és a közoktatási intézmények eszközellátottságának javulásában meghatározó szerepet játszik a nevelési-oktatási intézmények kötelező (minimális) eszközeiről és felszereléséről szóló rendelet,[102] amely pontosan megnevezi az óvodai, iskolai, kollégiumi nevelőmunkához szükséges helyiségeket, bútorokat, berendezéseket, a nevelést segítő eszközöket, a fogyatékosok nevelésének eszközeit, és megadja intézményenként, telephelyenként, gyermekcsoportonként vagy gyerekenként a pontos darabszámokat is. A rendelet végrehajtásához a fenntartóknak a hatályos közoktatási törvény értelmében[103] ütemtervet kell készíteniük 2001. július 31-ig. Ebben a tervben kell meghatározni, hogy milyen módon és határidővel biztosítják közoktatási intézményeik számára a még hiányzó eszközök és felszerelések beszerzését. A közoktatási törvény 1999-es módosítása szerint a kötelező eszköz- és felszerelési jegyzékben foglaltakat az új közoktatási intézmények létesítésénél azonnal, a már működőknél – a fenntartó által megállapított ütemtervben meghatározottak szerint – 5 év után alkalmazni kell.[104] Az ütemtervet a fenntartónak meg kell küldenie az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpontnak, amely jogosult ellenőrizni az abban foglaltak végrehajtását. A jogi keretek tehát megteremtődtek, de ettől egy csapásra nem lesz jobb az iskolák és az óvodák eszközellátottsága. Ahhoz, hogy tényleges változások történjenek, központi fejlesztési forrásokra is szükség van.

---

102 1/1998. (VII. 24.) OM rendelet melléklete.

103 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 132. § (11) bekezdés.

104 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 124. § (20) bekezdés.

Szintén 1998-ban látott napvilágot az ún. funkcionális taneszközjegyzék,[105] amely arra a felismerésre épül, hogy a közoktatási intézményrendszer fejlesztéséhez a fenntartói (és állami) feladatokat a pluralizálódott eszközgyártó és forgalmazó piac viszonyai között kell megvalósítani. Ez a jegyzék ajánlásokat fogalmaz meg a taneszközfejlesztéshez. Fontos megjegyezni, hogy Magyarországon a taneszközpiac jóval kevésbé szabályozott, mint a tankönyvpiac: hiányzik a megmérettetés, a tankönyvjóváhagyáshoz hasonló minőségbiztosítási procedúra. Taneszköz-bemutató helyek és adatbankok híján a kínálattal és az új fejlesztésekkel kapcsolatos információk kevésbé érik el az iskolákat. Nincsenek termékenként maximált árak megállapítva, nincs meghatározó piaci részesedéssel rendelkező állami gyártó, amely a kormányzati szándékoknak megfelelően befolyásolhatná az árszínvonalat. A taneszközpiacon kizárólag külföldi és magyar magáncégek vannak: az előbbiek többségében világszínvonalú, azonban túlságosan drága termékekkel, utóbbiak megfizethető, de szerényebb színvonalú árukkal. A taneszközgyártás, -forgalmazás rendszerváltás utáni átmeneti visszaesése a kilencvenes évek végére megállt, a taneszközpiac kínálata összességében megfelelőnek tekinthető. Az igazi nagy probléma a fizetőképes kereslet hiánya.

5.4.2.1. Hagyományos taneszközök

A szakértők valószínűsítik, hogy a kilencvenes évek pénzügyi restrikciós időszakában a közoktatási intézmények költségvetésüknek csupán minimális hányadát fordították taneszközök utánpótlására, új, korszerű berendezések vásárlására. A lépéstartáshoz elengedhetetlen számítógép-beszerzések után került csak sor taneszköz-felújításokra és -vásárlásokra, de többségében csak az iskola saját bevételeiből, a szülők alapítványi támogatásából. Mivel központi keret nem áll rendelkezésre, az iskolák között a taneszköz-felszereltségben óriási különbségek alakultak ki *(Karlovitz J., 1999).*

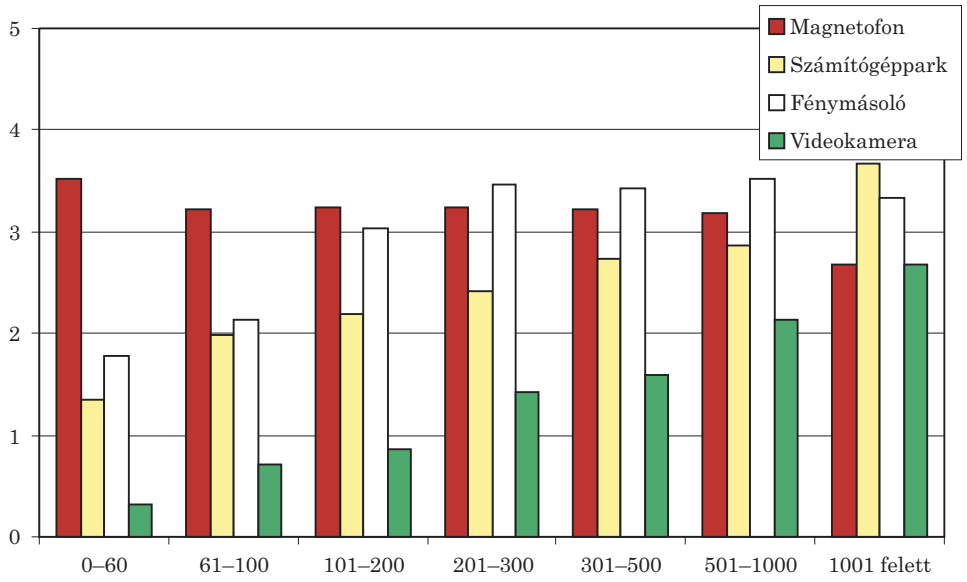
Az 1996/97-es tanévben lezajlott, reprezentatív vizsgálat *(Igazgatóvizsgálat, 1997)* eredményei szerint csak a hagyományos audiovizuális eszközökkel való ellátottság tekinthető 100%-osnak, elsősorban a 1978-as tantervhez kapcsolódó taneszközfeltöltésnek köszönhetően. Hasonló központi fejlesztések (Sulinet, világbanki program, Szakképzési Alap, Soros Alapítvány) révén nemzetközi összehasonlításban is jónak minősíthető a középiskolák informatikai felszereltsége. A rendszer pazarló működésének sajátossága azonban, hogy az egyszeri beruházásokra – egy-egy nagyszabású kormányzati akció, elnyert pályázat, fenntartói áldozatvállalás révén – még van pénz, de a lényegesen olcsóbb, kiegészítő felszerelésekre, alkatrészekre, működési költségekre már nincs. Így a drága berendezések gyakran állnak, vagy kockázatos módon üzemelnek. Kutatási adatok szerint a közoktatási intézmények kb. egyhatodában fordult elő, hogy a számítógépekhez egyetlen jogtiszta szoftverrel sem rendelkeztek *(Vágó, 1998).* A központi fejlesztésekből adódóan az iskolák felszereltségében tapasztalható jellegzetes azonosságok mellett, elsősorban iskolanagyság szerint komoly különbségek is mutatkoztak.

---

[105] Művelődési Közlöny, 1998. I. 23.

Ezek nehezen számszerűsíthetők, azonban az intézményvezetők véleménye alapján jó közelítéssel becsülhetők. Értékelésük a klasszikus taneszközök tekintetében többnyire egységes, minél modernebb azonban egy taneszköz, annál inkább mutatják az alacsony igazgatói osztályzatok a kisiskolák lemaradását (lásd *5.18. ábra* és *Függelék 181. táblázat*).

5.18. ábra
A különböző tanulólétszámú általános iskolák igazgatóinak elégedettsége az intézmény taneszköz-ellátottságával néhány kiválasztott taneszköz tekintetében, 1996/97 (ötfokú skálán)



Forrás: Vágó, 1998

5.4.3. Szakmai fejlesztési programok és alapok

A közoktatás tartalmi megújításában meghatározó szerepük van a különböző fejlesztési programoknak és alapoknak, melyektől a legkülönbözőbb oktatási innovációs kezdeményezésekhez szerezhető támogatás. Az alapok a támogatást általában nyilvános pályázatok útján osztják szét, ily módon bármely fejlesztő műhely elérheti őket (lásd *Függelék 182. táblázat*).

5.4.3.1. A Közoktatási Modernizációs Közalapítvány

Az 1995-ben létrehozott Közoktatási Modernizációs Közalapítvány (KOMA) a művelődési és közoktatási miniszter közoktatási törvényben meghatározott közoktatás-fejlesztési feladatainak ellátásához járul hozzá. Az alapítvány céljai:

– A Nemzeti alaptantervre és az országos vizsgakövetelményekre alapozott választható tantervek, tanítási programok (beleértve a nemzeti és etnikai iskolák, a

speciális nevelést igénylők tanterveit és nevelési programjait) fejlesztésének és terjesztésének támogatása;

– az országos vizsgák (érettségi vizsga, alapvizsga) intézményi szintű fejlesztésének támogatása;

– a közoktatás információs rendszere kialakításának és a tájékoztatás fejlesztésének támogatása iskolai és iskolarendszerszinten;

– a közoktatás fejlesztését szolgáló neveléstudományi kutatások támogatása;

– a közoktatásban jelentkező pedagógiai problémák vizsgálata, pedagógiai megoldások és eljárások kifejlesztése körében a pedagógiai innováció támogatása;

– 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;

– 1997-től új feladatként: a közoktatásban jelentkező mentálhigiénés és nevelési problémák megelőzésének és pedagógiai megoldásának előmozdítása;

– a környezeti nevelés elősegítése;

– a pedagógus-továbbképzés megalapozását célzó kutatások, fejlesztések támogatása;

– 1998-tól új feladatként: az egészséges életmód fejlesztésével összefüggő pedagógiai programok és megoldások kidolgozásának támogatása.[106]

A KOMA 17 tagú kuratóriuma évente pályázatokat ír ki a fejlesztési célok megvalósítására, melyeknek összegét a pályázatok színvonalától függően megemelheti vagy csökkentheti. A kuratórium által meghatározott pályázati célok (lásd a *keretes írás*t) mögül jól kiolvashatók a fejlesztési prioritások.

A Közoktatási Modernizációs Közalapítvány pályázatai 1997–1999

Az ember és társadalom pályázat a hagyományos történeti anyagon túl olyan új területeket vont be az oktatásba, mint az ökológia, a gazdaság, a jog és a politika, a vallás, a filozófia, a személyes és a társadalmi csoportok közötti konfliktusok elemzése, az emberismeret.

A komplex helyi tantervek pályázat a legkülönfélébb iskolatípusok mintaértékű helyi tanterveinek könyv alakban és interneten való megjelenését tette lehetővé.

A szakértők továbbképzése, mely a pedagógiai programok bírálóinak felkészítését támogatta.

Az iskolai mentálhigiénés pályázat célja a beilleszkedési és tanulási problémák megelőzése és leküzdése, a kríziseken való átsegítés, a hátrányos és veszélyeztetett helyzetű gyermekek segítése, a drogproblémák iskolai kezelése volt, továbbá a tanulók és a pedagógusok ráhangolása az önismeretre, konfliktuskezelésre, csoportépítésre.

106 Az 1118/1996. (XII. 11), a 2010/1998. (IV. 22) és az 1121/1998. (IX. 30.) Kormányhatározatokkal elrendelt, módosításokkal egységes szerkezet. (Magyar Közlöny 1998/107.)

A multimédia pályázat korszerű elektronikus taneszközök megalkotására elsősorban azért került kiírásra, hogy a Sulinet számítógépes fejlesztési program által megteremtett lehetőségeket az iskolák jobban ki tudják használni az összes tantárgy számítógéppel támogatott oktatására.

Az iskolai kezdő szakasz pályázat az 1–6. évfolyamon folyó nevelő-oktató munka támogatását célozta differenciálási eljárások, azt segítő taneszközök, diagnosztikai eszközök kimunkálásával.

A hátrányos élethelyzetű csoportok egészség-magatartásának javítása pályázat (a Népjóléti Minisztériummal közösen került kiírásra) módszertani anyagok, tantervek, a közoktatásban is hasznosítható felvilágosító és egészségvédelmi, valamint továbbképzési programok kidolgozására a hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkozó szakemberek számára.

Az alternatív pedagógiai program témában támogatásban részesültek a nemzetközileg elismert alternatív pedagógiai módszereket meghonosító, az önálló alternatív pedagógiai programokat, továbbá az együttnevelő, illetve adaptációs programokat kidolgozó intézmények.

Az élő idegen nyelv pályázatban a nagy világnyelvek oktatását segítő, korszerű módszerek mellett a környező országok és más világnyelvek második idegen nyelvként történő tanítását és az Európai Unióról szóló tananyagtartalmak kifejlesztését is várta a KOMA.

A kistérségek iskoláinak pedagógiai együttműködése program a kistérségi feladatellátás gyermekközpontú ésszerűsítését, a képzési kínálat bővítését, kistérségi pedagógus-munkaközösségek szerveződését segítette a települési hátrányok enyhítése céljából.

A nemzetközi kommunikáció és európai ismeretek bővítése pályázat az uniós csatlakozásra való intézményi szintű felkészülést, ráhangolódást kívánta elindítani Európa-ismeret blokk, tanórán kívüli interkulturális programok kidolgozásával, a képzők képzésével, valamint a pedagógus szervezetek közötti nemzetközi kapcsolatépítés ösztönzésével.

Az óvodai innovációk pályázat az Óvodai nevelés országos alapprogramjához kapcsolódva a gyermekközpontú óvodai nevelési gyakorlat és a zökkenőmentes óvoda-iskola átmenetet biztosító programok elterjesztését szolgálta *(E. Vámos, 1999).*

❄❄❄

A kiemelkedő képességű gyerekek, fiatalok oktatására kiírt pályázat a tehetséges tanulók kiválasztására szánt pszichológiai, pedagógiai mérőeszközök kidolgozását, standardizálását, speciális képzési programok kimunkálását, szakmai tárgyi feltételének megteremtését szolgálta. Prioritást élveztek az átfogó intézményi, települési, térségi tehetségfejlesztési koncepciók.

A közoktatási intézmények szakkönyvtámogatása az óvodák, iskolák, pedagógusképző intézmények központi beszerzésű szakkönyvvásárlását tette lehetővé intézményenként 100 000 forintos értékhatárig.

A kollégiumi élet pályázat egy eddig meglehetősen elhanyagolt nevelési területen kívánta ösztönözni a személyiség- és közösségépítő programok kialakítását, és tartalmas szabadidős tevékenységeket szervező kollégiumi önképzőkörök, sportkörök, valamint diákönkormányzatok működtetését.

A pedagógiai kutatások eredményeinek iskolai alkalmazása elnevezésű pályázat a folyó kutatásokba anyagi korlátok miatt bekapcsolódni nem tudó iskolák, illetve tanárok számára magát a kutatási együttműködést és egyben a pedagógiai kísérlet, a kutatás módszertanának elsajátítását tette lehetővé. A közoktatási intézmények pályázhattak továbbá lezárult kutatások eredményeinek alkalmazására is.

A komplex környezeti értékek helytörténeti, földrajzi háttérrel című program a helyi értékek, emlékek, hagyományok megismertetését, őrzését, a cselekvő lokálpatriotizmus kialakítását segítette elő.

A gazdasági kultúra fejlesztése az iskolában a piacgazdaságban való eligazodásra, a racionális gazdasági viselkedésre, ésszerű családi gazdálkodásra felkészítő programok kifejlesztését, megvalósítását és elterjesztését támogatta *(Jelentés a KOMA…, 2000)*.

A KOMA 1999 végéig megjelent 24 pályázata közül a 18 elbírált, lezárult akció szakmai, pénzügyi adatai kerültek nyilvánosságra (lásd *Függelék 183. táblázat*), a legszínvonalasabb pályamunkák évente több alkalommal megjelennek a pedagógiai folyóiratokban.

5.4.3.2. Megyei közoktatás-fejlesztési közalapítványok

A közoktatási rendszer legújabb fejlesztési forrásai közé tartoznak a megyei közoktatás-fejlesztési közalapítványok. Többségük 1997 elején létesült, de vannak olyan megyék is, ahol csak az év közepén kezdett működni a szervezet, így a pályáztató tevékenység áthúzódott 1998-ra. Szerepük és feladatvállalásuk (lásd a *keretes írás*t) nagyban kötődik a helyi érdekekhez, forrásaik gyorsan és hatékonyan rendelhetők a terület aktuális igényeihez.

A megyei közalapítványok döntéshozó testülete minden esetben a kuratórium. Az alapítványok éves költségvetésük (lásd *Függelék 184. táblázat*) elenyésző részét (0-7,7%) fordítják saját működési kiadásaikra, a titkárságokon legfeljebb 2,5 főt, de nem ritkán egyetlen, részmunkaidős munkatársat foglalkoztatnak. A közalapítványok marketingmunkája rendkívül változatos. Tevékenységükről, pályázataikról legtöbbször a helyi nyilvánosság csatornáin keresztül adtak tájékoztatást, de gyakran választják az intézményeknek szóló közvetlen értesítést és a pedagógiai szaksajtóban való közzétételt, illetve a szakmai konferenciákon, fórumokon való megjelenést. Az internetes honlap és az ezen való tájékoztatás nem jellemző. A közalapítványok pályázóiktól is elvárják, hogy tevékenységüket legalább a helyi szakmai nyilvánossággal megismertessék.

A közalapítványok pályázati céljai 1997–1998*

– Az önkormányzati és nem önkormányzati intézményfenntartók fejlesztési tervben jóváhagyott közoktatási szolgáltató feladatainak segítése;
– tartalmi modernizáció;
– a közoktatási információs rendszer kialakítása és fejlesztése;
– a pedagógus-helyettesítési rendszer kialakítása és fejlesztése;
– pedagógiai-szakmai fejlesztések, kutatások, ezek eredményeinek terjesztése;
– gyermek- és ifjúságvédelem;
– gyógypedagógiai intézmények, szakszolgálat fejlesztése;
– középiskolai kollégiumi fejlesztés;
– taneszközfejlesztés, eszközbeszerzés;
– hátrányos helyzetűek segítése, felzárkóztatás;
– tehetséggondozás;
– informatikai fejlesztés;
– idegen nyelvi fejlesztések;
– nemzeti és etnikai kisebbségi fejlesztő programok;
– egyes intézménytípusok differenciált fejlesztése, a szerkezetváltás innovációs költségei;
– iskolai egészségnevelés;
– a települési önkormányzatok közoktatási feladatai társulásban történő ellátásának segítése, a tankötelezettség végrehajtását segítő térségi tevékenységek előmozdítása;
– a pedagógusok hiányszakokra történő átképzésének támogatása;
– a szakképzés és a munkaerőpiac összhangjának fejlesztése.

* Az adatgyűjtésben a megyei közoktatás-fejlesztési közalapítványoktól kapott információkat használtuk fel.

5.4.3.3. A Soros Alapítvány Közoktatás-fejlesztési Programja

A Soros Alapítvány a kilencvenes évtized második felében évente több mint 1 milliárd forinttal támogatta a magyar közoktatás fejlesztését. Az 1994-ben indult Közoktatás-fejlesztési Program meghatározó szerepet játszott a közoktatás dinamizálásában. Támogatási stratégiájának alapelvei a következők voltak:

– kiemelten támogatta a hátrányos helyzetű csoportok iskoláztatását, ezen belül is különösen a hátrányos helyzetű kisebbségek oktatását;
– elitnevelési kísérleteket csak abban az esetben támogatott, ha azok erőfeszítéseket tettek az esélyegyenlőség javítására;
– kiemelten támogatta a pedagógusok munkáját segítő szervezeteket és kezdeményezéseket,
– új (pl. számítástechnikai) eszközök terjesztését csak addig támogatta, míg azok meghatározó számban meg nem jelennek az iskolában;

– nem vállalta egy-egy intézmény folyamatos, napi működésének finanszírozását (kivételt képeznek azok az intézmények, amelyek az alapítvány céljainak megfelelően széles körben vállalják módszereik terjesztését);

– általában nem nyújtott támogatást építési, felújítási, karbantartási munkák elvégzéséhez,

– nem támogatta a kutatásokat és egyéb olyan munkákat, amelyeknek a közoktatásban való közvetlen megjelenése viszonylag rövid időn belül nem érzékelhető *(Soros…, 1997; 1998).*

A Soros Alapítvány Közoktatás-fejlesztési Programja 1997–1998

1997-től indított részprogramok[*]

A *kistérségi együttműködés elősegítésére* kiírt pályázat célja a helyi együttműködés olyan komplex modelljének kialakítása, amely kihatással lehet a kistérségi közoktatási rendszerre.

A *tanárképzés fejlesztésének támogatása* az 1997-es év prioritása volt, s elsősorban a tanárképzés strukturális, tartalmi és módszertani megújítását célozta.

Támogatást kaptak azok a közoktatási intézmények, amelyek a *gazdasági kultúrát fejlesztő*, a piacgazdaságban való eligazodásra, a racionális viselkedésre nevelő programokat indítottak.

1998-tól indított részprogramok

Az *utcagyerekek* megsegítésére alakult társadalmi szervezetek támogatásával az utcára kerülés megelőzését, az utcai szociális munka erősítését kívánták szolgálni.

A *vizuális nevelési* program olyan kísérletek és fejlesztési eredmények közvetítését támogatta, melyek kapcsolódtak a NAT-ban megjelenő mozgóképkultúra és médiaismeret új tartalmaihoz. A program kiemelten kezelte a tanár-továbbképzési programok támogatását, 1998-tól pedig egy országos vizuális nevelési információs központ létrehozását.

Az *iskolai egészségnevelési program tanári* tréninggel indult azon iskolák számára, akik fogadták és alkalmazták az alapítvány felkérésére kifejlesztett tanári kézikönyvet.

Az *oktatás és nyilvánosság* program egyfelől a diákújságírás, másfelől a pedagógiai szakmai lapok támogatásán keresztül a tájékozódás kínálatának szélesítését vállalta fel. Ebben a körben kiemelt szerepet kapott a Soros oktatási füzetek megjelentetése.

Igen jelentős összeget fordítottak a *tankönyv-, taneszköz-fejlesztési programra*. A tevékenységet jól jellemezte a MásKép tankönyvdíj, melyet azoknak a

[*] A korábbi programokról lásd a Jelentés a magyar közoktatásról 1997 c. kötetet.

kiadóknak ítéltek oda, akik sokat tettek tankönyveik vizuális megjelenésének igényességéért. E program keretében indult a Tandem tankönyvkritikai folyóirat és a tartós tankönyv kísérlet.

1997-ben indult az *amerikai vendégtanár,* majd 1998-tól a *vendégtanár-év az USA-ban* elnevezésű program, amely lehetővé tette, hogy amerikai nyelvtanárok oktassanak magyarországi középiskolákban, illetve magyarországi tanárok töltsenek egy évet az USA-ban vendégtanárként. E programokhoz kapcsolódott az *I*EARN kommunikációs hálózat* kialakítása, amely lehetővé teszi nemzetközi projektek indítását telekommunikációs csatornák és internetes kapcsolatok használatával.

A nemzetközi programok a tanulókra is kiterjedtek akkor, amikor az alapítvány *külföldi ösztöndíjprogramot biztosított hátrányos helyzetű középiskolások számára.* Szintén a diákok külföldi tartózkodását és tanulását segítette az *Út '97 és '98* elnevezésű pályázat, amelyben a 14–18 éveseknek szerveztek olyan külföldi szakmai utakat, szakmai programokat, csereprogramokat, terepgyakorlatokat, melyek összekapcsolódtak más népek kulturális értékeinek megismerésével, kutatásával.

Középiskolai diákok pályázhatnak az *If You programra,* amelynek a célja, hogy a diákokat felkészítse és bátorítsa azokra a tevékenységekre, amelyekkel a nyitott társadalom felnőtt állampolgáraként találkozni fognak. Előnyt élveznek a nyilvánosságot, a toleranciát, a felelősségteljes döntéshozatalra való felkészítést vagy a környezetvédelmet középpontba állító pályázatok *(Soros…, 1997; 1998)*.

Az alapítvány a közoktatás-fejlesztési célok megvalósítására 1998-ban 35 részprogramot működtetett (az újonnan indított programokról lásd a *keretes írás*t), melyek 1 és 200 millió forint közötti összegű pályázati kerettel rendelkeztek (lásd *Függelék 185. táblázat*).

5.4.3.4. Az Európai Unió oktatási programjai[107]

A Socrates-program az Európai Unió Bizottsága által az oktatás területén létrejövő együttműködések támogatását célzó kezdeményezés, amelyet az Európai Unióról szóló Szerződés (Treaty on the European Union) 126. és 127. cikkelye alapján 1995 tavaszán hoztak létre. Az említett cikkelyek kimondják, hogy a Közösség „járuljon hozzá a minőségi oktatás fejlődéséhez" a tagállamokkal szoros együttműködésben megvalósított *akciók* segítségével. Ezek magukban foglalják az oktatás „európai dimenzióinak" fejlesztését, ezen belül a nyelvoktatás korszerűsítését, a hallgatói és tanári mobilitás ösztönzését, a külföldön folytatott tanulmányok szélesebb körű elismerésének biztosítását, a távoktatás területén folyó együttműködés fejlesztését

[107] Az információk forrásai: a Tempus Közalapítvány kiadványai; Socrates Magazin, 1999. január; Tájékoztató a Socrates-program 1999-es programévének eredményeiről. Tempus Közalapítvány Socrates Nemzeti Iroda, 2000.

és az oktatási rendszerekre vonatkozó információk és tapasztalatok cseréjének intenzívebbé tételét az egész Közösségben.

Az 1997/98-as tanévtől kezdődően Magyarország is részt vesz több közoktatási Socrates-programban (*Comenius, Lingua, Arion*). A programba bekapcsolódó nem EU-tagállamok részvételének költségeit – így Magyarországét is – a részt vevő országok által befizetett kötelező éves hozzájárulás, az ún. „*entry ticket*" fedezi. Ennek összege 1998-ban 4,9 millió euró volt, amelyből 320 ezret közvetlenül a program brüsszeli adminisztrációjára fordítottak, 4,6 milliót pedig a magyar intézmények által beadott Socrates-pályázatokra.

A *Comenius-program* célja a közoktatás bármely szintjén működő intézmények közötti nemzetközi együttműködés elősegítése, eszköze pedig támogatási akciók indítása *(Socrates…, 1996).* A Comenius 1 akció célja többoldalú nemzetközi iskolai szakmai társulások kialakítása a közoktatási intézmények közötti együttműködés elősegítésére. A társulás által létrehozott projekt célja a részt vevő országokban élő tanulók kapcsolatfelvételének elősegítése, a pedagógusok mobilitásának támogatása, a részt vevő országok kultúrájának megismerése. Az 1999-ben beadott pályázatokra 588 163 euró állt a magyar közoktatási intézmények rendelkezésére. Ebből 420 000 eurót lehetett az intézmények közötti közvetlen együttműködést célzó Európai Oktatási Projektekre fordítani. Az intézmények ebből összesen 416 450 eurót pályáztak vissza, ami 99,15%-os kihasználtsági arányt mutat.

A Comenius 2 és 3 akciók célja az innovatív kezdeményezések felkarolása a multikulturális oktatás és egyes speciális társadalmi csoportok (cigányság, bevándorlók, vendégmunkások) gyermekeinek oktatása (Comenius 2), illetve a pedagógus-továbbképzés színvonalának javítása terén (Comenius 3). E két pályázati formát alapvetően megkülönbözteti a Comenius 1 akciótól, hogy a bírálatok során a végső döntést az Európai Bizottság hozza meg, nem az érintett Socrates nemzeti irodák. A Comenius 2 akcióban 1999-ben rendelkezésre álló 50 465 euróból 39 900 eurót nyertek el a magyar pályázók (79,06%), míg a Comenius 3.1 akcióra szánt 89 870 euró felhasználása 87%-os volt. A sikeres pályázók között magas a felsőoktatási intézmények aránya.

A *Lingua-program* a közoktatás minden szintjén az idegen nyelvek magasabb színvonalú elsajátítását segíti. Az EU minden hivatalos nyelve célnyelv, elsőbbséget élveznek a kevésbé elterjedt és kevésbé tanult nyelvek (a holland, a dán, a svéd, a finn, az olasz, a portugál, a görög). A program öt konkrét akció keretében nyújt támogatást: (A) európai együttműködési programok nyelvtanárok alap- és továbbképzésére, (B) szakmai továbbképzés az idegennyelv-oktatásban, (C) tanárasszisztensi állások leendő nyelvtanárok részére, (D) idegennyelv-oktatásban használható taneszközök, értékelési eljárások kidolgozása és (E) diákok idegennyelv-tanulását támogató közös oktatási projektek. A magyar pályázók változó sikerekkel szerepeltek a nyelvoktatást támogató programokban (lásd *Függelék 186. táblázat).*

Az *Arion-program* egyéni ösztöndíjat biztosít oktatáspolitikai döntéshozóknak, stratégiai helyzetben lévő pedagógusoknak és kutatóknak az EU valamely tagországában rendezett egyhetes tanulmányút költségeinek fedezésére. 1999-ben 45 000 euró állt e célra rendelkezésre. A magyar pályázóknak pontosan 40%-a, 38 fő kapott támogatást 850–1000 euró értékben.

A *Leonardo da Vinci* az első olyan európai program, amely a szakmai képzés egészét felöleli, a középfoktól a felsőfokú szakmai képzésen keresztül az egész életen át tartó szakképzésig, és nemzetközi együttműködési lehetőségeket kínál az intézményeknek a szakképzés minden szintjén. Célja a minőségi szakképzés fejlesztése a szakképzés szereplőinek egymást kiegészítő együttműködéséből adódó, a gazdaság igényeire válaszoló *akciók* megvalósítása révén. A program öt prioritást fogalmaz meg: (1) új szakmai tudás megszerzésének elősegítése, (2) a szakképzés elméleti és gyakorlati részének összehangolása, (3) a hátrányos helyzetűek munkaerő-piaci esélyeinek növelése, (4) az emberi erőforrások fejlesztése és (5) bekapcsolódás az információs társadalomba. A támogatások három részterülethez kapcsolódnak: (1) a középfokú szakképzés fejlesztése, (2) az egyetemek és vállalatok együttműködése és (3) az egész életen át tartó képzési formák, illetve a nyelvi képzések fejlesztése, valamint a sokszorosító hatást kifejtő projektek támogatása. A programon belül 3 féle pályázatot lehet benyújtani: (1) kísérleti projektek (szellemi terméket létrehozó projektek), (2) külföldi gyakorlati képzésre történő kihelyezések és/vagy csereprogramok, (3) felmérések és elemzések.

Magyarország 1997. szeptember 1-je óta teljes jogú tagja a Leonardo-programnak. A program hazai döntéshozó testülete a Koordinációs Tanács, a szervezési feladatokat 1999 nyaráig a Nemzeti Szakképzési Intézetben működő Magyar Leonardo Iroda látta el, azóta pedig a Tempus Közalapítvány. A Leonardo-programban 1997-ben 14 magyar koordinálású kísérleti projekt folyt, 57 magyar partner vett részt külföldi kísérleti projektekben, 23 magyar intézmény nyert kihelyezési támogatást, amely 231 fő kiutazását jelentette Európa 10 országába. 1998-ban szintén 14 magyar irányítású projekt folyt, 82 magyar intézmény működött közre külföldi kísérleti projektekben, és 37 nyert kihelyezési támogatást (311 fő utazott 9 európai országba).

6. Az iskolák belső világa

Az iskola belső világa alatt alapvetően az iskolában zajló mikorszintű folyamatokat értjük. Ez elsősorban a tanítást, nevelést jelenti, amely magába foglalja mind a tanórai, mind a tanórán kívüli tevékenységeket. Az iskola szervezet és társas tér is egyben, ahol az alapvető szereplők a tanulók, a pedagógusok és a szülők. A köztük lévő kapcsolatrendszer sajátos módon, egyedi minőségként működik, és visszahat az egyénekre, a közösségekre és a folyamatokra. Mindazonáltal az iskola belső világa sem tudja függetleníteni magát a külvilág hatásától, és nagyon gyakran az ott keletkező feszültségek csapódnak le az intézmény falain belül is. Sajátos konfliktushelyzeteket generál, hogy a fiatal generáció szubkultúrája alapvetően különbözik a pedagógusokétól. Az új tömegkommunikációs eszközök és technikák használata gyakran több nehézséget okoz a tanároknak, mint a diákoknak. A fiatal generáció információfeldolgozási technikái alapvetően különböznek az iskola által közvetített tartalmaktól és elvárt technikáktól, amely gyakran azt az érzést kelti a diákokban, hogy amit tanulnak az unalmas és kevéssé hasznos. Egy 1997-ben lezajlott nemzetközi kutatás szerint *(Health…, 2000)* a magyar diákok közt igen kicsi azoknak az aránya, akik nagyon szeretnek iskolába járni (lásd *6.1. ábra* és *Függelék 187. táblázat*).[108]

Ezt a jelenséget valószínűleg alapvetően befolyásolja az a tény, hogy a magyar diákok több odafigyelést igényelnének a pedagógusoktól. A már említett vizsgálatban nemzetközi viszonylatban is hazánk tanulói közül viszonylag kevesen voltak (a 11–15 évesek közt átlagosan 34%), akik határozottan egyetértettek azzal a kijelentéssel, hogy tanáraikat érdekli a személyiségük (lásd *Függelék 188. táblázat*).[109]

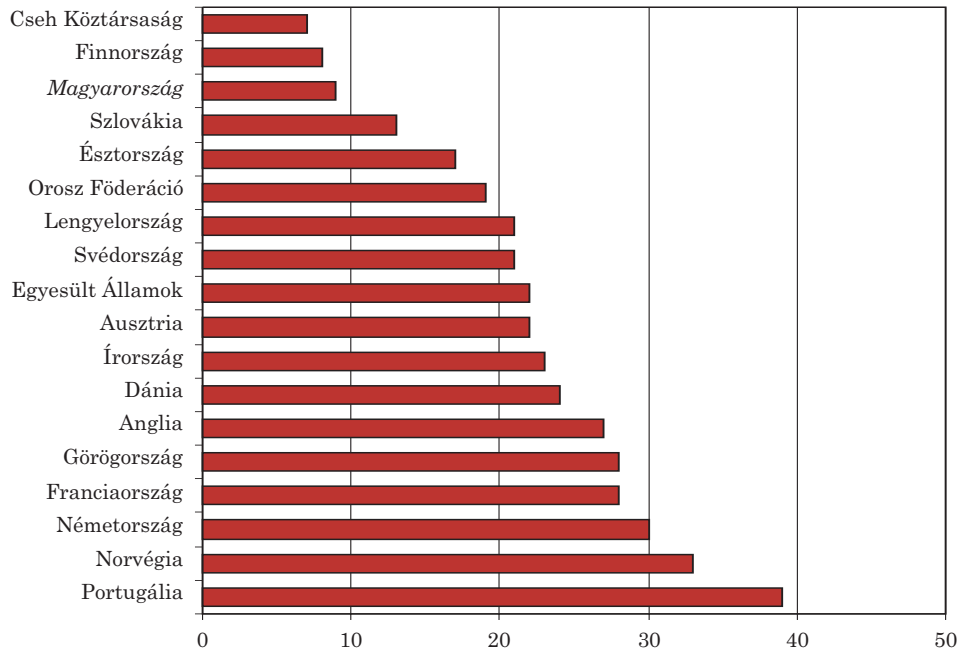
Másfelől nem szabad elfelejtkezni arról a tényről, hogy az iskolával szembeni elvárások (szülői, tanulói, munkaerő-piaci, lakossági stb.) igen összetettek. Egyszerre várják el az iskolától az erkölcsi nevelést, a gondolkodásra való tanítást, egy jó szakma elsajáttítatását, illetve a továbbtanulásra való felkészítést, miközben a

---

[108] Ezek az arányok csak azokat mutatják, akik nagyon szeretik az iskolát. Ha nem csak a „nagyon szereti" választ emeljük ki, akkor a magyar tanulók mintegy 50%-a szeret iskolába járni.

[109] Minél inkább úgy érzik a diákok, hogy a tanárokat érdekli a személyiségük, annál inkább szeretnek iskolába járni. Sajátos módon mindkét dimenzióban a közép-európai országok (köztük Ausztria is) kullognak leghátul a sorban, de még inkább a „finn-ugor szekció" (Észtország, Finnország és Magyarország).

6.1. ábra
Azon 11, 13 és 15 éves tanulók aránya, akik nagyon szeretnek iskolába járni, 1997 (%)



Forrás: Health…, 2000

szociális funkciók iránti igény is felerősödött a kilencvenes években (lásd *Függelék 189. táblázat*). A pedagógusok pedig, miközben egyszerre várják el tőlük a minőségi oktatást, a személyiségfejlesztést és bizonyos szociális gondoskodást, az értelmiségi foglalkozások közt az egyik legrosszabbul fizetett rétegbe tartoznak (lásd még az *oktatás társadalmi és gazdasági környezetéről szóló 1.*, valamint a *pedagógusokról szóló 7. fejezet*et). Ezek a problémák olyan feszültségeket generálnak, amelyek még inkább alapvető fontosságúvá teszik, hogy azokkal a kompetenciákkal, amelyekkel a pedagógusoknak a tanulókat kellene felvértezniük (konfliktuskezelés, kooperativitás és kreativitás), maga a tanári társadalom is rendelkezzen.

A tanítás és nevelés mikroszintje számokkal és statisztikával nehezen ragadható meg. Viszonylag kevés kutatás zajlik ezen a területen, és a meglévő eredmények sem kapnak elég nyilvánosságot. Holott ezek a mikroszintű kutatások feltárhatnák a pedagógus közvetlen szerepét a gyermekek pszichikai és szellemi fejlődésében, és muníciót adhatnának a tanárok megfogyatkozott önbizalmának helyreállításához, miszerint a pedagógus személyisége igenis fontos tényezője a gyermek fejlődésének. Az osztályteremben folyó tevékenységeket alapvetően a helyi pedagógiai programok és a pedagógiai, illetve tanulásszervezési módszertani kultúra befolyásolja. Másfelől viszont a tanórán kívüli tevékenységeket a szülők és a tanulók elvárásai, anyagi lehetőségei is erősen behatárolják. A tanórán kívül zajló folyamatok gazdagságát éppen ezért különösen nehéz nyomon követni,

hiszen ezek a tanításnál jóval kevésbé szabályozottak, így iskolánként a legkülönbözőbb formát ölthetik. Az egyes iskolák tehát sajátos arculattal és ethosszal bíró intézmények, ahol a váratlan, spontán folyamatok közvetlenül fejtik ki hatásukat. Mindezek figyelmen kívül hagyása hatástalanná teheti az általános szabályozást.

6.1. A tanítás, a tanulás és a nevelés változásai

A témával foglalkozó kutatók szerint a pedagógusok szakmájukról alkotott képe az utóbbi tíz esztendőben lényegét tekintve nem sokat változott. A normatív szemlélethez való ragaszkodás, az iskola pozitív szerepének kiemelése a többi nevelési tényező közül, a szülők, a kortársak és a média negatív szerepének, felelősségének hangsúlyozása, az iskola és a tanítás problémáinak tanárközpontú megközelítése ma is jellemző a pedagógusok gondolkodására *(Falus et al., 1989; Golnhofer, 1999)*. Az utóbbi tíz évben feltétlenül erősödött a teljesítményorientáltság, az oktatás hatékonyságának fokozása iránti igény. Ugyanakkor sok intézményben háttérbe szorultak a szélesen értelmezett nevelési és szociális funkciók, noha a közvélemény-kutatások szerint a társadalom és a tanárok ezeket továbbra is magasra értékelik. A teljesítményközpontúság megőrzése, sőt tapasztalható felerősödése mellett ugyanakkor az iskolák jelentős hányadában a tanulmányi teljesítmények fokozott romlása tapasztalható, amit jól mutatnak a Monitor és az IEA-vizsgálatok adatai, illetve az országos tanulmányi versenyek eredményei (erről lásd részletesebben *az oktatás eredményességéről szóló 8. fejezet*et).

6.1.1. Új tartalmak az iskolák szakmai munkájában

A Nemzeti alaptanterv bevezetése, mint az előző fejezetben láthattuk, az első tanév tapasztalatai alapján még nem hozott igazi áttörést a tantárgyi szerkezetben, a tanulásszervezési eljárásokban. A tantárgyi integráció viszonylag kevés helyen valósult meg, általában megőrződött a hagyományos tantárgyak hegemóniája. A modernizációs törekvéseket tükröző új tartalmak az esetek többségében önálló tantárgyakká válnak, s így a hagyományos tanórákra korlátozódva hatásuk leszűkül.

Az informatika mint az egyik legkiemeltebb és legpiacképesebb terület egyéb sajátos, további elemzésre érdemes kérdéseket is felszínre hoz. A gyerekek zöme csak az iskolában jut hozzá a számítógéphez, így behozhatatlan hátrányba kerül azokkal a kortársaival szemben, akiknek otthon is van gépe. Egy ilyen témában folytatott kutatás szerint a családok átlag 39 százalékában van személyi számítógép, az egyetemet végzett apák családjánál ez az arány 73%, az alacsony iskolázottságú apák esetében pedig mindössze 15%. Az egyetemi végzettségű szülők tagozatos osztályokba járó gyerekeinek csupán 4%-a jár informatika tagozatra, miközben a kevésbé iskolázott családból jött gyerekek 16%-a választja ezt a tagozatot *(Andor, 1999).* Az informatikában bosszulja meg magát talán a leglátványosabban a pedagógusok egy részének makacs ragaszkodása a hagyományos, megfellebbezhetetlen tekintélyű pedagógusszerephez (lásd *a keretes írás*t). A szá-

mítógépek között felnövekvő fiatalabb generáció ugyanis sokkal könnyebben igazodik el a számítógépek és számítógépes hálózatok világában, mint tanárai, s ez a körülmény olykor komoly feszültségeket gerjeszt.

A *médiaismeret* tanítása részben hasonló gondokat vet fel. Ebben az esetben lényegében kontrollálhatatlanok a tananyaghoz kapcsolódó tapasztalatok, illetve ezek hatásrendszere *(Tantárgyiasítás…, 1999)*. E műveltségi részterület fokozatos elterjesztéséhez olyan hálózat jött létre, melyben a támogató patrónusok folyamatos szupervízióval segítik az e területen kezdőnek számító pedagógusokat. A rendelkezésre álló írásos dokumentumok (óratervek, pedagógiai naplók, óralátogatási jegyzőkönyvek), illetve a tanítási órákon készített videofelvételek jelzik, hogy még a legjobban felkészült tanárok sem figyelnek eléggé diákjaik tapasztalataira, reagálásaira, azaz gyakran „tananyagot és nem gyerekeket tanítanak".

Sajátos viszonyok jellemzik az *Ember és társadalom* műveltségterület tanítását is. A helyi tantervek készítése során kiderült, hogy a történelmet tanító tanárok a társadalomismeret műveltségi részterületét általában hajlandók vállalni, de az emberismeret témáját saját szakmaiságuktól idegennek érzik, és igyekeznek azt elhárítani *(Mi lesz veled…, 1998)*. Az itt szereplő tartalmak ezért általában marginalizálódnak, vagy az osztályfőnöki órák programjába sodródnak. Fontos hangsú-

Az informatika hatása az iskolában

Az internet megjelenése és rohamos méretű terjedése olyan tömegű információ elérését jelenti, amelynek következtében gyökeresen átalakul az emberi tudás szerkezete, s ezzel együtt a nevelés filozófiája, a tudásátadás módszerei és technológiája. Végképp a múltba vész a kész, lezárt műveltség átadásának lehetősége: az iskola, a nevelés csak az információszerzéshez szükséges eszköztudás fejlesztésére vállalkozhat. Minden ismeret, tudás sokszoros alakváltozatban áll készenlétben arra, hogy a számítógép-hálózat megannyi tároló pontjáról lehívjuk. A tanítás egyre inkább egy olyan sajátos eszköztudás átadására szorítkozhat, amelynek birtokában az egyén képessé válik az individuális, személyes tudás egész életen át tartó birtokbavételére, továbbépítésére. Az írás-, olvasás-, rendszerező képesség, továbbá a kommunikációhoz szükséges anyanyelvi-idegen nyelvi ismeretek és készségek birtokában korábban elképzelhetetlen mennyiségű és mélységű tudáshoz lehet jutni a világhálón tárolt ismeretek segítségével. Ebben az ismeretszerzésben az informatikai infrastruktúra már viszonylag nem túl magas kiépítettsége esetén sem jelentenek korlátozó, differenciáló tényezőt a társadalmi rétegződés vagy a lakóhely szerinti különbségek. Épp ezért az információs társadalom fejlődése is hangsúlyossá teszi a választásra felkészítő, az információk közötti eligazodást segítő pedagógiai funkciókat. Az iskolának arra kell megtanítania diákjait, hogy milyen lehetséges szempontok, ismérvek alapján lehet választani az információk sokaságából, hogyan lehet megtartani az arányokat a „rész és az egész" között, hogyan lehet elérni, hogy a világra vonatkozó temérdek információból kiválaszthassuk a számunkra legfontosabbakat *(Schüttler, 1998).*

lyozni, hogy e területen nem tisztázódtak eléggé a követelmények és az értékelés módja sem. Az e műveltségi területbe sorolt *önismeret* „tanítása" olyan szakmai felkészültséget feltételez, amellyel sok pedagógus nem rendelkezik. Ma már evidenciának számít, hogy a fejlett és reális önismeret, a megalapozott, stabil énkép a megfelelő tanulási módszer megválasztásától a szociális képességek kialakításán keresztül az érvényesülés esélyének megteremtéséig az élet szinte valamennyi mozzanatának elengedhetetlen feltétele, és a lelki egészségnek is meghatározó eleme. Az önismeret témakörének az iskola oktató-nevelő tevékenységébe történő beépüléséhez azonban jelenleg hiányoznak még az alapvető szemléletbeli és szakmai feltételek.

Az új, modern tartalmak között kétségtelenül a *környezeti nevelés* van a legjobb helyzetben. E területen érzékelni lehet, hogy a műveltségi anyag túllép a merev tanórai kereteken, sőt az iskola falain is. Ennek részben az a magyarázata, hogy itt általánosan elfogadott a megélt, személyes tapasztalatok fontossága. A tanárok – egy kérdőíves vizsgálat tanúsága szerint – egyetértenek a környezeti nevelés főbb céljaiban, bár a természettudományos tárgyakat tanító szaktanárok és a tanítók fontosabbnak tartják ezt, mint a műszaki tárgyak, illetve a humán és a készségtárgyak tanárai *(Havas–Varga, 1999)*. Az alsó tagozaton örvendetesen nagy hangsúlyt fektetnek erre a területre, kihasználva a kisdiákok életkori sajátosságokból fakadó fogékonyságát. Az itt lerakott alap azonban csak részben épül tovább. Félő tehát, hogy a diákoknak az a része, akiket nem motivál eléggé a környezeti nevelés természettudományos oldala, később közömbössé válhat a téma iránt. Az általános iskolai pedagógusok fontosabbnak tartják a környezeti nevelést, mint a gimnáziumi tanárok, a szakközépiskolák környezeti nevelés iránti elkötelezettsége pedig kifejezetten alacsony. Éppen azok az iskolák fordítanak tehát erre kevés figyelmet, amelyekből a környezet kímélése érdekében közvetlenül is aktivizálandó szakemberek kerülnek ki *(Havas–Varga, 1999)*. Érdemes azonban hangsúlyozni, hogy a környezeti nevelésben Magyarországon is elterjedőben van számos olyan új kezdeményezés, amelyek kisugárzó hatása a jövőben egyéb szakmai területeket is elérhet (lásd a *keretes írás*t).

Új környezeti nevelési kezdeményezések

Az iskola és társadalmi környezetének együttműködésén alapul a *Körlánc* nevű program. Vállalt célja a helyi környezeti értékek megóvására, a nehézségek és problémák megelőzésére, megoldására irányuló programok és tantervek fejlesztése a helyi közösségek bevonásával. 1998 áprilisában a program önállóvá vált, és létrejött a Körlánc Országos Egyesület a Környezeti Nevelésért, amely az egyik legnagyobb hazai környezeti neveléssel foglalkozó közhasznú civil szervezet. Tagjai nagyrészt pedagógusok, de vannak közöttük más szervezetek (többek között az Erdei Iskola Egyesület), és részt vesznek benne szülők is. Ide kapcsolódik a környezettudatos polgárok nevelését segíteni szándékozó *ökoiskola*-mozgalom, amely iránt országszerte erősödő érdeklődés tapasztalható. Az ökoiskola a *fenntarthatóságot* képviseli és tanítja, egy-

ben terepe a testi-lelki és szociális egészségnevelésnek is. Ezek az intézmények nemcsak a környező természettel kapcsolatos problémákkal, konfliktusokkal foglalkoznak, hanem az iskolaközösség társas konfliktusaival is, értelmezésükben ugyanis a társas környezet meghatározója a napi életnek, közérzetnek és környezetkultúrának. A környezeti nevelés témája, a környezeti tudatosság nem csupán a pedagógiai programokban válik prioritássá és nemcsak a helyi tantervek követelményeiben jelentkezik, hanem az iskolák gazdálkodásában is (energiaprogram, víztakarékosság, hulladékkezelés és hasonló témák) érvényre jut. Az ökoiskolák céljai között szerepel a helyi közösségek környezetvédelmi programjaiba történő aktív bekapcsolódás, illetve ezek kezdeményezése. A hazai ökoiskolák ismérveit még ki kell dolgozni, a más országokban megfogalmazott célokat, követelményeket a helyi adottságokra szükséges alkalmazni. Az ökoiskolák Európa-szerte (és más kontinenseken is, pl. Ausztráliában) hálózatokban dolgoznak, egymással szakmai és közösségi kapcsolatokat tartanak fenn.

Az új tartalmak megjelenése kétségtelenül hat az iskolák belső világára, ezen belül a tanítás és tanulás gyakorlatára is. A tanár-diák kapcsolatban sok helyen makacsul tovább élő merev hierarchia, az interakció fontosságának figyelmen kívül hagyása, a spontán folyamatok és a váratlan események elhanyagolása azonban sok intézményben továbbra is jellemzője a pedagógiai folyamatoknak.

6.1.2. A pedagógusok módszertani kultúrája

A legtöbb közoktatási gondolkodó egyetért abban, hogy a mai körülmények között, és különösen a következő évezred elején, már nem elegendő a pusztán szemléltetésre s még kevésbé az egyszerű ismeretátadásra épülő pedagógia. A gyermek aktivitása, önállósága, a személyiség gazdag fejlesztése, a sokoldalú metodika alapkövetelménynek számítanának a modern igényeket kielégítő iskolában. A korszerű tanulásszemléletnek megfelelő tanítás nem lehet egyszerű tudásátadás: a tudás a gyermek cselekvéseiben épül fel, azaz személyes konstrukció. A pedagógusoknak ezért mindent meg kell tenniük annak érdekében, hogy az ilyen tanításhoz optimális feltételek alakuljanak ki *(Nahalka, 1998).*

A tanítási órák történéseiről kevés közvetlen ismeret van birtokunkban, bár ma már rendelkezésre állnak olyan kutatási eredmények, amelyek a különböző tanulásszervezési eljárások és differenciálási szokások elterjedtségéről és a pedagógusok ezekkel összefüggő nézeteiről szólnak *(M. Nádasi, 1999).* Az általános tapasztalat szerint aránylag kevés pedagógus figyel eléggé a gyerekek fejében konstruálódó tudásra, a többség a hagyományos oktatási módszereket, szervezeti formákat és tanulásszervezési eljárásokat részesíti előnyben, az iskolákban továbbra is a frontális munka van túlsúlyban. Mégis elmondható, hogy az általános iskolákban a többi munkaforma, ha lényegesen kisebb mértékben is, de jelen van, elsősorban az alsóbb évfolyamokon (lásd *Függelék 190. táblázat*). Árnyaltabb és számos újabb

kérdést felvető kép bontakozik ki, ha tekintetbe vesszük az egyes munkaformák alkalmazásának motívumait. A frontális munkával kapcsolatban még mindig élnek azok az illúziók, miszerint ezzel a megoldásmóddal lehet „mindenkit mindenre megtanítani", annak ellenére, hogy ez a forma nem alkalmas differenciálásra, és a tanulók sem különösebben szeretik (lásd *Függelék 191. táblázat*). A csoportmunkával kapcsolatos kép sem kevésbé ellentmondásos: a jelöltek szerint a pedagógusok jelentős része elismeri, hogy ez a megoldás segíti a differenciálást, ugyanakkor nem hiszi, hogy alkalmas az eredményes tanításra-tanulásra. Azoknak, akik a csoportmunkát mint módszert alkalmazzák, több mint harmada azt mondta, hogy ezzel változatossá teheti az órát, egynegyede pedig azt, hogy a gyerekek szeretik ezt a formát. Az egyéni munka különböző változatairól a szakvezetők ugyan azt állították, hogy alkalmasak a differenciált fejlesztésre, de messze nem tekintették olyan hatékonynak, mint a frontális módszert *(M. Nádasi, 1999).*

A középiskolában – az erről megkérdezett elsőéves hallgatók véleménye szerint – a tanulásszervezési módok sokfélesége jelen van ugyan, de közel sem olyan mértékben, mint a kezdő szakaszban (lásd *Függelék 192. táblázat*). A gyakorlatban a *differenciálásnak* olyan leszűkített értelmezése él, amely szerint ennek funkciója egy vagy több tanulóréteg célzott fejlesztése (lásd *Függelék 193. táblázat*). A hospitálási naplók elemzése alapján is arra a következtetésre jutottak a kutatók, hogy erősödött a tanulmányi versenyekre való felkészítés és a differenciálás összekapcsolása. A tanulásszervezési formák és a differenciálásra törekvés kapcsolatát tekintve általánosnak tekinthető az a nézet, amely szerint a differenciálás lényege a két szélső tanulói réteggel, a tehetségesekkel és a lemaradókkal történő foglalkozás. Ennek következtében a diákok többsége „közepesként" a háttérbe szorulhat, azaz figyelmen kívül marad az, hogy egy-egy tanuló addig „átlagos", amíg nem figyelnek rá eléggé. A differenciálás a maga valódi értelmében és sokszínűségében, amikor is átfogja a diákok teljes körét, viszonylag ritkán van jelen az iskolában *(M. Nádasi, 1999).* A kooperatív szemlélet elterjedésének rendkívüli lassúságát jelzi, hogy az Európa más országaiban jól ismert, sok helyen a napi rutin szintjén alkalmazott *projektmódszer* (lásd a *keretes írás*t) nálunk nem tud elterjedni, sőt a vizsgálati adatok szerint a pedagógusok túlnyomó többsége még csak nem is hallott róla *(Golnhofer, 1999).*

A projektmódszer

A *projektmódszer* a tanulók érdeklődésére, tanárok és diákok közös tervező és kivitelező tevékenységére építő pedagógiai-didaktikai módszer. A megismerő folyamatot olyan komplex feladatok (projektek) soraként szervezi meg, amelyek középpontjában egy, többnyire gyakorlati természetű, a mindennapi élethez kapcsolódó probléma áll. Leképezve minden valós probléma komplexségét, az egyes projektek a feldolgozandó témát minden vele kapcsolatos összefüggésében (történeti, kultúrhistóriai vagy néprajzi vonatkozásával, műszaki és technikai jellegzetességeivel és vonzataival) együtt teszik a tanulási-megismerési folyamat tárgyává. Ez a módszer a tanulót teszi a pedagógiai

folyamat alanyává azzal, hogy a tervezés, a kivitelezés és az ellenőrzés során a pedagógus felelős partnerré, egyenrangú társsá válik. A projektmódszer Magyarországon néhány reformpedagógiai kezdeményezéstől és iskolakísérlettől eltekintve lényegében a 80-as évekig ismeretlen maradt. Elterjedését ma is akadályozzák fő jellemzői, amelyek nem férnek össze az iskolák tradicionális belső szervezetével (az osztályokra és évfolyamokra való tagoltsággal), az iskola és a környező világ közötti jelentős távolsággal, a tanítás megszokott rendjével (az ismeretek tantárgyi rendszerével, a tanulási folyamat tanórákra tagolásával, az értékelési szisztémával) és az iskolán belüli munkamegosztás hierarchikus rendjével *(Hortobágyi, 1997).*

6.1.3. Tanórai és tanórán kívüli nevelési feladatok

Az iskolai nevelés részben a tanórákon, részben azokon kívül folyik. Szociológiai vizsgálatok tanúsága szerint háromnegyedük, az alapfokú oktatásban dolgozóknak pedig négyötöde végez valamilyen tanórán kívüli tevékenységet *(Deák, 1998).* Közismert, hogy a pedagógusok a tanórai feladatokon kívül számos egyéb, az oktatással csak közvetve érintkező feladatot is ellátnak. Az iskolák szerepe hagyományosan kiterjed olyan területekre is, mint például a szociális gondoskodás, a munka világába történő átvezetés, a deviancia különböző formái elleni küzdelem és egyéb társadalmi problémák kezelése. A kilencvenes évtized egyik meghatározó trendje e tevékenységek háttérbe szorulása, amit mindenekelőtt az iskolák és az iskolafenntartók anyagi helyzetének a romlása magyaráz. A helyi és intézményi szintű pénzügyi megszorításoknak ugyanis a legtöbb helyen az ilyen feladatok estek áldozatul.

A hazai törvényi szabályozás általában támogatja az olyan tanórán kívüli feladat megszervezését, amelyek túlmutatnak a szűkebb értelemben vett tanulási és tanítási tevékenységeken. A közoktatási törvény 1999-es módosítása ezen a területen több olyan új változást vezetett be, amelyek kedvezőbb szabályozási és pénzügyi feltételeket teremtenek e feladatok ellátáshoz, és várhatóan az iskolákban az ezekre irányuló figyelem megerősödéséhez vezetnek. E szerint a 2000. évtől kezdve az olyan intézményekben, amelyekben a tanulók száma eléri a háromszázat, szabadidő-szervezőt kell foglalkoztatni.[110] Ugyancsak változtak az iskolai könyvtárosok alkalmazására vonatkozó rendelkezések: bővült azoknak az intézményeknek a köre, ahol ezt a funkciót teljes munkaidőben foglalkoztatott könyvtárossal kell ellátni.

Külön említést érdemel, hogy a pedagógusok munkájának törvényi szabályozása Magyarországon korlátozott mértékben támogatja a tanórán kívüli tevékenységek pedagógusmunkaként való elismerését. Noha a kötelező órákon felül végzett munkáért általában túlmunkadíjat kell fizetni, de ez nem mindig dönthető el egyértelműen. Ebben jelentős szerepe van az intézmények szintjén megkötött

[110] 1993. évi LXXIX. törvény, 1. sz. melléklet.

kollektív szerződéseknek. Bizonyos szervezési és nevelési tevékenységek ellátása – így a tanulók felügyeletének és az iskola kulturális, sportéletének megszervezésében, valamint a gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenységekben való részvétel – a közoktatási törvény értelmében részét alkotják a pedagógusok munkaköri kötelezettségeinek. Emellett a kötelező órákba bele lehet számítani olyan feladatok elvégzését, mint az intézmény nevelési programja megalkotásában való részvétel, a diákönkormányzatokkal, kulturális programokkal vagy a tanulók felügyeletével kapcsolatos feladatok.[111]

A nevelési feladatoknak szentelt növekvő kormányzati figyelem megnyilvánult a pénzügyi támogatások változásaiban is. A legjelentősebb változások a napközis és kollégiumi normatíva jelentős mértékű emelése a 2000. évi költségvetésben, továbbá a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztató oktatásához kapcsolódó hozzájárulás bevezetése, illetve kibővítése (az igényjogosultságot ezek esetében a tanulást közvetlenül segítő tantárgyi foglalkozások, a tantárgyi korrepetáló, személyiségfejlesztő és tehetséggondozó programok szervezése jelenti). A szociális feladatok egy részénél ugyanakkor a korábbiakhoz képest szűkítő szabályozási elemek is megjelentek. Így például a *szervezett intézményi étkeztetéshez* kapcsolódó hozzájárulást a 2000. évtől kezdve az önkormányzatok csak a tényleges igénybe vevők után kaphatják meg, a kollégiumokban szervezett étkeztetéshez viszont nem jár támogatás. Érdemes megemlíteni, hogy pénzügyi szakértők aggodalmakat fogalmaznak meg az új feladatok jövőbeni költségigényeivel és finanszírozhatóságával kapcsolatban *(Bencze, 1999).*

A tanórai foglalkozásokon túlmutató nevelési feladatok között a közvélemény és a pedagógusok is kiemelt iskolai feladatként tekintik az *erkölcsi nevelést*, aminek 1998-at követően a kormányzati politika is megkülönböztetett figyelmet szentel. A témával foglalkozó szakértők szerint a magyar pedagógustársadalmon belül az erkölcsi nevelést tekintve legalább három jól elkülöníthető megközelítés található. Az egyik szerint az iskolának nem feladata az erkölcsi nevelés, hanem ezt rá kell bízni a családra (esetenként a hitoktatóra), és a pedagógiai tevékenység keretében csak azzal szükséges törődni, ami a tanulással közvetlen kapcsolatban áll. Kutatók szerint e csoport létszáma a társadalmi méretű szkepszis, a túlságosan gyors változások és a biztonságérzet hiánya következtében valószínűleg növekvő tendenciát mutat. A másik megközelítés a *formális etika oktatását* tartaná kívánatosnak. Eszerint a hagyományos zsidó-keresztény értékrend alapján álló erkölcsiség következetes képviseletével kell az ifjúságot az etikai normák elsajátítására és követésére nevelni. Végül létezik egy olyan irányzat is, amely szerint az iskola feladata a műveltséget adó, választást biztosító és segítő tájékoztatás nyújtása, a diákok felkészítése a morális döntésekre, azon képességeik fejlesztése, amelyek szükségesek az erkölcsi helyzetek megfelelő megítéléséhez, a morális döntések önálló meghozatalához *(Mi lesz veled…, 1997).*

A fenti megközelítések jól megfigyelhetőek az e témával kapcsolatos, az évtized végén részben az e területen történt kormányzati kezdeményezések nyomán megszaporodott szakmai vitákban *(Erkölcsi nevelés…, 1999).* A különböző

111 1993. évi LXXIX. törvény, 1. sz. melléklet Harmadik rész.

irányzatok jól megragadhatók továbbá azokban a tankönyvekben, nevelési segédletekben és kézikönyvekben, amelyek e területen napvilágot láttak részben a NAT bevezetését segítő programkínálat megteremtése, részben későbbi fejlesztések nyomán *(Új kiadványok…, 1999).* Sokféle, már korábban elindult fejlesztési kezdeményezés a NAT bevezetése nyomán kezdett elterjedni az iskolákban. Ilyenek például a már említett emberismeret tantárgy, a gyermekfilozófia oktatása, az etikai reflexiót segítő esettanulmányok csoportos feldolgozása *(Lányi–Jakab, 1999)*, az erkölcs és a jog kapcsolatával foglalkozó tananyagok *(Falus–Jakab, 1999)* a modern nyugati pedagógiai irodalom fordításokban való közzététele *(Új kiadványok…, 1999)* és nem utolsósorban a hitoktatás megújítását célzó kezdeményezések az egyházi iskolákban.

Növekvő jelentőségük miatt külön is érdemes említeni a *pályaorientációval* kapcsolatos feladatokat. A pályaválasztás segítése részben iskolán kívüli feladat (lásd erről a *tanulói továbbhaladásról szóló 4. fejezet*et), de az oktatási intézmények hagyományosan jelentős szerepet játszanak e területen. Miután a pedagógusok állandó kapcsolatban vannak a tanulókkal, így könnyebben megérthetik a gyerekek ambícióit, alakíthatják igényeiket, szükségleteiket, és segíthetnek nekik legyőzni nehézségeiket. Ugyanakkor a külvilágtól való viszonylagos távolságuk egyben akadályozza is őket a munka hatékony elvégzésében (lásd erről a *tanulói továbbhaladásról szóló 4. fejezet*et). Különösen fontos e területen az osztályfőnökök szerepe. A pályaorientáció segíti a tanulókat abban is, hogy fölfedezzék és fejlesszék is adottságaikat, s ezáltal kedvezőbb helyzetben hozhassák meg pályaválasztási döntéseiket *(Az iskolai kudarc leküzdése…, 1999).*

A magyar iskolákban a pályaorientáció, a diákok szakma- és foglalkozásválasztását elősegítő tevékenység nem kellő súllyal jelenik meg. Erre a hazai szakembereken kívül az OECD szakértői is felhívták már a figyelmet *(Átmenet…, 1999).* A NAT-ban ugyan ez a feladat az egyik műveltségterület (életvitel, gyakorlati ismeretek) részeként és általános követelményként is megjelenik, iskolai megvalósulása egyelőre esetleges. A szélesen értelmezett pályaorientációnak meg kellene kezdődnie már az általános iskolában, de itt ezt a feladatot gyakran elhárítják. Ennek oka lehet az is, hogy az iskolai funkciók átalakulóban vannak, és nem egyértelműek a prioritások. A másik ok, hogy a pedagógusok többségének tudatában a pályaorientáció hagyományosan a konkrét iskola- és pályaválasztási procedúrában való kötelező részvételre korlátozódik, amely elsősorban az ezért felelős osztályfőnökök tevékenységéhez kötődött, és sok adminisztrációval járó kampányfeladatot jelentett. Reprezentatív mintán végzett vizsgálatok szerint a pedagógusok 6%-a lát el tanórán kívüli tevékenységként pályaválasztáshoz kapcsolódó feladatokat. A pályaorientáció jelentőségének alulértékelését minden bizonnyal erősíti a munkaerőpiac átláthatatlansága, hosszabb távon kiszámíthatatlan gyors változásai. A konkrét pályaképek, pályaismertetések helyett az általános iskolának az életkori sajátosságokhoz és a konkrét szükségletekhez igazodva az önismeret fejlesztése lenne a feladata, de ez – a már korábban ismertetett okok miatt – nehezen épül be az iskolai gyakorlatba.

A nevelés és a szociális gondoskodás szempontjából egyaránt kiemelkedő jelentősége van a *napközis ellátásnak*. A napköziben zajló pedagógiai munka nagy-

mértékben segítheti a tanórai munka eredményességét. Az alapkészségek elsajátíttatására így több ideje van a pedagógusnak, ezáltal a lemorzsolódás kockázata is csökkenthető. Különösen fontos ez abban az esetben, amikor a tanuló az iskolával kevéssé együttműködő környezetből jön.

A napközis ellátásban részesülő tanulók aránya – annak ellenére, hogy az iskoláskorúak száma fogyatkozik – az utóbbi évtizedben lassan csökkent. Evvel egyidejűleg viszont jelentősen nő az étkezésben részesülő diákok aránya, vannak megyék, ahol több mint húsz százalékkal többen étkeznek, mint ahányan a napközit igénybe veszik (lásd *Függelék 194. táblázat*).

Nincs összefüggés a megyék gazdasági fejlettsége és a térítés nélkül étkezők aránya között. Habár ezek aránya magas volt az 1999/00-es tanévben Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar megyékben, de kiugróan magas volt az olyan fejlettebb területeken is, mint Veszprém megye, Fejér megye és Budapest. Borsod-Abaúj-Zemplén megyében ráadásul az átlag alatti arányban találhatók az étkezést igénybe vevő tanulók, ami arra figyelmeztet, hogy a napközis ellátást és étkeztetést, amennyiben fizetni kell érte, éppen azok nem veszik igénybe, akiknek inkább szüksége lenne rá (lásd *Függelék 195. táblázat*).

6.1.4. Az osztályfőnöki funkció változásai

A nevelési feladatok szempontjából a magyar iskolákban hagyományosan kiemelkedő szerepe van az osztályfőnököknek, akiket gyakran a nevelés „mindenesének" tekintenek. Ők olyan „frontemberek", akik diákjaik s azok szülei révén közvetlenül érzik meg az iskola belső életére ható változásokat. Ezért e szerep alakulásán keresztül az iskolai nevelés számos problémája megragadható.

A körükben végzett vizsgálatok tanulsága szerint az osztályfőnökök a kilencvenes évtizedet megelőzően még gyakran arról panaszkodtak, hogy túlterheltek és nehezen tudnak megfelelni a feléjük irányuló sokféle követelménynek. A NAT bevezetése nyomán új helyzet keletkezett: a múlt század közepe óta első ízben nem írja elő központi dokumentum az osztályfőnöki funkció iskolai jelenlétét, azaz az iskolákon múlik, hogy megtartják-e ezt a hagyományos pedagógiai szerepet, vagy más módon látják el a korábban ide tartozó feladatokat, esetleg egyszerűen lemondanak róluk. Egy 1998-as vizsgálat tanúsága szerint – részben a központi előírások megszűnése miatt – általában csökkent a hagyományos osztályfőnöki szerep súlya *(Szekszárdi, 1996; Szabó–Szekszárdi, 1998).* Ugyanakkor az is kiderült, hogy az iskolák túlnyomó többsége meg kívánja őrizni ezt a funkciót, sőt az osztályfőnöki óra intézményét is. A vizsgálat során a megkérdezettek 60 százaléka állította, hogy vannak olyan pedagógiai feladatok, amelyeket csak az osztályfőnök láthat el, ugyanakkor a megkérdezett osztályfőnököknek csupán 41 százalékát vonták be az iskolák pedagógiai programja nevelési részének kidolgozásába. Szakértők szerint ez is szerepet játszik abban, hogy a pedagógiai programokban a nevelési terület kidolgozottsága lényegesen alacsonyabb szintű, mint az oktatásié. Feltételezhető, hogy az osztályfőnöki szerepkör háttérbe szorult még akkor is, ha formálisan az iskolák többségében megmaradt *(Marián–Szabó–Szekszárdi, 1999).*

Jelzés értéke van annak, hogy az iskolák 84 százalékában működik *osztályfőnöki munkaközösség*. Ez az arány viszonylag magas ugyan, de ha arra gondolunk, hogy korábban ez a testület volt a nevelői tevékenység motorja, és minden intézményben jelen volt, akkor feltétlenül csökkenő tendenciát jelez. Az iskolák 90 százalékában ugyanakkor a NAT bevezetése után is megmaradt az *osztályfőnöki óra*. Említésre érdemes, hogy a fővárosban jóval alacsonyabb (74%) ez az arány. A konfliktuskezelés, az önismeret és a tolerancia fejlesztése, valamint a közösségi magatartás elősegítése a megkérdezettek túlnyomó többségének véleménye szerint az osztályfőnöki órák feladata, s ide sorolódik a korábban már említett pályaválasztási segítség is. Mindez a hagyományos osztályfőnöki órák emlékét idézi (lásd *Függelék 196. táblázat*). A tehetséggondozás és a felzárkóztatás feladatait az osztályfőnökök is inkább a tanítási órákhoz kötik, hasonlóképpen az állampolgári magatartás fejlesztését. A családi életre nevelést, amely hol a szexuális felvilágosítással, hol pedig az erkölcsi nevelés kérdéskörével fonódik össze, a többi feladathoz képest az osztályfőnökök viszonylag kisebb arányban tekintik az osztályfőnöki óra feladatának. Ugyanez áll az erkölcsi nevelésre is, holott évtizedekig éppen ezt az órát tekintették egyik legfontosabb színterének. Az életvezetési segítség témájának a tantárgyi programokban való nagyobb arányú megjelenése valószínűleg az országban terjedő, közkedvelt egészségnevelő programoknak köszönhető (lásd *a keretes írás*t).

Magyarországi egészségnevelő programok

A kilencvenes években növekvő aggodalom kísérte a gyermekek és fiatalok romló egészségi állapotát (lásd még az *oktatás társadalmi és gazdasági környezetéről szóló 1. fejezet*et). Az iskoláktól ezért egyre többen várják azt, hogy nagyobb szerepet játsszanak a gyermekek és a fiatalok egészségügyi felvilágosításában és nevelésében. Az évtized folyamán e területen is sokféle fejlesztési kezdeményezés jelent meg, többféle program terjed el az iskolákban. Ezek közül a legismertebbek:

A program elnevezése	Témája	Célcsoportja	Szervező (programgazda)
EGÉSZséges ÉLET komplex egészségmegőrző program	Az egészséges táplálkozás, környezet, a személyes higiéné, a családi élet és kapcsolatok, a túlzott alkoholfogyasztás, dohányzás és a kábítószerrel való visszaélés.	5–8. osztály	Nemzeti Egészségvédelmi Intézet
Életvezetési ismeretek és készségek	Önismeret, hely a környezetben, egészséges és biztonságos élet, veszélyeztető tényezők, személyes biztonság és felelősség.	Óvodáskortól 9. osztályig	Csendes Éva

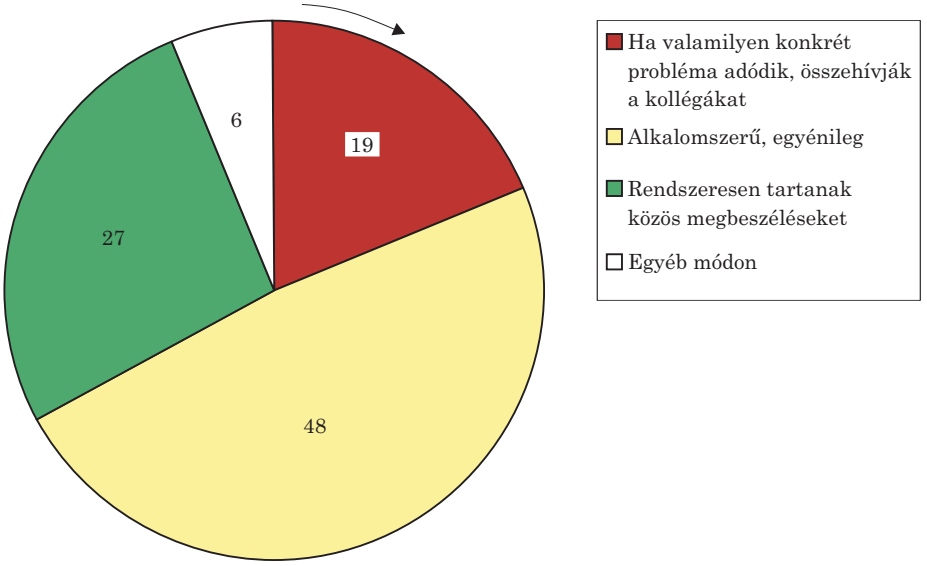
A program elnevezése	Témája	Cél-csoportja	Szervező (programgazda)
Shapiro-program	Táplálkozás és egészség, szexualitás, AIDS, konfliktus és kommunikáció, dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás, környezeti nevelés.	10–18. életév	Soros Alapítvány
Egészséged testben, lélekben	Személyiségfejlesztő drog- és alkoholmegelőző program.	5–18. életév	CHEF Hungary Alapítvány a Soros Alapítvány támogatásával
DADA-program	Dohányzás-, alkohol-, drog-, AIDS-megelőző program.	6–14. életév	ORFK
UNICRI-program	Drog- és alkoholmegelőző integrált prevenciós program.	Általános és középiskolások	Az Egyesült Nemzetek Területközi Kriminológiai és Igazságügyi Kutató Intézete projektje
Erőszakmentes konfliktuskezelés tanulása és tanítása	Önismeret, kommunikációs képesség, kooperációs készség és képesség, konstruktív problémamegoldás.	Általános és középiskolás korosztály, felnőttek	ENCORE Magyar Konfliktuspedagógiai Alapítvány

Bizonyítható módon gyengült az osztályfőnökök és osztályaik egymáshoz való kötődése. Az említett vizsgálatban megkérdezett pedagógusok 30 évesnél fiatalabb rétege általában természetesnek veszi, hogy az osztályfőnök távol tartja magát a „gyermekek világától", s hogy feladatának legfontosabb eleme az adminisztráció. Az osztályfőnök korábban a *közösségi nevelés* kulcsemberének számított, akinek kötelező feladatai voltak a hivatalos ifjúsági szervezetekkel, így az úttörőmozgalommal kapcsolatban is. A 80-as évek második felétől, amikor elhalványultak a korábbi ideológiai és militáns elemek, az ifjúsági szervezetek számos olyan feltételt és keretet biztosítottak, ami megkönnyítette és tartalmassá tette a gyerekekkel való közös tevékenységek szervezését, a velük való tanítási órán és iskolán kívüli együttlétet. Azóta a tanítási órán kívül együtt töltött idő minimálisra zsugorodott, a megkérdezett osztályfőnökök az óratervi órákon túl átlagosan még heti kétórányi időt sem töltenek saját osztályuk tanulóival *(Marián–Szabó–Szekszárdi, 1999)*. Az osztályfőnöki szerepből tehát éppen az egyik legfontosabb hagyományos tartalom, a személyesség van eltűnőben.

Nem kevésbé problematikus az osztályfőnökök és az osztályukban tanító más pedagógusok közötti kapcsolat alakulása: ez a döntő többség esetén csupán alkalomszerű. Mindössze a válaszadók 27 százaléka nyilatkozta azt, hogy rendszeresen közös megbeszéléseket tartanak a többi tanárral (lásd *6.2. ábra*). Ez

különösen az általános iskolákra, illetve a vidéken működő intézményekre jellemző, ami persze utalhat arra is, hogy itt formalizáltabb az iskolai élet, és emiatt van az osztályfőnöki beosztásnak nagyobb jelentősége.

6.2. ábra
Az osztályfőnök kapcsolattartása a többi, az osztályában tanító tanárral, 1999 (%)



Forrás: Marián–Szabó–Szekszárdi, 1999
A feltett kérdés: „Hogyan tartják a kapcsolatot az osztályfőnökök az osztályban tanító más tanárokkal?"

6.2. Az iskolákon belüli viszonyok alakulása

Az iskolák belső világa szempontjából meghatározó jelentősége van a tantestületeken belüli viszonyoknak, a pedagógusokra jellemező attitűdöknek. A kilencvenes évtizedben ezen a területen is jelentős változások történtek, amelyek döntő mértékben az intézményi szintű pedagógiai programok elkészítésével függenek össze. Ugyanakkor további jelentős jövőbeni változásokat eredményezhet az értékelési és minőségbiztosítási rendszer átalakulása is.

6.2.1. A helyi tervezés hatásai

A tantestületi viszonyokra ható tényezők között a kilencvenes évtizedben kétségtelenül a Nemzeti alaptanterv bevezetése és az iskolai szintű tartalmi tervezés megjelenése volt a legjelentősebb (erről lásd még a *közoktatás irányításáról szóló 2.*, továbbá az *oktatás tartalmáról szóló 5. fejezet*et). Az iskolai pedagógiai programok elkészítése során nemcsak sok innovatív energia szabadult fel, de sok tekintetben átalakultak a tantestületeken belüli kapcsolatok is. Ezzel kapcsolatban az egyes

intézmények között nagy eltérések figyelhetők meg, de az kétségtelen, hogy a pedagógusok nagy számban kapcsolódtak be az új dokumentumok elkészítésével járó munkába.

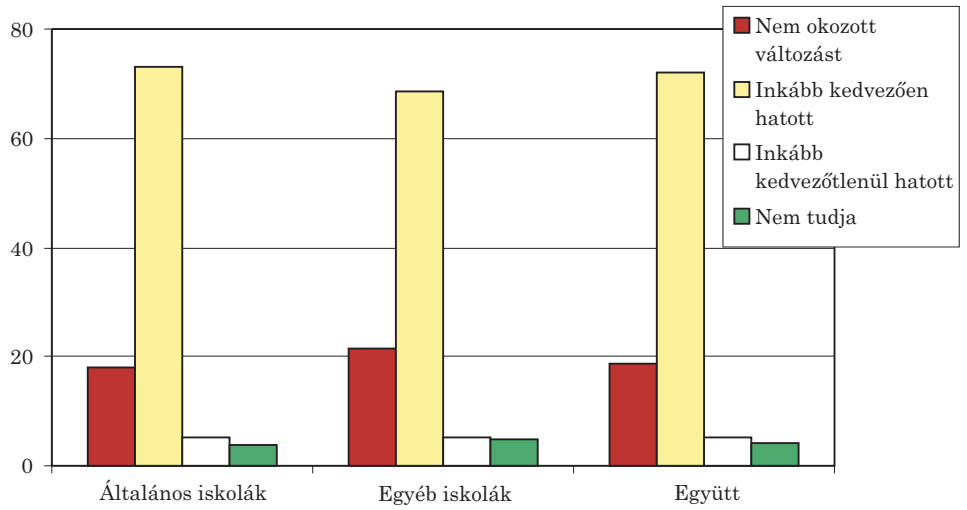
A témában folyt kutatás *(Helyitanterv-vizsgálat, 1998)* szerint az iskolai szintű átfogó koncepció megfogalmazása az esetek túlnyomó többségében az iskolaigazgatóra hárult. Valamivel nagyobb arányú volt a pedagógusok részvétele a helyzetelemzés elkészítésében, és a legnagyobb aktivitást az óratervek összeállításában, a tantervek kiválasztásában mutatták (lásd *Függelék 197. táblázat*). A tantervek kiválasztásában a szakmai munkaközösség-vezetők – érthető módon – nagyobb szerepet játszottak, mint az iskolavezetők. A tantestület nem vezető tagjainak a részvétele a helyi tanterv elkészítésében volt a legintenzívebb.

Az iskolák a programkészítés során, mint korábban láttuk, általában kétféle stratégiát alkalmaztak: Az *első stratégia* kiindulópontja a fenntartó által megállapított, az iskolának rendelkezésére bocsátott óratömeg volt. Ebben az esetben a pedagógiai program és benne a helyi tanterv összeállítása nem az egyes tantárgyak tanterveivel és óratervi óraszámának meghatározásával kezdődött, hanem az iskola nevelési alapelveinek meghatározásával (sok esetben alapos helyzetelemzéssel), majd az így kijelölt hangsúlyok alapján a főbb időfelhasználási szempontok szerinti döntések meghozásával. A *második stratégia* esetében a kiindulópont az iskola aktuális tevékenysége, közelebbről a NAT előtt érvényes utolsó tanterve. Az elemzés ilyenkor azzal kezdődött, hogy megállapították, mely területeken szükséges a NAT követelményei alapján tartalmi vagy szerkezeti átalakításokat végezni, hol szükséges hozzányúlni az óratervi időkeretekhez, és milyen változásokat szükséges keresztülvezetni a kialakult (és a nevelőtestület tagjai által szakmai végzettségekkel lefedett) területeken. A kiindulópont ebben nem az iskola egésze volt (a vele szemben támasztott szükségletekkel és a fenntartó által megadott erőforrásokkal), hanem az egyes tantárgyak és évfolyamok igényei. A szükségesnek ítélt változások ilyenkor lentről felfelé épültek ki, s így, összesítve az egyes évfolyamokon és területeken szükségesnek mondott változásokat, végül eljuthatott az intézmény egy meghatározott óraszámigényhez (ez általában magasabb, mint a legutolsó érvényes óraszám a NAT előtt). Az összesítés birtokában indulhatott meg az egyeztetés a fenntartóval, illetve ha az reménytelen volt, az igényt bejelentő tanárral vagy munkaközösséggel *(Pőcze, 1999c).*

Az első esetben – általában a folyamat elején – az igazgató és a fenntartó között alakulhattak ki konfliktusok, többnyire az iskola rendelkezésére álló óratömeg meghatározásával kapcsolatban. A második stratégia alkalmazásakor a folyamat végén, az óraszámigények aggregálásakor, gyakorta a nevelőközösségen belüli, egy-egy tantárgyi munkaközösség vagy a tanárok meghatározott csoportja között alakulhatott ki feszültség. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az iskolavezetők többsége inkább vállalta a fenntartóval való ütközést az óratömeg növelése céljából, mint az iskolán belüli konfliktusok kiéleződését. Az óraszámok redukálását az egyes szakmai munkaközösségek, illetve az érintett pedagógusok komoly presztízsveszteségként élték meg. A feszültséget gyakran növelte, hogy az időmennyiséggel együtt csökkenhetett a státusok száma, ami fokozta a tanárok körében az állásuk elvesztése miatti aggodalmat *(Pőcze, 1999c).*

A pedagógiai programok elkészítése újszerű feladatok sorát jelentette mind az intézményvezetés, mind a nevelőtestület, illetve a szülők és a diákok számára. A pedagógusok számára az újszerűséget elsősorban az összehangolt együttes munka jelentette, amelyre korábban kevésbé volt szükségük. Azokban az iskolákban, ahol valóban együttműködés alapján készült el a pedagógiai program, a nevelők és az igazgatók egybehangzó véleménye szerint a belső szakmai kommunikáció fejlődése, illetve az intézményi folyamatokba való tudatos betekintés jelentette a legfontosabb pozitív tapasztalatot. Tehát a viták összességében inkább kedvezően hatottak a nevelőtestületekre, elsősorban a szakmai fejlődés szempontjából (lásd *6.3. ábra* és *Függelék 198. táblázat*).

6.3. ábra
A pedagógiai programok kidolgozásának hatása a tantestületek szakmai fejlődésére az igazgatók véleménye szerint iskolatípusonként, 1998 (%)

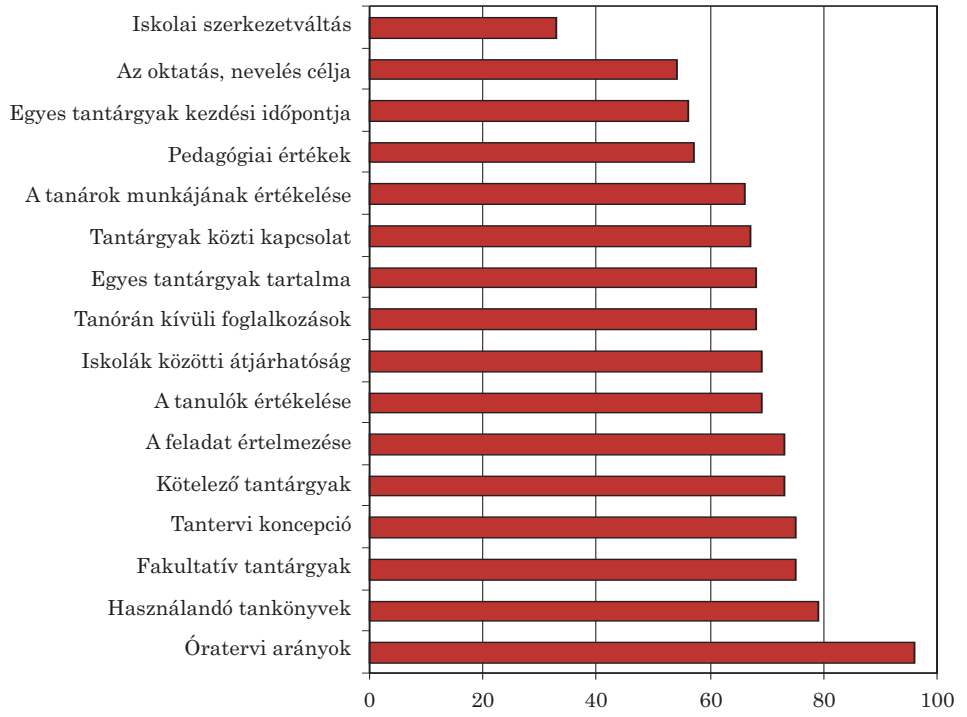


Forrás: Helyitanterv-felmérés, 1999
A feltett kérdés: „Hogy érzi: hogyan hatottak a viták a tantestület szakmai fejlődésére/emberi kapcsolataira?"

Általában megfigyelhető volt a közös, testületi szintű döntések súlyának és jelentőségének növekedése az egyéni tanári döntésekkel szemben. Így például amíg korábban a tankönyvek megválasztásának joga egyértelműen az egyes pedagógust illette meg, addig a pedagógiai program elfogadásakor e döntések a közösen elfogadott helyi tanterv alapján, a szakmai munkaközösség véleményének kikérésével történtek meg. Az emberi kapcsolatok tekintetében a megkérdezett igazgatók már jóval nagyobb arányban érzékelték a konfliktusok negatív következményeit, de itt is magasabb a pozitív, mint a negatív hatást észlelők aránya (lásd *Függelék 198. táblázat*). A programkészítés idején kemény szakmai viták folytak elsősorban a nagyobb, vegyes profilú iskolákban és a korábban iskolaszerkezeti, tartalmi vagy egyéb innovációkat végrehajtó intézményekben.

Az iskolaigazgatók szerint a kérdőívekben jelzett problémakörök közül a vitákban a leggyakrabban az óratervi arányok (96%) és a felhasználandó tankönyvek (79%) kérdése jelent meg, a legritkábban (33%) a szerkezeti kérdések (lásd *6.4. ábra* és *Függelék 199. táblázat*).

6.4. ábra
A helyi tanterv készítése közben a tantestületekben felmerült vitatémák előfordulása az igazgatók véleménye szerint az említések százalékában, 1998



Forrás: Nagy, 1999b

A pedagógiai programok elkészítésének sajátos hatása volt az iskolák közötti együttműködésre. A témával foglalkozó elemzések *(Balázs É., 1999b)* szerint a programok megalkotása általában az egyes iskolák „belügye" maradt. Nem csupán az azonos iskolafokon oktató, azonos településen található – egymásnak esetleg komoly konkurenciát jelentő – iskolák között hiányzott az együttműködés, hanem az egymásra épülők között is. Ez alól azonban kivételek is voltak. Így például a Soros Alapítvány támogatásával elindított ún. Önfejlesztő iskolai projektben 92 iskola vett részt. Ezek az intézmények nem csupán a pedagógiai program megalkotásában működtek együtt, hanem többségük saját régiójában vállalta a projekt keretében megszerzett iskolaelemzési, értékelési, tantervkészítési ismeretek továbbadását is. Az önfejlesztő iskolák a kooperáció előnyeit megtapasztalva a fejlesztési program lezárulását követően is napi kapcsolatban maradtak, kihasználva az elektronikus kommunikáció új lehetőségeit. Noha nyilvánvaló,

hogy a szakmai információk, a tudás és az innovációk terjedésében a horizontális kommunikációnak egyre nagyobb jelentősége van, hasonló együttműködésre korábban inkább csak az ún. alternatív iskolák körében volt példa.

6.2.2. Belső értékelés és minőségbiztosítás

A pedagógiai programok megalkotása sajátos kihívást jelentett a belső intézményi értékelés és minőségbiztosítás szempontjából is (ezekről lásd még az *oktatás eredményességéről szóló 8. fejezet*et). A közvetlen tapasztalatok és a kapcsolódó vizsgálati eredmények szerint az iskolák túlnyomó többségében nem létezik belső értékelési rendszer. Egy 128 középiskolában végzett felmérés *(Horváth–Tóth, 1999)* adatai szerint az intézmények kétharmadában – saját bevallásuk szerint – nincs működőképes belső értékelés. A pedagógiai programok megalkotása, ezen belül a sajátos intézményi célok rögzítése értelemszerűen felvetette azt a kérdést is, miképpen lehet értékelni e célok teljesülését.

A pedagógiai programok elkészítése során igen sok intézmény deklarálta az iskolahasználók igényeinek hangsúlyos figyelembevételét. Az iskolai szolgáltatások igénybe vevői felé fordulást jelzi, hogy – a korábban említett kutatás szerint – az iskolák háromnegyede már 1995 előtt is törekedett arra, hogy nyilvánosságra hozza céljait, ami a szakképzésre még inkább jellemző, mint az általános képzésre. Ugyanez a kutatás jelezte azt is, hogy az iskolák kétharmada szerint a minőséget meghatározzák az iskolahasználók elvárásai *(Horváth–Tóth, 1999).* Sok helyen kérdőíves vizsgálatokkal próbálták feltárni a szülők igényeit, és ezt is figyelembe vették a pedagógiai program megalkotásánál.

A pedagógiai program kialakítása során több intézmény kezdte el olyan belső önértékelési és minőségbiztosítási rendszer kiépítését, amely később az ezzel kapcsolatos kormányzati kezdeményezések alapjává is válhatott. A kilencvenes évek második felében e területen sokféle sikeres kezdeményezés történt. A siker titka minden esetben az volt, hogy a minőségbiztosítás évek óta zajló önfejlesztő tevékenységre épült, az azt megvalósító iskolavezető, illetve a tantestület egy koncepcionális szervezetfejlesztés keretében adaptálta saját körülményeire a kiválasztott modellt. Sok helyen ugyanakkor az a jellemző, hogy a minőségbiztosítás nem a helyi tervezésre épülő szerves folyamatként jelenik meg, hanem azt csupán a külső elvárásoknak való megfelelés motiválja. A minőségbiztosítás kiépítése jelentős kihívást jelent az iskolák számára, és minden bizonnyal további, a tantestületeken belüli viszonyokat átalakító folyamatokat, nem egy esetben konfliktusokat is előidézhet. A minőségbiztosításból adódó nagyobb dokumentációs fegyelmet sok intézményben várhatóan bürokratikus kényszernek fogják fel a pedagógusok. Úgy tűnik, hogy a fiatalabb vezetői generáció is meggyőzésre szorul ennek szükségességéről, hiszen ha a vezető is felesleges papírmunkának veszi a minőségbiztosítási dokumentálást, akkor eleve sikertelenségre ítélt ennek elterjesztése *(Horváth–Tóth, 1999).* Másrészt minőségfejlesztésről csak az intézmény működésének, a pedagógusok és más munkatársak teljesítményeinek értékelésével egy időben történő erkölcsi és anyagi megbecsüléssel együtt beszélhe-

tünk, mint ezt az Európában működő vállalati minőségbiztosítási rendszerek is bizonyítják *(Tóth, 2000)*. A minőségbiztosítás tömeges megvalósítása magasan kvalifikált szakértők bekapcsolódását igényli, akik segítik az egyes iskolák munkáját megalapozó szemléleti váltást és az ehhez szükséges elméleti és gyakorlati tudás megszerzését. Ugyanakkor az oktatáson kívüli világból érkező szakértők és a nevelőtestületek közötti kommunikációban várhatóan megjelenik az eltérő szakmai kultúrák és érdekeltségi viszonyok ütközése is.

6.2.3. Az iskolák és a szülők kapcsolata

A szülők és az iskola kapcsolata a rendszerváltás óta – legalábbis a jogalkotás szintjén – rendkívül sokat változott. A családok elvileg visszakapták a gyermekük neveléséhez való teljes értékű jogosítványukat, lehetőségük nyílt arra, hogy saját jogokkal, kompetenciákkal rendelkező partnerekké váljanak.

A szülői jogok érvényesítése részben hagyománynélkülisége, a szülő és az iskola közötti feladatmegosztás bizonytalanságai, a jogértelmezésben és jogérvényesítésben való általános járatlanság, a megfelelő együttműködési keretek hiánya és nem utolsósorban az általános bizalmatlanság és bizonytalanság miatt számtalan feszültséget, konfliktust gerjeszt.

A szülők jogérvényesítésre kész rétege nem egységes. Igazi hagyománya az általában a saját gyerek, legfeljebb a saját gyerek osztálya érdekeit érvényesíteni remélő, szülői munkaközösségi aktívaként tevékenykedő, az iskolai hierarchiába szervesen beépülő szülői magatartásnak van. Bár akadtak a szülői munkaközösség tagjai között is önzetlenül az iskola egészéért fáradozó anyák és apák, a többséget semmiképpen sem ez a mentalitás jellemezte. A szülő és pedagógus egymás kölcsönös tiszteletén, bizalmán alapuló együttműködő, partneri kapcsolata csak nagyon ritkán alakult ki. Az iskolát kritizáló, a gyermeke érdekében eljáró szülőt a tanárok többsége bizalmatlanul fogadta és fogadja még ma is, hiszen a hagyományos hierarchia az iskolák többségében tovább él. Az iskolaszékek megalakulását kísérő viták is jelezték: sok pedagógus rosszul éli meg, ha egy „külső" szereplő kap lehetőséget az iskolai életbe történő beleszólásra. Ennek ellenére, ha döcögve és számtalan konfliktust indukálva is, de megalakultak az iskolaszékek, s a szülőknek képviselőik révén módjuk nyílt érdemi módon bekapcsolódni az iskola életébe.

A szülőknek viszonylag szűk rétege képes a jogainak *tényleges képviseletére*. A *Magyarországi Szülők Országos Egyesülete* nevű civil szerveződés azon szülők segítését vállalja fel, akik jogaikat gyakorolva szeretnének eljárni gyermekeik érdekében. Feladatának tekinti a szülők tájékoztatását a közoktatás-politika aktuális kérdéseiről, az őket megillető jogokról és ezek gyakorlásának lehetőségeiről, valamint a szülői igények és észrevételek továbbítását a közoktatás irányítói felé. El szeretné érni, hogy a diákok érdekében érdemben beleszólhasson a kompetenciájába sorolható közoktatási döntések előkészítésébe, s ehhez keres politikai, valamint szakmai szövetségeseket.

A szülők iskolával kapcsolatos gondjainak[112] jelentős része *anyagi természetű problémákra* vezethető vissza. Mivel az iskola nem rendelkezik a szükséges pénzügyi feltételekkel, ha teheti, a szülőkre hárítja, vagy próbálja hárítani a terhek egy részét. A szülők nemegyszer félnek az iskolával, az igazgatóval, a pedagógussal való ütközéstől, mert attól tartanak, hogy a másik fél az ő gyerekükön torolja majd meg a vélt vagy valódi sérelmeket. A jogaikat gyakorolni kívánó szülők sok esetben úgy érzékelik, hogy a pedagógusok nagy részében erős velük szemben a fenntartás, az ellenérzés, mintha tilos területre merészkednének. Az iskolák nagyon ritkán látnak a szülőkben jobbítani akaró valódi partnert.

A jelzett problémák tükrében is tanulságosak lehetnek a két alapvető nevelési tényező: az iskola és a család feladatainak megosztásáról szóló közvélemény-kutatási adatok. A viselkedés, a jó modor szabályainak megtanítása egyértelműen a család feladata, állítja a többség (a megkérdezettek 80%-a), míg 16% e feladatot az iskola hatáskörébe tartozónak véli. Viszonylag kevesen (23%) vélekednek úgy, hogy a szülők idő és lehetőség híján nem képesek eleget foglalkozni a gyerekükkel, tehát az iskolának a jelenleginél többet kellene ebből átvállalnia. A megkérdezettek 74 százaléka viszont ennek az ellenkezőjét vallja (lásd *Függelék 37. táblázat*). Nem igazán nagy az egyetértés a megkérdezettek között abban a tekintetben, hogy joguk van-e a szülőknek beleszólni az oktatás tartalmi és metodikai kérdéseibe. A mérleg azok javára billen (55%), akik ezt a pedagógusok szakmai felkészültsége alapján az ő illetékességi körükbe utalnák, a megkérdezettek 40%-a azonban szülőként is jogot formálna az ebbe történő beleszólásra. Feltételezhetően valamennyi, a gyermekéért felelősséget érző szülő egyetért abban, hogy az iskola feladata a diákok életben való boldogulásának, érvényesülésének elősegítése.

A szülők elvárják az iskolától, hogy egyszerre adjon eszközöket az érvényesüléshez, a „sikeres" élethez, és egyidejűleg tisztességre is neveljen. Ugyanakkor az elvárások között viszonylag kisebb súllyal jelenik meg a felelős szülői és iskolai törődés horizontján a gyerekek és fiatalok *testi, lelki épségéért* vállalt felelősség *(Loránd, 1999).* Mialatt az intézmények jelentős része nehezen boldogul a deklarált jogaikat érvényesíteni próbáló szülőkkel, egyre szélesedik az a szülői réteg, amelynek kommunikációs mintái eltérnek a megszokottól, illetve akikkel nem is jön létre tényleges kapcsolat. A családok jelentős része számos ok miatt (saját tapasztalatok, családi minták hiánya, egzisztenciális gondok, zaklatott élet stb.) nem képes arra, hogy visszavállalja az évtizedekkel korábban elvett és most visszakapott nevelési felelősségét, s még kevésbé, hogy éljen az őt megillető szülői jogokkal. Ugyanakkor az iskolák is egyre kevésbé képesek teljes felelősséget vállalni tanítványaik teljes élettevékenységéért.

[112] Az információk forrása a Magyarországi Szülők Országos Egyesülete elnökének szóbeli közlése.

6.3. Tanulók, tanulói közösségek

6.3.1. Az ifjúsági kultúra, az iskola és a szabadidős tevékenység megváltozása

Az iskola szerepe felértékelődik a fiatalok életében, hiszen egyre hosszabb időt töltenek ott, és lényegében ez határozza meg a további életkarrierjüket, ehhez igazodik a munkába állás, kitolódik a házasságkötés, illetve a gyermekvállalás időpontja. A család, a szomszédsági viszonyok és a település ellenőrző szerepe csökken, viszont felerősödik a fogyasztói iparé és a médiáé. Ez az önállósodási folyamat egyre inkább meghatározza a fiatalok értékrendszerét és mintakövetését, tehát növekszik az ifjúsági kultúra szerepe a normák kialakításában *(Gábor, 1999).*

Az ifjúsági életszakasz meghosszabbodása egyrészt abból adódik, hogy a tervszerű képzési idő egyre korábbra tevődik (lásd nyelvtanulás óvodás-, illetve kisiskoláskortól), másfelől a belépés a főfoglalkozású kereső pozícióba egyre későbbre tolódik. A társadalom fejlődése abba az irányba halad, hogy a fiatalok egyre korábban önálló fogyasztókká válnak, és egyre később illeszkednek be a munka világába *(Gábor, 1999).*

A tanulók iskolai életútjának meghosszabbodása az elvárások növekedésével párosul. Az általános iskola első osztályától a fiataloknak nemcsak az iskolán belüli, de az azon kívüli terhelésének a növekedése is a kilencvenes évek általános tendenciájává vált (például a különórákon és a tanulmányi versenyeken való egyre korábbi életkorban, illetve a továbbtanulást elősegítő egyetemi felkészítő programokon való részvétel miatt).

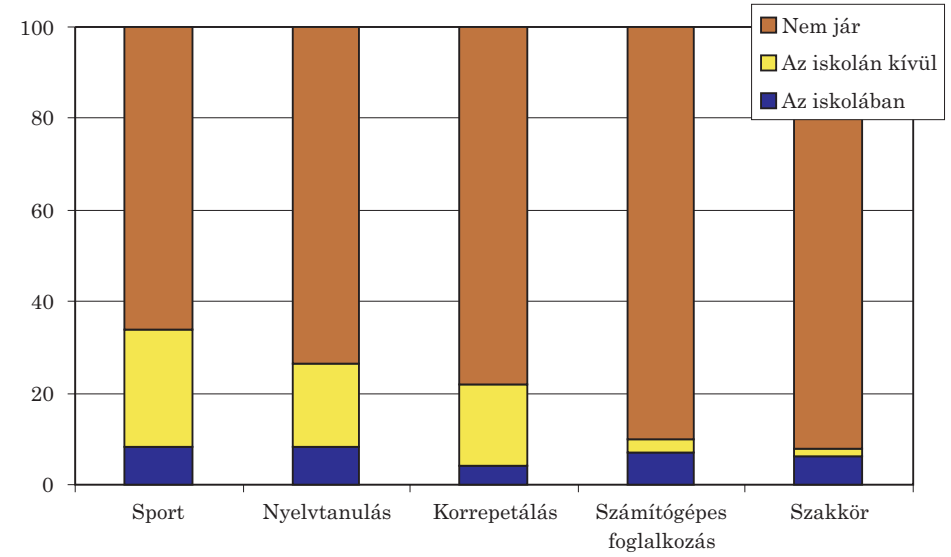
Egy három megyeszékhelyen, a középfokon tanuló 17 évesek teljes körében 1998-ban végzett felmérés alapján a fiatalok 37%-a sportol, 26%-a tanul valamilyen nyelvet, és 22%-a jár korrepetálásra. Érdekes módon viszont zömében az iskolán kívül folytatják ezeket a tevékenységeket, kivéve a számítógépes foglalkozásokat. Úgy tűnik, hogy az oktatási intézményrendszer csak ezeken a területeken tud igazán versenytársa lenni az iskolán kívüli világnak (lásd *6.5. ábra* és *Függelék 200. táblázat*).

A tanórán kívüli tevékenységeket illetően kiemelkedően passzívak a szakmunkásképző iskolák tanulói. A sportot leszámítva a többi tevékenységben való részvételük aránya rendre 10% alatt marad. Ennek egyik oka valószínűleg az, hogy ezek a foglalkozások zömmel kikerültek az iskolákból, és pénzbe kerülnek. A korrepetáláson, külön nyelvórán részt vevők 70-72%-a nyilatkozott úgy, hogy fizet a szolgáltatásért (lásd *Függelék 200. táblázat*)

A tanulók szabadidős tevékenysége egyre inkább kikerül a családi, az iskolai és a felnőtt társadalom által a fiataloknak fenntartott intézményi keretekből (művelődési, ifjúsági házak, helyi sportklubok), és áttevődik az iparszerű szabadidőközpontokba (aerobic, body building), szórakoztató helyekre (diszkó), valamint az extrém sportokat kínáló szolgáltató iparágakba *(Gábor, 1999).*

A szabadidős tevékenységeket tekintve a már említett 17 évesek körében végzett vizsgálat hasonló eredményeket hozott, mint a fiatalok egészség-magatar-

6.5. ábra
A különböző tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel aránya annak helye szerint (három kistérségben végzett felmérés 17 évesek körében), 1998 (%) (N = 4050)



Forrás: Pályaválasztási aspirációk…, 1998

tására irányuló nemzetközi vizsgálat. A szakmunkástanulók kevesebbet tanulnak, olvasnak és sportolnak, mint középiskolás társaik, viszont lényegesen több időt töltenek barátaikkal, illetve ülnek a tv és a videó előtt. Ugyanúgy kevesebbet alszanak, de több időt töltenek munkával (lásd *Függelék 201.* és *202. táblázat*). Úgy tűnik, ez a réteg kevésbé él egészségesen, ami mögött egyaránt állhat a szakmunkásképző iskolák tanórán kívüli tevékenységekre irányuló kínálatának szegényessége, valamint az itt tanulók rosszabb jövedelmi helyzete és az aktívabb tevékenységek iránti igényük alacsony szintje.

6.3.2. A diákok és a felnőtt világ

A pedagógusok általában markánsan megfogalmazzák, hogy *milyen diákokat szeretnek*, illetve nem szeretnek tanítani. „Alapvetően két diákcsoportot kedvelnek: az intellektuális, kreatív, önmegvalósító, aktív tanulót és a jó szociális készségű, együttműködő, a normákat betartó, az erkölcsre érzékeny diákot" *(Golnhofer, 1999).*

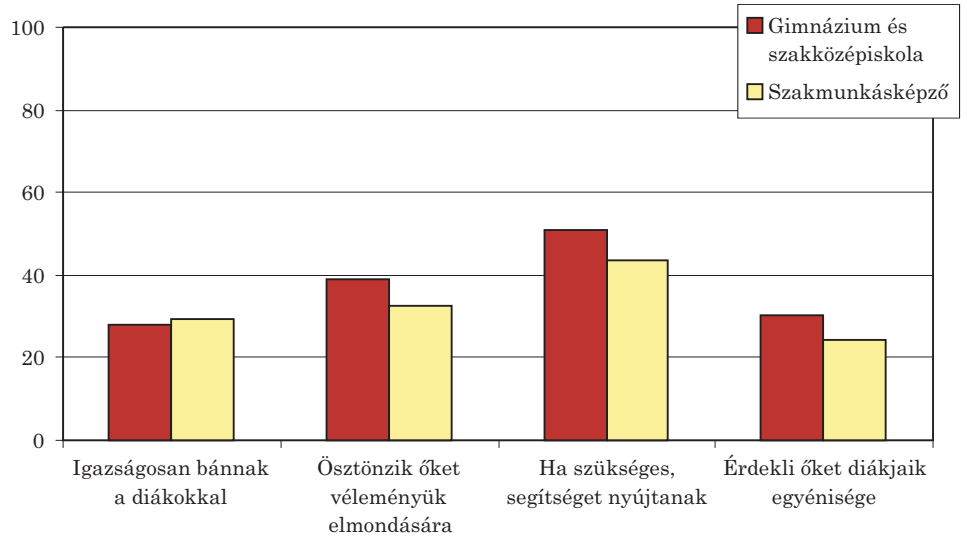
A szorosan vett tananyagon kívül eső problémákról ritkán esik szó a tanárok és a diákok közötti kommunikációban, személyes problémáikat, erkölcsi dilemmáikat, jövőjükkel kapcsolatos gondjaikat a fiatalok általában nem a tanáraikkal vitatják meg *(Szabó–Örkény, 1998).* A kutatásokból az is kiderül, hogy a gimnazisták és a szakközépiskolások kommunikációs modelljei hasonlítanak egymáshoz. Mindkét csoportban a szülőkkel és a családdal beszélik meg legfőképpen az iskolai és a pályaválasztási kérdéseket. A szülőkkel való kommunikáció tekintetében

hazánk pozitív képet mutat egy, a serdülők egészség-magatartását feltáró nemzetközi vizsgálat 28 országa között. A magyar gyerekek – más országbeli kortársaiknál – könnyebben kommunikálnak szüleikkel (lásd *Függelék 203. táblázat*).

A diákok tanáraikról alkotott véleménye évfolyamról évfolyamra romlik (lásd *Függelék 204. táblázat*).[113] A leglátványosabb a hanyatlás az igazságosság megítélésében, ahol az arány 55,9 százalékról 21,5 százalékra esik vissza. A többi esetben a hanyatlás mértéke 15 százalék körül mozog.

A tanárokról alkotott kép – az igazságosság megítélése kivételével, ahol a szakmunkástanulók egy árnyalattal pozitívabban vélekednek, mint az érettségit adó középiskolákba járó évfolyamtársaik – a szakmunkásképzőkben lényegesen kedvezőtlenebb (lásd *6.6. ábra* és *Függelék 205. táblázat*). Az iskola iránt általában negatívabb attitűddel rendelkező szakmunkástanulók pedagógusaikról is roszszabb véleménnyel vannak, mint középiskolás kortársaik. A lányok – a segítőkészség kivételével, ahol átlagosan 3 százalékkal nyilatkoznak kedvezőbben, mint fiútársaik – valamivel negatívabb ítéletet mondanak tanáraikról *(Aszmann et al., 1999)*.

6.6. ábra
A tanáraikról alkotott vélemény a pozitív válaszokat adó diákok százalékában a 10. évfolyamon iskolatípus szerint, 1997 (%)



Forrás: Aszmann et al., 1999

[113] Dr. Aszmann Anna vezetésével 1986 óta folyik nemzetközi kutatás a 11–15, illetve 11–17 éves diákok egészség-magatartásával kapcsolatban. A legfrissebb adatok 1997-ből származnak. A mintában 5757 diák szerepelt.

Összességében nézve úgy látszik, hogy a diákok a segítőkészség szempontjából vélekednek viszonylag a legpozitívabban tanáraikról. A válaszadók a személyesség szempontjából látják a helyzetet a legrosszabbnak. E szempont érvényesülése – mint már e fejezet elején említettük – hazánkban a nemzetközi összehasonlító adatokkal összevetve is rendkívül kedvezőtlen. A 11 évesek korcsoportjában a 28 részt vevő ország közül a 25., a 13 évesekében a 24., a 15 évesekében pedig a 26. helyet foglaljuk el (lásd *Függelék 188. táblázat*). A pedagógusok és a diákok közötti személyes kapcsolatokban megfigyelhető problémák súlyosságát jelzi, hogy ezzel a kérdéssel 1998-ban az Állampolgári Jogok Országgyűlési Biztosa is foglalkozott (lásd a *keretes írás*t).

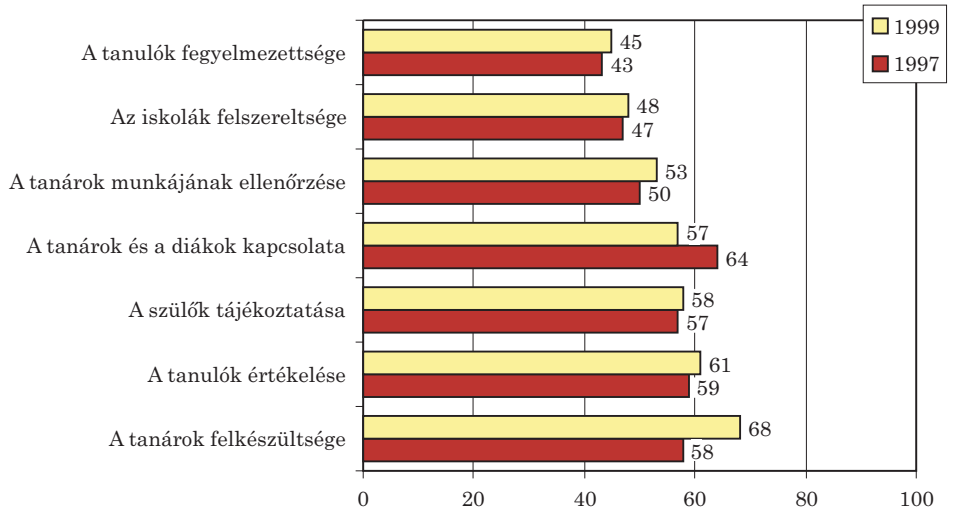
Figyelemre méltó az is, hogy miközben a társadalom elégedettsége az oktatással sok tekintetben javult (erről lásd még az *oktatás társadalmi és gazdasági környezetéről szóló 1. fejezet*et), éppen a tanárok és diákok kapcsolata az, amit az emberek egyre kevésbé tartanak jónak (lásd *6.7. ábra*).

Az Állampolgári Jogok Országgyűlési Biztosának jelentése a diákjogok érvényesüléséről

„A pedagógus kötelessége, hogy a gyermekek, tanulók emberi méltóságát és jogait tiszteletben tartsa. Ennek ellenére több iskolában is panaszolták a diákok, hogy gyakran van részük gúnyos hangú kioktatásban, mások előtti »letolásban«, tapintatlan, lenéző modorú tanári túlkapásban, és szóvá tették azt is, hogy vannak olyan tanáraik, akiknek szokása a diákok testi bántalmazása. Sérelmezték azt is, hogy a tanárok a diákokkal négyszemközt megtárgyalt témákat tapintatlanul »kibeszélik«. Tekintettel azonban arra, hogy a diákok az esetleges retorziótól való félelmükben nevük elhallgatását kérték, védelmük érdekében nem vállalkozhattunk az őket ért sérelmek körülményeinek feltárását célzó vizsgálat megindítására.

Elengedhetetlenül fontos annak az iskolai környezetnek a megteremtése és védelme is, amely maradéktalanul biztosítja a tanulók biztonságát, egészséges fejlődését és nevelését. A vizsgálat tapasztalatai szerint az oktatási intézményekben foglalkoztatott egyes pedagógusok munkaköri alkalmasságának kétségei veszélyeztetik a diákok legmagasabb szintű testi és lelki egészséghez, valamint emberi méltósághoz fűződő jogainak maradéktalan érvényesülését. E jogok védelmének hatékonyabb biztosítása érdekében szükségesnek tartjuk a pedagógusok pszichológiai alkalmasságának időszakos vizsgálatát” *(Az Állampolgári Jogok…, 1998).*

6.7. ábra
Az iskolák meghatározott jellemzőivel való elégedettség, 1997 és 1999 (százfokú skálán)



Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, OKI – Marketing Centrum, 1997, 1999
A feltett kérdés: „Mennyire tartja Ön kielégítőnek a magyar iskolákban a következőket?"

6.3.3. Az iskolai osztály

Az iskolai osztály ma is komoly szerepet játszik a tanulók szocializációjában, és nagymértékben befolyásolja közérzetüket, mentálhigiénés állapotukat. Az osztálytársak egymás iránti elfogadó attitűdje mutatja viszonylag a legkedvezőbb képet (lásd *Függelék 206. táblázat*). Meglepő, hogy az együttlét öröme, illetve az osztálytársak kedvessége és segítőkészsége az évek múlásával erőteljesen csökken. Az osztálytársakkal való együttlétről a fiúk pozitívabban nyilatkoznak a lányoknál. A lányok ugyanakkor valamivel kedvesebbnek és segítőkészebbnek tartják a többieket, mint másik nembeli társaik. Alaposabb elemzésre érdemes azonban a középiskolások és a szakmunkástanulók megítélése közötti különbség. Az osztálytársak kedvessége és segítőkészsége mindkét nem esetében lényegesen jobb értékeket mutat a középiskolában, mint a szakmunkásképzőben (lásd *Függelék 207. táblázat*).

A korábban idézett osztályfőnöki vizsgálat adatai a közömbösség növekedését és az érdeklődés csökkenését jelzik a magasabb évfolyamokon (lásd *Függelék 208. táblázat*). Összességében az *osztályjellemzők* meghatározásánál részt vevő pedagógusok kb. harmada az átlagosnál jellemzőbbnek találta osztályára nézve a széthúzást, a közömbösséget és a durvaságot (31 százalék). Az egészség-magatartás vizsgálatába bevont 5757 diák öt százaléka panaszkodik az iskolájában uralkodó nagy zajról és rendetlenségről, tizenkét százaléka gyakori iskolai vandalizmusról, öt százalékukat osztálytársaik rendszeresen, három százalékukat esetenként bántalmazzák *(Aszmann et al., 1999).*

A tanulócsoport klímáját nagymértékben meghatározzák az osztályon belüli *interperszonális kapcsolatok*. A barátválasztás szempontjainak kijelölése alapján a megkérdezett pedagógusok három közel egyforma létszámú csoportra oszthatók. Az osztályfőnökök kb. harmada mind a gyerekek közös érdeklődésének, mind hasonló családi hátterüknek eléggé nagy jelentőséget tulajdonít az osztálytársak közötti barátkozásokban. A szubkulturális hasonlóságok szerintük alig játszanak szerepet a kapcsolatok kialakulásában. A második csoport gyakorlatilag csak a közös érdeklődést tartja fontosnak az osztálytársak közötti barátságok kialakulásában. Az osztályfőnökök harmadik csoportja viszont nagy jelentőséget tulajdonít a szubkulturális hasonlóságoknak (is). Ez utóbbi csoport aránya az általános iskolákban, illetve a községekben dolgozó osztályfőnökök körében magasabb az átlagosnál, míg a középiskolában és a városokban dolgozók körében lényegesen alacsonyabb *(Marián–Szabó–Szekszárdi, 1999).*

6.3.4. Diákjogok

A kilencvenes évtizedben a diákjogok jelentős mértékben bővültek, ami törvényi szinten is megerősítést nyert. Az iskolai közéletben azonban az egyik legnagyobb gondot továbbra is az jelenti, hogy a *diákok többsége nincs tisztában jogaival*. Általánosságban megállapítható, hogy azokat a jogokat, amelyeket a közoktatási törvény a diákok egyéni vagy kollektív jogaként felsorol, az érintettek alig ismerik. Javarészt azok az erősen megcsonkított változatok is ismeretlenek számukra, amelyeket az iskolai házirendek tartalmaznak. Az Állampolgári Jogok Országgyűlési Biztosa e területen 1998 folyamán önálló vizsgálatot folytatott, melynek eredményei széles körben ismertté váltak (lásd a *keretes írás*t). A tanulók jelentős hányada nem rendelkezik a jogérvényesítéshez szükséges képességekkel, ugyanakkor ehhez az iskolák nagy részében hiányoznak a megfelelő intézményes keretek, s még nem alakult ki az a fajta szemléletmód, amely szerint az iskolai demokráciának a diákok is érdemi szereplői. A házirendeket általában az év elején tartott osztályfőnöki órán ismertetik, jobb esetben megtárgyalják.

A *házirendek* általában nem konszenzusos úton jönnek létre, keverednek bennük az etikai természetű és a jogérvényesítésre alkalmas szabályok. Sok esetben lényegtelen kérdésekben kerül sor a diákjogok működtetésére. Pedig az iskola belső életén belül a diákjognak együttélési formaként kellene jelentkeznie, s az evvel kapcsolatos konfliktusok éppen abból erednek, hogy az érintett, egyenlőtlen helyzetű felek a kooperáció helyett versengenek egymással, s ebben a gyakran kemény harccá torzuló versenyben a jogok deklarálása, az arra való hivatkozás mint fegyver jelentkezik.

Az iskolai szintű demokráciának mindenképpen fontos fokmérője, hogy mennyire vonják be a diákokat az iskolai szabályok megalkotásába, mennyire kíváncsiak a véleményükre, illetve hogy nekik mi a véleményük az iskolai szabályokról. A szabályalkotásban való részvételről a vélemény lényegében nem sokat változott 1993 és 1997 között. A lányok 1997-ben valamivel negatívabbnak ítélték e téren a helyzetet. Elgondolkodtató azonban, hogy a megkérdezettek közel egyharmada nem tud erről a kérdésről véleményt mondani (lásd *Függelék 209.*

Részletek az Állampolgári Jogok Országgyűlési Biztosának jelentéséből a diákjogok érvényesüléséről

„Minden diákra egyformán vonatkoznak az emberi és állampolgári jogok, de külön tartalmat és követelményt foglalnak magukba a gyermeki jogok és ezen belül is a speciális tanulói jogok. A diákok jogairól és kötelezettségeiről a közoktatásról szóló törvény rendelkezik. A közoktatási törvény azonban nem tartalmaz részletes eljárási szabályokat az egyéni és kollektív tanulói jogok érvényesítésével kapcsolatban, hanem az iskola házirendjét jelöli meg forrásként.

Vizsgálatunk során megállapítottuk, hogy a garanciális jelentőségű előírások a legtöbb iskolai szabályzatból hiányoznak. A vizsgált iskolák házirendjeinek egyike sem tartalmazta a jogszabályban meghatározott tanulói jogok és kötelességek gyakorlásával kapcsolatos szabályokat és annak meghatározását se, hogy a véleményezési jog szempontjából mi minősül a tanulók nagyobb közösségének. A diákönkormányzatok működésének hatékonysága az átengedett jogosítványok körétől, az önkormányzati munka intézményesültségétől és a diákönkormányzatot körülvevő iskola közéleti kultúrájától függ. Az Oktatáskutató Intézet vizsgálatának eredményével megegyező tapasztalataink szerint az iskolák diákönkormányzatai nem játszanak szerepet a diákok érdekképviseletének gyakorlásában. Tevékenységük a különféle iskolai rendezvények megszervezésére szorítkozik" *(Az Állampolgári Jogok…, 1998).*

táblázat). Talán még inkább elgondolkodtató, hogy évfolyamról évfolyamra haladva kisebb arányúnak tartják a tanulók bevonásukat az iskolai rendszabályok megalkotásába (lásd *Függelék 210. táblázat*).

6.3.5. A diákok mentálhigiénéje

Nemzetközi és hazai kutatások eredményei bizonyítják, hogy a testi-lelki egészséget kedvezően befolyásoló szokások és a pozitív közérzet sokkal inkább jellemző azokra a tanulókra, akik egészében pozitív képet adnak iskolájukról. A magyar gyerekek a nemzetközi kutatás adatai szerint a többi országbeli kortársaiknál negatívabban viszonyulnak az iskolához.

A helyzetképet természetesen számos egyéb tényező is befolyásolja (a hátrányos helyzetből induló gyermekek sikertelenségei eleve negatív attitűdöt eredményezhetnek az iskola iránt, a családokkal való kapcsolattartás sem csak az iskolán múlik, a család és az iskola értékrendszere gyakran eltér stb.). A helyzet komplex voltából eredően nem tételezhető fel közvetlen ok-okozati kapcsolat az egészséget kedvezően befolyásoló szokások és a tanulók iskolai viszonyulása között. A diákok lelki egészségének, jó közérzetének összetevői a boldogságérzés, az egészségtudat, a valahová tartozás élménye. Létrejöttének első számú feltétele a meg-

alapozott, reális énkép, a belső stabilitás, az önállóság, az önmagáért vállalt felelősség megélése *(Aszmann et al., 1999)*.

A kutatási eredmények azt is jelzik, hogy 1993 óta nőtt azoknak a diákoknak az aránya, akik nyomasztónak érzik az iskolai feladatokat, akik szerint a tanárok és a szülők túlságosan sokat követelnek tőlük: a megkérdezettek közel egyharmada (31,1%) vélekedik így. Az Állampolgári Jogok Országgyűlési Biztosának említett vizsgálata is foglalkozott ezzel a kérdéssel (lásd a *keretes írás*t). A szülők egy része már alsó tagozatban elkezdi a rendszeres és gyakran hosszadalmas otthoni gyakorlást, különórák beiktatását, és evvel gyakran erősen leterheli, neurotikussá teszi a gyerekét. Különösen a kisiskolásoknál jelent ez komoly gondot, sőt egészségkárosító tényezőt, amikor a többórás iskolai tanulást majdnem ugyanilyen hosszúságú otthoni gyakorlás követi. A tanulók terhelése annak ellenére növekszik, hogy a NAT-ban kísérlet történt az óraszámok limitálására (erről lásd még az *oktatás tartamáról szóló 5. fejezet*et).

A lelki egészség veszélyeztetettségére vonatkozó korai jelzésként értékelhető a tanulmányi teljesítmények romlása, a *tanulási nehézségek* megjelenése. Ez részben a tanulási motiváció csökkenésével, részben más érzelmi-társas zavarokkal, részben pedig a gyerekek egyéni különbségeinek, fejlődési tempójának figyelmen kívül hagyásával áll kapcsolatban. Nem ritka eset, hogy az iskolában nem ismerik fel a részképesség-gyengeséget (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia). Az elmaradt vagy elkésett segítségnyújtás eseteiben másodlagos személyiségzavar is felléphet *(Kósáné, 1999)*.

Az Állampolgári Jogok Országgyűlési Biztosának jelentése a diákok terheléséről

„Munka közben nem lehetett nem meghallani a diákok egybehangzó egyöntetűen keserű panaszát arra, hogy napi iskolai terhelésük elviselhetetlen. Kimerültek, hajszoltak, 6-7 tanórájuk van naponta, de majd minden iskolában akadt olyan diák, akinek 8 tanórája is van a hét valamelyik napján, nem számítva a délutáni önkéntes elfoglaltságokat. Mivel az ilyen terheléshez adódik az otthoni feladatok elvégzése, egyértelműen megállapítható, hogy a mai középiskola diákjai egészségtelenül élnek. A túlzott terhelés egyik következménye a közéleti kérdések iránti érdektelenség, és jellemző a passzív kikapcsolódások felé vonzódás. Ma a középiskolás diákok munkanapjában a tanítási órák száma 28-30 százalékkal magasabb, mint 30 évvel ezelőtt. A napi, illetve a heti terhelés pedig nem egyszerűen tanítási, egészségügyi vagy szocializációs kérdés, hanem devianciát is generáló tényező, hiszen egyeseknél igazolja a társadalmi követelményekkel való szembeszegülést. Vizsgálatunk tapasztalatai szerint az oktatási intézmények megfelelő eszközök hiányában jelenleg nem képesek a túlterhelésből fakadó konfliktusok kezelésére" *(Az Állampolgári Jogok…, 1998)*.

Közvélemény-kutatási adatok szerint a válaszadók 77 százaléka véli úgy, hogy a mai iskolák követelményei túlterhelik a gyerekeket, s mindössze 16 százalék állítja, hogy az iskolai követelmények nem elég komolyak *(Marián, 1999b)*. Alig van különbség azok között, akik az iskolai terhelést már egészen fiatal kortól elkezdenék (48%), és akik azt szeretnék, hogy a kisiskolásoktól még ne várjanak el komoly tanulmányi teljesítményt (42%).

Statisztikai adatok bizonyítják, hogy hazánkban minden hatodik iskolai tanulónál korrekciót vagy terápiát igénylő személyiségzavar található. Magyarországon az iskolába járó gyerekek kb. 20%-a valamilyen szempontból veszélyeztetett (lásd még az *oktatás társadalmi és gazdasági környezetéről szóló 1. fejezet*et). Nemzetközi adatok szerint, amelyeket az eddig végzett hazai vizsgálatok is megerősítenek, a gyermekek 15-20 százalékánál jelentkezik a felnőtté válás időszakáig olyan mentális probléma (pszichés vagy fejlődési zavar, kóros állapot), amely miatt szakember (pszichológus, gyermekpszichiáter stb.) segítségére, a gyermek vagy serdülő szakszerű kezelésére lenne szükség *(Gyenge, 1999)*. Ez azt jelenti, hogy a gyermek- és serdülőkorú lakosság egyötöde, mindenekelőtt a leginkább veszélyeztetett csoportok (lásd a *keretes írás*t) kiemelt és – az elsődleges prevenció jegyében – korai figyelmet érdemelnének.

Az egészség-magatartás szempontjából különösen veszélyeztetett csoportok

- Akik nem tudják megbeszélni problémáikat a szüleikkel.
- Akik iskolai problémáik megoldásához nem kapnak segítséget se szüleiktől, se tanáraiktól.
- Akiknek szülei nem tartanak rendszeres kapcsolatot gyermekük iskolájával.
- Akik az iskolát egészében negatívan értékelik, nem szeretnek iskolába járni.
- Akik szabadidejüket nagyrészt társaikkal töltik, szabadidejükben inkább csavarognak, nem vonzzák őket a minőségi szabadidős elfoglaltságok (zene, tánc, sport stb.).
- Akiknek egészségüket veszélyeztető szokásaik vannak: dohányoznak, isznak.
- Akik alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek, nem végezték el vagy éppen hogy elvégezték az általános iskolát.

A 11–17 éves serdülők egészséget befolyásoló szokásairól 1986 óta rendszeresen rendelkezünk országos, reprezentatív mintán gyűjtött adatokkal. A négy hazai felmérés (1986, 1990, 1993, 1997) eredményei alapján az alábbi következtetések vonhatók le. A serdülők egészséget veszélyeztető szokásai közül a dohányzással és alkohollal való próbálkozás egyre koraibb életkorra tevődik. Folyamatos növekedést mutat azon fiatalok aránya, akik szabadidejükben sok időt fordítanak

tévénézésre (naponta négy vagy annál több órát). A fiataloknak csak egyharmada folytat szabadidejében fizikailag aktív életmódot (heti 3-4 alkalommal és 6-7 óránál többet sportol), a fiatalok másik egyharmadának fizikai aktivitása még éppen elfogadható, de van egyharmad, amelynek fizikai aktivitása elégtelen (az ide tartozó fiatalok hetente egy alkalommal vagy annyit sem sportolnak). A fizikailag inaktív tanulók között döntő többségben vannak a lányok és a szakmunkástanulók. A 15 éves tanulók 28-30%-a (a fiúk valamivel magasabb arányban), a 17 éves tanulók fele (valamivel magasabb arányban a szakmunkástanulók) válaszolta, hogy volt már vagy van szexuális kapcsolata, de a kondom használatáról a szexuálisan aktív fiataloknak csak 40%-a számolt be *(Aszmann et al., 1999)*.

Egy 1995-ben, 17 085 magyar középiskolás fiatal között végzett vizsgálat szerint a fiatalok 5,2%-a már próbálkozott különböző kábítószerekkel, 7,2% volt azoknak az aránya, akik alkoholt és gyógyszert együtt használtak, és 4,2% volt a marihuánát és hasist fogyasztóké. A szakértők azonban ennél sokkal magasabbra becsülik a valamilyen drogot már kipróbáltak arányát. A szakmunkástanulók dohányzási, alkohol- és drogfogyasztási szokásaik, korai szexuális aktivitásuk, negatív életérzésük (rosszabbnak vallott egészségi állapotuk, közérzetük, gyakoribb pszichoszomatikus panaszaik) miatt inkább tartoznak a rizikócsoportokhoz. A szegénység, illetve jómódúság önmagában nem mutat szignifikáns összefüggést az egészséget befolyásoló szokásokkal. A lányok a fiúknál e téren tudatosabbak, de fizikai aktivitásuk tekintetében lemaradnak tőlük. A falusi fiatalok – valószínűleg a rendelkezésükre álló szabadidő eltöltési lehetőségek hiánya miatt – nagyobb arányban válnak egészségkárosító szokások rabjaivá, mint a városiak *(Elekes–Paksi, 1996).*

6.3.6. Gyermek- és ifjúságvédelem

Az 1997 novemberében meghozott gyermekvédelmi törvény[114] pontosan körvonalazza a gyermekvédelmi felelős teendőit, és deklarálja, hogy valamennyi pedagógus, osztályfőnök aktív résztvevője kell, hogy legyen a gyermekek védelmének. Elsősorban nekik van alkalmuk a tanítási órákon, a szünetekben, a szabadidős programok során felfigyelni az esetleges krízishelyzetek miatti magatartási, viselkedésbeli változásokra, nekik adódik módjuk az ezekkel való törődésre, illetve – amennyiben a feladat meghaladja a lehetőségeiket – felvenni a kapcsolatot a gyermekvédelmi felelőssel, s az ő közvetítésével esetenként más szakemberekkel. Az iskolának mint a prevenció egyik színterének feladata lenne felderíteni a gyermekek fejlődését veszélyeztető okokat, s pedagógiai eszközöket alkalmazni a káros hatások megelőzésére, ellensúlyozására, s – ha szükséges – intézkedéseket kezdeményezni a probléma megelőzésére, illetve megoldására.

A törvény bevezetése óta a helyzet a vártnál és szükségesnél lassabban változik. Általános jelenség, hogy a kapcsolódó, általában az adminisztrációra korlátozódó feladattal valamelyik, már az iskola státusban lévő nevelőjét bízzák

[114] A gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásáról szóló 1997. évi XXXI. törvény.

meg. A gyermek- és ifjúságvédelemhez szükséges jogi, pedagógiai, pszichológiai, szociológiai követelményeknek való megfelelés a gyakorlatban nem követelmény, s ha az érintett pedagógus esetleg rendelkezne is a szükséges ismeretekkel, készségekkel, az iskolák többségében nem biztosítják az ehhez szükséges feltételeket, többek között a munkaidőt. E pillanatban úgy tűnik, hogy az iskola egyedül képtelen megoldani a válságkezelést *(Makai, 1999).*

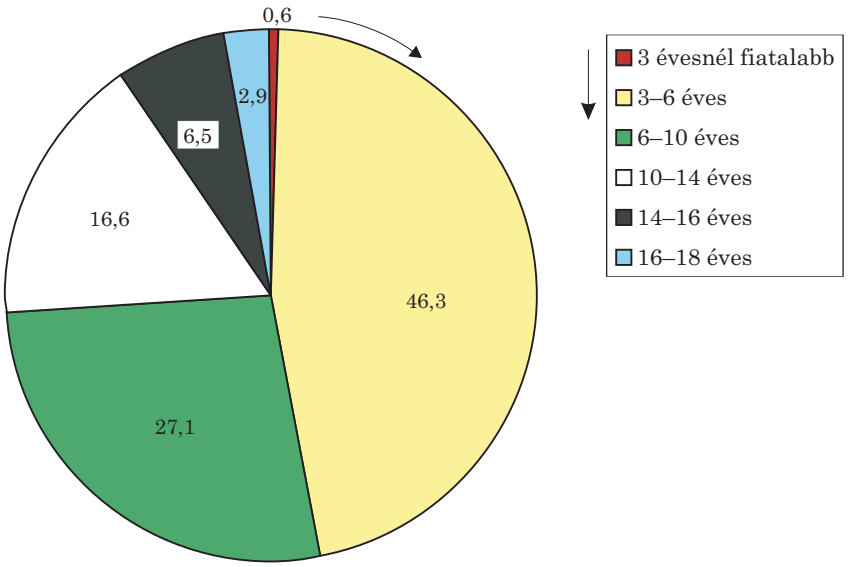
Az osztályfőnökök 92 százaléka tud arról, hogy az iskolájában gyermek-, illetve ifjúságvédelmi felelős van. Azok, akik tudnak ilyen kollegáról, általában alkalomszerűen, a problémáktól függően szoktak konzultálni vele, és mindössze harmaduk számolt be arról, hogy az ifjúságvédelmi felelős rendszeresen részt vesz az osztályfőnöki munkaközösség megbeszélésein. A gimnáziumoknak azonban mindössze 16 százalékában honosodott meg ez a gyakorlat, és a szóba jövő fővárosi iskoláknak is csupán az ötödében. Az osztályfőnök elsúlytalanodó szerepkörén belül e korábban feladataihoz tartozó megelőző gyermek- és ifjúságvédelemre alig jut idő és figyelem *(Marián–Szabó–Szekszárdi, 1999).*

Általános tapasztalat, hogy a problémás gyerektől, családtól az iskolák nagy része igyekszik mielőbb megszabadulni, nem vállalja az ezzel kapcsolatos feladatokat, méghozzá a szakember, a kapacitás és a szakértelem hiányára vagy éppen a gyerekközösség, az iskola érdekeire hivatkozva. Egyre gyakoribb jelenség, bár statisztikát erről nem ismerünk, hogy az iskolaköteles korú, valami okból problémásnak minősülő gyerek, fiatal – az iskola ösztönzésére – magántanulóként folytatja tanulmányait. Másik elterjedt megoldás a tanuló más osztályba, iskolába helyezése, amivel többnyire a gond ugyan áthelyeződik, de feltételezhetően nem oldódik meg. „A teljesítménykényszer miatt frusztrálódó iskola ahelyett, hogy megpróbálná ezt a hátrányos helyzetű, sajnos egyre nagyobb számú gyerektömeget felzárkóztatni, először képletesen és valóságosan is a hátsó padba küldi, majd engedi kikerülni az iskolából" *(Az iskola türelmetlen…, 1998).*

Az iskolaválasztás szabadsága, a demográfiai apály, az iskola közvetlen érdekeltsége a szükséges (sőt minél magasabb) tanulólétszám biztosításában feltételezhetően ellenérdekeltté teszi az intézmények többségét a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátásában. Hiszen ha a piacon vonzó kíván maradni a tanulásra, művelődésre szocializált, iskolázottabb rétegek számára, munkájában a hangsúlyt a tanulmányi teljesítményre, a piacképes tudás megszerzésének lehetőségére kell helyeznie. Ez a szempont pedig szinte kizárja, hogy koncentráltan foglalkozzon, időt és energiát áldozzon – többek között – a veszélyeztetett rétegek gyermekeivel való törődésre. A tantestületek többsége, bár általában igényli a segítséget, viszonylag nehezen fogad be az intézménybe *más szakmaiságokat* annak ellenére, hogy a gyerekekkel, a szülőkkel kialakuló konfliktusaikkal saját véleményük szerint is nehezen boldogulnak (lásd *Függelék 211. táblázat*). Ennek egyik lehetséges oka, hogy a tanulók viselkedésében jelentkező problémákat nevelőik gyakran saját „hibájuknak", kudarcuknak tekintik, a segítség igénybevétele esetén pedig kompetenciájuk megkérdőjelezésétől félnek.

Az egészségügyi szakemberek (iskolaorvos, védőnő) szakmai segítségének igénylése a legegyértelműbb, ezt követi a pszichológusoké. A nevelési tanácsadók e téren szélesebb körben működnek, mint a sajátos történetet magukénak mondható iskolapszichológusok. Az iskolapszichológiai hálózat kialakítása sokféle szemléleti és gyakorlati gonddal küzd. Noha évtizedek óta tervezik, kiépítését csak a 80-as évek közepén kezdték el, és nagyon nehezen halad. A kilencvenes évek végén mindössze 120 iskolai státusban dolgozó pszichológus működött az országban. Sajnálatos a közvetlenül az iskolai alkalmazásban működő pszichológusok alacsony száma, hiszen ők az eleven iskolai folyamat részeseként nem csupán a hozzájuk irányított „problémás" gyerekekkel foglalkoznak, hanem a pedagógusok partnereként járulhatnak hozzá a pedagógusok és a diákok mentálhigiénés állapotának helyreállításához, megőrzéséhez. Önálló szervezetként (mint pedagógiai szakszolgálat) eredményesen működnek a nevelési tanácsadók. Adataink szerint az ő segítségüket főként az óvodások és kisiskolások veszik igénybe (lásd *6.8. ábra*).

6.8. ábra
A nevelési tanácsadót igénybe vevők megoszlása életkor szerint, 1998/99 (%)

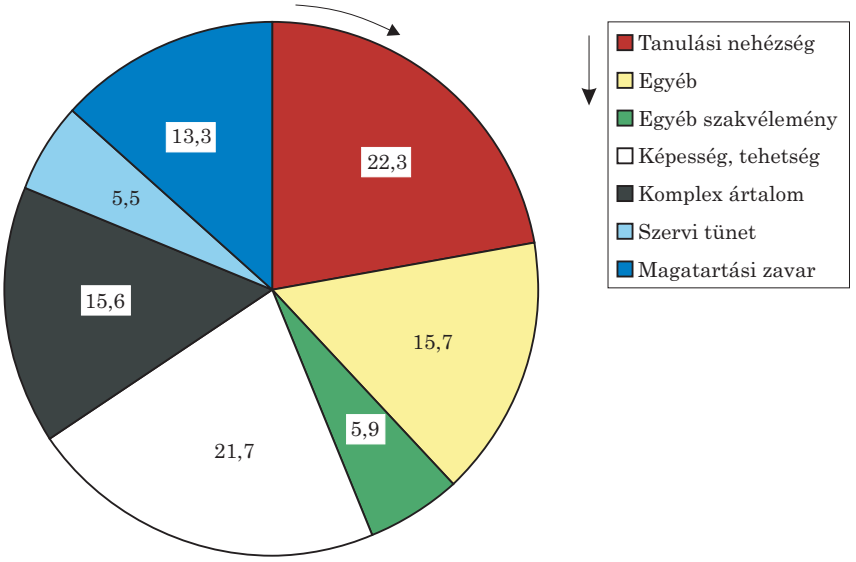


Forrás: Kósáné, 1999

A nevelési tanácsadók munkájának intenzitása az elmúlt 10 évben számottevően nőtt, 1989 és 1998 között a szolgáltatást igénybe vevők száma Budapesten kétszeresére emelkedett, 11 784 főről 22 455 főre. A nevelési tanácsadóban leginkább a tanulási nehézség és képesség-, illetve tehetségvizsgálat miatt jelennek meg a kliensek (lásd *6.9. ábra*).

A családpedagógus igénybevétele még nem igazán elterjedt, és a többi szociális szakember elfogadása, illetve befogadása sem általános. Számos, nagyrészt eredménytelen vita folyt arról, vajon mi a szerencsésebb megoldás: ha az

6.9. ábra
A nevelési tanácsadóba jelentkezés okainak országos megoszlása, 1998/99 (%)



Forrás: Kósáné, 1999

iskolai gyermekvédelmi szakember az iskola alkalmazásában áll és része az iskolai szervezetnek, vagy ha több iskolát ellátó szervezet tagjaként dolgozik. Elsősorban a normatíva hiánya miatt vált általánosan elterjedtté, hogy a pedagógus e feladat elvégzéséért órakedvezményt kap. Ezt szakmai szempontból sokan aggályosnak tartják, mivel így sem az iskolákban dolgozók, sem pedig a tanulók érdekei nem kapnak kellő hangsúlyt. Az alapkérdés ebben a tekintetben az, mennyiben az iskola feladata a krízishelyzetben lévő tanuló problémáinak felvállalása, közvetítése, megoldása, illetve mennyire fogadja el mégis az iskola a más szakmai megközelítéssel dolgozó szakembereket *(Herczog, 1999).*

A problémát a gyermekvédelmi törvény a minden településen szervezendő *gyermekjóléti szolgálatok* létrehozásával próbálja megoldani. E szolgálatok kötelessége a segítségre szoruló gyermekek érdekében megkeresni és összehívni mindazokat a szakembereket, akik az adott gyermek, család esetében illetékesek. Ki kell dolgozniuk azt az intézkedési, gondozási tervet, amelyben minden érintettnek kijelölt feladatai lehetnek. Ma a gyermekjóléti szolgálatok csak korlátozott mértékben tudnak e feladatuknak megfelelni. Az eredményes működést gátolja az erre vállalkozó szakemberek elégtelen száma, valamint a pénz- és időhiány. A legtöbb településen adottak a szolgálat számára a családorvos, a gyermekorvos, a védőnő, a pedagógus és az önkormányzat munkatársai. Sajnálatosan kevés helyen van azonban pszichológus, gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus, gyermekvédelemmel foglalkozó szervezet stb.

A gyermek- és ifjúságvédelem hiányos működése azért is jelent nagy problémát, mivel a veszélyeztetett helyzetben lévő gyerekek és fiatalok aránya az elmúlt évtizedben megnőtt. A szakma képviselői keresik a lehetséges megoldásokat. Útkeresésüket a ma még nem megfelelően összefogott s nem érdeme, társadalmi feladatvállalása szerint támogatott intézmények létrejötte jelzi szerte az országban. Ilyenek – többek között – a Burattino, az Esély Iskolája, a Belvárosi Tanoda, a Külvárosi Tankör, a Zöld Kakas Líceum, a Nyitott Világ Iskola, a kazincbarcikai Don Bosco Szakiskola, a zalaegerszegi Dán–Magyar Termelőiskola, a pécsi Város mint Iskola és a Termelő iskola, a KOMP-csoport kezdeményezései. Ezek az intézmények az aktuális társadalmi problémákat felismerve sajátos esélyteremtő, alkotó szakmai műhelyekként próbálják ötvözni az iskolapedagógiai, szociálpedagógiai, szakképzési, illetve pályaorientációs törekvéseket. Keresik az együttműködési lehetőségeket szűkebb és tágabb környezetük intézményeivel, szakembereivel, vállalják a kibővített tanárszerepnek való megfelelést, miközben alapítványokból, aktuális pályázatokból próbálják fenntartani magukat *(Bárdossy, 2000).*

7. Pedagógusok

7.1. Pedagógusstátus és pedagógusszakma

Miközben a magyar közoktatás legtöbb területén a kilencvenes években nőtt a sokszínűség, differenciálódott az iskolarendszer, a pedagógusstátus terén a változások – legalábbis a jogi és pénzügyi szabályozást tekintve – az *egységesség* felé mutatnak. A közalkalmazottak jogállásáról alkotott törvény (Kjt.) 1992-es elfogadásával a pedagógusok alkalmazása és bérezése a közszolgáltatásokban foglalkoztattak szélesebb körére jellemző keretek közé került.[115] Ezzel a szabályozással Magyarország alkalmazkodott a tanári szakmára vonatkozóan Európában általánosnak mondható jogi szabályozási gyakorlathoz, ám a pedagógusok alkalmazásával, elbocsátásával és bérezésével kapcsolatos történések a rendszerváltozás utáni gazdasági, igazgatási és pedagógiai folyamatok egyik legellentmondásosabb eseményei maradtak.

Az ellentmondások egyik forrását az oktatási rendszeren kívül, *a költségvetési és a versenyszféra eltérő kereseti viszonyaiban* találjuk. Jóllehet, ennek a két szférának az eltérése minden gazdaságban megszokott (szokás itt a költségvetési területen alacsonyabb kereseteket ellensúlyozó nagyobb foglalkoztatási biztonságra hivatkozni), az eltérés mértéke nálunk (és általában a közép-kelet-európai új demokráciákban) kiugróan magas (lásd még az *oktatás társadalmi és gazdasági környezetéről szóló 1. fejezet*et).

Hogy a magyarországi (és a közép-európai) pedagógusbérek relatív elmaradásában a nem ipari ágazatokban szellemi munkát végzőket leértékelő államszocialista bérpolitika hatásának is szerepe lehet, azt jól jelzi egy 26 foglalkozásra kiterjedő nemzetközi béradatsor (lásd *Függelék 212. táblázat*). Ez nemcsak a különböző szinteken tanító tanárok, hanem pl. az orvosok, fogorvosok, ápolónők elmaradását is mutatja az összehasonlításul szolgáló német vagy olasz adatokkal szemben, miközben a közép-európai adatok egyes ipari foglalkozásokban (és nem

115 Érdemes megjegyezni, hogy bár a Kjt. érvényessége csupán az állami és önkormányzati intézményekben dolgozókra terjed ki, a közalkalmazotti státussal nem rendelkező magán- (egyházi, alapítványi stb.) iskolai dolgozók munkakörülményei nem különböznek lényegesen a közalkalmazotti státussal rendelkezőkétől, hiszen ezekben az intézményekben a költségvetési támogatás igénybevételének egyik feltétele a Kjt. rendelkezéseinek megfelelő foglalkoztatási és bérezési gyakorlat biztosítása.

csak a szellemiek körében) feltűnően kedvezőek (lásd például a bányamérnökök, a vájárok vagy a magyar és szlovák mozdonyvezetők relatíve kedvezőbb bérpozícióit). Ezt a tendenciát az oktatás szereplői nem tudják módosítani, legfeljebb a költségvetési szférán belüli kereseti arányok változására tudnak befolyást gyakorolni (erről részletesebben lásd később).

Az ellentmondások másik forrását az jelenti, hogy a pedagógusstátus egységes szabályozását megjelenítő Kjt.-t *megosztott felelősségi rendszerben* kell érvényesíteni. Ez nemcsak azt jelenti, hogy a pedagógusok, illetve az iskolai személyzet alkalmazási és bérezési feltételeinek a kialakítása és folyamatos karbantartása a szélesebb közalkalmazotti rétegre vonatkozólag történik, de azt is, hogy az önálló fenntartói gazdálkodás és az iskolák többségét érintő önálló intézményi gazdálkodási jogkör következtében *nincs közvetlen kapcsolat a központi szintű bérszabályozás, az ágazati költségvetési támogatás és a helyi alkalmazási és bérezési döntések között*. Vagyis: az egységesítő szabályozás és a költségvetési szféra fent említett általános jellemzői mellett a pedagógusok (és egyéb iskolai személyzet) létszám- és bérhelyzetének alakulását a kilencvenes években a különböző fenntartói és intézményi lehetőségek és politikák következtében mégsem ismerhetjük elég pontosan csupán az országos tendenciákból: a kilencvenes években a létszám- és bérgazdálkodás terén is kialakultak sajátos helyi és intézményi politikák.

Az ellentmondások egy újabb forrását jelentik a *pedagóguslétszám-szükséglettel* kapcsolatos bizonytalanságok. Az 1990-ben bevezetett normatív alapú finanszírozás lényegében a tanulói létszámok alakulásához köti a központi költségvetésből az oktatásra szánt kereteket (és ezzel a bérköltségek kereteit), ugyanakkor a kilencvenes években az iskoláskorú népesség száma – demográfiai okokból – drasztikus mértékben csökkent. Ezzel egy időben a magyar oktatási rendszer az expanzió legkülönbözőbb formáit élte át. A tanulólétszámok csökkenése mellett (és ellenére) – az állami iskolamonopólium megszűnése és az iskolák önkormányzati tulajdonba kerülése nyomán – nőtt az oktatási intézmények száma. A kilencvenes évtized végén a korábbinál több tanuló és hosszabb ideig marad bent az iskolarendszerben, az iskolák egy része „felfelé", más részük „lefelé" terjeszkedik, új oktatási-nevelési feladatok jelennek meg az iskolákban. Ugyanakkor nem világos, hogy az expanzió különböző formáinak milyen reális és vállalható munkaerőigénye van, illetve hogy ki állja ennek a költségeit. Ebből fakad a mai magyar pedagógusszakma egyik legnagyobb ellentmondása: a nemzetközi összehasonlításokban kiugróan magas létszámadatok.

Részben a fentiek okozzák azt, hogy az utóbbi években a pedagógusokkal kapcsolatos oktatáspolitikai viták, kutatások, elemzések és a médianyilvánosság is elsősorban az alkalmazás és bérezés, azaz a finanszírozással kapcsolatos témákra összpontosítottak, miközben kevés szó esett arról, hogyan alakult át a kilencvenes években maga a *pedagógusszakma*, hogyan változik a pedagógusok szakmai tudása, kialakulnak-e különböző tantestületi kultúrák, és a szakmai változások hogyan hatnak a tanulók tudására és szocializációjára. Ezen a téren – az iskolai szintű döntéshozatali jogkör kiszélesedésével, az oktatásirányítás decentralizációjával összefüggésben – növekvő sokszínűség jellemzi a magyar iskolákat, és valószínű, hogy éppen ezek a változások a kilencvenes évek átalakuló magyar oktatásának a

legizgalmasabb, hosszú távon leginkább meghatározó és talán a szélesebb nyilvánosságot is leginkább érdeklő történései.

7.2. Létszám és összetétel

A pedagógusok létszáma és a szakma összetétele a közoktatási rendszerek legfontosabb adottságai közé tartoznak. Ezek nemcsak a tanítás és nevelés minőségét és eredményességét befolyásolják meghatározó módon, hanem a közoktatási rendszer költségvetési forrásigényét is. A pedagógusokkal kapcsolatos politika a fejlett országokban a közoktatás-politika kiemelkedően fontos területe, amely egyre gazdagabb statisztikai elemzésekre, a nemzeti és nemzetközi indikátorok vizsgálatára, összehasonlítására és egyéb kutatásokra támaszkodhat.

7.2.1. A pedagóguslétszámok alakulása

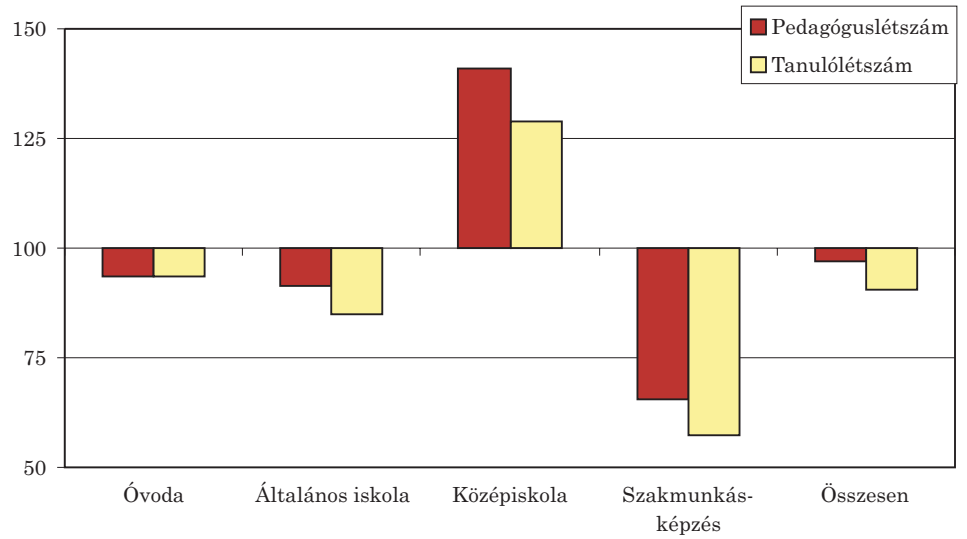
A pedagógusszakma létszámát mindenekelőtt a foglalkoztatási viszonyok kilencvenes években bekövetkezett változásainak összefüggésében érdemes szemügyre venni. 1990 és 1997 között, miközben a nemzetgazdaság egészében foglalkoztatottak létszáma csaknem 1,5 millió fővel (hozzávetőleg 30%-kal) csökkent, a piaci viszonyoknak nem vagy csak kismértékben kitett ágazatokban (pl. egészségügy, oktatás, államigazgatás) a foglalkoztatottak létszáma nem módosult jelentősen. Az oktatási szektorban dolgozóknak – és ezen belül a pedagógusszakmának – a lakosság nagy részénél kevésbé kellett átélniük a munkahelyük megtarthatóságával kapcsolatos félelmeket, illetve magát a munkanélkülivé válás tényét. Mindennek következtében 1999-ben az oktatási ágazatban 248 152 fő állt alkalmazásban. Ebben a létszámban benne van az oktatási szektoron belül dolgozó 44 013 fizikai foglalkozású, akik a teljes létszám 17,7%-át alkotják *(Szép, 1999)*.

A foglalkoztatottak arányának nagymértékű csökkenése és a pedagóguslétszámok ezzel párhuzamos megőrzése nyomán, a kilencvenes évtizedben nemzetközi összehasonlításban Magyarországon igen kedvező pedagógusfoglalkoztatottsági mutatók alakultak ki. 1995-ben hazánk a teljes munkaerő 4,2%-át kitevő általános és középiskolai tanári létszámmal 18 OECD-ország között az első helyen volt. Ezt megközelítő magas aránnyal csak Belgium flamand területe (4,1%), illetve Olaszország (3,8%) rendelkezett, míg a vizsgált országokban a pedagógus-munkaerő átlagosan a teljes foglalkoztatottak 2,9%-át tette ki *(Education at a Glance, 1998)*.

A pedagóguslétszám-igényt egyéb tényezők mellett *(Jelentés…, 1998)* alapvetően meghatározzák a tanulói létszámok. A kilencvenes évek kedvezőtlen demográfiai folyamatai az iskolai létszámadatokban is tükröződnek: az 1974–1978 között született népes korosztály mára már a középiskolákat is elhagyta, és a nyolcvanas-kilencvenes évek alacsony születésszámai következtében folyamatosan csökken az iskoláskorú népesség aránya. A kilencvenes években mind az óvodába és iskolákba járó gyerekek, mind a pedagógusok összlétszáma csökkent (lásd *7.1. ábra* és *Függelék 213. táblázat*). Ha az egyes intézménytípusokat vizsgáljuk, látható, hogy az általános csökkenés mellett egyedül a középiskolákban nőtt a pedagógu-

sok és a tanulók létszáma. Ez részben a középfokú képzésen belüli arányeltolódásból fakad (a szakmunkásképzésben részt vevők, illetve ott tanítók arányának minden iskolatípusnál erőteljesebb és folyamatosabb csökkenése), részben pedig abból, hogy a korábbi évtizedhez képest nő a középiskolázásban részt vevők, valamint az ott tanítók aránya (középiskolai expanzió). A pedagóguslétszámok csökkenése (az óvodák kivételével) az egész időszakban valamivel kisebb arányú volt, mint a tanulólétszámok csökkenése, míg a növekedés a középiskolákban valamivel nagyobb arányú volt, mint a tanulólétszámok növekedése.

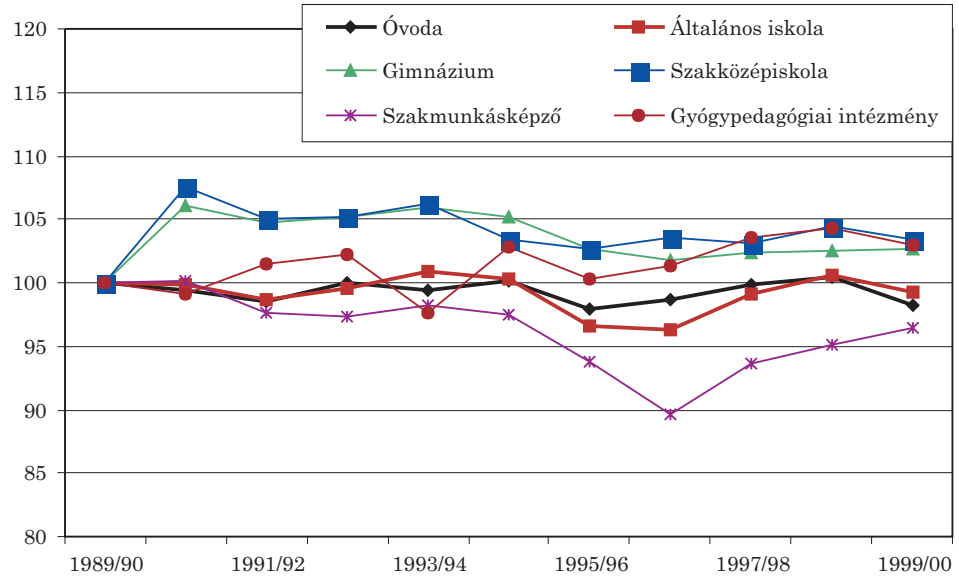
7.1. ábra
A pedagógus- és tanulólétszámok változása iskolatípusok szerint, 1990/91 és 1999/00 között (1990/91 = 100%)



Forrás: OM oktatási statisztikái alapján Garami Erika számításai

Az évtized kezdetén és végén megfigyelhető adatok összehasonlítása persze nem elegendő ahhoz, hogy a létszámok alakulásáról kellően átfogó képet alkossunk. A pedagóguslétszámok változását tekintve az évtized egészét egyfajta – a közoktatási politikától nyilván nem független – hullámzás jellemezte. Ha az alapfokú oktatást nézzük – ahol a tanulók száma folyamatosan csökkent –, az évtized egészére az volt a jellemző, hogy egy-két éves csökkenést követően a pedagóguslétszámok 1993-1994 körül kismértékben emelkedtek, majd az 1995-ös megszorító intézkedések nyomán 1996-1997 körül nagymértékben csökkentek, végül az évtized végét stagnálás jellemzi (lásd *7.2. ábra* és *Függelék 214. táblázat*). A középiskolai oktatás pedagóguslétszámait – itt viszont a tanulólétszám folyamatos emelkedése mellett – ugyanez a hullámzás jellemezte, azzal az eltéréssel, hogy itt a hullámvölgyek időszakában is létszámnövekedés volt, legfeljebb kisebb mértékű.

7.2. ábra
A pedagóguslétszámok változása intézménytípusonként, 1989/90–1999/00 között (előző év = 100 %)

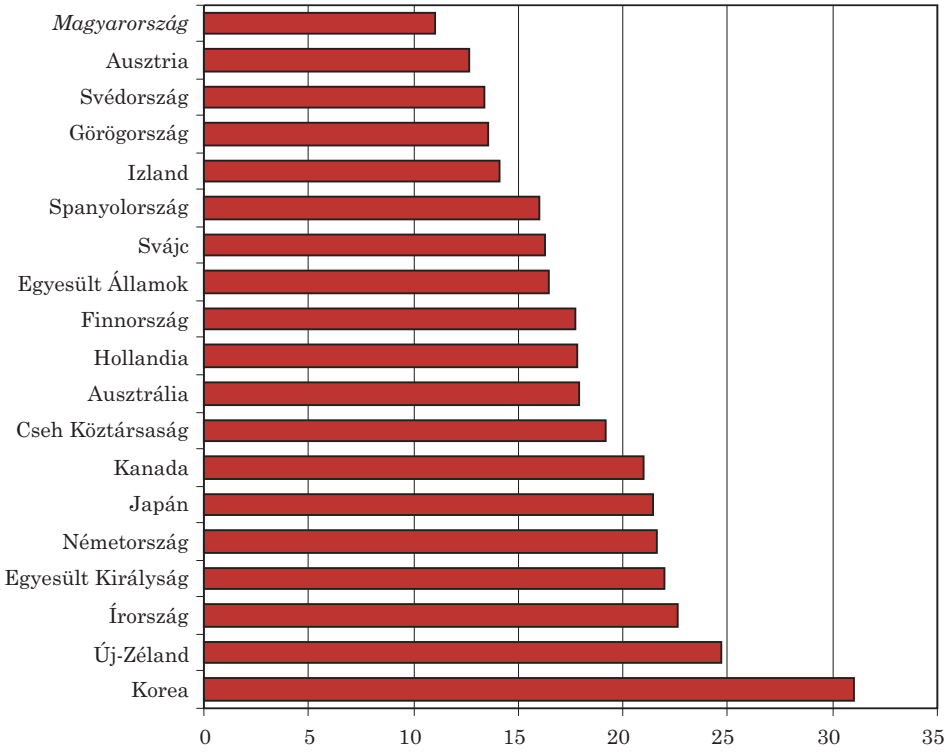


Forrás: OM oktatási statisztikái; KSH, Oktatási adatok, (előzetes adatok) 1999/2000

Nemzetközi összehasonlításban nemcsak a pedagógusoknak a foglalkoztatottakhoz, hanem a tanulólétszámhoz viszonyított aránya is magas Magyarországon. Bármelyik iskolafokozaton vizsgáljuk is, a magyar közoktatás kitűnik kedvező (alacsony) mutatószámaival. 1998-ban például 19 OECD-ország között az általános iskolai oktatás szintjén egyetlen országban sem volt olyan alacsony az egy pedagógusra jutó tanulók száma, mint Magyarországon (lásd *7.3. ábra* és *Függelék 215. táblázat*).

Mindazonáltal érdemes arra is figyelnünk, hogy a fejlett országok iskoláiban a tanulók gyakran nem egy egész napot töltenek az iskolában, míg nálunk az alsó tagozatos tanulók mintegy 80%-a napközis. Ezért célszerűnek tűnik a tanulók számát a valóban tanító (tehát a napközis tanárokat nem számítva) pedagógusok számához viszonyítani. Az alsó tagozaton így 19,9, a felső tagozaton pedig 12,7 tanuló jutott 1999/00-ben egy tanárra, ami lényegesen kedvezőtlenebb arány, mint a hivatalosan számolt 11,6 fő. A napköziben tapasztalható arányok még magasabbak, 1999/00-ben 27,5 napközis tanuló jutott egy napközis tanárra. Ráadásul egyértelmű romlás tapasztalható ezen a téren 1995-től (lásd *Függelék 216. táblázat*). Ugyanakkor azt nem tudjuk pontosan, hogy a napköziként statisztikai nyilvántartásba vett tanulók ténylegesen milyen számban és intenzitással vannak jelen a foglalkozásokon, és azt sem, hogy a napközis tanárok, tanítók között milyen arányban vannak azok, akik – hogy a kötelező óraszámot teljesítsék – néhány órát „napköziznek", illetve megjelennek a napközis nyilvántartásokban. Ezek az ada-

7.3. ábra
Az egy pedagógusra jutó tanulók száma egyes OECD-országokban az általános iskolai oktatásnak megfelelő iskolafokozaton, 1998

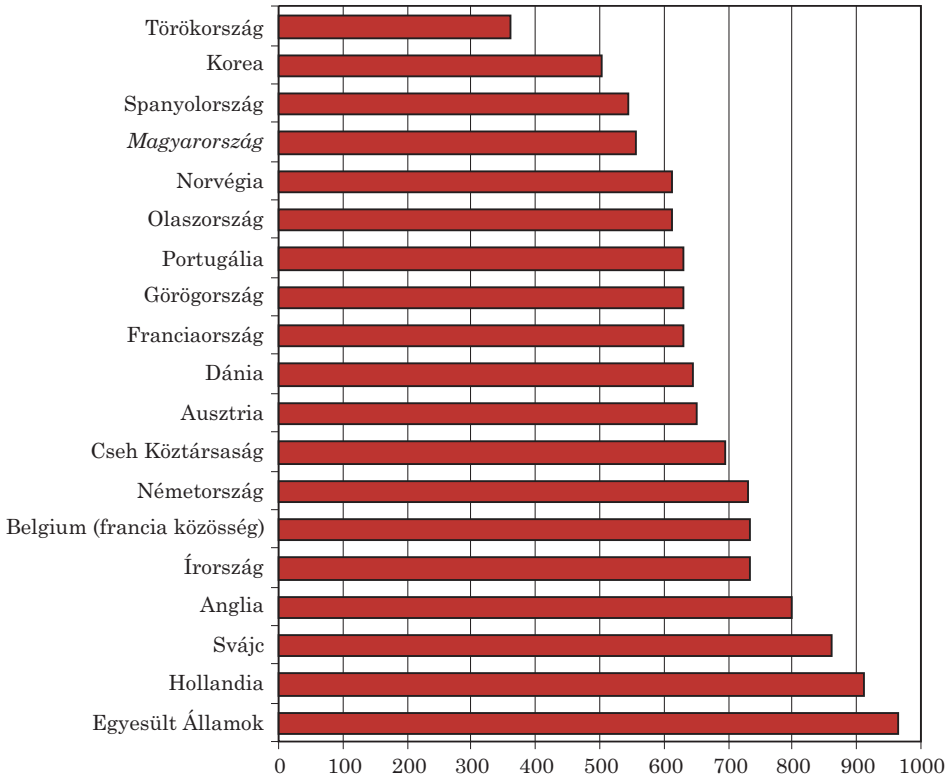


Forrás: Education at a Glance, 2000

tok is figyelmeztetnek azonban arra, hogy a pedagógusok munkaterheinek hazai vagy akár nemzetközi összehasonlításokban történő megítéléséhez nélkülözhetetlen a különböző helyi és iskolai munkaerő-politikák megismerése a decentralizálódó magyar oktatási rendszerben.

Nemzetközi összehasonlításban ugyancsak igen kedvező hazai helyzetre utal a tanítási órák mutatószáma is (ami a bérekre fordított anyagi eszközök nagyságát is alapvetően befolyásolja). Az egy tanévben egy, teljes munkaidőben foglalkoztatott tanár által megtartott órák számát tekintve például az általános iskola felső tagozatának megfelelő oktatási szinten a magyar pedagógusoknál csak a kiugróan alacsony óraszámú törökök, illetve a koreaiak és a spanyolok vannak kedvezőbb helyzetben (lásd *7.4. ábra* és *Függelék 217. táblázat* és lásd még erről az *oktatás tartalmáról szóló 5. fejezet*et).

7.4. ábra
A pedagógusok éves óraszáma az általános iskola felső tagozatának megfelelő (alsó középfokú) iskolafokozaton az OECD-országokban, 1998



Forrás: Education at a Glance, 2000

Bár ezeket a nemzetközi összehasonlításra használt mutatókat érdemes óvatossággal kezelni, hiszen a nemzeti oktatási rendszerek egészéből csupán egy-egy elemet ragadnak ki, az összefüggések figyelembevétele nélkül, a kiugró eltérések mégis figyelmeztetést jelentenek az egyes országok számára. Az összehasonlítás nyilvánvalóan szembetűnővé teszi a magyar pedagógusok egy pedagógusra jutó átlagos tanulólétszámban és éves óraszámban mért munkaterheinek relatív alacsonyságát. Ennek értékelése során persze nem felejthetjük el, hogy a fenti mutatószámok részben a teljes foglalkoztatás, alacsony bérezés és alacsony hatékonyság hármasára épülő államszocialista gyakorlat „maradványai", részben a kilencvenes évek új expanziós törekvéseinek nem szándékolt „melléktermékei". Nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a magyar oktatási rendszer az utóbbi egy-másfél évtizedben rendkívüli átalakulásokon ment át. A pedagógusszakmának ebben az időszakban sok új ismeretre kellett szert tennie (amely terheket az óraszámok nem mérik), és ugyanakkor a tanulói társadalom (illetve a szülői háttér) olyan változásaival kell megbirkózniuk, amelyeket a tanulószámok változásai nem fejeznek ki. Emellett tudjuk azt is, hogy a tanári szakma tananyagokkal, tanítási segédanya-

gokkal, kapcsolódó szakértelemmel való kiszolgálása, azaz a szakmai szolgáltatások rendszere maga is sokféle hiányossággal küzd, ki-, illetve átalakulóban van, azaz nem jelent olyan stabil és biztos hátteret, mint a nyugat-európai országok többségében. Mindamellett a fenti nemzetközi összehasonlítások arra figyelmeztetnek, hogy a magyar pedagógusok foglalkoztatásában országos szinten hatékonysági problémák vannak.

7.2.2. A szakma összetétele és rétegződése

A másfél százezres nagyságrendű tanári, tanítói szakma természetesen (mint mindenütt a világban) meglehetősen heterogén. Képzettség, iskolatípus, az iskola földrajzi helyzete, szaktárgyak, nem, életkor, szakmai felkészültség és meggyőződések szerint a pedagógusszakmának nagyon különböző rétegeit találjuk a mai magyar iskolákban.

A rétegjellemzők között növekvő jelentősége van az iskolafenntartókhoz való kötődésnek. A nem önkormányzati fenntartású intézményekben dolgozó pedagógusok aránya az évtized során folyamatosan növekedett: az összlétszámon belül az itt dolgozó pedagógusok aránya 1994/95 és 1999/00 között 3%-ról 8%-ra nőtt (lásd *Függelék 218. táblázat*). Viszonylag kevés átfogó adattal rendelkezünk az alkalmazás módját illetően. Az Oktatási Minisztérium 1999 májusában felmérte a közoktatási intézményekben alkalmazásban álló közalkalmazottak illetményének változását *(Adatgyűjtés…, 1999)*. Az adatokból az is kiderül, hogy 1999 áprilisában az önkormányzati fenntartású intézményekben a pedagógusok 3,5%-a állt részmunkaidős foglalkoztatásban, 1,5%-uk pedig egyéb munkaviszonyban (lásd *Függelék 219. táblázat*). A nem teljes munkaidőben vagy nem alkalmazásban foglalkoztatott pedagógusok aránya a fővárosi és a budapesti kerületi önkormányzatokban volt a legmagasabb (8,5, illetve 2,5%), a legalacsonyabb pedig a községiekben (1,8%, illetve 1,0%).[116] Ezzel kapcsolatban érdemes megjegyezni, hogy a hetvenes évek végétől a nagymértékű tanulói létszámcsökkenést átélő nyugat-európai országokban terjedőben van a nem teljes állásban történő foglalkoztatás gyakorlata a pedagóguspályán is *(Neave, 1992)*. Ez részben a munkáltató számára jelent gazdaságosabb megoldási lehetőséget, részben pedig a pályára jutás lehetőségeit nyitja meg szélesebb pedagógusrétegek számára. Az OECD-országokban 1995-ben a teljes oktatási rendszerben (óvodától a felsőoktatásig) foglalkoztatott tanárok 17,5%-a dolgozott részmunkaidősként (lásd a *Függelék 220. táblázat*).

A pedagógusok *végzettségét* tekintve összességében elmondható, hogy az évtized folyamán (1989/90 és 1999/00 között) a kb. 2%-os összlétszámcsökkenés mellett a pedagóguspályán lévők (maradók) körében a végzettséget tekintve jelentős átrétegződés ment végbe (lásd *Függelék 221. táblázatot*). A képzettségi szint általános emelkedésére utal, hogy kb. egyötödére csökkent a csupán középfokú óvodapedagógusi végzettséggel rendelkezők száma, közel felére a pedagógiai képesítés nélkülieké, valamint kb. kétharmadára a képesítéssel egyáltalán nem

[116] Minthogy az említett felmérés nem a foglalkoztatási viszonyok megismerésére irányult, az adatokat óvatosan kell kezelnünk.

rendelkezőké. A nagyobb szakmai csoportokat tekintve – a tanulólétszámok, illetve a középfokú iskolatípusok keresettségének változását követve – jelentősen (22%-kal) csökkent a szakmai oktatásra képesített pedagógusok száma, és kisebb mértékben csökkent az általános iskolai tanítói, illetve tanári végzettségűeké. A bővülő csoportok (a növekedés sorrendjében) a következők: az egyéb pedagógusi végzettségűek, a gyógypedagógusok, a felsőfokú óvodapedagógusi, illetve a középiskolai tanári végzettségűek.

Ha azt vizsgáljuk, hogy az egyes *intézménytípusokon belül* hogyan alakult át a különböző végzettségű pedagógusok aránya, akkor a következő képet kapjuk (lásd *Függelék 222. táblázat*). 1990/91 és 1999/00 között az óvodákban a felsőfokú óvodapedagógusi végzettségűek száma 13%-kal növekedett, ugyanakkor a középfokú végzettségűek létszáma csaknem 80%-kal, a képesítés nélkülieké 65%-kal csökkent. Az óvodai pedagógusállomány képzettsége tehát jelentős mértékben javult, amit minden bizonnyal befolyásolt az, hogy az 1993-as oktatási törvény a felsőfokú végzettséget írta elő az óvodákban alkalmazandó pedagógusok számára. Az általános iskolákban a pedagógus-összlétszám 8,5%-os csökkenése mellett belső átrétegződés figyelhető meg: a tanítói képesítésűek száma 2%-kal nőtt, miközben a tanári képesítésűek létszáma 15%-kal csökkent. Így mára a tanítók évtized eleji aránya 40%-ról 45%-ra nőtt, a tanári végzettségűeké viszont 60%-ról 55%-ra csökkent. Ebben feltehetően szerepet játszott a középiskolák elszívó hatása, valamint a szaktanítói rendszer kiszélesedése, azaz annak a lehetősége, hogy a tanítók az 5–6. évfolyamon is taníthatnak. A képesítés nélküliek száma ebben az intézménytípusban is jelentősen (47%-kal) mérséklődött, ugyanakkor csaknem kétszeresére nőtt az egyéb pedagógiai végzettségűek (feltehetőleg nagyrészt óvoda-, illetve gyógypedagógusok) aránya *(Szép, 1999)*.

A *gimnáziumi* oktatásban a pedagóguslétszám erőteljes (38%-os) növekedésén belül a középiskolai tanári végzettségűek száma kisebb (37%), az általános iskolai tanári végzettségűeké nagyobb (52%) arányban nőtt, és ebben az intézménytípusban is jelentősen (38%-kal) csökkent a pedagógiai képzettség nélküliek köre. Megjegyzendő, hogy az általános iskolai tanári végzettségűek létszámának és arányának növekedése összefüggésbe hozható a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés térhódításával is. A *szakközépiskolai* képzésben a pedagógusok létszámának a növekedése még magasabb volt (44%). Ezen belül is igen jelentős átrétegződés figyelhető meg: az általános iskolai tanári végzettségűek aránya 23%-kal csökkent, és ennél nagyobb mértékben (35%-kal) nőtt a középiskolai tanári végzettségűeké. Jelentősen (1993 és 2000 között csaknem 9%-kal) nőtt az egyéb végzettségűek aránya is. Ebben a változásban minden bizonnyal szerepet játszott a szakközépiskolák oktatási profiljának a változó környezethez történő igazítása, ami speciális ismeretekkel rendelkező szakemberek alkalmazását követelte meg (pl. menedzserképzés, számítástechnika, informatika stb.). A *szakmunkásképzésben* a pedagóguslétszám általános csökkenésén belül a legkisebb arányban az egyéb végzettségűek aránya változott. Ebben feltehetően ugyanazok az okok játszottak szerepet, mint a szakközépiskolák esetében *(Szép, 1999)*.

A csökkenő tanulólétszámok általában a pálya beszűkülésével, elöregedésével járnak, azaz a csökkenő tanári munkaerő-kereslet következtében a már pályán

lévők előnyben vannak az újonnan belépni szándékozókkal szemben. A kormegoszlást azonban a demográfiai változások mellett számos más tényező is befolyásolja, így a nyugdíjazási szokások, a pálya elhagyása vagy az oda történő visszatérés mértéke, a nem pedagógus végzettségűek növekvő vagy csökkenő jelenléte a szakmában stb. Bár az életkori megoszlásból az elemzők óvakodnak messzemenő következtetéseket levonni, az nyilvánvaló, hogy a fiatal tanárok szerepe – a kevesebb munkatapasztalat és rutin ellenére – pedagógiai szempontból felbecsülhetetlen jelentőséggel bír: nélkülözhetetlen hidat jelentenek a tanulói nemzedékhez. A fiatalabb tanárok általában nyitottabbak az új kommunikációs és technológiai kultúrák iránt, amelyek ma viharos gyorsasággal uralják el a tanulók mindennapos tájékozódását és érintkezését, és amelyek – egyes elemzők szerint – a huszonegyedik század legnagyobb kihívását jelentik a pedagógusszakma számára.

Magyarországon a demográfiai csökkenés ellenére alacsonyabb az átlagos pedagógus-életkor, mint az európai országok többségében (lásd *Függelék 223. táblázat*). A kedvezőbb magyar életkori adatoknak egyik oka az évtized közepén még érvényben lévő magyar nyugdíjrendszer, azaz a nők addig európai összehasonlításban alacsony, 55 éves nyugdíjkorhatára lehet. Egy ezzel összefüggő másik ok feltehetően a magyar tanári szakmának egy nemzetközi összehasonlításban megint csak kiugró jellegzetessége: a nők magas aránya (lásd *Függelék 224. táblázat*). Ma már mindenütt a pálya elnőiesedéséről beszélnek, ez a vizsgált országok többségében azonban még csak az alap- és alsó középfokú oktatásban jellemző. Magyarországon (és általában a nők munkába állásának nagyobb arányával jellemezhető volt államszocialista országokban) viszont már csaknem minden iskolafokozaton és iskolatípusban ők vannak túlsúlyban. Egy 1996/97 fordulóján végzett országosan reprezentatív felmérés szerint Magyarországon már csak a tisztán szakmai képzést nyújtó intézmények (szakközépiskolák és/vagy szakmunkásképzők) jelentenek e tekintetben kivételt a férfi tanárok 54%-os arányával *(Nagy, 1998a).*

A szakmai szerepek differenciálódásának egyik jele, hogy a kilencvenes években megindult a *szakmai szervezetek* kialakításának a folyamata. Ezek az évtized végére már jelentős szerepet töltöttek be az oktatáspolitika befolyásolásában, az oktatási közélet szervezésében, folytatva a magyar oktatás történetének fontos hagyományait. Magyarországon 1945 előtt kb. 150 különböző tanári egyesület, szervezet működött, amelyeket a kommunista hatalom 1948-ra felszámolt. Bár a szakma újjászerveződése valamilyen formában a hatvanas évektől kezdődően megindult, a folyamatot az 1989-es egyesülési jogról szóló törvény legalizálta és egyben felgyorsította. E szervezetek száma állandó változásban van, 1999 elején az Oktatási Minisztérium nyilvántartásában 117 szerepelt *(Barlai, 1999)*. Egy 1996-ban végzett kutatás szerint ezek főbb típusai a következők: szaktanári szervezetek (pl. történelemtanárok vagy iskolaigazgatók); oktatási szintek vagy funkciók szerint elkülönülő szerveződések (pl. óvodapedagógusok); világnézeti alapú szerveződések; speciális oktatáspolitikai célokra szerveződő egyesületek (pl. egy-egy reformirányzathoz kötődőek); speciális tanulói igényeket kiszolgáló (pl. a dyslexiás tanulókat segítő) egyesületek; mozgalmi, ifjúságnevelési célokat megvalósító szerveződések (cserkész- és úttörőmozgalmat pártoló tanárok szervezetei); kamara jellegű-

ek; valamint helyi-területi jelentőségű egyesületek. A felmérés szerint 1996-ban a tanárok 16%-a volt tagja valamilyen szakmai szervezetnek, túlnyomó többségük szaktanári egyesületnek. E szervezetek működésében a saját tagságukkal kapcsolatos tevékenységek dominálnak: országos, területi és helyi szinten a szakmai közélet szervezői konferenciák, továbbképzések rendezésével, saját publikációik, hírlevelek kiadásával és terjesztésével *(Nagy, 1998b)*.

A pedagógusok szakszervezeti típusú tevékenysége is jelentős átalakuláson ment át a rendszerváltozás után, új szakszervezetek alakultak. Ma jogi elfogadottságuk alapján (a Kjt. értelmében) a tanári szakszervezeteknek két típusát különböztetik meg: az országosan reprezentatív, illetve nem reprezentatív szakszervezeteket. Az alap- és középfokú oktatás terén reprezentatív a *Pedagógusok Szakszervezete* (PSZ), a *Magyar Közoktatási és Szakképzési Szakszervezet*, valamint a tanárok egy szűkebb körét képviselő *Magyar Zeneművészek és Táncművészek Szakszervezete*. E szervezetek jogosultak az országos konzultatív testületekben a tanárok képviseletére, meghívottként azonban néhány egyéb szakszervezet is részt vesz e testületek munkájában, pl. a rendszerváltozáskor alakult *Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete* (PDSZ). A már említett, 1997-es vizsgálat szerint a tanárok 49%-a tagja valamilyen szakszervezetnek, többségükben (42%) a Pedagógusok Szakszervezetének. A szervezettség mértéke a tanárok különböző csoportjainál igen eltérő: a 20–29 éves tanárok körében pl. 25%, az 50–59 éveseknél 55%; a fővárosi tanárok között 33%, a falusiaknál pedig 50% *(Nagy, 1998a)*.

7.2.3. A nem pedagógus iskolai dolgozók

Az intézményekben a pedagógusok mellett nagyszámú egyéb szakember dolgozik: a pedagógiai munkát segítő, speciális végzettségű szakemberek (orvos, pszichológus, szociális munkás, szociálpedagógus, könyvtártechnikus, könyvtáros asszisztens, iskolatitkár [óvodatitkár], szabadidő-szervező, pedagógiai asszisztens, oktatástechnikus, számítógép-kezelő, számítógép-rendszerprogramozó, laboráns, ügyviteli-gépkezelő, munkaügyi, személyzeti és oktatási előadó), valamint egyéb személyzet (gazdasági, ügyviteli, műszaki, kisegítő, fűtő, udvari munkás, portás stb.). Egy 1997-ben, reprezentatív iskolamintán végzett vizsgálat szerint *(Nagy, 1999c)* az iskolák 44%-a foglalkoztatott a pedagógiai munkát közvetlenül segítő szakembereket (pszichológus, logopédus, orvos, pedagógiai asszisztens). Az ilyen munkatársak iránti igény növekedésére utal az, hogy amíg 1994-ben az iskolák 59%-ában, addig 1997-ben már csak 56%-ukban nem dolgozott senki sem ilyen feladatkörben.

A nem pedagógus-munkakörben foglalkoztatottak teljes létszáma az önkormányzati fenntartású intézményekben 1999 májusában 98 402, a pedagógusokhoz viszonyított aránya pedig 65% volt *(Adatgyűjtés…, 1999)*. Ez az arány a különböző fenntartók, illetve a különböző intézménytípusok szerint változó. A megyei önkormányzatok fenntartásában működtetett intézményekben arányuk 15%-kal meghaladta a pedagógus-munkakörben foglalkoztatottakét (pedagógus-munkakörben 6950, egyéb munkakörben 7974 alkalmazott dolgozott). Intézménytípusok szerint arányuk az óvodában a legmagasabb: az 1998/99-es tanévben egy pedagó-

gusra 0,89 nem pedagógus-munkakörben foglalkoztatott jutott (lásd *Függelék 225. táblázat*). Időben egybevetve az azonos típusú intézmények megfelelő adatait az látható, hogy a szakmunkásképzés kivételével alig tapasztalható változás. A szakmunkásképzés esetében arról van szó, hogy a pedagógusállomány nagyobb mértékben csökkent, mint a nem pedagógusok száma. Az előbbi 32%-kal, az utóbbi viszont „csak" 20%-kal csökkent a vizsgált időszakban *(Szép, 1999)*.

A nem pedagógusi munkakörben foglalkoztatottak arányáról nemzetközi összevetésben egy évtized közepi adattal rendelkezünk csak *(Jelentés…, 1998)*, e szerint arányuk (a teljes munkaerő 2,4%-a) a magyar iskolákban 1994-ben jóval meghaladta az OECD-országok átlagát (1,8%). Ugyanakkor a magyar iskolák mindennapjaiban jól érzékelhetően hiányoznak különböző, nem pedagógusi feladatokat betöltő személyek – erre utal például a közoktatási törvény 1999-es módosításának az a rendelkezése is, amely szerint 2000 szeptemberétől kötelező szabadidő-szervezők beállítása az iskolákban. Mindez jelzi, hogy a magyar közoktatás foglalkoztatási rendszerében e téren is hatékonysági problémák mutatkoznak. Feltételezhetjük, hogy ennek okai között szerepelnek az iskolák infrastrukturális ellátottságának hiányosságai is, de valószínű, hogy a mai munkaszervezési gyakorlat jelentősen javítható lenne, ha nagyobb figyelem irányulna a hatékonysági problémák felszámolására, illetve a fenntartók jelentősebb ösztönzést és segítséget kapnának ehhez.

Nem pedagógusi munkakörben valamivel elterjedtebb a nem teljes munkaidejű alkalmazás. Országosan az ilyen munkakörben foglalkoztatottak 6,8%-a nem teljes munkaidőben dolgozik, és 1,2%-uk áll egyéb munkaviszonyban. A nem teljes munkaidőben történő foglalkoztatás a nagyvárosokban szokásosabb: a fővárosi és a budapesti kerületi önkormányzatoknál az ily módon foglalkoztatottak az egyéb közalkalmazottak 10,5%-át, a megyei jogú városokban pedig a 8%-át jelentik, az egyéb városok 5,2%-os, a nagyközségek 5%-os, illetve a községek 6,5%-os arányával szemben. Az egyéb munkaviszonyban történő foglalkoztatás viszont mindenütt átlag körüli, csupán a fővárosban és a kerületeknél átlagot meghaladó: 3%-os (lásd *Függelék 226. táblázat*).

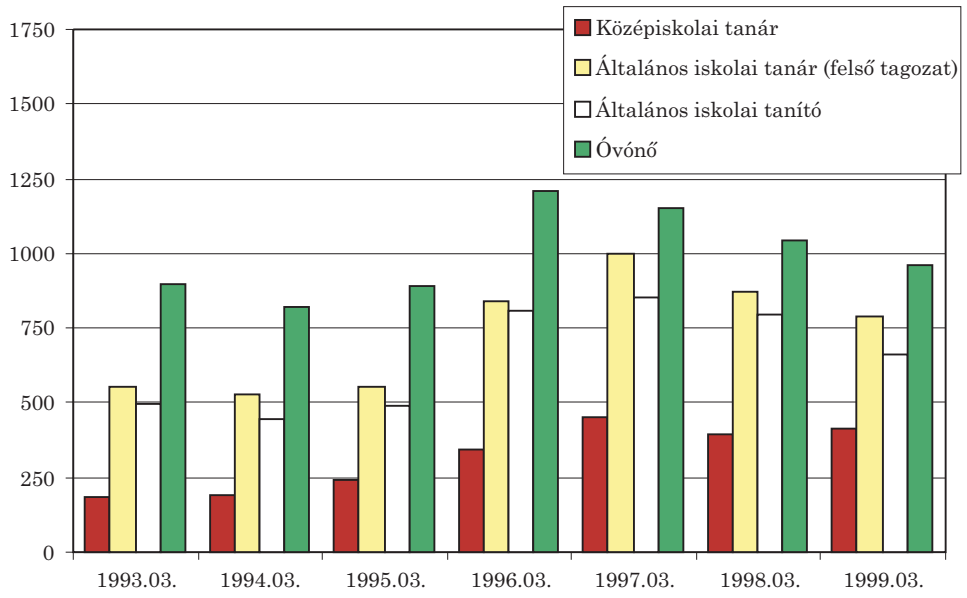
7.3. Foglalkoztatás, bérezés

7.3.1. A foglalkoztatási viszonyok változásai

Bár, amint arról korábban szó volt, a kilencvenes években a munkanélküliség a pedagógusi szakmát (és általában a költségvetési szférát) a nemzetgazdaság egészénél jóval kevésbé érintette, a korábbi évtizedek foglalkozási biztonsága itt is megrendült, és a munkanélküliség a pedagógus végzettségűek körében is megjelent. A munkanélküli pedagógusoknak a foglalkoztatottakhoz viszonyított aránya a legmagasabb ponton (1997 márciusában 3,4%) sem haladta meg a felsőfokú végzettségűek átlagos munkanélküliségi arányát. Számuk és arányuk a vizsgált utolsó két évben csökkenő tendenciát mutat (lásd *Függelék 227. táblázat*).

A különböző végzettségű pedagógusokat nem egy időben érte el és nem egyforma mértékben sújtotta a munkanélküliség (lásd *7.5. ábra* és *Függelék 228. táblázat*). A munkanélküliség az időszak egészében a legnagyobb arányban az óvodapedagógusokat fenyegette. A változások összhangban vannak az 1974–1978 közötti népes tanulói korosztály iskolai mozgásával. Ezt jelzi az is, hogy a pedagógus-munkanélküliség általánosan csökkenő tendenciájával ellentétben a munkanélküli középiskolai tanári végzettségűek száma nem csökkent 1999-ben.

7.5. ábra
A regisztrált pedagógus-munkanélküliek száma végzettségük szerint, 1993–1999



Forrás: Szép, 1999

A közoktatásban dolgozók létszámának változása mellett fontos a belső arányok változásaira is figyelnünk. Az éves állományváltozási adatokból három mutató (az állománycsökkenésen belül a nyugdíjba vonulók; az állománynövekedésből a frissen végzettek; valamint az állománycsökkenésen belül a nem nyugdíjazás vagy munkaszervezési okokból távozók aránya) változásának követésével képet kaphatunk a különböző intézménytípusok tantestületeinek utóbbi évtizedben bekövetkezett munkaerőmozgásairól. A nyugdíjazások aránya az évtized közepén minden intézménytípusban felerősödött, amiben feltehetőleg a „Bokros-csomag" oktatásügyet is érintő hatását kell látnunk. Ennél azonban folyamatosan és mindenütt nagyobb az „egyéb okból" – feltehetőleg a pálya vagy az intézménytípus elhagyása céljából – távozók aránya. A távozás a középfokú intézménytípusokban magasabb, ami nyilván a középiskolai tanári végzettség nagyobb konvertálhatóságával is összefüggésben van. A szakmunkásképzésből távozók kiugróan magas aránya (az évtized közepétől az ott dolgozók 14-15%-a

hagyja el évente a pályát – vagy csak az iskolatípust) a képzés radikális csökkenését tükrözi. A nappali pedagógusképzésből pályára kerülők aránya az egész évtizedben minden intézménytípusban meglehetősen alacsony mértékű maradt (lásd *Függelék 229. táblázat*).

7.3.2. Helyi foglalkoztatási politikák

Mint arról korábban már szó volt, a pedagógusok és az egyéb iskolai személyzet alkalmazásának jogi szabályozásában a megosztott felelősség elve érvényesül, azaz a foglalkoztatás általános tendenciáin belül jelentős a helyi és intézményi sajátosságok szerepe. A már idézett reprezentatív mintán végzett kutatás *(Nagy, 1999c)* adatai szerint a pedagógusok aránya 1994-ben a teljes személyzeten belül 73%-os átlag mellett 28%-tól 100%-ig terjedt, ami az eltérő helyi és intézményi foglalkoztatási gyakorlatok hatására is utal. Ugyanezen elemzés adatai szerint 1994 és 1997 között pedagógusstátus az iskolák 49%-ában szűnt meg, új státus viszont az iskolák 59%-ában létesült. A pedagógusstátusok növekedése az általános képzést nyújtó iskolatípusokban (általános iskola, gimnázium) jóval kisebb arányban fordult elő, mint a szakképzést (is) nyújtó iskolákban. Ez alól csak a felfelé terjeszkedő, azaz középiskolai osztályokat is működtető általános iskolák a kivételek. A pedagógusstátusok csökkenésére leginkább a vidéki városokban került sor (a fővárosban és a községekben sokkal kisebb arányban), a nagyobb iskolákban inkább, mint a kisebbekben, az önkormányzati fenntartóknál inkább, mint a magán- és egyházi iskolákban.

A helyi gyakorlat eltérhet az óraadók, részfoglalkozású tanárok alkalmazásában is. A fentiekben idézett kutatás szerint 1996/97-ben az iskolák 39%-a foglalkoztatott óraadó és 21%-uk részfoglalkozású pedagógust. Figyelemre méltó, hogy a közalkalmazotti státusnál kötetlenebb foglalkoztatási formák alkalmazása szignifikáns kapcsolatban van az iskolák szinte minden fontos háttérjellemzőjével (lásd *Függelék 230. táblázat*). Óraadók és részfoglalkozásúak alkalmazásával inkább a középiskolákban, a városokban, a nagyobb iskolákban találkozunk. Emellett azokban az iskolákban, amelyek tartalmi vagy szerkezeti változásokkal próbálkoztak az elmúlt években, és amelyek rendelkeznek modernebb infrastrukturális eszközökkel (pl. telefaxszal). Ezekben az intézményekben az igazgatók nagyobb arányban nyilatkoznak úgy, hogy iskolájuk presztízse az elmúlt években növekedett, és tanulóik társadalmi hátterét több magasabb végzettségű és gazdagabb, de legalábbis magasabb végzettségű szülőkkel jellemzik, mint más kollégáik. Az ilyen típusú foglalkoztatás különösen magas arányban fordul elő a nem önkormányzati iskolafenntartóknál.

A helyi és intézményi foglalkoztatási viszonyok eltéréseire utal az is, hogy a pedagógiai munkát közvetlenül segítő, nem pedagógus munkatársak nagyobb arányban találhatóak meg a nagyvárosokban, a legnagyobb létszámú iskolákban és az általános képzést folytató középiskolákban. A helyi feltételek, így az iskola nagysága befolyásolják a pedagóguslétszámok alakulását is. Minél kisebb egy iskola, annál valószínűbb, hogy a tanulói létszámok változása ellenére, a pedagógusoké változatlan marad. A fentebb idézett kutatás szerint a legkisebb iskolák

egyharmadában a pedagógusok száma 1994 és 1997 között nem változott, a legnagyobb iskolák körében viszont – ahol a legerősebb volt a tanulói létszámcsökkenéssel párhuzamos tanári létszámleépítés – ez az arány csak 9% volt. Pedagóguslétszám-gazdálkodásról lényegében csak a nagyobb iskolák esetében lehet beszélni.

Az előbbi adatoktól valószínűleg nem független, hogy a tanulói létszámok változását a községi iskolák pedagóguslétszám-adatai követik legkevésbé, és a városi iskolákban mutatható ki a legnagyobb mozgás e téren. Sőt az is elmondható, hogy minél nagyobb egy település, annál biztosabb, hogy a csökkenő tanulólétszámokkal párhuzamosan kevesebb lesz a tanárok száma is. Ugyancsak eltérés figyelhető meg e téren az önkormányzati és nem önkormányzati fenntartású iskolák között: az előbbiekben a csökkenő tanulólétszámok mellett sokkal kisebb arányban csökkent pedagógusaik létszáma, növekvő tanulólétszámok mellett viszont sokkal inkább fordult elő bennük pedagóguslétszám-bővítés. Az iskolai költségvetési adatokkal összefüggésben elmondható, hogy az egy tanulóra jutó költségvetés azokban az iskolákban nőtt a legnagyobb arányban, ahol mind a tanulók, mind a pedagógusok száma csökkent.

A pedagóguslétszám-változásokkal összevetve érdekes különbség mutatkozik a különböző településeken lévő iskolák között az egyéb személyzettel kapcsolatos politikákban is: a fővárosban a tanulólétszámok csökkenését kevésbé kísérte dolgozói létszámleépítés, mint a vidéki városokban. Az iskolai szerkezetváltás, fenntartó- és programváltozás inkább csak növekvő tanulólétszámok mellett fejtette ki hatását: a változtató iskolákban inkább növekedett az egyéb dolgozók létszáma, mint a nem változtatókban.

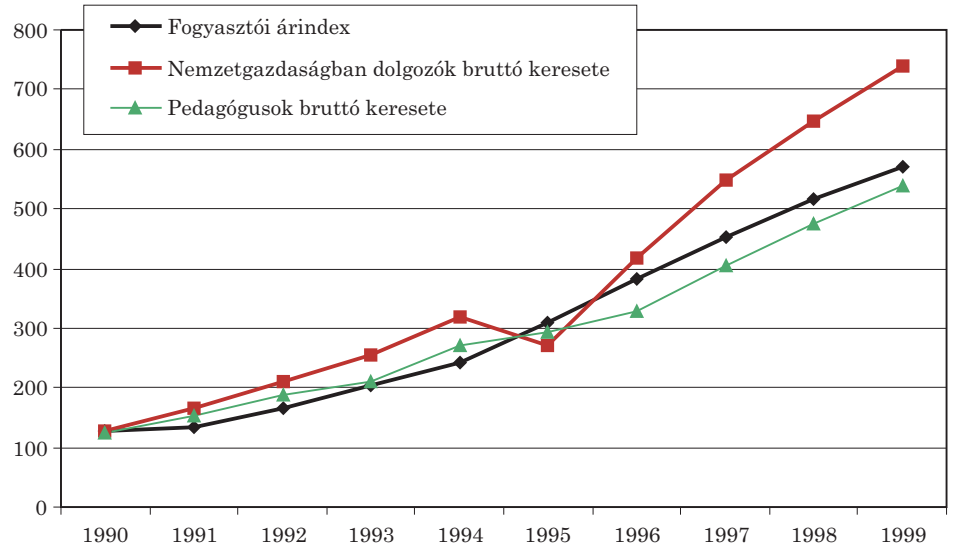
7.3.3. A jövedelmi viszonyok alakulása

Mint arról korábban már szó volt, a költségvetési szféra átlagos keresetnövekedési üteme a kilencvenes évtized folyamán elmaradt a versenyszféráétól. Ennek következtében tovább nőtt a korábbi évtizednél hosszabb időszakból örökölt kereseti egyenlőtlenség a két tevékenységi szféra között. 1999-ben a költségvetési területen dolgozók keresete a vállalkozási szférában dolgozókéhoz képest 62,5%-ot tett ki. A relatív kereseti elmaradás az előző évekhez hasonlóan az oktatási ágazatban a legnagyobb: 48%, a közigazgatás, társadalombiztosítás ágazatban a legkisebb: 23% (lásd *Függelék 231. táblázat*).

A végzettségek szerinti kereseti különbségek mértéke is más a két szférában. A költségvetési intézményekben például a magasan kvalifikált alkalmazottak (egyetemi végzettségű pedagógusok, orvosok, közigazgatási szakemberek stb.) és a csak általános iskolai végzettséggel rendelkező „technikai, kiszolgáló személyzet" átlagos keresetszintje közötti relatív különbség nem éri el a háromszoros mértéket *(Szép, 1999)*. A költségvetési szektor egészére jellemző 37% körüli kereseti elmaradás számottevően nagyobb, mint az EU országaiban. Ezt a közszféra előnyei (magasabb foglalkoztatási védelem, esetenként kötetlenebb munkarend, kedvezőbb munkaidő-szabadidő arány) sem tudják kompenzálni.

Amíg a nemzetgazdaság egészében dolgozók bruttó átlagkeresete a kilencvenes évek közepéig a pénzromlást jelentősen meghaladó mértékben nőtt, a pedagógusok körében a növekedés csak minimális mértékben haladta meg a fogyasztói árindexet. Az évtized második felében (1998-ig) nemcsak a nemzetgazdasági átlag és a pedagógusok átlagkeresete közötti olló nyílt még tágabbra, hanem a pedagógusok keresete immár a fogyasztói árindex növekedését sem követte (lásd *7.6. ábra* és *Függelék 232. táblázat*). Érdemes hangsúlyozni azt, hogy amíg a fejlett országokban az oktatásban dolgozók átlagkeresete 20-30%-kal magasabb nemzetgazdasági átlagnál, addig a közép-európai térségben, így hazánkban is 10-15%-kal alacsonyabb.

7.6. ábra
A fogyasztói árindex, a teljes munkaidőben foglalkoztatottak, valamint a közoktatási ágazatban dolgozók bruttó keresetének alakulása, 1990–1999 között (1989 = 100%)



Forrás: A Szociális és Családügyi Minisztérium Bérmegállapodási Osztálya adatai, közli Szép, 1999

A pedagógusbérek korrekciójára többek között 1999-ben történt kísérlet. 1998 és 1999 között a jellemzően költségvetésből finanszírozott ágazatok közül leginkább az oktatásban, legkevésbé az egészségügyi ellátásban emelkedtek a keresetek (lásd *Függelék 233. táblázat*), ami minden bizonnyal annak a következménye, hogy az 1999-es költségvetési évben sor került az ún. pedagógusszorzó bevezetésére. Ettől azt várták, hogy éves átlagban a pedagógusok 16 százalékos béremelését biztosítja. Ez az intézkedés is persze a megosztott felelősség fentebb elemzett rendszerében, a helyi bérkülönbségeket lehetővé tevő gyakorlat mellett valósult meg. Az Oktatási Minisztérium korábban említett adatgyűjtése szerint pedagógus-munkakörben 1998 decembere és 1999 áprilisa között az illetmények országos átlagban 16,2, az egyéb közalkalmazotti körben pedig 12,5%-kal emelkedtek (lásd

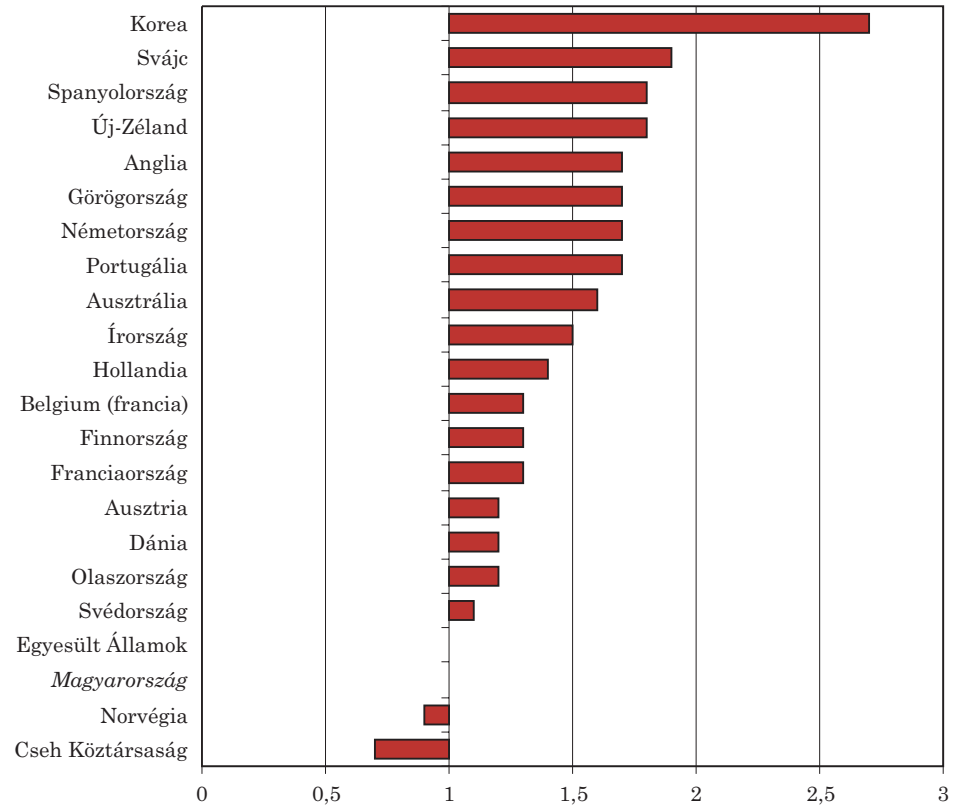
Függelék 234. táblázat). Minthogy a pedagógus-béremelés fedezetét a központi költségvetésben, létszámarányosan biztosították, az önkormányzati szintek közti eltérések valószínűleg a béremelés előtti bérszintekről adnak alapvetően eligazítást. Feltételezhető tehát, hogy a 16%-os emelkedést el nem érő fővárosi, kerületi és megyei önkormányzati átlagok mögött az ezen önkormányzatokban biztosított korábbi kedvezőbb átlagbérek tükröződnek.

Bár a különböző oktatási rendszerekben dolgozó pedagógusok bérét az eltérő munkafeltételek, képzettségek, szakmai szolgáltatói hátterek, nemzeti hagyományok és egyéb okok miatt kockázatos összehasonlítani, a szakmát, az oktatáspolitikusokat és a tágabb nyilvánosságot is rendkívüli mértékben foglalkoztatja az a kérdés, hogy hol mennyire „becsülik meg" a tanárokat, illetve hogy hol, mennyire hatékony a pedagógusok foglalkoztatása. Az OECD éves nemzetközi elemzéseiben az utóbbi években az összehasonlításra alkalmas mutatók egész sorát dolgozta ki. Ezek közül kiemelkedik a különböző országok gazdasági fejlettsége közti különbséget kiküszöbölő mutató, amely az egy főre jutó GDP arányában mutatja be a pedagógusfizetéseket. E mutató szerint a kezdő fizetések tekintetében *a magyar pedagógusok minden iskolafokozaton rendkívül kedvezőtlen pozíciót foglalnak el:* hasonló alacsony arányokat csak a cseh tanároknál találni. Míg az országos átlagok szinte valamennyi országban az egy főre jutó GDP felett vannak, nálunk és a Cseh Köztársaságban a felét-kétharmadát érik el csupán (lásd *7.7. ábra* és *Függelék 235. táblázat*).

Ha a fizetéseket vásárlóerő-paritáson hasonlítjuk össze (azaz az egyes országok gazdasági fejlettségét is számításba vesszük), akkor megállapítható, hogy a vizsgált országokban a kezdő általános iskolai tanárok éves fizetése 1998-ban Magyarországon volt a legalacsonyabb (5978 USD), és Svájcban a legmagasabb (32 391 USD). Az országok e körében a súlyozatlan átlag 20 530 USD, az átlagos magyar tanári fizetés így tehát az átlagnak nem egész egyharmadát teszi ki *(Education at a Glance, 2000)*. 15 éves gyakorlattal átlagosan a kezdő fizetés 140%-át lehet megkeresni minden iskolafokozaton. E tekintetben a magyar adatok kicsit rendhagyó képet mutatnak: a felső tagozatos tanárok (a nemzetközi összehasonlításokban elfogadott terminológiával: az alsó középfokon tanítók) kitűnnek magasabb (190%-os) növekedési arányukkal, és a középiskolákban (a felső középfokon) tanítók keresetnövekedése (150%) is kicsit meghaladja az átlagot. A legmagasabb fizetés eléréséig a vizsgált országokban az alsó tagozaton 30, a másik két iskolafokozaton pedig 26-26 évet kell dolgozniuk a pedagógusoknak, Magyarországon azonban még 10-14 évig (összesen tehát minden iskolafokozaton 40 évig) kell arra várni, hogy a pálya legjobban kereső tagjai legyenek (lásd *Függelék 235. táblázat*).

A tanárok egy tanórára jutó fizetése csak közvetve jelzi az oktatás költségigényességét, de azért ezek az adatok utalnak arra, hogy hol használják viszonylag olcsóbban, illetve drágábban az oktatásban a tanárokat. Ebből a szempontból egyértelműen az adatsorban szereplő két közép-európai országban (a Cseh Köztársaságban és Magyarországon) a legolcsóbb a tanári munkaerő: a megfelelő iskolafokozatokon (azaz a magyar rendszer kategóriái szerint az alsó tagozaton, a felső tagozaton és a középfokon) az előbbiben 13, 13, illetve 16 USD, nálunk pedig

7.7. ábra
A tanári fizetések a 15 éves gyakorlattal rendelkező pedagógusok körében az alsó középfokú (általános iskolai felső tagozatos szintnek megfelelő) oktatásban az OECD-országokban, 1998 (az egy főre jutó GDP arányában)



Forrás: Education at a Glance, 2000

15, 20, illetve 20 USD jut egy tanórai fizetésre az átlagos 35, 43, illetve 52-vel szemben. Az egy tanórára jutó fizetés minden iskolafokozaton kiemelkedően magas Koreában (62, 80, illetve 82 USD) és Svájcban (48, 60, illetve 90 USD), és meglehetősen magas Németországban (49, 53, illetve 63 USD), valamint Spanyolországban (38, 59, illetve 63 USD). Ezek a mutatók, de a nemzetgazdaság egyéb ágazataira vonatkozó nemzetközi összehasonlítások is azt jelzik, hogy az Európai Unió országaihoz képest a magyar pedagógusok relatív kereseti elmaradása óriási, és nyilvánvalóan nagyobb, mint a gazdasági teljesítményünk elmaradása az uniós szintektől. A tagországok bérszínvonalára, bérmeghatározási rendszereire vonatkozó kötelező érvényű közösségi szabályok ugyan nincsenek, de a „méltányos bérhez való jog" közösségi követelményeinek az érvényesítése gondokat okozhat a hazai átlagkeresetekhez viszonyítva is alacsony garantált minimálbérek

miatt (*Szép, 1999*). Ugyanakkor persze nem feledkezhetünk meg a tanári létszámadatok, illetve a tanári munkaterhek kapcsán felmerülő valószínűsíthető hatékonysági problémákról sem.

A besorolás szerinti illetményt a magyarországi és a nemzetközi gyakorlatban is a pótlékok egész sora egészíti ki. Ezek azonban többnyire olyan bonyolult és gyorsan változó rendszerek, hogy nemzetközi összehasonlításukra nemigen vállalkoznak. Egy-egy nemzeti rendszeren belül is általában célzott felméréseket végeznek feltárásukra. Az Oktatási Minisztérium adatgyűjtése szerint[117] 1998 decembere és 1999 áprilisa között az óvodákban dolgozó pedagógusok havi besorolás szerinti illetményén és pótlékán belül 22%-ot tettek ki a pótlékok. Ugyanez az arány az iskolában tanítók esetében 16% volt. A főbb pedagógus-munkakörökben (óvodapedagógus, általános iskolai tanár, tanítói, középiskolai tanár, szakoktató, gyakorlati oktató) a besorolás szerinti illetményen és pótlékon belül átlagosan 12%-ot tettek ki a pótlékok. Ez az arány az egyéb szakképzett oktatók és a pedagógiai szakértők jóval kisebb csoportjaiban kicsit magasabb, 18% körüli volt, míg az intézményvezetők és a helyettesek esetében elérte a 33, illetve a 30%-ot is (lásd *Függelék 236.* és *237. táblázat*).

A pótlékokkal kapcsolatban érdemes külön kitérni a minőségi bérpótlék kérdésére. Mint korábban láttuk, a pedagóguspálya mindenütt meglehetősen „lapos", azaz általában sokáig kell dolgozni ahhoz, hogy valaki a fizetési maximumot elérje, és az sem túlságosan magas a kezdő fizetésekhez viszonyítva. A versenyszférához, de a költségvetési szférában több más foglalkozáshoz képest is kevés kiugrási lehetőség adódik a pályán (leginkább a már-már pályaelhagyásnak minősülő igazgatói poszt lehetősége), ezért időről időre felvetődik az a gondolat, hogy a munka hatékonyságát növelné, ha a fizetésekben nemcsak a szenioritás (végzettség és munkában eltöltött idő) alapján lehetne előrehaladni, hanem a minőségi munkát is jutalmazni lehetne. Az 1993-as oktatási törvény 1996-os módosítása ezen megfontolás alapján vezette be a minőségi bérpótlékot. Az Oktatási Minisztérium adatai szerint 1999 tavaszán a pedagógusok csaknem fele (országosan 46%) részesült ilyen pótlékban, amelynek átlagos havi összege 6700 Ft körül volt. Ez az arány a különböző fenntartóknál nagyjából hasonló volt, a fővárosi és kerületi önkormányzatok kivételével, ahol valamivel kevesebben (41%) valamivel többet (7200 Ft) kaptak (lásd *Függelék 238. táblázat*).

A besorolás szerinti bérek és bérpótlékok mellett a tanárok egyéb (iskolán belüli, illetve azon kívüli) jövedelemforrással is rendelkeznek. A korábban említett 1996/97-es felmérés *(Tanárvizsgálat, 1997)* szerint a megkérdezettek 83%-a kapott a kérdezést megelőző hónapban túlóradíjat, 76%-uk részesült valamilyen bérpótlékban (a legtöbben – 59% – osztályfőnöki pótlékban), 14%-uk jutott iskolán belüli, 21%-uk pedig iskolán kívüli egyéb jövedelemhez. Egy 1970-es pedagógusvizsgálat *(Ferge et al., 1972)* megfelelő adataival összevetve jól látható, hogy már negyedszázaddal korábban is a pedagógusok csaknem 90%-a (Budapesten 91, vidéken

[117] A felmérés a következő pótlékokat érintette tételesen: felzárkóztatási, kollégiumi, különlegesen nehéz körülmények között végzett munka után járó, összevont osztály után járó, címpótlék, gyermek- és ifjúságvédelmi, minőségi munkavégzésért járó és egyéb bérpótlékok.

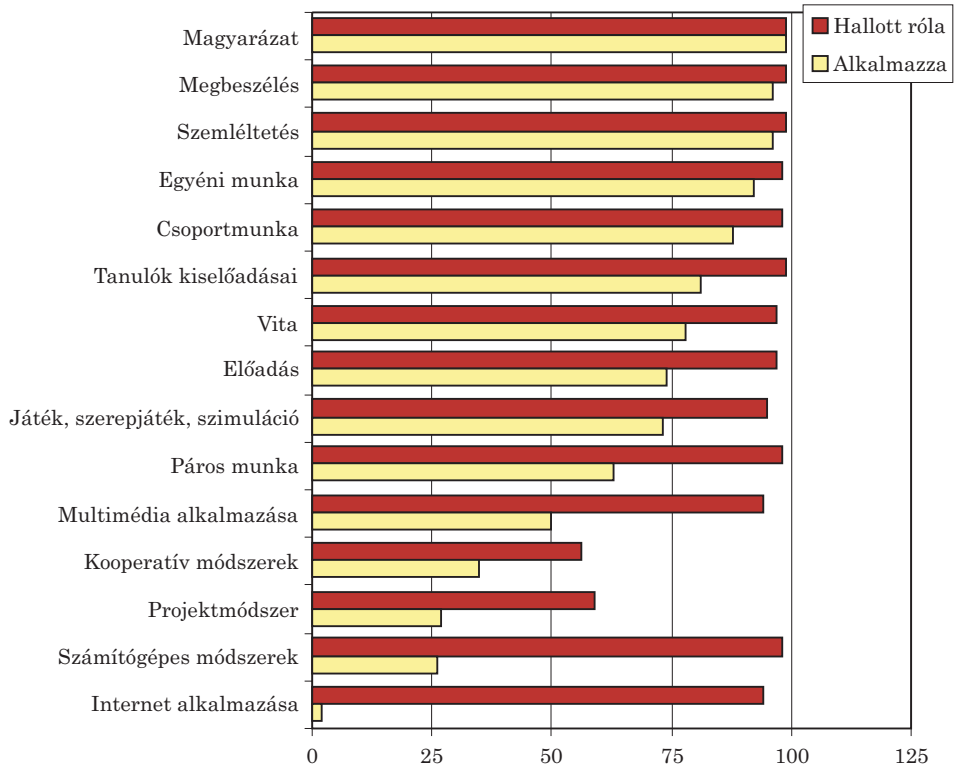
88%-a) a besorolás szerinti bérén túl valamiféle egyéb jövedelemhez is jutott (lásd *Függelék 239. táblázat*). Ez az arány a kilencvenes évek második felére egységesen 95%-ra nőtt. A két időpont között a város és a vidék közti különbség szinte eltűnt, az iskolatípusok közti különbség (a középiskolákban általánosabb a bérkiegészítés gyakorlata) mérséklődött, a férfiak és a nők közti különbség pedig (1970-ben a tanárnők, tanítónők kevésbé vállaltak keresetkiegészítést hozó munkát) teljesen eltűnt.

7.4. A tanárok pedagógiai tudása, tantestületi kultúrák

Mint arról korábban már szó volt, a kilencvenes években a pedagógusokkal kapcsolatos érdeklődés inkább az alkalmazás és bérezés kérdéseire irányult, és talán kevesebb figyelem kísérte a pedagógiai tevékenység átalakulásának folyamatát, a tantermi és általában az iskola falai között zajló eseményeket. Ennek oka lehet az is, hogy a korábbi évtizedekben nem volt igény az ilyen típusú kutatásokra, és ezért kevésbé is alakult ki az osztálytermi megfigyelésekre, a tanár és tanuló, illetve a tantestületen belüli személyközi viszonyok leírására alkalmas kutatói módszertani kultúra. Meglehetősen keveset tudunk például a tanárok pedagógiai tudásáról vagy arról, hogy egyes neveléssel kapcsolatos felfogásmódok hozzáköthetőek-e markáns tanári csoportokhoz (lásd még erről az *iskolák belső világáról szóló 6. fejezet*et).

Egy 100 fős mintán 1998/99-ben végzett interjús kutatás *(Golnhofer, 1999)* eredményei szerint a tanárok 91%-ának vannak a tanítás során nehézségei, ennek okait azonban elsősorban saját magukon kívül keresik. A leggyakrabban megjelölt okok: a motiválatlan, fegyelmezetlen, készületlen gyerekek, a tanulók otthoni körülményei, a tanár saját maga és a tananyag. Hogy sikeres-e egy tanítási óra, vagy sem, abban a tanárok nagy jelentőséget tulajdonítanak az oktatási módszereknek. Ugyanebben a vizsgálatban a megkérdezett pedagógusok 15 módszerről, szervezési módról mondták el, hogy hallottak-e róluk és alkalmazzák-e azokat. A tanárok sokféle módszert ismernek, szinte mindenki hallott a felsoroltakról, kivéve a kooperatív és a projektmódszert. A legtöbb tanár azonban – saját bevallása szerint – alapvetően a hagyományosnak mondott módszereket használja (magyarázat, megbeszélés, szemléltetés). Ugyanakkor legalább kétharmaduk alkalmazza a csoportmunkát, a tanulói kiselőadásokat, az előadást, a vitát és a játékot *(Falus, 1999)*. A többi szervezési megoldás csak ritkán fordul elő: mind az alkalmazók számát illetően, mind annak gyakoriságát tekintve jelentős csökkenés tapasztalható (lásd *7.8. ábra* és *Függelék 240. táblázat*). Érdemes megemlíteni, hogy az idegennyelv-szakosok átlagban 4,5 módszert említettek, a reáltárgyakat oktatók 3,4-et s a szakmai tanárok átlaga pedig 2,2. Az általános iskolai tanárok átlaga az alkalmazott módszerek területén 4,1, a középiskolaiaké pedig 3,6. „*Az újgenerációs módszerek*et legkevésbé a tanítók alkalmazzák, őket a reál-, majd a humán tárgyakat tanítók követik" *(Falus, 1999)*.

7.8. ábra
Egyes tanítási módszerek ismertsége, alkalmazásuk gyakorisága a pedagógusok körében, 1998/99 (%)



Forrás: Falus, 1999
Megjegyzés: 100 fős minta.

Az említett kutatás azt is feltárta, hogy a tanárok pedagógiai felfogása több, kevés összefüggést mutató tudásterületből áll. A pedagógusoknak nincs minden pedagógiai helyzetre alkalmazható nézete, a különböző (iskolai) szituációkban más és más magyarázó elv működik. Az egyes tudásterületeken belül (nevelés, tanítás, gyermekkép, tervezés, differenciálás, oktatási módszerek, értékelés) elkülöníthetők markáns pedagóguscsoportok, főként az iskolatípus, a pedagógusok neme, pedagógiai tapasztalata és a tanított tantárgyak mentén. Például a nők, a fiatalabb és az általános iskolai tanárok több tudásterületen inkább képviselik a gyermekközpontúságot, mint a férfiak, a hosszabb iskolai tapasztalattal rendelkezők és a középfokon tanítók. Egy hasonló tematikájú korábbi kutatás *(Falus et al., 1989)* eredményeivel összevetve megállapítható, hogy számos területen nem változott a pedagógusok felfogása, pedagógiai nézete. A nevelés normatív felfogása, az iskola pozitív szerepének kiemelése, az iskola, illetve a tanítás problémáinak tanárközpontú és szituatív megközelítése akkor is, ma is lényeges sajátossága a tanárok pedagógiai tudásának. Kisebb változást főként az oktatás hatékonyságá-

nak előtérbe állításában s a reálisabb helyzetértékelésben fedeztek fel a kutatók *(Golnhofer, 1999)* (lásd még az *iskolák belső világáról szóló 6. fejezet*et).

Mindennapos tapasztalat, hogy léteznek különböző tantestületi kultúrák, más és más levegője van egy-egy iskolának. Arról azonban viszonylag keveset tudunk, hogy miben áll ez a másság. Pedig feltételezhető, hogy a kilencvenes évek nagy változásai, az iskolai kínálat fokozódó sokszínűsége a tantestületek differenciálódását, a különbségek markánsabbá válását is eredményezte. Egy, a helyi tantervek készítésével kapcsolatos 1998-as kutatás *(Nagy, 1999b)*, melyben 1200 iskolaigazgatót kérdeztek meg az iskola pedagógiai programja készítésének és elfogadásának folyamatáról, azt mutatta, hogy az igazgatók értékelése szerint a pedagógusok meglehetősen nagy arányban vettek részt a pedagógiai program megalkotásának különböző fázisaiban. A legtöbben (78%) a tantervek kidolgozásában, átlagosan kétharmad arányban (66%) az óraterv kialakításában, csaknem fele arányban (49%) a helyzetelemzésben, a legkevesebben (31%) pedig a pedagógiai program megszövegezésében. Az iskolák között jellegzetes különbségek mutatkoztak abban, hogy egyik vagy másik feladatban vett-e részt több pedagógus, illetve hogy mennyire szakosodtak egy-egy feladat megoldására. Úgy tűnik, minél nagyobb településen van, minél több tanulóval és jobb infrastruktúrával rendelkezik egy iskola, annál biztosabb, hogy a különböző feladatokat illetően munkamegosztást tudott produkálni, azaz kisebb arányban vannak köztük olyan iskolák, ahol a pedagógusok mindegyik feladatban egyforma mértékben vettek részt. Különösen érdekes ez a „leganyagiasabb", a pedagógusok pénztárcáját leginkább érintő óratervkészítés esetében, ahol például egyértelmű hierarchia bontakozik ki: minél nagyobb városban van az iskola, annál több olyan van köztük, ahol a pedagógusok csak az óraterv készítésében vettek részt. Ami a pedagógiai program kidolgozásának teljes feladatát illeti, feltűnő, hogy a részvétel jellegzetességeit közvetlenül nemigen befolyásolta az, hogy az iskola korábban (az 1993–1997 közti időszakban) végrehajtott-e profilbővítést, vállalkozott-e valamiféle innovációra, történt-e benne szerkezetváltás, vontak-e el tőlük pedagógusstátust, vagy éppen létesítettek-e újat, hogy dolgozik-e ott részfoglalkozású vagy óraadó kolléga.

A pedagógiai programok készítése jelentős mértékben hatott a tantestületek belső dinamikájára. A korábban többször említett elemzés *(Nagy, 1999b)* azt jelezte, hogy a közepes és nagyobb iskolákban nagyjából hasonló arányban alakult ki a tantestületen belül valamilyen vita a pedagógiai programokkal kapcsolatban, a kisebb iskolákban kevesebben számolnak be ilyesféléről. A viták az igazgatók többségének véleménye szerint egyértelműen jól hatottak a tantestületek szakmai fejlődésére, azonban az emberi kapcsolatokra gyakorolt hatásuk már ellentmondásosabb (lásd még erről az *iskolák belső világáról szóló 6. fejezet*et). A vizsgálat azt is jelezte, hogy az olyan szakmai, de egyúttal a tanárok egzisztenciáját is érintő kérdésekben, mint amilyen az óratervek kialakítása, a vitákkal szemben a tantestületek meglehetősen sérülékenynek mutatkoznak. A kisebb méretű, kisebb településeken fekvő, a külvilággal a modernebb kommunikációs technikák (telefax) segítségével nem érintkező testületek kevésbé vállalják fel ezeket a konfliktusokat. Ezeknek az iskoláknak az igazgatói ugyan elégedettebbek a tanárok közti emberi

viszonyokkal, ám kérdés, hogy e viták nélkül hogyan fejleszthető e testületek szakmai kompetenciája, a tantervi, óratervi, értékelési stb. kérdésekben kialakítandó nyelvi jártassága, fogalmi tisztázottsága, érvrendszere. Ez ma valószínűleg a tantestületi kultúra fejlesztésének egyik legfontosabb kérdése.

7.5. Felkészülés a pályára

A pedagóguspályára való felkészülést ma mindenütt egyre inkább egy hármas egységben: az *alapozó képzés*, a *hivatásba bevezető képzés* és a *gyakorló tanárok továbbképzésének* egységében látják. Vagyis, a tanári hivatásra, szakmára való felkészülést az élethosszig tartó tanulás folyamatában kell egyre inkább elképzelnünk. A mindennapos gyakorlatban ennek a tendenciának számos jelét fedezhetjük fel a különböző oktatási rendszerekben, ám a valóságot ma még jobban leírhatjuk a képzés és továbbképzés intézményeinek, szervezésének és filozófiájának különbségeivel és a frissen végzett tanárok hivatásba való bevezetésének hiányaival.

7.5.1. A tanárképzés változásai

A pedagógusképzésben részt vevők számának változását nagyrészt a felsőoktatási rendszerben lejátszódó folyamatok határozzák meg. Ezek közül az 1990-es években a leginkább szembetűnő a hallgatói létszámok dinamikus növekedése. 1980 és 1995 között a felsőoktatásban tanuló nappali tagozatos hallgatók létszáma kétszeresére növekedett, és az évenkénti növekedés az évtized végén is tartott. Az újonnan belépő első évfolyamos hallgatók esetében a felsőoktatási rendszer tömegessé válása még inkább megfigyelhető, mert létszámuk megkétszereződése mindössze hat év alatt (1990 és 1996 között) zajlott le (lásd *Függelék 104. táblázat*). A létszámbeli növekedés 1996-tól is folyamatos, bár a demográfiai apály következtében a felsőoktatási rendszer extenzív fejlődésének keretei lassan kimerülnek *(Kocsis, 1999b)*.

A középiskolából kilépő korosztályok létszámának csökkenésével együtt járt a pedagógusképzésbe belépők számának csökkenése is, azonban az utóbbi mértéke jóval erősebb volt: 32%, illetve 14% *(Kocsis, 1999b)*. 1995-től 1999-ig a felsőoktatásba jelentkezők száma általában is visszaesett (több mint 6%-kal), a pedagóguspályát választók körében azonban különösen nagy a visszaesés (lásd *Függelék 241. táblázat*). 1995-ben a felsőoktatásba jelentkezőknek még 45,1%-a szándékozott a pedagógusképzés valamely területén továbbtanulni, 1999-re ez az arány 32,7%-ra csökkent, miközben a gazdasági, a jogi és az egészségügyi szakirányok jelentkezőinek száma abszolút értékben is növekedett. A pedagógusképzésben részt vevő nappali tagozatos hallgatók aránya ennek megfelelően az évtized eleji 35%-ról 1999/2000-re 26%-ra csökkent (lásd *Függelék 242. táblázat*). Így valószínűleg csökkent a tanárképzésben részt vevők túlsúlya a felsőoktatásban, ami az évtized első felében nemzetközi összehasonlításban még kiugró mértékű volt (lásd *Függelék 243. táblázat*).

A pedagógusképzésben részt vevők aránya nemzetközi összehasonlításban nemcsak a felsőfokú képzésben részt vevők között tűnik magasnak, de a közoktatás munkaerőigényéhez képest is. Az évek óta közel azonos felvételi keretszámok és a csekély lemorzsolódás eredményeként a pedagógusképzésben végzettek száma rendszeresen 15 000 fő körül mozog. A közoktatási rendszerben viszont az évente elfoglalható álláshelyek száma általában 5000 alatt marad. Úgy tűnik, hogy a létszámbeli túlképzés egyelőre nem okoz a rendszeren belül kezelhetetlen problémát, hiszen a pedagógus végzettség több szakterület munkaerő-utánpótlása szempontjából is elfogadható, ugyanakkor a pályára jelentkezők egy része már induláskor is csak kényszerből veszi fel választott szakja mellé a „tanárképes" stúdiumokat *(Kocsis, 1999c)*. Ezek az adatok azt is jelzik, hogy a pedagógusképzés megújítására irányuló törekvések valóságos célcsoportja a pedagógusképzésben részt vevőknek csupán körülbelül egyharmada.

A képzésben részt vevők számát a jelentkezési hajlandóság mellett a képző intézmények felvételi politikája is meghatározza. Ennek csupán egyik – bár nem elhanyagolható – elemét jelentik a kormányzati preferenciákat tükröző finanszírozási előírások, illetve a felsőoktatási finanszírozási normatívák. Említésre méltó, hogy egy 1996-os kormányrendelet[118] az egyetemi szintű képzésben a tanárképzés szakmai (pedagógiai, pszichológiai, tantárgy-pedagógiai, gyakorlati) képzésének finanszírozására önálló normatívát („EPED") állított be, amelynek összegét hallgatónként 30 000 forintban határozták meg, amely azonban 1998-tól megszűnt. Egy másik, finanszírozáson keresztül megnyilvánuló képzéspolitikai szándékot is érdemes itt megemlíteni: egy 1998-as kormányrendelet[119] világos preferenciát jelez a kétszakos képzéssel kapcsolatban. Ennek jelei már láthatóak: 1999-ben több egyetem ún. belső felvételi vizsgát hirdetett a már korábban felvett egyszakos hallgatók számára *(Kocsis, 1999b)*.

A kilencvenes évtized legjelentősebb változását a pedagógusképzés területén a tanítóképzéssel foglalkozó 1994-es és az egységes tanári képesítéssel foglalkozó 1997-es kormányrendeletek kiadása jelenti.[120] Az előbbi az óvóképzés időtartamát három, a tanítóképzés időtartamát négy évre emelte fel, ugyanakkor a tanítóképző főiskolák képzési kompetenciáját az 5. és a 6. osztályokra is kiterjesztette. Az új képzési rendszer bevezetésére való felkészülés a tanítóképzésben jelentős tartalmi változást okozott. A tanárképző főiskolákon, amelyek az 1990-es években többször voltak nehéz helyzetben, hiszen képzési kompetenciájuk egy részét a tanítóképző főiskolák, más részét az egységes tanárképzés koncepciójának jegyében az egyetemek igyekeztek elfoglalni, ugyancsak jelentős tartalmi fejlesztések indultak el. A felsőoktatási integráció is erős hatással volt a szakmai (pedagógiai, pszichológiai, tantárgy-pedagógiai) képzésre. Az 1990-es évek óraterveiben nőtt a képességfejlesztő tréningek és gyakorlatok száma, azaz megerősödött a pedagógiai képessé-

---

118 154/1996. (X. 16.) Korm. rendelet a képzési normatívák bevezetéséről a felsőoktatásban.

119 72/1998. (IV. 10.) Korm. rendelet a felsőoktatási képzési és fenntartási normatívák alapján történő finanszírozásról.

120 158/1994. (XI. 17.) Korm. rendelet a tanító, a konduktor-tanító és az óvodapedagógus szakképzettségekkel kapcsolatos képesítési követelményekről; 111/1997. (VI. 27.) Korm. rendelet az egységes tanári képesítési követelményekről.

gek és a tanári személyiség fejlesztésének szándéka. Több intézményben bevezették a képzési programba a szociál-, a nevelés-, az alkalmazott pszichológiát, illetve a speciális nevelés pszichológiáját. Ugyanez a törekvés a pedagógiai tárgyak esetében is jelentkezik, ezt jelzik például a nevelés-, az oktatásszociológia, az iskolapedagógia, az iskolai nevelés speciális kérdései és az oktatásmenedzsment tantárgyak. Érdemes hangsúlyozni, hogy amíg a természettudományi szakok követelményei 1997 folyamán megjelentek,[121] a bölcsészettudományi szakoké 1999 végéig sem készültek el *(Kocsis, 1999c)*.

Az egységes tanári képesítési követelmények végrehajtásának és végrehajthatóságának megítélése intézményenként eltérő képet mutat (erről lásd a *keretes írás*t). Ebben az eltérésben strukturális, funkcionális és történeti okok is szerepet játszhatnak. A pedagógusképzés hazai intézményhálózatán belül az óvóképző, a tanítóképző és a tanárképző főiskolák alapfeladata a pedagógusképzés, így ezekben az intézményekben a kiépült szervezeti keretek többé-kevésbé funkcionálisak, kötöttek, egymáshoz viszonyítva intézménytípusonként nagy hasonlóságot mutatnak. Az egyetemek esetében más alapfeladatok is elképzelhetőek, ezért itt a belső szervezeti keretek kialakulásában nagyobb jelentősége lehet az adott intézmény szerepfelfogásának, történeti fejlődési folyamatának, a térszerkezet és a térszervezés adottságainak és lehetőségeinek, a különböző területen működők érdekérvényesítési vagy együttműködési képességeinek, a tudományról, a kutatásról, a képzés feladatairól és folyamatáról kialakult felfogásának stb. A felsőoktatási törvény 1999-es módosításából következő intézményi integráció valószínűleg több egyetemen és főiskolán átrendezi majd a tanárképzés kereteit, esetleg helyenként tanárképző karok létrejöttét inspirálja. Az egyes egyetemeken történetileg eltérő módon és keretek között kialakult pedagógusképzési gyakorlat természetesen eltérő képzési tartalmakkal is párosult, a tantárgyi rendszerek és óratervek jelentősen különböznek egymástól. Ezeket az eltérő tartalmakat az egységes tanári képesítési követelmények mellett az országos kreditrendszer[122] kialakítása hozhatja összhangba.

7.5.2. A pedagógus-továbbképzés átalakulása

Míg a tanárok alapképzésében meghatározó jelentőségű egy-egy ország felsőoktatási és közoktatási rendszerének fejlődése, történelmi hagyományai, ezért inkább a nemzeti képzési rendszerek különbözőségeire kell figyelnünk; a továbbképzés területén ma sokkal inkább a hasonlóságok dominálnak. Itt talán határozottabban érvényesül a képzés mindennapos iskolai gyakorlatot szolgáló jellege is. Ezt tükrözi az a terminológiai változás is, hogy továbbképzés helyett ma egyre gyakrabban a tanárok *„szakmai fejlődéséről"* beszélünk, és a hagyományos továbbképzési formák mellett egyre inkább beleértjük az egyéb (pl. tanfolyami) képzést, az iskolai szintű testületi ön- vagy továbbképzéseket is *(Pedagógus-továbbképzés…, 1998)*. Ez jobban tükrözi a valóságos folyamatokat is, hiszen például a már említett

121 166/1997. (X. 3.) Korm. rendelet a természettudományi szakok képesítési követelményeiről.
122 90/1998. (V. 8.) Korm. rendelet az országos kreditrendszer kidolgozásáról és bevezetéséről.

Az egyetemi szintű tanárképzés tartalmi átalakulása

Az egyetemi tanárképzésen az átalakuló szakmai tantárgyi rendszerekre jellemző, hogy a pszichológiai tárgyak sorában az emberi megismerés fejlődése, a nevelés gyakorlati pszichológiai kérdései, a tanítás-tanulás pszichológiája című és tartalmú tárgyak jelennek meg, amelyek valószínűleg közvetlenebb kapcsolatot teremtenek a mindennapi pedagógiai gyakorlattal, mint a korábbi, elsősorban elméleti alapozásra törekvő tárgyak. Az önismereti tréningek – a tanárképző főiskolákhoz hasonlóan – háttérbe szorultak, ugyanakkor kialakulóban van a speciális kollégiumok rendszere, amely lehetőséget nyújt az egyes résztémákban való elmélyedésre, illetve felkészülésre. A pedagógus személyiségének fejlesztése mint önálló tantárgy nagy lehetőségeket hordoz magában, mert a leendő tanárok irányított önreflexiója szembesítheti a hallgatót saját adottságaival és a szakma elvárásaival. Lassan a pedagógiai tárgyak is átalakulnak. Megjelentek a filozófiai stúdiumok, amelyek az alternatív pedagógiák elemzésében és értelmezésében nyújthatnak segítséget. A nevelés története esetenként művelődéstörténeti vagy neveléselméleti szempontokkal is gazdagodik. Megfigyelhető a szociológiai szemléletmód beépítésének, a társadalmi hatások figyelemmel kísérésének szándéka. Új tantárgyként jelennek meg a pedagógus tevékenységére vonatkozó ismeretek, az informatika, a médiapedagógia, a környezeti nevelés, az iskolai mentálhigiéné stb., illetve további lehetőségeket biztosítanak a speciális kollégiumok. A szakmai tárgyakra fordított összes óraszámok tekintetében azonban egyetemenként jelentős (210–390 óra) az eltérés. Ez eddig egyetlen intézményben sem okozott problémát. Az egységes tanári képesítési követelmények azonban meghatározzák a felhasználható órák minimális számát, aminek teljesítése néhány intézmény számára jelentős többletterheléssel járhat *(Kocsis, 1999b)*.

1996/97-es pedagógusvizsgálat adatai is azt mutatják, hogy a pedagógusok csaknem olyan arányban vesznek részt különböző tanfolyami (ön)képzési formákban, mint szervezett továbbképzéseken (lásd *Függelék 244. táblázat*).

A pedagógusok továbbképzése terén az 1990-es évek valószínűleg legnagyobb változását az 1993-as közoktatási törvény 1996-os módosítása, illetve a hozzá kapcsolódó kormányrendelet[123] megjelenése hozta, amely előírta a pedagógusok rendszeres, legalább hétévenként kötelező továbbképzését, és a munkakör betöltéséhez (meghatározott időhatárokkal) feltételül szabta a rendelkezéssel bevezetésre kerülő szakvizsga letételét. A törvény egyben a továbbképzési rendszer finanszírozási feltételeit is rögzítette: a mindenkori közoktatási költségvetés 3 százalékát írta elő erre a célra. A korábbi gyakorlattól eltérően, a továbbképzési célra fordítható állami támogatás nem a képzéseket kínálókhoz, hanem az azokat

123 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet a pedagógusok rendszeres továbbképzéséről és szakvizsgájáról. Módosítva a 185/1999. (XII. 13.) Korm. rendelettel.

felhasználókhoz került. A pénz kezelésére vonatkozó részletes szabályok pedig azt igyekeztek szolgálni, hogy a továbbképzési döntések során többféle, különböző szintű érdek fogalmazódhasson meg. Az intézmények fenntartói – jól behatárolt keretek között – lehetőséget kaptak arra, hogy döntsenek a továbbképzést szolgáló pénz 10 százalékának a felhasználásáról, amelyből mindenekelőtt a vezetőképzést és a több intézményt közösen érintő célok megvalósulását támogathatták. A közoktatási intézmények által elkészítendő és öt évre szóló továbbképzési programok a korábban kidolgozott pedagógiai programokhoz kapcsolódó intézményi érdekeket jeleníthették meg a rendszerben. A tanévenként jóváhagyásra kerülő beiskolázási tervekbe pedig személyes érdeklődésük és a pályához fűződő egyéni elképzeléseik alapján kérhették felvételüket a pedagógusok *(Gönczöl, 1999)*. A rendszer részeként a kormányrendelet az Országos Köznevelési Tanács állandó bizottságaként a tanfolyami keretek között folyó továbbképzési programok minősítésére életre hívta a Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Bizottságot (PAB), és a miniszter – a rendszer hatékony működtetésének céljából és feladatával – 1998 tavaszán Pilisborosjenőn új intézményt hozott létre Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ néven.

A közoktatási törvény 1999-es módosítása a továbbképzés néhány elemét is módosította: a szakvizsga letételét általában önkéntessé tette, csupán néhány funkcióban (pl. az intézményvezetés, a különféle szakértői tevékenységek) maradt az alkalmazás feltétele. A módosítás azt is előírta, hogy a szakvizsgázott pedagógust magasabb (szakvizsgázott pedagógusi) munkakörben kell alkalmazni. A törvény megszüntette a PAB működését. Feladatait lényegében a miniszteri rendelettel[124] létrehozott Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testületet (PAT) vette át.

Az 1997-es kormányrendelet szerint pedagógus-szakvizsgára való felkészítés kizárólag felsőoktatási intézményekben, szakirányú továbbképzési keretek között folyhat. A pedagógus-szakvizsga képesítési követelményeit miniszteri rendelet tartalmazza,[125] melynek hatásáról tapasztalatokkal egyelőre nem rendelkezünk. Várhatóan 2000 szeptemberében indulhatnak a szakvizsgára felkészítő tanfolyamok. A két időpont közti átmeneti időszakban azonban már néhány szakirányú továbbképzés oklevelét az Oktatási Minisztérium a pedagógus-szakvizsgával egyenértékűnek ismerte el. Ezek az alábbiak: közoktatási vezető szakirányú továbbképzés; tanügy-igazgatási szakértő szakirányú továbbképzés; vezető óvodapedagógus szakirányú továbbképzés; a klinikai és a pedagógiai szakpszichológiai vizsga; pedagógiai értékelési szakértő szakirányú továbbképzés; tantervi szakértő szakirányú továbbképzés. Emellett szakvizsgával egyenértékűnek minősül a munkakör ellátásához szükséges végzettséghez és szakképzettséghez kapcsolódó szakterületen szerzett tudományos fokozat, valamint a doktori cím is. A szakirányú továbbképzések akkreditációjára jogosult Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) folyamatosan értékeli a pedagógusképző intézményekből érkező, szakirá-

124 46/1999. (XII. 13.) OM rendelet.
125 4/1999. (X. 13.) OM rendelet.

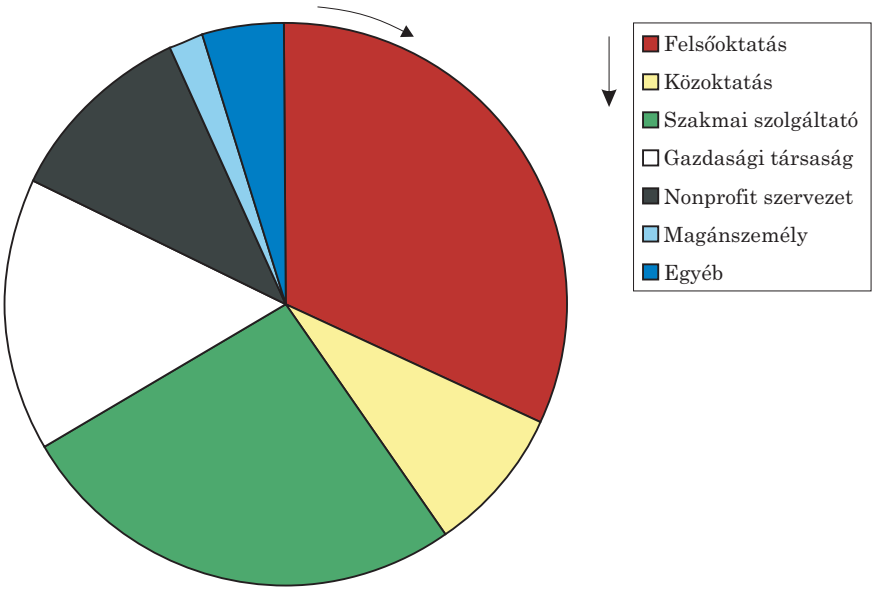
nyú továbbképzések bevezetésére irányuló kérelmeket. Ezek egy része a NAT bevezetéséből következő továbbképzési igényeket szándékozik kielégíteni, más része a pedagóguskompetenciák területén mutatkozó hiányok enyhítésére irányul (lásd *Függelék 245. táblázat*). A továbbképzések közel felét 1999-ben fogadta el a MAB, ebből adódóan a kínálati piac várhatóan 2000 őszétől válik igazán színessé *(Kocsis, 1999b)*.

Ami az egyéb, nem szakvizsga jellegű továbbképzéseket illeti, minthogy a finanszírozásra vonatkozó törvényi rendelkezés előbb lépett életbe, mint a rendszer működését szabályozó kormányrendelet, a továbbképzésre fordítandó pénzeszköz értelmes felhasználása érdekében a minisztérium 1997 tavaszán felhívással fordult a továbbképzéseket szervező intézmények, szervezetek és cégek felé, hogy regisztráltassák a pedagógusoknak szóló programjaikat. A felhívásra több mint 5000 program rövid leírása érkezett be. A felkínált programokat – legfőbb mutatóikat feltüntetve – a tárca hivatalos lapjában, a Művelődési Közlönyben adta közre a minisztérium. A programok semmiféle minőségi válogatáson nem estek keresztül, csupán a nem költségvetési intézmények esetében vizsgálta meg a hatóság azt, hogy az adott név létező szervezetet takar-e, illetve hogy annak jóváhagyott tevékenységi körében szerepel-e az oktatás. Ugyanekkor a felsőoktatási intézmények és a pedagógiai szakmai szolgáltató intézetek számára lehetővé tette a minisztérium, hogy – miként azt eddig is tették – bejelentkezés nélkül is szabadon kínálhassanak továbbképzéseket a pedagógusoknak, és ezek ellenértékeként elfogadhassák a központi forrásból származó támogatást. A kormányrendelet megjelenése után a minisztérium ismét felhívással fordult a képzőhelyekhez, immár arra buzdítva őket, hogy hivatalos formában is nyújtsák be akkreditációra azokat a programjaikat, amelyeket hosszabb távon is kínálni akarnak a továbbképzési piacon. Így született meg 1998 tavaszán a képzési kínálat újabb kötete, amely a rendelet előírásainak megfelelő módon előkészített, 1800 programot tartalmazott *(Gönczöl, 1999)*. A kormányrendelet 1999-es módosítása – a korábbi szabályozással szemben – rögzíti az alapítói és indítási kérelem tartalmi és bírálati szempontjait.

Az akkreditációra első körben, 1998 tavaszán benyújtott programoknak több mint a 70 százaléka a NAT valamelyik műveltségterületéhez kapcsolódott, s az egyes szaktárgyak oktatásának elméleti és módszertani megújítását célozta. Ezek mellett jelentős nagyságrenddel szerepeltek a kínálatban a helyi tanterv készítéséhez kapcsolódó és az informatikai jellegű továbbképzések is. Mindez azzal magyarázható, hogy ennek az időszaknak a legfontosabb közoktatási változásai a NAT életbe lépése és a Sulinet-rendszer kialakítása voltak. Az akkreditációra benyújtott programok földrajzi területenként való megoszlása jól mutatja az ország fővároscentrikusságát. A kérelmek 45 százaléka Budapest területéről érkezett, s a 19 megye csupán a többi 55 százalékon osztozott. A több mint kétéves előkészítő munka eredményeként 2000. január 1-jéig 1064 továbbképzési program kapott alapítási engedélyt, ami után megkezdődött az indítási engedélyek kiadása is *(Gönczöl, 1999)*. 2000 elején a képzések csaknem egyharmadát (32%) a felsőoktatási intézmények

kínálták, valamivel kisebb volt a pedagógiai szakmai szolgáltató intézmények (26%) kínálata (lásd *7.9. ábra* és *Függelék 246. táblázat).* A listát, valamint a továbbképzéssel kapcsolatos információkat az interneten folyamatosan közzéteszik.[126]

7.9. ábra
A képző intézmények által kínált továbbképzési programok megoszlása intézménytípusonként, 2000. január 1.



Forrás: Oktatási Közlöny, 2000/1. adatai alapján Polinszky Márta számításai

A továbbképzések „fogyasztóit" egy 1998 tavaszán végzett felmérésben kérdezték meg az új rendszer működésével kapcsolatos első tapasztalatokról. Az adatok szerint az egyes nevelőtestületeknek közel a fele részt vett valamilyen támogatott továbbképzésen. A kiválasztott képzések túlnyomó többsége rövid időtartamú és pusztán tanúsítványt adó tanfolyam volt. A választásokban – különösen az első, kormányrendelet által még nem szabályozott évben – érzékelhetően benne volt az a gondolat, hogy „ki tudja, lesz-e ennek folytatása?" Az első időszak sok-sok bizonytalansága ellenére kedvező, hogy a hallgatók túlnyomó többsége (89,4 százaléka) teljes mértékben vagy nagyjából elégedett volt azzal a képzéssel, amelyen részt vett *(Gönczöl, 1999).*

[126] Az érdeklődők a Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ honlapján (http://www.pt-mik.sulinet.hu) figyelemmel kísérhetik a központ és a PAB működésével, valamint a továbbképzéssel kapcsolatos információkat.

8. Az oktatás minősége és eredményessége

A kilencvenes évek közoktatási folyamatai közt az oktatás minőségének és eredményességének kérdései kétségtelenül kiemelt és folyamatosan növekvő figyelmet kaptak. A helyi és intézményi önállóság nagymértékű növekedése, az iskolák önálló programalkotó felelősségének a kibontakozása nyomán egyre erősebben vetődött fel az a kérdés, vajon az új irányítási környezetben milyen módon lehet garantálni az oktatás minőségét. A Monitor vizsgálatok ebben az időszakban közzétett és egyre tágabb körben ismert eredményei a tesztekkel mért tanulmányi teljesítmények csökkenését, az iskolák és a települések közötti korábban is meglévő különbségek növekedését mutatták *(Vári, 1997)*. A helyi közoktatási feladatellátás elemzésére irányuló kutatások azt jelezték, hogy a helyi irányítási és pénzügyi viszonyok jelentős hatással vannak az oktatás minőségére *(Az oktatás minősége…, 1997)*. Több, közoktatás-irányítással foglalkozó nemzetközi összehasonlító elemzés is jelezte, hogy a magyar oktatási rendszer egyik gyenge pontja a minőség biztosítása *(Oktatáspolitikai felmérések…, 1995; A kormányzati szintek…, 2000; Altrichter–Halász, 2000)*. A helyi tantervek elkészítéséről 1998 és 1999 fordulóján készült elemzések ugyancsak azt mutatták, hogy e dokumentumok minősége iskolánként igen eltérő, s hogy előfordulnak intézmények, amelyekben szakmailag kifogásolható tanterveket fogadtak el *(Hoffmann, 1999a; Hoffmann, 1999b; Megyei/fővárosi pedagógiai intézetek összegzései…, 1999)*.

A tartalmi szabályozás átalakulása és az ezzel összefüggő átmeneti állapot közoktatási szakmai körökben általában felerősítette az oktatás minőségéért és eredményességért való aggodalmakat. Erre komoly okot adhatott az is, hogy miközben a kilencvenes évek elején az ún. bemeneti ellenőrzésről a kimenetire való áttérés jegyében csökkent az iskolai folyamatok külső ellenőrzése, a kimeneti ellenőrzés egyik legfontosabb elemének – így elsősorban a standard eszközökre épülő vizsgáztatásnak – a bevezetésére az évtized végéig nem került sor. További aggodalmak forrása lehetett, hogy a demográfiai csökkenés nyomán elindult iskolabezárások, átszervezések és pedagógus-létszámleépítések során az iskolafenntartók általában kevéssé vettek figyelembe minőségi és eredményességi szem-

pontokat. Azt, hogy az oktatás minősége a figyelem középpontjába került, elősegítette az is, hogy az intézményi programalkotás, valamint a különböző szakmai és klienscsoportok igényeinek határozottabb megfogalmazása nyomán erősödött az oktatással kapcsolatos igények differenciálódása, és ezzel együtt az oktatás minőségével kapcsolatos eltérő elképzeléseké is *(Horváth Zs., 1999b)*. Élénk szakmai és társadalmi kommunikáció alakult ki az oktatás minőségéről, és elfogadottá vált, hogy ennek sokféle kritériuma van, továbbá többféle megközelítése lehetséges *(Setényi, 1997b; Baráth, 1999)*. Aktív reflexió bontakozott ki a minőségi problémák lehetséges okairól és a minőség biztosításához felhasználható kormányzati eszközökről *(A kormányzati szintek…, 2000)*. Szakértői javaslatok fogalmazódtak meg a minőség fejlesztését és biztosítását középpontba állító, ennek érdekében önálló fejlesztési programot is indító kormányzati politikákra *(A magyar közoktatás…, 1998)*. A standardizált tesztekkel mért tanulmányi teljesítmények mellett felértékelődtek olyan eredményességmutatók, mint például az ún. tantárgyközi kompetenciák, és a figyelem egyre inkább kiterjedt az iskolából már kikerült fiatalok, illetve a felnőttek képességeire *(Halász, 1999)*. A minőség fejlesztésének célja megjelent az 1998-as választási programokban, majd a minőségbiztosítási rendszer kiépítésének célja explicit formában is megfogalmazódott az elfogadott kormányprogramban *(Az új évezred…, 1998)*. Mindezek a közoktatási törvény 1999-es módosítása során is kiemelt figyelmet kaptak.

Mindezzel párhuzamosan látványos fejlődés indult el a más országokban már elterjedt minőségbiztosítási és értékelési eszközök hazai adaptálása, továbbfejlesztése és gyakorlati iskolai alkalmazása területén (pl. *Bostingl, 1996; Setényi, 1999b; Horváth A., 1999*). Az iskolai szintű programalkotás által felkeltett igényekre reagálva egyre több olyan szereplő jelent meg, akik minőségbiztosítási tanácsadást és szervezetfejlesztést kínáltak az iskoláknak és iskolafenntartóknak. A közoktatási minőségbiztosítási rendszer kiépítésében növekvő szerepe lett a magánszférának, amit a kormányzati politika is tudatosan támogatott. Az e területen aktív szereplők döntő része az oktatáson belüli szakmai szférához kötődik, kisebb részük azonban a minőségügy átfogó, hagyományosan inkább az üzleti, mintsem a közszolgáltatási szférához kötődő területéhez. Az a gyakorlat, amely a közoktatási minőségbiztosítást részben a gazdaság világában már kipróbált és elterjedt technikák adaptálására építi, kormányzati megerősítést is kapott, ami jelentős hatással lehet az oktatási minőség fejlesztésével és biztosításával kapcsolatos hazai gyakorlatra *(Minőségfejlesztés…, 1999)*.

8.1. Mit jelent a minőség és az eredményesség?

Az oktatás minősége és eredményessége mindig fontos kérdése volt a közoktatásügynek. Az utóbbi években azonban nemcsak e fogalmak egyre gyakoribb használatának lehettünk tanúi, hanem jelentésük változásának, gazdagodásának is (lásd a *keretes írás*t). Az oktatás eredményességével és minőségével kapcsolatos aggodalmak egyik hatása az volt, hogy megnőtt a szakmai és társadalmi érdeklődés e téma iránt: gyakoribbá váltak az ezzel foglalkozó cikkek, előadások, az

Eredményesség, hatékonyság, minőség

Fontos megkülönböztetni az *eredményesség* és a *hatékonyság* fogalmát. Egy iskola vagy egy oktatási rendszer lehet eredményes úgy, hogy közben nem eléggé hatékony, azaz az eredmény elérése túl sok ráfordítást igényel. Az eredményesség megítélése sokféle kritérium alapján lehetséges. A különböző szakmai és társadalmi csoportok eltérő szempontokat követnek, amikor eldöntik, hogy egy-egy iskola vagy az oktatási rendszer egésze eredményes-e vagy sem. Egyre kevésbé lehet beszélni a hagyományos, megszokott kritériumok általános elfogadottságáról. Az iskolai pedagógiai programok elkészítése során a legkülönbözőbb értelmezések jelentek meg: amíg az egyik iskola esetében a felsőoktatásba bejutott fiatalok aránya jelzi az eredményes működést, egy másik esetében a lemorzsolódók számának csökkenése lehet ilyen mutató.

Az eredményesség mellett, gyakran annak szinonimájaként használjuk a *minőség* fogalmát. A legtöbb vita talán ezzel kapcsolatban jelentkezik: mindenekelőtt arról, vajon ki és milyen szempontok alapján ítélheti meg az iskolai oktatás minőségét. Kérdés, vajon milyen szerepe lehet ebben a nemzeti szinten megfogalmazott általános standardoknak, és milyen az iskolák szolgáltatásait közvetlenül igénybe vevő iskolahasználóknak, azaz a szülőknek, a munka világa képviselőinek, a helyi közösségnek, a tanulóknak és másoknak. E viták – amelyek valójában a magyar közoktatási rendszerben lezajlott decentralizációs folyamat szakmai és társadalmi feldolgozását is jelentik – általában azt az eredményt hozták, hogy az átfogó *nemzeti standardokkal való összevetés* mellett jelentős és növekvő szerepe lehet két másik szempontnak: egyfelől az iskola és környezete közötti *megállapodások betartásának* (sokan ilyen megállapodásnak tekintik magát a pedagógiai programot), másfelől az adott iskolát *igénybe vevők elégedettségének*. Minőségről beszélve sokan az iskola mint szervezet működésének jellemezőire gondolnak *(Horváth Zs., 1999b; Halász, 1999; Setényi, 1999b)*. Az oktatás minőségfogalma ily módon elkezdett közelíteni ahhoz, az üzleti világban – és más közszolgáltatásokban is egyre inkább – elfogadott megközelítéshez, amely a minőség megítélésében legfontosabbnak a *fogyasztói elégedettséget* tartja.

ennek szentelt szakmai konferenciák, viták, kutatások. Az élénk kommunikáció problémák sokaságát hozta felszínre, ugyanakkor sokféle válasz is született.

Az eredményesség és a minőség fogalmainak előtérbe kerülése elkerülhetetlenül felveti azt a kérdést, vajon ezek hogyan viszonyulnak az *értékelésnek* és az *ellenőrzésnek* a pedagógiában és a közoktatás-irányítói gyakorlatban általánosan elterjedt fogalmaihoz. A minőség és az eredményesség mibenlétével, ezek értékelhetőségével és ellenőrizhetőségével kapcsolatos problémák megoldása valójában szabályozási, igazgatási, finanszírozási kérdéseket is felvet. Nem véletlen, hogy a közoktatási törvény 1999-es módosítása során e fogalmak magyarázata belekerült

a törvény szövegébe. Eszerint az ellenőrzés a közoktatási intézmény működésének a hatályos jogszabályokkal, illetve az intézmény pedagógiai programjában megfogalmazottakkal való összevetését jelenti. Az értékelés az intézmény eredményeinek az intézmény, a fenntartó és az ágazati irányítás által meghatározott szakmai célkitűzésekkel való összevetése. A minőségbiztosítás pedig „az a tevékenység, amelynek során a közoktatási intézmény folyamatosan biztosítja a szakmai célkitűzések és az intézmény működésének egymáshoz való közelítését, a tanárok, a szülők, a pedagógusok, valamint a fenntartók, továbbá a munkaerőpiac igényeinek kielégítése céljából".[127]

Jól látható, hogy az ellenőrzés esetében a *jogi értelemben kötelező* előírásokon, az értékelés esetében a *szakmai* célkitűzéseken, míg a minőségbiztosítás esetében a *folyamatos belső tevékenységen* van a hangsúly. Jól látható továbbá az is, hogy mind az ellenőrzés, mind az értékelés kapcsán egyszerre esik szó az *intézmény által* és az *intézményen kívül* megfogalmazott előírásokról és célokról, illetve hogy a minőségbiztosítás esetében az *intézményhasználók* kerülnek a figyelem előterébe. Érdemes persze hangsúlyozni, hogy a szakmai nyelv a minőségbiztosítás fogalmát – nemcsak Magyarországon, hanem másutt is – két eltérő értelemben is használja. Egyfelől úgy, ahogy ez a közoktatási törvényben is megjelenik, azaz *intézményszintű* szervezési és vezetési technikát értve alatta, másfelől általánosabb módon, azaz beleértve mindazokat az eszközöket és mechanizmusokat, amelyekkel a *közoktatás egészének* az eredményes működését próbálják biztosítani. Ilyen értelemben a minőség biztosításának fontos elemei például a tankönyvek és taneszközök szakmai értékelése vagy a vizsgarendszer.

A minőség fogalmának az előtérbe kerülése és a minőségbiztosításnak mint közoktatási fogalomnak az elfogadottá válása jelentős állomása az oktatás eredményességéről való hazai közgondolkodás fejlődésének. Ez arra utal, hogy az iskolai eredményességgel kapcsolatos gondolkodás és gyakorlat elkezdte kidolgozni azokat a formákat, amelyek illeszkednek az elmúlt években kialakult decentralizált irányítási környezethez, és ezen belül teszik lehetővé az eredményesség biztosítását. Mindezek nyomán a minőség és az eredményesség garantálásának egyre sokrétűbb eszközrendszere alakul ki: a kérdés egyre inkább az lesz, vajon miképpen biztosítható a különböző szereplők közötti együttműködés, az alkalmazott eszközök koherenciája és – mindenekelőtt – az egyes eszközök eredményesebb használata. Érdemes ugyanakkor hangsúlyozni: a minőség ügyének a közoktatás-politika kiemelt területévé válása még nem jelenti azt, hogy a magyar közoktatásban meglévő minőségproblémák a kilencvenes évtized végére ténylegesen megoldódtak volna.

Az eredményesség és a minőség megítélése szempontjából különösen fontos az, hogy miképpen történik azoknak a szakmai célkitűzéseknek a meghatározása, amelyeket az értékelés során vesznek figyelembe. Láttuk, hogy – a decentralizált viszonyoknak megfelelően – az intézményi és az intézmény feletti szinteken meghatározott célok egyaránt értékelési kritériummá válhatnak. Legalább ennyire fontos azonban az, hogy e céloknak milyen *tartalma* lehet. Noha törvényi szinten

[127] 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 121. § (5), (9) és (23) bekezdés.

ez nem fogalmazódik meg, az elmúlt évek szakmai vitái egyértelművé tettek két alapvető szempontot. Az egyik az, hogy a szakmai célok meghatározása nem korlátozódhat a hagyományos, tantárgyakhoz kötődő tanulmányi teljesítményekre. Ezek mellett egyre nagyobb figyelmet kapnak immár a hazai szakmai gondolkodásban is az úgynevezett *tantárgyközi kompetenciák* (erről lásd még az *oktatás tartalmáról szóló 5. fejezet*et), amelyeket a nemzetközi szakirodalomban a megfelelő angol terminusok kezdőbetűivel CCC-nek neveznek *(Prepared for life…, 1997)*. Emellett ugyancsak egyre nagyobb figyelmet kap az a szempont, hogy a teljesítményeket nem szabad kizárólag az előre rögzített általános követelményekkel összevetni, hanem szükség van arra is, hogy ezeket egy-egy tanuló vagy iskola esetében saját maguk korábbi teljesítményéhez viszonyítsák. Más szóval a *hozzáadott értéket* vizsgálják.

Az eredményesség és a minőség biztosítására irányuló eszközök fejlődése több területen megfigyelhető. Ezek közül különösen figyelemre méltó a pedagógusok továbbképzésének kialakulóban lévő rendszere, ahol számos új eszközt elsőként alkalmaznak. Mivel a pedagógus-továbbképzési rendszer működésében Magyarországon meghatározóak a piaci elemek (erről lásd még az *oktatás tartalmáról szóló 5.* és a *pedagógusokról szóló 7. fejezet*et), a minőség biztosításának is sajátos, e viszonyokhoz illeszkedő technikáit kellett kidolgozni. Ez egy olyan rendszer, amelynek három pillére van: (1) a képzési programokkal és a képzőkkel kapcsolatos követelmények részletes, országos szintű meghatározása, (2) a képzési programok és a képzést nyújtók országos szintű akkreditációja és (3) a forrásoknak a fogyasztókhoz telepítése, akik igényeiknek megfelelően, az iskolai tervezés keretei között választhatnak az akkreditált programok és a képzők közt. Az itt kialakuló rendszer nagy valószínűséggel más területekre is hatást fog gyakorolni.

Az eredményesség és minőség fejlesztése és biztosítása szempontjából az intézményi és helyi szintnek kiemelkedő jelentősége van. Erre koncentrál az az önálló fejlesztési program, amelyet az Oktatási Minisztérium 1999-ben indított el (erről lásd még a *közoktatás irányításáról szóló 2. fejezet*et). A program olyan, részletesen kidolgozott szakmai koncepcióra épül, amely intézményi és helyi (önkormányzati) szinten a minőségbiztosítás és minőségfejlesztés három különböző szintjét vagy modelljét különbözteti meg. Az első a partnerközpontú működést és az erre épülő önértékelő vagy önelemző képesség kiépítését jelenti, a második a létező minőségbiztosítási rendszerek valamelyikének helyi-intézményi adaptálását és a szervezetfejlesztési képesség kialakítását, a harmadik pedig a mások felé történő terjesztést (lásd *8.1. táblázat*). Ezek közül különösen a második modell érdemel figyelmet, melyet alkalmazva az intézmények és az önkormányzatok külső szakértői támogatással olyan minőségbiztosítási rendszereket építenek ki, mint amilyenek például az üzleti világban és más közszolgáltatásokban is alkalmazott ISO vagy TQM (*Garay–Palotás, 1999*).[128]

[128] Az ISO a Nemzetközi Szabványügyi Szervezet által kidolgozott rendszer rövidítése, a TQM pedig teljes körű minőségmenedzsmentet jelent.

8.1. táblázat
A Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Program szintjei és modelljei

Modell	Intézményi szint	Fenntartói szint
I.	*Partnerközpontú működés* Az intézmény partnereivel együttműködve önértékelést végez, és ennek alapján saját tevékenységét fejleszti.	*Párbeszéd és konszenzusteremtés* A fenntartó a partnerekkel együttműködve elemzi saját viszonyait, erre épülő tervezést folytat.
II.	*Teljes körű minőségirányítás alkalmazása* Az intézmény bevezeti a standard minőségbiztosítási modellek valamelyikét.	*Teljes körű minőségirányítás és együttműködés* A fenntartó belső szervezetfejlesztést folytat, alkalmazza a standard minőségbiztosítási modellek valamelyikét.
III.	*A minőségfejlesztés terjesztése* Az intézmény más intézményeket segít a saját minőségbiztosítási rendszerük kialakításában.	*Ösztönző környezet kialakítása* A fenntartó elősegíti a minőségelvű működés terjedését, ennek megfelelő ösztönzőket alkalmaz, és más fenntartókkal együttműködik.

Forrás: A Comenius 2000…, 1999

Más területeken jóval szegényesebbek a közoktatás eredményességének és minőségének biztosítására tett erőfeszítések. Így például az iskolák rendelkezésére bocsátott tantervi programok vagy – egy egyre gyakrabban alkalmazott terminussal – *pedagógiai rendszerek* esetében kevéssé megoldott a minőség biztosítása. Az ilyen programokkal vagy rendszerekkel kapcsolatban nincsenek megfogalmazva általánosan elfogadott követelmények,[129] és ritkán esnek át olyan kipróbáláson, amelynek alapján értékükről reális ítéletet lehetne mondani. A tankönyvekkel kapcsolatban léteznek ugyan elfogadott követelmények, a kísérleti kipróbálás és a felhasználóknak az ennek eredményeiről való tájékoztatása azonban igen ritka. A minőség biztosítása szempontjából érdekes kezdeményezések figyelhetők meg a vizsgáztatásnál alkalmazható feladatbankok fejlesztésével kapcsolatban. Az ilyenek fejlesztői általában arra törekszenek, hogy az egyes választható feladatokhoz hozzárendeljenek egy olyan törzslapot, amely az adott feladat legfontosabb jellemzőinek leírását tartalmazza, beleértve ebbe a kipróbálás és a standardizálás során nyert információkat.[130]

Az eredményesség értékelésével kapcsolatban egyre gyakrabban fogalmazódik meg annak az igénye, hogy ez megbízható és kvantifikálható jelzőszámok, ún. *indikátorok* alapján történjen. Az ilyen indikátorok kifejlesztése a célja például az OECD ún. INES (*Indicators of Education Systems*, azaz Oktatási Rendszerek Indikátorai) programjának. E munka eredményeit évről évre vaskos kiadványban adják közre, melynek címe: Pillantás az oktatásra (*Education at a Glance*). Az INES-programban Magyarország is részt vesz.

[129] Érdemes megemlíteni, hogy az ún. Profil szoftver, amelynek közvetítésével az iskolák 1998 előtt hozzájuthattak a saját programjuk kidolgozásához szükséges tantervi programokhoz, tartalmazott ilyen általános követelményeket.

[130] Ilyen feladatbankok kialakítása történt 1998 és 1999 között az Országos Közoktatási Intézetben.

Újabban, az oktatási miniszterek 1998-ban Prágában tartott tanácskozásának döntése alapján, az Európai Unió is elkezdett egy indikátorfejlesztési programot. Az EU-tagországok általában növekvő figyelmet tulajdonítanak a minőségbiztosítás és az értékelés kérdéseinek. E területen az elmúlt években sikeres közösségi programok folytak, amelyek mára elvezettek számos, általánosan elfogadott elv megfogalmazásához. Ezt mutatja például egy 1998-as deklaráció, amelyben 18 EU-tagország képviselői a minőségértékeléssel kapcsolatban ajánlásokat fogalmaztak meg az iskolák, a társadalmi partnerek, a nemzeti kormányok és az Európai Bizottság számára *(Evaluating quality…, 1999)*, aminek nyomán bizottsági állásfoglalás is született *(Proposal…, 2000)*. Magyarország aktív résztvevője ennek az európai folyamatnak is.[131]

8.2. Tanulmányi eredményesség a magyar közoktatásban

A oktatás eredményességének mutatói között kétségtelenül kiemelkedő figyelmet érdemelnek a *standardizált tesztekkel mért tanulói teljesítmények*. Ilyen típusú vizsgálatok Magyarországon évek óta több helyen is folynak (lásd a *keretes írás*t). Noha,

Tanulói teljesítménymérések Magyarországon

A tanulói teljesítmények standardizált tesztekkel történő mérése hosszabb ideje rendszeresen folyik Magyarországon, így ma már több évre visszamenőleg rendelkezünk olyan adatokkal, amelyek lehetővé teszik a teljesítmények időbeli változásainak az elemzését is. Ilyen vizsgálatok az elmúlt években elsősorban két szakmai műhelyben folytak: az Országos Közoktatási Intézet budapesti *Értékelési és Érettségi Vizsgaközpontjában*, valamint az ugyanezen intézeten belül működő szegedi *Alapműveltségi Vizsgaközpontban*, illetve korábban a szegedi egyetemen kialakult szakmai műhelyben. Mindkét helyen nemzetközi összehasonlító elemzések is folytak. A budapesti központ a hetvenes évek eleje óta folytatott méréseket az ún. IEA-vizsgálatok keretei között, a nyolcvanas évek közepe óta végzett rendszeres adatfelvételei, az ún. Monitor vizsgálatok ma már közismertek. Ezek, éppúgy mint a szegedi felmérések, *mintavételes* eljáráson alapulnak. Az említett műhelyek mellett több megyei pedagógiai intézet folytat általában saját megyéje intézményeire kiterjedő tanulmányi teljesítményvizsgálatokat. Ezek adataiból ugyancsak következtetni lehet az iskolai tudás alakulására. Emellett egy-egy megrendelés keretében értékeléssel és pedagógiai szolgáltatással foglalkozó magánvállalkozások is végeznek ilyen elemzéseket.

131 Ennek egyik jele az Európai Bizottság támogatásával 1999 szeptemberében megtartott budapesti nemzetközi oktatásügyi minőségbiztosítási konferencia *(Balázs–van Wieringen–Watson, 2000)*.

mint láttuk, az oktatás eredményességének és minőségének a megítélésében a kilencvenes évtized folyamán egyre nagyobb súlyt kaptak egyéb tényezők, a legtöbben továbbra is a tesztekkel mért tanulmányi teljesítmények alapján ítélik meg az oktatás eredményességét.

A standardizált tesztekkel végzett felmérések korábban elsősorban arról adtak információt, hogy a tanulók milyen mértékben sajátították el egy-egy tantárgy ismeretanyagát. Az újabb vizsgálatok ezzel szemben egyre inkább az *általános kompetenciák* vizsgálatára irányulnak, azaz a tárgyi tudás helyett az ún. *eszköztudásra* helyezik a hangsúlyt. Ennek megfelelően arra a kérdésre keresik a választ, vajon a tanulók milyen mértékben sajátították el a további tanuláshoz vagy a gyakorlati életben való boldoguláshoz szükséges eszközöket.

8.2.1. Az 1999-es Monitor vizsgálat eredményei[132]

A Monitor vizsgálatok alapvető jellemzői közül az alábbiakat érdemes kiemelni: (1) a *rendszeresség* (általában kétévente kerül sor ilyen adatfelvételre), (2) *több évfolyamra* terjednek ki, valamint (3) a *kulturális eszköztudás* mérésére törekednek. Először 1986-ban (az Országos Pedagógiai Intézetben) került sor ilyen felmérésre, azt követően 1991-ben, majd 1995-ben, 1997-ben és legutóbb 1999-ben.

A vizsgált kulturális eszköztudások közül a legfontosabbak az *olvasás-szövegértés*, a *matematikai* és a *számítástechnikai-informatikai tudás*. Ezek közül különösen az első az, amelyet nem lehet egyértelműen konkrét tantárgyhoz kötni, de a többi esetében sem magától értetődő az egy adott tantárgyhoz való hozzákapcsolás (pl. a matematikai tudás részét alkotó statisztikai ismeretek nélkül a modern fizikát éppúgy nem lehet megérteni, mint a dohányzás és a rák közötti kapcsolatot vagy a társadalmi mobilitás jelenségeit). A kilencvenes évek második felében végzett vizsgálatok során az említett három eszköztudás két új területtel bővült. Egyfelől a *természettudományos ismeretek* körével, amely a hagyományos (fizikai, földtani, kémiai és biológiai) kérdések mellett szintén sok olyan, konkrét tantárgyhoz nem köthető elemet tartalmaz, mint amilyen az ökológiával vagy a természetvédelemmel kapcsolatos kérdések. Másfelől – először 1999-ben az IEA vizsgálatához kapcsolódva – az *állampolgári ismeretek és attitűdök* körével. A felmérésben részt vevő tanulók kezdettől fogva egy kognitív tesztet is kitöltenek, amelynek kérdései *általános intellektuális teljesítményt* mérnek. A teszteken kívül háttérkérdőívek segítik annak megállapítását, hogy a tanulói tudás különbségei milyen *személyes*, illetve *intézményi* tényezőkkel függenek össze.

Az 1999-es év tavaszán lefolytatott felmérésben csak 8. évfolyamos tanulók vettek részt, ami csak korlátozottan teszi lehetővé a korábbi eredményekkel való összehasonlítást. Az 1999-es vizsgálat, hasonlóan az 1995-öshöz, az IEA TIMSS[133] nemzetközi felméréshez kapcsolódott. Ez értelemszerűen azzal a következmény-

---

132 Az 1999-es Monitor vizsgálat bemutatása Vári Péter és Mátrai Zsuzsa háttéranyagainak felhasználásával készült.

133 *Third International Mathematics and Science Study* (Harmadik Nemzetközi Matematikai és Természettudományos Vizsgálat).

nyel jár, hogy az 1999-es eredményeket elsősorban az 1995-ösökkel lehet összevetni.[134] Az 1999-es felmérésben – a korábbiakhoz hasonlóan – 150 iskolai osztály (összesen 3350 tanuló) vett részt. Ez alkalommal is teljes iskolai osztályok kerültek a mintába, így a tanulók hasonló körülmények között adhattak számot a tudásukról, mint ahogyan azt az iskolai keretek között megszokhatták. Maga az iskolaminta településtípusok szerint reprezentatív. A tesztfeladatok – az összehasonlíthatóság érdekében – a korábbiakhoz képest csak kismértékben módosultak (eltekintve az állampolgári ismeretektől, amelyek korábban egyáltalán nem szerepeltek). Ugyancsak az összehasonlíthatóság érdekében az egyes teszteken elért teljesítményeket – itt is a korábbiakhoz hasonlóan – vagy standard pontszámokban fejezik ki (ilyenkor a teljes populáció átlaga minden esetben 500, szórása pedig 100 pont), vagy pedig a maximálisan elérhető pontszám százalékában.

A Monitor vizsgálatok egyik legnagyobb előnye az, hogy lehetőséget adnak a teljesítmények időbeni változásának elemzésére. Ez azonban, döntően a vizsgálati eszközök fejlődése és a vizsgálni kívánt tudás jellegének a változása miatt, csak korlátozottan lehetséges. Az időbeni összehasonlítást könnyíti az ún. *hídfeladatok* alkalmazása, azaz olyanoké, amelyek az egymást követő adatfelvételek során változatlanok maradnak. Az ilyen feladatok elemzése a 8. évfolyamon az olvasási teljesítmények kismértékű javulására utal: amíg 1997-ben a tanulók a hídfeladatok 27%-át oldották meg jobban, mint két évvel korábban *(Jelentés…, 1998)*, 1999-ben ez az arány már 59% volt. Óvatosságra kell, hogy intsen azonban a maximálisan elérhető pontszám százalékában kifejezett eredmények elemzése: ez ugyanis nem mutat hasonló mértékű javulást (lásd *Függelék 247. táblázat*).

8.2.1.1. Olvasás-szövegértés

A vizsgálatok hagyományosan három szövegfajtával kapcsolatban elemzik a szövegmegértés képességét: (1) az *elbeszélő szövegek* szépirodalmi jellegűek vagy ahhoz közelállók (elbeszélések, esszék, mesék, útleírások stb.); (2) a *magyarázó szövegek* körébe a tudományos, illetve ismeretterjesztő típusú szövegek tartoznak (a tankönyvek túlnyomórészt ilyen szövegekből állnak); (3) a *dokumentumszövegek* közé a különböző előírások, szabályegyüttesek tartoznak (ezek – pl. jogszabályok, használati utasítások, menetrendek, KRESZ stb. – az oktatás folyamatában ritkán jelennek meg, ugyanakkor a mindennapi életben egyre nagyobb a jelentőségük). Az 1999-es vizsgálat adatai szerint az iskolai oktatásban fontos szerepet játszó elbeszélő és magyarázó típusú szövegeket közel azonos s az átlagos olvasási teljesítményt kb. 5%-kal meghaladó mértékben képesek megérteni a 8. osztályos tanulók, ugyanakkor a közoktatásban elhanyagolt dokumentum típusú szövegek esetében ugyanilyen arányú a lemaradásuk (lásd *Függelék 248. táblázat*).

Az eredmények annak a hatását tükrözik, hogy a dokumentum típusú szövegek, amelyeknek társadalmi jelentősége egyre nagyobb, szinte teljes egészében kiszorultak a közoktatásból. Ez azért aggasztó, mert azok a tanulók, akiknek

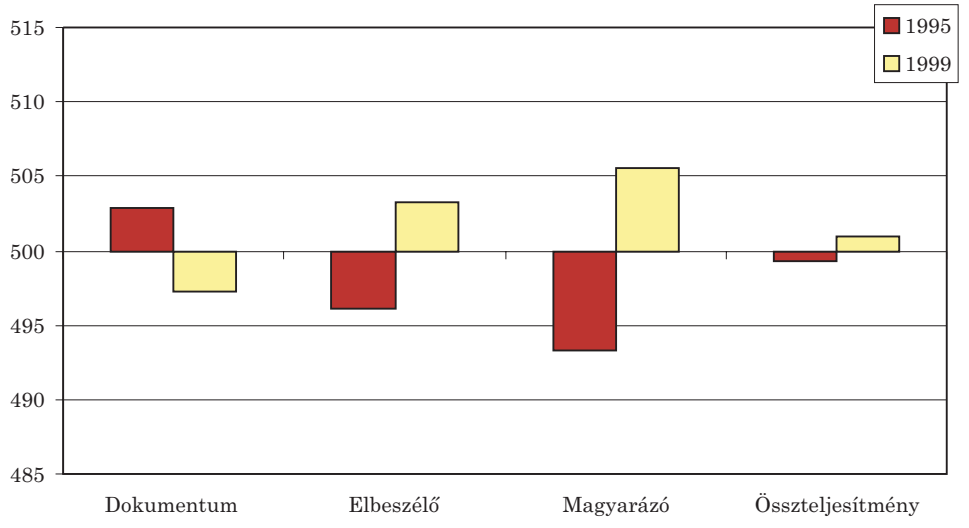
---

[134] A későbbiekben – az első nemzetközi statisztikai adatok 2000-ben várható publikálását követően – lehetőség nyílik majd arra is, hogy a nemzetközi eredményekkel egybevessük a hazaiakat. A korábbi nemzetközi összehasonlításokat az olvasó megtalálja a Jelentés a magyar közoktatásról 1997 c. kötetben.

az egyszerűbb dokumentum típusú szövegek is nehézséget okoznak, a későbbiekben kevésbé lesznek képesek olyan gyakorlati feladatok megoldására, mint például a menetrendben való eligazodás, egy háztartási készüléknek a leírás alapján való üzembe helyezése és működtetése vagy a személyi jövedelemadó-bevallásnál használt dokumentumok kitöltése. A mai társadalomban, még ha más területen esetleg jó teljesítményt is nyújtanak, egyre inkább hátrányos helyzetbe kerülnek azok, akik az ilyen típusú szövegek értelmezésére képtelenek (például ha egy pályázat beadásáról, munkalehetőségek kereséséről, az internet használatáról stb. van szó).

Az 1999-es Monitor felmérés legfontosabb megállapítása azonban az, hogy – amint arra már az 1997-es adatok is utaltak – *az olvasás-szövegértés eredményeknek az 1986-os első felmérés óta megfigyelhető folyamatos csökkenése megállt*. A standard pontszámokban kifejezett összesített eredmények – melyeket ezúttal nem különkülön, hanem a két évre együtt határoztak meg – 1995-ben és 1999-ben hasonlóak voltak. Az egyes szövegtípusokat tekintve azonban azt kell megállapítani, hogy a dokumentum típusú szövegeknél valamelyest csökkent, a másik két szövegtípus esetében, valamint az általános kognitív képességek esetében valamelyest növekedett az eredmény (lásd *8.1. ábra* és *Függelék 249. táblázat*).

8.1. ábra
A 8. évfolyamos tanulók olvasásmegértés teljesítményének alakulása különböző szövegtípusok esetében, 1995 és 1999 (standard pontszám)



Forrás: Vári, 1999

A kedvező és kedvezőtlen változások tehát ezen a területen kiegyenlítik egymást, és *összességében* az olvasás-szövegértési teljesítmény lényegében azonos a négy évvel korábbival. Ez különösen jelentős, hiszen a korábbi romlás joggal adott okot komoly aggodalomra. Az itt nyújtott alacsony teljesítmény ugyanis minden más területre is kedvezőtlen hatással van. A tudományos szövegek, de még a

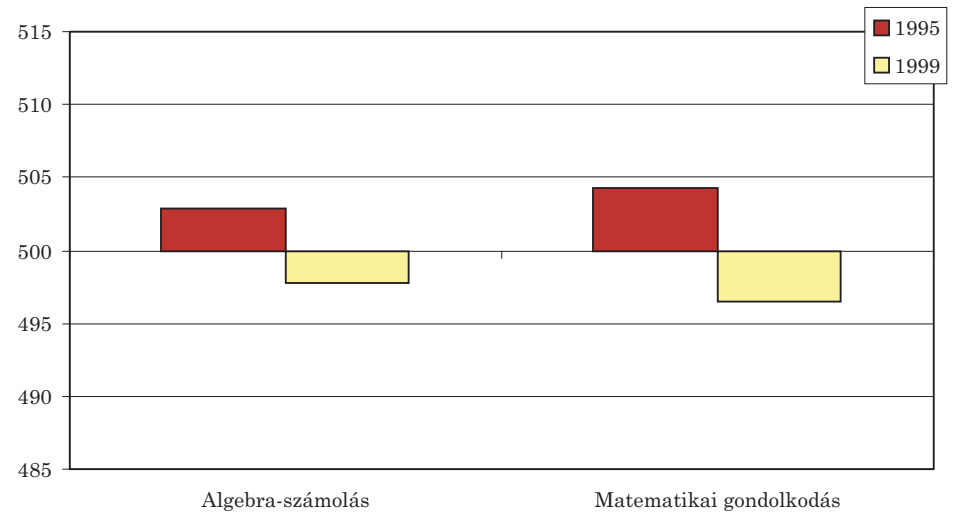
tudományos ismeretterjesztő munkák megértése is az olvasás-szövegértés viszonylag magas színvonalát feltételezi: egész tankönyvek válhatnak a diákok számára értelmezhetetlenné pusztán azért, mert befogadásukhoz hiányzik a szükséges nyelvi-kommunikációs háttér.

Érdemes megemlíteni, hogy kismértékben, de növekedett a legjobb és leggyengébb tanulók teljesítménye közti különbség. Ha az olvasás-szövegértési teszten a tanulók leggyengébben teljesítő alsó negyedét nézzük, akkor az ő átlageredményük kb. öt ponttal volt gyengébb 1999-ben, mint 1995-ben, ugyanakkor a felső negyed esetében nagyjából ugyanennyivel nőtt az átlagpontszám a négy évvel korábbihoz képest.

8.2.1.2. Matematika

Az 1995-ös és 1999-es Monitor vizsgálatok a matematikai képességek esetében két részterületen tettek lehetővé összehasonlítást: az algebrai-számolási és a szöveges jellegű – azaz a matematika alkalmazásával kapcsolatos – feladatok megoldásában. Szemben az olvasásmegértéssel, az 1999-es eredmények e területen elmaradtak az 1995-östől. Bár a különbség statisztikai értelemben csekély, a trend aggodalomra ad okot (lásd *8.2. ábra* és *Függelék 250. táblázat*).

8.2. ábra
A 8. évfolyamos tanulók matematikai teljesítményének alakulása, 1995 és 1999 (standard pontszám)



Forrás: Vári, 1999

A teljesítmény csökkenése nem is annyira a mértéke miatt elgondolkodtató, sokkal inkább azért, mert a ma nyolcadik osztályos diákok négy évvel ezelőtt, negyedikesekként ugyanolyan teljesítmény nyújtottak nemzetközi összehasonlításban, mint az akkori nyolcadikosok, így minden alapjuk megvolt ahhoz, hogy az ő teljesítményüket nyolcadikosokként is produkálják. A teljesítmények szóródása

a matematika esetében is növekedett: igaz, a matematikai teljesítmény esetében a legjobban és a leggyengébben teljesítők (felső és alsó 25%) is gyengébbek voltak 1999-ben, mint 1995-ben, de a gyengék átlagos pontszámának csökkenése jóval nagyobb mértékű volt, mint a legjobbaké.

8.2.1.3. Informatikai ismeretek és attitűdök

Az informatika területén az 1999-es vizsgálat két részterületen teszi lehetővé az 1995-ös adatokkal való összevetést: a szoftver jellegű és az alkalmazási ismeretek körében. Mindkét területen igen jelentős teljesítménynövekedés figyelhető meg: az 1999-es standard pontszámok átlagosan 62,8-del magasabbak, mint az 1995-ösek (lásd *Függelék 250. táblázat*). Mint láttuk, más tudásterületeken a változás mértéke ezt még csak meg sem közelítette. Ez jelzi a rendszeres számítógép-használat, bizonyos programok és eszközök széles körű elterjedésének a hatását, és azt is, hogy az informatika iránti érdeklődés megjelenése a fiatalabb korra tevődött át. A mai nyolcadikosok, még ha nem is feltétlenül használnak pl. szövegszerkesztő vagy táblázatkezelő programokat, sokkal inkább tisztában vannak azzal, hogy ezek mire valók, mint négy évvel korábban.

A korábbiakhoz képest új helyekre tevődtek át az informatikai tudás *hangsúlyai* is. Az 1999-es felmérés során a kutatók négyfajta részteljesítményt vizsgáltak: a hardver- és szoftverismeretek mellett a számítástechnikai fogalmakat, valamint egyéb elméleti jellegű ismereteket. Az eredmények – annak ellenére, hogy az egyes konkrét kérdésekre adott helyes válaszok aránya széles skálán mozgott (29,4% és 86,1% között) – rendkívül kiegyensúlyozottak voltak: gyakorlatilag nem volt számottevő különbség az egyes tudásterületek között. A résztesztek elért átlagos teljesítmények a 60,7% és 62,2% közötti szűk sávban mozogtak.

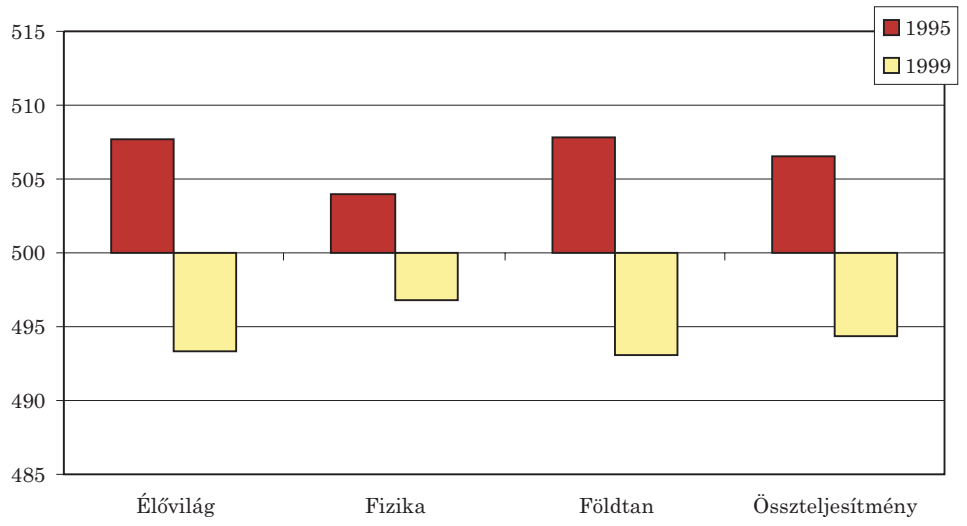
A vizsgálat ugyanakkor azt is mutatja, hogy a tanulók számítástechnikai-informatikai ismereteinek megalapozottsága változatlanul hiányos. Noha az általános iskolai matematikakönyvek tele vannak a gyakorlati élet szempontjából kisebb jelentőségű átváltási feladatokkal, a mértékegységek (pl. bit, byte, kilobit, kilobyte stb.) körében a diákok nem tudnak eligazodni. Ez a tanítás hiányosságait is jelzi, hiszen ha a matematikaoktatás felvállalja (márpedig ezt a mai napig megteszi), hogy a matematikán kívül álló fogalmakkal s azok átváltási szabályaival (pl. ár, hektár, liter stb.) megismerteti a tanulókat, akkor ezt az újabb mértékegységek esetében is meg kellene tennie. A korábbi felmérésekhez hasonlóan változatlanul rendkívül gyengék a tanulók háttérismeretei: a kettes számrendszer, bit, byte fogalmak tisztázatlanságát jelzi, hogy az ezzel kapcsolatos – egyébként roppant egyszerű – kérdés is a legnehezebbek közé tartozott. Az internetes kérdések megoldásában változó eredmények születtek. Például arra a kérdésre, hogy különböző e-mail címek közül melyik korrekt, a tanulók 65,5%-a adott helyes választ, ugyanakkor arra, hogy bizonyos programok közül melyik nem internetes keresőprogram, csupán 29,7%-uk. Érdemes megemlíteni azt is, hogy a számítástechnikával kapcsolatos attitűdök egyértelműen pozitívan változtak az évtized során: lényegesen nőtt például azok aránya, akik a jövőjük szempontjából fontosnak tartják a számítástechnikát.

Az 1999-es vizsgálatból nemcsak a tanulói teljesítményekre, hanem az iskolákra jellemző gyakorlatra is következtetni lehetett. Amíg a pedagógusok demonstrációs céllal az esetek 44,6%-ában egyáltalán nem használnak számítógépet, addig a diákoknak már 73%-a használt a megkérdezés tanévében az iskolában számítógépet. A tanórán kívüli számítógép-használat jelentősen átstrukturálódott: az iskolai szakkör pl. háttérbe szorult (4,4%), első helyre az otthoni számítógép-használat került (37%), bár változatlanul nagy a barátoknál, ismerősöknél történő géphasználat is (20,5%). Ebben az életkorban a számítógép leggyakoribb használati módja a játék: ez az egyetlen funkció, amire a megkérdezettek relatív többsége (39,6%-a) havonta 10-nél többször használja a számítógépet. Egy átlagos 8. évfolyamos tanuló – saját bevallása szerint, ami ebben az esetben persze torzíthatja a tényeket – átlagosan 5,5 órát tölt hetente a számítógép előtt.

8.2.1.4. Természettudomány

A tanulók természettudományi tudásszintjét a biológia (élővilág), a fizika és a geológia (földtan) területén vizsgálták. Az elmúlt négy évben a diákok teljesítménye itt kisebb, de mégis szignifikáns mértékben csökkent. A csökkenés az élővilág és a földtan esetében volt nagyobb – gyakorlatilag megegyező – mértékű, míg a fizika esetében valamelyest kisebb (lásd *8.3. ábra* és *Függelék 250. táblázat*).

8.3. ábra
A 8. évfolyamos tanulók természettudományos teljesítményének alakulása, 1995 és 1999 (standard pontszám)



Forrás: Vári, 1999

Ezeknek az eredményeknek az értékelését a nemzetközi adatok hozzáférhetővé válása után lehet majd pontosítani. 1995-ben nemzetközi összehasonlításban éppen a 8. osztályosok természettudományi teljesítménye volt kiemelkedő, s ettől a matematikai teljesítmény kismértékben, míg a 4. osztályosok természet-

tudományi teljesítménye nagymértékben elmaradt. Ha figyelembe vesszük, hogy az 1999-ben vizsgált tanulók 1995-ben a 4. évfolyamon rendkívül gyenge eredményt értek el, akkor az 1999-es adatok nem tűnnek nagyon rossznak. Az egykori negyedikesek feltehetően igen sokat ledolgoztak hátrányukból, bár nemzetközi összehasonlításban – hacsak nem következett be nemzetközi méretekben is visszaesés – várhatóan nem érik majd el a korábbi nyolcadikosok eredményét. Ezzel kapcsolatban érdemes emlékeztetni arra is, hogy a természettudományos teljesítményt a legfejlettebb országok diákjai jóval kevésbé tartják fontosnak, mint a harmadik világban élők.

8.2.1.5. Állampolgári ismeretek és attitűdök

Az 1999-es Monitor felvétel során először került sor az állampolgári ismeretek és attitűdök vizsgálatára, annak a nemzetközi kérdőívnek az alapján, melyet az IEA társaság 24 országot tömörítő *Civic Education* projektjében fejlesztettek ki. A 14 éves tanulók körében végzett felmérésben összesen 202 feleletválasztásos kérdés szerepelt, melyek közül 38 kognitív feladat a demokrácia és a gazdaság, a további 164 attitűdkérdés pedig a demokrácia és a politika, a nemzeti identitás, valamint a társadalmi kohézió és a különbözőség témaköreihez kapcsolódott. A kognitív feladatok közül 26 ismeretvizsgáló jellegű volt (ezek megoldása 40,1% és 88,9% között szóródott), 12 pedig képességeket mérő (ezek esetében a szóródás kisebb mértékű: 46,3% és 74,8% közötti).

Jellemző, hogy az 50% alatt megoldott kognitív feladatok többsége valamilyen módon a gazdaság működéséhez kapcsolódott. Ebből arra is következtetni lehet, hogy a tanulók gazdasági ismeretei igen bizonytalanok, bár az adatok elemzése egyéb, nyelvi-kulturális összefüggéseket is feltárt. Az egyik legnehezebb kérdésnek az bizonyult, kik irányítják a multinacionális cégeket: erre a tanulók 40,1%-a válaszolt helyesen (a fejlett országok nagyvállalatai), 29,4%-uk viszont úgy vélte, hogy a Világbank, 14,6%-uk szerint pedig az ENSZ. Itt nyilvánvalóan az is probléma volt, hogy a *multinacionális* kifejezést a szövegkörnyezettől függetlenül értelmezték a rosszul válaszolók. A következő legnehezebb kérdés az volt, hogy mi mutatja leginkább, ha egy állam nem demokratikusan működik. Csak 43,3% jelölte a helyes választ (az emberek nem kritizálhatják a kormányt), a második leggyakoribb választás az volt, hogy „nagyon magas adókat kell fizetni" (26,9%). Ez a gyengén megoldott feladat arra a kelet-európai jelenségre hívja fel a figyelmet, hogy a gazdasági fogalmak sajátosan keverednek a politikai fogalmakkal. Az attitűdkérdésekre adott válaszok jól jelezték, hogy a demokrácia nemcsak a felnőtt lakosság, hanem a fiatalok többsége számára is a jóléti államot jelenti. Számukra az állampolgári jogokon belül a politikaiaknál fontosabbak a szociálisak. A többség jövedelméhez viszonyított magas állami adók pedig éppen e szociális jogokat, a tisztes megélhetés lehetőségét csorbítják. Ezért nem véletlen, hogy a piacgazdaság jellemzésére irányuló kérdés esetében is túl sokan választották a „jólét minden embernek" alternatívát a „gazdasági verseny" helyett.

A válaszok egy része fogalomkeveredéssel nem magyarázható tudáshiányt tükröz. A diákoknak például csak 47,1%-a tudott felelni arra a kérdésre, hogy egy demokratikus országban a politikai szervezetek milyen tevékenysége tekinthető

törvényellenesnek. Itt a válaszlehetőségek markáns elkülönülése miatt mélyebb ismeretek hiányában is elvárható lett volna a magasabb helyes megoldási arány. A helyes válasz ez volt: „Ha egy másik szervezet irodáját tönkreteszi", hiszen ez akkor is törvénytelen, ha nem politikai szervezetről van szó. A gyerekek több mint fele ugyanakkor ezt elfogadhatónak tartotta, és 22,2%-uk választotta azt a lehetőséget, hogy „Ha nyilvános vitát kezdeményez valamely politikai témáról", illetve 21,1%-uk azt, hogy „Ha politikai kijelentéseket postán eljuttat az állampolgároknak". A békés tiltakozást 8,2%-uk tartotta törvénytelennek.

Az attitűdkérdések elemzése felveti azt a dilemmát, vajon az ezekre adott válaszok mennyire jelzik az oktatás eredményességét, és mennyire pusztán az egyes tanulók személyes értékválasztását. Ha abból indulunk ki, hogy a demokráciában az oktatás eredményességét is jelzi a demokratikus elvek és intézmények elfogadottsága, akkor érdemes ezt a területet is bevonni az elemzés körébe. Példaképpen az 1999-es vizsgálat eredményei közül egyet emelünk ki: a 14 éves tanulók vélekedését arról, hogy mi gyakorol jó és mi rossz befolyást a demokráciára. Pozitív tényezőnek tekintették a tanulók – a feltételezett hatás erősségének sorrendjében – a következőket (zárójelben a gyakorolt befolyás mértékét jelző, 100 fokú skálán mérő pontszámokat közöljük): a politikai vezetők szabad megválasztása (85,5), a minimális jövedelem biztosítását mindenkinek (83,4), a szabad véleménynyilvánítás (77,9), a sokfajta demokratikus szervezet léte (73,8), a nők politikai vezetővé válásának segítése (72,5), a nem túl nagy jövedelemkülönbség a gazdagok és a szegények között (71,4). Rossz hatású tényezőknek a tanulók a következőket tekintették: a bíróság politikai befolyásolása (–83,5), a politikai nepotizmus (–82,3), a gazdagok túlzott politikai befolyása (–80,6), a sajtómonopólium (–75,9), a bevándorlók asszimilációja (–70,7). Erősen megoszlottak a vélemények abban, hogy a pártokba tömörülés, a szabad piacgazdaság, a kisebbségeket sértő sajtóközlések tiltása, az egyház és az állam szétválasztása, illetve a feltétlen bizalom a kormányban inkább jó vagy inkább rossz hatással van a demokráciára.

Az itt bemutatott és más attitűdválaszok elemzéséből is jól látható, hogy a politikai (pl. szabad választás) és a szociális jogok (pl. mérsékelt jövedelemkülönbség) a tanulók demokráciáról alkotott fogalomértelmezésében nem válnak szét. Emellett látható az is, hogy a tanulók általában keveset tudnak a politikáról, nagy részüket ez nem is érdekli. Politikai aktivitásuk a hírek követésében, főként a tv-híradó megnézésében merül ki. E nevelési terület hatékonyságára utalhatnak az olyan adatok, amelyek azt jelzik, hogy a tanulók többsége felnőtt korában szándékozik szavazni, pártokhoz kevesen kívánnak csatlakozni, a többségük büszke Magyarországra, és nem akar más országban élni, valamint fontosnak tartják a nemzeti szimbólumokat és a függetlenség megőrzését.

8.2.2. A szegedi vizsgálatok eredményei

A szegedi műhely felmérései alapján, amelyek a Monitor vizsgálatokhoz hasonló nagyságú tanulói mintákon folytak, ugyancsak számos következtetés vonható le a tanulási teljesítmények alakulására. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy a Monitor és a szegedi vizsgálatok eltérő célokat követtek: az utóbbiak nem a tantárgyi

teljesítmények összehasonlító értékelését célozták, hanem a tanulók *kognitív fejlődésének elemzését*. Emellett a mintavételi eljárások eltérősége, az adatfelvételek nagymértékben eltérő időpontja, valamint az eredmények kifejezésére használt módszerek különbsége miatt sem lehetséges e vizsgálatok adatainak közvetlen összehasonlítása.

A szöveges matematikai feladatok megoldását lényegében ugyanolyan eszközzel[135] vizsgálták, mint egy 25 évvel korábbi, 1972-ben elvégzett felmérésben, ami a tanulási teljesítmények egészen hosszú időtávban való alakulásának elemzését is lehetővé teszi. A felmérést két különböző nehézségű tesztsorozattal végezték. A tesztek négy alapvető feladatmegoldó készség teljesítményeinek értékelésére készültek: (1) a szöveges tartalom megértése és a felesleges adatok kiszűrése; (2) mértékváltás és a rejtett adatok kiszámítása; (3) a megoldáshoz szükséges művelet(ek) kiválasztása; illetve (4) a megfelelő műveleti sorrend meghatározása és a műveletek végrehajtása. A mérést a 4., a 6., a 8. és a 10. évfolyamokon végezték el, ami arra is módot adott, hogy a vizsgált készségek fejlődését az iskolai pályafutás függvényében elemezzék.

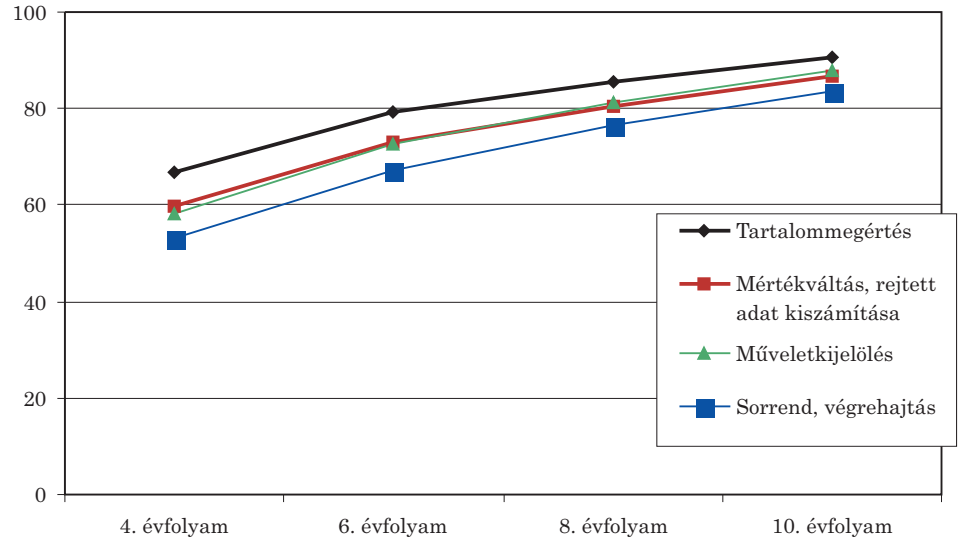
Az 1997-es vizsgálat azt mutatta, hogy az említett négy készség közül a leggyengébb a műveleti sorrend meghatározásával és a végrehajtással kapcsolatos, míg a legerősebb a tartalommegértés és a felesleges adatok kiszűrése. Az egyes készségek teljesítményeiben megfigyelhető eltérések a magasabb évfolyamokon csökkennek. A nehezebbik tesztsorozat esetében például az egyes készségek kialakultsága a 4. évfolyamon 53% és 66% között található, a 10. évfolyamon viszont már 83% és 90% között (lásd *8.4. ábra* és *Függelék 251. táblázat*). Bár a vizsgálat a szöveges matematikai feladatmegoldó készségeknek az iskolai pályafutás során végig megfigyelhető fejlődését mutatja, kiderült az is, hogy e készségek teljesítményei a tanulók egy részénél még a 10. évfolyamon sem érik el az eszközszerű használathoz szükséges szintet.

A szegedi vizsgálatok – az összehasonlíthatóság korlátjairól korábban mondottak figyelembevételével – némileg árnyalhatják azt a képet, amelyet az elmúlt években a tanulmányi teljesítmények romlásáról alakítottunk ki. A hosszabb időtáv változásainak elemzését megengedő 1972-es és 1997-es vizsgálatok eredményeinek összevetése szerint az alacsonyabb évfolyamokon az eltelt 25 év alatt jelentős javulás történt, ugyanakkor a 10. évfolyamon az eredmények lényegében nem változtak. A 4. évfolyamra járók esetében az 1997-es mérés összteljesítményei mindkét sorozatban mintegy 10-12%-kal jobbak, mint az 1972-es adatok. A 6. és a 8. osztályban a két mérés eredményei a könnyebb és a nehezebb tesztek esetében egyaránt közelebb kerültek egymáshoz, de az 1997-es teljesítmények mindkét évfolyamon jobbak. Az eltérések a 10. évfolyamra egyenlítődnek ki, ebben az időpontban a két mérés, illetve a könnyebb és nehezebb tesztsorozatok eredményei közel azonos szinten vannak, illetve az 1972-es eredmények 1-2%-kal jobbak is voltak, mint a jelenlegiek (lásd *Függelék 252. táblázat*).

---

135 A feladatokat kismértékben meg kellett változtatni, például az olyan szöveges feladatok esetében, amelyek a társadalmi kontextus változása miatt a tanulók számára ma már nem lennének érthetőek.

8.4. ábra
A matematikai szöveges feladatok megoldásához szükséges készségek alakulása a 4–10. évfolyamon, 1997 (átlagteljesítmények, %)



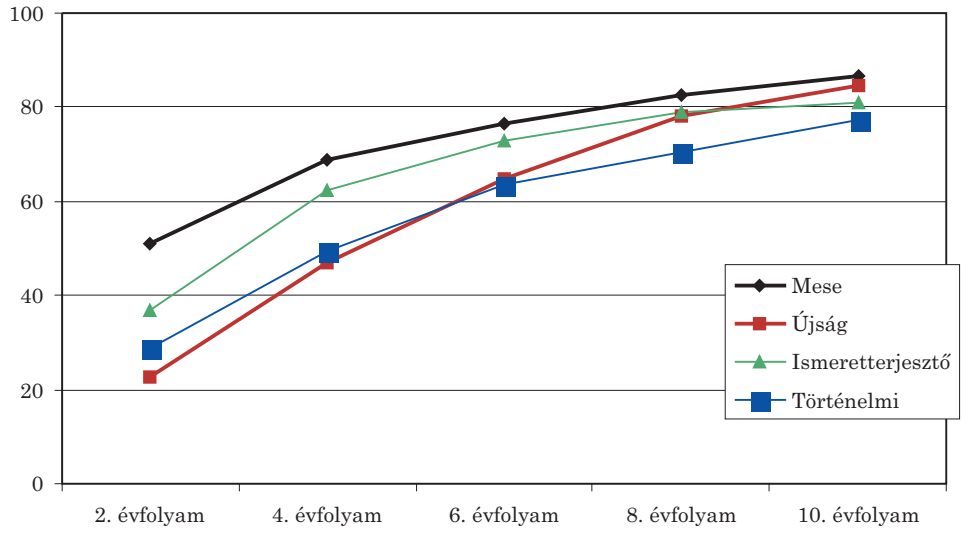
Forrás: Vidákovich–Csapó, 1998

A szegedi vizsgálatok során – a Monitor vizsgálatokhoz hasonlóan – kitüntetett helyet kapott az olvasásmegértési képesség fejlődésének elemzése. Az 1997-es vizsgálat itt is nagyrészt ugyanazokkal a feladatokkal történt, mint egy korábbi, 1988-as mérésben, így az eredmények alapján elemezhető a képesség fejlettségének alakulása az eltelt időszakban. Az olvasásmegértés teljesítményeit két, hasonló nehézségű teszttel, négyféle szövegtípus (mese, újság, ismeretterjesztő és történelmi) alkalmazásával vizsgálták, a méréseket öt évfolyamon (2., 4., 6., 8. és 10.) végezték el. Így ez a vizsgálat is módot ad az olvasásmegértés fejlődésének az iskolai pályafutás függvényében történő elemzésére.

Az eredmények azt mutatják, hogy az olvasásmegértési képesség a 2. és a 10. évfolyam között sokat fejlődik, a 2. osztályosok teljesítménye – szövegtípustól függően – 23-51%-os, míg a 10. osztályosoké 77-87% között van. Intenzívebb fejlődés az alsó tagozatban észlelhető, később lassul a fejlődés üteme. Az egyes szövegtípusok megértésében általában jelentős különbségek vannak, ezek azonban a magasabb évfolyamokon jóval kisebbek. A 4–6. évfolyamon a legnehezebbnek az újságszövegek megértése bizonyult, a legkönnyebbek a meseszövegek voltak. A 8–10. évfolyamon viszont már az ismeretterjesztő és a történelmi szövegek megértése jelentett nagyobb problémát, igaz, ebben az időszakban már kicsik a szövegtípusok közötti különbségek (lásd *8.5. ábra* és *Függelék 253. táblázat*).

A felmérés során településtípusonkénti, illetve a középiskolákban iskolatípusonkénti elemzéseket is végeztek. Ezek eredményei rámutattak arra, hogy a tanulói teljesítményekben minden évfolyamon jelentős szóródás van, ami egyes csoportok esetében 2-3 éves fejlődésbeli elmaradásnak feleltethető meg. A 10.

8.5. ábra
Különböző szövegtípusok megértésének alakulása egyes évfolyamokon, 1997 (átlagteljesítmények, %)



Forrás: Vidákovich–Cs. Czachesz, 1999

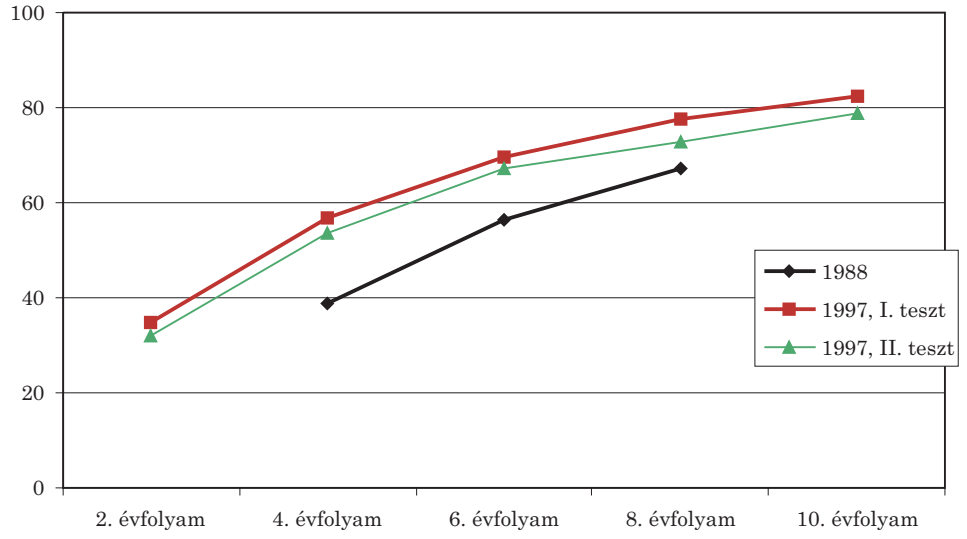
évfolyamon például a szakmunkástanulók teljesítménye bizonyult a leggyengébbnek, átlageredményeik a 6. és a 8. osztályosok körében mérhető szintet mutattak.

A szegedi vizsgálatok az olvasásmegértés területén is lehetővé teszik a teljesítmények időbeni változásának az elemzését, igaz, kisebb időtávon, mint a matematikai feladatmegoldás esetében. Az összehasonlítás három évfolyam (4., 6. és 8.) eredményei alapján lehetséges kilenc év távlatában, azaz 1988 és 1997 között. Az eredmények hasonlóak ahhoz, amit a matematikai felmérésnél láttunk. Az olvasásmegértési teljesítmények ebben az időszakban az alacsonyabb évfolyamokon jelentősebb (a 4. évfolyamon 16,5%-kal, a 6. évfolyamon 11,9%-kal), a 8. évfolyamon csekélyebb mértékben (8,1%-kal) javultak. A vizsgálat adatai szerint ez a különbség mind a négy szövegtípus eredményeiben kimutatható volt (lásd *8.6. ábra* és *Függelék 254. táblázat*).

8.3. A tanulói teljesítményeket meghatározó tényezők

Közismert, hogy a tanulói teljesítmények nagymértékben függnek olyan iskolán kívüli tényezőktől, mint a tanulók lakóhelye, családi hátterük és környezetük társadalmi-gazdasági jellemzői. Ezek hatása Magyarországon különösen jelentős, ami megmutatkozik abban is, hogy igen nagy eltérések figyelhetők meg a különböző feltételek között működő iskolák eredményei között. A vizsgálatok során ezért egyre nagyobb figyelmet fordítanak azoknak a háttérváltozóknak a gyűjtésére és elemzésére, amelyek befolyásolhatják a tanulói teljesítményeket *(Bánfi, 1999)*.

8.6. ábra
Az olvasásmegértési teljesítmény változása, 1988 és 1997 (átlagteljesítmények, %)



Forrás: Vidákovich–Cs. Czachesz, 1999

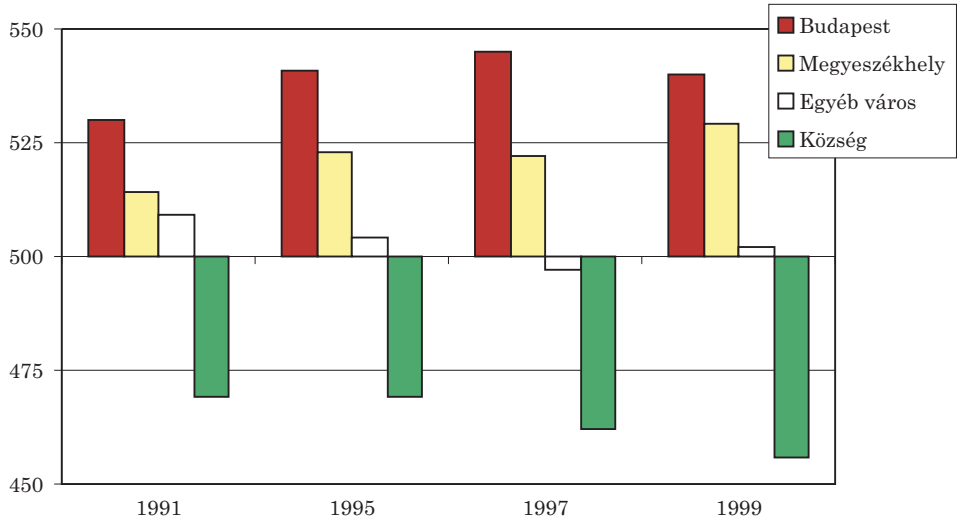
A kilencvenes évtizedben a háttérváltozók közül különösen a *települési kategória* kapott kiemelt figyelmet, ugyanis ennek elemzése a városi és falusi iskolák közötti olló szétnyílását mutatta. Az 1999-es Monitor vizsgálat adatai azt jelzik, hogy a különböző településtípusok között meglévő különbségek az évtized végén tovább növekedtek. A főváros és a megyeszékhely városok közötti korábbi távolság csökkenni látszik, ugyanakkor a falusi iskoláknak a városiaktól való leszakadása tovább folytatódott (lásd *8.7. ábra* és *Függelék 255. táblázat*).

A települési kategória mellett különösen a szülők iskolai végzettsége magyaráz sokat a különböző tanulói csoportok teljesítményei közötti különbségekből. A legalacsonyabb és legmagasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők nyolcadik évfolyamos gyermekei között a standard pontszámban mért teljesítmény különbsége eléri a 20%-ot, ami jóval magasabb, mint általában a fejlett országokban (erről részletesebben lásd az *egyenlőtlenségekről szóló 10. fejezet*et).

8.4. A tanulói teljesítmények nemzetközi összehasonlításban

A tanulói teljesítmények nemzetközi összehasonlítására a már említett 1995-ös IEA TIMSS-vizsgálat alapján nyílik lehetőség (*Vári, 1998*). Ennek során Magyarországon 9 éves (3. és 4. osztályos), 13 éves (7. és 8. osztályos), továbbá az iskolát elhagyó, a közoktatásból végleg kikerülő tanulókat vizsgáltak. A 9 és 13 évesek teljesítményéről a *Jelentés* korábbi kiadása beszámolt *(Jelentés…, 1998)*, ezúttal csak

8.7. ábra
A 8. osztályos tanulók standard pontszámban mért olvasási teljesítményeinek változása települési kategóriánként, 1991, 1995, 1997, 1999



Forrás: Monitor vizsgálatok

az iskolai oktatásból kilépőkre fordítunk figyelmet. Ez a kategória három csoportot takar: a gimnáziumok és szakközépiskolák utolsó éves tanulóit (12. osztályosok), továbbá a szakmunkásképzősök 10. osztályaiba járókat (ez utóbbiak szigorúan véve nem tartoznak az iskolát elhagyók közé, de a közoktatás befejeződött számukra abban az értelemben, hogy az utolsó évben általában nem tanulnak már közismereti tárgyakat). Magyarországon a felmérésbe bevont tanulók a teljes populáció 65%-át fedték le (nem szerepeltek a vizsgálatban azok, akik a 8. osztály után nem tanultak tovább, esetleg el sem végezték a nyolc osztályt vagy szakiskolába jártak).

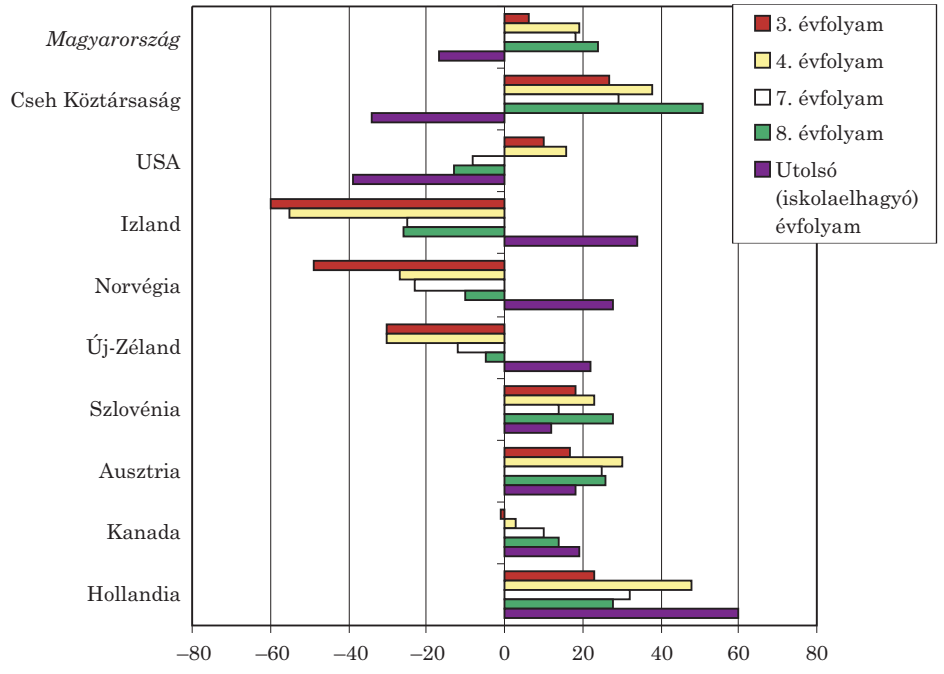
Az iskolát elhagyók számára speciális tesztet fejlesztettek ki, amely a matematikai és a természettudományi műveltség vizsgálatát tette lehetővé. Az ebben szereplő feladatok mind a két területről a mindennapi élethelyzetben való boldoguláshoz szükséges ismeretek meglétét vizsgálták. A vizsgálat azt jelezte, hogy a magyar tanulók jóval a nemzetközi átlag alatt szerepelnek. A matematika terén Magyarország 21 ország közül a 14., a természettudomány esetében pedig a 18. helyet foglalja el (lásd *Függelék 256. táblázat*). Ennek a tanulói csoportnak az eredményei tehát messze nem olyan jók, mint a fiatalabb korosztályoké, hiszen például a természettudományos teljesítmények tekintetében a negyedik osztályosok 26 ország között a 15., a 8. osztályosok pedig 41 ország közül a 9. helyen voltak *(Jelentés…, 1998)*.

Az adatok arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanulmányi teljesítmények tekintetében különösen a felsőbb évfolyamokon találhatók problémák. Fontos hangsúlyozni, hogy az elvárthoz képest gyenge teljesítményért nem lehet a szak-

munkásképzőkben tanulók viszonylag magas arányát okolni. Az adatok elemzése ugyanis azt mutatta, hogy a sorrend abban az esetben is lényegében változatlan maradna, ha minden országból csak a legjobban teljesítő 25%-ot vizsgálnák.

A probléma még világosabban látszik, ha valamennyi korcsoport teljesítményét együtt vizsgáljuk. Nemzetközi összehasonlításra itt azon országok esetében nyílik lehetőség, amelyek esetében valamennyi tanulói populáció szerepelt a TIMSS-vizsgálatban. Az egyes korcsoportok teljesítményének a nemzetközi átlagtól való eltérése szempontjából az országok négy jellegzetes csoportja különíthető el. Az elsőben az iskolából kilépők teljesítménye a nemzetközi átlag alatt, a fiatalabbaké felette van. A második csoportban a fiatalabbak teljesítménye gyengébb a nemzetközi átlagnál, és az idősebbeké jobb. A harmadik és a negyedik csoportban a teljesítmények minden korosztályban jobbak a nemzetközi átlagnál, de amíg a harmadikban a kilépőké romlást, a negyedikben javulást mutat (lásd *8.8. ábra* és *Függelék 257. táblázat*). Magyarország egyértelműen az első csoportba tartozik: amíg például a matematikát tekintve az alacsonyabb évfolyamokon a tanulók iskolai pályafutásuk előrehaladtával egyre jobb és jóval a nemzetközi átlag felett lévő teljesítményt mutatnak, addig a záró évfolyamokon a teljesítmény mélyen a nemzetközi átlag alatt van. A természettudományi eredmények hasonló trendet mutatnak.

8.8. ábra
A különböző évfolyamok matematikai teljesítményének a nemzetközi átlagtól való eltérése, 1995 (standard pontszám)



Forrás: Vári, 1998

Ha tekintetbe vesszük, hogy a vizsgálat csak az iskolarendszerben még bennlévő tanulókra irányult, akiknek az aránya Magyarországon nemzetközi összehasonlításban ekkor még viszonylag alacsony volt, ezek a vizsgálati eredmények mindenképpen aggodalomra adnak okot. Amennyiben ugyanis a kilencvenes évekre jellemző trendnek megfelelően az adott korcsoportok beiskolázási aránya növekszik, a jövőben további romlás is várható.

8.5. Az eredményesség egyéb mutatói

Az iskolai eredményességnek a tanulói teljesítményeken kívül természetesen vannak egyéb mutatói is. Ilyenek például a felsőoktatásba való bekerülés, a középiskolai tanulmányi versenyeken elért eredmények vagy az idegen nyelvi vizsgákon való részvételi arányok. Ezeket a középiskolák teljes körére vonatkozóan nemcsak évek óta rendszeresen összegyűjtik és elemzik, hanem tovább is fejlesztik *(Neuwirth, 1999b)*. Hasonló indikátorok az alapfokú oktatásra vonatkozóan egyelőre nem állnak rendelkezésre. Az eredményesség értékelésére alkalmas indikátorokat az oktatási statisztika is tartalmaz. Ilyennek tekinthetők például a bukásra vagy lemorzsolódásra vonatkozó adatok (ezek elemzését lásd a *tanulói továbbhaladásról szóló 4. fejezet*ben). Az elmúlt években erőfeszítések történtek egyéb indikátorok kidolgozása érdekében is: ilyenek például az iskolában megfigyelhető deviáns viselkedési formák gyakoriságának vagy az intézményekkel való iskolahasználói elégedettségnek a mutatói *(Az oktatás minősége…, 1997)*. Érdemes hangsúlyozni, hogy a már létező és a fejlesztés alatt álló indikátorok egy része inkább egy-egy intézmény vagy intézménytípus eredményességének a mérésére alkalmas, másik része inkább az oktatási rendszer egésze eredményességének az értékelésére, és végül több alkalmas mindkettőre *(Imre, 2000a)*.

A felsőoktatásba való bejutási arányok a középiskolák eredményességének viszonylag könnyen mérhető mutatói. Természetesen ezek is csupán az eredményesség egyik dimenziójára utalnak, amely mellett nagy szükség lenne mások feltárására is. A felsőoktatásba való bejutásnak és a felvételi vizsgákon való sikeres szereplésnek többféle mutatója is vizsgálható. A leggyakoribb a felsőoktatásba *felvettek számának* a IV. évfolyamosok *létszámához* viszonyított aránya (F/L arány) vizsgálata (lásd *Függelék 258. táblázat*). Az 1991 és 1998 között történt adatgyűjtések azt mutatják, hogy a különböző településeken, illetve az ország különböző *régióiban* működő középiskolákra jellemző F/L arány a felsőoktatási férőhelyek növekedése és a végzettek számának a csökkenése miatt kismértékben javul: amíg az 1991 és 1998 közötti időszak egészére vetítve ez 27,8%, addig az 1994–1998 közötti időszakban 29,3%. Ugyanakkor az egyes *települési kategóriák* és régiók egymáshoz viszonyított pozíciója szinte egyáltalán nem változik. Így például a legmagasabb arány folyamatosan Győr-Moson-Sopron, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Bács-Kiskun és Hajdú–Bihar megyére jellemző, ahol az arány 30% felett van, míg a legalacsonyabb Budapestre és Nógrád megyére, ahol 25% alatt marad (lásd *Függelék 259. táblázat*). A települési kategóriákat tekintve legmagasabb az arány a nyolc legna-

gyobb (100 ezer fő lélekszámnál nagyobb) város iskoláiban, a legalacsonyabb az ugyancsak nyolc legkisebb (5 ezer főnél kisebb lélekszámú) település iskoláiban (lásd *Függelék 260. táblázat*).

A felsőoktatásba való bekerülési arányokat tekintve a különböző *középiskolai csoportok* között igen nagy eltérés figyelhető meg, amely eltérés az elmúlt években még tovább növekedett. Amíg a gimnáziumokban végzett IV. évfolyamos tanulóknak 1991 és 1998 között átlagosan 44,7%-át vették fel valamilyen felsőoktatási intézménybe, addig a vegyes középiskolákban végzettek körében ez az arány 24,6%, a szakközépiskolákban végzettek esetében pedig 16,3%. A fenntartókat tekintve a legmagasabb F/L arány az egyházi iskolák körében tapasztalható (1994 és 1998 között 49,4%), amit azonban döntően az magyaráz, hogy az egyházak elsősorban gimnáziumokat tartanak fenn (lásd *Függelék 261. táblázat*). Figyelemre méltó még a különböző évfolyammal rendelkező gimnáziumok F/L arányai között megfigyelhető eltérés: a legmagasabb arány a 6 évfolyamos gimnáziumokban figyelhető meg, a legalacsonyabb a 4 évfolyamosok körében, de csaknem ilyen alacsony a nyolcévfolyamos gimnáziumok mutatója is (lásd *8.2. táblázat*).

8.2. táblázat
A felsőoktatásba felvettek és a IV. évfolyamos tanulók átlagos aránya (F/L arány) középiskola-típusonként, 1991–1998

Középiskola-kategóriák	Iskolák száma	1991–1998	1994–1998
Gimnáziumok együtt	297	44,7	47,9
6 évfolyamos	31	49,6	51,9
4 és 8 évfolyamos	36	47,3	51,4
4 és 6 évfolyamos	79	45,1	49,6
8 évfolyamos	24	42,7	46,5
4 évfolyamos	127	41,7	43,7
Vegyes középiskolák	157	24,6	26,6
Szakközépiskolák	435	16,3	17,0
Összesen/Átlag	889	27,8	29,3

Forrás: Neuwirth, 1999b

A középiskolák eredményességének egy másik mutatója a tanulmányi versenyeken való részvétel és az ott történő sikeres szereplés. Az Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny (OKTV) és a szakközépiskolák tanulóinak szervezett Országos Szakmai Tanulmányi Verseny (OSZTV) adatai alapján ma már több mint egy évtizedes időtávlatban lehetséges elemzéseket készíteni. Tizenkét év adatainak a feldolgozásából az olvasható ki, hogy az OKTV-helyezettek 444 középiskolából (a magyar középiskolák 50%-ából kerültek ki), melyek közül 208 gimnázium és 128 szakközépiskola. A megszerzett pontok 90%-át 154 iskola (az iskolák 17%-a) szerezte meg *(Neuwirth, 1999b)*. Jól használható eredményességmutató az ezer tanulóra jutó OKTV-pontszám. Például 1991 és 1998 között a legmagasabb ezer tanulóra jutó OKTV-pontszámot a központi költségvetési szervek (felsőoktatási intézmények, minisztériumok) fenntartásában működő középiskolákban mérték. A gimnáziumok körében a legmagasabb pontszámot a 6 évfolyamos iskolák érték el (lásd *Függelék 262. táblázat*).

Egy további eredményességmutató, amelyre érdemes odafigyelnünk, az idegen nyelvi vizsgát tett tanulók aránya. Ez a mutató az elmúlt évtizedben látványosan javult. Amíg 1991-ben az egyetemekre és főiskolákra jelentkezők körében minden harmadiknak volt állami nyelvvizsgája, 1998-ban már minden másodiknak. A vizsgák 90%-át azonban mindössze 260 iskola tanulói hozták, ami a középiskolák 28,8%-a *(Neuwirth, 1999b)*.

Végül szükséges még egyszer nyomatékkal hangsúlyozni: az olyan mutatók, mint a felsőoktatásba való bejutás, a tanulmányi versenyeken elért eredmények vagy az idegen nyelvi vizsgák letétele *nem adnak kellően átfogó képet a középfokú oktatás eredményességéről*. Ezek valójában csak az iskolák kisebb hányadának az eredményeire, és ezen kisebb hányad esetében is csak az eredmények szűkebb körére utalnak. Emellett igen nagy szükség lenne egyéb mutatókra is, például olyanokra, amelyek a munkaerő-piaci elhelyezkedést, a felnőttkori szakképzésbe való bekapcsolódást vagy a társadalmi beilleszkedés sikerét mérik. Az intézmények jelentős hányada esetében ugyanis az eredményesség legfőbb mércéje elsősorban az, hogy képesek-e tanítványaikat a munkaerőpiacon sikerrel hasznosítható készségekkel felruházni, eredményesen felkészítik-e őket a felnőttkori tanulásra és esetleges szakmaváltásra, illetve hogy képesek-e hatékonyan elősegíteni társadalmi beilleszkedésüket. Ebből a szempontból figyelemre méltó például az, hogy amíg a magyar iskolák a tanulók tantárgyi tudásszintjét tekintve nemzetközi összehasonlításban meglehetősen jól teljesítenek, addig azokat a mutatókat tekintve, amelyekkel az iskolarendszernek a munka világa felé orientáló képességét mérhetjük, igen gyengék vagyunk *(From Initial Education…, 1999)*.

9. Speciális igények az oktatásban

Az oktatás-nevelés akkor igazán eredményes, ha a tanulók eltérő képességeit, adottságait figyelembe és alapul véve a pedagógusok a lehető legtöbbet hozzák ki belőlük. Ez az egyénre szabott differenciált megközelítés – külső és belső okok miatt – ma még hiányzik a magyar iskolából. Mindazonáltal az iskolarendszerű oktatásban több olyan tanulói csoport is megjelenik, amelyek nevelése egyedi tantervi alapokon, sajátos pedagógiai megfontolások alapján és sok esetben különleges oktatásszervezési megoldások alkalmazásával kell, hogy történjen. Ezen eltérő egyéni képességekkel, tulajdonságokkal vagy nyelvi-kulturális háttérrel rendelkező csoportok oktatásával kapcsolatban a közoktatásnak különleges ellátási felelőssége van, és ezt a felelősséget a különböző magyarországi jogszabályok egyértelműen rögzítik.

Az európai országokban a sajátos oktatási igényű csoportokkal kapcsolatos problémák különböző módon és eltérő súllyal vetődnek fel. Magyarországon két olyan tanulói csoport van, melynek oktatása – noha egymással nem kapcsolódnak össze – kiemelt figyelmet érdemel: a fogyatékos, valamint a kisebbségekhez tartozó gyermekek. (A kérdés tágabb összefüggéseiről lásd az *egyenlőtlenségekről szóló 10. fejezet*et.)

9.1. A fogyatékos gyermekek nevelése

9.1.1. A speciális oktatási igények meghatározása

A fogyatékos gyermekek ellátásával és nevelésével kapcsolatos egyik *összetett és vitatott probléma a különböző fogyatékosságok, illetve mértékük meghatározása* (erről lásd még a *keretes írás*t) és azok megbízható mérésének módja, valamint a mindehhez hozzárendelhető ellátási és nevelési kötelezettségek megállapítása. A témával kapcsolatos tisztánlátást nehezíti, hogy ezzel kapcsolatban nincs kialakult, nemzetközi közmegegyezésen alapuló kategóriarendszer, az egyes országok gyakorla-

tát – nem kis részben a fogyatékosok oktatásának magas költségei miatt – sokkal inkább a történetileg kialakult ellátási rendszerek „önmozgása", semmint a lassan átalakuló szakmai közgondolkodás határozza meg.

Noha a magyarországi jogszabályok mára meglehetős egyértelműséggel és részletesen megállapították azokat a fogyatékossági kategóriákat, melyekhez speciális egészségügyi vagy oktatási ellátási felelősség kapcsolódik, a különböző fogyatékosságok mértéke szerint megállapított besorolások között sokszor elmosódottak a határok. Sok esetben a mérési és az ehhez kapcsolódó döntési gyakorlat sem egységes.

A testi, az érzékszervi, az értelmi és a beszédfogyatékosság megállapítására 1986-ban országos és megyei szintű szakértői bizottságok jöttek létre. Az országos szakértői bizottságok a látásvizsgáló, a hallásvizsgáló, a beszéd-, valamint a tanulási képességet vizsgáló bizottságok. A fővárosban és megyei szinten tanulási képességeket vizsgáló és felülvizsgáló szakértői bizottságok működnek. A szakértői bizottságok gyógypedagógusi szakképesítésű vezetőkből, gyógypedagógusból, pszichológusból és szakorvosból állnak. A bizottságok szakvéleményt készítenek a megvizsgált fogyatékos gyermekekről, mely alapján javasolják óvodai, iskolai elhelyezésük módját. A főváros minden kerületében, vidéken pedig a nagyobb városokban működnek nevelési tanácsadók, melyek feladata a családban nevelkedő 3–18 éves gyermekek és fiatalok magatartási, nevelési, tanulási proble-

A speciális oktatási igények meghatározása

A speciális oktatási igények azonosításával és felmérésével kapcsolatban a különböző országok eltérő megközelítéseket alkalmaznak, melyek alapvetően négy csoportba sorolhatóak. Az országok egy bizonyos köre (például a Cseh Köztársaság, Franciaország, Németország és Magyarország) fogyatékossági kategóriák alapján gyűjt adatokat. Az országok egy másik csoportja (például Görögország, Új-Zéland, Svájc) ide sorolja a hátrányos helyzetű tanulókat is. Van, ahol (például Svájc) ezek közé számítja azokat a tanulókat is, akiknek anyanyelve valamelyik idegen nyelv. Máshol (például Spanyolországban vagy Törökországban) speciális oktatási igényűként tartják számon a kiemelkedően tehetséges gyermekeket is. Végül önálló megközelítést alkalmaz Kanada, ahol az adatok gyűjtése – és a kiegészítő támogatások rendszere – nem a gyermekek valamilyen klasszifikációján, hanem az oktatási-nevelési folyamat során észlelt nehézségek legyőzéséhez szükséges feltételeken alapszik. A nemzetközi áttekintést bonyolítja az is, hogy a különböző kategóriák alapján történő klasszifikáció igen sok esetben nem esik egybe a kiegészítő támogatásokkal megcélzott tanulói csoportokkal. A speciális oktatási igényűként azonosított tanulók mellett több ország tesz hozzáférhetővé kiegészítő forrásokat a kiemelkedően tehetséges, a hátrányos helyzetű, a kisebbségekhez tartozó, a rövid távú tanulási problémákkal, illetve enyhe magatartászavarral küzdő vagy éppen a beszédhibás gyermekek oktatása számára *(Disabilities…, 2000)*.

máinak, zavarainak feltárása, diagnosztizálása és leküzdése ambuláns rendszerben. A diagnózis megállapítása után nyújtott tanácsadás elsősorban a szülők és a pedagógusok további tennivalóira tesz javaslatot.

A fővárosban kerületenként, vidéken területenként működik logopédiai szakszolgálat, ahol a beszédfogyatékosok egyéni vagy kiscsoportos terápiában részesülnek. A gyógypedagógiai szakértői bizottságok nemcsak a gyerekeknek a speciális osztályokba helyezéséről, hanem a speciális osztályokból a normál osztályokba történő helyezéséről is döntenek. Ugyanakkor az „esélyegyenlőségi törvény"[136] leszögezi, hogy a fogyatékosok szüleinek beleszólásuk van abba, hogy gyermekeiket konkrétan melyik intézményben képzik *(Bánfalvy, 1999)*.

A fogyatékos gyermeknél az orvos, a neurológus vagy az audiológus által felállított diagnózisra építve minél korábbi életkori szakaszban elkezdődik a gyermek készségeinek, képességeinek fejlesztése, fogyatékossági típustól függően segítő eszközökkel, készülékekkel való ellátása (hallókészülék, szemüveg, bot, mankó stb.). A korai fejlesztés két jól körülírható feladatot jelent a gyógypedagógus számára: a tanácsadást, ami a szülők és a gyermek közvetlen környezete problémáival való foglalkozásra vonatkozik, és a fogyatékosságspecifikus fejlesztéssel kapcsolatos irányítást. Az irányított családi tanácsadással és a korai fejlesztéssel megbízott gyógypedagógus utazó tanárként maga keresi fel heti 1-2 alkalommal a családot otthonában, vagy a szülő maga viszi be tanácsadásra a gyermeket.

9.1.2. A fogyatékosok oktatási rendszere

Az intézményrendszerbe került ún. képezhető óvodás és iskolás 3–16 éves korú fogyatékos gyermekekkel foglalkozó gyógypedagógiai oktatási intézmények a gyógypedagógiai óvodák, általános iskolák, amelyekhez diákotthon vagy napközi otthon tartozik. Emellett bizonyos normál óvodákban, általános iskolákban működik gyógypedagógiai csoport, osztály vagy tagozat (logopédiai vagy enyhe fokban sérült értelmi fogyatékos gyermekek számára).

A gyógypedagógiai iskolák különböző szintű területi önkormányzati szervek irányítása, felügyelete alá tartoznak. Felvételi körzetük elsősorban az adott fogyatékosság előfordulási gyakoriságától, a tanulók létszámától függ. Lehet városi, város-kerületi, fővárosi, főváros-kerületi, megyei, több megyére kiterjedő és országos. Azok az óvodás vagy tanköteles korba lépő fogyatékosok, akiknek a személyiségfejlesztése kedvező feltételek között gyógypedagógiai segítséggel normál óvodában vagy általános iskolában megoldható, az épekkel teljesen vagy részben integráltan végzik tanulmányaikat, bár ez ma kevésbé jellemző. Az általános iskolai oktatásban elterjedtebb gyakorlat a speciális iskolák, illetve iskolai osztályok működtetése a fogyatékos gyerekek és fiatalok számára. (A nagyothallók esetében önálló középiskolai osztály, az enyhe értelmi fogyatékosok esetében 2 éves speciális szakiskola is működik.)

---

136 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról.

1998/99-ben a tanköteles korú fogyatékos gyerekek képzését és nevelését mintegy 200 intézmény és 481 általános iskolában működő tagozat látta el, amelyekben 44 339 gyerek tanult (lásd *Függelék 263. táblázat*). Az óvodások 0,5%-a, az általános iskolások 3,85%-a és a középiskolások 0,87%-a tanul gyógypedagógiai intézetben (lásd *Függelék 264. táblázat*). Évente mintegy 12 000 gyermek részesül logopédiai kezelésben. A közoktatási törvény és annak módosításai fenntartották a gyógypedagógiai intézmények kialakult rendszerét, biztosítva a szülő választását a speciális nevelési szükségletű tanulók esetében is. A törvény szerint a nevelési oktatási intézményt a szülő választja ki a tanulási képességeket vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság, illetve az országos szakértői és rehabilitációs tevékenységet végző bizottság szakértői véleménye alapján. Ugyanakkor a törvény korlátozza is a szülői választás lehetőségét, amennyiben kimondja, hogy a fogyatékos tanuló – függetlenül attól, hogy külön az e célra létrehozott nevelési-oktatási intézményben, osztályban, csoportban vagy a többi gyermekkel, tanulóval közösen vesz részt óvodai nevelésben, iskolai nevelésben és oktatásban – olyan nevelési-oktatási intézménybe íratható be, amely rendelkezik a sajátos neveléshez és oktatáshoz szükséges személyi és tárgyi feltételekkel.

A normál és a speciális iskolai képzés sok ponton érintkezik. A fogyatékos gyermekek nevelésében és oktatásában részt vevő intézményeknek programjaik elkészítésekor az óvodás kortól kezdve figyelembe kell venniük a fogyatékos gyermekek oktatásáról kiadott irányelveket. A közoktatásban (az értelmi fogyatékosokat képző speciális iskolák kivételével) jelentős mértékben azonos tanterv szerint folyik a képzés, amelyet a NAT szabályoz. Az alapjaiban a normál iskoláéval azonos tanterv lehetővé teszi az azonos általános iskolai képzettség elérését és így a közép- és felsőfokú továbbtanulást a fogyatékos gyerekek számára is. Az egyes iskolák és egyéb gyógypedagógiai intézmények maguk dönthetik el, hogy az oktatás, illetve az ellátás folyamatában milyen módszereket tartanak a legalkalmasabbaknak, és melyeket használják. Ezek a módszerek nyilván eltérőek az egyes fogyatékosságok szerint, de minden esetben alkalmazkodnak a Nemzeti alaptantervben meghatározott tartalmi követelményekhez. Alkalmazásuk során az iskolai képzésben a tantárgyszerű megközelítés a jellemző, ami alól a logopédiai munka szokott kivételt jelenteni, mert ennek esetében a konkrét beszédhiba korrekciója zajlik. Jellemző a kis létszámú iskolai osztályokban folyó képzés, de gyakori az egyéni (logopédiai) és egyéni vagy kis csoportos korrekciós foglalkozás is. (A fogyatékosok oktatásának tartalmáról lásd még az *oktatás tartalmáról szóló 5. fejezet*et.) Általában a fogyatékos tanulók az iskola elvégzésekor az ép tanulókéval megegyező végbizonyítványt kapnak. Ugyanakkor egyes, fogyatékosokat képző iskolák speciális képzési jogosítványokkal rendelkeznek.

Az összesen mintegy 2500-3000 látási, hallási, mozgás-, beszéd- és halmozottan fogyatékos gyermek mellett ennek a létszámnak körülbelül kilenc-tízszeresét teszi ki az értelmi fogyatékosok iskoláiban tanulók száma. Ezen belül is a gyermekeknek a 90 százaléka az enyhe értelmi fogyatékosok iskoláiban vagy a számukra az általános iskolákban elkülönített speciális osztályokban tanul. Ez az arány nemzetközi összehasonlításban is kiemelkedően magas (lásd *9.1. táblázat*).

9.1. táblázat
Az alap- és alsó középfokú oktatásban részt vevő fogyatékos tanulók aránya néhány OECD-országban fogyatékossági kategóriák szerint, 1996 (%)

Ország	Vak, gyengénlátó	Siket, hallászkárosult	Testi és mozgás-fogyatékosok	Enyhe értelmi fogyatékosok
Új-Zéland	0,13	0,11	0,10	0,03
Törökország	0,02	0,09	0,01	0,27
Finnország	0,02	0,15	0,20	0,46
Olaszország	0,04	0,09	0,18	0,92
Írország	0,07	0,18	0,26	1,03
Magyarország	*0,05*	*0,11*	*0,04*	*3,56*

Forrás: Disabilities…, 2000

Az enyhe fokban értelmi fogyatékos tanulók (a nemzetközi szóhasználat szerint: enyhe tanulási nehézségekkel küzdő tanulók) magas aránya Magyarországon részben meghatározási különbségekkel, részben a cigány gyermekek nagy arányának speciális iskolákba való irányításával magyarázható, de szerepet játszik benne az is, hogy a megfelelő feltételek hiányában a normál tantervű intézmények nem képesek befogadni őket.

A legtöbb fogyatékos gyerek számára igen *korlátozott a középiskolában*, de még inkább a felsőfokú oktatási intézményekben *való továbbtanulás lehetősége*. Az általános iskolai tanulási körülmények eleve megszabják a fogyatékosok számára a középiskolai továbbtanulás esélyét és útjait is. Az egyéb fogyatékos kategóriáknál nem rosszabb (az értelmi fogyatékosoknál és a vakoknál kifejezetten jobb) intézményes középiskolai továbbtanulási lehetőségekkel rendelkező siketeket és nagyothallókat például az jellemzi, hogy a hallássérültek általános iskoláiban végzett növendékek szinte valamennyien tovább tanulnak, általában szakmunkásképző iskolákban. Minden évben 2-3 siket és 5-6 nagyothalló tanuló kerül közvetlenül gimnáziumba vagy szakközépiskolába. Gimnáziumba csak néhány kivételes képességű hallássérült fiatal jelentkezik. A gyakorlatban a legjobb képességű hallássérültek a szakmunkás-bizonyítványt megszerezve, esti vagy levelező tagozaton végzik el a dolgozók gimnáziumát.

9.1.3. Gyógypedagógiai pedagógusképzés

1900-ban indult meg a gyógypedagógusok iskolai képzése a mai budapesti Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola jogelődjének számító intézményben. Jelenleg a 4 éves főiskolai képzés végén a hallgatók felsőfokú diplomát kapnak. 2000 januárjától kezdve a főiskola az ELTE Gyógypedagógiai Karaként működik. A gyógypedagógus-képzés a fogyatékossági főcsoportok szerinti szakokon folyik. A mozgássérültekkel foglalkozó szakemberek (ún. konduktorok) ismert képzési intézménye a főiskola mellett a Pető Intézet is. Számos esetben megfigyelhető, hogy a pedagógusok és a gyógypedagógusok posztgraduális képzésben második diplomaként megszerzik egymás rokonterületi diplomáját is. A gyógypedagógiai intézményekben, főleg vidéken, jelentős a szakemberhiány, ami-

nek oka elsősorban nem a diplomát szerző gyógypedagógusok alacsony száma, hanem inkább a gyógypedagógusi munkakörök rossz anyagi és erkölcsi megbecsültsége, illetve a sokszor áldatlan munkakörülmények *(Bánfalvy, 1999)*.

9.1.4. Az integráció lehetőségei

A fogyatékosok oktatásának alapvető vonása, hogy az iskolarendszer Magyarországon többnyire erősen specializált és izolált intézményekben képzi a fogyatékosokat. Míg az enyhén értelmi fogyatékosok egy részét sok országban normál osztályban tanítják, addig erre gyakorlatilag Magyarországon nincs példa (lásd *9.2. táblázat*). A vakok, a gyengénlátók, a siketek, a nagyothallók, a mozgássérültek és az értelmi fogyatékosok számára külön-külön iskolák működnek az alapfokú oktatásban. Az izolált iskolák – miközben az oktatási feladatokat megfelelő, sőt kiváló színvonalon képesek ellátni – a fogyatékosok beilleszkedése szempontjából gyakran akadályokat állítanak az érintettek elé. A társadalom egészétől elkülönítetten nevelt tanulók ugyanis nehezen ismerik ki magukat, nehezen igazodnak el az épek világában, a szűk fogyatékos szubkultúra határain kívül, s társadalmi előmenetelükben megsínylik azt, hogy kora gyermekkoruktól csak a többségtől elkülönített élethez szoktak hozzá. Az oktatásbeli izoláció munkahelyi és egyéb társadalmi következményei a fogyatékosok számára nyilvánvalóak. Ennek ellenére nem beszélhetünk Magyarországon az enyhe fokban fogyatékos gyermekek integrációját támogató közmegegyezésről. *Ennek kialakulását nehezítik* a fogyatékosságok mértékének megállapításával kapcsolatos említett bizonytalanságok, valamint az a tény, *hogy a fogyatékos gyermekek nevelésére-oktatására szakosodott intézményekben folyó munka szakmai színvonalát a normál oktatási intézmények sok szempontból még nem képesek biztosítani.* Az integrációt lassítják az izolált oktatás rendszerének intézményi érdekei és a kialakult finanszírozási gyakorlat is.

9.2. táblázat
Az alap- és alsó középfokon tanuló enyhe tanulási nehézségekkel (enyhén értelmi fogyatékos) küzdő tanulók megoszlása intézménytípusok szerint néhány OECD-országban, 1996 (%)

Ország	Normál osztály	Speciális osztály	Speciális iskola
Olaszország	99,91	0,00	0,09
Törökország	49,86	48,19	1,95
Írország	12,81	32,97	54,22
Finnország	1,21	30,61	68,18
Magyarország	*0,00*	*30,21*	*69,79*
Új-Zéland	0,00	0,00	100,00

Forrás: Disabilities…, 2000

Ma Magyarországon a gyógypedagógia egyik legfontosabb új feladata az, hogy a fogyatékos személyeknek segítsen az iskolában, a munkahelyen és az élet egyéb területein a normál társadalomba való beilleszkedésben. Az épek általános iskoláiban ma már – kis számban ugyan –, de jelen vannak a fogyatékos gyerekek

is, ami szükségessé teszi a jövőben az integráló gyógypedagógusi és pedagógusi munka összehangolt fejlesztését. Az 1998-as „esélyegyenlőségi törvény" ebben a tekintetben – türelmi időt szabva ugyan – határozott előírásokat tartalmaz, kimondva, hogy ha az a fogyatékos gyermekek képességei kibontakoztatása szempontjából előnyös, a többi gyermekkel azonos csoportban vagy osztályban kell oktatni őket.

Az enyhe fokban értelmi fogyatékosok iskolai képzésének egyik legproblematikusabb eleme az iskolai szelekció, illetve kontraszelekció működése. Miközben ugyanis a középsúlyos és súlyos értelmi fogyatékosok iskolai létszáma nem változik, az enyhe fokban értelmi fogyatékosoké erősen hullámzik. 1989-ben még mintegy 32 500 enyhe értelmi fogyatékosnak minősülő gyereket képeztek a speciális alapfokú iskolák, 1993-ra azonban a számuk 18 500 fő körülire csökkent. Előfordul, hogy az általános iskolából nemcsak enyhe fokon értelmi fogyatékos gyerekeket irányítanak a kisegítő iskolákba, hanem az olyan ép értelműeket is, akiket a pedagógusok nem tudnak, illetve nem próbálnak beilleszteni az általános iskolai osztályokba. Az értelmi fogyatékosok képzésekor tehát az iskolákban a gyógypedagógiai és a szociális problémák gyakran összekeverednek. A fogyatékosok számát és arányát illető hivatalos számszerű kimutatások is azt teszik nyilvánvalóvá, hogy felnőttkorban az enyhe értelmi fogyatékosok olyan nagy arányban és olyan nagymértékben vegyülnek el az ép társadalomban, hogy igen jelentős részüket nem lehet többé fogyatékosként fellelni. Miközben az iskolázási adatok szerint a fogyatékosok 90 százaléka az értelmi fogyatékosok iskolájába jár, az összes fogyatékos között az értelmi fogyatékosként nyilvántartottak aránya csak mintegy 8 százalék. A fellelhető értelmi fogyatékosoknak a teljes fogyatékos populáción belüli aránya tehát az iskolából az életbe átmenve jelentősen lecsökken *(Bánfalvy, 1999)*.

A fogyatékosok izolált nevelése a gyógypedagógus szakma izolációját is magával hozta. A gyógypedagógusok rendszerint vagy külön iskolában (pl. „kisegítő iskola"), vagy az iskolákon belül a többi pedagógustól elkülönülten dolgoznak (pl. a logopédusok).

A közoktatásról szóló törvény több olyan intézkedést tartalmaz, amely tágítja az integráció lehetőségeit. Így például a fogyatékos tanulók esetében a 16. évben meghatározott tankötelezettségi kor két évvel meghosszabbítható. A fogyatékos gyermek integrált oktatását-nevelését végző pedagógus munkáját a fogyatékosság típusának megfelelő képesítéssel rendelkező gyógypedagógus, esetleg utazó gyógypedagógus segítheti. A fogyatékos gyermekek óvodai és iskolai nevelése, oktatása esetén az óvoda foglalkozási programja vagy az iskola helyi tanterve tartalmazza a fogyatékosságból eredő hátrányok csökkentését szolgáló speciális fejlesztő programot is. A helyi tanterv az egyes évfolyamok követelményeinek teljesítéséhez egy tanítási évnél hosszabb időt is megjelölhet. Az igazgató – a gyakorlati képzés kivételével – részben vagy egészben felmentheti a tanulót egyes tantárgyak tanulása alól, ha a tanuló egyéni adottságai, fogyatékossága ezt indokolja. Ingyenesen vehető igénybe a fogyatékos tanuló számára a speciális felzárkóztató foglalkozás. A beszéd- és enyhe értelmi fogyatékos, a beilleszkedési zavarokkal, tanulási nehézséggel, magatartási rendellenességgel küzdő gyermeket, tanulót

az óvodai csoport, iskolai osztály átlaglétszámának számításánál kettő, a testi, érzékszervi és középsúlyos értelmi fogyatékos gyermeket, tanulót pedig három tanulóként kell számításba venni, és finanszírozásuk is ez alapján történik.

A kilencvenes évek közepén spontán módon megindult a fogyatékos gyermekek bekerülése a normál iskolákba. Ennek elsősorban demográfiai és finanszírozási okai vannak: mivel csökkent a tanulólétszám, és a fogyatékos gyermekek után járó normatív támogatás magasabb, az iskolák érdekeltté váltak oktatásuk biztosításában. Az így végbemenő *spontán integrációt „rideg integrációnak" nevezik*, mert ezekben az iskolákban többnyire hiányoznak a fogyatékos és ép gyermekek együtt oktatásának technikai, pedagógiai és szemléleti feltételei. Ez a spontán integráció becslések szerint több ezer fogyatékos vagy tanulási zavarokkal küzdő gyermeket von be a normál általános iskolai oktatásba, ami azonban nem jelenti azt, hogy a szegregált képzéssel jellemezhető alapállapot megváltozna. A fogyatékos tanulók integrált oktatása feltételeinek biztosítása igen sok, a szabályozáson túlmenő eszköz alkalmazását is szükségessé teszi. Ezek közül a legfontosabbak az integráció tárgyi, technikai és környezeti feltételeinek a megteremtése, az integráló oktatás pedagógiai módszertanának kialakítása, az integráló pedagógusok képzésének meghonosítása, a pedagógusok szociális érzékenységét növelő, attitűdjeiket átalakító képzések biztosítása, valamint a jelenleginél nagyobb anyagi érdekeltség megteremtése *(Bánfalvy, 1998)*.

9.2. A kisebbségekhez tartozó gyermekek oktatása

9.2.1. A kisebbségi oktatás intézményrendszere

1987-ben négy nemzeti kisebbség, a német, a román, a szlovák és a szlovén tanulta az anyanyelvét iskolában, a horvát és a szerb oktatás összevontan folyt, görög oktatást nem regisztráltak. Ma is a horvát, a német, a román, a szerb, a szlovák és a szlovén kisebbség rendelkezik stabil iskolahálózattal. Ezenkívül egy-egy általános iskolával rendelkeznek a bolgárok, a görögök, a ruszinok és a lengyelek. A többi nemzeti kisebbséghez tartozó tanulók kisebbségi oktatása „vasárnapi iskolákban" folyik. Az intézmények és tanulóik száma az elmúlt években folyamatosan emelkedett, s nőtt az oktatási rendszeren belüli arányuk is. A nemzeti kisebbségi oktatás számadataiban tehát az országos demográfiai folyamatokkal ellentétes tendencia látszik: az 1990/91-es tanévben 44 545 fő tanult az általános iskolában anyanyelven vagy két nyelven, illetve tanulta a kisebbség nyelvét tantárgyként, az 1999/2000. tanévben pedig 55 013 fő (lásd *Függelék 265. táblázat*).

Folyamatosan emelkedik azoknak az intézményeknek a száma is, ahol nemzeti kisebbségi oktatást folytatnak. 1990/91-ben 322 intézményben regisztráltak kisebbségi oktatást, ez az összes általános iskola 9 százaléka volt, 1996/97-ben a 384 általános iskola az összes intézmény 10 százalékát tette ki. 1999-ben már 395-re emelkedett a nemzetiségi nyelven is oktató általános iskolák száma, így arányuk az összeshez viszonyítva 11%-ra nőtt (lásd *Függelék 265. táblázat*). Területi elhelyezkedésük, iskolafok és -típus szerinti differenciáltságuk javult. Sok kistelepü-

lésre „hazatért" az iskola, s helyben tudja feladatát ellátni. Ez nagyban hozzájárul ahhoz, hogy a kisebb falvakban élők hozzájussanak az intézményes anyanyelvi neveléshez, ahol nagyobb eséllyel alakítható ki nemzetiségileg homogén környezet is. Az iskolák többsége integrált rendszerű, azaz a nemzetiségi tanulók csak az intézmény egyes osztályaiba járnak. 1996-ig emelkedett a nemzeti kisebbségi program alapján oktató középiskolák száma is, számuk akkor 26 volt, 1999/00-ben ez a szám 23-ra csökkent, ami a vidéki, nyelvoktató szakképző iskolák számának csökkenésével magyarázható (lásd még az *oktatás tartalmáról szóló 5. fejezet*et).

Az intézményi, illetve a tanulói adatok azt mutatják, hogy a meglévő kapacitások nincsenek kihasználva. Az egy iskolára jutó tanulók száma azért alacsonyabb az országos átlagnál, mert a kisebbségi oktatásban részesülők általában a többségi oktatásban részt vevőkkel közös iskolába járnak. Az általános és középiskolai tanulólétszám közötti különbség azzal magyarázható, hogy a kisebbségi oktatásnak a felmenő rendszer komoly bizonytalansági tényezője. A nemzeti kisebbségi program szerint oktató általános iskolákból a nemzetiségi középiskolába továbbhaladó tanulók számának csökkenése magyarázható a középiskolák rossz elhelyezkedésével, a képzési profilok szűkösségével, a kisebbségi oktatás társadalmi presztízsének alacsony fokával s szülői-tanulói motiválatlansággal egyaránt.

A kisebbségi oktatásnak nemcsak az a sajátossága, hogy sok, egyébként nemzetiségi identitásában stabil család nem adja gyermekét kisebbségi iskolába, hanem az is, hogy nem kisebbségi családok gyermekei is beáramlanak a képzésbe, s ezért a tényleges kisebbségi képzés igényeinek felmérése szinte lehetetlen. A német nyelv iránti növekvő érdeklődés miatt a nem nemzetiségi családok is szívesen beíratják gyermekeiket azokba az iskolákba, ahol kisebbségi német nyelvet lehet tanulni, ha lakóhelyükhöz ez van közelebb, vagy ha azokban elismert, jó társadalmi presztízsű oktatás folyik. Tíz évvel ezelőtt a nemzetiségi nyelven is tanító általános iskolai oktatásban részesülők 75 százaléka, 1999-ben 84 százaléka német kisebbségi programban tanul (lásd *Függelék 265. táblázat*).

Szempont még az is, hogy a kisebbség iskolákban az első osztálytól folyik a nyelvtanítás, míg a többi iskolában ez általában csak a későbbi évfolyamokon kezdődik el. A kisebbségi és többségi gyermekek közös tanulócsoportba sorolása nem okoz szakmai gondot, mivel a nemzetiségi tanulók is lényegében idegen nyelvként tanulják a nyelvet. Az ellentmondásos helyzeten elvileg a kisebbségi és többségi gyermekek együtt nevelésének speciális formája, az ún. interkulturális oktatás segíthet, ennek széles körű elterjedését azonban akadályozza a kisebbségi önkormányzatok ellenállása, melyek a kisebbségi oktatás nyelvi követelményeinek csökkenésétől tartanak.

A terjeszkedő középiskolai oktatásban is meghatározó a német nyelv (82,3 százalékos) növekedése, az összes többi nemzetiség esetén 1998-ig csökkent a középiskolai nemzetiségi programban tanuló gyermekek száma (lásd *Függelék 265. táblázat*).

A hazai kisebbségi iskolahálózat a nemzeti kisebbségek település-földrajzi elhelyezkedéséhez igazodik. Szlovén oktatás a Muravidéken zajlik, gimnázium Szentgotthárdon van. Román oktatás a déli határ mentén folyik, gimnázium Gyulán

működik. A horvát oktatás Nyugat-Magyarországra, míg a szlovák Észak-, illetve Délkelet-Magyarországra jellemző. A többi kisebbség iskolái szórtan helyezkednek el az országban. Nagyobb tömböt a létszámában is meghatározóbb németség képez. A középiskolák csak részben követik az általános iskolák területi elhelyezkedését. A legtöbb esetben nincs reális napi utazási távolságra középiskola, tehát csak a kollégiumi elhelyezés jön szóba, vagy a gyermeknek ki kell lépnie a kisebbségi oktatási hálózatból. A német kisebbség esélyei sajátosak, hiszen német nyelvet nem csak kisebbségi középiskolában lehet tanulni.

A tanulók számának növekedésével, valamint az újabb iskolák kisebbségi hálózatba lépésével emelkedett a nemzetiségi tanárlétszám is, s csökkent az egy iskolára és egy tanárra jutó nemzetiségi tanulók száma. 1987-ben még 52 tanuló jutott egy nemzetiséginyelv-oktatóra, 1998-ban 37 fő. Középiskolában az egy nyelvtanárra jutó tanulók száma 49. Az országos adatnál kedvezőbb kisebbségi adat nyelvenként eltérő szórást mutat.

Sajátos tény, hogy a nemzetiségi oktatás sok helyen kistelepülési jellegű, ezért a hiány az alapellátást és a fejlesztést egyszerre veszélyezteti. A felsőoktatásból teljességgel hiányzik a tantárgyakat célnyelven tanítani tudó pedagógusok képzése, s nincs erre irányuló továbbképzés sem. A tanárképzés problémái az értelmiségképzés bázisának tekinthető középiskolai hálózat évtizedes fejletlenségében is gyökereznek (lásd még az *oktatás tartalmáról szóló 5. fejezet*et). Mivel lényegében csak a nemzetiségi szakra jelentkezés számított sokáig célirányos továbbtanulásnak a középiskolában, ezért sok család, ha nem bölcsész, nyelvszakos továbbtanulási pályairány rajzolódik ki a gyermekében, nem is igen ösztönzi őt kisebbségi középiskolai jelentkezésre. A kisebbségi oktatás működési körülményein a közoktatási törvény által szavatolt és a normatív támogatáson fölül számolt kiegészítő támogatás hivatott javítani. Ez az elmúlt évtizedben változó nagyságrendű összeg az önkormányzatokon keresztül jut el az iskolába. Az alap- és a kiegészítő támogatás egymástól független meghatározása, valamint az önkormányzati összegek szabad felhasználása miatt a feltételjavító szándék sokszor nem éri el a célját.

A kisebbségi oktatás országos szakmai szolgáltató rendszere a kilencvenes években többször átalakult. Az 1992-ben az Országos Közoktatási Intézeten belül létrejött, majd 1996-ban átszervezett kisebbségi szolgáltató központ mellett kisebbségi pedagógiai szolgáltatásokat és fejlesztéseket végeztek az Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda, a megyei pedagógiai intézetek, valamint – megszűnésükig – a tankerületi oktatási központok. Fejlesztési források hiányában ez a rendszer csak korlátozott hatást gyakorolt a kisebbségi oktatás színvonalára és tartalmára.

9.2.2. A cigány tanulók oktatása

A cigány tanulók oktatásának alapfokon nincs elkülönült kisebbségi intézményrendszere, középfokon is döntő részben önkormányzati fenntartású intézményekben tanulnak, de ezen a szinten már működik néhány cigány kisebbségi pedagógiai program alapján oktató intézmény is. Ezek közé tartozik például a hat évfolyamos pécsi Gandhi Gimnázium és diákotthon, a budapesti Kalyi Jag Roma Nemzetiségi Szakiskola vagy a szolnoki Roma Esély Alternatív Alapítványi Szakiskola.

A cigány tanulók oktatásának sikerességéről információk hiányában nem vagyunk képesek pontos képet alkotni. A személyes adatok védelméről szóló törvény 1993-as elfogadása óta sem a rendszeren belüli előrehaladásukról, megfelelően reprezentatív vizsgálatok hiányában pedig tanulási eredményeikről sem rendelkezünk információkkal. A kilencvenes évek elejéről származó adatok elemzése azt mutatta, hogy a nyolcvanas években és a kilencvenes évek első felében a cigányság és a többség közötti iskolázottsági szakadék tovább tágult. Középfokon a cigány tanulók előrejutási esélyei nem javultak, lemorzsolódásuk mértéke az általános iskolákban csökkent ugyan, a szakképzésben és az érettségit adó középfokú képzésben azonban nőtt. Összességében az látszott, hogy a magyar közoktatási rendszer egyetlen szintjén sem alakultak ki olyan körülmények, melyek esélyegyenlőséget biztosítottak a cigány tanulók számára *(Radó, 1997)*. Adatok hiányában nem mérhető fel, hogy a kilencvenes években a magyar közoktatási rendszerben zajló változások (mint például az érettségihez vezető oktatás expanziója) milyen hatással voltak a cigány tanulók iskolai sikerességére.

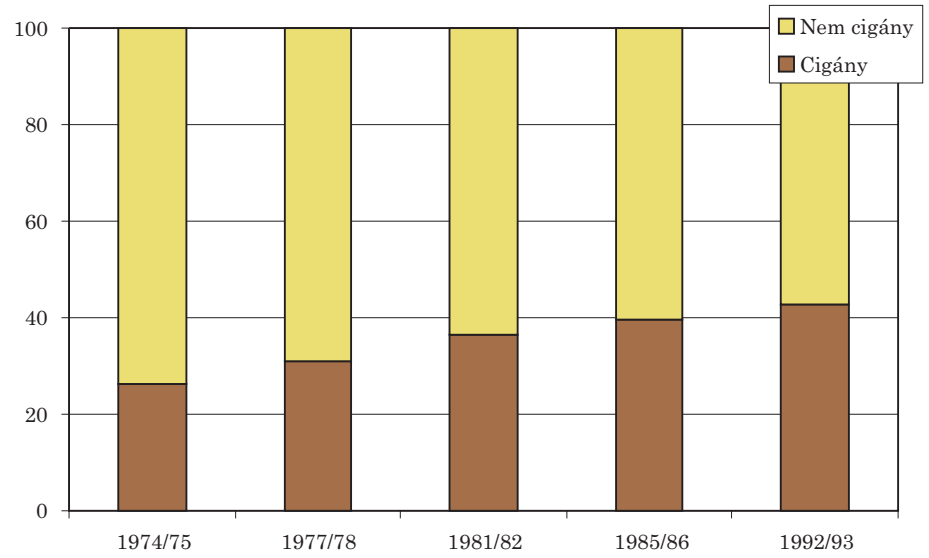
A cigány tanulók iskolai sikertelenségével kapcsolatban igen erősen működnek a felelősségáthárítás mechanizmusai. Így például – egy 1999-ben végzett mintavételes vizsgálat szerint –, noha a kisebbségi iskolákban dolgozó osztályfőnökök 67 százaléka úgy véli, hogy megfelelő pedagógiai módszerek alkalmazása mellett a cigány gyermekek jó eredményeket érhetnek el az iskolában, 52 százalékuk egyetért azzal a kijelentéssel, hogy a cigányok iskolázatlanságáért elsősorban maguk a cigányok felelősek, s csupán 19 százalékuk gondolja, hogy a cigány szülők pont olyan fontosságot tulajdonítanak gyermekük iskolai sikerességének, mint a nem cigány szülők *(Szabó I., 2000)*. E válaszok a Magyarországon régóta jól ismert gondolkodási mintát vázolják fel: a cigány gyermekek nem tehetségtelenebbek másoknál, de a család „visszahúzó" hatásával szemben az iskola minden jó szándék és erőfeszítés ellenére tehetetlen.

A cigány tanulók oktatásával kapcsolatos legneuralgikusabb probléma az oktatási rendszeren belül velük szemben érvényesülő *hátrányos megkülönböztetés*. A cigány tanulók oktatási rendszeren belüli szegregációjának Közép-Európa más országaiban sem ismeretlen módja e tanulók enyhe fokban értelmi fogyatékos gyermekek számára szervezett, ún. speciális iskolákba, illetve osztályokba való átirányítása. Az ilyen intézményekben tanuló gyermekek közel fele cigány származású, tehát körülbelül ötször akkora az arányuk, mint a közoktatási rendszer egészében (lásd *9.1. ábra* és *Függelék 266. táblázat*).

A speciális intézményekbe való átirányítás szabályainak többszöri szigorítása sem vette elejét annak, hogy ezek az iskolák a cigány tanulók tömeges „lerakataiként" működjenek. A cigány tanulók hatalmas száma ebben a semmilyen továbbtanulási vagy elhelyezkedési esélyt nem kínáló intézménytípusban nem a cigány tanulók szellemi alkalmatlanságának, hanem a velük szembeni diszkriminációnak és a normál közoktatási intézmények pedagógiai kudarcának a jele *(Beszámoló…, 2000)*.

Az iskolai hátrányos megkülönböztetésnek különböző fokozatai vannak. Az így minősíthető iskolai gyakorlatok a csökkentett értékű oktatástól, a különböző mértékű elkülönítésen át a cigány tanulóktól való megszabadulásig (kibuktatás,

9.1. ábra
A cigány tanulók aránya a kisegítő iskolákban, 1974/75 és 1992/93 között (%)



Forrás: Pik, 1999

felmentés, speciális iskolába vagy osztályba való átirányítás) terjednek. Mivel az utóbbi években több olyan eset kapott nyilvánosságot, ahol a cigány tanulók elkülönítése illegitim eljárásként jelent meg, több iskola az elkülönítés ugyan rejtettebb, pedagógiai szempontból azonban nem kevésbé káros módszerét alkalmazza: bizonyos tantárgyak oktatása során az osztályokat „gyengébb" és „erősebb" csoportokra bontják, a cigány tanulók pedig szinte kivétel nélkül a gyengébb csoportokba kerülnek *(Marián, 2000)*. A csökkentett értékű oktatás nem igényel feltétlenül elkülönítést, „differenciált óravezetés és értékelés" segítségével is megvalósítható. Ezt az eljárást egyrészről a cigány tanulókkal szembeni követelmények csökkentése, másfelől a velük való foglalkozás idejének lerövidítése és a nekik nyújtott különoktatás (úszás, idegen nyelv, számítástechnika stb.) hiánya jellemzi.

A szegregáció enyhébb esetben osztálytermen belüli elkülönítést, szélsőségesebb esetben összevont cigány osztály megszervezését jelenti. 1995-ben 840, adatokat közlő általános iskola közül 132-ben működött cigány osztály. A cigány osztályok pontos számát nem tudjuk, valószínűleg 150 felett van. Szegregált osztályok megszervezése a megyeszékhelyekre, illetve a megyei jogú városokra a legjellemzőbb. Azon települések közül, amelyekben számottevő a cigány népesség jelenléte, a megyei jogú városok 55 százalékában, a fővárosi kerületek 44 százalékában, a kisebb vidéki városok 39 százalékában és a községek 22 százalékában működik szegregált cigány osztály. A cigány osztályokban a tanulók nem kapnak magasabb színvonalú oktatást, mint az integráltan oktatott gyermekek. Az ilyen osztályokban oktatott cigány gyermekek fejlődése általában megreked, visszail-

lesztésük egy-két év után általában lehetetlenné válik. Az elkülönítés megerősíti és a gyermekekben kondicionálja a többség és a kisebbség közötti távolságot, így felmérhetetlenül káros hatása van a többséghez tartozó gyermekekre is. Szociológiai kutatások eredményei alapján egyértelmű, hogy a magyar oktatási rendszerben erős szegregációs nyomás érvényesül. Így például minden ötödik kisebbségi program alapján oktató intézményben dolgozó osztályfőnök önálló iskolában vagy vegyes iskolában, de önálló cigány osztályokban látná jónak megszervezni a cigány gyermekek oktatását *(Szabó I., 2000)*.

9.2.3. A kisebbségi oktatás tartalma

A kisebbségek oktatása Magyarországon a NAT-ban szereplő követelmények alapján folyik. A kisebbségi oktatás sajátos tartalma szempontjából elsősorban az oktatás nyelve, valamint az egyes kisebbségek saját kultúrájának, történelmének, hagyományainak, összefoglalóan a kisebbségi népismeret oktatása érdemel figyelmet. (A kisebbségi oktatás tantervi alapjairól lásd az *oktatás tartalmáról szóló 5. fejezet*et.)

A NAT alapján kiadott kisebbségi oktatás irányelve hét kisebbségi oktatási programot különböztet meg, ezek a következők: anyanyelvű oktatás, kétnyelvű oktatás, nyelvoktató kisebbségi oktatás, hagyományos nyelvoktató kisebbségi oktatás, bővített nyelvoktató kisebbségi oktatás, cigány felzárkóztató oktatás, valamint interkulturális oktatás. Az anyanyelvű oktatásban – a magyar nyelv és irodalom tantárgy kivételével – az oktató-nevelő munka a kisebbség nyelvén kell, hogy folyjon. A kétnyelvű oktatásban legalább három tantárgy oktatását kell a kisebbség nyelvén biztosítani, az órakeret ötven százalékában. A nyelvoktató kisebbségi oktatás hagyományos formájában a tanítás magyar nyelvű, a kisebbség nyelvét tantárgyként oktatják legalább heti négy, a német esetében öt órában. Bővített nyelvoktató kisebbségi oktatatás esetén heti öt órát kell fordítani a kisebbség nyelvének tanítására és ezzel egy időben három tantárgyat kell a kisebbség nyelvén tanítani, ezáltal a célnyelv és a célnyelvű órák együttes arányára a heti órakeret 35%-át kívánja fordítani. Ez megegyezik a kilencvenes évekbeli kisebbségi oktatásban alkalmazott tannyelvi arányok átlagával *(Vámos, 1999)*. Az irányelv a kisebbségi oktatás e formái esetén speciális előírásokat állapít meg a célok, a nyelvi arányok, az évfolyamok, az ún. nyelvi előkészítő év helye és szerepe szempontjából. A cigány felzárkóztató oktatásban a cigány nyelv oktatása nem kötelező, ám ha erre vállalkozik az iskola, akkor a nyelvi programokra jellemző előírások a mérvadóak. Az a heti négy óra, amely a nemzeti kisebbségeknél nyelvtanulásra szolgál – a cigánynyelv-tanítás hiányában –, tantárgyi fejlesztésre, a kisebbségi önismeret fejlesztésére, a szocializáció és kommunikáció fejlesztésére, a kulturális tevékenységekre és/vagy egyéni tehetséggondozásra fordítható. Az interkulturális oktatás a kisebbségi és nem kisebbségi oktatásban részt vevő tanulók együtt nevelésének formája. A NAT-ban szereplő eredeti céloktól eltérően alapvetően a nem kötelező órakeret terhére valósítható meg. Tartalmaznia kell a kisebbségi népismeret tantárgyat, s választhatóan a kisebbség nyelvét mint idegen nyelvet. Nehezen feloldható ellentmondása az irányelvnek, hogy miközben az interkulturális oktatást – a

NAT-ban foglaltaknak megfelelően – önálló kisebbségi oktatási formának sorolja be, mégis csak más kisebbségi formához kapcsolódva engedi megszervezni, ráadásul csak azon tanulók számára, akik nem vesznek részt a kisebbségi oktatásban.

Magyarországon 1925 óta lényegében három nemzeti kisebbségi oktatási alaptípus létezik: a kisebbségi tannyelvű, a kétnyelvű és a magyar tannyelvű oktatás, ez utóbbiban a kisebbségi nyelv mint tantárgy szerepel. A kétnyelvű kisebbségi oktatásban az ún. célnyelvű (kisebbségi nyelven oktatott) tantárgyak kiválasztása az iskolák joga. A kilencvenes években átlagosan három tantárgyat tanítottak kisebbségi nyelven, volt, ahol csak egyet, s volt, ahol majdnem mindegyiket. A célnyelvű tantárgyak átlagos száma nemzetiségenként is eltért: legtöbbet a szerb kisebbségi iskolákban vállaltak, legkevesebbet a szlovénben. A tantárgyszám évfolyamonként is jellemző: az alsó tagozaton alacsonyabb, mint a felső tagozaton (lásd *9.3. táblázat*).

9.3. táblázat
Célnyelv és irodalom, illetve célnyelven tanított tantárgyak heti óraszámadatai a kisebbségi kétnyelvű általános iskolákban évfolyamonként, 1997

	Évfolyam							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Célnyelv és irodalom tantárgy átlagos aránya (%)	20	18	20	24	22	16	17	16
Célnyelvű tantárgy átlagos aránya (%)	13	17	18	22	26	24	23	21
Célnyelvű tantárgyak minimális óraszáma	1	1	2	3	4	3	3	3
Célnyelvű tantárgyak maximális óraszáma	5	6	7	9	12	12	11	11
Célnyelv és irodalom tantárgy minimális óraszáma	4	4	4	5	6	5	5	5
Célnyelv és irodalom tantárgy maximális óraszáma	7	7	7	8	7	6	6	6

Forrás: Vámos, 1999

A középiskolákban a célnyelvű tantárgyak száma 2-10 között mozog: a legtöbb a gyulai román gimnáziumban, a legkevesebb a kisebbségi német kétnyelvű középiskolákban. A szabad tantárgyválasztás eredményeként színesedett a célnyelvű tantárgyak köre. Az általános iskolában a környezetismeret, az ének, a történelem, a testnevelés, a földrajz, a technika és a rajz tantárgyak folynak leginkább a kisebbség nyelvén, legkevesebben a természettudományi tárgyakat és a matematikát választják. Középiskolában legtöbbször a történelem, a matematika, a biológia és a földrajz tárgy oktatása folyik a kisebbségi nyelveken.

1998-tól a helyzet annyiban változott, hogy jogilag csak az az iskola tekinthető kétnyelvűnek, amelyik az irányelvben ekként meghatározott követelményeknek megfelel. Az ún. bújtatott kétnyelvű oktatást bővített nyelvoktató kisebbségi oktatásként kell regisztrálni, s más, az előírtnál kevesebb célnyelvű tantárgyat vagy kisebb tannyelvi arányt megvalósító programok is más elnevezést kell válasszanak. Ez a furcsa szabályozás egy kompromisszum eredménye. Egyfelől meg kell felelnie annak az oktatáspolitikai szándéknak, hogy – ahol ez szükséges és lehetséges – ott az iskolák térjenek át a nagyobb célnyelvi arányra, illetve a több célnyelvű tantárgyra, másfelől azonban a kisebbségi önkormányzatok ellenezték a kétnyelvű oktatás követelményeinek csökkentését.

9.2.4. A kisebbségi programok minősége és színvonala

Az iskolai cigány felzárkóztató programokról készült elemzések *(Forray, 1994; Setényi, 1996)* legfőbb következtetése az volt, hogy azok általános színvonala az esetek többségében alacsony. A kisebbségi oktatásról szóló irányelvek kiadása előtt a legkülönbözőbb megoldásokat alkalmazták a különféle tartalmi és tanrendi szerkezetben. Erről szóló vizsgálatok hiányában nem állapítható meg, hogy az irányelvek kiadása után hogyan módosult e programok tartalma.

Pedagógiai módszertani értelemben – mint az elmúlt két évtizedben végig – a kisebbségi gyermekeket nevelő-oktató intézmények általában kimaradtak az innovációs kísérletek és fejlesztések főáramából. Ez két területen is káros hatással van az ott tanuló gyermekek tanulási eredményeire. Egyrészt a kisebbségi nyelvpedagógia megújítása nélkül az oktatás nem képes válaszolni azokra a kihívásokra, amelyeket a hagyományos „nemzetiségi", tehát a korai családi nyelvi szocializációra építő oktatási modell ellehetetlenülése, a nemzeti kisebbségek gyorsuló, sok esetben szinte teljessé vált nyelvváltása okoz. Egy 1999-ben végzett mintavételes vizsgálat adatai alapján a kisebbségi oktatásban részt vevő tanulók döntő többsége ma már magyar anyanyelvűnek vallja magát, csupán 5,1 százalékuk esetében azonos a gyermekek anyanyelve és a kisebbségi oktatási programban tanult nyelv (lásd *9.4. táblázat*). A magyar anyanyelv különösen a német, szlovák és cigány programban részt vevő tanulók esetében jellemző, különböző szociológiai vizsgálatok szerint is ebben a három kisebbségi csoportban a leginkább előrehaladott a nyelvváltás folyamata. Még a magukat nemzetiségi identitásúnak valló tanulók körében is átlagosan csupán egyharmad azoknak az aránya, akik valamelyik kisebbségi nyelvet tekintik anyanyelvüknek *(Imre, 2000b)*.

9.4. táblázat
Kisebbségi oktatásban részt vevő 8. osztályos általános iskolai tanulók anyanyelve, 1999 (%)

Többségében nemzetiségi származású tanulók osztályai	Kisebbségi program nyelvével azonos	Más kisebbségi nyelv	Magyar	N
Cigány	3,7	0,9	95,2	1166
Horvát	29,7	2,1	68,3	145
Német	0,7	0,2	99,2	648
Román	34,5	5,2	60,3	58
Szerb	12,7	4,2	83,5	79
Szlovák	1,9	0,6	97,4	312
Átlag/összes	5,1	1,1	93,8	2458

Forrás: Imre, 2000b

Az oktatás kisebbségi tartalma szempontjából kiemelkedő jelentősége van a kisebbségi népismeret (földrajz, történelem, kultúrtörténet, irodalom, hagyományok) műveltségi anyag tanításának. A NAT az iskolákra bízta, hogy ennek oktatását önálló tantárgyként vagy a közismereti tantárgyakba integrálva szervezik meg. Noha a NAT szerint a kisebbségi népismeret oktatását minden kisebbségi

programnak tartalmaznia kellene, az érintett iskolák közel felében ez nem történik meg. A cigány tanulókat nagyobb számban vagy arányban nevelő iskolákban a népismeret oktatását az iskolák megközelítőleg azonos arányban szervezik meg, mint a többi kisebbség esetében. A népismeretet nyújtó iskolák döntő többsége az integrált megoldást választotta. Ahol önálló tantárgyként tanítják, ott többnyire heti egy órában, ritkábban két órában kerül rá sor *(Szabó I., 2000)*. Mivel a cigány kisebbségi népismeret oktatását alig támogatták kutatások, továbbképzési programok és az ehhez szükséges könyvkiadás, a népismeret oktatásának színvonala esetükben erősen kétséges. A cigány kultúra értékeihez való hozzáférés biztosítása még ma is elsősorban extrakurrikuláris programokon keresztül, mint például énekkarok, hagyományőrző szakkörök vagy tánccsoportok működtetésével valósulhat csak meg.

Mivel a nevelési-oktatási folyamat során nem kizárólag a népismeret oktatása során jutnak el „kulturális üzenetek" a gyermekekhez, az iskola kisebbségi kultúrákkal kapcsolatos attitűdjeinek meghatározó szerepe van. Ebből a szempontból ellentmondásos képet sugall, hogy egy nemrég készült kutatás szerint a megkérdezett kisebbségekhez tartozó gyermekeket nevelő osztályfőnökök és az azonos települések önkormányzataiban dolgozó képviselők döntő többsége egyetértett azzal az állítással, hogy az iskolában minden kisebbségi tanulónak elsősorban magyarul kell rendesen megtanulnia *(Szabó I., 2000; Marián, 2000)*. Ez azt valószínűsíti, hogy a tantervi szabályozásnak a kisebbségi kultúrák közvetítését a korábbiaknál sokkal jobban hangsúlyozó változása ellenére a magyar oktatás még mindig erős asszimilációs elvárásokat közvetít.

A másik, kizárólag pedagógiai módszertani fejlesztés révén megoldható kérdés a cigány gyermekek iskolai sikerességének biztosítása. Amíg a nemzeti kisebbségi tanulók oktatása elsősorban nyelvi-kulturális kérdés, addig a cigány tanulók oktatásával összefüggő problémák sokkal összetettebbek. Esetükben négy egymással összefüggő és egymástól elválaszthatatlan probléma ötvöződik: a hátrányos megkülönböztetés (diszkrimináció) problémája, a cigány családok szociális marginalizálódása, a kisebbségi jogok érvényesülésének hiánya, valamint az oktatás minőségével összefüggő problémák (erről bővebben lásd az *egyenlőtlenségekről szóló 10. fejezet*et). Mindez olyan pedagógiai kihívások elé állítja az iskolákat, amelyek a hagyományos eszköztár alkalmazásával nem válaszolhatóak meg. A tantervi követelményeket abszolutizáló és frontális ismeretközlésre berendezkedett hagyományos magyarországi pedagógiai gyakorlat (erről lásd még az *iskolák belső világáról szóló 6. fejezet*et) igen gyakran megkérdőjelezi a cigány gyermekek „oktathatóságát". Ennek megfelelően a cigány tanulók nevelése során jelentkező problémákra adott tipikusnak tekinthető válaszok egyike a tantervi követelmények csökkentése. Általában ehhez illeszkedő érvrendszer áll a szegregált cigány osztályok megszervezése vagy a cigány tanulók fogyatékosok iskoláiba való átirányítása mögött. A differenciált nevelés kultúrájának elterjedése és aktív, személyiségközpontú pedagógiai módszerek alkalmazása nélkül a cigány gyermekek legnagyobb része továbbra is iskolai kudarcra van ítélve (erről bővebben lásd az *egyenlőtlenségekről szóló 10. fejezet*et).

10. Egyenlőtlenségek és méltányosság a közoktatásban

A kilencvenes években Magyarországon nagymértékben megnőttek a jobb és rosszabb helyzetű társadalmi csoportok közötti távolságok. Ez részben az állami gondoskodás korábbi rendszere részleges felbomlásának, részben a gazdasági válság és a piacgazdaságra való áttérés okozta változásoknak tudható be. Felerősödtek a szociális, regionális és települési egyenlőtlenségek, megnőtt a megrendült helyzetű családok száma, gyengültek a fogyatékosok beilleszkedésének lehetőségei, és drámai mértékben romlott a cigányság helyzete (lásd még erről az *oktatás társadalmi és gazdasági környezetéről szóló 1. fejezet*et). Mindezek a folyamatok erős hatást gyakorolnak az oktatással szembeni elvárásokra és az oktatási rendszeren belül zajló folyamatokra. E kihívások és az e folyamatok által felvetett problémák a kilencvenes évek derekán váltak az oktatáspolitika egyik központi kérdésévé. Az azóta eltelt időszakban közelebb kerültünk megértésükhöz, a valódi tisztánlátást és a megfelelő oktatáspolitikai válaszok kimunkálását azonban változatlanul nehézzé teszi a témát körülvevő koncepcionális és terminológiai bizonytalanság. (Ennek igen látványos jele a problémával kapcsolatban használt kifejezések torlódása: esélyegyenlőség, méltányosság, hátrányos helyzet, iskolai kudarc, leszakadás, veszélyeztetettség stb.)

10.1. Értelmezési problémák

Mint minden modern társadalom, Magyarország lakossága is erősen rétegzett. Az egyéneknek, illetve a családoknak a társadalomban elfoglalt helye hatással van a gyermekek életesélyeire, ezen belül pedig iskolai sikerességükre. E pozíciók sok esetben – a legtágabban értelmezett – hátrányok, máskor azonban éppen előnyök forrásai lehetnek. Az oktatás szempontjából elsősorban azon egyenlőtlenségek és különbségek számbavétele fontos, amelyek valamilyen módon hatással lehetnek a gyermekek iskolai pályafutására. E tekintetben érdemes különbséget tenni *egyen-*

lőtlenségek és *különbségek* között, mert nem csupán a társadalmi egyenlőtlenségek válhatnak oktatási hátrányok forrásává *(Radó, 2000)*. A jelenkori pedagógia és oktatáspolitika a különböző társadalmi hátrányok szocializációs, anyagi, nyelvi és kulturális hatásainak lehetőség szerinti kiegyenlítését állítja a középpontba. E megközelítés kiindulópontja az, hogy a társadalmi hátrányok nem transzformálódnak szükségképpen iskolai kudarccá, az iskolai (pedagógiai és oktatásszervezési) tényezőknek különböző mértékben ugyan, de meghatározó szerepük lehet a gyermekek iskolai sikerességében.

A fejlett országokban az oktatás a hetvenes és nyolcvanas években az ún. alternatív pedagógiák felé fordulással, majd pedig az oktatási szolgáltatások minőségének középpontba állításával és újradefiniálásával próbálták kezelni ezt a problémát. Ez a változás részben a különböző alapkészségek fejlesztésének felértékelődését jelentette, részben pedig azt, hogy a minőség egyik legfontosabb kritériumává az vált, hogy e pedagógiai célok a tanulók nyelvi, etnikai, kulturális és szociális hátterétől függetlenül is megvalósíthatóak legyenek (az iskolai kudarc és a társadalmi háttér kapcsolatáról lásd a *keretes írás*t). Mindez lassan összemosta az *esélyegyenlőség* (a szociális háttértől független egyenlő hozzáférés), az *egyenlő esélyek* (a hátrányos helyzetű csoportokkal szemben alkalmazott kompenzációs eszközök), valamint a *minőség* közötti határokat.

Az oktatási rendszeren belüli egyenlőtlenségek problémája alapvetően minőségi kérdéssé vált. Ezt az összekapcsolódást a nemzetközi szakirodalomban használt *méltányosság* (equity) kifejezés sokkal pontosabban fejezi ki, mint a Magyarországon

Iskolai kudarc és társadalmi háttér

Az oktatási egyenlőtlenségekkel kapcsolatos viták egyik középponti kérdése, hogy milyen mértékű a tanulási eredményekben megmutatkozó egyenlőtlenségek társadalmi meghatározottsága. Másképpen feltéve a kérdést: mennyire sorsszerű, hogy a különböző társadalmi egyenlőtlenségek oktatási kudarccá transzformálódjanak az iskolarendszerben töltött évek során? Az ezzel kapcsolatos egyik jellemző álláspont szerint kevés bizonyítéka van annak, hogy az iskolák hatása számottevő lenne. Az ezzel ellentétes nézőpont szerint az oktatás minősége az egyik meghatározó összetevője a különböző társadalmi hátterű gyermekek iskolai sikerességének. Az utóbbi két évtized kutatásai alapján a nemzetközi szakirodalomban egyre inkább az utóbbi álláspont látszik uralkodóvá válni. E kutatások azt bizonyítják, hogy noha az egyéni képességek és a családi háttér az iskolai sikeresség egyik legfontosabb meghatározója, nagyon hasonló szociális miliőben működő iskolák igen eltérő oktatási-nevelési eredményeket képesek produkálni. E kutatások egy része jól dokumentálta azt az összefüggést is, hogy az iskolák társadalmi hatásokat kiegyenlítő képessége nem azonos az egyes oktatási szinteken: az alsó fokú oktatásban lényegesen nagyobb és tartósabb, mint a középfokon *(Sammons et al., 1995)*.

meghonosodott *esélyegyenlőség*. (A nemzetközi szóhasználatban ez utóbbi [equal chances] a különböző etnikai csoportok és a többség közötti kapcsolatokra van fenntartva.) Az OECD egyik albizottsága által 1997-ben készített jelentésben szereplő meghatározás 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 státusra való tekintet nélkül gazdasági és társadalmi lehetőségeket nyit meg" *(Education and equity…, 1997).*

Az oktatás eredményessége, illetve az eredményesség tekintetében megfigyelhető egyenlőtlenségek kétféle módon ragadhatóak meg: az *oktatási rendszeren belüli előrehaladásról*, valamint a *mérhető tanulási teljesítményekről* szóló adatok alapján. Az oktatási rendszer hatékonyságának egyik legfontosabb mutatója a *kudarcot vallók*, a magyar szóhasználatban meghonosodott kifejezéssel élve a *leszakadók* aránya. A rendszeren belüli előrehaladás szempontjából Magyarországon ebbe a csoportba sorolhatóak az általános iskolából annak befejezése előtt lemorzsolódók, az általános iskolát befejező, de a tankötelezettség korhatárának elérése előtt tovább nem tanulók, a fogyatékosok speciális általános iskoláit elvégzők, a középfokú oktatásból lemorzsolódók, illetve az elhelyezkedési esélyeket nem növelő szakképzési programokat befejezők *(Farkas, 1996)*.

Az oktatási rendszeren belüli előrehaladás szempontjából a leszakadók aránya elég pontosan megbecsülhető. A rendszerből kilépő fiatalok körülbelül 25 százaléka sorolható ide, ami a magyar oktatási rendszer meglehetősen alacsony hatékonyságát bizonyítja *(Farkas, 1997)*. Ezt jelzi a nem tanuló és nem dolgozó 16–19 éveseknek a magas aránya (lásd *Függelék 113. táblázat*).

Az elmúlt évtizedek kutatásai azt bizonyítják, hogy a kizárólag a rendszeren belüli előrehaladás indikátoraira fókuszáló megközelítések számára az oktatáson belüli egyenlőtlenségek igen fontos – és a munkaerőpiacon zajló változások fényében egyre jelentősebb – dimenziói láthatatlanok maradnak. Az oktatáson belüli szelekció problémájának megértéséhez is közelebb kerülünk, ha az iskolastatisztikák által felvázolt képet a *tanulói teljesítmények vizsgálatának eredményeivel árnyaljuk*. Mindezek alapján a korábban felsorolt tanulói csoportok mellet „leszakadóknak" tekinthetőek azok a tanulók is, akik alapvető tanulási, életvezetési és a munkavégzéshez szükséges készségek elsajátítása, igen fontos ún. kulturális eszköztudások (mint például a szövegértés vagy a számítástechnikai alapismeretek) megszerzése nélkül vagy alacsony pedagógiai hozzáadott értéket képviselő programokat elvégezve lépnek ki az oktatási rendszerből.

10.2. Strukturális szelekció és az oktatás minősége

Az oktatási egyenlőtlenségek mértékéről rendelkezésünkre álló információk két csoportja – a rendszeren belüli előrehaladás és a tanulási teljesítmények – az oktatáson belüli egyenlőtlenségek kétfajta megjelenési formájára hívják fel a figyelmet. Az egyik az iskolarendszeren belüli előrehaladás tipikus pályái alapján leírható *strukturális szelekció*, a másik az eltérő tanulási eredményekben megmutatkozó*i minőségi egyenlőtlenség*. A kettő természetesen összefügg, hiszen a tipikus tanulmányi eredményekhez tipikus pályák kapcsolódnak. A strukturális szelekció esetében a tanulók társadalmi háttere és a számukra elérhető iskolatípusok, illetve tanulási utak közötti szoros összefüggésről van szó. A minőségi egyenlőtlenség, tehát az azonos iskolában tanuló gyermekek társadalmi háttere és tanulmányi teljesítménye közötti szoros összefüggés oka – az iskolán kívüli hatásoktól eltekintve – elsősorban a differenciálatlan pedagógiai gyakorlat, a pedagógusok e társadalmi háttértől függő elvárásai, differenciálatlan értékelési és tanulásvezetési gyakorlatuk, összességében tehát a tanítás-nevelés minőségével összefüggő problémák. A pedagógiai gyakorlat nagyban befolyásolja, hogy a meglévő strukturális egyenlőtlenségek milyen mértékben alakulnak át egyben minőségi egyenlőtlenségekké is.

10.2.1. Strukturális szelekció

A magyar oktatási rendszerben a különböző egyenlőtlenségek intézményesülésének, a rendszeren belüli szelekciónak a tanulási utak különbségeiben kifejeződő, leginkább jellemző megjelenési formái a következők: növekvő magánszektor az oktatásban azok számára, akik meg tudják fizetni, másrészt a rendszeren belüli holtvágányok (jellemzően speciális szakiskolák), az enyhe fokban értelmi fogyatékosok speciális iskolái, a más típusú fogyatékossággal rendelkező tanulók számára fenntartott intézetek és a cigány gyermekek szegregációja. A rendszer nemcsak a gyermekeket „osztja el" egyenlőtlenül, hanem a minőségi oktatás minden feltételét is, például a magasan képzett, jó pedagógusokat és szakmai fejlődésüknek lehetőségeit, a rendelkezésre álló pénzügyi forrásokat, a tantervi rugalmasság és innováció lehetőségeit stb. *(Radó, 2000).*

Az iskolai végzettséget tekintve a magyar oktatási rendszerben a kilencvenes években az erősödő polarizálódás jelei mutatkoznak. A kevesebb mint nyolcosztályos végzettséggel kilépők aránya stagnál, a befejezett általános iskolai végzettséggel kilépők aránya viszont enyhén növekszik (lásd *Függelék 3. táblázat*). Ezzel szemben határozottan nő az érettségivel vagy felsőfokú végzettséggel kilépők aránya (erről lásd még a *tanulói továbbhaladásról szóló 4. fejezet*et).

Az iskolai kudarc által leginkább fenyegetett tanulói csoportok szempontjából kiemelkedően fontos a felnőttképzés kínálata. A kilencvenes években a gazdaság átalakulása által gerjesztett képzési szükséglet, a tömegessé váló munkanélküliség és a piaci alapon szerveződő képzési kínálat megjelenése gyökeresen átalakította a felnőttképzés rendszerét, s olyan kihívásokat teremtett, melyeknek e rendszer nem tudott teljesen megfelelni. Ennek ellenére az iskolarendszerű felnőtt-

oktatás és a munkaerő-piaci szervezetek által szervezett képzési és átképzési programok igen sok fiatal számára tették lehetővé, hogy a munkaerőpiacon értékesíthető tudáshoz vagy – ami az általános oktatást illeti – második esélyhez jussanak.

10.2.2. Az oktatás minősége

A társadalmi egyenlőtlenségek egyes típusai a tanítási-tanulási folyamatban a különböző hátterű gyermekek eltérő nevelési szükségleteiben öltenek testet. A tanulók jellemzően különbözőek lehetnek kulturális hátterüket, koncentráló képességüket, együttműködési készségüket, motiváltságukat, tanulási stílusukat vagy más tulajdonságaikat tekintve. Mindez a pedagógiai gyakorlat felől nézve – a nevelési célok azonossága mellett is – eltérő haladási ütem, e szükségletekhez igazított tanítási tartalmak és feldolgozási módszerek alkalmazását kívánja. A pedagógiai szelekció mértékének csökkentése szempontjából tehát kulcsfontosságú, hogy a magyar iskolai gyakorlatban kialakulhat-e a differenciált nevelés kultúrája.

A hazai pedagógiai gyakorlatban hosszú hagyományokra visszatekintő frontális munkaszervezés, a készen tálalt tudás memorizálására berendezkedő tanítás és az osztály „szociális átlagához" mérő értékelés nemcsak, hogy nem képes az egyes gyermekek nevelési szükségleteihez való alkalmazkodásra, de fel is erősíti azok tanulási eredményekben megmutatkozó hatását. Mindazonáltal úgy tűnik, hogy az iskolai kezdő szakasz idején a szervezési módok tekintetében ma már bizonyos változatosság jellemzi a pedagógiai gyakorlatot. Noha még mindig a frontális oktatás a leginkább általánosnak mondható munkamódszer, egyre kevesebb az olyan pedagógus, aki kizárólag ezt alkalmazza. A megfigyelt órákon a gyakoriságot tekintve a frontális tanítás után a csoportmunka, a teljesen egyénre szabott munka s legritkábban a tanulópárban végzett tevékenység következik. Elmondható azonban, hogy a pedagógusok igen nagy része még mindig osztja azt a hitet, hogy a frontális munkaszervezés segítségével lehet „mindenkit mindenre megtanítani" *(Nádasi, 1999).* A pedagógusok jellemzően nem kapcsolják össze a differenciált nevelést saját munkájuk pedagógiai hatékonyságának növelésével (lásd még az *iskolák belső világáról szóló 6. című fejezet*et).

Az osztály munkája szervezésének módja csak az egyik, noha nem lényegtelen eleme az iskolákban folyó tanítási-tanulási gyakorlatnak. Ha ezt nem támogatja az oktatott tartalmak rugalmas kezelése és az egyes tanulók előrehaladását mérni képes értékelés, nem beszélhetünk differenciált oktatásról (lásd a *keretes írás*t).

Bár ezzel e kötet más fejezetei részletesen foglalkoznak, itt is fontos megemlíteni, hogy a differenciált nevelés pedagógiai gyakorlata általánosabbá válásának bizonyos feltételei vannak, mint az ezt támogató finanszírozási rendszer, a tartalmi szabályozás, az értékelési rendszer, a pedagógusképzés és -továbbképzés, a pedagógiai szolgáltatások, valamint a megfelelő tankönyv- és taneszközkínálat biztosítása.

A differenciált nevelés néhány jellemzője

Hagyományos nevelés	Differenciált nevelés
• A tanulók közötti különbségek rejtettek, vagy akkor „kezelendőek", ha problémát okoznak.	• A tanítás tervezésének alapja a tanulók közötti különbségek feltárása.
• Az értékelés jellemzően a tanulás végén történik.	• Az értékelés folyamatos, diagnosztikus és a tanításnak a tanulói igényekhez való alkalmazkodását szolgálja.
• Egy viszonylag egységes intelligenciafelfogás uralkodik.	• Az intelligencia összetettségére való figyelem evidencia.
• A kiválóság egyetlen definíciója érvényesül.	• A kiválóság nagymértékben egy egyéni kezdőponthoz mért fejlődés alapján határozódik meg.
• A tanulók érdeklődésének felkeltése rendszertelen, eseti.	• A tanulóknak rendszeresen érdeklődésükhöz alkalmazkodó tanulási választások állnak a rendelkezésükre.
• A tanítás igen kevés tanulási stílust vesz figyelembe.	• A tanítás igen sok, különböző tanítási stílushoz alkalmazkodik.
• Az egyszerre az egész osztállyal való frontális munka a domináns.	• Változatos tanulásszervezési módok a jellemzőek.
• A tanítást a szövegek és a tanterv feldolgozása irányítja.	• A tanítást a tanulók érdeklődése, tanulási stílusa irányítja.
• A tanulás célja a tények és a kontextustól elszakított készségek elsajátítása.	• A tanulás célja a különböző készségek használata a legfontosabb fogalmak megértése céljából.
• Az egy lehetséges megoldást felkínáló feladat a norma.	• Több lehetséges megoldást felkínáló feladatok léteznek.
• A tanítási idő beosztása viszonylag rugalmatlan.	• A tanítási idő beosztása a tanulói igényekhez alkalmazkodva rugalmas.
• Egyetlen szöveg használata a domináns.	• Változatos szövegek használata a domináns.
• A gondolatok és az események egyetlen interpretációja létezik.	• A gondolatok és események több lehetséges interpretációjának feltárása létezik.
• A tanár irányítja a tanuló viselkedését.	• A tanár segíti a tanuló készségeinek fejlődését, hogy erősítse önbizalmát.
• A tanár problémákat old meg.	• A tanulók együttműködnek egymással és a tanárral a problémák megoldásában.

• A tanár az egész osztályra érvényes osztályzási kritériumokat állapít meg.	• A tanulók együttműködnek a tanárral az egész osztályra és az egyes tanulókra érvényes osztályzási kritériumok rögzítésében.
• Az értékelés egyetlen vagy kevés módja használt.	• Az értékelés igen sok módozata használt.

(Tomlinson, 1999)

10.3. Az oktatási egyenlőtlenségek típusai

Az egyenlőtlenségekkel és különbségekkel kapcsolatban két fontos összefüggést szükséges figyelembe venni: (1) Sokszor a hátrányok egymást erősítő hatásával állunk szemben, melyeken belül az életesélyek szempontjából önmagukban „semleges" különbségek is hátrányok forrásává válnak. (Így például cigány lánynak lenni „nehezebb", mint cigány fiúnak.) Másfelől azonban bizonyos társadalmi előnyök kompenzálhatják bizonyos hátrányok hatásait. (2) A különböző egyenlőtlenségek és különbségek befolyása a gyermekek iskolai pályafutására összetett hatásmechanizmusokon keresztül érvényesül. Így például a települési egyenlőtlenségek nemcsak az iskolák által biztosított feltételeken keresztül fejtenek ki közvetett hatást, hanem közvetlenül befolyásolják a kulturális tőkéhez való hozzáférés lehetőségeit vagy a korai családi szocializáció jellemzőit is.

Az oktatási rendszeren belüli egyenlőtlenségek kérdése három dimenzióban vetődik fel, az oktatási szolgáltatásokhoz való *hozzáférés*, az oktatási rendszeren belül zajló *tanítási-tanulási folyamat*, valamint a *tanulási teljesítmények* dimenzióiban. Az oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés szempontjából elsősorban a különböző szintű oktatási intézmények területi elhelyezkedése, a pénzügyi források elosztásának mechanizmusa és a szakképzett pedagógusokkal való ellátottság érdemelnek figyelmet. A tanítási-tanulási folyamat szempontjából mérhető egyenlőtlenségek tekintetében az iskolák minőségét, az oktatás tartalmát, valamint a tanítás-nevelés minőségét kell feltérképeznünk. Mindezek alapján az oktatási egyenlőtlenségekkel kapcsolatos „problématérkép" összeállításakor tehát egyszerre kell figyelembe vennünk az oktatás társadalmi környezetét, a tanulók „hátterének" leírását szolgáló kategóriákat (társadalmi egyenlőtlenségek és különbségek), illetve az oktatási rendszeren belüli, az oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáféréssel, azok minőségével és az oktatás eredményességével összefüggő egyenlőtlenségeket.

10.3.1. Szociális egyenlőtlenségek

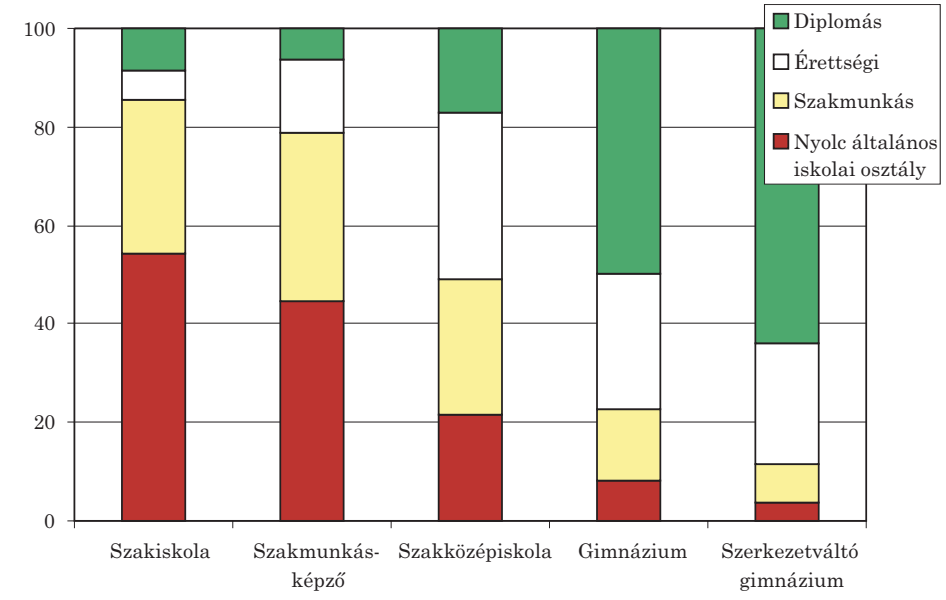
A legszélesebb értelemben felfogott, tehát a gazdasági és szociális pozíciókra vonatkozó szociális egyenlőtlenségeknek az egyik legkézenfekvőbb, noha önmagában a pontatlanság kockázatát rejtő indikátora a szülők iskolai végzettsége. E kockázatot jelentős mértékben csökkenti, hogy minden kutatás azt bizonyítja,

hogy az iskolai végzettség, a foglalkozás, a jövedelem és a munkanélkülivé válás esélye között igen szoros összefüggés van.

Magyarországon, mint szinte mindenhol a világon, „az iskolázottsági és foglalkozási helyzet átörökítése a legerősebb tendencia" *(Liskó, 2000).* Különböző kutatások azt bizonyítják, hogy a gyermekek és szüleik továbbtanulással kapcsolatos aspirációiban igen fontos szerepet játszik a szülők értékválasztása, kulturális háttere *(Loránd, 1999).* A szülők gyermekeikre vonatkozó pályaelképzelései jellemzően nem térnek el saját iskolázottsági és foglalkozási helyzetüktől (lásd *Függelék 267. táblázat*). Ez az összefüggés annak mértékében gyengébb vagy erősebb, amennyire az elhelyezkedési esélyek és a jövedelmekben megmutatkozó különbségek valódi befektetéssé változtatják az oktatásban eltöltött időt.

Nem alaptalan az állítás, hogy a magyar oktatási rendszer a középfokon napjainkban is alapvetően a szülői háttér szerint „osztja el" a tanulókat különböző iskolatípusokba (lásd *10.1. ábra* és *Függelék 268. táblázat*). Noha az elmúlt tíz évben Magyarországon korábban ismeretlen pályák és karrierlehetőségek nyíltak meg, az ezekhez való hozzáférés lehetősége változatlanul igen egyenlőtlenül oszlik el.

10.1. ábra
A középfokú iskolákban tanulók megoszlása képzési típusonként a szülők iskolai végzettsége szerint, 1997/98 (%)



Forrás: Liskó, 2000

A szociális egyenlőtlenségek és az oktatási teljesítmények közötti összefüggés Magyarországon jellemzően az ún. „hátrányos helyzetű" tanulókkal kapcsolatban vetődik fel. Ez nemcsak azért problematikus, mert a társadalmi hátrány viszonylagos és oktatási értelemben nehezen megragadható fogalom, de azért is, mert használata rövidre zárja a szociális háttér és iskolai kudarc problémáját. (Az

iskolai kudarc lehetséges okai között igen sok olyan van, mely nem köthető össze mechanikusan a szülők iskolai végzettségével, foglalkozásával vagy jövedelmével. Ilyen például a kábítószer-fogyasztás, a szülők válása vagy megromlott egészségi állapota.) Noha tagadhatatlan, hogy erős statisztikai összefüggés van a szülői háttér és az iskolai kudarcban szerepet játszó különböző veszélyeztetettségi tényezők között, elsősorban ez utóbbiak azonosítására lenne szükség. Külön problémát okoz, hogy igen sok esetben összemosódnak a veszélyeztetettség különböző formái (például magatartászavar, kriminalizálódás) és az iskolai kudarc indikátorai (például lemorzsolódás).

Mindezen közvetett összefüggéseken túlmenően a szülők szociális pozíciója és gyermekeik iskolai sikeressége között közvetlenebb összefüggések is vannak. Az alacsony szociális státusú családokban felnövő gyermekek iskolán kívüli környezete – az iskola által elvárt tudás és készségek felől nézve – igen ingerszegény, hiányoznak az otthoni nyugodt tanulás feltételei. A rossz családi körülmények megnehezítik számukra a kortárscsoportba való beilleszkedést, ami sok esetben az iskola büntető szankcióit kiváltó agressziót eredményez. A különböző relatív hátrányok rontják a gyermekek tanulási motivációját, gyengítik koncentrálóképességüket, és általában iskolai kudarchoz vezetnek. Súlyos problémát jelent, hogy egyre több család számára okoznak gondot az oktatáshoz közvetlenül (tankönyvek, taneszközök, utaztatás) vagy közvetve (ruházkodás, étkeztetés) kapcsolódó költségek. Szintén a családok anyagi erejével összefüggő probléma a különórák egyre növekvő szerepe a gyermekek iskolai sikerességében (lásd még az *oktatás társadalmi és gazdasági környezetéről szóló 1. fejezet*et).

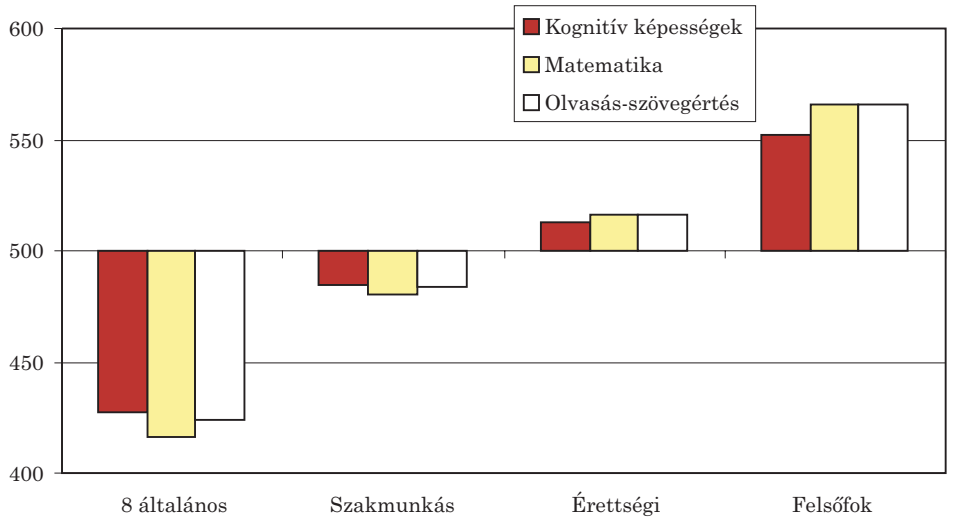
A tanulók iskolai pályafutásának sikere szempontjából kiemelkedő jelentősége van a *kora gyermekkori fejlesztésnek*. Noha az óvodába járók aránya Magyarországon nemzetközi összehasonlításban igen magas, figyelemre méltó, hogy éppen az óvodáztatásra rászorulók (pl. cigány gyermekek, munkanélküli szülők gyermekei stb.) között a legnagyobb az óvodába nem járók aránya. Bár bizonyos jelek arra utalnak, hogy az iskolai felzárkóztató programok pozitívan hatnak a gyermekek tanulmányi eredményeire, hatásuk mégis elmarad a várakozásoktól. A magyar iskolákban általában nem alakult ki az egyéni tanulási utak gondozásának kultúrája, nem megoldott a valamilyen felzárkóztató vagy kiegészítő pedagógiai támogatásra szorulók azonosítása, az iskolák igen csekély számban alkalmaznak nem pedagógus szakembereket (például pszichológust, fejlesztő pedagógust vagy szociális segítőt), s gyengén fejlettek az ehhez a munkához nélkülözhetetlen pedagógiai fejlesztő-szolgáltató rendszerek is. Ugyanakkor a kimondottan az iskoláztatáshoz nyújtott étkeztetési, utaztatási, tankönyvvásárlási stb. támogatások is sokszor elégtelennek bizonyulnak.

Az elmúlt évtizedben jelentős számban alakultak olyan alapfokú oktatási intézmények, melyek a gyermekek személyiségének fejlesztését és a további pályafutásukhoz szükséges készségek elsajátítását helyezik a középpontba. Ezek a kísérletek azonban – részben, mert a kiemelkedően tehetséges vagy a középosztályhoz tartozó gyermekek oktatását vállalták, részben pedig mert felhalmozott tapasztalataik ritkán váltak széles körben ismertté – alig befolyásolták a leginkább veszélyeztetett tanulókat nagyobb számban nevelő intézmények működését. En-

nek egyik oka az, hogy a magyar közoktatásban *nincs kialakult rendszere* a különböző egyedi vagy kísérleti *modellek értékelésének és elemzésének*, valamint csökevényesek azok az információs hálózatok és kialakulatlanok azok az iskolafejlesztési szolgáltatások, melyek révén e minták nagyobb számú intézmény működésére gyakorolhatnának szétsugárzó hatást.

A szülők iskolai végzettségével jelzett családi háttér és a tanulók közötti oktatási egyenlőtlenségek szoros összefüggését nem csupán az eltérő tanulói pályák felvázolásában lehet tetten érni. A különbségek már a 8. osztályban is jól dokumentálhatóak az eltérő tanulmányi teljesítményekben (lásd *10.2. ábra* és *Függelék 269. táblázat*). A szülők legalacsonyabb és legmagasabb iskolai végzettsége esetén a tanulók tudásban mért különbsége mindenhol meghaladja a 20 százalékot. Figyelembe véve, hogy igen sok fejlett országban a legmagasabb és a legalacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei közötti teljesítménykülönbség nem több mint 10 százalék, a tanulmányi teljesítményekben mérhető szociális egyenlőtlenség Magyarországon igen nagynak mondható. Ez még akkor is igaz, ha figyelembe vesszük, hogy a fejlett országokban a szülők iskolázottsága magasabb, mint Magyarországon *(Vári, 1999).*

10.2. ábra
A nyolcadik osztályos tanulók teljesítménye az apák iskolai végzettsége szerint, 1999 (standard pontszám)



Forrás: Vári, 1999
Megjegyzés: 500 = átlag.

A Monitor vizsgálatok adatai hozzásegítenek minket ahhoz, hogy képet alkossunk a magyar oktatási rendszeren belüli szociális egyenlőtlenségekkel összefüggő tanulói teljesítménykülönbségekről. Az alapvető problémát az okozza, hogy a megfelelő külső értékelési vagy belső önértékelési rendszer hiányában sem

az egyes iskolák, sem pedig azok fenntartói nem kapnak visszajelzést arról, hogy mennyire sikeresek a veszélyeztetett vagy szociális értelemben alacsony státusú gyermekek felzárkóztatására irányuló erőfeszítéseik.

10.3.2. Területi és intézmények közötti egyenlőtlenségek

Gyakorlatilag nincs olyan oktatással összefüggő kérdés, melynek területi vonatkozásaival kapcsolatban ne vetődhetne fel az egyenlőtlenségek kérdése. Az egyes területi dimenziók (régiók, településtípus, településnagyság) mentén megfigyelhető különbségek bizonyos értelemben és bizonyos mértékig természetesnek tekinthetőek. Jellemzően különbözik például egy falu és egy város iskolahálózata vagy az egyes iskolákban végezhető vagy végzendő tevékenységek jellege *(Balázs É., 1999c)*. Ezek a különbségek azonban egyenlőtlenségnek tekinthetőek, amennyiben az oktatás finanszírozása, a különböző szintű oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés, az oktatás minősége vagy a tanulási eredmények szempontjából a lakóhely nehezen ledolgozható oktatási hátrányok forrásává válik. Mindezek alapján a területi egyenlőtlenségek tekintetében négy dimenziót vizsgálunk: a különböző önkormányzatok oktatási kiadásai közötti különbségeket, az oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférést, az oktatás fajlagos mutatói segítségével megragadható, valamint a tanulási eredményekben megmutatkozó egyenlőtlenségeket.

Az *önkormányzatok oktatási kiadásain* belül az állami normatív támogatás aránya 1995-ig folyamatosan csökkent, 1996-tól azonban kismértékben növekedett (lásd *10.1. táblázat)*.

10.1. táblázat
Az egy általános iskolai tanulóra jutó normatív támogatás 1991-es áron, valamint a normatív támogatás aránya a folyó kiadáson belül, 1991–1997

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
Normatív						20,0*	19,1*
támogatás (E Ft)	30,0	29,3	27,2	22,9	17,9	21,9**	20,3**
Támogatás aránya (%)	77,5	69,9	62,7	52,2	46,9	59,4	65,0

Forrás: Varga J., 1999
* 1–6. évfolyam. ** 7–8. évfolyam.

Az egy tanulóra eső önkormányzati oktatási kiadások alakulásának elemzése azt mutatja, hogy a kilencvenes években az önkormányzatok közötti kiadási egyenlőtlenségek nem csökkentek, sőt az 1996-os év kivételével inkább növekedtek. A pedagógusfizetések bértáblához kötöttsége miatt ezek az egyenlőtlenségek az egy tanulóra jutó bérkiadások tekintetében kisebbek, mint az egy tanulóra jutó dologi kiadások tekintetében. Mivel az iskolafenntartók az állami normatív támogatás arányának csökkenésére elsősorban a dologi kiadások visszafogásával reagáltak, így ezek a költségek jobban ki vannak téve az önkormányzatok anyagi erejében mutatkozó különbségeknek. További elemzés azt bizonyítja, hogy az oktatásra az átlag alatt költő települések lemaradása a dologi kiadások tekintetében 1995-ig változatlan volt, 1997-ben viszont relatív helyzetük romlott. Ez arra

utal, hogy az állami támogatási rendszer az önkormányzatok kevesebbet költő felének felzárkóztatásában nem ért el eredményeket *(Varga J., 1999).*

A kiadások tekintetében mutatkozó egyenlőtlenségek fennmaradásának egyik oka az, hogy mivel Magyarországon az önkormányzatok átlagosan 1,5 iskolát működtetnek (többségük csak egyet), jelentős részük csak korlátozottan tud alkalmazkodni a gyermekszám apadásához, mert nem tudja annak mértékében csökkenteni az osztályok, illetve az alkalmazottak számát. A kereslet csökkenése ily módon a helyi átlagköltségek növekedésével járhat, így az önkormányzatok közötti egy tanulóra jutó kiadáskülönbségek fennmaradnak vagy éppen növekednek. Ezzel magyarázható, hogy amíg az egy tanulóra jutó bér- és dologi költségek az egész időszakban a községi iskolákban voltak a legmagasabbak, addig az egy osztályra jutó bér- és dologi költségek ezekben az iskolákban voltak a legalacsonyabbak.

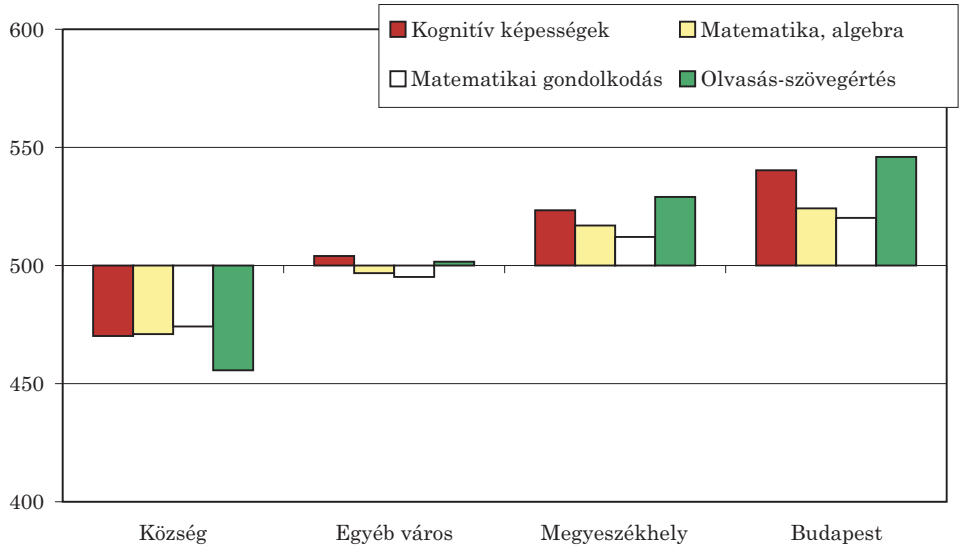
Az *oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés* szempontjából a regionális különbségek leginkább a középiskolákban való továbbtanulás tekintetében mutatkoznak meg. A gimnáziumokban továbbtanulók aránya például – Baranya megyétől eltekintve – Észak-Magyarországon és a Közép-Dunántúlon a legalacsonyabb, az Alföldön és Közép-Magyarországon viszonylag magas (lásd *Függelék 270. táblázat*). A nagyobb különbségek leginkább a településtípus, illetve azon belül a településnagyság szerinti eltérésekben mutatkoznak meg. A közoktatási intézményekkel való ellátottság például erőteljesen függ a települések méretétől. Magyarországon 716 olyan település van (a települések közel negyede), ahol semmilyen közoktatási intézmény nem működik (lásd *Függelék 271. táblázat*). Ezek nagy többsége kistelepülés, az 500 fő alatti települések bő kétharmada (69 százaléka) tartozik ide. E falvakban az óvodások aránya a megfelelő korú népességen belül a legkisebb, a többi településen gyakorlatilag teljes körű az óvodáztatás (lásd *Függelék 273. táblázat*). A Magyarországon legtipikusabbnak tekinthető 1000–5000 fő közötti településeken általában kétféle intézmény működik, óvoda és általános iskola. A városok 90 százaléka teljes közoktatási kínálattal rendelkezik. A középiskolák 96 százaléka városokban működik. A más településekből bejáró középiskolai tanulók aránya a községekben működő középiskolák esetében a legnagyobb (lásd *Függelék 275. táblázat*). A városok méretének növekedésével ez az arány radikálisan csökken, de még Budapesten is minden ötödik középiskolás tanuló más településről jár be *(Sugár, 1999).*

A területi dimenzióban mérhető egyenlőtlenségek igen jól megragadhatóak az oktatás *fajlagos mutatói* segítségével. Magyarországon e mutatók, mint például a pedagógus-tanuló arány, nem jeleznek komoly regionális különbségeket. Az oktatási hozzáféréssel kapcsolatban felmerülő egyenlőtlenségekhez hasonlóan annál meghatározóbbak a településtípus, illetve településnagyság szerinti különbségek. Így például igen jelentős különbségek láthatóak az óvodai férőhelyek kihasználtságában: az 500 fő alatti községekben az óvodások férőhelyekhez viszonyított aránya 80 százalék alatt van, az 5000 fő feletti nagyközségekben viszont az óvodák határozottan zsúfoltak, e falvakban ez az arány 113,2 százalék (lásd *Függelék 273. táblázat*). Az általános iskolákban az egy pedagógusra jutó és az egy iskolára jutó tanulók számát tekintve a legnagyobb különbségek szintén az 1000 fő alatti

kisközségek és az 5000 fő feletti nagyközségek között vannak (az oktatás területi adatairól lásd *Függelék 272–276. táblázat*) *(Sugár, 1999).*

Az egyes településtípusok közötti egyenlőtlenségek a tanulók tudásszintje és különböző készségeik fejlődése terén is tetten érhetőek. A Budapesten és a községekben tanuló gyermekek között az olvasás-szövegértés terén a legnagyobbak a különbségek (lásd *10.3. ábra* és *Függelék 277. táblázat*), de igen jelentősek az állampolgári ismeretek és a kognitív képességek terén, közepesek a matematika- és a számítástechnika-eredményekben, s alacsonyak a természettudományi tárgyak esetében. A kognitív képességekkel összehasonlítva (melyeket az oktatástól többé-kevésbé független adottságnak tekintünk) a tanulók képességeiben megmutatkozó különbségek a különböző településtípusok iskoláiban az olvasás-szövegértés terén felerősödnek, az állampolgári ismereteknél nagyjából azzal megegyezőek, míg egyéb területeken az oktatás mérsékli a tanulók közötti különbségeket *(Vári, 1999).*

10.3. ábra
A nyolcadik osztályos tanulók teljesítménye településtípusok szerint, 1999 (standard pontszám)



Forrás: Vári, 1999
Megjegyzés: 500 = átlag

Az 1995. és 1999. évi Monitor vizsgálatok eredményeit összehasonlítva kiderül, hogy a településtípusok között elsősorban a számítástechnika és az olvasás-szövegértés terén nőttek jelentős mértékben a különbségek. A számítástechnikával kapcsolatos teljesítmények még könnyen magyarázhatóak azzal, hogy 1995-ben a szükséges eszközök és pedagógusok hiánya miatt a településszerkezet még alig differenciálta az eredményeket, azóta pedig elsősorban a jobb helyzetben lévő iskolák voltak képesek megteremteni az oktatásához szükséges feltételeket. Az

olvasás-szövegértés terén mutatkozó különbségek azonban a falu és város közötti mélyülő nyelvi szakadékról tudósítanak (erről lásd még az *oktatás eredményességéről szóló 8. fejezet*et) *(Vári, 1999)*.

10.3.3. Az egyéni képességekkel összefüggő egyenlőtlenségek

A különböző fogyatékossággal élő tanulók oktatásával kapcsolatos problémákat önálló részben tekintettük át (lásd a *speciális igényekről szóló 9. fejezet*et). Mint látható volt, az e tanulói csoporttal kapcsolatos legnagyobb oktatáspolitikai kihívás az integrálható, elsősorban enyhe fokban értelmi fogyatékos gyermekek „visszavezetése", beillesztése a normál oktatási rendszerbe. Ennek tárgyi, technikai, személyi és szakmai feltételei – az ezt támogató szabályozáson kívül – ma Magyarországon még nem adottak. Az iskolaépületek nem rendelkeznek azokkal az építészeti feltételekkel, illetve taneszközökkel, melyek a fogyatékos személyek számára használhatóvá tennék azokat.

A speciális oktatási igényű tanulói csoportok szempontjából méltányosabb oktatási környezet kialakításához az oktatáspolitikai eszközök sokaságát szükséges újragondolni: az oktatás jogi szabályozását, a finanszírozás módját, az értékelési rendszert, az iskolaszerkezetet, valamint az egyéb szolgáltató rendszerekkel való együttműködés módját. Külön említés érdemel a finanszírozás módja. Nemzetközi tapasztalatok arra utalnak, hogy a fogyatékos gyermekek szegregációja azokban az országokban a legerősebb, ahol ezt a finanszírozás rendszere is támogatja. Vélhetően ezzel magyarázható, hogy a gyógypedagógiai oktatásban részesülő tanulók számának növekményét Magyarországon nem az önálló gyógypedagógiai intézmények vagy a normál tagozatos iskolák, hanem a szaporodó számban megszervezett, normál általános iskolákban működő gyógypedagógiai osztályok szívják fel.

Az elmúlt évek tapasztalatai azt bizonyítják, hogy célzott fejlesztési programokra van szükség ahhoz, hogy megteremthetőek legyenek az integráció szakmai feltételei. A dologi jellegű beruházások mellett a normál tanterv szerint oktató iskolákban hiányzik a megfelelő, speciális szakértelemmel rendelkező személyzet is. A szakmai feltételek közül elsősorban a gyógypedagógiai képzés módszertanának és kultúrájának a rendes pedagógusképzésen belüli hiánya, a normál tantervű iskolák számára elérhető pedagógiai szolgáltatások relatív fejletlensége és az integrációt szolgáló szakmai fejlesztések hiánya érdemel említést.

10.3.4. A kisebbségekkel kapcsolatos egyenlőtlenségek

A rendszerváltás óta eltelt években az oktatáspolitikai erőfeszítések a közoktatási rendszer átalakítására irányultak. Sem kellő figyelem, sem pedig elégséges források nem jutottak a speciális helyzetű csoportok oktatási problémáinak kezelésére hivatott „rendszer-kompatibilis" oktatáspolitikák kialakítására, illetve megvalósítására. Mindazonáltal, ami általában a kisebbségek oktatását illeti, az új decentralizált, liberalizált és a megosztott felelősség elvén felépülő oktatási rendszer számukra is kétségtelenül kedvezőbb körülményeket teremtett. Egy centralizált

rendszer nem képes a nyelv és kultúra sokféleségéhez alkalmazkodni, s nem képes az oktatás minőségi követelményei és a kisebbségi oktatás etnikai szocializációs feladatai közötti, településenként másként felvetődő egyensúlyt biztosítani. Az új decentralizált rendszer és a liberalizált tantervi szabályozás lehetővé teszi, hogy az egyes iskolák alkalmazkodjanak a településen élő különböző kisebbségek nyelvi és kulturális jellegzetességeihez és igényeihez.

Ugyanakkor a decentralizáció – különösen a cigány tanulók oktatása szempontjából – veszélyeket is rejt magában. E problémák két területen orvosolhatók: (1) a cigány tanulók oktatási sikerességének biztosításához szükséges megerősítő (pozitív diszkriminációs) intézkedések egységes rendszerében, valamint (2) a „többségi" oktatás multikulturális tartalmának a kisebbségek integrációja szempontjából lényeges biztosításában. Annak érdekében, hogy a cigány tanulók esélyegyenlőségének minimuma biztosítható legyen, illetve hogy általában a kisebbségi jogok érvényesíthetőek legyenek az oktatásban, e megerősítő intézkedések kiterjedt rendszerére van szükség. Ebbe a körbe tartozik például a kisebbségi oktatás kiegészítő finanszírozásának célracionális rendszere, a diszkrimináció tilalmának ellenőrzése, a kisebbségi részvétel biztosítása az oktatással kapcsolatos döntések meghozatalában vagy a kisebbségi oktatás számára nyújtott pedagógiai szolgáltató rendszer működése. Mindehhez hasonlóan országos szintű szabályozást és programokat igényel az oktatás multikulturális tartalmának biztosítása is. Azokban az iskolákban, ahol nem tanulnak kisebbségekhez tartozó tanulók, vagy ahol az iskola környezete osztja a cigánysággal szembeni előítéleteket, nem lehet arra számítani, hogy ez a kérdés a helyi oktatáspolitikák prioritásai között szerepel majd.

A kisebbségi oktatásra vonatkozó tartalmi előírások forrása, miként a többségi oktatásé, a Nemzeti alaptanterv, az érettségivizsga-szabályzat, illetve az érettségivizsga-követelmények. Összehangolásuk a mai napig nem fejeződött be, s néhány koncepcionálisan vitatható kérdés tisztázatlansága miatt igen lassan halad. A Nemzeti alaptanterv egyik legnagyobb kisebbségi vetületű problémája, hogy a műveltségi arányok meghatározásánál az anyanyelv, a magyar nyelv és az idegen nyelv helye és szerepe ellentmondásos. A törvényben meghatározott kötelező óraszám alatt nem lehet alapellátásként megvalósítani azt, hogy a kisebbségi program szerint haladók mindhárom nyelv tanulására elegendő óraszámmal rendelkezzenek. Számos elvi és gyakorlati problémát felvet az is, hogy a NAT-ban a kisebbség nyelvének a magyar nyelv jelent alternatívát. Osztozniuk kell az anyanyelvi műveltségi területhez ajánlott óraszámon, vagy a magyar nyelvet az idegen nyelvi státusba szorítja. A nemzeti kisebbségek mai nyelvállapota miatt kevés realitása van annak, hogy a kisebbségi nyelv tanítása során általában anyanyelvi követelményeket lehessen támasztani, mint ahogy annak is, hogy a magyar nyelvet az idegennyelv-tanulás rendszerére építsék fel. Ráadásul az idegen nyelv csak az 5. évfolyamtól jelenik meg műveltségi területként. Az 1998-ban kidolgozott nyelvi követelmények egyik problémája az, hogyan lehet kellően igényes és – a kisebbségi oktatás mai körülményei között – teljesíthető célokat kitűzni, tudva azt, hogy a kisebbségi oktatás megtartó ereje a felmenő rendszerben folyamatosan csökken, s az általános iskola első évfolyamán tanulóknak csak töredéke jut el a kisebbségi oktatás vonalán az érettségiig.

A mai magyar oktatási rendszerrel szemben álló egyik legnagyobb kihívás a cigány tanulók oktatásának problémája (lásd a *speciális igényekről szóló 9. fejezet*et). A cigány tanulók iskolai sikertelensége nem vezethető vissza egyetlen problémára, sokkal inkább a különböző problémák egymással összefüggő és egymást erősítő hatásáról van szó. Ezek közé tartozik például a rossz szociális helyzet, a nyelvi hátrány, a cigánysággal szembeni előítéletek és a hátrányos megkülönböztetés hatása, az alkalmazott programok és a pedagógiai módszerek alkalmatlansága, az iskola és a szülők közötti együttműködés hiánya. E problémák egy része a többségi társadalom előítéletességében gyökeredzik, más részük az iskolák szakmai felkészületlenségében, illetve bizonyos pedagógiai szolgáltatások és fejlesztések hiányában, megint mások pedig a cigányság szociális marginalizációjában.

10.3.5. A nemek közötti különbségek

A fiúk és a lányok közötti oktatási különbségek alapvetően három dimenzióban vetődhetnek fel: (1) az iskolarendszeren belüli előrehaladásuk, az általuk választható vagy választott tanulási pályák, (2) tanulmányi teljesítményük, valamint (3) az oktatás szocializációs hatása tekintetében.

A két nem óvodai és általános iskolai beiskolázási adatai között Magyarországon nincsenek feltűnő különbségek. Ugyan az általános iskola nyolc osztályának befejezése nélkül az oktatásból kilépő fiúk aránya körülbelül másfélszerese a lányokénak, az általános iskola után tovább nem tanuló fiúk és lányok aránya közel azonos (lásd *Függelék 278. táblázat*). Az általános iskola befejezése után azonban már egyre markánsabb különbségek vannak a két nemhez tartozó tanulók pályája között. Az egyik első pillantásra is kirívó különbség az érettségi megszerzése nélkül kilépő fiúk és lányok aránya közötti igen jelentős különbség: 1998-ban a fiúk 52 százaléka, a lányok 41 százaléka tartozott ehhez a csoporthoz. A szakiskolai képzésben változatlanul élesen elválnak a „férfi" és a „női" szakmákra felkészítő képzési típusok. Igen markánsak a középiskolai végzettségi szerkezetben megfigyelhető különbségek is: durván kétszer annyi a gimnáziumi érettségivel kilépő lány, viszont lényegesen magasabb a szakközépiskolákban érettségiző fiúk száma. A posztszekunder képzésben végzettséget szerzett lányok aránya kismértékben magasabb az e szinten kilépő fiúkénál.

Ami a fiúk és a lányok tudásszintje közötti különbségeket illeti, a Monitor vizsgálatok adatai szerint azok nem jelentősek, mégis igen tanulságosak (lásd *Függelék 279. táblázat).* Figyelemre méltó, hogy noha a 8. osztályos lányok kognitív képességei mindkét vizsgálat idején meghaladták a fiúkét, csak egyetlen olyan tudásterület van, ahol teljesítményük magasabb, az olvasás-szövegértés terén. (1995-ben még a lányok algebrateljesítménye volt jobb, de 1999-re ez is kiegyenlítődött.) Minden más területen a fiúk tudásszintje magasabb, mint a lányoké. Több területen ez a fiúk szempontjából kedvezőbb különbség növekedett a két vizsgálat közötti időszakban, például a matematikai gondolkodás vagy a számítástechnikai tudás és készségek területén. Mindez azt valószínűsíti, hogy az általános iskolák pedagógiai gyakorlata jobb körülményeket biztosít a fiúk fejlődéséhez, s a több

nyugati országban megfigyelt különbségek a pedagógusok fiúkkal és lányokkal szembeni elvárásaiban Magyarországon is érvényesülnek.

Érdekesen árnyalja a képet, hogy a szülők iskolai végzettsége szerinti eredmények tovább differenciálják a fiúk és a lányok teljesítménye közötti különbségeket. A családi és iskolai szocializáció kölcsönhatását mutatja, hogy a szülők iskolai végzettségének emelkedésével – a számítástechnika és a természettudományok kivételével – csökken a fiúk és lányok közötti különbség *(Vári, 1999).* Ez azt jelzi, hogy az alacsonyabb végzettségű szülők nevelési szokásait jobban befolyásolják a gyermekek neméhez kapcsolódó sztereotípiák, s ennek hatásait az iskolák nem képesek kiegyenlíteni.

A fiúk és lányok közötti oktatási egyenlőtlenségek harmadik lehetséges, Magyarországon mindmáig feltáratlan dimenziója az oktatás szocializációs hatása: milyen jellemző nemi szerepeket közvetít az iskola, s ez hogyan hat a fiúk és a lányok későbbi társadalmi pozícióira, életesélyeire. A fejlett országok pedagógiája és oktatáspolitikája ma már nem emberi jogi, hanem az oktatás minőségével összefüggő problémaként kezeli ezt a kérdést. Ennek megválaszolásához az oktatásban használt tantervek, tankönyvek elemzésére lenne szükség, s vizsgálni kellene, hogy a pedagógusok a mindennapi iskolai gyakorlat során milyen nemi szerepeket modellálnak, illetve közvetítenek.

10.4. Lehetséges oktatáspolitikák és azok eszközei

10.4.1. Minőség vagy szerkezet kérdése

Az oktatási egyenlőtlenségekkel kapcsolatos problémák értelmezésében megoszlanak a vélemények. Vannak, akik a kérdést elsősorban strukturális, iskolaszerkezeti, míg mások sokkal inkább az oktatás minőségével összefüggőnek tekintik. Ezen a téren a különböző nemzetközi szervezetek (OECD, EU, Világbank) és a Magyarországon uralkodónak tekinthető álláspontok között jelentős különbség van (lásd még a *keretes írás*t). Míg az előbbiek az oktatás minőségével kapcsolatos kérdéseket helyezik a középpontba, Magyarországon inkább az iskolaszerkezeti megfontolások a dominánsak.

A szerkezetorientált gondolkodás egyik legfontosabb oka az oktatás pedagógiai hatékonyságáról szóló információk hiánya, mára talán inkább töredékessége, az oktatási rendszeren belüli egyenlőtlenségek feltérképezetlensége. Mindehhez hozzájárul a rendelkezésre álló források relatív hiánya. Mindez nem váltotta ki a költséghatékonyság és a pedagógiai hatékonyság követelményeinek összekapcsolódását, az „értéket a pénzünkért" elv érvényesülését. Az oktatás minőségének javítását szolgáló eszközök alkalmazása (például az egyéni tanulói teljesítmények monitoringja) kétségtelenül sokba kerül.

Összességében az mondható el, hogy a szociális és területi egyenlőtlenségek kérdése a kilencvenes években végig az érdeklődés homlokterében állt, a kisebbségek, ezen belül elsősorban a romák oktatásának kérdése a kilencvenes évek közepe óta egyre inkább felértékelődik, de jellemzően nem szervesül az oktatáspolitika

Oktatáspolitikai stratégiák

Az oktatási egyenlőtlenségekkel kapcsolatos oktatáspolitikai stratégiákat egy, az Európai Bizottság számára készített jelentés három típusba sorolja. Ezek az egyenlő esélyek, az egyenlő bánásmód és az egyenlő kimenet stratégiái. Az *egyenlő esélyek* stratégiája azokra az előfeltételekre irányul, melyek képessé teszik a hátrányos társadalmi háttérrel induló gyermekeket arra, hogy normális iskolai karriert fussanak be. Mivel az iskola értelemszerűen önmagában nem képes felszámolni a különböző társadalmi egyenlőtlenségeket, e stratégiákat általában az integrált megközelítés, az anyagi, kulturális és oktatási eszközök kombinált alkalmazása jellemzi. A nemzetközi tapasztalatok azt bizonyítják, hogy ez az integrált megközelítés annál hatékonyabb, minél korábbi oktatási szakaszban alkalmazzák korai intervenciós programok keretében. Az *egyenlő bánásmód* stratégiája azt célozza meg, hogy megszüntesse az oktatásban érvényesülő hátrányos megkülönböztetést. Ez azon a felismerésen alapszik, hogy az iskola maga is hozzájárul a társadalmi kirekesztéshez. (Ennek sok megnyilvánulása lehetséges, ilyenek például a pedagógusok önbeteljesítő jóslatként működő elfogult elvárásai, a szociálisan vagy kulturálisan inadekvát tanterv vagy az intézményesült elkülönítés különböző formái.) E stratégia legfontosabb eszközei a tantervi szabályozás, a pedagógusképzés és a külső értékelés. Az *egyenlő kimenet* stratégiája abból indul ki, hogy a hátrányos helyzetű tanulókkal való egyenlő bánásmód egy alapvetően egyenlőtlen társadalomban nem vezet a kívánt eredményre. Ennek megfelelően pozitív diszkriminációt igyekszik alkalmazni. E stratégiát másképpen az oktatási prioritások politikájának is lehet tekinteni. Ez elsősorban többletforrások célzott eljuttatását jelenti, amelyet fel lehet használni a tantestület képzésére, innovatív projektekre, differenciálásra vagy tanítási segédletekre. A jelentés szerint e három stratégia sokkal inkább egymást kiegészítő, semmint kölcsönösen kizáró kapcsolatban áll egymással *(Nicaise, 1999).*

egészébe, a fogyatékosok oktatása változatlanul az oktatáspolitika egyik perifériára szorult területe, a nemek közötti egyenlőtlenségek kérdése pedig egyáltalán nem jelent meg az oktatáspolitika „napirendjén".

10.4.2. Az oktatáspolitika eszközrendszere

A kilencvenes években az egyenlőtlenségekkel kapcsolatos oktatáspolitikáknak egyik jellemző vonása, hogy a különböző eszközök között nem alakult ki szinergikus, egymás hatását erősítő kapcsolat. A jogi szabályozásban, a tartalmi szabályozásban, a finanszírozásban, az értékelési rendszerben, a pedagógusképzés és -továbbképzés rendszerében, a tankönyvkiadásban és a pedagógiai szolgáltatások rendszerében végrehajtott változtatások sokkal inkább ezen alrendszerek belső logikáját követték, vagy olyan stratégiai célokat szolgáltak, melyek ha nem is mondtak ellent szükségképpen a jelenleginél méltányosabb oktatás követelmé-

nyeinek, különösebben nem is szolgálták azt. Megoldásra vár még a szakképzés, a felnőttoktatás és az általános oktatás összehangolása. Az egymást követő oktatásfejlesztési célprogramok általában nem szervesültek az imént felsorolt alrendszerekbe, s ritka volt az olyan célprogramok elindítása, melyek kimondottan az egyenlőtlenségek csökkentését szolgálták. Ezek közé tartozott az 1995-ben elindított Cigány Oktatásfejlesztési Program, valamint a 2000-ben induló PHARE-program a „halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok társadalmi beilleszkedésének támogatására". A 9,6 millió euró összköltségvetésű program három fő elemet tartalmaz: (1) az általános iskolai lemorzsolódási arány csökkentését; (2) a speciális középfokú képzés támogatását; valamint (3) a roma kisebbség társadalmi helyzetének javítását és szociális integrációját *(Béni, 2000).*

Mindezek mellett szükség van arra is, hogy az egyenlőtlenségek mérséklése érdekében az oktatáshoz kapcsolódó szociális támogatásoknak az eddigieknél kiterjedtebb rendszere alakuljon ki. Ebbe tartoznak például az étkeztetési, utaztatási vagy tankönyvvásárláshoz kapcsolódó támogatások, a kollégiumi férőhelyek bővítése vagy a kollégiumi elhelyezéshez kapcsolódó támogatások. Szükséges továbbá meghatározni az egyenlőtlenségekkel kapcsolatos oktatáspolitikai eszközrendszer legfontosabb csomópontjait. Ilyenek például az oktatási egyenlőtlenségek feltérképezése, a tartalmi szabályozás, a finanszírozás, a regionális tervezés, az oktatási elszámoltathatóság és minőségbiztosítás, továbbá a sajátos oktatási igényű csoportok integrációja.

Felhasznált irodalom

A Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Program (1999): Minőségfejlesztési kézikönyv. I. Oktatási Minisztérium, Budapest.

Adatgyűjtés a helyi önkormányzatok közoktatási intézményeiben alkalmazásban álló közalkalmazottak besorolás szerinti illetményének változásáról (1999): Kézirat. Oktatási Minisztérium.

A decade of Reforms at Compulsory Education level in the European Union (1996): Euridyce, Brussels.

AIFSZ Konferencia. Akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés helye a magyar oktatási struktúrában (2000): Számalk Rt. OKK Szakképzési Igazgatóság, Budapest.

A kormányzati szintek közötti felelősségmegosztás és a közoktatás (2000). Készítette: Balázs Éva, Halász Gábor, Imre Anna, Moldován Judit, Nagy Mária. In: Balázs Éva – Halász Gábor (szerk.): Oktatás és decentralizáció Közép-Európában. Okker Kiadó, Budapest.

A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei I. Gimnázium (2000): Oktatási Minisztérium, Budapest.

A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei II. Szakközépiskola, szakiskola (2000): Oktatási Minisztérium, Budapest.

Agenda 2000 – For a stronger and wider Union (1997): European Commission, Brussels.

Alpárné Zoltán Katalin (1998): NAT-tanfolyamok a megyei pedagógiai intézetek szervezésében. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.

Altricher, Herbert – Halász, Gábor (2000): A közép-európai országok decentralizációs politikái és azok eredményei – összehasonlító elemzés. In: Balázs Éva – Halász Gábor (szerk.): Oktatás és decentralizáció Közép-Európában. Okker Kiadó, Budapest.

Andor Mihály (1999): Az iskolán át vezető út. Új Pedagógiai Szemle, 10. sz.

Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra, Budapest.

Antal László (1999): Nemzetközi pénzügyi válság és hazai gazdaságpolitikai dilemmák. Külgazdaság, szeptember.

ÁNTSZ iskolaorvosi vizsgálatok (1993–1998)
ÁNTSZ ifjúsági egészségmagatartás-vizsgálatok (1995)
Argejó Éva (2000): Oktatás a sajtóban 1998/99. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Aszmann Anna et al. (1997): Iskolás gyermekek egészség-magatartása 1986–1993. WHO nemzetközi kutatás keretében végzett magyar vizsgálat. Anonymus Kiadó, Budapest.
Aszmann Anna et. al. (1999): 11–18 éves tanulók egészség-magatartásának nemzetközi vizsgálata. Kézirat. Állami Népegészségügyi és Tisztiorvosi Szolgálat.
A tartalmi szabályozás korrekciójának szakmai koncepciója (2000): Kézirat. Oktatási Minisztérium.
Átmenet a tanulásból a munka világába (1999): OECD – Phare, Budapest. /OECD-tanulmányok./
Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei (2000): Oktatási Minisztérium, Budapest.
Az Állampolgári Jogok Országgyűlési Biztosának OBH 6213/1998. számú jelentése a diákokat megillető jogok érvényesüléséről a középfokú oktatási intézményekben (1998): Kézirat. Oktatási Minisztérium.
Az iskola türelmetlen az esélytelenebbekkel (1998): Beszélgetés Pokorni Zoltánnal, a Fidesz – Magyar Polgári Párt alelnökével (Schüttler Tamás). Új Pedagógiai Szemle, 5. sz.
Az iskola-egészségügy kézikönyve (1998): Anonymus Kiadó, Budapest.
Az iskolai kudarc leküzdése (1999): Kihívás az európai építkezési folyamat számára. Vál. és szerk. Szabó Balázs Gábor. Új Pedagógiai Szemle, 12. sz.
Az oktatás minősége és az önkormányzati oktatásirányítás (1997): Szerk. Halász Gábor. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ – Okker Kiadó, Budapest.
Az Oktatási Minisztérium tájékoztatója a kerettantervi koncepciót érintő felmérés eredményeiről (1999): Kézirat. Oktatási Minisztérium.
Az új évezred küszöbén (1998): Kormányprogram a polgári Magyarországért.
Bak Zsófia (1999): Magániskolák Magyarországon. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Balázs Éva (1999a): Területi tervezés a közoktatásban. Kutatási záróbeszámoló. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Balázs Éva (1999b): Önfejlesztő iskolák. Egy alapítványi kezdeményezésű innováció. In: Vágó Irén (szerk.): Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ – Okker Kiadó, Budapest.
Balázs Éva (1999c): Területi egyenlőtlenségek a közoktatásban. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Balázs, Éva – van Wieringen, Fons – Watson, Leonard (szerk.) (2000): Quality and educational management. A European issue. ENIRDEM Conference papers, Budapest, 1999. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
Balázs István (1998): Igazgatási felelősségmegosztás és oktatás. Összegző jelentés a közoktatási hatásköri lista alapján. Kézirat. Miniszterelnöki Hivatal.
Ballér Endre – Krug Ferenc (1998): Az iskolai pedagógiai program és a helyi tanterv kidolgozásának tapasztalatai a gimnáziumokban. Új Pedagógiai Szemle, 9. sz.

Balogh Miklós (1998): NAT – önkormányzatok – intézmények. Educatio, Tél.
Balogh Miklós (1999): Gazdasági és társadalmi folyamatok. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Bánfalvy Csaba (1998): Speciális iskolákban tanuló gyermekek reintegrációját szolgáló lehetséges eszközök. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Bánfalvy Csaba (1999): A fogyatékosok oktatása és képzése Magyarországon. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Bánfi Ilona (1999): Az iskolai teljesítményt befolyásoló háttértényezők. Új Pedagógiai Szemle, 6. sz.
Bánfi Ilona (2000): A felnőtt írásbeliség vizsgálata (SIALS) tanulságai. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Baráth Tibor (szerk.) (1999): Minőség és oktatás – III. Közoktatási Minőségbiztosítási Konferencia (Szeged, 1998). Qualitas, Szeged.
Bárdossy Ildikó (2000): Esély(teremtés) és együttműködés. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz.
Barlai Róbertné (1999): A pedagógus szakmai szervezetek. In: Hoffmann Rózsa (szerk.): Évkönyv a magyar köznevelésről 1998. Oktatási Minisztérium – Országos Köznevelési Tanács, Budapest.
Bencze Péterné (1999): A közoktatás-finanszírozás változása a közoktatási törvény módosításával összefüggésben. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Benedek András (1999): A szakképzés helyzete. Szakoktatás, 1. sz.
Béni Gabriella (2000): Phare-program a halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok társadalmi beilleszkedésének támogatására. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz.
Beszámoló a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosának tevékenységéről 1999. január 1.–1999. december 31. (2000): 4. sz. melléklet: A kisebbségi ombudsman a cigány gyermekek speciális (kisegítő) iskolai oktatásával kapcsolatos vizsgálati jelentése. Országgyűlési Biztosok Hivatalának honlapja: http://www.obh.hu/nekh/hu/beszam/99/mellek4.htm
Bognár Mária (1999): Az OKI közoktatási szolgáltatásairól és az iskolák tantervválasztásáról. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Bostingl, John Jay (1996): A minőség iskolái. I–II. School Bt., Nyíregyháza.
Chisholm, Lynne (1999): The transition to Knowledge Society and its implications for the European social model, XVIIth European Carrefour on Science and Culture, Bruges.
Classifying educational programmes. Manual for the Implementation of ISCED–97 in OECD Member Countries (1999): OECD, Paris.
Curriculum Reform: An overview of Trends (1990): OECD, Paris
Cs. Czachesz Erzsébet (1998): Olvasás és pedagógia. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
Csákó Mihály (1999a): Belépés a felsőoktatásba. Az 1998. évi jelentkezések vizsgálatának főbb kérdései. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.

Csákó Mihály (1999b): Pedagógus attitűdök az iskolai informatikával szemben különös tekintettel az internetre. Kutatási beszámoló. Kézirat.
Csákó Mihály et al. (1998): A felsőfokú továbbtanulás meghatározói 1998-ban. Kézirat. ELTE Szociológiai, Szociálpolitikai Intézet és Továbbképző Központ.
De Groof, J. (1999): Az oktatásjog általános helyzete: az összehasonlító és a nemzetek feletti oktatásjog. Ford. Forgács András. Új Pedagógiai Szemle, 7–8. sz.
Deák Zsuzsa (1998): A pedagógusok munkája. In: Nagy Mária (szerk.): Tanári pálya és életkörülmények 1996/97. Okker Kiadó, Budapest.
Disabilities, learning and behaviour difficulties, and disadvantage. Developing comparable education statistics and indicators (2000): Kézirat. OECD, Paris.
Economic Surveys. Hungary (1999): OECD, Paris.
Education and Equity in OECD Countries (1997): OECD, Paris.
Education at a Glance (1997): OECD, Paris.
Education at a Glance (1998): OECD, Paris.
Education at a Glance (2000): OECD, Paris.
Education Policy Analysis (1997): OECD, Paris.
*Education Policy Analysis (*1998): OECD, Paris.
Education Policy Analysis (1999): OECD, Paris.
Einhorn Ágnes (1999): Nyelvtudás és vizsga. Educatio, Ősz.
Elekes Zsuzsanna – Paksi Borbála (1996): A magyarországi középiskolások alkohol- és drogfogyasztása. Népjóléti Minisztérium, Budapest.
Erkölcsi nevelés és/vagy etikaoktatás (1999): Szerkesztőségi beszélgetés az erkölcsi nevelés problémáiról. Új Pedagógiai Szemle, 7–8. sz.
Értékelés és minőségbiztosítás a magyar közoktatásban (1999): Jelentés. Magyar Gallup Intézet, Budapest.
Evaluating quality in school education (1999): A European pilot projekt Final Report (by John MacBeath, Denis Meuret, Michael Schratz, Lars Bo Jakobsen). European Commission, Brussels.
E. Vámos Ágnes (1999): Közoktatás-fejlesztési alapok és alapítványok Magyarországon. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Fábri György (1999): A magyar felsőoktatási rendszer a kilencvenes években. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Falus Iván et al. (1989): A pedagógia és a pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei. Akadémiai Kiadó, Budapest.
Falus Iván (1999): Az oktatás módszerei. Iskolakultúra, 9. sz.
Falus Katalin – Jakab György (1999): Erkölcs és jog. Új Pedagógiai Szemle, 7–8. sz.
Farkas Péter (1996): A leszakadó rétegek oktatása. Educatio, Tavasz.
Farkas Péter (1997): A peremcsoportok szakképzésének helyzete. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Ferge Zsuzsa et al. (1972): A pedagógusok helyzete és munkája. Kézirat. MTA Szociológiai Kutató Intézet.
Forray Katalin (1994): A nemzetiségi-etnikai oktatás kiegészítő állami támogatása. Szakértői jelentés. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
From Initial Education to Working Life. Making Transition Work (2000): OECD, Paris.

Gábor Kálmán (1999): Tanuló fiatalok a kilencvenes években. Kézirat. Oktatáskutató Intézet.
Gál Ferenc (2000): Tankönyvek. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Garay Jánosné – Palotás Zoltán (1999): Minőségpolitika – minőségbiztosítás. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Gáspár László (1984): A szentlőrinci iskolakísérlet. I. Tankönyvkiadó, Budapest. /Korszerű nevelés./
Golnhofer Erzsébet (1999): A pedagógiai tevékenység meghatározói és változásai. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Gönczöl Enikő (1999): A pedagógus-továbbképzés a magyar közoktatás rendszerében. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet. Kutatási Központ.
Growth, competitiveness, employment. The challenges and ways forward into the 21st century. White Paper (1994): European Commission, Brussels.
Gyenge Eszter (1999): Az óvodás és iskolás gyermekek pszichés problémái. In: Aszmann Anna (szerk.): Egészségvédelem az oktatásban. Anonymus Kiadó, Budapest.
Halász Gábor (1999): Oktatáspolitikai megfontolások. Educatio, Ősz.
Halász Gábor (2000): A közigazgatás továbbfejlesztése és a közoktatás: a települések közötti együttműködés kérdése. In: Helyi önállóság és önkormányzati feladatok. Tanulmányok. Know How Found – Miniszterelnöki Hivatal Közigazgatás- és Területpolitikai Államtitkárság, Budapest. /Közigazgatási füzetek 1./
Havas Péter – Varga Attila (1999): Pedagógusok a környezeti nevelésről. Új Pedagógiai Szemle, 5. sz.
Health and health-behavior among young people (2000): WHO Policy Series: Health policy for children and adolescence. Issue 1. International Report WHO/Euro-Universität Bielefeld.
Helyitanterv-felmérés (1999): A Nemzeti alaptanterv bevezetése, az iskolák helyi tanterve 1998 őszén. Kézirat. Szocio-Reflex Kft. – Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Helyitanterv-vizsgálat (1998): Kutatási adatbázis. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Herczog Mária (1999): Iskolai gyermekvédelem. In: Aszmann Anna (szerk.): Egészségvédelem az oktatásban. Anonymus Kiadó, Budapest.
Hetes óraterv az osztott általános iskolák számára (1988): Művelődési Közlöny, 9. sz.
Hoffmann Rózsa (1999a): Pedagógiai helyzetkép 1998/1999. Új Pedagógiai Szemle, 5. sz.
Hoffmann Rózsa (1999b): A tartalom szabályozása a közoktatásban. In: Hoffmann Rózsa (szerk.): Évkönyv a magyar köznevelésről 1998. Oktatási Minisztérium – Országos Köznevelési Tanács, Budapest.
Hortobágyi Katalin (1997): Projektmódszer. In: Pedagógiai Lexikon. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
Horváth Attila (1999): Minőségbiztosítási technikák. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Horváth Attila – Tóth Tiborné (1999): Igazgatók a minőségbiztosításról. Új Pedagógiai Szemle, 6. sz.
Horváth István (1999): Kollégiumi kiegészítés a Jelentés a magyar közoktatásról 2000 c. kiadványhoz. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Horváth Zsuzsa (1999a): Az érettségi reform történéseinek elemzése. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Horváth Zsuzsa (1999b): Egy fogalom karrierje. Educatio, Ősz.
Horváth Zsuzsa (2000): A 9. évfolyamos tanulók tanulási problematikája a szakképző iskolákban. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Vizsgaközpont.
IEA TIMSS-vizsgálat (1999): Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont.
Igazgatóvizsgálat (1997): Kutatási adatbázis. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Imre Anna (1999a): Iskolaszerkezeti változások és tanulói továbbhaladás. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Imre Anna (1999b): A katolikus egyház és az oktatás. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Imre Anna (1999c): Az idegennyelv-oktatás kiterjedésének hatása a nemzetiségi-nyelv-oktatásra. In: Vágó Irén (szerk.): Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ – Okker Kiadó, Budapest.
Imre Anna (2000a): A középfokú oktatás indikátorai. Kutatási zárótanulmány. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Imre Anna (2000b): A nemzetiségi oktatás a tanulók szemével. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Írisz-SuliNet Program (2000): Az Írisz-SuliNet Programiroda jelentése. Kézirat. Oktatási Minisztérium.
Jakab János – Molnár Géza (1999): A szakképzés irányítása. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Jelentés a KOMA 1998–1999 között meghirdetett pályázatairól (2000): Közoktatási Modernizációs Közalapítvány, Budapest.
Jelentés a magyar közoktatásról 1995 (1996): Szerk. Halász Gábor – Lannert Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
Jelentés a magyar közoktatásról 1997 (1998): Szerk. Halász Gábor – Lannert Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
Kapitánffy Johanna (1999): Az OM idegennyelv-oktatási programja. Előadás. 1999. november.
Karlovitz János (1999): Tankönyv- és taneszközellátottság. In: Hoffmann Rózsa (szerk.): Évkönyv a magyar köznevelésről 1998. Oktatási Minisztérium – Országos Köznevelési Tanács, Budapest.
Karlovitz János Tibor (1998): Tankönyvválasztás az iskolában. Kézirat. Oktatáskutató Intézet.

Kerékgyártó László (1999): Mire való a 9. és 10. évfolyam a szakiskolákban? Szakoktatás, 1. sz.
Key data on education in Europe (2000): Eurydice – European Commission, Brussels.
Kiss Éva (1999): A magyar fiatalok egészségi állapota. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Kocsis Mihály (1993): A képességfejlesztő tanítóképzés modellje. Kandidátusi értekezés. Kézirat.
Kocsis Mihály (1999a): Az alternatív pedagógiák hazai kínálatának elterjedtsége, képzési és továbbképzési rendszereik jellemzői. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Kocsis Mihály (1999b): A pedagógusképzés és -továbbképzés tartalmi változásainak tendenciái az 1990-es években. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.
Kocsis Mihály (1999c): A pedagógusképzés szerkezeti és tartalmi változásai az 1990-es években. In: Vágó Irén (szerk.): Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években. Okker Kiadó, Budapest.
Kósáné Ormai Vera (1999): A gyerekek és a pedagógusok mentálhigiénéje. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Kovács Katalin (1999): A NAT eurokompatibilitása. In: Vágó Irén (szerk.): Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ – Okker Kiadó, Budapest.
Középfokú közoktatási intézmények felvételi információs rendszere (1999): Országos Közoktatási Intézet Információs és Informatikai Központ, Győr.
Közoktatási információs rendszer (1999): Kézirat. Oktatási Minisztérium.
KSH statisztikai kiadványai a vonatkozó évekre: A KSH jelenti, 1998/12. és 1999/7.; Demográfiai Évkönyv 1998.; Életszínvonal. 1990–1998; Háztartás-statisztikai Közlemények 1999/12.; Időszaki tájékoztatók: Oktatási adatok (előzetes adatok) 1998/1999 és 1999/2000, A bruttó hazai termék 1997-ben, A szegények jellemzői a mai Magyarországon 1999; Magyarország 1998; Magyar Statisztikai Évkönyv. 1970, 1980, 1989–1998; Magyar Statisztikai Zsebkönyv '96 és '98; Munkaerő-felvétel 1999. I. és II. negyedév; Munkaerő-piaci jellemzők 1998/IV.; Statisztikai Havi Közlemények. 1992, 1999, 2000. I. negyedév; Területi Statisztikai Évkönyv. 1990–1998. TSTAR adatbázis.
Lannert Judit (1999a): Továbbhaladás az általános és középfokú iskolákban. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Lannert Judit (1999b): 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 Kutatási Központ – Okker Kiadó, Budapest.
Lányi András – Jakab György (1999): Erkölcsi esettanulmányok. Új Pedagógiai Szemle, 7–8. sz.
Lifelong Learning for All (1996): OECD, Paris.
Liskó Ilona (1998a): A NAT és a helyi oktatáspolitikák. Educatio, Tél.
Liskó Ilona (1998b): Pedagógusközvélemény-kutatás a NAT-ról. Kézirat. Oktatáskutató Intézet.

Liskó Ilona (1999): A hátrányos helyzetű tanulók és az általános képzés meghosszabbítása. Kutatási zárótanulmány. Kézirat. Oktatáskutató Intézet.
Liskó Ilona (2000): Társadalmi esélyek és iskola. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz.
Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey (2000): OECD, Paris – Stastics Canada, s. l.
Loránd Ferenc (1999): A családi hatások és az iskolai érvényesülés. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Program- és Tantervfejlesztési Központ.
Lukács László (1999): Közoktatási feladatellátás társulásban és együttműködési formában B.-A.-Z. megyében. In: Palotás Zoltán (szerk.): Önkormányzat és közoktatás 99. Tolna Megyei Pedagógiai Intézet, Szekszárd.
Madarász Sándor (1997): Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés. In: Benedek András (szerk.): Szakképzés Magyarországon 1996. Munkaügyi Minisztérium, Budapest.
Magyar Háztartás Panel (1998): Zárótanulmány. Szerk. Sík Endre és Tóth István György. TÁRKI, Budapest. /Műhelytanulmányok 9./
Makai Éva (1999): Szétszakadt és meg nem font hálók. Az iskolai gyermek- és ifjúságvédelem a 90-es években. Doktori disszertáció. Kézirat.
Making the Curriculum Work (1998): OECD, Paris.
Marián Béla (1999a): A lakossági vélemények alakulása a közoktatásról. Kézirat. Marketing Centrum – Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Marián Béla (1999b): A közvélemény a közoktatásról. Gyorsjelentés. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Marián Béla (1999c): Telefonos felmérés az új munkaerővel szembeni elvárásokról. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Marián Béla (2000): A nemzeti, etnikai kisebbségek és a közoktatás. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Marián Béla – Szabó Ildikó – Szekszárdi Júlia (1999): Tanárok szakmai világképe. Tanárok, igazgatók, osztályfőnökök közoktatási elképzelései az empirikus kutatások tükrében. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Mártonfi György (1999a): Tartalmi modernizáció az iskolarendszerű szakképzésben. In: Vágó Irén (szerk.): Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években. Országos Közoktatási Intézet – Okker Kiadó, Budapest.
Mártonfi György (1999b): A helyi tanterv készítésének folyamata és hatása a szakképző iskolákban. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Mártonfi György (1999c): A 9–10. osztály problémájáról. Gyorsjelentés. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Mártonfi György (2000): A szakképzés átstruktúrálódása és a 9–10. osztály. Kutatási beszámoló. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Megyei/fővárosi pedagógiai intézetek összegzései a pedagógiai programokról (1999): Kézirat. Oktatási Minisztérium.
Mi lesz veled, Emberismeret? (1998): Kerekasztal-beszélgetés. Szerk. Bencze Diána. Új Pedagógiai Szemle, 12. sz.
Minőségfejlesztés a közoktatásban (1999): Kézirat. Oktatási Minisztérium.
MNB Éves jelentés (1995; 1997; 1998)

Modláné Görgényi Ildikó (1999): A szakképzés központi programjainak kifejlesztése. In: Vágó Irén (szerk.): Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ – Okker Kiadó, Budapest.
Monitor (1999): TÁRKI Monitor jelentések. Szerk. Szívós Péter – Tóth István György. TÁRKI, Budapest.
Monitor vizsgálatok (1986–1999): Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont.
Munkaerő-piaci információk (1999): Országos Munkaügyi Módszertani Központ, Budapest.
Művelődési Évkönyv (1993): Lásd OM oktatási statisztikái.
M. Nádasi Mária (1999): Oktatási módszerek. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Nagy Mária (szerk.) (1998a): Tanári pálya és életkörülmények. Okker Kiadó, Budapest.
Nagy Mária (1998b): Szakmai szerveződések a magyar közoktatásban. Iskolakultúra, 1998. 6–7.
Nagy Mária (1999a): Közoktatás a politikai rendszerváltás után Közép-Európában. Új Pedagógiai Szemle, 11. sz.
Nagy Mária (1999b): A helyitanterv-készítés az iskolai változások folyamatában. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Nagy Mária (1999c): Az iskolai személyzet létszámváltozása a kilencvenes évek magyar iskoláiban. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Nagy Mária (2000): Van-e középiskolai expanzió Heves megyében? Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Nahalka István (1998): A magyar iskolarendszer átalakulása befejeződött. Új Pedagógiai Szemle, 5. sz.
Neave, Guy (1992): The Teaching Nation. Prospects for teachers in the European Community. Pergamon Press, Oxford.
Nemzeti alaptanterv (1995): Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.
Neuwirth Gábor (1997): Kutatási jelentés. Kézirat. Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda.
Neuwirth Gábor (1999a): III. Kutatási jelentés. A középiskolák objektív összehasonlítására alkalmas adatok összegyűjtése, csoportosítása, megőrzése és közzététele. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Neuwirth Gábor (1999b): A középiskolai munka néhány mutatója. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest.
Neuwirth Gábor (1999c): A felsőoktatási felvételek adatai. Nevelés- és művelődéstudományi doktori program. Kézirat. Oktatáskutató Intézet.
Neuwirth Gábor (2000): IV. Kutatási jelentés. A középiskolák objektív összehasonlítására alkalmas adatok összegyűjtése, csoportosítása, megőrzése és közzététele. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Nicaise, Ideas (1999): Mindenkinek sikerül? Nevelési stratégiák hátrányos helyzetű fiataloknak hat európai országban. Esélyteremtés és iskola. Lillafüred, 1999. B.-A.-Z. Megyei Pedagógiai Intézet – Új Pedagógiai Szemle.
Nordic approach to transition (1999): Kézirat. OECD, Paris.

Oktatás – rejtett kincs (1997): A Jacques Delors vezette nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéséről. Osiris Kiadó – Magyar Unesco Bizottság, Budapest.
Oktatáspolitikai felmérések. Magyarország (1995): OECD, Paris.
Oktatásügyi közvélemény-kutatások a vonatkozó évekre: Marketing Centrum, 1994. szeptember, 1995. február, 1996. június (1000 fős, országos reprezentatív mintákon); Országos Közoktatási Intézet – Marketing Centrum, 1996. november, 1997. május, 1999. június (1000 fős, a magyar felnőtt lakosságot reprezentáló mintákon); Országos Közoktatási Intézet – Szocio-Reflex Kft. 1990 és 1995 tavaszán (1000 fős, a magyar felnőtt lakosságot reprezentáló mintákon).
OM oktatási statisztikái a vonatkozó évekre: Az Oktatási Minisztérium (éves) statisztikai tájékoztatói (óvoda, alapfokú oktatás, középfokú oktatás, művészetoktatás, szakmunkásképzés, felsőoktatás). 1985/86–1999/00; Művelődési Évkönyv 1993. (A kiadványokat 1980 és 1990 között a Művelődési Minisztérium [MM], 1990 és 1998 között a Művelődési és Közoktatási Minisztérium [MKM], 1998 őszétől az Oktatási Minisztérium [OM] adta ki.)
OM tankönyvi adatbázis: http://www.tankonyv.info.hu/
Országgyűlési beszámoló a területfejlesztési politika érvényesüléséről és az ország területi folyamatairól (1999): Kézirat. Oktatási Minisztérium.
Overcoming Failure at School (1998): OECD, Paris.
Palotás Zoltán (1997): Az önkormányzati pedagógiai szakmai szolgáltatások helyzete. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Pályaválasztási aspirációk három kistérségben (1998): Kutatási adatbázis. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Papik Péter – Riedlné Péter Etelka – Szabó László (1998): A pedagógiai programok és a helyi tantervek készítésének tapasztalatai. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Pásztor Miklósné (1999): Ifjúság, deviancia, bűnözés. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Pedagógus-továbbképzés: befektetés a jövőbe (1998): Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ, Pilisborosjenő.
Péteri Gábor (1998): A közoktatás pénzügyi és ellátási jellemzői. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Pik Katalin (1999): Roma gyerekek és a speciális szakiskolák. Educatio, Nyár.
Pőcze Gábor (1999a): Pedagógiai rendszerek a közoktatásban. Zárótanulmány. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Pőcze Gábor (1999b): A közoktatási intézmények tevékenységének helyi tervezése. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Pőcze Gábor (1999c): A pedagógiai programok készítése az iskolákban. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Prepared for Life? How to measure Cross-Curricular Competencies (1997): OECD, Paris.
Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council (2000): Kézirat. European Comission.
Radó Péter (1997): Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról. Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal, Budapest.

Radó Péter (1999): Transition in Education and the Key Education Policy Areas in the Central-European and Baltic Countries. Kézirat. Institute for Education Policy, Open Society Institute, Budapest.
Radó Péter (2000): Esélyegyenlőség és oktatáspolitika. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz.
Salné Lengyel Mária (2000): A minősített gyógypedagógiai programok és tantervek felhasználásának vizsgálata. Kutatási beszámoló. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Program- és Tantervfejlesztési Központ.
Sammons et al. (1995): Key characteristics of effective schools. A review of school effectiveness research. A report by the Institute of Education for the Office for Standards in Education. Kézirat.
Schooling for tomorrow. Learning and schooling in the knowledge society (1998). Report of the OECD/Dutch Ministry of Education, Culture and Science on Schooling for Tomorrow in the Knowledge Society. Held in Sceveningen, The Netherlands, 21 –22, April. Kézirat.
Schüttler Tamás (1998): Változások az iskolai nevelés funkcióiban és az osztályfőnöki szerepben. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Schüttler Tamás (1999): A közoktatás a magyar politikai pártok 1998. évi választási programjaiban és a kormányprogramban. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Semjén András (1999): Hatékonyság a közoktatásban. Educatio, Ősz.
Setényi János (1996): Felzárkóztató programok az alapfokú oktatásban. Regio, 2. sz.
Setényi János (1997a): Régi oktatási szektorok és új képzési utak: a posztszekunder oktatás. Educatio, Nyár.
Setényi János (1997b): Hatékonyság és minőség: a kilencvenes évek iskolája. Alapítványi és Magániskolák Egyesülete, Budapest.
Setényi János (1999a): Vevőközpontú iskola. Educatio, Ősz.
Setényi János (1999b): A minőség kora – bevezetés az iskolai minőségbiztosítás gyakorlatába. Raabe, Budapest.
Sió László (1997): Intézményfenntartói társulások. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Socrates Pályázati Útmutató 1997 (1996): Európai Bizottság, Socrates Nemzeti Iroda, Budapest.
Soros Alapítvány Évkönyv (1997; 1998): Soros Alapítvány, Budapest.
Spéder Zsolt (1998): Szegénység. In: Magyar Háztartás Panel. Zárótanulmány. Szerk. Sík Endre és Tóth István György. TÁRKI, Budapest. /Műhelytanulmányok 9./
Sugár András (1999): A közoktatási rendszer szerkezeti változásai, jellegzetes trendek az oktatási statisztika tükrében. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Szablyár Anna (1998): A hazai némettanítás áttekintése. In: Einhorn Ágnes (szerk.): Vizsgatárgyak, vizsgamodellek I. Német nyelv. OKI Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont, Budapest. /Mérés – értékelés – vizsga 5./
Szabó Ildikó (1998): Tanárok szakma- és szerepfelfogása a 90-es években. In: Nagy Mária (szerk.): Tanári pálya és életkörülmények. Okker Kiadó, Budapest.

Szabó Ildikó (1999): Közoktatás és közvélemény. A lakossági vélemények alakulása a közoktatásról 1990–1999 között. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Szabó Ildikó (2000): A kisebbségi oktatás az osztályfőnökök szemével. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Szabó Ildikó – Örkény Antal (1998): Tizenévesek állampolgári kultúrája. Minoritás Alapítvány, Budapest. /Minoritás Könyvek 5./
Szabó Ildikó – Szekszárdi Júlia (1998): Osztályfőnöki munka, osztályfőnöki óra. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Szabó László (1999): A pedagógiai szakmai szolgáltatások. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Szabó László Tamás (1998): Tanárképzés Európában. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
Szakképzés Magyarországon 1996 (1997): Szerk. Benedek András. Munkaügyi Minisztérium, Budapest.
Szebenyi Péter – Szidiropulosz Archimédesz (1997): Látlelet a fővárosi pedagógiai szakmai szolgáltatásokról. In: Varga Lajos (szerk.): Közoktatás-kutatás 1996–1997. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.
Szekszárdi Júlia (1996): Az osztályfőnöki szerep tegnap, ma és holnap. Új Pedagógiai Szemle, 5. sz.
Szép Zsófia (1999): A pedagógusok létszámának, munkaerő-piaci viszonyainak és bérhelyzetének alakulása. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Szüdi János (1998): Igazgatás, szervezés, vezetés a közoktatási intézményekben. Okker Kiadó, Budapest.
Szüdi János (szerk.) (1999): 1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról – egybeszerkesztve magyarázatokkal. Iskolaszolga, 1–2. sz.
Tájékoztató a pedagógiai szakmai szolgáltató és szakértő igénybevételéhez biztosított előirányzat felhasználására kiírt pályázat lebonyolításáról (1999): Kézirat. Oktatási Minisztérium.
Tájékoztató a Socrates-program 1999-es programévének eredményeiről (2000): Tempus Közalapítvány Socrates Nemzeti Iroda, Budapest.
Tanárvizsgálat (1997): Kutatási adatbázis. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Tantárgyiasítás vagy integráció (1999): Kerekasztal-beszélgetés a modern tartalmak kerettantervbeli helyéről (Kerber Zoltán). Új Pedagógiai Szemle, 12. sz.
The curriculum redefined. Schooling for the 21st Century (1994): OECD, Paris.
The OECD Jobs Study. Facts, Analysis, Strategies (1994): OECD, Paris.
The World in 2020. Towards a new global age (1997): OECD, Paris.
Tomlinson, Carol Ann (1999): The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, USA.
Tót Éva (1999): Az oktatás és a munka közötti átmenet folyamata és a felnőttképzés. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.

Tóth Tiborné (2000): Minőségbiztosítás a láthatáron. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz.
Towards Lifelong Learning in Hungary. OECD proceedings (1999): OECD, Paris.
Trencsényi László (1991): „Csak ami nincs, annak van bokra". Adalékok a pedagógiai reformelit történetéhez. Új Pedagógiai Szemle, 7–8. sz.
Tuskáné Papp Erzsébet (1999): A megyei jogú városok intézményfenntartó tevékenysége. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Udvardi-Lakos Endre (1999): Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Új kiadványok az etikaoktatáshoz (1999): Új Pedagógiai Szemle, 7–8. sz.
Vágó Irén (1997): Tankönyvek – taneszközök. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Vágó Irén (1998): Közoktatási modernizáció – intézményvezetői reagálások In: Balázs Éva (szerk.): Iskolavezetők a kilencvenes években. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ – Okker Kiadó, Budapest.
Vágó Irén (1999a): Tartalmi változások a közoktatásban – A „rejtett" helyi tantervektől a valóságos helyi tantervekig. In: Vágó Irén (szerk.): Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ – Okker Kiadó, Budapest.
Vágó Irén (1999b): Az élő idegen nyelvek oktatása. Egy modernizációs sikertörténet. In: Vágó Irén (szerk.): Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ – Okker Kiadó, Budapest.
Vámos Ágnes (1999): Helyzetkép a nemzeti kisebbségi és a két tanítási nyelvű oktatásról. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Varga Júlia (1999): A közoktatás-finanszírozási rendszer hatása az egyenlőségre. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Varga Júlia (1998): Iskoláztatási költségek. In: Magyar Háztartás Panel. Zárótanulmány. Szerk. Sík Endre és Tóth István György. TÁRKI, Budapest. /Műhelytanulmányok 9./
Varga Mária Beáta (2000): Jogszabálygyűjtemény a közoktatási intézmények vezetőinek. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Várhegyi György (1996): Független iskolák Magyarországon. Alapítványi és Magániskolák Egyesülete, Budapest.
Vári Péter (szerk.) (1997): A Monitor '97 vizsgálat főbb eredményei. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Vári Péter (1998): A TIMSS-vizsgálat magyarországi eredményei. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont.
Vári Péter (1999): Beszámoló a Monitor '99 felmérés eredményeiről. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Vass Vilmos (1999): Az oktatás tartalmi szabályozása – nemzetközi kitekintés. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Vidákovich Tibor (1999): Az alapműveltségi vizsga fejlesztése folytatódik! Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Alapműveltségi Vizsgaközpont.

Vidákovich Tibor – Csapó Benő (1998): A szövegesfeladat-megoldó készségek fejlődése. In: Varga Lajos (szerk.): Közoktatás-kutatás 1996–1997. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.
Vidákovich Tibor – Cs. Czachesz Erzsébet (1999): Az olvasási képesség fejlődése. Iskolakultúra, 6–7. sz.
Villányi Györgyné (1999a): Az iskoláskor előtti nevelés. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Villányi Györgyné (1999b): Az iskoláskor előtti nevelés tartalmi változásairól. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
Virág Rudolf (1999): A közigazgatás reformja és az oktatási feladatellátás rendszere. In: Palotás Zoltán (szerk.): Önkormányzat és közoktatás '99. Tolna Megyei Pedagógiai Intézet, Szekszárd.
Zarándy Zoltán (szerk.) (1999): Európa az iskolában – az iskola Európában. Kézikönyv az oktatás európai dimenziójáról. H. n., k. n.
Zsolnai József (1978): Beszédművelés kisiskoláskorban. Tankönyvkiadó, Budapest.

Adatbázisok

Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 1990–1999

Felvétel időpontja: 1990, 1995, 1997 és 1999.
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 vélemény (egyházi iskolák, NAT, iskolaszerkezet stb.).

Igazgatóvizsgálat (NAT-vizsgálat), 1997, OKI Kutatási Központ

Felvétel időpontja: 1996/97. tanév.
Minta: országos, településtípus és iskolatípus szerint reprezentatív.
Megkérdezettek köre: 1175 iskolavezető.
Téma: tartalmi szabályozás, fejlesztés, iskolavezetési koncepciók és iskolavezetési problémák.

Tanárvizsgálat, 1997, OKI Kutatási Központ

Felvétel időpontja: 1996/97. tanév (az igazgatóvizsgálattal együtt).
Minta: országos, településtípus és iskolatípus szerint reprezentatív.
Megkérdezettek köre: 2177 pedagógus.
Téma: képzettség, továbbképzés, iskolai és tanári feladatok, iskolai és iskolavezetési problémák, tanári életkörülmények, tanári jövőkép.

Helyitanterv-vizsgálat, 1998, OKI Kutatási Központ – Szocio-Reflex Kft.

Felvétel időpontja: 1998 őszén.
Minta: országos, településtípus és iskolatípus szerint reprezentatív.
Megkérdezettek köre: 1175 iskolavezető, valamint 750 iskolafenntartónál az oktatással foglalkozó szakember.
Téma: a helyi tanterv bevezetésének körülményei, problémái, fogadtatása.

Pályaválasztási aspirációk három kistérségben, 1999, OKI Kutatási Központ

Felvétel időpontja: az 1997/98. és az 1998/99. tanév
Helyszín: Békéscsaba, Kecskemét és Szombathely, valamint vonzáskörzetük.
Megkérdezettek köre:

1997/98: 2439 13 éves gyerek (a három kistérségben lévő korcsoport fele), valamint szüleik;
1998/99: 4050, a középfokú oktatási intézmények utolsó előtti évfolyamain tanuló diák (teljes körű felvétel).

Téma: pályaválasztási aspirációk, az iskolaválasztás szempontjai, az iskoláról, a munkaerő-piaci és továbbtanulási lehetőségekről alkotott vélemények, jövőkép.

A kisebbségi oktatás kérdései, 1999, OKI Kutatási Központ

Felvétel időpontja: 1999.
Minta: a magyarországi kisebbségek által lakott települések szerint reprezentatív.
Megkérdezettek köre: témától függően 165–258 fő települési önkormányzati tisztségviselő, 359 cigány és egyéb nemzeti kisebbségi önkormányzati tisztségviselő, 281 kisebbségi tanulókat is oktató iskola vezetője, 519 osztályfőnök (5. és 8. évfolyam), valamint a kisebbségi tanulókat is oktató iskolák 5308 tanulója (5., 8. és 10. évfolyam).
Téma: a nemzeti kisebbségekhez tartozó, illetve a cigány gyerekek iskoláztatásáról alkotott vélemények.

Egyéb, az OKI Kutatási Központban található adatbázisok

TSTAR, 1997, KSH

A KSH 1997-re vonatkozó településsoros statisztikai adatbázisa, mely a települések főbb adatait (lakosság létszáma, infrastruktúra stb.) tartalmazza.

Iskolasoros adatbázis, 1993–2000, OM

Az OM–KSH teljes körű éves kötelező oktatásstatisztikája, mely az oktatási intézmények főbb adatait (tanulók, pedagógusok létszáma, ellátottság, idegennyelv-oktatás stb.) tartalmazza.

TÁKISZ-adatbázis

A Területi Államháztartási és Közigazgatási Információs Szolgálat adatbázisa, amely az önkormányzatok pénzügyi adatait tartalmazza.

Függelék

1. táblázat
A közoktatásra fontos hatást gyakorló hatályos törvények és egyéb jogszabályok válogatott listája (1989–2000. március)

Jogszabály elnevezése	Száma	Az utolsó módosítás éve
Törvények		
Az egyesülési jogról	1989. évi II. tv.	1994
A sztrájkról	1989. évi VII. tv.	1994
A helyi önkormányzatokról	1990. évi LXV. tv.	1997
A lelkiismereti és vallásszabadságról, valamint az egyházakról	1990. évi IV. tv.	1997
A helyi önkormányzatok és szerveik, a köztársasági megbízottak, valamint egyes centrális alárendeltségű szervek feladat- és hatásköreiről	1991. évi XX. tv.	1995
A fővárosi és fővárosi kerületi önkormányzatokról	1991. évi XXIV. tv.	1994
A közigazgatási határozatok bírósági felülvizsgálatának kiterjesztéséről	1991. évi XXVI. tv.	
A volt egyházi ingatlanok tulajdoni helyzetének rendezéséről	1991. évi XXXII. tv.	1996
Egyes állami tulajdonban lévő vagyontárgyak önkormányzati tulajdonba adásáról	1991. évi XXXIII. tv.	1997
A foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról	1991. évi IV. tv.	1999
Az államháztartásról	1992. évi XXXVIII. tv.	1999
A helyi önkormányzatok címzett és céltámogatásáról	1992. évi LXXXIX. tv.	1999
A közalkalmazottak jogállásáról	1992. évi XXXIII. tv.	1999
A személyes adatok védelméről és a közérdekű adatok nyilvánosságáról	1992. évi LXIII. tv.	1999
A szociális igazgatásról és a szociális ellátásokról	1993. évi III. tv.	1999
A szakképzésről	1993. évi LXXVI tv.	1995
A közoktatásról	1993. évi LXXIX. tv.	1999
A statisztikáról	1993. évi XLVI. tv.	1997
Az állampolgári jogok országgyűlési biztosáról	1993. évi LIX. tv.	1997

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

A nemzetiségi és etnikai kisebbségek jogairól	1993. évi LXXVII. tv.	1999
A Gyermek- és Ifjúsági Alapról, valamint a Nemzeti Gyermek- és Ifjúsági Közalapítványról	1995. évi LXIV. tv.	1998
A szakképzési hozzájárulásról és a szakképzés fejlesztésének támogatásáról	1996. évi LXXVII. tv.	1999
A területfejlesztésről és területrendezésről	1996. évi XXI. tv.	
A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról	1997. évi XXXI. tv.	1999
A helyi önkormányzatok társulásairól és együttműködésükről	1997. évi CXXXV. tv.	
A közhasznú szervezetekről	1997. évi CLVI. tv.	1998
A fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról	1998. évi XXVI. tv.	1999
A Magyar Köztársaság minisztériumainak felsorolásáról	1998. évi XXXVI. tv.	
A Magyar Köztársaság 2000. évi költségvetéséről	1999. évi CXXV. tv.	
Kormányrendeletek és -határozatok		
Az iskolarendszeren kívüli magánoktatás egyes kérdéseiről és az oktatói munkaközösségekről	36/1990. (II. 28.) MT. r.	1994
A neveléssel-oktatással kapcsolatos egyes feladatokról és hatáskörökről	113/1991 (IX. 4.) Korm. r.	
A közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény végrehajtásáról a közoktatási intézményekben	138/1992. (X. 8.) Korm. r.	2000
A helyi önkormányzatok egyes szerveinek és a köztársasági megbízottaknak a közművelődési, közgyűjteményi, művészeti, továbbá más kulturális tevékenységekkel kapcsolatos államigazgatási feladat- és hatásköreiről	20/1992. (I. 28.) Korm. r.	
A Területfejlesztési Alap felhasználásának részletes szabályairól	169/1993. (XII. 3.) Korm. r.	
Az alapítványokkal és a közalapítványokkal összefüggő egyes kérdésekről	1094/1994. (X. 26.) Korm. h.	
A tanítói, a konduktor-tanítói és az óvodapedagógus alapképzésben a képesítési követelményekről	158/1994. (XI. 17.) Korm. r.	
A fővárosi, megyei közigazgatási hivatalokról	191/1995. (XII. 17.) Korm. r.	1999
A területfejlesztés kedvezményezett területeinek jegyzékéről	61/1995. (V. 3.) Korm. r.	1996
A külföldi felsőoktatási intézményekben szerzett oklevelek és diplomák elismeréséről és honosításáról	47/1995. (IV. 27.) Korm. r.	
A Közoktatási Modernizációs Közalapítvány létrehozásáról	1059/1995. (VI. 29.) Korm. h.	
A Nemzeti alaptanterv kiadásáról	130/1995. (X. 26.) Korm. r.	
Az egyetemi és főiskolai hallgatók részére nyújtandó támogatásokról és az általuk fizetendő díjakról és térítésekről	114/1996. (IX. 17.) Korm. r.	1998
A társadalmi-gazdasági és infrastrukturális szempontból elmaradott, illetve az országos átlagot jelentősen meghaladó munkanélküliséggel sújtott települések jegyzékéről	219/1996. (XII. 24.) Korm. r.	1997
Az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról	137/1996. (VIII. 28.) Korm. r.	

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény végrehajtásáról	20/1997. (II. 13.) Korm. r.	1999
Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésről	45/1997. (III. 12.) Korm. r.	
Az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról	100/1997. (VI. 13.) Korm. r.	2000
A Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány létrehozásáról	164/1997. (IX. 30.) Korm. r.	1999
Az oktatási miniszter feladat- és hatásköréről	162/1998. (IX. 30.) Korm. r.	1999
Az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpontról	105/1999. (VII. 6.) Korm. r.	
A tanári képesítés követelményeiről	111/1997. (VI. 27.) Korm. r.	
A pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről	277/1997. (XII. 22.) Korm. r.	1999
Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésről	45/1997. (III. 12.) Korm. r.	
A területfejlesztés kedvezményezett területeinek jegyzékéről	19/1998. (II. 4.) Korm. r.	
Miniszteri rendeletek és utasítások		
A műszaki szakközépiskolákban folyó technikus- és szakmunkásképzésről	16/1984. (IX. 12.) MM r.	1990
A diáksportkörökről, valamint a nevelési-oktatási intézmények és a diáksport-egyesületek kapcsolatáról	4/1986. (VI. 2.) MM r.	
A központi műhelyekről	5/1988. (II. 17.) MM r.	1994
A rendkívüli eseményekkel kapcsolatos feladatokról és a biztonságot növelő szolgálat elrendeléséről	5/1989. (III. 17.) MM r.	1991
Az iskolai rendszerű szakképzésben részt vevő tanulók juttatásairól	9/1993. (XII. 30.) MüM–MKM r.	
A művelődési intézmények nevéről, elnevezéséről, névhasználatáról	9/1989. (IV. 30.) MM r.	1994
Az Országos Képzési Jegyzékről	7/1993. (XII. 30.) MüM r.	2000
A szakmai vizsgáztatás általános szabályairól és eljárási rendjéről	10/1993. (XII. 30.) MüM r.	1996
A szakmai követelmények kiadásáról	6/1994. (VIII. 31.) MüM r.	1995
A pedagógiai szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről	10/1994. (V. 13.) MKM r.	1998
A nevelési-oktatási intézmények működéséről	11/1994. (VI. 8.) MKM r.	1998
A képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgálatokról	14/1994. (VI. 24.) MKM r.	1999
A Fogyatékos gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve kiadásáról	23/1997. (VI. 4.) MKM r.	
Az alapműveltségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról	24/1997. (VI. 5.) MKM r.	
A Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról	26/1997. (VII. 10.) MKM r.	
A tanító, fejlesztési (differenciáló) és az óvodapedagógus, fejlesztési szakirányú továbbképzési szakok képesítési követelményeiről	28/1997. (IX. 16.) MKM r.	

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

A Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról	32/1997. (XI. 5.) MKM r.	
A szakképzési hozzájárulásról és a szakképzés fejlesztésének támogatásáról	9/1997. (IV. 28.) MüM r.	1997
A katonai középiskolák működésének sajátos szabályairól	19/1997. (VIII. 29.) HM–MKM r.	1998
Az iskola-egészségügyi ellátásról	26/1997. (IX. 3.) NM r.	1999
A tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről	5/1998. (II. 18.) MKM. r.	1999
Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programjának bevezetéséről és kiadásáról	27/1998. (VI. 10.) MKM. r.	1999
A helyi önkormányzatokat 1999. évben megillető normatív állami hozzájárulásokról, egyes közoktatási feladatok kiegészítő támogatásáról	1/1999. (I. 29.) PM–BM e. r.	
Az 1999/2000-es tanév rendjéről	22/1999. (VI. 9.) OM r.	2000
Az Oktatási Jogok Miniszteri Biztosa Hivataláról és működésének szabályairól	40/1999. (X. 8.) OM r.	
A pedagógus-szakvizsga képesítési követelményeiről	41/1999. (X. 13.) OM r.	
Az Országos szakértői és Országos vizsgáztatási névjegyzékről és a szakértői tevékenységről	42/1999. (X. 13.) OM r.	
A szakképzés megkezdésének és folytatásának feltételeiről	45/1999. (XII. 30.) OM r.	
A Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testületről	46/1999. (XII. 13.) OM r.	
Az óvodapedagógusi, tanítói gyógytestnevelés szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményeiről	4/1998. (II. 13.) MKM r.	
Az államilag elismert nyelvvizsga egységes követelményrendszeréről, az akkreditációs eljárásról, valamint a nyelvvizsga díjairól	30/1999. (VII. 21.) OM r.	
A közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény végrehajtásának szabályozásáról az oktatási miniszter által felügyelt egyes intézményekben	3/2000. (I. 31.) OM r.	
A helyi önkormányzatokat 2000. évben megillető normatív állami hozzájárulásokról, normatív, kötött felhasználású támogatásokról, személyi jövedelemadóról, valamint a helyi önkormányzatok bevételeinek aránytalanságát mérséklő kiegészítésről, illetve beszámításról	3/2000. (I. 27.) PM–BM. e. r.	

Forrás: Varga M. B., 2000 (lezárva 2000. március 31.)

2. táblázat
A 1975–1999 között született korosztályok létszáma 1999. január 1-jén

Év	Létszám
1975	189 092
1976	177 737
1977	170 587
1978	161 757
1979	154 379
1980	143 587
1981	137 942
1982	129 196
1983	122 981
1984	120 828
1985	126 135
1986	124 218
1987	122 930
1988	121 527
1989	120 784
1990	123 459
1991	124 968
1992	119 733
1993	115 405
1994	114 094
1995	110 695
1996	104 075
1997	99 308
1998	96 467
1999*	94 098

Forrás: KSH, Magyar Statisztikai Évkönyv 1998
* Előzetes adat.

3. táblázat
Az oktatási rendszerből kilépők száma és megoszlása a legmagasabb iskolai végzettségük szerint, 1990–1998 (%)

Végzettség	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Felsőfok	10,6	10,1	9,9	9,3	11,0	13,8	15,3	16,3	17,8
Érettségizett összesen	18,8	22,2	24,3	30,3	30,4	30,3	30,9	32,2	35,3
Gimnázium	4,9	7,5	7,6	9,4	9,3	11,3	11,7	11,7	12,0
Szakközépiskola	10,8	11,5	13,0	17,2	14,3	10,8	7,8	7,4	6,8
Érettségi utáni képzés	3,1	3,2	3,7	3,7	6,8	8,2	11,4	13,1	16,5
Szakmunkásképző	33,9	33,1	36,5	33,3	33,6	33,5	32,2	30,8	25,8
Szakiskola	2,8	2,9	3,2	5,1	6,4	7.2	5,5	4,4	3,0
8 osztály	27,2	24,3	20,3	18,2	15,1	12,1	12,7	13,0	14,8
Kevesebb mint 8 osztály	6,6	7,4	5,8	3,8	3,7	3,3	3,4	3,2	3,3
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Összesen (ezer fő)	152,4	167,5	172,6	180,3	174,3	151,8	153,8	155,2	155,4
Ebből									
Szakképzett	61,2	60,8	66,3	68,4	71,9	73,3	72,2	72,0	69,9
Szakképzetlen	38,8	39,2	33,7	31,6	28,1	26,7	27,8	28,0	30,1

Forrás: KSH, Magyar Statisztikai Évkönyv. 1990–1998

4. táblázat

A középfokú végzettséget nem szerzők aránya korcsoportonként néhány európai országban, 1997 (%)

Ország	20–29	30–39	40–49	50–59
Cseh Köztársaság	8	9	15	21
Finnország	13	16	30	45
Ausztria	18	19	28	35
Magyarország	*22*	*22*	*30*	*54*
Írország	27	40	56	99
Egyesült Királyság	37	43	44	53
Portugália	55	71	79	87
EU-átlag	31	35	42	63

Forrás: Key data…, 2000

5. táblázat

A magyar felnőtt lakosság szövegértési teljesítménye korcsoport és iskolai végzettség szerint, 1998

Korcsoport	Legfeljebb 8 általános iskola	Szakmunkás	Érettségi	Felsőfokú
16–25 éves	98,88 (0,86)	98,48 (0,81)	106,99 (0,58)	108,82 (1,42)
26–35 éves	94,54 (1,39)	100,06 (0,81)	104,37 (0,81)	107,61 (1,00)
36–45 éves	94,24 (1,25)	98,40 (0,74)	101,67 (0,74)	107,62 (0,89)
46–55 éves	93,09 (0,97)	96,69 (0,98)	99,88 (0,87)	102,86 (1,20)
56–65 éves	92,50 (0,95)	94,50 (1,52)	99,85 (1,35)	99,41 (2,25)
Átlag	94,85 (0,49)	98,18 (0,41)	103,51 (0,37)	105,91 (0,58)

Forrás: Bánfi, 2000

Magyarázat: A teljesítményeket az elemzések során nem százalékokkal vagy nyers pontszámokkal (a helyesen megoldott feladatok számával) fejezték ki, hanem ún. *standardizált pontszámokat* alkalmaztak. Vagyis az egyes emberek teszten elért összpontszámát normálták: az átlag minden esetben 100 pont, a szórás pedig 10 pont. Ez azt jelenti, hogy ha az adott személy teljesítménye például 110 pont, akkor ez egy szórásnyi értékkel haladja meg a populációs átlagot. Emellett az érték mellett a *táblázatokban* feltüntették az ún. *standard hibát* is, amelynek segítségével megadható, hogy a kapott empirikus eredményhez mérten a valóságos tudásérték, milyen (plusz-mínusz) határok közé eshet.

6. táblázat

Az egy lakosra jutó GDP különböző bázisok százalékában, 1996

Ország	OECD-átlag = 100	EU-átlag = 100	USA = 100	Ausztria = 100	Magyarország = 100
Luxemburg	160	162	114	144	342
USA	140	142	100	126	299
Norvégia	128	130	92	115	273
Svájc	126	127	90	113	268
Japán	121	122	86	108	257
Izland	118	119	84	106	252
Dánia	117	118	83	105	248
Kanada	114	116	82	103	244
Belgium	112	113	80	100	238

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Ausztria	111	113	80	100	237
Németország	107	108	77	96	229
Ausztrália	107	108	76	96	228
Hollandia	106	107	76	95	226
Franciaország	103	104	73	92	219
Olaszország	102	103	73	92	217
Svédország	100	101	72	90	214
Egyesült Királyság	98	99	70	88	209
Finnország	96	97	68	86	204
Írország	92	93	66	82	196
Új-Zéland	88	89	63	79	188
Izrael	87	88	62	78	186
Spanyolország	77	78	55	69	164
Portugália	70	70	50	62	148
Szlovénia	67	67	48	60	143
Görögország	67	67	48	60	142
Cseh Köztársaság	64	65	46	57	136
Magyarország	*47*	*47*	*33*	*42*	*100*
Szlovákia	45	45	32	40	95
Mexikó	36	37	26	32	77
Lengyelország	35	35	25	31	74
Oroszország	34	35	24	31	73
Észtország	33	34	24	30	71
Románia	33	34	24	30	71
Horvátország	32	32	23	28	67
Törökország	30	31	22	27	64
Litvánia	29	29	21	26	62
Fehéroroszország	26	26	19	23	55
Lettország	25	26	18	23	54
Bulgária	25	25	18	23	53
Macedónia	21	21	15	19	45
Ukrajna	17	17	12	15	36
Albánia	14	15	10	13	31
Moldova	11	11	8	9	23

Forrás: Balogh, 1999

7. táblázat

A fogyasztói árindex alakulása Magyarországon, 1990–1999 (előző év = 100%)

Év	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Fogyasztói árindex	128,9	135	123	122,5	118,8	128,2	123,6	118,3	114,3	110

Forrás: KSH, Magyar Statisztikai Évkönyv. 1990–1998; 1999: KSH-honlap: http://www.ksh.hu/

8. táblázat
Külföldi érdekeltségű vállalatok száma Magyarországon, 1990 és 1996–1998

Év	Szervezetek száma	Jegyzett tőke (milliárd Ft)	Ebből külföldi befektetés (milliárd Ft)
1990	5 693	274,2	93,2
1996	26 130	2269,4	1602,9
1997	26 527	2808,6	2054,2
1998	25 244	3077,9	2356,6

Forrás: KSH, Magyar Statisztikai Évkönyv 1998

9. táblázat
Az államháztartás (ÁHT) egyenlegének (hiányának) alakulása a GDP%-ában, 1990–1998

Egyenleg	1990	1991	1992 (1)	1993 (1)	1994 (1)	1994 (2)	1995 (2)	1996 (2)	1996 (3)	1997 (3)	1998 (4)
A központi költségvetés egyenlege	n. a.	n. a.	–6,9	–5,1	–6,3	–7,5	–6,1	–3,8	–2	–4	–3,6
Elsődleges egyenleg (MNB nélkül)	n. a.	n. a.	–2,3	–1,7	–1,2	–0,4	2,8	5,4	5,3	4	2,8
Kamategyenleg	n. a.	n. a.	–4,7	–3,7	–5,7	–7,6	–9	–8	–6,5	–7,7	–6,9
MNB befizetések egyenlege	n. a.	n. a.	0,2	0,3	0,5	0,5	0	–0,8	–0,8	–0,3	0,4
Elkülönített alapok egyenlege	n. a.	n. a.	0,1	1	0	0	–0,2	–0,1	–0,1	0,1	0,1
Társadalombiztosítás egyenlege	n. a.	n. a.	–0,6	–0,9	–0,8	–0,8	–0,7	–1	–1	–0,6	–0,9
Helyi önkormányzatok egyenlege	n. a.	n. a.	0,4	–0,5	–1,1	–1,3	–0,3	0	0	–0,3	–0,3
Az államháztartás SNA típusú egyenlege	n. a.	n. a.	–6,9	–5,5	–8,2	–	–	–	–	–	–

	1990	1991	1992	1993		1994	1995		1996	1997	1998*
Az ÁHT egyenlege pénzforgalmi szemléletben	0,3	–2	–7	–6,5	–	–8,4	–6,7	–	–3,1	–4,8	n. a.
Az ÁHT egyenlege pénzforgalmi szemléletben	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–4,7
Az ÁHT egyenlege pénzforgalmi szemléletben	0,3	–3	–7	–7,7	–	–9,6	–7,3	–	–4,6	–4,7	n. a.
Az ÁHT egyenlege pénzforgalmi szemléletben	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–5,1**	–4,8**
Elsődleges egyenleg	4,3	1	–2,6	–2,9	–	–2,7	1,6	–	4,3	3,1	1,5

(1): *Forrás:* MNB Éves jelentés, 1995. Az ÁHT alrendszereire vonatkozóan SNA típusú adatok
(2): *Forrás:* MNB Éves jelentés, 1997. Az ÁHT alrendszereire vonatkozóan eredmény szemléletű adatok
(3): *Forrás:* MNB Éves jelentés, 1998. Az ÁHT alrendszereire vonatkozóan pénzforgalmi szemléletű adatok
(4): *Forrás:* Economic Surveys. Hungary, 1999
* Előzetes becsült adat.
** Az eltérés oka a nyugdíjreform hatásának figyelembevétele.

10. táblázat
Az államháztartási kiadások a GDP %-ában, 1991–1998

Kiadás	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Általános közösségi szolgáltatások	3,0	3,9	3,8	3,3	2,5	2,5	3,3	3,6	3,3
Védelem	1,2	1,5	2,2	1,3	0,9	0,8	1,2	1,0	1,1
Rendvédelem és közbiztonság	1,8	1,8	1,8	1,7	1,4	1,4	1,7	1,7	1,6
Oktatás[*]	*5,1*	*5,2*	*5,2*	*5,1*	*4,2*	*4,0*	*4,8*	*4,8*	*4,7*
Egészségügy	4,9	5,1	5,1	5,1	4,7	4,4	4,5	4,6	4,4
Társadalombiztosítás és jóléti szolgáltatások	20,4	21,3	20,6	20	17,2	17,2	14,5	15,0	14,9
Lakásügyek, települési, közösségi tevékenységek és szolgáltatások	4,1	1,8	1,8	1,6	1,8	1,7	1,7	1,6	1,4
Szabadidős, kulturális, vallási tevékenységek és szolgáltatások	1,7	2	2	1,9	1,6	1,4	1,1	1,2	1,2
Gazdasági tevékenységek és szolgáltatások	5,2	5,5	5	6,6	4,6	4,2	5,1	6,3	6,1
Egyéb kiadások	9,8	12,3	14,8	14,8	15,2	13,8	11,8	10,1	7,8
Kiadások összesen, adósságszolgálat nélkül	55,4	58,7	57,5	58,7	50,9	45	46,1	n. a.	n. a.
Kiadások összesen	56,4	60,4	60,8	60,4	54,3	49	49,7	49,9	46,5

Forrás: Economic Surveys. Hungary, 1999; KSH, Magyar Statisztikai Évkönyv 1998; 1997–1999: PM adatközlése

[*] Az itt közölt és a 45. táblázatban szereplő adatok eltérését a különböző számítási módszerek okozzák.

11. táblázat
A fogyasztás és a reáljövedelem alakulása, 1989–1998 (1989 = 100%)

Év	Végső fogyasztás	Háztartások fogyasztása	Reáljövedelem
1990	97,30	96,40	98,20
1991	92,33	91,00	96,53
1992	92,89	91,00	93,15
1993	97,90	92,73	88,77
1994	95,65	92,54	91,17
1995	89,34	85,97	86,33
1996	86,75	83,65	86,33
1997	88,74	85,07	87,54
1998	92,20	88,30	91,48

Forrás: KSH, Magyar Statisztikai Évkönyv. 1989–1998

12. táblázat
A különböző iskolai végzettségűek keresetének relatív különbségei a versenyszférában és a költségvetésben, 1998 (a nemzetgazdaság átlaga = 100%)

Iskolai végzettség	Versenyszféra	Költségvetés
Legfeljebb 8 általános iskolai osztály	68,7	53,1
Szakmunkásképző, szakiskola	80,9	63,9
Szakközépiskola	107,6	79,8
Gimnázium	107,6	81,2
Technikum	134,3	102,0
Főiskola	209,5	103,7
Egyetem	304,9	156,5
Összesen	104,9	90,0

Forrás: KSH, A KSH jelenti, 1999/7.

13. táblázat
Népesség és gazdasági aktivitás az év elején, 1990–1998 (ezer fő)

Megnevezés	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Össznépesség	10 375	10 355	10 337	10 310	10 277	10 246	10 212	10 174	10 135
Munkavállalási korú népesség	5 957	5 997	6 032	6 057	6 071	6 082	6 081	6 145	6 137
Foglalkoztatott*	5 227	5 052	4 534	4 090	3 882	3 793	3 743	3 728	3 747
Munkanélküli (regisztrált, OMK-adat)**	24	101	406	663	632	520	496	478	464
Gazdaságilag aktív népesség***	5 251	5 153	4 940	4 753	4 514	4 313	4 239	4 206	4 211
Gazdaságilag inaktív népesség****	5 124	5 202	5 397	5 557	5 763	5 933	5 973	5 968	5 924
Eltartottak*****	5 148	5 303	5 803	6 220	6 395	6 453	6 469	6 446	6 388
Száz foglalkoztatottra jutó eltartott	98	105	128	152	165	170	173	173	170
Regisztrált munkanélküliségi ráta	0,5	2,0	8,2	13,9	14,0	12,0	11,7	11,4	11,0
Aktivitási arány	81,5	80,1	77,6	75,3	72,0	69,0	68,2	67,3	67,5

Forrás: KSH, Magyar Statisztikai Évkönyv 1998
Megjegyzés: A nemzetgazdaság munkaerőmérlege alapján.
* Gyesen, gyeden lévők nélkül.
** Az Országos Munkaügyi Központ által nyilvántartásba vett álláskeresők.
*** Foglalkoztatottak és munkanélküliek.
**** 6 éven aluliak, tanulók, nyugdíjasok, gyesen, gyeden lévők, háztartásbeliek, passzív munkanélküliek (akik szeretnének munkát, de kedvezőtlennek ítélve az elhelyezkedés esélyeit, nem keresnek állást).
***** Inaktívak és munkanélküliek.

14. táblázat
A 15–74 éves korú népesség gazdasági aktivitása, 1999. utolsó negyedév

Korcsoport	Foglalkoztatott	Munkanélküliek	Gazdaságilag aktívak	Gazdaságilag nem aktívak	Ebből passzív munkanélküli	Aktivitási arány	Munkanélküliségi ráta
	ezer fő					%	
15–19	68,3	17,8	86,1	569,7	9,4	13,1	20,7
20–24	482,3	52,7	535,0	344,4	15,9	60,8	9,9
25–29	503,5	37,2	540,7	180,3	11,8	75,0	6,9
30–39	942,3	67,2	1009,5	252,6	24,1	80,0	6,7
40–54	1607,1	86,6	1693,7	516,2	38,1	76,6	5,1
55–59	177,6	6,4	184	400,7	5,6	31,5	3,5
60–74	62,5	1,0	63,5	1326,4	1,7	4,6	1,6
Összesen	3843,6	268,9	4112,5	3590,3	106,6	53,4	6,5

Forrás: KSH, Statisztikai Havi Közlemények, 2000. I. negyedév
Megjegyzés: Lakossági munkaerő-felmérés alapján.

15. táblázat

A munkanélküliek és a foglalkoztatottak megoszlása legmagasabb iskolai végzettségük szerint, 1992. első negyedév és 1999. utolsó negyedév (%)

Iskolai végzettség	1992. első negyedév		1999. utolsó negyedév	
	Munka-nélküli	Foglalkoz-tatott	Munka-nélküli	Foglalkoz-tatott
8 osztálynál kevesebb	6,5	3,8	3,0	0,8
Általános iskola 8 osztálya	38,0	26,3	30,9	16,0
Szakmunkásképző, szakiskola	31,4	26,4	37,9	33,3
Középiskola	20,2	29,3	24,8	33,4
Főiskola, egyetem	3,9	14,2	3,4	16,5
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: KSH, Statisztikai Havi Közlemények, 1992. I. és 2000. I. negyedév

16. táblázat

A különböző gazdasági aktivitású háztartástagok részaránya az összes és az alsó jövedelmi tizedbe tartozó háztartások csoportjában, 1995 (%)

Gazdasági aktivitás	Alsó tized	Összes háztartás
Aktív keresők együtt	*17,3*	*34,1*
Inaktív keresők együtt	*27,6*	*37,2*
Munkanélküli	13,4	5,8
Gyeden, gyesen, gyeten levő	7,0	3,3
Nyugdíjas	6,4	27,9
Egyéb inaktív	0,8	0,2
Eltartottak együtt (26 évesnél idősebbekkel együtt)	*55,1*	*28,7*
15 éven aluli eltartottak együtt	37,0	*18,0*
Óvodás	6,8	3,7
Tanuló	18,0	10,0
Nem tanuló	12,2	4,4
15–26 éves eltartottak együtt	12,3	8,1
Általános iskolás	0,8	0,2
Szakmunkástanuló	2,0	1,4
Középiskolás	2,5	3,5
Főiskolás	1,0	0,8
Egyetemi hallgató	0,8	0,8
Nem tanuló	5,2	1,4
Összesen	*100,0*	*100,0*
Személyek száma	1 011 207	10 120 927

Forrás: KSH, A szegények jellemzői…, 1999

17. táblázat

A háztartástagok megoszlása az összes és a szegény háztartásokban a háztartásfő legmagasabb iskolai végzettsége szerint, 1995 (%)

A háztartásfő legmagasabb iskolai végzettsége	Alsó huszad	Alsó tized	Összes háztartás
8 általános vagy kevesebb	58,6	54,8	40,5
Szakmunkásképző, szakiskola	25,2	27,4	23,7
Középiskola	13,9	15,7	22,6
Felsőfok	2,4	2,2	13,2
Összesen	100,0	100,0	100,0

Forrás: KSH, A szegények jellemzői…, 1999

18. táblázat

Szegények részaránya korcsoportonként, 1992–1997 (%)

Korcsoport	Szegények részaránya (az átlagos ekvivalens jövedelem* 50 százaléka alatt élők)				1997 N (fő)
	1992	1994	1996	1997	
0–2	15,1	22,8	29,7	34,7	94
3–6	13,7	11,7	24,7	28,2	181
7–14	12,0	16,4	21,6	24,6	406
15–19	13,0	15,9	19,1	17,1	267
20–29	11,3	9,5	13,2	14,7	532
30–39	7,7	13,4	13,6	13,9	479
40–49	7,3	9,3	15,5	13,7	507
50–59	7,4	11,3	7,3	8,5	420
60–69	10,5	7,4	4,3	2,6	339
70 felett	11,1	9,1	8,9	4,6	376
Átlagosan/összesen	10,1	11,6	14,9	14	3601

Forrás: Magyar Háztartás Panel, 1998

* Az ekvivalens jövedelem mérőszáma esetén a család méretének növekedésével annak tagjai csökkenő súllyal szerepelnek. Az egyik leggyakrabban használt skála esetén az első háztartástag súlya 1, a másodiké 0,7, a harmadiké 0,5. Ebben az esetben az $N = S^e$ képletben S a háztartás mérete, az e kitevő értéke 0,73.

19. táblázat

A szegénységi ráták (szegénységi küszöb a kvintilis határ) a különböző társadalmi-demográfiai csoportokban, 1997/98, 1998/99 (%)

Korcsoport	1997/98	1998/99	1998/99 N (fő)
Életkor			
0–2	28,7	39,5	124
3–6	29,4	31,1	235
7–14	31,7	31,0	452
15–19	28,1	24,7	371
20–29	16,0	21,1	836
30–39	24,4	21,0	634
40–49	20,6	19,4	818
50–59	15,0	16,8	734
60–69	9,7	11,0	589
70 felett	14,3	11,2	581

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Iskolai végzettség			
0–7 osztály	27,8	27,1	546
8 osztály	25,1	25,1	1229
Szakmunkásképző	16,1	16,6	1120
Középiskola	9,4	11,9	1096
Egyetem, főiskola	6,3	2,8	493
Gazdasági aktivitás			
Alkalmazott	9,7	10,0	1587
Vállalkozó	8,0	8,1	222
Alkalmi munkás	39,0	36,4	33
Nyugdíj mellett dolgozó	3,3	2,9	69
Gyesen, gyeden lévő	35,3	40,4	161
Munkanélküli	37,9	43,3	254
Nyugdíjas	15,1	15,7	1569
Eltartott	34,4	29,8	605
Településtípus			
Község	25,7	24,8	2007
Város	18,6	19,3	1288
Megyeszékhely	17,7	18,0	1059
Főváros	12,1	13,6	1021
Együtt	20	20	5375

Forrás: Monitor, 1999

20. táblázat

A 16 év feletti szegények aránya az eltérő etnikai csoportokban, 1997 (%)

Etnikai hovatartozás	A szegények részaránya (az átlagos ekvivalens jövedelem 50%-a alatt élők)				1997 N (fő)
	1992	1994	1996	1997	
Cigány	45,6	50,1	68,0	58,1	103
Nem cigány	7,1	8,5	9,6	7,7	2523
Összesen	8,7	10,1	11,4	9,7	2626

Forrás: Magyar Háztartás Panel, 1998

21. táblázat

A gyermekes háztartások havi iskolai kiadásai a háztartásfő iskolai végzettsége szerint, 1992 és 1997

A háztartásfő iskolai végzettsége	1992		1997		1997/1992
	Ft	N	Ft	N	%
8 osztály	830	124	2554	59	308
Szakmunkásképző	1004	178	2652	111	264
Középiskola	1392	108	3613	59	260
Felsőfok	1800	72	5331	52	296

Forrás: Magyar Háztartás Panel, 1998

22. táblázat

A gyermekes háztartások havi iskolai kiadásai a különórára járás szerint, 1992 és 1997

Különórára járó gyerek	1992		1997		1997/1992
	Ft	N	Ft	N	%
Nincs	684	327	2448	191	358
Van	2287	141	4739	97	207

Forrás: Magyar Háztartás Panel, 1998

23. táblázat

Betegségek előfordulása az 5–17 évesek körében Budapesten és országosan, 1996/97 és 1997/98 (ezrelék)

Év/betegség	5 éves		10 éves		17 éves		Összes	
	Országos	Budapest	Országos	Budapest	Országos	Budapest	Országos	Budapest
1996/97								
Magas vérnyomás	1	0	5	2	18	17	8	8
Neurózisok	23	23	22	24	11	13	19	19
Túlsúlyosság	24	20	53	49	47	43	41	38
Mozgásszervi betegségek	74	82	128	138	238	265	144	173
Lúdtalp	142	128	157	148	144	147	148	142
Asztma	9	9	10	11	9	15	10	12
Szemüvegesek száma	53	56	106	105	167	180	107	121
Halláscsökkenés	9	6	5	4	8	12	7	8
Összes betegség (db)	41 979	5 567	60 166	9 014	73 235	16 788	175 382	31 369
Megvizsgáltak száma (fő)	124 768	17 146	123 688	18 713	114 122	24 232	362 578	60 091
Összes betegség/ megvizsgáltak száma (%)	33,65	32,47	48,64	48,17	64,17	69,28	48,37	52,20
1997/98								
Magas vérnyomás	2	1	5	3	17	18	8	8
Neurózisok	24	20	23	25	11	12	20	18
Túlsúlyosság	26	21	60	53	50	49	45	42
Mozgásszervi betegségek	77	80	129	135	255	287	149	178
Lúdtalp	143	143	161	161	159	173	154	160
Asztma	10	9	10	10	10	16	10	12
Szemüvegesek száma	53	49	109	103	168	188	107	121
Halláscsökkenés	10	6	5	3	8	13	8	8
Összes betegség (db)	42 717	5 762	61 657	8 842	72 943	17 388	177 317	31 992
Megvizsgáltak száma (fő)	123 947	17 502	122 752	17 931	107 582	23 014	354 281	58 447
Összes betegség/megvizsgáltak száma (%)	34,46	32,92	50,23	49,31	67,80	75,55	50,05	54,74

Forrás: ÁNTSZ iskolaorvosi vizsgálatok, 1993–1998

24. táblázat
Betegségek elfordulása az 5–17 évesek körében Budapesten, 1993/94–1997/98 (db)

Betegség	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1997/1993 (%)
Magas vérnyomás	756	733	551	461	478	63
Neurózisok	802	937	1 437	1 158	1 075	134
Túlsúlyosság	2 511	2 487	2 300	2 299	2 449	98
Mozgásszervi betegségek	8 751	9 010	10 737	10 425	10 416	119
Lúdtalp	10 092	11 041	9 666	8 533	9 363	93
Asztma	696	719	760	738	700	101
Allergiás bőrbetegségek	492	466	427	509	469	95
Gombás bőrbetegségek	285	376	398	404	314	110
Szemüvegesek száma	7 950	8 051	7 450	7 290	7 049	89
Hallászcsökkenés	342	395	432	465	462	135
Megvizsgáltak száma	66 323	63 998	62 091	60 091	58 447	88

Forrás: ÁNTSZ iskolaorvosi vizsgálatok, 1993–1998

25. táblázat
Dohányzási szokások a 12–18 évesek körében Budapesten, 1995 (%)

	12–14 évesek	15–18 évesek
Rendszeres dohányzó (naponta)	5	Gimnázium: 12 Szakmunkásképző: 35
Első cigaretta 10 éves kor előtt	7	7
Már kipróbálta	33	35
Van dohányzó családtag	65	62
Van dohányzó barátja	58	75
Tanárt látnak dohányozni	*86*	*80*
Egészségkárosító hatásáról tud	90	98
Felvilágosító előadást nem hallott az iskolában	*44*	*70*
Reklámot lát (utcán, újságokban)	98	95

Forrás: ÁNTSZ ifjúsági egészségmagatartás-vizsgálatok, 1995

26. táblázat
Alkoholfogyasztási szokások a 12–18 évesek körében Budapesten, 1995 (%)

	12–14 évesek	15–18 évesek
Rendszeres fogyasztók	2	Gimnázium: 6 Szakmunkásképző: 18
Alkalmi fogyasztók	40	60
Családban van, aki többet iszik a kelleténél	20	15
Tudja, hogy káros a túlzott fogyasztás	63	96
Felvilágosító előadást nem hallott az iskolában	*60*	*70*
Reklámot lát elsősorban tévében, utcán	92	90
Ellenző reklámot nem lát	68	70

Forrás: ÁNTSZ ifjúsági egészségmagatartás-vizsgálatok, 1995

27. táblázat
Drogfogyasztási szokások a 12–18 évesek körében Budapesten, 1995 (%)

	12–14 évesek	15–18 évesek
Rendszeres fogyasztók	0,4	Gimnázium: 0,6 Szakmunkásképző: 1,3
Kipróbálta	1,9	Gimnázium: 6,6 Szakmunkásképző: 8,0
Tudja, hogy káros	50	80
Felvilágosító előadást nem hallott az iskolában	*37*	*70*
Ellenző reklámot nem lát	38	40

Forrás: ÁNTSZ ifjúsági egészségmagatartás-vizsgálatok, 1995

28. táblázat
Szexuális szokások a 12–18 évesek körében Budapesten, 1995 (%)

	12–14 évesek	15–18 évesek
Volt/van szexuális kapcsolata	9,6	Gimnázium: 34 Szakmunkásképző: 66
Közülük első szexuális kapcsolat 12 éves kor előtt	41	14
Tudja, miként kell védekezni a terhesség ellen	93	n. a.
Gyakori partnercsere	n. a.	15
Nem használ rendszeresen gumióvszert	n. a.	50
Tudja mi az AIDS	82	Gimnázium: 88 Szakmunkásképző: 72
Tudja mi a hepatitis-B	40	3
Hallott felvilágosító előadást az iskolában az		
AIDS-ről	72	61
Hepatitis-B-ről	20	8

Forrás: ÁNTSZ ifjúsági egészségmagatartás-vizsgálatok, 1995

29. táblázat
Rendőrségi körözés alatt álló eltűnt személyek nem és kor szerinti megoszlása, 1997/98

Nem	14 év alatt	18 év alatt	Gyermek és felnőtt
Férfi	791	2 384	5 727
Nő	749	2 754	4 410
Összes	1 540	5 138	10 137

Forrás: ORFK, Adatfeldolgozó központ

30. táblázat

Veszélyeztetett és a szülők alkoholizmusa miatt veszélyeztetettként nyilvántartott gyermekek száma, 1970, 1980, 1990–1998

Év	Nyilvántartott veszélyeztetett gyermekek	Szülők alkoholizmusa miatt nyilvántartott gyermekek		Alkoholizmus miatt véd- és óvintézkedések száma
		fő	%	
1970	43 006	n. a.	n. a.	1 498
1980	56 929	16 684	29,3	3 172
1990	174 755	31 128	17,8	1 905
1991	242 899	26 052	10,7	1 535
1992	305 113	26 638	8,7	1 157
1993	303 814	25 940	8,5	636
1994	319 259	27 536	8,6	676
1995	313 255	28 905	9,2	327
1996	331 923	29 365	8,8	n. a.
1997	420 158	32 136	7,6	n. a.
1998	380 341	n. a.	n. a.	n. a.

Forrás: KSH, Magyar Statisztikai Évkönyv. 1970; 1980; 1990–1998.

31. táblázat

Veszélyeztetett gyermekek száma, 1990, 1996–1998

A veszélyeztetettség oka	1990	1996	1997	1998
Nyilvántartott veszélyeztetett kiskorú	174 755	331 923	420 158	380 341
Ebből				
Anyagi okokból	103 540	249 976	339 843	315 023
Egészségi okokból	2 832	4 579	4 699	5 258
Környezeti okokból	45 490	48 556	48 735	38 886
Családok száma, amelyekben veszélyeztetett kiskorúak élnek	76 144	137 609	156 133	166 165

Forrás: KSH, Magyar Statisztikai Évkönyv 1998

32. táblázat

A nyilvántartott drogfogyasztók száma nemek és korcsoportok szerint, 1995–1997

Drog típusa	1995				1996				1997			
	13–19		20–34		13–19		20–34		20 év alatt		20–34	
	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő
Ópiát típus	39	34	347	90	129	49	770	177	401	124	1406	343
Kokain típus	2	2	10	2	6	5	20	4	16	8	72	15
Cannabis típus	22	7	81	5	52	19	187	21	164	59	389	58
Hallucinogének	4	6	23	9	13	4	41	15	43	16	96	28
Amfetamin típus	5	7	39	10	48	28	150	51	225	91	460	109
Nyugtató típus	22	12	144	165	35	16	154	191	31	22	204	211
Politoxikománia (nem a fenti kategóriák)	10	10	195	67	59	31	359	211	40	80	520	399
Szerves oldószerek (inhalálások)	38	10	69	5	68	22	114	31	81	16	107	13
Egyéb drog	1	2	13	2	7	2	12	3	6	1	45	10
Összesen	143	90	921	355	417	176	1807	704	1007	417	3299	1186

Forrás: Az Országos Pszichiátriai és Neurológiai Intézet Informatikai Osztályának adatai alapján Pásztor Miklósné számításai

33. táblázat
Az oktatásügyi témák előfordulása a magyar sajtóban, 1998–1999

Oktatásügyi témák	Előfordulás
Felsőoktatás	722
Határon túli magyar kisebbségi oktatás	604
Helyi konfliktusok, botrányok	508
Felsőoktatási integráció	331
Szakszervezetek, pártok megnyilvánulásai	325
Pedagógusbérek	313
Aktualitások, megemlékezések, évnyitók, évzárók	295
Egyházi iskolák, vallás	266
Oktatásfinanszírozás	241
Minisztériumi nyilatkozatok, oktatásirányítás	224
Oktatáspolitika	213
Nemzeti, etnikai kisebbségi oktatás/cigányoktatás	196
Pedagógus-munkanélküliség, elbocsátás	193
Tankönyv, taneszköz, tankönyvkiadók, tankönyvdrágulás	168
Internet, informatika, számítástechnika az iskolában (Sulinet)	152
Tandíj, tandíjmentesség, szülői terhek, költségek iskoláztatás	141
Idegennyelv-tanulás, nyelvvizsga	136
Felnőttoktatás	127
Szakképzés	126
Iskolabezárások	121
Diákigazolvány	118
Tantervek, iskolai programok	113
Diákjólét – ösztöndíjak, kollégium, tandíjhitel, közalapítványok diákoknak	112
Érettségi vizsga	109
EU-integráció, programok	109
Minőség az oktatásban, minőségbiztosítás	105
Diákszervezetek/HÖOK megnyilvánulások	88
Esélyegyenlőség, felzárkóztatás	86
Pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés	85
Diákok	79
Reklám az iskolában/Xénia láz	78
NAT-tal kapcsolatos vélemények, tananyagok	74
Magániskolák, alapítványi iskolák	71
Külföldi kapcsolatok, iskolai együttműködés, külföldön tanulók	69
Munkaerőpiac/iskola utáni elhelyezkedés	61
Ösztöndíjak tanároknak, kutatóknak (Széchenyi, Bolyai)	51
Intézményi autonómia	49
Kutatás, fejlesztés	48
Oktatási helyzetkép, körkép régiókban	47
Szülői szervezetek, iskolaszékek, társadalmi szervezetek	45
Oktatási intézmények működése	44
Tehetséggondozás, diákolimpikonok, zseni gyerekek, elitoktatás	38
Hátrányos helyzetűek, testi, szellemi fogyatékosok	31
Az iskola belső világa	4

Forrás: Argejó, 2000
Megjegyzés: Az elemzett lapok: 168 óra; Beszélő; Család, Gyermek, Ifjúság; Dunántúli Napló; Esély; Európai Tükör; Evangélikus Élet; Élet és Irodalom; Figyelő; Hajdú-Bihari Napló; Havi Magyar Fórum; Heti Világgazdaság; Kis Újság; Kisalföld; Kritika; Magyar Fórum; Magyar Hírlap; Magyar Nemzet; Mai Nap; Művelődési Közlöny; Napi Magyarország; Népszabadság; Népszava; Szabad Föld; Szabadság; Reformátusok Lapja; Vasárnapi Hírek; Világgazdaság.

34. táblázat

A magyar felnőtt lakosság elégedettsége különböző közfeladatokkal, 1990 és 1999 között (százfokú skálán)

Megnevezés	1990	1995	1997	1999
Áruellátás	59	70	81	81
Oktatás	*57*	*58*	*57*	*60*
Tömegtájékoztatás	63	56	55	60
Közlekedés	58	54	57	59
Egészségügy	53	43	36	46
Ügyintézés a hivatalokban	40	36	36	43
Környezetvédelem	n. a.	n. a.	n. a.	43
Közbiztonság	n. a.	n. a.	29	36
Munkalehetőségek	47	23	24	29
Lakáshoz jutás	25	18	17	21

Forrás: Marián, 1999a

A feltett kérdés: „Most felsorolok néhány dolgot. Kérem, mondja meg, hogy mennyire elégedett vagy elégedetlen Ön ezekkel ma Magyarországon."

35. táblázat

Különböző közfeladatok pénzügyi támogatásával kapcsolatos lakossági vélemények, 1997 és 1999 (az egy-egy feladatra fordítható összeg az eloszthatő összes forrás %-ában)

Megnevezés	1997	1999
Egészségügy	24,7	22,1
Oktatás	*14,6*	*13,8*
Közbiztonság	13,3	12,6
Lakásépítés, -felújítás, -vásárlás	8,2	12,0
Szociális ellátás	12,9	10,6
Közműfejlesztés, útépítés, közlekedés	8,9	10,1
Kultúra, sport	5,9	6,6
A település szépítése, környezetvédelem	5,7	6,3
Helyi vállalkozások támogatása	3,9	3,7
Helyi civil szervezetek támogatása	1,9	3,0
Összesen	100,0	100,0

Forrás: Marián, 1999a

A feltett kérdés: „Tegyük fel, hogy Önnek kellene döntenie arról, hogy mire költsék a település (a kerület) pénzét. Ha 1000 forintot kellene elosztania, mire mennyit fordítana?"

36. táblázat

A közoktatással kapcsolatos lakossági preferenciák változásai, 1990 és 1999 között (rangpozíció 1-től 7-ig)

Megnevezés	1990		1995		1997		1999	
Az iskolák felszerelése modern technikával	3,6	(2)	3,0	(1)	2,6	(1)	2,9	(1)
A tehetséges tanulók képzésének támogatása	4,0	(3–5)	3,4	(2)	3,5	(2)	3,8	(2–3)
A hátrányos helyzetű tanulók támogatása	4,6	(7)	3,6	(3)	3,6	(3)	3,8	(2–3)
A tanulóknak adott juttatások (ösztöndíj, étkezés, napközi)	4,5	(6)	4,0	(4)	3,9	(4)	3,9	(4)
A pedagógusok életkörülményeinek javítása	4,0	(3–5)	4,3	(5)	4,9	(6)	4,9	(5)
Új tantervek, tankönyvek készítése	3,2	(1)	4,6	(6)	4,3	(5)	5,0	(6)
Új iskolák, osztálytermek építése	4,0	(3–5)	5,0	(7)	5,1	(7)	5,7	(7)

Forrás: Szabó I., 1999

A feltett kérdés: „Véleménye szerint az államnak mire kellene pénzt költenie az oktatáson belül? Kérem, rangsorolja ebből a szempontból a lapon szereplő dolgokat!"

37. táblázat

Az oktatással szembeni attitűdök változásai, 1990, 1995 és 1999 (az adott állítással egyetértők %-a)

Állítás		1990	1995	1999
1.	Az életben manapság csak az az ember boldogulhat igazán, aki iskolázott.	36,1	36,4	43,9
2.	A tehetséges ember ma is boldogul az életben, még akkor is, ha nem iskolázott.	62,0	61,4	53,8
–	Nem tudja	1,8	2,2	2,3
1.	A rengeteg kísérlet és reform után végre nyugalomra van szükség az iskolákban.	35,6	50,7	55,1
2.	Az iskolákban a jövőben nagy változásokra lesz szükség.	53,7	36,8	38,5
–	Nem tudja	10,8	12,4	6,3
1.	A gyerekeket képességeik és tudásuk alapján minél előbb a nekik legmegfelelőbb iskolába kell adni.	67,8	76,4	71,3
2.	Az a jó, ha a gyerekek képességeiktől és tudásuktól függetlenül minél hosszabb ideig egy iskolában tanulnak.	25,9	17,4	24,2
–	Nem tudja	6,3	6,2	4,5
1.	A mai iskolák túlterhelik a gyerekeket, túl nagy követelményeket állítanak eléjük.	69,3	75,8	77,9
2.	A mai iskolák nem állítanak elég komoly követelményeket a gyerekek elé.	24,2	12,3	16,0
–	Nem tudja	6,5	11,9	6,0
1.	A családtól ma már nem lehet elvárni, hogy a jó modorra és viselkedésre megtanítsa a gyerekeket, ez elsősorban az iskola feladata.	26,5	14,1	15,8
2.	A jó modor és viselkedés megtanítása a család feladata, az iskolától ezt nem lehet elvárni.	69,8	81,1	79,6
–	Nem tudja	3,7	4,7	4,6

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

1.	A neveléshez nem kell különösebb szakértelem, a gyerekek nevelésére minden értelmes felnőtt ember képes.	48,7	45,7	39,3
2.	A gyerekek nevelése komoly szakértelmet kíván, erre csak a jól képzett, felkészült pedagógusok képesek.	48,0	50,1	58,7
–	Nem tudja	3,2	4,2	2,0
1.	A szülőnek joga van arra, hogy a gyerekét abba az iskolába írassa be, amelyiket a legjobbnak tartja.	67,3	89,2	82,8
2.	Mindenki adja a gyerekét abba az iskolába, amelyiknek a körzetébe tartozik, különben csak a kiváltságosak gyerekei kerülnek a jobb iskolákba.	29,1	9,1	14,8
–	Nem tudja	3,5	1,7	2,4
1.	Az a jó, ha minden iskola maga választja meg azt, hogy milyen tankönyvekből, hogyan tanít.	47,2	47,3	43,0
2.	Az a jó, ha az iskolák központilag előírt tankönyvekből egységesen ugyanazt tanítják.	44,3	42,6	49,0
–	Nem tudja	8,5	10,0	8,0
1.	A szülőknek kevés idejük, lehetőségük van a gyerekekkel foglalkozni, az iskolának többet kellene átvállalnia ebből.	35,5	30,8	23,5
2.	A családoknak sokkal többet kellene a gyerekekkel foglalkozniuk, ezt az iskola nem vállalhatja át.	59,8	64,7	74,1
–	Nem tudja	4,7	4,5	2,4
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
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
–	Nem tudja	5,9	9,2	5,8
1.	A férfiaknak és a nőknek az életben eltérő feladataik vannak, ezért külön nevelésre van szükségük.	31,9	26,8	14,5
2.	Egy modern társadalomban a férfiak és a nők nevelése nem különbözhet egymástól.	62,1	67,8	82,3
–	Nem tudja	6,0	5,4	3,2
1.	A kisebbségeknek, nemzetiségeknek joguk van saját iskolához.	63,7	55,9	52,2
2.	A kisebbségek, nemzetiségek gyerekei is ugyanabba az iskolába járjanak, mint minden magyar gyerek.	33,0	37,3	43,0
–	Nem tudja	3,3	6,8	4,7
1.	A tehetségesek számára külön iskolákat kell nyitni, mert csak így bontakoztathatják ki képességeiket.	49,5	54,5	45,6
2.	A tehetségesek számára nem szabad külön iskolákat nyitni, mert ez sérti a társadalmi igazságosságot.	43,1	35,1	47,3
–	Nem tudja	7,3	10,4	7,0
1.	Az iskoláztatás legyen mindenki számára ingyenes.	63,9	73,2	78,0
2.	Amelyik család teheti, maga is járuljon hozzá az iskoláztatási költségekhez.	33,9	24,9	20,9
–	Nem tudja	2,1	1,9	1,1

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

1.	Az iskolák a gyerekektől már egész fiatal koruktól fogva komoly tanulást követeljenek meg.	49,6	51,8	52,3
2.	Az iskolák ne várjanak el a gyerekektől már egészen fiatal korukban komoly tanulási teljesítményt.	44,4	42,1	43,3
–	Nem tudja	6,0	6,1	4,3
1.	Az oktatás problémáinak többségét helyi szinten, az iskolákon belül is meg lehetne oldani.	49	49,5	47,9
2.	Az oktatás problémáit csak központi állami intézkedésekkel lehet megoldani.	38,7	35,4	43,4
–	Nem tudja	12,3	15,1	8,8
1.	Az iskoláknak a tanítás mellett az étkezést, a napközi ellátást is biztosítaniuk kell.	67,6	82,2	83,8
2.	Az iskoláknak a tanítással kell foglalkozniuk, az egyéb szolgáltatások biztosítása nem az iskola dolga.	29,0	14,5	13,9
–	Nem tudja	3,4	3,2	2,3
1.	Az iskolákban a mainál szigorúbb nevelést kellene adni, nagyobb fegyelmet kellene követelni.	51,0	45,0	48,4
2.	A nagyobb szigorúság és több fegyelem helyett a gyerekekre való jobb odafigyelésre és több tapintatra lenne szükség.	46,0	49,7	47,1
–	Nem tudja	3,0	5,3	4,5
1.	A pedagógusok a szakemberek, az ő dolguk eldönteni, hogy mit, hogyan tanítsanak, ebbe a szülők se szóljanak bele.	65,7	63,5	55,3
2.	A szülőknek is legyen lehetőségük beleszólni abba, hogy mit és hogyan tanítsanak az iskolában.	30,8	31,9	39,5
–	Nem tudja	3,5	4,6	5,2
1.	A pedagógusok anyagi megbecsülése ma kisebb annál, mint ami megilletné őket.	57,3	61,7	69,1
2.	A pedagógusok anyagi megbecsülése megfelel annak a munkának, amit végeznek.	32,6	26,1	26,4
–	Nem tudja	10,1	12,2	4,4
1.	A gyerekeknek meg kell tanulnia, hogy az életben leginkább anyagi sikerekkel lehet boldogulni.	n. a.	33,7	32,6
2.	A gyerek tudja meg, hogy társadalmi megbecsülést szakmai vagy tudományos sikerekkel érhet el igazán.	n. a.	56,7	61,0
–	Nem tudja	n. a.	9,5	6,4
	Közismert, hogy napjainkban országszerte folyamatosan csökken az iskolás korú gyerekek száma. Ezt az oktatás színvonalának javítására lehetne felhasználni.			
1.	Egyesek szerint az iskolákban a mostaninál több, de kisebb létszámú és ezáltal hatékonyabb tanulócsoportot kellene létrehozni.	n. a.	70,5	74,4
2.	Mások szerint a tanárok számának csökkentésével a megmaradó pénzeket az oktatás feltételeinek, eszközeinek fejlesztésére kellene fordítani.	n. a.	16,5	17,6
–	Nem tudja	n. a.	12,8	8,0

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, OKI – Szocio-Reflex Kft., 1990, 1995; OKI – Marketing Centrum, 1999

A feltett kérdés: „Most egymással szembenálló véleményeket fogok felolvasni Önnek. Kérem, mondja meg, melyikkel ért inkább egyet! Lehet, hogy néha nehéz lesz választania, mégis próbálja meg eldönteni, hogy melyik vélemény áll közelebb Önhöz!"

38. táblázat
Az iskolák egyházi tulajdonba adásával kapcsolatos vélemények változása, 1997, 1999 (%)

	Év	Egyetért	Nem tudja	Nem ért egyet
Egy olyan településen, ahol csak egy iskola működik	1997	20	11	69
	1999	11	7	82
Egy olyan településen, ahol több iskola működik	1997	77	7	16
	1999	71	9	20
Ha az Ön gyereke is ebbe az iskolába jár	1997	41	19	40
	1999	32	13	55

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, OKI – Marketing Centrum, 1997, 1999
A feltett kérdés: „Egyet ért Ön azzal, hogy az egyház tulajdonába kerüljön egy iskola…?"

39. táblázat
A különböző iskolafenntartók által működtetett általános és középiskolák számának változása, 1993/94 és 1999/00 között

Iskola-típus	Tanév	Fenntartó					Összesen
		Települési önkormányzat	Megyei önkormányzat	Központi költségvetési szerv	Felekezet	Alapítvány, természetes személy és egyéb	
Általános iskolák	1993/94	3574	49	30	94	24	3771
	1996/97	3470	60	30	145	60	3765
	1998/99	3399	56	33	168	76	3732
	1999/00	3343	58	31	177	87	3696
Középiskolák	1993/94	605	172	24	42	24	867
	1996/97	591	216	38	63	72	980
	1998/99	609	207	39	77	104	1036
	1999/00	575	233	37	87	122	1054
Együtt	1993/94	4179	221	54	136	48	4638
	1996/97	4061	276	68	208	132	4745
	1998/99	4008	263	72	245	180	4768
	1999/00	3918	291	68	264	209	4750

Forrás: OM oktatási statisztikái

40. táblázat

A különböző szintű közoktatási feladatokat ellátó önkormányzatok száma a települések nagysága szerint, 1999/00

Lakosság létszáma (fő) 1998. jan. 1.	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)*	A legalább nyolc évfolyammal működő általános iskolát	A középfokú oktatási intézményt**
				fenntartó önkormányzatok száma		
500 alatt	985	724	40	123	32	2
500–999	689	67	27	221	328	6
1 000–1 999	663	2	2	27	625	5
2 000–4 999	517	–	–	10	513	28
5 000–9 999	136	–	–	22	136	47
10 000–19 999	77	–	–	36	78	62
20 000–49 999	45	–	–	35	45	42
50 000–99 999	28	–	–	25	28	28
100 000–199 999	12	–	–	12	12	12
200 000 felett	1	–	–	1	1	1
Összesen	3153	793	69	512	1798	233

Forrás: BM önkormányzati adatok és OM oktatási statisztikái alapján Szalay Lászlóné számításai

* A hat- és nyolcosztályos gimnáziumok is a nyolcosztályosnál kisebb általános iskolák között szerepelnek.

** A gimnáziumot, szakközépiskolát, szakiskolát, szakmunkásképző iskolát fenntartó önkormányzatok.

41. táblázat
Közoktatási szakértők és vizsgaelnökök száma szakterületek szerint, 1997 és 1999

Szakterület	1997. szeptember	1999. december
Szakértők		
Felnőttoktatás	22	141
Gyermek- és ifjúságvédelem	17	66
Gyógypedagógia	282	385
Iskolai könyvtár	39	76
Iskolai testnevelés és sport	175	216
Kollégiumi nevelés és foglalkozás	61	109
Művészeti nevelés	91	150
Napközi és tanulószobai foglalkozás	32	65
Nemzetiségi és etnikai kisebbség szakértői	19	56
OKJ szakmáival kapcsolatos szakértők	19	29
Óvodával kapcsolatos szakértők	211	559
Pedagógiával kapcsolatos szakértők	139	657
Szaktárgyi oktatás	1273	1993
Tanító	164	347
Tanügyigazgatás	443	1175
Egyéb szakértők	20	199
Szakértők száma összesen*	2829	4878
Vizsgaelnökök		
Érettségivizsga-elnök	3259	3891
Alapvizsgaelnök	156	539
Érettségi- és alapvizsgaelnök	47	311
Vizsgaelnökök száma összesen	3462	4741

Forrás: OKI Pedagógus-továbbképzési Iroda „Országos szakértői és vizsgáztatói névjegyzék" adatbázisa

* Mivel egy szakértő több szakterületen is megjelenhet, a valóságos személyek száma alacsonyabb, mint az oszlopban szereplő számok összege.

42. táblázat

A megyei pedagógiai intézetek által működtetett szaktanácsadás jellemző adatai, 1996 és 1999

Pedagógiai intézetek	Állandó megbízás		Ebből órakedvezményes		Listás szaktanácsadó	
	1996	1999	1996	1999	1996	1999
Baranya Megyei Pedagógiai Intézet	23	16	13	6	40	22
Bács-Kiskun Megyei Pedagógiai Intézet	12	17	0	0	8	89
Békés Megyei Pedagógiai Intézet	25	25	0	0	0	0
Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Intézet	0	36	0	27	75	0
Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest	121	112	108	53	1	0
Csongrád Megyei Pedagógiai Intézet	5	7	5	1	3	55
Fejér Megyei Pedagógiai Intézet	25	42	0	28	50	0
Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet	28	29	0	21	324	0
Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet	32	76	32	49	23	3
Heves Megyei Pedagógiai Intézet	25	25	25	25	34	35
Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet	0	60	0	6	65	0
Komárom-Esztergom Megyei Pedagógiai Intézet	27	71	8	19	45	20
Nógrád Megyei Pedagógiai Intézet	1	28	1	28	53	44
Pest Megyei Pedagógiai Intézet	0	0	0	0	76	127
Somogy Megyei Pedagógiai Intézet	31	0	31	0	0	57
Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Pedagógiai Intézet	11	54	0	11	16	0
Tolna Megyei Pedagógiai Intézet	21	20	17	20	0	73
Vas Megyei Pedagógiai Intézet	44	48	0	23	216	213
Veszprém Megyei Pedagógiai Intézet	31	46	20	23	2	3
Zala Megyei Pedagógiai Intézet	0	29	0	20	22	32
Összesen	462	741	260	360	1053	773

Forrás: Palotás, 1997; Szabó L., 1999

43. táblázat

A megyei pedagógiai intézetek által szervezett 30 órás vagy ennél hosszabb tanfolyamok jellemző adatai megyei bontásban, 1998/99

Megye	Az összes tanfolyamok száma	A résztvevők száma	Ebből óvodai tanfolyamok száma	Résztvevők száma	Általános iskolai tanfolyamok száma	Résztvevők száma	Középfokú tanfolyamok száma	Résztvevők száma
Baranya	76	1 919	17	528	59	1 391	–	–
Bács-Kiskun	121	4 119	18	745	70	2 698	33	676
Békés	42	852	5	114	28	416	9	322
Borsod-Abaúj-Zemplén	44	1 554	14	685	14	347	16	522
Budapest	185	3 906	19	713	91	1 700	75	1 493
Csongrád	42	1 451	18	829	19	514	5	108
Fejér	47	1 210	19	482	28	728	–	–
Győr-Moson-Sopron	105	2 139	25	767	50	925	30	447
Hajdú-Bihar	144	2 496	17	1 043	75	1 053	52	400
Heves	35	975	16	504	19	471	–	–
Jász-Nagykun-Szolnok	57	1 147	22	496	25	401	10	250
Komárom-Esztergom	45	1 012	12	245	27	633	6	134
Nógrád	31	572	12	224	18	314	1	34
Pest	116	2 567	24	624	68	1 431	24	512
Somogy	52	1 521	13	445	39	1 076	–	–
Szabolcs-Szatmár-Bereg	60	1 607	18	608	34	851	8	148
Tolna	38	925	12	330	25	577	1	18
Vas	112	2 137	28	678	72	1 197	12	262
Veszprém	88	1 769	19	534	65	1 171	4	64
Zala	34	1 315	9	343	27	792	8	180
Összesen	1474	35 193	337	10 937	853	18 686	294	5 570

Forrás: Szabó L., 1999

44. táblázat

A megyei pedagógiai intézetek által szervezett országos és regionális konferenciák száma, 1999

Megye	Regionális konferenciák száma	A résztvevők száma	Országos konferenciák száma	A résztvevők száma
Baranya	7	280	1	120
Bács-Kiskun	15	2460	–	–
Békés	2	96	5	442
Borsod-Abaúj-Zemplén	–	–	1	287
Budapest	–	–	–	–
Csongrád	6	934	3	421
Fejér	2	300	1	100
Győr-Moson-Sopron	–	–	–	–
Hajdú-Bihar	1	162	–	–
Heves	2	410	11	3200
Jász-Nagykun-Szolnok	1	56	2	460
Komárom-Esztergom	–	–	1	110
Nógrád	1	160	2	300
Pest	45	1522	2	345
Somogy	–	–	–	–
Szabolcs-Szatmár-Bereg	5	2340	4	520
Tolna	2	245	2	192
Vas	1	150	–	–
Veszprém	2	582	2	857
Zala	–	–	–	–
Összesen	92	9697	37	7354

Forrás: Szabó L., 1999

45. táblázat

A nemzeti összтermékből (GDP) az oktatásra fordított költségvetési kiadások alakulása képzési szintenként, 1990–1999 (%)

Képzési szint	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Óvoda	0,74	0,79	0,84	0,87	0,88	0,77	0,72	0,76[3]	0,74	0,76
Alapfokú oktatás	2,38	2,57	2,69	2,62	2,56	2,13	1,93	3,00[1]	2,90	2,88
Középfokú oktatás	1,47	1,57	1,73	1,66	1,54	1,31	1,20			
Közoktatási kiadások összesen	*4,59*	*4,93*	*5,26*	*5,15*	*4,98*	*4,21*	*3,85*	*3,76[3]*	*3,64*	*3,64*
Felsőfokú oktatás	0,81	0,88	1,06	1,07	1,08	0,96	0,86	0,94	0,90	0,96
Gyermekvédelem	0,21	0,21	0,20	–	–	–	–	–	–	–
Egyéb oktatás[2]	0,28	0,32	0,28	0,32	0,34	0,29	0,27	0,28	0,29	n.a.
Oktatási kiadások összesen	5,89	6,34	6,80	6,54	6,40	5,46	4,98	4,98	4,83[4]	n.a.
Oktatási kiadások az államháztartási kiadások %-ában	9,56	9,62	9,64	8,91	8,36	8,56	8,66	10,0	9,75	n.a.

Forrás: OM adatközlése (1999: előzetes adatok)

[1] 1997-től az alap- és középfokú oktatás költségvetési adatait együttesen szerepeltetik iskolai oktatás címszó alatt.

[2] Egyetemi, főiskolai továbbképzés, szakképzés, tanfolyami oktatás stb.

[3] 1997-től az „intézményi vagyon működtetése" szakfeladat kiadásaival.

[4] Előzetes adat.

46. táblázat

Az egy tanulóra jutó költségvetési támogatás az egy főre jutó GDP százalékában intézménytípusonként, 1995–1999

	1995	1996	1997	1998	1999
Egy főre jutó GDP folyó áron (Ft)	548 836	676 315	841 099	1 006 575	1 145 253
Az egy főre jutó költségvetési támogatás az egy főre jutó GDP %-ában					
Óvoda	19,8	18,3	20,2	19,7	20,5
Általános iskola	21,4	19,2	18,4	17,7	18,4
Gimnázium	24,7	21,7	19,8	19,2	20,0
Szakközépiskola	24,7	22,6	20,8	19,4	20,2

Forrás: 1995 és 1998 között KSH-adatok alapján Balogh Miklós számításai; 1999: OM adatközlése

47. táblázat

Az egy tanulóra jutó költségvetési támogatás egy főre jutó GDP-hez viszonyított arányának alakulása egyes OECD-országokban oktatási szintenként, 1997

Ország	Óvoda	Alapfok	Alsó középfok	Felső középfok
Ausztria	21	27	31	41
Belgium (flamand közösség)*	12	16	n. a.	n. a.
Kanada	17	n. a.	n. a.	n. a.
Cseh Köztársaság	19	15	25	31
Finnország	31	23	23	27
Franciaország	16	17	29	34
Németország*	19	16	21	43
*Magyarország**	*21*	*21*	*20*	*23*
Írország	12	12	n. a.	n. a.
Görögország*	n. a.	17	n. a.	n. a.
Olaszország*	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Hollandia	15	15	23	22
Svájc*	9	24	29	42
Spanyolország	16	20	21	33
Svédország	14	27	27	27
Egyesült Királyság*	26	16	n. a.	n. a.
Ausztrália	n. a.	17	23	29
OECD-országok átlaga	17	19	24	30

Forrás: Education at a Glance, 2000

* Csak a közszféra vagy közszférához kötött oktatás.

Megjegyzés: Az egyes iskolafokozatokat a különböző országok eltérően határozhatják meg.

48. táblázat
A központi költségvetés és a helyi költségvetések közoktatási kiadásai, 1991–1999 (milliárd Ft)

Kiadás	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999*
A költségvetés összes közoktatási kiadása[1]	126	157	186	217	241	268	327	378	428
Ebből az önkormányzatoknál jelentkező kiadás	122	151	177	211	235	261	320	366	413
Ebből szabad felhasználású normatív támogatás	71	84	95	93	94	135	163	180	211
A szabad felhasználású normatív állami támogatás aránya az összes önkormányzati kiadáshoz képest (%)	58,5	55,8	53,6	44,1	40,0	51,7	50,9	49,2	51,2
Kötött felhasználású és központosított támogatások[2]	–	0,5	0,5	0,5	1,3	3,5**	14,7	19,1	19,8
A kötött felhasználású és központosított támogatások aránya az összes önkormányzati közoktatási kiadáshoz képest (%)	0,0	0,4	0,3	0,2	0,6	1,3	4,6	5,2	4,8
A támogatások együttes aránya az összes önkormányzati közoktatási kiadáshoz képest (%)	58,5	56,2	53,9	44,3	40,6	53,1	55,5	54,4	56,0

Forrás: OM adatközlése; költségvetési törvények végrehajtásáról szóló törvények
* Előzetes adatok (Limbacher László számítása).
** Ezen kívül még a bérpolitikai intézkedéseknek is volt központosított előirányzata 1996-ban.
[1] Az önkormányzati és központi költségvetési intézmények pénzügyi beszámolói alapján, a nem állami oktatás adatai nélkül. A nevelési és pályaválasztási tanácsadás, a módszertani és egyéb feladatok nélkül. 1994-ig az alapfokú művészetoktatás nélkül.
[2] Az OM fejezeti kezelésű előirányzatai nélkül, amelyeknek csak részben a közoktatási intézmények a közvetlen felhasználói.

49. táblázat
A közoktatás folyó kiadásainak alakulása, növekedésének üteme és a fogyasztói árindex alakulása, 1991–1999

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Kiadások folyó áron (milliárd Ft)	126	157	186	217	236	263	327	378	428
Kiadások növekedési üteme (előző év = 100%)	128,5	125,4	117,9	116,7	109,2	111,4	124,1	115,6	113,2
Fogyasztói árindex	135	123	122,5	118,8	128,2	123,6	118,3	114,3	110,0

Forrás: OM adatközlése; költségvetési törvények végrehajtásáról szóló törvények

50. táblázat

Az egy tanulóra jutó költségvetési kiadások és a közoktatási alapnormatívák alakulása, 1991–2000 (Ft/tanuló)

Év	Óvoda		Általános iskola		Gimnázium		Szakközépiskola	
	Költségvetési kiadás	Normatíva	Költségvetési kiadás	Normatíva	Költségvetési kiadás	Normatíva	Költségvetési kiadás	Normatíva
1991	52 526	15 000	55 380	30 000	72 030	44 000	84 416	54 000
1992	62 790	19 000	71 222	36 000	86 544	51 000	103 448	63 000
1993	79 167	27 500	86 368	41 000	98 305	62 500	118 155	66 000
1994	96 834	27 500	106 928	41 000	118 905	62 500	126 913	66 000
1995	108 837	27 500	117 299	41 000	135 536	62 500	135 555	66 000
1996	124 035	54 000	130 181	58 050	146 570	70 940	153 054	73 090
1997	166 265	60 000	155 000*	65 000	166 494*	78 500	175 000*	78 560
1998	197 883	67 000	178 000*	72 750	193 150*	86 000	195 000*	86 000
1999	235 200	80 000	210 840	83 000	228 800	108 000	231 000	108 000
2000	n. a.	100 000	n. a.	104 000	n. a.	126 000	n. a.	126 000

Forrás: KSH; OM adatközlése; éves költségvetési törvények

Magyarázat: A *-gal jelölt adatok Balogh Miklós számításain alapulnak. Azokban az években, amikor a normatív támogatás összege évfolyamfüggő volt, az adott iskolafokozatra vonatkozó adat súlyozott átlag alapján számított (az eredeti adatokhoz lásd *Jelentés…, 1998*). 1996-tól megnőtt a kiegészítő támogatások száma, amelyek adatait a táblázat nem tartalmazza.

51. táblázat

Az önkormányzatok közoktatási normatív támogatásának alakulása, 1997–1999 (millió Ft)

	1997	1998	1999
Óvodai nevelés	22 032,1	24 024,4	28 037,0
Iskolai oktatás	94 274,8	102 391,3	111 601,1
Ebből			
1–8. évfolyam	59 713,8	66 073,4	74 465,6*
9–13. évfolyam	34 561,0	36 317,9	37 135,5*
Iskolai szakképzés	6 264,4	9 529,9	16 576,4
Kollégiumi, externátusi ellátás	8 507,1	9 140,2	9 815,2
Különleges gondozás keretében nyújtott ellátás	5 056,4	6 382,6	9 971,3
Alapfokú művészetoktatás	4 002,1	4 742,5	5 129,9
Egyéb közoktatási hozzájárulás	22 696,6	23 556,1	30 160,8
Összesen	*162 833,5*	*179 767,0*	*211 291,8*
Kiegészítő közoktatási támogatás**	3 217,7	6 589,2	29 327,0
Mindösszesen	166 051,2	186 356,2	225 718,8

Forrás: 1997. és 1998. évi költségvetések végrehajtásáról szóló törvények; 1999: előzetes adatok (Limbacher László számítása).

* Az évfolyam szerinti megoszlás kismértékű becslést is tartalmaz.

** A kiegészítő támogatások tartalma évről évre változott, bővült. Mindhárom évben tartalmazza a nemzeti és etnikai kisebbségi oktatás, emellett 1998-ban az iskolai könyvtári vagy informatikai feladatok támogatását. Az 1999-es évben tartalmazza továbbá a „normatív felhasználású támogatások" keretében a pedagógusok szakvizsgájának, továbbképzésének és szakkönyvvásárlásának, a tanulók tankönyvvásárlásának, a megyei közalapítványok, a pedagógiai szakszolgálatok, valamint az érettségi és a szakvizsga díjának támogatását.

52. táblázat

A nem önkormányzati, nem állami oktatás normatív állami támogatásának alakulása, 1992–1999 (millió Ft)

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Óvoda	41,2	90,7	114,6	184,0	429,3	620,0	601,4	1 266,4
Nemzetiségi, etnikai óvoda*	1,0	2,0	1,3	1,5	3,0	(12,2)	(12,4)	(301,6)
Általános iskola	328,1	690,2	987,5	1166,8	2000,6	2978,4	3 679,8	5 169,6
Művészetoktatás	3,6	25,8	63,1	153,3	413,1	769,2	1 284,3	1 488,0
Fogyatékosok oktatása	7,6	22,6	38,3	51,6	106,8	114,2	205,7	296,6
Gimnázium	431,2	781,0	978,8	1114,8	1279,1	1627,2	2 677,2	3 410,1
Szakközépiskola	110,8	187,6	350,0	481,0	878,8	1330,0	1 791,5	2 322,9
Szakmunkásképzés, szakiskolai elméleti oktatás	35,3	55,2	75,9	96,8	264,6	396,4	806,6	1 495,8
Szakmunkásképzés, szakiskolai gyakorlati oktatás	145,0	176,3	94,7	105,2	179,6	164,1	717,9	1 023,1
Középfokú oktatás	722,3	1200,1	1499,4	1797,8	2602,1	3517,7	5 993,2	8 251,9
Két tannyelvű, nemzetiségi, etnikai oktatás	15,7	22,5	30,6	38,8	58,1	n. a.	n. a.	n. a.
Diákotthon**	361,5	514,6	666,3	790,8	1298,1	1162,7	866,8	1 129,0
Közoktatás (diákotthon nélkül)	1119,5	2053,9	2734,8	3394,0	5613,0	7999,5	11 774,8	16 472,5***
A támogatások évenkénti alakulása (előző év = 100)	–	183,5	133,2	124,1	165,4	142,5	147,1	142,4

Forrás: OM adatközlése; 1999: BM-adatok

* 1997-től benne az óvodai adatban. 1999-ig csak a kiegészítő normatívát tartalmazza.

** 1996-ig a felsőoktatási diákotthonokkal együtt, 1997-től azok nélkül.

*** 1999-ben ehhez jött még 1318 millió Ft kötött felhasználású normatív támogatás (pl. a pedagógusok továbbképzésére) és 5358 millió Ft egyházi kiegészítő támogatás (amely utóbbinak az 1998. évi összege 3746 millió Ft volt).

53. táblázat

Az oktatási kiadások aránya az önkormányzatok kiadásain belül, 1994–1999 (%)

Kiadások	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Folyó kiadások	71,0	73,0	71,1	67,0	67,5	70,4
Ebből oktatás	26,9	26,9	26,2	24,4	24,6	25,5
Fejlesztési kiadások	19,5	14,4	15,3	18,0	20,1	17,1
Ebből oktatás	2,8	1,8	2,0	1,9	1,9	1,8
Egyéb kiadások	9,5	12,6	13,6	15,0	12,4	12,5
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: PM-adatok

54. táblázat
Az önkormányzatok bevételeinek összetétele, 1994–1999 (%)

Bevétel	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Saját folyó bevételek	*16,2*	18,0	19,7	25,0	26,9	28,8
Ebből						
Intézményi bevételek	8,4	8,4	8,4	7,8	8,1	8,1
Helyi adók	4,7	5,7	7,9	9,1	10,4	12,9
Egyéb	3,1	3,8	3,4	8,1	8,4	8,8
Átengedett bevételek (szja és gépjárműadó)	*8,4*	*11,8*	*11,7*	*11,7*	*13,5*	*13,2*
Felhalmozási és tőkebevételek	10,0	11,2	8,8	15,2	8,6	8,3
Állami támogatások	39,8	38,3	35,6	28,5	29,0	29,1
Ebből						
Normatív támogatások	30,4	28,6	25,0	21,5	19,4	18,7
Egyéb állami támogatás	9,4	9,7	10,6	2,5	4,0	–
Államháztartáson belüli átutalás	*17,6*	*16,9*	*19,4*	*16,5*	*16,5*	*16,6*
Ebből						
Tb	16,1	15,6	16,4	13,7	13,6	13,7
Hitelfelvétel	*5,9*	*2,4*	*3,6*	*1,4*	*3,1*	*1,3*
Egyéb	2,1	1,4	1,2	1,7	2,4	2,7
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: PM-adatok (1999: Limbacher László számításai)

55. táblázat
A költségvetés oktatási kiadásai szakfeladatonként, 1990–1999 (folyó áron, millió Ft)[1]

Év	Óvodai intézmények	Alapfokú[2]	Középfokú[2]	Felsőfokú	Gyermekvédelmi intézmények	Egyéb oktatással összefüggő kiadások	Összesen
		Oktatás					
1990	15 400	49 469	30 400	16 843	4 392	5 890	122 394
1991	19 727	63 951	39 165	22 001	5 197	7 862	157 903
1992	24 752	78 969	50 695	31 150	5 926	8 206	199 698[3]
1993	30 822	92 573	58 721	37 876	–	11 535	231 527[4]
1994	38 427	111 215	66 872	47 165	–	14 643	278 322
1995	43 234	119 758	73 380	54 004	–	16 149	306 525
1996	49 325	131 679	82 395	58 594	–	18 569	340 562
1997	64 962[5]	256 220[5]		80 378	–	24 027	425 587[5]
1998	75 317	295 732		91 985	–	30 206	493 240
1999	87 748	330 998		110 654	–	60 666	590 066

Forrás: OM adatközlése
[1] Az 1990. évtől a beruházási, az 1992. évtől ezenkívül a felújítási kiadásokkal együtt.
[2] Az 1997. évtől iskolai oktatás együtt.
[3] A fegyveres testületek ezen felül 2073 millió Ft-ot fordítottak oktatási célokra.
[4] Az 1993. évtől a fegyveres testületek adataival együtt.
[5] Az 1997. évtől „intézményi vagyon működtetése" szakfeladat kiadásaival.

56. táblázat

A költségvetésből az oktatásra fordított beruházások, 1990–1999 (folyó áron millió Ft)

Év	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997[2]	1998	1999
Óvodai intézmények	628	464	624	614	787	792	569	959	1229	1405
Alapfokú oktatás (általános iskola gyógypedagógiai intézmények)[1]	4567	6060	6110	5808	6182	4583	4203	15277	17954	18706
Középfokú oktatás (középiskolák és szakmunkásképző iskolák)	4151	4178	4963	4727	5189	5444	7555			
Közoktatás összesen	*9346*	*10702*	*11697*	*11149*	*12158*	*10819*	*12327*	*16236*	*19183*	*20111*
Felsőfokú oktatás	1262	1250	1833	2049	2326	2152	3623	14316	6297	8719
Gyermekvédelmi intézmények	300	98	150	–	–	–	–	–	–	–
Felsőfokú továbbképzés, egyéb oktatási kiadás[1]	1130	1846	588	640	925	745	1001	1923	2092	2557
Mindösszesen	12038	13896	14268	13838	15409	13716	16951	32475	27572	31387

Forrás: OM adatközlése

[1] 1991-ig az oktatási intézmények nagyjavításának, felújításának beruházási adataival együtt.

[2] 1997-től az „intézményi vagyon működtetése" szakfeladatnál jelentkező beruházásokkal együtt.

57. táblázat

A személyi juttatások és a dologi kiadások növekedési üteme az önkormányzati költségvetésből a közoktatásban, 1995–1999 (előző év = 100%)

Év	Személyi jutatás	Dologi kiadás	Fogyasztói árindex
1995	118,2	78,8	128,2
1996	108,8	119,0	123,6
1997	120,3	112,7	118,3
1998	116,0	116,0	114,3
1999	117,8	109,7	110,0

Forrás: OM adatközlése, a fogyasztói árindex KSH-adat

58. táblázat

A bérköltségek aránya a folyó oktatási ráfordításokból oktatási fokozatonként, 1990–1999 (%)

Év	Óvoda	Általános iskola*	Gimnázium*	Szakközép-iskola*	Szakmunkás-képző
1990	66,6	77,6	77,0	73,5	74,1
1991	67,1	76,5	77,2	74,7	73,4
1992	65,8	74,4	74,1	72,7	70,0
1993	68,6	76,5	75,2	73,0	73,2
1994	70,8	77,9	76,8	75,1	69,8
1995	73,2	82,6	80,0	78,2	72,2
1996	70	76,6	71,6	65,4	63,1
1997	73,5		83,5		67,7
1998	74		83,4		68,3
1999	72		84		74,1

Forrás: OM adatközlése

* 1997-től együtt „általános műveltséget megalapozó, nappali, iskolai oktatás szakfeladat".

59. táblázat

Az egy tanulócsoportra jutó átlagos tanulólétszám alakulása az általános iskolákban és a középiskolákban, 1990–1999

Képzési szint	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Általános iskola	23,2	22,3	21,6	21,2	20,7	21	21,2	21,2	21,2	21,4
Középiskola										
Gimnázium	30,9	31	31	30,9	30,7	29,2	29	28,6	28,3	28,7
Szakközépiskola	30,9	30,5	30	29,6	29	28,6	28,6	28,3	28,0	27,8

Forrás: KSH, Területi Statisztikai Évkönyv. 1990–1998 és Magyar Statisztikai Évkönyv. 1990–1998; OM oktatási statisztikái; 1999: Garami Erika számításai

60. táblázat

Az egy pedagógusra és az egy osztályra jutó átlagos tanulólétszám alakulása az általános iskolákban az ország megyéiben és régióiban, 1997–1999

Megye, főváros, régió	Egy pedagógusra jutó tanuló			Egy osztályra jutó tanuló		
	1997	1998	1999	1997	1998	1999
Budapest	11,0	10,9	10,8	22,5	22,4	22,8
Pest	12,4	12,4	12,5	22,0	21,9	22,2
Közép-Magyarország	*11,5*	*11,4*	*11,4*	*22,3*	*22,2*	*22,4*
Fejér	12,6	12,6	12,9	21,4	21,4	21,9
Komárom-Esztergom	12,0	11,9	12,6	20,8	20,8	21,3
Veszprém	11,6	11,6	11,6	20,2	20,2	20,2
Közép-Dunántúl	*12,1*	*12,1*	*12,2*	*20,8*	*20,8*	*21,1*
Győr-Moson-Sopron	11,0	10,9	10,8	19,6	19,7	19,6
Vas	10,8	10,6	10,5	20,0	19,9	19,7
Zala	10,5	10,4	10,3	19,7	19,5	19,5
Nyugat-Dunántúl	*10,8*	*10,7*	*10,6*	*19,8*	*19,7*	*19,6*
Baranya	11,1	11,1	11,1	20,2	20,3	20,7
Somogy	10,9	10,8	10,9	20,3	20,0	20,3
Tolna	11,0	10,9	11,0	20,3	20,1	20,3
Dél-Dunántúl	*11,0*	*10,9*	*11,0*	*20,2*	*20,2*	*20,4*
Borsod-Abaúj-Zemplén	12,3	12,2	12,2	20,5	20,4	20,7
Heves	10,9	10,8	10,9	20,1	20,0	20,3
Nógrád	11,5	11,4	11,3	19,5	19,3	19,6
Észak-Magyarország	*11,8*	*11,8*	*11,7*	*20,3*	*20,1*	*20,4*
Hajdú-Bihar	11,9	11,9	12,0	22,7	22,7	22,9
Jász-Nagykun-Szolnok	12,6	12,5	12,8	22,1	22,1	22,4
Szabolcs-Szatmár-Bereg	12,0	11,8	11,9	20,9	20,9	20,9
Észak-Alföld	*12,1*	*12,0*	*12,1*	*21,8*	*21,8*	*22,0*
Bács-Kiskun	12,3	12,3	12,3	21,4	21,4	21,8
Békés	11,6	11,7	11,8	21,4	21,5	21,6
Csongrád	11,4	11,4	11,5	22,0	22,1	22,4
Dél-Alföld	*11,8*	*11,8*	*11,9*	*21,6*	*21,7*	*21,9*
Összesen	11,6	11,6	11,6	21,2	21,2	21,3

Forrás: KSH, Területi Statisztikai Évkönyv 1997, 1998 és Magyar Statisztikai Évkönyv 1997, 1998; OM oktatási statisztikái; 1999: Garami Erika számításai

61. táblázat

Az egy pedagógusra és az egy osztályra jutó átlagos tanulólétszám alakulása a középiskolákban az ország megyéiben és régióiban, 1997–1999

Megye, főváros, régió	Egy pedagógusra jutó tanuló			Egy osztályra jutó tanuló		
	1997	1998	1999	1997	1998	1999
Budapest	11,3	11,0	10,8	28,4	28,1	27,7
Pest	11,2	11,0	10,6	27,2	26,6	26,4
Közép-Magyarország	*11,3*	*11,0*	*10,8*	*28,2*	*27,9*	*27,5*
Fejér	13,9	13,6	14,7	28,4	28,6	28,5
Komárom-Esztergom	13,0	13,1	13,4	27,9	27,8	27,4
Veszprém	12,7	12,5	12,3	30,0	29,8	29,3
Közép-Dunántúl	*13,2*	*13,1*	*13,5*	*28,8*	*28,8*	*28,5*
Győr-Moson-Sopron	11,3	11,0	11,1	28,6	28,2	28,2
Vas	12,7	12,8	12,4	28,8	28,0	27,9
Zala	12,9	13,0	13,0	29,0	29,2	29,3
Nyugat-Dunántúl	*12,1*	*12,0*	*12,0*	*28,8*	*28,5*	*28,4*
Baranya	11,8	12,3	12,6	28,3	28,4	28,4
Somogy	13,0	12,7	12,6	28,2	27,9	28,0
Tolna	12,1	12,0	12,3	28,2	27,7	27,5
Dél-Dunántúl	*12,3*	*12,4*	*12,5*	*28,3*	*28,1*	*28,0*
Borsod-Abaúj-Zemplén	13,0	13,1	12,6	29,8	29,6	29,2
Heves	12,5	12,1	12,6	30,7	29,7	29,7
Nógrád	12,4	12,1	12,4	26,9	26,6	26,4
Észak-Magyarország	*12,8*	*12,7*	*12,6*	*29,6*	*29,2*	*28,9*
Hajdú-Bihar	12,4	12,0	11,7	29,8	29,1	28,6
Jász-Nagykun-Szolnok	12,5	12,7	12,7	26,7	27,0	27,2
Szabolcs-Szatmár-Bereg	13,6	13,6	13,4	30,0	29,6	29,4
Észak-Alföld	*12,8*	*12,7*	*12,7*	*28,9*	*28,6*	*28,4*
Bács-Kiskun	12,4	12,4	12,5	28,7	28,2	28,8
Békés	13,0	12,8	12,7	27,5	27,0	27,5
Csongrád	12,1	12,0	11,5	28,7	28,2	28,2
Dél-Alföld	*12,5*	*12,3*	*12,2*	*28,4*	*27,9*	*28,2*
Összesen	12,2	12,0	12,0	28,6	28,3	28,1

Forrás: KSH, Területi Statisztikai Évkönyv 1997, 1998 és Magyar Statisztikai Évkönyv 1997, 1998; OM oktatási statisztikái; 1999: Garami Erika számításai

62. táblázat

Az egy pedagógusra jutó átlagos tanulólétszám alakulása a közoktatás intézményfokozataiban, 1990/91–1999/00

Képzési szint	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00
Óvoda	11,6	11,6	11,9	12,1	12	12,4	12,4	12	11,7	11,6
Általános iskola	12,5	12,1	11,7	11,3	11	11,2	11,5	11,6	11,6	11,6
Gimnázium	12	12,1	12,1	11,6	11,2	10,9	10,7	10,5	10,3	10,3
Szakközépiskola	13,3	13,5	13,3	12,9	12,8	13,2	13,5	13,5	13,3	13,3

Forrás: KSH, Területi Statisztikai Évkönyv. 1990–1998 és Magyar Statisztikai Évkönyv. 1990–1998; KSH Időszaki Tájékoztató; OM oktatási statisztikái; 1999/00: Garami Erika számításai

63. táblázat

A diákszociális ellátást igénybe vevő tanulók arányának alakulása, 1995–1999 (a tanulólétszám %-ában)

Ellátás formája	1995	1996	1997	1998	1999*
Napközis	34,1	33,5	34,7	35,3	35,5
Tanulószobás	2,5	2,8	3	3,3	3,0
Étkezésben részesülő	54,9	54,3	56	57,5	57,7

Forrás: KSH, Magyar Statisztikai Évkönyv. 1995–1998; OM oktatási statisztikái; 1999: Garami Erika számításai

* Előzetes adatok.

64. táblázat

A lakosság informáltsága a tankötelezettségről és véleménye tankötelezettség kívánatos idejéről, 1990, 1995 és 1999 (%)

A tankötelezettség életkora	A tankötelezettség kívánatos idejéről való vélemény			A tényleges tankötelezettségről való informáltság	
	1990	1995	1999	1995	1999
Kevesebb mint 16 év	30	15	23	27	33
16 év	45	38	39	65	50
Több mint 16 év	15	33	27	3	7
Nem tudja	10	14	11	5	11

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, OKI – Szocio-Reflex Kft., 1990, 1995 és OKI – Marketing Centrum, 1999

A feltett kérdés: (a) „Tudomása szerint hány éves korukig kötelező iskolába járni a mostani elsősöknek?" (b) „Hány éves korig kellene az államnak köteleznie minden gyereket arra, hogy iskolába járjon?"

65. táblázat

A 6 és 8 évfolyamos gimnáziumokba járók száma és aránya a gimnáziumban továbbtanulókon belül, 1993/94–1999/00 (%)

Tanév	Gimnáziumban továbbtanulók száma	Hat- és nyolcosztályos gimnáziumokban tanuló			A szerkezetváltó gimnáziumokban tanuló nyolcadikosok aránya az összes gimnáziumban továbbtanulókhoz viszonyítva (%)
		nyolcadikosok	hetedikesek	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

Forrás: OM oktatási statisztikái; KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok) 1999/2000

66. táblázat
A 6 és 8 osztályos gimnáziumok általános iskolai osztályai és tanulólétszámai, 1991/92–1999/00

Megnevezés	Iskolák száma	Tanulók száma					Osztályok száma				
		5.	6.	7.	8.	Összesen	5.	6.	7.	8.	Összesen
1991/92											
6 osztályos	21	–	–	.	.	.	.	.	.	.	.
8 osztályos	45	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Összesen	–	1621	538	1186	416	3761	55	18	39	13	125
1992/93											
6 osztályos	54	–	–	2254	1089	3343	–	–	74	29	103
8. osztályos	47	1746	1341	533	113	3733	60	48	18	4	130
Összesen	–	1746	1341	2787	1202	7076	60	48	92	33	233
1993/94											
6 osztályos	86	–	–	3317	1978	5295	–	–	113	66	179
8 osztályos	68	2669	1966	1463	572	6670	91	69	49	20	229
Összesen	–	2669	1966	4780	2550	11965	91	69	162	86	408
1994/95											
6 osztályos	126	–	–	4800	3606	8406	–	–	168	124	292
8 osztályos	88	3363	3004	2248	1584	10199	120	103	79	54	356
Összesen	–	3363	3004	7048	5190	18605	120	103	267	178	648
1995/96											
6 osztályos	150	–	–	5717	5138	10855	–	–	196	179	375
8 osztályos	97	3727	3461	3058	2218	12464	128	123	105	78	434
Összesen	–	3727	3461	8775	7356	23319	128	123	301	257	809
1996/97											
6 osztályos	168	–	–	6110	5697	11807	–	–	210	195	405
8 osztályos	99	4029	3750	3506	3030	14315	136	128	123	105	492
Összesen	–	4029	3750	9616	8727	26122	136	128	333	300	897
1997/98											
6 osztályos	173	–	–	6392	6073	12465	–	–	225	210	435
8 osztályos	103	3854	4094	3766	3526	15240	135	138	128	125	526
Összesen	–	3854	4094	10158	9599	27705	135	138	353	335	961
1998/99											
6 osztályos	188	–	–	7242	6580	13822	–	–	253	232	485
8 osztályos	106	4033	3913	4051	3754	15751	140	137	138	131	546
Összesen	–	4033	3913	11293	10334	29573	140	137	391	363	1031
1999/00											
6 osztályos	191	–	–	7015	7346	14361	–	–	243	254	497
8 osztályos	106	3986	4038	3869	4028	15921	138	139	135	138	550
Összesen	–	3986	4038	10884	11374	30282	138	139	378	392	1047

Forrás: OM oktatási statisztikái; 1999/00 tanévre Könyvesi Tibor adatközlése

67. táblázat
A szakközépiskolákban a 13. évfolyamon és e felett tanulók számának változása, 1995/96–1999/00

Tanév	Létszám (fő)	Növekedés (előző év = 100%)	Növekedés (1995/96 = 100%)
1995/96	24 132	100,0	100,0
1996/97	33 271	137,9	137,9
1997/98	39 398	118,4	163,3
1998/99	46 230	117,3	191,6
1999/00	50 199	108,6	208,0

Forrás: OM oktatási statisztikái alapján Garami Erika számításai

68. táblázat
A 13–15. évfolyamon tanulók száma, 1999/2000

Oktatási szint, iskolatípus	13.	14–15.	Összesen
Gimnázium	815	–	815
Egészségügyi szakiskola	–	–	–
Gép- és gyorsíró szakiskola	116	34	150
Egyéb szakiskola	388	185	573
Szakmunkásképző (általános iskolai végzettséggel)	3 482	3 207	6 689
Szakközépiskola	36 965	13 234	50 199
Szakmai képzés együtt	40 951	16 660	57 611
Összesen	41 766	16 660	58 426

Forrás: KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok) 1999/2000

69. táblázat
A különböző iskolaszerkezeti megoldások népszerűsége a lakosság körében, 1990, 1995 és 1999 (%)

Iskolaszerkezeti megoldások	1990	1995	1999
Maradjon meg az a gyakorlat, amelyben nyolcéves alapfokú oktatásra épül rá a középfokú oktatás *(8+4 osztály)*.	34	47	49
Térjünk vissza a régebbi iskolarendszerhez, amelyben négyéves alapfokú oktatásra épült rá a középfokú oktatás *(4+8 osztály)*.	19	9	10
Legyen olyan iskolarendszer, amelyben a hatéves alapfokú oktatásra épül rá a középfokú oktatás *(6+6 osztály)*.	13	12	11
Legyen egy olyan iskolarendszer amelyben a tízéves alapfokú oktatásra épül rá a középfokú oktatás *(10+2 vagy több osztály)*.	14	10	6
Legyen egy sokszínű iskolarendszer, amelyben a helyi igények határozzák meg, hogy meddig tartson az alapfokú, és mikor kezdődjön a középfokú oktatás.	13	12	16
Nem tudja, nem válaszolt.	7	10	8

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, OKI – Szocio-Reflex Kft., 1990, 1995 és OKI – Marketing Centrum, 1999
A feltett kérdés: „Sokan mondják, hogy a nyolcosztályos általános iskolára épülő középfokú oktatás nem jó, meg kell változtatni. A lapon látható javaslatok közül Ön melyiket tartja a legjobbnak?"

70. táblázat
A középiskolákba felvettek számának alakulása, 1985/86–1999/00

Tanév	Gimnázium	Szakközépiskola	Összesen
1985/86	27 246	34 058	61 304
1986/87	27 162	35 429	62 591
1987/88	28 321	35 838	64 159
1988/89	30 078	41 001	71 079
1989/90	34 862	46 141	81 003
1990/91	34 734	45 269	80 003
1991/92	34 325	45 926	80 251
1992/93	35 252	45 540	80 792
1993/94	34 897	45 857	80 754
1994/95	35 183	44 629	79 812
1995/96	33 159	41 235	74 394
1996/97	32 793	41 835	74 628
1997/98	33 845	41 431	75 276
1998/99	34 891	43 187	78 078
1999/00	36 119	44 578	80 697

Forrás: OM oktatási statisztikái; KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok) 1999/2000

71. táblázat
Az általános iskolát végzettek száma és a továbbtanulók aránya, 1985/86–1999/00

Tanév	8 osztályt végzett, fő	Gimnázium, %	Szakközépiskola, %	Szakmunkásképző, %	Gép- és gyorsíróiskola, %	Egészségügyi szakiskola, %	Speciális szakiskolaépek részére, %	Összes továbbtanuló, %
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

Forrás: OM oktatási statisztikái; KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok) 1999/2000

72. táblázat
A középfokon tanulók száma programonként, 1985/86–1999/00

Tanév	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakmunkásképző	Gép- és gyorsíró iskola	Egészségügyi szakiskola	Speciális szakiskola épek részére	Összesen
1985/86	105 794	130 155	176 380	7 751	5 491	–	425 571
1986/87	105 194	131 517	175 228	7 744	5 279	–	424 932
1987/88	105 976	133 618	177 191	7 378	5 414	–	429 577
1988/89	108 440	139 740	186 796	7 343	5 645	–	447 964
1989/90	116 317	157 075	201 702	6 794	6 531	–	488 419
1990/91	123 425	168 352	209 371	6 231	6 549	684	514 612
1991/92	130 378	178 911	204 655	5 404	6 261	6 062	531 671
1992/93	136 729	186 183	188 570	4 281	5 158	14 284	535 205
1993/94	138 198	192 388	174 187	3 494	4 224	17 298	529 789
1994/95	140 352	196 965	163 330	3 017	3 290	16 338	523 292
1995/96	140 884	208 415	154 294	2 267	2 054	13 984	521 898
1996/97	140 867	220 528	143 800	1 870	1 067	11 624	519 756
1997/98	141 402	227 243	132 637	1 238	726	9 310	512 556
1998/99	142 196	234 430	119 727	863	368	7 245	504 829
1999/00	145 210	241 369	109 534	651	327	6 526	503 617

Forrás: OM oktatási statisztikái; KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok) 1999/2000

73. táblázat
A középiskolák első évfolyamaira felvettek és az érettségizettek száma, 1990/91–1999/00

Tanév	Középiskola első évfolyam	Az érettségizettek száma nappali tagozaton
1990/91	80 002	–
1991/92	80 251	–
1992/93	80 792	–
1993/94	80 754	68 604
1994/95	79 813	70 265
1995/96	74 378	73 413
1996/97	74 246	75 564
1997/98	75 277	77 660
1998/99	78 078	73 965
1999/00	80 697	n. a.

Forrás: OM oktatási statisztikái

74. táblázat

Középfokú iskolák száma (fogyatékosok speciális képzése és a dolgozók iskolája nélkül) programonként, 1985/86–1999/00

Tanév	Gimnázium	Gimn+ szaközép-iskola	Szak-közép-iskola	Együtt	Szak-munkás-képző	Gép- és gyorsíró iskola	Egész-ségügyi szakiskola	Speciális szakiskola épek részére
1985/86	179	81	300	560	274	58	24	–
1986/87	186	82	318	586	278	57	24	–
1987/88	190	85	332	597	284	56	25	–
1988/89	195	86	363	644	294	58	24	–
1989/90	204	89	381	674	299	63	29	–
1990/91	214	104	405	723	308	63	30	16
1991/92	233	125	421	779	317	61	31	125
1992/93	251	145	427	823	329	56	30	229
1993/94	270	150	445	865	332	49	23	257
1994/95	278	169	439	886	335	45	20	252
1995/96	293	181	462	936	349	40	14	239
1996/97	293	204	483	980	363	31	10	201
1997/98	293	218	478	989	359	22	7	160
1998/99	300	233	503	1036	362	14	6	127
1999/00	292	241	521	1054	356	10	6	97

Forrás: OM oktatási statisztikái; KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok) 1999/2000

Megjegyzés: Egyedül a vegyes középiskolák száma tekinthető korrekt adatnak, mert statisztikai értelemben itt az adatok valóban elkülönült intézményeket takarnak, a többi esetben a pedagógiai programok keveredése miatt intézményi halmozódás áll fenn.

75. táblázat

Szimulált továbbtanulási arányok a középfokon (első verzió), 1996–2012

Év	Általános iskolát végez	Középiskolába lépők		Szakiskolába lépők		Nem tanul tovább		Továbbtanulók összesen
		fő	%	fő	%	fő	%	
1996	120 561	74 620	62	42 324	35	3 617	3	116 944
1997	116 711	75 300	65	37 910	32	3 501	3	113 210
1998	113 654	78 000	69	31 108	27	4 546	4	109 108
1999	114 302	80 697	71	29 033	25	4 572	4	109 730
2000	*115 384*	*83 077*	*72*	*26 538*	*23*	*5 769*	*5*	*109 615*
2001	*113 725*	*83 020*	*73*	*25 020*	*22*	*5 686*	*5*	*108 039*
2002	*112 435*	*83 202*	*74*	*23 611*	*21*	*5 622*	*5*	*106 813*
2003	*111 514*	*83 635*	*75*	*21 188*	*19*	*6 691*	*6*	*104 823*
2004	*112 620*	*85 591*	*76*	*20 272*	*18*	*6 757*	*6*	*105 862*
2005	*114 371*	*88 065*	*77*	*19 443*	*17*	*6 862*	*6*	*107 508*
2006	*112 159*	*87 484*	*78*	*16 824*	*15*	*7 851*	*7*	*104 308*
2007	*107 827*	*85 183*	*79*	*15 096*	*14*	*7 548*	*7*	*100 279*
2008	*105 062*	*84 050*	*80*	*13 658*	*13*	*7 354*	*7*	*97 708*
2009	*103 219*	*83 608*	*81*	*12 386*	*12*	*7 225*	*7*	*95 994*
2010	*97 690*	*80 105*	*82*	*10 746*	*11*	*6 838*	*7*	*90 851*
2011	*92 524*	*76 795*	*83*	*9 252*	*10*	*6 477*	*7*	*86 047*
2012	*89 730*	*75 373*	*84*	*8 076*	*9*	*6 281*	*7*	*83 449*

Forrás: KSH, Magyar Statisztikai Évkönyv 1997, 1998; OM oktatási statisztikái és Lannert Judit számításai

Feltételezés: Évenként 1 százalékponttal javul a középiskolai továbbtanulás, viszont a tovább nem tanulók aránya is kissé romlik. Az általános iskolát végzettek száma = 14 évvel korábban születettek száma korrigálva a csecsemőhalandósági arányszámmal × 0,97 (normál népesség feltételezett aránya) × 0,96 (4%-os általános iskolai lemorzsolódást számolva).

Megjegyzés: A szimulált adatok dőlt számmal vannak jelezve.

76. táblázat
Szimulált továbbtanulási arányok a középfokon (második verzió), 1996–2012

Év	Általá-nos isko-lát végez	Középiskolába lépők		Szakiskolába lépők		Nem tanul tovább		Összes továbbta-nuló
		fő	%	fő	%	fő	%	
1996	120 561	74 620	62	42 324	35	3 617	3	116 944
1997	116 711	75 300	65	37 910	32	3 501	3	113 210
1998	113 654	78 000	69	31 108	27	4 546	4	109 108
1999	114 302	80 697	71	29 033	25	4 572	4	109 730
2000	*115 384*	*83 077*	*72*	*26 538*	*23*	*5 769*	*5*	*109 615*
2001	*113 725*	*83 020*	*73*	*25 020*	*22*	*5 686*	*5*	*108 039*
2002	*112 435*	*83 202*	*74*	*23 611*	*21*	*5 622*	*5*	*106 813*
2003	*111 514*	*83 635*	*75*	*22 303*	*20*	*5 576*	*5*	*105 938*
2004	*112 620*	*84 465*	*75*	*22 524*	*20*	*5 631*	*5*	*106 989*
2005	*114 371*	*85 778*	*75*	*22 874*	*20*	*5 719*	*5*	*108 652*
2006	*112 159*	*84 119*	*75*	*22 432*	*20*	*5 608*	*5*	*106 551*
2007	*107 827*	*80 870*	*75*	*22 644*	*21*	*4 313*	*4*	*103 514*
2008	*105 062*	*78 797*	*75*	*22 063*	*21*	*4 202*	*4*	*100 860*
2009	*103 219*	*77 414*	*75*	*21 676*	*21*	*4 129*	*4*	*99 090*
2010	*97 690*	*73 267*	*75*	*20 515*	*21*	*3 908*	*4*	*93 782*
2011	*92 524*	*69 393*	*75*	*20 355*	*22*	*2 776*	*3*	*89 748*
2012	*89 730*	*67 298*	*75*	*19 741*	*22*	*2 692*	*3*	*87 038*

Forrás: KSH, Magyar Statisztikai Évkönyv 1997, 1998; OM oktatási statisztikái és Lannert Judit számításai
Feltételezés: A középiskolai továbbtanulás 75%-on stabilizálódik, viszont csökken a tovább nem tanulók aránya. Az általános iskolát végzettek száma = 14 évvel korábban születettek száma korrigálva a csecsemőhalandósági aránnyszámmal × 0,97 (normál népesség feltételezett aránya) × 0,96 (4%-os általános iskolai lemorzsolódást számolva).
Megjegyzés: A szimulált adatok dőlt számmal vannak jelezve.

77. táblázat
Az érettségire épülő szakképzésben részt vevők száma nappali tagozaton szakirányonként, 1998/99 és összesen 1999/00-ben

Szakirány	Összes tanuló	OKJ-képzésben részesül	Szakmai vizsgát tett
Műszaki, építészeti	12 515	4 247	1 959
Gazdasági	11 478	10 872	3 580
Szolgáltatási	5 447	4 077	1 732
Egyéb	5 007	4 912	539
Egészségügyi	4 321	4 277	1 617
Számítástechnikai	4 251	4 179	646
Mezőgazdasági	2 037	1 006	470
Szállítási, hírközlési	851	349	153
Ipari, építőipari	323	295	–
Összesen	46 230	34 214	10 696
Összesen 1999/00-ben	51 014	40 367	27 838

Forrás: KSH, Magyar Statisztikai Zsebkönyv '98; KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok) 1999/2000

78. táblázat
Az óvodák fontosabb jelzőszámai, 1990/91, 1996/97–1999/00

Megnevezés	1990/91	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	1990= 100%
3–5 éves népességből óvodás gyermek, % (KSH)	85,5	86,6	86,3	86,5	87,3	101,2
Az óvodáskorú népességből óvodás, % (OM-adat)	n. a.	91,0	90,9	91,4	92,0	–
Óvodák száma	4 718	4 708	4 682	4 701	4 643	99,6
Férőhelyek száma (ezer fő)	385,0	371,4	370,2	369,5	366,2	96,0
Pedagógusok száma (fő)	33 635	31 891	31 848	31 986	31 409	95,1
Óvodás gyermekek száma (ezer fő)	391,1	394,3	383,5	374,9	365,7	95,9
100 férőhelyre jutó gyermekek száma	102	106	104	101	99,9	99,0
Csoportok száma	16 055	15 701	15 641	15 630	15 336	97,4
Egy csoportra jutó gyerekszám	24,4	25,1	24,5	24,0	23,8	98,4
Egy pedagógusra jutó gyerekszám	11,6	12,4	12,0	10,9	11,6	94,0

Forrás: KSH, Magyar Statisztikai Zsebkönyv '98; OM oktatási statisztikái; KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok) 1999/2000

79. táblázat
Az általános iskolai oktatás alapvető adatai, 1985/86–1999/00

Tanév	Iskola	Osztályterem	Osztály	Pedagógus	Tanuló
1985/86	3 546	43 800	48 610	88 066	1 297 818
1986/87	3 540	44 597	49 213	89 611	1 299 455
1987/88	3 540	45 409	49 622	90 925	1 277 257
1988/89	3 526	46 045	49 509	90 620	1 242 672
1989/90	3 527	46 146	49 112	90 602	1 183 573
1990/91	3 548	46 580	48 729	90 511	1 130 656
1991/92	3 641	47 121	48 497	89 276	1 081 213
1992/93	3 717	47 594	48 330	88 917	1 044 164
1993/94	3 771	48 148	47 676	89 655	1 009 416
1994/95	3 814	48 677	47 578	89 939	985 291
1995/96	3 809	48 615	46 425	86 891	974 806
1996/97	3 765	48 231	45 521	83 658	965 998
1997/98	3 750	48 592	45 495	82 904	963 997
1998/99	3 732	48 981	45 589	83 404	964 248
1999/00	3 696	48 930	44 956	82 829	960 601

Forrás: OM oktatási statisztikái; KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok) 1999/2000

80. táblázat
A fajlagos mutatók alakulása az általános iskolákban, 1985/86–1999/00

Tanév	Egy iskolára	Egy osztály-teremre	Egy osztályra	Egy pedagógus-ra	Egy pedagógusra, a napközis beosztásban dolgozók nélkül	Egy osztály-teremre jutó osztályok száma
	jutó tanulók száma					
1985/86	366,0	29,6	26,7	14,7	n. a.	1,11
1986/87	367,1	29,1	26,4	14,5	n. a.	1,10
1987/88	360,8	28,1	25,7	14,0	n. a.	1,09
1988/89	352,4	27,0	25,1	13,7	n. a.	1,08
1989/90	335,6	25,6	24,1	13,1	n. a.	1,06
1990/91	318,7	24,3	23,2	12,5	15,3	1,05
1991/92	297,0	22,9	22,3	12,1	14,8	1,03
1992/93	280,9	21,9	21,6	11,7	14,2	1,02
1993/94	267,7	21,0	21,2	11,3	13,5	0,99
1994/95	258,3	20,3	20,7	11,0	13,1	0,98
1995/96	255,9	20,1	21,0	11,2	13,2	0,96
1996/97	256,6	20,0	21,2	11,5	13,5	0,94
1997/98	257,1	19,8	21,2	11,6	13,6	0,94
1998/99	258,4	19,7	21,2	11,6	13,6	0,93
1999/00	259,9	19,6	21,4	11,6	13,6	1,08

Forrás: OM oktatási statisztikái; 1999/00: Garami Erika számításai

81. táblázat
Az általános iskolák főbb jellemzői iskolanagyság szerint, 1999/00

Iskolanagyság, tanulók száma (fő)	Iskolák száma	Átlagos osztálylétszám
20 fő alatt	175	9,2
21–100	738	12,4
101–200	974	18,4
201–300	511	20,6
301–500	752	22,7
501–800	494	24,4
801–1000	44	25,5
1001–1200	6	26,1
1201–1500	2	24,0
Összesen/átlag	3696	21,4

Forrás: Az OM oktatási statisztikái 1999/00 alapján Szalay Lászlóné számításai

82. táblázat
Az általános iskolák száma jellegük és igazgatásuk szerint, 1990/91–1999/00

Tanév	Iskola jellege			Igazgatása		
	osztott	részben osztott	osztatlan	önálló	közös	nem önálló
1990/91	2952	154	442	2617	328	603
1991/92	3034	167	440	2941	322	378
1992/93	3106	193	418	3033	360	324
1993/94	3185	174	412	3107	383	281
1994/95	3218	202	394	3152	417	245
1995/96	3215	202	392	3115	476	218
1996/97	3184	205	376	3130	511	215
1997/98	3188	218	344	2952	601	197
1998/99	3193	216	323	2930	620	182
1999/00	3168	201	327	2901	619	176

Forrás: OM oktatási statisztikái; 1999/00: Szalay Lászlóné számításai

83. táblázat
A bejutás módja az általános iskola első évfolyamára településtípusonként, 1996/97

Bejutás módja	Budapest	Megyei jogú város	Egyéb város	Község	Összesen
Van felvételi vizsga	19	24	26	3	72
Nincs felvételi vizsga, de tervezik	3	6	8	18	35
Nincs felvételi vizsga, és nem is tervezik	27	44	67	409	547
Szűrés van, de nincs vizsga	24	30	28	18	100
Összesen	73	104	129	448	754

Forrás: Igazgatóvizsgálat, 1997

84. táblázat
Tanév eleji létszám az általános iskolákban évfolyamonként, 1990/91–1999/00

Tanév	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
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	126 032	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	297	159
1998/99	125 875	121 613	118 250	117 832	121 515	120 669	122 097	115 180	1005	212
1999/00	121 424	120 653	121 012	118 218	119 599	121 090	119 135	118 146	694	630

Forrás: OM oktatási statisztikái

85. táblázat
Az általános iskolai első osztályos tanulók korcsoport szerinti összetétele, 1991/92–1999/00

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	126 528
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	126 038
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

Forrás: OM oktatási statisztikái

86. táblázat
Az osztályismétlők aránya évfolyamonként az általános iskolákban, 1990/91–1999/00 (%) (előző tanév végi adatok)

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

Forrás: OM oktatási statisztikái; 1999/00: Garami Erika számításai

87. táblázat
Az általános iskolát a tanköteles kor végéig befejező tanulók a 16 éves népesség százalékában, 1990/91–1999/00 (%) (előző tanév végi adatok)

Tanév	14 éves korig	15 éves korig	16 éves korig	Összesen	8 általánosnál alacsonyabb végzettséggel kilépők (fő)
1990/91	81,4	9,3	3,2	93,9	10 300
1991/92	81,0	9,4	3,1	93,5	12 400
1992/93	81,5	9,7	3,3	94,5	10 000
1993/94	81,4	10,7	4,0	96,1	6 800
1994/95	79,9	12,0	4,1	96,0	6 600
1995/96	79,7	12,7	4,4	96,8	5 000
1996/97	78,3	13,7	4,5	96,5	5 200
1997/98	76,7	13,9	4,6	95,2	5 000
1998/99	80,6	12,1	3,5	96,2	5 100
1999/00	79,0	14,9	3,9	97,8	5-6 000*

Forrás: KSH, Magyar Statisztikai Évkönyv 1998; OM oktatási statisztikái; 1999/00: Könyvesi Tibor számításai
* Becsült adat, OM.

88. táblázat
Lemorzsolódási arányszámok az általános iskolákban kiemelt évfolyamonként és összességében, 1990/91 és 1999/00 között (%) (előző tanév végi adatok)

Tanév	Lemorzsolódás a 4. évfolyamon	Lemorzsolódás a 8. évfolyamon	Lemorzsolódás összességében	Lemorzsolódás a 8 évvel korábbi induló létszámhoz képest
1990/91	2,8	1,1	3,4	12,3
1993/94	2,0	1,2	2,8	11,4
1996/97	1,8	0,9	2,6	9,2
1997/98	1,8	0,9	2,5	9,6
1999/00	1,7	0,9	2,4	9,9

Forrás: OM oktatási statisztikái; 1999/00: Könyvesi Tibor számításai

89. táblázat
A középfokon továbbtanulók arányai településtípus szerint, az iskolaigazgatók válaszai alapján, 1997/98 (%)

Településtípus	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakmunkásképző	Nem tanul tovább	Középiskolában tanul tovább	N
Község	17	36	41	4	53	275
Város	29	39	29	2	68	161
Átlag	22	37	37	3	59	436

Forrás: Helyitanterv-vizsgálat, 1998

90. táblázat
Dolgozók általános iskoláinak és tanulóinak száma, 1970/71 és 1999/00 között

Tanév	Iskola	Tanuló
1970/71	451	21 275
1980/81	307	15 627
1990/91	161	12 528
1995/96	82	5 402
1996/97	66	4 099
1997/98	58	3 165
1998/99	54	3 387
1999/00	58	3 146

Forrás: OM oktatási statisztikái

91. táblázat
Az osztályok száma programonként a középfokú oktatásban, 1985/86–1999/00

Tanév	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakmunkásképző	Gép- és gyorsíróiskola	Egészségügyi szakiskola	Speciális szakiskola épek részére	Összesen
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	5 452	7 199	220	196	23	17 078
1991/92	4 211	5 874	7 036	201	195	238	17 755
1992/93	4 409	6 201	6 648	161	166	589	18 174
1993/94	4 476	6 497	6 182	131	134	747	18 167
1994/95	4 579	6 771	5 824	125	115	743	18 157
1995/96	4 662	7 292	5 490	103	72	644	18 263
1996/97	4 750	7 720	5 088	81	41	533	18 213
1997/98	4 866	8 016	4 767	54	31	478	18 212
1998/99	4 956	9 355	4 044	35	16	339	18 745
1999/00	5 064	8 671	4 012	26	14	313	18 100

Forrás: OM oktatási statisztikái; KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok) 1999/2000

92. táblázat
A középfokú oktatásban tanító pedagógusok száma programonként, 1985/86–1999/00

Tanév	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakmunkásképző	Gép- és gyorsíróiskola	Egészségügyi szakiskola	Speciális szakiskola épek részére	Összesen
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

Forrás: OM oktatási statisztikái; KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok) 1999/2000

93. táblázat

Az egy osztályra és egy pedagógusra jutó tanulók száma középfokon programonként, 1985/86–1999/00

Tanév	Gimnázium		Szakközépiskola		Szakmunkásképző		Gép- és gyorsíró		Egészségügyi szakiskola		Speciális szakiskola épek részére		Országos átlag	
	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.
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

Forrás: OM oktatási statisztikái; 1999/00: Garami Erika számításai

94. táblázat

A szakmunkásképzés szerkezetének változása, 1990/91 és 1997/98[*]

Szakirány	Tanulólétszám (fő)		Megoszlás (%)	
	1990/91	1997/98	1990/91	1997/98
Nehézipari szakmák	79 975	44 015	38,2	33,2
Könnyűipari szakmák	40 787	23 075	19,5	17,4
Kereskedelem	25 679	17 324	12,3	13,1
Építőipar	23 753	13 945	11,3	10,5
Mezőgazdaság, élelmiszeripar	18 586	12 028	8,9	9,1
Vendéglátás	10 287	12 022	4,9	9,0
Szolgáltatás, szállítás	10 304	10 228	4,9	7,7
Összesen	209 371	132 637	100,0	100,0

Forrás: Benedek, 1999

[*] Az 1997/98-as évinél frissebb adat ilyen bontásban nem állt rendelkezésünkre.

95. táblázat
Szakmunkásképző tanműhelyi képzési helyek számának változása, 1990/91, 1993/94, 1997/98 és 1999/00

Tanműhely	1990/91	1993/94	1997/98	1999/00	1999/1990 (%)
Iskolai	17 885	32 269	36 779	33 264	186
Iskolán kívüli	52 338	35 237	25 685	18 887	36
Összesen	70 223	67 506	62 464	52 151	74

Forrás: Benedek, 1999; OM oktatási statisztikái; KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok) 1999/2000

96. táblázat
A középiskolák száma a programokra való felvétel módja szerint, 1996/97 (N = 407)

Bejutás módja	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakmunkásképző
Nincs felvételi	33	44	43
Szűrés van	16	27	18
Van felvételi	101	99	26
Összesen	150	170	87

Forrás: Igazgatóvizsgálat, 1997

97. táblázat
Lemorzsolódási arányszámok középfokon az induló létszámhoz képest, 1990/91–1998/99 (%)

Tanév	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakmunkásképzés
1990/91	11,9	16,7	23,0
1991/92	11,2	17,2	22,8
1992/93	11,5	15,8	22,9
1993/94	10,4	15,2	21,1
1994/95	9,3	15,3	20,9
1995/96	10,1	11,1	20,4
1996/97	9,3	8,7	23,0
1997/98	9,1	4,0	25,7
1998/99	8,5	3,0	31,6

Forrás: Szakképzés Magyarországon…, 1997; OM oktatási statisztikái; 1998/99: Garami Erika és Könyvesi Tibor számításai

98. táblázat
A középfokon esti és levelező tagozaton tanulók megoszlása a képzés típusa szerint, 1997/98 és 1999/00

Képzési típus	1997/98		1999/00	
	fő	%	fő	%
Esti tagozat				
Gimnázium	3 251	37,9	14 243	46,7
4 éves szakközépiskola	1 974	22,9	3 121	10,2
3 éves szakközépiskola	2 901	33,8	9 997	32,8
2 éves kiegészítő szakközépiskola	174	2,0	408	1,3
2 éves technikusképzés	265	3,1	386	1,3
1 éves technikusképzés	22	0,3	44	0,1
1 éves kiegészítő szakközépiskola	–	–	98	0,3
2 éves érettségire épülő szakközépiskola	–	–	1 081	3,6
1 éves érettségire épülő szakközépiskola	–	–	1 102	3,7
Összesen	8 587	100,0	30 480	100,0
Levelező tagozat				
Gimnázium	22 483	32,3	18 835	32,5
4 éves szakközépiskola	11 394	16,3	5 359	9,3
3 éves szakközépiskola	29 981	43,0	28 630	49,4
2 éves kiegészítő szakközépiskola	4 169	5,9	254	0,4
2 éves technikusképzés	1 057	1,6	527	0,9
1 éves technikusképzés	621	0,9	360	0,6
1 éves kiegészítő szakközépiskola	–	–	72	0,1
2 éves érettségire épülő szakközépiskola	–	–	2 853	4,9
1 éves érettségire épülő szakközépiskola	–	–	1 092	1,9
Összesen	69 705	100,0	57 982	100,0

Forrás: OM oktatási statisztikái; 1999/00 Könyvesi Tibor adatközlése

99. táblázat
A középfokú esti és levelező képzésben tanulók életkor szerinti megoszlása, 1997/98 és 1999/00

Életkor	1997/98				1999/00			
	esti	%	levelező	%	esti	%	levelező	%
15	23	0,3	66	0,1	33	0,1	16	0,0
16	239	2,8	563	0,8	260	0,9	253	0,4
17	992	11,6	3 868	5,5	1 216	4,0	1 691	2,9
18	1 445	16,8	6 497	9,3	2 487	8,2	3 518	6,0
19	1 446	16,8	7 667	11,0	2 727	8,9	4 295	7,4
20	1 120	13,0	7 584	10,9	2 592	8,5	4 515	7,8
21	782	9,1	6 948	10,0	2 303	7,6	4 426	7,6
22	575	6,7	6 800	9,8	2 313	7,6	4 695	8,0
23	430	5,0	5 563	8,0	2 464	8,0	4 807	8,3
24	324	3,8	4 021	5,8	2 170	7,1	4 702	8,1
25	258	3,0	3 236	4,6	1 935	6,3	3 959	6,8
26–30	532	6,2	9 388	13,5	4 835	15,9	10 712	18,5
31–40	309	3,6	5 927	8,5	3 890	12,8	8 320	14,3
41 és idősebb	112	1,3	1 577	2,2	1 255	4,1	2 073	3,6
Összesen	8 587	100,0	69 705	100,0	30 480	100,0	57 982	100,0

Forrás: OM oktatási statisztikái; 1999/00: Könyvesi Tibor adatközlése

100. táblázat
A felsőfokú képzésben részt vevők aránya az OECD-országokban és Magyarországon korcsoportok szerinti bontásban, 1996 (%)

Korcsoport	OECD-átlag	Magyarország
18–21 évesek	23,2 (15,2)	13,4
22–25 évesek	16,9 (13,0)	9,0
26–29 évesek	6,8 (5,1)	2,8

Forrás: Education at a Glance, 1998
Megjegyzés: A zárójelben csak az egyetemi és főiskolai képzésben részt vevők arányai szerepelnek.

101. táblázat
A felsőfokú képzésben részt vevők számának változása országonként, 1997 (1990 = 100%)

Ország	Résztvevők számának alakulása
Portugália	268
Lengyelország	223
Magyarország	*205*
Törökország	196
Egyesült Királyság	188
Cseh Köztársaság	161
Írország	158
Finnország	138
Olaszország	135
Ausztrália	134
Franciaország	130
Dánia	124
Ausztria	121
Svájc	113
Németország	106
USA	106
Hollandia	105

Forrás: Education at a Glance, 2000

102. táblázat
Bennmaradási ráta a felsőoktatásban országonként, 1995, 1996

Ország	Bennmaradási ráta
Japán	90
Egyesült Királyság	81
Cseh Köztársaság	79
Magyarország[*]	77
Írország	77
Új-Zéland	76
Finnország	75
Svájc	74
Németország	72
Hollandia	70
Mexikó	68
Dánia	67
Ausztrália	65
Belgium	63
USA	63
Franciaország	55
Törökország	55
Ausztria	53
Portugália	49
Olaszország	35

Forrás: Education at a Glance, 2000
[*] 1997

103. táblázat
Az érettségizettek és felvételizők összefoglaló adatai, 1990–1999 (ezer fő)

Megnevezés	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Gimnázium nappali tagozatán	24,1	24,6	26,7	31,1	31,0	31,2	32,1	32,7	33,7	32,0
Gimnáziumban összesen	27,2	27,5	29,3	34,2	34,4	34,6	41,4	36,4	37,7	36,3
Szakközépiskola nappali tagozatán	28,9	29,6	33,0	37,6	37,6	39,1	41,3	42,9	43,9	41,9
Szakközépiskolában összesen	40,6	41,0	42,2	46,3	45,8	49,9	51,5	53,8	53,3	50,4
Nappali tagozaton összesen	53,0	54,2	59,6	68,6	68,6	70,3	73,4	75,6	77,7	74,0
Érettségizett 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
Felsőfokú intézménybe nappali tagozatra jelentkezett	46,8	48,9	59,1	71,5	79,4	86,5	79,4	81,9	81,1	85,5
Felsőfokú intézménybe felvettek	16,8	20,3	24,0	28,0	29,8	35,1	38,4	40,9	43,6	44,5
Felvettek a jelentkezettek %-ában	36,0	41,6	40,6	39,2	37,5	40,5	50	50	53,8	52,1
Felvettek a nappali tagozaton érettségizettek %-ában	31,7	37,5	40,3	40,8	43,4	50	52,3	54,1	56,2	60,2
Nappali tagozatos hallgatók a 18–22 éves népesség %-ában	10,4	11,4	12,0	12,8	14	15	16,1	16,1	19,9	17,4

Forrás: KSH, Magyar Statisztikai Évkönyv. 1990–1998; OM oktatási statisztikái; KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok) 1999/2000

104. táblázat
A felsőfokú oktatás főbb mutatói, 1990/91, 1996/97–1999/00

Megnevezés	1990/91	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00
Intézmények (db)	77	89	90	89	89
Oktatók (fő)	17 302	19 329	19 716	21 323	21 138
Nappali tagozatos hallgató (ezer fő)	76,6	142,1	152,9	163,2	171,5
Első évfolyamos (ezer fő)	22,7	44,7	45,7	48,9	51,6
Külföldi (ezer fő)	3,3	6,4	6,6	7,0	7,7
A hallgatók közül, a teljes létszám százalékában					
Ösztöndíjas és egyéb jutatásban részesül	98,9	99,2	97,2	96,3	n. a.
Diákotthonban lakik	46,8	32,1	29,5	28,0	26,5
Egy oktatóra jutó hallgató (fő)	4,4	7,3	7,8	7,7	8,1
Oklevelet szerzett hallgató (fő)	15 963	22 128	25 000	25 338	27 000*

Forrás: KSH, Magyar Statisztikai Zsebkönyv '98; KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok) 1999/2000
* Becsült adat.

105. táblázat
A felsőfokú intézmények hallgatói létszáma tanulmányi ágak szerint nappali tagozaton, 1999/00

Tanulmányi ág	1999/00
Műszaki	43 187
Mezőgazdasági	11 135
Közgazdasági	25 338
Orvosi, gyógyszerészi	8 936
Egyéb egészségügyi	4 396
Állatorvosi	886
Bölcsészettudományi	23 944
Jogtudományi és államigazgatási	9 829
Természettudományi	10 766
Tanárképző főiskolai	12 730
Tanítóképző főiskolai	9 590
Óvodapedagógusi	2 128
Testnevelési	709
Művészeti	3 063
Hittudományi	2 841
Egyéb	2 038
Összesen	171 516

Forrás: KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok) 1999/2000

106. táblázat
A felsőoktatási intézmények hallgatói létszáma tagozatok szerint, 1986/87–1999/00

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	6 866	88 349	248 104
1999/00	171 516	7 825	99 889	279 230

Forrás: OM oktatási statisztikái; KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok) 1999/2000

107. táblázat
A tizenhét évesek megoszlása a valószínű továbbtanulás helye szerint három kistérségben programtípusonként, 1997/98

Programtípus	Egyetemen	Főiskolán	Egy/két éves szakképesítést adó tanfolyamon	Érettségit adó kiegészítő oktatási formában	Nem fog továbbtanulni	N
8 osztályos gimnázium	95	33	5	0	0	133
6 osztályos gimnázium	61	46	8	0	1	116
4 osztályos gimnázium	377	530	135	1	3	1046
Szakközépiskola	251	993	464	5	112	1825
Szakmunkásképző	14	40	165	324	118	661
Összesen	798	1642	777	330	234	3781

Forrás: Pályaválasztási aspirációk…, 1998
A feltett kérdés: „Te valószínűleg hol fogsz továbbtanulni?"

108. táblázat
Felvételi arányok az egyes iskolatípusokban, az 1994–1998 évek átlagában

Iskolatípus	IV. osztályosok létszáma	Felvettek létszáma	Felvettek létszáma/ IV. osztályosok létszáma
Gimnáziumok	98 951	47 403	47,9
Vegyes középiskolák	70 024	18 629	26,6
Szakközépiskolák	134 151	22 869	17,0
Összesen	303 126	88 901	29,3

Forrás: Neuwirth, 1999b

109. táblázat
A felvettek/jelentkezettek (F/J) és a jelenkezettek/végzősök létszámának (J/L) az aránya iskolatípusonként, 1991–1998

Év	Gimnázium		Vegyes		Szakközépiskola	
	F/J	J/L	F/J	J/L	F/J	J/L
1991	54,8	64,8	55,8	35,3	53,5	24,8
1992	52,8	73,6	51,3	40,0	48,4	30,4
1993	54,0	75,2	48,6	44,7	46,8	33,3
1994	51,3	75,9	47,2	46,8	45,6	34,3
1995	55,0	78,9	48,7	47,4	47,5	35,2
1996	60,8	80,6	53,5	50,0	50,1	34,8
1997	66,4	80,3	58,2	50,4	53,8	33,5
1998	68,0	83,7	60,1	52,4	53,7	33,5

Forrás: Neuwirth, 1999a alapján Garami Erika számításai

110. táblázat
A megyék sorrendje a felsőoktatási intézményekbe érettségi után felvett hallgatók arányai szerint, öt év átlagában, 1991–1996

Megye	Tudomány-egyetem	Műszaki egyetem	Főiskola	Összesen
Bács-Kiskun	4.	16.	1.	1.
Baranya	1.	20.	18.	10.
Békés	11.	18.	8.	14.
Borsod-Abaúj-Zemplén	5.	1.	15.	5.
Budapest	7.	9.	20.	19.
Csongrád	3.	15.	13.	7.
Fejér	19.	10.	10.	16.
Győr-Moson-Sopron	9.	2.	4.	3.
Hajdú-Bihar	2.	14.	16.	9.
Heves	13.	4.	3.	4.
Komárom-Esztergom	18.	7.	14.	17.
Nógrád	20.	19.	19.	20.
Pest	17.	3.	17.	18.
Somogy	16.	11.	11.	15.
Szabolcs-Szatmár-Bereg	6.	13.	2.	2.
Szolnok	15.	12.	9.	13.
Tolna	14.	17.	6.	11.
Vas	12.	8.	5.	6.
Veszprém	10.	5.	12.	12.
Zala	8.	6.	7.	8.

Forrás: Neuwirth, 1999a

111. táblázat
A felvettek megoszlása az intézmény típusa és presztízse szerint településtípusonként, 1998 (%)

Településtípus	Elit egyetem	Közbülső fokozatok	Nem elit főiskola	Összes
Kisközség	19,9	30,5	49,6	100
Közbülső szintek	22–30	26–30	42–52	100
Budapest	37,0	36,2	26,7	100

Forrás: Csákó, 1999a

112. táblázat
A 20–24 éves foglalkoztatottak aránya a teljes népességhez viszonyítva az OECD-országokban, 1996

Ország	Foglalkoztatási arány
Svájc	79
Dánia	74
Ausztrália	73
Izland	73
Hollandia	72
Új-Zéland	72
Japán	70
USA	70
Cseh Köztársaság	68
Egyesült Királyság	67
Németország	66
Kanada	65
Norvégia	65
Ausztria	64
Finnország	62
Írország	60
Franciaország	59
Korea	59
Luxemburg	59
Mexikó	59
Belgium	56
Görögország	55
Portugália	53
Svédország	53
Magyarország	*52*
Törökország	48
Lengyelország	47
Olaszország	40
Spanyolország	36

Forrás: From Initial Education…, 2000

113. táblázat

A 15–24 éves fiatalok iskolázási és munkaerő-piaci státusa, 1992 és 1997 (%)

Életkor	Tanul		Foglalkoztatott		Munkanélküli		Inaktív		Összesen (ezer fő)	
	1992	1997	1992	1997	1992	1997	1992	1997	1992	1997
15	96,9	97,5	0,5	0,0	0,4	0,1	2,2	2,4	178,5	138,1
16	90,6	95,1	2,7	0,1	2,0	0,4	4,7	4,4	189,9	143,8
17	72,5	92,4	6,1	0,6	4,4	1,7	7,0	5,3	181,7	154,6
18	61,2	78,4	23,5	8,6	8,1	4,0	7,2	9,0	151,2	162,0
19	56,4	56,5	39,4	20,7	10,9	7,2	13,3	15,6	146,9	170,9
15–19	75,8	83,1	16,3	6,3	4,9	2,9	6,6	7,7	848,2	769,4
20	25,6	37,6	46,3	33,0	12,7	8,5	15,4	20,9	142,2	178,1
21	18,0	29,4	57,1	41,6	9,1	8,0	15,8	21,3	143,6	189,4
22	11,8	19,1	60,9	50,6	11,6	9,9	15,7	20,4	144,1	181,2
23	11,3	22,2	62,2	55,8	10,4	6,6	16,1	25,4	144,5	150,8
24	2,1	2,9	66,2	63,8	9,3	6,6	22,4	26,7	138,4	146,4
20–24	15,4	22,0	57,1	47,9	10,7	8,3	16,8	21,9	712,8	845,9
15–24	34,1	36,7	43,3	38,7	8,0	5,8	14,6	18,8	1561,0	1615,3

Forrás: Átmenet…, 1999

114. táblázat

A tizenhét évesek végzés utáni stratégiái képzési programonként három kistérségben, 1998

Programtípus	Csak tanul	Tanulás mellett dolgozik	Munka mellett tanul	Csak dolgozik	N
Gimnázium	641	471	36	15	1163
Szakközépiskola	739	498	193	125	1555
Szakmunkásképző	148	174	105	112	539
Összesen	1528	1143	334	252	3257

Forrás: Pályaválasztási aspirációk…, 1998

115. táblázat

A felnőttképzésben végzettek aránya az összes végzett százalékában, 1960 és 1995 között (%)

Év	8 osztályt végzett	Szakmunkás vizsgát tett	Érettségizett, képesítő vizsgát tett	Felsőfokon végzett
1960	22,7	41,8	22,9	41,7
1970	4,9	18,4	33,6	44,9
1980	5,2	30,6	71,1	69,4
1990	2,1	10,4	26,3	43,7
1995	1,7	10,1	19,8	31,0

Forrás: Átmenet…, 1999

116. táblázat
Az aktív munkaerő-piaci eszközökben részt vevő pályakezdők létszáma és aránya a pályakezdő munkanélküliek között, 1994–1998

Év	Az aktív eszközökben részt vevő pályakezdők	
	száma (fő)	aránya a regisztrált munkanélküli pályakezdők érintett létszámához viszonyítva (%)
1994	40 274	25,8
1995	32 598	20,7
1996	33 452	23,0
1997	50 567	33,7
1998	59 455	37,3

Forrás: Munkaerő-piaci információk, 1999/5.

117. táblázat
Általános iskolák, tanulók, pedagógusok száma, aránya fenntartók szerint, 1997 és 1999

Fenntartó	Év	Iskola (db)	Iskola (%)	Tanuló (fő)	Tanuló (%)	Pedagógus (fő)	Pedagógus (%)	Tanuló/ pedagógus
Helyi	1997	3 432	91,5	900 291	93,4	77 280	93,2	11,7
önkormányzat	1999	3 343	90,0	889 254	93,0	76 526	92,0	12,0
Megyei	1997	57	2,0	6 853	1,0	563	1,0	12,0
önkormányzat	1999	58	2,0	7 377	1,0	542	1,0	14,0
Központi	1997	33	1,0	13 091	1,0	1 227	2,0	10,7
költségvetési	1999	31	0,8	12 757	1,3	1 216	1,5	11,0
Egyház	1997	162	4,3	37 044	3,8	3 030	4,0	12,0
	1999	177	5,0	42 270	4,0	3 479	4,0	12,2
Alapítvány,	1997	52	1,4	4 849	0,5	632	0,8	7,7
magánszemély	1999	75	2,0	7 470	0,8	919	1,1	8,1
Egyéb	1997	14	0,4	1 869	0,2	172	0,2	10,9
	1999	12	0,3	1 473	0,2	147	0,2	10,0
Összesen	1997	3 750	100,0	963 997	100,0	82 904	100,0	11,6
	1999	3 696	100,0	960 601	100,0	82 829	100,0	11,6

Forrás: OM oktatási statisztikái 1997/98; KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok) 1999/2000

118. táblázat
Az alapítványi és egyéb fenntartású iskolák, tanulóik és a pedagógusok száma, 1992/93–1999/00

Megnevezés	1992/93	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00
Intézmény							
Óvoda	26	43	94	115	121	155	172
Általános iskola	25	33	47	60	66	76	87
Gyógypedagógiai intézmény	2	6	6	8	10	12	13
Szakiskola	8	11	15	14	15	16	19
Szakmunkásképző iskola	13	14	18	26	24	28	26
Középiskola	19	30	52	72	89	111	133
Ebből gimnázium	13	13	24	26	33	35	36
Egyetem, főiskola	3	4	4	5	6	6	6
Tanuló							
Óvoda	964	2 881	5 410	5 986	5 905	6 695	7 080
Általános iskola	2 500	3 299	4 126	6 353	6 718	7 852	8 943
Gyógypedagógiai intézmény	264	484	591	575	615	834	950
Szakiskola	1 107	1 044	1 136	764	1 392	1 175	1 375
Szakmunkásképző 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
Ebből gimnázium	1 115	2 110	2 213	2 276	2 704	3 092	3 497
Egyetem, főiskola	231	2 789	5 247	6 722	6 826	7 384	7 582
Pedagógus							
Óvoda	103	276	546	606	614	724	748
Általános iskola	290	406	550	781	804	956	1066
Gyógypedagógiai intézmény	122	175	160	260	278	300	305
Szakiskola	19	23	24	25	42	46	57
Szakmunkásképző iskola	71	70	126	175	171	194	169
Középiskola	268	604	810	821	960	1259	1432
Ebből gimnázium	129	243	309	279	373	428	500
Egyetem, főiskola	39	658	775	1381	1467	1592	1675

Forrás: KSH, Magyar Statisztikai Zsebkönyv '96, '98; OM oktatási statisztikái 1998/99, 1999/00 és Szalay Lászlóné adatközlése

119. táblázat
Az egyházi intézmények főbb adatai, 1992/93–1999/00

Megnevezés	1992/93	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	Növekedés 1999/00/ 1992/93 (%)
Intézmény								
Óvoda	22	36	43	53	60	69	74	336
Általános iskola	58	110	131	146	162	168	177	305
Gyógypedagógiai intézmény	3	5	3	3	5	3	3	100
Szakiskola	2	8	6	8	8	8	7	350
Szakmunkásképző	1	1	3	4	4	5	8	800
Középiskola	33	48	52	63	68	85	87	264
Ebből gimnázium	31	44	52	63	65	71	79	255
Egyetem, főiskola	26	28	28	28	28	28	28	108
Tanuló								
Óvoda	1 539	2 650	3 290	3 947	4 236	5 031	5 230	340
Általános iskola	11 260	23 315	28 695	3 690	37 044	39 078	42 270	375
Gyógypedagógiai intézmény	105	185	171	150	177	182	314	299
Szakiskola	27	1 095	576	587	662	460	314	1163
Szakmunkásképző	147	152	514	597	628	1 156	1 971	1341
Középiskola	9 806	14 164	15 257	17 153	19 156	19 987	21 523	219
Ebből gimnázium	8 905	13 277	13 892	15 520	16 714	17 484	18 707	210
Egyetem, főiskola	2 137	5 237	6 302	7 514	8 570	9 414	10 227	478
Pedagógus								
Óvoda	123	221	274	327	375	440	459	373
Általános iskola	899	1915	2383	2663	3030	3261	3479	387
Gyógypedagógiai intézmény	17	30	15	24	41	43	58	341
Szakiskola	4	90	33	45	38	32	21	525
Szakmunkásképző	18	13	56	62	71	112	163	905
Középiskola	794	1277	1467	1709	1922	2093	2365	298
Ebből gimnázium	735	1213	1365	1621	1747	1884	2119	288
Egyetem, főiskola	429	912	1258	1238	1416	1710	3336	778

Forrás: KSH, Magyar Statisztikai Zsebkönyv '96, '98; OM oktatási statisztikái 1998/99, 1999/00 és Szalay Lászlóné adatközlése

120. táblázat
A középiskolai kollégiumok fenntartójának változása, 1995, 1997 és 1999

Fenntartó	1995		1997		1999		Változás 1999/1995 %
	db	%	db	%	db	%	
Települési önkormányzat	338	68,8	318	68,7	313	67,7	92,6
Megyei önkormányzat	17	3,5	77	16,6	85	18,4	500,0
Állami szervezet	4	0,8	4	0,9	9	1,9	225,0
Egyház	25	5,1	31	6,7	40	8,7	160,0
Alapítvány	3	0,6	4	0,9	5	1,1	166,7
Egyéb	104	21,2	29	6,2	10	2,2	9,6
Összesen	491	100,0	463	100,0	462	100,0	94,1

Forrás: Horváth I., 1999.

121. táblázat
A tantervi döntésekkel kapcsolatos felelősségmegosztás változatai az OECD-országokban, 1998

Országok	A tankönyvek kiválasztása	A programok megtervezése	A felkínált programok közötti választás	A tanított tantárgyak meghatározása	Az oktatás tartalmának meghatározása
Minden döntés központi szinten születik					
Görögország	Központi *Iskolai egyeztetéssel*	Központi *Iskolai egyeztetéssel*	Központi *Iskolai egyeztetéssel*	Központi *Iskolai egyeztetéssel*	Központi *Iskolai egyeztetéssel*
Törökország	Központi *A keret meghatározásával*	Központi *A keret meghatározásával*	Központi *A keret meghatározásával*	Központi *A keret meghatározásával*	Központi *A keret meghatározásával*
A legtöbb döntés központi szinten születik					
Ausztria	Iskolai *Központi keret alapján*	Központi *Tartományi egyeztetéssel*	Központi *Tartományi egyeztetéssel*	Központi *Tartományi egyeztetéssel*	Központi *Tartományi egyeztetéssel*
Korea	Iskolai *Központi keret alapján*	Központi *Autonóm módon*	Központi *Autonóm módon*	Központi *Autonóm módon*	Központi *Autonóm módon*
Norvégia	Iskolai *Központi keret alapján*	Központi *Autonóm módon*	Központi *Autonóm módon*	Központi *Autonóm módon*	Központi *Autonóm módon*
Portugália	Iskolai *Központi keret alapján*	Központi *Iskolai egyeztetéssel*	Központi *Iskolai egyeztetéssel*	Központi *Iskolai egyeztetéssel*	Központi *Iskolai egyeztetéssel*
A döntések megoszlanak a központi és az egyéb szintek között					
Cseh Köztársaság	Iskolai *Központi keret alapján*	Központi *Központi keret alapján*	Iskolai *Központi keret alapján*	Központi *Központi keret alapján*	Központi *Központi keret alapján*
Dánia	Iskolai *Autonóm módon*	Központi *Autonóm módon*	Központi *Autonóm módon*	Iskolai *Központi keret alapján*	Központi *Autonóm módon*
Anglia	Iskolai *Autonóm módon*	Központi *Autonóm módon*	Iskolai *Központi keret alapján*	Központi *Keret alapján*	Központi *Keret alapján*

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Olaszország	Iskolai *Központi keret alapján*	Központi *Autonóm módon*	Központi *Autonóm módon*	Központi *Autonóm módon*	Iskolai *Központi keret alapján*
Svédország	Iskolai *Autonóm módon*	Központi *Autonóm módon*	Önkormányzati *Autonóm módon*	Központi *Egyéb*	Iskolai *Autonóm módon*
Minden (vagy a legtöbb) döntés tartományi és egyéb szinteken születik					
Németország	Iskolai *Központi keret alapján*	Tartományi *Autonóm módon*	Tartományi *Önkormányzati és iskolai egyeztetéssel*	Iskolai *Tartományi keret alapján*	Tartományi *Autonóm módon*
Belgium	Iskolai *Autonóm módon*	Kis térségi *Tartományi keret alapján*	Kis térségi *Tartományi keret alapján*	Kis térségi *Tartományi keret alapján*	Kis térségi *Tartományi keret alapján*
Spanyolország	Iskolai *Tartományi keret alapján*	Tartományi *Központi keret alapján*	Tartományi *Autonóm módon*	Tartományi *Központi keret alapján*	Iskolai *Tartományi keret alapján*
Minden (vagy a legtöbb) döntés helyi szinten születik					
USA	Önkormányzati *Autonóm módon*	Önkormányzati *Az állami keretek alapján*	Önkormányzati *Iskolai egyeztetéssel*	Önkormányzati *Autonóm módon*	Önkormányzati *Autonóm módon*
Finnország	Iskolai *Autonóm módon*	Iskolai *Központi keret alapján*	Iskolai *Központi keret alapján*	Önkormányzati *Központi keret alapján*	Önkormányzati *Központi keret alapján*
Minden (vagy a legtöbb) döntés iskolai szinten születik					
Hollandia	Iskolai *Autonóm módon*	Iskolai Központi keret alapján	Iskolai Központi keret alapján	Központi	Iskolai Központi keret alapján
Új-Zéland	Iskolai *Autonóm módon*	Iskolai *Központi keret alapján*	Iskolai *Központi keret alapján*	Iskolai *Központi keret alapján*	Központi *Központi keret alapján*
Skócia	Iskolai *Autonóm módon*	Központi *Önkormányzati egyeztetés alapján*	Iskolai *Központi keret alapján*	Iskolai *Központi és önkormányzati keret alapján*	Iskolai *Központi és önkormányzati keret alapján*
Írország	Iskolai *Autonóm módon*	Iskolai *Keret alapján*	Iskolai *Központi keret alapján*	Iskolai *Központi keret alapján*	Központi *Egyéb*
Magyarország	Iskolai Autonóm módon	Iskolai *Egyéb*	Iskolai *Önkormányzati egyeztetés alapján*	Iskolai *Egyéb*	Iskolai *Központi keret alapján*

Forrás: Education at a Glance, 2000

Megjegyzés: A döntések szintje normál, a formája dőlt betűvel van szedve. Egyéb = Az adott területen az országra általában jellemző döntési szinthez képest néhány intézménytípus vagy néhány fenntartó esetében más formában is történhet maga a döntés.

122. táblázat
Óratervi arányok az OECD-országokban a 12–14 éves korosztály oktatásában, 1998 (%)

Ország	Anyanyelv	Matematika	Természettudomány	Társadalomtudomány	Idegen nyelv	Informatika	Művészetek	Testnevelés	Vallásismeret	Technika/gyakorlati ismeretek	Egyéb	Összesen	Szabad sáv
Anglia	12	12	14	11	11	12	10	8	4	1	5	100	n
Ausztrália	13	13	10	10	6	8	8	7	n	n	3	77	23
Ausztria	12	15	14	12	10	6	12	11	6	n	n	100	n
Belgium (flamand)	13	13	3	6	14	6	3	6	6	n	n	70	30
Belgium (francia)	15	14	7	11	12	2	2	8	6	n	7	82	18
Cseh Köztársaság	14	14	13	18	11	n	9	7	n	4	5	94	6
Dánia	20	13	12	11	10	n	9	7	3	n	3	90	10
Finnország	18	11	10	10	9	2	6	8	4	n	22	100	n
Franciaország	17	14	12	13	11	7	8	11	n	n	n	93	7
Görögország	12	11	10	10	15	5	6	8	6	1	16	100	n
Hollandia	10	10	8	11	14	5	7	9	n	n	3	78	22
Írország	23	12	9	19	n	n	n	5	7	n	2	77	23
Japán	14	12	11	12	13	8	11	10	n	n	8	100	n
Korea	14	12	12	11	12	5	10	9	n	4	6	93	7
Magyarország[*]	*13*	*13*	*13*	*10*	*10*	*n*	*6*	*6*	*n*	*3*	*3*	*78*	*22*
Mexikó	14	14	19	18	9	9	6	6	n	3	3	100	n
Németország	14	13	11	11	21	n	9	9	n	n	8	95	5
Norvégia	16	13	9	11	16	n	8	10	7	n	10	100	n
Olaszország	23	10	10	14	11	9	13	7	3	n	n	100	n
Portugália	13	13	15	17	10	n	10	10	3	n	10	100	n
Skócia	10	10	10	10	10	10	10	5	5	n	n	80	20
Spanyolország	19	12	11	11	8	5	14	9	n	n	2	90	10
Svédország	22	14	12	13	12	x	7	7	x	4	n	93	7
Törökország	17	13	10	7	13	n	3	3	7	10	17	99	n
Új-Zéland	18	16	14	14	4	8	4	11	n	5	n	93	7
USA	17	16	14	12	7	3	7	12	1	5	7	100	n
Átlag	15	13	11	12	11	5	8	8	3	2	5	92	8

Forrás: Education at a Glance, 2000
Megjegyzés: Tantervi dokumentumokban rögzített vagy vizsgálatokkal feltárt arányok.
Magyarázat: Az n = alacsony érték vagy 0. Az x = más kategóriában szerepel.
[*] Az egyéb kategóriában az osztályfőnöki óra szerepel.

123. táblázat
A pedagógiai intézetek által meghirdetett, NAT-hoz kapcsolódó továbbképzések témánkénti megoszlása, 1996–1998

Téma	Továbbképzések száma
Helyitanterv-készítő	489
Pedagógiaiprogram-készítő	327
Nemzeti alaptanterv	433
Anyanyelv és irodalom	152
Élő idegen nyelv	154
Matematika	137
Ember és társadalom	199
Ember és természet	199
Földünk és környezetünk	143
Művészetek	242
Informatika	49
Életvitel és gyakorlati ismeretek	64
Testnevelés és sport	91
Egyéb	33

Forrás: Alpárné, 1998

124. táblázat
Az OKI honlapjáról letöltött és a közoktatási szolgáltatópontokon keresztül elvitt tantervek száma, 1997. február–1998. február

Dátum	Elvitt tantervek	Letöltések száma
1997. február	890	n. a.
1997. március	1 980	n. a.
1997. április	2 120	1 042
1997. május	1 690	1 182
1997. június	1 120	4 767
1997. július	340	1 701
1997. augusztus	210	5 207
1997. szeptember	7 320	5 207
1997. október	7 160	11 203
1997. november	6 020	11 851
1997. december	2 220	5 743
1998. január	2 825	11 598
1998. február	1 672	4 934

Forrás: Bognár, 1999

125. táblázat
A helyi tantervek forrása műveltségterületenként az általános és középiskolákban, 1999 (%)

Műveltségterület	OKI-tanterv	MKM-tanterv	Egyéb forrás	Saját tanterv
Anyanyelv és irodalom	78	5	11	6
Élő idegen nyelv	52	11	21	16
Matematika	59	6	30	5
Ember és társadalom	69	7	17	7
Ember és természet	74	7	15	4
Földünk és környezetünk	76	6	13	5
Művészetek	72	10	10	8
Informatika	62	8	17	13
Életvitel és gyakorlati ismeretek	70	9	13	8
Testnevelés és sport	68	9	13	10

Forrás: Helyitanterv-vizsgálat, 1998 alapján Bognár, 1999

126. táblázat
A közoktatási intézmények helyi tanterveihez készült óratervek száma egy-egy intézményben évfolyamonként (az iskolák százalékában)

Évfolyam		1 db	2 db	3 db	4 db	Összes
1. évfolyam		82,6	13,2	3,8	0,4	100
5. évfolyam		77,1	14,5	7,2	1,2	100
7. évfolyam	Általános iskola	76,9	13,8	8,2	1,1	100
	Egyéb iskola	70,1	17,9	9,0	3,0	100
	Együtt	76,2	14,2	8,3	1,3	100
9. évfolyam		46,5	23,5	18,9	11,1	100

Forrás: Pőcze, 1999c

127. táblázat
A kerettanterv-tervezet néhány konkrét megoldásának, óraszámfelosztásának elfogadottsága intézmény- és településtípus szerint, 1999

A feltett kérdés	Intézménytípus szerint			Településtípus szerint			
	Általános iskola	Gimnázium	Szakképző iskola	Főváros	Megyei jogú város	Város	Község
Az iskola helyi tanterve illeszthető-e a kerettantervhez?	3,86	3,65	3,93	3,65	3,85	3,85	3,94
Egyetért-e a javasolt kerettanterv tantárgyi struktúrájával?	3,60	3,75	3,74	3,46	3,67	3,67	3,63
Egyetért-e a javasolt kerettanterv kötelező tantárgyaival?	3,88	4,16	4,02	3,78	3,93	3,94	3,95
Egyetért-e a kerettanterv kötelező tantárgyainak – az óratervben szereplő – minimális összóraszámával?	3,02	3,22	3,43	2,99	3,10	3,20	3,05
Egyetért-e az óratervben szereplő magyar nyelv és irodalom tantárgy minimálisan kötelező óraszámával?	3,68	4,06	4,22	3,70	3,95	3,93	3,65
Egyetért-e az óratervben szereplő matematika tantárgy minimálisan kötelező óraszámával?	2,87	3,80	3,47	3,04	3,25	3,20	3,85
Egyetért-e az óratervben szereplő idegen nyelv tantárgy minimálisan kötelező óraszámával?	3,80	3,29	3,14	3,35	3,41	3,56	3,89
Egyetért-e az óratervben szereplő társadalomtudományi tantárgyak óraszámával?	3,88	3,75	3,79	3,81	3,91	3,86	3,86
Egyetért-e az óratervben szereplő természettudományos tantárgyak óraszámával?	2,70	2,77	3,14	2,71	2,92	2,79	2,71
Egyetért-e az óratervben szereplő művészeti tantárgyak óraszámával?	3,26	3,19	3,27	3,09	3,21	3,32	3,30
Egyetért-e az óratervben szereplő testnevelés tantárgy óraszámával?	3,36	3,23	3,65	3,26	3,50	3,37	3,41
Egyetért-e az óratervben szereplő modul tantárgyakkal?	3,37	3,38	3,48	3,08	3,41	3,48	3,41
Egyetért-e az iskolájára javasolt kerettantervben szereplő modul tantárgyak időkeretével?	3,06	3,07	3,33	2,75	3,15	3,18	3,11

Forrás: Az Oktatási Minisztérium tájékoztatója a kerettantervi koncepciót érintő felmérés eredményeiről, 1999
Megjegyzés: Átlagosztályzatok ötfokú skálán (5 = teljes mértékben egyetért, 1 = egyáltalán nem ért egyet).

128. táblázat
Kerettantervi tantárgyi rendszer és óraszámok az alapfokú nevelés-oktatás első szakaszára (1–4. évfolyam)

Tantárgy	Éves óraszám évfolyamonként			
	1.	2.	3.	4.
Magyar nyelv és irodalom	296	296	296	259
Idegen nyelv				111
Matematika	148	148	148	111
Környezetismeret	37	37	74	74
Ének-zene	37	37	74	56
Rajz és vizuális kultúra	56	55	74	55
Technika és életvitel	37	37	37	37
Testnevelés és sport	92	92	92	92
Kötött óraszám összesen	703	702	795	795
Szabadon tervezhető	37	38	37	37
Kötelező óraszám	740		832	

Forrás: Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei, 2000

Kerettantervi tantárgyi rendszer és óraszámok az alapfokú nevelés-oktatás második szakaszára (5–8. évfolyam)

Tantárgy	Éves óraszám évfolyamonként			
	5.	6.	7.	8.
Magyar nyelv és irodalom	148	148	148	148
Történelem és állampolgári ismeretek	74	74	74	74
Idegen nyelv	111	111	111	111
Matematika	148	111	111	111
Informatika			37	37
Természetismeret	74	74		
Fizika			74	55
Biológia			55	55
Kémia			55	56
Földünk és környezetünk			56	55
Ének-zene	37	37	37	37
Rajz és vizuális kultúra	55	55	37	37
Technika és életvitel	37	37	37	37
Testnevelés és sport	93	92	74	74
Osztályfőnöki óra	37	37	37	37
Tantervi modulok				
Tánc és dráma	18	18		
Hon- és népismeret	18	18		
Informatika		18		
Ember- és társadalomismeret, etika			37	
Mozgókép- és médiaismeret				37
Egészségtan		18		18
Kötött óraszám összesen	851	851	980	980
Szabadon tervezhető	74	74	37	37
Kötelező óraszám	925		1017	

Forrás: Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei, 2000

129. táblázat
Kerettantervi tantárgyi rendszer és óraszámok a gimnáziumok 9–12. évfolyamára

Tantárgy	Éves óraszám évfolyamonként			
	9.	10.	11.	12.
Magyar nyelv és irodalom	148	148	148	148
Történelem	74	74	111	96
Emberismeret és etika			37	
1. idegen nyelv	111	111	111	96
2. idegen nyelv	111	111	111	96
Matematika	111	111	111	128
Informatika*	74			
Bevezetés a filozófiába				32
Fizika	56	92	74	
Biológia		56	74	64
Kémia	74	74		
Földünk és környezetünk	74	74		
Ének-zene*	37	37		
Rajz és vizuális kultúra*	37	37		
Testnevelés és sport	74	74	74	64
Osztályfőnöki óra	37	37	37	32
Tantervi modulok				
Társadalomismeret	18	18	18	16
Tánc és dráma*	18	18		
Mozgókép- és médiaismeret			18	16
Művészetek (a konkrét tartalmat az iskola helyi tanterve határozhatja meg)			37	32
Kötött óraszám összesen	1055	1073	962	800
Szabadon tervezhető	55	37	148	160
Kötelező óraszám a törvény alapján	1110	1110	1110	960

Forrás: A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei I., 2000
A *-gal megjelölt tantárgyak és tantervi modulok óraszámai e rendelet 11. § (6) bekezdésének megfelelően az évfolyamok között a helyi tantervben átcsoportosíthatók.

130. táblázat
Kerettantervi tantárgyi rendszer és óraszámok a szakközépiskolák 9–12. évfolyamára

Tantárgy	Éves óraszám évfolyamonként			
	9.	10.	11.	12.
Magyar nyelv és irodalom	148	148	148	128
Történelem és állampolgári ismeretek	74	74	74	96
Társadalomismeretek és etika			37	
Idegen nyelv	111	111	111	96
Matematika	111	111	111	96
Ének-zene*	37	37		
Rajz és vizuális kultúra*			37	32
Osztályfőnöki óra	37	37	37	32
Testnevelés és sport	74	74	74	64
Fizika Földünk és környezetünk Biológia Kémia Informatika	259**	259**	74***	64***
Szakmai orientáció Szakmacsoportos alapozó oktatás	185	185	296	256
Szabadon tervezhető	74	74	111	96
Összesen	1110	1110	1110	960

Forrás: A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei II., 2000

A *-gal megjelölt tantárgyak óraszámai e rendelet 11. § (6) bekezdésének megfelelően az évfolyamok között a helyi tantervben átcsoportosíthatók.

A ** az egyes tantárgyak óraszámait e rendelet 10. § (8) bekezdésének megfelelően az iskola helyi tanterve határozza meg. Oly módon, hogy fizika, kémia, biológia és földrajz oktatására a kilencedik és tizedik évfolyamon tantárgyanként legkevesebb 111 órát kell fordítani.

*** A szakközépsikola helyi tantervében e rendelet 10. § (9) bekezdésének megfelelően meghatározza az öt tantárgy közül azt, amelyet a tizenegyedik és tizenkettedik évfolyamon kötelezően tovább oktat, s amelyből így minden tanuló számára biztosítja az érettségire való felkészítést. Az órakeretet ennek megfelelően használja fel.

131. táblázat
Kerettantervi tantárgyi rendszer és óraszámok a szakiskolák 9–12. évfolyamára
A változat[*]

Tantárgy	Éves óraszámok évfolyamonként		Szakképzési évfolyamok
	9.	10.	
Magyar nyelv és irodalom	111	111	Az iskolának évi 222 órában közismereti képzést is adnia kell. Ebből az első szakképzési évfolyamon 37 órát a Társadalomismeret és etika tantervi modul tanulására kell fordítani. Egyéb tekintetben a közismeretre fordított időkeret tartalmát a helyi tanterv határozza meg.
Történelem és társadalomismeret	74	74	
Idegen nyelv	111	111	
Matematika	111	111	
Informatika	37	37	
Természetismeret/egészségtan	148	74–148	
Ének-zene	37	37	
Rajz és vizuális kultúra	37	37	
Testnevelés és sport	74	74	
Pályaorientáció	74		
Szakmai előkészítés	222		
Szakmai előkészítés/alapozás		296–370	
Osztályfőnöki óra	37	37	
Kötött óraszám összesen	1073	1073	
Szabadon tervezhető	37	37	
Kötelező óraszám a törvény alapján	1110	1110	

Forrás: A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei II., 2000
[*] Az A változat azoknak a funkcionális képességeknek a fejlesztését tűzi ki célul, amelyek a szakképzésbe való belépéshez feltétlenül szükségesek *(a szerk. megjegyzése).*

132. táblázat
Kerettantervi tantárgyi rendszer és óraszámok a szakiskolák 9–12. évfolyamára
B változat[*]

Tantárgy	Éves óraszámok évfolyamonként		Szakképzési évfolyamok
	9.	10.	
Magyar nyelv és irodalom	111	111	Az iskolának évi 222 órában közismereti képzést is adnia kell. Ebből az első szakképzési évfolyamon 37 órát a Társadalomismeret és etika tantervi modul tanulására kell fordítani. Egyéb tekintetben a közismeretre fordított időkeret tartalmát a helyi tanterv határozza meg.
Történelem és társadalomismeret	74	74	
Idegen nyelv	111	111	
Matematika	111	111	
Informatika	37	37	
Fizika	74	74	
Biológia, egészségtan	74	74	
Kémia	37	37	
Földünk és környezetünk	74		
Ének-zene	37	37	
Rajz és vizuális kultúra	37	37	
Testnevelés és sport	74	74	
Szakmai előkészítés/alapozás	185	259	
Osztályfőnöki óra	37	37	
Kötött óraszám összesen	1073	1073	
Szabadon tervezhető	37	37	
Kötelező óraszám a törvény alapján	1110	1110	

Forrás: A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei II., 2000
[*] A B változat a megalapozottabb ismeretekkel és tanulási képességekkel belépő, jobban terhelhető tanulók műveltségének továbbfejlesztését tűzi ki célul *(a szerk. megjegyzése).*

133. táblázat
Az alapműveltségi vizsga feladatait kipróbáló tanulók száma[*] évfolyamonként és tantárgyanként, 1999

Tantárgy	Évfolyam				Összesen
	8.	9.	10.	11.	
Magyar nyelv és irodalom	17 779	5 566	7 101	2 889	33 335
Matematika	18 486	6 403	8 861	3 285	37 035
Történelem és társadalmi ismeretek	15 928	4 839	6 683	3 153	30 603
Angol nyelv	8 951	3 203	5 302	2 527	19 983
Informatika és könyvtárhasználat	8 408	3 808	4 067	1 168	17 451
Biológia és egészségtan	14 927	2 836	3 625	1 873	23 261
Fizika	15 696	4 303	5 122	1 918	27 039
Földünk és környezetünk	14 432	3 601	3 270	463	21 766
Kémia	14 721	3 841	4 073	1 380	24 015
Technika és háztartástan	9 917	1 169	568	133	11 787
Vizuális kultúra	9 744	1 656	1 312	450	13 162
Összesen	148 989	41 225	49 984	19 239	241 986

Forrás: Vidákovich, 1999
[*] A több tantárgyból vizsgázók minden tárgynál szerepelnek.

134. táblázat
A magyar nyelv és irodalom középszintű érettségi feladatsorának szerkezete

Szövegértés 90 perc Kötelező feladat		Szövegalkotás 150 perc A két feladattípusból a diák választ	
Szöveg-összefoglalás	Kérdéssor	Összehasonlító elemzés	Érvelés
A feladatokban vizsgált tudás jellemzői			
A szövegjelentés globális (holisztikus) felfogása, lényegkiemelés, tárgyilagosság.	A szöveg egésze és részei közti logikai és jelentésbeli kapcsolatok megértése.	Tematikus, műfaji, gondolati, kifejezésmódbeli párhuzamok és különbségek feltárása.	Egy probléma tárgyszerű, mérlegelő és meggyőző kifejtése.
Előnye, hátránya		Előnye, hátránya	
A szövegtömörítés eredményessége összefügg a szövegtartalmakra és a szöveg felépítésére vonatkozó analitikus kérdések eredményével.	Egyértelműen értékelhető, esetenként konkrét tárgyi tudást, kulturális tényudást is vizsgál.	A szövegismeretet, a műértést, több szöveg és nézőpont, látásmód együttes felfogását kívánja. Jelentős kulturális háttértudást igényel.	Problémaérzékenységet, önálló véleményalkotást, célirányos szövegalkotást kíván. Az érvelés jó minősége igényli a gondolati és a szerkesztésbeli felkészültséget egyaránt.

Forrás: Horváth Zs., 1999a

135. táblázat
A tantárgyi rendszerrel kapcsolatos változások a közoktatási intézményekben az igazgatói említések százalékában, 1996/97

Változás	Volt*	Várható**
Új tantárgy megjelenése	54	87
Hagyományos tantárgy megszűnése	15	45
Tantárgy tanítása korábbi életkorban	50	41
Tantárgy tanítása későbbi életkorban	14	53
Tantárgyak tartalma lényegesen megváltozik	31	61
Kötelező tantárgyak száma nő	23	27
Kötelező tantárgyak száma csökken	5	25
Fakultatív tantárgyak köre bővül	39	64
Fakultatív tantárgyak köre szűkül	17	6
Szakmai elméleti tantárgyak aránya nő	34	45
Szakmai elméleti tantárgyak aránya csökken	18	29
Szakmai gyakorlati tantárgyak aránya nő	25	41
Szakmai gyakorlati tantárgyak aránya csökken	23	32

Forrás: Vágó, 1999a
* Volt változás az 1997 előtti 5 évben.
** Várható változás az 1997 utáni 3 évben.

136. táblázat
Választható óvodai nevelési programok, 1998

Az OKI tantervi adatbankjában található nevelési programok	Egyéb választható programok
Komplex prevenciós program	Óvodai nevelés a művészet eszközeivel
Óvodai nevelés játékkal, mesével program	Egyéb néphagyományőrző programok
Játék–Mozgás–Kommunikáció	Körlánc, környezeti nevelés, Erdei Óvoda
Differenciált óvodai bánásmód	Vidámság háza óvodai program
Tevékenységközpontú óvodai program	Nyelvi kommunikációs program
Epochiális rendszerű óvodai program	Mikkamakka
Óvoda-iskola program (Csempeszkopács)	Óvoda-iskola programok (Bp., Kecskemét)
Mályva integráló-differenciáló óvodai program	Egyéni fejlesztési program
Mozgásműveltség fejlesztő óvodai program	Négyszínvirág
Néphagyományőrző óvodai program	Négy évszak
Lépésről lépésre óvodai program	Egészséged testben lélekben
Magyarországi Montessori-óvodai program	Katolikus Óvodai nevelési keretprogram
Waldorf-óvodai program	Református Óvodai nevelési keretprogram
Hétköznap varázslatok (óvodai nevelés Freinet-elemekkel)	Evangélikus Óvodai nevelési keretprogram
Dohányzás – egészség kiegészítő óvodai nevelési program	Zsidó óvodai program

Forrás: Villányi, 1999b

137. táblázat
A programkészítés módjai az óvodákban fenntartók szerint, 1998 (%)

Önkormányzati óvodák	Választott	Adaptált	Saját készítésű
Baranya megye	0,2	25,8	74
Bács-Kiskun megye	–	38	62
Békés megye	0,2	49,8	50
Borsod-Abaúj-Zemplén megye (80%-os adatszolgáltatás)	4	30	66
Csongrád megye	3	36	61
Fejér megye	4	43	53
Győr-Moson-Sopron megye	2	28	70
Hajdú-Bihar megye	8	42	50
Heves megye (80%-os adatszolgáltatás)	13	40	47
Jász-Nagykun-Szolnok megye	–	49	51
Komárom-Esztergom megye	2	54	44
Nógrád megye (60%-os adatszolgáltatás)	7	19	74
Pest megye	3	56	41
Somogy megye	3	49	48
Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	1	32	67
Tolna megye	15	45	40
Vas megye	–	8	92
Veszprém megye	–	16	84
Zala megye	5	30	65
Összesen	N = 91 3%	N = 1066 37%	N = 1736 60%
Önkormányzati óvodák	**Választott**	**Adaptált**	**Saját készítésű**
I. ker.	–	–	100
II. ker.	–	–	100
III. ker.	–	40	60
IV. ker.	–	43	57
V. ker.	–	86	14
VI. ker.	–	–	100
VII. ker.	–	27	73
VIII. ker.	–	53	47
IX. ker.	–	15	87
X. ker.	–	5	95
XI. ker.	–	16	84
XII. ker.	–	18	82
XIII. ker.	–	72	28
XIV. ker.	–	24	76
XV. ker.	–	13	87
XVI. ker.	–	30	70
XVII. ker.	–	6	94
XVIII. ker.	–	24	76
XIX. ker.	–	33	77
XX. ker.	–	9	91
XXI. ker.	–	10	90
XXII. ker.	–	60	40
XXIII. ker.	–	–	100
Összesen	–	N = 89 26%	N = 256 74%
Egyéb fenntartók	**Választott**	**Adaptált**	**Saját készítésű**
Egyházi*	–	22	78
Alapítványi**	10	34	56

Forrás: Villányi, 1999b

* Református Pedagógiai Intézet adatszolgáltatása.

** Alapítványi és Magániskolák Egyesülete adatszolgáltatása.

138. táblázat

Kötelező éves óraszám az OECD országokban azokban az osztályokban, ahová a 12, 13 és 14 éves gyerekek járnak, 1998*

Ország	Életkor			Összesen
	12 évesek	13 évesek	14 évesek	
Ausztrália	1022	1027	1027	3076
Ausztria	987	987	1048	3022
Belgium (flamand)	n. a.	1067	1067	n. a.
Belgium (francia)	1048	1048	1048	3144
Cseh Köztársaság	782	810	869	2461
Dánia	840	900	930	2670
Anglia	720	720	720	2160
Finnország	686	855	855	2396
Franciaország	833	975	975	2783
Németország	860	921	921	2702
Görögország	1064	1064	1064	3192
Magyarország	*780*	*902*	*902*	*2584*
Írország	957	957	957	2871
Olaszország	1105	1105	1105	3315
Japán	875	875	875	2625
Korea	867	867	867	2601
Mexikó	1167	1167	1167	3501
Hollandia	1067	1067	1067	3201
Új-Zéland	985	988	988	2961
Norvégia	770	855	855	2480
Portugália	878	878	878	2634
Skócia	975	975	975	2925
Spanyolország	851	957	957	2765
Svédország	741	741	741	2223
Törökország	720	720	696	2136
USA	n. a.	n. a.	980	n. a.
Az országok átlaga	899	937	944	2780

Forrás: Education at a Glance, 2000

* Az óraszámokat egységesen 60 perces órákra számították át.

139. táblázat

A helyi tantervekben szereplő óraszámok az 1. és a 7. osztályban, 1999 (átlagok)

Műveltségterület	1. osztály	7. osztály
Anyanyelv	9	4,5
Idegen nyelv	*	3,5
Matematika	5,5	4
Társadalomtudomány	–	2,5
Természettudomány	1	6,5
Művészetek	2,5	3
Informatika/technológia	–	1,5
Technika/gyakorlati foglalkozás	1	1,5
Testnevelés/sport	3	3
Összes óraszám	22	30
Kötelező óraszám	20	25
Különbség	+10%	+17%

Forrás: Helyitanterv-felmérés, 1999

* A közreműködést vállaló iskolák 29%-a jelezte, hogy első osztálytól tanít idegen nyelvet, átlagosan 2,5 órában.

140. táblázat

Műveltségterületenkénti átlagos óraszámarányok a magyarországi központi óratervekben és óratervi ajánlásokban, 1988, 1995 és 2000, valamint az OECD-országokban (a 12–14 évesek oktatásában), 1998 (%)

Műveltségterület	1988-as óraterv	NAT	Keret-tanterv	OECD-átlag
Anyanyelv	14	12	16	15
Idegen nyelv	7	10	12	11
Matematika	14	12	12	13
Társadalomtudomány	7	8	9	12
Természettudomány	22	16	19	11
Művészetek	11	10	10	8
Informatika/technológia	0	3	1	5
Technika/gyakorlati ismeretek	5	6	4	2
Testnevelés/sport	11	7	8	8
Egyéb	4	0	4	8
Szabad sáv	5	16	5	8

Forrás: Hetes óraterv az osztott általános iskolák számára, 1988 alapján Vágó Irén számításai; Nemzeti alaptanterv, 1995; Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei, 2000 alapján Vágó Irén számításai; Education at a Glance, 2000

Megjegyzések: A technika/gyakorlati ismeretek műveltségterület az európai országok gyakorlatában inkább gyakorlati foglalkozást, pályaorientációt jelent, a magyarországi technikatanítás több elemét inkább az informatika-technológia műveltségterületen belül tanítják. Az egyéb tárgyak közé Magyarországon az osztályfőnöki óra tartozik, az OECD-országok esetében idesoroltuk a több országban kötelező tárgyként tanított vallásismeretet, amely átlagosan az összes óraszám 3%-át teszi ki.

141. táblázat

A legnagyobb óraszám-növekedést és -csökkenést mutató tantárgyak a közoktatásban az igazgatói említések százalékában, 1996/97

Tantárgy	Óraszám-növekedés		Tantárgy	Óraszámcsökkenés	
	Megtörtént*	Várható**		Megtörtént*	Várható**
Idegen nyelv	31	18	Technika	5	4
Informatika	8	12	Ének-zene	4,5	5
Matematika	11	5	Rajz	4,5	4,5
Anyanyelv	7	6	Szakmai tárgyak	2	1,5
Testnevelés	7	0			

Forrás: Vágó, 1999a

* Megtörtént: 1990–1996 között lezajlott változás.

** Várható: 1997–2000 között prognosztizált változás.

142. táblázat
Szakosított tantervű (tagozatos) képzésben tanulók száma az általános iskolákban 1990/91 és 1995/96–1999/00

Tagozat	1990/91	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00
Ének-zene	35 776	33 948	33 025	33 191	33 316	32 696
Matematika	11 388	15 224	16 042	20 311	21 599	22 810
Testnevelés	47 386	38 490	38 320	43 572	43 804	44 418
Sportági osztály	1 517	3 496	4 396	3 869	3 985	3 869
Rajz	5 662	8 398	8 900	9 718	10 644	10 644
Egyéb	4 786	10 187	11 813	13 345	17 671	16 893
Összesen	106 515	109 743	112 496	124 006	131 019	131 370
Az összes tanuló %-ában	9,4	11,3	11,6	12,9	13,6	13,7
Előző tanévben	203 173*	108 674	109 743	112 496	124 006	131 019
Az összes tanuló %-ában	17,2*	11,0	11,3	11,6	12,9	13,6

Forrás: OM oktatási statisztikái; 1999/00: Garami Erika számításai
* Az 1989/90-es statisztikákban szerepeltek utoljára a tagozatos nyelvoktatás adatai.

143. táblázat
Fakultatív órakeretben oktatott tantárgyakat tanulók száma a gimnáziumokban, 1996/97– 1999/00

Tantárgy	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00
Biológia	8 622	8 432	8 288	8 621
Ének-zene	1 353	1 272	1 256	1 156
Fizika	4 040	3 823	4 158	4 435
Földrajz	2 660	2 519	2 401	2 017
Hittan	1 146	978	1 213	1 554
Idegen nyelv	15 619	15 954	16 796	17 290
Kémia	2 903	2 722	2 786	2 927
Magyar nyelv és irodalom	9 856	10 129	10 016	10 595
Matematika	12 395	12 471	12 794	13 617
Művészettörténet	898	722	808	829
Pedagógia, pszichológia	568	774	487	627
Rajz és műalkotások elemzése	1 721	1 646	1 548	1 678
Számítástechnika, technika, informatika	5 187	7 111	8 615	8 786
Testnevelés	457	1 158	590	845
Történelem	13 861	14 208	13 919	14 986
Egyéb	6 338	5 741	5 947	6 844
Összesen	87 624	89 660	91 622	96 807

Forrás: OM oktatási statisztikái

144. táblázat

Az adott szakirányokat indító és megszüntető szakképző iskolák egymáshoz viszonyított aránya, 1997

Szakma és szakirány	Arány*
Számítástechnikai, informatikai	16
Személyi szolgáltatás, kereskedelem, vendéglátás	8
Egészségügyi	5
Közgazdasági, igazgatási, rendészeti	4,13
Humán és művészeti	2,75
Kisipari, képzőműipari	2,18
Középfokú műszaki (technikus szint)	2,18
Mezőgazdasági és környezetvédelmi	2
Nagyipari, gyáripari	0,9
Átlag	2,26

Forrás: Mártonfi, 1999a

* Arány: szakirányt indító iskolák száma osztva a megszüntető iskolák számával.

145. táblázat

Az elfogadott helyi tantervek bevezetésével jelentkező erőforrásigény-változásokkal kapcsolatos igazgatói vélemények iskolatípusonként, 1998

Megnevezés	Gimnázium	Gimnázium + szakközépiskola	Szakközépiskola	Szakközépiskola + szakmunkásképző	Szakmunkásképző	Átlag
Eszközszükséglet	4,58	4,59	4,57	4,77	4,78	*4,63*
Működési költség	4,25	4,41	4,49	4,40	4,63	*4,42*
Teremszükséglet	3,55	3,95	4,12	4,26	4,15	*4,01*
A pedagógusok szakképzettsége	3,69	4,03	3,94	4,04	4,30	*3,98*
Pedagóguslétszám	3,07	3,41	3,84	3,44	3,63	*3,48*
Az óraszám	2,79	3,11	3,52	3,50	3,85	*3,33*
Átlag	3,66	3,92	4,08	4,07	4,22	3,98

Forrás: Mártonfi, 1999b

Megjegyzés: Átlagosztályzatok 1-től 5-ig: 5 = jelentősen nő, 1 = jelentősen csökken.

146. táblázat

A helyi tantervi (1998/99) és a kerettantervi heti óraszámok a szakközépiskolák és a szakiskolák 9. évfolyamán

Tantárgyak	Szakközépiskola		Szakiskola	
	Helyi tanterv	Kerettanterv	Helyi tanterv	Kerettanterv B változat
Magyar nyelv és irodalom	4	4	4	3
Történelem és társadalomismeret	2,5	2	2,5	2
Idegen nyelv	3	3	3	3
Matematika	3,5	3	3,5	3
Informatika/könyvtárismeret	2		2	1
Fizika	2		2	2
Biológia, egészségtan	1,5	7*	1,5	2
Kémia	2		1,5	1
Földrajz	1,5		1,5	2
Művészetek	1	1	1	2
Testnevelés és sport	2,5	2	2,5	2
Szakmai orientáció/alapozás	3,5	5	4	5
Osztályfőnöki	–	1	–	1
Kötött óraszám összesen	–	28	–	29
Szabadon tervezhető	–	2	–	1
Kötelező óraszám a törvény alapján	30	30	30	30

Forrás: Helyitanterv-felmérés, 1999; A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei II., 2000 alapján Vágó Irén számításai

* Az egyes tantárgyak óraszámait a kerettantervnek megfelelően a rendelkezésre álló összes (7) óraszámból az iskola helyi tanterve határozza meg.

147. táblázat

Az alap- és középfokú zeneoktatásban hangszeres zenét tanulók száma, 1986–1998

Év	Alapfokú zeneoktatás	Középfokú zeneoktatás	Összesen
1986	66 520	1 853	68 373
1987	68 128	1 605	69 733
1988	69 461	1 727	71 188
1989	71 040	1 838	72 878
1990	71 508	1 896	73 404
1991	78 313	2 009	80 322
1992	85 377	2 056	87 433
1993	90 927	2 148	93 075
1994	94 505	2 168	97 673
1995	102 553	2 175	104 728
1996	105 540	2 180	107 720
1997	111 542	2 194	113 736
1998	114 800	2 105	116 905

Forrás: KSH; OM oktatási statisztikái

148. táblázat
Az alapfokú művészetoktatás képzési szerkezete, 1999

Művészeti ág	Tanszakok száma	Tantárgyak száma
Zeneművészeti ág		
Klasszikus zene	27	39
Népzene	17	21
Jazz zene	9	13
Elektroakusztikus zene	3	12
Képző- és iparművészeti ág	13	17
Táncművészeti ág	5	29
Színművészeti és bábművészeti ág	2	25
Összesen	76	156

Forrás: OM adatközlése

149. táblázat
A nemzetiségi oktatásban részt vevő tanulók száma évfolyamonként, 1998/99 és 1999/00

Évfolyam	Létszám 1998/99	Létszám 1999/00
1.	7919	7857
2.	7727	7713
3.	7184	7628
4.	6893	6989
5.	6590	6580
6.	6407	6465
7.	5897	5933
8.	5335	5804
9.	606	n. a.
10.	560	n. a.
11.	560	n. a.
12.	560	n. a.

Forrás: OM oktatási statisztikái

150. táblázat
A nemzetiségi oktatásban részt vevő általános iskolai tanulók számának változása kisebbségi nyelvek szerint, 1990/91–1999/00

Nyelv	1990/91	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00
Görög	18	82	97	n. a.	100	96	92	84	83
Horvát*	3 870	3 348	3 100	2 916	2 657	2 517	2 476	2 579	2 526
Német	33 550	38 268	39 260	40 240	41 029	42 940	44 338	45 240	46 254
Román	961	980	947	945	1 041	1 069	1 127	1 156	1 198
Szerb*		276	289	282	281	278	227	228	275
Szlovák	5 879	5 118	4 875	4 765	4 317	4 444	4 409	4 412	4 424
Szlovén	235	183	144	134	116	131	120	122	116
Összesen	44 513	48 255	48 712	49 282	49 541	51 475	52 789	53 821	54 876

Forrás: OM oktatási statisztikái
* 1990/91-ben még nem vált szét a szerb-horvát oktatás, a tanulók számát a horvát nyelvnél tüntettük fel.

151. táblázat
Egy nemzetiségi tanárra jutó nemzetiségi tanulók száma az általános iskolákban, 1992/93– 1999/00

Nyelv	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00
Görög	41,0	48,5	n. a.	25,0	19,2	18,4	28,0	27,7
Horvát	28,6	29,5	31,0	27,1	25,7	28,8	29,0	28,7
Német	52,7	48,5	46,3	44,6	46,8	43,4	41,3	40,9
Román	19,6	18,9	21,0	19,3	17,0	18,5	18,6	17,9
Szerb	18,4	17,0	16,6	17,6	15,4	11,9	11,4	13,7
Szlovák	29,4	26,4	30,0	29,8	28,3	30,8	30,6	32,8
Szlovén	13,1	12,0	11,2	8,9	11,9	10,0	11,1	11,6
Átlagosan	43,9	41,2	41,6	39,7	38,6	39,2	37,0	37,8

Forrás: OM oktatási statisztikái; 1998/99-ig Vágó Irén számításai; 1999/00: Garami Erika számításai

152. táblázat
A kisebbségi tankönyvek száma nyelvenként, 1998/99 és tantárgyanként, 1999/00

Nyelvenként*		Tantárgyanként**	
Beás	5	Anyanyelv és irodalom	272
Horvát	97	Történelem	61
Gradistyei horvát	20	Ének-zene	37
Német	58	Földrajz	37
Román	128	Matematika	34
Szerb	100	Biológia	22
Szlovén	21	Környezetismeret	6

Forrás: * A nemzetiségi oktatás tankönyvei 1998/99, MKM; ** OM tankönyvi adatbázis, 1999/2000 adatai alapján Vágó Irén számításai

153. táblázat
Műveltségterületi arányok az enyhe értelmi fogyatékos tanulók iskoláiban, 1998/99 (%)

Műveltségterület	1–6. évfolyam	7–8. évfolyam	9–10. évfolyam
Anyanyelv és irodalom	28–38	22–28	18–26
Matematika	18–22	18–22	18–22
Ember és társadalom	4–8	6–10	6–12
Ember és természet	6–11	8–12	10–12
Földünk és környezetünk	–	4–8	8–10
Művészetek	10–18	8–14	8–12
Informatika	2–4	4–6	5–7
Életvitel és gyakorlati ismeretek	10–18	16–20	18–26
Testnevelés és sport	10–16	8–12	10–12
Élő idegen nyelv	–	8–10	

Forrás: Fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve [23/1997. (VI. 14.) MKM rendelet]

154. táblázat

Tantárgyi rendszer és heti óraszámok az enyhe értelmi fogyatékos tanulók iskolái számára 1–8. évfolyam – (az irányelvek módosításának tervezete)

Tartalom	Heti óraszámok évfolyamonként							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Magyar nyelv és irodalom	7	7	7	7	5	5	4	4
Történelem és társadalmi ismeretek					2	2	2	2
Idegen nyelv								
Matematika	4	4	4	4	4	4	4	4
Informatika							1	1
Környezetismeret	2	2	2	2				
Természetismeret					2	2		
Természetismeret, Biológia – Egészségtan							1,5	1,5
Természetismeret – Fizika							1,5	1,5
Természetismeret – Kémia								
Földrajz						1,5	1,5	1,5
Ének-zene	1	1	1	1	1	1	1	1
Rajz – Kézművesség	1,5	1,5	2	2	2	1	1	1
Életvitel – Gyakorlati ismeretek	1	1	2	2	3	3	4	4
Testnevelés és sport	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5
Osztályfőnöki óra					1	1	1	1
Szabadon szervezhető								
Tánc és dráma					0,5		0,5	
Ismerkedés az informatikával			0,5	0,5	0,5	0,5		
Hon- és népismeret					0,5	0,5	0,5	0,5
Médiaismeret								0,5
Kötött óraszám	19	19	21	21	24	24	26	26
Szabadon tervezhető	1	1	1,5	1,5	1	1	1,5	1,5
Kötelező óraszám	20	20	22,5	22,5	25	25	27,5	27,5

Forrás: OM Tanterv és Tankönyv Főosztály közlése, 2000. augusztus

Tantárgyi rendszer és heti óraszámok az enyhe értelmi fogyatékos tanulók iskolái számára 9–10. évfolyam – (az irányelvek módosításának tervezete)

Tartalom	Heti óraszámok évfolyamonként	
	9.	10.
Magyar nyelv és irodalom	4	4
Történelem és társadalmi ismeretek	2	2
Idegen nyelv	2	2
Matematika	3	3
Informatika	2	2
Természetismeret, Biológia – Egészségtan	1	1
Természetismeret – Fizika	2,5	2,5
Természetismeret – Kémia		
Földrajz	1,5	1,5
Pályaorientáció	2	
Szakmai előkészítő ismeretek	5	
Szakmai alapozó ismeretek		7
Testnevelés és sport	2	2
Kötött óraszám	27	27
Szabadon tervezhető	3	3
Kötelező óraszám	30	30

Forrás: OM Tanterv és Tankönyv Főosztály közlése, 2000. augusztus

155. táblázat

Az általános iskolai idegennyelv-oktatás mutatóinak alakulása, 1992/93, 1997/98–1999/00

Mutató	1992/93	1997/98	1998/99	1999/00
Összes tanuló	1 044 164	963 997	964 248	960 601
Összes nyelvet tanuló	761 733	724 343	733 475	728 895
Az összes tanuló %-ában	73	75	76	75,9
Kötelező nyelvet tanuló	609 231	687 735	695 594	699 808
Az összes tanuló %-ában	67,9	71,2	72,1	72,8
2. nyelvet tanuló	52 502	36 608	37 881	29 087
Az összes tanuló %-ában	5,0	3,8	3,9	3,0
Nyelvtanulás alól felmentett	n. a.	22 813	17 819	14 666
Az összes tanuló %-ában	n. a.	2,4	1,9	1,5

Forrás: OM oktatási statisztikái alapján 1998/99-ig Vágó Irén, 1999/00 Garami Erika számításai

156. táblázat

Az idegen nyelvet tanulók és az egy tanulóra jutó nyelvek változása a középfokú iskolákban, 1999/00-ben 1992/93-hoz és 1998/99-hez képest

Megnevezés	Vizsgált évek			Változás	
	1992/93	1998/99	1999/00	1992/93-hoz képest	1998/99-hez képest
Középiskolák					
A tanulók száma	322 954	376 626	386 579	19,70%	2,60%
Idegen nyelvet tanulók száma*	406 191	514 404	528 081	30,00%	2,65%
Egy tanulóra jutó tanult nyelvek átlaga	1,26	1,37	1,37	8,73%	0,00%
Középfokú iskolák					
A tanulók száma	511 524	496 393	496 113	–2,96%	–0,06%
Idegen nyelvet tanulók száma	431 098	570 384	590 864	37,01%	3,59%
Egy tanulóra jutó tanult nyelvek átlaga	0,84	1,15	1,19	41,66%	3,48%

Forrás: OM oktatási statisztikái alapján Vágó Irén számításai

* A két vagy három nyelvet tanulók kétszer, háromszor szerepelnek.

157. táblázat

A tanulólétszám és az idegen nyelvet tanulók számának változása a szakmunkásképzésben, 1989/90–1999/00

Tanév	Tanuló	Nyelvet tanuló
1989/90	201 702	24 786
1990/91	209 371	25 072
1991/92	204 655	24 887
1992/93	188 570	24 907
1993/94	174 187	26 795
1994/95	163 330	36 142
1995/96	154 294	39 012
1996/97	143 864	39 732
1997/98	132 637	44 373
1998/99	119 727	55 980
1999/00	101 534	62 783

Forrás: OM oktatási statisztikái

158. táblázat
Alapóratervi és emelt óraszámban idegen nyelvet tanuló[*] középiskolások száma, 1999/00

Nyelv	Alapóratervi			Emelt óraszámú			Mindösszesen		
	Gimnázium	Szakközépiskola	Összesen	Gimnázium	Szakközépiskola	Összesen	Gimnázium	Szakközépiskola	Összesen
Angol	89 042	114 054	203 096	39 559	13 157	52 716	128 601	127 211	255 812
Német	75 082	95 186	170 268	28 374	10 355	38 729	103 456	105 541	208 997
Francia	16 213	6 446	22 659	3 415	841	4 256	19 628	7 287	26 915
Olasz	7 155	2 392	9 547	1 638	468	2 106	8 793	2 860	11 653
Orosz	2 692	1 369	4 061	396	99	495	3 088	1 468	4 556
Spanyol	1 925	228	2 153	1 059	94	322	2 984	322	3 306
Latin	9 121	808	9 929	1 079	20	1 099	10 200	828	11 028
Egyéb	4 876	938	5 814	n.a.	n.a.	n.a.	4 876	938	5 814
Összesen	206 106	221 421	427 527	75 520	25 034	99 723	281 626	246 455	528 081

Forrás: OM oktatási statisztikái
[*] A több idegen nyelvet tanulók minden tanult nyelvnél szerepelnek.

159. táblázat
Emelt óraszámban idegen nyelvet tanuló középiskolások száma, 1999/00

Nyelv	Két tannyelvű			Speciális tantervű			Fakultatív			Egyéb (haladó)		
	G	Sz	Ö	G	Sz	Ö	G	Sz	Ö	G	Sz	Ö
Angol	2068	1663	3731	7 835	4088	11 923	9 124	2216	11 340	20 532	5190	25 722
Német	1522	2276	3798	5 081	3207	8 288	5 809	1853	7 662	15 962	3019	18 981
Francia	761	63	824	585	217	802	826	390	1 216	1 243	171	1 414
Olasz	382	64	446	133	4	137	522	343	865	601	57	658
Spanyol	424	–	424	186	8	194	115	83	198	334	3	337
Latin	–	–	–	–	–	–	662	20	682	417	–	417
Orosz	125	–	–	–	47	172	232	–	232	39	52	91
Egyéb	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Összesen	5282	4066	9223	13 820	7571	21 516	17 290	4905	22 195	39 128	8492	47 620

Forrás: OM oktatási statisztikái
[*] A több idegen nyelvet tanulók minden tanult nyelvnél szerepelnek
Magyarázat: G = Gimnázium.
Sz = Szakközépiskola.
Ö = Összesen.

160. táblázat
Két tanítási nyelvű általános iskolák, 1999/2000

Magyar–német	Magyar–angol
Budapest II. Csík F. Általános Iskola	Budapest II. Szabó L. Általános Iskola
Budapest VI. Terézvárosi Két Tannyelvű Általános Iskola	Budapest IV. Karinthy F. ÁMK Általános Iskola
Budapest XIV. Hajós Alfréd Általános Iskola	Budapest VI. Terézvárosi Két Tannyelvű Általános Iskola
Budapest XVIII. Darus utcai Általános Iskola	Budapest VII. Dob utcai Általános Iskola
Budapest XXI. Gróf Széchenyi Általános Iskola	Budapest XIV. Városligeti Két tannyelvű Általános Iskola
Hajdúhadház, Bocskai Általános Iskola	Budapest XVIII. Kapos utcai Általános Iskola
Jászberény, Általános Iskola	Hajdúhadház, Bocskai Általános Iskola
Miskolc, Szabó Lőrinc Általános Iskola	Miskolc, 3. sz. Általános Iskola
Nyíregyháza, Zelk Zoltán Általános Iskola	Miskolc, 8. sz. Általános Iskola
Szeged, Tarján III. Általános Iskola	Miskolc, 43. sz. Általános Iskola
	Szeged, Madách úti Általános Iskola

Forrás: Vámos, 1999

161. táblázat
Két tanítási nyelvű gimnáziumok és szakközépiskolák, 1999/00

Magyar–angol
Balatonalmádi Gimnázium
Budapest I. Hunfalvy J. Szakközépiskola
Budapest II. Szabó L. Gimnázium
Budapest III. Xantus J. Szakközépiskola
Budapest IX. Gundel Szakközépiskola
Budapest X. International Secondary School
Budapest XVIII. Karinthy F. Gimnázium
Budapest XVIII. Trefort Á. Szakközépiskola
Budapest XXI. Kossuth Szakközépiskola
Budapest, Bókai Eü. Szakközépiskola
Budapest, Egressy Szakközépiskola
Budapest, Újpesti Szakközépiskola
Debrecen, Ady E. Gimnázium
Eger, Idegenforgalmi Szakközépiskola
Eger, Pásztorvölgyi Gimnázium
Kecskemét, Katona J. Gimnázium
Kőszeg, Jurisich Gimnázium
Miskolc, Andrássy Gy. Szakközépiskola
Pécs, Apáczai Cs. J. Gimnázium
Sárospatak, Református Gimnázium
Szeged, Deák F. Gimnázium
Szolnok, Varga K. Gimnázium
Zalaegerszeg, Kölcsey Gimnázium

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Magyar–német
Barcs, Széchenyi Gimnázium
Budapest I. Hunfalvy J. Szakközépiskola
Budapest III. Xantus J. Szakközépiskola
Budapest IX. Gundel Szakközépiskola
Budapest XX. Kossuth Gimnázium
Budapest XVIII. Karinthy F. Gimnázium
Budapest, Ganz Szakközépiskola
Budapest, Pogány F. Szakközépiskola
Budapest, Schulek F. Szakközépiskola
Eger, Idegenforgalmi Szakközépiskola
Gyönk, Tolnai L. Gimnázium
Mezőberény, Petőfi Gimnázium
Miskolc, Avasi Gimnázium
Mosonmagyaróvár, Kossuth Gimnázium
Nagykálló, Korányi Gimnázium
Sátoraljaújhely, Idegenforgalmi Szakközépiskola
Szeged, Tömörkény Gimnázium
Magyar–francia
Aszód, Petőfi Gimnázium
Budapest I. Hunfalvy J. Szakközépiskola
Budapest III. Xantus J. Szakközépiskola
Budapest VI. Kölcsey Gimnázium
Mohács, Kisfaludy Gimnázium
Pásztó, Mikszáth Gimnázium
Szeged, Ságvári Gimnázium
Magyar–olasz
Budapest III. Xantus J. Szakközépiskola
Budapest, Szent László Gimnázium
Pécs, Kodály Gimnázium
Magyar–orosz
Budapest, Kőrösi Cs. S. Gimnázium
Magyar–spanyol
Budapest, Károlyi M. Gimnázium

Forrás: Vámos, 1999

162. táblázat
A nyelvvizsgára jelentkezők között a 14–19 éves diákok száma és aránya, 1998

Nyelv	Összes jelentkező	14–19 éves jelentkező	Arány
Angol	62 371	39 461	63,3
Német	42 314	30 206	71,4
Francia	2 976	2 072	69,6
Olasz	1 698	1 004	59,1
Orosz	1 311	747	57,0
Spanyol	490	278	56,7
Egyéb	2 637	1 139	43,2
Összesen	113 797	74 907	65,8

Forrás: Idegennyelvi Továbbképző Központ adatközlése

163. táblázat

Az adott nyelvet tanító pedagógusok aránya az adott nyelvekből diplomával rendelkező pedagógusok számához viszonyítva iskolatípusonként, 1999/00 (%)

Nyelv	Gimnázium	Szakközép-iskola	Együtt	Szakmunkás-képző	Általános iskola
Angol	92,4	93,4	92,8	95,9	94,2
Német	91,5	94,3	92,7	93,7	92,9
Francia	82,3	76,6	80,7	77,3	60,7
Olasz	82,1	78,6	81,4	42,8	36,4
Orosz	9,5	6,0	8,0	15,4	4,3
Spanyol	79,4	60,0	77,6	33,3	40,9
Latin	83,2	31,2	78,5	–	61,5
Egyéb	49,4	52,3	50,4	31,2	52,3

Forrás: OM oktatási statisztikái alapján Garami Erika számításai

[*] Minden pedagógust annyiszor vettünk számba, ahány nyelvszakos diplomával rendelkezik, és ahány nyelvet tanít.

164. táblázat

A szakjukat tanító nyelvtanárok[*] és az egy tanárra jutó tanulók számának változása iskolatípusonként, 1992/93 és 1999/00

Nyelv	Általános iskola				Középiskola				Szakmunkás-képző[**]	
	1992/93		1999/00		1992/93		1999/00		1999/00	
	T	T/P	T	T/P	T	T/P	T	T/P	T	T/P
Angol	1241	180,5	2696	128,9	1842	93,0	3601	71,0	116	163,4
Német	1484	219,3	3244	110,2	1526	97,6	3174	65,8	254	157,9
Francia	168	72,2	162	49,2	487	60,3	608	44,3	17	84,8
Orosz	7499	18,4	225	28,0	1297	43,7	224	20,3	20	73,7
Olasz	n. a.	n. a.	39	46,0	160	62,1	262	44,5	3	125,0
Spanyol	n. a.	n. a.	9	46,9	48	61,2	83	39,8	1	99,0
Latin	n. a.	n. a.	24	266,5	270	61,8	282	39,1	–	–

Forrás: OM oktatási statisztikái alapján 1992/93: Vágó Irén, 1999/00: Garami Erika számításai

[*] Minden pedagógust annyiszor vettünk számba, ahány idegen nyelvet tanít.

[**] A kilencvenes évek elején nem közöltek statisztikai adatokat a szakmunkásképzőkben tanító nyelvtanárokról.

Magyarázat: T = tanárok száma.

T/P = egy pedagógusra jutó tanuló.

165. táblázat

Az idegennyelv-szakos hallgatók számának, a nyugatinyelv-szakosok arányának változása, 1989/90– 1998/99*

Tanév	Angol	Német	Orosz	Francia	Egyéb	Összesen	Ebből nyugatinyelv-szakosok száma	Ebből nyugatinyelv-szakosok aránya
1989/90	2 144	1 247	2 985	604	806	7 786	4 801	61,7
1990/91	2 596	1 657	2 510	678	1 271	8 712	6 202	71,2
1991/92	3 866	2 573	2 125	908	1 685	11 157	9 032	81,0
1992/93	4 041	2 800	1 409	964	1 753	10 967	9 557	87,2
1993/94	4 469	2 952	1 062	1 106	1 823	11 412	10 350	90,7
1994/95	6 274	4 514	1 190	1 522	2 706	16 206	15 016	92,7
1995/96	5 759	4 739	900	1 509	2 683	15 590	14 690	94,2
1996/97	5 746	4 723	909	1 463	3 652	16 493	15 584	94,5
1997/98	5 920	4 753	741	1 466	2 719	15 599	14 858	95,2
1998/99	6 074	4 720	788	1 427	3 505	16 214	15 426	95,1

Forrás: OM oktatási statisztikái

* Minden hallgatót annyiszor vettünk számba, ahány nyelvet tanul.

166. táblázat

A magyar diákok által a 8. osztály végéig megszerzett számítástechnikai kompetenciák aránya az iskolaigazgatók véleménye szerint, 1999 (%)

Számítástechnikai kompetenciák	Tanulók aránya
A számítógép működtetése (mentés, nyomtatás)	98,0
Szövegszerkesztő használata (begépelés, szerkesztés)	89,4
Ábrák készítése grafikai programokkal	64,6
Számítások végzése táblázatkezelő programokkal	53,1
Egyszerű programok írása (pl. Logo-ban, Pascal-ban)	51,2
Információk elektronikus formában való keresése, küldése	43,7
Tanár-tanuló közötti kapcsolattartás e-mailen keresztül	*28,0*
Egyéb	7,5

Forrás: SITES (Második nemzetközi felmérés az informatikai technológiáról) adatbázisból Vári Péter által számított adatok

167. táblázat

A számítógépet használni tudó iskolaigazgatók és tanárok aránya korcsoportok és nemek szerint, 1996/97 (%)

Korcsoport	Férfi		Nő	
	Igazgató	Tanár	Igazgató	Tanár
20–29 éves	50*	73	20*	61
30–39 éves	70	56	51	42
40–49 éves	66	60	40	40
50–59 éves	47	51	37	27
60 éves és idősebb	46	18	–	15*
Átlagosan	57,0	57,6	40,3	41,8

Forrás: Vágó, 1998

Megjegyzés: Igazgatóvizsgálat, 1997 (N = 1122) és Tanárvizsgálat, 1997 (N = 2377) adatbázisából számított adatok.

* A kis elemszám miatt az eredmények torzíthatnak.

168. táblázat
Az egy számítógépre jutó tanulók száma az alsó középfokú iskolákban az OECD-országokban, 1998

Ország	Minimum	Átlag	Maximum
Belgium (francia)	10	23	56
Cseh Köztársaság	19	39	73
Dánia	6	11	19
Finnország	6	12	22
Franciaország	12	21	40
Izland	8	18	33
Japán	8	19	37
Kanada	4	8	15
Luxemburg	7	14	25
Magyarország	*16*	*30*	*60*
Norvégia	7	12	22
Olaszország	7	20	58
Új-Zéland	6	9	16

Forrás: Education at a Glance, 2000

169. táblázat
Az iskolai célokra e-mailt és/vagy internetet használó tanárok és tanulók aránya az alsó középfokú oktatásban néhány országban, 1998 (%)

Ország	Tanár	Tanuló
Bulgária	22	21
Ciprus	9	9
Cseh Köztársaság	20	22
Dánia	85	84
Franciaország	41	38
Hongkong	31	30
Izland	59	62
Japán	25	25
Litvánia	27	35
Luxemburg	97	97
Magyarország	*31*	*33*
Norvégia	78	75
Szingapúr	70	71
Szlovénia	68	69
Tajvan	14	15

Forrás: Education at a Glance, 2000

170. táblázat
Az IKT használatával kapcsolatos attitűdök a pedagógusok körében nem, életkor, iskolatípus és pedagóguscsoportok szerint, 1998 (%)

Kategória	Nem hajlandó az IKT használatára	Feltételekkel hajlandó	Már használja
Nő	3,8	81,5	14,7
Férfi	2,7	66,3	31,0
30 évnél fiatalabb	0,8	77,5	21,7
30–39 éves	1,4	76,1	22,4
40–49 éves	2,8	76,5	20,7
Idősebb	9,4	77,6	12,9
Általános iskola	3,3	83,6	13,1
Szakmunkásképző	8,9	71,1	20,0
Vegyes iskola	2,4	72,2	25,4
Szakközépiskola	4,6	71,8	23,6
Gimnázium	1,9	71,5	26,6
Tanító	2,5	86,6	10,9
Humán szakos	5,9	80,3	13,8
Humán + reálszakos	2,1	78,9	18,9
Reálszakos	2,7	77,2	20,1
Szakmai oktató	1,1	72,7	26,1

Forrás: Csákó, 1999b

171. táblázat
A magyarországi Waldorf-iskolák, 1999

Település	Intézmény
Budaörs	Budaörsi Waldorf Rubicon Iskola
Budapest	Kispesti Waldorf Óvoda és Iskola
Budapest	Óbudai Waldorf Alapítványi Óvoda, Iskola
Budapest	Pesthidegkúti Waldorf Iskola
Fót	Szabad Waldorf Iskola
Gödöllő	Gödöllői Waldorf Iskola és Óvoda
Győr	Forrás Waldorf Iskola
Miskolc	Hámor Waldorf Iskola
Solymár	Fészek Iskola
Solymár	Waldorf Tanárképző
Tatabánya	Waldorf Alapítványi Óvoda és Iskola
Vác	Váci Waldorf Iskola
Visegrád	Dunakanyar Waldorf Iskola

Forrás: Az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete interneten is hozzáférhető adatállománya

172. táblázat
Az Értékközvetítő és képességfejlesztő program és pedagógia (ÉKP) alapján működő iskolák, 1999

Település	Intézmény
Abda	Körzeti Általános Iskola
Ásotthalom	Általános Iskola
Balástya	Általános Iskola
Balmazújváros	Bocskai István Általános Iskola
Berekböszörmény	ÁMK Általános Iskola
Budapest	ÁMK Általános Iskola
Budapest	Általános és Háziasszonyképző Szakiskola
Budapest	11. számú Rózsakerti Általános Iskola
Budapest	Fővárosi Önkormányzat Általános Iskolája
Budapest	Vizafogó Általános Iskola
Budapest	Kazinczy Ferenc Általános Iskola
Budapest	Virág utcai Általános Iskola
Budapest	Eötvös József Általános Iskola
Budapest	Krúdy Gyula Általános Iskola
Budapest	Nagy László Gimnázium és Általános Iskola
Budapest	Klébelsberg Kunó Nevelési Központ Általános Iskolája
Budapest	Szűcs Sándor Általános Iskola
Debrecen	Bolyai János Általános Iskola
Debrecen	Csapókerti Általános Iskola
Debrecen	Petőfi Sándor Általános Iskola
Dombóvár	Zrínyi Ilona Általános Iskola
Dorog	Zrínyi Ilona Általános Iskola
Dunaújváros	Dózsa György Általános Iskola
Ebes	Arany János Általános Iskola
Eger	Tinódi Lantos Sebestyén Ének-Zene Tagozatos Általános Iskola
Érd	II. Lajos Általános Iskola
Fót	3. számú Általános Iskola
Gödöllő	Montágh Imre Általános Iskola és Szakiskola
Gödöllő	Hajós Alfréd Általános Iskola
Gyomaendrőd	2. számú Általános Iskola
Gyöngyös	Felsővárosi Általános Iskola
Gyöngyösfalu	ÁMK Dr. Tolnay Sándor Általános Iskola
Győr	Apáczai Csere János Tanárképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolája
Győr	Kálvária úti Ének-zene Általános Iskola
Győr	Ortutay Gyula Általános Iskola
Győr	Arany János Általános Iskola
Gyula	3. számú Általános Iskola
Hajdúnánás	Makláry Lajos Ének Tagozatos Közép- és Zeneiskola
Hatvan	Kodály Zoltán Általános Iskola és Gimnázium
Jánoshalma	Hunyadi János Általános Iskola
Jászberény	Jászberényi Tanárképző Főiskola Gyakorló Általános Iskola
Karancslapujtő	Általános Iskola
Kenderes	Általános Iskola
Mány	Hársfadombi Általános Iskola
Nagykanizsa	Hunyadi János Általános Iskola
Nyíradony	Kölcsey Ferenc Általános Iskola
Nyírábrány	Általános Iskola
Orosháza	József Attila Általános Iskola
Osztopán	Körzeti Általános Iskola
Pápa	Erkel Ferenc Ének-zene Általános Iskola

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Pásztó	Dózsa György Általános Iskola
Sárospatak	Comenius Tanárképző Főiskola Árvay János Gyakorló Általános Iskolája
Siklós	Batthyány Kázmér Általános Iskola
Százhalombatta	Arany János Általános Iskola
Székesfehérvár	István király Általános Iskola
Székesfehérvár	Május 1. Általános Iskola
Székesfehérvár	Vasvári Pál Általános Iskola
Szentpéterszeg	Általános Iskola
Szolnok	Kodály Zoltán Ének-Zene Tagozatos Általános Iskola
Tapolca	Batsányi János Általános Iskola
Tata	Talentum Alapítványi Iskola
Tata	Kőkút Általános Iskola
Tatabánya	Fejlődő Iskoláért Alapítvány által fenntartott Kincskereső Iskola
Tiszavasvári	Kabay János Ének-Zene és Idegen nyelv Tagozatos Általános Iskola
Vác	Földvári Károly Általános Iskola
Várdomb	Óvoda és Általános Iskola Várdomb-Alsónána
Várpalota	Képesség- és Tehetségfejlesztő Magán Általános Iskola, Szakiskola és Kollégium
Várpalota	Bán Aladár Általános Iskola
Veszprém	Nagy László Általános Iskola
Veszprém	Bárczi Gusztáv Általános és Speciális Szakiskola
Zalabér	Általános Iskola
Zsombó	ÁMK Általános Iskola

Forrás: ÉKP Országos Központja, Pápa

173. táblázat

Az olvasás, szövegértés alakulása ötféle olvasástanítási módszer szerint tanuló 9 éves gyerekeknél, 1989/90 (teljesítményszázalék)

Tankönyvcsalád	Olvasáspróba	Szövegértés	Olvasási képesség
Ligeti	97	70	84
Lovász	97	70	84
Romankovics	96	69	83
Tolnainé	95	72	84
Zsolnai	99	80	89

Forrás: Cs. Czachesz, 1998

174. táblázat
A tankönyvrendelések megyénkénti megoszlása, 1999/00

Megye	Összes rendelt tankönyv (db)	Megyénként rendelt tankönyvek száma (%)	Összes tanuló száma	Egy tanulóra jutó tankönyvek száma (db)
Bács-Kiskun	1 018 622	6,0	81 076	12,6
Baranya	683 627	4,0	59 436	11,5
Békés	663 163	3,9	59 648	11,1
Borsod-Abaúj-Zemplén	1 309 635	7,7	121 868	10,7
Budapest főváros	2 485 309	14,7	264 554	9,4
Csongrád	651 435	3,8	64 364	10,1
Fejér	781 191	4,6	64 106	12,2
Győr-Moson-Sopron	713 660	4,2	65 184	10,9
Hajdú-Bihar	1 041 249	6,1	87 771	11,9
Heves	587 555	3,5	48 965	12,0
Jász-Nagykun-Szolnok	735 463	4,3	64 340	11,4
Komárom-Esztergom	562 095	3,3	45 819	12,3
Nógrád	329 259	1,9	36 917	8,9
Pest	1 584 693	9,4	123 262	12,9
Somogy	603 284	3,6	52 446	11,5
Szabolcs-Szatmár-Bereg	1 124 098	6,6	93 678	12,0
Tolna	457 113	2,7	38 199	12,0
Vas	466 619	2,8	39 425	11,8
Veszprém	665 599	3,9	57 901	11,5
Zala	485 858	2,9	44 703	10,9
Összesen/átlag	16 949 527	100,0	1 513 662	11,2

Forrás: Gál, 2000

175. táblázat
A közoktatási tankönyvkiadásban részt vevő kiadók és könyvek száma 1996/97–2000/01

Megnevezés	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01
Kiadók	99	125	130	142	183
Jegyzékre vett kiadványaik	1978	2689	3346	4134	5151

Forrás: Gál, 2000

176. táblázat
Az egy tantárgyra jutó, választható tankönyvek és segédkönyvek száma évfolyamonként, 1989/90 és 1999/00 között

Évfolyam	1989/90	1991/92	1993/94	1995/96	1997/98	1999/00
1. osztály	3,5	5,4	6,2	12,0	20,8	36,6
2. osztály	2,0	2,4	3,7	7,5	10,7	32,3
3. osztály	2,0	2,0	4,1	6,3	14,2	30,3
4. osztály	1,7	1,7	3,0	6,3	15,7	26,0
5. osztály	1,5	2,0	3,6	12,0	21,9	28,1
6. osztály	1,5	1,8	2,6	6,6	12,7	27,1
7. osztály	1,7	1,8	2,7	9,4	17,1	26,9
8. osztály	1,7	1,8	2,1	6,9	10,9	26,7

Forrás: Vágó, 1997 és OM tankönyvi adatbázis, 1999/2000 alapján Gál Ferenc számításai

177. táblázat

Az alapfokú oktatás tankönyvjegyzékében szereplő idegen nyelvi tankönyvek és segédkönyvek száma, 1989/90 és 2000/01 között

Nyelv	1989/90	1991/92	1993/94	1994/95	1996/97	1997/98	1999/00	2000/01
Angol	6	6	112	214	234	353	427	448
Német	6	6	21	88	88	175	217	230
Orosz	16	14	8	19	21	32	26	23
Francia	6	6	6	13	16	34	30	38
Olasz	0	0	2	4	4	13	16	16
Japán	0	0	1	3	3	4	4	8
Latin	0	0	1	1	1	20	25	28
Svéd	0	0	1	1	1	1	1	1
Spanyol	0	0	0	2	2	13	17	14
Összesen	34	32	152	345	370	645	763	806

Forrás: Vágó, 1997 és OM tankönyvi adatbázis, 2000

178. táblázat

A 12 legnagyobb, tankönyvkiadással is foglalkozó kiadó részesedése a tankönyvpiacon, 1999/00

Kiadó	M Ft-ban	%	Címek száma*
Nemzeti Tankönyvkiadó	2430	36	1218
Apáczai Kiadó	1281	19	157
Műszaki Könyvkiadó	740	11	357
Mozaik Oktatási Stúdió	518	8	340
Oxford University Press	281	4	125
Cartographia	238	4	8
Krónika Nova Kiadó	236	4	50
Dinasztia Kiadó	130	2	141
Korona Kiadó	113	2	72
Pauz-Westermann Könyvkiadó	89	1	96
Konsept-H Kiadó	83	1	112
Raabe-Klett	63	1	56
Egyéb kiadók	498	7	2419
Összesen	6700	100	5151

Forrás: Gál, 2000

* A kiadó tankönyvlistán szereplő könyveinek száma.

179. táblázat

A megrendelt tankönyvek megoszlása árkategóriák szerint, 1999/00

Árkategória (forint)	Darabszám
200 alatt	2 004 953
201–400	6 873 997
401–600	5 423 558
601–800	989 381
801–1000	279 168
1001–2000	327 269
2001–3000	23 698
3001 fölött	7 432

Forrás: OM Tankönyv- és Taneszköziroda

180. táblázat
Az első osztályos olvasókönyvek rendelési aránya, 1999/00 (%)

Olvasókönyv	Rendelés
Esztergályosné	64,2
Romankovics–Romankovicsné	11,1
Kiss–Máté–Zsolnainé–Csík (NYIK)	9,6
Adamikné–Gósy–Lénárd	7,8
Hernádiné	3,7
Lovász–Balogh	1,9
Tolnainé	1,1
Ivánné	0,3
Kutiné–Ligeti	0,2

Forrás: Gál, 2000

181. táblázat
A különböző tanulólétszámú általános iskolák igazgatóinak elégedettsége az intézmény taneszköz-ellátottságával néhány kiválasztott taneszközök tekintetében, 1996/97 (ötfokú skálán)

Taneszközök, kellékek	0–60	61–100	101–200	201–300	301–500	501–1000	1001 feletti
	tanulólétszám						
Magnetofon	3,52	3,23	3,24	3,24	3,23	3,18	2,67
Számítógép	1,35	1,98	2,19	2,42	2,74	2,86	3,67
Fénymásoló	1,78	2,14	3,04	3,47	3,43	3,52	3,33
Videokamera	0,32	0,71	0,86	1,42	1,6	2,14	2,67

Forrás: Vágó, 1998

182. táblázat
Az oktatáshoz kapcsolódó néhány pályáztató alapítvány elérhetősége

Az alapítvány neve Város Irányítószám	Cím	Kapcsolattartó személy Telefonszám	Faxszám
Csongrád Megyei Közoktatási Alapítvány		Takóné Kalmár Zsuzsanna	
Szeged 6726	Közép Fasor 1–3.	62/431-599	62/431-391
Heves Megyei Közoktatási Közalapítvány		Harmati Lászlóné	
Eger 3300	Kossuth L. u. 9.	36/410-862	36/410-862
Baranya Megye Közoktatásának Fejlesztéséért Közalapítvány		Brandstetter György	
Pécs 7621	Széchenyi tér 9.	75/500-422	71/500-422
Győr-Moson-Sopron Megye Közoktatási Közalapítvány		Körmöci Katalin, Dr. Gubicza László	
Győr 9021	Árpád u. 32.	96/327-844	96/327-844
Hajdú-Bihar Megyei Közoktatási Közalapítvány		Dr. Boczán Gáborné	
Debrecen 4024	Piac u. 54.	52/507-563	52/507-514
Vas Megyei Közoktatási Közalapítvány		Bakler Csaba	
Szombathely 9700	Petőfi S. u. 8.	94/512-589	94/329-718
Békés Megye Közoktatási Közalapítványa		Kiss Ervin	
Békéscsaba 5600	Berkovits sor 2.	66/441-141	66/441-659
Tolna Megyei Közoktatási-Fejlesztési Közalapítvány		Probszt József	
Szekszárd 7100	Mártírok tere 11–13.	74/411-211	74/412-257

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Nógrád Megyei Közoktatási Közalapítvány		Kovács Erika	
Salgótarján 3100	Rákóczi u. 36.	32/410-022/170	32/311-935
Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Közoktatási Közalapítvány		Dr. Vincze Sándor	
Szolnok 5000	Kossuth L. u. 2.	56/424703	56/427-827
Zala Megyei Közoktatási Közalapítvány		Dr. Karvalits Ferenc	
Zalaegerszeg 8900	Kosztolányi u. 10.	92/311-010	92/311-358
Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Közoktatási Közalapítvány		Szabó Beáta	
Nyíregyháza 4400	Kossuth tér 1.	42/318-680	42/318-680
Somogy Megyei Közoktatási Közalapítvány		Pécsi Oszkár	
Kaposvár 7400	Csokonai V. M. u. 3.	82/320-086	82/316-005
„Veszprém Megye Közoktatásáért" Közalapítvány		Dr. Radovits Tiborné	
Veszprém 8200	Megyeház tér 5.	88/421-011	88/428-893
Fővárosi Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány		Szegediné Lojd Zsuzsanna	
Budapest 1052	Városház u. 9–11.	1/327-1563	1/327-1857
Soros Alapítvány		Nagy Szilvia	
Budapest 1023	Bólyai u. 14.	1/315-0303	1/315-0201
Közoktatási Modernizációs Közalapítvány		Rados Péter	
Budapest 1054	Báthory u. 10.	1/302-6515	1/302-6522
Tempus Közalapítvány		Erény Ágnes	
Budapest 1143	Ida u. 2.	1/352-5306	1/343-0332

Forrás: E. Vámos, 1999

183. táblázat

A Közoktatási Modernizációs Alapítvány nyertes pályázóinak száma és az elnyert összeg, 1997–1999

Pályázati téma	A nyertes pályázók száma	A megítélt összeg
Ember és társadalom	147	56 900 000
Továbbképzés szervezése szakértőknek	29	40 678 000
Iskolai mentálhigiéné	273	72 891 000
Továbbképzések szervezése pedagógusoknak	250	89 617 000
Multimédia taneszköz, CD-ROM, videó készítése	56	116 030 000
Az iskolai kezdő szakasz	215	69 340 000
Hátrányos helyzetű csoportok egészség-magatartásának javítása	254	93 520 000
Alternatív pedagógiai programok	55	38 704 000
Idegen nyelvek oktatásának korszerűsítése	52	20 209 000
Kistérségek iskoláinak pedagógiai együttműködése	41	90 080 000
Nemzetközi kommunikáció, az európai ismeretek bővítésére	35	14 611 000
Óvodai nevelés	501	90 007 000
Kiemelkedő képességű gyermekek, fiatalok nevelése, oktatása	321	67 271 200
Közoktatási intézmények szakkönyvtámogatása	659	17 388 717
Kollégiumi élet	182	48 876 350
Pedagógiai kutatások eredményeinek iskolai alkalmazása	12	11 988 500
Komplex környezeti értékek helytörténeti, földrajzi háttérrel	219	43 924 130
A gazdasági kultúra fejlesztése az iskolában	62	16 854 100
Összesen	3 363	998 889 997

Forrás: Jelentés a KOMA…, 2000

184. táblázat

A megyei közalapítványok 1997. és 1998. évi költségvetési támogatási előirányzata (ezer Ft)

Megyei közalapítvány	1997	1998*
Fővárosi Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány	246 812	296 558
Baranya Megyei Közoktatási Közalapítvány	55 062	82 280
Bács-Kiskun Megye Közoktatásáért Közalapítvány	74 673	97 020
Békés Megyei Közoktatási Közalapítvány	56 192	77 006
Borsod-Abaúj-Zemplén Megye Közoktatásáért Közalapítvány	110 936	158 920
Csongrád Megyei Közoktatási Közalapítvány	60 296	76 990
Fejér Megye Közoktatásáért Közalapítvány	59 226	82 752
Győr-Moson-Sopron Megyei Közoktatási Közalapítvány	60 942	79 414
Hajdú-Bihar Megyei Közoktatási Közalapítvány	81 492	111 717
Heves Megyei Közoktatási Közalapítvány	45 348	60 672
Komárom-Esztergom Megye Közoktatásáért Közalapítvány	45 943	59 317
Nógrád Megyei Közoktatási Közalapítvány	28 446	42 813
Pest Megyei Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány	112 762	155 359
Somogy Megyei Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány	47 286	71 606
Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Közoktatási Közalapítvány	84 144	127 802
Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Közoktatási Közalapítvány	62 448	82 023
Tolna Megyei Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány	35 778	52 204
Vas Megyei Közoktatási Közalapítvány	37 155	50 860
Veszprém Megye Közoktatásáért Közalapítvány	53 792	75 012
Zala Megyei Közoktatási Közalapítvány	41 266	59 675
Összesen	1 399 999	1 900 000

Forrás: OM Közoktatás-tervezési és Szolgáltatási Főosztály

* A Szakképzési Alapból 1998 végén további 500 M Ft-ot kaptak a megyei közalapítványok.

185. táblázat

A Soros Alapítvány Közoktatás-fejlesztési Programjának pályázatai és a támogatásra felhasznált összegek, 1997–1998

Pályázati téma	1997	1998
Általános keret	93 241 000	54 214 000
Kistérségi együttműködés	25 000 000	22 957 000
Tanárképzés fejlesztésének támogatása	15 632 000	0
Gazdasági kultúra fejlesztése	8 000 000	9 220 000
Számítógépes iskola a nyílt társadalomért	132 877 000	144 699 000
Hátrányos helyzetűeket segítő program	165 327 000	119 000 000
Kisgyermekkori fejlesztés	86 814 000	78 795 000
Lépésről lépésre óvodai és iskolai program	31 314 000	27 300 000
Toleranciaprogram	21 526 000	28 800 000
Roma oktatási program	109 256 000	145 220 000
Vizuális nevelés	35 760 000	50 092 000
Demokráciára nevelés	21 210 000	6 520 000
Környezeti nevelés program	49 183 000	36 949 000
Oktatásügyi vezetés fejlesztése	14 554 000	22 679 000
Önfejlesztő iskolák	24 000 000	16 945 000
Történelem és társadalomismeret	25 937 000	41 206 000
Oktatás és nyilvánosság program	22 656 000	41 669 000
Szakmai szervezetek	13 810 000	17 042 000
Közösségi iskolák	14 580 000	16 373 000
Gyakorlóiskolák	15 713 000	19 471 000
Közoktatási Információs Hálózat	64 553 000	48 840 000

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Tankönyv- és taneszköz-fejlesztési program	45 035 000	51 569 000
Amerikai vendégtanár program	3 000 000	0
Vendégtanár-év az USA-ban	1 498 000	4 248 000
I'EARN tanárok és diákok nemzetközi kommunikációs hálózata	2 428 000	6 809 000
Külföldi ösztöndíjprogram hátrányos helyzetű középiskolások támogatására	3 450 000	3 450 000
Iskolai egészségnevelés	7 105 000	23 068 000
Vitakultúra program	26 000 000	18 900 000
Út '97 és '98 csoportos diákutazási program	25 371 000	31 477 000
If You – középiskolások csoportos tevékenységeinek támogatása	6 931 000	12 969 000
Kistérségi informatika program	0	14 421 000
Regionális rendszergazda program	0	10 000 000
Utcagyerekek program	0	23 650 000
Társadalmi kezdeményezések a közoktatásban	0	11 363 000
Solt Ottília-díj	0	1 800 000
Kritikai gondolkodás fejlesztése program	0	11 000 000

Forrás: Soros Alapítvány Évkönyv 1997; 1998

186. táblázat
A Socrates/Lingua-program eredményei, 1998

Pályázat	Pályázati összeg (euróban)	Megítélt támogatás (euróban)	Felhasználási arány (%)	Pályázati összeg (euróban)	Megítélt támogatás (euróban)	Felhasználási arány (%)
Lingua A	14 000	11 000	78,57	32 310	29 310	90,71
Lingua B	360 000	234 573	65,16	208 161	206 339	99,12
Lingua C	68 000	58 568	86,13	75 520	74 840	99,10
Lingua D	79 053	12 900	16,32	65 718	78 840	119,97
Lingua E	355 200	239 823	67,52	279 655	275 259	98,43

Forrás: Tájékoztató a Socrates…, 2000

187. táblázat
Azon tanulók aránya nemenként és életkor szerint a különböző országokban, akik nagyon szeretik az iskolát, 1997 (%)

Ország	11 éves		13 éves		15 éves		Átlag
	fiúk	lányok	fiúk	lányok	fiúk	lányok	
Lettország	44	62	26	40	34	40	41
Portugália	49	65	24	39	23	35	39
Norvégia	41	42	31	38	22	25	33
Grönland	49	48	30	32	21	18	33
Litvánia	34	51	24	37	19	28	32
Németország	34	68	25	26	13	16	30
Görögország	51	58	16	24	8	13	28
Franciaország	43	54	16	25	14	18	28
Észak-Írország	28	47	18	33	13	25	27
Anglia	37	49	19	24	15	16	27
Kanada	26	42	17	27	16	23	25
Skócia	30	41	19	25	11	16	24
Dánia	33	36	19	22	15	17	24

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Írország	16	33	19	36	9	24	23
Izrael	20	30	16	24	19	26	23
Ausztria	35	42	12	13	16	13	22
Svájc	30	32	19	21	14	15	22
USA	23	31	18	22	17	19	22
Svédország	28	38	19	25	8	9	21
Lengyelország	30	35	12	17	14	18	21
Orosz Föderáció	22	33	16	17	13	15	19
Wales	22	29	13	17	12	16	18
Észtország	23	29	10	17	13	11	17
Belgium (flamand)	22	27	14	19	9	12	17
Szlovákia	15	21	6	13	8	13	13
Magyarország	*10*	*15*	*5*	*11*	*7*	*7*	*9*
Finnország	10	16	5	10	3	4	8
Cseh Köztársaság	8	13	4	8	4	5	7

Forrás: Health…, 2000

188. táblázat

Azon tanulók aránya nemenként és életkor szerint a különböző országokban, akik határozottan egyetértenek azzal a kijelentéssel, hogy tanáraikat érdekli a személyiségük, 1997 (%)

Ország	11 éves		13 éves		15 éves		Átlag
	fiúk	lányok	fiúk	lányok	fiúk	lányok	
Grönland	82	77	65	68	65	60	70
Portugália	83	78	65	71	56	58	69
Svájc	64	64	59	56	60	57	60
Szlovákia	70	68	56	60	53	46	59
Izrael	62	69	55	58	47	53	57
Kanada	63	70	54	55	40	48	55
Dánia	59	60	50	47	52	55	54
Németország	61	68	48	51	44	48	53
Cseh Köztársaság	63	65	48	49	42	46	52
Görögország	71	67	50	47	35	35	51
Lengyelország	60	63	45	52	40	42	50
Norvégia	51	54	51	56	43	39	49
Franciaország	58	61	45	45	43	41	49
USA	51	54	45	46	39	45	47
Észak-Írország	53	62	35	48	35	45	46
Írország	48	58	38	48	34	33	43
Anglia	49	51	35	35	39	39	41
Skócia	47	58	33	42	29	38	41
Litvánia	49	52	41	37	35	27	40
Orosz Föderáció	35	36	40	38	45	42	39
Wales	44	44	35	35	36	37	39
Svédország	41	48	37	35	31	38	38
Belgium (flamand)	49	49	36	36	28	30	38
Lettország	41	44	31	30	30	34	35
Ausztria	44	45	27	30	32	29	35
Magyarország	*39*	*37*	*34*	*34*	*34*	*24*	*34*
Finnország	35	34	23	21	19	15	25
Észtország	18	18	14	14	13	12	15

Forrás: Health…, 2000

189. táblázat
Az iskolai feladatokkal kapcsolatos társadalmi igények és ezek változása, 1990–1999 (százfokú skálán)

Társadalmi igények	Rang-pozíció (lakosság, 1990–1999 átlaga)	Pontszám (lakosság)				Pont-szám (taná-rok)	Változás mértéke, lakosság 1999/1990 (%)
		1990	1995	1997	1999	1996	
Tisztességre, erkölcsre nevelés	1	84	87	95	94	96	11,9
Az anyanyelv megfelelő elsajátítása	2	81	89	93	93	96	14,8
A gondolkodás, az értelem fejlesztése	3	78	90	93	93	98	19,2
Az egyéni képességek fejlesztése	4	78	86	90	89	96	14,1
Felkészítés a továbbtanulásra	5	74	86	89	92	87	24,3
Rendre, fegyelemre nevelés	6	79	81	90	89	90	12,7
Egy jó szakma elsajátíttatása	7	77	80	92	87	60	13,0
Idegen nyelvek tanítása	8	73	86	87	89	86	21,9
Szeretetteljes bánásmód	9	68	77	84	86	91	26,5
Mozgás és sportolási lehetőség biztosítása	10	68	79	82	82	84	20,6
A haza szeretetére való nevelés	11	63	73	87	84	86	33,3
Tudományos ismeretek átadása	12	65	73	84	84	75	29,2
Másokkal való együttműködésre nevelés	13	62	70	86	83	87	33,9
A nemzeti hagyományok megismertetése	14	64	69	83	80	82	25,0
Megfelelő étkezés, napközi ellátás	15	59	70	83	83	71	40,7
A közösségi szellem fejlesztése	16	56	70	82	83	85	48,2
Szexuális nevelés	17	39	55	72	65	66	66,7
Játék, szórakozás, kellemes elfoglaltságok	18	46	46	62	60	56	30,4
Politikai, állampolgári nevelés	19	29	41	65	62	55	113,8
Vallásos nevelés	20	49	34	48	45	32	–8,2

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, OKI – Szocio-Reflex Kft., 1990, 1995; OKI – Marketing Centrum 1997, 1999; Tanárvizsgálat, 1997
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!"

190. táblázat
Különböző tanításszervezési formák alkalmazásának gyakorisága az iskolai kezdő szakaszban, 1999

Az alkalmazott szervezési módok/ munkaformák	Az adott szervezési mód/munkaforma előfordulásának aránya a tanítási órákon					
	1–20%	21–40%	41–60%	61–80%	81–100%	Összesen
Frontális munka	14	37	63	170	93	377
Csoportmunka	166	120	53	23	2	364
Páros munka	241	54	20	6	1	322
Tanulópárban folyó tanulás	260	32	5	2	1	300
Részben egyénre szabott munka	149	107	46	29	3	334
Teljesen egyénre szabott munka	212	58	33	29	7	339
Rétegmunka	221	53	31	9	4	318

Forrás: M. Nádasi, 1999
Megjegyzés: Az adatok hospitáló főiskolai hallgatók tapasztalataira épülnek (N = 377).
A feltett kérdés: „Becsülje meg, a látott órák hány százalékában került sor a különböző munkaformák alkalmazására!"

191. táblázat
Különböző tanításszervezési formák alkalmazásának motívumai az iskolai kezdő szakaszban, 1999 (az említett munkaformák százalékában)

Az alkalmazott szervezési módok/munkaformák	Hatékony	Változatos óra	Segíti a differenciálást	Kézenfekvő	A gyerekek szeretik	Összesen
Frontális munka (N = 310)	77,1	0,3	0,3	20	2,3	100
Csoportmunka (N = 497)	1,2	36,8	35,2	1,2	25,6	100
Páros munka (N = 354)	2,3	36,4	19,8	1,7	39,8	100
Tanulópárban folyó tanulás (N = 239)	2,9	24,3	29,3	3,3	40,2	100
Részben egyénre szabott munka (N = 345)	9,8	13,5	57,3	5,2	13,9	100
Teljesen egyénre szabott munka (N = 369)	11,1	10,1	50,9	20,3	7,6	100
Rétegmunka (N = 303)	11,1	33,4	43,9	5,9	5,6	100
Összesen (N = 2417)	15,2	23	34,5	8,1	19,2	100

Forrás: M. Nádasi, 1999
Megjegyzés: Az adatok hospitáló főiskolai hallgatók körében végzett kérdőíves vizsgálatra épülnek.
A feltett kérdés: „Milyen cél(ok)ból, ok(ok)ból került sor a szakvezető tanítási gyakorlatában a különböző munkaformák alkalmazására?"

192. táblázat
Különböző tanításszervezési formák alkalmazása a középiskolában, 1999

Az alkalmazott szervezési módok/ munkaformák	Az adott szervezési mód/munkaforma előfordulásának aránya a tanítási órákon					
	1–20%	21–40%	41–60%	61–80%	81–100%	Összesen
Frontális munka	14	39	48	131	144	376
Csoportmunka	136	122	51	28	2	339
Páros munka	191	81	40	10	5	327
Tanulópárban folyó tanulás	212	41	26	11	3	293
Részben egyénre szabott munka	145	93	39	22	5	304
Teljesen egyénre szabott munka	185	68	28	24	7	312
Rétegmunka	229	37	23	7	5	301

Forrás: M. Nádasi, 1999
Megjegyzés: Az adatok főiskolai hallgatók korábbi saját iskolai tapasztalataira épülnek.
A feltett kérdés: „Még frissek középiskolás élményei. Ezért kérjük, hogy az alábbi kérdés(ek)re válaszolva adjon képet arról, milyen szervezési módokban vagy másképpen munkaformákban tanult. Becsülje meg, a látott órák hány százalékában került sor a különböző munkaformák alkalmazására!"

193. táblázat
Tanári vélemények a differenciálás funkcióiról, 1999 (%)

Lehetséges funkciók	Az említés gyakorisága az összes vélemény arányában
A gyengék felzárkóztatása	29,2
A tehetséges tanulók fejlesztése	25,7
A tanulmányi versenyekre való előkészítés	21,2
Minden tanulóra kiterjedő, az egyéni sajátosságokat figyelembe vevő fejlesztés	12,0
Minden tanuló úgy élhet a lehetőségekkel, ahogy akar, a tanulók saját magukat differenciálják	2,4
Az osztályba integrált, tanulási lehetőségeiben gátolt, sérült, fogyatékos tanulók speciális fejlesztése	4,0
A roma gyerekek felzárkóztatása	4,5
A menekültek gyerekeivel való különleges foglalkozás	0,9
Egyéb	0,1

Forrás: M. Nádasi, 1999
Megjegyzés: Az adatok főiskolai hallgatók körében végzett kérdőíves vizsgálatból származnak.
A feltett kérdés: „A differenciálás milyen értelmezésével találkozott az iskolában?"

194. táblázat
Napközis ellátásban és étkezésben részesülő általános iskolások az összes tanuló százalékában megyénként, 1980/81 és 1990/00 között

Megye	1980/81		1990/91		1997/98		1999/00	
	Napközi	Étkezés	Napközi	Étkezés	Napközi	Étkezés	Napközi	Étkezés
Bács-Kiskun	32,4	39,8	30,8	50,6	28,2	50,9	27,7	51,2
Baranya	40,7	49,5	38,5	55,5	31,9	54,1	32,6	56,0
Békés	41,5	44,8	44,4	58,4	40,9	59,1	41,2	60,2
Borsod-Abaúj-Zemplén	30,4	37,0	30,6	48,0	26,5	48,0	27,0	50,1
Budapest	46,2	49,9	42,5	54,7	40,8	61,5	42,3	64,3
Csongrád	45,1	48,0	44,8	63,1	43,0	63,0	43,6	64,2
Fejér	32,4	42,3	27,5	51,7	27,5	48,9	27,9	51,0
Győr-Moson-Sopron	29,9	39,0	28,0	49,0	27,3	50,0	28,2	49,5
Hajdú-Bihar	36,3	40,7	44,8	62,3	44,3	66,4	45,1	66,9
Heves	36,2	41,2	38,0	50,4	34,5	50,7	35,3	53,0
Jász-Nagykun-Szolnok	42,3	45,9	41,7	54,4	32,3	48,7	35,3	53,0
Komárom-Esztergom	26,3	34,6	27,9	44,3	28,2	44,5	28,5	45,6
Nógrád	44,4	46,8	34,3	47,8	33,1	53,0	33,6	54,0
Pest	31,6	35,1	29,6	44,7	27,6	49,2	28,8	50,2
Somogy	42,5	54,0	43,3	66,1	42,6	67,1	44,3	69,3
Szabolcs-Szatmár-Bereg	37,6	43,4	39,1	58,2	37,9	60,4	38,5	63,5
Tolna	51,6	59,7	45,2	67,1	43,5	66,5	45,7	70,0
Vas	40,4	42,9	37,2	54,2	35,5	55,3	37,3	57,7
Veszprém	38,4	47,2	33,9	56,3	30,2	54,9	31,6	56,0
Zala	44,7	60,0	44,1	71,8	41,5	71,6	43,1	74,6
Átlag	38,2	46,3	37,2	54,5	34,7	56,0	35,5	57,7

Forrás: OM oktatási statisztikái; 1999/00: Garami Erika számításai

195. táblázat
Az alsó és felső tagozaton napközis ellátásban részesülők aránya az össztanulólétszámhoz viszonyítva megyénként, valamint a térítés nélkül étkezők aránya az összes étkező számához viszonyítva, 1999/00 (%)

Megye	Alsó tagozat	Felső tagozat	Összes napközis	Összes étkező	Térítés nélküli étkező (az összes étkezőből)
Bács-Kiskun	24,9	2,7	27,7	51,2	4,9
Baranya	27,6	5,0	32,6	56,0	2,6
Borsod-Abaúj-Zemplén	22,9	4,1	27,0	50,1	9,0
Békés	33,1	8,0	41,2	60,2	2,9
Budapest	37,4	4,9	42,3	64,3	6,2
Csongrád	35,4	8,2	43,6	64,2	2,3
Fejér	25,8	2,1	27,9	51,0	8,5
Győr-Moson-Sopron	25,3	3,0	28,2	49,5	2,4
Hajdú-Bihar	38,3	6,8	45,1	66,9	7,0
Heves	29,2	6,0	35,3	53,0	2,2
Jász-Nagykun-Szolnok	26,7	4,5	31,2	49,5	2,4
Komárom-Esztergom	24,9	3,6	28,5	45,6	5,5
Nógrád	28,9	4,7	33,6	54,0	2,3
Pest	25,8	3,0	28,8	50,2	6,0
Somogy	35,4	9,0	44,3	69,3	1,4
Szabolcs-Szatmár-Bereg	31,3	7,2	38,5	63,5	3,0
Tolna	36,3	9,4	45,7	70,0	4,3
Vas	31,0	6,3	37,3	57,7	1,6
Veszprém	28,0	3,5	31,6	56,0	10,4
Zala	37,6	5,5	43,1	74,6	1,3
Átlag	30,4	5,0	35,5	57,7	4,9

Forrás: OM oktatási statisztikái

196. táblázat

Az egyes nevelési kérdésekkel történő iskolai foglalkozás szükségessége és szervezeti keretei az osztályfőnökök véleménye szerint, 1999 (%)

Témák, témakörök	Valamelyik tantárgy részeként	Önálló tantárgy keretében	Az osztály-főnöki órákon	Nem kell vele foglalkozni
Az előítéletek enyhítése	10	1	87	1
A tanulók közösségi magatartásának elősegítése	11	2	87	0
Pályaválasztási segítség	11	4	85	0
A tanulók toleranciájának fejlesztése	15	4	81	0
A konfliktusok kezelésének megtanítása	14	6	80	0
A tanulók önismeretének elősegítése	12	8	80	0
Családi életre való felkészítés	27	11	62	1
Életvezetési segítség	27	12	60	1
Erkölcsi nevelés	23	19	58	0
Az emberiség közös problémáinak tudatosítása	43	7	49	1
A tanulók állampolgári magatartásának formálása	48	14	37	1
A tehetséges tanulók differenciált fejlesztése	77	17	6	0
A tanulmányi nehézségekkel küzdő tanulók felzárkóztatása	72	22	5	0

Forrás: Marián–Szabó–Szekszárdi, 1999

A feltett kérdés: „Véleménye szerint a mai iskolában kell-e foglalkozni a következő kérdésekkel, és ha igen, milyen formában?"

197. táblázat

A pedagógusok részvétele a helyi tervezés egyes részfeladataiban különböző iskolatípusokban az igazgatók véleménye szerint, 1998 (az összes pedagógus százalékában)

Iskolatípus	A helyzet-elemzésben	A pedagógiai program meg-szövegezésében	Az óraterv meg-alkotásában	A tantervek kiválasztásában/ elkészítésében
Az általános iskolákban	52,11	33,18	71,61	83,57
Az egyéb iskolákban	39,96	24,85	46,64	59,39
Összességében	49,12	31,16	65,59	77,73

Forrás: Helyitanterv-felmérés, 1999

A feltett kérdés: „A tantestület pedagógusainak körülbelül hány százaléka vett részt az egyes munkákban?"

198. táblázat

A pedagógiai programok kidolgozásának hatása a tantestületekre az igazgatók véleménye szerint iskolatípusonként, 1998 (%)

Az igazgatók véleménye	Általános iskolák	Egyéb iskolák	Együtt
A tantestület szakmai fejlődésére gyakorolt hatás			
Nem okoztak változást	17,9	21,6	18,8
Inkább kedvezően hatottak	73,0	68,5	71,9
Inkább kedvezőtlenül hatottak	5,3	5,2	5,3
Nem tudja	3,8	4,7	4,0
Összesen	100,0	100,0	100,0
A tantestületen belüli emberi kapcsolatokra gyakorolt hatás			
Nem okoztak változást	49,9	52,0	50,4
Inkább kedvezően hatottak	30,0	31,4	30,3
Inkább kedvezőtlenül hatottak	15,3	12,7	14,7
Nem tudja	4,8	3,9	4,6
Összesen	100,0	100,0	100,0

Forrás: Helyitanterv-felmérés, 1999

A feltett kérdés: „Hogy érzi: hogyan hatottak a viták a tantestület szakmai fejlődésére/emberi kapcsolataira?"

199. táblázat

A helyi tanterv készítése közben a tantestületekben felmerült vitatémák előfordulása az igazgatók véleménye szerint, 1998 (%)

Vitatéma	Az említések %-ában
Óratervi arányok	96
Használandó tankönyvek	79
Fakultatív tantárgyak	75
Tantervi koncepció	75
Kötelező tantárgyak	73
A feladat értelmezése	73
A tanulók értékelése	69
Iskolák közötti átjárhatóság	69
Tanórán kívüli foglalkozások	68
Egyes tantárgyak tartalma	68
Tantárgyak közti kapcsolat	67
A tanárok munkájának értékelése	66
Pedagógiai értékek	57
Egyes tantárgyak kezdési időpontja	56
Az oktatás, nevelés célja	54
Iskolai szerkezetváltás	33

Forrás: Nagy, 1999b

200. táblázat

A tanórán kívüli tevékenységeken való részvétel aránya képzési programonként és helyszín szerint (három kistérségben, 17 évesek körében), 1998 (%) (N = 4050)

Képzési program	Helyszín	Sport	Nyelv-tanulás	Korrepetálás	Számítógépes foglalkozás	Szakkör
Gimnázium	az iskolában	12	9	4	10	9
	az iskolán kívül	32	32	20	3	3
	nem jár	54	58	75	87	88
Szakközép-iskola	az iskolában	8	9	6	7	6
	az iskolán kívül	28	15	22	3	2
	nem jár	62	76	72	90	92
Szakmunkás-képző iskola	az iskolában	5	6	1	4	1
	az iskolán kívül	22	3	2	3	2
	nem jár	72	91	96	93	97
Összesen	az iskolában	9	8	4	7	6
	az iskolán kívül	28	18	18	3	2
	nem jár	72	73	78	90	92
Ha jár, akkor fizet		37	72	70	18	24

Forrás: Pályaválasztási aspirációk…, 1998

Megjegyzés: Iskolatípusonként a 100%-ból hiányzó egy-két százalék azok aránya, akik iskolán belül és kívül is folytatják az adott tevékenységet.

201. táblázat

A középfokon tanulók hétköznapi időmérlege képzési programonként (három kistérségben, 17 évesek körében), 1998 (N = 4050)

Tevékenység	Szakmunkásképző		Szakközépiskola		Gimnázium		Összes	
	arány (%)	óra	arány (%)	óra	arány (%)	óra	arány (%)	óra
Tanórai tanulás	20	5,1	22	6,0	23	5,7	22	5,7
Tanórán kívüli tanulás	5	1,2	8	2,0	9	2,2	7	1,9
Sport	6	1,4	6	1,5	5	1,3		1,4
Számítógépezés	3	0,8	4	1,2	3	0,8	4	1,0
Olvasás	3	0,9	4	1,0	4	1,0	4	1,0
Tv, videó, zene	10	2,7	8	2,1	7	1,8	8	2,1
Barátok	10	2,5	8	2,1	7	1,9	8	2,1
Család	9	2,4	7	1,9	8	1,9	8	2,0
Háztartási munka	4	1,1	4	0,9	3	0,8	4	0,9
Egyéb munka	5	1,4	3	0,8	2	0,6	3	0,9
Alvás	25	6,3	27	7,2	29	7,3	27	7,1

Forrás: Pályaválasztási aspirációk…, 1998

Megjegyzés: A kérdőívben szereplő táblázat elég bonyolult volt, ahol bizonyos tevékenységek át is fedhették egymást, ezért az órák összege kicsit többet ad ki, mint a nap 24 órája. Éppen ezért inkább a százalékos megoszlást, mint az órák abszolút számát érdemes figyelembe venni.

202. táblázat

A középfokon tanulók vasárnapi időmérlege képzési programonként (három kistérségben, 17 évesek körében), 1998 (N = 4050)

Tevékenység	Szakmunkásképző		Szakközépiskola		Gimnázium		Összes	
	arány (%)	óra	arány (%)	óra	arány (%)	óra	arány (%)	óra
Sport	7	1,7	7	1,9	7	1,7	7	1,8
Számítógépezés	5	1,1	6	1,6	5	1,2	5	1,4
Olvasás	4	1,0	5	1,4	5	1,3	5	1,3
Tv, videó, zene	14	3,5	12	3,1	11	2,7	12	3,0
Barátok	13	3,3	11	2,9	10	2,5	11	2,8
Család	13	3,2	12	3,2	13	3,2	13	3,2
Háztartási munka	5	1,3	6	1,5	5	1,3	6	1,4
Egyéb munka	6	1,5	4	1,0	3	0,8	4	1,0
Alvás	28	7,0	29	7,6	31	7,8	30	7,5

Forrás: Pályaválasztási aspirációk…, 1998

203. táblázat

Azoknak az aránya, akiknek problémát okoz, hogy beszéljenek az édesanyjukkal, 1997 (%)

Ország	11 éves		13 éves		15 éves		Átlag
	fiúk	lányok	fiúk	lányok	fiúk	lányok	
Magyarország	*11*	*9*	*14*	*14*	*16*	*16*	*13*
Lengyelország	10	6	16	17	22	23	16
Anglia	10	9	15	17	24	21	16
Svédország	8	10	15	17	25	25	17
Wales	12	9	21	17	24	25	18
Portugália	14	12	20	22	21	25	19
Grönland	11	14	21	23	20	29	20
Görögország	11	9	24	25	28	24	20
Skócia	17	17	21	18	26	22	20
Norvégia	11	12	19	21	28	32	21
Lettország	11	12	19	26	26	30	21
Finnország	12	13	19	22	28	31	21
Litvánia	15	13	26	20	28	31	22
Izrael	18	15	22	24	29	26	22
Szlovákia	21	15	26	23	27	28	23
Dánia	16	17	22	26	30	30	24
Svájc	18	16	22	26	29	30	24
Orosz Föderáció	16	13	23	28	28	33	24
Észak-Írország	19	17	27	22	33	26	24
Ausztria	17	16	27	27	27	30	24
Franciaország	19	20	21	24	28	33	24
Németország	21	15	28	22	36	26	25
Írország	21	17	26	22	27	36	25
Kanada	16	17	25	27	33	34	25
Belgium (flamand)	20	21	24	28	27	32	25
Észtország	17	18	25	28	33	36	26
USA	18	21	28	30	32	32	27
Cseh Köztársaság	24	24	29	27	35	29	28

Forrás: Health…, 2000

204. táblázat
A tanáraikról pozitív vélemény nyilvánító tanulók aránya évfolyamonként, 1997 (%)

Évfolyam	Igazságosan bánnak a diákokkal	Ösztönzik őket véleményük elmondására	Ha szükséges, segítséget nyújtanak	Érdekli őket diákjaik egyénisége	N
6. évfolyam	55,9	44,7	63,8	36,9	1714
8. évfolyam	40,2	40,0	60,8	33,9	1595
10. évfolyam	28,5	36,6	48,1	28,2	1252
12. évfolyam	21,5	30,3	50,8	21,3	1196
Összesen	38,4	38,6	56,8	30,9	5757

Forrás: Aszmann et al., 1999

205. táblázat
A tanárokról pozitív válaszokat adó diákok aránya a 10. évfolyamon iskolatípus szerint, 1997 (%)

Iskolatípus	Igazságosan bánnak a diákokkal	Ösztönzik őket véleményük elmondására	Ha szükséges, segítséget nyújtanak	Érdekli őket diákjaik egyénisége	N
Gimnázium és szakközépiskola	28,1	39,1	50,8	30,1	759
Szakmunkásképző	29,2	32,4	43,8	24,5	493
Összesen	28,5	36,6	48,1	28,2	1252

Forrás: Aszmann et al., 1999

206. táblázat
Az osztálytársaikról pozitívan vélekedők aránya évfolyamonként, 1997 (%)

Évfolyam	Osztályunk tanulói szívesen vannak együtt	Osztálytársaim többsége kedves és segítőkész	Osztálytársaim olyannak fogadnak el, amilyen vagyok	N
6. évfolyam	78,3	71,5	79,1	1714
8. évfolyam	70,5	62,3	76,5	1595
10. évfolyam	52,3	54,8	78,2	1252
12. évfolyam	48,4	53,1	76,2	1196
Összesen	64,3	61,5	77,6	5757

Forrás: Aszmann et al., 1999

207. táblázat

Az osztálytársaikról pozitívan vélekedők aránya a 10. évfolyamon iskolatípus és nemek szerint, 1997 (%)

Iskolatípus	Osztályunk tanulói szívesen vannak együtt		Osztálytársaim többsége kedves és segítőkész		Osztálytársaim olyannak fogadnak el, amilyen vagyok		Teljes évfolyam létszáma	
	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány
Gimnázium, szakközépiskola	58,1	52,1	56,2	65,4	74,4	80,3	308	451
Szakmunkásképző	59,4	37,1	44,4	44,0	80,1	76,3	261	232
Összesen	58,7	47,0	50,8	58,1	77,0	79,2	569	683

Forrás: Aszmann et al., 1999

208. táblázat

Az osztály jellemzőinek alakulása korcsoportonként, 1998 (átlagpontszámok ötfokú skálán) (N = 1148)

Tulajdonságok	1–4. évfolyam	5–6. évfolyam	7–8. évfolyam	9–10. évfolyam	11–13. évfolyam	Átlag
Versenyszellem	3,7	3,7	3,3	3,1	3,0	3,4
Közösségi szellem	3,7	3,7	3,7	3,6	3,6	3,7
A tanárokkal való jó viszony	4,0	3,9	3,7	3,7	3,7	3,8
A széthúzás	2,0	2,3	2,3	2,0	2,2	2,2
A közömbösség	2,0	2,2	2,3	2,4	2,6	2,3
Szorgalom	3,7	3,5	3,3	3,5	3,3	3,4
Az iskola szeretete	3,7	3,6	3,5	3,5	3,5	3,6
Az érdeklődés	3,9	3,8	3,6	3,6	3,5	3,7
A kritikusság	3,7	3,8	4,0	3,8	4,0	3,9
A segítőkészség	4,0	3,9	3,8	3,7	3,6	3,8
A fegyelmezettség	3,4	3,3	3,4	3,4	3,3	3,4
A durvaság	2,3	2,3	2,3	1,8	1,8	2,2

Forrás: Szabó–Szekszárdi, 1998

A feltett kérdés: „Az Ön osztályára mennyire jellemző a versenyszellem…"

209. táblázat

A tanulók véleménye arról, hogy a diákok részt vesznek-e az iskolai szabályok megalkotásában nemek szerint, 1993 és 1997 (%)

Vélemény	Fiú		Lány		Összesen	
	1993	1997	1993	1997	1993	1997
Részt vesznek	49,3	50,6	46,4	42,5	47,8	46,5
Nem vesznek részt	18,3	19,5	19,9	21,7	17,7	20,6
Nem tudja, hiányzó adat	32,4	29,9	33,7	35,8	34,5	32,9

Forrás: Aszmann et al., 1997; 1999

A feltett kérdés: „Egyetért-e a következő állítással: Iskolánkban a tanulók részt vesznek a rendszabályok kialakításában."

210. táblázat

A tanulók véleménye arról, hogy a diákok részt vesznek-e az iskolai szabályok megalkotásában évfolyamok szerint, 1997 (%)

Évfolyam	Részt vesznek	Nem vesznek részt	Nem tudja, hiányzó adat	N
6. évfolyam	48,7	16,1	35,2	1714
8. évfolyam	46,0	23,6	37,4	1595
10. évfolyam	42,2	22,2	35,6	1252
12. évfolyam	39,1	35,4	25,4	1196
Összesen	44,6	23,5	31,9	5257

Forrás: Aszmann et al., 1997; 1999

A feltett kérdés: „Egyetért-e a következő állítással: Iskolánkban a tanulók részt vesznek a rendszabályok kialakításában."

211. táblázat

Az osztályfőnökök más szakemberek segítsége iránti igényének rangsora, 1999

Megnevezés	A válaszok száma	A válaszadók százalékában N = 1148	A válaszok százalékában N = 5027
Védőnő	918	80	18,3
Orvos	884	77	17,5
Pszichológus	872	76	17,3
Pszichopedagógus	643	56	12,8
Szociálpedagógus	390	34	7,8
Gyógypedagógus	390	34	7,8
Drámapedagógus	367	32	7,3
Szociális munkás	333	29	6,6
Szociológus	230	20	4,6
Összesen	5027	100	100

Forrás: Marián–Szabó–Szekszárdi, 1999

A feltett kérdés: „Osztályfőnöki munkájához igényelné-e vagy nem a következő szakemberek segítségét?"

212. táblázat
Hivatalos bér- és kereseti arányok, illetve sorrendek néhány európai országban, 1997, 1998

FEOR-megnevezés	Magyarország		Cseh Köztársaság		Szlovákia		Németország*		Olaszország	
	1998		1997		1997		1997		1997	
	Kereset	Sorrend	Kereset	Sorrend	Rendszeres bér	Sorrend	Tarifabér	Sorrend	Rendszeres bér	Sorrend
Bányamérnök	2,51	3	2,47	1	2,33	1	2,25	7	1,08	15
Vájár	2,65	2	1,72	7	1,95	5	1,20	19	0,90	25
Hentes	1,06	21	1,25	14	1,21	15	1,16	20	1,00	19
Pék	0,98	22	0,96	23	1,11	16	1,34	15	1,00	18
Fonó	1,14	18	0,93	25	1,03	20	0,94	25	0,91	24
Újságíró	1,67	9	2,13	5	1,86	6	1,70	8	1,10	13
Nyomdász	2,23	4	1,22	16	1,44	9	1,36	14	1,13	10
Vegyészmérnök	2,84	1	2,23	2	2,10	2	2,45	5	1,62	4
Hengerész	1,73	8	1,57	8	n. a.	n. a.	0,97	23	1,01	17
Hegesztő	1,47	13	1,40	10	1,03	19	1,03	21	0,95	22
Csőszerelő	1,37	15	1,32	12	1,42	10	1,63	9	1,14	9
Festő-mázoló	0,97	25	1,07	19	1,22	14	1,44	12	1,08	14
Szakács	0,98	23	0,99	22	0,92	23	0,96	24	0,99	21
Felszolgáló	0,89	26	0,95	24	1,04	18	0,88	26	0,93	23
Mozdonyvezető	2,09	5	0,79	26	2,09	3	1,33	16	1,26	5
Autóbuszvezető	1,54	12	1,37	11	1,35	11	1,46	11	1,01	16
Postai kézbesítő	0,97	24	1,10	17	0,99	22	1,21	18	1,15	8
Felsőfokú int. tanár	1,90	7	1,92	6	1,78	7	3,07	1	2,94	3
Középiskolai tanár	1,67	10	1,46	9	1,67	8	2,56	4	1,25	7
Általános iskolai tanár	1,38	14	1,27	13	1,33	12	2,31	6	1,11	11–12
Óvónő	1,14	17	0,99	21	1,06	17	1,51	10	1,11	11–12
Orvos	2,00	6	2,20	3-4	1,95	4	2,75	3	3,09	2
Fogorvos	1,59	11	2,20	3-4	n. a.	n. a.	2,75	2	3,09	1
Ápolónő (középfokú)	1,10	19	1,08	18	n. a.	n. a.	1,39	13	1,26	6
Gépjármű- és motorszerelő	1,31	16	1,23	15	1,29	13	1,26	17	n. a.	n. a.
Fonó, szakács, felszolgáló, postai kézbesítő átlaga**	1,00	20	1,00	20	1,00	21	1,00	22	1,00	20

Forrás: Az OMMK adatai, valamint a Statistics of Occupational Wages, ILO, 1998 alapján Nagy Mária számításai.

* Csak Rajna Westfália tartomány.

** A viszonyítás alapjául szolgáló bérátlagok.

213. táblázat

A pedagógus- és tanulólétszámok változása iskolatípusok szerint, 1990/91 és 1999/00 között (1990/91 = 100%)

Intézménytípus	Pedagóguslétszám	Tanulólétszám
Óvoda	93,4	93,5
Általános iskola	91,5	85,0
Középiskola	141,1	132,5
Szakmunkásképzés	65,7	52,3
Összesen	97,0	90,0

Forrás: OM oktatási statisztikái alapján Garami Erika számításai

214. táblázat

A pedagógusok létszámának változása iskolatípusok szerint, 1989/90–1999/00

Tanév	Óvoda	Általános iskola	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakmunkásképző	Gyógypedagógiai intézmény	Összesen
1989/90	33 835	90 602	9 656	11 769	12 044	6 219	164 125
1990/91	33 635	90 511	10 246	12 656	12 060	6 163	165 271
1991/92	33 159	89 276	10 732	13 285	11 766	6 256	164 474
1992/93	33 140	88 917	11 290	13 983	11 451	6 394	165 175
1993/94	32 957	89 655	11 951	14 862	11 251	6 238	166 914
1994/95	33 007	89 939	12 578	15 358	10 961	6 413	168 256
1995/96	32 320	86 891	12 912	15 772	10 284	6 428	164 607
1996/97	31 891	83 658	13 133	16 329	9 223	6 517	160 751
1997/98	31 848	82 904	13 451	16 829	8 641	6 744	160 417
1998/99	31 986	83 404	13 786	17 567	8 213	7 031	161 987
1999/00	31 409	82 829	14 155	18 162	7 919	7 244	161 718
1989/90 = 100%	93	91	147	154	66	117	98

Forrás: OM oktatási statisztikái; KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok), 1999/2000

215. táblázat

Az egy pedagógusra jutó tanulók száma egyes OECD-országokban különböző iskolafokozatokon, 1998

Ország	Óvoda	Általános iskolának megfelelő iskolafokozat	Középiskola
Ausztrália	n. a.	17,9	15,5
Ausztria	18,6	12,7	9,5
Cseh Köztársaság	15,9	19,2	15,4
Egyesült Államok	18,0	16,5	15,9
Egyesült Királyság	21,5	22,0	16,7
Finnország	11,9	17,7	n. a.
Görögország	15,9	13,6	11,5
Hollandia	n. a.	17,8	18,5
Írország	14,7	22,6	16,3
Izland	5,6	14,1	n. a.
Japán	19,3	21,4	15,7
Kanada	16,2	21,0	21,1
Korea	23,6	31,0	22,8
Magyarország	*12,1*	*11,0*	*10,8*
Németország	23,2	21,6	15,5
Spanyolország	18,3	16,0	12,1
Svájc*	18,7	16,3	17,6
Svédország	n. a.	13,4	17,0
Új-Zéland	5,6	24,7	21,0
Országok átlaga	15,5	17,1	15,2

Forrás: Education at a Glance, 2000

* Csak az állami intézmények.

216. táblázat

A tanuló/pedagógus mutató alakulása az általános iskolákban, 1994/95–1999/00

	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00
Tanuló/pedagógus	11,0	11,2	11,5	11,6	11,6	11,6
Tanuló alsós önálló és összevont osztályban/osztálytanító	19,3	19,5	19,9	19,9	19,8	19,9
Tanuló felsős önálló osztályban/szakos tanítást végző tanár	12,0	12,1	12,4	12,6	12,6	12,7
Napközis tanuló/napközis pedagógus	24,9	25,6	26,9	27,4	27,7	27,5

Forrás: OM oktatási statisztikái alapján Szalay Lászlóné számításai

217. táblázat

A pedagógusok éves óraszáma különböző iskolafokozatokon az OECD-országokban, 1998

Ország	Alsó fok	Alsó középfok	Felső középfok, általános képzés	Felső középfok, szakképzés
Anglia	760	798	798	n. a.
Ausztria	678	651	616	629
Belgium (francia közösség)	854	733	671	1008
Cseh Köztársaság	724	695	666	666
Dánia	644	644	500	680
Egyesült Államok	958	964	943	943
Franciaország	899	629	611	611
Görögország	780	629	629	629
Hollandia	975	910	910	875
Írország	915	735	735	n. a.
Korea	644	502	486	497
Magyarország	*583*	*555*	*555*	*555*
Németország	781	732	688	696
Norvégia	713	611	505	589
Olaszország	748	612	612	612
Portugália	850	629	512	512
Spanyolország	788	545	545	545
Svájc	883	860	676	726
Törökország	432	360	360	486
Országok átlaga	788	700	642	678

Forrás: Education at a Glance, 2000

218. táblázat

A nem önkormányzati intézményekben dolgozó pedagógusok létszáma, 1994/95–1999/00

Intézménytípus	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00
Óvoda	723	820	933	989	1 396	1 531
Általános iskola	2 321	2 933	3 425	3 834	4 217	5 761
Szakiskola	113	57	62	80	78	99
Szakmunkásképző	83	182	237	242	306	437
Gimnázium	1 456	1 772	1 900	2 120	2 312	3 190
Szakközépiskola	425	564	630	762	1 040	2 028
Összesen	5 121	6 328	7 187	8 027	9 349	13 046

Forrás: OM oktatási statisztikái alapján Szalay Lászlóné számításai

219. táblázat

A helyi önkormányzatok közoktatási intézményeiben alkalmazásban álló pedagógusok száma az alkalmazási viszony és az önkormányzat típusa szerint, 1999. április

Önkormányzat típusa	Alkalmazásban állók		További munka-viszonyban	Összes létszám
	Teljes munkaidőben	Nem teljes munkaidőben		
Fővárosi és kerületi	18 936	1 807	524	21 267
Megyei	6 648	206	96	6 950
Megyei jogú városi	36 555	1 166	451	38 172
Egyéb városi	40 661	1 177	638	42 476
Nagyközségi	11 850	343	252	12 445
Községi	29 583	555	290	30 428
Összesen	144 233	5 254	2 251	151 738

Forrás: Adatgyűjtés…, 1999

220. táblázat

A részidőben foglalkoztatottak aránya a teljes oktatási rendszerben egyes OECD-országokban, 1995 (%)

Ország	Részidős foglalkoztatottak aránya
Belgium (Flamand)	32,5
Dánia	27,0
Egyesült Királyság	24,2
Finnország	5,7
Franciaország	12,8
Írország	15,6
Japán	20,8
Kanada	28,8
Korea	11,0
Magyarország	*11,6*
Németország	40,5
Olaszország	3,6
Spanyolország	9,5
Svédország	36,9
Új-Zéland	20,5
USA	17,0
Átlag	17,5

Forrás: Education at a Glance, 1997

221. táblázat

A pedagóguslétszámok alakulása képesítések szerint, 1989/90–1999/00

Képesítés	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	1989/90= 100%
Középfokú óvodapedagógus	7 539	6 324	6 758	6 162	5 663	5 202	4 756	3 647	2 232	1 738	1 434	19,0
Felsőfokú óvodapedagógus	25 413	25 668	25 625	26 131	26 341	26 750	26 569	27 200	28 526	29 292	29 117	114,6
Tanító	39 183	35 521	38 528	38 392	38 405	38 603	37 481	36 212	35 961	36 069	36 101	92,1
Általános iskolai tanár	46 989	56 118	48 157	47 948	48 833	49 040	47 588	45 808	45 030	45 088	44 566	94,8
Középiskolai tanár	22 089	24 415	23 926	24 741	25 793	26 523	26 938	27 301	27 695	29 014	29 919	135,5
Egyéb pedagógus	8 147	4 788	7 314	7 477	7 935	8 363	7 918	7 304	8 045	8 321	8 699	106,8
Pedagógiai képesítés nélküli	7 740	8 184	6 277	6 377	7 912	8 141	7 037	6 203	5 177	4 828	4 377	56,6
Szakmai oktatásra képesített pedagógus	4 030	n. a.	3 875	3 849	4 204	4 167	3 990	3 726	3 511	3 286	3 134	77,8
Gyógypedagógus	3 896	3 878	3 878	3 955	3 994	4 044	4 136	4 062	4 132	4 256	4 230	108,6
Képesítés nélkül	883	1 643	776	847	807	838	800	834	806	659	572	64,8
Összesen	165 909	166 539	165 114	165 879	169 887	171 671	167 213	162 297	161 115	162 551	162 149	97,7

Forrás: OM oktatási statisztikái; az utolsó két év adatai OM oktatási statisztikái 1998/99 és 1999/00 alapján Szép Zsófia és Szalay Lászlóné számításai

222. táblázat

A közoktatásban foglalkoztatott főállású pedagógusok szakképzettség szerinti összetétele intézménytípusonként, 1990/91–1999/00

Megnevezés	1990/91	1993/94	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	1998/99 az 1990/91 %-ában
	tanévben						
Óvoda							
Felsőfokú óvodapedagógus végzettségű	25 668	26 341	27 200	28 526	29 292	29 117	113,4
Középfokú óvodapedagógus végzettségű	6 324	5 663	3 647	2 232	1 738	1 434	22,7
Egyéb pedagógus képesítésű		146	210	284	297	286	0,0
Pedagógus képesítés nélkül*	1 643	807	834	806	659	572	34,8
Összesen	33 635	32 957	31 891	31 848	31 986	31 409	93,4
Általános iskola							
Tanítói képesítésű	35 521	38 405	36 212	35 961	36 069	36 101	101,6
Tanári képesítésű	52 461	49 259	46 083	45 054	45 254	44 596	85,0
Egyéb pedagógiai képesítésű	592	418	244	802	977	1 111	187,7
Pedagógus képesítés nélkül	1 937	1 573	1 119	1 087	1 104	1 021	52,7
Összesen	90 511	89 655	83 658	82 904	83 404	82 829	91,5
Gimnázium							
Középiskolai tanár képesítésű	9 121	10 786	11 674	11 831	12 085	12 494	137,0
Általános iskolai tanár képesítésű	989	1 009	1 287	1 462	1 551	1 502	151,9
Egyéb pedagógiai képesítésű	24	83	102	78	87	90	108,4***
Pedagógus képesítés nélkül	112	73	70	80	63	69	61,6
Összesen	10 246	11 951	13 133	13 451	13 786	14 155	138,2
Szakközépiskola							
Középiskolai tanár képesítésű	7 405	7 459	8 498	8 746	9 438	9 965	134,6
Általános iskolai tanár képesítésű	3 025	1 500	1 835	2 108	2 227	2 318	76,6
Egyéb pedagógiai képesítésű	224	4 121	4 462	4 500	4 450	4 487	108,7***
Pedagógus képesítés nélkül**	2 002	1 782	1 534	1 475	1 452	1 392	72,5
Összesen	12 656	14 862	16 329	16 829	17 567	18 162	143,5
Szakmunkásképzés							
Középiskolai tanár képesítésű	2 165	1 646	1 288	1 230	1 300	1 267	58,5
Általános iskolai tanár képesítésű	3 900	2 202	1 847	1 808	1 768	1 887	45,3
Egyéb pedagógiai képesítésű	149	1 894	1 757	1 625	1 560	1 568	82,8***
Pedagógus képesítés nélkül**	724	631	400	355	313	280	38,7
Összes elméletet oktató pedagógus	6 938	6 373	5 292	5 018	4 941	5 002	72,1

Forrás: OM oktatási statisztikái alapján Szép Zsófia és Szalay Lászlóné számításai

* 1990-ben a pedagógus-munkakörben képesítés nélkülieket és az egyéb pedagógus képesítésűeket együtt, 1991-től csak a nem pedagógus képesítés nélkülieket tartalmazza.

** A felsőfokú szakmai és pedagógus képzettség nélkülieket és a pedagógusként foglalkoztatott szakmunkások létszámát tartalmazza.

*** Az 1990/91-es adatok kiugró eltérései miatt az 1999/00-es adatok az 1993/94-es tanévvel való összevetésben.

223. táblázat
A különböző életkorú tanárok aránya az alsó- és középfokú oktatásban az EU-országokban és Magyarországon, 1996 (%)

Ország	30 év alatt	50 éves vagy idősebb
Ausztria	15,1	12,6
Belgium	14,0	23,3
Dánia	3,1	26,8
Egyesült Királyság	12,5	22,2
Finnország	10,4	28,1
Franciaország	11,8	21,0
Írország	14,4	23,1
Izland	21,1	21,2
Luxemburg	13,6	25,0
Magyarország[*]	*20,0*	*16,6*
Németország	3,2	31,8
Norvégia	9,4	31,0
Portugália	17,4	15,4
Svédország	6,2	39,6
Országok átlaga	11,7	24,7

Forrás: Education at a Glance, 1998
[*] A magyar adatok egy 1996/97-es országosan reprezentatív felmérésből származnak (Nagy, 1998a).

224. táblázat
A nők aránya a pedagógusok körében az OECD-országokban, 1995 (%)

Ország	Alap- és alsó középfok	Felső középfok
Magyarország	*84*	*55*
Olaszország	84	55
Egyesült Államok	78	50
Svédország	73	42
Ausztria	72	49
Egyesült Királyság	70	n. a.
Új-Zéland	69	48
Finnország	68	n. a.
Belgium (flamand)	67	44
Spanyolország	66	48
Dánia	58	45
Görögország	58	46
Norvégia	58	32
Korea	56	25
Németország	52	24
Japán	51	24
Törökország	43	40
Országok átlaga	65	42

Forrás: Education at a Glance, 1998

225. táblázat

Az egy pedagógusra jutó nem pedagógus alkalmazottak aránya intézménytípusonként, 1990/91 és 1998/99

Intézménytípus	1990/91	1998/99
Óvoda	0,91	0,89
Általános iskola	0,36	0,39
Gimnázium	0,43	0,44
Szakközépiskola	0,50	0,49
Szakmunkásképzés	0,68	0,80

Forrás: Szép, 1999

226. táblázat

A helyi önkormányzatok közoktatási intézményeiben alkalmazásban álló egyéb közalkalmazottak száma az alkalmazási viszony és az önkormányzat típusa szerint, 1999. április

Önkormányzat típusa	Alkalmazásban állók		Egyéb munka-viszonyban	Összes létszám
	Teljes munkaidőben	Nem teljes munkaidőben		
Fővárosi és kerületi	12 357	1 498	423	14 278
Megyei	7 579	326	69	7 974
Megyei jogú városi	20 294	1 792	247	22 333
Egyéb városi	25 175	1 394	237	26 806
Nagyközségi	7 364	392	82	7 838
Községi	17 780	1 243	150	19 173
Összesen	90 549	6 645	1 208	98 402

Forrás: Adatgyűjtés…, 1999

227. táblázat

A közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok és a regisztrált pedagógus-munkanélküliek száma, 1993/94–1998/99

Megnevezés	1993/94	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99
Foglalkoztatottak	160 684	158 180	154 234	153 673	154 956
Regisztrált munkanélküliek	3 629	5 227	5 199	4 721	4 418
Munkanélküliek %-os aránya	2,3	3,3	3,4	3,1	2,9

Forrás: Szép, 1999

228. táblázat

A regisztrált pedagógus-munkanélküliek számának alakulása végzettségük szerint, 1993–1999

Végzettség	1993. 03.	1994. 03.	1995. 03.	1996. 03.	1997. 03.	1998. 03.	1999. 03.
Középiskolai tanár	187	189	245	345	452	397	414
Általános iskolai felső tagozatos tanár	553	527	551	838	1002	874	788
Általános iskolai tanító	499	444	493	806	851	798	661
Óvodapedagógus	897	823	892	1212	1150	1042	960

Forrás: Szép, 1999

229. táblázat
A pedagógusállomány változásának néhány formája intézménytípus szerint, 1990/91 és 1999/00 között (%)

Intézménytípus/megnevezés	1990/91	1993/94	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00
Óvoda						
Nyugdíjazottak az előző évi állomány %-ában	1,2	1,5	1,3	1	0,5	0,6
Nappalin végzettek a tárgyévi állomány %-ában	0,8	1	0,7	0,7	0,7	0,4
Állománycsökkenés egyéb okból az előző évi állomány %-ában	5,9	5,2	4,4	4,9	4,2	5,8
Általános iskola						
Nyugdíjazottak az előző évi állomány %-ában	1,8	1,6	2,3	1,9	1	1,0
Nappalin végzettek a tárgyévi állomány %-ában	1,7	1,9	1,5	1,6	1,6	1,8
Állománycsökkenés egyéb okból az előző évi állomány %-ában	6,1	5,6	4,8	6,1	5,8	7,3
Gimnázium						
Nyugdíjazottak az előző évi állomány %-ában	1,6	1,4	2,3	1,8	0,9	0,7
Nappalin végzettek a tárgyévi állomány %-ában	2,9	2,6	2,8	8,8	3,4	2,6
Állománycsökkenés egyéb okból az előző évi állomány %-ában	5,1	6,9	8,5	9,2	9,2	9,7
Szakközépiskola						
Nyugdíjazottak az előző évi állomány %-ában	1,6	1,2	2,2	2	1,3	1,0
Nappalin végzettek a tárgyévi állomány %-ában	1,4	1,8	2,2	6,3	3,6	2,3
Állománycsökkenés egyéb okból az előző évi állomány %-ában	4,6	7,9	10,6	10,8	10,5	10,9
Szakmunkásképzés						
Nyugdíjazottak az előző évi állomány %-ában	1,7	1,4	3,4	3,4	2,5	1,8
Nappalin végzettek a tárgyévi állomány %-ában	0,7	1,2	1,2	1,5	2,4	2,6
Állománycsökkenés egyéb okból az előző évi állomány %-ában	8,7	10,4	15,2	14,1	14,5	15,5

Forrás: OM oktatási statisztikái alapján Szép Zsófia és Szalay Lászlóné számításai

230. táblázat
A rendhagyó foglalkoztatást alkalmazó iskolák jellemzői, 1996/97

Az iskola jellemzője	Óraadót foglalkoztat		Részfoglalkozásút foglalkoztat	
	N	%	N	%
Az iskola típusa I.				
Általános	217	26	113	14
Egyéb	242	73	130	39
Az iskola típusa II.				
Általános	217	26	113	14
Általános + középiskola	34	62	16	29
Gimnázium	50	76	18	36
Gimnázium + szakmai képzés	58	83	26	45
Szakmai középfokú	122	73	70	42
Telephely				
Budapest	76	51	68	45
Megyei jogú város	109	54	65	32
Egyéb város	145	54	52	19
Község	129	24	58	11
Fenntartó				
Önkormányzat	401	38	213	20
Más fenntartó	53	65	28	34
Iskolanagyság				
Kicsi	101	27	46	12
Közepes	145	38	75	20
Nagy	209	55	121	32
Az iskola társadalmi (szülői) háttere				
Sok alacsony végzettségű, szegény	40	24	19	11
Sok magas végzettségű, gazdag	77	49	40	26
A végzettség magasabb, mint a gazdagság	57	41	26	18
A gazdagság magasabb, mint a végzettség	29	31	8*	8
Egyéb	22	33	9*	14
Telefax az iskolában				
Van	215	61	135	38
Nincs, de tervezik	53	32	25	15
Nem is tervezik	168	30	73	13
Az iskola presztízse (az igazgató szerint)				
Romlott	22	32	9*	13
Nem változott	51	25	30	15
Kicsit javult	138	37	72	19
Nagyon javult	130	46	71	25
Innováció az elmúlt években				
Nem volt	68	27	32	13
Egyféle	181	40	97	22
Többféle	213	44	116	24
Szerkezetváltás az elmúlt években				
Volt	201	57	106	30
Nem volt, de várható	50	39	33	26
Nem is várható	197	29	100	15

Forrás: Nagy, 1999c
* 10 alatti elemszám.

231. táblázat

A jelentősebb költségvetési ágazatok közötti és az ágazatokon belüli kereseti arányok, 1999

Költségvetési ágazatok	Vállalkozási szféra = 100 (%)
Kutatás, fejlesztés	*66,1*
Természettudományi, műszaki kutatás, fejlesztés	67,7
Társadalomtudományi és humán kutatás, fejlesztés	56,6
Közigazgatás, tb	*76,5*
Általános közigazgatás	73,2
Tb	89,0
Oktatás	*51,8*
Alapfokú oktatás és óvodai nevelés	48,8
Középfokú oktatás	52,7
Felsőfokú oktatás	61,8
Egészségügyi és szociális ellátás	*62,5*
Humán egészségügyi ellátás	62,0
Állategészségügyi ellátás	83,6
Szociális ellátás	63,8
Szórakoztatás, kultúra, sport	*62,8*
Egyéb szórakoztatás	64,1
Könyvtári, levéltári stb. tevékenység	58,3
Költségvetés összesen	*62,5*

Forrás: Szép, 1999

232. táblázat

A fogyasztói árindex, a teljes munkaidőben foglalkoztatottak, valamint a közoktatási ágazatban dolgozók bruttó keresetének alakulása 1990–1999 között[*]

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Fogyasztói árindex[**]	128,9	135,0	166,1	203,5	241,8	309,7	383,2	453,3	517,7	569,5
Nemzetgazdaságban dolgozók bruttó keresete	128,6	167,2	209,1	255,0	318,5	272,0	417,9	547,8	648,0	738,2
Közoktatási ágazatban dolgozók bruttó keresete	124,2	152,6	188,1	209,7	271,4	292,3	329,1	403,5	474,9	540,1

Forrás: A Szociális és Családügyi Minisztérium Bérmegállapodások Osztálya adatai, közli Szép, 1999

[*] Az 1990. évi adatok az 1989. évi %-ában, 1991-től pedig az 1990. évi bázisadat alapján.

[**] Az adatok az 1989. évi %-ában.

233. táblázat

Keresetnövekedés a költségvetési szférában 1998 és 1999 között

Ágazat	Bruttó	Nettó	Nettó kereset (Ft)
	kereset az előző év azonos időszakának %-ában		
Közigazgatás, védelem, társadalombiztosítás	119,3	115,7	54 984
Oktatás	120,5	116,8	46 985
Egészségügy, szociális ellátás	114,1	111,1	39 837

Forrás: KSH, A KSH jelenti, 1999/7.

234. táblázat

A pedagógusok és egyéb iskolai alkalmazottak besorolás szerinti illetményének változása önkormányzati szintenként, 1998. december és 1999. április között

Önkormányzat típusa	A besorolás szerinti illetmény változása (%)	
	Pedagógus-munkakör	Egyéb közalkalmazotti munkakör
Fővárosi és kerületi	15,53	10,63
Megyei	15,72	12,49
Megyei jogú városi	16,27	13,86
Egyéb városi	16,38	11,89
Nagyközségi	16,76	13,04
Községi	16,46	13,11
Összesen	16,24	12,51

Forrás: Adatgyűjtés…, 1999

235. táblázat

A tanári fizetések különböző hosszúságú gyakorlattal rendelkező pedagógusok körében az OECD-országokban, 1998 (az egy főre jutó GDP arányában és USD/órában kifejezve)

Ország	A kezdő fizetés és az egy főre jutó GDP aránya			A tizenöt éves gyakorlattal rendelkezők fizetésének és az egy főre jutó GDP-nek az aránya			A tizenöt éves gyakorlattal rendelkezők fizetésének és a kezdő fizetésnek az aránya			A kezdő fizetéstől az elért legmagasabb fizetésig eltelt évek száma			A tizenöt éves gyakorlattal rendelkezők egy tanórára eső fizetése (USD/óra)		
Anglia	1,0	1,0	1,0	1,6	*1,7*	1,7	1,5	*1,7*	1,7	n. a.	n. a.	n. a.	45	48	48
Ausztrália	1,2	1,2	1,2	1,6	*1,6*	n. a.	1,4	*1,4*	n. a.	8	8	8	41	45	n. a.
Ausztria	0,9	0,9	1,0	1,1	*1,2*	1,3	1,3	*1,3*	1,3	34	34	34	39	44	50
Belgium (francia)	0,9	0,9	1,1	1,2	*1,3*	1,6	1,4	*1,4*	1,5	27	27	25	33	42	59
Cseh Köztársaság	0,5	0,5	0,6	0,7	*0,7*	0,7	1,3	*1,3*	1,3	32	32	32	13	13	16
Dánia	1,0	1,0	1,1	1,2	*1,2*	1,6	1,2	*1,2*	1,5	10	10	13	48	48	82
Egyesült Államok	0,8	0,8	0,8	1,1	*1,0*	1,1	1,4	*1,3*	1,4	30	30	30	35	34	38
Finnország	0,9	0,9	n. a.	1,1	*1,3*	1,3	1,2	*1,4*	n. a.	20	20	20	36	58	68
Franciaország	0,9	1,0	1,0	1,2	*1,3*	1,3	1,4	*1,3*	1,3	34	34	34	30	47	48
Görögország	1,3	1,4	1,4	1,6	*1,7*	1,7	1,2	*1,2*	1,2	33	33	33	30	39	39
Hollandia	1,1	1,1	1,1	1,3	*1,4*	1,9	1,2	*1,2*	1,7	25	24	24	30	34	48
Írország	0,9	1,0	1,0	1,5	*1,5*	1,5	1,6	*1,6*	1,6	23	22	22	39	49	49
Korea	1,6	1,6	1,6	2,7	*2,7*	2,7	1,7	*1,7*	1,7	41	41	41	62	80	82
Magyarország	*0,5*	*0,5*	*0,7*	*0,8*	*1,0*	*1,0*	*1,4*	*1,9*	*1,5*	*40*	*40*	*40*	*15*	*20*	*20*
Németország	1,2	1,4	1,5	1,7	*1,7*	1,9	1,3	*1,2*	1,2	28	28	27	49	53	63
Norvégia	0,7	0,7	0,8	0,9	*0,9*	0,9	1,2	*1,2*	1,2	28	28	28	34	39	51
Olaszország	0,9	1,1	1,0	1,1	*1,2*	1,2	1,2	*1,2*	1,2	35	35	35	31	42	42
Portugália	1,1	1,1	1,1	1,7	*1,7*	1,7	1,6	*1,6*	1,6	29	29	29	31	42	51
Spanyolország	1,4	1,6	1,7	1,7	*1,8*	2,0	1,2	*1,2*	1,2	42	42	39	38	59	63
Svájc	1,2	1,4	1,7	1,6	*1,9*	2,3	1,3	*1,3*	1,3	25	23	23	48	60	90
Svédország	0,8	0,8	0,9	1,0	*1,1*	1,2	1,3	*1,3*	1,3	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Törökország	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	*n. a.*	n. a.	1,2	*1,2*	1,2	20	20	20	n. a.	n. a.	n. a.
Új-Zéland	1,1	1,1	1,1	1,8	*1,8*	1,8	1,6	*1,6*	1,6	8	8	8	33	33	37
Átlag*	0,8	1,0	1,1	1,1	*1,4*	1,5	1,4	*1,4*	1,4	30	26	26	35	43	52

Forrás: Education at a Glance, 2000

* Súlyozatlan átlag.

Magyarázat: Az azonos cím alatt szereplő három oszlopból az első mindig az alsó tagozatos szintnek, a második az alsó középfokú (általános iskolai felső tagozatos), a harmadik pedig a felső középfokú (középiskolai) szintnek (általános képzés) megfelelő adatokat tartalmazza.

236. táblázat

A pedagógusok besorolás szerinti illetménye és pótléka intézménytípusonként, 1999

Intézménytípus	Besorolás szerinti illetmény összesen (Ft/fő/hó)	Kötelező és adható pótlékok havi átlaga	Besorolás szerinti illetmény és pótlék havi átlaga
Óvoda	53 192	13 208	60 887
Iskola	58 085	10 411	65 664
Kollégium	57 856	11 486	68 930
Alapfokú művészetoktatás	48 852	12 260	54 462
Pedagógiai szakszolgálat és szakmai szolgálat	59 642	14 344	70 695
Gyermek- és ifjúságvédelmi vagy szociális intézmény	55 214	10 842	62 413
Egyéb	53 166	11 280	61 824
Átlag	56 789	10 856	64 532

Forrás: Adatgyűjtés…, 1999 alapján Szép, 1999

237. táblázat

A pedagógusok besorolás szerinti illetménye és pótléka, munkakör szerint, 1999

Munkakör	Besorolás szerinti illetmény összesen (Ft/fő/hó)	Kötelező és adható pótlékok havi átlaga	Besorolás szerinti illetmény és pótlék havi átlaga
Óvodapedagógus	49 050	6 725	55 775
Általános iskolai tanár, tanító	53 385	7 065	60 450
Középiskolai tanár, oktató	59 239	8 085	67 324
Középfokú oktatási intézmény szakoktatja, gyakorlati oktatója	54 959	6 907	61 866
Egyéb szakképzett oktató, nevelő (pl. szociálpedagógus)	49 746	11 002	60 748
Pedagógiai szakértő	59 154	12 649	71 803
Intézményvezető	67 880	33 933	101 813
Intézmény részegységének vezetője (vezetőhelyettes, tagozatvezető stb.)	65 005	27 843	92 848

Forrás: Adatgyűjtés…, 1999 alapján Szalay Lászlóné számításai

238. táblázat
A pedagógusok minőségi munkavégzésért járó keresetkiegészítése önkormányzati típusonként, 1999. május

Önkormányzat típusa	A keresetkiegészítésben részesülő pedagógusok aránya (%)	A keresetkiegészítés átlaga Ft/fő/hó
Fővárosi és kerületi	41,36	7194
Megyei	46,50	6920
Megyei jogú városi	45,74	6815
Egyéb városi	46,79	6642
Nagyközségi	46,29	6480
Községi	46,50	6359
Átlagosan	45,66	6697

Forrás: Adatgyűjtés…, 1999

239. táblázat
A mellékkeresettel rendelkező pedagógusok aránya, 1970 és 1997 (%)

Megnevezés	Általános iskola			Középiskola		
	Férfi	Nő	Együtt	Férfi	Nő	Együtt
Budapest						
Túlóra	85*, 69	63*, 80	66*, 79	90*, 89	84*, 85	86*, 86
Bérpótlék	58	76	74	62	70	67
Egyéb, iskolán belüli jövedelem	25	16	17	29	16	20
Iskolán kívüli jövedelem	52	17	21	33	25	28
Nincs egyéb jövedelem	7*, 12	32*, 7	25*, 7	5*, 4	10*, 6	9*, 5
Vidék						
Túlóra	87*, 82	62*, 79	69*, 80	85*, 89	78*, 87	82*, 88
Bérpótlék	74	80	79	72	73	72
Egyéb, iskolán belüli jövedelem	19	10	11	23	13	17
Iskolán kívüli jövedelem	31	15	18	33	22	26
Nincs egyéb jövedelem	4*, 3	32*, 6	25*, 5	4*, 5	19*, 6	12*, 5

Forrás: Nagy, 1998a
* 1970-es adatok.

240. táblázat

Egyes tanítási módszerek ismertsége, alkalmazásuk gyakorisága a pedagógusok körében, 1998/99 (%)

Módszer	Hallott róla	Alkalmazza	Rangpontátlag
Magyarázat	99	99	2,26
Megbeszélés	99	96	3,61
Szemléltetés	99	96	4,24
Előadás	97	74	4,63
Egyéni munka	98	92	4,90
Csoportmunka	98	88	5,90
Páros munka	98	63	6,54
Játék, szerepjáték, szimuláció	95	73	6,63
Vita	97	78	7,03
Tanulók kiselőadásai	99	81	7,19
Multimédia alkalmazása	94	50	8,44
Kooperatív módszerek	56	35	8,79
Számítógépes módszerek	98	26	9,75
Projektmódszer	59	27	9,95
Internet alkalmazása	94	2	13,30

Forrás: Falus, 1999
Megjegyzés: 100 fős minta.

241. táblázat

A pedagógusképzés valamely szintjére jelentkezők száma, 1995–1999

Szakcsoport	1995	1996	1997	1998	1999
Bölcsészettudomány	16 560	16 280	14 634	14 292	12 787
Természettudomány	5 433	4 453	4 045	3 693	4 020
Tanárképző főiskola	10 230	7 919	6 537	6 997	5 342
Tanító-, óvóképzés	7 134	4 453	4 399	4 212	4 557
Pedagógusképzés összesen	*39 357*	*33 104*	*29 615*	*29 193*	*26 706*
Felsőoktatás összesen	87 120	86 917	82 593	82 859	81 650

Forrás: Neuwirth, 1999c

242. táblázat

A pedagógusképzésben részt vevő nappali tagozatos hallgatók száma, 1990/91–1999/00 (ezer fő)

Képzési irány	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1997/98	1998/99	1999/00
Óvóképző főiskola*	1,6	1,6	1,7	1,9	2,0	2,3	1,7	1,7	1,8
Tanítóképző főiskola**	5,6	6,3	6,6	7,5	7,1	7,4	7,4	7,9	7,8
Tanárképző főiskolák	9,6	9,8	9,6	11,9	12,9	12,4	12,9	12,5	12,5
Más főiskolák***	2,3	2,2	2,5	2,5	2,7	2,9	2,6	2,9	2,9
Bölcsészettudományi karok	5,1	6,3	8,0	10,2	11,1	11,9	14,1	16,6	14,4
Társadalomtudományi karok	2,6	2,6	3,6	4,4	4,9	5,0	5,5	5,1	5,0
Budapesti Közgazdaság-tudományi Egyetem	0,1	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2
Összesen	26,8	29,0	32,0	38,5	40,8	41,7	44,2	46,8	44,5
Összes felsőfokú hallgató	76,6	83,2	92,3	103,7	116,3	129,5	152,9	163,1	171,6

Forrás: OM oktatási statisztikái; 1999/00: Csécsiné Máriás Emőke számításai

* A tanítóképző főiskolák óvodapedagógus szakos hallgatóival együtt.

** A tanárképző főiskolák tanító szakos hallgatóival együtt.

*** Műszaki főiskolák és tanárképzést is folytató művészeti egyetemek.

243. táblázat

A tanárképzésből kikerülők aránya a felsőfokú végzettségűek között néhány európai országban, 1994

Ország	Az összes végzetthez viszonyított arány	A 20–24 évesekhez viszonyított arány
Ausztria	15,7	4,5
Cseh Köztársaság	18,9	4,6
Dánia[1]	18,3	10,9
Egyesült Királyság[1]	8,5	7,8
Finnország[2]	12,9	12,2
Franciaország	13,7[2]	12,5[4]
Görögország[1]	11,7	4,1
Hollandia[1]	12,5	7,1
Lengyelország	17,4	8,8
Magyarország[3]	*35,0*	*14,0*
Olaszország[4]	2,7	0,7
Spanyolország[1]	9,9	4,2
Szlovénia	11,2	5,4

Forrás: Szabó L. T., 1998

[1] 1991; [2] 1992; [3] 1994; [4] 1993

244. táblázat
A pedagógusok részvétele új végzettségek, ismeretek megszerzésében, 1996/97 (%)

Vizsgált csoport	Tevékenységi forma		
	Felsőfokú tanulmányok	Szervezett továbbképzés	Tanfolyam
	(jelenleg)	(az elmúlt öt évben)	
Férfi	14,6	53,5	48,4
Nő	9,1	67,4	58,1
20–29 éves	24,7	49,1	69,0
30–39 éves	11,5	68,7	59,7
40–49 éves	8,0	71,6	53,3
50–59 éves	2,3	55,6	44,0
60 éves és felette	–	16,7	29,2
Tanító	9,2	70,3	53,4
Általános iskolai tanár	10,3	66,6	56,2
Középiskolai tanár	8,1	59,6	57,3
Egyéb (szakmai) tanár	10,6	53,3	57,7
Nincs tanári végzettsége	38,2	41,6	53,4
Általános iskola	8,9	69,1	54,4
Általános és középiskola	13,2	61,5	62,3
Csak gimnázium	7,8	50,0	52,7
Gimnázium és szakmai képzés	13,4	56,5	62,3
Szakmai középfok	14,3	58,7	54,4
Főváros	12,6	66,1	67,9
Megyei jogú város	9,9	62,1	59,0
Egyéb város	10,4	63,5	49,2
Község	10,3	66,1	52,1
Helyi önkormányzat	10,6	65,9	55,8
Önkormányzati társulás	7,9	61,0	54,5
Megyei, fővárosi önkormányzat	13,3	53,3	54,2
Egyéb, nem önkormányzati	7,6	61,4	54,2
Összesen %	10,5	64,1	55,7
Összesen N	252	1539	1334

Forrás: Deák, 1998
Megjegyzés: 2414 fős minta.

245. táblázat
A Magyar Akkreditációs Bizottság által támogatott és pedagógus oklevélre épülő szakirányú továbbképzések iránti kérelmek listája, 1999

Addiktológus konzulens szakirányú továbbképzési szak
Anyagszerkezet tanári szakirányú továbbképzési szak
Család- és gyermekvédelem pedagógiája szakirányú továbbképzési szak
Drámapedagógia szakirányú továbbképzési szak
Egészségfejlesztő mentálhigiénikus szakirányú továbbképzési szak
Felnőttoktatási szakirányú továbbképzési szak
Felsőoktatási diák-tanácsadási szakirányú továbbképzési szak
Fogyatékosok együttnevelési pedagógiája szakirányú továbbképzési szak
Gyakorlatvezető tanító szakirányú továbbképzési szak
Gyermektánc-oktató szakirányú továbbképzés
Gyermektánc-oktató óvodapedagógus szakirányú továbbképzési szak
Gyógypedagógiai rehabilitációs konzultáns szakirányú továbbképzési szak
Hallássérült gyermekek korai fejlesztésének gyógypedagógiája szakirányú továbbképzési szak
Ifjúsági védőnő szakirányú továbbképzési szak
Játék és szabadidő pedagógus szakirányú továbbképzési szak
Kísérleti fizika szakirányú továbbképzési szak
Környezetfizika tanári szakirányú továbbképzési szak
Közhasznú menedzser szakirányú továbbképzési szak
Közoktatási vezető szakirányú továbbképzési szak
Mentálhigiénés szakirányú továbbképzési szak
Montessori-pedagógia szakirányú továbbképzési szak
Mozgókép és médiakultúra szakirányú továbbképzési szak
Múzeumpedagógia szakirányú továbbképzési szak
Nyelv- és beszédfejlesztő szakirányú továbbképzési szak
Óvodai környezeti nevelő szakirányú továbbképzési szak
Óvodai szakértő szakirányú továbbképzési szak
Óvodapedagógus, fejlesztési szakirányú továbbképzési szak
Óvodapedagógusi, tanítói gyógy-testnevelés szakirányú továbbképzési szak
Pályaorientációs tanár szakirányú továbbképzési szak
Pedagógiai értékelés szakirányú továbbképzési szak
Rehabilitációs foglalkoztató terapeuta szakirányú továbbképzési szak
Rehabilitációs úszásoktatás szakirányú továbbképzési szak
Statisztikus fizika tanári szakirányú továbbképzési szak
Szociális menedzser szakirányú továbbképzési szak
Szupervizor szakirányú továbbképzési szak
Tánc- és drámapedagógia szakirányú továbbképzési szak
Tanító, fejlesztési (differenciáló) szakirányú továbbképzési szak
Tantervfejlesztés szakirányú továbbképzési szak
Tanulási és pályaválasztási tanácsadó szakirányú továbbképzési szak
Tanulási és pályatanácsadás szakirányú továbbképzési szak
Tanügy-igazgatási szakirányú továbbképzési szak
Társadalom- és állampolgári ismeretek szakirányú továbbképzési szak
Tehetségfejlesztési szakirányú továbbképzési szak
Természetismeret és környezetkultúra szakirányú továbbképzési szak
Vezető óvodapedagógusi szakirányú továbbképzési szak
Zenei nevelési szakirányú továbbképzési szak

Forrás: Kocsis, 1999b

246. táblázat

A pedagógus-továbbképzési programok megoszlása a meghirdető intézmények szerint, 1997, 1998, 2000

Intézménytípus	1997		1998		2000. január	
	Programok száma	A programok %-ában	Programok száma	A programok %-ában	Programok száma	A programok %-ában
Felsőoktatási intézmények	2090	38,0	704	39,1	341	32,0
Pedagógiai szakmai szolgáltató intézmények	2310	42,0	432	24,0	277	26,0
Közoktatási intézmények	165	3,0	112	6,2	89	8,4
Egyesületek, szakmai szervezetek	165	3,0	144	8,0	119*	11,2*
Vállalkozások, gazdasági szervezetek	385	7,0	263	14,6	168	15,8
Alapítványok	55	1,0	73	4,1	–	–
Egyéb szervezetek	330	6,0	47	2,6	50	4,7
Magánszemélyek	–	–	25	1,4	20	1,9
Összesen	5500	100	1800	100	1064	100

Forrás: 1997 és 1998 Kocsis, 1999b; 2000. január: az Oktatási Közlöny, 2000/1. adatai alapján Polinszky Márta számításai

* Nonprofit szervezetek együtt.

247. táblázat

A tanulók olvasás- és matematikateljesítményeinek időbeli változása (a hídfeladatok megoldásában elért pontszám alakulása a maximálisan elérhető pontszám %-ában)

Évfolyam	Tantárgy	1993–1995	1991–1995	1986–1995	1995–1997	1995–1999
4.	Olvasás	–	–	–	+5,10	–
	Matematika	–	–	+1,04	–5,93	–
8.	Olvasás	–	–11,98	–	+0,64	+0,29
	Matematika	–	–3,24	–7,60	+1,12	–
10.	Olvasás	–4,38	–	–	+1,43	–
	Matematika	–5,84	–	–7,84	–2,61	–
12.	Olvasás	–	–	–20,47	+4,71	–
	Matematika	–	–	+4,19	–3,05	–

Forrás: Jelentés…, 1998; Monitor vizsgálatok, 1999

248. táblázat

A 8. évfolyamos tanulók olvasásmegértés teljesítménye különböző szövegtípusok esetében, településtípusonként, 1999 (az elérhető pontszám %-ában)

Teljesítmény	Teljes populáció				Főváros			Községek		
	Együtt	Dokumentum	Elbeszélő	Magyarázó	Dokumentum	Elbeszélő	Magyarázó	Dokumentum	Elbeszélő	Magyarázó
Átlag	55,7	50,1	59,0	60,3	55,7	65,9	67,1	43,4	51,6	52,9
Szórás	29,1	32,0	32.9	31,2	27,8	28,7	26,6	36,1	36,6	33,1

Forrás: Vári, 1999

249. táblázat

A 8. évfolyamos tanulók olvasásmegértés teljesítményének és kognitív képességeinek alakulása különböző szövegtípusok esetében, 1995 és 1999 (standard pontszám)

Év	Össz-teljesítmény	Dokumentum-szöveg	Elbeszélő szöveg	Magyarázó szöveg	Kognitív képességek
1995	499,3 (1,7)	502,9 (1,9)	496,1 (1,8)	493,3 (1,8)	496,3 (1,8)
1999	500,9 (1,9)	497,3 (1,7)	503,3 (1,8)	505,6 (1,8)	503,7 (1,8)

Forrás: Vári, 1999

Megjegyzés: A zárójelben a standard hiba szerepel.

250. táblázat

A 8. évfolyamos tanulók matematikai, informatikai és természettudományos teljesítményének alakulása, 1995 és 1999 (standard pontszám)

Év	Algebra-számolás	Matematikai gondolkodás	Szoftver-ismeret	Informatikai alkalmazások	Élővilág	Fizika	Földtan
1995	502,9 (1,6)	504,3 (1,6)	478,3 (1,5)	477,1 (1,6)	507,7 (1,5)	504,0 (1,5)	507,8 (1,7)
1999	497,8 (1,9)	496,5 (1,9)	539,7 (1,5)	541,3 (1,5)	493,3 (1,9)	496,8 (1,9)	493,1 (1,8)

Forrás: Vári, 1999

Megjegyzés: A zárójelben a standard hiba szerepel.

251. táblázat

A matematikai szöveges feladatok megoldásához szükséges készségek alakulása a 4–10. évfolyamon, 1997 (átlagteljesítmények, %)

Évfolyam	Tartalom-megértés	Mértékváltás, rejtett adat kiszámítása	Műveletkijelölés	Sorrend, végrehajtás
4.	66,78	59,87	58,02	53,23
6.	79,40	73,12	72,72	67,31
8.	85,72	80,48	81,41	76,66
10.	90,70	86,54	87,88	83,78

Forrás: Vidákovich–Csapó, 1998

252. táblázat

A matematikai szövegesfeladat-megoldás átlagteljesítményének változása egyes évfolyamokon, 1972 és 1997 (%)

Évfolyam	1972		1997	
	I. tesztsorozat	II. tesztsorozat	I. tesztsorozat	II. tesztsorozat
4.	59,01	47,95	70,12	59,48
6.	70,04	60,50	79,64	73,14
8.	78,79	71,06	85,37	81,07
10.	91,90	87,58	90,17	87,23

Forrás: Vidákovich–Csapó, 1998

253. táblázat

Különböző szövegtípusok megértése egyes évfolyamokon, 1997 (átlagteljesítmények, %)

Évfolyam	Mese	Újság	Ismeretterjesztő	Történelmi
2.	50,91	22,62	36,67	28,94
4.	68,75	47,00	62,19	49,54
6.	76,66	64,80	72,78	63,43
8.	82,77	77,95	78,86	70,39
10.	86,63	84,67	80,82	77,35

Forrás: Vidákovich–Cs. Czachesz, 1999

254. táblázat

Az olvasásmegértési teljesítmény változása egyes évfolyamokon, 1988 és 1997 (átlagteljesítmények, %)

Évfolyam	1988	1997	
		I. teszt	I. teszt
2.	–	34,78	32,18
4.	38,80	56,87	53,78
6.	56,30	69,42	67,11
8.	67,10	77,49	72,87
10.	–	82,37	78,99

Forrás: Vidákovich–Cs. Czachesz, 1999

255. táblázat

A 8. osztályos tanulók standard pontszámban mért olvasási és matematikai teljesítményei települési kategóriánként, 1991, 1995, 1997 és 1999

Településtípus	1991		1995		1997		1999	
	Olvasás	Matematika	Olvasás	Matematika	Olvasás	Matematika	Olvasás	Matematika
Budapest	530	522	541	536	545	542	540	542
Megyeszékhely	514	509	523	523	522	518	529	526
Egyéb város	509	507	504	502	497	497	502	498
Község	469	477	469	472	462	466	456	461

Forrás: Monitor vizsgálatok

256. táblázat

Az iskolarendszerből kilépő tanulók matematikai és természettudományos teljesítménye, 1995 (rangsor és standard átlagpontszám)

Ország	Matematika		Természettudomány	
	Rangsorpozíció	Átlag	Rangsorpozíció	Átlag
Hollandia	1	560 (4,7)	2	558 (5,3)
Svédország	2	552 (4,3)	1	559 (4,4)
Dánia	3	547 (3,3)	11	509 (3,6)
Svájc	4	540 (5,8)	8	523 (5,3)
Izland	5	534 (2,0)	3	549 (1,5)
Norvégia	6	528 (4,1)	4	544 (4,1)
Franciaország	7	523 (5,1)	14	487 (5,1)
Új-Zéland	8	522 (4,5)	6	529 (5,2)
Ausztrália	9	522 (9,3)	7	527 (9,8)
Kanada	10	519 (2,8)	5	532 (2,6)
Ausztria	11	518 (5,3)	9	520 (5,6)
Szlovénia	12	512 (8,3)	10	517 (8,2)
Németország	13	495 (5,9)	12	497 (5,1)
Magyarország	*14*	*483 (3,2)*	*18*	*471 (3,0)*
Oroszország	15	471 (6,2)	15	481 (5,7)
Olaszország	16	476 (5,5)	17	475 (5,3)
Litvánia	17	469 (6,1)	19	461 (5,7)
Cseh Köztársaság	18	466 (12,3)	13	487 (8,8)
Egyesült Államok	19	461 (3,2)	16	480 (3,3)
Ciprus	20	446 (2,5)	20	448 (3,0)
Dél-Afrika	21	356 (8,3)	21	349 (10,5)

Forrás: IEA TIMSS-vizsgálat

Megjegyzés: A teljesítményeket jelző értékek standardizált átlagok, 500-as középértékkel és 100-as szórással (zárójelben a standard hibát tüntettük fel).

257. táblázat

A különböző évfolyamok matematikai teljesítményének a nemzetközi átlagtól való eltérése, 1995 (standard pontszám)

Ország	3. évfolyam	4. évfolyam	7. évfolyam	8. évfolyam	Utolsó (iskola-elhagyó) évfolyam
Magyarország	*6*	*19*	*18*	*24*	*–17*
Cseh Köztársaság	27	38	29	51	–34
USA	10	16	–8	–13	–39
Izland	–60	–55	–25	–26	34
Norvégia	–49	–27	–23	–10	28
Új-Zéland	–30	–30	–12	–5	22
Szlovénia	18	23	14	28	12
Ausztria	17	30	25	26	18
Kanada	–1	3	10	14	19
Hollandia	23	48	32	28	60

Forrás: Vári, 1998

258. táblázat
A középiskolák felvételi arányai öt év (1995–1999) átlagában, a felsőoktatásba felvettek (F) és a 12. osztály létszámának (L) arányában

Sorrend	Középiskola neve	Székhelye	F/L(%)
Gimnáziumok			
1.	Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Gimnázium	Budapest	88,48
2.	Révai Miklós Gimnázium	Győr	86,15
3.	Földes Ferenc Gimnázium	Miskolc	85,29
4.	Zrínyi Miklós Gimnázium	Zalaegerszeg	84,98
5.	Czuczor Gergely Bencés Gimnázium	Győr	84,55
6.	Varga Katalin Gimnázium	Szolnok	83,14
7.	Nagy Lajos Gimnázium	Szombathely	82,93
8.	Lovassy László Gimnázium	Veszprém	80,34
9.	Szent István Gimnázium	Budapest	79,36
10.	Teleki Blanka Gimnázium	Székesfehérvár	79,31
11.	Krúdy Gyula Gimnázium	Nyíregyháza	79,18
12.	Zrínyi Ilona Gimnázium	Nyíregyháza	79,16
13.	Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium (JATE)	Szeged	79,02
14.	Belvárosi Általános Iskola és Gimnázium	Békéscsaba	78,71
15.	Magyar–angol Tanítási Nyelvű Gimnázium	Balatonalmádi	76,66
16.	Piarista Gimnázium	Budapest	76,60
17.	Lehel Vezér Gimnázium	Jászberény	75,71
18.	Radnóti Miklós Gyakorló Gimnázium (ELTE)	Budapest	75,12
19.	Tóth Árpád Gimnázium	Debrecen	74,75
20.	Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium	Szeged	74,68
21.	Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium (ELTE)	Budapest	74,67
22.	Fráter György Katolikus Gimnnázium és Kollégium	Miskolc	73,64
23.	Szent Imre Katolikus Gimnázium	Nyíregyháza	72,69
24.	Bencés Gimnázium	Pannonhalma	72,60*
25.	Avasi Gimnázium	Miskolc	72,27*
26.	Kossuth Lajos Tudomány Egyetem Gyakorló Gimnáziuma	Debrecen	72,25
27.	Berzsenyi Dániel Gimnázium	Budapest	72,21
28.	Herman Ottó Gimnázium	Miskolc	72,13
29.	Kecskeméti Református Kollégium Gimnáziuma	Kecskemét	71,36
30.	Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma	Debrecen	71,19
31.	III. Béla Gimnázium	Baja	71,05
32.	Török Ignác Gimnázium és Óvónői Szakközépiskola	Gödöllő	70,72
33.	Sárospataki Református Kollégium Gimnáziuma	Sárospatak	70,24
34.	Kempelen Farkas Kísérleti Gimnázium	Budapest	69,83
35.	Verseghy Ferenc Gimnázium	Szolnok	69,54*
36.	Veres Péter Gimnázium	Budapest	69,33
37.	Budapesti Evangélikus Gimnázium	Budapest	69,28
38.	Szent István Gimnázium	Kalocsa	68,77
39.	Németh László Gimnázium	Budapest	68,61
40.	Vörösmarty Mihály Gimnázium	Érd	68,44
41.	Fazekas Mihály Gimnázium	Debrecen	68,10
42.	Katona József Gimnázium és Számítástechnikai Szakközépiskola	Kecskemét	68,04
43.	Leővey Klára Gimnázium	Pécs	67,91
44.	Trefort Ágoston Gyakorlóiskola (ELTE)	Budapest	67,54

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

45.	Magyarországi Németek Általános Művelődési Központ Gimnáziuma	Baja	67,53
46.	Kazinczy Ferenc Gimnázium	Győr	67,19
47.	Fővárosi Önkormányzat Német Nemzetiségi Gimnázium	Budapest	66,79
48.	Garay János Gimnázium	Szekszárd	66,72
49.	Eötvös József Gimnázium	Tata	66,56
50.	Karinthy Frigyes Gimnázium	Budapest	65,82
51.	Városmajori Gimnázium	Budapest	65,82
52.	Toldy Ferenc Gimnázium	Budapest	65,78
53.	Bibó István Gimnázium	Kiskunhalas	65,74
54.	Szent István Gimnázium és Híradástechnikai Szakközépiskola	Esztergom	65,71
55.	Bolyai János Gimnázium	Salgótarján	65,60
56.	Árpád Vezér Gimnázium	Sárospatak	65,54
57.	Bethlen Gábor Református Gimnázium és Szathmáry Kollégium	Hódmezővásárhely	65,49
58.	Baár-Madas Református Gimnázium	Budapest	65,27
59–60.	Ferences Gimnázium	Szentendre	65,05
59–60.	Piarista Általános Iskola Gimnázium és Diákotthon	Kecskemét	65,05
61.	Gödöllői Református Líceum	Gödöllő	65,03
62.	Szilágyi Erzsébet Gimnázium	Eger	64,75
63.	Árpád Gimnázium	Budapest	64,64
64.	Eötvös József Gimnázium	Budapest	64,51
65.	Felsőbüki Nagy Pál Gimnázium	Kapuvár	64,38
66.	Pápai Református Gimnázium	Pápa	63,79
67.	Táncsics Mihály Gimnázium	Kaposvár	63,33
68.	Kanizsai Dorottya Gimnázium	Szombathely	63,10
69.	Móra Ferenc Gimnázium	Kiskunfélegyháza	62,83
70.	Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium	Bonyhád	62,25
71.	Karolina Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Alapfokú Művészetoktási Intézmény és Diákotthon	Szeged	62,18
72.	Berzsenyi Dániel Gimnázium	Celldömölk	61,84
73.	Széchenyi István Gimnázium	Sopron	61,80
74–75.	Dugonics András Piarista Gimnázium	Szeged	61,74
74–75.	Deák Ferenc Gimnázium	Szeged	61,74
76.	Svetits Katolikus Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Diákotthon	Debrecen	61,54
77.	Babits Mihály Gimnázium	Budapest	61,13
78.	Kisfaludy Károly Gimnázium	Mohács	60,88
79.	Bányai Júlia Gimnázium	Kecskemét	60,00
80.	Ady Endre Általános Iskola és Gimnázium	Zalaegerszeg	59,70
81.	Petőfi Sándor Gimnázium	Mezőberény	59,01
82–83.	A Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziuma	Pécs	58,96
82–83.	Széchenyi István Gimnázium	Dunaújváros	58,96
84.	Lauder Javne Zsidó Közösségi Iskola	Budapest	58,95
85.	Balassi Bálint Gimnázium	Balassagyarmat	58,90
86.	Ciszterci Szent István Gimnázium	Székesfehérvár	58,84
87.	Arany János Református Gimnázium	Nagykőrös	58,82
88.	József Attila Gimnázium és Kollégium	Makó	58,69
89.	Alternatív Közgazdasági Gimnázium	Budapest	58,57
90.	Vasvári Pál Gimnázium	Székesfehérvár	58,54

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

91.	Patrona Hungariae Gimnázium	Budapest	58,41
92.	Berzsenyi Dániel Evangélikus Gimnázium	Sopron	58,09
93.	Vajda János Gimnázium	Keszthely	57,57
94.	Prohászka Ottokár Katolikus Gimnázium	Budakeszi	57,38
95.	Móricz Zsigmond Gimnázium	Budapest	57,24
96.	Ságvári Endre Gimnázium	Zalaegerszeg	57,16
97.	Bolyai János Gimnázium	Kecskemét	57,02
98.	Károlyi Mihály Gimnázium	Budapest	57,00
99.	Bárdos László Gimnázium	Tatabánya	56,90
100.	Temesvári Pelbárt Ferences Gimnázium	Esztergom	56,78
101.	Berze Nagy János Gimnázium és Szakiskola	Gyöngyös	56,77
102.	József Attila Gimnázium	Budapest	56,65
103.	Kölcsey Ferenc Gimnázium	Körmend	56,23
104.	Magyar Honvédség Béri Balogh Ádám Honvéd Gimnázium	Győr	56,20
105.	Dobó István Gimnázium	Eger	55,92
106.	Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola Gimnáziumi Tagozata	Kaposvár	55,81
107.	Ságvári Endre Gimnázium	Kazincbarcika	55,77
108.	Bibó István Alternatív Közgazdasági Gimnázium	Hévíz	55,73
109.	Deák Téri Evangélikus Gimnázium	Budapest	55,36
110.	Arany János Gimnázium	Budapest	55,11
111.	Kölcsey Ferenc Gimnázium	Nyíregyháza	55,10
112.	Rózsa Ferenc Gimnázium	Békéscsaba	55,07
113.	Zrínyi Ilona Gimnázium	Miskolc	55,05
114.	Nagyboldogasszony Római Katolikus Gimnázium	Kaposvár	54,59
115.	Vetési Albert Gimnázium	Veszprém	54,53
116.	Kölcsey Ferenc Gimnázium	Budapest	54,49
117.	Madách Imre Gimnázium	Budapest	54,44
118.	Kőrösi Csoma Sándor Gimnázium	Budapest	54,17
119.	Ady Endre Gimnázium	Debrecen	53,87
120.	Jurisich Miklós Kísérleti Gimnázium	Kőszeg	53,23
121.	Illyés Gyula Gimnázium és Egészségügyi Szakközépiskola	Dombóvár	52,82
122.	Tinódi Sebestyén Gimnázium	Sárvár	52,75
123.	Budapesti Református Gimnázium	Budapest	52,49
124.	Kossuth Lajos Gimnázium	Cegléd	52,27
125.	Vasvári Pál Gimnázium	Nyíregyháza	51,77
126.	Karácsonyi János Katolikus Általános Iskola és Gimnázium	Gyula	51,58
127.	Radnóti Miklós Gimnázium	Dunakeszi	51,58
128.	Óbudai Gimnázium	Budapest	51,56
129.	Erkel Ferenc Gimnázium és Informatikai Szakképző Iskola	Gyula	51,15
130.	Veres Pálné Gimnázium	Budapest	51,05
131.	Vak Bottyán Gimnázium	Paks	50,90
132.	Kossuth Lajos Gimnázium	Mosonmagyaróvár	50,15
133.	Lenkey János Honvéd Középiskola és Kollégium	Eger	50,14
134–135.	Bercsényi Miklós Gimnázium	Törökszentmiklós	50,00
134–135.	Lóczy Lajos Gimnázium	Balatonfüred	50,00
136.	Kossuth Lajos Gimnázium	Budapest	50,00
137.	Miskolci Lévay József Református Gimnázium	Miskolc	49,74
138.	Diósgyőri Gimnázium	Miskolc	49,41

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

139.	Korányi Frigyes Gimnázium	Nagykálló	49,39
140.	Dobó Katalin Gimnázium	Esztergom	49,25
141.	Tolnai Lajos Gimnázium	Gyönk	49,22
142.	Központi (Veress Péter) Általános Iskola	Balmazújváros	49,03
143.	Eötvös József Gimnázium	Szeged	48,54
144.	Baksay Sándor Református Gimnázium és Szakközépiskola	Kunszentmiklós	48,18
145.	Terézvárosi Két Tannyelvű Általános Iskola és Gimnázium	Budapest	47,78
146.	Táncsics Mihály Gimnázium	Budapest	47,52
147.	Bessenyei György Gimnázium	Kisvárda	46,91
148.	Ének- és Zenetagozatos Általános Iskola és Újreál Középiskola	Budapest	46,81
149.	Hunyadi János Gimnázium Ipari Szakmunkásképző Iskola és Kollégium	Bácsalmás	46,50
150.	Váci Piarista Gimnázium	Vác	46,44
151.	Budenz József Alapítványi Gimnázium	Budapest	46,36
152.	Budai Nagy Antal Gimnázium	Budapest	46,33
153.	Könyves Kálmán Gimnázium	Budapest	46,18
154.	Pásztorvölgyi Általános Iskola és Gimnázium	Eger	46,15
155.	Béri-Balogh Ádám Gimnázium	Tamási	45,99
156.	Evangélikus Kossuth Lajos Gimnázium	Nyíregyháza	45,85
157.	Österreichische Schule – Osztrák Iskola	Budapest	45,40
158.	Vörösmarty Mihály Gimnázium	Szentgotthárd	45,30
159.	Jókai Mór Gimnázium	Komárom	45,08
160.	Deák Ferenc Gimnázium	Jászárokszállás	44,49
161.	Horváth Mihály Gimnázium	Szentes	44,07
162.	Bocskai István Gimnázium	Hajdúböszörmény	43,68
163.	Széchenyi István Gimnázium	Szolnok	43,47
164.	Szlovák Gimnázium Általános Iskola és Kollégium, Óvoda	Békéscsaba	43,42
165.	Szent László Gimnázium	Budapest	43,13
166.	Sztárai Mihály Gimnázium és Szakközépiskola	Tolna	42,99
167.	Apáczai Csere János Nevelési Központ Gimnáziuma	Pécs	42,79
168.	Szilágyi Erzsébet Gimnázium	Budapest	42,77
169.	Péter András Gimnázium és Szigeti Endre Szakképző Iskola	Szeghalom	42,57
170.	Szinyei Merse Pál Gimnázium	Budapest	42,47
171.	Zalka Máté Gimnázium	Fehérgyarmat	42,42
172.	Teleki Blanka Gimnázium	Budapest	42,27
173.	Kaffka Margit Gimnázium	Budapest	41,67
174.	Csokonai Vitéz Mihály Gimnázium	Debrecen	41,33
175.	Békéscsabai Evangélikus Gimnázium Művészeti Szakközépiskola és Alapfokú Műv. Int.	Békéscsaba	41,24
176.	Kodály Zoltán Gimnázium	Pécs	41,20
177.	Hunyadi János Gimnázium Szakközépiskola és Diákotthon	Mezőkovácsháza	41,10
178.	Hőgyes Endre Gimnázium és Szakközépiskola	Hajdúszoboszló	40,41
179.	Janus Pannonius Gimnázium és Szakközépiskola	Pécs	40,06
180.	II. Rákóczi Ferenc Gimnázium	Budapest	39,83
181.	Ady Endre Gimnázium	Ráckeve	39,18
182.	Báthory I. Gimnázium	Nyírbátor	39,11

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

183.	Szlovák Tanítási Nyelvű Gimnázium	Budapest	39,02
184.	Petőfi Sándor Gimnázium	Budapest	38,92
185.	Táncsics Mihály Gimnázium	Mór	38,83
186.	Jedlik Ányos Gimnázium	Budapest	38,72
187.	Nagy László Gimnázium	Komló	38,44
188.	Miroslav Krleza Horvát Általános Iskola, Gimnázium és Diákotthon	Pécs	38,37
189.	Nagy Sándor József Gimnázium	Budakeszi	38,31
190.	Sz.-Sz.-B. Megyei Önkormányzat Gimnáziuma	Demecser	38,17
191.	Móricz Zsigmond Általános Iskola Gimnázium és Diákotthon	Tiszakécske	37,85
192.	Vörösmarty Gimnázium	Budapest	37,73
193.	Miskolci Matura Gimnázium	Miskolc	37,50
194.	Váci Mihály Gimnázium	Tiszavasvári	37,30
195.	II. Géza Gimnázium	Bátaszék	37,15
196.	Madách Imre Gimnázium	Salgótarján	36,60
197.	Tamási Áron Gimnázium	Budapest	36,59
198.	Pécsi Református Koll. G. és Ált. Isk.	Pécs	36,47
199–200.	Horvát Általános Iskola és Gimnázium	Budapest	35,92
199–200.	Gönczi Ferenc Gimnázium	Lenti	35,92
201.	BZSH Anna Frank Gimnázium	Budapest	35,65
202–203.	III. Béla Gimnázium	Zirc	35,10
202–203.	Vajda János Gimnázium	Budapest	35,10
204.	Arany János Gimnázium	Nyíregyháza	34,83
205.	Szent László Gimnázium	Szob	34,48
206.	Piarista Általános Iskola, Gimnázium és Diákotthon	Mosonmagyaróvár	34,44
207.	Kürt Alapítványi Gimnázium	Budapest	34,38
208.	Magyar László Gimnázium	Dunaföldvár	33,92
209.	Medgyessy Ferenc Gimnázium és Művészeti Középiskola	Debrecen	33,80
210.	Táncsics Mihály Gimnázium	Siklós	33,78
211.	Hunyadi Mátyás Gimnázium	Budapest	33,75
212–213.	Móricz Zsigmond Gimnázium	Szentendre	33,33
212–213.	Leőwey Klára Gimnázium	Budapest	33,33
214.	Amerikai Alapítványi Iskola	Budapest	33,17
215.	Váci Madách Imre Gimnázium	Vác	32,34
216.	Szepsi Csombor Márton Gimnázium, Szakképző és Általános Iskola	Szikszó	31,38
217.	Ráday Pál Gimnázium	Pécel	31,21
218.	Kassák Lajos Gimnázium	Budapest	31,02
219.	Ady Endre Gimnázium	Budapest	29,55
220.	Radnóti Miklós Gimnázium és Informatikai Szakközépiskola	Jánoshalma	29,24
221.	Toldi-lakótelepi Gimnázium	Kaposvár	29,17
222.	Jerikó Keresztény Humán Gimnázium	Budapest	28,89
223.	Nagy László Gimnázium	Budapest	28,88
224.	Szerb Antal Gimnázium	Budapest	28,72
225.	Móra Ferenc Általános Iskola és Gimnázium	Győr	27,93
226.	Kesjár Csaba Gimnázium	Budaörs	27,08
227.	Jókai Mór Gimnázium	Debrecen	26,92
228.	Kinizsi Pál Gimnázium	Abony	26,32
229.	N. Balcescu Román Gimnázium	Gyula	25,76

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

230.	Béri-Balogh Ádám Gimnázium	Zalaszentgrót	25,09
231–232.	Pázmány Péter Gimnázium	Budapest	25,00
231–232.	Testnevelési Általános és Sportiskola, Alternatív Középiskola	Pécs	25,00
233.	Kispesti Deák Ferenc Gimnázium	Budapest	24,80
234.	Szent-Györgyi Albert 12 Évfolyamos Iskola	Budapest	24,57
235.	Petz Lajos Egészségügyi Középiskola	Győr	24,39
236.	Balassi Bálint Gimnázium	Budapest	23,64
237.	Széchenyi István Gimnázium	Budapest	23,09
238.	Kőrösi Csoma S. Általános Iskola és Gimnázium	Budapest	23,08
239.	I. Rákóczi György Gimnázium és Szakközépiskola	Derecske	23,01
240.	Zrínyi Miklós Gimnázium	Budapest	23,00
241.	Thúri György Gimnázium	Várpalota	22,86
242.	Dózsa György Gimnázium	Budapest	22,83
243.	Magyar Táncművészet Főiskola Gimnáziuma	Budapest	21,98
244.	Bocskai István Gimnázium, Szakképző Iskola és Diákotthon	Biharkeresztes	21,88
245.	Janko János Általános Iskola és Gimnázium	Tótkomlós	21,43
246.	Klebelsberg Kunó Általános Iskola és Gimnázium	Budapest	20,97
247.	Általános és Testnev. Szakosított Tantervű Iskola és Gimnázium	Budapest	20,54
248.	Alternatív Gimnázium	Szolnok	19,70
249.	Csanádi Árpád Gimnázium	Budapest	19,68
250.	József Attila Gimnázium	Polgár	19,21
251.	Szerb Általános Iskola és Gimnázium	Budapest	19,10
252.	Dózsa György Gimnázium, Idegenforgalmi Szakközépiskola és Kollégium	Kiskunmajsa	18,73
253.	Táncsics Mihály 12 Évfolyamos Iskola	Budapest	18,42
254.	Novus Gimnázium	Budapest	17,98
255.	Erkel Ferenc Általános Iskola és Gimnázium	Budapest	17,65
256.	Vörösmarty Mihály Ének-Zene Tagozatos Ált. Isk. és Gimnázium	Budapest	16,42
257.	Petőfi Sándor Általános Iskola és Gimnázium	Vecsés	14,93
258.	Vay Ádám Gimnázium	Baktalórántháza	13,76
259.	Váci Mihály Gimnázium	Bátonyterenye	13,60
260.	Dorogi Gimnázium	Dorog	13,31
261.	Kós Károly Gimnázium	Budapest	12,80
262.	Periféria Alapítvány „Külvárosi Tankör”	Budapest	11,59
263.	Bródy Imre Gimnázium	Budapest	11,02
264.	Berze Nagy János Gimnázium	Szentlőrinc	9,95
265.	Velinszky László Gimnázium és Szakközépiskola	Pusztaszabolcs	5,70
Művészeti középiskolák			
1.	Kodály Zoltán Ének-Zene Általános Iskola, Gimnázium, Zeneiskola és Zeneművészeti Szakközépiskola	Kecskemét	64,94
2.	Bartók Béla Zeneművészeti Szakközépiskola	Békéscsaba	53,33
3.	Bartók Béla Zeneművészeti Szakközépiskola és Gimnázium	Budapest	50,60
4.	Bartók Béla Zeneművészeti Szakközépiskola	Miskolc	48,42
5.	Művészeti Szakközépiskola	Nyíregyháza	46,06
6.	Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola, Gimnázium	Budapest	44,25
7.	Kodály Zoltán Zeneművészeti Szakközépiskola	Debrecen	43,96
8.	Gimnázium és Művészeti Szakközépiskola	Szombathely	42,32

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

9.	Zeneművészeti Szakközépiskola	Veszprém	39,13
10.	Művészeti Szakközépiskola	Pécs	36,49
11.	Richter János Zeneművészeti Szakközépiskola	Győr	35,53
12.	Béke Téri Kodály Zoltán Ének-Zenei Általános és Középiskola	Székesfehérvár	33,78
13.	Szent István Király Zeneművészeti Szakközépiskola és Zeneiskola	Budapest	31,58
14.	Weiner Leó Zeneművészeti Szakközépiskola	Budapest	31,18
15.	Győri Balett Művészeti Szakközépiskolája	Győr	28,41
16.	Zeneművészeti Szakközépiskola	Vác	26,97
17.	Képző- és Iparművészeti Szakközépiskola	Budapest	26,72
18.	Iparművészeti Szakközépiskola	Kaposvár	13,76
19.	Bokányi D. Építőipari, Képző- és Iparművészeti Szakközépiskola	Budapest	6,23
Vegyes középiskolák			
1.	Batsányi János Gimnázium és Szakközépiskola	Csongrád	65,73
2.	Árpád Gimnázium és Pedagógiai Szakközépiskola	Tatabánya	65,03
3.	Batthyány Lajos Gimnázium és Egészségügyi Szakközépiskola	Nagykanizsa	64,87
4.	Jedlik Ányos Gépipari és Informatikai Középiskola	Győr	61,96
5.	Krúdy Gyula Gimnázium és Vendéglátóipari Szakközép- és Szakmunkásképző	Győr	60,71
6.	Neumann János Közgazdasági Szakközépiskola és Gimnázium	Eger	58,87
7.	Türr István Gimnázium és Óvónői Szakközépiskola	Pápa	56,95
8.	Tömörkény István Gimnázium és Művészeti Szakközépiskola	Szeged	54,62
9.	Gárdonyi Géza Gimnázium és Szakközépiskola	Eger	54,45
10.	Tóparti Gimnázium és Művészeti Szakközépiskola	Székesfehérvár	53,08
11.	Tiszaparti Gimnázium és Egészségügyi Szakközépiskola	Szolnok	49,56*
12.	Eötvös József Gimnázium és Ipari Szakközépiskola	Tiszaújváros	49,43
13.	JPTE Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Postaforgalmi Szakközépiskola	Pécs	49,36
14.	Váci Mihály Gimnázium és Szakközépiskola	Encs	47,94
15.	Perczel Mór Gimnázium és Egészségügyi Szakközépiskola	Siófok	47,87
16.	Bocskai István Gimnázium és Közgazdasági Szakközépiskola	Szerencs	47,49
17.	Munkácsy Mihály Gimnázium és Egészségügyi Szakközépiskola	Kaposvár	46,81
18.	Széchenyi Ferenc Gimnázium	Barcs	46,63
19.	Görög Katolikus Gimnázium és Szakközépiskola	Hajdúdorog	46,55
20.	Illyés Gyula Gimnázium és Közgazdasági Szakközépiskola	Budaörs	46,22
21.	Bajza J. Gimnázium és Egészségügyi Szakközépiskola	Hatvan	46,01
22.	Táncsics Mihály Gimnázium és Szakközépiskola	Orosháza	45,62
23.	Esze Tamás Gimnázium és Egészségügyi Szakközépiskola	Mátészalka	45,61
24.	Batthyanyi Kázmér Gimnázium és Közgazdasági Szakközépiskola	Szigetszentmiklós	45,54
25.	II. Rákóczi Ferenc Gimnázium	Vásárosnamény	45,43

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

26.	Dr. Mező Ferenc Gimnázium és Közgazdasági Szakközépiskola	Nagykanizsa	43,87
27.	Kőrösi Csoma Sándor Gimnázium és Szakközépiskola	Hajdúnánás	42,16
28–29.	Kossuth Lajos Gimnázium és Pedagógiai Szakközépiskola	Miskolc	41,72
28–29.	Kossuth Lajos Gimnázium és Kereskedelmi Szakközépiskola	Tiszafüred	41,72
30.	Bródy Imre Gimnázium és Szakközépiskola	Ajka	41,40
31.	Vajda Péter Gimnázium, Szakközépiskola és Kollégium	Szarvas	40,88
32.	Kossuth Lajos Gimnázium és Szakközépiskola	Sátoraljaújhely	40,43
33.	Hunyadi János Gimnázium és Pedagógiai Szakközépiskola	Csorna	38,90
34.	Petőfi Sándor Gimnázium és Gépészeti Szakközépiskola	Aszód	38,35
35.	MH Légvédelmi Honvéd Szakközépiskola	Szolnok	38,34
36.	Mátyás király Gimnázium és Postaforgalmi Szakközépiskola	Fonyód	38,09
37.	Hajnóczy József Gimnázium és Szakközépiskola	Tiszaföldvár	36,95
38.	Teleki Blanka Gimnázium és Közgazdasági Szakközépiskola	Mezőtúr	36,79
39.	Tokaji Ferenc Gimnázium, Szakközépiskola és Kollégium	Tokaj	36,77
40.	Petőfi Sándor Gimnázium és Egészségügyi Szakközépiskola	Pápa	36,36
41.	Szent László Gimnázium és Közgazdasági Szakközépiskola	Mezőkövesd	36,00
42.	Mikszáth Kálmán Gimnázium és Postaforgalmi Szakközépiskola	Pásztó	35,87*
43.	Petőfi Sándor Gimnázium és Híradásipari Szakközépiskola	Sárbogárd	35,86
44.	Gábor Áron Gimnázium és Egészségügyi Szakközépiskola	Karcag	35,45
45.	Ady Endre Gimnázium és Szakközépiskola	Csenger	35,06
46.	Karacs Ferenc Gimnázium, Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium	Püspökladány	34,88
47.	Arany János Gimnázium, Egészségügyi Szakképző és Közgazdasági Szakközépiskola	Berettyóújfalu	34,85
48.	Szent-Györgyi Albert Egészségügyi Szakközépiskola és Gimnázium	Szombathely	34,82
49.	Ady Endre Gimnázium és Szakközépiskola	Nagyatád	34,58
50.	255. sz. Eötvös József Középiskola, Ipari és Mezőgazdasági Szakmunkásképző Iskola	Heves	34,07
51.	Tevan Andor Gimnázium és Nyomdaipari Szakközépiskola	Békéscsaba	33,70
52.	József Attila Gimnázium és Egészségügyi Szakközépiskola	Ózd	33,63
53.	I. Béla Gimn. és Műszaki Szakközépiskola	Szekszárd	33,51
54.	Tolna Megyei Önkormányzat Ady Endre Ipari Szakközépiskola	Szekszárd	32,93
55.	Kner Imre Gimnázium, Szakközépiskola és Kollégium	Gyomaendrőd	32,59

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

56.	Móricz Zsigmond Gimnázium és Közgazdasági Szakközépiskola	Kisújszállás	32,52
57.	Táncsics Mihály Gimnázium és Postaforgalmi Szakközépiskola	Dabas	32,44
58.	József Attila Gimnázium és Közgazdasági Szakközépiskola	Monor	31,72
59.	Corvin Mátyás Gimnázium és Műszaki Szakközépiskola	Budapest	30,94
60.	Vas- és Villamosipari Szakképző Iskola és Gimnázium	Sopron	30,41
61.	Batsányi János Gimnázium és Postaforgalmi Szakközépiskola	Tapolca	30,37
62.	Petőfi Sándor Gimnázium, Kertészeti Szakközépiskola és Kollégium	Kiskőrös	30,32
63.	Berzsenyi Dániel Gimnázium és Közgazdasági Szakközépiskola	Marcali	30,00
64.	Bolyai János Gimnázium és Kereskedelmi Szakközépiskola	Ócsa	29,95
65.	Mészáros Lőrinc Gimnázium és Szakközépiskola	Jászapáti	29,24
66.	Egészségügyi Szakközépiskola és Gimnázium	Veszprém	28,92
67.	Erdey-Grúz Tibor Vegyipari Középiskola és Kollégium	Debrecen	28,77
68.	Táncsics Mihály Gimnázium és Közgazdasági Szakközépiskola	Kisbér	28,25
69.	Szent-Györgyi Albert Gimnázium és Szakközépiskola	Győr	28,01
70.	Bercsényi Miklós Gimnázium és Közlekedési Szakközépiskola	Győr	27,89
71.	Lengyel József Gimnázium	Oroszlány	27,86
72.	Német Nemzetiségi Gimnázium és Közgazdasági Szakközépiskola	Pilisvörösvár	27,82
73.	Kisfaludy Sándor Gimnázium	Sümeg	27,62
74.	Szent-Györgyi Albert Gimnázium és Szakközépiskola	Balassagyarmat	27,12
75.	Zrínyi Miklós Gimnázium és Egészségügyi Szakközépiskola	Szigetvár	27,05
76.	Rudnay Gyula Gimnázium és Szakközépiskola	Tab	26,71
77.	Széchenyi István Gimnázium és Szakközépiskola	Szeged	26,44
78.	Eötvös József Evangélikus Gimnázium és Egészségügyi Szakközépiskola	Sopron	26,37
79.	Szegedi Kis István Református Gimnázium és Szakközépiskola	Mezőtúr	26,01
80.	Ipari Szakközépiskola és Gimnázium	Veszprém	25,87
81.	Irinyi János Gimnázium és Vegyipari Szakközépiskola	Nyergesújfalu	25,59
82.	Péchy Mihály Műszaki Középiskola	Debrecen	25,59
83.	Bajcsy-Zsilinszky Endre Gimnázium és Textilipari Szakközépiskola	Újfehértó	25,25
84.	Zay Anna Egészségügyi Szakközépiskola	Nyíregyháza Ökrösföld	24,64
85.	Tóth Kálmán Gimnázium	Baja	24,50
86.	Kísérleti Gimnázium és Szakközépiskola	Törökbálint	24,39

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

87.	Kossuth Zsuzsanna Gimnázium és Egészségügyi Szakközépiskola	Szeged	23,95
88.	Ybl Miklós Középiskola	Székesfehérvár	23,80
89.	Széchenyi István Gimnázium és Ipari Hírközlési Szakközépiskola	Pécs	23,76
90.	Damjanich János Gimnázium és Kertészeti Szakközépiskola	Nagykáta	23,73
91.	Szegedi Kis István Református Gimnázium, Általános Iskola és Kollégium	Békés	23,60
92.	Móricz Zsigmond Gimnázium és SZKI	Ibrány	23,55
93.	Mechatronikai Szakközépiskola és Gimnázium	Budapest	23,33
94.	Nagy László Gimnázium és Híradástechnikai Szakközépiskola	Kunhegyes	23,20
95.	Ványai Ambrus Gimnázium és Gépjárműtechnikai Szakközépiskola	Túrkeve	23,18
96.	Erdészeti, Vízépítési és Vízgazdálkodási Szakközépiskola	Barcs	22,55
97.	Liska József Erősáramú Szakközépiskola és Gimnázium	Jászberény	22,43
98.	Árpád Fejedelem Gimnázium, Postaforgalmi Szakközépiskola és Kollégium	Kistelek	22,34
99.	Remenyik Zsigmond Gimnázium, Postaforgalmi Szakközépiskola És Diákotthon	Füzesabony	21,93
100.	Erősáramú Szakközépiskola és Gimnázium	Budapest	21,58
101.	Nagyváthy János Ipari és Mezőgazdasági Szakközépiskola	Csurgó	21,44
102.	Veress J. Szakközépiskola	Kunszentmárton	21,12
103.	Szemere Bertalan Szakképző és Művészeti Középiskola	Miskolc	20,92
104.	Izsó Miklós Gimnázium és Szakképző Iskola	Edelény	20,45
105.	Gábor Dénes Gimnázium és Szakközépiskola	Szeged	20,22
106.	Flór Ferenc Gimnázium és Egészségügyi Szakközépiskola	Kerepestarcsa	19,81
107.	Kiss József Gimnázium és Közgazdasági Szakközépiskola	Mezőcsát	19,68
108.	Farkas Gyula Mezőgazdasági Szakképző Intézet és Gimnázium	Békés	19,51
109.	Jendrassik György Szakközépiskola	Veszprém	19,19
110.	Bánki Donát Gimnázium és Szakközépiskola	Dunaújváros	18,68
111.	Balassa Egészségügyi Szakközépiskola és Gimnázium	Budapest	18,56
112.	Baktay Ervin Gimnázium és Vízügyi Szakközépiskola	Dunaharaszti	18,11
113.	Kossuth Zsuzsanna Műszaki Szakközépiskola, Gimnázium, Ipari Szakmunkásképző és Kollégium	Hódmezővásárhely	18,08
114.	Irinyi János Élelmiszeripari Középiskola és Gimnázium	Debrecen	18,08
115.	Vajda János Gimnázium és Postaforgalmi Szakközépiskola	Bicske	17,86
116.	Esztergom Város Bottyán János Műszaki Középiskolája	Esztergom	17,59
117.	Bródy Imre Középiskola	Ózd	17,01

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

118.	Serényi Béla Gimnázium és Mezőgazdasági Szakközépiskola	Putnok	16,41
119.	Bugát Pál Egészségügyi Szakközépiskola és Gimnázium	Székesfehérvár	16,40
120.	Ady Endre – Bay Zoltán Gimnázium, Postaforgalmi és Informatikai Szakképző	Sarkad	16,11
121.	Békés Megye Képviselő-testülete Mikes Kelemen Középiskolája és Kollégiuma	Battonya	15,96
122.	Dienes L. Gimnázium, Egészségügyi-Szociális Szakképző Intézet	Debrecen	15,83
123.	Teleki Blanka Gimnázium	Tiszalök	15,74
124.	Vas László Egészségügyi Szakközépiskola és Gimnázium	Tatabánya	15,53
125.	Kossuth Zsuzsa Egészségügyi Szakközépiskola és Gimnázium	Budapest	15,46
126.	Újpesti Műszaki Szakközépiskola	Budapest	15,20
127.	Kolumbusz Kristóf Humán Gimnázium	Etyek-Botpuszta	14,81
128.	Mechwart András Szakközépiskola és Gimnázium	Budapest	14,36
129.	Batthyány Strattmann L. Egészségügyi Szakközépiskola és Gimnázium	Budapest	14,26
130.	Kossuth Lajos Műszaki Szakközépiskola és Gimnázium	Budapest	13,82
131.	Pech Antal Szakközépiskola és Gimnázium	Tatabánya	13,04
132.	Öveges József Gimnázium és Szakközépiskola	Budapest	12,72
133.	Csapó Dániel Mezőgazdasági Szakközépiskola	Szekszárd-Palánk	12,63
134.	Gimnázium és Műszaki Szakközépiskola	Újszász	11,62
135.	Zsigmond téri Gimnázium, Műszaki Szakközépiskola és Szakmunkásképző	Budapest	11,42
136.	Szabó Ervin Gimnázium	Budapest	11,08
137.	Szentannai Sámuel Mezőgazdasági Szakközépiskola és Gimnázium	Karcag	10,40
138.	Kanizsay Dorottya Egészségügyi Szakközépiskola és Gimnázium	Budapest	10,18
139.	Juhász Gyula Szakközépiskola és Gimnázium	Makó	9,97
140.	Szily Kálmán Műszaki Szakközépiskola	Budapest	9,84
141.	Móra Ferenc Egészségügyi Szakközépiskola és Gimnázium	Budapest	9,80
142.	Gimnázium és Cipőipari Műszaki Szakközépiskola	Martfű	9,75
143.	Katona J. Gépipari Szakközépiskola és Gimnázium	Budapest	9,31
144.	Csete Balázs Közgazdasági Szakközépiskola, Gimnázium és Gép- és Gyorsíró Iskola	Budapest	9,13
145.	Pesti Barnabás Élelmiszeripari Szakközépiskola	Budapest	9,01
146.	Bókay János Egészségügyi Szakközépiskola és Gimnázium	Budapest	8,97
147.	Fodor J. Gimn. és Élelmiszeripari Szakközépiskola	Szeged	8,52
148.	Dolgozók Középiskolája	Tatabánya	8,38
149.	II. Béla Középiskola, Élelmiszeripari Szakiskola és Kollégium	Pécsvárad	8,26
150.	Pogány Frigyes Építőipari Szakközépiskola és Gimnázium	Budapest	8,09
151.	Debreczeni Márton Középiskola és Szakképző Intézet	Miskolc	7,99

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

152.	Ipari Szakközépiskola és 636. sz. Szakmunkásképző Iskola	Békés	7,64
153.	Ihász A. Ipari Szakközépiskola	Budapest	7,61
154.	Jelky András Ruhaipari Szakközépiskola	Budapest	7,13
155.	Békés Megye Képviselő-testülete Munkácsy Mihály Középiskolája és Szakmunkásképzője	Gyula	6,42
156.	Irinyi János Vegyipari Szakközépiskola	Budapest	3,95
157.	Fodor József Egészségügyi Szakközépiskola és Gimnázium	Budapest	3,54
Szakközépiskolák			
1.	Széchenyi István Közgazdasági Szakközépiskola	Komárom	58,48
2.	Energetikai Szakképzési Intézet	Paks	57,20
3.	Széchenyi István Közgazdasági Szakközépiskola	Nyíregyháza	48,60
4.	Széchenyi István Közgazdasági és Külkereskedelmi Szakközépiskola	Békéscsaba	48,17
5.	Bláthy Ottó Villamosipari Szakközépiskola	Miskolc	44,79
6.	Gépészeti és Számítástechnikai Szakközépiskola	Békéscsaba	43,77
7.	Puskás Tivadar Távközlési Technikum	Budapest	42,93
8.	Bolyai János Műszaki Szakközépiskola	Budapest	41,73
9.	Orlay Fürst Károly Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola	Szombathely	41,44
10.	Vásárhelyi Pál Építőipari és Vízügyi Szakközépiskola	Nyíregyháza	41,05
11.	Gábor Dénes Elektronikai Műszaki Középiskola	Debrecen	39,80
12.	Széchenyi István Szakközépiskola	Százhalombatta	39,51
13.	Gróf Széchenyi István Műszaki Szakközépiskola	Székesfehérvár	39,10
14.	Idegenforgalmi Szakközépiskola és Szálloda „Hotel Római”	Budapest	38,73
15.	I. István Kereskedelmi és Közgazdasági Szakközépiskola	Székesfehérvár	38,31
16.	Boronkay György Műszaki Szakközépiskola	Vác	38,20
17.	Kőrösy József Közgazdasági és Külkereskedelmi Szakközépiskola	Szeged	38,13
18.	Wigner Jenő Műszaki, Informatikai Középiskola és Kollégium	Eger	37,88
19.	III. Béla Szakközépiskola	Szentgotthárd	37,65
20.	Rudas Közgazdasági Középiskola és Kollégium	Dunaújváros	37,52
21.	II. Rákóczi Ferenc Mezőgazdasági, Közgazdasági és Informatikai Szakközépiskola	Kiskunhalas	37,50
22.	Bethlen Gábor Közgazdasági és Postaforgalmi Szakközépiskola	Debrecen	37,49
23.	Csányi László Közgazdasági Szakközépiskola	Zalaegerszeg	37,00
24.	Budapesti Óvónői és Pedagógiai Szakközépiskola	Budapest	36,75
25.	Mechwart András Gépipari és Informatikai Középiskola	Debrecen	36,62
26.	Gregus Máté Mezőgazdasági Szakközépiskola	Hódmezővásárhely	36,59
27.	Kandó Kálmán Szakközépiskola	Miskolc	36,54
29.	Budai Nagy Antal Óvónői Szakközépiskola	Nagykálló	35,80
28.	Déri Miksa Ipari Szakközépiskola	Szeged	35,79
30.	Trefort Ágoston Két Tannyelvű Szakközépiskola és Gimnázium	Budapest	35,54
31.	Egri Közgazdasági Szakközépiskola	Eger	34,35
32.	Hild József Építőipari Szakközépiskola	Győr	34,11

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

33.	Közgazdasági Szakközépiskola	Keszthely	34,06
34.	Szent László Egyházi Gimnázium és Szakközépiskola	Kisvárda	33,94
35.	Károlyi I. Gyermekközpont Szakközépiskolája	Fót Gyermekváros	33,60
36.	Pálfy János Műszeripari és Vegyipari Szakközépiskola	Szolnok	33,33
37.	Bartha J. Kertészeti Szakközépiskola és Szakiskola	Szentes	32,51
38.	Fellner Jakab Középfokú Iskola	Tatabánya-Sárberek	32,43
39.	Bessenyei György Szakközépiskola	Berettyóújfalu	32,36
40.	Sipkai Barna Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola	Nyíregyháza	32,35
41.	Andrássy Gyula Műszaki Középiskola	Miskolc	32,10
42.	Bolyai János Általános Iskola és Közgazdasági Szakközépiskola	Mosonmagyaróvár	31,89
43.	Fáy András Közgazdasági Szakközépiskola	Miskolc	31,87
44.	Hunfalvy J.Külkereskedelmi és Közgazdasági Szakközépiskola	Budapest	31,86
45.	Pollack Mihály Építőipari Szakközépiskola	Pécs	31,55
46.	Deák Ferenc Közgazdasági Szakközépiskola	Győr	31,08
47.	Vásárhelyi Pál Közgazdasági és Postaforgalmi Szakközépiskola	Szolnok	30,43
48.	Általános Művelődési Központ Széchenyi István Közgazdasági Szakközépiskola	Ózd	30,19
49.	Baross Gábor Szakképző Intézet	Debrecen	29,97
50.	Széchenyi István Műszaki Szakközépiskola és Gimnázium	Zalaegerszeg	29,95
51.	Cserháti Sándor Mezőgazdasági és Gépészeti Szakközépiskola	Nagykanizsa	29,93
52.	Berzeviczy Gergely Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola	Miskolc	29,91
53.	Szombathelyi Gépipari Műszaki Szakközépiskola	Szombathely	28,71
54.	Táncsics Mihály Közgazdasági és Kereskedelmi Szakközépiskola	Salgótarján	28,37
55.	Szombathelyi Közgazdasági Szakközépiskola	Szombathely	28,20
56.	Kocsis Pál Mezőgazdasági Szakközépiskola és Szakképző Intézet	Kecskemét	28,03
57.	Zipernowsky Károly Ipari Szakközépiskola	Pécs	27,98
58.	I. Géza király Közgazdasági Szakközépiskola	Vác	27,71
59–60.	Károlyi Mihály Közgazdasági és Külkereskedelmi Szakközépiskola	Budapest	27,61
59–60.	Nádasdy Tamás Közgazdasági Szakközépiskola	Csepreg	27,61
61.	Közgazdasági Szakközépiskola	Sátoraljaújhely	27,46
62.	Eötvös Loránd Műszaki Középiskola	Kaposvár	27,43
63.	ÁFEOSZ Kereskedelmi, Közgazdasági Szakközépiskola és Kollégium	Kecskemét	27,27
64.	Veres Péter Mezőgazdasági Szakközép- és Szakmunkásképző Iskola	Győr	27,07
65.	Vak Bottyán János Műszaki és Közgazdasági Szakközépiskola és Kollégium	Gyöngyös	26,90
66.	Vedres István Építőipari Szakközépiskola	Szeged	26,84
67.	Bánki Donát Ipari Szakközépiskola	Nyíregyháza	26,72
68.	Pannon Lovasakadémia	Kaposvár	26,42

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

69.	Irányítástechnikai Szakközépiskola	Fűzfőgyártelep	26,20
70.	Baross Gábor Közgazdasági Szakközépiskola	Győr	26,14
71.	Kandó Kálmán Műszaki Szakmunkásképző és Szakközépiskola	Kecskemét	26,12
72.	Ruhaipari Szakközépiskola	Szolnok	26,01
73.	Jókai Mór Közgazdasági Szakközépiskola	Pápa	25,97
74.	Pattantyús Ábrahám Géza Ipari Szakközépiskola	Győr	25,93
75.	Ipari Szakközépiskola	Siófok	25,86
76.	Gépészeti Szakközépiskola	Mátészalka	25,80
77.	Kalmár László Számítástechnikai Szakközépiskola	Budapest	25,66
78.	Kossuth Zsuzsa Egészségügyi és Szociális Szakképző Iskola	Eger	25,47
79.	Mezőgazdasági Gépész Szakképző Iskola	Seregélyes	25,40
80.	Széchenyi István Idegenforgalmi, Vendéglátóipari Szakközépiskola és Szakmunkásképző Iskola	Kecskemét	25,35
81.	Herman Ottó Mezőgazdasági Szakközépiskola	Szombathely	25,27
82.	Széchenyi István Ipari Szakközépiskola	Nyíregyháza	25,00
83.	Szent-Györgyi Albert Egészségügyi Szakközépiskola és Szakképző Intézet	Kecskemét	24,94
84.	Mezőgazdasági és Élelmiszeripari Szakmunkásképző és Szakközépiskola	Miskolc	24,62
85.	Savaria Szakközépiskola és Gimnázium	Szombathely	24,39
86.	Bethlen Gábor Szakközépiskola	Nyírbátor	24,17
87.	Deák Ferenc Szakközépiskola és Gimnázium	Zalaegerszeg	24,07
88.	Ganz Ábrahám Műszaki Középiskola	Zalaegerszeg	23,88
89.	József A. Postaforgalmi és Kereskedelmi Szakközép- és Szakmunkásképző Iskola	Sopron	23,70
90.	Stromfeld Aurél Műszaki Szakközépiskola	Salgótarján	23,59
91.	Ipari Szakközépiskola	Nyíregyháza	23,53
92.	Türr István Közgazdasági és Postaforgalmi Szakközépiskola	Baja	23,51
93.	Kolos Richárd Műszaki Szakközépiskola	Budapest	23,50
94.	Jáky József Műszaki Szakközépiskola	Székesfehérvár	23,14
95.	Közgazdasági Politechnikum	Budapest	23,10
96.	Táncsics Mihály Építőipari Szakközépiskola	Veszprém	23,06
97.	Neumann János Számítástechnikai Szakközépiskola	Budapest	23,05
98.	Pálffy Miklós Kereskedelmi Középiskola	Győr	22,73
99.	Kada Elek Közgazdasági Szakközépiskola	Kecskemét	22,50
100.	Varga Jenő Közgazdasági Szakközépiskola	Budapest	22,49
101.	Noszlopy Gáspár Közgazdasági Szakközépiskola	Kaposvár	22,43
102.	Kós Károly Építőipari Szakközépiskola	Miskolc	22,06
103.	Berzsenyi Dániel Ipari Szakközépiskola	Szombathely	22,03
104.	Ipari, Kereskedelmi és Vendéglátó Szakközépiskola	Vásárosnamény	21,79
105.	Hunyadi Mátyás Közgazdasági Szakközépiskola	Székesfehérvár	21,71
106.	Komárom Város Ipari Szakközépiskola	Komárom	21,26
107.	Mezőgazdasági Középfokú Szakoktatási, Továbbképző és Szaktanácsadó Intézet	Jánoshalma	21,24
108.	Ádám László Szakközépiskola	Nagykőrös	21,24
109.	Roth Gyula Erdészeti és Faipari Szakközépiskola	Sopron	21,13
110.	Bársony István Mezőgazdasági Szakközépiskola és Szakmunkásképző Intézet	Csongrád	21,09
111.	Veszprémi Közgazdasági Szakközépiskola	Veszprém	21,07
112.	Klapka György Szakközépiskola	Jászberény	20,73

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

113.	Bezerédj I. Kereskedelmi Szakközépiskola	Szekszárd	20,65
114.	Boros S. Közgazdasági és Humán Szakközépiskola, Szakiskola	Szentes	20,53
115.	Közgazdasági Szakközépiskola	Hajdúszoboszló	20,49
116.	Vörösmarty Mihály Ipari Szakközépiskola	Székesfehérvár	20,45
117.	Almásy Pál Mezőgazdasági Szakközépiskola	Gyöngyös	20,44
118.	DUNAFERR Szakközép- és Szakmunkásképző Iskola	Dunaújváros	20,31
119.	Csiha Győző Ipari Szakmunkásképző- és Szakközépiskola	Hajdúnánás	20,31
120.	Korányi Sándor Egészségügyi Szakközépiskola	Miskolc	20,30
121.	II. Rákóczi Ferenc Gyakorló Közgazdasági Szakközépiskola	Budapest	20,20
122.	Gépipari Közlekedési Műszaki Szakközépiskola I. sz. tagintézmény	Szolnok	20,10
123.	Dózsa György Mezőgazdasági és Közgazdasági Szakközépiskola	Kalocsa	20,04
124.	Építészeti, Faipari és Környezetgazdálkodási Szakközépiskola	Szolnok	19,76
125.	Kossuth Zsuzsanna Egészségügyi Szakközépiskola és Szakiskola	Kalocsa	19,64
126.	Varga Márton Kertészeti és Földmérési Szakközépiskola	Budapest	19,61
127.	Kossuth Lajos Közgazdasági Szakközépiskola	Tatabánya	19,26
128.	Kiss Ferenc Erdészeti Szakközépiskola	Szeged	19,22
129.	Szigeti György Műszaki Szakközépiskola	Budapest	19,17
130.	Pataky István Híradásipari Szakközépiskola	Budapest	19,05
131.	Bornemissza Gergely Szakképzési Intézet	Eger	18,87
132.	Brassai Sámuel Szakközépiskola és Szakmunkásképző	Tiszaújváros	18,78
133.	Jókai Mór Középiskola	Kazincbarcika	18,72
134.	Budapesti Külkereskedelmi Szakközépiskola	Budapest	18,63
135.	Ceglédi Közgazdasági Szakközépiskola	Cegléd	18,42
136.	Közlekedési Szakközépiskola	Záhony	18,39
137.	Kossuth Lajos Mezőgazdasági Szakközépiskola	Orosháza	18,27
138.	Sárvári Ipari Szakközépiskola	Sárvár	18,22
139.	Fáy András Közgazdasági Szakközépiskola	Sopron	18,04
140.	Híradásipari és Kereskedelmi Szakközépiskola	Fonyód	18,01
141.	Lórántffy Zsuzsanna Szakközép- és Szakmunkásképző Iskola	Dunaújváros	18,00
142.	Petrik Lajos Vegyipari Szakközépiskola	Budapest	17,86
143.	MH Zeneművészeti Honvéd Szakközépiskola	Budapest	17,78
144.	Széchenyi I. Mezőgazdasági Szakközépiskola és Szakmunkásképző Intézet	Hajdúböszörmény	17,61
145.	Batthyány Lajos Mezőgazdasági és Kereskedelmi Szakközépiskola	Pápa	17,58
146.	Vásárhelyi Pál Műszaki Szakközépiskola	Békéscsaba	17,52
147.	Kazinczy Ferenc Szakközépiskola	Komló	17,51
148.	Madách Imre Szakközépiskola	Gödöllő	17,32
149.	Egressy Gábor Ipari Szakközépiskola	Budapest	17,30
150.	Trefort Ágoston Villamos és Fémipari Szakképző Iskola és Kollégium	Békéscsaba	17,25
151.	MH Fegyverzettechnikai Honvéd Szakközépiskola	Tápiószecső	17,24

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

152.	Rejtő Sándor Szakközép- és Szakmunkásképző Iskola	Győr	17,08
153.	Török János Mezőgazdasági és Egészségügyi Szakközépiskola	Cegléd	16,97
154.	Békésy György Postaforgalmi Szakközépiskola	Budapest	16,94
155.	Árpád-házi Szent Erzsébet Szakközépiskola	Esztergom	16,85
156.	II. Rákóczi Ferenc Szakközépiskola	Kisvárda	16,78
157.	Szent-Györgyi Albert Szakközépiskola	Szekszárd	16,71
158.	Gáspár András Ipari Szakmunkásképző és Szakközépiskola	Kecskemét	16,67
159.	Ipari Szakközépiskola	Kiskunlacháza	16,57
160.	Ipari és Kereskedelmi Szakközépiskola	Budapest	16,46
161.	Petőfi Sándor Közgazdasági Szakközépiskola	Fehérgyarmat	16,44
162.	Jávorka Sándor Mezőgazdasági Szakközépiskola	Tata	16,43
163.	Sághy M. Ipari Szakközépiskola, Szakmunkásképző Intézet és Kollégium	Csongrád	16,33
164.	Egészségügyi Szakközépiskola	Salgótarján	16,32
165.	Károlyi Mihály Kereskedelmi Szakközépiskola	Cegléd	16,29
166.	Gábor Áron Szakközépiskola	Miskolc	16,23
167.	Széchenyi István Közgazdasági Szakközépiskola	Hatvan	16,22
168.	Gundel Károly Idegenforgalmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola	Budapest	16,15
169.	Handler Nándor Szakképző Iskola	Sopron	15,95
170.	Vági István Építőipari Szakközépiskola	Budapest	15,80
171.	508 sz. Ipari Szakképző Iskola	Pécs	15,79
172.	Mezőgazdasági Szakközépiskola	Nyíregyháza	15,77
173.	Hefele Menyhért Építőipari Szakközépiskola	Szombathely	15,63
174.	Balásházy János Mezőgazdasági Középiskola és Kollégium	Debrecen-Pallag	15,62
175.	Petőfi Sándor Gépészeti Szakközépiskola	Kiskunfélegyháza	15,61
176.	Bánki Donát Ipari Szakközépiskola	Tatabánya	15,59
177–178.	Mezőgazdasági és Élelmiszeripari Szakmunkásképző és Szakközépiskola	Kiskunfélegyháza	15,46
177–178.	Békés Megye Képviselő-testülete Mohácsy Mátyás Kertészeti és Élelmiszeripari Középiskolája és Szakképző Intézete	Gyula	15,46
179–180.	Mezőgazdasági Középfokú Szakokt. Továbbképző- és Szaktanácsadó Intézet	Pétervására	15,45
179–180.	Vásárhelyi Pál Kereskedelmi Szakközépiskola	Budapest	15,45
181.	Bánki Donát Ipari Szakközépiskola	Ajka	15,22
182.	Veress Ferenc Szakképző Iskola	Hajdúböszörmény	15,20
183.	Dr. Marek József Mezőgazdasági Szakközépiskola	Mohács	15,18
184.	Rippl Rónai József Közlekedési Szakközépiskola	Kaposvár	15,12
185.	Kvassay Jenő Műszaki Szakközépiskola	Budapest	15,11
186.	Szent István Közgazdasági Szakközépiskola	Budapest	14,90
187.	Szepsi Laczkó Máté Mezőgazdasági Szakképző Iskola	Sátoraljaújhely	14,84
188.	Közgazdasági Szakközépiskola	Kiskunfélegyháza	14,84
189.	Hugonnai Vilma Egészségügyi Szakközépiskola	Békéscsaba	14,81
190–191.	Erdei Ferenc Kereskedelmi és Közgazdasági Szakközépiskola és Kollégium	Makó	14,71
190–191.	Ipari Szakközépiskola	Mátészalka	14,71

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

192.	Lukács Sándor Ipari Szakmunkásképző és Szakközépiskola	Győr	14,69
193.	Egri Mezőgazdasági Szakközép- és Szakképző Iskola és Kollégium	Eger	14,66
194–195.	Táncsics Mihály Mezőgazdasági Szakközépiskola	Vác	14,62
194–195.	Bereczki Máté Kertészeti Élelmiszeripari és Mezőgazdasági, Gépészeti Szakképző Iskola	Baja	14,62
196.	Ruhaipari Szakközépiskola, Szakmunkásképző és Kollégium	Békéscsaba	14,50
197.	Toldi Miklós Élelmiszeripari Szakközépiskola	Nagykőrös	14,40
198.	Eötvös József Szakközépiskola	Hódmezővásárhely	14,35
199.	Székács E. Mezőgazdasági és Élelmiszeripari Szakközépiskola	Törökszentmiklós	14,32
200.	Kemény Gábor Műszaki Szakközépiskola	Békéscsaba	14,25
201.	Zsigmondy Vilmos és Winkler Lajos Műszaki Szakközépiskola	Nagykanizsa	14,12
202.	Egészségügyi Szakközépiskola	Kaposvár	14,10
203–204.	Árpád Szakképző Iskola és Kollégium	Székesfehérvár	14,05
203–204.	Tótfalusi Kis Miklós Nyomdaipari Szakközépiskola	Budapest	14,05
205.	Kossuth Lajos Ipari Szakképző Iskola	Győr	14,01
206–207.	Csukás Zoltán Mezőgazdasági Szakközépiskola	Csorna	13,93
206–207.	Közgazdasági Szakközépiskola és Gimnázium	Budapest	13,93
208.	Pécsi Kereskedelmi, Idegenforgalmi és Vendéglátó Szakközépiskola	Pécs	13,83
209.	Krúdy Gyula Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola	Siófok	13,69
210–211.	Nagyváthy János Növényvédelmi és Egészségügyi Szakközépiskola	Keszthely	13,61
210–211.	Perczel Mór Közgazdasági Szakközépiskola	Bonyhád	13,61
212.	Beregszászi Pál Ipari Szakközépiskola és Szakmunkásképző Intézet	Debrecen	13,59
213.	Garbai Sándor Szakképző Iskola	Kiskunhalas	13,56
214.	Kőszegi Mezőgazdasági Szakközépiskola	Kőszeg	13,53
215.	Berzeviczy Gergely Közgazdasági Szakközépiskola	Esztergom	13,48
216.	Brassai Sámuel Műszaki Középiskola	Debrecen	13,42
217.	Szterényi József Szakközépiskola	Monor	13,24
218.	Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközép- és Szakmunkásképző Iskola	Debrecen	13,15
219.	Mathiász János Mezőgazdasági Szakközépiskola	Balatonboglár	13,08
220.	Vályi Péter Ipari Szakközépiskola	Tamási	12,79
221.	Hell József Károly Műszaki Szakközépiskola	Esztergom	12,77
222–223.	Irinyi János Középiskola	Kazincbarcika	12,72
222–223.	Bánki Donát Ipari Szakközépiskola	Budapest	12,72
224.	Soproni Vendéglátó Szakközép- és Szakmunkásképző Iskola	Sopron	12,58
225.	Pollák A. Műszaki Szakközépiskola	Szentes	12,57
226.	Szent István Mezőgazdasági és Élelmiszeripari Középiskola	Székesfehérvár	12,56
227.	Műszaki Szakközépiskola	Keszthely	12,54
228.	Mezőgazdasági Szakközépiskola	Budapest	12,53
229.	Fáy András Közlekedésgépészeti Műszaki Szakközépiskola	Budapest	12,42
230.	Udvari Vince Ipari Szakközépiskola	Dombóvár	12,38

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

231.	Vasvári Pál Ipari Szakközépiskola	Tiszavasvári	12,33
232.	Dr. Hetényi Géza Egészségügyi Szakközépiskola	Budapest	12,30
233.	Jelky András Szakképző Iskola és Nevelési Tanácsadó	Baja	12,24
234.	Kozma Lajos Faipari Szakközépiskola	Budapest	12,21
235–236.	Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakképző Iskola	Békéscsaba	12,11
235–236.	Zsoldos Ferenc Szakiskola és Műszaki Szakközépiskola	Szentes	12,11
237.	Református Agrárium	Halásztelek	12,09
238.	Marcali Szakközépiskola	Marcali	11,92
239.	Eötvös Loránd Ipari Szakközépiskola	Oroszlány	11,90
240.	Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola	Veszprém	11,87
241.	Ipari Szakközépiskola	Bátonyterenye	11,76
242.	Baross Gábor Közlekedési és Postaforgalmi Szakközépiskola	Miskolc	11,69
243.	Ipari Szakközépiskola	Bonyhád	11,66
244.	Apáczai Csere János Szakközépiskola	Dombóvár	11,56
245.	Móra Ferenc Szakközépiskola	Szeged	11,55
246.	Hajnik Károly Közgazdasági Szakközépiskola	Budapest	11,46
247.	Vendéglátóipari Szakközépiskola	Szekszárd	11,42
248–249.	Munkácsy Mihály Szakközépiskola	Zalaegerszeg	11,40
248–249.	Kossuth Lajos Szakmunkásképző és Szakközépiskola	Kiskunfélegyháza	11,40
250–251.	Széchenyi Ferenc Kertészeti Szakközépiskola	Balatonfüred	11,38
250–251.	Faller Jenő Szakközépiskola	Várpalota	11,38
252.	Könnyűipari Szakközépiskola és Szakmunkásképző Intézet	Debrecen	11,30
253.	Kereskedelmi és Vendéglátóipari, Idegenforgalmi Szakközépiskola és Szakmunkásképző Iskola	Gyöngyös	11,28
254.	Abaújszántói Mezőgazdasági Szakképző Iskola	Abaújszántó	11,27
255–256.	Széchenyi István Szakképző Iskola	Mezőkövesd	11,11
255–256.	Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola	Esztergom	11,11
257–258.	Bem József Műszaki Szakközépiskola	Cegléd	11,01
257–258.	Radnóti Miklós Közgazdasági Szakközépiskola	Pécs	11,01
259.	Szerencsi Szakmunkásképző és Szakközépiskola	Szerencs	10,98
260.	Ujhelyi Imre Mezőgazdasági Szakközépiskola	Szentlőrinc	10,90
261.	Vasvári Pál Közgazdasági Szakközépiskola	Szeged	10,82
262.	Kinizsi Pál Élelmiszeripari Szakközépiskola	Kaposvár	10,81
263.	Mezőgazdasági Szakközépiskola	Mátészalka	10,76
264.	Dolgozók Gimnáziuma és Hároméves Szakközépiskolája	Győr	10,74
265.	Surányi Endre Szakképző Iskola Gimnáziuma	Kazincbarcika	10,65
266.	Acsády Ignác Ipari Szakközépiskola	Pápa	10,61
267.	Csonka János Műszaki Szakközépiskola	Budapest	10,57
268.	Építőipari Szakközépiskola	Kaposvár	10,49
269.	Béri-Balogh Ádám Postaforgalmi Szakközépiskola	Vasvár	10,26
270.	Petőfi Sándor Közgazdasági Szakközépiskola	Budapest	10,07
271.	József Attila Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium	Gyöngyös	10,02
272.	Vadas Jenő Erdészeti Szakközépiskola	Mátrafüred	10,00
273.	Érdi Szakközépiskola	Érd	9,95

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

274.	Váci Mihály Ipari Szakmunkásképző és Szakközépiskola	Székesfehérvár	9,82
275.	Gárdonyi Géza Szakközépiskola	Dunakeszi	9,78
276.	Eötvös József Szakmunkásképző és Szakközépiskola	Miskolc	9,70
277–278.	Csonka János Szakközépiskola	Szeged	9,69
277–278.	Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola	Tatabánya	9,69
279.	Fényes Elek Közgazdasági Szakközépiskola	Budapest	9,66
280.	Kereskedelmi és Vendéglátóipari Középiskola	Dunaújváros	9,64
281.	Povolny Ferenc Szakképző Intézet	Debrecen	9,52
282.	Közlekedésgépészeti Szakközépiskola	Budapest	9,40
283.	615. Székely Mihály Szakmunkásképző Szakközépiskola és Diákotthon	Szarvas	9,33
284.	Bethlen Gábor Közlekedési és Közgazdasági Szakközépiskola	Budapest	9,31
285.	Kossuth Lajos Közgazdasági Szakközépiskola	Budapest	9,25
286.	Hansági Ferenc Okt. Alapítványi Szakközépiskolája	Szeged	9,21
287.	Báthory István Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola	Zalaegerszeg	9,15
288.	614. sz. Ipari Szakképző Iskola	Mezőhegyes	8,92
289.	Trefort Ágoston Szakképző Iskola	Sátoraljaújhely	8,78
290–291.	Egészségügyi Szakközépiskola	Vác	8,75
290–291.	Bethlen Gábor Szakképző Iskola és Kollégium	Gyomaendrőd	8,75
292.	Tolna M. Önk. Balassa János Szakképző Iskolája és Kollégiuma	Szekszárd	8,72
293.	Műszaki Szakközépiskola és Szakmunkásképző Intézet	Kalocsa	8,67
294.	Porpáczy Aladár Kertészeti, Magyar-Oszták Váll. Ügyint. Középiskola	Fertőd	8,63
295.	Lestár Péter Kereskedelmi Szakközépiskola és Szakiskola	Kecskemét	8,62
296.	Fáy András Mezőgazdasági és Közgazdasági Szakközépiskola	Pécel	8,57
297.	Mezőgazdasági Középfokú Szakképzési Intézet	Vép	8,51
298.	Teleki Blanka Közgazdasági Szakközépiskola	Budapest	8,26
299.	Hunyadi Mátyás Szakmunkásképző Intézet és Szakközépiskola	Mosonmagyaróvár	8,25
300.	Eötvös Loránd Gépipari Szakközépiskola	Budapest	8,23
301.	Podmaniczky F. Közgazdasági Szakközépiskola	Budapest	8,20
302.	Károly Róbert Kereskedelmi Szakközépiskola	Budapest	8,15
303–304.	Klauzál Gábor Műszeripari Szakközépiskola	Budapest	8,14
303–304.	Bányai Júlia Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakképző Iskola	Baja	8,14
305.	Ipari Szakközépiskola	Törökszentmiklós	8,13
306.	Borbély Lajos Műszaki Középiskola	Salgótarján	8,12
307–308.	Ujhelyi Imre Tejipari Középiskola, Szaktanácsadó és Továbbképző Intézet	Vitnyéd-Csermajor	7,96
307–308.	Gépíró és Gyorsíró Szakközépiskola	Komárom	7,96
309.	Ipari Szakközépiskola	Szombathely	7,89
310.	Damjanich János Ipari Szakképzési Intézet	Hatvan	7,72
311.	Bajáki Ferenc Ipari Szakközépiskola	Budapest	7,71

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

312.	Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközép- és Szakmunkásképző Iskola és Kollégium	Eger	7,69
313.	Diósgyőr-Vasgyári Szakképző Iskola	Miskolc	7,65
314–315.	Corvin Mátyás Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola, Szakmunkásképző Iskola és Kollégium	Hódmezővásárhely	7,53
314–315.	Wattay Középiskola és Szakiskola	Kiskőrös	7,53
316.	Vendéglátóipari Szakközépiskola	Budapest	7,46
317–318.	Galamb József Szakközép- és Szakmunkásképző Iskola	Makó	7,41
317–318.	Kereskedelmi Szakközépiskola	Mezőtúr	7,41
319.	Városi Önk. Kereskedelmi és Ipari Szakközépiskola	Tapolca	7,25
320.	Balmazújvárosi Gimnázium, Szakközépiskola és Szakmunkásképző	Balmazújváros	7,23
321.	Mezőgazdasági és Élelmiszeripari Szakképző Intézet	Szabadkígyós	7,21
322–323.	Mezőgazdasági Szakközépiskola	Örkény	7,19
322–323.	Postaforgalmi Szakközépiskola	Budapest	7,19
324.	Csizmazia Gyula Ipari Szakközépiskola	Komló	7,14
325.	Kinizsi Pál Mezőgazdasági Szakközépiskola	Zalaegerszeg	7,13
326–327.	Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközép- és Szakmunkásképző Iskola	Székesfehérvár	7,02
326–327.	Brózik Dezső Mezőgazdasági Szakközép- és Szakmunkásképző Iskola	Berettyóújfalu	7,02
328.	Soós István Élelmiszeripari Szakközépiskola	Budapest	6,95
329.	626. Szakképző Iskola	Mezőtúr	6,94
330.	Vámos Ilona Ruhaipari Szakközépiskola	Budapest	6,84
331.	Mezőgazdasági Szakközépiskola	Jászapáti	6,81
332.	Széchenyi István Kereskedelmi és Vendéglátó Szakközépiskola	Kaposvár	6,78
333.	Reguly Antal Szakképzőiskola	Zirc	6,76
334.	Leővey Klára Közgazdasági Szakközépiskola	Budapest	6,67
335.	Eötvös József Közgazdasági Szakközépiskola	Gyál	6,65
336.	Lippai János Kertészeti Szakközép- és Szakmunkásképző Iskola	Sopron	6,56
337.	Pestszentlőrinci Közgazdasági Szakközépiskola	Budapest	6,48
338.	Eötvös József Szakképző Intézet	Berettyóújfalu	6,47
339.	Verebély László Technikum	Budapest	6,43
340.	Kaesz Gy. Szakközépiskola	Budapest	6,41
341.	Király Endre Ipari Szakközépiskola	Vác	6,36
342.	Ipari Szakközépiskola	Celldömölk	6,30
343.	Élelmiszeripari és Földmérési Szakközépiskola	Szombathely	6,21
344.	Kereskedelmi és Idegenforgalmi Középiskola	Tokaj	6,20
345.	Deák Ferenc Szakképző Iskola	Kazincbarcika	6,15
346.	Szentpáli István Kereskedelmi és Vendéglátó Szakközépiskola és Szakiskola	Miskolc	6,13
347.	Mezőgazdasági Szakközépiskola	Szécsény	6,09
348.	Medgyaszay István Szakképző Iskola	Veszprém	6,08
349.	Apponyi Sándor Mezőgazdasági Szakközépiskola	Lengyel	6,06
350.	Thúry György Kereskedelmi Szakközépiskola	Nagykanizsa	5,97
351.	Perczel Mór Szakképző Iskola	Mór	5,90

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

352.	Széchenyi István Gyakorló Kereskedelmi Szakközépiskola	Budapest	5,72
353.	Fővárosi Önkormányzat Arany János Ipari Szakközépiskola	Budapest	5,62
354.	Bőrfeldolgozóipari Szakközépiskola	Budapest	5,58
355.	500. sz. Angster József Szakképző Iskola, Általános Iskola	Pécs	5,50
356.	Petzelt József Szakképző Középiskola	Szentendre	5,33
357.	Mezőgazdasági Gépészeti Szakközépiskola	Piliscsaba	5,29
358.	Mikszáth KálmánKereskedelmi Élelmiszeripari és Vendéglátóipari Szakközépiskola	Balassagyarmat	5,25
359.	Móricz Zsigmond Ipari Szakközépiskola és Szakmunkásképző	Budapest	5,20
360.	Wesselényi Miklós Műszaki Szakközépiskola	Budapest	5,09
361–362.	Pataki Ferenc Ipari Szakközépiskola	Budapest	5,06
361–362.	Kézműipari Szakközépiskola	Budapest	5,06
363–364.	Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola	Salgótarján	4,93
363–364.	Lengyel Gyula Kereskedelmi Szakközépiskola	Budapest	4,93
365.	Textilipari Szakközépiskola és Gimnázium	Szeged	4,86
366.	Déri Miksa Ipari Szakközépiskola	Budapest	4,85
367.	Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola	Szolnok	4,84
368.	Bercsényi Miklós Élelmiszeripari Szakközépiskola	Budapest	4,79
369.	Esztergom Város Szakközépiskolája	Esztergom	4,76
370.	Szondi György Ipari Szakközépiskola	Balassagyarmat	4,75
371.	Varga István Kereskedelmi Szakközépiskola	Budapest	4,71
372.	Földes Ferenc Kereskedelmi Szakközépiskola	Budapest	4,69
373.	Vendéglátóipari Szakközépiskola	Keszthely	4,64
374.	Semmelweis Ignác Egészségügyi Szakközépiskola	Budapest	4,55
375.	Krúdy Gyula Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola	Szeged	4,49
376.	Március 15. Gimnázium és Szakképző Iskola	Lőrinci	4,47
377.	Mezőgazdasági Középfokú Szakoktatási, Továbbképző és Szaktanácsadó Intézet	Kétegyháza	4,41
378.	Bay Zoltán Szakközépiskola	Budapest	4,13
379.	Csonka János Műszaki Szakközépiskola	Szigetszentmiklós, Szigethalom	4,08
380–381.	Kenderesi Mezőgazdasági Szakképző	Kenderes	4,00
380–381.	Ipari Szakközépiskola	Budapest	4,00
382.	Kereskedelmi Szakközépiskola	Nagyatád	3,89
383.	Kereskedelmi Szakközépiskola	Vác	3,74
384.	509. sz. Török Bálint Szakmunkásképző Intézet és Szakközépiskola	Szigetvár	3,73
385.	Berzeviczy G. Közgazdasági és Külkereskedelmi Szakközépiskola	Budapest	3,62
386.	Ganz Ábrahám Ipari Szakközépiskola és Szakmunkásképző	Budapest	3,61
387.	Széchenyi István Ipari Szakmunkásképző és Szakközépiskola	Nagykanizsa	3,60
388.	Békés Glasz Kereskedelmi Szakközépiskola	Budapest	3,46
389–390.	Magyar Hajózási Szakközépiskola	Budapest	3,23
389–390.	Szász Ferenc Kereskedelmi Szakközépiskola	Budapest	3,23
391.	Gábor Áron Ipari Szakképző Iskola	Ózd	3,06

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

392.	Illési Sándor Szakközép- és Szakmunkásképző Iskola	Kisujszállás	3,05
393.	Varró István Ipari Kereskedelmi Szakmunkásképző és Gépipari Szakközépiskola	Karcag	3,03
394.	TIT Alapítványi Középiskola	Kaposvár	2,55
395.	Csepeli Textil- és Vendéglátó Szakközépiskola	Budapest	2,27
396.	Rázsó Imre Szakközépiskola	Körmend	2,10
397.	Művelődésért Alapítvány Kétéves Intenzív Középiskola	Kaposvár	1,57
398.	Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola	Budapest	1,34
399.	Terézvárosi Kereskedelmi Szakközépiskola	Budapest	0,82

Forrás: Neuwirth, 2000
Megjegyzés: a *-gal jelölt átlagok az 1999. évi eredményeket nem tartalmazzák.

259. táblázat
A felsőoktatásba felvettek és a IV. évfolyamos tanulók átlagos aránya (F/L) megyénként, 1991–1998 és 1994–1998

Megye	1991–1998		1994–1998	
	Sorrend	F/L	Sorrend	F/L
Győr-Moson-Sopron	1	32,98	2	35,53
Szabolcs-Szatmár-Bereg	2	32,97	1	35,67
Bács-Kiskun	3	32,29	4	33,29
Hajdú-Bihar	4	31,15	3	33,81
Vas	5	31,02	5	32,59
Heves	6	30,71	6	32,41
Csongrád	7	30,56	7	32,33
Borsod-Abaúj-Zemplén	8	30,38	8	32,23
Zala	9	29,31	13	29,85
Baranya	10	29,08	10	30,55
Veszprém	11	28,96	11	30,43
Tolna	12	28,94	9	30,74
Jász-Nagykun-Szolnok	13	28,25	12	30,01
Békés	14	27,00	14	28,51
Komárom-Esztergom	15	26,63	15	28,25
Fejér	16	26,41	16	27,39
Pest	17	25,99	17	27,52
Somogy	18	25,71	18	26,72
Nógrád	19	23,00	19	24,44
Budapest	20	22,84	20	24,01
Megyék átlaga		27,76		29,33

Forrás: Neuwirth, 1999b

260. táblázat
A felsőoktatásba felvettek és a IV. évfolyamos tanulók átlagos aránya (F/L arány) települési kategóriánként, 1991–1998 és 1994–1998

Települési kategória	Települések száma	1991–1998	1994–1998
Budapest	1	23,04	24,28,
100 ezer felett	8	33,14	35,42
50–100 ezer	11	30,29	31,98
25–50 ezer	26	27,20	28,53
10–25 ezer	72	28,16	29,84
5–10 ezer	37	23,43	24,61
5 ezer alatt	8	21,41	21,90
Összesen/átlag	163	27,87	29,47

Forrás: Neuwirth, 1999b

261. táblázat
A felsőoktatásba felvettek és a IV. évfolyamos tanulók átlagos aránya (F/L arány) iskolafenntartók szerint, 1991–1998

Iskolafenntartó	Tanulók száma	1991–1998	1994–1998
Települési önkormányzat	258 751	30,29	32,11
Megyei önkormányzat	90 159	15,54	16,44
Központi költségvetési szerv	9 135	43,95	43,47
Egyház-felekezet	18 185	45,47	49,44
Alapítvány, egyéb	7 240	28,03	27,98
Összesen/átlag	383 470	27,87	29,47

Forrás: Neuwirth, 1999b

262. táblázat
Az ezer tanulóra jutó átlagos OKTV-pontszám, 1991 és 1998 között

Gimnáziumtípusok	1000 tanulóra jutó OKTV-pontszám
6 évfolyamos	691,7
4 évfolyamos	559,7
4 és 6 évfolyamos	407,3
4 és 8 évfolymos	348,1
8 évfolyamos	260,5

Forrás: Neuwirth, 1999b

263. táblázat

A gyógypedagógiai oktatás intézményeinek adatai, 1990/91, 1996/97–1998/99

Megnevezés	1990/91	1996/97	1997/98	1998/99
Önálló intézmény	175	200	202	199
Általános iskolában működő tagozat	440	469	476	481
Osztályterem	3 262	3 550	3 475	3 730
Pedagógus	6 163	6 517	6 744	7 031
Ebből gyógypedagógiai képesítésű	3 948	4 062	4 132	4 256
Gyermek	39 393	43 101	43 552	44 339
Ebből				
Óvodás	821	1 191	1 183	1 268
Általános iskolás	35 921	36 547	37 109	38 651
Középfokú iskolai tanuló	2 651	5 363	5 260	4 420
Gyógypedagógiai intézmény diákotthonaiban elhelyezett	9 891	9 299	7 716	8 020
Egy pedagógusra jutó tanuló	6,4	6,6	6,5	6,3
Egy osztályteremre jutó tanuló	12,1	12,1	12,5	11,9

Forrás: KSH, Magyar Statisztikai Évkönyv 1998

264. táblázat

A gyógypedagógiai intézetekben tanulók aránya az összes tanulóhoz viszonyítva területi bontásban, 1998/99

Megye	Összes gyerek száma			Közülük hány % van gyógypedagógiai intézetben		
	Óvoda	Általános iskola	Középiskola	Óvoda	Általános iskola	Középiskola
Budapest	56 103	149 062	113 398	0,90	3,42	1,40
Baranya	14 571	39 509	19 757	0,30	3,94	1,17
Bács-Kiskun	20 175	56 332	25 335	0,55	3,43	1,10
Békés	14 971	39 438	19 952	0,42	3,83	1,27
Borsod-Abaúj-Zemplén	28 259	83 029	38 878	0,43	4,42	0,30
Csongrád	16 070	40 954	23 491	0,24	2,82	0,51
Fejér	17 080	44 344	20 386	0,40	4,47	0,56
Győr-Moson-Sopron	15 644	41 657	23 477	0,47	3,29	1,08
Hajdú-Bihar	23 306	60 519	27 745	0,22	3,89	0,26
Heves	11 727	31 299	17 174	1,82	5,00	0,04
Jász-Nagykun-Szolnok	15 938	43 697	22 259	0,38	3,06	0,45
Komárom-Esztergom	12 120	31 983	15 740	0,59	4,33	1,29
Nógrád	8 070	21 541	8 899	0,40	3,07	0,59
Pest	40 481	100 605	27 948	0,40	3,59	0,68
Somogy	12 850	33 249	16 177	0,47	6,27	0,53
Szabolcs	24 041	68 259	27 456	0,34	4,33	0,70
Tolna	9 789	25 718	12 402	0,57	3,97	0,22
Vas	9 692	25 806	13 253	0,39	4,11	1,09
Veszprém	14 004	38 398	19 487	0,15	4,00	0,98
Zala	9 976	28 768	16 035	0,28	2,79	1,23
Összesen	374 867	1 004 167	509 249	0,50*	3,85*	0,87*

Forrás: OM oktatási statisztikái 1998/99 adatai alapján Garami Erika számításai

* Országos átlag.

265. táblázat
A nemzetiségi oktatás adatai, 1990/91, 1995/96–1999/00

Iskolatípus/ tanév	Nemzetiségi nyelven is oktató			Az összes tanulóból						
	intézmény	pedagógus	iskolában tanulók	horvát	német	román	szerb	szlovák	szlovén	egyéb
Óvoda										
1990/91	287	680	14 009	1684	9 187	453	–	2584	101	n. a.
1995/96	364	935	20 470	1603	14 589	647	184	3258	79	110
1996/97	365	959	20 486	1549	14 658	651	212	3211	87	118
1997/98	386	993	20 440	1585	14 744	617	164	2989	88	253
1998/99	390	1010	19 703	1486	14 177	541	174	3115	95	115
1999/00	n. a.	1039	19 792	1388	14 141	547	181	3050	112	373
Ebből nemzetiségi tannyelvű	n. a.	531	2 300	253	1 488	130	87	103	0	239
Általános iskola										
1990/91	322	1048	44 545	3870	33 550	961	n.a.	5879	235	50
1995/96	371	1255	49 821	2657	41 029	1041	281	4317	116	380
1996/97	384	1338	51 627	2517	42 940	1069	278	4444	131	248
1997/98	390	1357	53 021	2476	44 338	1127	227	4409	120	324
1998/99	393	1433	53 998	2579	45 240	1156	228	4412	122	261
1999/00	395	1461	55 013	2526	46 254	1198	275	4424	116	137
Ebből nemzetiségi tannyelvű	18	106	1 760	319	758	427	164	92	0	0
Középiskola										
1990/91	10	n. a.	1 301	251	746	128	–	176	n. a.	n. a.
1995/96	23	165	1 987	214	1 376	114	75	197	11	n. a.
1996/97	26	164	2 136	203	1 498	118	72	205	10	30
1997/98	22	196	2 224	214	1 559	104	92	195	7	53
1998/99	21	211	2 335	217	1 672	110	103	132	8	93
1999/00	23	226	2 825	219	1 978	257	126	118	9	118
Ebből nemzetiségi tannyelvű	11	226	1 839	219	1 129	129	126	118	0	118

Forrás: OM oktatási statisztikái; 1999/00: Garami Erika és Könyvesi Tibor számításai

266. táblázat
Cigány tanulók a kisegítő iskolákban 1974/75 és 1992/93 között

Tanév	Tanulók száma		Cigányok aránya (%)
	összesen	ebből cigány	
1974/75	29 617	7 730	26,1
1977/78	31 666	9 753	30,8
1981/82	33 079	12 107	36,6
1985/86	39 395	15 640	39,7
1992/93	32 099	13 662	42,6

Forrás: Pik, 1999

267. táblázat
A szülők gyermekeikre vonatkozó pályaelképzelései iskolázottságuk szerint, 1997/98 (%)

Elképzelés	Nyolc általános	Szakmunkás	Érettségi	Diplomás	Összesen
Értelmiségi	15,5	16,3	38,6	64,3	33,2
Alkalmazott	7,2	9,5	13,5	9,8	18,8
Szakmunkás	77,3	74,2	49,7	25,9	56,1
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	97	465	437	255	1254

Forrás: Liskó, 2000

268. táblázat
A középfokú iskolákban tanulók megoszlása képzési típusonként a szülők iskolai végzettsége szerint, 1997/98 (%)

Középiskola	Nyolc általános	Szakmunkás	Érettségi	Diplomás	Összesen
Szerkezetváltó gimnázium	1,7	3,6	11,4	29,8	13,5
Gimnázium	5,9	10,4	19,9	36,0	20,7
Szakközépiskola	32,2	40,6	50,3	25,5	39,5
Szakmunkásképző	54,0	41,8	17,8	7,7	24,3
Szakiskola	6,3	3,6	0,7	1,0	2,0
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	239	1313	1576	1189	4317

Forrás: Liskó, 2000

269. táblázat
A 8. osztályos tanulók teljesítménye a szülők iskolai végzettsége szerint, 1999 (standard pontszám)

Teszt	Kevesebb, mint 8 általános iskolai osztály		8 általá-nos iskolai osztály		Szak-munkás		Érettségi		Felsőfok	
	anya	apa	anya	apa	anya	apa	anya	apa	anya	apa
Állampolgári ismeretek	436	431	445	431	471	481	514	513	561	560
Kognitív képességek	427	449	455	427	477	485	512	513	554	552
Matematika	403	408	436	416	470	480	519	516	569	566
Olvasás-szövegértés	411	405	440	424	473	481	514	515	562	559
Számítástechnika	433	400	445	428	469	479	514	514	558	558
Természettudomány	401	402	436	416	471	480	519	516	569	565

Forrás: Vári, 1999
Megjegyzés: 500 = a vizsgált tanulói csoport átlagos teljesítménye.

270. táblázat
A középiskolák főbb adatai megyénként és régiónként, 1999/00

Terület	Iskolák száma	Tanulók száma	Osztály-termek száma	Pedagó-gusok száma	Tanuló/ pedagógus	Gimnáziu-mi tanulók aránya (%)
Budapest	265	94 783	3 566	8 763	10,8	38,8
Pest	72	20 547	790	1 945	10,6	45,0
Közép-Magyarország	337	115 33 0	4 356	10 708	10,8	39,9
Fejér	42	15 617	555	1 060	14,7	28,1
Komárom- Esztergom	35	11 438	449	852	13,4	37,5
Veszprém	39	13 565	408	1 101	12,3	36,2
Közép-Dunántúl	116	40 620	1 412	3 013	13,5	33,4
Győr-Moson-Sopron	51	17 234	555	1 554	11,1	40,4
Vas	28	9 363	301	755	12,4	34,9
Zala	28	12 422	382	956	13,0	27,8
Nyugat-Dunántúl	107	39 019	1 238	3 265	12,0	35,0
Baranya	42	15 347	520	1 219	12,6	43,7
Somogy	34	11 452	435	910	12,6	32,9
Tolna	26	8 908	286	722	12,3	36,3
Dél-Dunántúl	102	35 707	1 241	2 851	12,5	38,4
Borsod-Abaúj-Zemplén	60	29 100	997	2 302	12,6	32,8
Heves	30	12 847	418	1 019	12,6	32,5
Nógrád	22	6 574	207	529	12,4	35,9
Észak-Magyarország	112	48 521	1 622	3 850	12,6	33,1
Hajdú-Bihar	48	20 413	604	1 742	11,7	44,1
Jász-Nagykun-Szolnok	43	16 006	547	1 261	12,7	35,6
Szabolcs-Szatmár-Bereg	47	19 581	618	1 409	13,4	41,9
Észak-Alföld	138	56 000	1 769	4 412	12,7	40,9
Bács-Kiskun	51	18 255	654	1 456	12,5	36,0
Békés	44	14 311	514	1 123	12,7	42,0
Csongrád	47	18 816	595	1 639	11,5	35,1
Dél-Alföld	142	51 382	1 763	4 218	12,2	37,3
Összesen	1 054	386 579	13 401	32 317	12,0	37,6

Forrás: KSH, Oktatási adatok (előzetes adatok) 1999/00 és Garami Erika számításai

271. táblázat
A települések száma aszerint, hogy hányféle közoktatási intézmény működik bennük, 1997

Település típusa	Nincs közokta-tási intézmény	1	2	3	4	5	Össze-sen
		féle közoktatási intézmény működik					
Község 200 fő alatt	273	2	1	–	–	–	276
Község 200–499 lakos	398	188	105	–	–	–	691
Község 500–999 lakos	38	109	538	4	2	1	692
Község 1000–4999 lakos	7	16	1105	29	13	3	1173
Község 5000 fő felett	–	–	55	20	2	3	80
Egyéb város	–	–	19	51	73	49	192
Megyeszékhely, megyei jogú város	–	–	–	–	4	18	22
Budapest	–	–	–	–	–	1	1
Összesen	716	315	1823	104	94	75	3127

Forrás: KSH, TSTAR, 1997 településsoros adatbázisa alapján Sugár András számításai

272. táblázat
A települések száma, a népesség megoszlása és a közoktatásban érintett korcsoportok aránya településtípusonként, 1997

Település típusa	Települé-sek száma	Állandó népesség megoszlása (%)	Állandó népességből		
			3–5	6–13	14–17
			évesek aránya (%)		
Község 200 fő alatt	276	0,3	3,4	9,0	4,7
Község 200–499 lakos	691	2,3	3,7	9,8	4,9
Község 500–999 lakos	692	4,8	3,6	10,0	5,2
Község 1000–4999 lakos	1173	23,3	3,7	10,4	5,4
Község 5000 fő felett	80	5,8	3,7	10,1	5,2
Egyéb város	192	25,9	3,5	10,1	5,5
Megyeszékhely, megyei jogú város	22	19,9	3,2	9,4	5,3
Budapest	1	17,6	2,7	7,9	4,6
Összesen	3127	100	3,4*	9,6*	5,2*

Forrás: KSH, TSTAR, 1997 településsoros adatbázisa alapján Sugár András számításai
* Országos átlag.

273. táblázat
Az óvodai ellátás jellemzői településtípusonként, 1997

Település típusa	Óvodai férő-helyek száma	Óvodások száma	Óvodások száma a 3–5 éves népesség %-ában	Óvodások száma a férőhelyek %-ában
Község 200 fő alatt	80	63	5,5	78,8
Község 200–499 lakos	6 201	4 933	56,7	79,6
Község 500–999 lakos	22 475	20 170	111,7	89,7
Község 1000–4999 lakos	94 235	95 413	106,6	101,3
Község 5000 fő felett	20 656	23 387	106,1	113,2
Egyéb város	97 632	104 176	111,6	106,7
Megyeszékhely, megyei jogú város	73 969	78 061	117,3	105,5
Budapest	54 976	57 283	115,7	104,2
Összesen	370 224	383 486	109,9*	103,6*

Forrás: KSH, TSTAR, 1997 településsoros adatbázisa alapján Sugár András számításai
* Országos átlag.

274. táblázat
Általános iskolai jelzőszámok településtípusonként, 1997

Település típusa	Általános iskolák száma	Általános iskolai főállású pedagógusok száma	Általános iskolai tanulók száma	Egy általános iskolára jutó átlagos tanulószám	Egy főállású pedagógusra jutó tanulószám	Pedagógiai képesítés nélküliek aránya (%)
Község 200 fő alatt	2	23	263	131,5	11,4	0,0
Község 200–499 lakos	164	609	5 434	33,1	8,9	4,8
Község 500–999 lakos	573	4 744	41 261	72	8,7	3,2
Község 1000–4999 lakos	1187	21 072	239 565	201,8	11,4	1,8
Község 5000 fő felett	134	4 266	55 703	415,7	13,1	2,5
Egyéb város	756	22 024	277 823	367,5	12,6	0,9
Megyeszékhely, megyei jogú város	522	17 073	199 427	382	11,7	0,5
Budapest	412	13 093	144 521	350,8	11,0	1,1
Összesen	3750	82 904	963 997	257,1*	11,6*	1,3*

Forrás: KSH, TSTAR, 1997 településsoros adatbázisa alapján Sugár András számításai
* Országos átlag.

275. táblázat
A középiskolába járás jellemzői településtípusonként, 1997

Település típusa	Középiskolák száma	Nappali tagozatos középiskolai tanulók száma	Gimnazisták aránya (%)	Más településről bejáró középiskolai tanulók aránya (%)	Főállású női pedagógusok aránya (%)
Község 200 fő alatt	–	–	–	–	–
Község 200–499 lakos	–	–	–	–	–
Község 500–999 lakos	2	331	0	37,8	62,5
Község 1000–4999 lakos	19	2 895	36,4	51,4	44,7
Község 5000 fő felett	16	2 701	43,0	59,2	60,1
Egyéb város	370	119 729	43,4	40,2	61,9
Megyeszékhely, megyei jogú város	340	149 940	34,1	30,6	64,5
Budapest	242	93 049	38,8	19,9	66,3
Összesen	989	368 645	38,4*	31,4*	63,9*

Forrás: KSH, TSTAR, 1997 településsoros adatbázisa alapján Sugár András számításai
* Országos átlag.

276. táblázat
A szakmunkásképzés és a szakiskolai ellátás jellemzői településtípusonként, 1997

Település típusa	Szakmunkás-képzők száma	Szakmunkás-tanulók száma	Szakiskolák száma	Szakiskolai tanulók száma
Község 200 fő alatt	–	–	–	0
Község 200–499 lakos	–	–	1	24
Község 500–999 lakos	5	632	5	172
Község 1000–4999 lakos	23	3 218	22	803
Község 5000 fő felett	8	1 453	11	325
Egyéb város	158	55 735	74	4 026
Megyeszékhely, megyei jogú város	111	52 668	43	3 085
Budapest	54	18 931	33	2 893
Összesen	359	132 637	189	11 328

Forrás: KSH, TSTAR, 1997 településsoros adatbázisa alapján Sugár András számításai

277. táblázat
A 8. osztályos tanulók teljesítménye településtípusok szerint, 1999 (standard pontszám)

Teszt	Község	Egyéb város	Megyeszékhely	Budapest
Állampolgári ismeretek	464	499	521	540
Kognitív képességek	470	504	523	540
Matematika, algebra	471	497	517	524
Matematikai gondolkodás	474	495	512	520
Olvasás-szövegértés	456	502	529	546
Számítástechnika, szoftverismeretek	512	537	554	578
Számítástechnikai alkalmazások	511	542	558	574
Élővilág	473	500	508	499
Fizika	483	496	505	513
Földtan	475	496	503	507

Forrás: Vári, 1999
Megjegyzés: 500 = a vizsgált tanulói csoport átlagos teljesítménye.

278. táblázat

Az oktatási rendszerből kilépő fiúk és lányok száma oktatási szintek szerint, 1998 (ezer fő)

Oktatási szint	Fiú	Lány	Összesen
Általános iskolai tanulmányait nem fejezte be	3,1	2,0	5,1
Általános iskola után nem tanult tovább	11,9	11,1	23,0
Speciális szakiskolát végzett	0,4	0,3	0,7
Egyéb szakiskolát végzett	1,2	2,1	3,3
Egészségügy szakiskolát végzett	0,0	0,2	0,2
Gép- és gyorsíró iskolát végzett	0,0	0,5	0,5
Szakmunkásképző iskolát végzett	25,3	14,8	40,1
Középiskolát végzett	25,4	29,5	54,9
Ebből			
Szakközépiskolát végzett	6,5	4,1	10,6
Gimnáziumot végzett	6,4	12,3	18,7
Érettségi utáni képzésben végzett	12,5	13,1	25,6
Felsőfokú intézményben végzett	12,9	14,7	27,6
Összesen	80,2	75,2	155,4
Ebből			
Legalább középiskolát végzett (%)	48,0	59,0	53,0
Nem végzett középiskolát (%)	52,0	41,0	47,0

Forrás: KSH, Magyar Statisztikai Évkönyv 1998

279. táblázat

A fiú és lány tanulók teljesítménye, 1995 és 1999 (standard pontszám)

Teszt	1995		1999	
	Lány	Fiú	Lány	Fiú
Olvasás-szövegértés	510	490	513	490
Kognitív képességek	510	493	519	497
Matematika, algebra	507	501	511	511
Matematikai gondolkodás	501	509	504	518
Élővilág	503	514	502	515
Fizika	491	518	504	522
Földtan	500	517	497	515
Számítástechnika, szoftverismeretek	477	480	526	554
Számítástechnikai alkalmazások	473	481	531	552

Forrás: Vári, 1999

Megjegyzés: 500 = a vizsgált tanulói csoport átlagos teljesítménye.

Ábrák és táblázatok jegyzéke

Ábrák

1.1. Az 1975 és 1999 között született korosztályok létszáma 1999. január elsején 24
1.2. Az oktatási rendszerből kilépők megoszlása legmagasabb iskolai végzettségük szerint, 1990–1998 (%) 26
1.3. A középfokú iskolai végzettséget nem szerzők aránya korcsoportonként néhány európai országban, 1997 (%) 27
1.4. Az 1998. évi GDP-adatok néhány környező országban (1989 = 100%) 31
1.5. Az európai országok egy főre jutó bruttó hazai terméke, 1996 32
1.6. A fogyasztói árindex alakulása Magyarországon, 1990–1999 (előző év = 100%) 34
1.7. A fogyasztás és a reáljövedelem alakulása, 1989–1998 (1989 = 100%) 36
1.8. A különböző iskolai végzettségűek keresetének relatív különbségei a versenyszférában és a költségvetésben, 1998 (a nemzetgazdaság átlaga = 100) 37
1.9. Munkanélküliségi ráta korcsoportonként, 1999. utolsó negyedév (%) 38
1.10. A munkanélküliek és a foglalkoztatottak megoszlása legmagasabb iskolai végzettségük szerint, 1999. utolsó negyedév (%) 39
1.11. A különböző gazdasági aktivitású háztartástagok részaránya az összes és az alsó jövedelmi tizedbe tartozó háztartások csoportjában, 1995 (%) 42
1.12. A háztartástagok megoszlása az összes és a szegény háztartásokban a háztartásfő iskolai végzettsége szerint, 1995 (%) 43
1.13. Betegségek előfordulása az 5–17 évesek körében Budapesten és országosan, 1997/98 (ezrelék) 45
1.14. A magyar felnőtt lakosság elégedettsége különböző közfeladatokkal, 1990 és 1999 között (százfokú skálán) 49
1.15. Az oktatás színvonalának alakulásáról alkotott vélemények változása, 1990 és 1999 között (százfokú skálán) 50
1.16. Különböző közfeladatok pénzügyi támogatásával kapcsolatos lakossági vélemények, 1997 és 1999 (az egy-egy feladatra fordítandó összeg az elosztható összes forrás %-ában) 51
3.1. A költségvetés oktatási és közoktatási kiadásainak aránya a GDP százalékában, 1990–1999 84
3.2. A közoktatási kiadások a bruttó hazai termék (GDP) százalékában az OECD-országokban, 1998 85
3.3. Az egy tanulóra jutó költségvetési támogatás az egy főre jutó GDP százalékában intézménytípusonként, 1995–1999 86
3.4. A közoktatás folyó kiadásainak növekedési üteme és a fogyasztói árindex alakulása, 1991–1999 (előző év = 100%) 87

3.5. Az egy tanulóra jutó költségvetési kiadások és a közoktatási alapnormatívák alakulása, 1991–1999 (Ft) . . . 89
3.6. A beruházások aránya a költségvetés oktatási kiadásain belül, 1990–1999 (%) . . . 98
3.7. A személyi juttatások és a dologi kiadások növekedési üteme az önkormányzati költségvetésből a közoktatásban, 1995–1999 (előző év = 100%) . . . 99
4.1. A 15–20 évesek beiskolázási aránya Magyarországon és az OECD-országokban, 1998 (%) . . . 109
4.2. A 6 és 8 osztályos gimnáziumokba járó nyolcadikosok aránya a gimnáziumban továbbtanulókon belül, 1993/94–1999/00 (%) . . . 114
4.3. A különböző iskolaszerkezeti megoldások népszerűsége a véleményt nyilvánító lakosság körében, 1990, 1995 és 1999 (%) . . . 116
4.4. A közvélemény alakulása arról, hogy a gyermekek hány éves korukban kezdjék a középiskolát, 1995 és 1999 (%) . . . 117
4.5. Az általános iskola után középiskolában, illetve szakiskolában továbbtanulók száma, 1990/91–1999/00 . . . 118
4.6. A középfokon tanulók összlétszámának alakulása programonként, 1985/86–1999/00 . . . 119
4.7. A középiskolák első évfolyamaira felvettek és a négy év múlva érettségizettek száma, 1990/91–1999/00 . . . 120
4.8. A vegyes iskolák (gimnázium és szakközépiskola) számának alakulása, 1985/86–1999/00 . . . 122
4.9. Az általános iskolai oktatás alapvető adatainak alakulása, 1985/86–1999/00 (1985/86 = 100%) . . . 127
4.10. A bejutás módja az általános iskola első évfolyamára településtípusonként, 1996/97 (%) . . . 129
4.11. Az általános iskolai első osztályos tanulók korcsoport szerinti összetétele, 1991/92, 1993/94, 1996/97 és 1999/00 (%) . . . 130
4.12. A középfokon továbbtanulók arányai településtípus szerint, az iskolaigazgatók válaszai alapján, 1997/98 (%) (N = 436) . . . 132
4.13. A lakosság véleménye arról, hogy milyen középfokú iskolában érdemes a leginkább továbbtanulni, 1999 (%) . . . 133
4.14. A középfokon tanulók számának alakulása programonként, 1985/86–1999/00 (1985/86 = 100 %) . . . 135
4.15. Szakmunkásképző tanműhelyi képzési helyek számának változása, 1990/91, 1993/94, 1997/98 és 1999/00 (%) . . . 137
4.16. A felvételi módszer megoszlása középfokú intézménytípus szerint, 1996/97 (%) (N = 407) . . . 137
4.17. A felsőfokú (csak egyetem, főiskola) képzésben részt vevők aránya korcsoportonként az OECD-országokban és Magyarországon, 1996 (%) . . . 141
4.18. A felsőoktatás nappali tagozatára jelentkezettek és felvettek számának alakulása, 1990–1999 . . . 142
4.19. A tizenhét évesek megoszlása a valószínű továbbtanulás helye szerint három kistérségben programtípusonként, 1997/98 (%) . . . 147
4.20. A felvettek megoszlása az intézmény típusa és presztízse szerint településtípusonként, 1998 (%) . . . 148
4.21. A 20–24 éves foglalkoztatottak aránya a teljes népességhez viszonyítva az OECD országokban, 1996 . . . 151
4.22. A tizenhét évesek végzés utáni stratégiái képzési programonként három kistérségben, 1998 (%) . . . 153
4.23. A valamilyen képzési tevékenységet folytató cégek aránya, 1999 (%) . . . 159
4.24. Az egyházi intézmények tanulóinak száma, 1992/93–1999/00 . . . 165
4.25. A középiskolai kollégiumok fenntartójának változása, 1995, 1997 és 1999 (%) . . . 167

5.1. Óratervi arányok az OECD-országokban a 12–14 éves korosztály oktatásában, 1998 (OECD-átlag) 172
5.2. A pedagógiai intézetek által meghirdetett, NAT-hoz kapcsolódó továbbképzések témánkénti megoszlása, 1996–1998 174
5.3. Az OKI honlapjáról letöltött és a közoktatási szolgáltatópontokon keresztül elvitt tantervek száma, 1997. február–1998. február 176
5.4. A helyi tantervek forrása műveltségterületenként az általános és középiskolákban, 1999 (%) 178
5.5. A tantárgyi rendszerrel kapcsolatos változások a közoktatási intézményekben az igazgatói említések százalékában, 1996/97 187
5.6. Műveltségterületenkénti átlagos óraszámarányok a magyarországi központi óratervekben és óratervi ajánlásokban, 1998, 1995 és 2000, valamint az OECD-országokban (a 12–14 évesek oktatásában), 1998 (%) 191
5.7. A legnagyobb óraszám-növekedést és -csökkenést mutató tantárgyak a közoktatásban az igazgatói említések százalékában, 1996/97 192
5.8. Az adott szakirányokat indító és megszüntető szakképző iskolák egymáshoz viszonyított aránya, 1997 194
5.9. Az alapfokú zeneoktatásban tanulók számának változása, 1990–1998 198
5.10. A nemzetiségi oktatásban részt vevő tanulók száma évfolyamonként, 1998/99 200
5.11. A tanulólétszám és az idegen nyelvet tanulók számának változása a szakmunkásképzésben, 1989/90–1999/00 208
5.12. Az idegennyelv-szakos hallgatók számának változása, 1989/90–1998/99 212
5.13. Az egy számítógépre jutó tanulók száma az alsó középfokú iskolákban az OECD-országokban, 1998 214
5.14. Az olvasás, szövegértés alakulása ötféle olvasástanítási módszer szerint tanuló 9 éves gyerekeknél, 1989/90 (teljesítményszázalék) 221
5.15. Az egy tantárgyra jutó, választható tankönyvek és segédkönyvek száma évfolyamonként, 1989/90 és 1999/00 között 224
5.16. A 12 legnagyobb, tankönyvkiadással is foglalkozó kiadó részesedése a tankönyvpiacon, 1999/00 225
5.17. A megrendelt tankönyvek megoszlása árkategóriák szerint, 1999/00 (Ft, darabszám) 227
5.18. A különböző tanulólétszámú általános iskolák igazgatóinak elégedettsége az intézmény taneszköz-ellátottságával néhány kiválasztott taneszköz tekintetében, 1996/97 (ötfokú skálán) 230
6.1. Azon 11, 13 és 15 éves tanulók aránya, akik nagyon szeretnek iskolába járni, 1997 (%) 240
6.2. Az osztályfőnök kapcsolattartása a többi, az osztályában tanító tanárral, 1999 (%) . . . 252
6.3. A pedagógiai programok kidolgozásának hatása a tantestületek szakmai fejlődésére az igazgatók véleménye szerint iskolatípusonként, 1998 (%) 254
6.4. A helyi tanterv készítése közben a tantestületekben felmerült vitatémák előfordulása az igazgatók véleménye szerint az említések százalékában, 1998 255
6.5. A különböző tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel aránya annak helye szerint (három kistérségben végzett felmérés 17 évesek körében), 1998 (%) (N = 4050) 260
6.6. A tanáraikról alkotott vélemény a pozitív válaszokat adó diákok százalékában a 10. évfolyamon iskolatípus szerint, 1997 (%) 261
6.7. Az iskolák meghatározott jellemzőivel való elégedettség, 1997 és 1999 (százfokú skálán) 263
6.8. A nevelési tanácsadót igénybe vevők megoszlása életkor szerint, 1998/99 (%) 270
6.9. A nevelési tanácsadóba jelentkezés okainak országos megoszlása, 1998/99 (%) 271
7.1. A pedagógus- és tanulólétszámok változása iskolatípusok szerint, 1990/91 és 1999/00 között (1990/91 = 100%) 276
7.2. A pedagóguslétszámok változása intézménytípusonként, 1989/90–1999/00 között (előző év = 100 %) 277

7.3. Az egy pedagógusra jutó tanulók száma egyes OECD-országokban az általános iskolai oktatásnak megfelelő iskolafokozaton, 1998 278
7.4. A pedagógusok éves óraszáma az általános iskola felső tagozatának megfelelő (alsó középfokú) iskolafokozaton az OECD-országokban, 1998 279
7.5. A regisztrált pedagógus-munkanélküliek száma végzettségük szerint, 1993–1999 . . . 285
7.6. A fogyasztói árindex, a teljes munkaidőben foglalkoztatottak, valamint a közoktatási ágazatban dolgozók bruttó keresetének alakulása, 1990–1999 között (1989 = 100%) 288
7.7. A tanári fizetések a 15 éves gyakorlattal rendelkező pedagógusok körében az alsó középfokú (általános iskolai felső tagozatos szintnek megfelelő) oktatásban az OECD-országokban, 1998 (az egy főre jutó GDP arányában) 290
7.8. Egyes tanítási módszerek ismertsége, alkalmazásuk gyakorisága a pedagógusok körében, 1998/99 (%) 293
7.9. A képző intézmények által kínált továbbképzési programok megoszlása intézménytípusonként, 2000. január 1. 301
8.1. A 8. évfolyamos tanulók olvasásmegértés teljesítményének alakulása különböző szövegtípusok esetében, 1995 és 1999 (standard pontszám) 312
8.2. A 8. évfolyamos tanulók matematikai teljesítményének alakulása, 1995 és 1999 (standard pontszám) 313
8.3. A 8. évfolyamos tanulók természettudományos teljesítményének alakulása, 1995 és 1999 (standard pontszám) 315
8.4. A matematikai szöveges feladatok megoldásához szükséges készségek alakulása a 4–10. évfolyamon, 1997 (átlagteljesítmények, %) 319
8.5. Különböző szövegtípusok megértésének alakulása egyes évfolyamokon, 1997 (átlagteljesítmények, %) 320
8.6. Az olvasásmegértési teljesítmény változása, 1988 és 1997 (átlagteljesítmények, %) . . . 321
8.7. A 8. osztályos tanulók standard pontszámban mért olvasási teljesítményeinek változása települési kategóriánként, 1991, 1995, 1997, 1999 322
8.8. A különböző évfolyamok matematikai teljesítményének a nemzetközi átlagtól való eltérése, 1995 (standard pontszám) 323
9.1. A cigány tanulók aránya a kisegítő iskolákban, 1974/75 és 1992/93 között (%) 338
10.1. A középfokú iskolákban tanulók megoszlása képzési típusonként a szülők iskolai végzettsége szerint, 1997/98 (%) 350
10.2. A nyolcadik osztályos tanulók teljesítménye az apák iskolai végzettsége szerint, 1999 (standard pontszám) 352
10.3. A nyolcadik osztályos tanulók teljesítménye településtípusok szerint, 1999 (standard pontszám) 355

Színes melléklet

1. Az alsó középfokú oktatásba való belépés feltétele az európai országokban, 1997/98
2. Az európai országok oktatási rendszerei, 1997/98

Térképek

5.1. A két tanítási nyelvű általános iskolák, gimnáziumok és szakközépiskolák területi elhelyezkedése, 1999/2000 210
5.2. A magyarországi Waldorf-iskolák és az Értékközvetítő és képességfejlesztő program és pedagógia (ÉKP) alapján működő iskolák 220

Táblázatok a szövegben

1.1. Az iskolai korosztályok létszáma 2000 és 2006 között (ezer fő) . . . 25
1.2. A prózai szöveg értése nemzetközi összehasonlításban a 16–65 évesek körében, 1994–1998, átlag . . . 29
1.3. A GDP alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban, 1995–1998 (%) . . . 30
2.1. A magyar közoktatás irányítási rendszere: szintek, funkciók és szereplők . . . 54
2.2. A különböző szintű közoktatási feladatokat ellátó önkormányzatok száma, 1994/95 és 1999/00 . . . 66
2.3. Az oktatás igazgatásának szervezeti megoldása az önkormányzatoknál, 1998/99 . . . 67
2.4. Intézményfenntartó társulást működtető és ehhez állami költségvetési támogatást igénylő székhely önkormányzatok száma, 1998 és 1999 . . . 69
4.1. Az iskolarendszerű közoktatásban részt vevők száma korévek és iskolatípusok szerint, 1998/99 . . . 110
5.1. A tantervi változások tervezett belépése az egyes évfolyamokon, 1998–2004 . . . 184
5.2. A tanítási időkeretek változása évfolyamonként a közoktatási törvény 1999. évi módosítása nyomán . . . 189
5.3. Az egyes idegen nyelveket tanuló diákok száma és aránya az általános és középiskolákban, 1992/93, 1997/98–1999/00 . . . 207
8.1. A Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Program szintjei és modelljei . . . 308
8.2. A felsőoktatásba felvettek és a IV. évfolyamos tanulók átlagos aránya (F/L arány) középiskola-típusonként, 1991–1998 . . . 325
9.1. Az alap- és alsó középfokú oktatásban részt vevő fogyatékos tanulók aránya néhány OECD-országban fogyatékossági kategóriák szerint, 1996 (%) . . . 331
9.2. Az alap- és alsó középfokon tanuló enyhe tanulási nehézségekkel (enyhén értelmi fogyatékos) küzdő tanulók megoszlása intézménytípusok szerint néhány OECD-országban, 1996 (%) . . . 332
9.3. Célnyelv és irodalom, illetve célnyelven tanított tantárgyak heti óraszámadatai a kisebbségi kétnyelvű általános iskolákban évfolyamonként, 1997 . . . 340
9.4. Kisebbségi oktatásban részt vevő 8. osztályos általános iskolai tanulók anyanyelve, 1999 (%) . . . 341
10.1. Az egy általános iskolai tanulóra jutó normatív támogatás 1991-es áron, valamint a normatív támogatás aránya a folyó kiadáson belül, 1991–1997 . . . 353

Táblázatok a függelékben

1. A közoktatásra fontos hatást gyakorló hatályos törvények és egyéb jogszabályok válogatott listája (1989–2000. március) . . . 379
2. A 1975–1999 között született korosztályok létszáma 1999. január 1-jén . . . 383
3. Az oktatási rendszerből kilépők száma és megoszlása a legmagasabb iskolai végzettségük szerint, 1990–1998 (%) . . . 383
4. A középfokú végzettséget nem szerzők aránya korcsoportonként néhány európai országban, 1997 (%) . . . 384
5. A magyar felnőtt lakosság szövegértési teljesítménye korcsoport és iskolai végzettség szerint, 1998 . . . 384
6. Az egy lakosra jutó GDP különböző bázisok százalékában, 1996 . . . 384
7. A fogyasztói árindex alakulása Magyarországon, 1990–1999 (előző év = 100%) . . . 385
8. Külföldi érdekeltségű vállalatok száma Magyarországon, 1990 és 1996–1998 . . . 386
9. Az államháztartás (ÁHT) egyenlegének (hiányának) alakulása a GDP%-ában, 1990–1998 . . . 386

10. Az államháztartási kiadások a GDP %-ában, 1991–1998 387
11. A fogyasztás és a reáljövedelem alakulása, 1989–1998 (1989 = 100%) 387
12. A különböző iskolai végzettségűek keresetének relatív különbségei a versenyszférában és a költségvetésben, 1998 (a nemzetgazdaság átlaga = 100%) 387
13. Népesség és gazdasági aktivitás az év elején, 1990–1998 (ezer fő) 388
14. A 15–74 éves korú népesség gazdasági aktivitása, 1999. utolsó negyedév 388
15. A munkanélküliek és a foglalkoztatottak megoszlása legmagasabb iskolai végzettségük szerint, 1992. első negyedév és 1999. utolsó negyedév (%) 389
16. A különböző gazdasági aktivitású háztartástagok részaránya az összes és az alsó jövedelmi tizedbe tartozó háztartások csoportjában, 1995 (%) 389
17. A háztartástagok megoszlása az összes és a szegény háztartásokban a háztartásfő legmagasabb iskolai végzettsége szerint, 1995 (%) 390
18. Szegények részaránya korcsoportonként, 1992–1997 (%) 390
19. A szegénységi ráták (szegénységi küszöb a kvintilis határ) a különböző társadalmi-demográfiai csoportokban, 1997/98, 1998/99 (%) 390
20. A 16 év feletti szegények aránya az eltérő etnikai csoportokban, 1997 (%) 391
21. A gyermekes háztartások havi iskolai kiadásai a háztartásfő iskolai végzettsége szerint, 1992 és 1997 391
22. A gyermekes háztartások havi iskolai kiadásai a különórára járás szerint, 1992 és 1997 392
23. Betegségek előfordulása az 5–17 évesek körében Budapesten és országosan, 1996/97 és 1997/98 (ezrelék) 392
24. Betegségek elfordulása az 5–17 évesek körében Budapesten, 1993/94–1997/98 (db) . . .393
25. Dohányzási szokások a 12–18 évesek körében Budapesten, 1995 (%) 393
26. Alkoholfogyasztási szokások a 12–18 évesek körében Budapesten, 1995 (%) 393
27. Drogfogyasztási szokások a 12–18 évesek körében Budapesten, 1995 (%) 394
28. Szexuális szokások a 12–18 évesek körében Budapesten, 1995 (%) 394
29. Rendőrségi körözés alatt álló eltűnt személyek nem és kor szerinti megoszlása, 1997/98 394
30. Veszélyeztetett és a szülők alkoholizmusa miatt veszélyeztetettként nyilvántartott gyermekek száma, 1970, 1980, 1990–1998 395
31. Veszélyeztetett gyermekek száma, 1990, 1996–1998 395
32. A nyilvántartott drogfogyasztók száma nemek és korcsoportok szerint, 1995–1997 . . .395
33. Az oktatásügyi témák előfordulása a magyar sajtóban, 1998–1999 396
34. A magyar felnőtt lakosság elégedettsége különböző közfeladatokkal, 1990 és 1999 között (százfokú skálán) 397
35. Különböző közfeladatok pénzügyi támogatásával kapcsolatos lakossági vélemények, 1997 és 1999 (az egy-egy feladatra fordítható összeg az eloszthatő összes forrás %-ában) 397
36. A közoktatással kapcsolatos lakossági preferenciák változásai, 1990 és 1999 között (rangpozíció 1-től 7-ig) 398
37. Az oktatással szembeni attitűdök változásai, 1990, 1995 és 1999 (az adott állítással egyetértők %-a) 398
38. Az iskolák egyházi tulajdonba adásával kapcsolatos vélemények változása, 1997, 1999 (%) 401
39. A különböző iskolafenntartók által működtetett általános és középiskolák számának változása, 1993/94 és 1999/00 között 401
40. A különböző szintű közoktatási feladatokat ellátó önkormányzatok száma a települések nagysága szerint, 1999/00 402
41. Közoktatási szakértők és vizsgaelnökök száma szakterületek szerint, 1997 és 1999 . . .403
42. A megyei pedagógiai intézetek által működtetett szaktanácsadás jellemző adatai, 1996 és 1999 404
43. A megyei pedagógiai intézetek által szervezett 30 órás vagy ennél hosszabb tanfolyamok jellemző adatai megyei bontásban, 1998/99 405

44. A megyei pedagógiai intézetek által szervezett országos és regionális konferenciák száma, 1999 406
45. A nemzeti összтermékből (GDP) az oktatásra fordított költségvetési kiadások alakulása képzési szintenként, 1990–1999 (%) 406
46. Az egy tanulóra jutó költségvetési támogatás az egy főre jutó GDP százalékában intézménytípusonként, 1995–1999 407
47. Az egy tanulóra jutó költségvetési támogatás egy főre jutó GDP-hez viszonyított arányának alakulása egyes OECD-országokban oktatási szintenként, 1997 407
48. A központi költségvetés és a helyi költségvetések közoktatási kiadásai, 1991–1999 (milliárd Ft) 408
49. A közoktatás folyó kiadásainak alakulása, növekedésének üteme és a fogyasztói árindex alakulása, 1991–1999 408
50. Az egy tanulóra jutó költségvetési kiadások és a közoktatási alapnormatívák alakulása, 1991–2000 (Ft/tanuló) 409
51. Az önkormányzatok közoktatási normatív támogatásának alakulása, 1997–1999 (millió Ft) 409
52. A nem önkormányzati, nem állami oktatás normatív állami támogatásának alakulása, 1992–1999 (millió Ft) 410
53. Az oktatási kiadások aránya az önkormányzatok kiadásain belül, 1994–1999 (%) 410
54. Az önkormányzatok bevételeinek összetétele, 1994–1999 (%) 411
55. A költségvetés oktatási kiadásai szakfeladatonként, 1990–1999 (folyó áron, millió Ft) 411
56. A költségvetésből az oktatásra fordított beruházások, 1990–1999 (folyó áron millió Ft) 412
57. A személyi juttatások és a dologi kiadások növekedési üteme az önkormányzati költségvetésből a közoktatásban, 1995–1999 (előző év = 100%) 412
58. A bérköltségek aránya a folyó oktatási ráfordításokból oktatási fokozatonként, 1990–1999 (%) 412
59. Az egy tanulócsoportra jutó átlagos tanulólétszám alakulása az általános iskolákban és a középiskolákban, 1990–1999 413
60. Az egy pedagógusra és az egy osztályra jutó átlagos tanulólétszám alakulása az általános iskolákban az ország megyéiben és régióiban, 1997–1999 413
61. Az egy pedagógusra és az egy osztályra jutó átlagos tanulólétszám alakulása a középiskolákban az ország megyéiben és régióiban, 1997–1999 414
62. Az egy pedagógusra jutó átlagos tanulólétszám alakulása a közoktatás intézményfokozataiban, 1990/91–1999/00 414
63. A diákszociális ellátást igénybe vevő tanulók arányának alakulása, 1995–1999 (a tanulólétszám %-ában) 415
64. A lakosság informáltsága a tankötelezettségről és véleménye tankötelezettség kívánatos idejéről, 1990, 1995 és 1999 (%) 415
65. A 6 és 8 évfolyamos gimnáziumokba járók száma és aránya a gimnáziumban továbbtanulókon belül, 1993/94–1999/00 (%) 415
66. A 6 és 8 osztályos gimnáziumok általános iskolai osztályai és tanulólétszámai, 1991/92–1999/00 416
67. A szakközépiskolákban a 13. évfolyamon és e felett tanulók számának változása, 1995/96–1999/00 417
68. A 13–15. évfolyamon tanulók száma, 1999/2000 417
69. A különböző iskolaszerkezeti megoldások népszerűsége a lakosság körében, 1990, 1995 és 1999 (%) 417
70. A középiskolákba felvettek számának alakulása, 1985/86–1999/00 418
71. Az általános iskolát végzettek száma és a továbbtanulók aránya, 1985/86–1999/00 . . . 418
72. A középfokon tanulók száma programonként, 1985/86–1999/00 419
73. A középiskolák első évfolyamaira felvettek és az érettségizettek száma, 1990/91–1999/00 419
74. Középfokú iskolák száma (fogyatékosok speciális képzése és a dolgozók iskolája nélkül) programonként, 1985/86–1999/00 420

75. Szimulált továbbtanulási arányok a középfokon (első verzió), 1996–2012 420
76. Szimulált továbbtanulási arányok a középfokon (második verzió), 1996–2012 421
77. Az érettségire épülő szakképzésben részt vevők száma nappali tagozaton szakirányonként, 1998/99 és összesen 1999/00-ben 421
78. Az óvodák fontosabb jelzőszámai, 1990/91, 1996/97–1999/00 422
79. Az általános iskolai oktatás alapvető adatai, 1985/86–1999/00 422
80. A fajlagos mutatók alakulása az általános iskolákban, 1985/86–1999/00 423
81. Az általános iskolák főbb jellemzői iskolanagyság szerint, 1999/00 423
82. Az általános iskolák száma jellegük és igazgatásuk szerint, 1990/91–1999/00 424
83. A bejutás módja az általános iskola első évfolyamára településtípusonként, 1996/97 424
84. Tanév eleji létszám az általános iskolákban évfolyamonként, 1990/91–1999/00 424
85. Az általános iskolai első osztályos tanulók korcsoport szerinti összetétele, 1991/92–1999/00 425
86. Az osztályismétlők aránya évfolyamonként az általános iskolákban, 1990/91–1999/00 (%) (előző tanév végi adatok) 425
87. Az általános iskolát a tanköteles kor végéig befejező tanulók a 16 éves népesség százalékában, 1990/91–1999/00 (%) (előző tanév végi adatok) 425
88. Lemorzsolódási arányszámok az általános iskolákban kiemelt évfolyamonként és összességében, 1990/91 és 1999/00 között (%) (előző tanév végi adatok) 426
89. A középfokon továbbtanulók arányai településtípus szerint, az iskolaigazgatók válaszai alapján, 1997/98 (%) 426
90. Dolgozók általános iskoláinak és tanulóinak száma, 1970/71 és 1999/00 között 426
91. Az osztályok száma programonként a középfokú oktatásban, 1985/86–1999/00 427
92. A középfokú oktatásban tanító pedagógusok száma programonként, 1985/86–1999/00 427
93. Az egy osztályra és egy pedagógusra jutó tanulók száma középfokon programonként, 1985/86–1999/00 428
94. A szakmunkásképzés szerkezetének változása, 1990/91 és 1997/98 428
95. Szakmunkásképző tanműhelyi képzési helyek számának változása, 1990/91, 1993/94, 1997/98 és 1999/00 429
96. A középiskolák száma a programokra való felvétel módja szerint, 1996/97 (N = 407) 429
97. Lemorzsolódási arányszámok középfokon az induló létszámhoz képest, 1990/91–1998/99 (%) 429
98. A középfokon esti és levelező tagozaton tanulók megoszlása a képzés típusa szerint, 1997/98 és 1999/00 430
99. A középfokú esti és levelező képzésben tanulók életkor szerinti megoszlása, 1997/98 és 1999/00 430
100. A felsőfokú képzésben részt vevők aránya az OECD-országokban és Magyarországon korcsoportok szerinti bontásban, 1996 (%) 431
101. A felsőfokú képzésben részt vevők számának változása országonként, 1997 (1990 = 100%) 431
102. Bennmaradási ráta a felsőoktatásban országonként, 1995, 1996 432
103. Az érettségizettek és felvételizők összefoglaló adatai, 1990–1999 (ezer fő) 432
104. A felsőfokú oktatás főbb mutatói, 1990/91, 1996/97–1999/00 433
105. A felsőfokú intézmények hallgatói létszáma tanulmányi ágak szerint nappali tagozaton, 1999/00 433
106. A felsőoktatási intézmények hallgatói létszáma tagozatok szerint, 1986/87–1999/00 434
107. A tizenhét évesek megoszlása a valószínű továbbtanulás helye szerint három kistérségben programtípusonként, 1997/98 434
108. Felvételi arányok az egyes iskolatípusokban, az 1994–1998 évek átlagában 434
109. A felvettek/jelentkezettek (F/J) és a jelenkezettek/végzősök létszámának (J/L) az aránya iskolatípusonként, 1991–1998 435

110. A megyék sorrendje a felsőoktatási intézményekbe érettségi után felvett hallgatók arányai szerint, öt év átlagában, 1991–1996 435
111. A felvettek megoszlása az intézmény típusa és presztízse szerint településtípusonként, 1998 (%) 436
112. A 20–24 éves foglalkoztatottak aránya a teljes népességhez viszonyítva az OECD-országokban, 1996 436
113. A 15–24 éves fiatalok iskolázási és munkaerő-piaci státusa, 1992 és 1997 (%) 437
114. A tizenhét évesek végzés utáni stratégiái képzési programonként három kistérségben, 1998 437
115. A felnőttképzésben végzettek aránya az összes végzett százalékában, 1960 és 1995 között (%) 437
116. Az aktív munkaerő-piaci eszközökben részt vevő pályakezdők létszáma és aránya a pályakezdő munkanélküliek között, 1994–1998 438
117. Általános iskolák, tanulók, pedagógusok száma, aránya fenntartók szerint, 1997 és 1999 438
118. Az alapítványi és egyéb fenntartású iskolák, tanulóik és a pedagógusok száma, 1992/93–1999/00 439
119. Az egyházi intézmények főbb adatai, 1992/93–1999/00 440
120. A középiskolai kollégiumok fenntartójának változása, 1995, 1997 és 1999 441
121. A tantervi döntésekkel kapcsolatos felelősségmegosztás változatai az OECD-országokban, 1998 441
122. Óratervi arányok az OECD-országokban a 12–14 éves korosztály oktatásában, 1998 (%) 443
123. A pedagógiai intézetek által meghirdetett, NAT-hoz kapcsolódó továbbképzések témánkénti megoszlása, 1996–1998 444
124. Az OKI honlapjáról letöltött és a közoktatási szolgáltatópontokon keresztül elvitt tantervek száma, 1997. február–1998. február 444
125. A helyi tantervek forrása műveltségterületenként az általános és középiskolákban, 1999 (%) 445
126. A közoktatási intézmények helyi tanterveihez készült óratervek száma egy-egy intézményben évfolyamonként (az iskolák százalékában) 445
127. A kerettanterv-tervezet néhány konkrét megoldásának, óraszámfelosztásának elfogadottsága intézmény- és településtípus szerint, 1999 446
128. Kerettantervi tantárgyi rendszer és óraszámok az alapfokú nevelés-oktatás első szakaszára (1–4. évfolyam)
Kerettantervi tantárgyi rendszer és óraszámok az alapfokú nevelés-oktatás második szakaszára (5–8. évfolyam) 447
129. Kerettantervi tantárgyi rendszer és óraszámok a gimnáziumok 9–12. évfolyamára 448
130. Kerettantervi tantárgyi rendszer és óraszámok a szakközépiskolák 9–12. évfolyamára 449
131. Kerettantervi tantárgyi rendszer és óraszámok a szakiskolák 9–12. évfolyamára A változat 450
132. Kerettantervi tantárgyi rendszer és óraszámok a szakiskolák 9–12. évfolyamára B változat 450
133. Az alapműveltségi vizsga feladatait kipróbáló tanulók száma évfolyamonként és tantárgyanként, 1999 451
134. A magyar nyelv és irodalom középszintű érettségi feladatsorának szerkezete 451
135. A tantárgyi rendszerrel kapcsolatos változások a közoktatási intézményekben az igazgatói említések százalékában, 1996/97 452
136. Választható óvodai nevelési programok, 1998 452
137. A programkészítés módjai az óvodákban fenntartók szerint, 1998 (%) 453
138. Kötelező éves óraszám az OECD országokban azokban az osztályokban, ahová a 12, 13 és 14 éves gyerekek járnak, 1998 454
139. A helyi tantervekben szereplő óraszámok az 1. és a 7. osztályban, 1999 (átlagok) 454

140. Műveltségterületenkénti átlagos óraszámarányok a magyarországi központi óratervekben és óratervi ajánlásokban, 1988, 1995 és 2000, valamint az OECD-országokban (a 12–14 évesek oktatásában), 1998 (%) 455
141. A legnagyobb óraszám-növekedést és -csökkenést mutató tantárgyak a közoktatásban az igazgatói említések százalékában, 1996/97 455
142. Szakosított tantervű (tagozatos) képzésben tanulók száma az általános iskolákban 1990/91 és 1995/96–1999/00 456
143. Fakultatív órakeretben oktatott tantárgyakat tanulók száma a gimnáziumokban, 1996/97– 1999/00 456
144. Az adott szakirányokat indító és megszüntető szakképző iskolák egymáshoz viszonyított aránya, 1997 457
145. Az elfogadott helyi tantervek bevezetésével jelentkező erőforrásigény-változásokkal kapcsolatos igazgatói vélemények iskolatípusonként, 1998 457
146. A helyi tantervi (1998/99) és a kerettantervi heti óraszámok a szakközépiskolák és a szakiskolák 9. évfolyamán, 1998/99 458
147. Az alap- és középfokú zeneoktatásban hangszeres zenét tanulók száma, 1986–1998 458
148. Az alapfokú művészetoktatás képzési szerkezete, 1999 459
149. A nemzetiségi oktatásban részt vevő tanulók száma évfolyamonként, 1998/99 és 1999/00 459
150. A nemzetiségi oktatásban részt vevő általános iskolai tanulók számának változása kisebbségi nyelvek szerint, 1990/91–1999/00 459
151. Egy nemzetiségi tanárra jutó nemzetiségi tanulók száma az általános iskolákban, 1992/93– 1999/00 460
152. A kisebbségi tankönyvek száma nyelvenként, 1998/99 és tantárgyanként, 1999/00 460
153. Műveltségterületi arányok az enyhe értelmi fogyatékos tanulók iskoláiban, 1998/99 (%) 460
154. Tantárgyi rendszer és heti óraszámok az enyhe értelmi fogyatékos tanulók iskolái számára 1–8. évfolyam – (az irányelvek módosításának tervezete) Tantárgyi rendszer és heti óraszámok az enyhe értelmi fogyatékos tanulók iskolái számára 9–10. évfolyam – (az irányelvek módosításának tervezete) 461
155. Az általános iskolai idegennyelv-oktatás mutatóinak alakulása, 1992/93, 1997/98– 1999/00 462
156. Az idegen nyelvet tanulók és az egy tanulóra jutó nyelvek változása a középfokú iskolákban, 1999/00-ben 1992/93-hoz és 1998/99-hez képest 462
157. A tanulólétszám és az idegen nyelvet tanulók számának változása a szakmunkásképzésben, 1989/90–1999/00 462
158. Alapóratervi és emelt óraszámban idegen nyelvet tanuló középiskolások száma, 1999/00 463
159. Emelt óraszámban idegen nyelvet tanuló középiskolások száma, 1999/00 463
160. Két tanítási nyelvű általános iskolák, 1999/2000 464
161. Két tanítási nyelvű gimnáziumok és szakközépiskolák, 1999/00 464
162. A nyelvvizsgára jelentkezők között a 14–19 éves diákok száma és aránya, 1998 465
163. Az adott nyelvet tanító pedagógusok aránya az adott nyelvekből diplomával rendelkező pedagógusok számához viszonyítva iskolatípusonként, 1999/00 (%) 466
164. A szakjukat tanító nyelvtanárok és az egy tanárra jutó tanulók számának változása iskolatípusonként, 1992/93 és 1999/00 466
165. Az idegennyelv-szakos hallgatók számának, a nyugatinyelv-szakosok arányának változása, 1989/90– 1998/99 467
166. A magyar diákok által a 8. osztály végéig megszerzett számítástechnikai kompetenciák aránya az iskolaigazgatók véleménye szerint, 1999 (%) 467
167. A számítógépet használni tudó iskolaigazgatók és tanárok aránya korcsoportok és nemek szerint, 1996/97 (%) 467

168. Az egy számítógépre jutó tanulók száma az alsó középfokú iskolákban az OECD-országokban, 1998 468
169. Az iskolai célokra e-mailt és/vagy internetet használó tanárok és tanulók aránya az alsó középfokú oktatásban néhány országban, 1998 (%) 468
170. Az IKT használatával kapcsolatos attitűdök a pedagógusok körében nem, életkor, iskolatípus és pedagóguscsoportok szerint, 1998 (%) 469
171. A magyarországi Waldorf-iskolák, 1999 469
172. Az Értékközvetítő és képességfejlesztő program és pedagógia (ÉKP) alapján működő iskolák, 1999 470
173. Az olvasás, szövegértés alakulása ötféle olvasástanítási módszer szerint tanuló 9 éves gyerekeknél, 1989/90 (teljesítményszázalék) 471
174. A tankönyvrendelések megyénkénti megoszlása, 1999/00 472
175. A közoktatási tankönyvkiadásban részt vevő kiadók és könyvek száma 1996/97–2000/01 472
176. Az egy tantárgyra jutó, választható tankönyvek és segédkönyvek száma évfolyamonként, 1989/90 és 1999/00 között 472
177. Az alapfokú oktatás tankönyvjegyzékében szereplő idegen nyelvi tankönyvek és segédkönyvek száma, 1989/90 és 2000/01 között 473
178. A 12 legnagyobb, tankönyvkiadással is foglalkozó kiadó részesedése a tankönyvpiacon, 1999/00 473
179. A megrendelt tankönyvek megoszlása árkategóriák szerint, 1999/00 473
180. Az első osztályos olvasókönyvek rendelési aránya, 1999/00 (%) 474
181. A különböző tanulólétszámú általános iskolák igazgatóinak elégedettsége az intézmény taneszköz-ellátottságával néhány kiválasztott taneszközök tekintetében, 1996/97 (ötfokú skálán) 474
182. Az oktatáshoz kapcsolódó néhány pályáztató alapítvány elérhetősége 474
183. A Közoktatási Modernizációs Alapítvány nyertes pályázóinak száma és az elnyert összeg, 1997–1999 475
184. A megyei közalapítványok 1997. és 1998. évi költségvetési támogatási előirányzata (ezer Ft) 476
185. A Soros Alapítvány Közoktatás-fejlesztési Programjának pályázatai és a támogatásra felhasznált összegek, 1997–1998 476
186. A Socrates/Lingua-program eredményei, 1998 477
187. Azon tanulók aránya nemenként és életkor szerint a különböző országokban, akik nagyon szeretik az iskolát, 1997 (%) 477
188. Azon tanulók aránya nemenként és életkor szerint a kűlönböző országokban, akik határozottan egyetértenek azzal a kijelentéssel, hogy tanáraikat érdekli a személyiségük, 1997 (%) 478
189. Az iskolai feladatokkal kapcsolatos társadalmi igények és ezek változása, 1990–1999 (százfokú skálán) 479
190. Különböző tanításszervezési formák alkalmazásának gyakorisága az iskolai kezdő szakaszban, 1999 480
191. Különböző tanításszervezési formák alkalmazásának motívumai az iskolai kezdő szakaszban, 1999 (az említett munkaformák százalékában) 480
192. Különböző tanításszervezési formák alkalmazása a középiskolában, 1999 481
193. Tanári vélemények a differenciálás funkcióiról, 1999 (%) 481
194. Napközis ellátásban és étkezésben részesülő általános iskolások az összes tanuló százalékában megyénként, 1980/81 és 1990/00 között 482
195. Az alsó és felső tagozaton napközis ellátásban részesülők aránya az össztanulólétszámhoz viszonyítva megyénként, valamint a térítés nélkül étkezők aránya az összes étkező számához viszonyítva, 1999/00 (%) 483
196. Az egyes nevelési kérdésekkel történő iskolai foglalkozás szükségessége és szervezeti keretei az osztályfőnökök véleménye szerint, 1999 (%) 484
197. A pedagógusok részvétele a helyi tervezés egyes részfeladataiban különböző iskolatípusokban az igazgatók véleménye szerint, 1998 (az összes pedagógus százalékában) 484

198. A pedagógiai programok kidolgozásának hatása a tantestületekre az igazgatók véleménye szerint iskolatípusonként, 1998 (%) 485
199. A helyi tanterv készítése közben a tantestületekben felmerült vitatémák előfordulása az igazgatók véleménye szerint, 1998 (%) 485
200. A tanórán kívüli tevékenységeken való részvétel aránya képzési programonként és helyszín szerint (három kistérségben, 17 évesek körében), 1998 (%) (N = 4050) 486
201. A középfokon tanulók hétköznapi időmérlege képzési programonként (három kistérségben, 17 évesek körében), 1998 (N = 4050) 486
202. A középfokon tanulók vasárnapi időmérlege képzési programonként (három kistérségben, 17 évesek körében), 1998 (N = 4050) 487
203. Azoknak az aránya, akiknek problémát okoz, hogy beszéljenek az édesanyjukkal, 1997 (%) 487
204. A tanáraikról pozitív vélemény nyilvánító tanulók aránya évfolyamonként, 1997 (%) 488
205. A tanárokról pozitív válaszokat adó diákok aránya a 10. évfolyamon iskolatípus szerint, 1997 (%) 488
206. Az osztálytársaikról pozitívan vélekedők aránya évfolyamonként, 1997 (%) 488
207. Az osztálytársaikról pozitívan vélekedők aránya a 10. évfolyamon iskolatípus és nemek szerint, 1997 (%) 489
208. Az osztály jellemzőinek alakulása korcsoportonként, 1998 (átlagpontszámok ötfokú skálán) (N = 1148) 489
209. A tanulók véleménye arról, hogy a diákok részt vesznek-e az iskolai szabályok megalkotásában nemek szerint, 1993 és 1997 (%) 489
210. A tanulók véleménye arról, hogy a diákok részt vesznek-e az iskolai szabályok megalkotásában évfolyamok szerint, 1997 (%) 490
211. Az osztályfőnökök más szakemberek segítsége iránti igényének rangsora, 1999 490
212. Hivatalos bér- és kereseti arányok, illetve sorrendek néhány európai országban, 1997, 1998 491
213. A pedagógus- és tanulólétszámok változása iskolatípusok szerint, 1990/91 és 1999/00 között (1990/91 = 100%) 492
214. A pedagógusok létszámának változása iskolatípusok szerint, 1989/90–1999/00 492
215. Az egy pedagógusra jutó tanulók száma egyes OECD-országokban különböző iskolafokozatokon, 1998 493
216. A tanuló/pedagógus mutató alakulása az általános iskolákban, 1994/95–1999/00 . . . 493
217. A pedagógusok éves óraszáma különböző iskolafokozatokon az OECD-országokban, 1998 494
218. A nem önkormányzati intézményekben dolgozó pedagógusok létszáma, 1994/95–1999/00 494
219. A helyi önkormányzatok közoktatási intézményeiben alkalmazásban álló pedagógusok száma az alkalmazási viszony és az önkormányzat típusa szerint, 1999. április 495
220. A részidőben foglalkoztatottak aránya a teljes oktatási rendszerben egyes OECD-országokban, 1995 (%) 495
221. A pedagóguslétszámok alakulása képesítések szerint, 1989/90–1999/00 496
222. A közoktatásban foglalkoztatott főállású pedagógusok szakképzettség szerinti összetétele intézménytípusonként, 1990/91–1999/00 497
223. A különböző életkorú tanárok aránya az alsó- és középfokú oktatásban az EU-országokban és Magyarországon, 1996 (%) 498
224. A nők aránya a pedagógusok körében az OECD-országokban, 1995 (%) 498
225. Az egy pedagógusra jutó nem pedagógus alkalmazottak aránya intézménytípusonként, 1990/91 és 1998/99 499
226. A helyi önkormányzatok közoktatási intézményeiben alkalmazásban álló egyéb közalkalmazottak száma az alkalmazási viszony és az önkormányzat típusa szerint, 1999. április 499

227. A közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok és a regisztrált pedagógus-munkanélküliek száma, 1993/94–1998/99 499
228. A regisztrált pedagógus-munkanélküliek számának alakulása végzettségük szerint, 1993–1999 499
229. A pedagógusállomány változásának néhány formája intézménytípus szerint, 1990/91 és 1999/00 között (%) 500
230. A rendhagyó foglalkoztatást alkalmazó iskolák jellemzői, 1996/97 501
231. A jelentősebb költségvetési ágazatok közötti és az ágazatokon belüli kereseti arányok, 1999 502
232. A fogyasztói árindex, a teljes munkaidőben foglalkoztatottak, valamint a közoktatási ágazatban dolgozók bruttó keresetének alakulása 1990–1999 között 502
233. Keresetnövekedés a költségvetési szférában 1998 és 1999 között 502
234. A pedagógusok és egyéb iskolai alkalmazottak besorolás szerinti illetményének változása önkormányzati szintenként, 1998. december és 1999. április között 503
235. A tanári fizetések különböző hosszúságú gyakorlattal rendelkező pedagógusok körében az OECD-országokban, 1998 (az egy főre jutó GDP arányában és USD/órában kifejezve) 503
236. A pedagógusok besorolás szerinti illetménye és pótléka intézménytípusonként, 1999 504
237. A pedagógusok besorolás szerinti illetménye és pótléka, munkakör szerint, 1999 504
238. A pedagógusok minőségi munkavégzésért járó keresetkiegészítése önkormányzati típusonként, 1999. május 505
239. A mellékkeresettel rendelkező pedagógusok aránya, 1970 és 1997 (%) 505
240. Egyes tanítási módszerek ismertsége, alkalmazásuk gyakorisága a pedagógusok körében, 1998/99 (%) 506
241. A pedagógusképzés valamely szintjére jelentkezők száma, 1995–1999 506
242. A pedagógusképzésben részt vevő nappali tagozatos hallgatók száma, 1990/91–1999/00 (ezer fő) 507
243. A tanárképzésből kikerülők aránya a felsőfokú végzettségűek között néhány európai országban, 1994 507
244. A pedagógusok részvétele új végzettségek, ismeretek megszerzésében, 1996/97 (%) 508
245. A Magyar Akkreditációs Bizottság által támogatott és pedagógus oklevélre épülő szakirányú továbbképzések iránti kérelmek listája, 1999 509
246. A pedagógus-továbbképzési programok megoszlása a meghirdető intézmények szerint, 1997, 1998, 2000 510
247. A tanulók olvasás- és matematikateljesítményeinek időbeli változása (a hídfeladatok megoldásában elért pontszám alakulása a maximálisan elérhető pontszám %-ában) 510
248. A 8. évfolyamos tanulók olvasásmegértés teljesítménye különböző szövegtípusok esetében, településtípusonként, 1999 (az elérhető pontszám %-ában) 510
249. A 8. évfolyamos tanulók olvasásmegértés teljesítményének és kognitív képességeinek alakulása különböző szövegtípusok esetében, 1995 és 1999 (standard pontszám) 511
250. A 8. évfolyamos tanulók matematikai, informatikai és természettudományos teljesítményének alakulása, 1995 és 1999 (standard pontszám) 511
251. A matematikai szöveges feladatok megoldásához szükséges készségek alakulása a 4–10. évfolyamon, 1997 (átlagteljesítmények, %) 511
252. A matematikai szövegesfeladat-megoldás átlagteljesítményének változása egyes évfolyamokon, 1972 és 1997 (%) 511
253. Különböző szövegtípusok megértése egyes évfolyamokon, 1997 (átlagteljesítmények, %) 512
254. Az olvasásmegértési teljesítmény változása egyes évfolyamokon, 1988 és 1997 (átlagteljesítmények, %) 512

255. A 8. osztályos tanulók standard pontszámban mért olvasási és matematikai teljesítményei települési kategóriánként, 1991, 1995, 1997 és 1999 512
256. Az iskolarendszerből kilépő tanulók matematikai és természettudományos teljesítménye, 1995 (rangsor és standard átlagpontszám) 513
257. A különböző évfolyamok matematikai teljesítményének a nemzetközi átlagtól való eltérése, 1995 (standard pontszám) 513
258. A középiskolák felvételi arányai öt év (1995–1999) átlagában, a felsőoktatásba felvettek (F) és a 12. osztály létszámának (L) arányában 514
259. A felsőoktatásba felvettek és a IV. évfolyamos tanulók átlagos aránya (F/L) megyénként, 1991–1998 és 1994–1998 535
260. A felsőoktatásba felvettek és a IV. évfolyamos tanulók átlagos aránya (F/L arány) települési kategóriánként, 1991–1998 és 1994–1998 536
261. A felsőoktatásba felvettek és a IV. évfolyamos tanulók átlagos aránya (F/L arány) iskolafenntartók szerint, 1991–1998 536
262. Az ezer tanulóra jutó átlagos OKTV-pontszám, 1991 és 1998 között 536
263. A gyógypedagógiai oktatás intézményeinek adatai, 1990/91, 1996/97–1998/99 537
264. A gyógypedagógiai intézetekben tanulók aránya az összes tanulóhoz viszonyítva területi bontásban, 1998/99 537
265. A nemzetiségi oktatás adatai, 1990/91, 1995/96–1999/00 538
266. Cigány tanulók a kisegítő iskolákban 1974/75 és 1992/93 között 538
267. A szülők gyermekeikre vonatkozó pályaelképzelései iskolázottságuk szerint, 1997/98 (%) 539
268. A középfokú iskolákban tanulók megoszlása képzési típusonként a szülők iskolai végzettsége szerint, 1997/98 (%) 539
269. A 8. osztályos tanulók teljesítménye a szülők iskolai végzettsége szerint, 1999 (standard pontszám) 539
270. A középiskolák főbb adatai megyénként és régiónként, 1999/00 540
271. A települések száma aszerint, hogy hányféle közoktatási intézmény működik bennük, 1997 540
272. A települések száma, a népesség megoszlása és a közoktatásban érintett korcsoportok aránya településtípusonként, 1997 541
273. Az óvodai ellátás jellemzői településtípusonként, 1997 541
274. Általános iskolai jelzőszámok településtípusonként, 1997 542
275. A középiskolába járás jellemzői településtípusonként, 1997 542
276. A szakmunkásképzés és a szakiskolai ellátás jellemzői településtípusonként, 1997 543
277. A 8. osztályos tanulók teljesítménye településtípusok szerint, 1999 (standard pontszám) 543
278. Az oktatási rendszerből kilépő fiúk és lányok száma oktatási szintek szerint, 1998 (ezer fő) 544
279. A fiú és lány tanulók teljesítménye, 1995 és 1999 (standard pontszám) 544

Rövidítések jegyzéke

ÁNTSZ	Állami Népegészségügyi és Tisztiorvosi Szolgálat
BM	Belügyminisztérium
CCC	Cross-Curricular Competencies, tantárgyközi kompetenciák
CEFTA	Central European Free Trade Agreement, Közép-európai Szabadkereskedelmi egyezmény
DADA	Dohányzás-, alkohol-, drog-, AIDS-megelőző program
EBRD	European Bank for Reconstructuring and Development, Európai Újjáépítési és Fejlesztési Bank
EEA	European Economic Area, Európai Gazdasági Térség
EFTA	European Free Trade Association, Európai Szabadkereskedelmi Társulás
ÉKP	Értékközvetítő és képességfejlesztő program
ELTE	Eötvös Loránd Tudományegyetem
ERYCA	Európai Ifjúsági és Tanácsadó Ügynökség
EU	Európai Unió
FIT	Foglalkoztatási és Információs Tanácsadó
GDP	Gross Domestic Product, bruttó hazai termék
IEA	International Association for the Evaluation of Education Achievement, a tanulmányi teljesítmények értékelésének nemzetközi szervezete
IKT	Információs és Kommunikációs Technológia
ILO	International Labour Organisation, Nemzetközi Munkaügyi Szervezet
INES	Indicators of Education Sistems, oktatási rendszerek indikátorai
ISCED	International Standard Classification of Education, az oktatás nemzetközi standard osztályozási rendszere
ITK	Idegennyelvi Továbbképző Központ
JATE	József Attila Tudományegyetem
JPTE	Janus Pannonius Tudományegyetem
KIÉT	Költségvetési Intézmények Érdekegyeztető Tanácsa
Kjt.	Közalkalmazottak jogállásáról szóló törvény
KLTE	Kossuth Lajos Tudományegyetem
KOMA	Közoktatási Modernizációs Közalapítvány
KÖÉT	Közoktatási Érdekegyeztető Tanács

KSH	Központi Statisztikai Hivatal
KT	Közoktatás-politikai Tanács
Ktv.	Közoktatási törvény
MAB	Magyar Akkreditációs Bizottság
MHP	Magyar Háztartás Panel
MKM	Művelődési és Közoktatási Minisztérium
MNB	Magyar Nemzeti Bank
MTA	Magyar Tudományos Akadémia
MüM	Munkaügyi Minisztérium
NAT	Nemzeti alaptanterv
NSZI	Nemzeti Szakképzési Intézet
NYIK	Nyelvi, irodalmi, kommunikációs program
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development, Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Szervezete
OI	Oktatáskutató Intézet
OKÉV	Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont
OKI	Országos Közoktatási Intézet
OKJ	Országos Képzési Jegyzék
OKNT	Országos Köznevelési Tanács
OKSZI	Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda
OKT	Országos Képzési Tanács
OKTV	Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny
OM	Oktatási Minisztérium
OMK	Országos Munkaügyi Központ
OMMK	Országos Munkaügyi Módszertani Központ
OSZT	Országos Szakképzési Tanács
OSZTV	Országos Szakmai Tanulmányi Verseny
PAB	Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Bizottság
PAT	Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testület
PDSZ	Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete
PHARE	Poland–Hungary Assistance for the Reconstruction of the Economy, Lengyelország és Magyarország támogatása a gazdaság átalakítására
PM	Pénzügyminisztérium
PSZ	Pedagógusok Szakszervezete
PTMIK	Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ
SITES	Második nemzetközi felmérés az informatikai technológiáról
SZCSM	Szociális és Családügyi Minisztérium
TÁKISZ	Területi Államháztartási és Közigazgatási Információs Szolgálat
TÁRKI	Társadalomkutatási és Informatikai Egyesülés
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study, Harmadik Nemzetközi Matematikai és Természettudományos Vizsgálat
TIT	Tudományos Ismeretterjesztő Társulat
TSTAR	Területi statisztikai adatbázisrendszer
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, az ENSz Oktatási, Tudományos és Kulturális Szervezete