

Jelentés a magyar közoktatásról

2010

Szerkesztőbizottság:

Dobos Krisztina, Gloviczki Zoltán, Halász Gábor, Kaposi József,
Kovács István Vilmos, Lannert Judit, Loboda Zoltán, Setényi János

A kötet a következő szerzők háttér tanulmányainak
és elemzéseinek felhasználásával készült:

Balogh Anna, Barlai Róbertné, Borbély-Pecze Tibor Bors, Farkas Anikó,
Földes Petra, Györgyi Zoltán, Horváth István, Iker János, Kállai Gabriella,
Kovácsné Koreny Ágnes, Medgyesi Márton, Palotás Zoltán, Rostáné Zentai Ildikó,
Székely Józsefné, Szekszárdi Júlia, Szemerszki Marianna, Szűcsné Szabó Katalin,
Varga Júlia, Veres Pál, Völgyesi Pál

Jelentés a magyar közoktatásról 2010

Szerkesztette:
Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén

Kontrollszerkesztő:
Simon Mária

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
Budapest, 2011

Írta:

Balázs Éva, Balácsi Ildikó, Fehérvári Anikó, Györgyi Zoltán, Halász Gábor,
Hermann Zoltán, Horváth Zsuzsanna, Imre Anna, Jankó Krisztina,
Kőpatakiné Mészáros Mária, Mártonfi György, Mayer József, Palotás Zoltán,
Sági Matild, Simon Mária, Szekszárdi Júlia, Tomasz Gábor, Török Balázs,
Varga Júlia, Vass Vilmos, Vágó Irén

A táblázatokot gondozta:

Híves Tamás

A kéziratot gondozta:

Fehérvári Anikó, Jankó Krisztina, Kállai Gabriella, Majzik Katalin,
Szemerszki Marianna, Tomasz Gábor

Műszaki szerkesztés, tipográfia, nyomdai előkészítés:

Grépály András

Szerkesztés © Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén, 2011

© Balázs Éva, Balácsi Ildikó, Fehérvári Anikó, Györgyi Zoltán, Halász Gábor,
Hermann Zoltán, Horváth Zsuzsanna, Imre Anna, Jankó Krisztina,
Kőpatakiné Mészáros Mária, Mártonfi György, Mayer József, Palotás Zoltán,
Sági Matild, Simon Mária, Szekszárdi Júlia, Tomasz Gábor,
Török Balázs, Varga Júlia, Vass Vilmos, Vágó Irén, 2011

© Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2011

Kiadja az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet

Felelős kiadó: Kaposi József

Kézirat lezárva: 2011. július 15.

Nyomás és kötés a Szerif Kiadó Kft. gondozásában, a Crew Nyomdában készült.

Felelős vezető a nyomda igazgatója

ISSN 1219-8692

Tartalomjegyzék

A kiadó előszava	11
A szerkesztői előszava	13
1. Oktatáspolitikai és társadalmi környezet	17
1.1. A változások hajtóerői és korlátjai	17
1.2. Oktatáspolitikai folyamatok és szereplők	21
1.3. Reformok és elmaradt változások	26
1.4. Az évtized mérlege	32
2. Az oktatás gazdasági és társadalmi környezete	35
2.1. Makroszintű gazdasági folyamatok	35
2.1.1. A magyar gazdaság alakulása és jellemzői	36
2.1.2. A gazdasági növekedés problémái	38
2.2. A munkaerőpiac és a foglalkoztatás alakulása	41
2.2.1. Foglalkoztatás és iskolázottság	42
2.2.2. A hazai és az uniós munkaerőpiac	44
2.2.3. Képzés és munkaerőpiac	45
2.2.4. Atipikus, rugalmas foglalkoztatási formák	46
2.3. Keresetek, jövedelmek és fogyasztás	47
2.4. Demográfiai folyamatok	49
2.5. A népesség iskolázottsága	51
2.6. A családok jellemzői	53
2.6.1. A családok száma és szerkezete	53
2.6.2. A családok átalakulása	54
2.7. A fiatalok jellemzői	55
2.7.1. Az ifjúság Magyarországon a kétezres években	56
2.7.2. A diákok tanulási aspirációi	58
2.8. Változó társadalom	59
2.9. Az oktatás a közvélemény tükrében	63
2.10. Az oktatás előtt álló mai társadalmi-gazdasági kihívások	66
3. A közoktatás irányítása	69
3.1. A magyar közoktatás-irányítás alapvető jellemzői és a rendszer előtt álló kihívások	69

3.1.1. Az irányítási rendszer jellemzői és szereplői	70
3.1.2. Az irányítási-döntéshozatali rendszer nemzetközi tükrében	73
3.1.3. Nemzetközi trendek az oktatás irányításában.	74
3.2. A központi irányítás	75
3.2.1. Az NFT, az ÚMFT és a hazai fejlesztési programok.	75
3.2.2. A központi ágazati irányítás jellemzői	78
3.3. A területi oktatásirányítás.	80
3.3.1. A területi középszint.	80
3.3.2. A kistérségi szint	83
3.4. A helyi szint.	85
3.4.1. Iskolabezárás és -összevonás	85
3.4.2. A helyi tervezés jellemzői	87
3.4.3. A fenntartók és intézmények közötti kapcsolatok: értékelés és ellenőrzés	87
3.5. Az intézményi szint.	88
3.5.1. Az intézményi szintű irányítás	89
3.5.2. Az intézményi szintű tervezés	91
3.5.3. A szervezeti keretek változásai	92
3.6. A szolgáltató és támogató intézményrendszer	93
3.6.1. A pedagógiai szakmai szolgáltatásokat nyújtó szervezeteket érő kihívások	93
3.6.2. Az önkormányzati pedagógiai szakmai szolgáltatások	96
3.6.3. A nem állami, nem önkormányzati szolgáltatók	98
3.6.4. Oktatókutatás és -fejlesztés, innováció, tudásmenedzsment	99
3.7. Civil társadalom, partnerség, konzultáció.	104
4. A közoktatás finanszírozása	109
4.1. A közoktatási kiadások	109
4.1.1. A közoktatási kiadások alakulása	110
4.1.2. A közoktatási kiadások szerkezete	112
4.2. A magyar közoktatás ráfordításai nemzetközi összehasonlításban	114
4.2.1. A közoktatás részesedése a GDP-ből	115
4.2.2. A kiadások összetétele	116
4.2.3. Bérköltségek.	118
4.3. A közoktatás finanszírozási rendszere	123
4.3.1. A rendszer alapvető jellemzői	123
4.3.2. Változások a normatív támogatási rendszerben.	123
4.3.3. A központi költségvetési források alakulása.	127
4.3.4. Európai uniós támogatások	128
4.4. Egyenlőtlenségek az iskolai kiadásokban	130
5. Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás	133
5.1. Általános összefüggések	133
5.1.1. Nemzetközi keretek	133
5.1.2. Fogalmak: képzési szint, intézmény, program.	134

5.2. A tanulói továbbhaladás és az oktatási rendszer nemzetközi összehasonlításban	136
5.2.1. Az oktatási rendszer szerkezetének összhangja az európai tendenciákkal	137
5.2.2. Az iskolázás, az oktatásban való részvétel szintje nemzetközi összehasonlításban	138
5.3. A hazai iskolaszervezet alakulása	139
5.3.1. Az iskolaszervezetet befolyásoló tényezők	140
5.3.2. Az oktatási rendszer vertikális változásai és a továbbhaladás	144
5.3.3. Az oktatási rendszer horizontális változásai	146
5.3.4. A szakképzés strukturális átalakulása	147
5.3.5. Korrekciós utak	150
5.3.6. Közoktatás és az egész életen át tartó tanulás	152
5.3.7. A nem állami/önkormányzati oktatás	152
5.3.8. Nemzetiségi oktatás	159
5.4. A közoktatás egyes szintjei	160
5.4.1. Az iskola előtti nevelés	161
5.4.2. Az alapfokú oktatás	162
5.4.3. A középfokú oktatás	167
5.4.4. A középfokú oktatásból kilépőket fogadó rendszerek	173
5.4.5. Közvélemény-kutatás az iskoláztatásról	177
5.5. Átmenet az oktatásból a munka világába	178
5.5.1. Nemzetközi tendenciák	179
5.5.2. Hazai adatok	181
5.5.3. Pályaválasztás és életpálya-tanácsadás	185
5.5.4. A munkanélküliség kezelése	187
5.6. Felnőttkori tanulás	190
5.6.1. Tanulási környezetek	190
5.6.2. Részvétel a felnőttképzésben	193
6. A tanítás-tanulás tartalma	197
6.1. A közoktatás tartalmi fejlesztése és szabályozása	197
6.1.1. Nemzetközi tendenciák	197
6.1.2. A magyarországi tartalmi szabályozás átalakulása	200
6.2. Tartalmi változások a közoktatás egyes területein	218
6.2.1. Az iskoláskor előtti nevelés	218
6.2.2. Iskolarendszerű felnőttoktatás	225
6.2.3. Alapfokú művészetoktatás	226
6.2.4. A sajátos nevelési igényű gyerekek nevelése, oktatása	229
6.2.5. Nemzeti és etnikai kisebbségi oktatás	232
6.3. A kiemelt területek fejlődése	236
6.3.1. Idegen nyelv	236
6.3.2. Digitális írásbeliség a közoktatásban	245

6.4. A tanítás-tanulás infrastruktúrája	254
6.4.1. Az oktatás fizikai környezete	254
6.4.2. Eszközök, felszerelések	261
6.4.3. Hagyományos és új tartalomhordozók	262
7. Az iskolák belső világa	273
7.1. Az iskolák belső világára ható társadalmi folyamatok	273
7.2. Az iskola mint szervezet	275
7.2.1. Az iskolavezetés.	275
7.2.2. Az osztályfőnöki szerep.	276
7.2.3. A pedagógusok közérzete és az iskolák szakmai klímája	277
7.2.4. Kapcsolat a szülőkkel	279
7.3. A tanulók világa	281
7.3.1. Az iskolások egészsége	281
7.3.2. A fiatalok médiahasználata és a fogyasztás.	282
7.3.3. Agresszió és iskolai légkör	284
7.3.4. Devianciák, fegyverkezési problémák, hiányzások	285
7.4. Tanítás és tanulás	288
7.4.1. Tanulási környezet	288
7.4.2. Tanulásszervezési formák	289
7.4.3. A magántanulói státusz.	292
7.4.4. Értékkorientáció	293
8. Pedagógusok	295
8.1. Pedagógusszakma, hazai és nemzetközi kihívások	295
8.2. Létszám és összetétel.	298
8.2.1. Létszámváltozás	298
8.2.2. A pedagógusok összetétele	300
8.2.3. A nem pedagógus dolgozók	302
8.3. Foglalkoztatás és keresetek	303
8.3.1. A foglalkoztatási viszonyok változása	303
8.3.2. Keresetek	304
8.4. A pedagógusok munkaterhei	308
8.4.1. A pedagógus-munkaterhelés egyenetlenségei.	308
8.4.2. Munkaerő-gazdálkodás	310
8.4.3. A pedagógusok különmunkái.	310
8.5. A pedagógusmunka minősége, szakmai értékelése	310
8.5.1. Az értékelés módszerei	311
8.5.2. Az értékelési gyakorlat	312
8.5.3. Az értékelés fogadtatása, hatása	313
8.5.4. A tanári munka értékelésének kimenetei.	314
8.5.5. Az iskolaértékelés nemzetközi gyakorlata, hatásai.	314

8.6. Pedagógusképzés, -továbbképzés, szakmai továbbfejlődés	315
8.6.1. Szervezeti és tartalmi változások a pedagógusképzésben	315
8.6.2. A pedagógusképzés minősége	317
8.6.3. A pedagógushallgatók száma, összetétele	318
8.6.4. A pedagógus-továbbképzés szabályozása és hazai gyakorlata	320
8.6.5. A pedagógusok szakmai továbbfejlődése nemzetközi összehasonlításban	322
9. A közoktatás minősége és eredményessége	325
9.1. Fogalmi háttér, megközelítések, funkciók	325
9.2. A közoktatási minőségpolitika eszközrendszere.	329
9.3. Az országos közoktatási információs rendszer	332
9.4. Az eredményesség értékelési eszközei	334
9.4.1. Az érettségi vizsgarendszer.	334
9.4.2. Az országos mérési rendszer elemei	341
9.4.3. Az Országos kompetenciamérés eredményei	344
9.4.4. A mérési rendszer fejlesztési irányai	349
9.5. Eredményességünk nemzetközi tükrében	352
9.5.1. A nemzetközi mérések és értékelések főbb tapasztalatai	354
9.5.2. A PISA- és az IEA-eredmények különbségei	358
9.5.3. Háttértényezők, szociokulturális mutatók	360
10. Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények.	363
10.1. Az oktatási egyenlőtlenségek társadalmi jelentősége	363
10.2. Az oktatási egyenlőtlenségek az évtized szakpolitikájában	367
10.2.1. Fogalmak, szabályozások	368
10.2.2. Változások a hazai szakpolitikában	369
10.2.3. Az oktatáspolitikai mozgástere	372
10.2.4. Együtt vagy külön: integrált vagy szegregált oktatás.	375
10.2.5. Hátrányos megkülönböztetés, támogatandó csoportok	376
10.2.6. A romák iskolai egyenlőtlenségével kapcsolatos koncepciók	377
10.2.7. Új szemléletmód a fogyatékos gyerekek, fiatalok képzésében	379
10.2.8. Az oktatási egyenlőtlenségeket leíró indikátorok.	380
10.3. A hazai oktatási egyenlőtlenségek nemzetközi tükrében	381
10.4. Az oktatási egyenlőtlenségek típusai a hazai mérések tükrében	383
10.4.1. Területi egyenlőtlenségek	384
10.4.2. Intézmény és program szerinti egyenlőtlenségek.	385
10.4.3. Nemek közötti egyenlőtlenségek	387
10.4.4. A roma népességet érintő egyenlőtlenségek sajátosságai	388
10.4.5. A sajátos nevelési igény megállapítása, korrekciója.	389
10.5. Eredmények az egyenlőtlenségek mérséklése és a sajátos igények kielégítése terén	340

FÜGGELÉK	397
1. Oktatáspolitikai az első évtizedben	397
2. Az oktatás gazdasági-társadalmi környezete	399
3. A közoktatás irányítása	409
4. A közoktatás finanszírozása	417
5. Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás	427
6. A tanítás-tanulás tartalma	463
7. Az iskolák belső világa	487
8. Pedagógusok	489
9. A közoktatás minősége és eredményessége	507
10. Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények	523
 Felhasznált irodalom	 531
 Adatbázisok	 567
 Ábrák és táblázatok jegyzéke	 575

A kiadó előszava

Figyelemre méltó és régóta várt kötetet vehet kezébe az olvasó, hiszen mintegy öt esztendő telt el az utolsó *Jelentés a magyar közoktatásról* kiadása óta. A 2011-ben megjelenő kiadvány a kevésbé tájékozott olvasó számára talán megtevesztő lehet, amennyiben a jelen oktatási viszonyainak bemutatását feltételezi. A kötetet 2008-ban a korábbi oktatásirányítás rendelte meg, 2010 tavaszi megjelenéssel számolva, így kutatási bázisa és elemzéseinek időbeli határa alapvetően 2010 közepe.

A *Jelentés*, ahogyan a korábbiak is, 1995-től kezdődően a tényekre alapozott módszertant, leírásmódot, nyelvhasználatot képviseli. Jóllehet teljességre nem törekszik, a feldolgozott időszakra vonatkozó forrásértékét nehezen vitathatják olvasói, felhasználói. Az elmúlt másfél évtizedben a következetes szerkesztési elvek, a struktúrájában közel azonos, de tartalmilag folyamatosan bővülő tematika, az idősoros táblázat- és adatrendszer minden bizonnyal meggyőzi az olvasót arról, hogy a közoktatás alkotó és alakító tényezőiről, mindennapi folyamatairól és változási tendenciáiról – ha egyes elemeiben esetenként vitatható, de összefüggéseiben – differenciált megközelítésű, objektív látásmódra törekvő és több szempontú elemzéssel vázolt képet kaphat.

Ugyanakkor ez a módszertan is felvethet általánosabb érvényű kérdéseket. A tényekre alapozás nem hagy-e feltáratlanul olyan jelenségeket, tendenciákat, amelyekről nincs adatunk, vagy amelyek nem is adatolhatóak? A tények és adatok kiválasztása, magának a választásnak a mozzanata nem kedvez-e egy-egy kitüntetett nézőpontnak, míg más megközelítéseket nem fed-e el? Nem maradnak-e rejtve a kutatói vizsgálódás előtt problémák, értékek, látásmódok? Tudjuk, hogy bármily sok adat is áll rendelkezésünkre, azok feldolgozása nem tudja leírni az oktatás gazdag szövevényű világát, annak egészét, valóságos mindennapi történéseit és jövőbeli hatásait. E kétely minden empirikus kutatás folyamatában felmerül, a kételkedés elemi joga tehát minden tényre alapozott megállapítás kapcsán felmerülhet.

A *Jelentések* sajátossága, hogy a feldolgozott adatok és tények értelmezésében egyrészt megjelenik a személyes hang, valamint a kutatói attitűdből fakadó, a közoktatási jelenségek, változások feltétlen megértésének igénye, másrészt a helyi pedagógusi tevékenységek, erőfeszítések, a kis lépések megbecsülése iránti elkötelezettség.

A kötet a maga nemében egyedülálló adatgazdagságával bizonyára számos vitához nyújthat érvet és ellenérvet. A kiadó sem tehet mást, mint jó szívvvel ajánlja a kötet tárgyyszerűsége való törekvését mintaként, példaként a jövőben vitázóknak. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet nevében örömmel venném, ha a közoktatási ágazat kutatási, fejlesztési feladatainak eredményesebb megoldása érdekében a felhasználók az olvasás, a szakmai elemzés vagy interpretálás során szerzett tapasztalataikat megosztanák a szerzőkkel, szerkesztőkkel az érdemi társadalmi-szakmai párbeszéd érdekében.

A szerkesztők előszava

Hatodik alkalommal veheti kezébe az Olvasó a *Jelentés a magyar közoktatásról* című kötetet, amely ezúttal a 2006–2010 közötti időszak ágazati folyamatairól nyújt átfogó képet. Megjelenése annak a másfél évtizede megfogalmazott szándéknak az erejét jelzi, hogy a közoktatásról időről időre készüljön egy olyan kiadvány, amely rendszeresen tájékoztatja az oktatáspolitikát, az oktatásirányítást és az oktatásügy szakembereit, az iskolahasználókat, illetve az iskola világa iránt érdeklődőket a közoktatásban és annak – hazai és nemzetközi – környezetében lejátszódó folyamatokról, eredményeiről és problémáiról, a szabályozás gyakorlati hatásairól, a változások tendenciáiról.

A kötet szakmai előkészítése, a hozzá kapcsolódó kutatások – egy-egy ezer fő iskolai kérdőíves vizsgálat és egy lakossági közvélemény-kutatás – még 2009-ben történtek, magára a kötet elkészítésére egy hosszabb, kényszerű szünet után, 2010 végétől kerülhetett sor. Így, minden nehézség ellenére, a kötet iránti szakmapolitikai érdeklődés nagypolitikai változásokon átívelését érzékelhettük. Az új kötetet létrehozó alkotói csoport változott. Több szerzője, de kevesebb külső munkatársa van, mint korábban, mert az intézet 2008-as átszervezésekor új kollegák érkeztek a megszünt Felsőoktatási Kutatóintézetből körünkbe. A *Jelentés* létrehozása egyfelől megerősítette a mögötte álló, alkotói, kutatói közösséget, másfelől lehetővé tette olyan tématerületek beemelését vagy erősítését, amelyek korábban nem vagy kisebb súllyal szerepeltek.

Az eddig – 1995-ben, 1998-ban, 2000-ben, 2003-ban és 2006-ban megjelent – *Jelentés* kötetek egyike sem alkalmazkodott politikai vagy oktatáspolitikai szakaszhatárokhoz, s nem teszi ezt ez a kötet sem. Az elemzés időhorizontjának fókuszában a megelőző kötet utáni időszak, ez esetben a 2006-tól kezdődő négy év áll, azonban – hasonlóan a 2000-es kötet szándékához – a jelentősebb folyamatokat tíz-, sőt itt helyenként már húszéves távlatban is bemutatjuk, jóllehet szűkös terjedelmi lehetőségek között. A közoktatás folyamatait 2010-ig követtük nyomon, de a kötetben felhasználtuk az időszakról a kézirat lezárásáig megjelent hivatkozásokat. A kötetnek nem lehet célja a 2010 utáni, új oktatáspolitikai elemzése, mert ez az időszak kívül esik a feldolgozás során vizsgált intervallumon.

Ez a kötet is megőrizte azt az immár hagyományos megközelítésmódot, elemzési módszert és nyelvet, amely a jelenségekről szólva minél inkább a tényekre, a szakirodalmi forrásokra, a róluk való – esetenként természetesen egymásnak ellentmondó, de ellenőrizhető – tudásokra támaszkodik. A hazai folyamatok bemutatásának ezúttal is hangsúlyos értelmezési kerete a nemzetközi összehasonlítás. Úgy véljük, hogy mindennek szerepe van a *Jelentés* kötetek népszerűségében és széles körű felhasználásában.

A *Jelentés a magyar közoktatásról 2010* megőrizte a korábbi kötetek struktúráját, beleértve a fejezetek sorrendjét, tematikai fókuszát – a nyitó oktatáspolitikai fejezet

is szerepelt már korábban –, s azt, hogy részletes – mintegy 200 táblázatot tartalmazó – *Függelék*, a felhasznált *adattárak listája* és minél több online hivatkozást is tartalmazó *irodalomjegyzék* támogatja a(z) elsősorban szakmai), kézikönyvként való felhasználást. Bízva abban, hogy a kiadványt egyre több, az oktatásügygel foglalkozó vagy az iránt érdeklődő felsőoktatási, pedagógus- vagy iskolai vezetőképzésben részt vevő hallgató forgatja, igyekeztünk számos, kevésbé ismertnek tételezett fogalom, mutató magyarázatát is megadni. A szintén hagyományosnak mondható *keretes írások* részben e célt szolgálják, részben egy kurrens jelenség fontos részterületét vagy speciális dimenzióját emelik ki. Szintén a felhasználást segítik a *kereszt-hivatkozások*, amelyek azonos vagy szorosan kapcsolódó témakörök más-más fejezetben megjelenő, eltérő szempontból történő elemzésére vagy részletesebb kifejtésére hívják fel a figyelmet.

A tematikai hangsúlyok és bővülés egyik fontos területét azok a jelenségek, folyamatok jelentik, ahol a 2006-ban megjelenthez képest hosszabb időtávra állnak rendelkezésre szakmailag reflektált tapasztalatok. A kötet a közoktatás minőségéről, eredményességéről hazai és nemzetközi összehasonlításban egyaránt jelentősen megnövekedett, illetve egyre árnyaltabb, összefüggéseibe ágyazott tudásról számolhat be, s ez – aminthogy a nagy horizontális témák általában is átszövik a kötet egészét – nem is csupán az e témakörrel szóló fejezetben jelenik meg. A legfontosabbak talán e téren a 2005-ben bevezetett érettségi vizsgarendszer és a közel évtizedes Országos kompetenciamérés tapasztalatai. Bár rövidebb időhorizonton, de fontos újdonság az új Országos képzési jegyzékben szereplő szakképesítésekhez kötődő kompetenciaelvű, moduláris szakmai és vizsgakövetelmények és új típusú vizsgák bemutatása. Az élethosszig tartó tanulás összefüggésében – a felnőttképzés helyzetének bemutatása mellett – elsősorban új kezdeményezésekről: az életpálya-tanácsadás rendszeréről, az informális és a nem formális tanulás elismerésének kérdéseiről, a közoktatásban újdonságnak számító képesítési keretrendszerekről számol be a kötet. A közoktatási rendszer minősége mellett annak méltányosságáról is képet mutat az integrált nevelés egy évtizedes folyamatainak elemzése. A tematikai gazdagodást jelzi az oktatás tágabb és szűkebb társadalmi környezetében érzékelhető néhány „érzékeny” jelenség, mit például az iskolai agresszió, a társadalmi normavesztés (anómia) bemutatása, de olyan fejlemények is, mint az infokommunikációs technológia iskolai térnyerése.

Nemzetközi kontextusban az Európai Unióban történő 2004-es belépésünk oktatáspolitikai hatásainak elemzésére e kötet előkészítése során nyílt először lehetőség. 2010-ben ért véget a *Lisszaboni program*, amely a közoktatás számára is komoly indikátorokat határozott meg. Így viszonyíthatóakká váltak, s a kötetben bemutatásra kerülnek iskoláztatási eredményeink, például a középfokú oktatásban végzetek vagy a lemorzsolódók aránya, de már az unió következő, *Oktatás-képzés 2020* programjában megfogalmazott referenciaértékek teljesíthetősége is. A PISA-adattárak már négy mérésen alapuló idősoros elemzéseket tesznek lehetővé, ezeket az eredményeket más, az iskola világához közelebb álló nemzetközi mérések eredményeivel is összehasonlítva. Kötetünkben – több fejezet kapcsán is – szólunk mindezek konzekvenciáiról, a hazai pedagógiai folyamatokat moderáló hatásairól.

A vizsgált időszakban indultak el az Európai Unió által hazánk számára megnyílt forrásokra épülő fejlesztési programok. Sajnos még az első, 2004–06 közötti

időszak hatásáról sem tudunk eleget, még kevésbé a 2007-ben induló, a közoktatást támogató projektek eredményességéről, de az elérhető kutatási, monitoring adatokat, információkat felhasználtuk s közre bocsátjuk.

A tematikabővülés további kiemelésre érdemes területe a tanárképzés, valamint a pedagógusokkal kapcsolatban bemutatott vizsgálatok jelentős növekedéséből fakadóan a közoktatási rendszer kulcsszereplőiről nemzetközi kontextusban bemutatott kép.

Az újdonságok mellett érdemes azonban kitérni az állandóság olyan elemeire is, amelyeket a közoktatással foglalkozók és az iránt érdeklődők időről időre a *Jelentések*ben találhatnak meg, hosszú idősoros adatokra támaszkodva. Ilyen a közoktatás rendszerének – intézményhálózatának, tanuló- és pedagógusszámának, a rendszer vertikális és horizontális struktúrájának – alakulása. Előfordul, hogy az ilyen, stabil tematikákban gyakran több újdonságot talál az olvasó, mint egy új témában. Néhányat kiemelve ezek közül, a kötetből megismerhető az iskola-összevonásoknak és -bezárásoknak a tárgyidőszakban felgyorsulni látszó folyamata, s a társulásokat költségvetési eszközökkel ösztönző politika hatása. Az oktatás tartalma tekintetében empirikus adatokon nyugvó képet kapunk a kötetből a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervi szabályozás változásainak iskolai megvalósításáról, a kimeneti szabályozók és fejlesztési programok implementációjáról, de számos más területen arról a résről is, amely a jogszabályok és az iskolák gyakorlata között van.

A kötet előkészítő munkálatainak részesei voltak a kötet fejezeteinek szakmai vitáin részt vevő szakemberek és oktatáspolitikusok, vezetők, valamint a Szerkesztőbizottság tagjai is, akiknek az elmúlt három évben – a koncepció, az első szinopszis és a kézirat elfogadásáig – nyújtott segítségét tisztelettel megköszönjük.

A kötet, megjelenését követően, az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet honlapján is elérhetővé válik. Kérjük, hogy felhasználása során a kedves Olvasó vegye figyelembe a forráskezelés és a hivatkozás szabályait. Szívesen vesszük kritikai észrevételeit, javaslatait, akár a következő kötettel kapcsolatban is.

Budapest, 2011. szeptember

A szerkesztők

1. Oktatáspolitikai az első évtizedben

Az ezredfordulót követő években, hasonlóan más időszakokhoz, a közoktatás világában zajló folyamatokat sok tényező együttes hatása alakította. Miközben meghatározó szerepe volt azon meglévő adottságoknak és a korábbi periódusban kikövezett utaknak, amelyek kijelölték a későbbi mozgások lehetséges irányait, elkezdtek hatni teljesen új folyamatok is. Így például továbbra is döntő hatása volt a tartós demográfiai csökkenésnek és a tankötelezettség 18 éves korig tartó korábbi kiterjesztésének, ugyanakkor igen komoly befolyása lett hazánk Európai Unióhoz történt csatlakozásának, és ezzel együtt a jelentős, de meghatározott célokra igénybe vehető fejlesztési források megjelenésének. A közoktatás számára az új évezred első évtizede nem volt kevésbé mozgalmas, mint a megelőző (Halász, 2006; 2010). Korábban nem létező, nagy jelentőségű új intézmények keletkeztek (ilyen például a tanulói teljesítmények minden egyes iskolára kiterjedő rendszeres mérése), esetenként meglévő, nagy hagyományú intézmények radikális változásokon mentek keresztül (ez történt például az érettségivel), és látványos áttörést jelentett többek között az új technológiák behatolása az iskolák világába. Ugyanakkor számos alapvető, már az évtized elején is jól ismert probléma megoldásában alig sikerült előre lépni. Ilyen például a megfelelő színvonalú feladatellátásra nem alkalmas, túlságosan kicsi méretű iskolafenntartó önkormányzatok túl magas száma vagy a pedagógusmunka alacsony társadalmi megbecsültsége.

1.1. A változások hajtóerői és korlátjai

A közoktatás világában zajló változások jelentős része – bár mi magunk saját nemzeti rendszerünk szemüvegén keresztül látjuk, így belső folyamatnak éljük meg őket – valójában globális, de legalábbis a nemzeti határokon túlmutató, esetünkben főképp európai trendek hazai megjelenése. Különösen látványos módon érzékelhető ez a felsőoktatásban, ahol a Bologna-folyamathoz kapcsolódva az elmúlt években nemzeti rendszerünk alapjait megrengető, radikális változások történtek (Veres, 2009), de így van ez a közoktatásban is. Így például az a folyamat, amit a *kompetencia alapú oktatás* terjedéseként írunk le, ma nemcsak az Európai Unió valamennyi tagállamában, hanem világszerte is jellemző (Gordon et al, 2009a; Allais, 2010), és egyes országok ezen a területen messze a többiek előtt járnak. Nincs egyetlen olyan fejlett ország sem, ahol a közoktatásnak ne kellene szembenéznie a társadalom peremére szorult csoportokba tartozók arányának növekedésével, illetve a társadalmi kohéziót fenyegető veszélyekkel, amelyek részben az etnikai kisebbségek és a bevándorlók számának emelkedéséhez kötődnek. Ugyanígy: a *digitális technológia* térnyerése az oktatás világában nemcsak nálunk, hanem a világ szinte minden államában zajlik, esetenként ra-

dikális módon átalakítva a tanulás megszervezésének korábban évszázadokon át alig változott formáit, egyúttal új társadalmi egyenlőtlenségeket is teremtve (erről lásd a *tanítás-tanulás tartalmáról* szóló 6. fejezetet). A fejlett világ szinte minden országa osztozik az *iskoláskorú népesség drámai mértékű csökkenése* és a társadalmak *előregedése* jelenségében, mint ahogy – ezzel párhuzamosan, részben ennek hatására – a tanulásról alkotott fogalomnak abban az átalakulásában is, amit az *egész életen át tartó tanulás* paradigmája terjedéseként szokás leírni. Hasonlóképpen, minden országnak szembe kell néznie a fenntarthatóságot vagy az egészséget fenyegető problémákkal, amelyek részben az emberi viselkedésből fakadnak, és amelyek megoldásában a közoktatásra is jelentős feladatok hárulnak.

A globális és az európai folyamatokat tekintve az egyik leginkább figyelemre méltó változás, amelynek hatásait a közoktatás világa egyelőre csak korlátozott módon érzékelhette, az *emberi képességek* jelentőségének látványos felértékelődése a gazdaság világában, és ennek nyomán a nemzeti fejlődési stratégiákban is. A fejlett országok közösségének számos tagja nemzeti stratégiája középpontjába állította az emberi képességek hatékony fejlesztését, továbbá olyan reformokat hajt végre oktatási és képzési rendszerében, melyeknek az a célja, hogy az iskolák felkészültté váljanak a hatékony és eredményes képességfejlesztésre. Ez együtt jár – gyakran új nemzeti kvalifikációs rendszerek létrehozása keretei között – maguknak a képességeknek az újradefiniálásával is, aminek nyomán az iskoláktól nemcsak egyszerűen azt várjuk, hogy eredményesebben végezzék azt, amit eddig csináltak, hanem azt is, hogy mást tegyenek, mint eddig. Mindezt gyakran az emberi erőforrások fejlesztésébe és a képességfejlesztésbe történő, komoly erőforrásokat megmozgató beruházási programok kísérik. E folyamatok jelentőségét még inkább felértékelte a 2008-ban kezdődött globális pénzügyi és gazdasági válság (erről lásd az *oktatás társadalmi-gazdasági környezetéről* szóló 2. fejezetet), amelynek hatásai, bár csak a vizsgált időszak végén jelentek meg, annak egészét sok szempontból új megvilágításba helyezték. Ha például az EU reagálását nézzük a válságra, egyértelműen látható, hogy a kilábalás, különösen a válságot követően várható strukturális alkalmazkodás egyik legfontosabb eszközeként az emberi képességekbe történő invesztálás jelenik meg (Commission..., 2008; 2009).

Az ezredforduló utáni éveket elemezve külön figyelmet érdemel az a ma is zajló *technológiai forradalom*, amelynek legalább három fontos elemét kell megemlíteni. Az egyik a széles sávú adatátvitelre épülő, szinte mindenhová elérő világháló kiépülése, vagyis a világ behálózása és „lapossá válása” (Friedman, 2006), ami éppen ebben az évtizedben történt meg. A másik az a látványos áttörés, amely a miniatürizálásban és a processzorok teljesítményének növekedésében jelent meg, a harmadik pedig a mobiltechnológia drámai fejlődése. Ezek eredményeképpen a fejlett világban szinte mindenki számára elérhetővé váltak az olyan intelligens és nagyteljesítményű eszközök, amelyekkel mobil kapcsolatba lehet lépni a világ bármely pontjával. Noha az információs és kommunikációs technológiák behatolása az oktatásba már korábban elkezdődött, a technológiai fejlődés ebben az évtizedben érte el az a szintet, hogy valóban minőségileg új helyzetről lehessen beszélni (ennek hazai folyamatairól lásd az *oktatás társadalmi-gazdasági környezetéről*, valamint a *tanítás-tanulás tartalmáról* szóló 2. és 6. fejezeteket).

Érdemes ezzel kapcsolatban felidézni a 2000-es évtized egyik legelső, az oktatás világát alapvetően érintő eseményét, az Európai Unió államfőinek azt a rendkívüli találkozóját, ahol az évtized egészére hatással lévő *Lisszaboni folyamat* elindításáról hoztak döntést. Itt többek között azt is elhatározták, hogy minden európai iskolát a lehető legrövidebb időn belül rákötnék az internetre (*European Council, 2000*). Ezt követően döntöttek a tagállamok oktatási miniszterei arról az európai cselekvési tervről, amelynek az volt a célja, hogy az információs és kommunikációs technológia (IKT) az oktatás minden szintjére és minden területére a lehető leggyorsabban eljuttasson (*Council..., 2001*). Ekkor ugyan Magyarország még nem volt az Európai Unió tagja, de e folyamatoktól már akkor sem maradhatott érintetlen. Az IKT iskolai alkalmazásának támogatása az évtized jelentős részében kiemelt oktatáspolitikai prioritás maradt, ami persze nem kevés vitát generált, hiszen szükségképpen felvetette azt a kérdést, hogy szűkös erőforrásaink mekkora hányadát fordítsuk a legfejlettebb technológiák terjedésének támogatására.

A globális és az európai folyamatoknak a belső nemzeti folyamatokra gyakorolt hatását talán semmi nem jelképezi jobban, mint az OECD által 2000 óta végzett PISA-vizsgálat, amely – sok más államhoz hasonlóan – Magyarországon is reformkezdemenyzések és különböző intézkedések sokaságához adott érveket. Magyarország, amely a hetvenes évek óta vesz részt nemzetközi tanulói teljesítménymérési programokban, korábban is kapott már visszajelzéseket a nemzetközi közösségtől saját oktatási rendszere eredményességét illetően, ezek azonban soha nem váltottak ki olyan visszhangot, mint a PISA, amelynek első eredményeit 2002 tavaszán ismerhette meg a magyar társadalom. A hazai folyamatok nemzetközi nyomon követését erősítette az Európai Uniót alkotó államok közösségének az évtized közepén meghozott azon döntése is, hogy a tagországok két évenként számoljanak be a közös oktatásfejlesztési célok teljesítésének állapotáról. Magyarország 2010 végéig, a többi tagállammal együtt, három alkalommal készített jelentést a közösség számára (*National Reports 2005, 2007, 2009*). A közösség e jelentések alapján rendszeresen értékeli a tagállamok fejlődését, ami részben olyan mutatók (referenciaadatok) alapján történik, amelyek lehetővé teszik a politikai szinten elfogadott közös célokhoz való közeledés mértékének mérését, és amelyek alkalmazásáról a tagállamok közösen hoztak döntést (lásd 1.1. táblázat). A rendszeres összehasonlítás lehetővé teszi a tagországok számára saját előrehaladásuk értékelését is. Így például a hazai döntéshozók láthatják, hogy bár a PISA-vizsgálat mérése alapján gyenge olvasásteljesítményt nyújtó tanulók aránya 2006 és 2009 között Magyarországon jelentősen csökkent, azaz a korábban megtett lépések eredményei már érzékelhetőek, de még mindig az uniós referenciaérték alatt vagyunk, azaz további erőfeszítésekre lehet szükség. Többek között ez az összehasonlítás hívja fel folyamatosan a hazai döntéshozók figyelmét arra az ellentmondásra is, amely a felnőttkori tanulás jelentőségének felértékelődése és a hazai felnőtt lakosság alacsony részvételi aránya között van (lásd az 1.1. táblázat felnőttkori tanulásra vonatkozó sorát).

1.1. táblázat

Az oktatást érintő uniós referenciaadatok és a stratégiai célként 2010-re és 2020-ra megfogalmazott referenciaértékek, Magyarország és EU, 2000 és 2009 (%)

Mutató	Magyarország		Uniós átlag		Uniós referenciaérték	
	2000	2009	2000	2009	2010	2020
A tankötelezettségi életkor előtti (4 éves kori) részvételi aránya a kisgyermekkori nevelés és gondozás rendszerében	89,9	95,2 ⁰⁸	85,6	92,3 ⁰⁸	95	
Alacsonyan teljesítők aránya (PISA-adatok)	Olvasás	22,7	17,6	21,3	20,0	17,0
	Matematika	21,2 ⁰⁶	22,3	24,0 ⁰⁶	22,2	15,0
	Természettudomány	15,0 ⁰⁶	14,1	20,3 ⁰⁶	17,7	15,0
A lemorzsolódottak aránya a 18–24 évesek között	13,9	11,2 ^b	17,6	14,4	10,0	10,0
Felső középfokú végzettséggel rendelkezők aránya a 20–24 évesek között	83,5	84,0 ^b	76,6	78,6	85,0	
Matematika, természettudományos és műszaki végzettséggel rendelkezők aránya	Növekedés 2000 óta	–	18,9 ⁰⁸	–	38,1 ⁰⁸	+15
	Nők aránya	22,6	25,7 ⁰⁸	30,7	32,6 ⁰⁸	„javítani kell”
Felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya a 30–34 évesek körében	14,8	23,9	22,4	32,3	40,0	
A felnőttek (25–64 évesek) részvételi aránya tanulásban (négy hétre visszamenőleg)	4,5 ⁰³	2,7	8,5 ⁰³	9,3 ^p	12,5	15,0
Az oktatásba történő befektetés (közkiadások a GDP arányában)	4,42	5,2 ⁰⁷	4,88	4,96 ⁰⁷		

Forrás: European Commission, 2011

Megjegyzések: ⁰¹ = 2001, ⁰³ = 2003, ⁰⁶ = 2006, ⁰⁷ = 2007, ⁰⁸ = 2008, ^b = az idősoros adatokban töréspontok vannak, ^p = ideiglenes adat. A táblázat cellái ott üresek ott, ahol az adott területen és időszakra nem határoztak meg európai referenciaértékeket.

Mint minden országban, a globális vagy európai folyamatok Magyarországon is sajátos nemzeti kontextusban jelennek meg. A sajátos belső nemzeti folyamatok között – más ágazatokhoz hasonlóan – talán a *kormányzati hatalom* változásainak és a *növekedési ciklusok* alakulásának van a legnagyobb szerepe. Az oktatás világában zajló folyamatokat is meghatározta, hogy a vizsgált időszak elején a kormányzati hatalom azon politikai erő kezében volt, amelyet *konzervatív vagy nemzeti vagy jobboldalként* szoktunk megjelölni. A gazdaság viszonylag jó állapotban volt, bár a gazdasági növekedés a kilencvenes évek végének rövid, a korábbi súlyos válságot követő fellendülését követően kezdett kifulladásni (a GDP növekedése a 2000-es 4,9%-os csúcst követően 2003-ban már csak 4,0% volt). Az évtized elején (2002-ben) történt választások nyomán ugyanakkor a kormányzati hatalom a *szocialista és liberális* táborok kezébe került át, amelyek egészen az évtized végéig meg tudták azt tartani, ez azonban korántsem társult folyamatossággal vagy politikai stabilitással. Az oktatási ágazatban az évtized közepéig meghatározó súlya volt a liberálisoknak, később azonban ők csaknem teljesen háttérbe szorultak vagy kivonultak a kormányzásból. 2006-tól, ezzel párhuzamosan, az országban korábban ismeretlen intenzitással, gyakori utcai zavargásokkal is kísért társadalmi nyugtalanság jelent meg.

A 2000-es évek közepén az ország még megtapasztalhatott egy viszonylag rövid növekedési ciklust, de az időszak végét már a 2008-ban kirobbant válság határozta meg, ami az állami kiadások drasztikus visszafogását tette szükségessé (erről lásd az *oktatás társadalmi-gazdasági környezetéről* szóló 2. fejezetet), és természetes módon az oktatási ágazatban is drámai megszorításokat kényszerített ki. Mindezek az évtized második felében alapvetően behatárolták az állami oktatáspolitikai mozgásterét: a korábban elindított vagy elindítani szándékolt reformok erős ellenállásba ütköztek, és – bár új, uniós fejlesztési források jelentek meg – gyakran alapvető szolgáltatásokat kellett megfelelő finanszírozási feltételek hiányában korlátozni.

Ha az évtized egészét – a változások dinamikáját, főbb irányait, valamint hajtóerőit és gátjait tekintve – összefoglalóan jellemezni akarjuk, azt mondhatjuk: a kilencvenes és kétezres évek hasonlóak voltak abban, hogy mindkét időszakban sok változás történt, azaz nagyfokú mozgalmasság volt jellemző. Ez alól azonban kivétel az időszak utolsó szakasza, amikor – részben a változásokkal szembeni ellenállás, a „reformfáradtság” és a társadalmi konfliktusok erősödése miatt nehezebbé váló kormányzás következményeként – a változások lelassultak. A változások *iránya* részben megegyező a korábbi periódusban tapasztaltakkal: a modernizációs törekvések folyamatosan érvényesültek, és stabilan fennmaradtak az olyan oktatáspolitikai prioritások is, mint a minőség és az eredményesség vagy a méltányosság és az esélyegyenlőség biztosítása. Ugyanakkor a változások irányában kisebb-nagyobb módosulások is láthatóak, például a fejlesztési célok elkerülhetetlen hozzáigazítása az uniós célokhoz, a költségvetési lehetőségek beszűkülése, vagy az ágazat kormányzásáért felelős szereplők és a közöttük lévő interakciók dinamikájának módosulása következtében.

1.2. Oktatáspolitikai folyamatok és szereplők

Az oktatás világa Magyarországon, a legtöbb fejlett országhoz hasonlóan, kellően nyitott ahhoz, hogy egyszerre sokféle szereplő többféle módon tudja befolyásolni az ott zajló folyamatokat. Mint arra már utaltunk, ebben az évtizedben vált – részben uniós hatásokra – az *egész életen át tartó tanulás* az oktatáspolitikai általánosan integráló elvévé, aminek többek között az volt a hatása, hogy tovább csökkent az oktatási ágazat más ágazatoktól való izoláltsága, és még jobban elmosódtak az ágazat egyes belső alrendszerei közötti határvonalak. A nagyrészt piaci alapon szerveződő felnőttoktatás szerepének látványos felértékelődése, a képzési elemek foglalkoztatáspolitikán belüli további erősödése, a kvalifikációs rendszereket érintő reformok (így az Országos képzési jegyzéké), a társadalmi integrációt támogató politikák oktatási elemei és számos egyéb folyamat kitágította a közoktatásra is közvetlen hatással lévő, a közoktatás-politikai arénába belépő szereplők körét. A közoktatási intézmények sokasága vált foglalkoztatási és szociális programok megvalósítójává, sok képzőintézmény lépett be aktív szereplőként a felnőttoktatás piacára. Az oktatási infrastruktúra fejlesztése a korábbiaknál is inkább beépült a területfejlesztés általános rendszerébe, és a felnőttkori foglalkoztathatóság szempontjából alapvető képességek fejlesztése már az iskoláztatás kezdő szakaszában is egyik legfontosabb befolyásolója lett az oktatási tartalmak és módszerek megtervezésének.

Az ezredforduló utáni első évtizedben tovább nőtt az *iskolafenntartó önkormányzatok* szerepe: a demográfiai csökkenés és a szűkös költségvetési lehetőségek rákényszerítették őket arra, hogy hálózatracionalizáló és költségmegtakarító lépések sokaságát tegyék meg (ennek egyik jellegzetes formája az intézmény-összevonás) (erről lásd még az *oktatás irányításáról*, valamint az *oktatási rendszerről és a tanulói továbbhaladásról* szóló fejezeteket). Ehhez az állami politika oldaláról – amelynek a demográfiai csökkenés és a forráshiány kezelésére nem volt sem stratégiai elképzelése, sem operatív programja – a fenntartók igen kevés orientációt kaptak, így a problémákat önállóan, saját eszközeikkel kellett megoldaniuk, ami még inkább az intézményrendszer gazdájává tette őket. Meglepő vagy éppen logikus módon az évtized végére felerősödtek azok az elképzelések, amelyek az *állam* közvetlen szerepének erősítésében látták a különböző problémák megoldásának kulcsát, beleértve ebbe olyan kérdések kezelését is, mint az oktatási egyenlőtlenségek vagy az erősödő etnikai alapú szegregáció. E folyamatokat természetesen befolyásolta az is, hogy a 2006-os parlamenti választásokat követően az iskolafenntartó önkormányzatok döntő többsége ellenzéki ellenőrzés alá került, ami – tekintettel a két nagy politikai tábor közötti kommunikáció szegényes és konfliktusos voltára – kevésbé kedvezett az állam és az önkormányzatok között korábban is elégtelen együttműködésnek. Az időszak egyik legnagyobb, máig növekvő problémahalmaza az önkormányzati feladatellátás hatékonyságához, illetve az állam és az önkormányzatok közötti kapcsolatrendszerhez köthető. Ezek megoldására – amely nemcsak a két fél közötti kommunikáció jelentős mértékű javítását, hanem kétharmados parlamenti többséget is igényelt volna – korábban igen kevés esély volt. A 2010-es választások e tekintetben radikális változást hoztak: a kormány és a helyi önkormányzatok túlnyomó többsége ugyanazon nagy parlamenti többséggel rendelkező politikai erő ellenőrzése alá került, ami korábban nem látott mértékűre tágította a kormányzati politika lehetőségeit.

Az elemzett időszakban a kormány mozgásterét – az oktatási és az ahhoz kapcsolódó ágazatok bonyolult kapcsolatrendszere és az ennek kezelésére való kormányzati képesség gyengesége miatt – még azokon a területeken is korlátozott maradt, ahol önálló cselekvésre nyílt volna lehetőség. A 2002 utáni választásokat követően a kormány visszatért ahhoz az 1998 előtti kormányzási modellhez, amelyben az oktatási mellett egy erős foglalkoztatási minisztérium is működik, amely ellenőrzi a képzési rendszer – és különösen a források – jelentős részét (kitüntetett figyelemmel a gyorsan expandáló felnőttoktatásra, a munkáltatói befizetésekből keletkező Szakképzési Alapra és 2006-ig az oktatásfejlesztésre szánt uniós forrásokra). Az évtized második felében ez utóbbiak feletti ellenőrzés önálló kormányhivatalhoz, a Nemzeti Fejlesztési Ügynökséghez került, amely ezzel lényegében az ágazati minisztériumokéval esetenként konkuráló, párhuzamos ágazati politikák kialakítására kapott lehetőséget. Mindezt – ahogy azt több más országban láthatjuk – egy, a tárcák felett álló, átfogó emberi erőforrás-fejlesztési politika tudta volna összefogni, ilyen azonban tartalmi szempontból csak korlátozottan, szervezeti értelemben pedig egyáltalán nem jött létre. A 2010-es parlamenti változások nyomán a kormányzati struktúra különösen radikális átszervezésére került sor: így, többek között, megszűntek az önálló oktatási, foglalkoztatási és pénzügyekkel foglalkozó minisztériumok, illetve ezek nagyobb minisztériumi szervezetekbe integrálódtak. Ezzel Magyarországon egész Európá-

ban egyedülálló, sajátos kormányzati struktúra jött létre, amely teljesen átalakította az oktatás kormányzati irányítása erőterét, és amelynek hosszabb távú hatásai egyelőre nem felmérhetőek.

Tartalmi szempontból a stratégiai koordináció bizonyos elemei megjelentek, részben a választásokat követően megfogalmazott kormányprogramokban, részben az uniós források felhasználását orientáló tervek szintjén (ilyen volt 2006 előtt az NFT HEFOP¹, majd azt követően az ÚMFT TÁMOP², amelyek helyzetelemzésre épülő, jövőképet megfogalmazó, részletes stratégiákat is tartalmaztak), és részben egyéb stratégiai dokumentumokban (mint amilyen például a kormány 2005-ben elfogadott egész életen át tartó tanulásról szóló stratégiája³). E dokumentumok mutatnak ugyan egyfajta, többé-kevésbé koherens stratégiai irányt, de nem épültek rájuk olyan intézményi folyamatok, amelyek a mindennapos kormányzati munkában garantálhatták volna a stratégiai célok követését.

Noha az időszak során erre több kezdeményezés történt, a közoktatás területén nem alakult ki olyan átfogó stratégia, amely az állami politika egészét orientálhatta volna. Egymáshoz lazán kötődő dokumentumok sokasága keletkezett, amelyek lehetővé tették egyfajta tanulási folyamatot, illetve valamelyest befolyásolták a kormányzati gyakorlatot, ezért hasznosságukat és hatásukat hiba lenne lebecsülni. Ugyanakkor ritkán nyertek magas szintű politikai elfogadást, és ritkán kapcsolódott hozzájuk a megvalósításukat operatív módon ellenőrizni képes intézményi mechanizmus.

Az oktatásra irányuló stratégiai dokumentumok közül kiemelendő az oktatási tárca által elfogadott és nyilvánosságra hozott középtávú stratégia (*Az Oktatási Minisztérium..., 2004*), amely arra tett kísérletet, hogy azokat az uniós célokat, amelyek megvalósítására 2004 után források nyíltak meg, megpróbálja összekapcsolni a magyar közoktatás – tágabb társadalmi és gazdasági összefüggésrendszerbe helyezett – belső fejlesztési igényeivel. Figyelmet érdemel még néhány egyéb, a kormányzati stratégiai gondolkodás fejlődését jól illusztráló, a kormányzati gyakorlatot esetenként jelentősebb mértékben befolyásoló, egy-egy speciális területre vonatkozó dokumentum. Ezek egy részét – bár csak viszonylag alacsony kormányzati szinten – formálisan is elfogadták, és konkrét cselekvési programok, illetve költségvetési támogatások is kapcsolódtak hozzájuk (például az információs és kommunikációs technológia oktatási alkalmazásáról vagy az idegennyelv-oktatás fejlesztéséről szóló stratégia). Másik részük soha nem jutott el a formális politikai elfogadtatásig (mint amilyen például az esélyegyenlőségről, a közoktatás minőségértékelési rendszeréről vagy a Nemzeti alaptanterv implementációjáról szóló stratégia), de ezek is alakították a kormányzati cselekvést.⁴

A vizsgált évtized folyamán többféle próbálkozás történt a szakmai párbeszéd és konzultáció erősítésére vagy intézményesítésére. Működtek az előző évtizedben

1 Nemzeti Fejlesztési Terv – Humánerőforrás-fejlesztés Operatív Program (*Humánerőforrás-fejlesztés ..., 2004*).

2 Új Magyarország Fejlesztési Terv – Társadalmi Megújulás Operatív Program (*Társadalmi..., 2007*).

3 A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról (*A Magyar Köztársaság Kormánya..., 2005*).

4 A 2000 és 2009 között készült stratégiai dokumentumok teljes körű áttekintését és részletes tartalmi elemzését adja Farkas A., 2009.

létrehozott egyeztetési fórumok (esetenként ezek jogosítványai ki is bővültek), és a közoktatás világát – különösen más területekhez képest – ebben az időszakban is kommunikációban és párbeszédben viszonylag gazdagnak írhatjuk le. E területen három, az évtized második felében zajlott esemény külön is említést érdemel. Az első a VII. Nevelésügyi Kongresszus megrendezése 2008-ban. Ez a társadalmi párbeszéd egyik fontos színtere lehetett volna, de hatása és kisugárzása messze elmaradt az előzetes várakozásoktól. Az oktatás problémavilágának itt történt tematizálása, valamint a megfogalmazott ajánlások⁵ ugyanakkor jól jelzik a szakmai és a civil társadalom azon aktív és kevésbé radikális csoportjainak igényeit, amelyek nem zárkóztak el a kormányzattal folytatandó kommunikáció semmilyen formájától. A második említésre méltó esemény egy döntően szakértőkből álló Oktatási és gyermekesély kerekasztal létrehozása, amely a miniszterelnök felkérésre jött létre, és két éven át működött. E fórumnak is a közoktatásról folyó társadalmi és szakmai párbeszéd kiszélesítése volt az egyik feladata – vele párhuzamosan működött egy civil kerekasztal nevű fórum is –, emellett egy átfogó oktatási stratégiát is próbált alkotni, amely *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* címmel 2008-ban jelent meg (Fazekas–Köllő–Varga, 2008). A harmadik említést érdemlő konzultációs esemény a köztársasági elnök kezdeményezésére 2008-ban létrejött, Bölcsék Tanácsának elnevezett szakértői kör megalakulása, amely a közoktatás és a korrupció kérdéseivel foglalkozott, s amely ugyancsak megalkotott és nyilvános vitára bocsátott egy stratégiai dokumentumot *Szárny és teher* címmel (Csermely et al., 2009). Érdemes ugyanakkor hangsúlyozni, hogy e konzultációs fórumok hatása meglehetősen korlátozott maradt.

A 2010-es választásokat követően elkezdődött radikális politikai ártrendeződés természetesen a társadalmi párbeszéd folyamatát sem hagyta érintetlenül: ennek súlya általában csökkent, illetve megváltozott az ebben aktívan résztvevők köre is. Ugyanakkor a jogszabályok előkészítésében való társadalmi részvételtől 2010 végén elfogadott törvény⁶ olyan új kereteket jelölt ki, amely a jövőben a közoktatást érintő társadalmi párbeszédet is érintheti, és akár a konzultációs folyamatokba bevont társadalmi csoportok körének bővülésével is járhat.

Más országokhoz képest viszonylag szegényes maradt a munka világa képviselőivel folyó párbeszéd, akik továbbra is elsősorban a szűkebben vett szakképzés iránt mutattak érdeklődést, és figyelmüket az ott működő egyeztető testületekre koncentrálták, noha jelenlétük érzékelhető volt a korábban említett két fórumon. A munkavállalói érdekek kifejeződését és a munkakonfliktusokat tekintve az évtized végéig nem volt látható jelentős eltérés a megelőző évtizedhez képest, ekkor azonban a költségvetési válság és a takarékosági kényszerintézkedések szükségképpen a tiltakozások, illetve a szembenállás erősödéséhez vezettek. Az évtized végére nagyobb lett a munkaadói befolyás, amit részben a gazdasági szereplők egy részének a szakképzés eredményességével való elégedetlensége váltott ki. A reformok megtervezésében és megvalósításában a szakszervezetek mesze nem váltak a kormány partnerévé olyan módon, ahogyan az néhány más országban látható, de azt sem lehet mondani, hogy a magyar szakszervezetek különös elszántsággal blokkolni próbálták volna a változ-

5 A VII. Nevelésügyi Kongresszus ajánlásai [online:] {http://www.nk7.hu/nk7_files/File/ajanlasok/szbajanlasai.pdf}.

6 2010. évi CXIII. törvény a jogszabályok előkészítésében való társadalmi részvételtől.

tatási folyamatokat. Ugyanakkor a szakképzés területén a kamarák az évtized végére különösen nagy befolyásra tettek szert. A szakképzés bizonyos elemeit szinte teljesen az ellenőrzésük alá vonták, továbbá a középfokú szakképzési kínálat meghatározásában, a megerősödő regionális egyeztető fórumokon (Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok, RFKB) keresztül, korábban soha nem látott súlyra tettek szert (erről lásd az *oktatás irányításáról szóló 3. fejezetet*).

A magyar közoktatás folyamatai szabályozásában a kilencvenes évek eleje óta fontos szerepet játszanak a *piaci mechanizmusok*. A vizsgált időszakban e területen kevés változás történt, bár bizonyos pontokon érezhetően gyengült, másutt viszont erősödött a piac szerepe. Az évtized elején a tanulók vagy családjaik még csaknem korlátozás nélkül választhattak az iskolák között, amelyek nagyobb településeken gyakran versenyeztek egymással a diákokért. Ebben – részben az esélyegyenlőség érdekében vagy a szegregáció ellen hozott intézkedések (erről lásd az *oktatási egyenlőtlenségekről szóló 10. fejezetet*), részben az iskola-összevonások hatására – változás történt: a verseny szerepe ezek nyomán érzékelhetően csökkent. A piac szerepe tovább erősödött a tankönyv- és taneszköz-ellátásban; ekkor zajlott le például a Nemzeti Tankönyvkiadó privatizálása, aminek eredményeként a finn Sanoma cég ellenőrzése alá került a tankönyvpiac meghatározó hányada. Ugyanez volt tapasztalható a pedagógiai szolgáltatások és a továbbképzés területén, ahol a fogyasztói keresletnek az uniós források teremtette óriási növekedése számos magánszolgáltató megalakulását és eredményes működését tette lehetővé. Noha a pedagógiai szolgáltatások és a továbbképzés piacának alakulásáról nem áll rendelkezésre elegendő adat, ismert, hogy ezen a területen meghatározó lett a magánkézben lévő szolgáltatók szerepe, és ezek között néhány jelentős piaci részesedést szerezhettek (erről lásd az *oktatás irányításáról szóló 3. fejezetet*). Eközben, éppen az uniós pénzekből finanszírozott központi fejlesztési programok hatására, bizonyos pontokon maga az állam is jelentős közvetlen ellátóvá vált. A szakképzés és különösen a felnőttoktatás területén, főleg a piaci folyamatok átláthatóságát és a fogyasztók védelmét szolgáló felnőttképzési törvény 2001-ben történt elfogadása nyomán az oktatási piac látványos módon fejlődésnek indult, és ide a közoktatás intézményei is több ponton beléphettek. A piaci mechanizmusok erősödésének kedvezett a közbeszerzés intézményrendszerének kialakítása, valamint a közbeszerzési folyamatok szabályozásának az uniós standardokhoz igazítása is, ami szintén ebben az évtizedben zajlott le. Ez a köz- és a magánszféra közötti kapcsolatokban az utóbbi számára kiszámíthatóbb viszonyokat eredményezett, segítve ezzel annak fejlődését (miközben a szabályok alkalmazásában való gyakorlatlanság és a rugalmasság drámai hiánya miatt, a fejlesztési folyamatokban óriási károkat is okozott). A piaci mechanizmusok terjedésével párhuzamosan növekedett az igény a minőséget garantáló standardok megfogalmazására.

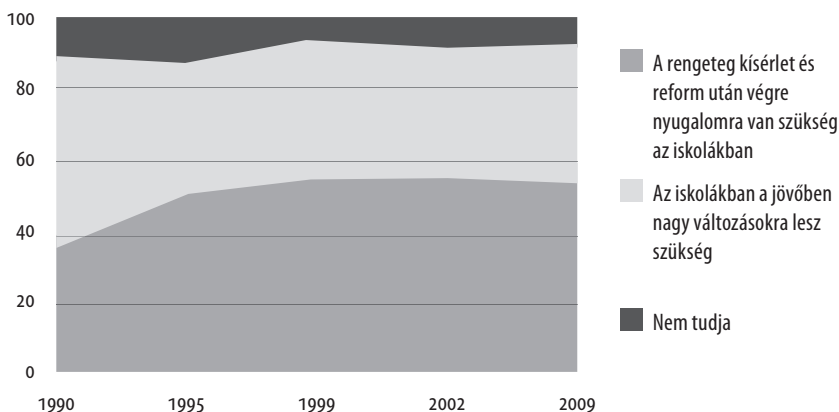
A kétezres évtized leírható úgy is, mint a tanulásipar bővülésének és a tanulásipiac megerősödésének az időszak, ami – érdemes hangsúlyozni – nem hazai, hanem globális és európai jelenség.

1.3. Reformok és elmaradt változások

Korábban említettük, hogy az ezredforduló utáni első évtizedre éppúgy a mozgalmasság, a változások sokasága volt jellemző, mint az előző évtizedre. Jelentős reformok történtek ebben az időszakban, és ezek alaposan átformálták a magyar közoktatás képét, miközben bizonyos területeken alapvetően szükséges változásokat sem sikerült megvalósítani. Az évtized első és második fele e tekintetben eltér egymástól, hiszen 2006 után a kormányzati politika, érzékelve a pedagógusszakma „reform-fáradtságát”, és mind a pedagógusok, mind a lakosság stabilitásigényét, az oktatási ágazatban tudatosan lassítani kívánt a reformokon. Az a rövid ideig tartó időszak, amikor a társadalom többsége inkább változást és reformokat kívánt, a kilencvenes évek közepére már elmúlt (lásd 1.1. ábra és Függelék 1.1. táblázat), és ezt követően lényegében minden reform a társadalom többségének a változásokkal szembeni negatív attitűdjébe ütközött. Annak, hogy az oktatási tárca ellenőrzése a liberálisoktól a szocialistákhoz került át, az egyik következménye éppen a változások visszafogása lett. A szocialistákat a liberálisoktól leginkább talán éppen a reformokkal kapcsolatos felfogásuk különböztette meg. Miközben a 2006-os parlamenti választásokat megelőzően a liberálisok azzal próbálták társadalmi támogatást szerezni, hogy a vezetésükkel korábban végrehajtott reformokat mutatták fel (*Reformok..., 2006*), a szocialisták inkább „nyugalmat” ígértek mind a szakmának, mind a társadalomnak.

1.1. ábra

Az oktatással kapcsolatos attitűdök alakulása a magyar felnőtt lakosság körében 1990 és 2009 között (az adott állítással egyetértők %-a)



Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások 1990 és 2009 között

A feltett kérdés: „Most egymással szemben álló véleményeket fogok felolvasni Önnek. Kérem, mondja meg, hogy az adott kettő közül melyikkel ért inkább egyet! Lehet, hogy néha nehéz lesz választania, mégis próbálja meg eldönteni, hogy melyik vélemény áll közelebb Önhöz!”

Ha a változások 2006 után le is lassultak, semmiképpen nem lehet a reformok leállásáról beszélni. Az idézett közvélemény-kutatási adatok szerint a társadalom több mint egyharmada folyamatosan hitt abban, hogy „*az iskolákban nagy változásokra van szükség*”, ami valószínűleg már meghaladja azt a kritikus tömeget, amit a reformok bevezetése igényel. Igaz, nem mindig tudjuk, hogy azok, akik ezt igénylik, valójában milyen változásokra gondolnak. A 2009-es oktatási közvélemény-kutatási adatok szerint a változások igénye például hasonló volt azok körében, akik szerint a „*rendre, fegyelemre nevelés*” igen fontos iskolai cél, mint azok körében, akik inkább más célokat tartottak fontosnak, így például a „*versenyszellem erősítését*”. A 2010-es választások eredménye a reformok vagy változások tekintetében sajátos helyzetet teremtett. A választásokon nyertes politikai tényezők ugyanis részben éppen a radikális változások ígérétevel kaptak jelentős társadalmi támogatást, és ilyen változások bevezetését helyezték kilátásba (például a közoktatás törvényi kereteinek megváltoztatását), ugyanakkor a megfogalmazott új javaslatok és tervezetek egy része a korábbi változtatások ellenreakciójaként is értelmezhető.

Az évtized legnagyobb horderejű átalakulása valószínűleg a közoktatás tartalmi szabályozása rendszerében történt. A lezajlott változások közül említésre méltó a 2001-ben életbe lépett kerettantervek bevezetése, amelyek a mai napig jelentősen meghatározzák az iskolákban tanítandó fejlesztési követelményeket és tanítási tartalmakat. Kiemelkedik a legfontosabb központi szabályozó eszköz, a *Nemzeti alaptanterv* radikális reformja, az *érettségi rendszer* ugyancsak radikális átalakítása, valamint a *hatékony képességfejlesztő pedagógiai módszerek iskolai szintű alkalmazásának* az elterjedése (erről lásd a *tanítás-tanulás tartalmáról* szóló 6. fejezetet). Ezek együtt valószínűleg visszafordíthatatlan pedagógiai megújulási folyamatot indítottak el a magyarországi iskolákban, aminek hatására az intézményekre jellemző pedagógiai kultúra ma sokkal közelebb áll a fejlett európai országok iskoláira jellemző világhoz, mint egy évtizeddel korábban.⁷

A Nemzeti alaptanterv is nagyban megváltozott, 2002–2003-as revíziója eredményeként egyrészt jelentősen lerövidült, másrészt műfaja is alapvetően átalakult. E változás nyomán a dokumentum – amely elsősorban már nem a megtanítandó tartalmak kulturális kánonjának, hanem a fejlesztendő képességek, azaz a *tanulási kimenetek* leírásának a funkcióját tölti be – szabályozási szempontból jóval közelebb került az európai kvalifikációs reformfolyamat főáramához.

Az érettségi reform ugyanilyen irányba vitte el az érettségi követelményeket azaz, hogy a középfokú oktatás záróvizsgáját hozzáigazította a felső középfokú oktatás tömegessé vagy teljes körűvé válása tényéhez, és nagyfokú differenciálást tett lehetővé (erről lásd az *oktatás minőségéről és eredményességéről* szóló 9. fejezetet). A 2005-ben bevezetett új érettségi a *tanult tartalmakat* és az *elérendő szintet* illető egyéni döntéseknek a korábbiaknál jóval nagyobb szabadságfokát teremtette meg, amivel ez a vizsgaforma közelebb került a kvalifikációs rendszerek európai reformirányához.

⁷ Egy, a kompetenciafejlesztő programcsomagok fejlesztését és alkalmazását célzó fejlesztési beavatkozásról készült, 2007-ben publikált értékelő jelentés szerint például „a pedagógusok és a diákok visszajelzése egyértelműen pozitív, és nagyfokú elkötelezettséget mutat az oktatás tartalmi korszerűsítése irányába” (A HEFOP 3.1...., 2007).

Végül – és talán ez a legjelentősebb változás – a nemzeti szintű szabályozó dokumentumok és értékelési mechanizmusok módosulása mellett jelentős változások indultak el a *mindennapos iskolai és osztálytermi szintű pedagógiai gyakorlatban*. Ez részben a korábban említett szabályozó dokumentumok és értékelési mechanizmusok változásának hatásaival magyarázható, de legalább ekkora, sőt talán nagyobb súlya van azoknak a pedagógiai repertoárt gyarapító *módszertani eszközöknek*, amelyekhez pedagógusok ezrei juthattak hozzá, döntően az uniós forrásokból létrehozott fejlesztéseket támogató továbbképzések révén. E képzések részben az úgynevezett *kompetenciafejlesztő programcsomagok* fejlesztését és elterjesztését célzó, részben a különböző képességű és társadalmi háttérű gyerekek együttnevelését célzó *integrációs programok* keretei között zajlottak. Ezeknek minden bizonnyal szerepük lehetett abban, hogy – amint azt az 1.1. táblázat mutatta – Magyarországon jóval jelentősebben csökkent a leggyengébben teljesítő tanulók aránya, mint általában Európában, és a hazai értékek az olvasási képességek területén 2009-re megközelítették a 2010-re kitűzött európai referenciaértéket.

Az oktatás tartalmát és a tanulás megszervezését közvetlenül érintő folyamatoktól nem lehet elszakítani azokat, amelyek a minőség és eredményesség biztosítását érintik. A Nemzeti alaptanterv és az érettségi standardok meghatározása, illetve érvényesítése egyszerre értelmezhetőek *minőségbiztosítási és pedagógiai* folyamatokként, és ez igaz a közoktatási mérési és értékelési rendszer egyéb elemeire is. Ez utóbbit tekintve az új évezred első évtizedében a magyar közoktatásban rendkívül nagy horderejű, a jövőbeni fejlődést is minden bizonnyal nagymértékben formáló változások történtek. Közülük kettőt érdemes kiemelni. Az egyik a minden egyes iskolára és – bizonyos évfolyamokon – minden egyes tanulóra kiterjedő teljesítménymérés, amit – a tesztfeladatok általános, nem mindig konkrét tantárgyakhoz kötődő képességeket mérő jellege miatt – *kompetenciamérésnek* nevezünk. A másik az intézményi szintű *minőségbiztosítási* mechanizmusok kiépítése. Mindkettő fejlesztése és bevezetése az ezredforduló környékén kezdődött meg, és a közoktatás azon elemei közé tartozik, amelyek a politikai változások ellenére folyamatosan, ha nem is mindig egyforma intenzitással támogatást élveztek.

Az évtized elején először kísérleti jelleggel bevezetett, az Országos kompetenciamérés elnevezéssel csak később felruházott mérési mechanizmus az évtized során folyamatosan fejlődött, új és új elemekkel gazdagodott, jelentősen nőtt a megbízhatósága, és nagymértékben erősödött az iskolai pedagógiai folyamatokra gyakorolt hatása. Létrehozásával, folyamatos működtetésével és fejlesztésével a minőségértékelés rendszerét tekintve Magyarország sok szempontból az európai élvonalba került. Az a tény, hogy ma minden egyes iskoláról viszonylag megbízhatóan, tényekkel igazolható módon meg lehet mondani azt, hogy néhány alapvető szempontot tekintve mennyire eredményes, a közoktatás fejlődésében nem túlzás történelmi jelentőségű fordulatként értékelni. Nem kevésbé fontos változás az intézményi szintű minőségbiztosítás kiépítése. Ez, miután az Intézményi Minőségirányítási Program (IMIP) megalkotása 2002-ben minden iskolában kötelezővé vált, az iskolák igen nagy hányadában formális, az adminisztrációt növelő, de valóságos szervezeti fejlődéssel nem járó változásokat eredményezett. Ugyanakkor igen sok intézményben olyan, a szervezetet és a vezetést érintő fejlődési folyamatok

elindítója és hordozója lett, amelyek nélkül a tanulás eredményességének jelentős és tartós javulása nem képzelhető el.

A minőségértékelés és minőségbiztosítás területén a 2000-es évtizedben bekövetkezett fejlődés egy jelentős problématerületet hagyott érintetlenül: ez az iskolák kvalitatív külső értékelése. Ez a funkció a magyar oktatási rendszerben csak rendkívül korlátozottan létezik: részben maguk az iskolafenntartók végzik, részben – igen szűk keretek között – az oktatási tárcának közvetlenül alárendelt Oktatási Hivatal. A 2010-es parlamenti változások nyomán létrejött új kormány többek között ezen a területen helyezett kilátásba jelentős változásokat. Olyan új ellenőrző és támogató közoktatási felügyeleti rendszer kiépítését tervezik, amely az iskolák rendszeres, külső kvalitatív értékelésének a lehetőségét is megteremti.

A vizsgált időszakban, döntően az európai uniós forrásoknak köszönhetően, de – különösen az évtized első felében – részben belső forrásokból is, több területen folytak olyan egyéb fejlesztések, amelyek jelentős változásokat eredményeztek az iskolák világában. Korábban már utaltunk a kompetenciafejlesztő programcsomagokra és hangsúlyosan a pedagógusok tanulásszervezési képességei fejlesztését célzó továbbképzésekre. Érdemes ezek mellett külön is kiemelni néhány olyan egyéb területet, ahol jelentős fejlesztési beavatkozások történtek, amelyek nyomán iskolák százaiban változtak meg a tanulás szervezésének megszokott módjai.

Ezek közül – mind társadalmi súlyukat, mind iskolai hatásaikat, mind az itt felhasznált erőforrások nagyságát tekintve – kétségtelenül kiemelkednek azok az *integrációs intézkedések és programok*, amelyek részben a társadalmi hátrányoktól szenvedő, részben a sajátos nevelési igényű tanulói csoportokat vették célba. Az ezredfordulót követő első tíz évet a közoktatásban akár a szegregáció elleni kétes eredményű küzdelem és az integráció évtizedeként is leírhatjuk. A kiemelt médiafigyelem következtében az évtized oktatásügyének egyik szimbolikus fogalmává vált *Jászladány*, annak a településnek a neve, ahol a helyi önkormányzat 2002-ben olyan szervezeti intézkedéseket hozott, amelyek célja a roma és nem roma gyerekek elkülönítése volt. Az etnikai szegregáció eseteinek feltárása, az etnikai elkülönítés visszaszorítását támogató jogi környezet megteremtése, a konkrét szegregációs esetek felszámolásáért indított, gyakran sikertelen jogi akciók, az együttnevelést szolgáló pedagógiai megoldások terjesztése és az ezt a célt szolgáló pénzügyi támogató eszközök megteremtése az évtized egészét végigkísérte. A roma kisebbség társadalmi integrációjának kérdése, amely az előző évtizedben az oktatás világában még csak kevesek látóterében jelent meg, az itt vizsgált időszakban a közoktatás talán leggyakrabban emlegetett és legtöbb energiát megmozgató kérdésévé vált. E területen a látványos sikerek és kudarcok párhuzamossága volt jellemző: egyfelől létrejöttek olyan iskolák, amelyek a pedagógiai innovációk sorának megvalósításával képessé váltak a sikeres együttnevelésre, másfelől fennmaradtak, sőt keletkeztek olyanok, amelyek erre nem képesek.

Az integrációs célú fejlesztési programok ugyanakkor nemcsak a leszakadó társadalmi rétegek, különösen a romák integrációját támogatták, hanem a sajátos nevelési igényű tanulókét is. A 2000-es első évtized egyik meghatározó hazai közoktatási trendjének tekinthető a sajátos nevelési igényű tanulók növekvő hányadának együttnevelése, ami természetesen óriási kihívást jelent az őket befogadó iskolákban és osztályokban tanító pedagógusoknak. Ezt a fajta integrációt egyszerűen kísérték lát-

ványos pedagógiai megújulási próbálkozások, illetve a sikertelenséggel járó frusztrációk (erről lásd az *oktatási egyenlőtlenségekről* szóló 10. fejezetet).

A fejlesztési beavatkozások között az évtized folyamán kiemelt figyelmet kaptak azok, amelyek célja a modern információs és kommunikációs eszközök iskolai bevezetése, a pedagógiai gyakorlatba történő integrálása volt. Komoly összegeket fordítottak mind az informatikai eszközökre – beleértve ebbe az iskolák rákötését a széles sávú adatátvitelt biztosító hálózatokra –, mind olyan pedagógiai tartalmak fejlesztésére, amelyekhez ezen eszközök segítségével lehet hozzáférni. Az évtized végére a részben hazai, részben európai forrásokból létrehozott és fejlesztett Sulinet Digitális Tudásbázis nevű rendszerbe (lásd még az *iskola belső világáról* szóló 7. fejezetet) több mint egymillió olyan oktatási tartalom került, amelyeket a pedagógusok letölthettek, és tanórai munkájukba beépíthettek.⁸

Azon területek mellett, amelyeken jelentős változások zajlottak, fontos megemlíteni azokat is, ahol a szükséges átalakulások különböző okokból nem indulhattak el, és így nem közeledhettünk a korábban meglévő problémák megoldása felé, sőt ezek gyakran súlyosbodtak is. Közülük négy, egymással szorosan összefüggő problémakört érdemes kiemelni.

Az első a *demográfiai csökkenés*. Az állami politika a kétezres évtizedben sem nézett szembe ezzel a kihívással, amely továbbra is talán a legkomolyabb mindazok közül, amelyekkel a magyar közoktatás szembesül. A folytatódó demográfiai csökkenés komoly strukturális alkalmazkodást tenne szükségessé, ugyanakkor ezzel kapcsolatban az itt vizsgált időszakban sem alakult ki semmilyen állami stratégia, sőt, ez a kérdés alig jelent meg az állami politika látóterében. E probléma kezelése teljes mértékben az iskolafenntartó önkormányzatokra hárult, amelyeknek az adott – egészen más demográfiai viszonyok között kialakult – és egyre inkább fenntarthatatlan strukturális modell keretei között kellett rá válaszokat keresniük.

A második a *költséghatékonyság* és a *fenntarthatóság* kérdése, ami természetesen nem független az előzőtől. Az iskolafenntartóknak nyújtott állami támogatás reálértéke a vizsgált időszak jelentős részében – különösen a 2006 utáni stabilizációs programok hatására, azaz már a pénzügyi válság kirobbanását megelőzően is – csökkent,⁹ és az iskolafenntartóknál nem voltak olyan tartalékok, amelyek ezt kompenzálni tudták volna. Az állami politika azonban nem rendelkezett olyan stratégiával, amely az ellátórendszernek a szűkebb forrásokhoz történő igazodását segítette volna. Igaz, egy ilyen stratégia csak az állam és az önkormányzatok közötti konstruktív együttműködés megléte esetén alakulhat ki, ez pedig, a korábban már jelzett, részben politikai okok miatt nem jöhetett létre. Az évtized közepén, az akkor tervezett állam- és államháztartási reform keretei között ugyan e kérdések is felmerültek, de a változások – amelyekről nem sikerült közmegegyezést teremteni – lényegében elmaradtak.

A harmadik, talán legkényesebb kérdés az *iskolaszerkezeté*. Ez a vizsgált időszakban megőrizte azt a tabutéma jellegét, amivé az előző évtizedben vált, bár a nemzetközi összehasonlítások világosan jelezték, hogy a magyar iskolarendszer

8 Lásd Sulinet eTanulás Módszertani és Kompetencia Központ [online:] {<http://sdt.sulinet.hu/PortalTools/article.aspx?articleid=welcometfull>}

9 Az Állami Számvevőszék egy 2008. évi jelentése szerint például „az önkormányzatok összes központi költségvetési támogatása 2004-ről 2006-ra 485 781,7 M Ft-ról 485 185,6 M Ft-ra változott, ami folyó áron 0,1%-os, változatlan áron 7,2%-os csökkenést jelentett” (*Jelentés az Oktatási...*, 2008).

vertikális szerkezete, amely eltér a nemzetközi főáramtól, nemcsak költségesebbé teszi az oktatás megszervezését (például az egyes tantárgyak kétszer történő tanítása miatt), hanem valószínűleg kedvezőtlenül hat a tanulás eredményességére is.¹⁰ Az iskolaszervezettel kapcsolatos szakmai kommunikáció szinte teljes hiánya folyamatosan gátolta az olyan kérdések felvetését, hogy a 18 éves korig tartó tankötelezettség valósággá válása hogyan érinti a szerkezeti viszonyokat, hogy lehetséges-e közös, egységes tantervi követelményeket (NAT) megfogalmazni a 16–18 éves korcsoport számára, és hogy vajon miért van az országok nagy részében nem két (alap- és középfokú), hanem háromszintű (alap-, alsó közép és felső középfokú) vertikális struktúra. Miközben a felsőoktatásban lezajlott a domináns globális szerkezeti mintákhoz történő igazodást célzó reform, a közoktatás szerkezeti viszonyai szinte érintetlenek maradtak. Az adott keretek között mindössze kisebb, a vertikális szerkezetet érintő változások történtek. Ilyen például az, hogy az alapkészségek nem diszciplináris keretek közötti fejlesztése megjelent az 5. és 6. évfolyamon, hogy az emelt szintű érettségi választása a tizedik évfolyam után elágazási pontot iktatott be, valamint hogy a kvalifikációs rendszer reformja megerősítette azt, hogy a szakképzés a tizedik évfolyam elvégzésével szerzett tanúsítványra is épülhet. Az a tény, hogy 2010-ben komolyan felmerült a tankötelezettség több évvel történő leszállítása, a szerkezeti kérdések korábbi szőnyeg alá söprésének, ezen belül különösen a 18 éves korig tartó tankötelezettséggel kapcsolatos tisztázatlan tartalmi és strukturális kérdéseknek az egyik következménye lehet.

A negyedik problémakör, ahol nem beszélhetünk érdemi változásról, a *pedagógus-munkaerő és -foglalkoztatás* területe. A 2002-es parlamenti választások előtt az akkori kormány a pedagógusmunka klasszikus, a XIX. században kialakult közszolgálati karriermodellje stabilizálását tervezte, annak ugyanakkor jelentős rugalmasságot is adva (például 50%-os differenciálást lehetővé téve). A kormányváltás miatt ez a kezdeményezés nem realizálódott. Később a kormányzati politika – a fejlett országokban általában jellemző trendeket követve – inkább a bérezési és foglalkoztatási szabályok rugalmasabbá tételét, valamint a versenyszférában alkalmazott emberierőforrás-menedzsment megoldások bizonyos elemeinek (például teljesítményértékelés és teljesítményfüggő bérezés) az oktatás területén való meghonosítását kommunikálta. Ez utóbbi törekvések azonban csak töredékesen érvényesültek. A tényleges változások elmaradásának egyik oka feltehetően az, hogy ezeket nem a vezetés és a szervezeti folyamatok fejlesztése eszközeivel, hanem jogi szabályozással próbálták elérni, ami az esetek jelentős részében csak formális, a valóságos szervezeti folyamatokat kevésbé érintő alkalmazkodást váltott ki az intézmények körében. A másik ok a korábban említettekkel függ össze: mivel a munkaerővel való hatékony gazdálkodás nem vált oktatáspolitikai prioritássá, a rendelkezésre álló források nem nyújtottak olyan mozgásteret, amely lehetővé tette volna például a minőségi munkához vagy a kiemelkedő teljesítményhez kapcsolódó bérezési megoldások alkalmazását. A 2002 utáni általános, nagymértékű és nivelláló hatású központi közalkalmazotti béremelés, amelyhez semmilyen emberierőforrás-gazdálkodási

10 Lásd például Báthory Zoltán elemzéseit az iskolai kezdőszakasz hossza és a PISA-eredmények közötti összefüggésekről (Báthory, 2002), illetve azokat az elemzéseket, amelyek a lengyel szerkezeti reformnak a PISA-eredmények látványos javulásában játszott szerepét elemzik (PISA 2006..., 2007).

stratégia nem társult, szétrombolta a korábban nehezen kialakított, meglévő differenciálási formákat, és egy rövid időszakot leszámítva, nem eredményezte a munkavállalói elégedettség, elkötelezettség erősödését (lásd még a *pedagógusokról* szóló 8. fejezetet). A 2010-es parlamenti választások nyomán ezen a területen is jelentős változások történhetnek, így számítani lehet a közszolgálati karriermodellhez való visszatérésre.

A fentiek mellett külön is említeni szükséges azokat a közoktatásban is jelentkező, bár azon messze túlmutató problémákat, amelyek a társadalom kettészakadásával, a szegénység – ezen belül a gyermekszegénység – növekedésével és általában a társadalmi integráció, a társadalmi kohézió alacsony szintjével függenek össze. Ezek a 2008-ban kirobbant pénzügyi és gazdasági válságot megelőzően is jelen voltak, a válság azonban felnagyította őket. A közoktatásban különösen súlyos módon jelentkezik a roma kisebbség társadalmi és gazdasági integrációjának a kudarca, főképpen azokban a régiókban, ahol a nagyrészt szegénységben és gyakran mélyszegénységben élő roma lakosság koncentrálódik, és ahol a roma kisebbséghez tartozó gyerekek aránya különösen magas. Miközben jó néhány sikeres iskola példája mutatja, hogy megfelelő pedagógiai megközelítés és koncepciózus vezetés mellett ezen a területen is lehetséges komoly eredményeket elérni, az iskolák jelentős hányada nem képes eredményesen ellátni a társadalmi integrációval kapcsolatos feladatait.

Végül érdemes külön kiemelni még egy, a közoktatás területén messze túlmutató problémát, amelynek hatásait a vizsgált időszakban hangsúlyozottan lehetett érezni: az alacsony szintű implementációs képességet, valamint a fejlesztési folyamatok menedzselésének gyengeségét. Az oktatási reformok megvalósításának minden országban megfigyelhető nehézségei (Wurzburg, 2010) Magyarországon különösen erősen jelentkeztek. Ehhez társultak az uniós fejlesztési beavatkozások hatékony stratégiai és operatív irányítására való felkészültség hiányosságai, ezen belül különösen a programok tartalmi értékelésének, illetve az értékelési tapasztalatok visszacsatolásának gyengeségei (Javaslat..., 2011).

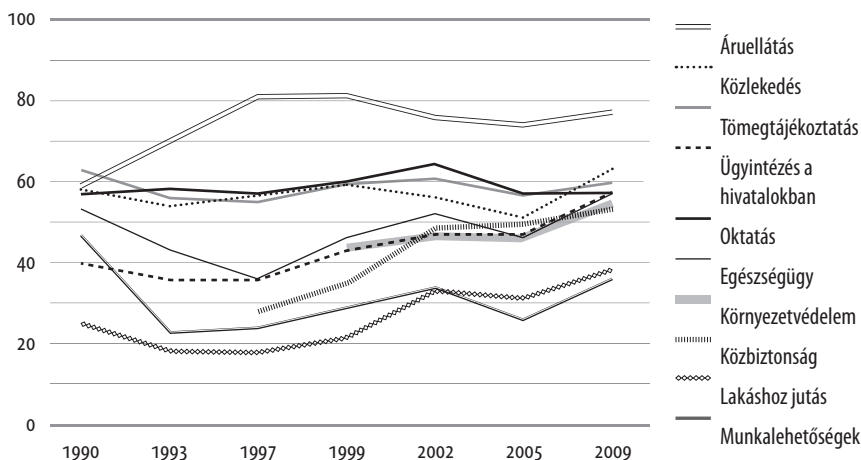
1.4. Az évtized mérlege

A közvélemény-kutatások azt mutatják, hogy a 2000-es évtized során romlott az oktatással, ezen belül a közoktatással kapcsolatos társadalmi közérzet. A 2002-es kormányváltás idején végzett vizsgálatban a közszolgáltatások és közérdekű feladatok között egyedül az áruellátással voltak elégedettebbek az emberek, mint az oktatással. Az évtized végére azonban ez megváltozott. Míg a legtöbb területen kisebb-nagyobb mértékben javultak az elégedettségi mutatók, az oktatás azon ritka területek közé tartozott, amelyekkel kapcsolatban csökkent az elégedettség mértéke (lásd 1.2. ábra és Függelék 1.2. táblázat). Igaz, az évtized végén ez még így is magasabb volt, mint az olyan területeken, mint a közbiztonság vagy a környezetvédelem, és különösen a munkalehetőségek, továbbá a lakáshoz jutás.

Az évtized egészének mérlegét megvonva azt mondhatjuk, hogy a jelentős fejlesztési beavatkozások, a korábban soha nem látott nagyságrendű fejlesztési célú források megjelenése csak szerény javulást eredményezett, és a társadalom többsége még ezt sem érezte. A rendszer olyan alapvető belső problémáit tekintve, mint a

1.2. ábra

A magyar felnőtt lakosság elégedettsége különböző közfeladatokkal, 1990 és 2009 között (százfokú skálán)



Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások 1990 és 2009 között

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

Megjegyzések: (1) A 2009-es adatfelvétel során külön kérdés jelent meg a köz- és a felsőoktatásra. Az itt látható adat a két mutató átlaga. Érdemes megemlíteni, hogy a kettő között igen nagy eltérés volt: míg a közoktatás esetében a mutató értéke 61 volt, addig a felsőoktatásé csak 53. (2) Az ötfokú skála értékeit 0–100 tartományra transzformáltuk.

rossz költséghatékonyság, az elaprózott és nem eléggé szakszerű irányítás vagy a pedagógusmunka megbecsülésének hiánya, nem volt érzékelhető javulás, és az ambíciózus fejlesztési beavatkozások gyakran csak a változásokkal szembeni ellenérzéseket erősítették. Az egyik legsúlyosabb probléma, a roma kisebbség társadalmi integrációja megoldásában lényegében nem sikerült előrébb lépni.

Ezzel együtt, az évtized során számos olyan pedagógiai innováció zajlott, amelyek jelentős mértékben modernizálták a magyar közoktatást. Iskolák százaiban módosult a pedagógiai kultúra, és honosodtak meg a modern, tanulócentrikus pedagógiai megközelítések. Olyan, nemzetközi összehasonlításban is figyelemre méltó visszajelző rendszer jött létre, amely lehetővé teszi valamennyi alulteljesítő iskola azonosítását, megteremtve ezzel a célzott fejlesztő beavatkozások elvi lehetőségét. Szinte minden iskolában létrejöttek a modern információs és kommunikációs technológia alkalmazásának technikai feltételei, és az iskolák egy részében megkezdődött beépülésük a tanítási folyamatba. A modernizációs beavatkozások egy része ugyanakkor – részben ezek túlzottan gyors, túlságosan a jogi kényszer alkalmazására hagyatkozó, azaz nem eléggé a humán feltételek fejlesztésére és az ezek függvényében történő fokozatos elterjesztésre épülő bevezetése miatt – ellenhatásokat is kiváltott, azaz bizonyos szakmai és társadalmi csoportokban a modernizációval és a változásokkal szembeni ellenérzéseket is keltett.

2. Az oktatás gazdasági és társadalmi környezete

Az oktatás többféle értelemben is szorosan összefügg az őt körülvevő gazdasági környezettel. A nemzeti keretekben működő oktatási rendszerre mind az azt működtetők, mind a résztvevők számára meghatározóak a gazdaság jellemzői. Másfelől az oktatás közfeladat, így annak biztosítása a központi és helyi döntéshozókat egyaránt magában foglaló állam felelőssége. Ez jelentős hatással van a rendszer méretének, működésmódjának – ezen belül a nem állami szereplők részvételének –, az ellátás jellemzőinek alakítására. A közsférára vonatkozó akaratformálás egyik fő formája az éves költségvetés, amelyben az oktatási rendszer működésének és fejlesztésének kereteit és feltételeit is meghatározó döntések megszületnek. A gazdasági meghatározottság egy további fontos dimenziója a rendszer szereplőinek – az iskolába járók és családjaik, az oktatásügyben dolgozók, azzal foglalkozók – mozgásterét befolyásoló anyagi helyzete és perspektívái.

Az iskolázásra vonatkozó döntéseket közvetlenül – és a mai Magyarországon különösen súlyosan – befolyásolja a demográfiai tényezők alakulása, valamint az igen tagolt földrajzi-társadalmi térben mutatkozó különbségek is. Mindez egy komplex társadalmi folyamatba ágyazódik, amely magában hordoz hosszú távú, lassan (át) alakuló és rapid – nemzetközi és hazai, a különböző társadalmi csoportokra eltérően ható – folyamatokat, másfelől az úgynevezett kemény és puha társadalmi tényezők együttes hatását. A kulturális kontextus része az a társadalmi reflexió is, ahogy az érdekeltek, illetve a társadalom oktatásban nem közvetlenül érintett része az ágazatra tekint.

2.1. Makroszintű gazdasági folyamatok

A rendszerváltást közvetlenül megelőző válság után alapvetően átalakultak a tulajdonviszonyok, megváltozott az ország külpiaci orientációja, korábban elképzelhetetlen szintre emelkedett a munkanélküliség. A GDP csak az ezredforduló után érte el a rendszerváltást megelőző értéket, de már egy új struktúrában. A létrejött duális gazdaságban a multinacionális vállalatok és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységek szigeteket képeztek; a szűkös kutatás-fejlesztés is nagyobbrészt ezekhez kapcsolódott. A kis- és középvállalkozási szektornak csak kis része tudott bekapcsolódni a nemzetközi vérkeringésbe, túlnyomó részük máig fejlődésre alkalmatlan maradt, sok közöttük a kényszervállalkozás.

Tartós problémává vált a fekete-, a szürkegazdaság és a korrupció. A lakossági fogyasztás makroszinten főleg a korábban visszafogott területeken (személygépkocsi, szórakoztató elektronika), valamint a kedvező kamatfeltételek és az állami támogatás mellett az új lakások építésében mutatott kiugró fejlődést. A fogyasztás erősen polarizálódott: a szűk rétegekben megjelenő luxusfogyasztás (külföldi ingatlan, műkincsek) mellett a mindennapi megélhetés gondjai, sőt az egzisztenciavesztés és hajléktalanság veszélye – különösen a lassan piaci árakhoz közelítő közüzemi díjak, a felvett hitelek kamatainak növekvő terhei révén – fokozatosan szélesedő társadalmi kört ért el. Egyre tágult a szegények társadalmi csoportja, és nőtt a nagyrészt gyermekes családokat érintő mélyszegénység is (lásd a 2.3. *alfejezetet*).

A munkába lépő generációk körében jelentősen emelkedett a felsőfokú végzettségűek aránya. Őket szívesen fogadta a munkaerőpiac, míg a kvalifikálatlan munkaerő tartós munkanélkülivé vált. A cigányságot érintő szegregáció térben is erősödött, településtípusonként és régióként koncentrált a komplex programok nélkül kezelhetetlen társadalmi-gazdasági depresszió.

A gazdaságban és a társadalomban létrejött feszültségek tompítása érdekében a kormányok gyakran éltek a puha költségvetési korlát eszközével, amely nagy államadósság felhalmozódásához vezetett. Ez 2006-ra vált tarthatatlanná, ekkor szigorú restriktív intézkedéseket vezettek be. A problémákat a 2008-as világválság tovább fokozta. Mindez az évtized végére GDP- és életszínvonal-csökkenéshez, a munkanélküliség további emelkedéséhez és újabb – ezen belül szociálpolitikai – megszorításokhoz is vezetett.

Magyarország 2004-ben vált az Európai Unió tagjává, amely a gazdasági integráció további elmélyülését is eredményezte. A tíz új tag csatlakozásával az unióban nőtt a gyengébb gazdasági teljesítőképességű országok aránya. E folyamattal párhuzamosan a globális gazdaság fejlődési perspektívái is egyre inkább megkérdőjeleződtek, s a 2008 őszén berobbant világgazdasági válság az EU-t és az annak perspektívája szempontjából alapvető eurót is érzékenyen érintette.

A magyar gazdaság problémáit egy tágabb nemzetközi környezetben, a világgazdaság súlypont-eltolódásainak kontextusában is értelmezni kell. Magyarország Európa részeként egy olyan gazdasági és civilizációs régió tagja, amelynek jelenlegi gazdasági fejlődési üteme – jóllehet magasabb induló szintről – lényegesen elmarad a világ egyes más régióitól. Kína, India, Dél-Korea és számos kisebb délkelet-ázsiai ország növekedési üteme az egész évtizedben tartósan és jelentősen meghaladta (többek között) Magyarországit.

2.1.1. A magyar gazdaság alakulása és jellemzői

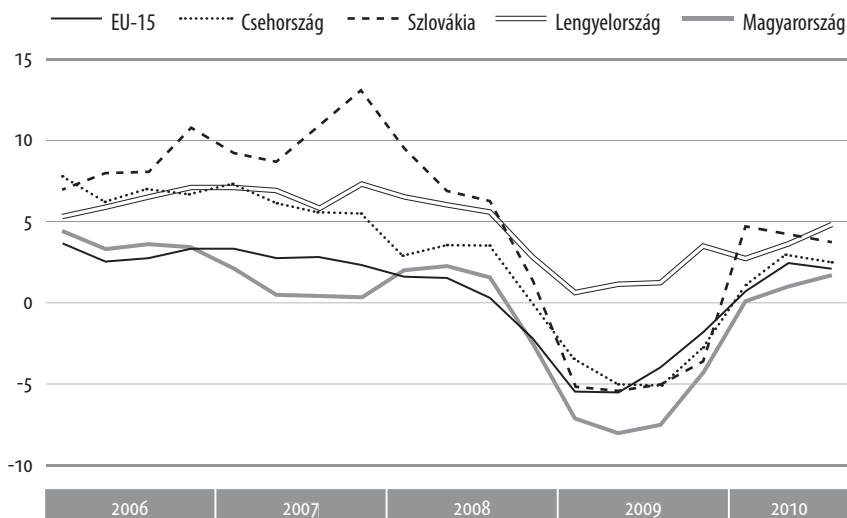
A gazdasági fejlettség mérésére leggyakrabban alkalmazott mutató, a bruttó hazai termék (GDP) az 1990-es évek közepétől indult növekedésnek. Az uniós átlagnál jóval alacsonyabb nominális szintű, de annál magasabb ütemű GDP-növekedés 2007-re megtorpant (lásd *Függelék 2.1. táblázat*). Fokozatosan érzékelhetővé vált a számunkra fontos referenciának számító közép-kelet-európai tagállamoktól való lemaradás. A Visegrádi négyek közül Szlovákia, Csehország és Lengyelország is lé-

nyegesen magasabb éves növekedést ért el 2006 és 2008 között, mint hazánk és az EU.¹ A cseh fajlagos GDP korábban is magasabb volt, mint a miénk, de 2006-ban Szlovákia is elérte, majd túlszárnyalta a magyar értéket.²

A 2008 őszen berobbant világgazdasági válság Magyarországot már egy gazdasági recesszió állapotában találta. A 2009-es gazdasági teljesítmény EU-átlagban több mint 4 százalékpontnyi visszaeséséhez képest Magyarországon 6,7%-os GDP-csökkenés következett be (lásd 2.1. ábra és Függelék 2.2. táblázat).

2.1. ábra

A GDP negyedévenkénti növekedési üteme az EU 15 tagállamában és négy közép-kelet-európai országban, 2006–2010 (volumenindex, %)



Forrás: Eurostat online adatbázis, „namq_gdp_k” táblázat alapján Medgyesi, 2011 (letöltve 2011.01.21)

Bár Írország, Finnország és a balti államok ennél nagyobb visszaesést szenvedtek el, a magyar gazdaság válság előtti stagnálása miatt lemaradásunk nem csökkent (Medgyesi, 2011), de nem is növekedett. Mindaddig sikerült elkerülni leszakadásunkat, jóllehet, egy egyre több problémával sújtott unióban. Az EU 27 tagállamának átlagát 100%-nak véve Magyarországon 2000-ben az egy főre eső bruttó nemzeti termék annak 55%-a, 2005-ben 63%-a, 2009-ben – ekkor az értéke vásárlóerő-paritáson 20 280 USD – pedig 65%-a.³ Ez utóbbival az EU 27 tagállama között a 21. helyen vagyunk. A 2010-ben lassú növekedésnek indult hazai gazdaság becsült éves GDP-növekedési üteme 1,1%; kissé elmarad az EU-tagállamokétól.

1 Forrás: Eurostat Structural Indicators: Real GDP growth rate. [online:] {<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tsieb020>}

2 Forrás: Eurostat Structural Indicators: GDP per capita in PPS. [online:] {<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tsieb010>}

3 Forrás: Eurostat Structural Indicators: GDP per capita in PPS. [online:] {<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tsieb010>}

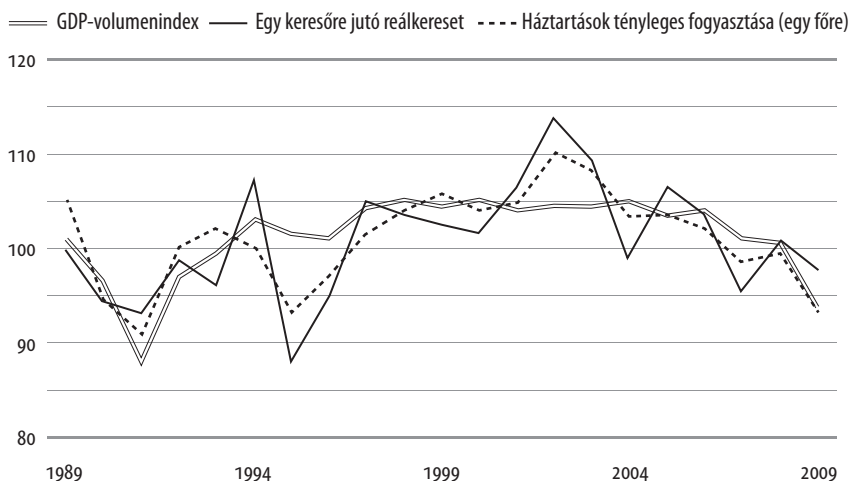
2.1.2. A gazdasági növekedés problémái

A hazai gazdasági növekedés lassulásában részben a reálszféra, részben az államháztartás problémáihoz kapcsolódó okok játszottak szerepet. Az előbbi egyik mutatója a *beruházások visszaesése*, amely a vállalati szektorban már 2001-től csökkent. Ebben fontos szerepet játszott a makrogazdasági stabilitás hiánya, amely a befektetők számára jelentős kockázati tényezőnek bizonyult (Medgyesi, 2011).

A magyar államháztartás kedvezőtlen állapota – az, hogy a költségvetési bevételek növekedése egyre kevésbé tartott lépést a kiadások növekedésével – is egyre inkább a gazdasági kibontakozás gátjává vált. Az államháztartás szerkezetében 2006-ig a társadalombiztosítási és jóléti kiadások növelése volt a legjelentősebb változás. A 2002-es politikai döntések (50%-os béremelés a közszférában, 13. havi nyugdíj bevezetése) az egy keresőre eső reálkereset és a háztartások fogyasztásának jelentős növekedését vonták maguk után, jóval alacsonyabb GDP-emelkedés mellett (lásd 2.2. ábra és Függelék 2.1. táblázat).

2.2. ábra

A GDP, az egy keresőre jutó reálkereset és a háztartások fogyasztása Magyarországon, 1989–2009 (% , előző év=100%)



Forrás: Magyarország 2009, 2010: 1.2 és 1.6 táblázat alapján Medgyesi, 2011

Mindebből és a magas arányú adósságtörlesztésekből adódóan 2006-ra 9,3%-os, kritikusan magas deficit alakult ki. Ugyanazon évben – az uniós felzárkózás jegyében készített konvergencia-program keretében – jelentős fiskális kiigazításra került sor, amely számos állami bevételnövelő és több kiadáscsökkentő intézkedést tartalmazott. A kiigazítás a GDP 52%-áról 48,8%-ára csökkentette az államháztartási kiadások arányát, de csak kismértékben módosított a kiadások szerkezetén; változatlanul hagyta a társadalombiztosítási és jóléti szolgáltatások arányát (17,6%), és csökkentette az oktatásra (5,7-ről 5,2%), az egészségügyi és az általános közszolgáltatási kiadásokét (Medgyesi, 2011). Mindez azonban kevésnek bizonyult, s a 2008-ban kitört vi-

lággazdasági válság⁴ hatására Magyarország kénytelen volt nemzetközi intézmények segítségét is kérni. A kormány 2009-ben – az államháztartási hiány és a begyűrűzött válság hatásainak enyhítése érdekében – ismét jelentős kiigazítási csomagot állított össze. Ennek egyik része a közszféra és a jóléti kiadások visszafogását tartalmazta, másik része adócsökkentést is magában foglaló gazdaságpolitikai intézkedéseket. Ezek biztosították az államháztartási hiány növekedésének megállítását – amely az eurozóna országaiban átlagosan a miénknél magasabb, 6,3%-os mértékű volt –, ugyanakkor komoly gazdaságélénkítő csomag bevezetésére nem került sor. A válságból való kilábalás 2010-ben kezdődött el, és a gazdaság ismét lassú növekedésnek indult (lásd 2.1. ábra és Függelék 2.2. táblázat). A 2008 novemberében a Nemzetközi Valutaalappal, az Európai Unióval és a Világbankkal kötött 20 milliárd eurós készenlétihiitel-megállapodást 2010 júliusában – az éves 3,8 százalékos költségvetési hiánycél megtartásának ígéretével – az új kormány nem újította meg (Orbán..., 2010).

Az OECD két – 2009 és 2010 nyarán végzett – felmérése⁵ szerint a 2008 őszen kezdődő gazdasági válság nem hagyta érintetlenül az oktatási rendszereket sem. A munkanélküliség növekedése sok helyen, így Magyarországon is a kötelező oktatáson túli oktatás-képzés iránti igények növekedéséhez vezetett. Több országban a válság hatása érzékelhető volt a képzési szerkezet átstrukturálódásában; hazánkban például csökkent a részvétel a felsőoktatás költségterítéses és részdíós képzéseiben. Az oktatási kiadások számos helyen visszaestek, jóllehet az esetek egy részében csak részben a válság közvetlen következményeként. Általános volt az oktatásügyi magánbefektetések jelentős visszaesése is. Mindkét jelenség különösen erősen jelentkezett Magyarországon. S miközben az országok döntő többsége alkalmazott pénzügyi vagy egyéb ösztönző eszközöket az oktatás területén a válság hatásainak csökkentésére, nálunk ez elmaradt, illetve az EU fejlesztési forrásai töltöttek be hasonló szerepet.

A 2010-es vizsgálat tanúsága szerint az oktatási kormányzatok többsége elég eredményes volt az oktatásügyi ráfordítások szintjének megőrzésében, néhány országban sikerült a megkezdett reformokat továbbvinni, sőt felgyorsítani, kihasználva az oktatásnak a versenyképesség erősítésében játszott szerepét. Mindössze négy ország – köztük hazánk⁶ – adott olyan információt, hogy a válság valamennyi oktatási szintet negatívan érintette: vagy pénzügyileg, vagy a tervezett reformokat illetően. Magyarországon a válság vezetett a közszféra, ezen belül a tanárok bérének befagyasztásához, illetve a 13. havi bér megszűnéséhez (erről lásd még a *pedagógusokról* szóló 8. fejezetet). A válság országunkban visszavetette az óvodai, általános és középiskolai szinten tervezett reformokat, a felsőoktatásban lelassította a többciklusú képzés bevezetését, így csak a szakképzésben és a felnőttoktatásban történt gyorsítás, döntően az uniós fejlesztési forrásokból finanszírozott programoknak köszönhetően (OECD *Educationtoday...*, 2011).

4 A válság hatását mutatja, hogy a teljes világ gazdasági GDP 2009-ben 5%-kal csökkent, s a foglalkoztatottak száma 50 millióval zsugorodott (*Felborult a rend...*, 2010).

5 Az online kérdőíves módszerrel folytatott vizsgálat az országok oktatásért felelős minisztériumai közreműködésével zajlott. A 2009-es vizsgálatban 17, a 2010-esben 25 OECD-ország, valamint Svájc vett részt.

6 A többi ország: Görögország, Izland és Írország.

A magyar gazdaság *tartós növekedésének* fő gátját a gazdaság *strukturális jellegű problémái* jelentik. Mindaddig nem sikerült a gazdaság átalakítása a magas hozzáadott érték tartalmú termelés és szolgáltatások irányába. Igen szűk a nem húzóerőt jelentő, de magas foglalkoztatottságot biztosító ágazatokban működő vállalatok köre is. A hazai tőkehiányból adódóan erre képes, elsősorban külföldi nagyvállalatok – többek között megfelelő hazai beszállítói kínálat híján, valamint a versenyképesebb külső kínálat miatt – nincsenek elegendően. A GDP több mint harmadát 100 vállalat termeli, döntően külföldi tulajdonú magáncégek, a nagy állami-önkormányzati vállalatok eredményessége messze elmarad ezek átlagától (*Válságmozgás, 2010*). A hagyományos, képzetlen munkaerőt igénylő és alacsony hatékonyságú, így nagyrészt versenyképtelen ágazatok a rendszerváltáskor túl gyorsan felszámolásra kerültek. A mezőgazdaság és a hozzá kötődő ágazatok bekapcsolása a piacképes termelésbe máig megoldatlan, a versenyképes agrártermeléshez szükséges megfelelő nagyságrendű termőföldhöz jutás korlátai (hazai magántőkehiány, a külföldi vásárlás moratóriuma, a cégek földszerzésének tilalma) miatt. Mindennek következtében milliós nagyságrendű, nagyrészt szakképzetlen munkaképes korú ember rekedt a munkaerőpiacon kívül (lásd a 2.1.3. *alfejezetet*). A dilemma az, hogyan lehet együttesen növelni a versenyképességet, illetve felszámolni az ennek gátját jelentő hosszabb távú belső problémákat. Ugyanakkor a bruttó hazai termék nemzetgazdasági ágazatok közötti megoszlásában a mezőgazdaság még így is az uniós átlag felett járul hozzá a GDP-hez, és az ipar részaránya is magasabb, mint az EU átlagában (lásd 2.3. *ábra*). Ez a szolgáltatási ágazat elmaradásából is adódik, bár a közszolgáltatások európai összehasonlításban kiugróan alacsony bérei alulértékelik a szféra kibocsátását.

A gazdaság teljesítőképességében komoly tényező a *munka termelékenysége*, illetve ennek alakulása. Hazánkban igen jelentős, a régió országai között a legnagyobb a külföldi és hazai tulajdonú vállalatok termelékenységi szintje közti különbség, és a felzárkózásnak sincsenek meg a jelei (*Elemzés..., 2010. május*). Ebből adódóan is beszélhetünk Magyarországon „behorpadt” szerkezetű duális gazdaságról, amelynek egyik pólusán a nagy nemzetközi vállalatok relatív részesedése a foglalkoztatásban alacsony, a GDP megtermelésében és az exportban pedig magas, a másik póluson lévő hazai kis- és középvállalatok (kkv) pedig éppen fordított módon jellemezhetőek (*Palócz..., 2010, id. Medgyesi, 2011*).

Mivel hazánk nyersanyagokban szegény, szűk belső piaccal rendelkező ország, a *külpiazi nyitottság* megfelelő kiaknázása a gazdasági fejlődés alapvető tényezője. Kivitelünk aránya a GDP-hez a kétezres évek második felében több mint 75%. Exportunk és importunk döntően az EU-tagállamokkal, ezen belül Németországgal és közelebbi szomszédainkkal bonyolódik.

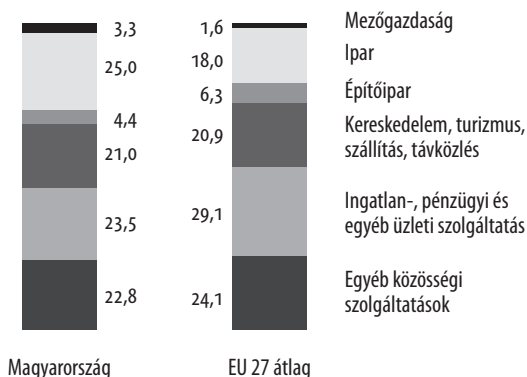
A versenyképesség szempontjából kiemelten fontos *kutatás-fejlesztésre* (K+F) Magyarország a KSH szerint 2009-ben a bruttó hazai termék 1,2%-át fordította, 0,3%-kal többet, mint 2005-ben.⁷ Az Európai Unió 27 tagországának 2%-os átlagához képest ez arányában is elmaradás, nominál összegben pedig még inkább. Az összes ráfordítás 57,1%-át az üzleti vállalkozások adták, a felsőoktatás 20,9%, a kutatóintézetek 20,1% arányban járultak hozzá a kutatás-fejlesztéshez.⁸

7 Forrás: KSH, stADAT 7.2.10. táblázata.

8 Forrás: KSH, stADAT 7.2.10. táblázata.

2.3. ábra

A bruttó hazai termék gazdasági ágazatok közötti megoszlása Magyarországon és az Európai Unió 27 tagállamában átlagosan, 2009 (%)



Forrás: KSH, stADAT 7.3.3. táblázat alapján

Németországban, amely az innováció európai éllovasa, a cégek 60%-a innovatív, Magyarországon 25%-a; ezzel a 23. helyen vagyunk.⁹ Az EU egészében minden ötödik, nálunk minden tizedik kis- és középvállalkozás végez valamilyen innovációt (*Lefejlesztés, 2009*). A forráshiány mellett az összehangolatlanság, az állami és magánszféra közötti együttműködés gyengesége is oka a K+F csekély hatékonyságának (*Török, 2006*). Gond az is, hogy a hazai kutatás-fejlesztés és innováció erősen technológiai orientációjú; kevésbé érvényesül a mai fejlett gazdaságokban egyre inkább előtérbe kerülő szervezeti jellegű, illetve a kliensek, fogyasztók által generált tudásmegújítási igény (*Oslo Manual, 2005; The OECD Innovation..., 2010*).

2.2. A munkaerőpiac és a foglalkoztatás alakulása

A magyar társadalom és gazdaság tartósan kritikus problémája, hogy az aktív életkorú lakosság kirívóan alacsony arányban van jelen a munkaerőpiacon. Az Európai Unióban Magyarország foglalkoztatási rátáját 2009-ben csupán Máltáé múlta alul. Több mint kétszer annyi magyar férfi, és közel kétszer annyi magyar nő marad távol a munkaerőpiactól, mint holland (lásd *Függelék 2.3. táblázat*). Ez korlátot jelent a gazdaság növekedése számára, széles társadalmi rétegek és egész kistérségek elszegényedéséhez, illetve leszakadásához vezet, továbbá kedvezőtlenül hat a társadalmi devianciákra és a társadalmi szolidaritásra is (lásd a 2.8 alfejezetet).

Az alacsony foglalkoztatás okai között van a feketefoglalkoztatás magas, 16–17%-ra becsült mértéke is (*Elek et al., 2009*). A foglalkoztatás bővítése évtizedes politikai prioritás, de a foglalkoztatáspolitikára költött évi százmilliárdok nem hoztak eredményt. 1997-től 2006-ig ugyan csak egyetlen év volt, amikor a foglalkoztatás nem bővült, de a bővülés mértéke egyik évben sem haladta meg a néhány tízezer főt, és összesen alig 4%-ot tett ki (*Fazekas–Molnár, 2010*). 2007-től kezdve, a 2008-ban beköszöntött válságot követően ugrásszerűen csökkent a foglalkoztatottak száma,

9 Forrás: Eurostat, Structural indicators.

ami 2009-ben a kilencvenes évek végének szintjére süllyedt. A foglalkoztatás bővülését a beruházások alacsony szintje mellett akadályozták a munkaerő alkalmazásához kapcsolódó magas járulékos terhek, másfelől nem segítették a szociális ellátórendszer egyes elemei, így a rokkantnyugdíjazás és a korai nyugdíjazás lehetősége, továbbá a gyermektámogatási rendszer bizonyos sajátosságai¹⁰ sem (Medgyesi, 2011). Ezek egyrészt széles rétegek számára tették lehetővé a munkaerőpiactól való távolmaradást, hozzájárulva az alacsony gazdasági aktivitási rátához, másrészt magas költségei elvonták a forrásokat a beruházásoktól, a vállalkozásbarát környezet megteremtésétől.

A magyar gazdaság egyik további jellegzetessége, hogy a 100 legnagyobb, döntően multinacionális vállalat, amely az export döntő hányadát is bonyolítja, mindössze 320 ezer főt foglalkoztat (Válságmozgás, 2010). Ilyen struktúrában a foglalkoztatás jelentős bővítése csak a ma kevésbé versenyképes, hazai tulajdonú kis- és középvállalkozói szektor foglalkoztató képességének javításával volna lehetséges.

A foglalkoztatási arányok erősen eltérnek nemek, életkori csoportok és iskolázottság szerint. A férfiak mutatója 2009-ben 11,2%-kal volt magasabb, mint a nők (lásd Függelék 2.3. táblázat). Az eltérés azonos az uniós átlagértékkel, de a foglalkoztatás jóval alacsonyabb szintje mellett. Nagyok a foglalkoztatás regionális eltérései is: 2009-ben Közép-Magyarországon és Nyugat-Dunántúlon a 15–64 éves lakosságnak 10–13 százalékponttal magasabb aránya dolgozott, mint Észak-Magyarországon és az Észak-Alföldön (lásd Függelék 2.4. táblázat). Az eltérések az évtized során alig változtak, makacsul ellenállnak a területi különbségeket csökkenteni szándékozó politikának és az EU strukturális alapokból erre a célra fordított erőforrásoknak.

2.2.1. Foglalkoztatás és iskolázottság

Az oktatással való kapcsolat miatt különösen fontosak az eltérő iskolázottságú csoportok munkaerő-piaci részvételében mutatkozó különbségek, valamint a fiatalok foglalkoztatási lehetőségei. A foglalkoztatottak között az elmúlt évtizedben másfélszeresére nőtt a felsőfokú végzettek aránya, miközben a legfeljebb általános iskolát végzettké kétharmadára csökkent (Fazekas–Molnár, 2010). A szakmunkások és érettségizettek aránya az aktív munkaerőn belül csak csekély mértékben, egyaránt 1,2%-kal lett kevesebb. Magyarország kritikus foglalkoztatási helyzetéhez a legfeljebb általános iskolát végzettek igen alacsony munkaerő-piaci részvétele járul hozzá leginkább. A diplomások foglalkoztatottsága majdnem eléri a nemzetközi átlagot, a középfokú végzettségűeké attól már mintegy 8–10%-kal elmarad, az alacsony végzettséggel rendelkezők mutatója viszont több mint 20%-kal, egyes országokénál 30–40%-kal kevesebb (Education at a Glance, 2010).

Felsőfokú végzettséggel 75–85%-os eséllyel lehet elhelyezkedni, míg középfokú végzettség nélkül ez az esélyhányados 30%-nál is kevesebb (Fazekas–Molnár, 2010). A középfokú végzettségű férfiak 15, a nők 20%-kal kisebb eséllyel foglalkozta-

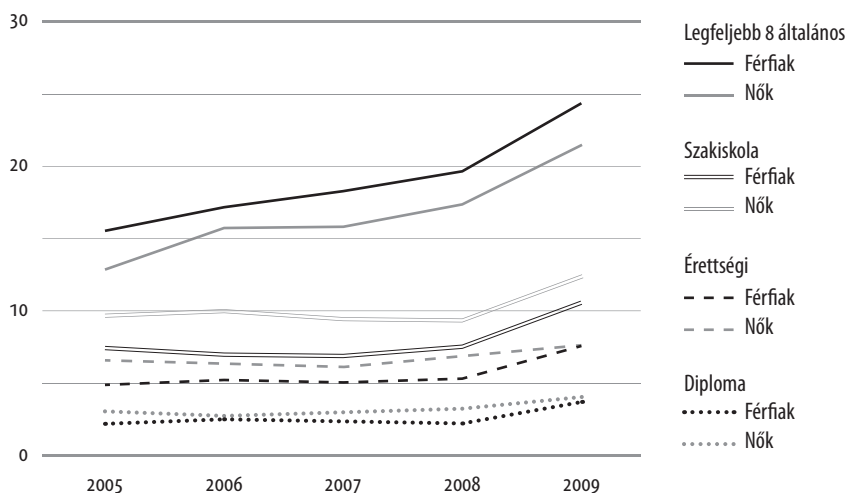
10 A rendszerváltás utáni kormányok nem csupán nem ösztönözték az anyák visszatérését a munkába – a gyermek 3 éves koráig igénybe vehető gyed, illetve 3 gyerek esetén a legkisebb 8 éves koráig tartó főállású anyaság bevezetésével –, hanem a bölcsődei intézményrendszer leépítésével és a férőhelyszám alacsony tartásával nem is adtak lehetőséget arra.

tottak, mint a diplomások. A magasabb végzettség a nagyobb foglalkozási biztonság mellett rendszerint kedvezőbb jövedelmet is eredményez. A középfokú végzettségűekhez képest a diplomások átlagjövedelme több mint kétszeres, ami nemzetközi összehasonlításban is példátlanul magas¹¹ (*Education at a Glance, 2010*). A középfokú végzettség bérelőnye sokkal kisebb az alacsonyabb végzettségűekkel szemben. Ezen belül a szakiskolai végzettség bérelőnye az általános iskolát végzettekkel szemben 10% alatti, az érettségizettké 40% körüli (*Fazekas–Köllő–Varga, 2008*). Mindezek nagymértékben magyarázzák a középiskola és a felsőfokú továbbtanulás iránti magas lakossági igényeket, valamint a szakiskolai képzés alacsony vonzerejét.

A foglalkoztatottak száma 2008–2009-ben a válság hatására átlagosan 4%-kal csökkent (*Fazekas–Molnár, 2010*). A válság az iparosodottabb dunántúli régiókban jelentősebb csökkenést eredményezett (lásd *Függelék 2.4. táblázat*). A férfi munkavállalók nagyobb mértékben szorultak ki a munkaerőpiacról, mint a nők, a szakmunkások is inkább vesztesei a válságnak, mint a képzetebbek, sőt, a náluk kevésbé képzetekhez képest is. Amíg a diplomás férfiak foglalkoztatási rátája 2006–2009 között 2,6%-kal, az érettségizettké 2,4%-kal, és még a legfeljebb általános iskolát végzettek is „csak” 2,5%-kal csökkent, addig a szakmunkás férfiaknál 5,3%-kal (lásd *Függelék 2.5. táblázat*). Az iskolai végzettségek szerinti munkanélküliségi ráták jól mutatják az alacsonyabb végzettségek kisebb munkaerő-piaci értékét (lásd *2.4. ábra* és *Függelék 2.6. táblázat*). A romák alacsony arányú foglalkoztatottsága is szoros összefüggésben van az alacsony iskolázottsággal (*Kertesi, 2005*).

2.4. ábra

A 15–74 évesek munkanélküliségi rátája iskolai végzettség és nemek szerint, 2005–2009 (%)



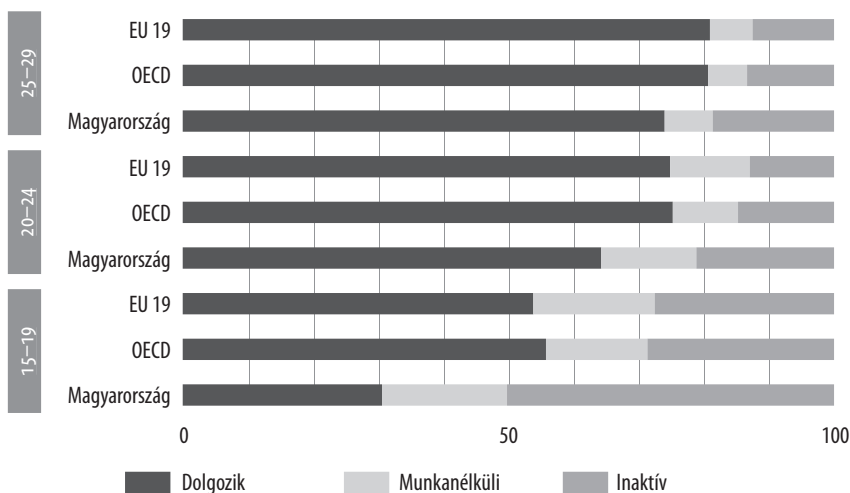
Forrás: Fazekas–Molnár, 2010: 281–282. o.

11 Itt természetesen a bérarányokról, és nem azok nagyságáról van szó.

Nemzetközi összehasonlításban a 15–24 éves korosztályok Magyarországon nagyobb arányban vannak az iskolarendszerben, mint a fejlett országokban átlagosan, a 25–29 évesek közt tanulók viszont alig kétharmad annyian vannak ugyanebben az összehasonlításban (lásd Függelék 2.7. táblázat). A felsőoktatásba lépők aránya, sőt az életkori megoszlása is szinte megegyezik az OECD- és az EU-tagországok megfelelő adataival (*Education at a Glance, 2010*), de nálunk magasabb a lemorzsolódás, alacsonyabb a diplomaszerezésig el is jutók aránya (Riba, 2010). A már nem tanuló magyar 15–29 évesek összességében sokkal kevesebben dolgoznak, mint a fejlett országokban (lásd 2.5. ábra és Függelék 2.7. táblázat).

2.5. ábra

A nem tanuló 15–29 éves fiatalok megoszlása munkaerő-piaci státusuk szerint Magyarországon, az EU-ban és az OECD-országokban, 2008 (%)



Forrás: Education at a Glance, 2010: 350-353. o.

2.2.2. A hazai és az uniós munkaerőpiac

A magyarországi foglalkoztatás számára viszonylag új, de növekvő kihívást jelent uniós tagságunk, hiszen az Európai Unió a tőke, az áruk és a szolgáltatások szabad áramlása mellett a munkaerő szabad mozgásán is alapszik. Ezért bizonyos munkaerő-piaci szegmensekben számolni kell azzal, hogy külföldi munkaerő is megjelenik és versenybe száll a hazai munkaerőpiacon, illetve hogy a Magyarországon kiképzett munkaerő az ország határain kívül is vállal munkát. 2011-ben az eddig a munkaerő-áramlást korlátozó Németország és Ausztria munkapiacai is megnyílnak, ami növelheti a külföldi munkavállalás vonzerejét. Az óriási bérkülönbség miatt az egészségügyi dolgozók elvándorlása – nem csak Magyarországról – máris megkezdődött. Hasonló tapasztalható a vendéglátóiparban is: egyes iskolák jelzik, hogy sok végzősük tervez külföldi munkavállalást. E területről statisztikai adatok nem állnak ren-

delkezésre, csupán a szándékokról vannak felméréseken alapuló információk. Nem ismerünk becslést arról sem, hogy a külföldön munkát vállalók milyen arányban hagyják el végleg az országot, illetve mennyien települnek közülük vissza. Ezeket a munkaerő-piaci folyamatokat egyre fontosabb követni és elemezni az oktatás-képzés szempontjából is.

2.2.3. Képzés és munkaerőpiac

A munkaerőpiacon soha nincs olyan egyensúlyi állapot, amikor a kereslet és a kínálat pontosan találkozna. A munkaerő-piaci feszültségek jellegét és különösen mértékét illetően rendkívül nagyok a véleménykülönbségek, amelynek okai az eltérő megközelítésekben vagy a különböző érdekekben keresendők. Az egyik oldalon a gazdaság egyes szereplői, különösen a kamarák sürgetik a szakmunkásképzés volumenének növelését és a felsőoktatás visszafogását, amit immár az állami szakpolitika is preferál (*A Nemzeti...*, 2010). A másik oldalon a diplomások tartósan magas és az érettségizettek érzékelhető bérelőnye arra utal, hogy a munkaerőpiac máshogy ítéli meg az egyes képzési szintek kibocsátásának értékét (*Kézdi-Köllő-Varga*, 2008). A szakmunkások magasabb munkanélküliségi rátája, kisebb állásbiztonsága, nehezebb munkája és a magasabb iskolai végzettségük jövedelmétől való jelentős elmaradása nem teszi vonzóvá ezeket a pályákat.

A munkaerő-piaci adatok alapján a hiányterületek is más képet mutatnak, mint ahogy az egyes szereplők jelzik azokat. A felsőoktatásban a jogi területen sokan, a természettudományos szakokon pedig túl kevesen végeznek, éppen ezért az előbbin több éve szűkítik, utóbbin emelik a felvételi keretszámokat. Ugyanakkor a Diplomás pályakövető rendszer (lásd a *továbbhaladásról* szóló 5. fejezetet) legfrissebb eredményei szerint a jogot végzettek gyorsabban, nagyobb arányban és lényegesen magasabb bérért tudnak elhelyezkedni, mint a természettudományos terület friss diplomásai (*Diplomás...*, 2010). A képzési oldal egyoldalú szabályozása tehát, nem látszik megoldani a gondokat.

A szakképzésben létrehozták a „hiányszakmák” intézményét¹²; erről régiós szinten döntenek a gazdasági szereplők túlsúlyával működő regionális fejlesztési és képzési bizottságok. Az adott szakmát választó ösztöndíjban is részesül. Mivel azonban a hiányszakmákban is jelentős számban találunk munkanélkülieket, illetve sok szakmunkás szakképzettséget nem igénylő munkakört tölt be, kérdéses, hogy mitől tekinthetők ezek hiányszakmának (*Juhász-Juhász-Borbély-Pecze*, 2009; *Kézdi-Köllő-Varga*, 2008). További probléma, hogy a „hiányszakmákban” kínált bér sokszor olyan alacsony, hogy még a munkanélküliek számára sem vonzó, vagy éppen a munkafeltételek, a munkaszerződés formája – esetleg, tipikusan az építőiparban, mezőgazdaságban vagy a vendéglátásban, annak hiánya – miatt alacsony a kereslet ezekre az állásokra. A hiányszakmákban végzetteknek 8 hónappal a szakmunkás-bizonyítvány megszerzése után csak mintegy harmada dolgozik a szakmájában (*Makó*, 2010), a többiek továbbtanulnak vagy elhagyják a pályát, sokan egyáltalán nem tudnak elhelyezkedni. A pályaelhagyás fő motívumai a munkaerő-piaci, jövedelmi

12 A hiányszakmák hivatalos listáját lásd a [online:] {http://www.wekerle.gov.hu/?oldal_id=691} vagy a [online:] {<http://www.oh.gov.hu/szakkepzes/szakiskolai-osztondij>} honlapon.

tényezők. A fiatalok döntő többsége azonosul szakmájával, szívesen üzné azt, a pálya-elhagyásra készülők többsége sem érzi azt, hogy rosszul választott volna (Dávid *et al.*, 2009). Az alábbi keretes írás jelzi a helyzet áttekintésének nehézségét és a különböző szakmai és csoportérdekek ellentmondását.

Egy „hiányszakma”

A *kőműves szakma* azon néhány szakma közé tartozik, amelyet évről évre minden régióban beválasztanak a hiányszakmák szűk körébe. Ugyanakkor az építőipar teljesítménye 2010-ben már öt éve folyamatosan zsugorodott, és a kőművesek iránti kereslet – alacsony átlagbér mellett – nem túl nagy, rengeteg a munkanélküli kiképzett kőműves. Ebben az értelemben tehát aligha nevezhető hiányszakmának. A munkaerő-kereslet prognosztizálásának bizonytalanságát jelzi, hogy egy jelentős szakmai műhely az építőiparban foglalkoztatott létszám 30%-os, 75 ezer fős növekedését valószínűsítette a 2005–2015 közötti tíz évre, miközben az időszak első felében az ágazatban foglalkoztatottak száma csökkent. A közigazgatási tárca társadalmi felzárkózásért felelős helyettes államtitkárának álláspontja szerint a foglalkoztathatóság legnagyobb akadálya az alapkészségek hiánya, s nem az adott szakterületen kiképzettek hiánya. Ez utóbbit az MTA Közgazdaság-tudományi Intézetének kutatói empirikus adatokkal is alá tudták támasztani.

Forrás: Magyar munkaerő-piaci prognózis adatok (www.mmpp.hu); Munkaerő-keresleti..., 2006; A készségek mentén ..., 2010 és Kézdi–Köllő–Varga, 2008

2.2.4. Atipikus, rugalmas foglalkoztatási formák

A kritikus foglalkoztatási helyzeten az úgynevezett rugalmas foglalkoztatási formák, különösen a távmunka és a részmunkaidős megoldás népszerűsítésével és támogatásával is próbálkoztak az elmúlt évtized kormányai. Ezek nem vezettek eredményre: Magyarországon a részmunkaidőben foglalkoztatottak aránya kevesebb, mint harmada az uniós átlagnak, és csupán 2-3 posztszocialista országban alacsonyabb, mint nálunk (lásd *Függelék 2.8. táblázat*). Az alacsony magyar átlagbér-színvonal, a közlekedési költségek, illetve a korábbi háztáji gazdálkodás visszaesése – amely a részleges jövedelmet kiegészíténé – nem kedveznek a részfoglalkoztatásnak.

Magyarországon egyetlen rugalmas foglalkoztatási forma, az alkalmi munka terjedt el, amely hagyományosan minden országban megtalálható. Ennek kifehéritése és statisztikai számbavétele, kismértékű megadóztatása folyamatos szakpolitikai cél, amit azonban még nem sikerült megvalósítani.

A távmunkát 2009-ben és 2010-ben évente mintegy 4–500 millió forinttal támogatta a kormányzat (*Távmunkálkodók, 2010*). A szakemberek a távmunka számos előnyét – rugalmasság, nagyobb hatékonyság, kisebb infrastruktúraigény – említik, de eddig ezen a téren sem történt előretörés. Az állásmegosztás, a „job

sharing” Magyarországon inkább csak kísérleti formában van jelen. A telekommunikációs feltételek létrejöttével elsősorban diplomások településközi távmunkája az, ami előtérbe került.

2.3. Keresetek, jövedelmek és fogyasztás

A lakosság keresetében, jövedelmi helyzetében és fogyasztásában éli meg a gazdaság fejlődését és problémáit, s helyzetét egyik évről a másikra bekövetkező javulásában vagy romlásában értékeli. A reálkeresetek és a háztartások fogyasztásának alakulása nem esik egybe a GDP-ével, de nem is független tőle.¹³

Az egy keresőre jutó reálkereset – nagyrészt a 2002-es közsférabeli béremelés hatására – még 2005-ben is meghaladta a GDP növekedésének mértékét, de 2007-ben már 4,6 százalékpontnyival csökkent az előző évhez képest. A 2008-as válság utáni évben a reálkeresetek a bruttó nemzeti termék esésénél kisebb veszteséget szenvedtek el, a háztartások egy főre eső fogyasztása viszont lényegében annak mértékében, 6,6 százalékkal csökkent (lásd 2.2. ábra és Függelék 2.1. táblázat).

2009-ben csaknem havi 74 000 Ft volt a háztartások egy főre jutó jövedelmének átlaga, ami a két évvel korábbihoz képest 7%-os reálérték-csökkenést jelentett (lásd Függelék 2.9. táblázat). Ebben az időszakban a felső középrétegek nominál jövedelmei az átlag feletti mértékben emelkedtek, de a növekedés is elmaradt az infláció mértékétől (Tóth I. Gy.–Medgyesi, 2010).

A társadalmi egyenlőtlenségek fontos jelzői a jövedelmek közötti különbségek mértékét és jellegét kifejező mutatók. (A makroszintű, aggregált jövedelmi – és fogyasztási – mutatók a legkülönbözőbb keresetű egyének és az eltérő összetételű háztartások adataiból összesített átlagértékek.) Kiemelten fontos a társadalom felső és alsó egytizede átlagjövedelmének hányadosa. E mutató értéke 2009-ben 7,2 volt; azaz a legmagasabb jövedelmű 10% átlagosan 7,2-szer több jövedelemmel rendelkezett, mint a legkevesebbel rendelkező 10%. Az összes jövedelemből mindkét szélső csoport részesedése csökkent, az alsó tizedé jelentősebben (Tóth I. Gy.–Medgyesi, 2010). Egy nemzetközi felmérés szerint Magyarországon 2010-ben a menedzserek 6,1-szer annyit keresnek, mint az adminisztrátorok, illetve fizikai dolgozók. Lengyelországban nagyobb ez a különbség (8,5), Csehországban és Szlovákiában kisebb, a fejlett országokban pedig még kisebb, Franciaországban például 3,4-szeres, Nagy-Britanniában háromszoros, Németországban 2,7-szeres (G. Tóth, 2010). A jövedelmek koncentrálódását jelző Gini-együttható¹⁴ 2005 és 2007 között – a korábbi kormányzati politika és a főképp az alsó középrétegek javára a felső középrétegektől történő 2006. évi jövedelemátcsoportosítás hatására – csökkent, majd 2009-ben a két évvel korábbihoz képest kismértékben nőtt (Tóth I. Gy., 2010) (lásd Függelék 2.9. táblázat).

A jövedelmi egyenlőtlenségek elsősorban a szegények arányának és a szegénység mélységének növekedésével fokozódtak. Magyarországon 2009-ben a teljes né-

13 A háztartások folyó fogyasztását az egyedi, családi tényezőkön és kultúrán túl az infláció, a forint árfolyama és a hitelfölvételek és -törlesztések egyenlege befolyásolják.

14 A mutató értéke 0 és 1 között van. A nulla a teljes jövedelmi egyenlőséget mutatja, ahol mindenkinél ugyanannyi a jövedelme, az 1 pedig azt az elméleti feltevést, hogy az összes jövedelem egy ember kezében van. A szakirodalom szerint a 0,4-es érték már jelentős jövedelmi egyenlőtlenséget mutat.

pesség csaknem 14%-át tekinthetjük szegénynek (Gábos–Szívós, 2010). A két évvel korábbihoz képest nőtt a szegények aránya és – a rendszerváltás óta folyamatosan – a szegénység mélysége is.

2007 és 2009 között a két szélső életkori csoportban kiéleződtek a trendek: a 0–4 évesek szegénységi kockázata tovább emelkedett, a 65 évesnél idősebbeké viszont csökkent. Az előbbieket szegénységi rátája az átlag másfélszerese, az utóbbiaké annak negyede-harmada. A gyermekek és a fiatalok ma a legmagasabb szegénységi kockázatú korcsoportok; több mint minden ötödik gyermek szegény. Minthogy a gyermekszegénység szorosan összefügg a szülők munkanélküliségével, és a romák között becslések szerint a felnőtt lakosság alig 30%-ának van munkája (Kertesi, 2005), a roma gyermekszegénység lényegesen magasabb, mint a nem roma lakosság körében. Az oktatási rendszerben közvetlenül érintett családok közül 2009-ben a gyermeküket egyedül nevelő, a sokgyermekes és az úgynevezett más – a hagyományos formáktól eltérő összetételű, gyermekes – háztartások azok, amelyek leginkább ki vannak téve a szegénység kockázatának.¹⁵ A másik, jelentős egyenlőtlenségi dimenzió a lakóhely. Minél kisebb településen él valaki, annál szegényebb; az úgynevezett települési lejtő meredeksége az utóbbi években nőtt (Gábos–Szívós, 2010).¹⁶ Magyarországon jelenleg elsősorban a háztartásfő munkanélkülisége és/vagy inaktivitása növeli meg a szegénység kockázatát.

Európai összehasonlításban jövedelmi szempontból még így is a közepesen egyenlőtlen országok közé tartozunk.¹⁷ Az unió 27 tagállama között a 6. legalacsonyabb Gini-együttható értéke mellett ezt jelzi a lakosság leggazdagabb és legszegényebb egy-egy ötödének jövedelmi hányadosát jelző mutató (lásd 2.6. ábra és Függelék 2.10. táblázat).

A gyermekszegénység mutatói a legtöbb országban magasabbak az egész lakosság szegénységi rátájánál. Bár Magyarország a gyermekszegénység mértéke szerinti sorrendben az Európai Unióban a 20%-os átlag körül helyezkedik el, a gyermekek relatív szegénységi kockázata a teljes lakossághoz képest a második legmagasabb a 27 ország között (Gábos, 2010). Kiemelkedően magas nálunk a munkanélküli családokban élő gyermekek aránya is, ami a többgyermekes családokat érinti súlyosabban. Ezek a sokgyermekes szegény családok jellemzően kistelepüléseken, esetleg azok periferiáján, cigánytelepeken laknak, a társadalom szeme elől viszonylag rejtetten.

Magyarországon 2007-ben „Legyen jobb a gyerekeknek” címmel 25 éves gyermekszegénység elleni stratégiát fogadtak el¹⁸, amelyhez azonban a kezdetektől elmaradt a minimálisan szükséges források hozzárendelése. Ugyanakkor Magyarország azon uniós tagállamok közé tartozik, ahol a készpénzes (szociális) transzferek viszonylag magasak és hatékonyak abban az értelemben, hogy relatíve nagymértékben csökkentik a gyermekszegénységi rátát (Gábos, 2010). A gyermekszegénység

15 Maga a jövedelmi helyzet ugyanakkor egyes háztartás-kategóriákban nem romlott, sőt helyenként (például a gyermektelen háztartásokban) javult is.

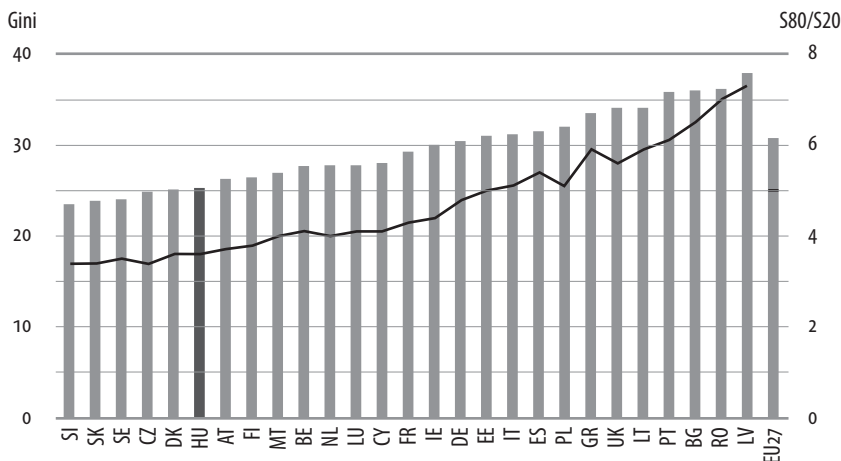
16 A fővárosban élők közül csak minden ötvenedik él szegénységben, a községekben minden ötödik.

17 Ebben az a tény is szerepet játszik, hogy a szegényebb országok közé tartozunk.

18 47/2007. (V. 31.) OGY határozat a „Legyen jobb a gyerekeknek” Nemzeti stratégiáról, 2007–2032.

2.6. ábra

Az Európai Unió tagállamainak rangsora a jövedelemegyenlőtlenség mértéke szerint, 2008



Forrás: Eurostat online adatbázis, „ilc_d11”, „ilc_d12”, „ilc_li02” táblák alapján Medgyesi, 2011

csökkentésének fontos feltétele a szegény gyermekek szülei foglalkoztatottságának növelése, valamint a napközbeni gondozást és felügyeletet ellátó intézményrendszer fejlesztése (lásd a 6.2.1. *Az iskoláskor előtti nevelés alfejezetet*).

2.4. Demográfiai folyamatok

A demográfiai folyamatok alakulása három tényezőből – születésszám, halálozások száma, vándorlási (migrációs) egyenleg – adódik. Magyarország népessége 30 év óta folyamatosan csökken, 2010 év végén a lakosságszám már nem érte el a 10 millió főt. Az élve születések száma nagy hullámzásokat mutatott az elmúlt évtizedekben, ami az oktatási rendszer és más nagyrendszerek működtetése, kapacitásgazdálkodása, valamint a munkaerő-piaci folyamatok szempontjából is kedvezőtlen. Az újszülöttek száma két generáció alatt kevesebb, mint felére csökkent, jelenleg már tartósan 100 ezer alatti. Az ötvenes évek első felében született nagy létszámú korosztályok gyerekei a hetvenes évek közepén még egy – a korábnál kisebb – növekedési hullámot eredményeztek, de nekik már az átlagnál kisebb számban születtek gyerekeik; a demográfiai görbe évi 1% körüli születésszám mellett ellaposodott (lásd *Függelék 2.11. táblázat*).

Magyarországon a nők úgynevezett teljes termékenységi arányszáma, azaz a szülőképes korú nők összességére vetített gyermekszám (1,3) jóval a népesség reprodukciójához szükséges 2,1 alatt van. Elmarad az uniós átlag 1,6-os értékétől, sőt, 2008-ban valamennyi uniós tagállamban a legalacsonyabb volt.¹⁹ Az alacsony születésszám részben annak a következménye, hogy a tervezett gyerekek nagyobb hányada végül nem születik meg, örökre terv marad (*Kapitány–Spéder, 2009*). A ter-

¹⁹ Eurostat [online:] {http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/population/data/main_tables}

mékenység különösen a középosztályhoz tartozó nők körében, illetve a fővárosban alacsony, a szegény és gazdag társadalmi rétegekben átlag fölötti.

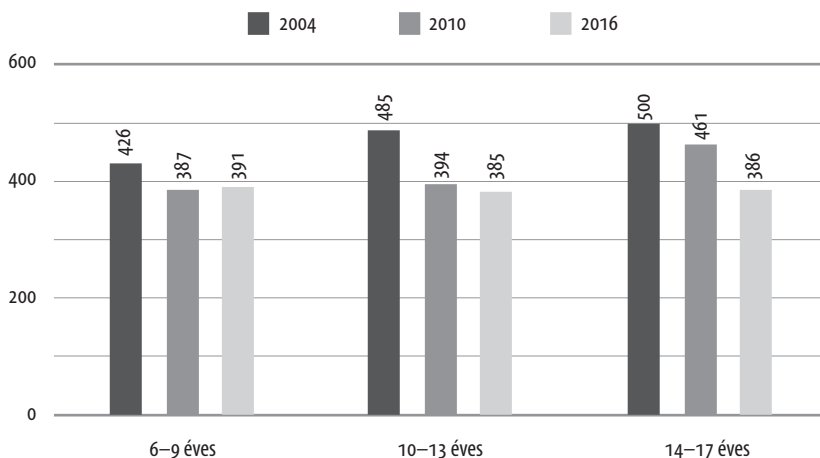
Nemzetközi összehasonlításban ugyancsak kedvezőtlen a magyar férfiak és nők születéskor várható élettartama és a halálozási arányszám (lásd még *a humán fejlettségi indexről mondottakat a 2.5. alfejezetben*).²⁰ Ezek a mutatók azonban a születésszámmal ellentétben kedvező irányban változtak a rendszerváltás óta. Míg a nyolcvanas években olykor a 150 ezret is meghaladta az éves halálozások száma, addig ez 2008-ra 130 ezerre csökkent.

Elsősorban a határon túli magyar nemzetiségű lakosság letelepedésének köszönhetően országunk nemzetközi vándorlási egyenlege pozitív, 1990 és 2008 között meghaladta a 310 ezer főt, vagyis ennyivel többen vándoroltak be az országba, mint ahányan elhagyták azt (*Hablicsek, 2009, id. Medgyesi, 2011*). Ez a pozitív egyenleg azonban messze elmarad az EU egészében tapasztalt mértéktől, és nem fedezi a természetes fogyásból adódó veszteséget. Fontos különbség ugyanakkor, hogy a hazánkba áramló magyar ajkú lakosság képzettsége jóval magasabb, mint a nyugat-európai országokba bevándorlók átlaga esetében, és nyelvi beilleszkedési problémák sem adódnak. A migrációs nyereség csökkenésére utal azonban, hogy Magyarország egyre kevésbé népszerű célszország a határon túli, főképp iskolázott magyar nemzetiségűek számára. A migrációs nyereség csökkenése várható továbbá azért, mert az európai munkaerőpiac megnyílásával a – főleg fiatalabb és képzettebb – hazai munkaerő egyre nagyobb arányban távozik ideiglenesen vagy véglegesen más országba, s nem utolsósorban azért is, mert a magyar társadalom meglehetősen elutasító a harmadik világból érkező bevándorlók befogadásával kapcsolatban (lásd a 2.8. alfejezetet).

Az összességében fogyó és előregedő társadalmunkban az elmúlt időkben az iskoláskorú népesség száma is tartósan csökkent (lásd 2.7. ábra).

2.7. ábra

Három iskolai korosztály létszáma 2004-ben, 2010-ben és 2016-ban (tényadat és becslés, ezer fő)



Forrás: Demográfiai évkönyv 2009, 2010 és Jelentés... 2016 alapján

20 Lásd a 23. lábjegyzetet.

A csökkenő tendencia az általános iskolás korosztályoknál hamarosan megszűnik, ugyanakkor a középfokra járók létszáma a következő néhány évben drasztikusan, egyhatodával csökken. Ez a hatékony és minőségi oktatásra törekvő fenntartók, illetve az oktatáspolitikai számára további feladatot jelent, hiszen területileg eltérő mértékben, de összességében jóval kisebb kapacitásra lesz szükség (lásd az *oktatási rendszerben való továbbhaladásról* szóló 5. fejezetet). Márpedig a kapacitásszűkítés minden alrendszerben sokkal nehezebb feladat, mint a bővítés, főképp a leépítésre kerülő munkaerő foglalkoztatási nehézségei miatt. A demográfiai helyzetre történő reagálás az egész magyar oktatásügy egyik sarkalatos pontja.

2.5. A népesség iskolázottsága

A lakosság iskolázottságának mutatói folyamatosan javulnak. 1990-ben még 32% volt a legfeljebb általános iskolát végzettek aránya és 8% a diplomásoké, 2005-ben már 28 és 14% volt a megfelelő arány (*Jelentés..., 2006: 1.6. táblázat*). A kilencvenes évek közép- és felsőfokú oktatásának gyors expanziója azt eredményezte, hogy a fiatalabb korosztályok iskolázottsága lényegesen magasabb az idősebbekénél, s ennek hatása a munkaerőpiacon is jelentős.

A 25–64 éves lakosság iskolázottságát nemzetközi összehasonlításban vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy Magyarországon az alacsonyan képzettek, azaz a sem szakmával, sem érettségivel nem rendelkezők aránya lényegesen magasabb a visegrádi országokénál, de a fejlett országok többségével összehasonlítva nem kedvezőtlen²¹ (lásd *Függelék 2.12. táblázat*). A másik figyelemre méltó eltérés, hogy a felsőfokú végzettek aránya ugyan nagyjából megfelel a közép-európai régió poszt szocialista országaiénak, viszont jelentősen elmarad a nálunk versenyképesebb államokétól. A felsőfokú képzés megfelelő aránya – természetesen a képzés minőségének emelése mellett – az egyik fontos előfeltétele az egyének versenyképessége javításának (lásd a 2.1.3. alfejezetet).

Ez utóbbiban az élethosszig tartó tanulásnak is nagy a jelentősége, amelyben Magyarország nemzetközi összehasonlításban igen elmaradott. 2007-ben a magyar 25–64 évesek átlagosan 9%-a vett részt formális és/vagy nem formális képzésben, míg az EU-országok átlaga 37,4% volt.²² Hasonlóan az országok döntő többségéhez, az iskolázottabb és a munkaerőpiacon integráltabb csoportok részvétele a felnőttképzésben hazánkban is jóval az átlag feletti: több mint kétszer annyi diplomás magyar felnőtt tanul, mint a középfokú végzettségű, de még a diplomásoknál is hatalmas a lemaradás az európai átlagtól (lásd még az 5.6. fejezetet).

A gazdaság fejlettségére szokásosan használt egy főre eső bruttó hazai össztermék (GDP/fő) mellett a tudásgazdaságban egyre inkább előtérbe kerülnek az emberi tényező minőségére is fókuszáló fejlettségi mutatók. Az ENSZ több évtizede fejleszt

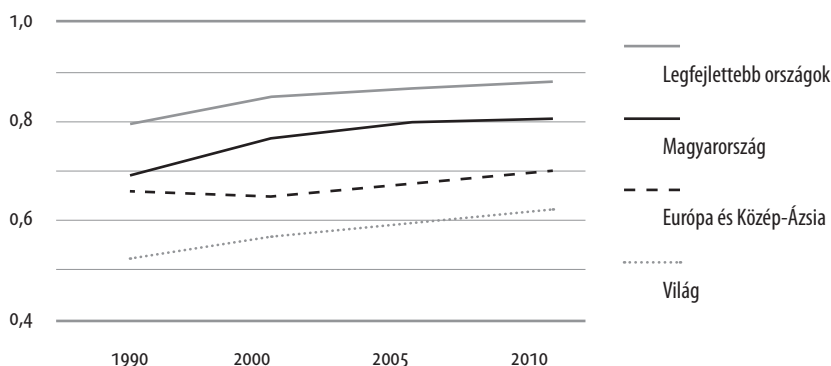
21 Ennek oka, hogy az egykori szocialista országokban viszonylag nagy tömegben képeztek középfokon nagyipari szakmunkásokat, valamint az, hogy a nemzetközi adatgyűjtésben a régió országai számára kedvező a nem túl magas szintű és perspektivikusan a munkaerőpiacon kevésbé hasznosuló képzés számbavételi módja (ISCED-rendszer, erről lásd az *oktatási rendszerben való továbbhaladásról* szóló 5. fejezetet).

22 Forrás: Education at a Glance, 2010. A5.1.b táblázat. A kedvezőtlen értékben szerepet játszik a számbavétel módja – az, hogy a közművelődés keretében végzett, többnyire rövid idejű tanulási formák nem szerepelnek a magyar adatokban –, de a különböző mutatók ezzel együtt is kedvezőtlenek.

humán fejlettségi indexét (Human Development Index, HDI), amely három dimenzió (az egészség, az iskolázottság és az életszínvonal) négy indikátorából (születéskor várható élettartam, átlagos iskolában töltött évek száma, várható iskolázottsági időtartam, egy főre eső bruttó nemzeti jövedelem) képzett, országos átlagértéket kifejező mutató (*Human Development...*, é. n.).²³ A besorolás szerint Magyarország a humán fejlettségben a legfejlettebb országok csoportjába tartozik; 2010-ben a világ országainak sorrendjében a 36. helyen állt 0,805 HDI-értékkel (lásd 2.8 ábra és Függelék 2.13. táblázat). Régióbeli szomszédaink közül Csehország a 28. (HDI: 0,841), Szlovákia a 31. (0,818).²⁴

2.8. ábra

A humán fejlettségi index (HDI) alakulása a világon, Európában és Közép-Ázsiában, a legfejlettebb országokban és Magyarországon, 1990 és 2010 között (0 és 1 közötti érték)



Forrás: Human development statistical tables:

[online:] {http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_EN_Tables_reprint.pdf}

Hazánk humán fejlettségének relatíve jó pozíciója az iskolázottság nemzetközi összehasonlításban magas szintjének köszönhető, míg – mint a fejezet más részeiből is látható – a magyar népesség egészsége és életszínvonala rontja a mutató értékét. A humán fejlettség 2010-ben bevezetett egyik új komponense, az *egyenlőtlenségi dimenzió* lényegesen befolyásolja ezt a relatíve kedvező helyzetet. Ha a HDI értékét az egyenlőtlenség fokát kifejező mutatóval – mint a humán fejlettség veszteségével – „diszkontáljuk”, a mutató értéke 0,736-ra csökken.²⁵ Ebből jól látható az a potenciális veszteség, amelyet a társadalmi egyenlőtlenség okoz.

Az élethosszig tartó tanulás szempontjából új és kedvező jelenség, hogy Magyarországon az utóbbi években felgyorsultak az úgynevezett információs társadalomba való bekapcsolódás folyamatai. Ennek eredményeként hazánk 2008-ban a világ információs társadalom fejlettségét jelző rangsorában a középmezőnyt jelen-

²³ Az indikátorok is több komponensből állnak. Egyes részmutatókat 2010-ben vezettek be. A mutatókról és a módszertanról lásd: [online:] {<http://hdr.undp.org/en/statistics/hdi/>}.

²⁴ Forrás: Human development statistical tables: [online:] {http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_EN_Tables_reprint.pdf}

²⁵ Forrás: International Human Development Indicators – Hungary [online:] {<http://hdrstats.undp.org/en/countries/profiles/HUN.html>}

tó 33. helyet foglalta el 70 ország között (*E-readiness...*, 2008). Évről évre javulnak a mobilfónia, a számítógépes ellátottság és az internethasználat adatai. 2010 végére a mobil előfizetők száma elérte a 1 millió 307 ezret, a mobilinternet-előfizetők száma is közel ennyi (*Mobilinternet...*, 2010). Az alacsonyabb népsűrűségű területeken kisebb a mobil elterjedtsége, de az utóbbi években ez nőtt leginkább, 82%-osra. 2006-ban a gyermekes háztartások 96%-a használt mobilt (*Mobiltelefonía, 2007*). 2010 végén 1,87 millió vezetékes széles sávú internet-előfizetés volt Magyarországon (*Vezetékes...*, 2010); a 2008-as adatok szerint pedig a felnőtt lakosság 44%-a rendelkezik otthoni interneteléréssel.

Az internethasználat alakulását az életkor, a lakóhely település típusa, az iskolai végzettség, a beszélt idegen nyelvek száma és a vagyoni helyzet befolyásolja leginkább. A fiatalok többet használják a számítógépet és intenzívebben, sokszínűbb módon élnek az internetadta lehetőségekkel (lásd a *tanítás-tanulás tartalmáról* szóló 6. fejezetet). Kutatási adatok szerint²⁶ az e-kommunikációs egyenlőtlenségek is a társadalmi egyenlőtlenségek rendszerébe ágyazódnak be; különösen erősek a települési különbségek: minél városiasabb, jobb infrastruktúrával ellátott településen él valaki, annál magasabb kommunikációs rétegbe tartozik. Az internetezők sokkal inkább a kultúra részének tekintik az új infokommunikációs eszközök útján elérhető tevékenységeket, mint a nem internetezők, másfelől minél tágabban értelmezi valaki a kultúrát, annál pozitívabbnak látja a kultúra és az internet egymáshoz való viszonyát (*Csepeli–Prazsák, 2010*).

2.6. A családok jellemzői

2.6.1. A családok száma és szerkezete

A 2005-ös Mikrocenzus alapján családtagokból álló háztartásokban él a magyar népesség 81,4%-a. A háztartások közel 70%-a családokat foglal magába, bő 30%-a egyszemélyes vagy olyan több személyből álló háztartás, ahol a tagok nem állnak családi kapcsolatban egymással (*Földházi, 2009, id. Medgyesi, 2011*). A rendszerváltás óta eltelt időszakban a családok száma közel 2%-kal, az átlagos nagyságuk 2,92 főről 2,88-ra csökkent (*Mikrocenzus 2005, 2006*). Megváltozott az egyes családsszerkezetek gyakorisága is, nőtt az élettársi²⁷ kapcsolatban élők aránya (lásd 2.9. ábra), de a 18 év alatti gyermekes élettársi és házastársi kapcsolatokban a kiskorú gyerekek száma alig tér el egymástól.

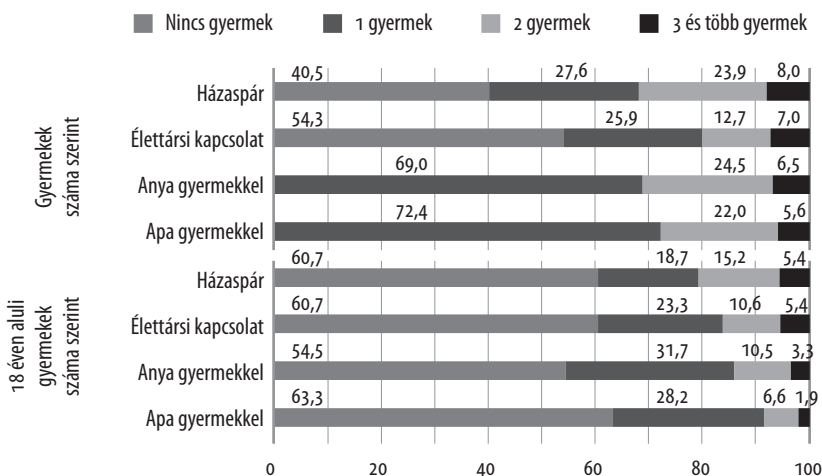
A családokban az átlagos gyermekszám 1990 óta alig változott: 100 családban akkor 107, 2005-ben 105 gyermek élt, a 15 éven aluli gyermekek száma azonban 70-ről 54-re csökkent. A házaspár típusú családokban (házaspár, élettársi kapcsolat) a 100 családra jutó 15 éven aluli gyermekek száma 68-ról 56-ra csökkent, az egyszülős családokban pedig 77-ről 47-re.

26 Az MTA Politikatudományi Intézet Érték- és Kultúrakutató műhelyének vizsgálata a Szonda Ipsos Vélemény- és piackutató Intézet közreműködésével 2008 őszén a 15 évnél idősebb felnőtt lakosságot demográfiai és társadalmi szempontból reprezentáló 3000 fős mintán.

27 Az élettársi kapcsolat mint hivatalos kategória 2009. július elseje óta létezik, a bejegyzett élettársi kapcsolatokról szóló 2009. évi XXIX. törvény alapján, amely az azonos neműek közötti kapcsolatot létesítését, megszűnését is szabályozza.

2.9. ábra

A családok megoszlása jellegük és gyermekszám, illetve a 18 éven aluli gyermekszám szerint, 2005 (%)



Forrás: Mikrocenzus 2005, 2006: 2.2.3 tábla alapján Medgyesi, 2011

2.6.2. A családok átalakulása

A magyar családok és az alapjukat jelentő házasság nagyfokú átalakulása nem a rendszerváltáshoz köthető, bár azóta is jelentős változások következtek be e téren. Az európai társadalomban a két nem között a XX. század második felétől alapvetően megváltozott kapcsolatokat egyfelől a nők gazdasági függésének megszűnése, a termékenységszabályozás (fogamzásgátlás) lehetősége, valamint a társadalmi szekularizáció hozta létre. Ez – a makroszintű változásokhoz való alkalmazkodás kényszere mellett – befolyásolta a korábbi, évszázadokon át nagyjából stabil demográfiai folyamatokat is.

Az úgynevezett „második demográfiai átmenet”²⁸ (Somlai, 2010) egyik oka a házasságkötések számának csökkenése. Magyarországon a hetvenes évek közepi közel százezres szám a felére csökkent a kétezres évek elejére. A másik ok, hogy kitolódott a házasságkötések átlagos életkori időpontja, amelyben a nők iskolázottságának emelkedése is szerepet játszott. Megváltozott a házasság társadalmi megítélése is. A vele kapcsolatos kritikus, szkeptikus beállítódás az 1990-es években még csak az iskolázottabb és urbánusabb településeken élők között volt jellemző (Tóth O., 1997), de a házasság előtti és ahelyetti párkapcsolati együttélések egyre elfogadottabbá és gyakoribbá váltak. Ezt jelzi a 15 éves és idősebb népesség családi állapotában három évtized alatt történt változás, amely szerint a házások 1980-as 67,4%-os részaránya 2010-re 45,7%-ra csökkent, a nőtlen, hajadon kategóriába tartozóké viszont 17,7%-

28 A szakirodalom a termékenységi ráta csökkenését nevezi második demográfiai átmenetnek, amely a fejlett országokban a XX. század közepétől jelentkezett. Az első demográfiai átmenet a halálozási ráta csökkenése volt, amely – szintén a fejlett országokban – a XIX. század második felétől jelent meg (Van de Kaa, 1980).

ról 32,3%-ra nőtt.²⁹ Azt, hogy a házasság elmaradása nem jelent társadalmi stigmát, jelzi, hogy az együttélés mára már nem csak a fiatalabb korosztályok jellemzője.

A társadalmi-demográfiai átalakulás nyomán nőtt az egyszemélyes háztartások aránya, ezen belül megjelent és terjed a főképp magasabb iskolázottságú és keresetű fiatalokat tartalmazó egyszemélyes háztartás, az ún. szingli. A szingli életmód előretörése – amelynek gyakran nem önkéntes vállalását és hátrányait is feltárták (Utasi, 2004) – elsősorban az ilyen életformában élő fiatal nők reprodukciójának elmaradása, illetve ennek veszélye a jövőre nézve nem kis népesedéspolitikai kockázati tényező.

A gyermekszám csökkenésében az is szerepet játszik, hogy a nők egyre később vállalnak gyermeket: 1990-ben a 30 év feletti korcsoportba tartozó nők gyermekei az éves születésszám ötödét, 2009-ben már a felét adták (*Magyarország 2009, 2010*). Növekszik viszont a házasságon kívül született gyermekek aránya: a hivatalos népmozgalmi statisztikák történetében 2009-ben volt a legmagasabb, amikor a gyermekek 40,8%-a házasságon kívül jött világra, szemben a 2008. évi 39,5%-kal. A 2009. évi teljes születésszám-csökkenést teljes egészében a házasságban született gyermekek számának visszaesése okozta (*Magyarország 2009, 2010*). A jelenség nem csupán a fővárosban jellemző: 2005-ben még csak 17, 2007-ben már 43 olyan magyar város volt, ahol a gyerekek többsége házasságon kívül született (*Házasságon kívüli..., 2008*). 2005-ben a 18 éven aluli gyerekek több mint negyede nem házaspáros családban élt: 11,9%-a élettársi kapcsolatú, 14,1%-a anya és gyermek(ek), 1,6%-a pedig apa és gyermek(ek) típusú családban (*Mikrocenzus 2005, 2006*).

A válások aránya – a házasságkötések csökkenése mellett is – évtizedek óta magas, tendenciájában egyre gyakoribb. 2001-ben 100 házasságkötésre 56 válás jutott, 2009-ben 64.³⁰

A korábbi évtizedekben jelentősen átalakult családi szerepek közül a nők és férfiak közötti munkamegosztást számos tényező befolyásolja, köztük a munkaerő-piaci helyzet is. Ennek jelenlegi alakulása elvben kedvezne a tradicionális családformának, mivel azonban hazánkban sem a városokban, sem a falvakban nem vesztette el a munkáját annyi nő, mint férfi, s mivel az egy keresetből való megélhetés nehéz, a férfi családfenntartó, és a nő alapvetően az otthoni teendőkért és a gyermeknevelésért felelős szerepe nem került előtérbe.

2.7. A fiatalok jellemzői

A fejlett európai országokban a gyerekek sajátos igényei és fejlődésük támogatása a XX. század közepétől vált fontossá a családok és a társadalom számára. A gyermekközpontú nevelés a közbeszédben is egyre inkább visszaszorította a korábbi tekintélyelvűség dominanciáját. A jóléti társadalmak fejlődésének köszönhetően a 60-as évektől az ifjúság maga követelt ki magának nagyobb teret a tágabb társadalomban is, gyakran a megelőző generációval való tudatos szembenállás, új értékek és kulturális minták kialakításával. Az elidegenedéssel, a manipulatív fogyasztással és a bürokratikus állammal szembehelyezkedő radikális vagy épp radikálisan antipolitikus ifjú-

²⁹ KSH, stADAT 1.3. tábla.

³⁰ KSH, stADAT 1.1. alapján.

ságmozgalmak társadalomformáló hatása visszafordíthatatlanná és globális szinten meghatározóvá vált (Somlai, 2010). Az azóta eltelt évtizedek során a korábban nagyjából egységes ifjúsági szubkultúrából szubkultúrák sokasága jött létre, és alakul át újra és újra. Ezeknek nemcsak a külső jegyei különböznek látványosan, hanem érték- és normaviláguk is, de ezek a korábbi kategóriákkal nehezen értelmezhetőek.

2.7.1. Az ifjúság Magyarországon a kétezres években

A rendszerváltozás óta az ifjúsággal kapcsolatos új jelenségek lényegében fáziskésés nélkül jelennek meg, és a nyugati mintákhoz hasonlóan terjednek. A kisgyermekes szülők, a gyerekek és az ifjúság nálunk is kiemelt fogyasztói körre vált. A fiatalok az új fogyasztási eszközök kínálatalakításának főszereplői, és ők a kultúrafogyasztás meghatározó formálói is (a fiatalok fogyasztásorientált magatartásának társadalmi hatásairól lásd a *keretes írást*).

Globális gumicukor-teszt

A vizsgálatban óvodásokat a pillanatnyi vágy (egy gumicukor elfogyasztása) csábításának tették ki, a várakozással nagyobb jutalom (több gumicukor) ígéretével. A kutatók egy évtized múlva azt tapasztalták, hogy akik 5 évesen kevésbé engedtek a pillanat csábításának, fiatalként önállóbbak, kiegyensúlyozottabb személyiségűek lettek. Akik viszont nem tudtak parancsolni vágyaiknak, azokból depresszióval küszködők – nagy álmokat dédelgetők, de semmit meg nem valósító – fiatal lett.

A kísérlet alapján a csábításoknak való ellenállás meghökkentően jól előrejelzi a társadalmi siker esélyét. Ebből arra lehet következtetni, hogy a fejlett társadalmakon belül egyre szélesedő szakadék nyílik a teljesítményorientált és egészségtudatos sikerkeresők, illetve a munkaerőpiacról kiszoruló, passzív, fogyasztásorientált kudarckerülők között.

Úgy tűnik, hogy a fogyasztásorientáltság követése vagy nem követése új életvezetési mintákat jelent, s az előrejutásban a szegénység korábbi társadalmi meghatározóihoz képest ezek az életprogramok meghatározóbbak.

Forrás: Marosán, 2008

A fogyasztói társadalom rendszerváltozással hazánkba érkezett egyik új formáját a nagy bevásárlóközpontok jelentik, amelyek a városi, illetve a nem deprivált fiatalok számára a szabadidő-eltöltés egyik leggyakoribb helyszínéül szolgálnak (Demetrovics–Paksi–Dúll, 2010). A plázák boltjai mellett éttermek, kávézók, mozik és játéktértermek találhatók, de a pláza vásárlás vagy fizetett szórakozás nélkül is alkalmas helyszíne az időtöltésnek, amelynek módjában jelentős társadalmi különbségek vannak. A korábban lakótelepeken csellengő gyerekek, fiatalok időtöltésre, nézelődésre használják a télen is meleg bevásárlóközpontokat, játéktértermeket. A zsebpénzzel rendelkezők főképp ilyen helyeken fogyasztanak, vásárolnak. Az alacsonyabb jövedel-

mű gyerekes családok többnyire plázákban intézik a család, a gyerekek soros vagy a családi ünnepekre szánt bevásárlásait. Komoly szakmai és politikai viták vannak az ún. plázázás és a családi szocializáció szerepéről; hogy az a tartalmasabb szabadidő-eltöltéstől veszi-e el az időt, vagy legalább így együtt van a család. Kutatási eredmények szerint a plázák által sugallt fogyasztásorientáltság pótlék, de létező szükséglet, és bonyolult társasinterakció-szabályozása miatt szocializációs szerepet tölt be. Épp ezért igyekeznek a fiatalokat segítő tanácsadó vagy klubjellegű helyeket is létrehozni e helyszíneken (*Demetrovics–Paksi–Düll, 2010*).

Az egyik legsajátosabb kultúrafogyasztás, a zene mutatja talán a leginkább az ifjúsági szubkultúrák tagoltságát. E tagoltságot és a zene fiatal korosztályokat összekötő szerepét mutatja a budapesti Óbudai-szigeten évente tartott, Európa egyik legnagyobb könnyűzenei és kulturális rendezvényévé nőtt Sziget-fesztivál (lásd a *keretes írást*). A zenehallgatás, a fiatalok szinte folyamatos tevékenysége, mindinkább a napi valóságtól és a világtól való tudatos elszakadás funkcióját tölti be. Az elektronikus zenéhez kötődő partizás ideológiáját a „technokultúra” alapozta meg³¹, s bár az azóta számos irányzatra bomlott, a kötöttségek és a hierarchia elvetése, a lázadás nélküli szabadság, egy virtuális közösség és bizonyos transzcendencia igénye szinte – gyakran metaforikusan – mindegyik irányzatban megjelenik (*Mészáros, 2003*). Az egyéni zenehallgatáshoz létrejöttek és folyamatosan fejlődnek az auditív lehatárolódásra alkalmas eszközök (iPod). A városi fiatalok közös együttlétének nyilvános helyszínein, a partikon és klubokban a főképp elektronikus zene széles skálája (techno, hiphop, acid, house, rave, drum and bass, break, big beat stb.) különbségeikben és társadalmi háttérükben is markánsan eltérő csoportokat szől meg, amelyek között alig van átjárás. Egyes kutatók szerint maga a zene teszi szubkultúrává a partikultúrát. A partikhoz az extázis keresése szorosan hozzátartozik, amelyet a ritmusra, monotóniára és a gyorsulás-lassulás dinamikájára épülő zene, a sötétség-fényeffektusok hatása és a tánc hivatott betölteni, de a hatás eléréséhez a fiatalok jelentős része alkalmaz drogokat és alkoholt is. Addiktológus szakmai vélemények szerint a fiatalok jelentős csoportjainak szinte egyetlen közösségi élménye a szerhasználat. Az alkoholfogyasztás a partikultúrából kimaradó fiataloknak is egyre nagyobb részét jellemzi.

A Sziget-fesztivál közönsége

A legnépszerűbb és legnagyobb, nemzetközi hírű hazai nyári zenei fesztiválra évek óta kutatói figyelem irányul (*Gábor, 2000; Gábor–Szemerszki, 2008*). A zene összekötő szerepét széles kínálati palettán erősítő fesztivál közönsége – amelynek átlagéletkora 2008-ban 24,8 év – inkább a jobb anyagi helyzetű, iskolázottabb, város lakó fiatalokból kerül ki. Nem reprezentatív, de a jövő magyar középosztály szempontjából fontos képet nyerhetünk róluk az idősoros vizsgálatokból. E csoportok egyben a leginkább nyitottak a külföld felé, így a

31 „Nem gondolkozni! Jól érezni magunkat együtt! Létrehozni magunk számára egy virtuális ficakot, és platonikusan élvezkedni!” (*Bockie–Fever, 2000*).

hazai és a nemzetközi fesztiválközönség összehasonlítása tágabb perspektívába helyezi jellemzőiket.

A szigetlátogatók 15-16 évesen mennek először egyedül szórakozni, illetve tesznek szert szexuális tapasztalatra. Az iskola befejezése a magyaroknál átlagosan 24 évesen, a külföldiekénél kicsit hamarabb történik, de náluk a munkavállalás többnyire megelőzi a tanulmányok befejezését. Az első teljes állás vállalásának átlagéletkora a magyar fiataloknál magasabb, saját lakásba költözésük is több mint egy évvel későbbi, mint a külföldi fiataloké (25,4 és 23,8 év). A gyerekvállalást átlagosan 30 éves korra teszik; a magyaroknak kétharmada, a külföldieknek csak egyharmada biztos abban, hogy lesz gyereke.

A szabadidős tevékenység életük kitüntetett része; középpontjában áll a zene, a fogyasztás, s jelentős részükre jellemzőek az aktívabb szabadidős tevékenységek (például zenélés, festegetés). Az internethasználat, a zene- és filmletöltés sokak mindennapos tevékenysége, csakúgy, mint a fotó- és videomegosztók használata. A blogírásban a külföldi fiatalok valamivel aktívabbak, mint a magyarok, s ugyanígy, az internetes ügyintézésben is.

A fesztivál látogatói között ugyanazok az öltözködési stílusok; az alteres, alternatív stílusok a legnépszerűbbek. Az egyik leginkább elutasított csoport a skinheadeké; a magyar fiatalok több mint fele utasítja el a (külföldön nem is igen azonosított) félkatonai szervezeteket, s elenyésző arányban szimpatizál velük.

A magyar fiatalok alacsonyabb politikai és civilszervezeti aktivitása – mintegy kétötödüket érdekli a politika, a külföldiek több mint felével szemben – a társadalom jövőjének borúlátóbb megítélésével párosul. A magyarok esetében igen nagy a szakadék az ország és a saját jövő megítélésében: míg több mint a megkérdezettek fele pesszimista a társadalom jövőjéről, saját jövőjét mintegy négyötöde optimistán ítéli meg.

A külföldiek sokkal toleránsabbak a magyar fiataloknál. Utóbbiak közel egyharmadának egyáltalán nem tetszene, ha közelébe roma család költözne, ami a külföldi fiatalok csak 7,9%-át jellemzi. Tízszeres vagy ahhoz közeli, azonos irányú a különbség az arab, a zsidó és a kínai családokkal kapcsolatban is. Figyelemre méltó viszont, hogy a kedvezőtlen szociális helyzetűeket hasonló szituációban sem a magyar, sem a külföldi fiatalok nem utasítják el.

Forrás: Gábor–Szemerszki, 2008

2.7.2. A diákok tanulási aspirációi³²

2009-ben a 10–16 éves diákok 3 korcsoportja átlagosan csupán 10–15%-a gondol az érettséginel alacsonyabb szintű végzettségre. Azok aránya, akik érettségéhez vagy ezen túl technikai végzettséghez akarnak jutni 31–33% között van. A diploma meg-

32 Az Országos kompetenciaméréshez (OKM) – erről lásd az oktatás eredményességről szóló 9. fejezetet – tartozik egy, a tanulók által kitöltött kérdőív felvétele is; ezt használtuk fel a tanulók aspirációinak és mobilitási törekvéseinek elemzésére, az 2009. évi OKM nyilvános adataiból (*Országos kompetenciamérés 2009, é. n.*).

szerezését a tanulók 54–57%-a tervezi. A gyerekek növekvő életkorával fokozatosan csökken az érettségi alatti, és ugyanígy nő a felsőfokú végzettséget szerezni kívánók részaránya (lásd *Függelék 2.14. táblázat*). A fiatalok ambíciós iskolai terveket szövögetnek; a korai iskolaelhagyás, az alacsony iskolai végzettség nem a tervek és szándékok tükröképe, sokkal inkább kudarcba torkolló, mikroszintű – családi, iskolai, személyiségfejlődési – folyamatok következménye.

A tanulói továbbtanulási tervek és az anya iskolai végzettsége alapján képet nyerhetünk a tanulók elképzelt mobilitási törekvéseiről is. Ezek az információk megfelelnek annak a jól ismert jelenségnek, hogy a képzettség szülői gyermekeinek magasabb lesz a végzettsége; itt az is látható, hogy maguk a gyerekek is többet akarnak elérni (lásd *Függelék 2.15. táblázat*). A kevesebb mint 8 osztályt végzett édesanyák gyermekeinek közel 40%-a szintén legalább érettségire gondol, 8–10%-a pedig felsőfokú végzettségre. A 8 osztályt végzett anyák gyermekei már magasabb célokat tűznek ki: 40–47%-uk középiskolát (érettségit, technikusképzést) képzel el magának, ötödük pedig felsőfokú végzettséget. A másik oldalon még határozottabb tervekkel találkozhatunk: az egyetemet végzett anyák gyermekeinek csak 1–1,3%-a nem gondol érettségire, 5–6%-uk csak érettségire, 92–93%-uk azonban diplomára, s ezen belül ötödük-negyedük doktori fokozatra is. A szakmunkás, szakiskolai végzettségű anyák gyermekeinek több mint 40%-a egy, további közel ilyen aránya két intergenerációs mobilitási lépcsőt kíván ugrani, azaz – az utóbbi esetben – két szinttel magasabb iskolázottságot szeretne magának a szülői generációéhoz képest.

2.8. Változó társadalom

Magyarország társadalmának leírásakor a kétezres években inkább a problémaorientált megközelítések jellemzők, amelyek a fejlett és a szomszédos országoknál alacsonyabb születéskor várható élettartamot, ezen belül is a középkorú férfiak nagyarányú halálózását, az egészségmutatók fejlettségünkhöz viszonyítva alacsony értékeit, a társadalmi normavesztés, az anómia erősödését, az ehhez kapcsolódó úgynevezett rizikómagatartások, az alkoholizmus és az öngyilkosság magas arányát hangsúlyozzák (*Kopp, 2008*). Bár a születéskor várható élettartam némileg javult – 2009-ben 69 év a férfiaknál és 77,4 év a nőknél³³ –, változatlanul elmarad még szűkebb régióink országaiétól is. Becslések szerint a teljes lakosság közel egytizede alkoholbeteg; a traumatizált családokban élő gyermekeknél kimutatható a függőségre utaló hajlam (*A tagadás..., 2008*). A korai elhalálózásért a magatartástudományi kutatások a tartós stresszt teszik elsősorban felelőssé, amely olyan helyzetekben alakul ki, amelyekkel az emberek nem tudnak megküzdeni. A legveszélyeztetettebb társadalmi csoportok e tekintetben is a leszakadók, a cigányok, különösen a férfiak. Az idősoros vizsgálatból láthatóan a legkevésbé iskolázott rétegek helyzete egyre reménytelenebbé válik. Míg az 1990-es években még átlagosan 8,9 év volt a különbség a legmagasabb és a legalacsonyabb iskolai végzettségű férfiak várható élettartama között, ez 2006-ra 16,5 évre nőtt. A legiskolázatlanabb 30 éven aluli férfiak várhatóan kevesebb, mint fele éri meg a 65. életévét (*Kopp, 2008*).

Nemzetközi összehasonlításban az is markáns, hogy Magyarországon az emberek kevésbé elégedettek és boldogok, mint máshol. Az EU keretében 2007-ben végzett életminőség-vizsgálat (EQLF)³⁴ szerint Magyarországnál csak Bulgáriában és Macedóniában kevésbé elégedettek az emberek az életkörülményeikkel. Mint kutatások is jelzik, az anyagi helyzettől függő jóllét és a boldogságérzés nem azonos. Bár az anyagiak hiánya csökkenti a boldogságot, meglete nem növeli azt (lásd például Szondy, 2007). Bár csak öt ország lakói érzik boldogtalanabbnak magukat, mint a magyarok, bizonyos mentális potenciálra utal az, hogy az elégedettség és a boldogság hazánk esetében esik a legtávolabb egymástól: elégedetlenségünk ellenére képesek vagyunk a boldogságra. A 2006-os magyar Hungarostudy vizsgálat szerint a lakosság átlagosan 72%-a tartja boldognak magát; ezen belül a tanulók a legboldogabbak (91%-uk vallotta ezt), illetve a gyesen, gyeden lévő anyák (86%). A boldogság a legtöbbször az anyagi javakhoz kötődik (gépkocsi), de a társas támogatás lehetősége (a gyakoriság sorrendjében: szülőtől, barátoktól, munkatársaktól, házastársától) is erős kapcsolatban áll vele (Kopp–Skrabski, 2008). Magyarországon az életkörülményekkel való elégedetlenség nagyobb fokú, mint azt az egy főre eső bruttó nemzeti termék átlagából kirajzolt európai trend alapján várni lehetne. Ugyanebből a vizsgálatból látható, hogy a magyarok nemzetközi összehasonlításban a legpesszimistábbak – bár csaknem harmaduk optimista, s bő harmaduk se nem optimista, se nem pesszimista –, s hogy a társadalmi tőke – ennek egyik fő faktora, a más emberekbe vetett bizalom – nálunk igen alacsony fokú.³⁵

Korábbi énképünknek ellentmond, hogy lakosságunk értékvilága nem a szomszéd vagy sok tekintetben példának tekintett nyugat-európai országokéval rokon, ahogy hittük, sokkal inkább hasonlít a Balkán és Kelet-Európa országai lakosságának értékszerkezetére (Keller, 2010). Ez a legfőbb tanulsága annak a nemzetközi vizsgálatnak, amely a világ sok fejlett és közepesen fejlett országának lakossági értékvizsgálatára irányult (lásd a *keretes írást*).

Mások vagyunk, mint az európaiak?

Szemelvények egy nemzetközi értékvizsgálat (World Values Survey) eredményeiből

2009-ben az európaiak többsége egyetértett azzal, hogy a társadalmi egyenlőtlenségeket csökkenteni kell. A magyarok – néhány mediterrán országgal együtt – még nagyobb arányban tartották ezt kívánatosnak. Ez annak fényében is érdekes, hogy Magyarországon lényegesen kisebbek a jövedelmi egyenlőtlenségek a dél-európai országokénál. Ugyanakkor alighanem összefügg azzal is, hogy a magyarok az állam szerepét fontosabbnak, a piaci szereplőkéét kevésbé fontosnak szeretnék látni, sőt, az állam szerepét erősítenék a piaci

34 A 2007-ben végzett vizsgálatban 31 ország 35 000 állampolgára vett részt, az unió tagállamaiban kívül Norvégia és a három tagjelölt: Törökország, Macedónia és Horvátország.

35 Second European Quality Life Survey [online:] {<http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2009/02/en/2/EF0902EN.pdf>}

szférában is. Azon országok közé tartozunk, ahol a legkevesebben támogatják az egészségügy és az oktatás piaci alapra helyezését. 26 országból a negyedik helyre kerültünk abban, hogy az állam minél erősebb kontrollt gyakoroljon a vállalatok felett.

A vizsgálatból látható kép szerint kapcsolataink szegényesek, a közjóért keveset teszünk. Szomszédainkkal ritkán járunk össze, másoknak csak olykor-olykor segítünk. Civilszervezetekben csak 10%-unk vállal aktív szerepet, míg a nyugat-európai országokban 40% körüli, a skandináv országokban pedig 80% fölötti ez az arány.

Mindezek mellett még mindig jobban bízunk a civil társadalomban, mint az államban, bár bizalom tekintetében mindkét vonatkozásban a sor végén kullogunk. Ugyanakkor nagyon szeretnénk gazdagok lenni; ez csak a románok körében hasonlóan erős vágy. Nálunk a legmagasabb azok aránya is, akik a vállalkozás előnyei között a magasabb jövedelmet említik, míg a vállalkozói lét nyújtotta relatív függetlenséget igen hátra sorolják.

Az adóelkerülést és a szociális támogatások jogosulatlan igénybe vételét a magyar lakosság igen csekély hányada tartja morálisan elfogadhatatlannak, 28 országból csak háromban kisebb az ezt nem tolerálók aránya. 21 országból rajtunk kívül csak kettő szerint igaz az, hogy „ha az ember sok pénzt akar keresni, akkor nem lehet mindig becsületes”. Ezek után nem meglepő, hogy csak egy ország tolerálja nagyobb arányban a korrupciót, mint nálunk.

Forrás: Társi European Social Report, 2009

Egy felmérés 2010-ben azt találta, hogy a magyarok háromnegyede szerint nőtt a *korrupció* (*Globális korrupciós... , 2010*). A Világgazdasági Fórum 2010-es jelentéséből, amely menedzserek véleményére alapozva évenként minősíti a világ szinte valamennyi országa versenyképességét, az derül ki, hogy Magyarországon az innováció és a magas adóterhek mellett a korrupció a legnagyobb akadálya versenyképesség javításának (*Svájc a... , 2010*). A hálapénz elterjedtsége alapvető korlátot szab az egészségügyi rendszer hatékony átalakításának, és általa évente több tízmilliárd forint – egyes becslések szerint 100 milliárdot is meghaladó összeg (*Székely, 2009*) – vándorol adózatlanul az alulfizetett egészségügyi dolgozók zsebébe.

A Transparency International (TI) nemzetközi civilszervezet szakértői a korrupció elleni küzdelem kulcsterületeinek a pártfinanszírozást, a közbeszerzést, az igazságszolgáltatást és a közérdekű bejelentők védelmének hiányát tartják. A TI Magyarország vezetője az utóbbiról született törvény működőképességének fő problémáját a mögötte lévő intézményrendszer hiányában látja (*Dr. Horváth, 2010*). A pártfinanszírozásban a korrupció szempontjából visszalépés az a 2010. nyári változás, amely 15%-kal csökkentette a pártok költségvetési támogatását (*15%-kal... , 2010*). Becslések szerint a közbeszerzések 65–70%-a „korrupcióval érintett”, ez mintegy 25%-kal drágítja meg a beszerzéseket. A korrupció nagyságát mintegy 400 milliárd forintra becsülik (*Éves szinten... , 2010*), a feketegazdaság becslések szerint a GDP 15–20%-át is eléri (*Évi 4900 milliárd... , 2010*). A korrupciónak az ádrágításnál is

súlyosabb negatív következménye, hogy nem a legjobb cég fejlődik, így kontraszelekció alakul ki (*Héjj, 2010*), s ennek következménye a nemzetgazdaság versenyképességének romlása. A korrupció csírája egy nemzetközi vizsgálat szerint a hazai oktatási rendszerben is erősebben jelen van, mint más országokban (*Fülöp, 2009*).³⁶ A TI nemzetközi szervezetének éves korrupció érzékelési indexe (Corruption Perceptions Index, CPI)³⁷ alapján, 2001-ben még a 31. helyen szerepeltünk 5,3-as értékkel (13 hellyel megelőzve Lengyelországot), majd a mutató időszakos ingadozás után folyamatosan romlott, és a 2010-es érték az eddigi legalacsonyabb, 4,6, amellyel az 50. helyre kerültünk (Lengyelország immár 9 hellyel megelőz bennünket).

A magyar társadalomban az elmúlt évtizedben felszínre került, legmarkánsabb értékváltozás a *radikális jobboldalinak* nevezett gondolkodás és a *cigányellenesség* megerősödése. A hétköznapi életben és a médiában is lépten-nyomon észlelhető változást számos empirikus kutatás is megerősítette, ezek okait és komponenseit elemezte.

A jelenség megértését leginkább a szélsőjobboldali eszmékre irányuló fogékonyságot leíró adatok segítik (lásd a *keretes írást*). A DEREK-index korábban is lényegesen magasabb volt a korábbi szocialista országokban, de mindössze két államban nőtt a szélsőjobboldal iránti igény a mérések kezdete óta: Ukrajnában és Magyarországon. Az index négy összetevője közül Magyarország az egyetlen a 33 országból, ahol az idegenellenesség a többséget (52%) jellemzi. A másik, kiemelkedően magas érték a rendszerellenesség, a demokráciába vetett bizalom gyengesége.

A DEREK-index

A rövidítés egy angol betűszót takar (demand for right-wing extremism index: szélsőséges jobboldali eszmék iránti kereslet). A mutatót, amely a szélsőjobboldaliságra fogékony lakosság százalékos arányát mutatja, a magyar Political Capital Intézet fejlesztette ki egy rendszeresen végzett európai értékvizsgálat (European Social Survey) 29 kérdését felhasználva. Az index a jelenség időbeli változását és mintegy 30 országgal történő egybevetését is lehetővé teszi.

A mutatónak négy összetevője van: 1. előítéletesség és jóléti sovinizmus, 2. jobboldali értékorientáció, 3. rendszerellenesség, valamint 4. félelem, bizalmatlanság és pesszimizmus.

A kutatók azokat sorolják a szélsőjobboldali gondolkodásra fogékonynak, akikre e négy alindexből három jellemző.

Forrás: Juhász–Krekó–Molnár, 2010 alapján

36 A magyar pedagógusok a családok mindössze egytizedét vették észre. Ezekben az esetekben morálisan elítélték. A fennmaradó családok esetén nem fogadták el a társas kontrollt; azt, ha egy gyerek jelentette a másik csalását; morálisan a bejelentőt és nem a lehetséges csalót ítélték el. A morális üzenet az volt, hogy az illető megtörte a társaival szembeni szolidaritást.

37 Corruption Perception Index, CPI, 1 és 10 közötti érték, ahol az elvi 10-es érték a teljes korrupciómentességet jelenti, az 1-es pedig azt, hogy kizárólag korrump döntések születnek.

A demokráciadeficit egyre erősebb, 2009-ben és 2010-ben az emberek kisebbsége (rendre 34 és 41%-a) gondolta, hogy „a demokrácia minden más rendszernél jobb” (Csepeli–Vági, 2010). A demokrácia iránti elkötelezettség nem erősebb a fiatalabb korosztályokban sem: minden hetedik 15–29 éves fiatal szerint „bizonyos körülmények között a diktatúra jobb, mint a demokrácia”, egyharmaduk pedig úgy gondolja, hogy „a hozzám hasonló emberek számára az egyik politikai rendszer olyan, mint bármelyik másik”, és csupán kétötödük tartja a demokráciát minden más politikai rendszernél jobbnak (Szabó–Bauer, 2009).

A szélsőjobboldali eszmék terjedésének jele a Jobbik bejutása a parlamentbe középpártként, a 2010-es választásokon. Az elemzők szerint azt, hogy minden hatodik szavazó a Jobbikra voksolt, főleg nyílt cigányellenességének, és a „cigánybűnözés” tematizálásának köszönheti. A cigányokkal szembeni ellenérzés mérhetően nő – nagyjából a lakosság háromnegyedére jellemző, és magas az iskolázottak körében is –, illetve új jelenség, hogy a korábban toleránsabb Budapesten immár nagyobb, mint vidéken (Bruck–Vági, 2009). A cigányellenességre utal, hogy 2009-ben egy közvélemény-kutatás alapján az emberek szerint Magyarország lakosságának mintegy 22%-a roma, ami legalább háromszorosa a legelfogadottabb becsléseknek (Roma társadalom, 2009). A cigányok széles körű társadalmi elutasítottsága vezethetett oda, hogy több mint 60 év után rasszista pogromokat élt meg az ország.

A cigánykérdés nyílt, az átlagember érzéseire hangoltan durva taglalása, sőt, a nyilvánosságban is gyakori kriminalizálása nem független a cigányságot érintő társadalmi folyamatoktól. Amíg 1984-ben becslések szerint a cigány férfiak 95%-a, és még a nőknek is 61%-a dolgozott, addig a rendszerváltás utáni munkaerő-piaci sokk ezt a – többségében képzetlen – munkavállalói réteget érintette a leg súlyosabban, és körükben a 30% körüli (a férfiaknál 1993-ban 39%, a nőknél 23%-os) foglalkoztatottsági arány a kilencvenes évek eleje óta érdemben nem emelkedett (Kertesi, 2005). Bár a romák nagy részének esélye sincs munkát szerezni, sokan dologtalannak tartják őket. A kistelepüléseken elkülönült cigánytelepeken lakók aránya 1993-ig jelentősen csökkent, de 2003-ra ismét a hetvenes évek elejének szintjére nőtt (Bruck–Vági, 2009). Az iskoláztatásban a cigány és nem cigány tanulók elkülönülése részben a lakóhelyi szegregáció következtében, részben a nem cigány lakosság elkülönülést is szolgáló iskolaválasztási gyakorlatának következtében nőtt (Havas–Zolnay, 2010.)

A romák helyzetének javítását számos program és intézmény próbálta megoldani az elmúlt évtizedben, minimális sikerrel. Ezt jelzi, hogy az Állami Számvevőszék becslése szerint a cigányságnak szánt programokra fordított mintegy 120 milliárd forintnak nagyjából csak 10%-a jutott el ténylegesen a címzettekhez (A magyarországi..., 2008).

2.9. Az oktatás a közvélemény tükrében

Mint az 1.4. alfejezet bemutatta, az oktatással való elégedettség közepes, de más közszolgáltatásokhoz képest romlott a lakosság körében (lásd Függelék 1.2. táblázat). Ugyanakkor úgy tűnik, hogy a szektorról való közvetlen tapasztalatok, illetve az érdekeltség inkább kedvezően hatnak a véleményekre. Akinek 2009-ben volt 18 éven aluli gyermeke, elégedettebb volt a közoktatással, mint akinek nem volt. A válaszzo-

lók pártpreferenciái is szerepet játszhattak a véleménykülönbségekben. A közvélemény-kutatás idején a közoktatással a Jobbik Magyarország szimpatizánsai voltak a legkevésbé, az MSZP-éi pedig a leginkább elégedettek, míg a FIDESZ-t és a KDNP-t preferálók a kettő között értékelték az alszektor teljesítményét.³⁸

Sokat változott az oktatás *színvonalának alakulásáról* alkotott lakossági kép is. A 2005-ös felméréshez képest jelentősen kevesebben vannak, akik szerint javult az oktatás színvonala, míg sokkal többen, akik szerint romlott (lásd *Függelék 2.16. táblázat*). A korábbi tapasztalatokkal megegyezően, a felnőtt lakosság az óvodát tartja a legjobbnak a különböző közoktatási szintek közül. A – rangsorban következő – felsőoktatással kapcsolatban az elmúlt tíz év távlatában színvonalcsökkenést érzékel a lakosság. A szakközépiskola, s még inkább a szakiskola megítélése a legkedvezőtlenebb (lásd *Függelék 2.17. táblázat*).

Az oktatással kapcsolatos kritikának nem mond ellent, s egyben annak fontosságára utal, hogy a felnőtt lakosság túlnyomó része többet költene oktatásra; csak az egészségügyre szavazók vannak többen. Míg azonban ez utóbbiban – minthogy minden állampolgárt közvetlenül érint – nincs véleménykülönbség a megkérdezettek között, az oktatásra a 18 éven aluli gyermeket nevelők közül még többen igénylenének további közpénzt.³⁹ A felnőtt lakosságot reprezentáló minta közel kétharmada szerint szakképzésre túl keveset fordít az állam, s alig van olyan, aki szerint túl sokat. A megkérdezettek több mint fele kevésnek találja az állami pénzt a közoktatásra is. Ennél jóval kevesebben tartják alulfinanszírozottnak a felsőoktatást, amelyre viszonylag többek szerint költ túl sokat az állam. Az egyes iskolafokok támogatása pártpreferenciákhoz köthető: a FIDESZ–KDNP-támogatók inkább a köz- és felsőoktatásra költenének többet, míg a szakképzésre a Jobbik Magyarország hívei.⁴⁰

A felnőtt lakosság meglehetősen különbözően szemléli az oktatáson belüli *ráfordítások céljait*. Kilenc lehetséges feladatot rangsorba állítva a megkérdezettek közel fele a tehetséges tanulók képzésének támogatását teszi az első három hely valamelyikére, s csak hatoda helyezi a sor végére. Igen sokan preferálják, és kevesen utasítják el az iskolák felszerelését modern technikával, az iskola- és osztályterem-felújítást, -építést. Nagyobb a megosztottság a különböző tanulócsoportok támogatásában. A hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű (fogyatékos) tanulók támogatása jóval kevésbé preferált, mint a tehetségeseké, de az előbbieknél képzéséhez szükséges ráfordítást többen tartják támogatandó célnak, és kevesebben sorolják hátra, mint az utóbbiakéra (lásd *2.10. ábra*).

Az oktatás iránti attitűdök sokat változtak az 1990-es lakossági közvélemény-kutatás óta. A két évtized alatt új szülő-generáció nőtt fel, a társadalom nagyot változott, és – mint az időről időre azonos módon feltett egyes kérdésekből kiderül – megváltozott az oktatással kapcsolatos tudatosság foka is. Ez utóbbit jelzi az iskolázottság szerepének felértékelődése is. Míg 1990-ben az emberek több mint harmada értett egyet azzal, hogy az életben manapság csak az boldogulhat igazán, aki iskolázott, 2009-ben már közel kétharmada, s hasonló arányban csökkent azok aránya, akik

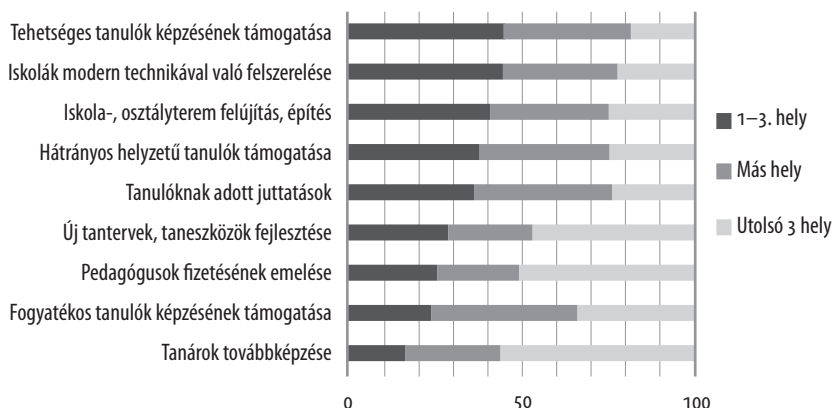
38 Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás 2009 adatbázis. A közvélemény-kutatás idején a 2010-be a parlamentbe bekerült LMP még nem volt bejegyzett párt, a többi nevesített párt nem jutott be a parlamentbe. A „többi párt” kategóriája igen vegyes, így elemzésétől eltekintünk.

39 Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2009 adatbázis.

40 Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2009 adatbázis.

2.10. ábra

A lakossági vélemények megoszlása arról, mire kellene az államnak több pénzt költenie az oktatásban, a válasz rangsorhelye szerint, 2009 (%)



Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2009 adatbázis

A feltejt kérdés: „Ön szerint melyek azok a területek, amelyekre az államnak több pénzt kellene fordítania? Kérem, hogy csak a legfontosabb HÁROM területet jelölje meg! És melyek azok a területek, amelyekre az államnak kevesebb pénzt kellene költenie? Kérem, hogy ismét csak a legfontosabb HÁROM területet jelölje meg!”

szerint a tehetséges ember akkor is boldogul az életben, ha nem iskolázott. Azzal az értékítéléssel való egyetértés, hogy a neveléshez nem kell különösebb szakértelem, több mint 30 százalékpontnyival csökkent 1990 óta, míg azzal, hogy a gyerekek nevelése komoly szakértelmet kíván, amelyre csak a jól képzett, felkészült pedagógusok képesek, ennél is nagyobb mértékben nőtt: ez utóbbit ma a felnőtt lakosság negyötöde vallja (lásd Függelék 1.1. táblázat).

A közvélemény igen sajátosan viszonyul a pedagógus-problematikához. A nem megfelelő tanulói teljesítmények mögötti lehetséges tényezők között a legkevesebben választották a pedagógusok nem megfelelő felkészültségét, míg relatíve legtöbben a szülői foglalkozás hiányát, a gyerekek túlterheltségét vagy a szelektív iskolarendszert.⁴¹ Akár ezzel is összefüggésbe volna hozható az, hogy a lakosság a pedagógus-továbbképzést tartja a legkevésbé támogatandó állami ráfordításnak a felsorolt kilencféle feladat közül. Ugyanakkor a pedagógusok béremelése is a legkevésbé preferált területek közt van (lásd 2.10. ábra). Mindez arra mutat, hogy a lakosság szerint nem elsősorban a pedagógusokon múlik a gyerekek teljesítménye.

1990-ben még csak a megkérdezettek bő harmada vélte úgy, hogy annyi reform után nyugalomra van szükség az iskolában, 2009-ben már több mint fele. Ugyanakkor a változás híveinek nagyságrendje elegendő társadalmi támogatást nyújthat az oktatás megújításához (lásd még az 1.3. alfejezetet). A szabad iskolaválasztással egyetértők nagyságrendje jelentősen hullámozott a 20 év alatt; 2009-ben ismét nőtt a táboruk, bár jóval kisebb, mint 1995-ben, amikor a megkérdezettek közel kilenctizedét tették ki. 2009-ben a megkérdezettek háromnegyede a szelektív iskolarendszer

41 Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás 2009 adatbázis.

híve; csak 1995-ben volt ennél nagyobb egyetértés azzal az állítással, hogy a gyerekeket képességeik és tudásuk alapján minél előbb a nekik legmegfelelőbb iskolába kell adni. A tehetséges tanulók számára külön iskolákat szorgalmazók táborá viszont nem nőtt, 2009-ben szinte fele-fele arányban vannak az elkülönítés hívei és ellenzői (lásd Függelék 1.1. táblázat).

2.10. Az oktatás előtt álló mai társadalmi-gazdasági kihívások

Az oktatási rendszer mindenkor érinti a társadalom tagjainak jelentős hányadát. A diákok hozzávetőleg másfél milliós létszámán kívül családtagjaikat és az oktatási ágazatban dolgozó százazreket közvetlenül, de közvetetten, illetve kölcsönhatásban a társadalmi-gazdasági élet legtöbb ágát, részrendszerét is. Hat rájuk – például az egészségügyre és a környezetvédelemre az egészség- és környezettudatosság által, a versenyképességre a kibocsátott pályakezdő munkaerő minősége útján –, ugyanakkor függ is tőlük, például a szociális ellátórendszerrel, az iskolafenntartók döntéseitől, de a médiától is. Szoros kölcsönhatásban van a családdal, s nem tekinthet el annak változásaitól. Az oktatási rendszer önmagában nem tudja megoldani a társadalmi-gazdasági problémákat, céljait csak más alrendszerekkel összehangolva és együttműködve képes hatékonyabban szolgálni. Az azonban fontos elvárás – s az oktatási rendszerrel szembeni legfontosabb kihívás –, hogy reagáljon a rohamosan változó körülményekre, kooperáljon környezetével, és folyamatosan változtasson működésén, azaz *innovatív* legyen.

Az oktatási rendszer *hatékony* működése – a minél kisebb erőforrást felhasználó, minél eredményesebb működés – következtében más ágazatok is hatékonyabbak lehetnek, hiszen felkészültebb és nagyobb humán erőforrással gazdálkodhatnak. Az erre érzékeny politika – országos és helyi szinten egyaránt – nem egyszerűen forráskivonást vagy bevonást tűz ki célul, hanem a forrásokat megalapozott módon igazítja a célokhoz. A hatékony működéshez újra kell gondolni az állam és a helyi fenntartók felelősségét, valamint a legfőbb szereplők – a családok, a gazdaság, a helyi közösség – felelősségeit és lehetséges tehervállalásukat. Nem lehet eltekinteni attól, hogy az oktatás sikerebb legyen olyan feladatok ellátásában, amelyekben teljesítménye eddig tartósan elmaradt az elvárásoktól. A rendszerből kihulló, a társadalom periferiájára szoruló rétegek sikeres társadalmi integrációja nélkül ugyanis a más területen elért eredményessége sem tud kellően érvényesülni.

A hatékonysággal is összefügg, hogy a rendszernek reagálnia kell a *demográfiai* változásokra. A tanuló korosztályok csökkenése rendszerműködtetési és kapacitásgazdálkodási intézkedéseket igényel. Azt a helyzetet is kezelni kell, hogy a csökkenő középiskolási létszám mellett megvalósuljon a felsőoktatásban végzetek arányának növelése, összhangban az európai uniós célokkal, az ezzel kapcsolatos nemzeti vállalásunkkal, továbbá versenyképességünk növelésével. A hosszú távú munkaerő-piaci igények, a nyugdíjkorhatár kitolódása a felnőttkori tanulás szerepének felértékelődésével jár, s ennek az oktatás célrendszerében – beleértve az élethosszig tartó tanulás megalapozását a közoktatás időszakában – is meg kell jelennie.

A jól működő oktatási rendszer a globális gazdaságban való tartós *foglalkoztathatóságot* alapozza meg az iskolás évek során, és segíti elő a felnőttkori tanulás tá-

mogatásával. Nem egyszerűen egy szakma vagy iskolai végzettség biztosításáról van szó, hanem a versenyképes tudás megalapozásáról és a munkaerőpiacon is sikeres személyiség fejlesztéséről.

További fontos szerep hárul az iskolára *a társadalmi problémák kezelésében, a szocializációban*. A magyar társadalmat nemzetközi összehasonlításban kevésbé jellemzi az együttműködés és megértés, inkább hiányzik a harmónia és nagyobb fokú a megosztottság. Nincsenek meggyőző adatok sem arra, hogy a társadalmi polarizáció valóban jelentősen nőtt-e, sem arra, hogy az iskolarendszernek mekkora ebben a szerepe. Nem láthatóak pontosan, hogy a cigányság társadalmi perifériára szorulása folytatódott, vagy „csak” nem sikerült csökkenteni a leszakadást, annak ütemét, hiszen a cigányság területi szegregációja bizonyíthatóan növekedett, amint a velük szembeni intolerancia szintje is. Foglalkoztatási helyzetük változatlanul nagyon rossz, ugyanakkor a fiatal romák iskolai végzettsége ma sokkal magasabb, mint az egy-két évtizede iskolába járó cigány népessége. Romák és nem romák átlagos iskolai teljesítménye között azonban továbbra is nagyok a különbségek (lásd még a 10.4.4. alfejezetet). A *társadalmi felzárkózás* elősegítése sem mellőzhető cél. Ezt szolgálhatja a társadalom peremére vezető tanulói utak visszaszorítása, ami összhangban van az EU-tagságunkhoz kapcsolódó olyan nemzeti vállalásainkkal is, mint a korai iskola-elhagyás mértékének csökkentése.

Az egyes társadalmi csoportok és az egymást követő generációk *értékrendszere* ma a korábbi időkhöz képest gyorsabban változik, s egyben egyre több társadalmi konfliktus alapja. Az iskola számára a diákok értékvilága mint adottság egyre nehezező feltételek közötti működést jelent, de továbbra sem zárkozhat el azon hagyományos feladata elől, hogy a fiatalok értékeinek alakulására hasson, ugyanakkor elismerve és bevonva az iskolán kívüli, sokféle tanulási forrást. Erre válaszokat keresni és találni – amikor egyre nyilvánvalóbb a gazdaság kiszámíthatatlansága, nőnek a társadalmi nehézségek, sőt a természeti világ és a fenntarthatóság problémái is napirendre kerülnek – fokozottan nehéz nemcsak számunkra, hanem a fejlett országok számára is. Ezért is fontos, hogy kiaknázzuk az uniós és a nemzetközi tapasztalatokból adódó kölcsönös tanulás lehetőségeit.

3. A közoktatás irányítása

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

A közoktatás irányítási rendszere alapjában megőrizte a közel két évtizede kialakult meghatározó jellemzőit. Az új évezred első évtizedének közepétől azonban a rendszer olyan új kihívásokkal és feladatokkal szembesült, amelyek változásokat igényeltek. A szükséges átalakítások vagy azok csírái részben megtörténtek, illetve megjelentek, még ha esetlegesen, összehangolatlanul is, mások elmaradtak.

A legjelentősebb kihívás – az EU-csatlakozást követően, a már 2004-től elérhető, jelentős fejlesztési támogatások fogadása és felhasználása kapcsán – az ágazat kapcsolódása a fejlesztéspolitikai irányításhoz. Ennek során a 2007-től kezdődő, második fejlesztési szakasz, az Új Magyarország Fejlesztési Terv (ÚMFT) időszakában – a korábbinál lényegesen nagyobb támogatási összegekből adódóan is – kiemelt jelentőségűvé vált egyfelől a központi és a regionális szintű, másfelől az ágazati és a horizontális irányítás összehangolása. Az évtized fontos, konkrét hazai irányítási feladatai közé tartozott a 2005-ben bevezetett új érettségi vizsgarendszer menedzselése, fejlesztése és működtetése, valamint az országos mérési rendszer folyamatos továbbfejlesztése (minderről lásd az *oktatás eredményességéről* szóló 9. fejezetet). Az irányítás számára is rendkívüli kihívást jelentettek a már az évezed közepére nyilvánvalóvá vált, nagyrészt a kedvezőtlen demográfiai folyamatok és az intézményhálozat illeszkedési nehézségeiből következő fenntarthatósági és költséghatékonysági problémák. Ezeket egyrészt a normatív finanszírozási rendszer egyes szabályainak módosításával (erről lásd a *közoktatás finanszírozásáról* szóló 4. fejezetet), másfelől pedig az intézményrendszer egyes jellemzőinek átalakításával igyekeztek megoldani (erről lásd az *oktatási rendszerről és a tanulói továbbhaladásról* szóló 5. fejezetet). Mindezek az állami szerepvállalás további erősödését vonták maguk után, de ráirányították a figyelmet arra is, hogy az oktatási rendszer alkalmazkodóképességének és hatékonyságának javítása továbbra is új megoldások alkalmazását teszi szükségessé az irányítás valamennyi szintjén.

A közoktatás-irányítási rendszerre várhatóan jelentős hatással volt és lesz a 2010 tavaszi kormányváltás (erről lásd még az *oktatáspolitikáról* szóló 1. fejezetet), miután az új kormány radikális változtatásokat hajtott végre a kormányzati struktúrában (lásd a 3.1.1. alfejezetet), az oktatásért felelős államtitkárság pedig jelentős változtatásokat tervez a közoktatás irányítási rendszerének valamennyi szintjén (*Új közoktatási törvénykonceptió...*, 2010).

A területi irányításban az évtized közepétől a főképp a közoktatási infrastruktúra fejlesztésére szolgáló uniós fejlesztési források regionális szintű tervezése és felhasználása hozott új feladatokat. Az ágazati minisztériumban 2006-ban kísérlet történt a közoktatás regionális tervezési szintjének kialakítására, valamint a közoktatási és a területfejlesztési tervezés kapcsolódási pontjainak megerősítésére. A területi közoktatás-irányítás alakításának korlátja maradt azonban, hogy a 2010-ig terjedő periódusban sem került sor a közigazgatási rendszer reformjára. A 2010-ben megalkult új kormány az államigazgatás regionális szintű szervezetrendszer helyett megyei államigazgatási szervezeteket (kormányhivatalokat) alakított ki, amelyekbe betagozódtak az oktatásért felelős minisztérium dekoncentrált hivatalának korábbi regionális igazgatóságai is (lásd a 3.1.1. alfejezetet).

A területi irányításba kistérségi szinten az évtized második felében bekapcsolódtak a többcélú kistérségi társulások; egy részük nemcsak a közoktatási feladatok megszervezésébe, hanem intézményfenntartóként a feladatellátásba is. E társulások szerepéhez juthattak a regionális operatív programok keretében meghirdetett infrastruktúra-fejlesztésre fordítható források pályázataiban is.

3.1.1. Az irányítási rendszer jellemzői és szereplői

A magyar közoktatás-irányítási rendszer a közigazgatás rendszerébe integrált, decentralizált modellbe sorolható, az alábbi jellemzőkkel:

- Az irányítási és döntéshozatali felelősségeket számos szereplő gyakorolja; a felelőségek megosztása bonyolult hálózatot alkot.
- A felelősség vertikálisan négy: országos, területi, helyi és intézményi szint között oszlik meg. A *területi* kategória valójában három szintet takar: a régiót, a megyét és a kistérséget. A közoktatásban ezekhez eltérő irányítási feladatok és intézményrendszerek tartoznak. A 2010 tavaszáig működő kormányzat a régió és a kistérség szintjére telepített – jöllehet gyenge – térségi jogosítványokat, az új kormányzat a megye megerősítését határozta el.
- A helyi és a területi közigazgatás, illetve a közoktatás igazgatása a magyar önkormányzati rendszer keretein belül valósul meg; helyi és megyei szinten az önkormányzati választások után létrejött politikai testületek ellenőrzése alatt áll. A megyék rendszerváltás óta gyenge irányítási jogosultságai 2010 után várhatóan megerősödnek, de nem önkormányzati, hanem állami, dekoncentrált szervezetekben.
- A helyi irányítás szervezetrendszere igen szétaprózott; jogosultságait nagyszámú és méretűket, társadalmi-gazdasági jellemzőiket tekintve igen heterogén települési önkormányzatok gyakorolják. A helyi szintű felelősségi kör terjedelme igen széles, tartalma nem függ a település méretétől, lélekszámától és/vagy egyéb társadalmi-gazdasági jellemzőitől.
- Az oktatási intézményeknek szintén széles körűek az irányítási jogosítványai, elsősorban tartalmi-módszertani kérdésekben.
- Az oktatásirányítás országos szintjén horizontális felelősségmegosztás van az ágazati főhatóságot magában foglaló és más minisztériumok között. Az egyes tartalmi területek, illetve felelőségek az egyes kormányzati időszakokban változnak.

- A megosztott felelősségi rendszerből adódóan a közoktatásban tág tere van a civil szféra és a gazdaság részvételének. Ez az irányítás egyes szintjein eltérően kifejezett, és kevés területen működik jól.

A magyar közoktatás irányítási szintjeit és szereplőit három csoportban mutatjuk be aszerint, hogy tevékenységük alapvetően milyen jellegű funkcióhoz kötődik (lásd 3.1. táblázat).

3.1. táblázat

A magyar közoktatás irányítási rendszere: szintek, funkciók és szereplők, 2010. december 31.

Szintek	Politikai, érdekegyeztető, konzultatív funkciók	Kormányzati, igazgatási, hatósági funkciók	Szakmai funkciók
Országos	Országgyűlés	Kormány, Nemzeti Erőforrás Minisztérium (NEFMI), Oktatásért Felelős Államtitkárság	Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI)
	Országgyűlés oktatási, tudományos és kutatási bizottsága	Államtitkárság	OFI–Országos Pedagógiai
	Országos Köznevelési Tanács (OKNT) és bizottságai	Oktatási Jogok Biztosa (NEFMI-n belül)	Könyvtár és Múzeum
	Közoktatás-politikai Tanács	Oktatási Hivatal (OH)	Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
	Közoktatási Értékelési Tanács	Egyéb szaktárcák:	Nemzeti Felnőttképzési és Szakképzési Intézet (NSZFI)
	Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Tanács	Belügyminisztérium (BM), Nemzeti Fejlesztési Minisztérium (NFM), Nemzetgazdasági Minisztérium (NGM), Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium (KIM), Vidékfejlesztési Minisztérium (VM)	Tempus Közalapítvány
	Országos Kisebbségi Bizottság	Nemzeti Fejlesztési Ügynökség (NFÜ)	Oktatásért Közalapítvány (OKA)
	Országos Diákjogi Tanács	ESZA Nonprofit Kft.	
	Országos Szülői Érdekképviselői Tanács	Wekerle Sándor Alapkezelő	
	Országos Közszolgálati Érdekegyeztető Tanács (OKÉT)	Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat	
Területi	Közoktatási Érdekegyeztető Tanács (KÖÉT)	TÁMOP, TIOP Monitoring Bizottságok	
	Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottság	Regionális Fejlesztési Ügynökség (RFÜ)	Regionális Munkaerő-fejlesztő és -képző Központ
	Regionális Fejlesztési Tanács (RFT)		
	Megyei önkormányzat; megyei oktatással foglalkozó bizottságaik	Megyei kormányhivatal oktatással foglalkozó szakigazgatási szerve	Megyei fenntartású, területi funkciót ellátó közoktatási intézmények
	Megyei közoktatási közalapítványok kuratóriuma	Főjegyző	Megyei pedagógiai szakszolgálatok és szakmai szolgáltató intézmények
	Megyei közoktatási egyeztető fórumok	Megyei önkormányzat oktatással foglalkozó ügyosztálya	
	Megyei Területfejlesztési Tanács	Magyar Államkincstár (MÁK) megyei igazgatóságai	
	Feladatellátó társulások döntéshozó szervei	Intézményirányítási társulások irányító szervei	Kistérségi szintű szolgáltató intézmények
	Többcélú Kistérségi Társulási (TKT) tanácsok	TKT munkaszervezetei	
	Kistérségi Területfejlesztési Tanácsok		
Helyi	Települési önkormányzat; oktatással foglalkozó bizottságaik	Jegyző Települési önkormányzat polgármesteri hivatala	Települési szintű szolgáltató intézmények
Intézményi	Iskolaszék/Óvodaszék	Intézményvezető	Nevelőtestület

A 2006 óta történt főbb változások¹ az alábbiak:

(1) A 2010. évi választásokat követően megalakult új kormány szerkezete jelentősen eltér a korábbiétól. A köz- és felsőoktatásért felelős *Nemzeti Erőforrás Minisztérium* (NEFMI) olyan integrált tárca, amely több ágazat, az oktatás mellett az egészségügy, a szociális, család- és ifjúságügy, a kultúra és a sport irányításáért felelős.² Az egyes ágazatokhoz kapcsolódó szakmai, politikai irányítási feladatokat államtitkárok végzik, a köz- és a felsőoktatás esetében az oktatásért felelős államtitkár.³ A *Nemzetgazdasági Minisztérium* (NGM) vezetője felelős általában a szakképzésért és felnőttképzésért.⁴ A *Közgazgatási és Igazságügyi Minisztérium* (KIM) minisztere – az egyenlő bánásmód biztosításáért és a társadalmi felzárkózásért való felelőssége körében – felelős a gyermekek esélyteremtéséért, a hátrányos helyzetű gyerekek, különösen a romák oktatási esélyegyenlőségének biztosításáért. Koordinálja a társadalmi felzárkózáshoz kapcsolódó uniós strukturális alapok és más nemzetközi források operatív programjainak tervezési, értékelési feladatait, tevékenyen részt vesz az ÚMFT azon operatív programjainak monitoring bizottságaiban, amelyek társadalmi felzárkózásban érintett feladatokat látnak el. Irányítja a *regionális képző központokat*, a vállalatok közvetlen képzési megrendelése alapján a nemzetgazdasági miniszter iránymutatásának megfelelően.⁵ A *Nemzeti Fejlesztési Minisztérium* (NFM) vezetője felelős a kormány fejlesztéspolitikájáért, továbbá a fejlesztési célöleirányzatok kezeléséért, szabályozásáért és ellenőrzéséért. Ennek körében folyamatosan figyelemmel kíséri a fejlesztési folyamatokat, összehangolja a hazai és uniós támogatási források felhasználását, nyomon követi a fejlesztéspolitikai programok végrehajtására javasolt intézkedések hatásait. Együttműködik a fejlesztéspolitikában érintett szervezetekkel, ellátja a Regionális Fejlesztési és Képzési Tanácsokkal kapcsolatos feladatokat.⁶ A *belügyminiszter* a kormány területfejlesztésért és területrendezésért, valamint önkormányzatokért is felelős tagja, így szerepe van a közoktatási intézmények döntő többségét fenntartó helyi önkormányzatokkal kapcsolatos jogszabályok kialakításában.

(2) 2007-ben létrejött az oktatásért felelős miniszter új tanácsadó testülete, a *Közoktatási Értékelési Tanács*.⁷

(3) Többször is átalakult a regionális igazgatás szervezetrendszere. A 2006-ban létrehozott *Oktatási Hivatal* (OH)⁸ központi államigazgatási szervezet, az oktatásért felelős minisztérium dekoncentrált hivatala, amely köz- és felsőoktatási feladatai között a korábbi Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont (OKÉV) feladatait is ellátja, egyebek mellett az állami vizsgák szervezése, valamint a hatósági ellenőrzés területén. Az OH regionális igazgatóságai 2011. január elsejével megszűnnek, felada-

1 Az évtized korábbi változásait lásd a *Jelentés...*, 2006 kötet irányítási fejezetében.

2 212/2010. (VII. 1.) Korm. rendelet (továbbiakban: HR) az egyes miniszterek, valamint a Miniszterelnökséget vezető államtitkár feladat- és hatásköréről.

3 6/2010. (X. 19.) NEFMI utasítás a Nemzeti Erőforrás Minisztérium Szervezeti és Működési Szabályzatáról 29. §.

4 HR. 73–74. §, 81. § (2) bekezdés.

5 HR. 29–30. §.

6 HR. 84–85. §.

7 24/2007 (IV. 2.) OKM rendelet a közoktatás minőségbiztosításáról és minőségfejlesztéséről szóló 3/2002. (II. 15.) OM rendelet módosításáról 5. §.

8 307/2006 (XII. 23.) Korm. rendelet az Oktatási Hivatalról (továbbiakban: OHR).

taikat a megyei kormányhivatalok⁹ oktatási szakigazgatási szervei veszik át. Ezzel a regionális szintű oktatási ágazati igazgatás is megszűnik.¹⁰ A régiós szintű decentralizált, de mindvégig kormányzati túlsúllyal működő *regionális fejlesztési tanácsok* (RFT) és az általuk létrehozott *regionális fejlesztési ügynökségek* (RFÜ) fontos szerepet kaptak az *ÚMFT regionális operatív programjainak* (ROP) tervezésében.

(4) A közoktatás igazgatásában a legjelentősebb változás a *megyei kormányhivatalok* létrehozása. Ezek a székhelyük szerinti megyei közigazgatási hivatal általános jogutódai,¹¹ a helyi önkormányzatok törvényességi ellenőrzési feladatait látják el, az önkormányzatok közoktatási fenntartói irányítás keretében hozott döntéseinek törvényességi megfelelését vizsgálják.¹² A kormány a *fővárosi és megyei kormányhivatal*at, illetve annak *oktatással foglalkozó szakigazgatási szervét* jelöli ki illetékességi területén a közoktatási feladatkörében eljáró oktatási hivatal egyes feladatainak ellátására, így hatósági ellenőrzés lefolytatására, illetve szabálysértési jogkör gyakorlására.¹³ A szakigazgatási szerv közreműködik a (központi) OH által szervezett szakmai ellenőrzésekben, továbbá mérések, versenyek lebonyolításában, középfokú iskolák felvételi eljárásának szervezésében.¹⁴ Ugyancsak a megyei hivatal oktatási szakigazgatási szerve gyakorolja illetékességi területén – 2011. októberig – az OH egyes, az érettségi és szakmai vizsgákkal összefüggő hatásköreit.¹⁵

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

3.1.2. Az irányítási-döntéshozatali rendszer nemzetközi tükrében

Az OECD legfrissebb, 2007-re vonatkozó, az oktatási döntéshozatalról szóló adatai csak kisebb változásokat jeleznek a 2003-as évhez képest (ez utóbbiról lásd *Jelentés..., 2006, 2.1.2. alfejezetét*). Magyarország az alsó középfokú oktatáshoz kapcsolódó döntéseket tekintve továbbra is az inkább decentralizált országok közé tartozik: a döntések 69%-át iskolai, további 27%-át helyi szinten hozzák meg (lásd *Függelék 3.1. táblázat*).

A döntéshozatal kiemelt területei közül a *tanítás megszervezése* a legtöbb országban iskolai szinten történik, Magyarországon kizárólag ott. A *tervezés és az iskola-szervezet* kérdésében is magas döntési arány (Hollandiában 100%-os) kapcsolódik a szinthez Angliában, Magyarországon és Belgium flamand tartományaiban. Az *erőforrásokkal való gazdálkodás* terén Németországban, Spanyolországban és Belgiumban a központi szint alatti tartományi, illetve autonóm közösségi szintnek van nagy szerepe, Olaszországban a régióknak, ugyanakkor az országok többségében a helyi vagy az iskolai döntéshozatal dominál. Magyarországon az ilyen döntések kétharmadát helyi, egyharmadát iskolai szinten hozzák meg. A személyzeti politika eseté-

9 2010. évi CXXVI. törvény a fővárosi és megyei kormányhivatalokról, valamint a fővárosi és megyei kormányhivatalok kialakításával és a területi integrációval összefüggő törvényt módosításokról.

10 2010. évi CXXVI. törvény 5. §; OHR 4/B. §, 42. § (4) bekezdés.

11 2010. évi CXXVI. törvény 23. §.

12 288/2010. (XII. 21.) Korm. rendelet a fővárosi és megyei kormányhivatalokról (továbbiakban Khr.) 16. §.

13 OHR 42. § (4) bekezdés.

14 OHR. 41. §.

15 OHR. 41/A. §.

ben vegyes a kép, Magyarország a középmezőnybe tartozik 58%-os iskolai és 17%-os központi szintű döntéshozatali arányával (*Education at a Glance*, 2008).

3.1.3. Nemzetközi trendek az oktatás irányításában

Más területekhez hasonlóan a közoktatási rendszerek irányításában is megfigyelhető néhány, az országok egyre nagyobb hányadát jellemző nemzetközi trend. Ezek mögött kisebb részben az egymástól való kölcsönös tanulást és a sikeres vagy divatos megközelítések átvételét találhatjuk, nagyobb részben azonban a kormányzás és a közigazgatás átalakulásának, illetve az oktatási rendszerek fejlődésének mindenütt megfigyelhető és hasonló sajátosságai jelennek meg. Az utóbbiak közé tartoznak a rendszerek *méretének* és *komplexitásának* növekedése; az oktatás és a társadalom közötti a *kapcsolatok* átalakulása, valamint azon oktatáspolitikai paradigma hatásai, amelyet az *egész életen át tartó tanulás* fogalmával szoktunk leírni.

Mindezek következtében az elmúlt két évtizedben a közoktatási rendszerek irányítása – beleértve ebbe az állami szerepvállalás terjedelmét és tartalmát, a centralizációs és decentralizációs folyamatok közötti egyensúlyt, továbbá az alkalmazott irányítási eszközöket – nagymértékben átalakult. Irányítás vagy igazgatás helyett egyre gyakrabban *kormányzásról* (governance) beszélünk. E fogalom arra utal, hogy az alapvető közpolitikai célok (minőség, eredményesség, igazságosság, hatékonyság, kiszámíthatóság és átláthatóság stb.) érvényesülését olyan környezetben kell biztosítani, amelyben sokféle és viszonylag nagy mozgásszabadsággal rendelkező szereplő (helyi és központi döntéshozók, intézményvezetők, különböző szakmai és nyomásgyakorló csoportok stb.) található, és a szakpolitika eredményességét alapvetően ezek együttes cselekvése, együttműködésre való képessége és hajlandósága, valamint konfliktuskezelési és nem utolsósorban tanulási képessége határozza meg (Jessop, 2000; Halász, 2003a; 2007; Theisens, 2011).

Az egyik leginkább figyelemre méltó, a közszféra egészét, ezen belül a közoktatás irányítását is jellemző globális trend az irányítás *hatékonyságával* és *eredményességével* kapcsolatos igények nagyfokú növekedése. A fejlett országok egy részében általános elvárás lett, hogy csökkentsék azt a szakadékot, amely a köz- és a magánszféra között a menedzsment minőségében és eredményességében megfigyelhető. Ezt fejezi ki az a megközelítés, amelyet *új közmenedzsmentnek* (New Public Management) nevezünk, és amely a versenyszférában alkalmazott vezetési és irányítási eszközök (minőségbiztosítás, marketig, benchmarking, stratégiai tervezés, szerződéses kapcsolatok, projektmenedzsment) átvételét jelenti a közszférába.

Az oktatásirányítás egy másik fontos globális trendjének tekinthető az irányítási eszközök repertoárjának gazdagodása (McDonnel–Elmore, 1987). Az oktatásirányítási rendszerek ma már nehezen különíthetők el a közoktatási *értékelési* és *elszámoltathatósági* rendszerektől. Az értékelés (tanulók, iskolák, helyi rendszerek, tanárok vagy fejlesztési beavatkozások értékelése) vagy tágabban a *visszajelzés*, a jog mellett meghatározó oktatásirányítási eszközzé vált (Kogan, 1993; Review..., 2009). Ugyancsak fontos irányítási eszköz lett az *érdekeltségi* eszközök vagy *ösztönzők* alkalmazása, amelyek kényszerítés nélkül, a fokozatosság elvének betartásával és a tanulás lehetőségének megteremtésével teszik lehetővé az autonóm szereplők alkalmazkodását

a közpolitikai célokhoz és prioritásokhoz. Ma már az egyik legfontosabb irányítási kérdés az, hogy vajon szabad és érdemes-e a jog eszköztárát alkalmazni az oktatáspolitikai célok eléréséhez. Többek között éppen azzal lehet lemérni egy-egy oktatásirányítási rendszer intelligens voltát, hogy eszköztára mennyire korlátozódik a jog eszközéire (Mourshed–Chijioke–Barber, 2010). Ugyancsak fontos irányítási eszköz lett az érintett ágensek tanulását támogató *intézményfejlesztés* és *kapacitásépítés* (capacity building). A jog helyett ezeket alkalmazzák a kormányok akkor, amikor az érintett ágensek együttműködése és alkalmazkodása csak képességeik fejlesztésén keresztül biztosítható (például amikor a tanároknak korábban nem ismert új módszereket kell alkalmazniuk).

Az elmúlt évtizedekben a fejlett országokban az oktatásirányítás egyik legfontosabb feladata a *változások bevezetése* vagy éppen *válságok kezelése* lett, ami jóval bonyolultabb, mint a rendszer rutinszerű működésének biztosítása. Emiatt egy-egy ország oktatásirányításának minőségét mindenekelőtt *problémamegoldó* és *implementációs* képességén keresztül tudjuk lemérni. Az implementáció fogalma az elmúlt évtizedekben egyre nagyobb figyelmet kapott az oktatási reformokkal és az oktatásirányítással foglalkozó irodalomban (például McLaughlin, 1981; Thomas, 1998). Ezt újabban gyakran a magyarra nehezen lefordítható „*delivery*” fogalmával egészítik ki, ami a politikusok által tett ígéretek, az elhatározott reformok tényleges megvalósítását („szállítást”) jelenti (Barber, 2008; Making..., 2010).

Végül az oktatásirányítás átfogó trendjei közül a *nemzetek feletti irányítás vagy kormányzás* jelenségét kell kiemelni. Az Európai Unión belül ez elsősorban a közösség szupranacionális egységei, mindenekelőtt az Európai Bizottság növekvő súlyát és szerepét jelenti. Tekintettel arra, hogy a közösségnek és az azt képviselő Európai Bizottságnak nincsenek közvetlen, a tagállamokat cselekvésre kényszerítő jogi eszközei, ezen a szinten az indirekt irányítási eszközök látványos gazdagodását és egészen új eszközök fejlesztését láthatjuk. Ilyen a *nyitott koordinációs módszer* (Open Method of Coordination, OMC), amelyet a közösség a 2000-ben megalkotott Lisszaboni stratégiában lefektetett célok megvalósítására kezdett el alkalmazni az oktatás területén, s amely a Lisszabon 2020 programnak (erről lásd az 5.1.1. alfejezetet) is meghatározó eszköze. Az OMC közös célok kijelölését, ezekhez kapcsolódó mérhető indikátorok és referenciaértékek meghatározását, ezeket alkalmazó nemzeti cselekvési programok kidolgozását, továbbá ezek megvalósításának közösségi értékelését jelenti (Halász, 2003b). Az uniós szinten alkalmazott irányítási eszközöket, így az ún. nyitott koordinációs módszert számos ország saját oktatásirányítási gyakorlatában is alkalmazza.

3.2. A központi irányítás

3.2.1. Az NFT, az ÚMFT és a hazai fejlesztési programok

A hazai központi oktatásirányításnak rendkívüli feladatot jelentett az EU strukturális és kohéziós támogatási politikájához (erről lásd a *Jelentés...*, 2006, 2.1.3. keretes írást) való alkalmazkodás. Az uniós források legcélszerűbb, leghatékonyabb felhasználása-

nak megtervezése, megvalósítása a fejlesztési és az ágazati politikák együttműködését igényelte. A források nagyságrendje, a komplex szemlélet, illetve a fejlesztés- és az ágazati politika koordinációja újszerű kihívást támasztott az állami oktatásirányítás felé (lásd az *oktatáspolitikáról szóló 1. fejezetet*). Az NFT Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Programja (HEFOP) keretében 2004 és 2007 között nagyrészt központi programok valósultak meg; a közoktatásban a legnagyobb léptékű fejlesztés az ún. kompetencia alapú oktatási programcsomagok létrehozása volt. A fejlesztési folyamat során azonban a szükségesnél kisebb mértékű volt a központi oktatásigazgatás támogatása, amely egyfelől a fejlesztést végző intézményi háttér instabilitásából, a megfelelő jogszabályi környezet kialakításának és a különböző partnerek együttműködése támogatásának hiányából, valamint a szakminisztérium és az irányító hatóság együttműködésének problémáiból következett (*A HEFOP 3.1 intézkedés..., 2007; Nemzeti stratégiai..., 2009*).

Az ÚMFT a 2007–2013 időszakra 22,4 Mrd euró uniós forráskeret lehetőségét nyitotta meg, ami a hazai 15%-os kiegészítéssel együtt 26,2 Mrd euró, összesen 5 800 Mrd Ft. A tervet az Európai Bizottság 2007. május 7-én hagyta jóvá.¹⁶ Az ÚMFT hat nagy fejlesztési területet jelölt ki, amelyek közül a harmadik, a *társadalom megújulása* foglalja magában a közoktatásra irányuló fejlesztéseket. A közoktatás-fejlesztési célok megvalósítását több operatív program tartalmazza: a Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP) a tartalmi-módszertani megújítást, a Társadalmi Infrastruktúra Operatív Program (TIOP) az oktatási infrastruktúra fejlesztését, a hét tervezési-statisztikai régió operatív programja pedig az oktatás fizikai környezetének megújítását szolgáló infrastrukturális fejlesztéseket. Ez utóbbi programokat az uniós szabályozás szerint decentralizált módon, a régiók komplex fejlesztésének keretében, saját szükségleteik alapján alakították ki. Az ÚMFT tervezése során nagy hangsúlyt kapott a fejlesztések szinergiája, a központi és decentralizált, másfelől a tartalmi-módszertani és az infrastrukturális fejlesztések összehangolása, ami egyes konstrukciókban közvetlenül, másokban közvetett módon érvényesült (*Új Magyarország..., 2007; Oktatásfejlesztési Program..., 2006*).

A TÁMOP 3., *A minőségi oktatás és hozzáférés biztosítása mindenkinek* prioritásának célja, hogy a közoktatás rendszerében – az egész életen át tartó tanulás stratégiájával összhangban, annak célrendszerét megvalósítandó – egyszerre javuljon az oktatás eredményessége és hatékonysága, valamint mindenki számára biztosított legyen az egyenlő hozzáférés a minőségi oktatáshoz. E prioritás a következő intézkedéseket tartalmazza: 3.1. a kompetencia alapú oktatás elterjedésének támogatása; 3.2. a közoktatási rendszer hatékonyságának javítása, újszerű megoldások és együttműködések kialakítása; 3.3. a halmozottan hátrányos helyzetű és roma tanulók szegregációjának csökkentése, esélyegyenlőségük megteremtése a közoktatásban; 3.4. az eltérő igényű oktatási csoportok és a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjának támogatása, az interkulturális oktatás (*Társadalmi Megújulás..., 2007*). A TIOP átfogó célja a gazdasági aktivitás növelése a humánerőforrás minőségének javításával; továbbá a specifikus célok között szerepel a humán infrastruktúra területi egyenlőtlenségeinek mérséklése és a hozzáférés javítása, valamint a társadalmi megújulást szolgáló tartalmi fejlesztések infrastrukturális hátterének biztosítása. A TIOP első

16 1103/2006. (X. 30.) Korm. határozat az Új Magyarország Fejlesztési Terv elfogadásáról.

prioritása az iskolarendszerű oktatás informatikai fejlesztése, az Intelligens iskola (*Társadalmi Infrastruktúra...*, 2007).

A TÁMOP 3. prioritása keretében a 2007–2009-es tervezési időszakban jelentős késéssel kezdődött meg a HEFOP-ban kifejlesztett programcsomagok implementálása azzal a céllal, hogy alkalmazásukat a közoktatás egészére kiterjesszék. A HEFOP tervezési időszakának egyes problémái a TÁMOP tervezése és megvalósítása során lényegében megismétlődtek. Az ágazati minisztérium és az irányító hatóság közötti horizontális egyeztetések nehézsége, a krónikus időhiány, az akcióterv, illetve a pályázati kiírások tartalmának gyakori változásai és az ebből következő időbeli csúszások, az egymáshoz szorosan kapcsolódó konstrukciók – így a TÁMOP-on belül különösen a regionális hálózatok (3.2.2.) és az innovatív iskolák (3.1.4.) – megkezdésének összehangolatlansága, az intézményi bevezetéshez szükséges központi fejlesztés-koordináció (3.1.1.) elcsúszása jelentős kockázatokat jelentettek. Nem állt rendelkezésre részletes elemzés a fejlesztések pilot bevezetésének tapasztalatairól, ami – mint minden fejlesztési folyamatban – az implementáció sikerességének egyik kulcs tényezője. A 2010. évi kormányváltást követően az új kormányzati struktúra kialakítása, továbbá az intézményi átszervezések következtében a TÁMOP 3. prioritásához kapcsolódó konstrukciók megvalósítása is lelassult, a megkezdett folyamatok kontinuitása megszakadt.

A tervezési periódusban a kiemelt társadalmi célokat szolgáló uniós és a hazai közoktatás-fejlesztések összehangolását két, úgynevezett zászlóshajó program volt hivatva biztosítani: az Intelligens iskola és a 21. századi közoktatás. A kormányzati fejlesztések sorában 2008-ban az Oktatási és Kulturális Minisztérium dolgozta ki az Új Tudás Programot, amelyet nemzeti kerekasztal tárgyalt meg. A tárca 2009-re a közoktatás és közművelődés részére 37 Mrd Ft-ot különített el, melyből az önkormányzati tárca 13,7 Mrd Ft-ot kapott. A program kiemelt céljai közé tartozott a hátrányos helyzetű, szegény családok gyerekeinek korai fejlesztése, a szegregáció visszazsorítására integrációs programok révén és a tehetséggondozás.

Ez utóbbi területen 2008-ban országgyűlési határozattal önálló program is létrejött.¹⁷ A Magyar Tehetség Program feladata a szakmai és a civil szféra közreműködésének erősítése, állami szerepvállalással. A program többszázfős finanszírozását a központi költségvetésből és a Munkaerő-piaci Alap befizetéseiből, a személyi jövedelemadó 1%-ának felajánlásaiból, valamint egyéb adományokból tervezték. A forrásokat tartalmazó Nemzeti Tehetség Alapból történő tehetséggondozásra kormányhatározatban megjelent cselekvési tervet dolgoztak ki.¹⁸

Az oktatás területén érvényesülő új kormányzati kihívásokra a miniszterelnök által 2007-ben létrehozott Oktatási és gyermekesély kerekasztal kereste, elemezte majd publikálta a válaszokat (*Fazekas–Köllő–Varga, 2008*). A köztársasági elnök 2008-ban kezdeményezte egy olyan szakértői kör megalakítását, amely a magyar társadalom általa legfontosabbnak ítélt két problémájával: a közoktatással és a korrupcióval foglalkozott (*Csermely et al., 2009*). Mindkét fórum számos, az oktatás

17 126/2008. (12. 04.) OGY határozat a Nemzeti Tehetség Program elfogadásáról, a Nemzeti Tehetség Program finanszírozásának elveiről, valamint a Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórum létrehozásának és működésének elveiről.

18 1120/2009. (VII. 23.) Korm. határozat a Nemzeti Tehetség Program végrehajtásának 2009–2010. évi cselekvési programjáról.

irányításával összefüggő fontos problémát és feladatot taglalt, de az oktatásirányítás kérdéseit mint specifikus szakmai kérdést nem.

3.2.2. A központi ágazati irányítás jellemzői

A 2006–2010 közötti időszakban központi szinten a közvetlen irányítási eszközöknek, így a jogszabályalkotásnak és az intézményfejlesztésnek volt kiemelt szerepe. A jogalkotási tevékenység alapvetően öt fő területre terjedt ki: a hatékonyság javítására, a tartalmi modernizációra, a minőségbiztosításra, a közoktatási feladatellátás biztosítására és az esélyegyenlőségre.

A központi irányítás szembesült az elaprózódott intézményrendszer, a kedvezőtlen demográfiai folyamatok, valamint a gazdasági konvergenciaprogramból is következő forráscsökkenés együttes következményeivel. Ezért olyan intézkedéseket hozott, amelyekkel a rendelkezésre álló *csökkenő erőforrások hatékonyabb felhasználását* kívánta szolgálni. Ebbe a körbe tartozik a 7–8. évfolyamokon alacsony létszámmal működő iskolák tagiskolává nyilvánítása, az iskolai osztály fogalmának pontosítása, a központi normatíva kiszámításának ún. feladatmutatók szerinti átalakítása 2007-től (erről lásd az *oktatás finanszírozásáról* szóló 4. fejezetet). Ide sorolható továbbá a pedagógusok kötelező óraszámának felemelése, ezzel egy időben az ún. kéthavi tanítási időkeret szabályozása, amely jelentősen csökkentette a túlórák számát, az önkormányzati fenntartók számára előírt munkaerő-gazdálkodási terv és nyilvántartás bevezetése, az előbb előírt, később visszavont munkaerő-kirendelés szabályozása azonos fenntartóhoz tartozó intézmények esetében. Az új szabályok is közrejátszottak az intézményfenntartók körében és az intézményi struktúrában bekövetkezett változásokban (részletesebben lásd a 3.4 és 3.5 alfejezeteket). Az állam operatív intézményirányító szerepének erősítéseként 2009 elején az akkori oktatási miniszter az iskolák egy részének – a fenntartó kezdeményezésére, fokozatosan történő – államosítására készített javaslatot; ennek egyeztetése is elindult (*Megkezdődtek...*, 2009).

A *tartalmi modernizációt* szolgáló módosítások körében az 5–6. évfolyamon bevezetett, nem szakrendszerű oktatás szabályozását és a kulcskompetenciák beillesztését a Nemzeti alaptantervbe, az erről szól kormányrendelet módosítása rögzítette¹⁹ (lásd az *oktatás tartalmáról* szóló 6. fejezetet).

Az *ellenőrzés, értékelés és minőségbiztosítás* erősítését szolgáló jogi szabályozás ebben az időszakban tette teljes körűvé az országos kompetenciamérést a 6., a 8. és a 10. évfolyamon (erről lásd a *közoktatás minőségéről és eredményességéről* szóló 9. fejezetet), és előírta az eredmények nyilvánosságra hozatalát a minisztérium honlapján. Az országos méréseken bevezetett tanulói azonosító²⁰ az intézmények számára lehetővé tette az eredmények diákonkénti elemzését. A szabályozásban az is megjelent, hogy egy bizonyos szintet el nem érő iskoláknak intézkedési tervet kell készíteniük a fejlesztés megindítása érdekében. 2007 és 2009 között évente miniszteri rendeletben szabályozva forrásokat is nyerhettek a fenntartók és az intézmények az alulteljesítő iskolák fejlesztésre és más minőségbiztosítási feladatok ellátására. Az intézményi szín-

19 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról.

20 20/1997. (II.13.) Korm. rendelet a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX törvény végrehajtásáról 12/E. §.

tű minőségbiztosítás szolgálata érdekében 2007-től az intézményi minőségirányítási programoknak (IMIP) tartalmazniuk kellett előbb a pedagógusok és vezetők, majd 2009-től a teljes alkalmazotti kör teljesítményértékelésének szempontjait és eljárásrendjét, s azt, hogy a teljesítményértékelést a munkáltatói döntések esetében figyelembe kell venni. Az intézményeknek évente értékelniük kell az IMIP végrehajtását, az értékelést fenntartói jóváhagyás után meg kell jelenteniük honlapjukon. A közoktatási törvény²¹ felhatalmazta az oktatásért felelős minisztert az országos mérési feladatok szervezésének, a teljesítmény értékelése rendjének szabályozására.

A *közoktatási feladatok önkormányzati ellátása* érdekében a közoktatási törvény 2007-es módosítása szigorította az önkormányzati iskolák más fenntartónak történő átadását, ezzel próbálva megakadályozni, hogy a forráshiányos önkormányzatok egyházi fenntartásba adják intézményeiket, amelyek ezután jogosulttá válnak a kiegészítő állami támogatásokra is, növelve ezáltal a központi kiadásokat. Ezt a rendelkezést 2010-ben a parlament törölte a közoktatási törvényből.²² (Az iskolahálózat átalakulásáról lásd az *oktatási rendszerről és a tanulói továbbhaladásról* szóló 5. fejezetet).

Az *esélyegyenlőséget* szolgáló új szabályok szerint²³ az önkormányzatoknak erre vonatkozó kiegészítést kellett beépíteniük közoktatási intézkedési tervükbe, ami egyben a hazai vagy nemzetközi források pályázásának is feltétele lett. Az iskolák számára kötelező felvételi körzet kijelölését írták elő a közoktatási megállapodást kötött nem önkormányzati intézmények számára is. Az Oktatási Hivatal felhatalmazást kapott egyfelől a tanulási képességeket vizsgáló szakértői bizottságok szakvéleményeinek felülvizsgálatára, másfelől hatósági ellenőrzés keretében a kötelező felvétellel vonatkozó, az oktatás ingyenessége, a tankönyvek, felszerelések biztosítására vonatkozó szabályok betartásának vizsgálatára, meg nem felelés esetén bírság kiszabására.

2006-tól a befejezés előtt álló NFT HEFOP, majd az ÚMFT valamennyi operatív programjának irányító hatósága a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség fennhatósága alá került, a HEFOP, a TÁMOP és a TIOP irányító hatósági feladatait az NFÜ Humán erőforrás Programok Irányító Hatóság főosztálya látja el.²⁴ Az NFT közoktatási programjai szakmai koordinációját végző, az OM által alapított és 100%-os tulajdonát képező Sulinova Kht. 2007-ben beolvadt az Educatio Kht.-be²⁵. 2010 óta a nemzeti fejlesztési miniszter irányítása alatt álló intézmény.

A kormányzati változások egyéb átalakításokat is eredményeztek. Az *Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatósága (OMAI)* 2006-os átszervezésével létrejött *Oktatási és Kulturális Minisztérium Támogatáskezelő Igazgatósága (OKMTI)* az oktatási tárca háttérintézményeként 2010-ig a szakminiszter által megjelölt költségvetési fejezeti kezelésű előirányzatok, programok és egyéb nemzetközi, közösségi pénzforrások pályázati úton történő felhasználásával, a szakképzési hozzájárulással összefüggésben létrehozott elkülönített állami pénzalap kezelésével, továbbá a Phare-programmal összefüggő feladatokat látta el.²⁶ Mivel a 2010. évi kormány-

21 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról (továbbiakban: Kt.) 94. § (1) c).

22 2010. évi LI. törvény a közoktatási törvény módosításáról.

23 2006. évi LXXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról.

A 2007. évi LXXXVII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról.

24 Forrás: [online:] {<http://www.nfu.hu/hepih>}

25 2009. július 1-jétől Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

26 Forrás: [online:] {<http://old.okmt.hu/main.php?folderID=337>}

váltást követően a társadalmi felzárkóztatáshoz kapcsolódó EU- és más nemzetközi források operatív programjainak tervezési, értékelési feladatait a KIM koordinálja, a korábbi OKMTI – új nevén *Wekerle Sándor Alapkezelő* – is e minisztérium irányítása alá került. Az egyes közoktatással kapcsolatos hazai és – 2010. december 31-ig – nemzetközi pályázatok lebonyolításért való felelősségéből adódóan az alapkezelő szorosan együttműködött a NEFMI Oktatásért Felelős Államtitkárságával.²⁷ 2011. január 1-jétől az EU-s fejlesztési programok lebonyolításával kapcsolatos feladatokat az NFM alá tartozó ESZA Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. végzi.

Az oktatásügyi kutatás-fejlesztés-innováció területén működő intézmények felügyeleti körei is átalakultak 2006 és 2010 között, illetve a 2010. évi kormányváltást követően. A szakképzés irányítása átkerült a szociális és munkaügyi tárcához, ezt követően a Nemzeti Szakképzési Intézet felügyelete is, majd 2007-ben az Országos Felnőttképzési Intézettel való összevonásával létrejött a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet (NSZFI). A 2010-es új kormányzati struktúrában a szakképzés irányítása és ezzel az NSZFI-é is a Nemzetgazdasági Minisztérium feladata lett. Mint jeleztük, ugyancsak ettől az évtől a nemzeti fejlesztési miniszter irányítja és felügyeli – az oktatásigazgatással és -fejlesztéssel kapcsolatos programok tekintetében a nemzeti erőforrás miniszter egyetértésével – az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.-t.²⁸ Az oktatásért felelős NEFMI irányítása alatt 2010-től az *Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet* (és annak szervezeti keretein belül az *Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum*), a *Tempus Közalapítvány*, valamint az *Oktatásért Közalapítvány* működik (a kutatás-fejlesztés intézményeiről lásd a 3.6.2. alfejezetet).

3.3. A területi oktatásirányítás

3.3.1. A területi közép szint

Az oktatásigazgatásban a vizsgált időszakban a 2010 tavaszáig működő kormány két területen igyekezett erősíteni a *regionális igazgatást*. Az egyik a közoktatás-fejlesztés regionális tervezése, a másik a szakképzési feladatok ellátása, ehhez kapcsolódóan a külön törvény által létrehozott Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok (RFKB)²⁹ hatásköreinek szélesítése. Az előbbit az Oktatási Hivatalnak adott minisztériumi megbízás, az utóbbit pedig a közoktatási törvény 2007. évi módosítása³⁰ biztosította. Mindkét intézkedés összhangban volt az EU-forrásokhoz kapcsolódó fejlesztési tervek kidolgozásával, illetve a hatékony felhasználás igényével.

Az OKM kezdeményezésére, az OH közreműködésével 2006-ban – bár jogszabály ezt nem írta elő – regionális közoktatás-fejlesztési stratégiák készültek. Ezzel ugyan területi szinten teljessé vált a közoktatás-tervezés vertikális rendszere, de az egyes szintek közötti kapcsolat mind az ágazaton belül, mind az ágazatok között gyenge maradt. Az elkészült regionális közoktatás-fejlesztési tervek – régióként

²⁷ Forrás: [online:] {<http://www.wekerle.gov.hu>}

²⁸ HR. 84–85. §, 90. § (2) bekezdés.

²⁹ 2003. évi LXXXVI. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról, 13. §.

³⁰ Kt. 89/B. §.

eltérő mértékben – ugyanakkor kiindulópontként szolgáltak az ÚMFT regionális operatív programjai tervezéséhez.

A közoktatási törvény 2007. évi módosítását követően az RFKB-k – amelyek működtetése az OKÉV, később az OH feladata volt – a szakképzés területi megszervezésében megkerülhetetlen szereplőkké váltak. Hatáskörük az alábbi területekre terjed ki:

- kidolgozzák az iskolarendszerű szakképzés fejlesztésének irányát;
- közreműködnek az iskolai rendszerű és azon kívüli szakképzés, a közoktatásban és a felsőoktatásban folyó szakképzés összhangjának megteremtésében;
- meghatározzák a szakképzés fejlesztési irányait és beiskolázási arányait a régióban;
- részt vesznek a fejlesztéssel összefüggő pályázatok kiírásában és lebonyolításában;
- részt vesznek a pályakövetési rendszer működtetésében;
- a régióban működő helyi önkormányzatoknál *kezdemenyezik* a szakképzés-szervezési társulás megalakulását.

Hasonló bizottság felállítása korábban felvetődött a közoktatás területén is, de a 2006-ban létrehozott *közoktatási egyeztető fórumok* gyenge jogosítványokkal rendelkeztek (*Jelentés..., 2006, 2.3.1. alfejezet*). A regionális fejlesztési stratégiák elkészítésében véleményező szerepet töltöttek be, komoly befolyást nem gyakoroltak azok tartalmára, s többségük a feladat elvégzése után nem végzett érdemi tevékenységet.

Egy 2009-ben végzett empirikus kutatás³¹ rávilágított arra, hogy az ÚMFT tervezése során a régiók többsége megpróbálta kihasználni a számukra a korábbiaknál nagyobb teret adó lehetőséget. A 2007–2013-as időszakra vonatkozó regionális stratégia, majd az operatív program tervezésében jelentős szerepet játszottak a regionális fejlesztési ügynökségek, komplex szakmai és operatív koordinációs feladatokat végezve. Egy kormányhatározat³² alapján minden régióban regionális munkacsoport jött létre, mely bevonta a tervezési munkába egyrészt a régió meghatározó szakmai, tudományos és civil szereplőit, másrészt az ágazati minisztériumok képviselőit. Ugyanakkor az egyes régiók tervezési gyakorlata jelentősen eltért. A legújszerűbb gyakorlat a Dél-Dunántúlon alakult ki, ahol egyfelől a konkrét tervezést megalapozó, több önálló stratégiai fejlesztési program (SFP), közöttük a közoktatási ágazat szempontjából meghatározó humán SFP is készült, másfelől a tervezés időszakában széles körű projektgyűjtés, életképes ötletek kidolgozása folyt (*Szentirmai, 2010*).

A regionális közoktatás-fejlesztési stratégiák a régiós operatív programok tervezésével párhuzamosan készültek. Céljuk egyfelől a fejlesztési célprogramok közoktatás-szakmai támogatása, a térségi szemlélet megerősítése, másfelől az oktatáspolitikai célok figyelembevételének biztosítása volt. Az említett kutatás szerint e célok csak részlegesen, illetve régióként eltérő mértékben teljesültek. A létrejött regio-

31 TÁMOP 3.1.1. kiemelt projekt 7.3.2., A regionális oktatástervezés támogatása című elemi projekt, témavezető: Balázs Éva. A kutatás, többek között, a regionális oktatástervezést, ezen belül az ágazati regionális közoktatás-fejlesztési terveket, valamint ezeknek az ÚMFT regionális operatív programjaihoz való kapcsolatát vizsgálta.

32 1076/2004. (VII. 22.) Korm. határozat az Európa Terv (2007–2013.) kidolgozásának tartalmi és szervezeti kereteiről.

nális közoktatás-fejlesztési stratégiák nagyrészt összhangban álltak a feltárt problémákkal és a lehetséges fejlesztési irányokkal, ugyanakkor ezeket nem tárgyalták, többnyire nem is ismerték a regionális fejlesztési tanácsok. Ebből is következik, hogy a megkérdezettek szerint – a Dél-Dunántúl régió kivételével – e szakszerű közoktatás-fejlesztési elképzeléseket az operatív programok készítésekor sem, vagy csak alig vették figyelembe, így azok alig vagy csak a tervektől függetlenül, esetlegesen épültek be a régiós akciótervekbe, pályázatokba (*Szentirmai, 2010*).

A régiók fő fejlesztési döntéshozatali szervei az évtized végéig a már 1998-ban létrehozott regionális fejlesztési tanácsok (RFT) maradtak. Ezekben továbbra is magas a kormányzati szereplők aránya (egyikük az oktatásért felelős miniszter megbízottja), így a szubszidiaritás csak részlegesen érvényesül. A tagsági és delegációs szabályok alapján oktatási szakemberek elsősorban politikai felhatalmazással kerülhetnek be a tanácsokba. Az ágazat szakmai érdekképviseletére elvben a RFT-k szakmai bizottságai adnak lehetőséget (*Jelentés..., 2006, 2.3.1. alfejezet*). Jelenleg (2010-ben) két régióban, az ilyen bizottságot korábban is működtető Észak-Alföldön és Nyugat-Dunántúlon van önálló Humánerőforrás-fejlesztési Munkabizottság. Az RFT-k által létrehozott regionális fejlesztési ügynökségek (RFÜ-k) alapvető feladata a pályázati programok menedzselése.

Az ÚMFT TÁMOP 3.2.2., Területi együttműködések, társulások, hálózati tanulás pályázata keretében 2009-ben hét regionális hálózatkoordinációs projektszervezet jött létre, melyek a tárgyidőszakban elsősorban a TÁMOP 3.1.4-es pályázaton nyertes intézmények számára információs, szolgáltatói és szakmai együttműködési hálózat megalapozását, kiépítését és működtetését, valamint az őket támogató szolgáltatók feltárását és az oktatási intézményekkel történő együttműködéseik elősegítését végezték.

A területi középzintről, a régiók és megyék funkciójáról a rendszerváltozás óta nincs konszenzus. A 2010-ben megválasztott új kormány – mint korábban említettük – egyértelműen a megye mellett döntött (lásd 3.1. fejezet és 3.1.1. alfejezet). A regionális közoktatási fórumokat 2011-től felváltják a megyei (fővárosi) közoktatási fórumok, az alábbi feladatokkal: a közoktatási feladatkörében eljáró megyei kormányhivatal támogatásaként a megye közoktatás-fejlesztési stratégiájának elkészítése, a megyét érintő intézkedések, programok, projektek és támogatási pályázatok összehangolása, a megye közoktatás-fejlesztését szolgáló pénzügyi források hatékony felhasználásának segítése.³³

A területi irányításban korlátozott szerepet betöltő megyei közoktatás-tervezés 1996-ban létrehozott rendszere lényegében nem változott, szerepe a feladatelátás racionalizálásával összefüggően érvényesült (*Jelentés..., 2006, 2.3.1. alfejezet*), és 2006–10 között sem mozdult el a stratégiai, fejlesztésorientált megközelítés felé. Ennek oka egyfelől az, hogy a helyi és a kistérségi feladatelátás-centrikus tervezést mintegy alárendelték a megyei fejlesztési tervnek, másfelől a helyi önkormányzati fenntartóknak a megyei fejlesztési terv alapján kiadott szakvéleményt kell kérniük, amennyiben intézményt alapítanak, átszerveznek vagy megszüntetnek. A fejlesztésorientált megközelítést nem támogatta az sem, hogy a megyei közalapítványok a ké-

33 A kormányrendelet nem rendelkezik arról, hogy a regionális fejlesztési és képzési bizottságok működtetését mely szervezet veszi át a korábbi regionális igazgatóságoktól.

tezres évtized második felében is jelentéktelen források felett rendelkeztek, így nem tudtak komoly hatást gyakorolni a helyi fejlesztési, innovációs tevékenységekre.

3.3.2. A kistérségi szint

A kistérségi szint megerősítésére irányuló 2006–10 közötti kormányzati törekvések alapja a kistérségi törvény megalkotása és a területfejlesztési törvény módosítása volt (*Jelentés...*, 2006, 2.3.2. alfejezet). A kistérségi társulások gyors ütemben alakultak meg: míg 2004-ben 73, addig 2007-re 162 többcélú társulás működött, lefedve valamennyi akkori kistérséget. A dinamikus növekedés hátterében a kormány pénzügyi ösztönző politikája állt. A többcélú kistérségi társulások (TKT) által fenntartott intézmények esetén a többlettámogatás 2007-ben átlagosan 20%-os volt, miközben a települési önkormányzati iskolák nem részesültek többletnormatívában (*Kovács K.*, 2009). Az erőteljes érdekeltség azt valószínűsítette, hogy célszerű az intézményeket tömegesen a TKT-k fenntartásába adni. Ez azonban nem következett be. Az 1997. évi társulási törvény szerint létrejött intézményfenntartók, valamint a 2004-ben létrehozott többcélú társulási formában fenntartott intézmények 2009. évi adatait vizsgálva azt látjuk, hogy 1062 intézményfenntartó társulás 1082 intézményt, míg 91 többcélú társulás 124 intézményt tart fenn, s ez utóbbi az összes társulásban fenntartott intézmény mindössze 12%-a (*Dienes*, 2009).

Az állami többletforrások ugyanakkor a kis- és/vagy mikrotérségi társulások több formája számára is elérhető. Egy empirikus kutatás szerint³⁴ bejáró normatívát csak kevés helyen nem kapnak; az intézményfenntartó társulásokban fenntartott iskolákban általában több helyen és több gyerek után, a többcélú társulási intézményekben kevesebb kistérségben és kisebb tanulólétszám után jutnak hozzá. A térségi ellátás erősítését, s ezzel az oktatás minőségének és hatékonyságának javítását célzó másik támogatás az iskolabusszal szállított gyerekek után kapható. A leggyakoribb, hogy a társulásnak van iskolabusza, de emellett szolgáltatásvásárlás is előfordul, sőt gyakran a szülők is részt vesznek a gyerekek iskolába, óvodába szállításában. A tagintézményi támogatást az oktatáspolitikai elsősorban a kistérségi településekben tekinthető iskola-összevonások révén a hatékonyabb és magasabb minőségű feladatellátás eszközének. A többcélú társulások ötöde, az intézményfenntartó társulások kétharmada jut e támogatáshoz. Legjellemzőbb, hogy a kistérségek egyidejűleg négyféle központi támogatást kapnak. Az elérhető források fajtái és az intézmény-összevonások koncentrációja között laza oksági kapcsolat mutatható ki.

A kistérségek negyötöde önálló munkaszervezetet³⁵ működtet, melyekben átlagosan 6,7 főállású alkalmazott dolgozik, a székhely településének polgármesteri hivatalaiban viszont a kistérség ügyeivel csak átlag 3,3 fő foglalkozik. Az egyes települések között jelentős létszámkülönbségek tapasztalhatók, melyek részben a kistérség méretével, részben pedig az ellátott feladatok körével függnek össze.

34 Kistérségi társulások közoktatási folyamatainak elemzése. FKA-KT-21/2008. számú, a Szociális és Munkaügyi Minisztérium által támogatott kutatás 2008–09, témavezető: Balázs Éva. Az alfejezet a továbbiakban e kutatás eredményeire épít, lásd *Balázs*, 2009.

35 A 2004. évi CVII. törvény 10. §-a szerint a többcélú kistérségi társulás döntéseinek előkészítését és feladatainak végrehajtását munkaszervezet közreműködésével látja el, amely lehet önálló munkaszervezet vagy a székhely településének polgármesteri hivatala is.

A kistérségi oktatáspolitikai döntések szakmai előkészítését, alátámasztását végző bizottságokat a hivatkozott kutatásban³⁶ válaszoló kistérségek felében működtetnek. Az önálló munkaszervezettel dolgozó kistérségeknek kisebb arányban vannak ilyen bizottságai, mint ahol a feladatokat a székhely településének polgármesteri hivatalában végzik. A kistérségek négyötödében dolgoznak a kistérségi közoktatás-irányítás, szervezés, adatszolgáltatás munkáival megbízott szakemberek; nagyobb térségi léptékben a fővárosi agglomerációban, Észak- és Dél-Alföldön hiányoznak. A leggyakoribb forma, hogy a közoktatás ügyeivel foglalkozó szakember (többnyire közoktatási referens) a TKT munkaszervezetében, annak vezetője irányításával látja el feladatait. Az összes közoktatással foglalkozó kistérségi szakember közel kétharmada közalkalmazott. A közoktatásért felelős szakemberek döntően diplomások, közel kétharmaduknak pedagógiai képzése van, s csaknem minden tizedik többdiplomás.

A kutatás tapasztalata szerint 2004-től 2008-ig egyre több kistérségben nőtt a TKT kereteiben vállalt közoktatási feladat(ok) száma; még 2009-ben is nyolc kistérségben bővültek e feladatok. Az egyik kötelező, az oktatási törvény által előírt feladat a kistérségi folyamatokat orientáló közoktatási intézkedési terv készítése, de a terv még a megkérdezettek szerint sem feltétlenül orientálja a mindennapi munkát. Ugyanakkor a kistérségek mintegy 40%-ának van nem kötelezően készítendő kistérségi közoktatási stratégiája vagy programja is, esélyegyenlőségi terve pedig három-negyedüknek van.

A TKT által kötelezően ellátandó közoktatási feladatok egyike a logopédiai ellátás biztosítása, de további szakszolgálati feladatokat is elláthatnak. A szakszolgálatokat a kistérség saját intézmény fenntartásával vagy megállapodással biztosíthatja. Szinte valamennyi kistérségben van szakszolgálati feladatot ellátó intézmény, ezek döntő többsége más szolgáltatóval kötött megállapodás alapján működik, csak kevesebb mint ötödét tartják fenn a társulások.

A kistérségek létrehozásának fontos célja volt a térségi szereplők közötti együttműködés erősítése. A közoktatásban – a kis- és mikrotérségi szintet együtt tekintve – a leggyakoribb együttműködések a sport- és tantárgyi versenyek, a továbbképzések, a pedagógus-munkaközösségek, a közös pályázatkészítés, a pályaaorientációs és pályaválasztási tanácsadás. Összességében főként az iskolai-óvodai szinten szervezett szakmai együttműködések gyakoriak, a közös pályázatkészítést leszámítva kevés a térségi irányítást, koordinációt szolgáló kooperáció. Az eredményes együttműködések közül a térségi ellátás szempontjából fontos tevékenység az utazó pedagógushálózat megszervezése

Az egyes együttműködések létében vagy hiányában a kistérségek társadalmi-földrajzi jellemzői mentén láthatóak különbségek. Ahol például a kistérségben van megyei jogú város, ott szignifikánsan alacsonyabb arányban vannak közös tantárgyi és sportversenyek, valamint iskolavezetői munkaközösségek. Az is érzékelhető, hogy ahol a TKT fenntartásában van iskola, ott több területen van együttműködés, mert a közoktatás ügyét fontosnak tartja a helyi politika (*Balázs, 2009*).

36 Lásd a 34. lábjegyzetet.

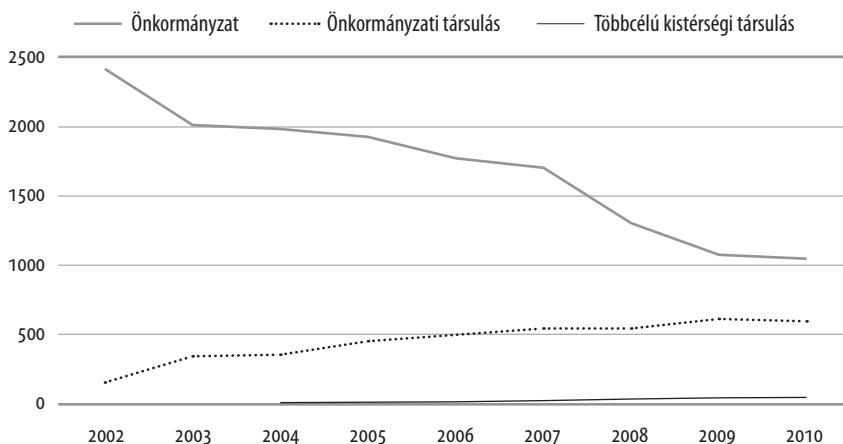
3.4. A helyi szint

A Magyarországon működő önkormányzatok száma 2000 és 2009 között – egy átmeneti csökkenés után – enyhén növekedett. Az önkormányzati intézményfenntartás strukturális átalakulása 2006-tól felgyorsult, ennek nyomán jelentősen megugrott a csak tagiskolát fenntartó önkormányzatok száma, míg a legalább 8 évfolyamos iskolákat fenntartóké drasztikusan csökkent (lásd *Függelék 3.2. táblázat*). Az átalakulást erősítette a közoktatási törvény 2006. évi módosítása, amely a hatnál kevesebb évfolyammal működő iskolákat csak tagiskolai formában engedte működni. Az önálló intézményfenntartás csökkenése különösen az ezer főnél kisebb lélekszámú települések esetében volt jellemző (lásd *Függelék 3.3. táblázat*).

Az önkormányzati szektoron belül meghatározó iskolafenntartó települési önkormányzatok száma jelentősen visszaesett, az intézményfenntartó társulásoké³⁷ – a legkisebb településeket leszámítva – mindenütt nőtt (lásd *Függelék 3.4. táblázat*), és – a többcélú kistérségi társulások kialakulásáról szóló törvény életbe lépésével, valamint a költségvetési törvényben meghatározott külön támogatások hatására – megjelentek a többcélú kistérségi társulási fenntartók (lásd *3.1. ábra* és *Függelék 3.5. táblázat*).

3.1. ábra

Nevelési-oktatási intézményt fenntartók száma az önkormányzati szektorban, 2002–2010 (db)



Forrás: Educatio Kft. adatszolgáltatása, 2010

3.4.1. Iskolabezárás és -összevonás

A helyi irányítás előtt álló legjelentősebb kihívás, hogy a csökkenő tanulólétszámok és a forráshiány körülményei közepette milyen intézményrendszer működtetésével lássa el közoktatási feladatait, hogyan alkalmazkodjon a változó körülményekhez úgy, hogy megfelelő színvonalú közoktatási közszolgáltatást biztosítson a helyi társadalom számára. Az egyik nagy konfliktusforrás az iskolák bezárása és összevonása.

37 1997. évi CXXXIV. törvény a helyi önkormányzatok társulási együttműködéséről.

Egy 2009. évi vizsgálat szerint³⁸ a megalakulástól a 2008/09-es tanévig 89 kistérségben az iskolabezárások 116, a tagintézménnyé alakítások 746 intézményt érintettek. A leggyakoribb az óvoda (56 kistérségben) és az 1–8. évfolyamos általános iskola (54 kistérségben) tagintézménnyé nyilvánítása volt. Míg itt a tanulók helyben maradtak, a vizsgált önkormányzatok bő negyedében az 1–8. évfolyamos általános iskola bezárásra került, így e diákok más település iskolájának látogatására kényszerültek (lásd *Függelék 3.6. táblázat*).

Az iskolabezárást a közvélemény elenyésző mértékben helyesli, az iskolás gyerekeket nevelő szülők nagy többsége pedig célszerűnek ítéli legalább az alsó tagozat megtartását. Az intézmény megmaradását csak a lakosság tizedrésze teszi függővé az adott iskola oktatási színvonalától. Nagyon alacsony (mintegy 3%) azok aránya, akik kiemelnék az iskolát az önkormányzat hatásköréből, és egyházi vagy alapítványi fenntartásba adnák (lásd *Függelék 3.7. táblázat*; a lakosság vélekedését a különböző iskolafenntartókról lásd az *oktatási rendszerről és a tanulói továbbhaladásról szóló 5. fejezetben*). A községekben élő szülők általában az önkormányzati iskolákat tekintik a legjobbnak, de vannak olyan – elsősorban iskolázottabb – rétegek, amelyek az egyházi iskolákat preferálják.³⁹ Ugyanakkor – szintén a 2009. évi lakossági közvéleménykutatás szerint – az iskolabezárás nem minden esetben találkozik még a lakosság iskolás gyereket nevelő részének elvi ellenérzésével sem. Amennyiben az intézmény színvonala nem megfelelő, és a közelben van másik (ugyanazon a településen lévő, vagy más településen könnyen elérhető) önkormányzati iskola, a szülők legalább fele el tudja fogadni az iskolabezárást. A legnagyobb ellenérzés akkor kíséri az intézménybezárást, ha az pusztán a fogyatkozó tanulólétszáma hivatkozva, vagy könnyen megközelíthető alternatíva hiányában történik (lásd *Függelék 3.8. táblázat*).

A közvélemény a legjelentősebb különbséget a nagyobb iskolák javára az épület állapotában és felszereltségében látja (lásd *Függelék 3.9. táblázat*). Azok a szülők viszont, akik kistépülésen élnek, kétszer annyian vélik úgy, hogy a kisiskolák az oktatás minősége és eredményessége terén is jobbak lehetnek más település nagyobb iskoláinál, mint a fővárosiak.⁴⁰ Tény, hogy az összevont iskolákon belül sok esetben eltérnek a tagiskolában és a székhely-intézményben elérhető szolgáltatások, például a szakkörök és a napközis foglalkozások. Iskolavezetői vélemények szerint a tagintézmények tanulóinak 10%-a, míg a központi iskola tanulóinak 17%-a részesül emelt szintű oktatásban.⁴¹

Az évtized közepétől több állami támogatás jelent meg a hátrányos helyzetű, valamint a kistépülések támogatására. Az önhibájukon kívül hátrányos helyzetbe került (ÖNHIKI-s) önkormányzatok 2005-től kiemelt támogatásban részesülnek, többek között az oktatási feladatellátás segítése céljából.⁴² Jogszabály határozta meg a kistépülések közoktatási feladatainak társulásban történő ellátását ösztönző támogatás igénybevételeének részletes szabályait, melyhez 2009-ben 100 M Ft-ot írá-

38 Lásd a 34. lábjegyzetet.

39 Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2009 adatbázis, szülői almintá.

40 Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2009 adatbázis.

41 Forrás: Intézményi adatfelvétel, 2009 adatbázis.

42 A helyi önkormányzatok működőképességének megőrzését szolgáló kiegészítő támogatásokat az éves költségvetési törvények mellékletei tartalmazzák.

nyoztak elő.⁴³ A vissza nem térítendő állami támogatást az 1500 és ennél alacsonyabb lélekszámú kistéleplési önkormányzatok igényelhették. A 2008/09-es tanévben egy önállóan fenntartott közoktatási intézmény pályázati formában legfeljebb 70 E Ft-ot vehetett igénybe gyerekenként vagy tanulónként, összesen maximum 8 M Ft-ot. A támogatások odaítélésénél előnyben részesültek azok az intézmények, amelyek 25%-ot meghaladó halmozottan hátrányos helyzetű gyermek-, illetve tanulóarány-nal rendelkező közoktatási intézményt fogadtak be a társulásba. A pályázatokban az intézmény hosszú távú fenntarthatóságáról (például a tanulólétszám várható alakulásáról öt évre előre, a működési költségek alakulásáról, az intézmény racionalizálási terveiről) is nyilatkozni kellett.

Össességében, noha az iskolahálózat alakulásában a helyi önkormányzatoknak van meghatározó szerepe, a külső feltételekből adódóan még sincs módjuk autonóm módon dönteni, a szétaprózott települések intézményeinek összevonása a szűkös pénzügyi források miatt várhatóan továbbra is előtérben marad (Jankó, 2011).

3.4.2. A helyi tervezés jellemzői

Az önkormányzati közoktatási intézkedési terveket a közoktatási törvény 2006. évi módosítása⁴⁴ nyomán ki kellett egészíteni a gyermekek, tanulók esélyegyenlőségét szolgáló intézkedésekkel. A jogszabály-módosítás érintette a tervezésre kötelezettek körét is. A többcélú kistérségi társulásokban részt vevő helyi önkormányzatoknak már nem kellett tervet készíteniük abban az esetben, ha a TKT intézkedési terve tartalmazta az összes kötelezően előírt tartalmat *valamennyi település* vonatkozásában. Ez tehát kiválthatta a helyi intézkedési terveket, a szakszerűséget pedig segítette, hogy a kistérségi tervről szakvéleményt kell kérni a megyei önkormányzattól. Ugyanakkor az új szabályozás kritériumainak a kistérségi társulások jelentős része nem felelt meg, ezért szükségessé vált a települések közötti együttműködés további erősítése, a párbeszéd kialakítása a társulásban részt vevő intézmények között.

3.4.3. A fenntartók és intézmények közötti kapcsolatok: értékelés és ellenőrzés

Az önkormányzatok számára a közoktatási törvény előírja, hogy fenntartott intézményeiket gazdasági, hatékonysági, törvényességi szempontból, a pedagógiai munka eredményességét pedig a minőségirányítási programban meghatározott feladatok végrehajtása tükrében szakmailag ellenőrizték. Az időszakban végzett fenntartói ellenőrzések – melyek sokszor pályázati forrásokból valósultak meg – nem hoztak átütő eredményeket, hasznosulásuk pedig minimális volt. Az intézményértékelések gyengeségében nemcsak az anyagi és emberi erőforrások, hanem a hozzáértés hiánya is szerepet játszott. Változás annyiban volt érzékelhető a helyi irányítás magatartásában, hogy időközben nyilvánosságra kellett hozni az intézményértékelés eredményeit, előidézve ezzel az esetleges téves információk elterjedését is (Egységes..., 2006).

43 4/2009. (II. 4.) ÖM rendelet a kistéleplések közoktatási feladatainak társulásban történő ellátását ösztönző támogatás igénybevételek részletes feltételeiről.

44 2006. évi LXXI. törvény a közoktatási törvény módosításáról.

A Magyar Államkincstár (MÁK) jogosult vizsgálni – szükség szerint helyszíni ellenőrzéssel is –, hogy az önkormányzati intézmények szabályszerűen használják-e fel a helyi önkormányzatok támogatása költségvetési fejezetben szereplő összegeket. A MÁK az egész országot lefedő ellenőri hálózatot épített ki a költségvetésből származó önkormányzati bevételek mélyreható és teljes körű ellenőrzése céljából.

Mint korábban jeleztük, az Oktatási Hivatal 2006-tól megküldi az országos mérés, értékelés eredményeit a fenntartóknak, s ha az adott intézmény nem felel meg a minimum követelményeknek, akkor a fenntartó felhívja az iskola igazgatóját intézkedési terv készítésére. Ha a mérést követő harmadik év után sem javul az eredmény, akkor a fenntartónak kell intézkedési tervet készítenie, amit az OH hagy jóvá.⁴⁵ Mindezzel a fenntartói felelősség növelése volt a cél, azonban a jogszabályban nem kötöttek ki szankciókat a minimumhatárok el nem érése esetén, ami csökkentette az intézkedés tényleges súlyát. 2009-ben a fenntartói feladatok támogatására az oktatási és kulturális miniszter rendelet⁴⁶ alapján központi költségvetési forrást biztosított, amelyhez pályázati úton lehetett hozzájutni. A rendelet meghatározta az intézményi minőségbiztosítás, mérés, értékelés, ellenőrzés támogatását és a teljesítménymotivációs pályázati alap igénylésének, döntési rendszerének, folyósításának, elszámolásának és ellenőrzésének részletes szabályait. A közoktatási intézmények új feladata lett, hogy nemcsak értékelniük kell minőségirányítási programjuk megvalósítását, hanem abban figyelembe kell venniük az országos mérési eredményeket, és meg kell határozniuk azokat az intézkedéseket is, amelyek segítik célkitűzéseik és az intézményi működés közeledését. Mind az értékelést, mind az intézkedéseket a jóváhagyáson túl közzé is kell tenni a fenntartó honlapján.⁴⁷ A szakértői gyakorlat azt mutatja, hogy a közoktatás eredményességének társadalmi nyilvánosságát biztosító előírást csak nagyon kevesen tartották be.

3.5. Az intézményi szint

Az intézményi szintű irányítás jogi kereteiben, ezen belül az egyes szereplők közötti hatáskör- és feladatmegosztásban 2006–2010 között továbbra is jellemző az erős jogosultságokkal rendelkező nevelőtestület, a széles feladatkörrel megbízott és ehhez képest csekélyebb hatáskörű vezető, illetve emiatt a folyamatos belső egyeztetés igénye, kényszere. A közoktatási törvény 2006. évi módosítása a hatékonysági, eredményességi problémák megoldása, valamint az európai uniós tagság, a nemzetközi vérkeringésben való részvétel az igazgatóknak további új feladatokat hozott. A nemzetközi összehasonlításban sok területen domináló iskolai szintű döntéshozatalok során (erről lásd a 3.1.2. *alfejezetet*) a vezetőknek mérlegelniük kell, hogy azok miként illeszkednek az intézmény stratégiai céljaihoz. A kérdés azért is fontos, mert a bonyolult döntési rendszerben a szervezeteknek egyidejűleg többféle célnak is meg kell felelniük.

45 Kt. 99. § (7) bekezdés.

46 17/2009. (IV. 2.) OKM rendelet a minőségbiztosítás, mérés, értékelés, ellenőrzés támogatása és a teljesítmény motivációs pályázati alap igénylésének, döntési rendszerének, folyósításának, elszámolásának és ellenőrzésének részletes szabályairól.

47 Kt. 40. § (12) bekezdés.

3.5.1. Az intézményi szintű irányítás

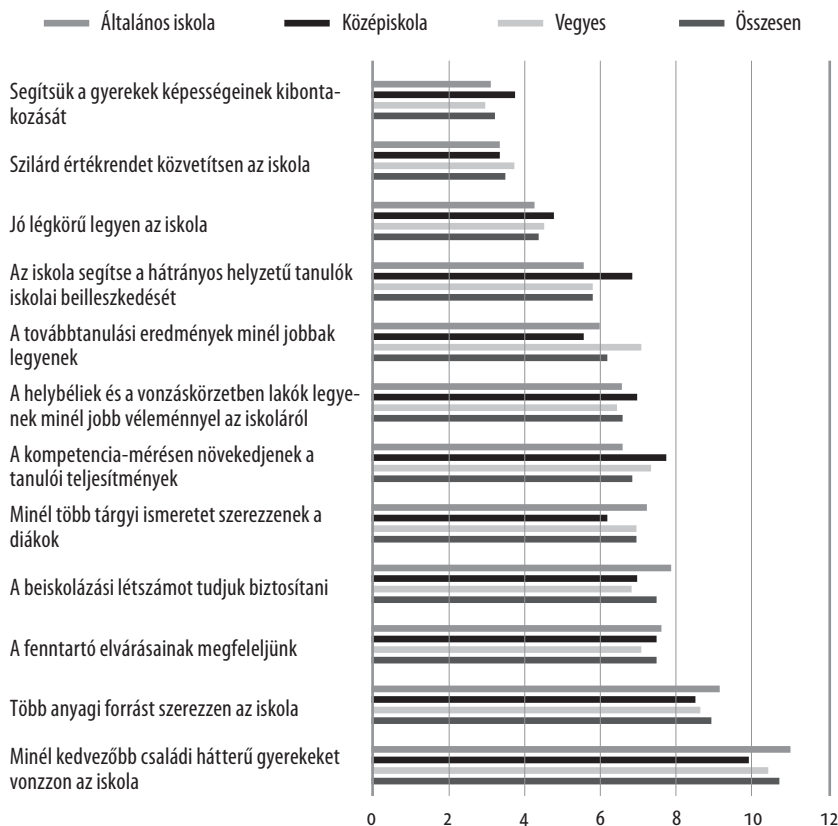
A közoktatási intézmények irányítása számára a 2006–2010 közötti időszakban is a gyors jogszabályi változtatásoknak való megfelelés, az intézmények jelentős részében egyre növekvő forráshiány miatt a gazdálkodás racionalizálása, valamint az új EU-s pályázatok jelentették a legfőbb feladatokat. A fejlesztési források szempontjából a legtöbb iskola számára lehetőséget nyújtó TÁMOP 3.1.4 pályázatok (Innovatív iskolák) különösen komoly kihívás elé állították a vezetést. Valamennyi TÁMOP- és TIOP-projektben érintett iskolában a nehézségek közé tartozott a pályázatok megvalósítása a rövid időtáv, sok helyen a projektmenedzsment- és szakmai vezetési tapasztalatok hiánya miatt. Maga a projektlogika – ahol egyszerre kell a pályázati pénzekből ingatlant fejleszteni, tanárokat továbbképezni, pedagógiai innovációkat bevezetni a normál tanítás mellett – is gyakran okozott időzavart (Lannert, 2009).

A megnyíló pályázati lehetőségek kiaknázása az iskolák és a fenntartók egy, az intézmény-átszervezésekben érintett vagy veszélyeztetett része számára az adott intézmény megmaradásának, bizonytalan működésének, megszűnésének várható folyamatai fényében bizonytalansággal volt terhelt; a sikeresen pályázó, de később megszüntetett vagy összevont intézményekben a fejlesztés megrekedt, fenntarthatósága kérdésessé vált. Az intézmény-átszervezések önmagukban is fokozott szakmai felkészültséget igényeltek az iskolavezetőktől; különösen az összevonással nagyobb méretű való intézmények esetében (erről lásd a 3.4.1. alfejezetet). A pályázatok és az iskolahálózat-alakulás menedzselése mellett a közoktatási intézmények szakmai irányításának egyre összetettebb feladatai a vezetés fejlesztését igénylik. Az intézményi folyamatok reflektorfénybe állítják a közoktatás humán erőforrásának minőségét, fejlesztési igényeit. A Tempus Közalapítvány által 2008/09-ben koordinált nemzetközi kutatási projekt többek között a magyar iskolavezetés helyzetéről is készített esettanulmányt, s európai kontextusba helyezte az iskolavezetéssel kapcsolatos elvárásokat, a vezetési kompetenciák struktúráját és standardjait (*Improving..., 2010; The role of ..., 2009*).

Egy 2009-ben végzett vizsgálat szerint az igazgatók iskolájuk *legfontosabb céljainak* a neveléssel kapcsolatosakat tartják: a gyerekek képességei kibontakoztatásának segítését, a szilárd értékrend átadását és a jó légkör kialakítását. A szűken vett oktatási célokat a középmezőnybe helyezik, míg a rangsor végén külsődleges célok szerepelnek: megfelelés a fenntartó elvárásainak, többletforrások megszerzése, valamint – ellentmondásban azzal, amit az intézményrendszerben lejátszódó folyamatok mutatnak – a minél kedvezőbb háttérű tanulók beiskolázása. E preferenciák valószínűsíthetően a szakmai elvárásokhoz és/vagy egy, az igazgatók által is ideálisnak tartott helyzethez igazodnak. A képzési programok szerinti kisebb rangsorbeli különbségek – például az, hogy a középiskolák vezetői fontosabbnak tartják a továbbtanulásra való felkészítést és az ismeretátadást, mint az általános iskolákéi – az iskolafok funkciójával hozhatók összefüggésbe. A helyi társadalom iskoláról vallott véleményének figyelembevétele – amit az alapfok vezetői a középmezőny elejére, míg a többiek hátrébb sorolnak – közvetlenebb helyi beágyazódásukat, egyben beiskolázási szempontból nagyobb ráutaltságukat is jelzi (lásd 3.2. ábra és Függelék 3.10. táblázat, illetve *Intézményi adatfelvétel, 2009 adatbázis*).

3.2. ábra

A saját intézményben fontosnak tartott célok rangsorhelyének átlagértékei az általános, a közép- és a vegyes iskolák igazgatói szerint, 2009 (1–12 közötti érték átlaga)



Forrás: Intézményi adatfelvétel, 2009 (N=962)

A feltett kérdés: „Rangsorolja az alábbiakat aszerint, hogy az Önök (tag)intézményében, intézményegységében mennyire fontosak ezek a célok! Az első helyre tegye a legfontosabb célt!”

Fenntartóként vizsgálva, a szilárd értékrendet az egyházi iskolák vezetői minden más iskolafenntartónál előbbre sorolják az iskola céljai között. E cél átlagos rangsor-helye körükben 1,8, míg az önkormányzati, állami szektorban dolgozó igazgatóknál 3,6. Kevésbé kívánják viszont figyelembe venni a helybéliek és a vonzáskörzetben lakók véleményét az iskoláról.⁴⁸

A tárgyidőszakban az iskolák számára immár több mint fél évtizede áll rendelkezésre az országos kompetenciamérés, amely az intézményi szintű irányításnak is fontos potenciális eszköze. Az idézett vizsgálat szerint az intézményvezetők többsége használja a kompetenciamérés iskolai eredményeit, de átlagosan kevesebb mint 40%-uk megy túl a központilag megkapott eredmények valamilyen célú felhasználásán; a középiskolákban az igazgatók kétharmada elégszik meg ezekkel az adatokkal.

48 Forrás: Intézményi adatfelvétel, 2009 adatbázis.

A mérési eredmények mélyebb elemzését segítő ún. FIT-szoftver használata a középiskola-vezetők közel 15, az általános iskolák vezetőinek közel 20%-ára jellemző. Valamennyi tanulóra a középfokú iskolák 10, az általános iskolák 16%-ában dolgozzák fel intézményük mérési eredményeit az igazgatók szerint (erről lásd még a *közoktatás minőségéről és eredményességéről* szóló 9. fejezetet).⁴⁹

3.5.2. Az intézményi szintű tervezés

Az intézményi tervezésben a fő stratégiai dokumentumok: a pedagógiai és az intézményi minőségirányítási program módosításai hoztak új feladatokat 2006 és 2010 között. A Nemzeti alaptantervre (NAT) vonatkozó kormányrendelet⁵⁰ értelmében 2007. december 31-ig kellett az iskoláknak pedagógiai programjukat megújítani (erről lásd a *tanítás-tanulás tartalmáról* szóló 6. fejezetet). A módosított pedagógiai programokat a fenntartóknak ezúttal nem kellett jóváhagyniuk és ahhoz szakértői véleményt kikérni. Egy, a pedagógiai programokra irányuló kutatás⁵¹ megállapította, hogy bár 2009-ig folyamatosan bővültek a jogszabályváltozások miatt a tantervek és a bennük lévő követelmények, az iskolák és a fenntartók nem mindenben követték a változásokat; a dokumentumok kevesebb mint fele (46,8%) felelt meg a jogszabályi előírásoknak (Palotás, 2010).

A NAT módosításának egyik kiemelt eleme a kulcskompetenciák meghatározása és alaptantervbe való beillesztése volt, amelyet a pedagógiai programokban is meg kellett jeleníteni. A nem szakrendszerű oktatás bevezetésével az 5. és a 6. évfolyamon lényegesen módosultak mind a tartalmi, mind a tanulásszervezési elemek, melyeknek összhangban kell állniuk a pedagógiai célkitűzésekkel (erről lásd a *tanítás-tanulás tartalmáról* szóló 6. fejezetet). A 2010-es vizsgálat alapján ezt az összehangolást az általános iskolák felében (50,3%), míg a 8 évfolyamos gimnáziumok mindössze 18,2%-ában végezték el. Fenntartók szerint az önkormányzati iskolák bő felében, míg a többiek csupán 27,8%-ában rögzítették az előírtakat. A 8 évfolyamos gimnáziumok jelentős hányadában ez a dimenzió egyáltalán nem lelhető fel a pedagógiai programokban, vélhetően azért, mert az 5–6. évfolyam itt az első pedagógiai ciklus, s nem egy megkezdett kisiskoláskori fejlesztés kiterjesztése. A jogszabály alkalmazása azonban minden 5–6. évfolyamra kötelező. A nem szakrendszerű oktatás pedagógiai programokba építését az iskolák tehát nem megfelelő alapossággal végezték el (Palotás, 2010).

Minden iskolának csak egy pedagógiai programja van – függetlenül tehát attól, hogy egy vagy több közoktatási feladatot lát-e el, vagy hogy összesen hány feladatellátási helyen hány tagintézménye van.⁵² Ebből következően az intézményszervezeti átalakulások hatással vannak az iskolai dokumentumokra, így különösen a pedagógiai program tartalmára és érvényességére. Amelyik iskola megszűnik

49 Forrás: Intézményi adatfelvétel, 2009 adatbázis.

50 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló. 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról 7. § (3) bekezdés.

51 A TÁMOP 3.1.1. kiemelt projekt 7.1.7., A Nemzeti alaptanterv implementációjának vizsgálata c. elemi projekt, témavezető: Vágó Irén, keretében a Heves Megyei Önkormányzat Pedagógiai Szakmai és Közművelődési Szolgáltató Intézmény által 2010-ben végzett empirikus kutatás.

52 Kt. 44. § (1), 45. § (4), 33. § (7) bekezdés.

önálló intézmény lenni, s további munkáját tagintézményként vagy telephelyként végzi, annak korábbi pedagógiai programja is érvényét veszti. A tagiskolának, intézményegységnek vagy az anyaiskola pedagógiai programját kell alkalmaznia, vagy módosítania kell sajátját, illetve újat kell készítenie. Gyakorlati tapasztalatok alapján a korábban önálló pedagógiai programmal működő iskolák nem könnyen adják fel autonómiájukat, nehezen tudnak azonosulni az új, egységes pedagógiai programmal (Palotás, 2010).

Mint jeleztük, az intézményi minőségirányítási program tartalma 2006-ban kibővült a pedagógusok és a vezetők teljesítményértékelésének szempontjaival és rendjével, amit a közoktatási, valamint a közalkalmazotti törvény 2008. évi módosítása értelmében 2009-től ki kell terjeszteni a teljes alkalmazotti közösségre is. A fent idézett vizsgálat szerint az intézmények a dokumentumok módosítását elvégezték ugyan, a teljesítményértékelés gyakorlati bevezetése azonban a legtöbb helyen elmaradt vagy csak részleges volt.

3.5.3. A szervezeti keretek változásai

A közoktatási törvény lehetőséget biztosít a fenntartók számára intézményeik szervezeti kereteinek hatékony és gazdaságos kialakítására. A közoktatási feladatok ellátása nem igényli feltétlenül az önálló intézmény működtetését; összetettebb, rugalmasabb szervezet keretében, ún. többcélú intézmény szervezeti formában is megvalósítható.

A többcélú intézmény olyan közoktatási alakulat, amely több, különböző típusú intézmény feladatait látja el, s amelynek egységei nem önálló jogi személyek. Lehetnek összevont iskolák, közös igazgatású közoktatási intézmények, illetve általános művelődési központok (ÁMK) is, amelyek a közoktatási feladatok mellett kulturális, közművelődési és sportfeladatokat is ellátnak.

Érdemes megjegyezni, hogy nem minden tagintézménnyel rendelkező intézmény tekinthető többcélúnak. Ha például a településen működő két önálló általános iskolát összevonják, akkor egy intézmény jön létre, székhellyel és telephellyel/telephelyekkel (lásd még 3.4.1. *alfejezetet*). Nem többcélú az olyan általános iskola sem, amelynek a sajátos nevelési igényű gyerekek nevelésével-oktatásával foglalkozó egysége az intézmény önálló tagozataként működik. Ha viszont az általános iskolához hozzászervezik az óvodai feladatokat ellátó egységet, akkor többcélú közoktatási intézmény jön létre.

A több tagintézményből, egységből álló oktatási intézményeknek bonyolultabb a szervezeti és vezetési struktúrája, mint az önálló iskoláké. Amennyiben a tagintézmények különböző településen működnek, vagy ha számuk egy-egy településen több mint öt, akkor vezetője főigazgatóként, a tagintézmények, illetve intézményegységek vezetői pedig igazgatóként, óvodában óvodavezetőként látják el feladataikat. Főigazgatói státus jár akkor is, ha az oktatási-nevelési intézmény gyermek-, tanulószáma eléri az 1 500 főt.⁵³ A főigazgató viseli az intézményirányítás közoktatási törvényben meghatározott felelősségét, a tagintézmény- és/vagy intézményegység-vezetők viszont önállóságot élveznek szervezetük szakmai irányításában. Az intézmény alap-

53 Kt. 55. § (3) bekezdés.

dokumentumai határozhatják meg a vezetői és egyéb szakmai feladatmegosztást, a több tagintézményben dolgozó pedagógusok munkacsoportjainak, munkaközösségeinek koordinációját.

A többcélú intézmények 2006 és 2010 között jelentek meg tömegesen. A jelentőség elsősorban a korábban önálló községi iskolákat érintette, s itt jött létre a legtöbb tagintézmény és intézményegység, a folyamat azonban jellemző volt a kisvárosokban is. A megyei jogú városok egy részében egy feladatot ellátó, de több városi feladatellátási hellyel (tagintézménnyel) rendelkező nagyméretű intézmények jöttek létre. Tapasztalatok szerint az ilyen nagyméretű intézmények létrejötte, például az intézményegység(ek), tagintézmény(ek), a vezetési struktúra és feladatmegosztás területén különböző feszültségforrások kialakulásához vezethet (*Palotás, 2010*).

3.6. A szolgáltató és támogató intézményrendszer

3.6.1. A pedagógiai szakmai szolgáltatásokat nyújtó szervezeteket érő kihívások

A pedagógiai szakmai szolgáltató intézményrendszer a kétezres években mindeddig megoldatlan problémákkal küzd, s ezek jelentősen befolyásolják mind a szolgáltatások iránti igényeket, mind a szolgáltatások minőségét. Az évtized során a közoktatási rendszerben, illetve az egyes feladatok ellátásában és finanszírozásában bekövetkezett változások a pedagógiai szakmai szolgáltatási területre az alábbiakban hatottak.

- Folyamatos volt a kötelező önkormányzati feladatot ellátó, önkormányzati fenntartású intézményrendszer dezintegrációja, a kötelező szolgáltatási körbe egyre több megyében vontak be közoktatási megállapodás keretében nem önkormányzati fenntartású intézményeket, szervezeteket. A feladatok kiszervezése jellemzően nemcsak az önkormányzati intézmény felszámolásával, hanem a szolgáltatási tevékenység csökkenésével is együtt járt.
- A megyei önkormányzatok által fenntartott, a közoktatási törvény által előírt kötelező feladatok ellátását biztosító szolgáltató intézmények mellett folyamatosan erősödött a nonprofit és a piacorientált szolgáltatók, valamint az e feladatokat vállaló nevelési-oktatási intézmények jelenléte, és bővült a tevékenységük.
- Folyamatosan változtak a pedagógiai szakmai szolgáltatási feladatok ellátásához és/vagy igénybevételéhez kapcsolódó források és a finanszírozási szabályok. 2005-től nem állt rendelkezésre állami forrás általánosságban pedagógiai szakmai szolgáltatások igénybevételére sem a fenntartóknál, sem az intézményeknél, sem a szolgáltató szervezeteknél. Az utolsó e célra szolgáló pénz, az ún. továbbképzési normatíva összege évről évre csökkent, majd 2010-ben megszűnt (erről lásd a *pedagógusokról szóló 8. fejezetet*). Mivel ezzel a folyamattal párhuzamosan zajlott le a megyei szolgáltatói intézményhálózat összezsugorodása, az ország egyes területein még az ingyenesen igénybe vehető szolgáltatások köre is lényegesen csökkent. Pedagógiai szakmai szolgáltatásokhoz (ezen belül továbbképzéshez, mentoráláshoz és tanácsadáshoz) csak azok az intézmények juthattak hozzá, amelyek fenntartói rendelkeztek az ezek megvá-

sárlásához szükséges forrásokkal – döntően a főváros és a megyei jogú városok –, vagy azok, amelyek fenntartói sikeresen pályáztak korábban a HEFOP 3.1.3 és 3.1.4, majd a TÁMOP 3.1.4 pályázato(ko)n. Mivel e forrásokat – a kiírási feltételekkel összhangban – többnyire inkább az egyébként is fejlődő, innovatív intézmények és fenntartóik kapták, feltételezhető, hogy azok az intézmények, amelyeknek erre a leginkább szükségük lett volna, kevésbé jutottak ezekhez a szolgáltatásokhoz.

- Új szolgáltatások iránti igények jelentek meg, különösen az uniós fejlesztési források felhasználása, a HEFOP és a TÁMOP (különösen a 3.2.2 és a 3.1.4 konstrukciók) megvalósítása során. Az Educatio Nonprofit Kft. a pályázatok szakmai megvalósításhoz kialakított, ún. szolgáltatói kosárba gyűjtötte össze a kompetencia alapú programcsomagok alkalmazásához kifejlesztett módszertani és egyéb továbbképzéseket, a használatot támogató mentorálásokat, a bevezetést segítő folyamat-szaktanácsadást. A TÁMOP 3.1.4 program megvalósítása során a 2009–2010-es években tömeges igény keletkezett a szolgáltató kosárban szereplő – önkormányzati és piaci – továbbképzések és tanácsadások iránt.
- A közoktatási törvényben meghatározott szakértői és szolgáltatói tevékenységek különválasztása az irányítók, az intézmények és pedagógusok számára sem egyértelmű; párhuzamosan több szakértői és tanácsadói névjegyzék jelenik meg. Az évtized végén ismét felmerült az állami fenntartású, megyei szintű – egyfelől szakmai ellenőrzéseket végző, másfelől pedagógiai szakmai szolgáltató – szervezet kialakításának gondolata.
- Nem alakult ki a pedagógiai szakmai szolgáltatások minőségbiztosítása, sem az egyes szolgáltatások, sem a szolgáltató szervezetek vonatkozásában. E témakörben a továbbképzések minőségbiztosítása területén történtek jelentős lépések: az egyes továbbképzésekkel kapcsolatos résztvevői elégedettségi adatokat a szervezőknek fel kell tölteniük az Oktatási Hivatal honlapjára.
- A megalakult többcélú kistérségi társulások is bekapcsolódtak a pedagógiai szakmai szolgáltatások megszervezésébe. A kistérségek nagyobb részében azonban változatlanul a kötelező szolgáltató feladatokat ellátó megyei szolgáltató szervezetek, valamint egyéb, piaci alapon működő szervezetek biztosítanak igény szerint ellátást.

A pedagógiai szakmai szolgáltatások tartalmára, továbbá az e feladatokat ellátó szervezetek működésére vonatkozó jogi szabályozás 2010-ben változott először 1998 óta. A miniszteri rendelet⁵⁴ módosításával⁵⁵ meghatározták az *országos pedagógiai szakmai szolgáltatási területeket* és azok tartalmát, ezek megszervezésére pedig az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézetet (OFI) jelölték ki.⁵⁶ Az új szabályozás szerint

54 10/1994. (V. 13.) MKM rendelet a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről (továbbiakban: PSZR).

55 8/2010. (III. 2.) OKM rendelet a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről szóló 10/1994. (V. 13.) MKM rendelet módosításáról.

56 PSZR 12/A § (3) bekezdés.

országos pedagógiai szakmai szolgáltatásokat⁵⁷ akkor kell megszervezni, ha egy szolgáltatás az önkormányzati szolgáltatások körében nem teljesíthető hatékonyan, és/vagy ha a szolgáltatás az ágazati irányítás feladatait segíti.⁵⁸ E szolgáltatásfajták több eleme átfedésben van az önkormányzati területi szolgáltatási tevékenységcsoportokkal (hátrányos helyzetű tanulókat segítő szolgáltatások, mérési-értékelési tevékenység), a jogszabály azonban nem rendezi egyértelműen a kétféle szervezet közötti feladatmegosztást. Míg azt tartalmazza, hogy az OFI feladatainak végrehajtásában a fenntartóval kötött megállapodás alapján részt vesz a pedagógiai intézet, arra nem tér ki, hogy ez hogyan kapcsolódik a területi szolgáltatási feladat ellátásához, s hogyan hat rá.⁵⁹ A pedagógiai szakmai szolgáltatási feladat ellátására – 2008-ban pályázati keretben – regionális OFI-pontokat, az intézet szervezetében pedig ezeket koordináló Oktatási Szolgáltatási Központot hoztak létre (lásd még a 3.6.4. alfejezetet).⁶⁰

AKIRSTAT-adatbázis 2006 januárjában 126, 2009-ben 177 OKM-azonosítóval rendelkező, pedagógiai szakmai szolgáltatást (is) végző intézményt tartott nyilván; a növekedés aránya 40%-os. Hatvanegy olyan intézmény van, amely csak ezt a tevékenységet végzi, a többi más közoktatási feladatok (leggyakrabban óvodai és általános iskolai nevelés-oktatás) mellett (Székelyné, 2009). Az intézmények fenntartói köre továbbra is igen differenciált. A korábbi hétféle fenntartói kör (önkormányzat, gazdálkodó szervezet, alapítvány és egyesület, állami szervezet – például felsőoktatási intézmény –, egyház, intézményfenntartó társulás, egyéni vállalkozó) nyolcra növekedett: megjelentek a többcélú kistérségi társulások is. A legtöbb szervezetet (összesen 138-at) 2009-ben is az önkormányzati szektor tartja fenn. A (különféle) önkormányzati fenntartók aránya összességében nem változott, számuk azonban mindenhol növekedett: 2006 és 2009 között a fővárosi kerületekben 21-ről 23-ra, a megyei önkormányzatoknál 19-ről 25-re, a városokban 16-ról 18-ra, a fővárosban 12-ről 19-re, a megyei jogú városokban 9-ről 17-re, az önkormányzati társulásoknál 2-ről 14-re, a községi önkormányzatokban 2-ről 3-ra, a többcélú kistérségi társulások pedig 5 szakmai szolgáltató feladatot (is) ellátó intézményt működtetnek (Annási-Herpai, 2006; Székelyné, 2009). A nagyobb városok és az önkormányzati társulások intézményeinek növekedése összefüggésbe hozható egyes ÚMFT-pályázatok megvalósításával is.

Az ellátási kötelezettséggel nem rendelkező nem önkormányzati szolgáltató intézmények és vállalkozások elsősorban a továbbképzés, a mérés-értékelés, valamint a tárgyidőszakban a TÁMOP-pályázatok megvalósításához kapcsolódó mentorálás és tanácsadás területén bővítették tevékenységüket, kevésbé jelentek meg a hagyományos szolgáltatási területeken (szaktanácsadás, versenyszervezés stb.).

A pedagógiai szakmai szolgáltatások regionális megszervezésére az évtized közepén (Regionális Kistérségi Pedagógiai Szakmai Szolgáltatás, RKPSZ szakmai program), majd az évtized végén (lásd az OFI-ban kialakított szervezeti egységeket)

57 Ilyen szolgáltatások lehetnek a kisebbségi, a közoktatás-fejlesztési pályázatok lebonyolítását, a különleges gondozás feladatait, a konfliktuskezelést, a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók nevelését, oktatását, valamint az országos mérési-értékelési tevékenységet segítő pedagógiai-szakmai szolgáltatások.

58 PSZR 12/A § (1) bekezdés.

59 PSZR 12/A §. (3) bekezdés.

60 A regionális OFI-pontok tevékenységéről nem áll rendelkezésre információ.

is történt kísérlet. Az ÚMFT TÁMOP 3.2.2. pályázat eredményeként 2009-ben hét regionális projektszervezet jött létre. E pályázat folytatásának előkészítése a tárgy-időszakban megkezdődött, noha az új kormány megszüntette a regionális szintű államigazgatási egységeket (lásd a 3.1.1. alfejezetet).

A szélesebb – sőt, esetenként a szakmai – közvélemény nem tesz különbséget az ún. szakértői tevékenység és a szakmai szolgáltatás között; jellemzően az előbbi is a szolgáltatások körébe sorolja. Tartalmát tekintve hasonló a két tevékenységi kör, ugyanakkor a közoktatási törvény különbséget tesz közöttük. Eszerint az tekinthető szakértőnek, aki az előírt feltételek alapján szerepel az Országos szakértői névjegyzékben.⁶¹ A névjegyzékhez kötött szakértői feladatok mellett számos, szintén szakértői jellegű szakmai tevékenység van – ilyen a külső intézményértékelés, a pályázatok elkészítését támogató szolgáltatás, az önkormányzati tervek, dokumentumok elkészítésének segítése –, ahol különösen aktívak a nyereségérdekelt szolgáltató vállalkozások.⁶²

3.6.2. Az önkormányzati pedagógiai szakmai szolgáltatások

A megyei önkormányzatok által fenntartott, területi elven működő szolgáltató intézmények működésének bizonytalansága, folyamatos szervezeti átalakítása jellemző volt már 2003–2006 között is, s ez folytatódott az évtized végéig. Míg 2005-ben 18 megyében (Pest megye kivételével) és a fővárosban működött a megyei, fővárosi önkormányzat által fenntartott szakmai szolgáltató intézmény, 2009-re csak 10 megyében és a fővárosban (*Annási–Herpai, 2006; Székelyné, 2009*). Közülük csak három tisztán pedagógiai szolgáltató profilú, a többi helyen különböző szakszolgálati feladatokat is végeznek, és három megyében közművelődési feladatokat is ellátnak (*Székelyné, 2009*).⁶³

Az intézmények személyi feltételei az egész időszakban romló tendenciát mutatnak. Ennek egyik oka, hogy a fenntartók nem tudták biztosítani a jogszabályban előírt feltételeket⁶⁴, amelyeknek 2001-ben még négy intézet felelt meg teljes egészében, 2005-ben azonban már egy sem; és 2009-ben is ugyanez a helyzet. A szakmai szolgáltatási normatíva megszűnése után a megyei közoktatási közalapítványok által megítélt támogatások segítették a szakmai szolgáltatások ellátását. Egy 2009-ben végzett vizsgálat szerint 12 megyében a 2007–2008-as időszakban összesen 74 millió forint támogatást nyújtottak az önkormányzati szolgáltatók számára, legtöbbször alapfeladataik ellátására. Ezek közül legtöbbet, 43 M Ft-ot tanulmányi versenyekre fordítottak; ez éppen arra volt elég, hogy nem szűnt meg a versenyrendszer (*Székelyné, 2009*).

Budapesten az egyes kerületekben az alapfokú nevelési-oktatási intézményeknek jellemzően a pedagógiai szolgáltató központok (PSZK), a középiskoláknak a fő-

61 Kt. 101. §.

62 A piaci vállalkozásoknál is számos, a szakértői névjegyzéken szereplő szakember működik, így a cégek a jogi értelemben vett szakértői munkákban is részt vállalnak.

63 Az erőfeszítések ellenére hat megyéből és a fővárosból nem szolgáltattak információt, egyes megyék pedig csak néhány kérdésre adtak választ. Időbeli összehasonlító elemzés ezért csak a témában végzett 2005-ös és a 2009-es vizsgálatban egyaránt adatot szolgáltató megyék esetében lehetséges.

64 10/1994 (V. 13.) MKM rendelet 1. sz. melléklet.

városi fenntartású Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet biztosítja a szakmai szolgáltatásokat. A kerületi fenntartású PSZK-k általában más – szakszolgálati, közművelődési, közgyűjteményi, sőt szakképzési – feladatokat is végeznek. A *Fővárosi Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány* is támogatja az egyes szolgáltatási feladatok ellátását, elsősorban a továbbképzésekhez lehet forrásokat nyerni tőle. A kerületi szolgáltatók szinte minden szolgáltatása ingyenes az intézmények számára, amelyek jelentős óraszámban igényelnek tanácsadói, továbbképzési tevékenységeket, több kerületben pedig kiterjedt mérési-értékelési tevékenység is folyik.

A finanszírozási bizonytalanság, illetve a szabályozók folyamatos változásai miatt a szolgáltató intézmények fenntartói egyre kevésbé tudják tervezni a feladatellátáshoz szükséges forrásokat és kapacitásokat, egyebek mellett ezért is döntenek úgy egyre többen, hogy saját intézmény fenntartása helyett közoktatási megállapodás keretében lássák el a közoktatási törvény által meghatározott kötelező feladataikat. 2009-ben két dunántúli megyében felsőoktatási intézménnyel, ötben gazdasági társaság által fenntartott közoktatási intézménnyel, két dél-alföldi megyében gazdasági társasággal kötöttek szerződést (*Székelyné, 2009*).

A kötelező pedagógiai szakmai szolgáltatások⁶⁵ önkormányzati ellátásában is jelentős hangsúly-eltolódások következtek be. A megyei *szaktanácsadói névjegyzékben* szereplők száma 2001-hez képest 2004-re 17%-kal, majd 2008-ra további 50%-kal csökkent. Nógrád megye (2 fő) kivételével gyakorlatilag már nincsenek állandó megbízással rendelkező szaktanácsadók; a hagyományos értelemben vett szaktanácsadás országszerte eseti megbízással szaktanácsadókkal, feladatfinanszírozással működik (lásd *Függelék 3.11. táblázat*). Változtak a szaktanácsadásra vonatkozó igények is. Tizenkét, e témájú vizsgálatban részt vevő megyéből hét a hagyományos, ezen belül a szaktárgyi tanácsadás iránti kereslet csökkenéséről számolt be, négy (Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Nógrád és Zala) viszont növekedést érzékelt ezen a területen (*Székelyné, 2009*). A szaktanácsadói névjegyzékekben 2008-ban 21 szakterületen szerepeltek szaktanácsadók (2004-ben még 43 volt), közülük legnagyobb arányban (35%) a szaktárgyi szaktanácsadók találhatók, tőlük lényegesen kevesebben az óvodai és az általános iskola kezdő szakaszához kapcsolódók (9-9%). Az intézmények számára ingyenes szaktanácsadói szolgáltatást a vizsgált megyékben a 2007–08. évi adatok szerint eltérő mértékben használják ki. Van olyan megye, ahol mindössze évi 17 órát vettek igénybe, és van olyan is, ahol évi 480 órát. Az adatok szerint az évtized végére a szaktanácsadás területén távolodni látszik egymástól az intézményi kereslet és a szakemberkínálat (*Székelyné, 2009*).

A *pedagógiai értékelés* továbbra is az egyik olyan szolgáltatási terület, amelyet az intézetek döntő többségében önálló munkakörben dolgozó, speciálisan képzett munkatársak látnak el. Figyelemre méltó, hogy a megyei szolgáltatók körében e területen az évtized során mindvégig folyamatos a fejlesztési együttműködés. 2007/08-ban négy megyében növekedtek, ötben változatlanok maradtak, háromban csökkentek a mérés-értékelés iránti igények a korábbiakhoz képest. Valamennyi megye biztosított ingyenes szolgáltatást, 2007/08-ban összesen 803 órát vettek igénybe az oktatási intézmények. A megyei szolgáltatók által ekkor végzett mérések száma

65 Kt. 36. § (2) bekezdés.

(431) a felére csökkent a 2003/04-ben végzettekhez (877) képest (lásd *Függelék 3.12. táblázat*). Ennek háttérében az is meghúzódik, hogy ebben az időszakban vált teljes körűvé az Országos kompetenciamérés, és az intézmények ingyen hozzájuthatnak iskolájuk adataihoz. A mérések fő megrendelői (86%) az iskolák, 8%-nyi a kistérségi társulások, 6%-nyi pedig az intézményfenntartók által kért mérések aránya. Ez utóbbi adat azt is jelzi, hogy az önkormányzatok inkább az Országos kompetenciamérésre támaszkodnak, hiszen ezek kedvezőtlen eredményei alapján nekik kell intézkedést hozniuk (lásd 3.4.3. *alfejezet*). A megrendelt mérések döntően képesség- és kompetenciamérések (72%), a tudásszint-mérések aránya 12%, a neveltségi szint méréseié pedig 7%. A mérésekhez a megyei szolgáltatók elsősorban saját fejlesztésű eszközt használnak; 2007–08-ban 276 db mérőeszközt fejlesztettek, illetve 102 db bemért mérőeszközt vásároltak (lásd *Függelék 3.12. táblázat*).

Az önkormányzati szolgáltatóktól megrendelt *továbbképzések* mind számukat, mind a résztvevőket tekintve a 2007/08-as tanévben valamennyi vizsgált megyében jelentősen növekedett, annak ellenére, hogy ezen a területen a nem önkormányzati szolgáltatók és a felsőoktatási intézmények is igen aktívak. Az akkreditált továbbképzési programok és az ezeken részt vevők aránya 2007/08-ban a 2003/04-es tanévinek két és félszeresére nőtt. A korábbi csökkenés alapvetően a kisebb továbbképzési normatívával, a növekedés pedig az európai uniós források megjelenésével van összefüggésben (lásd *Függelék 3.13. táblázat*). A legtöbb tanfolyam azokban a megyékben indult, amelyeknek az NFT HEFOP 3.1.3. pályázaton nyertes intézményei voltak. A rövidebb idejű, 10–20 órás továbbképzések iránti érdeklődés 2004-hez képest viszont a felére csökkent, feltehetően amiatt, hogy ekkor a továbbképzési normatívát csak akkreditált képzésekre lehetett fordítani; és ez a HEFOP-pályázaton elnyert támogatásra is érvényes volt. A szolgáltatók által szervezett, szakvizsgát adó továbbképzések aránya 2004 és 2008 között szintén radikálisan, egyharmadára csökkent. E mögött az áll, hogy szakvizsgás képzésről tanúsítványt (oklevelet) csak a felsőoktatási intézmények adhatnak ki. Míg az évtized első felében népszerűek voltak az egynapos programok, az ún. szakmai napok is, addig 2008-ban országosan majdnem feleannyi ilyen rendezvényre került sor, hasonlóan csökkenő részvétellel. A kifejezetten a tantárgyi munkához kötött képzések iránt változatlanul elenyésző az érdeklődés, inkább az átfogó, komplexebb programok népszerűek a pedagógusok körében. A 2009/10-es tanévben a TÁMOP különböző pályázatait, különösen az 1700 feladatellátási helyet érintő 3.1.4-es pályázata hatalmas mennyiségű tanfolyam megszervezését eredményezte mind az önkormányzati, mind más szolgáltatói körökben, amelyek tartalma – a HEFOP-pályázatokban szervezett továbbképzésekhez hasonlóan – a módszertani megújítást, valamint a kompetencia alapú programcsomagok alkalmazását támogatta (*Annási-Herpai, 2006; Székelyné, 2009*).

Az önkormányzati szolgáltató intézmények kutatási-fejlesztési tevékenységet is végeznek; erről lásd a 3.6.4. *alfejezetet*.

3.6.3. A nem állami, nem önkormányzati szolgáltatók

Az Oktatási Minisztérium nyilvántartásában 2006-ban 38 OM-azonosítóval rendelkező, nem önkormányzati fenntartású pedagógiai-szakmai szolgáltatót végző

közoktatási intézmény volt, ezek száma 2009-re 50-re nőtt. A látványos emelkedés már 1997 óta folyamatosan tart (akkor még csak 14 ilyen intézmény működött). A háttérben egyfelől a közoktatás szabályozási környezetének azon változásai állnak, amelyek érintették a szakmai szolgáltatások működési feltételeit, másfelől az európai uniós pályázatokhoz kapcsolódó bővülő szolgáltatási igények.

A nem állami szektor szolgáltatóinak alapítói körébe egyházi jogi személyek gazdasági társaságok, alapítványok, közhasznú társaságok, egyéni vállalkozók és egyesületek tartoznak. Az egyházak és a közhasznú társaságok fenntartásában működő, OM-azonosítóval rendelkező intézmények száma nem nőtt, de az állami felsőoktatási intézmények, alapítványok, egyéni vállalkozók, egyesületek által fenntartottaké igen.

A nem állami, nem önkormányzati szakmai szolgáltató intézmény közül 19 másfajta nevelési-oktatási feladatot is ellát, 31 intézmény alapító okiratában viszont csak a pedagógiai szolgáltatás szerepel. Az oktatási tárca adatai alapján 2008-ban valamennyi nagy hazai keresztény egyház tartott fent pedagógiai szakmai szolgáltatást nyújtó intézetet (Evangélikus Pedagógiai Központ, Pedagógiai Intézet; Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet; Magyarországi Református Egyház Pedagógiai Intézete). Tevékenységük nagy hangsúlyt helyez az adott egyház keretében folyó nevelés-oktatás pedagógiai hagyományainak gondozására, feldolgozására, megismertetésére. A közoktatási törvényben foglalt pedagógiai-szakmai szolgáltató feladatok többségét ellátják, foglalkoznak tantervek, tankönyvek, segédanyagok, szakvélemények, állásfoglalások készítésével, időszaki kiadványok megjelentetésével, felnőtt- és egyéb oktatás megszervezésével, érdekvédelemmel összefüggő feladatokkal, és együttműködnek külföldi közoktatási szervezetekkel (*Annási-Herpai, 2006; Székelyné, 2009*).

A gazdasági szervezetek által fenntartott szakmai szolgáltató intézmények az említett vizsgálat alapján jellemzően alacsony alkalmazotti létszámmal (5–15 főállású alkalmazott) látják el feladataikat úgy, hogy ennél több (13–60 fő) külső szakértőt, tanácsadót foglalkoztatnak megbízásos vagy vállalkozói jogviszonyban. Az intézmények viszonylag magas, vezetőik becslése szerint a 2008-as évben 50–100 M Ft közötti árbevételt értek el. E szervezetek megítélése szerint a 2007–08-as években jelentősen csökkentek a közvetlen állami, nőttek viszont az önkormányzati és az állami szervek közbeszerzés útján történő megbízásai. Az európai uniós pályázatokhoz kapcsolódó képzések, mentorálások iránti igényeket a magáncégek is érzékelték, így portfóliójukban a szakmai elemzések, a pedagógiai értékelés, ezen belül a kompetenciamérésekhez kapcsolódó szolgáltatások, valamint az igazgatási szolgáltatások is megjelennek (*Székelyné, 2009*).

3.6.4. Oktatókutatás és -fejlesztés, innováció, tudásmenedzsment

Az oktatás irányításában közvetett, ugyanakkor kiemelt szerepe van az oktatás-ügyi kutatás-fejlesztés-innováció (K+F+I) szervezetrendszerének és működésének. A neveléstudományi kutatások anyagi, intézményi feltételeinek biztosítása az oktatásért felelős miniszter feladata.⁶⁶ Az oktatáskutatás, fejlesztés és innováció az

66 Kt. 95. § (1) bekezdés e) pont.

elmúlt évtizedben nem képezte igazán diskurzus tárgyát a tárcánál, ez a terület nem szerves része az oktatáspolitikai döntéshozatalnak, az állami irányítás ilyen jellegű tevékenysége esetleges (Halász, 2002). Az oktatáskutatás, a neveléstudományok intézményrendszere is szűk. Nincs ezen a területen sem akadémikus, sem akadémiai kutatócsoport. Az egyetemeken belül is gyakran szorul háttérbe ez a tudományág, a háttérintézmények esetében pedig más, főképp szolgáltató funkciók nyomják el a kutató-fejlesztő tevékenységet (Lannert, 2009).

Az OFI egy TÁMOP projekt keretében 2009–2010-ben vizsgálta egy *nemzeti oktatási innovációs rendszer* kialakításának lehetőségét.⁶⁷ E munka egyik kiindulópontja az a nemzetközi tapasztalat volt, hogy azon országok, amelyek létrehozzák és működtetik az oktatást támogató kutatások, fejlesztések és innovációk fejlett rendszerét, jóval eredményesebbé tudják tenni oktatási rendszerük működését, mint azok, amelyeknek nincs stratégiájuk ezen a területen (Javaslat ..., 2011).

A hazai oktatáskutatás és -fejlesztés helyzetének vizsgálatát jelentősen nehezíti az – az egyébként nem csak magyar specialitás –, hogy az oktatási ágazatra vonatkozó K+F+I tevékenységről kevés az információ, a meglévő elemek nem alkotnak átlátható egészet, s hogy nincs az oktatáskutatásra és fejlesztésre vonatkozó egységes adatbázis. A tudásról való tudás azért fontos, mert segítheti az oktatási rendszer teljesítményét befolyásoló főbb információk, tudásterületek, kapcsolódások azonosítását, állapotuk felmérését és kezelésük módját. Az idézett TÁMOP-projekt keretében egy első kísérlet történt egy ilyen tudástérkép létrehozására az oktatás területén (Az oktatás ..., 2011).

Nehéz átlátni azt is, mennyit fordítunk oktatáskutatásra, mivel a KSH együtt kezeli a nevelés- és a sporttudományt, a más társtudományokban folyó, oktatásra irányuló kutatások viszont nem kerülnek be a látótérbe. A kutatási-fejlesztési ráfordítások GDP-hez viszonyított, nemzetközi összehasonlításban alacsony aránya évtizedek óta jellemző, bár ez az arány a közép-kelet-európai régióban nem tartozik a kirívóak közé. Hosszabb stagnálás, sőt csökkenés után, a gazdasági recesszió ellenére 2009-ben – a KSH-adatok szerint – a K+F ráfordítások aránya nemzetgazdasági szinten elérte az 1,15%-ot.⁶⁸

A hazai oktatási kutatási-fejlesztési rendszerre az európai uniós csatlakozás óta jelentősen rányomta a bélyegét a strukturális alapokra támaszkodó fejlesztéspolitika. Ez hat a finanszírozásra is: a fejlesztési források minél nagyobb arányú felhasználásának szándéka és a hazai társfinanszírozás kényszersége miatt az oktatási K+F+I rendszer ettől független finanszírozására nem marad költségvetési forrás (Lannert, 2009; lásd még az oktatás finanszírozásáról szóló fejezet 4.3.4. alfejezetét).

Nehezíti a hazai oktatásügyi K+F helyzetét, hogy az ehhez szükséges humán erőforrás nem elegendő mennyiségben és nem mindig megfelelő minőségben áll rendelkezésre (Schuller, 2010). Nincs elegendő szakértő és felkészült pedagóguskutató, nincsen elég innovatív pedagógus, és a kutatás-fejlesztés terepén otthonosan mozgó szakpolitikus sem. Az oktatáskutatók és fejlesztők egy részét idegennyelv-tudásbeli,

67 A TÁMOP 3.1.1., 21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció című kiemelt programjának Az oktatásügyi K+F+I rendszer elemzése és stratégiai fejlesztése című elemi projekt, témavezető: Halász Gábor. [online:] <http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-piller/8-1#produkt>

68 Forrás: Kutatás..., 2010

valamint a korszerű módszertani repertoárbeli hiányosságai akadályozzák abban, hogy sok szálon be tudjanak kapcsolódni a nemzetközi erőterbe (Lannert, 2009).

A kutatás és fejlesztés eredményei csak jól működő tudásmenedzsment segítségével érhetők el a felhasználók számára. Ez a tudás létrehozásának, megosztásának és hasznosításának olyan módszereit jelenti, amelyek lehetővé teszik a keletkező tudás széles körű elérhetőségét. A hatékony tudásmenedzsment és -transzfer olyan közvetítő szolgáltatás, mely a lehető legközvetlenebb kapcsolatot teremti meg a kutatást-fejlesztést végzők és a felhasználók között. Magyarországon hiányoznak a másutt már működő, a létrejött tudásokat hatékonyan közvetítő funkciót ellátó ügynökségek (brokerage agencies). A hazai oktatásügy csoportjainak tudástermelése jelenleg nagyrészt izolált egymástól, az egyes csoportok közötti tudásmegosztás nem működik megfelelően. Az oktatáspolitikai alakítói, a kutatók, a felsőoktatás oktatói és a gyakorló pedagógusok tudásrendszerei egymástól elszigetelten fejlődnek, és kevésbé osztoznak meg (Javaslat..., 2011).

Az oktatási K+F+I tevékenységek produktumait ugyan sok fórum közli, de nagyok a minőségi és felhasználhatósági különbségek (Lannert, 2009). Másrészt jelentőse csökkent a tudás közvetítésében Magyarországon hagyományosan kiemelt szerepű, a közoktatási nyilvánosság és a szakmai viták fontos terepét alkotó konferenciák száma, amelyek az 1990-es években és az új évezred első felében országos és térségi szinten gyakoriak és népszerűek voltak (Jelentés..., 2006, 2.6.4. alfejezet). Ennek egyik oka lehet, hogy megszűnt a pedagógusok konferencia-részvételének lehetősége az állam által biztosított, viszonylag jelentős összegű továbbképzési normatívából. A megmaradt, kevés kivétel egyikét jelentő Országos Neveléstudományi Konferencia 2009-es megszervezésére nem a korábbi helyszínen, a Magyar Tudományos Akadémián, s a korábbinál kisebb szervezési háttérrel került sor.

A tudásmegosztásban a neveléstudományi szaksajtó négy meghatározó folyóirata: az *Educatio*, az *Iskolakultúra*, a *Magyar Pedagógia* és az *Új Pedagógiai Szemle* vesz részt, és mindegyikük rendelkezik valami sajátos arcúval. Problémát jelent azonban, hogy a lapok finanszírozása nem megoldott, fennmaradásukat lényegében pályázati pénzekből próbálják biztosítani, de folyamatosan fenyegeti őket a megszűnés veszélye (Lannert, 2009).

A hazai és uniós forrásokból megvalósuló kutatások, fejlesztések értékelése gyakran egyáltalán nem történik meg, vagy az értékelés nem jelent hatékony visszacsatolást (Schuller, 2010). Bár az innovációs törvény⁶⁹ és külön rendelet is rendelkezik a közfinanszírozással támogatott K+F és technológiai innovációs programok értékelésének szükségességéről, nyilvánosságra hozataláról, valamint tartalmi követelményeiről, komoly, módszertanilag is megalapozott értékelések általában nem állnak rendelkezésre (Lannert, 2009). Összességében továbbra is érvényes az a 2006-ban tett megállapítás, hogy nincs egységes álláspont a szakmában az oktatáskutatás minőségbiztosításáról (Jelentés..., 2006, 2.6.4. alfejezet).

Az alkalmazott oktatásügyi kutatások terén korábban rendelkezésre álló állami források (KOMA, majd OKA, PSZM) az évtized végére elapadtak, a Szakképzési Alap maradt az egyetlen, amely K+F tevékenységet is támogat. Így a 2000-es évek első tizedének végén az EU strukturális alapok és az Országos Tudományos Kutatási

69 2004. évi CXXXIV. törvény a kutatás-fejlesztésről és a technológiai innovációról.

Alapprogram (OTKA) adják az oktatáskutatás fő forrásait. Az előbbiből finanszírozott programokban azonban az oktatáskutatásra szánt összegek elaprózóttak, nem nyomon követhetőek, mivel a nagy fejlesztési projektekben nincsenek külön nevesítve; ezeket az összegeket kimondottan fejlesztésre és nem kutatásra szánták. A kutató-fejlesztő háttérintézmények programjainak finanszírozása ugyanakkor döntően az uniós fejlesztési forrásokból történik. Az ezek felhasználáshoz kapcsolódó szabályrendszer, különösen az utófinanszírozás forráshiányt okoz, a közpénzek transzparens elköltése jegyében bevezetett közbeszerzési eljárás pedig jelentős mértékben nehezíti a kitűzött célok elérését, a szakmai feladatokat ténylegesen elvégezni képes személyek és szervezetek kiválasztását (*Lannert, 2009*).

Az OTKA révén alapkutatáshoz, nemzetközi együttműködéshez, kutatási infrastruktúra fejlesztéséhez, valamint fiatal kutatók ösztöndíj jellegű támogatásához lehet forrásokhoz jutni. Az OTKA az élet-, a természet- és mérnöki, valamint a társadalomtudományok területén kutatókat nagyjából 40-40-20%-os megoszlásban támogatja. Az OTKA fő kedvezményezettjei 60-65% körüli részesedéssel az egyetemek, míg az MTA intézeteinek támogatása 25-30% (*Lannert, 2009*). Az OTKA stratégiájában is elsősorban a finanszírozás instabilitása, illetve a források csökkenése tekinthető veszélynek, ezért szorgalmazza az érdekeltek a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatallal (NKTH) való együttműködést (*Az OTKA stratégiája..., 2007*).

A kutatóegyetemi státus 2010-es létrehozása és ehhez pénzügyi támogatások hozzárendelése – amennyiben megmarad – javíthat a helyzeten, de arra nincs garancia, hogy a támogatást elnyerő egyetemek az oktatáskutatást is olyan belső prioritásnak tekintsék, amelyre az elnyert forrásokból jelentősebb arányt fordítsanak (*Javašlat..., 2011*).

A hazai oktatáskutatás és -fejlesztés évtizedek óta egy megfelelő szervezeti háttér hiányával és strukturális problémákkal küzd. Az ún. háttérintézmények szervezeti és finanszírozási instabilitása, az évtized során gyakori átszervezése (lásd a 3.2.2. *alfejezetet*) sem kedvezett az ágazati K+F+I rendszer eredményes működésének. A kutatás-fejlesztés és az innovációs tevékenység döntően az e célra létrejött háttérintézményekben és egyetemi tanszékeken folyik, amit kisebb, kutatással is foglalkozó szervezetek (így pedagógiai szolgáltató intézmények) egészítenek ki. A neveléstudományi kutatások képviselője az MTA Pedagógiai Bizottságának feladata, de e bizottság nem lát el koordinálási feladatokat.

Az *Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet* 2009-ben az Országos Köznevelési Intézet, a Professzorok Háza és az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum jogutód intézményeként, kormányhatározat⁷⁰ alapján jött létre. Alaptevékenységi körébe a köz- és felsőoktatás-kutatás, fejlesztés, a köznevelésben országos pedagógiai szakmai szolgáltatások, valamint könyvtári és múzeumi feladatok ellátása egyaránt beletartozik. A köznevelési törvényben a miniszter köznevelési-fejlesztési feladatai közül az intézet gondoskodik egyes minőségfejlesztéssel kapcsolatos feladatok⁷¹ ellátásáról, valamint a nemzeti, etnikai kisebbségi oktatást segítő pedagógiai-szakmai szolgálta-

70 2255/2006. (XII. 25.) Korm. határozat az államháztartás hatékony működését elősegítő szervezeti átalakításokról és az azokat megalapozó intézkedésekről szóló 2118/2006. (VI. 30.) Korm. határozat módosításáról.

71 Kt. 95. § (1) bekezdés h) pont.

tásról.⁷² Ugyancsak alapfeladatai közé tartozik az országos mérési, értékelési feladatok közül az érettségi vizsga követelményrendszerének fejlesztése.⁷³ Alapító okirata szerint az oktatási miniszter hatáskörébe tartozó szakképesítések körében szakmai vizsga szervezésére feljogosított intézmény.⁷⁴ Fontos szerepe van az EU-forrásból származó fejlesztések megvalósításában; a közoktatás területén a TÁMOP 3.1.1 21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció kiemelt projektben – a fő kedvezményezett az Educatio Kft. mellett – kilenc, ún. szakmai pillérből hármat valósít meg. Feladatai közé tartozik az egyik jogelőd intézmény (Országos Közoktatási Intézet) által 1995-ben megkezdett Jelentés a magyar közoktatásról című könyvsorozat elkészítése és kiadása. Az intézet szervezeti keretében működik az *Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (OPKM)*, amely országos feladatokról, nyilvános, tudományos szakkönyvtárként a teljesség igényével gyűjti a magyar oktatáspolitikai, neveléstudományi, nevelés- és ifjúságszociológiai dokumentumokat, s válogatva a fenti szakterületek külföldi irodalmát.⁷⁵ Állománya mintegy 500 ezer kötet könyvből, folyóiratból és nem hagyományos dokumentumból áll; a múzeumban kiállításokon elevenedik meg a magyar pedagógia múltja.

A 2007-ben létrehozott *Nemzeti Felnőttképzési és Szakképzési Intézet (NSZFI)* több korábbi országos intézmény, közöttük a Nemzeti Szakképzési Intézet és az Országos Felnőttképzési Intézet jogutódja. Az NSZFI működteti a Felnőttképzési Akkreditáló Testületet (FAT), a Szakképzési Tankönyv és Taneszköz Tanácsot és az OKJ Bizottság titkárságát, a Magyar Nemzeti Observatóriumot, a Nemzeti Referenciapontot és a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Tanácsot.⁷⁶

A 2005-ben létrejött *Oktatásért Közalapítvány (OKA)*⁷⁷ az oktatási miniszter országos közoktatás-fejlesztési feladatainak⁷⁸ ellátásához járul hozzá pályázatok kiírásával és gondozásával. Az elmúlt öt évben folyamatosan növekvő forrásból nyújtott támogatást többek között a pedagógiai innovációra, a tanulásból leszakadt gyerekek felzárkóztatására, a kollégiumban folyó tehetséggondozásra, a kollégiumi eszközpark fejlesztésére, a szakképzésben részt vevő oktatási intézmények projektjeire, a művészeti iskolák eszközfejlesztésére, oktatáshoz kapcsolatos kutatásokra.⁷⁹

A fejlesztés-koordinációban kiemelt szerepű, de több területen a kutatáshoz is kapcsolódik az *Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.* Széles tevékenységi körének középpontjában a köz- és a felsőoktatás tartalmi, módszertani és nyilvántartási fejlesztéseivel kapcsolatos szolgáltatások kialakítása, fejlesztési programok lebonyolítása, a közoktatás megújulását célzó fejlesztések szakmai koordinációja áll. Ehhez kapcsolódóan információi, informatikai, adatbanki és tájékoztató tevékenységeket szervez, logisztikai és informatikai fejlesztések előkészítését, megtervezését

72 Kt. 95. § (1) bekezdés l) pont.

73 Kt. 99. § (1) bekezdés.

74 Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Alapító Okirata, 2009.

75 Forrás: [online:] {http://www.opkm.hu/?lap=dok/dok&dok_id=67}

76 A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet Alapító Okirata.

77 Az OKA-t a magyar kormány a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány, a Nemzeti Kollégiumi Közalapítvány, az Esélyt a Tanulásra Közalapítvány, a Bursa Hungarica Közalapítvány és az Országos Kiemelődő Társadalomtudományi Kutatások Közalapítvány egyesítésével, ezen közalapítványok jogutódjaként hozta létre.

78 Kt. 95. § (1) bekezdés b), e) pontjában meghatározott feladatok.

79 Forrás: [online:] {<http://www.oktasert.hu>}

és megvalósítását végzi, illetve ezekhez kapcsolódó szolgáltatásokat lát el. Közzétartási feladatai között szerepel az oktatásért felelős miniszter közoktatás-fejlesztési tevékenységének támogatása, a digitális pedagógia, a digitális taneszközök fejlesztése és akkreditációja, valamint a www.sulinet.hu és a <http://sdt.sulinet.hu> portál tartalmi fejlesztése (a szakképzés témakörére is kiterjedően), szakmai támogatása (Palotás, 2011).⁸⁰

Az állam által irányított tudásmenedzsmentben kiemelt szerepe van a *Tempus Közalapítványnak*, amely nemzeti és nemzetközi oktatási-képzési pályázati programokat kezel, különböző képzéseket nyújt az EU-támogatások felhasználása témakörében, illetve tudásközpont szerepet tölt be. 2007-től az Európai Unió oktatást támogató programjai megújult formában, integrált módon folytatódnak az Egész életen át tartó tanulás program keretei között. Ennek nyomán a közalapítvány koordinációs tevékenysége is átalakult, egyben munkája az átfogó célnak megfelelően koncentráltabbá, hatékonyabbá vált, a számos területen csökkenő finanszírozás ellenére. A Tempus Közalapítvány Tudásközpontja⁸¹ közzéteszi a tevékenysége során szerzett szakmai tapasztalatokat, információkat az oktatási és képzési trendekről, reformokról, a közösségi programok hatásairól, a nemzetközi mobilitásról és az uniós támogatások felhasználásáról, segítve a megszerzett tudás menedzselését, hozzáférhetőségét.

Az *önkormányzati szolgáltató szervezetek* részvétele a hazai és nemzetközi pályázatokon, fejlesztési projekteken már az évtized első felében jellemző volt, s akkor új jelenségként egyes intézetek összefogva, konzorciális formában is valósítottak meg projekteket. Az évtized közepétől az NFT, majd az ÚMFT nyújtott lehetőséget számukra a fejlesztési programokba való bekapcsolódásra. Az uniós pályázatok mellett egy vizsgálat szerint 2008-ban 12 önkormányzati szakmai szolgáltató intézmény további 17 országos, egy regionális és 21 megyei pályázaton szerepelt sikeresen. Kutatási tevékenységet 2007–08 között e szolgáltató szervezetek közül négy folytatott.⁸² A vizsgált időszak teljes időtartama alatt a szolgáltató szervezetek többsége jelentős időt és energiát fordított a kompetencia alapú oktatás elterjesztésére (Székelyné, 2009).

3.7. Civil társadalom, partnerség, konzultáció

A közoktatásban érdekelt partnerek közötti konzultáció, az érdekképviselőre és -érvényesítésre képes munkavállalói, szakmai és civilszervezetek fő funkciója, hogy a döntéshozók felé közvetítsék a különféle társadalmi elvárásokat, központi, területi és helyi szinten egyaránt visszajelzést és szempontokat nyújtsanak az irányítás számára. Annak, hogy a különböző szempontokat, érdekeket kifejező szakmai és civil-

80 Forrás: [online:] {<http://www.educatio.hu/cegunk>}

81 Forrás: [online:] {http://www.tpf.hu/pages/content/index.php?page_id=10}

82 A Békés megyei szolgáltató a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézettel együttműködési megállapodás keretében vett részt az OTKA K68798 számú, Kritériumorientált képességfejlesztés c. kutatási pályázatban. A Heves és Nógrád megyei intézet az Országos Közoktatási Intézet kutatásában vett részt, az akkori Követelmény és Vizsgafejlesztő Központ irányításával próbaméréseket végeztek. A Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgálati Központja (Vas megye) kutatása az intézményi mérési-értékelési rendszerek vizsgálatára irányult.

szervezetek létrejöjjenek és hallassák hangjukat, az egyik peremfeltétele a társadalmi érdeklődés az oktatás ügyei iránt, a másik pedig az, hogy mindhárom szinten alakuljanak ki és működjenek konzultációs és érdekegyeztető fórumok, szervezetek.

A közoktatásban elsősorban központi, állami szinten kiterjedt az ilyen fórumok rendszere. A közoktatásban érdekelt országos hatáskörű tevékenységet végző szakmai és civilszervezetek az oktatásért felelős minisztériumnál bejelentkezve részben konzultatív jogokra tesznek szert, részben pedig részt vehetnek bizonyos konzultatív testületek összetételének meghatározásában. Az Oktatási Minisztérium hivatalos listáján 2002 februárjában 172, 2006 márciusában viszont már 202 olyan szervezet szerepelt, amely a közoktatás területén kérte regisztrációját. Ez a növekedési tendencia az évtized második felében nem folytatódott, sőt: 2010 decemberében a NEFMI 176 érdekelt szervezetet tartott nyilván. E szervezetek tagjai a szülők, a diákok, az egyes szakmai vagy tudományos területek művelői, meghatározott iskolatípusokban vagy oktatási fokozatokon tanítók, egy-egy tantárgy, műveltségi terület oktatói, egyházak, speciális igényű gyermekek tanítói vagy gondozói, esetenként települések vagy térségek lakóinak képviselői. Míg 2006-ban a szervezetek közül 20 képviselte a diákokat és 15 a szülőket, addig 2010-ben a diákszervezetek száma 16-ra, a szülői szervezeteké pedig 10-re csökkent. A tagok nagyobb része tehát a közoktatásban dolgozók vagy abban közreműködők (vezetők, pedagógusok, kutatók, irányítók), továbbá különböző intézménytípusok által alkotott szervezetek közül kerül ki. Az országos hatáskörű szakmai szervezetek háromnegyede Budapesten működik, vagy itt van a székhelye, ami azt mutatja, hogy vidéken kevésbé tudnak megerősödni olyan szakmai szervezetek, amelyek saját területükön országos képviseletet is be tudnának tölteni.⁸³

A szakmai és civilszervezetek működését az oktatásért felelős tárca pályázati alappal támogatja. A pályázaton csak a minisztériumban nyilvántartott országos szervezetek indulhatnak az alaptevékenységüket segítő szakmai programmal. 2009-ben 67 szervezet nyert összesen 22 M Ft működési támogatást. Hozzá kell tenni, hogy 2007-től a szakmai szervezeteknek minden évben újra regisztráltatniuk kell magukat, s talán ez is hozzájárult ahhoz, hogy a nyertes pályázók száma azóta évről évre csökken.

Az *Országos Köznevelés Tanács*⁸⁴ (OKNT) minden jelentős, az oktatás tartalmával és minőségével kapcsolatos kérdésben véleményezési, tantervi kérdésekben pedig egyetértési joggal rendelkezik. Keretei között több jelentősebb szakmai döntés-előkészítő és véleményező bizottság működik.⁸⁵ Tagjai a pedagógiai szakmai szervezetek, a tanárképző intézmények, az MTA, a munkaadói és a gazdasági szövetségek és az oktatási miniszter képviselői. Az OKNT *Országos Érettségi Vizsgabizottságának* feladata az érettségi vizsga követelményeinek meghatározásával kapcsolatos előkészítő feladatok ellátása. Az *Országos Pedagógus-képzési és Továbbképzési Bizottság* (OPTB) feladata, hogy véleményezze és értékelje a továbbképzési rendszer működését, szükség esetén javaslatot tegyen az ezt szabályozó kormányrendelet módosítására. A *Kerettantervi Bizottság* tesz javaslatot az OKNT-nek a kerettantervek,

83 Forrás: NEFMI Társadalmi Kapcsolatok osztály adatközlése.

84 Kt. 96. §.

85 Forrás: [online:] {<http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tarsadalmi-kapcsolatok/oknt/oknt-bizottsagai>}

oktatási programok, pedagógiai rendszerek kiadására, kihirdetésére, jóváhagyására vagy elutasítására. Három tagját az OKNT delegálja, egyet-egyet az oktatási, valamint a szociális és munkaügyi miniszter⁸⁶, az MTA és a Közoktatás-politikai Tanács (KT). A *Tankönyv és Taneszköz Bizottság* valamennyi tankönyvvel és taneszközzel összefüggő kérdésben véleményező, javaslattevő jogkörrel rendelkezik. A *Digitális Taneszköz Bizottság* a digitális tananyagokkal, taneszközökkel kapcsolatos jogszabályok esetében, valamint a digitális tananyagok, taneszközök minősítésével, jóváhagyásával kapcsolatos kérdésekben tanácsadó, javaslattevő, döntés-előkészítő szakmai testület (lásd még a *tanítás-tanulás tartalmáról* szóló 6. fejezetet). Az OKNT Szakképzési Bizottsága a közoktatás és a szakképzés közötti együttműködés kialakítását tekinti feladatának, azzal a céllal, hogy az iskolarendszerű szakképzés egyre jobban megfeleljen a gazdasági elvárásoknak.

A *Közoktatás-politikai Tanács*⁸⁷ (KT) az oktatásért felelős miniszter közoktatás-politikai döntés-előkészítő, véleményező és javaslattevő testülete. A közoktatás-politika valamennyi területével foglalkozik, kivéve a közalkalmazotti jogviszony és bérezés kérdéseit. A KT-ban a közoktatásban érdekelt valamennyi jelentősebb, országos szintű szakmai, társadalmi és kormányzati partner képviseletet kap: a pedagógusok szakmai szervezetei, a pedagógus szakszervezetek, a szülői és a diákszervezetek, a helyi önkormányzatok, a kisebbségi önkormányzatok, a nem állami, nem önkormányzati iskolafenntartók, az oktatásban érdekelt szaktárca és országos hatáskörű szervek.

A *Közoktatási Értékelési Tanács* az oktatásért felelős miniszter országos értékelési feladatainak ellátását segítő tudományos tanácsadó testülete.⁸⁸ Javaslatot tesz a miniszter részére a közoktatás mérési, értékelési rendszere fejlesztési irányai kialakítására, így különösen az országos mérés, értékelés tartalmi keretének meghatározására, a képességszintek meghatározásának tudományos megalapozására, a nemzetközi tanulói teljesítményvizsgálatokban történő magyar részvételre. A tanács elnökét és öt tagját az oktatási tárca vezetője kéri fel olyan szakemberekből válogatva, akik a pedagógiai értékelés, a méréselmélet, az adatfelvétel és -elemzés, a tartalmi keretek kialakítása és az értékelési programok lebonyolítása terén tudományos, kutatói, fejlesztői, oktatói és alkalmazói tapasztalatokkal, hazai és nemzetközi elismertséggel rendelkeznek. A bizottságba az OKNT, a Közoktatás-politikai Tanács és az Országos Kisebbségi Bizottság delegálhat még egy-egy tagot.

A nemzeti, etnikai kisebbségeket érintő kérdésekben az országos kisebbségi önkormányzatok delegáltjaiból létrehozott *Országos Kisebbségi Bizottság*⁸⁹ egyetértési joggal rendelkezik a tartalmi szabályozás valamennyi központi eszközének kiadása tekintetében. Az *Országos Diákjogi Tanács*⁹⁰ a tanulói jogokkal kapcsolatos döntések előkészítése során tehet javaslatokat. E testület kilenc tagjából hármat a miniszter, hármat-hármat a 6–14, valamint a 15–18 éves tanulók országos diákszervezetei delegálnak. A miniszter szülői jogokkal összefüggő döntései előkészítésében az *Országos*

86 A bizottság ügyrendjét 2011. januárig nem módosították.

87 Kt. 97. §.

88 3/2002 (II. 15.) OM rendelet 8. §.

89 Kt. 98. § (1) bekezdés.

90 Kt. 98. § (2) bekezdés.

*Szülői Érdek-képviselői Tanács*⁹¹ (OSZÉT) működik közre. Ez is kilenc tagú, amelyből hármat az oktatási miniszter, hatot az országos szülői szervezetek delegálnak.

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

A szakképzés területén a *Szakképzési és Felnőttképzési Tanács*⁹² a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter felnőtt- és szakképzéssel kapcsolatos feladatainak ellátását segítő, szakmai döntés-előkészítő, véleményező és javaslattevő, döntéshozó országos testület. Kiemelt fontosságú az országos beiskolázással indítható szakképesítések köréről és a szakképesítés megszerzésére felkészítő intézményekről való döntéseket előkészítő szerepe.

A szakképzésben a *regionális fejlesztési és képzési bizottságok* (RFKB) a munkáltatói és a társadalmi oldalt is magukban foglaló, fontos döntési jogosítványokkal bíró multipartit testületek, amelyek a szakképzés fejlesztése szempontjából döntéshozó, véleményező és javaslattevő szerepet is ellátnak (lásd a 3.3.1. alfejezetet). Az RFKB az OÉT-ben képvisellel rendelkező országos munkaadói, munkavállalói szövetségek, illetve azok szervezetei, a területi gazdasági kamarák, az oktatásért felelős miniszter, a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter, az állami foglalkoztatási szerv, a regionális fejlesztési tanács, a regionális munkaügyi tanács, a közoktatási feladatkörében eljáró oktatási hivatal (régiónként egy-egy), valamint a szakképzést folytató intézmények fenntartói (három) képviselőiből áll. A bizottság elnökét és – a gazdasági kamarák közös javaslata alapján – társelnökét, valamint tagjait a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter kéri hároméves időtartamra.

A *regionális fejlesztési tanácsok* (RFT) a régiók területfejlesztési koncepciója és programja kidolgozását és más közös fejlesztési feladatokat látnak el. Tagjai a megyei területfejlesztési tanácsok elnökei, a kormány képviselői, a többcélú kistérségi társulások, illetve kistérségi fejlesztési tanácsok képviselői és a megyei jogú városok polgármesterei.⁹³ Fontos szerepük van az EU-támogatások felhasználásának, így az ÚMFT regionális operatív programjainak (ROP) tervezésében, a regionális források elosztásában.

Kistérségi szinten a többcélú kistérségi társulások megalakulásáig⁹⁴ nem volt olyan konzultációs és döntéshozó szervezet, amely alkalmas lett volna arra, hogy a települések esetenként eltérő érdekeit megjelenítse, teret adjon az érdekegyeztetési folyamatoknak, megoldási javaslatokat dolgozzon ki, és az ezek megvalósításához szükséges döntéseket meghozza. A többcélú kistérségi társulások döntéshozó szer-

91 Kt. 98. § (3) bekezdés.

92 2003. évi LXXXVI. törvény a szakképzési hozzájárulásról, valamint a képzés fejlesztésének támogatásáról 12. §.

93 1996. évi XXI. törvény a területfejlesztésről és a területrendezésről 16–17. §.

94 2004. évi CVII. törvény a települési önkormányzatok többcélú kistérségi társulásáról.

ve a *társulási tanács*, amelyet a társult önkormányzatok polgármesterei alkotnak.⁹⁵ A döntéshozó szerep mellett e tanács alkalmas arra is, hogy a közoktatási feladatellátás területén teret adjon konzultációs és érdekegyeztetési folyamatoknak, ezzel kapcsolatos fórumokat hozzon létre és működtessen (*Jelentés..., 2006, 2.7. fejezet*). A kistérségi önkormányzatok gyakorlatában működő érdekegyeztetési tapasztalatokról jelenleg még nem áll rendelkezésre információ.

Települési szinten nem jellemző konzultációs fórumok kialakítása annak ellenére, hogy a közoktatási törvény is előírja, hogy a közoktatási intézkedési terv elkészítése során ki kell kérni a legfontosabb partnerek véleményét.⁹⁶ Az oktatási intézmények szintjén a konzultáció, véleményezés és egyeztetés feladatait továbbra is az óvoda-, illetve iskolaszékek látják el.

A konzultatív és érdekegyeztető fórumok tevékenységének, problémáinak és az oktatásirányításban betöltött szerepének megítélését az országos szakmai és érdeképviseleti szervezetek körében egy kutatás 2010-ben vizsgálta.⁹⁷ A megkérdezett szervezetek képviselői rávilágítottak a konszenzusképzés, a konzultatív tanácsok elmentmondásos szerepére. Többen túl soknak és a szakképzés esetében túl sok szereplőnek tartják a konzultatív tanácsokat. A megkérdezettek szerint ez egy öngerjesztő folyamat, hiszen mindenkinek az a célja, hogy részt vehessen, elmondhassa a véleményét minden bizottságban, és ennek érdekében nyomást gyakorolhasson a kormányzatra. A párbeszéd diszfunkcióit jeleníti meg, hogy a kormányzat az üléseken bemutatott minisztériumi anyagokra sokszor nem ad megfelelő felkészülési időt a tagok számára, vagy hogy már elfogadott kormányzati anyagok kerülnek véleményezésre. A látszat-párbeszédre utal az is, hogy gyakran csak igen alacsony szintű felelősséggel bíró köztisztviselők jelennek meg a kormányzat képviseletében, és a társadalmi partnerek véleményére nem érkezik kormányzati reakció. Másfelől a társadalmi szervezetek passzivitását mutatja, hogy az üléseken javarészt csak a kormányzat részéről terjesztenek be anyagokat, témákat. Az is előfordul, hogy a tanácsokba delegált tagok nem rendelkeznek megfelelő szakmai felkészültséggel, hogy nem járnak el az ülésekre vagy helyetteseket küldenek. Mindennek ellenére mind a kormányzat, mind a társadalmi szervezetek érdekeltek a fórumok fenntartásában. A kormányzat azért, mert elmondhatja, hogy széles körű társadalmi párbeszédet folytat, a társadalmi szervezetek pedig forrárdóton kapnak információt a kormányzati tervekről. A megkérdezett szervezetek összességében fontosnak ítélik a társadalmi párbeszéd kialakult intézményeit (*Fehérvári, 2010a*).

95 2004. évi CVII. törvény 5. §.

96 Kt. 85. § (4) bekezdés.

97 TÁMOP 3.1.1., 21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció, 7.3.5., Helyi és intézményi szintű oktatásirányítási folyamatok elemzése című elemi projekt; témavezető: Fehérvári Anikó.

4. A közoktatás finanszírozása

A közoktatás finanszírozási rendszere alapvetően nem változott az elmúlt évtizedben.¹ A központi költségvetési támogatások iskolafenntartó önkormányzatoknak nyújtott folyósítási szabályai azonban módosultak 2006 és 2010 között. A kormányzat olyan ösztönző rendszert igyekezett kialakítani, amely a korábbinál direkter módon próbálta befolyásolni az alkalmazott tanárok létszámát, a tanár-diák arányt, és ezen túl – szakmai és költségvetési szempontok alapján – erőteljesebben kívánta ösztönözni az iskolafenntartó társulások kialakítását. A vizsgált időszakban a kiadások szerkezetében figyelhetünk meg jelentősebb elmozdulásokat. Ezek alakulását és szerkezetét, majd legfontosabb jellemzőit, nemzetközi összehasonlításban, a fejezet első fele mutatja be. A következő rész a hazai közoktatás-finanszírozás rendszerének jellemzőit és változásait tartalmazza, röviden kitérve az európai uniós támogatások szerepére is, végül az iskolai kiadásokban mutatkozó oktatás-finanszírozási egyenlőtlenségek ismertetésére kerül sor.

4.1. A közoktatási kiadások

Az oktatási kiadásokat számos tényező befolyásolja, kiemelten az iskoláskorú népesség száma, az oktatás különböző szintjein részt vevők aránya, a tanár-diák arány, az iskolák nagysága, illetve a tanárok bérszintje. A közoktatási kiadások változását ezért több mutató egyidejű vizsgálatával lehet megbízhatóan bemutatni. Ugyanakkor hasonló szintű oktatási kiadások és/vagy a kiadások hasonló mértékű változása nagyon különböző okokra vezethető vissza. Az oktatási ellátás minősége attól függően lehet eltérő, hogy mely tényezők hogyan és milyen mértékben járulnak hozzá a kiadások alakulásához. Magyarországon azonban ma nem lehet pontosan megítélni a közoktatási kiadások nagyságát, illetve teljes körűen követni a közoktatási ráfordítások alakulását. A statisztikai kiadványok csak az állami, önkormányzati fenntartású intézmények adatait tartalmazzák, amelyeket a *költségvetés oktatási kiadási adatai-ként* tüntetnek fel. Ez a meghatározás ugyanakkor több szempontból is félrevezető. Egyrészt az állami, önkormányzati intézmények is többféle forrásból finanszírozzák kiadásait, vagyis az összes ráfordításukat nem csak közösségi, költségvetési forrásokból fedezik. Másrészt ezek az adatok nem tartalmazzák a költségvetési forrásokból a nem állami, önkormányzati intézményeknek nyújtott támogatásokat. Az elérhető fő adatforrás – az állami költségvetés – tehát az egyik oldalon nagyobbakat tüntet fel a költségvetési ráfordításokat a valóságosnál, miközben a másik oldalon

1 A rendszer alapvető jellemzőit a *Jelentés ..., 2003* finanszírozási fejezete mutatja be részletesen.

nem veszi számításba a költségvetési támogatásokat. Nehezíti a valós kép felrajzolását az is, hogy a statisztikai kiadványokban szereplő adatok az állami, önkormányzati oktatási intézmények *pénzügyi beszámolóin* alapulnak, ezért az intézmények kiadásainak összegéről, s nem az intézményeknek nyújtott költségvetési támogatásokról nyújtanak információt. A nem állami, nem önkormányzati intézmények pedig nem kötelesek pénzügyi beszámolót készíteni, statisztikai adatgyűjtés sem folyik kiadásairól, így azt nem is ismerhetjük. Ráadásul, mivel a költségvetési szektoron kívül működő iskolák részaránya oktatási szintenként és iskolatípusonként eltérő, az oktatási kiadások oktatási szintek és iskolatípus szerinti megoszlása sem ítélt meg pontosan. A fentiek alapján megközelítő, s az időbeli összehasonlításra alkalmas képet a közoktatás állami, önkormányzati szektoráról lehet nyújtani.

Az állami, önkormányzati fenntartású közoktatási intézmények 2009-ben 872,5 milliárd forintot fordítottak közoktatásra. Ennek több mint egyötödét, 187 Mrd Ft-ot tettek ki az óvodai, iskola-előkészítői ráfordítások, és 78,6%-át, 685,5 milliárdot az iskolai oktatási és jóléti szolgáltatások. Az iskolai ráfordításokból 433 Mrd az általános iskolai programok, 252 Mrd pedig a középfokú oktatási programok kiadásából adódott (lásd *Függelék 4.1. táblázat*). Mint jeleztük, az összes közoktatási ráfordítás ennél nagyobb volt, de ennek nagyságrendjéről csak becsléseket tudunk adni. Ha azt feltételezzük, hogy a nem állami, nem önkormányzati intézmények egy tanulóra jutó ráfordításai megegyeznek az állami, önkormányzati intézmények ráfordításaival², akkor ezen intézmények kiadásai 12 milliárd forinttal növelik az összes óvodai ráfordításokat, 37 milliárddal az általános iskolai, 61 milliárddal a középfokú kiadásokat, vagyis összességében 110 Mrd forinttal, 12,6 százalékkal az összes közoktatási ráfordítást.

4.1.1. A közoktatási kiadások alakulása

2005 és 2009 között csökkentek az állami, önkormányzati közoktatási ráfordítások, bármely mutatóval vizsgáljuk is változásukat. A GDP arányában 2009-ben fél százalékponttal kisebbek voltak e kiadások, mint 2005-ben (lásd *4.1. ábra* és *Függelék 4.2. táblázat*).

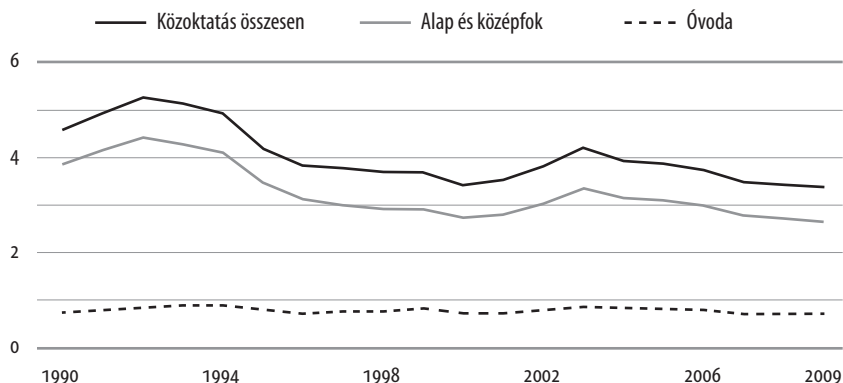
Az egész időszakban csökkent a kiadások összehasonlító áron számított növekedési üteme is (lásd *4.2. ábra* és *Függelék 4.3. táblázat*).

Ugyanebben az időszakban demográfiai okokból (erről lásd az *oktatás társadalmi-gazdasági környezetéről szóló 2. fejezetet*) tovább fogyott az általános iskolában tanulók száma, több mint 85 ezer fővel. A 2001/02-es tanévhez viszonyítva a csökkenés 180 ezer fő volt, húszéves időszakot tekintve (az 1990/91-es tanévtől 2009/10-ig) pedig csaknem 400 ezer fő (erről lásd az *oktatási rendszerről és a tanulói továbbhaladásról szóló 5. fejezetet*).

² Az Országos kompetenciamérésből származó kérdőíves iskolai kiadási adatok azt mutatják, hogy ez a nem állami iskolák kiadásainak alsó becslése: összességében a nem állami iskolákban az egy tanulóra jutó működési kiadások legalább akkorák, mint az önkormányzati iskolákban, mind az általános iskolákat, mind pedig a középiskolákat tekintve (*Hermann, 2010a: 3. táblázat*).

4.1. ábra

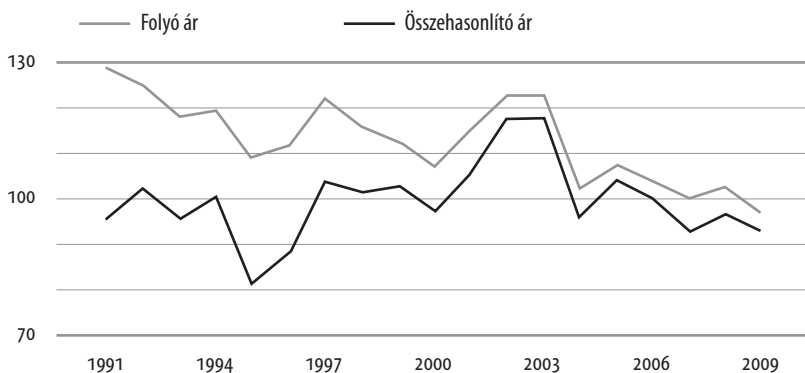
Az állami, önkormányzati oktatási ráfordítások a GDP arányában, képzési szintenként, 1990–2009 (%)



Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv, 2001/2002–2009/10 alapján Híves Tamás számításai
A korábbi években az önkormányzati és központi költségvetési intézmények pénzügyi beszámolóit, valamint a költségvetés végrehajtásáról szóló törvények alapján Varga Júlia számításai.³

4.2. ábra

Az állami, önkormányzati közoktatási intézmények kiadásainak alakulása folyó és összehasonlító áron, 1990–2009 (előző év=100%)



Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005, Magyar statisztikai évkönyvek 2004; 2007; 2009, KSH A 2005. évi adatok: A KSH jelenti. Gazdaság és társadalom 2006/7. és OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2005/2006–2009/10 alapján Híves Tamás számításai

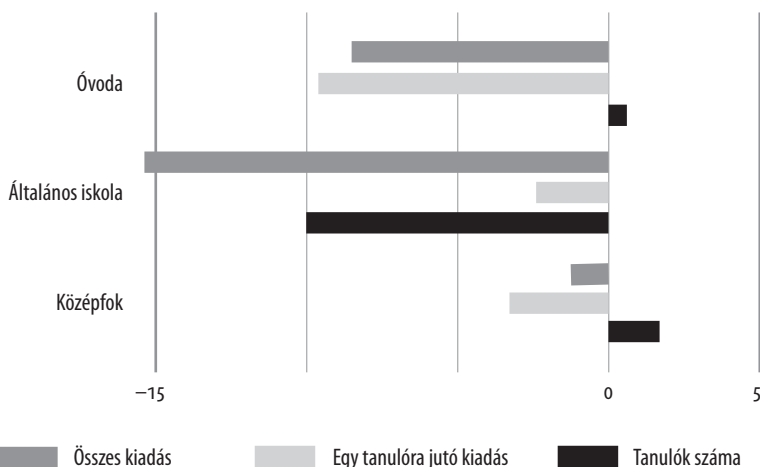
Az oktatási ráfordítások arányának csökkenése és a kiadások növekedésének lassulása tehát egyrészt azzal függött össze, hogy kevesebb gyerek ellátásáról kellett gondoskodni. Ha összehasonlítjuk, hogyan változtak 2005 és 2009 között az összes oktatási ráfordítások, az egy tanulóra jutó ráfordítások 2005. évi árakon, valamint hogyan alakult a tanulók száma az egyes oktatási fokozatokon, akkor látható, hogy az óvodákban és a középfokú oktatási intézményekben nagyjából változatlan tanulólétszám mellett csökkentek a ráfordítások, és így az egy tanulóra jutó kiadások is. Az

3 Egyes évek számbavételi sajátosságairól lásd a *Függelék 4.2. táblázat* megjegyzéseit.

általános iskolai programokban viszont a jelentős tanulólétszám-fogyásnál kisebb arányban csökkent az összes ráfordítás, ezért ott az egy tanulóra jutó ráfordítások kevésbé apadtak változatlan áron, mint az összes kiadás (lásd 4.3. ábra és Függelék 4.4. táblázat).

4.3. ábra

Az összes közoktatási ráfordítás, a tanulószám és az egy tanulóra jutó ráfordítások változása 2005 és 2009 között, összehasonlító (2005. évi) áron, közoktatási szintenként (%)



Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2005/2006–2009/2010 alapján

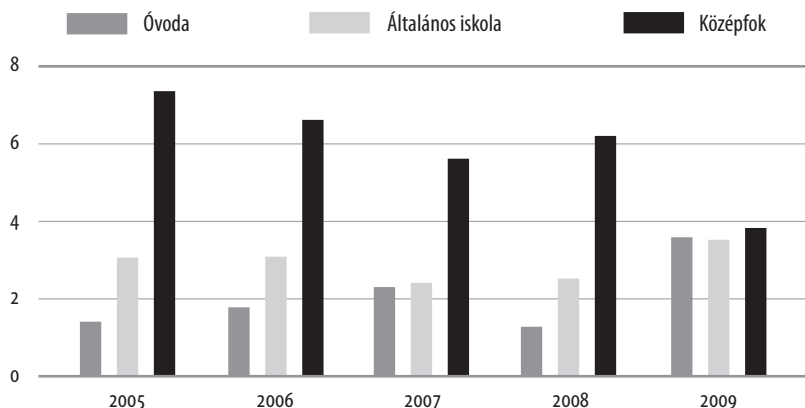
4.1.2. A közoktatási kiadások szerkezete

A kiadások két nagy részből: beruházásokból és folyó kiadásokból állnak, amelyek arányai az egyes iskolafokokon eltérően alakultak. Az állami, önkormányzati intézményekben 2005 és 2009 között a *beruházások aránya* az összes ráfordításon belül az óvodákban több mint kétszeresére nőtt, de ennek ellenére az összes óvodai ráfordításnak 2009-ben is csak 3,6%-a volt beruházási célú. Az általános iskolák kiadásaiból fél százalékponttal nőtt, a középfokú oktatásban viszont felére, 4% alá csökkent ez a mutató (lásd 4.4. ábra és Függelék 4.5. táblázat).

A közoktatás folyó ráfordításaiból 2009-ben az általános iskolai oktatási célúak aránya 40% körüli volt, a kiadások nagyjából ötödét tették ki az óvodák ráfordításai, a szakközépiskolák folyó kiadásai 9%, a gimnáziumi és szakiskolai ráfordítások pedig 7-8% körül alakultak. A nem közvetlenül oktatási célú kiadások, az oktatási intézmények által nyújtott kiegészítő szolgáltatások (napközi, tanulószoba, étkeztetés, utaztatás, kollégium) aránya a folyó ráfordításokból 14% volt 2009-ben (lásd 4.5. ábra). E megoszlási mutatók 2005 és 2009 között alig változtak.

4.4. ábra

A beruházások aránya az állami, önkormányzati közoktatási ráfordításokból, 2005–2009 (%)



Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005–2009/2010

4.5. ábra

A közoktatás folyó ráfordításainak megoszlása szakfeladatok szerint, állami, önkormányzati intézmények, nappali tagozat, 2009 (%)

Egyéb iskolai ellátás (napközi, tanulószoba, kollégium, externátus, étkeztetés) 14,0%

Felnőtt általános és szakképzés 0,9%

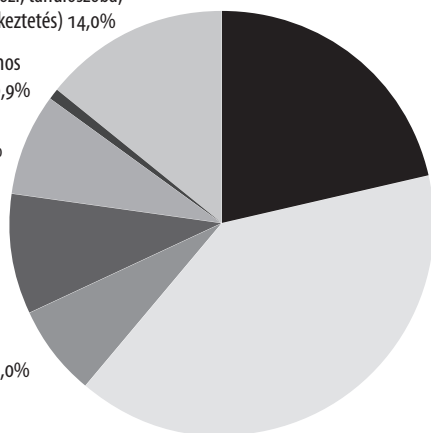
Szakiskola 7,7%

Szakközépiskola 9,1%

Gimnázium 7,0%

Óvoda 21,4%

Általános iskola 39,9%



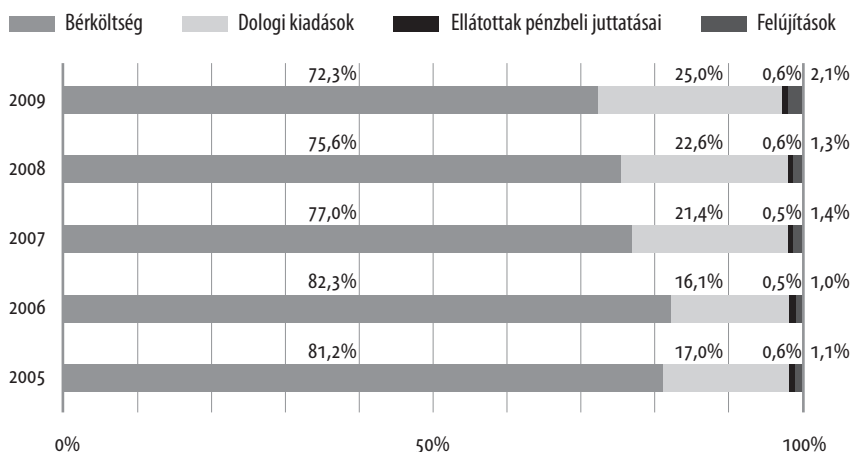
Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2009/2010 alapján

A folyó ráfordítások túlnyomó részét a bérköltségek teszik ki. A közoktatás állami, önkormányzati szektorában 2009-ben a folyó kiadásokon belül a bérek és járulékok aránya 72% volt, a dologi kiadásoké 23%. Az intézmények kiadásaiak valamivel több, mint 2%-át fordították felújításokra (lásd 4.6. ábra). A kiadási szerkezetben 2005 és 2009 között jelentős elmozdulások történtek. A bérköltségek aránya több mint 10 százalékponttal csökkent, és ennek megfelelően a dologi kiadások aránya emelkedett. Mivel az átrendeződés a kiadások csökkenése mellett következett be, nem arról

van szó, hogy az intézmények több forrást fordítottak volna dologi kiadásokra, hanem arról, hogy az intézmények elsősorban bért takarítottak meg. E megtakarítások főként abból adódtak, hogy csökkent a foglalkoztatott tanárok és egyéb alkalmazottak száma (erről lásd a *pedagógusokról szóló 8. fejezetet*). A folyó közoktatási kiadások szerkezetének megváltozásában 2009-ben a közalkalmazottak 13. havi bérének megszűnése is szerepet játszott.⁴

4.6. ábra

A közoktatás folyó kiadásainak megoszlása a ráfordítás célja szerint, állami, önkormányzati intézmények, 2005–2009 (%)



Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2005/2006–2009/2010 alapján

4.2. A magyar közoktatás ráfordításai nemzetközi összehasonlításban

A hazai közoktatási kiadások változása mellett érdemes azt is megvizsgálni, hol állunk ma nemzetközi összehasonlításban a ráfordítások szintjét és arányát tekintve. Fontos az is, hogy milyen különbségek figyelhetők meg Magyarország és az európai országok, valamint az OECD-országok átlaga között a kiadások összetételében. Ez utóbbi kérdés azért érdemel figyelmet, mert a ráfordítások hasonló szintje mellett is jelentős különbségek lehetnek abban, hogy mire költenek többet vagy kevesebbet az egyes államok. E különbségek megmutatkozhatnak azon iskolai tényezők minőségében is, melyek hatást gyakorolhatnak a tanulók teljesítményére, az oktatás eredményességére.

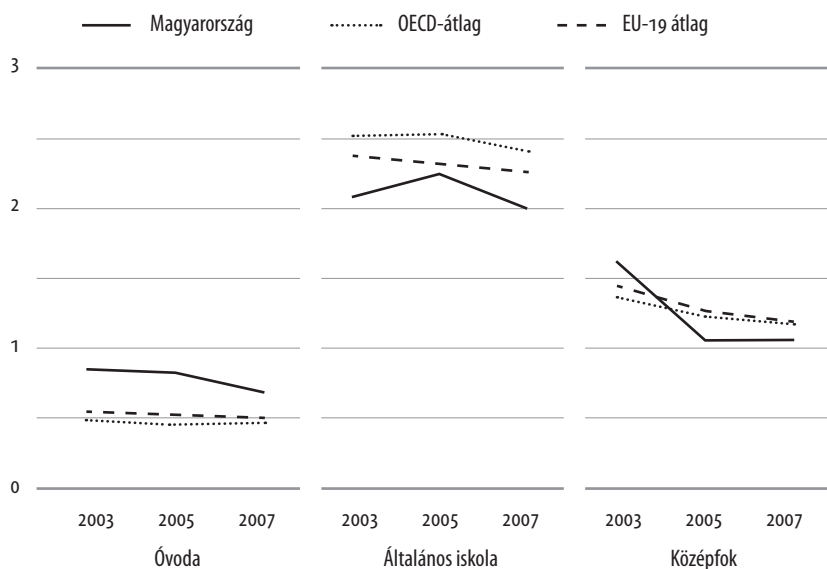
⁴ Ez az oktatásban foglalkoztatottak bruttó átlagkeresetének 8,7 százalékpontnyi csökkenésében is megmutatkozott (lásd Függelék 8.14. táblázat).

4.2.1. A közoktatás részesedése a GDP-ből

2007-ben – az utolsó évben, melyre rendelkezésre állnak nemzetközi összehasonlítható adatok – Magyarország a GDP arányában óvodai oktatásra nevelésre (ISCED 0 szint) valamennyivel többet költött, mint az EU- vagy az OECD-országok átlaga, általános iskolai (ISCED 1 és ISCED 2) és felső középfokú (ISCED 3) oktatásra pedig kevesebbet. Az óvodai és általános iskolai oktatási ráfordítások arányának helyzete nem változott a 2000-es évek eleje óta; a korábbi évek összehasonlításai is hasonló arányokat mutattak. A felső középfokú oktatási ráfordítások GDP-ből való részesedése azonban a kétezres évek elején Magyarországon még nagyobb volt, mint az EU vagy az OECD átlaga (lásd 4.7. ábra és Függelék 4.6. táblázat), majd 2005-től csökkenni kezdett. Saját gazdaságunkhoz képest ma már kevesebbet költünk középfokú oktatásra, mint az EU- vagy az OECD-országok átlaga.

4.7. ábra

Közzoktatási ráfordítások a GDP arányában, Magyarország, OECD- és EU 19 átlag, 2003, 2005 és 2007 (%)



Forrás: Education at a Glance, 2006; 2008; 2010 adatai alapján

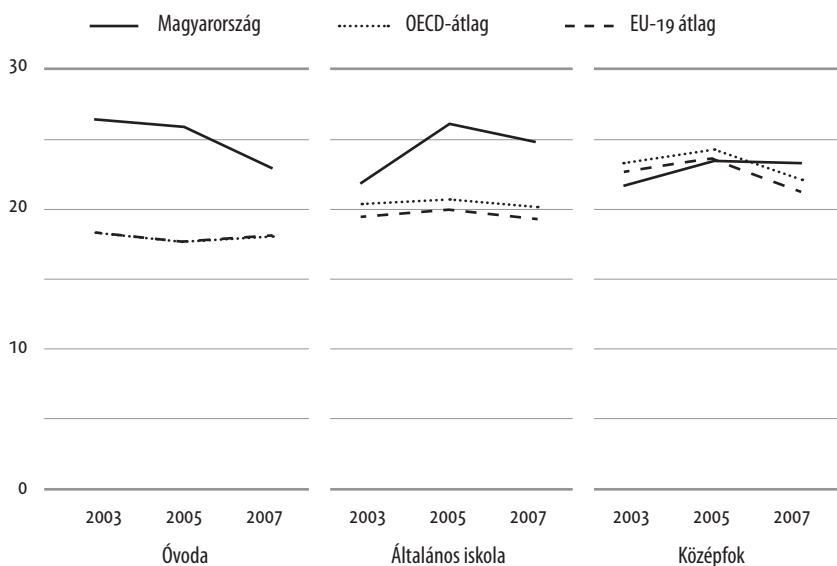
Az oktatási kiadások GDP-ből való részesedését azért szokták nemzetközi összehasonlításra használni, mert ez a mutató kiszűri a kiadásokban mutatkozó különbségekből azt a hatást, ami abból adódik, hogy nem egyformán gazdagok az országok. A különbségek az oktatás GDP-ből való részesedésében nemcsak abból következnek, hogy mekkora fontosságot tulajdonítanak az egyes országok saját anyagi teljesítőképességükhöz képest az oktatási ráfordításoknak, hanem abból is, hogy a népesség mekkora hányadát kell oktatási szolgáltatásokban részesíteni; mekkora és hogyan változik az iskoláskorú népesség száma, valamint az iskoláskorú népességből az

egyes oktatási fokozatokon tanulók aránya. E különbségek hatását szűri ki az *egy tanulóra jutó kiadások egy főre jutó GDP-hez mért aránya*.

Az egy tanulóra jutó óvodai és általános iskolai ráfordítások az egy főre jutó GDP arányában Magyarországon nagyobbak, mint az OECD-országok átlagában (lásd 4.8. ábra és Függelék 4.7. táblázat) annak ellenére, hogy az összes ráfordítás GDP-n belüli aránya alacsonyabb, és annak ellenére, hogy az elmúlt években csökkentek a közoktatási ráfordítások. Az óvodásokra, valamint az alsó és felső tagozatos általános iskolai tanulókra még mindig többet költünk saját gazdaságunkat is figyelembe véve, mint az EU- vagy az OECD-országok átlagosan. A középiskolai tanulóknál viszont nem ez a helyzet: 2003-ban Magyarország még többet költött egy középiskolai tanulóra, mint az EU- vagy OECD-országok átlagosan, de 2005-ben már kevesebbet, és a lemaradás 2007-ben is megmaradt.

4.8. ábra

Az egy tanulóra jutó ráfordítások az egy főre jutó GDP arányában, Magyarország, az OECD- és EU 19 átlag, 2003, 2005 és 2007 (%)



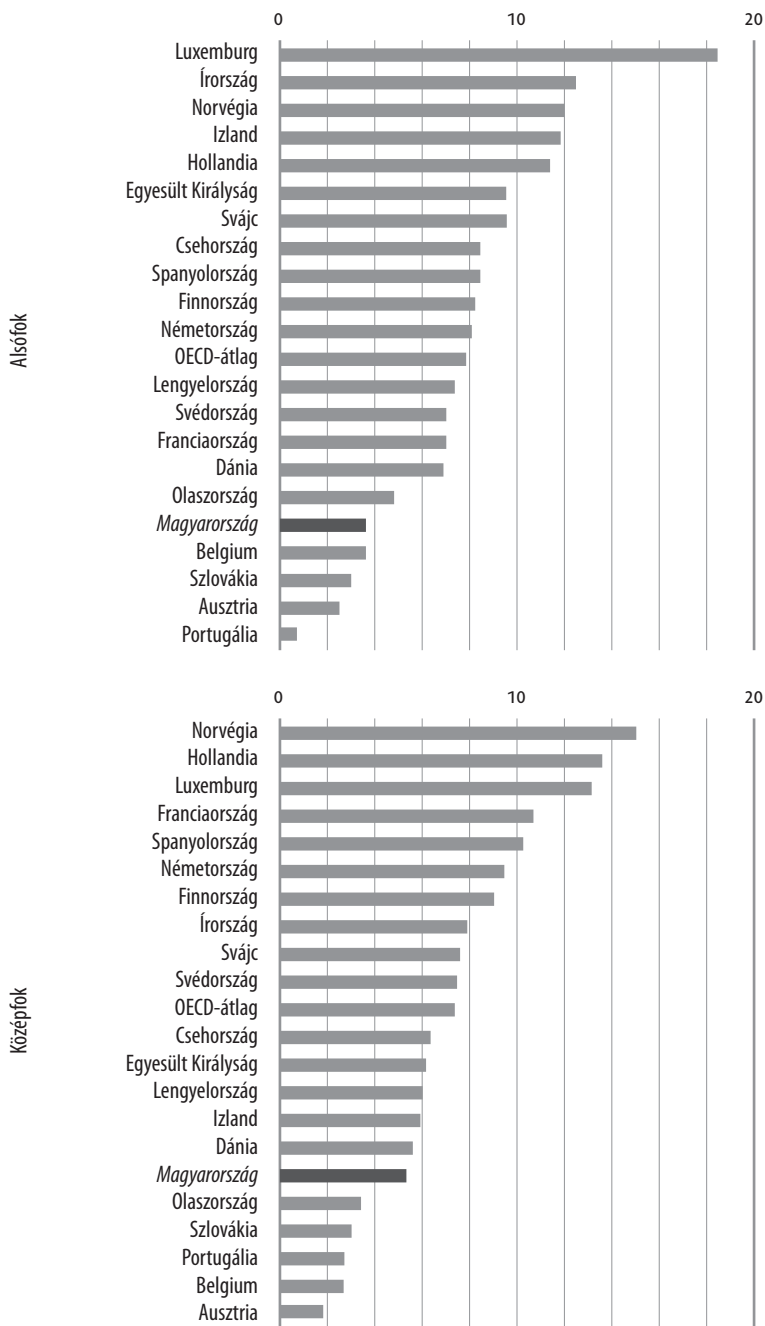
Forrás: Education at a Glance, 2006; 2008; 2010 adatai alapján

4.2.2. A kiadások összetétele

Az oktatási ráfordítások folyó és beruházási kiadások közti megoszlásának nemzetközi összehasonlítása azt mutatja, hogy Magyarország keveset költ közoktatási beruházásokra: az alap- és a középfokú oktatást tekintve az EU-országok alsó harmadában helyezkedünk el. A beruházások aránya az OECD-országok átlagánál is jóval kisebb: az alapfokú oktatásban ez nálunk 3,5% az ottani 7,8%-kal, a középfokú oktatásban pedig 5,4% a 7,4%-kal szemben (lásd 4.9. ábra).

4.9. ábra

A beruházások aránya az összes közoktatási ráfordításból alsó- és középfok nemzetközi összehasonlításban, 2007 (%)

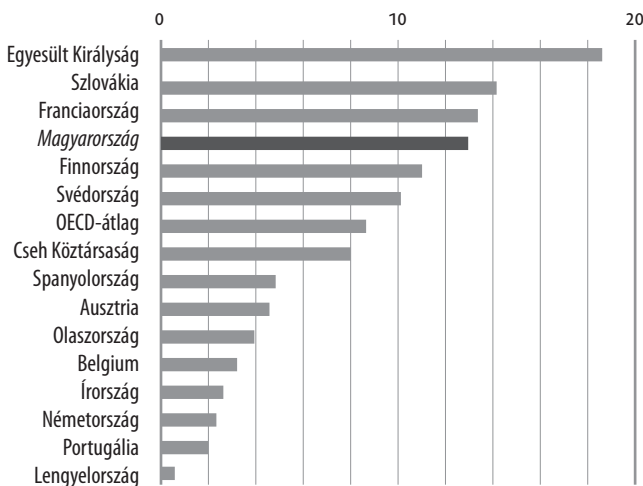


Forrás: Education at a Glance, 2010 adatai alapján

Az egyes országok között jelentős különbségek mutatkoznak abban, hogy a közoktatási kiadások mekkora hányadával finanszíroznak nem közvetlen oktatási célokat, hanem kiegészítő szolgáltatásokat (étkeztetést, napközit és tanulószobát, utaztatást, kollégiumot). Magyarországon a kiegészítő szolgáltatások aránya a közoktatási ráfordításokon belül nemzetközi összehasonlításban magas. Az európai országok közül csak az Egyesült Királyság, Franciaország és Szlovákia költ nagyobb arányban ilyen célokra. Magyarországon a mutató magas értékét elsősorban a napközis ellátás magyarázza (lásd 4.10. ábra és Függelék 4.8. táblázat).

4.10. ábra

A kiegészítő szolgáltatásokra fordított kiadások aránya az oktatási ráfordításokban néhány európai országban és az OECD átlagában, 2007 (%)



Forrás: Education at a Glance, 2010 alapján Varga Júlia számításai

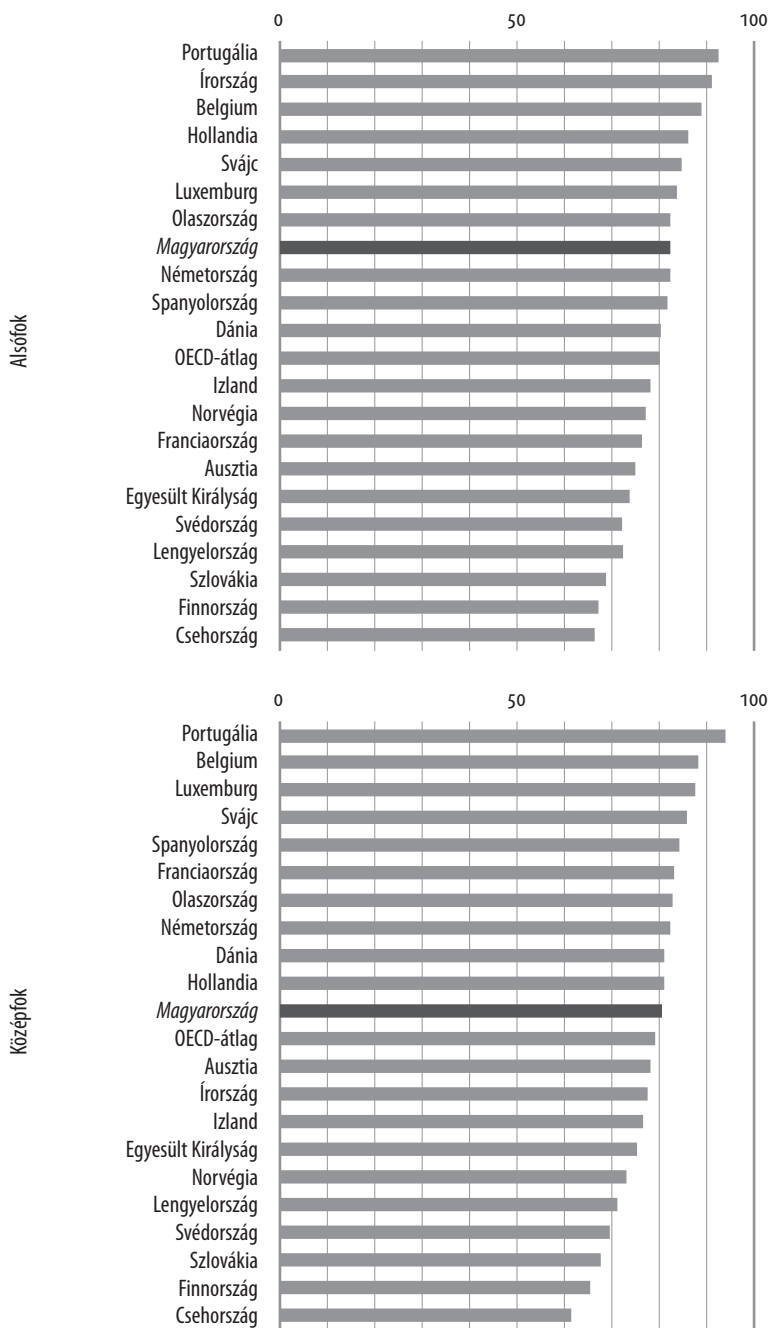
4.2.3. Bérköltségek

Az oktatás rendkívül munkaintenzív ágazat, ennek megfelelően valamennyi országban a bérek teszik ki az oktatási ráfordítások túlnyomó részét. Magyarországon 2007-ben a bérkiadások aránya a folyó közoktatási ráfordításokon belül az EU- és az OECD-országok átlaga körül alakult az alsó (ISCED 1) és a középfokú (ISCED 2 és 3) oktatásban is (lásd 4.11. ábra és Függelék 4.9. táblázat).

A bérkiadások hasonló aránya nagyon különböző oktatáspolitikai döntések nyomán is kialakulhat, és e különbségek eltérő hatással lehetnek azokra az oktatási tényezőkre, amelyek befolyásolják a tanulói teljesítményeket (mint például a tanárok minősége). Hasonló arányok alakulhatnak ki például akkor, ha egy rendszer nagy létszámban foglalkoztat tanárokat átlagosan alacsony fizetésekkel, vagy kisebb létszámot magas fizetéssel. E különbségek magyarázhatják az iskolarendszerek hasonló ráfordítások melletti teljesítménykülönbségeit is. Az egy tanulóra jutó tanári bérköltségek az egy főre jutó GDP arányában Magyarországon az alsó fokú oktatás-

4.11. ábra

A bérkiadások aránya a közoktatás folyó ráfordításaiban alsó- (ISCED 1) és középfokon (ISCED 2 és 3), 2007 (%)



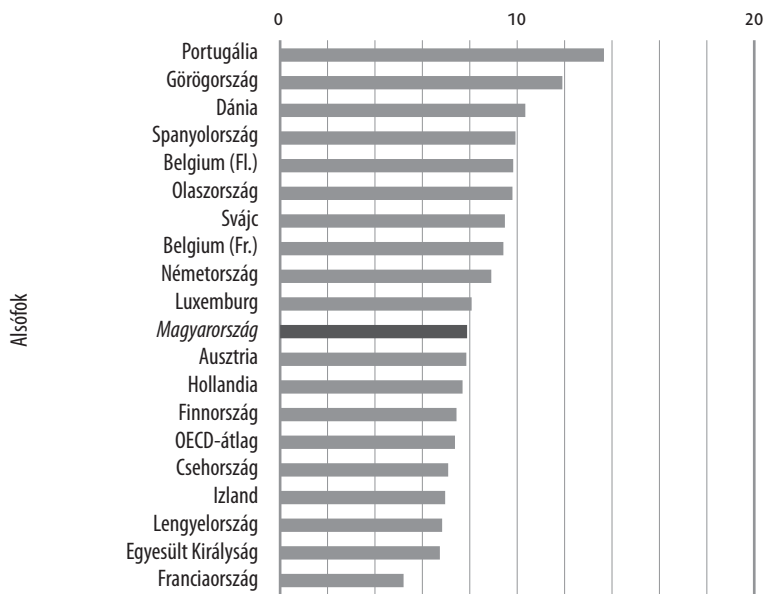
Forrás: Education at a Glance, 2010 alapján

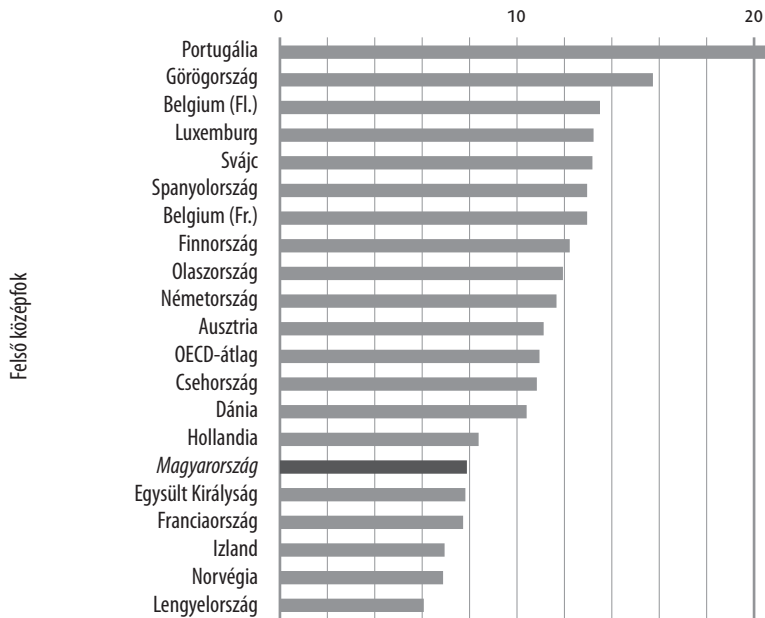
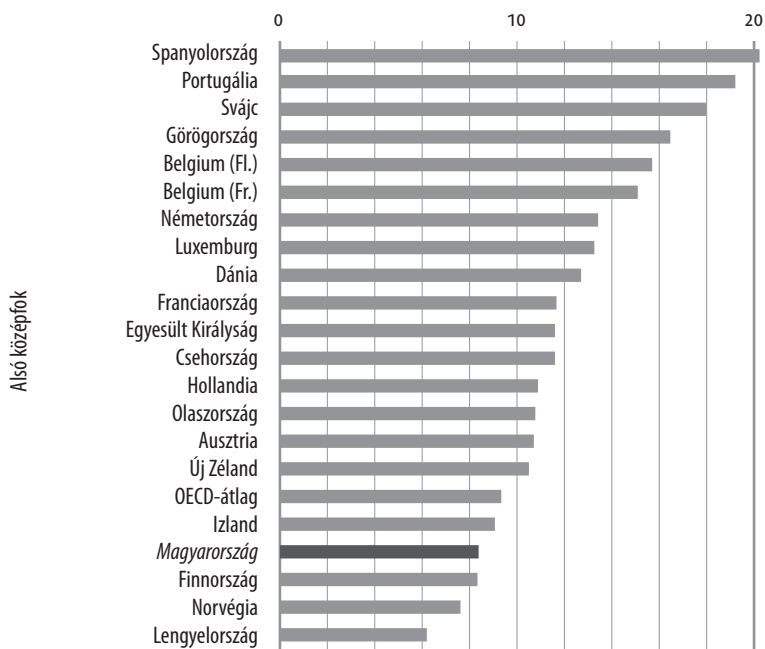
ban (ISCED 1) fél százalékponttal magasabbak, mint az OECD-országok átlagában (lásd 4.12. ábra és Függelék 4.10. táblázat). Az alsó középfokú oktatásban (ISCED 2) viszont egy százalékponttal, a felső középfokú oktatásban (ISCED 3) pedig 3 százalékponttal kisebbek (lásd 4.12. ábra és Függelék 4.11–4.12. táblázat). Az ábrák ugyanakkor azt is mutatják, hogy az európai országok egy részében – az alsó középfokú oktatásban például Finnországban, Norvégiában és Lengyelországban, a felső középfokon az Egyesült Királyságban, Franciaországban – még annál is kisebbek az egy tanulóra jutó bérkiadások, mint nálunk, annak ellenére, hogy ezen országokban sokkal kedvezőbb a tanárok kereseti helyzete, mint Magyarországon (erről lásd a pedagógusokról szóló 8. fejezetet).

Azt, hogy milyen tényezők magyarázzák meg a bérköltségek országok közötti különbségeit, úgy tudjuk megvizsgálni, ha a különbséget tényezőkre bonjuk (lásd a keretes írást). Magyarországon az alsó fokú oktatásban az OECD-országokhoz viszonyítva fél százalékpontnyival nagyobb a fajlagos GDP arányában mért egy tanulóra jutó bérköltség. Ez több tényező következménye. Az, hogy az átlagosnál alacsonyabb nálunk a diákok tanítási óráinak száma, 2,2 százalékponttal alacsonyabb egy tanulóra jutó bérkiadásokat eredményezne, feltéve, hogy a többi tényező az OECD átlagának megfelelően alakulna. Az, hogy nálunk az átlagosnál kisebbek a tanári fizetések, 3 százalékpontnyival csökkentené a bérkiadások arányát a többi tényező változatlan-sága esetén, de a tanárok az OECD-átlagnál kisebb tanítási óráinak száma 2,5 száza-

4.12. ábra

Az egy tanulóra jutó bérköltség az egy főre jutó GDP arányában három oktatási szinten egyes európai országokban, 2007 (%)





Forrás: Education at a Glance, 2010. adatai alapján

lékpontnyival növeli a bérkiadások arányát. Végül az átlagosnál alacsonyabb tanár-diák arány alapján számított osztálylétszámok 3,2 százalékpontnyival növelik a bérkiadások arányát (lásd *Függelék 4.10. táblázat*). Az OECD átlagát kicsivel meghaladó egy tanulóra jutó bérköltséget tehát elsősorban az okozza, hogy nálunk több tanárt foglalkoztat a közoktatás a diákok számához viszonyítva az alsó fokú oktatásban (ISCED 1), mint az OECD-országok átlaga.

Az alsó és felső középfokú oktatásban (ISCED 2 és ISCED 3) az OECD-átlagtól való eltérést – azt, hogy nálunk alacsonyabb az egy tanulóra jutó bérköltség az egy főre jutó GDP arányában, mint az OECD-országok átlagában – elsősorban az magyarázza, hogy Magyarországon kisebbek a tanári fizetések. Az alsó középfokú oktatásban 3,8, a felső középfokú oktatásban pedig 2,7 százalékpontnyival volnának kisebbek az egy tanulóra jutó bérköltségek az egy főre jutó GDP arányában akkor, ha a tanár-diák arány és a diákok, illetve a tanárok tanítási óraszám az átlagnak megfelelően alakulna ilyen tanári fizetések mellett. Mivel azonban a többi tényező növeli a bérköltségek arányát, így az elmaradás az átlagtól jóval kisebb (lásd *Függelék 4.11. és 4.12. táblázat*).

Az egy tanulóra jutó bérköltség meghatározói

Az egy tanulóra jutó tanári bérköltségeket (a tanári bérkiadások és a tanulók számának hányadosát) a következő tényezők hatásaként írhatjuk fel:

$$\text{BKTG} = \text{BER} \times \text{DORA} \times \frac{1}{\text{TTORA}} \times \frac{1}{\text{OL}} = \frac{\text{BER}}{\text{DIAK/TANAR}}$$

ahol:

BKTG: az egy tanulóra jutó tanári bérköltség

BER: az átlagos tanári bérek

DORA: a tanulók éves tanítási óráinak száma

TTORA: a tanárok éves óraszám

OL: számított átlagos osztálylétszámok

DIAK/TANAR: a tanulók és tanárok aránya

Az egy tanulóra jutó bérköltségek e négy tényező összeadódó hatásaként adódnak, és az időbeli vagy országok közötti összehasonlításakor be lehet mutatni, hogy az egyes tényezőknek milyen hatása van az egy tanulóra jutó bérköltség alakulására, hogy növelik vagy csökkentik-e azt, valamint látható e hatások mértéke is.

4.3. A közoktatás finanszírozási rendszere

4.3.1. A rendszer alapvető jellemzői

Mint a fejezet bevezetőjében jeleztük, a közoktatás finanszírozási rendszerében nem következtek be alapvető változások. A 4.13. ábra a legfontosabb finanszírozási csatornákat mutatja be. A közoktatási kiadások döntő többsége *államháztartási forrásokból* származik: legnagyobbreszt központi költségvetési forrásokból, további önkormányzati támogatásokból és a Munkaerő-piaci Alap képzési alaprésze forrásaiból.⁵

A finanszírozási rendszer meghatározóan kétszintű: a *központi költségvetési támogatások* zöme az iskolafenntartókhoz érkezik, akik saját költségvetésük részeként határozzák meg iskoláik kiadásait. Az *államháztartáson kívüli források* – amelyekkel nem foglalkozunk részletesen – négy csoportba sorolhatók. Az elsőbe azok a jelentős európai uniós fejlesztési támogatások tartoznak, melyek 2004 óta váltak hozzáférhetővé a közoktatás számára. Ezek egy részére közvetlenül az iskolák, más részére az iskolafenntartók pályázhattak. A következő forráscsoportot a vállalatok által – a Munkaerő-piaci Alapba történő befizetéseken túli – a szakképző iskoláknak nyújtható támogatások alkotják. Harmadszor, a nem állami iskolafenntartók a központi támogatások összegén túl feltehetően további forrásokat is fordítanak az iskolákra, noha ezek mértékére vonatkozóan semmilyen összesített adat nem áll rendelkezésre. Végül, a tanulók családjainak ráfordításai is különféle formában – például iskolai alapítványi befizetéseken keresztül – hozzájárulnak a közoktatás forrásaihoz.

4.3.2. Változások a normatív támogatási rendszerben

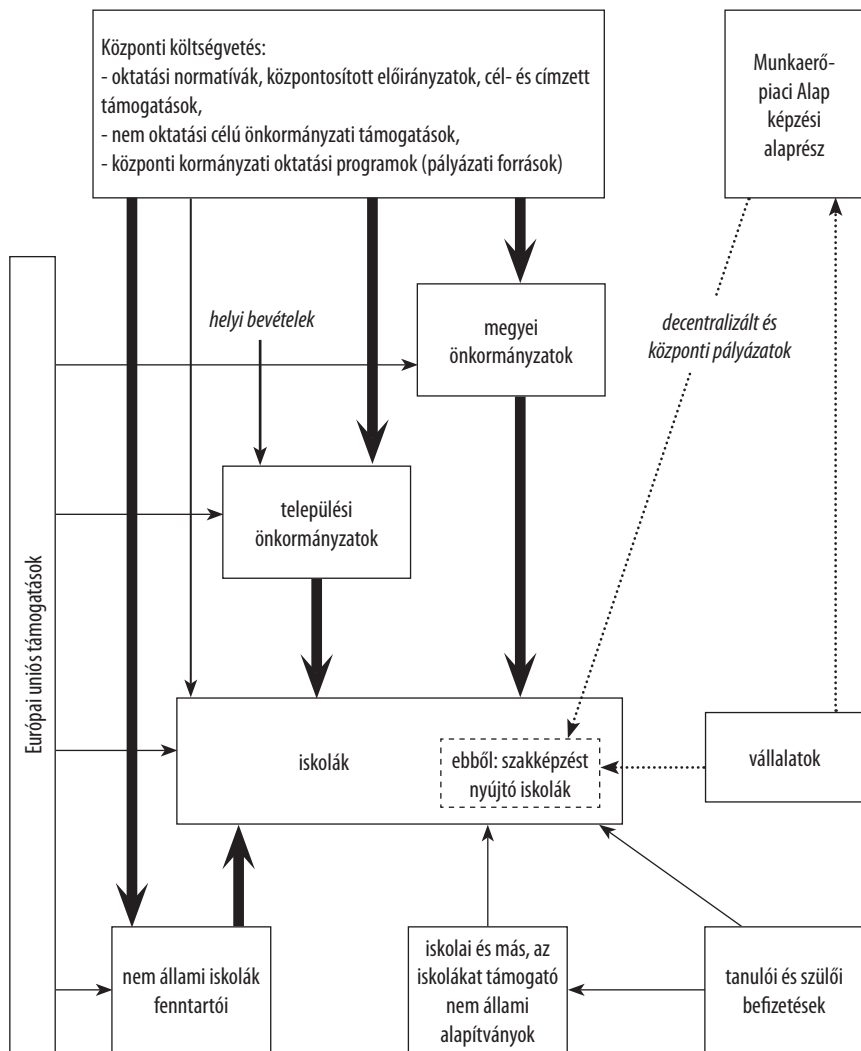
A normatív támogatási rendszer leglátványosabb változása az utóbbi időszakban az alapnormatívák átalakítása volt, 2007-ben. Míg korábban az alapnormatívák esetében is az egy tanuló után járó támogatás összegét rögzítette a költségvetési törvény a különböző képzési programok és szintek szerint, addig 2007 szeptemberétől az iskolafenntartóknak járó alapnormatívák összegét egy *formula alapján* határozzák meg, és csak a kiegészítő normatívák esetében maradt fenn az egy tanulóra eső támogatási összeg közvetlen meghatározása. Ez a formula lényegében egy feltételezett tanár-szükségletre épül (lásd a *keretes írást*).

Fontos leszögezni, hogy ez a támogatási formula éppen úgy a tanulói létszámtól követi, és nem függ a helyi oktatási rendszer semmilyen más jellemzőjétől (például az osztályok tényleges számától, az iskolafenntartók jövedelemtermelő képességétől), mint a korábbi támogatási rendszer. Az újdonság az, hogy a támogatás nem pusztán egy ad hoc módon meghatározott normatívára épül, hanem explicit módon, a tanulói és tanári óraszám és osztálylétszám szabályozásához van kötve, ami több fontos következménnyel jár.

⁵ A Munkaerő-piaci Alap képzési alaprészeire vonatkozóan lásd a *Jelentés...*, 2006, 3.2.1. alfejezetét.

4.13. ábra

A közoktatás finanszírozási rendszere Magyarországon



Először, a szabályozás változása közvetlenül hat a támogatás nagyságára, és ezáltal az önkormányzatok költségvetési helyzetére. Másodszor, a szabályozás és a finanszírozás összekapcsolása világossá teszi az önkormányzatok számára, hogy mekkora óraszámokat, osztálylétszámokat és pedagógusállományt kíván finanszírozni a központi kormányzat. Amennyiben a támogatás alapösszege megfelel egy átlagos tanár éves keresetének annak járulékaival együtt – 2007-ben hozzávetőlegesen ez volt a helyzet –, akkor a támogatások összege *átlagosan* fedezi az iskolafenntartók tanári

A 2007-ben bevezetett normatív támogatási formula

A tanulók tényleges száma és a közoktatási törvényben évfolyamonként rögzített átlagos osztálylétszám (OL) alapján a formula meghatározza, hogy adott tanulólétszám (DIAK) mellett hány osztály működtetése tekinthető indokoltnak:

$$\text{OSZT} = \frac{\text{DIAK}}{\text{OL}}$$

Ezután oktatási szintenként és évfolyamonként a tanulói órák (az egy osztályban megtartandó tanórák száma, azaz a tanulói foglalkoztatási időkeret, DORA) és a pedagógusok kötelező óraszám (TORA) alapján a képlet megadja, hogy egy osztály oktatásához minimálisan hány tanárra van szükség:

$$\text{TANAROSZT} = \frac{\text{TORA}}{\text{DORA}}$$

A két elem szorzata adja a szükséges tanárok számát:

$$\text{TANAR} = \text{TANAROSZT} \times \text{OSZT} = \frac{\text{TORA}}{\text{DORA}} \times \frac{\text{DIAK}}{\text{OL}}$$

Minden szükséges tanár után meghatározott összegű támogatás jár, ami képzési szintenként eltérő. A költségvetési törvény egy alapösszeget (ALAP) ad meg és egy szorzószám, az ún. intézménytípus-együttható (INT) jeleníti meg a képzési szintek szerinti különbségeket:

$$\text{TAMOG} = \text{TANAR} \times \text{ALAP} \times \text{INT} = \frac{\text{TORA}}{\text{DORA}} \times \frac{\text{DIAK}}{\text{OL}} \times \text{ALAP} \times \text{INT}$$

2007-ben az alapösszeg 2,55 millió Ft/év volt. Az óvodai nevelés esetében az intézménytípus-együttható* ezt 15%-kal csökkentette, a középfokú oktatás esetében 10%-kal növelte. Az intézménytípus-együtthatót felfoghatjuk úgy, mint ami a szükséges végzettségi szint eltéréséből adódó bérkülönbségeket fejezi ki. Ugyanakkor az oktatási szintek közötti különbség a támogatásokban nem csak ebből adódik, hiszen a többi paraméter (átlagos osztálylétszám, tanulói és tanári óraszám) is évfolyamonként és/vagy a képzés típusa szerint eltérő. *Forrás: Költségvetési törvény 2007, 3. melléklet alapján Hermann (2008b)*

* A költségvetési törvény az egy osztályra szükséges tanárok száma és az intézménytípus-együttható szorzatát nevezi *tanítási együtthatónak*. Ennek és a feltételezett osztályok számának szorzata a *közoktatási teljesítménymutató*.

bérkiadásait, feltéve, hogy a helyi oktatásszervezés követi a közoktatási törvényben rögzített központi elvárásokat. Ha viszont az iskolafenntartó kisebb osztályokat vagy csoportbontást alkalmaz, ha a tanulóknak több tanórát tartanak, és/vagy ha a tanárok a kötelező óraszámnál kevesebbet tanítanak, akkor ezeket a többletkiadásokat a központi támogatás már nem fedezi.

A támogatás akkor sem egyezik meg minden esetben a tényleges bérkiadásokkal, ha ugyan a közoktatási törvény paramétereinek megfelelően szervezik meg az oktatást, de a tanárok összetétele az átlagostól eltérő. Ha például a tanári állomány átlagéletkora magas vagy éppen alacsony, akkor – a közalkalmazotti bértáblából adódóan – a bérkiadások is magasabbak/alacsonyabbak lesznek az átlagosnál, a támogatás azonban ezt nem követi. Ráadásul annál nagyobbak lehetnek ezek az eltérések, minél kisebb iskolahálózata vagy iskolája van a fenntartónak, hiszen például egy kisiskolában már egy-két tanár jellemzői is lényegesen befolyásolhatják az átlagot.

Az új támogatási formula alkalmazásának harmadik lényeges következménye, hogy felépítése mintául szolgálhat az önkormányzatok számára is a helyi költségvetési tervezési és iskolafinanszírozási gyakorlat kialakítása során. Elképzelhető, hogy egyes önkormányzatok számára ez a minta kiindulópontul szolgál az iskolákkal folytatott helyi költségvetési alkukban. Negyedszer, ez a formula lehetőséget kínál egy olyan támogatási rendszer kialakítására, amelyben a támogatás összege hosszú távon, viszonylag jól kiszámítható előre, szemben a korábbi gyakorlattal, amikor a fajlagos normatívák összegét évről évre ad hoc módon határozta meg a költségvetési törvény. Ugyanakkor az alaptámogatás összege továbbra is önkényesen meghatározott, és szintén változhat évről évre; például 2007 és 2010 között 200 E Ft-tal, azaz 7,8%-kal csökkent. Végül rögzített a formulában az egyes oktatási szintekhez tartozó fajlagos támogatások relatív nagysága, amelyet nem érintenek az alaptámogatás egyik évről a másikra történő változásai.

Az új támogatási szisztéma a 2007/08-as tanévtől kezdve az óvodai, általános iskolai és középfokú oktatásra vonatkozik, majd 2008-tól kiterjedt az alapfokú művészeti oktatásra, a kollégiumi ellátásra, a napközire, tanulószobára és az iskolaotthonos oktatásra is. A támogatási formula paraméterei csak az alapfokú művészetoktatás és a kollégium esetében változnak 2011-ben. Ugyanakkor a 2007-ben megemelt átlagos osztálylétszám értékek csak felmenő rendszerben kerültek bevezetésre az 1., 5. és 9. évfolyamoktól kezdve.

Az utóbbi évtized második felében jelentősen csökkent a normatív támogatási jogcímek száma; ennyiben egyszerűsödött a korábban programtípusonként külön normatívákat tartalmazó támogatási rendszer. A normatívák száma 2004–2005-ben még 60 körül volt, 2009–2010-ben 40 körüli. Csökkent a kötött felhasználású és kiegészítő normatívák jogcímeinek száma is, ugyanakkor új elemként jelentek meg a többcélú kistérségi és intézményfenntartó társulások működéséhez kapcsolódó támogatások.

A többcélú kistérségi társulások normatív támogatásának megjelenése 2005-ben az önkormányzati támogatási rendszerben olyan változás volt, amely az oktatási területet is érintette. 2007-ben és 2008-ban bővült az ide tartozó támogatási címek köre, és a támogatások összege is. Összességében az erre a célra előirányzott támogatások teljes összege a kezdeti 15 Mrd Ft-ról 2009-re megduplázódott, és ezen a szín-

ten maradt 2010-ben is (ennek a többcélú kistérségi társulási folyamatok alakulására tett hatásáról lásd az *oktatás irányításáról* szóló 3. fejezetet).

Végül érdemes megemlíteni a támogatási rendszer változásai sorában azt, hogy 2007-ben szigorodtak az önhibájukon kívül hátrányos helyzetbe jutott települések támogatásának igénylési feltételei: ahhoz, hogy az önkormányzatok részesüljenek ebben a támogatásban, a korábbinál szigorúbb (noha a társulási formák szerint többszörösen differenciált) osztálylétszám-elvárásoknak kell megfelelniük (erről lásd az *oktatás irányításáról* szóló 3. fejezetet).

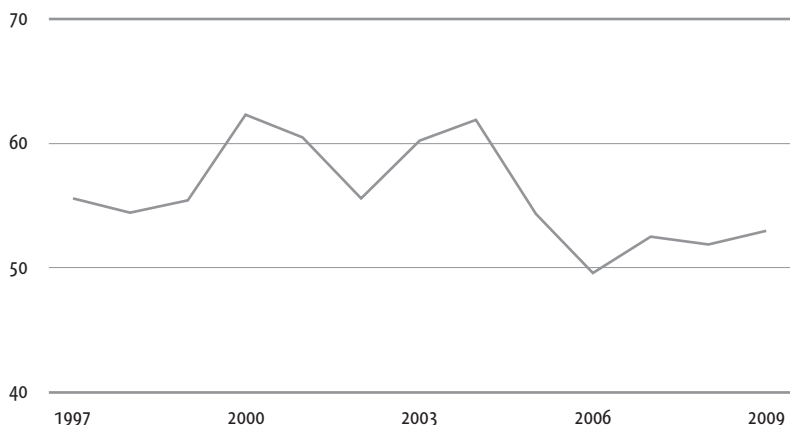
4.3.3. A központi költségvetési források alakulása

A közoktatási alapnormatívák összege 2006 és 2010 között jelentősen, átlagosan hozzávetőlegesen 20%-kal csökkent (lásd Függelék 4.13. táblázat). Ez részben az átlagos osztálylétszámok közoktatási törvényben rögzített értékének emeléséből adódik, de a 2007-ben bevezetett új finanszírozási formula a korábbi osztálylétszámokkal kalkulálva is alacsonyabb támogatásokat határozott meg (Hermann, 2008b). A különböző iskolafokok között a normatív támogatások egymáshoz viszonyított arányai nem változtak lényegesen; az általános iskolai alsó tagozatos oktatás utáni normatíva összege valamivel nagyobb mértékben csökkent, mint az óvodai, a felső tagozatos és a középfokú oktatáshoz tartozó (lásd Függelék 4.13. táblázat).

2003 és 2009 között az önkormányzatok által kapott központi költségvetési oktatási támogatások nominális összege lényegében stagnált. Az egy diákra jutó alaptámogatások csökkenését, amelynek hatását a diákok létszámának csökkenése is súlyosbítja, összességében ellensúlyozta a kiegészítő támogatások növekedése (erről lásd az *oktatási egyenlőtlenségekről* szóló 10. fejezetet). A vizsgált időszakban ugyanakkor az önkormányzatok oktatási kiadásai gyorsabban növekedtek, mint a központi támogatások összege. Ennek következményeként 2004 után 50% körülire csökkent a folyó önkormányzati oktatási kiadásokból az oktatási célú központi támogatások aránya (lásd 4.14. ábra és Függelék 4.14. táblázat). Fontos azonban megjegyezni, hogy ez nem jelenti azt, hogy az önkormányzati iskolák kiadásainak mindössze fele származna végső soron a központi költségvetésből. A további források számottevő része, amelyeket az önkormányzatok a központi oktatási támogatásokon felül biztosítanak, szintén központi támogatásokból származik; összességében az ilyen támogatások teszik ki az önkormányzati bevételek legnagyobb részét. A falvak esetében például egészen csekély a helyi bevételek aránya. Az oktatási célú támogatásokon túl a szolgáltatásokhoz nem kötött központi támogatások (például megosztott adók, kiegyenlítő célú támogatások) is jelentősen befolyásolják az önkormányzatok költségvetési helyzetét. Az oktatási támogatások kiadásokhoz mért aránya alapján tehát önmagában nehezen ítéltethető meg, hogy az iskolák finanszírozása nagyobb költségvetési terhet jelent-e az önkormányzatok számára, mint korábban, és ha igen, milyen mértékben.

4.14. ábra

A központi költségvetési támogatások aránya az önkormányzati közoktatási kiadásokban, 1997–2009 (%)



Forrás: Éves költségvetési törvények, 1997–2009

4.3.4. Európai uniós támogatások

Az utóbbi évtizedben jelentős új finanszírozási forrásként jelentek meg a közoktatásban az európai uniós fejlesztési támogatások. A 4.1. táblázat a 2004-től 2010 végéig megítélt támogatások összegét mutatja be a főbb támogatási célok szerint.

Összességében igen jelentős mértékű támogatásról van szó. Az első (Nemzeti Fejlesztési Terv) és a második (Új Magyarország Fejlesztési Terv) uniós fejlesztési terv keretében folyó áron eddig összesen 337,7 Mrd Ft-ot tesznek ki a pályázóknak megítélt közoktatási célú támogatások. Ez – attól függően, hogy a támogatások felhasználását 7, 8 vagy 9 évre vetítjük⁶ – évi 37–48 milliárd forintnyi támogatást jelent. Ha ezt az összeget az állami fenntartású iskoláknak az utóbbi fél évtizedre jellemző évi átlagosan 800–900 Mrd forintos teljes költségvetésével vetjük össze, akkor a támogatások ennek hozzávetőlegesen 4–5%-át teszik ki. Ugyanakkor a vizsgált időszakban az állami, önkormányzati iskolák kiadásaiban a beruházások aránya 4% alatt volt (lásd Függelék 4.5. táblázat). Összességében 2009-ben például a felhalmozási kiadások összege 31,5 Mrd Ft volt, a felújítási kiadásoké további 20 Mrd Ft (*Oktatási évkönyv, 2009/2010*). Figyelembe kell venni ugyanakkor, hogy a megítélt uniós fejlesztési források egy része még nem került felhasználásra, s hogy egy része nem az állami, önkormányzati iskolák költségvetésében jelenik meg, hanem például a felsőoktatásban, az önkormányzati költségvetésekben vagy az államháztartáson kívüli iskolai vagy nem iskolai szervezeteknél, és egy része feltehetően nem a beruházási, hanem a folyó kiadások között szerepel (például tanártovábbképzések). Ha – alsó becslésként – csak az infrastrukturális célú támogatásokat vesszük figyelembe (a szakképzési támogatások nélkül), akkor ezek összege évi 18–23 milliárd Ft, ami hozzávetőlegesen az éves felhalmozási kiadások kétharmada az államháztartás

6 Az Új Magyarország Fejlesztési időszaka 2007–13, azaz 7 év. A támogatási szabályok szerint a fejlesztések lezárása és a pénzügyi elszámolás plusz 2 évet vehet igénybe.

iskoláiban. Összességében a közoktatás államháztartáson belüli része által kapott támogatások végösszege feltehetően nagyságrendileg így is összemérhető a beruházási kiadások végösszegével.

Az iskolai beruházási kiadások összege az államháztartáson belül a kétezres években még nominálisan sem növekedett; 2001-ben és 2002-ben 35 Mrd Ft körül volt, ezt követően pedig 2009-ig 30–31 Mrd forintos szintre állt be.⁷ Érdeemes megjegyezni ugyanakkor, hogy ezen belül az óvodai beruházási kiadások összege emelkedett az utóbbi években, elsősorban 2009-ben. Összességében erős kiszorítási hatásra utal az, hogy míg igen jelentős uniós fejlesztési források áramlottak a közoktatásba, a beruházási kiadások értéke mégsem nőtt.

A beruházási kiadásokkal szemben a dologi kiadások nominális összege 2007 után jóval magasabb volt, mint a korábbi időszakban: a nappali iskolai oktatásban 2002 és 2006 között 27 és 40 Mrd Ft között ingadozott, 2007 és 2009 között 75 milliárdról 90 Mrd Ft-ra nőtt (*Oktatási évkönyv, 2007; 2009*), és eközben a dologi kiadások részaránya is növekedett (lásd 4.6. ábra). Nem tudjuk pontosan, hogy mi áll a dologi kiadások növekedésének hátterében, de feltételezhető, hogy az EU-s fejlesztési források is hozzájárultak ehhez. Bár a beruházásokra jellemző kiszorítási hatásra a dologi kiadások között számba vett fejlesztési források esetében is van példa – így a tanártovábbképzést szolgáló korábbi központi támogatások megszűntek az ilyen célú fejlesztési források megjelenésével, erről lásd a *pedagógusokról szóló 8. fejezetet*) –, a támogatási és kiadási adatok összevetése alapján úgy tűnik, hogy a kiszorítási hatás ezen a téren gyengébb lehet.

Összességében úgy látszik, hogy az uniós források részben a hagyományos fejlesztési források helyébe léptek, nem pedig addicionális forrásként jelentek meg. Ugyanakkor jelenleg nem tudjuk felmérni ennek a hatásnak a mértékét. Márcsak azért sem, mert a támogatások hatása – pusztán a fejlesztési prioritások átrendeződése révén – még akkor is jelentős lehet, ha a kiszorítási hatás erős.

A támogatási célok között az infrastruktúra fejlesztése, a szakképzés támogatása és a tágabb értelemben vett pedagógiai fejlesztések teszik ki a megítélt források döntő többségét (lásd 4.1. táblázat). A két fejlesztési program, az NFT és az ÚMFT között a célokat tekintve három jelentős változás figyelhető meg. Először, az infrastrukturális támogatások aránya megkétszereződött; döntően a regionális operatív programok keretében elosztott – a régiók operatív programjai keretében tervezett – támogatások miatt (erről lásd az *oktatás irányításáról szóló 3. fejezetet*). Másodszor, az első fejlesztési tervben még jelentős arányt képviseltek a közvetlenül az esélyegyenlőséget célzó támogatások; ezek közvetlen részesedése visszaszorult, mivel az esélyegyenlőség az ÚMFT-ben átfogó, horizontális kategóriaként fogalmazódott meg. Ez és a decentralizált (regionális) tervezés kevésbé kötött jellege miatt nőtt meg az egyéb célokhoz rendelt támogatások részaránya.

Az uniós támogatások felhasználásáról és hatásáról lényegében alig állnak rendelkezésre érdemi empirikus elemzések. A Nemzeti Fejlesztési Ügynökség elemzése azt mutatja, hogy az első Nemzeti Fejlesztési Terv oktatási célú támogatásai (HEFOP) inkább erősítették, mintsem csökkentették a kistérségi szintű területi kü-

7 Egyedül a 2004-es év jelent kivételt, ekkor a beruházások összege átmenetileg 26 milliárdra esett vissza.

lönbségeket. Az elemzésből úgy tűnik, hogy – a támogatásokat a kistérségek egy főre jutó becslült GDP-jével összevetve – a fejlettebb kistérségek részesültek több támogatásban. És bár a többi operatív program esetében is hasonló összefüggés mutatható ki, a HEFOP-források elosztása ilyen értelemben – az NFÜ által idézett Környezetvédelem és Infrastruktúra Operatív Program (KIOP) mellett – a leegyenlőtlenebb volt a vizsgált operatív programok között (*Kistérségi fejlettség...*, é. n.).

4.1. táblázat

Az NFT- és az ÚMFT-programok keretében megítélt közoktatási célú támogatások összege és megoszlása 2004 és 2010 decembere között (M Ft és %)

Támogatási cél	NFT (2004–2006)		ÚMFT (2007–2010)	
	összeg (M Ft)	%	összeg (M Ft)	%
Esélyegyenlőség, integráció	7 282,7	10,6	6 843,5	2,5
Infrastruktúra	16 644,7	24,3	148 579,3	55,3
Az oktatás tartalma, pedagógia	20 495,6	29,9	45 180,2	16,8
Szakképzés	22 410,3	32,8	49 893,5	18,5
Egyéb	1 655,7	2,4	18 708,5	6,9
Ebből:				
Tanoda programok	1 155,7	1,7	1 273,6	0,5
Leghátrányosabb helyzetű (LHH) kistérségek			4 541,1	1,7
Migráns diákok			24,3	0,0
Nemzetiségi oktatás			38,3	0,1
Tanórai és tanórán kívüli foglalkozások			3 321,7	1,2
Tehetséggondozás			3 048,1	1,1
Pedagógusképzés	49,9	0,7	6 261,4	2,3
Megítélt támogatások összesen	68 488,9	100,0	269 205,0	100,0
Ebből regionális operatív programok	16 644,7	24,3	125 737,1	46,7

Forrás: Az NFÜ honlapjáról (<http://www.nfu.hu/content/58>) és az ESZA Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. adat-szolgáltatása alapján Kerényi Tamás adatgyűjtése

4.4. Egyenlőtlenségek az iskolai kiadásokban

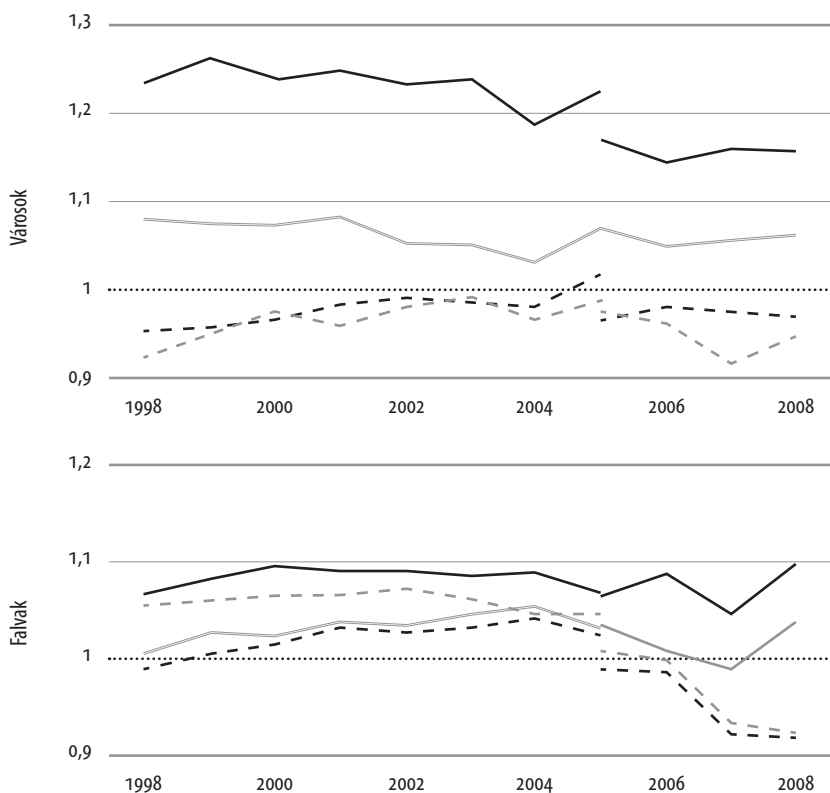
A közoktatás finanszírozását Magyarországon jelentős egyenlőtlenségek jellemzik. Ezek egyik legfontosabb, méltányossági szempontból legérzékenyebb formája az egy diákra jutó iskolai kiadásoknak a fenntartó önkormányzatok költségvetési helyzetével összefüggő egyenlőtlensége. Ennek alakulását, okait és lehetséges következményeit részletesen tárgyalja Varga (2000), Hermann (2008a), illetve a *Jelentés a magyar közoktatásról 2006* finanszírozási fejezete, így itt csak a legfrissebb adatokat mutatjuk be. A 4.15. ábra az oktatási kiadások különbségeinek alakulását mutatja be a 1998–2008-as időszakban a települések egy főre eső helyi adóbevétele szerinti ötödei (kvintilisei) között. Az adatok kétféle forrásból származnak: 2005-ig a hivatalos önkormányzati statisztikai adatgyűjtésből, 2005-től pedig az Országos kompeten-ciámérés iskolai kérdőíveiből. Tehát az egyik időszakban önkormányzati, a másikban iskolai szintűek, ráadásul az utóbbi esetben az előforduló válaszmegtagadás és a hibás adatok miatt nem teljes körűek; ezt jelzi a 2005-ös évnél megfigyelhető törés az adatsorokban. Így a különbségek 2005 utáni és azt megelőző szintje szigorú ér-

telemben nem összehasonlítható, de a legfontosabb tendenciák érzékelhetők. Összességében úgy tűnik, hogy a kiadási különbségek mértéke 2005 után a városokban fennmaradt, a falvak esetében pedig a legkedvezőtlenebb helyzetű települések lemaradása növekedett. Ha a helyi adóbevételek alapján az önkormányzatok költségviselő képességét vesszük alapul, a leggazdagabb és legszegényebb ötödök közötti különbség az iskolai kiadásokat tekintve a városok körében hozzávetőlegesen 20 százalékpontnyi, a falvakban az időszak végén több mint 10 százalékpontnyi.

4.15. ábra

Az egy diákra eső iskolai működési kiadások átlaga a városok és falvak egy főre jutó helyi adóbevétele szerinti ötödeiben, a középső ötöd arányában, 1998 és 2008 között

Jelmagyarázat: első (legmagasabb jövedelmi) ötöd: — ; második ötöd: — ; harmadik (középső) ötöd: (1); negyedik ötöd: - - - ; 5. ötöd: - - - .



Forrás: Hermann Zoltán számításai a Magyar Államkincstár Győr-Moson-Sopron megyei területi igazgatóságának önkormányzati adatbázisa, az Országos kompetenciamérés iskolai kérdőív adatbázisa és a KSH-T-STAR adatbázisa alapján
Megjegyzés: Önkormányzati oktatási kiadás (1998–2005): nappali alap- és középfokú oktatás, gyógypedagógiai oktatás és alapfokú művészetoktatás nélkül. Iskolai oktatási kiadás (2005–2008): nappali alap- és középfokú oktatást nyújtó iskolák, a kizárólag gyógypedagógiai programmal működő, illetve csak alsó tagozaton oktató iskolák nélkül. Csak települési önkormányzatok, illetve iskolák kiadásai. Súlyozatlan átlagok. A helyiségek 2006-os jogállása szerint.

Érdemes megemlíteni, hogy az önkormányzatok költségvetési helyzetével összefüggő különbségek nemcsak az iskolai kiadásokban, hanem a 2006–2008-as kompetenciamérések eredményeiben is kimutathatóak (Hermann, 2010b). Azokon a településeken, ahol magasabbak a helyi adóbevételek, átlagosan jobbak a diákok átlagos teszteredményei is a nyolcadik évfolyam végén; a települések alsó és felső ötöde közötti különbség hozzávetőlegesen 40 teljesítménypontnyi. A városok körében ez az összefüggés akkor is kimutatható, ha kiszűrjük a diákok (a mérés háttérkérdőívében szereplő) családi háttérjellemzőinek, illetve a települések legfontosabb jellemzőinek, például méretének a hatását; ekkor nagyjából 20 pontnyi különbség figyelhető meg. Ez tetemes különbség a diákok közötti teljes szóródás egyötöde. Ugyanakkor a falvak körében az eltérések kisebbek, és kevésbé egyértelműen mutathatóak ki. Az eddigi elemzések alapján nem állíthatjuk ugyan biztosan azt, hogy a teszteredmények különbségeinek oka az iskolai kiadásokban, illetve az önkormányzatok költségvetési helyzetében keresendő, de valószínűnek tűnik, hogy a települések költségvetési lehetőségei hatással vannak az oktatás minőségére.

5. Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás

5.1. Általános összefüggések

Az új évezred elején az oktatási rendszerek szerkezeti és továbbhaladási sajátosságaival összefüggésben az egyik legfontosabb kérdéskörre az egész életen át tartó tanulás vált. A tanulás iránti igények mára túlléptek a tankötelezettség, az iskola és a formális oktatás keretein, nem kapcsolhatóak kizárólag a gyermek- és ifjúkorhoz sem. A tanulás fogalma, helye és ideje kitágult. A tanulás lehetséges céljai is bővültek, nemcsak az ismeretek frissítése, határainak kitágítása, a kompetenciák fejlesztése, hanem akár a közösségi élmény, a demokráciára nevelés vagy a társadalmi tőke, társadalmi kohézió erősítése is állhat a középpontjában.

A közoktatással kapcsolatos alapvető elvárás, hogy az egész életen át tartó tanuláshoz és az életben való boldoguláshoz szükséges kompetenciákat kialakítsa, fejlessze. Ez az egyszerűen hangzó cél komplex, soktényezős feladat, amely több területen alapvető változást és összességében összehangolt működést igényel. A közoktatás számos eleme támogathatja az egész életen át tartó tanulási célok megvalósulását. Rendszerszinten mindenekelőtt szabályozási, szerkezeti megoldások segítségével, az egyes oktatási szintek és programok közötti kapcsolatok erősítésével, a képzítési rendszer alakításával, a hozzáférés szélesítésével, illetve korrekciós megoldások lehetővé tételével járulhat hozzá az eredmények eléréséhez. Az intézmények szintjén a tanulási környezet és a tanulási folyamatok egyéni igényeket is figyelembe vevő alakítása segítheti a legfontosabb célok megvalósulását.

5.1.1. Nemzetközi keretek

Az elmúlt évtized második felében felvetődött problémakörökön belül egyre markánsabbá váltak a nemzetközi térből érkező kihívások. Az egyik, az elemzett időszakot átívelő kérdéskört az egész életen át tartó tanulás és ennek egyik átfogó eszköze, az Európai képzítési keretrendszer (EKKR) megalkotása és a hozzá kapcsolódó hazai keretrendszer kialakításának igénye jelentette. A 2000-es évek közepén kialakuló EKKR célja a megalkotók szerint a „közös viszonyítási keretrendszer létrehozása, amely megfeleltetési eszközként szolgál a különböző tagországok képzítési rendszerei és szintjei között, de a tagországokon belül segíti a képzítések ágazatok közötti megfeleléseinek létrejöttét is. A képzítési keretrendszerek teszik lehetővé a formális mellett a nem formális és az informális tanulás elismerését is, megfogalmazva a tanu-

lási eredményekben kifejezett követelményeket, s lehetővé téve ezzel a minden képző intézménytől független tanulás elismerésének lehetőségét” (*Qualification Systems...*, 2007). Az EKKR minden szintjét olyan tipikus *tanulási kimenetek* szempontjából írták le, amelyeket az európai képesítésekhez és képzési keretrendszerekhez lehet kapcsolni (erről lásd *Jelentés...*, 2006, 4.1.1. fejezet). A nyolc szinten a tanulási kimeneteket három deskriptor (szintleíró jellemző) – tudás, készségek és tágabb értelemben vett, személyes és szakmai kimenetként leírt kompetenciák – mentén fogalmazták meg. A tanulási kimenetek szintjeinek leírása az EKKR-ben nem tartalmazza az egyedi képesítések részleteit, mivel azok a nemzeti vagy ágazati szintű felelősségi körbe tartoznak. Magyarországon a képzési keretrendszer előkészítő munkálatai a 2000-es évek közepén indultak. A magyar kormány a 2009/2008. (VI. 6.) sz. Korm. határozatban döntött arról, hogy Magyarország 2013-ig Országos képzési keretrendszer (OKKR) elnevezéssel, az EKKR-rel kompatibilis magyar rendszert hoz létre (erről lásd még: 6.1.1. és 9.1. alfejezeteket). A jogszabály két szakaszhatárt jelölt ki a további munka számára: 2010-ig az OKKR-koncepció kialakítását (képzési szintek és deskriptorok kialakítása, illetve erre alapuló kormány-előterjesztés megfogalmazása), majd 2013-ig a bevezetéshez szükséges jogi, szakmapolitikai, szervezeti és pénzügyi feltételek kialakítását. A TÁMOP 4.1.3-as számú (*A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése*) kiemelt fejlesztési projekt támogatásával a 2010-ig tartó időszak vállalásai megvalósultak, a korábban kialakított elképzeléseknek megfelelően a tanulási eredmények nyolc szint és négy szintleíró jellemző (tudás, készségek, attitűdök, autonómia és felelősségvállalás) szerinti megfogalmazásának keretei megszülettek (*Temesi, 2011*).

Az egész életen át tartó tanulás jegyében fogalmazódott meg az Európai Unió 2020-ig szóló oktatási stratégiája is (erről részletesebben lásd a *keretes írást a túlloldalon*), amely a közoktatásban a gyengén teljesítő tanulók, a korai iskolaelhagyók és az óvodáztatás esetében határoz meg elérendő normákat.

5.1.2. Fogalmak: képzési szint, intézmény, program

Az oktatási-nevelési, illetve a képzési formák, programok egységes nemzetközi értelmezése érdekében – statisztikai céllal – három nemzetközi szervezet (az UNESCO, az OECD és az EU) 1997-ben kidolgozta az oktatás nemzetközi szabvány szerinti osztályozási eljárását (International Standard Classification of Education – ISCED; erről lásd bővebben: *Jelentés...*, 2006; 4.1.3. fejezet). Ez lehetővé tette a különböző országok oktatási rendszereinek összehasonlítását (lásd *Függelék 5.1. táblázat*).

2008-ban a három adatgyűjtő szervezet részéről felmerült az igény a rendszer átdolgozására. A tervek szerint a 2013-tól bevezetendő rendszer alapegysége továbbra is az oktatási program marad, de új elemként megjelennek a képesítések és ezzel a végzettség besorolhatósága is. Az ISCED 2010-2011-ben módosított koncepciója a formális képzésben elismert végzettségek, illetve képesítések besorolására szolgál, de a nem formális oktatással is számol. Noha egyes vélemények szerint „az informális tanulás a napi tevékenység keretében történő, nem feltétlenül tudatos tanulási tevékenység, a mindennapi élet velejárója” (*Tót, 2008*), ezzel az új rendszer egyelőre nem számol. Az új koncepcióban az oktatási tevékenység olyan szándékos,

Az EU oktatási stratégiája 2020-ig

A 2020-ig tartó, 10 éves időszakra megfogalmazott célok a 2010-ig tartó stratégia szerves folytatását jelentik. Az oktatás és képzés területén az európai együttműködés stratégiai kerete az egész életen át tartó tanulás perspektívájában fogalmazódott meg. Az alapelv, amely az egész elképzelés mögött meghúzódik, lefedi a tanulás minden lehetséges – formális, nem formális vagy informális – kontextusát és a rendszer minden szintjét a kisgyermekkorai neveléstől a felsőfokú oktatásig, szakképzésig és felnőttoktatásig. A stratégiai keret négy specifikus célt tűzött ki:

1. Az élethosszig tartó tanulás és mobilitás realitássá tévése,
2. Az oktatás és képzés minőségének és hatékonyságának javítása,
3. A méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív állampolgárság elősegítése,

4. A kreativitás és innováció elősegítése, a vállalkozókésztséget is ideértve.

A célkitűzések megvalósulásának segítésére, az előrehaladás monitorozására, a kihívások megítélésére és egyúttal a tényekre alapuló oktatáspolitikai kialakítása érdekében a tagállamok európai mérőföldköveket fogadtak el. Az európai mérőföldkövek az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram mérőföldköveire épülnek, nem az egyes tagállamok, hanem az uniós számára jelentenek elérendő konkrét célértékeket. A tagállamok ezen az alapon a 2020-ig terjedő időszakra 5 mérőföldkövet fogadtak el. Ezek az alábbi területeket érintik:

- a felnőttek részvétele az egész életen át tartó tanulásban (2020-ra a felnőtt népesség legalább 15%-a vegyen részt a tanulásban),
- az alapkészségek területén gyengén teljesítők aránya (2020-ig az olvasás, matematika és természettudomány területén alacsonyan teljesítők aránya a 15%-ot ne haladja meg),
- a felsőfokú iskolázottsággal rendelkezők aránya (2020-ra a 30–34 évesek körében a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya érje el a 40%-ot),
- a korai iskolaelhagyók aránya (2020-ra a 10%-ot ne haladja meg az oktatási rendszerből korán kilépők aránya) és a kisgyermekkorai nevelésben való részvétel (2020-ig a 4 éves és a tankötelezettség kezdetét jelentő életkorú gyermekek legalább 95%-a vegyen részt a kisgyermekkorai nevelésben).

Forrás: Council conclusions..., 2009

szervezett és hosszabban tartó folyamat, amely valamilyen kommunikációra épül, és amely révén tanulás valósul meg (erről részletesebben lásd a *keretes írást a következő oldalon*). A felsőoktatási rendszerek hierarchiáját pontosabban írja le, mint elődje, az eddigi két szint helyett négy szintet különböztet meg. Új elem, hogy a hároméves kor alatti kisgyermekkorai nevelést is bevonja az ISCED 0 szintbe (*International Standard...*, 2010). A javaslat jóváhagyása az UNESCO 2011. évi általános konferenciáján várható.

Oktatási tevékenységek meghatározása az új ISCED-ben

A *tanulás* információ, tudás, megértés, attitűd, értékek, készségek személyes elsajátítása, illetve a viselkedés megváltoztatása.

A *szervezett tanulás* valamilyen időbeni eloszlásban, egymásutániságban megvalósuló tevékenység, amelynek explicit vagy implicit célja van. Az oktatás médiuma lehet közvetett.

A *kommunikáció* két vagy több személy, illetve egy élettelen médium és személyek között létrejövő olyan kapcsolat, amelyben információátadás történik. A kommunikáció lehet verbális és nem verbális, közvetlen vagy indirekt, továbbá számos csatornán, illetve médium segítségével létrejöhet.

Az *oktatási program* alatt az oktatási tevékenységek olyan összefüggő egészét, illetve sorozatát értjük, amelyeket egy előre meghatározott tanulási cél elérése céljából terveznek és szerveznek, és hosszabb időtartam alatt valósul meg. A célok magukban foglalhatják a következőket: a tudás, a készség és a kompetenciák fejlesztése bármilyen civil, társadalmi és/vagy foglalkoztatással kapcsolatos környezetben. A képzési programok közös jellemzője, hogy a tanulási célok, feladatok teljesítése esetén ezek megvalósulását az oktatási intézmény valamilyen bizonyítvánnyal tanúsítja.

A *képesítés* (bizonyítvány, diploma, oklevél) egy adott képzési program sikeres elvégzésének hivatalos elismerése. Képesítést lehet szerezni egy program sikeres elvégzése, egy program egy szakaszának sikeres elvégzése vagy a formális oktatásban elsajátítandókkal egyenértékű készségek és kompetenciák elismerése révén, függetlenül az ilyen programban való részvételtől.

A *formális oktatás* intézményesített, nemzeti hatóságok által elismert végzettséget ad.

A *nem formális oktatás* a formális oktatás mellett létező, alternatív forma, amely számos módon valósulhat meg, nem szükségszerűen épülnek képzési útvonalra, és nagyon különböző időtartamúak lehetnek. Egyes esetekben elképzelhető nem formális képzési programokban megszerezhető bizonyítványok és oklevelek formális oktatás általi elfogadása is.

Forrás: International Standard..., 2010

5.2. A tanulói továbbhaladás és az oktatási rendszer nemzetközi összehasonlításban

A közoktatási rendszer hazai fejlődési folyamataiban fokozatosan érvényesülnek, egyre inkább kimutathatóak a nemzetközi térből érkező hatások, az Európai Unió oktatáspolitikával kapcsolatos ajánlásai, elvárásai. A komparatív (összehasonlító) vizsgálatok egyes területeken – például a tankötelezettség hosszában vagy a felsőfokú végzettséggel rendelkezők arányaiban – jelentős eltéréseket írnak le egy-egy tagország és Magyarország között, azonban ezen információk nyilvánossága maga is folyamatokat reguláló tényezőként kezd hatni (erről lásd még az 1.1. alfejezetet).

5.2.1. Az oktatási rendszer szerkezetének összhangja az európai tendenciákkal

Nemzetközi tendenciákat figyelembe véve a hazai oktatási rendszer legfontosabb vonásai a fejlett országokkal általában vagy azok adott csoportjával rokon vonásokat mutatnak, néhány területen kisebb eltérésekkel. Az európai országok többségében a tankötelezettségi korhatár alatti életkorú gyermekek számára az oktatási-nevelési rendszerben való részvétel önkéntes. A kötelező oktatás 5 vagy 6 éves korban kezdődik, és általában egybeesik az elemi iskolába lépéssel. A néhány kivételt jelentő ország közé tartozik Magyarország, ahol az 5 éves korú gyermekek számára már kötelező az iskolakezdést segítő egy évi óvodáztatás. A tankötelezettség az országok többségében 9 vagy 10 évig tart, és általában 15 vagy 16 éves korban ér véget. Három országban – köztük Magyarországon – ezt meghaladó a tankötelezettség időszaka, két országban 12, hazánk esetében jelenleg 13 év, a középfokú oktatás végéig tart. Nagyobb különbség figyelhető meg az európai országok között abban a tekintetben, hogy az oktatási rendszer hogyan tagolódik. Az iskolai utak az európai országokban általában azonosak az alsó középfok végéig, azaz 14 vagy 15 éves korig, de néhány országban a lehetséges haladási irányok korábban elválnak egymástól. Magyarországon mindkét típus megtalálható: az általános iskolák döntő többsége ugyan 14 éves korig tart, de a rendszerben lehetőség van a középfokú oktatásba való belépésre ennél korábban, 10 és 12 éves korban is (*Key Data...*, 2009). Az oktatás szerkezetének átalakítása, az alsó középfok felső határainak emelése, az egységes képzés időtartamának megnövelése pozitív hatással lehet a kilépők tanulási kompetenciáinak szintjére (erről lásd a *keretes írást a következő oldalon*).

A lengyelországi szerkezeti és tartalmi reform egyes hatásai a PISA-mérésekben már láthatóvá váltak. A szövegértésben a lengyel tanulók 2000-es átlagpontja 479 volt, jóval az 500-as OECD-átlag alatt, és jelentős volt az alulteljesítők aránya (21%) is. 2003-ra az átlagpontszám 497-re emelkedett, az alacsony teljesítményűek aránya 15%-ra csökkent (erről lásd még a 10.2. *alfejezetet*). A trend 2006-ban folytatódott, 534 pontra javult az átlagpontszám. A fejlődés azok körében volt a legnagyobb, akik a szakképzésbe léptek, de a reform következtében egy további évet tanultak általános, közismereti anyagot. A javulás tartósságát részben megkérdőjelezi egy, a 2006-os PISA-adatokhoz kapcsolódó kiegészítő mérés, amely a 10. és 11. évfolyamokon vizsgálta a tanulók szövegértési kompetenciáit. Ez a 11. évfolyamon a szakképzésben tanulók teljesítményének kismértékű visszaesését mutatta (*Jakubowsky et al.*, 2009).

A hazai oktatás sajátosságai közé tartozik, hogy az intézményszerkezet és az oktatási programok szerkezete nem esik egybe. A rendszer intézményszerkezete és a korai szelekciót is megengedő programok léte a közép-európai országokkal és a volt szocialista államokkal mutat hasonlóságot. A rendszer tartalmi szerkezete ettől némileg eltér, a fejlett országokkal rokon, amelyekben az oktatás egységes, általános szakasza meghosszabbodott. A középfokú oktatást a fokozott átjárhatóság jellemzi. A nemzetközi tendenciákba simul, hogy a hazai rendszerben a tanulók 16 éves koráig tart az oktatás általános szakasza. A sokszínű programkínálattal rendelkező középfokon igen magas az oktatásban való részvétel, a beiskolázottság aránya. A középfokú oktatáson belül a nemzetközi átlag körül van a felsőfok felé nyitott, érettségit adó programokban tanulók aránya is.

Az oktatás szerkezeti reformja Lengyelországban

Az oktatás szerkezetének kedvező kimenetelű átalakítására példa Lengyelország, amely állam a 90-es éveket megelőzően erősen tagolt, szelektív oktatási rendszerrel rendelkezett. A 8 éves általános iskolából kilépve a tanulók 50%-a szakmunkásképző iskolába ment, harmada technikai középiskolába és 20%-a érettségit adó líceumba. Az 1990-es évek elejére Lengyelország rendelkezett az egyik legalacsonyabb beiskolázási aránnyal a teljes értékű középiskolázás terén és a felsőoktatás területén. A rendszerváltást követően az iskolázás iránt megnőtt az igény, az általános középiskolákba különösen nőtt a beiskolázás. Ennek nyomán a szakképző iskolák egy része általános középiskolává vált, emellett egy négyéves, érettségit is adó technikai líceumot vezettek be. 1997-ben a kormány egy átfogó reformcsomagot kezdeményezett. 1998 januárjában az oktatási miniszter három célt tűzött ki a reform elé: növelni kell a középiskolai és felsőoktatási végzettséggel rendelkezők számát, javítani az esélyegyenlőséget és az oktatás minőségét. A célok elérése érdekében több strukturális reform indult el, ezek közt a legfontosabb az oktatási rendszer szerkezetének megváltoztatása volt: a 8+3 vagy 8+4 helyett 6+3+3-as szerkezetet alakítottak ki. Az általános iskolai programot 6 évre rövidítették, ezt egy 3 éves kötelező gimnáziumi program (gimnazium) követi az alsó középfokon. Az innen kilépő 15 éves tanulók három lehetőség közül választhatnak: lyceumban, technikai lyceumban vagy szakmai alapiskolában folytathatják tanulmányaikat. A szerkezeti reformot tantervi reform egészítette ki.

Forrás: Jakubowsky et al., 2009 alapján Imre Anna összefoglalása

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

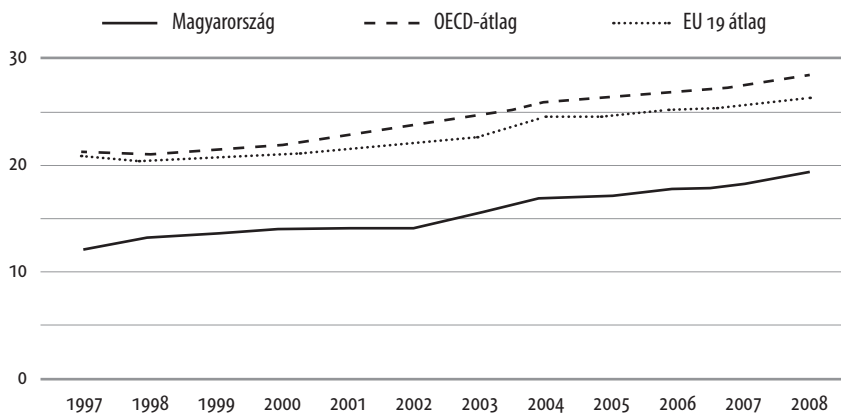
Az iskolázás hazai helyzete a fejlett, illetve az európai országokban megfigyelhető tendenciákhoz hasonló vonásokat mutat. A 25–64 éves népességben a felső középfokú végzettséggel rendelkezők aránya az OECD tagállamaiban és az EU 19 országában 1997 és 2007 között 42–47% körüli szinten mozgott, és csak kismértékben növekedett. Magyarországon ebben az időszakban ez az arány eleve magasabb (51%) szintről indult, majd további jelentős, 10%-os növekedést mutatott (lásd *Függelék 5.2. táblázat*)

A felsőfokú iskolázottság esetében eltérő a helyzet a vizsgált országok körében és Magyarországon. Az OECD- és EU-országokban a felsőfokú iskolázottsággal rendelkező 25–64 éves népesség átlaga hasonló, 20% körüli szinten volt a vizsgált időszak elején, és meghaladta a 25%-ot az időszak végére. Magyarországon a 90-es évek második felében a 10%-ot valamivel meghaladó volt a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya, majd az új évezred első évtizedének végére 20% közelébe ért ez a mutató (*Education at a Glance, 2010*). Magyarországon tehát a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya jelentősen növekedett az elmúlt tíz évben, de az OECD- és az

EU-országok átlagához képest továbbra is hasonló mértékű a lemaradásunk (lásd 5.1. ábra és Függelék 5.2. táblázat, illetve 5.5.1. alfejezet). A felső középfokú és a felsőfokú iskolázottság szintjének növekedése az alacsony iskolázottságú népesség arányának csökkenésével járt együtt. Ennek mértéke az OECD- és az EU-országok átlagában jelentős, de még nagyobb arányú Magyarországon, ahol a 15%-ot is meghaladta (lásd Függelék 5.2. táblázat).

5.1. ábra

A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya a 25–64 évesek körében, Magyarország, OECD- és EU 19 átlag, 1997–2007 (%)



Forrás: Education at a Glance, 2010. A1.4. táblázat

Az egyik leggyakrabban használt iskolázottsági mutató a legalább felső középfokú végzettséggel rendelkezők népességen belüli arányát írja le. Az OECD átlagában 2008-ban a teljes aktív népességben 71% volt ez az arány, a 25–34 évesek közt pedig 80%. Magyarország ebben a vonatkozásban kedvezőbb helyzetben van a nemzetközi átlagnál: a teljes aktív népesség 80%-a rendelkezik legalább felső középfokú végzettséggel, a legfiatalabb korcsoportnak pedig 86%-a (lásd Függelék 5.3. táblázat).

Nemzetközi összehasonlító elemzésekben sokat hivatkozott indikátor a sem az oktatási rendszerben, sem a foglalkoztatási rendszerben jelen nem lévő fiatalok aránya (NEET¹). Az EU 27 tagállamában a 15–24 év közötti fiatalok 12,4%-a tartozott ebbe a kategóriába – az országok közötti nagy szóródással –, a magyar mutató 13,4%. Az uniós országokban 2009-ben e fiataloknak 52%-a munkanélküli, 48%-a inaktív státusú volt, a megfelelő magyar mutatók 55 és 45% (Youth..., 2011).

5.3. A hazai iskolaszervezet alakulása

Az új évezredben a demográfiai tényezők, azaz a fiatal korosztályok létszámának fokozatos csökkenése, a jogi szabályozás, a finanszírozás, valamint a tartalmi szabályozás adták meg azokat a kereteket, amelyek a programok struktúráit befolyásolták. Az oktatási folyamatok ebben az időszakban is részben a központi, részben pedig a helyi és az intézményi szintű döntések eredményeképpen alakultak.

1 Not in Education, Employment, or Training.

5.3.1. Az iskolaszervezetet befolyásoló tényezők

Az iskolaszervezet alakulására az elmúlt években elsősorban az oktatáspolitikai szándékok és kényszerek voltak hatással, amelyeket jelentős mértékben befolyásoltak a demográfiai jellemzők. Ez utóbbiak hatásainak részletes elemzésével és a következtetések megfogalmazásával az oktatáspolitikai a vizsgált időszakban viszonylag keveset foglalkozott (erről részletesebben lásd az 1.3. fejezetet).

5.3.1.1. A demográfiai változások hatása

Az általános iskolában tanulók létszáma 1987 óta fokozatosan csökken (lásd *Jelenítés...*, 2003, 4.4.2. alfejezet). Ez a tendencia a 2000-es években sem változott, 2001 és 2009 között a nappali tagozaton tanulók száma 18%-kal lett kisebb. A csökkenés dinamikája az évtized második felében visszafogottabbá vált, ugyanis az új belépők létszáma 2006-tól gyakorlatilag nem változott, ezzel a létszámvesztés az alsó tagozaton alig haladta meg a 15%-ot. Noha a 2006-ban belépő tanulók létszáma először csökkent 100 000 fő alá, a következő tanévek azonos számú iskolakezdőinek köszönhetően a vizsgált – 2006/2007 és 2009/2010 közötti – időszakban a csökkenés aránya a teljes általános iskolai létszám esetében 6,7%-ra mérséklődött. Az elmúlt évtizedben az osztályszámok némileg nagyobb mértékben (20,1%) csökkentek, mint a tanulók száma (18,1%) (lásd *Függelék 5.4. táblázat*).

A hosszú távú népességprognózisok az élve születési tendenciákra építve néhány évig tartó átmeneti növekedés után további csökkenéssel számolnak (lásd még a 2.4. fejezetet). A fogyó gyereklétszám folyamatos kapacitáskihasználási problémákat jelent az iskolák számára, ami a tanulólétszámhoz kötött finanszírozás következtében már a 90-es években is kielezett versenyhez és időszakonként iskolabezárásokhoz vezetett az alapfokú intézmények körében. Az új évezredben az intézmény-összevonások és -bezárások egyre gyakoribbá váltak.

5.3.1.2. A szabályozás hatása

A közoktatási törvény szerint a szükséges fejlettséget elérő gyermek a hatodik, legkésőbb a nyolcadik életévében válik tankötelessé, s ez 18 (SNI tanulók esetében 20) éves koráig tart.² A jogszabály meghatározza az oktatási rendszerben folyó nevelő és oktató munka nagyobb szakaszait,³ az alapfokú oktatáson belüli szakaszokat,⁴ a nevelő és oktatómunka követelményrendszerét és az állami vizsgák rendszerét⁵ is. A törvény

2 A 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. 2. §. (2) és (3) bekezdés. (Hatályos jogszabály 6. § (2) és (3) bekezdés.)

3 Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 8. §. (1) bekezdés négy szakaszt határoz meg: az óvodai nevelés, az alapfokú, a középfokú nevelés-oktatás szakaszát, illetve a szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszt.

4 A 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról 4. §. (3). (Hatályos jogszabály 8. § (3) bekezdés.) Az alapfokú oktatás bevezető (1–2. évfolyam), kezdő (3–4. évfolyam), alapozó (5–6. évfolyam) és fejlesztő (7–8. évfolyam) szakaszból áll.

5 A 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról 4. §. és a 2006. évi LXXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról 2. §. (Hatályos jogszabály 9. §.)

2003-as módosítása az alapozó szakasz bővítését (5–6. évfolyam) rendelte el, 2008 szeptemberétől az 5. és 2009 szeptemberétől a 6. évfolyamon írta elő a nem szakrendszerű oktatás 25-40% arányú bevezetését.⁶

Változott több olyan jogszabály is, amely a bemeneti vagy a kimeneti pontokon, illetve az előrehaladási folyamatok tekintetében alakult át. A 2006. évi törvénymódosítás az általános iskolát nyolc évfolyamossá nyilvánította⁷. A bemeneti, beiskolázási folyamatokat érintő szabályozás a 90-es évektől a szülők számára lehetővé tette a szabad iskolaválasztást, az általános iskolák számára is megengedve a beiskolázási körzeten kívülről érkező tanuló felvételét, ha a körzeten belül lakó gyerekek felvételét követően is rendelkeztek férőhellyel.⁸ A szabályozás az esélyegyenlőség javítása és az iskolai szegregációs tendenciák visszaszorítása érdekében ezen a lehetőségen szigorított, aminek következtében kismértékben megváltozott az általános iskolai beiskolázás rendje. A körzeti iskola számára a beiskolázási körzeten belül lakó tanulók esetében – továbbra is – kötelező a felvétel. 2007-től az általános iskolák kevésbé szelektálhatnak a jelentkező diákok között, szabad férőhely esetén előnyben kell részesíteniük a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat, a további fennmaradó helyekről pedig sorsolás útján dönthetnek. A szabályozás az iskola-fenntartókat arra kötelezi, hogy az egymással határos felvételi körzeteket úgy alakítsák ki, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak az adott körzetben felvehető összes tanköteles tanulóhoz viszonyított aránya az egyes körzetekben egymáshoz viszonyítva legfeljebb 25%-ban térjen el (erről részletesebben lásd a *keretes írást*).

A körzethatárok kijelölésének hatásai

A körzethatárokra vonatkozó rendelkezés hatásáról a Dél-Alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesület végzett vizsgálatot 2007 végén és 2008 elején 27, ún. többiskolás városban. Ennek keretében a kutatók azt igyekeztek feltárni, hogy a körzethatárokra vonatkozó rendelkezések milyen mértékben érvényesültek a valóságban. A kutatás azt mutatta, hogy a beiskolázási körzethatárok módosításának jelentősége a vizsgált települések többségében az iskolák befogadóképességének és az utóbbi években beiskolázott gyermekek alacsony számának köszönhetően meglehetősen csekély volt. A gyermekszám csökkenésének következtében ugyanis kevés a jelentkező, és megnőtt az iskolák közötti verseny. Így szinte minden intézményre igaz volt, hogy helyhiány miatt az utóbbi néhány évben egyáltalán nem vagy csak nagyon kevés jelentkezőt kellett elutasítaniuk. Mindemellett több önkormányzat esetében megfigyelhető volt, hogy a lényeges változások elkerülése érdekében látszatintézkedéseket alkalmaztak, például a valóságosnál alacsonyabb halmozottan hátrányos helyzetű gyermeklétszámot regisztráltak, összevonták a település iskoláit, vagy jó összetételű iskolát külvárossal vontak össze.

Forrás: Andl et al., 2008

⁶ A 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról 4. §. (3) d) bekezdés.

⁷ A 2006. évi LXXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. 5. § (1) bekezdés. (Hatályos jogszabály 26. § (1) bekezdés.)

⁸ Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 66. § (1) és (2) bekezdés.

Egy 2009-es empirikus vizsgálatban a megkérdezett 616 általános iskola közül kétharmad (66,7%) válaszolta, hogy minden jelentkezőt felvettek, összességében a jelentkezők 95%-át saját hatáskörben elhelyezték az iskolák. A körzeten kívüliek számára a fennmaradó helyek elosztásánál sorsolásra csak az esetek 1,5%-ában került sor (*Intézményi adatfelvétel, 2009*).

Középfokon a fenntartó a szakiskolát vagy középiskolát kijelölheti kötelező felvett biztositó intézménynek, amely a tanuló felvételét csak helyhiány miatt tagadhatja meg.⁹ A kijelölt iskolákon kívül a középfokú intézmények a törvényben szabályozott módon iskolázhatják be a tanulókat. A szabályozás a középfokú oktatás belépési pontján is módosított 2007-ben. A jogalkotó a 90-es évek folyamán a középfokú intézmények körében széles körben elterjedt felvételi vizsga gyakorlatát módosította azzal a rendelkezéssel, amely megszüntette az 9. évfolyamon beiskolázó iskolák saját írásbeli felvételi vizsga szervezésének jogát, és csak az általános iskolai tanulmányi eredmények és / vagy a központi írásbeli vizsga eredményei alapján vagy ezek mellett még szóbeli meghallgatást követően engedélyezte a felvételtől szóló döntést. A 6 és 8 évfolyamos osztályokat indító gimnáziumoknak szóbeli felvételt az új szabályozás nem engedélyezett, s a központi írásbeli felvételi eljárás figyelembevételét akkor tette lehetővé, ha három év átlagában legalább másfélszeres a jelentkezők száma a felvehető számához viszonyítva.

A szabályozás hatására az egységes, kompetencia alapú írásbeli felvételin való részvétel megnőtt a 6 és 8 évfolyammal működő gimnáziumok és a 9. évfolyamon beiskolázó intézmények körében is. A 2009/10-es tanévben szervezett felvételi eljárásban a középfokú iskolák (a 6 és 8 évfolyamos osztályokat indító gimnáziumokkal együtt) 62,7%-a kizárólag az általános iskolai tanulmányi eredmények alapján vette fel tanulóit. A tanulmányi eredmények és a központi felvételi alapján bírálta el a kérelmeket az előbb említett intézményi kör 29,2%-a, további 28,4%-uk szóbeli meghallgatást is tartott, és csupán 12%-uk járt el más módon (*Felvételi..., 2010*).¹⁰

A közoktatási törvény 2009-es módosítása¹¹ lehetővé tette az *előrehozott szakképzés* indítását. Ezzel olyan új képzési forma jelent meg a szakiskolai oktatás rendszerében, amely az általános iskolából alafokú végzettséggel kilépő fiatalok számára kizárólag szakképzési évfolyamon, hároméves képzési idő alatt teszi lehetővé a szakképzettség megszerzését. Az új képzési forma célja a szakképzés gyakorlatorientált megszervezése, amely először 2010 szeptemberében, az OKJ által meghatározott szakmákban indulhatott el. Az NSZFI szakiskolai monitoringja szerint¹² 2010/2011-ben 110,5 osztályt és 3 166 diákot vettek fel az iskolák erre a képzési formára. A beiskolázás igen nagy területi egyenlőtlenséget mutat. Vas és Csongrád megyében egyáltalán nem tervezték a program indítását, a legnagyobb létszámban pedig a fővárosban és Győr-Moson-Sopron megyében vettek fel tanulókat az előrehozott szakképzésbe.

9 Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 66. § (4) és (6) bekezdés.

10 Az egy iskolában indított tagozatok tanulmányi területei eltérő követelményeket tartalmazhatnak, így a különböző felvételi eljárásokat alkalmazó iskolák aránya több mint 100%.

11 A 2009. évi XLIX. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról 3. § (4) bekezdés. (Hatályos jogszabály 27. § (4) bekezdés.)

12 [online:] {https://www.nive.hu/kutatas_fejlesztes/szakiskolai_meresek/download.php?filename=2009-2010_ev_vegi_meres.xls}

A rendszerben, illetve az intézményeken belüli továbbhaladás folyamatát befolyásolja a tanulás-szervezés módja (osztályba sorolások, differenciálás, integráció, csoportbontás, nívócsoportok kialakítása stb.), de nagy jelentősége lehet az értékelés, a motiválás, az osztályozás gyakorlatának is. A kétezres évek első évtizedében a továbbhaladás elősegítésére is igyekezett figyelmet fordítani a szabályozás. Ennek következményeként az általános iskolák első három évfolyamán megszigorította az évisméltést,¹³ támogatta a hátrányos helyzetű tanulók, különösen a romák integrációjára irányuló törekvéseket, valamint bevezette a szöveges értékelést az 1–7. félévekben,¹⁴ de ezt volt hivatott segíteni a nem szakrendszerű oktatás bevezetése is az 5–6. évfolyamon. A 2010-ben hivatalba lépő új kormányzat első rendelkezései között volt ezen intézkedések módosítása,¹⁵ az évisméltés lehetőségének visszaállítása már az első évfolyamtól kezdve, a szöveges értékelés első három félévre korlátozása, ugyanakkor a nem szakrendszerű oktatás 50%-os arányának engedélyezése is.¹⁶ A középfokú oktatásban ebben a tekintetben jelentőséggel bír az érettségire történő felkészítés, különösen az emelt szintű érettségire történő felkészítés szervezése egyes középiskolákban, illetve a szakképzésben a modulrendszerű képzés bevezetése az OKJ módosítása révén.

A kimenet szempontjából a vizsgarendszer bír szabályozó erővel (lásd még 6. fejezet). Az alapkülsővizsga csak megfelelő feltételek mellett kötelező,¹⁷ minden egyéb esetben intézményi szintű döntés alapján és az iskolák által kidolgozott követelmények szerint szervezhető meg a középfokon. A vizsgált időszakban az elsőként 2005-ben megszervezett, központi követelményekre építő standardizált, kétszintű érettségi vizsga stabilan beépült a rendszerbe. Az évtized végén megerősödtek az érettségi rendszerrel kapcsolatos kritikák és módosítási szándékok is, az ezzel kapcsolatos szakmai vita még nem zárult le. Az egységes, kétszintű, standardizált vizsga mindenekelőtt a tömegesedő, heterogén tanulónépességet fogadó középfokú oktatás differenciált kimeneti szabályozását hivatott megvalósítani, és egyben a kompetencia alapú tanulás előmozdítását is igyekezett szolgálni. A felsőfok részéről a hallgatói létszám szinten tartása, a középiskolák részéről az érettségi vizsga házon belül tartása, illetve az erőfeszítések minimalizálása nem kedvezett az emelt szintű érettségi elterjedésének. Az érettségi új rendszere mindenesetre komoly szervezési és logisztikai feladatok elé állította a középiskolákat, és választási kényszer elé a 16 éveseket.

A tankötelezettség 16-ról 18 évre való emeléséről a parlament 1996-ban határozott¹⁸. A döntés illeszkedett abba az oktatáspolitikai trendbe, hogy az egész életen át tartó tanulás és a munkaerő-piaci integráció érdekében minél tovább az iskolarendszerben képezze a fiatalokat. Az emelés az általános iskolai tanulmányaikat az

13 A 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. 45. § (1) bekezdés. (A hatályos jogszabályban 2010-ben már módosult 71. §. (1) bekezdés.)

14 A 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. 44. § (3) bekezdés. (A hatályos jogszabályban 2010-ben már módosult 70. §. (3) bekezdés.)

15 A 2010. évi LXXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. 2. § és 3. §. (Hatályos jogszabály 70. §. (3) bekezdés és 71. § (1) bekezdés.)

16 A 2010. évi LXXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. 1. §. (Hatályos jogszabály 8. §. (3) d) bekezdés.)

17 Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 27. § (4) bekezdés.

18 Az 1996. évi LXII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. 99. §. (Hatályos jogszabályban 6. §. (3) bekezdés.)

1998/99-es és az azt követő tanévekben megkezdőkre vonatkozott, tehát a döntés érdemi részét – és az ezzel járó problémákat – időben egy évtizeddel későbbre tolt. 2008-ban került az első korosztály abba az életkorba, hogy a megemelt tankötelezettség már olyanok iskolázását is kötelezővé tette, akiknek azt megelőzően 16 éves korban megszűnt a tankötelezettsége. Az úgynevezett Életpálya-felmérésből elég pontos becslés adódik arra, hogy a 16 éves tankötelezettség utolsó évében a még tankötelezett 16 évesek 1-2, a 17 évesek 3-4, a 18 évesek 6-7 százaléka nem volt már a rendszerben (Kertesi–Kézdi, 2010). Nyilvánvaló volt tehát, hogy e fiatalok 18. életévig tartó iskolázása nem problémamentes, ettől függetlenül a szakpolitika nem tette témává a megemelt tankötelezettség teljesítésének támogatását. Nem kerültek napirendre a teljesítés esetleges alternatív módjai sem, például a munka melletti, heti 1-2 napos részképzés intézménye, amelyet Belgiumban és Németországban is alkalmaznak, ahol már évtizedek óta 18 éves korig tart a tankötelezettség.

Az iskolák és fenntartók 2008-tól szembesültek a problémával, amelynek kezelésére érdemi eszközeik nincsenek. Az iskolát még rendszeresen látogató, de a korábban számos iskolai kudarcot elszenvedő, ettől és a vonzó életperspektívák hiányától motiválatlan diákok fejlesztésére a feltételek hiánya miatt rendszerint kísérletet sem tesznek. Csupán a törvény betartására, a fiatalok iskolában való megjelenésére teszik meg a törvény előírta erőfeszítéseket. Az iskolák döntő többsége a fegyvelmezési problémák növekedéséről számolt be, a fenntartók az iskolától tartósan távolmaradó diákok szüleit levélben, kisebb településeken személyesen figyelmeztetik törvényi kötelezettségeikre, de az iskolakerülés érdemi szankcionálására nincs hatékony eszközük (lásd 7.3.2. és 7.3.3. *alfejezetek*). Egy felmérés során az igazgatók többsége 2009 novemberében már helytelen döntésnek tartotta a tankötelezettségi korhatár felemelését.¹⁹ A szakiskolai igazgatóknak csak 23%-a helyezte azt, a speciális szakiskolák igazgatói körében azonban még ekkor is 58%-os volt a megemelt tankötelezettség támogatása. Ez annak köszönhető, hogy a speciális szakiskolák a szakiskolákkal szemben jól ellátottak segítő szakemberekkel, főleg gyógypedagógusokkal, az itteni pedagógiai szemlélet gyerek- és fejlesztésközpontú, tehát alkalmas a törvényszerűen felmerülő problémák kezelésére.

5.3.2. Az oktatási rendszer vertikális változásai és a továbbhaladás

Az oktatási rendszer vertikális átstrukturálódása részben a jogszabályi változások, részben az elmúlt közel 20 év során többnyire előre nem tervezett, nem látható folyamatok (demográfiai változások, normatív finanszírozási rendszerből fakadó érdekeltégi viszonyok, szakmunkásképzés gazdasági háttérének talajvesztése, helyi alkufolyamatok stb.) együttes hatásának volt a következménye. A spontán folyamatok nagyobb része az intézményi törekvésekre volt visszavezethető, amelyek a csökkenő gyereklétszám mellett is megpróbálták stabilizálni a tanulólétszámot. A változások következtében bővült és sokszínűvé vált a képzési kínálat, mind vertikális, mind horizontális dimenzióban. A fel- és lefelé terjeszkedés következtében a középfok vertikális változásai több oktatási program meghosszabbodását eredményezték (a 6 és 8

19 A TÁMOP 3.1.1. kiemelt projekt 7.1.1., a 18 évre kitolt tankötelezettséget vizsgáló elemi projektben szerzett információk alapján. Kutatásvezető: Mártonfi György.

évfolyamos szerkezetben oktató gimnáziumok lefelé, a szakiskolai és a szakközépiskolai programok – a 12., illetve az érettségire épülő szakképző évfolyamokkal – felfelé bővítették a képzést), ami hozzájárult a tanulónépesség tartósabb rendszerben maradásához, s ezáltal a demográfiai csökkenés ellensúlyozásához. A vertikális mozgások többsége a 2000-es évekre lelassult, illetve megállt, ugyanakkor az ezredfordulót követő évtized közepétől nyelvi előkészítő évfolyamok szervezési lehetősége nyílt meg a középfokon. Ebben az évtizedben a legfontosabb szerkezeti változások a felsőfokú oktatás szintjén következtek be, elsősorban a bolognai folyamat jegyében. A kétciklusú képzésre való áttérés a jelentkezési tendenciákra is hatással volt.

A kilencvenes években kezdődő, az általános és a középfokú iskolákat egyaránt érintő nagy átalakulás, a szerkezetváltó gimnáziumi osztályok indítása az új évezredre megállni, stabilizálódni, sőt egyes vonatkozásaiban csökkenni látszik. A 2000/2001-es évi csúcsot követően ezen intézményekben az 5–8. évfolyamon gimnáziumi programot kínáló osztályok és a tanulók fokozatos létszámcsökkenése figyelhető meg (lásd Függelék 5.5. táblázat). A 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi osztályokban tanulók aránya 2009-ben a teljes gimnáziumi létszám 31%-át tette ki.²⁰ Jelentősek a fenntartók szerinti (lásd Függelék 5.6. táblázat), illetve a területi és megyenkénti különbségek is.

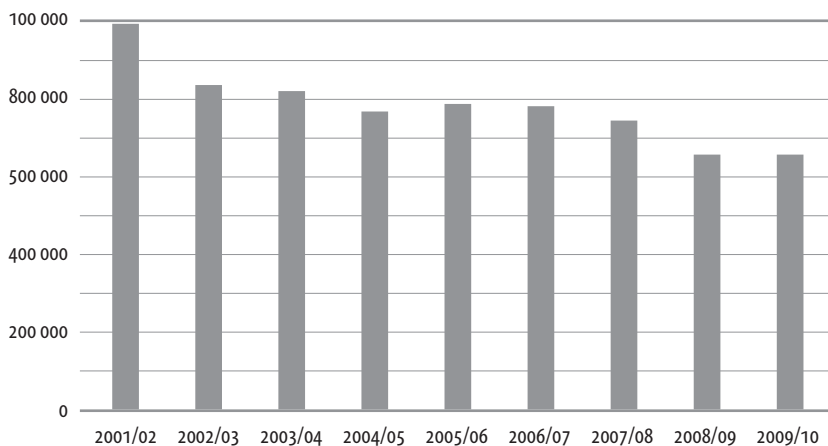
A középfokú oktatásban megfigyelhető másik irányú vertikális változás a szakképzésben érintett programokban következett be. A kilencvenes évek végén megjelenő, a szakképző intézmények 9–10. osztályait érintő szerkezeti változás a NAT bevezetésének következménye volt. Meghosszabbodott az általános képzés, és 16 éves kor utánra tolódott a szakképzés. A változás a *szakiskolák képzési idejének* egy évvel való meghosszabbodását eredményezte. Az OKJ módosításával és a szakmák jelentős részének érettségire épülésével a *szakközépiskolák képzési ideje is meghosszabbodott*, szakmától függően 1–3 évvel. Az érettségit adó középiskolákban megfigyelhető létszámnövekedés a kilencvenes évek végén, az új évezred elején részben ennek következményeként, a szakközépiskolák 13–15. évfolyamán tanulók létszámnövekedéséből adódott. Az elmúlt években a szakközépiskolai tanulók esetében a növekedés a 12. évfolyamnál magasabbakon megállt (lásd 5.2. ábra és Függelék 5.7. táblázat). A stagnálást és a kismértékű csökkenést a felsőfokú programok magyarázhatják, amelyek versenyhelyezetet teremtenek az érettségi utáni szakképzés számára.

Egy évvel meghosszabbította az érintett középiskolák képzési idejét a 9. (0.) évfolyamon a *nyelvi előkészítő osztályok* (NYEK) szervezésének lehetősége is (erről részletesebben lásd a 6.3.1. alfejezetet). A gimnáziumok közel fele (48,6%), a szakközépiskolák több mint egyharmada (36,7%) vállalkozott a képzés szervezésére. A 2008/09-es tanévben nyelvi előkészítő évfolyamon 17 129 fő tanult, ez lassú csökkenést mutat a korábbi két tanévhez viszonyítva (lásd Függelék 5.8. táblázat). A NYEK-évfolyamok bevezetésével a képzési idő meghosszabbodott, ennek hatása a kilépés időszakában is érzékelhetővé vált. A 2004-ben belépők tanulók 2008-ban nem hagyták el a rendszert, ennél fogva közel 15 000 fő csak egy évvel később, a 13. évfolyamon lépett ki a közoktatásból, ami a felsőoktatásba beiskolázható tanulók számában is érzékelhetővé vált (*Imre–Híves, 2010b*).

20 Összlétszámokra vonatkozó adatok, de ne feledjük, hogy a 6 évfolyamos gimnáziumokban kettővel, a 8 évfolyamosokban néggyel több évfolyam van.

5.2. ábra

Középfok utáni szakmai képzésben (ISCED 4) résztvevők száma az összes tagozaton, 2001/02–2009/10 (fő)



Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2009/2010, KIRSTAT alapján Híves Tamás számításai

5.3.3. Az oktatási rendszer horizontális változásai

Magyarországon a kilencvenes évektől az expanzió szinte minden típusa (erről lásd bővebben a *Jelentés...*, 2000, 4.3.2. *alfejezetet* és a *Jelentés...*, 2003, 4.5.5. *alfejezetet*) megjelent: a mennyiségi növekedés, az elért szint emelkedése, a pótlólagos szintek belépésével és a tankötelezettség növelésével bekövetkező vertikális növekedés, a programok differenciálódása. A folyamat jelentős tényezőjévé vált a szakképzés, amely egyre több szakma megszerzését kötötte az érettségi bizonyítvány meglétéhez. Két területen azonban – az oktatási rendszer által vállalt új, például szociális, jóléti feladatokban (*horizontális expanzió*), és az *oktatás intenzitásának növekedésében* – inkább redukció következett be (Balázs, 2003). Ezek egyrészt a más szempontból telítődni látszó középiskolázás kiterjesztésének tartalékai, másrészt (e nélkül is) a mai magyar közoktatási rendszer minőségének fontos kérdéseit vetik fel.

A 2001/02-es és a 2009/10-es tanévek között a középfokú oktatásban *résztvevők létszáma* több mint harmincezer fővel (5,5%-kal) növekedett. Ez a tendencia nem arányosan érvényesült az évtizedben, a 2006/07-es és 2009/10-es tanévek között a bővülés üteme mérséklődött, a létszámemelkedés nem érte el a tízezer főt. A középfokú oktatáson belül a tanulók megoszlása az egyes iskolatípusok között viszonylag állandó képet mutatott. A szakiskolák tanulóinak aránya 2001 és 2009 között gyakorlatilag változatlan maradt (22,5% és 22,1%), a speciális szakiskolák (1,2% és 1,7%) és a gimnáziumok (33% és 34,6%) némi növekedést könyvelhettek el, a szakközépiskolák részesedése pedig (43,3% és 41,6%) kismértékben csökkent. Kiugró változásnak tekinthető, hogy a speciális szakiskolákban tanulók létszáma 51%-kal növekedett (lásd *Függelék 5.9. táblázat, A rész*).

A középfokú oktatásba *belépő tanulói létszám* az elmúlt évtizedben kisebb – mindkét irányba mutató – mozgásokat produkált, összességében 2001 és 2009 kö-

zött mintegy 3600 fővel csökkent. Az iskolatípusok közül a középiskolák aránya 71% körül mozgott, rendre a szakközépiskolák némileg magasabb részesedésével. A belépők számának csökkenése a vizsgált időszakban elsősorban a szakközépiskolákat érintette, a gimnáziumok körében ez visszafogottabb volt, a szakiskolába lépők száma gyakorlatilag nem változott, jelentős növekedés csak a speciális szakiskolákban volt megfigyelhető (lásd *Függelék 5.10. táblázat*).

5.3.4. A szakképzés strukturális átalakulása

Az évtized legfőbb szerkezeti átalakulása a szakképzésbe zajlott le, ami az intézményrendszer egészét és az oktatott szakmákat egyaránt érintette.

Az Európai Unió fejlesztéseivel összhangban, 2006-ban az új Országos képzési jegyzék (OKJ) kiadásával Magyarországon is megkezdődött az egész szakképzési rendszer működésére ható innovációs folyamat. A HEFOP támogatásával, 2004–2006 között zajlott moduláris és kompetencia alapon szerveződő szakmajegyzék megújítása a tanulási utak egyénítését, a rugalmas szakmai pályaut tervezésének lehetőségét segíti elő, amelyet 2008-tól az iskolarendszerű szakképzésben felmenő rendszerben vezettek be. Arról még nincsenek megbízható tapasztalatok, hogy ez az új képzési forma mennyiben váltotta be a hozzáfűzött várakozásokat (*Mártonfi, 2010a*).

Az új OKJ gondozásában egy konzultatív testület is részt vesz (OKJ Bizottság), amely javaslatot tesz a jegyzék módosítására, illetve fejlesztési irányokat határoz meg. A 45 fős testület – melyet a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet (NSZFI) szervez meg – tagjai az országos gazdasági kamarák, az országos gazdasági érdekképviselői szervezetek, valamint az ágazat egészében érdekelt szakmai kamarák képviselői.

Az új OKJ struktúráját tekintve is megújult. Az először 1994-ben kiadott dokumentumot sok kritika érte, közülük az egyik, állandóan visszatérő az volt, hogy túl sok szakmát tartalmaz. Az új OKJ-ben jelentősen csökkent a szakmák száma (424), ugyanakkor a modulrendszer révén a szakképesítések mellett részképesítéseket, elágazásokat és ráépülő szakképesítéseket is tartalmaz a jegyzék. Egy-egy szakképesítés szerkezetéről modultérkép ad tájékoztatást. A moduláris struktúra azt is lehetővé teszi, hogy a különböző képzési programokat és szektorokat az oktatás tartalmát tekintve átjárhatóvá tegye, hiszen ez a szerkezet egyszerre érinti a szakképzésben részt vevő valamennyi szereplőt: a közép-, a felsőfokú és a felnőttképzést is.

Az új Országos képzési jegyzék megújította a vizsgarendszert is, amely – alkalmazkodva a szakjegyzékhez – az adott képesítéshez szükséges kompetenciák csoportját tartalmazó követelménymodulokból épül fel. Az új rendszert először a felnőttképzésben vezették be 2007-ben, majd az iskolarendszerű képzésben a 2008/09-es tanévben (erről lásd még a *tanítás-tanulás tartalmáról szóló 6. fejezetet*).

Az NSZFI 2008–2009-ben vizsgálatot végzett az OKJ alkalmazásáról és beválásáról (*Összefoglaló..., 2010*), amelyben a szakképző iskolákon és a felnőttképzési intézményeken kívül a munkaadók véleményét is megkérdezték. A válaszadók áttérési folyamattal kapcsolatos vélekedése szerint, a legnagyobb problémát a gyakorlatlanság okozta. A szakmai és vizsgakövetelmények általános előírásait, illetve feladat-

tulajdonságprofiljait a szak- és a felnőttképzők is átlagosan jónak értékelték (öt fokú skálán 3,8 és 4,2 között). A pozitív vélemények mellett javaslatokat is megfogalmaztak az iskolák a szakmai és vizsgakövetelmények módosítására, továbbfejlesztésére. Ezekből három markáns csoport rajzolódik ki: az egyes vizsgarészek jobban illeszkedjenek a szakmai/szakelméleti tartalomhoz; egyes vizsgarészeket vonjanak össze, így csökkentve a vizsgák időtartamát; faragjanak le a rendszer túlszabályozottságából. A modulrendszerrel kapcsolatban az fogalmazódott meg, hogy az új rendszer bevezetése jelentős többletmunkát okoz számukra, és ehhez további tanácsadásra van szükségük. A munkaadói vélemények alapvetően pozitívan viszonyultak az új rendszer bevezetéséhez, kiemelve, hogy a moduláris képzés jobban illeszthető a gazdaság szükségleteihez.

A fejlesztési folyamatok ma is tartanak, az új OKJ-hez kapcsolódó tananyagok kidolgozása jelenleg is folyik a TÁMOP 2.2.1. program egyik alprojektjében. Ennek keretében a tartalmi fejlesztéssel párhuzamosan informatikai fejlesztésre is sor kerül, amelynek révén az új tananyagok online adatbázisokon keresztül is elérhetőek lesznek bárki számára. A programban 261 db modul 3 000 db tartalomeleme kerül kifejlesztésre.

A szakmajegyzék mellett a szakképzés intézményrendszere is jelentős változáson esett át. Mivel minden önkormányzat számára lehetőség nyílt szakképző intézményt működtetésére, a rendszer az ezredfordulóra szétaprózottá vált. Emiatt az intézmények és a párhuzamos képzések száma is jelentősen növekedett, miközben sok helyen a tanulók száma nem érte el a 200 főt sem. Az intézmények koncentrálására törekvő oktatáspolitikai és finanszírozási változások keresztül ösztönözte az együttműködést. Míg a 2004-ben – német és holland minta alapján – kezdődő első fejlesztések pozitív diszkriminációt alkalmaztak, addig a 2007-es törvényi változás már szankcionálta a nem együttműködő intézményeket. Az első 16 Térségi Integrált Szakképzési Központ (TISZK) létrehozását a Nemzeti Fejlesztési Terv finanszírozta: 2008-ig összességében egyenként egy-egy milliárd forint támogatással (Mártonfi, 2010a). A 2007-ben született törvény²¹ úgy rendelkezik, hogy 2008-tól csak az az intézmény juthat hozzá a szakképzés fejlesztési forrásaihoz, amelyekben legalább 1500 diák tanul, és elfogadja a Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottság (RFKB) ajánlásait. Így a szakképzés-irányítás már nem ösztönözi, hanem kényszeríti az intézményeket az együttműködésre, a centralizációra. 2010-re összesen 85 TISZK jött létre, amelyek az iskolarendszerű szakképzés szinte teljes vertikumát lefedik. Míg az első 16 intézmény hasonló struktúrában jött létre, addig a 2007-től szerveződő TISZK-ek nagyon is különböző modellek szerint. A törvény által felkínált hét szervezeti modellből többnyire öt valósult meg, ezek a következők: a) kizárólag önkormányzati fenntartók által létrehozott szakképzés-szervezési társulás; b) alapozó és szakképző évfolyamok szétválasztásán alapuló modell (úgynevezett küldő és fogadó intézmények létrehozása); c) integrált intézmény (általában iskola-összevonással); d) szakképzés-szervezési társaság (kiemelten közhasznú nonprofit gazdasági társaság); e) önkormányzati fenntartók által alapított szakképzés-szervezési társulás és nem ön-

21 2007. évi CII. törvény a szak- és felnőttképzést érintő reformprogram végrehajtásához szükséges törvények módosításáról.

kormányzati fenntartók által létrehozott nonprofit társaság közötti érvényes megálapodás alapján működő TISZK.

A létrejött központok mérete is nagyon különböző. Tizennégy olyan TISZK van, ahol a létszám nem éri el a kétezer főt, míg öt százaléknál a tízezret is meghaladja a tanulólétszám. Nemcsak a diákok, hanem az intézmények száma alapján is jelentősek a különbségek.²² Van olyan központ, amely csak két intézményből áll, míg olyan is akad, amelyik harmincból (*Mártonfi, 2010b*).

Az új központokat az Új Magyarország Fejlesztési Terv TÁMOP és TIOP programjai is támogatják. A 2005–2011-es időszakban összesen 50 Mrd forint támogatásra pályázhattak az intézmények, amely összeget beruházásra és a humán erőforrás fejlesztésére fordíthatják. A pályázatok egy része szintén az intézményi együttműködések elősegítését célozta (*Mártonfi, 2010a*).

A 2007-es jogszabályi változás nemcsak az együttműködést presszionálta, hanem az intézmények autonómiáját is csorbította abban az értelemben, hogy a létrejött TISZK-eknek –mint korábban említettük– el kellett fogadniuk az RFKB ajánlásait. E testületek 2001-ben alakultak, a megyei szakképzési bizottságok jogutódjaiként. Összetételük és jogkörük az elmúlt évtizedben többször is változott, legutoljára 2008-ban, amikor döntési jogosítványaik tovább bővültek. Az RFKB-k 26 főből állnak, tagjaik az iskolafenntartók, az oktatási és a gazdasági szféra képviselői, a társelnöki tisztséget a kamarák látják el. A bizottságok 2006-tól a beiskolázási tervekbe is beleszólhatnak azzal, hogy hiány-szakképesítéseket határozhatnak meg. A bizottságok legfontosabb feladatai: a regionális középtávú szakképzési terv elkészítése; dönteni a regionális szakképzésfejlesztés céljairól és a Munkaerő-piaci Alap (MPA) képzési alaprészt decentralizált keretéből nyújtandó fejlesztési támogatásokról; dönteni a szakképzés regionális szükségleteiről, a szakképzési irányokról és a beiskolázási arányokról; javaslattevés a fejlesztési támogatás iskolák/képesítések közötti elosztására, illetve a régió számára felhasználható fejlesztési forrás nagyságára; továbbá ösztönzést határozhatnak meg a hiányszakmát tanulók számára.

Az RFKB-k szerepe az évtized folyamán fokozatosan felértékelődött, jelenleg számottevő a befolyásuk. Ehhez mérten növekedett anyagi támogatásuk is, ez 2008-ban és 2009-ben is 900 millió forint volt (*Mártonfi, 2010a*). Egy 2009-es vizsgálat szerint az RFKB-k döntései az iskolák harmadát érintették hátrányosan, ugyanakkor számos intézményvezető (56%) kérdőjelezte meg az RFKB-k szakmai felkészültségét (*Mártonfi, 2010b*).

Az évtized folyamán lejátszódott centralizációs törekvések révén létrejött új intézményhálózat számos kérdést vet fel. Sok intézmény esetében az együttműködés kényszere csak formális kooperációt eredményezett, csupán a források megszerzésére irányult. A nagyobb intézmények jobb érdekérvényesítő képességük révén előnyhöz juthatnak a kisebbekkel szemben. Az intézményeknek nem érdeke a profiltisztítás, abban érdekeltek, hogy megőrizzék saját tárgyi, személyi infrastruktúráikat, pozícióikat. Nem utolsósorban, további nagy kérdés a fenntarthatóságuk. Az eredeti elképzelések szerint a TISZK-ek fenntarthatósága úgy őrizhető meg, ha az iskolarendszerű képzés mellett bekapcsolódnak a munkaerő-piaci, a vállalati és

a felnőttképzésbe. Az eddigi tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy a TISZK-ek beágyazottsága a helyi, regionális képzési kevésbé sikeres.

5.3.5. Korrekciós utak

A szakiskolai oktatás átalakítása, a 9–10. osztályos képzés bevezetése sokak szerint nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket: egyre többen panaszkodtak tanulni nem kívánó (az elméleti oktatás kereteibe ilyen korban már nehezen illeszkedő) diákokról, de a száraz adatok is hasonlót tükröztek, amikor a lemorzsolódás növekedését állapították meg (Rozgonyi, 2009). Az oktatási törvény különböző módosításai egyben mindenképp hasonló tendenciáról árulkodtak: a szakiskolai képzés első két évében egyre nagyobb óraszámban maradt idő a szakképzés jellegű oktatásnak. 1996-ban bevezették a *pályaorientációt*, illetve a *szakmai előkészítés és alapozást*. 1999-ben megjelent a *felzárkóztató oktatás* a 16. életévüket betöltött, általános iskolai végzettséggel nem rendelkező fiatalok számára (majd 2001-ben annak első kerettanterve). Végül a 2006-os változtatás szerint a szakiskola 10. évfolyamán a kötelező tanórai foglalkozások legfeljebb *negyven százalékában* szakmai alapozó elméleti és gyakorlati oktatás folyhat.

Ma a szakiskolákban szervezett három jelentősebb felzárkóztató jellegű oktatás a következő: *a)* egy-két éves (10–20 hónapos) felzárkóztató oktatás, amelynek eredményes befejezése egyúttal alapfokú iskolai végzettséget tanúsít, és fő irányként alapfokú iskolai végzettségre épülő bármely szakmában szakképzés megkezdését teszi lehetővé; *b)* Szakiskolai Fejlesztési Program (SZFP) keretében indítható szakképzést előkészítő, reintegrációs oktatás, amely kompetenciavizsgálattal zárul, és a vizsgának megfelelő adott szakmacsoportban alapfokú iskolai végzettségre épülő szakképzés megkezdésére jogosít; *c)* Dobbantó programban (lásd *keretes írás*) szervezett előkészítő évfolyamon folyó oktatás, amelynek eredményes befejezése fő irányként a szakiskolai többségi 9. évfolyamra történő továbblépést biztosítja (Rozgonyi, 2009). E programokban a 2009/10-es tanévben több mint kétezer tanuló vett részt (lásd 5.1. táblázat).

5.1. táblázat

A szakiskolai felzárkóztató programokban részt vevő iskolák és tanulók száma a 2009/10 (db és fő)

2009/2010-es tanév	Iskolák száma	Tanulók száma
1-2 éves (10–20 hónapos) felzárkóztató oktatás	20	1 112
SZFP 1 és az SZFP 2 keretében indítható szakképzést előkészítő, reintegrációs oktatás	50	1 027
Dobbantó programban szervezett előkészítő évfolyamon folyó oktatás	15	189
Összesen		2 328

Forrás: Rozgonyi, 2009

Megjegyzés: Az iskolák száma azért nem összegezzhető, mert egy iskolában többféle felzárkóztató jellegű oktatást is szerveznek.

Dobbantó program

A Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány Dobbantó programjának elindítását a közoktatási törvény módosítása (126. §) tette indokolttá. A változás értelmében a megyei és a megyei jogú városi fenntartók által kijelölt szakiskoláknak előkészítő évfolyamot indítanak az oktatásból a tankötelezettség előtt lemorzsolódott, a fejlődés zavarai miatt nevelési, tanulási folyamatban akadályozott, a szakértői bizottság által már nem sajátos nevelési igényűnek nyilvánított diákok számára. A kijelölt intézményeknek egyéni ütemtervre épülő fejlesztést kell végezniük, olyan feladatot, amely idáig nem volt jelen a szakmai gyakorlatukban. A Dobbantó program ezen szakiskolák számára nyújt komplex támogatást, megcélozva a pedagógusokat, a fenntartókat és az intézményvezetőket egyaránt. A program a tanulók személyre szabott, egyéni fejlesztésének intézményi kereteit teremti meg, így a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének rendellenességével küzdő diákoknak lehetőséget biztosít tanulmányaik befejezésére és a munkaerő-piaci kompetenciák megszerzésére. Mindezt új oktatási tartalmak fejlesztésével, a megvalósításban részt vevő pedagógusok, intézményvezetők képzésével és támogatásával valósítja meg.

2010 júniusában a programot működtető 15 iskolában összesen 191 tanuló végzett. A tanévet befejezők közel 90%-a valamilyen képzési formába került 2010 szeptemberében. A Dobbantó program igazolni látszik azt, hogy megfelelő pedagógiai hatásrendszerben a peremre sodródott fiatalok eredményesen visszavezethetők az iskolarendszerbe.

Forrás: [online.] {www.fszek.hu/dobbanto}

Az oktatási rendszert alacsony iskolázottsággal elhagyók számára az iskolarendszerű felnőttoktatás a másik korrekciós lehetőség. Az általános iskolai, illetve középfokú végzettséget adó programok lehetővé teszik, hogy a foglalkoztatásból kiszoruló csoportok bekapcsolódhassanak a legális munkaerő-piaci foglalkoztatásba. A szakmai képesítés megszerzésének azonban vannak előfeltételei. Általános iskolai végzettség nélkül a mintegy 800 államilag elismert szakképesítésből csak 40 szerezhető meg, a kvalifikáltabb szakmákhoz legalább a középfokú végzettség megléte szükséges. A jelen tendenciák alapján a tartós foglalkoztatás minimális garanciáját a középfokú iskolai/szakmai végzettség adja (Zachár, 2009). Az általános iskolai felnőttoktatás intézményrendszere és résztvevőinek száma a 80-as évektől folyamatos csökkenést mutat, a 2009/10-es tanévben már csak 2035 fő tanult ilyen programokban. Ezzel szemben a középfokon esti vagy levelező tagozaton megszervezett felnőttoktatási programokban tanulók száma még az új évezredben is nőtt, és bár 2004 óta ebben is csökkenés figyelhető meg, a 2009/10-es tanévben a résztvevők száma még mindig jelentős, 127 630 fő volt.

5.3.6. Közoktatás és az egész életen át tartó tanulás

A 21. században az oktatási rendszerben töltött idő meghosszabbodása folytatódik, egyre több fiatal tanul tovább a felsőoktatásban. De a közoktatásból kilépők számára akkor sem zárul le a tanulás időszaka, ha nem tanulnak tovább a felsőoktatásban. A közoktatásra vár az a feladat, hogy képessé tegye a tanulókat az egész életen át tartó tanulásra. Az a paradigmaváltás, amely a tanítás helyett a tanulási folyamatot helyezi előtérbe és azt az életpálya egészére kiterjeszti, a közoktatást szinte minden területen átfogó kihívások elé állítja. Ennek felismerése és a pedagógiai gyakorlat lassú átalakulása az elmúlt években megkezdődött (lásd 1.2. és 2.10. *alfejezetek*), eredményei azonban egyelőre még nem regisztrálhatóak. (Ebben a kontextusban részeredményként tekinthetünk a PISA 2009-es vizsgálat szövegértési szintjének – mint a tanulóképesség egyik előfeltételének – az emelkedésére.) A feltételi folyamatok között megjelent az életpálya-tanácsadás rendszerének – a TÁMOP 2.2.2. kiemelt fejlesztési program keretében történő – kiépítése, további feladat minden tanuló számára elérhetővé tétele.

5.3.7. A nem állami/önkormányzati oktatás

Magánoktatáson az állami oktatással versenyző vagy azt kiegészítő szektort értjük. A legelterjedtebb definíció szerint ide tartozik minden olyan oktatási intézmény, amelynek fenntartója, működtetője magánszemély vagy valamilyen nem állami (a polgári törvénykönyv hatáskörébe tartozó) szervezet (*Private education ..., 2000*). A magánsektoron belül két nagyobb csoportot szokás elkülöníteni: a szorosabb értelemben vett vagy független magánintézményeket, illetve az államilag támogatott magánintézményeket. Míg előbbiek költségeit teljes mértékben magánszemélyek, illetve nem állami szervezetek fedezik, addig utóbbiak – különböző mértékű – állami támogatásban részesülnek. A nemzeti statisztikákban további alcsoportokra bontással is találkozunk, leggyakrabban a felekezeti/nem felekezeti dimenzió mentén.

Az Európai Unióban 2008-ban a diákok több mint negyötöde (82,5%) állami fenntartású iskolába járt alap- és középfokon (ISCED 1–3). Nincs olyan tagország, ahol az állami vagy államilag támogatott magániskolába járó diákok aránya ne érne el a 85%-ot (lásd 5.3. *ábra és Függelék 5.11. táblázat*). A tanulók arányát tekintve – Hollandia és Belgium kivételével – mindenütt az állami szektor a legjelentősebb. Független, azaz állami támogatásban nem részesülő magániskolákkal a legnagyobb (5%-nál magasabb) arányban Portugáliában, Cipruson, Máltán, Luxemburgban, Görögországban és Olaszországban találkozunk.

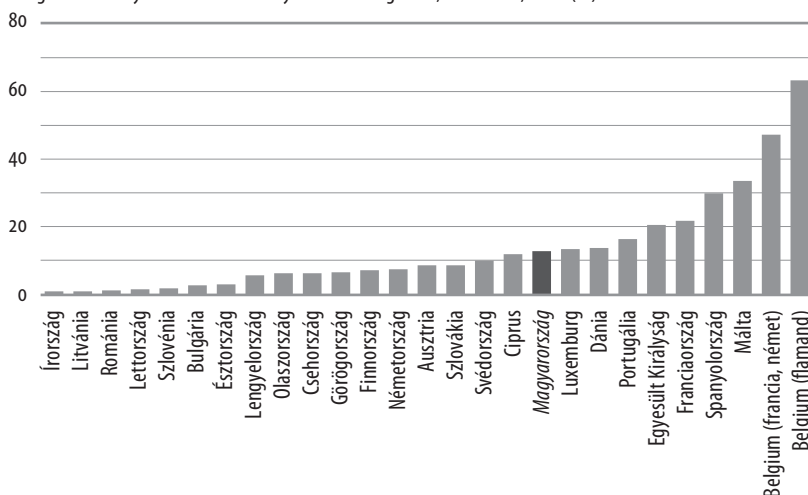
Magyarországon, közvetlenül a rendszerváltás után, egy 1990-es jogszabály²³ tette lehetővé, hogy a helyi önkormányzatok és az állami szervek mellett a közoktatás feladatainak megvalósításában természetes és jogi személyek is részt vehessenek. Ezzel hazánkban – negyven év szocializmus után – újra megjelentek az egyházi²⁴ és a magánintézmények. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény már részle-

²³ Az 1990. évi XXIII. törvény az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény módosításáról. 3. § (2) bekezdés.

²⁴ Az egyházi iskolák 1948-as államosítása ellenére néhány nagyhírű, főleg katolikus (szerzetesrendi) gimnázium a múlt rendszerben is működhetett.

5.3. ábra

A magánintézményekben tanulók aránya az EU országokban, ISCED 1–3, 2008 (%)



Forrás: Eurostat alapján Tomasz Gábor számításai

Megjegyzés: Hollandia (ahol pedig a legmagasabb a magánintézmények aránya) adatai hiányoznak.

tesebben meghatározta a nem állami fenntartók körét (egyházi jogi személy, jogi személyiséggel rendelkező gazdálkodó szervezet, alapítvány, egyesület és más jogi személy, továbbá természetes személy),²⁵ másrészt ismertette az intézmények működési feltételeit.

Közismert, az Eurostat adataiból is kitetszik (lásd *Függelék 5.11. táblázat*), hogy – köszönhetően az egységes állami normatíva intézményének –, a magyarországi nem állami (nem önkormányzati) intézmények mindegyike az államilag támogatott magánintézmények csoportjába tartozik. Ezek egységes kezelése helyett azonban sokkal elterjedtebb, magunk is ezt a felosztást használjuk, hogy a különböző statisztikákban, elemzésekben két csoportot különböztetnek meg: az egyházi és a magánintézményeket. Azonban ez nem volt mindig így. Várhegyi György 1996-ban még egységesen „független iskolákról” írt, értve ezeken mind az egyházi, mind a magániskolákat. Ha a szóhasználat vitatható volt már a kötet megjelenésekor is (állami normatívában mindkét fél részesült korábban is, és részesül mind a mai napig, alapításuk, működésük törvényileg szabályozott, tehát nemigen tekinthetők függetlennek, legfeljebb az államiaknál függetlenebbnek), tény, hogy a 90-es évek első felében – a központi finanszírozást tekintve – még nem vált el egymástól a két szektor.

Változott a helyzet azonban 1997-ben, amikor az úgynevezett vatikáni megállapodásban²⁶ hazánk vállalta, hogy a Magyar Katolikus Egyház az általa fenntartott közoktatási intézmények után ugyanolyan pénzügyi támogatásban részesül, mint az állami és önkormányzati fenntartók. A megállapodásban foglaltakat az 1997. évi CXXIV. törvény a többi intézményfenntartó egyházra is kiterjesztette.

25 Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról (hatályos jogszabály) 3. § (2) bekezdés.

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

Ezzel a magánoktatáson belül létrejött két egymástól jól elkülöníthető csoport. Az egyik az egységes kiegészítő normatívában részesülő *egyházi intézmények* csoportja, amelynek normatívája jogszabályban rögzített, és az állami szektor intézményeinek nyújtott önkormányzati hozzájárulások átlagának felel meg (ezzel kapcsolatban lásd még a *következő alfejezetet*), a másik csoportba az alapítványok, magánszemélyek, egyesületek, különböző forprofit szervezetek stb. fenntartásában működő *magánintézmények*²⁷ sorolhatóak. Utóbbiak csak abban az esetben jogosultak kiegészítő támogatásra, amennyiben közoktatási megállapodást kötnek egy önkormányzattal, és ezzel részt vesznek az önkormányzati feladatellátásban²⁸. Ilyenkor nem kérhetnek pénzt a nyújtott szolgáltatásért. Közoktatási megállapodás hiányában a magánintézmények elesnek a kiegészítő támogatástól, amit legtöbbjük a tanulóktól, szülőktől beszedett, igen széles skálán mozgó tandíj (vagy egyéb hozzájárulás) formájában pótol.

Az ily módon kialakult oktatási rendszer igazságtalanságára többen is felhívták a figyelmet (például *Polónyi, 2005; Tomasz, 2009*). Különösen előnytelenül érinti a rendszer azokat a többnyire hátrányos helyzetű diákok valamelyik csoportjára szakosodott magánintézményeket (általában alternatív iskolák), amelyekben az oktatás ingyenes – a tanulók anyagi körülményei mást nem is engednének meg. Hozzá kell tenni, hogy hasonló helyzetben van számos önkormányzati intézmény is, amely – a fenntartó önkormányzat szűkös anyagi helyzete miatt – a központi támogatáson felül semmilyen vagy csak igen szerény önkormányzati hozzájárulásban részesül.

A rendszerváltás után igen hamar kialakult az egyházi és magánszektor, s mind az intézmények, mind a tanulók száma gyors növekedésnek indult (*Imre, 2005*). 2009-ben az intézmények aránya már meghaladta a 20%-ot (lásd *Függelék 5.12. táblázat*), az óvodások és nappali tagozatos diákoké pedig a 11%-ot (lásd *Függelék 5.13. táblázat*). Az idősoros adatok szerint a két szektor növekedése az utóbbi években is töretlen, ami a demográfiai csökkenés miatt – ez az állami iskolák diákszámában jelentős apadást eredményezett –, különösen figyelemre méltó (lásd *Függelék 5.13. és 5.9. A–D. táblázat*).

E növekedés ellenére az egyházi és magánszektor változatlanul kicsinek tekinthető, tanulók létszáma a közoktatáson belül alig teszi ki az összdiákság egytizedét. Jelentőségük azonban feltétlenül nagyobb a pusztai létszámadatoknál. Az egyházi iskoláknak sikerült megőrizniük valamit a II. világháború előtti korszakban szerzett reputációjukból, ráadásul középiskoláik közül több is a legeredményesebbek közé tartozik. A magániskolák között pedig feltétlenül megemlíthendők az alternatív iskolák, amelyek a magánszektoron belül az iskolák csak kis hányadát képezik ugyan, ám újszerű pedagógiai kultúrájuk révén a közoktatás egészére befolyást gyakoroltak;

27 Kötetünkben a magánintézmény kategóriájába soroljuk az összes nem önkormányzati (nem állami), nem egyházi fenntartású oktatási intézményt. A minisztériumi statisztikákban gyakran külön szerepel két kategória (alapítványi és magán-, illetve egyéb intézmények). Ezeket tehát összevontuk, egy csoportként értelmezzük.

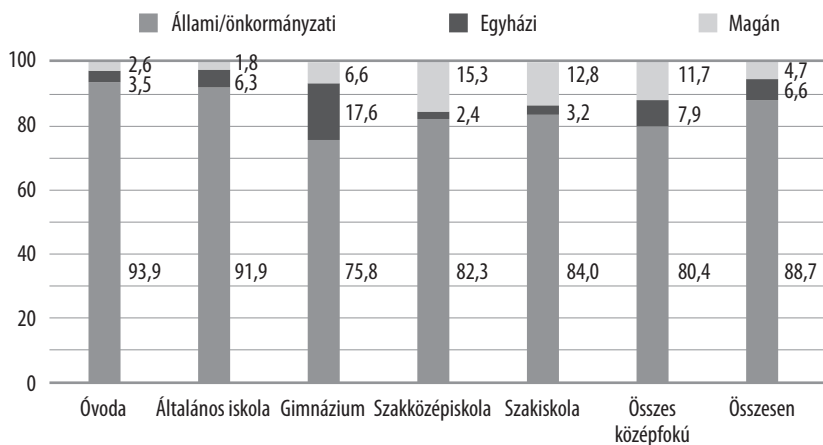
28 Az oktatásért felelős miniszter is köthet közoktatási megállapodást akkor, ha a közoktatási intézmény térségi vagy országos feladatot lát el, feltéve, hogy a közoktatási intézmény fenntartója sikertelenül kezdeményezte a feladatellátásért felelős önkormányzatnál a közoktatási megállapodás megkötését (lásd Ktv. 81. § [1]).

módszereik közül számos meghonosodott s ma már magától értetődőnek számít az állami szektorban is.

Közös jellegzetessége a két szférának, hogy jóval nagyobb arányban veszik ki részüket a közép- és felsőoktatásból: alacsonyabb szinteken, az óvodák és – a magánintézmények esetén – az általános iskolák között sokkal kisebb számban találjuk őket. Eltérnek viszont egymástól abban, hogy az egyházi fenntartású intézmények körében a gimnáziumi oktatás, a magánszektorban a szakképzés a meghatározó (lásd 5.4. ábra, illetve a következő két alfejezet).

5.4. ábra

A nappali tagozatos gyerekek/diákok aránya fenntartó és intézménytípus szerint, 2009 (%)



Forrás: KIRSTAT alapján Tomasz Gábor számításai

A nemzetközi példákhoz hasonlóan a nem állami szektort hazánkban is inkább választják a magasabb státusú gyerekek, illetve szüleik. Ezzel kapcsolatban több indikátor is említhető, e helyütt hármat sorolunk fel. Egyházi intézményekben az átlagosnál kisebb arányban találunk hátrányos helyzetű diákot. (Az összes tanulóra vonatkoztatva ez nem meglepő, hiszen, ahogy említettük, a szektorban kimagaslóan magas a köztudottan kevés hátrányos helyzetű diákot oktató gimnáziumok aránya, de a különbség képzési típusonként is megmarad.) Inkább közvetett bizonyítéknak tekinthető, hogy az egyházi általános iskolák tanulói között több a bejáró diák.²⁹ Az arányok a magánintézményekben még jobban eltérnek az átlagtól (lásd Függelék 5.14. és 5.15. táblázat). Végezetül Neuwirth Gábor (2005a) számításából kiderül, hogy a nem állami középiskolákban tanuló diákok szüleinek (iskolában töltött évek számával mért) iskolázottsága magasabb, mint azoké, akiknek gyerekei állami intézménybe járnak.

29 Hogy miért bejáró általános iskolai tanulók? Egyrészt a gyerekek beírása egy, a lakóhelytől távolabb eső iskolába, inkább jellemző középosztálybeli értékeket valló, jobb módú családokra. Elégedetlenség a helyi iskolával náluk hamarabb szüli a döntést, hogy gyermekük eredményesebb tanulása érdekében magukra vállalják a napi utazgatással járó nehézségeket, anyagilag is inkább megtehetik. Másrészt a középfokú intézményekben – kisebb számuk, azaz az országot jóval kevésbé lefedő hálózatuk miatt – fenntartói formától függetlenül is nagy a bejárók száma, azaz a diákok jelentős része eleve bejárásra kényszerül.

5.3.7.1. Felekezeti oktatás

Míg a 90-es években a nyilvánosság az egyházi oktatással kapcsolatban leginkább az egyházi ingatlanok át-, illetve visszaadása körüli vitákról értesülhetett, addig az új évezred első évtizedében (főleg a 2002-es kormányváltás után) egy másik érzékeny téma, a finanszírozás kérdése került előtérbe. Sokan ugyanis kétségbe vonták, hogy az egyházi intézmények azonos központi támogatásban részesülnek, mint az állami, önkormányzati óvodák és iskolák. A kiegészítő normatíva összegének meghatározása – nem utolsósorban azért, hogy az egyházi intézmények képzési szintek szerinti eloszlása eltér az államiakétól – meglehetősen bonyolult, a bevezetőben említett Vatikáni megállapodás megfogalmazása nem egyértelmű: a szöveg majdhogynem kódolta a számítások körüli későbbi vitát. Az egyházak kevesellték a nekik jutó összeget, míg a minisztérium megfelelőnek ítélte azt. Az nem meglepő, hogy az ország politikai kettéosztottsága ebben a kérdésben is megnyilvánult (a baloldal a kormányzat, a jobboldal az egyházak álláspontjával értett egyet). Az már talán inkább, hogy oktatáskutatók körében, azaz a szűkebb szakmán belül is eltérő vélemények láttak napvilágot (lásd például *Educatio*, 2005).

A 2010-es választások után felálló oktatási tárca egyik első feladatának tekintette a vitatott helyzet megoldását, ígéretet tett az egyházak és maga szerint is elmaradt támogatás utólagos kifizetésére. E véleményt támasztotta alá az Állami Számvevőszék, amely jelentésében arra a következtetésre jutott, hogy az állam a kiegészítő normatívák kifizetését illetően többmilliárdos elmaradásban van (*Jelentés az állami..., 2010a*).

Az egyházi (és az állami) intézmények eloszlásában változást eredményezhet a közoktatási törvény 2010-es módosítása, amely az önkormányzatok számára megkönnyíti az intézmények átadását egyházi fenntartóknak. A módosított jogszabály értelmében az átvevő egyházi jogi személy a korábban meghatározott öt évvel szemben azonnal kérelmezheti az egyoldalú nyilatkozattételre való jogosultság megállapítását az Oktatási Hivatalnál. Az egyoldalú nyilatkozat alapján pedig az állami költségvetés – s nem mint korábban öt évig az átadó helyi önkormányzat – fizeti a kiegészítő támogatást. Az intézkedés hatása egyelőre természetesen még nem mérhető, de gyanítható, hogy e könnyítésnek köszönhetően több önkormányzat fog megválni vesztéséges (vagy egyéb okok miatt nem kívánt) iskolájától, mint korábban.³⁰

2009-ben 363 intézmény működött egyházi fenntartásban (az összes intézmény 6,7%-a). A nappali tagozatos diákok aránya (6,3%) ennél kicsit alacsonyabb (lásd *Függelék 5.12. és 5.13. táblázat*).

Az egyházi/felekezeti szektorban – hasonlóan a rendszerváltást követő évekhez – az új évezred első évtizedében is évről évre nőtt a tanulók száma (*Imre, 2005*), ez a megállapítás ráadásul az összes oktatási szintre igaz (lásd *Függelék 5.9. C táblázat*). Még mindig igen alacsony az egyházi intézményekbe járó óvodások (3,5%) és a szakképző intézményben tanulók aránya (kb. 3%), az általános iskolásoké átlagos (6,3%), míg jóval átlagon felüli a gimnazistáké (14,6%).

30 2010. évi LXXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról 118. §.

Az intézmények település és régió szerinti eloszlása nem tér el olyan mértékben az államiakétól, mint a magánszféráé. Különbség azért itt is tetten érhető: a gyerekek és fiatalok szinte kizárólag városi intézményekbe járnak (92,8%), főleg megyei és egyéb városokba (lásd Függelék 5.16. táblázat).

A legtipikusabb egyházi közoktatási intézmény a gimnázium: a 2009-ben működő 363 intézmény közül 104-ben folyt gimnáziumi képzés, az összes tanuló egyharmada gimnazista (lásd Függelék 5.12. és 5.9. C. táblázat). A gimnazisták több mint fele (53,2%-a) szerkezetváltó iskola tanulója, e tekintetben az egyházi szektor tehát különbözik a másik kettőtől, hiszen azokra a hagyományos gimnáziumi oktatás jellemző (lásd Függelék 5.6. táblázat). Az egyházi középiskolák mind a felvételi arányokban, mind az általános iskolai bizonyítványok átlagában jobb eredményt produkálnak, mint a többi fenntartó intézményei (Neuwirth, 2005a).

5.3.7.2. Magánintézmények

2009-ben a magánszektorban 736 intézmény működött (ez az összes intézmény 13,7%-a). A diákok aránya ennél jóval kisebb, mindössze 5,3% volt nappali tagozaton (lásd Függelék 5.12. és 5.13. táblázat).

Említettük, hogy a magániskolák központi forrásból csak a tanulói normatívában részesülnek. Emiatt (is) a legtöbb intézményben az oktatás nem ingyenes (még a nonprofit intézményekben sem; kivételnek számítanak a hátrányos helyzetűek különböző csoportjaira specializálódott intézmények) – a diákok, illetve szüleik különböző jogcímen (tandíj, alapítványi hozzájárulás stb.) intézményileg meghatározott összeg befizetésére kötelezettek. Ennek mértéke igen széles skálán mozog: az inkább csak szimbolikus havi néhány ezer forinttól akár százezer forintig (vagy még többig) terjed. Ez az anyagi vonzat természetesen kihat a tanulók összetételére, hiszen csak bizonyos jövedelem feletti szülők engedhetik meg maguknak, hogy az ingyenes állami vagy egyházi iskola helyett magániskolába járassák gyermeküket.

Ennek fényében nem meglepő, hogy a magánszektorban alacsonyabb a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű diákok aránya, míg a bejáró általános iskolásoké magasabb, mint az állami, sőt, mint az egyházi intézményekben is (lásd Függelék 5.14. és 5.15. táblázat). Valószínűleg ugyanennek tudható be a magániskolák egyenlőtlen területi és településtípus szerinti eloszlása is. Így például kimagaslóan magas a közép-magyarországi, ezen belül is a fővárosi intézmények aránya. 2009-ben az összes óvodás és nappali tagozatos iskolás 38,2%-a járt fővárosi intézménybe (lásd Függelék 5.16. táblázat).

Az egyházi szektorhoz hasonlóan a magánintézmények képzési struktúrája is jelentősen (sőt, még az előbbinél is jobban) eltér az államiakétól, mind vertikálisan, mind horizontálisan. Az alacsonyabb szintű képzések (óvoda, általános iskola) aránya változatlanul igen alacsony – noha a diákok abszolút száma, sőt aránya is, az utóbbi években folyamatosan nőtt (lásd Függelék 5.9. D. táblázat). A középfokú oktatáson belül a magániskolák leginkább a szakképzésben érdekeltek. További jellegzetesség a felnőtt tagozatos, valamint az alapfokú művészetoktatásban részt vevő diákok nagy száma.

A szakképzés fontosságát jelzi, hogy 2009-ben a nappali tagozatos diákok 60%-a járt szakiskolai vagy szakközépiskolai évfolyamra (lásd *Függelék 5.9. D. táblázat*). Utóbbiak részesedése a jelentősebb, hiszen a szakképző diákok több mint kétharmada (69,3%) volt 2009-ben szakközépiszkolás.

Nagy számban találni csak szakképző évfolyamokat indító középiskolát, amely az állami szektorban igen ritka intézménytípus. Az érettségire épülő szakképzés magánszektoron belüli jelentőségét mutatja, hogy az összes diák 45%-a magániskola tanulója. A felsőfokú szakképzés (közoktatáson belüli) piacát pedig egyértelműen a magánszektor uralja, hiszen itt oktatják a diákok több mint háromnegyedét (lásd *Függelék 5.17. táblázat*).

A szakképzéshez képest kisebb jelentősége van a gimnáziumi oktatásnak. Igaz, ez az állítás csak a nappali tagozatra vonatkozik. A felnőtt tagozatos képzés ugyanis kimondottan a magánszektor specialitásának számít: a 2009-ben felnőttoktatási tanterv szerint tanuló több mint 23 000 diák az összes diák 61,5%-a (lásd *Függelék 5.18. táblázat*). Darabszáma nem sok, néhány mamutintézményről van szó, amelyek azonban telephelyeik nagy számának köszönhetően az egész országot lefedik. Általában nem külön épületben működnek, hanem nappali tagozatos képzést folytató iskolák épületeit bélik, s azok tanárait foglalkoztatják délutáni, esti időpontban (Tomasz, 2008).

További meghatározó csoportot képeznek a magánszektoron belül az alapfokú művészeti iskolák. A csak ilyen képzést nyújtó intézmények, telephelyek, illetve a diákok száma 2009-ben is meghaladta az államiakét (lásd *Függelék 5.19. táblázat*), még akkor is, ha a magánszektor részesedése az utóbbi években visszaszorulóban van. Ennek több oka is van. Különböző visszaélések gyanújának felmerülése miatt egyrészt 2007-ben drasztikusan csökkentették a fejkvótát, illetve bevezették a szülői hozzájárulást az állami fejkvóta 20%-ában; másrészt az alapfokú művészeti nevelésben dolgozó pedagógusok számára az állam felsőfokú szakirányú végzettséget írt elő.³¹ A változások következtében egyre kevesebb az alapfokú művészeti oktatásban részt vevő diák, számuk a legnagyobb mértékben a magánszektorban esett vissza.

A magánszektor nemcsak a tanulói összetétel vagy a képzési struktúra, de egyéb jellemzők mentén is eltér az államtól. Az intézmények átlagosan kisebbek, mint az államiak, de ugyanígy kisebbek az osztályok/csoportok is. Az oktatást segíti a kedvezőbb diák-tanár arány. Jelentős eltérés mutatkozik a pedagógusok foglalkoztatottságában is (Imre, 2004). Magániskolák nagyobb arányban alkalmaznak fiatal, 30 éven aluli pedagógust, arányuk több mint kétszerese az állami szféra megfelelő értékének (lásd *Függelék 5.20. táblázat*). A pedagógus-munkakörben foglalkoztatottak több mint egyharmada férfi, ez szintén jóval az állami/önkormányzati intézmények értéke felett van. A magánintézményekben nagyobb arányban dolgoznak a pedagógusok mellékállásban, illetve óraadóként (lásd *Függelék 5.21. táblázat*).

Végezetül érdemes felhívni a figyelmet egy további fogalomzavarra. Most tehát nem arra az összemosódásra gondolunk, amit korábban már említettünk (ugyanazokat az intézményeket hol magániskolának, hol alapítványi vagy független iskolának nevezik, nemcsak szóban, de szakmai publikációban is, akár egyazon íráson belül), hanem arra, hogy gyakran egyenlőségjelet tesznek magániskola és *alternatív* iskola

31 Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 17. § (1) bekezdés

között. Igaz, nem alaptalanul. A rendszerváltás utáni időkben, amikor a magánintézmények megjelentek hazánkban, az alapítók többségét egy másfajta („alternatív”) oktatás bevezetésének igénye vezérelte. Közöttük vannak azok az iskolák, amelyek neve nem csak a szakmán belülieknek mond valamit, de a nagyközönség számára is ismerősen cseng. Ezek vagy valamilyen külföldi reformpedagógiai irányzatot karoltak fel, honosítottak meg,³² vagy függetlenül, saját maguk elképzelései mentén, esetleg eklektikus módon, különböző iskolák tanításait újjáéltvözve folytatják a pedagógiai munkát. Az idő előrehaladtával azonban változott a helyzet, és az alternatív jelleg mindinkább háttérbe szorult. Az alternatív iskolák mára csak kisebb részét teszik ki a magániskoláknak, sok magániskola nyíltan vállalja, hogy náluk az oktatás teljesen hagyományos mederben folyik, hogy e tekintetben alig van különbség köztük és az állami intézmények között (Tomasz, 2009).

5.3.8. Nemzetiségi oktatás

A nemzetiségi oktatás hazánkban hat jelentősebb lélekszámú nemzetiséget (horvát, német, román, szerb, szlovák, szlovén) és néhány egészen kis számú közösséget (görög, ruszin stb.) érint (erről és a cigány kisebbségi oktatásról lásd még a 6.2.7. *alfejezetet*). Körükben a 2000-es évtized második felét a viszonylagos állandóság, az évente és képzési szintenként belépő tanulók közel azonos létszámai jellemezték. A vizsgált – a 2006/07-es tanévtől 2009/10-ig tartó – időszak statisztikai adatai részletesebb elemzésben azt mutatták, hogy a tanulói létszámok a korábban tapasztalt fokozatos emelkedés után stagnálnak, illetve lassú csökkenésnek indultak (lásd *Függelék 5.22. táblázat*), amelynek aránya a három képzési szinten összesen 1,7%. A stagnálás az óvodai és a középiskolai képzésekben figyelhető meg, az általános iskolákban viszont mintegy 1300 fővel kevesebben tanultak, ez 2,4%-os csökkenésnek felel meg.

A nemzetiségi oktatásban érintett pedagógusok létszáma az elemzett időszakban is növekedett, bár ennek dinamikája az évtized első feléhez viszonyítva csökkent (lásd *Függelék 5.22. táblázat*). A pedagógusok létszámnövekedése a képzési szintek együttesében meghaladta a 14%-ot, amelyen belül a középiskolákra inkább a stagnálás volt jellemző – ez itt valószínűleg a következő években várható lassú csökkenést prognosztizálja –, az óvodák esetében viszont 27% feletti volt a növekedés aránya. Figyelemre méltó ellentmondás feszül a nemzetiségi pedagógusképzésben hallgatóként szereplők és a gyakorlatban megjelenők aktuális létszáma között (lásd *Függelék 6.13. táblázat*). Ha a hallgatók negyede-ötöde szerezhet diplomát évenként, kumulált számuk így is elmarad az említett létszám-növekménytől. Ez arra utal, hogy ezen a területen a pedagógus-utánpótlásnak más – például továbbképzési, nemzetiségi területekről betelepülési vagy meglévő belső tartalékból származó – csatornái is lehetnek. A nemzetiségi oktatás területén megfigyelhető pedagógusi kapacitásbővülés együtt járt a tanulói létszámok lassú, alig érzékelhető csökkenésével. Ugyanakkor az óvodáztatási létszámok viszonylagos állandósága arra utal, hogy a nemzetiségi programok alapján szervezett tanulócsoportok működése hosszú távon biztosított.

32 Magyarországon lényegében csak a Waldorf-iskolák tudtak meghonosodni, nagy számban elterjedni. Velük ellentétben a többi „nagy”, más országokban népszerű(bb) reformpedagógia irányzat (Montessori, Rogers stb.) inkább csak mutatóban van jelen a hazai magániskolai hálózatban.

A nemzetiségi oktatáson belül az egyes nemzetiségek arányai, azok változási tendenciái differenciált képet mutattak. A korábbi fokozatos létszámnövekedés első sorban a német nemzetiségi tanulóknak volt köszönhető (lásd *Függelék 5.22. táblázat*). Az 1990-es években az átlagot jelentős mértékben meghaladó növekedésben a német mint idegen nyelv iránti érdeklődés is szerepet játszhatott. Ez a hatás a 2000-es években – különösen a nyelvi előkészítő osztályok 2004-es bevezetése után – már kevésbé érvényesült. A vizsgált időszakban a nemzetiségi oktatásban részt vevő tanulók körében – a már említett létszámcsökkenést meghaladóan – mintegy 1600 fővel (2,5%-kal) csökkent a német nyelven tanulók létszáma, ezzel arányuk is csökkent. Ennek ellenére ezen a képzési területen ma is a német nyelvű programok túlsúlya a jellemző, arányuk az óvodákban 76%, az általános iskolákban 84,1%, a középiskolákban 75%. A lassú létszámcsökkenés mellett figyelemre méltó tendencia a horvát és a román nyelven tanulók arányainak 9%-os, illetve 2,4%-os növekedése.

5.4. A közoktatás egyes szintjei

Az alfejezet a közoktatás egyes szintjeinek oktatási rendszerben betöltött szerepét mutatja be. Az óvoda, az alap- és a középfokú oktatás jellemzői mellett ebben a fejezetben kap helyet a kollégiumi intézményrendszer ismertetése is, illetve az integrált oktatás, amely a közoktatás valamennyi szintjét érinti. A részletes kifejtés elsősorban azokra az adatbázisokra (erről bővebben lásd a *keretes írást*) és kutatási eredményekre épül, amelyek az elmúlt öt évben születtek.

Októberi statisztikák

A kötetünkben található táblázatok, ábrák jelentős része az *októberi statisztika* néven ismert KIR-STAT felhasználásával készült.

Az Országos Statisztikai Adatgyűjtési Program (OSAP) törvényi rendelkezései alapján a közoktatásra vonatkozó adatszolgáltatási kötelezettség három valamennyi közoktatási intézményre (OSAP 1410). Ezt az adatgyűjtést korábban a KSH végezte megyei irodáin keresztül, papíralapú adatszolgáltatás formájában. A 90-es évek végén fogalmazódott meg az igény mind a tartalmi, mind a formai korszerűsítésre. Az új rendszer bevezetésére többéves előkészítő munkálatok és egy sikertelen kísérlet¹ után 2001-ben került sor. Ez az Oktatási Hivatal által működtetett *közoktatási információs rendszer* (KIR) úgynevezett KIR-STAT programja, amely elektronikus adatszolgáltatásra épül és – kisebb-nagyobb, de a lényegét nem érintő változtatásokkal – mind a mai napig a közoktatási intézmények alapvető statisztikai adatainak összegyűjtésére szolgál.

A hatályos jogszabályok² szerint az intézményvezetők minden tanév elején kötelesek intézményükről – a KIR-en keresztül és az ott meghatározott for-

1 Ennek eredménye, hogy Magyarországon mind a mai napig nem áll rendelkezésre a 2000. évi közoktatási statisztika (csak becslések vannak).

2 20/1997. (II. 13.) Korm. rendelet a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény végrehajtásáról 12/C. § (1), illetve 1993. évi LXXIX. törvény 40. § (6) bekezdés.

mában – úgynevezett közérdekű és közérdekből nyilvános adatokat szolgáltatni (közismert nevén ez az „októberi statisztika”). A kötelező jelleg miatt az ily módon létrejövő adatbázis teljesnek tekinthető, azaz az összes nyilvántartott magyarországi közoktatási intézmény adatait tartalmazza.

Az oktatási tárca ezekből az adatokból válogatva jelenteti meg, illetve teszi közzé a világhálón évi rendszerességgel (a felmérést követő évben) az interneten is elérhető *Oktatás-statisztikai évkönyveket*.

Forrás: Tomasz Gábor összefoglalása

5.4.1. Az iskola előtti nevelés

Az iskola előtti nevelés fontos intézménye a bölcsőde, amely a 3 éven aluli gyermekek napközbeni ellátását, szakszerű gondozását és nevelését biztosítja. A bölcsődei ellátás csak a gyerekek egy szűkebb csoportja számára érhető el (lásd még a 6.2.1. *alfejezetet*), hiszen a gyermeknevelés hagyományos terepe ebben az életkorban a család. Az elmúlt években a bölcsődei férőhelyek száma ismét növekedésnek indult, s a beíratott gyerekeké is nőtt, a bölcsődék kihasználtsága így összességében javult. A 2009/10-es évben 100 férőhelyen 130 gyereket helyeztek el, egy gondozóra 5,8 gyerek jutott (lásd *Függelék 5.23. táblázat*).

A gyerekeket hároméves kortól fogadó óvodai nevelés kettős funkciót tölt be: egyrészt a szociális igazgatás körébe tartozó feladatként biztosítja a gyermek napközi otthonos ellátását, másrészt a közoktatás részeként felkészíti a gyermeket az iskolába lépésre. A közoktatásról szóló törvény az ötévesekre vonatkozóan már általános érvényű nevelési kötelezettséget határoz meg: attól az évtől, amelyben a gyermek az ötödik életévét betölti, az óvodai nevelési év első napjától kezdődően napi négy órát köteles óvodai nevelésben részt venni.³³ Részben a korábbi évtizedek során kialakult gyakorlat és a lakossági igények, részben pedig a tankötelezettség ötéves kori kezdetének következménye, hogy az óvodai ellátáshoz való hozzáférés hazánkban nemzetközi összehasonlításban is igen kedvező, az óvodáztatásban az érintett 3–6 éves korosztály részvétele 2009-ben közel 90%-os volt (lásd *Függelék 5.24. táblázat*). Az óvodai felvételtől a szülő kérése alapján az óvodavezető saját hatáskörében dönt.

A magyar oktatáspolitikai az iskolaköteles kor kezdetét rugalmasan kezeli és értelmezi, ami annyit jelent, hogy az iskolakötelezettséget nem kizárólag az életkor határozza meg, hanem szerepe van a gyermek fejlettségének is.³⁴ A gyermek, ha az iskolába lépéshez szükséges fejlettséget eléri, abban a naptári évben válik tankötelessé, amelyben május 31-ig a hatodik életévét betölti.³⁵ Az óvodai elhelyezés annak a nevelési évnél az utolsó napjáig fenntartható, amelyben a gyermek betölti a hetedik életévét.³⁶ A rugalmas beiskolázás révén kitolódott az óvodáztatás életkora, megnőtt a négy-öt évig (3-tól 7-8 éves korukig) óvodába járók száma. Az iskolaérettséget az óvoda igazolja, problémás esetekben az óvónők szakemberek segítségét kérhetik.

33 Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 24. § (3) bekezdés.

34 Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 6. § (2) bekezdés.

35 Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 6. § (2) bekezdés.

36 Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 24. § (5) bekezdés.

Hétéves kor felett óvodába járásra, szülői kérésre, az illetékes szakemberek véleménye alapján van csak lehetőség.

Az óvodai intézményhálózat az elmúlt években megfigyelhető intézmény-összevonások következtében jelentős mértékben átalakult. A 2006/07-es tanévhez képest a 2009/10-es tanévre az intézmények száma 22,5%-kal csökkent, ezzel szemben a feladatellátási helyek száma nem változott lényegesen, mindössze 3,5%-kal csökkent. A férőhelyek száma összességében 3,2%-kal nőtt, ez az óvodás gyermekek létszámának csak minimális mértékű (0,3%-os) növekedését jelentősen meghaladta. Az egy csoportra jutó gyerek létszám gyakorlatilag stagnál, ugyanez tapasztalható az egy pedagógusra jutó gyermekek számában is. A csoportok közel fele 21-25 fővel működik, 23%-ukban helyeztek el 25 gyermeknél többet (lásd *Függelék 5.25. táblázat*).

Az óvodai ellátáshoz való hozzáférés igen egyenetlen az országban. Míg a gyermekek 88,6%-a három vagy több évet is eltöltött az óvodában, egyes területeken az igények meghaladják a rendelkezésre álló férőhelyek számát. Viszonylag nagyok a területi különbségek, így például a három évet óvodában töltők aránya Borsod-Abaúj-Zemplén és Nógrád megyékben a legalacsonyabb, Tolnában a legmagasabb. Az adatokból összességében az tűnik ki, hogy az óvodázási arány még ma is ott a legalacsonyabb, ahol feltehetőleg a legnagyobb szükség lenne az ellátás kiterjesztésére (lásd *Függelék 5.26. táblázat*). Új, jól működő formának számít a gyerekellátásban a családi napközi, egyelőre azonban csak csekély számban működnek ilyenek.

5.4.2. Az alapfokú oktatás

Amint a korábbiakban már szó volt róla, alapfokú oktatáson az általános iskolai oktatást értjük, ami az ISCED 1 és 2 szintjének felel meg. Ezen a területen a közelmúltban a legnagyobb változást az intézményrendszer átalakulása jelentette.

5.4.2.1. Intézményi jellemzők

Az általános iskolai oktatást az új évezred elején is alapvetően érintette a tartós demográfiai csökkenés (lásd 5.3.1.1. *alfejezet*). Az itt tanuló gyerekek száma 1987 óta csökken, a 2009/10-es tanévben az 1990/91-es létszámnak már csak 66,3%-át tette ki (lásd *Függelék 5.27. táblázat*). Ez természetszerűleg hatással volt az intézmények számának, átlagos méretének és a foglalkoztatott pedagógusok számának alakulására is. Ezek jellemzően a tanulói létszámcsökkenést némi késéssel követik, a vizsgált időszakban – a 2006/07-es és a 2009/10-es tanévek között – átrendeződésük azonban már folyamatos volt. Miközben a gyermekek létszáma 6,7%-kal csökkent, ennek mértékét meghaladóan csökkent a feladatellátási helyek (6,9%) és az osztályok (9,8) száma, de a legjelentősebb arányvesztés a pedagógusok létszámában (11,2%) következett be (lásd *Függelék 5.27. táblázat*). Az országos adatok mellett a területi különbségek jelentős mértékben módosíthatják az egy-egy megyében vagy régióban megfigyelhető tendenciákat (lásd *Függelék 5.28. táblázat*).

Mivel az intézményhálózat szűkítése részben iskolabezárással, részben iskola-összevonásokkal történt, az intézmények és a feladatellátási helyek (erről részletesebben lásd a *keretes írást*) száma eltérő mértékben változott. Nagyobb volumenű volt az önál-

lóan működő intézmények csökkenése, miközben nőtt az intézmények alá szervezett tagiskolák száma, s ezzel a több tagintézménnyel működő intézmények aránya is. Egy, a 2007/08-as OKM-statisztikai adatokra épülő elemzés azt mutatta, hogy egy intézményhez átlagosan 3,35 tagiskola tartozott. Összességében úgy tűnik, hogy nem pusztán a demográfiai helyzet vagy a településszerkezet magyarázza az iskola-összevonások különbségeit, a háttérben fenntartónként más és más stratégiák vannak. A több tagiskolával működő intézmények a nagyobb települések esetében jellemzően településen belül (73%-uk), a kisebb települések esetében települések között (93%-uk) szerveződnek. Megyék szerint is eltérések figyelhetők meg: Vas, Somogy és Fejér megyékben a tagiskolák több mint 80%-a különböző településeken helyezkedik el, Pest, Hajdú-Bihar és Baranya megyékben azon tagiskoláknak nagyobb az aránya, amelyek egy településen belül kerültek összevonásra. Eltéréseket mutat az összevonási hajlandóság fenntartók szerint is: az alapítványi és magániskolák esetében több tagiskola szerveződik egy intézmény alá, átlagosan 8,2 tagiskolából áll egy intézmény. Az önkormányzati iskolák esetében 3,6, a megyei önkormányzat által fenntartott intézmények esetében 3, az egyháziak körében – amelyek kisebb összevonási hajlandóságot mutattak –, átlagosan 2,5 tagintézmény tartozik egy intézmény alá. Különböző az összevonások nyomán a hálózat és a fenntartói szerkezet átalakulása település- és iskolaméret szerint is: a kisebb települések körében nagyobb volt mindkét vonatkozásban a változás. Feltehetően az iskola-összevonások következménye a bejárók arányának növekedése, ami a 2001/02-es tanévi 9,6%-ról, a 2008/09-es tanévre 13,6%-ra nőtt (Imre–Híves, 2010a).

Feladatellátási hely

A legnagyobb nehézséget a KIR-STAT alapvető megfigyelési egységének, a *feladatellátási hely* fogalmának megértése okozza.

Feladatellátási helynek az „intézmény szervezetén belül a székhelyen, illetve a különböző telephelyeken lévő intézményegységeket, valamint a székhelyen, illetve az azonos telephelyen lévő, de eltérő közoktatási feladatot ellátó intézményegységet nevezük.” (OKM, 2009: 51). Más szóval ez az intézménynél kisebb, jellemzően egy adott telephelyen, adott szakfeladatot ellátó intézményegység.

A fogalomban két különböző szint mosódik össze. Külön feladatellátási helynek számít egyrészt az intézmény összes telephelye (beleértve magát a székhelyet is). Másrészt viszont egyazon telephelyen belül külön feladatellátási helynek számít minden egyes, eltérő oktatási funkciójú (tevékenység típusú) egység. Például

- két feladatellátási helye van annak az óvodának, amely a székhelyen kívül még egy további telephelyen működik (azaz van egy tagintézménye);
- két feladatellátási helyűnek számít az az iskola, amelynek a székhelyen kívül ugyan nincsenek további telephelyei, viszont az általános iskolai osztályok mellett óvodai csoportok is találhatóak, vagy ahol a diákok délutánonként – alapfokú művészeti oktatás keretében – zenélni tanulhatnak.

Forrás: Tomasz Gábor összefoglalása

Az iskolahálózat változásai jelentős mértékű átstrukturálódást eredményeztek a fenntartói szerkezetben is. Az általános iskolai oktatás területén megfigyelhető a nem állami fenntartás alá tartozó intézmények számának és az ide járó gyermekek létszámának gyors növekedése (lásd 5.3.7. *alfejezet*). A pedagóguslétszám alakulásában is látható az oktatási szektorok szerinti eltérés. Az állami iskolákban a pedagógusok számában jelentősebb a csökkenés, mint a tanulólétszámban. Az egyházi és más nem állami fenntartású intézményekben ezzel szemben mind a tanárok, mind a diákok száma nőtt (lásd *Függelék 5.9. táblázat*).

A létszámváltozások a fajlagos mutatók változását vonták maguk után. Az egy iskolára jutó tanulók átlagos száma 2001/02 és 2009/10 között 248-ról 236 főre csökkent, azonban a 2006/07-es és a 2009/10-es tanévek között az egy osztályra jutó tanulók átlagos száma, az egy pedagógusra jutó tanulók száma, az egy iskolára jutó tanulók száma alig változott (lásd *Függelék 5.29. táblázat*).

5.4.2.2. Integrált oktatás

Az integrált oktatás lehetőségének jogi szabályozása³⁷ jelentősen átalakította a korábban a gyógypedagógiai feladatok ellátására specializálódott intézményhálózatot, illetve új utakat nyitott meg a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók egy részének a többi tanulóval történő együttnevelésében. Az integráció elterjedésének hatására a gyógypedagógiai intézmények egy része módszertani központtá alakult, és – miközben speciális nevelési feladataikat továbbra is ellátták – szolgáltatásaikkal, aktív együttműködésükkel, spontán kapcsolatok működtetésével segítették az együttnevelést vállaló óvodák és iskolák szakmai-pedagógiai munkáját, a befogadás eredményességét.³⁸ A speciális intézményekben dolgozó gyógypedagógusok szaktudását az integrált nevelésre vállalkozó intézményekben igényelték is. Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézményekké (EGYMI) vált speciális intézmények helyzete azért is különleges, mert esetükben együtt jelent meg a szak- és szakmai szolgáltatás.³⁹ A meglévő gyógypedagógiai tudás segítette az integrált oktatásban részt vevő sajátos nevelési igényű gyermekeket, illetve pedagógusaikat is, amelynek eredményeként ma az integrált nevelésben kialakult – az EGYMI-k és a befogadó intézmények pedagógusainak együttműködésével folyó – gyakorlatot az adekvát szakmai vélemények sikeresnek tartják.

37 Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 30. § (2) bekezdés: a sajátos nevelési igényű gyermek iskolai nevelése és oktatása megvalósítható külön gyógypedagógiai intézményben vagy a többi gyermekkel, tanulóval azonos iskolai osztályban.

38 Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról lehetőséget ad Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények (a továbbiakban EGYMI) létrehozására. „33. § ... (az EGYMI) ... létrejöhet a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók többi gyermekkel, tanulóval együtt történő nevelésének, oktatásának segítése céljából.” Céljaival összhangban elláthatja: „34. §-a a), b), e), g) és h) pontjában felsorolt pedagógiai szakszolgálat feladatait, az utazószakember-hálózat működtetését, 36. §-a (2) bekezdésének b)–e) és g) pontjában felsorolt pedagógiai-szakmai szolgáltatás feladatait, továbbá az intézmény keretén belül óvodai, általános iskolai feladatot ellátó intézményegység működhet.”

39 Az EGYMI alkalmazottainak létszámát, státusát, képzési kötelezettségét a fenntartó határozza meg, viszont az ellátandó feladatokat a 14/1994. (VI. 24.) és 10/1994. (V. 13.) MKM rendeletek írják elő.

Az elmúlt évtizedben az e területen működő intézmények és feladatellátási helyek számában, illetve az ellátásban részt vevő pedagógusok létszámában jelentős változások következtek be. 2001 és 2009 között az intézmények száma 25,2%-kal, a feladatellátási helyek száma 23,1%-kal csökkent, ugyanakkor a pedagógusok létszáma 38,9%-kal növekedett (lásd *Függelék 5.30. táblázat*).

A gyógypedagógiai ellátást igénylők száma a 2001/02-es és 2009/10-es tanévek között – óvodai, általános iskolai, szakiskolai, gimnáziumi, szakközépiskolai és speciális szakiskolai képzésekben – 58 813 főről fokozatosan 77 240 főre, 31,3%-kal nőtt. A 2009/10-es tanévben ebből a létszámból a tanulók 58,1%-a részesült integrált oktatásban. Ez az arány 2001-ben csak 21% volt (lásd *Függelék 6.10. táblázat*). A súlyosan sérült, halmozottan fogyatékos gyermekek nevelését többségében a gyógypedagógiai intézmények látták el. A külön intézményrendszerben nevelkedő, sajátos nevelési igényű gyermekek száma az elemzett időszakban csökkent, az általános iskolai tanulók teljes létszámán belül a 2001-es 4,9%-ról 2009-re 2,7%-ra mérséklődött. Az integrált oktatásban részesülők aránya ugyanakkor 0,9%-ról 4,1%-ra nőtt (lásd *Függelék 5.9. A, 6.10. és 10.1. táblázatok*).

A sajátos nevelési igényű tanulók esetében az integrált nevelést folytató intézményt a szülő választja ki a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság, illetve az országos szakértői és rehabilitációs tevékenységet végző bizottság szakértői véleménye alapján. Az ilyen iskolába járó tanulók aránya tíz év alatt jelentős mértékben megnőtt. Az integrált óvodai nevelés egyre népszerűbb. A 2009/10-es tanévben a sajátos nevelési igényű óvodás gyermekek 76%-a vett részt integrált nevelésben (erről bővebben lásd a 6. és 10. fejezeteket).

5.4.2.3. Beiskolázás és továbbhaladás

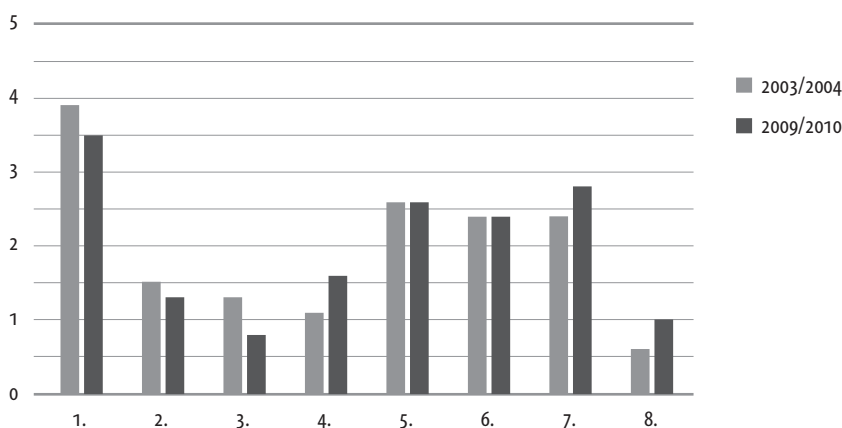
A rugalmas iskolakezdés az elmúlt másfél évtizedben jelentős mértékben megváltoztatta az általános iskolába lépő tanulók életkori szerkezetét. A kilencvenes évek elején a tanulók túlnyomó többsége még hatévesen lépett az általános iskolába, majd arányuk fokozatosan csökkent, végül a 2001/02-es tanévtől a hétévesek túlsúlya vált jellemzővé (lásd *Függelék 5.31. táblázat*). Területi bontásban az is kitűnik, hogy a későbbi beiskolázás inkább a fejlettebb megyékben terjedt el, a 7 évesen első évfolyamon tanulók aránya átlag feletti a Dunántúl jelentős részén és Budapesten. A 8 éves és esetleg idősebb korban első évfolyamon tanuló gyerekek valószínűleg inkább a problémásabb tanulói körből kerülnek ki, erre utal, hogy a jelenség inkább a hátrányosabb helyzetű térségekben figyelhető meg nagyobb mértékben (lásd *Függelék 5.32. táblázat*).

Az egyes évfolyamok közötti továbbhaladás jellemzői az évismétlések tendenciáin keresztül is vizsgálhatóak (lásd *Függelék 5.33. táblázat*). Az alapfokú oktatás során az évismétlők aránya tartósan 2-3% között alakult, a 90-es évek eleje óta ebben szerény, de egyértelmű csökkenés mutatkozik, feltehetően összefüggésben a fogyó tanulólétszámmal. Az évismétlések száma jellemzően a nagy változást jelentő szakszok elején, az első és az ötödik évfolyamon nő meg. A szabályozás 2005-től az alsó tagozat első három évfolyamán megszigorította a buktatás lehetőségét, ez átalakította kissé a korábbi tendenciákat. Bár az évismétlők aránya összességében jelentősen

nem változott, az évfolyamonkénti gyakoriság módosult. A bukott tanulók száma az első három évfolyamon igen csekély mértékben csökkent, a negyediken viszont enyhe növekedés indult. Ez arra utal, hogy az iskolák nem mondtak le az évismétlés lehetőségéről a megszorítás ideje alatt sem (lásd 5.3.1.2), csak egy részüket későbbre halasztották (lásd 5.5. ábra és Függelék 5.33. táblázat). A bukások a hátrányos helyzetű régiókban lényegesen gyakoribbak, mint az ország többi részén, és jelentős a különbség a keleti és nyugati megyék között is. Az eltérő adatok mögött csekélyebb mértékben az iskolák különbsége, erősebb befolyásoló tényezőként a tanulók társadalmi és kulturális különbségei állhatnak (lásd Függelék 5.34. táblázat).

5.5. ábra

Az évismétlők aránya évfolyamonként, 2003/04 és 2009/10 (%)



Forrás: OM oktatásstatistikai adatbázisok

5.4.2.4. Az általános iskola utáni továbbtanulás

Az évezred kezdete óta mindössze három százalékkal csökkent a középfokra belépők aránya. Míg 2001-ben több mint 128 ezer diák kezdte el a középiskolát, addig a 2009/10-es tanévben közel 125 ezer (lásd Függelék 5.10. táblázat). A tanulók körében a legnépszerűbbek az érettségit adó képzések, 2009/10-ben a továbbtanulók 70%-a választott ilyen képzést.

A középfokú beiskolázás kapcsán is megfigyelhetővé vált, hogy a belépő tanulók életkora fokozatosan emelkedik. A 14 éves kor alattiak aránya a 2000-es évi 13,9%-ról 8,4%-ra csökkent, a 15 éves vagy idősebbeké viszont 16,2%-ról 23,5%-ra nőtt. Ugyanakkor a tanulók bő kétharmada ma is 14 évesen kezdi középfokú tanulmányait (Fehérvári, 2010b).

A diákok többsége három helyre adja be jelentkezését, legtöbbjük az elsőként megjelölt helyre fel is veszik. Az első helyre felvettek aránya 64–75% közti ingadozást mutat a 2000-es évektől, 2007-ben 74,6% volt (lásd Függelék 5.35. táblázat). A jelentkezési adatokon is megfigyelhető az általános képzés iránti érdeklődés növekedése, ennek eredményeként 2007-ben a gimnáziumi programra jelentkezők aránya

először haladta meg a szakközépiskolába jelentkezőkét. A bekerülési esélyek ettől némileg eltérően alakultak. A gimnáziumi képzésbe kevesebben kerültek be, mint ahányan szerettek volna, az intézmények itt tudnak leginkább – elsősorban a hat és nyolc évfolyamos, illetve a két tanítási nyelvű képzési formákban – szelektálni, de ezekre a programokra is könnyebbé vált a bekerülés. A 2007-es évben a jelentkezők 36,6%-át vették fel gimnáziumba, 39%-át szakközépiskolába, 24,4%-át szakiskolába (lásd Függelék 5.35. táblázat). A szakképzést (is) kínáló programtípusokba jelentkezők aránya jellemzően alatta maradt a felvettekének. A szakmák szerinti elemzés is azt mutatja, hogy a jelentkezők aránya általában elmarad a felvettek arányától, egyedül a vendéglátás és idegenforgalom területén látszik ellenkező tendencia.

A jelentkezéseket és a bekerülési esélyeket befolyásolja a tanulók lakóhelye. Minél urbanizáltabb a település, annál jellemzőbb, hogy lakói magasabb iskolai végzettség megszerzésére törekсенek: a fővárosban a gimnáziumok iránt mutatkozik nagyobb érdeklődés, ide jelentkezik a tanulók több mint fele, s kerül be több mint fele, a szakiskolák esetében a jelentkezések aránya 10% alatt, a felvétel 10% fölött alakul. A községekben élők esetében fordított a helyzet: gimnáziumba csak 30,5%-uk törekedett és 28,2%-uk került, szakiskolába 29,3%-uk jelentkezett és 32,3%-uk került 2007-ben (lásd Függelék 5.36. táblázat). A jelentkezési tendenciák eltérései miatt az első helyen való bekerülésre jó esélyük van a községi és a kisvárosi tanulóknak is (75-76%), ez a gimnázium iránti nagyobb érdeklődés következtében rosszabb (70-72% körüli) a nagyvárosi és a fővárosi fiatalok körében (*Fehérvári, 2010b*).

5.4.3. A középfokú oktatás

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

A középfokú oktatás szerkezeti átalakulása következtében a demográfiai folyamatok hatása ezen az iskolafokon nem úgy jelentkezett, mint az általános iskolában, vagyis a demográfiai veszteséget valamelyest ellensúlyozta a középfok szerkezeti átalakulása, így hosszú időn keresztül nem csökkent a diákok létszáma.

5.4.3.1. Intézményi jellemzők

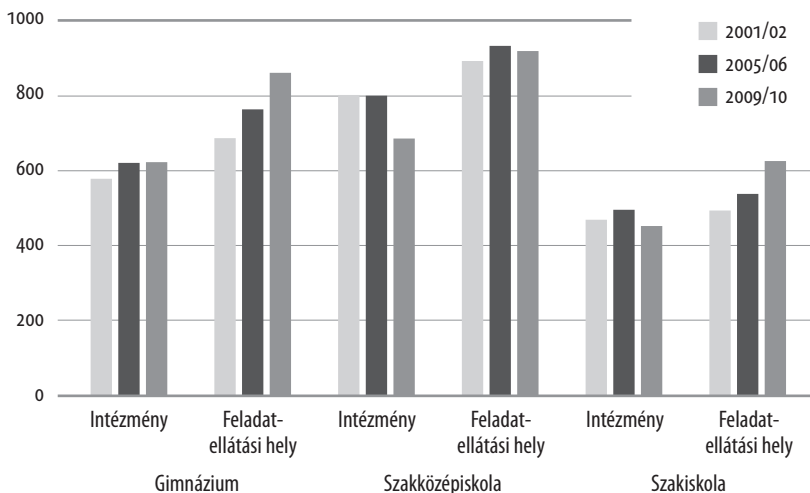
A középfokú intézményhálózat radikális átalakulása mindenekelőtt az intézmények számának, kisebb részben a feladatellátási helyek és a foglalkoztatottak számának csökkenésében ragadható meg, de érinti a fenntartói szerkezetet is.

Nemcsak a beiskolázási adatokban érhető tetten az általános képzés irányába való elmozdulás, hanem az intézmények és feladatellátási helyek számában is. A gimnáziumi képzést folytató intézmények és feladatellátási helyek száma töretlenül növekedett az elmúlt évtizedben: az intézmények száma 8, míg a feladatellátási helyeké 24 százalékkal. Ezzel szemben a szakképző intézmények száma csökkent, legnagyobb mértékben a szakközépiskoláké. Ugyanakkor a feladatellátási helyek számában nem történt ilyen nagymértékű átalakulás, egyértelmű tendencia sem rajzolódik ki, mivel a 2008/09-es tanév átmeneti nagyobb mértékű visszaesése után

(ami valószínű a TISZK-esedésnek köszönhető), a következő tanévben ismét megszorodtak a szakképzést ellátó feladatellátási helyek. A speciális szakiskolákban azonban a szakképzés többi intézményéhez képest más folyamatok érzékelhetők. A feladatellátási helyek száma – ahogyan a tanulólétszám is – folyamatos növekedést mutat (lásd 5.6. ábra és Függelék 5.9., 5.37. táblázat).

5.6. ábra

A közép fokú intézményhálózat változása, 2001/02, 2005/06 és 2009/10 (db)



Forrás: Oktatási-statisztikai évkönyvek adatai alapján Imre Anna számításai

A vizsgált évtizedben közép fokú intézményhálózat fenntartói szerkezete is átalakult, a nem állami intézményi fenntartók jelenléte tovább szélesedett. Az önkormányzati, állami fenntartású gimnáziumok aránya 74%-ról 65%-ra csökkent, miközben az egyházak, felekezetek a 2009/10-es tanévben 17%-nyi, az alapítványok 12%-nyi intézményt tartottak fent. A szakképzésben az állami fenntartású intézmények körében továbbra is a megyei fenntartás a domináns: a szakközépiskolák 35%-a, a szakiskolák 34%-a működik így, az összes iskola 23, illetve 22%-át teszik ki az első és a második esetben (lásd Függelék 5.9. táblázat).

A tanulólétszám növekedésével egyidejűleg az osztályok száma hasonló mértékben változott (lásd Függelék 5.38. táblázat). A tanulólétszám növekedéséhez képest a pedagógusok száma jóval nagyobb mértékben emelkedett a 90-es évek eleje óta. Az elmúlt húsz évben a közép fokon, nappali tagozaton oktató pedagógusok száma átlagosan 41,2%-kal nőtt, a bővülés leginkább a gimnáziumok körében volt látványos (79,2%), de jelentős a szakközépiskolákban is (56,2%). A szakiskolákban a tanulólétszám csökkenésével párhuzamosan, de annál szerényebb mértékben a tanárlétszám is csökkent, a vizsgált időszak alatt 22%-kal. Az utóbbi években, a 2002/03-es tanévtől szintén megfigyelhető egy szerényebb, de a tanulólétszám növekedését meghaladó mértékű, 4,7%-os növekedés (lásd Függelék 5.39. táblázat).

5.4.3.2. Kollégiumok

A klasszikus kollégiumok iskolacentrumok voltak, egy-egy országrész oktatási, tudományos, kulturális műhelyei. Manapság – a középfokú oktatás általánossá válásával és a megfelelő intézményhálózat kiépülésével – a kollégiumi tevékenység különvált az oktatástól. A kollégium feladata ma, hogy azoknak a – többnyire kistelepülésen élő – diákoknak biztosítsa az iskolába járás lehetőségét, s ezen keresztül a tudáshoz jutás esélyét, akiknek lakóhelyükön erre nincs lehetőségük, vagy a tanuláshoz szükséges feltételek otthon nem biztosítottak, valamint az, hogy a kis létszámú képzést megvalósító iskolákat (speciális szakképzés, művészetek stb.) az ország bármely területén élő diák számára elérhetővé tegye. Ezt az is alátámasztja, hogy felmérések eredményei szerint a kollégiumokban elhelyezett tanulók szociális helyzete rosszabb a korosztály átlagánál, összességében közel kétszeres a hátrányos helyzetű családokból érkezők aránya (a legújabb felmérések szerint 40% fölötti a hátrányos helyzetű tanulók aránya a kollégisták között) (Horváth, 2011).

A kollégiumi hálózat az utóbbi tíz évben viszonylagos stabilitást mutatott. Megállt az intézmények számának csökkenése, alig változott a diákok száma, szinte állandó a tanuló/pedagógus arány. Nem változtak érdemben az elhelyezési körülmények főbb mutatói sem. Bár lassú, de kimutatható a változás a kollégiumok fenntartó szerinti összetételében. A kollégiumok száma a 2009/10-es tanévben 456 volt, ebből 83,2% állami fenntartásban működött, a hálózat több mint 70 ezer tanulót fogadott, és 3 218 pedagógust foglalkoztatott. A kollégiumok száma a 1999. évi adathoz képest (462) kismértékű csökkenést mutat. Ez mindenekelőtt az önkormányzati intézmények körében figyelhető meg, ugyanezen időszak alatt a nem állami szektorban nőtt a kollégiumok száma. A tanulólétszámban valamivel nagyobb a csökkenés általános mértéke (2,3%), a pedagógusok létszáma pedig 4,3%-kal csökkent (OM, *Statisztikai tájékoztató...*, 2004/2005). Az önkormányzati intézményi körben a csökkenést általában szervezeti összevonások, a nem állami szektorban a növekedést többnyire új kollégiumok alapítása eredményezte. Bár csökkenést mutat, továbbra is meghatározó a települési önkormányzati fenntartás, aránya 2009-ben 57% (lásd Függelék 5.40. táblázat).

Az intézmények túlnyomó többsége (71,6%) nem önálló. A tanulói összetételben továbbra is meghatározó a középfokon, azon belül is elsősorban a szakképzésben tanulók aránya (szakközépiskolások aránya 49%, szakiskolásoké 20%). A gimnazisták a kollégiumban lakók egynegyedét teszik ki (24,2%), az egyéb kategóriába tartozók aránya 3% (ők az érettségi utáni szakképzésben, illetve a felsőfokú képzésben tanulnak). Az általános iskolai diákok aránya mindössze 3,7% (Horváth, 2011).

Az intézményrendszer fejlődését több mozzanat segítette az elmúlt években. A nevelés rangjának visszaállítását és jelentőségének növelését szolgálta a közoktatási törvény módosított kollégiumfogalma és a megfogalmazott feladatkörök. A Nemzeti Kollégiumi Közalapítvány (NKKA) pályázatok kiírásával irányt adott a fejlesztési tevékenységeknek, és forrásokat is biztosított a működés alapvető infrastrukturális hiányosságainak megszüntetésére.

Központilag több jelentős, a kollégiumokat (is) érintő, a hátrányos helyzetű tanulókat segítő program indult, amelyekhez megfelelő normatív finanszírozási hát-

tér is társult. Az egyik a 2000-ben induló Arany János Tehetséggondozó Program, amely 23 intézménypárost és 2 920 tanulót érint, és egyre jelentősebb szerepet tölt be a tehetségmentésben, a társadalmi mobilitás növelésében. A másik a 2004-ben indult Arany János Kollégiumi Program, amely 10 intézményt és 684 tanulót érint, a harmadik a 2006-tól működő Arany János Szakiskolai program, amely 7 kollégiumban 554 tanulót helyez el.

Az intézményrendszer fejlődését továbbra is gátolja a finanszírozás (nominál értékben közel 10%-os) csökkentése és a fenntartói érdektelenség. A fenntartó nem szívesen finanszíroz szakmai fejlesztési programot a (nem saját gyermekeit ellátó) kollégiumban, nem támaszt igényt az általa fenntartott intézmény szakmai színvonalával kapcsolatban, s nem ritka, hogy a törvényben előírt minimális feltételek sem biztosítottak. Az autonómia hiánya következtében sérülnek a kollégiumi funkciók (szülői érdekvédelmi szerep), nem építhető céltudatosan a nevelőtestület (az ún. maradékelv érvényesül, tervezhetetlenség, néhány esetben személyi leépülés a következménye), behozhatatlanná növekszik a tárgyi-technikai elmaradás (hátsó udvar helyzet). Nehezíti a kollégium funkciójának ellátását, hogy az épületek 53%-a nem diákszállónak épült, 89%-a felújításra szorul, ezen belül közel 21% csak teljes rekonstrukcióval tehető alkalmassá a feladatra: ugyanis az egy tanulóra jutó lakóterület szabvány szerinti 4,5 m² nagyságrendjét országos átlagban csak a kollégiumok bő harmada éri el (*Horváth, 2011*).

5.4.3.3. A beiskolázási és továbbhaladási jellemzők

Bár a felső középfokú oktatáshoz csak a 9–12. évfolyamon folyó oktatást soroljuk, a kilencvenes évek elejétől lehetővé vált a gimnáziumi programokba alsóbb évfolyamokon, 10-12 éves korban való belépés is. Az alsóbb évfolyamokon belépők aránya a középfokú oktatásba lépő összes tanuló között összességében kismértékű csökkenést mutat. 2000-ben a 14 éves kor előtt középfokú intézménybe felvételizők aránya 14% volt, 2007-ben ez az adat már csak 8,4%-ot tett ki (*Fehérvári, 2010b*). A 6 és 8 évfolyamos osztályokban tanulók létszám-aránya a gimnáziumi tanulók körében kismértékű csökkenést mutat, a (2001/2002-es tanévben 15,3%-ot, a 2009/2010-es tanévben 13,1%-ot tett ki). Amíg azonban a 6 és 8 osztályos gimnáziumok beiskolázása stagnálást, csökkentést mutat, addig a 4+1 évfolyamos nyelvi előkészítő képzések felfutása volt megfigyelhető az elmúlt években (lásd 5.3.2. *alfejezet*).

A középfokon tanulók összetételében is megfigyelhetők kisebb-nagyobb változások. A lányok aránya lényegesen nem változott a gimnáziumi programban, kismértékű csökkenés figyelhető meg a szakközépiskolák és a szakiskolák esetében. Határozottabb változás mutatkozik meg a bejárók arányában: a 2001/2002-es és a 2008/2009-es tanév között mindegyik programban megnőtt a bejárók aránya. A növekedés a legkisebb a szakiskolai tanulók körében, a gimnáziumi tanulók esetében jelentősebb a különbség, a legmarkánsabb a szakközépiskolai tanulók között (6%). A legjelentősebb változás azonban mégsem ez, hanem a hátrányos helyzetűek arányában megfigyelhető elmozdulás. A hátrányos helyzetű tanulók aránynövekedése a 2001/2002-es és 2008/2009-es tanév között mindegyik programtípusban igen jelentős: a gimnáziumi tanulók körében 4%-ról 7%-ra nőtt, a szakközépiskolás tanulók

esetében 6%-ról 12%-ra, a szakiskolás tanulók között 15%-ról 26%-ra emelkedett. A beiskolázható korcsoportok létszámcsökkenésével az is együtt járt, hogy a korábban szelektálni igyekvő intézmények és szektorok egyre kevésbé tudtak a jelentkezőkből válogatni, és egyre nagyobb mértékben kerültek be kedvezőtlenebb háttérrel rendelkező tanulók a középfokú oktatásba (*Imre–Híves, 2010a*).

A vizsgált időszakban az évismétlési adatokon kismértékű, de az egyes középfokú programokban tendenciaszerű változások figyelhetőek meg. A gimnáziumi programban az évismétlők aránya eleve igen alacsony, 1%-ot alig meghaladó mértékű, ami 2001 és 2008 között tovább csökkent, az utolsó évben csak 1%-ot tesz ki. A szakközépiskolai programban tanulók körében 2001 és 2004 között növekedett az évismétlők aránya, 2004 és 2008 között azonban lecsökkent a 2001-es érték közelébe. A szakiskolások körében a tendencia növekvő, 5,2%-ról 6,7%-ra nőtt átlagosan. Évfolyamok szerint vizsgálva kitűnik a 9. évfolyam szerepe és az itt megfigyelhető romló tendencia a szakiskolák esetében, ahol a 2001/2002-es tanévben még csak a tanulók bő egytizede (12%), a 2008/2009-es tanévben már 16%-a ismételt évet (*Imre–Híves, 2010a*).

A középfokú képzésben változatlanul az érettségit adó képzések a legnépszerűbbek, ugyanakkor 2008 óta az újonnan belépő tanulók száma azt mutatja, hogy az alacsonyabb presztízsű – szakiskolai és speciális szakiskolai képzésekben növekedett a tanulólétszám, míg az érettségit adó képzésekben (főként a szakközépiskolákban) csökkent (lásd *Függelék 5.10. táblázat*). Az új évezred elején úgy tűnik, az érettségizetők középfokú oktatásba bevonható tanulói rétegek már a középiskolákban tanulnak, az expanzió extenzív tartalékai kimerültek, a középiskolai részvétel további növelése már nem képzelhető el. Összességében már jó ideje a középfokú oktatás általánossá válásáról beszélhetünk, közelebből vizsgálva azonban láthatóvá válik, hogy a középfokra bejutott tanulónépességben belül is létezik egy masszív réteg (a korosztálynak mintegy 10–15%-a), amely komoly tanulási problémákkal küzd, és az általános iskolai tanulmányok végeztével is híján van a továbbtanuláshoz szükséges alapvető olvasási és számolási készségeknek (*Mártonfi, 2004*). Ők a középfokú oktatásban csak komoly munka árán tarthatóak benn. Különösen nagy problémát jelent, hogy ez a réteg a szakiskolákba bekerülve nem találkozik a felkészültségéhez rugalmasan igazodni képes pedagógiai módszerekkel és oktatókkal. Ez a réteg inkább egy más típusú felzárkóztató képzést igényelne, semmint a meghosszabbított idejű hagyományos képzést.

5.4.3.4. A közoktatásból kilépők

A középfokú oktatást végzettek arányának növelése egyike volt az Európai Unió 2010-ig megvalósítandó lisszaboni célkitűzéseinek: e szerint 2010-ig a 22 éveseknek legalább 85%-a ezzel a szintű végzettséggel kell, hogy rendelkezzen. 2000-ben az európai átlag 77% volt (*Progress..., 2006; Detailed..., 2006*). Magyarország – a kelet-közép-európai országokkal együtt – azon országok közé tartozik, ahol a felső középfokot végzettek aránya már 2000-ben is igen magas volt, majd 2007-re tovább, 84%-ra emelkedett. Ugyanakkor az OECD-országok átlaga 80, míg az EU 19 országoké 83% volt (*Education at a Glance, 2010*).

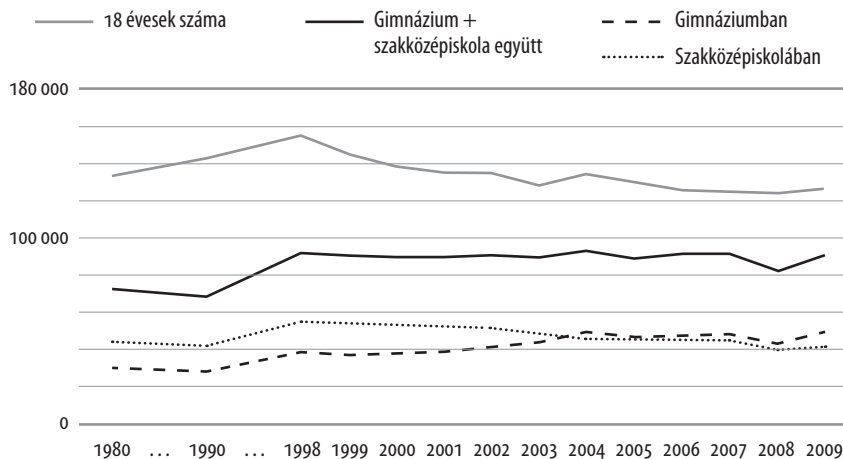
Az érettségít megszerzők aránya Magyarországon igen magas, 64% a korosztályon belül. 2004-ben 93 ezren tettek érettségit, 36,8%-kal többen, mint 1990-ben, s 4,4%-kal többen, mint három évvel korábban (lásd *Függelék 5.41. táblázat*).

Az érettségít szerzők száma 1995 óta közel hasonlóan alakul, 80 és 93 ezer körüli főt tesz ki. A kilépők középfokú program szerinti összetételét tekintve a szakközépiskolában érettségizők 1980 és 1999 között tartósan a nappali vagy részidejű képzésben érettségizők 59-60%-át tették ki. 2000 után a gimnáziumban érettségizettek aránya lassú növekedésnek indult, s 40 ezer fő fölé került, a szakközépiskolai érettségizőké pedig 2003-tól 50 ezer fő alá csökkent, így a 2004. évtől a gimnáziumban érettségizők száma már meghaladta a szakközépiskolai érettségít szerzőkét (lásd *5.7. ábra és Függelék 5.41. táblázat*), s ők adják az érettségizők több mint felét, 2008-ban 52%-át (*Imre-Híves, 2010b*). Az érettségivel rendelkezők jelentős része a továbbtanulás mellett dönt, bár ebben továbbra is jelentős a különbség a két érettségít adó képzés között. Az Educatio Kft. 2010-es kérdőíves felmérése azt mutatta, hogy az érettségizettek átlagosan 66%-a jelentkezett a felsőoktatásba, ezen belül a gimnáziumban érettségizettek 88%-a, a szakközépiskolások 48%-a jelezte ezt.

Az érettségizők döntő többsége nappali tagozaton tanult, arányuk 1995 óta 80% feletti, 2004 és 2008 között pedig már 87-84% között alakult. (Az érettségizők számában 2007 és 2008 között megfigyelhető csökkenés a nyelvi előkészítő évfolyamok indulásával függ össze, az ide beiskolázott tanulók esetében az érettségi ugyanis egy évvel későbbre tolódik.) Az érettségít eredményesen letevők aránya tartósan igen kedvezően alakul, 2008-ban 95% felett volt a sikeresen vizsgázók aránya, a nappali tagozaton még magasabb, 96,6%. 2005 óta emelt szintű érettségi letételére is lehetőség van: ezzel a lehetőséggel a tanulóknak csak kisebb hányada él, hiszen a felsőoktatási intézmények többsége nem igényli az emelt szintű vizsgát. (Az érettségiről bővebben lásd a *tanítás-tanulás tartalmáról* szóló 6. és a *közoktatás minőségéről és eredményességéről* szóló 9. fejezeteket).

5.7. ábra

A 18 évesek és az érettségizettek számának alakulása nappali és felnőttoktatás összesen, 1980 és 2009 között (fő)



Forrás: KSH, Oktatási évkönyv 1999/00–2009/10

A kilépéshez kapcsolódó intézményi tanulásszervezési folyamatokat, a közoktatási tanulmányokat lezáró vizsga eredményességét és felvételi tendenciákat nagymértékben meghatározza a kétszintű érettségi vizsga bevezetése. A középiskolák számára komoly kihívást jelentett az emelt szintű vizsgára történő felkészítés megszervezése a 11–12. évfolyamon (lásd *Jelentés..., 2006*, 8.3.2. *alfejezet*). A kétszintű érettségi vizsga a felsőfokú felvételi mechanizmusára, a tanulási és jelentkezési stratégiákra (a szintemelő, illetve előrehozott érettségi vizsga lehetősége) és a bejutási esélyek alakulására is jelentős hatással volt. Miután viszonylag kevesen tettek emelt szinten érettségit, a nyelvvizsgáért és az emelt szintért szerezhető pluszpontoknak a vártnál nagyobb szerep jutott a bekerülésben. A 2005/06-os tanévben növekedett az emelt szint iránti érdeklődés: az előző évi 23 ezer helyett már 36 ezren választották ezt a megmértetést. A hosszabb távú tendenciákat figyelembe vevő elemzés azonban azt mutatja, hogy a legalább egy emelt szintű vizsgát letévők aránya csökkent 2005 és 2009 között (a nappali tagozaton a gimnáziumokban 54%-ról 38%-ra, a szakközépiskolákban 12%-ról 9%-ra). A 2007 és 2009 közötti, a középszintet preferáló döntésekben feltehetően már pragmatikus szempontok játszottak szerepet. A vizsga kétszintűségének távlati hatásai, például a felsőoktatási továbbtanulásra és a felvételi rendszer szerkezetére, még feltáratlanok (*Horváth Zs., 2010*).

5.4.4. A középfokú oktatásból kilépőket fogadó rendszerek

Az érettségizettek számára a középfokú vagy a felsőfokú szakmatanulás, valamint a felsőfokú továbbtanulás jelent továbblépési lehetőséget az iskolarendszeren belül. A kilencvenes évektől napjainkig, az érettségi tömegesedésével párhuzamosan egyre többen tanulnak tovább magasabb szinteken. A vertikális változásokkal foglalkozó fejezetben (lásd 5.3.2. *alfejezet*) már bemutattuk az érettségi utáni középfokú szakképzés jellemzőit, ebben az alfejezetben a felsőfokú továbbtanulásra térünk ki.

5.4.4.1. A felsőfokú szakképzés

A 45/1997. (III. 12.) Korm. rendelet alapján az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzést (AIFSZ) az 1997/98-as tanévben lehetett először indítani, amely bevezetése óta vitatott formája a felsőoktatásnak és a szakképzésnek. Miközben a kormányzat is és a képzőintézmények is évről évre jelentős erőfeszítéseket tesznek e forma népszerűsítésére, a jelentkezők száma eddig messze alatta maradt a várakozásoknak. A képzés beindításakor csupán 1000 fő oktatását finanszírozta az állam, az elmúlt tíz évben azonban több mint tizenkétszeresére emelkedett a felsőfokú szakképzés keretszáma (12 500 fő). Ugyanakkor 2009 volt az első olyan év, amikor sikerült hallgatókkal is feltölteni a rendelkezésre álló kapacitásokat, amelynek hátterében egy párhuzamos finanszírozási struktúra bevezetése áll.

A felsőfokú szakképzés fogyasztói eddig elsősorban azok a fiatalok voltak, akiknek első próbálkozásra nem sikerült bejutni a felsőoktatásba, diplomaadó képzésbe. A felsőoktatás struktúrájának átalakulása, a Bologna-folyamat azonban kifejezetten kedvezett a felsőfokú szakképzésnek, mivel a kétszintű képzés bevezetését követően az alapképzésbe járók számára a kettős finanszírozás lehetőségét nyitotta meg az ál-

lam, vagyis a BSc-képzést végzők párhuzamosan részt vehetnek a felsőfokú szakképzésben is. A hallgatók számára továbbra is 12 félévet finanszíroz az állam, és emellé kapnak még plusz 4 félévet, ha együtt végzik a két képzést. Ezzel az intézkedéssel alapvetően megváltozhat a felsőfokú szakképzés merítési bázisa, és az eddigi márkánsan csak a felsőoktatásba be nem kerülő fiatalok mellett ugyanakkora arányban jelenhetnek meg a már felsőoktatási tapasztalatokkal rendelkező fiatalok (*Fehérvári–Kocsis, 2009*).

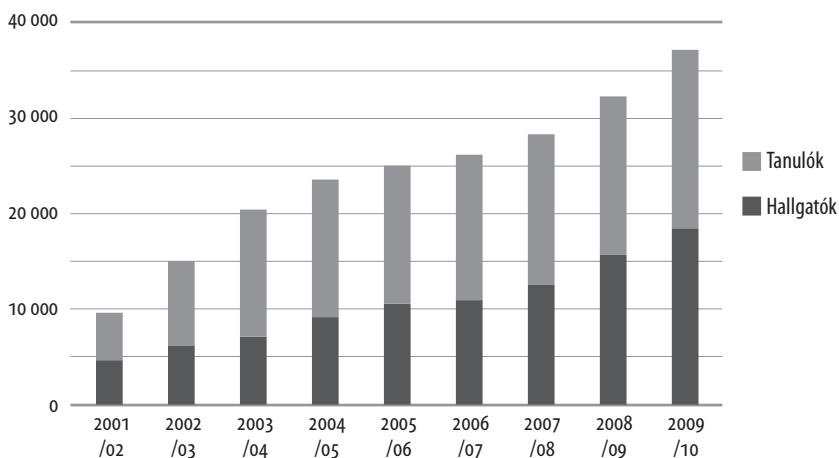
A felsőfokú szakképzés képzési ideje 4 félév, az oktatás megszervezhető teljes idejű képzésben, amely félévenként legalább 300 tanórából áll. Szervezhető részesített képzésként (esti vagy levelező formában, időtartalma a teljes idejű képzés tanóráinak legalább 30%-a, legfeljebb 50%-a lehet) és távoktatásként is. A felsőfokú szakképzés kreditrendszerű, a négy féléves képzési idő alatt 120 kredit szerezhető, amelyből a megegyező tartalmú, azonos képzési területre tartozó, meghatározott alapképzési szakon legalább 30 kreditet – legfeljebb 60 kreditet – be kell számítani (*Farkas É., 2009*).

Felsőfokú szakképzést csak felsőoktatási intézmény akkreditálhat, de a képzést közép-fokú intézmény is végezheti, ha együttműködési megállapodást köt a felsőoktatási intézménnyel, amelyik akkreditálta a képzést. A felsőfokú szakképzésben tehát a következő típusok fordulhatnak elő:

- Felsőoktatási intézmény, amely akkreditálta a képzést, de nem képez;
- Felsőoktatási intézmény, amely akkreditálta a képzést és maga is képez, de nem működik együtt más közép-fokú intézménnyel;
- Felsőoktatási intézmény, amely akkreditálta a képzést és maga is képez, és együttműködik más közép-fokú intézménnyel;

5.8. ábra

A felsőfokú szakképzésben részt vevők száma a diákok jogállása szerint, 2001/02–2009/10 (fő)



Forrás: Oktatásistatistikai évkönyvek

- Középfokú intézmény, amely alvállalkozóként kapcsolódik be a képzésbe;
- Középfokú intézmény, amely egy vagy több felsőfokú intézménnyel együttműködve saját szervezésben képez.

Ez a kettőség az egész képzésen végigvonul, az intézményrendszer, a jogi szabályozás, a hallgató/tanuló jogviszonyán, a statisztika szintjén is megjelenik. A 2009/10-es tanévben felsőfokú szakképzésre 29 felsőoktatási intézmény 93 karára összesen 18 511 hallgató járt, míg 130 középfokú intézményben 18 619 tanuló tanult. Az adatok azt jelzik, hogy a két intézményrendszer súlya mára hasonló (lásd 5.8. ábra és Függelék 5. 42. táblázat). Még egy fontos intézményrendszeri sajátosságot kell kiemelniünk, a felsőfokú szakképzésben jelentős a nem állami oktatás szerepe (lásd bővebben 5.3.7.2. alfejezet).

Érdemes megvizsgálni a felsőfokú szakképzésben részt vevő hallgatók szakképesítésenkénti megoszlását is. 2009-ben a tíz legnépszerűbb szak – a hallgatói és tanulói létszámok alapján – sorrendben a következők:

Hallgatók	Tanulók
1. Idegenforgalmi szakmenedzser	Idegenforgalmi szakmenedzser
2. Ifjúságsegítő	Jogi asszisztens
3. Pénzügyi szakügyintéző	Pénzügyi szakügyintéző
4. Banki szakügyintéző	Banki szakügyintéző
5. Intézményi kommunikátor	Intézményi kommunikátor
6. Vendéglátó szakmenedzser	Kereskedelmi szakmenedzser
7. Kereskedelmi szakmenedzser	Vendéglátó szakmenedzser
8. Csecsemő- és gyermeknevelő-gondozó	Műszaki informatikus-mérnökasszisztens
9. Reklámszervező szakmenedzser	Számviteli ügyintéző
10. Logisztikai műszaki-menedzserasszisztens	Gazdálkodási menedzserasszisztens

Forrás: Fehérvári–Kocsis, 2009

Hasonló képet kapunk akkor, ha hosszabb távlatban vizsgáljuk meg a felsőfokú szakképzés különböző szakjain tanuló diákok összlétszámát. 1998 és 2006 között (Sediviné, 2008) a tíz legnépszerűbb felsőfokú szakképzési szakon összesen 114 829 diák (tanuló és hallgató együtt) tanult (lásd Függelék 5.43. táblázat), míg a további 40 indított szakon összesen kb. 16 ezren. Vagyis az oktatott szakmákban óriási létszámbeli egyenlőtlenségek vannak: a 63 régi (2006 előtti) OKJ szerinti felsőfokú szakképzésben oktatható szak közül 13 szakmában egyáltalán nem indult képzés, és van több olyan, amelyben mindössze néhány tíz hallgató tanult az évek során (Farkas É., 2009). Az új OKJ-ben a felsőfokú szakképzés keretében 26⁴⁰ szakon – az egyes szakok elágazásaival együtt – 74 szakképesítés szerezhető.

40 A 2006. évi OKJ-ban az alábbi 55-ös szintű szakképesítések szerepelnek: diagnosztikai technológus, szülésznő, csecsemő- és gyermeknevelő-gondozó, ifjúságsegítő, gyakorlati oktató, képzési szakasszisztens, kommunikátor, moderátor, mozgóképgyártó szakasszisztens, általános rendszergazda, informatikai statisztikus és gazdasági tervező, telekommunikációs asszisztens, web-programozó, farmakológus szakasszisztens, vegyipari technológus, államháztartási szakügyintéző, üzleti szakügyintéző, jogi asszisztens, ügyviteli szakügyintéző, kereskedelmi menedzser, kereskedelmi menedzserasszisztens, vendéglátó és idegenforgalmi szakmenedzser, mérnökasszisztens, agrármenedzser-asszisztens, agrártechnológus, közösségi-civil szervező.

5.4.4.3. Továbbtanulás a felsőoktatásban

A felsőfokú továbbtanulásban egészen a legutóbbi évekig tartós és dinamikus növekedés volt megfigyelhető. A felsőoktatás népszerűségéhez hozzájárult, hogy a felsőfokú képzés megtérülési rátája magas. A magasabban képzettek számára biztosabb elhelyezkedést, s magasabb jövedelmet ígér a munkaerőpiac, mint minden más végzettséggel rendelkezők esetében. Igaz ez még abban az esetben is, ha a végzettek nem diplomás munkakörben helyezkednek el (*Education at a Glance, 2010*). Nemzetközi összehasonlításban Magyarországon kedvezőnek mondható mind a továbbtanulásra való jogosítványt szerzők aránya (ez az OECD átlagában 63%, Magyarországon 64%), mind a felsőoktatás A típusú programjaiba belépők aránya (az OECD átlagában 55%, Magyarországon 57%) (*Szemerszki–Imre, 2011*).

A felsőoktatási jelentkezési tendenciákat két különböző hatásrendszer formálta az elmúlt évtizedben: a felsőoktatási expanzió és a képzési szerkezet átalakulása. A felsőoktatás expanziója még a kilencvenes évek folyamán megindult. Az intézmények száma 1990 és 1997 között 13-mal emelkedett, majd stagnált. Az intézményhálózat 2000-ben lezajlott átszervezése csökkentette az önálló intézmények számát, később viszont ismét lassú növekedés indult (lásd *Függelék 5.44. táblázat*). A kínálattal párhuzamosan a férőhelyek, s ennek megfelelően a tanulók száma is folyamatosan nőtt, mintegy négyeszeresére. Ezen belül a nappali tagozatos tanulóké háromszorosra, az esti-levelező és a távoktatásban részt vevők száma a korábbiak mintegy hétszeresére növekedett (lásd *Függelék 5.45. táblázat*). Ez javította az adott évben érettségizettek továbbtanulási esélyeit. 1990-ben még kevesebb, mint fele annyi férőhelyet kínált a felsőoktatás, mint amennyien abban az évben érettségiztek (68 ezer tanulóra 32 ezer férőhely jutott), 1998-ban már csaknem megegyezett az érettségizők és a férőhelyek száma (92 ezer tanuló és 90 ezer férőhely), s ezen a bolognai képzési szerkezetre való áttérés sem változtatott jelentősen

2000 és 2008 között a felsőoktatásba évente mintegy 40-50 ezer, az adott évben érettségiző tanuló jelentkezett, ami a középiskolák végzős évfolyamán tanulók felét-kétharmadát kitevő arány. A felsőoktatási jelentkezések száma 2004-ben volt a csúcson, amikor több mint 50 ezer tanuló jelentkezett, a 12. évfolyamon tanulók közel 70%-a. A felvettek aránya általában a vizsgált időszakban a végzős tanulók 40% körüli, a jelentkezőknek 60-70%-át tette ki (*Imre–Híves, 2010b*). A felsőoktatási jelentkezések felől nézve a közoktatásból kilépők körének csökkenése csak az egyik összetevője volt a jelentkezési létszámok fogyásának. Ennél jelentősebb tényezők, hogy az érettségizőknél idősebbek kevesebben jelentkeztek, illetve a képzési szerkezet átalakult. A felsőoktatás áttérése a bolognai képzési szerkezetre csökkentette a már diplomával rendelkező, vagy éppen egy intézményben hallgatói jogviszonyban lévő jelentkezők arányát, mivel az intézmények egyre kisebb számban hirdettek meg kiegészítő alapképzést vagy diplomás képzést. A csökkenési tendencia 2009-re megfordult, ismét nőni kezdett a jelentkezők száma, azonban ez is a bolognai képzési rendszer átalakulásával összefüggő, mesterséges jelentkezői létszámnövekedésből ered, hiszen jellemzően a mesterképzésre és felsőfokú szakképzésre irányuló jelentkezések jelentek meg, illetve nőttek meg (*Fábri, 2010*).

A bolognai rendszerű képzésre való áttérés a 2006/07-es tanévtől kezdődően következett be, a kormány 2005 végén hozott rendelete⁴¹ következtében. E jogszabály vezette be az *ciklusokra bontott, osztott képzést*, amely – igazodva az úgynevezett bolognai folyamathoz – a felsőfokú képzést két egymásra épülő ciklusra bontja. A jogszabályt részben a nemzetközi tendenciákhoz való igazodás indokolta, részben pedig a felsőoktatás mind tömegesebbé válása. A kétciklusú képzés első ciklusát (az alapképzést) befejezők oklevelet kapnak végzettségükről (Bachelor vagy BSc/BA-végzettség), egy részük pedig tovább folytathatja tanulmányait a mesterképzésben (Master vagy MSc/MA-fokozat). Az új rendszer egyes szakokon komoly problémákkal járt volna, ezért ezek (állatorvos, jogász, építész, orvos, fogorvos, gyógyszerész, tanító, valamint jó néhány művészeti szak) megtarthatták korábbi rendszerüket. Az új rendszer a 2006/07-es tanévben indult, de nem előzmény nélkül: a 2005-ben felvett hallgatók 12%-a (11 927 fő) már e rendszer szerint kezdte tanulmányait.⁴²

A legnépszerűbb szakok tekintetében a tendenciák az utóbbi 4 évben nem változtak lényegesen. A nappali tagozatra jelentkezők leginkább a gazdaságtudományi, műszaki, bölcsészettudományi és társadalomtudományi szakokat preferálják (lásd *Függelék 5.46. táblázat*).

A felsőfokú iskolázás további kiterjedését valószínűsíti, hogy az Európai Unió egyik stratégiai célkitűzése a felsőfokú végzettek arányának további növelését célozza a következő, 2010 és 2020 közötti időszakra (lásd az *5.1.1. alfejezet keretes írását*).

5.4.5. Közvélemény-kutatás az iskolázatásról

A 2009-ben lebonyolított lakossági közvélemény-kutatásban az általános iskola kiválasztásánál a megkérdezettek 14 válaszlehetőség közül jelölhették ki a számukra legfontosabb szempontokat. A legfontosabbaknak a lakóhely közelsége, valamint az bizonyult, hogy jól felkészült pedagógusok tanítsák a gyereket. A jó légkör, illetve a rendre, fegyelemre nevelés követi az előző szempontokat, majd pedig az idegen nyelv tanulásának kedvező lehetőségei. A válaszok arra utalnak, hogy a lakosság csaknem fele iskolaválasztáskor egyértelműen a minőségi szempontokat helyezi előtérbe. Az sem meglepő, hogy a gyerekeik oktatására nagyobb figyelmet fordító, képzetebb rétegek esetén az iskola közelségét a kérdezetteknek már kevesebb, mint 40%-a sorolta a legfontosabb három tényező közé, kisebb arányban választva ezt, mint két másik szempontot (a jó pedagógusokat, illetve a kellemes légkört). Az iskolai végzettség emelkedésével nő a nyelvvoktatással kapcsolatos igény szerepe, ugyanakkor határozottan csökken a rendre, fegyelemre szoktatás iránti elvárás. Figyelemre méltó tény az is, hogy a lakosság számára az egyik legkevésbé fontos mutató az iskola kiválasztásakor az ott tanulók különféle vizsgákon, tanulmányi versenyeken, külső méréseknél elért eredménye, illetve a társadalmi különbségek megjelenése, vagyis az, hogy első-sorban jó családból származó gyermekek járjanak oda, valamint az iskolai munkánál a széles pedagógiai repertoár, az alternatív pedagógiai módszerek alkalmazása. Az eltérő társadalmi rétegek láthatóan egymástól nagyon eltérő iskolaválasztási stratégiá

41 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről.

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

mentén döntenének (illetve – feltételezhetően – döntenek, ha épp iskoláskorba érő gyerekeik vannak), ami egyértelműen magában hordozza a szegregáció lehetőségét, amennyiben az iskolák között jelentősek a különbségek (lásd *Függelék 5.47. táblázat*).

A középfokú oktatási intézmény kiválasztásakor megváltoznak a prioritások. A legfontosabb szempont, hogy a fiatal azt tanulhassa, ami érdekli, illetve hogy – ha szakmát is tanul – azzal majd el lehessen helyezkedni. A középiskolák esetében az is fontos, hogy jó pedagógusok tanítsanak benne, és az is szerepet játszik, hogy viszonylag könnyen be lehessen onnan jutni valamelyik felsőoktatási intézménybe. Fontos tényező az anyagi ráfordítások nagysága is: a középfokon tanuló gyermekek szülei figyelembe veszik az iskoláztatással járó költségek alakulását, ugyanakkor alig játszik szerepet az iskola versenyteljesítménye, illetve biztonságossága.

Az iskolaváltás, vagyis a középiskolába történő beiratkozás időpontjával kapcsolatban egyre határozottabban foglal állást a lakosság. Kis támogatottsága van a legkorábbi (10-11 éves kori) iskolaváltásnak, illetve a 12 évfolyamos oktatásnak (7-7%). Az előbbinek csak az 1995-ös felmérés idején volt számottevő támogatóbázisa, azóta a 8 évfolyamos középiskola legfeljebb rétegigényként értelmezhető. Érzékelhető eltolódás történt ugyanakkor a 6 és a 4 évfolyamos középiskolát preferálók arányában: 2002 után megnőtt a 12-13 éves korban történő iskolaváltás igénye, ami praktikusán a 6 évfolyamos gimnáziumok népszerűségét jelzi (*Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 1995; 2002*). Ennek ellenére a 2009-ben a válaszolók több mint fele a hagyományos iskolaváltás pártján áll.⁴³ Itt is érzékelhető az iskolázottság szerinti különbség: a képzetebbek körében az átlagnál többen pártolják a korai iskolaváltást, ami a középfokú végzettségük esetében döntően a 6 évfolyamos középiskola iránti igényt jelenti. A felsőfokú végzettségük körében viszont megemelkedik a 10 éves kori beiskolázást pártolók aránya (lásd *Függelék 5.48. táblázat*).

A lakosság túlnyomó többsége egyetért abban, hogy az érettségi után további tanulásra van szükség, a kérdezettek 60%-a szakmatanulást, harmada felsőfokú továbbtanulást javasolna egy mostani fiatalnak. Az érettségi utáni továbbtanulás iránya szintén erősen függ az iskolázottságtól: minél kvalifikáltabb a válaszadó, annál gyakrabban teszi le voksát a felsőfokú továbbtanulás mellett. Míg az alacsonyabb végzettséggel rendelkezők (alapfokú és szakmunkás) 27, addig az egyetemi végzettséggel rendelkezők 60%-a javasolná az egyetemi vagy főiskolai továbbtanulást (lásd *Függelék 5.49. táblázat*).

5.5. Átmenet az oktatásból a munka világába

A tanulásról alkotott képünk sokat változott az elmúlt évtizedben. Míg korábban a tanulást az intézményrendszereken keresztül írták le, addig ma az egyén nézőpontjából tesszük mindezt. Míg korábban az iskolarendszerű, fiatalkori tanulás volt hangsúlyos, addig jelenleg az egész életutat átívelő, szervezeti környezettől független tanulásról beszélünk.

⁴³ Az adatok értelmezésénél azonban utalnunk kell arra, hogy a 12 éves kori iskolaváltás csak a gimnáziumba igyekvőket érinti, így a kérdezettek közül azok számára, akiknek az érdeklődésében a gimnáziumi programok háttérbe szorulnak, a 14 éves kori iskolaváltásnak nincs gyakorlati alternatívája.

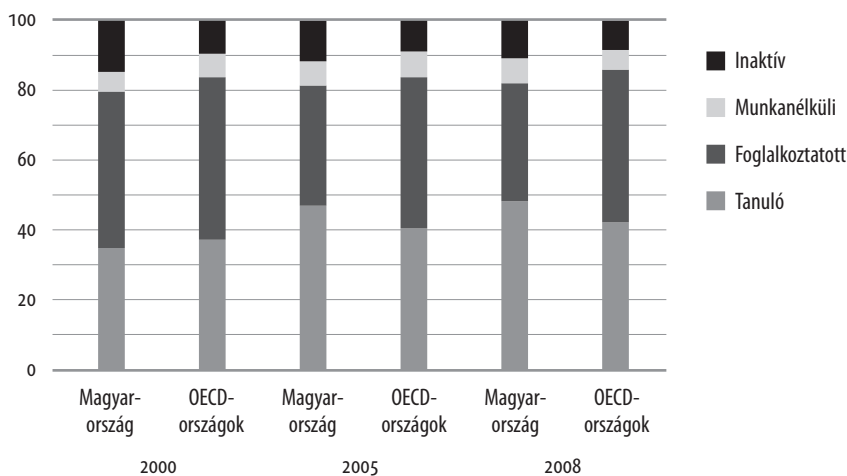
5.5.1. Nemzetközi tendenciák

Az oktatás és munka világa közötti átmenet olyan folyamat, amely megengedi az át- és visszalépés lehetőségét is. A fiatal felnőttek életútjában nincs egyetlen, tipikusnak tekinthető út, egyre sokasodnak a mintázatok. Vannak, akik tanulnak, vannak, akik dolgoznak, és vannak, akik munka mellett tanulnak, illetve akadnak olyanok is, akik már munkapiaci tapasztalattal ülnek ismét az iskolapadba. Az is megfigyelhető, hogy az átmenet folyamata egyre későbbi életkorra tolódik ki, a fiatalok egyre többen vesznek részt újabb képzési programban, amelynek háttérében több ok is áll, személyes ambíció, gazdasági érdek vagy a munkanélküliség elkerülése (Györgyi, 2006).

Magyarországon ez a folyamat látványosabb, mint nemzetközi szinten, ami a felsőoktatás tömegesedésének köszönhető. Míg 2000-ben a 20–24 évesek 35%-a, 2005-ben 40%-a tanult, addig 2008-ban már 48%-uk. A többi fejlett országban is növekedett ebben a korosztályban a tanuló fiatalok aránya, de korántsem akkora mértékben, mint Magyarországon (átlagosan 37-ről 42%-ra). Az adatokból az is jól látható, hogy 2000-ben még elmaradt a magyar arány az OECD-átlagtól, 2005-ben hasonlóan alakult, míg 2008-ra jócskán megelőzte azt, vagyis Magyarországon az OECD-országokhoz képest jóval többen ülnek iskolapadban (lásd 5.10. ábra és Függelék 5.50. táblázat). Ez persze a foglalkoztatottsági adatokra is hatással van. Köztudott, hogy Magyarországon nagyon alacsony a foglalkoztatottság szintje. A legutolsó hivatalos adatok szerint utolsók vagyunk Európában, mindössze 55,3 százalék a foglalkoztatottak aránya. Az is ismert, hogy a foglalkoztatottság helyzete a két szélső korcsoportban a legrosszabb, vagyis a fiatalok (29 év alattiak) és az idősebbek (55 év felettiak) körében. A 20–24 éves korosztályt tekintve tovább csökkent a foglalkoztatottság mértéke. Míg 2000-ben 45%-os, 2005-ben 35%-os, addig 2008-ban

5.10. ábra

A tanuló, a foglalkoztatott, a munkanélküli és az inaktív 20–24 évesek aránya Magyarországon és az OECD-országokban, 2000, 2005 és 2008 (%)



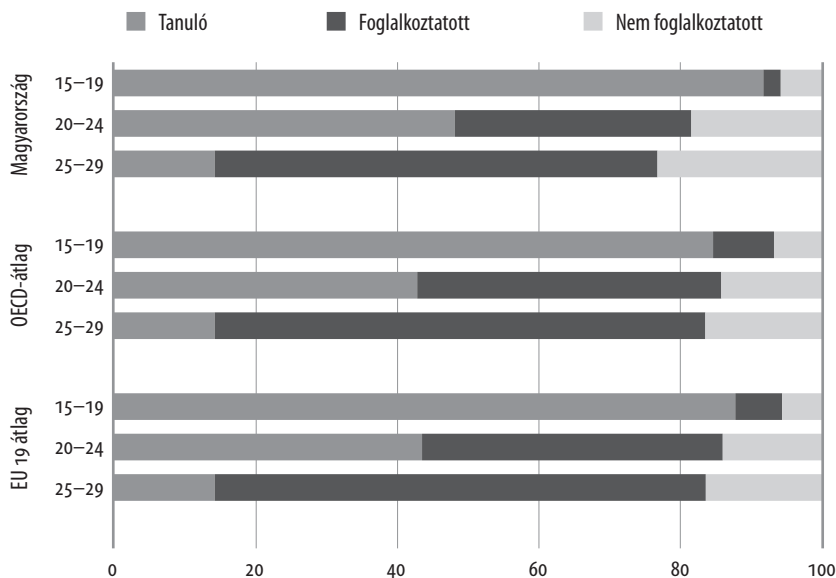
Forrás: Education at a Glance, 2003; 2007; 2010

már csak 33%-os volt. A tanulók aránya a foglalkoztatottak rovására növekedett, némi pozitívum, hogy az inaktívak aránya is csökkent 2005–2008 között, valószínűsítve, hogy ezek a fiatalok is bekerültek a képzésbe. Ugyanakkor a munkanélküliek aránya nem változott 2005–2008 között. Az OECD-országok kedvezőbb foglalkoztatottsági mutatókkal rendelkeznek (43%), amely nemcsak annak köszönhető, hogy kisebb a tanulók aránya, hanem a munkanélküliek és az inaktívak aránya is kisebb, mint hazánkban.

Az 1995-ig visszanyúló, korcsoportonkénti trendadatok még plasztikusabban mutatják be azt a folyamatot, amely Magyarországon játszódott le, illetve érzékelteti az Európa Unió és az OECD-államok különbségét is. Magyarországon a 15–19 éves korosztályban 1995-ben 82,5 százalékos volt a tanulók aránya. Ez az érték 2000-ig csak kisebb felfelé mozgást mutatott, 2005-ben viszont 91, majd 2008-ban 92 százalékra ugrott. Az uniós átlag 1995-ben a magyaréhoz volt hasonló, 1997 és 2008 között lassú emelkedésnek indult, és 88 százalékon állt meg. Az OECD-országok átlaga 1995-ben alacsonyabb volt, mint a magyar vagy az európai, ez az arány is folyamatos növekedést mutatott. 2008-ban 84 százalék volt a 15–19 éves korosztályban a tanulók aránya (lásd 5.11. ábra és Függelék 5.51. táblázat). Vagyis ebben a korosztályban a magyar arány az uniós és az OECD-átlag fölött van. A 20–24 éves korcsoportot tekintve, Magyarországon 12 év alatt megduplázódott e korosztályban a tanulók aránya. Az OECD és az uniós országokban is folyamatos volt a növekedés, de már a bázis évben (1995-ben) is magasabb volt a tanulók aránya, mint Magyarországon, és

5.11. ábra

Tanuló, foglalkoztatott és nem foglalkoztatott fiatalok megoszlása korcsoportonként Magyarországon, az OECD és az Európai Unió országaiban átlagosan, 2008 (%)

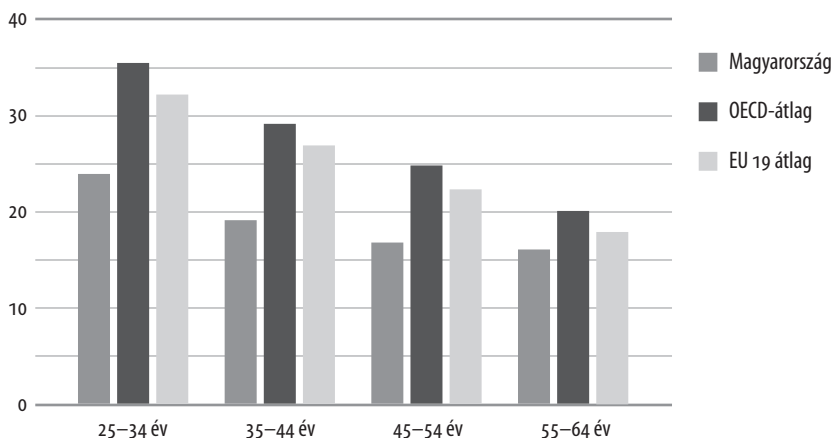


2000–2005 között a magyar növekedés dinamikája gyorsabb volt. 1995-höz képest a 25–29 éves korosztályban is növekedett a tanulók száma Magyarországon, 2008-ban azonban visszaesést mutat, míg az uniós és OECD-átlag az előző évekhez képest tovább növekszik. Kevésbé kedvező azonban, hogy ebben a korcsoportban az uniós és az OECD-átlagnál is magasabb a nem foglalkoztatottak aránya (Magyarország: 23%, EU-, OECD-átlag: 16,5%).

A bemutatott nemzetközi adatok szerint Magyarországon jelentősen nőtt a képzésben résztvevők aránya, utolérve, sőt egyes korcsoportokban megelőzve az OECD- és az EU-országok átlagát, ugyanakkor a felsőfokú végzettségűek népesség belüli aránya elmarad a nemzetközi átlagtól, és ez a lemaradás nem változott az elmúlt években (lásd 5.12. ábra, Függelék 5.52. táblázat, illetve 5.2.2. alfejezet).

5.12. ábra

A felsőfokú végzettségűek aránya korcsoportok szerint Magyarországon, az OECD- és az EU 19 országok átlagában, 2008 (%)



Forrás: OECD Education at a Glance, 2010

A különbség okára a korcsoportos adatok mutatnak rá. Az látható, hogy míg az idősebb generációk körében csak 2-4%-os az elmaradás, addig a fiatalabbaknál jóval nagyobb, a 34 év alattiak esetében 9-12%-os. Hogyan lehetséges az, hogy miközben a nemzetközi átlaghoz képest egyre többen kerülnek be a képzésbe, mégis alacsonyabb a diplomát szerzők aránya? Magyarországon rendkívül magas a lemorzsolódók aránya. Míg az OECD- és az EU-átlag nem haladja meg a 30 százalékot, addig hazánkban 45 százalék ez a mutató (Varga, 2010).

5.5.2. Hazai adatok

Az oktatás és munka világa közötti átmenet folyamatáról a legérzékenyebb képet a pályakövetési kutatások adnak. (Sajnos a lemorzsolódottak további útjáról ezek a vizsgálatok nem adnak információt.) Az első nagyobb nemzetközi és hazai pályakövetési kutatásokra a kilencvenes évek végén került sor. Amíg azonban a CHEERS-

projekt⁴⁴ megpróbálta újraértelmezni az elhelyezkedés, sikeresség dimenzióit, addig a FIDÉV-vizsgálatok (*Galasi–Nagy–Varga, 2004*) inkább a hagyományosabb módon értelmezett sikeresség és eredményesség mutatóit vizsgálták, az elhelyezkedésit és a jövedelmit. E két mutató kizárólagos használata arra utal, hogy a foglalkoztathatóság talán túlzott mértékben is a felsőoktatás mércéjévé vált, azt sejtetve, hogy a felsőoktatás egyetlen és legfontosabb feladata a munkaerőpiacra való felkészítés. A FIDÉV-vizsgálatokat követően csak 2006-ban körvonalazódott egy újabb országos kutatás és a hozzá kapcsolódó intézményi pályakövetési vizsgálatok.⁴⁵ Az országos DPR-kutatás célja az volt, hogy kilépjen ebből a szűkebb értelmezési körből, és a sikeresség egyéb dimenzióit is feltárja, a kutatás koncepcióját a CHEERS-projekt eredményeire alapozva. A sikeresség megragadására objektív (a várakozási és keresési idő az első állásig, jövedelem és pozíció) és szubjektív (karrier, a tudás használata, a képzettségnek megfelelő pozíció, a munka önállósága és a munkahelyi elégedettség) mutatókat is használtak. Abban is újszerű volt a vizsgálat, hogy a szokásos 3, 6 vagy 12 hónap helyett hosszabb időintervallumot vizsgált, a 2007-ben diplomát szerzőket keresték meg a végzést követő harmadik évben. A hazai Diplomás kutatás 2010 eredményei szerint a 2007-ben végzettek 41%-a dolgozott a diploma megszerzésekor. E magas arányt az magyarázza, hogy a megkérdezettek között esti és levelező tagozaton végzettek is voltak, akik túlnyomó többsége már a képzés ideje alatt is dolgozott. Ugyanakkor a kutatás azt is megállapította, hogy a nappali tagozaton végzettek 16 százaléka dolgozott a diploma megszerzésekor. Vagyis az oktatás és a munka világa közötti éles határvonal elmosódottá vált. A többség igen hamar, átlagosan 3,6 hónap alatt jutott első állásához, és csupán a válaszadók 3,1 százalékának nem sikerült integrálódnia a munkaerőpiacra azóta sem. A felsőoktatás tömegesedésével párhuzamosan jelentek meg azok a félelmek, amelyek a diplomás munkanélküliséget és az alulfoglalkoztatottságot fogalmazták meg. A munkanélküliség terén is kedvező adatokat mutatott a kutatás. Ugyanez jellemző az alulfoglalkoztatottságra is, a válaszadók 14,1 százaléka vélte úgy, hogy munkája egyáltalán nem kapcsolódik végzettségéhez. A kutatás arra is rámutatott, hogy a sikerességnek több dimenziója is létezik. A jövedelem és pozíció mellett a biztos vagy jó közérzetet biztosító munkahely és a szakmai elégedettség is lehet a siker fokmérője. Fontos azt is kiemelni, hogy a társadalmi háttér kevésbé befolyásolja a sikerességet (*Veroszta, 2010*).

A DPR-elemzések képzési területek szerint is vizsgálták az egyes területek munkaerő-piaci helyzetét. A válaszadó objektív és szubjektív helyzete alapján a szakterületek négy csoportja rajzolódott ki. Kedvező elhelyezkedést mutatnak az orvosi-egészségügyi, illetve a jogi-közigazgatási területek, átlagos az elhelyezkedés a gazdasági, műszaki és informatika területén, vegyesek a tapasztalatokat a pedagógus körében, míg egyértelműen nehéz az elhelyezkedés az agrár, bölcsész, társadalomtudomány, természettudományi diplomával rendelkezők esetében (*Györgyi, 2010a*).

44 A CHEERS (Careers after Higher Education: An European Research Survey) kutatási projekt a Kasseli Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatóközpontjának (International Centre for Higher Educational Research – INCHER Kassel) irányítása alatt zajlott 1999-ben.

45 2006-ban indult el a Diplomás pályakövetési rendszer (DPR) kidolgozása, megvalósításának koordinálását és szakmai támogatását az Educatio Nonprofit Kft. Felsőoktatási Igazgatósága végzi. A program finanszírozása a TÁMOP 4.1.3. számú, „A felsőoktatási szolgáltatások rendszer szintű fejlesztése” kiemelt projekt keretében zajlik.

A pályakövető vizsgálatok arra is rámutatnak, hogy a diplomás fiatalok nagy arányban terveznek továbbtanulást. A tanulmányok vertikális (a főiskolások egyetemre, az egyetemet végzettek doktori fokozatot szeretnének szerezni) vagy horizontális (szakirányú továbbképzés) irányúak. Veroszta (2009) egy harmadik csoportot is alkot, ide sorolja a munkaerő-piaci képzéseket (vállalati képzés, nyelvi képzés). A DPR adatai szerint a 2007-ben végzettek 38%-a 2010-ben diplomája mellett már egy másikkal is rendelkezik, vagy időközben elkezdett egy következő felsőfokú képzést. A legnagyobb arányban a bölcsészettudomány, a gazdaságtudományok, a jogi-igazgatási és a természet-, valamint társadalomtudományok diplomásai kezdtek újabb felsőfokú képzésbe. A kutatás a diplomások további képzési terveit is felmérte. Az adatok azt mutatják, hogy a 2007-ben végzettek 35%-a gondolt további tanulmányokra. A legtöbben szakirányú továbbképzést (11,3%), mesterképzést (10%) vagy felsőfokú szakképzést (9,8) terveznek (Szemerszki, 2010).

Pályakövető vizsgálatokat nemcsak a felsőoktatásból, hanem a szakképzésből kiáramló fiatalok körében is végeznek. Igaz, e vizsgálatoknak még nincs nagy hagyománya, és módszertanilag sem kiforrottak. Korábban a Nemzeti Szakképzési Intézet tett kísérletet egy országos pályakövetésre, az eredmény azonban messze alulmaradt a várakozásoktól, mivel a postán kiküldött kérdőívek visszaküldési aránya igen csekély volt. Az MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézete 2008 óta végez pályakövetési vizsgálatokat. Ezek országos hatókörűek, de nem minden szakmacsoportra terjednek ki, csak azokra, amelyeket a Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok kiemeltnek tekintettek. Az adatfelvételek a végzettség megszerzése után 8 hónappal készültek. Az eredmények azt mutatják, hogy az elmúlt két évben romlott a szakmunkások munkaerő-piaci helyzete: míg 2008-ban a végzettek körében 29%-os volt a munkanélküliek aránya, addig 2009-ben már 36%-os. Nagyon magas viszont a szakmájukat elhagyók aránya. A kutatók szerint a szakiskolát végzettek elhelyezkedési esélye saját szakmájukban mindössze 51%. Nemcsak a munkanélküliek aránya növekedett, hanem a tanulóké is, a végzett szakmunkások egyharmada tanul tovább, de kétharmaduk tervezi, hogy valamilyen képzésben részt vesz. Az elhelyezkedésben és a továbbtanulásban is sikereesebbek az általános és a szakiskolában is jobb tanulmányi eredményt produkáló fiatalok (A pályakezdő..., 2010).

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben zajlott pályakövető vizsgálat újszerűségét az adja, hogy nem frissen végzett fiatalok az alanyai, hanem a három éve végzettek. Az országos, szakmacsoportokra reprezentatív vizsgálat gyorsjelentése (Fehérvári–Tomasz, 2011) szerint a vizsgált három év alatt a fiatalok háromnegyede megfordult már a munkaerőpiacon, de a kérdéses időpontjában csak 60%-uk dolgozott. A három év alatt 42%-uk volt már munkanélküli⁴⁶, a kérdéseskor azonban csak 13%-uk. Egy jelentős csoportjuk, 43%-uk jelenleg is tanul (van, aki munka mellett). Ezek az adatok a pályakezdők instabil helyzetét jelzik, helykeresésüket, a különböző státusok közötti (aktív, inaktív-munkanélküli, tanuló) gyors váltásokat. Az adatok szerint a dolgozó fiatalok 18%-a betanított vagy segédmunkát végez. Az alulfoglalkoztatottakhoz képest a pályaelhagyók aránya magasabb, 40%-uk dolgozik a szakmájuktól eltérő munkaterületen, további 18%-uk hasonló munkakörhöz jutott, és

46 Az érettségizettek körében alacsonyabb (38%) munkanélküliek aránya, míg az érettségivel nem rendelkezők körében jóval magasabb ez az arány (57%).

szintén 40%-uk tanult szakmájának megfelelő helyen dolgozik. Szakmacsoportonként jelentősek az eltérések, leginkább a humán szakmával rendelkezők maradnak szakterületükön, és az agrárvégzettségűek váltanak a legtöbben. A munkapiac zártságát, a humán erőforrást közvetítő intézmények, vállalkozások elégtelen működését jelzik, hogy a válaszadók többsége informális úton került munkahelyére, legtöbben barátok és szülők révén találtak munkát. A vizsgált három év alatt a dolgozó fiatalok fele ugyanazon a munkahelyen volt. A másik felének viszont több munkahelye is akadt, volt, akinek 18. Az eltelt három év azonban a munkahelyváltók egy részének is stabilitást hozott. Többsége tartósan gondolja jelenlegi munkahelyét, háromnegyedük arra számít, hogy egy év múlva is ugyanott dolgozik majd. A pályaelhagyók körében azonban alacsonyabb a stabilitás, vagyis körükben továbbra is sokan keresik a helyüket.

A felsőoktatás és a szakképzés közös halmaza a felsőfokú szakképzés. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben zajlott 2008–2009 között a felsőfokú szakképzésben végzetek pályakövetési vizsgálata⁴⁷ (Fehérvári–Kocsis, 2009). A vizsgálatból az derül ki, hogy a tanulók jelentős része meghíúsult felsőoktatási tanulmánya miatt került a felsőfokú szakképzésbe. Ebbe a képzési formába lényegében bárki bekerülhet. Bár évente meghatározzák a felvehető tanulók létszámát, ezeket a keretszámokat nem tudták feltölteni az intézmények, 2009 volt az első év, amikor ez sikerült. A többség azért választja ezt a lehetőséget, mert ebből a képzésből szeretne felsőoktatásba továbblépni. Van azonban egy olyan társadalmi réteg is, amelyik nem engedheti meg magának a (korábban még négy-öt éves) felsőoktatási tanulmányokat, vagy nem is akar diplomát szerezni, ezért választja a felsőfokú szakképzést. Rájuk elsősorban a szakmatudatosság jellemző, vagyis mindenképpen olyan szakmát választanak, amelyben elhelyezkedést remélnek (szemben az előbb említett csoporttal, akiknek a szakmaválasztása kevésbé tudatos, benne van a változtatás lehetősége is). A felsőfokú szakképzésbe jelentkezők harmadik csoportja már bejutott a felsőoktatásba. Ez a csoport eléggé heterogén. Egyrészt ide tartoznak a felsőoktatásból lemorzsolódók. Az egyetemeken, főiskolákon évek óta komoly problémát okoz a halasztás, a passzív jogviszony. A hallgatók egyre később jutnak diplomához, vagy el sem jutnak odaig. Sok lemorzsolódó fiatal jobb híján ezért a felsőfokú szakképzést választja. Másrészt ide tartoznak azok is, akik párhuzamosan végzik BSc/BA tanulmányaikat, vagy már diplomát is szereztek, de úgy vélik, hogy a felsőfokú szakképzésben megszerzett oklevél javítja majd pozícióikat a munka világában.

A felsőfokú szakképzésbe érkezők előbb ismertetett csoportjainak a végzés utáni életútja, ahogyan a motivációik is, különbözőek. Az első, legnépesebb csoport célja eredetileg a diplomaszerzés volt, ezen a felsőfokú szakképzésben eltöltött két év sem változtatott, így a többség átkerült az alapképzésbe.

A vizsgálat arra is rámutatott, hogy a fiatalok többsége szakmahalmozó. Ennek hátterében több okot is találhatunk. Az egyik az, hogy sok fiatal nem tudja, mit is szeretne csinálni, bizonytalan a pályaválasztása. Több szakterületbe is belekóstolnak, míg döntésre jutnak. A szakmahalmozás másik oka az, hogy a fiatalok saját, kortársaik és ismerőseik munkatapasztalata alapján úgy vélik, hogy a sokoldalúság,

47 A felsőfokú szakképzésben végzetek pályakövetése c. kutatás vezetője Liskó Ilona volt. Váratlan halálát követően kollégái (Fehérvári Anikó és Kocsis Mihály) fejezték be munkáját.

a többféle végzettség javítja pozíciójukat. A harmadik ok pedig az a lehetőség, hogy a fiatal ingyenes képzésben részesülhet több szakmai végzettség megszerzése esetén is. Így például jelenleg annak a kettős finanszírozásnak is köszönhető a felsőfokú szakképzés keretszámainak feltöltése, hogy a BSc/BA képzésben tanulók párhuzamosan részt vehetnek a felsőfokú szakképzésben is.

A röviden bemutatott pályakövetési vizsgálatok jelzik, hogy az oktatás és munkaerőpiaci kapcsolata nem egyirányú, hanem oda-vissza mozgás. Az oktatás és munka világának összemosódása arra is felhívja a figyelmet, hogy a képzés és a munka közötti át- és visszalépés szükségessé teszi a képzési programok egységes kezelését, a különböző végzettségek egy struktúrában való elhelyezésének lehetőségét (Hrubos, 2010).

5.5.3. Pályaválasztás és életpálya-tanácsadás

Az egész életen át tartó tanulás az EU-országok meghatározó paradigmájává vált az ezredfordulóra. A fogalom minden olyan tanulási tevékenységet magában foglal, amely tudás-, készség-, képességfejlesztést eredményez, és amely bármilyen (formális, nem formális és informális) úton elérhető. Nemcsak a demokráciára nevelés és a humántőke fejlesztése a célkitűzése, hanem az esélyegyenlőség és a társadalmi kohézió biztosítása is.

Az emberierőforrás-elméletek megerősödése az egész életen át tartó tanulás szerepét is felértékelte, amelyhez szorosan kapcsolódik az élethosszig tartó karrierépítés. A tudás alapú társadalmak részévé válik az életpályáról való gondolkodás megváltozása. A posztindusztriális társadalmak felgyorsult technikai világában a munkaerőnek folyamatosan alkalmazkodnia kell. Ez az igény hívta életre az élethosszig tartó pályaaorientáció koncepcióját (angol rövidítés LLG). Ezzel kapcsolatban az unió 2008-ban négy prioritást fogalmazott meg (lásd *keretes írás*).

Az új európai LLG (Lifelong Guidance) politika prioritásai

1. A LLG állampolgári kompetenciák megszerzésének támogatása, azaz minden EU-polgár legyen képes saját szakmai életútját megszervezni a pályaválasztástól a nyugdíjba menetelig.
2. A LLG-szolgáltatások elérhetővé tétele minden uniós polgár számára, azaz a jellemzően szűkös kapacitások fejlesztése (szakemberek képzése, szolgáltató helyek fejlesztése, bővítése, újak nyitása).
3. A LLG-szolgáltatások minőségbiztosításának fejlesztése, azaz a tanácskérő, felhasználó jogainak biztosítása (fogyasztóvédelem).
4. Kooperáció, koordináció közösségi, tagállami, régiós és lokális szinteken, azaz a szétterjedt fenntartású és csak részleges hozzáférést biztosító, szakmailag is töredezett rendszer helyére egységes LLG-rendszert szükséges állítani.

Forrás: Borbély-Peczé Tibor Bors összefoglalása

Magyarországon még nagyon sok időnek kell eltelnie ahhoz, hogy e felsorolt elemek teljesüljenek. A hetvenes években a pályaválasztás, tanácsadás önálló intézményrendszerrel rendelkezett, ami a nyolcvanas évekre fokozatosan vesztett önállóságából, majd a rendszerváltás időszakában megszűnt. Az akkori rendszer azonban nem tekinthető a mai életpálya-tanácsadási rendszer előzményének, mivel más koncepcióból indult ki, más volt a célja, elsősorban az iskola-, szakmaválasztásban nyújtott segítséget egy szűk kör számára, kizárólag az iskoláskorú, különösen a 8. osztályos gyerekekre koncentrálna. Ráadásul az akkori szemlélet (amely egyébként ma is érvényesül) inkább képességfelmérő, alkalmassági szűrés volt, mintsem tanácsadás, amelynek célja, hogy segítsége a másikat eldöntendő problémái megértésében, megoldásában (*Borbély-Pecze, 2009*).

A rendszerváltás után, ahogyan a szak- és a felnőttképzés, ez a terület is a sok tárca felelőssége között gazdátlanra vált. Az irányítási problémák mellett koncepció-nális nehézségek is terhelik a pályaeorientációt, mivel az oktatás és a munkaügy területén elindult programoknak, kezdeményezéseknek nem sikerült egységes rendszerbe szerveződniük. Ilyen program volt például az 1993-ban induló világbanki szakközépiskolai modell, amelynek részét képezte a pályaeorientáció, vagy a képzők képzése, önálló munkavállalási tanácsadó főiskolai szakképzés kialakítása. A munkaügy területén pedig a Foglalkozási Információs Kézikönyv (1993) létrehozása tekinthető ilyen újításnak, amely a pályainformálásban kapott a mai napig fennmaradó szerepet.

Nemzetközi szinten már végbement az a paradigmaváltás, amely Magyarországon még nem. A pályaválasztás, -orientáció nem egy alkalomra szól, nem egyszeri pillanat, hanem az egyén teljes életútjára vonatkozik. Ez azt is jelenti, hogy az iskolában elkezdődő folyamat nem csupán a pedagógus irányításával zajlik, hanem az iskolán kívüli szereplőknek is be kell kapcsolódniuk. Vagyis ez a felfogás az iskola nyitottságát előfeltételezi, azt, hogy a tanárok együttműködnek más területekkel (szociális szféra, andragógia, pszichológia). A szakemberek biztosítása, az erre való felkészítés nemcsak a pedagógusképzésbe kell, hogy belekerüljön, hanem a felsőoktatás más területére is. A CEDEFOP 2009-es ajánlása szerint két féléves szakirányú képzést kell indítani a pályaeorientációs tanácsadói területre. Különböző számítások szerint Magyarországon 1600-tól 4500-ig terjedhet a szükséges szakemberlétszám. A szakemberhiány mellett a másik problémát az okozza, hogy a jelenlegi szétaprózott közoktatási rendszer nem tud működtetni egy nagyobb területi egységre szerveződő pályaeorientációs tanácsadó rendszert, így a fentebb említett együttműködés hiánya jellemzi a magyar rendszert. A szemlélet átalakulása, a szakemberek biztosítása és a hálózat kialakítása azonban csak egy hosszú folyamat eredménye lehet, amely évtizedekben mérhető.

Az első lépés ebben a folyamatban a fogalmak rögzítése. Jelenleg még nincs elfogadott szóhasználat, gyakori, hogy az angol LLG rövidítést használják, magyarul pedig számtalan kifejezés fordul elő, más-más vagy ugyanolyan tartalommal.⁴⁸

48 Pályaeorientáció, karrier-tanácsadás, életpálya-építés, pályairányítás, pályafelvilágosítás, pedagógiai információs tanácsadás/konzultáció, pályaválasztási tanácsadás/konzultáció, pályaeorientációs tanácsadás/konzultáció, életpálya-fejlesztési tanácsadás/konzultáció, karrierkonzultáció, munkatanácsadás / munkavállalási tanácsadás/konzultáció, reszocializációs / pótlólagos énefejlődést elősegítő munkatanácsadás, karrierépítési tanácsadás/konzultáció, pályaépítési tanácsadás/konzultáció stb.

A szemléletváltást elősegítő folyamat részének tekinthető az NFT HEFOP 3.1.1 programja, amelynek célja a kompetencia alapú közoktatás elméleti és eszközkészletbeli feltételeinek megteremtése volt, és amelyen belül külön területként szerepelt az életpálya-építés. Ahogyan eddig jellemző volt az egyes szektorok töredezettsége, a szektorok közötti kommunikáció hiánya, ez ebben a programban is érvényesült. Az oktatási ágazat kihagyta a fejlesztő munkából a munka és a szakképzés világában jártas szakértőket, ami a program eredményeiben is megmutatkozott. Ezzel párhuzamosan a munkaügyhöz kapcsolódóan is különböző fejlesztések indultak el. Más országokban (például Hollandia) a két ágazat összekapcsolását úgy oldották meg, hogy közösen fenntartott intézményekre bízta a fejlesztési feladatokat. Magyarországon ez nem történt meg. Jelentős eredményként lehetne már azt is elkönyvelni, ha az elmúlt évek munkaügyi fejlesztései az oktatási szektorban megjelenének. Az új fejlesztések mellett erre a feladatra vállalkozott az ÚMFT TÁMOP 2.2.2. programja, amely egy szektorokon átívelő, egységes szakmai elveken nyugvó pályaaorientációs hálózat megalapozását tűzte ki célul (lásd részletesebben a *Felnőttkori tanulás fejezet keretes írását*). Ezt a munkát támogatja a 2008-ban megalakult Nemzeti Pályaaorientációs Tanács. A tanács munkájában a közoktatás, felsőoktatás, munkaügyi-igazgatás, szakképzés és foglalkoztatáspolitikai képviselői, valamint az Országos Érdekegyeztető Tanács oldalainak delegáltjai vesznek részt. Célja egy nemzeti szinten működőképes, az országos koordinációtól regionális és helyi szintre alábontott pályaaorientációs rendszer kialakítása, amellyel kapcsolatban ajánlásokat is megfogalmazott. Ezek közül a legfontosabbak: a) ki kell alakítani az egyén egész életútját végigkövetni képes pálya-tanácsadási / életpálya-építési, támogatási portfólió rendszert; b) át kell tekinteni az egyes alrendszerekben működő szolgáltatásokat és azok helyi szintű összekapcsolását meg kell oldani; c) létre kell hozni a magyar élethosszig tartó pályatanácsadás/ karrier-tanácsadás nemzeti hálózatát és koordinációját (Borbély-Pecz, 2009).

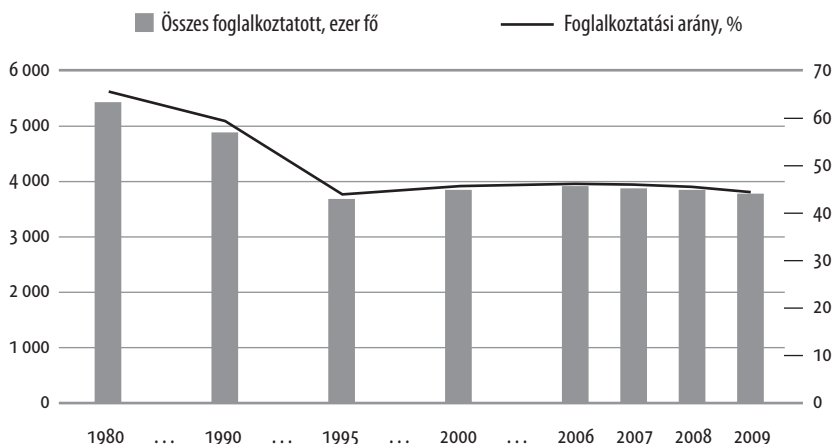
5.5.4. A munkanélküliség kezelése

Magyarország foglalkoztatottsági mutatója igen alacsony volt a gazdasági válságot megelőzően, viszont a tendencia lassú javulást mutatott (lásd 5.13. ábra és Függelék 5.53. táblázat). A 2008 őszen bekövetkező világválság nyomán ismét visszaesett ez az arány (erről lásd még az *oktatás gazdasági és társadalmi környezetéről* szóló 2. fejezetet).

Az állam aktív eszközökkel közbeavatkozva igyekezett enyhíteni a munkanélküliséget. Cseres-Gergely arra is kísérletet tesz tanulmányában (2010), hogy a válsággal egy időben induló *Út a munkához program* eredményességét bemutassa. Arra a megállapításra jut, hogy a program hatása még nem mérhető egyértelműen. Úgy tűnik azonban, hogy a programba belépők a támogatott foglalkoztatás keretei közül nem tudnak átlépni a piaci foglalkoztatásba, de ennek megbízhatóbb vizsgálatára hosszabb időintervallum szükséges.

5.13. ábra

A foglalkoztatottak száma és aránya a 14 éven felüli népességben, 1980, 1990, 1995, 2000, 2006–2009 (ezer fő, %)



Forrás: 1980–1990 KSH–MEM; 1991-től KSH–MEF

Felmerül a kérdés, hogy az állam által támogatott programoknak mekkora a hatékonysága. A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy nagyon sok körülmény befolyásolhatja egy-egy program működését, így annak eredményessége rendkívül nehezen mutatható ki, választható le más tényezőktől.

Kluge, a különböző programokat vizsgálva, arra a következtetésre jut, hogy a programok típusa határozza meg azok eredményességét. Négy csoportot különböztet meg: a képzési, a piaci szektorba való elhelyezkedési, a közfoglalkoztatási programokat, illetve az álláskeresői szolgáltatásokat (tréning, tanácsadás) és szankciókat. Úgy véli, hogy a közfoglalkoztatási programok a legeredménytelenebbek, míg a képzési és piaci szektorba való elhelyezkedést elősegítő programokhoz képest az álláskeresői szolgáltatások és szankciók a leghatékonyabbak és a legolcsóbbak is. Egy másik közép-kelet-európai országokra kiterjedő elemzés szerint a képzési programok és álláskeresői szolgáltatások kedvező hatást gyakorolnak a foglalkoztatottságra, de strukturális és magas munkanélküliség esetén gyenge az eredményességük. Több elemző szerint e hatásvizsgálatok sokszor egymásnak ellentmondó eredményt mutatnak, melyeket leginkább módszertani hibák okoznak. Az sem elhanyagolható szempont egy-egy program megítélésében, hogy mennyibe került. Előfordulhat ugyan, hogy a program sok munkanélkülit juttatott álláshoz, de ha ennek költsége több volt, mint a munkába állás hozama, akkor nem tekinthetjük sikeresnek a programot (idézi Cseres..., 2010).

Az Út a munkához program mellett működik egy másik is, melynek hatásvizsgálata tervezés szintjén van, ez a START-program (lásd *keretes írás*).

Magyarországon még kezdeti szakaszban van az aktív munkaerő-piaci eszközök eredményeinek, hatásának elemzése. Az Állami Foglalkoztatási Szolgálat (ÁFSZ) vizsgálatai általában a program befejezése után három hónappal mérik az elhelyezkedők arányát. Az ÁFSZ 2009-től új monitoringrendszer alkalmaz, jelen-

leg már hat hónappal a program befejezése után keresik meg a támogatott személyt (2009-ben befejezett..., 2009). Öröndetes, hogy egyre szaporodnak azok az elemzések, módszertani javaslatok, amelyek egy program hatásának bemutatásakor nem elégednek meg a pusztán leíró statisztikák használatával (például a programba belépők és elhelyezkedők száma), hanem ennél komplexebb személelmódot tükröznek (Galasi–Lázár–Nagy, 2001; Galasi–Nagy, 2008a; 2008b). E vizsgálatok megállapítják, hogy egyrészt a közfoglalkoztatási programok hatásai a legeredménytelenebbek, másrészt a sikerességet nagyban befolyásolja a célcsoport is. Azt is kimutatták, hogy a támogató programok nem jól illeszkednek a támogatni kívánt csoport igényeihez, így sok program nem a rászorulókat segíti, illetve olyan tevékenységet is finanszíroz, amely támogatás nélkül is létrejönne.

Út a munkához program

Az Út a munkához program célja a rendszeres szociális segítségben részesülő, tartós munkanélküliek bevonása foglalkoztathatóságukat javító programokba. Akik munkára képesek, azok a szociális ellátás ideje alatt munkát végeznek, és segély helyett munkabért kapnak. A közfoglalkoztatást az önkormányzatok szervezik meg. A költségek 95%-át központi állami, a fennmaradó 5%-ot helyi, önkormányzati forrásból finanszírozzák. Azoknak a 35 év alattiaknak, akik az általános iskolát sem végezték el, a szociális ellátás folyósítása érdekében képzésben kell részt venniük.

START program

A START programok a foglalkoztatás költségeinek csökkentésével, adókedvezmények révén járulnak hozzá a pályakezdők, a tartósan munkanélküliek és inaktívak, illetve az idősebb, képzetlen korcsoportok foglalkoztatásához. A munkaadót terhelő járulékok kedvezménye két évre szól. Az első START program a pályakezdők munkatapasztalat szerzését segítette elő. A kedvező eredményeket követően került kidolgozásra a START PLUSZ és START EXTRA program, amelyet 2007. július elsejétől indított el a szociális tárca TÁMOP 1.2.1 „Hátrányos helyzetűek foglalkoztatását ösztönző járulékkedvezmények” címmel. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg a Társadalmi Megújulás Operatív Program keretében. 2005-től 2009-ig összesen 142 788 munkavállaló után kaptak támogatást a munkaadók.

Forrás: Fehérvári Anikó összefoglalása

5.6. Felnőttkori tanulás

5.6.1. Tanulási környezetek

A tanulási folyamat során az egyén középpontba állítása azt jelenti, hogy a tanulás folyamata, eredménye a hangsúlyos, annak helye és egyéb dimenziói mellékes tényezők. A tanulási környezet egyénközpontú meghatározása lehetővé teszi a formális, nem formális és informális tanulás összekapcsolását (lásd *keretes írás* és *Tót, 2008*). (Az egyes formák definícióit lásd részletesebben az *5.1.2. alfejezet keretes írásában*.)

Az egész életen át tartó tanulás, mint a tanulás újabb paradigmája, a hazai köztudatban is jelen van, mégis azzal kell szembesülnünk, hogy ezen a területen Magyarország nemzetközi viszonylatban elmarad a fejlett országoktól. Ugyan számos pozitív lépés is történt az elmúlt években, több felnőttképzési szakmai folyóirat, tematikus kiadvány is megjelent a témában, sőt az egyetemi oktatásban is szerepet kapott, és jelentősen növekedett is az andragógiát tanulók száma. Mégis a magyar szakmai közelet pezgése, nagysága elmarad a nemzetközitől, ahogyan a tanuló felnőttek aránya is.

Az MTA elnökének kezdeményezésre 2007-ben jött létre egy szakmai bizottság, amelynek az volt a feladata, hogy támogassa az egész életen át tartó tanulás és a felnőttképzés ügyét, adjon helyzetértékelést és javaslatokat a stratégiai döntés-előkészítés számára. E bizottság főbb megállapításait foglaljuk össze. Magyarországon nem történt meg a tanulás új paradigmájának elfogadása, hagyományosan továbbra is a formális képzés hangsúlyos, a nem formális, informális képzésnek kevés szerep jut. Nemcsak a tanulás szervezeti formáinak kedvezőtlen arányai gátolják az egész életen át tartó tanulás terjeszkedését, hanem az a hazai felfogás is, miszerint a tanulás igazán fiatal korban lehet sikeres. Így kevesen bíznak abban, hogy felnőttkorban is hatékonyan elsajátíthatók új ismeretek. Ma a szakemberek két területen látják fontosnak a felnőttkori tanulást. Az idegen nyelv elsajátítása területén, ami leginkább Európához tartozásunk feltétele, illetve az általános képzés területén, mivel a 15 évesnél idősebb népesség egynegyede nem rendelkezik alapfokú végzettséggel. Vagyis a funkcionális analfabéták felszámolásában fontos szerepet kell vállalnia a felnőttképzésnek. Magyarország a képzésben részt vevők aránya szerint azonban messze elmarad más európai és az OECD-államoktól is. A résztvevők végzettsége szerinti összetételében pedig azt tapasztalhatjuk, hogy éppen az iskolázottabbak aránya a legmagasabb, vagyis az ifjú korokban a formális képzésben már egyszer elbukók nem sok eséllyel indulhatnak a felnőttképzésben. Ennek következményeképpen a magyar népességen belül egy markáns iskolázatlan csoport termelődik újra és újra.

A szakmai bizottság számos pozitív folyamatról is beszámolt, amely az ezredfordulót követően indult el a felnőttképzésben. Így 2001-ben jelent meg az első felnőttképzési törvény, majd 2002-ben megalakult az Országos Felnőttképzési Tanács is. A Nemzeti Felnőttképzési Intézet és számos módszertani műhely létrejött a kedvező változásokat hozott. 2007-ben azonban egyfajta visszarendeződés indult el, a felnőttképzési intézet és tanács is megszűnt, beolvadt a Nemzeti Szakképzési Intézetbe és a Nemzeti Szakképzési Tanácsba (ma NSZFI és NSZFT). A szakmai bizottság véleménye szerint ez óhatatlanul is a felnőttképzés leminősítésével, háttérbe szorításával járt együtt.

A bizottság egyéb kritikát is megfogalmazott a felnőttképzés irányítási, döntési szintjével kapcsolatban. A felnőttképzési programok akkreditációja nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. A felnőttképzés négyféle intézményrendszerre támaszkodik: az állami intézményekre, nonprofit képzőszervekre, gazdasági társaságokra és a munkaadókra. A 2001-es felnőttképzési törvény rendelkezik arról, hogy minden felnőttképzést folytató szervezetet nyilvántartásba kell venni, és ezek az intézmények kérhetik képzési programjaik akkreditálását, amelyet a Felnőttképzési Akkreditáló Testület végez. Az állam a felnőttképzést a központi költségvetésből, a szakképzési hozzájárulásból, a Munkaerő-piaci Alapból is támogatja (Lada, 2008). További problémaként jelentkezik a túlzott bürokrácia, illetve a transzparencia hiánya. Szintén nehézséget okoz, hogy még mindig nagyon erős ágazati, területi szemlélet érvényesül, és nincsenek megfelelő statisztikai adatgyűjtések, indikátorok, amelyekkel jól jellemezhető volna a képzés (Tóth, 2008).

A felnőttképzés feltételrendszerével, eredményességével, a gazdaság munkaerő-igényének kielégítésében játszott szerepével az Állami Számvevőszék is foglalkozott, jelentése 2010 decemberében látott napvilágot. Ezt megelőzően az ÁSZ kutatóintézete készített egy nemzetközi összehasonlító elemzést arról, hogy Európában milyen felnőttképzési modellek vannak, illetve mik a magyar gyakorlat jellemzői, melyek a kritikus pontjai (Pulay, 2009). Ezekre a szempontokra támaszkodva végezte el az ÁSZ a felnőttképzés vizsgálatát, a 2006–2009-es időszak áttekintésével. Főként a rendszer azon elemeire fókuszáltak, ahol közpénzt használtak fel. A jelentés megállapítja, hogy a felnőttképzés jogszabályi háttere, irányelvei az uniós elvárásoknak megfelelnek, ugyanakkor azt is jelzi, hogy nem sikerült kiépíteni a pályakövetési rendszert, illetve a képzés eredményességét jelző indikátorok meghatározására sem került sor, a jogi szabályozást pedig bonyolultnak és hiányosnak írja le. További probléma az intézményrendszer erős tagoltsága, átláthatatlansága. A többszintű irányítási rendszerben az egyes szintek között nem megfelelő a kommunikáció, a felnőttképzésért felelős minisztérium nem látja át a teljes felnőttképzési rendszert. A finanszírozással kapcsolatban a jelentés megállapítja, hogy a források nem követték a munkanélküliek számának növekedését, és nem segítették a hátrányosabb régiók felzárkózását sem. Emellett a támogatott képzések hatékonysága is visszaesett (Jelentés a felnőttképzés..., 2010).

Jelenleg elsősorban az ÚMFT operatív programjai nyújthatják azokat a forrásokat, amelyek lehetővé teszik a jelzett problémák kiküszöbölését, a felnőttképzés fejlesztését, elősegíthetik az elmaradott térségek felzárkóztatását, a leszakadó, iskolázatlan rétegek képzésbe, munkába való integrálását, valamint a tanulási eredmények elismerésén keresztül ösztönözhetik az egész felnőtt népesség képzésbe való bekapcsolódását. A hátrányos helyzetű csoportok támogatására született a TÁMOP 2.1.1 *Lépj egyet előre* program, melynek előzménye a Foglalkoztatási Hivatal által meghirdetett és sikeresen zárult program volt. Célja az alacsonyan iskolázott, szakképzetlen rétegek képzése. A programban hozzávetőleg 22 ezren vesznek részt (Lada, 2008).

A TÁMOP 2.2.2 *A pályaeorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése* címmel indított program célja az életút-támogató pályaeorientáció rendszerének bevezetése Magyarországon. Az új rendszer ágazati, területi semlegességre törekszik, és egységes módszertani alapokon nyugszik. A program hazánkban is szeretné meghonosítani a szélesebben értelmezett pályaválasztási tanácsadást, amely min-

denki (legyen az fiatal vagy felnőtt) számára hozzáférhető, és amelyben a tanácsadó hozzásegíti az egyént saját személyiségének, képességeinek jobb megismeréséhez, így feltárva képzési, munkavállalási igényeit. Az ország 28 pontján felállított tanácsadói hálózatban összesen 50 szakember a program első két évében több mint tízezer embernek adott elhelyezkedési, képzési tanácsot. A program nagy hangsúlyt fektet a munkaügyi, oktatási, szociális területen dolgozó, részben vagy teljes mértékben pályaorientációs feladatokat ellátó szakemberek továbbképzésére, ismereteinek bővítésére is (Borbély-Pecze, 2010).

A tudás elismerése

A formális képzés keretein kívül megszerezett tudás elismerése azt jelenti, hogy egy adott társadalom elismeri a különféle tanulási utak egyenrangúságát. Társadalmi célja a képzésből kilépők visszatérésének ösztönzése, az egész életen át tartó tanulás ösztönzése, minden tanulásra fordított idő hasznosítása, a tanulás láthatóvá tétele, a foglalkoztathatóság javítása, versenyképes munkavégő biztosítása (Tót, 2010).

Az elismerési eljárás a tanulási eredmény láthatóvá tételével szolgál. Célja a formális képzésbe való belépés megkönnyítése, részképesítés megszerzése, speciális kompetencia tanúsítása (Tót, 2008)

A tudás elismerésének nemzetközi gyakorlata már hosszú évtizedekre nyúlik vissza, de a nemzeti szintű fejlesztések körüli diskurzusok csak az ezredforduló körül kerültek nemzetközi szintre. Jelenleg még az elnevezés sem egységes. A legkorábbi elnevezés a PLA (Prior Learning Assessment) volt, azaz az előzetes tudás értékelése. A Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR) kifejezés már az elismerést is tartalmazza, míg az Accreditation of Prior and Experiential Learning (APEL) a tapasztalati tanulásra utal. Ezek mellett még országtól függően számos kifejezés él a gyakorlatban. Egy 2005–2006-ban zajló OECD-vizsgálat is kísérletet tett a nem formális és az informális tanulás vizsgálatára és egy egységesen használt kifejezés megalkotására, de az általuk megalkotott Recognition of Non-Formal and Informal Learning (RNFIL) sem terjedt el (Derényi–Tót, 2011).

A tudás elismerésének hazai gyakorlata most van kialakulóban. A TÁMOP 4.1.3., *A felsőoktatási szolgáltatások rendszer szintű fejlesztése* projekt *Felsőoktatási validációs rendszer alprojekt* keretében folyik a felsőoktatási elismerési eljárás modelljének kidolgozása. A projekt első szakaszában (2010–2011 között) a szakértők megfogalmazták a hozott tudás elismerésére vonatkozó javaslatukat, a modell rendszerbe ágyazottságára, az elismerési eljárás rendjére, bevezetésének feltételeire és a minőségbiztosítására vonatkozó tervezetet (Derényi–Tót, 2011). A fejlesztőmunka nemcsak a felsőoktatásban indult el, e projekt keretén belül elkezdődött a többi szektor közötti együttműködés is, viszont a programfinanszírozás sajátos volta miatt nem sikerült sem az ágazati gondolkodásmód lebontása, sem az, hogy a különböző szektorokat érintő programok egy időben fussanak.

Forrás: Fehérvári Anikó összefoglalása

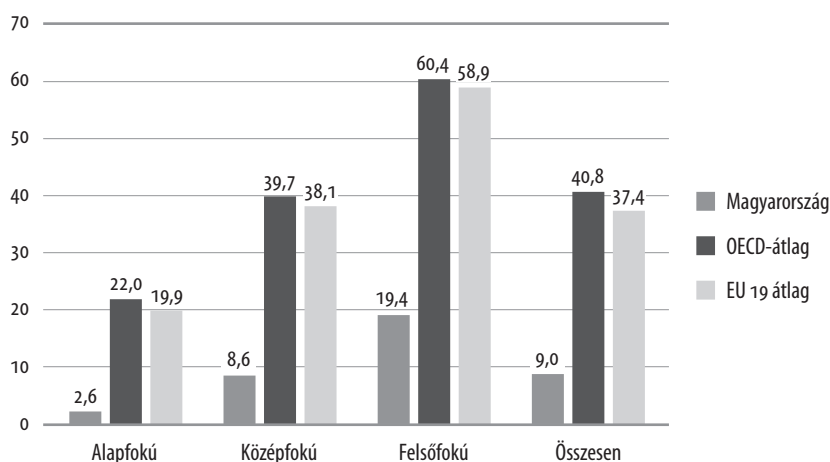
5.6.2. Részvétel a felnőttképzésben

Az Európai Statisztikai Hivatal 2005–2007 között egységes módszertan alapján megfogalmazott adatgyűjtést végzett az unió tagállamaiban és a csatlakozásra várók körében, amelynek célja a felnőttképzésben való részvétel felmérése volt. Az adatfelvétel mind az iskolarendszerű, mind az azon kívüli képzésre kiterjedt. Az eredmények azt mutatják, hogy Magyarország az utolsó helyen áll az uniós államok között, mivel a felnőtt népesség mindössze 9%-a vett részt a kérdezést megelőző 12 hónapban valamilyen képzésben (lásd *Függelék 5.54. táblázat*). Az európai átlagtól közel négyszeres a lemaradásunk (az EU 27 átlaga 35%), míg az Európa élmezőnyébe tartozó északi államokétól nyolcszoros (Svédország 73%). Az igen nagy lemaradás oka főként a nem formális képzésben való részvételben keresendő, mert a magyar lakosság legaktívabb korcsoportjának – a 25–34 éveseknek – mindössze 7,2 százaléka vett részt ilyen típusú képzésben, miközben az európai átlag 19,8 százalék⁴⁹. A képzésben való részvétel nemek és iskolai végzettség alapján is eltér Európában csakúgy, mint Magyarországon. Az európai tendenciával megegyező folyamat, hogy hazánkban is a magasabb végzettséggel rendelkezők vesznek részt aktívabban a képzésben (lásd *Függelék 5.55. táblázat*). Nemek szerint a magyarországi adatok különböznek az európaiktól, mert a nők részvételi aránya megelőzi a férfiakét, míg Európában éppen fordított összefüggés figyelhető meg (*Statisztikai Tükör, 2010*).

A végzettségek szerinti nemzetközi összehasonlító adatok azt mutatják, hogy a magyar diplomások kisebb arányban vesznek részt a nem formális képzésben, mint más fejlett országok diplomásai. Azonban míg diplomásaink lemaradása csak háromszoros, addig az alapfokú végzettségűeké hozzávetőleg nyolcszoros az OECD- és az EU-országok átlagához képest (lásd 5.14. ábra).

5.14. ábra

A formális és/vagy nem formális képzésben való részvétel a 25–64 évesek körében iskolai végzettség szerint, 2007 (%)



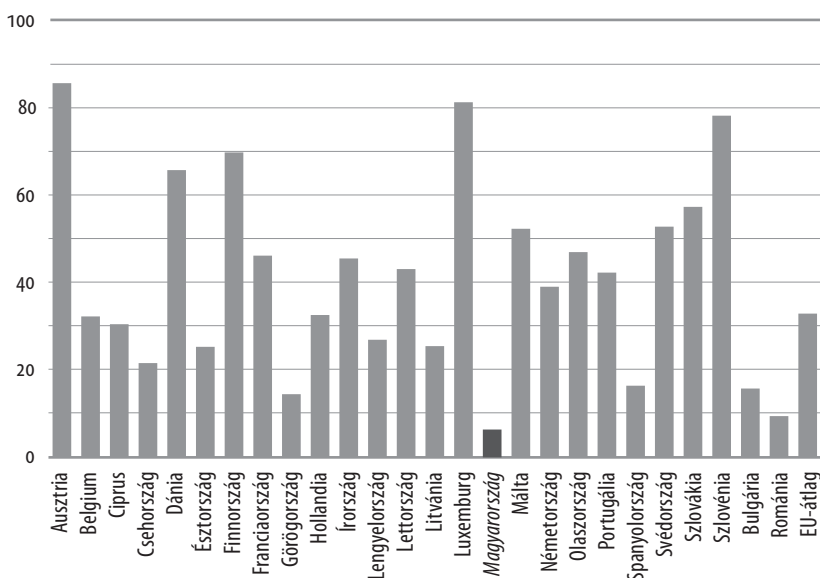
Forrás: Education at a Glance, 2010. OECD A5.1.b táblázat alapján

49 Forrás: Eurostat, Labour Force Survey, 2007 [online] {<http://epp.eurostat.ec.europa.eu>}

Míg a formális és nem formális tanulásban Európa északi része élenjáró, az *informális tanulásban* való részvétel némileg módosítja az európai országok sorrendjét. Ezen a területen a közép-európai országok (Ausztria, Szlovénia) és Luxemburg kerül az élmezőnybe, ahol 2007-ben közel 80% vagy e fölötti az informális tanulásban való részvétel. Magyarország ezen a területen sereghajtó, mindössze 6% a részvételi arány (lásd 5.15. ábra és Függelék 5.56. táblázat). Iskolázottság szerint hasonló összefüggés tapasztalható, mint a többi képzési környezet esetében, vagyis a kvalifikáltabb csoportok aránya magasabb. Életkor szerint azonban már mást tapasztalhatunk. Míg a formális, nem formális képzésben a fiatalabb korosztályok részvétele volt jellemző, addig az informális tanulás kiegyensúlyozottabb életkori megoszlást mutat. Ugyan az európai átlag azt mutatja, hogy az egyes korcsoportokban jellemzően csökken a részvételi arány, az ebből a szempontból Európa élmezőnyébe tartozó országokban (Szlovénia, Ausztria) még a legidősebbek körében sem csökken a részvételi arány, sőt Ausztriában növekszik.

5.15. ábra

Az informális tanulásban való részvétel az Európai Unió országaiban, 2007 (%)



Forrás: Eurostat, Labour Force Survey, 2007 [online] {<http://epp.eurostat.ec.europa.eu>}

Megjegyzés: Norvégia és az Egyesült Királyságról nincs adat.

A lesújtó eredmények magyarázatát kutatva, a KSH 2009-ben a munkaerő-felmérés részeként a nem formális oktatásról ismét adatgyűjtést végzett. Az újabb felvétel némi pozitív változást mutatott, 2009-ben a felnőtt lakosság 9,9 százaléka vett részt valamilyen nem formális képzésben az érdeklődést megelőző 12 hónapban. Nemek és iskolai végzettségek szerint ugyanaz az eltérés tapasztalható, mint a korábbi adatgyűjtés során, vagyis a nők és a magasabban kvalifikáltak körében nagyobb a részvétel. A KSH emellett a gazdasági aktivitás, a lakóhely és az életkor képzésre gya-

korolt hatását is vizsgálta. Megállapította, hogy az életkor előrehaladtával csökken a részvételi arány, míg a legfiatalabb korcsoport (a 25–34 évesek) 13%-a vesz részt a képzésben, addig a legidősebbek (55–64 évesek) között csak 4,5%. Hasonlóan nagy a különbség az egyén gazdasági aktivitása szerint: a gazdaságilag aktívak (14%) képzésben való részvétele többszöröse az inaktívakénak (3,1%). Régiók szerint az adatok azt mutatják, hogy a közép-magyarországiak képzik magukat a legtöbben, az alföldiek a legkevesebben (*Statistikai Tükör, 2010*).

Egy újabb vizsgálat viszont azt bizonyítja, hogy a felnőtt lakosság (25–64 éves korúak) *formális képzésben* való részvételében is komoly a lemaradásunk. Egy 2008-as adatfelvétel szerint Magyarországon mindössze 2,5% azok aránya, akik valamilyen formális képzésben vesznek részt. Ezzel a második legrosszabb mutatóval rendelkezünk Európában. Az európai átlag 6%, de a skandináv országok (Svédország, Norvégia) mutatói jóval kedvezőbbek (16%). A formális képzésben is ugyanazokat az összefüggéseket fedezhetjük fel, mint a nem formálisban, vagyis a nők, a legfiatalabbak, a gazdaságilag aktívak és az iskolázottabb csoportok részvételi aránya felülreprezentált (lásd *Függelék 5.57. és 5.58. táblázat*). Magyarországon az egész életen át tartó tanulás 35 éves korig tart, az utána következő korcsoportokban már erőteljes zuhanás figyelhető meg a képzésben való részvétel tekintetében (*Sági–Robert, 2011*).

Egy 2009-es oktatásügyi közvélemény-kutatás szintén foglalkozott a felnőttkori tanulóval. A válaszok azt mutatták, hogy a felnőtt lakosság csupán 18%-a vett részt valamilyen szervezett képzésben a kérdezést megelőző 12 hónapban. Tanfolyami képzésekben vesznek részt a legtöbben (38%), és jóval kisebb mértékű a munkahelyek által szervezett képzések aránya (15%). Összességében a szervezett képzések nagyobb hányadát (56%) az iskolarendszerűek teszik ki, mert a felkeresett 18 év felüliek 18%-a még középiskolába, 14-14%-a főiskolára, egyetemre jár, illetve közel 10% vesz részt valamilyen iskolarendszerű szakképzésben (*Oktatásügyi..., 2009*).

A formális, nem formális, informális képzés empirikus megragadása igen nehéz, hiszen az egyes fogalmak definíciója sem letisztult. Ezért egy kérdőíves vizsgálat során még nehezebb a laikus számára olyan kérdéseket feltenni, amelyekből megbízható adatok nyerhetőek a felnőttek tanulási szokásairól. A tanulás szó Magyarországon erősen kötődik az iskolához, ezért úgy kell a kérdéseket megfogalmazni, hogy a válaszoló el tudja ettől vonatkoztatni. A népesség informális tanulását célszerű különböző tevékenységek végzéséhez kapcsolni. A válaszok alapján a felnőttek tv-nézés, rádióhallgatás során tanultak a legtöbbet (74%), közel hasonló azok aránya is, akik olvastak valamilyen könyvet, folyóiratot, újságot, és így tettek szert új ismeretre (71%). A megkérdezettek több mint fele (59%) társaságban, barátoktól, ismerősöktől tanult. Az informális tanulás lehetőségei közül a legalacsonyabb a társadalmi, politikai munka során ismereteket szerzők (19%) és a multimédiás eszközöket igénybe vevők aránya (30%) (*Oktatásügyi..., 2009*).

A felsorolt 11 tevékenység a lakosság iskolázottsági szintje alapján számottevő különbséget mutat. Minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik valaki, annál valószínűbb, hogy munkavégzés, hobbi tevékenység, internethasználat vagy kulturális intézmény látogatása közben tanul valamit. (Bizonyos tevékenységek előfordulási gyakorisága is iskolai végzettséghez kötött.) A tv-nézés viszont éppen fordított összefüggést mutat, vagyis az alacsonyabb végzettséggel rendelkezők körében gyakoribb

tanulási forrás, mint a magasabban iskolázottak között, bár a legtöbben nem az alapfokú, hanem a szakmunkás végzettségűek közül (82%) jelölték meg a tv-nézést (lásd *Függelék 5.59. táblázat*).

Láthattuk, hogy nemzetközi szinten a magyar lakosság képzésben való részvétele igen alacsony. Nem tudni, hogy ennek oka vagy következménye az, hogy a felnőtt népesség olvasási és szövegértési képességei terén is az utolsók között kullogunk Európában. Az OECD SIALS felmérése szerint, amely a felnőttek írásbeliségét vizsgálta, a legjobban teljesítő országok Svédország és Norvégia, míg a legrosszabbul Lengyelország, Portugália és Szlovénia. Magyarország a részt vevő 20 ország között a 15. helyen szerepelt (*Jelentés..., 2000, 1.3.2.2. alfejezet*).

6. A tanítás-tanulás tartalma

6.1. A közoktatás tartalmi fejlesztése és szabályozása

6.1.1. Nemzetközi tendenciák

A 21. század első évtizedének második felében tovább erősödtek azok a – közoktatás tartalmi fejlesztése és szabályozása szempontjából fontos – nemzetközi folyamatok, amelyek az 1990-es években a fejlett országokban elindultak. A rendkívül gyors technológiai változások, a globális demográfiai növekedés (a fejlett világban drámai csökkenés), a gazdasági és társadalmi kihívások, a tanulástudomány fejlődése, a tudáskonceptió megváltozása (a használható és alkalmazható tudás előtérbe kerülése) alapvetően meghatározták a tartalmi fejlesztéseket és a szabályozási környezetet. A tanítás-tanulás tartalma szempontjából ez a jövő társadalmára és gazdaságára való tanulói felkészülést-felkészítést (tudások, képességek), a tanári professzionalizmust és az iskolaszervezeti átalakulást jelenti (Wiggins–McTighe, 2005; Hord–Sommers, 2008; Ball–Forzani, 2009; Jacobs, 2010). Elsősorban azokat a tendenciákat érdemes kiemelni, amelyek hazánk számára különösen meghatározóak, mint az egész életen át tartó tanulás paradigmája, stratégiája és szemlélete; a képzési és kimeneti szintek meghatározása; a tanulási eredmények tantervi, méréselméleti és pedagógiai megfogalmazása; a tartalmi fejlesztés és szabályozás kompetenciaalapúsága.

Az egész életen át tartó tanulás fókuszába a tanulás új értelmezésére és a megváltozott tudásfelfogásra alapozva az egyén kompetenciafejlesztése került. Az egész életen át tartó tanulás magyarországi stratégiája kiemelt célként határozta meg az oktatási-képzési rendszer hozzáigazítását a gazdaság igényeihez, ezzel szoros összefüggésben a tartalmi és módszertani fejlesztést (A Magyar Köztársaság..., 2005). A tanítás-tanulás tartalma szempontjából jelentős nemzetközi folyamat a tanulási eredmények/kimenetek tantervi és pedagógiai meghatározása. Az új kvalifikációs rendszerek keretében kidolgozott tanulási eredmények/kimenetek arra vonatkozó állítások, hogy a tanulónak mit kell tudniuk, mit kell átlátniuk és/vagy mit kell elvégezniük egy sikeres tanulási szakasz végére (Kennedy, 2007). Ezzel szoros összefüggésben az Európai képesítési keretrendszerhez igazodva hazánkban is megkezdődött az Országos képesítési keretrendszer (OKKR) kidolgozása. Az egész életen át tartó tanulás hazai stratégiájában és az OKKR koncepciójában megfogalmazottaknak megfelelően alapvető célkitűzés egy egységes tanulási, oktatási és képzési rendszer megteremtése, a különböző képzési szintek koherens, a tanulási eredményeken alapuló egységbe foglalása (Temesi, 2011). Ugyanakkor a tanulási eredményekben/kimenetekben

Az élet egészére kiterjedő tanulás kulcskompetenciái

1. Anyanyelvi kommunikáció
2. Idegen nyelvi kommunikáció
3. Matematikai, természettudományos és műszaki kompetencia
4. Digitális kompetencia
5. A hatékony, önálló tanulás
6. Szociális és állampolgári kompetencia
7. Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia
8. Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség

Forrás: Recommendation of the European Parliament..., 2006

történő tantervi tervezés erőteljesen *kompetencia alapú*. A kompetenciák definiálása és strukturálása, valamint a kulcsfogalmak és a kompetenciaelemek egymásra építettsége, konzisztenciája a tanulási eredmények meghatározásában is fontos tényező.

Tartalmi és szabályozási szempontból egyaránt jelentős szerepet játszanak azok a kulcskompetenciák (néhány országban életképességek), amelyek az élethez, a munkához és a műveltséghez szükséges legfontosabb tudásokat, képességeket és attitűdöket foglalják magukban. Az Európai Parlament és a Bizottság 2006. december 18-án „A kulcskompetenciákról és az élet egészére kiterjedő tanulásról” címmel javaslatot fogalmazott meg (lásd *keretes írás*), amely nyolc kulcskompetencia definícióját és strukturáját tartalmazta.

Az ezt követő évekre (2007–2010) a kulcskompetenciák keretrendszerének implementációja¹ jellemző, amelynek oktatáspolitikai és kutatási-fejlesztési aspektusa egyaránt van. Oktatáspolitikai szempontból megerősödött az implementáció támogatórendszerének kialakítása (Brassói, 2007; Vass, 2007a; Vass, 2008), amelynek fontos elemét alkotják egyrészt a tantervi minták és adatbankok, másrészt az oktatási programok, illetve a pedagógiai rendszerek. A támogató rendszer meghatározó tényezője a tanárképzés és -továbbképzés, valamint az iskola- és szervezetfejlesztés.² Kutatási-fejlesztési szempontból előtérbe kerültek a komparatistikai elemzések, amelyek több ország kompetencia alapú tartalmi szabályozási rendszereit és néhány jó gyakorlat alapján a helyi innovációkat hasonlították össze.³

A közoktatás tartalmi fejlesztésében egyre nagyobb jelentőséggel bírnak a kulcsfogalom-rendszerek és a kompetenciaterképek. A kulcsfogalmak a tudományt és a tudást konstruáló alapfogalmak. Egy tudomány központi gondolatai, amelyek mintegy a lényegét jelenítik meg.⁴ A kompetenciaterkép egy-egy terület főbb, összefüggő

1 Az implementáció szó jelentése itt: bevezetés, elterjesztés.

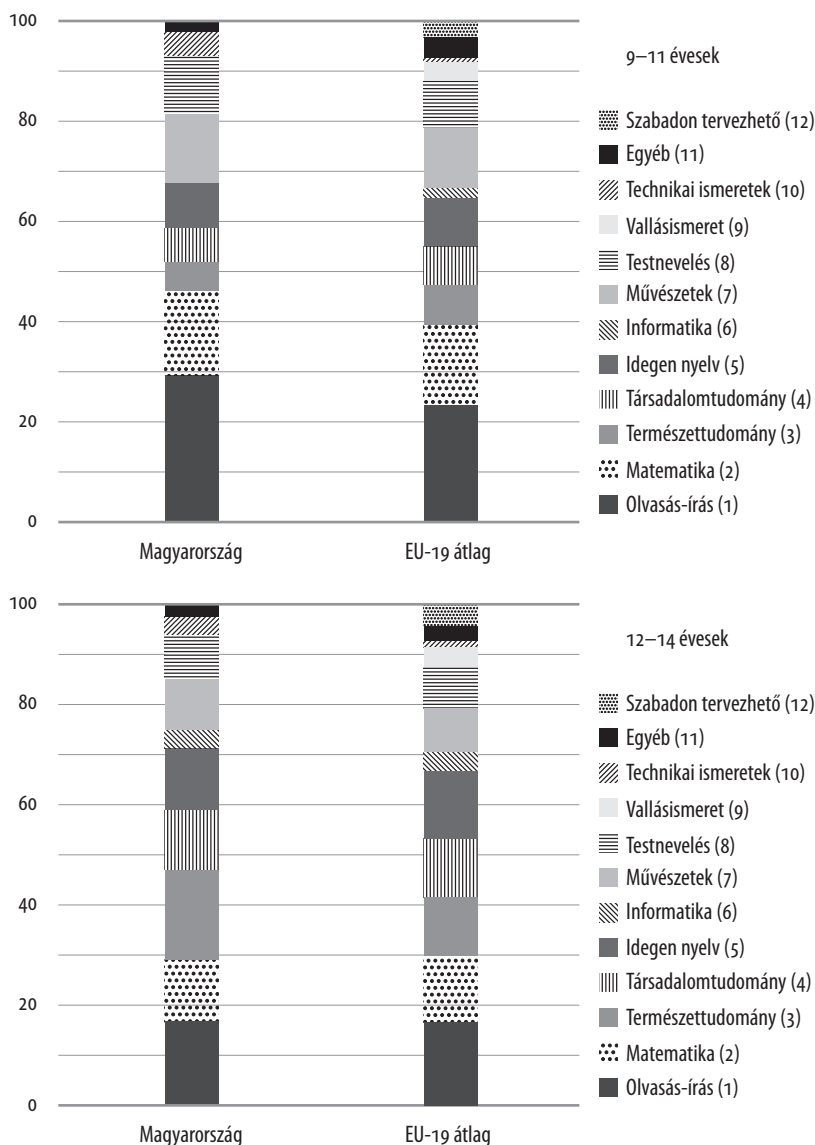
2 A kulcskompetenciák keretrendszerének implementációjáról, a támogató rendszerről az EU Kulcskompetencia Klaszter 2007 szeptemberében, Budapesten tartott tanácskozást (Peer Learning Activity).

3 [online:] {http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1517804}

4 Project 2061. A nemzetközi programok közül a kulcsfogalomrendszerek koncipiálását meghatározó fejlesztés. [online:] {<http://www.project2061.org/publications/bsl/online/index.php?chapter=7#C0>}

6.1. ábra

Óratervi arányok műveltségi területenként az EU-országokban és Magyarországon a 9–11 és a 12–14 éves korosztályok oktatásában, 2008 (%)



Forrás: Education at a Glance, 2010 adatbázisa

komponensei és a hozzá rendelt fejlődési szintek vizuális, gyakran digitális formában történő megjelenítése (Stoof, 2006; 2007). A kulcsfogalmak és kompetenciaterképek létrejöttében meghatározó szerep jut az egyes műveltségi területek egymáshoz vi-

szonyított arányainak. Ez a tantervi idő és tér problematikáját, a tananyag struktúrájának kérdéskörével együtt, más dimenzióba helyezi, folyamatos újragondolását feltételezi. A tanulási-tanítási idő műveltségterületek közötti elosztása tükrözi a nemzeti sajátosságokat, hagyományokat, de emellett bizonyos területeken egységes mintázatokat is mutat. Utóbbiak viszont már olyan – az egyes kompetenciák fejlesztéséhez szükséges erőforrásokkal kapcsolatos – tudásokra, szakmai konszenzusokra alapozódnak, amelyekben rejtetten vagy explicit módon egyre erősebben érvényesülnek a nemzetközi (uniós) hatások (lásd 6.1. ábra és Függelék 1. és 2. táblázat).

Az implementációnak vertikálisan több szintje van. A fent említett összehasonlítási trend elsősorban a tantervi implementáció szupra (nemzetközi) és makro (nemzeti) szintjén jelenik meg. Ugyanakkor a bevezetés hatékonysága szempontjából kiemelt tényező egy-egy tantervi reformnak a pedagógiai kultúrára és az iskolai gyakorlatra gyakorolt hatása. Éppen ezért az implementációs stratégiákban egyre jelentősebb szerepet játszik a mezo (iskolai), a mikro (osztály) és a nano (egyéni) implementációs szint (Letschert, 2005).

A közoktatás tartalmi fejlesztése és szabályozása szempontjából meghatározó nemzetközi trend a tanítás-tanulás tartalmának *standardizálása* (O'Shea, 2005; Marzano–Haystead, 2008). A tantervi tartalom és a kompetenciastandardok meghatározása professzionális tervező és fejlesztő munkát igénylő folyamat (Vass, 2007b). Szabályozási szempontból nem elhanyagolható tényező, hogy a korábbi, decentralizált, rugalmas, kétpólusú (központi, helyi) rendszer merevebb, centralizáltabb lesz. A nemzetközi méréseknek is, különösen az OECD PISA-vizsgálatainak jelentős standardizálási szerepük van. Ugyanakkor az egységesítési tendenciák mögött egy másik jelentős folyamat is meghúzódik, nevezetesen a *teljes személyiségfejlesztés* koncepciója. Ez a megközelítés a tanítás tartalma szempontjából a kreativitás és innováció jelentőségét hangsúlyozza, ezen belül is a művészetek és a sport műveltségi területek szerepét emeli ki (Jacobs, 2010). A standardizálás és a teljes személyiségfejlesztés erőteljesen *tanuláscentrikus*, ami előtérbe helyezi a tanulás érdekében történő tervezést, fejlesztést és értékelést.

6.1.2. A magyarországi tartalmi szabályozás átalakulása

6.1.2.1. A tartalmi szabályozás rendszere és tartalmi átalakulása

A hazai tartalmi szabályozás rendszerét az ezredfordulótól a kimeneti és bemeneti szabályozási elemek egyensúlyára való törekvés és a tantervi szabályozás háromszintűvé – Nemzeti alaptanterv, választható kerettantervek, helyi tantervek – válása jellemzi (lásd *Jelentés 2006 5.2. ábra*). Az *első szintet* jelentő Nemzeti alaptanterv olyan stratégiai, normatív dokumentum, amelynek fő funkciója – az iskolák önállóságára építve – a közoktatás tartalmának és szemléletének megalapozása. E dokumentum meghatározza a közoktatás országosan érvényes általános céljait, a közvetítendő műveltség fő területeit, rögzíti a közoktatás tartalmi szakaszolását és az egyes tartalmi szakaszokban (1–4., 5–6., 7–8., 9–12. évfolyamok) megvalósítandó fejlesztési feladatokat. A NAT az iskolában elsajátítandó műveltség alapjait foglalja össze, megteremtve ezzel a közoktatás egységét és koherenciáját.

A Nemzeti alaptanterv stratégiai jellegéből adódóan irányt mutat a tartalmi szabályozás *második szintje*, a kerettantervek és az oktatási programcsomagok fejlesztőinek, a tankönyvíróknak és -szerkesztőknek, az országos mérési-értékelési eszközök kidolgozóinak. A kerettantervek és az oktatási programcsomagok illeszkednek a NAT értékrendszeréhez, kulcskompetencia-rendszeréhez, műveltségképéhez, továbbá mind a kiemelt, mind az egyes műveltségi területekhez rendelt fejlesztési feladatokhoz. A tartalmi szabályozás *harmadik szintjén* az iskolai helyi tantervek is megfelelnek a Nemzeti alaptanterv előírásainak. Az iskolák pedagógustestületei háromféle módon készíthetik el helyi tanterveiket: (1) az iskola átvesz egy kész kerettantervet; (2) különböző tantervek, oktatási programok, programcsomagok adaptálásával, felhasználásával állítja össze helyi tantervét; (3) saját helyi tantervet készít, vagy már rendelkezik ilyennel. A kész tantervek átvétele vagy a saját tanterv kidolgozása esetén figyelembe veszik az állami vizsgák követelményeit is. Cél – a két-pólusú tartalmi szabályozás hagyományainak megfelelően – az iskolák pedagógiai önállóságának, tantervi mozgásterének a biztosítása.

Miközben a rendszer elemei már stabilizálódtak, a hazai tartalmi szabályozási rendszer az utóbbi fél évtizedben a kompetencia-alapúság irányába mozdult el. Ez vertikálisan a tartalmi szabályozás fenti három szintjére különböző mértékben jellemző, horizontálisan a kimeneti szabályozás átalakulásában és tartalmi visszacsatolásában mutatkozik meg markánsan. A nemzetközi folyamatokkal párhuzamosan – az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges, EU által definiált és strukturált kulcskompetenciák 2007-ben beépültek a Nemzeti alaptantervbe. Ez meghatározta a Nat-2007 fejlesztési feladatainak a revízióját, a kerettantervek akkreditációját, az oktatási programcsomagok fejlesztését és a helyi pedagógiai programok felülvizsgálatát egyaránt. A Nemzeti alaptanterv stratégiai, orientáló funkciója (a kompetenciafejlesztés középpontba állítása) a tartalmi-tantervi szabályozás visszajelző rendszerére is hatott. 2005-től a kétszintű érettségi vizsga követelményrendszere és értékelési elvei, valamint 2008-tól a szakmai vizsgák kompetencia-alapúsága is erősödött. Hasonló folyamatok játszódtak le 2003-tól az Országos kompetenciamérés keretrendszerére és feladataira vonatkozóan. A kompetencia-alapú tartalmi szabályozó és visszajelző rendszer 2009-re lényegében kialakult. A hangsúly az implementációra, ezen belül a támogató rendszer kialakítására és fenntartására került (Vágó, 2009).

6.1.2.2. A Nemzeti alaptanterv (NAT) felülvizsgálata és implementációja

2006 szeptemberében, a közoktatásról szóló, többször módosított 1993. évi LXXIX. törvény 93. § (1) bekezdése alapján kezdődött el a NAT-2003 felülvizsgálata. A felülvizsgálat alapelvei és céljai megértéséhez érdemes felidézni a NAT-2003 legfontosabb jellemzőit:

- a) A NAT-2003-ból kimaradtak a műveltségterületi „részletes követelmények”.
- b) A tervezetben a korábbinál nagyobb hangsúlyt kaptak a „kiemelt fejlesztési feladatok” és a „kulcskompetenciák”.
- c) A tervezet átfogta a közoktatás teljes vertikumát, az elsőtől a tizenkettedik évfolyamig.

- d) Megváltozott az egyes műveltségi területek belső logikája.
- e) A NAT-2003 végén egy definíciós lista segítette a közös megértést és kommunikációt.

A NAT-2003 felülvizsgálatának célja egymással összefüggő jogi, oktatáspolitikai és általános pedagógiai szempontok érvényesítése volt. A felülvizsgálat jogi alapját a közoktatási törvény fent említett 93. § (1) bekezdés b) pontja szolgáltatta, amely előírta, hogy a miniszter legalább háromévenként⁵ értékelje a NAT bevezetésével és alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatokat, és szükség esetén kezdeményezze a Kormánytól a módosításokat. A felülvizsgálat ennek megfelelően érintette a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendeletet, másrészt a rendelet mellékleteként kiadott NAT-2003 alaptantervet. A jogi szabályozásban kiemelt szerepet tölt be a közoktatási törvény módosításáról szóló 2006. évi LXXI. törvény. Oktatáspolitikai szempontból a NAT-2003 felülvizsgálatát meghatározta egyfelől a közoktatás-fejlesztési stratégia, másfelől a PISA-vizsgálatok tudáskonceptiója és kompetencia alapú referenciakerete, továbbá az Európai Uniónak a felülvizsgálat idején elfogadás alatt álló kulcskompetencia-keretrendszere.⁶ Végezetül a NAT-2003 pedagógiai szempontú felülvizsgálata eltérő mélységben érintette a dokumentum különböző fejezeteit (lásd *a keretes írást*). A fenti szempontoknak és a felülvizsgálat alapelveinek megfelelően elsősorban a NAT be-

A 2007. évi NAT-felülvizsgálat alapelvei

1. A dokumentum bevezetőjében a Nemzeti alaptanterv szerepének és értékrendszerének a megerősítése.
2. A kulcskompetenciák szerepének, az egyes területek szerkezetének (definíció, ismeret, képesség, attitűd) meghatározása.
3. A valamennyi műveltségi területen érvényes kiemelt fejlesztési területek (keresztantervek) bővítése és felülvizsgálata.
4. Az Egységes alapokra épülő differenciálás című résznek a differenciális tanulásszervezés szempontjaival történő kiegészítése.
5. A NAT-2007 bevezetőjébe a tanulói esélyegyenlőség segítése, elveinek beépítése.
6. A képzési szakaszok: 1–2. évfolyam (bevezető szakasz), 3–4. évfolyam (kezdő szakasz), 5–6. évfolyam (alapozó szakasz), 7–8. évfolyam (fejlesztő szakasz), 9–12. évfolyam (általános műveltséget megszilárdító, elmélyítő, pályaválasztási szakasz) leírásainak az elkészítése.

Forrás: NAT-bizottság 2006. 09. 22-i ülése

⁵ Ezt a gyakoriságot a 2007. évi LXXXVII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról 5 évre változtatta (lásd Kt. 93. § 1. bekezdés b) pont).

⁶ A Nemzeti alaptantervben megjelenő kulcskompetenciák alapját a Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) c. dokumentum képezi.

vezetője (A Nemzeti alaptanterv szerepe a közoktatás tartalmi szabályozásában, 9–15. oldal) került alapos átdolgozásra, különös tekintettel:

- a) a kulcskompetenciák strukturálására, lebontására, valamint az EU-kulcskompetencia keretrendszerével történő összhangjára;
- b) a pénz világában való eligazodáshoz szükséges kompetenciaterület beépítésére;
- c) a kiemelt fejlesztési feladatok értékközpontúságára, az egyes fejlesztési feladatok (aktív állampolgárság, tanulás, felkészülés a felnőtt lét szerepeire) átalakítására, hangsúlyosabb megjelenítésére.

A felülvizsgált dokumentum erősítette az alaptanterv stratégiai jellegét, ugyanakkor megőrizte fejlesztő funkcióját is. A 2007-es kormányrendelet⁷ meghatározta a tartalmi szabályozás új rendszerét, de a NAT-2003 korábban rögzített, felmenő rendszerben történő bevezetését (2004. szeptember 1-jétől az első évfolyamon indulva) nem változtatta meg, csak kiegészítette azzal, hogy a 2007-es alaptanterv nyomán esedékesé váló módosításokat a közoktatási intézményeknek (szükség esetén) 2007. december 31-ig kell átvezetniük a pedagógiai programjukba.

A Nemzeti alaptanterv implementációja⁸ az a több évig tartó komplex folyamat, amelyben megvalósulnak az éppen érvénybe lévő alaptanterv (jelen esetben a NAT-2007) célkitűzései, alapelvei a közoktatási rendszer egészében (lásd a *keretes*

Az implementáció cél- és feladatrendszere

1. A NAT-felülvizsgálat kutatási, fejlesztési és innovációs feladat- és eszközrendszerének meghatározása és összehangolása.
2. Az implementációs folyamat menedzselése során az egyes szabályozó eszközök közötti koherencia biztosítása.
3. A Nemzeti alaptanterv kulcskompetenciái, fejlesztési feladatai és az érettségi követelményrendszere közötti kapcsolat elemzése, értékelése.
4. Az Új Magyarország Fejlesztési Terv (ÚMFT) közoktatással kapcsolatos céljai között és a program monitorozása során a NAT-implementáció támogatásának kiemelt értékelési kritériumként való megjelenítése.
5. A humán fejlesztés, az iskolai szervezetfejlesztés és a vezetés korszerűsítése.
6. A pedagógusok osztálytermi viselkedésében, a tanulás iskolai és osztályszintű szervezésében történő változások erősítése.
7. Az alapkészségek fejlesztését szolgáló iskolai bevezető és kezdő szakasz meghosszabbításával összefüggő teendők végrehajtása.
8. A 18 éves korig tartó iskolakötelezettség végrehajtásának elemzése. Ennek keretében a NAT és az iskolai szakképzési programok viszonyának vizsgálata.

Forrás: A Nemzeti alaptanterv implementációja, 2008

⁷ 202/2007. (VII. 31.) sz. Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról.

⁸ Az implementáció bevezetés, elterjesztés, harmonizáció, begyökereztetés.

írást). Szűkebb értelemben az implementáció legfontosabb feladata egy tartalmi szabályozási, támogatórendszer (kerettantervek, oktatási programok, állami vizsgakövetelmények, mérési-értékelési feladatok, tankönyvek, taneszközök, iskolai pedagógiai programok) kiépítése, a rendszer elemei közötti szinergiák megteremtése, és a NAT-2007 tanulásfejlesztési szemléletének a megerősítése. Tágabb értelemben a NAT-2007 implementációja koherensen illeszkedik a tartalmi-tantervi szabályozás fejlesztéspolitikájához, továbbá a közoktatás mérési és értékelési rendszeréhez.

A Nemzeti alaptanterv implementációjának kutatási, fejlesztési, innovációs, másodlagos szabályozó, iskolai szervezet- és humánfejlesztő, valamint kommunikációs feladat- és eszközrendszere van. Kutatási szempontból a komparatistikai elemzések elindítása és az eredmények disszeminációja (Perjés–Vass, 2009), fejlesztési és innovációs szempontból a meglévő jó gyakorlatok, az implementáció hatékonyságának vizsgálata, monitorozása tekinthetők kiemelten fontos elemeknek. A másodlagos szabályozó eszközök (a választható kerettantervek, az oktatási programsomagok, a tankönyvek, taneszközök, a vizsga és a mérés-értékelés) alkotják a NAT-2007 implementációjának támogató rendszerét. Az iskolai szervezet- és humánfejlesztés támogatása egyrészt az iskolán belüli és az intézmények közötti erőteljesebb együttműködést, másrészt a minőségi vezetőképzést jelenti, horizontális szempontként pedig a pedagógusok professzionalizálódásának felgyorsítását igényli. A sikeres tantervi implementáció elengedhetetlen feltétele egy kommunikációs stratégia létrehozása, illetve megvalósítása, ez utóbbi alatt azokat a marketingstratégiákat, -technikákat és felületeket értjük, amelyek az implementáció általános eszközeit és módszereit, eredményeit foglalják magukban.

6.1.2.3. Akkreditált kerettantervek – kerettantervi akkreditáció

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 2003. évi módosítása a 131. § (1)–(6) bekezdés beiktatásával teremtette meg a kerettantervi akkreditációs eljárás jogi alapjait. A kerettantervek tartalmát, jóváhagyásra való benyújtásainak szabályait és eljárásrendjét, az akkreditálás szereplőinek jogait és kötelezettségeit további jogszabályok rögzítik.⁹

A kerettantervek tartalmát elsősorban a közoktatási törvény 8/A § (1) bekezdése határozza meg. Ennek értelmében a kerettantervek meghatározzák a tantárgyak rendszerét, az egyes tantárgyak időkeretét (óraszámát), a tananyag felépítését és felosztását az egyes évfolyamok között, továbbá az adott szakasz befejező évfolyamának kimeneti követelményeit, kitérve a szakiskolai és szakközépiskolai speciális műveltségi-tantárgyi területekre (például pályaorientáció, elméleti és gyakorlati szakmacsoportos alapoó oktatás) is. Mindezekkel kapcsolatban az egyes kerettantervek saját rendszerükön belül is megfogalmazhatnak alternatívákat, választható megoldásokat.

9 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról; 307/2006. (XII. 23.) Korm. rendelet az Oktatási Hivatalról; 17/2004. (V. 20.) OM rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról; 2004. évi CXL. törvény a közigazgatási hatósági eljárás és szolgáltatás általános szabályairól; 38/2009. (XII. 29.) OKM rendelet a közoktatási szakértői tevékenység, valamint az érettségi vizsgaelnöki megbízás feltételeiről.

2007-től – az Oktatási Hivatal létrejöttével – egyesített eljárásba került a sulinova Kht. és az OKÉV kerettantervi feladatainak ellátása. Ettől kezdve a kerettantervi akkreditáció az Oktatási Hivatalban hatósági eljárás keretében zajlik. A kerettantervek jóváhagyásának előkészítésében az Oktatási Hivatalon kívül a Kerettantervi Bizottság, az OKNT¹⁰, illetőleg a Köznevelési-politikai Tanács működik közre (lásd 6.2. ábra).

A kerettantervek jóváhagyásakor azt vizsgálják, hogy megfelelnek-e a köznevelési törvényben, a Nemzeti alaptantervben, illetve a kerettantervi rendeletben előírt feltételeknek. Nemzeti, etnikai kisebbségi oktatás esetén, a Nemzeti, etnikai kisebbségi iskolai oktatásának irányelveiben, a két tanítási nyelvű iskolai oktatásnál a Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelveiben, a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai nevelése, oktatása esetén a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelveiben foglaltaknak is meg kell felelniük a benyújtott kerettantervnek.

A kerettantervi rendelet – összhangban a NAT-2007 előírásaival¹¹ – pontosan szabályozza az akkreditációra benyújtott kerettantervek érvényességi körét. E szerint a kerettantervet jóváhagyásra be lehet nyújtani:

- meghatározott iskolaszakaszokra, ezen belül
 - az általános iskoláknak az alapfokú nevelés-oktatás első évfolyamon kezdődő és a negyedik évfolyam végéig tartó bevezető és kezdő szakaszára, valamint az alapfokú nevelés-oktatás ötödik évfolyamon kezdődő és a nyolcadik évfolyam végéig tartó alapozó és fejlesztő szakaszára;
 - a szakiskolák kilencedik, tizedik, a középiskoláknak a középfokú nevelés-oktatás kilencedik, tizedik, tizenegyedik és tizenkettedik (tizenharmadik) évfolyamaira;
 - a hat és nyolc évfolyammal működő gimnáziumok valamennyi évfolyamára;
 - az iskolarendszerű felnőttoktatásban részt vevő iskolák valamennyi évfolyamára;
- az iskolaszakasz meghatározott részére, részeire egyes pedagógiai feladatokat végrehajtásához;
- több iskolai évfolyam különböző tantárgyait, tananyagát érintő tananyaghoz;
- bármely műveltségi területnek, tantárgynak a teljes köznevelési időtartamát átfogó tanításához.

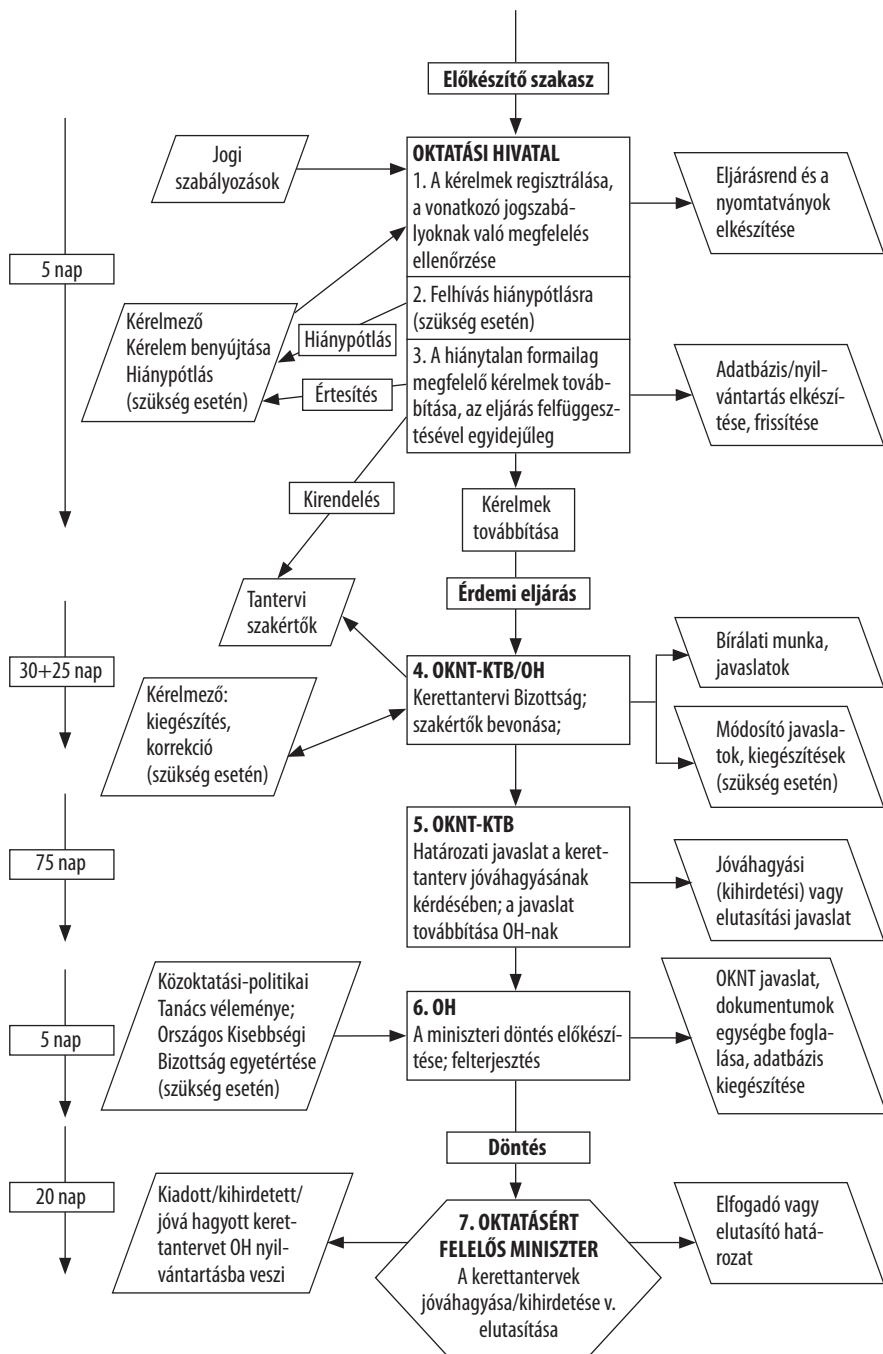
A kerettantervi kínálat bővítése és az akkreditáció szempontjából egyaránt jelentős tényező, hogy a NAT-2007 kiadásával a kerettantervek funkciója is kibővült. Míg korábban kerettantervet csak a köznevelési törvényben nevesített pedagógiai szakaszokra, azok valamennyi évfolyamára lehetett benyújtani, oly módon, hogy az minden műveltségterületet átfogjon, a változás lehetővé tette adott tartalmakra, kisebb tantervi egységekre, oktatási szakaszokra vonatkozóan ún. részleges kerettantervek benyújtását is.

¹⁰ A Kt. 93. § (1) bekezdésének 2009. évi változása erősen csökkentette az OKNT szerepét a kerettantervek akkreditációs folyamatában, miután a testület egyetértési jogát véleményezési joggá szelídítette.

¹¹ *Nemzeti alaptanterv*, Melléklet: VIII. rész: Kerettantervek.

6.2. ábra

A kerettantervi akkreditációs eljárás folyamata

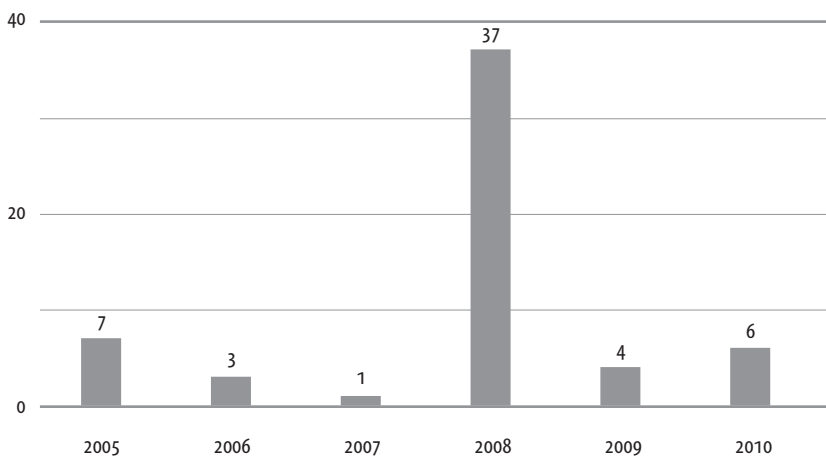


A korábbi teljes tantárgyi rendszert átfogó kerettantervek fejlesztése sok szakember egy- vagy akár többéves összehangolt munkáját, bérüknek és az akkreditáció költségeinek fedezése komoly tőkeerő bevonását igényelte, így a feladatra vállalkozók száma évről évre csökkent. A már jóváhagyott kerettantervek ugyanakkor nem mindig tudtak megfelelő támogatást nyújtani a sajátos feladatot (tehetségfejlesztő, iskolaotthonos) ellátó, sajátos szervezeti formában (pl. egységes iskola) működő iskoláknak s az új tantervi tartalmak, oktatásszervezési innovációk (például nem szakrendszerű oktatás) intézményi implementációjának. Az intézményi adaptivitás növeléséhez járulhatnának hozzá a több iskolai évfolyam különböző tantárgyait, tananyagát érintő komplex nevelési feladatokhoz (például családi életre nevelés, dropprevenció) várt kerettantervek, melyek átfognák a közoktatás teljes időtartamát.

Ez a szabályozási könnyítés veszélyeket is rejt magában. Kutatási eredmények (lásd a *helyi tantervekről* szóló 6.1.2.4. *alfejezetet*) igazolják ugyanis, hogy az iskolák gyakran minden adaptáció nélkül veszik át a kerettanterveket, így az egymással nem feltétlenül kompatibilis pedagógiai rendszerek egymás mellé rakott, „részleges” kerettanterveiből nehezebben születnek koherens helyi tantervek. Másfelől viszont, az iskolai és oktatásirányítási igényekre gyorsabban reagáló, rugalmasabb kerettantervekkel nő az adaptivitás, és a fejlesztési folyamat kisebb idő- és pénzigénye lendületet adhat a kerettantervi innovációknak. Látszólag ez utóbbi hatást mutatja az évente akkreditált kerettantervek kiugróan magas 2008-as értéke (lásd 6.3. *ábra*).

6.3. ábra

Az adott évben akkreditált kerettantervek számának alakulása 2005 és 2010 között (db)



Forrás: Oktatási Hivatal

Valójában azonban nem a helyi innovátorok vagy a vállalkozók termékei, hanem uniós, illetve hazai központi fejlesztések állnak a jelentős kínálatbővülés mögött. Elsősorban a legnagyobb volumenű központi programcsomag-fejlesztés eredményeként létrejött – a sulíNova által a HEFOP keretében kifejlesztett – 28 részleges

kerettanterv egyidejű benyújtása emelte sokszorosára az akkreditált kerettantervek számát 2008-ban.

A növekedéshez hozzájárult az is, hogy az oktatásért felelős miniszter, eleget téve törvényben előírt kötelezettségének (a kerettantervek meghatározott időszakonként – jelenleg ötévenként – történő felülvizsgálatának) öt korábbi, teljes iskolaszakaszra készült kerettanterv¹² korrekcióját végeztette el, valamint kiadott négy új, „részleges” kerettantervet ugyanebben az évben:

- Emelt szintű magyar nyelv és irodalom, történelem, matematika, fizika, biológia, kémia tantárgyi tehetséggondozás kerettanterve;
- Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás alapozó szakaszán (5–6. évfolyam) folyó nem szakrendszerű oktatás számára;
- Kerettanterv a tanórán kívüli foglalkozást – napközit, iskolaotthont – is működtető általános iskolák osztott és összevont osztályai számára;
- Kerettanterv az egységes, iskolaotthonos, szakaszos (epochális) oktatáshoz.

2008-ban került jóváhagyásra első ízben digitális kerettanterv, Digitális Középiskola – az interneten szervezett iskola alternatív kerettanterve, az egyéni képzési utak lehetősége címen. A program célja, hogy érettségihez juttassa a középiskolai képzésből valamilyen okból kimaradó fiatal felnőtteket, akikben megvan a szándék, a kitartás, a motiváció ahhoz, hogy leérettségizzenek, de anyagi vagy más szempontból hátrányos helyzetük miatt, hagyományos képzésszervezési megoldások mellett, erre nem lennének képesek.

6.1.2.4. Az oktatási programok, programcsomagok

Az oktatási, pedagógiai programcsomagok a tartalmi szabályozás második szintjén jelentek meg 2003-ban, amikor – elfogadva a szakmai javaslatokat – az ágazati irányítás elkötelezte magát egy kompetencia alapú tanulási-tanítási folyamatot támogató eszközrendszer megteremtése mellett. A programcsomag specifikációk, majd az azt követő fejlesztések a NAT-2003 implementációjának legfontosabb, szinte kizárólagos elemét jelentették. A külföldön már elterjedt, és Zsolnai József munkássága¹³ nyomán a magyar pedagógusok számára sem ismeretlen programcsomag-fogalom azonban a köztudatban összeforrt a sulinova-fejlesztésekkel. A 2004-ben jelentős uniós forrásbevonással elindult nagyszabású fejlesztő munka eredményeit 2005-ben próbálták ki 120 közoktatási intézményben (erről lásd a *Jelentés...*, 2006, 5.1.2.3. *alfejezetét*), 2006 szeptemberétől pedig a HEFOP 3.1.3-as pályázat 361 nyertes intézménye vállalkozhatott a kompetencia alapú eszközök, eljárások és tartalmak intézményi bevezetésére, elterjesztésére. A támogatásra óvodák, alap- és középfokú intézmények pályázhattak. A fejlesztésbe bevont pedagógusok¹⁴ a programcsomagok adaptációjához szakmai és technikai felkészítésen vettek részt, amelyekről a szakmai szolgáltató intézmények gondoskodtak.

12 E kerettantervek – a miniszter által kiadott kerettantervek közül elsőként – átestek a kerettantervi rendelet által szabályozott jóváhagyási eljáráson.

13 Mindkét Zsolnai programban (Nyelvi–irodalmi–kommunikációs, illetve Értékközvetítő és képességfejlesztő program) kidolgozták a programcsomag, sőt a pedagógiai rendszer minden elemét.

14 Iskolánként 6 pedagógus, óvodánként pedig 2 óvodapedagógus bevonása volt kötelező.

Paradox módon csak a programfejlesztési szakasz lezárulása után került sor a programcsomagok, pedagógiai rendszerek specifikációjának jogszabályban történő rögzítésére.¹⁵ E szerint a pedagógiai rendszer jellegzetes komponensei a következők: 1. kerettanterv (illetve ennek változata a programterv), 2. pedagógiai koncepció, 3. modulleírások (célok, források, szakmai háttér, ajánlott feldolgozási mód), 4. eszközi elemek (tankönyvek, munkalapok, szemléltető eszközök), 5. értékelési-mérési eszközök, 6. továbbképzési programok, 7. támogatás a fejlesztő műhely részéről. A rendelet szerint az 1–4. pontban felsorolt komponensek megléte esetén tekinthető az eszközrendszer *oktatási programnak*; amennyiben kiegészül mérőeszközökkel is, *programcsomagnak*; ha az összes elemet tartalmazza, akkor *pedagógiai rendszernek*.

Az új elem, a pedagógiai programcsomag beillesztése a működő minőségbiztosítási rendszerbe azonban igen nehéz feladatnak bizonyult. A tartalmi szabályozás és annak elemei (NAT, kerettantervek, tankönyvek) tekintetében erős jogosítványokkal rendelkező Országos Köznevelési Tanács 2006 végén önálló programcsomagjövahagyási rendszer kidolgozását javasolta, később pedig úgy határozott, hogy a programcsomag négy komponensének (tervek, tankönyvek, továbbképzési programok és digitális taneszközök) ugyanolyan előzetes bizottsági jóváhagyással kell rendelkeznie, mintha önállóan, azaz nem programcsomag részeként kerülne kiadásra. A bizottságok jelentései birtokában az OKNT megvizsgálta a részkomponensek közti rendszerszintű koherenciát, és ezek alapján hozta meg döntését. A közoktatási törvényben 2007-ben megjelent, hogy az oktatási program (pedagógiai rendszer) kiadását az oktatásért felelős miniszternél lehet kezdeményezni, feltéve, hogy az oktatási program részeként kerettantervet is kiadnak. Az Országos Köznevelési Tanács a kerettantervvel kapcsolatos feladatai ellátása mellett – szükség szerint – azt is vizsgálja, hogy az oktatási program (pedagógiai rendszer) többi eleme összhangban áll-e a kerettantervben foglaltakkal.

A több mint egy évig tartó vita és szabályozási kísérletek közben a sulinoVA (később Educatio Kht.) többször is megpróbálta benyújtani akkreditációra kifejlesztett és kipróbált 5 programcsomagját, mivel az eredmények 2013-ig történő fenntartási kötelezettsége miatt a kifejlesztett eszközrendszert mihamarabb el kellett volna juttatnia az iskolákba. Végül 2008-ban megtörtént a programcsomagok, s benne a 28 kerettanterv jóváhagyása (lásd 6.4. ábra, a programcsomagokhoz tartozó tankönyvekről lásd a Függelék 6.34. táblázatát). A programakkreditáció szabályozási problémái azóta sem oldódtak meg, igaz, ilyen kérelem nem is érkezett az Oktatási Hivatalba.

Az európai uniós források felhasználásával kapcsolatban a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség (NFÜ) több program, így a HEFOP 3.1. *Az életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek és kompetenciák fejlesztésének támogatása* esetében is az intézkedés folytathatóságának és fenntarthatóságának vizsgálatát rendelte meg.¹⁶ Az értékelési eredményei közvetlenül visszacsatolódtak a fejlesztőkhöz, valamint a program

15 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Melléklet, VIII. rész.

16 A program monitorozását az Expanzió Humán Tanácsadó Kft. végezte el 2007-ben.

zárószakaszára is hatással voltak. Maga az elemzés az EU standard értékelési dimenziói – a relevancia, az eredményesség, a konzisztencia, a hatásosság, a hasznosság, a fenntarthatóság, a hatékonyság, a gazdaságosság és az elfogadottság – mentén történt. A monitorvizsgálat¹⁷ nemcsak diagnózist adott, hanem az egyes megállapításokhoz ajánlásokat is megfogalmazott, elsősorban a megrendelő későbbi hatékonyabb tevékenységének támogatására.

Az EU által finanszírozott projektekkel kapcsolatban folyó hatásvizsgálatok közül meg kell említeni a HEFOP 3.1.3 program mentori tevékenységére vonatkozót. Az Educatio Kht. megbízása alapján a fejlesztésbe bevont intézmények, a mentorokat foglalkoztató szervezetek és a mentoroktól gyűjtött adatok felhasználásával átfogó térkép készült¹⁸ a mentori tevékenység megítéléséről alkotott véleményekből. Az eredményeket összegző dokumentum megjelölte a mentori tevékenység erősségeit, fejlesztendő, illetve hiányterületeit, valamint a jövőbeli folyamatokra vonatkozólag javaslatokat fogalmazott meg.

Az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet a TÁMOP 3.1.1. – 21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció program keretein belül két kutatásban is foglalkozott a kompetenciafejlesztő programcsomagok implementációjával és hatásvizsgálatával a HEFOP 3.1.3 (ún. „követő”) iskolákban. A kutatás során dokumentumelemzéssel, interjúkkal, kérdőíves vizsgálatokkal történt az adatgyűjtés a HEFOP 3.1.3-as iskolák teljes körében¹⁹, oly módon, hogy az igazgatókat, három kompetenciaterület (szövegértés, matematika, szociális, életviteli és környezeti kompetencia) pedagógusait és a diákokat kérdezték meg a programcsomagok bevezetésével és hatásaival kapcsolatban. A kutatási eredmények szerint az implementációt jelentősen hátráltatták a nagyon szűkös határidők és az iskolába késve érkező, drága programcsomagok. A 2010-es adatfelvétel során kapott igazgatói válaszok szerint az iskolák mindössze ötödében tanítanak az eredeti, illetve fénymásolt taneszközök segítségével (jóllehet a fenntartási kötelezettség 2013-ig tart), 40%-ukban csak részben használják azokat, kiegészítésül más tankönyvek mellett. Az intézmények negyedében pedig kompetenciafejlesztő „szemléletnek megfelelően” tanítanak ugyan, de nem az eredeti programcsomagokból (Kerber, 2010). Az igazgatók szerint a tantestületi elköteleződés legnagyobb problémái a pedagógusok túlterheltsége, az idő rövidsége, az előzetes egyeztetések hiányossagai és a bizalmatlanság voltak. Az igazgatók a legelégedetebbek a pedagógusok felkészültségével, kompetenciáival, segítőkészségével, illetve a programcsomagok pedagógiai korszerűségével voltak, a mentorok tevékenységét azonban többen kritizálták. A pedagógusok előzetes várakozásai pozitívak voltak a programcsomagokkal kapcsolatban. Leginkább arra számítottak, hogy a tanulók motivációja erősödni fog, tanulási kedvük nő. Miközben a programcsomagok számos pozitívumát elismerték a pedagógusok, az általános tanulmányi eredményesség

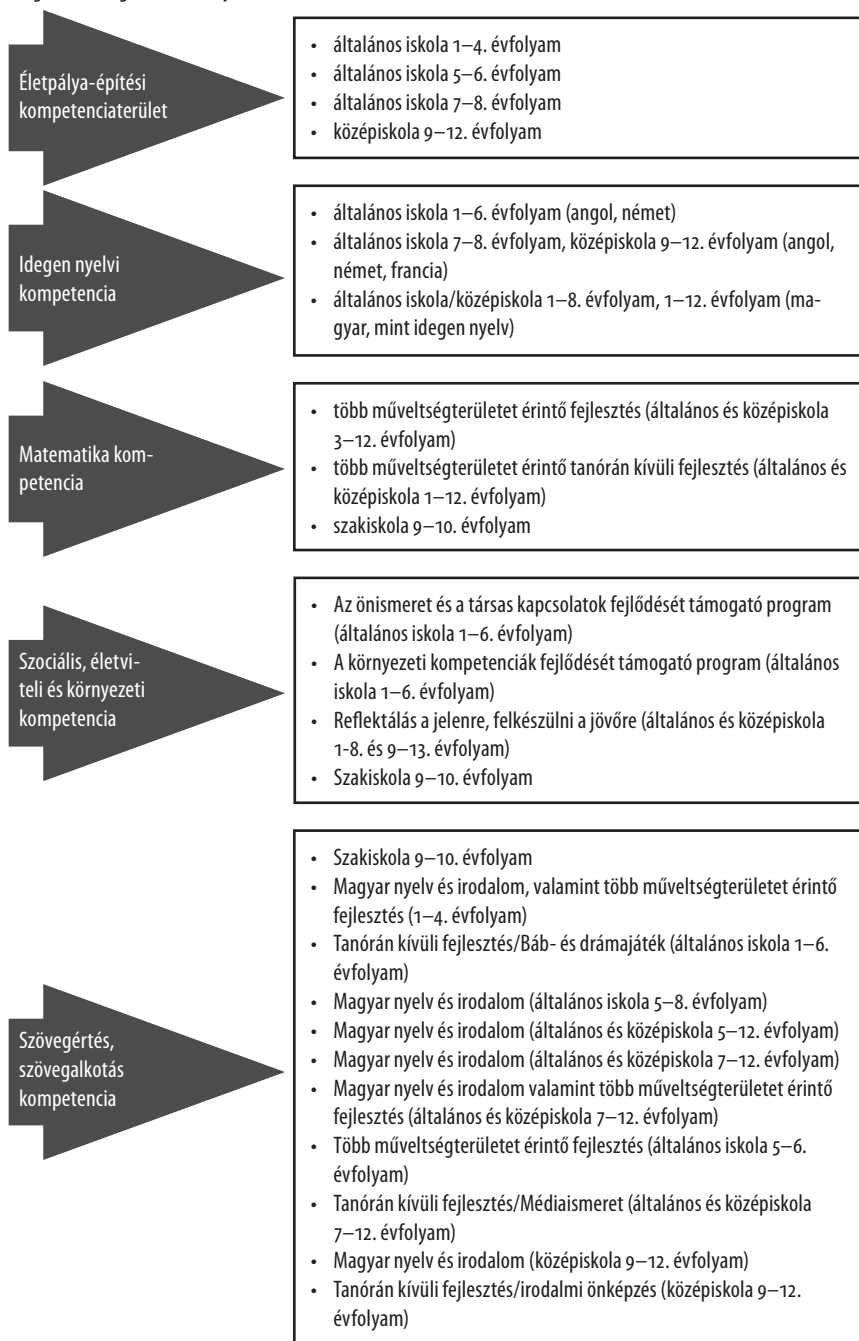
17 A vizsgálat módszerei a következők voltak: kérdőíves adatbekéréssel 108 TIOK és 361 bevezető intézményt kerestek fel. Mélyinterjú összesen 20 fővel (2 fő kidolgozó, 6 fő menedzsent, 6 fő TIOK, 6 fő bevezető intézmény) készítettek, fókuszcsoporthoz interjúra 7 fő szakértővel, 12 fő TIOK vezetővel, 2 tanulócsoporthal, bevezető intézményekből pedig 12 fővel került sor.

18 A vizsgálatot a Qualitas T&G végezte. Az adatgyűjtés során 212 vezető, 594 pedagógus, 138 mentor és 7 küldő szervezet töltött ki kérdőívet, illetve két fókuszcsoporthoz interjúra került sor.

19 Összesen 321 intézményben, mert az óvodák vizsgálata nem képezte a kutatás részét.

6.4. ábra

Programcsomagok és a hozzájuk tartozó kerettantervek



területén jelentős javulást nem láttak. Az implementációs folyamatot viszont számos kritikával illették. A diákok a programcsomagokat pozitívan értékelték, a taneszközöket tetszéssel fogadták, szívesen vették a csoportmunkát, érdekesebbnek tartották az órákat, mint korábban. A tananyag a diákok megítélése szerint nem lett könnyebb, de a módszerek és a feladatok jobban motiválták őket. Az igazgatók a programcsomagok legpozitívabb hatását a pedagógusok módszertani kultúrájának fejlődésében, a tantestületen belüli együttműködésekben és a szemléletváltásban észlelték, amit a pedagógusok válasza is megerősítettek. A kutatások legfontosabb tanulsága az, hogy a programcsomagok eredményes bevezetésének legnagyobb akadályai a HEFOP 3.1.3 iskolák körén kívül alakultak ki, s meghatározó módon befolyásolták a kompetenciafejlesztő programcsomagok iskolai implementációját.

6.1.2.5. Az iskolák új pedagógiai programjai és a helyi tantervei

A NAT-2003 intézményi implementációs menetrendje szerint az általános iskoláknak a pedagógiai programot 2004. június 30-ig kellett felülvizsgálniuk, de lehetőség volt kétlépcsős módosításra is: 2004. június 30-ig az 1–4., majd 2005. június 30-ig az 5–8. évfolyamra vonatkozó rendelkezéseket alkalmazhatták.²⁰ A módosított helyi tantervek 2004. szeptember 1-jén az általános iskola *első évfolyamán, majd ezt követően felmenő rendszerben* léptek érvénybe.²¹ A hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok 2005. június 30-ig készíthették el helyi tantervük felülvizsgálatát, majd az új tantervet 2006. szeptember 1-jétől alkalmazhatták.²² A többcélú intézmény keretében működő általános iskola és középiskola közösen kidolgozott, egymásra épülő helyi tanterve a 2004/05-ös tanévben az ötödik évfolyamon is bevezethető volt, amennyiben az általános iskola valamennyi tanulója számára biztosította a továbbhaladást a középiskolába.²³ A helyi tanterv teljes felülvizsgálatát a hat évfolyamos gimnáziumoknak 2009. június 30-ig, a nyolc évfolyamos gimnáziumoknak 2007. június 30-ig kellett elvégezniük.²⁴ A középiskoláknak és a szakiskoláknak a pedagógiai program felülvizsgálatát 2004. június 30-ig csak a nevelési program egészsegnevelési és környezeti nevelési részprogramjával, továbbá a tanulók írásbeli beszámoltatásával és az otthoni munka szabályozásával kapcsolatos részek kiegészítésével kellett elvégezniük. Ezen túlmenően ki kellett egészíteniük helyi tantervüket a középszintű érettségi témakörével, valamint a tanulók fizikai állapotának felmérési módszereivel.²⁵ A kormányrendelet értelmében a középiskoláknak és szakiskoláknak 2011. június 30-ig kell helyi tantervük teljes felülvizsgálatát elvégezniük.

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet munkatársai a TÁMOP 3.1.1-es, „A 21. századi közoktatás” című projekt egyik alprojektjének keretében az általános iskolák

20 Kt. 129. § (6) bekezdés.

21 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (továbbiakban R.) 11. § (7) bekezdés.

22 R. 11. § (4) bekezdés.

23 R. 11. § (9) bekezdés.

24 R. 11. § (3) bekezdés.

25 R. 11. § (3) bekezdés.

és a 8 vagy 6 évfolyammal működő gimnáziumok²⁶ reprezentatív mintáján megvizsgálták a Nemzeti alaptanterv intézményi implementációjának folyamatát és eredményeit. Az adatgyűjtés során elsősorban a dokumentumelemzés módszerével éltek.²⁷ A NAT-2007 módosításának egyik alapvető eleme a *kulcskompetenciák* meghatározása és alaptantervbe való beillesztésük volt, ami az iskolák számára azt jelentette, hogy a kulcskompetenciákat pedagógiai programjukba is be kellett építeniük. A nem szakrendszerű oktatáshoz hasonlóan a kulcskompetenciák fejlesztése is értelemszerűen meg kell jelenjen a helyi pedagógiai célrendszerben, amíg azonban a nem szakrendszerű oktatás nem érinti a 6 évfolyamos gimnáziumokat, addig a kulcskompetenciák fejlesztése valamennyi iskola számára kötelező. A fent említett vizsgálat szerint a pedagógiai célrendszerben a kulcskompetenciákra való utalás az összes iskola 62,1%-ában található meg (ez az arány az általános iskolák esetében 63,6%, a gimnáziumok esetében már csak 52,2%, a nemzetiségi iskolák esetében pedig 48,8%). A legmagasabb az arány az önkormányzati iskoláknál (66%), ugyanakkor a nem önkormányzati iskolákban jelentősen az országos átlag alatt (44,4%) található meg a kulcskompetenciák érvényesítése a pedagógiai célrendszerben. Az általános iskolák és a gimnáziumok nevelési programjának tartalma között a fenti területeken nincs lényeges különbség. Ugyanakkor a személyiségfejlesztéssel és a közösségfejlesztéssel kapcsolatos feladatok a nevelési programok 92-96%-ában szerepeltek. A beilleszkedési, magatartási nehézségek, valamint a tehetség, képesség kibontakoztatás területén a közoktatási törvény nem feladatok, hanem tevékenységek meghatározását írja elő. E területek nevelési programban való kifejtése az iskolák több mint 90%-ában megtörtént. Az iskolák 76,8%-a meghatározta nevelési programjában a pedagógiai program végrehajtásához szükséges nevelő-oktató munkát segítő eszközök és felszerelések jegyzékét, vagy legalábbis történt erre utalás a dokumentumban. Az általános iskolák esetében ez az arány valamivel magasabb, mint az országos átlag (78,2%), a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok esetében viszont elmarad attól. A tanulók, szülők és pedagógusok együttműködési formái, az együttműködés továbbfejlesztésének lehetőségei olyan területek, amelyek tartalmi részben a nevelési programban (pedagógiai tartalmak, módszerek), részben pedig az iskola minőségirányítási programjában is szerepelnek (partnerek azonosítása és együttműködése). Ezek tartalmát az iskolák döntő többsége (94,2%-a) meghatározta, ezen belül az általános iskolák 95,8%, a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok 84%-a tartozik ebbe a körbe. A környezeti nevelés feladatait az összes iskola nevelési programjának 87%-a tartalmazza, egészségnevelési részprogram az iskolák 88,4%-ában készült. A mindennapi testedzést *mindkét iskolatípusban lényegesen kevesebb* iskola építette be az egészségnevelési programjába. *A mindennapos testedzés megszervezésével* kapcsolatos szabályokat ugyancsak meghatározza a közoktatási törvény.²⁸ Ennek értelmében, ha az iskolában legalább négy évfolyamon legalább négy tanulócsoporthoz működik, akkor köteles iskolai sportkört működtetni, amelyhez a szükséges időkeretet a kötelező és nem kötelező tanórai foglalkozások terhére kell biztosítani, ugyanakkor a sportkör feladatait megállapodás alapján diáksport egye-

26 A 2010/11-es tanévben csak az ezen iskolákban tanulók teljes körére terjed ki a közoktatási törvény, valamint a kormányrendelet 2003. évi szabályozása.

27 A pedagógiai programok elemzését a Heves Megyei Önkormányzat Pedagógiai Szakmai és Közművelődési Szolgáltató Intézménye végezte.

28 Kt. 52. § (9) bekezdés.

sület is elláthatja. Az iskolai sportkör, illetve diáksport egyesület működéséről és a területen való feladatáról az iskolák 77,9%-ának egészségnevelési programja szól. Legnagyobb arányban az önkormányzati fenntartású intézményekben (82,3%) és az általános iskolákban (80%), legkisebb arányban a nem önkormányzati iskolákban (61,1%), illetve a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumokban (60%) szerepel (Palotás, 2010).

A NAT-2007 implementációját tekintve figyelemre méltó, hogy az iskolák 31,6% teljes egészében egy meghatározott kerettantervet épít be helyi tantervébe. Ennél lényegesen kisebb arányban történik az, hogy egy adott tanterv adaptációját végzik el az iskolák (20,0%), így összességében tehát az iskolák több mint fele (51,6%) valamely kerettantervet, vagy annak kisebb-nagyobb mértékű adaptációját használja. Jelentősnek tekinthető azon iskolák aránya is, amelyek több kerettanterv adaptálásával készítették el helyi tantervüket (17,4%), ugyanakkor viszonylag kevesen vannak olyan intézmények, amelyek teljes egészében saját maguk által készített helyi tanterv alapján dolgoznak. Mindez azt jelenti, hogy a kerettanterveknek meghatározó szerepük van az iskolai helyi tantervek tartalmának tekintetében. Az egyes iskolatípusok között nincs lényeges eltérés a helyi tanterv készítése területén, bár a gimnáziumok kétszer nagyobb arányban vállalkoztak önálló helyi tanterv készítésére, mint az általános iskolák. Fenntartói oldalról vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy az önkormányzati iskolák nagyobb arányban (33%-uk) építettek be teljes kerettantervet, a nem önkormányzati iskolák pedig inkább az adaptációt alkalmazták (33%). A nemzetiségi iskolák arányai alig térnek el az összes iskola átlagától, ezen a területen tehát nincs lényeges különbség (Palotás, 2010).

A vizsgált pedagógiai programok megfelelőségét²⁹ tekintve megállapítható, hogy az összes iskola helyi tantervének 53,7%-a felel meg teljes egészében a fenti kritériumoknak, a többi esetben (36,3%) vagy a szabályozás nem megfelelőségét, azaz jogszabályba ütközését, vagy a tartalom hiányát lehetett megállapítani egyes területeken. Az iskolák 10%-nak nyilvánosságra hozott pedagógiai programja egyáltalán nem tartalmaz helyi tantervet. Összegezve, a pedagógiai program tartalma és az ahhoz kapcsolódó követelmények a jogszabályváltozások következtében folyamatosan bővültek, az 1999 és 2009 között eltelt tíz évben az iskolák és a fenntartók azonban, különösen 2004 óta, kevésbé követték és vezették át a változásokat saját dokumentumaiban.

6.1.2.6. A mérési-értékelési rendszer tartalmi szabályozó szerepe

A két (bemeneti, illetve kimeneti) pilléren nyugvó magyarországi tartalmi szabályozásnak egyre meghatározóbb elemévé válnak az elsősorban a közoktatási végpontokra kidolgozott vizsgakövetelmények, továbbá kisebb, de korántsem elhanyagolható mértékben az egy-egy kiemelt pedagógiai szakaszhatárra³⁰ megfogalmazott mérési követelmények. A Nemzeti alaptanterv kiadását 10 év késéssel követő új érettségi, a

29 A törvényességi megfelelés: akkor tekinthető megfelelőnek egy helyi tanterv, ha egyfelől tartalmazza mindazokat az elemeket, amelyeket a jogszabály meghatároz, másfelől pedig tartalmát tekintve megfelel azoknak a kritériumoknak, amelyeket a jogszabály előír.

30 Ilyenek az általános iskolai oktatás azon évfolyamai (6. és 8.), amelyekről a középfokra, illetve középfokú oktatásban a 10. évfolyam, amelyről az általános képzésből a szakképzésre való átlépés lehetséges. Jelenleg a TÁMOP 3.1.9. keretében folyik egy diagnosztikus mérési rendszer, s ezen belül az országos mérési rendszer utolsó, még hiányzó elemének, a 4. évfolyamos mérésnek a kidolgozása.

kétezres évtized utolsó harmadában fejlesztett új OKJ-s szakmai vizsga, valamint az ezredforduló óta szinte minden évben, meghatározott évfolyamok összes tanulójaival elvégzett Országos kompetenciamérés (lásd a *közoktatás minőségéről és eredményességéről* szóló 9. fejezetet) implementációja gyors ütemben megtörtént, így azok minőségbiztosító és rendszerintegráló szerepüket is egyre inkább betöltik.

Az új kimeneti szabályozó elemek kompetenciaalapúságuk, valamint követelmény- és mérőeszköz-fejlesztésük hasonló elméleti keretei miatt egységes, viszonylag koherens rendszert alkotnak, amely önmagában is felerősíti hatásukat, illetve megkönnyíti a közoktatási rendszerbe való beágyazódásukat. Igen komoly hiba lenne a diákok számára fontos továbbtanulási és munkaerő-piaci jogosítványokat adó vizsgákat, valamint az esetükben többnyire semmi konkrét következménnyel nem járó kompetenciaméréseket összemosni, mégis érdemes ezek közös hatásait számba venni. Az eredetileg teljesen eltérő célokra tervezett elemekből kialakult többfunkciós vizsga- és mérési rendszer ugyanis rendkívül fontos szerepet tölt be a közoktatási rendszer minden szintje teljesítményének átláthatóbbá válásában, a kulcsszereplők tényeken alapuló tudásának bővülésében. Az oktatáspolitikai és a szakirányítási számára információkat nyújt a közoktatási rendszer szintjeinek, képzési programjainak eredményességéről, s működése nyomán nemcsak a diákok kapnak visszajelzést tudásukról, hanem az oktatási intézmények és a tanárok tömegei is direkt módon szembesülnek évről évre oktató, fejlesztő munkájuk eredményeivel, kudarcaival³¹. Bár ezen eszközök egyike sem a tanítási-tanulási folyamatok közvetlen támogatását célozza, a két kimeneti vizsga transzparens követelményei, kompetenciákra fókuszáló feladatai, s nem utolsósorban jól operacionalizált, részletes értékelési útmutatói nem csupán a tanárok értékelési felkészültségét fejlesztik, hanem pedagógiai kultúrájuk szinte teljes spektrumát. Az Országos kompetenciaméréssel együtt napjainkban már erősebben hatnak az intézményi folyamatokra, mint a bemeneti, illetve a folyamatszabályozók.³²

6.1.2.6.1. AZ ÉRETTSÉGI VIZSGA

Az egységes, mégis nagyon flexibilis³³ kétszintű – középszinten egyértelműen a kompetenciák fejlettségét sokkal inkább mérő, az emelt szintű szóbeli vizsgák esetén külső helyszínen, ismeretlen bizottság előtt megvalósuló, az emelt szintű vizsga minden vizsgarészében és a középszintű írásbelin egyaránt komoly standardizálási törekvéseket mutató – érettségi vizsga tartalmi keretrendszere, a feladatok fejlesztésének és értékelésének gyakorlata, de jószerével még a vizsgaszervezés sem változott a 2005-ös bevezetés óta. Erre való tekintettel, továbbá mert a Jelentés sorozat 2006-os kötete

31 Nem lehet eléggé hangsúlyozni annak jelentőségét, hogy az Országos kompetenciamérés révén a kimeneti vizsga nélkül működő általános iskolák fejlesztő munkájának eredményessége is napvilágra kerül, megteremtve a lehetőségeket az időben történő korrekciókra.

32 2011-es intézményi szintű adatok már vannak erről, de továbbra is nagyon hiányoznak e területen is az osztálytermi kutatások.

33 Amelyet jól mutat a tanulók igényeihez és képességeihez jobban igazodó két szint kialakítása, a rendkívül széles tantárgyi kínálat megteremtése (a központi követelmények alapján kidolgozott vizsgák számának növelése, valamint az iskolák által akkreditáltott vizsgatárgyak révén), a vizsgafunkciók bővítése, az előrehozott, illetve a szintemelő vizsgák rendszerbe állítása.

igen részletesen bemutatta az akkor debütált érettségit (lásd részletesen *Jelentés..., 2006, 5.1.2.5 alfejezet*), itt most csak a vizsgatárgyak kínálatát és részben keresletét³⁴ vesszük górcső alá.

Az érettségi szinte már önjáróan működik, a vizsgatárgyak fejlesztése azonban nem zárult le, amelynek eredményeképpen minden valószínűség szerint a világ egyik leggazdagabb érettségi vizsgatárgy kínálatából válogathatnak a magyar gyerekek, a tantárgyak többségében mindkét szinten. Középszínt a mindenki számára kötelező magyar nyelv és irodalom³⁵, matematika, történelem mellett a szintén kötelező idegen nyelvi érettségit 25 nyelven (ehhez jön még a magyar mint idegen nyelv) tehetik le a tanulók³⁶. Az egyetlen szabadon választható tárgynál pedig már valóban a bőség zavarával küzdenek, hisz a gimnazisták 87, a szakközépiskolások – a szakmai alapozó vizsgatárgyak miatt – még ennél is többől választhatják ki az érdeklődésüknek, felkészültségüknek, továbbtanulási irányuknak leginkább megfelelőt. Az emelt szintű kínálat ennél valamivel szerényebb, például azért, mert egyedileg nem lehet emelt szinten vizsgatárgyat akkreditáltatni, de bármely képzési programban (gimnázium, szakközépiskola, nemzetiségi tannyelvű, két tanítási nyelvű) tanuljon is egy diák, legkevesebb ötven vizsgatárgyból biztosan válogathat (lásd *Függelék 6.3 táblázat*).

A kínálatot az egyedileg kifejlesztett vizsgatárgyak színesítik igazán, amelyeket az iskolák akkreditáltatnak részben presztízs célokból, részben azért, hogy súlyt adjanak intézményük sajátos profilját reprezentáló tantárgyaiknak, esetleg előnyös helyzetbe hozzák diákjaikat olyan vizsgalehetőség megteremtésével, amely az ő tanítási-tanulási folyamatukhoz illeszkedik.³⁷ Noha a vizsgatárgy követelményfejlesztése szakmailag meglehetősen nehéz feladat, s az akkreditáció költségei sem elhanyagolhatók, mégis évről évre akadnak erre vállalkozó iskolák, olyan tárgyakkal is jelentkezve, amelyeket százan sem tanulnak évente (lásd *Függelék 6.4. táblázat*).

A különböző tantárgycsoportba tartozó érettségi vizsgákra való jelentkezések száma mutatja a tantárgyak, vizsgák keresettségét, különösen akkor, ha tudjuk, hogy a népszerűségi sorban elől lévő vizsgatárgyak sorrendje évek óta nem változik (lásd *Függelék 6.5. táblázat*).

Az új érettségi elfogadottsága igen jó a diákok, a tanárok és a közvélemény körében, de sok bírálatot kap az új vizsgarendszer amiatt, hogy a követelmények, majd pedig évről évre a vizsgatételek fejlesztése igen költséges, mint ahogy az emelt szintű szóbeli külső bizottság előtti, külső vizsgahelyen történő megszervezése is drágább, mint a saját iskolában szervezett hagyományosé volt. Amennyiben az érettségi betölt minden olyan szerepet (lásd *9.1.4. alfejezet*), amelyet az oktatásirányítás ráruházott, s mindezt nagy megbízhatósággal és valid módon teszi, akkor valószínűleg megéri az árát. Nem ismert olyan elemzés, amely az érettségi költségeiből leszámítaná az általa kiváltott felvételi vizsgák, nyelvvizsgák, ECDL-vizsgák költségeit s a korábban ehhez

34 Az érettségi tanulói továbbhaladásban betöltött szerepéről lásd az *5.3.2.1. alfejezetet*.

35 Nemzetiségi tannyelvű iskolákban nemzetiségi nyelv és irodalom.

36 Abban az esetben, ha az adott nyelvet az iskolában tanulták, vagy nem tanulták, de osztályozó vizsgát tettek belőle.

37 Motiválja az iskolákat az a jogszabályi lehetőség is, hogy a középiskola vagy az iskola fenntartója kérelmezheti akkreditált vizsgakövetelményeinek központi vizsgakövetelményként történő kiadását. A kormány 254/2009. (XI. 20.) Korm. rendelete az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet módosításáról 2. §.

kapcsolódott felkészítések köz- és magánkiadásait, így csak vélemények csapnak össze ebben a kérdésben.

Ezzel együtt a tanulók legalább egy érettségi tárgy tekintetében szabad választása nem nagyon csorbul, ha ésszerűsítések történnek a rendszerben. Ilyen a 2011-ben életbelépő szabályozás, amely szerint nem tehető emelt szintű vizsga azokból a tárgyakból, amelyek nem vehetők figyelembe a felvételi eljárásban.³⁸ Az érintett 34 vizsgatárgy közül ugyan 9 esetében senki, 7 esetében pedig csak egy-egy diák jelentkezett 2010-ben emelt szintű vizsgára, mégis sajnálatos, hogy ezzel megszűnik a motiváció az összes művészeti tárgy magas szintű középiskolai elsajátítására, s ugyanilyen sorsra jut az e tekintetben hatodik legnépszerűbb idegen nyelv, a japán is. Bármennyire úgy tűnik ugyanis, hogy ezek az emelt szintű vizsgák pusztán a diákok igényeit hivatottak kielégíteni, megszüntetésük valójában az oktatási rendszer egy-egy szegmensének teljesítményét fogja vissza.

6.1.2.6.2. OKJ-S SZAKMAI VIZSGÁK

Az ezredfordulót követő időszak kissé tétova szakképzés-fejlesztési próbálkozásai (kerettantervek, modularizációs program, központi programok, kétéves közismereti képzés, pályaaorientáció, szakmacsoportos alapozás, a szakmák felében 3 évre növelt szakképző szakasz bevezetése, a szakképzés kreditrendszerének tervezése) után, a 2006-os új Országos képzési jegyzék kiadását követően rapid módon – szorosan egymáshoz kapcsolódva – megindult a szakképzés tartalmi és strukturális átalakítása (lásd még az 5.3.4. *alfejezetet*).

Annak érdekében, hogy a Térségi Integrált Szakképző Központok (TISZK-ek) még ugyanabban az évben kísérleti jelleggel elkezdhessék az új moduláris szakképzést (lásd részletesen *Jelentés... 2006, 5.2.3. alfejezet*) a gépészeti, illetve a kereskedelem, marketing, üzleti adminisztráció szakmacsoportban megjelentek az első kompetenciaelvű, moduláris szakmai és vizsgakövetelmények.

Szörványosan már 2007-ben, nagyobb számban azonban csak 2008–2009-ben kerültek kiadásra a szakmai és vizsgakövetelmények, folytak a vizsgafejlesztések (lásd a *keretes írást*), hogy a felmenő rendszerben bevezetésre kerülő vizsgákhoz minden rendelkezésre álljon.

A munka volumenét jól érzékelteti, hogy jelenleg mintegy 450 szakképesítés létezik, közel 2000-féle kimenettel, mivel egy szakképesítésen belül elágazások, ráépülések és részzakképesítések is vannak (lásd *Függelék 6.6. táblázat*).

Az új rendszerű vizsgafejlesztés, szervezés és lebonyolítás sokkal időigényesebb, s így értelemszerűen drágább, mint a korábbi. A nappali és felnőttoktatásban mintegy kétszázezren tesznek szakmai vizsgát évente, ugyanakkor a vizsgázók több mint fele mindössze húsz szakképesítésben érdekelt.

Elkészült az Országos képzési jegyzék, s ehhez kapcsolódóan az új vizsgarendszer első monitoring vizsgálata (*Összefoglaló... 2010*). A pedagógusok véleménye

38 A 2011. év május–júniusi vizsgaidőszakától kezdődően emelt szintű érettségi vizsga csak abból a vizsgatárgyból tehető, amely – mint a felsőoktatási felvételi eljárás során figyelembe vehető vizsgatárgy – a felsőoktatási intézmények felvételi eljárásáról szóló 237/2006. (XII. 27) Korm. rendelet 3. számú melléklet: 254/2009. (XI. 20.) Korm. rendelet 5. §.

szerint a gyerekek a gyakorlati rész miatt általában kedvelik az új vizsgát, ők maguk sem elutasítók, de megterhelőnek, túl bonyolultnak tartják azt, és szakmai korrekciós igényeiket is megfogalmazták (lásd részletesebben a 5.3.4. *alfejezetet*).

6.1.2.6.3. A KOMPETENCIAMÉRÉSEK REFERENCIAKERETE

A hazánkban 2001-ben bevezetett Országos kompetenciamérés (részletesebben lásd a *közoktatás minőségéről és eredményességéről* szóló 9. fejezetet) a 6., 8., 10. évfolyamos tanulók teljesítményeit méri évente, két kulcskompetencia, a szövegértés és a matematikai problémamegoldás terén. Az e vizsgálatban alkalmazott tesztekre nagy hatást gyakorolt a PISA-vizsgálatok szemlélete és feladatrendszere, amelyhez hasonlóan a tesztfeladatok elsősorban nem az elsajátított ismeretek mennyiségét mérik, hanem a tanulók képességét arra, hogy a mindennapi életre jellemző problémákat oldjanak meg.

Az ilyen jellegű mérések tartalmi koncepcióját fogalmazza meg az ún. referenciakeret, ami azokat a konkrét kompetenciákat írja le, melyek meglétét a méréssel kívánják vizsgálni. A szövegértési és a matematikai feladatok elsősorban a mindennapi életből vett szövegekben szereplő tények, összefüggések feltárását és a matematikai problémák megoldását, valamint a matematikai eszköztudást várják el a tanulóktól. A mérés tesztjei a hazai és nemzetközi mérési-értékelési trendhez illeszkedő, részletesen kidolgozott tartalmi és fogalmi keretre épülnek. Ennek megfelelően a szövegértési tesztek főként elbeszéléseket, regényrészleteket, ismeretterjesztő szövegeket, újságcikkeket, hirdetéseket és szokványos táblázatokat tartalmaznak. A feladatok nem egyetlen tantárgyhoz kapcsolódnak, hiszen a szövegértési kompetencia erőteljesen tantárgyközi jellegű. A tanulóknak a különböző információhordozókhoz kapcsolódó kérdések megválaszolásakor, a szövegek átfogó értelmezésén túl, különböző műveleteket kell végrehajtaniuk. Ezek közé egészen egyszerű és komplex műveletek is tartoznak: a konkrét információ-visszakeresésétől az egyes szövegelemek (elbeszélő, magyarázó, dokumentum szövegtípusok) funkciójának meghatározásán át a szöveg megformáltságára való reflektálásig. A matematikai eszköztudás felmérésekor elsősorban a hétköznapi életben is előforduló problémákra épülő feladatokkal találkozhatnak a tanulók, például a pénzügyek intézése, az utazás, a természeti jelenségek változását mutató adatsorok és ábrázolásuk értelmezése. Cél: a megtanultak alkalmazása különféle szituációkban és a szövegértési és a matematikai műveletek gyakorlása (Balázs, 2011).

6.2. Tartalmi változások a közoktatás egyes területein

6.2.1. Az iskoláskor előtti nevelés

Az iskoláskor előtti nevelés közoktatási emancipációjához a végső lökést az egész életen át történő tanulás paradigmája adta meg, amely a tanulási út első szakaszának tekinti az intézményes kisgyermeknevelést. A megőrzés, gondozás mellett a gyerekek jóllétét, értelmi, nyelvi, érzelmi, szociális, motorikus képességeinek fejlődését-fejlesztését központba helyező megközelítések a reformpedagógiák megjelenésétől

fokozatosan teret nyertek ugyan az óvodapedagógusok és bizonyos szülőcsoportok körében, de a kormányzati politikaformálást sokáig érintetlenül hagyták. Ezen a szinten a szemléletváltást az mutatja, hogy a 0–6 éves gyerekek napközbeni intézményes ellátásának megtérülését ma már nem kizárólag az anyák munkába állása révén keletkező nyereségekkel, hanem azzal a kulturális, szociális fejlődéssel is méri, amely megalapozza a gyerekek sikeres iskola pályafutását, kompetens, toleráns, harmonikus felnőtté, felelős állampolgárrá válását. Az iskoláskor előtti neveléssel kapcsolatos nemzeti szakpolitikák formálásában jelentős szerepet játszó uniós dokumentumok az új évezredben egyre határozottabban hívják fel a figyelmet arra, hogy az élethosszig tartó tanulási folyamatban az iskolás kor előtti nevelés eredményezi a legnagyobb megtérülési rátát – különösen a hátrányos helyzetű gyerekek számára –, a befektetés eredményei ugyanis az idők során felhalmozódnak (*Hatékonyság..., 2006*).

6.2.1.1. Spontán igénytől a törvényes lehetőségig: az óvoda-bölcsőde

A kisgyermekkori ellátások felelőssége, az európai országok többségének gyakorlatához hasonlóan, Magyarországon is megoszlik két szakterület között, amelyek azonban a 2010-es kormányváltás óta közös minisztérium, a Nemzeti Erőforrás Minisztérium (NEFMI) felügyelete alá tartoznak. A 0–3 éves gyerekek intézményes napközbeni gondozását, amely a szociális és gyermekjóléti alapellátás körébe tartozik, a Szociális, Család- és Ifjúságügyért felelős államtitkársághoz tartozó Szociális és Gyermekjóléti Szolgáltatások Főosztálya felügyeli, a 3–6 évesek intézményes nevelése, a közoktatási feladatellátásnak minősülő óvodáztatás az Oktatási államtitkársághoz tartozó Közoktatás-fejlesztési Főosztály irányítása alatt áll.

A rendszerváltáskor a 0–6 éves gyerekek intézményes gondozása, nevelése területén Magyarország a világ élvonalába tartozott, azt követően azonban a két ellátási terület intézményhálózata, férőhelyeinek száma teljesen eltérően alakult: a bölcsődei férőhelyek száma a felére csökkent, az óvodaiaké viszont, még a demográfiai változásokat is csak sokéves késéssel követve, többé-kevésbé a kereslethez igazodott.

Az Európai Tanács 2002-es barcelonai ülésén a tagállamok megállapodtak abban, hogy 2010-re formális gyermekgondozás keretében egész napos ellátást biztosítanak a harmadik életévüket betöltött, de még nem iskolaköteles gyermekek legalább 90%-a, valamint a három év alatti korosztály legalább 33%-a számára.³⁹ Az eredmények felemás képet mutatnak. A három év feletti korosztály esetében nyolc ország a 90%-os célon felül teljesített, három ország pedig megközelítette azt, a tagállamok majd egyharmada azonban a 70%-os arányt sem érte el (házánk a 25 uniós ország átlagát hozta). A 0–3 éves korosztály esetében öt ország túllépte, további öt megközelítette a 33%-os célt, de a többség jelentősen lemaradt: nyolc ország csak 10%-os vagy még ennél is alacsonyabb hozzáférést biztosított a legfiatalabbaknak.⁴⁰ Ebbe az utolsó csoportba tartozott Magyarország a korosztály mindössze 8,5 százalékára

39 Napközbeni gyermekellátás Európában. Az Európa Tanács ajánlásai, 2002.

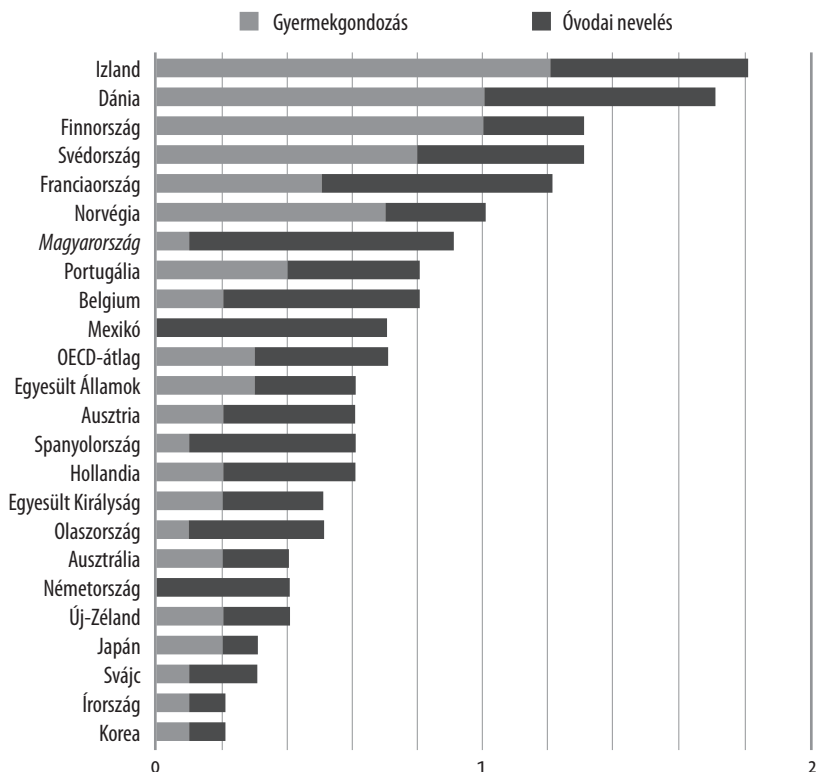
40 *Implementation of the Barcelona objectives concerning childcare facilities for pre-school-age children*, 2008.

kiterjedő bölcsődei ellátásával a vizsgált 2006-os évben. (A bölcsődébe járó gyerek számáról lásd *Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás fejezet Függelék 5.23. táblázatát*).

Hazánk a GDP 0,9%-át költi az iskoláskor előtti nevelésre, ami 24 OECD-ország közül a hetedik legmagasabb arány, ennek azonban kevesebb, mint egytizede jut a bölcsődei ellátásra (lásd 6.5. ábra és Függelék 6.7. táblázat).

6.5. ábra

A gyermekgondozásra és az óvodai nevelésre fordított kiadások az OECD-országokban a GDP arányában, 2003 (%)



Forrás: The child care transition, 2008

A legkisebbek intézményes nevelésének rendkívül alacsony ráfordítási arányát gyakran azzal magyarázzák, hogy a gyerekek 3 éves koráig Magyarország (Franciaországhoz, Norvégiához, Finnországhoz hasonlóan) otthonmaradási lehetőséget kínál az anyáknak fizetésarányos, illetve fix összegű támogatás folyósításával, hogy maguk nevelhessék gyerekeiket, és ne igényeljék a bölcsődei ellátásokat (*The child care transition*, 2008). A nagyvonalú családtámogatás azonban nem jár szükségszerűen együtt az intézményes koragyerekkori ellátások korlátozásával, a fent említett három országban ugyanis a bölcsődébe járó gyerekek száma eléri, sőt meghaladja az uniós átlagot annak ellenére, hogy a bölcsődei ellátásért más európai országokhoz hason-

lóan náluk is fizetni kell.⁴¹ Magyarországon az anyák többségének nincs valós választási lehetősége, mert hiába ingyenes a bölcsőde, ha a férőhelyekre gyakran éveket kell várni, és ezen intézmények lefedettsége térségenként és településtípusonkénti is nagyon egyenetlen. Mindössze 264 településen működik bölcsőde,⁴² sok faluból tömegközlekedéssel el sem érhető ilyen ellátás.

A magyar nők drámaian alacsony foglalkoztatásának egyik meghatározó okaként⁴³ emlegetett szűk bölcsődei kapacitások bővítésére az új évezredben sem történtek hathatós központi intézkedések. Az iskoláskor előtti nevelés területén mégis elindult egy új folyamat, nevezetesen az, hogy a krónikus bölcsődei férőhelyhiánynak, továbbá a kistépelések, illetve az ott élő gyakran halmozottan hátrányos helyzetű kisgyerekek teljes ellátatlanságának kezelésére 2004-től a kapacitásfelesleggel rendelkező óvodákban spontán módon, de természetesen a fenntartók tudtával, nemritkán azok kezdeményezésére – az érvényes jogszabályok figyelmen kívül hagyásával – bölcsődei csoportokat indítottak (*Jelentés...*, 2006, 5.2.1 alfejezet; *Beszámoló...*, 2009).

Az alulról jövő kezdeményezés ésszerűségét felismerve az Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM) meghatározott körben, szigorú minőségbiztosítási feltételek teljesülése esetén lehetővé tette,⁴⁴ hogy a második életévüket betöltött gyerekek 3–6 éves társaikkal együtt nevelődjenek. A jogszabály a 10 000-nél kevesebb lakosú településeken, ahol a gyermekek száma nem teszi lehetővé külön óvodai, illetve bölcsődei csoport működtetését, engedélyezi az egységes óvodai és bölcsődei nevelési feladatokat ellátó intézmény (a továbbiakban: óvoda-bölcsőde) létesítését. Egységes óvoda-bölcsőde csoport működhet önálló intézményként, vagy egy óvoda/tagóvoda intézményegységeként azokon a településeken, ahol nincs bölcsőde. Az óvoda-bölcsőde csoportokban a gyermeklétszám nem haladhatja meg a húsz főt, és a három év alatti (de kétévesnél idősebb) gyermekek száma nem lehet több ötnél. A közoktatási rendszerhez tartozó egységes óvoda-bölcsőde, mint a napközbeni gyermekellátás új intézményesített formája, 2009 szeptemberétől indulhatott⁴⁵ el. A törvényalkotó azonban a két homogén intézménytípus (bölcsőde, óvoda) integritásának megőrzése érdekében településenként egyetlen ilyen vegyes csoport létrehozását engedélyezte. A többcélú kisgyermek-nevelési intézmény/intézményegység működési engedélyének kiadását a törvény a bölcsődés korú gyerekek gondozási és fejlesztési sajátosságait is figyelembe vevő új helyi nevelési program elkészítéséhez, csoportonként egy bölcsődei gondozó/szakgondozó foglalkoztatásához, a csoportban dolgozó óvónők

41 A 3 év alatti ellátásokért Magyarország kivételével minden uniós országban fizetni kell. A térítés összegét általában a család jövedelme és nagysága határozza meg, de jelentős engedményeket kapnak néhány országban az egyedülálló szülők, valamint azok, akik folytatják tanulmányaikat; nyolc tagállamban pedig adó-visszatérítés csökkenti a családok terheit (*Early Childhood Education*, 2009).

42 Ez a települések alig 8 százaléka. Óvoda 2250 településen található, az összes település több mint 70%-án (2008-as adatok).

43 A két éven aluli gyereket nevelő anyáknak nálunk legalacsonyabb a gazdasági aktivitása: 16,1%, szemben az EU 27 országának 56,8%-os átlagával (*Early Childhood Education*, 2009). Egy másik adatsor szerint 25 európai ország közül Csehország után Magyarországon szorulnak ki legnagyobb arányban (28%) a 12 éven aluli gyermeket nevelő nők a munkaerőpiacról, gyermeket nem nevelő társaikhoz képest (*Implementation...*, 2008).

44 A 2008. évi XXXI. törvény az esélyegyenlőség érvényesülésének közoktatásban történő előmozdítását szolgáló egyes törvények módosításáról.

45 A 2008. évi XXXI. törvény részeként módosított közoktatásról szóló törvény (Kt.) 33. § (14) bekezdése hatályba lépésével.

legalább hatvanórás felkészítéséhez (amelyben elsajátítják a fiatalabb gyermekek gondozásához szükséges alapismereteket) köti. Az intézménytípus tartalmi-módszertani munkájának orientálására a két érintett minisztérium felkérésére szakmai ajánlás készült.⁴⁶

A napközbeni ellátás új formája rendszerszinten is jelentősen javíthatja a kisgyermekkori ellátásokhoz való hozzáférést az oktatási intézménnyel korábban nem rendelkező vagy a születésszám-csökkenés nyomán csoportösszevonásokra kényszerült, óvodabezárással fenyegetett kis falvak, illetve az önálló bölcsőde fenntartására képtelen nagyobb falvak, kisvárosok körében. A jogszabályváltozás nyomán a bölcsődés korúak ellátottsága becslések szerint akár 10-15%-kal növekedhet. Az egymásra épülő bölcsődei és óvodai szakmai programot megvalósító intézménytípusnak további pedagógiai, fejlődés-lélektani előnyei is vannak: a tartós kötődés kialakítását ellehetetlenítő intézményváltás elkerülése, a kisgyerekek folyamatos fejlesztésének, zökkenőmentes továbbhaladásának biztosítása.

6.2.1.2. A szabályozási és fejlesztési környezet változása

A bölcsődék működését A bölcsődei gondozás-nevelés minimumfeltételei és a szakmai munka részletes szempontjai című kiadvány szabályozza. 2008 elején a Magyar Bölcsődék Egyesülete felkérésére elkészült a Bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja, amely nagy hangsúlyt helyez a gondozás mellett a kisgyerekek érzelmi nevelésének és szocializációjának támogatására, megismerési folyamataik fejlődésének segítésére, önálló aktivitásuk és kreativitásuk erősítésére. Az új dokumentum tartalmában és szerkezetében is illeszkedik az Óvodai nevelés országos alapprogramjához, így akár meg is valósulhatna a kisgyermekkori nevelés törésmentes tartalmi szabályozása, s ennek révén a 0–6 éves gyerekek egységes elvek mentén történő fejlesztése.⁴⁷ Ezzel jelentős lépést tehetnénk az iskoláskor előtti nevelést egységes folyamatnak tekintő szakpolitikák irányába, amelyek mentén számos olyan országban is közös irányelvekkel, alapprogramokkal szabályozzák, orientálják a tanulási út első szakaszát, amelyekben az ISCED 0 szinten, hozzánk hasonlóan, külön intézményrendszer fogadja a 3 év alatti és a fölötti kisgyerekeket.⁴⁸

Az évtized végén jelentős változások történtek az óvodai nevelés központi tartalmi szabályozási dokumentumában, az Óvodai nevelés országos alapprogramjában (ONOA). A közoktatási törvény 2006-os módosítása ugyanis a 93. § (1) bekezdés b) pontjában rendelkezett arról, hogy az oktatásért felelős miniszternek rendszeresen, de legalább ötévenként értékelnie kell az alapprogram bevezetésével és alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatokat; azaz a korábban kizárólag a Nemzeti alaptantervre vonatkozó időszakos felülvizsgálatot kiterjesztette az ekkor már több mint 10 éve bevezetett óvodai alprogramra. A felülvizsgálat előkészítésére 2008-ban az ágazati minisztérium megrendelésére – nem szokványos módon – online kérdőíves kutatás készült, amely az óvodavezetők véleményét kérdezte az ONOA erősségeiről, gyenge-

⁴⁶ Szakmai ajánlás a többcélú, egységes óvoda-bölcsőde intézmények bevezetéséhez, 2009.

⁴⁷ Jogszabály formájában nem került kihirdetésre.

⁴⁸ Például Dániában, Litvániában, Észtországban, Belgium francia nyelvű részén (*Early Childhood Education*, 2009).

ségeiről, az alapprogram-módosítás megítéléséről, s összegyűjtötte az alapelvekre és az egyes nevelési területekre vonatkozó javaslatokat.

A korábbi alapprogram értékeinek (nevelésközpontúság, a személyiségfejlesztés sokoldalúsága, a játék kiemelkedő szerepe) elismerése mellett az intézményvezetők pontosan kétharmada igényelte az alapprogram átdolgozását. Szorgalmazták az óvodák és a szülők kölcsönös felelősségének deklarálását, a nevelési feladatok közül a mások elfogadására, a toleranciára és a környezettudatosságra való nevelés, továbbá a kompetenciafejlesztés korábbinál hangsúlyosabb megjelenítését (Vágó–Labáthné, 2008).

A módosított alapprogram jóváhagyásáról szóló 255/2009. (XI. 20.) Korm. rendelet nyomán az óvodáknak 2010. szeptember elsejéig kellett elkészíteniük új nevelési programjukat. A minisztérium 2009 elején három regionális konferencián mutatta be a módosított alapprogram fő változásait az óvodapedagógusoknak és intézményfenntartóknak, ezzel is segítve az implementációt, a helyi nevelési programok megalkotását (Brassói–Paszkoszné, 2009).

Az alapprogramon túl az óvodai nevelőmunka tartalmára, a csoportszervezésre és az alkalmazott pedagógiai módszerekre is jelentős hatást gyakorol az óvodai nevelés spontán kiterjedése a 6 évesek korcsoportjára. A rugalmas beiskolázás bevezetése óta az iskolába lépéshez szükséges fejlettséget, úgy tűnik, egyre kevesebb 6 éves éri el, mert míg 1986-ig ennek a korcsoportnak kétharmada iskolába járt, addig az ezredforduló óta a 6 évesek egyre növekvő aránya az óvodában marad (Vágó, 2005), a 2009/10-es nevelési évben már több mint háromnegyedük.⁴⁹

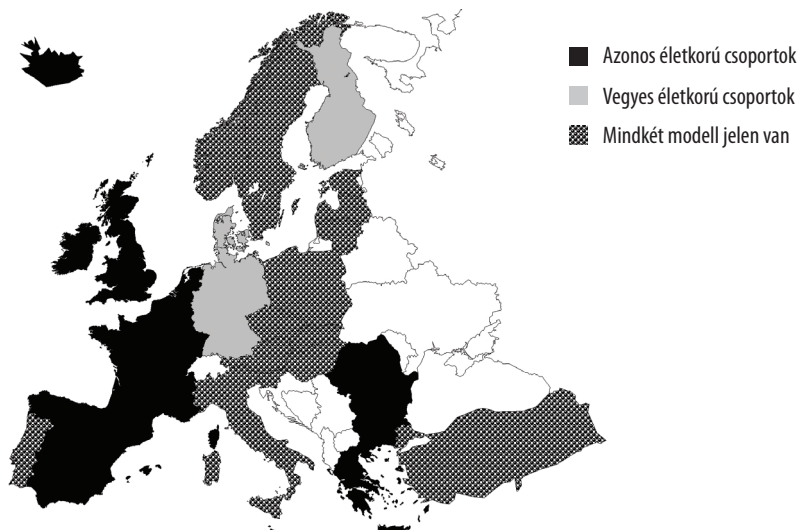
A négy, közel hasonló arányú korcsoportot (lásd *Jelentés...*, 2006, 5.4. ábra) felölölő óvodáztatásban egyre inkább felbomlik az iskolai mintát követő homogén életkorú (kis-, középső- és nagycsoportos) kisgyermeket együttnevelő csoportszervezés, és – az Európában is megfigyelhető tendenciához hasonlóan – teret nyernek a vegyes életkorú csoportok (lásd a *térképet*). Ez a folyamat az évtized második felében érezhetően felgyorsult: míg a 2004/05-ös nevelési évben a kétféle óvodai csoportok aránya lényegében azonos volt, addig az évtized végén a vegyes életkorú gyerekekből szervezett csoportok száma⁵⁰ meghaladta a homogén csoportokét. A mindössze 1-2 csoporttal működő kisebb óvodákban szükségszerű a heterogén csoportok szervezése, és ez történik azokban az intézményekben is, ahol a gyereklétszám csökken. A homogén csoportok egyre ritkább előfordulása azonban ezúttal a gyereklétszám és az óvodai csoportszám emelkedése mellett következett be. A heterogén csoportszervezés előtérbe kerülése az egyes gyerekek fejlesztési igényeinek fokozottabb tekintetbevételére, az egyéniesített nevelés óvodapedagógusi és materiális eszköztárának bővülésére utal, s egyben szervezeti megoldást jelent arra, hogy a „visszamaradó” hat évesek megszokott társaikkal és óvónőikkel maradhassanak még egy évig (*Fókuszcsoporthoz interjú...*, 2010).

49 Pontosan 76,5%, *Forrás*: Oktatásstatistikai évkönyv 2009/2010.

50 Vegyes életkorú csoport 8451, azonos életkorú 5945. *Forrás*: Oktatásstatistikai évkönyv 2009/2010.

6.1. térkép

Azonos, vegyes életkorú óvodai csoportok és mindkét formát alkalmazó országok Európában



Forrás: Key Data on Education in Europe, 2009

Az óvodák nevelőmunkáját nagyban segítik a kisebb szakmai műhelyek innovációi és a központi fejlesztések. A HEFOP keretében kidolgozott önálló óvodai programcsomagban fejlesztési részterületenként (játék, hagyomány, irodalom, környező világ tevékeny megismerése [matematika, környezet], anyanyelv, zene, vizuális nevelés, mozgás, drámajáték) feldolgozási javaslatok és képességfejlesztő eszközök (kártyák) készültek, a TÁMOP 3.1.1 kiemelt projektben óvodaihálózat-modell kiépítése folyik.

Bár az évtized második felében számos intézkedés született a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek minél korábbi óvodáztatásának elősegítésére (felvételi előnyben részesítési kötelezettség, óvodáztatási támogatás), továbbra is azok maradnak ki legnagyobb arányban a kisgyermekkori ellátásokból, akiknek legnagyobb szükségük lenne rájuk hátrányaik leküzdéséhez (*Herczog, 2008; Beszámoló..., 2009*).

A korosztályt érintő jelenleg legnagyobb volumenű uniós támogatást élvező hazai projekt⁵¹ ezt a problémát kívánja orvosolni azzal, hogy angol mintára a kisgyerek-nevelési intézményrendszerrel független nappali ellátórendszert, *Biztos Kezdet Gyerekházakat* hoz létre. A projekt célcsoportját a hátrányos helyzetű településeken élő, 0–5 éves gyereket nevelő családok alkotják, akik korlátozottan vagy egyáltalán nem férnek hozzá a jó minőségű szolgáltatásokhoz. A Gyerekház esélyt ad arra, hogy a legnagyobb szegénységben élő gyermekek is a lehető legkorábbi életkorban megkapják azt a támogatást, ami segíti képességeik optimális kibontakozását, és megal-

⁵¹ A TÁMOP 5.2.1 Gyerekesély program országos kiterjesztésének szakmai módszertani megalapozása és kísérése című projekt az SZMI-ben valósul meg, konzorciumi együttműködésben az MTA Gyerekszegénység Elleni Programirodával.

pozsa sikeres iskolai pályafutásukat. 2009-ben 36 Gyerekház kezdte meg működését majd 2013-ig további 120 jöhet létre.

6.2.2. Iskolarendszerű felnőttoktatás

A tankötelezettségi koron túllévő, de alacsony vagy befejezetlen iskolázottsággal rendelkező fiatalok és felnőttek alap és/vagy középfokú iskolai végzettséget a közoktatásban, az *iskolarendszerű felnőttoktatás keretei között szerezhetnek*, amelyben az iskolai oktatás a nappali tagozatos munkarendtől eltérő, a felnőttkori életvitelhez alkalmazkodó, többnyire esti vagy levelező tagozatos munkarendben történik (Kt. 78. §).

Az ezredfordulót követően kidolgozásra került az iskolarendszerű felnőttoktatás tartalmi szabályozásának középső pillére. 2001-ben megjelentek azok a keret-tantervek, amelyek, a NAT követelményeihez igazodva, tantárgystruktúrájukban és tananyagtartalmukban egyaránt lehetővé tették a – felnőtt tanulók munkaerő-piaci perspektívája szempontjából – kulcsfontosságú idegen nyelvek és az informatika tanítását-tanulását a felnőttoktatásban.

Azzal, hogy a 2005-ös érettségi először egységesítette a középiskolák kimeneti követelményeit képzési programtól és munkarendről függetlenül, az addig csekélyebb presztízzsel rendelkező esti és levelező tagozatos felnőttoktatásban szerzett érettségit egyenértékűvé tette a nappali tagozaton megszerezhető végzettséggel. A középiskolai felnőttoktatásban igen jelentős tartalmi, módszertani változtatásokat igényelt a tanulók felkészítése az új elvárásoknak való megfelelésre.

Közismert, hogy az esti tagozaton rendszerint ugyanazok a tanárok dolgoznak, mint a nappalin, a felnőtteket tanító pedagógusok túlnyomó többsége nem rendelkezik azokkal az andragógiai ismeretekkel, amelyek nélkülözhetetlenek a felnőttoktatás területén, s nem áll rendelkezésre olyan továbbképzési rendszer sem, amely alkalmas lenne tömeges mértékben (és viszonylag rövid időtávon belül) a hiányok pótlására (Mayer, 2010a). A pedagógusok módszertani felkészítése ezért többnyire a gyakorlati tapasztalatok intézményen belüli átadását jelenti, továbbá az önképzést, amelynek lehetőségei szűkösek.⁵²

A felnőttek iskoláiban tanulók számára nem állnak rendelkezésre a felnőttkori tanuláshoz módszertani (esetenként tartalmi) szempontból illeszkedő taneszközök, ezért a nappali tagozaton tanuló diákoknak készített tankönyveket használják, amelyek azonban csekélyebb mértékben képesek támogatni az otthoni egyéni tanulásra épülő felkészülést.

Az elmúlt évtizedben az iskolarendszerű felnőttoktatásban tanulók létszáma jelentősen csökkent. A kétezres évek második felében az alapfokú oktatásban 2-3000 fő, a középfokú oktatásban 80-100 ezer fő körüli létszámokat (lásd *Függelék 5.18. táblázat*) regisztráltak, a résztvevők életkorának folyamatos csökkenése mellett. Ezekben a programokban ma már a 18–30 évesek vannak jelen meghatározó arányban. A tanulói létszám csökkenése magával hozta a felnőtteket (is) képző intézmények számának a csökkenését. Az alapfokú felnőttoktatási feladatot is ellátó általános iskolák száma országosan nem éri el az ötvenet, fő profiljuk a többnyire túlkoros, a tankötelezettségi

⁵² Az e területen dolgozók rendszeres továbbképzését szolgáló országos konferenciák (Felnőttoktatási Akadémia, 3 I Akadémia) 2008 után már nem kerültek megrendezésre.

korhatárt éppen csak átlépő, az általános iskolából kimaradt – sokszor deviáns – tanulók oktatása. A középfokú érettségit és/vagy szakképesítést nyújtó felnőttoktatási intézmények száma a KIFIR adatbázisa alapján nem haladja meg a háromszázat.

Az iskolarendszerű felnőttoktatás szűkülésnek, egyes területeken stagnálásának okai szerteágazóak, melyek közül csak egy igazán pozitív: az iskolázottság szint folyamatos emelkedése. A kedvezőtlen társadalmi-gazdasági változások, a magas munkanélküliség és az alacsony foglalkoztatási biztonság körülményei között a munka melletti tanulás ellehetetlenülése és kockázatainak növekedése viszont eleve elriasztják a tanulni szándékozókat. A munkaidő meghosszabbodása vagy az iskolai oktatáshoz nem illeszkedő váltott műszakos munkarend pedig megnehezíti a részvételt a felnőttoktatásban, és egyben lemorzsolódáshoz vezet. Komoly szakmai adósság, hogy az elmúlt évtizedben sem változtak meg azok a keretek, amelyek kialakítására még 1945–1953 között került sor. A hagyományos munkarendek (nappali, esti, levelező tagozatok) mellett nem jelentek meg számottevő mértékben olyan rugalmasabb képzési formák, amelyek vonzóbbá tehetnék volna a felnőttkori formális tanulást (Mayer, 2010b). A felnőttoktatás szinte teljes egészében a hétköznapi délutáni, esti órákban szervezett jelenléti oktatásra, a kontaktórák rendszerére épül; ennek enyhítése az iskolarendszerű felnőttoktatás a jövője szempontjából kulcskérdés.

6.2.3. Alapfokú művészetoktatás

A nemzetközi adatszolgáltatások keretében nyújtott műveltségterületi óraszám-arányokból⁵³ kiindulva megállapítható, hogy Magyarországon a művészeti tárgyak nagyobb arányban részesülnek az éves óraszámokból, mint az uniós országok többségében. A fiatalabb korcsoportban 14%, illetve 12%, a 12–14 éveseknél pedig 10, illetve 9% ez az arány (*Education at a Glance, 2010*). A tényleges óraszámok azonban a felső tagozaton és a középfokú oktatásban jó, ha a NAT-ban megadott minimális százalékot elérik, ezért (is) jelentős a szülői, tanulói igény az extracurriculáris tevékenységként művészeti nevelést nyújtó alapfokú művészetoktatási intézményekre.⁵⁴

Az alapfokú művészetoktatási feladatot ellátó intézmények kettős funkciójúak: részben oktatási, részben kulturális szerepet töltenek be. A nagyvárosokban domináns az előbbi funkció, minél kisebb településekről van szó, annál meghatározóbb azonban az a kulturális misszió, amit ezek az iskolák vállalnak hangversenyeikkel, előadásaiskal, kiállításaiskal, a helyi közösség, a térség ünnepein való közreműködésükkel. Oktatási feladatuk a művészeti nevelés, a művészi kifejezés és befogadás képességeinek fejlesztése, a műveltség gyarapítása; illetve a legtehetségesebb tanulók pályaaorientálása, felkészítése művészeti szakközépiskolákban való továbbtanulásra.

53 A Nemzeti alaptanterv kötelező óraszámokat nem ad meg, csak az összes órászámból az egyes műveltségterületre fordítandó minimális és fordítható maximális százalékok megadásával orientálja az iskolákat, képzési ciklusként változó értékekkel. Az adatszolgáltatók a százalékos sávok átlagértékét adják meg, kvázi kötelező százalékként, s megjegyzésben leírják, hogy a Nat az ettől való eltérésre kellő mozgásteret biztosít az iskolák számára.

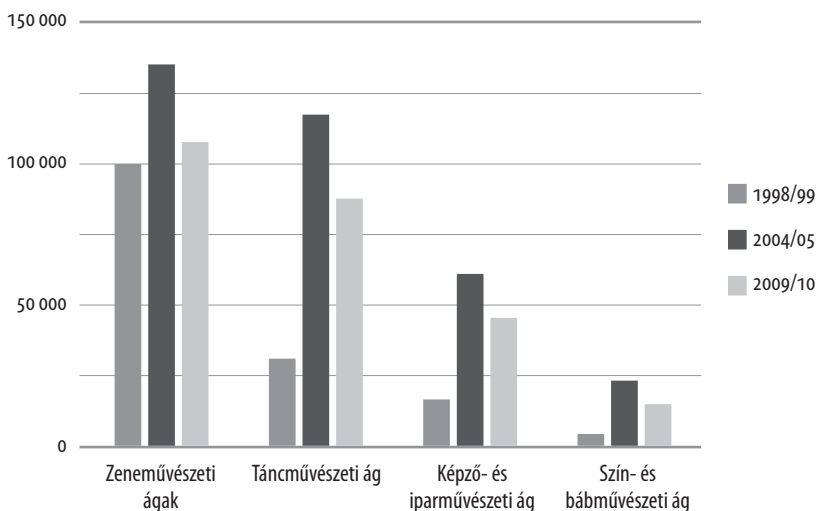
54 Tizenhárom európai uniós országban szerveznek helyi szinten az iskolai tanterven kívüli művészeti foglalkozásokat, de jellemzően a reguláris iskolákra épülően. A miénkhez hasonló, külön intézményrendszerre (zeneiskolákra) csak a Habsburg Monarchia országaiban, Ausztriában és Csehországban van példa (*Arts and Cultural Education at School in Europe, 2009*).

Az alapfokú művészetoktatási intézmények a közoktatási rendszer részét képezik, vonatkoznak rájuk a közoktatás tartalmi és egyéb szabályozói; azonban az ott folytatott tanulmányokkal a tankötelezettség nem teljesíthető. Egy részük kizárólag ezt a feladatot ellátó önálló intézmény (alapfokú művészetoktatási iskola, zeneiskola, művészeti iskola), másik részük az iskolarendszer más képzési feladatokat ellátó egységeihez kapcsolódik, többnyire általános iskola, de akár 3-4 különféle oktatási feladatot ellátó, többcélú közoktatási intézmény részeként is végezheti tevékenységét. Jelenleg 728 intézményben 2644 feladatellátási helyen folyik művészeti oktatás (*Oktatási évkönyv 2009/2010*).

Az alapfokú művészetoktatásban a kétezres évtized második felében komoly változások zajlottak. A tanulólétszám látványos expanziója a 2004/05-ös tanévben tetőzött 336 ezer fővel, a szolgáltatást igénybe vevők köre utána jelentősen szűkült, a legdrasztikusabban a 2006/07-es tanévben 57 000 fővel. A négy művészeti ág (zene-, tánc-, képző- és iparművészet, szín- és bábművészet) közül a táncművészet vesztette el legtöbb tanulóját, csak ebben az évben több mint 25 000-et. 2010-ig azonban minden művészeti területen jelentős, 20 és 35% közötti volt a létszámcsökkenés (lásd 6.6. ábra és Függelék 6.8. táblázat).

6.6. ábra

A tanulólétszám változása az alapfokú művészetoktatás négy művészeti ágában, 1998/99, 2004/05 és 2009/10 (fő)



Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Középfokú oktatás 1998/99, OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/05 és 2009/2010 alapján Vágó Irén számításai

A létszám fogyásában szerepet játszott a korábban is létező hangszer- és egyéb eszközhasználati díjak jelentős emelése és a 2005/06-os tanévtől a térítési díj⁵⁵ bevezetése csakúgy, mint a normatív támogatás csökkentése, illetve a művészeti iskolák szigorú minősítési rendszerének kiépülése. Ez utóbbi bevezetése után ugyanis a ta-

⁵⁵ A térítési díj nem lehet több, mint a normatív támogatása 10%-a, 2006/07-ben és 2007/08-ban 10 500 Ft.

nulók száma szerint az igényelhető támogatások elbírálásánál támogatást élveznek azok az alapfokú művészetoktatási intézmények, amelyek rendelkeznek a közoktatás minőségbiztosításáról és minőségfejlesztéséről szóló 3/2002. (II. 15.) OM rendelet 14/B. §-ának (2) vagy (3) bekezdésében foglalt minősítéssel, vagy a 13. §-ának (5) bekezdésében foglalt előminősítéssel. A „Kiválóra minősített alapfokú művészetoktatási intézmény” előnyben részesül a „Minősített alapfokú művészetoktatási intézmény”-hez, a „Minősített alapfokú művészetoktatási intézmény” pedig a csak előminősítéssel vagy előminősítéssel sem rendelkező intézményhez képest. Azon iskolák közül, amelyek a pedagógusok képzettségétől a terem- és eszközellátottságig mindenre kiterjedő szigorú feltételeknek⁵⁶ nem tudtak megfelelni, rendkívül nehéz finanszírozási helyzetbe kerültek, közülük sok megszűnt.

A minőségbiztosítás szigorításának szükségességére az alapfokú művészetoktatási intézmények hatósági ellenőrzése világított rá 2003-ban (lásd *Jelentés...*, 2006, 5.2.4. alfejezet). Az eltelt időszakban az iskolai dokumentáció (alapító okirat, pedagógia programok, pedagógus és tanuló-nyilvántartások) hiányosságait pótolták az intézmények, s ami még fontosabb, a pedagógusok végzettségi szintje jelentősen javult, összességében 25 százalékkal (lásd *Függelék 6.9. táblázat*).

A művészetoktatási intézmények 2006-os vizsgálata elsősorban a normatívák jogtalan igénylésével kapcsolatos problémákat tárta fel. (Beszámították a létszám-ba a 22. életévüket már betöltött, tandíjat fizető tanulókat. Nem tartották nyilván a hátrányos helyzetű tanulókat, illetve nem tudták jegyzői határozattal igazolni a hátrányos helyzetet, így nem volt megállapítható, hogy jogos-e a térítési díj fizetése alóli mentesség. A térítési díjat nem írták elő a tanulmányaikat a 2005/06-os tanévben első évfolyamon folytató tanulók számára.) 133 intézmény fenntartója magasabb létszámra igényelt normatív állami hozzájárulást, mint ahogy azt az ellenőrzés meg-alapozottnak találta, 81 intézmény fenntartója viszont kevesebb állami hozzájárulást vett igénybe, mint tehette volna (*Jelentés az alapfokú...*, 2006). Ezek az adatok inkább az intézmények nem kellő tájékozottságát, semmint csalási szándékát mutatják. Az ellenőrzés által feltárt másik hiba – a csoportos művészeti ágak oktatását végző intézmények többsége nem rendelkezik a kötelező (minimális) eszköz- és felszerelési jegyzékben előírt termekkel (színház-, próba-, műterem), eszközökkel – megszüntetése nagyon kevésbé múlik az intézményeken. Az alapfokú művészetoktatási intézmények 65%-a helyi önkormányzatok fenntartásában működik, melyek költségvetési helyzete az utóbbi években nemcsak a beruházások, hanem a működési költségek előteremtését is nehezíti. Nagyhírú, kiválóra minősített művészetoktatási intézmények kerültek át emiatt megyei fenntartásba, ami többnyire egyáltalán nem vagy alig javította a helyzetüket.

Tizenkét év után társadalmi vitára bocsátották a művészetoktatási intézmények központi tartalmi szabályozási dokumentumának Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programjának bevezetéséről és kiadásáról szóló 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet módosítását. A rendeletmódosítást megelőző szakmai munka, a tantervi program átfogó felülvizsgálata az elmúlt tizenkét év gyakorlati ta-

⁵⁶ 8/2008. (III. 20.) OKM rendelet az alapfokú művészetoktatási intézmények támogatása igénylésének, döntési rendszerének, folyósításának, elszámolásának és ellenőrzésének részletes szabályairól.

Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja

1. Meghatározza a művészetoktatás általános alapelveit és céljait.
2. Meghatározza azokat a közös tartalmakat, melyek az adott művészeti ágban biztosítják az alapfokú művészeti iskolák közötti átjárhatóságot.
3. Alapul szolgál az iskolák pedagógiai programjának, helyi tantervének kidolgozásához.
4. Olyan fejlesztőpedagógiai szemléletet képvisel, amelyben a hangsúly a követelmények teljesítésével történő képesség- és személyiségfejlesztésre helyeződik.
5. Művészeti áganként meghatározza a nevelő-oktató munka kötelező közös céljait, tartalmazza a nevelő-oktató munka alapjául szolgáló, az egyes tartalmi szakaszokban teljesítendő fejlesztési feladatokat.
6. Művészeti áganként meghatározza a képzés szerkezetét, a tanszakokat, a tanszakon oktandó tantárgyakat: a főtárgyakat, a kötelező, a kötelezően választható és a választható tantárgyakat.
7. Tartalmazza az óraterveket, a tanulási idő pedagógiai céloknak megfelelő felosztását képzési ciklusonként (előképző, alapfok, továbbképző) meghatározott számú évfolyam és tantárgyak szerint.
8. Művészeti áganként, tagozatonként meghatározza a tanulói teljesítmény értékelésének és továbbhaladásnak a kritériumait.
9. Tartalmazza a tananyag feldolgozásához szükséges kötelező (minimális) taneszközök jegyzékét.

Forrás: Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja, munkaanyag, 2010

pasztalatainak, a társadalmi és szakmai elvárásoknak, a művészetoktatás nemzetközi trendjeinek figyelembevételével valósult meg. A rendelet mellékleteként kiadásra kerülő⁵⁷ követelményeket és a tantervi programot a szakmai szervezetek által felkért szakértők dolgozták ki (lásd a *keretes írást*). Ez lényegében az alapfokú művészetoktatás nemzeti alaptanterve.

6.2.4. A sajátos nevelési igényű gyerekek nevelése, oktatása

6.2.4.1. Szabályozási környezet

Magyarországon nemcsak hagyományai, hanem erős törvényi garanciái is vannak annak, hogy a korai fejlesztésre, valamint a fogyatékoságuknak megfelelő speciális nevelésre-oktatásra⁵⁸ szoruló gyerekek megfelelő ellátásban részesüljenek a közoktatási rendszer minden szintjén akár igényeiknek, állapotuknak megfelelően együttne-

⁵⁷ 3/2011. (I. 26.) NEFMI rendelet Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programjának bevezetéséről és kiadásáról szóló 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet módosításáról.

⁵⁸ 1993. évi LXXIX törvény a közoktatásról, 30. §.

velődnek az ország bármely óvodájában, iskolájában, akár speciális gyógypedagógiai intézménybe, tagozatra járnak. A rászorultság, azaz a sajátos nevelési igény (SNI) hivatalos megállapítása az egy koréven belül is rendkívül eltérő értelmi, érzelmi, szociális-perszonális és testi fejlettségű, aktivitású, különböző családi, intézményi környezettel, támogatottsággal rendelkező gyerekek esetében igen komplex és felelősségteljes feladat. Nem véletlen, hogy az SNI-besorolást végző szakértői bizottságok többszöri vizsgálat, olykor többévi nyomon követés után hozzák meg döntésüket, támaszkodva a gyermeket jól ismerő családtagok⁵⁹ és szakemberek véleményére. Az SNI-gyanút jelző rendszer meghatározó szereplői az orvosok, védőnők, a családvédelemben dolgozók, az óvodapedagógusok, a nevelési tanácsadók szakemberei, ritkábban a tanítók.

A súlyosabb fogyatékosságok már a korai életszakaszban kiderülnek, s az ilyen kisgyerekek már 1–3 éves koruktól részesülhetnek korai fejlesztésben, amely esélyt ad a felzárkózásra, beilleszkedésre. A kisebb zavaroknál, elmaradásoknál, enyhe értelmi fogyatékoságnál 3–7 éves korban, legkésőbb a beiskolázásnál kell meghozni azt a döntést, hogy SNI-vé nyilvánítsák-e a gyereket – biztosítva ezzel számára mindazokat a pluszszolgáltatásokat, támogatásokat, segítő szakembereket, speciális fejlesztési- és taneszközöket, amelyek igénybevételére, használatára ő maga, a családja, az őt befogadó közoktatási intézmény jogosulttá válik, vagy bízzanak abban, hogy e támogatási rendszer nélkül is képes lesz megfelelően fejlődni, boldogulni az iskolában, a munkában és a magánéletben. A szakértői bizottságok számára feloldhatatlan dilemmát jelent, hogy minél tovább halasztják a döntést, annál megalapozottabb lesz ugyan a diagnózis, de annál jogosabban vethető fel az a kérdés is, hogy a gyerek állapotát mennyiben befolyásolta, rontotta a késlekedés, a korai intervenció elmaradása (a szakértői bizottságokról lásd az 5.4.2.2. *alfejezetet* és a *Jelentés...*, 2006, 5.2.5. *fejezetét*).

Annak érdekében, hogy a sajátos nevelési igény megállapítása ne legyen visszafordíthatatlan „beskatulyázás”, a szakértői bizottságok az SNI-vé nyilvánítást követő egy év után, majd a gyerek 12 éves koráig két évente, azt követően pedig három évente kötelezően felülvizsgálják a döntést⁶⁰ (a visszahelyezésekről lásd a 10.4.6. *fejezetét*).

A közoktatási törvény rögzíti azon diagnosztizált fogyatékosságokat, tartós zavarokat, amelyek esetén a speciális nevelésre való jogosultság megállapítható, s három kategóriába sorolja a segítségre szoruló gyerekeket. Az A kategóriába a súlyos és halmozottan fogyatékosok tartoznak, akik a megismerő funkciók és/vagy a viselkedés fejlődésének *organikus okokra visszavezethető* tartós és súlyos rendellenességével küzdenek, pedagógiai célú rehabilitációs fejlesztésüket⁶¹ kizárólag gyógypedagógusok (tanárok/terapeuták) végezhetik; a B kategóriába azok, akiknél ugyanezen rendellenességek *organikus okokra nem vezethetőek vissza*. Az ő fejlesztésüket – amennyiben ezt a szakértői vélemény javasolja, vagy lehetővé teszi – a gyógypedagógusok mellett más, megfelelően felkészült szakember: pszichológus, fejlesztőpedagógus,

59 A gyermek korai fejlesztésével, fejlesztő felkészítésével, óvodai nevelésével, továbbá a tankötelezettség teljesítésével kapcsolatos ügyekben a szülő bármikor kérheti a szakértői vélemény elkészítését.

60 14/1994. (VI. 24.) MKM rendelet a képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgáltatokról 20. § (4) bekezdés.

61 A heti kötelező óraszám 15%-ában a kötelező tanórai foglalkozásokon túl szervezhető: Kt. 52. § (6) bekezdés.

valamint a fejlesztési célok megvalósításához szükséges kompetenciákat szakirányú továbbképzés keretében elsajátított pedagógus is elláthatja⁶². A harmadik típusba a beilleszkedési, tanulási, magatartási zavarral küzdő, ún. BTMZ-s gyerekek sorolódhatnak, akik szintén jogosultak fejlesztő foglalkozásra, melyet fejlesztőpedagógusok végezhetnek. A szakértői bizottságok minden esetben javaslatot tesznek arra, hogy a szülők gyógypedagógiai vagy együttnevelő intézménybe írássák be gyerekeiket, ez azonban nem kötelező érvényű a szülők számára. A gyerekeket elkülönülten nevelő intézmények nem tagadhatják meg a felvételt az ellátási körzetükbe tartozó SNI-gyerekektől, a többségi óvodák, iskolák azonban igen, ami gyakran kényszerválasztást eredményez, korlátozva a szabad iskolaválasztás jogát.

6.2.4.2. Az SNI-oktatás tanulási környezete

A 2000-es években a sajátos nevelési igényűek nevelésének-oktatásának két jellegzetessége alakult ki hazánkban. Az egyik, hogy folyamatosan nő az együttnevelt gyerekek/tanulók aránya a speciális gyógypedagógiai intézményekbe járókhoz viszonyítva; a másik, hogy a közoktatás elején és végén egyaránt kevesen vannak bent a rendszerben, az általános iskolákban viszont jelentős a számuk, arányuk.

Míg a 2001/02-es tanévben az SNI-tanulók kevesebb, mint negyede (23%) nevelődött integráltan, arányuk az évtized közepére megduplázódott, a végére pedig megközelítette a 60%-ot, nem függetlenül a gyerekszám csökkenésétől, az intézmények kiegészítő normatív támogatásokra való rászorultságától, az integrált nevelést támogató szakemberek számának és felkészültségének növekedésétől, az oktatáspolitikai pártsemleges elkötelezettségétől, valamint a közvéleménynek az évtized végéig kitartó támogatásától. Ugyanakkor jelentős különbségek mutatkoznak pedagógiai szakaszonként és képzési programonként az integráció elterjedtségében. Az együttnevelést vállaló óvodák az átlagnál nagyobb arányban fogadják be az SNI-gyerekeket, az általános iskolák átlaghoz közeli arányban. A középfok azonban teljesen megosztott: míg az ezen a szinten található egyetlen száz százalékban szegregált képzési programra, a speciális szakiskolaira nyer felvételt – a továbbtanulásig egyáltalán eljutó – SNI-gyerekek 51%-a, addig a szakiskolások és a középiskolások 92–100%-ban többségi intézményekben tanulnak (lásd *Függelék 6.10. táblázat*).

Azt a jelenséget, hogy az óvodákban – papíron legalábbis – kevés az SNI-gyerek, meghatározó módon a szakértői vélemények megszületésének fentebb bemutatott elhúzódása okozza. A nyilvánvalóan fogyatékos, vagy a kevésbé egyértelműen besorolható képességbeli elmaradásokkal, magatartászavarokkal küzdő gyerekeket papír nélkül, többnyire a szülőkre való tekintettel befogadó óvodákban nem állnak rendelkezésre az ilyen gyerekek szakszerű fejlesztéséhez elengedhetetlen feltételek, melyek közül legkritikusabb a rászoruló kisgyereket támogatni, az óvodapedagógusokat is segíteni képes szakemberek gyógypedagógusok hiánya.⁶³

Évek óta 1,5 százalékon stagnál az SNI-gyerekek aránya az óvodákban. Amennyiben az SNI-vé nyilvánítás terén nem történik változás, állandósul az a helyzet,

62 Kt. 121. § (1) bekezdés 29. a) és b) pont.

63 Egy 2008-as kutatásban a sajátos nevelési igényű gyereket visszautasító óvodák leggyakrabban (86,5%) a személyi, második helyen (69,2%) az infrastrukturális feltételek hiányát jelölték meg okként (*Vágó, 2008*).

hogy évente legalább húszezer támogatásra szoruló óvodáskorú gyerek marad ellátatlanul, az óvodákba pedig „hivatalosan” lényegében csak túlkoros⁶⁴ SNI-gyerekek járnak. Az általános iskolákban ugyanakkor – a definíciós eltérések miatt nem problémamentes nemzetközi összehasonlításban is – magas, 6,8% a speciális ellátásra jogosult gyerekek aránya, míg a középfokú oktatásban 3,4% (Vágó Irén számításai). Az SNI-gyerekek „elfogyását” elsősorban az magyarázza, hogy elérik a tankötelességi korhatárt a középfokú végzettség megszerzése előtt, így szinte teljesen esélytelenül lépnek ki a munkaerőpiacra. Az egyéb okok feltárásához azonban szükség lenne célzott kutatásokra.

Az együtt és külön nevelt SNI-gyerekek nevelésében, tanulásában külön irányelvek⁶⁵, továbbá az enyhe értelmi fogyatékos tanulóknál központi, a miniszter által kiadott kerettantervek segítik az általános iskolákat, az előkészítő szakiskolákat. A Bárczi Gusztáv Óvoda, Általános Iskola Készségfejlesztő Speciális Szakiskola akkreditáltatta az értelmileg akadályozott tanulók általános iskolai és középfokú oktatásának tantervét a készségfejlesztő speciális szakiskolák számára. Egy másik pedagógus alkotóközösség által létrehozott akkreditált általános iskolai kerettanterv (*Hétszínés önfejlesztő tanterv*) nyújt még támogatást az enyhe fokban értelmi fogyatékos tanulók oktatását végző gyógypedagógiai és többségi intézményeknek a helyi tanterv elkészítéséhez. A tanulmányi és vizsgakövetelmények teljesítésére is részben más szabályok érvényesek az SNI-tanulók esetében (lásd *keretes írás*).

Az éves költségvetési törvényekben meghatározott, az óvodai, iskolai gyógypedagógiai (konduktív pedagógiai) neveléshez, oktatáshoz biztosított kiegészítő támogatás fajlagos összege: 240 000 Ft. Ennek 160%-a (384 000 Ft) jár a testi, érzékszervi, a középsúlyos értelmi fogyatékos, az autista és a halmozottan fogyatékos gyerekek után. A kiegészítő normatíva 80%-a (192 000 Ft) illeti meg a beszéd fogyatékos, az enyhe értelmi fogyatékos, a megismerő funkció vagy a viselkedés fejlődésének *organikus okokra visszavezethetően* tartós és súlyos rendellenessége miatt sajátos nevelési igényű tanulókat befogadó intézményeket, 60%-a (144 000 Ft) pedig az *organikus okokra vissza nem vezethetően* tartós és súlyos rendellenessége miatt SNI-gyerekek fejlesztésére vállalkozókat. Amennyiben a szakértői bizottság a felülvizsgálat után visszahelyezett tanuló fokozott figyelemmel kísérésére tesz javaslatot, az iskola 60 000 Ft-os támogatásra jogosult a visszahelyezést követő maximum két tanévig. Az SNI-óvodások/tanulók után járó kiegészítő normatívák azonban csak akkor igényelhetők, ha az óvoda, iskola alapító okirata meghatározza az ellátott gyermekek, tanulók sajátos nevelési igényét megalapozó fogyatékoság(ok) típusát is.

6.2.5. Nemzeti és etnikai kisebbségi oktatás

A nemzeti etnikai kisebbségi oktatás rendkívül fontos szerepet játszik abban, hogy a többnyire szórványban élő, a magyar társadalomba több generáción keresztül integrálódott, gyakran már magyar anyanyelvű családok gyerekei megerősíthessék, megőrizhessék nemzetiségi identitásukat, minél jobban megismerhessék, majd át-

64 A 2009/10-es nevelési évben óvodába járó 5 027 SNI-gyerek közül 3 957 elmúlt 7, illetve 8 éves, s csak külön engedéllyel maradhatott óvodában (*Oktatási évkönyv 2009/2010*).

65 23/1997. (VI. 4.) számú MKM rendelet a fogyatékos gyerekek óvodai nevelésének irányelve és a fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve kiadásáról.

Az SNI-tanulókat megillető kedvezmények

1. A sajátos nevelési igényű, illetve a BTMZ tanulót – jogszabályban meghatározott munkamegosztás szerint – a szakértői és rehabilitációs bizottság vagy a nevelési tanácsadó szakértői véleménye alapján – a gyakorlati képzés kivételével – az iskolaigazgató mentesíti egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből az értékelés és a minősítés alól.
2. Ha a tanulót egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből mentesítik az értékelés és minősítés alól, az iskola – a közoktatási törvény 52. §-ának (7) és (11) bekezdésében meghatározott időkeret terhére – egyéni foglalkozást szervez részére, amelynek keretében egyéni fejlesztési terv alapján segíti a tanuló felzárkóztatását a többiekhez.
3. Az érettségi vizsgán az érintett tantárgyak helyett a tanuló – a vizsgaszabályzatban meghatározottak szerint – másik tantárgyat választhat. A tanuló részére, az érettségi vizsgán, a szakmai vizsgán biztosítani kell a hosszabb felkészülési időt, az írásbeli beszámolón lehetővé kell tenni az iskolai tanulmányok során alkalmazott segédeszköz (írógép, számítógép stb.) alkalmazását, szükség esetén az írásbeli beszámoló szóbeli beszámolóval vagy a szóbeli beszámoló írásbelivel történő felváltását.

Forrás: Közoktatási törvény 30. §

örökíthessék közösségük kultúráját; megtanulhassák, tökéletesíthessék nemzetiségi (anya)nyelvüket.

Tekintettel a hazánkban élő nemzeti és etnikai kisebbségek igen különböző létszámára, korfájára, lakóhelyük településtípusára, szociális helyzetére, iskolázottságára, nyelvvállapotára, a jogszabályok⁶⁶ által biztosított széles körű oktatási jogok érvényesítésére a közoktatásban kiépült a nemzetiségi oktatás intézményrendszere az óvodától a középiskoláig (a nemzetiségi oktatás részletes adatairól lásd az *oktatási rendszerről és a tanulói továbbhaladásról szóló fejezet 5.3.8. alfejezetét és a Függelék 5.22. táblázatát*), igen differenciált programokkal.

Annak érdekében, hogy a nemzetiségi és kisebbségi szülők ezekbe az intézményekbe⁶⁷ beírassák és a lehető legtovább járassák gyerekeiket – azoknak a szintén nagyon fontos gyors elérhetősége mellett – olyan vonzó képzési programokat kell kínálni, amelyek a pluszszolgáltatások mellett mindazt nyújtani tudják a nemzetiségi és etnikai kisebbségi oktatásban résztvevőknek, amit a mainstream oktatásban lévőek megkapnak; úgy hogy közben nem terhelik őket túl.

⁶⁶ 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól 43. § és 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 86. §.

⁶⁷ Mára többségében nem önálló iskolákban (óvodákban), inkább jellemzően nemzetiségi oktatási (nevelési) feladatokat ellátó intézményegységekben, tagintézményekben folyik ez a speciális oktatás (nevelés). Részben azért, mert kistérségek kisiskoláiról, óvodáiról van szó, amelyek többségét a kistérségi társulások összevonták. Részben pedig azért, mert 8 szülő igénybejelentő nyilatkozata esetén már kötelezően elindítandó egy nemzetiségi tanulócsoport (Kt. 3. számú melléklet II. 2.), de évfolyamonként 8-10 gyerekkel még alsó tagozaton sem igen működtethető egy önálló iskola, 8 évfolyamos felső tagozattal rendelkező pedig a magas szaktanári igény/költség miatt végképp nem.

Az óvodások, általános iskolai tanulók létszámának ezredforduló utáni dinamikus növekedése (lásd *Függelék 6.11. táblázat*) azt jelzi, hogy a szülők igénylik a nemzeti és etnikai kisebbségi oktatást, s bíznak abban, hogy gyerekeik nem kerülnek hátrányos helyzetbe, nem csökkennek továbbtanulási esélyeik akkor, ha ezt az oktatási formát választják. Figyelemre méltó, hogy az e képzési formára korábban igen jellemző jelentős tanulóvesztés, évenkénti nagyarányú lemorzsolódás mára lényegében megszűnt. Míg az 1993/94-es tanévben első osztályba lépő 7 030 gyerek 16%-a (1 136 fő) nem a nemzetiségi oktatásban fejezte be tanulmányait (*Vámos, 2003*), addig a 2001/02-es tanévben nemzetiségi iskolát kezdő 10 571 tanulóhoz még érkeztek is gyerekek (lásd a *Függelék 6.11. táblázat* kiemelt celláit). Különösen annak fényében kell nagyra értékelni a tanulóvesztés megszűnését, hogy a kétezres évek közepétől a kisebbségi oktatásban részt vevők között jelentősen megnőtt a cigány kisebbségi programokban tanulók aránya. Az új évezred elején a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai oktatásban részesülők alig több mint fele volt roma (24 288, illetve 46 189 tanuló), a 2009/10-es tanévben viszont a cigány kisebbségi tanulók száma (49 230) már megközelítette a nemzetiségi tanulókéét (53 823)⁶⁸ (*Oktatási évkönyv 2009/2010*).

A középiskola választásánál viszont – részben az iskolák kis száma és nehezebb elérhetősége, de még inkább a továbbtanulási, illetve a pályaelképzelésekhez adekváttabbnak tűnő képzések keresése miatt – továbbra is háttérbe szorulnak a kisebbségi programot kínáló intézmények.

A kisebbségi oktatás sajátos tartalmait a Nemzeti etnikai kisebbség óvodai nevelésnek és oktatásának irányelve⁶⁹ határozza meg oly módon, hogy az ilyen iskolák pedagógiai programjába be kell építeni és meg kell valósítani a következő oktatási-nevelési feladatokat: a kisebbség történelmének, szellemi, anyagi kultúrájának megismerése, a kisebbségi értékek megőrzése (hagyományörzés és teremtés), a kisebbségi jogok megismertetése és gyakorlása, a nemzetiségi kisebbségi identitás megőrzése, fejlesztése, a közösséghez való kötődés erősítése. A programok kötelező eleme a népismeret tanítása valamennyi évfolyamon (alsó tagozaton legkevesebb évi 18, felső tagozaton 37 óraban), illetve majdnem mindig a nemzetiségi nyelv oktatása igen változatos formában. Ez utóbbi lehetővé teszi, hogy a legkülönbözőbb nyelvvállalótú gyerekek számára megfelelő programot választhassanak a szülők.

A kisebbségi nyelvoktatási formák iskolai gyakoriságát a szülői és tanulói igények mellett jelentősen befolyásolja az a tény, hogy a szigorú óratervi kötöttségek (például a kétnyelvű oktatásban az 1–4. évfolyamon 750 nemzetiségi nyelv és irodalom óra, s ezen felül a 3 nemzetiségi tannyelvű tantárgyra fordítandó óratervi órák 50%-a), továbbá a pedagógusképesítési követelmények (nemzetiségi nyelv és irodalom tanár, más tárgyak esetében szaktanári diploma + nyelvvizsga) miatt kevés intézményben tudnak intenzívebb nyelvoktatási programokat indítani. A nemzetiségi tannyelvű és a kétnyelvű oktatásban a nemzetiségi nyelvű tankönyvek krónikus hiánya nehezíti a tanítást-tanulást (lásd 6.4.3.1. *A tankönyvek*). Az óvodák a lazább

68 A nemzeti és etnikai kisebbségi óvodai nevelésben a roma kisgyerekek száma az ezredfordulós 7 000-ről 21 279-re nőtt a 2009/10-es nevelési évre, miközben a nemzetiségi óvodásoké 18 015-ről 19 605-re változott (*Oktatási évkönyv 2009/2010*).

69 32/1997. (XI. s.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

Nemzeti és etnikai kisebbségi nyelvoktatási formák az oktatási rendszerben

1. Anyanyelvű oktatás (a nevelés, oktatás nyelve nemzetiiségi nyelv).
2. Kétnyelvű oktatás (a nemzetiiségi nyelv és irodalmon túl további 3 tárgy oktatása is nemzetiiségi nyelven folyik úgy, hogy utóbbiak együtt elérjék az óratervi órák 50%-át).
3. Hagyományos nyelvoktató kisebbségi oktatás (a nemzetiiségi nyelv és irodalom oktatása 1. évfolyamtól történik heti 2 tanórán).
4. Bővített nyelvoktató kisebbségi oktatás (a nemzetiiségi nyelv és irodalom mellett további 3 tárgy oktatása is nemzetiiségi nyelven folyik úgy, hogy mindezek együttesen elérjék az óratervi órák 35%-át).
5. Cigány kisebbségi oktatás (1. változat: nem folyik kisebbségi nyelvoktatás, csak népismert tanítás és heti 2 órában kisebbségi kulturális tevékenység; 2. változat: cigány nyelvoktatás folyik a hagyományos nyelvoktató kisebbségi program keretében).
6. Kiegészítő kisebbségi oktatás (óratervi órákon kívül, külön megszervezett kötelező tanórai foglalkozásokon hagyományos nyelvoktató program keretében).

Forrás: 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól 2. melléklet

követelmények miatt igény szerint viszonylag könnyebben indíthatnak programokat, ezért az ott folyó nemzetiiségi nyelvi nevelési formák gyakorisága többet elárul a magyarországi nemzetiiségek nyelvi állapotáról. Az anyanyelvi nevelés a leggyakrabban a szerbeknél, a kétnyelvű a németeknél és a románoknál, a játékos nyelvoktató a horvátoknál, szlovákoknál és 100%-os a szlovéneknél (lásd *Függelék 6.12. táblázat*).

A kisebbségi pedagógusképzés a kétezres években képes volt biztosítani a nemzetiiségi oktatási alrendszer óvodapedagógus, tanító és nemzetiiségi anyanyelvtanár utánpótlását, a helyzet azonban a bolognai rendszerre való áttéréssel az évtized végére megváltozott. A nemzetiiségi pedagógus szakokon tanulók aránya kevesebb, mint felére esett vissza, leginkább az óvodapedagógusoké (62%-kal), legkevésbé (41%-kal) a nemzetiiséginyelv-tanároké, s változatlanul igen kevés a roma óvónőnek készülők és a cigánynyelvtanár-jelöltek száma (lásd *Függelék 6.13. táblázat*). Amennyiben a helyzet nem változik, néhány éven belül komoly pedagógushiány valószínűsíthető. Az Oktatási Hivatal 2010-es vizsgálata szerint a nemzetiiségi nyelvoktatásban közreműködő pedagógusoknál most is gyakori, hogy – elsősorban a kisiskolákban – nem rendelkeznek honosított oklevéllel vagy a kétnyelvű oktatási formában a nemzetiiségi nyelven oktató pedagógusoknak nincs felsőfokú „C” típusú nyelvvizsgájuk. S azok a tanárok sem mindig rendelkeznek a kötelezően előírt nyelvvizsga bizonyítvánnyal, akik a cigány kisebbségi oktatás keretében lovári, romani, vagy beás nyelvet tanítanak (Csepregi, 2010).

6.3. A kiemelt területek fejlődése

6.3.1. Idegen nyelv

Hazánkban az intézményes oktatással kapcsolatban egyik legfontosabb elvárás az oktatásirányítás és a közvélemény⁷⁰ részéről egyaránt a minőségi, eredményes nyelvoktatás, a felnövekvő nemzedékek nyelvtudásának biztosítása. Széles körben ismert ugyanis, hogy Magyarország az idegen nyelvet beszélő felnőttek (15 éven felüli)⁷¹ arányát tekintve az utolsó helyek egyikét foglalja el az európai uniós országok között, miközben egyre többen a saját bőrükön is érzik, hogy a nyelvismeret alacsony szintje versenyhátrányt jelent a globalizálódó világban, még azoknak is, akik soha nem lépik át Magyarország határát.

6.3.1.1. Nyelvtudás, a nyelvtanulás tágabb környezete

Az európai uniós longitudinális összehasonlító nyelvtudás vizsgálatok (*Eurobarometer 2001; 2005; 2006*) alapján mára egyértelművé vált, hogy az uniós ajánlásoknak megfelelően két idegen nyelvet magas szinten beszélő európai polgárok döntő többségét a többnyelvű környezetbe beleszülető, ott élő (migráns háttérű) fiatal, magasan iskolázott, nyelvtanulásra motivált, még tanuló vagy vezető pozícióban dolgozó személyek alkotják, akikkel szemben valószínűleg elvárás a biztos nyelvtudás (*Europeans and their Languages, 2006*).

Nálunk a nyelvet nem beszélők magas aránya mögött rejlő okok közül meghatározó a kora gyerekkortól idegen nyelvi kommunikációra inspiráló többnyelvű környezet hiánya, az ország teljes nyelvi homogenitása. (Az állampolgárok 100%-a beszéli a magyar nyelvet⁷², nincs más hivatalos vagy regionális nyelvünk, alacsony a bevándorlás, a migránsok szinte kizárólag a szomszéd államok magyarlakta területeiről érkeznek, magyar anyanyelvűek vagy magyarul is tudnak, s a nemzetiségek nyelvi asszimilációja nyomán visszaszorult a magánszférába a nemzetiségi nyelvek használata). Így nem meglepő, hogy nemzetközi összehasonításban alacsony, mindössze 0,8 százalék azoknak a 15 éves tanulóknak az aránya, akik otthon nem a tanulás nyelvét használják, szemben az uniós tagállamok 4, szomszédaink közül Ausztria 10 százalékaival. Világszerte a jobb munka-, lakhatási, tanulási lehetőségek és az interkulturális tolerancia magasabb szintje miatt a fővárosok, a nagy metropolisok a bevándorlók célpontjai és befogadói, ezek némelyikében a nyelvi diverzitás már meghatározó módon befolyásolja a közoktatást. Néhány európai nagyvárosban extrém módon koncentrálódnak azok a tanulók, akik migráns háttérük miatt nem a tanítás nyelvén beszélnek otthon, nem az az anyanyelvük. Az Ausztriában élő 15 éves migráns háttérű diákok fele Bécs, az Egyesült Királyságban élők 41%-a London iskoláiban tanul, míg

70 Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben és jogelődjében, az Országos Közoktatási Intézetben összehasonlítható kérdésekkel a felnőtt lakosság reprezentatív mintáján végzett közvélemény-kutatásokban a válaszadók az iskola felsorolt 22 lehetséges feladata közül 2005-ben 5., 2009-ben 6. legfontosabbnak választották a nyelvtanítást (*Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2005; 2009*).

71 Idegen nyelvet beszélőnek azt tekintették, aki az alábbi kérdésre egy vagy több nyelvet megjelölt. Az anyanyelvén kívül milyen nyelven beszél Ön elég jól ahhoz, hogy képes legyen társalogni?

72 *Europeans and their Languages, 2006*

nálunk az egyébként is kevés nem magyar anyanyelvű bevándorló gyerek alig 16%-a jár budapesti iskolába (*Key Data on Teaching...*, 2008).

Az ország nyitottabbá válása – a külföldi utazások, az idelátogató turisták és a Magyarországon telephelyet létesítő külföldi vagy intenzív export-import tevékenységet folytató, illetve külföldieknek szolgáltatásokat nyújtó hazai cégek révén – megsokszorozta ugyan a nyelvi, kulturális kontaktusok számát, ezek a hatások azonban igen eltérően érintik a magyar társadalom egyes csoportjait (jövedelmi helyzetük, iskolázottságuk, foglalkozásuk, lakóhelyük függvényében). A magyar munkaerőpiacnak még mindig kevés szegmensében elvárás a többnyelvűség, a migráció (külföldi tanulás és munkavállalás) nem kis részben éppen a nyelvtudás hiánya miatt nem jelentős.

Mindezen nehezítő tényezők ellenére az új évezredben jelentős sikereket könyvelhettünk el a népesség nyelvismeretének alakulásában. Míg minden korábbi uniós összehasonlító vizsgálatban – még az idegennyelv-tanulásra legkevésbé rákényszerülő, angol anyanyelvű országoktól is elmaradva – a legutolsó helyen álltunk a nemzetek rangsorában; a legfrissebb uniós felmérés szerint⁷³ ez a szinte reménytelennek tűnő leszakadásunk megszűnt. A legalább egy idegen nyelvet beszélők 42 százalékos arányával „felküzdöttük” magunkat a – többségükben világnyelveket beszélő – mediterrán országok lakosságának nyelvtudási szintjére.⁷⁴ Ha ezen adatokat megerősíti a teljes populációra kiterjedő 2011-es népszámlálás, akkor elmondhatjuk, hogy két egymást követő évtizedben megduplázódott a nyelvtudók aránya⁷⁵, azaz nyelvtudás tekintetében a legdinamikusabban fejlődő országok élvonalába kerültünk.

A népesség nyelvismeretében bekövetkezett pozitív változásokat az iskolai nyelvtanítás-tanulás eredményességének fokozatos javulása alapozta meg, amelyben az oktatás színvonalának emelkedése mellett vélhetően szerepet játszottak azok az igazolt nyelvtudást jutalmazó, illetve annak hiányát büntető szabályzók, melyek jelentősen növelték a nyelvtanulás instrumentális motivációját a továbbtanulásra és diplomára aspiráló fiatalok körében.⁷⁶

Míg az ezredforduló előtt a húszas éveik első felében járó fiatal felnőtteknél volt a legmagasabb azoknak az aránya, akik saját bevallásuk szerint képesek voltak legalább egy idegen nyelven kommunikálni, addig a 2000-es évektől a serdülőknél; s azóta is jellemző, hogy a 15–18 évesektől felfelé haladva korcsoportonként csökken a nyelvtudók száma. Az évtized közepére úgy tűnik a legjobbknál is elértük azt a plafont, ami a középfokú intézményekben folyó nyelvtanítás jelenlegi struktúrája mellett valójában elvárható, a korcsoport több mint háromnegyede nyelvtudónak tartotta magát. Az évtized végére az *Ifjúság 2008* kutatásban vizsgált két fiatalabb korcsoport-

73 A vizsgálatot az Eurobarometer végezte 24 683 EU-polgár, továbbá a társulásra váró országok 4 011 állampolgára körében.

74 A felmérés eredményei szerint azon hat EU-tagország közé tartozunk, amelyekben a népesség kevesebb, mint fele beszél valamilyen idegen nyelvet: Írország 34%, Egyesült Királyság 38%, Olaszország 41%, Magyarország 42%, Portugália 42%, Spanyolország 44% (*Europeans and their Languages*, 2006).

75 1990-ben a népesség 9,1%-a, 2000-ben 19,2% beszélt idegen nyelven (Népszámlálás 2001/6. KSH).

76 A négyévenkénti nagymintás ifjúságkutatásban 2008-ban vallotta magát először nyelvtudónak minden felsőfokú végzettséggel rendelkező megkérdezett (*Ifjúság 2008. Gyorsjelentés*, 2009).

ban a nyelvet beszélők aránya 5–7%-kal visszaesett, s javulás már csak a húszas éveik második felében járók körében mutatkozott (lásd *Függelék 6.14. táblázat*).

A fiatalabb és idősebb korcsoportok nyelvtudásában – az országok többségében jelen lévő – különbségek nálunk szakadékszerűek. Ez részben a fiatalok lényegesen magasabb iskolázottságával (az érettségizettek, diplomások számának megduplázódásával), részben azzal magyarázható, hogy a 35–65 évesek akkor tanultak idegen nyelvet, amikor az orosz nyelv kötelezősége, és a mindennapokban való hasznosíthatatlansága miatt a nyelvtanulási motiváció s – főleg kezdetben – a nyelvtanítás színvonala egyaránt alacsony volt. Mivel a 40 éven felüliek körében alacsony a nyelvtanulók aránya – a 2000-es évek utolsó harmadában pedig több iskolai nyelvtanítási mutató stagnál, sőt az intézményes nyelvtanulási lehetőségek két évtized óta először szűkülnek az általános iskolákban és a szakiskolákban, illetve a nyelvtanulás alóli felmentések miatt minden iskolatípusban (lásd 6.3.1.3. *alfejezet*), a nyelvtudás emelkedésének imponáló lendülete várhatóan megtörik).

Az Eurobarometer közvélemény-kutatási adatai szerint, a magyarok többsége elkötelezett az Európai Unió legfontosabb nyelvpolitikai prioritása, a többnyelvűség eszménye mellett. Míg az uniós polgárok fele, addig a magyarok több mint kétharmada igennel válaszolt a következő kérdésre: „Egyetért-e Ön azzal, hogy az Európai Unióban mindenkinek képesnek kell lenni arra, hogy az anyanyelvén kívül még két nyelven tudjon beszélni?”.

6.3.1.2. Nyelvtanítás és nyelvtanítás-fejlesztési politika

A nyelvtanítás stratégia céljai s az azok megvalósítását szolgáló eszközrendszer az elmúlt évtized második felében érdemben nem változott. A „Világ–Nyelv” stratégia (2003) fő céljainak – a közoktatásban folyó nyelvtanítás minősége és eredményessége és hozzáférhetősége javításának – megvalósítását támogató eszközrendszer legfontosabb elemei is változatlanok maradtak: az idegennyelv-oktatási innovációkat és a tanárok professzionalizálódását támogató Világ–Nyelv pályázati rendszer⁷⁷, a nyelvi előkészítő évfolyam⁷⁸, illetve az idegen nyelvi programfejlesztés és kipróbálás, mely 2007-ben le is zárult.

Az elmúlt évben a hangsúly a fejlesztések, innovációk implementációjára helyeződött, továbbá a megvalósítás tudományos igényű vizsgálatára és a tapasztalat értékelése alapján szükségesnek ítélt kisebb korrekciók elvégzésére.

6.3.1.3. Az idegennyelv-tanulás feltételei: nyelvtanulók, nyelvtanárok, tanult nyelvek

Az iskoláskor előtti nevelésben folyó játékos idegennyelv-tanításról nincs statisztikai adatgyűjtés Magyarországon. Az ezredfordulót követő reprezentatív és későbbi kismintás vizsgálatok alapján tehető becslés szerint az óvodák mintegy felében szerveznek ilyen foglalkozásokat. A gyerekhánnal küzdő, illetve az éles versenyhelyzetben lévő, vagy egyszerűen csak szélesebb merítési bázisból válogatni kívánó – többnyire

⁷⁷ A program és a pályázatok részletes bemutatását, illetve elemzését lásd Vágó, 2003 és Balázs, 2007.

⁷⁸ A nyelvi előkészítő évfolyam (NYEK) képzési sajátosságait és fogadtatását közvélemény-kutatási adatok alapján lásd *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*.

városi – óvodák próbálják ezzel a szolgáltatással magukhoz csalogatni az igényes szülőket. A döntően nyelvtanárok által vezetett foglalkozások (más óvodai különórákkal együtt), amelyek a nevelési idő hosszabb-rövidebb szakaszában kiemelték a gyerekek egy részét az óvodai csoportjukból, az évtized végére kritikák kereszttüzébe kerültek. Az óvodapedagógusok a helyi nevelési program, illetve az egyéni fejlesztési tervek megvalósítását érezték veszélyeztetve az egyre szaporodó különórák által; az oktatásszociológusok elutasították mint a tanulási esélyegyenlőtlenség egyre korábbi életkorban való megvalósításának eszközét; a fenntartók azt fontolgatták, hogy az óvodapedagógusok bérét csökkentik; azon órák díjaival, melyeken a gyerekek többségével nem az óvónő foglalkozik. Egy 2009 januárjában végzett, az óvodai alapprogram felülvizsgálatával kapcsolatos kutatásban, a kérdőívre válaszoló közel ezer óvodavezető 45%-a rendkívül fontosnak, illetve fontosnak minősítette a különórák (idegen nyelvi órák) szabályozását, s mindössze 20%-uk vélekedett úgy, hogy arra egyáltalán nincs szükség (Vágó–Labáthné, 2008).

Az Óvodai nevelés alapprogramjának 2009-es módosítása Az óvodai élet megszervezése című, IV. fejezetben deklarálja, hogy az óvoda teljes nyitvatartási idejében a gyermekekkel történő foglalkozások, tevékenységek mindegyikét óvodapedagógus irányítja (amiből az következik, hogy játékos nyelvoktatást is csak óvodapedagógus végezhet). Az Oktatásért felelős államtitkárság azonban 2010 szeptemberében közleményben értelmezte az alpprogram ezen részét: „A nevelési időn túli, de a nyitvatartási időn belüli délutáni órákban a fenntartó, továbbá annak az engedélyével az intézmény vezetője berbe adhatja szabad helyiségeit sport- és egyéb tanfolyamok szervezésére. Ez nyilvánvalóan nem része a minden gyermek számára kötelező helyi óvodai nevelési programnak. Ezen rendezvények – mivel azok világosan elválnak a helyi óvodai nevelési programtól – szakmai színvonaláért, költségvonzataiért, illetve az azokon való részvétel körülményeinek biztosításáért sem az óvoda, sem az óvodapedagógus nem felelős” (*Nem tilos...*, 2010).

Azokban az iskolatípusokban, feladatellátási helyeken, amelyekről részletes éves nyelvoktatási statisztikák készülnek, a tanulócsoporthoz alapú normatíva bevezetését, az önkormányzati források szűkülését, illetve a gazdasági válságot követően szinte minden képzési szinten és típusban megtört a rendszerváltás óta tartó nyelvtanítási expanzió. Az általános iskolákban az idegen nyelvet tanuló gyerekek aránya a 2008/09-es csúcscélt (70,7%) után a 2009/10-es tanévben az ezredfordulós szintre (65,2%) esett vissza (lásd Függelék 6.15. táblázat). A nyelvet tanulók létszámának egy tanév alatti ötvenezres apadása két fő tényező következménye: kisebb részben a demográfiai csökkenés (13 ezer fő), nagyobb részben a korai (1–3. évfolyamon folyó) nyelvoktatás visszaeséséé (37 ezer gyerek). A kisiskolások nyelvoktatása nem kötelező, csak a fenntartó engedélyével vállalható feladat az iskolák számára, melynek szűkítésével lehet csökkenteni a kiadásokat. Az emelt óraszámú nyelvi képzésben részt vevők aránya nem változott az általános iskolákban, a nyelvórák heti gyakorisága összességében mégis csökkent, mert a NAT alapján elvárható heti 3 óránál kevesebb időben nyelvet tanulók aránya évek óta először 5 százalékponttal nőtt, az átlagos óraszámban tanulók aránya pedig ugyanennyivel csökkent, amely változásra vélhetően szintén takarékosként intézkedésként került sor (lásd Függelék 6.16. táblázat).

A nyelvoktatási indikátorok többsége kismértékben romlott a középfokú oktatásban is. Kissé növekvő tanulólétszám mellett is csökkent a nyelvet tanulók aránya valamennyi középfokú képzési típusban, ugyanúgy az egy tanulóra jutó nyelvek száma a középiskolákban (lásd Függelék 6.17. táblázat).

Megtorpant a szakiskolai nyelvtanulók számának növekedése, ami a NAT bevezetése óta egyik motorja volt a középfokú iskolák nyelvtanítási expanziójának (lásd Függelék 6.18. táblázat). A szakképző évfolyamokon továbbra is igen ritka a nyelvoktatás, így mire a diákok befejezik a szakiskolát, azt a keveset is elfelejtik, amit a 9–10. évfolyamon megtanultak. A technikus képzésre bent maradó gyerekekkel a két kieső tanév után nulláról indítják a nyelvoktatást (Lannert–Vágó–Kőrösné, 2006). Az érettségihez vezető képzésekben is leginkább a gyenge nyelvtudás miatt nem kerülnek beszámításra a szakiskolai közismereti képzés éveit.

A középfokú nyelvoktatásban az utóbbi évek legszámottevőbb pozitív fejleménye a szakközépiskolai nyelvoktatás óraszámainak dinamikus emelkedése. Az egységes érettségi bevezetése talán a kötelező nyelvi érettségire való felkészítés területén jelentette a legnagyobb kihívást a szakközépiskolák számára, amire az intézmények az idegen nyelvi óraszámok látványos emelésével reagáltak. Heti több mint 5 órában tanul idegen nyelvet a szakközépiskolások 28%-a, átlagos óraszámban 66%-a, és alap óraszámban (kevesebb, mint 3 órában) mindössze 6%-a, ez utóbbival megelőzik a gimnazistákat (lásd Függelék 6.19. táblázat utolsó oszlopát). Igaz viszont, hogy a szakközépiskolásoknak továbbra is csak egy nyelv elsajátítására nyílik lehetőségük.

Nem szakadt meg, bár kissé lelassult – a nyelvoktatás minősége szempontjából – két kiemelt jelentőségű folyamat: a képesítés nélküli tanárok számának nagyarányú csökkenése és az egy nyelvtanárra jutó diákok számának normalizálódása. A mennyiségi nyelvtanárhiány lényegében az új évezred első évtizedének közepére megszűnt, a legkeresettebb angol- és németnyelv-tanárok körében a képesítés nélküliek aránya az akkori 3,7, illetve 3,5%-ról, 2,4, illetve 1,8%-ra olvadt az évtized végére. Ettől is nagyobb volt azonban a javulás az orosz és spanyol nyelv oktatásában, ahol a képesítés nélkül tanítók aránya 5 év alatt harmadára, fél százalékra csökkent (lásd Függelék 6.20. táblázat). Mára a nyelvtanárok körében lényegesen alacsonyabb a nem megfelelő képesítéssel rendelkezők aránya, mint a legtöbb közismereti tárgy oktatói között, miközben a leghátrányosabb helyzetű gyerekeket oktató iskolákban még mindig létező probléma a nyelvtanárhiány (lásd 8.2.2. alfejezet).

Annak ellenére sem változott kedvezőtlenül az egy tanárra jutó tanulók száma, hogy – a nyelvórak számának folyamatos növekedésében megnyilvánuló expanzió kifulladásá, a gyereklétszám csökkenése és nem utolsósorban a nyelvi preferenciák változása miatt – minden nyelv esetében csökkent a tanárok száma; legdrasztikusabban a német szakosoknál, közel 1 800 fővel, 21%-kal, és a francia szakosoknál 14%-kal (lásd Függelék 6.21. táblázat).

Az egy tanárra jutó gyerekek számának 73 (angol nyelv) és 16 (orosz nyelv) közötti szóródása (németnél 62 fő/oktató) továbbra is lehetővé teszi, hogy a legtöbb helyen kis létszámú, bontott csoportokban történjen a nyelvoktatás.⁷⁹ Ez az erősen

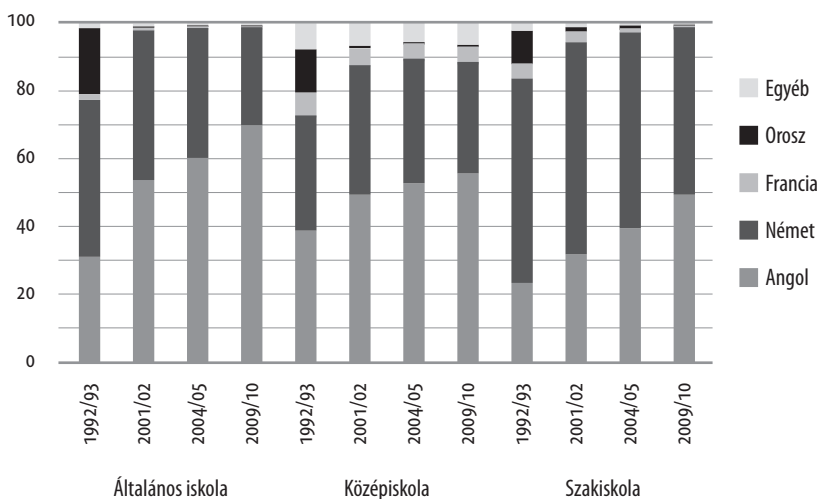
⁷⁹ Kutatási adatok szerint már 2003-ban is igen kedvezőek voltak a csoportnagyságok még a legnépesebb, 9. évfolyamon is: a gimnáziumokban 15,6 fő, szakközépiskolákban átlagosan 16,2 fő, a szakiskolákban átlagosan 17,2 fő (Imre, 2007).

tanárigényes, s emiatt igen költséges gyakorlat a külföldi országokban többnyire ismeretlen. Az európai országok döntő többségében 28-30 fős osztályokban zajlik a nyelvoktatás, a maximális osztálylétszámnál 30%-kal kisebb ajánlott létszámhatárt Csehországban, Lettorszában, Litvániában és Spanyolországban állapítanak meg a nyelvoktatásra, a felezett csoportokban folyó nyelvtanulás viszont rajtunk kívül csak Szlovákiában és Lengyelországban használatos (*Key Data on Teaching...*, 2008).

A tanulók, szülők idegen nyelvi preferenciáinak a rendszerváltástól napjainkig tartó – egyértelműen az angol javára történő – átalakulásoz igazodó nyelvszakos tanárellátottság biztosítása nehéz feladat elé állította, állítja az iskolákat. Az angol előretörése az új évezred első feléhez viszonyítva is fokozódott a legutóbbi öt évben, minden iskolatípusban. A jelenlegi növekmény az általános és szakiskolákban 10-10%, a középiskolákban 4 százalékpontnyi, szemben az előző öt év 6-6, illetve 3,5 százalékpontnyi terjeszkedésével. Összességében az angolul (is) tanulók aránya 1992/93 óta az általános és szakiskolákban több mint duplájára, a középiskolában harmadával növekedett (lásd 6.7. ábra és Függelék 6.22. táblázat).

6.7. ábra

Az egyes idegen nyelveket tanuló diákok aránya az általános, a közép- és a szakiskolákban, nappali tagozaton, 1992/93, 2001/02, 2004/05, 2009/10 (%)



Forrás: OM statisztikák, Oktatási évkönyvek

Az angol hegemoniája az általános iskolákban a legegyszerűbb. Tízből heten ezt a nyelvet tanulják, annak ellenére, hogy erre közel 100 ezer gyereknek csak rosszabb feltételekkel, kisebb heti óraszámban (3) van lehetősége, mint németül tanuló társai. A középiskolákban sokkal kiegyenlítettebbek a feltételek a különböző nyelvek tanulásában. Egységesen és erőteljesen csökkent az alapóraszámokban nyelvet tanulók aránya az angol és német esetében 10-15% körüli értékre, a kevesek által választott nyelvek esetében 2-3%-ra. A két középiskola-típus nyelvtanulási feltételei az egysé-

ges érettségi bevezetése óta közeledtek egymáshoz. Mindazonáltal a különbségek nem tűntek el, bár a gimnáziumban tanulók előnye már inkább csak az igazán nagy óraszámú, intenzív nyelvtanulási formákban – két tanítási nyelvű képzés és nyelvi előkészítő évfolyam – adatolható (lásd *Függelék 6.19. táblázat*).

6.3.1.4. *Eredmények és problémák a nyelvvoktatásban*

Az eredmények közül az egyik legfontosabb, hogy az Európa Tanács Közös európai nyelvi keretrendszerére⁸⁰ épülő kompetencia alapú közép- és emelt szintű érettségi vizsgakövetelményeknek a tanítási folyamatokra, módszerekre való visszahatása révén a középiskolákban korszerűbb nyelvtanítás folyik. A vizsga egynyelvűvé válása háttérbe szorította a fordítási gyakorlatokat, s mivel az új rendszerben mindegyik kommunikatív készség (olvasás, hallás, írás, beszéd) mérésére sor kerül, a középiskolai idegennyelv-tanításban gyakorlatilag megkerülhetetlenné vált a készségfejlesztésen alapuló nyelvtanítás. A nyelvi érettségi egységes személetű értékelési kultúrát képvisel, amely várhatóan az osztálytermi gyakorlatnak is részévé fog válni. Konkrét eredménye a vizsgareformnak, hogy a középiskolában végre olyan bizonyítványhoz lehet hozzájutni az idegen nyelvekből, amely az iskola falain kívül is felhasználható, bizonyos feltételek⁸¹ teljesítése esetén nyelvvizsgával egyenértékű (*Einhorn, 2007*).

A plusz egy évnyi intenzív nyelvvoktatás (NYEK), 2004-ben indult első évfolyamának átfogó hatásvizsgálatából (*Nikolov–Ottó–Öveges, 2010*) kitűnik, hogy ez a képzési forma egyfelől jelentős eredményeket produkált, másfelől nem tudta teljes körűen megvalósítani a kitűzött célokat. A diákok nagyságrendekkel több érettségi vizsgát tettek, mint a hagyományos formákban nyelvet tanuló társaik, és igen jelentős volt az előrehozott (elsősorban a 9. és a 11. évfolyamon abszolválta) vizsgák aránya is (ami megkönnyíti a többi tárgy érettségi vizsgáira való felkészülést). Közülük többen sikeresen nyelvvizsgát is tettek, de a magasabb szintű nyelvtudás megszerzésével kapcsolatos elvárások csak részben teljesültek. Középszinten a többi diákhoz viszonyítva szignifikánsan jobban szerepeltek, emelt szintű vizsgát nagyságrendekkel nagyobb arányban tettek (a NYEK-es gimnazisták 21,8%-a, a normál tanterv szerint tanulók 7,9%-a, NYEK-es szakközépiskolások 14,8% a normál tantervűek 1,1%-a). Ez utóbbiak átlagos eredményei azonban elmaradtak a hagyományosabb formákban nyelvet tanuló, emelt szintű vizsgára vállalkozó kortársaikétól. Pozitívum ugyanakkor, hogy míg a normál képzésben tanulók 7,2%-a érettségizett két nyelvből, az előkészítő képzés gimnazista résztvevőinél ez az arány 15,2% volt, a szakközépiskolásoknál viszont alig két százalék, ami jócskán elmaradt a várakozásoktól, mivel a programot működtető szakközépiskolában is elvárás volt a két idegen nyelv tanítása (*Nikolov–Ottó–Öveges, 2010*).

A NYEK általános céljai között szerepelt, hogy a pluszév lehetőséget adjon a különböző háttérű gyerekek intenzív fejlesztésére, az esélyteremtésre és a hátrány-

80 Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés (2002).

81 Szemben azzal a 2006-ig érvényes szabályozással, amely a középfokú állami nyelvvizsgát elfogadta jeles érettséginek, az új vizsgarendszer bevezetésével a legalább 60%-ra teljesített emelt szintű érettségit fogadják el nyelvvizsgaként, ami jelentősen emeli a nyelvi érettségi presztízsét és gyakorlati hasznosíthatóságát.

kompenzálásra. Az első három⁸² nyelvi előkészítő évfolyamon ez nem valósult meg, mert erős felvételi szelekció eredményeképpen a gimnáziumi nyelvi előkészítő osztályokba feleakkora arányban kerültek be rosszabb családi helyzetű diákok, mint az adott iskolák többi osztályaiba (a szakközépiskolákban valamivel jobb volt a helyzet), a veszélyeztetett tanulóknak pedig csak a nem elit szakközépiskolákban nyílt erre esélyük (*Fehérvári, 2008*).

A nyelvoktatás minőségének értékelése szempontjából is fontos, eddig jórészt nem nevesített koordinációs, hatékonysági és esélyegyenlőségi problémákat tárt fel az egyéni nyelvtanulási utak vizsgálata.⁸³ Megerősítést nyert, hogy rendkívül jelentős erőforrások fordítódnak a nyelvoktatásra, azonban az egy nyelv tanulására fordított átlagosan 10 tanévnyi – nemzetközi összehasonlításban is igen hosszú – tanulási időben a hatékonyságveszteségek is nagyok. Ez utóbbiak közül a legjelentősebb gond, hogy az alap- és középfok illeszkedési problémái miatt nem hasznosul megfelelően az általános iskolában szerzett nyelvtudás. A középfokon a tanulók kétharmada nüláról vagy kezdő szintről folytatja a nyelvtanulást.⁸⁴ A nyelvtanulási út során minden hatodik tanuló nyelvet vált – leggyakrabban a középfokra lépésnél – részben kényszerből⁸⁵, részben saját elhatározásból, így nemegyszer kárba vész több évnnyi nyelvtanulás. Nyilvánvalóvá vált, hogy nyelvoktatás eredményességét hosszabb távon is veszélyeztető hatékonyságveszteségek érdemben csak a korábbinál jelentősebb helyi és területi tervezés, koordináció révén csökkenthetők.

A nemzetközi statisztikák már évek óta mutatják, hogy Magyarország jelentős erőforrásokat fordít a nyelvoktatásra. Az ISCED 1 és 2-es szinten a többnyire egyetlen nyelv elsajátítására szánt 1 300 nyelvórával (a többnyelvű belgákat, luxemburgiakat és máltaiakat nem számítva) toronymagasan, 50-60%-kal megelőzzük az európai országokat (*Key Data on Teaching ..., 2008*). A középfokú oktatásban, az éves tanórakeret 30%-ának nyelvtanulásra fordításával, a luxemburgiak után következünk, a nyelvórákon kiadott házi feladatok heti gyakoriságában pedig az élen állunk (*Key Data on Education in Europe..., 2009*).

A nyelvoktatás nem egységesen szabályozott kezdő és végpontja, a sima, az intenzív és a még intenzívebb képzési formák egymás mellett élése, a nyelvoktatás alóli időleges vagy végleges felmentések magas aránya eredményezi a mai magyar nyelv-

82 A 2008/09-es tanévtől a Nyelvi előkészítő képzésben nem szervezhetnek idegen nyelvi ismereteket mérő írásbeli felvételi vizsgát, ettől várják a hátrányosabb helyzetű gyerekek arányának emelkedését.

83 A kutatást az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központja végezte 2004-ben 99 311 középfokon tanuló diák körében, az eredmények a *Fókuszban a nyelvtanulás* című kötetben kerültek kiadásra 2007-ben.

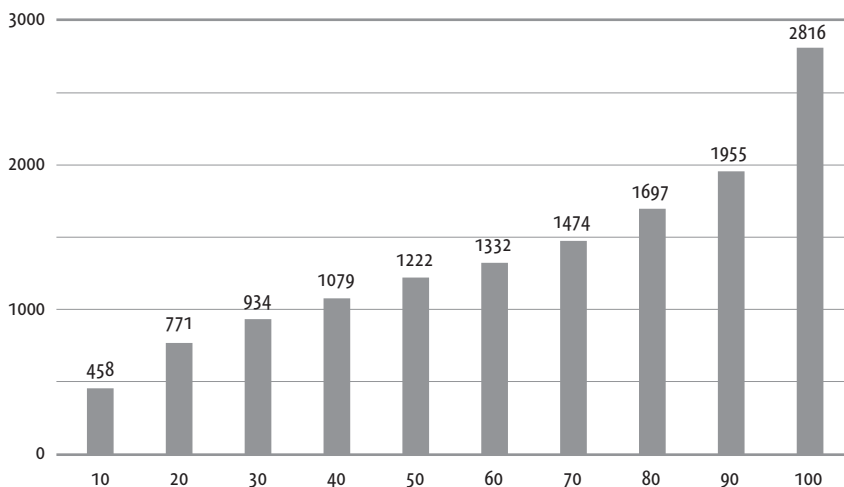
84 A középiskolák az általános iskolákat okolják, de a kutatás azt igazolta, hogy valószínűleg alábecsülik általános iskolai kollégáik munkáját, illetve a tanítványaik tudását, mert közel két és félszer annyi (17 500) diák nyilatkozott úgy, hogy a középiskolai nyelvtanítás szintje túlságosan alacsony a saját tudásához képest (*Vágó, 2007*). Egy későbbi, szakképző intézményekben folytatott kutatás igen hasonló arányokat talált (*Nikolov–Ottó–Óveges, 2008*).

85 A változtatás okai között nagy súllyal szerepel, hogy a diákok közel 40%-a valójában nem azt a nyelvet tanulta az általános iskolában, amit szeretett volna. Közülük legtöbbször angolul nem tanulhattak, de a többi nyelvnél is gyakori volt a kényszerválasztás.

oktatás egyik jellegzetességét, az erőforrások rendkívül egyenlőtlen eloszlását az egyes diákok között. Az esélykülönbség mutatójaként a legalsó és legfelső tizedbe tartozók ellátottságának összehasonlítását használva kiderül, hogy a legjobban ellátottak tíz százaléka több mint ötször annyi nyelvi órászámhoz jutnak, mint az ellátáshoz legkevésbé hozzáférő 10% (lásd 6.8. ábra) (Vágó, 2007).

6.8. ábra

Az 1–12. évfolyam összes órászámából képzett tizedekbe tartozó diákok megoszlása átlagos órászámuk szerint (%)



Forrás: Vágó, 2007

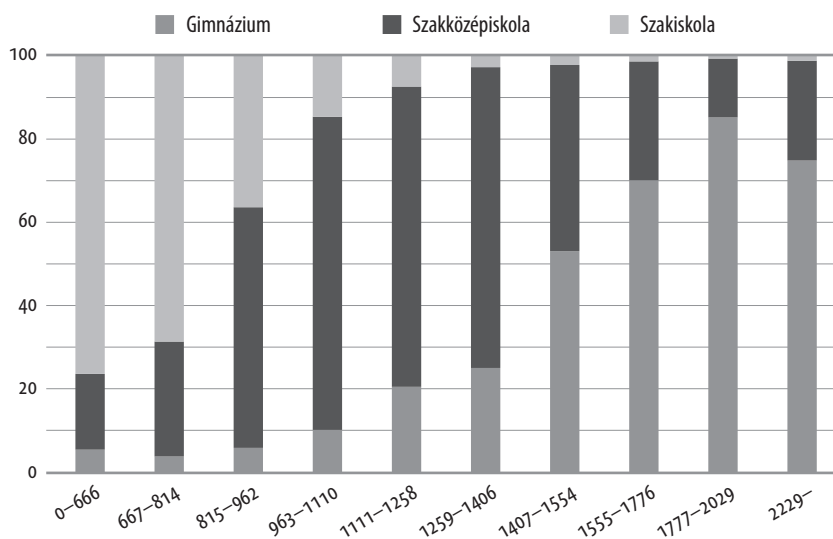
A kapott nyelvórák tekintetében igen jelentősek a különbségek iskolatípus szerint is: egy gimnazista átlagosan 1 363 (ehhez jön még közel 400 óra a 2. nyelv tanulására), egy szakközépiskolás 1 240 ingyenes iskolai nyelvórát fordíthat egy nyelv elsajátítására, dupláját annak, mint a nálunk sokkal gazdagabb országokban élő diákok. Szakiskolásaink viszont a számukra minimálisan kötelező 770⁸⁶ óránál is majd 10%-kal alacsonyabb órászámban (711) tanulnak nyelvet (lásd 6.9. ábra). Az átlagos órászám-nak az előírttól való elmaradását az okozza, hogy a szakiskolában a legmagasabb a nyelvtanulás alóli felmentettek aránya (7%). S bár a felmentés okai között legtöbbször a diszlexia szerepel, bizonyos társadalmi csoportokat – iskolatípustól függetlenül – az átlagosnál jobban érint a nyelvtanulásból való kirekesztés.⁸⁷

⁸⁶ A középiskolásokkal szembeni hátrány egyik oka, hogy a szakiskolai képzésben két évvel korábban, már a 10. évfolyam végén lezárul a nyelvvoktatás; a másik, hogy korai nyelvvoktatásban a gimnáziumba járók majd kétharmada, a szakiskolába járóknak csak 37%-a vett részt 1–3 évig (Vágó, 2007).

⁸⁷ A 8 osztálynál kevesebbet végzett szülők gyerekeinek 18,6%-a egyáltalán nem tanult idegen nyelvet az általános iskolában, az egyetemi végzettségűek gyerekeinél 1,2% ez az arány. Háromszoros gyakorisággal kerültek végleges felmentésre a dolgozó szülők gyerekeihez képest azok, akiknek apja-anyja munkanélküli, s két és félszeres valószínűséggel a nevelési segélyben részesülők a jobb anyagi helyzetben lévő társaikhoz képest (Vágó, 2007).

6.9. ábra

Az 1–12. évfolyam összes idegen nyelvi óraszámából képzett tizedekbe tartozó diákok megoszlása középfokú programtípus szerint (%)



Forrás: Vágó, 2007

6.3.2. Digitális írásbeliség a közoktatásban

A 21. század globalizálódó világában – az idegennyelv-tudás mellett – az információ-szerzés, a kommunikáció, általában az élet legkülönbözőbb területein való eligazodás napjainkra szinte nélkülözhetlenné váló eszköze a számítógép. Bár a használat-hoz szükséges ismeretek, készségek elsajátítása nem feltétlenül kötődik az intézményi keretekben folyó oktatáshoz, az iskolák szerepe vitathatatlan. A tradicionálisan deklaratív tudást közvetítő közoktatás számára a kihívást többek között az jelenti, hogy az alapvetően procedurális jellegű informatikai ismeretek hatékony tanítása, a digitális kompetenciák fejlesztése *a)* túlfeszíti a hagyományos tantervi-tantárgyi-tanórai kereteket, *b)* az átadandó tudás tartalma dinamikusan változik, *c)* az ismeret-átadó tanár, illetve a befogadó tanuló szereposztásra alapuló módszertan ez esetben önmagában működésképtelen. S mindezekon túl *d)* költségigényes, folyamatos fejlesztést igénylő infrastruktúrát, valamint *e)* aktív ön- és/vagy intézményesített képzést folytató pedagógust kíván.

A tudás alapú társadalmak korában, más perspektívából nézve az infokommunikációs technikák rohamos fejlődését és terjedését, az iskola informatizálása lehetőséget ad „egyfajta iskolátlánításra, az alternatív pedagógiák felől érkező jogos igények és követelések teljesítésére, az ipari korszak oktatásának radikális leváltására” (*A világ...*, 2007). Más megfogalmazásban: „az új elektronikus médiavilág megrendítette a tömegoktatás évszázadok alatt kialakult működés módjának alapjait [...], válságba került a vertikális tudásátadás tradicionális rendszere Ugyanakkor „az oktatás jövő-

jéről gondolkodók többsége a világhálóban nem az iskola alternatíváját, hanem az intézményi oktatás lehetőségeit bővítő, az individuális tudásszerzés horizontját tágító eszközt lát” (Komenczi, 2009).

6.3.2.1. Stratégiai háttér, uniós és hazai célkitűzések

Az oktatási ágazat 2004-ben kiadott önálló informatikai stratégiája 2006-ig terjedően jelölte ki az elérendő célokat és a beavatkozási területeket (*Jelentés..., 2006, 5.3.2. fejezet*). E dokumentum – más minisztériumok anyagaihoz hasonlóan – beépült a Magyar Információs Társadalom Stratégiájába, amely 10-15 éves időtávra fogalmazta meg a célkitűzéseket. Ennek ellenére e stratégia sem volt 2-3 évnél tovább érvényben, elsősorban amiatt, hogy a politikai érdekek mentén folyamatosan módosultak a célkitűzések. A 2006 és 2009 közötti időszakban nem volt stratégiai előrelépés: a kormányzat nem átfogó modernizációs keretként értelmezte az *információs társadalom* koncepcióját, hanem infrastrukturális kérdésként, szemben az Európai Unióval, ahol az, több mint tíz éve a fenntartható fejlődéssel egyenértékű modernizációs program (*A magyar..., 2009*). Szakértői és társadalmi vitát követően a Nemzeti Fejlesztési Minisztérium 2010 decemberében hozta nyilvánosságra középtávú, 2010–2014-re kiterjedő Digitális Megújulás Cselekvési Terv című stratégiai dokumentumát, amely szorosan kapcsolódik, illetve épít az EU 2020-as akciótervére és digitális menetrendjére (lásd *keretes írás*). Lényeges szemléleti változást jelez, hogy a digitális írásbeliség – a hasonló jelentésű vagy a témához tartozó fogalmakra is kiterjedően: információs műveltség, médiaműveltség, digitális jártasság, médiakompetencia – problémaköre nemcsak az oktatás-képzés dimenziója mentén, hanem az állami-kormányzati, a gazdasági szféra feladatait, a civilszektor lehetséges szerepét is meghatározva, a társadalmi esélyegyenlőség szempontjaira is tekintettel jelenik meg az uniós és hazai stratégiai dokumentumokban.

Magyarország középtávú IKT cselekvési terve többek között az infrastrukturális ellátottság – hang, televíziós, internet, mobil szolgáltatások, PC-ellátottság – számbavétele, illetve egy átfogó problématerkép – a 16 év feletti lakosság fele digitális írástudatlan, állandósult a digitális írástudók és írástudatlanok közötti szakadék, az IKT-szakemberhiány folyamatosan nő stb. – alapján fogalmazza meg az elérendő célokat, részletesen taglalva a megvalósításhoz szükséges intézkedéseket. Az iskolarendszer tevékenységét értékelve különösen élesen fogalmaz a dokumentum: „Az alap- és középfokú oktatás IKT képzési szintje alacsony, nem alkalmazásorientált, nem biztosítja készség szinten az IKT-eszközök mindennapi életben és a vállalkozásokban történő használatát”. A cselekvési terv 2012. évi fő célként a lakosság és a vállalkozások digitális készségének oktatási programokkal támogatott fejlesztését jelöli meg, törekedve az állami kezdeményezésű és finanszírozású, illetve az alulról szerveződő, helyi és civil kezdeményezések optimális összhangjának megteremtésére (*Digitális..., 2010*). A köz- és felsőoktatás ehhez kapcsolódó feladatait (lásd *keretes írás*) – a finanszírozásban kiemelt forrást jelentő Új Széchenyi Terv hét kitörési pontjához is kapcsolva – 2010-ben nem az oktatási szaktárca, hanem a Nemzeti Fejlesztési Minisztérium stratégiai dokumentuma összegzi.

Európai digitális menetrend

Az Európai Bizottság akcióterve az EU gazdaságának fellendülését hivatott előmozdítani, és a digitális korszak vívmányait kívánja elterjeszteni a társadalom minden szintjén. A digitális menetrend az ésszerű, fenntartható és inkluzív fejlődés érdekében létrehozott Európa 2020 stratégia hét kiemelt célkitűzése közül az első.

A menetrend is hét kiemelt intézkedési területet vázol fel, többek között: az internetbe vetett bizalom és az online biztonság előmozdítása, sokkal gyorsabb internet-hozzáférés biztosítása, a digitális jártasság, a digitális készségek és a digitális inklúzió javítása. Ez utóbbi indoklásaként így fogalmaz a dokumentum: „A digitális korszak legfontosabb ismértve elvben a felelős társadalmi részvétel és az emancipáció, ezért nem szabad megengedni, hogy e céloknak a szociális háttér és a készségek akadályai legyenek”.

Az egyes területek helyzetelemzését bizottsági és tagállami bontásban követik a konkrét intézkedések, így például a digitális jártasság és inklúzió esetében:

A Bizottság részéről:

- arra vonatkozó javaslat, hogy az Európai Szociális Alapról szóló rendelet (2014–2020) kiemelten foglalkozzon a digitális jártassággal és a digitális kompetenciával;
- 2012-ig – az európai képzési keretrendszerhez és az Europasshoz kapcsolódóan – eszközök kifejlesztése az IKT-szakemberek és -felhasználók számára szükséges kompetenciák azonosítására és elismertetésére;
- online képzési eszköz kidolgozása 2011-ben annak érdekében, hogy a fogyasztók elsajátíthassák az új médiatechnológiákat (online fogyasztói jogok, e-kereskedelem, adatvédelem, médiaműveltség, szociális hálózatok stb.);
- átfogó uniós mutatók kifejlesztésére vonatkozó javaslat 2013-ig, a digitális kompetenciák és a médiaműveltség mérése céljából stb.

A tagállamok részéről például:

- Az e-oktatás szempontjainak érvényesítése az oktatás és képzés korszerűsítésére irányuló nemzeti politikákban, különös tekintettel a tantervekre, a tanulási eredmények értékelésére, valamint a tanárok és az oktatók szakmai fejlesztésére.

Forrás: Digital Agenda for Europe, 2010

„Az IKT szerves beépítése a közoktatásba, egyben a multimédiás távoktatás mint eszköz elterjesztése

A digitális leszakadás megállításában, illetve az esélyegyenlőség megteremtésében az informatikaoktatásnak használatorientálttá kell válnia. Az oktatás modernizációjához az IKT-szektornak is hozzá kell járulnia, például az oktatási tartalmak digitalizálásával, multimédiás, e-learning megoldások kialakításával. Ugyanakkor e fejlesztéseket össze kell hangolni az oktatási intézmények pedagógiai programjával, informatikai stratégiájával.

Szükséges:

- az IKT-eszközök segítségével elérhető oktatási tartalmak, internetes tan- és segédanyagok elterjesztése, amely addicionális hatásként csökkentheti az egyes régiók közti különbségeket
- hogy a tanárok készség szinten használják az IKT-eszközöket az oktatásban, hisz ma már nevelési eredményességük múlik azon, hogy az internetes közegben természetesen mozgó gyermekeknek át tudják-e adni a korszerű tudást a tanulók számára érdekes és érthető módon, illetve,
- hogy középtávon legyen kötelező az IKT-eszközök integrált használata az érettségien.”

Forrás: Digitális Megújulás Cselekvési Terv, 2010

6.3.2.2. Eszközellátottság, hozzáférési mutatók

A hazai közoktatási intézmények eszközellátottságát tekintve az elmúlt csaknem két évtizedben a számítógépes felszereltség mennyiségi és minőségi mutatói emelkedtek a legdinamikusabban: a 80-as években a lelkes korai újtóknak, a kilencvenes évtized második felétől alapvetően központi intézkedéseknek, akcióknak, majd az ezredforduló után különböző nemzetközi, döntően uniós forrásokból támogatott programoknak köszönhetően (a folyamatról bővebben lásd *Jelentés..., 2000; 2003; 2006 vonatkozó fejezeteit*).

A közoktatásban az elmúlt 5-6 évben megvalósult informatikai eszközfejlesztések átfogó bemutatására e keretek között nincs mód, pusztán két program rövid áttekintésével az irányok és a nagyságrendek felvázolására van lehetőség. Az egyik az Óvodák és alapfokú nevelési-oktatási intézmények infrastrukturális fejlesztése című, ROP. 2.3. számú intézkedés (összegző adatokat lásd 6.4.1. *alfejezet*), amely IKT-beruházásokat is finanszírozott. Az a 64 óvoda, amely a nyertes pályázók közé tartozott, az eszközbeszerzési kereteket döntően a módszertani megújulás támogatására használta fel. Viszonylag kevés számítógépet vásároltak, aminek eredményeként az egy intézményre jutó gépek száma azért a 2003-as 1,3-as értékről 1,6-ra emelkedett. A régiók közül Észak-Magyarország használta ki leginkább ezt a lehetőséget: 2003-ban 15 db, 2007-ben 52 db számítógéppel rendelkeztek az érintett óvo-

dák. Az internetelérési kapcsolattal rendelkező gépek száma 50%-kal növekedett, kiugró, 425%-os emelkedést szintén Észak-Magyarország produkált, a rendkívül alacsony indulási szint miatt. A fejlesztési forrásokból részesülő 92 általános iskolában lényegesen több gépet vásároltak, Közép-Magyarország kivételével minden régióban legalább 100%-kal növekedtek a darabszámok, a legmagasabb érték, 510%-os emelkedés Nyugat-Dunántúlon volt. Ennek eredményeként az érintett iskolákban az egy számítógépre jutó tanulók száma jelentős mértékben csökkent, a 2003. évi 19 tanulóhoz képest 2007-ben 7,6 tanuló használhatott egy gépet. Az internet-hozzáférés mutatói összességében 4,8-szorosára nőttek, legnagyobb mértékben, 20-szorosára a Közép-Dunántúl régió iskoláiban. A program végére a támogatott alapfokú oktatási intézményekben működő számítógépek 86%-áról vált elérhetővé a világháló, 2003-ban ez az adat 52% volt (*Nemzeti...*, 2008). A fenti információk értelmezéséhez az országos oktatásstatisztika biztosít viszonyítási alapot. Az óvodák esetében egy feladatellátási helyre átlagosan 1,5 számítógép jut, a világhálót 61%-ukról lehet elérni. Mindkét adat azt jelzi, hogy vannak intézmények, melyek nem rendelkeznek eszközzel az digitális kapcsolattartáshoz. Az alapfokú oktatásban a gépállomány növekedése 2003/04. és 2009/10 között 1,7-szeres volt, a világhálót 2003/04-ben az iskolai számítógépek 48%-áról, 2009/10-ben 87%-áról lehetett elérni. Az egy gépre jutó általános iskolai tanulók száma 2003/04-ben 15,4, 2007/08-ban és 2009/10-ben pedig 7,8 volt. Ha az adott feladatellátási helyen az egy számítógépre jutó tanulók számát nem a teljes létszámra, hanem csak azokra a diákokra vetítjük, akik tanulási célból kötelező vagy választható órakeretben használják a gépeket, az arányok természetesen kedvezőbbek (lásd *Függelék 6.23. táblázat*).

A másik, szintén uniós forrásból indított intézkedés a Hatékony informatikai infrastruktúra a központi oktatási rendszerek szolgálatában (TIOP 1.1.2) elnevezésű projekt. A program céljai: *a)* a különböző TÁMOP-konstrukciókban futó (közoktatási, esélyegyenlőségi, felsőoktatási) fejlesztési munkák infrastruktúrájának megteremtése, *b)* a központi adminisztrációt támogató szolgáltató rendszerek (KIR, közoktatási felvételi, érettségi, diákigazolvány, FIR, felsőoktatási felvételi stb.) és *c)* az SDT infrastruktúrájának megújítása, melyekre 1,9 Mrd Ft áll rendelkezésre.

A közoktatási intézmények informatikai fejlesztését szolgáló támogatások igénylésére (informatikai normatíva) a magyar állam 2005-től biztosít lehetőséget. A vonatkozó jogszabályi háttérrel ettől az évtől kezdődően a Magyar Köztársaság adott évre vonatkozó költségvetési törvénye, illetve az oktatásért felelős miniszter évenként kiadásra kerülő rendelete biztosítja⁸⁸ (mely összhangban áll az önkormányzati és a pénzügyminiszter feladat- és hatásköréről szóló Korm. rendeletekkel). A miniszteri rendeletek minden évben tartalmaztak változtatásokat (a pályázható kategóriákhoz tartozó előírások, a jogosult kör leírásának részletezettsége és szerkezete, az igényelhető támogatás mértékét befolyásoló tényezők meghatározása, maguk a pályázható összegek stb.), így az intézményfenntartóknak, iskolaigazgatóknak nem pusztán az adminisztrációs előírásokat (nyilatkozatok, igazolások beszerzése, határidők stb.) kell betartaniuk, hanem az aktuális módosításokra is érdekük figyelni.

88 Példaként a 2010. évet tekintve: a Magyar Köztársaság 2010. évi költségvetéséről szóló 2009. évi CXXX. törvény, illetve az oktatási és kulturális miniszter 21/2010. (V. 13.) OKM rendelete az informatikai fejlesztési feladatok támogatása igénylésének, döntési rendszerének, folyósításának, elszámolásának és ellenőrzésének részletes szabályairól.

A benyújtott pályázatok eredményeit a tárca honlapján az utóbbi években közzétették, amiből az látható, hogy a szétoztott pénz összege 2009 és 2010 között 20%-kal, több mint 1 Mrd forinttal csökkent⁸⁹ (lásd *Függelék 6.24. táblázat*). Egy alkalommal, a 2007. évi felhasználásról készített monitoring jelentés egyes részletei is publikussá váltak. Bár e dokumentum az adminisztratív és ügyviteli, továbbá a könyvtári szoftverekre, a velük kapcsolatos véleményekre, szándékokra fókuszál, a helyszíni látogatások tapasztalatai között megemlíti az iskolaigazgatók véleményeit a pályázási folyamatról. Általános kritikaként fogalmazódik meg: *a)* az igénylés technikai lebonyolításának nehézsége, *b)* a beszerzésekre rendelkezésre álló idő rövidsége, *c)* a normatíva csökkentése miatt kieső források pótlásának problematikussága. Felvetődött, hogy a pályázás szakaszában szükség lenne informatikus végzettségű szakember igénybevételére, illetve munkája honoráriumának fedezetére a támogatási összegből (*Degéné, 2008*).

Visszatérve a közoktatási intézmények számítógépes ellátottságának mutatóihoz, az állami és uniós ráfordítások az ezredforduló utáni évtized végére ugrásszerű növekedést tettek lehetővé. A középfokú intézmények hardverellátottsága legnagyobb mértékben a speciális szakiskolákban (3,5-szörösére), legkevésbé (1,4-szeresére) – az ebből a szempontból a korábbiakban is legjobban felszerelt – szakközépiskolákban növekedett. Az internetkapcsolattal rendelkező gépek arányában a képzési programonként látható különbségek 2003/04 és 2009/10 között jelentősen csökkentek, az évtized végén 87 és 94% között mozgott ez a mutató. Az informatika tanulása-tanítása szempontjából minőségi változásként is értelmezhető, hogy az egy számítógépre jutó tanulók száma középfokon 2003/04-ben még 4,7–9,5 fő volt, 2009/10-re azonban 3,2–5,3 főre csökkent (lásd *Függelék 6.23. táblázat*).

Az IKT-eszközök elérésében tapasztalható különbségek nemcsak az iskolák világában csökkentek az elmúlt 5-7 évben, hanem a lakosság körében is. A korábbi évekre jellemző lassú bővülési folyamat 2007-ben felgyorsult, egy év alatt 11%-kal nőtt a számítógéppel felszerelt háztartások aránya, és 14%-kal az interneteléréssel rendelkező otthonoké. A legdinamikusabb bővülés a három-, négyfős, azaz többnyire gyerekes háztartásokban zajlott le, körükben a PC-ellátottság mutatója 70, illetve 81%-ra növekedett. A rendszeres internetezés a 14 éven felüli magyar lakosság közel felére (45%-ra) volt jellemző 2007-ben, és a népesség 52%-a használt számítógépet (*Galács, 2007*). Az internetpiac⁹⁰ bővülési mutatói 2003 és 2010 között ötszörösére emelkedtek, az előfizetők száma az évtized végére meghaladta a 3,3 milliót. A széles sávú, illetve mobil elérés lassan kiszorítja a modemes hozzáférést, ez utóbbi aránya 2003-ban még 58%, 2010-ben már csak 0,5% volt (lásd *Függelék 6.25. táblázat*) (*Gyorstájékoztató, 2010*).

Az alap- és középfokú oktatásban tanuló diákok közül a 9. évfolyamos fiatalok számítógép- és internethasználati jellemzőit kérdőívvel vizsgálta 2009-ben az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Az eredmények megerősítik, hogy a gyerekes családok igyekeznek az otthoni eszközellátottságot és a világháló elérését biztosítani, ugyan-

89 A 2005. évi keret 6,2 Mrd Ft volt.

90 Az internetszolgáltatók száma 2010-ben közel 400, de ezen belül 18 cég tudhatta magáénak az előfizetések 90%-át. Az üzletág nettó árbevétele a 2010-es évben 135,3 Mrd forint volt. [online:] {http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_oni002.html}

akkor látható, hogy képzési programonként, annyi más területhez hasonlóan, itt is a gimnázium, szakközépiskola, szakiskola sorrend alakul ki, jelezvén a szülők anyagi lehetőségeit (a gimnazistákkal összehasonlítva több mint kétszer annyi szakiskolás családja részesült nevelési segélyben a fiatal nyolcadikos korában) (lásd *Függelék 6.26. táblázat*).

6.3.2.3. Internethasználat és digitális megosztottság

A számítógép- és különösen az internethasználat jellemzőivel foglalkozó számos kutatás közül olyanokat ismertetünk e fejezetben, amelyeknek közoktatási vonatkozása is van, vagy az érintett korcsoport, vagy a válasza váró kihívások szempontjából.

Egy 2010 tavaszán és nyarán folytatott vizsgálat⁹¹ során 25 európai országban rétegzett, véletlen mintavétel segítségével összesen 23 420 kilenc és tizenhat év közötti internethasználó gyermek és szülő töltött ki az online kockázatokhoz (pornográfia, zaklatás, szexuális tartalmú üzenetek, ismeretlen emberekkel való kommunikáció és találkozás, potenciálisan ártalmas felhasználói tartalmak és személyes adatokkal való visszaélés) kapcsolódó kérdőívet. A személyes interjúval felvett adatok szerint a 9–16 évesek nagy része használja az internetet az iskolai feladatokhoz (84%), videoklipeket néz (83%), játszik (74%), és használ azonnali üzenetküldőket (61%). A gyermekek internethasználatának legjellemzőbb helyszíne az otthonuk (85%), illetve az iskola (63%). A világhálót saját szobájában 48% használja, mobiltelefonon vagy más kézi eszközön keresztül pedig 31%. A teljes mintát tekintve a 9–10 éves használók egyharmada naponta internetezik, a 15–16 évesek körében ez az arány már 77%. A magyar gyermekek átlagosan 9 éves korukban kezdik használni az internetet, a 9–16 évesek 58%-a naponta, egyharmada heti egyszer-kétszer, 7%-uk ennél ritkábban ül le a világháló elé. Ezek a mutatók megfelelnek az EU-átlagnak. Átlag feletti viszont a közösségi aktivitásuk, a magyar fiataloknak van a legtöbb ismerőse valamelyik közösségi oldalon (Iwiw, Facebook stb.), 100-nál is több visszaigazolt kapcsolattal rendelkezik 45%-uk, az uniós átlag mindössze 29 százalék. Az internetező magyar 11–16 éves gyermekek ugyanakkor a digitális írástudás minőségi mutatóiban inkább átlag alatti értékekkel jellemezhetők. Az interneten keresztüli zaklatás az átlagnak megfelelő mértékű volt, 100 megkérdezettből 6 tapasztalt már ilyet. A szülők azonban száz esetből mindössze négyben tudnak a gyermeküket ért online zaklatásról, ebben Magyarország sereghajtónak bizonyult (az átlag 30%). A kutatás egyik fontos tanulása tehát, hogy a szülői kontroll és támogatás hazánkban rendkívül kicsi (*Vezetői, 2010*). Erre az eredményre rímel a 9. évfolyamosok azon vélekedése, hogy informatikai ismereteik legkisebb része (25–30%) származik családtagoktól, ismerősöktől (lásd *Függelék 6.26. táblázat*), vagyis elképzelhető, hogy a gyerekek a világháló használata során felmerült problémáik megoldásánál nem feltételezik, hogy a szülők tudnának segíteni.

⁹¹ A EU Kids Online kutatást az Európai Bizottság Biztonságos internet programja (Safer Internet) támogatta.

Az internet társadalmi hatásait vizsgáló, 1999 nyarán indított, évenként zajló nemzetközi longitudinális vizsgálat⁹² – melyben Magyarország a kezdetektől részt vesz – 2007-es hazai jelentése arról számol be, hogy a felnőtt lakosság körében a legfontosabb megosztó tényezők hatása (kor, nem, iskolai végzettség, gazdasági aktivitás, lakóhely, jövedelem, etnikai hovatartozás) továbbra is érvényesül. A digitális egyenlőtlenségek első szintjén (a használók aránya) tehát a férfiak, a városban élők, a magasabb végzettségűek és jövedelműek, illetve a fiatalabbak körében jobbak a világháló használati mutatói. Jelentős előrelépésként említi a tanulmány, hogy míg 2006-ban csupán minden negyedik (24%) roma származású válaszadó használt számítógépet, addig 2007-ben már minden harmadik (31%) (Galács, 2007). Ugyanakkor a téma szakirodalmá, hasonlóan a fejezet elején ismertetett stratégiai célokhoz, egyre inkább az ún. második szintű digitális megosztottság (a használatban mutatkozó különbségek) dimenzióira fókuszál. Ezek a következők: a) a technikai felszerelés, b) a használat autonómiájának, c) a képességek, készségek d) a társadalmi támogatás, illetve e) a használat céljának egyenlőtlenségei⁹³ (Hargittai, 2002). Ezzel kapcsolatban a 2007-es magyar összegzés többek között arra hívja fel a figyelmet, hogy az idősebb generációknak továbbra is jelentős kihívás a számítógép- és internethasználat⁹⁴, a 40 és 60 év közöttiek informatikai képzettségi aránya mindössze 20–27% (Galács, 2007), vagyis a felnőtt- és munkahelyi képzés iránt lehetne kereslet.

6.3.2.4. IKT a tanteremben

A korábban már említett 9. évfolyamos vizsgálatban a számítógép-használat kezdési időpontjaként a középiskolások 9, a szakiskolások 10 éves korukat jelölték meg, az iskolai informatikaoktatás kezdetét pedig átlagosan a 4–5. évfolyamra teszik, azaz az első 3 évfolyamon kevesek tanulják ezt a tantárgyat⁹⁵ (lásd Függelék 6.26. táblázat). Az is kiderült, hogy – ellentétben például a nyelvtanárokkal –, az informatikát oktatók általában végigvizsgálják az osztályaikat, legalábbis ritkább a pedagóguscserre, hiszen a diákok válasza alapján az elsőtől 9. évfolyamig terjedő időszakban átlagosan három informatikatanárunk volt, amiből egy váltás feltehetően a középfokra kerüléskor következett be. A 8. év végi átlagosztályzat ebből a tantárgyból 4,4 volt, valószínűleg kevés tantárgy átlaga vetekszik ezzel, kilencedikben pedig 3,8, ami kisebb visszaesés, mint más tárgyak esetében. A teljes informatikai tudást 100%-nak véve a gimnazisták kaptak legtöbbet (42%-ot) az iskolai oktatás révén, a legkevesebbet a szakiskolások (36%-ot), akik hasonló, egyharmad körüli átlagos arányt tulajdonítottak a családnak, barátoknak, illetve az önálló ismeretszerzésnek is (lásd Függelék 6.26. táblázat).

92 Az 1999 nyarán indított World Internet Project magyarországi kutatássorozatot az ITHAKA Kht., a TÁRKI Zrt. és a BME-ITTK közösen valósítja meg.

93 Magyarországon az internethasználat egyenlőtlenségei között feltétlenül meg kell még említeni a nyelvtudás (elsősorban az angol nyelv) meglétét vagy hiányát.

94 A World Internet Project 2009-es jelentése arról számol be, hogy a 65 évnél idősebbek körében Magyarországon és Makaón a legalacsonyabb, 5% az internetezők aránya, az USA-ban ezzel szemben 42%, Svédországban 38% (World..., 2009).

95 A NAT 2007 műveltségi területekre vonatkozó ajánlása az 1–4. évfolyamon 2–5%, az 5–6. évfolyamon 4–8%, a 7–8. évf. 6–10%, a 9–10. évfolyamon 6–10%, a 11–12. évfolyamon 5% (Nemzeti alaptanterv 2007).

Általánosan elfogadott állítás, hogy a digitális kompetenciák fejlesztése nem csak az informatikaórák feladata, ezért arról is kérdeztük a középfokú tanulmányokat kezdő diákokat, hogy a pedagógusok más órákon használnak-e IKT-eszközöket, és ezt ők kedvelik-e. Röviden összegezve az eredményeket, a tanárok alapvetően projektort használnak – tehát szemléltetnek –, illetve számítógéppel megoldandó feladatokat adnak az órán. Ez utóbbi feltehetően az informatikaórákon történik, hiszen a feltett kérdés általában az elmúlt 7 tanítási napra vonatkozott, így nyilván volt közöttük számítástechnikai óra is (lásd *Függelék 6.27. táblázat*). Azt is sokan gondolják, hogy a diákok szeretik, ha az órát színesíti a pedagógus valamely IKT-eszköz használatával. A tanulói válaszok arra engednek következtetni, hogy önmagában a modern technika alkalmazása nem varázsolja mássá a tanórát (lásd *6.28. táblázat*). Vagyis nem csak a szakirodalom véli úgy, hogy az IKT-eszközök nem teszik automatikusan innovatívvá és hatékonná a tanulási környezetet (Komenczi, 2009), fontosabb tényező a korszerű módszertani kultúrával rendelkező, kreatív tanár.

A tanóra másik kulcsszereplőjével, a pedagógussal e kötet önálló fejezete foglalkozik, illetve témánkhoz kapcsolódó tanulmányokból, kutatási eredményekből is egyre több látott napvilágot, sőt az internetet használó érdeklődő tanítók-tanárok rendkívül gazdag elektronikus tananyag-gyűjteményeket, érdemi hozzászólásokat tartalmazó fórumokat, multimédia- és videótárakat, elektronikus folyóiratokat, blogokat stb. találhatnak.

A tanóra harmadik „szereplője” maga az oktatott tartalom, szerencsésebb esetben az az ismerethalmaz és készletcsomag, ami a tanulók tudásává, képességévé válik. Ennek egyik megjelenési formája lehet az ún. digitális tananyag (lásd még a *Hagyományos és új tartalomhordozók című 6.4.3. alfejezetet*). Bár láttuk, hogy a 9. évfolyamosok ritkán – 27%-uk nyilatkozott az elmúlt 7 tanítási nap során előforduló alkalmazásról (lásd *Függelék 6.27. táblázat*) – találkoznak például az interaktív táblával (legalábbis is tanári használat közben), ezen IKT-eszközhöz fejlesztették a legtöbb tananyagot. Egy 2009-ben végzett kutatás 461 db, öt tankönyvkiadó által készített e-tananyagot értékelt többek között pedagógiai, használhatósági, tartalmi, esztétikai szempontrendszer alapján. A kutatási jelentés szerint a kínálat évfolyamonként kiegyensúlyozott, a bemeneteknél (1., 5., 9. évfolyam) kicsit gazdagabb, a műveltségterületek mentén viszont már eltérő a választék nagysága. Kiugró az Ember a természetben (30%), valamint a Magyar nyelv és irodalom (23%) műveltségterületekhez készített anyagok száma, a legszűkebb kínálat a Művészetek (4%), az Informatika (2%) és az Élő idegen nyelv (1%) esetében tapasztalható. Általában érvényes, hogy a tananyagok igazodnak a korosztályi jellemzőkhöz, a szakmódszertani eszköztár azonban a problémamegoldást, a gondolkodás fejlesztését, a kooperatív tanulást nem támogatja, inkább a frontális oktatást segíti. A formai elemek megjelenítése gazdagabb, az esztétikai benyomások kedvezőbbek a természettudományi, mint a humán tárgyak esetében (Fischerné, 2009).

Úgy tűnik, nemcsak a pedagógusoknak nehéz elszakadni a tankönyvektől, a megszokott óravezetéstől, hanem az e-tananyagok fejlesztőinek is, hiszen produktumaik a legtöbb esetben valamely nyomtatott könyv digitalizált változatai, némi pluszinformációval, feladatokkal, ez utóbbiak azonban döntően reprodukív jellegű-

ek. A hipertextes megoldások ritkák, az igazi váltást jelentő interaktivitási lehetőségek pedig csak elvétve fordulnak elő (*Fischerné, 2009*).

6.4. A tanítás-tanulás infrastruktúrája

A tanulás szó asszociációs mezőjében a tanító és a tanár alakja mellett változatlanul igen fontos az iskolaépület és a tanterem is. A pedagógiai folyamatok alakító tényezői közül mindkettő a legkevésbé változó elemek közé sorolható, miközben jelentőségüket a digitális technológia világméretű terjedése – kitüntetetten a hátrányos helyzetű fiatal korosztályok esetében – még növelte is. A tanulási környezet fogalma eredetileg az iskolarendszerű oktatás hagyományos infrastruktúráját jelölte, jelentéstartalma azonban a tanítás-tanulás folyamatának újraértelmezésével párhuzamosan több szempontból is kitágult. Egyrészt az a szemléletváltás, mely az élet egésze során tanuló egyént helyezi a fókuszba, a releváns tudások lehetséges megszerzési módjaként tekint az iskoláskor utáni tanulásra⁹⁶, akár a képzési piahoz, akár a privát szférához kapcsolódó önálló (egyéni vagy társas) tanulásról van szó (*Tóth, 2008*), el- és felismerve a nem formális és informális tanulási környezetek jelentőségét. Másrészt egyes pedagógiai megközelítések a tanulási környezet fogalmán a tanárok, nevelőtestületek által kialakított, az alkalmazott oktatási módszereket is magukba foglaló nevelési környezetet értik. Végül az információs és kommunikációs technológiák rendkívül dinamikus fejlődése, a számítógépek mindennapi eszközzé válása, az internethasználat, majd a web 2.0 kínálta új közösségi funkciók elterjedése, a virtuális valóság kialakulása magukat az ismeretsajátítási eszközöket is oly mértékben átformálták, hogy ma már az elektronikus tanulási környezet felől is közelíthetünk akár a pedagógia, akár a didaktika tárgyát képező jelenségekhez (*Komenczi, 2009*). Mindezek alapján várható, hogy a tanulás infrastruktúráját leíró, értékelő empirikus adatok, szaktudományi megközelítések, elemzések igen eltérő megfogalmazásokhoz vezetnek.

6.4.1. Az oktatás fizikai környezete

A hazai közoktatási rendszer épületállományát és felszereltségét jól jellemzi, hogy a 2009-ben végzett lakossági közvélemény-kutatás során arra a kérdésre, mire kellene több pénzt költeni az államnak az oktatáson belül, a kilenc lehetséges terület közül a válaszadók 41%-a az iskolák, osztálytermek felújítását, újak építését helyezte az 1–3. helyre, 45%-uk pedig az iskolák modern technikával való felszerelésére voksolt⁹⁷ (lásd 2.10. ábra). Bár teljes körű kutatási adatokkal nem rendelkezünk e területről, az épületekről sem műszaki, építészeti, sem pedagógiai, környezetvédelmi és -pszichológiai szempontból nem születtek átfogó elemzések, az elégedetlenség nem

⁹⁶ Igaz ez az iskoláskor előtti időszakra is, lásd az óvodákról szóló alfejezetet.

⁹⁷ Ugyanezen vizsgálat egy másik kérdéséből az derült ki, hogy a közvélekedés szerint az iskolák épülete, felszereltsége az alapítványi, önkormányzati, egyházi sorrendet követi fenntartók szerint.

alaptalan. Egy, az OKM megbízásából készített felmérés⁹⁸ arról számol be, hogy az iskolaépületek 85%-a felújítandó. A legrosszabb helyzetet Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, illetve a főváros XI., XVIII., XXI. kerületében tapasztalták, az átlagosnál nagyobb felújítási igény a több épületből álló, megyeszékhelyi, külterületi, nagy létszámú iskoláknál fordult elő. Hajdú-Bihar, Pest és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében az iskolák több mint egyharmadában működnek szükségstantermek (országos átlag 28%), a WC-k, mosdók, tusolók állapota az intézmények 55%-ában, a villamos berendezések és hálózatok 50%-ukban tekinthetők megfelelőnek, miközben az internetellátottság mutatója 92%, és az iskolák 91%-ának van számítógépterme (*Közzoktatási..., 2007*). Ez utóbbi adatok alakulásában – túl azon, hogy 2000 és 2010 között rendkívül nagy összegeket fordítottak a közoktatási intézmények informatikai fejlesztésére – feltehetően az is közrejátszik, hogy az elmúlt években az iskolafejlesztési törekvések hangsúlyra olyanira az IKT-ra helyeződött, hogy az iskolák felszereltségében egyfajta státuszszimbólummá vált az IKT-eszközök mennyisége (*Lippai, 2010*) és minősége, miközben például a bútorzat – a napi tanulás fizikai kerete – háttérbe szorult. Ezek állapota az intézmények mindössze 49%-ában tekinthető megfelelőnek (*Közzoktatási..., 2007*).

6.4.1.1. Épületfejlesztési programok európai uniós támogatásból, 2004–2007

Az NFT keretében megvalósuló közoktatási célú támogatások közül az oktatás infrastruktúrájának megújítását három program támogatta: a HEFOP 4.1. Az oktatási és képzési infrastruktúra fejlesztése intézkedés, a HEFOP 3.2.2. A Térségi Integrált Szakképző Központok létrehozása komponens, valamint a ROP 2.3. Az óvodai és alapfokú oktatási-nevelési intézmények infrastruktúrájának fejlesztése intézkedés. Az utóbbi kettő esetében a programok zárását követően stratégiai elemzés (lásd 6.1.3.1. *alfejezet*), illetve ex-post értékelés készült (*Nemzeti..., 2008*) az NFÜ megbízásából azzal a céllal, hogy átfogó helyzetképet kapjon a támogatási keretek felhasználásáról, a nyertes pályázók által indított projektek hasznosságáról, hatékonyságáról, illetve azok hatásáról.

A ROP 2.3 intézkedés keretén belül 128 fejlesztési projekt zajlott a 2004–2008 közötti időszakban, összesen 17,6 Mrd Ft értékben, melyből 16,6 Mrd Ft volt a fejlesztési támogatás, az átlagos projektméret 132 M Ft nagyságúra tehető. A beruházások 20%-a 2005-ben, 52%-a 2006-ban, 27%-a 2007-ben, míg 1%-a 2008-ban fejeződött be. A fejlesztési projektek 120 települést, 71 (80%-ban hátrányos illetve leghátrányosabb helyzetű) kistérséget⁹⁹ érintettek, a kedvezményettek (2 egyházi fenntartó kivételével) települési önkormányzatok voltak.

98 A Szonda Ipsos Kft. 2007 nyarán végzett vizsgálatot az önkormányzati fenntartású (első-sorban) általános iskolák műszaki állapotáról a fenntartók és az intézményvezetők körében. A felmérés során az N= 2749 alapsokaságnak tekinthető iskolák 88%-a, az 1858 elemszámú önkormányzati fenntartói alapsokaság 74%-a válaszolt. Jelzésértékűnek tekinthető, hogy bár a kérdések összeállításában az OKM is részt vett, az iskolavezetők a 105 elemi adatból 94-et, míg az önkormányzati adatközlők 516-ból 216-ot tudtak megadni.

99 A pályázati szakasz ex-post értékelésekor felhívja a figyelmet arra, hogy – bár ez a fejlesztési keretrendszer logikájából következne – a fejlesztéseket az érintettek a személyesen is felkeresett és felmért eseteknek csak a felében (17 projektből mindössze 8 esetben) egyeztetették a kistérségi célkitűzésekkel, fejlesztési elképzelésekkel.

A ROP 2.3. Az óvodai és alapfokú oktatási-nevelési intézmények infrastruktúrájának fejlesztése intézkedés ex-post értékelése

A beérkezett 650 pályázat a pályázók oldaláról 280 300–321 500 munkaórát és kb. 1,8 milliárd Ft beruházást igényelt, és egyben ilyen mennyiségű foglalkoztatási és gazdaságfejlesztési addicionális hatást is jelentett. Összevetve az eredményhatásokkal ez magasnak mondható – az önkormányzati és oktatási szektor forráshiányának fényében –, oka pedig a vesztés pályázatok nagy számában keresendő.

A projektek megvalósítása a kedvezményezettek oldaláról 46 736–67 183 munkaóra belső erőforrást és kb. 495 millió Ft szakértői költséggráfordítást igényelt. Figyelembe véve a projektek komplexitását (kivitelezés, eszközbeszerzés, szakmai fejlesztések) ezek az értékek az eredményhatások léptékéhez mérten arányosak. A többi forrást a kivitelezésre fordították (95%-os arányban). E kiadásoknak nyilvánvaló gazdaságélénkítő hatása is volt.

A projektek eredményeinek üzemeltetése a kedvezményezettek oldalán nem igényel jelentős többlet-erőforrásokat, ugyanakkor ezek egyben hosszú távú foglalkoztatási hatást is jelentenek, és az alapvető célhoz, az intézményi kapacitások bővítéséhez kapcsolódnak.

Forrás: Nemzeti..., 2008

Az értékelés komplexitását jelzi, hogy a pályázati hatások vizsgálata során az előkészítés, a megvalósítás és a működtetés szakaszait egyaránt feltérképezték (lásd *keretes írás*). Az infrastrukturális fejlesztések eredményeként az érintett intézményekben 2003–2007 között az általános iskolai szaktantermek száma átlagosan 55%-kal emelkedett – a változás a Dél-Alföld és a Közép-Dunántúl régiókban volt a legnagyobb, 100% feletti –, az óvodai férőhelyek száma 49%-kal emelkedett – kiugró, 90%-os mértékben az Észak-Alföldön. A tornaszobák és tornatermek száma 54, illetve 47%-kal emelkedett az alapfokú intézményekben, az iskolai sportpályák száma 73-ról 109-re nőtt (az Észak-Alföldön és Észak-Magyarországon átlag feletti, 67 és 63% volt a növekedés üteme), az óvodák esetében a tornaszobák száma 9-ről 33-ra változott, és a 64 óvoda közül 8-ban alakítottak ki tornatermet.

A kutatási zárójelentés a későbbi források hatékonyabb felhasználása érdekében azt javasolja, hogy követelményként fogalmazódjon meg a pályázók felé az igényfelmérés és az intézményfejlesztési terv elkészítése. Az óvodák esetében a kistérségi, az általános iskolák esetében a megyei szintet ajánlják, mert így *a)* a fejlesztések még illeszkednek a települési igényekhez, *b)* a speciális infrastruktúra (szaktanterem, sportpálya) kapacitáskihasználtsága optimalizálható és *c)* az integrációs szempontok figyelembe vehetőek.

6.4.1.2. Épületfejlesztési programok európai uniós támogatásból, 2008–2010

A 2007–2013 közötti időszakra vonatkozó oktatásfejlesztéssel kapcsolatos tervezés első fontosabb dokumentuma¹⁰⁰ 2006 tavaszán készült el, ami egyben kiindulópontot jelentett a később megfogalmazott Nemzeti Fejlesztési Referenciakeret oktatási ágazathoz köthető fejlesztési céljainak meghatározásához is. Az ÚMFT keretében indított operatív programok szerkezete eltér az NFT-ben alkalmazott tagolástól, ami együtt jár azzal is, hogy az oktatási célú ráfordítások, ezen belül az iskolaépületekre, a felszerelésekre, illetve az informatikai fejlesztésekre szánt keretek összegyűjtése nehezebb, hiszen azok egyrészt régiókhoz, illetve tartalmi fejlesztésekhez kapcsoltan szerveződnek, másrészt központi, kiemelt fejlesztések részeként is folynak. Átfogó bemutatásukra e kötetben nincs mód, mindössze két program rövid ismertetésére szorítkozunk.

Az egyik a *Nemzeti Iskolafejlesztési Program*, melyet a Miniszterelnöki Hivatal Kormánybiztosai Irodája kiadott közleményében¹⁰¹ az elmúlt ötven év legnagyobb közoktatás-fejlesztési programjaként ismerteti. A 2007 szeptemberében meghirdetett programban óvodák, iskolák rekonstrukciójára (pl. a fűtésrendszer korszerűsítése, a világítás felújítása, tornaterem- fejlesztés) kerül sor úgy, hogy közben a pályázat kiírója szigorú esélyegyenlőségi, költséghatékonysági és fenntarthatósági szempontokat – deszegregációs törekvések érvényesítése, települések közoktatási összefogása stb. – fogalmazott meg a pályázók számára. Az első pályázati szakaszban benyújtott 1410 dokumentumból 1109 volt érvényes, ezek 80%-a volt oktatásszakmai szempontból is megfelelő, ezért – illetve az ötszörös túljelentkezés miatt – a kormány átcsoportosítás révén 40%-kal megemelte a keretösszeget. Ennek köszönhetően 2008-ban 253 kedvezményezett, mintegy 500 fejlesztési helyszínt, illetve ennél is több települést érintő¹⁰² pályázata került elfogadásra, mintegy 80 Mrd Ft értékű támogatással.

Ugyanezen dokumentum a 2008-as évet a közoktatás-fejlesztési döntések évének nevezi, tájékoztatva arról, hogy a Közép-Magyarország régióban az év elején már 14 pályázat részesült pozitív támogatási döntésben összesen 2,4 milliárd forint értékben, ebből 10 infrastruktúra-fejlesztési és 4 eszközbeszerzést célzó pályázat volt, júniusban pedig az Önkormányzati Minisztérium 146 kistelepülési iskola tárgyi feltételeinek javításáról döntött, ami a nyertesek számára egyenként átlagosan 14 millió forint támogatást jelentett.

A 2009-es évben – az oktatási tárca tájékoztatója¹⁰³ szerint – néhány infrastrukturális beruházás lezárult: 11 milliárd forint támogatásból 62 megújult iskola került átadásra, illetve 2013-ig az összesen 105 milliárdnyi rendelkezésre álló forrásból tovább 300 intézmény korszerűsítése fejeződik majd be.

Egy másik nagyszabású épületfejlesztési támogatás a Környezet és Energia Operatív Program (KEOP) keretében zajló, a kormány által meghirdetett *Szemünk*

100 Oktatásfejlesztési program az NFT II.-ben (2007–2013) munkaanyag. [online:] {http://www.okm.gov.hu/letolt/nft2/oktatas_fejleszttes.pdf}.

101 Forrás: [online:] {<https://hirkozpont.magyarorszag.hu/srv/letolt?id=977108&lang=hu>}.

102 A kedvezményezettek és a képzési helyek száma közötti különbség abból következik, hogy bizonyos önkormányzatok vagy önkormányzati társulások sokszor több települést érintően, több tagintézménnyel rendelkező intézmények felújításával pályáztak.

103 Forrás: [online:] {<http://www.nefmi.gov.hu/miniszterium/2009/hiller-istvan-zajlik>}.

*Fénye Program*¹⁰⁴, melynek célja a költségvetési támogatásban részesülő közoktatási intézményfenntartók segítése az energia ésszerű hasznosítása érdekében. 2008 májusa és 2011 augusztusa között 124 közoktatási intézmény világításának és fűtésének korszerűsítésére kerül(t) sor, 1 621 515 062 Ft támogatással¹⁰⁵. A program megvalósítása ún. ESCO-finanszírozással¹⁰⁶ történik.

A TÁMOP 2007-ben készült ex-ante értékelése a TÁMOP és a TIOP közötti kapcsolatot nagyrészt koherensnek tartja, a TÁMOP ebben az esetben a szoftver, a tudás, míg a TIOP a hardver, az infrastruktúra szerepét játssza. Az elemzők felhívják a figyelmet arra, hogy bár a TÁMOP prioritásai részben biztosítják a TIOP infrastrukturális fejlesztéseinek hatékony működtetését, ehhez szükséges még a működtetési-fenntartási rendszer ésszerű reformja is, amely napirenden van ugyan, de nem szerepel részleteiben egyik operatív programban sem (*A Társadalmi..., 2007*). E felvetés óhatatlanul felidézi a Zöld könyv azon megállapítását, mely szerint „mind az informatikai fejlesztések, mind az épület-felújítások hosszabb távon a folyó költségeket is növelik, mivel karbantartást, üzemeltetést igényelnek. [...] Ha ezekkel a költségekkel nem kalkulálunk, akkor fennáll annak a veszélye, hogy a megtakarított forrásokat nem lehet a közoktatás eredményességére vonatkozó javaslatok finanszírozására fordítani, hanem azok elfolynak az előre nem tervezett működtetési kiadások finanszírozására” (*Fazekas–Köllő–Varga, 2008*).

6.4.1.3. Az iskolaépület üzenete

„Miként egy ember arcjátéka számos szándékos és szándékolatlan információt közvetít a szemlélőnek az illető személyiségéről, hangulatáról, érzelméről, a verbális kommunikációt kísérő, annak üzeneteit módosító, értelmező metakommunikációs közlendőről, akként az intézmények látványai is módot adnak arra, hogy ilyen többletinformációkat keressünk bennük” – írja a Kapitány szerzőpáros Intézménymika 2 című könyvük bevezetőjében. A két szociológus által 1985-ben és 2005-ben végzett, a középületek vizuális kultúráját vizsgáló kutatás kiterjedt az óvoda- és iskolaépületekre is (*Kapitány Á.–Kapitány G., 2006*). Az alfejezet bevezetőjeként ezen intézmények – a két szerző által megfogalmazott – szimbolikus és értéküzenetei közül idézünk fel néhányat a *keretes írásban*.

Az oktatási épületek egy másfajta üzenetet is hordoznak, hiszen az épített környezet kölcsönhatásban van használóival, nem független egymástól a diákok viselke-

104 A 190/2005. (IX. 17.) Kormányrendelet 3. § (2) bekezdése alapján az Oktatási Minisztérium meghirdette a Szemünk Fénye – világítási és fűtéskorszerűsítési – Programot, melynek megvalósítására központosított közbeszerzési eljárást bonyolított le. Az Oktatási Minisztérium a Caminus Zrt. vezette konzorciummal – mint az eljárás nyertes ajánlattevőjével – a fent hivatkozott kormányrendelet 4. § (1) bekezdésében rögzítettek szerint keretszerződést kötött a jogosult fenntartók intézményeiben a világítási és fűtési rendszerek korszerűsítésére.

105 Forrás: [online:] {<http://www.szemunk.fenye.hu>}.

106 Az intézményfenntartók a korszerűsített berendezéseket a Caminus Zrt.-től bérlik, azaz a beruházás értékét nem egy összegben, hanem bérleti díj formájában, részben vagy egészében a keletkező energia megtakarításból fizetik vissza. Futamidő 3 és 15 év között választható. A bérleti időszak lejártakor a berendezések – amortizációjuk figyelembevételével – jelképes összeg ellenében a fenntartók tulajdonába kerülhetnek. A program finanszírozási hátterét adó projekt öt évre 50 milliárd forint hitelkerettel számol.

dése, attitűdje, a pedagógusok módszertani repertoárja, a tanítás-tanulás folyamata és az épület mint fizikai környezet. Egy, a jövő oktatási intézményeivel, az iskolai infrastruktúrafejlesztéssel foglalkozó nemzetközi konferencián 2009 októberében a téma egyik legnagyobb szakmai tekintélye, Hertzberger arról szólt, hogy bár az iskola a tanulás helye, egyben város, otthon és játszótér is. Az iskolának összenyitható terekből, variálható egységekből kellene állnia, ahol a berendezések legfontosabb jellemzője a multifunkcionalitás, és ahol a történések mindenki számára láthatóak (*Hertzberger, 2009 id. Lippai, 2010*). Az ilyen iskolákban a változatos környezet, a rugalmas épületek, az átalakítható térrendezés feltételei szinte maguktól kínálják, követelik a tanulók folyamatos tevékenykedtetését, eleve nehezítik a tanárközpontú tanítást, tehát a pedagógusokat didaktikai megújulásra készítetik. Előnyösek azon modern pedagógiai elméletek szempontjából is, melyek elsősorban a szocio-konstruktivista módszerekben látják az eredményes tanulás kulcsát, és kedvezőek akkor is, ha a tanulás célja sokkal inkább az adaptív kompetenciák fejlesztése (ezzel a társadalmi beilleszkedés segítésére, a mobilitás növelésére, a folyamatos fejlődésre) fókuszál, semmint a hagyományokban rögzített műveltségterületek és minták átadására (*Réti, 2010*).

Óvoda- és iskolamimika

Az alap- és középfokú intézmények egy része Patyomkin falujával jellemezhető, amennyiben az épület első és hátsó frontja között lényeges különbség tapasztalható. Az utcafront felé igyekszik kedvező képet mutatni, a leendő iskolahasználót becsalogatni, a nem szem előtt lévő részek ugyanakkor rendezetlenek, gyakran rontják a látványt az otthagyt építkezési maradványok. Ezzel szemben az óvodák számára kevésbé fontos a kifelé mutatott kép. A megfelelő hasonlat „az *exkluzív klub* lehet, amely csak a beavatottak számára nyújtja előnyeit. Az egyik típusnál a *reprezentativitás*, a másikonál az *intimitás* a kulcsérték.” A kívülről gyakran szegényes óvodák belül jóval vonzóbbak; színesek, gazdagon díszítettek, korszerű felszereltség jellemző rájuk, „a kreativitás sokféle jelével, többnyire barátságos téralakítással, meleg, vidám hangulattal találkozhatunk bennük.” Az óvodai életvilág *mobillabb* jellegű, mint az iskola rögzített padosor tantermei, a belső terek *átrendezhetőek*, a *játékok mindenfelé* széthordhatóak. A belső tér és a kert-udvar közötti mozgás is sokkal nagyobb arányú és természetesebben szervezett az óvodában, mint az iskolában. „Az óvodák gyakorlatában már húsz évvel ezelőtt megfigyelhető volt, de korántsem volt általános az illemhelyek függönnyel való »zárhatósága«, mára szinte teljesen általánossá és természetessé vált ez a gyakorlat, biztosítva a testi működésekhez szükséges *intimitást* (a nyilvános, sokszor megszégyenítő biliztetéssel, vécére ültetéssel szemben). [...] Ugyanakkor az iskolákban továbbra is sok nehézséggel jár a *tornaórák utáni* tisztálkodás; kevés, gyakran rossz állapotú zuhanyozót láthatunk, takaró függönyök nélkül (a szeméremérzés már az óvodásoknak is járó tiszteletben tartásának hiánya a kamaszok esetében különösen feltűnő)!”

Forrás: Kapitány Á. – Kapitány G., 2006

Ugyanakkor a magyarországi iskolák döntő többsége erődtípusú intézmény. Zárt egységet képeznek, a többi közösségi tértől jól elkülönülve jelennek meg a térben – a helyi közösség többsége számára kirekesztőek –, és kohéziójuk egyik fontos eleme szintén az elkülönülés. A zártság lehetőséget ad arra, hogy az intézményen belül erős közösség alakuljon ki, ez esetben a tanulók szeretnek iskolába járni, de arra is, hogy az iskolai közösség szegregálódjon, ez esetben a diákok az iskola szóról könnyen asszociálnak a börtönre.¹⁰⁷ Ezt a képzettársítást erősíti a középkorig visszanyúló tagolási technika, a szűk folyosókkal a belőlük nyíló zárt tantermekkel. Az ilyen szerkezet jellemzője, hogy a tanulásszervezés módja – a rögzített, állandó órarenddel, terembeosztással – könnyen egységesíthető, kevésbé engedi meg a tanulástól való elkalandozást. Maga a tanulási környezet a behaviorista tanulási modell pedagógiai törekvéseit – elsősorban viselkedésmoделlek begyakoroltatásán, drilleztetésén, feladat-válasz ismételtetésén alapuló, döntően frontális tanulásszervezési módszereket – erősítik és segítik (Réti, 2010).

Az oktatás fizikai környezete értelmezésének új távlatait nyitotta meg az a – mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalomban egyre inkább megjelenő – szemlélet, amely magát a tanulást, illetve a tanuló fejlődését segítő szociofizikai tényezők összességét veszi számba, amikor a tanulás helyszíneinek infrastruktúráját vizsgálja. Ebben a felfogásban az iskolaépület-fejlesztési törekvések, valamint maguk az oktatási épületek legalább öt aspektusból – fizikai, technikai, szociális, helyi és didaktikai – vizsgálандók, a tervezés és megvalósítás szakemberigénye pedig a pedagógusoktól a környezetpszichológusokon, oktatáspolitikusokon, -szociológusokon át az építészekig terjed. Az említett dimenziók együttes kezelésének fontosságából kiindulva, egy, az eredményes iskola infrastrukturális feltételeit feltárni kívánó projekt¹⁰⁸ többek között a hazai pályázati lehetőségeket és az ezekhez kapcsolódó megvalósítások jellemzőit, valamint a nemzetközi jó gyakorlatokat tekintette át. A hazai korszerűsítés, felújítás, új beruházás támogatását célzó pénzügyi források felhasználásának jellegzetességeként a kampányszerűséget azonosították. A pályázatnak azt a módját, hogy a források (döntően EU-s pénzek) megnyílása előtti utolsó pillanatokban történik (vagy ha korábban, lezajlott, menetközben megváltozik) a támogatandó célok, tevékenységek kijelölése, így nem marad elég idő az adott témához rendelkezésre álló adatok feldolgozására, a hosszú távú stratégiákhoz való illeszkedésének vizsgálatára, a megvalósítást támogató szakértői kapacitás kiépítésére; ezért nemegyszer esetlegesnek tűnik a pályázók finanszírozási eszközökkel való orientálása az éppen aktuális (kiemelt) oktatáspolitikai célok felé. Külföldön léteznek olyan példák¹⁰⁹ is, amelyek módszeresen elkészített előtanulmányokra, adatgyűjtésre, állapotfelmérésre, hatásbecslésre, elemzésekre, stratégiák és lehetséges forrástörzsek számbavételére épülnek, ahol a hosszú előkészítési szakasz tekinthető tipikusnak. Keresztmetszeti

107 A magyar gyerekek egyharmada kötődik az iskolához, egynegyede viszont börtönnek tekinti (Rapos, 2005).

108 Az OFI-ban folyó, a TÁMOP 3.1.1. program 6.7.2., Az eredményes iskola és tanulásfejlesztés infrastrukturális feltételeinek meghatározása, tanuláscentrikus útmutató megalkotása iskolatervezők számára c. elemi projekt.

109 A brit Building Schools for the Future program részletes bemutatását lásd: [online:] {<http://tamop311.ofi.hu/6-7-2>}.

projektirányítás, hálózatos gondolkodás, más szektorokra való nyitottság és a velük történő partnerség jellemzi őket, ami megalapozza a fenntarthatóságot.¹¹⁰

6.4.2. Eszközök, felszerelések

A közoktatási intézményekre vonatkozó, ún. kötelező (minimális) eszköz- és felszerelésjegyzéket¹¹¹ több mint egy évtizede, 1998-ban állították össze, aktualizálása még várat magára. Az intézményfenntartóknak a kezdetektől gondot okozott az előírt követelmények teljesítése: 2004. december 31-ig mindössze 599 fenntartó nyilatkozott arról, hogy megfelel az előírtaknak, és az OKÉV 2191 halasztási kérelem alapján hozott engedélyező határozatot a 2008. augusztus 31-ig történő teljesítésről¹¹² (*Jelentés...*, 2006, 5.4.2. alfejezet). A probléma kezelésére az Állami Számvevőszék – a kistélepülések iskola-előkészítési és általános iskolai feltételeinek ellenőrzése kapcsán – 2006 júliusában azt javasolta az oktatási és kulturális miniszternek, „...hogya kísérje figyelemmel a hatályos taneszköz- és felszerelési jegyzékben előírtak teljesülését, s tegye meg a szükséges intézkedéseket az ellentmondások feloldására”, mert meglátásuk szerint az alacsony és egyre csökkenő létszámú iskolákban nem feltétlenül szükséges minden eszközt biztosítani (*Jelentés a kistélepülések...*, 2006). A megoldást – legalábbis a jogi szabályozás szintjén – az a 2008. december 9-től hatályos rendelet¹¹³ jelentette, amely a) a halasztó hatályú engedéllyel rendelkező nevelési-oktatási intézményeket mentesíti a követelmények teljesítése alól; b) a szakmai és vizsgakövetelmények eszköz- és felszerelésjegyzékét tekinti a szakképesítésre történő felkészítéshez szükséges feltételek érvényes jogi szabályozásának; c) megengedi, hogy amennyiben a nevelési-oktatási intézmény több feladatellátási helyen működik, ne kelljen minden feladatellátási helyen az eszközök és felszerelések teljes körét biztosítani; d) lehetőséget ad arra, hogy a tornateremre, aulára, orvosi szobára vonatkozó előírások teljesítésére olyan helyi lehetőségeket használjanak, melyek a gyermekek, tanulók számára nem okoznak aránytalan terhet, illetve többletköltséget.

A fenntartók és az intézményvezetők tehát a jogszabályok betartását illetően fellelgezhettek, ugyanakkor egyrészt egy adott iskola oktatásipiaci helyzetét nyilván továbbra is befolyásolja a különböző funkciójú közösségi terek, szolgáltatások megléte vagy hiánya, a tanítás-tanulás mindennapjaiban használt taneszközök – akár a háromdimenziós, a nyomtatott, akár a 3., 4. nemzedékhez tartozó oktatástechnikai eszközök, anyagok¹¹⁴ – mennyisége és főként minősége. Másrészt a részben elavult törvényi szabályozás változása nem jelenti azt, hogy az eszközök és felszerelések fo-

110 Pályázati rendszerek, 2010. [online:] {http://tamop311.ofi.hu/6-7-2#_produkumok}

111 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről, 7. számú melléklet: Jegyzék a nevelési-oktatási intézmények kötelező (minimális) eszközeiről és felszereléséről. A mellékletet az 1/1998. (VII. 14.), az előző rendeletet módosító OM rendelet emelte be a jogszabályba.

112 A korábban idézett 2007-es Szonda Ipsos-vizsgálat szerint az önkormányzati fenntartású általános iskolák 66%-a teljesítette az előírásokat.

113 32/2008. (XI. 24.) OKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet módosításáról, 16. § (1)–(2) bekezdése. Egységes szerkezetben lásd az 1994-es rendelet 54. § (7)–(14) bekezdéseket.

114 A taneszközök különböző dimenziók mentén kialakított csoportosításáról lásd: [online:] {<http://okt.ektf.hu/data/elekili/file/A%20tradicionális%20oktatás%20eszközei,%20csoportosításuk%20és%20a.ppt>}.

lyamatos beszerzése, karbantartása, megújítása ne lenne alapvető szükséglet az alap- és középfokú iskolákban, óvodákban, az alapfokú művészetoktatásban, valamint a kollégiumokban. Az e célra felhasználható pénzügyi források előteremtése egy évtizede jelent gondot, hiszen az az ezredfordulón megfogalmazott probléma, 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” (Vágó, 2000), ma is aktuális. Többek között ezt jelzi, hogy a magyar oktatás helyzetét átfogó módon elemző Szárny és teher kötethez készített háttéranyagokban is többször megjelenik – például a természettudományok helyzete, az egészséges életmód és testi nevelés, a szakképzés változása fejezetek – az oktató munkához szükséges anyagok és eszközök hiánya (Csermely et al., 2009).

6.4.3. Hagyományos és új tartalomhordozók

A pedagógusok a tanítás-tanulás folyamatában a tartalomhordozók egyre szélesebb skáláját használják a tanórákon – fénymásolt feladatsorok, forrásszövegek, digitális táblán prezentált anyagrészek, internet, multimédiás eszközök stb. –, de az ma még biztosan állítható, hogy az eszközök között kitüntetett funkcióval szerepel a tankönyv is. Ugyanakkor igaz az a megállapítás, hogy: „hiba, ha a tankönyvekkel sokkal többet foglalkozunk, mint amennyit megérdemelnek, vagy amennyit feltétlenül szükséges” (Pál, 2010). Bár a hazai közoktatás hagyományosan tankönyvcentrikus, és a pedagógusok egy része napjainkban is úgy véli, ami a tankönyvben benne van, azt kell megtanítani, e taneszközt időnként túlértékeljük. Például az oktatás eredményességében – legalábbis a nemzetközi és hazai oktatáskutatások tanulsága szerint – nagyobb szerepe van a pedagógusoknak, mint a tanítás-tanulás során használt tankönyveknek. Az információs forradalom után nem gondolható komolyan, hogy minden fontos ismeretet az iskolarendszernek kell közvetítenie – annak ellenére, hogy a közgondolkodás és média általában ezt sugallja –, ebből következően az sem, hogy a tankönyv fő funkciója, hogy minden fontosnak tartott tudáselemet magába sűrítse. Egy, a tankönyvekről szervezett műhelykonferencia-sorozat alkalmával fogalmazódott meg a magyar közoktatás és tankönyvírás kritikájaként, hogy olyan tudáskonceptióval dolgozik, amely nem igazán a tudást, hanem az ismereteket tekinti átadandó céljának (Pála, 2008). Bármely pedagógiai tevékenység során, akár tanítás, akár tankönyvírás, a tudásnak legalább négy aspektusával kell szembenézni:

- deklaratív tudás: tudni, hogy MIT (know what) – adatok, ismeretek, tények;
- procedurális tudás: tudni, hogy HOGYAN (know how) – a megszerzett ismeretek alkalmazása különböző helyzetekben, kontextusokban;
- a tudás forrása: tudni, hogy KITŐL (know who);
- a tudás indoklottsága: tudni, hogy MIÉRT (know why) (Lundvall–Johnson, 1994).

Az iskolázás története során három olyan cél rajzolódott ki, amelyek teljesítését – koronként változó intenzitással – az iskolától elvárják: a) tanítson meg bizonyos tananyagot, b) művelje ki az értelmet, és c) készítsen fel az iskolán kívüli, az iskola

utáni életre (Csapó, 2008). Hibás megoldások születnek, ha bármelyik cél túlzottan előtérbe kerül.

A digitális tudásbázisok, az online tanulási környezetek, a web 2.0 világában természetesen vetődik fel a kérdés: szükség lesz-e egyáltalán tankönyvekre, vagy a digitális tananyagok kiszorítják azokat? Ha elfogadjuk, hogy digitális tananyagról akkor beszélhetünk, ha a képernyőn megjelenő anyag „olyan didaktikai megoldásokat (oktatófilm-részleteket, interaktív animációkat, a szöveget életre keltő hangzó anyagot, a lexikonszócikknél sokoldalúbb fogalommagyarázatokat, gyors keresési és eligazodási funkciót és egyéb interaktív felhasználási és visszacsatolási lehetőségeket) tartalmaz, amelyek segítik a tartalom elsajátítását, hatékonyra és élvezetessé teszi a tanulást” (Kárpáti, 2008), mindegy, hogy mi a válasz. Rossz tankönyvet is lehet olyan pedagógiai módszerekkel tanítani, hogy motiváljuk és aktiváljuk a tanulókat, és a digitális taneszköz is lehet a frontális ismeretátadás kényelmes bemutatóeszköze. Az oktatásinformatika elméleti és gyakorlati szakemberei – amint a tankönyvkutatók, a tankönyvelmélettel foglalkozók is – kérdések sokaságával szembesülnek. Hogyan változik a tudás szerkezete az informatika világában, milyen képességelemeket, személyiségjegyeket kell ötvözzön a tanulók és a tanárok informatikai kompetenciája, milyen pedagógiai modellek mentén szerveződnek a 21. század digitális taneszközei, virtuális tanítási környezete (Kárpáti, 2008).

6.4.3.1. A tankönyvek

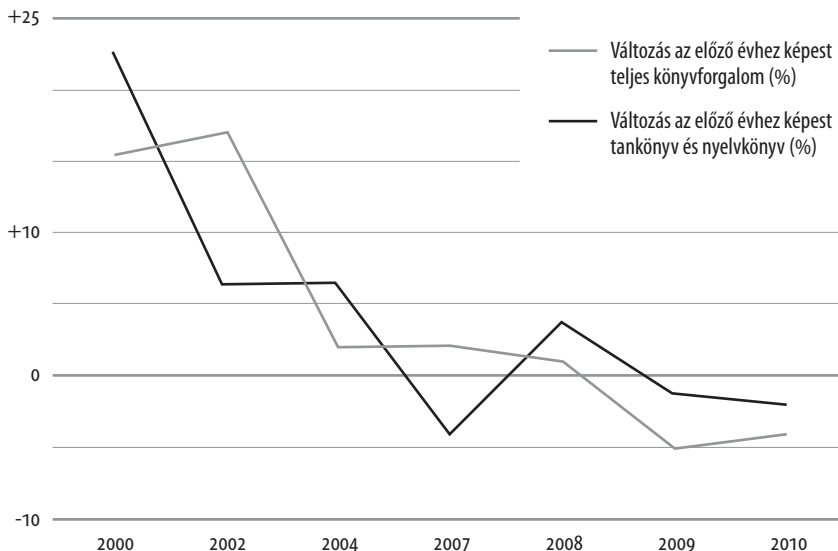
A tankönyvvügy ma még minden oktatási rendszerben aktuális téma. Egy nemzetközi, 2010-ben készült tankönyvvizsgálat a következő kérdésekre kereste a választ: az egyes országok *a)* hogyan biztosítják a tankönyvellátás zavartalanságát; *b)* milyen szabályok szerint fogadják el, választják ki a tankönyveket; *c)* miként érvényesítik az oktatás korszerűsítésére vonatkozó célok megvalósítását a tankönyvfejlesztésben; *d)* milyen támogatást adnak a tankönyvek beszerzéséhez az iskoláknak és a szülőknek (Kojanitz, 2010). A kutatás része volt egy kérdőíves vizsgálat is, melynek segítségével 14 ország – a fenti kérdésekhez kapcsolódó – gyakorlatának összehasonlítására nyílt lehetőség (néhány dimenzió adatait lásd Függelék 6. 29. táblázat). Az egyes országok megoldásainak áttekintése azt mutatja, hogy a tankönyvek készítése, jóváhagyása, kiadása, iskolai kiválasztása, ára, illetve ártámogatása tipikus együttállásokat nem mutat, ami egyben azt is jelzi, hogy egy-egy kérdés ésszerű szabályozása nem determinálja a többi tényező működési módját. Az is kiderült, hogy az egyes államok tankönyv-politikáját befolyásoló tényezők háttérben mindenütt „a közoktatás egészét érintő közös kihívások és feladatok állnak:

- erőteljes társadalmi igény az iskolai munka javítására az alapkészségek kifejlesztése, a korszerű műveltséghez elengedhetetlen ismeretek és kompetenciák kialakítása, valamint a társadalmi esélykülönbségek kiegyenlítése terén;
- a műveltségkép, a pedagógiai szemlélet és a pedagógiai módszerek átalakulása;
- a digitális eszközök és ismeretanyagok megjelenése;
- az állami kiadások csökkentésének szükségessége;
- egyensúlykeresés a centralizáció és a decentralizáció, valamint a reformok végrehajtása és a stabilitás biztosítása között” (Kojanitz, 2010).

Mielőtt a hazai tankönyvkiadás szabályozását és piaci jellemzőit tárgyalánánk, érdemes kitekinteni arra is, milyen forgalmi adatok jellemezték a hazai könyvkiadást az elmúlt tíz évben, hiszen a tankönyvek nemcsak az oktatás tartalomhordozói, hanem a könyvpiacra megjelenő áruk is. Az évente megjelenő könyvekről szóló alapvető adatokat a Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülete ún. tematika szerinti megoszlásban 1997-től kezdődően gyűjti és teszi közzé honlapján. Ebben a felosztásban – a) közoktatási tankönyvek és nyelvkönyvek; b) ismeretterjesztő könyvek; c) szépirodalmi, illetve fikciós művek; d) szakkönyvek, tudományos művek, lexikonok, szótárak, valamint az egyéb, felsőoktatásban használatos kiadványok; e) gyermek- és ifjúsági könyvkiadás – az egyik legnagyobb példányszámot produkáló, az éves forgalmak egynegyedét hozó, így meghatározó csoport a közoktatást ellátó kiadóké volt. A tan- és nyelvkönyvek forgalma 1999 és 2000 között 23%-kal nőtt, 2002-től a dinamika megtörik, a 2007-es mélypont után bár 2008-ban pozitív a változás az előző évhez képest, az évtized végére újra csökkenés tapasztalható (lásd 6.10. ábra és Függelék 6.30. táblázat). E mozgások hátterében egyrészt a jogi szabályozás változásai, másrészt a gazdasági válság hatásai állhatnak. A teljes könyvforgalom bevételeinek alakulása más képet mutat, a csökkenés korábban kezdődött, és ha a 2009-es, illetve 2010-es adatoknál az éves inflációt is figyelembe vesszük, a visszaesés valójában 9-10%-os (a legnagyobb vesztes a 2010-es évben a gyermek- és ifjúsági irodalom volt, 17%-os forgalomcsökkenéssel). A tankönyvek csak 2002–2004 között estek vissza a 2. helyre a fenti öt csoportot tekintve (ekkor az ismeretterjesztő köny-

6.10. ábra

A magyarországi könyvforgalom, ennek részeként a közoktatási tankönyvek és nyelvkönyvek forgalmának változása (fogyasztói áron, az előző év=100%), 2000 és 2010 között



Forrás: Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesületének honlapja

vek álltak az élen), a továbbiakban, még az évtized végén, a válság ellenére is, biztos piaccal rendelkeznek (*Magyar Könyvkiadók...*, 2011).

6.4.3.1.1. A TANKÖNYVKIADÁS SZABÁLYOZÁSA, KÍNÁLAT, A PIAC JELLEMZŐI

A tankönyvek nemcsak a napi tanítási-tanulási folyamatban játszanak főszerepet, hanem az ezredforduló után a központi oktatásirányítás is kitüntetett figyelmet fordított elfogadásuk, kiadásuk, forgalmazásuk, iskolai kiválasztási módjuk jogi szabályozására, illetve a tanulói hozzáférés állami támogatása mértékének és mikéntjének rögzítésére. A 2001. évi, a tankönyvpiac rendjéről szóló törvényt¹¹⁵ 2007-ben¹¹⁶, a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről szóló 2004-es rendeletet¹¹⁷ több alkalommal, utoljára 2010-ben¹¹⁸ módosították. A jogi környezet változásai nyomán egyre szigorúbb és részletesebb szabályoknak kell megfelelnie minden közreműködőnek. A gyakori jogszabályváltozásokra már a 2006-os ÁSZ-jelentés is felhívta a figyelmet, megemlítve azt is, hogy ezek bizonytalanságot keltettek a piaci szereplőkben – így a fejlesztéseket több évre tervező kiadók körében –, nehezítve az eredményes feladatellátást. A tankönyv-jóváhagyási folyamat új szabályozása azonban – a 2006 és 2009 közötti adatok alapján – nem csökkentette sem a beadott kérelmek, sem a tankönyvvé nyilvánító határozatok számát (lásd *Függelék 6.31. táblázat*). Ugyanakkor az ÁSZ-jelentés pozitív hatásának tekintette a tankönyvvé nyilvánítás rendjére vonatkozó rendelet azon módosítását¹¹⁹, ami több területen pontosította, részletesen konkretizálta magát az eljárást és a jóváhagyás kritériumait, illetve egyértelműen rögzítette a tankönyvekkel kapcsolatos minőségi, tartalmi és formai elvárásokat (bővebben lásd *Jelentés...*, 2006, 5.4.3.1.2. alfejezet). Ettől függetlenül azonban érvényes, hogy a tankönyvjóváhagyás¹²⁰ időigényesebbé vált a kiadók, a szakértők, a hatósági feladatellátók számára, és költséges, árfelhajtó hatású az eljárási díjfizetési kötelezettség miatt, amit a kiadók törekszenek az áraikban érvényesíteni. A piaci mechanizmusok, a keresleti-kínálati viszonyok alakulása a vizsgált időszakban a várakozásokkal ellentétben nem nyomta le az árakat: a megvásárolt tankönyvek átlagára 2005 és 2009 között az alsó tagozaton 68%-kal, a felsőn 72%-kal, a középfokú oktatásban pedig 71%-kal emelkedett. Ugyanakkor a tankönyvbeszerzési árak felső határa – amit az oktatásért felelős miniszter határoz

115 2001. évi XXXVII. törvény a tankönyvpiac rendjéről.

116 2007. évi XCVIII. törvény a tankönyvpiac rendjéről szóló 2001. évi XXXVII. törvény módosításáról.

117 23/2004. (VIII. 27.) OM rendelet a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről.

118 7/2010. (II. 11.) OKM rendelet a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről szóló 23/2004. (VIII. 27.) OM rendelet módosításáról.

119 23/2004. (VIII. 27.) OM rendelet a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről.

120 A tankönyvvé nyilvánítás egy bonyolult hatósági eljárás, amelyben számos intézmény, szakértő és testület vesz részt. Így például szakértői testületként működnek közre: elsősorban a miniszter tanácsadó testülete, az OKNT, illetve a közismereti tankönyvek jóváhagyási eljárásában az OKNT egyik bizottsága, a Tankönyv és Taneszköz Bizottság (TTB), a szakképzési tankönyvek esetében a Szakképzési Tankönyv és Taneszköz Tanács (SZITT); a jóváhagyásra benyújtott tankönyvet a szakértői névjegyzékről szakterületenként kijelölt bírálók véleményezik, a döntést az Oktatási Hivatal hozza meg.

meg évente – sokkal kisebb mértékben, jellemzően 12%-kal emelkedtek az egyes műszaki paraméterek mentén kialakított könyvtípusok esetében. A tankönyvek mellékleteként vagy önállóan kiadott hang- és/vagy képhordozó taneszközök maximált ára ugyanezen évek során általában 5%-kal csökkent, a hangkazettáké ötödére apadt (lásd Függelék 6.32. és 6.33. táblázat).

Az Állami Számvevőszék vizsgálata arra is kitért, hogy a tankönyvjegyzék gyakorlati haszna nem érvényesül, hiszen a közoktatási törvény szerint a pedagógusok olyan kiadványokat is választhatnak, melyek nem szerepelnek a tankönyvjegyzéken, és ezek megvásárlásakor az állami normatív támogatás igénybevételét sem korlátozza jogszabály (*Jelentés a közoktatási... , 2006*). Ezen ellentmondást oldotta fel a 2007-es törvénymódosítás, melynek értelmében 2008. január elsejétől a diákok csak a hivatalos tankönyvjegyzéken¹²¹ szereplő kiadványokból tanulhatnak, és közpénzt is csak ezek vásárlására lehet fordítani.

Az Oktatási Hivatal honlapján közzétett, a 2011/12-es tanévre szóló tankönyvrendelést segítő hivatalos tankönyvjegyzéken 3712 közoktatási könyv szerepel, a tananyag típusa szerint közülük 3686 könyv, 26 pedig digitális, online nem elérhető kiadvány, míg a szakképzési könyvek száma 856, digitális nincs közöttük. A hivatalos jegyzéken a nem hagyományos tartalomhordozók tehát koránt sincsenek olyan arányban, mint azt a világhálón elérhető elektronikus könyvek, multimédiás vagy éppen interaktív elemeket is tartalmazó anyagok vagy akár az oktató programok rendkívül gyorsan növekvő mennyisége alapján gondolnánk. A megrendelhető digitális tananyagok célközönsége döntően (21 esetben) nem közvetlenül a diákság, hanem a pedagógusok, számukra is elsődlegesen a digitális táblákon használható interaktív tananyagok készültek, 2500 és 5000 Ft közötti beszerzési áron.

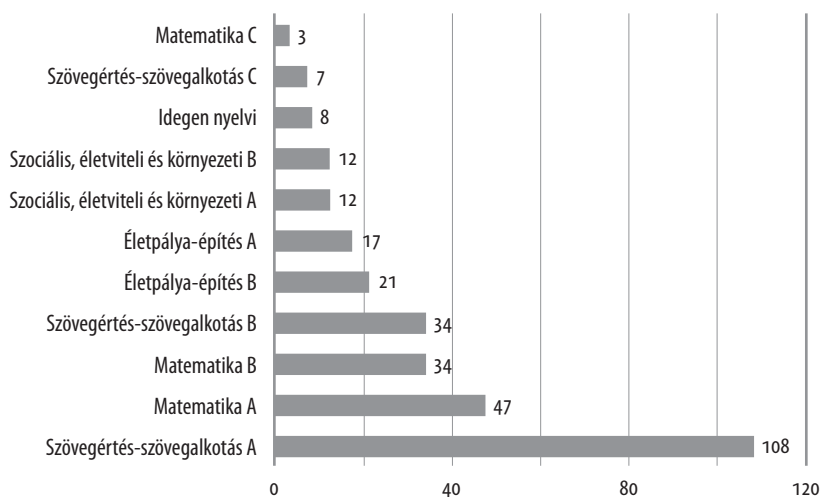
A hagyományos közismereti tankönyvek mellett – az elmúlt évek kompetenciákat középpontba állító oktatáspolitikai törekvései, a tananyag- és tartalomfejlesztési munkálatok eredményeként és nem kis mértékben az uniós forrásoknak köszönhetően – a tankönyvjegyzéken 303 OKM-jóváhagyású kompetencia alapú programcsomag is szerepel. A Kompetencia Konzorcium Kiadó által terjesztett tanítási anyagok az életpálya-építés, az idegen nyelvi, a matematika, a szociális, életviteli és környezeti, valamint a szövegértés-szövegalkotás A, B, C kompetenciaterületeket fedik le. A legnagyobb kínálat (108 tananyag), – valószínű az ún. PISA-sokktól nem függetlenül – a szövegértés, -alkotás területen jellemző, a legszűkebb pedig a C komponensek esetében (lásd 6.11. ábra és Függelék 6.34. táblázat).

A közoktatási terület ellátásáról a 2011. márciusi adatok szerint 52, a szakképzésről 20 kiadó gondoskodik. Az ezredforduló óta a közoktatási könyveket kiadó cégek száma az évek során közel harmadára csökkent, az általuk megjelentetett kiadványoké viszont a 2003–2007 közötti jelentős visszaesést követően ugyanolyan magas, mint az 1999/2000-es érték (lásd Függelék 6.35. táblázat). A kiadók összetétele és tankönyvpiaci részesedésük a 2004/05-ös állapothoz képest nem mutat alapvető eltérést, annyi változás látható, hogy néhány kiadó nincs már fent kiadványaival a

121 A tankönyvpiaci rendjéről szóló, 2001. évi XXXVII. törvény 2. § (1) bekezdés: „Tankönyvként az a nyomtatott formában megjelent, illetve elektronikus adathordozón rögzített könyv hozható forgalomba, amelyet külön jogszabályban meghatározott eljárás keretében tankönyvvé nyilvánítottak, továbbá felvettek a hivatalos tankönyvjegyzékbe. A tankönyv borítóján vagy a belső címlapon, jól látható módon fel kell tüntetni a tankönyvvé nyilvánítás tényét, a jogerős határozat számát, időpontját.”

6.11. ábra

A különböző kompetenciaterületekhez rendelhető programcsomagok száma a 2011/12-es tanévi tankönyvjegyzéken (db)



Forrás: Oktatási Hivatal honlapja

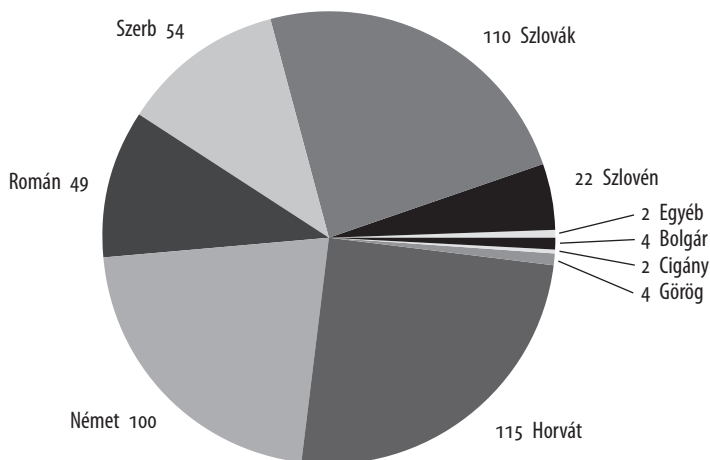
tankönyvjegyzéken, illetve a Mozaik Kiadó a közoktatás teljes spektrumát átívelő kínálatával csaknem megduplázta részesedését, így a harmadik helyre lépett előre, miközben a Műszaki Kiadó forgalma e területen felére esett vissza (lásd *Függelék 6.36. táblázat*). Néhány, már 2006-ban feltárt tendencia lényegében változatlan: a) a tankönyvi bevételekből 10-12 kiadó részesül 1%-nál nagyobb mértékben; b) bár a korábbi monopolhelyzetben lévő Nemzeti Tankönyvkiadó részesedése kis mértékben és folyamatosan csökken, első helyét őrzi; c) a legnagyobb példányszámmal és választékkal rendelkező általános iskolai könyvek esetében az alsó tagozatot az Apáczai, a felsőt pedig a Nemzeti Tankönyvkiadó uralja. Az ezredforduló utáni első évtizedben állandósulni látszik, hogy a kiadói politikák arra irányulnak, hogy egy-egy műveltségterület/tantárgy vagy egy-egy képzési szakasz tankönyvellátásában monopóliumot szerezzenek.

A nemzeti és kisebbségi közismereti oktatás, a hit- és vallásoktatás, illetve a sajátos nevelési igényű tanulók közismereti tankönyvei külön kategóriát alkotnak a piacon belül, kis példányszámúak, ezért a kiadókat nem is igazán vonzzák. Együttesen a teljes közoktatási tankönyvkínálat 21%-nyi¹²² részét adják, kiadásukat a jogi szabályozás több eszközzel is támogatja. A tankönyvkínálat nemzetiségi nyelvenkénti (lásd 6.12. ábra) és tantárgyankénti megoszlása rendkívül egyenetlen: legjobban ellátott a horvát, a szlovák és a német kisebbségi oktatás, a cigány tanulók számára mindössze egy tankönyv és egy beás–magyar, magyar–beás szótár rendelhető a hivatalos jegyzékből.

122 Az OH Tankönyvi adatbázis-kezelő rendszeréből Simon Mária számítása.

6.12. ábra

Az egyes rendelhető nemzetiségi tankönyvek száma nemzetiségi nyelvenként a 2011/2012-es tankönyvjegyzéken (db)



Forrás: Oktatási Hivatal honlapja

Ahogy már 2005/06-ban is a kémia-, számítástechnika-informatika, illetve fizika-könyvekből volt a legnagyobb hiány (Vágó–Vass, 2006), így van ez az évtized végén is, miközben az anyanyelv és irodalom tankönyvek kínálata változatlanul a legmagasabb (2005/06-ban 50%, 2011/12-ben 45%¹²³). Az évtized közepén jellemző megoszlás állandósult a történelem és az állampolgári ismeretek (19%, illetve 17%), valamint a környezetismeret-természetismeret (6%, illetve 7,5%) tantárgyak esetében. Bár a kompetencia alapú nemzetiségi-etnikai tankönyvek-tanesszerek fejlesztésére rendelkezésre álltak európai uniós források, ilyen programcsomagok a 2011/12-es tankönyvjegyzéken még nem szerepelnek, így továbbra is a Nemzeti Tankönyvkiadó nemzetiségi szerkesztősége biztosítja a kisebbségi oktatásban használt kiadványok 78%-át. E kiadónak a sajátos nevelési igényű tanulók tankönyvellátásában is meghatározó szerepe van, hiszen a 229 rendelhető kiadvány 63%-át ő adja ki.

Piaci szempontból a szakképzés tankönyvellátása sem nyereséges önmagában, döntően az előző profilokhoz hasonló kis példányszám miatt, így kevés kiadó próbálkozik e területen monopolhelyzetet szerezni. A szakképzés szakmai tankönyvellátásának korábbi hiányosságát jelzi, hogy 2006-ban az OM hatáskörébe tartozó 326 tantárgyi programhoz nem volt tankönyv. Az ilyen mértékű hiány kezelésére állami támogatásra volt szükség, ám a kifejlesztett szakképzési tankönyvek kiadói jogával rendelkező cégek az utánnyomásban nem voltak érdekeltek, a kiadás joga viszont náluk maradt. A Nemzeti Szakképzési Intézet (NSZI) kiszolgáltató helyzete miatt és a folyamatos ellátás érdekében hatalmas készleteket halmozott fel: értéke 2002. december 31-én 1 649 M Ft volt, ami 2005 végére csak 285 M Ft-tal csökkent.

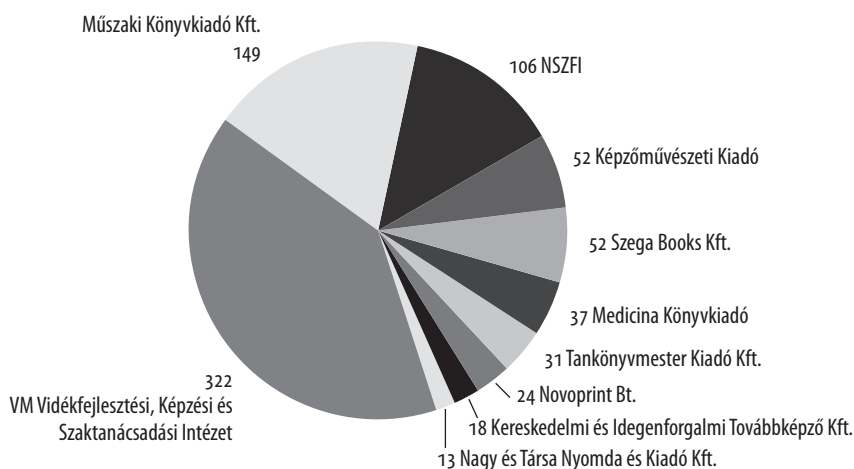
123 Utóbbi adat már a kézirat lezárása előtt rendelkezésre állt.

kent. Segítséget egy 2006-os rendelet jelentett¹²⁴, ami lehetővé tette, hogy az NSZI készletezett tankönyveinek meghosszabbítási költségét megtakaríthassa (*Jelentés a közoktatási... , 2006*). Jelentős pénzügyi forrást jelentett, hogy a szakképzés tartalmi, módszertani és szerkezeti fejlesztését célzó, HEFOP 3.2.1 központi program¹²⁵ a digitális tananyagok és oktatási programcsomagok fejlesztése révén a tankönyvellátás modernizációjára is kiterjedt, ezen anyagok előállítására és e-learning tartalomkezelő rendszerben történő közzétételére 2,2 Mrd Ft állt a megvalósító konzorcium (NSZI, Educatio Kht., Apertus Közalapítvány) rendelkezésére.

A hagyományos szakképzési tankönyvek kínálatában behozhatatlannak tűnő előnnyel a mezőgazdasági és élelmiszeripari szakmacsoport rendelkezik, e terület szinte kizárólagos kiadója a VM Vidékfejlesztési, Képzési és Szaktanácsadási Intézet. A hivatalos tankönyvjegyzékről rendelhető kiadványok választékát tekintve legrosszabb helyzetben a nyomdaipari, az informatikai – esetükben az elektronikus taneszközök vélhetően nagyobb szerepet játszanak –, az oktatási és a vegyipari szakmák vannak. A kiadói koncentráció jele, hogy a könyvkínálat kétharmadát mindössze három cég, intézet biztosítja, a többi kiadó pedig szakképzési ágak szerinti felosztásban szerzett meg (például a Medicina Könyvkiadó az egészségügyi területet) egy-egy szettet a piacból (lásd 6.13. ábra és Függelék 6.37. táblázat).

6.13. ábra

A rendelhető szakképzési könyvek megoszlása a tankönyvjegyzéken kiadók szerint, 2011/12 (db)



Forrás: Oktatási Hivatal honlapja alapján Simon Mária számításai

A korábban említett nemzetközi vizsgálat a tartalmi szabályozás és tankönyvfogadás gyakorlatát együtt tekinti át, majd ez alapján alapvetően két típust alakít ki. Az egyik, az ún. kontinentális modell (ide sorolható Ausztria, ehhez áll közel Németország, Portugália), ahol centralizált a tantervi szabályozás, továbbá a tankönyvek mi-

124 6/2006. (II. 17.) OM rendelet

125 A központi program támogatási költsége 5,1 Mrd Ft volt.

nősítési és finanszírozási kérdései is központi szinten dőlnek el, s miután csak olyan könyv hagyható jóvá, amely teljes mértékben megfelel a tantervi követelményeknek, a tartalmi szabályozás legfőbb biztosítékai éppen a tankönyvek. A másik, az ún. liberális brit modell (például az Egyesült Királyság, Belgium, Finnország, Csehország, Kanada, Ausztrália sorolható ide), ahol a tartalmi követelményeket csak keretjellegű kimeneti standardok formájában határozzák meg, a tankönyvekre sem vonatkoznak szigorú központi előírások, gyakran külön állami engedélyre sincs szükség az új tankönyvek megjelentetéséhez. Ugyanakkor a követelmények iskolai megvalósítását az állam központilag elkészített értékelési mutatókkal, részletesen kidolgozott tanulási programokkal, a tanórai munkát közvetlenül segítő ingyenesen elérhető háttéranyagokkal támogatja (Kojanitz, 2010). Természetesen e két modell országokénti megvalósulása nem teljesen egyforma, illetve az államok egy része sajátos átmenetet képvisel a két típus között (a magyarországi tartalmi szabályozás elemeit lásd a 6.1.2. alfejezetben, a tankönyvi jóváhagyás menetét pedig a *Jelentés...*, 2006, 5.4.3.1.2. alfejezetben).

6.4.3.1.2. A TANKÖNYVI JÓVÁHAGYÁS, TÁMOGATÁSI RENDSZER, AZ ISKOLÁK MOZGÁSTERE

A tankönyvfogadás hazai gyakorlatával kapcsolatban fontos szólni arról a tendenciáról, ami az utóbbi 5-6 év során sem változott: a tanulólétszám folyamatos csökkenése ellenére a kiadott tankönyvek összesített darabszáma nem apad. A magyarázat a könyvkiadást folyamatos bővítésében, illetve az egyre több darabbal kiegészülő tankönyvcsaládok megjelentetésében keresendő (Radó, 2010). A kiadók piaci érdekeltsége érthető, a felhasználók felől nézve azonban egyrészt már az ezredfordulón is nehezen volt átlátható a választék, másrészt a bővülés nem mindig azokra az iskolai szakaszokra, képzéstípusokra (lásd korábban szakképzés, sajátos nevelési igényű tanulók, kisebbségi oktatás), tantárgyakra, műveltségterületekre irányul, ahol ez indokolt lenne. Az alsó tagozatos diákok (és szüleik) még mindig a kiadók legkedveltebb célközönsége: 2006 és 2009 között 73%-kal bővült a nekik szánt könyvkiadást, változás azonban, hogy ebben az időszakban a számtan tantárgy állt a középpontban, több mint két és félszeresére növekedett a választható kiadványok száma. A matematikakönyveket a felsőbb évfolyamokon is messze átlagon felüli növekedés jellemzi, felső tagozaton több mint négyszeres, a 9–12. évfolyamokon 60%-os volt a bővülés. Továbbra is mostohának számítanak az általános és középiskolai biológia-, kémia- és fizikakönyvek, illetve az általános iskolai földrajzkiadványok (lásd *Függelék 6.38. táblázat*).

A rászoruló tanulók tankönyvellátásának állami támogatásáról 2006-ban részletes elemzés készült (*Jelentés...*, 2006, 5.4.3.1. alfejezet), amely bemutatta, hogy a tankönyvek ingyenes biztosítása – a 2003/2004-es tanévtől kezdődően évenként felmenő rendszerben bővülve, 2006/07-re a teljes közoktatásra kiterjedően – mekkora terhet jelentett a költségvetés számára (2004-től évi több, mint 7 Mrd Ft). Többek között az Állami Számvevőszék már idézett, 2006-os vizsgálata nyomán került előtérbe, hogy mind az állam, mind a szülők egyre kevesebbet költenek tankönyvre. E problémát felismerve írja elő a 2007-es törvény az iskoláknak, hogy a tankönyv-

támogatásra jutó teljes összeg legalább 25%-át „tankönyv, illetve az iskolában alkalmazott ajánlott és kötelező olvasmányok, elektronikus adathordozón rögzített tananyag, kis példányszámú tankönyv vásárlására kell fordítani”, e könyvek az iskola tulajdonába kerülnek, és az ingyenes tankönyvellátásra jogosult tanulók kölcsönzéssel juthatnak hozzá. A jogosult gyermekekénti évi tízezer forintos (2011-től 12 ezer Ft) normatív támogatást az önkormányzatok vehetik igénybe csakúgy, mint a 2010/11-es tanévig tartóan ezt még kiegészítő gyerekenkénti évi ezer forintos, ún. általános hozzájárulást a tanulók tankönyvellátáshoz. Korábban láttuk, hogy a tankönyvek átlagára iskolafokokként eltérő, így a helyi önkormányzatok egyrészt, amennyiben alap- és középfokú intézményeket is fenntartanak, szükség szerint átcsoportosítják a rendelkezésre álló keretet, másrészt az alsó és felső tagozatok közötti finanszírozási különbségek kiegyenlítésére törekcszenek. Sajtóhírekből tudható, hogy a 2010-es évtől kezdődően egyre több önkormányzat kerül abba a helyzetbe, hogy más, fontosabbnak tartott kiadásaira használják fel ideiglenesen a tankönyvtámogatásra kapott normatívát, és így csak késve fizetnek a kiadóknak.

Az említett nemzetközi tankönyvvizsgálatban láthatunk olyan országokat, ahol a tankönyvek teljes körű ingyenessége jellemző. A hazai lakosság ebben a kérdésben megosztott. A 2002-ben, 2005-ben és 2009-ben reprezentatív mintán végzett közvélemény-kutatási adatok azt mutatják, hogy míg 2002-ben a válaszolók több mint fele támogatta a teljes ingyenességet, addig 2005-ben és 2009-ben már csak 34%-uk, azok pedig, akik úgy nyilatkoztak, hogy senkinek nem biztosítanak az ingyenességet, 2002-ben 3%-nyian, 2009-ben 6%-nyian voltak. A 2009-es adatok esetében azt tapasztaltuk, hogy a család jövedelmi helyzete nem befolyásolta a válaszokat, viszont azok, akiknek a családjában van kiskorú gyermek, az átlagnál (34%) kicsit nagyobb arányban (40%) voksolnak az általános ingyenességre (lásd *Függelék 6.39. táblázat*). Az ingyenességet leginkább elutasítók aránya a felsőfokú végzettségűek körében a legmagasabb, 13%.

Bár a tankönyvek igazi vagy végső felhasználói a tanulók, a kiválasztás és megrendelés iskolai szinten történik, az áruért pedig a szülő (rászoruló diákok esetében az állam) fizet. Ez a piaci tranzakció nem szokványos, hiszen a használó diák, illetve a fizető szülő vevői pozíciója korlátozott (*Pál, 2010*). A tankönyvek más szempontból is speciális terméknek tekinthetők. Kiadásuk piaci viszonyok között történik, ugyanakkor – amint azt fentebb bemutattuk – a tankönyvpiac meghatározó szereplője az állam: *a)* a vásárláshoz nyújtott támogatás, *b)* az áralakításban és *c)* a tankönyvvé nyilvánításban betöltött szerepe miatt. Ezen sajátosságokból következik néhány, az oktatás szereplői számára is érdekes közgazdasági megfontolás, így például az, hogy a tankönyvek tartalmi minőségének javítása nem várható el a piaci folyamatoktól, vagy az, hogy a tankönyvpiaci problémák egy része a pedagógusképzés, -továbbképzés megújításával válhatna kezelhetővé, hiszen ha a tanárok többsége és nem csak kisebb része vászasztana jól tankönyvet, a gyengébb termékek automatikusan kiszorúlnának a piacról (*Pál, 2010*).

Magát a tankönyvválasztási és -rendelési folyamatot jogszabályban rögzített algoritmus és határidők mentén, elektronikus úton végzik az iskolák. Az Oktatási Hivatal által működtetett Tankönyvi adatbázis-kezelő rendszerben az aktuális tankönyvjegyzéken szereplő kiadványok a megrendelés előtt több dimenzió (tantárgy,

évfolyam, kiadó stb.) mentén kereshetőek. Megismerhető, megtekinthető a könyvek tartalomjegyzéke, egyes fejezetei, borítója, kiadói leírása is. Ennek ellenére a Tankönyvesek Országos Szövetségének 2010. szeptemberi közgyűlésén és tankönyves konferenciáján megfogalmazódott, hogy a tanárok nem kapnak igazi szakmai, objektív segítséget a tankönyvválasztáshoz, nagyon kevés a megjelenő tankönyvkritika, illetve az iskolák egy részében a tanárnak nincs is beleszólása, hogy mely könyvekből tanuljanak a diákok, azt az igazgató önhatalmúlag dönti el.¹²⁶

A megrendelt tankönyveket a terjesztők juttatják el a kiadóktól az iskolákba. A tankönyvkiválasztást befolyásoló tevékenységük homályos volta miatt, elsősorban velük kapcsolatban fogalmazódnak meg találgatásokra alapuló kritikák. A tankönyvkiadók úgy látják, szerepük túlsúlyossá nőtt, elkerülendőnek tartják, hogy a terjesztői lánc tagjainak anyagi érdekeltsége hatással legyen a pedagógusok választására. A terjesztés jelenlegi gyakorlatát a Gazdasági Versenyhivatal is aggályosnak tartja, elsősorban a terjesztési díjak, jutalékok megoldatlan adózási problémái miatt (Pál, 2010).

126 [online:] {<http://www.tankonyveskamara.hu/main/index.php?op=hir&id=183>}

7. Az iskolák belső világa

Az oktatási intézményrendszerek leírásában szokásos makro- (rendszer) és mikro- (intézményi) szintet elkülöníteni. Az iskolarendszer vonatkozásában e méret szerinti elkülönítés jól szemlélteti a rendszer egészének és részeinek különbözőségét. Ugyanakkor a két szint elhatárolása arra is utal, mintha valamiféle választóvonal húzódná meg közöttük, valójában azonban nem különíthetők el egymástól. „A tanár és tanuló közötti interakciók nem csupán az osztályteremben történnek, hanem egyidejűleg az oktatási rendszeren belül is” (Archer, 1995). Ezért ebben a fejezetben az iskolarendszer fogalmával a strukturális, míg az iskola fogalmával inkább a társas – szociális – jelenségekre utalunk.

Az iskolai szocializáció globalizációs folyamatok és társadalmi változások erőterében zajlik. E hatások egyik része közvetett, ilyennek tekinthető például a média-hatás: egy átlagos magyar tanuló naponta háromórás televíziónézéssel (in)formálja magát (Gyermekek tévénézési..., 2008). Az iskolát érő hatások másik része az oktatásirányítás kezdeményezéseire vezethető vissza, ilyennek tekinthetők például az integrációs programok következtében átalakult tanulócsoportok. Az iskolák belső világának bemutatása során tehát utalni fogunk az iskolarendszeren kívülről eredő (globális, társadalmi) hatásokra, illetve hivatkozni fogunk az iskolarendszeren belüli (oktatáspolitikai, oktatásszervezési) történésekre is (Rizvi–Lingard, 2010).

Az iskolák belső világáról szóló fejezet sajátossága, hogy leírásai szükségszerűen csak az intézmények egy-egy csoportjára vonatkozhatnak. Jelen kötetben talán sehol sem kell fokozottabban figyelembe venni az intézményrendszer sokféleségének következményeit, amelyek korlátozzák a leírtak általánosíthatóságát.

7.1. Az iskolák belső világára ható társadalmi folyamatok

A gazdasági válság jellegzetes globalizációs eseménysor, amely országhatároktól függetlenül gyakorol hatást a társadalmakra. Magyarországot a gazdasági lassulás különösen kedvezőtlenül érintette, mert az ország a finanszírozhatóság szempontjából már a 2008-ban kibontakozott globális válság előtt kritikus helyzetbe jutott. A kibontakozó válság következményei többek között az erősödő társadalmi elégedetlenség különböző formáiban voltak megfigyelhetők. A 2008–2009-ben lebonyolított európai értékrendvizsgálat adatai szerint erősödött a változás iránti szükséglet (Európai értékrendvizsgálat..., 2009). Míg 1990-ben, a rendszerváltást követő első demokratikus választások évében a megkérdezettek 74%-a vélte úgy, hogy meg kell változtatni társadalmunk szerveződését, addig 2008-ban ugyanez az arány 83%-ra emelkedett. Az általános elégedetlenség fokozódását jól mutatják az Oktatáskutató

és Fejlesztő Intézet által 1990 és 2009 között végzett lakossági felmérések adatai is: 2009-re – az 1999-es adatokhoz viszonyítva – 14%-kal nagyobb arányban voltak olyanok, akik szerint romlott az oktatás színvonala az utóbbi években, és 13%-kal csökkent azoké, akik szerint javult (lásd *Függelék 2.16. táblázat*). Az adatok mögött elsősorban nem az oktatás színvonalának változását, mint inkább a közintézmények iránti általános elégedetlenséget, bizalmatlanságot feltételezhetjük.

A válság társadalmi hatásait európai szinten vizsgáló jelentések szintén kedvezőtlen adatokkal szolgáltak. A magyar lakosság lelkiegészség-szintjének romlása volt megfigyelhető, különösképpen az alacsonyan iskolázottak körében. A növekvő munkanélküliség emelkedő alkoholfogyasztással társult (*Impact of economic..., 2011*). A válságot megelőző demográfiai folyamatok lényegében változatlanok maradtak 2008 után is. A hagyományos családmodell felbomlásának jeleként¹ növekedett a házasságon kívül együtt élők száma, egyre több szülő egymástól külön elve nevelte gyermekét, és növekedett a házasságon kívüli születések száma is (*Somlai, 2010*). A családi élet változása (lásd még a 2.6.2. *alfejezetet*) hatást gyakorol a gyerekek családi szocializációjára. Szociológiai kutatások már korábban egyértelművé tették, hogy a kiszámítható, szeretetteljes szülői kapcsolatok szolgálják leginkább a gyerekek morális és szociális fejlődését, ezért a válság közvetetten az iskolákat is terhelte. Leginkább ugyanis az iskola feladata lehet az elégtelen családi szocializáció korrekciója (*Arthur–Bailey, 2000*).

A társadalom egészére jellemző rossz közérzet, a válsághangulat és a kutatási adatokkal is alátámasztott súlyos bizalomhiány a 2006-ot követő években nem kímélte a nevelési-oktatási intézményeket sem. Összességében megállapítható, hogy az iskolák számos tekintetben egyre kedvezőtlenebb társadalmi környezetben végezheték munkájukat. Kedvező jelenségek mutatkoztak ugyanakkor a tanulás megítélése terén, ami hatással lehet az iskolák társadalmi értékelésére is. A tudásalapú társadalom és az egész életen át tartó tanulás gondolatköre a tanulási tevékenységeket avatja az egyéni boldogulást, az előrejutást leginkább meghatározó tényezőivé. A 2009-ben készített országos adatfelvétel azt jelzi, hogy bár a felnőtt lakosság tanulási aktivitása nemzetközi összehasonlításban továbbra is alacsony (lásd még 5.6. *fejezetet*), maga a tanulás néhány tekintetben felértékelődött a hazai közvéleményben (lásd *Függelék 7.1. táblázat*). 2006 és 2009 között növekedett azoknak az aránya, akik szerint az életben leginkább a tanúlással lehet előrejutni, illetve akik tudásuk korszerűsítését szükségesnek tartják. Elérte a kétharmadot azok aránya, akik úgy hiszik: ha az emberek többet tanulnak, attól jobbá válik a világ. A tanulás értékelése azonban nem mutat minden tekintetben kedvező képet. A jelzett időszakban 7%-kal bővült azok köre is, akik szerint a tanulás nem hoz annyi hasznot, mint amennyi ráfordítást igényel. Mindent egybevéve a tanulás társadalmi megítélésében kedvező irányú változások tapasztalhatóak.

Szociológiai kutatások már a rendszerváltást követően (1990-es évek) felhívták a figyelmet arra, hogy a poszt szocialista országok fiataljai között az önérték háttérbe szorította a közösségi érdeket. Ezt jelezte, hogy a fiatalok elfordultak a politikától, a társadalmi közügyektől, csökkent az érdeklődés a közösség jóléte iránt, és materialista értékek nyertek teret. Hasonló eredményeket hozott a tanárok munkájának

1 2006-ban a házasságkötések száma 44 528 volt, ez a szám 2009-re 36 730-ra apadt.

megfigyelése nemzetközi összehasonlításban. Míg például az angol pedagógusok nagy hangsúlyt helyeztek arra, hogy a diákokat a társadalom felelősségteljes tagjává neveljék, ezért sokat beszéltek az együttműködés és a közösség számára hasznos viselkedés fontosságáról, addig a magyarországi tanárok az egyéni jogok fontosságát emelték ki, és nem tartották a közösséget olyan fontosnak (Fülöp, 2009b). A nemzetközi értékvizsgálatok (World Values Survey, WVS²) hazai eredményei évek óta arra mutatnak, hogy a magyar társadalom zárt, abban a tradicionális értékek dominálnak, és úgy tűnik, életkortól függetlenül (Keller, 2009). A hazai fiatalok jó állampolgár képeinek legfontosabb összetevője a szabálykövető magatartásforma, míg a szociális és politikai részvételi elemek kevésbé fontosak.

7.2. Az iskola mint szervezet

A vizsgált időszakban változatlanul jelentős szerepet játszottak az iskolák működési módját fejleszteni hivatott célkitűzések. Az európai uniós támogatásokkal megvalósult pedagógus-továbbképzések és tréningek egy része tovább erősítette azt az elképzelést, hogy az iskolák sikeressége jelentős mértékben a partnerközpontú működésen, az iskolamarketing színvonalán és az intézményvezetés kompetenciáin múlik. A szervezeti tematikájú képzések sok helyen segítették a napirenden lévő átszervezéseket (például a TISZK-en belüli együttműködés erősítése.)

7.2.1. Az iskolavezetés

Az iskola vezetőjének egyik legfontosabb feladata az intézmény versenyképességének biztosítása. Egy 2009-es kutatásban³ a megkérdezett intézményvezetők véleménye alapján három olyan tevékenységegyüttes körvonalaazható, amely szerintük alkalmas lehet az intézmény versenyképességének fokozására. Az első, az azonnali eredményeket célzó intézkedések meghozatala. Idetartozik a pedagógusok szakmai tevékenysége belső ellenőrzésének megerősítése, mégpedig a tanórák hatékonyságának fokozása, a pedagógusok módszertani kultúrájának javítása és a tanulói teljesítmény romlásának megakadályozása érdekében. A második, az intézmény kommunikációs gyakorlatának javítása, ezen belül elsősorban a szülőkkel folytatott, illetve a belső szakmai kommunikáció színvonalának, hatékonyságának emelése. Ennek eszközei lehetnek a menedzsment, valamint a pedagógusok célirányos továbbképzése, továbbá e képzések tanulságainak hasznosítása iskolai szintű szakmai fórumokon. A harmadik tevékenységterület a szakmai innovációkban való részvétel, akár hazai, akár külföldi indítatású fejlesztésről legyen szó. Ezek hatékonyságát egyelőre még nem lehet megbecsülni, de tény, hogy az ehhez kapcsolódó pályázati támogatások révén az iskolák komoly forrásokhoz juthattak (Mayer, 2009a).

Az intézményekben a vezető munkáját közvetlenül segítő igazgatóhelyettesek szerepe az elmúlt évtizedben fokozatosan felértékelődött, mert az iskola gazdasági

2 World Values Survey [online:] {<http://www.worldvaluessurvey.org>}

3 Versenyképességet növelő tartalmak az iskolákban. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet kutatása, 2008. Témavezető: Mayer József.

és társadalmi környezetének megváltozása az igazgató tevékenységét egyre inkább a menedzseri feladatok irányába tolta el (Mayer, 2009a).

Az intézményvezetőkkel szembeni elvárások egy része az oktatáspolitikai nemzetközivé válásának jegyében fogalmazódik meg. A kompetencia alapú oktatás feltételeit vizsgáló európai kitekintésű összehasonlító elemzések ajánlása, hogy a vezetők vállaljanak szerepet az együttműködésen alapuló intézményirányítás elterjesztésében. A közösségi tervezés, az akciókutatás, a tapasztalatok visszacsatolása minőségbiztosítás révén teszi lehetővé olyan tanulószervezetek létrejöttét, amelyek a kompetencia alapú oktatás megvalósításához szükséges változtatások megtételére képesek (Gordon et al., 2009). Hasonlóan felülről jövő kezdeményezések formájában, többnyire projektekhez kapcsolódóan terjedő jelenség az intézmények valóságos és virtuális összekapcsolása, a hálózatosodás térhódítása. A háttérben az a feltevés áll, mely szerint az információk cseréjére és a tudás megosztására épülő hálózatok nagyobb problémamegoldó képességgel rendelkeznek, mint az egyes tagintézmények, így sokan a hálózati működés kiterjesztésében látnak új lehetőségeket⁴.

Az intézményen belüli hierarchiában speciális helyzete van azon személyeknek, akik az intézmény presztízse szempontjából jelentős – többnyire meghatározott időtartamú –, külső pályázatokhoz köthető projekteket vezetnek. Nagyobb forrásfelhasználás esetén ők általában külső (többnyire pénzügyi és menedzseri tapasztalatokkal rendelkező) szakemberek, akik a projekt időtartama alatt a tantestülethez kapcsolódva dolgoznak, gyakran magasan az iskolában megszerezhető átlagjövedelmeket meghaladó összegekért (Mayer, 2010a).

7.2.2. Az osztályfőnöki szerep

Az osztályfőnök több mint másfél évszázada létező hagyományos iskolai szerepkör, amely különösen érintett a pedagógusszakma átalakulási folyamataiban. Feladatukról gyakran parttalan, körvonalazatlan, miközben egyre több elvárás fogalmazódik meg, az ellátásukhoz szükséges feltételek azonban kevésbé változnak.

A tanítás mellett osztályfőnökséget a pedagógusok több mint a fele (57%) vállal. Ők, az osztályfőnöki tanórán túl, teendőik ellátására hetente átlag 3-3,5 órát fordítanak. Terhelésük azonban jelentősen eltér: 10%-uk heti tíz óránál többet tölt osztályfőnöki teendői intézésével (*Pedagógus 2010...*, 2010).

Az OFI 2009-ben lebonyolított iskolai vizsgálatában megkérdezett igazgatók legnagyobb arányban az osztállyal kapcsolatos adminisztrációt (95%) és a szaktanárokkal való kapcsolattartást (84%) látták kifejezetten az osztályfőnök által végzendő feladatnak. Bár ez a közvetítő szerep alapvető jelentőségű, az igazgatók csupán 8%-a állíthatta, hogy iskolájában folyamatos munkakapcsolat van az egy-egy osztályt tanító tanárok között. A válaszoló intézményvezetők fele szerint az alkalmoszerű megbeszélések jellemzőek (*Intézményi adatfelvétel*, 2009), ezért is kap különösen nagy hangsúlyt az osztályfőnökök összekötő szerepe.

A pedagógiai feladatok közül az igazgatók szerint ugyancsak elsősorban az osztályfőnökökre hárul a közösségépítés, a tanulók javaslataival történő foglalkozás, il-

4 A hálózati működést teoretikus alapnak tekintő gondolatrendszer konnektivizmusnak nevezik.

letve az iskolán kívüli partnerekkel, különösen a szülőkkel való kapcsolattartás (80% körül vélekedtek így). Bár néhány intézményben egy-egy hagyományos osztályfőnöki teendő ellátásában közreműködnek már a pedagógiai munkát segítő szakemberek, a pályaválasztáshoz kötődő feladatokat, valamint a szabadidős programok szervezését a válaszoló igazgatók kétharmada szerint változatlanul az osztályfőnökök látják el, tovább 57%-nyian nyilatkozzák azt, hogy a megelőző gyermekvédelemnek is ők a kulcsszereplői (*Intézményi adatfelvétel, 2009*).

Az osztályfőnökök az iskolák 81%-ában heti egy tanítási óra kedvezményt kapnak pluszfeladataik ellátására, de az intézmények 15%-ában egyáltalán nincs óra-kedvezmény. Majdnem mindenhol (a válaszoló iskolák 97%-a) fizetnek azonban osztályfőnöki pótlékot.

Az iskolai veszélyekre (fizikai és lelki agresszióra) vonatkozó 2009-es vizsgálat keretében 129 osztályfőnöktől kérdezték meg, hogy az osztályába járó diákok problémás viselkedésének megoldása érdekében kapcsolatba lépett-e más személyekkel vagy szervezetekkel. Az osztályfőnökök elsősorban kollegiális együttműködésre építenek, hiszen a tanítványok okozta problémák általánosan elterjedt megoldási módja (83%) a tantestületen belüli egyeztetés, az iskolapszichológus megkeresése. Mindemellett a gondot okozó tanítványuk barátait, osztálytársait is gyakran vonják be (36%) a probléma megoldásába. A gyámügyi hivatallal és az önkormányzattal a tanárok negyede vette fel a kapcsolatot, míg szociális munkással a válaszadók közül minden nyolcadik osztályfőnök beszélt. Mindössze 4%-uk nem lépett kapcsolatba a vizsgált személyek és intézmények közül eggyel sem, vélhetően ön maga oldotta meg a felmerült problémát (*Hajdu-Sáska, 2009*).

7.2.3. A pedagógusok közérzete és az iskolák szakmai klímája

A pedagógusszakma – hasonlóan más foglalkozásokhoz – átalakulóban van. A változásokat eredményező hatások egy része a tanulók és a szülők iskolához való viszonyának, viselkedéskultúrájának, kommunikációs normáinak átalakulásából ered. A változások másik forrásának az oktatáspolitikai által a vizsgált időszakban megfogalmazott elvárások tekinthetők. A tanári kompetenciák bővítése, az eltérő pozícióból induló – halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) és sajátos nevelési igényű (SNI) – tanulók együttes oktatása, illetve azonos szintre hozása, az iskolai eredményességmérés középpontba kerülése, az iskolák szakértői orientálása, az intézményközi együttműködések felértékelődése és az átszervezésekkel járó feladatok együttesen gyakran túlzott szakmai terhelést is rónak az iskolákra.

A folyamatokat nemzetközi összehasonlításban pedagógiai oldalról értelmezők szerint a korábbi, inkább elvárásokra és kötelességtudatra épülő oktatási hagyomány mellett kibontakozóban van egy másik tanári szakmai kultúra, amelyet a tanulókőzpontúság, a rugalmasság, a gyakorlatorientáltság – a cselekvés általi tanulás módszere – jellemez (*Nagy M., 2009*). A változás a pedagógusok mindennapos tevékenységeit is érinti, szakmájukban egyre inkább meghatározóvá vált a *kiterjesztett szerepel-*

várás⁵ (Nagy M., 2010). Ugyanakkor a folyamatok a tanároknál azt az érzést keltik, hogy mind az oktatásirányítás, mind a társadalom részéről csökkent a szakmájuk iránti bizalom.

Nemzetközi vizsgálatok adatai figyelmeztetnek a pedagógusaink körében tapasztalható elégedetlenségre és az ezzel óhatatlanul együtt járó alulmotiváltságra. Az OECD általános iskolai közismereti tanárok megkérdezésére épülő nemzetközi összehasonlító felmérése szerint a magyar pedagógusok mind a munkával való elégedettségük, mind a munkájuk hatékonyságának érzékelése területén a nemzetközi mezőny végén helyezkednek el (*Creating Effective Teaching...*, 2009).

A pedagóguspálya jellegzetessége a szakmai értelemben vett kiégés. Magyarországon ez csak részlegesen kutatott terület, ráadásul az egyes felmérések eredményei nehezen összevethetők, mert a kiégést eltérő mérőeszközökkel vizsgálták (Kovács, 2006). A kutatások által feltárt összefüggések azt mutatják, hogy a kiégés elkerülése szempontjából a társas segítségnek, elismerésnek, a munkatársi, vezetői támogatásnak és a kapcsolati háló erősségének van a legnagyobb jelentősége. Kedvezőtlen hatású stressztényezőknek a kollégák őszintétlensége, a tanulók tiszteletlen magatartása, agresszivitása, csúnya beszéde, a családi életre rendelkezésre álló idő csökkenése vagy a tanulók szüleivel adódó konfliktusok bizonyultak (Petróczi, 2007). A kiégés szempontjából a kutatások kiemelt szerepűnek mutatják a vezetőket. „Amennyiben a pedagógus azt nyilatkozta, hogy nem is vet fel problémát (az intézményvezetés felé), mert úgysem kap segítséget, akkor ötven százalék feletti a kiégésveszélyeztetettség mértéke.” A hatások megfordítva is érvényesek. A vezetőségtől érkező erkölcsi és emberi elismerés az egyik legjelentősebb védőfaktor, még akkor is, ha az elismerés nem tartalmaz anyagi juttatást. Az oktatásban a minőségi munkavégzéshez kapcsolódó szerény anyagi elismerés erősíti az emberi elismerés védőfaktor jellegét, de a hiánya nem csökkenti az emberi elismerés pozitív hatását. Fontos vizsgálati eredmény, hogy a tanári pályán „eltöltött idő növekedésével a kiégési veszélyeztetettség egyáltalán nem növekszik, hanem csökken [...], így a fiatalabb generációban magasabb, az idősebb generációban alacsonyabb a veszélyeztetettek aránya.” Kedvezőtlen, hogy a magyar pedagógusok között relatíve kevesen vannak, akik rendszeresen sportolnak, ugyanis bizonyítható, hogy a sport védelem lehet a kiégés ellen (Kissné Geosits, 2009).

A pedagógusok közérzetét nagymértékben befolyásolják a számukra biztosított munkakörülmények, hiszen munkaidejük döntő részét az iskolában töltik (lásd még a 8.4.1. alfejezetet). A közoktatás-fejlesztési programok épületkorszerűsítései javíthatják ugyan a tárgyi környezet komfortját, jelenleg azonban egy pedagógusra átlagosan 2,3 m² alapterület és 0,6 m² íróasztal felület jut a tantestületi szobákban. A tanárok 54%-a szerint a számukra fenntartott számítógépek mennyisége elegendő, 44%-uk szerint viszont nem megfelelőek az iskolai számítógép-hozzáférési lehetőségeik. Az osztálytermek méretével, a világítással többségük elégedett, ugyanakkor gondot jelent, hogy rekreációs célt szolgáló helyiség csak a tanárok ötöde számára érhető el az iskolában (*Pedagógus 2010...*, 2010).

5 A korlátozott szerepelvítés (előzetesen, pontosan definiált feladatok) a centralizált, a kiterjesztett szerepelvítés (helyileg, kommunikatíván definiált feladatok) pedig inkább a decentralizált oktatási rendszerekre jellemző (Hoyle, 1969 által alkotott típusok).

Az Európai Unió által finanszírozott fejlesztési projektek jelentős számban kínáltak a pedagógusoknak *szakmai továbbképzéseket*. Az OFI igazgatók körében végzett 2009-es vizsgálata szerint a pedagógusok több mint háromnegyede vett részt módszertani, kétharmada pedig szaktárgyához kapcsolódó képzésen. Egyharmad körüli volt a pedagógiai mérés és értékelés, a vezetőképzés, az informatika, az idegen nyelvi képzésen résztvevők aránya, és egynegyednyien vettek részt személyiségfejlesztő foglalkozáson. A fejlesztési projektek megvalósításában részt vevő egyes intézmények pedagógusai a képzések nagy száma és esetenként rosszul fókuszálása miatt panaszkodtak. A projektekbe bevont iskolákban akadt, aki kilenc hónapon belül három továbbképzésen is volt, ami lényegesen több, mint ami a korábbi gyakorlatban megszokott volt. Más esetekben a továbbképzési irány és az elérhető/élrt továbbképzések közötti diszkrepancia okozott nehézséget. Példaként említhető, hogy háromszor akkora igény mutatkozott a tehetséggondozást segítő szakmai továbbképzésekre, mint ahányan a pedagógusok közül azt elérhették (*Pedagógus 2010... 2010*).

A tanári munkaterhelés és az oktatás hatékonyságának fontos mutatója az egy pedagógusra jutó tanulók száma. Megfigyelhető, hogy ebben a témában lényegesen eltér az intézményi szempontokat előtérbe helyező tanárok, illetve az oktatási rendszer működését értékelő szakértők véleménye. Míg a makroszintet elemzők egy része gazdasági, munkaszervezési, minőségfejlesztési érvek alapján indokoltnak látja az osztálylétszámok emelését, ilyen véleményt a pedagógusok vagy az őket képviselők részéről ritkán hallhatunk. A tanárok az oktatásban legfontosabbnak tekintett tanulói érdekekre hivatkoznak: az egy pedagógusra jutó tanulók számának csökkenése pozitív lehet a tanuló fejlődése szempontjából (*Ormándi–Kis, 2008*). A legújabb szociológiai elemzések azt mutatják, hogy a fiatalok egyre individuálisabb életsemélyűek, amiből az is következik, hogy az iskolában egyre intenzívebb személyes odafigyelést igényelnek. A személyes támogatás iránti növekvő tanulói szükséglet még változatlan osztálylétszámok mellett is túlterhelné a tanárok interakciós kapacitáit. Ebbe az irányba hatnak azok a tanulócentrikus pedagógiai módszerek, amelyek a tanuló személyes, egyedi támogatását célozzák, illetve a hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű gyerekek növekvő aránya is ezt a tendenciát erősíti (erről bővebben lásd az *oktatási egyenlőtlenségekről és sajátos igényekről* szóló 10. fejezetet).

7.2.4. Kapcsolat a szülőkkel

A gyermeküknek általános iskolát választó szülők minden más szempontnál lényegesebbnek tartják az intézmény közelségét. A 2007-es körzetesítés az ország 204 települését, mintegy 170 ezer lakost érintett (a szám a bezárt körzetesített iskolák miatt valójában nagyobb). Kilencvenkét településen szűnt meg az iskola (*Ormándi–Kis, 2008*). A csökkentő gyerekszám miatt az intézményátstrukturizálások, -bezárások továbbra is napirenden vannak, ami esetenként kedvezőtlenül érinti a szülőket. A Nagycsaládosok Országos Egyesülete szerint „az iskola-összevonásoknak köszönhetően nem ritka, hogy az alsó és felső tagozat más-más településre kerül, így sok családnak gondot okoz a gyermek állandó kíséretése (*Ormándi–Kis, 2008*)

Árnyaltabbá válik a kép, ha a középfokú iskola választását nézzük. Az alacsonyabb iskolázottságú szülők döntően az iskola közelségét, a gyors és jól hasznosítha-

tó szakmához jutás lehetőségét preferálják. A magasabban iskolázott szülők választási szempontjai inkább a felsőfokú továbbtanulási lehetőségekre, a pedagógusok minőségére, az iskola jó hírére, jó légkörére és a kedvező tanulói összetételre terjednek ki. Egyelőre kevesen vannak, akik iskolaválasztás előtt megnéznék a tanulói teljesítménymérések eredményeit (*Oktatásügyi...*, 2009).

A tárgyalt időszakban két kvalitatív kutatás is felhívta a figyelmet arra, hogy a tanulók középfokú továbbtanulási döntésének formálásában az alacsonyabban iskolázott szülők kevésbé vesznek részt. Ennek oka, hogy nem tudnak biztosan jövedelmező szakmát ajánlani gyereüknek, illetve hogy a családi szokások alapján korábban adják át az önálló döntés felelősségét gyermekeiknek, mint a magasabban iskolázottak szülők (*Török, 2008; Szabó–Bauer, 2009*).

Az iskolák és a szülők kommunikációjában egyre fontosabb szerepet kapnak az internetes kapcsolattartási formák (e-mail, elektronikus napló, az iskola honlapján elérhető tájékoztatás). Tapasztalatok szerint az információáramlás sűrűsége önmagában is erősíti a család és az iskola kapcsolatát. Egy, a lemorzsolódás kockázatának kitett második esély típusú iskolák szülői körében végzett kutatásból⁶ kiderült, hogy rendkívül nagyra értékelik, ha a pedagógusok bármikor kereshetők telefonon, nyitottak a személyes találkozásra, illetve ha rendszeresen tudatják velük a gyerekeik iskolai életét bemutató tényeket, túl az osztályzatokon (*Török, 2008*). A szülő-iskola kapcsolattartásban ugyanakkor figyelembe veendő, hogy a hazai foglalkoztatottaknak nemzetközi összehasonlításban lényegesen magasabb az éves munkaterhelése, ennek következtében kevesebb a szabadideje, mint az más országokban megszokott (lásd *Függelék 7.2. táblázat*).

Az iskolák és a szülők kapcsolata sokrétű. Az ingyenes közoktatás elve és a politika célkitűzései következtében (például tankönyvtámogatás) a szülők közoktatással kapcsolatos anyagi terhei gyakran kerülnek az elemzések és a médiafigyelem középpontjába. A válság fokozatosan érvényre jutó hatásának tartjuk, hogy 2009-ben az iskoláskorú gyermekeket nevelők kétharmada szerint sokkal nagyobbak lettek családjuk oktatással (óvodáztatással, iskoláztatással) kapcsolatos kiadásai az utóbbi években, és mindössze 10%-uk állította, hogy nem változtak, vagy éppen csökkentek a terheik (*Oktatásügyi...*, 2009).

A média és a politika egyaránt erős befolyást gyakorol a szülők és az iskolák kapcsolatvilágára. Az intézménybezárásokat eredményező politikai döntések vagy a finanszírozásukat befolyásoló intézkedések az érintett szülői kör és az iskola között többnyire érdekközösséget hoznak létre, ami gyakran politikailag értelmezhető közös fellépésben is megnyilvánul. A média ezzel szemben inkább megosztó hatású az iskolák és a szülők kapcsolatát tekintve. Gyakori, hogy a médiumok ütközőterepként fogják fel az iskolát, így a híryanagok a szülők, a tanárok és a tanulók közötti ellentétek kiéleződését erősítik, megnehezítve közös érdekeik felismerését. Hasonló irányba hat az országos szülői szervezetek, valamint a pedagógus érdekvédelmi szervezetek stratégiája, amely elsősorban szintén érdekérvényesítést jelenít meg a médiában. A folyamat előreviszi ugyan az érdekérvényesítés ügyét, azonban megnehezíti az iskolák és szülők egymásra utaltságára épített cselekvési programok megalkotását.

6 Második esély. Támogatta a Equal-program. Kutatásvezető az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben Györgyi Zoltán.

Hasonlóan a konszenzuskeresés ellenében hat, hogy Magyarországon is meghonosodóban van az amerikai eredetű perlési politizálás, amelynek keretében civilszervezetek aktivistái konfliktuskereső módon, jogi eszközökkel – eleve médiafigyelemre építve – vesznek célba iskolai gyakorlatokat.

7.3. A tanulók világa

Az iskolák belső világának alkotó tényezőire – a pedagógusok mellett kitüntetetten a tanulókra – folyamatos hatást gyakorolnak az alakító tényezők (iskolaépület, tankönyvek, taneszközök, higiénés viszonyok, a személyközi kommunikáció stb.) egymást is transzformáló együttese (Zsolnai J., 1996). Közülük időről időre más és más alakító tényező iránt nő meg a szakmai vagy társadalmi érdeklődés, miközben az említett hatásegységek befolyása továbbra sem csökken. A vizsgált időszakban fokozott figyelmet kapott a tanulók egészséges életmódja, a „mindennapi testnevelés” gondolata, a média világának tanulókra gyakorolt hatása, az iskolai agresszió és a tanulók deviáns magatartásának nyilvánosság előtti elemzése, a szankciókkal kapcsolatos elképzelésekkel és intézkedésekkel együtt.

7.3.1. Az iskolások egészsége

A felnőttkorihoz hasonlóan a gyermekkori elhízás is egyre növekvő népegészségügyi problémát jelent. Az iskola-egészségügyi jelentések szerint a túlsúlyosak aránya minden korosztályban nő, az elmúlt tíz év alatt háromszorosára emelkedett. A II. Országos növekedésvizsgálat testtömeg-index adatai alapján a 3–18 éves fiúk 6–23%-a, míg az ugyanilyen korú lányok 7–24%-a elhízott. A 2010-ben megvitatott nemzeti táplálkozáspolitikai cselekvési terv célul tűzte ki a gyermekek egészséges táplálkozásra vonatkozó ismereteinek bővítését, az iskolai ital- és áruautomaták kínálatának kontrollálását⁷, az Iskolatej Program, az Iskolagyümölcs Program és az ivóvizet népszerűsítő program erősítését, valamint a közétkeztetésben alkalmazott élelmiszerek reformációját⁸ (*Magyarország nemzeti...*, 2010; Greiner et al., 2009).

Hasonlóan az elhízáshoz, az alultáplált gyermekek aránya is meredeken emelkedett: 1997 és 2007 között az egyes korosztályokban a négyeszeresére nőtt. Egy budapesti reprezentatív vizsgálat adatai szerint az alultápláltság előfordulása nemtől és életkortól függően 5,1-7,2% között változik, ez a mérték tehát jóval alacsonyabb, mint a túlsúly előfordulása (Greiner et al., 2009).

Az elhízás részben azzal magyarázható, hogy alacsony a rendszeresen sportolók aránya. Ugyanakkor – talán a nemzetközi sportsikerek hatására – a középiskolások élen járnak a versenysportban: míg e korosztály 13%-a sportol versenyszerűen, a néhány évvel idősebbek között csupán elvétve találkozhatunk ilyen fiatalokkal. A legnépszerűbb sportok a kerékpározás, a futás-kocogás és a foci. A testépítés a fiúk, míg a fitness és az aerobik a lányok körében terjedt el. Az iskolák korlátozottan nyithatnak teret a szabad idejű sportolásnak, 2008-ban átlagosan 12%-uk nem rendelkezett

7 2008-ban az iskolák egyharmadában volt étel- vagy italautomata.

8 A kedvezőtlen tápanyag-összetételű élelmiszerek összetevőinek megváltoztatása.

tornateremmel. A 14–19 évesek negyede saját elmondása szerint soha sem sportolt (Greiner et al., 2009).

Az egészséges életmódhoz minimálisan elegendő napi mozgásmennyiség – napi 60 perc mérsékelt intenzitású mozgás – az életkor előre haladtával csökken. Az 5. évfolyamos fiúk 28%-a mozog eleget, azonban a 11. évfolyamon már csak a fiúk 15%-áról, a lányok 5%-áról mondható ez el (Kőműves, 2008). A magyar tizenévesek a legkevésbé aktívak a régióban, szinte minden szabadidős tevékenység gyakorlásában elmaradnak a kelet- és közép-európai átlagtól (A magyar fiatalok..., 2008).

A fiatalok számára a bűnözés és törvénytelenység mellett a kábítószer-fogyasztás problémája jelenti a legfőbb félelmeket, mutatta ki egy 13–19 éves magyar tinédzserekre vonatkozó 2008-as kutatás (A magyar fiatalok..., 2008). Egy másik a fiatalok életmódját a szerfogyasztás (drog, alkohol stb.) gyakorlata szempontjából vizsgáló kutatás szerint a korábbi évekhez viszonyítva 2007-ben nem volt érdemi eltérés a szerfogyasztás következményeit illetően. Leggyakrabban az alkoholfogyasztás okozott problémát, a 8–10. évfolyamosok 35%-ának adódott ebből konfliktusa a megelőző egy évben. Tiltott szerek fogyasztásáról lényegesen kevesebben, a fiatalok 8%-a számolt be. A leggyakoribb következmény a rossz iskolai teljesítmény volt, ennél ritkábban fordultak elő a szülőkkal, barátokkal adódó problémák (Elekes, 2009).

A drogerintettség a fővárosban a legmagasabb, 31%-os, ettől mind a megyeszékhelyekre és városokra, mind a községekre vonatkozó mutató messze elmarad, a település nagyságával arányosnak mondható a szerfogyasztó magatartás előfordulása. A gyakorisági adatok alapján a vizsgált diákok körében az alkoholfogyasztás és a dohányzás a legveszélyesebb deviancia, a 15–19 évesek 35%-a szálaléka dohányzik, a rendszeres alkoholfogyasztók aránya pedig 28%. Az első dohányos tapasztalat többnyire az általános iskola utolsó és a középiskola első éveivel kötődik (14 és 16 éves kora között próbálta ki a dohányzást a kérdésre válaszolók közel 60%-a). 2008-ban 3 százalékat tettek ki azok, akik már 10 éves koruk előtt kipróbálták a cigarettát (Kerezsi et al., 2008).

A 2008-as ifjúságvizsgálat szerint a 15–19 évesek korcsoportjába tartozók 43%-ának még nem volt szexuális kapcsolata. Az életkor mellett az iskolalátogatás is meghatározó tényező: ritkábban élnek szexuális életet, akik még tanulnak, közülük is legkevésbé azok, akik magasabb presztízsű intézménybe járnak (Szabó–Bauer, 2009).

7.3.2. A fiatalok médiahasználata és a fogyasztás

Az információs és kommunikációs technológiák oktatási célú felhasználása többek között az uniós fejlesztési források révén terjedhetett tovább az oktatási rendszerben (lásd még a 6.3.2.2. alfejezetet), és gyakorolhatott hatást az iskolák működésére. Ez utóbbit erőteljesen befolyásolja az a tény is, hogy a tanulók otthoni internet-hozzáférése rendkívül kiterjedtté vált, így például 2009-ben a kilencedik évfolyamos tanulók már 83%-a fért hozzá a család lakásából a világhálózathoz (A középiskolai oktatásba..., 2009), egy szintén a tizenéveseket kérdező vizsgálat szerint kétharmaduk rendelkezik személyes profillal valamely internetes közösségi oldalon (Ságvári, 2009). Ez azt

is jelzi, hogy tovább szélesedtek a gyerekek informálódási, kapcsolatépítési és szórakozási lehetőségei.

A világháló tehát a diákok széles körében elterjedt médiummá vált. Legnagyobb jelentőségre az internetes kapcsolattartó és tartalommegosztó rendszerek tettek szert a fiatalok körében. Bár az internetet a legtöbben még mindig szórakozásra – fogyasztóként – használják, egyre többen vannak, akik a tartalom előállításban is részt vesznek valamilyen formában. A 14–19 évesek 17%-ának van saját blogja, és szabadnapon 22%-uk tölti idejét ilyenek olvasásával. 17%-uk töltött már fel saját készítésű videót közösségi fájlmegosztó oldalra. Érdekes, hogy bár a 13–19 éves magyar fiatalokra más nemzetiségűekhez képest inkább a nem társas szórakozási formák jellemzők (zenehallgatás, számítógépes és videojáték), mégis ők rendelkeznek a legtöbb virtuális ismerőssel a régióban – azaz olyan ismerőssel, akivel valójában soha nem találkoztak még, csak chat-szobákban, fórumokon, esetleg blogokon „futottak össze” (*A magyar fiatalok..., 2008*).

Az internet mellett továbbra is fontosak a hagyományos médiumok. A televízió szerepe, ha valamelyest csökkent is az online eszközök használatával, továbbra is a gyerekek gondolkodását és világképét erőteljesen formáló tényező maradt. A középiskola bevezetéséig egy átlagos fiatal körülbelül 15 000 órát tölt a tv előtt, míg iskolalátogatásra 12 000 óra jut (*Kósa–Berta, 2008*). A média befolyásoló szerepe nemzetközi szinten rendszeresen tárgyalt téma, gyakran éppen az egészséges életmód szempontjából. Az Egészségügyi Világszervezet például felhívta a figyelmet a média és a serdülőkori elhízás életminőség romboló hatása közötti kapcsolatra. A túlsúlyos gyerekek énképe sérülhet, ha szembesülnek a média által ünnevelt szupersztárokkal, és a médiahasználat miatt csökkenő mozgásmennyiség következtében hajlamosabbak a betegségekre is (*Addressing the socioeconomic..., 2006*). A kutatók szerint a túlzott televíziózás⁹, ha nem is hozható oksági kapcsolatba, de együtt jár az erőszakos viselkedéssel, a túlzott energiatartalmú ételek fogyasztásával, illetve a gyümölcsök, zöldségek háttérbe szorulásával az étrendben (*Currie et al., 2008*). A IV. Nemzetközi Médiakonferencia résztvevői a média befolyásoló erejének figyelembevétele alapján jelölték meg a tanulók médiatudatosságának fokozását a legfontosabb fejlesztési célok között (*Gabos, 2008*). A szakemberek üzenete egybevág az Európai Bizottság néhány éves előkészítés után 2009-ben megfogalmazott ajánlásával, mely a média-írástudás fontosságát hangsúlyozva hívta fel a figyelmet a témakör oktatásának újragondolására és megerősítésére (*European Commission, 2009*).

A média hatása mutatkozik meg abban is, hogy az iskoláskorúak egyre fontosabb célcsoporttá válnak, mint fogyasztók. A 8–14 évesek átlagosan havi 3 300 Ft-tal rendelkeznek, ami korosztályi létszámuk alapján évente körülbelül 33 milliárd Ft elköltését jelenti (*Györfi, 2008*). A reklámszakemberek pszichológiailag megalapozott marketingeszközökkel, az életmód- és a divatminták folyamatos változtatásával diktálják a fogyasztás tempóját, ami természetszerűleg az iskolai életben is érezteti hatását (*Kapitány–Kapitány, 2006*). Hasonló erőfeszítések figyelhetők meg a távközlési szolgáltatók részéről, akik a mobiltelefont az életstílus és társadalmi státusz szimbolikus kifejezésének eszközévé kívánják tenni a tanuló korosztályok számára. A ter-

9 A WHO szerint naponta 1-2 óra jó minőségű televízió-műsor nézése ajánlható a gyerekeknek.

mékmárkákhoz – mint státusmarkerekhez – fűződő érzelmek a személyiség egyre teljesebb bevonása mellett fokozzák a fogyasztást. Ennek is köszönhető, hogy „a fogyasztás és az individualizálódás különösen fontos szerepet kap az elmúlt évtizedek ifjúsággal foglalkozó szociológiai irodalmában.” A fiatalok körében a felnőtt-társadalomhoz képest is erősödött az individualizáció, miközben a szabadidő eltöltésének és a fogyasztás jelentőségének növekedése figyelhető meg. A kutatások azt jelzik, hogy „a fiatalok egyre korábban részesednek a felnőtt-társadalom élvezeteiből”, miközben a felnőttek egyre inkább testi és lelki állapotuk korai önmenedzselésére biztatják őket (*Elekes, 2009*).

7.3.3. Agresszió és iskolai légkör

Az iskolai agresszió irányában megmutatkozó társadalmi érzékenység az utóbbi néhány évben erőteljesen megnövekedett. Iskolatípusok szerint elemezve az agressziókutatások adatait, látszik, hogy az érettségit adó iskolák lényegesen problémamentesebbek az általános és szakiskoláknál. Az alapfokú képzésben már jellemzőbb a fegyverkezési gondok, a szakiskolákban pedig a súlyosabb fegyveresértések is jellemzőbbek. Földrajzi szempontból vizsgálódva a keleti országrész iskolái a legérzékenyebbek (*Földes–Lannert, 2009*).

Az iskolában előforduló durva megnyilvánulási formák közül a verbális és szociális agresszió lényegesen elterjedtebb, mint a médiafigyelmet erőteljesebben vonzó fizikai bántalmazás. Egy vizsgálat szerint a diákok közel kétharmada kiabálás, káromkodás, egyharmada megszegényítés, egynegyede pedig kiközösítésként minősíthető cselekedetek révén nevezhető agresszívnek. Fizikai agresszió – lökdöcsödés, ütés, rúgás – elkövetésében 18%-uk bizonyult vétkesnek. A tanárok és a diákok egybehangzó válaszai alapján mondhatjuk, hogy a pedagógusok nagyon ritkán nyúlnak fegyverkezési eszközként a fizikai bántalmazáshoz (*Hajdu–Sáska, 2009*).

Kutatások kimutatták, hogy a kedvező iskolai légkör visszatartó (illetve megelőző) erővel bír az agresszió megnyilatkozásaival szemben. „Azokban az iskolákban, ahol a diákok jónak tartják az iskolájuk légkörét [...], a verbális és a nem verbális agresszió elkövetésének mértéke is alacsonyabb szintű” (*Hajdu–Sáska, 2009*). Ebből a szempontból kedvezőnek tűnik, hogy a 7–9. évfolyamosok látens devianciáit vizsgáló ISRD-2¹⁰ kutatás során kiderült, a legtöbb tanuló pozitívan nyilatkozik iskolájáról, állítva, hogy az iskola hiányozna, ha el kellene költöznie, továbbá hogy a tanárok észreveszik, ha valaki jól teljesít és megdicsérik, és a tanuláson kívül sok más program is van az iskolában. A legtöbbben tehát szeretik az iskolájukat, és az oktatási intézményhez való kötődés erősíti az iskola szocializációs potenciálját.¹¹ Fontos eredmény, hogy a tanulmányaikban az átlag alatt teljesítő decens tanulók inkább kötődnek iskolájukhoz, mint azok, akik a tanulmányi átlagot felülműlják. Az iskolák tehát – megfelelő közösséget kínálva – éppen a hátrányosabb szociális háttérrel rendelkező, ezért devianciákra hajló és gyengébben teljesítő diákok megtartásában és nevelésében eredményesebbek (*Kerecsi et al., 2008*). Az iskolához fűződő viszony

10 Az ISRD-2 kutatásban 30 ország vett részt. A hazai minta: 103 iskolai osztály, 2 219 fő. Adatfelvétel: 2006. április.

11 Megjegyzendő, hogy a pozitív vélemények mellett a tanulók 12%-a azt állította, hogy nem szereti iskoláját.

életkoronként változó. A WHO által készített nemzetközi felmérés azt mutatja, hogy a 11 és 13 éves magyar diákok a nemzetközi átlagnál lényegesen kevésbé kedvelik iskolájukat. A 15 éveseknél, azaz a középiskolásoknál már egészen más a helyzet: 40 ország közül a kedvezőnek tekinthető negyedik helyre került Magyarország az iskolájukat kedvelő tanulók aránya alapján. Megjegyzendő, hogy egyetlen országban sincs akkora különbség a fiúk és lányok között mint hazánkban: a fiúkat 27 százaléka, míg a lányok 43 százaléka állította, hogy kedveli iskoláját (Currie et al., 2008).

Az iskolai agresszió a tanári munkát és a pedagógusok közérzetét is befolyásolja (lásd a *keretes írást*). A TALIS, nemzetközi tanárkutatás szerint itthon kiemelkedően magas (77%) azok aránya, akik szerint a vulgáris beszéd és a káromkodás komolyan akadályozza a pedagógiai munkát (a vizsgált országok átlaga 37%). Hasonlóan magas (70%) a tanórai rendzavarás miatt panaszkodók aránya (az átlag e területen 58%). Magyarországon több mint kétszeres arányban vannak azok is, akik a rongálásokban (53%), és akik a diákok közötti fizikai bántalmazásokban (35%) látnak problémákat. A diákok közötti megfélemlítés gyakorlatát nálunk 35% látja reális gondnak, a nemzetközi átlag 33% (*Creating Effective Teaching...*, 2009).

„Miért volt rajta szemüveg?”

Az egyik súlyos konfliktus nyomán TA tanár hosszabb távú betegállományba kényszerült, mert konfliktusba keveredett a nyolcadik évfolyamon tanuló egyik diákkal. „A probléma az volt, hogy a szünetben »mertem rászólni a gyerekekre, hogy hagyja abba, hogy másokat provokál, erre ő keresetlen szavakat intézett felém, és nekem támadt. Eltörte az orromat, a szemüvegemet, és több hétig otthon voltam. Nemcsak a fizikai bántalmazás fájt, hanem lelkileg is összetörtem.« A fegyelmi tárgyalásra nem volt hajlandó bejőnni a tanuló, szökésben volt, a szülők sem tudták, hogy hol van. Végül, amikor elmondták a fiatalnak, hogy a tanár napokig a kórházban volt, mert annyira összevágták a szemüveg részei az arcát, akkor csak annyi volt a reakciója: »Miért volt rajta szemüveg?«

Forrás: Mayer–Nádori–Vigh, 2009

7.3.4. Devianciák, fegyelmezési problémák, hiányzások

A társadalmi tőke szerepét vizsgáló kutatók is felhívták a figyelmet arra, hogy „a demokrácia és a kapitalizmus intézményei csak akkor működnek megfelelően, ha bizonyos premodern kulturális szokások továbbra is együtt élnek velük” (Fukuyama, 2007). Ha a közösségi szokásrendből eredő bizalmat, viszonyosságot és erkölcsi kötelezettséget az individuális érdekérvényesítés gyengíti, az iskolák normaadó ereje is csökkenhet. A normák gyengülésének számos jele mutatkozik Magyarországon. „Az elmúlt másfél évtizedben a büntetőjogilag felelősségre nem vonható gyermekkorúak által elkövetett büntetőjogi normaszegések száma, valamint a fiatalok bü-

nözés gyakorisága és súlyossága – korcsoportonként változó mértékben, de kivétel nélkül – 60-100%-kal növekedett” (Kovácsné et al., 2009).

A diákok rejtett bűnelkövető – deviáns – viselkedésére kiterjedő ISDR-2 vizsgálat (Kerezsi et al., 2008) szerint vagyon elleni bűncselekmények esetén Magyarországon a fiatalok „lebukásának” és büntetésének esélye nagyon alacsony, amely betudható a károkozás „jelentéktelenségének”, valamint a társadalom elnéző, megbocsátó attitűdjének. Az ISRD-2 kutatásban a 7–9. évfolyamosok 5%-a ismerte el, hogy követett el már vagyon elleni bűncselekményt.¹² A fiatalok látens, kisebb súlyú bűncselekményeire vonatkozó felmérés érdekessége, hogy az iskola típusa nem játszik lényeges szerepet az erőszakos bűncselekmények elkövetésében. Meglepően nagy volt azonban a túlkoros általános iskolások hajlandósága az erőszakos cselekmények elkövetésére. Kedvezőtlen, hogy a megkérdezettek 10%-a hordott már magánál védekezésre vagy támadásra alkalmas valamiféle fegyvert (Kerezsi et al., 2008).

A kutatás arra is felhívta a figyelmet, hogy mivel nagyon alacsony a felszínre került („kiderült”) vagyon elleni bűncselekmények/devianciák száma, és még kevesebb az, amelyet „büntetés” is kísér, reakció hiányában nincs visszatartó erő. A fiatalok, a deviáns kortárs csoport megerősítésének hatására, újra és újra elkövetik a cselekményt (Kerezsi et al., 2008). A büntetés és az igazságosság érvényre jutását az is fontossá tenné, hogy a nemzetközi összevetések szerint a magyar tizenévesek körében kiemelt fontosságú az igazságosság és a büntetés mint érték (A magyar fiatalok..., 2008). Érdekes, hogy felszínre került deviáns cselekmények elkövetéséről a tanulók környezetéből legritkábban a tanárok értesülnek (7%), annak ellenére, hogy napi kapcsolatban vannak a fiatalokkal (Kerezsi et al., 2008).

Az elmúlt években lezajlott változások következménye, hogy a fiatalok és az idősebb generációk hatalmi pozíciója lényeges mértékben közeledett egymáshoz. Az iskolára vonatkozó jogi megfogalmazások is ezt sugallták: „az intézmény, a pedagógus, a szülő és a tanuló mellérendeltségi viszonyban állnak. Az óvodai felvételi jogviszony, a tanulói jogviszony, a kollégiumi tagsági jogviszony nem teremt alá-fölrendeltséget. Egyik félnek sincs utasítási joga” (Szűdi, 2009). A tekintélyelvű hierarchikus rend háttérbe szorulása és az azt korábban legitimáló erkölcsi normarendszer gyengülése átalakította a tanulók és a tanárok kapcsolatrendszerét. A változások sok iskolában utat nyitottak a közvetlenebb, nyitottabb tanár-diák viszony kialakulásához. A tanuló és tanár mellérendeltségi viszonyában gondolkodó progresszív pedagógiák érvényre juttatása sok helyen megtermékenyítette az oktatási gyakorlatot, azonban nem mindenütt válhatott problémamentes célkitűzéssé.

A fegyelmezési problémák erősen összefüggnek az iskola tanuló-összetételével. A nevelési szakellátási intézményekben és a hátrányos helyzetű tanulók magas arányával jellemezhető intézményekben a hierarchikus viszonyok tompulása kedvezőtlennek tűnik az intézményi célok elérése szempontjából. Különösen nehéz a helyzet azokban a szakiskolákban, ahol a tanulók nem birtokolják és nem is kívánják megszerezni azokat a kompetenciákat, amelyek a tanulói és közösségi lét előfeltételei. „A szakiskolai képzésben részt vevő fiatalok maguk sem tesznek sokat annak érdekében, hogy elkerüljék a kudarcokat. Saját bevallásuk szerint sem tanulnak so-

12 Egy másik nemzetközi kutatás alapján az 5. és 7. osztályos gyerekek 10%-a volt jellemezhető deviáns magatartással (Kőműves, 2008).

kat” (Hodosán–Rácz, 2009). A szakképző intézményekben a munkára szocializálás feltételei kerülnek veszélybe a hierarchikus viszonyok halványulásával, hiszen a munkahelyeken utasítási joggal rendelkező felettesek irányítják majd a tevékenységet. A második esély jellegű iskolákban – ahol korábban lemorzsolódott, problémás gyerekek számára kínálnak képzési lehetőséget –, megfigyelhető volt, hogy egyes szülők erőteljesebb, tekintélyelvűbb tanári fellépést igényelnének az iskola részéről saját gyerekeik irányába (Török, 2008).

A gimnáziumokban a fegyelmezés puhább, verbalitáson alapuló eszközökre épül, a szakközépiskolákban több tanár ír az ellenőrző könyvbe is, míg a szakiskolákban többek küldik ki óráról a diákokat, hivatják be a szülőket, és jóval kisebb arányban alkalmaznak tanulmányi eredményekhez kötött fegyelmezési eszközöket (Hajdu–Sáska, 2009). Összességében az állapítható meg, hogy az iskolák egy részében a pedagógusoknak komoly – korábban szinte csak a felnőtt-társadalomban létező – devianciákkal kell számolniuk, amelyek kezelhetetlensége és kezeletlensége komoly akadályt jelenthet a minőségi oktatásra törekvés terén (Mayer, 2009a). A megoldások keresése szempontjából lehet lényeges, hogy az eltérő szociokulturális háttérű tanulók integrációjában sajátos potenciállal rendelkeznek a felekezeti iskolák. Egy Magyarország észak-keleti, hátrányos helyzetű térségeiben végzett kutatás szerint a felekezeti iskolák a vallásiérték-alapú szerveződés következtében kevésbé szelektívek, mint a nem felekezeti intézmények. Bebizonyosodott, hogy a közös kultúra alapján képesek áthidalni a társadalmi réteghatárokat, így a különböző státusú fiatalok nagyobb eséllyel integrálhatók egy intézménybe. A szocializáció hatékonyságában feltehetően szerepe van annak is, hogy a tanulók lényegesen nagyobb tanári odafigyelésről számoltak be, mint a nem felekezeti iskolákban. A tanuló-összetétel vizsgálata feltárta azt a pedagógiai szempontból fontos eredményt is, hogy a felekezeti szerkezetváltó iskolák működtetésekor nem a tanulási eredményesség a fő érték – nem a diplomás szülők gyerekeinek begyűjtése a cél –, hanem a gyermek serdülőkori előtti iskolai szocializációjának szándéka vezérli őket (Pusztai, 2009).

Az iskolai devianciák közé tartozó indokolatlan hiányzás, vagy az iskolába járás szabotálása az évtized második felében olyan problémává vált, melyre a központi oktatásirányítás is felfigyelt „Magyarországon tíz év alatt egy kisvárosnyi fiatal – majdnem negyvenezer fő – nem végzi el az általános iskolát. [...] A kormány törvény erejével igyekszik rábírní az iskolába járásra a tanköteles tanulókat” (Tajti, 2010). A kormány 2010 augusztusában a családi pótlékot átalakította nevelési és iskoláztatási támogatássá, így indokolt esetekben lehetővé vált az iskoláztatási támogatás felfüggesztése is. Míg 2009-ben 44 361 esetben történt feljelentés az 50 órát meghaladó igazolatlan hiányzás miatt, addig egy év múlva, 2010-ben már csak 8 094 alkalommal volt szükség szankcionálásra (Hoffmann, 2011).

7.4. Tanítás és tanulás

7.4.1. Tanulási környezet

Az információs és kommunikációs eszközök (IKT) iskolai alkalmazásának támogatása a nemzeti fejlesztési tervek egyik középponti célkitűzése volt az elmúlt évek során, így a közoktatási intézmények korszerűsítése az informatikai infrastruktúra és eszközfejlesztés terén is megnyilvánult.¹³ Hazai viszonylatban a legjelentősebb fejlesztési projektek közé sorolható a Sulinet Digitális Tudásbázis (SDT). A 9. évfolyamos tanulók elektronikus tanulási környezetének vizsgálata azt mutatja, hogy az SDT, illetve a Sulinet diákok számára szerkesztett orgánumai az internetes térben részlegesen sikeresek. A Wikipédiát vagy más online lexikont a tanulók 80%-a használja, és 52%-uk mondja a tanulása szempontjából jónak vagy kiválónak. Ezzel szemben a magyar közoktatás számára kifejlesztett SDT tartalmait a tanulók 43%-a használja, és csupán 17%-uk mondja jónak vagy kiválónak. (Hasonló a helyzet a Sulinet Diák rovat tartalmaival is.) Az adatok szerint az SDT-tartalomszolgáltatást elterjedtség és tanulási hasznosság tekintetében a kulturális intézmények honlapjai, az internetes könyvtárak, valamint egyéb internetes tananyagokat szolgáltatók is megelőzik, legalábbis a tanulók visszajelzései alapján. A diákok véleménye alapján az SDT által közvetített tartalmak pedig a mezőny utolsó harmadába sorolódtak tanulási hasznosság tekintetében (*A középiskolai oktatásba..., 2009*).

Más országok IKT-fejlesztéspolitikájával összevetésben látható, hogy a hazai SDT egyelőre őrzi korábbi robosztus tartalomszolgáltató jellegét. Ebből következően a hazai iskolák számára egyelőre nem érhető el olyan minőségi oktatási közszolgáltatás, amely a közösségi megosztásra, interakcióra, Web 2.0-re, elektronikus portfólióra és a cloud computing¹⁴ koncepciójára épülve támogatná a tanulók kompetenciafejlesztését.

Az országos szintű tartalom- és infrastruktúra-fejlesztések hosszú évek óta tartanak (Közháló, SDT, Sulinet), az informatikai eszközök tanórai használatának mértéke azonban nem változott érdemben az eltelt évek során, noha a számítógéppel támogatott tanórát a gyerekek több mint 90%-a tartja élvezetesebbnek, mint a hagyományos oktatást (*Havas–Zolnay, 2010*). Az IKT-használat intenzitásának alacsony szintje mögött infrastrukturális, tanulásszervezési és pedagógiai okok egyaránt meghúzódnak, valamint az a tény, hogy tanárok számára jelentős többletmunkával jár a számítógéppel támogatott órák előkészítése és megtartása.

Mindezek ellenére a pedagógusok egy része leleményes öntevékenységgel alkalmazza az IKT-eszközöket oktatómunkájában. Sok helyen az interaktív táblák elterjedése adott lendületet az innovatív attitűddel jellemezhető tanárok számára (*Ambrusné, 2008*). A leginkább újító szemléletű pedagógusok az informatikai eszközök specializált alkalmazásának módjait is keresik tantárgyaikban (*Szabó, 2009*).

13 TIOP 1.1 programok: [online:] {http://emir.nfu.hu/nd/kovzel/?link=umft_1_1&sc=2&m1=3&sr=1922&offset=9&id_op=32&id_tamogatascel=66&id_paly_tip=156&id_paly_altip=-1}.

14 A felhasználó által az interneten elérhető szolgáltatások, amelyeket a felhasználó többféle eszközzel, saját igényeinek megfelelően alakíthat. A „cloud” integrálja a kapcsolattartás, adattárolás, megosztás, közös szerkesztés lehetőségeit.

Fontos eredmény, hogy az iskolai tanulási környezet fokozatosan bővül olyan cél-szoftverekkel, amelyek a részképesség-zavaros tanulók fejlesztésében hatékonyan alkalmazhatók (H. Molnár, 2009). Bizonyított például, hogy jelentős haszonnal jár az interaktív táblák megjelenése a hallássérülteket oktató intézményekben (Csekné-Tucsek 2009).

A tanítási környezet változásához közvetetten kapcsolódik az iskolai adminisztrációs rendszerek bevezetése¹⁵, amelyek célja a tanárok, intézményvezetők és adminisztrátorok munkájának megkönnyítése, illetve a központi elektronikus rendszerek (például KIRSTAT) által igényelt adatok egységes kezelése, hatékony továbbítása. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az informatikai normatívából a fenn-tartó által „kötelezően” beszerzett akkreditált iskolaadminisztrációs rendszereket csak az intézmények egy része vette használatba, más részük ténylegesen nem vagy alig alkalmazta azokat. Az akkreditált adminisztrációs rendszerek használatának mellőzése leginkább a többszörös adatnyilvántartás gyakorlatára vezethető vissza. A felmérések szerint általában öt-hét különféle adatkezelési rendszer működik egy-egy iskolában. A gyakorlatban az akkreditált rendszerek és más – akár kötelezően használandó – adminisztrációs rendszerek közötti adatkapcsolatok nem működnek megbízhatóan, egyes iskolák ezért adják fel az előbbieket használatát. A fentiekén túl az akkreditált rendszerek mellőzését az iskolák az intézményi átszervezésekkel, a szolgáltatóktól kapott elégtelen támogatással, az infrastrukturális hiányosságokkal és a rendszerek igényeikhez mért rugalmatlanságával indokolták. Az iskolák a nehézségek ellenére érdekeltek az adminisztráció elektronizálásában, ezért érthető, hogy a feladatot néhány intézmény saját adminisztrációs eszközök kifejlesztésével oldja meg. Az iskolák közötti hálózati együttműködés szép példája, hogy a helyileg kifejlesztett szoftvereket – e-napló programokat – gyakran ingyenesen hozzáférhetővé teszik más intézmények számára is, például a Mayor-rendszert (Török, 2010).

7.4.2. Tanulásszervezési formák

Az iskolák tanulócentrikus jellegének erősödése, illetve az oktatásfejlesztési támogatások az intézményi pedagógiai módszertani repertoár változását is magukkal hozzák. Nemzetközi kutatások paradigmaváltásról szólnak, hangsúlyozva a hagyományos szerepek átalakítását. Csoportmunka, együttműködés, facilitátor szerepben dolgozó tanár és az innováció fogalmai jelzik a megújulási szándékokat (Gordon *et al.*, 2009b). A kutatások szerint fokozatos, de jelentős változások figyelhetők meg az iskolák tanulásszervezési tevékenységében. A projekt módszer az intézmények 38%-ában alkalmazzák több tantárgy esetén is, 31%-ában pedig egy-egy tantárgy keretében. Az iskolán kívüli tanítási alkalmak felhasználása az intézmények 29%-a esetében volt megfigyelhető több tantárgy esetén is, 24%-nál pedig egy-egy tantárgy oktatásában. Az integrált tantárgyak tanítása az intézmények 15%-ában terjed ki több tárgyra is, 22% esetében pedig egy-egy tárgy vonatkozásában figyelhető meg. A hagyományosan megszokott 45 perces tanóra a legtöbb intézmény időstruktúráját

¹⁵ Az akkreditált adminisztrációs rendszerek kvázi piacán mindössze néhány szolgáltató osztozik. A Taninform rendszer „monopol helyzetének” kialakulása volt megfigyelhető az utóbbi években, elérve a kb. 75-80%-os elterjedtséget.

jellemzi, csupán néhány százalékban vannak, ahol 45 percnél hosszabb vagy rövidebb időegységekben szervezik a tanítást. A vizsgáztatás szokásrendszerének kialakítására az iskolák 28%-a több tantárgy, míg másik 19%-a egy tantárgy esetében vállalkozik azzal, hogy nagyobb tananyagrészekből végez beszámoltatást. A módszertani repertoár bővülésének hátterében változatlan az a trend, amely a tanár-diák kapcsolatok vonatkozásában a tekintély alapú kapcsolatok fokozatos visszaszorulását jelzi. Néhány iskolában a szociális kompetenciák fejlesztése a vitakultúra gyakorlatára épülve valósul meg (Tatai, 2009). Tanulásszervezési változásokhoz vezethet az Ökoiskola-hálózatban való részvétel is, amelynek fejlesztési elvei lehetővé teszik a különböző tantárgyak zárt rendjének átalakítását, változtatva a gyerekek függőségét és a felnőttek felelősségi viszonyain az iskolaszervezetben.

A tantárgyi módszertani folyóiratok tanúsága szerint az iskolákban egyre fontosabbá válik a projekt módszer (Nagy, 2007; Banai, 2007). A folyamat elősegítésében többféle tényező játszik szerepet. A kohéziót szolgáló uniós programok mellett (például: eTwinning) említhetjük a jórészt ugyancsak EU-finanszírozta hazai fejlesztési programokat is (például: Szakiskolai Fejlesztési Program). A környezettudatos magatartás kialakítására alkalmazott módszerek egy része ugyancsak erősíti az iskola projektmegvalósító képességét (Nagy M., 2009). Az iskola kapcsolati hálózatát gyarapítják és a projektkultúrát erősítik a nemzetközi szervezetek, bankok és cégek támogatásával megvalósuló tanulmányi célú projektek (Gánóczy, 2009). A pályázatok, támogatások az adott cég vagy szervezet társadalmi felelősségvállalását hivatottak kiemelni, azonban nyilvánvaló reklám szerepük is, hiszen a tanulókorúak jelentős fogyasztói célcsoporttá váltak. A projekt módszer terjedése többféle hatást eredményez az iskolák belső világában (Nagy K., 2008). Megfigyelhető a diák-tanár kapcsolat közvetlenebbé válása, az együttműködések erősödése vagy akár a megszokott iskolai időrend – 45 perces tanórák – átalakítása.

A természettudományos szakos pedagógusok munkamódszereinek vizsgálatát célzó 2008-as kutatás szerint a módszertani kultúra hosszú ideje változatlan a tanárok körében, az adatok lényegében nem mutatnak elmozdulást a korábbiakhoz képest. (Az eredmények az iskolafokozat, sőt a tudományterületek vonatkozásában sem különböznek érdemben.) A hagyományos módszertani kultúra lassan változtatható. Ennek okaként a pedagógusok a tananyag mennyiségét és a magas tanulói létszámokat jelölik meg (Radnóti, 2009).

A 2009-ben iskolaigazgatók körében végzett adatfelvétel szerint az általános iskolák által szervezett célcsoport-specifikus programok közül a tanórán kívüli csoportos korrepetálás a leginkább elterjedt (88%), amitől csekély mértékben maradtak le a sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatására szervezett programok (84%). Egyéni fejlesztési program és tehetséggondozás meglétéről az intézmények közel háromnegyed része számolt be. A cigány kisebbséghez tartozók számára az intézmények 17%-a, a nemzeti kisebbséghez tartozók számára 14%-uk indított specifikus programot (Intézményi adatfelvétel, 2009).

A pedagógiai módszerek változtatása gyakran kényszerpályák mentén halad. Egy szakiskolákra vonatkozó kutatásból az látszott, hogy a tanárok egyre inkább alkalmazkodnak diákjaikhoz, igyekezve megnyerni őket a tanulás ügyének (Mayer, 2009a). A folyamat hatása egyfelől az iskolai elvárások átalakulásában (csökkené-

seben), másfelől a tanár-diák partnerség erősödésében ragadható meg. A pedagógiai módszerek változtatásával a tanárok igyekeznek diákjaik pozitív érzéseire vagy szubjektív komfortérzetéhez kötni a tanulás élményét. Szívesen alkalmaznak olyan tananyagokat/tankönyveket, amelyek a diákok média által alakított befogadói attitűdjét veszik alapul, és/vagy a média kifejezőkészletével prezentálják a tanulási tartalmakat. A kedvező folyamatok ellenére kedvezőtlen változások is regisztrálhatók. Néhány szakiskolában csökkent/megszűnt a házi feladat-adás lehetősége; természetessé vált, hogy a tanulók jelentős része nem veszi át a számára biztosított ingyen tankönyveket, vagy hogy az iskolába nem hajlandók felszerelést vinni magukkal (Mayer, 2009a; Török, 2010).

A sajátos nevelési igényű gyermekek iskolai befogadása a pedagógiai módszerek bővülését tette szükségessé (erről bővebben lásd az *oktatási egyenlőtlenségekről és sajátos igényekről* szóló 10. fejezetet). Az úgynevezett kéttanáros modell alkalmazása kedvező tapasztalatokat hozott. A pedagógusok eredményesnek mondták a kéttanáros tanulásszervezés módszerét, ha legfeljebb 2-3 sajátos nevelési igényű gyerek került egy tanulócsoportba (Györkéné, 2009; Némethné et al., 2008; Lukácsné, 2009). Az együttnevelés vonatkozásában megfogalmazódott szakmai tapasztalatok szerint az iskolai fokozatok előrehaladásával, illetve a kognitív elvárások fokozódásával egyre nehezebb az együttnevelés megvalósítása. Ennek megfelelően az óvodapedagógusok és alsó tagozatos tanárok szívesebben vállalkoznak az együttnevelés gyakorlatának megvalósítására, mint azok a pedagógusok, akik szaktárgyi keretben vagy magasabb iskolai szinteken (például gimnáziumban) oktatnak (Csányi, 2008).

Egy nemzetközi vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy más országokkal összevetve Magyarországon rendkívül alacsony azon tanulók aránya, akik jó vagy nagyon jó teljesítményűnek tartják magukat (Currie et al., 2008). A diákok önértékelése bizonyos mértékben a tanároktól függ. A tanulási környezet támogató jellegének fontosságát igazolták a tanulás érzelmi előfeltételeit taglaló tanulmányok (Kiss, 2009; Samu–Grossmann, 2009). Az ifjúságkutatás megállapítása szerint a tanári értékelési stílusok nagyon eltérő mértékben támogató jellegűek. Vannak, akiknél a jó jegy pozitív visszajelzésekkel (dicsérettel) jár együtt, más pedagógusok – kiemelkedő iskolák – természetesnek veszik a jó osztályzatot, ezért ilyesmiért nem jár dicséret. Vannak azután extrém mértékben szigorú tanárok, akiknél az elégséges osztályzat megszerzése már jelentős pozitívumnak számít (Szabó–Bauer, 2009).

A kötelező tanórák mellett jelentősége van az iskolai vagy iskolán kívüli különóráknak is. A szülők állítása szerint a tanulók a sportolás terén vesznek igénybe a legnagyobb arányban különórát (30%). Az idegen nyelv tanulása a második legnépszerűbb különóra, adataink szerint a diákok 18%-át járatták külön nyelvi órákra. Valamilyen más tárgyból a szülők 14%-a vesz igénybe korrepetálást gyermeke számára. Külön zenei órán 13% vesz részt, míg a korábban népszerű informatikára 9%-ban járnak a tanulók (Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2009). A 9. évfolyamosokra vonatkozó országos felmérésből tudható, hogy a különórák többsége az iskolában érhető el a diákok számára, kivételek ez alól az idegen nyelvi különórák, amelyek közel azonos arányban kerültek az iskolában vagy azon kívül megszervezésre. A különórák leginkább a nyelvtanulás (67%) és a zenetanulás (62%) esetében járnak pluszkiadás-

sal. Sportfoglalkozásért az igénybe vevők fele fizet, felvételi előkészítőért és korrepetálásért 31%, míg informatikáért 28% (*A középiskolai oktatásba..., 2009*).

A tehetséggondozás terén működő Kutató Diákok Országos Szövetsége 2006-ban volt 10 éves (*Kiss, 2006*). A szervezet az iskolák tanulmányi kapcsolatrendszerének kiszélesítéséhez járul hozzá, hiszen a részt vevő diákok számára összesen mintegy 800 kutató (118 akadémiai tag) érhető el. A kutatómunkába bekapcsolódó tanulók 86%-a az élettudományok vagy az élettelen természettudományok terén bizonyult aktívnak (*Revákné-Bányász, 2006*). A mozgalomnak szerepe van a kedvezőtlenebb települési viszonyok között élők tanulási lehetőségeinek növelésében is, amit jól mutat, hogy a diákok 21%-a falvakból érkezik.

7.4.3. A magántanulói státus

A tankötelezettség teljesítésének sajátos esete a magántanulói státus, amikor a tanköteles korú diák felmentést kap a rendszeres iskolába járás alól, azonban tanulmányi kötelezettségeinek eleget tesz, amit többnyire vizsgával igazol. A minisztérium 2008-as statisztikája szerint 5 632 magántanulóból 2 030-an saját döntés alapján, 1 457-en fogyatékoság miatt vagy szakorvosi javaslat alapján, 1 436-an a szülők tartós külföldi szolgálata miatt, 1 037-en szakértői és rehabilitációs bizottsági javaslat alapján, 709-en a tanuló egyéb rendkívüli körülményei miatt lettek magántanulók, 36-an pedig azért, mert tanköteles koron túliak.

Az Oktatási Hivatal magántanulókról szóló jelentése szerint ma a – szülők kérésére – magántanulói státust kapott gyerekek 48%-a hátrányos helyzetű, 35%-a halmozottan hátrányos helyzetű. Többségük jóval alacsonyabb évfolyamra jár, mint ami életkorának megfelelő lenne: a vizsgált iskolákban a nyolcadikos magántanulók több mint 30 százaléka 18 éves volt, az ötödikeseknek pedig 70 százaléka 15 éves vagy idősebb.

Van olyan csoportja a magántanulóknak, amelyiknek az iskolán kívüli elfoglaltsága nem teszi lehetővé a napi bejárást, gyermekszínészek, élsportolók gyakran választják ezt a tanulási formát. Egy Szeged környéki mentorprogram megvalósításakor a befogadó iskolákban kisebb testvérek gondozására, beteg szülő ápolására, illetve a szülő és az iskola megegyezése alapján a közösségbe való beilleszkedés nehézségei miatt adtak – pszichológiai vizsgálatokkal alátámasztva – magántanulói státust (*Fejes-Szűcs 2009*). Magántanuló lesz még az is, aki ellen fegyelmi eljárás folyik és fegyelmi büntetés előtt áll a viselkedése miatt.

A gyermekvédelmi szakellátásból származó példák jelzik, hogy a pedagógusok sok esetben kényszermegoldásként ajánlják a magántanulóvá válás lehetőségét. A gyermekvédelmi szakellátásba egyre gyakrabban kerülnek 16 év felettiek, akik ezt megelőzően felnőttként önálló életvitelt folytattak (élettársi kapcsolatban éltek, gyermeket szültek, feketén dolgoztak), messze elkerülve az iskolát.¹⁶ Életvitelükből hatóságilag kiszakítva, a legcsekélyebb mértékben sem motiváltak a tankötelezettség teljesítésére, ezért az iskolába járás és a szakellátás számukra kedvezőnek vélt hatásai alól önkényesen kivonják magukat: engedély nélkül eltávoznak. Gyámjaikat a tan-

16 A 15–19 évesek három százalékának van élettársa, egy százalékának házastársa (*Szabó-Bauer, 2009*).

kötelezettség teljesítésének elmulasztása miatt viszont az illetékes jegyző akár 100 ezer forintra bírságozhatja. Ebből a helyzetből a menekülés egyetlen módja a magántanulóná nyilvánítás (Radoszav, 2008). A gyermekvédelmi szakellátásba bekerülő 10 év feletti gyerekekre vonatkozó tapasztalatok azt jelzik, hogy az eltérő életritmushoz igazodó – differenciált – iskoláztatás lehet megoldás (például évhalasztás) a jelenleg meglévő uniformizált megoldások alkalmazása helyett (Török, 2008).

Az *Integrációs oktatáspolitikai hatásvizsgálata* című kutatás adatai jelzik, hogy a roma tanulók között négyszer akkora a magántanulók aránya, mint a nem romák között: előbbiek 1,5%-a, míg az utóbbiak 0,4%-a kapott ilyen státust 2010-ben (Havas–Zolnay, 2010). A kutatás szerint az elmúlt hat évben annak ellenére nőtt a magántanuló roma gyerekek aránya, hogy az előző kormányzat szigorította a magántanulóná nyilvánítás szabályait. Engedélyezését a gyermekjóléti szolgálat szakvéleményéhez kötötte, elkerülendő, hogy az iskolák így akarjanak megszabadulni a problémás gyerekektől. Ilyen esetben ez a tanulási forma erősíti az esélyegyenlőtlenséget.

7.4.4. Értékorientáció

A tanulók egyéni életszemléletének változását sokféle fogalmi keretben írják le a szociológiai kutatások. Az elméletek egy része az individualizálódás fogalomkörével fejezi ki az egyéni érdekek középpontba kerülését, amely leginkább az amerikai stílusú kapitalizmus által nyújtott globális minták közvetítésével vált ismertté (Wintrobe, 2006; Kopp, 2008). A liberális hagyományok érvényre jutása következtében előtérbe kerültek az individuális jogok, miközben kevesebb hangsúlyt a kaptak a közösségi elvárások, kötelezettségek. Ebben sokan az egyén döntési horizontjának kitágulását, az egyéni szabadság további térnyerését látják. Mások felhívják a figyelmet arra, hogy az egyéni szabadságból eredő döntési kényszerek következtében egyesek túlterhelődnek, és támogató társadalmi környezet híján kedvezőtlenebb életstratégiát alakítanak ki maguk számára, mint tehették volna erősebb közösségi normaadás érvényesülése mellett (Beck et al., 2003). A hazai középiskolás korú fiatalok körében is kimutathatóvá vált, hogy a tanuló „ egyre több szerep¹⁷ felvételére kényszerül”, ami természetes módon növeli a szerepkonfliktusokból adódó túlterhelődés kockázatát (Paku, 2010).

A jelek szerint a tanároknak és a nevelőknek nincsenek kedvező pozíciói a tanulók példaképei között, már amennyiben egyáltalában vannak példaképeik. „A gyerekek közel felének nincsen példaképe. Ha van, akkor első helyen valamelyik szülő, külföldi sportoló vagy híresség, egyéb családtag, csak ezután következnek a magyar hírességek, illetve sportolók [...] legutolsó helyen szerepelnek a példaképek rangsorában a tanárok, nevelők” (Györfi, 2008). A helyzetet ellentmondásosnak látják a kutatók, akik szerint: „míg az intézményes képzést végző tanárok nem jelentenek tanítványaik számára referenciacsoportot, addig az intézmények által kínált fő érték, a szervezett tanulás lehetősége a kifejezetten preferált értékek csoportjába tartozik a fiatalok körében” (Zsolnai A., 2009). A tanárok kedvezőtlen megítélése azonban változhat az életkorral. A felnőtt lakosok 60%-a egy-egy pedagógusra emlékszik vissza szívesen múltjából (Györfi, 2008).

17 Szociológiai értelemben vett szerepről van szó.

A globális változások által előidézett ökológiai problémákra a fogyasztói kultúrának a fenntarthatósági értékek mentén történő átalakítása jelenti az egyik lehetséges választ. A kultúrák teljesítőképessége sok tekintetben éppen az iskolákban zajló folyamatokon múlik, hiszen a fiatalok mindig jelentős kulturális erőt képviselnek. Az elmúlt években Magyarországon is létrejött az ökotudatosság alapján működni kívánó iskolák hálózata (Kézy–Varga, 2007). A 2006/07-es tanévben ökoiskola címmel 204 intézmény rendelkezett, 2010-re számuk már meghaladta az ötszázat, ami azt jelenti, hogy több mint 100 000 diák és mintegy 10 000 pedagógus érvényesítheti a fenntarthatóság alapelveit ökoiskolában. A Nemzeti Erőforrás Minisztérium és a Vidékfejlesztési Minisztérium együttes támogatásával működtetett hálózat egyébként a Fenntarthatóságra nevelés évtizede¹⁸ hazai megvalósításában játszik kiemelkedő szerepet.

A közéleti aktivitás fontos dimenziója a civilszervezeti tagság. A fiatalok kevesebb, mint hatod része rendelkezik valamilyen szervezeti tagsággal (15%). A legpreferáltabbak a sportegyesületek, a sportklubok és az egyházi szervezetek. A még értelmezhető sávban találhatók a kulturális, hagyományörző csoportok, valamint a diák- és az önkéntes szervezetek (Fülöp, 2009a).

A 14–21 év közötti fiatalok szabadidő-eltöltésének elemzése összefüggést talált a fiatalok lakóhelye és szabadidő-stílusa között. A kortárscsoportot és fogyasztást középpontba helyező szabadidő-stílus a nagyvárosokban és a megyeszékhelyen élőkre, az intellektuális-művészeti élményeket kereső, valamint a technicizált stílus – azaz a szabadidő jelentős részében számítógép, internet használata – pedig a falvakban vagy kisvárosokban élőkre volt jellemző (Keresztes–Pluhár–Pikó, 2006).

18 Az Egyesült Nemzetek Szervezete 57. közgyűlése 2002. december 20-án a 2005–2015 közötti évtizedet a Fenntarthatóságra nevelés évtizedének nyilvánította.

8. Pedagógusok

8.1. Pedagógusszakma, hazai és nemzetközi kihívások

Az elmúlt évtized hazai és nemzetközi kutatási eredményei meggyőzően bizonyították, hogy a diákok iskolai teljesítményét az oktatáspolitikai által is befolyásolható tényezők közül¹ elsősorban a tanári munka minősége határozza meg. A fejlett országokban a tanulási-tanítási környezet más összetevőinek – az oktatásra fordított összegek nagyságának, az osztálylétszámnak, a tárgyi felszereltség színvonalának – alig van kimutatható hatása a tanulók eredményére (Rivkin–Hanushek–Kain, 2005; Hanushek et al., 2005; Sanders–Rivers, 1996; Darling–Hammond, 1999; Vignoles et al., 2000; Wössmann–West, 2002; Rockoff, 2004).

Az OECD iskolai eredményességet vizsgáló elemzése ugyancsak arra a következtetésre jutott, hogy az iskolarendszer eredményességéhez az szükséges, hogy jó pedagógusok dolgozzanak benne (Teachers Matter, 2005). Az első McKinsey-jelentés kiemelte, hogy egy oktatási rendszer jó teljesítéséhez három tényező együttes megvalósulására van szükség: (1) a megfelelő emberek váljanak tanárrá, (2) eredményes oktatókká képezzék őket, és (3) minden gyerek számára a lehető legmagasabb színvonalú oktatást biztosítsa a rendszer (McKinsey & Company, 2007). Hasonló megállapításra jutott a 2009. évi PISA-vizsgálat célorientált elemzése is, amelynek során a nemzetközi tanulói kompetenciamérés eredményei alapján a leginkább sikeres oktatási rendszerek jellemzőit tárták fel a kutatók (PISA 2009 Results..., 2010). A második McKinsey-jelentés (Mourshed–Chijioke–Barber, 2010) szerint ahhoz, egy oktatási rendszer a jó szintről magas színvonalúra javuljon – ezt a lépést kellene most Magyarországnak is megtenni – különösen fontos a pedagógushivatás fejlesztése (lásd a keretes írást).

Ahhoz tehát, hogy a tanulói teljesítményeket és általában az oktatás színvonalát javítani lehessen, arra van szükség, hogy jó képességű, felkészült tanárok tanítsanak az iskolákban, és hosszabb távon is ott maradjanak.

Nemcsak az oktatási rendszerek fejlesztését, hanem az elért eredmények szinten tartását is veszélyezteti, hogy a fejlett országok egy részében egyre komolyabb pedagógushiány mutatkozik. Ha mennyiségi tanárhány nem is jelentkezik, nagyon sok országban azzal a nehézséggel kell szembenéznie az oktatáspolitikusoknak és iskolavezetőknek, hogy bizonyos régiókban, településeken, illetve bizonyos tantárgyak

1 A kutatások egyértelműen kimutatták azt is, hogy a gyerekek iskolai teljesítményét és továbbhaladását leginkább a családi háttér – tehát egy, az oktatáspolitikai döntésektől független tényező – befolyásolja. Az viszont, hogy a családi háttér mennyire erőteljesen befolyásolja a gyerekek teljesítményét, már függ az iskolarendszertől is.

Hogyan tehetők jobbá az iskolarendszerek?

A különböző fejlettségi szintű oktatási rendszerekben szükséges fejlesztési feladatok

	Szintváltás			
	Gyengéről megfe- lelőre	Megfelelőről jóra	Jóról magas színvonalúra	Magas színvonalú- ról kiemelkedőre
A fejlesztés ki- emelt területe	Alapvető írás-ol- vasási és számolási képességek elérése	Intézményi- szervezeti alapok kialakítása	A pedagógushiva- tás megerősítése	Shakértői együtt- működésre és innovációra épülő továbbfejlődés

A jó szintről a magas színvonalú szintre történő fejlesztés beavatkozási területei

A pályára kerülők ráter- mettségének javítása	Jobb képességű diákok vonzása a pedagógusképzésbe A pedagógusképzés színvonalának és a pedagógusdiploma követelmény- rendszerének növelése
A pályán levő pedagó- gusok rátermettségének javítása	A pedagógusok szakmai továbbfejlődésével kapcsolatos elvárások és a szakmai továbbfejlődés lehetőségeinek növelése (az önfejlesztés, a szak- mai támogató csoportok, a központi továbbképzések rendszere terén) Személyre szabott, gyakorlatorientált szaktanácsadás Pedagóguséletpálya-modell, szakaszonként növekvő szakmai követel- ményrendszerrel és megfelelően növekvő béreikkel
Az iskolai szintű döntések megalapozása	Flexibilitás és növekvő mértékű decentralizáció Iskolai szintű önértékelés bevezetése Az iskolai teljesítménymutatók (adatbázisok) nyilvánosság tétele Lehetőség biztosítása arra, hogy az iskolák saját hatáskörben olyan (speci- alizált) oktatási programokat vezessenek be, amelyek leginkább megfelel- nek diákjaik igényeinek, szükségleteinek

Forrás: Mourshed–Chijioke–Barber, 2010

esetében nem tudnak megfelelően képzett, jó minőségű pedagógusokat alkalmazni. A 2000. évi PISA-vizsgálat adatai szerint az OECD-országokban tanuló 15 évesek fele járt olyan iskolába, ahol az igazgató szerint a tanulók fejlődését a tanárhiány, illetve a nem megfelelően képzett vagy felkészült pedagógusok hátráltatták (PISA 2000, 2005). Az OECD 2008-as tanárkutatása (TALIS²) is igazolta, hogy a vizsgálat évében is hasonló – ha nem nagyobb mértékű – minőségpedagógus-hiánnyal küszködtek az iskolák. Az ISCED 2 szinten³ tanítók harmada-fele olyan iskolában dolgozik,

² Teaching and Learning International Survey (TALIS), nemzetközi tanárvizsgálat.

³ Magyarországon az általános iskolák felső tagozata, illetve a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok 5–8. évfolyamai tartoznak e szinthez.

ahol az igazgató beszámolója szerint a megfelelő felkészültségű pedagógusok hiánya akadályozza az oktató-nevelő munkát. Magyarországon az adatfelvétel idején ez az arány 22% volt (lásd Függelék 8.1. táblázat), amely a nemzetközi átlag alatti, de nem elhanyagolható mértékű minőségi tanárhíányt jelent (*Creating Effective Teaching...*, 2009; Herman et al., 2009). Hazánkban különösen a hátrányos helyzetű településeken, illetve a hátrányos helyzetű gyerekeket oktató intézményekben jelentkezik nagyobb méretű minőségipedagógus-hiány (Varga, 2009), melynek egyik formája, hogy nagy arányban nem az adott szakra képezett tanárok tanítják a szaktárgyakat.

Egyes országokban a tanári állomány előregedése is problémát jelent: egyre kevesebb fiatal választja a pedagógushivatást, egyre több iskolában a tantestület nagy része nyugdíjhoz közel állókból tevődik össze. A gazdasági válság némileg javított ezen a helyzeten: a pedagóguspálya a legtöbb országban még mindig viszonylagos állásbiztonságot jelent, amely vonzó lehet a munkanélküliségtől tartó fiatalok körében. Magyarországon a pedagóguspálya még a 2008. évi elbocsátások ellenére is stabil, biztonságos foglalkozási pozíciót jelent, a pedagógusdiplomával rendelkezők kisebb eséllyel lesznek munkanélküliek, és nagyobb valószínűséggel jutnak állandó és határozatlan idejű munkaszerződéshez, mint más diplomás fiatalok (*Diplomás pályakövetés...*, 2010).

Számos országban – köztük Magyarországon is – jelentős probléma a pedagóguspályát választók belépési eredményeinek romlása. Az Egyesült Államokra vonatkozóan az eredmények egybehangzóan azt mutatták, hogy folyamatosan romlanak a tanári pályát választók képességei, és hasonló folyamatról számoltak be Nagy Britanniában, és Ausztráliában is (Corcoran–Evans–Schwab, 2004; Chevalier–Dolton, 2004; Amodio 2009, Leigh–Ryen, 2006). Ugyanakkor a jól teljesítő iskolarendszerekben a tanári pálya továbbra is jó képességű hallgatókat vonz, ezekben az országokban (például Finnországban) a szakma leértékelődése nem figyelhető meg (PISA 2009 Results..., 2009; McKinsey & Company, 2007).

Magyarországon a 2000-es évek elején egyértelműen kimutatható volt, hogy a gyengébb felkészültségű továbbtanulók közül kerültek ki az új tanárok (Varga, 2007). A pedagógusok kiválasztódási folyamatának minden pontján megfigyelhető a negatív önszelekció: azok jelentkeznek pedagógusképzésre, akiknek rosszabbak a középiskolás tanulmányi eredményei; a diplomát szerzettek közül nagyobb valószínűséggel helyezkednek el tanári pályán azok, akik a képzés során gyengébb teljesítményt nyújtottak; végül a végzést követő 5. és 6. évben is a rosszabbul teljesítőket találjuk nagyobb valószínűséggel tanári pályán, mivel a jobb képességűek hagyják el inkább a közoktatás világát (Varga, 2007). Korábbi vizsgálatok (Ferge et al., 1972; Deák–Nagy, 1997; Imre N., 2004) már felhívták a figyelmet arra, hogy kontraszelekció észlelhető a pedagógusképző intézményekben jelentkezőknél, s e hatásokat a pályaelhagyás is erősíti. Az 1990-es évek vége óta azonban ezek a folyamatok nagyon felerősödtek, amiben meghatározó szerepet játszott a tanárok relatív kereseti helyzetének jelentős romlása, illetve az alternatív továbbtanulási lehetőségek bővülése (Varga, 2007).

A 2002-es közalkalmazotti béremelés csak ideiglenesen javította a pedagógusok kereseti helyzetét, a tanárok bérhátránya egy-két év elteltével ismét erőteljessé vált a hasonló végzettségű és életkorú más pályákon dolgozókkal szemben. A 2008. évi létszámcsoökkentés hatására valamelyest csökkent a pálya biztonsága, stabilitása

is. A fiatal pedagógusok egyre nagyobb hányada kezdi munkaviszonyát instabil, rövid időre szóló, határozott idejű munkaszerződéssel (*Lannert–Sinka, 2009, Pedagógus 2010... , 2010*).

Az elmúlt időszakban az intézményi stabilitás gyengült, az iskolabezárások, iskola-összevonások tovább növelték a pedagógusok bizonytalansági érzéseit. Ugyanakkor az intézményi átalakítások nem járultak hozzá a hatékonyság növeléséhez, mivel a finanszírozó önkormányzatok csak a rövid távú kiadáscsökkentésre fókuszáltak, a hosszú távú fejlesztésekre, a minőség javítására nem (*Hermann, 2007; Varga, 2008*).

A tanulói teljesítmények rendszeres hazai (kompetenciamérések, lásd még a 9.4.2. *alfejezetet*) és nemzetközi monitorozása (PISA-vizsgálatok, lásd még a 9.5.1. *alfejezetet*) hatására egyre erőteljesebb igényként jelenik meg a közvéleményben és az oktatáspolitikában a pedagógusszakma minőségének értékelése, a minőség biztosítása és a szakmai munka fejlesztésének kérdésköre⁴. A pedagógusok bérezésére és az iskolai munka eredményességére fókuszáló kutatások sora hívta fel a figyelmet a minőség alapú jutalmazási és szakmai továbbfejlesztési rendszer fontosságára (*Creating Effective Teaching... , 2009; Varga, 2008*). Az OECD 2005-ben Magyarország számára készített ajánlása kifejezetten hangsúlyozta a pedagógusmunka tanulói teljesítménymérésre épülő értékelésének, a pedagógusok bérezésének, jutalmazásának teljesítményvel való átalakításának szükségességét (*Equity in Education, 2005; Nagy, 2005*).

8.2. Létszám és összetétel

Magyarországon a közoktatásban több tanár dolgozik a tanulók számához viszonyítva, mint az EU- vagy OECD-országok átlagában. Ez annak ellenére így van, hogy az elmúlt években megkezdődött az alkalmazkodás a demográfiai okokból csökkenő tanulólétszámhoz. A közoktatás a pedagógusokon kívül egyéb alkalmazottakat is foglalkoztat, ez utóbbiak létszáma, összetétele hatással van a pedagóguslétszámra is. A következőkben az e területen történt változásokat mutatjuk be nemzetközi összehasonlításban.

8.2.1. Létszámváltozás

Az elmúlt években tovább fogyott az iskoláskorú népesség száma: 2005/06 és 2010/11 között több mint 100 ezer fővel, 12 százalékkal csökkent az általános iskolai tanulók száma, a középfokon tanulóké nagyjából változatlan maradt, míg az óvodásoké 3,5 százalékkal növekedett (lásd az 5.4. *fejezetet*). A korábbiakkal megfigyelhető tendenciákkal ellentétben a közoktatás alsó szintjein a pedagógusok létszáma is csökkent a vizsgált időszakban: az általános iskolákban 14, az óvodákban 0,6 százalékkal. A középfokon tanító pedagógusok száma nagyjából változatlan maradt, oly módon, hogy a szakiskolák, speciális szakiskolák a tanulólétszám növekedését követve több tanárt foglalkoztatnak, a gimnáziumokban egy százaléknál kisebb a

⁴ A pedagógiai munka minőségét is figyelembe vevő életpálya-modell többek között erre is keresi a megoldást, de jelenleg még csak a szakmai vita stádiumában áll.

változás, a szakközépiskolai programokban viszont valamivel nagyobb mértékben csökkent a pedagógusok száma, mint a tanulóké (lásd 8.1. ábra és Függelék 8.3. táblázat). Összességében az elmúlt 5 évben a közoktatásban dolgozó pedagógusok száma nagyobb arányban csökkent, mint a tanulóké. Az összes oktatási feladatot ellátó közoktatási intézményben 2010/11-ben 152 883 tanár dolgozott, ez 7,5 százalékkal kevesebb a 2005/06-os tanévben megfigyeltnél (lásd Függelék 8.2. táblázat).

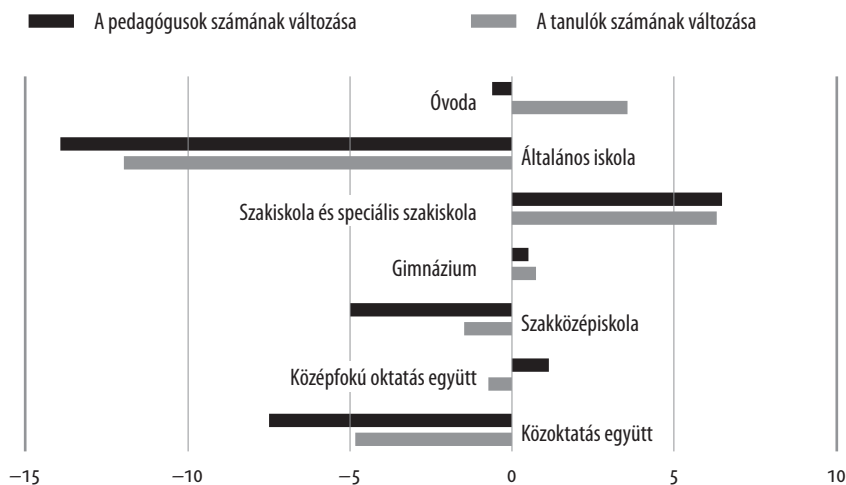
A közoktatásban dolgozó pedagógusok 20%-át óvodában, 48%-át általános iskolában, 13%-át szakközépiskolában, 12%-át gimnáziumban, 6%-át szakiskolában, 1%-át pedig speciális szakiskolában foglalkoztatják⁵.

A tanári létszámcsökkenés ellenére Magyarországon az óvodákban, az általános iskola alsó és felső tagozatán továbbra is kevesebb gyerek jut egy pedagógusra, mint az OECD- vagy az EU 19 országok átlagában (lásd Függelék 8.4. táblázat).

Középfokon a tanár-diák arány nagyjából az EU 19 országok átlagának megfelelő. A foglalkoztatott pedagógusok oktatási szintenként eltérő aránya mellett Magyarországon a közoktatás együttesen is több tanárt foglalkoztat, mint az EU- vagy OECD-átlag. 2007-ben ezer gyerekenként csaknem tíz tanárral több dolgozott a magyar alap- és középfokú iskolákban, mint az EU 19 országok átlagában, illetve 16 tanárral több, mint az OECD-országokban átlagosan (lásd Függelék 8.11. táblázat). Az utolsó évek pedagóguslétszám csökkenése nyomán valószínűleg valamennyire közeledett Magyarország az EU- és az OECD-országok átlagához, ennek mértékéről azonban egyelőre, megfelelő nemzetközi összehasonlító adatok hiányában még nem alkothatunk képet.

8.1. ábra

A pedagógusok és tanulók számának változása, 2005/06 és 2010/11 között (2005/06=100%)



Forrás: Oktatási évkönyv 2005/06 és Statisztikai gyorstájékoztató a 2010/2011-es tanév eleji adatgyűjtés előzetes adatairól, NEFMI

5 Az Oktatási évkönyv 2009/2010 adataiból Varga Júlia számításai.

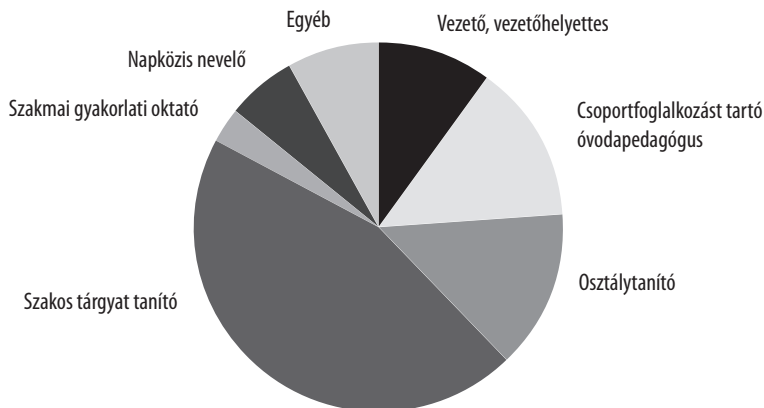
A magyar közoktatás nagy pedagógusigénye nem az átlagosnál kisebb osztálylétszámokból következik. Ezek 2005 és 2008 között átlagosan egy fővel nőttek, és mára az EU 19 és az OECD átlaga között vannak. Az alsó tagozaton (ISCED 1) 2008-ban Magyarországon átlagosan 21,2 gyerek járt egy osztályba, az EU 19 országokban 19,9, az OECD-országokban pedig 21,6; a felső tagozaton (ISCED 2) az átlagos osztálylétszám 22,6 volt Magyarországon, míg az EU 19 országokban 22,2, az OECD-országokban 23,9 (lásd *Függelék 8.5. táblázat*). Azt, hogy Magyarország a tanulók számához képest több pedagógust foglalkoztat, mint a nemzetközi átlag, több tényező együttesen magyarázza: a tanítási órák száma, a tanárok kötelező óraszám, a pedagógusként foglalkoztatottak munkakörök szerinti megoszlása, a pedagógiai munkát segítők száma, és ebből következően a tanárok munkaidejének a tanítási és egyéb feladatok közti megoszlása. Befolyásolja továbbá az, hogy mivel a közoktatásban foglalkoztatott pedagógusoknak az EU-átlagnál nagyobb aránya női munkaerő, ezért viszonylag magasabb a tartósan távol lévők aránya, akik aktívként jelennek meg a statisztikában (a tanári foglalkoztatás meghatározóinak összefoglalását lásd a *finanszírozásról* szóló 3. fejezetben).

8.2.2. A pedagógusok összetétele

A közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok 14-14%-a óvodai csoportot vezet, illetve osztálytanító, 45%-uk oktat szak-, 2,5%-uk szakmai tárgyat; vezetői, vezetőhelyettesi beosztásban pedig 10%-uk dolgozik. A napközis nevelők aránya 6, míg az egyéb beosztású pedagógusoké 8 százalék volt a 2008/09-es tanévben. Az utolsó években valamennyi kategóriában csekély mértékben csökkent a pedagógusok száma, így az egyes csoportok közötti arányokban nem történt említésre méltó változás. A nem osztálytermi tanítással foglalkozó (napközis és egyéb beosztásban) tanárként foglalkoztatottak együttes aránya tehát viszonylag magas, 14% (lásd 8.2. ábra és *Függelék 8.6. táblázat*).

8.2. ábra

A közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok megoszlása beosztás szerint, 2008/09 (%)



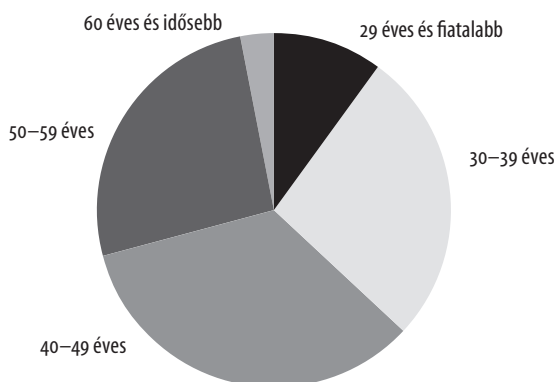
Forrás: Az OKM KIRSTAT adatgyűjtések adatainak felhasználásával Varga Júlia számítása

A közoktatás egészében 83% a nők aránya a teljes pedagóguslétszámon belül, mely lényegében nem változott az elmúlt 5 évben (lásd Függelék 8.7. táblázat). Ez a mérték azon országok közé sorol bennünket Európában, ahol a legkisebb arányban dolgoznak férfiak a közoktatásban (*Key Data...*, 2009). Az óvodákban gyakorlatilag csak nőket foglalkoztatnak, de az általános iskolákban is 90% körüli az arányuk, a legtöbb férfi tanárt pedig a szakiskolákban alkalmazzák. A pedagógusok nemek szerinti összetétele az egyéb kedvezőtlen hatások mellett a tanári foglalkoztatottság statisztikáját is növeli, mivel közöttük jelentős arányt képviselhetnek a tartósan – elsősorban a gyes miatt – távollévők. Az általános iskolákban és gimnáziumokban 7% fölött van a tartósan távol lévő pedagógusok aránya, az egyéb oktatási programokban 4-6% között (lásd Függelék 8.8. táblázat).

A korösszetétel tovább tolódott az idősebb pedagógusok irányába. A tanárok közel egyharmada 50 évesnél idősebb, és mindössze 10 százalékuk fiatalabb 30 évesnél. Az oktatási intézmények az elmúlt években úgy alkalmazkodtak a csökkenő gyerekszámhoz, hogy a nyugdíjba vonulók álláshelyeit nem töltötték be pályakezdő pedagógusokkal. A tanárok korösszetételének alakulása előrevetíti, hogy 5-10 éven belül a demográfiai folyamatok, a tovább csökkenő tanulós szám ellenére a közoktatás pedagógusok iránti kereslete hirtelen növekedni fog, mivel a nyugdíjba vonuló nagyszámú idősebb pedagógus egy részének állását be kell majd tölteni pályakezdő vagy a pályára visszatérni akaró fiatalabbakkal (lásd 8.3. ábra és Függelék 8.9. táblázat).

8.3. ábra

A magyar pedagógusok korcsoportok szerinti megoszlása a közoktatásban, 2008/09 (%)



Forrás: Az OKM KIRSTAT adatgyűjtések adatainak felhasználásával Varga Júlia számítása

Annak ellenére, hogy a magyar közoktatásban viszonylag sok pedagógus dolgozik, bizonyos területeken a tanulók számához viszonyítva minőségi pedagógushány is mutatkozik. A szaktárgyak egy részét viszonylag jelentős arányban tanítják olyan tanárok, akik nem rendelkeznek az adott tárgyból képesítéssel. Az általános iskolákban elsősorban a természettudományi tárgyaknál növekszik évek óta a hiány, de a kisebb és/vagy kistelepülési iskolákban az idegennyelv-oktatásban is hiány mutatko-

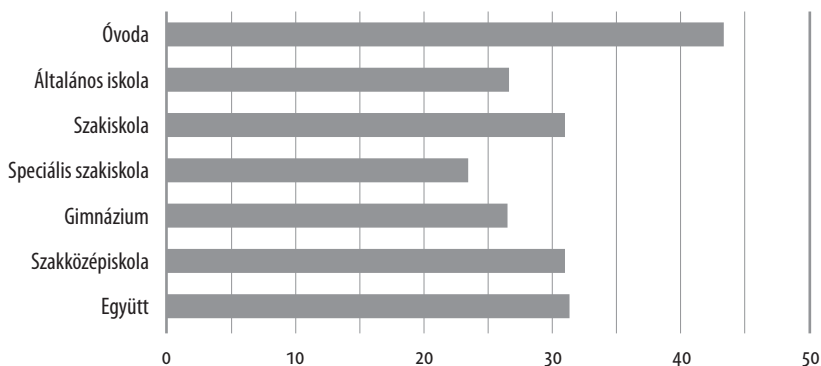
zik szakképzett pedagógusokból.⁶ E két műveltségterületen 2008/09-ben átlagosan 3-6% volt az adott tárgyból szakképesítéssel nem rendelkező tanárok aránya. A minőségi tanárhány különösen súlyosan érinti azokat az iskolákat, ahol kedvezőtlen a tanulók családi háttere. Az iskoláknak abban a negyedében, ahol a legmagasabb volt a hátrányos helyzetű tanulók aránya (átlagosan 65%), az összes szaktárgy 10%-át nem megfelelő szakképesítéssel rendelkező tanárok tanították. Ezen iskolákban a fizika-tanárok 15, a nyelvtanárok 14%-ának nem volt megfelelő végzettsége (Varga, 2009).

8.2.3. A nem pedagógus dolgozók

A közoktatási intézményekben az összes foglalkoztatott nagyjából egyharmada nem pedagógus-munkakörben dolgozik, és ez évek óta nem változik. Az ellátás jellege miatt az óvodákban a legmagasabb ez a mutató, ahol 2008/09-ben a foglalkoztatottak 43%-a dolgozott ilyen munkakörben (lásd 8.4. ábra és Függelék 8.10. táblázat).

8.4. ábra

A magyar közoktatási intézményekben nem pedagógus munkakörökben foglalkoztatottak aránya programtípusonként, 2008/09 (%)



Forrás: Az OKM KIRSTAT adatgyűjtések adatainak felhasználásával Varga Júlia számítása

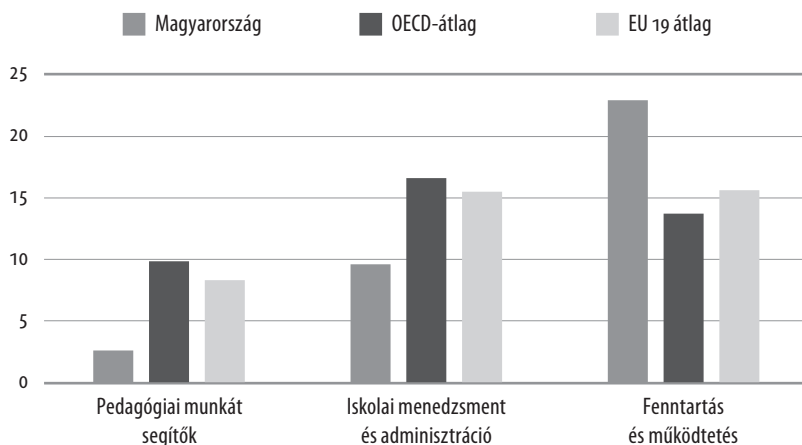
A magyar pedagógusok munkaterheivel kapcsolatban gyakran felmerülő vélemény, hogy nálunk a tanároknak a kevesebb tanítási kötelezettséggel együtt több egyéb, adminisztrációs, szervezési, nem tanítási munkafeladatot kell ellátniuk, mint azon országokbeli kollegáiknak, ahol több diák jut egy pedagógusra. A nemzetközi összehasonlítás megerősíti ezt a vélekedést. A magyar alap- és középfokú iskolák jóval kevesebb pedagógiai munkát segítőt vagy az iskolai menedzsmentben és adminisztrációban dolgozót alkalmaznak a tanulók számához viszonyítva, mint az EU 19 vagy az OECD-országok átlaga. Magyarországon ezer tanulóra számítva 6-7 fővel kevesebben dolgoznak pedagógiai munkát segítő munkakörökben, és 6-7 fővel kevesebb az iskolai menedzsmentben vagy adminisztrációban dolgozók száma is (lásd 8.5. ábra és Függelék 8.11. táblázat).

⁶ Ennek oka többnyire nem az, hogy szakképzett tanárok nincsenek kellő számban, hanem az, hogy egyfelől a tanári mobilitás alacsony, másfelől, hogy az alacsony heti órászámú tantárgyak esetében a kisiskolák nem tudnak teljes állású pedagógust foglalkoztatni.

Ugyanakkor jóval többen dolgoznak a magyarországi iskolákban olyan munkakörökben, amelyek az intézmények fenntartásával, működtetésével és a tanulók étkeztetésével kapcsolatosak: az EU 19 országok átlagához képest ezer tanulónként csaknem tíz, az OECD-országok átlagához képest nyolc fővel. Így a közoktatásban a tanulók számához viszonyított összes foglalkoztatott száma valamivel magasabb, mint az EU 19, és jóval magasabb, mint az OECD-országok átlagában (lásd *Függelék 8.11. táblázat*).

8.5. ábra

Az ezer tanulóra jutó nem tanári munkakörben dolgozók száma az alap- és középfokú oktatásban Magyarországon, az OECD- és az EU 19 országok átlagában, 2007 (fő)



Forrás: Education at a Glance, 2009. D.2.4.a táblázat adatai felhasználásával

8.3. Foglalkoztatás és keresetek

A pedagógusok kereseti helyzete és egyéb foglalkoztatási feltételei egyrészt azért érdemelnek kitüntetett figyelmet, mert alakulásuk döntő hatással van arra, kik választják ezt a pályát, illetve kik maradnak tanárok (*Dolton, 1990; Chevalier–Dolton, 2004; Wolter–Denzler, 2003; Varga, 2007*). Másrészt azért, mert a pedagógus-bérlétségek az összes közoktatási folyó ráfordítás több mint 85%-át teszik ki. Ennek megfelelően a tanárok kereseti helyzetének tartós javítása csak akkor lehetséges, ha a közoktatási ráfordítások szintje, a közoktatásban foglalkoztatottak száma és aránya lehetőséget ad arra, hogy versenyképes béreket kínáljanak az iskolák.

8.3.1. A foglalkoztatási viszonyok változása

Az elmúlt években a határozatlan és határozott idejű munkaszerződéssel foglalkoztatott pedagógusok aránya egyaránt növekedett, miközben csökkent az egyéb (például óraadói) munkaszerződéssel foglalkoztatottaké, de a változások csekély mértékűek voltak (lásd *Függelék 8.12. táblázat*). Jelentős változások történtek viszont a

nyugdíjas pedagógusok foglalkoztatásában, és ennek nyomán a nem részmunkaidős pedagógusok alkalmazásában. 2006-tól több jogszabályi módosítással szigorították a nyugdíj melletti munkavégzést. Míg 2005-ben a közoktatási intézményekben dolgozó pedagógusok több mint 10%-a teljes vagy részmunkaidős nyugdíjas volt, addig 2009-re arányuk kevesebb, mint 4%-ra csökkent. A középfokú oktatási intézmények jóval nagyobb arányban foglalkoztattak korábban nyugdíjas tanárokat, mint az alapkörűek, így ott a csökkenés is nagyobb volt. A gimnáziumokban a teljes vagy részmunkaidős nyugdíjas pedagógusok aránya több mint 15-ről 6%-ra, a szakmai képzést nyújtó intézményekben 16-ról 6%-ra apadt. Az iskolák a tovább nem dolgozó nyugdíjasok egy részét részmunkaidős tanárok foglalkoztatásával pótolták. Korábban nem nyugdíjas részmunkaidős pedagógus alig dolgozott az iskolákban, arányuk az 1%-ot sem érte el, 2009-ben viszont a gimnáziumokban 9, az alapkörű és a szakképző oktatásban 6% körüli volt ez a mérték (lásd *Függelék 8.13. táblázat*).

8.3.2. Keresetek

8.3.2.1. A közoktatásban dolgozók keresete

A 2002. évi közalkalmazotti béremelés következtében a közoktatásban dolgozók keresete a nemzetgazdasági átlagkereseteknél magasabbra emelkedett (2003-ban 12%-kal), majd azt követően évről évre csökkent. 2009-ben a közoktatásban dolgozók a nemzetgazdasági átlag 90%-át keresték (lásd *Függelék 8.14. táblázat*), ami nagyjából az 2002-es szintnek felelt meg. Az ágazati összehasonlításban mutatkozó 10%-os lemaradás kedvezőbb képet ad annál, mint amit az ott dolgozók érzékelnek saját kereseti helyzetükről. A közoktatási és nemzetgazdasági átlagkeresetek egyszerű összevetése ugyanis nem veszi figyelembe a két terület igen eltérő foglalkoztatási szerkezetét. A közoktatásban jóval nagyobb a diplomások és a nők aránya, mint a nemzetgazdaság egészében. Az előbbi a közoktatási átlagkereseteket felfelé, az utóbbi lefelé tolja. A közoktatásban dolgozók keresete az azonos végzettségű, más ágazatokban foglalkoztatottakéhoz képest jóval nagyobb mértékben romlott az elmúlt években, és a romlás annál nagyobb, minél magasabb iskolázottságú munkavállalóról van szó. A közoktatásban 2009-ben foglalkoztatott általános iskolai végzettségű nők 92, a szakmunkás végzettségűek 89, a szakközépiskolai végzettségűek 73, a gimnáziumi végzettségűek 71%-át keresték a velük azonos végzettségű, egyéb ágazatokban foglalkoztatottak bérének. A közoktatásban dolgozó diplomás nők lemaradása a legnagyobb, ők kétharmadát (67%) keresték annak, mint a máshol dolgozó diplomások (az ÁFSZ bértarifa felvételeiből számolva).

8.3.2.2. A tanárok keresetének alakulása

A pedagógusok keresete a közalkalmazotti béremelés nyomán jelentősen nőtt, és 2003-ban az óvodában és általános iskolában dolgozók bére az átlagos diplomás keresetek 70, a középfokú oktatásban dolgozóké pedig 80%-át érte el. Azóta azonban évről évre romlott ez a mutató, a tanárok kereseti lemaradása 2009-re már nagyjából

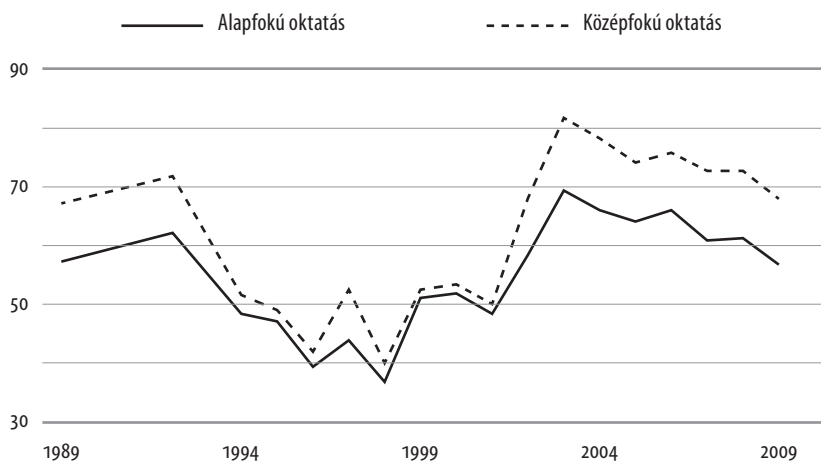
az 1990-es évek elején megfigyelt szintre növekedett (lásd 8.6. ábra és Függelék 8.15. táblázat).

Ma Magyarországon az alapfokú oktatásban dolgozó pedagógusok átlagos keresete nem éri el a nem tanárként dolgozó diplomások keresetének 60%-át, a középiskolai tanároké pedig a diplomás átlagkeresetek csupán 68%-a (lásd 8.6. ábra és Függelék 8.15. táblázat).

Ha valaki tanárként kezd el dolgozni, akkor már az első évben is kevesebbet keres, akár főiskolai, akár egyetemi végzettségű, mint egy más pályán elhelyezkedő azonos végzettségű kortársa, ezután a pálya első tizenöt évében folyamatosan növekszik a lemaradása, mivel az oktatásban az alacsonyabb szintről induló bérek lassabban is nőnek, mint más diplomás pályákon. A teljes tanári karrierutat jellemzi, hogy az egyetemi végzettségűek kereseti lemaradása nagyobb az azonos végzettségű diplomásokhoz képest, mint a főiskolai végzettségű tanároké (lásd 8.7. ábra és Függelék 8.16. táblázat).

8.6. ábra

Az alap- és középfokú oktatásban dolgozó szakképzett pedagógusok keresete a felsőfokú végzettségűek keresetének arányában, 1989–2009 (%)



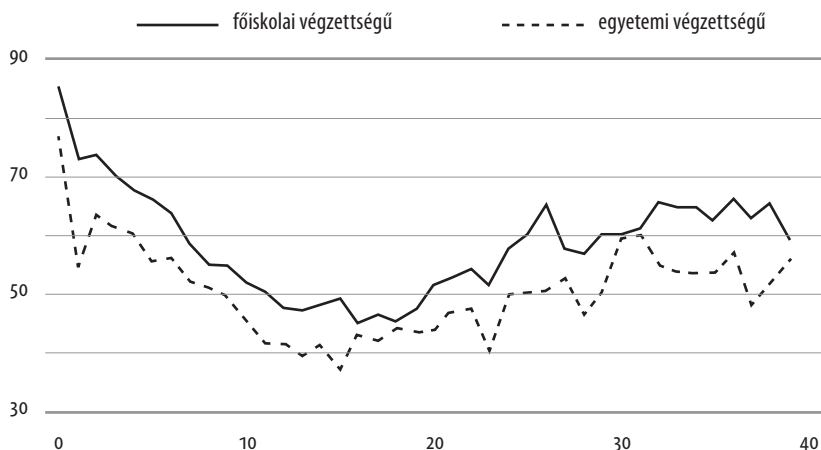
Forrás: Az ÁFSZ Bértarifa felvételek adatainak felhasználásával Varga Júlia számítása

Az alapilletmények aránya a tanári keresetekből 2009-ben átlagosan 85% volt, de a tanárok negyedének keresete legfeljebb 6, felének pedig legfeljebb 12%-kal volt magasabb az alapilletményénél (az ÁFSZ Bértarifa felvételeiből számolva).

Nemzetközi összehasonlításban is rendkívül kedvezőtlen a magyar pedagógusok helyzete. Az EU 19 országok átlagában a 15 év gyakorlati idejű, alsó tagozaton (ISCED 1) tanítók fizetése a saját országbeli 25–64 éves diplomások keresetének 77%-a, míg Magyarországon csak fele, a felső tagozaton tanítóké (ISCED 2) az EU 19 átlagában 81%, a középfokú (ISCED 3) dolgozóké pedig 89%, miközben nálunk 50, illetve 60% (lásd 8.8. ábra és Függelék 8.17. táblázat).

8.7. ábra

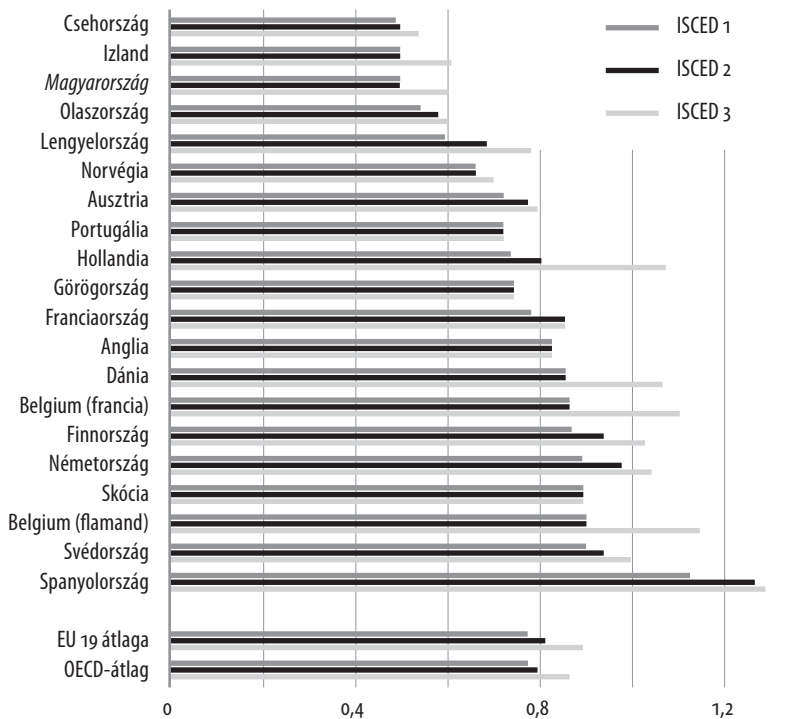
A főiskolai és az egyetemi végzettségű pedagógusok bruttó keresete az azonos végzettségű, nem pedagógus-munkakörben dolgozó diplomások keresetének arányában gyakorlati idő szerint, 2009 (%)



Forrás: Az ÁFSZ Bértarifa felvételek adatainak felhasználásával Varga Júlia számítása

8.8. ábra

A 15 év gyakorlati idejű pedagógusok keresete az ISCED 1, 2 és 3 szinten a 25–64 éves diplomások keresetének arányában Magyarországon, az EU 19 országában és az OECD-országok átlagában, 2008 (%)

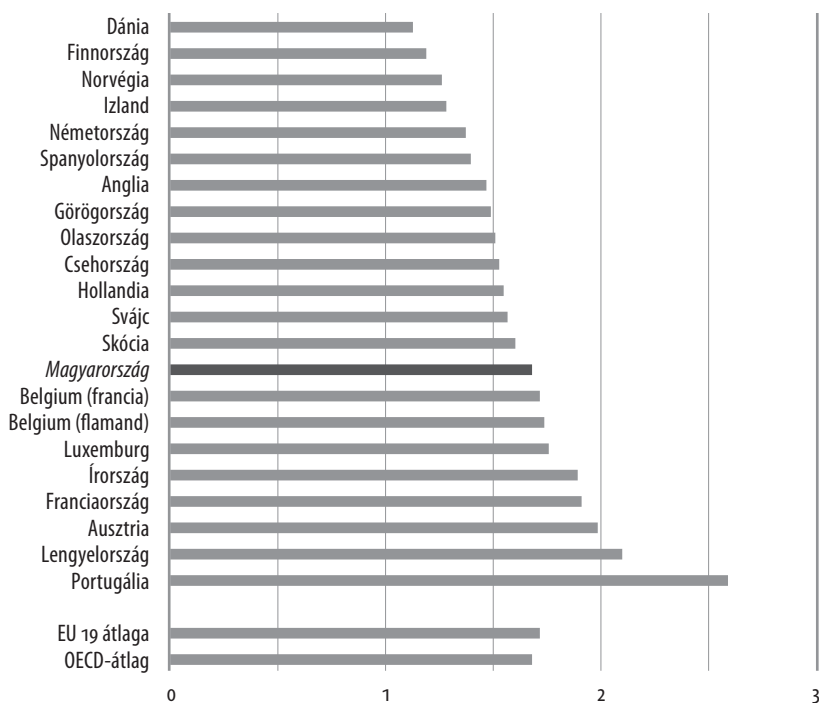


Forrás: Education at a Glance, 2010. D.3.1. adatai felhasználásával

Az európai országok többségében kisebb a különbség a legmagasabb és legalacsonyabb tanári alapilletmény között, mint Magyarországon (lásd 8.9. ábra és Függelék 8.18. táblázat). Az országok egy jelentős részében a legmagasabb garantált tanári fizetések legfeljebb 50%-kal haladják meg a kezdő fizetéseket. A pedagógusok kereseti helyzetét a garantált fizetések szintje mellett az is meghatározza, hogy milyen hamar juthatnak el a legmagasabb bérkategóriához. Ha gyors az előrehaladás, akkor viszonylag kisebb bérkülönbségek mellett is nagyobb lehet a keresetük teljes életpályájukon, és így vonzóbbá válhat a tanári hivatás. Az európai országok között Magyarországon kell a legtöbb gyakorlati év (40) ahhoz, hogy egy tanár eljusson a legmagasabb garantált illetménykategóriába (lásd 8.10. ábra és Függelék 8.18. táblázat).

8.9. ábra

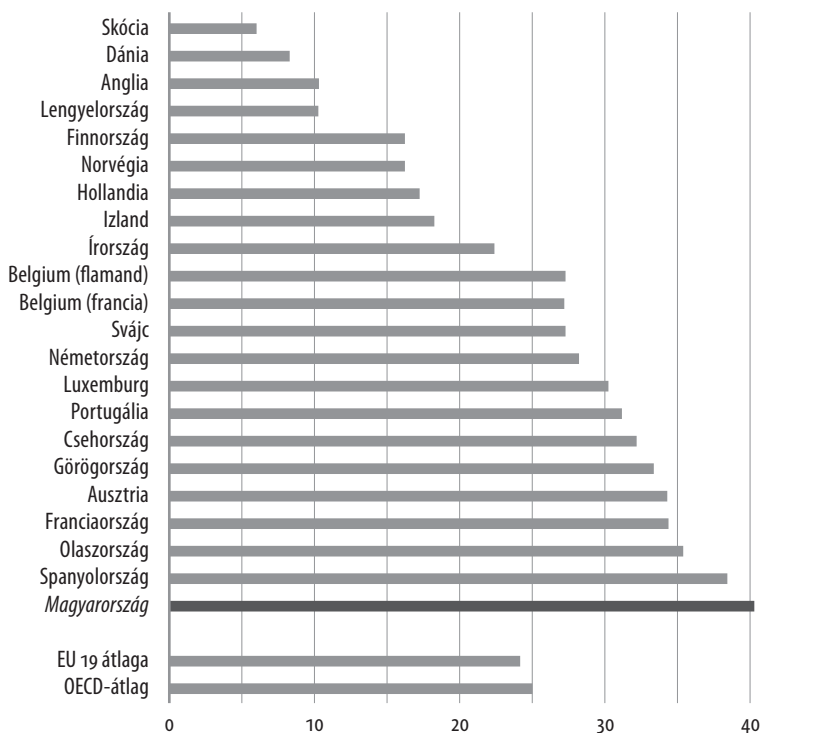
A legmagasabb tanári alapbér a pályakezdő alapbér arányában az ISCED 2 szinten az OECD- és az EU 19 országok átlagában, 2008 (%)



Forrás: Education at a Glance, 2010. D.3.1 adatai felhasználásával

8.10. ábra

A legmagasabb tanári fizetési kategória eléréséhez szükséges gyakorlati évek száma Magyarországon, az Európai Unió országában és az OECD-országok átlagában, 2008 (év)



Forrás: Education at a Glance, 2010. D.3.1 adatai felhasználásával

8.4. A pedagógusok munkaterhei

8.4.1. A pedagógus-munkaterhelés egyenletlenségei

A magyar pedagógusok évi *kötelező óraterhelése* az EU 19 és az OECD-átlag alatt van, az alsó tagozaton (ISCED 1) a legalacsonyabb, a felső tagozatos és a középfokú oktatásban (ISCED 2 és ISCED 3) pedig az alsó harmadban van nemzetközi összehasonlításban (lásd Függelék 8.19. táblázat). A legfrissebb hazai kutatási eredmények szerint (*Pedagógus 2010...*, 2010) viszont a magyar pedagógusok *teljes heti munkaideje* a nemzetközi átlagos értékeket mutatja. A pedagógusok által kitöltött részletes időmérleg-kimutatás eredményei szerint egy általános vagy középiskolai tanító, tanár hetente átlagosan 51 órát dolgozik – munkanapokon összesen 45, a szabadnapokon pedig közel 6 órát. A tanórai tevékenység a teljes munkaterhelés 40%-át teszi ki, 20-20%-át pedig az órákra való felkészülés, az adminisztráció, és a pedagógus munkakörbe tartozó nem tanítási feladatok (lásd Függelék 8.20. táblázat). A pedagógusok teljes munkaidejük háromnegyedét az iskolában töltik, a többi munkát leginkább

otthon végzik. Jellemzően az osztálytermi tanítás és az adminisztráció helyszíne az iskola, a felkészülés, a dolgozatjavítás és a szakmai továbbfejlődés iskolán kívül történik. Az iskolavezetők egy része szeretné, ha a tanárok több időt töltenének az iskolában, de akarataik nem csak a pedagógusok ellenállásán törik meg. A legtöbb iskolában ugyanis nincsenek megfelelő körülmények a nyugodt, koncentrált munkavégzésre (lásd erről bővebben *az iskola belső világáról szóló 7. fejezetet*).

A pedagógusok óraterhelésében, amely meghatározza az egyéb munkaterhek egy részét is, jelentős egyenlenségek figyelhetők meg. Sok a túlterhelt pedagógus, ugyanakkor jelentős alulterhelés is megfigyelhető. A pedagógusok 5%-a heti 35 óránál kevesebbet dolgozik, 17%-uk pedig 60 órát vagy többet. Az óraterhelés eltérései életkor, iskolatípusok és tantárgyak szerint is megmutatkoznak, de a legnagyobb egyenlenségek az egyes iskolák tanárai között vannak (lásd *Függelék 8.21. táblázat*).

A különbségek elsősorban nem az órakedvezményekből adódnak, hanem a túlórák egyenlőtlen eloszlásából. Azon iskolákban, ahol – részben a pedagógushiány következtében – az aktív tanárok óraterhelése jelentősen meghaladja az átlagot, az óraterhelés szóródása is átlag feletti. A pedagógushiánnyal küzdő intézményekben a túlórák néhány (szaktudása vagy munkabírása alapján kiválasztódott) tanárra terhelődnek, ami jelentős feszültséget okoz a tantestületben. Részben ezzel magyarázható, hogy bár a magyar pedagógusok munkaidő-terhelése a nemzetközi átlagnak megfelelő, a pedagógusok mégis a második legnagyobb problémának a munkaterhet érzik. Különösen az olyan adminisztratív és kisegítő feladatokat tartják terhesnek, amelyek nem kívánnak magas szintű szakmai felkészültséget. Minden harmadik tanár számára komoly problémát jelent a pedagógusmunkát segítő alkalmazottak hiánya (*Pedagógus 2010... , 2010*).

A túlzott iskolai terhelés ugyanakkor az oktató-nevelő munka minőségét is veszélyeztetheti. Az a megoldási mód, hogy az egyenletesebb munkaidő-terhelés céljából az iskolák vezetői gyakran nem a legalkalmasabb személyekre, hanem a kevésbé alkalmas, alulterhelt kollégákra delegálnak feladatokat, az iskolák háromnegyedében néha-néha fordul elő, minden tizedik intézményben azonban általánosnak tekinthető (*Lannert–Sinka 2009*).

Az igazgatók elsőprő többsége úgy véli, hogy az egyenetlen terhelés hosszú távon sem szüntethető meg az iskolákban, ezért nem is kívánják elbocsátani a kevésbé jó munkát végző kollégáikat (ez irányú szándékáról, illetve korábbi gyakorlatáról csupán 5%-uk számolt be). Az egyenetlen munkaterhelés problémája megoldásának azt tartják, ha a legjobban teljesítő kollégákat megfelelő módon jutalmazhatják, többletmunkájukat honorálják. A minőségi munka szerinti bérezési-jutalmazási rendszer iránti igény a pedagógusok és az iskolavezetők körében is erőteljesen megjelenik (*Lannert–Sinka, 2009*).

A túlterhelés hatásai azonban akkor is jelentkeznek, ha megfizetik a túlmunkát, fáradás, kiegész (erről lásd még *az iskola belső világáról szóló, 7. fejezetet*) és időhiány formájában. Ez utóbbi kutatással is igazoltan, csökkenti a diákokra szánt tanórán kívüli foglalkozás idejét. Elsősorban a szakiskolákban tapasztalható extrém mértékű és szóródású túlterheltség, így az egyéni szintű foglalkozásra éppen ott jut az átlagosnál kevesebb idő, ahol a legnagyobb a hátrányos helyzetű, különleges figyelmet igénylő tanulók aránya (*Lannert–Sinka, 2009*).

8.4.2. Munkaerő-gazdálkodás

A pedagógushiány jelen van a magyar közoktatásban is: minden negyedik iskolában van betöltetlen álláshely annak ellenére, hogy az érintett intézményvezetők fele az összes üres státust meghirdette. Az igazgatók másik fele túlmunkával kívánja kezelni a pedagógushiányt, meg sem hirdeti az üres állásokat. Jelentősebb pedagógushiány a szakképzésben mutatkozik: a szakiskolák közel felében (44%-ában) nem tudta betölteni az iskolavezetés az összes álláshelyet olyan tantárgyak esetében, amelyeknél a pedagógusok kompetenciái más (piaci) területen is kamatoztathatóak. Ugyanakkor nagyon ritka az iskolákban az óraadók alkalmazása.

A közelmúltban lezajlott iskola-összevonások elvileg lehetőséget teremthetnének a hatékonyabb munkaerő-gazdálkodásra, arra, hogy egy-egy kisebb óraterhelésű szakot tanító pedagógus terhelése a tagiskolák közötti mozgással kisimuljon. Azonban a több feladatellátási hellyel rendelkező iskolák háromnegyedében nem jellemző, hogy a tanárok több tagiskolában tanítanak. Az iskola-összevonások ebből a szempontból formális, adminisztratív intézkedést jelentettek, a tantestületek nem egyesültek, a tagiskolák továbbra is önálló szervezeti egységként működnek (Lannert–Sinka, 2009; *Pedagógus 2010...*, 2010).

8.4.3. A pedagógusok külön munkái

A pedagógusok meghatározó többségének egyetlen munkahelye az iskola, nem vállalnak másodállást, mellékfoglalkozást. Háromnegyedük azonban legalább alkalmanként végez külön munkát, ami jellemzően a szakmájukkal kapcsolatos délutáni óraadás és korrepetálás. Nem szakmai jellegű, egyéb külön munkát jellemzően a férfi tanárok (közülük is leginkább a szakképző iskolák oktatói) vállalnak, 41%-uk rendszeresen, további 29%-uk alkalmanként (Lannert–Sinka, 2009). A pedagógusok túlterheltség-érzetét vélhetően jelentősen növeli az iskolán kívüli munka is, ami negatívan hathat az iskolai munkabíráásra is.

8.5. A pedagógusmunka minősége, szakmai értékelése

A tanári munka értékelése, az iskolai oktatás értékelési rendszere és a visszajelzés ezekről oktatáspolitikai és szakmai szempontból egyaránt fontos kérdéskörei a nemzetközi tanárkutatásnak. Az oktató-nevelő munka értékelési rendszere alapvető szerepet játszhat a pedagógusok hivatásbeli továbbfejlődésében, illetve általában az iskolai munka eredményességében. Az oktatás minőségének javulását jelentősen befolyásolhatja, hogy az egyes pedagógusok, iskolai kollektívák erősségei és gyengeségei napvilágra kerülnek-e, hogy rendelkeznek-e az érintettek kellő információval a továbbfejlődéshez szükséges lehetőségekről, forrásokról, igénybe veszik-e ezeket, és ha igen, milyen feltételek mellett, végül, de nem utolsósorban, motiválva vannak-e saját teljesítményük javítására. Nem meglepő tehát, hogy az OECD tanárvizsgálatában (lásd a *keretes írást*) az iskolai és tanári munka értékelése, az ezekről való visszajelzések és hatásaik kiemelt témakörként szerepeltek (*Creating Effective Teaching...*, 2009, Hermann et al., 2009). Az iskolavezetők és a pedagógusok válasza

OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)

Az OECD a közelmúltban TALIS néven új oktatásügyi programot indított el a tanári pályán dolgozó pedagógusok megkérdezésére. Az első, kormányok által életre hívott, nemzetközi tanárvizsgálatot a szervezet Nemzetközi Indikátor Munkacsoportjának (INES) az oktatás körülményeivel foglalkozó szakértői hálózata kezdeményezte azzal a céllal, hogy a részt vevő országokban összehasonlítható mutatókkal megállapítsa

- a pedagógiai munka értékelésének jellemzőit,
 - a tanárok továbbképzésének, szakmai fejlődésének jellemzőit,
 - a tanároknak az iskolával mint munkahellyel, illetve a tanítással kapcsolatos attitűdjeit, nézeteit és
 - az iskolavezetés jellemző sajátosságait
- a megkérdezett tanárok véleményei alapján.

A 2008 tavaszán zajlott felmérésben 23 ország, köztük Magyarország vett részt.

Forrás: Creating Effective Teaching..., 2009; Hermann et al., 2009.

alapján feltárható, hogyan észlelik az aktuális oktatáspolitikai szándékokat, törekvéseket, valamint hogy mindezek hogyan tükröződnek az iskolai gyakorlatról alkotott képükben.

8.5.1. Az értékelés módszerei

Két fő irányzat figyelhető meg a pedagógusok munkájának értékelési módszerében: a *szummatív* és a *formatív*. A szummatív értékelés fő célja annak feltárása, hogy a pedagógus gyakorlati munkája megfelel-e a „jó tanítás” standardjainak, továbbá az iskola és a pedagógus elszámoltathatósága, illetve az oktatási szolgáltatás hatékonysági szintjének értékelése. A formatív minőségértékelési rendszerek ezzel szemben a hangsúlyt a pedagógiai szakmai továbbfejlődés irányaira helyezik. Először feltárják a pedagógiai munka erősségeit és gyengeségeit, majd megfelelő szakmai továbbfejlesztési javaslatokat tesznek annak érdekében, hogy a javítandó részterületeken minőségi változás álljon elő. E mód esetében a pedagógusok munkájának értékelése, az ezekről való visszacsatolás és jutalmazás, valamint a pedagógusok szakmai továbbfejlődési-továbbfejlesztési szisztémája egységes, egymással szoros kapcsolatban álló rendszert alkot. A szummatív és a formatív értékelési mód nem feltétlenül áll ellenében egymással, a leginkább eredményes oktatási rendszerekben a két módszer kombinációját alkalmazzák, kihasználva azok egymást kiegészítő, erősítő szerepét (*Teachers Evaluation*, 2009).

Mind a szummatív, mind a formatív értékelési rendszer kritikus pontja a jó pedagógiai munkához szükséges kompetenciák meghatározása. A hivatás jellegzetességéből adódóan nyilvánvalóan nem lehet egyszerűen listába gyűjteni a jó pedagógus ismérveit, részletesebb, a tacit tudásokat is figyelembe vevő kritériumrendszer megalkotása szükséges. Erre vonatkozóan jelentős hazai és nemzetközi kezdeményezé-

sek vannak, melyek során megkülönböztetik a pedagógiai tudás fő kompetenciate-rületeit, valamint a minőségértékelés mérési módszereit. Ez utóbbiak leggyakoribb formái: az osztálytermi megfigyelés, a tanulói teljesítmények standardizált mérése, szakmai interjú a pedagógusokkal, a tesztek és kérdőívek, a pedagógusok portfóliójának feltérképezése, a tanárok önértékelése, valamint a pedagógusok tanulók és a szülők általi értékelése.

A pedagógusok szakmai kompetenciája kérdéskörének fontosságát jelzi, hogy az Európai Tanács 2004-ben elfogadta a Tanári kompetenciák és képesítések közös európai alapelvei című dokumentumot (*Common European Principles...*, 2004). E szerint a pedagógusképzésnek olyan multidiszciplináris felsőfokú képzésnek kell lennie, amely a következő négy területen fejleszt ki kompetenciákat: *a)* szaktárgyi ismeretek, *b)* pedagógiai ismeretek, *c)* a tanulók irányításához és támogatásához szükséges készségek és kompetenciák, *d)* az oktatás társadalmi és kulturális dimenzióinak értésével kapcsolatos kompetenciák.

A legfrissebb kutatási eredmények szerint az oktatás eredményességének és hatékonyságának tíz fő tudásterülete van:

- 1) Tantárgyi tudás: „Mit tanítsunk?”
- 2) Pedagógiai eszköztudás: „Hogyan tanítsunk?”
- 3) Tudás a pedagógiai munkát befolyásoló külső hatásokról: a tanulót körülvevő intézményi, családi, társadalmi, médiaközeg ismerete és figyelembevétele
- 4) A tágabb elvárásokra vonatkozó tudás: a gazdaság, a munkaerőpiac és általában a társadalom elvárásai
- 5) Tudás a tanulói, intézményi eredményességi mérésekről
- 6) A rendszerszintű statisztikákra, indikátorokra és mérhetőségekre vonatkozó tudás
- 7) Szakpolitikai tudás
- 8) Az ágazat szakember-szükségeire vonatkozó tudás
- 9) Szervezetfejlesztési, vezetési tudás
- 10) Nemzetközi összehasonlításra és a másoktól való tanulásra alkalmassá tevő tudás

A kutatási eredmények szerint a magyar pedagógusok és oktatási szakemberek mind a tíz tudásterületet fontosnak tartják, de mindegyik területen erőteljes tudáshiányt is észlelnek, és határozottan úgy látják, egyik területen sincs összhangban meglévő tudásuk a gyakorlattal. Az eredmények alapján tehát úgy tűnik, oktatási rendszerünkben elsősorban nem az a kérdés, hogy rendelkezünk-e bizonyos tudásokkal (bár ezen is lehet javítani), hanem elsősorban az, hogy a meglévő tudásainkat alkalmazzuk-e a gyakorlatban (*Az oktatás...*, 2011).

8.5.2. Az értékelési gyakorlat

Magyarországon szinte minden iskola átesett külső értékelésen, és alig néhány pedagógus maradt ki a szakmai értékelés valamilyen formájából, miközben a fejlett országokban átlagosan a pedagógusok 13%-ának, az iskolák 30%-ának a munkáját nem értékelték (lásd *Függelék 8.22. táblázat*). Az értékelés viszont nálunk jellemzően

megmarad az iskola keretei között, formája pedig rendszerint az igazgatói óralátogatás. Ritka a külső értékelés, és ez is leginkább a tanulói kompetenciamérések (*PISA, Országos kompetenciamérés*) eredményeinek értékelését jelenti. Bár a külső értékelés hiánya nem egyedi, az OECD-országokban a pedagógusok munkájának iskolán belüli (az iskolaigazgató, az iskolavezetés vagy a kollégák általi) értékelése másfélszer olyan gyakori, mint a külső értékelése (lásd *Függelék 8.23. táblázat*). Ez azt a veszélyt hordozza magában, hogy a gyengébben teljesítő iskolák sem kapnak külső segítséget munkájuk minőségének javításához.

A tanári munka értékelésének leginkább elterjedt módja a tanórák közvetlen értékelése. A pedagógusok közel háromnegyede szerint az óralátogatásokon tapasztaltak kiemelt tényezőként jelennek meg tevékenységük értékelésekor. A pedagógusok elsősorban többsége úgy észleli, hogy a szaktárgyi felkészültséget, az óravezetési gyakorlatot és a szak módszertani felkészültséget nagyon fontos szempontként veszik figyelembe munkájuk értékelése során.

Jelentősen eltérnek ugyanakkor az országok abban, hogy a pedagógusmunka értékelésekor mennyire veszik figyelembe a diákok tanulmányi teljesítményét. E témakörön belül három tényezőt érdemes kiemelni: a tanulók tesztekkel mért teljesítménye, a bukási és továbbhaladási arányok, valamint a diákok egyéb, tanulással kapcsolatos eredményei (például tantárgyi versenyek) figyelembevételét. A pedagógusok szerint a tanulók tesztekkel mért teljesítménye Magyarországon a nemzetközi átlagnál kisebb súlyú tényező az értékelés során, a másik két összetevő viszont a nemzetközi trendnek megfelelően számít (lásd *Függelék 8.24. táblázat*).

A TALIS-vizsgálatban válaszoló pedagógusok szerint a tanulókkal való jó viszony a leginkább figyelembe vett szempont a munkájukról kapott visszajelzésekben. Ez az eredmény nemcsak azért fontos, mert rámutat, hogy az iskolákban a tanár-diák viszony valóban meghatározó, hanem azért is, mert a nemzetközi kutatási eredmények szerint a tanulók és a szülők visszajelzéseit ennél lényegesen ritkábban veszik figyelembe a tanári munka értékelése során. A tanár-diák viszony tehát fontos az iskolákban, de ezt jellemzően nem a tanulók, illetve szülők visszajelzései alapján mérik. Az ő véleményüknél nagyobb súlya van az értékelésben annak, hogy egy pedagógus mennyire tud együttműködni az igazgatóval, az iskolavezetéssel és a kollégákkal (lásd *Függelék 8. 24. táblázat*).

8.5.3. Az értékelés fogadtatása, hatása

A pedagógusok összességében pozitívan viszonyulnak tevékenységük értékeléséhez. Meghatározó többségük úgy látja, hogy az értékelés nemcsak tisztességes, korrekt és igazságos volt, hanem jelentősen segítette további munkájukat is, és ők maguk is elégedettebbekké váltak munkakörülményeikkel.

Minél inkább úgy érzik a tanárok, hogy a munkájuk értékelésénél figyelembe vesznek egy-egy tényezőt, annál nagyobb annak a valószínűsége, hogy az értékelés hatására változtatnak az adott gyakorlaton. Minden harmadik-negyedik pedagógus számolt be arról, hogy a kapott visszajelzés változást eredményezett óravezetési gyakorlatában, szaktárgyi felkészültségében, szak módszertanában, továbbá abban, ahogyan a sajátos nevelési igényű gyerekeket tanítja, ahogy multikulturális környe-

zetben tanít, vagy ahogyan a tanulók fegyelmezési és viselkedési problémáit kezeli. Ugyanakkor az értékelések és visszajelzések legnagyobb mértékben abban eredményeztek változást, hogy a tanár mekkora súlyt fektet arra, hogy a diákok tesztekkel mért teljesítménye javuljon (*Creating Effective Teaching...*, 2009; Herman et al., 2009).

8.5.4. A tanári munka értékelésének kimenetei

Hasonlóan a nemzetközi gyakorlathoz, ma Magyarországon a tanári munka értékelésének alig van hatása a pedagógusok bérezésére, anyagi jellegű jutalmazására. A TALIS-vizsgálat országában⁷ is csupán a pedagógusok 10%-a számolt be arról, hogy a munkájára kapott értékelés nagyobb változást eredményezett a fizetésében vagy egyéb anyagi juttatásaiban. Az iskolaigazgatók többsége úgy vélekedett, hogy alig van beleszólása a pedagógusok fizetésébe, nemigen tud differenciálni a pedagógusok teljesítménye szerint. Nemcsak a tanári bérekre, hanem az előmenetelre, a szakmai pálya ívére is alig van befolyása a pedagógusmunka értékelésének. A jól teljesítő pedagógusok jutalmazásának elterjedtebb formája a nyilvános elismerés, a dicséret, de ez sem jellemző a magyar iskolák többségére, és nemzetközi szinten is kevés a pozitív kivétel (lásd Függelék 8.25. táblázat).

A pedagógusmunka értékelését követő továbbfejlődési, továbbfejlesztési mechanizmusok közül a szakirodalom hármát emel ki: a) részvételi lehetőséget szakmai továbbképzésen, b) olyan munkaköri változások reményét, amelyek vonzóbbá tehetik a pedagógus számára a munkáját és c) az esélyt arra, hogy közreműködjön az iskolai fejlesztési kezdeményezésekben. A TALIS-kutatásban csak minden negyedik pedagógus nyilatkozta, hogy munkája értékelése lényegesen (nagy vagy mérsékelt mértékben) befolyásolta a szakmai továbbképzéseken való részvételének lehetőségét. Alig többen állították, hogy munkájuk kedvező értékelését követően esélyük lett olyan munkaköri változásokra, amelyek vonzóbbá teheték számukra a munkát (például speciális, őket különösen érdeklő kurzusok tartásának lehetőségére), s nem éri el az egyharmadot azok aránya sem, akik jó teljesítményük elismeréseképpen lehetőséget kaptak arra, hogy részt vegyenek az iskolafejlesztési kezdeményezésekben. Még a közvetlen vagy hosszabb távú anyagi jellegű jutalmazási formákat alkalmazó országokban sem általános, hogy a szakmai továbbfejlődés ilyen mechanizmusait indítanak el a pedagógusmunka értékelését követően, Magyarországon alig van anyagi, s még kevésbé nem anyagi jellegű kimenete a tanári munka értékelésének (lásd Függelék 8.25. táblázat).

8.5.5. Az iskolaértékelés nemzetközi gyakorlata, hatásai

Az iskolaértékelés gyakorlata az elmúlt időszakban jelentősen megváltozott a legtöbb országban. Korábban az oktatásirányítási-adminisztratív cél volt a jellemző, napjainkra az iskola elszámoltathatósága és szakmai továbbfejlődése lehetőségeinek feltérképezése lett (*Measuring Improvements...*, 2008). Az utóbbi területre koncentrálo intézményértékelés segíti a vezetők és a tanárok szakmai munkáját, egyúttal

7 Az OECD 2008. évi TALIS vizsgálatában részt evő országok nem reprezentálják az OECD-tagországokat, a nemzetközi minta a kevésbé fejlett országok felé torzul.

biztosítja, hogy az oktatás többi szereplője (oktatáspolitikusok, szülők) megfelelő információkkal rendelkezzen az iskolával kapcsolatos döntéseik meghozatalához. Ezek a folyamatok összhangban vannak azzal a szemléletbeli változással, amely az iskolára olyan tanuló szervezetként tekint, amelyre általában a racionális gazdálkodást folytató intézmények döntési mechanizmusa jellemző. Értékelési eredményeit arra használja, hogy elemezze a bemeneti pontok, a működési folyamatok és a kimeneti pontok kapcsolatát; azonosítsa erősségeit és gyengeségeit; az elemzés eredményei alapján fejlessze működését, és javítsa a szervezet hatékonyságát (*Caldwell–Spinks, 1998*).

Az iskolai munka értékelési módjára a PISA-vizsgálatoknak is jelentős hatásuk volt. A rendszeresen ismétlődő, nemzetközi összehasonlító mérés ráirányította a szülőket, pedagógusokat, iskolavezetőket és oktatáspolitikusokat – tehát a rendszer összes szereplője – figyelmét arra, hogy a tanulói teljesítmények (kimenetek) és ezen belül is a teszteredmények mennyire fontosak az eredményesség és hatékonyság megítélésében.

A magyar iskolaigazgatók 70%-a (a nemzetközi átlag 76%) számolt be arról, hogy a tanulói teljesítményeket is figyelembe vették az iskolai munka értékelésekor (*Creating Effective Teaching..., 2009*). A magyar közoktatási intézmények teljesítményének standardizált mérési-értékelési rendszerét csak a 2001/02-es tanévtől vezették be, de az eredmények értékelése 2008-ig nem volt teljes körű, tehát az iskolavezetők csak korlátozottan jutottak hozzá az őket érdeklő/érintő adatokhoz. Ugyancsak ettől az időponttól veszik figyelembe az Országos kompetenciamérés eredményeit az iskolai munka központi értékelése, az iskola elszámoltathatósága szempontjából (lásd erről a *közoktatás minőségéről és eredményességéről* szóló 9. fejezetet és Kertesi, 2008).

8.6. Pedagógusképzés, -továbbképzés, szakmai továbbfejlődés

8.6.1. Szervezeti és tartalmi változások a pedagógusképzésben⁸

Magyarországon a 2006-ban bevezetett bolognai rendszer a pedagógusképzésben is jelentős változásokat eredményezett. Ettől kezdve alapképzési szinten jelent meg az óvodapedagógusi, tanítói, gyógypedagógusi és konduktori képzés – azaz csak minimális változások következtek be –, ugyanakkor kimenő rendszerben megszűnt a hagyományos, egyciklusú tanárképzés. A tanárképzésben az első ciklus tisztán az adott szak szakterületi ismereteit nyújtja, minden hallgatónak egyformán. A (szak) tanári képzés – beleértve a pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani ismereteket – a többciklusú képzési rendszer második szakaszában, a mesterfokozatot nyújtó képzésben szerezhető meg. Az új, mesterszintű (MA, MSc) tanári diplomához legalább negyven kredit értékű pedagógiai-pszichológiai blokk elvégzése és a négy félévet követő, 30 kredit értékű, féléves iskolai gyakorlat szükséges (a BA-, BSc-tanulmányokhoz kapcsolódó szakterületi képzésen kívül). Ez a szerkezeti és tartalmi fejlesztés hasonlóságot mutat az Európai Unióban az elmúlt tíz esztendőben lezajlott pedagógusképzési korszerűsítésekkel (lásd *keretes írás*).

8 Az alfejezet alapvetően támaszkodik Iker János háttér tanulmányára (*Iker, 2010*).

A tanárok szakértelmére vonatkozó követelmények az EU-dokumentumokban és a magyar rendelkezésekben

Az EU szakértői munkacsoport kompetencia-listája	A tanári képesítővizsga magyar szabályozása
A tanulási folyamat eredményességével kapcsolatos kompetenciák	A tanulói személyiség fejlesztése
A tanulók/hallgatók állampolgárrá nevelésének elősegítése	
Azon készségek és képességek fejlesztése a tanulóban/hallgatóban, amelyek a tudásalapú társadalom számára szükségesek	Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
Az új kompetenciák fejlesztésének és a tantárgyi tanulásnak az összekapcsolása	A pedagógiai folyamat tervezése
A tanulási folyamattal kapcsolatos kompetenciák	A szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztése
Foglalkozás a különböző társadalmi, kulturális és etnikai háttérű tanulókkal/hallgatókkal	A tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználása, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítése, interkulturális nevelési programok alkalmazása, az együttműködés készségeinek fejlesztése
A hatékony tanulási környezet és a tanulási folyamatok támogató légkörének megteremtése	A pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása. A tanulási folyamat szervezése és irányítása
Az információs-kommunikációs technológia integrálása a különböző tanulási helyzetekbe és a szakmai tevékenység egészébe	Változatos tanítási-tanulási formák kialakítása, a tudásforrások célszerű kiválasztása, az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazása, hatékony tanulási környezet kialakítása
Csoportmunkában történő együttműködés a tanulók/hallgatók ugyanazon csoportjaiban dolgozó más tanárokkal/oktatókkal, illetve egyéb szakemberekkel	Szakmai együttműködés és kommunikáció
Részvétel az iskolai/tanárképzési tanterv- és szervezetcsoportban, valamint értékelésében	Szakmai fejlődésben elkötelezettség, önművelés
Együttműködés a szülőkkel és egyéb társadalmi partnerekkel	Szakmai együttműködés és kommunikáció
A tanár értelmiségi szerepköréhez kapcsolódó kompetenciák	
Problémafeltáró, problémamegoldó viselkedés	
A saját szakmai fejlődés irányítása, elősegítése az élethosszig tartó tanulás folyamatában [...] A tanárnak kezdeményező szerepet kell vállalnia saját karrierje érdekében.	Az egész életen át tartó tanulást megalapozó képességek hatékony fejlesztése

Forrás: Kárpáti, 2008

Az átalakult pedagógusképzés új és pozitív elemei a letisztultság, az áttekinthetőség, az átjárhatóság, valamint a mesterképzés ötödik félévében a külső közoktatási intézményekben (partneriskolákban) zajló gyakorlat, amely nemcsak a szaktárgyak tanítására, hanem az iskolai munka egészére is fel kíván készíteni (Soósné Faragó, 2010). Ugyanakkor a mesterképzés bevezetésével felerősödtek a Bologna-rendszerű tanárképzéssel kapcsolatos viták.

A pedagógusképzésre jelentkezés második (master) szintre kerülése pro és kontra érvek kereszttüzébe került. A kétszintű képzés ellenzőinek érvelése szerint az új rendszer bevezetését követően az alapképzésben leginkább tehetségesnek és eredményesnek mutató hallgatók a korábbinál is kisebb arányban választják MA-szinten a tanári szakirányt. Azok közül, akik az érettségit követően pedagóguspályát szándékoztak választani, sokan a BA képzést követően kilépnek a munkaerőpiacra, nem folytatják magasabb szinten tanulmányaikat, a továbbtanulók egy része pedig az alapképzés időszakában meggondolja magát, és más, nem pedagógiai MA-szakon folytatja tanulmányait. Így áttérve a kétszintű pedagógusképzésre erősödik a hallgatók korábban is észlelhető kontraszelekciója, és bizonyos (természettudományi) szakok esetében a képzésre jelentkezők alacsony száma a közeljövő súlyos pedagógushiányának rémképét vetíti előre.

A bolognai rendszerű pedagógusképzés támogatói viszont éppen azzal érvelnek, hogy a tanári képzésre jelentkezés master szintre tolásával – a szelekció későbbi életkorra való kitolásával – a pályára a valóban elhivatott fiatalok fognak jelentkezni, a képzésben már csak ők jelennek meg. Ez utóbbiak hivatkoznak arra, hogy a korábbi hagyományos egyetemi szintű tanárképzésben sok olyan hallgató is részt vett, akik már a jelentkezés pillanatában vagy tanulmányaik megkezdését követő rövid időn belül tudták, hogy nem kívánnak tanárként elhelyezkedni (Soósné Faragó, 2010; Iker, 2010; Radnóti–Király, 2010).

Sok kritika érte a „másfél szakos” képzési formát is. Az ellenzők azzal érvelnek, hogy a két-három szakos tanárok alkalmazása esetén is előfordul, hogy egy-egy iskola nem tudja megfelelő óraszámban alkalmazni a „ritka” szakos pedagógusokat. A pedagógusok megfelelő óraterhelése az egy „teljes értékű” szak bevezetésével komoly problémákat okozhat az iskolavezetésnek és a pedagógusoknak egyaránt. Mások szerint ez a probléma a pedagógusok folyamatos szakmai továbbképzésével, kiegészítő szakok elvégzésével könnyen orvosolható.

Ugyanakkor más szakértők annak a véleményüknek adnak hangot, hogy a bolognai rendszert nem megszüntetni kell, hanem megreformálni, jó irányba. Az ő érveik között szerepel az is, hogy Európában 27 ország 196 működő tanárképzési alternatívájából mindössze 32 az osztatlan képzés (Stéger, 2010).

8.6.2. A pedagógusképzés minősége

Az EU által az oktatás és képzés területen létrehozott szakértői bizottságok egyike a tanárok és a pedagógusképzésben oktatók kérdésével foglalkozik 2005 óta, ennek munkájában hazánk is részt vesz 2008-tól. Mind a bizottság dokumentumai, mind a Magyarországon zajló viták és fejlesztési projektek azt mutatják, hogy a pedagógusképzés sikeres megvalósításában – a szerkezettől függetlenül – négy tényező különö-

sen fontos szerepet játszik: (1) a képzők minősége, (2) a kutatásra, tudományos eredményekre alapozott képzés, (3) az iskolai gyakorlat, az iskolák szerves kapcsolódása a képzéshez, (4) a pedagógus életpályamodell, amely a képzést, a bevezető támogatási rendszert és a folyamatos szakmai fejlődést koherens rendszerre szervezi. Az EU-szakkibizottság állásfoglalása alapján a pedagógusképző intézményekben olyan minőségbiztosítási rendszert kell létrehozni, amelybe beépül az új kompetenciakövetelményekre való felkészítés.

Magyarországon a pedagógusképzés tizenhat állami egyetemen, tíz főiskolán, két egyházi fenntartású egyetemen, illetve három egyházi főiskolán, valamint két magánintézményben folyik, nagyfokú autonómiával rendelkezve, rendszeres külső értékelés vagy más külső kontrollmechanizmus nélkül. A pedagógusjelöltek komplexebb felkészítése érdekében 2009-ben olyan TÁMOP-pályázatok (TÁMOP 4.1.2/B; 4.1.2/C) indultak, amelyekben a pedagógusképzők képzése történik azzal a céllal, hogy a közoktatási gyakorlatban már elterjedt kompetenciafejlesztő módszerek alkalmazására felkészítsék a hallgatókat (kooperatív technikák, projekt módszer, IKT-alapú képzés, mérés-értékelés, minőségbiztosítás). Ezek a szakmai programok még folynak, de az eddigi tapasztalatok alapján a képzők többsége pozitívan reagált, és elindultak az alkalmazások. Ugyanakkor a közoktatás fejlesztésével kapcsolatos kutatások eredményei alig-alig jelennek meg a pedagógusképző intézmények körében. Ez komoly problémákat okoz, mivel „ha a neveléstudomány külföldi eredményeinek nyomon követése nem követelmény, akkor az igen jelentős hazai és nemzetközi erőforrásokkal kikísérletezett kompetencia alapú oktatási modell nem épülhet be a tanárképzésbe, és a hatásos új paradigmák nem élnek túl a kísérletezés fázisát” (Kárpáti, 2008).

Az iskolai gyakorlat szerepe minden tanárképzéssel foglalkozó hazai és nemzetközi elemzésben kiemelt helyet foglal el. A tanárképzés tömegessé válását azonban nem kísérte a gyakorlóhelyek számának arányos növelése, sem pedig a gyakorlat nemzetközi trendekhez, társadalmi igényekhez való igazítása. A bolognai típusú pedagógus-mesterképzés talán legfontosabb pozitívuma, hogy a tanárjelöltek a mesterképzés ötödik félévében összefüggő iskolai gyakorlatot folytatnak külső (nem csak gyakorló iskolai státuszú) közoktatási intézményekben. Ehhez gyakorlati képzési program, felkészített partneriskolai hálózat és kiképzett mentortanárok szükségesek. Ennek előkészítéseként zajlik a TÁMOP 4.1.2/B projekt keretében elindult, a pedagógusképzést segítő szolgáltató- és kutatóhálózatok kialakítása.

Az EU oktatáshoz kapcsolódó állásfoglalásaiban kiemelkedő helyen szerepel a pedagógusok egész életpályán át tartó szakmai fejlődésének biztosítása, a pedagógus életpályamodell, amely a képzést, a bevezető támogatási rendszert és a folyamatos szakmai fejlődést koherens rendszerre szervezi. A tagállamok egy részében már kidolgozták és sikerrel alkalmazzák a szakmai fejlődést biztosító pályamodelleket, itthon a 2010 végén kiadott közoktatási törvény tervezetében fogalmazódott meg a pedagógus életpályamodell hazai kidolgozásának igénye.

8.6.3. A pedagógushallgatók száma, összetétele

A pedagógus alapképzésbe (óvodapedagógus, tanító-, konduktor és gyógypedagógus-képzés) *jelentkezők* száma 2005–2008 között csökkent, az elmúlt két évben vi-

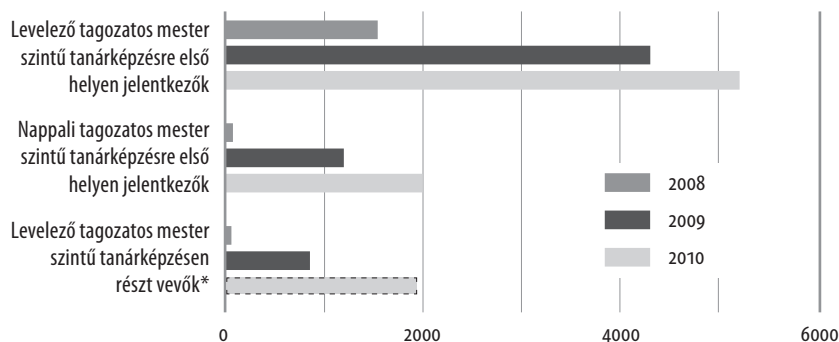
szont emelkedett (lásd *Függelék 8.26. táblázat*). Az óvodapedagógus képzésben résztvevők száma az elmúlt időszakban gyakorlatilag változatlan, a tanítóképzés hallgatóinak száma viszont a felvételi keretszámok szűkítése miatt csökkent (lásd *Függelék 8.27. táblázat*). Kétségtelen, hogy a képző intézmények így jobban tudnak válogatni a jelentkezők közül, ami hosszabb távon minőségi kibocsátást eredményezhet.

A bolognai rendszerre való 2006. évi átállás eredményeképpen a tanárképző főiskolákon, valamint a hagyományos egyetemi képzéseken csak kifutó évfolyamok vannak. A tanári pályát választani szándékozó legfiatalabb korosztály többsége még a nem pedagógiai, hanem az általános képzést nyújtó alapképzésben tanul⁹. A pedagógusképzésben résztvevők és a kiadott pedagógusdiplomák számának 2005 óta megfigyelhető zuhanásszerű csökkenése (lásd *Függelék 8.28. táblázat*) alapvetően azonban nem a szerkezeti átalakulás ideiglenes hatásának tudható be, hanem elsősorban a nappali tagozatos, mesterszintű tanári képzésbe bekapcsolódók számának drámai csökkenéséből adódik.

A 2008-ban elinduló pedagógia mesterszintű képzésekre jelentkezők döntő többségét idősebb, gyakorló pedagógusok alkották, de még 2010-ben is az első helyen pályázók háromnegyede levelező tagozatra adta be jelentkezését (lásd *Függelék 8.26. táblázat*). Az áttérést követő első „teljes” képzési évben, a 2009/10-es tanévben csak 844 hallgató vett részt mesterszintű nappali tagozatos tanárképzésben, a 2010/11-es tanévben pedig 2000 főre lehet becsülni számukat (lásd 8.11. ábra és *Függelék 8.27. táblázat*). Ez körülbelül megfelel az évente nyugdíjba vonuló tanárok számának, belső arányuk¹⁰ azonban bizonyos tantárgyak esetében erőteljes tanárhányt vetít előre.

8.11. ábra

Mesterszintű tanárképzésre első helyen jelentkezők, valamint mesterszintű nappali tagozatos tanárképzésen résztvevők száma, 2008–2010



Forrás: A Felsőoktatási Információs Rendszer (jelentkezők adatai), valamint a FIRSTAT (képzésben résztvevők) adatai alapján Sági Matild és Ercsei Kálmán számításai.

* A nappali tagozatos mesterszintű tanárképzésben résztvevők 2010. évi száma – a képzésbe 2010-ben felvett (FIR-adatok) és a képzésben a 2009/10-es tanévben már bent lévő (FIRSTAT-adatok) hallgatók számának összeadásából adódó – előzetes becslés.

9 2006-ban és 2007-ben hagyományos főiskolai/egyetemi szintű tanárképzésre már nem lehetett jelentkezni, a mesterszintű képzés pedig még nem indult el.

10 A 2009/10-es tanévben nappali tagozatos, master képzésben tanuló 844 pedagógushallgató közül csak 106-an (12,6%) választottak természettudományi jellegű főszakot (lásd *Függelék 8.27. táblázat*).

rövidebb, nem akkreditált képzésben való részvétellel is, amennyiben a képzési idő legalább az öt órát eléri (akár hat órás képzés keretében), valamint a közoktatási intézmény felkérésére szervezett szaktanácsadói tevékenység keretében az érintett nevelőtestület, illetve pedagógusközösség számára nyújtott szaktanácsadáson történő részvétellel, feltéve, hogy az elemző-értékelő tevékenység az érintett pedagógusok bevonásával történik.

A képzésben érintettek (pedagógusok, intézményvezetők, fenntartók és képzők) véleménye szerint a pedagógus-továbbképzés jelenlegi rendszere nem problémamentes. Komoly gondokat okoz, hogy a normatív támogatás megszűnését követően a pedagógusok szakmai továbbfejlődése csak különböző célpályázati pénzek felhasználásával finanszírozható. Az ugyan nem jellemző, hogy egy iskola semmilyen pályázati forrással ne rendelkezzen, így az ott dolgozó tanárok semmilyen szakmai továbbfejlesztésben ne tudjanak részt venni, de a pályázati forrásokból finanszírozott továbbképzések csak bizonyos, az adott projekthez, programhoz kapcsolódó témakörökre korlátozódnak, így nem feltétlenül fedik le az adott iskolában felmerülő szakmai továbbfejlesztési igények teljes palettáját. Másrészt, a több pályázatot is elnyert iskolák esetében előfordul, hogy az ott tanítók szakmai továbbképzési lehetőségei, egyben kötelezettségei megsokszorozódnak, felhalmozódnak, nagyon sok azonos tematikájú továbbképzésen kell részt venniük a nyertes pályázat követelményei miatt. A pályázatok sikeres megvalósításához kötődő kötelező továbbképzések tematikájáról is megoszlanak a vélemények. A tanárok és az intézményvezetők hiányolják azokat a továbbképzéseket, melyek a helyben felmerült, speciális tudáshiánynya, problémakezelési technikákra reagálnának, ugyanakkor a korszerű oktatásszervezési, tanítás-módszertani, szervezetfejlesztési innovációk átvételének intézményi szintű segítségét aktív részvételükkel támogatják. Az iskolák humánerőforrás-fejlesztése szempontjából kedvezőtlen, hogy azok a továbbképző intézmények, magáncégek, amelyek profitorientáltak, alapvetően a fizetőképes keresletre alapozva, azaz a TÁMOP-pályázatokhoz kapcsolódva alakítják kínálatukat, így bizonyos szakmai továbbképzési modulok – amelyekre az oktatási munka eredményessége és hatékonysága javítása érdekében szükség lenne – sem a keresleti, sem pedig a kínálati oldalon nem jelennek meg (Sági, 2010).

Nem megoldott a továbbképzések minőségbiztosításának és átláthatóságának kérdése sem. Az OECD szakértői Magyarországról szóló értékelésükben (Davidson, 2008) a továbbképzések minőségbiztosítását nem tartották elégségesnek, és szigorú minőségbiztosítási rendszer bevezetését javasolták. A jelenlegi gyakorlat a továbbképzések résztvevői által kitöltött elégedettségi kérdőívek begyűjtésére korlátozódik, de még ezek feldolgozott eredményei sem kapnak kellő publicitást. Így módon az intézményvezetők és a pedagógusok nem kapnak megbízható információt az egyes képzések színvonaláról, be kell érniük a rendelkezésre álló, gyakran sematikus ismertetőkkal, ezért továbbképzési választásaikat sokszor a kollégák, barátok, ismerősök véleményére, ajánlásaira alapozzák. Érthető tehát, hogy a tanárok is szükségesnek érzik a standardizált, nyilvános, mindenki számára elérhető értékelési és minőségbiztosítási rendszer bevezetését a szakmai továbbképzés dzsungelében (Sági, 2010).

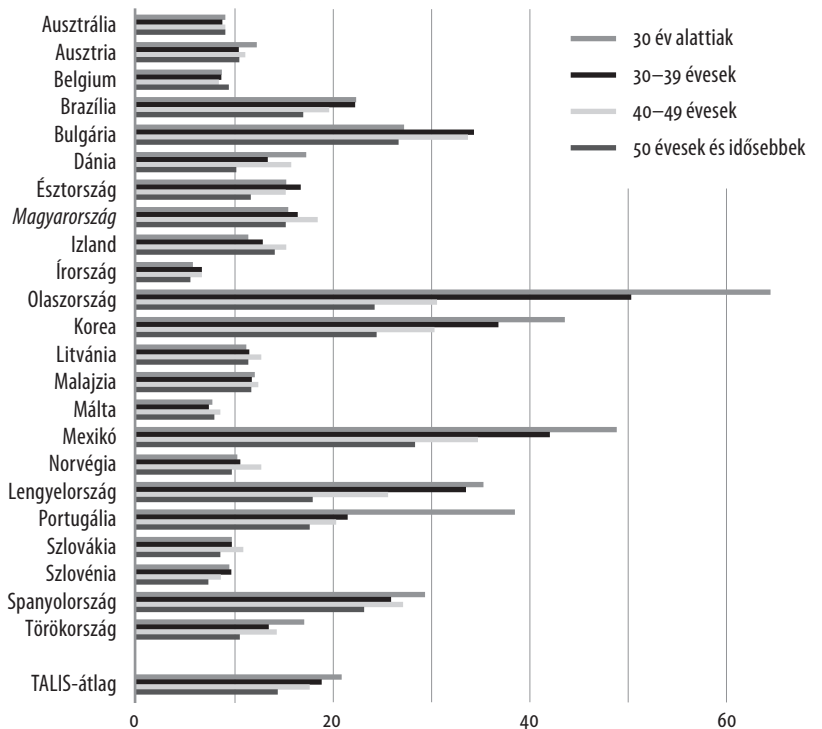
8.6.5. A pedagógusok szakmai továbbfejlődése nemzetközi összehasonlításban

Az oktatási rendszerek szinte mindegyike igyekszik lehetőséget teremteni a pedagógusok szakmai továbbfejlődésre, ezért a legtöbb országban támogatják a továbbképzéseken való részvételt, az oktatáskutatást, pedagógiai szaklapokat adnak ki, internetes fórumokat és portálokat működtetnek a pedagógiai újítások terjesztésére; s a pedagógusok többsége kihasználja legalább egyik vagy másik felkínált lehetőséget saját szakmai kompetenciái fejlesztésére.

A magyar pedagógusok meghatározó többsége (89%) a TALIS-adatfelvételt megelőző másfél évben részt vett valamilyen szakmai továbbképzésen, átlagosan 17 napot fordított erre a tevékenységre, ami megegyezik a nemzetközi átlaggal (*Függelék 8.29. táblázat*). Legtöbb országban az életkor előrehaladásával csökken a részvételi hajlandóság a továbbképzéseken, de a magyar tanárok körében nem mutatható ki ez a negatív összefüggés (lásd 8.12. ábra). A fiatalabb tanárok alacsonyabb magyarországi részvétele részben magyarázható azzal, hogy az említett, 1997-es (2009-ig hatályos) továbbképzésre vonatkozó rendelet a pályakezdő fiatalokat felmentette a kötelezettség alól. Ugyanakkor további vizsgálódást igényel annak eldöntése, hogy más típusú továbbképzésekben is háttérbe szorul-e a fiatalabb tanárok igénye, netán ők csekélyebb hajlandóságot mutatnak-e az ilyen részvételre.

8.12. ábra

A továbbképzésen részt vevő tanárok aránya életkori csoportok szerint a TALIS-vizsgálat országában, 2008 (%)

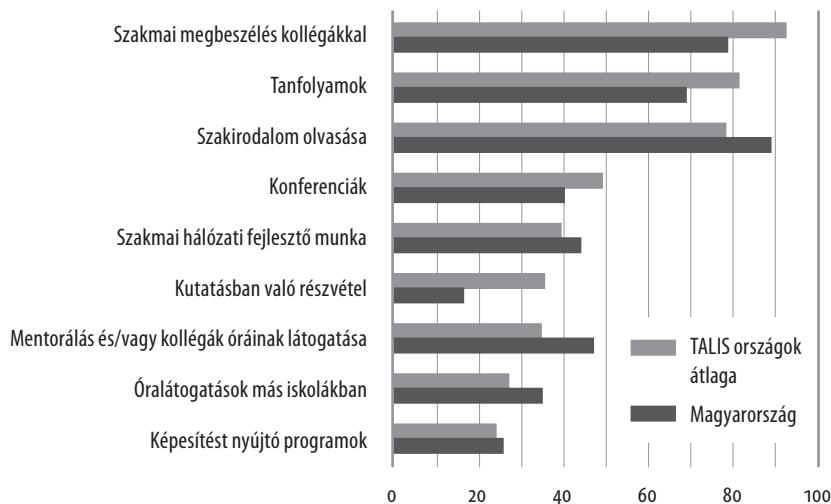


Forrás: Creating Effective Teaching..., 2009

A legnépszerűbb továbbképzési formák a kollégákkal való megbeszélések, a különböző tanfolyamok és a szakirodalom olvasása. Lényegesen kevesebben, a tanárok fele-harmada szokott részt venni a többi továbbképzési formában. Magyarországon a nemzetközi átlagnál sokkal kevesebben vesznek részt különböző kutatásokban, ugyanakkor az adatok tanúsága szerint az óralátogatás hazánkban az átlagosnál népszerűbb a pedagógusok körében (lásd 8.13. ábra és Függelék 8.30. táblázat).

8.13. ábra

A különböző típusú szakmai továbbfejlesztéseken részt vevő tanárok aránya, Magyarország és a TALIS-vizsgálat országainak átlaga, 2008 (%)



Forrás: Creating Effective Teaching..., 2009, Hermann et al, 2009

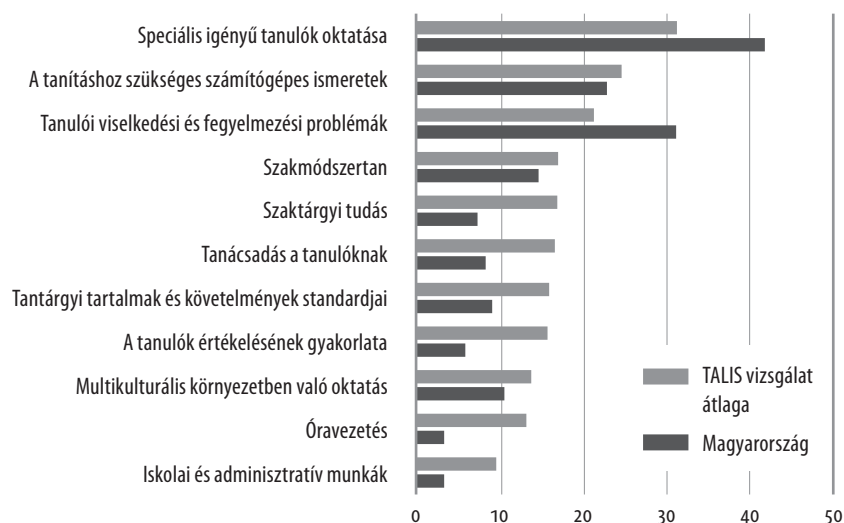
A továbbképzések magas részvételi aránya mellett a tanárok egy része további igényt is jelezte: tíz magyar pedagógus közül négy számolt be arról, hogy szakmai fejlődéséhez meghatározott tematikájú továbbképzéseken való részvételre lenne szüksége. Ez nemzetközi összehasonításban csak kissé marad el az átlagtól, mértéke mégis figyelmeztető. Ugyanakkor az adatok tanúsága szerint semmilyen értelmezhető összefüggés nincs az országonkénti részvétel nagyságrendje és a kielégítetlen továbbképzési igények mértéke között. Magas részvételi arányok mellett is találkozunk jelentős további igényekkel, és alacsonyabbak mellett sem valószínűsíthető, hogy nagyobb arányú kielégítetlen igényekről vallanak a tanárok. A felmerülő továbbképzési igények tehát nem mennyiségi, hanem inkább minőségi problémákra világítanak rá.

Három olyan terület azonosítható, ahol a tanárok úgy érzik, szakmai fejlődésükhöz nagyobb mértékben lenne szükség továbbképzésre: a) a speciális tanulási igényű tanulók oktatása, b) a tanításhoz szükséges számítógépes ismeretek, valamint c) a tanulók viselkedési és fegyelmezési problémái. Magyarországon is ezek a leg-erőteljesebben megfogalmazódó igények, ám két területen (az elsón és a harmadikon) ez az átlagosnál is erősebb, az IKT-ismeretek vonatkozásában pedig valamivel gyengébb. Ez feltehetően azzal is magyarázható, hogy az utóbbi területen az elmúlt években gazdag továbbképzési kínálat, illetve azok jelentős támogatása volt tapasztalható.

talható. A magyar tanárok abban is kitűnnek a nemzetközi mezőnyből, hogy az ún. egyéb területeken a vizsgált országok átlagához képest messze alacsonyabb mértékű kielégítetlen továbbképzési igényről számolnak be (kivéve a szakmódszertani továbbképzéseket, ami az átlagosnál alig alacsonyabb). Azaz a magyar tanároknak kevésbé differenciált a továbbképzési-igénystruktúrája, mint más országokban élő kollégáiknak (lásd 8.14. ábra és Függelék 31. táblázat).

8.14. ábra

A szükségesnek tartott, de meg nem valósult továbbképzési igényekkel rendelkező tanárok aránya témakörök szerint, Magyarország és a TALIS-vizsgálat országainak átlaga, 2008 (%)



Forrás: Creating Effective Teaching..., 2009

Nemzetközi szinten a kívánt képzésen részt venni nem tudók fele a részvétel elmaradását azzal indokolta, hogy a képzést nem tudta összeegyeztetni munkaidő-beosztásával. A magyar tanárok fele anyagi okokból maradt ki a szakmai továbbképzésről, és az átlagosnál magasabb arányban említették a munkáltatói támogatás hiányát is. Ugyanakkor a TALIS-vizsgálat átlagához képest jóval kevesebben nyilatkozták azt, hogy nem találtak az igényüknek megfelelő képzést (*Creating Effective Teaching...*, 2009). Ez felveti azt a problémát, hogy a magyar pedagógusok nem látnak közvetlen kapcsolatot a napi pedagógiai munka során felmerülő gondok megoldási módjai és a szakmai továbbképzések között (Sági, 2010).

9. A közoktatás minősége és eredményessége

9.1. Fogalmi háttér, megközelítések, funkciók

A minőségnek és az eredményességnek a hazai oktatási rendszerben is több, egymással nemegyszer vetélkedő értelmezése van. Ez érthető, különösen, ha értéktelített fogalomként tekintünk a minőségre, és tudomásul vesszük, hogy az iskolázottság vagy a szakértelmek növekedése egyúttal a minőségek versengésének terepe is. Mind a minőség, mind az eredményesség megközelítésmódja, mind jelentéstartalmuk alakulása érzékenyen követi a közoktatás elmúlt évtizedének hazai szakmapolitikai történéseit.

A megközelítéseknek ezúttal három olyan dimenzióját emeljük ki, amelyek más és más módon vetették fel a közoktatási rendszerben a minőség, illetve összetevőinek kérdését. A problematika felmerült a *decentralizált irányítási környezet* összefüggésében (Halász, 1999), tematizálódott az iskolázás, különösen a *középfokú oktatás átfogó kiterjedéséhez*, az expanzióhoz kapcsolódva (Kozma, 2006), továbbá megjelent és állandósulni látszik a nemzeti és nemzetközi *standardoknak* (alaptantervek, tantervi programok, vizsgakövetelmények, tanulói teljesítménymérési rendszerek) való megfelelés kontextusában.

Az ezredforduló egyik jellemző kérdése volt, hogy a *decentralizált irányítási környezetben* milyen módon garantálható az oktatás minősége. Míg a decentralizáció elősegítette, hogy a különböző szakmai és klienscsoportok igényeinek határozottabb megfogalmazása nyomán differenciálódhassanak az oktatással kapcsolatos igények és ezzel együtt az oktatás minőségével kapcsolatos eltérő elképzelések, e folyamatok egyúttal az oktatás színvonalának egyenetlenségéhez is vezettek. Az 1990 után nagyfokú felelősségmegosztásra épülő hazai közoktatás-irányítási rendszert nem kísérte a minőséget újraértelmező és garantáló új mechanizmusok kiépítése, amelynek következményeként nagymértékben meggyengült az értékelési és az ellenőrzési funkció (Halász, 2004). Az időszak legjelentősebb közoktatási minőségfejlesztési programja, a COMENIUS 2000 kulcsszavai – a helyben kidolgozott minőségértelmezés, a szervezeti kultúra fejlesztése, a folyamatszabályozás, a partnerközpontú működés stb. – a minőségprobléma intézményi és fenntartói szintű kezelésére jöttek létre. Az ilyen minőségirányítási rendszer értelmezése szerint az eredményesség és a hatékonyság a külső, elsősorban államigazgatási elvárásokhoz való alkalmazkodást jelent, a minőség pedig a felhasználók igényeinek megismerését és kielégítését szolgáló belső kezdeményezés nyomán jön létre (Setényi, 1999).

A minőség és az oktatási expanzió összefüggésében előre kell bocsátani, hogy az iskolázás kiterjesztése sehol, így a magyar közoktatásban sem konfliktusmentes folyamat. Miközben össztársadalmi érték az európai szintéren is jelentősnek mondható hazai iskolázottsági szint emelkedése, addig a megváltozott viselkedés- és értékmintázaton felnőtt ifjúság oktatása a középfokú iskolákban már minőségproblémaként is jelentkezik. Ugyanez tapasztalható – a szintén bővülő – felsőoktatásban is, ahol: „a beérkező hallgatók tudásszintje drámaian csökkent” (Csermely et al, 2009).

A minőségproblematika harmadik jelzett szempontja, a *nemzeti standardok* (így a közös, mindenkire egyaránt érvényes követelmények) és a teljesülésük értékelésére hivatott rendszerek *minősége* szintén – támogató és kritikus véleményektől egyaránt kísért – folytonos viták tárgya (Hoffmann, 2005; Szebedy, 2005; Horváth Zs., 2010). Más országokhoz hasonlóan, e standardok átalakításának, gyakran megkezdhetetlen újragondolásának igényét mutatja a hazai szabályozás is, amikor időről időre szükségesnek tartja korrekciójukat. Ezt jelzi a Nemzeti alaptanterv időszakos kötelező felülvizsgálata (lásd az *oktatás tartalmáról* szóló 6. fejezetet), az érettségi vizsgakövetelmények korrekciója, az Országos kompetenciamérésen alulteljesítő intézmények intézkedési terve (erről lásd a 3.2.2. alfejezetet), vagy legutóbb a tanulói szintű mérési azonosító bevezetése (lásd a 9.4.2. alfejezetet).

Az oktatás minősége és a minőségértékelés súlyát jelzi, hogy az Európai Parlament és a Tanács 2001-ben született, átgondolt viták során kielélt ajánlása (*Recommendation...*, 2001) átlátható ágazati minőségértékelési rendszerek működtetését támogatja az EU-tagországok oktatási rendszereiben. Az európai nyitás jelentősen kitágította, egyúttal konkretizálta a *minőség fogalmát*, amennyiben a közoktatási rendszer értékelésének elemeit rendszerben jelenítette meg, beleértve ebbe a tanulói teljesítményvizsgálatokra, az oktatási statisztikákra és az igazgatási adatokra épülő elemek mellett a folyamatos áttekintésre, megfigyelésre, becslésre épülő minőségértékelési mozzanatokot is (*Jelentés...*, 2003). Az oktatás *minőségi kritériumai* között szerepet kapott az iskola belső világa, küldetése, klímája, azaz a vezetéshez és a szervezeti kultúrához kapcsolható intézményi működés egésze. Az EU-ajánlás hangsúlyozta továbbá, hogy az értékelés az iskolai és rendszerszintű szervezeti tanulás, illetve az önfejlesztés fontos eszköze.

Az egyre komplexebbé váló minőségfogalomban megjelent a – közoktatás hozzájárulását is magában foglaló – *társadalmi tőke* is, amely olyan tényezőket érint, mint az együttműködési készség, a bizalom, a viszonyosság elvének tiszteletben tartása, a polgári aktivitás, a civil társadalom hálózatteremtő képessége, a társas támogatás, továbbá a közös normák és célok (*The Well-being...*, 2001).¹

A *minőségfogalom* strukturálásához járul hozzá, ha megkülönböztetjük a *beemeneti* és a *kimeneti tényezők* minőségét, illetve az ezekhez kapcsolható *minőségbiztosítási eljárásokat, eszközöket*, például a tantervi, tankönyvi, tanár-továbbképzési akkreditációs folyamatokat; a továbbtanulási információkat vagy a munka világában való elhelyezkedés sikerességéről kapható visszajelzéseket (mindezekről lásd még az *oktatási rendszerről* és a *tanulói továbbhaladásról* szóló 5., az *oktatás tartalmáról* szóló 6. és a *pedagógusokról* szóló 8. fejezeteket). A minőségproblematika és a közoktatási

¹ A társadalmi tőke hazai helyzetéről lásd az *oktatás társadalmi-gazdasági környezetéről* szóló fejezet 2.8. fejezetét.

értékelési funkció tágabb értelmezése egyúttal az e téren igénybe vett és közreműködő szakértelmek szélesebb körét is említi, összefüggésben azzal, hogy az értékelési és minőséginformációkat is egyre többen igénylik és használják.

A közoktatás teljesítményének tágabb, társadalmiasított értelmezéséhez 2000-től az OECD PISA-programja adott lökést azzal, hogy teret nyitott a tanulói teljesítmények globális, gazdasági szempontból történő interpretálásához (lásd a 9.5.2. *alfejezetet*). A minőségre és az értékelési funkciók felhasználására érzékenyítő felfogás az oktatásirányítás számára egyszerre mutatta fel a rendszerszintű értékelés mással nem pótolható előnyeit és korlátait. Az előbbiek között említhető a pénzügyi hatékonyság elemzése, amely alapján információk szerezhetők az erőforrások nagysága és az elért, elérhető eredmények közötti összefüggésekről. Az utóbbiak közé azon korlátozó tényezők tartoznak, amelyek kívül esnek az oktatásügy eszközeivel közvetlenül befolyásolható területeken, mint a tanulói teljesítmények mögött álló társadalmi-gazdasági tényezők (például a településtípusoktól és a társadalmi háttértől függő eltérések; erről lásd a 9.5.3. *alfejezetet*) (Horváth Zs., 2009).

A kétezres évek közepétől a minőség értelmezése tovább bővült a fogalom érvényességének horizontjával. Eszerint a jó színvonalú közoktatás biztosítása az egyének anyagi gyarapodásának éppúgy feltétele, mint a társadalom stabilitásának és a méltányos nemzeti közösség kialakulásának. E minőségértelmezés kapcsán is ki kell emelni az ún. jó színvonalú oktatás fogalma mögötti értelmezési nehézségeket, amelyek a minőség és az eredményesség fogalom eltérő kritériumú értéktartalmából adódnak.

A fogalomról folyó diskurzusban újra és újra megjelenik a minőség, az eredményesség, a hatékonyság, illetve újabban a méltányosság értelmezése, valamint ezek viszonya (lásd a *Jelentés...*, 2006, 8.1. *fejezetét*). Egyes megközelítések szerint csak akkor beszélhetünk minőségről, ha az iskola úgy eredményes, hogy egyúttal megfelel a hatékonyság és a méltányosság feltételeinek is (Lannert, 2004). Az eredményesség és a hatékonyság fogalma szorosan összetartozik, hiszen nem mindegy, hogy milyen és mekkora nagyságú források árán éri el a rendszer vagy annak intézményei az eredményes minősítést. Másrészt az eredményességben megjelenik az iskola szakmai munkájától nagyrészt független, egymástól eltérő külső körülmények hatása is. Az úgynevezett *hozzáadott érték* fogalmával válik értelmezhetővé, hogy csak azt az iskolát tekinthetjük valóban eredményesnek, amelyik képes az adottságai – így a tanulók társadalmi összetétele – alapján elvárhatónál jobban teljesíteni (erről lásd a 9.5.3. *alfejezetet*). A PISA-program értékelési felfogásába az oktatás hosszú távú hatásaként felfogott externális vagy járulékos hozamai is beleértendőek; eszerint az eredményes oktatás a társadalom egészének jólétéhez is hozzájárul.

A minőség az utóbbi évek hazai oktatásügyi vitáinak egyik kitüntetett témája. A szakmai, szakmapolitikai diskurzusban kiemelkedő Zöld könyv (Fazekas–Köllő–Varga, 2008), majd a Szárny és teher (Csermely et al, 2009) kötet kritikái megállapításai és ajánlásai egyaránt a közoktatási rendszer minőségalapú újjáépítésének jegyében fogantak (lásd még az *oktatáspolitikáról* szóló 1. *fejezetet*). Míg az előbbi a globális gazdasági verseny összefüggésében, a hazai és nemzetközi vizsgálatok adataira hivatkozva jelezte, hogy „nemcsak az átlagos magyar állampolgár, hanem a fiatal felnőttek és az iskolába járó fiatalok tudásával is súlyos gondok vannak”, az utóbbi az „élhető ország” alakításának, az országot jellemző értékválság kezelésének egyik fel-

tételeként nevezte meg a nevelés és az oktatás megújítását. Mindkét megközelítésben megjelent, hogy az iskola működése akkor tekinthető minőséginek, ha hozzájárul az érintettek egyéni és társas-társadalmi életminőségéhez, ha a résztvevők számára távlatos értékkel és perspektívával bír. A *Szárny és teher*ben a minőség alapú újjáépítés igénye egyúttal egy olyan modellt feltételez, melyben a változás és az értékörző stabilitás erői egyensúlyban maradnak.

A közoktatási rendszerek minőségének, eredményességének, hatékonyságának értékelése ma a fejlett országokban a kormányzati politikák és az oktatáspolitikák egyik központi kérdése (lásd az *oktatáspolitikáról* szóló 1. fejezetet). A minőségértékelési rendszerek a *tényeken alapuló politikaformálás eszközeként* nélkülözhetetlenek a közpolitikai beavatkozást igénylő problémák feltárásában, amelyre a fejlesztő beavatkozások épülhetnek (erről lásd a 9.4.4. alfejezetet). Az ellenőrzés-értékelés rendszerszerű működtetése hatékony fejlesztési eszköz lehet, különösen akkor, ha az értékelés eredményeinek széles körű visszacsatolása és nyilvánossága is biztosított.

Az európai uniós célok között az oktatási és képzési rendszerek minőségének és eredményességének javítása a 2000-ben elfogadott Lisszaboni stratégiához kapcsolódó *Oktatás és képzés 2010* program (Az európai..., 2002) első kiemelt prioritása. Az unió által elfogadott közös célokhoz való közeledés nyomán követésének érdekében mind ebben, mind a 2009-ben elkészített, 2020-ig tartó, *Oktatás és képzés 2020* című programban (A Tanács..., 2009) az oktatási rendszer külső és belső eredményességét jelző *indikátorokat* és ezekhez tartozó *referenciaértékeket* határoztak meg (lásd az *oktatáspolitikáról* szóló 1. fejezet 1.1. táblázatát, valamint a 9.5. alfejezetet).

A fentiek jelentékenyen hozzájárultak ahhoz, hogy az elmúlt években jelentősen növekedett a közoktatás minőségi, eredményességi és hatékonysági problémáiról szóló tudás. Több szakmai elemzés állította a figyelem középpontjába a közoktatási rendszerek hatékonysági problémáit (lásd például Hermann, 2005; Csapó, 2007; Szalay, 2008), a minőségről, hatékonyságról és eredményességről is folyó szakmai diskurzust pedig ösztönözték az e területen zajló folyamatok: a 2001-től működő Országos kompetenciamérés, az érettségi vizsga reformja és az intézményi minőségfejlesztési kötelezettség (lásd a 9.4. alfejezetet és az oktatás irányításáról szóló fejezet 3.4.3. és 3.5.2. alfejezetét), továbbá a képzési szintek kimeneti eredményességére, kimeneti követelményeire építő, az Európai képesítési keretrendszerhez (EKKR) illeszkedő Országos képesítési keretrendszer (OKKR) munkálatai (lásd az *oktatási rendszerről és a tanulói továbbhaladásról* szóló 5. fejezetet). Az OKKR ösztönző hatást fejthet ki a magyar minőségpolitikára és eszközeire, illetve ezek fejlesztésére, így a kimeneti szabályozás egységesítésére, a minőségértékelési és -biztosítási, pályakövetési rendszerek kiépítésére is (Temesi, 2011). Ezen túl – az egész életen át tartó tanulás gyakorlati megvalósulását támogató minőségpolitika keretében – elősegítheti a nem formális és az informális tanulás során megszerzett tudás és képesség elismertetetéséhez szükséges feltételrendszer kialakítását (Derényi-Tóth, 2011).

9.2. A közoktatási minőségpolitika eszközrendszere

A minőségértékelési rendszernek ma már számos szakmai eleme működik Magyarországon. A rendszerben jól elkülönül az egyes irányítási szintek felelőssége, ám az ellenőrzési és értékelési feladatok pontos elválasztása, valamint a külső intézményértékelés területeinek és szempontjainak rögzítése eddig nem történt meg. A rendszer több létező eleme, így az intézményi önértékelés gyakorlata, továbbá az oktatási intézményekben dolgozó vezetők és pedagógusok munkájának rendszeres értékelése még nem vált általánossá.² Hatását tekintve fejlesztésre szorul a törvényességi és a pénzügyi ellenőrzés jelenlegi rendszere is. Az intézményértékelés kevésbé épít az intézményi szintű teljesítményadatokra, illetve a mérési-, a vizsga- és az intézményértékelési rendszer meglévő elemeinek összehangolása is várat még magára. A minőségértékelési rendszer tartalmi szabályozó potenciálja lényegében csupán egy ponton, a megreformált érettségi vizsgával kihasznált (*Egységes közoktatási...*, 2006). Mindezeket azért érdemes hangsúlyozni, mert a standardizált, kvalitatív, sokdimenziós, professzionális külső intézményértékelési rendszer kiépítése jelentősen emelheti az oktatási rendszer minőségét.

Mivel a mai európai oktatási rendszerek – így a hazai is – nemzetközi kontextusban és nemzetközi értékelési hálózatok részeként is értelmezhetőek, a minőségpolitika eszközrendszerében kiemelt jelentősége van a *nemzetközi indikátoroknak*. Az összehasonlíthatóság érdekében jelentős erőfeszítések történnek az azonos kritériumokon alapuló tanulói teljesítménymérések és más közös értékelési mutatók kialakítására. A társadalmi indikátorok rendszerei Nyugat-Európában nagy hagyománynak örvendenek, a nyolcvanas évektől pedig – az EU-integráció és a globalizáció folyamataihoz kapcsolódva – a nemzetközi összehasonlítás igénye más országokban is artikulálódott. Az oktatási indikátorok kidolgozásában kiemelkedik az OECD tevékenysége (*Imre, 2001*); és ma már az OECD-indikátorok rendszere nagyban befolyásolja az EU-ban is igen erőteljes fejlesztéseket.

A mai hazai közoktatási rendszerben zajló értékelési folyamatok önállósult területei a következők: a) a kimeneti szabályozáshoz sorolt *vizsgarendszer* fejlesztése és működtetése; b) a *tanulói tudás értékelése* hazai és nemzetközi kontextusban (Országos kompetenciamérés, IEA- és OECD-vizsgálatok); c) az *intézményértékelés*, amely a hazai felfogásban inkább a minőségbiztosítási programokban (IMIP) ölt testet, és a más országokban szokásosnál kevésbé értelmeződik az iskolafenntartó, illetve az elszámoltathatóság kontextusában; d) a *pedagógusértékelés*, amely a tanári életútja tervezhetőségének és a pedagógusok szakmai karrierlehetőségeinek összefüggésében jelenik meg; e) az oktatási, továbbképzési programok, illetve eszközök minősítése, amely általában szakmai kritériumok által vezérelt *akkreditációs eljárásokban* érvényesül. A magyar minőségpolitikai rendszer jellemzője az a komplex megközelítés, amely a fejlesztő értékelésben a közoktatás minőségének és hatékonyságának növelésére alkalmas tevékenységrendszerként lát. Ez a megközelítés a tanóra szintjén ér-

2 Ennek okait nem ismerjük pontosan, de az értékelési kultúra elfogadottságának hiányára utalhat, hogy egy vizsgálat tanúsága szerint – nemzetközi összehasonlításban a magyar pedagógusok túl soknak tartják az értékelést (*Creating Effective Teaching...*, 2009).

vényesíthető didaktikai és kommunikatív eljárások befolyásolására is alkalmas, így a rendszer szintjéről nehezebben átlátható folyamatokra is hatást kíván gyakorolni.

A magyar minőségpolitikai rendszer eszközeinek döntő többsége konkrét *jogszabállyal alátámasztott*, ami bizonyos értelemben garanciát is jelent a működtetésükre, bár a gyakori jogszabályi változások az értékelési eszközök stabilitása ellen (is) hatnak. A rendszer 2006 és 2010 közötti főbb változásai közé tartozik, hogy a közoktatási törvény 2006-ban elfogadott módosítása³ megszilárdította a 2001-ben elindult mérési-értékelési rendszert azáltal, hogy kimondta, a méréseknek minden tanévben ki kell terjedniük a közoktatás 4., 6., 8. és 10. évfolyamán minden tanuló esetében az anyanyelvi és a matematikai alapkészségek fejlődésének vizsgálatára.⁴ A rendszer nyilvánosságát erősíti, hogy az országos mérés, értékelés összesített és intézményekre vonatkozó eredményét az oktatásért felelős minisztérium honlapján közzé kell tenni.⁵ A minisztérium a 2008/09-es tanév értékelésének hozzáférhetőségéről volt köteles először gondoskodni.⁶ A mérési és értékelési rendszer kiépítése az iskolafenntartók és az intézmények számára is új kötelezettségekkel jár (erről lásd a 3.4.3. alfejezetet). Az iskolák, fenntartók s az érintett családok számára egyaránt kiemelt jelentőségű, hogy az oktatási tárca kezdeményezésére 2007 júniusában beépült a közoktatási törvény 2. mellékletébe a tanulói teljesítmények nyomon követésével kapcsolatos rendelkezés. Ennek az az előnye, hogy az elszámoltathatóság irányába mutat, ugyanakkor például az Országos kompetenciamérés jogszabályban meghatározott⁷ átlagos intézményi szintű teljesítményminimumát csak igen kevés intézmény (a 3 500-ból évente 70–100) nem éri el. A minimum követelményszint emelése mint pusztá szabályozási változás önmagában nyilvánvalóan nem érné el a kívánt célt; ehhez egyidejűleg – az elszámoltatást sugalló intézkedési terv helyett – az intézmények olyan anyagi és szakmai támogatására is szükség volna, amelynek segítségével intézményfejlesztési stratégiát dolgozhatnak ki és hajthatnak végre.

Az intézményértékelési rendszer az intézményi (belső) önértékelést és a külső, fenntartói értékelést egyaránt magában foglalja. Ugyanakkor hazánk azon ritka országok közé tartozik, ahol nincs rendszeres és garantált színvonalú szakmai *külső értékelés*.

Az *önkormányzati iskolafenntartók* kezében jelentős értékelési jogosítványok vannak. A közoktatási törvény szerint a fenntartói irányítás körében legalább négyszer – számos egyéb terület között, lásd a 3.4.3. alfejezetet – ellenőrizni kell az intézmények szakmai munkájának eredményességét.⁸ A fenntartók hagyják jóvá az intézmények minőségirányítási programját, amelynek összhangban kell lennie az önkormányzat – szintén kötelezően készítendő, s az intézmények felé minőségi elvá-

3 2006. évi LXXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról.

4 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról (továbbiakban Kt.) 99. § (5) bekezdés.

5 Kt. 99. § (6) bekezdés.

6 Kt. 133. § (7) bekezdés.

7 3/2002 (II. 15.). OM rendelet. A 7. § (2) bekezdés a) pontja alapján az előírt minimum azt jelenti, hogy a központilag feldolgozott eredmények alapján a felmért évfolyamokra meghatározott 1. képességszintet a tanulók legalább fele nem érte el szövegértésből, és legalább huszonöt százaléka nem érte el matematikából.

8 Kt. 102. § (2) d) pont.

rásokat tartalmazó – minőségirányítási programjával⁹ (erről lásd a *Jelentés...*, 2006 2.4.1. alfejezetét).

A fenntartói értékelés és ellenőrzés területei, eszközei jól körülírtak, a szabályozás felelősöket és eljárásokat is pontosan meghatároz. A végrehajtás során a legtöbb értelmezési problémát a szakmai ellenőrzés és az értékelés fogalmának elválasztása, illetve tisztázatlansága okozza. A közoktatási intézmények szakmai munkájának értékeléséhez az önkormányzatok számos forrást: külső szakértők által végzett értékelések és mérések eredményeit, önértékelést tartalmazó intézményi beszámolókat, iskolaszék által készített véleményt használhatnak fel, de a tapasztalatok alapján csak iskolai beszámolókra hagyatkoznak. Noha a minőségirányítási rendszer helyi, intézményi végrehajtása során figyelembe kell venni az országos mérés és értékelés eredményeit,¹⁰ 2009-es empirikus tapasztalatok alapján az iskolák vezetői szerint a fenntartók csak kis része teszi ezt meg. Legtöbbször a megyei, fővárosi intézmények fenntartói (35%), az egyházi és a helyi önkormányzati fenntartók 30–30%-a, a társulások 24, az alapítványi, magániskolák 16, s az állami, felsőoktatási fenntartású intézmények fenntartóinak csupán 8%-a (*Intézményi adatfelvétel*, 2009). A gyakorlatban a fenntartói ellenőrzés többnyire a működés törvényességére, ezen belül is a kötelező dokumentumok vizsgálatára korlátozódik. A fenntartói szakmai értékelés gyakorlatából hiányzik az oktatási intézményvezetők tevékenységének értékelése (lásd a 3.4.3. alfejezetet). Ugyanakkor utalni kell arra, hogy az önkormányzatok számára a szakmai értékelés (szakértői szolgáltatások megvásárlása) anyagi lehetőségét korábban biztosító pályázatok a kétezres évek második felében megszűntek (lásd a 3.6. fejezetet). Magának az irányításnak az ellenőrzése és értékelése a minőségirányítás lefedetlen területe: ma az önkormányzatok oktatással kapcsolatos tevékenységét semmilyen formában senki nem értékeli szakmai szempontból.

A minőségfejlesztési rendszer fókuszában az oktatási intézmény áll. Az iskolának kell működtetniük azokat a belső, tanulásfejlesztésre orientált intézményi mechanizmusokat, melyek lehetővé teszik a minőség folyamatos javítását. E tekintetben szinte mindegy, hogy e mechanizmusokat minőségbiztosításnak („csináljuk ugyanazt, de jobban”) vagy innovációnak („csináljunk valami mást, máshogyan”) hívjuk, amennyiben mindkettő alapvetően tanulásfejlesztésre irányuló tevékenységet jelent. A legtöbb magyar iskolában éppen a minőségirányítás generálhat keresletet a pedagógiai innováció számára.

Az intézményeknek tágak a lehetőségei az eredményesség befolyásolására, az eszközök és mechanizmusok széles skálája áll rendelkezésükre a közvetlen eszközök (például külső értékelés tapasztalatainak felhasználása, intézményi önértékelés, a pedagógusok értékelése) mellett közvetett úton: a helyi tanterv és a pedagógiai program alakításán, a beiskolázási gyakorlaton, az iskolai szervezetfejlesztésen, a kölcsönös tanuláson (például külső értékelések tapasztalatainak felhasználása), a pedagógusok továbbképzésén, ösztönzésén, az intézményen belüli és azon kívüli együttműködési lehetőségek kiépítésén keresztül is. Tapasztalatok szerint az intézményi minőségirányítási programnak (IMIP) az ellenőrzés, mérés, értékelés alfejezet a legterjedelmesebb része. Az ellenőrzés jellemzően a vezetők tanügy-igazgatási

9 Kt. 85. § (7) bekezdés.

10 Kt. 40. § (12) bekezdés.

és szakmai ellenőrzési feladatainak folyamattervét tartalmazza. A mérési feladatok között minden esetben megjelenik a partneri igény- és elégedettségmérés, valamint a tanulói teljesítményekre irányuló iskolai mérések rendje. Értékelési feladatokat a 2006-os törvénymódosítás előtt is tartalmazott az IMIP-ek jelentős része. Ezek az értékelés tárgya szerint sokszínűek, s bár az értékelés gyakran jelenik meg külön alfejezetként, többnyire inkább az ellenőrzéshez és a méréshez, illetve az intézmény éves munkatervének végrehajtásához kapcsolódó tevékenységeket tartalmaz. A 2006-os törvénymódosítást követően az IMIP-ek többségében a vezetők és a pedagógusok teljesítménymérési és értékelési rendje a legaprólékosabban kidolgozott, a legtöbb mellékletet (és mérőeszközt) tartalmazó, önálló alfejezet¹¹ (*Balogh–Barlainé, 2010*).

A tapasztalatok azt mutatják, hogy mára elfogadottá vált a mérési rendszer, és általánossá vált a mérési anyagok és eredmények felhasználása is. Egy 2009-es empirikus vizsgálat szerint az intézményvezetők általában hasznosnak találják az Országos kompetenciaméréseket, sőt azok legfőbb haszonélvezőiként második leggyakrabban saját magukat jelölték meg.¹² Bár a kompetenciamérésekben érintett mintegy 900 intézmény vezetője közül mindössze 60 válaszolta azt, hogy nem használja az adatokat, átlagosan több mint 60%-uk csak a központilag feldolgozott eredményekre támaszkodik. A FIT szoftver használata az önbevallás szerint is ritka (középiskolákban 15% alatti, általános iskolákban 20%-os), és ennél is kevesebben végeznek teljes körű tanulói elemzést (lásd még a 3.5.1. *alfejezetet*). A kompetenciamérések adatait és eredményeit tíz megadott felhasználási lehetőség közül az intézményvezetők több mint háromnegyede legalább öt módon felhasználja. A leggyakoribb az eredmények megvitatása, értelmezése (85%); a mérési feladatainak órai gyakoroltatása (80%); a mérési eredmények felhasználása a tervezésben a fejlesztési célok kijelölésére (80%), valamint a tanulók fejlesztésére és felzárkóztatására (78%). Még a legritkább – a mérési eredményeket a tanulók, valamint a pedagógusok értékelésére történő – felhasználási célokat is az intézményvezetők több mint negyede jelölte meg (*Intézményi adatfelvétel..., 2009*). Jelentős változás történt 2005-höz képest: akkor egy hasonló módon történt adatfelvételen mindössze az intézményvezetők 28%-a szerint vitatták meg a kompetenciamérés eredményeit (*Horn–Sinka, 2006*), 2009-ben már 85%-uk állította ugyanezt.

9.3. Az országos közoktatási információs rendszer

A magyarországi közoktatás információs rendszer célja az, hogy minél árnyaltabb képet adjon a közoktatás egészéről, annak egyes részleteiről az oktatáspolitikai döntéshozatal minden szintje, a szakmai és a szélesebb nyilvánosság számára, hazai és nemzetközi kontextusban egyaránt. A rendszerbe tartoznak mindazok az elemek, amelyek létét *jogszabályok*, valamint – a nemzetközi mérések esetében – *egyezmény*

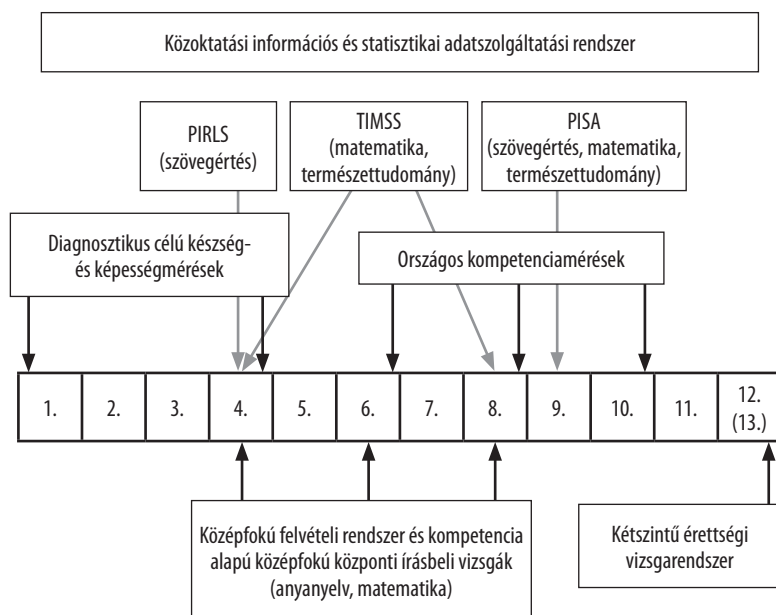
11 A megjegyzés csak a dokumentumokra vonatkozik, a gyakorlatban még kevésbé jelenik meg; lásd az erről szóló empirikus tapasztalatokat.

12 Figyelemre érdemes az is, hogy az első helyen az oktatáskutatók szerepelnek, ami arra utal, hogy a mérések fő felhasználási területének az igazgatók a mérésről való tudás bővítését, s csak ezt követően e tudás alkalmazását látják.

nyek, szerződések írják elő, és adatokat szolgáltatnak a közoktatás szereplőiről vagy ezek egyikéről; tanulóiról, iskoláiról, iskolafenntartóiról (lásd 9.1 ábra).¹³

9.1. ábra

A közoktatási információs rendszer



Forrás: Oktatási Hivatal

A magyar közoktatási információs és statisztikai adatszolgáltatási rendszer fő keretét a(z oktatás)-statisztikai adatgyűjtésre vonatkozó országos érvényű jogszabályok jelentik, amelyek meghatározzák a kezelt adatok körét és a közoktatási rendszer szereplőinek adatszolgáltatási kötelezettségeit. A középfokú felvételi rendszer és az ehhez kapcsolódó központi írásbeli vizsgarendszer¹⁴ szintén jogszabály alapján biztosítja a tanuló (szülő) szabad iskolaválasztását, az iskola igazgatójának döntési jogát a felvételtől, a felvétel feltételeinek egységességét és nyilvánosságát, továbbá az egyenlő bánásmódot. (A középfokú felvételi szabályairól és eljárásáról lásd az oktatási rendszerről és a tanulói továbbhaladásról szóló 5. fejezetet.) A negyedik, illetve a hatodik

13 Egy rendszernek nemcsak a jogszabályban deklarált, intézményesült elemek a részei, hanem a működésben részt vevő implicit elemek is. Ezek a közoktatás minőségirányítási rendszerében is megtalálhatók és hatnak (ilyen például a szülők, diákok iskolaválasztása, az iskolák jó vagy rossz hírére). A korszerű minőségirányítási rendszerben átjárás lehet az explicit és implicit elemek között (ilyen például az informális tanulás elismerését biztosító kreditrendszer, amely a közoktatásban és a szakképzésben is egyre inkább fontos része a minőségpolitikának).

14 A központi írásbeli vizsgák rendszerében a tanulóknak magyar nyelvi és matematikai feladatlapokat kell megoldaniuk 45-45 perc alatt. Külön feladatlapok készülnek a nyolc és a hat évfolyamos gimnáziumoknak, illetve a kilencedik évfolyamon továbbtanulni készülőknek.

évfolyam során letett vizsgákról, az érintett korcsoportok legjobbjainak felkészültségéről, valamint a nyolc, illetve a hat évfolyamos, a hazai közgondolkodásban elitiskoláknak számító intézmények keresettségéről is kapható információ. Az érettségi vizsgarendszer és a hazai, valamint nemzetközi mérések ismertetését és eredményeit a következő két fejezet tartalmazza.

9.4. Az eredményesség értékelési eszközei

9.4.1. Az érettségi vizsgarendszer

A magyar érettségi vizsga reformja az oktatáspolitikai aréna egyik szereplőjeként többféle mezben lépett a küzdőterre, így a különböző szakmapolitikai csoportok egyaránt megtalálták benne azt, amit törekvéseik támogatásaként azonosíthattak. A ráruházott szerepekből kiemelhető a kimeneti követelmények révén elérhető *tartalmi szabályozási* (modernizációs) szerep, a középiskolások heterogenitását kezelő *kimeneti szabályozó* szerep, amit az érettségi vizsga egységessége, a közös szabványok fejeznek ki, a vizsga két szintjével megjelenő *továbbtanulási vízum funkció*, továbbá a *standard elemek erősítése*, ami a feladatok és az értékelés központi kontrolljából fakad. A vizsgához és a vizsgáztatáshoz a nemzetközi gyakorlatban kialakult standard minőségi jellemzők társulnak (lásd a *keretes írást*).

A vizsgák világszerte meghatározó szerepet játszanak a közoktatás szabályozásában. Hatásuk közvetlenül is megragadható a diákoktól a vizsgán várt tudás minőségében (amelyet a vizsgakövetelmények és a vizsgafeladat tartalmi fejeznek ki) és e tudás társadalmi eloszlásában, azaz abban, hogy egy-egy korosztály mekkora hányada teszi le a vizsgát. Egy ország vizsgarendszerének jelentősége elsősorban abban van, hogy szabályozó erejénél fogva közvetlenül is befolyásolja a társadalmi munkamegosztást, a munkaerő képzettségét, a társadalmi mobilitást, benne az egyéni karrierépítés lehetőségeit. Az érettségi vagy a felvételi vizsga egyfelől olyan *szűrő*, amely – az egyéni kvalitásoktól nem függetlenül – a tudáshoz való intézményes hozzáférést teszi lehetővé vagy éppen lehetetlenné. A vizsgák szerepének meghatározása, működésük leírása, a vizsgázók körének meghatározása mindig társadalompolitikai célokat érvényesít. A modern társadalmakban egyre többen jutnak az iskolázás révén olyan szimbolikus jogosítványokhoz (ilyen az érettségi vizsga is), amelyek a származás vagy a vagyon által megszerezhető társadalmi pozíciók sajátos *korrekcióját, újraelosztását* teszik lehetővé. A vizsga *lezáró* és egyúttal *nyitó* szerepe kettős összefüggésre utal: a lezáró jelleg összefügg a vizsgát megelőző képzéssel, a konkrét intézménnyel és az ott megtanulható ismeretekkel, megszerezhető kulturális kompetenciákkal, a nyitó jelleg pedig a továbbtanulás, a szakmatanulás, a munkavállalás lehetőségeivel, s így a társadalom nyújtotta nemzedékek közötti, illetve az egyéni életúton belüli (intragenerációs) mobilitási lehetőségekkel (Horváth, 2003).

Az érettségi vizsga 2005-ös bevezetése óta lényegében rendszerszintű átalakítás nélkül, stabilan működik (bevezetéséről és a 2004. évi próbaérettségiről lásd a *Jelentés...*, 2006 8.3.2. *alfejezetét*). Maga a stabilitás az érettségi rendszer egyik jelentős eredményének tekinthető, hiszen az oktatási expanzió közepette az érettségi

A vizsga standard minőségi jellemzői

A minőség képvisellete: a társadalmi és pedagógiai érvényességgel bíró követelményrendszer és a vizsgaleírás egyfajta teljesítményetelon, az elsajátítandó és távlatosan fontosnak tartott/tartható kultúrjavak (tudásfajták, képességek) modellje, amely ez által rövid és hosszú távon egyaránt hatással van az iskola és a társadalom műveltségképre.

Prognózis (előrejelző érvényesség, prediktív validitás): a vizsgakövetelmények és a teljesítmények az oktatásirányítás, a képzőintézmények, a diákok, az érettségizetteket fogadók számára egyaránt prognosztikus értékűek, amennyiben valószínűsítik az érettségivel rendelkező népesség tudását, képességeit. Minél nagyobb egy vizsga előrejelző érvényessége, annál megbízhatóbban számíthat a következő képzési fokozat vagy a munkaerőpiac az érettségizettektől elvárható teljesítményre. (Például az emelt szintű érettségivel rendelkezők valószínűleg jobban megállják a helyüket a felsőoktatásban, mint a középszinten vizsgázók).

Minősítés: a vizsgamodell, illetve a vizsgáztatás egyik kulcskérdése. Az egységes és a nyilvánosság számára dokumentált, átlátható minősítési rendszer elősegíti az értékelés konzisztenciáját, összehangolja a tanárok értékelési gyakorlatát.

Visszacsatolás: az eredmények értelmezése megerősítő vagy korrekciós hatású mind a vizsgakövetelményekre, mind a vizsgafeladatokra, mind a képzésre nézve. Orientálja a jövőbeni vizsgázókat, a középiskolás tanulók családjait.

Forrás: Horváth–Lukács, 2006

évről évre egy-egy korosztály jelentős arányát érinti. A közép- és az emelt szintű vizsgakövetelmények elég nagy fesztávot fognak át ahhoz, hogy a vizsga a hazai viszonyokra mértezve kezelni tudja a heterogén előképzettségű érettségiző népesség teljesítményét.

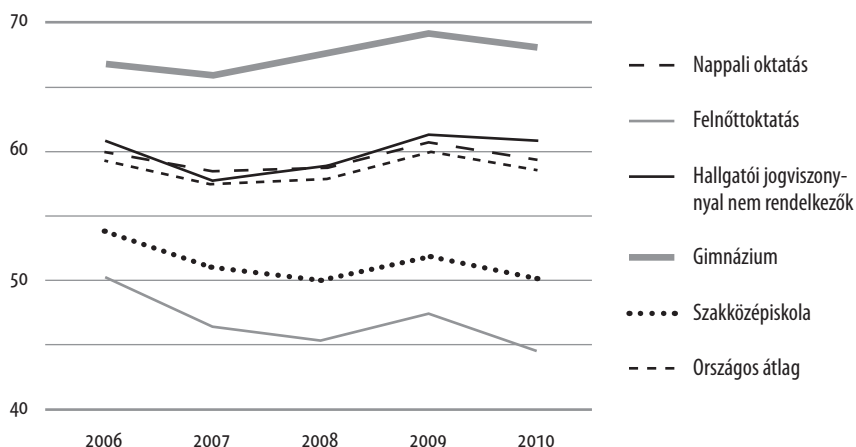
Az érettségi eredményei 2006 és 2010 között összességében kismértékű hullámzást mutatnak. Az országos átlagteljesítmény (2010-ben 58,6%) szórásának terjedelme ötéves távlatban kevesebb, mint 2,5 százalékpontnyi. A legjobb eredményeket elérő gimnazistáké ennél valamivel nagyobb, de a vizsgateljesítmények mögött nem figyelhető meg trendhatás, nem úgy, mint a szakközépiskolásoknál, akik átlagos vizsgaeredménye – a gimnazistákhoz képest alacsonyabb teljesítményszint mellett – romló tendenciájú. Az érettségi vizsgák átlageredménye a kezdetektől fogva a felnőttoktatásban a leggyengébb, s szintén egyre alacsonyabb. Érdemes felhívni a figyelmet a „hallgatói jogviszonnyal nem rendelkezők” csoportjára¹⁵, akik vizsgáinak

15 Ők döntő többségükben középiskolát végzett, felsőoktatásba fel nem vett fiatalok, akik későbbi, többnyire a következő évi felvétel érdekében tesznek – leggyakrabban emelt szintű – érettségi vizsgát egy vagy akár több tantárgyból.

átlageredménye a gimnáziumban érettségizőket követi (lásd 9.2. ábra és Függelék 9.1. táblázat).

9.2. ábra

A középszintű érettségi vizsgák eredményei képzési és iskolatípusonként, 2006 és 2010 között (%)

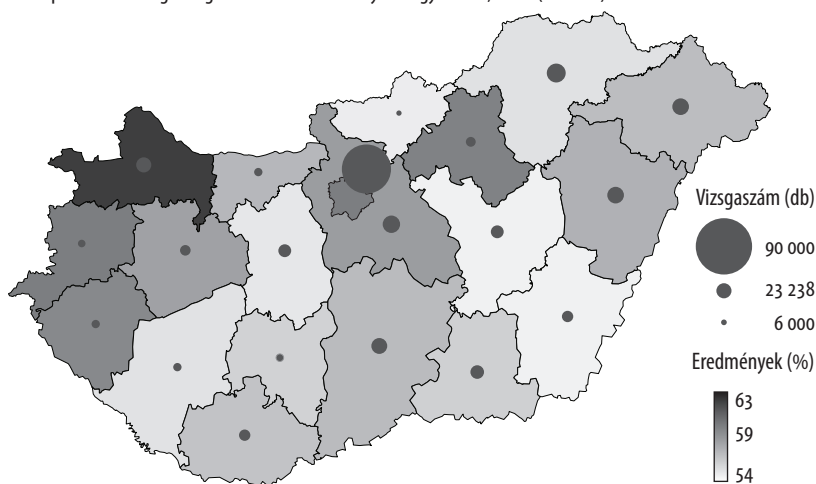


Forrás: Oktatási Hivatal

Elég jelentősek az érettségi eredmények területi különbségei is. A Győr-Moson-Sopron megyei középiskolások átlageredménye országos szinten kiemelkedik, míg a megyék negyedében az átlagos vizsgaeredmények alig magasabbak az 50%-os teljesítménynél (lásd 9.1. térkép és Függelék 9.2. táblázat).

9.1. térkép

A középszintű érettségi vizsgák száma és eredményei megyénként, 2010 (db és %)



Forrás: Oktatási Hivatal

Megjegyzés: A térkép csak a tavaszi vizsgaidőszak adatait tartalmazza.

A középiskolai tanulmányokat záró vizsga összekapcsolása az *érettséggel* összetett fogalmi keretben értelmezhető: a társadalomba történő integrálódásnak, úgy mond a felnőtté válásnak egy vizsga cezúrájával nyilvánvalóvá tett aktusa, a középiskolai tanulmányok lezárásának igazolása, valamint a továbbtanulási alkalmasság kifejezése. A rejtett, kimondatlan elvárások és engedmények finom szövedéke az érettségit az ifjúkor kitüntetett határvonalává teszik még ma is, mintha az érettségiző fiatalnak a felnőtt világgal időlegesen valamiféle szimbolikus szerződése kötötne, s a korábbi magatartásmintákat felválthatná egy önállóbb szerveződésű életvezetés. E szimbolikus jelentésénél azonban jóval nagyobb változás jellemzi az idők folyamán azt a szerepet, amit az érettségi vizsga az *egyéni életút* alakulásában betölt, vagy amit – más megközelítésben – a vizsgának a *társadalmi mobilitásban*, vagy éppen a *társadalom integrációjában játszott szerepeként* írhatunk le. Az érettségi vizsgatartalmainak változását érintő egyik tényező éppen az, hogy a középiskolázás civilizációs jelentősége a munkavállalásban és közvetve az életútban mára egyre világosabbá vált azon társadalmi csoportok számára is, amelyek hagyományosan nem voltak érdekelték a középiskolai oktatásban, különösen nem az általános műveltség megszerzésében.

Az érettségit nyújtó továbbtanulás iránti kereslet növekedése már a nyolcvanas évek végén megjelent, a következő évtized végére pedig az expanzió elfogadott tényként került a közgondolkodásba.¹⁶ Az érettségit szerzettek száma – az ún. mennyiségi expanzió egyik mutatója – 1990-ben több mint duplája volt az 1960-as értéknek, tízezer fővel haladta meg a tíz évvel korábbit, és 2000-re további 19 ezerrel nőtt (lásd Függelék 9.3. táblázat) úgy, hogy ezen időszak alatt a 15–19 évesek száma csaknem 45 ezerrel csökkent (*Magyar statisztikai...*, 2009).

A mennyiségi expanzió másik fontos mutatója a középfokon végzettek korosztályon belüli aránya. Magyarország nemzetközi összehasonlításban 2008-ban az összes végzettség tekintve ugyan elmaradt az EU 19 tagállamának átlagától, de a felsőoktatásba jogosító, érettségit nyújtó képzésekben a magyar átlagérték (64%) kedvezőbb annál (lásd Függelék 9.4. táblázat). A két képzési típus közül az utóbbi években a gimnáziumokban érettségizettek száma nőtt, míg a szakközépiskolaiaké csökkent, s ez igaz a felnőttképzésben tanulóakra is¹⁷. Az érettségivel kilépők nagy többsége naplapi tagozaton tanult (lásd Függelék 9.3. táblázat).

A viszonylag rövid időszak alatt bekövetkezett nagyarányú expanzió – azon tétel alapján, hogy egy iskolai végzettség társadalmi értéke annál kisebb, minél magasabb az adott iskolai végzettséget megszerzettek aránya a teljes populációban (*Green, 1999*) – bizonyos értelemben leértékelte az érettségit.¹⁸ Egyre inkább előtérbe került, hogy az érettséginek csak akkor van jelentősége, ha valaki nem rendelkezik vele: nem az ezzel járó előnyök megszerzése, hanem annak a hiánya következtében fellépő hátrányok elkerülése miatt kell erőfeszítéseket tenni érte (*Nagy P. T., 1999*).

16 A középfok expanziójára enyhén bővülő hálózat (iskolák, pedagógusok) mellett került sor anélkül, hogy a probléma szélesebb társadalmi összefüggései tematizálódtak volna (*Balázs, 2003*).

17 Forrás: Oktatási Hivatal.

18 Az ezt kifejező úgynevezett zéró korreláció törvénye szerint „ha a rendszerben van egy olyan szint, amelyet a társadalom minden tagja elvégez, akkor ennek teljesítése semmiféle hatással nem lesz azokra a társadalmi különbségekre, amelyek a népességben belül a későbbiek folyamán jelentkeznek” (*Green, 1999*).

Az oktatás húszéves kiterjedésének ugyanakkor szerepe van abban, hogy Magyarországon a felső középfokú (ISCED 3) végzettséggel rendelkezők aránya a 25–64 éves lakosságban nemzetközi összehasonlításban kedvező (*Education at a Glance, 2010*). Ez a nők iskolázottságának növekedéséhez is hozzájárult; különösen az általános középfokú programokban végzettek körében (nálunk is) rendre magasabb a nők aránya a férfiakhoz képest (*Key Data...*, 2009). Az expanzióhoz az is hozzájárult, hogy az Országos képzési jegyzék (OKJ) 2006-tól egyre több szakma megszerzését köti az érettségi bizonyítvány meglétéhez. Az expanzió egyenes következménye, hogy 2009-ben Magyarországon a 20–24 éves korosztályban a felső középfokú (ISCED 3) végzettséggel rendelkezők aránya az EU-átlagnál jobban megközelítette az uniós referenciaértékét (lásd az *első fejezet 1.1. táblázatát*).

A középiskolai oktatás kilencvenes évek óta tartó expanzióját követve az iskolázás iránti keresletnövekedés áttevődött a felsőoktatásra, jelezve, hogy már elsősorban a diplomával járnak együtt azok a munkaerő-piaci előnyök, amelyek korábban még az érettségihez fűződtek. A magyar érettségi reformban az emelt szintű érettségi lett volna hivatva betölteni annak az ambivalens társadalmi hatásnak az elkerülését, amelyet a közép- és felsőfokú expanzió okozott.¹⁹ Mivel azonban a felsőoktatás a reform bevezetésekor nem tulajdonított e vizsgafokozatnak megkülönböztető értéket, ez maguktól az érettségizőktől sem volt elvárható. Ennek ellenére – mivel az emelt szinten érettségizettek túlnyomó többsége jelentkezik a felsőoktatásba – a jelentkezők körében az emelt szintű vizsgák aránya magasabb, mint az összes érettségizett körében. Ez arra utal, hogy az emelt szintű vizsga a felsőoktatásba való célzott továbbjutást szolgálja.

Az emelt szintű érettségi vizsgát tett tanulók aránya a különböző képzési típusokban igen eltérő: a gimnáziumi képzés nappali formáiban érettségizettek jóval nagyobb arányban tettek legalább egy tantárgyból emelt szintű érettségit, mint a szakközépiskolákban, illetve a nem nappali képzési formákban.²⁰ A differenciáltság a megcélzott felsőoktatás képzési formák esetén is megfigyelhető minden iskolatípus esetén: emelt szintű érettségi bizonyítvánnyal legnagyobb arányban az osztatlan képzésre jelentkezők rendelkeznek, ezt követi az alapképzés, majd a felsőfokú szakképzés (lásd 9.3 ábra).

Az emelt szinten érettségizők átlagos vizsgaeredményei rendre jobbak, mint a középszintű vizsgát tetteké. A 2010-ben érettségizettek közül a felvételizők tantárgyankénti adatai valamennyi tantárgyból mindkét szinten jobbak voltak az összes érettségizőnél (lásd *Függelék 9.5. táblázat*). Bár a felvételizők esetében a középszintű vizsgák átlageredménye sokkal jobban közelít az emelt szintű eredményekhez, az emelt szintű érettségivel rendelkezők a felvétel során előnyben vannak azokkal szemben, akik csak középszintű érettségi bizonyítvánnyal rendelkeznek.

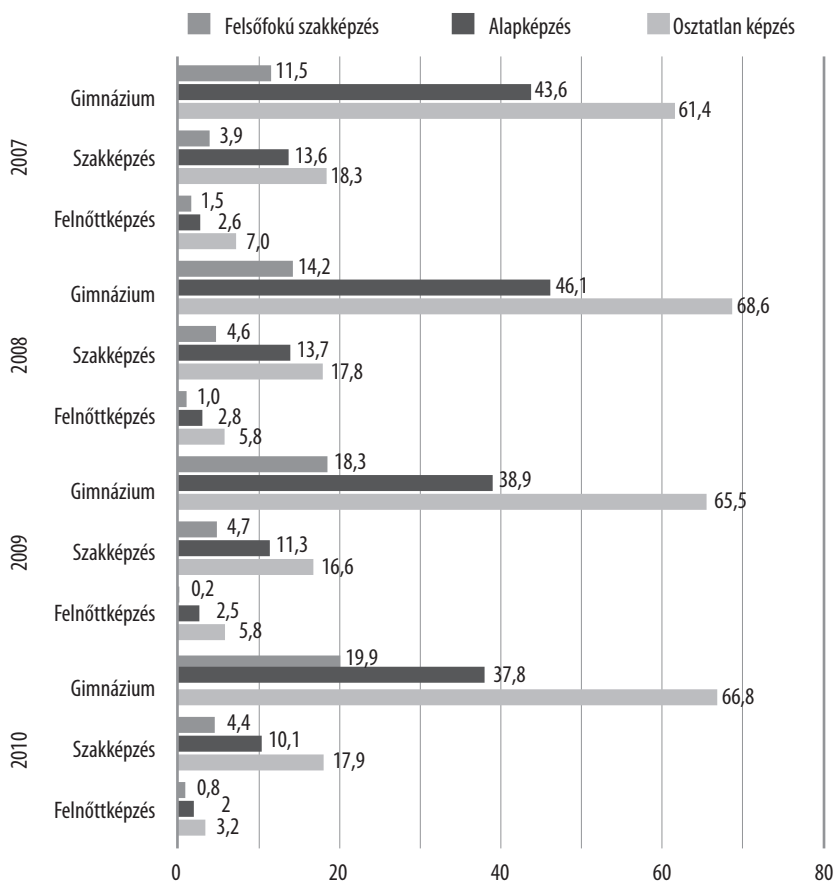
A felsőoktatási felvételi sikeressége és a között, hogy a jelentkező tett-e emelt szintű érettségi vizsgát, minden vizsgált évben szignifikáns az összefüggés, főként az első helyen nappali tagozatra jelentkezők körében (lásd *Függelék 9.6. táblázat*). Érzékelhető azonban egy csökkenő tendencia: 2007-ben az adott évben végzettek és

19 Az érettségi bevezetése során elfogadott szakmai koncepció alapján. Mind akkor, mind azóta megjelentek ettől eltérő álláspontok is.

20 Forrás: Oktatásstatistikai évkönyvek; KIRSTAT-adatbázis.

9.3. ábra

Emelt szintű vizsgával rendelkezők aránya a különböző felsőfokú képzési típusokra jelentkezők körében a középiskola típusa szerint, 2007–2010 (%)



Forrás: OFIK-adatbázisok, 2007–2010

sikeresen felvételre jelentkezők mintegy fele, 2010-ben mintegy 37%-a rendelkezett legalább egy emelt szintű érettségivel (Ercsei–Szemerszki, 2011). A száz középszintű vizsgára jutó emelt szintű vizsgák száma 2006 és 2009 között minden kategóriában csökkent, s csak 2010-ben látszik megtorpanni (lásd Függelék 9.7. táblázat). Bár a csökkenés okait feltáró kutatás nem folyt, a tapasztalatok szerint pragmatikus szempontok állnak e jelenség mögött. A vizsgázók jól kiismerik magukat a felsőoktatási felvételi rendszerében, és döntéseikben mérlegelik, hogy az emelt szintű érettségéhez szükséges kétségtelen többletenergia-befektetés hogyan viszonyul a felsőoktatásba történő bejutás esélyeihez. Az elmúlt évek tapasztalatai szerint a felsőoktatásnak csak egy szűk szeletében volt szükség az emelt szintű vizsgával megszerezhető többletpontokra (Horváth, 2008).

Az érettségi vizsga átfogó eredményeiről az Oktatási Hivatal évről évre visszajelzést ad. A hivatal számos szolgáltatást is nyújt a rendszerről: regisztrálja egy-egy érettségiző korosztály teljesítményét a kötelező és választott vizsgatárgyakból, biztosítja az egyes vizsgaeredmények összehasonlíthatóságát, a szaktanárok és szakértők számára lehetővé teszi a vizsgaeredmények teljes körű, sokrétű elemzését, amely így a tantárgyi fejlesztések alapjául is szolgálhat.

A megújult érettségiről közvetlenül a bevezetést követően több szakmai elemzés is készült (*A 2005-ös érettségi..., é. n.*; *A 2006-os érettségi..., é. n.*), illetve 2006–07-ben lezajlott egy kvalitatív kutatás²¹ is. Ez utóbbi az érettségi rendszer iskolai hatását vizsgálta, többek között abból a megfontolásból, hogy a közoktatásban még kevésbé vert gyökeret az a szemlélet, hogy bármely beavatkozás előzetes hatását és kockázati tényezőit felbecsüljük, majd a hatáselemzésből következtetéseket vonjunk le arról, miként és hogyan teljesültek a fejlesztés tervezett céljai. Azokat a főbb eredményeket, tanulságokat, amelyek hozzájárulhatnak az érettségi vizsga szakmai továbbfejlesztéséhez, a *keretes írás* foglalja össze. A tapasztalatok közül érdemes még kiemelni, hogy a közoktatási rendszer tartalmi szabályozásának maguk a vizsgakövetelmények is igen hatékony elemei, melyek közvetlen hatással vannak a tantermi munkára.

Tanulságok az érettségi vizsga szakmai továbbfejlesztéséhez

Az iskolák a változások bevezetése előtt felülbecsülték a várható problémák arányát és nagyságrendjét.

A vizsga szakmai infrastruktúrájának összetevői egymással összefüggő „láncatást” mutattak. A törvényi szabályozás értelemszerűen magában foglalja a felkészítési kötelezettséget, ez viszont az iskola óratervének, pedagógiai programjának, továbbá helyi tantervi követelményeinek módosulását vonja maga után. Ez a láncatás az iskolai szervezet formális, szabályhoz alkalmazkodó magatartásán túl számos egyedi arculatú folyamatot is elindított, egyrészt attól függően, hogy milyen volt az iskolaszervezet induló állapota, másrészt azzal összefüggésben, hogy miként és milyen mélységben, milyen értelmezési keretbe helyezve interpretálta az iskola a maga számára az eredményes felkészítés szükségleteit.

Elengedhetetlennek tűntek a vizsgáztatói képzések, amelyek egyúttal továbbképzési funkciókat is betöltöttek.

Az új vizsga jelentős, adatolható nagyságrendű hatást gyakorolt az iskola pedagógiai programjára, a tanulásszervezési eljárásokra, a tanulócsoportok megszervezésére, az osztálytermi szintű tanítási-tanulási módszerekre, a tanítás tartalmára, az osztálytermi szintű értékelési eljárásokra, a taneszközök megválasztásának szempontjaira.

Forrás: Bánkúti– Lukács, 2008

21 A kutatás címe: A megújuló érettségi hatása az iskolára; témavezető: Lukács Judit.

A vizsgaeredmények feldolgozásának fontos célja a vizsgafeladat-fejlesztés is: annak elősegítése, hogy az adott vizsgatárgyak évről évre új feladatsorai egymással közel azonos követelményeket állítsanak a vizsgázók elé, hiszen ily módon tud a rendszer maximálisan kiszámítható lenni. Az immár öt éves tapasztalatok azt mutatják, hogy ez a feltétel igen jó közelítéssel teljesül. A vizsgarendszerben felhalmozott adatok számos lehetőséget nyújtanak a közoktatási rendszer szereplőire, az iskolákra és a fenntartókra vonatkozó jellemzők, mutatók előállítására. Akár rövid távon is készülhetnének a vizsgaeredményekből a tanulói kompetenciamérésekhez hasonló elemzések a középiskolák és fenntartók számára.

9.4.2. Az országos mérési rendszer elemei

Az országos mérési rendszer három mérést foglal magában, a Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszert (DIFER), az Országos készség- és képességmérést, valamint az Országos kompetenciamérést. Minőségirányítási szempontból ez utóbbi a legjelentősebb, hiszen ennek elsődleges célja mérési adatokkal ellátni a minőségirányítási rendszert az oktatás különböző szintjein.

A *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer* olyan nem kötelező mérőeszköz, amelyet az *első évfolyamos gyermekek* iskolai fejlődéséhez szükséges alapkészségei (szociális motívumok és készségek, írásmozgás-koordináció, tapasztalati összefüggés-megértés, beszédhanghallás, tapasztalati következtetés, reláció-szókinccs, elemi számolási készség) diagnosztizálásához igényelhetnek a tanítók. A DIFER alkalmazását miniszteri rendelet írja elő.²² A rendelet 8. § (5) bekezdése szerint a tanulók eltérő ütemű fejlődéséből, fejlesztési szükségleteiből fakadó hátrányok csökkentése, továbbá az alapkészségek sikeres megalapozása és kibontakoztatása érdekében az általános iskolák igazgatói felelősek felmérni azon első évfolyamos tanulóik körét, akiknél az óvodai jelzések, illetve a tanév kezdete óta szerzett tapasztalatok alapján az alapkészségek fejlesztését hangsúlyosabban kell a későbbiekben támogatni.²³ A jogszabály szerint az első évfolyam elején minden tanítónak fel kell mérnie, kik azok a tanulói, akik esetében indokolt a mérés lefolytatása, és ezeket a tanulókat később meg is kell mérnie. A tanítók maguk értékelik a mérés eredményét egy központi szoftver segítségével, amely előállítja a gyermek egyéni képességprofilját. A DIFER célközönségét tehát kizárólag a tanítók jelentik, akik e rendszer keretein belül egységes, standardizált mérőeszközt kapnak saját tanítványaik kritériumorientált értékeléséhez, és így már az iskolakezdetkor segítséget kapnak az egyes gyermekek esetében szükséges fejlesztési feladatok meghatározásához.²⁴

A DIFER stabilan működő rendszer; népszerűségét jelzi, hogy évente a korcsoportos tanulók mintegy 30%-a vesz részt benne. Az ezen eszközzel mért tanulók aránya 2004 és 2009 között hullámzott, az utóbbi két évben pozitív irányba mozdult

22 24/2009. (V. 25.) OKM rendelet a 2009/2010. tanév rendjéről.

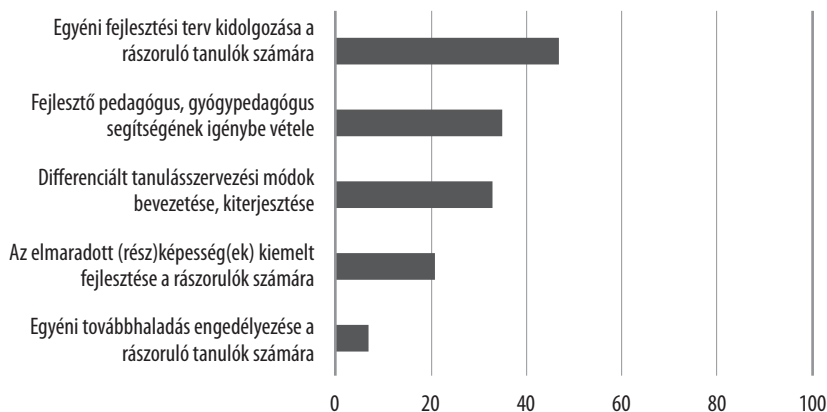
23 A rendelet szerint az érintett tanulók körének felmérését a 2009/10-es tanévben 2009. október 15-éig kellett elvégezni. Az igazgatónak október 31-éig jelenteni kellett az érintett tanulók létszámát. A létszám jelentését követően a vizsgálatokat az érintett tanulókkal 2009. december 11-éig kellett elvégezniük az iskoláknak.

24 A DIFER további – iskolai, fenntartói vagy országos szintű – felhasználása a mérőeszköz jellege és a mérés technikai jellemzői miatt nem lehetséges.

el, s lényegesen több osztályból kerültek be gyerekek a mérésekbe. Viszonylag jelentősen nőtt azon osztályok száma, ahol minden tanulót mérnek (lásd *Függelék 9.8. táblázat*). 2009-ben az általános iskolák 92%-ában használták a DIFER-vizsgálatot, az intézmények 52%-ában a rendeletben meghatározott tanulók esetében, 16%-ukban ennél több, és 24%-ukban minden első tanuló esetében.²⁵ A DIFER alkalmazását követően a leggyakoribb következmény a differenciált tanulásszervezés bevezetése és kiterjesztése, az egyéni fejlesztési terv kidolgozása és az egyéni továbbhaladás engedélyezése a rászoruló tanulók számára (lásd *9.4. ábra* és *Függelék 9.9. táblázat*).

9.4. ábra

A DIFER-vizsgálat(ok) következményei az intézményvezető válaszai alapján a mérőeszközt alkalmazó intézmények körében (%)



Forrás: Intézményi adatfelvétel, 2009

Az Országos készség- és képességmérés 2006 óta része az országos mérési rendszernek. Ez a mérés szintén diagnosztikus mérőeszköz segítségével vizsgálja a 4. évfolyam végén, hogy bizonyos alapvető képességek, készségek (írás, olvasás, számolás, gondolkodás) tekintetében az adott tanuló fejlődése milyen szinten áll a korosztályára jellemzőhöz képest. Elsődleges célja, hogy a pedagógusokat informálja a gyermek egyes képességeinek, készségeinek fejlettségéről annak érdekében, hogy ezen adatokra építve ki tudja dolgozni az adott tanulóra vagy csoportra szabott speciális fejlesztési irányokat, módszereket.

A mérés minden tanuló számára kötelező, de az Oktatási Hivatal (OH) a központi elemzés keretében csak egy 200 iskolából álló, reprezentatív minta adatait dolgozza fel. Ennek oka, hogy az országos trendek meghatározásához ez is elegendő. A mérés célja az egyéni fejlődés diagnosztizálása, amely az iskolában, helyben kell, hogy megtörténjen. A teszt megírása után az iskolák az OH által üzemeltetett online szoftverben rögzíthetik saját tanulóik eredményeit, és előállíthatják egyéni, osztály vagy iskolai szintű elemzéseiket. A szoftverbe való belépések száma egy év alatt több mint 32 000 volt.²⁶

25 Forrás: Oktatási Hivatal.

26 Forrás: Oktatási Hivatal.

A DIFER-rel és az Országos készség- és képességméréssel szemben a 2001-ben bevezetett Országos kompetenciamérés elsődleges célja az, hogy az iskolák eredményességéről objektív adatok tükrében, az ország többi iskolájával összevethető módon szolgáltatson minél árnyaltabb, sokrétűbb képet, segítve ezzel az intézmények önértékelését, hozzájárulva a külső értékelés teljességéhez.

Az Országos kompetenciamérés (OKM) az ország szinte minden 6., 8. és 10. évfolyamos tanulója²⁷ kiterjedő éves mérési rendszer. A felmérésben a tanulók matematika és szövegértés feladatokat tartalmazó tesztfüzeteket töltenek ki 4x45 percben, valamint szülei bevonásával önkéntesen válaszolnak egy, a családi háttérüket felmérő kérdőív kérdéseire. A felmérés nem az adott tanévi tanterv ismeretanyagát kéri számon, hanem azt vizsgálja, hogy a diákok az addig elsajátított ismereteket milyen mértékben tudják alkalmazni a mindennapi életből vett feladatok megoldásában. A felmérés tartalmi kerete – amely definiálja a mérési területeket, meghatározza a feladatok típusait és arányát – miniszteri rendelet mellékletét²⁸ képezi, így a tesztanyagok jogszabályban is rögzített deklarált tartalommal bírnak.

Az adatfelvétel a tanév végén, május utolsó hetében történik. Az intézmények lezárt, a mérés előtt fél órával felbontható csomagokban kapják meg a tesztanyagokat. A standardizálás érdekében az intézmények felméréssel kapcsolatos teendőit, eljárásrendjét útmutató foglalja össze.²⁹ Szabályszerű lebonyolítását külső minőségellenőrök biztosítják, a tesztírást az intézmény tanárai vezetik. A felméréssel kapcsolatos adminisztrációs feladataikat az intézményeknek az Oktatási Hivatal által üzemeltetett online szoftverrel kell elvégezniük.

A mérési anyagok azonosítására a tesztfüzetek és háttérkérdőívek a 2007/08-as tanévi méréstől kezdődően a *tanulók egyedi mérési azonosítóit* tartalmazó címkékkel vannak ellátva. Ezt az azonosítót kizárólag a tanulót oktató intézmény jogosult és képes előállítani az OH által fejlesztett és üzemeltetett online szoftver használatával. Az azonosító több célt is szolgál. Egyrészt a tanuló és szülei ennek megadásával tekinthetik meg a tanuló eredményét az adatok nyilvánosságra kerülése után. Másrészt lehetővé teszi az eredmények egyéni szintű longitudinális vizsgálatát, így – a 2009/10-es tanévi mérés jelentéseitől kezdődően – a 6., 8. és 10. évfolyamon összekötött adatok segítségével lehetőséget biztosít a pedagógiai hozzáadott érték kimutatására.

A felmérés tesztanyagainak kódolása központilag, az OH Közoktatási Mérési és Értékelési Osztálya irányításával történik, szigorú minőségbiztosítási szabályok betartásával, amelyek garantálják, hogy a nyílt végű feladatok javítása egységes szabályrendszer alapján történjen. Az adatbevitelt, adattisztítást és statisztikai adatfeldolgozást követően az OH a mérést követő év februárjában hozza nyilvánosságra az eredményeket.³⁰

27 A felmérés levezetésének részletes szabályozását lásd az Oktatási Hivatal által a honlapján minden évben közzétett Telephelyi koordinátori kézikönyvekben. Példaként lásd az *OKM 2009 Útmutató...*, 2009 kiadványt. A mérés nem kötelező a szegregált intézményekbe járó, sajátos nevelési igényű tanulóknak, a kizárólag idegen nyelven folyó oktatási intézményekbe járóknak, emellett még eseti kivételek lehetnek.

28 3/2002. (II. 15.) OM rendelet 2. Melléklet.

29 A 2009. évi mérés útmutatóját lásd: *OKM 2009 Útmutató...*, 2009.

30 A közzététel helye: [online:] {<http://www.kir.hu/okmfti>}

Az OH több szinten és többféle jelentést készít. Az *Országos jelentés* összesített eredményeket tartalmaz és elsősorban az oktatáspolitikusok és -kutatók számára ad az oktatási rendszerre vonatkozó információkat. E jelentést az OH az oktatási tárcának is megküldi, amely a honlapján nyilvánosságra hozza. A *Fenntartói, Intézményi és Telephelyi (FIT) jelentések* összesített eredményeket mutatnak be többféle ábra és táblázat segítségével. Az alap jelentéstípus a *Telephelyi jelentés*, amely évfolyamonként és képzési típusonként foglalja össze az eredményeket. A jelentések az intézményre vonatkozó adatok mellett összehasonlítási alapként ismertetik az országos, a területi és a képzési formák szerinti átlageredményeket is. Mindhárom jelentés nyilvános, az Oktatási Hivatal honlapjáról az intézmény nevének vagy azonosítójának megadásával letölthető. A *Tanulói jelentés* az egyes diákok által elért képességpontot, a feladatonkénti eredményeket és azt mutatják be, hogyan viszonyul ez az országos, az iskolája és az osztálya átlagos eredményéhez. A 2008-as és 2009-es mérésekben készített jelentéstípusokat és a letöltések számát lásd a *Függelék 9.10. táblázatban*.

A jelentések mellett az intézmények saját eredményeiket az úgynevezett FIT elemző szoftverrel³¹ is feldolgozhatják, amelyben elérik minden tanulójuk összes mérési adatát, és további elemzéseket készíthetnek. A FIT-szoftverbe belépve az iskola saját tanulói korábbi intézményében szerzett eredményeihez is hozzáfér, így például a középiskola megnézheti kilencedikes diákjainak az általános iskola 8. évfolyamán szerzett mérési eredményeit.³²

Az Országos kompetenciamérés jelentős fejlődésen esett át 2001 és 2010 között. Más és több évfolyamon mérnek, bővült a központilag elemzett tanulók köre, a mérés adminisztrációs rendszere szinte egészében számítógépes alapokra került, a minőségellenőrzés teljes körűvé vált, a jelentések tartalma bővült, az iskolai szintű jelentések nyilvánosak és online módon elérhetőek lettek, a mérési azonosító bevezetésével lehetővé vált a tanulók nyomon követése és az egyéni eredmények visszajelzése is (a mérés fejlődéséről lásd a *Függelék 9.11. táblázatot*).

9.4.3. Az Országos kompetenciamérés eredményei

Az Országos kompetenciamérés (OKM) elsősorban az iskolai szintű elemzéseket támogatja, ugyanakkor adatbázisai az ország oktatási rendszerének egészéről is hasznos információkkal szolgálnak. E felmérések részletesebb képet nyújtanak, mint a nemzetközi mérések, hiszen a teljes körű adatfelvételnek köszönhetően kisebb területi egységekre (például megyékre és kistérségekre) vagy más csoportokra is érvényes megállapítások tehetők. Másrészt azonban az OKM esetében hiányzik a nemzetközi viszonyítási alap; segítségével csak a magyar oktatási rendszer belső szerkezete és ennek változásai követhetőek nyomon, anélkül, hogy ezeket más országok hasonló mutatóival össze lehetne vetni.

A kompetenciamérések országos átlageredményei 2003 és 2009 között kisebb-nagyobb mértékben ingadoztak, sem a szövegértés, sem a matematika területén nem

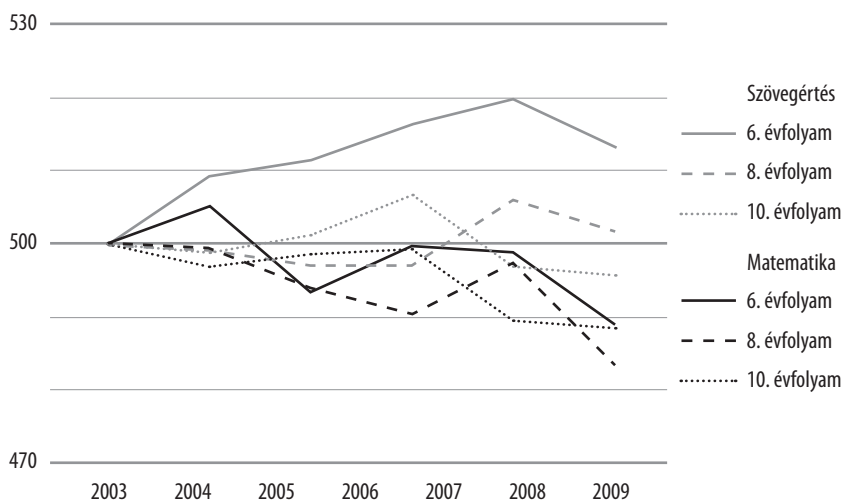
31 A FIT-szoftver a következő helyről tölthető le: [online:] {<http://www.kir.hu/okmfitt>}

32 A szoftver népszerűségét mutatja, hogy az Oktatási Hivatal a szoftver 2009. márciusi megnyitásától 2011 áprilisáig csaknem 40 000 belépést regisztrált.

látható egyértelmű trend (lásd 9.5. ábra és Függelék 9.12. táblázat). A 6. évfolyamos szövegértés területén 2003-tól öt évig töretlen volt az átlageredmény növekedése, 2009-re azonban itt is megfordult a trend, és az átlageredmény alig lett magasabb a 2006-osnál. Mindez arra utal, hogy az egyes eredmények közötti különbségek oka jórészt statisztikai ingadozás. A nemzetközi mérések eredményeit is figyelembe véve (erről bővebben lásd a 9.5. alfejezetet) összességében arra következtethetünk, hogy a szövegértés területén valamelyest javult, a matematika esetében pedig stagnált vagy kis mértékben romlott a tanulók átlagos teljesítménye.

9.5. ábra

Az Országos kompetenciamérések átlageredményei, szövegértés és matematika, 6., 8. és 10. évfolyam, 2003–2009 (képeségszint)



Forrás: OKM 2009 Országos..., 2010

A kompetenciamérések eredményei – más mérésekkel összhangban, lásd a 9.5.3. alfejezetet – azt mutatják, hogy a magyar iskolák között nagyok a teljesítménykülönbségek. Már a 6. és 8. évfolyamon is 25–30%-ban az iskolák³³ közötti különbségek a felelősek a tanulók eredményeiben mutatkozó eltérésekért, pedig ekkor még a populáció több mint 90%-a általános iskolába jár, és csupán a tanulók 4%-a jár 8 évfolyamos, 5%-uk pedig 6 évfolyamos gimnáziumba. A középfokú oktatásban a különböző képzési formák megjelenésével és a tanulók teljesítményalapú szétválasztásával ez a különbség 45–47%-ra növekszik.³⁴ Ez azt jelenti, hogy a diákok mért képeségei – vagy azért, mert eleve más családi háttérű és teljesítményű tanulók jelentkeznek/nyernek felvételt a különböző intézményekbe, vagy azért, mert egyenletlen az oktatás minősége – iskolánként nagymértékben eltérnek. Az iskolaválasztás/bejutás tehát

33 A kompetenciamérés az egy telephelyen, azonos képzési formában tanulókat tekinti azonos feltételek mellett tanuló csoportnak. Iskolán itt egy intézmény egy telephelyének egy képzési formáját értjük (feladatellátási hely). Lásd még 5.4.2.1. alfejezetet.

34 Forrás: OKM 2009 adatbázis.

már az általános iskola esetében is, de különösen a középfokú oktatásnál a tanulmányi eredményességet és a későbbi karriert is meghatározó, fontos tényező.

Magyarországon a tanulók családi háttere és iskolai teljesítménye között erős az összefüggés³⁵; ez magyarázza a teljesítménykülönbségek 22–27%-át, ráadásul hatása nem csökken a magasabb évfolyamok felé haladva sem. A nemzetközi mérések tapasztalatai azt mutatják, hogy a jobb átlageredményt elért országok között is vannak olyanok, amelyekben nagyok az iskolák közötti különbségek. Az ilyen oktatási rendszerekben többnyire erős a tanulók szociális, gazdasági, kulturális háttere és teljesítménye közötti kapcsolat, tehát a jó eredmények dacára sérül a méltányosság elve.

Itt persze nem feltétlenül ok-okozati összefüggésről van szó, csupán egy jelenség két oldaláról: a családi háttér és a teljesítmény közötti erős összefüggés is növelheti az iskolák közötti különbségeket a társadalmi csoportok iskola szerinti spontán vagy kevésbé spontán elkülönülésével. Valószínű, hogy a két hatás egymást erősíti: a különböző társadalmi csoportok gyermekei eleve eltérő képességekkel érkeznek az iskolába, és a területi eltérések, valamint a szülők eltérő érdekérvényesítő hatása és a szabad iskolaválasztás miatt, már az első osztályban nagyok az iskolák közötti különbségek az iskolai előmenetelhez szükséges képességek fejlettségében. E különbség nem csökken az alapfokú oktatás végéig, ahol még inkább elkülönülnek a különböző tanulmányi eredményű és – mivel a tanulmányi eredmény erősen függ a szociális, gazdasági és kulturális háttértől, ezzel párhuzamosan – különböző társadalmi helyzetű csoportok gyermekei, így a középiskola végére a társadalmi különbségek újratermelődnék, a társadalmi mobilitás lehetősége minimális. A magyar iskolarendszer tehát kevésbé képes a társadalmi különbségekből eredő tanulmányi hátrányok csökkentésére (OKM 2009 *Országos...*, 2010).

Jórészt a családi háttér hatásának tulajdoníthatóak a településtípusok közötti eredménykülönbségek is: a nagyobb településeken élőknek átlagosan jobb a szociális, gazdasági és kulturális helyzete. A hasonló családi háttérű tanulók eredménye az eddigi tapasztalatok szerint hasonlóan alakul, függetlenül attól, hogy a fővárosban, megyeszékhelyen, városban vagy községben élnek-e (lásd *Függelék 9.13. táblázat*).

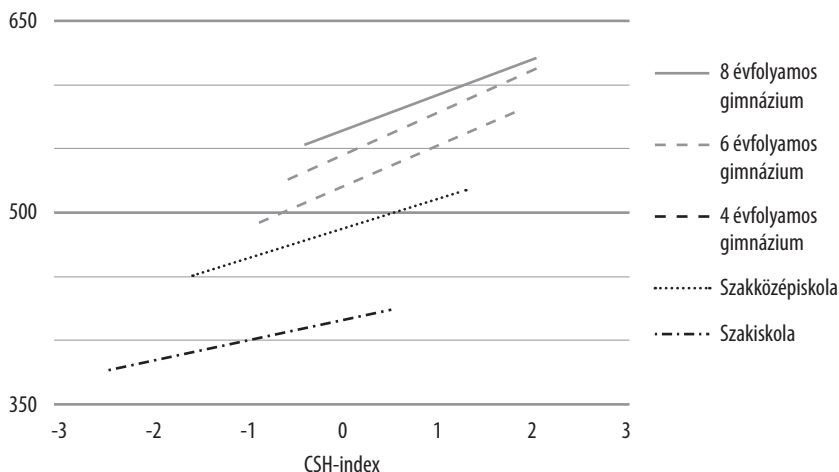
Ezzel szemben a középfokú képzési formák közötti eredménykülönbségeket már csak részben magyarázzák a családi háttérbeli különbségek, ami természetes következménye annak, hogy a középfokú beiskolázás során elsősorban a teljesítményük alapján választanak képzési formát a tanulók, de a választásban a családi háttér is szerepet játszik (lásd 9.6. ábra és *Függelék 9.14. táblázat*). Az egyes képzési formákban tanulóknak mind az eredményeiben, mind a családi háttérében igen nagy különbségek vannak. A szakiskolások átlageredménye például egy szórásnyival van az átlag alatt (OKM 2009 *Országos...*, 2010). Ez persze nem jelenti azt, hogy a különböző képzési formák ennyire eltérő minőségű oktatásra képesek, az eredménykülönbségeket minden bizonnyal főképp az eltérő beiskolázási szokások, a kezdeti különbségek okozzák.

35 Ezt a kompetenciamérés családháttér-indexe fejezi ki. Az index számításáról és hatásáról a teljesítményre lásd az OKM 2009 *Országos...*, 2010 kötetet.

9.6. ábra

A családihátér-index (CSH-index) és az Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos matematikaeredménye közötti összefüggés a középfokú iskola típusa szerint, 2009

Matematikaképesség



Forrás: OKM 2009 Országos..., 2010

Megjegyzés: A szakaszok végpontjainak x-koordinátái közé esik az adott tanulócsoporthoz tartozó 90%-ának családihátér-indexe.

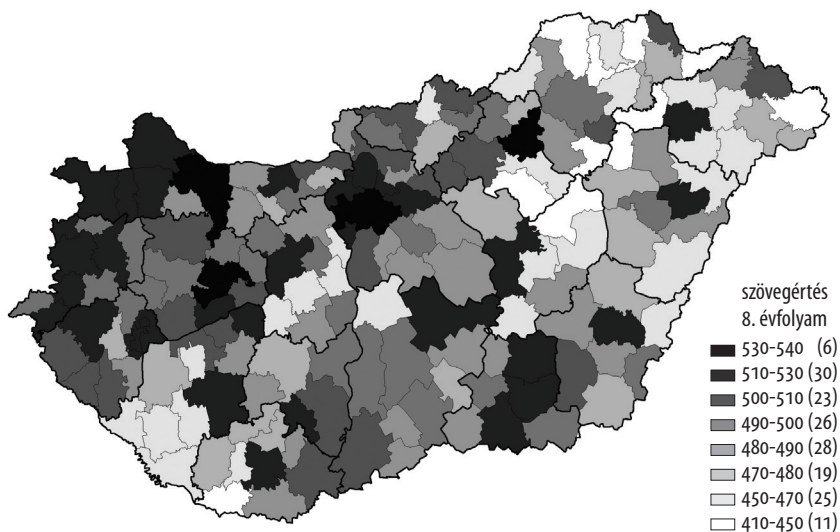
Mint jeleztük, részben a szociális-gazdasági helyzet és a teljesítmény közötti erős kapcsolat az oka a területi különbségeknek is. A 8. évfolyamos tanulók matematika átlageredményei közötti kistérségi különbségeknek 45%-át, a szövegértésnél pedig több mint 70%-át magyarázzák a kistérségek tanulóinak átlagos családihátér-indexei közötti különbségek.³⁶ A 8. évfolyamos szövegértés átlageredményeket vizsgálva szembetűnő Nyugat-Dunántúl és a megyeszékhelyek kiemelkedése és Északkelet-Magyarország és a Dél-Dunántúl lemaradása (lásd 9.2. térkép és Függelék 9.15. táblázat); ez összhangban van a térségek gazdasági fejlettségével.

A kompetenciamérésben – de nem csak ebben és nem csak Magyarországon, hanem a legtöbb mérés és ország esetében – a fiúk eredményei matematikából, a lányok eredményei szövegértésből jobbak átlagosan. A különbség mindkét mérési terület esetében a magasabb évfolyam felé haladva nő, szövegértésből azonban mindvégig nagyobb a lányok előnye, mint amekkora a hátrányuk matematikából (OKM 2009 Országos..., 2010). Ugyanakkor a 10. évfolyam esetében az ugyanolyan képzési formába járó fiúk és lányok eredményei közötti különbségre ennek a fordítottja igaz: a lányok előnye a szövegértés területén kisebb, mint lemaradásuk matematikából. Ez azért lehet így, mert a lányok magasabb arányban szerepelnek az érettségit is adó iskolafokozatokban, míg a szakiskolai képzésben a fiúk aránya a magasabb (lásd 9.7. ábra és Függelék 9.16. táblázat).

36 Forrás: OKM 2009 adatbázis.

9.2. térkép

Az Országos kompetenciamérés átlageredményei kistérségenként, 8. évfolyam, szövegértés, 2009 (pont)

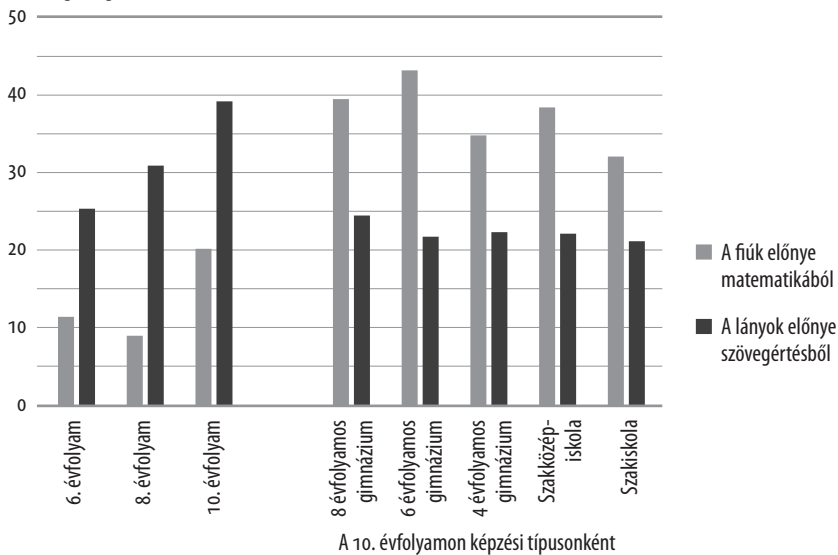


Forrás: OKM 2009 Országos..., 2010

9.7. ábra

A lányok és a fiúk átlageredményei közötti különbségek az Országos kompetenciamérésen, évfolyam és középfokú iskolatípus szerint, 2009 (pont)

képességpont-
különbség átlagosan



Forrás: OKM 2009 Országos..., 2010

9.4.4. A mérési rendszer fejlesztési irányai

Azzal, hogy a 2007/08-as tanévtől a mérési azonosító bevezetésével megvalósult a kompetenciamérési eredmények tanulói szintű követhetősége, a 2009/10-es tanév méréséről szóló jelentés új elemmel bővült: a tanulók kétéves fejlődésének visszajelzése is megjelent a családihátér-index és az iskola teljesítménye közötti összefüggés visszajelzése mellett.

Az Országos kompetenciamérés irányítói a bevezetés pillanatától törekedtek arra, hogy ez a mérési eszköz kontextusba helyezve mutassa be a tanulók eredményeit, ezért a jelentésben az első iskolajelentésektől kezdve megtalálható az önkéntes tanulói kérdőív adataiból számított, a szociális-kulturális helyzetet mérő családihátér-index és a teljesítmény kapcsolatát bemutató ábracsoport. A tanulók fejlődésének nyomon követése azonban ekkor még nem volt megoldható, a személyes adatok teljesítménymutatókkal összekapcsolásának a magyar alkotmányban rögzített személyiségi adatvédelmi jogokba ütközése miatt. Ennek a jogi akadálnak a leküzdésére vezette be a kormányzat 2008-ban a mérési azonosítót és az azt előállító online számítógépes szoftvert, amellyel az iskolák elő tudják állítani tanulóik mérési azonosítóját. A központi adatbázisban csak a mérési azonosító jelenik meg, amely a tanuló azonosítására nem alkalmas, ugyanakkor a különböző évek mérési eredményeinek összekötésére igen. Ezzel lehetővé vált, hogy a családihátér-index és a teljesítmény vizsgálata mellett a teljesítmények korábbi eredményekkel összevetett értékelésére is sor kerüljön. Így a jelentések többféleképpen megvilágíthatják, hogy milyen mutatók hatnak az iskola eredményeire.

A másik fontos fejlesztési irány az iskolák elemzési készségeinek fejlesztése. A mérési rendszerrel kapcsolatos gyakori kritika, hogy bár az oktatáspolitikai gondoskodik az adatok létrehozásáról, de kevés figyelmet fordít arra – és csekély forrást biztosít az intézményeknek ahhoz –, hogy az eredményeket megfelelően fel tudják használni. Az iskolákban gyakran hiányzik a szakértelem, de legfőképp az idő és pénz ahhoz, hogy az eredményekkel komolyan és hozzáértő módon foglalkozzanak, így legfeljebb a jelentések gyors áttekintését végzik el a mélyebb elemző, értelmező és stratégiaépítő munka helyett (ennek empirikus tapasztalatairól lásd a 9.2. *alfejezetet*).

Az elmúlt években az oktatási kormányzat a mérési eredmények feldolgozása érdekében konferenciákat, képzéseket és előadásokat szervezett az ország minden területén tanároknak, intézményvezetőknek és fenntartóknak egyaránt, illetve pályázati forrásokat juttatott a mérési eredményeket feldolgozó intézményeknek. Az iskolák mérési eredményekkel kapcsolatos tudásigényét jelzi, hogy számos pedagógiai szolgáltató intézmény indított és tart olyan tanár-továbbképzési programot, amelynek témája a kompetenciamérés (lásd a 3.6.2. *alfejezetet*). Az eredmények iránti érdeklődés szintjét mutatják a jelentések letöltési és a FIT-szoftverbe történő belépések adatai (lásd Függelék 9.10. táblázat).

A kompetenciamérés egy további fejlesztési irányként a mérések több évfolyamon is használatra kerülő, közös matematika és szövegértés feladatai lehetővé tették egy-egy közös, évfolyamokon átívelő matematikai és szövegértési skála létrehozását, így a tanulók egyedi és különböző csoportokra számított átlagos fejlődése is abszolút ér-

tékben vizsgálhatóvá vált (a szövegértés új skáláját lásd a *keretes írásban*).³⁷ A közös skála azt is lehetővé tette, hogy a különböző évfolyamok tanulóinak szövegértési és matematikai képességeit a tesztekben szereplő feladatok megoldásához szükséges műveletek összefoglalásával jellemezzük, képességszintekbe soroljuk a tanulókat. A kompetenciamérés új skáláihoz mindkét területen hét-hét képességszint tartozik. A magasabb képességszintet elérő tanulók az alacsonyabb szintekhez tartozó képességeknek is birtokában vannak (*Változások..., 2011*).

A FIT-jelentések is új elemekkel gazdagodtak. Az új, közös skála és a mérési azonosító bevezetésével a 2010. évi Országos kompetenciamérés jelentései olyan ábrákkal és táblázatokkal bővültek, amelyek segítségével a telephelyek és intézmények megvizsgálhatják, milyen volt tanulók két éves fejlődése az országos adatokhoz képest. Az iskolák továbbra is képet kapnak arról, milyen mértékben képesek kompenzálni, ellensúlyozni a tanulók családi háttéréből adódó esetleges hátrányokat. A telephelyi jelentések a következő ábracsoportokkal bővültek: a) *Átlageredmény a tanulók korábbi eredményének tükrében. Ez az ábracsoport a tanulók 2010. évi átlageredményét veti össze a két évvel korábbi eredményeik átlagával. Az ábrákról és táblázatokból leolvasható, hogy a 2010. évi átlageredmény országos viszonylatban jónak, átlagosnak vagy gyengének számít-e a hasonló korábbi átlageredményű tanulókkal rendelkező telephelyek átlageredményéhez képest.* b) *A tanulók fejlődése a telephelyen, illetve osztályonként.* Ez a két ábracsoport bemutatja a telephelyre összességében, illetve osztályonként az összes tanuló fejlődését, emellett ismerteti, hogy átlagosan hogyan fejlődtek a tanulók a telephelyen/osztályonként korábbi eredményüktől függően, valamint hogy egy átlagos telephelyen/osztályban hogyan fejlődtek a hasonló korábbi eredménnyel rendelkező tanulók. Így a telephely, illetve az osztályok tanulóinak fejlődése különböző korábbi eredmények esetén vizsgálható és összevethető az országos trendekkel. c) *A tanulók egyéni fejlődése a komplex fejlődési modell alapján a telephelyen, illetve osztályonként.* Ez a két ábracsoport a tanulók, osztályok és telephelyek jellemzőit is figyelembe véve azt vizsgálja, hogy a modell alapján becsülthez képest milyen a telephely/osztály tanulóinak eredménye. A modellben a tanuló neve, szüleinek iskolai végzettsége, családja szociális, gazdasági és kulturális helyzetét jellemző változók, a tanuló korábbi eredménye, intézménye telephelyének képzési formája és településtípusa, valamint telephelyének és osztályának tanulói összetételét leíró változók szerepeltek; ez alapján regressziós eljárással becsli a tanuló várható eredményét, amelyet az ábrák a telephely/osztály összes tanulója a ténylegesen elért eredménnyel vetnek össze (*OKM 2010 FIT-jelentés..., 2011*).

37 A korábbi, évfolyamonkénti skálákkal összehasonlíthatóak voltak az adott évfolyamon belüli eredmények és az egymást követő mérések azonos évfolyamainak eredményei, ugyanakkor a különböző évfolyamok eredményeinek összehasonlítására nem adtak lehetőséget. Az új képességskálával, amely a 2010. évi mérési eredményekben jelent meg, de a 2008-as mérésig visszamenőleg is alkalmazták, a 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók eredményei összehasonlíthatóvá váltak. Hasonló képességskála készült a matematika esetében is.

A szövegértés mérési skálája

képeségskála	↑	1991	7.	A szövegbe többszörösen mélyen beágyazott, impliciten megfogalmazott információk és kategóriák azonosítása és összekapcsolása a figyelmet erősen elvonó tartalmi elemek között eligazodva, a szöveg típusától, témájától, terjedelmétől függetlenül; közvélekedéssel ellentétben, az elvárttal szembehelyezkedő információk visszakeresése. Egy szereplő valódi és színlelt attitűdjé közötti különbségtétel; több eseménysor időrendjének helyreállítása; a tartalmi elemek közötti logikai kapcsolatok felismerése különböző retorikai célú és formátumú szövegek között; egy szöveg változatainak rangsorolása. Egy állandósult szókapcsolat alkalmazhatósági kontextusának azonosítása; a nyelvi elemek elhagyásán alapuló retorikai alakzatok felismerése; a poétizált nyelvhasználat konkrét példáinak magyarázata; a közlésmód jelentésmódosító szerepének magyarázata; a szövegszervező tartalmi elemek működésének magyarázata												
				1771	6.	Egy meghatározott szempont alapján, a szövegben (vagy több szövegben) szereplő információk és kategóriák kapcsolatrendszerét átlátva, a szövegben mélyen beágyazott információk azonosítása és összekapcsolása; impliciten megfogalmazott információk azonosítása a figyelmet erősen elvonó tartalmi elemek között eligazodva. Az ellentmondás felismerése egy szereplő viselkedésében; a szöveg egységei közötti tartalmi megfelelés felismerése; a szövegváltozatok közös elemeinek felismerése; a szöveg tartalmi elemei közötti kijelentés–érv viszony felismerése, a probléma–megoldás viszony magyarázata. A szövegben alkalmazott speciális jelrendszerek működésének magyarázata; a kétértelműség vagy szójáték nyelvi alapjainak magyarázata; a szöveg stílusis vagy tartalmi jellemzőinek egy adott céllal való megváltoztatásával kapcsolatos állásfoglalás; az olvasó előismereteire alapozó figyelemfelhívó jellegű címadás felismerése.										
						1631	5.	A szövegben expliciten megfogalmazott, több feltételnek megfelelő információk visszakeresése. A szereplők közötti viszony magyarázata, a szereplők motivációinak felismerése; egyszerű következtetés levonása a szöveg és a mindennapi élet információinak integrálásával; a szöveg részletei közötti különbség vagy hasonlóság felismerése; a szöveg időrendje előtt lejártszódó események kikövetkeztetése; egy következtetés alapját jelentő tartalmi elem felismerése. A szöveg céljának felismerése; a szöveg célját hangsúlyozó vagy tartalmát kiegészítő illusztráció felismerése; értékítélet alkotása a szöveg egy tartalmi eleméről; egy hétköznapi kifejezés alkalmi jelentésének felismerése; a szöveg egy részletének címmel való összefoglalása; a szerzői álláspont azonosítása.								
								1491	4.	A szövegben elszórt, expliciten megfogalmazott információk azonosítása, összekapcsolása, rendezése; félrevezető információ kiszűrése. A szereplők szándékai közötti különbség felismerése, a szereplők motivációinak magyarázata; a szöveg információi és a mindennapi élet egy speciális vetülete közötti különbség felismerése; következtetés levonása a szöveg és a mindennapi élet információinak integrálásával figyelmet elvonó információk között eligazodva; a szöveg időrendjének helyreállítása; egy történet két változata közötti hasonlóság, és a szöveg tartalmi elemei között az elvárások ellenére fennálló hasonlóság felismerése; a szöveg tartalmi elemei közötti kategóriaelem viszony felismerése. Egy szövegrészlet céljának felismerése; a szövegben alkalmazott speciális jelrendszerek működésének felismerése; a szöveg szerkezetének és fő tartalmi egységeinek felismerése; az ismétlés és a hasonlat szerepének magyarázata; értékítélet alkotása a szöveg egy tartalmi vagy stilisztikai eleméről és ennek magyarázata; egy hétköznapi probléma megoldása a szöveg tartalmi elemeinek felhasználásával; a gúny tárgyának felismerése; idegen kifejezés jelentésének felismerése; a cím magyarázata.						
										1351	3.	A szövegben expliciten megfogalmazott, több feltételnek megfelelő információk visszakeresése. A szereplők közötti viszony magyarázata, a szereplők motivációinak felismerése; egyszerű következtetés levonása a szöveg és a mindennapi élet információinak integrálásával; a szöveg részletei közötti különbség vagy hasonlóság felismerése; a szöveg időrendje előtt lejártszódó események kikövetkeztetése; egy következtetés alapját jelentő tartalmi elem felismerése. A szöveg céljának felismerése; a szöveg célját hangsúlyozó vagy tartalmát kiegészítő illusztráció felismerése; értékítélet alkotása a szöveg egy tartalmi eleméről; egy hétköznapi kifejezés alkalmi jelentésének felismerése; a szöveg egy részletének címmel való összefoglalása; a szerzői álláspont azonosítása.				
												1211	2.	A szövegben expliciten megfogalmazott információ visszakeresése, és különbség felismerése. A szöveg információi és a mindennapi élet közötti egyszerű kapcsolat felismerése, a szereplők közötti egyszerű kapcsolat felismerése, a szöveg eseményeinek lineáris időrendjében való eligazodás; a szöveg egységei közötti kérdés–felelet viszony felismerése. Egy szövegrész témájának, a hagyományos történetmesélési eszközöknek és a meggyőzés szándékának felismerése; állandósult szókapcsolat alkalmi jelentésének felismerése.		
														szint	1.	A szövegben kiemelt vagy többször előforduló információ visszakeresése. Az elbeszélés alapvető tér- és időbeli körülményeinek kikövetkeztetése, a szöveg két tartalmi eleme közötti egyszerű kapcsolat felismerése. A szövegben expliciten megfogalmazott fő gondolatmenet vagy téma felismerése, alkalmi szókapcsolat jelentésének felismerése.
																1071

Forrás: Oktatási Hivatal Közoktatási Mérési és Értékelési Osztály

9.5. Eredményességünk nemzetközi tükörben

A magyar adatgyűjtő és -szolgáltató rendszerek mellett a nemzetközi adatgyűjtések, statisztikák és mérések is a minőségirányítási rendszer fontos elemei. A legfontosabb ezek közül az uniós tagságunkkal járó EU oktatási indikátorok és ezek referenciaértékeinek oktatáspolitikai szabályozó, s ezzel oktatásunk minőségi preferenciáit is befolyásoló szerepe.

Magyarországon a 2010-re kitűzött célértékek közül két indikátor: az olvasás-szövegértésből alulteljesítők arányának 20%-os csökkenése, valamint a matematikai, természettudományos és műszaki végzettségűek számának 15%-os növelése referenciaértéke teljesült. Két további mutatóban az előírt értéket nem értük el ugyan, de az Európai Unióra jellemző átlagértéknél jobb mutatókkal rendelkezünk 2009-ben. Az egyik a már említett, legalább felső középfokú végzettségűek 2010-re előírányzott 85%-os aránya a 20–24 évesek között, amely Magyarországon 84%, míg az EU átlagérték 78,6%. A másik a lemorzsolódottak aránya a 18–24 évesek között; ennek 2010-es referenciaértéke 10%, Magyarországon 11,2, de az uniós átlag jóval magasabb: 14,4%. Egy mutatóban viszont – ez a felnőttek részvételi aránya az egész életen át tartó tanulásban – jelentős a lemaradásunk. A 2020-ra kitűzött hét területen meghatározott célértékek teljesítése sem tűnik lehetetlennek; van olyan referenciaérték, amelyet már elértünk vagy igen közel vagyunk hozzá (például a PISA természettudományos méréseken a legalacsonyabb szinten teljesítők aránya), míg a matematikából alulteljesítők, a felsőfokú végzettséggel rendelkezők és a felnőttek egész életen át tartó tanulásban való részvételének arányát kell jelentősen növelnünk (lásd az 1. fejezet 1.1. táblázatát).

A nemzetközi adatgyűjtések közül ki kell emelni az OECD statisztikai és időszakos kutatási adatokra épülő munkáját, amelynek eredményeit az évente megjelenő Education at a Glance (EAG) kötetek tartalmazzák. Ennek adataira és elemzéseire a Jelentés a magyar közoktatásról kötetei a kezdetektől nagymértékben támaszkodnak.

Az oktatási rendszerekről nemzetközi szinten gyűjtött adatok és mérések jelentősége az, hogy a hazai eredményeket tágabb kontextusba helyezve olyan viszonyítási alapot adnak, amelyre saját mérőeszközeink nem képesek.

Számos nemzetközi mérés folyik a tanulói teljesítmények összehasonlító feltárása érdekében. Az elmúlt évtizedben háromféle vizsgálat zajlott magyar részvétellel: a TIMSS, a PIRLS és a PISA (lásd 9.1. táblázat).

A TIMSS és a PIRLS-vizsgálat (erről lásd Horn–Sinka, 2006) az International Association for the Evaluation of International Achievement (IEA) nemzetközi szervezet korábbi időszakban kifejlesztett méréseinek a folytatása. Az IEA egy nemzeti kutatóintézetek és kormányhivatalok együttműködésén alapuló, független nemzetközi szervezet, amely már 1959 óta végez nemzetközi összehasonlító vizsgálatokat. Arra törekszik, hogy a mérési eredmények a tanítás folyamatáról is minél pontosabb képet adjanak, és az eredmények a követelményekkel összevethetők legyenek. A mérés során nemcsak a tesztfüzetek eredményességi mutatóiról, hanem – a tanulók, tanáraik és az iskolaigazgatók kérdőívekre adott válaszai alapján – az oktatott tananyagról, a tanítási módszerekről és egyéb oktatásszervezési kérdésekről

9.1. táblázat

A nemzetközi mérések alapvető jellemzői

Jellemző	TIMSS	PIRLS	PISA
Vizsgált terület	Matematika és természettudomány	Szövegértés	Szövegértés, matematika, természettudomány
Vizsgált populáció	4. és 8. évfolyamos osztályok	4. évfolyamos osztályok	15 éves tanulók
Adatfelvétel évei	1995, 1999, 2003, 2007	2001, 2006	2000, 2003, 2006, 2009
A vizsgálat célja	Tanítási követelményeknek való megfelelés; oktatás jellemzői		Munkaerő-piaci, továbbtanulási alkalmasság
A feladatok jellege	Tanterv közeli feladatok, legfeljebb rövid szituációleírások	Egy élményszerző és egy információszerző, olvasmányos szöveg 12–17 kérdéssel	Életszerű szituációkban megjelenő, szöveggel felvezetett matematikai és természettudományos feladatok; az életkornak megfelelő, változatos szövegek 3-6 kérdéssel
A felhasználás fő iránya	Oktatáskutatás és -fejlesztés		Oktatáspolitikai
A mérés eredményeinek viszonyítási alapja	A részt vevő országok átlageredményeinek átlaga		Az OECD-országok átlageredményeinek átlaga
A vizsgálat irányítója	IEA		OECD

Forrás: Balázs Ildikó összeállítása

is képet adnak. A TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) 1995 óta négyéves ciklusokban a 4. és 8. évfolyam végén vizsgálja a diákok matematikai és természettudományi tudását e területek oktatásának fejlesztése érdekében, összehasonlító adatokat szolgáltatva a különböző országok oktatási teljesítményének aktuális állapotáról. A trendek követése mellett a mérés figyelemmel kíséri a tantervek megvalósulását, valamint keresi az adott időszakban legsikeresebbnek, leghatékonyabbnak mutatózó oktatási gyakorlatokat. A PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) mérések célja a 4. évfolyamos tanulók szövegértésének rendszeres vizsgálata, az időbeni változások követése és a tanulók szövegértését befolyásoló tényezők feltárása.

A PISA 2000-ben indult útjára, az OECD első ilyen irányú, mindmáig egyedülálló programjaként; immár négy cikluson keresztül méri a tizenöt éves tanulók képességeit három tudásterületen. Ez a mérés elsősorban oktatáspolitikai eszköz, amely azt kutatja, hogy a tanulók mennyire eredményesek a továbbtanulásuk vagy munkaerő-piaci elhelyezkedésük szempontjából legfontosabb területeken. Ebből következik, hogy a mérés nem évfolyam- és osztályalapú, hanem 15 éves tanulókat vizsgál függetlenül attól, milyen régóta vannak az oktatási rendszerben, és milyen iskolatípusba járnak. A tanulói és igazgatói kérdőívek főleg a szociális-gazdasági háttér, az iskolai környezet és az intézményirányítás feltárását célozzák. A PISA a versenyképes tudás mérésével indikátorokat szolgáltat a részt vevő országok közoktatásának minőségéről.

A vázolt szemléletbeli különbségből következik az is, hogy míg a TIMSS és a PIRLS törekszik arra, hogy tesztjei a *tanított tartalmaknak megfelelő* feladatokat al-

kalmazzanak, a PISA kifejezetten az *életszerű szituációkba ágyazott* feladatok megoldásának képességét vizsgálja. A TIMSS tartalmi kereteit a részt vevő országok tanterveinek és tananyagainak elemzésével alkották meg, így a mért tudásanyag összhangban van az egyes országokban az adott korosztály számára előírt tudásanyaggal. Hasonlóan, a PIRLS szövegei a 4. évfolyamos tanulók számára többnyire ismerős formában előállított, képekkel tarkított elbeszélések, novellák és mesék, illetve a természetismeret tárgykörében szokásos ismeretterjesztő, leíró szövegek, ismertetők, életrajzok. A PISA ezzel szemben csak annyiban támaszkodik a tantervekre, hogy igyekszik *nem alkalmazni* olyan feladatokat, amelyek ismeretigénye túlmutat azon, amit a 15 éveseknek tudniuk kell a részt vevő országokban. Feladatai életszerű szituációba ágyazottak, a matematika- és természettudományi feladatok szövegei hosszabbak, a szövegértés feladatokban a 15 évesek olvasási tapasztalataihoz igazodva sokszínűbbek.

A jelentős különbségek mellett a két szervezet mérései sok tekintetben hasonlítanak. Mérési módszertanuk ugyanolyan szigorú szabályokon nyugszik; a mintaválasztási előírások, a fordítás és a különböző nyelvű változatok ekvivalenciájának ellenőrzése, a próbamérés, a feladatok alkalmazhatóságának vizsgálata, az adatfelvétel eljárásrendje, az adattisztítási és feldolgozási követelmények hasonlóak, s ez biztosítja, hogy a mérések eredményei a megfelelő értelmezési kereteket alkalmazva megbízhatóak és érvényesek legyenek.

9.5.1. A nemzetközi mérések és értékelések főbb tapasztalatai

A nemzetközi mérések lehetőséget adnak arra, hogy néhány lényeges területen oktatási rendszerünk eredményességét és egyéb jellemzőit nemzetközi kontextusban vizsgáljuk. E mérések nem az országok versenyét szolgálják, hanem olyan eszközök, amelyek megfelelően interpretálva és értelmezve információkkal látják el az oktatáspolitikusokat döntéshozó munkájuk segítésére.

A Magyarország részvételével 2000-től végzett nemzetközi mérések³⁸ első pillantásra változatos képet festenek a közoktatás eredményességéről. A TIMSS és PIRLS hagyományosan jó teljesítményeivel szemben a PISA számukra látszólag sokkal gyengébb, átlagos vagy az alatti eredményeket hozott. Gondosabban szemügyre véve az eredményeket azonban, a különbségek egy része eltűnik, egy része pedig magyarázható a mérések fent leírt különbségeivel.

A magyar tanulók átlageredményeinek alakulását az eddigi PISA-mérésekben a *Függelék 9.17. táblázat* mutatja.³⁹ A szövegértés területén 2009-ben az addigi átlagosnál gyengébb teljesítményt sikerült átlagosra javítani, 2000 és 2009 között 14 ponttal növekedett a magyar tanulók átlagos szövegértési mutatója. Hozzá kell tenni, ahhoz, hogy 2009-es eredményünk elérje az OECD-átlagot, az is kellett, hogy az OECD-országok átlageredménye szülszerűleg csökkenjen. Ez azonban a 2000 óta belépett

38 Magyarország az IEA-vizsgálatokban már 1970 óta részt vesz.

39 A táblázat minden mérési területen attól az évtől kezdve tartalmaz adatokat, amely a trendelemzések alapját képezi. A szövegértés esetében 2000, a matematika esetében 2003, a természettudomány esetében pedig 2006 volt az az év, amikor az adott mérés *kiemelt területként* szerepelt, azaz elemzése részletesebb és mélyebb volt. Az adott mérési terület képességskáláját ezekben az években hozták létre úgy, hogy az OECD-országok átlagát 500 pontban, szórását pedig 100 pontban rögzítették.

országok gyengébb teljesítményének köszönhető, hiszen a több vizsgálatban részt vevő, trenderedményekkel rendelkező OECD-országok átlaga nem változott szignifikánsan. A matematika és a természettudomány terén a magyar átlageredmény az eddigi mérésekben szinte számszerűen megegyezik. Matematikamutatónk ennek ellenére 2009-re átlag alattiból átlagossá vált, a szövegértésnél elmondottakból adódóan (Balácsi et al., 2010). Magyarország oktatási rendszerének eredményességét tekintve a PISA-mérések alapján az OECD-országok középső harmadához tartozik (lásd Függelék 9.17. táblázat).

Ezt a képet árnyalja és szemléletesebbé teszi, ha megnézzük, hogy – páronként összehasonlítva átlageredményünket a többi OECD-országgal – melyek azok az országok, amelyeknél szignifikánsan jobb vagy gyengébb eredményt értünk el, és melyek azok, amelyeknek átlageredménye a miénkhez hasonló (lásd Függelék 9.18. táblázat). Ezek alapján a matematika és a természettudomány területén Magyarország a térség országai között viszonylag jó pozíciót foglal el, mindössze Észtország és Szlovénia ért el nálunk szignifikánsan jobb eredményt. Régióink többi országa közül Lengyelország átlageredménye mindhárom területen, Csehország eredménye a matematika és a természettudomány, Szlovákia és Lettország eredménye a matematika területén hasonló hazánkéhoz. Pozíciónk a három évvel korábbihoz képest – amikor Szlovénia és Észtország mellett Csehország és Lengyelország is megelőzte Magyarországot – jelentősen javult, a szövegértési átlageredmény növekedésének köszönhetően.

Az átlageredmény mellett fontos információ az is, hogy a PISA által definiált *képességszinteken*⁴⁰ *hogyan oszlanak meg a tanulók*. Ez az átlageredménnyel szemben lehetővé teszi annak elemzését is, hogy a gyenge és nagyon jó képességűek, a leszakadó és a kiemelkedően tehetséges tanulók teljesítményeit nemzetközi összehasonlításban elemezzük. A PISA ennek vizsgálata érdekében mindhárom mérési területen kiemelten kezeli a 2., valamint az 5. képességszintet. Az előbbi az, amely minimálisan szükséges ahhoz, hogy a tanuló a képességeit önálló ismeretszerzéshez tudja felhasználni. Éppen ezért alkalmazza az Európai Unió *Oktatás és képzés 2020* programja indikátorként a 2. szint alatt teljesítő tanulók arányát (lásd a kötet 1. fejezetét és a 9.5. fejezet bevezetését). Az 5. (és a 6.) szint ugyancsak kiemelt figyelmet érdemel, hiszen az e szinteken teljesítő diákok kiválóan mondhatók az adott területen, ők a tehetséggondozó programok lehetséges alanyai, akiket képességeik alkalmassá tesznek arra, hogy az adott tudományterületen később akár kutatók legyenek (lásd 9.8. ábra és Függelék 9.19. táblázat).

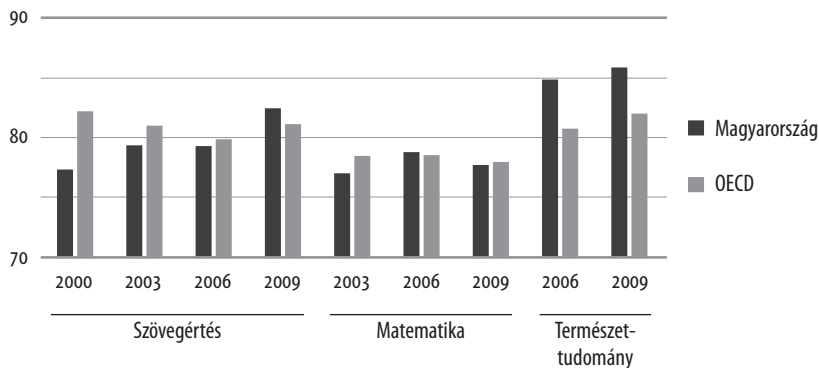
Magyarországon 2009-re a legalább a második szintet elérők aránya szövegértésből nemcsak elérte, hanem kismértékben meg is haladta az OECD-országok megfelelő mutatóit. Matematikából az OECD-átlagnak megfelelően, természettudományból pedig annál körülbelül 5%-kal többen érték el a 2. képességszintet. Ugyanakkor hazánkban az 5. képességszintet mind a három mérési területen kisebb arányban érik el, mint az OECD-országokban átlagosan. Az OECD-átlagnak megfe-

40 A PISA a tanulókat elért eredményük alapján képességszintekhez rendeli, és részletesen leírja, milyen képességekkel rendelkeznek, milyen feladatok megoldására képesek az egyes szinteket elérő tanulók.

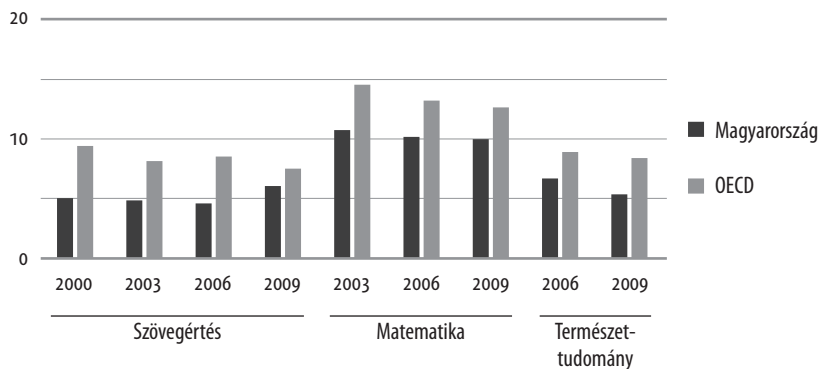
9.8. ábra

A PISA-vizsgálatokban legalább második, illetve ötödik képességszintet elérő tanulók aránya, szövegértés, matematika és természettudomány, Magyarország és OECD-átlag, 2000, 2003, 2006 és 2009 (%)

A legalább 2. képességszinten teljesítők aránya



A legalább 5. képességszinten teljesítők aránya



Forrás: PISA 2000, 2003, 2006, 2009 adatbázisok

lelő átlageredményünk mögött tehát a leszakadók átlagos vagy annál valamivel kedvezőbb, míg a kiemelkedő eredményt elérőknek az alacsonyabb aránya áll. ⁴¹

Azt, hogy *mi okozhatta* a PISA-mérés szövegértési eredményeinek javulását, célzott elemzések nélkül csak találgatni lehet. Az elmúlt évtized bővelkedett olyan intézkedésekben, amelyek kapcsolatban állhatnak ezzel: ilyen az érettségi reformja, a kompetenciamérések bevezetése, a kompetencia alapú programcsomagok fejlesztése és terjesztése, az integrációs programok, a tanári kompetenciafejlesztés és a szemlélet, amely a szövegértést mint minden tantárgy keretében és a felsőbb évfolyamokon is fejlesztendő képességet definiálja. A közoktatás világán kívüli társadalmi változások – például az online kifejezési módok és a közösségi kapcsolattartás elmúlt évtizedben lezajlott óriási fejlődése – is hatással lehettek a tizenöt évesek szövegértési képességeire.

⁴¹ Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a leszakadók felzárkóztatása nem fontos feladat, hiszen szövegértésből még így is a tanulók több mint 17%-a tartozik ebbe a kategóriába.

A 2009-es PISA-vizsgálat része volt a *digitális szövegértés* mérése is, amelyben 16 OECD-ország között Magyarország is részt vett. Ez a teszt nem a papír alapú szövegértés tesztek átültetése volt a számítógép képernyőjére, hanem a számítógépes, internetes környezetben végzett információkeresési, szövegfeldolgozási, szövegértési képességeket vizsgálta. A teszt feladatai hűen szimulálták a web-böngészéssel, kereséssel, e-mail-olvasással és -írással vagy éppen blogolvasással, fórumozással kapcsolatos élethelyzeteket. Magyarország 468 pontos átlageredménye az OECD-átlag alatt van, a részt vevő országok közül a 12–14. helyet foglalja el (*Balázsi–Ostorics, 2011*). A nyomtatott szöveg értéséhez képest gyengébb eredményben közrejelezhettünk, hogy a mérésben részt vevő 15 éves tanulók alacsonyabb életkorában Magyarországon még nemzetközi viszonylatban alacsony volt a z internettel rendelkező háztartások aránya, ezért ez a korosztály még nem válhatott gyakorlott számítógép- és internethasználóvá. Elképzelhető, hogy a digitális kultúrafogyasztás módjai is eltérnek a magyar és a nem magyar 15 éves között, ami befolyásolhatja az eredményeket (lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 6. és az *iskolák belső világáról* szóló 7. fejezetet).

Az IEA-mérések eredményei folyamatosan kedvező képet mutatnak hazánk oktatási rendszerének eredményességéről. A magyar diákok a TIMSS-mérés matematika- és természettudomány-tesztjein mindegyik mérési ciklusban az átlag feletti eredményeket érték el. A matematika 4. és 8., valamint a természettudomány 4. évfolyamos felmérésében általában a részt vevő országok legjobb harmadának végén, középső harmadának elején helyezkedtek el, míg a 8. évfolyamos természettudományi mérésben hagyományosan a legjobbak közé tartoznak tanulóink. Így volt ez a 2007. évi mérésben is, annak ellenére, hogy a magyar diákok matematikaeredményei valamivel gyengébbek lettek az előző mérésekhez képest (*Balázsi et al., 2008*). A 4. évfolyamos tanulók természettudomány-eredményei korosztályuk élvonalának közvetlen közelében vannak, a 8. évfolyamosoknál pedig mindössze négy távol-keleti ország ért el szignifikánsan jobb eredményt (lásd *Függelék 9.18. táblázat*). A magyar diákok matematikateljesítménye viszonylag kismértékben csökkent az 1995-ös vizsgálat óta, ám a 2003-as méréshez képest a csökkenés nagyobb mértékű. Természettudományból a 4. évfolyamon 28 ponttal javultak tanulóink, a 8. évfolyam eredménye gyakorlatilag nem változott (lásd *Függelék 9.20. táblázat*).

A PIRLS-mérésekben a magyar tanulók jó szövegértési képességről tesznek tanúbizonyságot: a legutóbbi, 2006-os vizsgálatban az európai országok közül a mi diákjainknál szignifikánsan jobb eredményt csak két ország ért el (lásd *Függelék 9.18. táblázat*). Negyedik évfolyamos diákjaink szövegértés-eredménye (2006-ban átlagosan 551 pont, 3 pontnyi standard hibával) szignifikáns mértékben, 8 képességponttal javult a 2001-es PIRLS-méréshez (átlagpontszám: 543; standard hiba: 2,2) képest, ami összhangban van a PISA szövegértési eredmények javulásával (*Balázsi et al., 2007*). A 4. évfolyamosok nemzetközileg jó eredménye nem csak az átlageredményben látszik, hiszen az egyes szövegértési képességszinteket⁴² is kiemelkedő arányban érik el a magyar tanulók, és mindössze 3%-uk nem felel meg az alacsony képességszint követelményeinek.

42 A PIRLS a PISA-hoz hasonlóan, de nem teljesen azonos tartalommal és módszertannal szintén teljesítményszinteket határozott meg. A teljesítményszintekről bővebben lásd *Balázsi et al., 2007*.

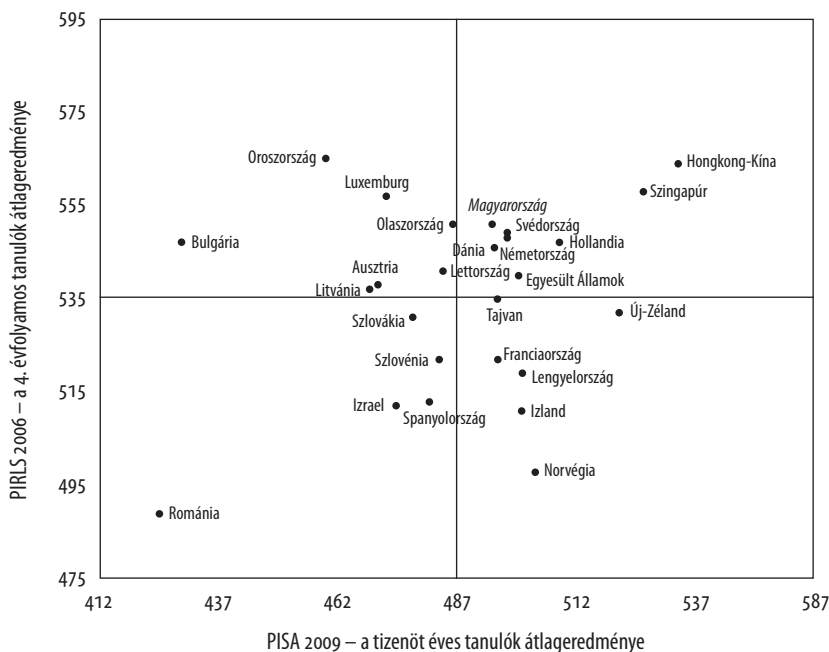
9.5.2. A PISA- és az IEA-eredmények különbségei

A PISA- és a TIMSS-mérések matematika- és természettudományos, valamint a PISA- és PIRLS-mérések szövegértési eredményeiben látható különbségek megfelelő értelmezéséhez először is figyelembe kell venni, hogy a három mérésnek más a viszonyítási alapja. Míg a PISA-vizsgálatban a *nemzetközi átlag* az adott mérésben részt vevő OECD-országok, a világgazdaság legfejlettebb államainak átlaga, addig a TIMSS és a PIRLS is az első (1995-ös, illetve 2001-es) mérésben részt vett országok átlagos eredményéhez viszonyít. Ezek között pedig több, az OECD-országoknál kevésbé fejlett ország is szerepel, kimarad viszont az OECD-országok közül jó néhány. A viszonyítási alapot jelentő főátlagban szerepet játszó, a mérésekben részt vevők közötti különbségek tehát önmagukban is megmagyarázzák a magyar eredmények eltéréseinek egy részét.

Ha csak a PIRLS-ben és a PISA-ban egyaránt részt vevő országokat tekintjük, átlageredményünk alapján mindkét fajta mérésben az átlagosnál jobb eredményt elérők között szerepelünk (lásd 9.9. ábra és Függelék 9.21. táblázat).

9.9. ábra

A PISA- és a PIRLS-átlageredmények összehasonlítása a mindkét mérésben részt vett országokra szövegértésből



Forrás: PISA 2009 és PIRLS 2006 adatbázisok

Megjegyzés: A vízszintes és függőleges vonalak az ábrán szereplő országok átlageredményeinek átlagát jelölik a két felmérésben. A beosztás osztásköze az ábrán szereplő országok átlageredményeinek szórása.⁴³

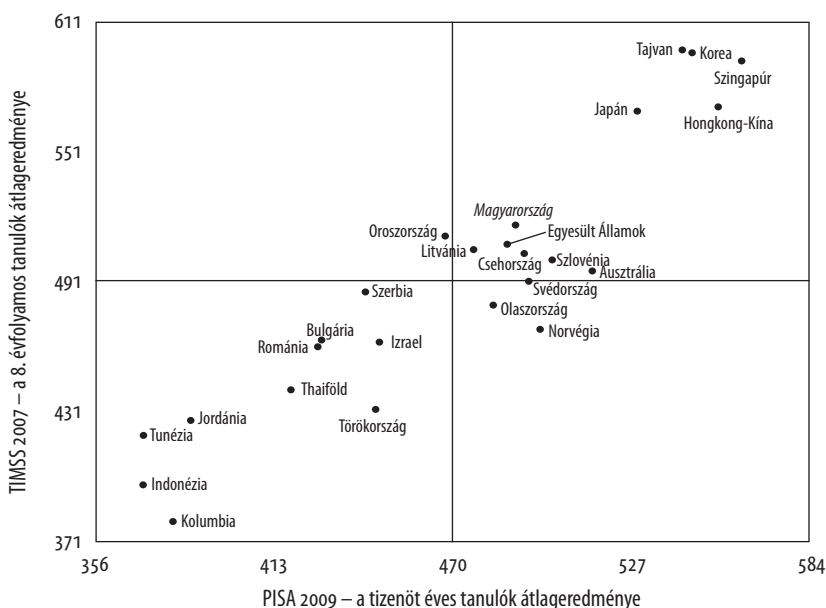
43 Az ábrán szereplő országokon kívül Indonézia, Katar, Trinidad és Tobago is részt vett mindkét mérésben, de átlageredményeik mindkét esetben nagyon alacsonyak voltak.

A két mérés eredményei nem csak Magyarországon, de sok országban jelentősen különböznek.⁴⁴ A különbségekben a vizsgált korosztályok közötti eltérések is szerepet játszhatnak, hiszen a PIRLS a 4. évfolyam végén, a PISA pedig tizenöt évesen, jellemzően a középfokú oktatás elején méri meg a tanulók szövegértési képességeit. Az eredmények jelentős javulásának vagy romlásának okai ezért részben a két mérési időpont közötti oktatás jellemzőiben kereshetők.

A TIMSS-ben és a PISA-ban is részt vett országok átlageredményeit vizsgálva sokkal kisebbek a két mérés eredményeinek eltérései (lásd 9.10. ábra és Függelék 9.22. táblázat).⁴⁵ Magyarország mind a matematika, mind a természettudomány esetében a közös országok átlageredményeinek átlagánál magasabb átlageredményt ért el, ráadásul a különbség hasonló mértékű, ha a mindkét mérésben részt vett országok átlagainak szórását vesszük alapul. Vannak ugyan országok, amelyek a TIMSS-ben nálunk gyengébb eredményt értek el, a PISA-ban pedig jobbat (matematikából ilyen például Ausztrália és Szlovénia), ez azonban nem annyira Magyarország, inkább az ő általános trendtől való eltérésüket mutatja.

9.10. ábra

A PISA- és a TIMSS átlageredmények összehasonlítása a mindkét mérésben részt vett országokra matematikából



Forrás: PISA 2009 és TIMSS 2007 adatbázisok

Megjegyzés: A vízszintes és függőleges vonalak az ábrán szereplő országok átlageredményeinek átlagát jelölik a két felmérésben. A beosztás osztásköze az ábrán szereplő országok átlageredményeinek szórásával egyezik meg.⁴⁶

44 Például Luxemburg és Oroszország a PIRLS-ben, Új-Zéland és Norvégia a PISA-ban ért el jelentős mértékben jobb eredményt, mint a másik mérésben.

45 Ez részint várható volt a két mérés célpopulációinak közelsége miatt (8. évfolyam és tizenöt évesek), másrészt azonban meglepő, hiszen a TIMSS és a PISA matematika- és természettudomány-tesztjei között nagyobbak a tartalmi különbségek, mint a PIRLS- és a PISA-mérések szövegértésetesztjei között.

46 Az ábrán szereplő országokon kívül Katar is részt vett mindkét mérésben, de az átlageredménye mindkét esetben nagyon alacsony volt.

Ha összevetjük a két mérést, megállapíthatjuk, hogy a TIMSS kedvezőbb képet fest a magyarországi oktatási rendszerről. E különbség oka részint e mérés hagyományosabb, tankönyv-közelibb feladataiban, részint abban kereshető, hogy a 8. évfolyam kiemelkedő jelentőségű a magyar diákok számára, hiszen ekkor készülnek a középfokú felvételikre, így ebben az évben a legtöbben igyekeznek tudásuk legjavát nyújtani. A PISA nagyrészt a 9–10. évfolyamon tanuló 15 éves populációja számára nincs hasonló megméréstetés, a következő vizsgapont, az érettségi pedig ekkor még távoli.

9.5.3. Háttértényezők, szociokulturális mutatók

Maguknál az eredményeknél sokszor fontosabbak azok a háttértényezők, amelyekkel szoros összefüggésben állnak, hiszen egy oktatási rendszer minőségének és hatékonyságának javítása csak részben pedagógiai kérdés; nagyon erősek a szociális és kulturális vonatkozások is. A PISA-, a TIMSS- és a PIRLS-mérés is számos ilyen kérdést vizsgál. Ezek között vannak olyanok, amellyel csak egyik vagy másik mérés foglalkozik, de vannak a diákok eredményét befolyásoló olyan jellemzők is, amelyekre mindhárom felmérés ráirányítja a figyelmet. Ez utóbbiak közé tartozik a szülők iskolai végzettségének determináló hatása.

Már az Országos kompetenciamérés során felhívtuk a figyelmet a családi háttérnek a tanulói teljesítményre gyakorolt nagy hatására (lásd a 9.4.3. *alfejezetet*). A nemzetközi vizsgálatokból is az derül ki, hogy a magyar diákok szövegértési, matematikai és természettudományi mérésekben mutatott képességeit a szülők iskolai végzettsége határozza meg legerőteljesebben. Jóllehet másutt is ez a legfontosabb teljesítményt befolyásoló tényező, Magyarországot az különbözteti meg a többi országtól, hogy diákjaink esetében ez a hatás erősebb a szokásosnál. A 2007. évi TIMSS-ben jó eredményt elért országokban például a felsőfokú és az általános iskolai végzettségű szülők gyermekei közötti képességkülönbség a 42–104 pont közötti tartományba esik, Magyarországon ez a különbség 129 képességpont a matematika, és 112 a természettudomány eredmények esetében, míg a térség más országait tekintve Szlovéniában például 67, illetve 79 pont.

Hazánkban a szülők végzettségének eltérései többnyire jelentős szociális és gazdasági különbségekkel párosulnak. Ezért a magyar diákok eredménye érzékenyebben reagál minden olyan háttérmutatóra – így az otthoni számítógép-, internet-hozzáférés meglétére vagy hiányára –, amely szintén a családok anyagi háttérének függvénye. A diákok képességei között viszonylag korán kialakuló különbségek oda vezetnek, hogy Magyarországon a hátrányosabb helyzetű diákokat nagyobb arányban oktató intézmények tanulói hátrányosabb helyzetbe kerülnek, mint sok más országban. Mindebből egyenesen következik, hogy – részben a korai iskolaválasztás következményeképpen – a középiskolákban nagymértékű szelektivitás alakul ki.

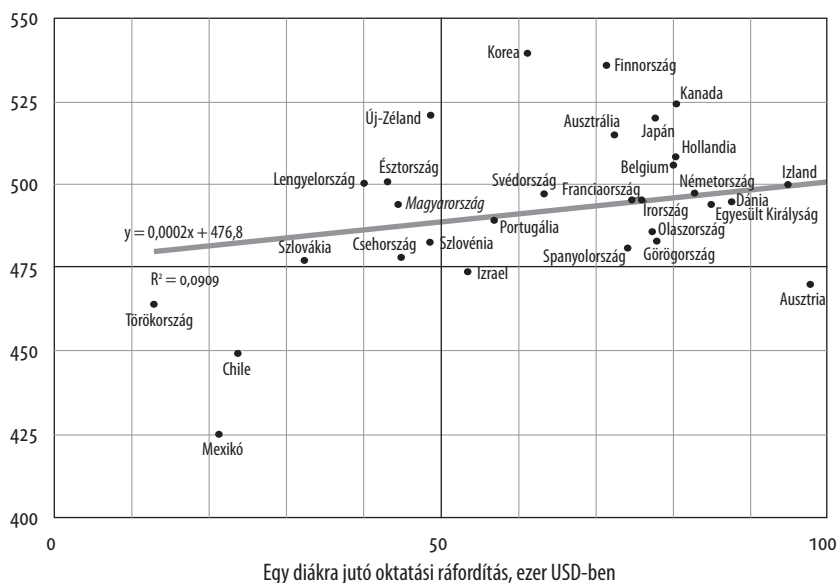
A magyar oktatási rendszer kiemelt problémája éppen ez a szelektivitás, amelynek eredménye az iskolák minőségbeli heterogenitása. Ezzel a problémával a PISA 2000 vizsgálat kapcsán szembesült először a szélesebb közvélemény. Amíg egy finn, egy észt vagy egy koreai diák szülei nyugodtan választhatják bármelyik iskolát gyer-

mekük számára, mert hasonló, jó minőségű oktatás folyik azok többségében, addig Magyarországon az iskolaválasztás kulcsproblémává vált. Az elmúlt tizenöt évben az iskolaválasztásban tudatos szülők rájuk nehezedő felelősségként élték meg ezt. Ennek hatására, valamint a – tanulókért még az általános iskolás életkoron belül versenyző, tehát korai szelekciót megvalósító – nyolc- és hatosztályos gimnáziumok létrejötte miatt, az iskolaválasztás egyre korábbra tevődött, ami további sérüléseket okozott oktatási rendszerünk igazságosságában és méltányosságában. Ezen a téren nem történt elmozdulás az elmúlt évtized ez irányú erőfeszítései ellenére.⁴⁷

Az ideális iskolában a diákok képességeloszlása többé-kevésbé leképezi a társadalmon belüli képességeloszlást. A magyar iskolákban azonban ez nincs így. Egy tipikus magyar iskolában a szülők társadalmi háttére meglehetősen hasonló, s ugyanez mondható el az egy iskolában tanuló diákok képességeiről is. Mindebből az következik, hogy az iskolaválasztás elősegíti a társadalom rétegzettségének konzerválását, és ezzel a társadalmi mobilitás iskolai lehetőségei csökkennek. Ugyanakkor a szelekció mechanizmusa azt a várakozást sem váltja valóra, hogy az „elitiskolába járó” diákok aránya magas volna, hiszen a PISA-vizsgálat alapján a kiemelkedő képességszinten teljesítők aránya még a hozzánk hasonló adottságú országok többségében is magasabb.

9.11. ábra

Az OECD-országok szövegértés-eredménye a PISA 2009 vizsgálatban és az oktatási ráfordítások közötti összefüggés



Forrás: Balázs et al., 2010

47 Ez nem feltétlenül jelenti a hátrányok csökkentésére irányuló programok teljes eredménytelenségét; lehetséges, hogy e programok nélkül az eredményesség társadalmi meghatározottsága tovább növekedett volna. Ugyanakkor a kitűzött célt, a gyermekek oktatási hátrányainak csökkentését a felmérések eredményei szerint nem sikerült elérni.

Mindezek mellett jelentősek az oktatás – a nemzetközi összehasonlító adatok alapján látható – finansziális háttérének problémái is. Az OECD tagországai között mindössze hat olyat találunk, ahol az egy diákra fordított oktatási kiadások alacsonyabbak, mint nálunk (lásd 9.11. ábra és Függelék 9.23. táblázat). Ez ugyan egyfelől arra utal, hogy a magyar közoktatási rendszer költségvetési szempontból hatékony, másfelől – figyelembe véve, hogy az e költségek mellett elért eredményekkel nem vagyunk elégedettek, s hogy ma a világban mind gazdasági, mind társadalmi szempontból az egyik legfőbb prioritás a jó minőségű oktatás – a rendszer jelentős eredményességnövekedéséhez magasabb költségvetési ráfordításra volna szükség.

10. Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények

10.1. Az oktatási egyenlőtlenségek társadalmi jelentősége

Egyenlőtlenségek – akárcsak a társadalmat érintő minden folyamatban – az oktatásban is természetes jelenségeként léteznek. Okaik lehetnek biológiaiak, társadalmi hátterűek, vagy a gazdaság működésére visszavezethetők. Megszüntetésük lehetetlen, de keretek között tartásuk, mérséklésük a fejlett országokban kiemelt cél a gazdasági fejlődés és a társadalmi kohézió megőrzése érdekében (*Egységes Európai Okmány, 1986*)¹. A társadalom valamennyi alrendszerére érvényes feladatból az oktatás számára megfogalmazott célkitűzések nem függetlenek a politikai értékrendtől, például attól, hogy annak központjában a gazdaság fejlődésének igénye, méltányossági² szempontok vagy más célok állnak. Az utóbbi évtizedekben felértékelődött az oktatás gazdasági jelentősége, az egyenlőtlenségek értelmezése is részben ezen a szemüvegen keresztül történt, de a méltányossági szempontok is megjelennek. Ennek megfelelően az oktatásnak egy takarékos, hatékony társadalmi-gazdasági rendszer megalapozása éppúgy feladata, mint az egyéni képességek kibontakoztatása, vagy a rászoruló rétegek megsegítése annak érdekében, hogy ne szakadjanak ki a társadalomból, ne szakadjanak le a többségtől. A két cél, amelyből konkrét oktatásirányítási, szervezési, finanszírozási, pedagógiai feladatok eredeztethetők, nem feltétlenül vág egybe, bár – mint arra *Keller–Mártonfi (2006)* a nemzetközi szakirodalom alapján rámutat – a társadalom minden tagja számára hozzáférhető és megfelelő minőségű oktatási rendszer pozitívan befolyásolja egy-egy ország gazdasági erejét. A méltányosság ezen túlmutató szempont: az az elvárás, hogy az oktatáshoz való hozzáférés ne a jólét, a hatalom vagy a jövedelem függvénye legyen (*Levin, 2003*).

Az oktatáspolitikai döntések igénylik a tények, így az egyenlőtlenségekre vonatkozó ismeretek feltárását is, egyben szempontokat is adnak ehhez: a társadalom igényeihez igazodva vezetnek be új fogalmakat, kategóriákat, amelyek egyben az egyenlőtlenség újabb dimenzióinak feltárását is szolgálják. A nemi vagy a térbeli egyenlőtlenség feltárása a statisztikai apparátus segítségével régóta megoldott,

1 Az EK-szerződésnek az Egységes Európai Okmányban meghatározott 158–162. cikke (XVII. cím) szerint gazdasági és társadalmi kohézió szükséges a Közösség „átfogó harmonikus fejlődésének” érdekében, ami a „különböző régiók fejlettségi szintje közötti egyenlőtlenségek”, azaz „a legkedvezőtlenebb helyzetű régiók [...] – a vidéki térségeket is beleértve – lemaradásának” csökkentését igényli. [online:] {http://irm.gov.hu/UJ_alapszerzodesek}

2 A méltányosság kifejezés jelentéséről, használatával kapcsolatos vitákról lásd *Keller–Mártonfi, 2006*.

sokkal kevésbé az, a tanulók társadalmi háttérére vonatkozó, bár ennek jelentősége szintén régóta ismert. A családi háttér árnyaltabb megközelítése a hazai rendszerben az utóbbi két évtized fejleménye. Olyan új tanulói csoportok kerültek így a kutatók látókörébe, amelyek mentén az egyének, az iskolák közötti egyenlőtlenségek vizsgálhatók, értelmezhetők³. A csoportképző sajátosságok egy része a tanulási, beilleszkedési képességekre vezethető vissza, más részük azokra a társadalmi, szociális tényezőkre, amelyek befolyásolják a tanulói teljesítményt. Mindezen túl az utóbbi időben a kutatók olyan új tényezőkre (kulturális különbségek, kapcsolati tőke) hívták fel a figyelmet, amelyek szerepe nem jelentéktelen, de nehezen kimutatható. Ezek akár az oktatásban is éreztethetik hatásukat, de a munkaerőpiacon mindenképp, s ezen keresztül is hatnak az egyén tanulással kapcsolatos motivációjára, tanulást érintő választásaira (Gáti, 2010).

Ha a fenti egyenlőtlenségek egymást erősítik, s az egy-egy oktatási szintre, programba való belépéskor tapasztalható egyenlőtlenségek jelentős mértékben függnek a tanulók társadalmi háttérétől, az könnyen a társadalom szétszakadásához vezet. A tudásvizsgálatok azt mutatják, hogy Magyarországon a kiinduló társadalmi háttérnek óriási a szerepe az iskolaválasztásban, az iskolák közötti különbségek pedig meghatározóak a tanulók eredményeiben (PISA 2009..., 2010).

Kérdés, hogy a sokéves iskolázás után mért eredményekben milyen szerepe van a belépéskor tapasztalható különbségeknek, s milyen az iskolában törtéteknek. Kérdés az is, hogy ezek a különbségek milyen mértékben hatnak a munkaerő- vagy inkább a tudáspiacon (amely fogalomba beleérthető a következő generáció részére történő tudásátadás is), vagyis az egyes rétegek milyen mértékben hoznak szuverén döntéseket, s milyen mértékben választanak kényszer hatására. A társadalomnak elsősorban az utóbbi jelentős súlya esetén szükséges beavatkozni a folyamatokba, de ez az igény az előbbi esetben is felvethető. Ennek is évszázados hagyománya van, hiszen a tankötelezettség bevezetése, illetve a tankötelezettségi korhatár kijelölése is olyan társadalmi döntés, amely egyes társadalmi rétegek számára kényszerű, vagyis szándékkal adott esetben ellenkező iskolázást eredményez.

A tudáspiacon való megjelenésnek, s az itt tapasztalható egyenlőtlenségek értelmezésének különös jelentőséget ad a tanulás vertikális expanziója, vagyis az a tény, hogy a tanulás mind kevésbé zárul le az iskolarendszerben eltöltött idővel, s ennek megfelelően az intézményes oktatásnak nem pusztán szakmai végzettséget vagy az ehhez szükséges tudás egyszeri megszerzésének feltételeit kell biztosítania, hanem a folyamatos tanulás kognitív és motivációs alapjait is meg kell teremtenie.

Összességében – bár nem mindegy, hogy az oktatás lefelé vagy felfele nivellál – elfogadott az a tétel is, hogy minél kisebbek a különbségek az oktatási teljesítményben a társadalmi rétegek között, annál nagyobb az ország teljesítőképessége, illetve hogy a magasabb iskolázottság jobb életminőséget von maga után (Levin, 2003). Igazolják ezt bizonyos mértékig a hazai adatok is (lásd például Galasi, 2004), ugyanakkor a rendre felmerülő, bár nehezen dokumentálható hazai szakmunkáshiány felveti a kérdést: milyen mértékben célszerű a diplomát szerzők számát csökkenteni, s közülük a felsőfokú tanulásra legkevésbé alkalmasakat középfokú szakmai végzettségek

3 Ugyanakkor – bár fontosságát senki nem vonja kétségbe –, a néhány évtizeddel ezelőtti gyakorlattal ellentétben, ma nem rendelkezünk adatokkal a cigány tanulókról.

irányába terelni, s milyen mértékben a legkevesbé képezhető rétegeket felkészíteni a szakmai végzettségre. A kérdés csak részben teoretikus: véleményt egyrészt a munkaerőpiac mond, amely – az oktatás szűrő funkcióját sok esetben előtérbe helyezve – a magasabb szintű iskolai végzettséggel rendelkezőket részesítheti előnyben. Másrészt a lakosság, amely – részben a munkaerőpiac értékítélete alapján – óriási nyomást gyakorol az oktatási rendszerre a mind magasabb iskolai végzettség megszerzése érdekében, harmadrészt pedig a mindenkori politika, amely a saját elvi, pénzügyi érdekei alapján háttérbe szoríthatja akár a gazdaság érdekeit, akár a lakosság törekvéseit. A társadalmi méltányosság kérdésköre ugyanakkor nem hagyható teljesen figyelmen kívül, s fontos feladatot ad az oktatásnak: ha nem is feltétlenül ez a leggazdaságosabb, de fel kell karolnia a legelesettebbeket, a tehetségeket, s mindazokat, akik önerőből nem tudják képességeiket kibontakoztatni és/vagy leszakadnának a többségtől.

E rétegek megnevezése utal a teendőkre is: a *hátrányos helyzetű*⁴ elnevezés a kiindulápontra utal, vagyis arra a veszélyre – legyen mögötte társadalmi, pszichés vagy organikus ok –, amely könnyen vezethet iskolai kudarchoz, majd a későbbiek során munkaerő-piaci, társadalmi beilleszkedési nehézséghez. A feladat ebben az esetben a prevenció lehet, vagyis csökkenteni vagy kompenzálni kell azokat a tényezőket, amelyek a kudarchoz vezethetnek. Beszélhetünk ugyanakkor azokról, akik – nem feltétlenül a felismert hátrányos helyzetük következtében – valamilyen beilleszkedési, tanulási – *zavarral küszködnek az oktatásban*, amire egy erre érzékeny oktatáspolitikai esetén az oktatásnak reagálnia kell. Harmadrészt beszélhetünk azokról, akik az oktatásból az adott időszakban társadalmilag minimumnak tekintett *végzettség megszerzése előtt kihullottak*, akiknek az oktatási rendszerbe való visszavitele is gyakran a kitűzött célok között szerepel. E három feladat egymástól nem választható el, s bár a hangsúlyokat módosíthatjuk, egyaránt szükség van a prevencióra, a tanulásban való segítségnyújtásra, s a mindennek ellenére kudarccal végződő tanulási utak utólagos korrekcióját biztosító támogatásra.

A fenti folyamatban érintett célcsoportok azonosítása nem mindig könnyű feladat, sem egyénileg, sem a statisztika szintjén. Különböző szociológiai kutatások ezért használnak időnként közvetítő kategóriákat. Ilyenek például a földrajzi tér szerinti ismérvek használata, ezen belül a térségi (regionális, megyei, kistérségi) megközelítés, vagy a településtípusok szerinti kategóriák használata. Ezek önmagukban is gyakorta önálló egyenlőtlenségi dimenziót jelentenek, sok esetben azonban az egyéb dimenziók hatását jelzik vagy erősítik fel. Az iskola nélküli távoli kistélepülések hátránya például főként azért kiugró, mert megjelenik bennük lakosságuk társadalmi összetétele is. Nem lehet azonban figyelmen kívül hagyni, hogy míg korábban a településtengely (akár a településnagyságokat, akár a települések közigazgatási besorolását vagy hivatalos funkcióját tekintették) jelentős társadalmi előnyök, hátrányok leírására volt alkalmas, az utóbbi két évtized gazdasági változásai hatására és a lakosság migrációja következtében egyre kevésbé beszélhetünk homogén településtípusokról⁵.

Az oktatási egyenlőtlenségek vagy ezzel összefüggésben kiemelten a hátrányok többféle szinten jelenhetnek meg, úgymint a különböző – széles értelemben vett –

4 Itt most általánosan értjük, nem a jogszabályok definíciója szerint.

5 Lásd erről például a budapesti agglomeráció szegregációs jelenségei kapcsán (Gergely, 2009).

képzési programok eltérő hozzáférésénél, a tanulmányok alatt a tudáshoz, kompetenciákhoz való eltérő hozzájutási esélyeknél, valamint a rendszer következő lépcsőjére, illetve a munkaerőpiacra történő belépésnél. Az oktatási rendszer méltányosságát, vagyis a rászorulóknak megsegítésének sikerességét e pontokon vizsgálhatjuk. A témával foglalkozó szakirodalom általában azt tekinti sikernek, ha a rászoruló kisebbség és a többség közötti kezdeti esélykülönbségek csökkennek. Ez egyelőre a bonyolult problémakör első megközelítésének tekinthető csak, mert sok további kérdést vet fel. Így például: a) Beszélhetünk-e sikerről abban az esetben, ha bármelyik köztes fázisban csökken a rászorulóknak lemaradása, de ez nem elég ahhoz, hogy megállják a helyüket a munkaerőpiacon, vagy beilleszkedjenek a társadalomba? b) Feltétlenül az oktatási rendszer kudarcáról kell-e beszélnünk abban az esetben, ha a leszakadók lemaradása nő? Hiszen lehet, hogy lemaradásuk nagyobb lenne, ha az oktatási rendszer nem tenné hozzá a saját teljesítményét! c) Értékelhetők-e az esélykülönbségek csökkenése szempontjából önmagukban az egyes képzési szakaszok, vagy pedig csak a teljes – most már csaknem élethosszig tartó – tanulási folyamat egésze?

A felvetett kérdések nagyon időszerűek, aktuális helyzet- és programértékelések, fejlesztési koncepciók, oktatás-, foglalkoztatás- és szociálpolitikai döntések rendelkeznek hozzájuk. Sikernek tekinthető-e a roma népesség iskolázottságában bekövetkezett változás, ha munkaerő-piaci kirekesztettségük fokozódott? Milyen mértékben tekinthető az oktatási rendszer kudarcának a hátrányos helyzetűek lemaradása, s mennyiben felel ezért más rendszer? Létezhet-e alternatív oktatási út azok számára, akik a többség esetében követett úton nem tudnak megfelelni, vagy: akikkel ennek az útnak az intézményei nem tudnak mit kezdeni. A kérdések egyrészt olyanok, amelyekkel a kutatók, a politikusok már foglalkoznak: a munkaerő-piaci kirekesztettség, mint végső következmény, gyakorta kerül a szakemberek érdeklődési körébe, alternatív képzési utak talán még kevésbé foglalmazódnak meg, de alternatív megoldások – lásd a különböző alternatív iskolákat – mindenképp. A kérdésekre adott sematikus válaszok ugyanakkor a felelősségáthárítást és/vagy a bűnbakképzést is szolgálhatják. E fejezet megmarad a hagyományos esélyegyenlőségi megközelítésnél, a fentiekkel pusztán jelezzük, hogy e keretben nem lehet minden eredményt, minden kudarcot egyértelműen megítélni.

A kérdéskör – a jobb-bal törésvonaltól szinte független – politikai szintre kerüléséről a Jelentés a magyar közoktatásról 2006 kötet Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények című fejezete (*Keller-Mártonfi, 2006*) foglalkozik. A téma azóta sem veszített aktualitásából, s különösen nálunk nem, ahol a lemaradásnak, esélybeli hátrányoknak, tudáshiánynak, kirekesztettségnek nem pusztán társadalmi jelentősége, hanem etnikai színezete-olvasata is van, közelítsünk akár egyéni oldalról, akár térségi megközelítésben. A felzárkóztatás, a társadalmi integráció, a munkára való felkészítés, s mindezek kapcsán az iskolai integráció és szegregáció kérdése nemcsak a szakpolitika, hanem a politika egészének szintjén, sőt a közbeszédben, a mindennapokban is megjelenik. A lakosság ezekben való személyes érintettsége óriási, akár csak az utóbbi két évtized politikai törekvései és a lakosság jelentős részének álláspontja közötti szakadék.

A fenti kérdéskör nagy jelentőségű, hiszen széles tömegek sorsát, jövőjét érinti, de nem állíthatjuk, hogy az egyetlen oktatási rendszert érintő törésvonal. Ami ki-

élezen megjelenik a hátrányokkal rendelkező rétegek oktatása esetében, az – más szinten, más léptékkal – megjelenik más rétegek számára is. Iskola és iskola, település és település között, sőt a lányok és fiúk között is tapasztalhatók egyenlőtlenségek, amelyek nem pusztán eltérő sorsokat, eltérő választásokat, hanem eltérő lehetőségeket is jelentenek. Ezek a dimenziók talán valamelyest háttérbe szorultak az utóbbi évtizedben, de a közoktatásról nélkülük nem készíthető átfogó igényű helyzetkép, jelentés.

10.2. Az oktatási egyenlőtlenségek az évtized szakpolitikájában

A magyar társadalom széles rétegei a kétezres évek elején szembesültek először oktatási rendszerünk nemzetközi összehasonlításban mutatott teljesítményével. A PISA-vizsgálatok (lásd még a *közoktatás minőségéről és eredményességéről* szóló 9. fejezetet) rámutattak arra, hogy a hazai közoktatás nem tud olyan teljesítményt felmutatni, mint amilyen kép korábban sokakban élt róla. Felszínre kerültek az iskolák és a társadalmi rétegek közötti hatalmas egyenlőtlenségek is, amelyek fókuszba állították a leggyengébben teljesítőket. Hozzájárult ehhez az is, hogy a rendszerváltást követően megjelenő munkanélküliség már nem csupán szociális problémaként jelent meg, hanem a következő generációra átörökítő hatása is mind szembetűnőbbé vált: jelentős számban nőttek fel fiatalok olyan családokban, ahol nem láthattak dolgozó családtagokat, ahol nem lehetett meg tapasztalni a munka, s így a tanulók munkájának, vagyis a tanulásnak az értékét sem. Mindez a politikusok figyelmét is ráirányította a kérdéskörre. Rövid idő alatt nem könnyű eredményt elérni, de hogy nem lehetetlen, azt Lengyelország példája (bővebben lásd az 5.2.1 alfejezetet) mutatja: a PISA-vizsgálatok során egyre jobb teljesítményt nyújtanak a lengyel tanulók, mindenekelőtt a leggyengébb diákok, s ez nagy valószínűséggel az 1999-ben kezdődő oktatási reform következménye (*Jakubowsky et al., 2009*).

Az iskolában gyengén teljesítőkkal, leszakadókkal, hiányos iskolai végzettséggel rendelkezőkkel kapcsolatos feladatok nem csak Magyarországon merülnek fel. Erre a kérdéskörre az Európai Unió is felhívta a figyelmet, az oktatási miniszterek 2003-as lisszaboni ülésén. Az elfogadott, és 2010-re teljesítendő öt indikátor közül három érintette az iskolai oktatásban alacsony teljesítményt nyújtókat. Eszerint uniós szinten a korai iskolaelhagyók arányát 10% alá kell csökkenteni, a 22 éves korosztályba tartozók 85%-ának felső középfokú végzettséggel kell rendelkezni, a nagyon alacsony olvasási kompetenciával rendelkező 15 évesek számát pedig 20%-kal kell csökkenteni. A célkitűzések tehát egyaránt irányultak a formális végzettség biztosítására, illetve a tanulási kompetencia emelésére. Az indikátorok végső értékelése még várat magára, s bár 2009-ig ezen indikátorok referenciaértékeit nem értük el, mutatóink jobbakként, mint az EU-átlagérték (lásd még 9.5. alfejezet). A 2010-ben kidolgozott újabb terv, az ún. Európa 2020 Stratégia, részben az előbbivel összevethető, részben más részterületen megfogalmazott célokat fogalmazott meg. Az utóbbiak közül ki kell emelni az iskoláskor előtti intézményrendszerbe való bevonására és a felnőttek tanulására vonatkozó indikátorokat⁶. Mindez a hazai szakpolitika számára egyrészt

6 A korábbi és a 2020-ra vonatkozó adatokat lásd az *Oktatáspolitikai az első évtizedben* című fejezet 1. táblázatában.

kijelöl feladatokat, még ha nem is szankcionálja azok be nem tartását, másrészt lehetőséget is teremt, hiszen az uniós pénzforrások felhasználása általában összhangban van az uniós prioritásokkal, célkitűzésekkel (*Összhangban Európával...*, 2010).

10.2.1. Fogalmak, szabályozások

A közoktatási törvény, mint alapvető dokumentum, lehetővé teszi a támogatásra szoruló tanulók közvetlen segítségét. Mindenekelőtt definiálja a *hátrányos helyzetű*, a *halmozottan hátrányos helyzetű*, a *sajátos nevelési igényű* (SNI)⁷, valamint a *súlyos beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő* tanuló fogalmát, s foglalkozik a *veszélyeztetett* tanulókkal is. Besorolásuk részben a közoktatási rendszeren belül történik, részben azon kívüli intézményekben. A *hátrányos helyzetűvé* minősítés a jegyzők feladata, s elsősorban a család jövedelmi és szociális helyzetének függvénye. *Halmozottan hátrányos helyzetűnek*, amely az előbbinél szűkebb kategória, és a szülők alacsony, legfeljebb általános iskolai végzettségére utal, óvodai, iskolai döntés alapján tekinthetők a tanulók, de az intézmények – adatvédelmi okokból – csak a szülők nyilatkozatára hagyatkozhatnak. A fenti két csoport mellett még a hátrányos helyzetű, elsősorban roma gyermekek eredményes nevelését, oktatását segítik jogi és szakmai intézkedések. A *veszélyeztetettség*gel, vagyis a gyerekek testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődését gátló tényezők megállapításával a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény értelmében a legkülönbözőbb szervezetek jelzése alapján a gyermekjóléti szolgálat foglalkozik elsősorban, együttműködve az iskolai gyermekvédelmi felelősökkel.

A közoktatási törvény a különleges gondozásra jogosult gyermekek és tanulók körét két külön csoportra bontja: sajátos nevelési igényű (fogyatékos) gyermekek és tanulók; illetve magatartási, tanulási nehézséggel küzdő gyermekek és tanulók. A testi, az érzékszervi, az értelmi és a beszéd fogyatékoság megállapítását országos és megyei szintű szakértői bizottságok végzik. Országos feladatellátási körzetű a látás-, a hallás- és a beszédvizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság, míg a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságok a fővárosban és valamennyi megyében működnek. A bizottság vezetője a fogyatékoság típusának megfelelő szakképzettséggel rendelkező gyógypedagógus, a tagok pedig: pszichológus és szakorvos. Szakvéleményt készítenek a megvizsgált gyermekekről, amely alapján javaslatot tesznek az óvodai nevelést, iskolai oktatást biztosító intézményre, valamint a gyermek, tanuló nevelésével, oktatásával kapcsolatos sajátos követelményekre (lásd még az 5.4.2.2. és a 6.2.6.1. *alfejezeteket*).

A szakértői bizottságok nemcsak a gyerekek speciális osztályokba helyezésére, hanem a speciális osztályokból az integráló, többségi iskola osztályaiba történő visszahelyezésére is javaslatot tehetnek. Az esélyegyenlőségi törvény⁸ értelmében a sajátos nevelési igényű tanulók szüleinek beleszólásuk van abba, hogy gyermekeik nevelése, oktatása melyik intézményben történjék.

⁷ A kategóriát a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvényt módosító 2003. évi LXI. törvény vezette be.

⁸ 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról.

10.2.2. Változások a hazai szakpolitikában

Az évtized során a kormányzásban részt vevő nagy pártok programjaikban alig foglalkoztak az oktatást érintő egyenlőtlenségekkel. 2006-os programjában az MSZP a később valóban megvalósuló, az általános iskolai szelekciót csökkenteni hivatott új felvételi eljárásrend kialakítása révén veti fel a témát (Farkas, 2008), de a 2010-es választások során kikerül a nyilvánosság számára készült anyagokból a kérdés. Ekkor csupán a Fidesz érinti a cigányság kapcsán, s a korábbi iskolai integrációs kísérletek kudarcáról beszél (Soltész, 2010), az MSZP pedig egyáltalán nem foglalkozik a kérdéskörrel (*Új kiegyezést!...*, 2009).

A kormányzati programok lényesen konkrétabbak és átfogóbbak, már csak azért is, mert az évtized során, EU-csatlakozásunk kapcsán, több átfogó terv, koncepció érintette az oktatást. Ki kell emelni a két *fejlesztési tervet* (Nemzeti Fejlesztési Terv 2004–06, és az Új Magyarország Fejlesztési Terv 2007–13, amelyek az uniós strukturális alapokból, illetve a Kohéziós Alapból származó pénzeszközök elosztását tervezik meg, éppen ezért prioritásaik közvetlenül érezthetik hatásukat egy-egy területen. Az NFT öt operatív programja közül elsősorban a Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) fogalmazott meg közoktatási és esélyegyenlőséget érintő témákat (társadalmi kirekesztés elleni küzdelem; oktatás, képzés támogatása; a humánerőforrás-fejlesztéshez kapcsolódó infrastruktúra-fejlesztés)⁹. A program külön kiemelte a romák és a hátrányos helyzetű térségek támogatását.

A második fejlesztési tervet, az ÚMFT-t több olyan stratégia előzte meg, amelyek később beépültek abba. A *közoktatás-fejlesztési stratégia* a közoktatást elsősorban a gazdaság versenyképessége és a társadalmi kohézió növelése érdekében igyekezett fejleszteni. Ez utóbbi kapcsán az oktatási esélyegyenlőtlenségek mérséklését fogalmazta meg, s ennek konkrét elemeként a korai szegregáció visszaszorítását, az óvodáztatás kiterjesztését, a szakiskolai hálózat fejlesztését, az iskolai integráció és a differenciáló pedagógiai módszerek elterjesztését (*Az Oktatási Minisztérium...*, 2004). Az elképzelések egyes elemei bekerültek a szociális tárca által kidolgozott Nemzeti Cselekvési Tervbe (2004) is. A *romák integrációjával foglalkozó kormányprogram*¹⁰ jórészt a hátrányos helyzetűek integrálását célzó, korábbi programokban, rendelkezésekben szereplő intézkedéseknek ad etnikai hangsúlyt, s új elemként megjelenik benne a felsőoktatásba kerülő roma hallgatók támogatása, illetve a roma nyelvet ismerő óvodapedagógusok számának növelése. Mindezekkel összhangban a 2006–2013-as évekre szóló ÚMFT Társadalmi Megújítás Operatív Programja (TÁMOP) kiemelten kezeli a hátrányos helyzetű, s ezen belül a roma tanulók szegregációja elleni küzdelmet, valamint a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjának támogatását. Beszél a lemorzsolódás megelőzéséről, illetve a már lemorzsolódottak iskolarendszerbe történő visszavezetéséről, és ennek kapcsán az ún. második esély típusú iskolákról, programokról. Az ÚMFT keretében minden oktatási beruházásra, fejlesztésre pályázó intézményfenntartónak közoktatási esélyegyenlőségi helyzet-elemzést és intézkedési tervet kellett megalkotnia és végrehajtania (*lásd még a 3.2.*

9 Nemzeti Fejlesztési Terv I. [online:] {<http://www.hefop.hu/page.php?PageID=25>}

10 1021/2004. (III. 18.) Korm. határozat a romák társadalmi integrációját elősegítő kormányzati programról és az azzal összefüggő intézkedésekről.

fejezetet). Ennek kiemelt céljai a halmozottan hátrányos helyzetű és a roma gyerekek oktatási szegregációjának csökkentése, a körükben kirívóan magas fogyatékos-ság minősítési arányok visszaszorítása, az alacsony óvodáztatási arányok javítása, az oktatási szolgáltatásokhoz történő egyenlőtlen hozzáférés csökkentése, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódásának mérséklése, továbbtanulási arányuk növelése, valamint az esetleges diszkrimináció visszaszorítása (*Közoktatási esélyegyenlőség...*, 2010).

A romák oktatását is érinti a *Roma Integrációs Tanács* létrehozása¹¹, aminek nemzetközi súlyt is ad a nyolc közép- és délkelet-európai ország által megfogalmazott *Roma Integráció Évtizede Program*, amely két évvel később kapott jogszabályi támogatást¹². E program az oktatás területén felöleli a már korábbi dokumentumban is megfogalmazódott célkitűzéseket, illetve azokat a programokat, amelyek e kezdeményezéstől függetlenül is elindultak. A rászorultság etnikai összefüggésű megfogalmazásának korlátokat szabott az EU, mert az uniós szabályok nem tesznek lehetővé etnikai alapú támogatásokat (*A magyarországi cigányság...*, 2008).

Az átfogó fejlesztési programokon túl a kormányzat részben az oktatás működési feltételein, részben a tartalmi fejlesztéseken, részben pedig az érintett tanulók egyéni motiválásán keresztül igyekezett beavatkozni a rendszerbe, illetve elősegíteni a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét.

A közoktatási törvény módosításai érintik az óvodai és az iskolai felvételt és az oktatás folyamatát is. Az ezzel kapcsolatos pozitív diszkrimináció a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeket előnyben részesíti az óvodai felvételnél, az iskolában pedig különböző felzárkóztató programokat biztosít számukra. A sajátos nevelési igényű gyerekeket, tanulókat az oktatás hosszára, tartalmára, a tanulócsoporthoz tartozásának nagyságára és a vizsgázás körülményeire vonatkozóan hozza a törvény kedvezőbb helyzetbe (lásd még a 6.2.6.1. *alfejezetet*). A hátrányok leküzdését célzó intézkedésként értelmezhetők az integrációs törekvések, céljuk ugyanis a társadalmi integráció iskolai előkészítése. Az oktatásból már kudarccal, vagyis hiányos iskolai végzettséggel kilépők végzettséghez jutásában igyekszik segíteni a közoktatási törvény 2003. évi módosítása¹³, amely lehetőséget ad az általános iskolát be nem fejezettek számára egy szakképzést előkészítő 10 vagy 20 hónapos ún. felzárkóztató képzés elvégzése után a szakképzésbe (a szakiskolák szakképző évfolyamaira) történő belépésre. Két évvel később, e paragrafus újabb módosítása révén a felzárkóztató képzésbe bevonhatók köre bővült: a korábban 16 éves belépési korhatárt egy évvel csökkentették, s lehetővé tették a képzésben való részvételt az általános iskolát befejezett, de a 9–10. osztályos képzésben tanulni nem kívánó fiatalok számára is.

A hátrányos helyzetű tanulói rétegek oktatását jelentős mértékben érintették a szakiskolai képzés tartalmi fejlesztései. A 2003-ban elindult Szakiskolai Fejlesztési Program első (SZFP I.), majd három év múlva – a 2009 közepén megakadt – második üteme (SZFP II.) a szakképzés egészének fejlesztését célozta, ami – tekintettel a szakiskolai tanulók összetételére – már önmagában is esélynövelő, esélykiegyenlítő

11 1129/2006. (XII. 25.) Korm. határozat a Roma Integrációs Tanács létrehozásáról.

12 68/2007 (VI. 28.) OGY. határozat a Roma Integráció Évtizede Program Stratégiai Tervéről. [online] {http://www.romaweb.hu/doc/evtizedprogram/2007/RIEP_stratterv.pdf}

13 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 27. § (8) bekezdés.

funkcióval járt, az SZFP I. ún. C komponense pedig kiemelten a hiányos iskolai végzettségűek felzárkóztatását szolgálta (lásd az 5.3.5. *alfejezetet*).

Az oktatási kormányzat a hátrányos helyzetű tanulók oktatási rendszerben való haladását különböző ösztöndíj- és mentorprogramok indításával igyekezett segíteni az ezredforduló utáni évtizedben. Az előbbiek a tanulás anyagi feltételeit kívánták biztosítani, illetve az igénybevétel feltételein keresztül igyekeztek motiválni a tanulókat, az utóbbiak – szándékuk szerint – szakmai támogatást is nyújtottak. Az Útravaló program, a hátrányos helyzetűek ösztöndíjprogramja, 2005 óta érhető el¹⁴, ami-re a közoktatásban tanuló hátrányos helyzetű diákok és a mentorálásukra vállalkozó tanáraik pályázhatnak. A szakképzésben tanulók esetében az ösztöndíjat munkaerőpiaci megfontolásokhoz rendelte azzal, hogy támogatásban csak a hiányszakmákat tanulók részesülhetnek (lásd 2.2.3 *alfejezet*). A tanulók ösztöndíja havi 3500–4500 forint, képzési programtól függően. A roma tanulók számára juttatott ösztöndíjakat etnikai alapon ítélik oda, de ez egyben az alacsony iskolázottságú etnikum gyerekeinek motiválását is szolgálja.

Az 1999 óta működő Arany János Tehetséggondozó Program kiemelt középfokú oktatási intézményekben elhelyezve, kollégiumi ellátást (lásd még az 5.4.3.2. *alfejezetet*) is biztosítva igyekszik felkészíteni a hátrányos helyzetű településekről érkező, illetve hátrányos helyzetű fiatalokat a felsőfokú tanulmányokra. A program jellegzetessége, hogy nemcsak a ma társadalmi minimumnak tekintett végzettséghez juttatja el a fiatalokat, hanem annál magasabb szintre is.

Ha oktatási egyenlőtlenségekről beszélünk, akkor többnyire a lemaradókra, leszakadókra, hátrányos helyzetűekre gondolunk, ritkábban a tehetséges fiatalokra. Ezt igyekszik orvosolni a *Nemzeti Tehetség Program*¹⁵, amelynek kiemelt célja a tehetséges fiatalok megtalálása, képességeik kibontakoztatása és tehetségük hasznosulásának elősegítése. A program összefogja az eddigi állami, önkormányzati, intézményi és civil programokat, összehangolja az állami és az ÚMFT keretében elosztandó források felhasználását (lásd még a 3.2.1. *alfejezetet*)¹⁶.

A fenti átfogó intézkedések mellett különböző helyi kezdeményezések támogatására is sor került a nemzeti fejlesztési tervekhez rendelt operatív programokon keresztül. Ezek az egyedi projektek, melyek csírái esetenként már a kilencvenes évekre vagy az ezredforduló időszakára tehetők, a hálózatba szerveződés, így az intézményesülés különböző lépcsőfokain állnak, és különböző mértékben kötődnek az oktatáshoz. A *tanodák*¹⁷ iskolán kívüli keretek között igyekeznek a halmozottan hátrányos helyzetű, sok esetben kiemelten a roma általános és középiskolás tanulók szocializációját, iskolai tanulmányaik sikerességét elősegíteni. Működésük elismeréseként beemelték ezeket a közoktatási törvénybe¹⁸, de normatív alapon történő finanszírozásuk még nem megoldott. A *KID-program* az iskolarendszerből már kihullott fiatalokat igyekszik visszavezetni oda, igénybe véve s harmonizálva a társadalmi vé-

14 52/2005. (VIII. 2.) Korm. rendelet az Útravaló Ösztöndíjprogramról.

15 126/2008. (XII. 4.) OGY. határozat a Nemzeti Tehetség Programról. [online:] {<http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/nemzeti-tehetseg-program/>}

16 [online:] {www.tehetsegpont.hu}

17 Az itt említett tanodák mellett ilyen névvel más, inkább iskolának tekinthető intézmények is működnek.

18 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 95. §.

dóháló legkülönbözőbb területeken működő intézményeit, szervezeteit. A *Dobbantó program*¹⁹ a szakiskolai előkészítő program keretén belül a 15–23 éves magatartási és tanulási nehézségekkel küzdő fiatalok számára nyújt lehetőséget a szakmaszerzésre (lásd az 5.3.5. alfejezetet). A *Foglalkoztatásba Ágyazott Képzés* a legalább nyolc általános iskolai osztályt elvégzett roma fiatalok számára biztosított közoktatási intézményekben munkát és képzési programot, melynek révén az érintett személyek három-négy év alatt érettségihez, valamint szakmai végzettséghez juthattak. A *Lépj egyet előre* ingyenes felnőttképzési program a szakképzettek és a szakképzetlenek számára iskolai végzettségük egy szinttel való emelésére. Meg kell még említenünk a hátrányos helyzetű fiatalok oktatását felvállaló magániskolák tevékenységét, amelyek, bár kapnak normatív támogatást, a tanulókat érintő speciális tevékenységüket többnyire szintén pályázati forrásokból fedezik.

A kormányzat ugyan felvállalta a fenti és sok más kezdeményezés finanszírozását, de csak kísérletként vagy ad hoc programként, így a pályázati rendszer kiszámíthatatlanságai miatt működésük (sok esetben a mögöttük álló civilszervezetek léte is) bizonytalan (Krémer, 2008). Szakmai tevékenységükről nincs részletes áttekintés, de nem látszanak kirajzolódni olyan megoldások, amelyek a rászoruló képzési útjait, iskolai sikerességét átfogóan befolyásolhatnák. A több elszigetelt, mégoly sikeres próbálkozás sem volt képes rendszerré összeállni. A kísérletet megvalósítók egyes esetekben esetleg képesek összefogni, definiálni tevékenységük közös lényegét, vagyis letenni az intézményesülés alapjait, a rendszer – az oktatási, illetve finanszírozási – azonban nem tudja abszorbeálni ezeket, vagyis rendszerszinten átvenni tapasztalataikat, vagy akár a tevékenységeket a megvalósító intézményekkel (például civilszervezetek) együttműködve az oktatási rendszer részévé tenni. Mint azt egy 2007-ben készült – a HEFOP program néhány elemének vizsgálatán alapuló – jelentés megfogalmazza, a projektgazdák, mivel alapvetően forráshiányos a működésük, a támogatási összegek maximális lehívásában voltak elsősorban érdekeltek, ami valamelyest deformálja célkitűzéseiket, a pályázatok kiírói pedig inkább a pénzügyi szabályok betartására törekednek, mintsem működőképes, fenntartható modellek létrehozására (A HEFOP 3.1..., 2007).

10.2.3. Az oktatáspolitikai mozgástere

Az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésére hivatott politikák közül az egyik leginkább összetett a hátrányos helyzetű tanulók, s az ebben különösen érintett roma tanulók esélyeinek növelése. Az UNESCO nemzeti jelentése megállapítja, hogy mind ez ideig nem született olyan oktatáspolitikai koncepció, amely a roma gyerekek iskolai sikertelensége mögött álló problémák mindegyikére (hátrányos megkülönböztetés, szociális helyzet, kisebbségi jogok, az oktatás minősége) stratégiailag átgondolt választ kínált volna (Kőpataki–Sinka, 2008).

Az új évezredben a hazai oktatáspolitikai a rászoruló rétegek segítségét jellemzően az oktatási rendszeren belül, s annak kialakult struktúráját, működését figyelembe véve igyekezett megoldani. Nemcsak definiálta a támogatásra szoruló rétegeket, ha-

19 [online:] {http://fszk.hu/index.php?option=com_k2&view=item&id=46%3Adobbant%C3%B3-kisfilm&Itemid=1}

nem a statisztikai rendszerben nyilván is tartotta azokat a tanulókat, akik hátrányos helyzetből startolnak az oktatásban, s nagy az esélye annak, hogy gyengén teljesítenek, lemorzsolódnak. Mind a korábban ismertetett programok, mind az alábbi finanszírozási prioritások a hátrányos helyzetűekkel való foglalkozás megelőző, támogató jellegét erősítették. A kormányzati elképzelések megvalósulása több nehézségbe ütközött. Ezek részben az iskolarendszer működésével hozhatók kapcsolatba (lásd 10.4.2. *alfejezet*), részben pedig a társadalom különböző rendszerei közötti érdemi együttműködés hiányával. Ugyanakkor mind a politikusok, mind a közvélemény az oktatástól várja olyan problémák megoldását is, amelyekre az iskolai személyzet sem felkészítve, felkészülve nincsen, sem eszközök nem állnak ehhez a rendelkezésére. A gyengén teljesítő tanulók teljesítménye mögött ugyanis munkaügyi, szociális s nem egyszer egészségügyi problémák is állnak, ezek megoldása vagy legalábbis enyhítése pedig nem lehet kizárólag az oktatás feladata. Ilyen például a lemaradók, kimaradók számára biztosítandó védőháló, vagyis az olyan alternatív (foglalkoztatási, szociális, képzési) megoldások rendszerbe emelése, amelyek révén e rétegek is a munkaerőpiacon használható végzettséghez, tudáshoz juthatnak.

A Gyermekszegénység Elleni Nemzeti Program (2006)²⁰ a szegénységből és kirekesztődésből adódó problémákat komplex módon tárgyaló első dokumentum, amely megalapozta a több ágazatot érintő stratégiai tervezést. A „Legyen jobb a gyerekeknek” Nemzeti Stratégiát²¹ az Országgyűlés 2007 májusában fogadta el. Célja a gyermekszegénység egy generáción belüli radikális csökkentése, a rossz helyzetből indulók esélyeinek javítása, a leghátrányosabb helyzetű kistérségekben a gyerekek és családjaik helyzetét javító komplex helyi programok kidolgozásának és megvalósításának elősegítése, illetve a Biztos Kezdet Program szakmai-módszertani megalapozása és országos elterjesztése. A Nemzeti Stratégia megvalósulását a kormány által létrehozott Értékelő Bizottság segíti, monitorozza.²²

A TÁMOP 5.2.1., a Gyerekesély program országos kiterjesztésének szakmai-módszertani megalapozása és a program kísérése című projekt a Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet (SZMI) keretein belül valósul meg, konzorciumi együttműködésben az MTA Gyermekszegénység Elleni Programirodával. Az ÚMFT keretében 2009-től kezdődően nyílt lehetőség az egységes szakmai szempontokon alapuló, a korai beavatkozást középpontba helyező Biztos Kezdet Program országos terjesztésére²³. A kezdeményezés filozófiai hitvallása, hogy a társadalmi kirekesztődés megelőzésének kulcsa a kora gyermekkori (0–5 éves kor) fejlődés támogatása a család és a tágabb környezet aktív részvételével. A programok olyan hátrányos helyzetű kistérségekben valósulnak meg, ahol komplex kistérségi gyermekszegénységi programok is folynak (lásd 6.2.1. *fejezet*), helyszínei pedig többségében a Gyerekházak²⁴.

20 [online:] {www.gyerekesely.hu}

21 47/2007. (V. 31.) OGY határozat a „Legyen Jobb a Gyerekeknek!” Nemzeti Stratégiáról, 2007–2032.

22 [online:] {www.meh.hu/szervezet/hivfelad/gyerekesely/gyerekeselyi.html}

23 TÁMOP 5.2.2., A korai beavatkozást középpontba helyező Biztos Kezdet Programok elterjesztése országos szinten, kiemelt figyelemmel a leghátrányosabb helyzetű térségekre.

24 A program és annak célkitűzései nem csak Gyerekházak formájában valósulhatnak meg. Az alapelveknek megfelelő más szolgáltatások (például sajátos feltételekkel kialakuló csoportok óvodában, bölcsődében, játszódházakban) is szolgálhatják a program célkitűzéseit, és így részei lehetnek a Biztos Kezdet Programnak.

Annak ellenére, hogy az általános iskolai hátrányos helyzetű tanulók problémái komplex, sok szervezet összehangolt működésén alapuló kezelést igényelnének, az oktatási tárca sokáig szinte kizárólag finanszírozási eszközökkel, azaz *kiegészítő normatívákkal* nyújtott támogatást. Ezek egyik része a rászoruló diákok képzési feltételeit igyekezett közvetlenül javítani, másik része a kistelepüléseken élők oktatását támogatta, ami közvetve szintén a hátrányos helyzetűeket segítette. A különböző tanulói célcsoportok számára biztosított közvetlen támogatások a számukra indított különleges programok költségeinek fedezésére szolgáltak (lásd *Függelék 10.1. táblázat*). A súlyos beilleszkedési, tanulási vagy magatartási zavaros és/vagy hátrányos helyzetű (felzárkóztató programokban) tanulók, a sajátos nevelési igényű (integráltan) tanulók, részben pedig a magukat roma etnikumhoz tartozónak valló (roma kisebbségi oktatásban) résztvevők számára indított programok lettek jogosultak ilyen pótlólagos állami támogatásra. A roma kisebbségi program ugyan etnikai szemléletű támogatás, de az iskolai oktatásban aluteltjesítő nagy létszámú csoport megsegítését célozza, így túlmutat az etnikai színezeten. Az integrációs normatíva, amely – a támogatandók és a támogatásra nem szorulóknak együttes oktatásán keresztül a szegregáció ellenes kormányzati célok megvalósítását is szolgálja – a tanulók széles körének oktatását érintheti, s így módon erőteljes beavatkozást jelent a helyi oktatási politikákba. A kiegészítő normatívák rendszerének gyakori átalakítása arra utal, hogy a rendszer nem teljesen kiforrott.

A kiegészítő pénzügyi támogatások odaítélésük feltételei miatt érintik a képzés szakmai oldalát is. Különösen igaz ez a sajátos nevelési igényű tanulók esetében, akiknek mind a gyógypedagógiai különnevelését, mind a többi tanulóval közös, vagyis integrált körülmények közötti oktatását a közoktatási törvény szakmai feltételekhez kötötte. Az integrációs felkészítésen a hátrányos helyzetű tanulók együttnevelését értjük, ami rendeletben²⁵ jóváhagyott program szerint történő tevékenység, és a szociális, illetve fejlettségbeli hátrányokkal jellemezhető tanulók többi tanulóval történő együttes oktatását-nevelését célozza. Az integrációs programok iránti kormányzati igény eleinte az általános iskolai oktatásban fogalmazódott meg, 2005-től az óvodák, 2008-tól a középiskolák is a program részesei lehetnek.

A törvényi szabályozás nemcsak a különleges programok működtetését támogatja, hanem olyanokat is, amelyeket egyéni döntés alapján vehetnek igénybe a tanulók. A halmozottan hátrányos helyzetű, továbbá a testi, érzékszervi, középfokban súlyos értelmi fogyatékos és az autista diákok részére ingyenes a művészetoktatás és a kollégiumi ellátás, az enyhe fokban értelmi fogyatékosok részére pedig a művészeti oktatásban való részvétel és a második szakképesítés megszerzése nem kerül pénzbe.

Az évtized során fokozatosan megjelentek a pénzügyi támogatásokon túlmutató intézkedések is. Ide sorolható például az iskolai kudarcok csökkentését célzó jogszabályi változtatás az évismétlések korlátozására, a szöveges értékelés kötelező bevezetése az általános iskola alsó tagozatán, vagy a készségek megerősítését célzó lehetőség a tanítók 5–6. évfolyamon való tanítására. Mindezek nagy vitát váltottak ki a közvéleményben és a szakemberek körében. Különösen vitatott volt az évismétlés szülői jóváhagyáshoz kötése, hiszen a tanulók kudarcélménye ugyan csökkenthető, a hiányzó tudás pótlása azonban a következő évfolyamokra, azok pedagógusaira

25 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet 39/E § (1) és 39/D § (1) bekezdés.

maradt. Ez utóbbi intézkedést a 2010-ben hivatalba lépett kormány az első rendelkezései között eltörölte.

Részenben a kistelepüléseken élők, részben pedig az itt magas arányban jelen lévő hátrányos helyzetű tanulók hátrányait hivatottak csökkenteni az itteni iskolák számára nyújtott kiegészítő támogatások, függetlenül attól, hogy azok a kisiskolák drágább működési költségeihez járultak-e hozzá, vagy pedig a tanulók más településen történő tanulásához adtak (2008-ig) pótlólagos támogatást (lásd *Függelék 10.2. táblázat*).

10.2.4. Együtt vagy külön: integrált vagy szegregált oktatás

A különböző hazai vizsgálatok rámutattak arra, hogy az iskolai szegregáció, vagyis a különböző családi háttérű tanulók iskolai elkülönülése nagyon korán elkezdődik, a hátrányokkal startoló tanulók sok esetben szinte gettószerűen elkülönülnek a többségtől. Több szakember összefüggésbe hozza ezt a tanulói teljesítményekkel is. Egy tanulmány mindennek háttérében a magyar iskolarendszer négy olyan sajátosságát látja, amely együttesen teszi lehetővé, hogy az iskolák különböző háttérű tanulói már kisgyerekkortól kezdve egymástól elkülönülten tanuljanak. Ezek: az iskolák finanszírozásának módja, a szülők szabad iskolaválasztási joga, az iskolák tanulók közötti válogatási joga, illetve a saját tanterv készítésének és – ezzel összefüggésben – speciális osztályok indításának joga (*Berényi–Berkovits–Erőss, 2008*).

Az oktatási rendszer működésébe való komoly beavatkozás igényét jelzi a közoktatási törvény módosítása²⁶, amely az általános iskolai szegregációt csökkentendő, szabályozza az iskolai körzetek kialakítását és a körzeten kívüliek felvételét. A több iskolát fenntartó önkormányzatok számára előírja olyan iskolakörzetek kialakítását, amely mellett a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulóknak településen belüli arányukat megközelítő módon (az eltérés egyik irányban sem lehet több 15 százalékpontnál) kell jelen lenniük minden iskolában, a körzeten kívüli jelentkezők felvételénél pedig őket kell előnyben részesíteni. Hasonló célból születtek intézkedések a HHH-gyerekek korai, 3 éves kortól kezdődő óvodáztatásának elősegítésére, felvételük biztosítására és a családok számára ehhez óvodakezdési anyagi támogatás nyújtására²⁷.

Mivel a hátrányos helyzetű tanulók jelentős részben a kistelepüléseken koncentrálódnak, az *iskolarendszernek az évtized második felében lezajlott strukturális változásai* érintették az ő helyzetüket is. Az ágazati vezetés ebben az időszakban az intézmények iskolafenntartó társulás vagy többcélú kistérségi társulás általi fenntartását preferálta (lásd a bejáró tanulók utáni, illetve iskolafenntartó társulások számára juttatott kiegészítő normatíva 2007-ig). A normatívákkal való ösztönzések azonban nem mindig látszanak következetesnek, mert például 2006–2007-ben az 1000–1500 lakosú települések iskoláinak kiegészítő normatíváit is jelentősen megemelték (*Fehérvári, 2009*), ami az érintett a települési körben gyengítette a társulási hajlandóságot. A központi intézkedések egyrészt erőtlenekek voltak, nem tudták felülmúlni a települési iskolák fenntartásához fűződő jelentős helyi érdekeket, így az

26 2005. évi CXLVIII. törvény az oktatást érintő egyes törvények módosításáról

27 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 13. § (7) és 132. § (6)

intézményfenntartó társulások többnyire sem erős központi iskolák létrejöttét nem eredményezték, sem pedig a társult iskolák közötti szakmai integrációt. Másrészt nem voltak tekintettel a helyi viszonyokra, a különböző iskolákban folyó oktatás színvonalára, a potenciális központi iskolák befogadóképességére, sőt arra sem, hogy az adott térségben milyen mértékű a különböző társadalmi háttérű tanulók szegregációja (Györgyi, 2011). *Az oktatás területi rendszerébe igazán komoly központi beavatkozás 2008-ban történt. Egyrészt a finanszírozási rendszer módosítása hátrányba hozta a kis létszámú osztályokkal működő iskolákat, másrészt egy 2006. évi törvénymódosítás lépett érvénybe 2008 szeptemberében, megszüntetve a hét évfolyamnál kevesebbel működő iskolák önállóságát.*

10.2.5. Hátrányos megkülönböztetés, támogatandó csoportok

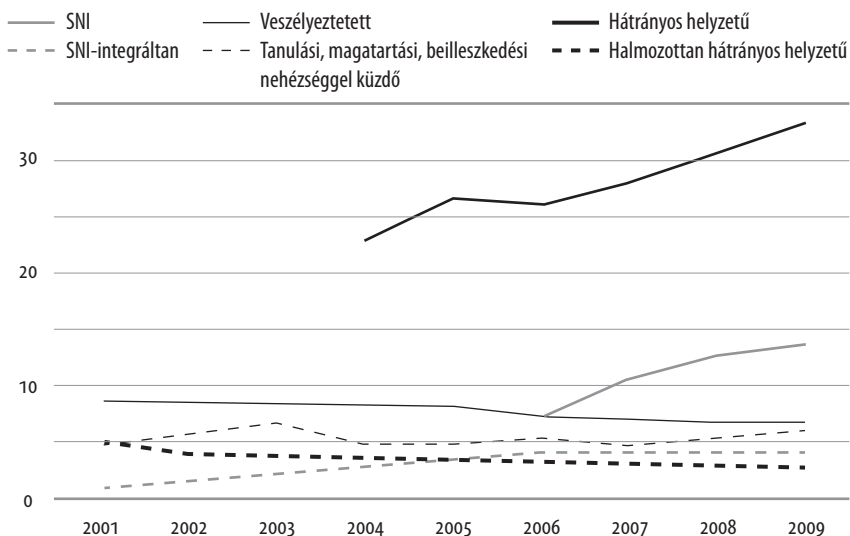
A támogatásra szoruló rétegek között a 2009-es adatok szerint a hátrányos helyzetűek vannak legtöbben, a tanulók mintegy harmadát sorolták ide. Arányuk fokozatosan nő, ami egyrészt jelzi a lakosság szociális helyzetének romlását (lásd 2.3. *alfejezet*), másrészt azt, hogy ilyen mérték mellett egyre kevésbé alkalmas ez a minősítés a rászorultak megsegítésére: a pozitív diszkrimináció lehetősége negatív diszkriminációba csaphat át. A halmozottan hátrányos helyzetűek aránya szintén növekvő, párhuzamosan emelkedik a hátrányos helyzetűekével. Ez – amennyiben a csoportba sorolások reálisak – arra utal, hogy az alacsony iskolázottságú szülők gyerekei egyre inkább bekerülnek a szociálisan nehéz helyzetben lévő családok közé. A sajátos nevelési igényű tanulók aránya összességében 6-7 százalékot tett ki az utóbbi évtizedben, s a kormányzati integrációs törekvések eredményeként közöttük már egyre többen vannak a többségi iskolákban integráltan tanulók. A tanulási, magatartási, beilleszkedési nehézséggel küzdő tanulók száma az évtized közepi kisebb ingadozást követően stagnált, majd lassú növekedésnek indul (lásd 10.1. *ábra* és *Függelék 10.3. táblázat*).

Annak ellenére, hogy a besorolások kritériumai és eljárásrendje rögzített, az adatok pontosságát fenntartással kell kezelnünk. A korábbi évtizedekből tudjuk, hogy a szakértői minősítéseket egyértelműen befolyásolják az iskolai érdekek, de újabb kutatások is megerősítik, hogy az iskolák manipulatív szerepe még az olyan egyértelmű definíciók esetében is érvényesül, mint a halmozottan hátrányos helyzet megítélésének feltételül szabott szülői iskolai végzettség kimutatása (Havas-Zolnay, 2010).

Az etnikai dimenzió a statisztikákban nem jelenik meg, ugyanakkor szociológiai kutatások alapján tudjuk, hogy a halmozottan hátrányos helyzetűek között erősen felülreprezentáltak a roma tanulók, s azt is, hogy többségük vidéken, kisebb településeken, sok esetben koncentráltan, s egyre szegregáltabb körülmények között él. Mint egy tanulmány megállapítja, az évtized közepén az országban a roma tanulók legalább 180 általános iskolában tették ki a többséget, további csaknem 70 iskolában pedig 40-50 százalék közötti volt az arányuk, s a szerzők szerint a romák mintegy egy harmada tanul „szélsőségesen szegregált körülmények között” (Havas-Liskó, 2006).

10.1. ábra

A speciális helyzetben lévő, jogszabályban nevesített csoportba tartozó általános iskolai tanulók aránya, 2001–2009 (%)



Forrás: Oktatásstatistikai évkönyv, 2009/2010

10.2.6. A romák iskolai egyenlőtlenségével kapcsolatos koncepciók

A hazai roma lakosság helyzete, közoktatásban való részvételének mértéke, a tanulók továbbtanulása mindig is az oktatáspolitikai érzékeny pontja volt. A helyzet feltárását nehezíti a pontos adatok hiánya. A népszámlálások önbesoroláson alapuló rendszere erősen alulbecsüli számukat, így a területi elhelyezkedésükről sem szolgáltat megbízható adatokat. Egy kutatás alapján (*Kertesi–Kézdi, 2009*) készült becslés szerint²⁸, az általános iskola nyolcadik osztályában az észak-alföldi régió megyeszékhelyein alig másfél százaléknyan vannak, ugyanakkor az észak-magyarországi régió községeiben a tanulók több mint negyedrészt teszik ki (lásd *Függelék 10.4. táblázat*). Egy tanulmány arra mutat rá, hogy a 2000 utáni évtized végén közel 100 a gettószerű települések száma, s lassan már ilyen kistérségekről is beszélhetünk. 2004 és 2007 között az iskolai szegregáció is erősödött, de ebben nemcsak demográfiai és migrációs okok játszottak szerepet, hanem a *közoktatási migrációnak* nevezett jelenség is, vagyis az, hogy a nem roma szülők más iskolát keresnek gyerekeiknek (*Havas–Zolnay, 2010*). Iskolai szegregációjuk nem új jelenség, már az évtized elején minden ötödik-hatodik általános iskolás roma gyerek etnikailag homogén osztályban tanult (*Havas–Liskó, 2006*). Ez elsősorban azért jelent problémát az oktatási rendszeren belül, mert nem a cigány etnikum identitását erősítő nyelvi, kulturális programok

²⁸ A becslés alapjául szolgáló kutatás a tanulók szüleinek önbevallásán alapul, s lehetővé teszi, hogy valaki akár több kisebbséghez tartozónak érezze magát. Ennek megfelelően azok is megjelölhették roma eredetüket, akik elsősorban magyar (vagy más kisebbségi) identitással rendelkeznek.

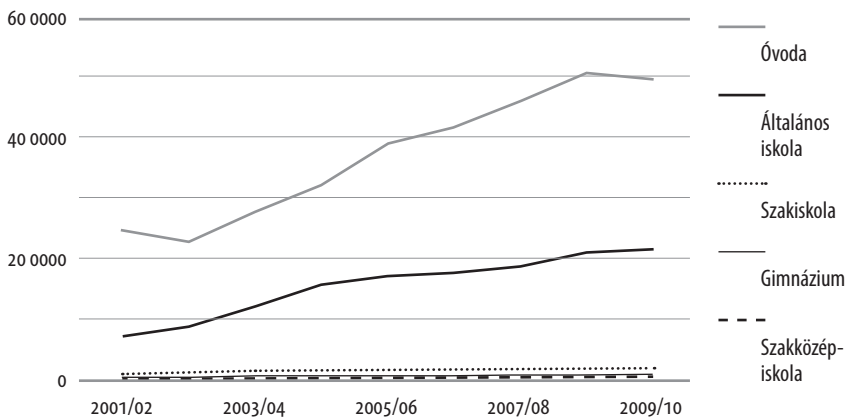
választásán, s nem is a cigány etnikum tagjainak önkéntes döntésén alapul, hanem részben a romák gazdasági, társadalmi, földrajzi helyzete determinálja, részben a nem roma társadalom döntései.

A roma tanulók helyzetét segítő programok hatékonyságát minden bizonnyal rontja, hogy sem ezek, sem a statisztika nem tesznek különbséget a különböző cigány népcsoportok között, pedig mint *Forray (2010)* rámutat, a három fő roma népcsoport, a magyarcigányok, az oláh-cigányok és a beás cigányok mind identitásukat, mind társadalmi helyzetüket tekintve jelentősen különböznek egymástól, így feltételezhetően kultúrájuk, tanulási motivációjuk is eltérő. Ez az eltérő helyzet, s az erre adandó eltérő válaszok igénye jelenleg csak a kutatók részéről fogalmazódik meg időnként.

A roma népcsoportokhoz tartozó fiatalok tanulását, iskolázottságát segítő programok két megközelítésben érik el őket. Egyrészt a hátrányos helyzetű, s különösen a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók támogatása, másrészt etnikai alapon a nemzeti-etnikai kisebbségi programok támogatása révén. Az utóbbiakban résztvevők száma az évtized során mind az óvodákban, mind az általános iskolákban emelkedett, de így is alig éri el a cigány népcsoportokhoz tartozó óvodások, tanulók becsült számának 6-7%-át, a középfokú oktatási intézményekben pedig inkább csak kivétel-szerűen szerveznek ilyen oktatást (lásd 10.2. ábra és Függelék 10.5. táblázat). Ebben minden bizonnyal szerepet játszik az is, hogy a roma identitást felvállalni a masszív előítéletek miatt (lásd 2.8. alfejezet) nem könnyű, bizonyítja ezt az is, hogy a 2001. évi népszámláláson csak 190 ezren vallották magukat cigánynak, holott becslések szerint 520-650 ezren vannak (*Kemény–Jankó–Lengyel, 2004*). A cigány nyelvek valamelyikét is kevesen – a népszámlálás szerint 49 ezren – beszélik, így az egyik legfontosabb kultúrahordozó eszköz, a nyelv a romák esetében kevésbé játszik szerepet. A nyelvüket még őrző cigányok nyelvileg sem egységesek: a két nagy beszélt nyelv, a lovári és a beás számos nyelvjárása fordul elő, vagyis az ezeket beszélők számára az irodalmi cigány nyelvek megtanulása is erőfeszítést kíván.

10.2. ábra

A cigány kisebbségi oktatásban részt vevők száma képzési programonként, 2001/01–2008/09 (fő)



Forrás: Oktatásstatisztikai évkönyv, 2009/2010

10.2.7. Új szemléletmód a fogyatékos gyerekek, fiatalok képzésében

Mindeddig alapvetően a társadalmi eredetű hátrányokkal foglalkoztunk, ugyanakkor sok tanuló nem ilyen, hanem szervi, pszichés vagy ezekből eredeztethető problémával küzd. Elsősorban velük kapcsolatban kapott Magyarországon az elmúlt évtizedben nagy figyelmet az iskolarendszer szolgáltatásainak egy újfajta szemlélete, az inkluzív oktatás. Az *inklúzióról* való tudás gazdagodott az elmúlt években, s miközben egyik oldalon a pedagógus-közvéleményt az integrációellenes és integrációt támogató szakmai viták foglalkoztatják, addig az iskolai gyakorlatban az esélyegyenlőség és a fogyatékos tanulók társadalmi integrációja megteremtésének több működő alternatívája is kialakult (*Kőpataki, 2009*). Az inkluzív pedagógia szemléletváltását jól mutatja, hogy a speciális pedagógiai szükségletek esetében nem a tanulóra vetítve értelmezi a problémát, hanem a teljes tanulási környezetben. Ebben a megközelítésben a tanulási nehézségeket a feladatok, a tevékenységek, az osztályban, iskolában, annak szűkebb és tágabb környezetében lévő körülmények együttesével jellemzik. Ez az értelmezés a tanárok felelősségére hívja fel a figyelmet, s lehetőséget teremt arra, hogy a pedagógusok segítséget kérjenek, reflektáljanak saját gyakorlatukra (*European Agency, 2008*).

E felfogásban az inklúzió a sokféleség minden aspektusának felismerését, méltányolását és felértékelését jelenti. A megváltozott szemléletű inkluzív oktatás egyre több országban nem arról szól, hogy néhány sajátos nevelési igényű tanulót hogyan lehet integrálni a többségi oktatásba, hanem sokkal inkább szemléletmód, amely arra keresi a választ, hogyan lehet átalakítani az oktatási rendszereket és más tanulási környezeteket, hogy azok meg tudjanak felelni a tanulók sokféleségének. A minőségi oktatás olyan oktatás, amely inkluzív, mivel célja minden tanuló teljes részvétele (*Guidelines for Inclusion..., 2005*).

Az az erőter, amelybe Magyarország az uniós csatlakozással került, a fogyatékos embereket érintő kérdések kapcsán sem hagyható figyelmen kívül. Az EU fogyatékos állampolgáraival szemben vállalt hosszú távú kötelezettségének alapja a fogyatékoság újszerű megközelítése: korábban a különböző ellátások passzív kedvezményezetteinek tekintették a fogyatékos embereket, ezzel szemben ma az EU átfogó célkitűzése a fogyatékos emberek maradéktalan társadalmi befogadása és hozzájárulásuk elősegítése a társadalom alakításához: ezzel összefüggésben meghatározó szerepet kap a *fogyatékos emberek gazdasági és társadalmi szerepvállalásának támogatása*. Az EU fellépéseinek középpontjában az esélyegyenlőség általános érvényesítése áll annak érdekében, hogy a társadalom egésze megismerje és felismerje a fogyatékos emberek szükségleteit, illetve azt, hogy mit nyújtanak a fogyatékosok a társadalom számára²⁹. Ezt erősíti a nagy nemzetközi szervezetek – UNESCO, European Agency for Development in Special Educational Needs³⁰, OECD – ezzel kapcsolatos együttműködési megállapodása³¹.

29 A fogyatékos emberek esélyegyenlősége: Európai Cselekvési Terv. Az Európai Közösségek Bizottságának közleménye a Tanácsnak, az Európai Parlamentnek, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a régiók bizottságának. Brüsszel, 2003.

30 A sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának fejlesztését támogató ügynökséget 1996-ban alapították az Európai Unió tagországai. Magyarország 2005-ben lett teljes jogú tagja.

31 European Agency – bi-annual meeting. Edinburgh, 2009. április.

A nemzetközi együttműködések eredményeként létrehozott tudástár³² segíti az inklúzióval kapcsolatos döntések meghozatalát. A tagországok számára készülő, minden tagország nyelvén megjelenő kiadványok célja a jó gyakorlatok leírása, a tapasztalatok átadása³³. A szakmai tájékoztató anyagok tematikája széles körű, a koragyermekkorai intervenciótól, a felsőoktatásban részt vevő fogyatékos hallgatók támogatásán át, a befogadó értékelési gyakorlat és az általános értékelési gyakorlat összehangolásig. Készült összegzés a tanárképzés, -továbbképzés nemzetközi tapasztalatairól; a sajátos nevelési igényű tanulók képzési gyakorlata és a szakmapolitika összevetéséről, illetve elektronikusan elérhető országonként egy-egy adatbázis az SNI-tanulók oktatásáról³⁴.

A sajátos nevelési igényű tanulók többségi iskolákba történő (tömeges) beillesztésével kapcsolatban felmerülő kérdések a laikus és a szakmai közvéleményben is vitákat váltanak ki. Ennek egyik oka, hogy a társadalmi-gazdasági integrációval összefüggő problémák a magyar társadalomban nemcsak a szakmai kérdések mentén dőlnek el, hanem azokban a politikai-ideológiai dimenziókban is, amelyek hagyományosan megosztó jellegükkel a döntések akadályává válnak (*Kőpataki–Mayer, 2010*). A felmerülő problémák egy része klasszikusnak tekinthető. A sajátos nevelési igényű tanulók egyúttnevelése a többségi társadalomhoz tartozókkal minden olyan esetben gondként vetődik fel, amikor a tanulók jelenlétét úgy ítélik meg, hogy az veszélyezteti a többiek előrehaladását, illetve ezzel összefüggésben az oktatás színvonalát. Míg az OECD-tagországokban a sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkozó pedagógusok képzését a legfontosabb feladatok között tartják számon, addig hazánkban az egyúttnevelés megvalósítói erre a felsőoktatásban nem kapnak felkészítést. Maga az inklúzió a kulcsszereplők ellenérdekeltségével jellemezhető társadalmi környezetben történik, hiszen a speciális és a befogadó intézmény egyaránt külső kényszernek éli meg az integrációt. A közoktatási törvény (33., 34., 36. §) az inklúziós gyakorlat támogatását segítő szakmai szolgáltatások megvalósítására az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményeknek (lásd erről az 5.4.2.2. alfejezetet) ad lehetőséget. Ez a megoldás időnként konfliktusokkal teli gyakorlatot eredményez, mert a szervezetek munkatársainak egy része csak a külön nevelés gyakorlatában járatos. Akut gond az is, hogy nincsen szakmai segítő személyzet az iskolákban.

10.2.8. Az oktatási egyenlőtlenségeket leíró indikátorok

Azokat az egyenlőtlenségeket, amelyeket fontosnak s csökkentendőnek tartunk, különböző komplex mutatókkal, indikátorokkal igyekszünk mérni. A bemeneti egyenlőtlenségeket érintő indikátorokkal a koncepciók és a kormányzati programok között foglalkoztunk (lásd 10.2.1. alfejezet). Az oktatás folyamatát érintő indikátorok az intézmények infrastrukturális és személyi állományára vonatkoznak. A hazai statisztikák az adatokat regionális, megyei, fenntartói és képzési programok szerinti bontásban közlik, ami nem ad részletes lehetőséget az egyenlőtlenségek nyomon követésére.

32 [online:] {www.european_agency.org}

33 A több nyelven, így magyarul is megjelenő kiadványokon kívül az elmúlt időszakban a magyarországi folyamatokról bővebb elemzések is készültek, lásd: Balázs–Kőpatakiné, 2008; Kőpatakiné, 2009.

34 [online:] {<https://www.european-agency.org/infodesk/sne-data-collection/general-information/596205699/862459804/SNE-Country-Data-2010-Summary-Information.pdf>}

A teljesítményindikátorok közül az Országos kompetenciamérés adatai nemek, településtípusok, térségek, részletes képzési programok és az iskolaépületek állaga szerinti bontásban közlik az eredményeket, illetve képeznek egy ún. családi háttér-indexet is, amely a családok gazdasági, kulturális helyzetének egy mutatóba történő sűrítése azzal a céllal, hogy megmutassa ezek hatását a tanulói teljesítményekben (lásd erről a 9.4.3. *alfejezetet*).

Az iskolai sikeresség mérésére a továbbtanulási statisztikák szolgálnak alapul, úgymint a továbbtanulók aránya, a továbbtanulás szerkezete, a felsőfokú felvételi eljárás keretében elért pontok³⁵. Ezek nem veszik figyelembe általában a tanulók társadalmi háttérét, amelyek jelentős hatással vannak a tanulói teljesítményekre, s ezen keresztül a továbbtanulásra is. Az ez alapján készült középiskola-rangsorok éppen ezért csak részlegesen utalnak az iskola teljesítményére. Ezen a hiányosságon igyekezett segíteni az ún. hozzáadott érték mutató, amely a közel azonos társadalmi háttérrel rendelkező intézmények³⁶ teljesítménybeli különbségeit jól jelzi (*Neuwirth, 2005b*).

10.3. A hazai oktatási egyenlőtlenségek nemzetközi tükröben

A hazai oktatási egyenlőtlenségek mindenekelőtt a nemzetközi tudásfelmérések (lásd részletesen ezek eredményeit a 9. *fejezetben*) esetében helyezhetők nemzetközi kontextusba, de az iskolai továbbhaladással és ennek a munkaerő-piaci helyzetre gyakorolt hatásával kapcsolatos nemzetközi adatokkal is rendelkezünk.

A PISA-vizsgálatok a teljesítményekkel kapcsolatos jó néhány egyenlőtlenségre felhívták a figyelmet (lásd a 9.5.1. és a 9.5.3. *alfejezeteket*). Ezek sok országban komoly politikai hatást váltottak ki, előtérbe helyezve az iskolai szegregáció elleni intézkedéseket. Azóta mind az újabb PISA-, mind az egyéb tudásvizsgálatok (PIRLS, TIMSS) esetében nagy hangsúly kerül az egyenlőtlenségek bemutatására. Ugyanakkor e vizsgálatok számos tekintetben – eltérő céljuk, vizsgált populációjuk és módszertanuk miatt – nem könnyen vethetők össze, ezért eredményeik időnként – látszólag – ellentmondanak egymásnak (lásd a 9.5.2. *alfejezetet*).

A legutolsó, a 2009-es PISA-vizsgálat eredményei nemcsak az olvasás-szövegértés területén mutattak hosszú idő után először szignifikáns javulást, hanem egyben azt is jelezték, hogy a 15 éves magyar diákok teljesítményének növekedése mögött a leggyengébbek, a leszakadás, a korai iskolaelhagyás szempontjából veszélyeztetettek teljesítményének növekedése áll. Az iskolán belüli különbségek viszont továbbra is viszonylag csekélyek, az iskolák közötti különbség hatása pedig nemzetközi viszonylatban továbbra is az egyik legmagasabb, amit jelentős mértékben befolyásol az iskolák egymástól jelentősen eltérő, de intézményen belül szociális, gazdasági és kulturális szempontból meglehetősen homogén tanulói összetétele. A nemi egyenlőtlenségek mindhárom mért területen (matematikában, olvasás-szövegértésben, természettudományok területén) OECD-átlag közeleiek (*PISA 2009. Összefoglaló...*, 2010).

35 Mivel a munkaerő-piaci kimenetet nem vizsgálják a jelenlegi rangsorok, a szakközépiskolák teljesítményének mérésére kevésbé alkalmasak, mint a gimnáziumok eredményességének megítélésére.

36 A tanulói szintű hozzáadott érték mérésére a 2010-től bevezetett egyéni mérési azonosító ad lehetőséget, amely lehetővé teszi a diákok mérési eredményeinek nyomon követését egész tanulási útjuk során.

A PIRLS-vizsgálatok már 2006-ban javulást mutattak a 2001-es eredményekhez képest, így előrevetítették a PISA-eredmények javulását is. A tízéves kori eredmények a lányok nagyon alacsony előnyét jelezték, s ez egyben azt jelentette, hogy a javulás mögött a fiúk teljesítményemelkedése áll. A jobb eredmények ellenére a jelentés továbbra is hangsúlyozza a családi háttér³⁷ meghatározó szerepére. A kedvező eredményeket jelentős részben a jobb családi háttérű diákok teljesítménye okozza, de más országok kedvezőtlen családi háttérű tanulóihoz viszonyítva a hazai gyenge háttérű tanulók szintén jól teljesítenek (Balázi et al., 2007).

A TIMSS 2007 vizsgálat adatai azt jelzik, hogy a magyar diákok mind a matematikában, mind a természettudományokban, s mind a negyedik, mind a nyolcadik évfolyamon a legjobbak közé tartoznak, igaz sok esetben elmaradva az élen álló távol-keleti országoktól. A negyedik osztályosok matematika eredményei esetében megfigyelhető, hogy a közel hasonló átlagteljesítményű országokkal összehasonlítva magas a legalacsonyabb szinten teljesítők aránya, de ez már sem a nyolcadik évfolyamon, sem a természettudományok tekintetében nem igaz, ami arra utal, hogy a jó teljesítmények mögött nem húzódik meg kiemelkedően magas társadalmi szakadék. A társadalmi háttérrel a TIMSS-vizsgálat a szülők végzettsége alapján méri. E szerint Magyarországon mind a két mérési terület, mind a két évfolyamát tekintve kiemelkedően magasak a különbségek a legmagasabb és a legalacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinek teljesítménye között. E különbségeket nem bagatellizálva, rá kell mutatnunk arra a módszertani nehézségre, amely sem a különböző iskolai végzettségű szülők arányának függvényében nem tudja értelmezni ezeket az eltéréseket, sem pedig – s ez már a 8. osztályos teljesítményeket önmagában is befolyásolja – a nyolcadik évfolyamig el nem jutó, vagyis a feltételezhetően legrosszabb teljesítményt nyújtó diákok arányát nem veszi figyelembe (Balázi et al., 2008). Mindez utal arra, hogy a társadalmi rétegek közötti egyenlőtlenségek mérése nemzetközi szinten komoly nehézségekbe ütközik, az adatok pontos értelmezését számos tényező nehezíti.

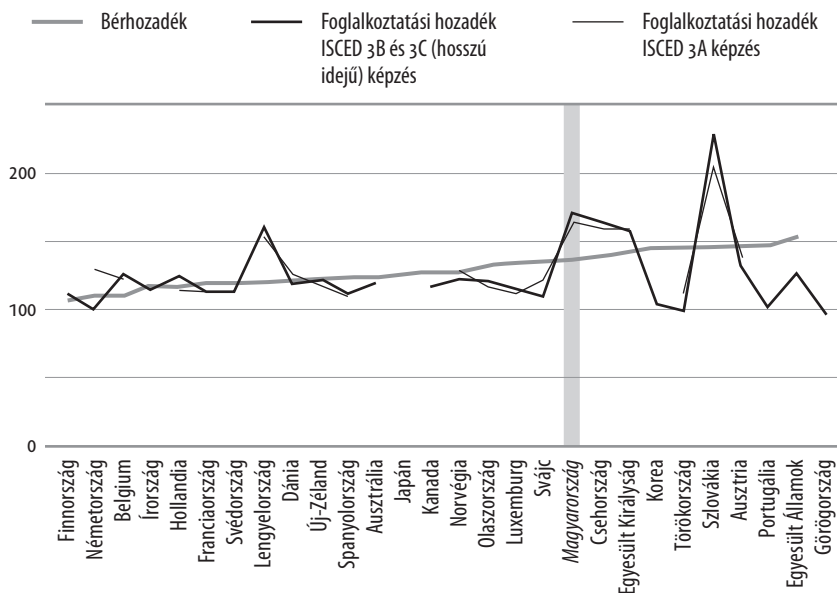
A tudásfelmérések a tanulók teljesítményét, a végzettségre vonatkozó adatok pedig az oktatási rendszerben való haladásukat tükrözik. A felső középfokú végzettség az európai dokumentumokban ma már egyre inkább normaként jelenik meg, az ez alattiakat hiányos iskolai végzettségként értelmezik, s mint láttuk, ennek mértékét irányelvek igyekeznek visszaszorítani. Magyarország ebben a tekintetben az OECD-országok, s egyben az ilyen adatot közlő európai országok középmezőnyében helyezkedik el, s a nemek közötti egyenlőtlenség nem jelentős. A középfokú képzés befejezésére nálunk valamelyest hat a középfokú végzettség elérhetőségével egybeeső magas tankötelezettségi korhatár (18 év), de ennél is erősebben ösztönöz annak munkaerő-piaci hozadéka, amely a legmagasabbak közé tartozik mind a foglalkoztatottságot, mind a jövedelmet tekintve (lásd 10.3. ábra és Függelék 10.6. táblázat). Megfordítva ez azt jelenti, hogy (felső) középfokú végzettség nélkül ma Magyarországon csak nagyon nehezen, s nagyon rossz kondíciókkal lehet munkát vállalni, ezért a végzettség megszerzése nálunk sokkal inkább kulcskérdés, mint a legtöbb

37 A tanulást segítő otthoni erőforrások számbavétele a következő kérdésekre adott válaszok alapján történik: hány könyve van a családnak, van-e számítógépe, vannak-e napilapok az otthonában, hány saját könyve van a tanulónak, van-e saját asztala és mi a szülők legmagasabb iskolai végzettsége.

OECD-országban, akinek pedig nem sikerül, az könnyen a társadalom peremére sodródhat (lásd a 2.2.1. fejezetet).

10.3. ábra

A felső középfokú végzettség (ISCED 3) munkaerő-piaci hozadéka* az OECD-országokban, 2008 (%)



Forrás: Education at a Glance, 2010. alapján Györgyi Zoltán számításai

* A megfelelő végzettség révén a foglalkoztatottságban és a bérekben mért növekmény (%) a felső középfokú végzettséggel nem rendelkezők foglalkoztatottságához, illetve béréhez képest.

10.4. Az oktatási egyenlőtlenségek típusai a hazai mérések tükrében

Az oktatásban tapasztalható egyenlőtlenségek hagyományosan vizsgált területei a térbeni, a nemek közötti és az intézmények, illetve képzési programok, valamint a különböző társadalmi rétegek tekintetében megfigyelt jellegzetességek, folyamatok. Ezek bemutatásánál most a tanulói teljesítményekre, azok eltéréseire koncentrálnak, de hangsúlyozzuk, hogy az ezekben tapasztalható egyenlőtlenségek sok más egyenlőtlenségre vezethetők vissza, melyek hatása összegződik. Így a hátrányos szociális helyzet, az alacsony iskolai végzettség, a roma etnikumhoz tartozás és a hátrányos helyzetű térségek negatív hatása is halmozottan jelentkezik. Például a roma népesség jelentős része a városoktól távoli, sok esetben országhatár-közelbeli kistérségekben koncentrálódik, melyek túlnyomó többsége aprófalvas településszerkezetű, nehezen megközelíthető kisvárosi központokkal rendelkezik, vagyis a romák jelentős része hátrányos helyzetű kistérségekben, gyakran azoknak is a periferiáin él (*Országos területi helyzetkép, 2008*). A megélhetési nehézségek és az elérhetetlen munkaerőpiac pedig visszafogja a tanulói teljesítményeket is.

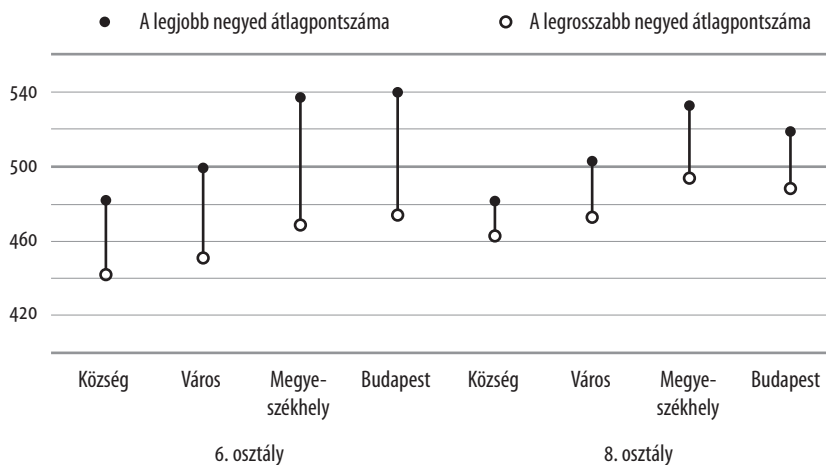
A hazai tudásmérés, vagyis a kompetenciamérés a nemzetközi összehasonlítás lehetőségét kizárja ugyan, de alkalmas arra, hogy rámutasson a tanulók közötti különbségekre, ezek csökkenésére vagy növekedésére. 2006 óta négy kompetenciamérés történt, melyek közül ebben a fejezetben a 2009. évi felmérésre támaszkodunk. A kompetenciamérésekben a sajátos nevelési igényű tanulók egyelőre nem vesznek részt, bár a velük foglalkozó speciális intézményekben évek óta erős a megmértetetés szándék. E diákok részvétele csak speciális feltételek mellett lehetséges, ezek kidolgozása azonban még várat magára.

10.4.1. Területi egyenlőtlenségek

A 2009. évi Országos kompetenciamérés adatai azt jelzik, hogy a fejezet bevezetőjében leírt települési folyamatok ellenére a község-egyéb város-megyeszékhely-főváros értelmezhetők a teljesítmény adatok: a nagyobb települések irányába haladva a teljesítmények mind a matematika, mind a szövegértés tekintetében egyre jobbak. A megyeszékhelyek és a főváros közötti különbségek a legjobban teljesítő tanulók között minimálisak, az alacsonyan teljesítők között valamivel jelentősebbek. Az egyéb városok lemaradása a megyeszékhelyektől, illetve a községeké a városoktól már számottevő (lásd 10.4. ábra és Függelék 10.7. táblázat).

10.4. ábra

Matematikateljesítmények átlagpontszámai az általános iskolák 6. és 8. évfolyamain településtípusonként az iskolai telephely tanulói összetételének függvényében, 2009³⁸



Forrás: Országos kompetenciamérés, 2009

38 A szövegértés tekintetében a településtípusonkénti különbségek jelentős mértékben meg-
egyeznek a matematikában mért különbségekkel, ugyanakkor a 8. évfolyamon jelentősen csökkennek a
különbségek az iskolák legjobban és legrosszabbul szereplő negyedének teljesítménye között. A végzős
évfolyamra a leggyengébbek teljesítménye minden településtípusban számottevően javul, a legjobb ne-
gyedbe tartozó iskoláké azonban vagy stagnál (a községekben, kisebb városban), vagy egyenesen csök-
ken (a megyei jogú városokban és Budapesten).

A legjobb eredményeket a közép-magyarországi, a közép-dunántúli és a nyugat-dunántúli régiókban élők érték el, a leggyengébbeket pedig az észak-alföldi és az észak-magyarországi régiókban lakók, vagyis az országnak azon a térségein élők, amelyek – a Dél-Dunántúl mellett – a legmagasabb arányban élnek romák. Egy-egy nagyobb egyetemi várossal rendelkező megye eredményessége kiemelkedik környezetéből (Hajdú-Bihar, Csongrád, Baranya). Kistérségi szinten jól érzékelhető, hogy sem a régiók, sem a megyék nem homogének, egyes kistérségeik teljesítménye jelentősen eltér a régiós, illetve a megyei átlagtól (lásd még 9.2. *térkép*). A magas átlagértékekkel rendelkező régiók elsősorban azért jobbak más régióknál, mert legrosszabbul teljesítő kistérségeik sokkal jobbak, mint az alacsony pontszámú régiók legrosszabb kistérségei, miközben az egyes régiók legjobb kistérségei közel azonos eredményt érnek el: az egyes régiók legjobb kistérségei közötti pontkülönbség a 6. és 8. évfolyamos matematika, illetve szövegértés összesített átlagpontjait tekintve 20, miközben a legrosszabbak közötti különbség 58 pont.

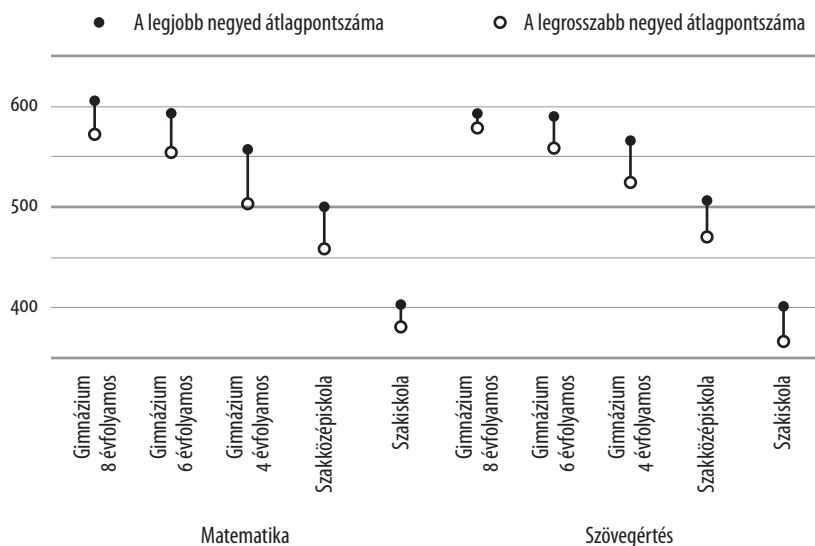
Annak ellenére, hogy a középfokú képzési programok hierarchikus rendje egyértelmű – s mint a következő alfejezetben látható, ezt a tudásvizsgálatok nagyon egyértelműen meg is jelenítik –, a középfokú továbbtanulás régiónkénti szerkezete nem tükrözi a kompetenciamérés eredményeit. A kiemelkedően jó eredménnyel rendelkező központi régió tanulói között magas a gimnáziumban tanulók aránya, a rosszul teljesítő észak-magyarországi régiókban pedig a szakiskolai tanulók aránya a legmagasabb, a többi régióban azonban már kevésbé a tanulói teljesítmények, mint inkább más tényezők határozzák meg a középfokú tanulás szerkezetét (lásd *Függelék 10.8. táblázat*).

10.4.2. Intézmény és program szerinti egyenlőtlenségek

A 2009-es kompetenciamérés szerint matematikában és szövegértésben is a 6, illetve 8 évfolyamos, majd kissé leszakadva a 4 évfolyamos gimnáziumok tanulói teljesítenek legjobban (lásd *Függelék 9.14. táblázat*). Hozzájuk képest a szakközépiskolai és – különösen – a szakiskolai tanulók lemaradása óriási: a tanulói összetétel szerint nézve a szakközépiskolai telephelyek legjobb negyedrészeinek átlagos tanulói teljesítménye nem éri el a legrosszabb összetételű gimnáziumi telephelyek átlagos teljesítményét, a legjobb szakiskolák pedig messze lemaradnak a legrosszabb szakközépiskoláktól (lásd 10.5. *ábra* és *Függelék 10.9. táblázat*). Mindez értelemszerűen nem annyira a középfokú intézmények, illetve a képzési programok teljesítménykülönbségére utal, mint inkább a középfokú programok erőteljesen teljesítményfüggő szelekciójára, amelynek nyomán egymástól jelentősen eltérő, egy programon belül viszont esetenként rendkívül homogén teljesítményű képzési típusok jönnek létre. Például a 8 évfolyamos gimnáziumokba járók legjobb és leggyengébb 25 százaléka között átlagosan mindössze 23 pont különbség a (családi háttér által jobban determinált) szövegértési teljesítményekben, míg a leggyengébb szelekciós potenciállal rendelkező 4 évfolyamos intézményekben ugyanez a különbség majdnem háromszoros, 65 pont.

10.5. ábra

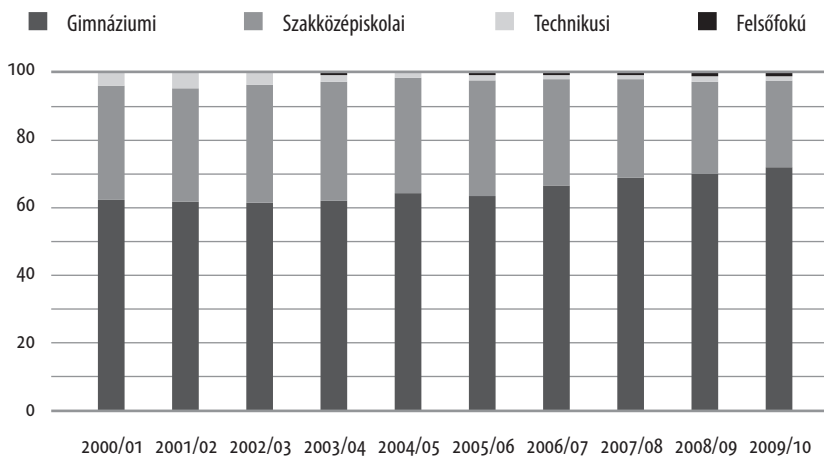
Matematika- és szövegértés-teljesítmények átlagpontszámai a 10. évfolyamon képzési programonként az iskolai telephely tanulóinak összetételének függvényében, 2009



Forrás: Országos kompetenciamérés, 2009

10.6. ábra

A felsőfokú oktatásba belépő hallgató elővégzettségének megoszlása a kibocsátó képzési programok szerint, 2000/01–2009/10 (%)



Forrás: Felsőoktatási statisztikai adatok, 2009

Bár mind a gimnáziumi, mind a szakközépiskola érettségi továbbtanulásra jogosít, s a szakközépiskolai képzés tartalmában jelentősen közelített az utóbbi évtizedben a gimnáziumi képzéséhez, eredeti célkitűzése továbbra is megmaradt: a gimnáziumi program elsősorban a továbbtanulásra készít fel³⁹, a szakközépiskolai program esetében viszont munkaerő-piaci célok is megfogalmazódnak, igaz ilyen végzettség megszerzéséhez be kell lépni a szakképző évfolyamokra. A 2000-es években a gimnázium felsőfokra felkészítő szerepe tovább erősödött, a felsőoktatásba belépő hallgatók között tíz százalékpontnyival emelkedett a gimnáziumi érettségivel rendelkezők aránya (lásd 10.6. ábra és Függelék 10.10. táblázat).

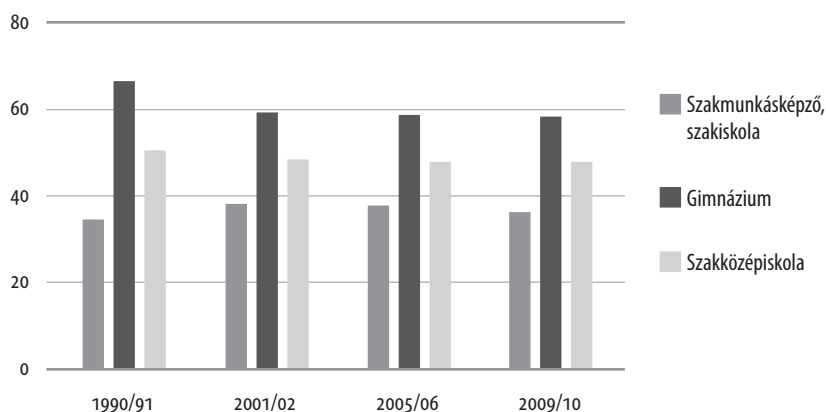
10.4.3. Nemek közötti egyenlőtlenségek

A fiúk és a lányok közötti különbségek mind az iskolai teljesítményeket, mind az iskolai utakat tekintve kirajzolódnak. A mért eredményeket tekintve a lányok a szövegértésben, a fiúk a matematikában a 6., a 8. és a 10. évfolyamon is jobbak, s az alapfokon mért különbségek a 10. évfolyamra megnőnek, ugyanakkor, mint láttuk a 10.3. fejezetben, más módszerekkel végzett (PISA, PIRLS) vizsgálatok hasonló teljesítményre utalnak.

A középiskolai továbbtanulásnál a lányok évtizedek óta inkább a gimnáziumi képzést választják, a fiúk pedig a szakmunkásképzésbe, szakiskolai képzésbe mennek (lásd 10.7. ábra és Függelék 10.11. táblázat). A középfokú oktatás kilencvenes évekbeli expanziója során is megmaradtak a jellegzetes irányok, de valamelyest csökkent a két nem továbbtanulási stratégiája közötti különbség. Az eltérő továbbtanulási szokásokat részben munkaerő-piaci, részben, ezzel is összefüggő biológiai adottságok magyarázzák. Ez utóbbiak jelentősége a fizikai munka visszaszorulása, illetve kevés-

10.7. ábra

A lánytanulók aránya a középfokú képzési programokban, 1990/91 és 2009/10 között (%)



Forrás: Oktatásstatistikai évkönyv, 2009/2010

39 Erre utal az is, hogy a szakközépiskolások között jóval kevesebben tesznek emelt szintű érettségi vizsgát, mint a gimnazisták közül (lásd Függelék 9.7. táblázat).

bé megterhelő jellege hatására csökkent, ugyanakkor azonban a szakmakínálát erősen befolyásolhatja a választást: a szakiskolai képzés szakmai kínálata egyértelműen a fiúknak kedvez. A regionális fejlesztési és képzési bizottságok döntései alapján meghatározott hiányszakmák között dominálnak a hagyományosan fiús szakmák.⁴⁰

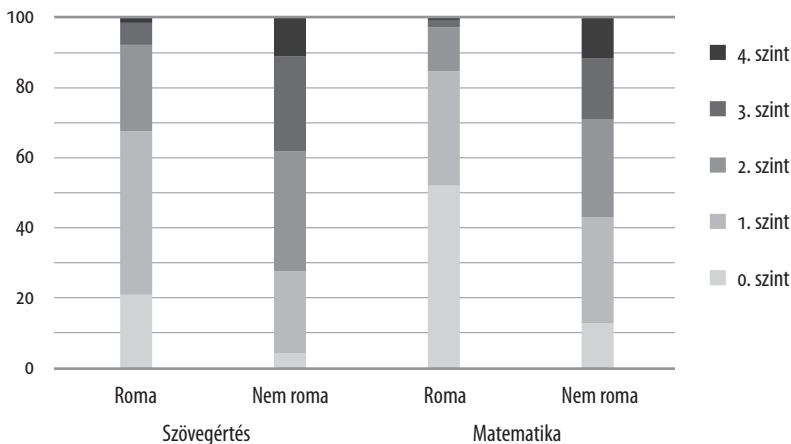
A felsőfokú képzésbe szintén a lányok mennek magasabb arányban, bár a jelentkezők számához képest a fiúk magasabb arányban jutnak be, mint a lányok (lásd Függelék 10.12. táblázat). Ennek okát nehéz megállapítani, mert az eltérő szakválasztási preferenciáik is befolyásolják a bejutás sikerességét. Vannak olyan szakok, amelyeken szinte kizárólag csak lányok, míg mások, amelyeken szinte csak fiúk tanulnak (lásd Függelék 10.13. táblázat).

10.4.4. A roma népeiséget érintő egyenlőtlenségek sajátosságai

Mivel a tanulók származását semmilyen nyilvántartásban nem rögzítik, tényeket vagy szociológiai felmérésekből tudhatunk meg, vagy a roma kisebbséget célzó programok, támogatások adatait használhatjuk fel ilyen célra. Mindkettő sajátossága, hogy legfeljebb közelítő adatokat tartalmaz. A roma tanulók iskolai teljesítményéről a 2006-os kompetenciamérésre épülő kutatásból kaphatunk átfogó képet⁴¹ (Kertesi–Kézdi, 2009). E szerint a roma tanulók teljesítménye mind szövegértésben, mind matematikában kifejezetten gyenge: szövegértésben ötödük, matematikában több mint felük a legalsó minősített szintet sem érte el (lásd 10.8. ábra és Függelék 10.14. táblázat).

10.8. ábra

8. évfolyamra járó roma és nem roma tanulók teljesítményének kompetenciaszintek szerinti megoszlása a 2006. évi kompetenciamérésben (%)



Forrás: Kertesi–Kézdi, 2009

40 A 2010/11-es tanévre a hét régióban 10-10 megnevezett (tehát összesen 70, átfedéseket is tartalmazó) hiányszakma közül mindössze kilenc olyan, amelyet többnyire vagy jelentős részben lányok is tanulnak, s a hét régióból kettőben egyáltalán nem szerepel ilyen (Wekerle Sándor Alapkezelő). [online:] {http://www.wekerle.gov.hu/?oldal_id=691}.

41 A kutatás romának azokat a tanulókat tekintette, akiknek legalább az egyik szülője első-, vagy másodszorban romának tekintette magát.

Az említett kutatás tapasztalatai szerint a roma szülők gyerekeikkel kapcsolatos továbbtanulási aspirációi alacsonyabbak, mint a nem romáké, de a szakmunkásvégzettség már körükben is általánosan elvárt minimum, s csaknem felerészben ennél magasabb végzettséget tekintenek nélkülözhetetlennek, s ennek költségeit vállalni is hajlandók. A középiskolai jelentkezések is tükrözik ezeket az ambíciókat, ugyanakkor az első helyen megjelölt iskolából, szakról való elutasítás a romák esetében 8–10%-ponttal magasabb, mint a nem romáknál. Az elutasítás csak az esetek kis részében jelent alacsonyabb képzési programot, a középiskolai programokba jelentkezők döntő többségét középiskolai képzésbe vették fel. A roma és nem roma tanulók jelentkezésében elsősorban a gimnáziumok esetében jelentős a különbség. Az előbbieket 8 az utóbbiak 28 százaléka jutott be ebbe a programba. Markáns eltérés figyelhető meg a roma–nem roma viszonylatban a lakóhely településtípusa tekintetében: míg a nem roma népesség lakóhelyének státusa befolyásolja a középfokú képzési programok iránti érdeklődést, a romák pályaválasztása a vidéki településtípusok esetében közel azonos, csak a fővárosi romák választanak valamivel magasabb arányban középiskolát, s ezen belül gimnáziumot. A továbbtanulási irányok közötti különbség a roma–nem roma viszonylatban nem csak eltérő stratégiákat tükröz, de egyben eltérő munkaerő-piaci perspektívát is jelent, a legnagyobb különbség azonban a tervek megvalósításában figyelhető meg: a középfokú oktatásban résztvevő roma tanulók 12%-a maradt ki az oktatásból az iskolakezdést követő másfél év alatt, a nem romák esetében viszont a lemorzsolódás minimális. A kutatás rámutat arra, hogy a romák esetében nincs összefüggés a nyolcadikos kompetenciaszint és a lemorzsolódás között, annál inkább szerepet játszik ebben az iskolai hiányzás (Kertesi–Kézdi, 2009).

10.4.5. A sajátos nevelési igény megállapítása, korrekciója

A 2007/08-as tanévben az oktatásirányítás újraszabályozta a sajátos nevelési igényű tanulók minősítését ellátó szakértői bizottságok működését⁴². A módosítást az indokolta, hogy a sajátos nevelési igényű körbe sorolt gyerekek, tanulók aránya folyamatosan növekedett, s az egyes megyéken belüli eltérő arányuk arra utalt, hogy a bizottságok nem egységes szempontok szerint döntenek. Mindez felvetette, hogy a minősítés nem minden esetben történik kizárólag szakmai szempontok alapján, az indokolatlan megbélyegzést, elkülönítést pedig vissza szeretne volna szorítani az oktatási kormányzat. Az intézkedés eredményeként az érintett körbe besorolt gyermekek és tanulók száma közel 3 300 fővel – az összes óvodai nevelésben, alap- és középfokú oktatásban részesített gyermek és tanuló arányában vizsgálva 1,6%-ról 1,4%-ra – csökkent a 2008/09-es tanévre.

Az új szabályozás érezte hatását a sajátos nevelési igényűvé minősítés egész folyamatára, a szakértői bizottságok tevékenysége nemcsak körütekintőbbé, hanem óvatosabbá is vált, azaz időben is kitolódott. Ez utóbbi miatt az óvodákban a túlkoros, 7–8 éveseken kívül „papíron” nincsenek SNI gyerekek, amely gyakorlat viszont azzal a kockázattal jár, hogy a problémákkal küzdő gyerekek egy jelentős csoportja nem részesül a számára szükséges korai fejlesztésben (lásd részletesebben a 6.2.6.1. alfejezet).

⁴² 14/1994. (VI. 24.) MKM rendelet a képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgálatokról 12. § (3).

10.5. Eredmények az egyenlőtlenségek mérséklése és a sajátos igények kielégítése terén

Az oktatáspolitikai nagy súlyt fektetett a 2000 utáni évtizedben a társadalmi egyenlőtlenségek kezelésére. A már említett eszközök részben a bemeneti egyenlőtlenségek csökkentését vagy legalábbis kompenzálását célozták, részben pedig az oktatás folyamatában igyekeztek a korábbinál előnyösebb helyzetbe hozni a rászorulókat. Ezek önmagukban előrelépést jelentenek a megfogalmazott részcélok tekintetében, vagyis elérték rászoruló rétegeket, megvalósultak tervezett programok. Mindezek hatóköre azonban általában korlátozott, hatásuk, s különösen az oktatási rendszer egészét, illetve rászoruló tanulóinak többségét érintő hatásuk egyelőre alig érzékelhető.

A halmozottan hátrányos helyzetűek iskolai szintű szegregációjának csökkentésére hozott beiskolázási intézkedés eredményeit nehéz adatokkal követni. Az iskolák tömeges átszervezése, összevonása, amely végigkísérte az évtizedet, különösen annak második felét, nem teszi lehetővé a tisztánlátást. Hozzájárultak ehhez az olyan kiskapuk, mint például a magániskolák szabad működése, illetve ezek önkormányzati támogatásának lehetősége (lásd erről *Havas–Zolnay, 2010*), vagy a hat és a nyolc évfolyamos gimnáziumok elterjedése. Rendszerbeli hiányosságok is akadályozzák az oktatási kormányzat elképzeléseinek megvalósulását. Így például a hiányzó eljárási szabályok miatt lehetőség van a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számának alulbecslésére, s ezzel az óvodázási, beiskolázási szabályok kijátszására. A helyi oktatásirányítók számára kiskaput jelent a cigányok látogatta iskolák nemzetiségi iskolává nyilvánítása, vagy az „elcigányosodás” veszélyének kitett iskolában olyan képzési program indítása, amely a cigány lakosság számára nem vonzó (*Andl et al., 2009*). E kiskapuk visszaszorítása sem oldaná meg teljes körűen az integrált oktatás kérdését, mivel a lakóhelyi szegregáció okozta iskolai szegregáció csökkentésére jelenleg nincs válasz. A kistélepi kiskapók megszüntetése, és nagyobb, központi iskolák működtetése tudná a helyzetet érdemben módosítani, de a 2006–2008 közötti oktatási kormányzat korábbinál lényegesen erőteljesebb iskolaszervezeti beavatkozása ellenére is inkább csak felszíni változások történtek: a települések a végsőkig ragaszkodnak egyetlen iskolájukhoz (*Györgyi, 2010b*).

A mélyebb, az iskolai osztályok szintjén megvalósuló integrációs intézkedések ritkán találkoztak az érdekeiket könnyebben érvényesítő rétegek igényeivel, elképzeléseivel, ezért azok csak nehezen valósulnak meg. Vannak sikeres programok, olyanok, amelyekben mind a hátrányos helyzetű, mind a többi tanuló eredményei javultak a kontroll iskolák tanulóihoz képest, s a hátrányos helyzetűek lemaradása valamelyest csökkent is (*Kézdí–Surányi, 2008*). Nem látható ugyanakkor, hogy az eredmények milyen mértékben köszönhetők a kísérleti szituációnak, s az erre visszavezethető, az átlagosnál innovatívabb intézményeknek. Vannak jelei annak, hogy az integrációt a nem rászorulókat nem mind képesek elfogadni, ezért inkább iskolát váltanak (*Imre, 2006*). Természetesen ebben az előítéletes gondolkodásmód éppúgy szerepet játszhat, mint a kedvezőtlen tapasztalatok. A hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásával kapcsolatos ellenérzések, és emiatt általános elterjesztésének akadályaira utal például egy HEFOP-pályázat kudarca. Ötvenmillió forintot lehetett volna nyerni olyan többiskolás településeknek, amelyek vállalják a szegregáció radikális csökkentését eredményező átszervezést. A programra mindössze ketten

Az integráció hatásai pedagógusvélemények tükrében

Az integráció kedvező hatásai

- Megváltozott, bővült a pedagógusok módszertani repertoárja, kifinomultabb lett az alkalmazott módszertan. A korábbihoz képest több helyütt és alkalommal alkalmaztak differenciálást, kooperatív technikákat vagy más, korábban nem alkalmazott módszereket.
- Az integráció együtt járt azzal, hogy a pedagógusoknak többet és igényesebben kellett a tanórákra készülni, s így sok esetben kimozdultak a napi rutinjellegű tevékenységek sokszor egyhangú köréből.
- Javult a pedagógusok együttműködési hajlandósága a többi szakemberrel, ami együtt járt azzal, hogy sokan felfedezték és közben megtanulták a teammunkában rejlő előnyöket, annak hatékonyságát.
- Bár a sajátos nevelési igényű tanulók megjelenése a korábbiakhoz képest több konfliktussal járt, az új helyzet sokakat rákényszerített arra, hogy megismerkedjen olyan konfliktuskezelő eljárásokkal és módszerekkel, amelyeket korábban nem alkalmazott.
- A tanulók jelentős része toleránsabb, empátikusabb lett, amióta sajátos nevelési igényű tanulók is vannak az osztályban.

Az integráció káros hatásai:

- A sajátos nevelési igényű tanulók sokkal többet zavarták az órát, mint társaik, és kedvezőtlen magatartási mintáik számos tanuló esetében követőkre talált.
- Az integráció rendkívüli módon leterhelte a pedagógusokat, s emiatt romlott az iskolában a tanítás minősége.

A feltett kérdés: Mi változott meg az iskolában attól, hogy sajátos nevelési igényű tanulók érkeztek oda?

Forrás: Kőpataki–Mayer, 2010

jelentkeztek, csak az egyik pályázata volt megalapozott, de végül ő sem valósította meg vállalását (Havas–Zolnay, 2010). A szegregáció csökkentését célzó programok szempontjából pozitív fejlemények is láthatók: több nagyváros szüntetett meg halmozottan hátrányos helyzetűeket tömegesen tanító gettóiskolákat. A tapasztalatok azt jelzik, hogy akkor tud egy-egy önkormányzat sikeresen levezényelni ilyen szervezeti változtatást, ha – amellet, hogy elég erélyes és következetes – komoly pedagógiai fejlesztő programot társít intézkedése mellé, amely révén minden társadalmi réteg kap valamit, s az oktatáspolitikai eszközöket kiegészítik más, például szociálpolitikai és foglalkoztatáspolitikai eszközökkel is. Ehhez viszont forrás is kell, így nem minden önkormányzat, nem minden iskola tudja felvállalni ezeket a programokat.⁴³ (Az integrált oktatás hatásairól lásd a *keretes írást*).

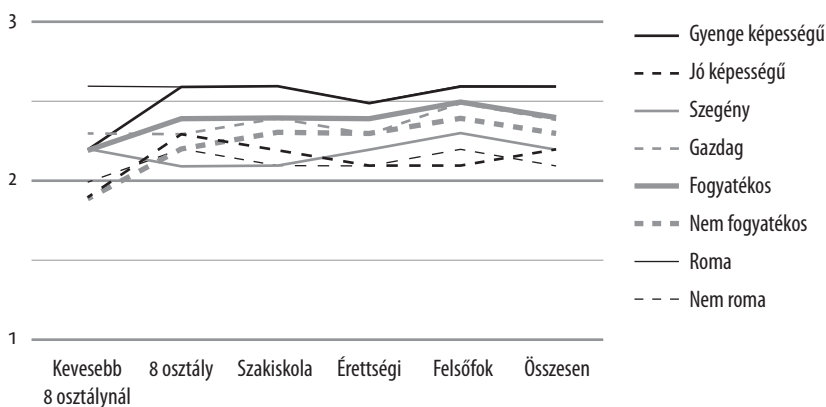
43 2006-ban az összes önkormányzat 42, 2008-ban 24%-a tartozott az önhibáján kívül hátrányos helyzetű önkormányzatok közé. *Forrás:* Pénzügyminisztérium adatai alapján: [online] {[http://www.bm.gov.hu/web/portal.nsf/index/D93CEDB513986A7EC1257321004A248B/\\$file/7_onkgazd.pdf?OpenElement](http://www.bm.gov.hu/web/portal.nsf/index/D93CEDB513986A7EC1257321004A248B/$file/7_onkgazd.pdf?OpenElement)}

Az integrált oktatás bevezetését nehezíti, hogy sok esetben nem a magas társadalmi státusú, viszonylag magas jövedelemmel rendelkezők érzik magukat veszélyben, hanem azok a rétegek, amelyek kevésbé stabilan képesek gyerekeik tanulását pozitívan befolyásolni, s ezért komolyan féltik őket a kortárscsoportok negatív hatásától. Számukra nyílnak meg a legkevésbé a tagozatos oktatás vagy a magániskolák adta lehetőségek is.

Az integrált oktatással kapcsolatos lakossági nézetek azt tükrözik, hogy – iskolai végzettségtől szinte függetlenül – egyetértés van abban, hogy az a különböző hátrányos helyzetű rétegek (romák, fogyatékosok) számára előnyös, azonban abban, hogy veszíthetnek-e valakik az integrációban, s ha igen kik, már kissé megoszlanak a vélemények (lásd 10.9. ábra és Függelék 10.15. táblázat)

10.9. ábra

Lakossági vélemények* a különböző tanulócsoportok integrált oktatásáról, a válaszadók iskolai végzettsége szerint, 2009



Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2009

* A négyfokú skálán elhelyezett sorrendi értékek átlagai.

A feltett kérdés: „Az Ön véleménye szerint mennyire jó a gyenge képességű gyermekek számára, ha együtt tanulnak tehetséges gyerekekkel? Ez a gyenge képességű gyermekek számára nagyon jó (4), inkább jó (3), inkább rossz (2) vagy nagyon rossz (1)? És a tehetséges..., a szegény/gazdag..., a fogyatékos/nem fogyatékos..., a roma/nem roma gyerekek számára?”

Ha az integráció tekintetében nem is történt átütő változás, a roma ösztöndíjban részesülők száma – leszámítva az utolsó évet, amikor költségvetési okokból drasztikusan szűkült a támogatottak köre – emelkedést mutat (lásd Függelék 10.16. táblázat), ami azt jelenti, hogy egyre többen tudták teljesíteni azokat a tanulmányi eredményeket, amelyek az ösztöndíj feltételei. A program egyik gyengéje a roma etnikumhoz tartozás igazolása, amely bizonyos esetekben visszaélésekre is lehetőséget adott (Messing–Molnár, 2008).

Az Útravaló program, bár nincs nemzetiségi, etnikai vonatkozása, a hátrányos helyzet okán jelentős részben a roma tanulókat érinti. A támogatott gyerekeket gyakran a tanárok választják ki, elsősorban azok közül, akiknek rendezett a családi

háttere, s korábban is jó tanulók voltak, vagyis akikkel könnyebb eredményt elérni. Mindez rámutat minden ilyen támogatás sajátosságára: a rendszer a választható körből a legjobbakat szűri ki magának, míg a legelesettebbek, a leginkább problémásak kimaradnak a támogatásból. A program a kistelepülések tanulóit érinti legkevésbé, s nem azért, mert a diákok nem tudnak megfelelni az elvárásoknak, hanem azért, mert a mentorálásukat nem vállalják a tanárok: nem hisznek a programban, reménytelennek látják a helyzetet. A programra gyakran a formális teljesítésre való törekvés jellemző anélkül, hogy érdemi mentori munka folyna. Hatékonyságát megkérdőjelezi, hogy sem a tanulási eredményekben, sem a továbbtanulás arányait tekintve nem látszik hatékonyabbnak, mint a roma ösztöndíj program, holott tanulói bázisa valamivel jobb annál (Messing–Molnár, 2008).

Az Arany János Tehetséggondozó Program⁴⁴ 22 gimnáziumban és egy szakközépiskolában foglalkozik tehetséges fiatalokkal, akik a program értékelése szerint az érettségit követően jó eséllyel kerülnek be a felsőoktatásba (Fehérvári, 2008b).

Széles körben valósultak meg az együttnevelésre felkészítő pedagógus-továbbképzések: tizenegy, az integrált pedagógiai rendszer (IPR)⁴⁵ egyes elemeihez kapcsolódó akkreditált képzési csomag készült el, a több mint 800 programon csaknem kilencezer pedagógus vett részt, és 17 485 tanúsítványt osztottak ki⁴⁶. Mindez azt jelenti, hogy átfogó fejlesztés történt ezen a területen. A továbbképzés és tanácsadás mentori hálózat kialakítását és multiplikáló hatás létrejöttét ígérte, az eredmények ismertetésére és értékelésére még nem került sor.

A sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatásával kapcsolatos intézményvezetői tapasztalatok kijelölik azokat a tennivalókat, amelyekre még szükség van ahhoz, hogy ez a megközelítés ne csak az IPR-ben, hanem minden befogadó iskolában sikeres legyen (lásd 10.10. ábra és Függelék 10.17. táblázat).

Az SZFP I. programjának hatásvizsgálatára nem került sor, eredményeit 2008-ban alapvetően a programban résztvevők önértékelésére alapozva vizsgálták (Szakiskolai..., 2008). Eszerint a program a tervezett részcélokat jó hatásokkal teljesítette, ugyanakkor – azon túl, hogy a résztvevők meglátása szerint hozzájárult a lemorzsolódás csökkentéséhez – nem lehet megállapítani, hogy a hároméves fejlesztő tevékenység nyomán a szakiskolák képesek lesznek-e a korábbinál magasabb arányban végzettséghez juttatni tanulóikat. EU-csatlakozásunk óta a különböző fejlesztésekhez, így az oktatást érintőkhöz is viszonylag jelentős támogatási forrást vehettünk igénybe. Mivel a hátrányos helyzetűek felzárkóztatása fontos politikai program volt az utóbbi évtizedben, sok pénz áramlott ezekre a területekre is, de igazán átütő eredmény itt sem rajzolódik ki. Nem feltétlenül a programokat megvalósító szervezetek számlájára irandó ez, sokkal inkább a programok széttöredezettségére. A sok kísérlet inkább csak helyi szintű eredményekkel jár, a programok formális ellenőrzése, s – főként – a bevált kísérletek elterjedésének akadályai nem képesek létrehozni olyan innovációt, amely térben és az egyéni életutak egészében is képes lenne alapvető változásokat előidézni. Hozzájárult ehhez a különböző támogató programok nem min-

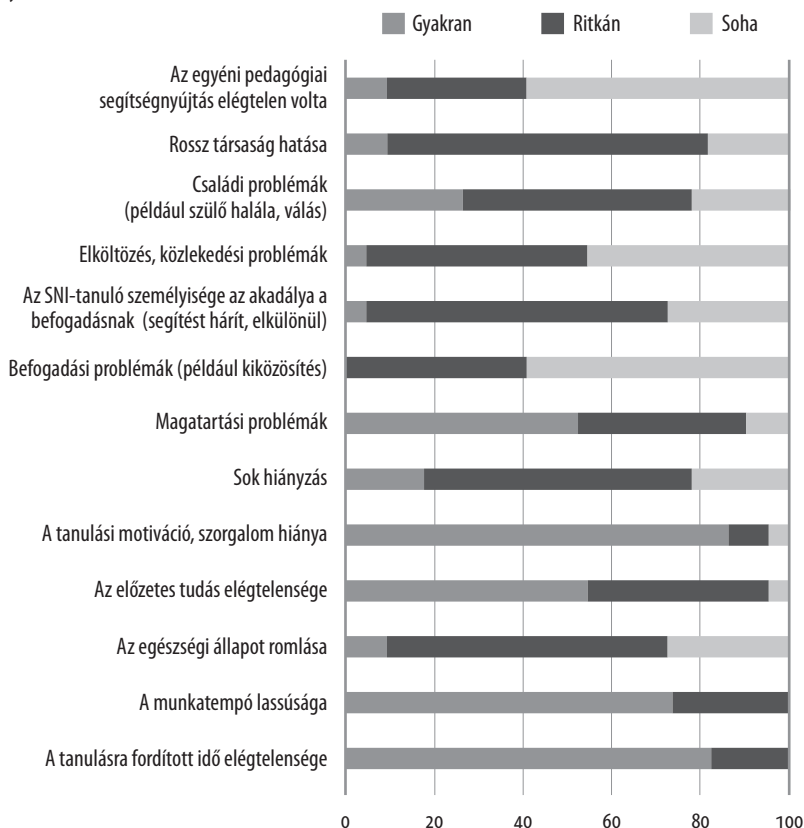
44 [online:] {<http://www.ajtp.hu/>}

45 Az IPR az integrált oktatás megvalósítását biztosító egységes szervezési, intézmény-átalakítási feltételrendszer. *IPR eszközközlés*. [online:] {http://www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=135}

46 [online:] {www.educatio.hu}

10.10. ábra

Az integráltan nevelt sajátos nevelési igényű tanulók sikertelenségének okai az iskolaigazgatói említések %-os arányában, 2010



Forrás: Kőpataki–Mayer, 2010

A feltett kérdés: „Véleménye szerint milyen okok, s milyen gyakorisággal játszanak szerepet a sajátos nevelési igényű tanulók sikertelenségében az Önök iskolájában?”

dig zökkenőmentes működése, ami a megvalósítókat kapkodásra készítette, vagy – a források késése esetén – el is lehetetlenítette. E területen is problémát jelent, hogy az oktatási rendszertől várunk olyan eredményeket, amelyek elmaradása oktatási rendszeren kívüli tényezőktől függ (Setényi, 2004). A roma programok sikeres megvalósítása például csak úgy lehetséges, ha a helyi társadalom előítéletességének oldásában is történik előrelépés. Mint egy tanulmány megállapítja, a vállalatvezetők jelentős része megfelelő végzettség esetén sem alkalmaz romákat (Babusik, 2008).

Az elképzelések szétszabdaltsága, jelentős részben projektszerű alapokon történő működtetése, a sikeres kísérletek rendszerbe állításának elmaradása, s nem kis részben az, hogy az oktatásirányítás az elképzeléseinek egy részét nem tudta elfogadtatni a helyi szintű oktatáspolitikákra hatást gyakorló társadalmi rétegekkel és szakmai csoportokkal, erősen korlátozta az elképzelések megvalósulását, még inkább sikeres megvalósulását. A tényleges eredmények inkább csak a jövőben lesznek

láthatók, egyelőre – a sikeresnek látszó egyedi programokon túl – a PISA 2009 felmérés szövegértés eredményei látszanak, bár az ok-okozati összefüggések még nem rajzolódnak ki (PISA 2009..., 2010).

A fejezetben jelzett szakterületen rengeteg pozitív megoldással találkozhatunk országszerte. Ezek egy része már kiforrott kezdeményezés, program, mások még a kísérleti szakaszban járnak. Iskolák foglalkoznak a hátrányos helyzetűekkel, vagy kifejezetten a roma népcsoportokhoz tartozókkal. Az utóbbiak közül ki kell emelnünk a pécsi Gandhi Gimnáziumot, amelynek tanulói nem jelentéktelen számban felsőfokon tanulnak tovább (Forray R., 2009), a Kalyi Jag nemzetiségi szakiskolát, amely szakmai végzettséget igyekszik biztosítani azok számára, akiknek ez is előrelépést jelent, vagy a Hegedűs T. András Alapítványi Középiskolát, amely nem etnikai, hanem rászorultsági alapon szerveződött, de így is sok roma tanulóval rendelkezik. Említhetünk sok olyan kezdeményezést is, amely a hátrányos helyzetűek oktatását felvállalva jut el tömegesen a cigány fiatalokhoz (például Don Bosco iskola, vagy az azóta megszűnt Collegium Martineum). Ezek az intézmények tudnak egymásról, de hálózatot nem alkotnak. A tanodák, vagy az ún. KID-program a hálózatosodás jeleit mutatja, de olyan hálózatok ezek, amelyek nagyon színes, a helyi viszonyokhoz igazodó tevékenységgel jellemezhetők. Mögöttük a legkülönbözőbb szervezetek állnak, programjuk is jelentősen eltér egymástól. Egyrészt megfigyelhető egy program menti törésvonal – más-más tanulói korosztályt, réteget céloznak meg –, másrészt egy etnikai típusú törésvonal is, attól függően, hogy mennyire hangsúlyozzák a roma identitásukat. Mint minden programfinanszírozott tevékenység e programok is állandó likviditási gondokkal küzdenek, ami akadályozza a munkát, de a hálózatosodási jelek ellenére hullámzó az egyes programok szakmai teljesítménye is, mert a folyamatszabályozás elemei nagyon hiányosak (Németh, 2009).

A lakosság mindezekkel kapcsolatos véleménye egy 2009-es oktatásügyi közvélemény-kutatásból rajzolódnak ki. E szerint legtöbbször az oktatás átfogó, tehát mindenkit érintő fejlesztését támogatnák, a hátrányos helyzetűek és a tehetségesek oktatásának kiemelt támogatottsága is egyértelmű. Háttérbe szorul ugyanakkor a fogyatékosok oktatása iránti igény, s különösen az etnikai dimenzió: a roma gyerekek oktatásának támogatottsága a legalacsonyabb, elsősorban a szakmunkás- és a középiskolai végzettségű lakossági rétegekben. E felmérés is jelzi, hogy a lakosság és az utóbbi évek oktatáspolitikáját irányító elképzelései több ponton nem találkoznak (Oktatásügyi..., 2009).

FÜGGELÉK

1. Oktatáspolitikai az első évtizedben

1.1. táblázat

Az oktatással kapcsolatos attitűdök alakulása a magyar felnőtt lakosság körében 1990 és 2009 között
(az adott állítással egyetértők %-a)

Állítás	1990	1995	1999	2002	2005	2009
1. Az életben manapság csak az az ember boldogulhat igazán, aki iskolázott.	36,1	36,4	43,9	49,0	46,6	58,9
2. A tehetséges ember ma is boldogul az életben, még akkor is, ha nem iskolázott.	62,0	61,4	53,8	48,3	49,9	38,0
Nem tudja	1,8	2,2	2,3	2,7	3,5	3,1
1. A gyerekeket képességeik és tudásuk alapján minél előbb a nekik legmegfelelőbb iskolába kell adni.	67,8	76,4	71,3	73,6	71,6	75,2
2. Az a jó, ha a gyerekek képességeiktől és tudásuktól függetlenül minél hosszabb ideig egy iskolában tanulnak.	25,9	17,4	24,2	21,2	24,4	20,5
Nem tudja	6,3	6,2	4,5	5,2	4,0	4,3
1. A mai iskolák túlterhelik a gyerekeket, túl nagy követelményeket állítanak eléjük.	69,3	75,8	77,9	82,7	77,8	71,6
2. A mai iskolák nem állítanak elég komoly követelményeket a gyerekek elé.	24,2	12,3	16,0	11,4	16,7	20,7
Nem tudja	6,5	11,9	6,0	5,9	5,5	7,7
1. A neveléshez nem kell különösebb szakértelem, a gyerekek nevelésére minden értelmes felnőtt ember képes.	48,7	45,7	39,3	35,9	25,2	17,8
2. A gyerekek nevelése komoly szakértelmet kíván, erre csak a jól képzett, felkészült pedagógusok képesek.	48,0	50,1	58,7	60,7	72,3	80,3
Nem tudja	3,2	4,2	2,0	3,4	2,5	1,9
1. A szülőnek joga van arra, hogy a gyereket abba az iskolába írassa be, amelyiket a legjobbnak tartja.	67,3	89,2	82,8	84,4	74,5	76,2
2. Mindenki adja a gyereket abba az iskolába, amelyiknek a körzetébe tartozik, különben csak a kiváltságosak gyerekei kerülnek a jobb iskolákba.	29,1	9,1	14,8	12,8	22,4	20,9
Nem tudja	3,5	1,7	2,4	2,8	3,1	2,9
1. A kisebbségeknek, nemzetiségeknek joguk van saját iskolához.	63,7	55,9	52,3	44,0	49,1	53,7
2. A kisebbségek, nemzetiségek gyerekei is ugyanabba az iskolába járnak, mint minden magyar gyerek.	33,0	37,3	43,0	49,8	46,9	39,7
Nem tudja	3,3	6,8	4,7	6,2	4,0	6,6
1. A tehetségesek számára külön iskolákat kell nyitni, mert csak így bontakoztathatják ki képességeiket.	49,5	54,5	45,6	42,2	46,1	46,8
2. A tehetségesek számára nem szabad külön iskolákat nyitni, mert ez sérti a társadalmi igazságosságot.	43,1	35,1	47,3	50,4	48,8	44,4
Nem tudja	7,3	10,4	7,0	7,4	5,1	8,8

folytatás a következő oldalon...

folytatás az előző oldalról

Állítás	1990	1995	1999	2002	2005	2009
1. Az iskoláztatás legyen mindenki számára ingyenes.	63,9	73,2	78,0	68,3	67,6	66,1
2. Amelyik család teheti, maga is járuljon hozzá az iskoláztatási költségekhez.	33,9	24,9	20,9	29,8	29,6	32,2
Nem tudja	2,2	1,9	1,1	1,9	2,8	1,7
1. Az oktatás problémáinak többségét helyi szinten, az iskolákon belül is meg lehetne oldani.	49,0	49,5	47,9	46,0	50,5	53,5
2. Az oktatás problémáit csak központi állami intézkedésekkel lehet megoldani.	38,7	35,4	43,4	45,4	42,7	40,3
Nem tudja	12,3	15,1	8,8	8,6	6,8	6,2
1. A pedagógusok anyagi megbecsülése ma kisebb annál, mint ami megilletné őket.	57,3	61,7	69,1	53,2	41,7	61,4
2. A pedagógusok anyagi megbecsülése megfelel annak a munkának, amit végeznek.	32,6	26,1	26,4	40,8	50,2	30,0
Nem tudja	10,1	12,2	4,4	6,0	8,1	8,6
1. A rengeteg kísérlet és reform után végre nyugalomra van szükség az iskolákban.	35,6	50,7	55,1	55,1	–	53,7
2. Az iskolákban a jövőben nagy változásokra lesz szükség.	53,7	36,8	38,5	36,6	–	39,1
Nem tudja	10,8	12,4	6,3	8,3	–	7,2

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások 1990 és 2009 között

A feltett kérdés: „Most egymással szembenálló véleményeket fogok felolvasni Önnek. Kérem, mondja meg, a kettő közül melyikkel ért inkább egyet. Lehet, hogy néha nehéz lesz választania, mégis próbálja meg eldönteni, hogy melyik vélemény áll közelebb Önhöz!”

1.2. táblázat

A magyar felnőtt lakosság elégedettsége különböző közfeladatokkal, 1990 és 2009 között (százfokú skálán)

Megnevezés	1990	1995	1997	1999	2002	2005	2009
Árullátás	59	70	81	81	76	74	77
Közlekedés	58	54	57	59	56	51	63
Tömegtájékoztatás	63	56	55	60	61	57	60
Ügyintézés a hivatalokban	40	36	36	43	47	47	58
Oktatás	57	58	57	60	64	57	57
Egészségügy	53	43	36	46	52	46	57
Környezetvédelem	n. a.	n. a.	n. a.	43	46	46	54
Közbiztonság	n. a.	n. a.	29	36	48	49	52
Lakáshoz jutás	25	18	17	21	33	31	38
Munkalehetőségek	47	23	24	29	34	26	36

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások 1990 és 2009 között

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

Megjegyzések: (1) A 2009-es adatfelvétel során külön kérdés jelent meg a köz- és felsőoktatásra. A táblázatban látható adat a két mutató átlaga. Érdemes megemlíteni, hogy a kettő között igen nagy eltérés volt: míg a közoktatás esetében a mutató értéke 61 volt, addig a felsőoktatásé csak 53. (2) Az ötfokú skála értékeit 0–100 tartományra transzformáltuk.

2. Az oktatás gazdasági-társadalmi környezete

2.1. táblázat

A GDP, az egy keresőre jutó reálkereset, a háztartások fogyasztása és az árindex Magyarországon, 1989–1991 és 2000–2009 (% , előző év=100%)

Év	GDP- volumenindex	Egy keresőre jutó reálkereset	Háztartások tényleges fogyasztása egy főre	Fogyasztói árindex
1989	100,7	99,7	105,4	117,0
1990	96,5	94,3	94,8	128,9
1991	88,1	93,0	91,0	135,0
2000	104,9	101,5	104,1	109,8
2001	104,1	106,4	104,5	109,2
2002	104,4	113,6	110,2	105,3
2003	104,3	109,2	108,3	104,7
2004	104,9	98,9	103,4	106,8
2005	103,5	106,3	103,6	103,6
2006	104,0	103,6	102,0	103,9
2007	101,0	95,4	98,6	108,0
2008	100,6	100,8	99,5	106,1
2009	93,7	97,6	93,4	104,2

Forrás: Magyarország 2009, 2010: 1.2 és 1.6 táblázat alapján Medgyesi, 2011

2.2. táblázat

A GDP negyedévenkénti növekedési üteme az EU 15 tagállamában és négy közép-kelet-európai országban, 2006–2010 (volumenindex, %)

Év	Negyedév	EU 15	Csehország	Szlovákia	Lengyelország	Magyarország
2006	I.	3,6	7,6	7,0	5,3	4,4
	II.	2,5	6,1	8,0	5,9	3,3
	III.	2,7	6,9	8,0	6,5	3,6
	IV.	3,3	6,7	10,8	7,1	3,4
2007	I.	3,3	7,2	9,2	7,1	2,1
	II.	2,7	6,1	8,7	6,9	0,5
	III.	2,8	5,6	10,8	5,8	0,4
	IV.	2,3	5,7	13,1	7,3	0,3
2008	I.	1,6	2,9	9,5	6,5	2,0
	II.	1,5	3,7	6,9	6,0	2,3
	III.	0,3	3,5	6,3	5,6	1,6
	IV.	-2,2	-0,2	1,4	2,8	-2,4
2009	I.	-5,5	-3,5	-5,1	0,6	-7,1
	II.	-5,6	-5,1	-5,4	1,1	-8,0
	III.	-4,0	-5,0	-5,0	1,2	-7,5
	IV.	-1,9	-2,9	-3,6	3,5	-4,3

folytatás a következő oldalon...

folytatás az előző oldalról

Év	Negyedév	EU 15	Csehország	Szlovákia	Lengyelország	Magyarország
2010	I.	0,7	1,0	4,7	2,7	0,1
	II.	2,4	2,9	4,2	3,6	1,0
	III.	2,1	2,5	3,8	4,8	1,7

Forrás: Eurostat online adatbázis, „namq_gdp_k” táblázat alapján Medgyesi, 2011

2.3. táblázat

A 15–64 éves népesség foglalkoztatási és munkanélküliségi rátája nemeként az uniós tagországokban, 2009 (%)

Ország	Foglalkoztatási ráta			Munkanélküliségi ráta		
	Férfiak	Nők	Összesen	Férfiak	Nők	Összesen
Ausztria	76,9	66,4	71,6	5,1	4,6	4,9
Belgium	67,2	56,0	61,6	7,8	8,1	8,0
Bulgária	66,9	58,3	62,6	7,1	6,7	6,9
Ciprus	77,6	62,5	69,9	5,3	5,6	5,4
Csehország	73,8	56,7	65,4	5,9	7,8	6,8
Dánia	78,6	73,1	75,7	6,7	5,4	6,1
Egyesült Királyság	74,8	65,0	69,9	8,7	6,5	7,7
Észtország	64,1	63,0	63,5	17,4	10,8	14,1
Finnország	69,5	67,9	68,7	9,0	7,6	8,4
Franciaország	68,5	60,1	64,2	8,9	9,4	9,1
Görögország	73,5	48,9	61,2	7,0	13,3	9,6
Hollandia	82,4	71,5	77,0	3,4	3,4	3,4
Írország	66,3	57,4	61,8	15,1	8,0	12,0
Lengyelország	66,1	62,8	69,3	7,9	8,8	8,3
Lettország	61,0	60,9	60,9	20,8	14,2	17,5
Litvánia	59,5	60,7	60,1	17,3	10,5	13,9
Luxemburg	73,2	57,0	65,2	4,4	6,1	5,2
Magyarország	61,1	49,9	55,4	10,3	9,8	10,1
Málta	71,5	37,7	54,9	6,7	7,6	7,0
Németország	75,6	66,2	70,9	8,2	7,3	7,8
Olaszország	68,6	46,4	57,5	6,9	9,3	7,9
Portugália	71,1	61,6	66,3	9,4	10,7	10,0
Románia	65,2	52,0	58,6	8,0	6,2	7,2
Spanyolország	66,6	52,8	59,8	17,8	18,5	18,1
Svédország	74,2	70,2	72,2	8,8	8,1	8,5
Szlovákia	67,6	52,8	60,2	11,4	12,9	12,1
Szlovénia	71,0	63,8	67,5	6,1	5,9	6,0
EU 15*	71,9	59,0	65,9	9,2	9,1	9,1
EU 27**	70,7	58,6	64,6	9,1	8,9	9,0

Forrás: Fazekas–Molnár, 2010: 323. o.

* EU 15: Az EU alapító és 1995-ig belépett tagállamainak átlaga.

** EU 27: A jelenlegi tagállamok átlaga.

2.4. táblázat

A 15–64 éves népesség foglalkoztatási rátája a tervezési-statisztikai régiók szerint, 2001–2009 (%)

Régió	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Közép-Magyarország	60,6	60,9	61,7	62,9	63,3	62,7	62,7	62,7	61,6
Közép-Dunántúl	59,3	60,0	62,3	60,3	60,2	61,4	61,8	60,3	57,8
Nyugat-Dunántúl	63,1	63,7	61,9	61,4	62,0	62,8	63,4	62,1	59,7
Dél-Dunántúl	52,3	51,6	53,4	52,3	53,4	53,6	51,2	51,0	52,1
Észak-Magyarország	49,7	50,3	51,2	50,6	49,5	50,4	50,8	49,5	48,6
Észak-Alföld	49,5	49,3	51,6	50,4	50,2	51,1	50,5	49,9	48,1
Dél-Alföld	55,8	54,2	53,2	53,6	53,8	54,3	55,2	54,5	53,2
Összesen	56,2	56,2	57,0	56,8	56,9	57,3	57,3	56,7	55,4

Forrás: Fazekas–Molnár, 2010: 308. o.

2.5. táblázat

A 15–74 évesek foglalkoztatási rátája iskolai végzettség és nemek szerint, 2001–2009 (%)

Év	Általános iskola 8 osztály vagy kevesebb		Szakmunkásképző, szakiskola		Érettségi		Főiskola, egyetem	
	Férfiak	Nők	Férfiak	Nők	Férfiak	Nők	Férfiak	Nők
2001	33,0	26,1	77,6	60,8	67,3	59,2	87,4	77,8
2002	32,0	26,0	77,6	60,4	67,1	58,6	85,8	77,9
2003	32,4	25,3	76,5	59,7	67,8	59,5	86,4	78,3
2004	31,0	25,0	75,7	58,8	67,3	58,1	87,1	78,1
2005	31,6	25,1	74,7	57,6	66,9	57,9	86,9	78,9
2006	31,5	24,5	75,2	58,2	67,5	57,5	85,7	77,6
2007	31,6	24,0	74,6	57,8	67,5	57,2	85,9	75,4
2008	31,3	23,9	72,6	55,5	66,5	56,4	84,7	75,5
2009	29,0	23,0	69,9	54,3	65,1	54,9	83,1	74,4

Forrás: Fazekas–Molnár, 2010: 278-279. o.

2.6. táblázat

A 15–74 évesek munkanélküliségi rátája iskolai végzettség és nemek szerint, 2005–2009 (%)

Év	Általános iskola 8 osztály vagy kevesebb		Szakmunkásképző, szakiskola		Érettségi		Diploma		Összesen	
	Férfiak	Nők	Férfiak	Nők	Férfiak	Nők	Férfiak	Nők	Férfiak	Nők
2005	15,6	13,0	7,4	9,8	4,9	6,7	2,3	3,1	7,0	7,5
2006	17,3	15,8	7,0	10,1	5,2	6,4	2,7	2,8	7,1	7,8
2007	18,4	16,0	6,8	9,4	5,1	6,2	2,4	3,3	7,1	7,6
2008	19,8	17,5	7,6	9,5	5,3	6,9	2,3	3,2	7,6	8,1
2009	24,4	21,6	10,6	12,4	7,7	7,7	3,8	4,1	10,3	9,7

Forrás: Fazekas–Molnár, 2010: 281-282. o.

2.7. táblázat

A 15–29 éves fiatalok aránya az oktatásban és a nem tanulók munkaerő-piaci státusa Magyarországon, az EU-ban és az OECD-országokban korcsoport és iskolai végzettség szerint, 2008 (%)

Ország	Jellemző	Tanul	Dolgozik	Munkanélküli	Inaktív
Korcsoport					
Magyarország	15–19	91,8	2,5	1,6	4,1
	20–24	48,4	33,2	7,5	10,9
	25–29	9,9	67,1	6,6	16,5
OECD-átlag	15–19	84,6	8,6	2,4	4,4
	20–24	42,3	43,4	6,0	8,3
	25–29	14,4	69,1	5,3	11,2
EU 19 átlaga	15–19	87,9	6,5	2,3	3,3
	20–24	43,5	42,4	6,8	7,3
	25–29	14,1	69,5	6,0	10,5
Iskolai végzettség					
Magyarország	Maximum alapfokú végzettség	70,8	11,4	4,5	13,2
	Középfokú végzettség	37,9	45,7	6,3	10,0
	Felsőfokú végzettség	14,1	74,8	3,7	7,5
OECD-átlag	Maximum alapfokú végzettség	62,5	21,9	4,8	10,8
	Középfokú végzettség	39,4	48,4	4,7	7,6
	Felsőfokú végzettség	24,7	66,9	4,8	4,8
EU 19 átlaga	Maximum alapfokú végzettség	63,2	18,1	5,0	8,4
	Középfokú végzettség	36,9	47,0	4,8	6,0
	Felsőfokú végzettség	21,6	64,9	4,5	3,9

Forrás: Education at a Glance, 2010: 350–353. o.

2.8. táblázat

A részmunkaidőben foglalkoztatottak aránya az Európai Unióban, 2008 (% , összes foglalkoztatott = 100%)

Ország	Részmunkaidőben foglalkoztatottak
EU 25	19,4
EU 27	18,8
Hollandia	48,3
Svédország	27,0
Németország	26,1
Egyesült Királyság	26,1
Dánia	26,0
Ausztria	24,5
Belgium	23,4
Írország	21,2
Luxemburg	18,2
Franciaország	16,9

folytatás a következő oldalon...

folytatás az előző oldalról

Ország	Részmunkaidőben foglalkoztatottak
Olaszország	14,3
Finnország	14,0
Spanyolország	12,8
Portugália	11,6
Málta	11,3
Szlovénia	10,6
Észtország	10,5
Románia	9,8
Lettország	8,9
Lengyelország	8,4
Ciprus	8,4
Litvánia	8,3
Görögország	6,0
<i>Magyarország</i>	<i>5,6</i>
Csehország	5,5
Szlovákia	3,6
Bulgária	2,3

Forrás: Fazekas–Molnár, 2010: 324. o.

2.9. táblázat

Az egy főre jutó háztartási jövedelmek személyek közötti eloszlásának fontosabb egyenlőtlenségi mutatói Magyarországon, 1987–2009 (Ft és %)

Mutató	1987	1992	1996	2000	2003	2005	2007	2009
Az egyes személyi decilisek átlagjövedelmei (Ft)								
Alsó decilis	2 352	3 653	5 707	10 668	17 149	20 803	24 205	23 193
2.	3 161	5 612	8 751	16 278	26 177	31 108	35 628	36 363
3.	3 621	6 556	10 986	19 830	32 247	38 335	44 035	46 048
4.	4 043	7 293	12 855	23 210	38 097	44 948	51 144	53 632
5.	4 479	7 994	14 602	26 425	43 417	51 408	57 923	62 042
6.	4 944	8 711	16 325	29 712	48 441	57 260	64 992	70 661
7.	5 499	9 715	18 134	33 318	54 778	64 300	71 818	78 978
8.	6 208	11 112	20 737	38 276	63 190	73 726	81 400	90 642
9.	7 301	13 440	25 352	46 741	76 771	91 070	97 717	109 480
Felső decilis	11 014	21 776	42 835	80 752	138 885	158 497	163 955	167 167
Átlag	5 262	9 587	17 627	32 517	53 900	63 117	69 258	73 816

folytatás a következő oldalon...

folytatás az előző oldalról

Mutató	1987	1992	1996	2000	2003	2005	2007	2009
Fontosabb egyenlőtlenségi mutatók (% , személyi eloszlásból)								
P10/P50	0,61	0,60	0,48	0,51	0,49	0,51	0,50	0,46
P90/P50	1,73	1,83	1,91	1,93	1,92	1,92	1,78	1,89
P90/P10	2,81	3,07	3,95	3,78	3,90	3,78	3,53	4,11
S1	4,5	3,8	3,2	3,3	3,2	3,3	3,5	3,1
S5+S6	17,9	17,4	17,5	17,3	17,1	17,1	17,7	18,0
S10	20,9	22,7	24,3	24,8	25,7	25,1	23,6	22,6
S10/S1	4,6	6,0	7,5	7,6	8,1	7,6	6,8	7,2
Robin Hood-index	17,0	18,5	20,7	21,2	21,8	21,4	19,9	20,5
Gini-együttható	0,244	0,266	0,300	0,306	0,316	0,308	0,288	0,292
N	56 459	5 538	4 972	5 253	5 909	5 209	5 054	4 849

Forrás: Tóth I. Gy. (2010): 1. táblázat

A mutatók magyarázata:

Gini együttható: $G = (1/2n(n-1)) \sum_{i=1, \dots, n} \sum_{j=1, \dots, n} |y_i - y_j|$, ahol n a mintában szereplő megfigyelések száma, y_i az i -edik egység jövedelme, μ az összes y_i számtani átlaga (0–1 közötti érték; a teljes jövedelmi egyenlőség értéke 0).

P10/P50: a legalsó jövedelmi decilis felső töréspontjának aránya a medián jövedelemhez, százalék.

P90/P50: a legfelső decilis alsó töréspontjának aránya a medián jövedelemhez, százalék.

S1, S5, S6 és S10: a legalsó, az 5., a 6. és a legfelső jövedelmi decilis részesedése az összes jövedelemből.

Robin Hood-index: az egyenlő eloszlás esetén várható decilis arányoktól való eltérések összege.

2.10. táblázat

Az Európai Unió tagállamainak rangsora a jövedelemegyenlőtlenség mértéke szerint, 2008

(% és mértékegység nélkül)

Ország	Gini (%)	Szegénységi ráta (%)	S80/S20 mutató
Szlovénia	23,4	12,3	3,4
Szlovákia	23,7	10,9	3,4
Svédország	24,0	12,2	3,5
Csehország	24,7	9,0	3,4
Dánia	25,1	11,8	3,6
Magyarország	25,2	12,4	3,6
Ausztria	26,2	12,4	3,7
Finnország	26,4	13,6	3,8
Málta	26,9	14,6	4,0
Belgium	27,5	14,7	4,1
Hollandia	27,6	10,5	4,0
Luxemburg	27,7	13,4	4,1
Ciprus	28,0	16,2	4,1
Franciaország	29,2	12,7	4,3
Írország	29,9	15,5	4,4
Németország	30,2	15,2	4,8
Észtország	30,9	19,5	5,0
Olaszország	31,0	18,7	5,1
Spanyolország	31,3	19,6	5,4

folytatás a következő oldalon...

folytatás az előző oldalról

Ország	Gini (%)	Szegénységi ráta (%)	S80/S20 mutató
Lengyelország	32,0	16,9	5,1
Görögország	33,4	20,1	5,9
Egyesült Királyság	33,9	18,7	5,6
Litvánia	34,0	20,0	5,9
Portugália	35,8	18,5	6,1
Bulgária	35,9	21,4	6,5
Románia	36,0	23,4	7,0
Lettország	37,7	25,6	7,3
EU 27 átlaga	30,7	16,5	5,0

Forrás: Eurostat online adatbázis, „ilc_d11”, „ilc_d12”, „ilc_li02” táblák alapján Medgyesi, 2011

Magyarázat: a Gini-együttható esetében lásd a 2.9. táblázat magyarázatát. E táblázatban a mutató értéke %-ban van kifejezve.

Szegénységi ráta: a szegénységi küszöb alatti jövedelemmel rendelkezők aránya. (A szegénységi küszöb az ekvivalens háztartás-jövedelem személyi eloszlásából számított medián 60%-a).

S80/S20: A legfelső jövedelmi ötöd részesedése az összes jövedelemből, osztva a legalsó ötöd részesedésével.

2.11. táblázat

A 3–25 évesek száma korévenként, 2001, 2005 és 2010 (fő)

Korévek	2001	2005	2010
3	97 818	91 862	100 313
4	103 724	101 749	98 036
5	110 323	94 569	95 539
6	112 349	94 980	94 723
7	115 139	98 660	96 662
8	119 691	100 487	96 914
9	124 483	110 840	98 383
10	125 631	108 217	94 205
11	122 866	118 193	96 441
12	122 876	116 101	98 756
13	124 392	124 622	104 711
14	128 730	128 245	110 973
15	134 260	128 012	113 507
16	128 323	124 008	115 688
17	129 241	122 556	120 690
18	133 798	125 316	126 360
19	142 987	133 717	127 548
20	149 165	130 079	125 431
21	157 295	131 738	126 721
22	161 621	132 614	127 661
23	167 548	136 818	132 899
24	173 673	148 298	136 912
25	180 198	157 719	131 217

Forrás: Medgyesi, 2011

2.12. táblázat

A 25–64 éves lakosság megoszlása a legmagasabb iskolai végzettség szerint az OECD-országokban, 2008 (%)

Ország	Felső középfok alatt (maximum általános iskola)	Felső középfok (szakmunkás-bizonyítvány, érettségi)	Felsőoktatási diploma
Ausztrália	30	34	36
Ausztria	17	66	18
Belgium	30	37	33
Csehország	9	76	14
Dánia	23	45	32
Egyesült Királyság	13	54	33
Észtország	12	54	34
Finnország	19	45	35
Franciaország	30	43	28
Görögország	36	40	23
Hollandia	27	41	32
Írország	31	36	34
Kanada	13	38	49
Lengyelország	13	68	20
Luxemburg	26	47	28
<i>Magyarország</i>	<i>21</i>	<i>60</i>	<i>18</i>
Mexikó	67	17	16
Németország	14	60	25
Olaszország	46	40	14
Portugália	72	14	14
Spanyolország	48	22	29
Svájc	11	55	33
Svédország	15	53	32
Szlovákia	10	75	15
Szlovénia	18	60	23
Törökország	70	18	12
USA	11	48	41
EU 19 átlaga	28	47	25
OECD-átlag	29	44	28

Forrás: Education at a Glance, 2010: 34. o.

2.13. táblázat

A humán fejlettségi index (HDI) alakulása a világon, Európában és Közép-Ázsiában, a legfejlettebb országokban és Magyarországon, 1990 és 2010 között (0 és 1 közötti érték)

Térség/ország	1990	2000	2005	2010
Világ	0,526	0,570	0,598	0,624
Európa és Közép-Ázsia	0,660	0,648	0,679	0,702
Legfejlettebb országok	0,797	0,851	0,867	0,878
<i>Magyarország</i>	<i>0,692</i>	<i>0,767</i>	<i>0,798</i>	<i>0,805</i>

Forrás: Human development statistical tables: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_EN_Tables_reprint.pdf

2.14. táblázat

A 6., a 8. és a 10. évfolyamos tanulók aránya a maguk által tervezett iskolai végzettség szerint, 2009 (%)

A tervezett legmagasabb iskolai végzettség	6. évfolyam	8. évfolyam	10. évfolyam
8 általános iskola	2,1	0,8	0,7
Szaktanulmányok végzettség	13,1	11,3	10,2
Érettségi	23,1	23,0	20,0
Technikai végzettség	8,0	9,8	12,5
Főiskola	22,6	24,0	25,2
Egyetem	22,1	22,5	23,3
Doktori fokozat	9,0	8,6	8,1
Összesen	100,0	100,0	100,0

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2009. Országos Jelentés: 16. táblázat

2.15. táblázat

A 6., a 8. és a 10. évfolyamos tanulók által megcélzott iskolai végzettségek aránya az anyai iskolai végzettsége szerint, 2009 (%)

Anyai végzettsége	Érettségivel alacsonyabb	Legalább érettségi	Felsőfokú	Összesen
6. évfolyamos tanulók				
Befejezetlen általános iskola	60,2	29,3	10,5	100,0
8 osztály	40,9	40,3	18,8	100,0
Szaktanulmányok	19,3	43,8	36,9	100,0
Szaktanulmányképző	17,2	44,6	38,2	100,0
Érettségi	4,0	28,1	67,9	100,0
Főiskola	1,9	12,1	86,0	100,0
Egyetem	1,2	5,9	92,9	100,0
8. évfolyamos tanulók				
Befejezetlen általános iskola	57,6	34,3	8,1	100,0
8 osztály	33,9	46,7	19,4	100,0
Szaktanulmányok	15,4	45,3	39,3	100,0
Szaktanulmányképző	13,8	45,1	41,1	100,0
Érettségi	3,7	28,5	67,8	100,0
Főiskola	1,4	13,1	85,5	100,0
Egyetem	1,0	5,7	93,3	100,0
10. évfolyamos tanulók				
Befejezetlen általános iskola	53,7	35,9	10,4	100,0
8 osztály	31,3	46,7	22,0	100,0
Szaktanulmányok	15,2	42,3	42,5	100,0
Szaktanulmányképző	14,1	45,7	40,2	100,0
Érettségi	4,5	30,3	65,2	100,0
Főiskola	1,8	15,2	83,0	100,0
Egyetem	1,3	6,6	92,1	100,0

Forrás: Országos kompetenciamérés 2009. Országos Jelentés 17. táblázat alapján

2.16. táblázat

A lakossági vélemények megoszlása arról, hogyan alakult szerintük az oktatás színvonala, 1990 és 2009 között (%)

Az oktatás színvonala	1990	1995	1997	1999	2002	2005	2009
Javult	27	38	26	31	41	26	18
Nem változott	30	30	31	38	31	40	40
Romlott	31	23	32	22	20	26	36
Nem tudja	12	9	11	9	8	8	6
Összesen	100	100	100	100	100	100	100

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások 1990 és 2009 között

A feltett kérdés: „Ön szerint hogyan alakult a közoktatás színvonala Magyarországon az elmúlt években?”

2.17. táblázat

Az egyes oktatási szintek színvonaláról alkotott lakossági vélemények változása, 1999 és 2009 között (százfokú skálán)

Képzési szint	1999	2002	2005	2009
Óvodai nevelés	n. a.	73	70	68
Általános iskolai oktatás	62	66	62	62
Gimnázium	–	–	65	65
Szakközépiskola	–	–	62	60
Szakiskola	–	–	58	54
Középiskolai oktatás	66	67	62	60
Felsőfokú oktatás	72	71	69	66

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások 1990 és 2009 között

A feltett kérdés: „Most arra kérem, osztályozza le külön-külön a különböző intézmények színvonalát az iskolai osztályozáshoz hasonlóan! Az 1-es jelentse azt, hogy nagyon gyenge, az 5-ös pedig azt, hogy nagyon magas színvonalú az adott intézmény.”

3. A közoktatás irányítása

3.1. táblázat

Az egyes kormányzati szinteken hozott döntések aránya az alsó középfokú oktatásban egyes európai országokban, 2007 (%)

Ország	Központi	Állami*	Tartományi/ Regionális	Területi	Helyi	Iskolai
Anglia	4 (–7)	0	0	0	5 (1)	91 (6)
Ausztria	27	22	0	0	22 (–1)	30 (–1)
Belgium (Fl.)	0	29	0	0	0	71
Csehország	6	0	0 (–1)	0	33 (1)	61
Dánia	19	0	0	0	40 (3)	41 (–3)
Észtország	4	0	0	0	44	52
Finnország	2	0	0	0	76 (5)	22 (–5)
Franciaország	27 (3)	0	6 (–4)	28 (–7)	0	39 (8)
Hollandia	6 (2)	0	0	0	0	94 (–2)
Luxemburg	68 (2)	0	0	0	0	32 (–2)
Magyarország	4	0	0	0	27 (–2)	69 (1)
Németország	4	31 (1)	17	0	18 (1)	30 (–2)
Norvégia	25 (–7)	0	0	0	40 (8)	35 (–1)
Olaszország	31 (8)	0	16	0	6 (–8)	47
Portugália	57 (6)	0	0 (–8)	0	0	43 (2)
Skócia	17	0	0	0	53	30
Spanyolország	9 (9)	42 (–15)	10 (–5)	0	3 (3)	36 (8)
Svédország	18	0	0	0	35	47
Szlovénia	38	0	0	0	4	58

Forrás: Education at a Glance, 2008 alapján

* Ez a szint szövetségi és regionalizált államokban fordul elő, más-más megnevezéssel; Németországban például tartomány, Spanyolországban autonóm közösség.

Magyarázat: A zárójelben feltüntetett számok a 2003 és 2007 közötti változást jelölik.

3.2. táblázat

A különböző szintű közoktatási feladatokat ellátó önkormányzatok száma, 1999/00 és 2009/10 között (db)

Megnevezés	1999/00*	2005/06	2009/10
Összes helyi önkormányzat	3 153	3 144	3 175
Nem tart fent oktatási intézményt	721	995	863
Csak tagiskolának helyet adó önkormányzat	69	213	278
Oktatási-nevelési intézményt fenntartó önkormányzat	2 432	2 149	2 310
Csak óvodát fenntartó önkormányzat	201	339	347
Csak általános iskolát fenntartó önkormányzat	44	102	14
Általános iskolát és óvodát is fenntartó önkormányzat	2 072	1 778	1 894
Legalább nyolc évfolyammal működő iskolát fenntartó önkormányzat	1 798	1 677	1 504
Középiszkolát is fenntartó önkormányzat**	233	221	77

Forrás: Educatio Nonprofit Kft. adatszolgáltatása

* A hat- és a nyolcosztályos gimnáziumok a nyolcosztályosnál kisebb általános iskolák között szerepelnek.

** A gimnáziumot, szakközépiszkolát, szakiskolát, szakmunkásképző iskolát fenntartó önkormányzatok.

3.3. táblázat

Az önkormányzatok száma közoktatási feladatellátás és településméret szerint, 1999/00 és 2009/10 (db)

Lakosság száma (fő) *	Önkormányzatok száma, amelyek											
	Települési önkormányzatok száma		nem tartanak fenn közoktatási intézményt		közoktatási tagintézményeknek adnak helyet		kevesebb mint nyolc évfolyammal működő általános iskolát (is) fenntartanak		legalább nyolc év-folyammal működő általános iskolát tartanak fenn		középfokú oktatási intézményt tartanak fenn***	
	1999 /00	2009 /10	1999 /00	2009 /10	1999 /00	2009 /10	1999 /00**	2009 /10	1999 /00	2009 /10	1999 /00	2009 /10
500 alatt	985	1 074	724	800	40	92	123	18	32	17	2	–
500–999	689	677	67	59	27	136	221	33	328	190	6	–
1000 – 1 999	663	634	2	4	2	41	27	10	625	515	5	–
2000 – 4 999	517	490	–	–	–	9	10	5	513	501	28	3
5000 – 9 999	136	133	–	–	–	–	22	6	136	138	47	4
10 000 – 19 999	77	83	–	–	–	–	36	15	78	80	62	21
20 000 – 49 999	45	45	–	–	–	–	35	11	45	42	42	29
50 000 – 99 999	28	26	–	–	–	–	25	8	28	12	28	11
100 000 – 199 999	12	11	–	–	–	–	12	6	12	7	12	7
200 000 felett	1	2	–	–	–	–	1	1	1	2	1	2
Összesen	3 153	3 175	793	863	69	278	512	113	1 798	1 504	233	77

Forrás: Educatio Nonprofit Kft. adatszolgáltatása

* Az 1999/00-es tanévben az 1999. január 1-jei, a 2009/10-es tanévben a 2009. január 1-jei állapot szerint.

** A hat- és a nyolcosztályos gimnáziumok a nyolcosztályosnál kisebb általános iskolák között szerepelnek.

*** A gimnáziumot, szakközépiszkolát, szakiskolát, iskolát fenntartó önkormányzatok.

**** Az 1999/00-es tanévben a BM és az OM által használt nem teljesen azonos intézménydefiníció miatt nem egyezik az adat a 3.2. táblázat vonatkozó adatával.

3.4. táblázat

A fenntartói társulások száma a társulás székhelyének településmérete szerint, valamint a fenntartói társulások által fenntartott intézmények száma, 2003 és 2009 között (db)

A település lélekszáma	2003	2004	2006	2009
1 100 fő alatt	206	209	216	188
1 100–1 999 fő	105	109	135	173
2 000–2 999 fő	32	32	41	89
3 000–3 499 fő	8	8	9	23
3 500 fő fölött	28	27	47	140
Fenntartói társulások száma összesen	379	385	448	613
Fenntartói társulások által fenntartott közoktatási intézmények száma	510	511	561	678
Közoktatási intézmények összesen	7 839	7 817	7 391	5 594

Forrás: OH, KIR hivatalos intézménytörzs

3.5. táblázat

Nevelési-oktatási intézményt fenntartók száma az önkormányzati szektorban a fenntartó típusa szerint, 2002–2010 (db)

Évek/ Fenntartó típusa	Önkormányzat	Önkormányzati (fenntartói) társulás	Többcélú kistérségi társulás
2002	2 409	170	–
2003	2 007	356	–
2004	1 986	374	0
2005	1 934	455	1
2006	1 787	502	14
2007	1 701	541	34
2008	1 301	542	44
2009	1 088	613	52
2010	1 046	593	54

Forrás: Educatio Nonprofit Kft. adatszolgáltatása, 2010

3.6. táblázat

Kistérségek száma, ahol adott nagyságrendű iskolabezárások és tagintézménnyé alakítások történtek, intézménytípusonként, a többcélú kistérségi társulás létrejöttétől a 2008/09-es tanévig (db)

Iskolatípus	Átalakítás jellege	Érintett intézményszám						Kistérség összesen
		1	2–5	6–10	11–20	21–30	31–40	
Óvoda	Bezárás	14	7	0	0	0	0	21
	Tagintézménnyé alakítás	10	21	15	9	0	1	56
Összevont alsó tagozat	Bezárás	10	8	0	0	0	0	18
	Tagintézménnyé alakítás	6	15	1	1	0	0	23
Általános iskola 1–4. évfolyam	Bezárás	7	5	0	0	0	0	12
	Tagintézménnyé alakítás	18	12	0	0	0	0	30
Általános iskola 1–6. évfolyam	Bezárás	1	0	0	0	0	0	1
	Tagintézménnyé alakítás	3	1	0	0	0	0	4
Általános iskola 1–8. évfolyam	Bezárás	21	2	0	0	0	0	23
	Tagintézménnyé alakítás	16	30	4	3	1	0	54
Általános Művelődési Központ	Bezárás	3	0	0	0	0	0	3
	Tagintézménnyé alakítás	5	2	0	0	0	0	7
Alapfokú művészet-oktatási intézmény	Bezárás	2	0	0	0	0	0	2
	Tagintézménnyé alakítás	3	2	1	0	0	0	6
Középiskola	Bezárás	1	0	0	0	0	0	1
	Tagintézménnyé alakítás	4	3	0	0	1	0	8

Forrás: Balázs, 2009: Kistérségi társulások közoktatási folyamatainak elemzése 2008/09 kutatás adatbázis

Megjegyzés: Összes válaszoló kistérség száma: 89.

3.7. táblázat

A magyar felnőtt lakosság véleményének megoszlása a kistélepi kisiskolák sorsáról, ha fenntartásukra nem jut elegendő forrás, 2009 (%)

Válaszlehetőségek	Az adott kategóriát választók aránya (%)
Mindenképpen ragaszkodni kell az iskolához, máshonnan kell forrásokat keresni	33,8
Akkor kell ragaszkodni hozzá, ha nagyon jó az iskola	11,2
Össze kell fogni más önkormányzattal/önkormányzatokkal, és közösen kell az iskolát működtetni	28,7
Az alsó tagozatot mindenképpen meg kell tartani, a felső tagozatot közösen lehet működtetni más önkormányzattal/önkormányzatokkal	18,7
Át kell adni az iskolát egyházi fenntartásba	1,5
Át kell adni az iskolát alapítványi fenntartásba	1,7
Be kell zárni az iskolát	0,4
Nem tudja	3,8
Nem válaszolt	0,2

Forrás: Oktatásiügyi közvélemény-kutatás, 2009

A feltett kérdés: „Véleménye szerint mit kellene tennie egy kistélepi önkormányzatának, ha nem jut elegendő pénz az általános iskola fenntartására?”

3.8. táblázat

Az iskoláskorú gyermeket nevelő lakosok választásainak megoszlása az iskolabezárás feltételeiről, 2009 (%)

Egyetértés az iskolabezárással...	Egyetért	Nem ért	
		egyet	NT/NV*
egy olyan településen, ahol kevés az iskoláskorú gyermek	28,7	64,3	6,9
egy olyan településen, ahol csak ez az egy önkormányzati iskola van	10,5	84,3	5,2
egy olyan településen, ahol az iskola nem tud olyan színvonalú oktatást nyújtani, mint ugyanazon a településen egy közeli másik iskola	62,1	31,1	6,8
egy olyan településen, ahol más, önkormányzati iskolában van szabad férőhely a tanulók számára	55,1	36,5	8,4
egy olyan településen, ahol a gyerekeket a helyi egyházi iskola átveszi	42,3	46,3	11,4
egy olyan településen, ahol a gyerekeket a helyi alapítványi iskola átveszi	43,9	43,7	14,4
ha a szomszéd településen el tudja helyezni a gyermekeket, de nem tudja megoldani az utaztatást	5,2	89,3	5,5
ha a szomszéd településen el tudja helyezni a gyermekeket, és meg tudja oldani az utaztatást	46,2	45,5	8,3
ha az Ön gyermeke is ebbe az iskolába jár/járna	25,9	62,8	11,3

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2009 (szülői almintá, N=572)

A feltett kérdés: „Egyet ért-e Ön azzal, hogy egy önkormányzat bezárja az iskoláját ... ?” (a táblázatban szereplő válaszlehetőségek szerinti feltételekkel).

* NT/NV: Nem tudja/nem válaszolt.

3.9. táblázat

Az iskoláskorú gyermeket nevelő lakosok válaszainak megoszlása arról, hogy a kisiskolában vagy más iskolában jobbak-e az oktatás-nevelés egyes feltételei, 2009 (%)

Oktatási-nevelési feltétel	A kisiskolában jobb	Más település		NT/NV*
		nagyobb iskolájában jobb	Mindkettőben egyformán jó	
A pedagógiai munka színvonala	22,7	15,2	51,9	10,2
Az oktatás eredményessége	20,6	21,5	48,1	9,8
Az iskola felszereltsége	3,1	64,3	22,0	10,6
Az iskolaépület állapota	4,7	50,3	30,8	14,2
A helyi közösséggel való kapcsolat	59,1	7,7	25,5	7,7
A diákok egymás közötti kapcsolata	59,1	5,1	28,5	7,3
A tanárok és a szülők kapcsolata	62,1	3,7	26,6	7,6

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2009 (szülői almintá, N=572)

A feltett kérdés: „Ön hogyan ítéli meg, melyik iskolában jobbak a következők?” (a táblázatban szereplő egyes oktatási-nevelési feltételek).

* NT/NV: Nem tudja/nem válaszolt.

3.10. táblázat

A saját intézményben fontosnak tartott célokat adott helyre rangsoroló igazgatók aránya, valamint az adott cél átlagos rangsorhelye, 2009 (% és 1–12 közötti érték átlaga)

Intézményi cél	1–3.	4–6.	7–9.	10–12.	Átlagos rangsorhely*
	hely (%)				
Segítsük a gyerekek képességeinek kibontakozását	68,6	19,0	8,8	3,6	3,22
Szilárd értékrendet közvetítsen az iskola	64,4	19,6	10,8	5,2	3,47
Jó légkörű legyen az iskola	44,7	34,3	15,5	5,5	4,44
Az iskola segítse a hátrányos helyzetű tanulók iskolai beilleszkedését	22,6	39,8	24,4	13,2	5,80
A továbbtanulási eredmények minél jobbak legyenek	19,4	38,6	26,1	15,9	6,13
A helybéliek és a vonzáskörzetben lakók legyenek minél jobb véleményekkel az iskoláról	17,4	29,2	35,5	17,9	6,58
A kompetencia-mérésen növekedjenek a tanulói teljesítmények	11,1	37,1	33,0	18,8	6,84
Minél több tárgyi ismeretet szerezzenek a diákok	16,2	27,5	30,1	26,2	6,97
A beiskolázási létszámot tudjuk biztosítani	17,0	17,8	29,1	36,1	7,47
A fenntartó elvárásainak megfeleljünk	10,7	22,0	40,2	27,1	7,48
Több anyagi forrást szerezzen az iskola	5,0	11,5	36,0	47,5	8,85
Minél kedvezőbb családi háttérű gyerekeket vonzzon az iskola	3,8	4,3	10,3	81,6	10,62

Forrás: Intézményi adatfelvétel, 2009 (N=962)

A feltett kérdés: „Rangsorolja az alábbiakat aszerint, hogy az Önök (tag)intézményében, intézményegységében mennyire fontosak ezek a célok! Az első helyre tegye a legfontosabb célt!”

* A célok fontossági sorrendje szerint.

3.11. táblázat

A megyei pedagógiai szakmai szolgáltató intézmények és szervezetek által működtetett szaktanácsadás jellemző adatai, 2001 és 2008 között (db és fő)

Megye	Állandó megbízások száma (db)			Ebből órákvezetményes megbízások száma (db)			Listás tanácsadók száma (fő)		
	2001	2004	2008	2001	2004	2008	2001	2004	2008
Baranya	2	0	0	0	0	0	15	74	91
Bács-Kiskun	0	0		0	0		120	131	
Békés	17	0	0	0	0	0	0	50	16
Borsod-Abaúj-Zemplén	0	1	0	0	0	0	0	28	25
Budapest	7	0	0	0	0	0	10	0	
Csongrád	25	n. a.		0	n. a.		25	n. a.	
Fejér	90	7		47	7		2	40	
Győr-Moson-Sopron	26	33	0	0	0	0	441	111	22
Hajdú-Bihar	8	0	0	8	6	0	0	105	88
Heves	15	5	0	15	5	0	51	84	96
Jász-Nagykun-Szolnok	50	1	0	1	0	0	0	55	43
Komárom-Esztergom	72	4		0	0		0	60	

folytatás a következő oldalon...

folytatás az előző oldalról

Megye	Állandó megbízások száma (db)			Ebből órakedvezményes megbízások száma (db)			Listás tanácsadók száma (fő)		
	2001	2004	2008	2001	2004	2008	2001	2004	2008
Nógrád	29	7	2	29	0	0	44	110	63
Pest	0	0		0	0		0	0	
Somogy	33	0	0	1	0	0	70	138	120
Szabolcs-Szatmár-Bereg	71	0	0	0	0	0	0	104	35
Tolna	0	0		0	0		71	102	
Vas	50	46	0	47	46	0	153	0	46
Veszprém	0	0		0	0		54	40	
Zala	29	0	0	0	0	0	40	12	28
A 2009-ben választadó megyék összesen	330	93	2	101	57	0	814	871	673
Összes megye	524	104	2	148	64	0	1 096	1 244	673
Válaszoló megyék 2008/2004 (%)			2,2			0,0			77,3

Forrás: Annási, 2002; Annási–Herpai, 2006; Székelyné, 2009

3.12. táblázat

A megyei önkormányzati szolgáltatók mérési-értékelési tevékenységének jellemző adatai, 2007/08 (db)

Megye*	A mérés típusa					A mérés megrendelője				A mérőeszköz jellege		
	A mérések száma	Tudásszint-mérés	Képességmérés	Nevelési eredményvizsgálat	Kompetenciamérés	Egyéb	Kistérségi társulás	Fenntartó	Intézmény	Saját fejlesztésű	Vásárolt	Egyéb
Baranya	13		0	1	0	0	0	0		13	0	0
Békés	27	4	23	0	0	0	0	5	22	6	21	0
Borsod-Abaúj-Zemplén	11	0	0	0	0	11	0	0	11	7	4	0
Győr-Moson-Sopron	174	10	48	6	110	0	26	20	128	174	0	0
Hajdú-Bihar	17	8	2	5	2	0	0	0	17	10	7	0
Heves	49	0	48	1	0	0	1	5	43	4	45	0
Jász-Nagykun-Szolnok	35	4	13	0	17	1	0	0	35	11	2	0
Nógrád	15	0	6	0	9	0	0	0	15	8	7	
Somogy	21	5	0	3	13	0	0	0	21	21	0	0
Vas	55	8	11	15	8	13	6	1	51	19	2	6
Veszprém	14	5	0	6	0	3	0	0	14	3	14	0
Összesen	431	51	151	31	159	28	33	31	370	276	102	6

Forrás: Székelyné, 2009

* 11 megyei önkormányzati szolgáltató intézmény adatai alapján.

3.13. táblázat

A megyei pedagógiai szakmai szolgáltató intézmények és szervezetek által szervezett 30 órás vagy ennél hosszabb tanfolyamok és a résztvevők száma megyénként, 2000/01, 2003/04 és 2007/08 (db és fő)

Megye	Tanfolyamok száma (db)			Résztvevők száma (fő)		
	2000/01	2003/04	2007/08	2000/01	2003/04	2007/08
Baranya	33	18	95	541	282	1 508
Bács-Kiskun	n. a.	21		n. a.	372	
Békés	22	31	99	494	822	2 018
Borsod-Abaúj-Zemplén	9	8	82	212	214	1 639
Budapest	9	49		245	1 100	
Csongrád	18	n. a.		572	n. a.	
Fejér	131	7		2 175	140	
Győr-Moson-Sopron	34	51	110	740	1 389	2 127
Hajdú-Bihar	14	43	17	284	760	362
Heves	28	17	75	403	278	1 876
Jász-Nagykun-Szolnok	34	53	134	619	986	2 000
Komárom-Esztergom	14	20		217	448	
Nógrád	34	8	29	336	123	541
Pest	21	—		282	—	
Somogy	16	28	81	337	476	1 829
Szabolcs-Szatmár-Bereg	50	73		974	1 199	
Tolna	31	36		650	311	
Vas	29	46	71	665	550	1 580
Veszprém	34	19	79	591	268	939
Zala	25	3	100	439	59	1 363
A 2009-ben válaszadó megyék összesen	328	379	972	6 044	7 138	17 782
Összes megye	586	531	972	10 776	9 777	17 782
Válaszoló megyék 2008/2004 (%)	256,5			249,1		

Forrás: Annási, 2002; Annási–Herpai, 2006; Székelyné, 2009

4. A közoktatás finanszírozása

4.1. táblázat

Az állami, önkormányzati fenntartású intézmények oktatási kiadásai szakfeladatonként¹,
1990 és 1999–2009 (folyó áron, M Ft)

Év	Óvodai nevelés	Alapfokú ²	Középfokú ² oktatás	Felsőfokú	Egyéb oktatás, továbbképzés	Oktatással összefüggő egyéb kiadások	Összesen
1990	15 400	49 469	30 400	16 843	3 311	2 579	118 002
1999	87 748	330 998		110 654	22 712	37 954	590 066
2000	92 731	356 559		143 239	27 665	52 749	672 943
2001	106 214	409 998		155 379	29 707	69 581	770 879
2002	129 834	503 826		176 473	35 687	86 709	932 529
2003	158 526	617 089		207 604	42 628	45 609	1 071 456
2004	162 648	632 095		205 179	45 205	43 936	1 089 090
2005	175 570	442 530	235 291	216 554	50 620	49 548	1 170 113
2006	184 013	450 580	250 898	224 544	53 100	53 000	1 216 135
2007	179 041	438 663	267 256	242 771	47 037	53 633	1 228 401
2008	186 949	443 177	275 717	256 390	48 354	64 521	1 275 107
2009	186 979	433 067	252 487	252 713	45 191	66 787	1 237 224

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv, 2004/05–2009/10

1 Az 1990. év a beruházási és kiadásokkal együtt. Az „Intézményi vagyon működtetése” szakfeladatot az 1997. évtől számított adatként tartalmazzák a közoktatási kiadások.

2 1999 és 2004 között az alap- és középfokú iskolai oktatás együtt szerepel.

4.2. táblázat

Az állami, önkormányzati oktatási ráfordítások¹ a GDP arányában, képzési szintenként,
1990, 1995 és 2000–2009 (%)

Év	Óvoda	Alapfokú oktatás ²	Közép- fokú oktatás ²	Alap- és középfokú oktatás együtt	Köz- oktatási kiadások	Felsőfokú oktatás	Egyéb oktatás	Oktatással összefüggő egyéb kiadások	Oktatási kiadások összesen
1990	0,74	2,38	1,47	3,85	4,59	0,81	0,16	0,12	5,68
1995	0,77	2,13	1,31	3,44	4,21	0,96	0,19	0,10	5,46
2000	0,71	n. a.	n. a.	2,71	3,42	1,09	0,21	0,40	5,12
2001	0,72	n. a.	n. a.	2,76	3,48	1,05	0,20	0,47	5,20
2002	0,78	n. a.	n. a.	3,01	3,79	1,05	0,21	0,52	5,57
2003	0,85	n. a.	n. a.	3,33	4,18	1,12	0,23	0,25	5,78
2004	0,80	n. a.	n. a.	3,13	3,93	1,01	0,22	0,22	5,38
2005	0,80	2,01	1,07	3,08	3,88	0,98	0,23	0,22	5,31

folytatás a következő oldalon...

folytatás az előző oldalról

Év	Óvoda	Alapfokú oktatás ²	Közép- fokú oktatás ²	Alap- és középfokú oktatás együtt	Köz- oktatási kiadások	Felsőfokú oktatás	Egyéb oktatás	Oktatással összefüggő egyéb kiadások	Oktatási kiadások összesen
2006	0,77	1,91	1,06	2,97	3,74	0,94	0,22	0,22	5,12
2007	0,70	1,72	1,05	2,77	3,47	0,95	0,18	0,21	4,81
2008	0,71	1,67	1,04	2,71	3,42	0,97	0,18	0,23	4,80
2009	0,72	1,66	0,98	2,64	3,36	0,97	0,17	0,24	4,74

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv, 2001/2002–2009/10 alapján Hives Tamás számításai. A korábbi években az önkormányzati és központi költségvetési intézmények pénzügyi beszámolóit, valamint a költségvetés végrehajtásáról szóló törvények alapján Varga Júlia számításai

1 A beruházási kiadásokkal együtt, 1992-től a beruházási és felújítási kiadásokkal együtt. Az „Intézményi vagyony működtetésének kiadásai” szakfeladat 1997-től számított adatként szerepel a közoktatási kiadásokban.
2 1997-től 2005-ig az adatgyűjtés módszertanának változása következtében nem különíthetők el az alap- és középfokú oktatási kiadások, nagyságuk csak becsülhető.

4.3. táblázat

Az állami, önkormányzati közoktatási intézmények folyó kiadásainak alakulása, a kiadások növekedési üteme folyó és összehasonlítható áron, valamint a fogyasztói árindex, 1991–2009 (előző év=100%)

Év	Kiadások folyó áron (milliárd Ft)	Kiadások növekedési üteme folyó áron (előző év=100%)	Kiadások növekedési üteme összehasonlítható áron (előző év=100%)	Fogyasztói árindex
1991	123	129,1	94,1	135,0
1992	154	125,2	102,2	123,0
1993	182	118,2	95,7	122,5
1994	217	119,2	100,4	118,8
1995	236	108,8	80,6	128,2
1996	263	111,4	87,8	123,6
1997	321	122,1	103,8	118,3
1998	371	115,6	101,3	114,3
1999	419	112,9	102,9	110,0
2000	449	107,2	97,4	109,8
2001	516	114,9	105,7	109,2
2002	633	122,7	117,4	105,3
2003	776	122,6	117,9	104,7
2004	794	102,3	95,5	106,8
2005	853	107,4	103,9	103,5
2006	885	103,8	99,8	104,0
2007	885	100,0	92,1	107,9
2008	906	102,4	96,4	106,0
2009	873	96,4	92,4	104,0

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005, Magyar statisztikai évkönyvek 2004; 2007; 2009, KSH. A 2005. évi adatok: A KSH jelenti. Gazdaság és társadalom 2006/7. és OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2005/2006–2009/10 alapján Hives Tamás számításai

4.4. táblázat

Az összes közoktatási ráfordítás, a tanulószám és az egy tanulóra jutó ráfordítások változása 2005 és 2009 között, összehasonlító (2005. évi) áron, közoktatási szintenként (%)

Adat	Óvoda	Általános iskola	Középfok
Összes kiadás	-8,5	-15,3	-1,2
Tanulók száma	0,6	-10,0	1,7
Egy tanulóra jutó kiadás	-9,5	-2,3	-3,2

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2005/2006–2009/2010 alapján

4.5. táblázat

A beruházások aránya az állami, önkormányzati közoktatási ráfordításokból, 1990, 1997–2009 (%)

Év	Óvodai intézmények	Alapfokú ¹	Középfokú ¹ oktatás	Felsőfokú	Egyéb oktatás, tovább- képzés	Oktatással összefüggő egyéb kiadások ²	Együtt
1990	4,1	9,2	13,7	7,5	n. a.	19,2	9,9
1997	1,5		6,0	17,8	4,5	13,5	7,6
1998	1,6		6,1	6,8	6,1	8,5	5,6
1999	1,6		5,7	7,9	4,9	3,8	5,3
2000	1,2		5,8	12,8	4,6	7,3	6,7
2001	1,8		6,1	13,4	4,1	7,8	7,1
2002	2,6		6,3	14,6	3,6	10,4	7,6
2003	1,4		4,4	10,7	4,4	10,6	5,5
2004	1,2		3,8	8,9	4,0	4,1	4,4
2005	1,4	3,0	7,3	8,5	2,6	9,1	4,8
2006	1,8	3,1	6,6	6,9	3,9	13,0	4,8
2007	2,3	2,4	5,6	5,3	2,5	6,5	3,8
2008	1,3	2,5	6,2	5,2	2,9	5,5	3,8
2009	3,6	3,5	3,8	6,4	2,6	5,3	4,2

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005–2009/2010

1 1997–2004 között a közoktatás beruházásai együtt szerepelnek a statisztikában.

2 1990: Az oktatási intézmények nagyjavításának, felújításának beruházási adataival együtt.

4.6. táblázat

Közoktatási ráfordítások a GDP arányában, Magyarország, OECD- és EU 19 átlag, 2003, 2005 és 2007 (%)

Év	Ország	Óvoda (ISCED 0)	Általános iskola (ISCED 1 és 2)	Középfok (ISCED 3)
2003	Magyarország	0,8	2,1	1,6
	OECD-átlag	0,5	2,5	1,4
	EU 19 átlaga	0,5	2,4	1,4
2005	Magyarország	0,8	2,2	1,1
	OECD-átlag	0,4	2,5	1,2
	EU 19 átlaga	0,5	2,3	1,3
2007	Magyarország	0,7	2,0	1,0
	OECD-átlag	0,5	2,4	1,2
	EU 19 átlaga	0,5	2,2	1,2

Forrás: Education at a Glance, 2006; 2008; 2010 adatai alapján

4.7. táblázat

Az egy tanulóra jutó ráfordítások az egy főre jutó GDP arányában, Magyarország, OECD- és EU 19 átlag, 2003, 2005 és 2007 (%)

Év	Ország	Óvoda (ISCED 0)	Alsófok (ISCED 1)	Alsó középfok (ISCED 2)	Középfok (ISCED 3)
2003	Magyarország	26	22	22	31
	OECD-átlag	18	20	23	28
	EU 19 átlaga	18	19	23	28
2005	Magyarország	26	26	23	21
	OECD-átlag	18	21	24	27
	EU 19 átlaga	18	21	24	27
2007	Magyarország	23	25	23	22
	OECD-átlag	18	20	22	26
	EU 19 átlaga	18	19	21	25

Forrás: Education at a Glance, 2006; 2008; 2010 adatai alapján

4.8. táblázat

A kiegészítő szolgáltatásokra fordított kiadások aránya az oktatási ráfordításokban, Magyarország, néhány európai ország és az OECD-átlag, 2007 (%)

Ország	Kiegészítő szolgáltatások aránya
Ausztria	4,5
Belgium	3,2
Csehország	8,0
Egyesült Királyság	18,6
Finnország	11,0
Franciaország	13,3
Írország	2,6
Lengyelország	0,6
Magyarország	12,9
Németország	2,3
OECD-átlag	8,6
Olaszország	3,9
Portugália	2,0
Spanyolország	4,8
Szlovákia	14,1

Forrás: Education at a Glance, 2010: B.2.43. és B. 6.1. táblázat alapján Varga Júlia számításai

4.9. táblázat

A bérkiadások aránya a közoktatás folyó ráfordításaiban ISCED 1 és 2 szinten, OECD-országok, 2007 (%)

Ország	Alsófokú oktatás (ISCED 1)			Alsó középfokú oktatás (ISCED 2)		
	Bér	Egyéb folyó kiadás	Folyó kiadások együtt	Bér	Egyéb folyó kiadás	Folyó kiadások együtt
Ausztria	74,6	25,4	100,0	77,7	22,3	100,0
Belgium	88,6	11,4	100,0	87,7	12,3	100,0
Csehország	65,9	34,1	100,0	60,9	39,1	100,0
Dánia	80,0	20,0	100,0	80,9	19,1	100,0
Egyesült Királyság	73,3	26,7	100,0	75,0	25,0	100,0
Finnország	67,0	33,0	100,0	64,9	35,1	100,0
Franciaország	75,9	24,1	100,0	82,6	17,4	100,0
Görögország	81,6	18,4	100,0	81,8	18,2	100,0
Hollandia	85,3	14,7	100,0	80,8	19,2	100,0
Írország	90,6	9,4	100,0	77,1	22,9	100,0
Izland	77,2	22,8	100,0	76,0	24,0	100,0
Lengyelország	71,8	28,2	100,0	71,1	28,9	100,0
Luxemburg	83,4	16,6	100,0	87,2	12,8	100,0
<i>Magyarország</i>	<i>81,9</i>	<i>18,1</i>	<i>100,0</i>	<i>80,2</i>	<i>19,8</i>	<i>100,0</i>
Norvégia	76,9	23,1	100,0	72,8	27,2	100,0
Olaszország	82,1	17,9	100,0	82,4	17,6	100,0
Portugália	92,2	7,8	100,0	93,8	6,2	100,0
Spanyolország	81,2	18,8	100,0	84,0	16,0	100,0
Svájc	84,3	15,7	100,0	85,4	14,6	100,0
Svédország	72,1	27,9	100,0	69,0	31,0	100,0
Szlovákia	68,4	31,6	100,0	67,5	32,5	100,0
OECD-átlag	80,0	20,0	100,0	78,8	21,2	100,0

Forrás: Education at a Glance, 2010: B.6.2.A. táblázat adatai alapján

4.10. táblázat

Az egyes iskolai tényezők hatása az egy tanulóra jutó bérköltség egy főre jutó GDP-hez viszonyított arányára az alsófokú oktatásban (ISCED 1), egyes európai országokban, 2007 (% és százalékpont)

Ország	1 tanulóra jutó bérköltség (%)	Eltérés az OECD- átlagtól (százalék- pont)	Az egyes tényezők hozzájárulása az OECD-átlagtól való eltéréshez (százalékpont)			
			A tanári fizetések hatása	A tanulók tanítási idejének hatása	A tanárok tanítási idejének hatása	A számított osztály- létszám hatása
Ausztria	7,8	0,4	-0,8	-0,7	0,2	1,7
Belgium (flamand)	9,8	2,4	0,4	0,3	-0,1	1,7
Belgium (francia)	9,4	2,0	0,1	1,2	0,8	-0,1
Csehország	7,1	-0,4	0,9	-1,2	-0,5	0,4
Dánia	10,3	2,9	-0,1	-1,6	1,8	2,9
Egyesült Királyság	6,7	-0,7	0,7	0,7	-0,5	-1,6
Finnország	7,5	0,0	-0,3	-2,1	1,2	1,3
Franciaország	5,2	-2,2	-0,9	0,8	-0,9	-1,3
Görögország	11,9	4,5	0,2	0,3	0,5	3,5
Hollandia	7,7	0,2	0,1	1,2	-1,2	0,1
Lengyelország	6,8	-0,6	-3,3	-1,3	1,2	2,8
Luxemburg	8,1	0,6	-2,0	0,4	0,2	2,1
Magyarország	7,9	0,5	-3,0	-2,2	2,5	3,2
Németország	8,9	1,4	2,7	-2,0	-0,1	0,9
Olaszország	9,8	2,4	-1,2	1,8	0,7	1,1
Portugália	13,7	6,2	3,2	1,0	-0,8	2,8
Spanyolország	9,9	2,5	1,2	-0,1	-0,9	2,3
OECD-átlagértékek	7,4%	—	118%	806 óra	794 óra	16 tanuló/ osztály

Forrás: Education at a Glance, 2010: B.7.1. táblázat

Magyarázat (egy példa): Ausztriában az 1 tanulóra jutó bérköltség az 1 főre jutó GDP arányában 7,8%. Ez 0,4 százalékponttal nagyobb, mint az OECD-átlag (7,4%). A táblázatban az látható, hogy az átlagosnál alacsonyabb tanárbér 0,8 százalékponttal, a tanulók átlagosnál rövidebb tanítási ideje 0,7 százalékponttal csökkenti az OECD-átlaghoz képest az 1 tanulóra jutó bérköltséget az 1 főre jutó GDP arányában, míg a tanárok átlag alatti tanítási ideje és az átlag alatti osztálylétszámok növelik az átlagtól való eltérést 0,2, illetve 1,7 százalékponttal. Az OECD-átlagtól való 0,4 százalékpontnyi, pozitív eltérés e négy tényező együttes hatása.

4.11. táblázat

Az egyes iskolai tényezők hatása az egy tanulóra jutó bérköltség egy főre jutó GDP-hez viszonyított arányára az alsó középfokú oktatásban, egyes európai országokban (ISCED 2), 2007 (% és százalékpont)

Ország	Egy tanulóra jutó bérköltség (%)	Eltérés az OECD-átlagtól (százalékpont)	Az egyes tényezők hozzájárulása az OECD-átlagtól való eltéréshez (százalékpont)			
			A tanári fizetések hatása	A tanulók tanítási idejének hatása	A tanárok tanítási idejének hatása	A számított osztálylétszám hatása
Ausztria	11,1	1,8	-0,9	0,2	1,7	0,8
Belgium (flamand)	13,5	4,2	0,0	0,2	0,5	3,6
Belgium (francia)	12,9	3,6	-0,5	0,9	0,9	2,4
Csehország	10,8	1,5	0,6	-0,3	1,2	0,0
Dánia	10,3	1,1	-0,7	-0,5	1,0	1,2
Egyesült Királyság	7,8	-1,5	0,4	-0,1	-1,5	-0,3
Finnország	12,2	2,9	-0,4	-1,4	2,1	2,6
Franciaország	7,7	-1,6	-1,0	1,0	1,1	-2,7
Görögország	15,7	6,4	-0,4	0,1	3,1	3,6
Hollandia	8,4	-0,9	0,5	0,7	-0,4	-1,8
Lengyelország	6,0	-3,3	-3,8	-0,8	0,5	0,9
Luxemburg	13,2	3,9	-0,5	-2,1	1,3	5,3
Magyarország	7,9	-1,4	-3,8	-0,6	2,3	0,6
Németország	11,6	2,3	3,7	-0,7	-0,5	-0,1
Olaszország	11,9	2,6	-1,1	1,5	1,9	0,3
Portugália	20,4	11,1	3,7	-0,6	-0,7	8,7
Spanyolország	12,9	3,6	2,2	0,1	0,1	1,2
OECD-átlagértékek	9,3%	—	124%	944 óra	720 óra	17,5 tanuló/osztály

Forrás: Education at a Glance, 2010: B.7.1. táblázat

Magyarázat: Lásd a 4.10. táblázatot; értelemszerűen más konkrét adatokkal.

4.12. táblázat

Az egyes iskolai tényezők hatása az egy tanulóra jutó bérköltség egy főre jutó GDP-hez viszonyított arányára a felső középfokú oktatásban (ISCED 3) egyes európai országokban, 2007 (% és százalékpont)

Ország	Egy tanulóra jutó bérköltsé- ség (%)	Eltérés az OECD- átlagtól (százalék- pont)	Az egyes tényezők hozzájárulása az OECD-átlagtól való eltéréshez (százalékpont)			
			A tanári fizetések hatása	A tanulók tanítási idejének hatása	A tanárok tanítási idejének hatása	A számított osztály- létszám hatása
Ausztria	10,7	-0,2	-1,4	0,7	1,2	-0,7
Belgium (flamand)	15,6	4,7	2,2	-0,3	0,2	2,6
Belgium (francia)	15,0	4,1	1,7	0,5	1,1	0,9
Csehország	11,5	0,6	0,7	0,5	0,8	-1,4
Dánia	12,6	1,8	0,7	-0,7	7,2	-5,4
Egyesült Királyság	11,5	0,7	-0,3	-0,4	-3,0	4,3
Finnország	8,3	-2,6	-0,1	-0,7	1,7	-3,4
Franciaország	11,6	0,7	-2,1	1,7	0,7	0,5
Görögország	16,4	5,5	-1,4	4,1	2,5	0,3
Hollandia	10,8	0,0	2,7	0,5	-1,5	-1,7
Lengyelország	6,1	-4,7	-4,8	-0,9	-0,3	1,3
Luxemburg	13,2	2,3	-1,5	-3,4	0,2	6,9
Magyarország	8,3	-2,5	-2,7	1,1	1,6	-2,6
Németország	13,3	2,4	4,3	-1,2	-1,0	0,4
Olaszország	10,7	-0,2	-1,6	1,1	0,9	-0,6
Portugália	19,1	8,2	2,8	-1,8	-0,6	7,9
Spanyolország	20,1	9,2	2,3	-0,1	-0,8	7,8
OECD-átlagértékek	10,9%	–	133%	944 óra	655 óra	18,4 tanuló/ osztály

Forrás: Education at a Glance, 2010: B.7.1. táblázat

Magyarázat: Lásd a 4.10. táblázatot; értelemszerűen más konkrét adatokkal.

4.13. táblázat

A közoktatási alapszabványok összege képzési szintenként, 2004–2011 (tanuló/év/ezer Ft)

Oktatási szint	Évfolyam	2004	2005*	2006	2007**	2008**	2009**	2010**	2011**
Óvoda	1.	189	199–209	199	172,7	172,7	172,0	159,2	159,2
	2.	189	199–209	199	203,2	172,7	172,0	159,2	159,2
	3.	189	199–209	199	203,2	203,2	172,0	159,2	159,2
Óvoda (több, mint napi 8 órában)	1.				206,6	206,6	205,8	190,4	190,4
	2.				243,0	206,6	205,8	190,4	190,4
	3.				243,0	243,0	205,8	190,4	190,4
Általános iskolai oktatás	1.	193	204–214	204	145,7	145,7	145,1	134,3	134,3
	2.	193	204–214	204	182,7	145,1	145,1	134,3	134,3
	3.	193	204–214	204	182,7	182,7	147,3	136,3	136,3
	4.	193	204–214	204	221,7	221,7	220,8	155,6	155,6
	5.	202	212–222	212	171,3	171,3	170,7	157,9	157,9
	6.	202	212–222	212	197,0	171,3	170,7	157,9	157,9
	7.	202	212–222	212	224,9	224,9	194,8	180,2	180,2
	8.	202	212–222	212	224,9	224,9	224,0	180,2	180,2
Középfokú oktatás	9.	248	262–272	262	212,2	212,2	211,4	195,5	195,5
	10.	248	262–272	262	228,5	212,2	211,4	195,5	195,5
	11.	248	262–272	262	270,2	270,2	249,9	231,2	231,2
	12.	248	262–272	262	270,2	270,2	269,1	231,2	231,2
Formulátámogatás alapszáma (Ft)					2 550 000	2 550 000	2 540 000	2 350 000	2 350 000

Forrás: Az éves költségvetési törvények alapján

* A közoktatási törvény szerinti átlagos osztálylétszámok költségvetési törvényben rögzített arányát elérő intézmények 10 000 Ft-tal magasabb támogatást kaptak.

** Az őszi félévre vonatkozó támogatások; a tavaszi félévben egyes évfolyamokra alacsonyabb átlagos osztálylétszám alapján számított támogatási összeg jutott a megemelt átlagos osztálylétszámok felmenő rendszerű bevezetése miatt. 2007 tavaszi félévére a 2006-os támogatások maradtak érvényben.

4.14. táblázat

Az önkormányzatok közoktatási célú központi költségvetési támogatása a támogatások formája szerint, folyó áron (Mrd Ft) és a központi költségvetési támogatások aránya (%)

Év	Folyó önkormányzati oktatási kiadás (Mrd Ft)	Költségvetési támogatás (normatív támogatások és központosított előirányzatok)	Központi támogatások aránya (%)
1991	123	72,5	59
1992	154	86,9	56
1993	182	97,7	54
1994	217	96,4	44
1995	236	93,2	39
1996	263	143,9	55
1997	321	178,0	55
1998	371	201,5	54
1999	419	231,4	55
2000	449	279,2	62
2001	516	310,9	60
2002	633	350,8	55
2003	776	466,4	60
2004	794	490,8	62
2005	853	461,8	54
2006	885	437,8	49
2007	885	463,5	52
2008	906	468,6	52
2009	873	461,1	53

Forrás: Támogatások az éves költségvetési törvények; kiadások OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv, 1992/1993–2009/2010 alapján

5. Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás

5.1. táblázat

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

Feladatellátási hely típusa	Lehetséges ISCED-besorolások		Magyarázat
Óvoda	0		
Általános iskola	1AG	1–4. évfolyam	
	2AG	5–8. évfolyam	
	1AG, 2AG	E1, E2, 1–8 (10). évfolyam	
Szakiskola	2BG	Felzárkóztató oktatás	
	2CV	Szakiskola alacsony iskolai végzettség nélküli szakmákra	
	3CG	Szakiskola, 9–10. évfolyam, szakképző évfolyam kivételével	
	3CV	Szakiskolai szakképző évfolyamok (ha 9–10. évfolyamon van szakképző évfolyam, az is ide sorolandó), ezen kívül a szakmunkásképzés az 1985. évi törvény szerint	
	4CV	Szakképző évfolyamok érettségit igénylő OKJ-szakmákban (nem felsőfokú)	
	5B	Szakképző évfolyamok érettségit igénylő OKJ-szakmákban (felsőfokú)	
Speciális szakiskola	2CP	Speciális szakiskola, speciális készségfejlesztő szakiskola, előkészítő szakiskola	
	2AG	5–8. évfolyam	
Gimnázium	3AG	9–13. évfolyam	
	2AG, 3AG	5–13. évfolyam	
Szakközépiskola	3AP	Nappali szakközépiskola, 9–12 (13). évfolyam	
	3BP	Felnőtt szakközépiskola, 9–12 (13). évfolyam	
	4CV	Szakképző évfolyamok érettségit igénylő OKJ-szakmákban (nem felsőfokú)	
	5B	Szakképző évfolyamok érettségit igénylő OKJ-szakmákban (felsőfokú)	
Főiskola, egyetem	5A	Főiskolai szintű alap- és szakirányú továbbképzés, egyetemi szintű alapképzés, kiegészítő egyetemi képzés főiskolát végzettek számára, műszaki tanárképzés műszaki főiskolát végzetteknek, egyetemi szakirányú továbbképzés	
Egyetem	6	DLA (művészképzésben megfelel a PhD-nek) PhD doktori program	

Forrás: OM Közkutatás-statisztikai kézikönyv 2005/2006

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

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

5.2. táblázat

Iskolázottsági tendenciák a 25–64 éves népességben, Magyarország, OECD- és EU 19 átlag, 1997–2007 (%)

Ország/Szint	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Magyarország												
Felső középfok alatti	37	37	33	31	30	29	26	25	24	22	21	20
Felső középfokú	51	50	54	55	56	57	59	59	59	60	61	61
Felsőfokú	12	13	14	14	14	14	15	17	17	18	18	19
OECD-átlag												
Felső középfok alatti	36	37	37	36	35	34	33	32	31	30	30	29
Felső középfokú	43	42	42	42	43	44	44	44	44	44	43	44
Felsőfokú	21	21	21	22	23	23	24	26	26	27	28	28
EU 19 átlaga												
Felső középfok alatti	36	38	37	37	35	34	33	31	30	29	29	28
Felső középfokú	46	44	44	44	45	46	46	46	46	47	47	47
Felsőfokú	18	19	19	19	20	21	21	23	24	24	25	25

Forrás: OECD Education at a Glance 2010, A1.4. táblázat

5.3. táblázat

A legalább felső középfokú végzettséggel rendelkező népesség aránya korcsoportonként az OECD-országokban, 2008 (%)

Ország	Korcsoport				
	25–64	25–34	35–44	45–54	55–64
Ausztrália	70	82	73	66	55
Ausztria	81	88	85	79	71
Belgium	70	83	77	64	52
Kanada	87	92	90	86	80
Chile	68	85	74	65	39
Csehország	91	94	94	90	85
Dánia	75	85	80	69	63
Finnország	81	90	88	82	66
Franciaország	70	83	77	64	55
Németország	85	86	87	86	82
Görögország	61	75	69	56	39
Magyarország	80	86	83	78	70
Izland	64	69	68	61	56
Írország	69	85	75	62	45
Olaszország	53	69	57	49	35
Korea	79	98	93	68	40
Luxemburg	68	79	70	63	57
Mexikó	34	40	36	30	19
Hollandia	73	82	77	71	62
Új-Zéland	72	79	74	71	62

folytatás a következő oldalon...

folytatás az előző oldalról

Ország	Korcsoport				
	25–64	25–34	35–44	45–54	55–64
Norvégia	81	84	82	78	78
Lengyelország	87	93	91	87	76
Portugália	28	47	29	20	13
Szlovákia	90	94	93	88	81
Spanyolország	51	65	57	45	29
Svédország	85	91	90	84	75
Svájc	87	90	88	85	83
Törökország	30	40	27	24	19
Egyesült Királyság	70	77	70	67	63
Egyesült Államok	89	88	89	89	89
Brazília	39	50	40	33	23
Észtország	88	85	93	92	83
Izrael	81	87	84	77	72
Oroszország	88	91	94	89	71
Szlovénia	82	92	85	78	71
OECD-átlag	71	80	75	68	58
EU 19 átlaga	72	82	76	69	59

Forrás: OECD Education at a Glance A1.2a táblázat

5.4. táblázat

Az általános iskolai osztályok és a diákok száma, az alsó tagozaton tanuló és az általános iskolába belépők száma, illetve aránya, 2001/02–2009/10 (2001/02 = 100%)

Tanév	Összes tanuló		Osztályok		Alsó tagozatos tanulók		Belépő tanulók az 1. évfolyamon	
	száma	aránya (%)	száma	aránya (%)	száma	aránya (%)	száma	aránya (%)
2001/02	944 244	100,0	47 865	100,0	456 759	100,0	117 689	100,0
2002/03	930 386	98,5	46 723	97,6	449 537	98,4	117 262	99,6
2003/04	909 769	96,3	46 006	96,1	439 380	96,2	108 469	92,2
2004/05	887 785	94,0	45 057	94,1	428 173	93,7	104 771	89,0
2005/06	859 315	91,0	43 649	91,2	414 106	90,7	101 192	86,0
2006/07	828 943	87,8	42 433	88,7	398 821	87,3	99 095	84,2
2007/08	809 160	85,7	40 048	83,7	393 857	86,2	101 058	85,9
2008/09	788 639	83,5	38 949	81,4	389 078	85,2	99 439	84,5
2009/10	773 706	81,9	38 262	79,9	387 969	84,9	99 270	84,3

Forrás: KIRSTAT alapján Híves Tamás

5.5. táblázat

A 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok 5–8. évfolyamos osztályai és tanulólétszámai,
1995/96, 2001/02 és 2005/06–2009/10

Megnevezés	Feladat- ellátási helyek száma	Tanulók száma					Osztályok száma				
		5.	6.	7.	8.	Össze- sen	5.	6.	7.	8.	Össze- sen
1995/96 6 évfolyamos	150	–	–	5 717	5 138	10 855	–	–	196	179	375
8 évfolyamos	97	3 727	3 461	3 058	2 218	12 464	128	123	105	78	434
Összesen	–	3 727	3 461	8 775	7 356	23 319	128	123	301	257	809
2001/02 6 évfolyamos	173	–	–	6 170	6 420	12 590	–	–	210	221	431
8 évfolyamos	107	3 917	3 871	3 791	3 715	15 294	135	134	132	132	533
Összesen	–	3 917	3 871	9 961	10 135	27 884	135	134	342	353	964
2005/06 6 évfolyamos	169	–	–	5 862	6 033	11 895	–	–	203	203	406
8 évfolyamos	102	3 910	3 883	3 906	3 979	15 678	136	133	135	136	540
Összesen	–	3 910	3 883	9 768	10 012	27 573	136	133	338	339	946
2006/07 6 évfolyamos	158	–	–	5 632	5 882	11 514	–	–	192	201	393
8 évfolyamos	105	3 981	3 978	3 882	3 875	15 716	136	136	135	136	543
Összesen	–	3 981	3 978	9 514	9 757	27 230	136	136	327	337	936
2007/08 6 évfolyamos	153	–	–	5 469	5 687	11 156	–	–	191	192	383
8 évfolyamos	102	3 901	4 149	4 052	3 950	16 052	134	139	138	136	547
Összesen	–	3 901	4 149	9 521	9 637	27 208	134	139	329	328	930
2008/09 6 évfolyamos	166	–	–	5 472	5 590	11 062	–	–	187	193	380
8 évfolyamos	109	3 610	3 900	4 087	3 974	15 571	124	131	135	135	525
Összesen	–	3 610	3 900	9 559	9 564	26 633	124	131	322	328	905
2009/10 6 évfolyamos	164	–	–	5 224	5 570	10 794	–	–	180	188	368
8 évfolyamos	106	3 611	3 634	3 859	4 051	15 155	122	125	129	135	511
Összesen	–	3 611	3 634	9 083	9 621	25 949	122	125	309	323	879

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005; KIRSTAT alapján Hives Tamás számításai

5.6. táblázat

A gimnazisták száma és aránya, szerkezet és fenntartó szerint, nappali rendszerű képzés, 2009 (fő, %)

Fenntartó	4–5 évfolyamos	6 évfolyamos	8 évfolyamos	Összesen
Állami	110 689	22 722	19 171	152 582
Sor %	72,5	14,9	12,6	100
Osztlop %	79,8	68,9	64,8	75,8
Egyházi	16 568	8 720	10 124	35 412
Sor %	46,8	24,6	28,6	100,0
Osztlop %	11,9	26,5	34,2	17,6
Magán	11 423	1 513	278	13 214
Sor %	86,5	11,4	2,1	100,0
Osztlop %	8,2	4,6	0,9	6,6
Összesen	138 680	32 955	29 573	201 208
Sor %	68,9	16,4	14,7	100,0
Osztlop %	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: KIRSTAT alapján Tomasz Gábor számításai

5.7. táblázat

Középfok utáni szakmai képzésben (ISCED 4) résztvevők száma az összes tagozaton, 2001/02–2009/10 (fő)

Év	Létszám
2001/02	99 734
2002/03	83 727
2003/04	82 080
2004/05	77 069
2005/06	79 052
2006/07	77 832
2007/08	74 304
2008/09	66 075
2009/10	65 851

Forrás: OM oktatási statisztikái; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2009/2010

5.8. táblázat

Nyelvi előkészítő osztályban tanulók száma a középiskolák 9. évfolyamain, 2004/05, 2006/07 és 2008/09 (fő)

Középiskola típusa	Tanulók száma		
	2004/05	2006/07	2008/09
Gimnázium	10 418	11 309	10 446
Szakközépiskola	5 944	6 761	6 683
Összesen	16 362	18 070	17 129

Forrás: OM oktatási statisztikái

5.9. táblázat

A) A közoktatási intézmények főbb adatai, 2001–2009

Intézmény	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Intézmények száma (nappali tagozat)									
Óvoda	3 522	3 540	3 507	3 405	3 294	3 223	2 750	2 562	2 498
Általános iskola	3 423	3 421	3 375	3 293	3 141	3 064	2 520	2 375	2 322
Speciális szakiskola	116	119	127	126	131	137	137	140	141
Szakiskola	469	478	466	475	496	507	489	451	452
Gimnázium	577	602	604	614	620	627	618	621	623
Szakközépiskola	798	798	795	794	797	807	765	704	684
Tanulók száma, ezer fő (nappali tagozat)									
Óvoda	342,3	331,7	327,5	326,0	326,6	327,6	324,0	325,7	328,5
Általános iskola	944,2	930,4	909,8	887,8	859,3	828,9	809,2	788,6	773,7
Speciális szakiskola	6,6	7,2	8,1	8,4	8,8	9,6	9,8	9,8	10,0
Szakiskola	124,0	123,3	123,5	123,4	122,2	119,6	123,2	123,9	128,7
Gimnázium	182,3	186,5	190,4	193,4	197,2	200,3	200,0	203,6	201,2
Szakközépiskola	238,6	239,8	247,6	245,3	244,0	243,1	242,0	236,5	242,0
Összesen	1838,0	1818,9	1807,0	1784,2	1758,1	1729,2	1708,1	1688,1	1684,1
Összes középfokú	544,8	549,6	561,5	562,1	563,4	563,0	565,2	564,0	571,9

folytatás a következő oldalon...

folytatás az előző oldalról

Intézmény	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Pedagógusok száma (fő)									
Óvoda	32 327	31 550	31 392	30 704	30 531	30 550	29 920	29 860	30 007
Általános iskola	90 294	89 035	89 784	87 116	85 469	83 606	78 073	75 606	74 241
Speciális szakiskola	801	880	1 069	1 113	1 239	1 379	1 374	1 414	1 499
Szakiskola	7 982	8 425	8 647	8 577	8 938	8 947	8 942	8 706	8 824
Gimnázium	16 845	17 128	17 675	17 816	18 213	19 284	18 687	18 436	18 363
Szakközépiskola	19 450	19 955	20 804	20 756	20 871	21 254	20 187	19 452	19 772

B) Állami közoktatási intézmények főbb adatai, 2001–2009

Intézmény	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Intézmények száma (nappali tagozat)									
Óvoda	3 250	3 257	3 201	3 098	2 983	2 890	2 415	2 216	2 133
Általános iskola	3 189	3 182	3 120	3 028	2 870	2 784	2 233	2 081	2 019
Speciális szakiskola	109	112	121	120	125	128	127	130	128
Szakiskola	385	390	382	376	381	386	354	317	314
Gimnázium	429	443	436	435	434	430	417	410	407
Szakközépiskola	634	629	609	601	593	590	542	482	467
Tanulók száma, ezer fő (nappali tagozat)									
Óvoda	328,8	318,0	313,1	310,5	310,7	310,1	306,1	306,7	308,4
Általános iskola	898,8	883,8	860,8	835,3	805,5	772,6	750,4	728,2	711,2
Speciális szakiskola	6,1	6,5	7,4	7,7	8,0	8,8	9,0	9,2	9,4
Szakiskola	112,1	111,4	110,3	109,2	107,5	104,2	106,0	104,8	108,1
Gimnázium	145,9	149,3	151,1	152,4	155,6	155,8	154,6	155,8	152,6
Szakközépiskola	207,6	207,8	211,9	210,8	210,4	211,1	207,4	201,2	199,2
Összesen	1699,3	1676,9	1654,7	1625,8	1597,7	1562,7	1533,5	1506,0	1488,8
Összes középfokú	465,7	468,5	473,3	472,4	473,5	471,1	468,0	461,9	459,8
Pedagógusok száma (fő)									
Óvoda	30 911	30 110	29 865	29 122	28 909	28 776	28 085	27 901	27 920
Általános iskola	85 490	83 960	84 176	81 289	79 448	77 422	71 768	69 125	67 644
Speciális szakiskola	721	792	967	1 017	1 137	1 274	1 274	1 322	1 406
Szakiskola	7 297	7 644	7 766	7 554	7 833	7 710	7 623	7 356	7 379
Gimnázium	13 295	13 477	13 702	13 650	13 776	13 715	13 048	12 772	12 646
Szakközépiskola	18 074	18 302	18 655	18 626	18 606	18 502	17 457	16 685	16 780

C) Egyházi közoktatási intézmények főbb adatai, 2001–2009

Intézmény	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Intézmények száma (nappali tagozat)									
Óvoda	86	91	101	105	107	113	125	134	139
Általános iskola	144	150	156	165	171	171	179	183	194
Speciális szakiskola	3	3	2	2	2	4	4	4	6
Szakiskola	19	17	16	18	22	21	22	24	25
Gimnázium	88	90	91	92	96	99	100	103	104
Szakközépiskola	23	21	24	23	24	27	26	28	31
Tanulók száma, ezer fő (nappali tagozat)									
Óvoda	6,0	6,2	7,1	8,0	8,3	8,9	9,9	10,8	11,6
Általános iskola	35,7	37,0	38,2	39,8	42,1	42,1	44,8	46,8	48,7
Speciális szakiskola	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
Szakiskola	2,5	2,8	2,7	2,9	3,1	3,2	3,5	3,9	4,2
Gimnázium	29,1	29,8	31,2	31,8	32,8	33,6	33,9	35,1	35,4
Szakközépiskola	3,9	4,4	5,1	5,0	4,9	5,0	4,7	4,8	5,7
Összesen	77,3	80,3	84,5	87,7	91,5	93,0	97,0	101,5	105,7
Összes középfokú	35,5	37,0	39,1	39,7	40,8	41,9	42,2	43,8	45,3
Pedagógusok száma (fő)									
Óvoda	597	605	704	755	781	844	935	1 018	1 105
Általános iskola	3 602	3 780	4 102	4 225	4 477	4 378	4 510	4 703	4 898
Speciális szakiskola	17	19	19	20	17	27	18	24	24
Szakiskola	204	219	219	240	256	307	326	349	368
Gimnázium	2 681	2 765	2 888	2 944	3 044	3 081	3 052	3 139	3 216
Szakközépiskola	231	298	325	337	351	363	351	375	437

D) Magán közoktatási intézmények főbb adatai, 2001–2009

Intézmény	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Intézmények száma, ezer fő (nappali tagozat)									
Óvoda	186	192	205	202	204	220	210	212	226
Általános iskola	90	89	99	100	100	109	108	111	109
Speciális szakiskola	4	4	4	4	4	5	6	6	7
Szakiskola	65	71	68	81	93	100	113	110	113
Gimnázium	60	69	77	87	90	98	101	108	112
Szakközépiskola	141	148	162	170	180	190	197	194	186
Tanulók száma, ezer fő (nappali tagozat)									
Óvoda	7,5	7,5	7,2	7,5	7,6	8,6	8,0	8,2	8,6
Általános iskola	9,7	9,5	10,8	12,7	11,7	14,2	14,0	13,7	13,8
Speciális szakiskola	0,4	0,6	0,6	0,5	0,6	0,6	0,5	0,4	0,4
Szakiskola	9,3	9,2	10,4	11,3	11,6	12,2	13,6	15,1	16,4
Gimnázium	7,3	7,4	8,1	9,1	8,8	10,9	11,5	12,7	13,2
Szakközépiskola	27,1	27,6	30,6	29,5	28,7	27,0	30,0	30,5	37,1
Összesen	61,4	61,8	67,8	70,7	69,0	73,5	77,7	80,6	89,6
Összes középfokú	43,7	44,1	49,2	50,0	49,1	50,0	55,1	58,3	66,8
Pedagógusok száma (fő)									
Óvoda	819	835	823	827	841	930	900	941	982
Általános iskola	1 202	1 295	1 506	1 602	1 544	1 806	1 795	1 778	1 699
Speciális szakiskola	63	69	83	76	85	78	82	68	69
Szakiskola	481	562	662	783	849	930	993	1 001	1 077
Gimnázium	869	886	1 085	1 222	1 393	2 488	2 587	2 525	2 501
Szakközépiskola	1 145	1 355	1 824	1 793	1 914	2 389	2 379	2 392	2 555

Forrás: OM oktatási statisztikái; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2009/2010

5.10. táblázat

A középfokú képzés kezdő évfolyamaira belépő diákok száma programonként, nappali tagozat, 2001/02–2009/10

Tanév	Összes tanuló	Szakiskola		Speciális szakiskola		Gimnázium		Szakközépiskola	
		fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
2001/02	128 586	34 210	26,6	1 983	1,5	42 050	32,7	50 343	39,2
2002/03	129 928	33 497	25,8	2 175	1,7	42 622	32,8	51 634	39,7
2003/04	128 891	33 531	26,0	2 505	1,9	43 130	33,5	49 725	38,6
2004/05	128 902	32 823	25,5	2 560	2,0	44 097	34,2	49 422	38,3
2005/06	132 191	33 276	25,2	2 684	2,0	46 252	35,0	49 979	37,8
2006/07	131 614	32 780	24,9	2 795	2,1	45 711	34,8	50 328	38,2
2007/08	127 829	32 012	25,0	2 809	2,2	43 796	34,3	49 212	38,5
2008/09	126 480	32 852	26,0	2 907	2,3	43 150	34,1	47 571	37,6
2009/10	124 974	34 270	27,4	2 935	2,3	41 398	33,2	46 371	37,1

Forrás: OM oktatási statisztikái; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2009/2010, KIRSTAT alapján Híves Tamás számításai

5.11. táblázat

A tanulók száma és aránya az EU országokban az intézmény fenntartója szerint (ISCED 1–3), 2008 (ezer fő, %)

Ország	Állami		Magán		Államilag támogatott magán		Független magán		Összesen
	(ezer fő)	(%)	(ezer fő)	(%)	(ezer fő)	(%)	(ezer fő)	(%)	
Írország	804,1	99,4	5,1	0,6	0,0	—	5,1	0,6	809,2
Litvánia	520,7	99,3	3,6	0,7	0,0	—	3,6	0,7	524,3
Románia	2 775,0	99,1	26,4	0,9	0,0	—	26,4	0,9	2 801,4
Lettország	296,2	98,8	3,7	1,2	0,0	—	3,7	1,2	299,9
Szlovénia	266,0	98,4	4,3	1,6	3,7	1,4	0,6	0,2	270,3
Bulgária	850,3	97,7	19,6	2,3	0,0	—	19,6	2,3	869,9
Észtország	175,7	97,2	5,1	2,8	0,0	—	5,1	2,8	180,7
Lengyelország	5 409,8	94,5	314,3	5,5	51,2	0,9	263,1	4,6	5 724,1
Olaszország	7 031,5	94,1	437,9	5,9	31,0	0,4	406,9	5,4	7 469,4
Csehország	1 292,7	93,9	83,5	6,1	83,5	6,1	n. a.	—	1 376,1
Görögország	1 245,4	93,9	81,4	6,1	0,0	0,0	81,4	6,1	1 326,8
Finnország	855,7	93,1	63,6	6,9	63,6	6,9	0,0	0,0	919,2
Németország	10 363,4	92,8	802,4	7,2	n. a.	—	n. a.	—	11 165,8
Ausztria	1 016,2	91,7	92,1	8,3	92,1	8,3	0,0	0,0	1 108,2
Szlovákia	756,8	91,6	69,1	8,4	69,1	8,4	0,0	0,0	825,9
Svédország	1 440,5	90,3	154,9	9,7	154,9	9,7	0,0	0,0	1 595,3
Ciprus	108,4	88,4	14,3	11,6	0,0	—	14,3	11,6	122,7
Magyarország	1 210,6	87,4	174,4	12,6	174,4	12,6	0,0	0,0	1 385,0
Luxemburg	66,3	87,0	9,9	13,0	3,9	5,1	6,0	7,9	76,2
Dánia	796,5	86,6	123,3	13,4	120,3	13,1	3,0	0,3	919,9
Portugália	1 451,2	84,1	275,3	15,9	63,2	3,7	212,1	12,3	1 726,5
Egyesült Királyság	8 209,0	79,6	2 099,2	20,4	1 607,7	15,6	491,5	4,8	10 308,2
Franciaország	7 892,2	78,5	2 162,9	21,5	2 103,0	20,9	59,9	0,6	10 055,2
Spanyolország	4 090,9	70,1	1 743,4	29,9	1 472,7	25,2	270,7	4,6	5 834,3
Málta	41,7	65,2	21,4	33,5	16,0	25,1	5,4	8,6	64,0
Belgium (francia, német)	438,3	53,0	388,1	47,0	388,1	47,0	0,0	0,0	826,4
Belgium (flamand)	416,6	36,9	711,9	63,1	711,9	63,1	0,0	0,0	1 128,5
Hollandia	n. a.	—	n. a.	—	n. a.	—	n. a.	—	2 771,0
EU 15	36 087,8	79,0	6 814,0	14,9	4 949,2	10,8	1 062,4	2,3	45 673,7
EU 27	59 821,6	82,5	9 891,1	13,6	7 210,2	9,9	1 878,4	2,6	72 484,6

Forrás: Eurostat alapján Tomasz Gábor számításai

5.12. táblázat

Az alapfokú művészetoktatási intézmények, a kollégiumok és az óvodák, iskolák száma és aránya fenntartó szerint, 2009 (fő, %)

Fenntartó	Óvoda, iskola		Alapfokú művészetoktatási intézmény*		Kollégium**		Összesen	
	darab	%	darab	%	darab	%	darab	%
Állami	4 083	81,6	149	48,5	51	69,9	4 283	79,6
Egyházi	340	6,8	7	2,3	16	21,9	363	6,7
Magán	579	11,6	151	49,2	6	8,2	736	13,7
Összesen	5 002		307		73		5 382	

Forrás: KIRSTAT alapján Tomasz Gábor számításai

* Intézmények, ahol csak alapfokú művészeti oktatás folyik.

** Önálló intézményként működő.

5.13. táblázat

Nappali tagozatos gyerekek/tanulók száma és aránya a közoktatásban fenntartó szerint, 2001–2009 (fő, %)

Fenntartó	Állami		Egyházi		Magán		Összesen
	fő	%	fő	%	fő	%	fő
2001	1 699 340	92,5	77 267	4,2	61 356	3,3	1 837 963
2002	1 676 854	92,2	80 328	4,4	61 753	3,4	1 818 935
2003	1 654 651	91,6	84 542	4,7	67 757	3,7	1 806 950
2004	1 625 817	91,1	87 667	4,9	70 740	4,0	1 784 224
2005	1 597 663	90,9	91 468	5,2	68 966	3,9	1 758 097
2006	1 562 669	90,4	93 043	5,4	73 463	4,2	1 729 175
2007	1 533 470	89,8	97 001	5,7	77 654	4,5	1 708 125
2008	1 505 966	89,2	101 479	6,0	80 641	4,8	1 688 086
2009	1 488 812	88,4	105 720	6,3	89 573	5,3	1 684 105

Forrás: KIRSTAT alapján Tomasz Gábor számításai

5.14. táblázat

Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű óvodások és nappali tagozatos tanulók a közoktatásban, fenntartó szerint, 2009 (fő, %)

Fenntartó	Hátrányos helyzetű (HH)		Halmozottan hátrányos helyzetű (HHH)		HH + HHH tanuló		Összes tanuló
	fő	%	fő	%	fő	%	fő
Állami	415 964	27,9	160 235	10,8	576 199	38,7	1 488 908
Egyházi	17 583	16,6	3 813	3,6	21 396	20,2	105 624
Magán	9 244	10,3	3 057	3,4	12 301	13,7	89 573

Forrás: KIRSTAT alapján Tomasz Gábor számításai

5.15. táblázat

Bejárók és (halmozottan) hátrányos helyzetű tanulók az általános iskolákban, fenntartó szerint, nappali tagozat, 2009 (fő, %)

Fenntartó	Bejárók		Hátrányos helyzetű		Halmozottan hátrányos helyzetű		Összes tanuló fő
	fő	%	fő	%	fő	%	
Állami	94 192	13,2	243 339	34,2	102 828	14,5	711 315
Egyházi	9 702	20,0	10 979	22,6	2 407	5,0	48 565
Magán	3 645	26,4	2 300	16,6	997	7,2	13 826
Összesen	107 539	13,9	256 618	33,2	106 232	13,7	773 706

Forrás: KIRSTAT alapján Tomasz Gábor számításai

5.16. táblázat

Az összes óvodás és nappali tagozatos tanuló száma és aránya régió, településtípus és fenntartó szerint, 2009 (ezer fő, %)

	Állami		Egyházi		Magán		Összesen	
	ezer fő	%	ezer fő	%	ezer fő	%	ezer fő	%
Régió								
Közép-Magyarország	387,4	26,0	30,8	29,1	39,8	44,4	457,9	27,2
Közép-Dunántúl	159,2	10,7	9,7	9,2	13,5	15,0	182,4	10,8
Nyugat-Dunántúl	145,0	9,7	12,3	11,7	3,7	4,1	161,1	9,6
Dél-Dunántúl	145,3	9,8	7,9	7,5	4,7	5,3	157,9	9,4
Észak-Magyarország	199,7	13,4	11,2	10,6	8,3	9,3	219,2	13,0
Észak-Alföld	257,1	17,3	15,4	14,6	11,0	12,3	283,5	16,8
Dél-Alföld	195,2	13,1	18,2	17,3	8,6	9,6	222,0	13,2
Összesen	1 488,9	100,0	105,6	100,0	89,6	100,0	1 684,1	100,0
Településtípus								
Főváros	230,7	15,5	15,6	14,8	34,2	38,2	280,5	16,7
Község	336,2	22,6	7,6	7,2	5,4	6,1	349,2	20,7
Megyei jogú város	387,2	26,0	36,4	34,4	32,8	36,6	456,5	27,1
Város	534,8	35,9	46,1	43,6	17,1	19,1	597,9	35,5
Összesen	1 488,9	100,0	105,6	100,0	89,6	100,0	1 684,1	100,0

Forrás: KIRSTAT alapján Tomasz Gábor számításai

5.17. táblázat

A tanulók száma és aránya az érettségire épülő szakképzésben, fenntartó szerint (nappali és felnőttoktatás), 2009

Fenntartó	Felsőfokú szakképzésben		Nem felsőfokú szakképzésben		Érettségire épülő szakképzés összesen	
	tanulók száma	tanulók aránya (%)	tanulók száma	tanulók aránya (%)	tanulók száma	tanulók aránya (%)
Állami	3 559	19,1	40 723	61,8	44 282	52,4
Egyházi	937	5,0	1 184	1,8	2 121	2,5
Magán	14 123	75,9	23 944	36,4	38 067	45,1
Összesen	18 619	100,0	65 851	100,0	84 470	100,0

Forrás: KIRSTAT alapján Tomasz Gábor számításai

5.18. táblázat

A gimnazisták száma és aránya az intézmény fenntartója szerint, felnőttoktatás, 2009 (fő, %)

Fenntartó	Gimnazisták	
	száma	aránya (%)
Állami	13 309	34,3
Egyházi	1 637	4,2
Magán	23 838	61,5
Összesen	38 784	100,0

Forrás: KIRSTAT alapján Tomasz Gábor számításai

5.19. táblázat

Alapfokú művészetoktatási intézmények*, feladatellátási helyek és tanulók száma, illetve aránya fenntartó szerint, 2009

Fenntartó	Tanulók		Intézmények		Feladatellátási helyek	
	fő	%	darab	%	darab	%
Állami	69 629	45,7	149	48,7	664	36,8
Egyházi	2 378	1,6	7	2,3	44	2,4
Magán	80 296	52,7	150	49,0	1 096	60,8
Összesen	152 303	100,0	306	100,0	1 804	100,0

Forrás: KIRSTAT alapján Tomasz Gábor számításai

* Intézmények, ahol csak alapfokú művészeti oktatás folyik.

5.20. táblázat

Fő munkaviszony keretében dolgozó fiatal pedagógusok száma és aránya fenntartó szerint, 2009

Fenntartó	Pedagógusok létszáma	29 évesnél fiatalabb	
		fő	%
Állami	147 264	12 506	8,5
Egyházi	10 822	1 400	12,9
Magán	11 372	2 198	19,3
Összesen	169 458	16 104	9,5

Forrás: KIRSTAT alapján Tomasz Gábor számításai

5.21. táblázat

A teljes, a részmunkaidős és az óraadó pedagógusok száma és aránya a nappali és felnőttoktatásban, fenntartó szerint, 2009

Fenntartó	Teljes munkaidős		Részmunkaidős		Óraadó		Összesen	Nők	
	fő	%	fő	%	fő	%		fő	%
Állami	138 203	90,1	9 061	5,9	6 049	4,0	153 313	125 520	81,9
Egyházi	9 769	84,1	1 053	9,0	798	6,9	11 620	8 946	77,0
Magán	7 999	50,0	3 373	21,1	4 623	28,9	15 995	10 465	65,4
Összesen	155 971	86,2	13 487	7,5	11 470	6,3	180 928	144 931	80,1

Forrás: KIRSTAT alapján Tomasz Gábor számításai

5.22. táblázat

A nemzetiségi oktatás alapadatai, 2001/2002–2009/10

Iskolatípus/ tanév	Nemzetiségi nyelven is oktató		Az összes tanulóból						
	peda- gógus	iskolában tanulók	német	román	szerb	horvát	szlovák	szlovén	egyéb
Óvoda									
2001/02	n. a.	18 015	13 423	495	370	1 380	1 960	312	75
2003/04	1 234	19 623	14 547	462	235	1 324	2 984	71	0
2005/06	2 588	19 241	14 757	536	159	1 056	2 636	86	11
2006/07	2 623	19 775	15 028	507	251	950	2 612	88	339
2007/08	2 738	19 860	14 828	534	165	1 662	2 583	78	10
2008/09	3 051	19 761	15 213	626	180	1 165	2 484	67	26
2009/10	3 334	19 605	14 910	561	174	1 291	2 578	64	27
Általános iskola									
2001/02	n. a.	46 189	39 692	824	476	1 527	3 269	251	150
2003/04	1 953	55 002	46 665	1 014	221	2 350	4 588	96	68
2005/06	5 120	55 801	47 403	1 159	194	2 265	4 528	89	163
2006/07	5 378	55 158	46 880	1 073	191	2 179	4 443	86	306
2007/08	5 459	56 116	47 705	1 188	192	2 074	4 703	87	167
2008/09	5 705	55 266	47 009	1 057	202	2 134	4 614	93	157
2009/10	5 878	53 823	45 296	1 084	222	2 195	4 554	97	375
Középiskola									
2001/02	n. a.	4 136	3 393	177	110	268	160	12	16
2003/04	230	3 745	2 981	201	99	322	124	18	0
2005/06	326	3 598	2 755	182	111	289	133	28	100
2006/07	327	3 540	2 800	191	107	270	135	24	13
2007/08	344	3 501	2 829	183	108	223	121	22	15
2008/09	392	3 751	2 900	189	118	222	105	32	185
2009/10	319	3 796	2 883	168	133	222	89	36	265

Forrás: OM oktatási statisztikái alapján Híves Tamás számításai

5.23. táblázat

A bölcsődei nevelés alapvető adatai, 1990 és 1997–2009

Év	Intézmények	Férőhelyek	100 férőhelyre jutó bölcsődések száma	Beíratott gyerek	Gondozók száma	Az egy gondozóra jutó gyerekek száma
1990	1 003	50 250	81	40 825	9 929	4,1
1997	559	26 956	114	30 762	5 580	5,5
1998	565	26 947	123	33 209	5 678	5,8
1999	549	26 071	123	31 983	5 548	5,8
2000	532	24 965	118	29 561	5 335	5,5
2001	532	24 394	119	28 981	5 300	5,5
2002	523	24 078	120	28 847	5 394	5,3
2003	515	23 771	124	29 422	5 413	5,4
2004	527	23 911	127	30 333	5 418	5,6
2005	530	23 766	127	30 230	5 416	5,6
2006	543	24 255	128	31 153	5 514	5,6
2007	556	24 934	128	32 010	5 576	5,7
2008	594	25 937	130	33 726	5 788	5,8
2009	625	26 687	130	34 694	6 026	5,8

Forrás: Magyar statisztikai évkönyv 1991 és 1998–2009

5.24. táblázat

Az óvodák alapadatai, 1990/91 és 2001/02–2009/10

Megnevezés	3–6 éves népes-ségből óvodás gyermek, %*	Óvodák (feladat-ellátási helyek) száma	Férő-helyek száma, (ezer fő)	Pedagó-gusok száma, (fő)	Óvodás gyer-mekek száma, (ezer fő)	100 férőhely-re jutó gyer-mekek száma	Cso-portok száma	Egy csoportra jutó gyerek-szám	Egy peda-gógusra jutó gyerek-szám
1990/91	85,5	4 718	385,0	33 635	391,1	102	16 161	24,4	11,6
2001/02	86,4	4 633	353,8	32 327	342,3	97	15 502	22,8	10,6
2002/03	87,8	4 641	357,0	31 550	331,7	93	15 016	22,1	10,5
2003/04	86,9	4 611	350,9	31 392	327,5	93	14 794	22,1	10,4
2004/05	86,8	4 579	350,2	30 633	326,0	93	14 640	22,3	10,6
2005/06	86,9	4 526	349,7	30 531	326,6	93	14 546	22,5	10,7
2006/07	89,7	4 524	351,8	30 550	327,6	93	14 560	22,5	10,7
2007/08	89,3	4 386	349,5	29 920	324,0	93	14 248	22,7	10,8
2008/09	89,2	4 355	354,3	29 860	325,7	92	14 298	22,8	10,9
2009/10	88,8	4 366	363,0	30 007	328,5	90	14 396	22,8	10,9
Változás 2009/2010 (1990=100%)	104	93	94	89	84	89	89	93	94

Forrás: Magyar statisztikai zsebkönyv 1998; Magyar statisztikai évkönyv 1999, 2001 és 2004–2007; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2002/2003–2009/2010. évi kötetei

5.25. táblázat

Az óvodai nevelés részletes adatai, 2006/07–2009/10

Megnevezés	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Intézmények (db)	3 223	2 750	2 562	2 498
Feladatellátási helyek (db)	4 524	4 386	4 355	4 366
Óvodás gyermek (fő)	327 644	323 958	325 677	328 545
leányok (fő)	158 111	156 201	156 979	157 305
gyógypedagógia nevelésben részesülők (fő)	1 484	1 374	1 408	1 429
Pedagógusok (fő)	30 550	29 920	29 860	30 007
Csoportok száma	14 560	14 248	14 298	14 640
azonos életkorú	6 809	6 358	6 072	7 240
vegyes életkorú	7 751	7 890	8 226	7 400
Csoportlétszám alapján csoportok száma				
10 főnél kisebb létszámú csoport	372	358	349	417
11–20 fős csoport	3 472	3 221	3 233	3 709
21–25 fős csoport	6 909	6 761	6 492	7 190
26–30 fős csoport	3 490	3 635	3 926	2 984
31–35 fős csoport	294	255	275	309
36 és magasabb létszámú csoport	23	18	24	31
Férőhelyek	351 825	349 514	354 267	363 024
Férőhely-kihasználtság (%)	93,1	92,7	91,9	90,5
Csoportszobák	15 023	14 754	14 767	14 861
1 csoportra jutó gyermek	22,5	22,7	22,8	22,8
1 pedagógusra jutó gyermek	10,7	10,8	10,9	10,9
Félnapos óvodás	13 362	18 464	15 314	12 382
Étkező	319 987	315 943	318 665	321 599
Étkezők aránya (%)	97,7	97,5	97,8	97,9

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2006/2007, 2007/2008, 2008/2009, 2009/2010. évi kötetei

5.26. táblázat

Az iskolába lépők és az óvodások száma és aránya megyék szerint, 2009 (fő, %)

Megye	Óvodába járt							Iskolába lépők (fő)
	1 évét		2 évét		3 évét		összesen (%)	
	(fő)	(%)	(fő)	(%)	(fő)	(%)	(%)	
Bács-Kiskun	99	1,9	320	6,1	4 487	86,2	94,2	5 207
Baranya	27	0,7	200	5,5	3 257	89,0	95,2	3 658
Békés	46	1,4	104	3,2	3 021	91,8	96,4	3 291
Borsod-Abaúj-Zemplén	402	5,3	1 060	14,1	5 796	77,1	96,6	7 516
Budapest	254	1,7	632	4,3	13 349	91,3	97,4	14 615
Csongrád	106	2,8	79	2,1	3 483	91,0	95,8	3 827
Fejér	55	1,4	164	4,0	3 687	90,5	95,9	4 072
Győr-Moson-Sopron	26	0,6	128	3,0	3 820	89,5	93,1	4 270
Hajdú-Bihar	74	1,3	400	7,0	5 110	89,0	97,3	5 739
Heves	57	1,8	178	5,8	2 799	90,6	98,2	3 089

folytatás a következő oldalon...

folytatás az előző oldalról

	Óvodába járt						Iskolába lépők	
	1. évet		2. évet		3. évet			összesen
Megye	(fő)	(%)	(fő)	(%)	(fő)	(%)	(%)	(fő)
Jász-Nagykun-Szolnok	54	1,3	218	5,4	3 592	89,3	96,1	4 021
Komárom-Esztergom	31	1,0	115	3,9	2 782	93,9	98,9	2 962
Nógrád	43	1,9	167	7,3	1 808	79,3	88,5	2 281
Pest	259	2,0	816	6,4	11 410	88,8	97,2	12 843
Somogy	29	1,0	120	4,0	2 716	91,4	96,4	2 973
Szabolcs-Szatmár-Bereg	201	3,1	603	9,2	5 448	83,5	95,8	6 526
Tolna	12	0,5	37	1,6	2 158	94,9	97,0	2 275
Vas	15	0,6	91	3,9	2 111	90,0	94,5	2 346
Veszprém	37	1,1	89	2,7	3 084	93,9	97,7	3 284
Zala	19	0,8	113	4,8	2 172	92,3	98,0	2 352
Összesen	1 846	1,9	5 634	5,8	86 090	88,6	96,3	97 147

Forrás: OM 2009/10 oktatásstatistikai adatbázisa alapján Híves Tamás számításai

5.27. táblázat

Az általános iskolai oktatás* alapvető adatai (nappali tagozaton), 1960/61, 1970/71, 1980/81, 1985/86, valamint 2000/01 és 2009/10 között

Tanév	Feladatellátási		Főállású		Kezdő	
	helyek	Tanuló	pedagógus	Osztály	Osztályterem	évfolyamos
1960/61	6 395	1 408 535	58 672	47 717	31 033	234 888
1970/71	5 602	1 144 070	65 892	44 877	33 052	144 424
1980/81	3 799	1 197 777	80 701	47 721	37 724	176 536
1990/91	3 723	1 166 076	96 791	52 675	49 842	129 920
1995/96	4 006	987 561	93 035	49 178	51 892	130 230
2000/01**	3 875	957 850	89 750	47 845	43 500	122 580
2001/02	3 852	944 244	90 294	47 865	43 195	117 648
2002/03	3 793	930 386	89 035	46 723	42 603	117 184
2003/04	3 748	909 769	89 784	46 006	42 051	108 447
2004/05	3 690	887 785	87 116	45 057	41 581	104 757
2005/06	3 614	859 315	85 469	43 649	40 980	101 157
2006/07	3 591	828 943	83 606	42 433	40 513	99 025
2007/08	3 418	809 160	78 073	40 048	38 784	101 447
2008/09	3 363	788 639	75 606	38 949	37 952	99 871
2009/10	3 343	773 706	74 241	38 262	37 463	99 270

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2009/2010

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

** A 2000/01-es tanév adatai becslésen alapulnak.

5.28. táblázat

A nappali tagozatos általános iskolai oktatás területi adatai, 2000/01, 2005/06, 2009/10

Megye/Régió	Tanulók száma (ezer fő)			Tanulók aránya a népesség- hez viszonyítva 2009 (%)	Osztályok száma (ezer db)			Pedagógusok száma (ezer fő)		
	2000 /01	2005 /06	2009 /10		2000 /01	2005 /06	2009 /10	2000 /01	2005 /06	2009 /10
Budapest	130,4	116,4	107,9	6,3	6,4	5,8	5,3	14,4	13,5	12,1
Pest	101,9	99,3	95,2	7,7	4,8	4,8	4,5	8,7	9,0	8,4
Közép-Magyarország	232,4	215,7	203,1	6,9	11,2	10,6	9,8	23,1	22,5	20,5
Fejér	43,2	37,5	32,4	7,6	2,1	1,9	1,7	3,6	3,4	3,1
Komárom-Esztergom	30,7	27,2	24,0	7,7	1,6	1,4	1,2	2,8	2,6	2,3
Veszprém	36,0	30,8	26,5	7,4	1,9	1,6	1,4	3,3	3,1	2,7
Közép-Dunántúl	109,9	95,4	83,0	7,6	5,6	5,0	4,3	9,8	9,1	8,0
Győr-Moson-Sopron	38,9	35,5	32,4	7,2	2,2	1,9	1,6	3,9	3,7	3,2
Vas	24,9	21,8	18,9	7,3	1,5	1,1	1,0	2,5	2,2	1,9
Zala	27,2	23,5	20,4	7,1	1,4	1,3	1,1	2,8	2,5	2,1
Nyugat-Dunántúl	90,9	80,8	71,7	7,2	5,1	4,3	3,7	9,2	8,4	7,1
Baranya	37,8	33,3	29,1	7,4	1,9	1,8	1,5	3,7	3,5	2,9
Somogy	32,3	28,9	25,8	8,1	1,7	1,5	1,3	3,2	3,0	2,6
Tolna	24,3	20,7	17,8	7,6	1,3	1,1	0,9	2,4	2,2	1,9
Dél-Dunántúl	94,3	82,9	72,8	7,7	4,9	4,4	3,8	9,3	8,7	7,4
Borsod-Abaúj-Zemplén	80,0	71,3	64,2	9,3	4,1	3,7	3,2	7,0	6,6	5,7
Heves	30,2	27,7	25,4	8,2	1,6	1,5	1,3	3,0	2,9	2,4
Nógrád	20,5	18,5	16,4	8,0	1,1	1,0	0,9	2,0	1,8	1,5
Észak-Magyarország	130,7	117,5	106,0	8,8	6,8	6,2	5,3	11,9	11,3	9,6
Hajdú-Bihar	58,9	52,9	47,7	8,8	2,7	2,5	2,2	5,2	5,0	4,3
Jász-Nagykun-Szolnok	42,4	37,5	33,2	8,5	2,0	1,8	1,6	3,5	3,4	3,0
Szabolcs-Szatmár-Bereg	66,9	61,6	55,8	10,0	3,3	3,1	2,7	5,8	5,8	5,0
Észak-Alföld	168,1	151,9	136,7	9,2	8,0	7,5	6,5	14,6	14,2	12,3
Bács-Kiskun	54,1	47,9	41,7	7,9	2,6	2,4	2,1	4,8	4,6	4,0
Békés	37,9	32,4	28,0	7,7	1,9	1,6	1,4	3,4	3,2	2,6
Csongrád	39,4	34,8	30,7	7,3	1,8	1,6	1,4	3,7	3,4	2,9
Dél-Alföld	131,5	115,0	100,5	7,6	6,3	5,7	4,9	11,9	11,2	9,4
Összesen	957,9	859,3	773,7	7,7	47,8	43,6	38,3	89,8	85,5	74,2

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2009/2010, Magyar Statisztikai Évkönyv 2009, KSH alapján Híves Tamás számításai

Megjegyzés: A tanulók száma a nappali tagozatra vonatkozik, a pedagógusok és az osztályok száma a nappali és felnőttoktatást is magában foglalja (a feladatellátási hely típusa szerint állnak rendelkezésre az adatok).

5.29. táblázat

A fajlagos mutatók alakulása az általános iskolai oktatásban, 1960/61, 1970/71, 1980/81, 1985/86, valamint 2000/01 és 2009/10 között

Tanév	Egy osztályteremre jutó tanulóknak jutó pedagógusra				Egy osztályteremre jutó osztályok száma
	Egy iskolára	osztályteremre	Egy osztályra	Egy pedagógusra	
1960/61	220,3	45,4	29,5	24,0	1,5
1970/71	204,2	34,6	25,5	17,4	1,4
1980/81	315,3	31,8	25,1	14,8	1,3
1990/91	313,2	23,4	22,4	12,0	1,1
1995/96	246,5	19,0	20,1	10,6	0,9
2000/01*	247,2	22,0	20,0	10,7	1,1
2001/02'	248,7	22,0	20,0	10,7	1,1
2002/03'	248,9	21,9	19,7	10,5	1,1
2003/04	248,2	21,8	19,9	10,4	1,1
2004/05	246,5	21,6	19,8	10,1	1,1
2005/06	245,7	21,4	19,7	10,2	1,1
2006/07	239,3	21,0	19,7	10,1	1,1
2007/08	242,5	20,5	19,5	9,9	1,0
2008/09	240,6	20,9	20,2	10,4	1,0
2009/10	235,9	20,8	20,2	10,4	1,0

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2009/2010 alapján Híves Tamás számításai

Megjegyzés: Iskola alatt a feladatellátási hely értendő. A tanulók száma a nappali tagozatra vonatkozik, a pedagógusok, az osztályok, valamint az osztályteremek száma a nappali és felnőttoktatásért is magában foglalja (a feladatellátási hely típusa szerint állnak rendelkezésre az adatok).

* A 2000/01-es tanév adatai becslésen alapulnak.

5.30. táblázat

A gyógypedagógiai oktatás adatai, 2001/02 és 2009/10 között*

Iskolatípus/ tanév	Gyógypedagógiai nevelésben, oktatásban résztvevő		
	intézmények	feladatellátási helyek	pedagógusok
Óvoda	2001/02	93	95
	2003/04	107	109
	2005/06	94	96
	2006/07	102	104
	2007/08	92	95
	2008/09	90	95
	2009/10	90	96
	2001/02	665	708
Általános iskola	2003/04	633	674
	2005/06	583	620
	2006/07	551	587
	2007/08	463	511
	2008/09	409	454
	2009/10	424	459
	2001/02	6	6
	2003/04	3	3
Középiskola	2005/06	4	4
	2006/07	3	3
	2007/08	2	2
	2008/09	2	2
	2009/10	1	1
	2001/02	—	—
	2003/04	7	7
	2005/06	10	10
Szakiskola	2006/07	6	6
	2007/08	7	7
	2008/09	6	6
	2009/10	7	7
	2001/02	116	128
	2003/04	127	131
	2005/06	131	136
	2006/07	137	144
Speciális szakiskola	2007/08	137	148
	2008/09	140	150
	2009/10	141	157
	2001/02	801	801
	2003/04	1069	1069
	2005/06	1239	1239
	2006/07	1379	1379
	2007/08	1374	1374
	2008/09	1414	1414
	2009/10	1499	1499

Forrás: OM oktatási statisztikái alapján

* Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók nevelésére, oktatására létrehozott csoporttal, osztállyal (is) rendelkező intézmények.

5.31. táblázat

Az általános iskolai feladatellátási helyek első évfolyamán tanulók korcsoport szerinti összetétele, nappali tagozaton, 1991/92 és 2009/10 között (gyógypedagógiai oktatás nélkül) (fő)

Tanév	6 évesnél fiatalabb	6 éves	7 éves	8 éves	9 éves és idősebb	Összesen
1991/92	6 645	103 377	13 938	1 804	494	126 258
1992/93	5 777	106 763	15 160	1 730	422	129 852
1993/94	4 463	102 959	16 115	1 734	408	125 679
1994/95	3 511	102 686	17 606	1 818	412	126 033
1995/96	2 699	99 851	18 867	1 795	785	123 997
1996/97	2 375	100 328	19 614	1 785	442	124 544
1997/98	2 297	101 846	20 630	1 954	487	127 214
1998/99	2 066	98 514	22 696	2 099	500	125 875
1999/00	1 612	94 257	22 983	2 077	495	121 424
2001/02*	–	28 795	74 868	7 509	972	112 144
2002/03	–	28 237	75 606	7 494	1 008	112 345
2003/04	–	25 228	70 670	7 143	979	104 020
2004/05	–	23 231	69 202	7 563	1 025	101 021
2005/06	–	21 886	69 610	7 902	1 322	100 720
2006/07	–	22 118	67 980	7 328	1 170	98 596
2007/08	–	22 296	70 715	6 992	1 055	101 058
2008/09	–	21 291	69 832	7 382	934	99 439
2009/10	–	21 103	69 840	7 346	981	99 270

Forrás: OM oktatási statisztikái; OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika és Könyvesi Tibor számításai; OM 2002/2003, 2003/2004, 2004/2005, 2005/2006, 2006/2007, 2007/2008, 2008/2009 és 2009/2010. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Híves Tamás számításai

* Az új statisztikai adatfelvétel szerinti bontás. A lényeges eltérés oka, hogy korábban a tanévhez, illetve a beiskolázással kapcsolatos időpontokhoz volt igazítva a korév, jelenleg pedig naptári év szerint történik a felmérés.

5.32. táblázat

Az általános iskolai feladatellátási helyek* első évfolyamán tanulók életkori megoszlása megyénként, 2001 és 2009 (%)

Régió/megye	2001			2009		
	6 éves	7 éves	8 éves és idősebb	6 éves	7 éves	8 éves és idősebb
Közép-Magyarország						
Budapest	23,5	69,0	7,5	21,4	72,6	6,0
Pest	26,5	65,0	8,5	23,0	70,0	7,1
Dél-Alföld						
Bács-Kiskun	23,1	66,2	10,7	19,6	71,1	9,2
Békés	28,3	63,9	7,8	21,4	71,8	6,8
Csongrád	26,8	68,0	5,2	21,6	71,8	6,6
Észak-Magyarország						
Borsod-Abaúj-Zemplén	24,9	62,5	12,6	20,4	67,0	12,6
Heves	22,1	68,5	9,4	21,7	69,6	8,7
Nógrád	24,5	62,9	12,6	21,2	67,3	11,5
Észak-Alföld						
Hajdú-Bihar	23,4	65,9	10,7	19,3	70,8	9,9
Jász-Nagykun-Szolnok	27,7	63,1	9,2	20,5	69,7	9,8
Szabolcs-Szatmár-Bereg	25,2	61,8	13,0	18,1	69,8	12,1
Dél-Dunántúl						
Baranya	25,4	65,3	9,3	20,5	71,7	7,8
Tolna	22,1	66,7	11,2	18,1	71,8	10,1
Somogy	24,9	63,6	11,5	24,2	65,8	10,0
Közép-Dunántúl						
Fejér	25,8	65,7	8,5	22,1	70,0	8,0
Komárom-Esztergom	24,7	68,6	6,7	21,6	71,5	6,9
Veszprém	25,1	68,3	6,6	22,8	70,9	6,4
Nyugat-Dunántúl						
Győr-Moson-Sopron	24,8	68,1	7,1	24,2	70,5	5,3
Vas	24,9	66,2	8,9	19,8	72,1	8,2
Zala	25,9	66,9	7,2	23,9	67,8	8,3
Országos átlag	24,9	65,7	9,3	21,3	70,4	8,4

Forrás: OM 2001/2002. és 2009/2010. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Híves Tamás számításai

* Nappali és felnőttoktatásban, gyógypedagógiai oktatással együtt.

5.33. táblázat

Az évfolyamismétlők aránya évfolyamonként az általános iskolai oktatásban, nappali tagozaton, 1990/91 és 2009/10 között (%) (gyógypedagógiai oktatás nélkül)

Tanév	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1990/91	4,8	2,8	2,5	2,8	4,2	3,8	2,8	0,4	–	–
1991/92	4,5	2,6	2,3	2,5	4,2	3,6	2,8	0,5	–	–
1992/93	4,3	2,3	2,0	2,1	3,6	3,6	2,6	0,5	–	–
1993/94	4,5	2,1	1,8	1,9	3,3	3,2	2,6	0,4	–	–
1994/95	4,3	2,2	1,6	1,7	3,2	3,2	2,5	0,5	–	–
1995/96	4,0	1,9	1,6	1,7	3,1	3,2	2,4	0,5	–	–
1996/97	3,9	2,0	1,5	1,6	2,8	3,1	2,5	0,5	–	–
1997/98	3,9	1,9	1,5	1,7	2,9	3,0	2,5	0,6	1,0	0,6
1998/99	4,0	1,8	1,5	1,6	2,9	3,1	2,3	0,5	1,5	1,4
1999/00	3,9	1,9	1,4	1,5	2,8	2,9	2,4	0,5	5,9	0,3
2001/02	4,2	1,9	1,4	1,7	2,7	3,0	2,7	0,6	4,6	0,0
2002/03	4,1	1,9	1,5	1,3	2,9	2,9	2,8	0,7	–	–
2003/04	3,9	1,5	1,3	1,1	2,6	2,4	2,4	0,6	–	–
2004/05	3,9	1,6	1,2	1,0	2,7	2,4	2,7	0,6	–	–
2005/06	3,8	1,5	1,1	1,1	2,8	1,6	2,3	1,6	–	–
2006/07	3,9	1,4	1,1	1,2	2,9	2,4	2,9	0,9	–	–
2007/08	3,4	1,2	1,0	1,2	3,2	2,6	3,3	1,2	–	–
2008/09	3,6	1,4	1,1	1,9	3,2	2,8	3,0	1,2	–	–
2009/10	3,5	1,3	0,8	1,6	2,6	2,4	2,8	1,0	–	–

Forrás: OM oktatási statisztikái; OM 1999/2000.–2009/2010. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Híves Tamás számításai

Megjegyzés: Az évfolyamismétlőknek az adott évfolyamon részt vevőkhöz viszonyított aránya.

5.34. táblázat

Az évfolyamismétlők aránya megyénként az általános iskolai oktatásban, 2001/02 és 2009/10 (%)

Megye	2001/02	2009/10
Bács-Kiskun	2,5	2,2
Baranya	2,8	2,0
Békés	1,7	1,3
Borsod-Abaúj-Zemplén	4,0	4,3
Budapest	1,9	1,4
Csongrád	1,8	1,5
Fejér	2,4	2,2
Győr-Moson-Sopron	1,8	1,8
Hajdú-Bihar	3,0	2,4
Heves	2,2	2,4
Jász-Nagykun-Szolnok	2,7	2,5
Komárom-Esztergom	2,5	2,7
Nógrád	3,1	3,1
Pest	2,4	2,1

folytatás a következő oldalon...

folytatás az előző oldalról

Megye	2001/02	2009/10
Somogy	2,2	2,4
Szabolcs-Szatmár-Bereg	3,3	2,8
Tolna	2,9	2,6
Vas	1,5	1,6
Veszprém	2,3	2,3
Zala	1,9	1,6
Országos átlag	2,5	2,3

Forrás: OM 2001/2002. és 2009/2010. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Híves Tamás számításai

Megjegyzés: Az évfolyamismétlőknek az adott évfolyamon részt vevőkhöz viszonyított aránya.

5.35. táblázat

A középiskolák intézményben első helyre jelentkezők és felvételi arányai, képzési típus szerint, 2001–2007 (%)

A) Milyen középiskolák intézményben jelentkezett első helyre, képzési típus szerint, 2001–2007 (%)

Képzési típus	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Gimnázium	30,3	31,3	32,4	33,5	34,8	34,4	40,0
Szakközépiskola	45,7	44,1	43,2	42,4	42,0	42,7	38,7
Szakiskola, speciális szakiskola	23,9	24,5	24,4	24,0	23,1	22,8	21,3
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

B) Milyen középiskolák intézményben vették fel, képzési típus szerint, 2001–2009 (%)

Képzési típus	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Gimnázium	28,3	29	29,9	30,9	31,9	31,6	36,6
Szakközépiskola	43,7	43,5	43,0	42,2	41,7	42,2	39,0
Szakiskola, speciális szakiskola	28	27,5	27,1	27,0	26,5	26,2	24,4
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: KIFIR

5.36. táblázat

Középiskolák továbbtanulás az általános iskola településtípusa és a középiskolák intézmény típusa szerint, 2007 (%)

N=90 713

Településtípus	Gimnáziumba jelentkezett első helyen	Szakközépiskolába	Szakiskolába	Gimnáziumba vették fel	Szakközépiskolába	Szakiskolába
Község	30,5	40,2	29,3	28,2	39,5	32,3
Város	40,4	37,8	22,9	36,7	38,6	24,8
Megyei jogú város	48,2	38,2	13,7	42,9	39,9	17,3
Főváros	55,9	34,4	9,7	51,4	36,7	11,8
Összesen	41,2	38,1	20,7	37,3	38,9	23,7

Forrás: KIFIR

5.37. táblázat

A középfokú intézmények és feladatellátási helyek száma intézménytípusok szerint, 2001/02–2009/10

Tanév	Gimnázium		Szakközépiskola		Szakiskola		Speciális szakiskola	
	intézmény	feladatellátási hely	intézmény	feladatellátási hely	intézmény	feladatellátási hely	intézmény	feladatellátási hely
2001/02	577	685	798	891	469	491	116	128
2002/03	602	715	798	886	478	502	119	125
2003/04	604	728	795	894	466	491	127	131
2004/05	614	743	794	909	475	511	126	131
2005/06	620	761	797	931	496	537	131	136
2006/07	627	807	807	956	507	580	137	144
2007/08	618	822	765	955	489	600	137	148
2008/09	621	837	704	908	451	586	140	150
2009/10	623	850	684	917	452	623	141	157

Forrás: OM oktatási statisztikák

5.38. táblázat

Az osztályok száma programonként a középfokú oktatásban, nappali tagozaton, 1970/71, 1980/81, 1990/91–2009/10 (gyógypedagógiai oktatás nélkül)

Tanév	Gimnázium	6 és 8 évfolyamos gimnáziumi osztályok	Gimnáziumi osztály összesen	Szakközép- iskola	Szakmun- kásképző, szakiskola	Speciális szakiskola	Összesen
		száma					
1970/71	3 702	–	3 702	3 228	7 530	–	14 460
1980/81	2 930	–	2 930	3 678	5 529	–	12 137
1990/91	3 988	–		5 457	7 199	196	12 852
1991/92	4 211	125	4 336	5 874	7 036	238	17 484
1992/93	4 409	233	4 642	6 201	6 648	589	18 080
1993/94	4 476	408	4 884	6 497	6 182	747	18 310
1994/95	4 579	648	5 227	6 771	5 824	743	18 565
1995/96	4 662	809	5 471	7 292	5 490	644	18 897
1996/97	4 800	897	5 697	7 720	5 088	533	19 038
1997/98	4 866	961	5 827	8 016	4 767	478	19 088
1998/99	4 956	1 031	5 987	8 355	4 044	339	18 725
1999/00	5 064	1 047	6 111	8 671	4 012	313	19 107
2001/02	5 446	964	6 410	8 873	4 816	559	20 658
2002/03	5 493	938	6 431	8 877	4 734	602	20 644
2003/04	5 629	952	6 581	9 329	4 759	674	21 343
2004/05	5 751	953	6 704	9 347	4 842	696	21 589

folytatás a következő oldalon...

folytatás az előző oldalról

Tanév	Gimnázium	6 és 8 évfolyamos gimnáziumi osztályok száma	Gimnáziumi osztály összesen	Szakközép- iskola	Szakmun- kasképző, szakiskola	Speciális szakiskola	Összesen
2005/06	5 873	946	6 819	9 308	4 920	749	21 796
2006/07	5 989	946	6 935	9 347	4 925	841	22 048
2007/08	6 019	930	6 949	9 210	5 057	858	22 074
2008/09	6 186	902	7 088	8 997	5 071	878	22 034
2009/10	6 173	879	7 052	9 171	5 296	879	22 398

Forrás: OM oktatási statisztikái; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 1999/2000; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatás-statisztikai évkönyvek 2001/2002–2009/10 évekről, oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Híves Tamás számításai
Megjegyzés: Mivel a speciális szakiskolai képzés egésze gyógypedagógiai tanterv szerint történik, ezért ebben a programtípusban az osztályok összes számát vettük figyelembe.

5.39. táblázat

A középfokú oktatásban tanító (főállású) pedagógusok száma programonként, az összes tagozaton (gyógypedagógiai oktatás nélkül), 1960/61, 1970/71, 1980/81, 1990/91, valamint 2000/01–2009/10

Tanév	Szakiskola	Speciális szakiskola	Gimnázium	Szakközépiskola	Összesen
1960/61	3 738	—	5 750	3 028	12 516
1970/71	8 673	—	7 196	6 246	22 115
1980/81	12 206	—	6 639	8 821	27 666
1990/91	11 287	127	10 246	12 656	34 316
1995/96	11 399	439	12 912	15 772	40 522
2000/01*	8 150	575	15 550	18 950	43 225
2001/02	7 982	801	16 845	19 450	45 078
2002/03	8 425	880	17 128	19 955	46 388
2003/04	8 647	1 069	17 675	20 804	48 195
2004/05	8 577	1 113	17 816	20 756	48 262
2005/06	8 938	1 239	18 213	20 871	49 261
2006/07	8 947	1 379	19 284	21 254	50 864
2007/08	8 942	1 374	18 687	20 187	49 190
2008/09	8 706	1 414	18 436	19 452	48 008
2009/10	8 824	1 499	18 363	19 772	48 458

Forrás: OM oktatási statisztikái; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 1999/00–2009/10

* 2000/2001-es tanév becslésen alapul.

5.40. táblázat

A kollégiumok fenntartók szerinti megoszlása, 1999, 2002, 2005 és 2009 (%)

Fenntartó	1999	2002	2005	2009
Települési önkormányzat	67,7	61,6	60,1	56,9
Megyei önkormányzat	18,4	20,4	20,7	22,2
Állami szervezet	1,9	3,2	4,1	4,1
Egyház	8,7	8,3	9,3	10,4
Alapítvány	1,1	1,1	1,8	2,8
Egyéb	2,2	5,4	4,0	3,6

Forrás: Horváth I., 2011

5.41. táblázat

A 18 évesek és az érettségizettek számának alakulása nappali és felnőttoktatás összesen, 1960 és 1995 között, valamint 1996–2009

Év	18 évesek	Érettségizettek		
		gimnáziumban	szakközépiskolában	együtt
1960	n. a	19 383	12 196	31 579
1970	n. a	30 894	30 866	61 760
1980	132 461	28 731	43 043	71 784
1990	142 494	27 241	40 633	67 874
1995	n. a	34 620	49 559	84 179
1996	n. a	35 906	52 252	88 158
1997	n. a	36 427	53 822	90 249
1998	154 463	37 749	54 349	92 098
1999	143 587	36 267	53 361	89 628
2000	137 875	37 100	52 100	89 200
2001	134 433	37 989	50 919	88 908
2002	129 181	40 239	50 170	90 409
2003	127 985	42 739	46 488	89 227
2004	133 749	48 259	44 695	92 954
2005	129 706	45 151	43 387	88 538
2006	124 737	46 847	43 939	90 786
2007	124 041	47 422	43 607	91 029
2008	123 325	42 353	38 830	81 183
2009	126 360	49 278	41 172	90 450

Forrás: Oktatásstatistikai évkönyv 2009/2010. NEFMI. és Magyar statisztikai évkönyvek. KSH

5.42. táblázat

A felsőfokú szakképzésben részt vevők száma a diákok jogállása szerint, 2001/02–2009/10

Tanév	Tanulók száma	Hallgatók száma
2001/02	5 085	4 475
2002/03	8 893	6 128
2003/04	13 100	7 219
2004/05	14 501	9 122
2005/06	14 541	10 498
2006/07	15 224	10 842
2007/08	16 011	12 398
2008/09	16 646	15 677
2009/10	18 619	18 511

Forrás: Oktatási évkönyv 2001/02–2009/10, Felsőoktatási Statisztikai Kiadvány 2001–2009

5.43. táblázat

A felsőfokú szakképzés tíz legnépszerűbb szakán tanult diákok száma, 1998 és 2006 között

Szak neve	Résztvevők létszáma (tanuló, hallgató együtt) fő
Idegenforgalmi szakmenedzser	39 269
Jogi asszisztens	20 077
Pénzügyi szakügyintéző	9 687
Kereskedelmi szakmenedzser	8 721
Informatikai statisztikus és gazdasági tervező	7 967
Intézményi kommunikátor	7 454
Banki szakügyintéző	7 067
Számviteli szakügyintéző	5 938
Vendéglátó szakmenedzser	4 612
Műszaki informatikai mérnökasszisztens	4 037
Első 10 képzésben összesen	114 829

Forrás: Sedviné, 2008

5.44. táblázat

A felsőfokú oktatás főbb mutatói, 1990/91 és 1996/97–2009/10

Tanév	Intézmények (db)	Oktatók (fő)	Nappali tagozatos hallgató*	Kezdő évfolyamos (ezer fő)	Külföldi	Diákotthon- ban lakik (%)	Egy oktatóra jutó hallgató (fő)
1990/91	77	17 302	76,6	22,7	3,3	46,8	4,4
1996/97	89	19 329	142,1	44,7	6,4	32,1	7,3
1997/98	90	19 716	152,9	45,7	6,6	29,5	7,8
1998/99	89	21 323	163,2	49,7	7,1	28,0	7,7
1999/00	89	21 249	171,5	52,6	7,7	26,5	8,1
2000/01	62	22 873	183,9	54,6	7,8	27,4	8,0
2001/02	65	22 863	193,0	58,9	8,6	24,9	8,4
2002/03	66	23 151	203,4	61,2	8,6	23,9	8,8
2003/04	68	23 288	216,3	63,0	9,4	23,6	9,3
2004/05	69	23 787	225,5	64,6	9,9	22,1	9,5
2005/06	71	23 188	231,5	66,4	11,0	20,2	10,0
2006/07	71	22 076	238,7	65,7	11,6	20,8	10,8
2007/08	71	22 376	242,9	61,3	12,2	19,6	10,9
2008/09	70	22 475	242,9	58,9	13,7	19,6	10,8
2009/10	69	21 934	242,7	63,7	15,0	18,4	11,1

Forrás: Magyar statisztikai évkönyv 1998–2001; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002–2009/2010. évi kötetei

* Akkreditált felsőfokú szakképzéssel együtt.

5.45. táblázat

A felsőoktatási intézmények hallgatói létszáma tagozatok szerint, egyetemi és főiskolai képzés, alap-, mester és osztatlan képzés, 1986/87 és 2009/2010 között

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
1995/96	129 541	5 764	44 260	179 565
1996/97	142 113	5 750	51 169	199 032
1997/98	152 889	6 538	74 230	233 657
1998/99	163 100	6 866	88 349	258 315
1999/00	171 612	7 861	99 524	278 997

folytatás a következő oldalon...

folytatás az előző oldalról

Tanév	Nappali	Esti	Levelező*	Összes
2000/01	176 046	8 625	110 369	295 040
2001/02	184 071	9 665	119 502	313 238
2002/03	193 155	9 902	138 130	341 187
2003/04	204 910	10 194	151 843	366 947
2004/05	212 292	9 356	156 818	378 466
2005/06	217 245	8 939	154 448	380 632
2006/07	224 616	7 663	143 540	375 819
2007/08	227 118	6 218	126 055	359 391
2008/09	224 894	4 753	111 204	340 851
2009/10	222 564	3 730	101 781	328 075

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Felsőoktatás 2001/2002; OM Statisztikai tájékoztató, Felsőoktatási statisztikai kiadvány 2009/2010. évi kötetei

*Távoktatással együtt.

5.46. táblázat

Jelentkezők száma az egyes képzési területeken, a nappali munkarendes alap- vagy osztatlan képzésre jelentkezőket figyelembe véve, az első helyre beadott jelentkezési lapok alapján, 2008 és 2009

Sorrend 2009. év (2008. év)	Képzési terület	Jelentkezők száma (fő)		Változás 2008-hoz képest százalékban (átlagos változás: +22,5%)
		2009	(változás 2008-hoz képest)	
1. (1.)	Gazdaságtudományi	17 311	(+2799)	+19,3%
2. (2.)	Műszaki	12 041	(+2994)	+33,1%
3. (3.)	Bölcsészettudományi	8 928	(+935)	+11,7%
4. (4.)	Társadalomtudományi	6 468	(+949)	+17,2%
5. (8.)	Jogi és igazgatási	5 837	(+2052)	+54,2%
6. (5.)	Orvos- és egészségtudományi	5 465	(+1049)	+23,8%
7. (6.)	Informatikai	5 313	(+1204)	+29,3%
8. (7.)	Művészeti	4 042	(-59)	-1,4%
9. (9.)	Agrár	3 273	(+604)	+22,6%
10. (10.)	Természettudományi	3 029	(+652)	+27,4%
11. (11.)	Pedagógiai	2 145	(+450)	+26,5%
12. (12.)	Sporttudományi	1 735	(+217)	+14,3%
13. (13.)	Nemzetvédelmi és katonai	663	(+119)	+21,9%
14. (14.)	Művészetközvetítő	645	(+133)	+26,0%

Forrás: Educatio Nonprofit Kft., OFIK-adatbázis

5.47. táblázat

Az általános iskola választásának néhány kiemelt szempontja a közvélemény tükrében, a kérdezett iskolázottsága szerint (%)

Szempont	8 általánosnál kevesebb	8 általános	Szakiskola	Érettségi	Felsőfok	Összesen
Közel legyen a lakóhelyhez	77,8	61,8	59,2	48,8	37,3	54,4
Jó pedagógusok dolgozzanak benne	35,6	44,6	36,1	41,5	55,3	42,5
Jó legyen a légkör, érezze jól magát	11,1	24	25,3	34,8	43,4	29,8
Rendre, fegyelemre nevelje a gyerekeket	42,2	38	31	19	17,1	27,7
Magas óraszámban tanítson idegen nyelvet	4,4	9,5	14,1	22,1	25,7	16,6

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2009

A feltett kérdés: „Amikor a szülők a gyermeküknek általános iskolát keresnek, különböző szempontok szerint választják ki az iskolát. A kártyalapra felírt szempontok közül kérem, válasszon ki *legfeljebb hármat*, amelyeket a legfontosabbnak tartana, ha gyermekének *általános iskolát* választana!”

5.48. táblázat

A lakossági vélemények megoszlása a középfokú iskolába lépés ideális időpontjáról, a válaszadók iskolai végzettsége szerint, 2009 (%)

Ideális időpont	8 általánosnál kevesebb	8 általános	Szakiskola	Érettségi	Felsőfok	Összesen
10–11 éves korban, 4. után	4,3	5,0	3,6	5,5	12,3	5,8
12–13 éves korban, 6. után	17,4	28,9	28,4	31,1	23,4	28,0
14–15 éves korban, 8. után	45,7	53,7	55,4	50,2	49,4	52,1
18 éves koráig járjon egy iskolába	4,3	5,8	7,2	7,3	7,1	6,8
Nem tudja	23,9	5,0	2,9	5,2	5,2	5,3

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2009

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

5.49. táblázat

A lakossági vélemények megoszlása az érettségi utáni továbbtanulásról, a válaszadók iskolai végzettsége szerint, 2009 (%)

	8 általánosnál kevesebb	8 általános	Szakiskola	Érettségi	Főiskola	Egyetem	Összesen
Ne tanuljon tovább	2,2	2,1	0,8	1,2	0,0	0,0	1,1
Tanuljon valamilyen szakmát érettségi után	73,9	63,2	68,4	54,4	44,0	34,4	59,2
Tanuljon tovább egyetemen vagy főiskolán	10,9	27,3	26,6	34,0	47,0	59,7	32,0
Nem tudja	13,0	7,4	4,2	10,4	9,0	5,9	7,7

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2009

A feltett kérdés: „Ha ismerőse, rokona tanácsot kérne Öntől, hogy a gyermeke az érettségi megszerzése után mit csináljon, akkor mit javasolna neki?”

5.50. táblázat

A tanuló, a foglalkoztatott, a munkanélküli és az inaktív 20–24 évesek aránya Magyarországon és az OECD-országokban, 2000, 2005 és 2008 (%)

Év/Ország	Tanuló	Foglalkoztatott	Munkanélküli	Inaktív	Összesen
2000 Magyarország	34,8	45,0	5,5	14,7	100,0
OECD-országok	37,2	46,5	6,9	9,4	100,0
2005 Magyarország	46,6	34,5	7,1	11,8	100,0
OECD-országok	40,1	43,3	7,6	9,1	100,0
2008 Magyarország	48,4	33,2	7,5	10,9	100,0
OECD-országok	42,3	43,4	6,0	8,3	100,0

Forrás: Education at a Glance, 2002, 2007 és 2010

5.51. táblázat

Tanuló, foglalkoztatott és nem foglalkoztatott fiatalok megoszlása korcsoportonként Magyarországon, az OECD és az Európai Unió országaiban, 1995, 2000, 2005, 2008 (%)

Év/Ország	1995			2000			2005			2008		
	Tanuló	Foglalkoztatott	Nem foglalkoztatott	Tanuló	Foglalkoztatott	Nem foglalkoztatott	Tanuló	Foglalkoztatott	Nem foglalkoztatott	Tanuló	Foglalkoztatott	Nem foglalkoztatott
Magyarország												
15–19 éves	82,5	6,7	10,8	83,7	7,7	8,6	90,6	3	6,4	91,8	2,5	5,7
20–24 éves	22,5	44,4	33,1	32,3	45,7	22	46,6	34,5	18,9	48,4	33,2	18,4
25–29 éves	7,3	56,8	35,9	9,4	61,4	29,2	13,1	63	24	9,9	67,1	23,1
OECD-átlag												
15–19 éves	75,1	13,5	11,4	80,4	11,2	9,2	84,5	8,2	7,4	84,6	8,6	6,8
20–24 éves	30,3	47,8	21,8	35,3	47,7	17,5	40,6	43,1	16,3	42,3	43,4	14,3
25–29 éves	10,3	66,4	23,3	12,4	68,5	19,1	14,1	67,9	18	14,4	69,1	16,5
EU 19 átlag												
15–19 éves	81,9	9,8	8,3	83,6	9,0	7,7	87,4	6,4	6,2	87,9	6,5	5,6
20–24 éves	32,9	45,3	21,8	36,5	46,4	17,1	41,9	42	16,1	43,5	42,4	14,0
25–29 éves	10,0	66,1	23,9	11,7	69,0	19,3	13,5	68,3	18,2	14,1	69,5	16,4

Forrás: Education at a Glance, 1999, 2002, 2007, 2010

5.52. táblázat

A felsőfokú végzettségűek aránya korcsoportok szerint Magyarországon, az OECD- és az EU 19 országokban, 2008 (%)

Országok/ korcsoport	A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya					25–64 évesek száma (ezer fő)
	25–64	25–34	35–44	45–54	55–64	
Ausztrália	36	42	38	33	28	3 913
Ausztria	18	19	19	18	15	828
Belgium	32	42	35	29	22	1 866
Kanada	49	56	54	44	40	8 922
Chile	24	34	24	20	17	1 964
Csehország	14	18	14	15	11	880
Dánia	34	43	37	32	26	998
Finnország	37	38	44	37	29	1 052
Franciaország	27	41	31	20	17	8 814
Németország	25	24	27	26	24	11 315
Görögország	23	28	27	22	15	1 425
Magyarország	19	24	19	17	16	1 069
Izland	31	33	36	30	24	51
Írország	34	45	37	27	19	792
Olaszország	14	20	15	12	10	4 754
Japán	43	55	48	43	26	28 790
Korea	37	58	43	23	12	10 470
Luxemburg	28	39	28	22	19	73
Mexikó	16	20	16	15	10	7 675
Hollandia	32	40	33	31	26	2 871
Új-Zéland	40	48	40	38	34	839
Norvégia	36	46	38	32	28	894
Lengyelország	20	32	19	13	12	4 082
Portugália	14	23	15	10	8	847
Szlovákia	15	18	14	14	11	451
Spanyolország	29	39	33	24	16	7 663
Svédország	32	41	33	28	26	1 541
Svájc	34	38	36	31	27	1 433
Törökország	12	15	11	10	9	3 754
Egyesült Királyság	33	38	33	30	27	9 844
Egyesült Államok	41	42	43	40	40	65 569
OECD-átlag	28	35	29	25	20	195 438
EU 19 átlag	25	32	27	22	18	n. a.

Forrás: Education at a Glance, 2010 A1.3a táblázat

5.53. táblázat

A foglalkoztatottak száma és aránya a 14 éven felüli népességben, 1980, 1990, 1995, 2000, 2006–2009

Év	Összes foglalkoztatott (ezer fő)	Foglalkoztatási arány
1980	5 458,2	65,3
1990	4 880,0	59,0
1995	3 678,8	43,9
2000	3 849,1	46,2
2006	3 930,1	46,0
2007	3 926,2	46,0
2008	3 879,4	45,4
2009	3 781,9	44,3

Forrás: 1980–1990 KSH–MEM, 1999-től KSH–MEF

5.54. táblázat

A formális és nem formális képzésben részt vevő 25–64 évesek aránya az Európai Unióban, 2007 (%)

Ország	%
Románia	7,4
Magyarország	9,0
Törökország	14,1
Görögország	14,5
Horvátország	21,2
Lengyelország	21,8
Olaszország	22,2
Portugália	26,4
Spanyolország	30,9
Lettország	32,7
Málta	33,7
Litvánia	33,9
EU 27 átlag	34,9
Franciaország	35,1
Bulgária	36,4
Csehország	37,6
Belgium	40,5
Ciprus	40,6
Szlovénia	40,6
Ausztria	41,9
Észtország	42,1
Szlovákia	44,0
Dánia	44,5
Hollandia	44,6
Németország	45,4
Nagy-Britannia	49,3
Norvégia	54,6
Finnország	55,0
Svédország	73,4

Forrás: Eurostat, Adult Education Survey, 2007

5.55. táblázat

A nem formális tanulásban való részvétel Magyarországon, az OECD- és az EU 19 országokban átlagosan, iskolázottság szerint, 2007 (%)

	Alapfokú	Középfokú	Felsőfokú	Összesen
Magyarország	2,6	8,6	19,4	9,0
OECD-átlag	22,0	39,7	60,4	40,8
EU 19 átlag	19,9	38,1	58,9	37,4

Forrás: Education at a Glance, 2010. A5.1 táblázat

5.56. táblázat

Az informális tanulásban való részvétel az Európai Unió országaiban életkor és iskolázottság szerint, 2007 (%)

Országok	Korcsoportok				Összesen	Iskolázottság		
	25–34	35–44	45–54	55–64		Magas	Közepes	Alacsony
Ausztria	84,9	84,1	83,5	91,1	85,6	92,3	84,2	85,2
Belgium	38,3	34,0	31,6	23,1	32,3	53,0	31,6	17,8
Ciprus	40,8	31,8	26,9	16,5	30,2	65,3	24,4	5,8
Csehország	24,0	23,7	20,9	16,0	21,4	53,2	18,6	7,1
Dánia	65,8	68,8	66,5	60,5	65,5	83,4	61,6	45,0
Észtország	31,0	28,0	26,0	12,9	25,1	44,5	18,4	7,7
Finnország	76,3	74,0	67,6	59,9	69,5	83,4	68,0	53,7
Franciaország	54,4	48,8	45,8	30,8	45,9	78,8	46,4	24,6
Görögország	19,9	16,0	11,9	6,8	14,2	36,1	14,3	4,9
Hollandia	35,3	34,0	32,3	26,2	32,4	56,2	31,8	13,4
Írország	46,0	48,1	43,9	40,0	45,3	62,2	47,1	31,8
Lengyelország	35,3	29,2	23,2	15,7	26,6	68,3	23,0	8,1
Lettország	49,9	45,0	39,7	34,2	42,6	63,9	40,2	29,4
Litvánia	29,9	28,9	23	14,4	25,1	56,1	18,1	5,0
Luxemburg	85,3	82,9	78,3	74,8	81,0	93,7	85,5	66,5
Magyarország	7,9	6,7	5,3	3,8	6,0	16,7	5,0	2,1
Málta	80,4	26,7	72,4	17,6	52,0	66,6	64,2	48,6
Németország	42,1	39,7	37,0	30,1	38,8	60,2	36,4	16,5
Olaszország	54,3	49,9	45,1	34,7	46,8	76,2	58,1	33,2
Portugália	50,1	44,7	37,9	31,9	42,1	76,9	66,6	33,7
Spanyolország	20,8	16,9	13,6	9,4	16,0	33,7	19,0	7,2
Svédország	57,3	53,8	53,0	45,9	52,6	74,2	48,3	30,3
Szlovákia	59,5	58,8	58,4	48,1	57,1	81,5	56,5	39,0
Szlovénia	78,8	78,9	77,1	77,2	78,1	92,0	78,7	64,8
Bulgária	19,9	18,7	15,7	6,4	15,4	44,1	11,3	1,6
Románia	12,0	9,2	8,0	5,6	9,1	32,0	8,3	3,1
EU-átlag	37,6	34,4	31,4	24,6	32,8	55,2	34,1	18,4

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

Megjegyzés: Norvégiáról és az Egyesült Királyságról nincs adat.

5.57. táblázat

Formális felnőttoktatásban való részvétel a demográfiai jellemzők szerint Magyarországon, 2008 (%) (N=7 484)

	Részt vett formális felnőttoktatásban*	Nem vett részt felnőttoktatásban	Összesen
Nő	61,7 (+)	51,3	51,5
25–35 év közötti	71,3 (+)	25,5	26,6
36–45 év közötti	22,3	24,3	24,3
45 év feletti	6,4 (–)	50,2	49,1
Sűrűn lakott térségben él	36,2	29,7	29,9
Közepesen lakott térségben él	27,1	24,6	24,7
Alacsony népességű térségben él	36,7 (–)	45,7	45,4
Van 3 év alatti gyermeke	11,7	10,1	10,1
Van 4–5 éves gyermeke	7,4	7,1	7,1
Van 6–13 éves gyermeke	21,8	22,9	22,9
Van 14–18 éves gyermeke	17,6	19,5	19,4

Forrás: AES adatbázis alapján, Sági–Robert, 2011

* A vastagon szedett számok (+) jel esetén a főátlaghoz képest való felülreprezentációt, (–) esetén az alulreprezentációt mutatják.

5.58. táblázat

A formális felnőttoktatásban való részvétel az iskolázottság és a munkaerő-piaci integráció szerint Magyarországon, 2008 (%) (N=7 484)

	Részt vett formális felnőttoktatásban*	Nem vett részt felnőttoktatásban	Összesen
ISCED 1, 2 szintű iskolázottság	4,3 (–)	24,8	24,3
ISCED 3, 4 szintű iskolázottság	59,0	59,1	59,1
ISCED 5, 6 szintű iskolázottság	36,7 (+)	16,1	16,6
Az iskolát maximum 5 éve fejezte be	21,9 (+)	3,4	3,8
Az iskolát maximum 6–10 éve fejezte be	32,1 (+)	7,4	8,0
Az iskolát maximum 11–20 éve fejezte be	34,8 (+)	24,7	25,0
Az iskolát több mint 20 éve fejezte be	11,2 (–)	64,5	63,2
Teljesen integrált a munkaerőpiacon	60,6 (+)	49,5	49,7
Integrált a munkaerőpiacon	7,4 (+)	4,3	4,3
Gyengén integrált a munkaerőpiacon	2,7 (+)	0,6	0,7
Önfoglalkoztató	2,1 (–)	7,8	7,6
Munkanélküli	2,7 (–)	6,8	6,7
Fizikai munkát végez	10,1 (–)	27,3	26,8

Forrás: AES adatbázis alapján Róbert Péter, 2010

* A vastagon szedett számok (+) jel esetén a főátlaghoz képest való felülreprezentációt, (–) esetén az alulreprezentációt mutatják.

5.59. táblázat

Az informális tanulás egyes lehetőségeit igénybe vevők aránya a magyar felnőtt lakosság körében, iskolázottsági szint szerint, 2009 (N=1006)

Iskolázottság	Munkavégzés közben tanult		Hobbi révén tanult		Internet használatával tanult		Kulturális intézményben tanult		Tv-nézéssel tanult	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Kevesebb, mint 8 osztály	11	25,6	7	16,3	1	2,3	2	4,7	31	72,1
8 általános	84	34,9	63	26,1	42	17,4	61	25,3	183	75,6
Szakt munkás	130	46,9	90	32,5	91	33,0	90	32,5	227	82,2
Szakközépiskola	61	52,6	62	53,4	71	61,2	47	40,5	89	76,7
Gimnázium	70	53,4	62	47,0	72	54,5	62	47,0	87	66,4
Technikum, felső- fokú szakképzés	26	63,4	19	46,3	29	69,0	23	56,1	26	61,9
Főiskola	63	70,8	47	52,8	61	68,5	56	62,9	56	62,2
Egyetem	43	68,3	34	53,1	46	71,9	41	64,1	41	64,1
Összesen/átlag	488	48,6	384	38,2	413	41,1	382	38,0	741	73,5

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás 2009

A feltett kérdés: „Az emberek sokféle módon szerezhetnek ismereteket. Az iskolai tanuláson kívül a mindennapi élet során is számtalan lehetőség adódik ismereteink gyarapítására. Ilyen lehetőségeket fogok felolvasni, és azt szeretném megtudni, hogy Ön az elmúlt 12 hónapban tanult-e valamit, szerzett-e új ismereteket az alábbi alkalmak során, illetve módokon. Tehát, tanult-e Ön valamit az elmúlt 12 hónapban munkavégzés közben? És...?”

6. A tanítás-tanulás tartalma

6.1. táblázat

Óratervi arányok műveltségi területenként az EU-országokban a 9–11 éves korosztályok oktatásában, 2008 (%)

	Olvasás-írás	Matematika	Természettudomány	Társadalomtudomány	Idegen nyelv	Informatika	Művészetek	Testnevelés	Vallásismeret	Technikai ismeretek	Egyéb	Kötött összesen	Szabadon tervezhető	Összes kötelező*	Nem kötelező
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Anglia	22	19	12	9	3	11	9	7	4	1	3	100	n	100	n
Ausztria	24	16	10	3	8	n	18	10	8	x(12)	3	100	x(12)	100	6
Belgium (fl.)	22	19	x(12)	x(12)	7	n	10	7	7	n	18	89	11	100	n
Belgium (fr.)	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	5	x(12)	x(12)	7	7	n	81	100	n	100	11
Csehország	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dánia	26	17	8	4	9	n	20	10	4	n	3	100	n	100	n
Finnország	21	18	10	2	9	n	19	9	5	n	n	94	6	100	7
Franciaország	31	18	5	10	10	3	11	13	n	n	n	100	n	100	n
Görögország	23	13	6	16	14	n	7	6	6	n	7	100	n	100	n
Hollandia	32	19	6	6	1	n	9	7	5	3	n	88	13	100	n
Írország	29	12	4	8	x(14)	n	12	4	10	n	14	92	8	100	n
Lengyelország	17	13	23	8	9	4	4	13	n	n	n	91	9	100	7
Luxemburg	21	18	6	2	25	n	11	10	7	n	n	100	n	100	n
Magyarország	29	17	6	7	9	n	14	12	n	5	2	100	n	100	20
Németország	17	14	5	6	11	1	15	11	7	n	12	99	1	100	n
Olaszország	22	17	8	11	13	2	14	7	6	n	n	100	n	100	12
Portugália	21	17	6	11	7	x(8)	12	6	n	n	18	98	2	100	3
Spanyolország	22	17	9	9	13	n	11	11	x(14)	n	n	91	9	100	n
Svédország	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Szlovákia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU 19 átlag	24	16	8	7	10	2	12	9	4	1	4	97	3	100	4
Észtország	21	15	7	6	12	4	9	10	n	n	4	88	12	100	n
Szlovénia	18	16	10	8	11	2	11	11	n	3	10	100	n	100	n

Forrás: Education at a Glance, 2010 adatbázis

Magyarázat: m=hiányzó adat; n=alacsony érték vagy 0; x=más, a zárójelben feltüntetett sorszámu kategóriában szerepel, * = az eredeti dokumentum adatainak változatlan közlése.

6.2. táblázat

Óratervi arányok műveltségi területenként az EU-országokban a 12–14 éves korosztályok oktatásában, 2008 (%)

	Olvasás-írás	Matematika	Természettudomány	Társadalomtudomány	Idegen nyelv	Informatika	Művészetek	Testnevelés	Vallásismeret	Technikai ismeretek	Egyéb	Kötött összesen	Szabadon tervezhető	Összes kötelező*	Nem kötelező
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Anglia	11	12	14	12	7	12	9	7	4	3	2	93	7	100	n
Ausztria	13	14	13	12	11	n	16	10	7	2	n	100	x(12)	100	5
Belgium (fl.)	14	13	7	9	17	4	4	6	6	1	n	80	20	100	n
Belgium (fr.)	17	14	9	13	13	3	3	9	6	n	n	88	13	100	6
Csehország	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dánia	20	13	14	9	18	n	11	8	3	n	3	100	n	100	n
Finnország	13	13	17	7	14	n	15	7	5	4	n	95	5	100	7
Franciaország	16	15	13	13	12	6	7	11	n	n	n	93	7	100	10
Görögország	18	11	10	12	12	5	6	8	6	3	1	100	n	100	n
Hollandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Írország	28	13	8	17	7	x(16)	4	5	9	x(16)	5	97	3	100	7
Lengyelország	16	13	17	15	10	4	4	13	n	n	n	92	8	100	7
Luxemburg	17	15	5	10	26	n	10	8	6	n	3	100	n	100	n
Magyarország	17	12	18	12	12	3	10	9	n	3	3	100	n	100	32
Németország	14	13	11	12	17	3	10	9	5	2	2	98	2	100	n
Olaszország	21	13	9	11	16	7	13	6	3	n	n	100	n	100	14
Portugália	11	11	12	13	15	4	7	9	n	n	15	98	2	100	3
Spanyolország	17	12	11	10	10	7	10	7	x(14)	n	8	93	7	100	n
Svédország	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Szlovákia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU 19 átlag	16	13	12	12	14	4	9	8	4	1	3	95	5	100	6
Észtország	14	14	17	7	17	5	7	7	n	n	n	89	11	100	n
Szlovénia	13	13	15	15	11	2	6	6	n	n	9	90	10	100	n

Forrás: Education at a Glance, 2010 adatbázis

Magyarázat: m=hiányzó adat; n=alacsony érték vagy 0; x=más, a zárójelben feltüntetett sorszámu kategóriában szerepel; * = az eredeti dokumentum adatainak változatlan közlése.

6.3. táblázat

Az érettségi vizsgatárgyak száma vizsgatípusonként közép- és emelt szinten, 2010

Érettségi vizsgatárgyak		Középszintű	Emelt szintű	Összesen
Központi követelményekre épülő vizsgatárgyak	Közismereti vizsgatárgyak	42	30	72
	Közismereti vizsgatárgyak – idegen nyelvek	26	25	51
	Közismereti nemzetiségi jellegű vizsgatárgyak	15	9	24
	Szakmai előkészítő vizsgatárgyak	24	23	47
Egyedileg akkreditált vizsgatárgyak		23	0	23
Összesen		130	87	217

Forrás: Az Oktatási Hivatal érettségi jelentkezési adataiból Vágó Irén számításai

6.4. táblázat

Az egyedileg akkreditált közismereti és szakmai előkészítő vizsgatárgyak azon évek sorrendjében, amelyben először lehetett vizsgára jelentkezni az adott tantárgykból, 2010

A vizsgára jelentkezés éve	Közismereti vizsgatárgyak	Szakmai előkészítő vizsgatárgyak
2005	pszichológia, művészetek története, folklórismeret, tánc- és mozgásművészet, anyanyelvi kommunikáció, diakónia, ápolástan, zenei angol, zene angolul; mentálhigiéniai ismeretek, környezettan, mikrobiológia, vendégfogadói ismeretek	épületgépészet alapjai, közlekedésszervező alapismeretek, gépírás és információkezelés
2006	euritmia	
2007	európai uniós ismeretek, buddhista vallás, pünkösddista hittan	
2008		
2009	csillagászat, angol irodalom	
2010	a sajtó és nyilvánosság, ikonfestés elmélete és gyakorlata	
2011	szociális gondoskodás diakóniai megközelítésben	

Forrás: Akkreditált egyedi érettségi vizsgatárgyak jegyzéke, 2010, Oktatási Hivatal [online:] {http://akkreditalt_egyedi_ertetségi_jegyzek_2011.gov.hu}

6.5. táblázat

Vizsgatípusonként a három leginkább választott érettségi tárgyból vizsgára jelentkezettek száma közép-*, emelt szinten és összesen, 2010

	Középszintre jelentkezők		Emelt szintre jelentkezők	Összesen
Közismereti vizsgatárgyak kötelező				
Magyar nyelv és irodalom	91 774	Magyar nyelv és irodalom	1 144	92 918
Matematika	91 650	Matematika	2 694	94 344
Történelem	88 121	Történelem	5 378	93 499
Közismereti vizsgatárgyak szabadon választható				
Informatika	29 893	Informatika	977	30 870
Földrajz	14 799	Kémia	838	n. r.
Biológia	10 891	Biológia	4 204	15 095
Közismereti vizsgatárgyak – idegen nyelvek				
Angol nyelv	58 968	Angol nyelv	4 918	63 886
Német nyelv	27 621	Német nyelv	2 224	29 845
Francia nyelv	1 053	Francia nyelv	497	1 550
Közismereti vizsgatárgyak – nemzetiségi jellegű vizsgatárgyak				
Német nemzetiségi nyelv és irodalom	188	Német nemzetiségi nyelv és irodalom	208	396
Német nemzetiségi népismeret	167	Horvát nyelv és irodalom	29	n. r.
Cigány kisebbségi népismeret	76	Szlovák nyelv és irodalom	11	n. r.
Szakmai előkészítő vizsgatárgyak				
Közgazdasági-marketing alapismeretek	1 976	Építészeti és építési alapismeretek	156	n. r.
Vendéglátó-idegenforgalmi alapismeretek	1 794	Vendéglátó-idegenforgalmi alapismeretek	132	1 926
Közgazdasági alapismeretek	1 698	Közgazdasági alapismeretek	267	1 965
Egyedileg akkreditált vizsgatárgyak				
Művészetek története	55			
Folklórismeret	41			
Pszichológia	38			

Forrás: Az Oktatási Hivatal érettségi jelentkezési adataiból Max Andrea számításai

Magyarázat: n. r.= nem releváns, ha nem jelent meg a legkedveltebb középszintű vizsgatárgyak valamelyike az emelt szintű vizsgatárgyak között, akkor nem lehetett összesen értéket számolni. * A gyakorisági sorrendet a középszinten követték, az emelt szintre jelentkezők számát és az összesen értékeket a középszinthez rendeztük.

6.6. táblázat

A szakképesítésekhez és kimenetekhez kidolgozott szakmai és vizsgakövetelmények száma szakmacsoportonként és összesen, 2010 (db)

Szakmacsoport neve	Szakképesítések száma	Kimenetek száma
Egészségügy	21	72
Szociális szolgáltatások	9	48
Oktatás	9	30
Művészet, közművelődés, kommunikáció	54	212
Gépészet	66	296
Elektrotechnika-elektronika	22	99
Informatika	12	72
Vegyipar	9	39
Építészet	35	148
Könnyűipar	14	72
Faipar	5	32
Nyomdaipar	5	24
Közlekedés	24	96
Környezetvédelem-vízgazdálkodás	11	24
Közgazdaság	24	98
Ügyvitel	11	48
Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció	24	123
Vendéglátás-idegenforgalom	12	69
Egyéb szolgáltatások	35	125
Mezőgazdaság	29	156
Élelmiszeripar	11	62
Több szakmacsoportba tartozó, szakképesítés-elágazásokkal rendelkező szakképesítések	3	16
Összesen	445	1 961

Forrás: NSZFI-honlap adataiból Max Andrea számításai

6.7. táblázat

A gyermekgondozásra és az óvodai nevelésre fordított kiadások az OECD-országokban a GDP arányában, 2003

	Gyermekegondozás	Óvodai nevelés	Összesen
Korea	0,1	0,1	0,2
Írország	0,1	0,1	0,2
Svájc	0,1	0,2	0,3
Japán	0,2	0,1	0,3
Új-Zéland	0,2	0,2	0,4
Németország	0,0	0,4	0,4
Ausztrália	0,2	0,2	0,4
Olaszország	0,1	0,4	0,5
Egyesült Királyság	0,2	0,3	0,5
Hollandia	0,2	0,4	0,6
Spanyolország	0,1	0,5	0,6
Ausztria	0,2	0,4	0,6
USA	0,3	0,3	0,6
OECD-átlag	0,3	0,4	0,7
Mexikó	0,0	0,7	0,7
Belgium	0,2	0,6	0,8
Portugália	0,4	0,4	0,8
Magyarország	0,1	0,8	0,9
Norvégia	0,7	0,3	1,0
Franciaország	0,5	0,7	1,2
Svédország	0,8	0,5	1,3
Finnország	1,0	0,3	1,3
Dánia	1,0	0,7	1,7
Izland	1,2	0,6	1,8

Forrás: The child care transition..., 2008

6.8. táblázat

A tanulólétszám változása az alapfokú művészetoktatásban négy művészeti ágban, 1998/99, 2004/05 és 2009/10

Művészeti ágak	Tanulók (fő)			Változás
	1998/99	2004/05	2009/10	2004/05=100%
Klasszikus zene	96 423	125 142	98 224	-21,5
Népzene	2 329	5 289	5 117	-3,2
Jazz zene	1 493	899	524	-41,7
Elektroakusztikus zene	—	3 933	3 905	-0,7
Zeneművészeti ágak összesen	100 245	135 000	107 770	-20,2
Táncművészeti ág	31 277	117 492	87 515	-25,5
Képző- és iparművészeti ág	16 657	60 955	45 637	-25,1
Színművészeti és bábművészeti ág	4 461	23 116	15 153	-34,5
Mindösszesen	152 640	336 563	256 075	-23,9

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Középfokú oktatás 1998/99, OM, NEFMI Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/05 és 2009/2010 alapján Vágó Irén számításai

6.9. táblázat

Az alapfokú művészetoktatásban dolgozó pedagógusok adatai képzési szerkezet szerint, 2009/10

Művészeti ágak	Tanszakok (db)	Tanárok (fő)	Művészeti főiskolát végzett (fő)	Felsőfokú művészeti végzettséggel rendelkezők aránya* (%)
Klasszikus zene	27	9 292	8 615	92,7 (77,8)
Népzene	15	512	322	62,9 (49,5)
Jazz zene	9	63	56	88,9 (69,0)
Elektroakusztikus zene	3	338	169	50,0 (60,5)
Zeneművészet összesen	54	10 205	9 162	89,8 (76,1)
Táncművészet	4	1 658	1 369	82,6 (44,2)
Képző- és iparművészet	13	1 320	616	46,7 (30,2)
Színművészet	2	549	163	29,7 (26,5)
Mindösszesen	127	23 937	20 472	85,5 (61,8)

Forrás: Oktatási évkönyv 2009/2010 alapján Híves Tamás számításai

* Zárójelben a 2004/05-ös év művészeti ágankénti, tanszakonkénti végzettségi arányai.

6.10. táblázat

Gyógypedagógiai program szerint és integráltan nevelt sajátos nevelési igényű (SNI; korábbi elnevezéssel fogyatékos) gyermekek/tanulók számának és arányának alakulása, 2001/02, 2005/06–2009/10 (fő)

		2001/02	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Óvoda	SNI-gyerek (fő)	4 249	5 327	5 324	4 660	4 917	5 027
	Integrált (fő)	2 888	3 896	3 840	3 286	3 509	3 820
	Integrált (%)	68	73	72	71	71	76
Általános iskola	SNI-tanuló (fő)	46 575	60 651	61 585	57 931	52 945	52 572
	Integrált (fő)	8 263	29 930	33 277	32 719	30 128	31 762
	Integrált (%)	18	49	54	56	57	60
Szakiskola	SNI-tanuló (fő)	619	2 188	2 699	3 631	4 196	5 252
	Integrált (fő)	619	1 841	2 582	3 412	3 971	5 057
	Integrált (%)	100	84	96	94	95	96
Gimnázium	SNI-tanuló (fő)	351	777	1 071	1 156	1 487	1 769
	Integrált (fő)	100	572	858	955	1 355	1 635
	Integrált (%)	28	74	80	87	91	92
Szakközépiskola	SNI-tanuló (fő)	425	954	1 333	1 731	2 172	2 652
	Integrált (fő)	389	943	1 324	1 669	2 141	2 652
	Integrált (%)	92	98	99	96	99	100
Speciális szakiskola	SNI-tanuló (fő)	6 594	8 797	9 563	9 773	9 785	9 968
	SNI-gyerek/ -tanuló (fő)	58 813	78 694	81 575	78 775	75 502	77 240
	Integrált (fő)	12 259	37 182	41 881	42 041	41 104	44 926
	Integrált (%)	23	47	52	53	54	58

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyvek adatai alapján Vágó Irén és Híves Tamás számításai

6.11. táblázat

A nemzetiségi kisebbségi oktatásban részt vevő óvodások és tanulók számának változása pedagógiai szakaszonként és évfolyamonként*, 2001/02 és 2009/10 között

Évfolyamok	2001/02	2003/04	2005/06	2007/08	2009/10
Óvoda	25 844	31 587	36 021	38 266	40 884
1. évfolyam	10 571	10 954	12 239	13 758	14 387
2. évfolyam	10 634	10 763	12 201	12 769	13 691
3. évfolyam	10 561	10 545	11 813	12 803	13 301
4. évfolyam	10 453	10 749	12 279	13 245	12 884
1–4. évfolyam	42 219	43 011	48 532	52 575	54 263
5. évfolyam	10 595	10 296	11 764	12 585	12 879
6. évfolyam	10 025	10 389	11 941	12 857	12 611
7. évfolyam	9 362	9 827	11 187	11 830	11 766
8. évfolyam	8 848	8 914	10 973	11 906	11 776
5–8. évfolyam	38 830	39 426	45 865	49 178	49 032
9. évfolyam	1 597	1 783	1 809	1 802	2 041
10. évfolyam	1 333	1 380	1 275	1 434	1 642
11. évfolyam	1 051	1 264	1 054	1 046	1 148
12. évfolyam	852	929	831	744	873
13. évfolyam	139	77	106	124	210
14. évfolyam	27	4	23	17	2
9–14. évfolyam	4 999	5 437	5 098	5 167	5 916
Összesen	111 892	119 461	135 516	145 186	150 095

Forrás: Az OM és az OKM oktatásstatisztikai adatbázisai alapján Garami Erika és Híves Tamás számításai

Magyarázat: Kiemelve a 2001/02-es tanévben induló és a 2009/10-es tanévben végzős korcsoport létszáma.

* A következő feladatellátási helyeken: óvoda, általános iskola, szakiskola, speciális szakiskola, gimnázium, szakközépiskola, cigány kisebbségi oktatással együtt.

6.12. táblázat

Nyelvoktatás a nemzetiségi óvodákban nyelvenként a különböző nyelvoktatási formák arányaiban, 2009/10 (%)

Nyelvek	Nemzetiségi óvodai feladatot ellátó intézmények száma (db)	A különböző nyelvoktatási formák aránya (%)		
		Nemzetiségi nyelvet oktató	Magyar-nemzetiségi kétnyelvű	Nemzetiségi anyanyelvű
Horvát	26	84	4	12
Német	197	–	98	2
Román	9	–	89	11
Szerb	5	–	40	60
Szlovák	48	92	6	2
Szlovén	4	100	–	–
Összesen	289			

Forrás: az OFI Nemzetiségi Koordináció Irodájának intézményi adatgyűjtése (2010. február) alapján Vágó Irén számításai

6.13. táblázat

A nemzetiségi-kisebbségi pedagógusképzésben tanulók száma szakok szerint, 2009/10 és az összesen adatok tekintetében 2004/05

Nyelv	Óvoda- pedagógus	Tanító	Tanár	Összesen 2009/10	Összesen 2004/05
Cigány	3	4	10	17	17
Horvát	4	3	20	27	94
Német	105	72	141	318	606
Román	—	—	16	16	58
Szerb	2	2	—	4	7
Szlovák	—	7	17	24	60
Szlovén	—	—	1	1	6
Összesen 2009/10	114	88	205	407	—
Összesen 2004/05	300	200	348	—	848

Forrás: OM és NEFMI Statisztikai Tájékoztató, Felsőoktatás 2004/2005 és 2009/2010 alapján Vágó Irén számításai

6.14. táblázat

Idegen nyelvet beszélő fiatalok aránya korcsoportok szerint, 2000, 2004, 2008 (%)

Korcsoport	2000	2004	2008
15–18 évesek	63,4	77,7	70,2
19–24 évesek	52,2	66,4	61,7
25–29 évesek	35,8	45,3	50,4
Átlag	48,9	61,1	59,7

Forrás: Ifjúság 2000, 2004, az Ifjúság 2008 adatbázisából Imre Anna számításai

6.15. táblázat

Az általános iskolai idegennyelv-oktatás mutatóinak alakulása nappali tagozaton, 1992/93, 2001/02 és 2009/10 között

Mutató	Összes tanuló	Nyelvet tanuló	Az összes tanuló %-ában
1992/93	1 071 727	609 231	56,8
2001/02	944 244	625 730	66,3
2003/04	909 769	623 319	68,5
2006/07	828 943	577 195	69,6
2007/08	809 160	568 529	70,3
2008/09	788 639	557 634	70,7
2009/10	773 706	504 739	65,2

Forrás: 1992/93 az MKM oktatási statisztikája, 1995/96-tól az OM Statisztikai tájékoztatók, Oktatási évkönyvek alapján Vágó Irén, 2006/07-től Híves Tamás számításai

Megjegyzés: az 1999/00-es tanévig csak a kötelező (első) idegennyelv-oktatásban részt vevők, azóta mind az 1., mind a 2., mind a 3. vagy több nyelvet tanulók számát tartalmazza. A tanulók többször is szerepelnek a táblázatban, ha több nyelvet tanulnak. Az általános iskolai adatokban a 2001/02-es tanévtől a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok 5–8. évfolyamos tanulói nem szerepelnek, a gyógypedagógiai oktatásban nyelvet tanulók viszont ettől a tanévtől kezdődően szerepelnek. Az összes tanuló között minden évben ott vannak a gyógypedagógiai tanterv szerint tanulók.

6.16. táblázat

Alap-, átlagos és emelt óraszámban idegen nyelvet tanuló általános iskolások száma* nyelvenként, 2009/10 és az összesen adatok tekintetében 2001/02, 2004/05 (fő és %)

Nyelv	Alap (<3)	Átlagos (3–5)	Emelt (>5)	Összesen
Angol	99 446	216 098	31 287	346 831
Német	32 444	97 607	12 086	142 137
Nemzetiségi német	230	1 036	31 792	33 058
Francia	1 172	1 082	217	2 471
Orosz	427	336	0	763
Olasz	267	292	89	648
Spanyol	253	109	11	373
Egyéb**	1 675	4 171	769	6 615
Összesen 2009/10	135 914 (26%)	320 731 (60%)	76 251 (14%)	532 896
Összesen 2004/05	141 217 (21%)	428 189 (65%)	89 140 (14%)	658 546
Összesen 2001/02	313 854 (47%)	340 182 (51%)	13 542 (2%)	667 578

Forrás: OM 2001/02, 2004/05-ös oktatásstatisztikai adatbázisai alapján Vágó Irén, a 2009/10. évi alapján Híves Tamás számításai

* A több idegen nyelvet tanulók minden tanult nyelvnél szerepelnek;

** Az egyéb nyelvek a nemzetiségi nyelveket is tartalmazzák.

6.17. táblázat

Az idegen nyelvet tanulók számának és az egy tanulóra jutó nyelvek átlagának változása a középfokú oktatásban, nappali tagozaton 1992/93, 2001/02, valamint 2005/06 – 2009/10

Mutató	Középfokú iskolák*			Középfokú iskolák***		
	A tanulók száma	Idegen nyelvet tanulók**	Egy tanulóra jutó tanult nyelvek átlaga	A tanulók száma	Idegen nyelvet tanulók száma	Egy tanulóra jutó tanult nyelvek átlaga
1992/93	322 954	406 191	1	511 524	431 098	0,8
2001/02	420 889	565 997	1	544 840	648 300	1,2
2005/06	441 218	594 850	1,3	563 380	692 441	1,2
2006/07	443 388	596 826	1,3	563 025	691 783	1,2
2007/08	442 042	599 822	1,4	565 234	701 266	1,2
2008/09	440 120	600 320	1,4	563 985	702 895	1,2
2009/10	443 212	576 916	1,3	571 886	679 414	1,2

Forrás: 1992/93 az MKM oktatási statisztikája, 2001/02 az OM Statisztikai tájékoztató, alapján Vágó Irén, 2005/06-tól az Oktatási évkönyv alapján Híves Tamás számításai

Magyarázat: 1992/93 a nyelvváltás éve, amikor megfordult a tanult nyelvek aránya, az orosz helyett az akkori terminológiával „nyugati nyelvek” javára, azóta ez bázis év a nyelvvoktatási elemzésekben.

* Gimnázium és szakközépiskola.

** A tanulók többször is szerepelnek a táblázatban, ha több nyelvet tanulnak.

*** Gimnázium és szakközépiskola mellett a szakiskola is.

6.18. táblázat

A tanulólétszám és az idegen nyelvet tanulók számának változása a szakiskolai (korábban szakmunkás-) képzésben, nappali tagozaton, 1990/91 és 2009/10 között

Tanév	Tanuló	Nyelvet tanuló (fő)	Nyelvet tanuló (%)
1990/91	222 204	25 072	11,3
1995/96	172 599	39 012	22,6
2001/02*	123 951	82 303	66,4
2004/05	130 772	94 163	72,0
2005/06	122 162	97 591	79,9
2006/07	119 637	94 957	79,4
2007/08	123 192	101 444	82,3
2008/09	123 865	102 575	82,8
2009/10	128 674	102 498	79,7

Forrás: OM Statisztikai tájékoztatók, Oktatási évkönyvek alapján Vágó Irén, 2005/06-tól Híves Tamás számításai

* A 2001/02-es tanévtől a speciális szakiskolákban tanulók és az ott nyelvet tanulók is szerepelnek.

6.19. táblázat

Alap-, átlagos és emelt óraszámban idegen nyelvet tanuló középiskolások száma* nyelvenként és aránya iskolatípusonként, 2009/10

Képzési forma	Angol	Német	Francia	Orosz	Olasz	Spanyol	Latin	Egyéb**	Összesen	Arány (%)
Alap (<3)										
Gimnázium	19 700	9 982	851	324	415	205	4 874	345	36 696	10
Szakközépiskola	28 900	10 733	633	121	522	76	532	210	41 727	6
Összesen	48 600	20 715	1 484	445	937	281	5 406	555	78 423	
Átlagos (3–5)										
Gimnázium	123 191	85 443	17 975	1 722	12 267	6 570	4 998	1 187	253 353	70
Szakközépiskola	101 667	53 130	1 925	388	983	514	0	302	158 909	66
Összesen	224 858	138 573	19 900	2 110	13 250	7 084	4 998	1 489	412 262	
Emelt (>5)										
Gimnázium	45 475	20 673	2 758	166	1 326	1 168	32	609	72 207	20
Szakközépiskola	25 991	12 485	130	24	169	167	0	166	39 132	28
Összesen	71 466	33 158	2 888	190	1 495	1 335	32	775	111 339	
Összesen										
Gimnázium	188 366	116 098	21 584	2 212	14 008	7 943	9 904	2 141	362 256	100
Szakközépiskola	156 558	76 348	2 688	533	1 674	757	532	678	239 768	100
Összesen	344 924	192 446	24 272	2 745	15 682	8 700	10 436	2 819	602 024	

Forrás: NEFMI 2009/2010. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Híves Tamás számításai

* A több idegen nyelvet tanulók minden tanult nyelvnél szerepelnek.

** Az egyéb nyelvek a nemzetiségi nyelveket is tartalmazzák.

6.20. táblázat

Az adott nyelvet képesítés nélkül tanító pedagógusok aránya az adott nyelvet tanító összes pedagógushoz képest, az összes képzési szint átlagában, 2001/02 és 2009/10 között (%)

Nyelv	2001/02	2003/04	2005/06	2007/08	2009/10
Angol	9,4	5,4	3,7	2,8	2,4
Német	10,3	5,9	3,5	2,5	1,8
Francia	1,1	0,9	0,5	0,3	1,5
Olasz	2,0	2,8	1,8	1,6	1,5
Orosz	2,9	2,4	1,9	0,0	0,6
Spanyol	4,5	0,0	1,5	1,5	0,4
Latin	2,0	1,5	0,4	1,4	1,0
Egyéb	5,3	4,6	0,0	1,1	4,0

Forrás: OM éves oktatásstatisztikai adatbázisai alapján 2003/04-ig Garami Erika, 2005/06-től Híves Tamás számításai

6.21. táblázat

Az adott nyelvet tanító tanárok száma és az egy pedagógusra jutó, az adott nyelvet tanuló diákok száma nyelvenként az összes képzési szinten, minden tagozaton, 1992/93, 2001/02, 2004/05 és 2009/10

Nyelv	Tanárok száma				Az egy tanárra jutó tanulók száma			
	1992/93	2001/02	2004/05	2009/10	1992/93	2001/02	2004/05	2009/10
Angol	3 083	8 464	10 310	10 141	128,2	76,2	74,5	73,5
Német	3 010	7 901	8 485	6 693	157,6	66,3	62,6	62,9
Francia	655	756	754	651	63,4	71,7	40,8	42,1
Orosz	8 796	315	234	229	22,1	27,2	20,6	16,1
Egyéb	478	2 020	818	800	61,8	21,0	45,6	57,7

Forrás: 1992/93 az OM és KSH közoktatási statisztikái alapján Vágó Irén számításai, az OM 2001/02. és 2004/05. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai, 2009/10. évi adatok Híves Tamás számításai

Megjegyzés: A 90-es évek elején nem közöltek statisztikai adatokat a szakmunkásképzőkben tanító nyelvtanárokról. Minden pedagógust annyiszor vettünk számba, ahány idegen nyelvet tanít. A több idegen nyelvet tanuló diákok minden tanult nyelvnél szerepelnek. Mivel az idegen nyelvet oktató pedagógusok számát csak a feladatellátási hely típusa szerint tudjuk megadni, a tanulók számát is így kell megadnunk ahhoz, hogy arányuk valós képet mutasson. Tehát nem választottuk le a nappali tagozaton tanulókat. Ezért tanulói adataink nem fognak megegyezni az OM 2004/2005. évi Oktatási évkönyvében lévő adatokkal, ott ugyanis a nappali tagozaton tanulók adatai szerepelnek.

6.22. táblázat

Az egyes idegen nyelveket tanuló diákok száma* és aránya az általános, a közép- és a szakiskolákban, nappali tagozaton, 1992/93, 2001/02, 2004/05, 2009/10 (fő és %)

Nyelvek	1992/93		2001/02		2004/05		2009/10	
	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%
Általános iskola								
Angol	224 024	31,6	336 642	53,8	373 172	60,3	354 059	70,1
Német	325 408	45,9	275 652	44,0	237 448	38,3	144 719	28,7
Francia	12 122	1,7	5 575	0,9	3 519	0,6	2 471	0,5
Orosz	138 249	19,5	3 538	0,6	1 450	0,2	763	0,2
Egyéb	9 428	1,3	4 323	0,7	3 779	0,6	2 727	0,5
Összesen	709 231	100,0	625 730	100,0	619 368	100,0	504 739	100,0
Középiskola								
Angol	171 232	39,0	281 510	49,7	317 240	52,9	324 344	56,2
Német	148 922	33,9	215 756	38,1	219 435	36,6	187 531	32,5
Francia	29 380	6,7	27 716	4,9	27 184	4,5	25 395	4,4
Orosz	56 657	12,9	3 839	0,7	2 522	0,4	2 889	0,5
Egyéb	32 894	7,5	37 176	6,6	33 055	5,5	36 757	6,4
Összesen	439 085	100,0	565 997	100,0	599 436	100,0	576 916	100,0
Szakiskola								
Angol	5 905	23,7	26 565	32,3	37 501	39,8	50 579	49,3
Német	14 921	60,0	51 295	62,3	54 217	57,6	50 767	49,5
Francia	1 135	4,5	2 426	3,0	1 152	1,2	683	0,7
Orosz	2 388	9,6	1 193	1,4	810	0,9	181	0,2
Egyéb	558	2,2	824	1,0	483	0,5	288	0,3
Összesen	24 907	100,0	44 373	100,0	82 303	100,0	102 498	100,0

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv alapján 2004/05-ig Vágó Irén, 2009/10-ben Híves Tamás számításai

* A tanulók többször is szerepelnek a táblázatban, ha több nyelvet tanulnak. A 2001/02-es tanév adatai azért módosultak a korábbi adatokhoz képest, mert az OM az évek során módosította az idegennyelv-oktatásra vonatkozó adatait (az első 1-2 év adatfelvételi hibái miatt), és ezért az általuk közölt adatok eltérnek a korábbi és a későbbi évek Oktatási évkönyveiben szereplőektől. A táblázatban a legutolsó publikált, a 2004/2005. tanév adatait tartalmazó évkönyvet vettük figyelembe.

6.23. táblázat

Számítógép- és internethasználati adatok a feladatellátási hely típusa szerint, 2003/04 és 2009/10 között

Feladat- ellátási helyek típusa	Számítógépek nyitó- állománya	Összes számítógépből internet- kapcsolattal rendelkezik	Számítógépet használó tanulók	Internetet oktatási célra használó tanárok	Informatikai képesítéssel, ismeretekkel rendelkező tanárok	Gép/összes tanuló
Óvoda						
2003/2004	2 421	596	6 398	151	1 139	135,3
2005/2006	3 713	1 290	17 810	494	2 772	88,0
2007/2008	4 880	2 454	16 338	639	3 110	66,4
2009/2010	6 916	4 223	16 799	1 033	3 913	47,5
Általános iskola						
2003/2004	58 991	28 446	498 135	9 716	22 038	15,4
2005/2006	70 328	51 535	515 046	15 691	29 958	9,6
2007/2008	83 874	69 191	533 557	20 836	32 365	7,8
2009/2010	98 961	86 045	543 061	25 167	32 876	7,8
Szakiskola						
2003/2004	12 976	9 242	89 075	1 660	1 775	9,5
2005/2006	15 957	12 734	95 283	2 208	2 407	7,7
2007/2008	18 819	16 366	98 772	2 771	2 692	6,5
2009/2010	24 368	21 511	110 116	3 169	2 958	5,3
Speciális szakiskola						
2003/2004	1 089	566	4 559	123	188	7,5
2005/2006	1 557	1 037	6 441	221	342	5,6
2007/2008	1 833	1 387	6 092	319	399	5,3
2009/2010	2 332	2 009	7 496	444	434	4,3
Gimnázium						
2003/2004	21 819	18 712	162 194	4 408	5 548	8,7
2005/2006	26 143	23 678	182 088	7 332	7 068	7,5
2007/2008	31 057	29 139	191 315	8 542	7 483	6,4
2009/2010	38 274	35 895	193 005	9 600	8 024	5,3
Szakközépiskola						
2003/2004	52 491	40 842	236 139	5 854	6 635	4,7
2005/2006	61 335	52 377	241 511	8 156	8 341	4,0
2007/2008	65 501	57 390	236 990	9 202	8 701	3,7
2009/2010	75 600	68 424	246 123	9 522	8 750	3,2

Forrás: OM 2003/04., 2005/06, 2007/2008, 2009/2010. évi oktatásstatistikai adatbázisai alapján Híves Tamás számításai

6.24. táblázat

A közoktatási szakmai és informatikai fejlesztési feladatok támogatására szétosztott összegek fenntartók szerint, 2009, 2010 (Ft)

Megnevezés	2009	2010
Helyi önkormányzati fenntartók és társulások által működtetett intézmények	5 000 000 000	3 998 746 000
Nem állami fenntartású intézmények	521 600 600	436 867 000
Központi költségvetési felsőoktatási intézményfenntartók	82 477 875	68 598 000
Összesen	5 604 078 475	4 504 211 000

Forrás: OKM-honlap

6.25. táblázat

Az internet-előfizetések száma hozzáférési szolgáltatások szerint, 2003–2010

Az időszak végén	Kapcsolt vonalon (modem és ISDN)	xDSL	Kábel-tv	Vezeték nélküli	Ebből mobil-internet	Egyéb (pl. LAN, bérelt vonal)	Összesen
2003	391 398	114 813	77 189	60 538	—	22 654	666 592
2004	320 494	235 969	135 803	88 122	—	14 489	794 877
2005	241 611	372 523	212 145	155 988	—	18 470	1 000 737
2006	85 878	597 331	374 647	251 774	199 784	19 995	1 329 625
2007	62 985	739 028	563 593	434 361	356 721	32 056	1 832 023
2008	24 742	806 569	718 060	678 123	570 835	83 420	2 310 914
2009	22 403	800 013	782 430	1 036 898	933 000	161 799	2 803 543
2010	15 081	787 959	895 876	1 405 663	1 306 912	236 289	3 340 868

Forrás: Gyorstájékoztató, 2011 [online:] {http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_0ni001.html}

6.26. táblázat

A kilencedik évfolyamos tanulók otthoni eszközellátottsággal és informatikai tudásuk forrásával kapcsolatos válaszainak megoszlása programtípusonként, 2009

Kérdés	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakiskola
Van otthon asztali számítógépe (%)	92,2	90,4	74,7
Van otthon laptopja (%)	36,9	26,9	16,8
Van otthon internetelérése (%)	91,9	85,2	61,0
Van otthon nyomtatója (%)	75,0	65,1	40,4
Hány évesen kezdett számítógépet használni? (átlag)	9,2	9,5	10,2
Hányadik évfolyamon kezdett informatikát tanulni? (átlag)	4,8	4,8	4,9
Mennyire felel meg informatikai tudásának az iskolában tanított anyag? (átlag)*	1,9	1,9	1,9
Informatikai tudásának iskolai oktatásból származó %-a	41,6	39,0	36,0
Informatikai tudásának családtagtól, ismerőstől származó %-a	24,8	26,3	30,0
Informatikai tudásának önálló ismeretszerzésből származó %-a	33,6	34,7	34,0
Kaptak-e nevelési segílyt utána szülei a nyolcadik osztályban? (%)	17,9	24,5	41,3

Forrás: Középszkolai oktatásba belépők..., 2009

* Választható válaszok: 1= túlságosan alacsony szintű; 2= éppen megfelelő szintű; 3= túlságosan magas szintű.

6.27. táblázat

A tanárok IKT használatának gyakorisága a legutóbbi 7 tanítási napon eszközönként, képzési programonként a 9. évfolyamosok szerint, 2009 (alkalom/hét átlaga)

	Gimnázium		Szakközépiskola		Szakiskola		Teljes minta	
	Átlag	Nem volt	Átlag	Nem volt	Átlag	Nem volt	Átlag	Nem volt
Számítógép használata	1,0	61,5	1,2	60,0	1,5	58,3	1,2	60,3
Interaktív tábla használata	0,7	75,8	0,9	73,1	1,3	68,1	0,9	73,2
Projektor használata	1,9	39,8	2,2	43,2	2,2	48,4	2,1	42,8
Számítógéppel megoldandó tanórai feladatok	1,9	55,9	2,9	43,2	3,7	37,2	2,6	47,1
Internethasználattal megoldandó tanórai feladatok	1,0	68,1	1,5	60,1	2,4	47,7	1,5	61,0
Szavazó rendszer használata	0,2	94,3	0,2	90,6	0,4	85,3	0,2	91,1

Forrás: Középiskolai oktatásba belépők. ..., 2009

6.28. táblázat

A 9. évfolyamos tanulók vélekedése azon tanórákról, melyeken a tanár informatikai eszközöket is használt, képzési programonként, 2009 (az adott választ jelölők aránya, %)

	Gimnázium		Szakközépiskola		Szakiskola		Teljes minta	
	Igen	Nem	Igen	Nem	Igen	Nem	Igen	Nem
Ezekről az órákról pozitívabb emlékeim vannak, mint más tanórákról	54,1	45,9	49,2	50,8	39,9	60,1	49,4	50,6
Ezek az órák számomra hasonlóak más, szokványos tanórákhoz	32,2	67,8	33,0	67,0	29,9	70,1	32,1	67,9
Ezekről az órákról általában negatívabb emlékeim vannak, mint más órákról.	3,2	96,8	3,9	96,1	6,8	93,2	4,2	95,8

Forrás: Középiskolai oktatásba belépők. ..., 2009

6.29. táblázat

Néhány ország tankönyvpolitikája, tankönyvkiadási gyakorlata, 2010

Ország	Kik készítik a tankönyveket?	Milyen mértékben érvényesülnek a piaci elvek a tankönyvkiadás és -ellátás területén?	Mi határozza meg a tankönyvek árát?	Ki hozza meg a végső döntést a tankönyvek elfogadásáról?	Ki dönti el, milyen tankönyvet használnak a tanulók az egyes iskolákban?	Milyen támogatást nyújt az állam a tankönyvek megvásárlásához a szülőknek?
Ausztria	hazai és külföldi magántulajdonban álló tankönyvkiadók	korlátozottan	az állam árkorlátokat határoz meg	az értékelést végző bizottság	az osztályban tanító tanár, az iskolában az adott tantárgyat tanító tanárok közössége, a tantestület	a tankönyv minden tanuló számára ingyenes (10%-os önrész befizetésével)

folytatás a következő oldalon...

folytatás az előző oldalról

Ország	Kik készítik a tankönyveket?	Milyen mértékben érvényesülnek a piaci elvek a tankönyvkiadás és -ellátás területén?	Mi határozza meg a tankönyvek árát?	Ki hozza meg a végső döntést a tankönyvek elfogadásáról?	Ki dönti el, milyen tankönyvet használnak a tanulók az egyes iskolákban?	Milyen támogatást nyújt az állam a tankönyvek megvásárlásához a szülőknek?
Belgium	csak hazai magántulajdonban álló tankönyvkiadók	teljes mértékben	a piaci viszonyok határozzák meg teljes mértékben	nincs hivatalos tankönyvlista	az iskolában az adott tantárgyat tanító tanárok közössége	az állam nem nyújt támogatást a tankönyv- vásárláshoz a szülőknek
Bulgária	állami és magántulajdonban álló tankönyvkiadók	korlátozottan	a piaci viszonyok határozzák meg teljes mértékben	az értékelések alapján a közoktatásért felelős miniszter	az osztályban tanító tanár	a tankönyv minden tanuló számára ingyenes
Chile	hazai és külföldi magántulajdonban álló tankönyvkiadók	korlátozottan	az állam árkorlátokat határoz meg	nincs hivatalos tankönyvlista	az oktatási miniszter	a tankönyv minden tanuló számára ingyenes
Csehország	hazai és külföldi magántulajdonban álló tankönyvkiadók	teljes mértékben	a piaci viszonyok határozzák meg teljes mértékben	az értékelések alapján a közoktatásért felelős miniszter	az iskolában az adott tantárgyat tanító tanárok közössége	a tankönyv minden tanuló számára ingyenes
Egyesült Királyság	hazai és külföldi magántulajdonban álló tankönyvkiadók	teljes mértékben	a piaci viszonyok határozzák meg teljes mértékben	nincs hivatalos tankönyvlista	az iskolában az adott tantárgyat tanító tanárok közössége	az állam nem nyújt támogatást a tankönyv- vásárláshoz a szülőknek
Finnország	hazai és külföldi magántulajdonban álló tankönyvkiadók	teljes mértékben	a piaci viszonyok határozzák meg teljes mértékben	nincs hivatalos tankönyvlista	az osztályban tanító tanár	a tankönyv minden tanuló számára ingyenes
Franciaország	hazai és külföldi magántulajdonban álló tankönyvkiadók	teljes mértékben	a piaci viszonyok határozzák meg teljes mértékben	nincs hivatalos tankönyvlista	az iskolában az adott tantárgyat tanító tanárok közössége	a tankönyv minden tanuló számára ingyenes
Hollandia	hazai és külföldi magántulajdonban álló tankönyvkiadók	teljes mértékben	a piaci viszonyok határozzák meg teljes mértékben	az értékelést végző szakértő	az iskolában az adott tantárgyat tanító tanárok közössége	a tankönyv minden tanuló számára ingyenes
Izland	állami és magántulajdonban álló tankönyvkiadók	korlátozottan	a piaci viszonyok határozzák meg teljes mértékben	nincs hivatalos tankönyvlista	az iskolában az adott tantárgyat tanító tanárok közössége	a tankönyv minden tanuló számára ingyenes

folytatás a következő oldalon...

folytatás az előző oldalról

Ország	Kik készítik a tankönyveket?	Milyen mértékben érvényesülnek a piaci elvek a tankönyvkiadás és -ellátás területén?	Mi határozza meg a tankönyvek árát?	Ki hozza meg a végső döntést a tankönyvek elfogadásáról?	Ki dönti el, milyen tankönyvet használnak a tanulók az egyes iskolákban?	Milyen támogatást nyújt az állam a tankönyvek megvásárlásához a szülőknek?
Madagaszkár	hazai és külföldi magántulajdonban álló tankönyvkiadók	korlátozottan	az állam árkorlátokat határoz meg	az értékelések alapján a közoktatásért felelős miniszter	az oktatási miniszter	a tankönyv minden tanuló számára ingyenes
Norvégia	állami és magántulajdonban álló tankönyvkiadók	korlátozottan	a piaci viszonyok határozzák meg teljes mértékben	az értékelést végző szakértő	az iskolában az adott tantárgyat tanító tanárok közössége	a tankönyv minden tanuló számára ingyenes
Portugália	hazai és külföldi magántulajdonban álló tankönyvkiadók	teljes mértékben	a piaci viszonyok határozzák meg teljes mértékben	az értékelést végző bizottság	az iskolában az adott tantárgyat tanító tanárok közössége	a tankönyv az anyagilag nehéz helyzetben élő családok gyerekei számára ingyenes
Törökország	állami és magántulajdonban álló tankönyvkiadók	korlátozottan	nincs válasz	az értékelések alapján a közoktatásért felelős miniszter	az iskolaszék	a tankönyv minden tanuló számára ingyenes

Forrás: Kojanitz, 2010 [online:] {[http:// tamop311.ofi.hu/7-1-8/tankonyvpolitika](http://tamop311.ofi.hu/7-1-8/tankonyvpolitika)}

6.30. táblázat

A magyarországi könyvforgalom (fogyasztói áron, Mrd Ft), ezen belül a közoktatási tankönyvek és nyelvkönyvek részesedése, 2000 és 2010 között (%)

Év	Éves könyvforgalom (Mrd Ft)	Változás az előző évhez képest, teljes könyvforgalom (%)	Közoktatási tankönyvek és nyelvkönyvek forgalma (Mrd Ft)	Változás az előző évhez képest, tankönyv és nyelvkönyv (%)	Közoktatási tankönyvek és nyelvkönyvek forgalma (%)
2000	38,6	15,4	10,8	22,7	27,8
2002	53,6	17,0	13,4	6,5	25,0
2004	58,2	2,0	15,4	6,6	26,4
2007	66,9	2,1	16,6	-4,0	24,9
2008	67,6	1,0	17,3	3,8	25,5
2009	64,2	-5,1	17,0	-1,2	26,4
2010	61,6	-4,1	16,6	-2,0	27,0

Forrás: Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülete honlapja

6.31. táblázat

Tankönyv-jóváhagyásra beadott és jóváhagyott könyvek száma (nemzetiségi, vallás- és hitoktatási, valamint SNI könyvek nélkül), 2006–2009 (db)

Megnevezés	2006	2007	2008	2009
Beadott	2900	3181	3761	4385
Jóváhagyott	2439	2575	3066	3458
Elfogadás aránya (%)	84	81	82	79

Forrás: OH adatközlés

6.32. táblázat

Egy tankönyv átlagos ára iskolafokonként, 2005 és 2009 között (Ft), a változás aránya 2005-höz, illetve 2008-hoz képest (%)

Iskolafok	2005	2008	2009	2009/2005	2009/2008
Alsó tagozat	537	779	903	1,68	1,16
Felső tagozat	615	873	1055	1,72	1,21
Középfokú oktatás	914	1333	1560	1,71	1,17

Forrás: OH adatközlés

6.33. táblázat

A közoktatási tankönyvek legmagasabb érvényes beszerzési ára az 1999/00-es és 2011/12-es tanévek között (Ft)

Tankönyv típusa		Terjedelme (A/5)	Beszerzési ár az 1999/00 tanévre	Beszerzési ár a 2006/07 tanévre	Beszerzési ár a 2008/09 és 2009/10 (átfával)	Beszerzési ár a 2011/12 (átfával)	Változás 2009/10 és 2011/12 között
Kartonált, írkafűzött és ragasztott kötés	Egyszín- nyomás	1–10 ív	390	662	743	745	1,12
		10–20 ív	540	942	1 057	1 060	1,13
		20-nál több ív	680	1076	1 208	1 210	1,12
		30,1-nél több ív	–	–	1 383	1 385	–
	Kétszín- nyomás	1–10 ív	640	880	988	990	1,13
		10–20 ív	780	1159	1 301	1 300	1,12
		20-nál több ív	890	1346	1 511	1 510	1,12
		30,1-nél több ív	–	–	1 626	1 625	–
	Többszín- nyomás*	1–10 ív	765	1149	1 290	1 290	1,12
		10–20 ív	930	1604	1 801	1 500	–
		20-nál több ív	1070	1853	2 080	1 800	0,97
		30,1-nél több ív	–	–	2 196	2 195	–
Táblakötés (kemény, illetve flexibilis borító)		megfelelő kate- gória felára		455	511	510	1,12
Kartonált, cérfűzött kötés		megfelelő kate- gória felára		171	192	190	1,11

folytatás a következő oldalon...

folytatás az előző oldalról

Tankönyv típusa	Terjedelme (A/5)	Beszerzési ár az 1999/00 tanévre	Beszerzési ár a 2006/07 tanévre	Beszerzési ár a 2008/09 és 2009/10 (átfával)	Beszerzési ár a 2011/12 (átfával)	Változás 2009/10 és 2011/12 között
Könyv CD melléklettel (DVD-melléklettel)	egységesen +		2 070	2 324	1 975	0,95
Hangkazetta (120 perces)			2 137	2 390	400	0,19
Videókazetta 90 perc felett			2 440	2 728	1 000	0,41
CD lemez csak hanganyag 60 perc felett			2 420	2 706	2 300	0,95
CD lemez multimédia (db)			8 155	9 119	7 750	0,95

Forrás: MKM 1998/5. sz. közleménye; Tájékoztató a 2006/07. tanév közoktatási közismeretei tankönyveinek legmagasabb fogyasztói áráról és [online:] {http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/2008_2009_kozismereti_arkorlat_080627.pdf}

Megjegyzés: A tartós, több évig használt könyvek (szöveggyűjtemény, atlasz, szótár), továbbá a két tanítási nyelvű programok tankönyveinek ára 20%-kal, a nyelvkönyvek ára maximum 30%-kal, a sajátos nevelési igényű tanulók által használtaké 60%-kal haladhatja meg a kategóriánként meghatározott árat.

6.34. táblázat

A különböző kompetenciaterületekhez rendelhető programcsomagok száma a 2011/12-es tanévi tankönyvjegyzéken (db)

Téma	Darab
Szövegértés-szövegalkotás A kompetenciaterület	108
Matematika A kompetenciaterület	47
Matematika B kompetenciaterület	34
Szövegértés-szövegalkotás B kompetenciaterület	34
Életpálya-építés B kompetenciaterület	21
Életpálya-építés A kompetenciaterület	17
Szociális, életviteli és környezeti A kompetenciaterület	12
Szociális, életviteli és környezeti B kompetenciaterület	12
Idegennyelvi kompetenciaterület	8
Szövegértés-szövegalkotás C kompetenciaterület	7
Matematika C kompetenciaterület	3
Életpálya-építés C kompetenciaterület	0
Szociális, életviteli és környezeti C kompetenciaterület	0
Összesen	303

Forrás: Oktatási Hivatal honlapja

6.35. táblázat

A közoktatási tankönyvkiadásban részt vevő kiadók és könyveik száma, 1990/00 és 2011/12 között (db)

Tankönyvkiadás	1990/00*	2003/04	2005/06	2011/12**
Kiadók	142	75	68	52
Tankönyvjegyzékre vett kiadványaik	4 134	2 558	2 554	3 712

Forrás: OM tankönyvi adatbázis, Educatio Kht., Oktatási Hivatal honlapja

* Segédkönyvekkel együtt. ** 2011. február 28-ig kellett leadniuk az iskoláknak a 2011/12-es tanévre szóló rendeleseit.

6.36. táblázat

A tankönyvkiadással is foglalkozó kiadók részesedése megrendeléseik összértéke arányában, 2005 és 2010 között (%)

Kiadó	2005	2008	2009
Nemzeti Tankönyvkiadó	31	33	29
Apáczai Kiadó	20	24	25
Mozaik Kiadó	11	20	21
Műszaki Kiadó (Műszaki Könyvkiadó Kft.)	10	4	4
Oxford Kiadó	5	3	3
Krónika Nova Kiadó	3	3	3
Cartographia Tankönyvkiadó	4	2	1
Dinasztia Kiadó	1	1	1
Konsepth-H Kiadó	3	1	1
Korona	3	—	—
Pedellus	2	n. a.	n. a.
Pauz-Westermann	1	—	—
Más kiadók	6	9	12
Összesen	100	100	100

Forrás: Educatio Kht., Oktatási Hivatal adatközlése

6.37. táblázat

A szakképzési könyvek megoszlása szakmacsoportok és kiadók szerint a 2011/12-es tankönyvjegyzéken (db)

Szakmacsoport	Tankönyv	Kiadó	Tankönyv
Mezőgazdaság	247	VM Vidékfejlesztési, Képzési és Szaktanácsadási Intézet	322
Élclmíszlerípar	103	Műszaki Könyvkiadó Kft.	149
Építészlet	94	NSZFI	106
Gépészlet	85	Képzőművészeti Kiadó	52
Keresekedelem-marketing, üzleti adminisztráció	78	Szega Books Kft.	52
Elektrotechnika-elektronika	62	Medicina Könyvkiadó	37
Kölgazdaság	61	Tankönyvmester Kiadó Kft.	31
Vendéglátás-idegenforgalom	57	Novoprint Bt.	24
Egészségügy	42	Kereskedelmi és Idegenforgalmi Továbbképző Kft.	18
Könnvípar	36	Nagy és Társa Nyomda és Kiadó Kft.	13
Egyéb szolgáltatások	22	Nemzeti Tankönyvkiadó	9
Szociális szolgáltatások	21	Saldo Pénzügyi Tanácsadó és Inf. Zrt.	8
Faipar	20	Skandi-Wald Könyvkiadó Kft.	7
Közelekedés	18	Göttinger Kiadó Bt.	6
Művészet, közművelődés, kommunikáció	11	Magyar Könyvizsgálói Kamara Okt. Kp. Kft.	5
Ügyvitel	10	Perfekt	4
Környezetvédelem-vízgazdálkodás	8	Beato Angelico Bt.	4
Vegyipar	7	General Press Kiadó	4
Oktatás	6	Forrai Gazdasági Akadémia Kft.	3
Informatika	5	Graduation Bt.	2
Nyomdaipar	5		
Összesen	998	Összesen	856*

Forrás: Oktatási Hivatal honlapján Simon Mária számításai

* A két összesen adat azért nem egyezik, mert például az informatika, elsősegélynyújtás tankönyvek több szakmacsoportnál is szerepelnek.

6.38. táblázat

Jóváhagyott tankönyvek (munkafüzetek, atlasz, egyéb eszközök) száma tantárgyanként és évfolyamonként, 2006–2009 (nemzetiségi, vallás- és hitoktatási, valamint SNI-könyvek nélkül)

Évfolyam, tantárgy	2006	2007	2008	2009	Növekedés 2009/2006 (%)
1–4. évfolyam írás és olvasás	168	180	217	287	1,71
1–4. évfolyam számtan	77	79	166	205	2,66
1–4. évfolyam idegen nyelv (angol)	107	112	129	117	1,09
Összesen	352	371	512	609	1,73
5–8. évfolyam magyar nyelv és irodalom	151	166	172	172	1,14
5–8. évfolyam matematika	39	41	110	165	4,23
5–8. évfolyam történelem	68	76	75	88	1,29
5–8. évfolyam angol	138	141	165	153	1,11
5–8. évfolyam természetismeret	51	60	63	82	1,61
Összesen	447	484	585	660	1,48
7–8. évfolyam biológia	38	38	40	40	1,05
7–8. évfolyam földrajz	41	41	40	35	0,85
7–8. évfolyam fizika	30	34	32	31	1,03
7–8. évfolyam kémia	27	29	30	30	1,11
Összesen	136	142	142	136	1,00
9–12. évfolyam magyar nyelv és irodalom	109	119	115	108	0,99
9–12. évfolyam matematika	57	64	62	91	1,60
9–12. évfolyam történelem	41	46	48	45	1,10
9–12. évfolyam fizika	46	52	50	43	0,93
9–12. évfolyam kémia	31	36	34	30	0,97
9–12. évfolyam biológia	71	72	78	65	0,92
9–12. évfolyam földrajz	28	28	37	44	1,57
Összesen	383	417	424	426	1,11

Forrás: Educatio Kht., Oktatási Hivatal adatközlése

6.39. táblázat

Az ingyenes tankönyvellátásról szóló vélemények megoszlása iskolai végzettség szerint, 2009 (%)

Iskolai végzettség	Minden általános és középiskolai diáknak	Csak a rászoruló diákoknak	Senkinek
8 osztálynál kevesebb	34,1	61,4	4,5
8 osztály	38,7	57,4	3,9
Szaktanárképző, szakiskola	37,6	55,8	6,6
Érettségi	31,9	64,2	3,9
Felsőfokú	23,3	63,7	13,0
Minta átlaga	34,0	60,0	6,0
2002-es átlag	53,0	44,0	3,0
2005-ös átlag	34,1	62,4	3,5

Forrás: Oktatási közvélemény-kutatás, 2009

A feltett kérdés: „Az utóbbi időben többször felvetődött a tankönyvek ingyenességének kérdése. Ön szerint kinek kellene ingyenes tankönyvet adni? 1 – minden általános és középiskolai diáknak, vagy 2 – csak azoknak az általános és középiskolai diákoknak, akik rászorulnak a támogatásra, vagy 3 – senkinek.”

7. Az iskolák belső világa

7.1. táblázat

A szervezett tanulásra vonatkozó állításokkal kapcsolatos lakossági vélemények, 2006 és 2009 (%)

Állítások	2006 (N=1200)			2009 (N=1006)		
	Nem tudja	Inkább nem ért egyet	Inkább egyetért	Nem tudja	Inkább nem ért egyet	Inkább egyetért
Ha az emberek többet tanulnak, attól jobbá válik a világ.	3,0	34,2	62,8	5,5	25,7	68,8
Az emberek meglévő végzettségei elértéktelenedtek az utóbbi években.	1,9	45,2	52,9	6,2	25,3	68,5
A tanulás nem hoz annyi hasznot, mint amennyi ráfordítást igényel.	4,2	62,0	33,8	9,0	49,8	41,2
Csak akkor érdemes tanulni, ha biztos munkahely várja a végzetteket.	1,0	60,4	38,5	4,2	60,6	35,2
Nem érdemes tanulni, mert képzettség nélkül is lehet pénzt szerezni.	3,0	78,7	18,3	6,9	75,2	17,9
A tanfolyamok, képzések túl hosszúak.	7,1	53,4	39,5	16,4	56,0	27,6
Az életben leginkább a tanúlással lehet előrejutni.	2,6	34,9	62,5	4,4	26,0	69,6
Munkakeresésnél sokat jelent, hogy hol és milyen eredménnyel végeztünk.	3,1	36,3	60,6	6,3	30,2	63,5
Ha nem lennének tesztek és vizsgák, az emberek nagyobb kedvvel tanulnának.	5,7	49,8	44,5	11,1	48,2	40,7
Ahogy nő az életkorunk, egyre inkább idegenkedünk a tanulástól.	1,6	32	66,4	4,4	22,7	72,9

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2009 és Török, 2006

A feltett kérdés: „Szervezett tanulásra vonatkozó véleményeket fogok felolvasni. Mindegyikről mondja meg, hogy azzal inkább egyetért, vagy inkább nem ért egyet!”

Megjegyzés: A feltett kérdés azonos volt a két vizsgálatban.

7.2. táblázat

A munkavállalók éves munkaóra-terhelése az OECD-országokban, 2000–2009

Országok	Az évi munkaórák száma									
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Izrael	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	1 952	1 942	1 930	1 945	1 943	n. a.
Korea	2 520	2 506	2 465	2 434	2 404	2 364	2 357	2 316	2 256	n. a.
Szlovénia	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	1 698	1 669	1 655	1 687	n. a.
Svájc	1 688	1 650	1 630	1 643	1 673	1 667	1 652	1 643	1 640	n. a.
Törökország	1 937	1 942	1 943	1 943	1 918	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Görögország	2 121	2 121	2 109	2 103	2 082	2 086	2 148	2 116	2 116	2 119
<i>Magyarország</i>	<i>2 057</i>	<i>2 011</i>	<i>2 019</i>	<i>1 990</i>	<i>1 994</i>	<i>1 994</i>	<i>1 990</i>	<i>1 986</i>	<i>1 986</i>	<i>1 989</i>
Lengyelország	1 988	1 974	1 979	1 984	1 983	1 994	1 985	1 976	1 969	1 966
Csehország	2 092	2 000	1 980	1 972	1 986	2 002	1 997	1 985	1 992	1 942
Mexikó	1 888	1 864	1 888	1 857	1 849	1 909	1 883	1 871	1 893	1 857
Olaszország	1 861	1 843	1 831	1 826	1 826	1 819	1 815	1 816	1 807	1 773
Egyesült Államok	1 836	1 814	1 810	1 800	1 802	1 800	1 801	1 798	1 796	1 768
OECD-átlag	1 812	1 796	1 788	1 778	1 776	1 776	1 773	1 769	1 764	1 739
Új-Zéland	1 830	1 818	1 817	1 813	1 827	1 810	1 787	1 763	1 746	1 729
Portugália	1 765	1 769	1 767	1 742	1 763	1 752	1 757	1 727	1 745	1 719
Izland	1 885	1 847	1 812	1 807	1 810	1 794	1 795	1 807	1 807	1 716
Japán	1 821	1 809	1 798	1 799	1 787	1 775	1 784	1 785	1 772	1 714
Kanada	1 768	1 762	1 744	1 734	1 752	1 738	1 738	1 736	1 727	1 699
Szlovákia	1 815	1 790	1 733	1 678	1 733	1 768	1 755	1 753	1 769	1 693
Ausztrália	1 772	1 738	1 733	1 738	1 732	1 726	1 719	1 713	1 718	1 690
Spanyolország	1 731	1 727	1 721	1 706	1 690	1 668	1 656	1 637	1 647	1 654
Finnország	1 751	1 733	1 726	1 719	1 723	1 716	1 709	1 706	1 704	1 652
Egyesült Királyság	1 712	1 715	1 696	1 677	1 672	1 676	1 671	1 673	1 652	1 646
Ausztria	1 658	1 657	1 652	1 658	1 663	1 652	1 644	1 630	1 631	1 621
Svédország	1 642	1 618	1 595	1 582	1 605	1 605	1 599	1 615	1 625	1 610
Luxemburg	1 662	1 646	1 635	1 630	1 586	1 570	1 580	1 515	1 555	1 601
Dánia	1 581	1 587	1 579	1 577	1 579	1 579	1 586	1 571	1 570	1 563
Franciaország	1 591	1 579	1 537	1 533	1 561	1 557	1 536	1 556	1 560	1 554
Belgium	1 545	1 577	1 580	1 575	1 549	1 565	1 566	1 560	1 568	1 550
Írország	1 719	1 713	1 698	1 671	1 668	1 654	1 642	1 631	1 601	1 549
Norvégia	1 455	1 429	1 414	1 399	1 417	1 420	1 414	1 419	1 423	1 407
Németország	1 473	1 458	1 445	1 439	1 442	1 434	1 430	1 431	1 430	1 390
Hollandia	1 374	1 373	1 348	1 363	1 362	1 375	1 389	1 390	1 389	1 378

Forrás: Labour force statistics, 2010 [online:] (<http://stats.oecd.org/index.aspx>)

8. Pedagógusok

8.1. táblázat

Azon pedagógusok aránya, akik olyan iskolában tanítanak, ahol az igazgató véleménye szerint hátráltatja az oktatási tevékenységet a megfelelő képzésű pedagógusok hiánya, Magyarország és a TALIS-vizsgálat országai, 2008 (%)

Ország	Arány (%)
Lengyelország	11,8
Portugália	15,9
Korea	18,6
<i>Magyarország</i>	<i>22,1</i>
Szlovénia	24,6
Bulgária	25,2
Málta	26,2
Dánia	28,2
Norvégia	29,7
Szlovákia	30,5
Brazília	31,1
Belgium (flamand)	31,5
Spanyolország	34,0
Írország	38,4
Izland	39,0
Ausztrália	40,5
Malajzia	45,9
Ausztria	48,8
Olaszország	51,9
Litvánia	60,6
Mexikó	63,8
Észtország	65,6
Törökország	78,1
<i>TALIS-átlag</i>	<i>37,5</i>

Forrás: Creating Effective Teaching... , 2009

A feltejt kérdés: „Hátráltatja-e az Önök iskolájában az oktatási tevékenységet a megfelelő képzésű pedagógusok hiánya?” A táblázatban a „bizonyos” és „nagymértékben” válaszok együttes aránya szerepel.

8.2. táblázat

A közoktatásban foglalkoztatott főállású pedagógusok száma (fő) oktatási szintenként, 1990/91, 2000/01, 2005/06 és 2010/11 között

Év	Óvoda	Általános iskola	Középfok	Közoktatás összesen
1990/91	33 635	96 791	34 316	164 742
2000/01	32 000	89 750	43 225	164 975
2005/06	30 531	85 469	49 261	165 261
2006/07	30 550	83 606	50 864	165 020
2007/08	29 920	78 073	49 190	157 183
2008/09	29 860	75 606	48 008	153 475
2009/10	30 007	74 241	48 458	152 706
2010/11*	30 357	73 565	48 961	152 883

Forrás: OM Statisztikai tájékoztatók (2001/02 előtt), Oktatási évkönyv (a 2001/02-es tanévtől) és Gyorsjelentés a 2010/11-es tanév közoktatási előzetes statisztikai adatokból (NEFMI)

* Előzetes adatok

8.3. táblázat

A pedagógusok és tanulók számának (fő) változása oktatási szintenként, 2005/06 és 2010/11* között, valamint a változás mértéke (2005/06=100%)

Oktatási szint	Pedagógusszám változása			Tanulószám változása		
	2005/06	2010/11	Változás (%)	2005/06	2010/11	Változás (%)
Óvoda	30 531	30 357	-0,57	326 605	338 143	3,53
Általános iskola	85 469	73 565	-13,90	859 315	756 571	-11,95
Szakiskola	8 938	9 312	4,18	122 182	129 402	5,91
Speciális szakiskola	1 239	1 518	22,50	8 797	9 816	11,58
Gimnázium	18 213	18 302	0,49	197 217	198 700	0,75
Szakközépiskola	20 871	19 829	-4,99	244 001	240 356	-1,49
Középfokú oktatás együtt	49 261	48 961	-0,61	572 197	578 274	1,10
Közoktatás együtt	165 261	152 883	-7,49	1 758 117	1 672 988	-4,84

Forrás: Oktatási évkönyv 2005/06 és Gyorsjelentés a 2010/11. tanév közoktatási előzetes statisztikai adatokból (NEFMI)

* Előzetes adatok

8.4. táblázat

Az egy pedagógusra jutó tanulók száma ISCED-szintenként Magyarországon, az OECD- és az EU 19 országok átlagában, 2005 és 2008 (fő)

ISCED-szint	2005			2008		
	OECD	EU 19	Magyarország	OECD	EU 19	Magyarország
Óvoda (ISCED 0)	15,3	14,0	10,7	14,4	13,2	10,9
Alsó tagozat (ISCED 1)	16,7	14,9	10,6	16,4	14,6	10,6
Felső tagozat (ISCED 2)	13,7	11,9	10,4	13,7	11,5	10,8
Középfok (ISCED 3)	13,0	11,8	12,2	13,5	12,0	12,3

Forrás: Education at a Glance, 2007, D.2.2. és Education at a Glance 2010, D.2.2. táblázat

8.5. táblázat

Átlagos osztálylétszám az általános iskolai oktatásban Magyarországon, az OECD- és EU 19 országok átlagában, 2005 és 2008 (fő)

Oktatási szint	2005			2008		
	OECD	EU 19	Magyarország	OECD	EU 19	Magyarország
Alsó tagozat (ISCED 1)	21,0	20,2	20,0	21,6	19,9	21,2
Felső tagozat (ISCED 2)	24,1	22,8	21,4	23,9	22,2	22,6

Forrás: Education at a Glance 2007, D.2.1. és Education at a Glance 2010, D.2.1. táblázat

8.6. táblázat

A közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok száma (fő) beosztás szerint, 2006/07–2008/09, illetve aránya, 2008/09 (%)

Év	2006/07	2007/08	2008/09	
			fő	%
Vezető, vezetőhelyettes	19 177	17 505	17 117	10,1
Csoportfoglalkozást tartó óvodapedagógus	24 492	24 390	24 430	14,4
Osztály-tanító	24 870	24 013	23 640	14
Szakos tárgyat tanító	84 531	79 518	76 251	45
Szakmai gyakorlati oktató	4 238	4 360	4 242	2,5
Napközis nevelő	11 943	10 805	10 475	6,2
Egyéb	13 253	13 165	13 191	7,8
Együtt	182 504	173 756	169 346	100,0

Forrás: AZ OKM KIRSTAT adatgyűjtésének felhasználásával Varga Júlia számítása

8.7. táblázat

A nők aránya a magyar pedagógusok között oktatási szintenként, 2005/06 és 2010/11 (%)

Tanév/Szint	2005/06	2010/11*
Óvoda	99,7	99,8
Általános iskola	87,0	87,5
Szakiskola	53,5	51,0
Gimnázium	71,7	71,4
Szakközépiskola	64,3	65,1
Közoktatás együtt	82,6	82,7

Forrás: Oktatási évkönyv 2005/06, KSH Oktatási adatok 2005/06 és NEFMI Gyorsjelentés a 2010/11-es tanév közoktatási előzetes statisztikai adatokból

* Előzetes adatok

8.8. táblázat

A munkahelyükről tartósan távollevő pedagógusok aránya a főállású és az összes pedagógushoz viszonyítva oktatási szintenként, 2008/09 (%)

Oktatási szint	A tartósan távollevők	
	a főállású pedagógusok arányában	az összes pedagógus arányában
Óvoda	5,4	5,3
Általános iskola	7,2	7,1
Szakiskola	4,8	4,3
Speciális szakiskola	4,2	4,1
Szakközépiskola	7,2	5,9
Gimnázium	8,3	7,5

Forrás: AZ OKM KIRSTAT adatgyűjtésének felhasználásával Varga Júlia számításai

8.9. táblázat

A magyar pedagógusok korcsoportok szerinti megoszlása a közoktatásban, 2005/06 és 2008/09 (%)

Korcsoportok	2005/06	2008/09
29 éves és fiatalabb	12	10
30–39 éves	27	27
40–49 éves	33	34
50–59 éves	25	26
60 éves és idősebb	3	3

Forrás: AZ OKM KIRSTAT adatgyűjtésének felhasználásával Varga Júlia számításai

8.10. táblázat

A magyar közoktatási intézményekben a nem pedagógus-munkakörökben foglalkoztatottak száma és aránya, 2002/03–2008/09 (fő és %)

Tanév	Óvoda	Általános iskola	Szakiskola	Speciális szakiskola	Gimnázium	Szakközép-iskola	Együtt
A közoktatási intézményekben a nem pedagógus munkakörökben foglalkoztatottak száma (fő)							
2002/03	26 310	33 887	4 280	396	7 117	10 858	82 848
2003/04	25 541	33 714	4 094	406	7 198	10 676	81 629
2004/05	25 233	32 357	4 013	359	7 226	10 498	79 686
2005/06	25 036	31 918	3 982	379	7 186	10 274	78 775
2006/07	23 306	29 277	3 755	364	6 862	9 648	73 212
2007/08	22 770	28 003	3 772	391	6 853	9 035	70 824
2008/09	22 845	26 976	3 785	457	6 596	8 824	69 483
A nem pedagógus munkakörökben foglalkoztatottak aránya (%)							
2002/03	45,6	27,4	34,3	27,0	28,7	34,3	32,8
2003/04	45,4	27,9	33,9	26,7	28,7	33,9	32,9
2004/05	45,2	27,5	33,5	22,5	28,4	33,5	32,5
2005/06	45,0	27,6	32,6	21,6	27,1	32,6	32,3
2006/07	43,8	27,3	32,3	20,9	26,9	32,3	31,7
2007/08	43,3	27,0	31,7	21,6	27,1	31,7	31,5
2008/09	43,2	26,7	30,8	23,4	26,4	30,9	31,2

Forrás: AZ OKM KIRSTAT adatgyűjtésének adataiból Varga Júlia számításai

8.11. táblázat

Az ezer tanulóra jutó tanár és egyéb foglalkoztatott az alap- és középfokú oktatásban Magyarországon, az OECD- és az EU 19 országok átlagában, 2007 (fő)

Ország	Magyarország	OECD-átlag	EU 19 átlaga
Osztálytermi és egyéb tanárok	92,0	76,4	82,7
Pedagógiai munkát segítők	2,5	9,7	8,2
Iskolai menedzsment és adminisztráció	9,5	16,6	15,3
Fenntartás, működtetés	22,8	13,5	15,4
Összes foglalkoztatott	126,8	116,3	125,0

Forrás: Education at a Glance, 2009. D.2.4.a táblázat adatai felhasználásával

8.12. táblázat

A közoktatásban foglalkoztatott szakképzett pedagógusok megoszlása a munkaszerződés típusa szerint oktatási szintenként/programtípusonként, 2005–2009 (%)

Év	Határozatlan idejű	Határozott idejű	Egyéb	Együtt
Közoktatás együtt*				
2005	87,40	3,16	9,44	100,00
2006	87,68	3,38	8,85	100,00
2007	87,91	3,48	8,61	100,00
2008	87,53	3,73	8,74	100,00
2009	88,10	4,24	7,66	100,00
Alapfokú oktatás				
2005	88,11	3,41	8,48	100,00
2006	88,53	3,63	7,84	100,00
2007	88,86	3,70	7,44	100,00
2008	89,24	3,30	7,46	100,00
2009	89,52	3,58	6,90	100,00
Általánosan képző középfokú oktatás				
2005	84,63	2,70	12,67	100,00
2006	85,33	3,16	11,51	100,00
2007	85,42	3,29	11,29	100,00
2008	84,65	3,38	11,97	100,00
2009	86,08	3,76	10,16	100,00
Szakmai középfokú oktatás				
2005	85,50	2,28	12,22	100,00
2006	85,43	2,43	12,14	100,00
2007	85,57	2,65	11,78	100,00
2008	85,30	2,83	11,87	100,00
2009	86,57	3,06	10,37	100,00

Forrás: Az ÁFSZ Bértarifa-felvételek adatai alapján Varga Júlia számításai

* A közoktatás összesen adata az iskola előtti nevelés adatait is tartalmazza.

8.13. táblázat

A közoktatásban foglalkoztatott szakképzett pedagógusok megoszlása a foglalkoztatás formája szerint oktatási szintenként/programtípusonként, 2005–2009 (%)

Év	Teljes munkaidős	Részmunkaidős	Teljes munkaidős nyugdíjas	Részmunkaidős nyugdíjas	Együtt
Közoktatás* együtt					
2005	89,3	0,3	3,8	6,6	100,0
2006	93,3	0,2	0,0	6,5	100,0
2007	87,6	5,0	5,2	2,2	100,0
2008	89,7	6,0	2,8	1,6	100,0
2009	90,6	6,1	1,8	1,5	100,0
Alapfokú oktatás					
2005	91,2	0,2	3,1	5,6	100,0
2006	94,5	0,1	0**	5,4	100,0
2007	89,7	4,4	4,4	1,6	100,0
2008	89,8	5,7	2,9	1,6	100,0
2009	91,0	6,4	1,4	1,3	100,0
Általánosan képző középfokú oktatás					
2005	83,8	0,9	4,9	10,4	100,0
2006	89,4	0,4	0,0	10,2	100,0
2007	83,1	7,1	6,4	3,4	100,0
2008	82,5	9,2	5,0	3,2	100,0
2009	85,4	8,8	2,9	2,9	100,0
Szakmai képzést nyújtó középfokú oktatás					
2005	83,6	0,5	6,4	9,5	100,0
2006	90,4	0,3	0,0	9,4	100,0
2007	82,4	5,4	7,9	4,3	100,0
2008	87,5	6,1	4,2	2,2	100,0
2009	88,2	6,1	3,4	2,2	100,0

Forrás: Az ÁFSZ Bértarifa-felvételek adatai alapján Varga Júlia számításai

* A közoktatás összesen adata az iskola előtti nevelés adatait is tartalmazza.

** 2006-ban a szabályozási változások hatása miatt nem foglalkoztathattak a közoktatási intézmények teljes munkaidős nyugdíjas pedagógust.

8.14. táblázat

Az alap-, a középfokú oktatásban és a közoktatás egészében foglalkoztatottak bruttó átlagkeresete a nemzetgazdasági átlag %-ában, 1989, 2000–2009

Év	Alapfok	Középfok	Közoktatás* együtt
1989	90,2	126,8	98,9
2000	80,8	91,6	83,3
2001	76,9	89,2	79,7
2002	88,8	102,6	92,0
2003	107,6	125,7	111,9
2004	102,9	121,7	107,4
2005	99,7	115,6	103,6
2006	101,7	117,0	105,8
2007	93,2	110,5	97,8
2008	94,4	111,2	99,2
2009	86,0	102,1	90,5

Forrás: Az ÁFSZ Bértarifa-felvételek adatai alapján Varga Júlia számításai

* A közoktatás összesen adata az iskola előtti nevelés adatait is tartalmazza.

8.15. táblázat

Az alap- és középfokú oktatásban foglalkoztatott szakképzett pedagógusok keresete a felsőfokú végzettségű foglalkoztatottak átlagos keresetének arányában, 1989, 2000–2009 (%)

Év	Alapfok	Középfok
1989	57,7	67,3
2000	52,1	53,0
2001	48,4	50,4
2002	57,9	68,1
2003	69,2	81,3
2004	65,9	78,5
2005	63,9	74,2
2006	65,7	75,6
2007	61,0	72,7
2008	61,5	72,7
2009	57,0	68,0

Forrás: Az ÁFSZ Bértarifa-felvételek adatai alapján Varga Júlia számításai

8.16. táblázat

A főiskolai és egyetemi végzettségű pedagógusok keresete az azonos végzettségű, nem pedagógus-munkakörben dolgozó diplomások keresetének arányában gyakorlati idő szerint, 2009 (%)

Gyakorlati idő	Főiskolai végzettségű pedagógus	Egyetemi végzettségű pedagógus
0	84,9	76,5
1	73,1	54,5
2	73,7	63,3
3	70,0	61,2
4	67,7	60,2
5	65,9	55,5
6	63,9	56,3
7	58,5	52,2
8	54,8	51,2
9	54,8	49,6
10	51,8	45,5
11	50,4	41,8
12	47,6	41,2
13	47,3	39,2
14	48,3	41,2
15	49,1	36,9
16	44,8	43,5
17	46,6	42,2
18	45,1	44,3
19	47,5	43,7
20	51,5	44,0
21	52,8	47,2
22	54,1	47,7
23	51,5	40,4
24	57,8	50,2
25	60,1	50,5
26	64,9	50,5
27	57,3	52,7
28	56,8	46,1
29	60,1	50,6
30	60,1	59,3
31	60,9	60,0
32	65,2	55,0
33	64,6	53,9
34	64,7	53,5
35	62,3	53,7
36	65,9	57,2
37	62,7	48,4
38	64,9	52,0
39	59,3	56,1

Forrás: Az ÁFSZ Bértarifa-felvétel adatai alapján Varga Júlia számításai

8.17. táblázat

A 15 év gyakorlati idejű pedagógusok alapbéré az ISCED 1; 2 és 3 szinten a 25–64 éves diplomások keresetének arányában az OECD- és az EU 19 országok átlagában, 2008 (%)

Ország	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3
Anglia	0,82	0,82	0,82
Ausztria	0,72	0,77	0,79
Belgium (flamand)	0,90	0,90	1,14
Belgium (francia)	0,86	0,86	1,10
Csehország	0,49	0,50	0,53
Dánia	0,85	0,85	1,06
Finnország	0,87	0,93	1,02
Franciaország	0,78	0,85	0,85
Görögország	0,74	0,74	0,74
Hollandia	0,73	0,80	1,07
Izland	0,50	0,50	0,61
Lengyelország	0,59	0,68	0,78
Magyarország	0,50	0,50	0,60
Németország	0,89	0,97	1,04
Norvégia	0,66	0,66	0,70
Olaszország	0,54	0,58	0,60
Portugália	0,72	0,72	0,72
Skócia	0,89	0,89	0,89
Spanyolország	1,12	1,26	1,28
Svédország	0,90	0,93	0,99
EU 19 átlaga	0,77	0,81	0,89
OECD-átlag	0,77	0,79	0,86

Forrás: Education at a Glance, 2010. D.3.1. táblázat adatai alapján

8.18. táblázat

A legmagasabb tanári alaphér a pályakezdő alaphér arányában az ISCED 1; 2 és 3 szinten és a legmagasabb tanári bérkategória eléréséhez szükséges gyakorlati évek száma az OECD- és az EU 19 országok átlagában, 2008 (%)

Ország	Legmagasabb fizetés a pályakezdő fizetés arányában			A legmagasabb tanári bérkategória eléréséhez szükséges gyakorlati évek száma
	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	
Anglia	1,46	1,46	1,46	10
Ausztria	1,98	1,97	2,04	34
Belgium (flamand)	1,72	1,72	1,74	27
Belgium (francia)	1,71	1,71	1,74	27
Csehország	1,48	1,51	1,56	32
Dánia	1,13	1,13	1,31	8
Finnország	1,63	1,18	1,77	16
Franciaország	1,98	1,90	1,89	34
Görögország	1,49	1,49	1,49	33
Hollandia	1,45	1,54	2,01	17
Írország	1,88	1,88	1,88	22
Izland	1,27	1,27	1,31	18
Lengyelország	2,06	2,08	2,11	10
Luxemburg	2,07	1,74	1,74	30
Magyarország	1,66	1,66	1,93	40
Németország	1,34	1,37	1,41	28
Norvégia	1,25	1,25	1,23	16
Olaszország	1,47	1,50	1,57	35
Portugália	2,57	2,57	2,57	31
Skócia	1,60	1,60	1,60	6
Spanyolország	1,41	1,39	1,40	38
Svájc	1,57	1,56	1,53	27
OECD-átlag	1,71	1,70	1,74	24
EU 19 átlaga	1,69	1,67	1,75	25

Forrás: Education at a Glance, 2010. D.3.1. táblázat adatai alapján

8.19. táblázat

A pedagógusok éves óraszám az ISCED 1; 2 és 3 szinten az OECD- és EU 19 országok átlagában, 2007

Ország	ISCED 1 (alsó tagozat)	ISCED 2 (felső tagozat)	ISCED 3 (középiskola)
Ausztrália	887	815	813
Ausztria	774	607	589
Belgium (flamand)	806	691	645
Belgium (francia)	724	662	603
Csehország	849	637	608
Dánia	648	648	364
Finnország	677	592	550
Franciaország	914	632	618
Németország	806	758	714
Görögország	751	559	544
Magyarország*	583	555	555
Magyarország**	611	611	611
Izland	671	671	560
Írország	946	735	735
Olaszország	735	601	601
Korea	755	545	480
Luxemburg	774	642	642
Mexikó	800	1047	843
Hollandia	930	750	750
Új-Zéland	985	968	950
Norvégia	741	654	523
Portugália	855	752	684
Skócia	855	855	855
Spanyolország	880	713	693
Egyesült Államok	1080	1080	1080
OECD-átlag	798	709	653
EU 19	794	665	625

Forrás: Education at a Glance, 2009

* 2007. július 1-jei állapot (ez szerepel a nemzetközi kiadványban)

** 2007. szeptember 1-jétől érvényes állapot, a hatályos jogszabályok alapján: 37 tanítási hét, 22 óra/hét, 45 perc/tanóra (Lannert, 2010)

8.20. táblázat

A magyar pedagógusok heti átlagos munkaterhelése főbb tevékenységi kategóriák szerint, munka- és munkaszüneti napokon, 2010 (óra)

Tevékenység	Munkanapon	Munkaszüneti napon
Osztálytermi tanítás	18,42	0,02
Nem osztálytermi tanítás	1,82	0,08
Előkészület, értékelés	9,14	2,74
Pedagógus-munkakörbe tartozó nem tanítási feladatok	8,65	0,81
Iskolai rendezvények, iskolamenedzsment	2,79	0,41
Egyéni professzionális tevékenység	4,50	1,60
Összesen	45,33	5,66

Forrás: Pedagógus 2010... , 2010

8.21. táblázat

A pedagógusok heti átlagos munkaterhelésének szóródása iskolatípus szerint, 2010

Óra	Csak általános iskola	Csak szakiskola	Csak hagyományos, 4-5 osztályos, érettségit adó középiskola	Szakiskola (esetleg valamivel kombinálva)	Vegyes, érettségit adó (6, 8 osztályos gimnázium, 12 osztályos iskola stb.)
35 és kevesebb	4,4	25,4	4,8	5,3	4,2
36–40	8,1	13,4	8,1	6,4	5,9
41–45	15,5	25,4	15,2	13,4	14,3
46–50	25,2	19,4	17,1	22,0	16,0
51–55	17,8	9,0	22,9	20,6	20,6
56–60	14,9	4,5	19,5	14,9	14,1
61–65	7,0	0,0	6,7	7,4	12,6
66 és több	7,2	3,0	5,7	10,0	12,2

Forrás: Pedagógus 2010... , 2010

8.22. táblázat

Azon pedagógusok aránya, akik szerint az elmúlt öt évben senki sem értékelte az ő, illetve iskolájuk munkáját, Magyarországon és a TALIS-vizsgálat országában, 2008 (%)

Ország	Nem értékelték a pedagógusmunkát	Nem értékelték az iskola munkáját
Ausztrália	10	21
Ausztria	11	58
Belgium (flamand)	8	10
Brazília	19	24
Bulgária	2	29
Dánia	7	53
Észtország	5	28
<i>Magyarország</i>	<i>6</i>	<i>12</i>

folytatás a következő oldalon...

folytatás az előző oldalról

Ország	Nem értékelték a pedagógusmunkát	Nem értékelték az iskola munkáját
Írország	26	57
Olaszország	54	61
Korea	7	3
Litvánia	4	37
Malajzia	3	8
Málta	8	54
Mexikó	8	21
Norvégia	16	36
Lengyelország	7	14
Portugália	26	49
Szlovákia	4	18
Szlovénia	7	40
Spanyolország	45	38
Törökország	8	9
TALIS-átlag	13	30

Forrás: Creating Effective Teaching..., 2009

Magyarázat: A táblázat adatai az igazgatói és pedagógusoknak szóló kérdőív válaszainak pedagógusokra vonatkozó összesítése alapján készültek.

8.23. táblázat

Az iskolai önértékelés és külső értékelés gyakorisága az ott tanító tanárok arányában, Magyarország és a TALIS-vizsgálat országainak átlaga, 2008 (%)

Értékelés típusa	Gyakoriság	Magyarország	TALIS-átlag
Az iskolai önértékelés gyakorisága az elmúlt 5 évben	Egyszer sem	4,7	19,6
	Egyszer	11,7	16,7
	2-4-szer	23,1	19,6
	Évente egyszer	41,2	34
	Évente többször	19,3	10,1
Az iskola külső értékelésének gyakorisága az elmúlt 5 évben	Egyszer sem	12,4	29,2
	Egyszer	20,9	30,8
	2-4-szer	38,2	21,6
	Évente egyszer	23,2	11,4
	Évente többször	5,2	7,6

Forrás: Creating Effective Teaching..., 2009, 5.1. táblázat

Magyarázat: A táblázat adatai az igazgatói és pedagógusoknak szóló kérdőív válaszainak pedagógusokra vonatkozó összesítése alapján készültek.

8.24. táblázat

A pedagógusmunka értékelésében fontos szempontként figyelembe vett tényezők gyakorisága az ISCED 2 szinten tanító tanárok szerint, Magyarország és TALIS-vizsgálat országainak átlaga, 2008 (%)

A tanári munka értékelési szempontja	TALIS-átlag	Magyarország
Tanítás multikulturális környezetben	45	52
A tanulók bukási és továbbhaladási aránya	56	57
Sajátos nevelési igényű tanulók oktatása	57	66
Tantárgyi követelményeken kívüli tevékenységek diákokkal	62	73
Részvétel szakmai továbbképzéseken	65	55
A tanulók tesztekkel mért teljesítménye	65	55
A diákok egyéb, tanulással kapcsolatos eredményei	68	71
Szülői visszajelzések	69	73
Innovatív tanítási módszerek és technikák alkalmazása	71	70
A tanulók visszajelzései	73	67
A tanórák közvetlen értékelése	74	80
Jó együttműködés a kollégákkal és az igazgatóval	78	76
Szaktárgyi felkészültség	78	89
A tanulók fegyelmezettsége és viselkedése	78	82
Az órávezetési gyakorlat	80	82
Szaktárgyi felkészültség	80	90
Jó viszony a tanulókkal	85	80

Forrás: Creating Effective Teaching. . . , 2009, 5.4. táblázat alapján

A feltett kérdés: „Véleménye szerint az alábbi szempontokat mennyire vették figyelembe, amikor az Ön munkáját értékelték, vagy amikor a munkájára visszajelzéseket kapott?” A táblázat a „mérsékelten fontos” és a „nagyon fontos” szempontként vették figyelembe” válaszok összesített értékét tartalmazza.

8.25. táblázat

A pedagógusmunka értékelésének hatása az anyagi, szakmai elismertségre, előmenetelre a tanárok szerint, Magyarország és a TALIS-vizsgálat országainak átlaga, 2008 (%)

Az értékelés hatott	Magyarország	TALIS-átlag
a fizetésre	9	9
a fizetésen felüli prémiumra/egyéb anyagi juttatásra	25	11
a munkahelyi előléptetési esélyre	11	16
a szakmai továbbképzéseken való részvétele	23	24
olyan munkaköri változásokra, amelyek vonzóbbá tették számára az állását	12	27
az iskolafejlesztési kezdeményezésekben betöltött szerepére	29	30
az igazgatótól és/vagy a kollégáktól nyilvános elismerésekre	40	36

Forrás: Creating Effective Teaching. . . , 2009, 5.5. táblázat alapján

A feltett kérdés: „A munkájára kapott ékelések és/vagy visszajelzések mekkora mértékben vezettek közvetlenül az alábbiakhoz ebben az iskolában?” A táblázat a „mérsékelt mértékű” és a „nagymértékű” változást eredményezett” válaszok összesített értékét tartalmazza.

8.26. táblázat

A pedagógusképzést is folytató intézményekbe, karokra az első helyen jelentkezők* és az összes jelentkezések száma, 1988–2010

Év	Alapképzés, 2006 előtt óvó-, tanítóképző főiskola, 2006-tól BA-szintű pedagógusképzés		Tanárképző főiskola		Bölcsész és/vagy művész, 2006 előtt egyetemi szint, 2006-tól mesterszintű pedagógusképzés		Természettudományi, 2006 előtt egyetemi szint, 2006-tól mesterszintű pedagógusképzés		Egyéb mesterszintű pedagógiai képzés		A levelező szakosok aránya az MA-szintű pedagógusképzésre első helyen jelentkezőkön belül (%)
	1. helyen jelentkező	Összes jelentkező	1. helyen jelentkező	Összes jelentkező	1. helyen jelentkező	Összes jelentkező	1. helyen jelentkező	Összes jelentkező	1. helyen jelentkező	Összes jelentkező	
1988	5 748	5 748	9 250	9 250	3 172	3 172	1 969	1 969			
1989	5 656	5 656	8 944	8 944	3 321	3 321	2 090	2 090			
1990	6 343	6 343	8 570	8 570	4 175	4 175	2 488	2 488			
1991	5 829	5 829	8 021	8 021	13 762	13 762	2 497	2 497			
1992	5 766	5 766	6 784	6 784	9 981	9 981	3 971	3 971			
1993	6 298	6 298	10 080	10 080	12 912	12 912	5 014	5 014			
1994	7 173	7 173	10 087	10 087	16 257	16 257	5 339	5 339			
1995	7 134	7 134	10 230	10 230	16 560	16 560	5 433	5 433			
1996	4 453	9 026	6 186	15 881	14 745	27 574	4 453	9 272			
1997	4 358	9 820	4 824	13 025	12 660	24 557	4 045	9 552			
1998	4 087	9 731	5 319	15 242	11 973	24 543	3 693	9 273			
1999	4 424	11 118	5 342	15 752	12 787	26 497	4 020	10 609			
2000	4 075	10 915	5 320	16 595	11 463	26 179	4 118	11 274			
2001	3 685	10 473	5 340	17 331	12 007	28 262	4 506	12 322			
2002	4 007	11 102	6 346	19 404	12 064	29 718	4 781	13 235			
2003	4 384	12 623	7 060	24 743	12 812	33 065	4 681	13 102			
2004	4 853	14 634	8 882	28 192	12 878	36 263	5 340	15 541			
2005	5 151	11 667	9 711	24 238	19 316	53 926	4 496	12 597			
2006	5 211	12 292			0	0	0	0	0	0	
2007	3 855	12 087			0	0	0	0	0	0	
2008	3 768	11 331			756	1 179	464	830	434	782	94,6
2009	4 555	11 816			2 445	5 548	1 242	2 572	1 844	4 080	78,1
2010	6 807	17 863			3 271	6 965	1 394	2 685	2 534	5 031	72,2

Forrás: 1988–2004 Az Országos Felvételi Iroda adatai alapján Varga Júlia számításai, 2005–2010 a Felsőoktatási Információs Rendszer (Educatio Kft) adatai alapján Sági Matild számításai

* 1996-ig, a többszörös jelentkezés bevezetéséig az 1. helyen jelentkezők és az összes jelentkezés száma megegyezik.

8.27. táblázat

Nappali tagozaton, pedagógusképzésben részt vevők száma, 1990/91–2009/10*

Tanév	Óvoda-pedagógus**	Tanító***	Konduktor alapképzés	Gyógy-pedagógus alapképzés	Főiskolai szintű tanári ****	Egyetemi szintű tanári, bölcsész karokon	Egyetemi szintű tanári, TTK-karokon	Egyéb hagyományos egyetemi szintű tanári képzés*****	Bologna-rendszerű, mesterszintű tanári képzés, bölcsész szakok	Bologna-rendszerű, mesterszintű tanári képzés, TTK-szakok	Bologna-rendszerű, mester szintű tanári képzés, egyéb szakok	Pedagógus-képzésben részt vevők száma összesen	A pedagógusképzésben részt vevők aránya a felsőfokú oktatásban (%)	A felsőfokú (főiskolai és egyetemi, alap, mester, osztatlan) képzésben résztvevők száma összesen
1990/91	1 600	5 600			9 600	5 100	2 600	2 300				26 800	35	76 601
1991/92	1 600	6 300			9 800	6 300	2 600	2 700				29 000	35	83 191
1992/93	1 700	6 600			9 600	8 000	3 600	2 500				32 000	35	92 328
1993/94	1 900	7 500			11 900	10 200	4 400	2 600				38 500	37	103 713
1994/95	2 000	7 100			12 900	11 100	4 900	2 800				40 800	35	116 370
1995/96	2 300	7 400			12 400	11 900	5 000	2 700				41 700	32	129 541
1996/97	2 400	7 200			12 700	14 000	4 600	3 200				44 100	31	142 113
1997/98	1 700	7 400			12 900	14 100	5 500	2 600				44 200	29	152 889
1998/99	1 700	7 900			12 500	16 600	5 100	3 000				46 800	29	163 100
1999/00	1 800	7 800			12 500	14 400	5 000	3 000				44 600	26	171 612
2000/01	1 400	7 200			11 200	13 700	4 000	3 300				40 800	23	176 046
2001/02	1 400	6 400			8 900	15 300	3 900	3 000				38 900	21	184 071
2002/03	1 600	5 100			8 700	14 900	3 700	3 500				37 500	19	193 155
2003/04	1 600	6 600			9 800	15 800	3 100	3 600				40 500	20	204 910
2004/05	1 800	6 600			9 900	12 200	3 000	3 900				37 400	18	212 292
2005/06	1 797	6 523			9 188	15 084	2 802	3 189				38 583	17,8	217 245
2006/07	1 792	6 150	219	748	6 019	11 409	2 799	2 610				31 746	14,1	224 616
2007/08	1 754	5 227	239	1 036	4 344	10 569	2 064	2 150				27 383	12,1	227 118
2008/09	1 759	4 211	234	1 159	2 806	8 518	1 378	1 386	46	5	10	21 512	9,6	224 894
2009/10	1 894	3 409	262	1 243	1 192	4 047	1 038	906	601	106	137	14 835	6,7	222 564

Forrás: 2005 előtti adatok S. Faragó Magdolna számításai, 2005 utáni adatok a FIRSTAT- adatbázis alapján Ersei Kálmán és Sági Matild számításai. Köszönetet mondunk Csécsiné Máriás Emőkének a statisztikák elkészítésében nyújtott segítségéért.

* A 2005 előtti: Az adatok 100-ra vannak kerekítve.

** 2006 előtt: A nemzetiségi és konduktor óvodapedagógus szakos hallgatókkal együtt.

***2006 előtt: A nemzetiségi és konduktor tanítói szakos hallgatókkal együtt.

**** Főiskolai szintű tanári (egyházi, informatikai, közgazdasági, műszaki, művészeti szakcsoportok nélkül).

***** Közgazdasági, művészeti, műszaki, agrárképzések mellett tanári képzésben is részt vevő hallgatók.

8.28. táblázat

A felsőoktatásban (főiskolai és egyetemi, valamint alap- és mesterképzésben) pedagógusoklevelet szerzettek száma és aránya a nappali és az összes tagozaton, 2001–2009 (db és %)

Oklevelek	Nappali tagozaton			Minden tagozat		
	Összes pedagógus-oklevél (db)	Valamennyi kiadott oklevél (db)	Pedagógus-oklevelek aránya (%)	Összes pedagógus-oklevél (db)	Valamennyi kiadott oklevél (db)	Pedagógus-oklevelek aránya (%)
2001	8 948	29 746	30,0	13 627	47 436	28,7
2002	7 956	30 785	25,8	12 788	50 505	25,3
2003	7 900	31 929	24,7	12 008	52 812	22,7
2004	6 588	31 633	20,8	11 488	53 514	21,5
2005	6 919	35 162	19,7	12 937	57 162	22,6
2006	6 530	32 482	20,1	12 727	53 114	24,0
2007	6 917	29 059	23,8	13 101	51 458	25,5
2008	6 342	28 957	21,9	12 113	49 190	24,6
2009	5 768	35 274	16,4	9 540	52 332	18,2

Forrás: 2005 előtti adatok: S. Faragó Magdolna számításai, 2005 utáni adatok a FIRSTAT-adatbázis alapján Ercsei Kálmán és Sági Matild számításai.

8.29. táblázat

A szakmai továbbfejlődésre fordított napok átlagos száma a kérdézt megelőző 18 hónapban a válaszoló pedagógusok korcsoportja szerint, Magyarország és a TALIS-vizsgálat országainak átlaga, 2008 (%)

Korcsoport	30 év alattiak	30–39 évesek	40–49 évesek	50 évesek és idősebbek
Magyarország	15	16	18	15
TALIS-átlag	21	19	17	14

Forrás: Creating Effective Teaching..., 2009, 3.1. a. táblázat alapján

A feltett kérdés: „Az elmúlt másfél évben (18 hónapban) összesen körülbelül hány napot tett ki a szakmai továbbfejlődésére fordított idő?”

8.30. táblázat

A különböző típusú szakmai továbbfejlesztésekben részt vevő pedagógusok aránya, Magyarország és a TALIS-vizsgálat országainak átlaga, 2008 (%)

	Magyarország	TALIS-átlag
Tanfolyamok, szakmai műhelyek	68,7	81,2
Oktatási konferenciák, szemináriumok	39,9	48,9
Képesítési program	26,1	24,5
Óralátogatások más iskolákban	34,6	27,6
Résztétel a tanárok olyan szakmai közösségének, hálózatának munkájában, melynek célja a tanári szakmai továbbfejlődés segítése	43,7	40,0
Egyénileg vagy munkatársakkal közösen végzett kutatás a pedagógus szakmai érdeklődése szerint	17,0	35,4
Mentorálás és/vagy kollégák óráinak látogatása tapasztalatszerzés (nem ellenőrzés) céljából, részvétel személyre szóló tanácsadáson hivatalos, iskolai szervezésben	46,7	34,9
Szakirodalom olvasása	88,4	77,7
Kollégákkal folytatott, nem formális megbeszélések arról, hogyan lehetne tökéletesíteni a pedagógus tanítási munkáját	79,1	92,6

Forrás: Creating Effective Teaching. . . , 2009, 3.1.c. táblázat

A feltett kérdés: „Az elmúlt 18 hónapban részt vett-e a szakmai fejlődését elősegítő, az alábbiakban felsorolt tevékenységek valamelyikében?”

8.31. táblázat

A szükségesnek tartott, de meg nem valósult továbbképzési igényekkel rendelkező tanárok aránya témakörök szerint, Magyarország és a TALIS-vizsgálat országainak átlaga, 2008 (%)

Továbbképzési témakör	Magyarország	TALIS-átlag
Tantárgyi tartalmak és követelmények standardjai	9,2	16,0
A tanulók értékelésének gyakorlata	5,9	15,7
Óravezetés	3,3	13,3
Szaktárgyi tudás	7,4	17,0
Szaktudás	14,7	17,1
A tanításhoz szükséges számítógépes ismeretek	23,0	24,7
Speciális tanulási igényű tanulók oktatása	42,0	31,3
Tanulói viselkedési és fegyelmezési problémák	31,2	21,4
Iskolavezetési és adminisztratív munkák	3,4	9,7
Oktatás multikulturális környezetben	10,7	13,9
Tanácsadás a tanulóknak	8,4	16,7

Forrás: Creating Effective Teaching. . . , 2009, 3.4. táblázat

A feltett kérdés: „A szakmai fejlődéséhez milyen mértékben lenne szüksége továbbképzésre az alább felsorolt területeken? Kérjük, soronként egy választ jelöljön meg!” A táblázat a „nagy szükségem van rá” válaszok értékét tartalmazza.

9. A közoktatás minősége és eredményessége

9.1. táblázat

A középszintű érettségi vizsgák eredményei képzési és iskolatípusonként, 2006–2010 (%)

Képzési és iskolatípus	2006	2007	2008	2009	2010
Nappali oktatás	60,04	58,43	58,85	60,76	59,35
Felnőttoktatás	50,14	46,43	45,38	47,39	44,48
Hallgatói jogviszonnyal nem rendelkezők	60,76	57,77	58,77	61,34	60,86
Gimnázium	66,86	65,99	67,72	69,17	67,96
Szakközépiskola	53,85	51,07	50,10	51,79	50,26
Országos átlag	59,28	57,47	57,77	59,83	58,61

Forrás: Oktatási Hivatal

9.2. táblázat

A középszintű érettségi vizsgák száma és eredményei megyénként, 2006–2010 (ezer db és %)

Megye	Vizsgák száma (ezer db)						Vizsgák eredménye (%)					
	2006	2007	2008	2009	2010	Átlag	2006	2007	2008	2009	2010	Átlag
Bács-Kiskun	22,6	23,4	22,8	24,7	23,6	23,4	60,2	57,8	56,8	58,2	56,8	58,0
Baranya	16,5	16,5	15,2	16,6	15,5	16,1	57,3	55,0	56,8	57,5	56,5	56,6
Békés	15,1	16,6	14,2	17,9	16,0	15,9	56,6	54,4	53,8	55,8	54,6	55,1
Borsod-Abaúj-Zemplén	29,7	30,3	27,2	31,6	29,9	29,8	57,0	55,0	54,4	57,0	55,2	55,7
Budapest	91,5	93,5	82,9	88,3	86,6	88,6	58,9	57,2	58,5	60,6	59,6	58,9
Csongrád	21,2	21,4	20,2	21,5	19,9	20,8	57,3	55,0	55,7	57,1	55,9	56,2
Fejér	17,6	17,6	16,7	18,2	18,7	17,8	57,0	55,1	54,0	57,0	54,9	55,6
Győr-Moson-Sopron	19,9	20,1	17,9	19,5	19,3	19,3	60,6	59,7	60,3	62,5	62,1	61,0
Hajdú Bihar	26,4	27,2	25,9	27,7	26,5	26,7	59,0	57,7	57,4	58,7	57,3	58,0
Heves	14,5	13,7	13,3	13,9	13,3	13,7	59,9	57,6	57,3	60,0	59,4	58,8
Jász-Nagykun-Szolnok	17,7	17,6	16,7	16,9	17,6	17,3	56,0	54,3	53,7	56,2	54,6	55,0
Komárom-Esztergom	12,2	12,3	11,0	12,4	11,9	12,0	56,3	55,5	55,3	57,5	57,0	56,3
Nógrád	7,4	6,9	6,7	7,1	7,0	7,0	56,3	53,2	53,2	57,0	54,8	54,9
Pest	25,5	28,3	25,2	29,2	27,9	27,2	58,8	57,4	57,4	59,9	58,2	58,4
Somogy	13,1	13,4	12,3	12,7	12,3	12,7	56,6	54,5	54,0	56,2	55,1	55,3
Szabolcs-Szatmár-Bereg	27,9	27,5	25,3	28,0	25,5	26,8	57,0	54,3	54,9	56,9	56,7	56,0
Tolna	9,6	10,0	8,8	10,3	10,2	9,8	57,5	55,6	55,0	58,4	55,8	56,5
Vas	11,6	11,8	10,5	11,2	10,7	11,2	60,1	59,0	57,8	60,4	59,6	59,4
Veszprém	15,6	14,9	12,9	14,1	14,0	14,3	58,9	56,1	55,7	59,1	58,0	57,6
Zala	13,1	13,5	12,0	12,5	12,3	12,7	58,6	55,9	56,3	58,4	59,1	57,7

Forrás: Oktatási Hivatal

9.3. táblázat

Az érettségizettek létszáma és arányai képzési típus és tagozat szerint, 1960 és 2009 között (ezer fő és %)

Év	Nappali				Felnőttoktatás				Együtt			
	Gimnázium (ezer fő)	Szakközépiskola (ezer fő)	Összesen (ezer fő)	A gimnáziumban érettségizettek aránya (%)	Gimnázium (ezer fő)	Szakközépiskola (ezer fő)	Összesen (ezer fő)	A gimnáziumban érettségizettek aránya (%)	Gimnázium (ezer fő)	Szakközépiskola (ezer fő)	Összesen (ezer fő)	A gimnáziumban érettségizettek aránya (%)
1960	17,5	8,5	26,0	67,3	1,9	3,7	5,6	34,2	19,4	12,2	31,6	61,4
1970	24,8	19,7	44,6	55,7	6,1	11,1	17,2	35,2	30,9	30,9	61,8	50,0
1980	20,0	23,2	43,2	46,2	8,8	19,8	28,6	30,7	28,7	43,1	71,8	40,0
1990	24,1	28,9	53,0	45,5	3,1	11,7	14,8	20,9	27,2	40,6	67,9	40,1
1995	31,2	39,1	70,3	44,4	3,4	10,5	13,9	24,6	34,6	49,6	84,2	41,1
1996	32,1	41,3	73,4	43,8	3,8	11,0	14,7	25,6	35,9	52,3	88,2	40,7
1997	32,7	42,9	75,6	43,2	3,8	10,9	14,7	25,7	36,4	53,8	90,2	40,4
1998	33,7	43,9	77,7	43,4	4,0	10,4	14,4	27,8	37,7	54,3	92,1	41,0
1999	32,0	41,9	74,0	43,3	4,2	11,4	15,7	27,1	36,3	53,4	89,6	40,5
2000	32,2	40,0	72,2	44,6	4,9	12,1	17,0	28,8	37,1	52,1	89,2	41,6
2001	32,5	37,9	70,4	46,1	5,5	13,0	18,5	29,7	38,0	50,9	88,9	42,7
2002	33,6	36,1	69,6	48,2	6,7	14,1	20,8	32,2	40,2	50,2	90,4	44,5
2003	35,0	36,9	71,9	48,6	7,7	9,5	17,3	44,8	42,7	46,5	89,2	47,9
2004	37,1	39,6	76,7	48,3	11,2	5,1	16,3	68,8	48,3	44,7	93,0	51,9
2005	38,2	38,9	77,0	49,6	7,0	4,5	11,5	60,6	45,2	43,4	88,5	51,0
2006	38,2	38,7	76,9	49,7	8,6	5,3	13,9	62,1	46,8	43,9	90,8	51,6
2007	38,9	38,6	77,5	50,2	8,5	5,0	13,5	63,1	47,4	43,6	91,0	52,1
2008	33,9	34,6	68,5	49,5	8,5	4,2	12,7	66,8	42,4	38,8	81,2	52,2
2009	40,1	38,0	78,0	51,3	9,2	3,2	12,4	74,2	49,3	41,2	90,5	54,5

Forrás: Oktatásstatistikai évkönyv 2009/2010

9.4. táblázat

A középfokon végzettek korosztályon belüli aránya nemzetközi összehasonlításban, 2008 (%)

Ország	Középfokon végzettek			Felsőoktatásba belépésre jogosító középfokú végzettséget szerzett		
	Összesen	Férfi	Nő	Összesen	Férfi	Nő
Magyarország	78	74	82	64	57	71
OECD-országok átlaga	80	76	84	60	54	66
EU 19 átlag	83	80	87	62	56	68

Forrás: Education at a Glance, 2010: A2.1. táblázat

9.5. táblázat

A 2010-ben érettségizettek és ekkor érettségizett felvételizők érettségi vizsgaeredményei közép- és emelt szinten tantárgyanként (%)

Vizsgatárgy	2010-ben érettségizettek		2010-ben érettségizett felvételizők	
	Középszint	Emelt szint	Középszint	Emelt szint
Magyar nyelv és irodalom	57,32	61,68	67,00	63,90
Történelem	61,50	69,80	70,14	71,40
Matematika	45,97	72,26	55,76	74,50
Angol	61,65	68,20	73,42	73,66
Német	58,93	71,66	71,95	77,45
Fizika	64,58	73,66	72,16	75,76
Kémia	75,47	69,92	80,21	75,37
Biológia	56,93	61,84	66,80	63,84
Informatika	58,84	62,25	67,75	68,30

Forrás: Oktatási Hivatal éves prezentációs adatai és OFIK adatbázis: [online:] {<http://www.oh.gov.hu/kozoktatasi/korabbi-erettsegi/korabbi-erettsegi>}

9.6. táblázat

Az érettségi vizsga típusa szerinti átlageredmények a felsőoktatási felvételi sikeressége szerint, 2010 (%)

Felsőoktatási felvételi sikeresség	Összes jelentkező		Nappali tagozatra jelentkezők	
	Emelt szintű	Középszintű	Emelt szintű	Középszintű
	érettségi vizsga átlaga			
Felvették az elsőként jelölt képzési területre	75,79	71,22	75,75	72,12
Más területre vették fel	66,76	65,96	66,48	66,18
Nem vették fel	62,90	58,74	62,68	59,32
Átlag	72,16	66,94	72,00	67,64

Forrás: OFIK adatbázis 2010

9.7. táblázat

Száz középszintű vizsgára jutó emelt szintű érettségi vizsgák száma képzési és iskolatípusonként, 2006–2010 (ezer db)

Képzési és iskolatípus	2006	2007	2008	2009	2010
Nappali oktatás	9,98	8,29	6,47	5,14	5,39
Felnőttoktatás	0,53	0,38	0,28	0,18	0,22
Hallgatói jogviszonnyal nem rendelkezők	199,82	113,14	52,25	40,48	39,98
Gimnázium	18,07	14,61	11,13	8,41	8,73
Szakközépiskola	3,07	2,53	1,83	1,61	1,69
Országos átlag	9,27	7,53	5,74	4,64	5,07

Forrás: Oktatási Hivatal

9.8. táblázat

Információk a DIFER működéséről, 2004, 2006–2009 (fő, db és %)

Megnevezés	2004	2006	2007	2008	2009	Változás 2009/08 (%)
Korcsoportos tanulók száma (fő)	93 708	97 086	100 016	98 344	97 903	-0,4
Hány tanulónál tervezik a mérőanyag használatát (fő)	31 391	28 054	29 722	30 431	30 785	1,1
A mért tanulók aránya (%)	33,5	28,9	29,7	30,9	31,4	0,5
Osztályok száma összesen (db)	4 859	5 251	5 039	4 974	4 952	0,4
A mérésben érintett osztályok száma (db)	4 466	4 683	4 317	4 298	4 335	0,9
A mérésben érintett osztályok aránya (%)	91,9	89,2	85,7	86,4	87,5	1,1
Osztályok száma, amelyben valamennyi tanulót méri (db)	722	413	635	673	699	3,9
Osztályok aránya, amelyben valamennyi tanulót méri (%)	14,9	7,9	12,6	13,5	14,1	0,6

Forrás: Oktatási Hivatal

9.9. táblázat

A DIFER vizsgálat(ok) következményei az intézményvezetők válasza alapján a DIFER-t alkalmazó intézmények körében, 2009 (db és %)

Következmény	Intézmények	
	száma összesen (db)	a DIFER-t használó intézmények arányában (%)
Egyéni fejlesztési terv kidolgozása a rászoruló tanulók számára	300	47
Fejlesztő pedagógus, gyógypedagógus segítségének igénybe vétele	221	35
Differenciált tanulásszervezési módok bevezetése, kiterjesztése	213	33
Az elmaradott (rész)képeség(ek) kiemelt fejlesztése a rászorulóknak számára	137	21
Egyéni továbbhaladás engedélyezése a rászoruló tanulók számára	46	7
Egyéb	28	4

Forrás: Intézményi adatfelvétel, 2009

A feltett kérdés: „Milyen következménye volt a DIFER-vizsgálat(ok)nak a rászoruló tanulókkal való foglalkozásra az Önök intézményében?”

Megjegyzés: Egy igazgató több következményt is megjelölhetett. N = 639.

9.10. táblázat

A 2008. és a 2009. évi Országos kompetenciamérés letöltéseinek száma a jelentés típusai szerint (db)

A jelentés típusa	2008. évi mérés		2009. évi mérés	
	Egyedi letöltés	Letöltés összesen	Egyedi letöltés	Letöltés összesen
Tanulói jelentés	139 519	758 406	120 085	380 102
Fenntartói jelentés	3 524	17 279	3 384	7 828
Intézményi jelentés	5 712	90 749	5 456	49 467
Telephelyi jelentés	7 431	70 683	7 298	45 981
Fenntartói összefoglaló	–	–	1 629	5 050
Intézményi összefoglaló	–	–	2 901	26 913
Telephelyi összefoglaló	–	–	3 672	16 114
Fenntartói tanulási környezet	289	2 086	535	1 627
Telephelyi tanulási környezet	3 780	15 466	3 716	10 720

Forrás: Oktatási Hivatal

Megjegyzés: A 2008. évi mérés jelentései 2009. március 20-tól, a 2010. évié 2010. március 1-jétől voltak elérhetők.

Az adatok a 2011. április 6-ig történt letöltéseket tartalmazzák.

9.11. táblázat

Az Országos kompetenciamérés fejlődése

Tanév	Évfolyam	A központi adatfeldolgozásba bevont tanulók köre
2001/02	5. és 9.	Iskolánként 20-20 tanuló
2002/03	6. és 10.	Iskolánként (és a 10. évfolyamon képzési formánként) 20-20 tanuló
2003/04	6., 8. és 10.	Iskolánként (és a 10. évfolyamon képzési formánként) 20-20 tanuló
2004/05	A mérés finanszírozási problémák miatt elmaradt	
2005/06, 2006/07	6., 8. és 10.	6. évfolyam: 200 iskola; 8. évfolyam: teljes körű; 10. évfolyam: településként és képzési formánként 30-30 tanuló
2007/08, 2008/09, 2009/10	6., 8. és 10.	teljes körű

Forrás: Oktatási Hivatal

9.12. táblázat

Az Országos kompetenciamérések átlageredményei, szövegértés és matematika, 6., 8. és 10. évfolyam, 2003–2009 (képeséggpont)

Év	Matematika			Szövegértés		
	6.	8. évfolyam	10.	6.	8. évfolyam	10.
2003	500	–	500	500	–	500
2004	505	500	497	509	500	499
2006	493	494	499	512	497	501
2007	500	491	499	516	497	506
2008	499	497	490	519	506	497
2009	489	484	489	513	502	496

Forrás: OKM 2009 Országos..., 2010

9.13. táblázat

A családháttér-index (CSH-index) és az Országos kompetenciamérés 8. évfolyamos matematikaeredménye közötti összefüggés az általános iskola településtípusa szerint, 2009

Településtípus	A CSH index eloszlása		Magasság (S. H.)	Meredekség (S. H.)	Magyarázó erő (%)
	5. percentilis	95. percentilis			
Község	-2,1	0,9	484 (0,5)	39 (0,7)	16
Város	-1,8	1,4	482 (0,6)	43 (0,6)	19
Megyeszékhely	-1,4	1,6	491 (0,6)	43 (0,8)	18
Budapest	-1,2	1,8	488 (1,0)	36 (1,3)	13

Forrás: OKM 2009 Országos... , 2010

Megjegyzés: A CSH-index és a teljesítmény közötti kapcsolatot lineáris regresszióval írtuk le. A magasság oszlop értékei azt mutatják, hogy milyen eredményt ér el várhatóan egy 0 index-értékkel rendelkező tanuló, a meredekség oszlopé pedig azt, hogy az index értékének egységnyi növekedése várhatóan mennyivel növeli a teljesítményt. A zárójelben szereplő standard hiba (S. H.) azt mutatja, hogy milyen mértékben szóródnak a becslések az adott paraméter körül. A magyarázó erő azt mutatja, hogy az index értékeinek figyelembevételével a teljesítménykülönbségek mekkora hányadát tudjuk megmagyarázni.

9.14. táblázat

A családháttér-index (CSH-index) és az Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos matematikaeredménye közötti összefüggés a középfokú iskola típusa szerint, 2009

Iskolatípus	A CSH-index eloszlása		Magasság (S. H.)	Meredekség (S. H.)	Magyarázó erő (%)
	5. percentilis	95. percentilis			
8 évfolyamos gimnázium	-0,4	2,0	564 (2,3)	28 (1,9)	7
6 évfolyamos gimnázium	-0,6	2,0	546 (2)	33 (1,7)	9
4 (5) évfolyamos gimnázium	-0,9	1,8	520 (0,5)	33 (0,6)	11
Szakközépiskola	-1,6	1,3	488 (0,4)	24 (0,5)	6
Szakiskola	-2,5	0,6	416 (0,8)	16 (0,6)	4

Forrás: OKM 2009 Országos... , 2010

Megjegyzés: A mutatók magyarázatát lásd az előző táblázatban.

9.15. táblázat

Az Országos kompetenciamérés átlageredményei kistérségenként, 8. évfolyam, szövegértés, 2009 (pont)

Kistérség	Megye	Átlag (S. H.)
Bácsalmási	Bács-Kiskun	481 (5,9)
Bajai	Bács-Kiskun	505 (2,5)
Jánoshalmi	Bács-Kiskun	480 (6,8)
Kalocsa	Bács-Kiskun	491 (4,6)
Kecskeméti	Bács-Kiskun	513 (1,8)
Kiskőrösi	Bács-Kiskun	496 (3,4)
Kiskunfélegyházi	Bács-Kiskun	488 (3,6)
Kiskunhalasi	Bács-Kiskun	496 (3,1)
Kiskunmajsai	Bács-Kiskun	476 (6,2)
Kunszentmiklósi	Bács-Kiskun	465 (4,2)
Komlói	Baranya	472 (4,8)
Mohácsi	Baranya	503 (3,8)
Pécsi	Baranya	521 (1,9)
Pécsváradi	Baranya	482 (7,1)
Sásdi	Baranya	472 (6,8)
Sellyei	Baranya	441 (6,9)
Siklósi	Baranya	480 (4,6)
Szentlőrinci	Baranya	465 (5,8)
Szigetvári	Baranya	473 (4,9)
Békéscsabai	Békés	513 (3,6)
Békési	Békés	487 (3,6)
Gyulai	Békés	490 (4,9)
Mezőkovácsházi	Békés	476 (4,0)
Orosházi	Békés	505 (3,5)
Sarkadi	Békés	462 (5,2)
Szarvasi	Békés	486 (4,3)
Szeghalomi	Békés	473 (4,5)
Abaúj–Hegyközi	Borsod-Abaúj-Zemplén	443 (6,0)
Bodrogközi	Borsod-Abaúj-Zemplén	420 (5,4)
Edelényi	Borsod-Abaúj-Zemplén	440 (4,0)
Encsi	Borsod-Abaúj-Zemplén	453 (4,2)
Kazincbarcikai	Borsod-Abaúj-Zemplén	481 (2,8)
Mezőcsáti	Borsod-Abaúj-Zemplén	418 (6,6)
Mezőkövesdi	Borsod-Abaúj-Zemplén	484 (4,0)
Miskolci	Borsod-Abaúj-Zemplén	491 (1,6)
Ózdi	Borsod-Abaúj-Zemplén	458 (3,0)
Sárospataki	Borsod-Abaúj-Zemplén	472 (4,7)
Sátoraljaújhelyi	Borsod-Abaúj-Zemplén	503 (5,2)
Szerencsi	Borsod-Abaúj-Zemplén	467 (4,4)
Sziksói	Borsod-Abaúj-Zemplén	433 (5,7)

folytatás a következő oldalon...

folytatás az előző oldalról

Kistérség	Megye	Átlag (S. H.)
Tiszaújvárosi	Borsod-Abaúj-Zemplén	505 (3,8)
Tokaji	Borsod-Abaúj-Zemplén	471 (6,9)
Budapesti	Budapest	534 (0,7)
Csongrádi	Csongrád	488 (5,3)
Hódmezővásárhelyi	Csongrád	513 (3,5)
Kisteleki	Csongrád	493 (6,1)
Makói	Csongrád	492 (3,4)
Mórahalmi	Csongrád	482 (6,2)
Szegedi	Csongrád	522 (1,8)
Szentesi	Csongrád	515 (3,4)
Abai	Fejér	463 (6,3)
Adonyi	Fejér	464 (6,2)
Bicskei	Fejér	489 (4,8)
Dunaújvárosi	Fejér	497 (3,7)
Enyingi	Fejér	465 (6,2)
Ercsi	Fejér	464 (5,9)
Gárdonyi	Fejér	493 (4,8)
Móri	Fejér	492 (5,1)
Sárbogárdi	Fejér	486 (5,1)
Székesfehérvári	Fejér	529 (1,7)
Csornai	Győr-Moson-Sopron	512 (4,5)
Győri	Győr-Moson-Sopron	531 (1,8)
Kapuvár–Beledi	Győr-Moson-Sopron	528 (5,3)
Mosonmagyaróvári	Győr-Moson-Sopron	520 (3,0)
Pannonhalmi	Győr-Moson-Sopron	534 (5,2)
Sopron–Fertődi	Győr-Moson-Sopron	526 (3,0)
Téti	Győr-Moson-Sopron	489 (6,3)
Balmazújvárosi	Hajdú-Bihar	471 (4,3)
Berettyóújfalui	Hajdú-Bihar	454 (3,5)
Debreceni	Hajdú-Bihar	526 (1,7)
Derecske–Létavértesi	Hajdú-Bihar	481 (3,3)
Hajdúböszörményi	Hajdú-Bihar	489 (2,9)
Hajdúhadházi	Hajdú-Bihar	458 (3,0)
Hajdúszoboszlói	Hajdú-Bihar	492 (4,7)
Polgári	Hajdú-Bihar	448 (7,6)
Püspökladányi	Hajdú-Bihar	474 (3,4)
Bélapátfalvai	Heves	472 (6,6)
Egri	Heves	532 (2,9)
Füzesabonyi	Heves	465 (4,8)
Gyöngyösi	Heves	508 (3,4)
Hatvani	Heves	506 (3,5)
Hevesi	Heves	435 (3,9)

folytatás a következő oldalon...

folytatás az előző oldalról

Kistérség	Megye	Átlag (S. H.)
Pétersvárai	Heves	497 (8,1)
Jászberényi	Jász-Nagykun-Szolnok	475 (3,1)
Karcagi	Jász-Nagykun-Szolnok	468 (3,7)
Kunszentmártoni	Jász-Nagykun-Szolnok	466 (5,0)
Mezőtúri	Jász-Nagykun-Szolnok	484 (5,3)
Szolnoki	Jász-Nagykun-Szolnok	514 (2,8)
Tiszafüredi	Jász-Nagykun-Szolnok	449 (4,3)
Törökszentmiklósi	Jász-Nagykun-Szolnok	460 (3,9)
Dorogi	Komárom-Esztergom	470 (4,4)
Esztergomi	Komárom-Esztergom	509 (3,4)
Kisbéri	Komárom-Esztergom	485 (5,8)
Komáromi	Komárom-Esztergom	488 (4,4)
Oroszlányi	Komárom-Esztergom	477 (4,6)
Tatabányai	Komárom-Esztergom	498 (2,5)
Tatai	Komárom-Esztergom	512 (4,0)
Balassagyarmati	Nógrád	501 (3,9)
Bátonyterenyei	Nógrád	496 (4,8)
Pásztói	Nógrád	476 (4,7)
Rétság	Nógrád	494 (6,3)
Salgótarjáni	Nógrád	500 (3,1)
Szécsényi	Nógrád	455 (6,5)
Aszódi	Pest	505 (4,0)
Budaörsi	Pest	530 (3,2)
Ceglédi	Pest	486 (2,2)
Dabasi	Pest	485 (4,6)
Dunakeszi	Pest	519 (3,3)
Érdi	Pest	522 (2,4)
Gödöllői	Pest	526 (2,7)
Gyáli	Pest	488 (3,6)
Monori	Pest	490 (2,4)
Nagykátai	Pest	484 (3,1)
Pilisvörösvári	Pest	511 (3,1)
Ráckevei	Pest	508 (2,0)
Szentendrei	Pest	522 (3,0)
Szobi	Pest	487 (9,0)
Váci	Pest	507 (2,8)
Veresegyházi	Pest	489 (4,1)
Balatonföldvári	Somogy	501 (8,5)
Barcsi	Somogy	469 (4,9)
Csurgói	Somogy	466 (6,3)
Fonyódi	Somogy	509 (5,2)
Kadarkúti	Somogy	464 (6,9)

folytatás a következő oldalon...

folytatás az előző oldalról

Kistérség	Megye	Átlag (S. H.)
Kaposvári	Somogy	517 (2,4)
Lengyeltóti	Somogy	463 (8,8)
Marcali	Somogy	473 (5,3)
Nagyatádi	Somogy	456 (5,4)
Siófoki	Somogy	528 (5,2)
Tabi	Somogy	484 (8,7)
Baktalórántházai	Szabolcs-Szatmár-Bereg	464 (4,2)
Csengeri	Szabolcs-Szatmár-Bereg	476 (4,3)
Fehérgyarmati	Szabolcs-Szatmár-Bereg	440 (4,4)
Ibrány–Nagyhalászi	Szabolcs-Szatmár-Bereg	452 (4,0)
Kisvárdai	Szabolcs-Szatmár-Bereg	487 (3,7)
Mátészalkai	Szabolcs-Szatmár-Bereg	477 (3,3)
Nagykállói	Szabolcs-Szatmár-Bereg	457 (3,7)
Nyírbátori	Szabolcs-Szatmár-Bereg	458 (3,4)
Nyíregyházai	Szabolcs-Szatmár-Bereg	525 (2,0)
Tiszavasvári	Szabolcs-Szatmár-Bereg	446 (4,5)
Vásárosnaményi	Szabolcs-Szatmár-Bereg	500 (4,0)
Záhonyi	Szabolcs-Szatmár-Bereg	487 (5,9)
Bonyhádi	Tolna	511 (5,1)
Dombóvári	Tolna	489 (4,2)
Paksi	Tolna	494 (4,0)
Szekszárdi	Tolna	507 (2,7)
Tamási	Tolna	471 (4,2)
Cellőmölki	Vas	495 (5,2)
Csepregi	Vas	491 (9,6)
Körmendi	Vas	515 (5,7)
Kőszegi	Vas	516 (5,5)
Őrzentpéteri	Vas	516 (13,6)
Sárvári	Vas	514 (3,9)
Szentgotthárdi	Vas	492 (5,8)
Szombathelyi	Vas	526 (2,6)
Vasvári	Vas	498 (6,6)
Ajkai	Veszprém	493 (3,3)
Balatonalmádi	Veszprém	505 (7,9)
Balatonfüredi	Veszprém	528 (5,6)
Pápai	Veszprém	500 (3,6)
Sümegei	Veszprém	490 (6,5)
Tapolcai	Veszprém	503 (4,5)
Várpalotai	Veszprém	498 (5,0)
Veszprémi	Veszprém	536 (2,9)
Zirci	Veszprém	497 (5,4)
Hévízi	Zala	517 (9,1)

folytatás a következő oldalon...

folytatás az előző oldalról

Kistérség	Megye	Átlag (S. H.)
Keszthelyi	Zala	518 (4,4)
Lenti	Zala	504 (5,8)
Letenyei	Zala	507 (6,8)
Nagykanizsai	Zala	504 (3,3)
Pacσαι	Zala	478 (8,5)
Zalaegerszegi	Zala	526 (2,6)
Zalakarosi	Zala	489 (8,2)
Zalaszentgróti	Zala	497 (7,0)

Forrás: OKM 2009 Országos . . . , 2010

9.16. táblázat

A lányok és a fiúk átlageredményei közötti különbségek az Országos kompetenciamérésen, évfolyam és a közép fokú iskolatípus szerint, 2009 (pont)

Évfolyam, iskolatípus	A fiúk előnye matematikából	A lányok előnye szövegértésből
6. évfolyam	11,4	25,4
8. évfolyam	9,0	30,9
10. évfolyam	20,2	39,0
8 évfolyamos gimnázium	39,6	24,5
6 évfolyamos gimnázium	43,3	21,6
4 évfolyamos gimnázium	34,8	22,3
Szakközépiskola	38,3	22,1
Szakiskola	32,1	21,2

Forrás: OKM 2009 Országos . . . , 2010

Megjegyzés: A fiúk és a lányok aránya a 10. évfolyamon az egyes közép fokú iskolatípusokban eltérő. Ezért a iskolatípusként látható különbségek átlaga eltér az évfolyamon egészében látható különbségektől.

9.17. táblázat

A magyar tanulók átlageredményei a PISA-vizsgálatokban (pontos szám, db és rangsorhely)

Mérési terület	Év	Magyarország átlageredménye (S. H.)	OECD-országok átlageredménye (S. H.)	OECD-országok száma	Helyezési tartomány
Szövegértés	2000	480 (4,0)	500 (0,6)	28	21–25.
	2003	482 (2,5)	494 (0,6)	29	20–24.
	2006	482 (3,3)	492 (0,6)	29	17–22.
	2009	494 (3,2)	493 (0,5)	34	13–22.
Matematika	2003	490 (2,8)	500 (0,6)	29	19–23.
	2006	491 (2,9)	498 (0,5)	30	18–23.
	2009	490 (3,5)	496 (0,5)	34	18–28.
Természettudomány	2006	504 (2,7)	500 (0,5)	30	13–17.
	2009	503 (3,1)	501 (0,5)	34	13–21.

Forrás: PISA 2000, 2003, 2006, 2009 adatbázisok

Megjegyzés: 1. A félkövérrel írt értékek az OECD-átlag alattiak, a többi érték nem különbözik szignifikánsan az OECD-átlagtól. 2. A zárójelben szereplő értékek (S. H.) az átlagtól való eltérést mutatják.

9.18. táblázat

A nemzetközi mérésekben részt vett országok átlageredménye Magyarország átlageredményéhez képest

Ország	Szövegértés		Matematika			Természettudomány		
	PIRLS	PISA	TIMSS		PISA	TIMSS		PISA
	2006	2009	2007		2009	2007		2009
	4. évfolyam	15 évesek	4. évfolyam	8. évfolyam	15 évesek	4. évfolyam	8. évfolyam	15 évesek
Japán		⦿	⦿	⦿	⦿	⦿	⦿	⦿
Korea		⦿		⦿	⦿		⦿	⦿
Finnország		⦿			⦿			⦿
Észtország		⊙			⦿			⦿
Svájc		⊙			⦿			⦿
Hollandia	⊙	⦿	⦿		⦿	⦿		⦿
Kanada ³	⦿⦿⦿ ⦿⦿	⦿	⦿⦿⦿ ⦿–	–⦿⦿ ⦿–	⦿	⦿⦿⦿ ⦿–	–⦿⦿ ⦿–	⦿
Belgium ¹	⦿⦿	⦿			⦿			⊙
Németország	⊙	⊙	⦿		⦿	⦿		⦿
Izland	⦿	⊙			⦿			⦿
Dánia	⊙	⊙	⦿		⦿	⦿		⊙
Ausztrália		⦿	⊙	⦿	⦿	⊙	⦿	⦿
Új-Zéland	⦿	⦿	⦿		⦿	⦿		⦿
Írország		⊙			⊙			⊙
Egyesült Államok	⦿	⊙	⦿	⊙	⊙	⊙	⦿	⊙
Oroszország	⦿	⦿	⦿	⊙	⦿	⊙	⊙	⦿
Egyesült Királyság ²	⦿⦿	⊙	⦿⦿	⦿⦿	⊙	⦿⦿	⦿⦿	⦿
Franciaország	⦿	⊙			⊙			⊙
Lengyelország	⦿	⊙			⊙			⊙
Luxemburg	⦿	⦿			⊙			⦿
Portugália		⊙			⊙			⦿
Lettország	⦿	⦿	⦿		⊙	⊙		⦿
Svédország	⊙	⊙	⊙	⦿	⊙	⦿	⦿	⊙
Szlovénia	⦿	⦿	⦿	⦿	⦿	⦿	⊙	⦿
Ausztria	⦿	⦿	⊙		⊙	⦿		⊙
Norvégia	⦿	⦿	⦿	⦿	⊙	⦿	⦿	⊙
Olaszország	⊙	⦿	⊙	⦿	⊙	⊙	⦿	⦿
Csehország		⦿	⦿	⦿	⊙	⦿	⊙	⊙
Szlovákia	⦿	⦿	⦿		⊙	⊙		⦿
Spanyolország	⦿	⦿			⊙			⦿
Litvánia	⦿	⦿	⦿	⦿	⦿	⦿	⦿	⦿
Bulgária	⊙	⦿		⦿	⦿		⦿	⦿

Forrás: PISA 2009 adatbázis, PIRLS 2006 adatbázis és TIMSS 2007 adatbázis.

Magyarázat: ⦿ Az ország átlageredménye Magyarország átlageredményénél szignifikánsan magasabb.
 ⦿ Az ország átlageredménye Magyarország átlageredményénél szignifikánsan alacsonyabb.
 ⊙ Az ország átlageredménye nem különbözik szignifikánsan a magyar átlageredménytől.
 – A mérésben az adott tantárgy nem vett részt.

Forrás: Balázi et al., 2007; Balázi et al., 2008; Balázi et al., 2010; Balázi–Ostorics, 2011.

Megjegyzés: 1. A flamand/francia nyelvűek eredményei a PIRLS-vizsgálatban külön jelennek meg. 2. A TIMSS- és PIRLS-mérésekben Anglia és Skócia az eredményeit külön közölte, a táblázat ebben a sorrendben szerepelteti a két tagállamot. 3. A TIMSS- és PIRLS-mérésekben Alberta, Brit Kolumbia, Ontario, Quebec és Új-Skócia tartományok vettek csak részt, eredményeik ebben a sorrendben külön jelennek meg a táblázatban. 4. A táblázat nem tartalmazza azokat az országokat, amelyek mérési átlageredményeinek mindegyike szignifikánsan gyengébb, mint Magyarorszáké: Bosznia-Hercegovina, Chile, Görögország, Horvátország, Mexikó, Ukrajna, Szerbia, Törökország, Izrael, Románia.

9.19. táblázat

A PISA-vizsgálatokban legalább második, illetve ötödik képességszintet elérő tanulók aránya, szövegértés, matematika és természettudomány, Magyarország és OECD-átlag, 2000, 2003, 2006 és 2009 (%)

Mérési terület	Év	A 2. szintet elérő tanulók aránya		Az 5. szintet elérő tanulók aránya	
		Magyarország	OECD-átlag	Magyarország	OECD-átlag
Szövegértés	2000	77,40	82,20	5,10	9,50
	2003	79,40	81,10	4,90	8,30
	2006	79,40	79,90	4,70	8,60
	2009	82,40	81,20	6,10	7,60
Matematika	2003	77,00	78,50	10,70	14,60
	2006	78,80	78,60	10,30	13,30
	2009	77,70	78,00	10,10	12,70
	2006	84,90	80,70	6,80	9,00
Természettudomány	2009	85,90	82,00	5,40	8,50

Forrás: PISA 2000, 2003, 2006, 2009 adatbázisok

9.20. táblázat

A TIMSS-vizsgálatok magyar átlageredményeinek időbeni változása 1995 és 2007 között (pont)

Év	Matematika		Természettudomány	
	4. évfolyam	8. évfolyam	4. évfolyam	8. évfolyam
	Átlag (S. H.)	Átlag (S. H.)	Átlag (S. H.)	Átlag (S. H.)
1995	521 (3,6)	527 (3,2)	508 (3,4)	537 (3,1)
1999	—	532 (3,7)	—	552 (3,7)
2003	529 (3,1)	529 (3,2)	530 (3,0)	543 (2,8)
2007	510 (3,5)	517 (3,5)	536 (3,6)	539 (2,9)

Forrás: Balázi et al., 2008

Megjegyzés: 1. A TIMSS 1999 vizsgálat csak a 8. évfolyamos diákok tudását mérte. 2. A zárójelben szereplő értékek (S. H.) az átlagtól való eltérést mutatják.

9.21. táblázat

A mindkét szövegértés-mérésben részt vett országok átlageredményei a PISA 2009 és a PIRLS 2006 vizsgálatokban

Országok	Szövegértés	
	PISA 2009 átlageredmény (S. H.)	PIRLS 2006 átlageredmény (S. H.)
Ausztria	470 (2,9)	538 (2,2)
Bulgária	429 (6,7)	547 (4,4)
Dánia	495 (2,1)	546 (2,3)
Egyesült Államok	500 (3,7)	540 (3,5)
Franciaország	496 (3,4)	522 (2,1)
Hollandia	508 (5,1)	547 (1,5)
Hongkong-Kína	533 (2,1)	564 (2,4)
Indonézia	402 (3,7)	405 (4,1)
Izland	500 (1,4)	511 (1,3)
Izrael	474 (3,6)	512 (3,3)
Katar	372 (0,8)	353 (1,1)
Lengyelország	500 (2,6)	519 (2,4)
Lettország	484 (3,0)	541 (2,3)
Litvánia	468 (2,4)	537 (1,6)
Luxemburg	472 (1,3)	557 (1,1)
Magyarország	494 (3,2)	551 (3,0)
Németország	497 (2,7)	548 (2,2)
Norvégia	503 (2,6)	498 (2,6)
Olaszország	486 (1,6)	551 (2,9)
Oroszország	459 (3,3)	565 (3,4)
Románia	424 (4,1)	489 (5,0)
Spanyolország	481 (2,0)	513 (2,5)
Svédország	497 (2,9)	549 (2,3)
Szingapúr	526 (1,1)	558 (2,9)
Szlovákia	477 (2,5)	531 (2,8)
Szlovénia	483 (1,0)	522 (2,1)
Tajvan	495 (2,6)	535 (2,0)
Trinidad és Tobagó	416 (1,2)	436 (4,9)
Új-Zéland	521 (2,4)	532 (2,0)

Forrás: Balázs et al., 2007; Balázs et al., 2010

Megjegyzés: A zárójelben szereplő értékek (S. H.) az átlagtól való eltérést mutatják.

9.22. táblázat

A mindkét mérésben részt vett országok átlageredményei a PISA 2009 és a TIMSS 2007 vizsgálatokban

Országok	Matematika		Természettudomány	
	PISA2009 átlageredmény (S. H.)	TIMSS2007 átlageredmény (S. H.)	PISA2009 átlageredmény (S. H.)	TIMSS2007 átlageredmény (S. H.)
Ausztrália	514 (2,5)	496 (3,9)	527 (2,5)	515 (3,6)
Bulgária	428 (5,9)	464 (5,0)	439 (5,9)	470 (5,9)
Csehország	493 (2,8)	504 (2,4)	500 (3,0)	539 (1,9)
Egyesült Államok	487 (3,6)	508 (2,8)	502 (3,6)	520 (2,9)
Hongkong-Kína	555 (2,7)	572 (5,8)	549 (2,8)	530 (4,9)
Indonézia	371 (3,7)	397 (3,8)	383 (3,8)	427 (3,4)
Izrael	447 (3,3)	463 (3,9)	455 (3,1)	468 (4,3)
Japán	529 (3,3)	570 (2,4)	539 (3,4)	554 (1,9)
Jordánia	387 (3,7)	427 (4,1)	415 (3,5)	482 (4,0)
Katar	368 (0,7)	307 (1,4)	379 (0,9)	319 (1,7)
Kolumbia	381 (3,2)	380 (3,6)	402 (3,6)	417 (3,5)
Korea	546 (4,0)	597 (2,7)	538 (3,4)	553 (2,0)
Litvánia	477 (2,6)	506 (2,3)	491 (2,9)	519 (2,5)
Magyarország	490 (3,5)	517 (3,5)	503 (3,1)	539 (2,9)
Norvégia	498 (2,4)	469 (2,0)	500 (2,6)	487 (2,2)
Olaszország	483 (1,9)	480 (3,0)	489 (1,8)	495 (2,8)
Oroszország	468 (3,3)	512 (4,1)	478 (3,3)	530 (3,9)
Románia	427 (3,4)	461 (4,1)	428 (3,4)	462 (3,9)
Svédország	494 (2,9)	491 (2,3)	495 (2,7)	511 (2,6)
Szerbia	442 (2,9)	486 (3,3)	443 (2,4)	470 (3,2)
Szingapúr	562 (1,4)	593 (3,8)	542 (1,4)	567 (4,4)
Szlovénia	501 (1,2)	501 (2,1)	512 (1,1)	538 (2,2)
Tajvan	543 (3,4)	598 (4,5)	520 (2,6)	561 (3,7)
Thaiföld	419 (3,2)	441 (5,0)	425 (3,0)	471 (4,3)
Törökország	445 (4,4)	432 (4,8)	454 (3,6)	454 (3,7)
Tunézia	371 (3,0)	420 (2,4)	401 (2,7)	445 (2,1)

Forrás: Balázi et al., 2008; Balázi et al., 2010

Megjegyzés: A zárójelben szereplő értékek (S. H.) az átlagtól való eltérést mutatják.

9.23. táblázat

Az OECD-országok szövegértés-eredménye a PISA 2009 vizsgálatban és az egy diákra jutó oktatási ráfordítások (USD, pont)

OECD-országok	Egy diákra jutó oktatási ráfordítás (USD)	Szövegértés átlageredmény (pont)
Ausztrália	72 386	515
Ausztria	97 789	470
Belgium	80 145	506
Chile	23 597	449
Csehország	44 761	478
Dánia	87 642	495
Egyesült Államok	105 752	500
Egyesült Királyság	84 899	494
Észtország	43 037	501
Finnország	71 385	536
Franciaország	74 659	496
Görögország	48 422	483
Hollandia	80 348	508
Írország	75 924	496
Izland	94 847	500
Izrael	53 321	474
Japán	77 681	520
Kanada	80 451	524
Korea	61 104	539
Lengyelország	39 964	500
Luxemburg	155 624	472
Magyarország	44 342	494
Mexikó	21 175	425
Németország	63 296	497
Norvégia	101 265	503
Olaszország	77 310	486
Portugália	56 803	489
Spanyolország	74 119	481
Svájc	104 352	501
Svédország	82 753	497
Szlovákia	32 200	477
Szlovénia	77 898	483
Törökország	12 708	464
Új-Zéland	48 633	521

Forrás: Balázs et al., 2010

10. Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények

10.1. táblázat

A hátrányos helyzetű tanulókat érintő kiegészítő normatívák, 2000–2009 (Ft/fő/év)

	Felzárkóztató oktatás	Integrációs oktatás	Hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztató oktatása	Roma kisebbségi oktatás
2000	26 000	–	15 000	27 500
2001	27 500	–	15 000	29 000
2002	32 000	–	17 000	33 000
2003	34 000	51 000	17 000	44 000
2004	20 000	60 000	20 000	45 000
2005	20 000	60 000	20 000	45 000
2006	20 500	61 500	20 500	45 000
2007	20 500	61 500	20 500	45 000
2008	–	–	–	45 000
2009	–	–	–	43 000

Forrás: Fehérvári, 2009

10.2. táblázat

A kistélepülések általános iskoláit érintő kiegészítő normatívák, 2000–2009 (Ft/fő/év)

	A bejáró gyerekek támogatása	Az intézmény- fenntartó társulás támogatása	A kistélepülések támogatása, ha a település lakossága:				
			1100 fő alatt	1500 fő alatt	1100–2999 fő	1500–3000 fő	3001–3499 fő
2000	14 000	20 000	46 000	–	24 000	–	12 000
2001	14 000	20 000	46 000	–	24 000	–	12 000
2002	14 000	20 000	46 000	–	24 000	–	12 000
2003	22 500	33 900	46 000	–	24 000	–	12 000
2004	25 000	36 400	50 000	–	25 000	–	12 500
2005	25 000	45 000	50 000	–	25 000	–	12 500
2006	15 000	45 000	–	45 000	–	25 000	–
2007	15 000	45 000	–	45 000	–	25 000	–
2008	–	45 000	–	–	–	–	–
2009	–	42 800	–	–	–	–	–

Forrás: Fehérvári, 2009

10.3. táblázat

A speciális helyzetben lévő, jogszabályban nevesített csoportokba tartozó általános iskolai tanulók aránya, 2001–2009 (%)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
SNI – külön nevelt	4,9	4,0	3,9	3,7	3,6	3,4	3,1	2,9	2,7
SNI – integráltan nevelt	0,9	1,4	2,0	2,7	3,5	4,0	4,0	3,8	4,1
Veszélyeztetett	8,7	8,6	8,4	8,3	8,3	7,6	7,1	6,9	6,8
Tanulási, magatartási, beilleszkedési nehézséggel küzdő	4,7	5,8	6,7	4,9	4,9	5,3	4,9	5,3	5,9
Hátrányos helyzetű	–	–	–	23,0	26,6	26,1	28,1	30,6	33,2
Halmozottan hátrányos helyzetű	–	–	–	–	–	7,4	10,6	12,7	13,7

Forrás: Oktatásstatistikai évkönyv, 2009/2010

10.4. táblázat

A roma tanulók becsült aránya a nyolcadikosok között, 2006 (%)

Régió	Budapest	Megyeszékhely	Egyéb város	Község	Összesen (átlag)
Közép-Magyarország	3,8	–	2,8	3,4	3,4
Nyugat-Dunántúl	–	4,0	4,0	5,9	4,8
Közép-Dunántúl	–	3,0	6,1	4,2	4,7
Dél-Dunántúl	–	6,1	14,7	20,6	15,7
Észak-Magyarország	–	12,8	18,8	26,5	22,0
Észak-Alföld	–	1,4	10,4	17,3	11,3
Dél-Alföld	–	2,5	6,2	4,7	5,0
Összesen (átlag)	3,8	4,6	8,5	13,4	9,1

Forrás: Kertesi–Kézdi, 2009

10.5. táblázat

A cigány kisebbségi oktatásban részt vevők száma képzési programonként, 2001/02–2009/10 (fő)

	Óvoda	Általános iskola	Szakiskola	Gimnázium	Szakközépiskola
2001/02	7 000	24 268	802	216	–
2002/03	8 270	22 502	880	352	–
2003/04	11 964	27 259	1 258	544	117
2004/05	15 637	31 503	974	299	0
2005/06	16 780	38 304	1 107	405	402
2006/07	17 383	40 944	1 323	364	109
2007/08	18 406	45 319	1 345	345	144
2008/09	20 500	50 024	1 566	399	288
2009/10	21 279	49 230	1 661	504	195

Forrás: Oktatásstatistikai évkönyv, 2009/2010

10.6. táblázat

A felső középfokú (ISCED 3) végzettség munkaerő-piaci hozadéka* az OECD-tagországokban, 2005 és 2008 között (%)

Ország	Év	Bérhozádek	Foglalkoztatottsági hozadék	
			ISCED 3B szintű és 3C (hosszú idejű) képzés esetén	ISCED 3A képzés esetén
Finnország	2007	106,7	n. a.	111,4
Németország	2008	110,7	129,2	101,7
Belgium	2005	112,1	122,1	126,9
Írország	2005	116,8	n. a.	114,9
Hollandia	2006	117,4	113,6	124,3
Franciaország	2007	118,7	113,6	115,3
Svédország	2008	120,3	n. a.	113,8
Lengyelország	2008	120,4	152,0	159,4
Dánia	2008	120,8	125,2	118,9
Új-Zéland	2008	122,6	116,6	122,6
Spanyolország	2007	123,5	110,5	111,7
Ausztrália	2005	123,8	n. a.	119,3
Japán	2007	125,7	n. a.	n. a.
Kanada	2007	126,9	n. a.	117,3
Norvégia	2007	127,1	126,5	123,2
Olaszország	2006	131,7	117,0	121,7
Luxemburg	2006	134,4	113,0	115,7
Svájc	2008	135,2	120,9	109,3
Magyarország	2008	136,4	162,8	171,0
Csehország	2008	139,2	158,4	165,0
Egyesült Királyság	2008	141,8	157,6	158,3
Korea	2007	144,9	n. a.	103,9
Törökország	2005	145,2	111,3	99,8
Szlovákia	2008	145,6	207,8	228,6
Ausztria	2008	146,3	137,2	132,5
Portugália	2006	146,6	n. a.	101,5
Egyesült Államok	2008	152,0	n. a.	128,7
Görögország		n. a.	117,9	96,3

Forrás: Education at a Glance, 2010. alapján Györgyi Zoltán számításai. [online:] (http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.html)

* A megfelelő végzettség révén a foglalkoztatottságban és a bérekben mért növekmény (%) a felső középfokú végzettséggel nem rendelkezők foglalkoztatottságához, illetve béréhez képest.

10.7. táblázat

Matematikateljesítmények átlagapontszámai az általános iskolák 6. és 8. évfolyamain településtípusonként* az iskolai telephely tanulói összetételének függvényében

Évfolyam	Településtípus	Legrosszabb tanulói összetételű iskolák (alsó negyed) átlagpontja	Legjobb tanulói összetételű iskolák (felső negyed) átlagpontja
6.	Község	438	485
	Város	447	502
	Megyeszékhely	465	540
	Budapest	470	543
8.	Község	459	484
	Város	469	506
	Megyeszékhely	490	536
	Budapest	497	536

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2009

* Településtípusonként az iskolai telephelyek legrosszabb és legjobb tanulói összetételű negyedrészeinek átlagpontszámai.

10.8. táblázat

A középfokú képzési programokban részt vevő nappali tagozatos tanulók megoszlása régióként, 2009 (%)

Terület	Képzési program			
	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakisola	Összesen
Közép-Magyarország	43,0	42,7	14,3	100,0
Nyugat-Dunántúl	31,9	45,5	22,6	100,0
Közép-Dunántúl	31,7	41,3	27,0	100,0
Dél-Dunántúl	36,0	36,3	27,7	100,0
Észak-Magyarország	29,8	45,3	24,9	100,0
Észak-Alföld	33,1	40,2	26,7	100,0
Dél-Alföld	31,6	43,9	24,5	100,0
Összesen	35,2	42,3	22,5	100,0

Forrás: Tájékoztatósi adatbázis, KSH. [online.] {http://portal.ksh.hu/portal/page?_pageid=37,115776&_dad=portal&_schema=PORTAL#}

10.9. táblázat

Matematika- és szövegértés-teljesítmények átlagpontszámai a 10. évfolyamon képzési programonként az iskolai telephely tanulói összetételének függvényében*, 2009

Kompetencia	Képzési program	Legrosszabb tanulói összetételű iskolák (alsó negyed)	Legjobb tanulói összetételű iskolák (felső negyed)
Matematika	Gimnázium, 8 évfolyamos	567	611
	Gimnázium, 6 évfolyamos	548	599
	Gimnázium, 4 évfolyamos	498	563
	Szakközépiskola	452	506
	Szakiskola	374	409
Szövegértés	Gimnázium, 8 évfolyamos	576	599
	Gimnázium, 6 évfolyamos	553	596
	Gimnázium, 4 évfolyamos	519	573
	Szakközépiskola	464	513
	Szakiskola	360	408

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2009

* A különböző képzési programokat megvalósító telephelyek legrosszabb és legjobb tanulói összetételű negyedrésének átlagpontszámai.

10.10. táblázat

A felsőfokú oktatásba belépő hallgatók elővégzettségének megoszlása a kibocsátó képzési programok szerint, 2000/01–2009/10 (%)

	Gimnáziumi	Szakközépiskolai	Technikusi	Felsőfokú	Összesen
2000/01	62,9	33,0	3,7	0,3	100,0
2001/02	62,1	33,1	4,2	0,6	100,0
2002/03	61,8	34,5	3,1	0,6	100,0
2003/04	62,2	34,9	1,8	1,1	100,0
2004/05	64,2	33,8	1,2	0,8	100,0
2005/06	63,5	33,7	1,7	1,1	100,0
2006/07	66,8	30,8	1,4	1,0	100,0
2007/08	69,2	28,6	1,1	1,2	100,0
2008/09	69,7	27,1	1,7	1,4	100,0
2009/10	71,6	25,8	1,0	1,6	100,0

Forrás: Felsőoktatási statisztikai adatok, 2009

10.11. táblázat

A lánytanulók aránya a középfokú képzési programokban, 1990/91 és 2009/10 között (%)

	Szaktanulmányi, szakiskola	Gimnázium	Szakközépiskola
1990/91	34,9	66,4	51,0
2001/02	38,5	59,1	49,0
2005/06	37,9	58,6	48,0
2009/10	36,5	58,4	47,8

Forrás: Oktatásstatisztikai évkönyv, 2009/2010

10.12. táblázat

A felsőfokú oktatásba jelentkezett és felvett nők aránya, 2010* (%)

	Államilag támogatott	Alapképzés, nappali	Összesen
Jelentkezők	57,5	54,6	57,1
Felvettek	55,1	51,2	56,1

Forrás: FELVI-adatbázis [online.] {http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_evek.php?stat=23}

* A 2010 szeptemberében induló képzések felvételi eljárása a pótfelvételizők nélkül.

10.13. táblázat

Férfiak és nők által preferált szakok a felsőoktatásban, 2007

Női szakok	A nők aránya a jelentkezők között (%)	Férfi szakok	A férfiak aránya a jelentkezők között (%)
Kézműves	100,0	Villamosmérnöki	97,6
Óvodapedagógus	98,1	Mechatronikai mérnöki	96,6
Gyógyypedagógia	96,9	Gépészmérnöki	96,4
Egészségügyi gondozás és prevenció	95,8	Faipari mérnöki	95,6
Alkalmazott látványtervezés	64,8	Mérnök informatikus	93,8

Forrás: FELVI-adatbázis [online:] {http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/jelentkezo_es_felvettek/a_2007es_felveteli_statisztika_csucsai?itemNo=3}

10.14. táblázat

A 8. évfolyamra járó roma és nem roma tanulók teljesítményének kompetenciaszintek szerinti megoszlása a 2006. évi kompetenciamérésben (%)

Teljesítmény	Szövegértés		Matematika	
	Roma	Nem roma	Roma	Nem roma
0. szint	21,2	4,8	51,9	12,9
1. szint	46,5	22,9	32,7	30,3
2. szint	24,3	34,4	12,7	27,4
3. szint	6,7	26,8	2,1	18,1
4. szint	1,3	11,1	0,6	11,4

Forrás: Kertesi–Kézdí, 2009

10.15. táblázat

Lakossági vélemények* a különböző tanulócsoporthoz integrált oktatásról, a válaszadók iskolai végzettsége szerint, 2009

Tanulók	Kevesebb 8 osztálynál	8 osztály	Szakiskola	Érettségi	Felsőfok	Összesen
Gyenge képességű	2,2	2,6	2,6	2,5	2,6	2,6
Jó képességű	1,9	2,3	2,2	2,1	2,1	2,2
Szegény	2,2	2,1	2,1	2,2	2,3	2,2
Gazdag	2,3	2,3	2,4	2,3	2,5	2,4
Fogyatékos	2,2	2,4	2,4	2,4	2,5	2,4
Nem fogyatékos	1,9	2,2	2,3	2,3	2,4	2,3
Roma	2,6	2,6	2,6	2,5	2,6	2,6
Nem roma	2,0	2,2	2,1	2,1	2,2	2,1

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2009

* A négyfokú skálán elhelyezett sorrendi értékek átlagai.

A feltejt kérdés: „Az Ön véleménye szerint mennyire jó a gyenge képességű gyermekek számára, ha együtt tanulnak tehetséges gyerekekkel? Ez a gyenge képességű gyermekek számára nagyon jó (4), inkább jó (3), inkább rossz (2) vagy nagyon rossz (1)? És a tehetséges..., a szegény/gazdag..., a fogyatékos/nem fogyatékos..., a roma/nem roma gyerekek számára?”

10.16. táblázat

A roma ösztöndíjban részesülők képzési programonként, 1999/00–2004/05 és 2007/08–2010 (fő)

Képzési program	Általános iskola	Szakiskola	Középiskola	Felsőfok	Külföldön tanuló	Összesen
1999/00 II. félév	1 429		322	—	—	1 751
2000/01 I.	4 705		2 142	422	9	7 278
2000/01 II.	2 894		973	325	10	4 202
2001/02 I.	7 033		2 988	964	29	11 014
2001/02 II.	4 788		1 850	747	76	7 461
2002/03 I.	10 074	2 949	4 134	1 931	37	19 125
2002/03 II.	6 935	1 720	2 669	1 538	46	12 908
2003/04 I.	11 142	2 948	4 637	2 682	76	21 485
2003/04 II.	7 502	1 649	2 960	1 996	32	14 139
2004/05 I.	11 049	3 331	5 065	2 123	55	21 623
2004/05 II.	6 201	1 506	2 627	1 335	30	11 699
2007/08 I.	3 936	3 009	3 297	1 085	25	11 352
2008	4 018	3 637	3 664	1 184	31	12 534
2009	4 060	4 213	4 382	1 175	21	13 851
2010	1 744	793	1 120	464	13	4 134

Forrás: Magyarországi Cigányokért Közalapítvány adatgyűjtése

10.17. táblázat

Az integráltan nevelt sajátos nevelési igényű tanulók sikertelenségének okai
az iskolaigazgatói említések %-ában, 2010

	Gyakran	Ritkán	Soha
A tanulásra fordított idő elégtelensége	65,5	13,8	0,0
A munkatempó lassúsága	58,6	20,7	0,0
Az egészségi állapot romlása	6,9	48,3	20,7
Az előzetes tudás elégtelensége	41,4	31,0	3,4
A tanulási motiváció, szorgalom hiánya	65,5	6,9	3,4
Sok hiányzás	13,8	48,3	17,2
Magatartási problémák	37,9	27,6	6,9
Befogadási problémák (például kiközösítés)	0,0	31,0	44,8
Az SNI-tanuló személyisége az akadálya a befogadásnak (segítést hárít, elkülönül)	3,4	51,7	20,7
Elköltözés, közlekedési problémák	3,4	37,9	34,5
Családi problémák (például szülő halála, válás)	20,7	41,4	17,2
Rossz társaság hatása	6,9	55,2	13,8
Az egyéni pedagógiai segítségnyújtás elégtelen volta	6,9	24,1	44,8

Forrás: Kőpataki–Mayer, 2010

A feltett kérdés: „Véleménye szerint milyen okok, s milyen gyakorisággal játszanak szerepet a sajátos nevelési igényű tanulók sikertelenségében az Önök iskolájában?”

Felhasznált irodalom

- 15%-kal csökkent a pártok költségvetési támogatása – EKINT: A döntés csak tovább rontja a pártfinanszírozás állapotát* (2010): Jogi Fórum, július 27.
[online:] {<http://www.jogiforum.hu/hirek/23514#axzz1MGQXSQJa>}
- 2009-ben befejezett munkaerő-piaci programok hatékonyságának értékelése.*
Gyorsjelentés (2009): Foglalkoztatási és Szociális Hivatal.
[online:] {http://internet.munka.hu/resource.aspx?ResourceID=afsz_stat_fobb_aktiv_eszkozok_merop_2009}
- A 2005-ös érettségi vizsga eredményeinek elemzése* (szerk. Einhorn Ágnes) (é. n.): Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
[online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/2005-os-erettsegi-110408>}
- A 2006-os érettségi vizsga eredményeinek elemzése* (é. n.): Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/2006-os-erettsegi-20110408-1>}
- A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának. Az európai digitális menetrend* (2010): [online:] {<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FINHU:PDF>}
- A Biztos Kezdet Gyerekházak hálózatának szolgáltatási és szervezeti modellje* (2009): Szilvási Léna et al. Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Budapest.
[online:] {http://www.biztoskezdet.hu/uploads/attachments/03_01_Biztos%20Kezdet%20Gyerek hazak%20Szervezeti%20es%20Szolgáltatasi%20Modell.pdf}
- A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja* (2008): Szombathelyiné dr. Nyitrai Ágnes, Korintus Mihályné dr., Rózsa Judit. Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Budapest. [online:] {szmi.hu/download.php?file_id=179}
- Addressing the socioeconomic determinants of healthy eating habits and physical activity levels among adolescents* (2006): WHO Regional Office for Europe, Copenhagen. [online:] {http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/98231/e89375.pdf}
- A HEFOP 3.1 intézkedés értékelése* (2007): Expanzió Humán Tanácsadó Kft., Budapest. [online:] {http://www.nfu.hu/hefop_ertekelesek}
- A készségek mentén szakadt a munkaerőpiac* (2010): Napi gazdaság, október 14. [online:] {<http://www.napi.hu/default.asp?cCenter=article.asp&nID=461669>}
- A középiskolai oktatásba lépők vizsgálata* (2009): Lásd Adatbázisok.
- A magyar fiatalok gazdagságra vágyanak* (2008): GfK-Hungária Piacutató Intézet, Budapest. [online:] {http://www.gfk.com/imperia/md/content/gfk_hungaria/pdf/press_h/press_20080116_h.pdf}

- A magyar információs társadalom fejlődésének tanulságai, a közeljövő kihívásai* (2009): Információs Társadalom- és Trendkutatási Alapítvány, Budapest. [online:] {http://www.ittkalapitvany.hu/menet_docs/07_01_mo_inftars_fejlodesenek_tanulsagai.pdf}
- A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról* (2005): Oktatási Minisztérium, Budapest. [online:] {http://www.allamreform.hu/letoltheto/oktatas/hazai/A_Magyar_Koztarsasag_Kormanyanak_strategiaja_az_egesz_elet.pdf}
- A magyarországi cigányság helyzetének javítására és felemelkedésére a rendszerváltás óta fordított támogatások mértéke és hatékonysága* (2008): Összegző, helyzetfeltáró tanulmány. Állami Számvevőszék, Budapest. [online:] {[http://www.asz.hu/ASZ/tanulmanyok.nsf/0/79ed5720b293ebc9c12574f30031b5c7/\\$FILE/t206.pdf](http://www.asz.hu/ASZ/tanulmanyok.nsf/0/79ed5720b293ebc9c12574f30031b5c7/$FILE/t206.pdf)}
- A Nemzeti alaptanterv implementációja* (2008): Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. [online:] {http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_implement_090702.pdf}
- A Nemzeti Együttműködés Programja* (2010): [online:] {<http://www.kormany.hu/download/c/27/10000/a%20nemzeti%20egy%C3%BCttm%C5%B1k%C3%B6d%C3%A9s%20programja.pdf>}
- A pályakezdő szakmunkások munkaerő-piaci helyzete* (2010): MKIK GVI. [online:] {<http://www.gvi.hu/index.php/hu/papers/show.html?id=45>}
- A pedagógusok életpálya-modellje törvénykoncepció. Vitairat* (2010): Nemzeti Erőforrás Minisztérium. [online:] {www.nefmi.gov.hu/miniszterium/2010/pedag-eletpalya-modell}
- A tagadás betegsége* (2008): Interjú Szentesi Péter addiktológussal. Magyar Narancs, szeptember 4. [online:] {<http://www.manco.hu/index.php?gcPage=/public/hirek/hir&id=17011>}
- A Tanács következtetései* (2009. május 12.) *az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről* („Oktatás és képzés 2020”). (2009/C 119/02). [online:] {<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:HU:PDF>}
- A társadalmi befogadásról szóló nemzeti cselekvési terv* (2004–2006) [online:] {<http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=963>}
- A Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP) ex-ante értékelése. 3. jelentés* (2007): Compudoc Kkt. – Forenviron Kft.
- Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja*. Előzetes szakmai egyeztetésre szánt munkaanyag, 2010. május [online:] {http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/27_1998_mkm_r_melleklete_100505.pdf}
- A VII. Nevelésügyi Kongresszus ajánlásai* (2008): [online:] {http://www.nk7.hu/nk7_files/File/ajanlasok/szbajanlasai.pdf}
- A világ előrehaladása az információs társadalom terén, 1998–2008* (2007): BME–UNESCO kutatócsoport. Információs Társadalom- és Trendkutató Központ, 2007. március. [online:] {<http://mek.oszk.hu/05600/05629/05629.pdf>}

- Allais, Stephanie (2010): The implementation and impact of National Qualifications Frameworks: Report of a study in 16 countries. International Labour Organization, Geneva.
[online:] {http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/meetingdocument/wcms_126589.pdf}
- Annási Ferenc (2002): A pedagógiai szolgáltató, támogató rendszer átalakulása 1998 után. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Ambrusné Berencz Zsuzsanna (2008): Kompetenciafejlesztés interaktív tábla használatával a biológiaórán. A biológia tanítása. Módszertani folyóirat, 3. sz.
- Amodio, Francesco (2009): On Teachers Quality Decline. MPRA Paper No. 16118
[online:] {<http://mpra.ub.uni-muenchen.de/16118/>}
- Andl Helga et al. (2008): Zárójelentés és ajánlás a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 66.§ (2) bekezdés alapján a körzethatárok kialakítására, valamint a beiskolázással kapcsolatos eljárásrendre vonatkozóan. Kézirat. Dél-alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesület.
- Andl Helga et al. (2009): Regisztráció, körzethatár, előnyben részesítés. Esély, 3. sz.
- Annási Ferenc – Herpai Imre (2006): A pedagógiai szakmai szolgáltató, támogató intézményrendszer. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Archer, Margaret Scotford (1995): Realist social theory: the morphogenetic approach. Cambridge University Press, Cambridge, New York, Melbourne.
- Arthur, James – Richard Bailey (2000): Schools and Community: The Communitarian Agenda in Education. Falmer Press, London, New York.
- Arts and Cultural Education at School in Europe (2009): European Commission, Eurobarometer, Brussels. [online:] {http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113EN.pdf}
- Az Európai Bizottság Egész életen át tartó programja Magyarországon 2009. Éves beszámoló (2009): Tempus Közalapítvány. [online:] {http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=konyvtar/llp/Eves_jelentes_llp_2009.pdf}
- Az európai oktatási és képzési rendszerek célkitűzéseikhez kapcsolódó részletes munkaprogram (2002. február 20.): Európai Tanács.
[online:] {<http://www.nefmi.gov.hu/letolt/eu/munkaprogram.pdf>}
- Az idegennyelv-tanulás és tanítás helyzete és fejlesztési lehetőségei a szakképző intézményekben (2008): Kutatási jelentés és függelék. Készítette: Nikolov Marienne, Ottó István, Öveges Enikő. Oktatásért Közalapítvány, Budapest.
[online:] {http://www.oktatasert.hu/files/idegennyelvi_kutatas_jelentes.pdf}; {http://www.oktatasert.hu/files/fuggelek_a_kutatas_jelenteshez.pdf}
- Az oktatás tudástérképe (2011): Kézirat. Oktáskutató és Fejlesztő Intézet, TÁMOP 3.1.1. kiemelt projekt 8.1. Az oktatásügyi K+F+I rendszer elemzése és stratégiai fejlesztése című elemi projektjének részkutatása.
[online:] {<http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-piller/8-1#produkt>}
- Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája (2004): Oktatási Minisztérium, Budapest. [online:] {http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/om_kozeptavu_kozoktatasi-fejlesztesi_strategiaja_040506.pdf}
- Az OTKA stratégiája 2008–2010 között (2007): Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok. Munkaanyag.
[online:] {http://www.otka.hu/index.php?akt_menu=3679}

- Az Óvodai nevelés országos alapprogramja (2009): 255/2009. (XI. 20.) Korm. rendelet. Magyar Közlöny, 164. sz.
[online:] {http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99600137.KOR}
- Babusik Ferenc (2008): A romák foglalkoztatási diszkriminációja a munkaerőpiacon. Egy empirikus vállalkutatás eredményei.
[online:] {http://www.delphoi.hu/download-pdf/roma_fogl_diszkr.pdf}
- Balázs Éva (2003): Expanzió középfokon. Szociológiai Szemle, 1. sz.
[online:] {<http://www.mtapti.hu/mszt/20031/003.pdf>}
- Balázs Éva (2007): Stratégiától a kistérségi együttműködésekig – az idegennyelvoktatás koordinációja. In Vágó Irén (szerk.): Fókuszban a nyelvtanulás. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/fokuszban-nyelvtanulas/balazs-eva-strategiatol>}
- Balázs Éva (2009): Kistérségi vizsgálat 2009. Kutatási zárótanulmány.
[online:] {www.ofi.hu/kutatasi-projektek/kistersegi-vizsgalat2009}
- Balázs Éva – Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.) (2008): Új horizontok az együttnevelésben. Hazai és nemzetközi tapasztalatok a befogadó értékelésben. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
[online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/uj-horizontok/uj-horizontok>}
- Balázs Ildikó (2011): Az országos mérés tartalmi kerete. (munkanyag). Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balázs Ildikó – Ostorics László (2011): A PISA 2009 Digitális szövegértés – Olvasás a világhálón. Oktatási Hivatal, Budapest. [online:] {<http://www.oh.gov.hu/orszagos-nemzetkozi/pisa/pisa-2009-meres>}
- Balázs Ildikó et al. (2007): PIRLS 2006. Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről. Oktatási Hivatal, Budapest.
[online:] {<http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/pirls/pirls2006jelent.es.pdf>}
- Balázs Ildikó et al. (2008): TIMSS 2007. Összefoglaló jelentés a 4. és 8. évfolyamos tanulók képességeiről matematikából és természettudományból. Oktatási Hivatal, Budapest. [online:] {<http://timss.hu/KMEO-TIMSS-2007.pdf>}
- Balázs Ildikó et al. (2010): PISA 2009 Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában. Oktatási Hivatal, Budapest. [online:] {<http://www.oh.gov.hu/orszagos-nemzetkozi/pisa/pisa-2009-meres>}
- Ball, Deborah L. – Francesca M. Forzani (2009): The work of teaching and the challenge for teacher education. Journal of Teacher Vol. 6. No. 5.
- Balogh Anna – Barlai Róbertné (2010): Az intézményi minőségirányítási programok bevezetésének és működtetésének főbb tapasztalatai a közoktatási intézményekben. Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Banai Valéria (2007): Fűben, fában orvosság – egy megvalósított biológiaprojekt a középiskolában. A biológia tanítása. Módszertani folyóirat, 2. sz.
- Bánkuti Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk.) (2008): Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest [online:] {<http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/kiadvanyaink-konyvesbolt-konyvesbolt/ofi-kotetek/tanulmanyok-erettsegirol-090511>}
- Barber, Michael (2008): Instruction to deliver. Fighting to Transform Britain's Public Services. Methuen Publishing Ltd. London.

- Báthory Zoltán (2002): Változó értékek, változó feladatok. A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. Új Pedagógiai Szemle, 10. sz.
[online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/bathory-zoltan-valtozo>}
- Beck, Ulrich – Natan Sznajder – Rainer Winter (2003): Global America? The Cultural Consequences of Globalization. (Studies in social and political thought.) Liverpool University Press, Liverpool.
[online:] {<http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=101730804>}
- Berényi et al. (2008): Iskolarendszer és szabad választás – a jóindulatú szegregációról. In Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Erőss Gábor: Az iskolába rendezett gyerek – kiváltság és különbségtétel a közoktatásban. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Beszámoló a 2008/2009. nevelési évre történt óvodai felvételek hatósági ellenőrzéséről és tapasztalatairól, különös tekintettel a kistélepülésen élő, halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek felvételére vonatkozó szabályok betartására (2009). Oktatási Hivatal Hatósági Ellenőrzési és Szabálysértési Főosztály Közoktatási Ellenőrzési Osztály.
[online:] {www.oh.gov.hu/kozoktatasi-hatosagi/2008-2009-evi-ov-felv-hat}
- Bockie, W. J. – D. J. Fever (2000): Technó – a jövő kultúrája (legalábbis ami a közeljövőt illeti). Replika, 39. sz.
- Borbély-Pecze Tibor Bors (2009): A pályaaorientáció/életpálya-menedzsment készségek helyzete a magyar közoktatásban, különös tekintettel az elmúlt három év történéseire, Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Borbély-Pecze Tibor Bors (szerk.) (2010): Az életút-támogató pályaaorientáció rendszerének bevezetése Magyarországon Életpálya-tanácsadás (Lifelong Guidance) (2010): TÁMOP 2.2.2. A pályaaorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése Foglalkoztatási és Szociális Hivatal.
[online:] {http://www.afsz.hu/engine.aspx?page=full_tamop_222&switch-content=afsz_tamop_rendezyenyek_zaroknf20100914&switch-zone=Zone1&switch-render-mode=full}
- Brassói Sándor (2007): Az egész életen át tartó tanulást megalapozó kulcskompetenciák klaszter munkájának ismertetése. In Krémó Anita (szerk.): Oktatás és Képzés 2010. Műhelybeszélgetések 2007. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- Brassói Sándor – Paszkoszné Kulcsár Andrea (2009): Az óvodai nevelés országos alapprogramjának legfontosabb változásai az óvodák és fenntartók feladatai. Oktatási és Kulturális Minisztérium Közoktatási Főosztály, Közoktatás-szakmai Fejlesztési Osztály. [online:] {<http://www.ofi.hu/2-ovodai-nevelés>}
- Bruck Gábor – Vági Zoltán (2009): Mit rákentek a századok. Miért „magyarkérdés” a „cigánykérdés”. Magyar Narancs, április 9. [online:] {<http://www.mancs.hu/index.php?gcPage=/public/hirek/hir.php&id=18731>}
- Caldwell, Brian J – Jim M. Spinks (1998): Beyond the Self-Managing School. Falmer Press, London.
- Chevalier, Amaud – Peter Dolton (2004): The Labour Market for Teachers, Working Papers 200411, School Of Economics, University College Dublin.

- Commission of the European Communities* (2008): A European Economic Recovery Plan. Communication from the Commission to the European Council. Brussels, 26.11.2008. COM(2008) 800 final.
- Commission of the European Communities* (2009): A Shared Commitment for Employment. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions. Brussels, Brussels, 3.6.2009. COM(2009) 257 final.
- Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. European Commission Directorate-General for Education and Culture. [online:] {http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf}
- Corcoran, Sean P. – William N. Evans – Robert M. Schwab* (2004): Women, the Labour Market and the Declining Relative Quality of Teachers, *Journal of Policy Analysis and Management*. No. 3.
- Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')* (2009/C 119/02) (2009): [online:] {<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:en:PDF>}
- Council of the European Union* (2001): Council Resolution of 13 July 2001 on e-Learning. (2001/C 204/02).
- Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS* (2009): OECD [online:] {<http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>}
- Currie, Candace et al.* (2008): Inequalities in young people's health. Health Behaviour in School-aged Children. HBSC International report from the 2005/2006 survey. Health policy for children and adolescents series. WHO Regional Office for Europe, Copenhagen. [online:] {http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/53852/E91416.pdf}
- Csányi Yvonne* (2008): Új utak és törekvések a sajátos igényű személyek oktatása terén az OECD szakmapolitikájában és ennek néhány hazai vonatkozása. *Fejlesztő Pedagógia*, 1. sz. [online:] {http://www.mentor-konyvesbolt.hu/fejlesztopedagogia/cikkek/2008_1_Csanyi.pdf}
- Csapó Benő* (2007): Oktatás, oktatástudomány, tanárképzés In Korom Erzsébet (szerk.): Kihívások a XXI. század iskolájában: Összeállítás a Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat XLIII. Pedagógiai Nyári Egyetemén elhangzott előadásokból. Koch Sándor Csongrád megyei Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Szeged.
- Csapó Benő* (2008): A taneszközfejlesztés megalapozása: a tudásról való tudás. In Simon Mária (szerk.): Tankönyvdialógusok. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Csekné Kudomrák Gyöngyi – Tucsek Margit* (2009): IKT-eszközök alkalmazása a kisiskoláskorú hallássérültek anyanyelvi fejlesztésében. *Fejlesztő Pedagógia*, 1. sz.
- Csepeli György – Prazsák Gergő* (2010): Örök visszatérés? József Kiadó, Budapest. Rövid összefoglalói: [online:] {<http://www.orokvisszateres.hu>}

- Csepeli György – Vági Zoltán (2010): Azok a csodálatos harmincas évek. Magyarország 2010: válság és tekintélyelvűség. Magyar Narancs, november 25. [online:] {<http://www.manacs.hu/index.php?gcPage=/public/hirek/hir.php&id=22643>}
- Csepregi Eszter (2010): Kis létszámú, nemzetiségi nyelvet oktató iskolák hatósági ellenőrzése. Oktatási Hivatal, Budapest. [online:] {<http://www.oh.gov.hu/kerettantervek/kis-letszamu-nemzetisegi>}
- Cseres-Gergely Zsombor (2010): Munkapiaci áramlások, gereblyezés és a 2008 végén kibontakozó gazdasági válság foglalkoztatási hatásai. Budapesti Munka-gazdaságtani Füzetek, BWP 2010/4, MTA KTI BCE Budapest. [online:] {<http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1004.pdf>}
- Csermely Péter et al. (2009): Szárny és teher. Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korruptió megfékezésére. Bölcsék Tanácsa Alapítvány, Budapest.
- Darling-Hammond, Linda (1999): Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington.
- Dávid János et al. (2009): Munkapiaci esélyek és pályaelhagyás. 3K Consens. [online:] {<http://www.3kconsens.hu/files/Munkaeropiaci%20eselyek%20es%20palyaelhagyas.pdf?PHPSESSID=8825672fb1cd1979f684c7d81c4f4efc>}
- Davidson, M. (2008): Education Reform: Improving Human Capital Formation. Budapest. In Stéger Csilla (2010): Initial Teacher Education in Europe After the First Decade of Bologna. Kézirat.
- Deák Zsuzsa – Nagy Mária (1997): Társadalmi és szakmai mobilitás. In Nagy Mária (szerk.): Tanári pálya és életkörülmények 1996/97. Okker Kiadó, Budapest.
- Degéné Major Judit (szerk.) (2008): A szakmai és informatikai fejlesztési feladatok támogatása igénylésének, döntési rendszerének, folyósításának, elszámolásának és ellenőrzésének részletes szabályairól szóló 16/2007. (III. 14.) OKM rendelet monitoring jelentés kivonata. OKM Támogatáskezelő Igazgatósága, Budapest.
- Demetrovics Zsolt – Paksi Borbála – Dúll Andra (2010): Pláza, ifúság, életmód. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Demográfiai évkönyv 2009 (2010): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Derényi András – Tót Éva (2011): Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. [online:] {<http://tamop413.ofi.hu/fejleszt-es-eredmenyei/validacios-kotet>}
- Detailed Analysis of Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training Analysis based on indicators and benchmarks (2006): European Commission, Directorate-General for education and Culture, Unit A6, Brussels. [online:] {<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06.pdf>} {<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06annexes.pdf>}

- Dienes Renáta (2009): A többcélú kistérségi társulások közoktatási feladatellátásának elmúlt 6 éve. „Kistérségek útközben” Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet konferenciája. Budapest, 2009. november 30.
[online:] {<http://www.ofi.hu/rendezvenyek/kistersegek-utkozben>}
- Digitális Megújulás Cselekvési Terv. Az infokommunikációs ágazat cselekvési terve a társadalom és a gazdaság megújulásáért, 2010–2014 (2010): Nemzeti Fejlesztési Minisztérium. [online:] {http://www.kormany.hu/download/6/4f/00000/Digitalis_Megujulas_Cselekvesi_Terv.pdf}
- Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010 (2010): Educatio Társadalmi Szolgáltató Kft. Felsőoktatási Szolgáltatási Osztály.
[online:] {http://www.felvi.hu/diploman_tul/szakmai_tamogatas/kiadvanyok/dprfuzet4_megjelent}
- Dolton, Peter (1990): The economics of UK teacher supply: the graduate's decision. *Economic Journal*, Vol. 100.
- Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities (2009): Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), Brussels.
[online:] {<http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/098EN.pdf>}
- Educatio (2005): 3. sz. Egyházak és oktatás.
[online:] {http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=57}
- Education at a Glance 2006. *OECD Indicators* (2006): OECD, Paris. [online:] {http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263238_37328564_1_1_1_1,00.html}
- Education at a Glance 2007. *OECD Indicators* (2007): OECD, Paris. [online:] {http://www.oecd.org/document/30/0,3746,en_2649_39263238_39251550_1_1_1_1,00.html}
- Education at a Glance 2008. *OECD Indicators* (2008): OECD, Paris. [online:] {http://www.oecd.org/document/9/0,3746,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html}
- Education at a Glance 2009. *OECD Indicators* (2009): OECD, Paris [online:] {http://www.oecd.org/document/24/0,3746,en_2649_39263238_43586328_1_1_1_1,00.html}
- Education at a Glance 2010. *OECD Indicators* (2010): OECD, Paris [online:] {http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.html}
- Egységes Európai Okmány (1986): Luxembourg. [online:] {http://irm.gov.hu/i/irm.gov.hu/files/downloads/Fooldal/Szakmai_munka/Europai_Unios_Ugyek/Az_unios_jog_magyarul/Alapszerzodesek/primleg_11986u.html}
- Egységes közoktatási minőségértékelési (intézményértékelési és tanulói teljesítménymérési) rendszer kialakítása (2006): Tervezet. Oktatáspolitikai Elemzések Központja – sulinova Kht. 2006. június.
[online:] {http://www.allamreform.hu/letoltheto/oktatas/hazai/Minosegertekeles_vegso_OPEK_junius.pdf}

- Einhorn Ágnes* (2007): Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja. In Vágó Irén (szerk.): Fókuszban a nyelvtanulás. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/fokuszban-nyelvtanulas/einhorn-agnes-idegen>}
- Elek Péter et al.* (2009): A feketefoglalkoztatás mértéke Magyarországon. In Semjén András – Tóth István János (szerk.): Rejtett gazdaság. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
- Elekes Zsuzsanna* (2009): Egy változó kor változó ifjúsága. Fiatalok alkohol- és egyéb drogfogyasztása Magyarországon. ESPAD 2007 Szakmai Forrás Sorozat. L'Harmattan Kiadó, Budapest. [online:] {<http://www.tarki.hu:8080/drogkutatas/tanulmanytar/elekes-zsuzsanna-egy-valtozo-kor-valtozo-ifjusaga-fiatalok-alkohol-es-egyeb-drogfogyasztasa-magyarorszagon-espad-2007>}
- Elemzés a konvergencia-folyamatokról a pénzügyi válság szemszögéből* (2010. május): Magyar Nemzeti Bank, Budapest. [online:] {http://www.mnb.hu/Root/Dokumentumtar/MNB/Kiadvanyok/mnbhu_konvergenciajelentes/mnbhu_konyvjel_20100519/konvergencia_elemzes_2010_hu.pdf}
- Equity in Education* (2005): Thematic review, country note Hungary. OECD, Paris. [online:] {<http://www.oecd.org/dataoecd/50/13/38692808.pdf>}
- Ercsei Kálmán – Szemerszki Marianna* (2011): Az érettségizettek továbbtanulási irányai. Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- E-readiness rankings 2008. Maintaining momentum. A white paper from the Economist Intelligence Unit* (2008): [online:] {http://graphics.eiu.com/upload/ibm_ereadiness_2008.pdf}
- Európai értékrendvizsgálat Magyarországon 2008* (2009): A 2009. május 11-i sajtótájékoztató anyaga. [online:] {<http://www.forsense.hu/?page=cikk&source=articles&id=70&p=1>}
- European Agency* 2008: [online:] {<http://www.european-agency.org/>}
- European Commission* (2009): Commission sets new information society challenge: Becoming literate in new media. European Commission: IP/09/1244; Brussels. [online:] {<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/09/1244&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>}
- European Commission* (2011): Progress towards the common European objectives in education and training (2010/2011). Indicators and benchmarks. Commission Staff Working Document. European Commission, Brussels.
- European Council* (2000): Presidency Conclusions. Lisbon, 23–24 March 2000.
- Europeans and their Languages* (2006): European Commission, Eurobarometer, Brussels. [online:] {http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf} Európaiak és az ő nyelveik összegzésének magyar fordítása elérhető: [online:] {http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_hu.pdf}
- Éves szinten 400 milliárdra rúg a korrupció Magyarországon* (2010): Jogi fórum, május 10. [online:] {<http://www.jogiforum.hu/hirek/23037#axzz1MGQXSQJa>}

- Évi 4900 milliárd forintot termel a szürke- és feketegazdaság* (2010): Index, április 6. [online:] {http://index.hu/gazdasag/magyar/2010/04/06/evi_4900_milliard_forintot_termel_a_szurke_es_feketegazdasag}
- Fábri István* (2010): A hazai felsőoktatási jelentkezések fontosabb összefüggései. In *Felsőoktatási Műhely Füzetek* 1. [online:] {http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/fuzet_01/oldal9_28_fabri.pdf}
- Farkas Anikó* (2008): Esélyegyenlőség, integráció, sajátos nevelési igény. Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Farkas Anikó* (2009): A politikai pártok és néhány kiemelt szakmai/társadalmi szervezet közoktatással kapcsolatos megnyilatkozásainak, programjainak, a kormányprogramoknak, kormányzati stratégiáknak és a közoktatásra irányuló kormányzati értékelések elemzése. Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Farkas Éva* (2009): A felsőfokú szakképzés helyzete a hazai oktatási rendszerben. In *Fehérvári Anikó – Kocsis Mihály* (szerk.): *Felsőfokú? Szakképzés?* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Fazekas Andrea – Németh Szilvia* (2010): A pedagógiai rendszerek hatás- és beválás vizsgálati rendszerének hazai és nemzetközi jó gyakorlatai. Munkaanyag, Educatio Kht.
- Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia* (szerk.) (2008): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. Ecostat, Budapest.
- Fazekas Károly – Molnár György* (szerk.) (2010): *Munkaerőpiaci tükrök*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet – Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest.
- Fehérvári Anikó* (2008a): Esélyegyenlőség a nyelvi előkészítő évfolyamokon. Új Pedagógiai Szemle 2. sz. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/fehervari-aniko>}
- Fehérvári Anikó* (2008b): Az Arany János programban részt vevő diákok, Educatio, 4. sz. [online:] {http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=71}
- Fehérvári Anikó* (2009): Az iskolák finanszírozása 2000 után. Kézirat, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Fehérvári Anikó* (2010a): Országos szintű érdekegyeztetés. Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.1. kiemelt projekt
- Fehérvári Anikó* (2010b): Tanulás középfokon. A KIFIR-adatbázis elemzése 2000–2010. Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.1. kiemelt projekt 7.1.2. elemi projekt.
- Fehérvári Anikó – Kocsis Mihály* (szerk.) (2009): *Felsőfokú? Szakképzés?* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor* (2011): *Fiatalok szakmaszerzés után*. Szakképzési Szemle, 1. sz. Elektronikus melléklet: [online:] {<http://www.mszt.iif.hu/documents/szsz2011-01.pdf>}
- Fejes József Balázs – Szűcs Norbert* (2009): *Hallgatói mentorprogram*. Új Pedagógiai Szemle, 2. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/fejes-jozsef-balazs>}
- Felborult a rend a világgazdaságban* (2010): Figyelő, október 14.
- Felvételi a középfokú iskolákban a 2009/2010. tanévben* (2010): Oktatási Hivatal, Budapest. [online:] {http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/kifir2010/kifir_oh_2010_100610.ppt#289,8,8_dia}

- Ferge Zsuzsa et al. (1972): A pedagógusok helyzete és munkája. Az MTA Szociológiai Kutató Intézet és a Fővárosi Pedagógiai Intézet vizsgálata. MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest.
- Fischer Márta – Öveges Enikő (2008): A Világ–Nyelv pályázati csomag háttere és megvalósítása (2003–2006). Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest [online:] {http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_fischer_oveges_090115.pdf}
- Fischerné Dárdai Ágnes (szerk.) (2009): Az interaktív táblákhoz készített digitális tananyagok számbavétele, rendszerezése, a fejlesztések jellemző irányainak bemutatása és értékelése. Kutatási jelentés. Nemzeti Erőforrás Minisztérium. [online:] {<http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tankonyvkutatasok/elemzes-interaktiv>}
- Fókuszcsoporthoz interjú az óvodai nevelési út meghosszabbodásáról (szerk. Vágó Irén) (2010): Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Forray R. Katalin (2009): Hátrányos helyzet – a cigányság az iskolában. *Educatio*, 4. sz. [online:] {<http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalom sor/1353>}
- Forray R. Katalin (2010): Iskolázás és munkavállalás cigány fiatalok körében. In Varga Aranka (szerk.): *Gypsy Studies – Cigány tanulmányok: Esélyegyenlőség a felsőoktatásban I.* Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Romológiai Tanszék.
- Földes Petra – Lannert Judit (2009): Kölkönet. On-line kérdőíves kutatás az iskolai erőszak kezeléséről. Pritxbudavár Zrt. [online:] {http://www.koloknet.hu/koloknet_tanulmany.pdf}
- Földházi Erzsébet (2009): Családszerkezet. In Monostori Judit et al. (szerk.): *Demográfiai Portré 2009.* KSH Népeségtudományi Kutató Intézet, Budapest. [online:] {http://www.demografia.hu/letoltes/kiadvanyok/DemPort/09foldhazi_csaladszerkezet.pdf}
- Friedman, Thomas (2006): *És mégis lapos a föld. A XXI. század rövid története.* HVG Kiadó, Budapest.
- Fukuyama, Francis (2007): *Bizalom. A társadalmi erények és a jólét megteremtése.* Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Fülöp Márta (2009a): A korrupció és a versengés. Magyar Elektronikus Könyvtár. [online:] {http://mek.niif.hu/07900/07999/pdf/fulop_marta.pdf}
- Fülöp Márta (2009b): Az együttműködő és versengő állampolgár nevelése: osztálytermi megfigyelések. *Iskolakultúra*, 3–4. sz. [online:] {<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00137/pdf/2009-3-4.pdf>}
- Gábor Kálmán (2000): *A középosztály szigete.* Belvedere Meridionale Kiadó, Szeged.
- Gábor Kálmán – Szemerszki Marianna (2008): *Sziget Fesztivál 2008.* Európai Ifúság Kutató – Szervezetfejlesztő és Kommunikációs Központ.
- Gabos Erika (2008): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra IV.* Kobak könyvsorozat. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület, ORTT.
- Gábor András (2010): *Gyermekszegénység az Európai Unióban.* In Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi riport 2010.* TÁRKI, Budapest.

- Gábos András – Szívós Péter (2010): Jövedelmi szegénység és anyagi depriváció Magyarországon. In Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): Társadalmi Riport 2010. Társi, Budapest.
- Galács Anna (szerk.) (2008): A digitális jövő térképe. A magyar társadalom és az internet. Jelentés a Word Internet Project 2007. évi magyarországi kutatásának eredményeiről. [online:] {<http://www.ithaka.hu/Kutatas/wip>}
- Galasi Péter (2004): Valóban leértékelődtek a felsőfokú diplomák? A munkahelyi követelmények változása és a felsőfokú végzettségű munkavállalók reallokációja Magyarországon 1994–2002. Budapesti Munkagazdaságtani füzetek 3. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont – BKÁE Emberi Erőforrások Tanszék.
- Galasi Péter – Lázár György – Nagy Gyula (2001): Az aktív foglalkoztatáspolitikai programok eredményességét meghatározó tényezők. In Pongrácz László (szerk.): OFA Kutatási Évkönyv I. [online:] {http://www.ofa.hu/index.php?WG_NODE=WebDownload&WG_OID=DSDf1756fd50d4c84db9}
- Galasi Péter – Nagy Gyula – Varga Júlia (2004): Fiatall diplomások munkaerő-piaci helyzetének változása 1999–2003. Jelentés a FIDÉV-kutatás első kötetes felvételének eredményeiről, Budapest. [online:] {http://www.kreditlap.hu/kkk/letoltes/Fidev_99_03.pdf}
- Galasi Péter – Nagy Gyula (2008a): Jövedelmek és munkanélküli-ellátások. Közgazdasági Szemle, 6. sz.
- Galasi Péter – Nagy Gyula (2008b): Az aktív munkaerő-piaci programokba kerülés esélyei: képzés, bértámogatás, közhasznú munka. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, BWP 2008/7, MTA KTI BCE Budapest [online:] {<http://econ.core.hu/file/download/bwp/BWP0807.pdf>}
- Gánóczy Anita (2009): Volvo Adventure 2009 pályázat: „Adj esélyt a természetnek!” A biológia tanítása. Módszertani folyóirat, 2. sz.
- Gáti Annamária (2010): Társadalmi háttér és mobilitás. In Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010. Educatio Kft., Budapest.
- Gergely Júlia (2009): Iskolai szegregáció – másképpen. Educatio, 4. sz. [online:] {http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=77}
- Globális korrupciós barométer (GCB) 2010 (2010): Transparency International. [online:] {http://www.transparency.hu/GCB_2010}
- Gordon, Jean et al. (2009a): Key Competences in Europe: Opening Doors For Lifelong Learners across the School Curriculum and Teacher Education. CASE (on behalf of European Commission), Warsaw, Bishkek, Kyiv, Tbilisi, Chisinau, Minsk. [online:] {http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1517804}
- Gordon, Jean et al. (2009b): Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners across the School Curriculum and Teacher Education. Executive Summary. [online:] {http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/keysum_en.pdf}
- Green, Thomas (1999): Az oktatási rendszer viselkedésének előrejelzése. In Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény. Okker Kiadó, Budapest.

- Greiner Erika et al. (2009): Országos iskolai MENZA körkép 2008. Iskolai táplálkozás-egészségügyi környezetfelmérés. Gyorsjelentés. [online:] {http://www.oeti.hu/download/menza_vegleges_boritoval_20091123.pdf}
- G. Tóth Ilda (2010): Alul semmi. HVG, december 11. [online:] {http://hvg.hu/hvgfriss/2010.49/201049_a_szakszervezetek_es_a_berek_alul_semmi}
- Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All (2005): UNESCO, Paris. [online:] {<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>}
- Gyermekek tévézési szokásai és ünnepi tévézés (2008): ORTT. Az elemzés az ORTT és az AGB Nielsen Média kutató Kft. adatai alapján készült. [online:] {http://www.mediatanacs.hu/uploads/9/12/1229967523kampany_200812_hatteranyag.pdf}
- Gyorstájékoztató (2010): KSH, Budapest, 2010/39. [online:] {http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_oni001.html}
- Győrfi Éva (2008): Hiánypótló kutatás a gyerekek (médiá)fogyasztási szokásairól. Család, Gyermek, Ifjúság, 5. sz.
- Györgyi Zoltán (2006): Diplomások és a munkaerőpiac. In Diplomával a munkaerőpiacon. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Györgyi Zoltán (2010a): Munkaerő-piaci esélyek, munkaerő-piaci stratégiák. In Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- Györgyi Zoltán (2010b): Demográfiai tényezők hatása a helyi oktatáspolitikákra. Kézirat, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Györgyi Zoltán (2011): Helyi oktatáspolitikák az ezredforduló után. In Györgyi Zoltán (szerk.): Korlátok között. Demográfiai folyamatok és helyi oktatáspolitikák. Kézirat. TÁMOP 3.1.1. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. A demográfiai folyamatokra reagáló központi és helyi politikák vizsgálata című 7.1.5 elemi projekt.
- Györkéné Mölcs Mária (2009): Útban az inklúzió felé. Fejlesztő Pedagógia, 3. sz. [online:] {http://www.mentor-konyvesbolt.hu/fejlesztopedagogia/cikkek/2009_3_GyorkeneMolcsMaria.pdf}
- H. Molnár Emese (2009): Számítógéppel segített olvasásfejlesztés: Beszédmester. Csengőszó. Módszertani folyóirat tanítóknak, 1. sz.
- Hablicsek László (2009): A népesség szerkezete és jövője. In Monostori Judit et al. (szerk.): Demográfiai Portré 2009. KSH Népességtudományi Kutató Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.demografia.hu/letoltes/kiadvanyok/DemPort/12hablicsek.pdf>}
- Hajdu Gábor – Sáska Géza (szerk.) (2009): Iskolai veszélyek. Az oktatási jogok biztosának vizsgálata. Az Oktatási Jogok Biztosának Hivatala, Budapest. [online:] {http://www.oktbiztos.hu/ugyek/iskolai_agresszio_jelentes.pdf}
- Halász Gábor (1999): Oktatáspolitikai megfontolások. Educatio, 3. sz. Minőség. [online:] {http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=27}
- Halász Gábor (2002): Az állam szerepének változása a modern közoktatás szabályozásában. Iskolakultúra, 4. sz. [online:] {<http://epa.oszk.hu/html/vgi/kardexlap.phtml?id=11&aktev=2002>}

- Halász, Gábor* (2003a): Public management reform and the Regulation of Education Systems. In *Networks of Innovation. Towards New Models for managing Schools and Systems*. OECD, Paris.
- Halász Gábor* (2003b): A nemzeti oktatáspolitikák európai szintű koordinációja. *Educatio*, 12. sz.
[online:] {<http://epa.oszk.hu/01500/01551/00026/pdf/999.pdf>}
- Halász Gábor* (2004): Értékelés és ellenőrzés a közoktatásban. *Mester és Tanítvány*, 2. sz. [online:] {<http://halaszg.ofi.hu/download/Mester%20es%20tanitvany%20-%20ertekeles.htm>}
- Halász Gábor* (2006): Oktatáspolitiká. In *Pesti Sándor (szerk.): Szakpolitikák a rendszerváltás utáni Magyarországon 1990–2006. Rejtjel politológia könyvek*. Rejtjel Kiadó. [online:] {[http://www.oki.hu/halasz/download/PESTI%20tanulmany%20\(FINAL\).htm](http://www.oki.hu/halasz/download/PESTI%20tanulmany%20(FINAL).htm)}
- Halász Gábor* (2007): Az oktatás kormányzásának jövője: válasz a komplexitás kihívására. In *Lannert Judit (szerk.): A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban. A „Jövő iskolája” OECD projekt. A magyarországi projekt dokumentumai. Oktatási és Kulturális Minisztérium Európai Ügyek Főosztálya, Budapest*.
[online:] {<http://halaszg.ofi.hu/download/Hiroshima.pdf>}
- Halász Gábor* (2010): Az oktatáspolitiká két évtizede Magyarországon: 1990–2010. Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Hanushek et al.* (2005): The Market for Teacher Quality. NBER Working Paper No. 11154.
- Hargittai Eszter* (2002): Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, No.4.
[online:] {http://firstmonday.org/issues/issue7_4/hargittai/}
- Hatékonyág és igazságosság az európai oktatási és képzési rendszerekben* (2006): A bizottság közleménye a Tanácsnak és az Európai parlamentnek (SEC (2006) 1096), Brüsszel. [online:] {http://ec.europa.eu/education/school-education/doc2266_en.htm}
- Havas Gábor – Liskó Ilona* (2006): Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. Kutatás közben. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Havas Gábor – Zolnay János* (2010): Az integrációs oktatáspolitiká hatásvizsgálata. Kutatási beszámoló. Kézirat.
- Házasságon kívüli újszülöttek* (2008): HVG, augusztus 13. [online:] {http://hvg.hu/hvgfriss/2008.33/200833_Hazassagon_kivuli_ujszulottek_43_varosban_t}
- HEFOP időközi értékelés 2007* (2008): Megakom Stratégiai Tanácsadó Iroda.
[online:] {<http://www.hefop.hu/page.php?MenuID=125>}
- Héjj Tibor* (2010): Hogyan rothasztja a túlzott győzni akarás a társadalmat? Figyelő Online, április 23. [online:] {http://www.fn.hu/belfold/20100421/hogyan_rothasztja_tulzott_gyozni}
- Herczog Mária* (2008): A koragyermekkori fejlődés elősegítése. In *Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. Ecostat, Budapest.

- Hermann Zoltán* (szerk.) (2005): Hatékonysági problémák a közoktatásban. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/oktatas-tarsadalmi/hatekonysagi-problemak>}
- Hermann Zoltán* (2007): Demográfiai változás, pedagógusfoglalkoztatás és közoktatási kiadások. Kézirat. Az Oktatási Kerekasztal számára készült háttér tanulmány.
- Hermann Zoltán* (2008a): Iskolai kiadási egyenlőtlenségek, 1992–2005. Kormányzás, Közpénzügyek, Szabályozás, 2. sz. [online:] {<http://www.kormanyzas.hu/082/2.php>}
- Hermann Zoltán* (2008b): Becslések a központi költségvetés közoktatási kiadásainak változására vonatkozóan az óvodás- és iskoláskorú népesség változása alapján. Kézirat. Az Oktatási Kerekasztal számára készült háttér tanulmány.
- Hermann Zoltán* (2010a): Eltérőek-e az egyházi és nem egyházi iskolák fajlagos kiadásai? Kézirat, TÁRKI-Tudok Zrt.
- Hermann Zoltán* (2010b): Az önkormányzatok költségvetési helyzete és a kompetenciamérési eredmények települések közötti különbségei. In Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): Társadalmi Riport 2010. Társi, Budapest.
- Hermann et al.* (2009): Pedagógusok. Az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. [online:] {http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/talis_090618.pdf}
- Hodosán Róza – Rácz Andrea* (2009): Szakmai képzésben részesülő, gyermekvédelmi szakellátásban élő fiatalok iskolai pályafutásának vizsgálata. Család, Gyermek, Ifjúság, 4. sz.
- Hoffmann Rózsa* (2005): Miért rossz az új érettségi-felvételi rendszer? Mester és Tanítvány, 8. sz.
- Hoffmann Rózsa* (2011): Kevesebb az igazolatlan hiányzás az iskolákban. Edupress Magyar Oktatási Hírügynökség. [online:] {<http://www.edupress.hu/hirek/index.php?pid=egycikk&HirID=24612>}
- Hord, Shirley – William Sommers* (2008): Leading Professional Learning Communities. Corwin Press, London.
- Horn Dániel – Sinka Edit* (2006): A közoktatás minősége és eredményessége. In Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Dr. Horváth Eszter* (2010): Alexa Noémi. Jogi Fórum, július 8. [online:] {<http://www.jogiforum.hu/interju/73#axzz1MGQXSQJa>}
- Horváth István* (2011): Jelentés a kollégiumról. Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Horváth Zsuzsanna* (2003): Az érettségi és az érettségizők. In Nagy Mária (szerk.): Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/mindenki-kozepiskolaja/erettsegi-erettsegizok>}

- Horváth Zsuzsanna (2008): Az új érettségi előtt és után: becslés és megvalósulás – igazgatói és tanári interjúk elemzése. In Bánkuti Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk.): Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/kiadvanyaink-konyvesbolt-konyvesbolt/ofi-kotetek/tanulmanyok-erettsegirol-090511>}
- Horváth Zsuzsanna (2009): Műhelykonferencia a nemzetközi mérésekről DVD. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/elektronikus-kiadvanyok>}
- Horváth Zsuzsanna (2010): Érettségi kérdőjelekkel. *Educatio*, No. 1. Mérés 2006–2010 [online:] {http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=78}
- Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk.) (2006): Új érettségi Magyarországon. Honnan, hogyan, hová? Egy folyamat állomásai. Oktatókutató Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/uj-erettsegi-20110408-1>}
- Hoyle, Eric (1969): *The role of the teacher*. Routledge & K., London.
- Hrubos Ildikó (2010): Bologna folytatódik. *Educatio*, 1. sz. [online:] {<http://www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomssor/1713>}
- Human development reports* (é. n.): The Human Development Index (HDI). [online:] {<http://hdr.undp.org/en/statistics/hdi>}
- Humán erőforrás-fejlesztés Operatív Program 2004–2006. Magyar Köztársaság (2004): Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium, Budapest. [online:] {<http://hepih.nfu.hu/page.php?PageID=44>}
- Iker János (2010): Pedagógusképzés, -továbbképzés. Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Impact of economic crises on mental health* (2011): WHO Regional Office for Europe, Copenhagen. [online:] {http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/134999/e94837.pdf}
- Implementation of the Barcelona objectives concerning childcare facilities for pre-school-age children* (2008): Commission staff working document. Commission of the European Communities Brussels (SEC (2008) 2524) [online:] {ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=605&langId=en}
- Improving school leadership in Central Europe* (2010): Tempus Public Foundation, Budapest. [online] {http://www.tpf.hu/upload/docs/konyvtar/egyeb/Publication_school_leadership_2010_borito.pdf}
- Imre Anna (2001): Nemzetközi indikátorok használata az oktatási folyamatok elemzésében. Új Pedagógiai Szemle, 7–8. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/imre-anna-nemzetkozi>}
- Imre Anna (2004): Alapítványi iskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. *Educatio*, 1. sz. [online:] {<http://www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomssor/928>}
- Imre Anna (2005): A felekezeti középiskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. *Educatio*, 3. sz. [online:] {<http://www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomssor/871>}

- Imre Anna* (2006): A hátrányos helyzetű tanulók integrációs felkészítésének bevezetése a bázisiskolákban. In Németh Szilvia (szerk.): Integráció a gyakorlatban. A roma tanulók együttnevelésének iskolai modelljei. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/integracio-gyakorlatban/hatranynos-helyzetu>}
- Imre Anna* (2007): Nyelvoktatás, nyelvtanulás és nyelvtudás a középfokú iskolákban. In Vágó Irén (szerk.): Fókuszban a nyelvtanulás. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/fokuszbzan-nyelvtanulas/imre-anna-nyelvoktatas>}
- Imre Anna – Híves Tamás* (2010a): Beiskolázási és továbbhaladási jellemzők az általános iskolában és a középfokú intézményekben a statisztikai adatok tükrében, 2001–2008. Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.1. kiemelt projekt, 7.1.2. elemi projekt.
- Imre Anna – Híves Tamás* (2010b): A középfokú oktatás szerkezeti változásai és az érettségivel kilépők. In Felsőoktatási jelentkezések 2010. Felsőoktatási Műhely Füzetek, 1. [online:] {http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/fuzet_01/oldal39_48_imre_hives.pdf}
- Imre Nóra* (2004): A pedagógusok helyzete az iskolában. In Simon Mária (szerk.): Válaszol az iskola. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/valaszol-iskola/pedagogusok-helyzete>}
- International Standard Classification of Education (ISCED) 2011 – Draft* (2010): For Global Consultation, June–October 2010. UNESCO, Institute of Statistics. [online:] {http://www.regjeringen.no/upload/KD/Hoeringsdok/2010/201003665/International_Standard_Classification_Education_2011_draft.pdf}
- IPR eszközrendszer.*
[online:] {http://www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=135}
- Jacobs, Heidi Hayes* (ed.) (2010): Curriculum 21. Essential Education for a Changing World. Alexandria, VA, ASCD.
- Jakubowsky, Maciej et al.* (2009): The Impact of the 1999 Education Reform in Poland. OECD Education Working Papers. No. 49.
[online:] {[http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2010\)12&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2010)12&docLanguage=En)}
- Jankó Krisztina* (2011): Az iskolakörzetesítés társadalmi hatásai. Doktori értekezés. Kézirat. Debreceni Egyetem.
- Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára* (2011): Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.1. kiemelt projekt 8.1. elemi projekt. [online:] {http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-piller/8-1#prod_k+f+i}
- Jelentés a felnőttképzés rendszerének, eredményességének, a gazdaság munkaerőigénye kielégítésében betöltött szerepének ellenőrzéséről* (2010): Állami Számvevőszék. [online:] {[http://www.asz.hu/ASZ/jeltar.nsf/0/826FF162625169B5C12577F005A3215/\\$File/1035J000.pdf](http://www.asz.hu/ASZ/jeltar.nsf/0/826FF162625169B5C12577F005A3215/$File/1035J000.pdf)}

- Jelentés a kistelepülések iskola-előkészítési, általános iskolai oktatási feltételeinek ellenőrzési tapasztalatairól* (2006): Állami Számvevőszék. [online:] {[http://www.asz.hu/ASZ/jeltar.nsf/0/0AFAFB940E34949EC12571BE00494E6D/\\$File/0625J000.pdf](http://www.asz.hu/ASZ/jeltar.nsf/0/0AFAFB940E34949EC12571BE00494E6D/$File/0625J000.pdf)}
- Jelentés a közoktatási intézmények tankönyvellátási rendszerének ellenőrzéséről* (2006): Állami Számvevőszék. [online:] {[http://www.asz.hu/ASZ/jeltar.nsf/0/800003FC017BB4BC12572590042E6E8/\\$File/0649J000.pdf](http://www.asz.hu/ASZ/jeltar.nsf/0/800003FC017BB4BC12572590042E6E8/$File/0649J000.pdf)}
- Jelentés a magyar közoktatásról 2000* (szerk. Halász Gábor – Lannert Judit) (2000): Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/jelentes-magyar-090617-6>}
- Jelentés a magyar közoktatásról 2003* (szerk. Halász Gábor – Lannert Judit) (2003): Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/jelentes-magyar-090617-10>}
- Jelentés a magyar közoktatásról 2006* (szerk. Halász Gábor – Lannert Judit) (2006): Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/jelentes-magyar-090617-5>}
- Jelentés az alapfokú művészetoktatási intézmények ellenőrzéséről* (2006): Oktatási Hivatal [online:] {<http://www.oh.gov.hu/kozoktatasi/kozoktatasi-hatosagi/elvezett-hatosagi>}
- Jelentés az állami feladat (közfeladat) ellátás szervezeti és humán erőforrás-rendszerének ellenőrzéséről* (2010): Állami Számvevőszék. [online:] {[http://www.asz.hu/ASZ/jeltar.nsf/0/D1716748A29DD413C12577AD004C79C3/\\$File/1022J000.pdf](http://www.asz.hu/ASZ/jeltar.nsf/0/D1716748A29DD413C12577AD004C79C3/$File/1022J000.pdf)}
- Jelentés az Oktatási és Kulturális Minisztérium fejezeténél a közoktatási feladatok finanszírozására fordított pénzeszközök hasznosulásának ellenőrzéséről* (2008): Állami Számvevőszék. [online:] {[http://www.asz.hu/ASZ/jeltar.nsf/0/20B085CE3B98048CC125745E002178B4/\\$File/0807J000.pdf](http://www.asz.hu/ASZ/jeltar.nsf/0/20B085CE3B98048CC125745E002178B4/$File/0807J000.pdf)}
- Jessop, Bon (2000): 'Governance Failure'. In Stoker, G. (ed.): *The New Politics of British Local Governance*. Macmillan.
- Juhász Ágnes – Juhász Judit – Borbély-Pecze Tibor Bors (2009): Munkaerőhiány és kínálati többlet azonos szakképesítéssel rendelkezők körében. [online:] {http://www.pantarhei.org.hu/hun/szakk_hun.htm}
- Juhász Attila – Krekó Péter – Molnár Csaba (2010): Kelet-Európában van igény a szélsőjobbra. Political Capital Institute. [online:] {<http://www.gondola.hu/cikkek/69710>}
- Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor (2006): *Intézménymimika 2. Új Mandátum*. Könyvkiadó, Budapest.
- Kapitány Balázs – Spéder Zsolt (2009): A munkaerőpiac és a pénzügyi családtámogatási rendszer hatása a gyermekvállalási tervek megvalósulására. In Nagy Ildikó – Pongrácz Tiborné (szerk.): *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről*. TÁRKI – Szociális és Munkaügyi Minisztérium, Budapest.
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. Ecostat, Budapest.

- Keller Judit – Mártonfi Görggy (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és társadalmi igények. In Jelentés a magyar közoktatásról 2006 (szerk. Halász Gábor – Lannert Judit). Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Keller Tamás (2009): Magyarország helye a világ értéktérképén. TÁRKI, Budapest. [online:] {http://www.tarki.hu/hu/research/gazdkult/gazdkult_wvs_keller.pdf}
- Keller Tamás (2010): Magyarország a világ értéktérképén. In Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): Társadalmi riport 2010. TÁRKI, Budapest.
- Kemény István – Janky Béla – Lengyel Gabriella (2004): A magyarországi cigányság, 1971–2003. Gondolat Kiadó – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- Kennedy, Declan (2007): Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató. University College Cork. [online:] {http://oktataskepzes.tka.hu/upload/docs/tanulasi%20eredmenyek%20elismerese/lo_handbook_declan_kennedy.pdf}
- Kerber Zoltán (2010): Gyorsjelentés a kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetéséről készült felmérésről a HEFOP 3.1.1 iskolák körében. Kézirat. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.1. kiemelt projekt 6.3.1. elemi projekt.
- Keresztes Noémi – Pluhár F. Zsuzsanna – Pikó Bettina (2006): Fiatalok életmódja és egészsége lakóhelyük tükrében. Új Pedagógiai Szemle, 6. sz. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/fiatalok-eletmodja>}
- Kerezsi Klára et al. (2008): Látens fiatalkori devianciák. ISRD-2 nemzetközi összehasonlító vizsgálat magyar blokkja. Kutatási beszámoló. ELTE Állam- és Jogtudományi Kar Kriminológiai Tanszéke, Országos Kriminológiai Intézet. [online:] {http://real.mtak.hu/2056/1/60981_ZJ1.pdf}
- Kertesi Gábor (2005): Roma foglalkoztatás az ezredfordulón. A rendszerváltás maradandó sokkja. Szociológiai Szemle, 2. sz. [online:] {<http://www.mtapti.hu/mszt/20052/003.pdf>}
- Kertesi Gábor (2008): A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értéke, az iskolák elszámoltathatósága. In Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008. Ecostat, Budapest.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2009): A roma fiatalok általános iskolai eredményessége, középiskolai továbbtanulása és középiskolai sikeressége. Zárótanulmány. MTA–KTI. [online:] {<http://econ.core.hu/file/download/jav/roma608.doc>}
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2010): Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolákban. In Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): Társadalmi Riport 2010. TÁRKI, Budapest.
- Key Data on Education in Europe 2009 (2009): European Commission. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels. [online:] {http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/10SEN.pdf}

- Key Data on Teaching Languages at School in Europe* (2008): European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels. [online:] {http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/EC-81-08-375/EN/EC-81-08-375-EN.PDF}
- Kézdi Gábor – Köllő János – Varga Júlia (2008): Az érettségít nem adó szakképzés válságtünetei. In Fazekas Károly – Köllő János (szerk.): Munkaerőpiaci tükrök 2008. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet – Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest.
- Kézdi Gábor – Surányi Éva (2008): Egy integrációs program hatása a tanulók fejlődésére, *Educatio*, 4. sz. [online:] {<http://epa.oszk.hu/01500/01551/00046/pdf/805.pdf>}
- Kézy Ágnes – Varga Attila (2007): Az ökoiskolák szerepe a közoktatás reformjában. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz.
- Kiss Gábor (2006): Hogyan alapozható meg a középiskolában az egyetemi sikeresség? A biológia tanítása. *Módszertani folyóirat*, 4. sz.
- Kiss Ilona (2009): Érzelmi intelligencia I. Csengőszó. *Módszertani folyóirat*, 4. sz.
- Kissné Geosits Beatrix (2009): Sport, pályaválasztás és a lelki egészség a nevelés, oktatás területén dolgozó szakembereknél. Doktori értekezés. Kézirat. Semmelweis Egyetem Nevelési- és Sporttudományi Doktori Iskola.
- Kistérségi fejlettség és I. NFT-s fejlesztési teljesítmény kapcsolata. (é. n.): Nemzeti Fejlesztési Ügynökség. [online:] {http://www.nfu.hu/teruleti_elemezsek}
- Kogan, Maurice (1993): Az új értékelő állam. *Educatio*, 3. sz. [online:] {<http://epa.oszk.hu/01500/01551/00005/pdf/614.pdf>}
- Kojanitz László (2010): Tankönyvpolitika, tankönyvkiadás és tankönyvhasználat a nagyvilágban. Kézirat. Expanzió Humán Tanácsadó Kft.
- Komenczi Bertalan (2009): Elektronikus tanulási környezetek. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kopp Mária (szerk.) (2008): Magyar lelkiállapot 2008. Semmelweis Kiadó, Budapest.
- Kopp Mária – Skrabski Árpád (2008): Kik boldogok a mai magyar társadalomban? In Kopp Mária (szerk.): Magyar lelkiállapot 2008. Semmelweis Kiadó, Budapest.
- Kopp Mária – Skrabski Árpád (2009): Magyar lelkiállapot az ezredforduló után. *Távlatok* 86. (2009. karácsony). [online:] {http://www.tavlatok.hu/86/86kopp_skrabski.pdf}
- Kósa Éva – Berta Judit (2008): Serdülők értékvizsgálata. A pénz szerepe a fiatalok életében. In Gabos Erika (szerk.): A média hatása a gyermekekre és fiatalokra IV. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület, ORTT.
- Kovács Katalin (2009): Kistérségi társulások a közoktatásban. Helyzetelemzés és kutatási hipotézisek Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP3.1.1. kiemelt projekt 7.3.3. elemi projekt.
- Kovács Mariann (2006): A kiegészítés jelensége a kutatási eredmények tükrében. *Lege Artis Medicinae*, 11. sz. [online:] {http://www.elitmed.hu/upload/pdf/a_kieges_jelensege_a_kutatasi_eredmenyek_tukreben-527.pdf}
- Kovácsné Duró Andrea et al. (2009): Agresszió a szakirodalomban. *Fejlesztő Pedagógia*, 20. (különszám).

- Kozma Tamás (2006): Összehasonlító neveléstudomány. Új Mandátum, Budapest.
- Kőműves Ágnes (2008): Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja. Család, Gyermek, Ifjúság, 5. sz.
- Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.) (2009): Együttnevelés határon innen és túl. Kutatási eredmények a sajátos nevelési igényű tanulók inklúzióját támogató hazai szakmai szervezetekről, kitekintéssel az aktuális nemzetközi projektekre. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
[online:] {<http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/egyuttneveles-hataron>}
- Kőpatakiné Mészáros Mária – Sinka Edit (2008): A magyar oktatás fejlesztése. UNESCO nemzeti jelentés Magyarország 2005–2007. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Kőpataki Mária – Mayer József (2010): A szavak és a tettek. Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban a 21. század első évtizedében Magyarországon. Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Közoktatási esélyegyenlőségi útmutató (2010. április 14.): [online:] {<http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/eselyegyenloseg/kozoktatasi-090803>}
- Közoktatási intézmények műszaki állapota. Kutatás az Oktatási és Kulturális Minisztérium részére. (2007): Diasorozat. Szonda Ipsos.
[online:] {http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/isk_infastr_070830.ppt}
- Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés (2002): Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Krémer Balázs (2008): A projektkórságról, avagy a tanoda szindróma. *Educatio*, 4. sz. [online:] {<http://epa.oszk.hu/01500/01551/00046/pdf/810.pdf>}
- Kutatás és fejlesztés 2009 (előzetes adatok) (2010): Statisztikai Tükör, IV. évf. 89. szám, KSH. [online:] {<http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/tudkut/tudkutelo09.pdf>}
- Labour force statistics 1989–2009 (2010): OECD Statistics Directorate.
[online:] {http://www.oecd.org/document/46/0,3746,en_2649_34251_2023214_1_1_1_1,00.html}
- Lada László (2008): A „Tanulás életen át” gondolat magyarországi megvalósulásának legújabbkori történetéből. In Benedek András (szerk.): Tanulás életen át (Tét) Magyarországon. Tempus Közalapítvány, Debrecen.
- Lannert Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. Új Pedagógiai Szemle, 12. sz. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/hatekonysag>}
- Lannert Judit (2009): Az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési és innovációs rendszerének elemzése. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.1. kiemelt projekt 8.1. elemi projekt [online:] {http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-pillar/8-1#prod_k+f+i}
- Lannert Judit (2010): Nemzetközi kitekintés pedagógus munkaterhelés témában. Tanulmány a „Pedagógus 2010” kutatáshoz. TÁRKI-Tudok Zrt. [online:] {http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/v_nemz_eag_20100503_korr.pdf}
- Lannert Judit – Vágó Irén – Kőrösné Mikis Márta (2006): A felnőttek digitális írás- és idegennyelv-tudása. Felnőttképzési kutatási füzetek 7. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. [online:] {https://www.nive.hu/konyvtar/content/edoc/files/07_lannert.pdf}

- Lannert Judit – Sinka Edit (szerk.) (2009): A pedagógusok munka- és munkaidő-terhelése. Kutatási beszámoló. TÁRKI-Tudok Zrt. [online:] {http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/kutbesz_pedteher.pdf}
- Lefejlesztés (2009): Figyelő, június 11. [online:] {<http://www.figyelo.hu/hetilap/20090609/lefejlesztas>}
- Leigh, Andrew – Chris Ryan (2006): How and Why has Teacher Quality Changed in Australia? The Australian National University.
- Letschert, Jos (ed.) (2005): *Curriculum development re-invented*. SLO. Leiden, The Netherlands.
- Levin, Ben (2003): Approaches to equity in policy for Lifelong Learning. Paper for the OECD. University of Manitoba, Winnipeg.
- Lippai Edit (2011): Az eredményes iskola infrastrukturális feltételei. Kézirat. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.1. kiemelt projekt 6.7.2. elemi projekt [online:] {<http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/6-pillar/lippai-edit>}
- Lukácsné Krajcsics Marianna (2009): Sajátos nevelési igényű tanulók befogadásának színvonala a lenti kistérségben. Fejlesztő Pedagógia, 6. sz.
- Magyar információs társadalom jelentés 1998–2008. Jelentés az elmúlt évtizedről (2007): Készítette a BME-UNESCO Információs Társadalom- és Trendkutató Központjának (BME-ITTK) kutatócsoportja, valamint a GKINET és az MTA Infokommunikációs Jogi Centrum kutatói (a BellResearch, a TÁRKI és az ITHAKA szakmai partnersége mellett). Budapest. [online:] {http://infoter.eu/attachment/0003/2817_ittk_mitj_1998_2008.pdf}
- Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülete honlapja (2011): [online:] {http://www.mkke.hu/page.php?page=BOOK_TURNOVER}
- Magyar Munkaerő-piaci Prognózis adatok (é. n.): [online:] {www.mmpp.hu}
- Magyar statisztikai évkönyv 2008 (2009): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Magyarország 2009 (2010): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. [online:] {<http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo2009.pdf>}
- Magyarország nemzeti táplálkozáspolitikájának 2010–2013. évekre szóló cselekvési tervének végrehajtásáról. A kormányhatározat tervezete (2010): Nemzeti Erőforrás Minisztérium. [online:] {http://www.nefmi.gov.hu/letolt/elektronikus_ugyintezes/mntpcst_terv_101115y.pdf}
- Makó Ágnes (2010): A pályakezdő szakmunkások munkaerő-piaci helyzete. Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet. [online:] {<http://www.gvi.hu/index.php/hu/papers/show.html?id=45>}
- Marosán György (2008): A globális gumicukorteszt. Népszabadság, október 11. [online:] {<http://www.marosan.hu/cikkek/081011.html>}
- Mártonfi György (2004): Szakiskolai képzés – egy felmérés és két tanulmányút tapasztalatai. Szakképzési Szemle, 4. sz.
- Mártonfi György (2009): Kulcskompetenciák, kompetencia alapúság a szakképzésben. In A kompetencia alapú megközelítés szerepe. Vitaanyag a hazai képzési rendszer fejlesztéséről. Kézirat. Készült az EU Oktatás és Képzés 2010 munkaprogramjának nemzeti megvalósítását értékelő projekt keretében.

- Mártonfi György (szerk.) (2010a): ReferNet szakképzés-politikai jelentés Magyarországon 2010. A koppenhágai folyamat kiemelt területein történt előrehaladás. CEDEFOP. [online:] {http://www.observatory.org.hu/en/wp-content/uploads/2011/02/PR_2010.pdf}
- Mártonfi György (2010b): Egy modernizációs folyamat kérdőjelei: a TISZK-ek. *Educatio*, 4. sz. [online:] {http://epa.oszk.hu/01500/01551/00054/pdf/educatio_EPA01551_2010-4_tan3.pdf}
- Marzano, Robert J. – Haysteads, Marrk W. (2008): *Making Standards Useful in the Classroom*. Alexandria, VA, ASCD.
- Mayer József (2009a): Pedagógusok a szakképzésben II. Szakképzési Szemle, 2. sz.
- Mayer József (2009b): Az iskolai rangsor kérdése az iskolarendszerű alap- és középfokú felnőttoktatásban. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/iskolai-rangsor/iskolai-rangsor-kerdese>}
- Mayer József (2010a): Egy világváros pedagógusai. Gyorsjelentés. Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet [online:] {http://www.fovpi.hu/tanulmanyok/vilagvaros_gyorsjelentes.html}
- Mayer József (2010b): Az iskolarendszerű felnőttoktatás helyzete. Kézirat. Fővárosi Pedagógia Napok, szekció-előadás.
- Mayer József (2010c): Bevezető megjegyzések egy pedagógiai innovációhoz. Új Pedagógiai Szemle, 6–7. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-110615/mayer-jozsef-bevezeto>}
- Mayer József – Nádori Judit – Víg Sára (2009): *Kis könyv a felelősségről. Adalékok az iskolai agresszió természetrajzához*. Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.fovpi.hu/kiadvanyok/konyvek/kiskonyv.html>}
- Making reforms happen. Lessons from OECD countries* (2010): OECD, Paris. [online:] {<http://www.oecd.org/dataoecd/15/12/46159078.pdf>}
- McDonnel, Lorraine M. – Richard F. Elmore (1987): *Getting the Job Done – Alternative Policy Instruments*. Educational Evaluation and Policy Analysis, No. 2.
- McKinsey & Company (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* [online:] {http://www.physx.u-szeged.hu/modszertan/_private/McKinsey_Magyar.pdf}
- McLaughlin, Milbrey W. (1981): *The Rand Change Agent Study ten years later: Macro Perspectives and Micro Realities*. CRC.
- Measuring Improvements in Learning Outcomes* (2008): *Best practices to Assess the Value-Added of schools*. OECD, Párizs.
- Medgyesi Márton (2011): *Háttér tanulmány az oktatás gazdasági-társadalmi környezetébe fejezethez*. Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Megkezdődtek az egyeztetések az állami fenntartású iskolákról* (2009. március 3.). Oktatási és Kulturális Minisztérium [online:] {<http://www.nefmi.gov.hu/miniszterium/2009/megkezdodtek>}
- Messing Vera – Molnár Emília (2008): *Tanulmányi ösztöndíjak etnikai és szociális alapon*. *Educatio*, 4. sz. [online:] {<http://epa.oszk.hu/01500/01551/00046/pdf/806.pdf>}

- Mészáros György (2003): Techno-house szubkultúra és iskolai nevelés. Iskolakultúra, 9. sz. [online:] {<http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2003/9/tanulmany2003-9.pdf>}
- Mikrocenzus 2005 (2006): Háztartástípusok, családformák. 5. kötet. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Mobilinternet-gyorsjelentés 2010. november (2010): Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság. [online:] {<http://www.nmhh.hu/dokumentum.php?cid=25637>}
- Mobiltelefonía (2007): Statisztikai tükör, augusztus 29. Központi Statisztikai Hivatal. [online:] {<http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/gyor/jel/jel307061.pdf>}
- Mourshed, Mona – Chinezi Chijioke – Michael Barber (2010): How the world's most improved school systems keep getting better. [online:] {<http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/EducationBookNov23.pdf>}
- Munkaerő-keresleti létszám-előrejelzés 2015-ig, ágazatonként (2006): GKI Gazdaságkutató Zrt. [online:] {<http://www.erak.hu/szakmak01/1%5B1%5D.1+agazati+elorejelzes+2015-ig.pdf>}
- Nagy Katalin Gabriella (2008): A projekt módszer alkalmazási lehetőségei a magyar oktatási rendszerben. Csengőszó. Módszertani folyóirat tanítóknak, 3. sz.
- Nagy László (2008): Szakmai vizsgák és tananyagok. Tartalmi megújulás, szerkezeti átalakulás, térségi együttműködés. A X. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia (Hajdúszoboszló 2008) konferencia kötete. Suliszervíz, Debrecen.
- Nagy Lászlóné (2007): A projekt módszer alkalmazása a biológia tanításában. A biológia tanítása. Módszertani folyóirat, 1. sz.
- Nagy Mária (2009): Tanári kompetenciák és a hátrányos helyzetű tanulók nevelése. In Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Paedagogica, Eger. 36. sz. [online:] {http://nevtud.ektf.hu/files/publikaciok/aapa_nm.pdf}
- Nagy Mária (2010): Teher-e a pedagógusmunka? Intézményvezetői interjúk tanulságai. TÁRKI-Tudok Zrt. [online:] {http://www.tarki-tudok.hu/file/Pedteher/igazgatoi_interjuk_elemzese.pdf}
- Nagy Mária (szerk.) (2005): A pedagógusszakma megújításának kihívásai. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1999): Minőségek versengése. Educatio, 3. sz. [online:] {www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalom sor/1406}
- National Reports 2005, 2007, 2009. European Commission Education & Training. [online:] {http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1532_en.htm}
- Nem tilos a különóra 2010. szeptember 13. NEFMI Oktatásért Felelős Államtitkárság [online:] {<http://www.nefmi.gov.hu/miniszterium/2010/nem-tilos-a-kulonora>}
- Németh Szilvia (szerk.) (2009): A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. TÁRKI-Tudok Zrt. [online:] {<http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/tanodaelemzes.pdf>}
- Némethné Tóth Ágnes et al. (2008): Inklúzió – ahogy mi csináljuk. In Fejlesztő Pedagógia, 3. sz. [online:] {http://www.mentor-konyvesbolt.hu/fejlesztopedagogia/cikkek/2008_3_Inkluzio.pdf}

- Nemzeti Fejlesztési Terv I. [online:] {<http://www.hefop.hu/page.php?PageID=25>}
- Nemzeti Fejlesztési Terv regionális operatív program az óvodák és alapfokú nevelési-oktatási intézmények infrastrukturális fejlesztése. Ex-post értékelés, kutatási zárójelentés I–V. kötet (2008): AAM Vezetői Informatikai Tanácsadó Zrt.
- Nemzeti stratégiai jelentés a 1083/2006/EK 29. alapján Magyarország (határnap 2009. szeptember 30.) [online:] {<http://www.nfu.hu/jelentesek>}
- Neuwirth Gábor (2005a): A felekezeti iskolák eredményességi és „hozzáadott érték” mutatói. *Educatio*, 3. sz.
[online:] {http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=57}
- Neuwirth Gábor (2005b): A középiskola néhány mutatója 2004. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Nikolov Marianne – Ottó István – Öveges Enikő (2009): *Nyelv és szakma? Nyelvtanítás és nyelvtanulás a szakképző intézményekben*. Oktatásért Közalapítvány, Budapest.
- Nikolov Marianne – Ottó István – Öveges Enikő (2010): A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése (2004/05 – 2008/09) Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. [online:] {http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_nyek2009_jelentes_100510.pdf}
- OECD Educationtoday Crisis Survey 2010. *The Impact of the Economic Recession and Fiscal Crisis on Education in OECD Countries* (2011). OECD Directorate for Education. [online:] {http://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-educationtoday-crisis-survey-2010_5kgj1r9zk09x-en}
- OKM 2009 Országos jelentés (2010): Oktatási Hivatal, Budapest.
[online:] {http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/orszmer2009/okm_2009_orzszagos_jelentes.pdf}
- OKM 2009 Útmutató a 6., 8. és 10. évfolyam telephelyi koordinátorainak és felmérésvezetőinek (2009): Oktatási Hivatal, Budapest. [online:] {http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/orszmer2009/2009_utmutato_6810.pdf}
- OKM 2010 FIT-jelentés. Útmutató a Telephelyi jelentés ábráinak értelmezéséhez (2011): Oktatási Hivatal, Budapest.
[online:] {http://www.kir.hu/okmfit/files/OKM2010_Utmutato_az_Fenntartoi_jelentes_abrainak_ertelmezesehez.pdf}
- Oktatásfejlesztési program az NFT II.-ben (2007–2013). *Az Oktatási Minisztérium és a szakmai, társadalmi szervezetek javaslatai* (2006): Oktatási Minisztérium.
[online:] {http://okm.gov.hu/letolt/nft2/oktatas_fejlesztas.pdf}
- Oktatásstatisztikai évkönyv. *Statistical yearbook of education 2009/2010* (2010): Nemzeti Erőforrás Minisztérium, Budapest. [online:] {http://www.nefmi.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2009_2010_100907.pdf}
- Oktatásstatisztikai adatok (2009-ig): Lásd Adatbázisok, KIRSTAT-adatbázisok.
- Oktatásügyi közvélemény-kutatások (1995–2009): Lásd Adatbázisok.
- Orbán Viktor szerint október után nem lesz dolgunk a valutaalappal (2010): Alpokalja-Online (alon.hu). [online:] {www.alon.hu/orban-viktor-szerint-oktober-utan-nem-lesz-dolgunk-valutaalappal}
- Ormándi János – Kis Judit (2008): *Iskolabezárások és iskolatársulások napjainkban*. Fejlesztő Pedagógia, 5. sz.
- Országos kompetenciamérések (2001–2009): Lásd Adatbázisok.

- Országos területi helyzetkép* (2008): Nemzeti Fejlesztési és Gazdasági Minisztérium. [online:] {http://www.terport.hu/webfm_send/152}
- O'Shea, Mark R. (2005): *From Standards to Success: A Guide for School Leaders*. Alexandria, VA, ASCD.
- Oslo Manual* (2005): Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data. Third edition. A joint publication of OECD and Eurostat. [online:] {<http://www.oecd.org/dataoecd/35/61/2367580.pdf>}
- Összefoglaló az Országos képzési jegyzék monitoring vizsgálatáról, 2008–2010* (2010): Kézirat. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet. [online:] {https://www.nive.hu/kutatas_fejlesztos/szakkepzes_kutatas/download.php?filename=OKJ_monitoring_tanulmany_2008_2010_mellekletekkel.pdf}
- Összhangban Európával: Az EU 2020 Stratégia*. [online:] {http://www.kormany.hu/download/c/e1/00000/___sszhangban_Eur___p_val___az_EU2020_Strat___gia.pdf}
- Paku Áron (2010): Középiskolás fiatalok időképe. Új Pedagógiai Szemle, 3–4. [online:] {http://www.epa.hu/00000/00035/00140/pdf/EPA00035_upsz_2010_3-4_028-038.pdf}
- Pál Ilona (2010): Könyvpiaci/tankönyvpiaci helyzet vizsgálata, javaslatok a felmerült problémák kezelésére. [online:] {http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/pal_ilona_tanulmany_100504.pdf}
- Pála Károly (2008): A kompetencia alapú oktatás és a taneszközök. In Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest*. [online:] {<http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/tankonyvdialogusok-100415>}
- Palotás Zoltán (2010): Az általános iskolák, a 8 és 6 évfolyamos gimnáziumok pedagógiai programjainak elemzése. Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Palotás Zoltán (2011): A közoktatás irányítása. In Béresné Dunai Gyöngyi (szerk.) *Joggyakorlat a közoktatásban*. Raabe Kiadó, Budapest.
- Palócz Éva (szerk.) (2010): *A világ gazdaság és a magyar gazdaság helyzete és 2010. évi kilátásai*. Készült a Gazdasági és Szociális Tanács számára. Kopint-TÁRKI, Budapest. [online:] {<http://www.kopint-tarki.hu/tanulmanyaink/2010/gszt.pdf>}
- Pedagógus 2010. Pedagógusok időmérés-vizsgálata*. Kutatási zárójelentés (2010): TÁRKI-Tudok Zrt. [online:] {http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/pedagogus_2010_kutzarojel_100507.pdf}
- Perjés István – Vass Vilmos (2009): *A kompetenciák tantervesítése*. AULA Kiadó, Budapest.
- Petróczi Erzsébet (2007): *Kiegészítő – elkerülhetetlen? Eötvös József Könyvkiadó, Budapest*.
- PISA 2000 (2005): *School Factors Related to Quality Equity. Results from PISA 2000*. OECD. [online:] {<http://www.oecd.org/dataoecd/15/20/34668095.pdf>}
- PISA 2006. *Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1 – Analysis* (2007): OECD, Paris. [online:] {http://www.tuac.org/en/public/e-docs/00/00/01/66/document_doc.phtml}

- PISA 2009 Results. What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices, examines how human, financial and material resources, and education policies and practices shape learning outcomes* (2010) [online:] {http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en_2649_35845621_46567613_1_1_1_1,00.html}
- PISA 2009 Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában. (2010): Oktatási Hivatal, Budapest.
- Polónyi István (2005): Az egyházi közoktatás néhány oktatásgazdasági sajátossága. *Educatio*, 3. sz.
[online:] {http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=57}
- Private education in the European Union. Organisation, administration and the public authorities' role.* (2000): Eurydice. [online:] {http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok161-eng-Private_education.pdf}
- Progress Towards the Common European Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks 2010/2011.* (2011) Commission of the European Communities. [online:] {http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report10/report_en.pdf}
- Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training* (2006): Report based on indicators and benchmarks. Commission Staff Working Document. 16th May, SEC (2006) 639. Commission of the European Communities, Brussels. [online:] {<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06.pdf>}
- Pulay Gyula (szerk.) (2009): A felnőttképzési rendszerek hatékonysága nemzetközi összehasonlításban. Állami Számvevőszék Kutató Intézete, Budapest.
[online:] {http://www.econ.core.hu/file/download/pulay/felnottkepzes_2.pdf}
- Pusztai Gabriella (2009): A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra. Oktatás és társadalom sorozat. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Qualification Systems: Bridges to Lifelong learning* (2007): Executive Summary. OECD, Paris.
[online:] {<http://www.oecd.org/dataoecd/24/63/38465471.pdf>}
- Radnóti Katalin – Király Béla (2010): Mi legyen a tanárképzéssel? A tanárképzés megújításának lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz.
[online:] {http://epa.oszk.hu/00000/00035/00141/pdf/EPA00035_upsz__2010_5_001-015.pdf}
- Radnóti Katalin (2009): A természettudományi nevelés és a fizikaoktatás helyzete a 2008-as tanári felmérés tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz.
[online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/radnoti-katalin>}
- Radó Péter (2010): Tankönyvpiac és tankönyvpolitika Magyarországon. Kézirat. Expanzió Humán Tanácsadó Kft.
- Radoszár Miklós (2008): *Jut eszembe... az iskoláztatásról.* Család, Gyermek, Ifjúság, 5. sz.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning* (2006/962/EC)
[online:] {<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:09:155:0001:0010:EN:PDF>}

- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 on European cooperation in quality evaluation in school education* (2001/166/EC). [online:] {<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2001:060:0051:0053:EN:PDF>}
- Reformok az oktatásban 2002–2006* (2006): Oktatási Minisztérium, Budapest. [online:] {http://www.okm.gov.hu/letolt/reformok_az_oktatásban_2002_2006_05_fejezet_nyelvoktatás.pdf}
- Réti Mónika* (2010): A hazai közoktatási épületfejlesztési infrastrukturális programok tapasztalatai. Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.1. kiemelt projekt 6.7.2. elemi projekt. [online:] {http://tamop311.ofi.hu/6-7-2#_produkumok}
- Reváné Markóczi Ibolya – Bányász Emese* (2006): Kutatás a középiskolában. A biológia tanítása. Módszertani folyóirat, 14. sz.
- Riba István* (2010): Egyetemi lemorzsolódás: a diákok elvesznek a rendszerben. HVG, október 11. [online:] {http://hvg.hu/hvgfriss/2010.40/201040_egyetemi_lemorzsolodás_menethibák}
- Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Design and Implementation Plan for the Review* (2009): OECD. [online:] {<http://www.oecd.org/dataoecd/17/3/44568070.pdf>}
- Rivkin, Steven – Eric A. Hanushek – John F. Kain* (2005): Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, No. 2.
- Rizvi, Fazal – Bob Lingard* (2010): Globalizing education policy. Routledge, Abingdon; New York.
- Rockoff, Jnah E.* (2004): The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, 2.
- Roma társadalom* (2009): Közvélemény-kutatás, Marketing Centrum. [online:] {<http://www.marketingcentrum.hu/index.php?lang=hu&page=reszletek&id=33>}
- Rostáné Zentai Ildikó* (2010): Kerettantervi akkreditáció – akkreditált kerettantervek 2005-2010. Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Rozgonyi Judit* (szerk.) (2009): A szakiskolai szakképzést előkészítő és a felzárkóztató oktatás a monitorozás tükrében. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet. [online:] {https://www.nive.hu/kutatas_fejlesztés/szakiskolai_merések/download.php?filename=Kutatási_zarótanulmány_CD_20100209.pdf}
- Sági Matild* (2010): A pedagógusok szakmai továbbfejlesztésének gyakorlata nemzetközi tükrében. Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.1. kiemelt projekt 7.1.11. elemi projekt.
- Sági, Matild – Peter, Robert* (2011): Determinants of participation in formal adult education in Europe. *Pedagógia online Hungarian Educational Research Journal*. I. évfolyam, 1. sz. [online:] {<http://pedagogia-online.hu/herj/2011/07/matild-sagi-%E2%80%93-peter-robert-determinants-of-participation-in-formal-adult-education-in-europe/>}

- Ságvári Bence (2009): Az IT generáció. Technológia a mindennapokban: kommunikáció, játék és alkotás. Fanta Trendriport I.
[online:] {http://www.tenegen.eu/tmoodle/file.php/23/TC01Docs/Fanta_Trendriport_final_SB.doc}
- Samu Zoltán – Grossmann Erika (2009): Docendo discitur (tanítás útján tanulni) versus a tanítástól a tanulásig – egy pedagógiai paradigmaváltás kísérlete. Csengőszó. Módszertani folyóirat, 2. sz.
- Sanders, William L. – June C. Rivers (1996): Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. University of Tennessee Value Added Research and Assessment Center.
[online:] {<http://www.beteronderwijsnederland.nl/files/cumulative%20and%20residual%20effects%20of%20teachers.pdf>}
- Schuller, Tom (2010): A magyar oktatási ágazat kutatási, fejlesztési és innovációs (K+F+I) rendszerének elemzése nemzetközi szemszögből. [online:] {http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-pillar/8-1#prod_k+f+i}
- Second European Quality Life Survey. Overview (2009): Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities. [online:] {<http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2009/02/en/2/EF0902EN.pdf>}
- Sediviné Balassa Ildikó (2008): A felsőfokú szakképzés helye és szerepe a többciklusú képzési rendszerben.
[online:] {www.agr.unideb.hu/ktvbsc/doc/zarokonf/sedivine.pps}
- Setényi János (1999): Vevőközpontú iskola. Educatio, 3. sz.
[online:] {http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=27}
- Setényi János (2004): Mentálhigiéne – klíma – konfliktusok. Új Pedagógiai Szemle, 4–5. sz. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/mentalhigiene-klima>}
- Soltész Miklós (2010): Itt az idő, hogy megteremtsük a szociális biztonságot! In A nemzeti ügyek politikája. [online:] {<http://program2010.fidesz.hu/>}
- Somlai Péter (2010): Változó ifjúság. Educatio, 2. sz.
[online:] {<http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalom sor/1968>}
- Soós né Faragó Magdolna (2010): A tanárképzés új (bolognai) rendszerének bemutatása. Új Pedagógiai Szemle, 2010. 34. sz. [online:] {http://epa.oszk.hu/00000/00035/00140/pdf/EPA00035_upsz_2010_3-4_050-068.pdf}
- Statisztikai tükrök IV. évfolyam, 87. szám. 2010. augusztus 5. Központi Statisztikai Hivatal. [online:] {<http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/stattukor/felnottkepzes0507.pdf>}
- Stéger Csilla (2010): Initial Teacher Education in Europe After the First Decade of Bologna. Kézirat. [online:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=elozsoba-Tovabbkepzesek-II>}
- Stoof, Angela (ed.) (2006): Effects of Web-based Support for the Construction of Competence Maps. Instructional Science, No. 3.
- Stoof, Angela (ed.) (2007): Web-based support for constructing competence maps: design and formative evaluation. Educational Technology Research and Development, No. 4.
- Svajc a legversenyképesebb, hazánk az 52. (2010): Figyelő online, szeptember 9. [online:] {http://www.fn.hu/makro/20100909/svajc_legversenykepesebb}

- Szabó Andrea – Bauer Béla (2009): Ifjúság 2008. Gyorsjelentés. Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Budapest.
[online:] {www.szmi.hu/download.php?file_id=419}
- Szabó Péter (2009): Az informatika, az Excel táblázatkezelő és a biológia tanításának kapcsolata. A biológia tanítása. Módszertani folyóirat, 4. sz.
- Szakiskolai Fejlesztési Program I. ütemének hatás- és beválasztásvizsgálata (2008): Zárótanulmány. Mondolat Iroda.
[online:] {<http://www.szakma.hu/szfp/monitoring/>}
- Szakiskolai Fejlesztési Program II. (é. n.) [online:] {<http://www.szakma.hu/>}
- Szakmai ajánlás a többcélú, egységes óvoda-bölcsőde intézmények bevezetéséhez és működtetéséhez (2009): Írták: Szombathelyiné Nyitrai Ágnes – Bakonyi Anna – Kovácsné Bárany Ildikó. Szociális és Munkaügyi Minisztérium, Budapest. [online:] {<http://www.biztoskezdhet.hu/uploads/attachments/szombathelyineszakmaajanlas.pdf>}
- Szalay Balázs (2008): A korszerű és eredményes természettudomány-oktatás: elemzés a PISA-vizsgálat eredményeinek tükrében. Új Pedagógiai Szemle. 3. sz. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/szalay-balazs-korszeru>}
- Szebedy Tas (2005): Az új érettségi hatása a tanulási környezetre. In Kósa Barbara – Simon Mária (szerk.): Új vizsga – új tudás? Az új érettségi hatása – az iskolakezdéstől a záróvizsgáig. Az Országos Közoktatási Intézet konferenciája. (Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/5-vitaforum-erettsegi/uj-erettsegi-hatasa>}
- Székely Anna (2009): Borítékolva. Hálapénzadási szokások. Figyelő, szeptember 24. [online:] {<http://www.figyelo.hu/hetilap/20090921/boritekolva>}
- Székely Józsefné (2009): A pedagógiai szolgáltató, támogató rendszer alakulása. Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Szemerszki Marianna (2010): Frissdiplomások továbbképzése és továbbképzési stratégiái. In Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- Szemerszki Marianna – Imre Anna (2011): A felsőoktatásba jelentkezők és felvettek. In Felsőoktatás – Adatok és tendenciák.
[online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/felsooktatas/felsooktatas-adatok>}
- Szentirmai László (2010): Zárótanulmány. Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.1 kiemelt projekt 7.3.2. elemi projekt.
[online:] {<http://tamop311.ofi.hu/7-3-2>}
- Szondy Máté (2007): Anyagi helyzet és boldogság: kapcsolat individuális és nemzetközi szinten. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 8. sz.
- Szüdi János (2009): A titoktartási kötelezettség a közoktatásban. Új Pedagógiai Szemle, 2. sz. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/szudi-janos-titoktartasi>}
- Tajti Éva (2010): Az iskolai hiányzásról. „Melyik útra lép? Komoly most a tét ...”
[online:] {<http://www.koloknet.hu/?1327-melyik-utra-lep-komoly-most-a-teta>}
- TÁRKI European Social Report 2009 (2009) (ed. István György Tóth): TÁRKI, Budapest. [online:] {http://www.tarki.hu/en/research/european_social_report/european_social_report_2009_full.pdf}

- Társadalmi Infrastruktúra Operatív Program 2007–2013* (2007): CCI szám: 2007HU161PO008. Az Európai Bizottság 2007. július 30-án kelt, B (2007) 3742 számú határozatával elfogadva. 1. számú módosítás, az Európai Bizottság 2009. augusztus 14-én kelt, B(2009)6498 számú határozatával elfogadva. [online:] {http://www.nfu.hu/umft_operativ_programok}
- Társadalmi Megújulás Operatív Program 2007–2013*. CCI szám: 2007HU05UPO001. Az Európai Bizottság 2007. szeptember 13-án kelt, B(2007)4306 számú határozatával elfogadva (2007): A Magyar Köztársaság Kormánya. TÁMOP akcióterv 2007–2013. [online:] {www.nfu.hu/download/2736/tamop_adopetd_hu.pdf}
- Tasnádi Péter – Juhász András (2010): Hagyományok és valóság. Szükség van-e tudós tanárookra a természettudományban? Természet Világa, 1. sz.
- Tatai Renáta (2009): Vita az osztályteremben. A biológia tanítása. Módszertani folyóirat, 5. sz.
- Távmunkálkodók (2010): Figyelő, február 12. [online:] {<http://www.figyelo.hu/hetilap/20100215/tavmunkalkodok>}
- Teacher Evaluation* (2009): Current Practices in OECD Countries and Literature Review. OECD Working Paper No 23. (ed. Marlene Isoré). OECD, Paris.
- Teachers Matter* (2005): Attracting, developing and retaining effective teachers. OECD. [online:] {http://www.oecd.org/document/9/0,3746,en_2649_39263231_11969545_1_1_1_1,00.html}
- Temesi József (szerk.) (2011): Az Országos képesítési keretrendszer kialakítása Magyarországon. Nemzetközi háttér, elvi megfontolások, megvalósítási javaslatok. Szakértői összefoglaló anyag. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/beliv-okkr-press>}
- The child care transition* (2008): A league table of early childhood education and care in economically advanced countries. Innocenti Report Card 8. [online:] {http://www.unicef.ca/portal/Secure/Community/502/WCM/HELP/take_action/Advocacy/rc8.pdf}
- The OECD Innovation Strategy. Getting a head start on tomorrow* (2010) [online:] {http://www.oecd.org/document/15/0,3746,en_2649_33725_45154895_1_1_1_1,00.html}
- The role of school leadership in the improvement of learning* (2009): Tempus Public Foundation, Budapest. [online:] {http://www.tpf.hu/upload/docs/konyvtar/egyeb/leadership_tankonyv_2009_2.pdf}
- The Well-being of Nations* (2001): The role of Human and Social Capital. OECD, Paris.
- Theisens, Henno (2011): Governing Complex Education Systems. Project Plan. OECD [online:] {<http://www.oecd.org/dataoecd/5/63/47414207.pdf>}
- Thomas, Robert Murray (1998): Implementation of Educational Reforms. In Postlethwait, T et al. (eds.): The complete encyclopedia of education (CD-ROM). Elsevier Science, Oxford.
- Tomasz Gábor (2008): Oktatási intézmények a magánszférában I. és II. Taní-tani, 13–14. sz. [online:] {<http://www.tani-tani.info/084tomasz>}
- Tomasz Gábor (2009): A sokszínű magániskolák. Iskolakultúra, 12. sz. [online:] {<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00143/pdf/2009-12.pdf#page=35>}

- Tót Éva (2008): Tanulási környezetek. *Educatio*, 2. sz.
[online:] {<http://www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/710>}
- Tót Éva (2010): A nem formális és informális tanulás elismerésével kapcsolatos uniós állásfoglalások és a külföldi tapasztalatok hasznosítása a felsőoktatási validációs/tudás elismerési modell-fejlesztésben. Kézirat. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Tóth István György (2010): Jövedelemeloszlás a konszolidációs csomagok és a válságok közepette Magyarországon. In Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2010*. TÁRKI, Budapest.
- Tóth István György – Medgyesi Márton (2010): Jövedelemeloszlás és megélhetési nehézségek a konszolidációs csomagok és válságok közepette Magyarországon. In Fazekas Károly – Molnár György (szerk.): *Munkaerőpiaci Tükör 2010*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet – Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest.
- Tóth István János (2008): A magyar neveléstudomány tudományos aktivitásának felmérése empirikus eszközökkel. Kézirat. Oktatási Kerekasztal.
[online:] {http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/07/toth_nevelestudomany.pdf}
- Tóth Olga (1997): Családformák és együttélési minták a mai magyar társadalomban. In Lévai Katalin – Tóth István György (szerk.): *Szerepváltozások*. TÁRKI–MüM, Budapest.
- Török Ádám (2006): *Stratégiai ágazatstratégia nélkül?* Savaria University Press, Szombathely.
- Török Balázs (2006): Felnőttkori tanulás – célok és akadályok. *Educatio*, 2. sz.
[online:] {http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=61}
- Török Balázs (2008): A tanulási életút támogatásának lehetőségei. In Györgyi Zoltán (szerk.): *Az integráció érdekében*. Kutatás közben. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Török Balázs (2010): Az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszerek bevezetésének tapasztalatai. Kézirat. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.1. kiemelt projekt 7.4.2. elemi projekt.
- Új kiegyezést! Haladást – biztonságot – demokráciát! (2009): A Magyar Szocialista Párt kongresszusa, Budapest. 2009. december 12. [online:] {http://www.mszip.hu/sites/default/files/haladast_biztonsagot_demokraciat.pdf}
- Új közoktatási törvénykonceptió tervezet (2010): Nemzeti Erőforrás Minisztérium, Oktatásért Felelős Államtitkárság, Közoktatási Munkacsoport. Budapest.
- Új Magyarország Fejlesztési Terv Magyarország Nemzeti Stratégiai Referenciakerete 2007–2013. Foglalkoztatás és növekedés (2007): A Magyar Köztársaság Kormánya.
[online:] {http://www.nfu.hu/uj_magyarorszag_fejlesztési_terv_2}
- Utasi Ágnes (2004): *Feláldozott kapcsolatok – a magyar szingli*. MTA Politikatudományi Intézet, Budapest.
- Vágó Irén (2000): Az oktatás tartalma. In *Jelentés a magyar közoktatásról 2000* (szerk. Halász Gábor – Lannert Judit). Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

- Vágó Irén (2003): Az oktatás tartalma. In *Jelentés a magyar közoktatásról 2003* (szerk. Halász Gábor – Lannert Judit). Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
[online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/vago-iren-5-oktatas>}
- Vágó Irén (2005): Felfelé terjeszkedő óvodáztatás, stagnáló hozzáférés. *Educatio*, tél. [online:] {http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=59}
- Vágó Irén (2007): Nyelvtanulási utak Magyarországon. In Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet*, Budapest.
[online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/fokuszb-an-nyelvtanulas/vago-iren-nyelvtanulasi>}
- Vágó Irén (2008): A sajátos nevelési igényű gyerekek óvodai hozzáférése, az együttnevelés intézményi környezete. In Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.): *A küszöbön. Sajátos nevelési igényű gyerekek az óvodákban. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány*, Budapest.
[online:] {http://www.fszk.hu/index.php?option=com_k2&view=item&id=10:a-kuszo-bon&Itemid=140}
- Vágó Irén (2009): A központi oktatásirányítás szabályozási tevékenységének, fejlesztéspolitikájának és a mainstream iskolai gyakorlatnak a bemutatása. In Szegedi Eszter (szerk.): *Oktatás és Képzés 2010 műhelybeszélgetések 2008. Tempus Közalapítvány*, Budapest.
- Vágó Irén – Vass Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In *Jelentés a magyar közoktatásról 2003* (szerk. Halász Gábor – Lannert Judit). Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/vago-iren-vass-vilmos-5>}
- Vágó Irén – Labáth Ferencné (2008): Az Óvodai nevelés országos alapprogramjával kapcsolatos kutatás zárójelentése. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
[online:] {http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/onap_zt_080703.pdf}
- Válságmozgás (2010): Figyelő, július 29. [online:] {<http://www.figyelo.hu/hetilap/20100726/valsagmozgas>}
- Változások az Országos kompetenciamérések skáláiban (2011): Oktatási Hivatal
[online:] {http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/orszmer2010/valt_orszmer_skala_110228.pdf}
- Vámos Ágnes (2003): A magyarországi nemzetiségi oktatás rendszere. Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény, Budapest.
- Van de Kaa, D. J. (1980): Recent Trends in Fertility in Western Europe. In Hiorns, R. W. (ed.): *Demographic Patterns in Developed Societies*, Taylor and Francis, London.
- Varga Júlia (2000): A közoktatás-finanszírozási rendszer hatása az egyenlőségre, 1990–1997. *Közgazdasági Szemle*, 7–8. sz.
- Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 7–8. sz.
- Varga Júlia (2008): Az iskolaügy intézményrendszere, finanszírozása. In Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008. Ecostat*, Budapest.

- Varga Júlia (2009): A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In Fazekas Károly (szerk.): Oktatás és Foglalkoztatás. KTI Könyvek 12. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet.
- Varga Júlia (2010): Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon? *Educatio*, 3. sz.
[online:] {<http://www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalom sor/1987>}
- Vári Péter et al. (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/gyorsjelent es-pisa-2000>}
- Vass Vilmos (2007a): A kulcskompetenciák fejlesztése és értékelése. In Krémó Anita (szerk.): Oktatás és Képzés 2010. Műhelybeszélgetések 2007. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- Vass Vilmos (2007b): Az oktatás tartalma mint fejlesztési eszköz. Új Pedagógiai Szemle 6. sz. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/oktatas-tartalma-mint>}
- Vass Vilmos (2008): A kulcskompetenciák fejlesztése témájú nemzetközi klaszter és a hozzá kapcsolódó PLA-k 2008. évi tevékenysége. In Szegedi Eszter (szerk.): Oktatás és Képzés 2010. Műhelybeszélgetések 2008. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Veres Pál (2009): A közoktatáson kívüli alrendszerekben zajló folyamatok. Kézirat. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet.
- Veroszta Zsuzsanna (2009): A hallgatói tanulási stratégiák sokfélesége. Felsőoktatási Műhely III. sz.
- Veroszta Zsuzsanna (2010): A munkaerő-piaci sikeresség dimenziói frissdiplomások körében In Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010. *Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.*, Budapest.
- Vezetékes gyorsjelentés 2010. október (2010): Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság. [online:] {<http://www.nmhh.hu/dokumentum.php?cid=25575>}
- Vezetői összefoglaló (2010): Információs Társadalom- és Hálózatkutató Központ. [online:] {http://www.ithaka.hu/Kutatas/EU_Kids_Online}
- Vignoles, Anna et al. (2000): The Relationship Between Resource Allocation and Pupil Attainment. A Review. Centre for the Economics of Education, Discussion Paper, DP 02. London School of Economics and Political Science, London.
- Wiggins, Grant – Jay McTighe (2005): Understanding by Design. Alexandria, VA, ASCD.
- Wintrobe, Ronald (2006): Rational extremism: the political economy of radicalism. Cambridge University Press, Cambridge, New York.
- Wolter, Stefan C. – Stefan Denzler (2003): Wage Elasticity of the Teacher Supply in Switzerland. IZA Discussion Paper No. 733. Available at SSRN. [online:] {<http://ssrn.com/abstract=391984>}
- World Internet Project (2009): [online:] {<http://www.digitalcenter.org/WIP2009/WorldInternetProject-FinalRelease.pdf>}
- Wößmann, Ludger – Martin R. West (2002): Class-Size Effects in School Systems Around the World: Evidence from Between-Grade Variation in TIMSS. *European Economic Review*, 50.

- Wurzburg, Gregory (2010): Making reform happen in education. In Making reforms happen. Lessons from OECD countries. OECD, Paris.
[online:] {<http://www.oecd.org/dataoecd/15/12/46159078.pdf>}
- Youth neither in employment nor education and training (NEET)* (2011): Presentation of data for the 27 Member States. European Commission. Europe 2020: Employment Policies. INDIC/04/2011/EN [online:] {<http://ec.europa.eu/social/keyDocuments.jsp?type=5&policyArea=81&subCategory=115&country=0&year=0&advSearchKey=emcoopinioncontributions&mode=advancedSubmit&langId=en>}
- Zachár László (2009): A felnőttképzés rendszere és főbb mutatói. In Singer Péter (szerk.): Felnőttoktatás és -képzés iskolarendszerben és azon kívül. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/felnottoktat-as-kepzes/felnottkepzes-rendszere>}
- Zsolnai Anikó (2009): Értékek és értékpreferenciák az európai és a magyar közoktatásban. Iskolakultúra, 10. sz. [online:] {<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00141/pdf/2009-10.pdf#page=3>}
- Zsolnai József (1996): Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Adatbázisok

A középiskolai munka mutatói, 1991–2009 adatbázisok, MKM / OM / OKM – Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ (OKI KK) / Oktatókutató és Fejlesztő Intézet Kutatási, Kutatásszervezési és Elemzési Központ (OFI KKEK)

Téma: a felsőoktatási felvételi eredményesség (felvételi arányok, felvételi írásbeli dolgozatok átlageredményei, felvételizők nyelvtudása), az országos tanulmányi (OKTV), szakmai (OSZTV) és kb. 70 országos versenyen elért helyezések alapján a középiskolai munka eredményessége. Településtípusok, megyék, nagyvárosok, iskolafenntartók, iskolatípusok szerinti iskolasorrendek.

Adatfelvétel időpontja: évente.

Minta: teljes körű.

Módszer: az Országos Felvételi Iroda, illetve az Educatio Nonprofit Kft. adatbázisa alapján a középiskolák utolsó éveseinek felvételi adatai.

Akkreditált iskolaadminisztrációs rendszerek bevezetési tapasztalatainak adatbázisa, 2010, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.1. – Medián Közvélemény- és Piackutató Intézet

Téma: Az Adminisztrációs és információs rendszerek használatának feltárása a közoktatási intézményekben című, 7.4.2. számú elemi projekt kutatási adatbázisa; iskolai adminisztrációs rendszerek bevezetésének és használatának jellemzői.

Adatfelvétel időpontja: 2010. tavasz.

Minta: területi és fenntartói megoszlást figyelembe vevő, az IKT szempontjából jobban ellátott általános és középiskolák reprezentatív mintája (kivéve községi iskolákat); elemszám: 155 feladatellátási hely.

Megkérdezettek köre: iskolavezetők, rendszergazdák, iskolatitkárok.

Módszer: online kérdőíves adatfelvétel.

A munkaerő-felmérés idősorai, 1992–2010, KSH

Téma: gazdasági aktivitás, foglalkoztatottság és munkanélküliség vizsgálata a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (ILO) fogalmain felhasználva.

Adatfelvétel időpontja: 1992 óta negyedévente.

Minta: többlépcsős, rétegzett minta, földrajzi egység, településméret, lakóövezet rétegeképző ismérvekkel; negyedéveként 33 000 háztartás.

Megkérdezettek köre: magánháztartásokban élő 15–74 éves személyek.

Módszer: kérdőíves adatfelvétel.

A pedagógusok munka- és munkaidő-terhelése vizsgálat adatbázisa, 2009, Társi-Tudok

Téma: pedagógusok munkaterhelése, feltáró jellegű kérdőíves vizsgálat.

Adatfelvétel időpontja: 2008 ősz.

Minta: a közoktatásban dolgozó magyar pedagógusokat intézménytípus, régió, településtípus szerint reprezentáló, többlépcsős, rétegzett minta; elemszám: 108 iskolában 3 285 pedagógus.

Megkérdezettek köre: közoktatási intézményekben dolgozó pedagógusok.

Módszer: kérdőíves vizsgálat.

***Az együttnevelés iskolai gyakorlata kutatási adatbázis, 2010, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
TÁMOP 3.1.1. – PRIZMA Plusz Kft.***

Téma: A sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésének modelljei című, 6.2.2. számú elemi projekt empirikus vizsgálatának adatbázisa; az integráció gyakorlati megvalósulása.

Adatfelvétel időpontja: 2010. tavasz.

Minta: az intézmény földrajzi elhelyezkedése és a fogyatékoság kategóriája szerint reprezentatív, nem szegregált oktatást folytató általános iskolák; elemszám: 200.

Megkérdezettek köre: intézményvezetők.

Módszer: online kérdőíves adatfelvétel.

***Az óvodai nevelés országos alapprogramja és a helyi nevelési programok kutatás adatbázisa,
OM – Psycho Star Bt.***

Téma: tartalmi szabályozás, óvodai nevelés országos alapprogramjának (ONOA) elfogadottsága, javaslatok, **változtatási igények**; az ONOA hatása a helyi nevelési programokra és az óvodai nevelés gyakorlatára; a nevelési programok készítésének sajátosságai.

Adatfelvétel időpontja: 2008. január–február.

Minta: fenntartóra, megyére és (a kistételepüléseket leszámítva) településtípusra reprezentatív, önálló e-mail címmel rendelkező óvodák 46%-a; elemszám: 979.

Megkérdezettek köre: óvodavezetők.

Módszer: online kérdőív.

Bértarifa-felvételek adatbázisai, Állami Foglalkoztatási Szolgálat / Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat (korábban Országos Munkaügyi Módszertani Központ) 2005–2009

Téma: gazdasági szervezetekben és költségvetési intézményekben alkalmazott bértarifák feltárása. A felmérés az OSAP része.

Adatfelvétel időpontja: évente, minden év májusában.

Minta: reprezentatív adatfelvétel ötfősnél nagyobb vállalkozások és nonprofit szervezetek esetén, költségvetési dolgozók (teljes körű).

Megkérdezettek köre: vállalkozások, nonprofit szervezetek, költségvetési intézmények.

Módszer: kérdőíves adatszolgáltatás.

Diplomás kutatás 2010 adatbázisa, Educatio Nonprofit Kft. – Medián Közvélemény- és Piackutató Intézet – GfK Hungária Piackutató Intézet

Téma: pályakövetés, munkaerő-piaci helyzet, továbbképzés, nemzetközi mobilitás, egyenlőtlenségek.

Adatfelvétel időpontja: 2010.

Minta: nemre, képzési területre, intézményre reprezentatív súlyozott, országos minta; elemszám: 4 511 fő.

Megkérdezettek köre: a felsőoktatásban 2007-ben végzettek.

Módszer: kérdőíves vizsgálat.

Érettségi adatbázisok 2005-2010 – Oktatási Hivatal

Téma: az érettségi eredmények 17 vizsgatantárgyban, tanulónként.

Adatfelvétel időpontja: évenként az érettségi időszakok (tavasz, ősz).

Minta: teljes körű.

Megkérdezettek köre: érettségizők.

Módszer: vizsgaeredmények rögzítése.

Felsőoktatási jelentkezési és felvételi adatok (OFIK-adatbázis) 2001-2010, Educatio Nonprofit Kft.

Téma: felsőoktatási jelentkezések és felvétel adatai (intézmény, szak, képzési szint, tagozat); a középiskolai képzés típusa, nyelvvizsga és érettségi eredmények.

Adatfelvétel időpontja: 2001-től évente.

Minta: teljes körű.

Megkérdezettek köre: felsőoktatásba jelentkezett személyek.

Módszer: jelentkezési és felvételi adatok rögzítése.

FIR-STAT-adatbázisok (felsőoktatási statisztikák) 1990/91-2009/10

Téma: felsőoktatási adatgyűjtés.

Adatfelvétel időpontja: adott év októbere.

Minta: teljes körű.

Megkérdezettek köre: felsőoktatási intézmények.

Módszer: adatszolgáltatás.

Idegennyelv-tanulási utak kutatás adatbázisa, 2004, OKI KK

Téma: idegennyelv-tanulás az intézményes nevelésben és az iskolán kívül, nyelvválasztás, nyelv tanulási célok, motivációk.

Adatfelvétel időpontja: 2004. február.

Minta: teljes körű; elemszám: 99 311 fő (válaszadási arány: 79%).

Megkérdezettek köre: 9. évfolyamos tanulók a nappali képzésben.

Módszer: iskolában csoportosan kitöltött kérdőív.

Ifjúság 2000, 2004, 2008 vizsgálatok adatbázisai, GYISM – Nemzeti Ifjúságkutató Intézet (2000, 2004), Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet (2008)

Téma: iskolázottság, munkaerő-piaci helyzet, lakásviszonyok, családi és egészségi állapot, sport, kultúra, értékek, vallási hovatartozás, politikai aktivitás.

Adatfelvétel időpontja: 2000, 2004, 2008.

Minta: területileg, nem és korcsoport szerint reprezentatív; elemszám: 8 000 fő/vizsgálat.

Megkérdezettek köre: a 15–29 éves korosztályba tartozó egyének.

Módszer: kérdőíves adatfelvétel.

Intézményi adatfelvétel 1996, 2001, 2005, 2009 adatbázisai, OKI KK – Marketing Centrum (1996), OKI KK – Szonda Ipsos (2001), OKI KK – Magyar Gallup Intézet (2005), OFI KKEK – Magyar Gallup Intézet (2009)

Téma: az intézményi szintű közoktatási folyamatok feltárása, változások követése.

Adatfelvétel időpontja: adott tanév 2. féléve (március-április).

Minta: országos, iskolatípusra és településtípusra reprezentatív iskolai minta; elemszám: alkalmanként 1000 iskola.

Megkérdezettek köre: iskolaigazgatók.

Módszer: kérdőíves adatfelvétel.

KIFIR-adatbázisok, 2000–2009, Oktatási Hivatal – Educatio Nonprofit Kft.

Téma: az általános iskolából továbbtanulók személyes és iskolai adatai, eredményei, családi háttere; a jelentkezés iránya (tagozat) és száma, a felvételt biztosító középfokú képzési hely; a jelentkezőknek a középiskolák általi minősítése: tagozatonként előzetesen felvett (2001), felvételre ajánlott és hányadik helyen, felvételre nem ajánlott, a felvételre ajánlottak rangsorolása, információ az első körben sehová sem felvettekről.

Adatfelvétel időpontja: évente, a középfokú továbbtanulásra jelentkezés időszakában.

Minta: teljes körű.

Megkérdezettek köre: az általános iskolából középfokra jelentkező tanulók.

Módszer: jelentkezési és felvételi adatok, információk rögzítése.

KIRSTAT-adatbázisok, 2000–2009, Oktatási Hivatal – Educatio Nonprofit Kft.

Téma: éves kötelező oktatásstatisztikai adatgyűjtés.

Adatfelvétel időpontja: adott év októbertől.

Minta: teljes körű, magyar közoktatási intézmények.

Megkérdezettek köre: három megfigyelési szint: (1) intézmény (igazgatási szervezet, önálló, saját alapító okirattal); (2) feladatellátási hely (és az ellátott közoktatási feladat); (3) tanterv (program).

Módszer: adatszolgáltatás.

***Kistérségi társulások közoktatási folyamatainak elemzése kutatás adatbázisa,
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet***

Téma: többcélú kistérségi társulási folyamatok feltárása (FKA-KT-21/2008 számú, a Szociális és Munkaügyi Minisztérium által támogatott kutatás).

Adatfelvétel időpontja: 2009. április–július.

Minta: többcélú kistérségi társulások munkaszervezetei, teljes körű.

Megkérdezettek köre: oktatási referensek.

Módszer: online kérdőív.

Kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetése és hatásai adatbázis, 2010, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.1.

Téma: A TÁMOP 3.1.1. kiemelt projekt két elemi projektjének (6.3.1.

Programfejlesztés és implementáció tapasztalatainak elemzése; 6.3.2. Az NFT1-ben kifejlesztett kompetencia-alapú programcsomagok bevezetésének hatásvizsgálata) keretében folyt kérdőíves kutatás adatbázisa; HEFOP 3.1.3 iskolák implementációval és alkalmazással kapcsolatos tapasztalatai igazgatók, pedagógusok, diákok körében; 3 kiemelt kompetenciaterület programcsomagjainak bevezetése, külső és belső támogatási formák, elégedettség, programcsomagok tanításának és tanulásának tapasztalatai, hatások, elégedettség, értékelések.

Adatfelvétel időpontja: 2010. április-május.

Minta: teljes körű HEFOP 3.1.3 iskolák.

Megkérdezettek köre: intézményvezetők, 3 kompetenciaterület pedagógusai, új programcsomagokat használó 6., 8., 9., 11. évfolyamos tanulók.

Módszer: kérdőíves adatfelvétel.

Középiskolai oktatásba belépők vizsgálatának adatbázisa, 1999-2009, OKI KK / OFI KKEK

Téma: a diákok lakóhelye és általános iskolájuk településnagysága, szüleik iskolázottsági, munkanélküliségi jellemzői, a tanulók szociális helyzete (pl. részesültek-e nevelési segélyben), a kibocsátó iskolák szakköri kínálata, az ezekben való részvétel, általános iskolai tanulmányi eredmények, az iskolai keretek közötti, illetve az azon kívüli nyelvtanulás időtartama.

Adatfelvétel időpontja: 1999-től évente.

Minta: teljes körű.

Megkérdezettek köre: érettségit adó középiskolák 9. évfolyamot elkezdő diákok.

Módszer: kérdőíves adatfelvétel.

KSH, stADAT adatbázis

A Központi Statisztikai Hivatal elektronikusan elérhető adatbázisa.

[online:]

{http://portal.ksh.hu/portal/page?_pageid=37,592051&_dad=portal&_schema=PORTAL}

Oktatásügyi közvélemény-kutatások adatbázisai, 1990 és 2009 között, OKI KK (1990) / OKI KK - SzocioReflex KFT (1995) / OKI KK / OFI KKEK - Marketing Centrum (1999) / Szonda Ipsos (2002) / Magyar Gallup Intézet (2005 és 2009)

Téma: az oktatással való elégedettség, aktuális oktatáspolitikai témákkal kapcsolatban alkotott vélemények; társadalmi-gazdasági, iskolázottsági és szülői státus szerinti különbségek.

Adatfelvétel időpontja: 1990, 1995, 1999, 2002, 2005, 2009.

Minta: országos, településtípus, nem, életkor és iskolai végzettség szerint reprezentatív; elemszám: 1000 fő/vizsgálat.

Megkérdezettek köre: felnőtt lakosság.

Módszer: kérdőíves adatfelvétel.

Országos kompetenciamérések adatbázisai a 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók körében, 2001, 2003, 2004 Sulinova Kht., 2006–2009 Oktatási Hivatal

Téma: a tanulók szövegértési képességének és matematikai eszköztudásának vizsgálata.

Adatfelvétel időpontja: adott év május hónapja.

Minta: teljes körű mérés.

Megkérdezettek köre: 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók.

Módszer: tesztfelvétel és háttérkérdőív.

Pedagógiai programok elemzésének adatbázisa, 2010, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.1. – Heves Megyei Önkormányzat Pedagógiai Szakmai és Közművelődési Szolgáltató Intézménye

Téma: A Nemzeti alaptanterv implementációjának vizsgálata című, 7.1.7. számú elemi projekt empirikus kutatási adatbázisa; az iskolák pedagógiai programjainak elemzése: szabályozásnak való megfelelés; struktúra, tartalmak, jellemzők.

Adatfelvétel időpontja: 2009 őszi – 2010. tavasz.

Minta: Iskolatípusra és településtípusra reprezentatív intézményi minta; általános iskolák, 8 és 6 évfolyamos gimnáziumok; elemszám: 190 intézmény.

Megkérdezettek köre: – (elemzés tárgya: pedagógiai programdokumentumok).

Módszer: dokumentumelemzés szempontrendszer alapján, ezek strukturált rögzítése (SPSS).

Pedagógus 2010 vizsgálat adatbázisa, 2010, Társi-Tudok

Téma: a pedagógusok munkaterhelésének átfogó vizsgálata.

Adatfelvétel időpontja: 2010. március.

Minta: intézménytípus, régió, településtípus szerint reprezentatív, többlépcsős, rétegzett minta; elemszám: 148 iskolában 2 783 tanító és tanár, valamint 100 óvodában 570 óvodapedagógus.

Megkérdezettek köre: a közoktatási intézményekben dolgozó pedagógusok.

Módszer: Kéthetes időmérleg-naplózás és háttérkérdőív.

***Tanulói szintű idegen nyelvi eredményességi adatbázis, 2010,
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.1.***

Téma: Az Idegennyelv-oktatási programok összehasonlító vizsgálata című, 7.2.1. számú elemi projekt kutatási adatbázisa; 2004/05 és 2006/07-ben idegen nyelvből érettségi vizsgát tett tanulók érettségi adatai; az ezek közül a 2003/04-ben a Fókuszban a nyelvtanulás című, 9. évfolyamosok vizsgálatára irányuló kutatásban részt vevők adataival való összekapcsolás; ennek alapján tanulói szintű idegennyelv-tanulási eredményesség vizsgálata.

Adatfelvétel időpontja: – (kutatás időhorizontja: 2003–2007; 2003/04-es 9. évfolyamos adatok; 2004 és 2007 közötti érettségi adatok).

Minta: a 2004/05 és 2006/07 között idegen nyelvi érettségit tett tanulók közül a 2003/04-ben végzett vizsgálatban részt vevők; elemszám: 48 200 rekord.

Megkérdezettek köre: – (tanulói szintű érettségi és nyelvvizsga adatok gyűjtése, szűkítése).

Módszer: egy kohorsz követése, több forrásból történő adatgyűjtés alapján ezek strukturált rögzítése (excel).

Nemzetközi adatbázisok

Eurostat online adatbázis

Az Európai Unió statisztikai intézetének elektronikusan elérhető adatbázisai.

[online:] {http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database}

Eurostat Structural Indicators

Az Európai Unió statisztikai intézetének elektronikusan elérhető adatbázisa a tagállamok és az unió meghatározó társadalmi-gazdasági helyzetéről.

[online:] {http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/structural_indicators/indicators}

European Union Statistics on Income and Living Conditions (EU SILC)

Az Európai Unió tagállamaiban élők jövedelmi helyzetét és életkörülményeit tagállamonként és uniós szinten tartalmazó adatbázis.

[online:] {http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/microdata/eu_silc}

PIRLS-felmérés 2006 adatbázisa, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) és Boston College, magyarországi partner: Oktatási Hivatal

Téma: 9 és 10 évesek szövegértési képességének, illetve otthoni és az iskolai olvasás-tanulási szokásaiknak nemzetközi összehasonlító vizsgálata.

Adatfelvétel időpontja: 2006.

Minta: 40 ország 219 740 tanulója; Magyarország 4 068 fő, a 4. évfolyamos tanulók országosan reprezentatív mintája.

Megkérdezettek köre: 9–10 éves tanulók.

Módszer: tesztfelvétel, tanulói, tanári és igazgatói háttérkérdőívek.

[online:] {<http://timss.bc.edu>}

PISA 2000, 2003, 2006, 2009 adatbázisok, OECD

Téma: alkalmazásképes tudás mérése a szövegértés, a matematika, a természettudományos műveltség, 2009-ben az információs és kommunikációs technológiák területén. Nemzetközi összehasonlító vizsgálat.

Adatfelvétel időpontja: 2000, 2003, 2006, 2009.

Minta: nemzetközi szinten 32-65 ország 15-16 éves népességre reprezentatív minta; elemszám: 8 000 fő. Magyarországon a középfokú programtípusok és régió szerint reprezentatív, 150 iskola.

Megkérdezettek köre: 15 éves (közép- vagy általános iskolás) tanulók.

Módszer: tesztfelvétel, tanulói és igazgatói háttérkérdőívek.

[online:] {http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32236130_1_1_1_1_1,00.html}

Teaching and Learning International Survey – TALIS nemzetközi tanárkutatás adatbázisai, OECD

Téma: a pedagógiai munka értékelései, a tanárok továbbképzésének, szakmai fejlődésének jellemzői, a tanároknak az iskolával mint munkahellyel, illetve a tanítással kapcsolatos attitűdjei; az iskolavezetés jellemzői.

Adatfelvétel időpontja: 2008 tavasz (északi félteke), 2008 őszi (déli félteke).

Minta: oktatási intézményekre és ott ISCED 2 szinten (is) tanító pedagógusok, régió, intézménytípus és intézmény mérete szerint országonként reprezentatív (aránytartó), országok szerint nem aránytartó, több lépcsős rétegzett mintája. Elemszám: 23 ország, országonként 200 iskola, iskolánként 20-20 tanár.

Megkérdezettek köre: pedagógus adatbázis: ISCED 2 szinten tanító osztálytermi pedagógusok; intézményvezetői adatbázis: ISCED 2 szinten is tanító oktatási intézmények vezetői.

Módszer: kérdőíves adatfelvétel.

TIMSS-felmérés 2007 adatbázisa, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), és Boston College, magyarországi partner: Oktatási Hivatal

Téma: a 4. és 8. évfolyamon tanuló diákok matematika és természettudományi ismereteit vizsgáló nemzetközi összehasonlító vizsgálat sorozat, amely ezzel összefüggésben képet ad az iskolai és otthoni tanítási-tanulási szokásokról.

Adatfelvétel időpontja: 2007.

Minta: 4. évfolyam: 38 ország 183 150 tanulója, Magyarország: országosan reprezentatív minta, 4 048 tanuló. 8. évfolyam: 52 ország 241 613 tanulója, Magyarország: országosan reprezentatív minta, 4 111 tanuló.

Megkérdezettek köre: 4. és 8. évfolyamos tanulók.

Módszer: tesztfelvétel, tanulói, tanári és igazgatói háttérkérdőívek.

[online:] {<http://timss.bc.edu>}

Ábrák és táblázatok jegyzéke

Ábrák a szövegben

- 1.1. Az oktatással kapcsolatos attitűdök alakulása a magyar felnőtt lakosság körében 1990 és 2009 között (az adott állítással egyetértők %-a) . . . 26
- 1.2. A magyar felnőtt lakosság elégedettsége különböző közfeladatokkal, 1990 és 2009 között (százfokú skálán) 33

- 2.1. A GDP negyedévenkénti növekedési üteme az EU 15 tagállamában és négy közép-kelet-európai országban, 2006–2010 (volumenindex, %) . . . 37
- 2.2. A GDP, az egy keresőre jutó reálkereset és a háztartások fogyasztása Magyarországon, 1989–2009 (% , előző év=100%) 38
- 2.3. A bruttó hazai termék gazdasági ágazatok közötti megoszlása Magyarországon és az Európai Unió 27 tagállamában átlagosan, 2009 (%) 41
- 2.4. A 15–74 évesek munkanélküliségi rátája iskolai végzettség és nemek szerint, 2005–2009 (%) 43
- 2.5. A nem tanuló 15–29 éves fiatalok megoszlása munkaerő-piaci státusuk szerint Magyarországon, az EU-ban és az OECD-országokban, 2008 (%) 44
- 2.6. Az Európai Unió tagállamainak rangsora a jövedelemegyenlőtlenség mértéke szerint, 2008 49
- 2.7. Három iskolai korosztály létszáma 2004-ben, 2010-ben és 2016-ban (tényadat és becslés, ezer fő) 50
- 2.8. A humán fejlettségi index (HDI) alakulása a világon, Európában és Közép-Ázsiában, a legfejlettebb országokban és Magyarországon, 1990 és 2010 között (0 és 1 közötti érték) 52
- 2.9. A családok megoszlása jellegük és gyermekszám, illetve a 18 éven aluli gyermekszám szerint, 2005 (%) 54
- 2.10. A lakossági vélemények megoszlása arról, mire kellene az államnak több pénzt költenie az oktatásban, a válasz rangsorhelye szerint, 2009 (%) 65

- 3.1. Nevelési-oktatási intézményt fenntartók száma az önkormányzati szektorban, 2002–2010 (db) 85
- 3.2. A saját intézményben fontosnak tartott célok rangsorhelyének átlagértékei az általános, a közép- és a vegyes iskolák igazgatói szerint, 2009 (1–12 közötti érték átlaga) 90

- 4.1. Az állami, önkormányzati oktatási ráfordítások a GDP arányában, képzési szintenként, 1990–2009 (%) 111

4.2.	Az állami, önkormányzati közoktatási intézmények kiadásainak alakulása folyó és összehasonlító áron, 1990–2009 (előző év=100%) . . .	111
4.3.	Az összes közoktatási ráfordítás, a tanulatszám és az egy tanulóra jutó ráfordítások változása 2005 és 2009 között, összehasonlító (2005. évi) áron, közoktatási szintenként (%)	112
4.4.	A beruházások aránya az állami, önkormányzati közoktatási ráfordításokból, 2005–2009 (%)	113
4.5.	A közoktatás folyó ráfordításainak megoszlása szakfeladatok szerint, állami, önkormányzati intézmények, nappali tagozat, 2009 (%)	113
4.6.	A közoktatás folyó kiadásainak megoszlása a ráfordítás célja szerint, állami, önkormányzati intézmények, 2005–2009 (%)	114
4.7.	Közoktatási ráfordítások a GDP arányában, Magyarország, OECD- és EU 19 átlag, 2003, 2005 és 2007 (%)	115
4.8.	Az egy tanulóra jutó ráfordítások az egy főre jutó GDP arányában, Magyarország, az OECD- és EU 19 átlag, 2003, 2005 és 2007 (%) . . .	116
4.9.	A beruházások aránya az összes közoktatási ráfordításból alsó és középfok nemzetközi összehasonlításban, 2007 (%)	117
4.10.	A kiegészítő szolgáltatásokra fordított kiadások aránya az oktatási ráfordításokban néhány európai országban és az OECD átlagában, 2007 (%)	118
4.11.	A bérkiadások aránya a közoktatás folyó ráfordításaiban alsó- (ISCED 1) és középfokon (ISCED 2 és 3), 2007 (%)	119
4.12.	Az egy tanulóra jutó bérköltség az egy főre jutó GDP arányában három oktatási szinten egyes európai országokban, 2007 (%)	120
4.13.	A közoktatás finanszírozási rendszere Magyarországon	124
4.14.	A központi költségvetési támogatások aránya az önkormányzati közoktatási kiadásokban, 1997–2009 (%)	128
4.15.	Az egy diákra eső iskolai működési kiadások átlaga a városok és falvak egy főre jutó helyi adóbevétele szerinti ötödeiben, a középső ötöd arányában, 1998 és 2008 között	131
5.1.	A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya a 25–64 évesek körében, Magyarország, OECD- és EU 19 átlag, 1997–2007 (%)	139
5.2.	Középfok utáni szakmai képzésben (ISCED 4) résztvevők száma az összes tagozaton, 2001/02–2009/10 (fő)	146
5.3.	A magánintézményekben tanulók aránya az EU országaiban, ISCED 1–3, 2008 (%)	153
5.4.	A nappali tagozatos gyerekek/diákok aránya fenntartó és intézménytípus szerint, 2009 (%)	155
5.5.	Az évismételtők aránya évfolyamonként, 2003/04 és 2009/10 (%)	166
5.6.	A középfokú intézményhálózat változása, 2001/02, 2005/06 és 2009/10 (db)	168
5.7.	A 18 évesek és az érettségizettek számának alakulása nappali és felnőttoktatás összesen, 1980 és 2009 között (fő)	172
5.8.	A felsőfokú szakképzésben részt vevők száma a diákok jogállása szerint, 2001/02–2009/10 (fő)	174

5.10.	A tanuló, a foglalkoztatott, a munkanélküli és az inaktív 20–24 évesek aránya Magyarországon és az OECD-országokban, 2000, 2005 és 2008 (%)	179
5.11.	Tanuló, foglalkoztatott és nem foglalkoztatott fiatalok megoszlása korcsoportonként Magyarországon, az OECD és az Európai Unió országaiban átlagosan, 2008 (%)	180
5.12.	A felsőfokú végzettségűek aránya korcsoportok szerint Magyarországon, az OECD- és az EU 19 országok átlagában, 2008 (%)	181
5.13.	A foglalkoztatottak száma és aránya a 14 éven felüli népességben, 1980, 1990, 1995, 2000, 2006–2009 (ezer fő, %)	188
5.14.	A formális és/vagy nem formális képzésben való részvétel a 25–64 évesek körében iskolai végzettség szerint, 2007 (%)	193
5.15.	Az informális tanulásban való részvétel az Európai Unió országaiban, 2007 (%)	194
6.1.	Óratervi arányok műveltségi területenként az EU-országokban és Magyarországon a 9–11 és a 12–14 éves korosztályok oktatásában, 2008 (%)	199
6.2.	A kerettantervi akkreditációs eljárás folyamata	206
6.3.	Az adott évben akkreditált kerettantervek számának alakulása 2005 és 2010 között (db)	207
6.4.	Programcsomagok és a hozzájuk tartozó kerettantervek	211
6.5.	A gyermekgondozásra és az óvodai nevelésre fordított kiadások az OECD-országokban a GDP arányában, 2003 (%)	220
6.6.	A tanulólétszám változása az alapfokú művészetoktatás négy művészeti ágában, 1998/99, 2004/05 és 2009/10 (fő)	227
6.7.	Az egyes idegen nyelveket tanuló diákok aránya az általános, a közép- és a szakiskolákban, nappali tagozaton, 1992/93, 2001/02, 2004/05, 2009/10 (%)	241
6.8.	Az 1–12. évfolyam összes óraszámából képzett tizedekbe tartozó diákok megoszlása átlagos óraszámuk szerint (%)	244
6.9.	Az 1–12. évfolyam összes idegen nyelvi óraszámából képzett tizedekbe tartozó diákok megoszlása középfokú programtípus szerint (%) . . .	245
6.10.	A magyarországi könyvforgalom, ennek részeként a közoktatási tankönyvek és nyelvkönyvek forgalmának változása (fogyasztói áron, az előző év=100%), 2000 és 2010 között	264
6.11.	A különböző kompetenciaterületekhez rendelhető programcsomagok száma a 2011/12-es tanévi tankönyvjegyzéken (db)	267
6.12.	Az egyes rendelhető nemzetiségi tankönyvek száma nemzetiségi nyelvenként a 2011/12-es tankönyvjegyzéken (db)	268
6.13.	A rendelhető szakképzési könyvek megoszlása a tankönyvjegyzéken kiadók szerint, 2011/12 (db)	269
8.1.	A pedagógusok és tanulók számának változása, 2005/06 és 2010/11 között (2005/06=100%)	299

8.2.	A közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok megoszlása beosztás szerint, 2008/09 (%)	300
8.3.	A magyar pedagógusok korcsoportok szerinti megoszlása a közoktatásban, 2008/09 (%)	301
8.4.	A magyar közoktatási intézményekben nem pedagógus munkakörökben foglalkoztatottak aránya programtípusonként, 2008/09 (%)	302
8.5.	Az ezer tanulóra jutó nem tanári munkakörben dolgozók száma az alap- és középfokú oktatásban Magyarországon, az OECD- és az EU 19 országok átlagában, 2007	303
8.6.	Az alap- és középfokú oktatásban dolgozó szakképzett pedagógusok keresete a felsőfokú végzettségűek keresetének arányában, 1989–2009 (%)	305
8.7.	A főiskolai és az egyetemi végzettségű pedagógusok bruttó keresete az azonos végzettségű, nem pedagógus-munkakörben dolgozó diplomások keresetének arányában gyakorlati idő szerint, 2009 (%)	306
8.8.	A 15 év gyakorlati idejű pedagógusok keresete az ISCED 1, 2 és 3 szinten a 25–64 éves diplomások keresetének arányában Magyarországon, az EU 19 országokban és az OECD-országok átlagában, 2008 (%)	306
8.9.	A legmagasabb tanári alapbér a pályakezdő alapbér arányában az ISCED 2 szinten az OECD- és az EU 19 országok átlagában, 2008 (%)	307
8.10.	A legmagasabb tanári fizetési kategória eléréséhez szükséges gyakorlati évek száma Magyarországon, az Európai Unió országában és az OECD-országok átlagában, 2008 (év)	308
8.11.	Mesterszintű tanárképzésre első helyen jelentkezők, valamint mesterszintű nappali tagozatos tanárképzésen részt vevők száma, 2008–2010	319
8.12.	A továbbképzésen részt vevő tanárok aránya életkori csoportok szerint a TALIS-vizsgálat országában, 2008 (%)	322
8.13.	A különböző típusú szakmai továbbfejlesztéseken részt vevő tanárok aránya, Magyarország és a TALIS-vizsgálat országainak átlaga, 2008 (%)	323
8.14.	A szükségesnek tartott, de meg nem valósult továbbképzései igényekkel rendelkező tanárok aránya témakörök szerint, Magyarország és a TALIS-vizsgálat országainak átlaga, 2008 (%)	324
9.1.	A közoktatási információs rendszer.	333
9.2.	A középszintű érettségi vizsgák eredményei képzési és iskolatípusonként, 2006 és 2010 között (%)	336
9.3.	Emelt szintű vizsgával rendelkezők aránya a különböző felsőfokú képzési típusokra jelentkezők körében a középiskola típusa szerint, 2007–2010 (%)	339
9.4.	A DIFER-vizsgálat(ok) következményei az intézményvezető válaszai alapján a mérőeszközt alkalmazó intézmények körében (%)	342
9.5.	Az Országos kompetenciamérések átlageredményei, szövegértés és matematika, 6., 8. és 10. évfolyam, 2003–2009 (képeségszint)	345

9.6.	A családiháttér-index (CSH-index) és az Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos matematikaeredménye közötti összefüggés a közép fokú iskola típusa szerint, 2009	347
9.7.	A lányok és a fiúk átlageredményei közötti különbségek az Országos kompetenciamérésben, évfolyam és közép fokú iskolatípus szerint, 2009 (pont)	348
9.8.	A PISA-vizsgálatokban legalább második, illetve ötödik képességszintet elérő tanulók aránya, szövegértés, matematika és természettudomány, Magyarország és OECD-átlag, 2000, 2003, 2006 és 2009 (%)	356
9.9.	A PISA- és a PIRLS-átlageredmények összehasonlítása a mindkét mérésben részt vett országokra szövegértésből.	358
9.10.	A PISA- és a TIMSS átlageredmények összehasonlítása a mindkét mérésben részt vett országokra matematikából	359
9.11.	Az OECD-országok szövegértés-eredménye a PISA 2009 vizsgálatban és az oktatási ráfordítások közötti összefüggés	361
10.1.	A speciális helyzetben lévő, jogszabályban nevesített csoportba tartozó általános iskolai tanulók aránya, 2001–2009 (%)	377
10.2.	A cigány kisebbségi oktatásban részt vevők száma képzési programként, 2001/01–2008/09 (fő)	378
10.3.	A felső közép fokú végzettség (ISCED 3) munkaerő-piaci hozadéka az OECD-országokban, 2008 (%)	383
10.4.	Matematikateljesítmények átlagpontszámai az általános iskolák 6. és 8. évfolyamain településtípusonként az iskolai telephely tanulói összetételének függvényében, 2009	384
10.5.	Matematika- és szövegértés-teljesítmények átlagpontszámai a 10. évfolyamon képzési programként az iskolai telephely tanulói összetételének függvényében, 2009	386
10.6.	A felső fokú oktatásba belépő hallgató elő végzettségének megoszlása a kibocsátó képzési programok szerint, 2000/01–2009/10 (%)	386
10.7.	A lánytanulók aránya a közép fokú képzési programokban, 1990/91 és 2009/10 között (%)	387
10.8.	8. évfolyamra járó roma és nem roma tanulók teljesítményének kompetenciaszintek szerinti megoszlása a 2006. évi kompetenciamérésben (%)	388
10.9.	Lakossági vélemények a különböző tanuló csoportok integrált oktatásáról, a válaszadók iskolai végzettsége szerint, 2009	392
10.10.	Az integráltan nevelt sajátos nevelési igényű tanulók sikertelenségének okai az iskolaigazgatói említések %-os arányában, 2010	394

Térképek

6.1.	Azonos, vegyes életkorú óvodai csoportok és mindkét formát alkalmazó országok Európában	224
9.1.	A középszintű érettségi vizsgák száma és eredményei megyénként, 2010 (db és %)	336

- 9.2. Az Országos kompetenciamérés átlageredményei kistérségenként, 8. évfolyam, szövegértés, 2009 (pont) 348

Táblázatok a szövegben

- 1.1. Az oktatást érintő uniós referenciaadatok és a stratégiai célként 2010-re és 2020-ra megfogalmazott referenciaértékek, Magyarország és EU, 2000 és 2009 (%) 20
- 3.1. A magyar közoktatás irányítási rendszere: szintek, funkciók és szereplők, 2010. december 31. 71
- 4.1. Az NFT- és az ÚMFT-programok keretében megítélt közoktatási célú támogatások összege és megoszlása 2004 és 2010 decembere között (M Ft és %) 130
- 5.1. A szakiskolai felzárkóztató programokban részt vevő iskolák és tanulók száma, a 2009/10 (db, fő) 150
- 9.1. A nemzetközi mérések alapvető jellemzői. 353

Táblázatok a függelékben

- 1.1. Az oktatással kapcsolatos attitűdök alakulása a magyar felnőtt lakosság körében 1990 és 2009 között (az adott állítással egyetértők %-a) . . 397
- 1.2. A magyar felnőtt lakosság elégedettsége különböző közfeladatokkal, 1990 és 2009 között (százfokú skálán). 398
- 2.1. A GDP, az egy keresőre jutó reálkereset, a háztartások fogyasztása és az árindex Magyarországon, 1989–1991 és 2000–2009 (% , előző év=100%) 399
- 2.2. A GDP negyedévenkénti növekedési üteme az EU 15 tagállamában és négy közép-kelet-európai országban, 2006–2010 (volumenindex, %) . . 399
- 2.3. A 15–64 éves népesség foglalkoztatási és munkanélküliségi rátája nemeként az uniós tagországokban, 2009 (%) 400
- 2.4. A 15–64 éves népesség foglalkoztatási rátája a tervezési-statisztikai régiók szerint, 2001–2009 (%) 401
- 2.5. A 15–74 évesek foglalkoztatási rátája iskolai végzettség és nemek szerint, 2001–2009 (%) 401
- 2.6. A 15–74 évesek munkanélküliségi rátája iskolai végzettség és nemek szerint, 2005–2009 (%) 401
- 2.7. A 15–29 éves fiatalok aránya az oktatásban és a nem tanulók munkaerő-piaci státusa Magyarországon, az EU-ban és az OECD-országokban korcsoport és iskolai végzettség szerint, 2008 (%) 402
- 2.8. A részmunkaidőben foglalkoztatottak aránya az Európai Unióban, 2008 (% , összes foglalkoztatott = 100%) 402
- 2.9. Az egy főre jutó háztartási jövedelmek személyek közötti eloszlásának fontosabb egyenlőtlenségi mutatói Magyarországon, 1987–2009 (Ft és %) 403
- 2.10. Az Európai Unió tagállamainak rangsora a jövedelemegyenlőtlenség mértéke szerint, 2008 (% és mértékegység nélkül) 404

2.11.	A 3–25 évesek száma korévenként, 2001, 2005 és 2010 (fő)	405
2.12.	A 25–64 éves lakosság megoszlása a legmagasabb iskolai végzettség szerint az OECD-országokban, 2008 (%)	406
2.13.	A humán fejlettségi index (HDI) alakulása a világon, Európában és Közép-Ázsiában, a legfejlettebb országokban és Magyarországon, 1990 és 2010 között (0 és 1 közötti érték)	406
2.14.	A 6., a 8. és a 10. évfolyamos tanulók aránya a maguk által tervezett iskolai végzettség szerint, 2009 (%)	407
2.15.	A 6., a 8. és a 10. évfolyamos tanulók által megcélzott iskolai végzettségek aránya az anya iskolai végzettsége szerint, 2009 (%)	407
2.16.	A lakossági vélemények megoszlása arról, hogyan alakult szerintük az oktatás színvonala, 1990 és 2009 között (%)	408
2.17.	Az egyes oktatási szintek színvonaláról alkotott lakossági vélemények változása, 1999 és 2009 között (százfokú skálán)	408
3.1.	Az egyes kormányzati szinteken hozott döntések aránya az alsó középfokú oktatásban egyes európai országokban, 2007 (%)	409
3.2.	A különböző szintű közoktatási feladatokat ellátó önkormányzatok száma, 1999/00 és 2009/10 között (db)	410
3.3.	Az önkormányzatok száma közoktatási feladatellátás és településméret szerint, 1999/00 és 2009/10 (db)	410
3.4.	A fenntartói társulások száma a társulás székhelyének településmérete szerint, valamint a fenntartói társulások által fenntartott intézmények száma, 2003 és 2009 között (db)	411
3.5.	Nevelési-oktatási intézményt fenntartók száma az önkormányzati szektorban a fenntartó típusa szerint, 2002–2010 (db)	411
3.6.	Kistérségek száma, ahol adott nagyságrendű iskolabezárások és tagintézménnyé alakítások történtek, intézménytípusonként, a többcélú kistérségi társulás létrejöttétől a 2008/09-es tanévig (db)	412
3.7.	A magyar felnőtt lakosság véleményének megoszlása a kistelepülési kisiskolák sorsáról, ha fenntartásukra nem jut elegendő forrás, 2009 (%)	412
3.8.	Az iskoláskorú gyermeket nevelő lakosok választásainak megoszlása az iskolabezárás feltételeiről, 2009 (%)	413
3.9.	Az iskoláskorú gyermeket nevelő lakosok választásainak megoszlása arról, hogy a kisiskolában vagy más iskolában jobb-e az oktatás-nevelés egyes feltételei, 2009 (%)	413
3.10.	A saját intézményben fontosnak tartott célokat adott helyre rangsoroló igazgatók aránya, valamint az adott cél átlagos rangsorhelye, 2009 (%) és 1–12 közötti érték átlaga)	414
3.11.	A megyei pedagógiai szakmai szolgáltató intézmények és szervezetek által működtetett szaktanácsadás jellemző adatai, 2001 és 2008 között (db és fő)	414
3.12.	A megyei önkormányzati szolgáltatók mérési-értékelési tevékenységének jellemző adatai, 2007/08 (db)	415

3.13.	A megyei pedagógiai szakmai szolgáltató intézmények és szervezetek által szervezett 30 órás vagy ennél hosszabb tanfolyamok és a résztvevők száma megyénként, 2000/01, 2003/04 és 2007/08 (db és fő)	416
4.1.	Az állami, önkormányzati fenntartású intézmények oktatási kiadásai szakfeladatonként, 1990 és 1999–2009 (folyó áron, M Ft)	417
4.2.	Az állami, önkormányzati oktatási ráfordítások a GDP arányában, képzési szintenként, 1990, 1995 és 2000–2009 (%)	417
4.3.	Az állami, önkormányzati közoktatási intézmények folyó kiadásainak alakulása, a kiadások növekedési üteme folyó és összehasonlító áron, valamint a fogyasztói árindex, 1991–2009 (előző év=100%)	418
4.4.	Az összes közoktatási ráfordítás, a tanulószám és az egy tanulóra jutó ráfordítások változása 2005 és 2009 között, összehasonlító (2005. évi) áron, közoktatási szintenként (%)	419
4.5.	A beruházások aránya az állami, önkormányzati közoktatási ráfordításokból, 1990, 1997–2009 (%)	419
4.6.	Közoktatási ráfordítások a GDP arányában, Magyarország, OECD- és EU 19 átlag, 2003, 2005 és 2007 (%)	419
4.7.	Az egy tanulóra jutó ráfordítások az egy főre jutó GDP arányában, Magyarország, OECD- és EU 19 átlag, 2003, 2005 és 2007 (%)	420
4.8.	A kiegészítő szolgáltatásokra fordított kiadások aránya az oktatási ráfordításokban, Magyarország, néhány európai ország és az OECD-átlag, 2007 (%)	420
4.9.	A bérkiadások aránya a közoktatás folyó ráfordításaiban ISCED 1 és 2 szinten, OECD-országok, 2007 (%)	421
4.10.	Az egyes iskolai tényezők hatása az egy tanulóra jutó bérköltség egy főre jutó GDP-hez viszonyított arányára az alsófokú oktatásban (ISCED 1), egyes európai országokban, 2007 (% és százalékpont) . . .	422
4.11.	Az egyes iskolai tényezők hatása az egy tanulóra jutó bérköltség egy főre jutó GDP-hez viszonyított arányára az alsó középfokú oktatásban, egyes európai országokban (ISCED 2), 2007 (% és százalékpont)	423
4.12.	Az egyes iskolai tényezők hatása az egy tanulóra jutó bérköltség egy főre jutó GDP-hez viszonyított arányára a felső középfokú oktatásban (ISCED 3) egyes európai országokban, 2007 (% és százalékpont) . . .	424
4.13.	A közoktatási alapszabványok összege képzési szintenként, 2004–2011 (tanuló/év/ezer Ft)	425
4.14.	Az önkormányzatok közoktatási célú központi költségvetési támogatása a támogatások formája szerint, folyó áron (Mrd Ft) és a központi költségvetési támogatások aránya (%)	426
5.1.	A magyar képzési formák, nevelési, oktatási programok ISCED (nemzetközi osztályozás) szerinti besorolása	427
5.2.	Iskolázottsági tendenciák a 25–64 éves népességben, Magyarország, OECD- és EU 19 átlag, 1997–2007 (%)	428
5.3.	A legalább felső középfokú végzettséggel rendelkező népesség aránya korcsoportonként az OECD-országokban, 2008 (%)	428

5.4.	Az általános iskolai osztályok és a diákok száma, az alsó tagozaton tanuló és az általános iskolába belépők száma, illetve aránya, 2001/02–2009/10 (2001/02 = 100%)	429
5.5.	A 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok 5–8. évfolyamos osztályai és tanulólétszámai, 1995/96, 2001/02 és 2005/06–2009/10	430
5.6.	A gimnazisták száma és aránya, szerkezet és fenntartó szerint, nappali rendszerű képzés, 2009 (fő, %)	430
5.7.	Középfok utáni szakmai képzésben (ISCED 4) résztvevők száma az összes tagozaton, 2001/02–2009/10 (fő)	431
5.8.	Nyelvi előkészítő osztályban tanulók száma a középiskolák 9. évfolyamain, 2004/05, 2006/07 és 2008/09	431
5.9.	A) A közoktatási intézmények főbb adatai, 2001–2009	431
	B) Állami közoktatási intézmények főbb adatai, 2001–2009	432
	C) Egyházi közoktatási intézmények főbb adatai, 2001–2009	433
	D) Magán közoktatási intézmények főbb adatai, 2001–2009	434
5.10.	A középfokú képzés kezdő évfolyamaira belépő diákok száma programonként, nappali tagozat, 2001/02–2009/10	434
5.11.	A tanulók száma és aránya az EU országokban az intézmény fenntartója szerint (ISCED 1–3), 2008 (ezer fő, %)	435
5.12.	Az alapfokú művészetoktatási intézmények, a kollégiumok és az óvodák, iskolák száma és aránya fenntartó szerint, 2009 (fő, %)	436
5.13.	Nappali tagozatos gyerekek/tanulók száma és aránya a közoktatásban fenntartó szerint, 2001–2009 (fő, %)	436
5.14.	Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű óvodások és nappali tagozatos tanulók a közoktatásban, fenntartó szerint, 2009 (fő, %)	436
5.15.	Bejárók és (halmozottan) hátrányos helyzetű tanulók az általános iskolákban, fenntartó szerint, nappali tagozat, 2009 (fő, %)	437
5.16.	Az összes óvodás és nappali tagozatos tanuló száma és aránya régió, településtípus és fenntartó szerint, 2009 (ezer fő, %)	437
5.17.	A tanulók száma és aránya az érettségire épülő szakképzésben, fenntartó szerint (nappali és felnőttoktatás), 2009	437
5.18.	A gimnazisták száma és aránya az intézmény fenntartója szerint, felnőttoktatás, 2009 (fő, %)	438
5.19.	Alapfokú művészetoktatási intézmények, feladatellátási helyek és tanulóik száma, illetve aránya fenntartó szerint, 2009	438
5.20.	Fő munkaviszony keretében dolgozó fiatal pedagógusok száma és aránya fenntartó szerint, 2009	438
5.21.	A teljes, a részmunkaidős és az óraadó pedagógusok száma és aránya a nappali és felnőttoktatásban, fenntartó szerint, 2009	438
5.22.	A nemzetiségi oktatás alapadatai, 2001/2002–2009/10	439
5.23.	A bölcsődei nevelés alapvető adatai, 1990 és 1997–2009	440
5.24.	Az óvodák alapadatai, 1990/91 és 2001/02–2009/10	440
5.25.	Az óvodai nevelés részletes adatai, 2006/07–2009/10	441
5.26.	Az iskolába lépők és az óvodások száma és aránya megyék szerint, 2009 (fő, %)	441

5.27.	Az általános iskolai oktatás alapvető adatai (nappali tagozaton), 1960/61, 1970/71, 1980/81, 1985/86, valamint 2000/01 és 2009/10 között	442
5.28.	A nappali tagozatos általános iskolai oktatás területi alapadatai, 2000/01, 2005/06, 2009/10	443
5.29.	A fajlagos mutatók alakulása az általános iskolai oktatásban, 1960/61, 1970/71, 1980/81, 1985/86, valamint 2000/01 és 2009/10 között . . .	444
5.30.	A gyógypedagógiai oktatás adatai, 2001/02 és 2009/10 között	445
5.31.	Az általános iskolai feladatellátási helyek első évfolyamán tanulók korcsoport szerinti összetétele, nappali tagozaton, 1991/92 és 2009/10 között (gyógypedagógiai oktatás nélkül) (fő)	446
5.32.	Az általános iskolai feladatellátási helyek első évfolyamán tanulók életkori megoszlása megyénként, 2001 és 2009 (%)	447
5.33.	Az évfolyamismétlők aránya évfolyamonként az általános iskolai oktatásban, nappali tagozaton, 1990/91 és 2009/10 között (%) (gyógypedagógiai oktatás nélkül)	448
5.34.	Az évfolyamismétlők aránya megyénként az általános iskolai oktatásban, 2001/02 és 2009/10 (%)	448
5.35.	A középfokú intézménybe első helyre jelentkezők és felvételi arányaik, képzési típus szerint, 2001–2007 (%)	
	A) Milyen középfokú intézménybe jelentkezett első helyre, képzési típus szerint, 2001–2007 (%)	449
	B) Milyen középfokú intézménybe vették fel, képzési típus szerint, 2001–2009 (%)	449
5.36.	Középfokú továbbtanulás az általános iskola településtípusa és a középfokú intézmény típusa szerint, 2007 (%) N=90 713	449
5.37.	A középfokú intézmények és feladatellátási helyek száma intézménytípusok szerint, 2001/02–2009/10	450
5.38.	Az osztályok száma programonként a középfokú oktatásban, nappali tagozaton, 1970/71, 1980/81, 1990/91-2009/10 (gyógypedagógiai oktatás nélkül)	450
5.39.	A középfokú oktatásban tanító (főállású) pedagógusok száma programonként, az összes tagozaton (gyógypedagógiai oktatás nélkül), 1960/61, 1970/71, 1980/81, 1990/91, valamint 2000/01–2009/10 . .	451
5.40.	A kollégiumok fenntartók szerinti megoszlása, 1999, 2002, 2005 és 2009 (%)	452
5.41.	A 18 évesek és az érettségizettek számának alakulása nappali és felnőttoktatás összesen, 1960 és 1995 között, valamint 1996–2009	452
5.42.	A felsőfokú szakképzésben részt vevők száma a diákok jogállása szerint, 2001/02–2009/10	453
5.43.	A felsőfokú szakképzés tíz legnépszerűbb szakán tanult diákok száma, 1998 és 2006 között	453
5.44.	A felsőfokú oktatás főbb mutatói, 1990/91 és 1996/97–2009/10	454
5.45.	A felsőoktatási intézmények hallgatói létszáma tagozatok szerint, egyetemi és főiskolai képzés, alap-, mester és osztatlan képzés, 1986/87 és 2009/2010 között	454

5.46.	Jelentkezők száma az egyes képzési területeken, a nappali munkarendes alap- vagy osztatlan képzésre jelentkezőket figyelembe véve, az első helyre beadott jelentkezési lapok alapján, 2008 és 2009	455
5.47.	Az általános iskola választásának néhány kiemelt szempontja a közvélemény tükrében, a kérdezett iskolázottsága szerint (%)	456
5.48.	A lakossági vélemények megoszlása a középfokú iskolába lépés ideális időpontjáról, a válaszadók iskolai végzettsége szerint, 2009 (%)	456
5.49.	A lakossági vélemények megoszlása az érettségi utáni továbbtanulásról, a válaszadók iskolai végzettsége szerint, 2009 (%)	456
5.50.	A tanuló, a foglalkoztatott, a munkanélküli és az inaktív 20–24 évesek aránya Magyarországon és az OECD-országokban, 2000, 2005 és 2008 (%)	457
5.51.	Tanuló, foglalkoztatott és nem foglalkoztatott fiatalok megoszlása korcsoportonként Magyarországon, az OECD és az Európai Unió országaiban, 1995, 2000, 2005, 2008 (%)	457
5.52.	A felsőfokú végzettségűek aránya korcsoportok szerint Magyarországon, az OECD- és az EU 19 országokban, 2008 (%)	458
5.53.	A foglalkoztatottak száma és aránya a 14 éven felüli népességben, 1980, 1990, 1995, 2000, 2006–2009	459
5.54.	A formális és nem formális képzésben részt vevő 25–64 évesek aránya az Európai Unióban, 2007 (%)	459
5.55.	A nem formális tanulásban való részvétel Magyarországon, az OECD- és az EU 19 országokban átlagosan, iskolázottság szerint, 2007 (%) . .	460
5.56.	Az informális tanulásban való részvétel az Európai Unió országaiban életkor és iskolázottság szerint, 2007 (%)	460
5.57.	Formális felnőttoktatásban való részvétel a demográfiai jellemzők szerint Magyarországon, 2008 (%) (N=7 484)	461
5.58.	A formális felnőttoktatásban való részvétel az iskolázottság és a munkaerőpiaci integráció szerint Magyarországon, 2008 (%) (N=7 484) . . .	461
5.59.	Az informális tanulás egyes lehetőségeit igénybe vevők aránya a magyar felnőtt lakosság körében, iskolázottsági szint szerint, 2009 (N=1006) . .	462
6.1.	Óratervi arányok műveltségi területenként az EU-országokban a 9–11 éves korosztályok oktatásában, 2008 (%)	463
6.2.	Óratervi arányok műveltségi területenként az EU-országokban a 12–14 éves korosztályok oktatásában, 2008 (%)	464
6.3.	Az érettségi vizsgatárgyak száma vizsgatípusonként közép- és emelt szinten, 2010	465
6.4.	Az egyedileg akkreditált közismereti és szakmai előkészítő vizsgatárgyak azon évek sorrendjében, amelyben először lehetett vizsgára jelentkezni az adott tantárgyakból, 2010	465
6.5.	Vizsgatárgytípusonként a három leginkább választott érettségi tárgyból vizsgára jelentkezettek száma közép-, emelt szinten és összesen, 2010	466
6.6.	A szakképesítésekhez és kimenetekhez kidolgozott szakmai és vizsgakövetelmények száma szakmacsoportonként és összesen, 2010 (db) . .	467

6.7.	A gyermekgondozásra és az óvodai nevelésre fordított kiadások az OECD-országokban a GDP arányában, 2003	468
6.8.	A tanulólétszám változása az alapfokú művészetoktatásban négy művészeti ágban, 1998/99, 2004/05 és 2009/10	468
6.9.	Az alapfokú művészetoktatásban dolgozó pedagógusok adatai képzési szerkezet szerint, 2009/10	469
6.10.	Gyógypedagógiai program szerint és integráltan nevelt sajátos nevelési igényű (SNI; korábbi elnevezéssel fogyatékos) gyermekek/tanulók számának és arányának alakulása, 2001/02, 2005/06–2009/10 (fő) . .	469
6.11.	A nemzetiségi kisebbségi oktatásban részt vevő óvodások és tanulók számának változása pedagógiai szakaszonként és évfolyamonként, 2001/02 és 2009/10 között	470
6.12.	Nyelvoktatás a nemzetiségi óvodákban nyelvenként a különböző nyelvoktatási formák arányaiban, 2009/10 (%)	470
6.13.	A nemzetiségi-kisebbségi pedagógusképzésben tanulók száma szakok szerint, 2009/10 és az összesen adatok tekintetében 2004/05 . . .	471
6.14.	Idegen nyelvet beszélő fiatalok aránya korcsoportok szerint, 2000, 2004, 2008 (%)	471
6.15.	Az általános iskolai idegennyelv-oktatás mutatóinak alakulása nappali tagozaton, 1992/93, 2001/02 és 2009/10 között	471
6.16.	Alap-, átlagos és emelt óraszámban idegen nyelvet tanuló általános iskolások száma nyelvenként, 2009/10 és az összesen adatok tekintetében 2001/02, 2004/05 (fő és %)	472
6.17.	Az idegen nyelvet tanulók számának és az egy tanulóra jutó nyelvek átlagának változása a középfokú oktatásban, nappali tagozaton 1992/93, 2001/02, valamint 2005/06–2009/10	472
6.18.	A tanulólétszám és az idegen nyelvet tanulók számának változása a szakiskolai (korábban szakmunkás-) képzésben, nappali tagozaton, 1990/91 és 2009/10 között	473
6.19.	Alap-, átlagos és emelt óraszámban idegen nyelvet tanuló középiskolások száma nyelvenként és aránya iskolatípusonként, 2009/10	473
6.20.	Az adott nyelvet képesítés nélkül tanító pedagógusok aránya az adott nyelvet tanító összes pedagógushoz képest, az összes képzési szint átlagában, 2001/02 és 2009/10 között (%)	474
6.21.	Az adott nyelvet tanító tanárok száma és az egy pedagógusra jutó, az adott nyelvet tanuló diákok száma nyelvenként az összes képzési szinten, minden tagozaton, 1992/93, 2001/02, 2004/05 és 2009/10	474
6.22.	Az egyes idegen nyelveket tanuló diákok száma és aránya az általános, a közép- és a szakiskolákban, nappali tagozaton, 1992/93, 2001/02, 2004/05, 2009/10 (fő és %)	475
6.23.	Számítógép- és internethasználati adatok a feladatellátási hely típusa szerint, 2003/04 és 2009/10 között.	476
6.24.	A közoktatási szakmai és informatikai fejlesztési feladatok támogatására szétosztott összegek fenntartók szerint, 2009, 2010 (Ft)	477
6.25.	Az internet-előfizetések száma hozzáférési szolgáltatások szerint, 2003–2010	477

6.26.	A kilencedik évfolyamos tanulók otthoni eszközellátottsággal és informatikai tudásuk forrásával kapcsolatos válaszaik megoszlása programtípusonként, 2009	477
6.27.	A tanárok IKT használatának gyakorisága a legutóbbi 7 tanítási napon eszközönként, képzési programonként a 9. évfolyamosok szerint, 2009 (alkalom/hét átlaga)	478
6.28.	A 9. évfolyamos tanulók vélekedése azon tanórákról, melyeken a tanár informatikai eszközöket is használt, képzési programonként, 2009 (az adott választ jelölők aránya, %)	478
6.29.	Néhány ország tankönyvpolitikája, tankönyvkiadási gyakorlata, 2010 .	478
6.30.	A magyarországi könyvforgalom (fogyasztói áron, Mrd Ft), ezen belül a közoktatási tankönyvek és nyelvkönyvek részesedése, 2000 és 2010 között (%)	480
6.31.	Tankönyv-jóváhagyásra beadott és jóváhagyott könyvek száma (nemzetiségi, vallás- és hitoktatási, valamint SNI-könyvek nélkül), 2006–2009 (db)	481
6.32.	Egy tankönyv átlagos ára iskolafokonként, 2005 és 2009 között (Ft), a változás aránya 2005-höz, illetve 2008-hoz képest (%)	481
6.33.	A közoktatási tankönyvek legmagasabb érvényes beszerzési ára az 1999/00-es és 2011/12-es tanévek között (Ft)	481
6.34.	A különböző kompetenciaterületekhez rendelhető programcsomagok száma a 2011/12-es tanévi tankönyvjegyzéken (db)	482
6.35.	A közoktatási tankönyvkiadásban részt vevő kiadók és könyvek száma, 1990/00 és 2011/12 között (db)	483
6.36.	A tankönyvkiadással is foglalkozó kiadók részesedése megrendeléseik összértéke arányában, 2005 és 2010 között (%)	483
6.37.	A szakképzési könyvek megoszlása szakmacsoportok és kiadók szerint a 2011/12-es tankönyvjegyzéken (db)	484
6.38.	Jóváhagyott tankönyvek (munkafüzetek, atlasz, egyéb eszközök) száma tantárgyanként és évfolyamonként, 2006–2009 (nemzetiségi, vallás- és hitoktatási, valamint SNI-könyvek nélkül)	485
6.39.	Az ingyenes tankönyvellátásról szóló vélemények megoszlása iskolai végzettség szerint, 2009 (%)	486
7.1.	A szervezett tanulásra vonatkozó állításokkal kapcsolatos lakossági vélemények, 2006 és 2009 (%)	487
7.2.	A munkavállalók éves munkaóra-terhelése az OECD-országokban, 2000–2009	488
8.1.	Azon pedagógusok aránya, akik olyan iskolában tanítanak, ahol az igazgató véleménye szerint hátráltatja az oktatási tevékenységet a megfelelő képesítésű pedagógusok hiánya, Magyarország és a TALIS-vizsgálat országai, 2008 (%)	489
8.2.	A közoktatásban foglalkoztatott főállású pedagógusok száma (fő) oktatási szintenként, 1990/91, 2000/01, 2005/06 és 2010/11 között . . .	490

8.3.	A pedagógusok és tanulók számának (fő) változása oktatási szintenként, 2005/06 és 2010/11 között, valamint a változás mértéke (2005/06=100%)	490
8.4.	Az egy pedagógusra jutó tanulók száma ISCED-szintenként Magyarországon, az OECD- és az EU 19 országok átlagában, 2005 és 2008 (fő)	490
8.5.	Átlagos osztálylétszám az általános iskolai oktatásban Magyarországon, az OECD- és EU 19 országok átlagában, 2005 és 2008 (fő)	491
8.6.	A közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok száma (fő) beosztás szerint, 2006/07–2008/09, illetve aránya, 2008/09 (%)	491
8.7.	A nők aránya a magyar pedagógusok között oktatási szintenként, 2005/06 és 2010/11 (%)	491
8.8.	A munkahelyükről tartósan távollevő pedagógusok aránya a főállású és az összes pedagógushoz viszonyítva oktatási szintenként, 2008/09 (%)	492
8.9.	A magyar pedagógusok korcsoportok szerinti megoszlása a közoktatásban, 2005/06 és 2008/09 (%)	492
8.10.	A magyar közoktatási intézményekben a nem pedagógus-munkakörökben foglalkoztatottak száma és aránya, 2002/03–2008/09 (fő és %)	492
8.11.	Az ezer tanulóra jutó tanár és egyéb foglalkoztatott az alap- és középfokú oktatásban Magyarországon, az OECD- és az EU 19 országok átlagában, 2007 (fő)	493
8.12.	A közoktatásban foglalkoztatott szakképzett pedagógusok megoszlása a munkaszerződés típusa szerint oktatási szintenként/programtípusonként, 2005–2009 (%)	493
8.13.	A közoktatásban foglalkoztatott szakképzett pedagógusok megoszlása a foglalkoztatás formája szerint oktatási szintenként/programtípusonként, 2005–2009 (%)	494
8.14.	Az alap-, a középfokú oktatásban és a közoktatás egészében foglalkoztatottak bruttó átlagkeresete a nemzetgazdasági átlag %-ában, 1989, 2000–2009	495
8.15.	Az alap- és középfokú oktatásban foglalkoztatott szakképzett pedagógusok keresete a felsőfokú végzettségű foglalkoztatottak átlagos keresetének arányában, 1989, 2000–2009 (%)	495
8.16.	A főiskolai és egyetemi végzettségű pedagógusok keresete az azonos végzettségű, nem pedagógus-munkakörben dolgozó diplomások keresetének arányában gyakorlati idő szerint, 2009 (%)	496
8.17.	A 15 év gyakorlati idejű pedagógusok alapbéré az ISCED 1; 2 és 3 szinten a 25–64 éves diplomások keresetének arányában az OECD- és az EU 19 országok átlagában, 2008 (%)	497
8.18.	A legmagasabb tanári alapbér a pályakezdő alapbér arányában az ISCED 1; 2 és 3 szinten és a legmagasabb tanári bérkategória eléréséhez szükséges gyakorlati évek száma az OECD- és az EU 19 országok átlagában, 2008 (%)	498
8.19.	A pedagógusok éves óraszám az ISCED 1; 2 és 3 szinten az OECD- és az EU 19 országok átlagában, 2007	499
8.20.	A magyar pedagógusok heti átlagos munkaterhelése főbb tevékenységi kategóriák szerint, munka- és munkaszüneti napokon, 2010 (óra)	500

8.21.	A pedagógusok heti átlagos munkaterhelésének szóródása iskolatípus szerint, 2010	500
8.22.	Azon pedagógusok aránya, akik szerint az elmúlt öt évben senki sem értékelte az ő, illetve iskolájuk munkáját, Magyarországon és a TALIS-vizsgálat országában, 2008 (%)	500
8.23.	Az iskolai önértékelés és külső értékelés gyakorisága az ott tanító tanárok arányában, Magyarország és a TALIS-vizsgálat országainak átlaga, 2008 (%)	501
8.24.	A pedagógusmunka értékelésében fontos szempontként figyelembe vett tényezők gyakorisága az ISCED 2 szinten tanító tanárok szerint, Magyarország és TALIS-vizsgálat országainak átlaga, 2008 (%)	502
8.25.	A pedagógusmunka értékelésének hatása az anyagi, szakmai elismertségre, előmenetelre a tanárok szerint, Magyarország és a TALIS-vizsgálat országainak átlaga, 2008 (%)	502
8.26.	A pedagógusképzést is folytató intézményekbe, karokra az első helyen jelentkezők és az összes jelentkezések száma, 1988–2010	503
8.27.	Nappali tagozaton, pedagógusképzésben részt vevők száma, 1990/91–2009/10	504
8.28.	A felsőoktatásban (főiskolai és egyetemi, valamint alap- és mesterképzésben) pedagógusoklevelet szerzettek száma és aránya a nappali és az összes tagozaton, 2001–2009 (db és %)	505
8.29.	A szakmai továbbfejlődésre fordított napok átlagos száma a kérdéztét megelőző 18 hónapban a válaszoló pedagógusok korcsoportja szerint, Magyarország és a TALIS-vizsgálat országainak átlaga, 2008 (%) . . .	505
8.30.	A különböző típusú szakmai továbbfejlesztésekben részt vevő pedagógusok aránya, Magyarország és a TALIS-vizsgálat országainak átlaga, 2008 (%)	506
8.31.	A szükségesnek tartott, de meg nem valósult továbbképzési igényekkel rendelkező tanárok aránya témakörök szerint, Magyarország és a TALIS-vizsgálat országainak átlaga, 2008 (%)	506
9.1.	A középszintű érettségi vizsgák eredményei képzési és iskolatípusonként, 2006–2010 (%)	507
9.2.	A középszintű érettségi vizsgák száma és eredményei megyénként, 2006–2010 (ezer db és %)	507
9.3.	Az érettségizettek létszáma és arányai képzési típus és tagozat szerint, 1960 és 2009 között (ezer fő és %)	508
9.4.	A középfokon végzettek korosztályon belüli aránya nemzetközi összehasonlításban, 2008 (%)	508
9.5.	A 2010-ben érettségizettek és ekkor érettségizett felvételizők érettségi vizsgaeredményei közép- és emelt szinten tantárgyanként (%)	509
9.6.	Az érettségi vizsga típusa szerinti átlageredmények a felsőoktatási felvételi sikeressége szerint, 2010 (%)	509
9.7.	Száz középszintű vizsgára jutó emelt szintű érettségi vizsgák száma képzési és iskolatípusonként, 2006–2010 (ezer db)	509
9.8.	Információk a DIFER működéséről, 2004, 2006–2009 (fő, db és %) .	510

9.9.	A DIFER vizsgálat(ok) következményei az intézményvezetők válaszai alapján a DIFER-t alkalmazó intézmények körében, 2009 (db és %) . . .	510
9.10.	A 2008. és a 2009. évi Országos kompetenciamérés letöltéseinek száma a jelentés típusai szerint (db)	511
9.11.	Az Országos kompetenciamérés fejlődése	511
9.12.	Az Országos kompetenciamérések átlageredményei, szövegértés és matematika, 6., 8. és 10. évfolyam, 2003–2009 (képességpont)	511
9.13.	A családháttér-index (CSH-index) és az Országos kompetenciamérés 8. évfolyamos matematikaeredménye közötti összefüggés az általános iskola településtípusa szerint, 2009	512
9.14.	A családháttér-index (CSH-index) és az Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos matematikaeredménye közötti összefüggés a közép fokú iskola típusa szerint, 2009	512
9.15.	Az Országos kompetenciamérés átlageredményei kistérségenként, 8. évfolyam, szövegértés, 2009 (pont)	513
9.16.	A lányok és a fiúk átlageredményei közötti különbségek az Országos kompetenciamérésen, évfolyam és a közép fokú iskolatípus szerint, 2009 (pont).	517
9.17.	A magyar tanulók átlageredményei a PISA-vizsgálatokban (pontszám, db és rangsorhely).	517
9.18.	A nemzetközi mérésekben részt vett országok átlageredménye Magyarország átlageredményéhez képest	518
9.19.	A PISA-vizsgálatokban legalább második, illetve ötödik képességszintet elérő tanulók aránya, szövegértés, matematika és természettudomány, Magyarország és OECD-átlag, 2000, 2003, 2006 és 2009 (%) . . .	519
9.20.	A TIMSS-vizsgálatok magyar átlageredményeinek időbeni változása 1995 és 2007 között (pont)	519
9.21.	A mindkét szövegértés-mérésben részt vett országok átlageredményei a PISA 2009 és a PIRLS 2006 vizsgálatokban	520
9.22.	A mindkét mérésben részt vett országok átlageredményei a PISA 2009 és a TIMSS 2007 vizsgálatokban	521
9.23.	Az OECD-országok szövegértés-eredménye a PISA 2009 vizsgálatban és az egy diákra jutó oktatási ráfordítások (USD, pont)	522
10.1.	A hátrányos helyzetű tanulókat érintő kiegészítő normatívák, 2000–2009 (Ft/fő/év)	523
10.2.	A kistelepülések általános iskoláit érintő kiegészítő normatívák, 2000–2009 (Ft/fő/év)	523
10.3.	A speciális helyzetben lévő, jogszabályban nevesített csoportokba tartozó általános iskolai tanulók aránya, 2001–2009 (%)	524
10.4.	A roma tanulók becsült aránya a nyolcadikosok között, 2006 (%)	524
10.5.	A cigány kisebbségi oktatásban részt vevők száma képzési programonként, 2001/02–2009/10 (fő)	524
10.6.	A felső közép fokú (ISCED 3) végzettség munkaerő-piaci hozadéka az OECD-tagországokban, 2005 és 2008 között (%)	525

10.7.	Matematikateljesítmények átlagpontszámai az általános iskolák 6. és 8. évfolyamain településtípusonként az iskolai telephely tanulói összetételének függvényében	526
10.8.	A középfokú képzési programokban részt vevő nappali tagozatos tanulók megoszlása régióként, 2009 (%)	526
10.9.	Matematika- és szövegértés-teljesítmények átlagpontszámai a 10. évfolyamon képzési programonként az iskolai telephely tanulói összetételének függvényében, 2009	527
10.10.	A felsőfokú oktatásba belépő hallgatók elővégzettségének megoszlása a kibocsátó képzési programok szerint, 2000/01–2009/10 (%)	527
10.11.	A lánytanulók aránya a középfokú képzési programokban, 1990/91 és 2009/10 között (%)	527
10.12.	A felsőfokú oktatásba jelentkezett és felvett nők aránya, 2010 (%)	528
10.13.	Férfiak és nők által preferált szakok a felsőoktatásban, 2007	528
10.14.	A 8. évfolyamra járó roma és nem roma tanulók teljesítményének kompetenciaszintek szerinti megoszlása a 2006. évi kompetenciamérésben (%)	528
10.15.	Lakossági vélemények a különböző tanulócsoportok integrált oktatásról, a válaszadók iskolai végzettsége szerint, 2009	529
10.16.	A roma ösztöndíjban részesülők képzési programonként, 1999/00–2004/05 és 2007/08–2010 (fő)	529
10.17.	Az integráltan nevelt sajátos nevelési igényű tanulók sikertelenségének okai az iskolaigazgatói említések %-ában, 2010	530

