



Jelentés
a magyar
közoktatásról
2003



Országos Közoktatási Intézet

Szerkesztőbizottság:

Balogh Miklós, Halász Gábor, Kovács István Vilmos, Lannert Judit,
Palotás Zoltán, Schüttler Tamás, Setényi János, Sugár András,
Tóth István György

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

Annási Ferenc, Bajomi Iván, Balázs Éva, Balogh László, Baráth Tibor,
Bartha Attila, Bánfi Ilona, Bencze Péterné, Brezsnayánszky László, Cseh Györgyi,
Csécsiné Máriás Emőke, Drahos Péter, Farkas Aranka, Farkas Péter, Fejes Lászlóné,
Földes Petra, Gál Ferenc, Galasi Péter, Györgyi Zoltán, Hoffmann Rózsa, Horn Dániel,
Horváth István, Imre Anna, Kereszty Zsuzsa, Kőpatakiné Mészáros Mária,
Kunics Adrienn, László Mónika, Limbacher László, Loboda Zoltán, Marosváry Péter,
Mesterházi Zsuzsanna, Molnár Edit Katalin, Neuwirth Gábor, N. Kollár Katalin,
Paksi Borbála, Polinszky Márta, Pőcze Gábor, Salné Lengyel Mária,
S. Faragó Magdolna, Sinka Edit, Sugár András, Sümeginé Törőcsik Tünde,
Szabó Mária, Szép Zsófia, Tót Éva, Tóth András, Varga Júlia,
Varga Mária Beáta, Vámos Ágnes

Jelentés a magyar közoktatásról 2003

Szerkesztette:
Halász Gábor és Lannert Judit

A szerkesztők munkatársa:
Simon Mária

Országos Közoktatási Intézet
Budapest, 2003

Készült az Oktatási Minisztérium támogatásával
az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központjában

Írta:

Balogh Miklós, Cs. Czachesz Erzsébet, Golnhofer Erzsébet, Halász Gábor,
Horváth Zsuzsanna, Imre Nóra, Környei László, Lannert Judit, Mártonfi György,
Nagy Mária, Palotás Zoltán, Radó Péter, Schmidt Andrea, Szekszárdi Júlia, Vágó Irén

A táblázatokat gondozta:

Garami Erika

Olvasószerkesztő:

Majzik Katalin

Technikai munkatárs:

Mészáros János és Nagy Ferenc

Szerkesztés © Halász Gábor és Lannert Judit, 2003

© Balogh Miklós, Cs. Czachesz Erzsébet, Golnhofer Erzsébet, Halász Gábor,
Horváth Zsuzsanna, Imre Nóra, Környei László, Lannert Judit, Mártonfi György,
Nagy Mária, Palotás Zoltán, Radó Péter, Schmidt Andrea, Szekszárdi Júlia,
Vágó Irén, 2003

© Országos Közoktatási Intézet, 2003

Minden jog fenntartva

ISSN 1219-8692

TARTALOMJEGYZÉK

ELŐSZÓ	13
1. AZ OKTATÁS TÁRSADALMI ÉS GAZDASÁGI KÖRNYEZETE (Lannert Judit – Schmidt Andrea)	23
1.1. A közoktatás nemzetközi környezete	23
1.2. A hazai környezet változásai	26
1.3. Demográfiai folyamatok	30
1.3.1. A népesség számának alakulása Magyarországon a kilencvenes években	30
1.3.2. A népesség iskolázottsága	32
1.4. A gazdasági növekedés, a humán és a társadalmi tőke kapcsolata	33
1.4.1. A magyar gazdaságban 1998 és 2002 között lezajlott változások	34
1.4.1.1. A bruttó hazai termék (GDP) alakulása	34
1.4.1.2. Az államháztartás helyzete	35
1.4.2. Munkaerő-piaci folyamatok	36
1.4.2.1. A foglalkoztatás szerkezetében bekövetkezett változások	36
1.4.2.2. A gazdasági aktivitás alakulása	36
1.4.2.3. Iskolázottság, jövedelem, az oktatás megtérülése	38
1.4.2.4. Keresetek a költségvetési és a versenyszférában	39
1.4.3. A tudás alapú gazdaság kihívása az oktatás felé	40
1.5. Társadalmi mutatók és folyamatok	42
1.5.1. A gyermekek és fiatalok életminőségét befolyásoló tényezők	43
1.5.1.1. A családok struktúrájának változása	43
1.5.1.2. A gyermekes háztartások jövedelmi helyzete	44
1.5.1.3. A devianciák elterjedtsége és tendenciái a fiatalok körében	45
1.5.2. A társadalmi kohézióra kedvezően ható néhány tényező	46
1.5.2.1. A baráti kapcsolatok intenzitása	46
1.5.2.2. A digitális írástudás	47
1.6. Az oktatás a sajtó és a közvélemény tükrében	47

2. A KÖZOKTATÁS IRÁNYÍTÁSA (Halász Gábor – Palotás Zoltán)	51
2.1. Az irányítási rendszer általános jellemzői	51
2.1.1. Az alapvető jellemzők alakulása	51
2.1.2. Közigazgatás és közoktatás-irányítás	52
2.1.3. Irányítási szintek, funkciók és szereplők	53
2.2. Az egyes irányítási szintek	55
2.2.1. Országos szint	55
2.2.1.1. A központi ágazati irányítás	55
2.2.1.2. Ágazatközi együttműködés	58
2.2.1.3. A közoktatás statisztikai és információs rendszere	59
2.2.2. Területi szint	61
2.2.2.1. Területi közoktatás-irányítási feladatok	61
2.2.2.2. A területi tervezés	63
2.2.3. Helyi szint	64
2.2.3.1. A helyi irányítás szerepe és a jelentősebb kihívások	65
2.2.3.2. A helyi irányítás szervezeti és személyi viszonyai	66
2.2.3.3. A helyi tervezés	67
2.2.3.4. A fenntartók és az intézmények közötti kapcsolatok: értékelés és ellenőrzés	68
2.2.3.5. Településközi együttműködés, társulások	70
2.2.4. Intézményi szint	71
2.2.4.1. Az intézményi szintű irányítást érő kihívások	72
2.2.4.2. Az intézményi szintű tervezés kapcsolata a helyi tervezéssel	75
2.2.4.3. Vezetési, szervezeti viszonyok az iskolákban	75
2.3. Szolgáltató és támogató intézményrendszer	76
2.3.1. Helyi-területi pedagógiai szakmai szolgáltatások	76
2.3.1.1. A pedagógiai szolgáltatásokat érő kihívások	77
2.3.1.2. Szaktanácsadás	78
2.3.1.3. Továbbképzési és információs szolgáltatások	79
2.3.1.4. Pedagógiai értékelés	79
2.3.1.5. Egyéb szolgáltatások	80
2.3.2. Országos kutató, fejlesztő és szolgáltató intézmények	81
2.3.3. Nem állami szolgáltatók és tanácsadó vállalkozások	82
2.4. Civil társadalom, partnerség, konzultáció	83
3. A KÖZOKTATÁS FINANSZÍROZÁSA (Balogh Miklós – Halász Gábor)	87
3.1. A közoktatási kiadások alakulása	87
3.1.1. A közoktatás GDP-ből való részesedése	87
3.1.2. A költségvetés közoktatási kiadásainak alakulása	89
3.1.3. Az egy tanulóra jutó kiadások	90
3.1.4. A kiadások szerkezete	91
3.1.5. A kiadások alakulása nemzetközi összehasonlításban	91
3.2. A finanszírozás rendszere	93
3.2.1. A rendszer alapvető jellemzői	93

3.2.2. A finanszírozási rendszer működése az ezredfordulón	94
3.3. A finanszírozás és a közoktatás helyi folyamatai	97
3.3.1. A finanszírozást meghatározó helyi folyamatok	97
3.3.2. Helyi finanszírozási stratégiák	99
3.3.3. A 2002. évi közalkalmazotti béremelés hatása	101
3.4. A finanszírozás költséghatékonysága	102
3.4.1. Költséghatékonysági problémák a magyar közoktatásban	102
3.4.2. A finanszírozás hatékonyságának területi mutatói	106
4. AZ OKTATÁSI RENDSZER ÉS A TANULÓI TOVÁBBHALADÁS	
(Lannert Judit – Mártonfi György)	107
4.1. Általános összefüggések	107
4.1.1. Képzési szint, intézmény, program	107
4.1.2. Az ISCED rendszer	108
4.2. A tanulói továbbhaladás és az oktatási rendszerek nemzetközi összehasonlításban	108
4.2.1. A középfokú oktatás nemzetközi összehasonlításban	110
4.2.2. Oktatáspolitikai törekvések a felső középfokú oktatásban	118
4.3. A hazai iskolaszervezet alakulása	119
4.3.1. Az iskolaszervezetet befolyásoló demográfiai és szabályozási változások és azok várható hatása	119
4.3.1.1. A demográfiai változások várható hatása	119
4.3.1.2. A szabályozás hatása	120
4.3.2. Az oktatási rendszer vertikális változásai	122
4.3.2.1. Szerkezetváltó gimnáziumok	123
4.3.2.2. Vertikális változások a szakképzésben	123
4.3.3. Az oktatási rendszer horizontális változásai	125
4.3.4. A szakképzés szerkezetének átalakulása	128
4.3.4.1. Országos képzési jegyzék	128
4.3.4.2. Felsőfokú szakképzés	130
4.3.4.3. Tartalmi korszerűsítés	130
4.3.5. Átjárhatóság és korrekciós utak	131
4.3.6. Közoktatás és élethosszig tartó tanulás	132
4.4. A közoktatás egyes szintjei	133
4.4.1. Az iskola előtti nevelés	133
4.4.2. Alapfokú oktatás	136
4.4.2.1. Intézményi jellemzők	136
4.4.2.2. A beiskolázás és a továbbhaladás jellemzői	137
4.4.2.3. Az általános iskola utáni továbbtanulás	140
4.4.2.4. A közvélemény a középfokon való továbbtanulásról	141
4.4.3. A középfokú oktatás	143
4.4.3.1. Intézményi jellemzők	143
4.4.3.2. A beiskolázási és továbbhaladási jellemzők	146
4.4.4. A középfokú oktatásból kilépőket fogadó rendszerek	148
4.4.4.1. Középfokú utáni szakképzés	148
4.4.4.2. Továbbtanulás felsőfokon	149

4.4.4.3. Továbbtanulási stratégiák, aspirációk	151
4.5. Átmenet az oktatásból a munka világába	152
4.5.1. Az oktatás és a munka közötti átmenet értelmezése	153
4.5.2. Az oktatás és a munka közötti átmenet mutatói, mérése, tendenciái ...	153
4.5.3. Az oktatás és a munka közötti átmenet típusai	155
4.5.4. Pályaválasztás és életpálya-tanácsadás	156
4.5.5. Oktatás és gazdaság	159
4.5.5.1. A két rendszer közötti közvetítő mechanizmusok	159
4.5.5.2. A gazdaság szerepvállalása a szakképzésben	161
4.6. A felnőttek tanulása	163
4.7. A közoktatás egyéb alrendszerei	169
4.7.1. A speciális oktatás	169
4.7.2. A kisebbségi oktatás	170
4.7.3. Kollégiumok	170
4.7.3.1. A kollégiumok helyzetének alakulása az elmúlt években	171
4.7.3.2. A kollégiumi intézményrendszert segítő és gátló tényezők	171
4.7.4. A nem állami/önkormányzati oktatás	172
5. AZ OKTATÁS TARTALMA (Vágó Irén)	175
5.1. A közoktatás tartalmi szabályozása	175
5.1.1. Nemzetközi tendenciák	175
5.1.2. A magyarországi tartalmi szabályozás átalakulása	178
5.1.2.1. A központi tantervi dokumentumok	179
5.1.2.2. A helyi tantervek	184
5.2. Tartalmi változások a közoktatás egyes területein	191
5.2.1. Az iskoláskor előtti nevelés	191
5.2.2. Általános és középiskolai oktatás	193
5.2.3. Szakmai képzés	197
5.2.4. Az alapfokú művészetoktatás	199
5.2.5. A sajátos nevelési igényű gyerekek oktatása	202
5.2.6. Nemzetiségi oktatás	206
5.3. A kiemelt területek fejlődése	208
5.3.1. Idegennyelv-oktatás	208
5.3.1.1. Az idegennyelv-tudás és -tanulás Magyarországon	209
5.3.1.2. Nyelvtanulók, tanult nyelvek	211
5.3.1.3. Az idegen nyelvek tanulásának feltételei	213
5.3.1.4. A nyelvtudás mérése és elismerése	214
5.3.2. Az informatika a közoktatásban	215
5.3.2.1. Az eszközellátottság jellemzői	216
5.3.2.2. Az IKT alkalmazása az oktatásban	220
5.4. A tanulás infrastruktúrája	222
5.4.1. Az oktatás fizikai környezete	222
5.4.2. A tankönyvek	225
5.4.2.1. A tankönyvpiac	226
5.4.2.2. Tankönyvek állami jóváhagyása és támogatása	229
5.4.2.3. Tankönyvválasztás az iskolákban	231

5.5. Szakmai fejlesztési programok és alapok	232
5.5.1. Megyei közoktatás-fejlesztési közalapítványok	232
5.5.2. Közoktatási Modernizációs Közalapítvány	233
5.5.3. Soros Alapítvány	235
5.5.4. Az Európai Unió programjai	235
6. AZ ISKOLÁK BELSŐ VILÁGA (Golnhofer Erzsébet – Szekszárdi Júlia)	239
6.1. Az iskolákon belüli viszonyok	239
6.1.1. Iskolák, tanárok, tanulók	239
6.1.1.1. A diákok és a pedagógusok	240
6.1.1.2. Az iskolai osztály	240
6.1.1.3. Diákjogok és konfliktusok az iskolában	241
6.1.1.4. Az iskolai mentálhigiéné	244
6.1.1.5. Gyermek- és ifjúságvédelem	245
6.1.2. Az intézményi struktúrák és működésük	246
6.1.2.1. Az iskola belső szervezetének szabályozása	246
6.1.2.2. Szervezetfejlesztés, szervezeti tanulás	247
6.1.2.3. Értékelés, minőség, intézményfejlesztés	250
6.1.3. Az iskolavezetés	251
6.1.3.1. Az iskolavezetés változásai	252
6.1.3.2. Felkészülés a vezetésre	252
6.2. Szocializáció, tanítás és tanulás	254
6.2.1. A tanulók kötött és kötetlen tevékenységei	254
6.2.1.1. A tanulók iskolai és iskolán kívüli kötött tevékenységei	254
6.2.1.2. A szabadidő eltöltése	257
6.2.2. Tanítás és tanulás	258
6.2.2.1. A tanulás és a tanítás szervezése	258
6.2.2.2. A pedagógiai kultúra megújítása	262
6.3. Az iskolák és környezetük	264
6.3.1. Az iskolák és társadalmi környezetük	264
6.3.1.1. Iskolák és szülők	264
6.3.1.2. Iskolák és egyéb partnerek	268
6.3.2. Az iskolák közötti kapcsolatok: verseny és együttműködés	269
7. PEDAGÓGUSOK (Imre Nóra – Nagy Mária)	273
7.1. A pedagógusszakma változásai	273
7.1.1. Nemzetközi kihívások	273
7.1.2. Hazai kihívások	274
7.2. Létszám és összetétel	277
7.2.1. A pedagóguslétszámok alakulása	277
7.2.2. A szakma összetétele és rétegződése	281
7.2.3. A nem pedagógus iskolai dolgozók	284
7.3. Foglalkoztatás és bérezés	285
7.3.1. A foglalkoztatási viszonyok változásai	285
7.3.2. A jövedelmi viszonyok alakulása	287

7.3.2.1. A közoktatásban foglalkoztatottak keresete	288
7.3.2.2. A közoktatásban dolgozó pedagógusok jövedelmi helyzete	290
7.4. A tanári szakma fontossága a közvéleményben	292
7.5. Pedagógusképzés, a pedagógusszakma folyamatos fejlesztése	293
7.5.1. Az alapképzés változásai	294
7.5.1.1. A pedagógushallgatók számának alakulása	294
7.5.1.2. Az intézményi változások	297
7.5.1.3. Tartalmi változások	299
7.5.2. Pályára lépés, beilleszkedés az iskolai munkába	303
7.5.3. A pedagógusok továbbképzése	303
7.5.3.1. Jogszabályi változások	304
7.5.3.2. A kereslet és kínálat alakulása	305
8. A KÖZOKTATÁS MINŐSÉGE ÉS EREDMÉNYESSÉGE	
(Horváth Zsuzsanna – Környei László)	309
8.1. A minőség és az eredményesség értelmezése	309
8.2. Tanulmányi eredményesség a magyar közoktatásban	312
8.2.1. Olvasás-szövegértés, anyanyelvi kompetenciák	314
8.2.2. Matematikai műveltség	319
8.2.3. Természettudományos műveltség	321
8.2.4. Állampolgári ismeretek és attitűdök	324
8.2.5. Informatika	327
8.2.6. Idegen nyelv	329
8.3. A tanulás eredményességét meghatározó tényezők	330
8.4. Az eredményesség egyéb mutatói és értékelésének egyéb formái	332
8.4.1. A felsőfokú továbbtanulás mutatói	332
8.4.2. Vizsgák	334
8.4.2.1. Az érettségi vizsgadolgozatok országos szintű értékelése	335
8.4.2.2. Az érettségi vizsga továbbfejlesztése	337
8.4.2.3. A középiskolai felvételi vizsga	338
8.4.3. Tanulmányi versenyek	338
8.4.4. Intézményi és fenntartói értékelés	340
8.5. A minőség és eredményesség fejlesztésének új szereplői és eszközei	342
8.5.1. Intézményi szintű minőségfejlesztés és minőségbiztosítás	343
8.5.2. Országos diagnosztikus mérési rendszer	345
9. OKTATÁSI EGYENLŐTLENSÉGEK ÉS SPECIÁLIS IGÉNYEK	
(Cs. Czachesz Erzsébet – Radó Péter)	349
9.1. Az egyenlőtlenségek keletkezése, természete és dimenziói	349
9.2. Az oktatási egyenlőtlenségek típusai és a speciális igények	351
9.2.1. A tanulói teljesítményekben kimutatható egyenlőtlenségek	351
9.2.1.1. A családi háttér és az iskolák eltérő tanulói összetételének hatása a teljesítményekre	351
9.2.1.2. Területi és települési különbségek	356
9.2.1.3. A nemek közötti különbségek	356

9.2.2. Nyelvi és kulturális különbségek	358
9.2.2.1. A nemzetiségi oktatás formái	359
9.2.2.2. Bevándorlók	359
9.2.2.3. A cigány tanulók oktatása	361
9.2.3. Egyéni különbségek	364
9.2.3.1. A speciális oktatás	364
9.2.3.2. A tehetségekről való gondoskodás	369
9.3. Az egyenlőtlenségek mérséklése és az oktatáspolitikai mozgástere	370
9.3.1. Differenciálás és szelekció a közvélemény tükrében	370
9.3.2. Programok és működő hazai példák	373
9.3.3. Az oktatáspolitikai mozgástere	375
FÜGGELÉK	377
Megjegyzések a Függelék adatainak értelmezéséhez	377
1. Az oktatás társadalmi és gazdasági környezete	379
2. A közoktatás irányítása	395
3. A közoktatás finanszírozása	399
4. Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás	415
5. Az oktatás tartalma	455
6. Az iskolák belső világa	497
7. Pedagógusok	508
8. A közoktatás minősége és eredményessége	530
9. Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények	546
FELHASZNÁLT IRODALOM	557
ADATBÁZISOK	575
ÁBRÁK ÉS TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	583
RÖVIDÍTÉSEK JEGYZÉKE	597

ELŐSZÓ

Az olvasó negyedik alkalommal veheti kezébe a *Jelentés a magyar közoktatásról* című könyvet. E kiadvány először 1996-ban jelent meg, majd ezt követően 1998-ban és a jelenlegit megelőzően 2000-ben. A *Jelentés* az Oktatási Minisztérium támogatásával készült az Országos Közoktatási Intézet szakmai műhelyében. Célja az, hogy átfogó képet adjon a magyar közoktatási rendszerben zajló folyamatokról, a rendszert érő kihívásokról és a kormányzati politika ezekre adott válaszairól. A könyv címzettjei mindazok, akik akár állampolgárként, akár a közoktatásban érintett döntéshozóként vagy azok előkészítőjeként, illetve egyszerűen ezek befolyásolására törekedve érdeklődnek a közoktatás ügye iránt. A folyamatos szöveg lehetővé teszi azt, hogy az érdeklődő olvasó akár az egész kötetet végigolvassa, de jellemezőbb és a szerkesztők által is inkább ajánlott kézikönyvként használni. A *Jelentést* elő lehet venni minden olyan alkalommal, amikor valamilyen adatnak kell utánanézni, vagy amikor az olvasónak a közoktatás egy-egy területéről, az ott történt eseményekről, az ott zajló folyamatokról van szüksége információra.

A 2003. évi *Jelentésben* olvasható elemzések az előző kiadás óta eltelt időszakot ölelik fel, ami általában az 1999 és 2003 eleje közötti periódust jelenti: a szövegben többször előforduló „vizsgált időszak” megfogalmazás erre utal. Az elemzés időtávjában az egyes fejezetek között ugyanakkor előfordulhatnak kisebb különbségek: így például a finanszírozás esetében az állami költségvetési beszámolóok kései megszületése miatt általában legfeljebb 2001-es adatokat tudtunk közölni. Szemben az előző kiadással, amely a kilencvenes évek egészéről szólt, most nem volt szándékunk hosszabb időtáv bemutatása, de ahol lehetséges volt, továbbra is törekedtünk az évtized kezdetéig, esetenként ennél is korábbra visszanyúló idősorok bemutatására. Az elemzett időszakokkal összefüggésben fontos hangsúlyozni, hogy a legtöbb fejezet 2003 elejére készült el. Ezt követően a szöveget szerzők a teljes kézirat lezárásának időpontjáig, azaz 2003. július 15-ig, csupán az addig eltelt időszak legfontosabb történéseire való utalásokkal és reflexiókkal egészítették ki. A 2003. év folyamatai így a kötetben csak korlátozott mértékben jelenhetnek meg: ezeket bővebben a következő *Jelentésben* tudjuk majd ismertetni.

A könyv kilenc fejezetet tartalmaz, amelyek a közoktatás általunk legfontosabbnak tartott területeit fedik le. Ez egyben a közoktatás problémavilágának sajátos *tematizálását* jelenti, ami a kiadvány szakmai előkészítése során folytatott vitákban született meg. E problémavilágot természetesen más módon is lehetne csoportosítani. Az, amivel az olvasók itt találkoznak, a szerkesztők, a szerkesztőbizottság és a fejezeteket elkészítő szerzői közösség gondolkodásmódját tükrözi. A vizsgált témák csaknem teljesen megegyeznek a legutóbbi, 2000-ben kiadott *Jelentésben* találhatóakkal, csupán egy ponton történt változás: az egyenlőtlenségekkel, illetve a kisebbségek és a speciális igényű tanu-

ló csoportok oktatásával foglalkozó fejezeteket egybevontuk. Két fejezet, a *minőségről és az eredményességről* szóló nyolcadik és az *egyenlőtlenségekről és speciális igényekről* szóló kilencedik olyan horizontális témákat tárgyal, amelyek relevánsak lehetnek más kérdésekkel összefüggésben is, ezért az ezekre való utalások több helyen is megjelennek.

A 2003. évi *Jelentés* tervének összeállítása során a szerkesztőbizottság megjelölt néhány olyan kiemelkedően fontos témát, amelyeket valamennyi fejezetszerző figyelmébe ajánlott, így ezek nagy része több fejezetben is megjelenik. Ilyenek a közoktatásnak azok az *eredményességi problémái*, amelyekre elsősorban a legújabb nemzetközi összehasonlító vizsgálatok és értékelések derítettek fényt; a *nemzetköziesedésből* és különösen az *EU-csatlakozásból* fakadó kihívások, továbbá annak lehetséges előnyei és az ezek kihasználását elősegítő vagy gátló folyamatok, a magyar rendszer „nemzetközi kompatibilitása”. Ilyen téma az *egész életen át tartó tanulás*, a különböző közoktatási folyamatoknak e perspektívából való értékelése és ezek lehetséges hatása az egész életen át tartó tanulásra. Ugyancsak ilyen a közoktatás szerepe a *társadalmi kohézió* fenntartásában és erősítésében, a magyar közoktatási rendszerben zajló változások lehetséges hatásai a társadalmi kohézióra, különös tekintettel a leszakadás és a lemorzsolódás által leginkább fenyegetett társadalmi csoportokra. Végül ilyen témának tekintették a szerkesztők a *városi és falusi környezet különbségeiből* és a *regionális különbségekből* adódó közoktatási problémákat, a városi és falusi környezet közötti eltéréseknek a közoktatásra gyakorolt hatásait, illetve ez utóbbiak lehetséges szerepét a különbségek enyhítésében. Az itt említett horizontális témákon túl más olyanok is vannak, amelyekkel különböző aspektusokból több fejezet is foglalkozik, ezért az ezek iránt érdeklődő olvasónak érdemes a könyv különböző pontjait fellapoznia. Ezt a szerzők és a szerkesztők a többi fejezetre mutató *kereszt-hivatkozásokkal* segítik.

A *Lannert Judit* és *Schmidt Andrea* által írt első fejezet azokat a közoktatás *társadalmi és gazdasági környezetében* bekövetkezett nemzetközi és hazai változásokat mutatja be, amelyek jelentősebb hatást gyakoroltak ennek az ágazatnak a fejlődésére. A társadalmi és gazdasági környezet változásaiból fakadó kihívások között kiemelt figyelmet kap az Európai Unióhoz való csatlakozás és ennek várható hatásai. Ezzel összefüggésben szó esik a Nemzeti Fejlesztési Tervről és különösen ennek az emberi erőforrások fejlesztését célzó programjáról. A fejezet olyan problématerületekről nyújt információt az olvasónak, mint a demográfiai folyamatok, a népesség iskolázottsága, a foglalkoztatás és munkanélküliség, a gazdasági növekedés, az államháztartás helyzete vagy a gyermekes családok jövedelmi viszonyainak alakulása. A szerzők közvélemény-kutatási adatok alapján bemutatják a felnőtt lakosság vélekedését néhány, a közoktatási politika számára fontos kérdéstről. Kiemelt módon hangsúlyozzák a tartós demográfiai csökkenésből és a hazai népesség alacsony munkaerő-piaci aktivitásából fakadó kihívásokat, továbbá jelzik azokat a kockázatokat, amelyeket az államháztartás egyensúlyi zavarai jelenthetnek a közszféra egésze, ezen belül a közoktatás számára, és rámutatnak azokra a jövedelmi különbségek növekedésével és egyéb folyamatokkal összefüggő társadalmi anomáliákra, amelyek negatív módon befolyásolhatják az iskolai oktatás lehetőségeit.

A második fejezet, melynek szerzői *Halász Gábor* és *Palotás Zoltán*, a közoktatás *irányítási viszonyait* elemzi. Szintenként (országos, regionális/megyei, helyi és intézményi) mutatja be a magyar közoktatási rendszer irányításának legfontosabb jellemzőit, a vizsgált időszakra jellemző jelentősebb változásokat és a rendszert érő újabb kihívásokat. A fejezet kitér azokra a változásokra, amelyek a 2002-es parlamenti választások előtt és

azok után történtek az irányítási felelősség tartalmában és ennek a különböző szereplők közötti megosztásában. E fejezet egyik legfontosabb üzenete az, hogy a kiterjedt intézményi és helyi autonómiával jellemezhető magyar oktatásirányítási rendszerben folyamatosan bővülnek és gazdagodnak azok az eszközök, amelyekkel az állam a közoktatás területén is érvényre juttathatja azokat az alapvető közpolitikai célokat, mint amilyen a minőség javítása vagy az esélyegyenlőség biztosítása. A szerzők rámutatnak a fenntartói irányítás erősségeire és gyenge pontjaira, továbbá hangsúlyozzák az intézményi szintű problémakezelési és alkalmazkodási képesség szervezeti és vezetési feltételeit. Elemzik az ez utóbbiakban bekövetkezett legfontosabb változásokat, kiemelve azokat a folyamatokat, amelyek a vizsgált időszak minőségbiztosítási és minőségfejlesztési kezdeményezéseivel kapcsolódnak. A fejezet bemutatja azokat az irányításhoz kapcsolható egyéb rendszereket is – ilyen például a közoktatási *statisztikai és információs* rendszer, valamint a *pedagógiai szakmai szolgáltatások* rendszere –, amelyek szerepet játszanak a közoktatási rendszerben zajló folyamatok szabályozásában, és hozzájárulnak a rendszer kormányozhatóságához.

A korábbi évekhez hasonlóan az irányításról szóló fejezetet most is a *finanszírozásról* szóló követi. Az olvasó itt szerezhethet információt az olyan makroszintű jellemzőkről, mint a közoktatási kiadások nagyságának, reálértékének és összetételének, továbbá a nemzeti jövedelemből e területre fordított források nagyságának az alakulása. A fejezet szerzői, *Balogh Miklós* és *Halász Gábor* ismertetik a kilencvenes évtized elején kialakult hazai oktatásfinanszírozási rendszer alapvető jellemzőit, ezek legfontosabb változásait, és közlik a rendszer működését leginkább jellemző pénzügyi adatokat. Ezek közül elemzik például az önkormányzatok bevételeinek és kiadásainak alakulását, bemutatva és hangsúlyozva azt, hogy a helyi önkormányzatok általános gazdasági helyzete alapvetően meghatározza a közoktatás egészének anyagi helyzetét. A normatív támogatások mellett a korábbiaknál részletesebben foglalkoznak a növekvő jelentőségű központosított és kötött támogatásokkal, valamint az intézmények saját bevételi forrásaival, ez utóbbiakról egyedülálló kutatási adatokat is ismertetve. Részletesen foglalkoznak a decentralizált viszonyok között döntő szerepet játszó helyi aktorok (intézmények, intézményfenntartók) viselkedésével, és azokkal a tényezőkkel, amelyek e viselkedést befolyásolják. Ez utóbbiak közül kiemelt figyelmet fordítanak a pedagógusok 2002-ben történt jelentős mértékű megemelésére és az iskolafenntartás költségeinek ezzel összefüggő megugráására, illetve mindezekkel összefüggésben vizsgálják a fenntartói viselkedés jellegzetes létező és várható formáit. A fejezet kiemelt módon foglalkozik a közoktatás költséghatékonyági problémáival, sokféle – nemzetközi összehasonlító és területi – adatot közölve e kérdéskörrel.

A negyedik fejezet, amely a közoktatási rendszer *szerkezeti és intézményi jellemzőiről*, valamint a *rendszeren belüli továbbhaladásról* szól, a korábbi évekhez hasonlóan most is a *Jelentés* legterjedelmesebb része. Az olvasó elsősorban itt szerezhethet információt a közoktatási intézményrendszer legfontosabb változásairól, olyan alapadatok fényében, mint az intézmények, a tanulócsoportok, a pedagógusok, továbbá az egyes programokba belépő vagy azokat elvégző tanulók számának és arányának alakulása. Az itt bemutatott intézményi szektorok magukba foglalják az iskola előtti nevelést, az alap- és középfokú oktatást, továbbá a speciális és a kisebbségi, illetve nemzetiségi oktatást, a kollégiumi ellátást, a nem állami vagy önkormányzati intézményeket, valamint a felnőttképzésnek a közoktatáshoz kapcsolható elemeit. A fejezet szerzői, *Lannert Judit* és *Mártonfi György*

gazdag nemzetközi összehasonlításra építve elemzik a magyar iskolarendszer szerkezeti feszültségeit, az iskolaszervezetet érintő legfontosabb változásokat, ezek okait és várható hatásait. Felhívják a figyelmet azokra a – túlnyomó részben helyi döntések nyomán kibontakozó – strukturális átalakulásokra, amelyek eredményeképpen tovább erősödik a magyar iskolarendszer amúgy is erős szelektivitása, és folytatódnak a költséghatékony-sági szempontból gyakran kedvezőtlen hatású szerkezeti változások. Kiemelten foglalkoznak az oktatási rendszerben zajló expanziós folyamattal, rámutatva az ezt kiváltó okokra, így például a társadalmi igények változásaira, e folyamat előnyeire, de hangsúlyozva az ezekkel szükségképpen együtt járó olyan problémákat is, mint amilyen a rendszer bizonyos szektorainak minőségromlása, a munkaerő-piaci feszültségek vagy az intézményfenntartási konfliktusok. Elemzésük alapján megfogalmazható az a következtetés, hogy a közoktatás szereplői, beleértve ebbe a családokat, az intézményfenntartókat, az iskolákat és a gazdaság érintett szervezeteit, gyakran információhiányban szenvednek, mivel a rendszer dinamikusan változik, ugyanakkor a megismeréséhez és a szabályozásához szükséges eszköz- és fogalmi rendszer nem fejlődik elég gyorsan. Gazdag képet adnak az egyes oktatási szintek közötti átmenet problémáiról, különös tekintettel az alapfokról a középfokra való átlépésre, valamint a közoktatás és az onnan kilépőket fogadó rendszerek kapcsolatára. A fejezet kiemelten foglalkozik az oktatás és a munka világa közötti kapcsolatok alakulásával, a gazdaság igényeinek a változásaival és az egész életen át tartó tanulásnak a közoktatásra gyakorolt hatásaival. Egyik legfontosabb üzenetének az tekinthető, hogy az egész életen át tartó tanulás politikája a közoktatás egészéről való gondolkodásunk átalakulását feltételezi: a figyelem az ellátást biztosító intézményekről a tanuló egyénre terelődik, és az egységes ellátáson belül egyre nagyobb teret kapnak az egyénre szabott megoldások. Sajátos előrehaladási stratégiák jelennek meg, megnő az egyéni döntések szerepe, és előtérbe kerülnek az ezekkel járó kockázatok mérséklését szolgáló korrekciós mechanizmusok.

Az előző *Jelentés*hez hasonlóan az ötödik fejezet most is mélyrehatóan foglalkozik a közoktatás *tartalmi kérdéseivel*. A szerző, Vágó Irén többek között bemutatja azokat a változásokat, amelyek a vizsgált időszakban a tartalmi szabályozás rendszerében bekövetkeztek, a meghatározó nemzetközi trendek fényében értékelve a hazai folyamatokat. Ez a rész arra utal, hogy az alkalmazkodást bénító, merev központi szabályozás és az iskolák magára hagyásának két rossz véglete között a kilencvenes éves során kialakult „tantervi inga” kilengése a 2000-es évek elejére lecsökkent, és körvonalazódtak azok a szabályozó eszközök, amelyek lehetővé teszik az oktatás minőségéért való állami felelősség érvényesülését a kiterjedt helyi és intézményi önállóság feltételei között is. A szerző a közoktatás különböző szintjeit és programjait követve – a tartalmi változások feltárását célzó intézményi szintű adatfelvételek eredményeinek felhasználásával – elemzi a vizsgált időszakban megfigyelhető tartalmi változásokat. Ezek az iskolai szintű folyamatok megragadását célzó, reprezentatív mintára épülő adatfelvételek, a decentralizált tartalmi szabályozás feltételei között, egyedülálló szerepet töltenek be a magyar közoktatás tartalmi sajátosságainak a megismerésében. A fejezet külön is elemzi két kiemelt területet, az informatika és az idegennyelv-oktatás helyzetét, az itt megjelenő fejlesztési programokat, rámutatva e téren Magyarországnak a nemzetközi mezőnytől való egyre nagyobb elmaradására. A szerző vizsgálja továbbá a tanulás fizikai környezetének és a tanulást közvetlenül segítő eszközöknek az alakulását, különösen részletesen elemelve a tankönyvpiaci folyamatokat. A fejezet önálló részben foglalkozik az oktatás tartalmi fejlesztését támogató programokkal, illetve a fejlesztési forrásokhoz való hozzájutást segítő alapokkal.

Ismét önálló fejezet foglalkozik az iskolák *belső világával*. Ennek szerzői *Golnhofer Erzsébet* és *Szekszárdi Júlia*, akik elemzik az iskolákon belüli viszonyok változásait, különös tekintettel a diákok és a pedagógusok, valamint a pedagógusok egymás közötti kapcsolataira, az ezeket jellemző jellegzetes konfliktusokra és a diákjogok érvényesülésére. Az iskolákon belüli folyamatok között kiemelt hangsúlyt kapnak a szervezeti viszonyok szabályozásának, a vezetésnek problémái, a szervezetfejlesztés, a szervezeti tanulás és az innováció kérdései. Az elemzés érinti a tanulás és a tanítás megszervezésének, az alternatív tanulási módszerek alkalmazásának a változásait. Az iskolákon belüli folyamatok mellett a szerzők foglalkoznak az iskolák és közvetlen környezetük kapcsolatával, a szülőkkel és az intézményekkel kapcsolatba kerülő más partnerekkel. E fejezet egyik legfontosabb üzenete az, hogy a decentralizált irányítás feltételei között az iskolák különböző szempontok mentén differenciálódtak, azaz ma már egyre többféle iskolai belső világ létezik. A pedagógusok egy része aktív, pedagógiai innovációkat kezdeményező, de jelentős hányaduk csupán elszenvedei a változásokat. Az iskolák meghatározó jellemzőjévé vált az alkalmazkodás, a környezeti kihívásokra való reagálás: a tanulókért folyó versenyben minden korábbinál jobban igyekeznek figyelembe venni a felhasználók igényeit, ugyanakkor alkalmazkodni próbálnak az új központi szabályozó eszközökhöz is. Az iskolák jelentős hányada a gyermekek számára nem jelent valódi életvilágot. Nem ritka, hogy a tanulókat erejükön felül megterhelő követelmények elé állítják az iskolák. Nagy különbség van az egyes intézmények között a gyermek- és ifjúsági kultúra befogadását tekintve is, a tanárok és a diákok között nemegyszer kulturális szakadék tátong, ami csökkenti a tanórai és a tanórán kívüli együttműködés esélyeit, az iskolai szocializáció eredményességét.

A hetedik fejezet a *pedagógusokról* szól. Az elemzés, melyet *Imre Nóra* és *Nagy Mária* írtak, foglalkozik a pedagógusszakmát érő hazai és nemzetközi kihívásokkal, a létszám és összetétel kérdéseivel, a foglalkoztatás és bérezés problémáival, valamint a pedagógusok felkészülésének és szakmai fejlesztésének témájával. A szerzők összehasonlítják a fejlett országok és Magyarország pedagógusellátottságának helyzetét, illetve a pedagógusszakma összetételének az alakulását, és megállapítják, hogy bár az elmúlt évtizedben a közoktatásban dolgozó pedagógusok átlagos életkora kis mértékben emelkedett, ez hazánkban – ellentétben más OECD-tagállamokkal – a közeljövőben nem okozhat tanárhányt. Kiemelik továbbá a nők arányának további növekedését a tanári munkaerőn belül. A bérezéssel összefüggésben arra hívják fel a figyelmet, hogy a 2002. szeptemberi béremelés jelentősen csökkentette a pedagógusok kereseti lemaradását, de ez előreláthatóan még kevés ahhoz, hogy a fiatal, egyetemi végzettségű férfi munkaerőt a közoktatásba vonzza, illetve a tanári pályán tartsa. Noha Magyarország lemaradása a pedagógusok bérezése tekintetében nagymértékben csökkent, ennek felszámolása további intézkedéseket igényel. A fejezet kiemelten foglalkozik a pedagógusképzés változásaival, hangsúlyozva azt, hogy ezek a felsőoktatás általános átalakulásának a tendenciáiba (tömegesedés, az egyetemi integráció) illeszkednek bele. A szerzők rámutatnak arra, hogy ebben a spontán folyamatok (például a hallgatói jelentkezések), illetve az intézményi autonómia hatásai a döntők, a pedagógusképzés sajátos szempontjai kevésbé érvényesülnek, azaz a pedagógusképzés a felsőoktatás intézményi átalakulásában nem játszik meghatározó szerepet. Ennek egyik oka lehet a frissen végzett pedagógusok iránti viszonylag alacsony munkaerő-piaci kereslet, valamint az, hogy a közoktatás (gyorsan változó) igényeinek a képzésben való megjelenítésére kevés lehetőség nyílik, mivel a képzés szabályozásában jelentkező új, korszerű tendenciák az intézmények szintjén nem érvényesülnek kellőképp.

pen. A szerzők szerint Magyarországon, részben a munkaerő-piaci helyzetnek köszönhetően, a nemzetközi tendenciákhoz képest csekély figyelem irányul a pedagógusok „betanító” képzésére, az iskolai alapú képzés formáinak keresésére. A magyar pedagógusképzés leginkább innovatív, nemzetközi figyelmet is kiváltó területe a továbbképzés. E téren komplex politikák valósulnak meg, amelyeknek része a folyamatok követése (monitorozása), akkreditációja és minőségbiztosítása.

A *Jelentés* korábbi kiadásaihoz hasonlóan most is önálló fejezet foglalkozik a közoktatás *minőségének és eredményességének* a kérdéseivel. Ennek szerzői, *Horváth Zsuzsa* és *Környei László* hangsúlyozzák a minőséggel és az eredményességgel kapcsolatos oktatáspolitikai célok előtérbe kerülését, utalva az ezekkel kapcsolatos itthoni és külföldi vitákra, az egymással polemizáló fogalomértelmezésekre. Különböző hazai és nemzetközi mérések adatait felhasználva – ezekről teljes körű információt nyújtva – több műveltségi területen is bemutatják a tanulói teljesítmények alakulását, kiemelt figyelmet fordítva a 2000-ben végzett PISA-vizsgálat eredményeire. Elemzik a 15 éves magyar tanulók viszonylag gyenge teljesítményének okait, rámutatva a teljesítményt meghatározó sajátos hazai tényezőkre, így a nemzetközi közösség által fontosnak tartott és a magyar oktatási rendszerben követett fejlesztési célok eltérésére, a magyar diákokra jellemző tanulási stratégiák hatására, a teljesítmény társadalmi meghatározottságára és a különböző programok (iskolatípusok) közötti nagy különbségekre. A korábbiaknál e fejezetben jóval nagyobb figyelmet kapnak a minőség és az eredményesség biztosításának gyorsan fejlődő új formái és eszközei, így a fenntartók által végzett intézményértékelés, az intézményi szintű minőségbiztosítás, a tanulók teljes körére kiterjedő diagnosztikus célú mérések vagy a „hozzáadott értéket” is figyelembe vevő értékelés. Mindezekről a szerzők számos, korábban nem közölt kutatási eredményt is bemutatnak.

A kötet kilencedik, zárófejezete a közoktatásban megfigyelhető *egyenlőtlenségekről* és a *speciális igényű tanulók oktatásáról* szól. A szerzők, *Cs. Czachesz Erzsébet* és *Radó Péter* az oktatási egyenlőtlenségek és a speciális igények különböző formáit azonosítják. Különösen részletesen foglalkoznak a tanulmányi teljesítményekben megjelenő egyenlőtlenségekkel, és – ugyancsak elsősorban a PISA-vizsgálat adatait felhasználva – elemzik ezek nagyságát és megjelenési formáit, vizsgálják ezek okait. Bemutatják a családi háttérnek, a területi és települési különbségeknek, a nemek közötti eltéréseknek, valamint a nyelvi és kulturális különbségeknek az iskolai teljesítményekre gyakorolt hatásait. A fejezet nagy nyomatékkal hívja fel a figyelmet arra, hogy a magyar iskolarendszerre más országok rendszereihez képest jóval nagyobb egyenlőtlenségek jellemzőek, amelyek az iskolázás során tovább nőnek, ami jelzi a magyar iskolarendszer rendkívül erős szelektivitását. A szerzők vizsgálják a bevándorlók és a kisebbségek sajátos oktatási helyzetét, ezen belül különösen a cigány tanulók oktatási problémáit. A speciális igényű tanulói csoportok közül foglalkoznak mind a fogyatékos gyermekek, mind a különleges képességűek oktatásával. Az egyenlőtlenségek bemutatása mellett figyelmet fordítanak azokra az oktatáspolitikai eszközökre is, amelyeket e probléma társadalmi kezeléséhez lehet használni, és ismertetnek néhány, e területen sikeresnek tekinthető hazai programot.

A *Jelentés* felépítését, megközelítésmódját és hangsúlyait tekintve többé-kevésbé tartottuk magunkat a korábbi években elfogadott szerkesztési elvekhez. Amint az olvasó a fentiekből is láthatja, a 2003. évi kötetben megtartottuk azt az előző kiadásnál először alkalmazott módszert, hogy az egyes fejezetek megírására önálló szerzőket kértünk fel. A szerkesztésnek e módja mellett a formai és tartalmi koherencia fenntartása szükségszerűen nehezebb, mint korábban, az első két kiadás esetében volt, amikor a szerkesztők

háttérelmézések felhasználásával lényegében maguk *írták* a könyvet. Cserébe az olvasó a közoktatás folyamatainak többféle szakértői értelmezését és értékelését ismerheti meg. Így ugyanaz a téma, esetenként eltérő megközelítésben és eltérő értékeléssel több fejezetben is megjelenhet. Így például nem egy helyen történik utalás olyan, a szerzők mindegyike által fontosnak tartott közoktatási folyamatra vagy kutatási eredményre, mint amilyen a Comenius 2000 minőségfejlesztési program vagy az OECD által végzett PISA-vizsgálat. A fejezetek szerzői a szerkesztőbizottsággal együtt kialakított, előre rögzített tartalmi struktúrát követték, megtartva a korábbi *Jelentések* elkészítése során kialakult, jórészt íratlan, stílári szabályokat. A szerzők mindazonáltal nagyfokú szabadsággal rendelkeztek a rendelkezésükre álló háttéranyagok és adatok felhasználásában, a tematikus súlyok elhelyezésében és az elemzett folyamatok értékelésében. A szerkesztők a kötet értékének tartják a megközelítéseknek és az események interpretálásának azt a sokszínűségét, amely a 2003. évi *Jelentést* jellemzi. A szerzői közösség – e célból szervezett szakmai programokon, meghívott külső szakértők bevonásával – az elkészült fejezetek mindegyikéről szakmai vitákat folytatott, ami nagymértékben hatott a bemutatott témák meghatározására és ezek értékelésére. A szerkesztők ezért úgy érzik, nem túlzás azt állítani, hogy a *Jelentés* mögött viszonylag széles, a szűkebb szerzői közösségnél jóval tágabb szakmai kör véleménye található. Az egyes fejezetek megírásához a szerzők több mint negyven, általában neves oktatásügyi szakemberek és kutatók által írt *háttér tanulmányt* használhattak fel (ezek címe a kötet irodalomjegyzékben található meg), különböző vizsgálatokból származó adatbázisokra támaszkodhattak (ezekről is található leírás a kötetben) és építhettek a hazai és nemzetközi közoktatási kutatások különböző helyeken publikált legfrissebb eredményeire.

A szerzők ezúttal is követték a *Jelentés* legfontosabb szerkesztési elvét: azt, hogy a bemutatott eseményeket és folyamatokat, illetve az ezekhez kapcsolódó értelmező és interpretáló megállapításokat, mindenütt, ahol ez lehetséges, konkrét adatokkal és pontosan megjelölt forrásokkal kell alátámasztani. E szerkesztési elvet megerősíti az, hogy napjainkban nemcsak a társadalmi folyamatok elemzése során, hanem az ezekre irányuló kormányzati politikák meghatározása és értékelése során is, egyre nagyobb jelentőségre tesznek szert a mérhető indikátorok. A hazai folyamatok elemzését e tekintetben rendkívüli módon megnehezítette az, hogy éppen a vizsgált időszakban került sor a közoktatási statisztikai rendszer reformjára (erről a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezet ad részletesebb tájékoztatást). E reform esetenként a statisztikai fogalmak újradefiniálását is jelentette, ami nagymértékben korlátozza a korábbi és az újabb adatok összevethetőségét. Különösen az oktatási rendszerről és a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezet esetében kellett néha lemondanunk a kilencvenes évekre visszamutató idősorok bemutatásáról, illetve ott, ahol ezt mégis megtettük, az adatok értelmezése során többféle megszorítást kell figyelembe venni.

A *Jelentés* a korábbiakban is kiemelt figyelmet fordított a hazai folyamatoknak a tágabb nemzetközi kontextusba való behelyezésére, az európai és globális trendek bemutatására és a hazai adatoknak nemzetközi összehasonlításban való bemutatására. Tekintettel arra, hogy a nemzetközi összehasonlító adatok a hazai statisztikákhoz képest mindig többéves késéssel jelennek meg, az ilyeneket tartalmazó táblázatokban és grafikonokban általában a kilencvenes évek végének adatait láthatjuk. Ezeket esetenként megpróbáltuk összevetni a legfrissebb hazai adatokkal, ez azonban csak korlátozottan volt lehetséges, mivel a nemzetközi adatközlések során gyakran a magyartól eltérő számítási módszereket alkalmaznak. Esetenként a nemzetközi szervezetek által közölt adatokban

is előfordulnak eltérések, bár az utóbbi években komoly erőfeszítések történtek annak érdekében, hogy az adatgyűjtést és -feldolgozást összehangolják (például az OECD, az Európai Unió és az UNESCO esetében). A nemzetközi adatokat tekintve érdemes külön is felhívni a figyelmet a *Jelentésben* felhasznált két legfontosabb forrásra: az egyik az OECD által évente kiadott „Pillantás az oktatásra” (*Education at a Glance*), a másik az Európai Unió közoktatási információs szervezete, az Eurydice által kiadott „Az oktatás európai alapadatai” (*Key Data on Education in Europe*).

Abból kiindulva, hogy a *Jelentést* egyre gyakrabban használják háttéranyagként a felsőoktatásban, a pedagógusok és közoktatási vezetők továbbképzésében, sőt a felsőoktatás egyéb olyan ágaiban is, mint az általános társadalomtudományi képzés vagy a különböző közpolitikai területekkel foglalkozó kurzusok, a korábbiaknál is nagyobb figyelmet fordítottunk a szövegben használt *fogalmak* és a *bemutatott összefüggések magyarázatára*. Az olvasó a szövegben több helyen találkozik olyan *keretes írásokkal*, amelyek egyik célja éppen a képzésben való felhasználás segítése. Gyakran ezeken belül történik meg bizonyos fogalmak ismertetése és értelmezése, ugyanakkor ezek más funkciót is betölthetnek: például lehetőséget nyújtanak konkrét példák vagy kezdeményezések bemutatására vagy a szöveg gondolatmenetébe kevésbé illeszkedő, de annak megértését segítő egyéb háttér-információk közlésére.

A korábbi kötetekhez hasonlóan az egyik legnagyobb szerkesztői dilemmát ezúttal is az *új és az ismétlődő elemek* megfelelő arányának a megtalálása okozta. A szerkesztői szándék az volt, hogy az olvasó lehetőleg mindent egy könyvben találjon meg, és ne kelljen egy-egy kérdés miatt a korábbi kiadványokat fellapoznia. Ugyanakkor arra is tekintettel kellett lenni, hogy a *Jelentés* olvasói a megelőző kiadásokhoz képest új információkhoz kívánnak hozzájutni, és hogy a korábbi kiadványokhoz az Országos Közoktatási Intézet honlapján (<http://www.oki.hu/>) keresztül bármikor hozzáférhetnek. A szerkesztők megpróbálták e két szempont között egyensúlyt tartani: egyfelől tehát arra törekedtek, hogy az olvasó lehetőleg ennek az egy kötetnek a kézbevitelével is minden alapvető információt megkaphasson, ugyanakkor az információk minél nagyobb hányada olyan legyen, amely nem szerepelt a korábbi kötetekben. Ezért, ahol ez nem indokolt, nem ismétéljük a korábbi *Jelentésekben* közölteket, hanem egyszerűen hivatkozunk ezekre.

Ezúttal is külön fel hívnunk az olvasó figyelmét a kötetben található terjedelmes *függelékre*, amit a *Jelentés* egyik legfontosabb részének tartunk. Ezt akár a szövegtől független, önálló adattárként is lehet használni, de a fő feladata a szerzők által az egyes fejezetekben megfogalmazott megállapítások alátámasztása. Emiatt a könyv alapos olvasása feltételezi a főszöveg és a függelék közötti gyakori közlekedést. A fejezetek szövegébe ritkán kerültek táblázatok: itt elsősorban az elemzett tendenciákat és a fontosabb változásokat szemléltető *ábrákat* és *grafikonokat* helyeztünk el, amelyek nemegyszer a mögöttes adatok közül csak a legfontosabbakat szemléltetik. A szövegben szereplő ábrákhoz és grafikonokhoz csaknem minden esetben tartozik részletes táblázat is, amelyet az olvasó a függelék fellapozásával találhat meg. A függelék táblázatait ezúttal úgy számoztuk, hogy azok egyértelműen köthetőek lehessenek az egyes fejezetekhez. A függelékben csak olyan táblázatok szerepelnek, amelyek a szövegben közölt megállapításokat támasztják alá. Ezekre a fejezetek szövegében hivatkoznak a szerzők, és a függelékben található sorrendjük megfelel a rájuk való *első* hivatkozás sorrendjének.

A kötetet, a korábbi évekhez hasonlóan kiegészíti a *felhasznált irodalom* és az elemzett *adatbázisok* leírása. A felhasznált irodalom kizárólag olyan tételeket tartalmaz, ame-

lyekre valamelyik szerző a szövegben közvetlenül hivatkozik, ezek gazdagságának és nagy számának köszönhetően azonban ez az oktatáskutatás különböző területein bibliográfiaként is jól használható. Forrásként gyakran jelenik meg közvetlen hivatkozás bizonyos adatbázisokra: általában akkor, ha a szerző közvetlenül ezek feldolgozásával jutott a közölt adatokhoz. Itt is felhívjuk az olvasó figyelmét a fejezetekben található *kereshivatkozásokra*. A kötetben való eligazodást ezeken felül a *ábra- és táblázatjegyzék*, továbbá a *rövidítések jegyzéke* segíti.

A kötet HTML formátumban az Országos Közoktatási Intézet honlapján keresztül is elérhető (<http://www.oki.hu/jelentes>). Az elektronikus változat a könyvhöz képest számos előnnyel jár, mivel abban a hivatkozások hipertext formátumban jelennek meg, és ez lehetővé teszi a szöveg különböző pontjainak, a hivatkozott adatoknak és forrásoknak a gyors megtalálását. A korábbi évekhez hasonlóan a magyar kiadást követően elkészül a *Jelentés* rövidített angol nyelvű változata is, amely ugyancsak elérhető az interneten keresztül. E kiadvány tehát mindenki számára hozzáférhető, ugyanakkor bármely részének vagy az itt közölt adatoknak más helyeken való felhasználásához a szerzők és a szerkesztők csak a *Jelentésre* való pontos hivatkozás megjelölése esetén járulnak hozzá. Fontos hangsúlyozni: *az egyes fejezetek a szerzők álláspontját tükrözik, és nem feltétlenül fejezik ki sem a kiadást támogató Oktatási Minisztérium, sem a kötetet kiadó Országos Közoktatási Intézet hivatalos véleményét.*

A szerkesztők ezt az alkalmat ragadják meg arra, hogy köszönetet mondjanak mindazoknak, akik a könyv létrehozásában közreműködtek. A fejezetek és az ezeket megalapozó háttér tanulmányok szerzői, a szerkesztőbizottság tagjai és a szöveggondozásban közvetlenül részt vevő munkatársaink mellett külön is meg kell köszönnünk mindazok hozzájárulását, akik a kötet előkészítése során szervezetett szakmai vitákban elmondott véleményükkel és gondolataikkal segítették a kötet megszületését. A *Jelentés a magyar közoktatásról 2003* valamennyiük közös erőfeszítésének eredménye.

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

Budapest, 2003. július 15.

A szerkesztők

I. AZ OKTATÁS TÁRSADALMI ÉS GAZDASÁGI KÖRNYEZETE

A közoktatásban zajló folyamatokat alapvetően befolyásolja az oktatás társadalmi és gazdasági környezetének alakulása. A fiatalabb korosztályok létszámának változása módosíthatja az iskolai férőhelyekkel és a pedagógusok foglalkoztatásával kapcsolatos igényeket. Az olyan társadalmi jelenségek, mint a szegénység növekedése vagy a deviancia különböző formáinak terjedése, a családi kötelek lazulása, a többség és a kisebbségek közötti kapcsolatok alakulása vagy a különböző társadalmi rétegek közötti különbségek növekedése, közvetlenül érzékelhetőek az iskolákban, és hatnak az oktatáspolitikára is. A gazdasági növekedés üteme befolyásolja a közoktatás működtetésére és fejlesztésére fordítható erőforrások nagyságát éppúgy, mint azok a döntések, amelyeket a társadalom a megtermelt javak elosztásáról hoz. Az államháztartás egyensúlyának zavarai a közszféra egészét, ezen belül az oktatást is érintő megszorító intézkedésekhez vezethetnek. Nem szükséges ezt a sort folytatni ahhoz, hogy lássuk: akár a közoktatási rendszerben zajló folyamatokat, akár az ezek befolyásolását célzó kormányzati politikákat próbáljuk feltárni és megérteni, elemeznünk kell a társadalmi és gazdasági környezetben zajló változásokat is. Mivel mindannak, ami az oktatásban történik, általában évek vagy évtizedek múlva jelentkezik a hatása, különösen fontos e területen a jövőről való gondolkodás, ami viszont megnehezülhet akkor, ha a társadalmi és gazdasági változások felgyorsulnak.

I.1. A közoktatás nemzetközi környezete

A közoktatás a legutóbbi időkig egyike volt azon társadalmi rendszereknek, amelyeket a globalizálódás és a nemzetközi integráció viszonylag kevésbé érintettek, és amelyeknek fejlődését alapvetően belső nemzeti hatások alakították. Az ezredforduló azonban e területen is változást eredményezett. A közép-európai volt szocialista országok, köztük Magyarország, a globális környezet hatásaival a közoktatás területén a kilencvenes évek közepétől elsősorban a legfejlettebb gazdasággal rendelkező országokat tömörítő OECD-hez való csatlakozásuk révén találkozhattak (Halász–Kovács, 2002). Elég csupán arra, az e szervezethez kötődő, PISA néven világszerte ismertté vált vizsgálatra utalni, amely sok ország – köztük Magyarország – számára súlyos visszajelzéseket adott közoktatási rend-

szerük eredményességéről, és ami nem egy esetben a nemzeti oktatáspolitikai prioritások újrafogalmazásához is vezetett. A PISA-vizsgálat egyedülálló hatását jól mutatja, hogy 2002 őszen a felsőfokú diplomával rendelkező felnőtteknek több mint 60%-a állította magáról azt, hogy hallott erről a kutatásról (*Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 2002*).

A közoktatás fejlődését közvetlenül érintő nemzetközi hatások között kontinensünkön a legjelentősebb az európai integráció előrehaladása, és különösen az *Európai Unió* oktatásügyi szerepének látványos bővülése. Magyarország olyan időszakban csatlakozik az unióhoz, amikor e nemzetközi közösség minden korábbinál jelentősebb lépést tesz abba az irányba, hogy harmonizálja a tagállamok nemzeti oktatáspolitikáit. Az EU-országok vezetői 2000 tavaszán tartott rendkívüli csúcsertekezletükön konkrét, statisztikai mutatókkal jól ellenőrizhető oktatáspolitikai célokat tűztek ki (lásd a *keretes írást*), továbbá döntöttek arról, hogy az oktatás területén is elkezdik alkalmazni a kormányzati politikák harmonizálásának azt a módszerét, amelyet korábban az Amszterdami Szerződés alapján a foglalkoztatási politikában vezettek be (*Halász, 2003*). Az ennek nyomán elindult ún. lisszaboni folyamat keretében megszületett „Részletes munkaprogram” három alapvető prioritást határozott meg a közösségi oktatási rendszerek számára: (1) az oktatási és képzési rendszerek minőségének és eredményességének növelését, (2) az oktatáshoz és képzéshez való hozzájutás megkönnyítését minden ember számára és (3) az oktatás és képzés megnyitását a tágabb világ előtt. Ezekhez rögtön specifikus célokat is kapcsoltak, és a 2010-ig terjedő időszakra mindegyik cél mellé konkrét feladatokat és határidőket rendeltek hozzá (*Az európai oktatási... , 2002*). A közösségi oktatáspolitikai végrehajtását célzó program megvalósításába a csatlakozási szerződés 2003 tavaszán történt aláírását követően bekapcsolódott Magyarország is.

Az oktatás európai és globális környezetében zajló változásokat persze nem csak a nemzetközi szervezetek közvetítik Magyarország felé. A közoktatási rendszereket érő kihívások sokféle csatornán keresztül hatnak, ezekkel fejlettségétől és nyitottságától függően egy-egy régió és kontinens, sőt a világ valamennyi oktatási rendszere szembesül. Az évezred végén az egyik legnagyobb, globális méretekben jelentkező kihívást a növekedési kilátások bizonytalansága, valamint a munkanélküliség növekedése és tartóssága

Az Európai Unió oktatást érintő célkitűzései 2010-re

- Valamennyi tagállamnak a 2000. évhez képest legalább felére kell csökkentenie a korai iskolaelhagyók arányát, annak érdekében, hogy az uniós átlag e területen 10% alá csökkenjen.
- A tagállamoknak legalább felére kell csökkentenie a nemek közötti aránytalanságot a matematika, természettudomány és technológiai területen végzettséget szerzők körében úgy, hogy eközben a végzettek száma 2000-hez képest jelentősen növekedjék.
- A tagállamoknak biztosítaniuk kell azt, hogy a unió szintjén átlagosan a 25–64 évesek legalább 80%-a felső középfokú végzettséggel rendelkezzen.
- Az olvasás, matematika és természettudomány területén a gyengén teljesítők arányát minden tagállamban legalább felére kell csökkenteni.
- Az EU átlagában a felnőttképzésben részt vevő 25–64 évesek arányát legalább 15%-ra kell növelni úgy, hogy ez az arány sehol ne legyen 10%-nál kevesebb.

Forrás: European benchmarks... , 2002

válása jelentette. Az Európai Unióban a kilencvenes években rég nem látott magasságokba emelkedett az állástalanok aránya, és a gazdasági növekedés is lelassult. Ez különösen kedvezőtlen a hazai foglalkoztatás számára, hiszen a magyar kivitel több mint kétharmada itt talál vevőt. Iparunk húzó ágazatainak piacai szűkültek, felvevőképességük a korábbihoz képest jelentősen csökkent. E piacok szinte kizárólag a legmagasabb technológiai színvonal termékeit fogadják be, ami megköveteli az oktatás és a képzés minőségének jelentős emelését. Az évtized végére módosultak a nemzetközi tőkemozgások útvonalai és motivációi is, ami rákényszeríti Közép-Kelet-Európa országait, köztük Magyarországot is arra, hogy újraértékeljék a nemzetközi befektetésekkel kapcsolatos stratégiájukat. E régió országainak komoly új versenytársakkal is számolniuk kell: míg a kilencvenes évtized első felében olcsó és magasan képzett munkaerőjükkel még jelentős vonzerővel bírnak a nemzetközi befektetők számára, addig a 2000-es években már nehéz küzdelmet kell folytatniuk a délkelet-ázsiai országok tőkevonzó képességének robbanásszerű növekedésével. Ezekben a régiókban már nem az olcsó munkaerő jelenti a befektetők számára a legfőbb vonzerőt, hanem a magas képzettségi színvonal, a munkaerő megbízhatósága, a fejlett infrastruktúra és nem utolsósorban a társadalmi stabilitás.

A felgyorsult változások arra készítetik az oktatás jövőjével foglalkozó nemzetközi és hazai szakmai szakértőket, hogy megpróbálják azonosítani a társadalmi és gazdasági változások lehetséges irányait, és mindezek alapján következtetéseket próbálnak levonni az oktatás várható fejlődésére. Az egyik legnagyobb horderejű kérdés az, vajon a gazdaságnak az a szektora, amelyben az értékteremtés elsődlegesen az információra, a kommunikációra és a tanulásra épül, elérte-e már növekedésének azt a szintjét, hogy a gazdasági fejlődést alapvetően meghatározó húzóerővé váljon. Vajon beszélhetünk-e már „új gazdaságról”, esetleg olyan korszakváltásról, amelyet akár az ipari forradalomhoz is lehet hasonlítani (*Chisholm, 2000; The New Economy..., 2001; Halász, 2001*). A tudásgazdaság és az információs társadalom kialakulása, az e folyamat társadalmi hatásainak kezelésében való részvétel és az átalakulás segítésének a feladatai a 21. század elején a közoktatási politika számára is az egyik legjelentősebb kihívást jelentik. E tekintetben különös figyelmet érdemelnek azok az elemzések, amelyek az egyéni és a szervezeti tanulási képességnek a gazdaság versenyképességében játszott szerepével foglalkoznak, vagy amelyek a hálózatépítésnek a társadalmi kommunikációban és a társadalmi aktivitás megszervezésében történő felhasználását, illetve mindezeknek az oktatásra gyakorolt hatását vizsgálják (*Kocsis-Szabó, 2000; Stevens-Miller-Michalski, 2000; Aalst, 2003*). Nem kevésbé érdekesek azok az elemzések sem, amelyek a tudásgazdaságban és az információs társadalomban kialakuló új szakadékokra hívják fel a figyelmet, és hangsúlyozzák az oktatás szerepét ezek áthidalásában (*Learning to Bridge..., 2000*). A közoktatás szempontjából különösen fontosak a nemzetközi közösségnek azok a programjai, amelyek célja az információs és tanuló társadalom által igényelt új kulcskompetenciák azonosítása és az ezek fejlesztését szolgáló eszközök feltárása (*Rychen-Salganik, 2001; Key Competencies, 2002*). Végül figyelmet érdemelnek azok a kutatások is, amelyek célja az oktatás jövőbeni fejlődése lehetséges forgatókönyveinek és az ezeket meghatározó társadalmi és gazdasági folyamatoknak a bemutatása. Érdemes kiemelni, hogy e forgatókönyvek között több olyan is megjelenik, amelyek erős figyelmeztetést hordoznak: a közoktatási rendszerek csak akkor őrizhetik meg vagy növelhetik társadalmi súlyukat, ha képesek alkalmazkodni az átalakuló társadalmi és gazdasági környezethez. Azt, hogy ellenkező esetben történetileg kialakult szerepüket fokozatosan átvehetik az emberi tanulás megszervezésének egyéb formái, jól mutatja, hogy az oktatás jövőbeni fejlődésének az

OECD által készített hat lehetséges forгатókönyve között három olyat is találhatunk, amelyek az iskolák háttérbe szorulásáról vagy a ma létező intézményes iskolai nevelés visszafejlődéséről szólnak (*What schools...*, 2001; *Mihály I.*, 2002).

I.2. A hazai környezet változásai

E fejezet részletesen elemzi a közoktatást meghatározó hazai társadalmi és gazdasági folyamatokat, ezek közül elég itt előzetesen néhányat kiemelni. Mindenekelőtt a demográfiai és munkaerő-piaci viszonyok alakulása érdemel megkülönböztetett figyelmet. A gyermekek számának a kilencvenes évtized második felétől állandósuló és nagymértékű csökkenése a magyar közoktatás számára nemcsak a vizsgált időszakban jelentette az egyik legnehezebben kezelhető kihívást, hanem ezzel az elkövetkező években is folyamatosan szembe kell majd nézni. A születő korosztályok alacsony létszáma miatt a korábbiaknál kevesebben lépnek be az oktatási rendszerbe, illetve folyamatosan csökken a benttartózkodók száma. Ez az intézmények átlagos méreteinek csökkenéséhez, az épületkapacitások kihasználtságának a romlásához és a mérrethatékonysági problémák felerősödéséhez vezet, ami elkerülhetetlenül racionalizálási intézkedésekre készíti az iskolafenntartókat. Mindezt felerősíti az oktatási költségek növekedése, ami részben a bérek emelésének, részben a technikai feltételek javításának a kényszeréből fakad.

A feleslegessé váló kapacitások kihasználására jó megoldásnak tűnhetne a tanulóknak a rendszerben való hosszabb benttartása és a pedagógiai munkát jelentő feladatok bővítése. Ennek azonban nemcsak az erőforrások szűkössége, hanem azok a változások is korlátot szabnak, amelyek a gazdaság és munka világát jellemzik, és amelyek elkerülhetetlenül visszahatnak az oktatásra. A gazdasági aktivitás alacsony szintje, a munkahe-lyek többségét jellemző gyors technológiai változások, a tőke be- és kiáramlása vagy a központi fejlesztési programok nyomán történő munkahelyteremtések és -megszűnések, továbbá a felnőttek növekvő érdeklősége abban, hogy tanuljanak, nélkülözhetlenné teszi az egész életen át tartó tanulás támogatását. Mindez arra készíti a társadalmat, hogy az oktatásra szánt erőforrások egyre nagyobb hányadát fordítsa a felnőttkori képzés támogatására, ami korlátozhatja a közoktatás további expanziójának lehetőségeit. Ugyanakkor az egész életen át tartó tanulásra történő felkészítéshez kapcsolódó új feladatok vagy az iskolák bekapcsolódása a felnőttkori tanulás megszervezésébe új lehetőségeket is nyújthatnak a közoktatás számára.

A közoktatásban zajló változásokat éppúgy, mint a rendszer egészének fejlődési perspektíváit, alapvetően meghatározzák a politikai rendszerben zajló folyamatok. A plurális parlamenti demokrácia kiépülése óta a közoktatás hazai környezetének meghatározó elemévé váltak a négyévente megtartott parlamenti választások és az ezek nyomán bekövetkező kormányváltások. Erre az itt vizsgált időszakban is sor került: 2002 tavaszán a kormányzati hatalmat a választásokon többséget szerzett szocialista-liberális koalíció vette át az előző ciklusban kormányzó nemzeti-konzervatív erőktől. Az oktatási tárca élén a Fidesz – Magyar Polgári Pártot képviselő miniszter helyére a Szabad Demokraták Szövetségét képviselő miniszter lépett, miközben a tárca feletti politikai ellenőrzés – az 1994–1998 közötti kormányzati ciklushoz hasonlóan – vegyes maradt: a politikai államtitkárt a koalíció vezető pártja, a Magyar Szocialista Párt delegálta. Ugyanakkor sor került az oktatással kapcsolatos kormányzati felelősségnek a különböző tárcák között történő újrafelosztására: a humán erőforrások fejlesztésével kapcsolatos politikai felelősség jelen-

tős hányada a liberális ellenőrzés alá kerülő oktatási tárcától átkerült a szocialista miniszter irányítása alatt lévő foglalkoztatási tárcához (erről lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet). Tekintettel arra, hogy a magyar közoktatásban meghatározó szerepük van a helyi önkormányzatoknak, külön említést érdemelnek a 2002 őszén megtartott önkormányzati választások is, amelyek – a korábbi évektől eltérően – a tavaszi választásokat megnyerő kormánypártok helyi szintű befolyásának a megerősödését hozták.

Oktatáspolitikai elemzők közt vita van arról, vajon az oktatásra vonatkozó törekvéseiket tekintve mekkora távolság választja el egymástól Magyarországon a kormányon és az ellenzékben lévő pártokat. Egyesek e távolság nagyságát hangsúlyozzák, mások viszont azokra a strukturális kényszerekre emlékeztetnek, amelyek nagymértékben behatárolják az oktatáspolitikai mozgásterét, és amelyek miatt a hasonló problémákkal és megoldási lehetőségekkel is szembesülő kormányzati erők rákényszerülnek arra, hogy többé-kevésbé hasonló eszközöket alkalmazzanak (ilyen problémát jelentenek például a már említett demográfiai folyamatok). Bizonyos területeken – ilyen például a tartalmi szabályozással vagy az iskolaszervezéssel kapcsolatos politika – az itt vizsgált időszak elején a két oldal programjai között igen nagy távolság volt, ami miatt az 1998-as kormányváltás a közoktatás-politika prioritásainak jelentős átrendeződését eredményezte, bár a tényleges változások esetenként a deklaráltnál kisebb mértékűek voltak. A két politikai oldal programjai között („*Cselekedni...*”, 2002; *A jövő elkezdődött*, 2002; „*Európába, de mindahányan...*”, 2002) a 2002-es választások és az ezt követő kormányváltás idején is elég nagy eltérés volt ahhoz, hogy sokan földcsuszamlásszerű változásokra számítsanak a közoktatás területén. Az oktatási tárcát átvevő új miniszter 2002 nyarán, kevéssel a választások után, kezdeményezte a közoktatás törvényi szabályozásának módosítását, majd 2003 tavaszán átfogó törvénymódosítási javaslatot terjesztett a parlament elé, amelyet az ugyanennek az évnek a nyarán elfogadott.

A közoktatás hazai társadalmi és politikai környezetét tekintve külön ki kell emelnünk Magyarországnak az Európai Unióhoz történő csatlakozását. Az erről tartott népszavazást követően 2003. április 16-án került sor arra, hogy – 10 másik társult országgal együtt – Athénban ünnepélyesen aláírhattuk az unióhoz való csatlakozásról szóló szerződést. Ennek értelmében hazánk 2004. május 1-jén az európai államok politikai és gazdasági közösségének a tagjává válik. Ez a történelmi esemény olyan változások elindítója lehet, amelyek felgyorsíthatják az ország gazdasági fejlődését, elősegíthetik a globalizálódással járó kockázatok enyhítését, és lehetőséget biztosíthatnak a társadalmi és területi különbségek csökkenésére. Az unió ún. strukturális politikája keretében jelentős forrásokkal támogatja kevésbé fejlett tagjainak a felzárkózását. A támogatások felhasználására a kormány által kidolgozott átfogó nemzeti fejlesztési program – a 2002 végén társadalmi vitára bocsátott *Nemzeti Fejlesztési Terv* (NFT) – keretében kerül sor (*Magyarország Nemzeti Fejlesztési Terve...*, 2002). Ezen belül az oktatás fejlesztésére elsősorban az Európai Szociális Alap (ESZA) támogatásaira épülő, és az NFT részét képező *Humán erőforrás-fejlesztés Operatív Program* (HEFOP) nyújt lehetőséget. Ez utóbbi több olyan prioritást is megfogalmaz, amelyek közvetlenül vagy közvetve a közoktatás fejlesztését is igénylik, és a tervezett konkrét intézkedések között is több olyan van, amelyek közvetlenül érintik a közoktatást. Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek és képességek fejlesztéséről szóló célkitűzése (lásd 1.1. táblázat) például megfogalmazza, hogy már az alapfokú oktatásban meg kell alapozni a későbbi tanuláshoz és a munkaerőpiacon vagy a mindennapi életben való helytálláshoz, valamint a társadalmi életben való boldoguláshoz nélkülözhetetlen készségeket és képességeket. Az ehhez

kapcsolódó konkrét programok támogatják az olyan kulcskompetenciák, mint a munkaerőpiac által megkövetelt idegennyelv-tudás és számítógépes ismeretek vagy a személyes életvitel szempontjából nélkülözhetetlen készségek fejlesztését. Az előzetes elképzelések szerint az összes strukturális támogatás nagyságrendje elérheti az évi 150-210 milliárd forintot, amelynek becslések szerint kb. 20%-át (évente 35-40 milliárd forintot) lehet majd az oktatási-képzési rendszer, a kutatás-fejlesztés, valamint az oktatási infrastruktúra fejlesztésére fordítani.

1.1. táblázat

A Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Programjának prioritásai és tervezett intézkedései

Prioritások	Intézkedések
Az aktív munkaerő-piaci politikák támogatása	A munkanélküliség megelőzése és kezelése A foglalkoztatási szolgálat fejlesztése A nők munkaerőpiacra való visszatérésének segítése
A társadalmi kirekesztés elleni küzdelem a munkaerő-piacra történő belépés segítségével	A hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben A társadalmi beilleszkedést elősegítő programok és szolgáltatások támogatása A hátrányos helyzetű emberek foglalkoztathatóságának javítása
Az oktatás, képzés támogatása az egész életen át tartó tanulás politikájának részeként	Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek és képességek fejlesztése A szakképzés tartalmi, módszertani és szerkezeti fejlesztése Az oktatási, képzési rendszer korszerűsítése
Az alkalmazkodóképesség és vállalkozói készségek fejlesztése	Munkahelyteremtéshez kapcsolódó képzések támogatása A felnőttképzési rendszer fejlesztése
A humánerőforrás-fejlesztéshez kapcsolódó infrastruktúra-fejlesztés	Az oktatási infrastruktúra fejlesztése A társadalmi befogadást támogató szolgáltatások infrastrukturális fejlesztése

Forrás: Humánerőforrás-fejlesztés... 2002

Mivel a Nemzeti Fejlesztési Terv humánerőforrás-fejlesztési programja döntő mértékben az Európai Szociális Alapból származó támogatásokra épül, ennek összhangban kell lennie azokkal a közösségi célokkal, amelyek e támogatások felhasználását vezérlik. Ezeket elsősorban az Európai Unió szociális politikája, ezen belül is döntően a közösség foglalkoztatáspolitikai stratégiája, valamint a szegénység és a kirekesztés elleni közös politika határozzák meg (*Scoreboard on...*, 2002). Mindez azzal jár, hogy a közoktatás fejlesztésének céljait is úgy kell meghatározni, hogy lehetőség szerint összhang alakuljon ki egyfelől a speciális hazai fejlesztési igények, másfelől pedig a közösségi politika átfogó célkitűzései között. Lényegében erre történt kísérlet akkor, amikor az Oktatási Minisztérium 2003 tavaszán vitára bocsátotta középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája első változatát. E dokumentum hét olyan prioritást fogalmazott meg, amelyekhez a Nemzeti Fejlesztési Tervvel összhangba hozható konkrét fejlesztési programok társíthatóak (lásd

a *keretes írást*). E prioritások azt mutatják, hogy a kilencvenes évek folyamán kialakult hazai ágazatpolitikai célkitűzések és az Európai Unió oktatáspolitikai céljai között vannak olyan kapcsolódási pontok, amelyek jó esélyt adnak a közösségi támogatások megszerzéséhez és ahhoz, hogy ezeket a belső célok megvalósítására használjuk fel. Ezt erősíti az is, hogy a közoktatás-fejlesztési stratégiának a célok megvalósítását szolgáló eszközökről szóló fejezetében önálló alfejezetként jelenik meg a nemzetközi együttműködés, és ezen belül az Európai Unió oktatáspolitikája hazai megismertetésének a feladata, különös tekintettel a sikeres gyakorlati kezdeményezések magyarországi adaptálására.

A közoktatás társadalmi-gazdasági környezetének fontos elemét alkotja a jogi szabályozás (lásd *Függelék 1.1. táblázat*). A vizsgált időszakban, azaz 1999 után, jelentős mértékben változott a közoktatás jogi szabályozási környezete: a parlament 1999-ben, 2002-ben és 2003 nyarán hajtott végre nagyobb arányú módosításokat az 1993-as közoktatási törvényen,¹ és mindegyik parlamenti döntést követte a végrehajtási rendelkezések módosítása. Emellett a közoktatást alapvetően érintő új törvény született a tankönyvpiac rendjéről, a felnőttképzésről, valamint a szakképzési hozzájárulásról és a képzési rendszer fejlesztéséről. A tanulás iskolai megszervezését jelentősen befolyásoló új kormány- és miniszteri rendeletek születtek többek között a kerettantervek alkalmazásáról, a középiskolai záróvizsgáról, valamint a közoktatás minőségbiztosításáról és minőségfejlesztéséről. Módosították a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló jogszabályt, és nagymértékben erősödött a tanév rendjéről szóló évente kiadott miniszteri rendeletek szabályozó funkciója. Így például ez utóbbi rendelkezett a középfokú oktatásba jelentkezés új rendszeréről (erről részletesen lásd az *oktatási rendszerről és a tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet), valamint egyes évfolyamokon a tanulók teljes körére kiterjedő mérésekről (erről lásd a *közoktatás minőségéről és eredményességéről* szóló 8. fejezetet). Ezzel összefüggésben érdemes hangsúlyozni, hogy a közoktatás bizonyos alapvető folyamatainak túlságosan alacsony szinten történő szabályozása kedvezőtlen lehet a kiszámíthatóság és a stabilitás szempontjából.

A közoktatást közvetlenül érintő törvényeken és rendeleteken kívül más területeken is történt olyan jogalkotás, amely hatást gyakorolt a közoktatásra: például több alkalommal módosították a pedagógusok foglalkoztatását is szabályozó közalkalmazotti törvényt. Ezen túlmenően a közoktatás viszonyaira hatással volt számos egyéb, az ország általános társadalmi és gazdasági viszonyait érintő törvény.

Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiájának prioritásai

- Az egész életen át tartó tanulás megalapozása a kulcskompetenciák fejlesztése révén.
- Az oktatási egyenlőtlenségek mérséklése.
- Az oktatás minőségének fejlesztése.
- A pedagógusszakma fejlődésének támogatása.
- Az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásának fejlesztése.
- Az oktatás tárgyi feltételeinek javítása.
- A közoktatás költséghatékonyságának és irányításának javítása.

Forrás: Az Oktatási Minisztérium..., 2003

¹ 1999. évi LXVIII. törvény; 2002. évi XXI. törvény; 2003. évi LXI. törvény.

Ezek közül különösen a közoktatás finanszírozását is meghatározó éves költségvetési törvényt érdemes kiemelni, amely nemegyszer kiigazította a közoktatási törvény különböző, a finanszírozást érintő rendelkezéseit (lásd *Függelék 1.1. táblázat*). Így például a 2003. évi költségvetésről szóló törvény rendelkezett a kötelező óraszámok csökkentéséről, megváltoztatva a közoktatási törvény ezt szabályozó paragrafusát.² Ennek nyomán kellett az oktatási miniszternek módosítania a kerettantervekről szóló rendeletét³ (erről lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet).

A kötetben vizsgált időszak (1999–2003 közepe) folyamataira elsősorban a közoktatási törvény 1999-es módosítása és az ehhez kapcsolódó rendelkezések gyakoroltak hatást. A közoktatási törvény újabb átfogó módosítására 2003 nyarán került sor, aminek a hatásai a közoktatási rendszerben értelemszerűen még nem érezhetők. Ugyanakkor, mint minden törvényhozási aktus, ez is jól mutatja a közoktatásra vonatkozó kormányzati politika prioritásainak és eszközrendszerének a változását. Az elfogadott új rendelkezések között több is jelentős változást hozhat az iskolai oktatás megszervezésében, és emiatt a törvény-előkészítés során kiemelt társadalmi és szakmai figyelmet kapott. Ilyen különösen az iskolai diszkrimináció szigorú korlátozása, a szülői és diákjogok bővítése, az évisméltés feltételekhez kötése, az alapkészségek fejlesztésére és az idegen nyelvek tanulására fordítható időkereteknek az oktatás struktúráját is érintő megnövelése, továbbá az intézményi szintű megegyezésekre épülő megoldások kiterjesztése (például a pedagógusok kötelező óraszámának a meghatározásában).

I.3. Demográfiai folyamatok

Európa-szerte általános gondot okoz a születések számának a csökkenése és a népesség elöregedése, aminek következménye, hogy a társadalombiztosítási rendszerekre egyre nagyobb teher hárul. Ez korlátozhatja a fenntartható gazdasági növekedésre és a társadalmi jólét növelésére irányuló célok elérését. Ezért nagy figyelem irányul a kedvezőtlen demográfiai trendek megállítására, az aktív népesség számának és iskolázottságának emelésére, aminek egyik legfontosabb eszközévé az aktív munkaerő-piaci eszközök és a felnőttképzés kiterjesztése vált.

I.3.1. A népesség számának alakulása Magyarországon a kilencvenes években

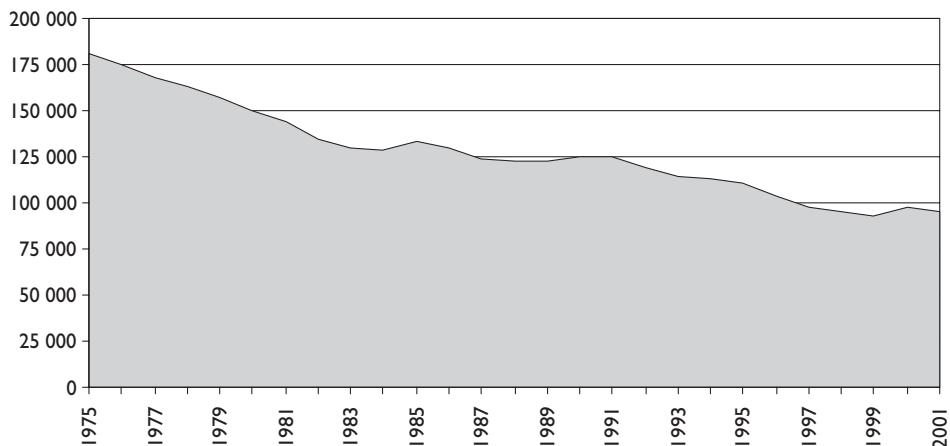
Az elmúlt években Magyarországon is folytatódtak a már korábban kialakult, többnyire kedvezőtlen népesedési folyamatok. A halandóság és a halálozások számának csökkenése nem tudta ellensúlyozni a termékenység és ennek következtében a születések számának visszaeséséből fakadó népességfogyást. A '90-es évekre az élveszületések alacsony és évről évre csökkenő száma volt jellemző (lásd *1.1. ábra* és *Függelék 1.2. táblázat*).

² 2002. évi LXII. törvény a Magyar Köztársaság 2003. évi költségvetéséről [ennek 83. és 103. §-ai módosították a közoktatási törvény 53. §-ának (3) bekezdését].

³ 10/2003. (IV. 28.) OM rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet módosításáról.

1.1. ábra

Az 1975 és 2001 között született korosztályok létszáma 2002. január elsején (fő)



Forrás: Demográfiai évkönyv 2001, KSH

Amíg 1990 és 1992 között évente átlagosan 123 ezer gyermek született, addig 1993 és 1995 között csak 112 ezer, az évtized második felétől pedig 100 ezernél is kevesebb. A mélypont 1999-ben volt, amikor az éves születések száma nem érte el a 94 ezret (*Népszámlálás 2001/2., 2002*). A népmozgalmi események 2000-ben kedvező irányban változtak. A születések száma 1975 óta először meghaladta az előző évit, ugyanakkor a halálozások száma szintén évtizedek óta nem látott alacsony szinten maradt. Látványos trendfordulásról azonban nem beszélhetünk, mert 2001–2002-ben a demográfiai folyamatok már nem voltak ilyen kedvezőek, a születések száma nem emelkedett az előző évhez képest.

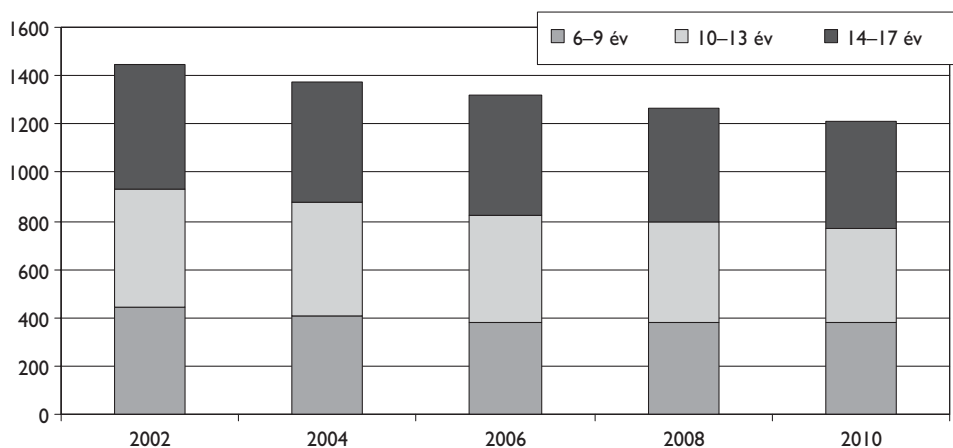
Megfigyelhető, hogy a korábbi évek jelentős születésszám-csökkenése részben annak köszönhető, hogy a viszonylag nagyobb létszámú korosztályok a vártnál később születtek. Az előrejelzések a kilencvenes évek közepére már a születések számának növekedését jósolták, elsősorban a hetvenes évek nagy létszámú korosztályainak szülőképes korba kerülése következtében, ez azonban későbbi időpontokra tolódott (*Vukovich, 2002*).

A népességszám, a születési és a halálozási arányszámok segítségével becslés készíthető az egyes korosztályok létszámáról (lásd 1.2. ábra és Függelék 1.3. táblázat). Ez alapján elmondható, hogy valamennyi korcsoportban további jelentős csökkenés várható, aminek hatása már jelenleg is érezhető a közép- és felsőfokú oktatásban (lásd még a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet).

A magyarországi népesedési folyamatok nemzetközi összehasonlításban tipikusnak tekinthetők. A teljes népesség lélekszámának csökkenése és a társadalom öregedése más európai országokban is megfigyelhető. Fontos azonban kiemelni, hogy míg a termékenységi arányszámok csökkenése Magyarországhoz hasonlóan mind az Európai Unió jelenlegi tagországaiban, mind a csatlakozó országokban általában jellemző, addig a halandósági adatok ezekben az országokban lényegesen kedvezőbbek, mint hazánkban (*Vukovich, 2002*).

1.2. ábra

Az iskolai korosztályok becsült létszáma 2002 és 2010 között (ezer fő)



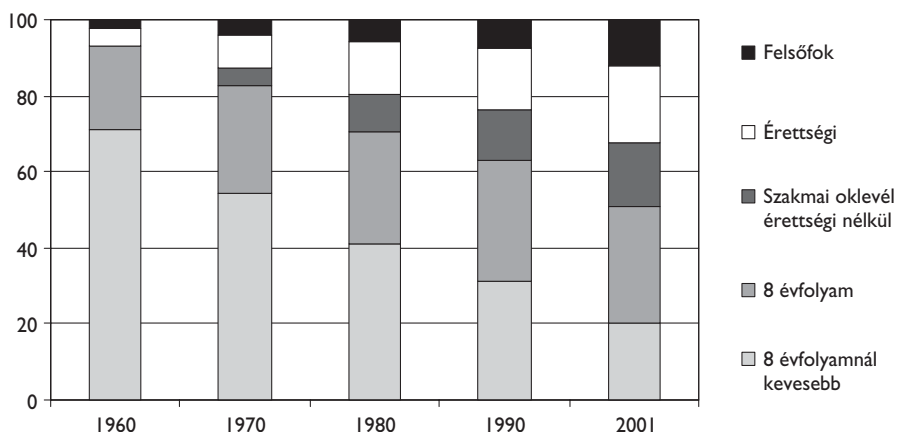
Forrás: Sugár, 2003

1.3.2. A népesség iskolázottsága

Magyarország lakosságának iskolázottságát általában a népszámlálások során jellemzik különböző arányszámokkal. Ennek szintje fokozatosan javult, de a népesség egy jelentős csoportja még mindig csak az általános iskola 8 osztályát végezte el (lásd 1.3. ábra és Függelék 1.4. táblázat). Ezzel együtt a 18 éven felüli népességen belül a középiskola 12. évfolyamát elvégzők aránya az előző évtizedhez képest jelentősen nőtt, míg 1990-ben arányuk nem érte el a 30%-ot, addig ez 2001-ben már 39,5% körül alakult (Népszámlálás 2001/2., 2002).

1.3. ábra

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



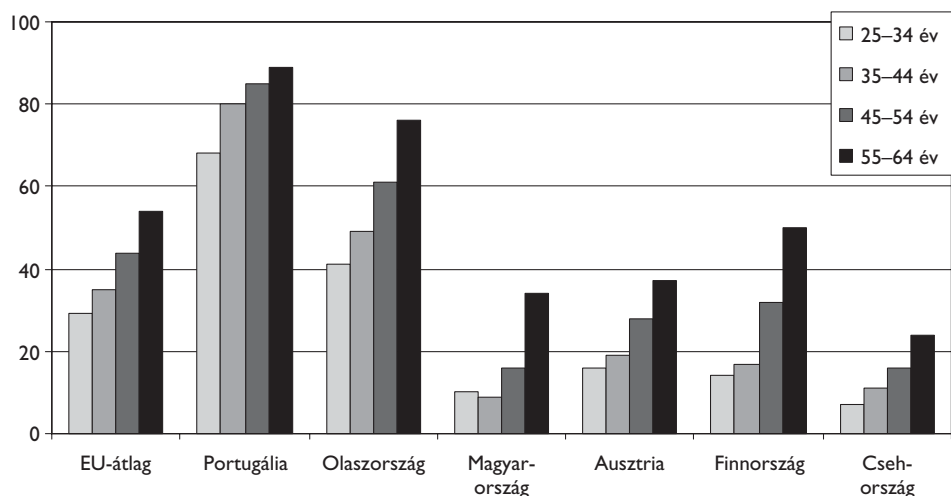
Forrás: Népszámlálás 2001/6., KSH

Nemzetközi összehasonlításban is megfigyelhető, hogy évtizedről évtizedre nő azoknak a fiataloknak a száma, akik az érettségit követően folytatják tanulmányaikat, és ezzel együtt egyre csökken azok aránya, akik érettségi nélkül lépnek ki az oktatási rendszerből. Mind az Európai Unió tagországaiban, mind a csatlakozásra váró országokban emelkedik a lakosság képzettségi szintje (lásd 1.4. ábra és Függelék 1.5. táblázat).

Az Európai Unióban 2000-ben a 25–34 éves korosztálynak átlagosan 29%-a nem szerzett érettségit. A skandináv országokban ez az arány jóval alacsonyabb az átlagosnál, míg a dél-európai országok között magasabb értékeket találunk. A csatlakozó országokban szintén a népesség iskolázottsági szintjének növekedése figyelhető meg. Figyelemre méltó az is, hogy az érettségivel nem rendelkezők aránya ezekben az országokban szinte valamennyi korcsoportban az EU-átlag alatt marad (Key Data..., 2002).

1.4. ábra

A középfokú iskolai végzettséget nem szerzők aránya korcsoportonként néhány európai országban, 2000 (%)



Forrás: Key Data..., 2002

1.4. A gazdasági növekedés, a humán és a társadalmi tőke kapcsolata

A gazdaság állapotának egyik legfontosabb mérőszáma a GDP mértéke és növekedési üteme. A fejlett országokban a gazdasági növekedés mint a társadalmi jólét elérésének egyik eszköze jelenik meg. Éppen ezért egyre inkább az olyan fenntartható gazdasági növekedés a cél, ami nem károsítja a természeti környezetet és a társadalmat. A társadalmi jólétnek része ugyan a gazdasági jólét, de jóval több is annál. Így a humán tőke (az egyének által birtokolt tudás és készségek, valamint egészségi állapotuk) mellett egyre nagyobb figyelem hárul a társadalmi tőkére, az emberek közötti kapcsolatok, a viselkedési kultúra, normarendszer minőségére, az egymás iránti bizalom mértékére. A humán és

társadalmi tőke együttesen képes felvértezni az egyéneket, közösségeket és vállalatokat arra, hogy a gyors társadalmi és gazdasági változások által generált igényeknek meg tudjanak felelni (*The Well-being of Nations*, 2001). A fenntartható gazdasági növekedés, a humán és társadalmi tőke gondolata tehát arra figyelmeztet, hogy a gazdasági növekedés, a GDP fontos indikátora ugyan a gazdaság fejlettségének, de csak egy eleme a társadalmi és gazdasági jólétnek.

I.4.1. A magyar gazdaságban 1998 és 2002 között lezajlott változások

A magyar gazdaság 1997 óta évről évre a fejlett országokban tapasztaltnál magasabb ütemben növekszik (lásd *Függelék 1.6. táblázat*). Az infláció terén is nagymértékű javulás következett be, üteme jelentősen csökkent 2002-re (lásd *Függelék 1.7. táblázat*). Ugyanakkor több elemző arra figyelmeztet, hogy a növekedés tartalékai kimerülőben vannak, a gazdaság egyensúlyi problémákkal küzd (a fizetési mérleg és az államháztartás magas hiánya). A munkaerőpiac állapota is romlani látszik, a magyar aktivitási arány Európában a legalacsonyabbak közé tartozik. A munkanélküliség kezelésében az aktív eszközök (átképzés) nem bizonyultak olyan hatékonyak, mint a passzív megoldások (korai, illetve rokkantnyugdíjaztatás). Ugyanakkor ez olyan mértékben csökkentette az aktívak és növelte meg a passzívok arányát, ami egészségtelen mértékben szakítja ketté a társadalmat. A külföldi elemzők ezért felhívják a figyelmet az olyan aktív eszközök, mint a rehabilitáció vagy a humán tőke fejlesztésében olyan fontos szerepet játszó közösségi szolgáltatások, mint az oktatás és egészségügy hatékonyságát növelő reformok fontosságára (*Economic Survey of Hungary*, 2002).

I.4.1.1. A bruttó hazai termék (GDP) alakulása

Az 1997 és 2001 közötti öt éves időszakban a GDP évi átlagos növekedése 4,5 százalék volt (*A bruttó hazai termék 2001-ben*, 2003). Ez a kedvező trend ugyan kissé megtört, de a Magyarországra vonatkozó 2002-es előzetesen publikált 3,3%-os növekedési ütem még mindig mintegy három és félszerese az Európai Unió belüli 1%-nak, mivel az unióban nagyobb volt a konjunktúra visszaesése: a gazdaságok szorosabb, sokrétűbb összefonódottsága okán az Egyesült Államok recessziója mélyebben érintette a közösség államait (lásd *Függelék 1.6. táblázat*). Ugyanakkor a 2001–2002. évi magyar növekedési ütem a közép-európai országok összehasonlításában inkább az alsó harmadban foglal helyet. Ez különösen érdekes akkor, ha figyelembe vesszük, hogy 1998-ban még a magyar volt a térség leggyorsabban növekvő gazdasága.

A GDP-re ható belföldi folyamatok közül ki kell emelni, hogy a beruházások utoljára 1998-ban nőttek 10% feletti mértékben, azóta folyamatosan csökken a dinamika, és átrendeződött azok szerkezete is. A beruházások 2002-ben már csak 3,1%-kal nőttek, elsősorban az államilag finanszírozott vagy ösztönzött területeken, többek között az építőiparban, az oktatásban, a közigazgatásban, a mezőgazdaságban (*Konjunktúrajelentés...*, 2002; 2003).

Magyarországon a bruttó hazai termék (GDP) 2001-ben folyó áron 14 850 milliárd forint volt. A közép-magyarországi régió GDP-hez való hozzájárulása – az előző évhez hasonlóan – tovább nőtt, 2001-ben 43,9 százalékot ért el. Az egy főre jutó GDP még mindig jelentős, de valamelyest csökkenő különbséget mutatott a legfejlettebb és a legel-

maradottabb régiók közt. Közép-Magyarország fajlagos mutatójának értéke 2000-ben 2,47-szerese volt az Észak-Alföldének, 2001-ben pedig 2,41-szerese a rangsorban utolsó Észak-Magyarországnak (lásd 1.5. ábra). Ez a különbség azonban nem éri el az Európai Unióban tapasztalható, ahol a hasonló mutató ötszörös különbséget jelez a legfejlettebb és a legfejletlenebb régió között.

Az egy főre jutó bruttó hazai termék 2001-ben vásárlóerő-paritáson 3%-kal volt magasabb az előző évinél, ez az EU-tagországok átlagos fejlettségi szintjének 52,8%-át tette ki. Ezen belül Közép-Magyarország – az unió átlagát közel 8%-kal meghaladó Budapest fejlettségi szintjének köszönhetően – a tagországok átlagának 83,5%-át érte el, míg Észak-Magyarország csupán a 34,6%-át. Az unióban azok a régiók, amelyek nem érik el a tagországokban tapasztalható egy főre eső GDP átlagának a 75%-át, jogosultak a strukturális támogatásra. Az unió 211 régiójából 46 terület, összesen 66 millió lakossal, nem éri el ezt a küszöböt. A tagjelölt országok 56 régiójából viszont 52 e limit alatt van, csupán Prága, Ciprus, Pozsony és Közép-Magyarország van felette (A KSH jelenti, 2002).

1.5. ábra

Az egy főre jutó bruttó hazai termék (GDP) régióként, 2001 (folyó áron, ezer Ft)



Forrás: Magyar statisztikai zsebkönyv 2002, KSH

1.4.1.2. Az államháztartás helyzete

A GDP értékéhez viszonyított államháztartási hiány⁴ az 1998-as 8%-ról, illetve az azt megelőző 10%-ról 2000-re 3%-ra mérséklődött, ezután azonban emelkedni kezdett: 2001-ben a GDP 4,1%-ra rúgott, 2002-ben pedig a hivatalos államháztartási hiány megközelítette a GDP 10%-át, ami a korábbi évekhez képest és nemzetközi összehasonlításban is szokatlanul magas (Konjunktúrajelentés, 2003/1.). Ez részben az állami szférában jelentős

⁴ Az Eurostat módszertana szerint számítva.

jövedelemkiáramlást előidéző 1998 után hozott intézkedések – a minimálbér-emelés, a kiemelt nyugdíjmelés, a közalkalmazotti és köztisztviselői béremelés, a gyermekkedvezmények vagy kamatkedvezmények – következménye.

Az előirányzatoktól eltérően alakultak 2001-ben az államháztartás alrendszerének mérlegei is. A központi költségvetés jobb, a tb-alapok, a helyi önkormányzatok és az elkülönített állami pénzalapok viszont a tervezettnél rosszabb egyenleggel zárták az évet. Az egyes alrendszerek közötti hiánytermelés átrendeződése ellenére a teljes államháztartási deficit nominálisan változatlan maradt 2000-hez képest. A központi költségvetés kiadási oldalán az előirányzatnál több jutott a költségvetési szerveknek, valamint fogyasztói árkiegészítésekre, lakástámogatásra és a gazdálkodó szervezetek támogatására. Elmaradt viszont a tervezettől a helyi önkormányzatok számára folyósított központi juttatások mértéke, ami érzékenyen érinti az oktatási szektort.

Az államháztartás kiadásaiban a legnagyobb tételt rendre a társadalombiztosítás kiadásai jelentik, de aránya 2001-ben a GDP 15%-a alá süllyedt. Az államháztartás oktatási célú kiadásai a kilencvenes évek elején a GDP 5 százalékát tették ki, ez az arány 1995 és 1997 között 4 százalék körülire mérséklődött. 2001-ben viszont az oktatási kiadásoknak a GDP-hez viszonyított aránya újra elérte a 10 évvel korábbi 5 százalékot (lásd *Függelék 1.8. táblázat*).

1.4.2. Munkaerő-piaci folyamatok

1.4.2.1. A foglalkoztatás szerkezetében bekövetkezett változások

A gazdaság átalakulásával jelentősen megváltozott a foglalkoztatás ágazati és területi struktúrája is. A foglalkoztatottak főbb gazdasági ágak szerinti átrendeződését – a nemzetközi tendenciáknak megfelelően – a mezőgazdaság súlyának csökkenése és a szolgáltatásokban dolgozók arányának növekedése jellemezte. 2001-ben a foglalkoztatottak 6,2%-a a mezőgazdaságban, 34,2%-a az iparban és 59,6%-a a szolgáltatásokban dolgozott (EU: 4,4%, 26,9% és 68,8%). A foglalkoztatás szerkezetét jelentősen megváltoztatta, hogy a rendszerváltást követő gazdasági válság következményeként a foglalkoztató szervezetek méretstruktúrájában jelentős változás ment végbe. 1999-re megközelítően egymillió vállalkozás jött létre. Az egyéni és mikroállalkozások az önfoglalkoztatásban betöltött szerepükkel együtt 1 milliót meghaladó munkahelyet képviselnek (*Humán erőforrás-fejlesztés... , 2002*).

1.4.2.2. A gazdasági aktivitás alakulása

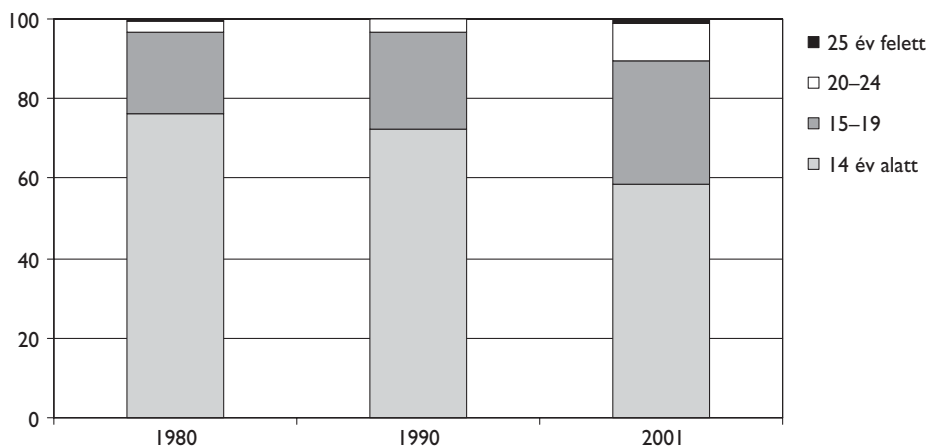
A világ fejlettebb országaiban az egyik legfontosabb politikai, társadalmi és gazdasági cél az, hogy a potenciális munkaerőforrásból minél több hasznosuljon. A foglalkoztatottsági szint és a gazdasági fejlettség között szoros összefüggés figyelhető meg: minél fejlettebb egy ország gazdasága, annál magasabb a munkavállalók aránya. Jó példa erre az USA magas (74%-os) foglalkoztatottsági szintje, valamint az Európai Unió országai közül Dánia, Hollandia, Svédország és az Egyesült Királyság 70%-ot meghaladó aránya. Az Európai Unión belül alacsony (50% körüli) a foglalkoztatottság szintje Görögországban, Olaszországban és Spanyolországban (*Laky, 2002*). Magyarországon ebben a tekintetben a helyzet drámainak tekinthető. A 15–74 éves korú népesség körében az aktivitási ráta 2001-ben mindössze 53,3% volt, a munkavállalási korú népesség körében pedig 64,4% (lásd *Függelék 1.9. táblázat*). A stagnáló foglalkoztatás és a munkát nem kereső inaktívak

magas aránya következtében Magyarországon a legalacsonyabb a népességből rendelkezésre álló munkaerő állománya az Európai Unió 15 tagországa és a csatlakozni kívánó 10 ország között (Laky, 2002).

1980-ban a népesség 47%-a volt foglalkoztatott, ez az arány 2001-re 36%-ra csökkent (lásd Függelék 1.10. táblázat). Az inaktív keresők (gyeden, gyesen lévők, nyugdíjasok) aránya ugyanebben az időszakban 21%-ról 32%-ra nőtt, ugyanakkor az eltartottak aránya csökkent, 32-ről 27%-ra, és az eltartottakon belül a tanulók aránya 15%-ról 17%-ra nőtt. Miután a fiatalok létszáma ebben az időszakban nőtt, ez az aránynövekedés csak úgy jöhetett létre, hogy egyre idősebb korosztályok is képviseltetik magukat a tanulók közt. Míg 1990-ben a tanulók nagy többsége a 14 éves és ennél fiatalabb korcsoportból került ki (72%), addig 2001-ben – a népszámlálás adatai szerint – arányuk 59%-ra csökkent, ugyanakkor 70 évesnél idősebbeket is regisztráltak tanulóként (lásd 1.6. ábra és Függelék 1.11. táblázat).

1.6. ábra

A tanulók kor megoszlása a népességben, 1980, 1990 és 2001 (%)



Forrás: Népszámlálás 2001/6., KSH

Az aktivitási rátát korcsoportok szerinti bontásban vizsgálva a következő tendenciák figyelhetők meg. Az aktivitás egyrészt a munkaerőpiacra belépő fiatalok körében, másrészt az idősebb (40–54 éves) munkavállalók között csökken jelentősen, miközben az 55–59 évesek körében – valószínűleg a nyugdíjkorhatár kitolódásának hatására – az egyébként nagyon alacsony aktivitási ráta emelkedik (Varga J., 2002a).

A regisztrált munkanélküliségi rátákat vizsgálva az tapasztalható, hogy a régiók közötti különbségek állandósultak, mértékük nem csökkent. Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön magas a ráta, Nyugat-Dunántúlon és Közép-Magyarországon viszont alacsony (lásd Függelék 1.12. táblázat). A Közép-Dunántúlon a munkanélküliség jelentősen mérséklődött, a déli régiókban azonban változatlanul magas. Figyelemre méltóan csökkent viszont a regisztrált munkanélküliség 2001-ben a munkanélküliség által leginkább sújtott régiókban. Ez vélhetően nem a munkaerőpiac élénkülésének kedvező hatása, hanem a segélyrendszer adminisztratív szigorításával függ össze (Konjunktúrajelentés..., 2002; 2003).

A tervezési-statisztikai régiók szintjén mért adatok azonban elfedik a kisebb térségek viszonylag kis méretű, zárt, szegmentált munkaerőpiacain létező különbségeket. Az Országos Munkaügyi Módszertani Központ (OMMK) kistérségi és településszintű adatai szerint a munkanélküliségi ráták különbségeinek döntő része a nagy régiókon belül alakul ki.

1.4.2.3. Iskolázottság, jövedelem, az oktatás megtérülése

A kilencvenes évek során az iskolázottság egyre inkább felértékelődött. Ez tetten érhető a képzett munkaerő iránti igény növekedésében, a kereseti és munkanélküliségi arányok alakulásában a különböző iskolázottságú csoportok közt. A középiskolát végzettek kereseti előnye az általános iskolát végzettekhez képest 1986 és 1998 között több mint másfélszeresére nőtt, a diplomások kereseti előnye pedig megháromszorozódott. Ugyanakkor az iskolázottabbak kereseti előnye gyakran abból is adódik, hogy őket nagyobb arányban foglalkoztatják a termelékenyebb vállalatok. Ez egy olyan specializálódási folyamatra enged következtetni, ahol a munkaerőpiac kettészakad egy alacsony termelékenységgű, zömében képzetlen munkaerőt alkalmazó és egy magas termelékenységgű, iskolázott munkaerőt foglalkoztató szegmensre. Ugyanakkor nem feltétlenül igaz az, hogy a főiskolai vagy egyetemi tanulmányok piaci értéke növekedett a legjobban. Az úgynevezett megtérülési ráta számítások figyelembe veszik a bizonyos képzettség eléréséhez szükséges időt és költségeket, és ezt vetik össze a várható jövedelmekkel, a munkanélküliség kockázatának mértékével. Ez alapján az adatok azt mutatják, hogy 1986 és 1998 között a szakmunkásképző és a középiskola közötti egyetlen évnyi tanulási többlet piaci értéke emelkedett a legnagyobb mértékben (*Köllő, 2000*). Ennek fényében még érthetőbbé válik, hogy miért akarnak a szakmunkástanulók növekvő mértékben tovább tanulni (lásd a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet).

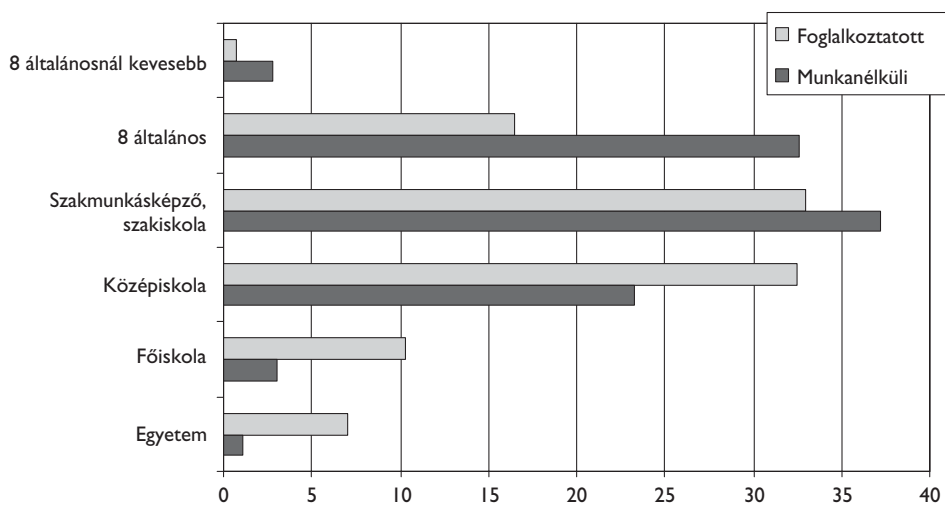
Az iskolázottság előnyét mutatja az is, hogy az aktívak közt magasabb a közép- és felsőfokú végzettségűek aránya, mint a népesség egészében. A foglalkoztatott férfiak több mint 42 százaléka legalább középiskolai végzettséggel rendelkezett 2000-ben, míg a foglalkoztatott nők közel 60 százalékanak volt legalább középiskolai végzettsége. 2001-ben a népszámlálás adatai alapján az egész népességet vizsgálva az ilyen szintű végzettséggel rendelkező férfiak aránya a 15 évnél idősebb férfi népességen belül 35,5%, a nők pedig a női népességen belül 39,5 százalék volt, vagyis a legalább középiskolai végzettségűek foglalkoztatottakon belüli aránya jóval nagyobb volt népességen belüli arányuknál (*Népszámlálás 2001/2., 2002*).

A munkanélküliek iskolai végzettség szerinti összetétele kevésbé változott az elmúlt években. Az alacsony iskolázottságúak munkanélkülieken belüli aránya továbbra is meghaladja a 30 százalékot. A legfeljebb általános iskolát végzettek aránya csökkent valamennyire, de ennek elsődleges oka valószínűleg az, hogy elsősorban a képzetlenek adták fel a reménytelennek tekintett munkahelykeresést. A munkanélküliség legkevésbé a felsőfokú végzettségűeket sújtja. Arányuk a foglalkoztatottak között 17 százalék körüli, miközben a munkanélküliek között csak 4 százalékos. A foglalkoztatottak és a munkanélküliek iskolai végzettség szerinti összetétele azt tanúsítja, hogy a munkáltatók elsősorban a képzetlenebb munkavállalókat foglalkoztatják (lásd 1.7. ábra és Függelék 1.13. táblázat).

A fiatal munkanélküliek száma jelentősen, felére csökkent 1992 és 2001 között. A csökkenés különösen nagy volt a 15–19 évesek esetében. A mintegy 600 ezer 15–19 éves közül 550 ezren (90%) voltak inaktívak 2001-ben, főként azért, mert még tanultak. A fennmaradó 10 százalékból 8 százalék dolgozott, és 2 százalék, 12,5 ezer keresett aktívan

1.7 ábra

A foglalkoztatottak és munkanélküliek iskolai végzettség szerinti megoszlása, 2001 (%)



Forrás: Magyar statisztikai évkönyv 2001, KSH

munkát. Ezzel a korcsoportos munkanélküliségi ráta 21,2 százalék volt 2001-ben (lásd *Függelék 1.14. táblázat*), vagyis a legfiatalabbakhoz tartozó munkanélküliek az átlagosnál nehezebben tudnak elhelyezkedni. Ennek elsődleges oka, hogy ezek a fiatalok – már életkoruk miatt is – jellemzően alacsony iskolai végzettségűek, felük községben él, ahol kevés a foglalkoztatási lehetőség. A 810 ezer 20–24 évesnek már több mint fele dolgozott, 5 százalékuk munkanélküli és 44 százalékuk inaktív volt.

1.4.2.4. Keresetek a költségvetési és a versenyszférában

A költségvetésben alkalmazottak jövedelmei 1999 és 2002 között gyorsabban nőttek, mint a versenyszférában foglalkoztatottnak, igaz, ennek értékelésekor nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy ebbe az időszakba egy választási év is beleesett. Ugyanakkor az alkalmazottakon belül is jobban növekedett a szellemi foglalkozásúak havi bruttó átlagkeresete, mint a fizikaiaké (lásd *Függelék 1.15. táblázat*).

A nemzetgazdaságban 2003-ban az első két hónapban a teljes munkaidőben foglalkoztatottak havi bruttó átlagkeresete 129 800, nettó átlagkeresete pedig mintegy 85 ezer forint volt. A bruttó nominális kereset 17,3, a nettó pedig 20,7%-kal nőtt az egy évvel korábbi azonos időszakhoz képest. A szellemi foglalkozásúak keresetének növekedése a költségvetési szférában több mint kétszer gyorsabban nőtt, mint a versenyszférában (*Létszám..., 2003*).

A keresetek növekedése 2003 elején a szellemi foglalkozásúak között a szociális ellátásban, az oktatásban, valamint a humán-egészségügyben volt a legszámottevőbb: 45 és 59 százalék közötti. A magas kereseti dinamika részben összefügg az előző évi központi intézkedések áthúzódo hatásával, a diplomás minimálbér januári bevezetésével, és azzal, hogy a két szféra munkaerőigénye eltérő. Míg a költségvetésben a szellemi foglalkozásúak aránya csaknem 70%, a versenyszférában 32%. Emellett a minimálbéren való foglalkoztatás a költségvetésben – a papírforma szerint – kevésbé elterjedt, mint a vállalkozásoknál, így ez a statisztikákban lehúzza a versenyszféra kereseteit.

A fizikai foglalkozásúak keresete a költségvetésben már 2002-ben is meghaladta a versenyszféra átlagát, az előny egy évvel később fokozódott, ami ugyancsak nem kevésbé írható a minimálbéren való alkalmazás számlájára. A szellemi foglalkozásúak 2003 elején is az üzleti szférában kerestek többet, előnyük azonban – a nettó kereset alapján – az előző évi február végi 17%-ról kevesebb mint 2%-ra mérséklődött (*Konjunktúrajelentés...*, 2002; 2003; *Létszám...*, 2003).

1.4.3. A tudás alapú gazdaság kihívása az oktatás felé

A humán tőke a gazdasági növekedés egyik meghatározó tényezője, amely jelentősen megnövelheti a termelékenységet. A gazdasági fejlődésnek ugyanakkor gátjává válhat, ha hiány van a szakképzett munkaerőből. Az innovatív, kreatív gazdaságokban a tudás-intenzív szektorokban ugrott meg leginkább a munkaerő iránti igény. Ugyanakkor a foglalkoztatás formái is átalakulóban vannak: megnőtt a csoportmunka, az otthon is végezhető munka szerepe, az egyéneknek nagyobb beleszólásuk van munkájuk tartalmába, de ez megnöveli a kreativitás szerepét és az egyéni felelősség szintjét is (*The New Economy...*, 2001). Az úgynevezett tudás alapú gazdaságokban az információs és kommunikációs technológiai (IKT) tudás felértékelődik, a számítógép használatának elterjedése, az internet a foglalkoztatást rugalmassá és innovatívvá teszi, így csökkenti a költségeket és növeli a versenyképességet (erről lásd a *digitális írástudásról* szóló 1.5.5.2. alfejezetet).

Míg az elmúlt években a szakképzett munkaerő volt a külföldi tőkét leginkább vonzó tényező Magyarországon, addig a 21. század elején úgy tűnik, ezen a téren hiány alakult ki (*Economic Survey of Hungary*, 2002). A Magyarországon megtelepedett külföldi cégek megítélése szerint a szakképzett munkaerő hiánya egyre komolyabb problémát okoz, és mind többen nyilatkoznak úgy, hogy Magyarország a magas költségek miatt kezdi elveszíteni a befektetőkre gyakorolt vonzerejét. E cégek véleménye különösen fontos, mivel a külföldi tulajdonú társaságok alapvető szerepet játszanak a foglalkoztatásban, az exportban s a GDP termelésében is.

A *szakmunkáshiány* a gazdaságilag nem pangó térségekben másfél évtized után ismét állandósult, ez az a képzési szint, ahol a szakképzés jelenleg sem mennyiségi, sem minőségi értelemben nem tudja kielégíteni az igényeket. Ennek egyik oka az, hogy a nagyüzemek zömének összeomlása és foglalkoztatóként való összezsugorodása után, a szakmunkásvégzettség perspektívája a lakosság széles rétegeiben leértékelődött. Ezt igazolta az is, hogy az iskolából frissen kikerülők között sokan nem tudtak elhelyezkedni ezzel a végzettséggel, és számukra a munkaerő-piaci képzésekbe való bekapcsolódás, a pályamódosítás esélyei is láthatóan rosszabbak voltak, mint az érettségivel rendelkezőké. A szakiskolákban (elsősorban a mezőgazdasági és ipari szakmákban) tanulóknak nemcsak a száma, de az összetétele is jelentősen megváltozott. A korábbinál kevesebb, viszont döntően tanulási kudarcos, motiválatlan, további életükre perspektívával nem rendelkező fiatal kerül be ezekbe a programokba. A növekvő bukási és lemorzsolódási arány főleg ennek köszönhető: egyre nagyobb hányadban vannak olyanok a rendszerben, akik a hagyományos pedagógiai rutinnal nem képezhetőek (lásd a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet). Ugyanakkor az iskolai siker sem garantálja feltétlen a sikerességet a munkaerőpiacon (lásd a *keretes írást*). Szükségszerűen fellazult a kimenet is. A szakmunkásvizsga szűrő, minőségbiztosító funkciója korábban is alacsony volt, ez tovább csökkent, a szakmunkás-bizonyítvány már nem sokat ígér a munkaadó számára.

Sikeresség az iskolában, sikeresség a munkaerőpiacon és az életben

Nem új fejlemény, de a gazdasági verseny növekedésével párhuzamosan egyre gyakrabban fordul elő, hogy aki az iskolában sikeres, az nagyon sok esetben nem sikeres a munkaerőpiacon, az életben. És fordítva. Az iskolai kudarcokból egyáltalán nem következik a munkaerőpiacon, az életben való sikertelenség. Az iskola jutalmazási rendszere még egy korábbi értékrendben alakult ki, mára már csak belső rugalmatlansága és belső érdekeltégi rendszere által fenntartott logikát követ, amely gyakran versenyellenes, vagy a tanári mondanó és értékrend visszaadásának sikeressége mentén alakítja ki a tanulók rangsorát. Az iskola többek között azért nem készít fel az életre és a munkaerőpiacon való helytállásra, mert elsősorban a végzettséget igazoló papír megszerzésére készít fel. Erre koncentrálnak, függetlenül a mögöttes tartalmak relevanciájától, hiszen közvetlen megrendelői, a diákok és szülei ezt várják tőle.

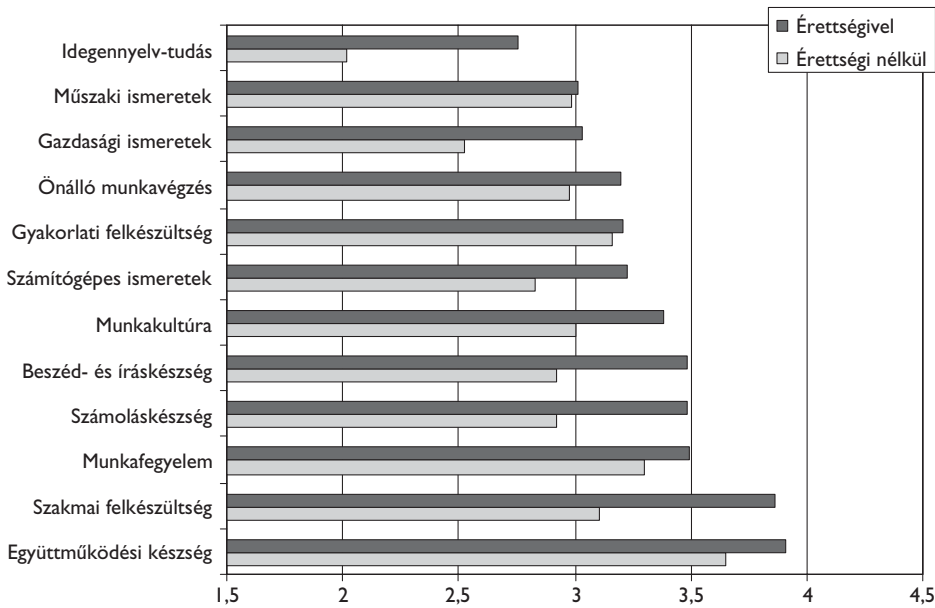
A munkaerőpiacon keresett képességek kialakítására ugyanakkor ma már minden iskolatípus egyre nagyobb hangsúlyt fektet, de a piactudásra, versenyképességre szocializálás terén a hazai gyakorlat még messze jár más országokétól, sőt az iskola világa kifejezetten negatívan hat ezekre az attitűdökre. Egy három országban – Magyarországon, az Egyesült Államokban és Japánban – végzett összehasonlító kutatás riasztó képet vázol fel (*Fülöp, 1999; Jaj a... , 2000*). Nálunk alig találni olyan tanárt, aki a versenyt jónak tartaná: a magyar, a japán és az amerikai diákok közül messze a mieink tartják a versenyt leginkább agresszívnek, immorálisnak, stresszesnek, egoistának, diszkriminatívnek. A verseny pozitív következményei közül a 16–18 éves magyar diákok alig neveztek meg valamit – mindössze 3% találta azt az országot és 4% a gazdaság fejlődéséhez hozzájárulónak –, és a versenyhez való érzelmi viszonyuk is csak 20%-ban pozitív (japánok: 39%, amerikaiak 32%), ugyanakkor 32%-é negatív (japánok 29%, amerikaiak 12%). Ennek magyarázata abban rejlik, hogy míg az európai országok többségében a verseny és a kooperáció nem egymást kizáró tényezők, addig Magyarországon – legalábbis a pedagógusok szemében – igen. A verseny ilyen negatív felfogása visszavetheti az egészséges versenyszellem kialakulását a fiatalokban, ami közvetve érinti a gazdaság termelékenységét és hatékonyságát. A nemzetközi terminológiában ugyanakkor már megjelent a 'coopetition' kifejezés (együttműködve versenyezni) mint a versenyképesség egyik fontos tényezője.

A versenyszféra és az oktatás világa közötti távolság meglétét több monitorvizsgálat (*Az európai gyakorlathoz illeszkedő... , 2002; Palócz, 2001*) eredménye igazolta. A vállalatok kisebb részének van csak kapcsolata valamilyen oktatási intézménnyel, de többségük ennek tényleges tartalmával és saját lehetőségeivel sincs pontosan tisztában. Ezzel párhuzamosan a hazai munkaerő színvonalát a vállalatok többsége nem tartja kielégítőnek (lásd 1.8. ábra és Függelék 1.16. táblázat).

A gazdaságból nem érkeztek kifejezetten negatív jelzések a fiatalok kulturálisági és viselkedési szintjére, ugyanakkor gyakorlati felkészültségüket kritika érte: a szakmunkásokét enyhébb, a felsőfokról kikerültekét erősebb. Az egyik legnagyobb problémának ugyanakkor az idegennyelv-tudás hiányát jelezték a válaszolók (*Palócz, 2001*).

1.8. ábra

A vállalatok elégedettsége az érettségizett és nem érettségizett pályakezdő szakmunkásokkal 2001-ben (átlagostályzatok ötfokú skálán)



Forrás: Palócz, 2001

1.5. Társadalmi mutatók és folyamatok

A humán és társadalmi tőke fejlesztésének az iskola mellett igen fontos terepei a munkahely, a helyi közösségek és a család. Az oktatás és a képzés nem elhanyagolható szerepet játszik abban, hogy kialakuljanak és kifejlődjenek azok a készségek, amelyek az együttműködést és a társadalmi folyamatokban való részvételt erősítik. Az emberek közötti kapcsolatok minősége befolyásolja a társadalmi kohéziót is. Az összetartóbb társadalmak általában hatékonyabban tudják elérni a közösen kitűzött célokat, és jobban megvédik sérülékenyebb csoportjaikat a leszakadástól (*The Well-being of Nations, 2001*). A társadalmi integráció elősegítését az európai országok kulcsfontosságúnak tekintik, ennek elősegítését célozza a társadalmi befogadásról szóló uniós jelentés is (lásd a *keretes írást*).

Egyre inkább teret nyer az a felismerés, hogy az emberekbe való befektetés egyrészt a növekedés egyik fontos tényezője, másrészt növeli a társadalmi kohéziót is. A családok felbomlása, a jövedelmi egyenlőtlenségek növekedése a társadalmi kohézió ellen hat, a társas kapcsolatok bővülése vagy akár az internethasználat viszont erősítheti azt. A társadalmi mutatók széles spektrumából itt elsősorban csak azokkal foglalkozunk, amelyek alapvetően befolyásolják a társadalmi integráció állapotát, és az iskolák belső világát. Ilyenek a jövedelmi változások, kitüntetett figyelmet fordítva a gyermekes háztartások helyzetére, a családok struktúrájának változása, a fiatalkori devianciák elterjedése, a baráti kapcsolatok intenzitása, a számítógép használatának gyakorisága.

A társadalmi integrációt elősegítő fő stratégiai pontok

- A munkaerőpiac befogadóvá tétele, a foglalkoztatás elősegítése.
- Az emberi élethez szükséges jövedelem és feltételek biztosítása.
- Az oktatásban jelentkező hátrányos helyzetek kezelése.
- A családi szolidaritás megőrzése, a gyermekek jogainak megóvása.
- Jó lakáskörülmények biztosítása.
- A magas színvonalú szolgáltatásokhoz (pl. egészségügy, közlekedés, szabadidő) való egyenlő hozzáférés biztosítása.
- A halmozottan hátrányos helyzetű területek regenerációja.

Az oktatási hátrányok leküzdésében négy stratégiai megközelítés rajzolódik ki. Az egyik a korai beavatkozás, ami az iskola előtti nevelés fontosságát hangsúlyozza (lásd még a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet). A másik a hátrányos helyzetű csoportok oktatási részvételi aktivitásának növelése (ingyenes étkeztetés, pénzügyi korlátok megszüntetése, fogyatékosok integrálása stb.). Kiemelt jelentőségű még az iskolából való korai lemorzsolódás elleni integrált válaszok kidolgozása, valamint az egész életen át tartó tanulás előmozdítása.

Forrás: A társadalmi befogadásról..., 2001

A magyarországi jövedelmi egyenlőtlenségek növekedése különösen nagymértékű volt a kilencvenes évek elején, de azt is érdemes hangsúlyozni, hogy ez elválaszthatatlanul hozzátartozott a rendszerváltáshoz, és szintjük lényegében az európai átlagnak felel meg. Ugyanakkor ennek nagyságrendje az elmúlt években stabilizálódni látszik, sőt a középrétegek esetében a gazdasági növekedés kedvező hatása már érzékelhető. A családok jövedelmi színvonalát lényegében három tényező határozza meg: a családtagok iskolázottsága, a családon belüli keresők és a gyermekek száma. A szegénységi kockázat igen nagy az alacsony iskolai végzettségűeknél, a munkanélkülieknél, a falusiaknál, a cigányoknál és a gyermekes családoknál. Az elmúlt 10 évben ez a kockázat leginkább azon rétegek esetében koncentrálódik, amelyek 8 általános iskolai osztálynál alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek (Kolosi, 2002). Az átalakulás nem egyformán érintette a különböző generációkat sem. Az utóbbi egy évtizedben az idős korcsoportok aránya a szegények közt kevesebb mint felére csökkent, miközben a gyermekek és a gyermekes családok szegénységi kockázata megkétszereződött. Minden társadalmi, demográfiai csoport szegénységi kockázatánál nagyobb a négy vagy több gyermeket nevelő családok és a gyermekeket egyedül nevelők szegénységi kockázata (Magyarország Nemzeti Fejlesztési Terve..., 2002).

1.5.1. A gyermekek és fiatalok életminőségét befolyásoló tényezők

1.5.1.1. A családok struktúrájának változása

A házasságkötések száma 1990 és 1998 között folyamatosan csökkent, ugyanakkor a nyugat-európai országok többségében kialakult gyakorlathoz hasonlóan későbbi életkorra tolódik az első házasságkötés ideje. A válások aránya a kilencvenes évek eleje óta drasztikusan emelkedik, míg 1990-ben ezer házasságkötésre 375 válás jutott, addig 2000-

ben 499 (*Társadalmi helyzetkép 2002, 2003*). A házasságkötések számának visszaesése részben abból is adódik, hogy növekszik az élettársi kapcsolatok gyakorisága, 2001-ben a párkapcsolatok 11%-a volt ilyen. Ezzel együtt növekszik a házasságon kívüli születések aránya, 2001-ben ez már az élveszületések majdnem harmadát tette ki (*Vukovich, 2002*). A házassági arányszámok csökkenésének és a válási mutatók emelkedésének a hatása a háztartások összetételének alakulásában is tetten érhető. A házaspáros típusú háztartások aránya csökkent, a gyermeküket egyedül nevelők, valamint az egyszemélyes háztartások részaránya növekedett. A családok 14%-ában ma már az anya egyedül neveli gyermekét/eit (lásd *Függelék 1.17. táblázat*).

1.5.1.2. A gyermekes háztartások jövedelmi helyzete

A gyermekes és a gyermektelen háztartások közötti jövedelmi különbség a kilencvenes években nőtt, bár 2000-ben némi közeledés volt tapasztalható (*A KSH jelenti, 2002*). Míg 2000-ben a gyermeket nevelők reáljövedelme az 1994–1995. évi szinten volt, a gyermekteleneké megközelítette az – ennél magasabb – 1993. éviét. A gyermektelen családok jövedelmi viszonyainak alakulásában szerepe volt annak, hogy körükben – a későbbi gyermekvállalással – egyre magasabb a fiatal, magas jövedelműek aránya, valamint az, hogy a gyermekesek körében több az idősebb gyermeket tanítató és eltartó. A gyermekes háztartások mintegy fele ugyanakkor 2000-ben az átlagostól elmaradó egy főre jutó nettó jövedelemmel számolható. A vizsgált időszak alatt jellemzően ezek a háztartások az alsóbb jövedelmi tizedbe csúsztak.

A gyermekes családok pénzügyi helyzete a családi adókedvezmény bevezetésével, majd emelésével, a gyed újbóli bevezetésével némileg javult. Ez a javulás részben visszapótolta az 1990-es években végbement értékvesztésből, ezzel együtt még mindig kedvezőtlenebb a helyzetük a gyermektelenekhez képest. Fogyasztásuk – különösen a gyermekes inaktívoké és a 3 vagy többgyermekes aktív családoké – sokkal visszafogottabb, lakásuk, háztartásuk felszereltsége szűkösebb a gyermek nélküli aktív háztartásokénál (*Háztartás-statisztikai közlemények 2002. I. félév*). A gyermekes háztartások közül az inaktív családok vannak a leginkább hátrányos helyzetben. Itt a felnőttek általában munkanélküli vagy gyermekgondozási ellátáson vannak, nyugdíjasok, illetve eltartottak. Munkajövedelmük minimális, az adókedvezményt és a gyedet adóköteles jövedelem híján nem tudják igénybe venni.

A sokgyermekes családoknál inkább jellemző a család aktív és nyugdíjas keresőire az alacsony iskolai végzettség. A gyermek nélküli aktív háztartásokban a közép- vagy felsőfokú végzettségűek aránya 48, a 3 vagy többgyermekes aktívok esetében 34, a gyermekes inaktívoknál már csak 21%. A felsőfokú végzettségűeket tekintve az arányok az előbbi sorrendben 18, 15, a gyermekes inaktív háztartásoknál pedig ez már csak 3% körül alakul.

Miközben a gyermekes háztartások jövedelmük nagyobb hányadát élelmezésre fordítják, élelmezési kiadásaik egy főre jutó összege jóval kisebb a gyermektelen háztartásokénál: a gyermek nélküli aktívok egy főre jutó havi 15 100 Ft-jával szemben a három- vagy többgyermekes aktív háztartásoké 9800, az inaktív gyermekeseké 9200 Ft. A többgyermekes aktív és a gyermekes inaktív háztartások hátránya megmutatkozik az egyes élelmiszerekből fogyasztott mennyiségekben. Ez leginkább a gyermekek egészséges fejlődésében kitüntetett szerepet betöltő termékek, a tej, a tejtermék, a gyümölcs fogyasztását tekintve szembeötlő: a három- vagy többgyermekes aktív háztartásokban a fogyasztott mennyiségek egy főre jutó átlaga e három termékcsoportban 86, 60, illetve 74%-a, az

inaktív háztartásoknál pedig rendre 72, 50, illetve 47%-a volt a gyermek nélküli aktív háztartásokénak (*Háztartás-statisztikai közlemények 2002. I. félév*).

1.5.1.3. A devianciák elterjedtsége és tendenciái a fiatalok körében

A kilencvenes évek során megváltoztak az ifjúsági szubkultúra jellemzői. A korosztályok heterogénebbé váltak, a pályakezdés nehézségei új típusú szubkulturális csoportok létrejöttéhez vezettek. A társadalmi változások erősen érintették a fiatalabb korosztályokat, körükben is jelentős átstrukturálódás jött létre, nyertes és vesztes pozíciókat hozva létre. A média és a kortárs csoportok hatásának felerősödésével az iskolai kultúra és a család egyre távolabb kerül az ifjúsági szubkulturáktól. A szocializációs, családi problémák, iskolai kudarcok okozta konfliktushelyzetekben a fiatalok gyakran magukra maradnak, és megoldásként egy részük az alkohol vagy a drogok világába menekül.

Az alkoholfogyasztás terén nem, de a bűnözés és a drogfogyasztás területén egyértelműen a fiatal korosztályok felülreprezentáltsága mutatkozik, és ez az utóbbi években kedvezőtlen tendenciákkal párosult (*Paksi, 2002*). A fiatalok mentálhigiénés zavarainak kezelésére az oktatáspolitikai is tett kísérleteket, felmérések készültek a fiatalok drogfogyasztási szokásairól, különböző pályázatokot írtak ki az ilyen jellegű problémák kezelésére, drogprevenációs, mentálhigiénés programok indultak be (lásd még az *iskolák belső világáról* szóló 6. fejezetet).

A alkoholfogyasztás elterjedtsége és tendenciái a fiatalok körében

Egy nemzetközi vizsgálat (*Health Behaviour in School-aged Children (HBSC): a WHO Cross-National Study*) legutóbbi magyarországi eredményei alapján a 11-12 éves tanulókon belül a fiúk csaknem kétharmada (64%-a), a lányoknak pedig fele fogyasztott már életében alkoholt. A 13-14 éves korcsoportban ez az arány jóval magasabb: átlagosan öt tanulóból négyen már fogyasztottak alkoholt. A középiskolások 54,9%-a legalább egyszer volt már részeg életében, a megelőző hónapban lerészegedők aránya pedig 23,6%. Nagyok a különbségek az iskolatípusok között, a szakmunkásképzőkben a túlzott alkoholfogyasztás kétszer olyan gyakori, mint a gimnáziumokban.

Nemzetközi összehasonlításban a HBSC- és az ESPAD- (*Európai Iskolavizsgálat a Középiskolások Alkohol- és Drogfogyasztásáról*) vizsgálatok alapján – az alkoholfogyasztás felnőtt népességre jellemző mutatóival szemben – a magyar tanulók nem tartoznak a gyakori alkoholfogyasztók közé. A diákok alkoholfogyasztását kifejező különböző mutatók alapján az országokat öt kategóriába sorolva hazánk diákjai rendre a legkisebb vagy a második legkisebb kategóriában helyezkednek el. A Budapestre 1992-re, 1995-re, 1999-re valamint 2002-re vonatkozóan rendelkezésre álló – az ESPAD-standardoknak megfelelő – összehasonlító adatok arra utalnak, hogy a növekedés az évtized második felében indult meg, s napjainkban is folytatódik. Ennek mértéke sokkal jelentősebb volt a lányok között, mint a fiúknál. Különösen figyelemre méltó, hogy a fiúk esetében 1999 után inkább stagnálás figyelhető meg, a lányok esetében viszont folyamatos növekedést regisztrálhatunk (*Paksi, 2002*).

A drogfogyasztás elterjedtsége és tendenciái

A drogok kipróbálása a kilencvenes évtized második felében hirtelen és drasztikusan emelkedett, majd 1999–2000-ben stagnált. Figyelmeztető jel, hogy 2000 és 2002 között leginkább az intenzív használók aránya növekedett. Az évtized második felében a szerek

struktúrájában a marihuána és a party drogok szerepe dominánsabbá vált, s e szerepüket továbbra is őrzik.

A tiltott drog első kipróbálásának ideje 1995 és 1999 között 16 éves korról 15-re tevődött, az utóbbi években pedig mind gyakoribbá válik a 14 éves korban való próbálkozás is. A tiltott drogok fogyasztásának nemek szerinti megoszlása a fővárosi középiskolások körében kiegyenlítődni látszik.

A hazai drogfogyasztási adatokat más országokéval összehasonlítva azt mondhatjuk, hogy Magyarország az ezredfordulón is az alacsonyabb fertőzöttségű országok közé tartozott: 1999-ben Európában átlagosan minden ötödik 16 éves diák próbált ki eddigi élete során valamilyen tiltott drogot, ezen belül azonban az egyes országok értékei igen széles skálán – 3% és 35% között – mozognak. Az Egyesült Királyságban, Csehországban, Franciaországban, illetve Írországban 30% fölött van a kipróbálók aránya, Finnországban, Görögországban és Svédországban 10% vagy kevesebb (*Hibell et al., 2001*). Magyarországon ez az érték 12%, s ezzel a tiltott drogokat kipróbálók aránya alapján képzett rangsorban a részt vevő 30 európai ország között hazánk a hátsó harmadban található, olyan országok társaságában, mint Portugália, Norvégia, Bulgária, Litvánia, Izland, Észtország, Horvátország és Lengyelország.

A leggyakrabban használt illegális drog Európában és Magyarországon egyaránt a cannabis (marihuána vagy hasis). Magyarország a cannabist kipróbálók aránya alapján is a mezőny hátsó harmadában helyezkedik el: a 16 éves diákok 11%-a próbált már ki életében legalább egyszer marihuánát vagy hasist, ami a vizsgált 30 európai ország között szintén a 20. helyre sorolja az országot. Ugyanakkor a kilencvenes évek második felében a közép-kelet-európai országokban jellemző – átlagosan csaknem 10 százalékpontos – növekedés a magyarországi fogyasztási rátákban is bekövetkezett. Az utóbbi évek vizsgálati adatai alapján a növekedés feltehetően felvette az előző négy évben Európa nyugati részén tapasztalt ütemet.

1.5.2. A társadalmi kohézióra kedvezően ható néhány tényező

Az utóbbi években felértékelődött a társadalmi tőke, az emberi kapcsolatok intenzitásának és minőségének a szerepe, ami alapvetően befolyásolja a társadalmi jólét szempontjából kulcsfontosságú kohéziót. Mind az egyén, mind a társadalmak esetében előnyösnek tűnik, ha fejlett és kiterjedt a kommunikáció. A társadalmi tőke fogalma még korántsem tisztázott, de már történnék kísérletek ennek mérésére, mint például az egymás iránti bizalom osztályozására (*The Well-being of Nations, 2001*), vagy a baráti kapcsolatok számszerűsítésére. Az utóbbi években felértékelődött a digitális írástudás szerepe is, amely túl azon, hogy fontos tényező a gazdasági versenyképesség javításában, az eredeti félelmekkel ellentétben az emberek közötti kommunikációt és információáramlást is jelentősen gazdagítja.

1.5.2.1. A baráti kapcsolatok intenzitása

A baráti kapcsolatok száma és intenzitása erőteljesen függ az életkortól és iskolázottságtól, valamint a végzett munka jellegétől Magyarországon. 2000-ben a 15–29 évesek 25%-ának volt négynél több barátja, míg a 60 év felettek esetében ez az arány csak 13%. A felsőfokú végzettségűek egynegyede számolt be arról, hogy négynél több barátja van, ez az arány viszont az iskolázottság csökkenésével drámaian lezuhan, a nyolc általános iskolai osztállyal vagy alacsonyabb végzettséggel rendelkezők 60-70%-ának csak egy-két

barátja van (lásd *Függelék 1.18. táblázat*). Ez is mutatja, hogy az iskola és a munkahely fontos szerepet tölt be a kapcsolati háló gazdagításában, és az elszigetelt lét gyakran jár együtt az alacsony iskolázottsággal. Ugyanakkor szomorú tény, hogy egyre többen számolnak be arról, hogy egyáltalán nincs barátjuk, 1993-ban a megkérdezettek 20%-ának, 2000-ben 28%-ának egyáltalán nem volt barátja (*Társadalmi helyzetkép 2002, 2003*).

1.5.2.2. A digitális írástudás

A számítógép-használat mértéke Magyarországon erőteljesen függ a családi háttértől is. Míg az általános iskolai nyolc osztállyal rendelkező apák gyermekeinek (15–29 évesek) 80%-a egyáltalán nem használ számítógépet, addig ez az arány az egyetemi-főiskolai végzettségű apák gyermekei esetén csak 10-20% (*Ifjúság 2000*). A magyar háztartások 22%-a rendelkezett számítógéppel 2001 őszén, az internetre csatlakoztatható számítógéppel rendelkezők aránya pedig 6% volt. A 14 éves és idősebb lakosság 17%-a használta az internetet, leginkább a munkahelyén vagy az iskolában. Az internetezők arányát tekintve az EU-tagjelölt országok közt inkább hátul helyezkedik el Magyarország, nálunk kevesebbet csak Bulgáriában és Romániában interneteznek, míg a szlovénok 40%-a, a csehek több mint 30%-a tud és él is ezzel a lehetőséggel (*Fábián, 2002*). Hazánkban markáns törésvonalak rajzolódnak ki a számítógép- és internet-hozzáférés, illetve -használat vonatkozásában a különféle társadalmi rétegek közt. Az idősek, alacsony iskolai végzettségűek, kistelepüléseken élők erősen leszakadtak ebben a vonatkozásban, ráadásul körükben igen negatív véleményekkel is találkozhatunk az IKT-eszközökkel kapcsolatban (*Fábián, 2002*). Az emberek jelentős része (47%) nem érzi hátránynak azt, ha valaki nem használja a hálót. Ugyanakkor örömdetes jelenség, hogy a 14–17 évesek 69%-a használja az internetet. A VTR Monitoring kutatás adatai szerint az általános iskolák 70%-ában, a középfokú oktatási intézmények 90%-ában teljes körű az internet-hozzáférés. A tanulók többsége az iskolában hetente többször használja a számítógépet (lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. és az *iskolák belső világáról* szóló 6. fejezetet), és ebben nem mutathatók ki markáns társadalmi különbségek. A jövőt tekintve tehát biztató, hogy az iskolában a diákok – függetlenül a család anyagi helyzetétől – gyakorlatilag egyenlő eséllyel férnek hozzá a számítógéphez és az internet szolgáltatásaihoz (*Fábián, 2002*).

1.6. Az oktatás a sajtó és a közvélemény tükrében

A közoktatás hazánkban nem tartozik az írott sajtó kiemelt témái közé (*Jelentés..., 1998; Jelentés..., 2000*), változás az ezredfordulón sem figyelhető meg (*László, 2002*). Az oktatás különböző szintjeit vizsgálva észlelhetjük, hogy 2000–2001-ben – a korábbi, sokéves tapasztalatot is alátámasztva – ismét a felsőoktatás került legtöbbször terítékre. Különösen figyelemre méltó polémia alakult ki az Élet és Irodalom hasábjain 2002-ben a felsőoktatás szerkezetét és hatékonyságát illetően. A közoktatási témák említése sokkal kisebb mértékű, különösen mostoha sors jut a szakoktatásnak, mellyel alig foglalkoztak az újságok. Ugyanakkor éppen a 2002-es év folyamán, a kamarák szakmunkáshiányra figyelmeztető jelentéseire sorra jelentek meg a hazai szakképzéssel foglalkozó cikkek.

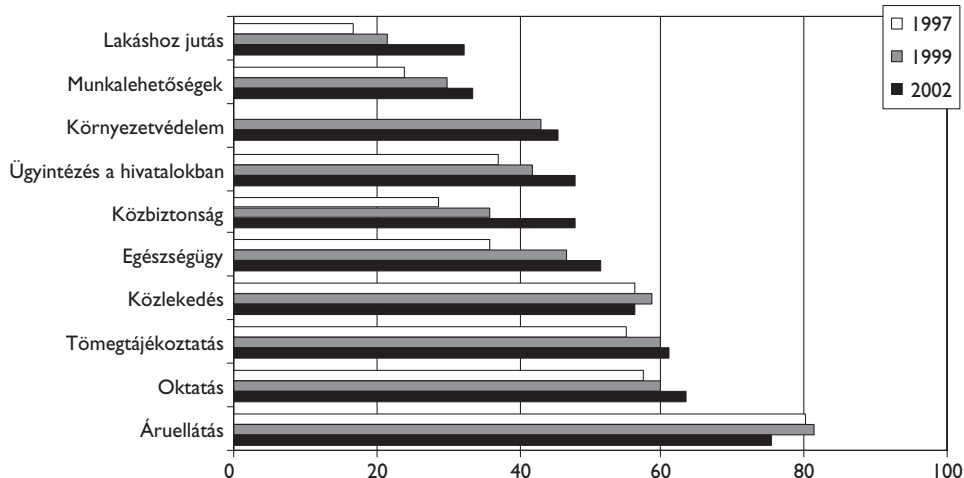
Az egyes intézmények említését vizsgálva a korábbi évekhez hasonlóan változatlanul magas az alapítványi, illetve magán- és egyházi iskolák megjelenése. 2000–2001-ben a sajtó kiemelt témája volt a tantervek, iskolai programok bemutatása. Az oktatás szereplői közül a diákok kaptak jelentős hangsúlyt, elsősorban az olyan diákjóléti témákkal

összefüggésben, mint az ösztöndíjak és a diákhitel. A pedagógusok elsősorban a bérekkel összefüggésben szerepelnek a cikkekben, munkájuk bemutatása kevésbé jellemző. Sajnálatosan keveset foglalkozik a sajtó a szülőknek az oktatás egészében elfoglalt helyével. Szintén a kevésbé népszerű témák közé tartozik az esélyegyenlőség és a hátrányos helyzet bemutatása (lásd *Függelék 1.19. táblázat*). A PISA-vizsgálat eredményeinek 2002-es nyilvánosságra jutása viszont igen érdekes és fontos polémiát indított el a médiában a közoktatás minőségét és hatékonyságát illetően. Az 1993. évi közoktatási törvény 2003. évi módosításának társadalmi vitája pedig olyan témákat is beemelt a sajtóba, mint a bukásmentesség, a tanítók és tanárok szerepe, a tanulói terhelés nagysága. A 2002. évi végkielégítési béremelés hatásaként megint élesebben felvetődő hatékonysági problémák pedig az iskolabezárásoktól való félelem formájában jelentek és jelennek meg folyamatosan a médiában.

A közvélemény-kutatások mutatják, hogy az oktatással más közfeladatokhoz képest az emberek elégedettek, ez a tendencia a kilencvenes évek óta nem változik (lásd *1.9. ábra* és *Függelék 1.20. táblázat*). Az oktatással való társadalmi elégedettséggel kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy az nem egyforma mértékű a különböző oktatási szinteket illetően. A 2002-ben végzett oktatásügyi közvélemény-kutatás adatai szerint az óvodai neveléssel a legelégedettebbek a megkérdezettek, ezt követi a felsőoktatás, majd a középiskolai és legvégül az általános iskolai oktatás (lásd *Függelék 1.21.*). A viszonylag magas elégedettség azonban nem jelenti azt, hogy a korábbi vizsgálatok során a megkérdezettek minden alkalommal egyforma mértékben ítélték volna meg az oktatás színvonalát (*Jelentés... , 2000*). 1990-ben azok voltak többségben, akik romlónak találták a színvonalat, míg 1995-ben azok, akik javulónak, 1999-ben pedig a változást nem érzékelők kerültek többségbe. A ciklikusság a 2002-es adatok alapján megfordulni látszik: a javuló tendenciát érzékelők kerültek többségbe (lásd *1.10. ábra* és *Függelék 1.22. táblázat*).

1.9. ábra

A magyar felnőtt lakosság elégedettsége különböző közfeladatokkal 1997 és 2002 között (százfokú skálán)



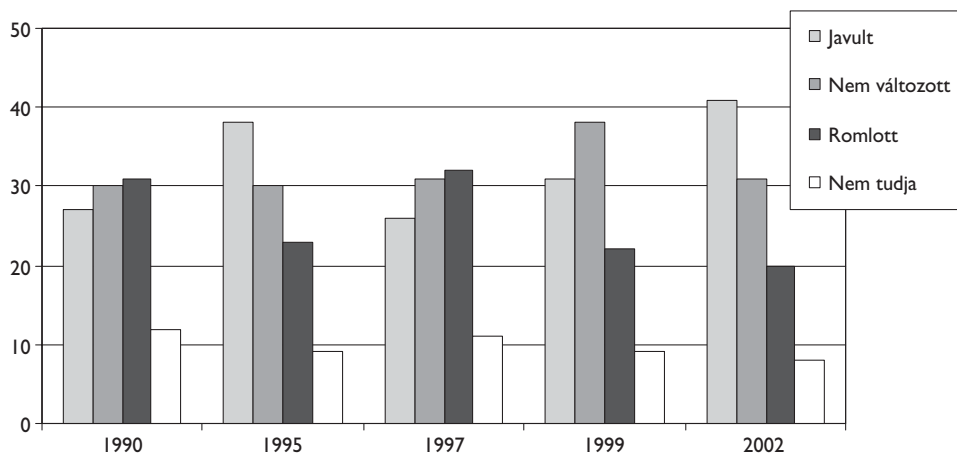
Forrás: Marián, 1999; Közoktatás a közvéleményben, 2002

A feltett kérdés: „Most felsorolok néhány dolgot. Kérem, mondja meg, hogy mennyire elégedett vagy elégedetlen Ön ezekkel ma Magyarországon.”

Ha az embereket a közpénzek elosztásával kapcsolatos preferenciáiról kérdezik, az oktatás ismét előkelő helyen szerepel. Települési szinten csak az egészségügyre költenének többet, mint az oktatásra (lásd *Függelék 1.23. táblázat*).

1.10. ábra

Az oktatás színvonalának alakulásáról alkotott vélemények változása, 1990 és 2002 között (százfokú skálán)



Forrás: Marián, 1999; Közoktatás a közvéleményben, 2002

A magyar társadalom oktatással kapcsolatos igényeiben és várakozásaiban a korábban említett évekhez képest jelentősebb attitűdváltozások nem zajlottak le (lásd *Függelék 1.24. táblázat*). Említést érdemel azonban, hogy 1999 és 2002 között a képzettség fontossága felértékelődött, megnőtt és relatív többségbe került azoknak az aránya, akik szerint csak az boldogulhat az életben, aki iskolázott. Jelentősen nőtt azoknak a száma, akik szerint az iskolák túl nagy követelményeket állítanak a diákok elé, és azt is egyre többen nehezményezik, ha túlságosan fiatalon komoly tanulást követelnek meg a diákoktól. A korábbi évekhez viszonyítva jóval kevesebben vannak viszont azok, akik egyetértenek azzal, hogy a kisebbségeknek joguk van saját iskolához. A korábbi vizsgálatok tendenciája az oktatás ingyenességének tekintetében is megfordulni látszik: az előző évekkel ellentétben nőtt azoknak az aránya, akik szerint amelyik család tud, járuljon hozzá az oktatás költségeihez. Emellett jelentősen nőtt azoké is, akik szerint társadalmi megbecsülést nem anyagi sikerekkel, hanem szakmai vagy tudományos sikerekkel lehet elérni.

2. A KÖZOKTATÁS IRÁNYÍTÁSA

2.1. Az irányítási rendszer általános jellemzői

2.1.1. Az alapvető jellemzők alakulása

A vizsgált időszakban (1999–2003) az irányítási rendszer alapvető keretei változatlanok maradtak (lásd a *keretes írást*), ugyanakkor növekedett az állam aktivitása és közvetlen szerepvállalása. Az állam, az önkormányzatok és az intézmények alkotta erőterben – miközben ennek hárompólusú jellege változatlanul a hazai rendszer legfontosabb jellemzője maradt – a súlypont az *állami pólus felé* tolódott el. Jelentősen megerősödtek a központi állami irányítás szervezeti kapacitásai, melyek egyben tovább differenciálódtak (lásd a *szaktárcát segítő háttérszervezetekről szóló részt később e fejezetben*). Erősödött az állam közve-

A magyar közoktatás-irányítás alapvető jellemzői

A magyar közoktatás-irányítás kilencvenes évek elején kialakult modelljének legfontosabb jellemzői a következőkben foglalhatók össze:

- a közoktatás irányítása erősen decentralizált, az irányítási felelősség több szereplő között oszlik meg;
- a felelősség országos szinten horizontálisan az oktatásért közvetlenül felelős szaktárca és más minisztériumok között oszlik meg, vertikálisan pedig a központi (országos), a helyi-területi és az intézményi szint között;
- helyi és területi (megyei) szinten az oktatás igazgatása integrálódott a közigazgatás általános rendszerébe, azaz nincs szervezetileg elkülönült oktatásügyi igazgatás;
- helyi és területi szinten a közigazgatás (ezen belül az oktatásigazgatás) önkormányzati alapon szerveződik, azaz politikai önállósággal rendelkező választott testületek ellenőrzése alatt áll;
- a területi szint szerepe viszonylag gyenge, ezzel szemben a helyi felelősség terjedelme igen tág;
- a települési önkormányzatok száma igen nagy, átlagos méretük kicsi.

Forrás: Balázs Éva et al., 2000

tett szabályozó funkciója is: a decentralizált irányítás körülményeihez alkalmazkodó új szabályozó eszközök (pl. minőségbiztosítás, kerettanterv) jelentek meg, illetve a már korábban kialakultak (pl. a pénzügyi ösztönzők) alkalmazása továbbfejlődött. Az emberi erőforrásokért való felelősség 1998 után (a 2002-es parlamenti választásokig) nagymértékben koncentráldott az oktatási tárcánál, amely az aktív foglalkoztatáspolitikai eszközök (munkaerő-piaci képzések) egy részét is használni kezdte. Az állam ebben az időszakban az oktatási szektorban igen aktív volt a *jogalkotás* és a *szervezetépítés* területén, jelentős mértékben továbbfejlesztette a helyi-intézményi folyamatok ellenőrzését szolgáló *mérési-értékelési rendszert*, és egyéb *új akciókat, programokat* is indított.

Az irányítási rendszerben zajló változásokat, ezen belül az állami szerepvállalás növekedését nagymértékben befolyásolta az *ágazati oktatáspolitikai prioritások* átrendeződése. A vizsgált időszak első felében *előtérbe* került a minőség, a stabilitás /kiszámíthatóság és a szociális, felzárkóztató funkciók, míg a korábbiaknál kisebb hangsúlyt kapott a költségvetési hatékonyság, az intézményi önállóság, illetve az adaptivitás erősítése, továbbá az innovációk serkentése. Ezek mind olyan célok és feladatok, amelyek befolyással vannak az irányítás és a felelősségmegosztás rendszerére, így súlyuk módosulása hatott e rendszerre is. A céloknak ez a fajta változása eleve erőteljesebb állami beavatkozást és szerepvállalást feltételez. A vizsgált időszak második részében – a közben lezajlott kormányváltás hatására – a prioritásokban ismét történt egy olyan átrendeződés, amely hatással lehet az irányítás rendszerére (erről lásd még az *oktatás társadalmi és gazdasági környezetéről szóló 1. fejezetet*). A közoktatásért felelős tárca erős állami eszközöket feltételező reformokat kezdett szorgalmazni.

Említésre méltó végül a *helyi szereplők* azon képességének nagymértékű továbbfejlődése, hogy kihasználják az autonómia adta lehetőségeket. Folytatódott az a több mint egy évtizede elindult *tanulási folyamat*, amelynek során egyre több szereplő egyre jobban meg tudja találni helyét a decentralizált irányítási viszonyok között. Erősödött a helyi problémakezelési képesség, amit célzott központi akciók is segítettek (például az iskolafenntartók részére szakértői szolgáltatások igénybevételéhez nyújtott támogatásokkal). Ez a folyamat ugyanakkor igen egyenlőtlen maradt: amíg bizonyos szereplők problémamegoldó képessége nagymértékben javult, addig másoké alig változott.

2.1.2. Közigazgatás és közoktatás-irányítás

A vizsgált időszak fontos jellemzője, hogy – szemben a világ számos fejlett országával – Magyarországon nem zajlott le jelentős *közigazgatási reform*. Azok az átfogó közigazgatási reformtrendek, amely az ezredfordulón az OECD-országok többségét jellemezték – így például a kliensközpontúság, a teljesítményértékelés, a szerződéses megoldások előtérbe helyezése vagy az elektronikus kormányzás (*Governance in transition, 1995; Issues and developments in Public Management, 1997*) – Magyarországra kevésbé voltak jellemzőek. A közigazgatás továbbfejlesztését célzó hazai törekvések inkább olyan területekre irányultak, mint a különböző közigazgatási szintek hatásköreinek felülvizsgálata, a közszolgálati személyzet megerősítése vagy a létező joganyag felülvizsgálata (beleértve ebbe az uniós jogharmonizációt is). A 2002. évi választásokat követően megváltoztak a közigazgatással kapcsolatos kormányzati elképzelések: az új kormányprogram a ciklus végére a megyei önkormányzatok helyett választott *regionális önkormányzatok* kiépítését helyezte kilátásba, továbbá az állami beavatkozás korlátozását és általában a decentralizációt hangsúlyozta („*Cselekedni...*”, 2002). A közoktatás szempontjából különösképpen figyel-

met érdemel az, hogy – elsősorban a területfejlesztési politika oldaláról – kiemelt támogatást kapott a kistérségi együttműködés. A közoktatás irányítási és döntési viszonyaira jelentős hatással lehet továbbá a társadalmi érdekegyeztetéssel kapcsolatos új kormányzati politika, amely a társadalmi partnerekkel való párbeszéd erősítését célozza.

A vizsgált időszakban tehát a közoktatás területén lezajlott irányítási és finanszírozási változtatások többsége az ágazaton belülről indult, és külső támogatottságuk korlátozott volt. E szektorban számos, a decentralizált kontextushoz illeszkedő új *szabályozó eszköz* jelent meg, aminek hatására megnőtt az irányítási rendszer képessége a komplexitás és a bizonytalanság kezelésére. Ezzel továbbfejlődött az a korábban kialakult többelemű szabályozó rendszer, amely sok szempontból hasonló ahhoz, amelyet az OECD-országokban folyó kormányzati reformok során alkalmaznak, és ami miatt az oktatási ágazat akár a későbbi közigazgatási reformok egyfajta kísérleti terepének is bizonyulhat (Halász, 2002d). Az OM 2003-ban közzétett középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája önálló prioritásként fogalmazta meg a közoktatás irányításának és költséghatékonyságának javítását (lásd az *oktatás társadalmi és gazdasági környezetéről* szóló 1. fejezetet).

Külön említést érdemelnek azok az *európai integrációval* járó új kihívások, amelyek a vizsgált időszakban már ebben a szektorban is érzékelhető módon befolyásolták az irányítási és finanszírozási viszonyok alakulását. Részben ilyen hatásokkal magyarázható az oktatásfejlesztés szorosabb hozzákapcsolódása a foglalkoztatáshoz, a területfejlesztéshez és a szociális politikához, illetve az oktatásfejlesztés beépítése az átfogó humán erőforrás-fejlesztési politikába. Ennek legfeltűnőbb jele talán a 2002 végére elkészült Nemzeti Fejlesztési Terv stratégiája, és különösen az ennek részét képező Humán erőforrás-fejlesztési Program. Az irányítási viszonyokat a jövőben jelentős mértékben alakíthatja a közösségi szintű politikai koordináció megjelenése az oktatás területén az Európai Tanács 2000. évi lisszaboni ülését követően, ami 2002-re egy konkrét célkitűzésekre épülő közösségi munkatervben öltött testet (*Az európai oktatási...*, 2002). A közoktatás irányítása szempontjából várhatóan közvetlen hatása lesz annak, hogy az uniós munkatervben megjelölt három fő célkitűzés egyike az iskola nyitottabbá tétele, ami az egész életen át tartó tanulás fejlesztésének uniós programjára (*Making a European...*, 2001) épül, és amelynek egyik eleme a társadalmi partnerek aktív bevonása az oktatás alakításába (minderről lásd még az *oktatás társadalmi és gazdasági környezetéről* szóló 1. fejezetet). Végül érdemes kiemelni azt is, hogy a közösségi támogatási források projektformában történő felhasználása miatt előtérbe kerül a projektszemléletű irányítás, és felértékelődnek az ennek megfelelő szervezési és menedzselési technikák.

2.1.3. Irányítási szintek, funkciók és szereplők

A közoktatás irányítási rendszerének *szintjeit* és *szereplőit* tekintve a vizsgált időszakban a korábbiakhoz képest (*Jelentés...*, 2000) több említésre méltó változás történt. A legjelentősebbek (1) a regionális, azaz az országos és megyei közötti szint szerepének további erősödése, (2) a települési és megyei szint között lévő kistérségi szint felértékelődése, valamint (3) új központi szakmai intézmények megjelenése. A rendszer áttekintését szolgálja a 2.1. táblázat, amely a különböző irányítási szinteket és az azokhoz köthető fontosabb szereplőket mutatja be, ez utóbbiakat három csoportba sorolva, aszerint, hogy tevékenységük milyen alapvető irányítási funkció gyakorlásához kapcsolható. E funkciók három típusát érdemes megkülönböztetni: a politikai, érdekegyeztető és konzultatív funkció politikai célok meghatározásához és erőforrások allokálásáról hozott döntések-

hez kapcsolódik, a kormányzati, igazgatási és hatósági funkció a végrehajtói feladatokhoz és a közhatalom ellenőrző szerepének a gyakorlásához, a szakmai funkció pedig a közoktatás tartalmi feladataihoz.

2.1. táblázat

A magyar közoktatás irányítási rendszere: szintek, funkciók és szereplők

Szintek	Politikai, érdekegyeztető, konzultatív funkciók	Kormányzati, igazgatási, hatósági funkciók	Szakmai funkciók
Országos	Parlament A Parlament oktatási, tudományos, ifjúsági és sportbizottsága Országos Köznevelési Tanács és állandó bizottságai (OKNT) Közoktatás-politikai Tanács (KT) Fejlesztési és Képzési Tanács (FKT) Országos Szakképzési Tanács (OSZT) Országos Felnőttképzési Tanács (OFT) Országos Kisebbségi Bizottság (OKB) Országos Diákjogi Bizottság (ODB) Közszolgálati Érdekegyeztető Tanács (KÉT)* Közoktatási Érdekegyeztető Tanács (KÖÉT)	Oktatási Minisztérium Oktatási Jogok Biztosa Hivatala (az OM-en belül) Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont (OKÉV – az OM közvetlen irányítása alatt) Egyéb szaktárcaik, különösen a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium (FMM), az Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium (ESZCSM), a Gyermek-, Ifjúsági és Sportminisztérium (GYISM), a Gazdasági Minisztérium (GM), a Belügyminisztérium (BM) és a Pénzügyminisztérium (PM)	Országos szakmai szolgáltató, kutató-, fejlesztő intézetek (Educatio Kht., KÁOKSZI, NFI, NSZI, OI, OKI, OPKM, PTMIK, Tempus Közalapítvány)**
Regionális	Regionális fejlesztési és képzési bizottságok	Országos Értékelési és Vizsgaközpont regionális egységei	Regionális Munkaerő-fejlesztő és -képző Központ
Megyei	Megyei önkormányzat és az oktatással foglalkozó bizottsága Megyei területfejlesztéssel és oktatástervezéssel foglalkozó testületek Megyei közoktatási közalapítványok kuratóriuma	Főjegyző Megyei önkormányzat oktatással foglalkozó ügyosztálya Megyei Közigazgatási Hivatal Területi Államháztartási Hivatal	Megyei fenntartású, területi funkcióval bíró közoktatási intézmények Megyei pedagógiai szakszolgálatok és szakmai szolgáltató intézmények (pl. MPI-k, nevelési tanácsadók)
Kistérségi	Feladatellátó társulások döntéshozó szervei	Intézményirányítási társulások irányító szervei	Kistérségi szinten megszervezett (pl. logopédiai) szolgáltató
Helyi	Települési önkormányzat és oktatással foglalkozó bizottsága	Jegyző Települési polgármesteri hivatal	Települési pedagógiai szolgáltató intézmények
Intézményi	Iskolaszék Diákönkormányzat	Igazgató	Nevelőtestület

* Korábban Költségvetési Intézmények Érdekegyeztető Tanácsa (KIÉT).

** A rövidítések feloldását lásd a kötet végén található rövidítések listájában.

Mivel a decentralizált hazai közoktatási térben az egyes szereplők és a különböző autonómiák között sokféle konfliktus alakulhat ki, igen nagy jelentősége van az érdekegyeztetés és a konzultáció különböző fórumainak (ezekkel a későbbiekben részletesebben is

foglalkozunk), valamint a bíróságoknak. Bírói úton történő rendezés akár az intézmények és fenntartójuk közötti viták esetében is lehetséges (pl. a pedagógiai programok elfogadásával kapcsolatos viták esetében), de ilyen úton rendezhetőek azok a konfliktusok is, amelyek közoktatási ügyekben az állampolgárok és a hatóságok között keletkeznek, vagy amelyek ugyanilyen ügyekben az önálló önkormányzatok és az állam között alakulnak ki.

2.2. Az egyes irányítási szintek

2.2.1. Országos szint

A központi irányításban a kilencvenes évtized végén jelentős változások történtek, amelyek közül az Oktatási Minisztérium (OM) felelősségének nagyfokú tágulása és átalakulása érdemli a legnagyobb figyelmet. Az 1998 utáni kormányváltást követően e tárcára ruházták rá az oktatásért és képzésért való ágazati felelősség egészét (beleértve ebbe a felnőttoktatás nem iskolarendszerű részének, így a munka-erőpiaci képzéseknek a felügyeletét is), valamint a felügyeleti jogot a tudományos kutatás és technológiai fejlesztés területe felett. Ugyanakkor elkerült innen a kultúráért, a közművelődésért és a médiakérdésekért való felelősség. Ily módon az oktatási tárca jellege és szerepe teljes mértékben átalakult: ezek a változások azt eredményezték, hogy erősödött az oktatási szektornak a gazdaság és gyengült a kultúra alrendszeréhez való kötődése. A tárca szerepét ebben a periódusban meghatározta az is, hogy a kormányban a foglalkoztatáspolitikának nem volt önálló és erős képviselője. A 2002. évi kormányváltást követően az emberi erőforrások fejlesztéséért való felelősség részben az akkor újonnan létrehozott Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztériumhoz került át, így az OM-tól ehhez a főhatósághoz helyeződött át a felügyeleti jog például az iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás, valamint a Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás-fejlesztési Programjának koordinációja felett.

2.2.1.1. A központi ágazati irányítás

A magyar közoktatás központi irányításának továbbra is fontos jellemzője, hogy minisztériumi szinten viszonylag kevés *közvetlen igazgatási*, ugyanakkor sok *szabályozási és fejlesztési* feladat jelenik meg. A miniszter nem utasíthatja közvetlenül sem az iskolafenntartókat, sem az intézményeket. A felelősség törvényi szabályozása arra kényszeríti, hogy elsősorban stratégiai irányító szerepet töltsön be, és az ágazati célok elérésére indirekt szabályozó eszközöket alkalmazzon. A közoktatási feladatok ellátásával kapcsolatos helyi törvénysértések megszüntetése érdekében például (az önkormányzati törvény felhatalmazása alapján) a megyei közigazgatási hivatalnál kezdeményezheti eljárás indítását, és – amennyiben ez nem vezet eredményre – az Állami Számvevőszéknél, az Alkotmánybíróságon, illetve a bíróságnál indíthat közvetlenül eljárást.

A közoktatási törvény 1999-ben történt módosítása jelentősen bővítette az oktatási miniszter ágazati felelősségét, és számos új feladatot határozott meg a számára:¹ például

¹ 1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi törvény módosításáról, 44. § (2)–(6) bekezdés, 45. § (1)–(2) bekezdés, 46. § (1)–(2) bekezdés.

a pedagógus-továbbképzés programjainak jóváhagyásával, a területfejlesztéshez kapcsolódó oktatáspolitikai alakításával, a Munkaerő-piaci Alap szakképzési alaprészének kezelésével, a területi tervezéssel, a tankönyvvé nyilvánítással és a pedagógiai rendszerek fejlesztésével kapcsolatban. A 2002-es kormányváltást követően a miniszteri felelősség terjedelme tovább bővült, ugyanakkor újabb elemek kerültek a társadalmi partnerekkel történő felelősségmegosztás körébe (pl. az OKNT tantervi kérdésekben visszakarta 1999-ben elveszített vétőjogát). A közoktatási törvény 2003. évi módosítása a miniszter számára több új feladatot határozott meg (ilyen például a minőségfejlesztés rendszerét, illetve a hátrányos helyzetű és roma gyermekek oktatását támogató országos szolgáltató rendszer létrehozása és működtetése), korábbi feladatokat pedig jelentősen gazdagított (ilyen a pedagógiai fejlesztés körében a korábban gyakran „alternatívnak” tekintett új pedagógiai megoldások – például a projekt módszer vagy az erdei iskola – kidolgoztatása és elterjedésük támogatása).²

A vizsgált időszakban a szűkebb közoktatási szakterület központi irányításában is történtek kisebb-nagyobb változások. A közvetlen felügyeletet továbbra is egy helyettes államtitkár látja el, akinek a vezetése alatt a saját titkárságán kívül több főosztály is működik. Közvetlenül a 2002. évi kormányátalakítást megelőzően a közoktatási szakterületen három főosztály volt: a Közoktatás-fejlesztési és Értékelési, a Tanügy-igazgatási és a Közoktatási és Kisebbségi Kapcsolatok Főosztálya. Az első feladata a tartalmi szabályozás és fejlesztés, valamint az értékelési és vizsgarendszer fejlesztésére terjedt ki, a másodiké a közoktatás területét szabályozó joganyagok előkészítésére és a hatósági ügyek intézésére, a harmadiké pedig az iskolafenntartókkal, valamint a nemzeti és etnikai kisebbségi oktatással kapcsolatos feladatok ellátására, továbbá a közoktatás társadalmi kapcsolatainak gondozására (ezen belül az országos szintű konzultatív testületek titkársági feladatainak az ellátására). A 2002-es kormányváltást követően a szervezeti felépítés némileg változott: a főosztályok száma kettőre csökkent (*Közoktatás-fejlesztési és Tanügy-igazgatási*), a megszűnt Közoktatási és Kisebbségi Kapcsolatok Főosztálya társadalmi kapcsolatokkal összefüggő feladatait a *Közoktatási Helyettes Államtitkár Titkársága*, az önkormányzatokhoz kötődőeket a Tanügy-igazgatási Főosztály, a nemzetiségekkel kapcsolatosakat pedig a közigazgatási államtitkár felügyelete alatt működő *Nemzetiségi és Etnikai Oktatási Főosztály* vette át.³

Fontos hangsúlyozni, hogy számos olyan közoktatással kapcsolatos kormányzati feladat van, amelyekért a szaktárcán belül nem a közoktatásért, hanem más területekért felelős (helyettes) államtitkárok ellenőrzése alatt működő szervezeti egységek a felelősek. Ezek a területeken a közoktatási szakterület csak velük együttműködve tudja megoldani a feladatait. Így különösen említésre érdemes (a) a közoktatási statisztikai rendszer működtetése és fejlesztése, amely a gazdasági helyettes államtitkár irányítása alatt működő *Közgazdasági Főosztály* feladata, (b) a közoktatási informatikai rendszerek fejlesztése és működtetése, amely a közigazgatási államtitkár ellenőrzése alatt működő – egy miniszteri biztos által felügyelt – *Informatikai Főosztály*hoz tartozik, (c) a nemzetközi kapcsolatok, ezen belül különösen az Európai Unióval és az uniós felkészüléssel kapcsolatos feladatok, amiben meghatározó szerepe van a nemzetközi helyettes államtitkár irányítása alatt

² 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 65. §.

³ Az Oktatási Minisztérium Szervezeti és Működési Szabályzata, 2003. január 1.

lévő egységeknek, mindenekelőtt a *Nemzetközi Együttműködési és Fejlesztési Főosztálynak*⁴, (d) a tanárképzés szabályozása és fejlesztése, amely a Felsőoktatási Helyettes Államtitkár irányítása alatt működő *Felsőoktatási Főosztály* reszortja, és (e) végül, de nem utolsósorban, az iskolarendszerű szakképzés területei, amelyek felügyelete a szakképzési helyettes államtitkár ellenőrzése alatt működő *Szakoktatási és Szakképzési Főosztály*, illetve a *Szakképzés-fejlesztési és Elemzési Főosztály* feladata. A közoktatás kérdéseivel a minisztériumon belül akár részben illetékességből, akár eseti politikai érdeklődéstől vezetve gyakran foglalkozik a tárca parlamenti képviselőjét ellátó *politikai államtitkár*, valamint a belső szervezeti ügyeket és tárcaközi kapcsolatokat is felügyelő *közigazgatási államtitkár*. Bizonyos kiemelt területek irányítását időszakonként vagy tartósan közvetlenül a miniszter vagy a közigazgatási államtitkár felügyelete alatt működő *miniszteri biztosok* látják el. Az oktatási jogok védelme mellett ilyen volt 2003 elején az oktatási beruházások szervezése, az informatikai fejlesztés és a hátrányos helyzetű és roma gyermekek integrációjának segítése. A közoktatás eredményes irányítása tehát azt feltételezi, hogy valamennyi államtitkár, helyettes államtitkár és miniszteri biztos között folyamatos és intenzív együttműködés legyen.

A kilencvenes évtized végén a közoktatás központi irányításában bekövetkezett változások között az egyik legjelentősebb a megyei szint feletti regionális egységekkel is rendelkező új igazgatási szervezet, az *Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont* (OKÉV) létrehozása volt. Az OKÉV feladatairól szóló kormányrendelet⁵ értelmében a szervezet legfontosabb teendője a közoktatás értékelési, mérési és vizsgarendszerével összefüggő feladatok ellátása, működtetése. Ezen belül például miniszteri intézkedés alapján országos és térségi szakmai ellenőrzést és értékelést szervezhet, illetve a fenntartók, intézmények, kisebbségi önkormányzatok kérésére önkormányzati és intézményi szintű szakmai ellenőrzést végezhet. Az OKÉV bizonyos esetekben – amennyiben a fenntartó e feladatának nem tesz eleget – intézményi szintű szakmai ellenőrzést is kezdeményezhet (az értékeléshez és ellenőrzéshez a működését szabályozó rendelet értelmében az OKÉV-nek szakmai irányelveket kell kidolgoznia). A tartalmi szabályozással és vizsgáztatással kapcsolatban ehhez a szervezethez került az összes olyan hatósági jellegű jogosítvány, amelyek a tantervekre és az érettségi vagy alapképzési vizsgákra vonatkozó újabb jogszabályokból vagy szakmai koncepciókból fakadtak (pl. a kerettantervektől eltérő helyi tantervek és új vizsgatantárgyak akkreditálásával vagy az országos standard feladatbank működtetésével kapcsolatos feladatok). E szervezet felelőssége lett továbbá az országos szakértői és vizsgáztatói névjegyzék gondozása, az ezzel kapcsolatos kérelmek elbírálása és a névjegyzék közzététele. Bizonyos feladatok, amelyeket a jogi szabályozás eredetileg ide telepített, végül is nem ide, hanem máshova kerültek (ilyenek tekinthető például az országos minőségbiztosítási programmal kapcsolatos feladatok egy része). Ugyanakkor a szaktárca egyetlen területi szerveként a vizsgált időszakban e szervezetre számos olyan teendő rakódott rá, amelyek eredeti céljától (a közoktatási értékelési és vizsgarendszer működtetése) távol álltak. Így például feladatokat kapott a helyi és megyei közoktatási tervezéssel, a statisztikai adatszolgáltatással, valamint a regionális emberierőforrás-fejlesztéssel kapcsolatban (ez utóbbiba beleértve az európai

⁴ Az EU támogatási alapok felhasználásával kapcsolatos feladatok 2003 nyarán a közigazgatási államtitkár irányítása alá kerültek át.

⁵ 105/1999. (VII. 6.) Korm. rendelet az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközponttról.

uniós fejlesztési források felhasználásával kapcsolatos feladatokat is). A közoktatási törvény 2003. évi módosítása e szervezet feladataiban kisebb változásokat eredményezett.

Az előző évtized végén a központi irányítás másik kiemelkedő jelentőségű változása az oktatási ombudsmani szerepkör (hivatalos nevén az *Oktatási Jogok Biztosának Hivatala*) létrehozása volt. Az oktatási jogok biztosja – akinek feladata az Alkotmányban és más jogszabályokban meghatározott szülői, gyermek-, tanulói, hallgatói és oktatói jogok védelme – a sértettek kérelmére eljárást indít abban az esetben, ha a kérelmező a bírósági eljárás kivételével valamennyi jogorvoslati lehetőségét kimerítette. A hivatal emellett tematikus vizsgálatokat is végezhet, illetve eljárást indíthat, ha a tudomására jutott jogsértés az állampolgárok nagyobb csoportjának okoz jogsérelmet, vagy annak közvetlen veszélyét idézi elő. Tapasztalatairól évente beszámolót készít, amelyet a miniszter az Oktatási Közlönyben közzé tesz, és ez bárki által olvasható az OM honlapján (*Az Oktatási Jogok... 2001;2002*). Az ilyen módon biztosított szakmai nyilvánosság ismertté teheti a jogsérelmeket, és ezzel segítheti az alapvető oktatási jogok megismertetését. A hivatal létrehozásáról szóló rendelet⁶ értelmében az új szervezet a miniszternek közvetlenül alárendelve végzi tevékenységét, függetlenül a szaktárca apparátusától. Függetlensége természetesen nem hasonlítható össze a parlamentnek alárendelt ombudsmanokéval.

2.2.1.2. Ágazatközi együttműködés

Az oktatási tárca feladat- és hatáskörének nagyfokú bővülése ellenére megmaradt a közoktatási szakterület irányításának az a hazai sajátossága, hogy a központi felelősség több tárca között oszlik meg. Nem módosult például a *belügyi tárca* közoktatással kapcsolatos viszonylag erős felelőssége, hiszen a közoktatás igazgatása változatlanul az önkormányzati közigazgatás rendszerébe integrált, illetve a közoktatás állami finanszírozása továbbra is beleépül az önkormányzatok általános támogatási rendszerébe. Változatlan jelentősége van az oktatási és a *pénzügyi tárca* együttműködésének is. Mivel a finanszírozási eszközök alkalmazásának a helyi és az intézményi szintű közoktatási folyamatok befolyásolásában továbbra is nagy jelentősége van, az Oktatási Minisztériumnak közvetlenül és aktívan részt kell vennie a közoktatást érintő pénzügyi szabályozók kidolgozásában. Igaz, ennek az együttműködésnek az intenzitását nyilván nagymértékben csökkentette a 2001–2002. évekre elfogadott kétéves költségvetés, hiszen emiatt 2001 végén nem volt szükség a normatívák újratárgyalására. Kiemelt jelentősége van a *foglalkoztatási és szociális politika végrehajtásáért felelős tárcákkal* való együttműködésnek, különösen az oktatás és a munkaerőpiac közötti kapcsolatot érintő területeken, valamint a leszakadó, hátrányos helyzetű fiatalokkal való foglalkozás területén. Az oktatást érintő fontos jogkörei vannak a *Gyermek-, Ifjúsági és Sportminisztériumnak* is. Mivel a környezetvédelmi politika egyre fontosabb eszközének tekinti az oktatást, ezen belül az iskoláskorú fiatalok nevelését, növekszik a kooperáció jelentősége a *környezetvédelmi főhatósággal* is.

Az ágazatközi együttműködés szempontjából azonban a vizsgált időszakban kétségtelenül a *gazdasági tárcával*, a *Földművelésügyi és Vidékfejlesztési Minisztériummal* és a *PHARE-ügyekért felelős hatósággal* való együttműködés erősödésének volt kiemelkedő jelentősége: ezek voltak azok a szervek, amelyek kulcsszerepet játszottak az európai uniós csatlakozással összefüggő fejlesztési programok előkészítésében (*Balázs-Forgács, 2002*). A kormányváltást megelőzően a Gazdasági Minisztérium feladata volt például

⁶ 40/1999. (X. 8.) sz. OM rendelet.

annak a középtávú gazdaságpolitikai stratégiára épülő, átfogó *fejlesztési tervnek* a kidolgozása, amelynek része az emberi erőforrások, így az oktatás fejlesztése is. E terv kidolgozása feltétele annak, hogy az EU-hoz való csatlakozás után Magyarország bekapcsolódhasson az uniós fejlesztési programokba, és hozzáférhessen az oktatás fejlesztését is szolgáló Strukturális Alapokhoz. Emellett ez a tárca felelt az oktatás szempontjából is meghatározó fontosságú nemzeti foglalkoztatási stratégia kidolgozásáért. A kormányváltást követően a Nemzeti Fejlesztési Terv kidolgozásáért és az uniós támogatások koordinálásáért való felelősség a Miniszterelnöki Hivatal keretein belül megszervezett *Nemzeti Fejlesztési Terv és EU-Támogatások Hivatalához* került. A közeljövőben új helyzetet jelenthet az, hogy az Európai Unió a tagállamok nemzeti foglalkoztatási programjainak a koordinálásában a korábbinál jóval nagyobb szerepet adott az oktatással foglalkozó szaktárcaknak, illetve még inkább az, ha a korábban meghozott döntéseknek megfelelően elkezdődik a nemzeti oktatáspolitikai stratégiák uniós összehangolása (erről lásd még az *oktatás társadalmi és gazdasági környezetéről szóló 1. fejezetet*). Az intenzívebbé váló nemzetközi kooperáció és különösen az európai integrációra való felkészülés miatt növekszik a szerepe a *külsügyi tárccával* való együttműködésnek is.

Az egyéb közszolgáltatási területekhez hasonlóan a közoktatásban is fontos szerepe van az *Állami Számvevőszéknek*, amely a közpénzek felhasználásának jogszerűsége mellett hatékonysági vagy eredményességi szempontból is vizsgálhatja az ágazati politika számos elemét és a közoktatás szinte valamennyi intézményi szereplőjét. E tekintetben említésre méltó az a vizsgálat, amelyet az Állami Számvevőszék a közoktatási szakmai szolgáltatásokra biztosított állami támogatások témájában folytatott 2001/2002-ben.

2.2.1.3. A közoktatás statisztikai és információs rendszere

A közoktatási rendszer eredményes irányítása csak úgy lehetséges, ha létezik olyan, megbízható módon működő statisztikai és információs rendszer, amely a döntéshozók számára biztosítani tudja a szükséges információkat. Szakértői elemzések szerint (*Sugár, 1997; Fejes, 2002*) a kilencvenes években a korábbról örökölt közoktatás-statisztikai és információs rendszer lényegében alkalmatlannak bizonyult a közoktatás helyi és intézményi szintű folyamatainak megbízható nyomon követésére. A közoktatási statisztikai adatgyűjtések mögött, amelyeket a hagyományok és a gyakran változó döntéshozói igények határoztak meg, nem állt egységes fogalmi, értelmezési rendszer és erre épülő koherens statisztikai koncepció. A közoktatási rendszerben zajló folyamatokról gyűjtött adatok különböző statisztikai adatbázisokban voltak megtalálhatók, illetve egy részüket csak eseti adatkéréssel lehet beszerezni. A különböző közoktatás-statisztikai adatbázisok összekapcsolása a megfelelő intézményi azonosítók hiánya, a fogalmak eltérő meghatározása és a különböző adatgyűjtések eltérő rögzítési logikája miatt nem volt lehetséges. Különösen hiányzott egy olyan megbízható intézményregiszter, amely tartalmazza a közoktatás intézményeinek legfontosabb adatait. Tisztázatlanok maradtak olyan alapvető fogalmak, mint amilyen például a *közoktatási intézmény* (ez a fogalom keveredett a szakfeladattal, így az egyszerre többféle szakfeladatot is ellátó intézmények, amelyek száma az évtized folyamán folyamatosan nőtt, annyiszor kerültek számbavételre, ahány feladatot elláttak, amivel lehetetlenné vált a közoktatási intézmények tényleges számának meghatározása). A rendszer nem volt már képes számos, a közoktatás finanszírozása szempontjából alapvető információ biztosítására sem, és nem elégítette ki a nemzetközi adatszolgáltatás folyamatosan fejlődő igényeit (például nem tudott adatokat nyújtani a tanulói és a pedagóguslétszámok megoszlásáról programok és évfolyamok, illetve nem

és kor szerinti bontásban). Mindezek miatt, több évig tartó szakmai előkészítés után, a kilencvenes évtized végén a közoktatás-statisztika átfogó reformjára került sor.

A reform a közoktatási törvény végrehajtásáról rendelkező kormányrendelet 1999. évi módosításával⁷ párhuzamosan indult el. A kormányrendelet rendelkezett a Közoktatás Információs Rendszerének (KIR) létrehozásáról, és a közoktatási intézmények számára kötelezővé tette az ebbe való bejelentkezést. Az ily módon létrejött intézménytörzsnek nevezett adatbázisba bekerülve minden egyes közoktatási intézmény új, az Oktatási Minisztérium által meghatározott azonosító számot kapott (OM-azonosító). Az új közoktatás-statisztikai adatgyűjtési rendszert (amelyet KIR-STAT-nak neveztek el) a KIR rendszerével együtt, vele párhuzamosan dolgozták ki, és a 2000/2001-es tanévben vezették be. E rendszer struktúrája alapvetően eltért a korábitól: a közoktatási folyamatok megfigyelésére komplex kérdőívrendszert fejlesztettek ki, amelyben a megfigyelés egysége a közoktatási intézmény lett, függetlenül attól, hogy hány és milyen közoktatási feladatot látott el. Az intézményi kérdőív tartalmazta mindazokat az információkat, melyek az adott intézményre általánosan jellemzőek voltak: pl. az ellátott feladatokra, a fenntartóra, az intézmény gazdálkodási formájára és a személyi-tárgyi feltételrendszerre vonatkoztak. Az intézményi kérdőívhez kapcsolódtak az ún. feladatellátási lapok, amelyekből annyi volt, ahány szakfeladatot ellátott az adott intézmény. A feladatellátási lap az adott konkrét szakfeladatra (pl. általános iskolai vagy szakiskolai oktatás, alapfokú művészetoktatás stb.) jellemző legfontosabb adatokat tartalmazta (pl. az adott feladathoz tartozó tanulói és pedagóguslétszám). A különböző feladatellátási lapokhoz kapcsolódott egy-egy tanulói kérdőív is.

Az új rendszer a korszerű információtechnológia alkalmazására épül, azaz a számítógéppel és hálózati kapcsolattal rendelkező intézmények az elektronikus kérdőívet az interneten keresztül közvetlenül tölthetik le, és az adatokat elektronikus formában juttathatják vissza a feldolgozó intézménynek. A statisztikai adatok gyűjtésével és feldolgozásával az oktatási tárca korábban a Központi Statisztikai Hivatalt, később az Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht. Közoktatási Információs Irodáját bízta meg. Az új statisztikai és információs rendszerbe az intézményi adatbázis és a KIR-STAT mellett egyéb adatgyűjtési elemeket is beépítettek, amelyek közül a legismertebbek a tankönyvi információs rendszer, a közoktatási szakértői adatbázis, valamint az alap- és középfokú oktatás közötti átlépés szabályozását és vizsgálatát szolgáló, a 2000. évben létrehozott Középiskolai Felvételi Információs Rendszer (közismert nevén KIFIR).

Az új rendszer nemcsak a közoktatási statisztika szempontjából érdemel figyelmet, hanem amiatt is, hogy megteremtett egy korábban nem létező, új elektronikus nyilvánosságot. Az adatokhoz a Sulinet-honlapon (<http://www.sulinet.hu/>), illetve a Közoktatási Információs Rendszer önálló honlapján (<http://www.kir.hu/>) lehet hozzáférni. Itt nemcsak a kérdőívek és a kitöltési útmutatók tölthetőek le, hanem az adatok is megtekinthetőek, illetve változások esetén az érintettek számára – megfelelő eljárás keretében – közvetlenül módosíthatóak. A rendszer egyik kiépülőben lévő, 2003 elején adatokkal még kevésbé feltöltött, ám gyorsan fejlődő eleme a Sulinet-honlapon keresztül bárki számára hozzáférhető *iskolai adattár* (<http://www.sulinet.hu/intadmin>), amelyet az intézmények önkéntes alapon folyamatosan frissíthetnek. Ez olyan, az intézmények szakmai működéssel kapcsolatos információkat is tartalmaz, mint a pedagógiai program legfontosabb

⁷ 196/1999. (XII. 21.) Korm. rendelet.

célkitűzései, az iskolában szervezett legfontosabb tanórán kívüli foglalkozások vagy az iskola elmúlt két évben elért legfontosabb tanulmányi és más szakmai eredményei.

Érdeemes hangsúlyozni, hogy a korszerű informatikai eszközök alkalmazására épülő új rendszer bevezetése korántsem volt problémamentes, és bizonyos igényeket jelenlegi formájában sem képes még kielégíteni. Az adatok feldolgozása során az első évben az informatikai rendszerben működési zavarok jelentkeztek, és számos iskolában nehézségeket okozott a korábbinál bonyolultabb kérdőívek kitöltése. Emiatt a 2000/2001-es tanévben nem sikerült minden intézményről megbízható adatokat begyűjteni, aminek következtében az erről a tanévről szóló országos adatok csak nagy késéssel jelentek meg, és bizonyos részletező adatok nem a valóságos elemi adatok összesítésén, hanem becslésen alapultak. A rendszer – csakúgy, mint a reform előtti hagyományos statisztikai adatgyűjtés – nem képes egyértelmű létszámadatokat nyújtani többek között a különböző oktatási szinteken dolgozó pedagógusokról, és nem tudja pontosan követni a tanulói mozgásokat sem. Így nem tud megfelelő információt szolgáltatni a pedagógus-munkaerő fluktuációjáról vagy a tanulók lemorzsolódásáról.

A különböző – pénzügyi, foglalkoztatási stb. – adatoknak a közoktatási adatokkal való összekapcsolása sok esetben továbbra sem megoldott, ami nagymértékben nehezíti a közoktatási döntések megalapozását szolgáló elemzések készítését. Mint az iskolai adattárral kapcsolatban említettük, lassan folyik az új rendszer adatokkal való feltöltése is, aminek egyik oka az adatgazda intézmények érdekeltségének a gyengesége.

2.2.2. Területi szint

A kilencvenes évek eleje óta magyar közoktatás-irányítási rendszer fontos jellemzője a területi szintű felelősség viszonylagos gyengesége. E tekintetben a vizsgált időszakban történt legjelentősebb változás az előző részben bemutatott OKÉV regionális irodáinak a létrehozása, és ezzel a közoktatás területi irányítási szintjeinek megkettőződése egy alsóbb (megyei) és egy felsőbb (regionális) szintre. Ezen szervezeti változás eredményeként a korábban létező, képvisleti (önkormányzati) alapon szerveződő megye és a korábban ugyancsak létező, megyei szinten megszervezett közigazgatási hivatalok mellett létrejött egy olyan felsőbb területi (regionális) irányítási szint, amely dekoncentrált állami hivatalként működik, és kizárólag az oktatási ágazat ügyeivel foglalkozik. A közigazgatási hivatalok mellett léteznek még más olyan területi szintű irányítási egységek vagy szereplők, amelyeknek a közoktatással kapcsolatban is vannak vagy lehetnek feladataik (lásd 2.2. táblázat).

2.2.2.1. Területi közoktatás-irányítási feladatok

A területi irányítás legfontosabb szereplői továbbra is a megyei önkormányzatok, amelyeknek két kiemelkedő feladata van: egyfelől a területi szintű közoktatási szolgáltatások biztosítása, másfelől a települési szintű szolgáltatók közötti koordináció biztosítása. E két funkció miatt sajátos kettősség jellemzi a megyei önkormányzatokat: mint szolgáltatók vagy szolgáltatást szervezők pontosan olyan szerepet játszanak, és ugyanolyan jogosítványaik vannak, mint a települési önkormányzatoknak, területi koordinációs szerepkörük viszont valamilyen módon mégis a települési önkormányzatok fölé emeli őket.

A megyei önkormányzatokra hárul minden olyan feladat ellátása a közoktatásban, amelyre a törvény nem kötelezi a települési önkormányzatokat (pl. a középfokú, a speciális és a művészetoktatás biztosítása), oly módon azonban – és ez szintén fontos

2.2. táblázat

A közoktatási irányítás területi szintű szereplői

Irányító szervezet	Területi szint	Politikai jelleg	Ágazati jelleg	Fő tevékenység
OKÉV regionális egységei	Regionális	Állami hivatal	Speciális ágazati	Szakmai ellenőrzés
Területfejlesztési Tanács	Megyei és regionális	Választott/képviselői	Integrált, nem ágazati	A területfejlesztési források elosztása
Regionális fejlesztési és képzési bizottságok	Regionális	Választott/képviselői	Speciális ágazati	A szakképzés-fejlesztési források elosztása
Megyei Önkormányzat	Megyei	Választott/képviselői	Integrált, nem ágazati	Szolgáltatások biztosítása és területi koordináció/tervezés
Megyei közoktatási közalapítványok	Megyei	Választott/képviselői	Speciális ágazati	Közoktatási szakmai fejlesztési források elosztása
Megyei Közigazgatási Hivatal	Megyei	Állami hivatal	Integrált, nem ágazati	Törvényességi ellenőrzés
Területi Államháztartási Hivatal [*]	Megyei	Állami hivatal	Integrált, nem ágazati	Pénzügyi adatszolgáltatás

* Korábban TÁKISZ.

jellemzője a hazai közoktatási irányításnak –, hogy eközben ilyen szolgáltatásokat saját akaratukból a települési önkormányzatok is működtethetnek. Ezen túlmenően olyan területi szinten megszervezhető szolgáltatásokat is kell biztosítaniuk, mint a pedagógiai szakszolgálat és a pedagógiai szakmai szolgáltatások (ezekről részletesen lásd még később *e fejezetben*). A megyei önkormányzatok biztosítják a tanulási képességeket vizsgáló szakértői bizottságok, a korai fejlesztés és a nevelési tanácsadás működését, bár ezek közül néhányat települési önkormányzatok is fenntartanak. Valamennyi megyei önkormányzati hivatal rendelkezik ágazati szakapparátussal, amelyek – a városokhoz hasonlóan – az oktatással kapcsolatos irányítói tevékenység mellett többnyire más (kulturális, egészségügyi és szociális) irányítást is végeznek.

A megyei önkormányzatoknak kevés olyan eszköz van a kezükben, amelyekkel a települési önkormányzatok viselkedését befolyásolni tudnák. A közoktatási törvényben rájuk ruházott koordinációs és ágazati területi tervezési feladataiknak így csak akkor tudnak eleget tenni, ha megfelelő együttműködést képesek kialakítani a területükön működő helyi önkormányzatokkal. Ezek közül külön említést érdemelnek a megyeszékhelyek és a nagyobb, megyei jogú városok, amelyek a megyei önkormányzatokkal szemben komoly ellensúlyt képviselnek.

A közoktatás területi szintű irányításában szerepe van egy sor olyan állami hivatalnak, illetve testületnek, amelyek megyei vagy regionális szinten működnek. Ezek közé tartoznak a már említett OKÉV-irodák, valamint a *megyei közigazgatási hivatalok*. Ez utóbbiak végzik a települési önkormányzatok törvényességi ellenőrzését, ezen belül vizsgálják az oktatással kapcsolatos döntéseket is. A Területi Államháztartási Közigazgatási Információs Szolgálat helyett jöttek létre 2001-ben a pénzügyi információs rendszer új szervezetei, a *Területi Államháztartási Hivatalok* (TÁH), amelyek a közoktatás önkormányzati pénzügyi adatait is kezelik. Növekvő szerepe van a *területfejlesztési tanácsoknak*, amelyek megyei szinten működnek, de létrehozhatnak megyeközi, regionális testületeket is (regionális területfejlesztési tanácsokat). E tanácsoknak meghatározó szerepük van a területi infrastrukturális fejlesztést – ezen belül például az iskolák építését – szolgáló források elosztásában.

A vizsgált időszaknak a területi szintű közoktatás-irányítást meghatározó folyamatai közül különösen az a tendencia érdemel figyelmet, hogy az anyagi nehézségekkel küzdő városok a megyei önkormányzatoknak adják át középiskoláikat (erről lásd még a *közoktatás finanszírozásáról* szóló 3. fejezetet). A megyei önkormányzat köteles az ilyen iskolákat átvenni, noha nem minden esetben rendelkezik megfelelő forrásokkal ezek tartós működtetéséhez. Érdemes megemlíteni azt az új helyzetet is, amely az állami és önkormányzati irányítás közötti együttműködésben alakult ki az OKÉV megalakulásával. E szervezet területi egységei és az önkormányzati irányítás területi szervei, a megyei önkormányzatok közötti együttműködés egyelőre szűk területre terjed ki, és ez is sok esetben inkább informális, személyes kapcsolatokon keresztül zajlik (pl. érettségi vizsgaelnökök megbízása). Figyelemre méltó tendencia a regionális és kistérségi folyamatok erősödése. A szakképzés irányításában a regionális szint megerősödését jelzi a szakképzési fejlesztési források elosztásának megyei szintről regionális szintre emelése a szakképzési hozzájárulásról szóló törvény módosításának 2001. évi elfogadása nyomán.⁸ A kistérségi együttműködést tekintve az egyes megyék között jelentős eltérések figyelhetők meg: noha ez általánosan nem jellemző, van olyan megye, ahol a települések teljes körét bevonták az ilyen együttműködési formákba.

2.2.2.2. A területi tervezés

A megyei szintű irányítás egyik legfontosabb közoktatási feladata a *területi ágazati tervezés*. A közoktatási törvény 1996 óta írja elő a megyei önkormányzatok számára ún. *feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és fejlesztési terv* készítését.⁹ E tervek a megyék területén működő önkormányzatok számára csupán ajánlást jelentenek, bár több helyen a települési önkormányzatoknak saját határozattal el kellett fogadniuk a rájuk vonatkozó részeket ahhoz, hogy hozzájuthassanak a *megyei közoktatási közalapítványok* által elosztott pénzeszközökhöz. E közalapítványok a megyei tervek megvalósításának és általában a közoktatás területi fejlesztésének egyik legfontosabb eszközt alkotják. A kilencvenes évek második felétől kezdve az alapítványokat a központi költségvetés növekvő összeggel támogatta, ily módon juttatva meghatározott forrásokat (pl. az eszközfejlesztés céljára) az iskolákhoz, illetve az iskolafenntartókhoz. A vizsgált időszakban a központi irányítás elsősorban azt várta a megyei tervezéstől, hogy segítse elő a közoktatási ellátás racionálisabb megszervezését. Emellett igényként fogalmazódott meg az is, hogy támogassa az adott térség átfogó emberierőforrás-tervezési stratégiájának kialakulását (*Balázs, 2001; 2002*).

A megyei közoktatás-tervezéssel kapcsolatban számos olyan felvetés fogalmazódik meg, amelyeket e rendszer továbbfejlesztésénél érdemes figyelembe venni. Így például (a) a megyei és egyéb tervek közötti harmonizáció alacsony szintű, (b) a közoktatási tervek nem kapcsolódnak megfelelően a területfejlesztés rendszeréhez, (c) a megvalósítás és annak értékelése nem kap kellő súlyt, (d) nem eléggé világos, hogy inkább az ellátásra irányuló operatív vagy inkább az átfogó strukturális viszonyokra vonatkozó stratégiai tervezésre kell-e a hangsúlyt helyezni, (e) a megyei tervezés nem kap kellő szintű módszertani szakmai támogatást. Érdemes hangsúlyozni, hogy a szaktárca a

⁸ 2001. évi LI. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzési rendszer fejlesztésének támogatásáról.

⁹ 1996. évi LXII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 68. §.

vizsgált időszakban az OKÉV-ek regionális hivatalain keresztül olyan új eszközre tett szert, amely segítségével a korábbiaknál jelentősebb szerepet játszhat a megyei és regionális tervezés kialakításában.

A közoktatási törvény 1999-es előírása szerint a települési önkormányzatok által elkészített intézkedési tervek elfogadása után (erről lásd még részletesebben a *következő alfejezetet*) az önkormányzatoknak át kellett tekinteniük saját fejlesztési tervüket, és szükség szerint módosítaniuk kellett azt.¹⁰ A módosításnál nemcsak a törvény által előírt új tartalmakkal (kötelező megyei feladatok ellátása, középfokú továbbtanulási lehetőségek biztosítására vonatkozó terv, önkormányzatok együttműködésének alapelvei, az intézményrendszer átjárhatóságának feltételei és biztosítékai) való kiegészítésre nyílt lehetőség, hanem arra is, hogy a települési intézkedési terveket inputként felhasználva az intézményfenntartók valóságos szándékait követő, részben alulról építkező dokumentum készülhessen. Ezt erősíti az a szabályozás is, miszerint a megyei fejlesztési tervben szerepelnie kell annak, hogy „az egyes önkormányzatok milyen módon tesznek eleget a közoktatással összefüggő feladatellátási kötelezettségüknek”.¹¹ A módosított megyei fejlesztési tervek tartalmazzák ugyan az önkormányzatok együttműködésének és az intézményrendszer átjárhatóságának *biztosítékait és feltételeit*,¹² ezek azonban továbbra is csak *szereződéses megoldásokkal* biztosíthatóak. Ez viszont egyfelől a *hatékony érdekegyeztetési rendszer működését*, másfelől a megkötött *megállapodások betartásának ellenőrzési lehetőségét* feltételezi. A tervezés felértékelődésével egyre erősebben érzékelhető az ehhez szükséges szakmai háttér gyengesége. A területfejlesztésen belül továbbra sem megoldott az oktatási ágazat megfelelő képviselése.

2.2.3. Helyi szint

A magyar közoktatás-irányítási rendszer egyik legfontosabb jellemzője a helyi (települési) szintű felelősség erőssége. A közoktatással kapcsolatos döntések legnagyobb részét az intézményfenntartó helyi önkormányzatok hozzák, azaz továbbra is rendelkeznek mindazokkal a kiterjedt irányítási jogosítványokkal, amelyeket az 1993-ban elfogadott közoktatási törvény határozott meg.¹³ A közoktatás Magyarországon a 90-es években *helyi közszolgáltatássá* vált, ezáltal nagyszámú községi szintű önkormányzat gyakorol kiterjedt hatásköröket (Halász, 2001). A helyi döntések meghatározó módon befolyásolják a közoktatás minőségét, vagyis azt, hogy az óvodák, iskolák és kollégiumok milyen feltételek között működhetnek, s hogy az állampolgárok milyen színvonalú oktatási szolgáltatáshoz jutnak hozzá. A helyi közoktatási irányítás minősége ezért továbbra is a hazai közoktatás-politika egyik kulcsproblémája.

2001-ben a *Területi Államháztartási Hivatalok* adatai szerint 3177 helyi önkormányzat működött Magyarországon (24-gyel több, mint 1999-ben), amelyek közül 2349 tartott fent valamilyen közoktatási intézményt (lásd 2.3. *táblázat*). A korábbiakhoz képest csökkent

¹⁰ 1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról 42. § (1)–(2) bekezdés.

¹¹ 1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról 42. § (2) bekezdés.

¹² 1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról 42. § (1) bekezdés.

¹³ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 85–91. §.

az intézményfenntartó önkormányzatok száma, illetve ezen belül a legalább nyolc évfolyammal működő iskolát fenntartók aránya (lásd még az *oktatási rendszerről és a tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet). Ez azt mutatja, hogy az ezredforduló idejére a kistelepülések intézménymegtartó képessége gyengült, miközben társulási hajlandóságuk csak kismértékben növekedett (erről később még bővebben lesz szó). Az iskolák jelentős hányadát továbbra is a kisebb lélekszámú települések önkormányzatai működtetik: a 2001/2002-es tanévben a legalább nyolc évfolyammal működő általános iskoláknak csaknem 53%-át tartotta fenn 2000 lélekszámúnál kisebb település (lásd *Függelék 2.1. táblázat*). Csökkent – arányaiban figyelemre méltónak tekinthető 14%-kal – a középiskolát fenntartó önkormányzatok száma is, ami abból a korábban jelzett jelenségből következik, hogy sok város a megyei önkormányzatoknak adja át középiskoláit.

2.3. táblázat

A különböző szintű közoktatási feladatokat ellátó önkormányzatok száma, 1994/95, 1999/00 és 2001/02

Megnevezés	1994/95	1999/00	2001/02
Összes helyi önkormányzat	3147	3153	3177
Nem tart fenn oktatási intézményt	704	721	828
Csak tagiskolának ad helyet	n. a.	69	7
<i>Oktatási-nevelési intézményt fenntartó önkormányzatok</i>	<i>2443</i>	<i>2432</i>	<i>2349</i>
Csak óvodát fenntartó önkormányzatok	177	201	229
Csak általános iskolát fenntartó önkormányzatok	116	44	49
Általános iskolát és óvodát is fenntartó önkormányzatok	2149	2072	1849
<i>Legalább nyolc évfolyammal működő iskolát fenntartó önkormányzatok</i>	<i>1822</i>	<i>1798</i>	<i>1721</i>
Középiskolát is fenntartó önkormányzatok	223	233	200

Forrás: TÁH-adatok

2.2.3.1. A helyi irányítás szerepe és a jelentősebb kihívások

A vizsgált időszakban a helyi irányítási szintet érő kihívások egy része az egész '90-es évtizedre jellemző volt. Ezek közül meghatározó a költséghatékonyság problémaköre (erről részletesebben lásd a *közoktatás finanszírozásáról* szóló 3. fejezetet). Mivel a demográfiai folyamatok alapvetően nem változtak a '90-es évek végéhez képest, azaz a gyermeklétszám folyamatosan csökkent, kiemelt feladat maradt az intézményi kapacitások minél hatékonyabb kihasználása, és ez az alapfokú oktatást követően immár a középfokú intézmények finanszírozásában is előtérbe került. Az évtized egészére jellemző, hogy a források szűkössége miatt a stratégiai tervezővel szemben mindinkább a működtető szerep került előtérbe, különösen a községi és kisvárosi önkormányzatok esetében (Drahos, 2002).

A közoktatási törvény 1999. évi módosítása előírta a fenntartók számára a közoktatási intézkedési tervek elkészítését, amihez a megyei önkormányzatok, valamint a megyei jogú városok kivételével csak korlátozottan álltak rendelkezésre a szükséges szakmai kompetenciák. A fenntartói tervezéshez is kapcsolódik, hogy az iskoláknak 2001. szeptember elsejéig módosítaniuk kellett pedagógiai programjukat. Mivel a törvénymódosítás erre az egy alkalomra felfüggesztette a pedagógiai programok jóváhagyásához szükséges kötelező szakértői szakvélemény kikérését, az önkormányzatok jelentős része – részben költségtagarékossági okokból – csak saját tudására támaszkodhatott a progra-

mok szakmai megítélése során. A központi irányítás által 1999-től kezdve meghirdetett pályázatok (SZAK, Közoktatás 2001) keretei között az önkormányzatoknak lehetőségük nyílt olyan szakértői szolgáltatások megvásárlására, amelyek kompetenciájuk bővítését szolgálták. A pályázati támogatások elnyerésében jelentős helyzeti előnyt élveztek a megyei jogú városi és a megyei önkormányzatok, amelyek megfelelő szakmai háttérrel rendelkezve képesek voltak befogadni e forrásokat, és fel tudták használni az ezekből finanszírozott tevékenységek eredményeit. A szakapparátussal nem rendelkező önkormányzatoknak az irányítás területén is meglévő hátrányát azonban kevésbé csökkentették a központi pályázatok útján hozzáférhető források, mivel esetenként sem a pályázati tudás nem állt rendelkezésükre, sem annak eldöntésére nem volt elképzelésük, hogy milyen területre, milyen szolgáltatást rendeljenek meg. A központi oktatáspolitikai egyik kiemelt célja volt 2000-től az intézményi szintű minőségfejlesztési, minőségbiztosítási rendszer bevezetése (Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Program), amit az OM, a szolgáltató cégek és az intézmények által kötött háromoldalú szerződések alapján kezdtek meg kiépíteni (az intézményi modell jellemzőiről lásd a későbbi *keretes írást*, továbbá az *iskolák belső világáról* szóló 6. és a *közoktatás minőségéről és eredményességéről* szóló 8. fejezetet). A program az intézményi modell bevezetésével kezdődött, amelyet nem előzött meg a fenntartói modell kialakítása és széles körben történő implementálása, ezért az önkormányzatok az elvárhatónál kevesebb érdeklődést tanúsítottak a közoktatási minőségfejlesztés, minőségirányítás iránt. A fenntartói modellek kidolgozása – bár szakértői tevékenységek eredményeképpen készültek előzetes modellek – nem fejeződött be. A közoktatási törvény 2003. évi módosítása ugyanakkor e területen jelentős változást hozhat: ez ugyanis a fenntartók számára előírta a helyi közoktatási intézményrendszer egészére vonatkozó minőségirányítási program kidolgozását.¹⁴

2.2.3.2. A helyi irányítás szervezeti és személyi viszonyai

A helyi irányítás feladat- és hatáskörei a vizsgált időszakban nem változtak, azokat az 1999. évi átfogó törvénymódosítás sem érintette. Bár időről időre megjelennek kezdeményezések egyes feladat- és hatáskörök átcsoportosítására (különösen a középfokú oktatás és a szakképzés vonatkozásában), eddig még nem alakult ki olyan politikai tér, amelyben ez keresztülvihetővé vált volna. Az egyes feladatok ellátásán és a hozzájuk kapcsolódó hatáskörök telepítésének problematikáján túl – bizonyos szakértői vélemények szerint – megoldatlan az önkormányzati feladatellátás kontrollja is. Elsősorban azt hangsúlyozzák, hogy az önkormányzat törvényes működéséért felelős jegyző alárendeltje az öt kinevező képviselőtestületnek, így egzisztenciálisan fenyegetett helyzetbe kerülhet, ha a hatáskörét gyakorolja (*Torba, 2000*).

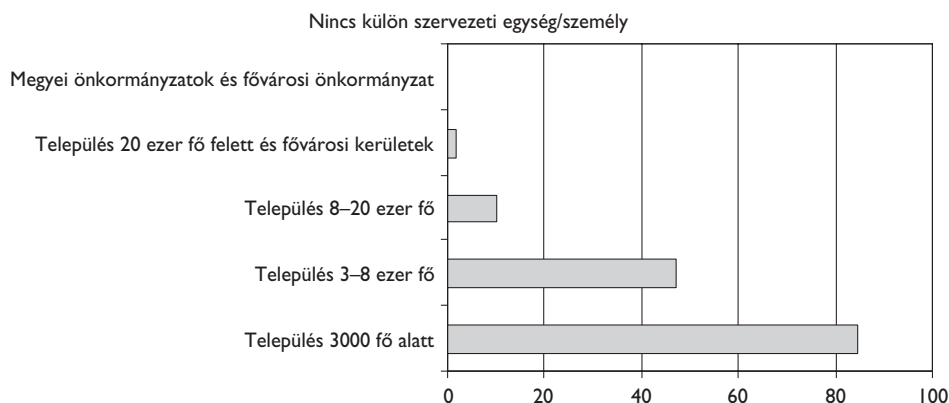
A helyi irányítás belső szervezeti és személyi viszonyaiban, valamint szakmai felkészültségében nem következtek be a vizsgált időszakban jelentős mértékű változások: ez településmérettől függően továbbra is igen nagy eltéréseket mutat. Egy 2001-es kutatás (*Önkormányzati adatfelvétel, 2001/2002*) adatai szerint, a kisebb községekben (3000 lakos alatt) jellemzően egyetlen személy sem specializálódik az oktatási ügyekre (*Hermann, 2002*), ezt a polgármesteri hivatal széles feladatkörei és az alacsony létszámok nem is teszik lehetővé. Oktatási referens, azaz szakfeladatot önállóan ellátó személy a 3000 és 8000 fő közötti településeken jelenik meg nagyobb arányban (48,5%), azonban e települé-

¹⁴ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 56. § (7) bekezdés.

sek közel felében sincs szakértője az oktatásügynek (lásd 2.1. ábra és Függelék 2.2. táblázat). Jellemző, hogy a közoktatásért felelős előadó további más területekért is felelős, leggyakrabban a közművelődésért (73%), és legritkábban, de még mindig igen magas arányban a szociálpolitikáért (31%), míg a csak közoktatással foglalkozó előadók aránya mindössze 6%-ra tehető. A közoktatással foglalkozók között összességében 75%-ra tehető a felsőfokú végzettségűek aránya azon önkormányzatoknál, ahol egy referens dolgozik, és valamivel több 80%-nál ott, ahol önálló szervezeti egység van (Hermann, 2002).

2.1. ábra

A közoktatás-igazgatási feladatok ellátásának szervezeti keretei a településnagyság függvényében, 2001/02 (%)



Forrás: Önkormányzati adatfelvétel, 2001/2002

A feltett kérdés: „A polgármesteri hivatalban kik foglalkoznak az oktatás ügyeivel? (1) egy önálló szervezeti egység (osztály, csoport, iroda stb.); (2) a közoktatásért felelős előadó (önálló szervezeti egység nélkül); (3) nincs külön szervezeti egység, sem személy az intézményen belül.”

2.2.3.3. A helyi tervezés

A közoktatási törvény 1999. évi módosítása előírta, hogy minden olyan önkormányzatnak, amely – önállóan vagy társulásban – legalább két intézményt tart fent feladatai ellátásához, döntései előkészítéséhez *feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és fejlesztési tervet*,¹⁵ röviden *intézkedési tervet* kell készítenie. A törvényi szabályozás egyúttal a területi és a helyi tervezés közötti együttműködést is igyekszik biztosítani azáltal, hogy kimondja: a helyi tervezés során figyelembe kell venni a megyei (fővárosi) intézkedési tervet. A helyi tervnek tartalmaznia kell (1) a kötelező feladatok ellátásának módját, (2) a nem kötelező feladatok körét, továbbá (3) „az intézményrendszer működtetésével, fenntartásával, fejlesztésével, átszervezésével összefüggő elképzeléseket”. A végrehajtást két-évenként kell értékelni és, amennyiben szükséges, felülvizsgálni. Fontos eleme a szabályozásnak, hogy a terv elkészítése során „ki kell kérni” az intézményvezetők, a szülői és diákszervezetek, a települési szintű szakszervezetek, a nem állami, nem önkormányzati intézményfenntartók, továbbá az érdekelt helyi, ha ilyen nincs, akkor az országos kisebbségi önkormányzat véleményét. E terv útján a fenntartók intézményeik felé elvárásokat

¹⁵ 1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról 40. §.

fogalmazhatnak meg, ilyen módon is erősítve a fenntartói és az intézményi tervezés közötti kapcsolatot. Az intézkedési tervet első alkalommal 2000. július 31-ig kellett elkészíteni,¹⁶ ami így egy évvel megelőzte az intézményi pedagógiai programok törvény szerinti módosításának határidejét. A 2003 nyarán történt törvényt módosítás az intézkedési terv elkészítésének kötelezettségét kiterjesztette valamennyi önkormányzatra, beleértve ebbe azokat is, amelyek nem tartanak fenn közoktatási intézményt, továbbá olyan újabb előírásokat is megfogalmazott, amelyek a helyi és a területi tervezés összehangolását szolgálják.¹⁷

A helyi intézkedési tervek elkészítéséhez kevés módszertani segítséget kaptak az önkormányzatok, különösen a községekben nem állt rendelkezésre a szükséges kompetencia. Emiatt az elkészült dokumentumok igen különböző mélységűek és minőségűek lettek. Egy 2000 őszi a Nyugat-Dunántúlon végzett kutatás szerint (*Palotás, 2000*) a tervek kisebb hányada prognosztizálni igyekezett a következő 5-6 év várható változásait is (*stratégiai jellegű elemek*), nagyobb része csak az azonnal elvégzendő feladatokat (*intézkedések*) sorolta fel. Döntő többségükben megfeleltek annak a minimális törvényi előírásnak, hogy meghatározzák kötelező és önként vállalt feladatokat. A korábban idézett kutatás szerint (*Önkormányzati adatfelvétel, 2001/2002*) a tervezés megkezdése előtt vagy a helyzetelemzés részeként az önkormányzatok elsősorban a demográfiai folyamatokat (79%), majd a terv megvalósításnak várható költségeit vizsgálták (68%), legkevésbé (25%) pedig a munkaerő-piaci keresletet tekintették át (*Hermann, 2002*). Az intézkedési tervek konkrét tartalmáról megállapíthatjuk, hogy általában nem támogatják a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok kapacitásának bővítését vagy szűkítését, sőt általában nem tervezik a középiskolák programkínálatának a megváltoztatását (miközben – részben piaci, részben szülői nyomásra – az intézmények jelentős része ebben gondolkodik). Az alapfokú oktatás területén csak az önkormányzatok 15%-a számol a speciális oktatás bővítésével a gyógypedagógiai intézményekben, ugyanakkor 67% tervezi a felzárkóztató oktatás javítását az általános iskolában. Az eszközellátottságon a tervek szerint az önkormányzatok 89%-a kíván javítani, ezen belül legnagyobb arányban a kisvárosok terveiben szerepel ez a feladat (97%!)

A 8000 főnél népesebb települések – döntő többségükben városok – több mint háromnegyede már a helyi intézkedési tervek elkészítése előtt is rendelkezett valamilyen közoktatási koncepcióval, amelyeket azonban ritkán módosítottak a közben átdolgozott megyei fejlesztési tervek hatására. Míg 2001-ben a 8000 lakosnál nagyobb települések 95%-a rendelkezett intézkedési tervvel, addig az 1000–3000 fő közötti települések 45%-a azt nem készítette el. Érdemes megjegyezni, hogy a kutatás szerint van olyan 40 000 lakosnál nagyobb város is, amelyik nem dolgozott ki intézkedési tervet több mint egy évvel azután sem, hogy lejárt ennek törvényben rögzített határideje.

2.2.3.4. A fenntartók és az intézmények közötti kapcsolatok: értékelés és ellenőrzés

A fenntartók és intézményeik közötti kapcsolatok fontos eleme az ellenőrzés és az értékelés. Az ellenőrzés rendszeres formában elsősorban a városokban és a pénzügyi-gazdálko-

¹⁶ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 132. § (7) bekezdés.

¹⁷ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 56. § (1) bekezdés.

dási területen jelenik meg: ez a gyakorlat létezik minden olyan önkormányzatnál, ahol megfelelő pénzügyi apparátus áll rendelkezésre. A korábban idézett kutatás (*Önkormányzati adatfelvétel, 2001/2002*) szerint, a 8000 lakosnál népesebb településeken, valamint a megyei szinten az általános, a közép- és szakiskolák gazdálkodását az önkormányzatok 85-90%-a vizsgálta már 1993 és 2001 között. A fenntartói törvényességi ellenőrzés általában a *kötelezően beküldött dokumentumok* (főként SZMSZ) vizsgálatára korlátozódik.

Az adatok szerint az általános iskolákban folyó pedagógiai munkát 1993 óta legalább egy intézmény estében az 1000 főnél népesebb települések önkormányzatainak 63–91%-a értékelte, ezen belül a nagyvárosok aránya 76%, ugyanez a középiskolák esetében 62–83% (erről lásd még a *közoktatás minőségéről és eredményességéről szóló 8. fejezetet*). Középiskoláikat – több intézményre kiterjedően – legnagyobb arányban a megyei önkormányzatok értékelik (83%), némileg meglepő, hogy ugyanez az arány a nagyvárosok esetében csupán 62%. A pedagógiai munka értékelésére évente vagy két évente az általános iskolák esetében átlagosan az önkormányzatok 66%-a (legkisebb arányban a kisvárosok: 59%), a középiskoláknál 50%-uk kerít sort, ami azt jelenti, hogy a többségüknél a pedagógiai értékelés is viszonylag rendszeresnek tekinthető. A 1000 lakosnál kisebb községek önkormányzatai csak korlátozottan végeznek ellenőrzést és értékelést: amennyiben erre mégis sor kerül, 68%-uk inkább a pedagógiai munka értékelését végzi el, amely feladattal általában szakértőt bíz meg. A gazdasági tevékenység ellenőrzését általában két évente végzik: ez a középiskolák esetében 54%-ukra, az általános iskoláknál 48%-ukra jellemző, azaz átlagosan ötven százalékukról mondható el az, hogy ellenőrző, értékelő tevékenységük ezen a területen tervszerű.

Mind az általános, mind a középiskolák esetében az intézményértékelések célja a döntés-előkészítés javításához szükséges általános tájékozódás (több mint 80%), az iskola jövőjének vizsgálata (79, illetve 84%), az önkormányzati oktatási tervezéshez, programalkotáshoz szükséges információ gyűjtése, valamint személyi döntések (52, illetve 57%) – intézményvezető kinevezés – megalapozása volt. Érdemes megjegyezni, hogy a szülők tájékoztatása céljából az általános iskolák esetében az önkormányzatok 51%-a, a középiskoláknál pedig csupán 40%-uk végez szakmai értékelést. Ugyancsak figyelemre méltó, hogy a költségvetési források elosztása érdekében is csak alig 50%-uk értékeli intézményeit, ami azt látszik bizonyítani, hogy a rendszeresnek tekinthető pénzügyi-gazdálkodási ellenőrzés inkább csak a törvényességi ellenőrzést szolgálja, és kevésbé van összefüggésben az oktatás szakmai céljaival. Mind az általános, mind a középiskolák esetében az értékelést leggyakrabban az iskolai önértékelés segítségével végzik az önkormányzatok, amely lényegében az intézményi beszámolókon alapszik, a tantárgyi tesztek ritkábban használják fel. A szülői elégedettségre alapozott értékelést mindkét iskolatípus esetén az önkormányzatok körülbelül egyharmada alkalmazta.

Az intézményértékelést a középiskolai oktatásban az önkormányzatok számára leggyakrabban profitorientált szakértői cégek végzik (68%), ebbe a közigazgatási szervek közvetlenül nem kapcsolódnak be. Az önkormányzati szakmai szolgáltató szervezetek közreműködésére, illetve a szaktanácsadók véleményére mindkét iskolatípus esetén az önkormányzatok kevesebb mint 40%-a tart igényt az értékelés területén. A vizsgált időszakban az intézményértékelés elterjedésében fontos szerepet játszottak a korábban már említett „SZAK”-pályázatok, amelyek keresletet teremtettek az e területen megjelenő szakértői vállalkozások szolgáltatásai iránt. A különböző koncepcióval rendelkező cégek ugyanakkor több helyen váltották egymást, és legtöbbször nem tudták vagy nem akarták felhasználni a korábbi információkat, hanem előlről kezdték a munkát. Figyelemre méltó

jelenség, hogy a felhalmozódó tapasztalatokat a megrendelő önkormányzatok – elsősorban a városok – egymás között folyamatosan cserélik. Az intézményértékelés területén jelentős változást hozhat a közoktatási törvénynek az a 2003. évi módosítással elfogadott új rendelkezése, amely a fenntartók számára kötelezően előírta, hogy négyévenként legalább egy alkalommal ellenőrizték a közoktatási intézmények gazdálkodását, működésük törvényességét és hatékonyságát, valamint a szakmai munka eredményességét.¹⁸

2.2.3.5. Településközi együttműködés, társulások

Noha mérethatékonysági szempontból kívánatos lehetne a kistelepülések intézményeinek összefogása, és ez a vizsgált időszakban oktatáspolitikai prioritássá is vált, a települések társulási és együttműködési hajlama továbbra is gyenge. Az ún. *társulási törvény*¹⁹, valamint a közoktatási törvény 1999. évi módosítása²⁰ kialakították azokat a jogi kereteket, amelyek korábban hiányoztak a szabályozásból. A közoktatási törvény módosítása előírta, hogy a társulási szerződésnek rendelkeznie kell a közösen vállalt feladatok ellátásának költségmegosztásáról, ezzel is jelezve, hogy az egyébként is forráshiányos kistelepülési önkormányzatok együttműködése mely kérdésekben akadhat meg a legkönnyebben (*Drahos, 2002*). A társulási törvény egyebek mellett elhárította a közoktatási együttműködésnek, a társulások létrejöttének egyik korábbi akadályát azáltal, hogy szabályozta az érintett települések testületeinek, polgármestereinek a társulás utáni új szervezeti formájában a felelősségi és hatásköreit (*Tóth A., 2002*).

A társulások létrejöttében meghatározó szerepet játszanak a különböző ösztönző eszközök (*Halász, 2000*). Ezek egyik formája a pénzügyi támogatás, aminek a vizsgált időszakban többféle formája volt megfigyelhető (1) a bejáró gyermekek utáni normatíva, (2) a már működő intézményfenntartó társulás intézményébe járó gyermekek utáni kiegészítő támogatás, (3) az 1100 fő alatti kistelepüléseknek adható, kiegészítő normatíva négyeszerese, amelyet azok a települések vehetnek igénybe, ahol az 1–4. évfolyamot helyben, míg a felső tagozatot társulásban működtetik.

A bejárók tanulók után 2001-ben és 2002-ben egyaránt 14 000 Ft kiegészítő normatív támogatás járt, míg az intézményfenntartó társulások óvodáiba és iskoláiba járó tanulók után mindkét évben 20 000 Ft kiegészítő normatíva volt igénybe vehető. A 2003. évi költségvetési törvény²¹ a fenti előírásokat változatlanul hagyta, így a társulást ösztönző források lényegében a 2000. év szintjén befagytak. A vizsgált időszakban a társulások száma nem változott lényegesen (lásd 2.2. *ábra* és *Függelék 2.3. táblázat*).²²

Az együttműködést gátló tényező, hogy viszonylag kevés, a kistérségi társulások számára előnyös és adaptálható modell áll rendelkezésre. Ezek közé tartoznak például az alapellátás kistérségi megszervezéséhez kapcsolódó, a megyei fejlesztési tervek és támogatás alapján létrehozott és/vagy kistérségi referenci hálózatot működtető önkormányza-

¹⁸ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 70. § (1) bekezdés.

¹⁹ 1997. évi CXXXV. törvény a helyi önkormányzatok társulásairól és együttműködéséről.

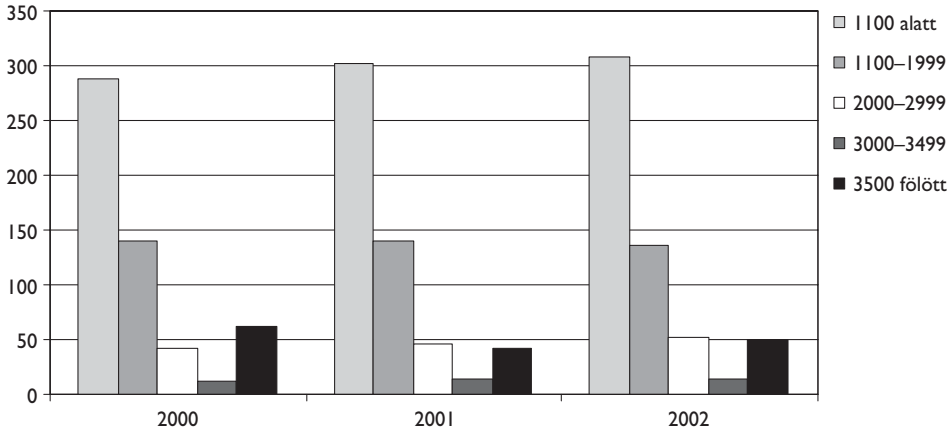
²⁰ 1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról 42. §. (4) bekezdés.

²¹ 2002. évi LXII. törvény a Magyar Köztársaság 2003. évi költségvetéséről.

²² Az adatok vonatkozásában a TÁH-adatbázis alapján eltérő számokat kapunk. 2001-ben például 623 társulást tartottak nyilván, ami az eltérő fogalmi rendszerből adódik. Mivel e társulások mindegyike intézményt tart fent, így az OM-azonosító alapján a KIR-STAT-adatokat tekinthetjük meghatározónak.

2.2. ábra

A közoktatási intézmények működtetésére kiterjedő társulások száma, 2000–2002



Forrás: KIR-STAT adatok alapján Tóth András számításai

ti társulások (*Jelentés..., 2000*). Egy, a kistérségi együttműködésben előljáró Borsod-Abaúj-Zemplén megyében végzett kutatás (*Kutatási zárójelentés..., 2000*) azt mutatta, hogy a társulás szempontjából stratégiai fontosságú és a résztvevőknek valódi előnyöket kínáló területek a következők: (1) a pedagógiai programok összehangolása, (2) a közös kínálat-tervezés és (3) a munkaerő összehangolt foglalkoztatása. E területeken azonban a valóságos együttműködés és annak szabályozása gyenge vagy nem létező (*Drahos, 2002*).

2.2.4. Intézményi szint

Az intézményi szintű irányítás jogi keretei a kilencvenes évek második felében kevésbé változtak. Szakmai-pedagógiai és működési vonatkozásban valamennyi lényeges döntési jogosítvánnyal továbbra is a nevelőtestület rendelkezik. Döntési hatásköre kiterjed a nevelési/pedagógiai program, a szervezeti és működési szabályzat, illetve a házirend elfogadására, a tanulók magasabb évfolyamra lépésének megállapítására, a tanulók fegyelmi ügyeiben való döntésre, az éves munkaterv elkészítésére, az intézmény munkáját értékelő beszámoló elfogadására, továbbá a vezetői pályázat véleményezésére.²³ Érdeemes persze hangsúlyozni, hogy a nevelőtestületi döntések nyomán elfogadott dokumentumok hatályba lépéséhez az esetek jelentős részében fenntartói jóváhagyás is kell (a közoktatási törvény 2003. évi módosítása ezek közé beemelte a házirendet is, megerősítve ennek szerepét az intézményi működés szabályozásában).²⁴ A széles körű jogosítványokkal szemben az intézményvezetők hatásköre viszonylag szűk, ugyanakkor feladataik igen tág körűek. A közoktatási törvény értelmében az intézmény vezetője „felelős az intézmény szakszerű és törvényes működéséért, a takarékos gazdálkodásért, gyakorolja a munkáltatói jogokat”.²⁵ Ez a szabályozás a vezetést arra készíti, hogy folyamatosan

²³ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 57. § (1) bekezdés.

²⁴ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi törvény módosításáról, 70. § (2) bekezdés.

²⁵ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 54. § (1) bekezdés.

egyeztessen a tantestülettel, hiszen stratégiai kérdésekben csupán előkészítői jogokkal (előterjesztés), illetve a feltételek megteremtésének kötelezettségével (pl. munkáltatói és gazdálkodási jog) rendelkezik.

A széles vezetői feladatkör a szakmai közvélemény szerint azt is jelenti, hogy bizonyos tevékenységek gyakorlati elvégzése is kifejezetten vezetői feladat. Egy kutatás során (*Iskolai szintű adatfelvétel, 2001/2002*) például azt találták, hogy a forrásszerzésben az intézmények 97%-ában, a külső kapcsolatok alakításában és fejlesztésében pedig 94%-ukban szinte kizárólagos szerepe van az igazgatónak, de meghatározó a szerepe diákfigyelmi ügyekben (82%), a minőségfejlesztésben (87%) és a továbbtanulás, beiskolázás (67%) területén is (*Baráth–Cseh, 2002*). Az erős nevelőtestület és a viszonylag gyenge, de tág felelősségű vezető közötti kapcsolat problémája két esetben különösen nyilvánvaló: az egyik a vezetői álláshelyek betöltése, a másik a stratégiai jelentőségű dokumentumok elfogadása. A vezetés sikere ebben a helyzetben nagymértékben múlik azon, hogy milyen mértékben képes megnyerni a testületet, azaz ez utóbbi mennyit enged át neki informálisan döntési jogaiból. Érdemes ugyanakkor hangsúlyozni: ez a helyzet gyakran segíti az intézményi szervezeti kultúra fejlődését.

2.2.4.1. Az intézményi szintű irányítást érő kihívások

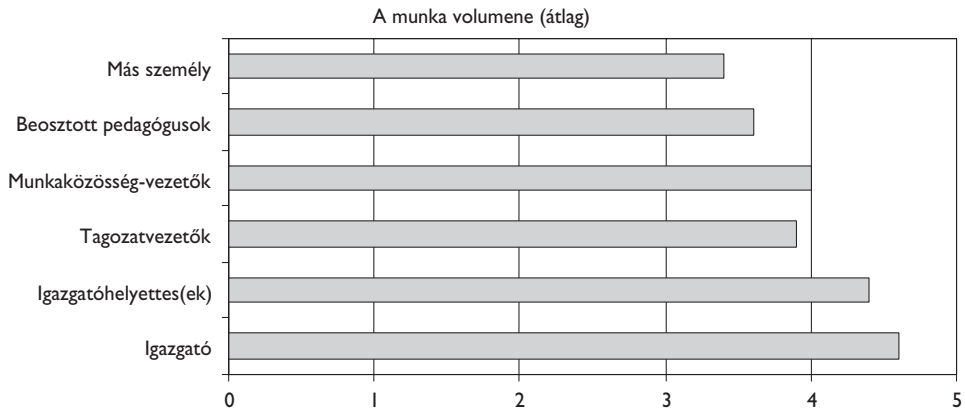
Az előző évtized utolsó éve óta intézményi szinten többféle kihívással kellett szembenézni. Ilyen volt mindenekelőtt a pedagógiai programok átdolgozása 2001-ben (a közoktatási törvény 1999. évi módosításának megfelelően), a minőségbiztosítási rendszerek megjelenése (főképp a Comenius 2000 programon belül), illetve az intézményi képzési kínálat és profilok felülvizsgálata, valamint a szülői vagy piaci elvárásokhoz való alkalmazkodás (elsősorban a középfokú oktatás területén). A *pedagógiai programok* jelentős mértékű módosítására rövid idővel (3 év) az előzőek elkészítése után került sor, általában 2001 tavaszán. A vezetés feladata nemcsak a munka megszervezése volt, hanem – a nem kis többletmunkával járó tevékenység miatt – a pedagógusok motiválása, aktivizálása is. A helyi tantervek kerettantervhez való igazítása, ha kisebb mértékben is, de ismét felélesztette a három évvel korábban már tapasztalt belső konfliktusokat (*Jelentés..., 2000*), elsősorban azon szakmai körök és a vezetés között, amelyek óraszámai a korábbiakhoz képest negatívan változtak, és így veszteseknek érezték magukat. Ugyancsak lényeges eleme volt e folyamatnak az, hogy a pedagógiai program részévé vált „az iskolában folyó nevelő-oktató munka ellenőrzési, mérési, értékelési, minőségbiztosítási rendszerének kidolgozása”,²⁶ aminek gyakorlatilag nem voltak intézményi előzményei, így új kompetenciákat kellett megszerezni.

Egy iskolák körében végzett kutatás eredményei (*Simon, 2002*) szerint, a pedagógiai programok 2001. évi módosításában meghatározó szerepük volt az iskolaigazgatóknak. Nem csak a közreműködők aránya (52,7%) a legmagasabb az összes résztvevők között, hanem a válaszadók szerint mind a tevékenység volumene, mind jelentősége szempontjából az igazgatók végezték a legnagyobb munkát (lásd 2.3. ábra és Függelék 2.4. táblázat). Úgy tűnik az adatokból, hogy a vezetés nem csak irányította, hanem szinte maga végezte el a pedagógiai program módosításához szükséges feladatok legnagyobb részét, ami nem különbözik e dokumentumok első alkalommal történt elkészítése során tapasztaltaktól (*Előzetes eredmények..., 1999*).

²⁶ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 48. § (1) bekezdés a) pont.

2.3. ábra

Az iskolai pedagógiai program módosítása során a különböző szereplők által végzett munka mennyisége 2001/02 (öt fokú skálán)



Forrás: Simon, 2002

A feltett kérdés: „Az Önök iskolájában kik és milyen arányban vettek részt a nevelési program elkészítésében? A közreműködők milyen volumenű feladatokat végeztek? Értékelje 1-től 5-ig a részvétel intenzitását! 1 = kis részfeladatot végzett; 5 = nagy munkát végzett, 1 = kevésbé jelentős feladatot, 5 = meghatározó jelentőségű munkát végzett.”

Az intézményi minőségbiztosítási program (lásd a keretes írást), amely a vizsgált időszakban kiemelt oktatáspolitikai támogatást élvezett, újabb kihívás elé állította az intézményvezetést. Mivel ennek meghirdetése és a pedagógiai programok nevelési programmal való kiegészítése (módosítása) egy időbe esett, a minőségbiztosításba bekapcsolódó iskolák vezetésének nemcsak arról kellett meggyőznie a nevelőtestületeket – és nem utolsósorban a fenntartót –, hogy az gazdaságból importált eljárások iskolai környezetbe való beillesztése lehetséges, hanem arról is, hogy ez elvégezhető a pedagógiai program módosításával egy időben.

A Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Program

A Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Program 3-3 modellt tartalmazott intézményi és fenntartói szinten, bár ezek közül csak a két intézményi modell kipróbálására, illetve bevezetésére került sor. A Comenius I. intézményi modell a partnerközpontú működés kialakítását célozta meg. Ennek érdekében az intézmény helyzetfelmérést végzett, azonosította partnereit, majd megvizsgálta azok igényeit és elégedettségét. Az igényfelmérés eredményeit össze kellett vetni a nyitott önértékelés során kialakított külső-belső intézményképpel, és figyelembe kellett venni a pedagógiai program célrendszerét. Az elemzés eredménye kiindulópontja lett a célok és prioritások meghatározásának. Az intézmény vagy a már korábban elfogadott célok módosításával, vagy újak kijelölésével és az ezek közötti prioritások megfogalmazásával határozta meg rövid, közép- és hosszú távú céljait, amelyeket elfogadásukat követően nyilvánosságra kellett hozni. A célokhoz vezető lépések írásos összefoglalása az intézkedési terv, amely tartalmazta a felhasználható erőfor-

rásokat, a felelősöket, az időtervet, az elvárt eredményt és az eredmény mérésének-értékelésének módját. E modell megvalósítása ún. irányított önértékeléssel zárult, amely során az intézménynek tényekre alapozva kellett elvégeznie a tevékenységek bemutatását, az alkalmazott módszerek és elért eredmények minél teljesebb értékelését, az erősségek és fejlesztésre váró területek meghatározását, a szükséges beavatkozások tervezését.

A Comenius II. „Teljes körű minőségirányítás alkalmazása” elnevezésű modell a fent említett irányított önértékelésre épül. A teljes körű minőségirányítás alkalmazásának célja a szervezet képességének kialakítása a Comenius I. modell alkalmazásával nem megoldható problémák kezelésére. A modell megvalósítása során három területen kellett jelentős előrelépésnek bekövetkeznie: (1) a *folyamatok szabályozásának képessége* (az oktatási-nevelési tevékenységek elvégzéséhez szükséges folyamatok azonosítása, és az erre épülő belső szabályozás kiépítése a következő területeken: (a) az intézményvezetés felelőssége és elkötelezettsége; (b) a partnerkapcsolatok irányítása; (c) az emberi erőforrások biztosítása és fejlesztése; (d) az egyéb erőforrások biztosítása és hatékony felhasználása; (e) az intézmény működtetése; (f) az intézmény biztonsága; (g) az oktatás és nevelés tartalmi kérdései; (h) a mérés, elemzés és javítás); (2) a *szervezeti kultúra fejlesztésének képessége* és (3) a *folyamatos fejlesztés képessége*. A Comenius III. intézményi modell céljaként a megszerzett tapasztalatok átadását jelölték meg (Pőcze, 2002).

A közoktatási minőségbiztosítást és minőségfejlesztést 2002-ben rendelettel szabályozta az Oktatási Minisztérium.²⁷ A rendelet valamennyi közoktatási intézményre kiterjedően meghatározta a minőségfejlesztéssel kapcsolatos feladatokat,²⁸ és megalapította az e területen kiemelkedő teljesítményt nyújtó intézmények állami elismerését szolgáló Közoktatás Minőségéért Díjat.²⁹ A rendelet értelmében valamennyi intézménynek önértékelésen alapuló minőségfejlesztési tevékenységet kell folytatnia,³⁰ lényegében a Comenius I. modell követelményei alapján. A 2002-es választások után megkezdődött a Comenius-program felülvizsgálata, aminek hatására a minőségbiztosítási program az intézmények számára nem kötelező *minőségfejlesztési* programmá alakult át. Ugyanakkor az intézményi szintű minőségbiztosítás általános elterjesztését és további intézményesülését szolgálja közoktatási törvény 2003. évi módosításának az a rendelkezése, amely valamennyi óvoda és iskola számára előírta saját minőségfejlesztési rendszer kiépítését és ennek egy, a fenntartó által jóváhagyott önálló dokumentumban (minőségirányítási program) való rögzítését.³¹ Ebben a vezető által kidolgozott és a nevelőtestület által elfogadott dokumentumban kell leírni az intézményi működés folyamatait, ezen belül különösen a vezetési, tervezési, ellenőrzési, mérési, értékelési feladatokat.

A vizsgált időszakban a munkaerő-piaci elvárások változásai és nem utolsósorban a továbbra is kedvezőtlen demográfiai folyamatok állandó kihívást jelentettek az intézmény-

²⁷ 3/2002. (II. 15.) OM rendelet.

²⁸ 3/2002. (II. 15.) OM rendelet, 2. §.

²⁹ 3/2002. (II. 15.) OM rendelet, 15. §.

³⁰ 3/2002. (II. 15.) OM rendelet, 4. §.

³¹ 2003. évi törvény a közoktatásról szóló 1993. évi törvény módosításáról, 29. § (10) bekezdés.

nyi képzési programok meghatározása területén. A munkaerőigények változása és az egyre nehezebbé váló beiskolázás arra készítette az iskolák igazgatóit, hogy folyamatosan keressék azokat a profilokat, amelyek révén meggátolható a tanulói létszám visszaesése. A már hivatkozott nyugat-dunántúli vizsgálat alapján (Palotás, 2000) megállapítható, hogy az 1990 óta bekövetkezett intézményi profilmódosítások jellemzően a képzési kínálat bővítését jelentették. Ezek kezdeményezésében meghatározó szerepet játszott az iskolák nevelőtestülete és vezetése (az összes módosítás 82%-át ők kezdeményezték, míg 13%-át a fenntartók és 2%-át a szülők).

2.2.4.2. Az intézményi szintű tervezés kapcsolata a helyi tervezéssel

A tervezési funkciók általános megerősödése a kilencvenes évek második felétől az intézményi szintű irányítást is érintette. Az intézményi szintű tervezés 2002 óta három fő elemből áll: (1) a stratégiai tervnek tekinthető *pedagógiai program*, amely középtávon, de legalább egy képzési ciklus idejére határozza meg a célokat és feladatokat, (2) az inkább operatív tervnek tekinthető *éves munkaterv*, amely jellegéből következően az adott év aktuális céljait és feladatait, valamint cselekvési tervét tartalmazza, és (3) az intézményi minőségfejlesztési feladatokat tartalmazó *minőségfejlesztési munkaterv*. A középtávra szóló minőségirányítási program 2004-től egészíti ki az intézményi szintű tervezést befolyásoló dokumentumok körét. Természetesnek tekinthető elvárás és jogilag is szabályozott az a követelmény, hogy mindezek összhangban legyenek a fenntartói intézkedési tervvel és minőségirányítási programmal.

Miután a települési szintű intézkedési tervek elfogadása után egy évvel, 2001-ben került sor az iskolai pedagógiai programok módosítására, az intézmények jól ismerhették az előbbieket tartalmát. A kutatási eredmények szerint (Hermann, 2002) az intézkedési terv elkészítése során a fenntartók 98%-a kikérte az intézményvezetők véleményét, aminek többek között azért van jelentősége, mert e terv adott esetben alapot adhat az iskolai pedagógiai programok jóváhagyásának megtagadására.³² Mivel az intézkedési tervet kétfévente kell felülvizsgálni, ugyanakkor a pedagógiai programok általában 4, esetenként 8 évre készülnek, előfordulhat, hogy az iskolai terveket folyamatosan hozzá kell igazítani a fenntartói tervekhez, ami gyengíti azok stratégiai jellegét. Az intézményi átszervezések, így a képzési profil módosítása esetén a fenntartónak be kell szereznie a megyei önkormányzat megyei fejlesztési tervre alapozott szakvéleményét is.³³ Mivel egy ilyen átszervezés értelemszerűen az intézkedési terv és az intézményi pedagógiai program módosítását is maga után vonja, ez optimális esetben azt jelenti, hogy a pedagógiai programnak az intézkedési tervnek és a megyei fejlesztési tervnek koherens rendszert kell alkotnia. Mindez nagymértékben felértékeli az előzetes egyeztetések jelentőségét.

2.2.4.3. Vezetési, szervezeti viszonyok az iskolákban

A vizsgált időszakban változások történtek az intézmények vezetési struktúrájában, belső szervezeti viszonyaiban. Az a több mint ezer intézmény, amely bekapcsolódott a Comenius 2000 programba (erről lásd még a *közoktatás minőségéről és eredményességéről* szóló 8. fejezetet), illetve az a több száz, amely a programtól függetlenül építi ki saját rendszerét

³² 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 103. § (2) bekezdés.

³³ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 88. § (5) bekezdés.

több, a vezetést érintő kihívással szembesült. Az intézmények jelentős hányadában kialakult egy új kompetenciával rendelkező szakmai kör, amely támogató csoportként a vezetés és a nevelőtestület, valamint a hagyományos munkaközösségek között helyezkedik el, és egy-egy meghatározó területen közvetlenül irányítja az intézményben folyó tevékenységeket. Ezáltal lényegében egy új belső irányítási szint jött létre. Ennek hatására a vezető feladatai is átalakultak: a korábbiakhoz képest inkább delegálhatja a döntés-előkészítést az új szervezeti szinthez, amihez általában kapcsolódik az (egyik) igazgatóhelyettes is. A minőségfejlesztési rendszer irányítására és kontrollálására kialakított új szervezeti egység részben árnyaltabbá alakítja a struktúrát, egyben professzionálisabbá teszi a vezetést, részben pedig új belső karrierlehetőséget nyit meg a pedagógusok előtt.

Kutatási eredmények szerint, a minőségfejlesztési rendszer kiépítése a vezető szerep területén három eltérő vezetői magatartástípus kialakulását eredményezte: (1) a vezető a minőségbiztosítás elkötelezettje, aktívan részt vesz annak megvalósításában; (2) a vezető szimbolikus támogatást nyújt a minőségbiztosítás munkáját végzők számára, a munkában azonban legfeljebb alkalmilag vesz részt; (3) a vezető és a belső támogató csoport rivalizáló viszonyba kerül egymással. Az első két esetben a minőségfejlesztési programban való részvétel lehetőség a nyitott belső szervezet átalakítására is, míg a harmadik esetben valószínűsíthető volt a program sikertelensége, sőt esetleg a belső kommunikációra romboló hatást is gyakorolhatott (Györgyi–Török, 2002). A szervezeti és vezetési viszonyok fejlődésére a kilencvenes évtized végére feltehetően jelentős hatást gyakorolt a felsőfokú közoktatási vezetőképzésben való tömeges részvétel, és a közoktatási vezetésfejlesztéssel, illetve vezetőképzéssel foglalkozó szakmai közösség megszerveződése is. E területen alapvető változást hozhat a közoktatási törvénynek az a 2003-ban elfogadott új rendelkezése, amely a második alkalommal történő vezetői megbízás esetén – hosszabb távon – az igazgatói megbízás feltételévé tette a közoktatási vezetői szakvizsga megszerzését.³⁴

2.3. Szolgáltató és támogató intézményrendszer

A fejlett közoktatási rendszerek működésében kiemelkedően fontos szerepet töltenek be az oktatást támogató szolgáltatások. A pedagógiai szolgáltató rendszer részét alkotja a közoktatás irányításának, hiszen feladatainak ellátásával irányítási és szabályozási funkciókat is betölt. A magyar közoktatás egyik fontos jellemzője az ilyen szolgáltatások viszonylagos fejlettsége. A vizsgált időszak egyik figyelemre méltó jelensége volt a piaci alapon működő magán-szolgáltatók szerepének növekedése.

2.3.1. Helyi-területi pedagógiai szakmai szolgáltatások

A közoktatási törvény a megyei önkormányzatok által kötelezően ellátandó feladatok közé sorolja a pedagógiai szakmai szolgáltatások biztosítását,³⁵ önkéntesen azonban a közoktatás más szereplői is vállalhatják ezt a feladatot. A törvény értelmében a pedagó-

³⁴ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi törvény módosításáról, 14. § (1) bekezdés.

³⁵ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 87. § (1) bekezdés c) pont.

giai szakmai szolgáltatások körébe a következő feladatok tartoznak:³⁶ pedagógiai mérés, értékelés; szaktanácsadás; pedagógiai tájékoztatás (szakmai információk gyűjtése, őrzése, feldolgozása és használatba adása); igazgatási pedagógiai szolgáltatás; pedagógusok képzésének, továbbképzésének és önképzésének segítése, szervezése; tanulmányi és tehetséggondozó versenyek szervezése, összehangolása; tanulói tájékoztató, tanácsadó szolgálat. A pedagógiai szolgáltatások döntő hányadát – a leggyakrabban egyéb feladatok ellátása mellett – a megyei önkormányzatok által fenntartott pedagógiai intézetek biztosítják.

2.3.1.1. A pedagógiai szolgáltatásokat érő kihívások

A pedagógiai szakmai szolgáltató intézményeknek az évtized fordulóján három jellegzetes kihívással kellett szembenéznük: (1) finanszírozási problémákkal, (2) szervezeti átalakulásokkal és (3) a piaci verseny erősödésével. A pedagógiai szakmai szolgáltatások fenntartói finanszírozásához 1997-ig nem kapcsolódott központi támogatás. Az 1997. és 1998. évi költségvetési törvényekben ún. központosított előirányzatot különítettek el, amelyhez a szolgáltatást végző megyei pedagógiai intézetek az Oktatási Minisztérium döntése alapján, projektszerződés keretében juthattak hozzá. E források terhére a megyei szolgáltatók ingyenes szolgáltatásokat nyújtottak a hatáskörükbe tartozó intézmények számára. Az 1999. évi költségvetési törvény megszüntette ezeket az előirányzatokat: a források az Oktatási Minisztérium fejezetébe kerültek, amely ezekből hozta létre a már korábban említett SZAK elnevezésű új pályázati alapot. A 2000. évi költségvetési törvény a megyei közalapítványok számára biztosított olyan forrásokat, amelyekre pályázhattak a szolgáltató intézmények és a felhasználók, de emellett az OM is fenntartotta az országosan pályázható alapot. A 2001. és 2002. évi kétéves költségvetési törvény már nem tartalmazott olyan forrásokat, amelyeket a megyei szolgáltatók ingyenes szolgáltatások nyújtására vehettek volna igénybe, és 2001-ben jelentősen szűkült a pályázható alap is.³⁷

Szervezeti kihívásokat elsősorban a gyakori átszervezések jelentettek. A megyei önkormányzatok által fenntartott intézmények közül többet összevontak más (közművelődési, sport-, idegenforgalmi) szervezetekkel. Egy megyében felsőoktatási intézményhez kapcsoltnak szervezték meg a feladatellátást, két megyében pedig közhasznú gazdasági társaságot hoztak létre. 2001-ben a megyei intézetek között mindössze öt olyan volt, amely kizárólag pedagógiai szakmai szolgáltatási feladatokat látott el. A megyei önkormányzatok többsége a minőségi standardok terén (létszám és eszköz) nem tartja be a vonatkozó jogszabályt:³⁸ a 2001. évben húsz szolgáltató szervezetben összesen 694 főállású dolgozót foglalkoztattak, akiből a pedagógiai szakmai tevékenységet végzők száma 256 fő volt, noha a jogszabály szerint összesen minimálisan 300 főt kellett volna e területen alkalmazni (*Annási, 2002*). A harmadik jelentősebb kihívást a piaci verseny erősödése jelentette. A szakmai szolgáltatások bizonyos területein (értékelés, egyes továbbképzések) a piaci cégek meghatározóvá váltak, és a közintézményi és a piaci szektor együttes jelenléte lett jellemző. Az országos pályázatok is elsősorban a profitorientált vállalkozások megjelenését és megerősödését szolgálták.

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

³⁷ Közoktatás 2001 pályázat.

³⁸ 10/1994 (V. 13.) MKM rendelet.

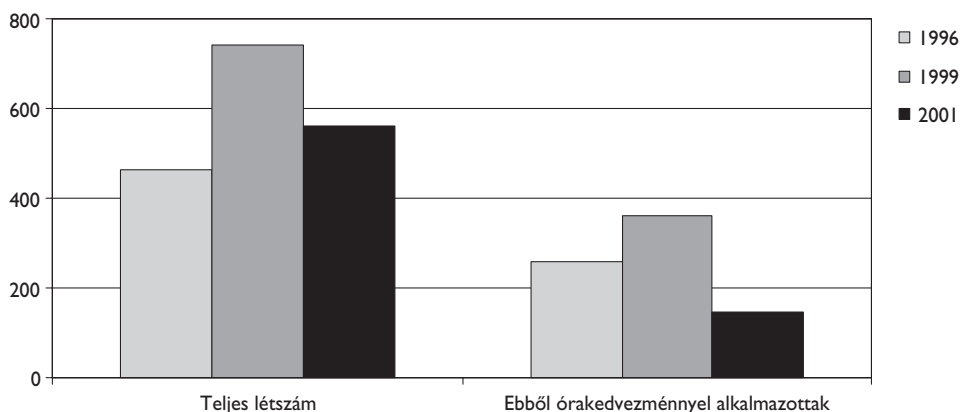
2.3.1.2. Szaktanácsadás

A pedagógiai szakmai szolgáltatások között speciális helyet foglal el a *szaktanácsadás*, amelynek feladata a pedagógusok és az iskolák közvetlen segítése, ezen belül elsősorban a pedagógiai módszerek megismertetése és terjesztése.³⁹ A szaktanácsadói megbízást a jog nem szabályozza, így a tevékenység tartalmára, a szaktanácsadók létszámára, működési körülményeire és honorálására vonatkozóan minden a helyi döntéshozókon múlik. E szolgáltatásnak lényegében két formája létezik: az egyik az állandó megbízással rendelkező, a másik az eseti felkérés alapján foglalkoztatott (ún. „listás”) szaktanácsadó. Ez utóbbi egy-egy feladat elvégzésére kap megbízást, költségeit és megbízási díját gyakran vagy az intézet, vagy a megrendelő fizeti (*Jelentés...*, 2000).

A 2001. évben a 19 megyében és a fővárosban működő szolgáltató szervezetek által nyilvántartott szaktanácsadók száma 1658 volt, ami 9%-kal haladta meg a '90-es évek második felében regisztráltak számát (1996-ben 1515 fő, 1999-ben 1514 fő). Amíg a '90-es évek végétől az állandó megbízással rendelkező szaktanácsadók száma folyamatosan csökkent (25%-kal), addig a listások száma folyamatosan emelkedett (41,8%-kal). A 2001. évben az 1658 szaktanácsadó közül már csak minden harmadik rendelkezett állandó megbízással (1999-ben 49%-uk), az órákedvezményben részesülők száma pedig az 1999. évi 40%-ára esett vissza (lásd 2.4. ábra és Függelék 2.5. táblázat). 2001-ben már csak 15 megyében voltak állandó megbízással rendelkező szaktanácsadók – azaz öt megyében csak listások működtek –, és ezek közül hét megyében egészült ki a megbízás órákedvezménnyel is. A szaktanácsadói kar megbízási viszonyainak átalakulása részben finanszírozási nehézségekkel, részben a szaktanácsadói tevékenység, gyakorlat átalakulásával magyarázható (*Annási*, 2002).

2.4. ábra

Állandó megbízással (nem listás) szaktanácsadók és ebből az órákedvezménnyel alkalmazottak száma 1996, 1999 és 2001 (fő)



Forrás: Palotás, 1997; Szabó L., 1999; Annási, 2002

Az egyes tantárgyakhoz kötődő szaktanácsadás mellett egyre inkább teret kap (a megyék kétharmadában) a tantárgyakhoz nem kötődő tanácsadói szolgáltatás. A 2002-es adatok

³⁹ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 36. § (2) bekezdés b) pont.

szerint a „hagyományos” szaktanácsadás, amely jellemzően tanórák látogatását és elemzését jelenti, a tevékenységek rangsorában a 4–6. helyet foglalja el (előtte áll a minőségbiztosításhoz, a pedagógiai programok felülvizsgálatához, a tankönyvek, taneszközök használatbavételéhez kapcsolódó tanácsadás). A szaktanácsadás igénybevételének lehetőségével 2001-ben – megyénként eltérő mértékben – az óvodák 16–30%-a, az általános iskolák 31–45%-a élt. Ezt a szolgáltatást legkevésbé a középfokú intézmények vették igénybe, itt a megrendelés lehetőségével élő intézmények aránya 15% alatti volt. A szaktanácsadási szolgáltatást négy megyében térítésmentesen vehetik igénybe az iskolák, további kilenc megye esetében a szolgáltatások 60–95%-a ingyenes (Annási, 2002).

2.3.1.3. Továbbképzési és információs szolgáltatások

A helyi-területi szolgáltatók által szervezett pedagógus-továbbképzés volumene a vizsgált időszakban jelentősen csökkent. 1999-hez képest 2001-re a 30 órás vagy annál hosszabb idejű képzésben részt vevők száma 35 193 főről 10 776 főre apadt, ami 70%-os csökkenést jelent (lásd Függelék 2.6. táblázat). Ez részben abból fakad, hogy erre az időre a pedagógusok jelentős része már eleget tett a jogszabályi kötelezettségként előírt hétévenkénti 120 órás képzési követelménynek, részben abból, hogy a második periódusban nagymértékben csökkent az intézmények rendelkezésére bocsátott állami támogatás (Annási, 2002).

A szolgáltató intézmények több mint fele megpróbálta frissíteni kínálatát. Ez részben új programok fejlesztését és új célcsoportok keresését jelentette, részben olyan rövidebb időtartamú (10-20 órás) továbbképzési formák felkínálását, amelyeket ugyan nem lehetett az állami támogatásból finanszírozni, de alacsonyabb árak és az aktuális problémákra való gyors reagálásuk miatt viszonylag keresettek lettek. A továbbképzésekhez kapcsolódó igények átalakulását mutatja, hogy csökkent az egyes tantárgyak oktatását érintő képzések iránti érdeklődés, és növekedett az olyan átfogó, több szakterületet is érintő programok iránt, mint a minőségfejlesztés, egyéni képességfejlesztés, személyiségfejlesztés, konfliktuskezelés vagy a bűnmegelőzés és dropprevenció. Az érdeklődés országszerte leginkább az informatikai képzések iránt növekedett.

A továbbképzés egyik hagyományos szolgáltatási formája a regionális és országos tanácskozáások, konferenciák szervezése. Az ezeken részt vevők száma a vizsgált időszakban a tanfolyami részvételhez hasonlóan csökkent: a regionális rendezvények 92-ről 48-ra (a részt vevők száma 9697-ről 6683-ra), az országos konferenciák száma 37-ről 20-ra (a részt vevők száma 7354-ről 3053-ra) esett vissza, ami 30-60%-os csökkenést jelent (Annási, 2002). A pedagógiai tájékoztatás és az információs szolgáltatások területén meghatározó súlya van a *nyomtatott eszközöknek* is. Ezek között a legismertebbek a havonként megjelenő hírlevelek, amivel valamennyi megyei szolgáltató rendelkezik. A tájékoztatás eszközeként, ha lassan is, de kezdenek elterjedni az elektronikus szolgáltatások: 18 megyei szolgáltató rendelkezik saját honlappal. Megtartották jelentőségüket a könyvtárak is, bár a kezelt dokumentumok száma a vizsgált időszakban visszaesett. Egy kivételével valamennyi megyében és a fővárosban található tankönyvbemutató hely (Annási, 2002).

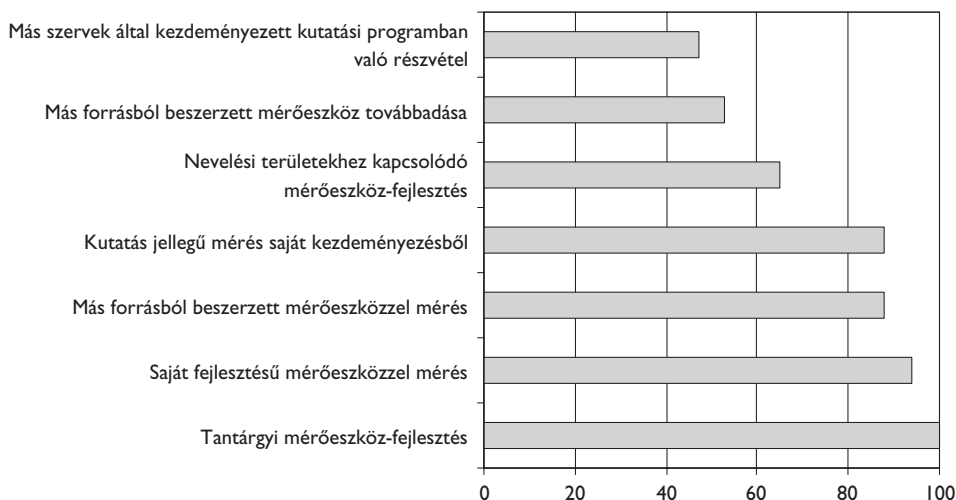
2.3.1.4. Pedagógiai értékelés

A pedagógiai szakmai szolgáltatások közül az elmúlt években legnagyobb mértékben a pedagógiai értékelés iránt nőtt meg a kereslet. Emelkedett az e területen teljes munkaidőben foglalkoztatott munkatársak száma (2001-ben országosan 19 fő volt), amiben szerepet játszott az is, hogy az országos pályázatokban preferált területté vált a pedagógiai

értékelés. A pedagógiai szolgáltatások megvásárlását támogató első (1999-es) SZAK-pályázaton a megyei intézetek által elnyert összes pályázatban a szaktanácsadás után a pedagógiai értékelés a második volt a rangsorban. Tizenhét megyei szolgáltató adatai alapján hétféle jellegzetes, a pedagógiai méréssel kapcsolatos tevékenység különböztethető meg, melyek között a tantárgyi mérőeszközök fejlesztése áll az első helyen (lásd 2.5. ábra és Függelék 2.7. táblázat).

2.5. ábra

A pedagógiai méréssel kapcsolatos tevékenységek előfordulási gyakorisága az önkormányzati pedagógiai szakmai szolgáltatók körében, 1997–2001 (%)



Forrás: Tóth L., 2002

A szolgáltatók körében saját kezdeményezésre vagy külső megrendelésre végzett mérések között viszonylag magas az aránya az országos követelményeket középpontba állító (56%), valamint a helyi tantervi és az országos követelményeket egyaránt alapul vevő (44%) méréseknek (Tóth L., 2002). A nem tantárgyi mérések keretében általában a tanulási motiváció és az iskolai klíma vizsgálatára kerül sor, amiben az intézményi minőségfejlesztési rendszerek kiépítésének a hatása ragadható meg. Az ilyen méréseket a szolgáltatók döntően külső megrendelésekre végzik, és alapvetően a megrendelők által és/vagy pályázati forrásokból finanszírozzák. A vizsgált időszakban a szolgáltatók többségénél (11 szolgáltató) más szolgáltatási területekhez képest nagyobb mértékben nőtt a térítés ellenében felkínált szolgáltatások aránya, ami országosan 68% (Annási, 2002).

2.3.1.5. Egyéb szolgáltatások

A pedagógiai szolgáltatásoknak fontos eleme a *tanulmányi versenyek* szervezése és egyéb, tehetséggondozással összefüggő tevékenységek. A vizsgált időszakban az országos középiskolai és az országos általános iskolai tanulmányi versenyek jelentős részének szervezését az OKÉV vette át. Emiatt az 1999/2000-es tanévhez viszonyítva nagymértékben csökkent a megyei pedagógiai szolgáltatók által szervezett országos versenyeken részt vevők száma (99 226-ról 66 863-ra), ugyanakkor mintegy 10%-kal növekedett a saját kezdeményezésként indított versenyeken részt vevőké. A tehetséggondozás egyéb for-

mái közül kiemelkedő jelentőségűek a szaktáborok és a bázis intézményekben vagy magában a szolgáltató intézményben szervezett központi szakkörök: ilyeneket hat-hat megyében hirdettek meg eredményesen (Annási, 2002).

Az *igazgatási pedagógiai szolgáltatások* fő formája a jogi, tanügy-igazgatási, pénzügyi, közgazdasági információk biztosítása intézményeknek és fenntartóknak. Tanügy-igazgatási kérdésekben 13 megyében, jogi ügyekben tíz megyében, míg a gazdálkodás területén négy megyében tudják biztosítani megfelelő kompetenciával rendelkező szakember közreműködését. Az ehhez szükséges forrásokat főképp a megyei közalapítványok biztosítják, központi támogatást a SZAK-pályázatok keretében lehetett e területen elnyerni. A 456 regisztrált megrendelés egy része az eddig említett szolgáltatásokon kívül az intézményi dokumentumok, szabályzatok elkészítésének és felülvizsgálatának segítésére szólt (Szabó L., 2001). A *tanulói tájékoztató, tanácsadó* szolgáltatás alapvetően a diákönkormányzatok munkáját segíti. Az e területen kínált szolgáltatások teljes körét ingyenesen 12 szolgáltató biztosította, de akadt olyan megye is, ahol ezt csak térítés ellenében vehették igénybe a megrendelők.

Figyelmet érdemel a vizsgált időszakban a megyei/fővárosi pedagógiai szolgáltatók *intenzív projekttevékenysége*, ami főképp annak köszönhető, hogy központi címzett támogatásokhoz csak kidolgozott projektekkel lehetett hozzájutni. Tizenhárom szolgáltató adatai alapján az 1997–2001 közötti időszakban összesen 52 projekt indult el, amelyből kettő országos, 22 pedig nemzetközi vonatkozású és kiterjedésű, 28 három- vagy többéves, 18 pedig legalább kétéves futamidejű volt. A projekteket legnagyobb számban az Oktatási Minisztérium és a megyei közalapítványok (17-17 eset), valamint külföldi szervezetek támogatták, ezeket követte a KOMA közalapítvány, a PHARE-program és a Comenius Programiroda. A legélénkebb projekttevékenység Győr-Moson-Sopron, Békés és Borsod-Abaúj-Zemplén megyékben folyt. A projektek során megvalósuló tevékenységek eredményeként legnagyobb számban módszertani anyagok (14 projekt), képzési programok (14 projekt), tan- és segédkönyvek (11 projekt) jelentek meg (Annási, 2002). Megélénkült a pedagógiai szolgáltató szervezetekben végzett kutatási tevékenység is: 2000/2001-ben 13 megyei szolgáltató 27 kutatásban vett részt. A Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Programba 13 szolgáltató kapcsolódott be, ezek közül tíz intézmény tanácsadói tevékenységet is folytatott, 14 szolgáltató pedig egy holland pedagógiai intézet (CED Rotterdam) által kidolgozott modell (BGR) hazai adaptációjában vett részt. A megyei önkormányzatok hat intézményt vontak be a megyei fejlesztési tervek felülvizsgálatába (Palotás, 1997; Annási, 2002).

2.3.2. Országos kutató, fejlesztő és szolgáltató intézmények

A szolgáltató-támogató intézményrendszeren belül jelentős szerepet játszanak az országos fejlesztő, szolgáltató és kutató intézmények, amelyek elsősorban a közoktatás központi irányítása számára nyújtanak szolgáltatásokat. Ezeknek a gyakran *háttérintézetnek* nevezett szervezeteknek egy része a közoktatási helyettes államtitkár közvetlen irányítása alá tartozik, mások egyéb területekhez kapcsolódnak ugyan, de van a közoktatással kapcsolatos feladatuk is. Az oktatási tárca közvetlen ellenőrzése alatt a következő, közoktatási feladatokat is ellátó jelentősebb intézmények és szervezetek működnek:

- Az *Educatio Kht.* az Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda, a korábban az Országos Közoktatási Intézet részeként működő győri Információs Iroda és az OM Sulinet programirodájának összevonásával alakult. Feladata többek között a közoktatás infor-

mációs és informatikai szolgáltatásainak a szervezése, ezen belül az Irisz-Sulinet program gondozása.

– A *Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény* (KÁOKSZI), amely 2001 előtt elsősorban az országos tanulmányi versenyek szervezésében vett részt, az érettségi szervezésével kapcsolatos feladatokat végezte, továbbá az egyes tantárgyak oktatásával kapcsolatos egyéb szervezési feladatokat látott el. Tevékenységi köre 2001 óta kibővült a közoktatási mérések és a vizsgák szakmai fejlesztésével.

– A *Közoktatási Modernizációs Közalapítvány* (KOMA) iskolák és szakmai közösségek innovációs kezdeményezéseihez nyújt pénzügyi támogatást.

– A *Nemzeti Szakképzési Intézet* (NSZI) legfontosabb feladata az Országos képzési jegyzék gondozása, az ezzel összefüggő tartalmi fejlesztés, valamint szakképzési kutatások folytatása.

– Az *Oktatáskutató Intézet* (OI) az oktatási rendszer valamennyi területén folytat kutatásokat, beleértve ebbe a szakképzést és a felsőoktatást is.

– az *Országos Közoktatási Intézet* (OKI) az alap- és középfokú oktatás területén folytat kutató és fejlesztő tevékenységet, így például új tantervi programok fejlesztését végzi.

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

– A *Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.* (PTMIK) elsősorban a továbbképzési programok akkreditációjával, az indítási engedélyezési eljárás adminisztrációjával kapcsolatos feladatokat végzi, valamint országos továbbképzési tanfolyamokat szervez.

– A *Tempus Közalapítvány* az összes európai uniós oktatási program, ezen belül a közoktatást szolgáló Socrates-program koordinálója.

2.3.3. Nem állami szolgáltatók és tanácsadó vállalkozások

A pedagógiai és szakértői szolgáltatások piaci alapon történő biztosítása a nyolcvanas évek végétől kezdve terjedt el Magyarországon. Eleinte a bevételeik növelésére kényszerülő köztisztviselők jelentek meg piaci szereplőként, majd a kilencvenes évtized elejétől kezdve egyre több olyan vállalkozás alakult, amely a közoktatásban szakértői vagy egyéb szolgáltatást kezdett árulni az iskolák és az iskolafenntartók számára. A kínálat bővülésében jelentős szerepe volt a közoktatási innovációs pályázati lehetőségeknek, majd később – a kilencvenes évek első felében – az önkormányzatok azon törekvésének, hogy új irányítási felelősségükhöz szakmai háttérrel teremtsenek. A kilencvenes évek elejétől kezdve az egyházak, majd az évtized végére civil szervezetek is megjelentek a szolgáltatást kínálók között. A három legnagyobb hazai egyház mindegyike működtet pedagógiai szakmai szolgáltatást nyújtó intézetet. Az alapítványi és magániskolák speciális szükségleteinek kielégítésére 2001-ben alakult meg a budapesti Független Pedagógiai Intézet, amely kutató-fejlesztő, információs és tanácsadói szolgáltatásaiban az újszerű, alternatív pedagógiai módszerek kifejlesztésére, valamint a hátrányos helyzetű (főleg roma) gyerekek iskolai integrációjának elősegítésére helyezi a hangsúlyt (*Annási, 2002*).

A piaci alapon működő szolgáltató vállalkozások többségét olyan szakemberek hozták létre, akik többsége korábban a tanügyigazgatásban, az oktatáskutatásban vagy az országos szakmai szolgáltatásban dolgozott. Az évtized második felétől kezdve ezek fejlődését közvetlen állami keresletnövelő lépések is segítették: közülük a legfontosabbak a pedagógus-továbbképzési rendszer létrehozása és a korábban említett SZAK-pályáza-

tok, illetve a Comenius 2000 minőségbiztosítási program voltak. Ez utóbbi a humán szféra más területein – egészségügy, közigazgatás, kulturális intézmények – működő vagy közvetlen az iparból érkező szervezeteket is a közoktatás területére vonzott. A piaci alapon működő szolgáltatók szerepének növekedését mutatja az is, hogy amíg a SZAK 2000 pályázati program keretében támogatást kapott 614 pályázatban érdekelt 99 szolgáltatónak 16%-a volt szakértő cég, egy évvel később már a 376 pályázatban érdekelt 94 szolgáltató 25%-a volt ilyen (*Annási, 2002*).

2.4. Civil társadalom, partnerség, konzultáció

A fejlett országok közoktatási rendszereinek irányításában jelentős szerepet játszik a társadalmi partnerekkel való egyeztetés. A politikai érdekegyeztetés hagyományos parlamenti keretei mellett sok helyen működnek egyéb olyan fórumok, amelyek lehetővé teszik, hogy az érintett szakmai és civil csoportok befolyásolhassák a közoktatási döntéseket. Magyarországon a kilencvenes évtizedben a közoktatásban érdekelt szakmai és civil kezdeményezések sokasága jött létre, és kialakultak a szakmai-társadalmi konzultáció, illetve érdekegyeztetés intézményi keretei is (lásd 2.1. táblázat). A nemzetközi összehasonlításban is figyelemre méltó gazdagság ugyanakkor együtt jár az egyeztetés kereteinek a szétaprózódásával is, ami bizonyos elemzések szerint (*Bajomi, 2002*) veszélyeztetheti az érdekegyeztetési és konzultációs folyamat hatékonyságát.

A közoktatásban érdekelt szakmai és civil szervezetek az OM-nél bejelentkezve konzultatív jogokra tesznek szert, illetve részt vehetnek bizonyos konzultatív testületek összetételének a meghatározásában. Az OM hivatalos listáján 2002 februárjában 172 olyan szervezet szerepelt, amelyek a közoktatás területén érdekeltiséggel rendelkeztek, és kérték a regisztrációjukat.⁴⁰ Ezek olyan csoportokat képviselnek, mint a szülők, a diákok, egy-egy szakmai vagy tudományos terület művelői, meghatározott iskolatípusokban vagy oktatási fokozatokon tanítók, egy-egy tantárgy vagy műveltségi terület oktatói, egyházak, speciális igényű gyermek tanítói vagy gondozói, esetenként egy-egy település vagy térség lakói. A közoktatás szakmai és civil szervezetei, csakúgy, mint más nyomásgyakorló és érdekcsoportok számára, elsősorban a konzultáció és egyeztetés országos szintű testületei nyújtanak lehetőséget érdekeik képviselőire (lásd a *keretes írást*).

A társadalmi partnerekkel való egyeztetés nemcsak országos szinten zajlik, hanem helyi, regionális és intézményi szinten is. Egy 2001/2002-ben végzett kutatás szerint (*Önkormányzati adatfelvétel, 2001/2002*) a helyi intézkedési tervek elkészítése során az önkormányzatok csaknem mindegyike (98%) egyeztetett az intézményvezetőkkel, de sokan (72%) a szülői szervezetekkel és (72%) a pedagógus érdekvédelmi szervezetekkel is. Figyelemre méltó ugyanakkor, hogy a helyi munkaadók véleményét csupán az önkormányzatok 7%-a, a helyi nem önkormányzati intézmények vezetőinek véleményét pedig 11%-uk kérte ki (ezeket nem írta elő kötelezően a törvény). A helyi és területi tervezés összhangjára való törekvésre lehet következtetni abból az adatból, hogy a megyei/fővárosi önkormányzat képviselőivel átlagosan az önkormányzatok 55%-a egyeztetett, ezen belül azonban az 1000–3000 fős községek 54%-a nem tartotta ezt szükségesnek.

⁴⁰ Lásd az OM honlapját: <http://www.om.hu/>

A közoktatás fontosabb konzultatív és érdekegyeztető testületei

(a) Az *Országos Köznevelés Tanács* (OKNT) a közoktatás tartalmi kérdéseiben (tantervi szabályozás, tankönyvek, taneszközök, vizsgarendszer, pedagógus-továbbképzés) leginkább érdekelt partnerek bevonását szolgálja. Tagjai a pedagógiai szakmai szervezetek, a tanárképző intézmények, az MTA, a munkaadói és gazdasági szövetségek és az oktatási miniszter képviselői. A testület minden jelentős, az oktatás tartalmával és minőségével kapcsolatos kérdésben rendelkezik véleményezési joggal, tantervi kérdésekben pedig a közoktatási törvény 2002-es módosítása során visszakapta 1999-ben elvesztett egyetértési jogát is. Keretei között több jelentősebb szakmai döntés-előkészítő és véleményező bizottság működik. Ilyen például az *Országos Érettségi Vizsgabizottság* (amelynek tagjait részben az OKNT, részben a Felsőoktatási és Tudományos Tanács delegálja) vagy az *Országos Pedagógus-továbbképzési Bizottság* (amelynek tagjai egy részét az OKNT, másik részét az érdekelt minisztériumok delegálják).

(b) A *Közoktatás-politikai Tanács* (KT), amely az oktatási miniszter közoktatás-politikai döntés-előkészítő, véleményező és javaslattevő testülete. A KT a közoktatás-politika valamennyi területével foglalkozik, kivéve a munkaadó-munkavállaló viszony, így a közalkalmazotti jogviszony és bérezés kérdéseit. A KT-ban a közoktatásban érdekelt valamennyi jelentősebb, országos szinten megszerveződött szakmai, társadalmi és kormányzati partner képviselőt kap. Ezek a következők: (1) pedagógus szakmai szervezetek, (2) pedagógus-szakszervezetek, (3) szülői szervezetek, (4) diákszervezetek, (5) helyi önkormányzatok, (6) kisebbségi önkormányzatok, (7) nem állami, illetve nem önkormányzati iskolafenntartók, (8) az oktatásban érdekelt szaktárcák és országos hatáskörű szervek.

(c) A *Közszolgálati Érdekegyeztető Tanács** az általános érdekegyeztetés, azaz az *Országos Érdekegyeztető Tanács* (OÉT) keretein belül működik, és hatóköre a közszféra egészére kiterjed (itt tárgyal valamennyi közalkalmazottakat, köztisztviselőket és rendvédelemben foglalkoztatottakat képviselő szakszervezet a munka világával, így különösen a közalkalmazotti jogviszonnyal és bérezéssel összefüggő kérdésekről). E testületen belül, kizárólag csak a közalkalmazottak ügyeiről egyeztet a *Közalkalmazottak Országos Munkaiügyi Tanácsa* (KOMT). Végül létezik egy kifejezetten a közoktatás területére szakosodott érdekegyeztetési fórum is, a *Közoktatási Érdekegyeztető Tanács* (KÖÉT), amely 1995-ben alakult (ebben a munkáltatói oldalon ott vannak az önkormányzatok is). Fontos hangsúlyozni, hogy az érdekegyeztetés általános és szakterületi keretei az elmúlt években a politikai változásokkal párhuzamosan gyakran változtak. Az itt ismertetett formák részben a 2002. évi kormányváltást követően jöttek létre, az érdekegyeztetést és a társadalmi partnerséget előtérbe helyező új kormányprogram hatására.

(d) A szakképzés területén a 2001. évi szakképzési hozzájárulásról szóló törvény** által létrehozott *Fejlesztési és Képzési Tanács* (FKT) és a korábban is létező *Országos Szakképzési Tanács* (OSZT) érdemel figyelmet. Az FKT feladata a munkáltatók által fizetett szakképzési hozzájárulásból keletkező forrásokkal (Munkaerő-piaci Alap fejlesztési és képzési alaprész) kapcsolatos döntések előkészítése. Tagjai a szakképesítésekért, illetve a munkaerőpiac szervezeti irányításáért felelős miniszté-

riumok képviselői, az érdekegyeztetés országos fórumában képvisellel rendelkező munkaadói és munkavállalói szövetségek, a gazdasági kamarák, az Országos Szakképzési Tanácsban részt vevő iskolafenntartók és szakmai szervezetek, valamint a Felsőoktatási és Tudományos Tanács képviselői. Az Országos Szakképzési Tanács a szakképzés területén lát el érdekegyeztető és konzultatív feladatokat: véleményező, tanácsadó, döntés-előkészítő funkciói vannak, döntési, pénzelosztó funkciója nincs. Ez az eredetileg klasszikus tripartit testület a kilencvenes évek közepén az iskolafenntartói (döntően önkormányzatok) és a kamarai oldallal egészült ki.

(e) az *Országos Kisebbségi Bizottság* (OKB), egyetértési joggal rendelkezik a tartalmi szabályozás valamennyi központi eszközének kiadása esetében a nemzeti, etnikai kisebbségeket érintő kérdésekben. E testületbe egy-egy tagot delegál minden országos kisebbségi önkormányzat.

(f) Az *Országos Diákjogi Tanács* (ODT) a tanulói jogokkal kapcsolatos döntések előkészítése során tehet javaslatokat. E testület kilenc tagból áll, aki közül hármat a miniszter, hármat a 6–14 éves és ugyancsak hármat a 15–18 éves tanulók országos diákszervezetei delegálnak.

* Ez a testület 2002 őszén jött létre a korábbi Költségvetési Intézmények Érdekegyeztető Tanácsa (KIÉT) helyett.

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

A területi szintű egyeztetést tekintve fontos kiemelni a szakképzési hozzájárulásról szóló törvény által – a korábban létező megyei szakképzési bizottságok jogutódjaként – létrehozott *Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságokat*, amelyekben az érdekegyeztetés országos fórumaiban képvisellel rendelkező munkaadói és munkavállalói szövetségek regionális szervezetei, a szakképző iskolát fenntartó önkormányzatok, a területi gazdasági kamarák, a közoktatás-fejlesztési közalapítványok kuratóriumai, a munkaügyi központok, a felsőoktatási intézmények és az OKÉV képviselői kaptak helyet. Ez a testület osztja el a korábban említett Fejlesztési és Képzési Tanács által regionális szintre decentralizált forrásokat. Az önkormányzati szintű érdekegyeztetésnek ugyancsak sokféle fóruma létezik, e területen azonban az egyes települések között nagy eltérések lehetnek. Az iskolák szintjén az *iskolaszék* a legfontosabb konzultációs és érdekegyeztető fórum. E testület létrehozását ugyan 1996 óta a közoktatási törvény formálisan nem teszi kötelezővé, mégis mindenütt szükség lehet rájuk, mivel az iskolai szintű szabályozó dokumentumok elfogadása és többféle egyéb iskolai döntés esetében előírás e testület véleményének a kikérése is.

3. A KÖZOKTATÁS FINANSZÍROZÁSA

A vizsgált időszakban a közoktatás finanszírozási rendszerében alapvető változás nem történt. A kiadások egészen 2002 végéig – a pedagógusbérek egyszeri, nagymértékű megemeléséig – viszonylag alacsony szinten maradtak. Az ágazati oktatáspolitikai prioritások változásai kisebb mértékben módosították a szakmailag és politikailag preferált feladatok körét: a korábrinál differenciáltabb támogatási formák (új kiegészítő normatívák és központi céltámogatások) jelentek meg. Az állami garanciavállalás erősítésének szándéka ellenére az állam és a fenntartók közötti felelősségmegosztás rendszere lényegében változatlan maradt.

3.1. A közoktatási kiadások alakulása

Nemzetgazdasági szinten a közoktatási kiadások alakulását több, egymással szorosan összefüggő mutatóval célszerű vizsgálni. Ezek közös jellemzője, hogy csak idősorba illesztve alkalmasak tendenciák vizsgálatára. Nemzetközi összehasonlításban a leggyakrabban használt mutató a közoktatási kiadásoknak a nemzeti össztermékhez (GDP) viszonyított aránya. A rövid távú folyamatok elemzése során fontos információkat adhat az ágazati kiadások összegének és reálértékének vizsgálata, valamint a fajlagos ráfordítások mutatóinak elemzése. Általában is igaz, de az 1998–2002 közötti folyamatok értékelése során különösen lényeges, hogy a közoktatási kiadások, illetve az ágazat abszolút és relatív helyzetének alakulását nem szabad elválasztani a nemzetgazdaság állapotának elemzésétől. Ebben az időszakban ugyanis több mint egy évtizedes visszaesést, stagnálást követően véget ért a költségvetési restriktív időszak, a gazdaság dinamikus növekedési pályára állt.

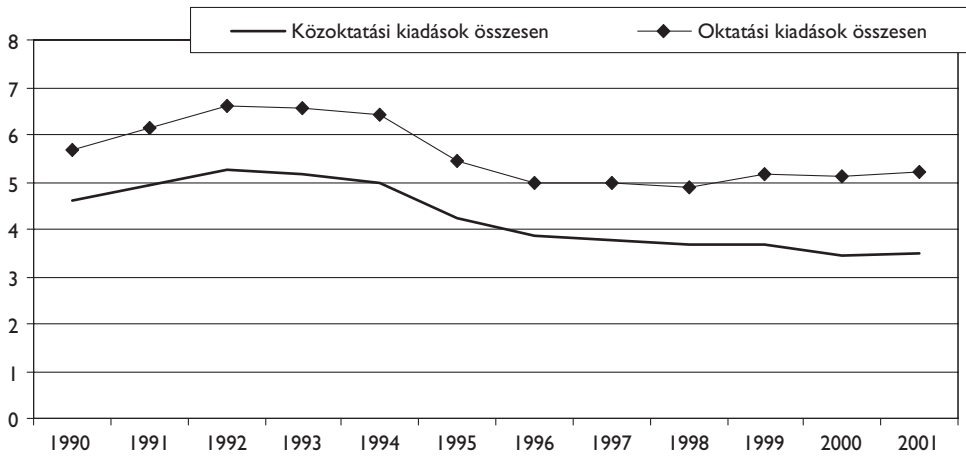
3.1.1. A közoktatás GDP-ből való részesedése

A közoktatás GDP-ből való részesedésének alakulását egy adott időszakban a gazdasági növekedés mértéke és a közoktatási kiadások alakulásának együttes hatásai határozzák meg. A nemzetgazdaságot 1998 és 2001 között gyors növekedés jellemezte: a GDP a fejlett országok átlagát jelentősen meghaladó mértékben 3,7–5,2%-os intervallumban emelkedett. Az összes oktatási kiadás (a felsőfokú oktatással és a háztartások, illetve a gazdálkodó szervezetek kiadásaival együtt) GDP-hez viszonyított aránya 1999–2001 között 5,5-

5,6% körül alakult, ezen belül a költségvetés oktatási kiadásainak az aránya 5,1-5,2% között volt.¹ Az egyes képzési szintek között ebben a rövid időszakban jelentős átrendezés történt: a felsőoktatás részesedése 1998-hoz viszonyítva emelkedett (szoros összefüggésben a felsőoktatásban tanulók számának növekedésével), ezzel szemben a közoktatás részesedése (óvoda, alap- és középfokú oktatás) csökkent, 2001-ben csupán 3,5% volt (lásd 3.1. ábra és Függelék 3.1. táblázat).

3.1. ábra

A nemzeti össztermékből (GDP) az oktatás egészére, illetve a közoktatásra fordított költségvetési kiadások alakulása, 1990–2001 (%)



Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002

Az ágazat helyzetének az elemzése során nem szabad figyelmen kívül hagyni a „nagy ellátó rendszereknek” azt a szinte törvényszerű sajátosságát, hogy pozíciójuk változása és a gazdasági növekedés alakulása között fáziseltérés mutatható ki. A 3.1. ábra ezt jól tükrözi: a közoktatás relatív pozíciója látszólag 1990 és 1993 között volt a legkedvezőbb, a költségvetési közoktatási kiadások aránya 1992-ben például meghaladta a GDP 5,2 %-át. Erre az időszakra azonban a bruttó hazai termék zuhanásszerű visszaesése volt a jellemző. Magyarország tehát gazdasági teljesítményének a csökkenése miatt került azon országok közé, amelyekben különösen magas volt a GDP közoktatásra fordított hányada. Azaz nem az ágazat pozíciói javultak, hanem csupán az történt, hogy ez kevésbé romlott, mint az ország általános gazdasági helyzete.

A kilencvenes évtized végén és az évtized fordulóját követően a fentiekkel éppen ellentétes folyamat figyelhető meg. Az ágazat költségvetési helyzete abszolút értelemben javult, miközben relatív pozíciója (a kiadások GDP-hez viszonyított aránya) romlott. A gazdaság 1998 után ugyanis hosszú idő után első alkalommal magas növekedési ütemet produkált, ugyanakkor az oktatás – a többi nagy ellátó rendszerhez hasonlóan – nem lehetett ennek azonnali nyertese, mivel ez a növekedés közvetlen motorjait, az érdekeltiséget és a beruházási lehetőségeket korlátozta volna.

¹ E mutató tekintetében az eltérő számítási módszerek miatt a KSH és az Oktatási Minisztérium adatai nem egyeznek meg.

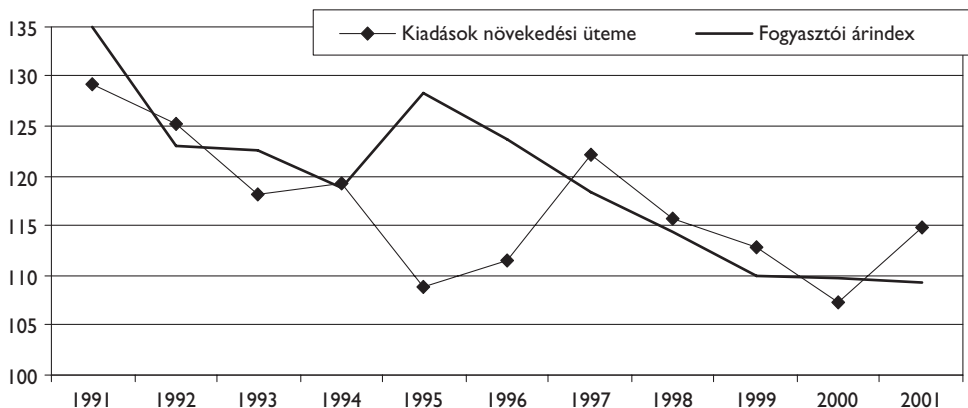
A GDP-arányos költségvetési kiadásokat érdemes képzési szintek szerint is vizsgálni. A óvodai ellátásra fordított hányad – a demográfiai okokból bekövetkezett létszámcsökkenéssel összefüggésben – 1997-től egy évet kivéve folyamatosan csökkent. Az alap- és a középfokú oktatás együttes adata hasonló tendenciát mutat (lásd *Függelék 3.1. táblázat*). Mivel a közoktatásban a kiadásokon belül 70% körüli arányt tesznek ki a személyi juttatások és az azokhoz kapcsolódó munkaadói befizetések, az ágazatnak a GDP-ből való részesedése alakulását alapvetően meghatározzák a pedagógus-béremelésről hozott döntések. Amennyiben a nominális béremelés mértéke meghaladja a GDP nominális növekedését, akkor emelkedik az ágazat részesedése a GDP-ből, ellenkező esetben szinte biztos, hogy csökken.

3.1.2. A költségvetés közoktatási kiadásainak alakulása

A költségvetés 2001-ben csaknem 771 milliárd forintot fordított oktatásra, amiből a közoktatás 516 milliárd forinttal részesült. Egy évvel korábban e két adat 673, illetve 449 milliárd volt (lásd *Függelék 3.2. táblázat*). A kiadások növekedésének mértéke a kilencvenes évtized második felében általában magasabb volt az infláció mértékénél (azaz reálértékben is növekedés történt), 2000-ben azonban az infláció nagyobb mértékű volt, mint a kiadások növekedése. Az 1999. és 2001. év között a közoktatásban a költségvetési kiadások növekedésének mértéke nominális értékben csaknem 23%, reálértéken azonban csak 4% volt (lásd 3.2. ábra és *Függelék 3.3. táblázat*).

3.2. ábra

A közoktatás (óvoda, alap- és középfokú oktatás) folyó kiadásainak növekedési üteme és a fogyasztói árindex alakulása, 1991–2001 (előző év = 100%)



Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002; Oktatási adatok 2002/2003, KSH

Az oktatási kiadások a költségvetés összes kiadásának évek óta körülbelül 10-11%-át teszik ki. Ez az arány a kilencvenes évtized végétől kismértékben emelkedett (lásd *Függelék 3.1. táblázat*). A jelentős nagyságrendű 2002. évi pedagógus-béremelkedés miatt a közeljövőben az arány nagyobb mértékű növekedése várható.

A költségvetés közoktatási kiadásainak döntő hányada – mint a finanszírozás rendszeréről szóló következő alfejezetben látni fogjuk – az önkormányzatok költségveté-

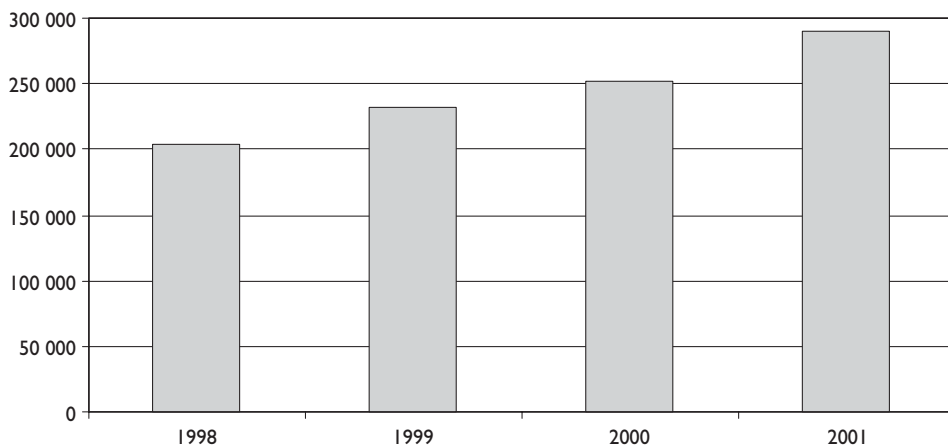
sében jelenik meg. Abból a 409,9 milliárd forintból például, amelyet a költségvetés a 2001. évben az alap- és középfokú oktatás intézményeinek a finanszírozására fordított, több mint 392 milliárd forint az önkormányzatok költségvetéséből származott (lásd Függelék 3.4. táblázat).

3.1.3. Az egy tanulóra jutó kiadások

Az egy tanulóra jutó kiadások, azaz a fajlagos mutatók vizsgálata általában akkor kerül előtérbe, amikor a figyelem a költséghatékonyság kérdésére terelődik. Ez a mutató adhat választ például arra kérdésre, vajon „olcsón vagy drágán” működik-e az oktatási rendszer. Nemzetközi összehasonlításban indikátorként használt fajlagos mutatószám az egy főre jutó GDP összehasonlítása az egy tanulóra jutó kiadásokkal. A 2001. évben Magyarország az alap- és középfokú oktatásban egy tanulóra 290 ezer forintot költött, ami 19,9%-a volt az egy főre jutó GDP-nek. Ez valamelyest alacsonyabb volt, mint 1998-ban, ami azt mutatja, hogy a vizsgált időszakban az egy főre jutó GDP gyorsabban nőtt, mint az egy tanulóra jutó költségvetési kiadások. A 2001-ben egy tanulóra költött 290 ezer forint 15%-kal magasabb volt, mint egy évvel korábban, és 42%-kal magasabb, mint 1998-ban (lásd 3.3. ábra és Függelék 3.5. táblázat). Az a tény, hogy az egy tanulóra jutó kiadások nagysága nagyobb mértékben növekedett, mint az összes közoktatási kiadás (ez 1998 és 2001 között 39% volt), egyik jele lehet a közoktatás költségvetési hatékonysága romlásának (erről bővebben lásd még *e fejezet befejező részében*). Érdemes megemlíteni, hogy az egy tanulóra jutó kiadás az egy főre jutó GDP arányában az óvodai nevelés esetében Magyarországon valamelyes magasabb, mint az OECD-országokban (21%, illetve 18%). Az alsó tagozat (ISCED 1) esetében nincs különbség, viszont a felső tagozatos (ISCED 2) és a középfokú oktatás mutatóiban már jelentősebb eltérés figyelhető meg: az előbbinél e mutató 18%, illetve 23%, míg az utóbbinál 24%, illetve 28% (*Education at a Glance, 2002*).

3.3. ábra

Az egy tanulóra jutó költségvetési kiadások alakulása az alap- és középfokú oktatásban, 1998–2001 (Ft)



Forrás: Balogh Miklós számításai

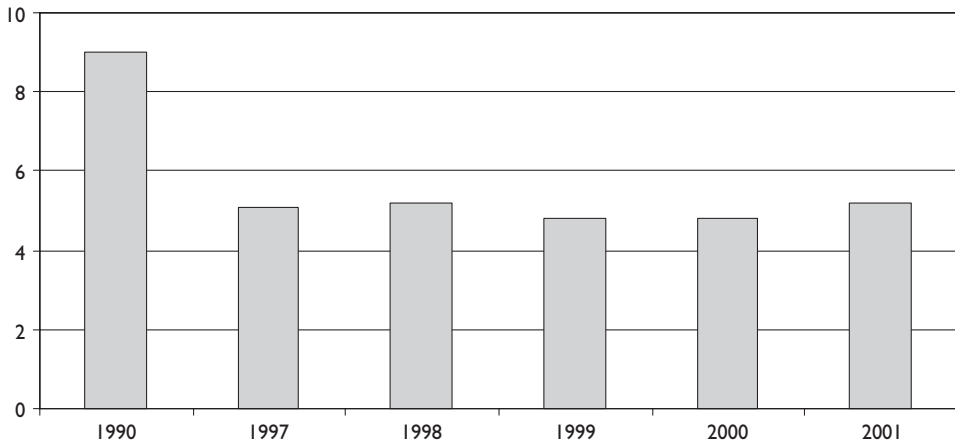
Megjegyzés: A 2001. év adata becsült összeg.

3.1.4. A kiadások szerkezete

A közoktatási kiadások elemzése során figyelmet kell fordítani ezek szerkezetének alakulására is, vagyis arra, hogy a forrásokat milyen arányban fordítják bérekre, a dologi feltételek biztosítására, illetve beruházásokra. Az ágazati kiadások szerkezetében a vizsgált időszakban lényeges változás nem következett be, két tartós tendencia azonban feltétlenül említést érdemel. Az egyik a személyi és a dologi kiadások arányára vonatkozik: 1997 után az utóbbi növekedése elmaradt az előbbié mögött, aminek az volt az egyik oka, hogy a személyi juttatások központi bérintézkedések nyomán történő növekedése részben a dologi kiadások terhére történt (lásd *Függelék 3.6. táblázat*). Ami a közoktatási kiadásokon belül a beruházások arányát illeti, a kilencvenes évek folyamán ezek folyamatosan alacsonyak maradtak: az óvodai nevelést, az alap- és a középfokú oktatást együttesen tekintve arányuk 5% körül mozgott (lásd *3.4. ábra* és *Függelék 3.7. táblázat*).

3.4. ábra

A beruházási kiadások átlagos aránya a közoktatásban (óvodai nevelés, alap- és középfokú oktatás), 1990 és 2001 között (%)



Forrás: OM adatközlése

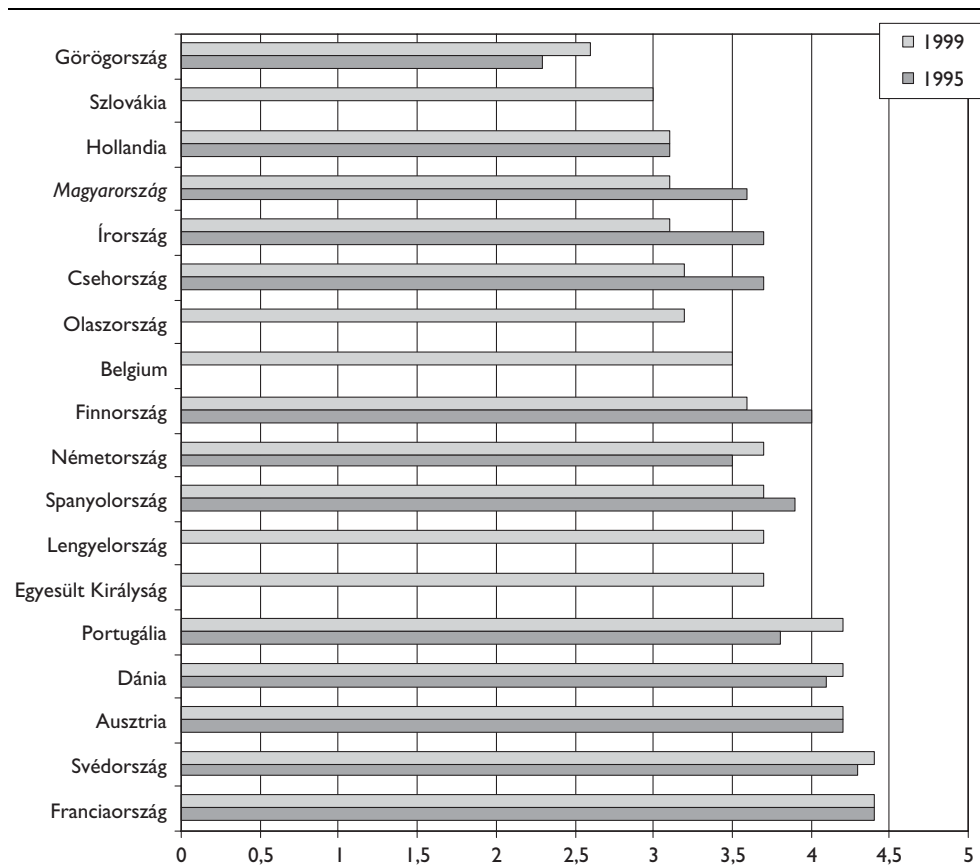
3.1.5. A kiadások alakulása nemzetközi összehasonlításban

Nemzetközi összehasonlításban a nemzeti össztermékből közoktatásra fordított kiadások aránya a kilencvenes évtized végén rendkívül alacsony volt. 1999-ben (azaz abban az utolsó évben, amelyről összehasonlítható adatok állnak rendelkezésre) Magyarország a nemzeti össztermékének mindössze 3,1%-át fordította alap- és középfokú oktatásra (beleértve ebbe a nem felsőfokú posztsekunder oktatást), aminél alacsonyabb értéket mindössze négy OECD-országban lehetett megfigyelni. Ez az arány több mint 16%-kal kisebb, mint 1995-ben volt, ami rendkívüli mértékű csökkenést jelent. Ebben az időszakban az OECD-országok vagy az Európai Unió tagállamainak többségében változatlan maradt vagy növekedett a közoktatásra fordított kiadások aránya, és azok között is, ahol csök-

kentést lehetett megfigyelni, mindössze egyetlen olyan volt, ahol ennek mértéke nagyobb volt, mint Magyarországon (lásd 3.5. ábra és Függelék 3.8. táblázat).

3.5. ábra

Az alap- és középfokú oktatásra fordított kiadások a nemzeti össztermék (GDP) arányában az Európai Unió országában és néhány csatlakozó országban, 1995 és 1999 (%)*



Forrás: Education at a Glance, 2002

Megjegyzések: Az alap- és középfokú oktatás adatai itt nem foglalják magukba az iskola előtti nevelést, de tartalmazzák a nem felsőfokú posztsekunder oktatást. A kiadások a magán- és közösségi kiadásokat egyaránt tartalmazzák.

* Az egyes országok által alkalmazott számítási módszerek között lehetnek kisebb eltérések (lásd az eredeti OECD-forrást).

Mivel a nemzeti össztermékből közoktatásra fordított kiadások, mint láttuk, 1999 után is tovább csökkentek, összehasonlító adatok nélkül is kijelenthetjük: nemzetközi összehasonlításban a közoktatási kiadások aránya Magyarországon 1999 után is nagy valószínűséggel jóval a nemzetközi átlag alatt maradt. Közismert, hogy a közoktatási kiadásokon belül a legnagyobb tételt a tanári bérek alkotják. Ezért arra lehet számítani, hogy a közoktatásnak a nemzeti össztermékből való részesedése a jelentős tanári béremelés hatására 2002-től kezdve nagyértékben emelkedik, ami az ország pozícióját nemzetközi összehasonlításban javítani fogja.

3.2. A finanszírozás rendszere

3.2.1. A rendszer alapvető jellemzői

A magyar közoktatás pénzügyi szabályozásának alapelvei egyrészt az 1990-ben elfogadott önkormányzati törvényből, másrészt az 1993. évi közoktatási törvényből, illetve különösen ennek az 1996. évi módosítása során megfogalmazott ágazati-szakmai követelményekből vezethetők le. Az önkormányzati törvény több mint egy évtizede írja elő az önkormányzat számára kötelező feladataként az alap- és a középfokú oktatás feltételeinek megteremtését. Az állam a szektorsemlegesség elvét követve, az iskolafenntartóknak nyújtott tanulólétszám alapú, normatív támogatással járul hozzá a közoktatás működéséhez, lehetőséget teremtve a nem önkormányzati fenntartók szerepvállalására is (lásd a *keretes írást*).

A magyar közoktatás-finanszírozási rendszer jellemzői

1. A közoktatás rendszerének működéséhez szükséges pénzügyi fedezetet döntően az állami költségvetés és a fenntartó saját forrásokból származó hozzájárulása biztosítja, amelyet a tanuló által igénybe vett szolgáltatás díja és egyéb saját intézményi bevételek egészíthetnek ki. A közoktatás feladatainak ellátását szolgáló állami költségvetési hozzájárulás összegét az éves költségvetési törvényben határozzák meg.

2. A közoktatás támogatását célzó állami támogatásnak két formája van: normatív és céltámogatások. A normatív támogatások alanyi jogon megilletik a közoktatási feladatot ellátó önkormányzatokat, a céltámogatások pályázatok útján nyerhetők el. A normatív támogatások általában létszámfüggők, vagyis az oktatott tanulók száma alapján illetik meg a fenntartókat. Ezek mellett az önkormányzatok egyéb forrásokat, így például a más feladatok alapján számított állami támogatásokat vagy a személyi jövedelemadó nekik visszajuttatott hányadát is felhasználhatják a közoktatás finanszírozására. A normatív támogatások döntő részét az önkormányzatok felhasználási kötöttség nélkül kapják. Az intézmények és a központi költségvetés között közvetlen pénzügyi kapcsolat nincs. A fenntartó önkormányzatok közoktatásra fordított kiadásai jelentősen meghaladják a központi költségvetéstől kapott ágazati támogatások összegét. A központi támogatások az önkormányzatok ágazati ráfordításának 50–70%-át fedezik.

3. Az iskolafenntartók intézményeik költségvetését szabadon állapíthatják meg azzal a megkötéssel, hogy a költségvetésnek biztosítani kell a törvényekben meghatározott feladatellátást. A feladat akkor tekinthető ellátottnak, ha az intézménynek rendelkezésre áll a minimális órakeret teljesítéséhez a pénzügyi fedezet, és biztosítani tudja a tanulóknak azokat a szolgáltatásokat, amelyek igénybevételére ingyenesen jogosultak.

4. Az önkormányzatok az általuk jóváhagyott éves költségvetésben szabályozzák az intézmények kiadási színvonalát. Előirányzatként meghatározzák azok bevételeit és a fenntartói támogatás összegét. Amennyiben az intézmény az éves

gazdálkodási szabályokat betartotta, de bevételei nem fedezik kiadásait, a fenntartónak pótelőirányzatot kell biztosítania a feltétlenül szükséges kifizetésekhez.

5. A nem állami, nem helyi önkormányzati intézményfenntartók részére megállapított normatív költségvetési hozzájárulás összege – a *szektorsemlegesség* elve alapján – nem lehet kevesebb, mint a helyi önkormányzat részére ugyanazon jogcímen megállapított normatív támogatás. Az egyházi iskolafenntartók emellett az állammal kötött megállapodás alapján kiegészítő támogatásra is jogosultak. Más, nem önkormányzati fenntartók is jogosultak a normatív mellett kiegészítő támogatásra akkor, ha a közfeladat ellátására a helyi önkormányzattal megállapodást kötnek.

6. A szakképzés területén jelentős önálló forrást alkot a gazdasági szervezetek által fizetett *szakképzési hozzájárulás*, amelyet e szervezetek részben közvetlenül használnak fel az általuk szerveztet gyakorlati képzés finanszírozására, részben az országos Munkaerő-piaci Alapba fizetnek be, amelyből a képző intézmények pályázati úton juthatnak támogatáshoz.

3.2.2. A finanszírozási rendszer működése az ezredfordulón

A közoktatással kapcsolatos állami preferenciák kifejezésének egyik legfontosabb eszköze az egyes közoktatási feladatokhoz kapcsolódó normatív támogatás összegének meghatározása az éves állami költségvetésről szóló törvényekben. A normatív támogatások egy része olyan jól ismert alapfeladatokhoz kapcsolódik, mint amilyen az óvodai ellátás, az általános iskolai vagy a gimnáziumi és a szakközépiskolai oktatás. E feladatok normatívái évről évre jelentős mértékben emelkednek (lásd *Függelék 3.9. táblázat*), ez azonban a tanulói létszám csökkenése miatt nem feltétlenül jelent minden egyes önkormányzat számára hasonló arányú bevételemelkedést. Országos szinten ugyanakkor a normatívák növekedésének a mértéke megegyezhet az önkormányzatoknak juttatott összes normatív támogatás emelkedésének a mértékével. Így például 2000 és 2001 között az óvodai, illetve az alap- és középfokú oktatás normatívái 14%-kal emelkedtek, és csaknem ilyen arányban (12,6%) nőtt az önkormányzatoknak biztosított teljes normatív állami támogatás összege is: 2000-ben ez 250 milliárd forint, 2001-ben pedig csaknem 282 milliárd forint volt (lásd *Függelék 3.10. táblázat*).

Az 1990-es évek második felében a közoktatás finanszírozásában erősödött az állami szerepvállalás növelésére irányuló szándék. A közoktatási törvény 1999. évi módosítása – megerősítve az 1996. évi módosításban korábban megfogalmazódott ún. „80%-os garanciát” – úgy rendelkezett, hogy a helyi önkormányzatok részére biztosított mindenkor éves normatív költségvetési hozzájárulások összege (az országos átlag szintjén) nem lehet kevesebb, mint a tárgyévet megelőző második évben az önkormányzatok által a közoktatásra fordított (felhalmozási és tőke jellegű kiadások nélküli) kiadások 90%-a.² A normatívák rendszerén keresztül az állam az ellátás megszervezésének módját is befolyásolni igyekezett: bizonyos jogcímenek a hozzájárulás igénybevételének feltételévé vált az, hogy a fenntartó az ellátást az állam által előírt módon szervezze meg. Az állami

² 1999. évi LXVIII. törvény 65. § (4) bekezdés.

szerepvállalás erősítésének szándéka a gyakorlatban azonban ellentmondásos módon valósult meg. A 90%-os garanciáról elfogadott szabályozás például mindössze egy költségvetési évre vonatkozott: a kétéves költségvetést tartalmazó 2001-es költségvetési törvény³ elfogadásával a közoktatási törvénynek ezt a pontját törölték.

Az állam növekvő szerepét jelzi a központosított és kötött felhasználású támogatások jelentős növekedése a közoktatási törvény 1996-os módosítását követően. Ezek közül az OM költségvetésében jelennek meg a közoktatást szolgáló központi feladatok finanszírozását szolgáló pénzeszközök, a kötött felhasználású normatív támogatásokat pedig a Belügyminisztérium költségvetésében tervezik. Az előbbiek közé tartozott például a 2001. évben az értékelési és minőségbiztosítási programok támogatása, és az utóbbiak közé a pedagógusok továbbképzésére vagy a tanulók tankönyvvásárlására biztosított források (lásd *Függelék 3.11. táblázat*). Említésre méltó, hogy 1999 után ezek a források valamelyes csökkentek (lásd *Függelék 3.12. táblázat*).

Érdeemes hangsúlyozni, hogy az önkormányzati bevételeknek csupán kis hányada (2001-ben 15,3%-a) származik a különböző normatív állami támogatásokból (lásd *Függelék 3.13. táblázat*), amiknek a közoktatási normatív támogatások egyik meghatározó hányadát alkotják. A kilencvenes évek végének folyamatai jól mutatták, hogy a normatívák emelkedése és a közoktatási kiadások növekedése között nincs közvetlen kapcsolat. Amennyiben a normatívák olyan kedvezően változnak, hogy az azokból származó bevételek meghaladják az intézményi kiadások feltétlenül szükséges növekedését, akkor az önkormányzatok gyakran csökkentik a fenntartói támogatásban az egyéb bevételeikből származó összeget. Az önkormányzati kiegészítés tehát sajátos „puffer”-ként is működik: ennek viselkedését az önkormányzati bevételek egészének az alakulása és ennek függvényében az önkormányzatok általános gazdasági helyzete határozza meg.

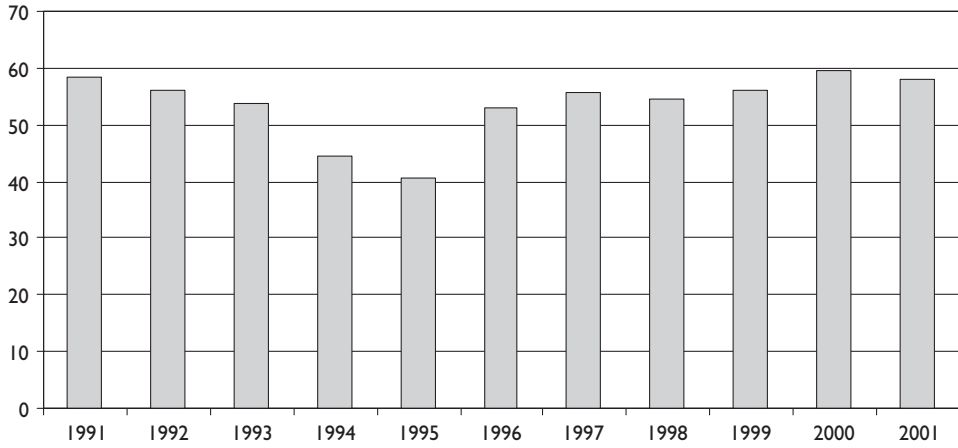
Azt, hogy a normatívák emelkedése és az ágazati pozíciók változása között nincs közvetlen összefüggés, jól mutatja a közoktatási kiadások reálértékének a 2000-es költségvetési évben megfigyelhető – korábban már jelzett – csökkenése. Ebben az évben a normatívák közül az általános iskolai 25,3%-kal, a középfokú (9–12 évfolyam) pedig 16,6%-kal emelkedett (lásd *Függelék 3.9. táblázat*), ugyanakkor az ágazat meghatározó kiemelt előirányzatai közül a személyi juttatások csak 8,2%-kal, a dologi kiadások pedig 9,8%-kal nőttek. A normatívák emelkedése valójában csak az állam és a fenntartók közötti költségmegosztási arányokat módosította: emelkedett a normatívából származó hányad, az önkormányzati kiegészítés mértéke pedig csökkent.

Az önkormányzatok közoktatási kiadásainak az összes állami támogatás 2001-ben 58,2%-át fedezte, szemben az 1998-as 54,4%-kal (lásd 3.6. ábra és *Függelék 3.12. táblázat*). A 2001. évben a közoktatási célú központi költségvetési támogatások a kiadások kisebb hányadát fedezték, mint az előző évben, aminek okai a normatív finanszírozás sajátosságaival, a béremelés alakulásával és az intézményszerkezet jellemzőivel függenek össze. A tanulólétszám folyamatos csökkenése miatt a jelentős 2001. évi bruttó keresetemelkedés (20,2%) fedezetét a normatív jogcímen kifizetett hozzájárulások növekedési üteme nem fedezte, azaz „forráskivonó” hatás érvényesült. Azokban az években, amikor jelentős béremelés történt, még inkább nyilvánvalóvá vált az alacsony csoportlétszámú iskolák magas fajlagos ráfordítása, illetve az, hogy esetükben a mutató emelkedésének mértéke meghaladta az országos átlagot.

³ 2000. évi CXXXIII. törvény a Magyar Köztársaság 2001. és 2002. évi költségvetéséről.

3.6. ábra

A közoktatás állami normatív támogatásának aránya az összes önkormányzati közoktatási kiadáson belül, 1991–2001 (%)



Forrás: A költségvetés végrehajtásáról szóló törvények (Limbacher László számításai)

Az ágazati normatívák jelentős emelkedése 1998 és 2000 között azt az érzetet keltette, hogy megerősödtek a fenntartóknak nyújtott állami garanciák, emiatt ebben az időszakban a normatíva szerepe valóságos funkciójához képest túlértékelődött. A kétéves költségvetés elfogadásának időszakában, 2001-ben azonban ismét nyilvánvalóvá vált, hogy a helyi önkormányzatok központi költségvetésből származó forrásainak növekményét alapvetően nem az ágazati garanciák, hanem az államháztartás egészében érvényesülő költségvetési kondíciók határozzák meg. A vizsgált időszakban is jellemző tehát az összefüggés: amennyiben az önkormányzatok általános gazdasági helyzete nem javul, akkor az oktatási ágazat helyzete sem javulhat a központi ágazati célú támogatások növekedésével arányos mértékben (Halász, 2002c). Ennek az összefüggésnek a hatására a 2002. szeptemberi 50%-os közalkalmazotti béremelést követően, a 2003-as költségvetési évben is számítani lehet. A jelentős költségemelkedést a központi költségvetés ugyanis 2003-ban deklaráltnak nem a normatívák növelésén keresztül kívánja fedezni. A normatív támogatások és hozzájárulások emiatt az előző évekhez képest jelentősen elmaradnak a tényleges önkormányzati ráfordításoktól, és az intézmények helyzetét a fenntartó önkormányzatok anyagi lehetőségei várhatóan a korábbiaknál is erősebben fogják befolyásolni.

Az oktatási intézmények igen sokféle forrásból tehetnek szert saját bevételekre. A szakmai képzést is folytató középiskolák például jelentős bevételekhez juthatnak a pályázati úton elosztott decentralizált szakképzési támogatásokból. Egy 2001/2002-ben iskolai mintán végzett adatgyűjtés (*Iskolai szintű adatfelvétel, 2001/2002*) során 18 lehetséges bevételi forrást említettek meg alap- és középfokú iskolák igazgatóinak, rákérdezve arra, vajon ezek a vizsgálatot megelőző három évben előfordultak-e az általuk vezetett intézményekben, és ha igen, ezekből iskolájuk mekkora bevételre tett szert. A 2001. évre vonatkozóan a legnagyobb arányban a megyei közalapítványoktól elnyert összegeket (58%), a bérbeadást (44%) és az étkezési hozzájárulást (28%) említették. Iskolai alapítványi befizetésekről a megkérdezett intézményvezetők 19%-a tett említést (lásd *Függelék 3.14. táblázat*).

E finanszírozási környezetben érdemes külön vizsgálni a nem önkormányzati intézményfenntartóknak, ezen belül az egyházaknak nyújtott állami támogatás működését is. Az állam és a történelmi egyházak közötti megállapodások alapján az egyházi fenntartók – a szektorsemlegesség elvének megfelelően – jogosultak a normatív hozzájárulásra, ugyanakkor a központi költségvetésből kiegészítő hozzájárulás jogcímen megkapják azt az összeget is, amellyel az önkormányzatok országos átlagban a normatív állami támogatást kiegészítik. Elsősorban ez a magyarázata annak, hogy a nem állami, nem önkormányzati szektornak nyújtott normatív állami támogatás emelkedése az elmúlt években meghaladta az önkormányzatoknak nyújtott normatív támogatás növekedésének a mértékét. Miközben az utóbbi – mint korábban láttuk – 2000-ról 2001-re csupán kb. 14%-kal nőtt, addig az előbbi ugyanebben az időszakban 33%-os emelkedést mutatott (lásd *Függelék 3.15. táblázat*).

A szakképzés finanszírozásában a vizsgált időszakban jelentős változást eredményezett a gazdálkodó szervezetek által befizetett szakképzési hozzájárulásból származó összegnek (a gazdálkodó szervezet által elszámolt bérköltség 1,5%-a) a gazdasági növekedés hatására elindult nagymértékű emelkedése, valamint a hozzájárulásról és a képzési rendszer fejlesztéséről szóló új törvény elfogadása 2001-ben.⁴ Ez a törvény a szakképzési hozzájárulásból befolyt pénzek feletti ellenőrzést új döntéshozó testületek kezébe helyezte (erről lásd a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet), továbbá megnyitotta ennek a forrásnak a felhasználását a felsőoktatás előtt.

3.3. A finanszírozás és a közoktatás helyi folyamatai

3.3.1. A finanszírozást meghatározó helyi folyamatok

Az oktatási kiadások aránya az összes önkormányzati kiadáson belül a vizsgált időszakban alig változott. A 2001. évben az önkormányzatok összes folyó kiadásuknak csaknem egynegyedét fordították oktatásra, fejlesztési kiadásaiknak pedig 1,8%-át (lásd *Függelék 3.16. táblázat*), ami valamelyest kisebb, mint a kilencvenes évtized közepén. Az önkormányzatok az éves költségvetések elkészítése során mindenképp azt számítják ki, hogy a normatívából származó bevételeken kívül milyen összegű támogatást kell biztosítaniuk az intézményeik számára. A legfontosabb kérdés a számukra az, hogy az állami támogatásból származó bevételeket mennyivel kell kiegészíteni az intézmények működőképességének megőrzése, a feladatok ellátása érdekében. Érdemes hangsúlyozni, hogy e tekintetben a megyei és a kistéleplési (általában szegényebb) önkormányzatok helyzete sok hasonlóságot mutat. Mivel a megyei önkormányzatnak nincs adókivetési joga, saját bevételeit éppúgy nem tudja növelni, mint a szegényebb kistéleplések, azaz hozzájuk hasonlóan erősen függ az állami normatív támogatás alakulásától. A normatívák jelentős emelését szorgalmazó feladatorientált finanszírozási megoldás első megközelítésben igen kedvezőnek tűnik a megyei önkormányzatok számára. A gyakorlat azonban azt igazolja, hogy a közoktatási és az önkormányzati törvényben meghatározott szabályozás a települési önkormányzatoknak olyan „ellenjére” ad lehetőséget, amely már közép-

⁴ 2001. évi LI. törvény (életbelépésével hatályát veszítette a szakképzési hozzájárulást korábban szabályozó 1996. évi LXXVII. törvény).

távon is hátrányos lehet a megyei fenntartók számára. Azok a kiterjedt középfokú intézményfenntartói feladatokat ellátó városi önkormányzatok ugyanis, amelyeknek az újraelosztás során romlik a helyzete, a gazdasági lehetőségeik számbavételét követően gyakran úgy döntenek, hogy élnek a megyének történő intézményátadás lehetőségével.

A finanszírozási rendszer sajátosságai következtében az önkormányzatok szintjén a tanulólétszám és a tanulócsoporthoz számának változása az a két alapvető feladatmutató, amely a bevételeket és a kiadásokat a leginkább meghatározza. Az állam és az önkormányzatok viszonyában a tanulólétszám az alapvető feladatmutató, mert a normatívák létszámalapúak. A fenntartó és az intézmény finanszírozási kapcsolatában viszont a tanulócsoporthoz szám a meghatározó. Az iskolai oktatásban a tanulócsoporthoz az alapvető szervezeti egység, ennek számából közvetlenül levezethetők az intézményi kiadásokat közvetlenül determináló intézményi mutatók, azaz a tantárgyfelosztásban szereplő óraszám és a pedagóguslétszám. A közoktatáshoz közvetlenül kapcsolódó önkormányzati bevételek alakulása tehát a tanulólétszámtól, valamint annak a képzési szintek és intézménytípusok közötti megoszlásától függ, míg a kiadásokat (fenntartói támogatás) az intézmények száma és a tanulócsoporthoz szám határozza meg.

Az elmúlt években az egyes oktatási szinteken demográfiai és az intézményrendszer átalakulásával kapcsolatos okok miatt a bevételeket és a kiadásokat döntően befolyásoló folyamatok eltérő tendenciájúak. Az óvodákban a gyermeklétszám a 2001/2002-es tanévben az 1995/1996-oshoz viszonyítva közel 15%-kal csökkent, miközben az óvodai csoportszám mérséklődése csupán 3%-os volt. Az általános iskolák nappali tagozatainak tanulólétszám 4,4%-os csökkenését az osztályok számának 2,5%-os mérséklődése kísérte. A középfokú tanintézetekben más tendenciák figyelhetők meg, bár finanszírozási tartalmuk – önkormányzati megközelítésben – nem különbözik lényegesen az óvodaitól és az általános iskolaitól. A fenti időszakban a gimnáziumok nappali tagozatán a tanulólétszám 11%-kal, az osztályok száma 17%-kal emelkedett. A szakközépiskolai változások (nappali tagozat) a gimnáziumihoz hasonlóak, a tanulólétszám 14,5%-kal, az osztályok száma pedig közel 22%-kal bővült (lásd a *tanulói továbbhaladásról szóló 4. fejezetet*). E folyamatok mindkét képzési szinten kedvezőtlenek voltak az önkormányzatok számára: az alapfokú oktatásban azért, mert a tanulók száma kisebb mértékben csökkent, mint a tanulócsoporthoz száma, a középfokú oktatásban azért, mert a tanulócsoporthoz számának növekedése nagyobb mértékű volt, mint a tanulólétszámé.

Az iskolafenntartók számára különösen kedvezőtlenül alakultak a szakképzésben végbement folyamatok, ami e területen felvetheti a törvényi szabályozás korrekciójának igényét is. Az intézményrendszer belső átalakulási folyamata ebben a képzési formában koordinálatlan, ellenőrizetlen módon zajlik, miközben a költségek itt különösen magasak. A megyei fejlesztési tervek és a megyei közalapítványok kevésbé befolyásolják e folyamatokat, az átalakulás itt alapvetően spontán, illetve az intézményvezetők által irányított. A döntően térségi-körzeti feladatokat is ellátó intézmények finanszírozási rendszere differenciálatlan, fenntartásukban a települési önkormányzatok ma is jelentős szerepet vállalnak. A települési önkormányzatok azonban nem vagy csak formálisan működnek együtt az intézményi funkciók középtávú hatásainak vizsgálatában és a kapacitások összehangolásában. A megyei jogú városok kivételével egyre több településen válik finanszírozhatatlanná az intézmények működése, amelyeket emiatt átadnak a megyei önkormányzatoknak. Tovább nehezíti a helyzetet, hogy a szakképzés finanszírozásában a költségvetés továbbra is meghatározó szerepet játszik, a gazdálkodó szféra felelősségvállalása korlátozott maradt.

Az 1998–2002 közötti kormányzati ciklusban kiemelt politikai prioritás volt a kistérségi településen élők esélyegyenlőségének erősítése. Ezt szolgálta az ilyen településen működő iskolák és a kollégiumok normatíváinak jelentős emelése és a kisebb falvak számára hozzáférhető kiegészítő hozzájárulások növelése, illetve differenciálása. Megnőtt a támogatások mértéke közötti különbség attól függően, hogy 1100 fő alatti, 1100–3000 fő közötti vagy 3000–3800 fő közötti lakosságú településekről volt-e szó, továbbá attól függően, hogy az adott település a nemzeti-kisebbségi oktatásról is gondoskodott-e. Mindezek figyelembevételével a nagyobb lélekszámú településektől a kisebbek felé haladva kétszeresére növekedhetett az iskola fenntartó által egy tanuló után kapott hozzájárulás összege, de ezen belül is az egyes település nagyság szerinti támogatás kétszeresét kaphatták a nemzeti kisebbségi oktatásban részt vevő tanulók után. Ez a megoldás lehetővé tette, hogy az 1100 fő lakosságú alatti települések az ellátott tanulók után nemzeti-kisebbségi oktatás esetén 96 000 Ft/fő, anélkül 48 000 Ft/fő kiegészítő normatív támogatáshoz jussanak. A központi költségvetés által biztosított állami hozzájárulás összege ezáltal közelebb került a tényleges ráfordításokhoz. A vizsgált időszakban az iskolaotthonos oktatás jogcímén is szélesedett a költségvetés által elismert feladatok köre. Az első–negyedik évfolyamokon az ilyen módon szervezett oktatásban a napközis foglalkozáshoz járó normatív támogatás 20%-kal megnövelt összegét vehették igénybe a fenntartók.

3.3.2. Helyi finanszírozási stratégiák

A települési önkormányzatok fenntartói viselkedését az önkormányzati és a közoktatási törvényekben biztosított döntési lehetőségek mellett – amint arra már utaltunk – a normatívából származó bevételeknek és az intézmények támogatási igényének az összevetése határozza meg. E viselkedés természetesen eltérő attól függően, hogy kötelező vagy önként vállalt feladatok ellátásáról van szó. Az intézményeket legerősebben a tanulólétszám megőrzésére való törekvés befolyásolja. Számos város középfokú intézményhálózatának átalakulásában kimutatható az a folyamat, hogy az iskolák „előre menekülve” megkísérelnek alkalmazkodni a környezet és a jogszabályok változásaihoz, a fenntartók tudomásul veszik az intézményvezetők kezdeményezéseit, és jóváhagyják a belső szerkezetváltási kísérleteket, ugyanakkor szinte évenként megvizsgálják azoknak az önkormányzati költségvetésre gyakorolt hatását. Ritkán ugyan, de előfordul, hogy a nagyobb önkormányzatok a központi szabályozás által meghatározott mozgástérben esetenként helyi szabályozórendszer kialakítására is töreksenek (lásd a *keretes írást*).

A vizsgált időszak egyik fontos és kedvező folyamata az oktatásirányítói feladatok ellátó önkormányzati köztisztviselői kör stabilizálódása (erről lásd még a *közoktatás irányításáról szóló 2. fejezetet*). Ezzel párhuzamosan – főleg a városokban – javult a döntéselőkészítés és végrehajtás színvonala: egyértelműen kimutatható a középtávú hatással bíró szabályozórendszerek kialakítására való törekvés. Több városban hoztak létre megalapozott szakmai tartalmú helyi finanszírozási rendszereket. Ugyanakkor az önkormányzatok nem kis hányada továbbra is csak korlátozottan képes, illetve hajlandó középtávon is garanciákat vállalni az általa fenntartott intézményrendszer működtetésére, finanszírozására. E viselkedésnek kedvez a gyakran változó jogi környezet: például az intézményi pedagógiai programok és a helyi tantervek kialakításával, valamint az intézményi profilok ennek megfelelő meghatározásával az önkormányzatok az iskolák és a szülők felé ugyan tartós „kötelezettségvállalási nyilatkozatokat” tettek, a törvényi háttér gyors változása következtében ezt szinte rögtön felül is kellett vizsgálniuk.

Az önkormányzati finanszírozási viselkedés típusai

1. *A kedvezőtlen anyagi helyzetű önkormányzatok* egy része arra kényszerül, hogy minimalizálja költségeit, aminek egyik eszköze az *intézményrendszer racionalizálása*. A feltétlenül szükséges mértékűre csökkentik az intézmények számát, nem vállalják olyan iskolák fenntartását, amelyek nem tartoznak a kötelező feladatok sorába. Középfokú és speciális iskolákat átadják a megyei önkormányzatnak, figyelve arra, hogy a fenntartói jogról való lemondás ne veszélyeztesse azt, hogy az iskola továbbra is helyben működjön. Együttműködésre törekszenek a nem önkormányzati fenntartókkal – főleg az egyházakkal –, arra számítva, hogy ha sikerül számukra intézményt átadni, akkor annak teljes működési költségét átveszi az állam vagy a nem önkormányzati fenntartó.

2. *A legkedvezőbb helyzetű önkormányzatok* gyakran a helyi igényekből kiinduló, az önkormányzat által elismert feladatok szakmai meghatározásán alapuló intézményi támogatási rendszer kialakítására törekszenek. A törvényi minimumnál óraszámokban, szakmai lehetőségekben kedvezőbb feltételek biztosítását garantálják. A kedvezőbb feltételrendszerhez igyekeznek számon kérhető feladatokat hozzárendelni, és tág teret nyitnak az intézményi specializálódásnak. Számos ebbe a kategóriába tartozó önkormányzat színvonalas helyi finanszírozási rendszert dolgozott ki, amely áttekinthető, kiszámítható és tartós garanciákat is tartalmaz.

3. A harmadik kategóriába azok a *stabil pénzügyi helyzetű önkormányzatok* sorolhatók, amelyek az oktatási ágazat működtetésében „átlagos feltételek” biztosítására törekszenek. Nem csupán a kötelező feladatokat látják el, hanem a középfokú iskolák közül a nagyobb presztízsű gimnáziumok és a kevésbé drága szakképző intézmények fenntartását is vállalják. Minden tekintetben kiegyensúlyozottságra törekedve finanszírozzák az intézmények reális igényeit, a pénzügyi mutatóik az ágazatban általában átlagosak.

A települési szintű finanszírozási szabályozás bevezetése önkorlátozást igényel a fenntartó önkormányzatoktól: ha garantálják az általuk jóváhagyott szabályozási elemek legalább középtávú érvényesítését, akkor lemondanak arról a hatáskörükről, hogy – önkormányzati rendeletekkel vagy határozatokkal – bármikor felülvizsgálhatják az intézményrendszer alapjait. A törvényi előírások instabilitása mellett saját gazdálkodási helyzetük bizonytalansága vagy bizonytalanná válása is okozhatja azt, hogy az önkormányzatok a kulcsfolyamatok szabályozásában nem képesek tartós kötelezettségvállalásra. A helyi finanszírozási átvilágítással foglalkozó szervezetek beszámolóí szerint előfordult olyan eset, amikor egy önkormányzat kidolgoztatott, majd elfogadott egy olyan, példaértékű ágazati szabályozást, amely – kiállva a legszigorúbb szakmai, minőségi követelményeket – sikeresen kapcsolta össze a szakmai és pénzügyi folyamatokat, anélkül hogy restriktív szándékok vezették volna. Egy sikertelen pénzügyi manőver nyomán azonban olyan tartós bevételi forrás tűnt el, amelyre az önkormányzati testület korábban megalapozottan (minimális kockázattal) számított. Ezért hatályon kívül helyezték az ágazat gazdálkodási szabályzatát, és szigorú „kézivezérléses” irányításra tértek át. A folyamatosan forráshiányos, pénzügyi zavarokkal működő önkormányzatok igen gyakran azért nem vállalják fel a települési szintű szabályozás bevezetését, mert úgy vélik, hogy nem képesek egy éven túlmutató, megalapozott döntéseket hozni. Noha az előző évi költség-

vetést kiinduló alapnak tekintő (bázis alapú) finanszírozás továbbra is dominánsnak tekinthető (a kedvezőtlen forráshelyzetű, minimális számú intézményt működtető önkormányzatok szinte kizárólag ezt az elvet követik), a finanszírozási technikák tekintetében megfigyelhető bizonyos előrelépés. A kiterjedt intézményhálózatot működtető városi önkormányzatok növekvő hányada törekszik újszerű, tartalmát tekintve feladatfinanszírozáson alapuló normatív szabályozás bevezetésére (lásd a *keretes írást*).

Önkormányzati finanszírozási újítások

A legszínvonalasabb helyi szabályozási modellek az intézményi órakeret szabályozásán alapulnak, és ezt összekapcsolják az intézményi kötött létszámgazdálkodás bevezetésével. Az órakeret mint feladatellátási mutató az éves és a középtávú tervezés alapeleme, amely a szabályozásban egyidejűleg jelent elszámolási egységet és tartós garanciát is. A különböző évfolyamok tanulócsoportjainak száma és órakerete alapján határozzák meg a pedagógusigényt, illetve az adott év központi előírásait követve (közalkalmazotti alapilletmény, bérek) a feladatellátás pénzügyi kereteit. A ténylegesen ellátott és az állam által előírt feladatokat összevetve döntenek arról, hogy egy adott iskolában tartósan engedélyezik-e azt, hogy az általa ellátott feladatok meghaladják a kötelező minimumot. Az intézmények, különösen a jelentős saját bevételekkel rendelkező, néha „üzemszerűen” működő szakképző iskolák ugyanakkor gyakran ellenérdekeltek a helyi normatív szabályozás bevezetésében. Az átlagosnál kedvezőbb költségvetési pozícióik esetenként abból következnek, hogy az önkormányzat nem látja át a gazdálkodásukat, és így nem tudja saját bevételeiket figyelembe venni akkor, amikor a helyi szabályozás rendszerét létrehozza.

A nagyobb települések (városok) esetében gyakoriak a tanulócsoportok létszámát csökkentő szervezeti intézkedések. Ezek gyakran olyan intézmény-összevonások, amelyek a telephelyek (feladatellátási helyek) számát nem érintik, azaz közös igazgatásúvá tesznek több, korábban önálló szervezetként működő intézményt. Mivel a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok elterjedése az általános iskolák jelentős részében a felső tagozatos osztályok létszámcsökkenésével járt együtt, párhuzamos osztályok összevonására pedig kevés lehetőség kínálkozik, több iskola egy szervezetbe csoportosítása esetenként megoldási lehetőséget kínált a tanulócsoportok jobb feltöltésére.

Az önkormányzati viselkedést elemezve érdemes utalni a kiadások jogcímei közötti felosztására is. Korábban láttuk, hogy dologi kiadások növekedési üteme elmarad a személyi juttatásokétól. Ennél fontosabb azonban az, hogy a dologi kiadásokra alapvetően a *gazdálkodási maradék* jellemző. Az iskolafenntartók első helyen a központi bérszabályozás által erősebben kontrollált bérköltségeket fedezik, ezért ezek növekedése nagy valószínűséggel a dologi kiadások csökkenéséhez vezet, hacsak az önkormányzat gazdasági helyzete és az ágazat súlya a helyi politikában lehetővé nem teszi ezek emelését is.

3.3.3. A 2002. évi közalkalmazotti béremelés hatása

A 2002. évi országgyűlési választásokat követően került sor a közalkalmazotti illetmények rendkívüli, 50%-os emelésére. Az egyszeri béremelésről szóló parlamenti döntés egyúttal lezárta azt a vitát, amely korábban a pedagógus-életpályamodellről és egy

önálló pedagógus-bértábla bevezetéséről zajlott. Az egységes közalkalmazotti bértábla keretében megvalósított béremelés az ágazatban finanszírozási szempontból is új helyzetet teremtett. E folyamat pénzügytechnikai lebonyolítását tekintve alapvetően eltért egymástól a 2002. év utolsó három hónapjára és a 2003-as költségvetési évre jellemző helyzet. A 2002. év utolsó negyedében az állam a bérnövekményre vonatkozóan lényegében *közvetlen bérfinanszírozást* működtetett: a fenntartók minden egyes közalkalmazott után és minden feladatra (így a túlórákra is) megkapták az illetménytábla garantált mértékének a növekményét. Ennek a nyertesei elsősorban azok az intézményfenntartók voltak, amelyek iskoláiban a feladatellátás kiterjedtsége (engedélyezett órakeret) a törvényi minimumot jelentősen meghaladta.

A közvetlen állami finanszírozás azonban csak átmeneti volt. A 2003-as költségvetésben az állam már nem közvetlen finanszírozással, és – ami talán ennél is fontosabb – nem is a normatívákon keresztül biztosítja az illetményemelés fedezetét, hanem az önkormányzatok általános bevételeit emeli nemzetgazdasági szinten a költségemelkedés mértékével arányosan. Mivel a közalkalmazotti béremelés *országos átlagban* 29-30%-kal növeli az önkormányzatok kiadásait, a költségvetési törvény ennek megfelelően az önkormányzati bevételek hasonló mértékű növekedését biztosítja. Hangsúlyozni kell, hogy ez országos átlag, mert településtípustól, települési feltételektől függően nem minden önkormányzat bevételei nőnek olyan mértékben, amely a kiadásnövekedést fedezni tudná. Az ágazati *kiadások* növekedése lényegesen megváltoztatja a közoktatás költségvetési pozícióit az önkormányzati költségvetési gazdálkodásban. Miközben az ágazat súlya tovább nő a kiadásokon belül, az önkormányzatok mozgásteret, „költségvetési szabadságfoka” ezzel párhuzamosan csökken. Az ágazati költségek jelentős növekedése várhatóan a figyelem középpontjába helyezi a közoktatás költséghatékonyságának a kérdését. Előtérbe kerülhet – főleg a nagyvárosi önkormányzatok körében – a helyi feladatellátás átvilágítása, és ennek nyomán valószínűleg több helyen megkísérlik racionalizálni az intézményhálózatot. Első lépésként a középfokú intézmények fenntartási struktúrájában következhet be változás, a megyének átadott intézmények száma minden bizonnyal emelkedni fog.

A közalkalmazotti és a 2003. évi költségvetésről⁵ szóló törvény együttes hatása – mint láttuk – a kistélepüléseken, és a megyei önkormányzatok esetében jelentheti a legtöbb gondot amiatt, hogy ezek bevételi lehetőségei korlátozottak (az adókivetési joggal nem rendelkező megyei önkormányzatok elsősorban az illetékbevételek növekedéséből tehetnek szert saját többletforrásra). A nem önkormányzati intézményfenntartók közül azoknak romolhat a pozíciója, amelyek esetében kisebb mértékűek a szülői befizetések és az egyéb saját források.

3.4. A finanszírozás költséghatékonysága

3.4.1. Költséghatékonysági problémák a magyar közoktatásban

A magyar közoktatás költséghatékonysági problémáira az elmúlt években több szakértő is felhívta a figyelmet (*Halász, 2001; 2002c; Hermann, 2001a; 2001b; Semjén, 1999*), ennek

⁵ 2002. évi LXII. törvény a Magyar Köztársaság 2003. évi költségvetéséről.

ellenére a vizsgált időszakban ez a kérdés nem került az ágazati politika figyelmének középpontjába. A költséghatékonyság romlása sokféle, egymást erősíthető okra vezethető vissza (lásd a *keretes írást*). Fontos hangsúlyozni, hogy hatékonyság kérdése nem redukálható kizárólag a költségvetési vagy pénzügyi hatékonyság kérdésére. Ez utóbbi vizsgálata során ugyanis nem feltétlenül vesszük figyelembe azt, hogy adott nagyságú ráfordítás mellett a közoktatás milyen tartalmi eredményeket hoz létre, illetve a szolgáltatások milyen szakmai színvonalat érnek el. Valójában a hatékonyság és a minőség kérdései egymástól nem elszakíthatóak. Az oktatás hatékonyságát szolgáló modern kormányzati politikák általában két pilléren nyugszanak: az egyik a költséghatékonyság (*cost-effectiveness*), a másik pedig a tanulás minőségének és eredményességének javítása (*Where are..., 2000*). Így jelenik ez meg az Európai Unió politikájában is, amely a „lisszaboni folyamat” keretében kiemelt figyelmet szentel a tagállamok oktatási rendszerei értékelése során a hatékonyság problémájának (lásd az *oktatás társadalmi és gazdasági környezetéről* szóló 1. fejezetet). Az e témával foglalkozó közösségi dokumentum (*Investing efficiently..., 2002*) az oktatásba való befektetés hatékonysága javítását célzó intézkedések között hangsúlyozottan tárgyalja az oktatás minőségének a fejlesztését és a minőségbiztosítás kérdéseit. Noha e fejezet kizárólag a költséghatékonyság problémájával foglalkozik, szükséges hangsúlyozni: e kérdés oktatáspolitikai kezelése csak a minőség és eredményesség átfogó dimenziójának a figyelembevételével mellett lehetséges (erről lásd még a *közoktatás minőségéről és eredményességéről* szóló 8. fejezetet). Ugyancsak fontos megemlíteni, hogy a közoktatás rossz pénzügyi hatékonysága nemcsak hazai jelenség, hanem a volt szocialista blokk más országaira is jellemző (*Hidden Challenges..., 2001*).

A nemzetközi összehasonlító elemzések adatai jól mutatják a magyar közoktatási rendszer pénzügyi hatékonysági problémáit. Miközben 1999-ben Magyarország nemzeti össztermékéből az OECD-országokra jellemző aránynak kb. 73%-át fordította alap- és középfokú oktatásra (lásd *Függelék 3.8. táblázat*) az ezeken a képzési szinteken dolgozó pedagógusok jövedelme – ugyanebben az évben és ugyancsak GDP-arányosan – csak 57%-a volt az OECD-országokban dolgozókének.⁶ Ekkora eltérést nem lehet azzal magyarázni, hogy Magyarország közoktatási kiadásainak kisebb hányadát fordította bérékre, mint az OECD-országok, hiszen a bérkiadások hányada alig volt alacsonyabb nálunk (75% körül, szemben a 80% körüli

A közoktatás költségvetési hatékonyságának alakulását befolyásoló tényezők

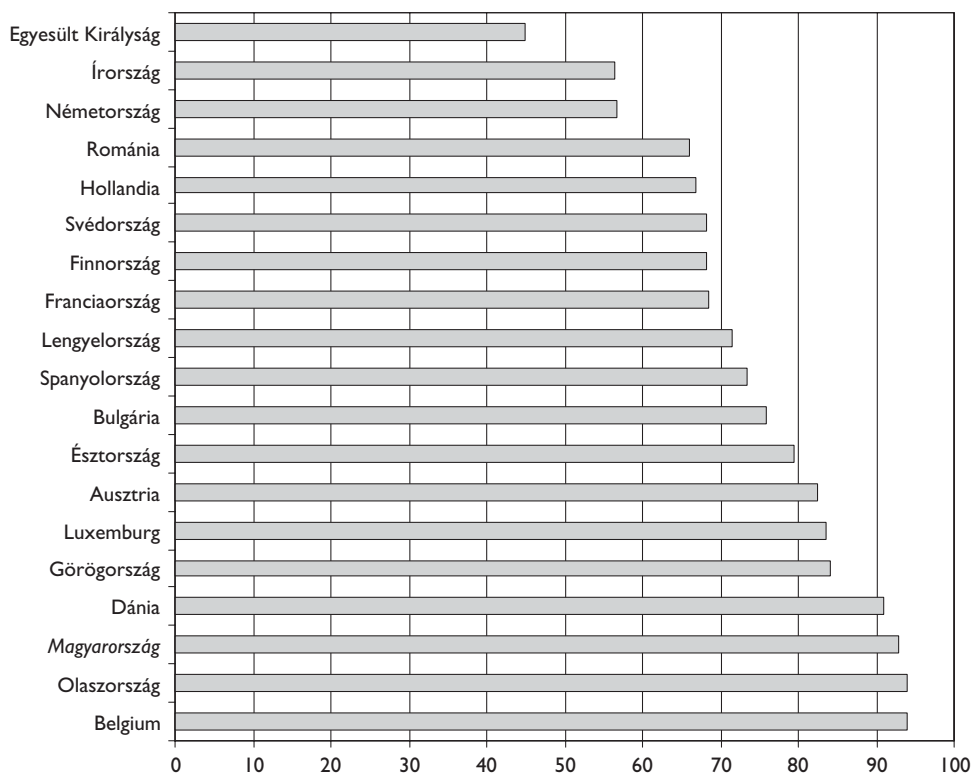
- A közoktatási feladatellátás tartalmának meghatározása;
- a feladatellátásért való felelősség irányítási szintek és szereplők közötti elosztása;
- a költséghatékonyság súlya az ágazati szakpolitikában;
- a mérthatékonyság követelményének érvényesülése, az intézményméret alakulása;
- az iskolaszervezet, a képzési idő alakulása;
- a diákszociális ellátások kiterjedtsége;
- a pedagógusok kötelező óraszámának mértéke, a nem pedagógus alkalmazottak arányának változása;
- az iskolarendszerű gyakorlati szakképzés kiterjedtsége és megszervezésének módja.

⁶ Az *Education at a Glance, 2001; 2002* alapján Halász Gábor számítása.

OECD-átlaggal). A magyarázat abban található, hogy ugyanakkora tanulói populáció oktatását Magyarország a többi országhoz képest jóval nagyobb létszámú tanári munkaerő alkalmazásával oldja meg, ezért egy-egy pedagógus bérére értelemszerűen jóval kevesebb forrást tud fordítani. Amíg például az Európai Unió országaiban a kilencvenes évek végén 1000 tanuló oktatásához az alap- és középfokú oktatásban körülbelül 74 teljes munkaidőben foglalkoztatott pedagógust alkalmaztak, addig Magyarországon ugyanennyi tanuló oktatását 93, azaz 26%-kal több pedagógus végezte (lásd 3.7. ábra és Függelék 3.17. táblázat).

3.7. ábra

Az 1000 tanulóra jutó pedagógusok száma az alap- és középfokú oktatásban az Európai Unió országaiban és néhány társult országban, 1999/00



Forrás: Key Data..., 2002

A költséghatékonyságot különösen nagy mértékben befolyásolja az, ha a csökkenő tanulólétszám időszakában az ágazati politikát a pedagóguslétszám megőrzésének a szándéka vezérli (lásd még a *pedagógusokról* szóló 7. fejezetet). Ez figyelhető meg többek között a pedagógiai szakértelmet igénylő feladatok kiterjesztésében, illetve abban, hogy pedagógusokat vesznek igénybe szociális jellegű feladatok ellátására (Halász, 2002c; Bencze, 2002). A nemzetközi összehasonlításban alacsony pedagógus kötelező óraszámok mellett az ezek terhére elszámolható feladatok kiterjesztése azzal jár, hogy fennmarad a közoktatási rendszer nemzetközi összehasonlításban magas munkaerőigénye.

Mint korábban említettük, a finanszírozás hatékonyságának fontos mutatóját alkotják a fajlagos kiadások. Ezek egyike az *egy tanulóra jutó költségvetési kiadások* nagysága, aminek az alakulását több tényező is befolyásolja. Amikor az intézményrendszert stabilitás jellemzi, e mutató alakulását döntően a pedagógusok béremelésének mértéke és a dologi kiadások növekedését kiváltó inflációs tényezők határozzák meg. Emellett befolyásolja e mutató alakulását az intézményszerkezet, az intézmények és tanulócsoportok számának alakulása és különösen az egy tanulócsoporthoz jutó tanulók száma (amit a helyi döntéshozók gyakran „feltöltöttségként” említenek). A fajlagos költségekre is hatást gyakorló intézményszerkezeti változások az utolsó három tanévben többek között a szakképzésben következtek be. A szakképzési törvény előírásából következően a szakképző 13–15. évfolyamokon emelkedett a tanulócsoporthoz jutó tanulók száma, ezeken az évfolyamokon azonban az egy osztályra jutó tanulólétszám mindössze 14-15 fő. Az intézményfenntartók számára – mint láttuk – a tanulócsoporthoz jutó tanulók számának növekedése feladatbővülésként jelenik meg, az osztályok alacsony „feltöltöttsége” miatt viszont nagyobb mértékben nőttek a támogatási igények, mint a bevételek. A költségvetési hatékonyságot tekintve hasonló következménnyel járt a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok működtetése, mivel ennek következtében csökkent az általános iskolák felső tagozatos osztályainak létszáma, és mérhető hatékonysági problémák alakultak ki. Ugyancsak hasonló hatása van annak, hogy a szakképzésben a gyakorlati képzés megteremtése nagymértékben iskolai feladat maradt: ez a külső finanszírozási forrásként megjelenő szakképzési hozzájárulást teljes mértékben leköti, és a fajlagos kiadásokat jelentősen növeli.

A magyar közoktatás hatékonysági problémái elválaszthatatlanul összefüggenek a településszerkezet sajátosságaiból következő elaprózódott intézményszerkezettel. A feladatellátási felelősségnek az önkormányzati és közoktatási törvényekben meghatározott formája finanszírozási szempontból kevéssé hatékony intézményrendszert eredményez. A 2000 főnél kisebb településeken, amelyek a legalább nyolc évfolyammal működő általános iskolák több mint felét működtetik (lásd *Függelék 2.1. táblázat*) fenntartói döntésekkel a hatékonyság kevéssé befolyásolható. A fajlagos költségek alakulását ilyen településeken szinte teljes mértékben a demográfiai folyamatok és a központi költségvetési döntések határozzák meg, azaz az iskolafenntartók és az iskolák nem képesek rugalmasan alkalmazkodni a demográfiai változásokhoz, és az iskolai kapacitások növekvő kihasználatlansága emeli a fajlagos költségeket (*Hermann, 2001a; 2001b*).

A tanulócsoporthoz „feltöltöttségét” tekintve tovább folytatódott az a pénzügyileg kedvezőtlen folyamat, amely elsősorban demográfiai okokra vezethető vissza. Minden képzési szinten csökkent az egy tanulócsoporthoz jutó tanulólétszám: az 1999/2000-es tanévhez képest a 2001/2002-es tanévben az óvodákban 23,7 főről 22,1 főre, az általános iskolákban 20,3 főről 19,8 főre, a gimnáziumokban 29,7 főről 29,3 főre, a szakközépiskolákban pedig 28,7 főről 26,9 főre (lásd *Függelék 3.18. és 3.19. táblázat*). A kisebb településeken működő óvodákban és az általános iskolákban a fenntartó önkormányzatok döntő része a tanulócsoporthoz „feltöltöttségét” nem tudja szabályozni. A kiterjedt intézményhálózatot működtető városi fenntartók erre képesek, de erőfeszítéseik eredményét korlátozza a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok működtetése. A felső tagozatokon az osztályok összevonhatósága emiatt is korlátozott, ezért az 5–8. évfolyamokon számos intézményben alacsony az osztályok létszáma. A fajlagos költségeket növelő tényezőként jelenik meg az általános iskolákban különösen kiterjedt diákszociális ellátás is.

3.4.2. A finanszírozás hatékonyságának területi mutatói

A hatékonyság mérésre leggyakrabban használt mutatót, az egy tanulóra jutó kiadások nagyságát csak hosszú idősoros adatként, az intézményrendszer sajátosságainak ismeretében szabad értelmezni (lásd *Függelék 3.21. táblázat*). Önmagában ennek a mutatószámának a magas értéke jelentheti az ágazat kiemelt nemzetgazdasági támogatását is, de jelezheti az intézményrendszer elaprózódásából következő súlyos hatékonysági problémákat is. Az egy tanulóra jutó kiadásokat nagymértékben meghatározza a tanulócsoporthoz átlagos létszáma és az egy pedagógusra jutó tanulók száma.

Az általános iskolákban 1999/2000 és 2001/2002 között – mint láttuk – csökkent az egy tanulócsoporthoz jutó tanulólétszám. Regionális szinten 2001/2002-ben a mutató értéke Közép-Magyarországon volt a legnagyobb (20,8 fő) és Nyugat-Magyarországon a legalacsonyabb (17,0). Megyénként vizsgálva a legmagasabb értéket Csongrádban és Jász-Nagykun-Szolnok megyében regisztrálhatjuk (21,4 fő), ezzel szemben a legalacsonyabb értéket mutató Vas megyében mindössze 15,4 fő az egy tanulócsoporthoz jutó létszám. Jelentős különbségeket értelemszerűen településnagyság szerint lehet kimutatni (lásd *Függelék 3.18. táblázat*). A régiók közötti különbség az osztályok „feltöltöttségében” a középfokú oktatásban jóval kisebb, mint az általános iskolák esetében (lásd *Függelék 3.19. táblázat*). Az egy tanulóra jutó létszám a legmagasabb értékek a gimnáziumok esetében: Észak-Magyarországon (31), a szakközépiskolákban Dél-Alföldön (27,7) mutatja, míg a legalacsonyabb „feltöltöttségű” régió a gimnáziumoknál Dél-Alföld (27,8), a szakközépiskoláknál némi meglepetésre Közép-Magyarország (25,9). A megyék közötti különbség a legmagasabb és a legalacsonyabb értékek esetén a gimnáziumoknál 23%-os (Borsod-Abaúj-Zemplén 32,4, Békés 25,0), a szakközépiskolák esetében pedig 17,8%-os (Szabolcs-Szatmár-Bereg 28,4, Nógrád 24,1).

Az egy pedagógusra jutó tanulók száma az általános iskolai oktatásban a vizsgált időszakban 10,9-ről 10,5-re csökkent, aminek az az oka, hogy a főállású pedagógusok száma a tanulólétszám visszaesése ellenére emelkedett. A regionális területi különbségek 11%-os intervallumban szóródnak, elsősorban attól függően, hogy egy-egy régióban hogyan alakulnak a demográfiai viszonyok. A mutató értéke Észak-Alföldön a legmagasabb (11,2) és Nyugat-Dunántúlon a legalacsonyabb (9,8). A megyéket tekintve ez az érték a fővárosban a legalacsonyabb (9,1), Jász-Nagykun-Szolnok megyében pedig a legmagasabb (11,7). Hét olyan megye volt az utolsó vizsgált tanévben, amelyben a mutató értéke 10 alatt maradt (lásd *Függelék 3.22. táblázat*). Az általános iskoláinál is kedvezőtlenebbül alakult a mutató értéke a középfokú tanintézetekben: a gimnáziumokban például 14,5-ről 13,3-ra, a szakközépiskolákban pedig 16,1-ről 15,0-ra csökkent. Regionális szinten mindkét mutató értéke Közép-Magyarországon a legalacsonyabb (12,1 és 14,0), a legmagasabb pedig a gimnáziumoknál Észak-Alföldön (15,4), a szakközépiskoláknál a Közép-Dunántúlon (16,8). A megyék közül a gimnáziumi fajlagos mutató értéke Budapesten a legalacsonyabb (11,7), Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében pedig a legmagasabb (18,1). A két szélső érték közötti eltérés mértéke rendkívül erőteljes. A szakközépiskolák esetében a legalacsonyabb értéket Győr-Moson-Sopron megyében (13,2), a legmagasabbat Jász-Nagykun-Szolnok megyében (17,7) mérték (lásd *Függelék 3.23. táblázat*).

4. AZ OKTATÁSI RENDSZER ÉS A TANULÓI TOVÁBBHALADÁS

4.1. Általános összefüggések

A kilencvenes évektől kezdődően felerősödött a tanulás térbeni és időbeli kiterjedése. A tanulás egyre inkább az iskolán kívül is zajlik, különórákon, munkahelyen, távoktatás formájában, illetve spontán módon a hétköznapi kommunikáció és a médiafogyasztás során. Ugyanígy egyre jellemzőbb lesz a tanulás időbeni meghosszabbodása, amely szintén növeli a formális iskolarendszeren kívül zajló oktatás, képzés iránti igényeket. Paradox módon viszont éppen a tanulás térben és időben való kiterjedése teszi nélkülözhetetlenné a jó minőségű alapozó oktatást, amelyben a formális iskolarendszer kulcsszerepet játszik.

4.1.1. Képzési szint, intézmény, program

Az oktatási rendszerek egymásra épülő képzési szintekből állnak, ahol különböző intézményeket találhatunk változatos programokkal. Ma már egyre kevésbé léteznek tiszta iskolatípusok. Régebben a szabályozás és a statisztika is intézménytípusokat említett, ma már az alapvető szabályozási és statisztikai alapegységeket a programtípusok és a feladatellátási helyek alkotják. Ez a megközelítés jobban leírja a folyamatokat, és jobban megfelel az európai követelményeknek, ugyanakkor a korábbi adatokkal való összehasonlítást megnehezíti. Ezért az elmúlt egy-két év adatait óvatosabban kell kezelni.

Az iskolarendszer szerkezete, a továbbhaladás mikéntje alapvetően meghatározza az egyének esélyeit az élethosszig tartó tanulás terén. Azok, akik idő előtt lemorzsolódnak, vagy nem jutnak el az alapkészségek bizonyos szintjére, később sem tudják hátrányukat ledolgozni. Motiváltság, tanulási képesség és az erőforrások hiányában ugyanis ez a réteg a felnőttképzésbe is nehezen vonható be. A fejlett társadalmakban egyre inkább jellemző a hosszabb, általános jellegű alapozó szakasz, és az erre ráépülő, sokféle igényt kielégítő igen differenciált felső középszintű képzés. Az intézmények és programok is ennek megfelelően a felsőbb szakaszokon differenciáltabbak, de ebben természetesen többféle európai modellt is találhatunk (erről lásd később a 4.2.1. *alfejezetet*). A differenciált programok újabban modulszerűen építkeznek, elősegítendő, hogy a képzés bármely szakaszát valamilyen képzettség birtokában hagyhassa el a tanuló.

A magyar iskolarendszer részben követte ezeket a folyamatokat, részben pedig nem. Az intézmények és programok differenciálódása ugyan nálunk is lezajlott, de a képzési szint alacsonyabb fokán is, ami nem annyira a választékot erősíti, mint inkább a rendszer szelektivitását. A programok nálunk nem modulszerűen építkezőek, így viszonylag nagy valószínűséggel morzsolódnak le az iskolai elvárásokat gyengébb szinten teljesítők úgy, hogy nem szereznek az alapfoknál magasabb, a munkaerőpiac által is elismert szakképesítést.

4.1.2. Az ISCED rendszer

Az oktatási-nevelési, illetve a képzési formák, programok egységes nemzetközi értelmezése érdekében – három nemzetközi szervezet – az UNESCO, az OECD és az EU statisztikai céllal kidolgozta az oktatás nemzetközi szabvány osztályozási rendszerét (*International Standard Classification of Education – ISCED*), amelynek alkalmazását a tagországok és a társult országok számára kötelezővé tették. Ez a rendszer, melynek legfontosabb kategóriái a program és a szint, lehetővé teszi a különböző országok oktatási rendszereinek összehasonlítását. Az ISCED rendszer a közoktatási rendszereken belül öt szintet különböztet meg, ezek: az iskola előtti nevelés (0), az alapfokú (1), az alsó középfokú (2), a felső középfokú (3) oktatás és a posztszekunder szintű szakképzés (4) (lásd 4.1. táblázat). A nemzetközi statisztikai adatszolgáltatásban Magyarország az általános iskola alsó tagozatát tekinti 1-es, a felső tagozatot 2-es és az ezt követő képzést a 3-as szintnek. Ez azt is jelenti, hogy az egyes szintek közötti határvonalakat másutt vonjuk meg, mint sok más ország. Ennél fogva a közoktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás nemzetközi összehasonlítása során az adatokat ennek figyelembevételével kell kezelnünk.

4.2. A tanulói továbbhaladás és az oktatási rendszerek nemzetközi összehasonlításban

A fejlett országok körében az elmúlt évtizedekben a közép- és felsőoktatás expanzióját, a kilencvenes évek óta pedig az élethosszig tartó tanulás gyakorlattá válását, a felnőttképzés szerepének felértékelődését figyelhetjük meg. Az iskolában töltött várható idő 1995 és 2000 között szinte mindegyik OECD-országban megnőtt, különösen nagy mértékben Finnországban, az Egyesült Királyságban, Lengyelországban, Görögországban, Törökországban és Magyarországon. Ma az iskolába belépő gyermekek átlagosan 16,8 évet töltenek oktatási intézményekben (*Education at a Glance, 2002*). Ez részben a felsőoktatás nagymérvű bővülésének tudható be (Egyesült Királyság, Magyarország stb.). A kötelező oktatás tartama a 14 éves életkorig tart Olaszországban, Koreában, Portugáliában és Törökországban, viszont 18 éves életkorig tart Németországban, Belgiumban, Hollandiában és Magyarországon.

Az országok egy részében a beiskolázás teljes körű a kötelező oktatás végéig, de van, ahol előtte egy évvel már leesik a részvételi arány (főleg ott, ahol eleve magas a kötelező oktatás időtartama). Ugyanakkor Svédországban, ahol a kötelező oktatás a 17 éves életkorig tart, a 18 éveseknek a 98%-a még az iskolában tartózkodik. Általában megfigyelhető, hogy 16 éves életkor után csökken a beiskolázási arány, kivéve Svédországot, Finnországot és Portugáliát. Néhány országban (Ausztrália és a skandináv orszá-

4.1. táblázat

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

Feladatellátási hely típusa	Lehetséges ISCED-besorolások, kombinációk	Magyarázat
Óvoda	0	
Általános iskola	1AG	1–4. évfolyam
	2AG	5–8. (10.) évfolyam
	1AG 2AG	E1, E2, 1–8. (10.) évfolyam
Szakiskola (szakmunkásképző)	2BG	Felzárkóztató oktatás
	2CV	Szakiskola alapfokú iskolai végzettség nélküli szakmákra
	3CG	Szakiskola, 9–10. évfolyam
	3CV	Szakiskolai szakképző évfolyamok, szakmunkásképzés az 1985. évi törvény szerint
	4CV	Szakképző évfolyamok érettségit igénylő OKJ-szakmákban
Speciális szakiskola	2CP	Speciális szakiskola, speciális készségfejlesztő szakiskola, előkészítő szakiskola
Gimnázium	2AG	5–8. évfolyam
	3AG	9–13. évfolyam
	2AG 3AG	5–13. évfolyam
Szakközépiskola	3AP	Nappali szakközépiskola, 9–12. (13.) évfolyam
	3BP	Felnőtt szakközépiskola, 9–12. (13.) évfolyam
	4AG	Szakmunkások szakközépiskolája
	4CV	Szakképző évfolyamok érettségit igénylő OKJ-szakmákban (nem akkreditált)
	5B	Akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés
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: Kézikönyv a közoktatás-statisztikai adatgyűjtéshez 2002/2003

Megjegyzés:

Az A általános, a B szakirányú továbbtanulási lehetőségre, a C elsősorban munkaerőpiacra vezető képzésre utalnak. A G = general (általános), a P = prevocational (előkészítő) és a V = vocational (szakképzési) megjelölések a program típusát jelzik.

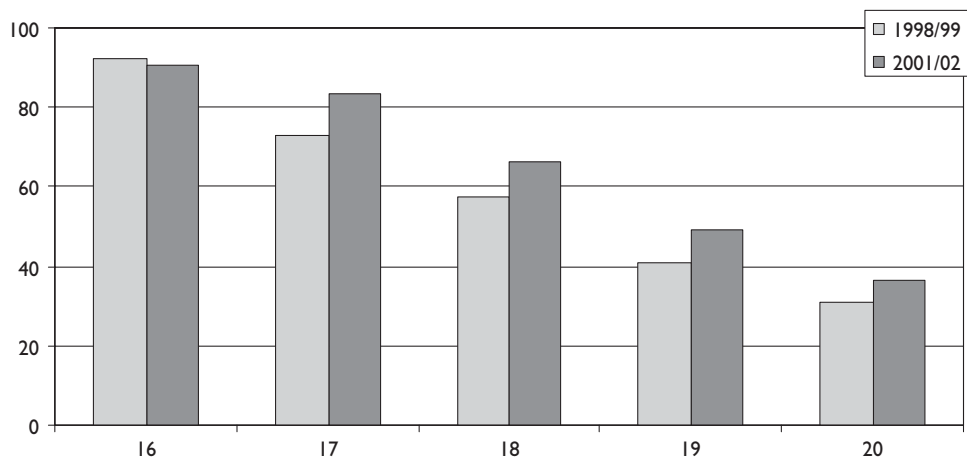
A szakközépiskolánál szereplő 3AP, ill. 3BP ISCED-besorolásnál a hagyományos (kifutó), nem OKJ szerinti képzésnél a képzés egészére ez az ISCED-besorolás vonatkozik, az OKJ rendszerű képzésben pedig az érettségiig tartó időszakra (nem szakképző évfolyamok esetében). A szakképző évfolyamokra a táblázatban megadott külön kódok vonatkoznak.

gok) viszont a 20 éveseknek még a fele iskolában van (*Education at a Glance, 2002*). Magyarországon a 15–19 évesek oktatásban való részvételi aránya meghaladja az OECD-országok átlagát, de ennél idősebeknél ez a mutató nemzetközi összehasonlításban egyre alacsonyabb (lásd *Függelék 4.1. táblázat*).

Ugyanakkor dinamikus javulást tapasztalhatunk Magyarországon a 17 éves kor utáni beiskolázás terén 1998 és 2001 között. Míg 1998/1999-ben a 17 évesek 73%-át és a 18 évesek 57%-át iskolázták be nappali tagozaton, addig ezek az arányok 2001/2002-re lényegesen emelkedtek, 83 és 66%-ra (lásd 4.1. ábra és Függelék 4.2.–4.4. táblázat). Amennyiben pedig a nem nappali tagozaton tanulókat is számításba vesszük, úgy a húszéveseknek – akárcsak a skandináv országokban – majdnem fele (46%) még tanul valamilyen formában.

4.1. ábra

Nappali tagozaton tanulók aránya korévenként Magyarországon a korcsoport létszámához viszonyítva, 1998/99 és 2001/02 (%)



Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002 és Sugár András számításai

4.2.1. A középfokú oktatás nemzetközi összehasonlításban

A középfokú végzettség már ma is igen gyakorinak mondható a fejlett országokban. Az OECD-országokban átlagosan a népesség 41%-a rendelkezik középfokú végzettséggel. Ez az arány jóval magasabb a skandináv országokban és jóval kisebb a mediterrán országokban (Imre, 2003).

A középfokú végzettséggel rendelkezők aránya folyamatosan nő, ez a növekedés a különböző generációk iskolázottságában is kimutatható. Míg az OECD-országok átlagában a 45–54 évesek átlagosan 60%-a, addig a 25–34 évesek 74%-a rendelkezik felső középfokú végzettséggel. A korcsoportok közötti különbség különösen jelentős azokban az országokban, ahol az idősebb népesség viszonylag alacsony iskolázottsággal rendelkezik (pl. Spanyolország, Korea, Görögország, Magyarország), de megfigyelhető fejlettebb országok körében is (pl. Kanada, Belgium, Finnország). Az iskolázottság terén mutatkozó különbség a fiatalabbak esetében kevésbé markáns nemzetközi összehasonlításban, inkább a kiegyenlítődés felé mutat (Imre, 2003). (A népesség iskolázottságáról lásd még az oktatás társadalmi és gazdasági környezetéről szóló 1. fejezetet.)

A felső középfokú programok esetében nagy változatosság figyelhető meg mind az általános, mind a szakképző programok esetében. A *középfok hossza* nemcsak országonként, hanem programonként is különböző lehet: a felső középfokú *általános célú oktatás* 2–5 évig tarthat, míg a felső középfokú *szakmai célú oktatás* legrövidebb időtartama 2 év, de lehet akár 6 év is (lásd az *európai iskolaszervezeteket bemutató színes ábrát*).

A legtöbb országban a felső középfokon különböző irányultságú programok találhatóak. Ezeket osztályozni lehet aszerint is, hogy milyen mértékben készítenek fel meghatározott foglalkozásra, illetve milyen mértékben van közvetlen munkaerő-piaci jelentőségük. Ennek alapján háromféle programtípust lehet elkülöníteni: a munkaerőpiacra való kilépésre felkészítő szakmai oktatás és képzés (ISCED 3C), a szakmai oktatást/képzést előkészítő képzés (ISCED 3B) és a felsőfokú továbbtanulásra felkészítő általános képzés (ISCED 3A).¹

Egyes országokban külön szervezett alsó középfokú oktatás nem létezik, az alapfokú tanítás egyetlen struktúrába szerveződik, ennek utolsó szakasza tekinthető az alsó középfokú oktatásnak. Ezekben az országokban a középfokú oktatás azonos a másutt felső középfokúnak tekintett képzési szakasszal (Dánia, Portugália, Finnország, Svédország, Izland, Norvégia, Magyarország). Más országokban a középfokú oktatás elkülönülten, két külön intézményben szerveződik: az első az „integrált” szakasz, melyben a tanulók azonos tantervet követnek, a felső középfokú szinten viszont különböző az oktatási kínálat (Franciaország, Olaszország, Görögország). Az országok egy harmadik csoportjában az alsó középfokú oktatás közös célja az alapkészségek átadásának biztosítása a tanulók számára (Belgiumi francia közösség, Spanyolország, Anglia), innen kilépve viszont a tanulók gyakran intézményt is váltanak. Németországban, Ausztriában és Hollandiában minden tanuló azonos tanterv szerint tanul az oktatás alsó középfokú szakaszában. Néhány intézmény csak alsó középfokú oktatást kínál, mások mind alsó, mind felső középfokú oktatást szerveznek (*Secondary Education...*, 1997).

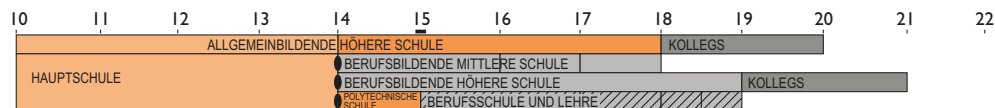
Aszerint, hogy a fenti szakaszok hol válnak el, és hogyan szerveződnek, az oktatási rendszereknek többféle *modelljét* lehet megkülönböztetni. Mindegyik modell másként befolyásolja a *tanulói utak* és esélyek alakulását, részben aszerint, hogy hány iskolaváltás, azaz *átmeneti* pont van a rendszeren továbbhaladók előtt, és a tanulói utak hogyan osztják el a diákokat a különböző lehetőségek között, részben aszerint, hogy az adott szinten vagy intézményen belül hogyan alakulnak a továbbhaladási irányok. Ilyen értelemben beszélhetünk például komprehenzív vagy szelektív iskolarendszerről (*Imre, 2003*).

Európában három fő modellt szoktak megkülönböztetni. Az egyik két ciklusból áll: az első 4 vagy 6 éves, s erre épül egy másik 6–9 éves középfok, pl. 6+6, 5+7, 4+9 (ilyen Ausztria, Németország, Belgium, Hollandia, Írország, Svédország). A másik modell is két ciklusból áll, de az első hosszú, a második rövid 8+4, 9+3, 10+2 (pl. skandináv országok, közép-kelet-európai országok, Portugália). A harmadik három ciklusból áll, ezek különböző hosszúságúak: 5+4+3 vagy 6+3+3. (pl. Nagy-Britannia, Franciaország, Olaszország, Spanyolország, Törökország). A kétciklusú rendszerek előnyének azt szokták tekinteni, hogy csak egy váltás van benne. Mindazonáltal a rövid első ciklus veszélye a korai

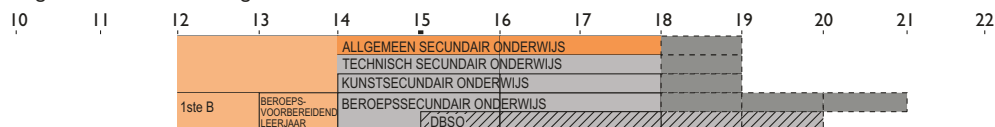
¹ Egyes országokban, mint pl. Kanadában és az Egyesült Államokban, „moduláris” programkínálat van a felső középfokon, melyeket nehéz osztályozni az oktatás célja szerint. Ezekben a tanulók rendszerint egyénileg választott kurzusokat rendeznek tantervbe, amely így felkészíti őket a felsőfokra való belépésre vagy egy meghatározott foglalkozásra.

A középfokú és a nem felsőfokú posztsekunder képzés szerkezete Európában, 2000/2001

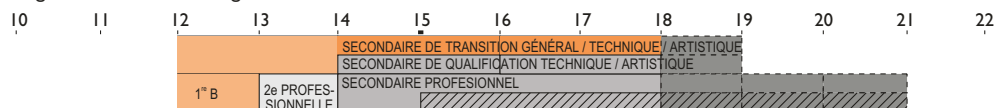
Ausztria



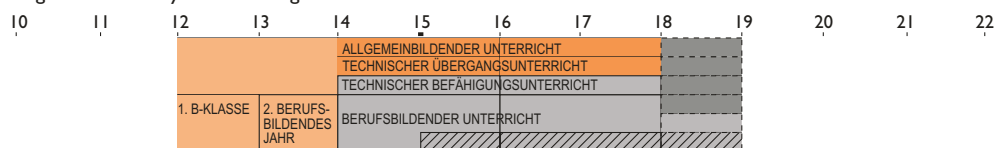
Belgium – flamand közösség



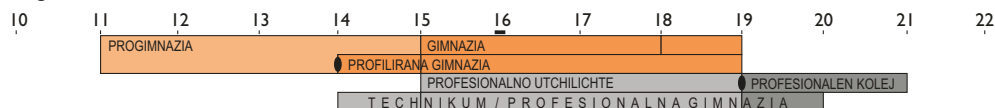
Belgium – francia közösség



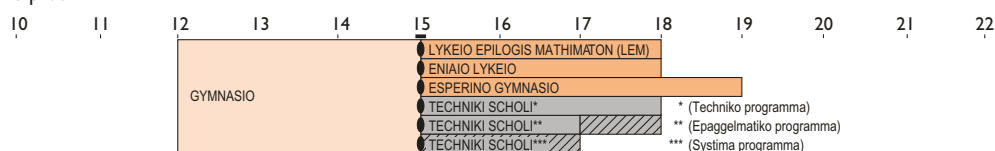
Belgium – német nyelvű közösség



Bulgária



Ciprus



- Egységes szerkezet
- Alsó középfokú általános képzés
- Felső középfokú általános képzés
- Továbblépési pont egy másik iskolába
- Esti tagozatos vagy vegyes iskola és munkahelyi képzés
- Alsó középfokú szakképzés
- Felső középfokú szakképzés
- Nem felsőfokú posztsekunder képzés
- A kötelező oktatás vége
- További év

Kiegészítő megjegyzések:

Bulgária: A Nemzeti oktatási törvény (1998) legújabb módosítása szerint, az iskolába járás teljes időtartama egy évvel meghosszabbodott (12 évre). A kötelező oktatás ideje nem változott.

Ciprus: Az *Eniaio Lykeio* egy olyan középfokú iskola, amely kombinálja az általános és a szakképzést.

Magyarázó megjegyzések:

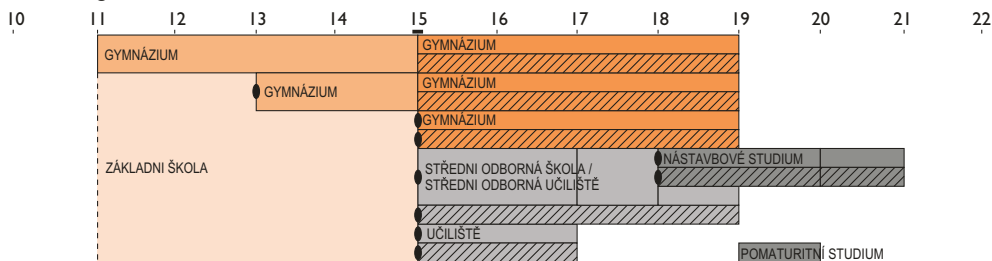
A művészeti főiskolákon nyújtott középfokú művészeti és zenei képzést nem mutatjuk.

Az ISCED-besorolás szerint a középfokú képzés első két éve Belgiumban az ISCED 2-es szintnek felel meg (alsó középfokú oktatás). (Az alap- és felsőfok szerkezetét lásd *Jelentés...*, 2000, illetve *Key Data...*, 2002, B1 ábra.)

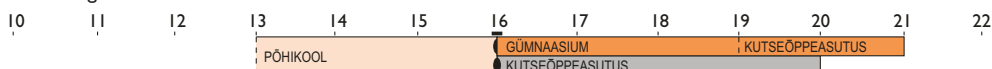
(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

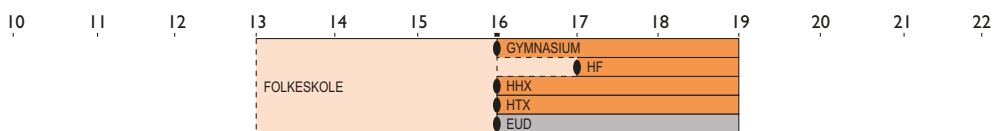
Csehország



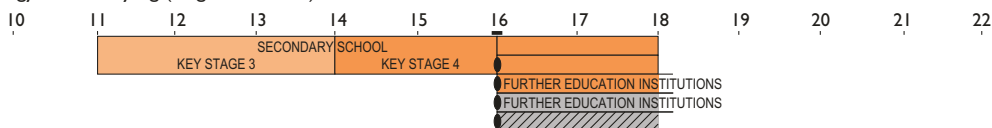
Észtország



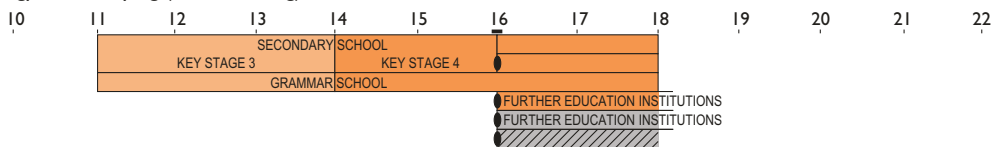
Dánia



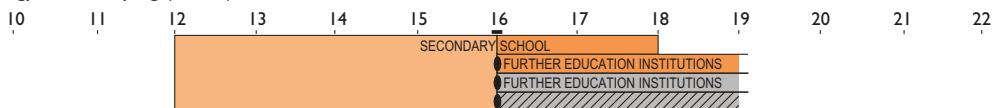
Egyesült Királyság (Anglia és Wales)



Egyesült Királyság (Észak-Írország)



Egyesült Királyság (Skócia)



Kiegészítő megjegyzések:

Egyesült Királyság (Anglia, Wales, Észak-Írország): Néhány helyen az oktatási rendszer három szintre tagolódik: *first schools*, *middle schools* és *high schools*. Ezekben a területeken a *first school*-ből a *middle school*-ba 8-9 éves korban lépnek át a tanulók, a *middle school*-ből a modern középiskolába (*secondary school*) 12-13 éves korban. Anglia némely területén vannak még ún. gimnáziumok (*grammar school*). A szakképző intézetek (*further education institution*) főleg a kötelező oktatás idején túl kínálnak általános és szakképzést, de előfordulnak itt tanulók már 14 éves kortól is. A programok tartalmát, időtartamát és természetét tekintve nagy a változatosság.

Magyarzó megjegyzések:

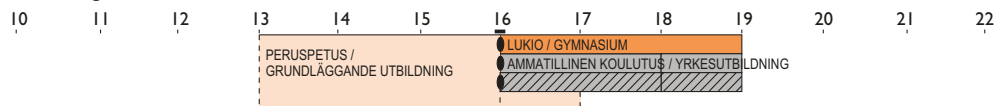
A művészeti főiskolákon nyújtott középfokú művészeti és zenei képzést nem mutatjuk.

Az Egyesült Királyságban (Anglia/Wales/Észak Írország) a középfokú képzés első három éve az alsó középfokú szintnek felel meg (ISCED 2). Azokban az országokban, ahol a középfokú képzés egységes szerkezetben történik, az ISCED 2 szintnek megfelelő évfolyamok számát lásd *Key Data...*, 2002, B1 ábra.)

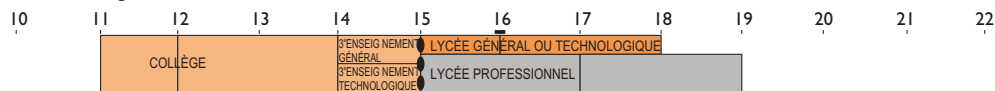
(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

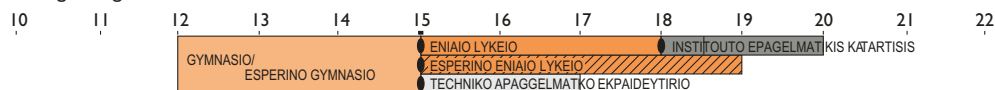
Finnország



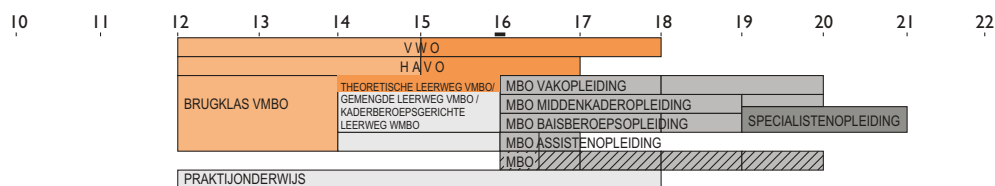
Franciaország



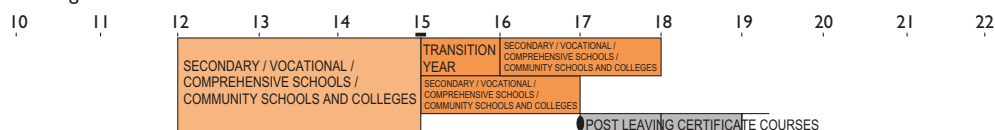
Görögország



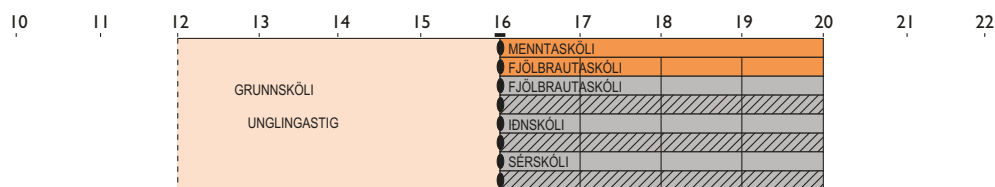
Hollandia



Írország



Izland



- Egységes szerkezet
- Alsó középfokú általános képzés
- Felső középfokú általános képzés
- Továbblépési pont egy másik iskolába
- Esti tagozatos vagy vegyes iskola és munkahelyi képzés
- További év
- Alsó középfokú szakképzés
- Felső középfokú szakképzés
- Nem felsőfokú posztsekunder képzés
- A kötelező oktatás vége

Kiegészítő megjegyzések:

Finnország: 2001 augusztusától a felső középfokú szakképesítéshez három év elvégzése szükséges.

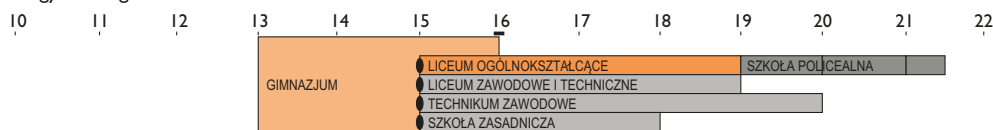
Görögország: Az új szakképző iskolákat (TEE), amelyek a korábbi (TES) típust váltják fel, az 1998/1999-es tanévben hozták létre. Az *esprino eniaio lykeio*-ban elsősorban felnőttek tanulnak (1825 évesek).

Hollandia: 1997. augusztus elsejétől a különféle szakképző programokat modulárisan szervezik, ezek nappali vagy esti tagozaton is teljesíthetők. Ez a rendszer a korábbi MBO-iskolákat és a szakmunkásképzést váltja fel. Az 1999/2000-es tanévtől a VMBO-iskolák fokozatosan felváltják a korábbi MAVO- és VBO-iskolákat.

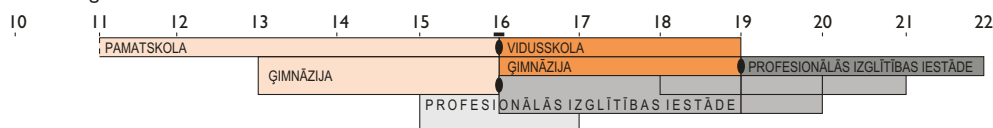
(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

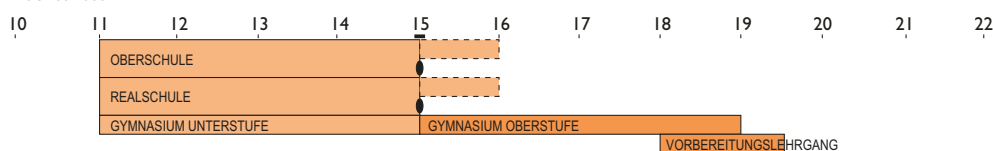
Lengyelország



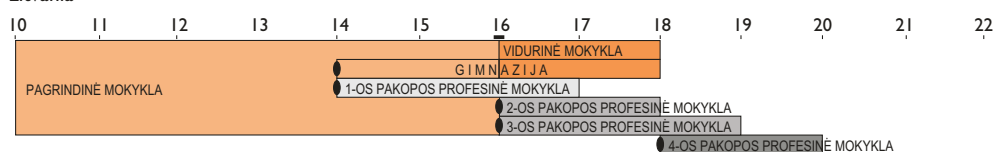
Lettország



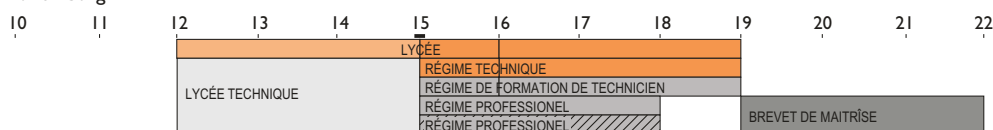
Liechtensten



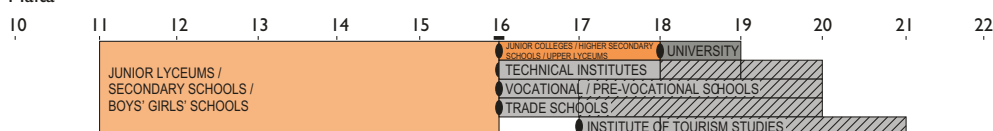
Litvánia



Luxemburg



Málta



Kiegészítő megjegyzések:

Lengyelország: A 2000/2001-es tanévben a tanulók a gimnázium első két évfolyamára (új rendszer) és a régi rendszerű felső középfokú iskolákba jártak. A gimnázium harmadik éve még nem volt biztosítva.

Lettország: Egy 1999 júliusában elfogadott törvény szerint, a 13 éves tanulók maradhatnak a *pamatskola*-ban, vagy befejezhetik a kötelező oktatás utolsó három évét ugyanolyan programokon a gimnáziumban (*gimnāzija*). Az oktatásnak ezen a szintjén a gimnázium egy egységes szerkezet része, miután nincs törvényileg definiált alsó középfokú oktatás. A felső középfokú képzésben a gimnázium hasonló programokat nyújt, mint a *vidusskola*. A *profesionālās izglītības iestāde* egy általános elnevezése a különböző szintű szakképző intézményeknek.

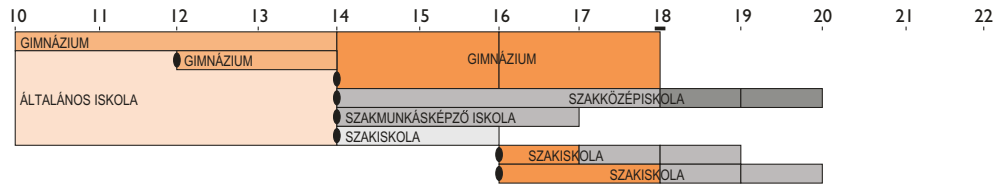
Liechtenstein: A 2001/2002-es tanévtől a gimnáziumi képzés (*gymnasiale Unterstufe*) egy évvel megrövidült az alsó középfokon. Azoknak a tanulóknak, akik befejezték a gimnázium (*Gymnasium*) nyolcadik évfolyamát, ahhoz, hogy elegendően legyenek a tankötelezettségnek, el kell végezniük még a gimnáziumi felső szakasz (*gymnasialen Oberstufe*) első évét vagy a reáliskola (*Realschule*) utolsó évét. Végezetül, a *Vorbereitungslehrgang* új neve *Berufsmittelschule*, új tantervvel, szerkezettel és kétéves programokkal (a másfél évesek helyett).

Málta: A 14–16 éves fiatalok számára kétéves ipari képzést nyújtó *Trade school*-okat fokozatosan megszüntetik. A szakképzés kizárólagosan az egységes felső középfokú szakképző intézmény, a *Malta College of Arts, Science and Technology* (MCAST) felelőssége, ahova 2001/2002-ben iskoláztak be először tanulókat. Az *Institutes of tourism studies* kurzusaira 16 és 18 éves kortól is be lehet iratkozni (14 éves időtartamra).

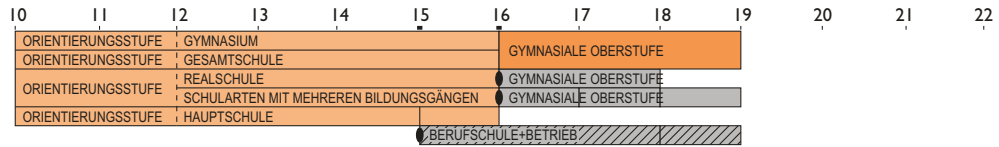
(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

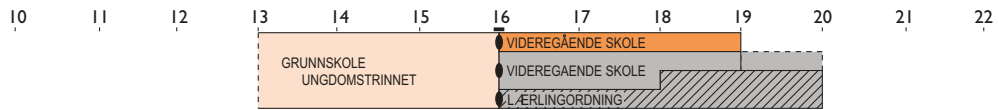
Magyarország



Németország



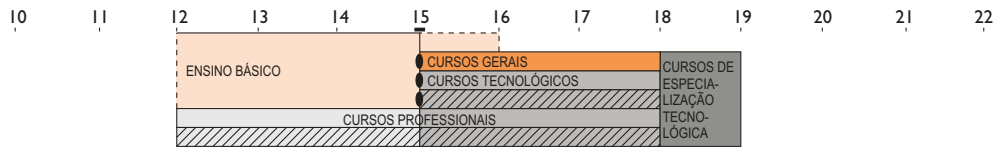
Norvégia



Olaszország



Portugália



- Egységes szerkezet
- Alsó középfokú általános képzés
- Felső középfokú általános képzés
- Továbblépési pont egy másik iskolába
- Alsó középfokú szakképzés
- Felső középfokú szakképzés
- Nem felsőfokú posztsekunder képzés
- A kötelező oktatás vége
- Esti tagozatos vagy vegyes iskola és munkahelyi képzés
- További év

Kiegészítő megjegyzések:

Németország: Az alsó középfokú oktatás első két évét a standard iskolatípustól független szervezeti egységekben is meg lehet szervezni. A kötelező oktatás normál esetben 9 évig tartó nappali rendszerű oktatást jelent (ez öt tartományban 10 év). A legtöbb *Gesamtschule* az 5–10. évfolyamig tart; mások az 5–13. évfolyamot ölelik fel, tartalmazva a gimnáziumi felső szakaszt (*Gymnasiale Oberstufe*, a 11–13. évfolyamok) is.

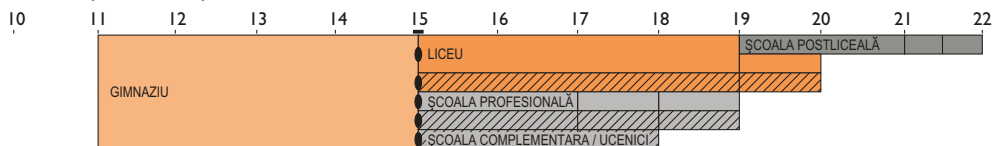
Olaszország: Az 1999/2000-es tanévtől kezdve a kötelező oktatás időtartamát egy évvel meghosszabbították (15 éves korig). Az *istituto magistrale* megszűnik, az utolsó beiskolázás ebbe az intézménybe az 1997/1998-as tanév elején történt.

Portugália: A *curso profissionalis* (szakképző) programra 12 éves kortól lehet belépni abban az esetben, ha a tanuló speciális oktatásban vett részt, illetve 13 vagy 14 éves korban, amennyiben a tanulóknak komoly nehézségei támadtak az alapoktatásban (*ensino básico*). Az alapképzés (*ensino básico*) harmadik szintjének, valamint a felső középfoknak megfelelő esti tagozatokat (CSPOPE és CT) fokozatosan felváltják a kreditrendszerű megújító (recurrent) kurzusok.

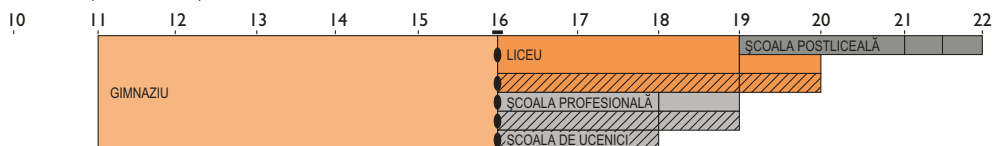
(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

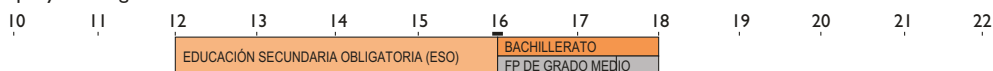
Románia (reform előtt)



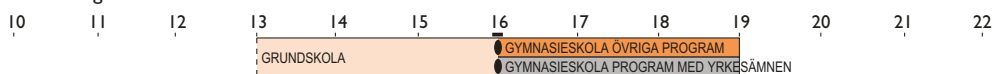
Románia (reform után)



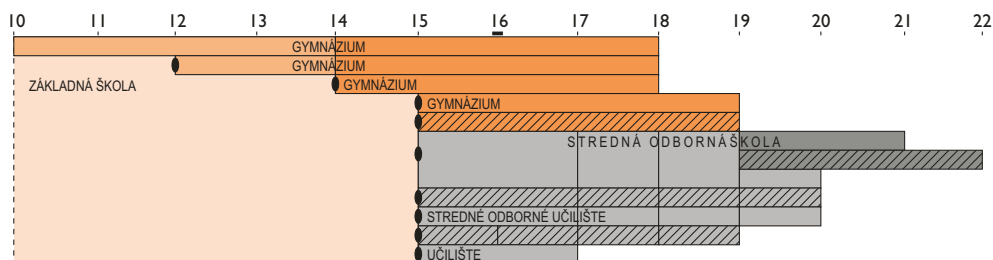
Spanyolország



Svédország



Szlovákia



Szlovénia



Kiegészítő megjegyzések:

Románia: A 2000/2001-es tanévben két struktúra létezett egymás mellett a középfokú oktatásban. A 2002/2003-as tanévtől már csak a 9 évfolyamos szerkezet lesz érvényben.

Spanyolország: Csak az oktatási reform (LOGSE) utáni struktúrát mutatjuk. Ugyanakkor némelyik program már a 2000/2001-es tanévben, a reform előtt is létezett.

Szlovénia: Az ábra az 1999/2000-től fokozatosan életbelépő reform utáni helyzetet ábrázolja. Ami a reform előtti helyzetet illeti (ez bizonyos iskolák esetében 2008/2009-ig lesz érvényben), ott az egységes szerkezetben az ISCED 2 képzési szint a tanuló 11 éves korától kezdődött. Az oktatás minden szintjén lehetséges nem nappali rendszerű képzésekre belépni. Az ISCED 4-es szintű tananyagot a felső középfokú iskolák nyújtják, amelyek kifejezetten a nemzetközi statisztika miatt vannak erre a szintre besorolva.

Forrás: Key Data..., 2002

szelekció, míg a hosszú első ciklusban több idő jut az alapozásra, és tovább tartja együtt a tanulókat. A magyar iskolarendszerben sajátos módon a szelektív és az integratív típusú kétciklusú képzés egyszerre van jelen (szerkezetváltó gimnáziumok és a hagyományos 8+4), de a két modell együttélése egyáltalán nem tekinthető problémamentesnek.

Az alapfokról a középfokra való átmenet az egyik legfontosabb olyan választóvonal, ahonnan a középfokon tapasztalható tanulói kudarcok nagy valószínűséggel erednek. Az alap- és az azt követő szakasz kapcsolódási pontja, azaz az elemi iskola és az azt követő szakasz közötti törés azonban sokat veszített élességéből, bár sok országban még van nyoma. Ezt jelzi, ha az alapfokot követő szakasz egy orientációs vagy hídévvvel indul, és ezzel a végső döntés egy-két évvel elhalasztódik; vagy ha az elemi és a felső középfok között van egy középső iskolatípus, ahova a belépés általában automatikus és nem szelektív (Kallen, 1997).

4.2.2. Oktatáspolitikai törekvések a felső középfokú oktatásban

A felső középfokú oktatás általánossá válása és a felsőfokú képzés expanziója közös kihívások elé állítja a fejlett országok legtöbbszörét. A szakképzés és az általános oktatás mesterséges elválasztása helyett céljuk egy rugalmasabb rendszerű oktatás kialakítása a felső középfokon. Ebbe az irányba mutat a szakképzés tartalmának általánosabbá válása (pl. Svédországban és Norvégiában), illetve fordítva, az általános oktatás szakképzési tartalmának növekedése (pl. Ausztráliában). Másik lehetőség a modularizáció (Anglia, Finnország) vagy a két programtípust integráló, kettős végzettséget adó tanulási ág kialakítása, amelyre Ausztriában, Csehországban és Magyarországon van példa (Ausztriában a tanulók 20%-a, Csehországban 40%-uk végez ilyen programokban).

További jellemző oktatáspolitikai cél a *felső középfokú szakmai programok és a felsőfokú oktatás közötti hidak megteremtése*, új képesítések bevezetésével vagy új típusú intézmények létrehozásával. Közös célja a reformoknak az elmúlt években az *oktatási és képzési útvonalak rugalmasabbá tétele*, például a modularizált programok segítségével.

A felső középfok és felsőfok expanziója mellett egyre nagyobb hátrányt és kockázatot jelent a rendszerből való korai kihullás, ezért szükség van egy jól működő információs és tanácsadási rendszerre és egy szorosan ezótt *biztonsági hálóra* is. Ez utóbbi fő célja alacsonyan tartani azok arányát a fiatalok között, akik nem tanulnak, és nem is dolgoznak. Ebben elsősorban a skandináv országok gyakorlata bizonyul példaértékűnek. Norvégia 1994-ben, a felső középfok reformjával együtt alakította ki programjait, lecsökkentve ezzel a tartós munkanélküliek arányát a fiatalok között, de figyelemre méltó az 1998-ban indult angol New Deal program is. Svédországban ezen túl egyéni programot is biztosítanak a felső középfokú intézmények azok számára, akik az alaptárgyakból (svédből, angolból és matematikából) lemaradnak (10% tanul egyéni programban a felső középfokon). Dániában a gyengébb és kevésbé motivált, 14–18 év közötti tanulók külön, helyi önkormányzatok által fenntartott intézménybe (Municipal Youth Schools) kerülnek, amelyek szabadidős és felzárkóztató programokat kínálnak leszakadó fiatalok számára (Imre, 2003).

Ezek az új tendenciák lehetővé teszik, hogy a fiatalok tudatosan alakíthassák egyéni karrierútjukat. A 90-es években a felső középfokon a hangsúly átkerült az előre determinált útvonalokról a modularizált, egymással is összekapcsolt programokra. Ehhez az egyéni életút-tervezési képességen kívül bő *információs lehetőségre és tanácsadásra* van

szükség, nemcsak a tanulás és a munka közötti átmenet folyamán, hanem az életút során is egyre hosszabb ideig (lásd még a *pályaválasztásról* szóló 4.5.4. alfejezetet).

Az iskolázási útvonalak nyitottságát, individualizáltságát hangsúlyozó strukturális megközelítések mellett egyre nagyobb a jelentősége a tanulásközpontú megközelítéseknek, amelyek a tanítás és a tanulás folyamatára helyezik a hangsúlyt (lásd még az *oktatás belső világáról* szóló 6. fejezetet). Itt a fő cél a tanulás iránti igény kialakítása, a tanulási képesség fejlesztése, az aktív tanulási módszerek elsajátíttatása a kooperatív tanulásra való készségek szilárd megalapozása révén (Imre, 2003).

4.3. A hazai iskolaszervezet alakulása

A hazai iskolaszervezet alakulása a kilencvenes években nagyrészt spontán módon zajlott, ahol a folyamatokat döntően befolyásolta a decentralizációból fakadó, viszonylag kontrollálatlan helyi mozgás szabadsága, valamint hatottak a társadalomban és a gazdaságban bekövetkezett változások is.

4.3.1. Az iskolaszervezetet befolyásoló demográfiai és szabályozási változások és azok várható hatása

Az iskolaszervezet alakulása szempontjából kulcsfontosságú szerepet játszanak a demográfiai folyamatok, ezen belül is legerőteljesebben a fiatal korosztályok létszámának az alakulása (lásd az *oktatás társadalmi és gazdasági környezetéről* szóló 1. fejezetet). Ugyanakkor az oktatásirányítás, finanszírozás és a tartalmi szabályozás adja meg azokat a kereteket, amelyek alakítják a programok struktúráit is (lásd a *közoktatás irányításáról* szóló 2., *finanszírozásáról* szóló 3. és az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet).

4.3.1.1. A demográfiai változások várható hatása

Hosszú távon várható, hogy miután évről évre csökken a születésszám, a középiskolában továbbtanulók abszolút száma csökkenni fog. Az előrejelzés szerint (lásd 1.2. ábra és Függelék 1.3. és 4.5. táblázat) a legnagyobb mértékben 2020-ig a 20–24 évesek kohorsza fog csökkenni, ami mindenképpen komoly kihívást jelent majd a felsőoktatás (és a felsőfokú akkreditált szakképzés) számára is.

A felsőfokon minden bizonnyal ugyanolyan éles verseny alakul ki az intézmények közt, mint a középfokon. A felvételizők számának csökkenésétől való félelem egyik bizonyítéka, hogy a felsőoktatás nem ragaszkodik az emelt szintű érettségéhez, mint a belépés feltételéhez, attól tartva, hogy a magasabb igények miatt drasztikusan lecsökken a meritési bázis. Ezt a problémát enyhítené, ha a felsőfok és felsőfokú szakképzés növekvő arányban iskolázná be a korosabb nemzedék tagjait. Az előrejelzés szerint 2002 és 2005 között stabilan alakul a 10–19 éves korosztály száma, de az 5–9 éveseké csökkenni kezd, és később ez érezteti hatását a felsőbb évfolyamokon is. Úgy tűnik, hogy 2001 és 2015 között a közoktatás tanulóinak száma egyhatoddal fog csökkenni. Ezt a helyzetet a központi és a helyi politikának kezelnie kell, különben tovább romlik az oktatási rendszer hatékonysága.

4.3.1.2. A szabályozás hatása

A közoktatás irányítása és finanszírozása során jellemzően olyan költségvetési problémák merülnek fel, amelyek gyakran okoznak helyi konfliktusokat. A költségmegtörlesztésből fakadó intézkedések hatnak a pedagógiai programok kínálatának struktúrájára is. Az intézményi összevonások, különösen kisebb településeken, amikor gyakran többféle program kerülhet a település egy intézményébe, segíthetik a racionálisabb gazdálkodást és az összehangoltabb kínálat kialakulását, de egyben akadályozhatják a versenyt. Az a tendencia pedig, hogy a kisebb települések középfokú intézményeik egy részét a megyének adják át, egysíkúvá teheti a középfok kínálatát az adott településen, vagy akár teljesen meg is szüntetheti azt, ami alapvetően befolyásolja az ott élő tanulók továbbtanulási esélyeit.

A törvényi szabályozás szerkezetet érintő területein a 2003. évi törvénymódosítás nem hozott alapvető változást az 1999. évi törvénymódosításhoz képest. Az 1993. évi közoktatási törvény 1999. évi módosítása igyekezett a régi mederbe terelni a szerkezetet érintő folyamatokat, megerősítve a korábbi, 8+4-es modellt, ehhez illesztve az egyes szakaszhatárokat. Törvényi szinten is megszűnt az egységes, az első évfolyamtól a 10. évfolyam végéig tartó felkészítési szakasz. Az alapfokú iskolázottságot nem az alpműveltségi vizsga, hanem a 8. évfolyam sikeres elvégzéséről kiállított bizonyítvány tanúsítja.² (A 10. évfolyam elvégzéséről kiállított bizonyítvány tulajdonosát alpműveltségi vizsga letételére való jelentkezésre jogosítja.) A középfokú oktatás szakasza a 9. évfolyamon kezdődik, s a 9–10. évfolyamon az alapvetően általános műveltséget megalapozó nevelés és oktatás mellett a törvénymódosítás lehetővé tette, hogy a tanulók részére olyan ismeretek is átadásra kerüljenek, amelyek megkönnyítik a szakképzésbe való bekapcsolódást. A törvénymódosítás a *felzárkóztató oktatás* bevezetésével azoknak is lehetőséget ad valamilyen szakképzésre, akik nem rendelkeznek alapfokú iskolai végzettséggel.³ A nyolcvanas évek szerkezetéhez képest tehát immár – valamennyi politikai erő által preferált – tartós változást jelent, hogy a 9–10. évfolyamokon a munkahelyeken zajló gyakorlati szakképzés nem tér vissza. Az 1999. évi törvénymódosítás megszünteti az oktatás tagolásának és az intézményszerkezetnek a szétválását, s programtípushoz köti a tartalmi szabályozást. Ugyanakkor megszüntette a 8 osztályosnál hosszabb általános iskola lehetőségét (*Farkas, 2002*).

A tanulói továbbhaladást alapvetően behatárolja az ún. bemeneti, folyamati és kimeneti szabályozás. A *bemeneti szabályozás* tekintetében az elmúlt években arra törekedtek, hogy a felvételi vizsgák minél későbbi életkorban jelenjenek meg, és csak ott, ahol feltétlen szükséges. Míg a középfokú iskolákban az intézmény vezetője határozhatja meg a beiskolázás feltételeit, s tarthat akár felvételi vizsgát, az általános iskolában nincs felvételi lehetőség.⁴ Ennek ellenére megvannak az általános iskolák technikai a szűrésre, a tagozatos képzések elburjánzása már az alsó fokon módot adhat a korai szelekcióra.

² 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 25. § (4) bekezdés.

³ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 20. § (1)–(2) bekezdés.

⁴ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 66. § (1) bekezdés. Ugyanakkor a törvény nem zárja ki, hogy az iskola – ha nem köteles felvenni a tanulót – felvételi eljárást és ennek keretében például felvételi elbeszélgetést tartson.

A szerkezetváltó gimnáziumok esetén a szabályozás 2002-ig csak ott engedte meg a felvételi vizsgát, ahol a jelentkezők száma legalább három és félszerese, 2002-től pedig, ahol másfélszerese a meghirdetett helyeknek. A szerkezetváltó gimnáziumokba való központi felvételi vizsga tartalmát tekintve nem tantárgycentrikus, hanem a taníthatóságot méri. Miután az általános iskolák tantárgyakat tanítanak és ellenérdekeltek abban, hogy a gyerekek a szerkezetváltó gimnáziumokban tanuljanak tovább, ezért az erre a vizsgára való felkészülésben a családi háttér válik meghatározóvá.

A négy évfolyamos középiskolai képzésben az iskolák saját hatáskörben rendezhetnek felvételiket, és ezzel sok iskola él is. A 2000 óta a középfokra való bejutást szabályozó központi információs rendszer (KIFIR) adatai alapján (lásd később a *középfokra való bejutásról* szóló 4.4.3.2. *alfejezetet*) felmerül a gyanú, hogy a felvételik elburjánzásának nem annyira a nagy létszámú jelentkezőkből a legmegfelelőbbek kiválasztása a célja, mint inkább a nem oda illők kiszűrése. Jóval több középiskolai hely van ugyanis, mint gyerek, és az előrejelzések szerint a fiatal korosztályok létszáma tovább csökken. Ez valószínűsíti, hogy a felvételi procedúra paradox módon még intenzívebb lesz, miután a tehetséges gyerekekért folytatott harc kieleződik.

1998 után felerősödött a *folymatszabályozás* szerepe. Ezt jelezte többek között a minőségbiztosítási rendszer elemeinek (Comenius 2000, OKÉV létrehozása, a tanulmányi teljesítmény felmérések) bevezetése (erről lásd még a *közoktatás minőségéről és eredményességéről* szóló 8. fejezetet).

A *kimeneti szabályozás* alapvetően vizsgákkal történik. Ennek hagyományosan legfontosabb eleme az érettségi vizsga. A kilencvenes évek során történt kísérlet arra, hogy már korábban is legyen lehetőségük a tanulóknak számot adni tudásukról. Az 1996-os törvénymódosítás szerint a NAT bevezetése után a 10 évfolyamos kötelező és egységes alapoktatást az alpműveltségi vizsga zárta volna le. Ez a vizsga az 1998-tól belépő oktatási kormányzat intézkedéseinek hatására elvesztette jelentőségét, és bevezetése is több évvel elhalasztódott. Az alpműveltségi vizsga ma már nem képezi szerves részét a kimeneti szabályozásnak, mert – a kerettantervek révén – a tartalmi szabályozásnak a 12. évfolyamig való kiterjesztésével a 10. osztály pedagógiai szakaszhatár jellege megszűnt. Az érettségire felkészítő képzési programokban egyáltalán nincs szerepe, ezért nem is alkalmazzák (erről lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet). A közoktatási törvény 1999-es módosítása szerint az alpműveltségi vizsgát majd azoktól a tanulóktól lehet első ízben megkövetelni, akik 1998. szeptember 1-jén kezdtek meg tanulmányaikat az általános iskola első évfolyamán. Miután sem a továbbtanulásnak, sem a munkaerőpiacra való belépésnek ez a vizsga nem feltétele, ezért mai szerepe inkább abban rejlik, hogy az iskoláknak lehetőséget ad pedagógiai munkájuk külső szempontok szerinti értékelésére, s így része lehet az oktatás minőségbiztosítási rendszerének. Habár a szakképzésben a kimenetnél elméletben lehet még funkciója, de ez a szerep még nem körvonalazódik igazán.

A magyar közoktatásban hagyományosan és jelenleg is a legfontosabb vizsga az érettségi. A középiskolázás tömegessé válásával a korosztály egyre nagyobb hányada szerzi meg az érettségit (lásd *Függelék 4.6. táblázat*). Ez azonban elkerülhetetlenné tette az érettségi vizsga tartalmának és funkciójának a felülvizsgálatát. A kerettantervek kiadásával egy évvel későbbre, 2005-re tolódott a kétszintű érettségi vizsga kötelező bevezetése. A standard kétszintű érettségi arra ad lehetőséget, hogy az egyes tantárgyakból különböző szinteken tehessen érettségit a végzős diák. Az érettségi vizsga 2005-től a felsőfokú intézményekbe felvételre jogosít. A felsőoktatási intézmény maga dönti el, hogy milyen

szintű érettségét kér a felvételizőtől.⁵ A közép vagy emelt szinten lehető érettségi vizsga viszont igen erősen differenciálni fogja a középiskolán belüli tanulói utakat a 11–12. évfolyamokon, hiszen létrejönnek az ezekre felkészítő átlagos és az emelt szintű képzési programok is. Ahhoz, hogy ezt a bővülő kínálatot valóban biztosítani tudják az iskolák, intézmények közötti kooperációra kényszerülnek. A tanulók egy része pedig esetleg emiatt két (vagy több) intézményben kényszerül folytatni középiskolai tanulmányait. Az érettségiről szóló rendeletek⁶ alapján minden középiskolában kötelesek biztosítani a négy kötelező tantárgyból az emelt szintű oktatást is. Ennek teljesítése valószínűleg nagy terheket ró az intézményekre, és tovább differenciálhatja az eddig is igen tagolt középiskolai szektort.

A gimnáziumokban és a szakközépiskolákban azonos szabályok szerint zajlik az érettségi. A szakközépiskolákban lehetőség van arra, hogy valaki a szakmai alapozó tárgyból érettségizzen, de ezzel a lehetőséggel a diákok kevesebb mint 10%-a él. A kétszintű érettségi is egységes a gimnáziumi és a szakközépiskolai képzésben. A középszintű érettségi funkciója és szabályozó hatása viszont egyelőre homályos (Farkas, 2002). Magával az érettségi standardizálásával ugyanakkor lehetőség lesz a középiskolák eredményességének egy új és viszonylag objektív szempontból való mérésére. Így lehetséges, hogy az érettségi minőségbiztosításban betöltött szerepe felértékelődik.

A szakképzés területén a kimeneti szabályozás egyre nagyobb mértékben az Országos képzési jegyzékre (OKJ) épül. Az OKJ a legtöbb szakma esetében a szakképzésbe való belépést érettségihez köti. Ez is egyfajta ösztönzést jelent az érettségi megszerzésére, gerjeszti a középiskolai expanziót, és tovább erősíti az érettségi eltömegesedésének tendenciáját. Másrészt viszont a befejezett emelt szintű szakképzéshez hat évet kell az iskolában tartózkodniuk a diákoknak, ma már ugyanis nem lehetséges az érettségi és a szakképzés egy időben való megszerzése.

4.3.2. Az oktatási rendszer vertikális változásai

Az oktatási rendszer vertikális átstrukturálódása részben a jogszabályi változásoknak, részben az elmúlt 10 évben spontán módon megindult folyamatok (demográfiai változások, normatív finanszírozási rendszerből fakadó érdekeltségi viszonyok alakulása, szakmunkásképzés gazdasági háttérének talajvesztése, helyi alkufolyamatok stb.) összegződésének következménye. Az 1985-ben kiadott oktatási törvény 1990. évi módosítása engedélyezte a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi képzési formát. Az 1993-as közoktatási törvény és a NAT egy 10 évre meghosszabbított általános képzés irányába igyekeztek vinni a hazai iskolaszervezeti változásokat. Az 1996. évi törvénymódosítás és a kerettanterv is ezt a vonalat vitte tovább, de már nem az általános iskola meghosszabbításával, hanem a 9. és a 10. évfolyamok általánosan képző évfolyamokká tételével. 1996-ban vezették be ezen felül a *pedagógiai szakaszok* fogalmát is. A valóságban azonban a törvényhozást részben megelőzően, részben követően lezajlott spontán vertikális szerkezetet érintő változások ennek több ponton ellentmondóan alakultak, s ezáltal igen színes szerkezeti kép alakult ki.

⁵ A felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény 2003. évi módosítása, 83. § (6)–(8) bekezdés.

⁶ A Kormány 71/2003. (V. 27.) rendelete az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet módosításáról; 14/2003 (V. 27.) OM rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V. 24.) rendelet módosításáról.

A kilencvenes éveket leginkább az intézmények azon törekvése jellemezte, hogy a csökkenő gyereklétszám mellett is megpróbálják stabilizálni a tanulólétszámot. Ezért a kínálat bővülése figyelhető meg mind a vertikális (négynél több évfolyammal rendelkező középiskolák indítása), mind a horizontális szerkezet tekintetében (vegyes iskolatípusok számának emelkedése). A vertikális változások között a legjelentősebb a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi programok elterjedése.

4.3.2.1. Szerkezetváltó gimnáziumok

Továbbtanulás az általános iskolából a szerkezetváltó gimnáziumokba

A középiskolai felvételek központi információs rendszere (a középfokú oktatási intézményekbe való bejutásról lásd még a 4.4.3.2. *alfejezetet*) adatai alapján 2001-ben a 14 év alattiak közül 5287 gyerek jelentkezett nyolc évfolyamos (12%-kal többen, mint 2000-ben) és 7404 tanuló hat évfolyamos gimnáziumba (7%-kal többen, mint 2000-ben). A fiatalabbnak 67%-át, az idősebbek 71%-át vették fel. Szerkezetváltó gimnáziumba legnagyobb arányban a fővárosban (31%), legkisebb arányban pedig a falusi iskolákból (18%) jelentkeztek. Ez utóbbi alacsony arány betudható annak is, hogy ilyen fiatal korban még igencsak számít, hogy milyen messze van az adott iskola (Lannert, 2003).

A jelentkezők számának növekedése ellenére úgy tűnik, hogy a szerkezetváltó gimnáziumokban továbbtanulóknak az összes gimnáziumi továbbtanulóhoz viszonyított aránya a 2000-es 31%-os arányhoz viszonyítva 26%-ra csökkent 2002-re (lásd *Függelék 4.7. táblázat*). Ez létszámban is csökkenést jelent, a 2001/2002-es tanévben 8%-kal kevesebben tanultak a kisgimnáziumok alsó évfolyamaiban, mint két évvel előtte (lásd *Függelék 4.8. táblázat*). Ugyanakkor a KIFIR-adatbázis alapján mind a kínálat, mind a kereslet enyhén bővült az utóbbi két évben, különösen a nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés területén.

A szerkezetváltó gimnáziumi képzési kínálat területi sajátosságai

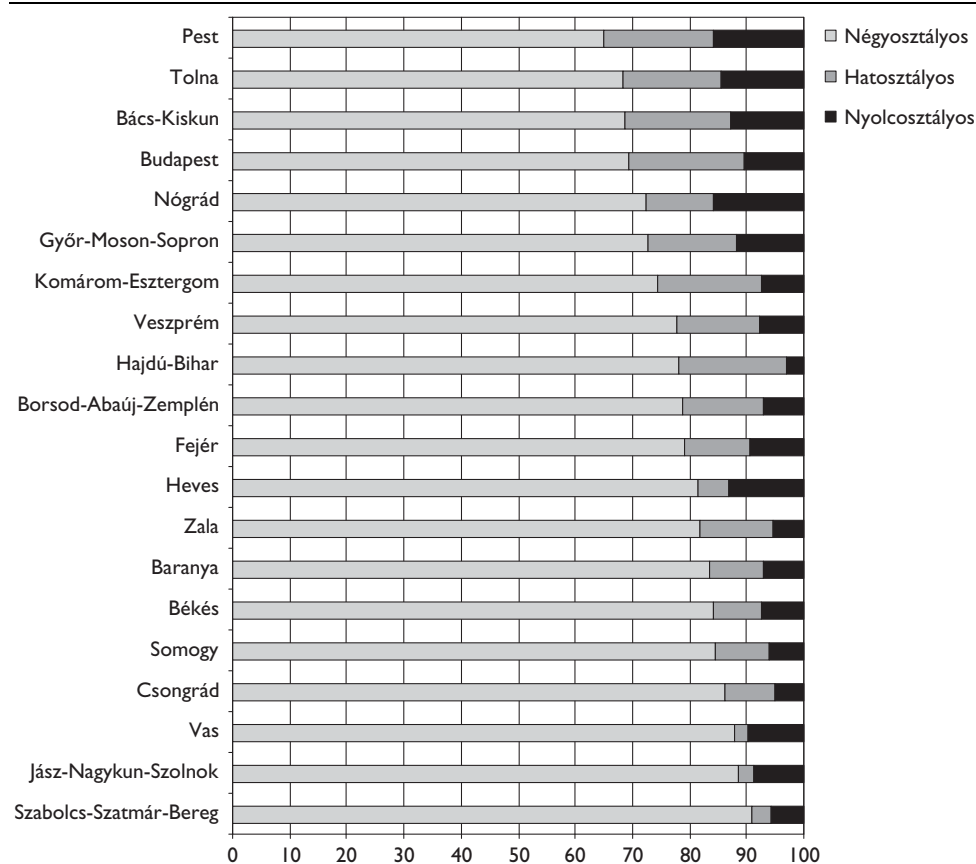
2001-ben az előző évhez képest országosan 4 százalékponttal kevesebb gimnáziumi férőhely volt az iskolákban a kezdő évfolyamokon, de ezen belül a négy évfolyamos gimnáziumi képzési helyek száma jobban csökkent, a hat évfolyamos gimnáziumi helyek száma stagnált, míg a nyolc évfolyamos gimnáziumi képzési helyek száma bővült. A szerkezetváltó gimnáziumi szektor 2001-ben Budapesten, valamint Pest, Tolna és Bács-Kiskun megyében volt a legkiterjedtebb, míg a négy évfolyamos gimnáziumi képzés arányaiban a legstabilabban Szabolcs-Szatmár-Bereg, Jász-Nagykun-Szolnok, Vas és Csongrád megyében alakult (lásd 4.2. *ábra* és *Függelék 4.9. táblázat*). Hajdú-Bihar megyében, habár a középmagyarországi foglalkozási helyet, a hatosztályos gimnáziumi képzés aránya jóval magasabb az országosnál, míg Vas megye azzal tűnik ki, hogy a viszonylag magas arányú négy évfolyamos gimnáziumi férőhelykínálat mellett a nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés is magas arányúnak mondható.

4.3.2.2. Vertikális változások a szakképzésben

A 9–10. évfolyamok terén az elmúlt években megfigyelhető legjelentősebb változást a szakképzésben az OKJ, illetve a NAT bevezetésével az általános képzés meghosszabbodása és a szakképzés 16 éves kort követő életkorra történő kitolódása jelentette. Miután az 1998/1999-es tanévtől az OKJ-ben meghatározott szakmákban a szakképzés csak a tankötelezettség teljesítése után kezdhető el, a 9. és 10. osztályokban a nem érettségát adó

4.2. ábra

A gimnáziumi férőhelyek megoszlása a kezdő évfolyamokon megyénként, 2001 (%)



Forrás: KIFIR 2001. évi adatbázisa

programokra járó tanulók is általános műveltséget megalapozó ismereteket tanulnak, és a tananyag tartalmát a Nemzeti alaptanterv követelményei, illetve a kerettantervek határozzák meg. A NAT bevezetésével kapcsolatos változások elsősorban azokat a szakképző intézményeket érintették 1998 őszétől, amelyek nem világbanki program szerint oktattak, vagy nem álltak át már korábban a 2+2-es szervezetre (Mártonfi, 1999).

A szakképzésbe több ponton is be lehet lépni: be lehet kapcsolódni az alapfokú iskolai végzettség megszerzését követően a 16. életév betöltése után, a 10. évfolyam befejezése után, vagy az érettségi vizsgára felkészítő utolsó középiskolai évfolyam elvégzését, illetve az érettségi vizsga megszerzését követően. Jelentős változást jelent, hogy az 1999. évi törvénymódosítás pontosította a szakiskola fogalmát – eszerint a szakiskolának 9. és 10. és legalább két szakképzési évfolyama van,⁷ ezzel a szakmunkásképzés ideje három évről négy évre emelkedett (lásd 4.2. táblázat). Ennek növekvő jelentőségét mutatja

⁷ 1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 27. § (1) bekezdés.

az a tény is, hogy az érettségire felkészítő középiskolák összes tanulólétszámának növekedése az elmúlt egy-két évben szinte kizárólag az érettségi utáni szakképzésben részt vevők létszámának emelkedésével függ össze.

Döntő változást jelentett az iskolaszervezet vertikális alakulásában az elmúlt években a szakképzés idejének kitolódása. A 13–15. évfolyamokon a beiskolázottak száma a kilencvenes évek közepéhez képest 2001/2002-re igen dinamikus, két és félszeresére nőtt (lásd *Függelék 4.10. táblázat*).

4.2. táblázat

Az elmúlt évtized fő változásai a középfokú programok funkcionális tagoltságában

Képzési program	9–10.	11.	12.	13–14.
1992				
Gimnázium	Általános képzés	Általános képzés	Általános képzés	–
Szakközépiskola	Szakképzés	Szakképzés	Szakképzés	–
Szakmunkásképző	Szakképzés	Szakképzés	–	–
2002				
Gimnázium	Általános képzés	Általános képzés	Általános képzés	Általános képzés (Csak a két tannyelvűekben)
Szakközépiskola	Általános képzés	A szakképzésre való felkészítés/alapozás	A szakképzésre való felkészítés/alapozás	Szakképzés
Szakiskola	Alapozás/Szakképzés előkészítése	Szakképzés	Szakképzés	Szakképzés/Általános képzés (Terjed a 2. szakma tanulása, illetve az érettségi megszerzése)

Forrás: Mártonfi, 2003a

4.3.3. Az oktatási rendszer horizontális változásai

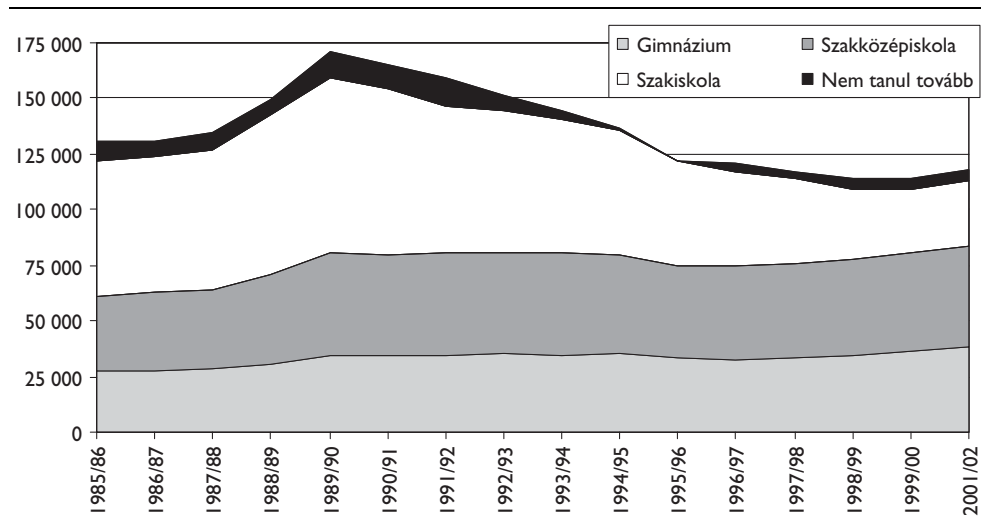
A középiskolai expanzió fő motorja a kilencvenes években inkább a középiskolák iránti növekvő társadalmi igény és a középiskoláknak a tanulólétszám szinten tartásában való érdeklősége volt, mintsem a tudatos oktatáspolitikai. A szakmunkásképzés iránti munkaerő-piaci és lakossági kereslet visszaesésével a szakmunkásképzésbe beiskolázott tanulók száma lényegesen lecsökkent. Ezzel párhuzamosan megnőtt az érettségire adó középiskolák iránti érdeklődés. Az átstrukturálódás eredményeképpen a kilencvenes évek végére egy-egy korosztályon belül a középfokú oktatásba jelentkezőknek már 70%-a jelenik meg a középiskolában (lásd *4.3. ábra* és *Függelék 4.11. táblázat*).

A középiskolákon belül a gimnáziumokba és a szakközépiskolákba felvettek közötti megoszlás az elmúlt évtizedben viszonylag stabilan alakult, a 9. évfolyamosok 44-46%-a gimnáziumban, 54-56%-a pedig szakközépiskolában tanul (lásd *Függelék 4.12. táblázat*).

Miközben a kilencvenes évek elején a középfokon tanulóknak csak egynegyede járt gimnáziumba, egyharmada szakközépiskolába és több mint 40%-uk szakiskolába, szakmunkásképző iskolába, a 2001/2002-es tanévben a középfokon tanulóknak már 30%-a volt gimnazista (a szerkezetváltó gimnáziumok alsó évfolyamain tanulók nélkül), 46%

4.3. ábra

Az általános iskola után középfokon tovább-, illetve tovább nem tanulók aránya, 1985/86–1999/00 és 2001/02



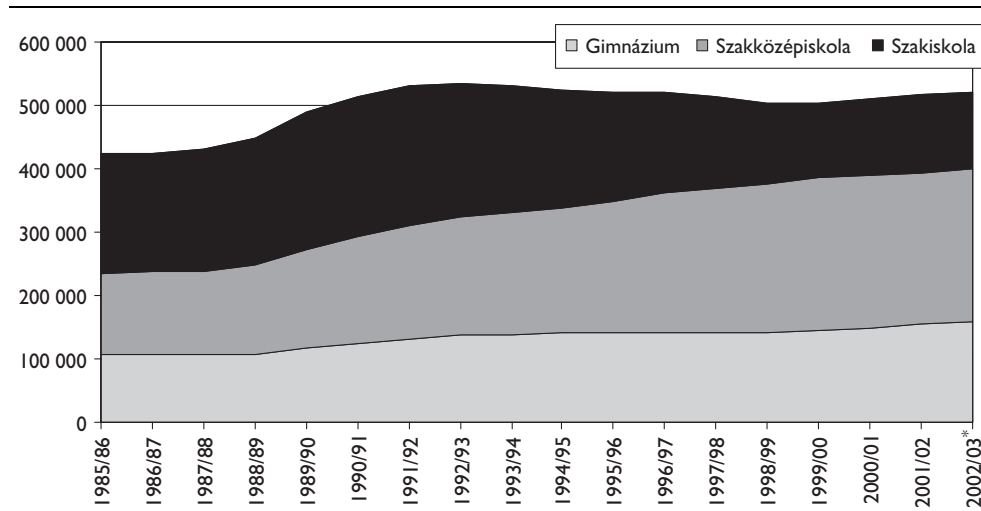
Forrás: OM oktatási statisztikái; OM, Statisztikai tájékoztató, Középfokú oktatás, 1999/2000; OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Könyvesi Tibor és Garami Erika számításai

Megjegyzés: Szakiskola alatt szerepeltetjük a szakmunkásképzést és az egyéb szakiskolákat is.

szakközépiskolában és 24% pedig szakiskolában tanult (lásd 4.4. ábra és Függelék 4.13. táblázat). A „kisgimnazistákat” is belevéve a gimnáziumi szektorban tanul a középfokon lévők 34%-a, szakközépiskolában a 44%-a.

4.4. ábra

A középfokon tanulók összlétszámának alakulása programonként, 1985/86–2002/03



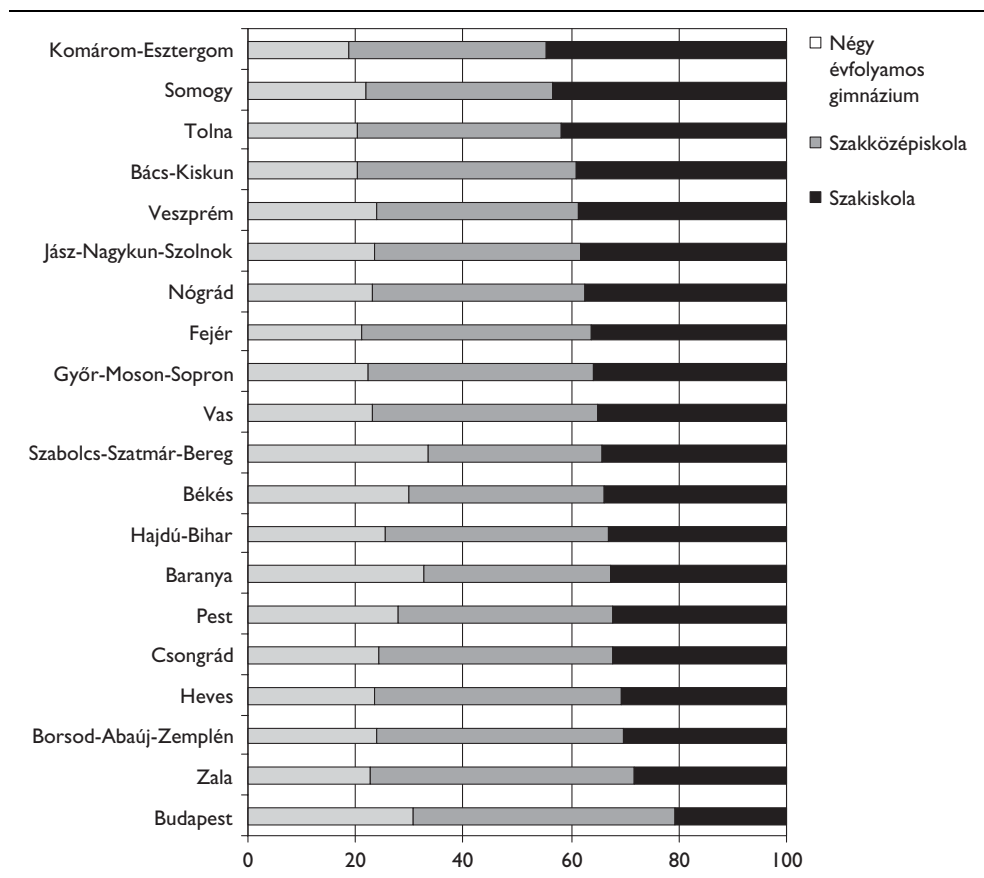
Forrás: OM oktatási statisztikái; Oktatási adatok 2002/2003, KSH

Megjegyzés: Szakiskola alatt szerepeltetjük a szakmunkásképzést és az egyéb szakiskolákat is.

Országosan a négy évfolyamos gimnáziumok 2000-ben a meghirdetett helyeik 81%-át, ezzel szemben a szakközépiskolák a 77%-át, míg a szakiskolák csak a 62%-át tudták feltölteni (KIFIR-adatbázis). 2001-ben ugyanezek az arányok csak kissé módosultak (82, 79 és 64%). Komárom-Esztergom és Nógrád megyében 2000-ben a szakiskolai helyeknek kevesebb mint a felére tudtak beiskolázni tanulókat, 2001-ben Komárom-Esztergom megyében, Somogy és Jász-Nagykun-Szolnok megyében volt igen alacsony ez az arány (45, 51 és 53%), tehát ezekben a megyékben indokolatlanul magas az ilyen típusú programok kínálata (lásd 4.5. ábra és Függelék 4.14. táblázat). Ez is mutatja, hogy a hetvenes-nyolcvanas években túlfeljesztett szakképzési kapacitásokat még a kilencvenes évek végére sem sikerült visszafeljeszteni.

4.5. ábra

A meghirdetett maximális helyek száma középfokon, megyénként és a program típusa szerint, 2001 (%)



Forrás: KIFIR 2001. évi adatbázisa

Megjegyzés: Szakiskola alatt szerepeltetjük a szakmunkásképzést és egyéb szakiskolákat is.

Jól látható az is, hogy a középfokú oktatási helyek kínálatában csak Budapesten éri el a középiskolai helyek száma a 80%-ot, a többi megyében ez az arány 55-72% körül alakult.

A különböző programokról, azokon belül a tagozatokról és szakokról sokat elárul, hogy azokra milyen arányban tudtak beiskolázni tanulókat. Országosan a meghirdetett tagozatokat 75%-os arányban tudták feltölteni, mint láttuk, a gimnáziumoknál ennél nagyobb, a szakmunkásképző iskoláknál ennél alacsonyabb arány adódott. Ezen belül az országos átlagnál sikeresebbnek bizonyultak a gimnáziumi tagozatok, egyedül az általános tagozat az, ahol a feltöltési arány 80% alatti. A szakközépiskolai programokon belül a közgazdasági, informatikai, elektronikai, idegenforgalmi és művészeti szakokra sikerült 80%-os vagy nagyobb arányban felvenni tanulókat. A szakközépiskolai szakmákon belül a könnyűipari és vegyipari tagozatok voltak a legkevésbé népszerűek, a beiskolázás mértéke jóval az átlag alatt, kevesebb, mint 60% körül alakult. Arányában ugyanakkor legkevésbé a szakmunkás szakokat tudták feltölteni, ez a mutató egy szak kivételével mindenütt az országos átlag alatt maradt (Lannert, 2003).

4.3.4. A szakképzés szerkezetének átalakulása

A szakképzésen belül – szintén a lezajlott gazdasági válság, a demográfiai hullámvölgy és a szülői igények megváltozása következtében – nagy horderejű változások mentek végbe. A kilencvenes évek elejétől kezdett rohamos gyorsasággal fejlődni a különböző előképzettségre épülő és különböző szintű képesítéseket adó szakképzési szektor. A szakképzés funkciója és az oktatási rendszerben elfoglalt helye megváltozott, a törvényi szabályozás valójában csak követi azokat a folyamatokat, amelyeket a megváltozott munkaerő-piaci kereslet indukált a rendszerben. A szakképzésen belüli szerkezeti változások részét képezik a szerkezeti átalakulások egészének, ezek egyben befolyásolják a horizontális és a vertikális változásokat, valamint a középfokon kialakuló kínálatot és a bejutási lehetőségeket. Magyarországon jelenleg a kötött iskolázási pályák feloldása, az általános középfokú oktatás jelentős arányú kiszélesítése és a szakmai képzés középfokra, illetve középfok utánra illesztése folyik. E folyamat része egyrészt a hagyományos 3 éves szakmunkásképzés megszűnése, aminek a helyét a négyéves szakiskola vette át. Másrészt ezt a tendenciát erősíti a szakközépiskola régóta tartó térnyerése, az ún. világbanki szakképzési modell szerinti képzés általánossá válása és a 16 éves kor előtti gyakorlati képzés visszaszorítása.

4.3.4.1. Országos képzési jegyzék

A szakképzés szerkezetét rendszerszinten az elmúlt években a *közoktatási törvény*, a *felsőoktatási törvény*, illetve ezek módosítása, valamint az *OKJ* és a *NAT*, majd a *kerettanterv* bevezetése, és a *felntőttoktatási törvény* érintette elsősorban. Az új *OKJ* a 943 helyett már csak 812 szakmai képesítést tart nyilván. Az *OKJ*-t első kiadása óta⁸ tízszer módosították, a 2001. évi módosítás könyv formában 6. átdolgozott kiadásként jelent meg (*Országos Képzési...*, 2001). A szakmák száma továbbra is magas, csak némileg csökkent 812-re, és bár ez az eddigi legalacsonyabb szám – az *OKJ* tizedik éve mindig 800 és 1000 közötti képesítést tartalmazott –, a szakemberek által javasolt radikális csökkentést az abban ellenérdekelteknek ismét sikerült megakadályozniuk. 637 képesítés szerepel folyamatosan az első kiadás óta, 175 került be az azt követő 9 évben. 1995-ben 15, 1996-ban 28,

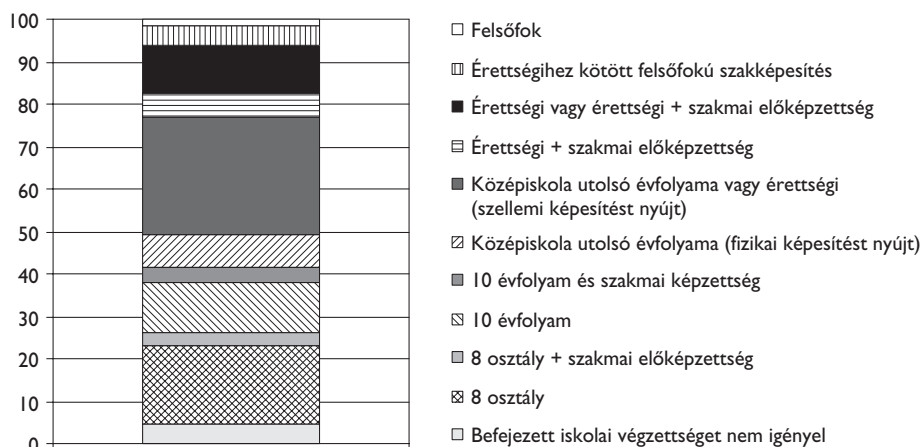
⁸ 7/1993. (XII.30.) MüM rendelet az Országos Képzési Jegyzékről; utoljára a 63/2002. (XII.20.) OM rendelet módosította.

1997-ben 18, 1998-ban 7, 1999-ben 29, 2000-ben 20 és 2001-ben a legtöbb, 58. A számsor a folyamatos változást és a radikális változás elmaradását – amelynek szükségességében nem egységes a szakma – egyaránt jelzi.

A három szinten szerveződő szakképzésben a megkívánt iskolai és szakmai előképzettség szerint a középfokút igénylő szakmák dominálnak, jelentős azok aránya, ahova alapfokú végzettséggel lehet belépni, kevés ezekhez képest az iskolai végzettséget nem igénylő vagy a felsőfokú végzettséget igénylő szakmák száma. A szakképzés tehát egyre későbbi életkorra tolódik, nagy részébe csak magas előképzettséggel lehet bekerülni, ugyanakkor egyre magasabb végzettséget ad (lásd *Függelék 4.15. táblázat*). Az Országos képzési jegyzékben található képesítések 58%-ának megszerzéséhez legalább középiskolai végzettséggel kell rendelkezni, és további 18%-hoz nem elég a 8 osztályos általános iskolai végzettség, minimum 10 osztály elvégzése a feltétel (lásd *4.6. ábra és Függelék 4.16. táblázat*).

4.6. ábra

OKJ-s szakképzési programok belépési feltételei, 2002 (%) (összes szakma = 812)



Forrás: OM honlapja, 2002

A szakképzés mind nagyobb hányada kerül a formális iskolarendszeren kívülre. Ez kihívást jelent a szakképzés számára, hiszen egyrészt verseny jött létre az iskolán kívüli és az iskolarendszerű képzés között. Másrészt ez a tendencia a szakképzés jellegét is megváltoztatja, illetve karakteresen elkülöníti az ifjúsági, alapozó jellegű szakképzést és a felnőttképzés keretében zajlót.⁹ Előbbiben a személyiségformáló és a szakmai műveltséget létrehozó, ezáltal a szakmai továbbképzéseket is megalapozó funkció még fontosabb is, mint a konkrét szakmai ismeretek elsajátítása és különösen a szakmai rutinműveletek begyakorlása. A felnőttképzésben – amely gyakran átképzés, és sokkal direkter célja az adott területen való elhelyezkedést – viszont ez utóbbi elemek hangsúlyosabbak.

⁹ Az angol „initial training” és a német „Erstausbildung” kifejezések utalnak a fiatalok első, alapozó szakképzésére. Terminológia értékű magyar fordításukkal egyelőre adós a szakma.

4.3.4.2. Felsőfokú szakképzés

Az 1998 szeptemberétől beindult akkreditált felsőfokú iskolai rendszerű szakképzés új lehetőségeket nyitott a szakképzésben és a felsőoktatásban. Célja a munkaerő-piaci esélyek növelése mellett a szakirányú felsőfokú tanuláshoz is elismerhető kreditek megszerzésének biztosítása a későbbiekben a felsőoktatási szférában tovább tanulni igyekvő fiatalok számára. A felsőoktatási törvény 1996. évi módosítása és a 45/1997. (III. 12.) sz. kormányrendelet teremtette meg a képzés jogi kereteit, és élve a lehetőséggel, 1998 szeptemberében be is indultak az első évfolyamok. Az akkreditált felsőfokú iskolai rendszerű szakképzés – amelyet 2002-től felsőfokú szakképzésnek hívnak – létrehozásának elsősorban oktatáspolitikai okai voltak: a felsőfokú oktatás kiszélesítése, demokrati- zálása és gyakorlatiassá tétele. Miután a képzés a felsőoktatás része, így beindításához feltétlenül szükséges, hogy a felsőoktatás elfogadja, minősítse, vagyis hogy akkreditálja a Magyar Akkreditációs Bizottságon keresztül. Ugyanakkor ez a képzés a szakképzési rendszer szerves része is, ezért vonatkoznak rá a szakképzési törvény előírásai.

Felsőfokú akkreditált szakképzést az oktatási rendszer két intézménytípusában lehet szervezni: a felsőoktatási intézményekben és a szakközépiskolákban. Jelenleg 22 felsőoktatási intézmény és 74 szakközépiskola akkreditáltatta felsőfokú szakképzési programjait. A képzés köztes jellegéből adódóan a tanulói státus is kétféle: ha valaki azt felsőoktatási intézményben végzi, hallgatói státust kap, és vonatkoznak rá a felsőoktatás összes előírásai (normatív támogatás, hallgatói juttatások stb.), ha viszont szakközépiskolában, akkor tanulói státust kap, és a képzésre a közoktatás, illetve a szakoktatás előírásai vonatkoznak. Bármelyik rendszerben tanul is valaki, a tananyag és a kimeneti követelmények ugyanazok. A képzésben résztvevők OKJ-képesítést kapnak. A végzettség egyrészt lehetőséget ad arra, hogy felsőfokú szakképesítéssel el lehessen helyezkedni a munkaerőpiacon, másrészt a korábbi tanulmányoknak egy meghatározott része, megfelelő kreditértékekkel, beszámítható a további felsőfokú tanulmányokba.

Itt az egyik alapkövetelmény az, hogy a tanítás a gazdaság igényeire épüljön, valamint hogy a tartalmak belső arányának meghatározásában és a képzés tényleges megszervezésében a piac képviselői is közreműködjenek. A szakközépiskolák a képzést csak úgy indíthatják, ha előzetes megállapodást kötnek egy velük együttműködni kész, a szakirálynak megfelelő felsőoktatási intézménnyel.

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

4.3.4.3. Tartalmi korszerűsítés

A szakmacsoportos képzés kultúráját a kilencvenes évek elején, világbanki kölcsön igénybevételel elindított szakközépiskola-fejlesztő program honosította meg Magyarországon. 1998-ban, ismét világbanki kölcsönből az előző – részben befejezetlenül maradt – fejlesztések folytatódhattak. Az ún. „ifjúsági szakképzés korszerűsítése” program két feladatot tűzött ki célul, amelyet két alprogram testesített meg (*Az ifjúsági... , 2002; Az ifjúsági szakképzés... , 2002*). Az ún. „A” komponens, a „piacorientált szakmai képzés fiataloknak” (POSZFI) 104 érettségít követő – posztszekunder – képzési program kidolgozását tartalmazta, míg a „B” komponens a program terjedését igyekezett egyebek mellett beru-

házásokkal is növelni. A második világbanki program munkálatai 2001 végén zárultak le, a zárókonferenciára 2002 júniusában került sor.

A szakképzés szerkezetének átalakulása egyúttal a szakterületek szerinti átalakulást is jelenti. A változás pontos követését nehezíti az oktatási statisztika megújulása, a korábbi adatokkal való összevetés korlátozott lehetősége. Ugyanakkor a szolgáltatási és gazdasági, informatikai szakképzés irányába való elmozdulás mind az iskolarendszerű, mind a felnőttképzésben jól kivehető (*OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv, 2001/2002, 2002*).

4.3.5. Átjárhatóság és korrekciós utak

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

Az oktatási rendszerben való mozgás egyik legfontosabb trendje az egyéni igények szerinti továbbhaladás, programválasztás. Ez az oktatási rendszerekkel szemben azt az igényt veti fel, hogy a túlnyomóan mindenki számára közös oktatást követően – ez rendszerint az alsó középfokú oktatás – a programok vagy rövid, egy-két éves kurzusokból épüljenek fel, illetve az ennél hosszabbakból „oldalirányba”, a program lezárása előtt is lehessen mozogni. Az átjárhatóság azokban a rendszerekben érvényesül, ahol jelentős időbeli veszteség nélkül lehet programot váltani.

Magyarországon az általános iskolák nagymértékben átjárhatóak, az iskolák csak kivételes esetekben (két tannyelvű program, sporttagozat stb.) nem fogadnak új diákokat, pl. máshonnan a környékre költözőket. Felső középfokon a programok között bizonyos mozgásra van csak lehetőség. Miután az iskolák a normatív finanszírozás rendszeréből adódóan diákjaik számát növelni igyekeznek, ezért nem szívesen mondanak le a tanulókról csak azért, mert a programok nem teljesen kompatibilisak.

Magyarországon a programok közötti mozgást az oktatásstatisztika nem rögzíti, ám kutatások alapján durva becslések ezekről adhatóak. A 9–10. évfolyamon szakiskolai programon tanulók közül van, akinek sikerül középiskolai programba átkerülnie. Egy felmérés alapján 2001-ben minden második iskolában évvessztés nélkül, minden harmadik iskolában pedig évvessztéssel léptek át szakiskolai tanulók az intézményen belül magasabb szintű képzésbe. Arra is van példa, hogy a szakiskola 9–10. osztályából – zömében évvessztés nélkül – más középiskolákba távoztak fiatalok (*Mártonfi, 2003b*).

Az oktatási rendszerből kihulló tanulók számára újabb esélyt jelent a közoktatási rendszer második csatornájaként is felfogható iskolarendszerű felnőttoktatás, amely a korrekció és az esélynővelés céljait is szolgálja, de a kilencvenes években funkciója volt a szerkezeti feszültségek levezetése, és a munkanélküliség elleni védekezés, a parkoltatás is. Az általános iskolai felnőttoktatás az elmúlt években egyre kisebb volumenű. Amíg a hetvenes évek elején még 451 iskolában működött felnőttképzési tagozat, amelyeken 21 ezren tanultak, addig a 2001/2002-es tanévre az intézmények száma 57-re, az itt tanulók létszáma pedig megközelítőleg 2 800 főre csökkent (lásd *Függelék 4.17. táblázat*).

A felnőttoktatás intézményei és képzési formái elsősorban a középfokú oktatás szintjén kapnak szerepet: a '90-es évek végén egy-egy évjárat kb. 10-15%-a számára

biztosítottak középiskolai végzettséget. 2002-ben a középfokú felnőttoktatásban részt vevők aránya közel azonos volt a gimnáziumi és a szakközépiskolai képzésben (18%), ennél jóval alacsonyabb a szakiskolai képzésben (3%) (lásd *Függelék 4.3 és 4.4. táblázat*). Életkor szerint a középfokú felnőttképzésben a fiatalabb korosztály, a 18–22 évesek szerepeltetik magukat nagyobb arányban (lásd *Függelék 4.18. táblázat*).

A ránehezülő társadalmi elvárásoknak ez a szféra nehezen tud megfelelni, mivel az oktatás szinte mindig részidőben folyik, a tanulók nagy része munka mellett, másik része eltartottként vesz részt benne, s a tanárok többsége is részfoglalkozásuként oktat ezekben a képzési formákban. A 2001-ben elfogadott felnőttképzési törvény a felnőttképzés szerepét már kiszélesíti, és nem pusztán korrekciós, hanem – kitágítva annak terepét – az ún. élethosszig tartó tanulást szolgáló funkciót is szán neki (lásd a *felnőttek tanulásáról* szóló 4.6. alfejezetet).

Éppen azzal, hogy a felnőttképzés tágabb, és az európai tendenciákba jobban simuló horizontot kapott, az eddig meglévő igen sikeres korrekciós formák jövője kétségessé vált. Ezek közül is leginkább a szakmunkások szakközépiskolájának kétéves intenzív formája, amely igen népszerű volt, az évfolyamok mintegy 6%-át vezette vonzó és méltányos feltételekkel érettségihez. Az új rendelkezések alapján a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló rendeletben¹⁰ szereplő szakmunkások szakközépiskolájának indítása utoljára a 2000/2001-es tanévben volt lehetséges a tizenegyedik évfolyamon. Ugyanakkor, amennyiben a szakiskolai nevelés és oktatás középiskolai nevelést és oktatást ellátó többcélú intézményben folyik, a szakiskola tanulója a szakmai vizsga letételét követően – a kilencedik–tizedik évfolyamon folytatott tanulmányainak beszámításával – folytathatja tanulmányait az érettségi vizsgára történő felkészülés céljából.¹¹

4.3.6. Közoktatás és élethosszig tartó tanulás

A közoktatásból kikerülők között immár kivételnek számítanak azok, akik nem folytatnak valamilyen tanulmányokat a végzést követő években. A tartós munkaerő-piaci beilleszkedés, amelyre sokaknál csak húszas éveik végén, harmincas éveik elején kerül sor (lásd az *átmenetről* szóló 4.5. alfejezetet), a formális, nem formális és informális tanulás (lásd a *felnőttek tanulásáról* szóló 4.6. alfejezetet) az egyik fő tevékenység életpályájuk megalapozásában. Az iskolákból most kikerülők alighanem idősebb korban is a mai felnőtteket jóval meghaladó mértékben vesznek majd részt képzésekben. Mindez azt jelenti a közoktatási intézmények számára, hogy új pedagógiai célokat kell kitűzniük. Nemcsak a záró-, a felvételi és képesítővizsgákra kell felkészíteniük diákjaikat, de alkalmassá kell tenni őket a további közismereti és szakmai tanulmányok folytatására is. A nehezen operacionalizálható tanulási képesség fejlesztése és a tanulásra motivált egyének kibocsátása a közoktatási intézményekből fontosabb, mint valaha. Ehhez fejleszteni kell az alapkészségeket és minél több, a tanuláshoz kötődő pozitív élményhez kell juttatni a fiatalokat. Amennyiben az iskolák sikeresen oldják meg ezt a feladatot, úgy hosszabb távon nagyobb mértékben segíthetik diákjaikat abban, hogy boldoguljanak az

¹⁰ 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet 49. § (1)–(2) bekezdés.

¹¹ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 20. § (5) bekezdés.

életben és a munkaerőpiacon, mintha csak a vizsgákra való intenzív felkészítésre koncentrálnának. Ez ugyanúgy vonatkozik az iskolai szakképzésre, mint a gimnáziumi oktatásra.

4.4. A közoktatás egyes szintjei

A továbbiakban az iskola előtti nevelésről, az alapfokú és a középfokú oktatásról lesz szó. Az iskola előtti nevelés része a közoktatásnak, a közoktatási törvény az óvodát nevelő intézményként tartja számon. Az alapfokú oktatás magában foglalja az általános iskolát, de a megalapozó képzés részeként szolgál a 9–10. évfolyam is, ahol ma már az általánosan képző jelleg a jellemző. Mindazonáltal az egyszerűség kedvéért az alapfoknak az általános iskolát, középfoknak a középfokú intézményekben a 9–12. évfolyamon zajló oktatást tekintjük. Meg kell jegyezni, hogy Nyugat-Európában megkülönböztetik az alsó és a felső középfokot (lásd a 4.2.1. *alfejezetet*). Az alsó középfoknak a mi általános iskolánk felső tagozata, a felső középfoknak pedig a nálunk általában középfoknak nevezett oktatás tekinthető. Habár a felsőfokú képzés nem része a közoktatásnak a magyar terminológia szerint, annak ez utóbbira való komoly hatása miatt érintjük ezt a területet is.

4.4.1. Az iskola előtti nevelés

A jóléti szolgáltatások körébe sorolt hároméves kor alatti ellátási formák jellemzően csak a gyerekek szűkebb csoportjai számára érhetőek el. Ez a helyzet jött létre Magyarországon is, amikor a rendszerváltás után néhány év alatt csaknem felére csökkent a bölcsődék, a férőhelyek és a gondozók száma. Ennek eredményeképpen a 100 bölcsődés korú gyerekre jutó férőhelyek száma 13,7-ről 1990 és 1997 között 8,4-re, azaz 40%-kal csökkent. Sokan nem nyertek felvételt, nőtt az egy gondozóra jutó gyerekek száma, s az ellátás az ezredfordulón is ezen a szinten stagnál (lásd *Függelék 4.19. táblázat*). Az osztott rendszerekben (erről lásd az *oktatás tartalmáról* szóló 5. *fejezetet*) a közoktatáshoz tartozó életkori szakaszban (3–5 vagy 6, vagy 7 éves korig), illetve az egységes rendszerek egészében egyértelműbb az állami felelősségvállalás a gyermekek ellátásáért, a szolgáltatások meghatározó része ingyenes és széles tömegek számára elérhető, éppen úgy, ahogy nálunk az óvodások számára.

Az *iskola előtti nevelés* a közoktatás része, ahol a gyermeket 3 éves korától az iskolába járáshoz szükséges fejlettség eléréséig nevelik. Az óvodai ellátás a gyermek harmadik életévétől kezdődhet, ötéves korától pedig napi négy órában kötelező.¹² A törvényi előírás megvalósítása érdekében a fenntartó önkormányzatok vállalják az óvodaköteles gyermekek felkutatását, így a korosztályra vetítve a 95%-ot is meghaladja az óvodába járó ötéves gyermekek száma. Ha a gyermek az *iskolába lépéshez szükséges fejlettséget* eléri, tankötelessé válik legkorábban abban a naptári évben, amelyben a hatodik életévét május 31-ig betölti, legkésőbb pedig amelyben a nyolcadik életévét betölti.¹³ A hetedik életévét betöltött gyermek az új szabályozás alapján továbbra is óvodában maradhat, ha a szülő

¹² 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 18. § (3) bekezdés.

¹³ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 2. § (2) bekezdés.

ezt kéri, vagy ha a szakértői és rehabilitációs bizottság javasolja a további óvodai nevelés szükségességét, és ezzel az óvoda nevelőtestülete egyetért.¹⁴

Egy nemrég lezajlott, az óvodákra kiterjedő kutatás (*Óvodavizsgálat, 2001*) szerint az óvodák majdnem pontosan fele található városokban, de a településtípusok közül a legnagyobb arányban a nagyobb községekben működnek óvodák. A települések népességmegtartó képességének alakulásában az iskolához hasonlóan kulcsszerepet betöltő óvodákhoz a végsőkig ragaszkodnak a kisebb, 500-nál is kevesebb lélekszámú falvak lakói és önkormányzatai. Az önálló óvodák aránya csökken. Jellemző a kisebb településeken az óvoda és az iskola közös igazgatás alá vonása, a több ilyen intézményt működtető településeken – a nagyobb községektől a főváros több kerületéig – egy-egy központi óvodához nemritkán 5-6 tagóvoda hozzákapcsolása. Ma már az óvodahálózat 94 százalékát kitevő önkormányzati intézményeknek kevesebb, mint a fele önálló. Az óvodák tagosítása a szakmai munka színvonalára aligha van pozitív hatással, miután ilyenkor egyetlen felelős vezető irányítja az egymástól távol levő telephelyeken működő 10-15 vagy még annál is több óvodai csoport, 30-40 óvónő, összesen 60-80 közalkalmazott tevékenységét és közel félezer olyan gyerek fejlődését, akik közül talán egyet sem ismer személyesen (*Vágó, 2002b*).

A fejlett országokban egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az óvodának. A tanulók tanulmányi teljesítményét mérő nemzetközi kutatások mind arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanulók közötti teljesítménybeli különbségek már az iskoláztatás korai szakaszában is fennállnak. A családok alacsony jövedelmi és kulturális státusából eredő hátrányokból így a korai fejlesztést és gondozást végző intézményekben kellene és lehetne lefaragni. Ez a szemlélet sajátosan része az élethosszig tartó tanulás eszméjének, ami nemcsak a felnőttkorban emeli ki a folyamatos képzés jelentőségét, de felismeri azt is, hogy a tanulás a születéstől kezdődik, és a korai életszakaszban kapott tapasztalatok, ingerek alapvető fontosságúak a beszéd és gondolkodási készségek, a tanulás iránti pozitív attitűd kialakulásának a szempontjából. Az iskola előtti nevelés fontosságát jelzi az is, hogy az OECD ezen a területen tematikus kutatást végzett és az eredményeket publikálta is (*Biztos alapokon..., 2002*), valamint közös stratégiát is kialakított (lásd a *keretes írást*).

Magyarországon a 3–5 éves gyerekek 86 százaléka óvodás, ami nemzetközi összehasonlításban viszonylag magas arány, ugyanakkor vannak olyan országok, ahol ez az arány még magasabb (Franciaország, Spanyolország, Olaszország, Belgium, Hollandia) (lásd *Függelék 4.20. és 4.21. táblázat*). 2000-ben az Európai Unió országaiban a négyévesek 90%-a járt valamilyen óvodába vagy iskolába.

Egyre erősebb a nemzetközi és hazai szakmai konszenzus az óvodáztatás társadalmi integrációt erősítő és iskolai pályafutást befolyásoló lehetőségeinek elismerésében. Éppen ezért nem mindegy, hogy kik és milyen okok miatt szorulnak ki az óvodákból, kiknek van lehetőségük 3-4 évet óvodába járni, és kik azok, akiknek be kell érniük a megfelelő iskolakészültségi szint eléréséhez csak kivételesen – kedvező családi háttér és jó egyéni képességek esetén – elegendő egyéves óvodai fejlesztéssel. Habár 2000 óta a férőhelyek száma már meghaladja az óvodások számát (lásd *Függelék 4.20. táblázat*), a már említett óvodakutatás keretén belül felkeresett óvodavezetők közül minden negye-

¹⁴ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 18. § (5) bekezdés.

dik jelezte, hogy kénytelenek a hozzájuk jelentkezők egy részét visszautasítani (Vágó, 2002b). Bár évente közel tízezerrel csökken a jelentkezők száma, helyhiány miatt körülbelül ötezer kisgyereket minden évben elutasítanak az óvodák. A visszautasítás második leggyakoribb indoka, hogy a szülők nem dolgoznak, ami az esetek nagy részében munkanélküliséget takar (lásd *Függelék 4.22. táblázat*). A férőhelyek országosan elégséges aránya mellett is fennálló helyhiány arra utal, hogy az ellátás területileg egyenetlen.

A rászorulóknak közül sokan nem is tudják igénybe venni a gyermekjóléti szolgáltatásokat (bölcsőde, óvoda, napközi), mert ilyen szolgáltatás nincs a közelükben, vagy mert nem tudják vállalni az ezzel járó anyagi kötelezettségeket. A KSH gyermekes családokat vizsgáló felmérése alapján¹⁵ a 10 évesnél fiatalabb gyermeket is nevelő háztartások mintegy 40%-a nyilatkozott úgy, hogy egyik 10 éven aluli gyermek sem vesz igénybe gyermekintézményt (bölcsődét, óvodát, illetve napközis ellátást), és ezeknek a háztartásoknak az ötödében (mintegy 50 ezer háztartás) szerepelt indokként az, hogy nincs ilyen szolgáltatás a környéken, vagy van, de számukra drága. A községekben vagy az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező háztartásfők családjában élő gyermekek kisebb arányban jutnak ezekhez a szolgáltatásokhoz, mint a városi vagy magas iskolai végzettségű háztartásfővel rendelkező családokban élő gyerekek (lásd *Függelék 4.23. táblázat*).

A jó színvonalú iskola előtti nevelés és az ahhoz való általános hozzáférés megteremtésének nemzetközi stratégiája

A magas színvonalú óvodai (és bölcsődei) programok megfelelő alapot teremtenek a sikeres élethosszig tartó tanuláshoz. Amennyiben pedig mindenki hozzáférhet ehhez a szolgáltatáshoz, úgy a társadalmi egyenlőtlenségeket is csökkenti. Az OECD nyolc alapvető stratégiai pontban foglalja össze, hogyan lehet javítani a minőségi óvodai, bölcsődei programokhoz való hozzájutás esélyein.

- Koherens gyermekpolitika, a minisztériumok és a kormányzati szervek közötti koordináció ezen a területen.
- Partnerség az oktatással, ami elősegíti a közös célok és megközelítések kialakítását.
- Egyetemleges hozzáférés, ami egyrészt a 3–6 éves korosztály számára az ingyenes férőhelyek növelését jelenti, valamint a három évesnél kisebbek esetében a speciális igényű gyermekek számára a szolgáltatások kiépítését.
- Jelentős állami ráfordítás.
- Minőségbiztosítás.
- Megfelelő képzési és munkahelyi körülmények biztosítása.
- Értékelés, monitoring és rendszerezettebb jellegű, a kimeneti eredményekre koncentrálnó adatgyűjtés.
- Kutatás és értékelés.

Forrás: Education Policy Analysis, 2002

¹⁵ A „Család változóban” a KSH legnagyobb elemszámú rendszeres háztartási felvétele, a munkaerő-felmérés kiegészítő felvételeként bonyolították le 2001. IV. negyedévében. Azokat a háztartásokat kérdezték meg, amelyekben élt legalább egy 55 évesnél nem idősebb személy. A háztartások gyakorlatilag lefedték a gyermekeket nevelő háztartásokat. Összesen 19 682 háztartás került összeírásra, az országos adatokat ún. kalibrált becsléssel kapták.

Magyarországon az óvodához való általános hozzáférés nem valósul meg teljesen, s gyakran azok nem jutnak hozzá, akik a legjobban rászorulnának pedagógiai szempontból. Ezt támasztja alá, hogy éppen a kisebb településeken van helyhiány (KSH), valamint hogy a munkahellyel, jövedelemmel rendelkező anyák gyermekei inkább jutnak ehhez a szolgáltatáshoz, mint a munkanélküliek (*Család változóiban...*, 2002). Így az óvoda még ma is inkább szolgál munkaerő-piaci célokat (a hatékony munkaerő felszabadítása a gyereknevelés alól), mint esélynövelő nevelési célokat (a hátrányos helyzetű rétegek gyerekei munkahely és infrastruktúra híján nem jutnak hozzá eléggé ehhez a szolgáltatáshoz).

4.4.2. Alapfokú oktatás

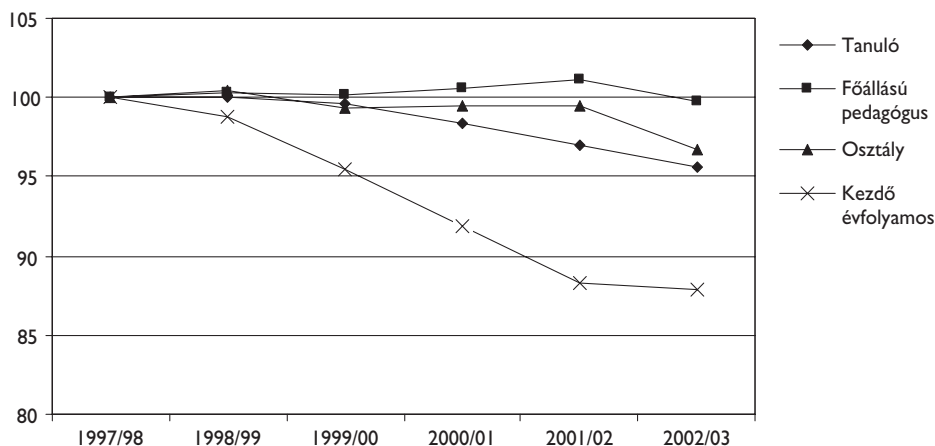
Alapfokú oktatás alatt, mint már jeleztük, alapvetően az általános iskolai oktatást értjük, ezért a továbbiakban erről a területről lesz szó.

4.4.2.1. Intézményi jellemzők

Az általános iskolában tanuló gyerekek létszáma 1987 óta csökken, a 2002/2003-as tanévben a 1990/1991-es tanévhez képest – a gyógypedagógiai képzésben részt vevőkkel együtt – 20%-kal kevesebben vannak. Ami aggodalomra adhat okot az az, hogy az első osztályosok száma 1997 óta még nagyobb ütemben csökken, mint az összes tanulók száma, öt év alatt 12%-kal lett kevesebb az elsősök száma (lásd 4.7. ábra és Függelék 4.24. táblázat).

4.7. ábra

Az általános iskolai oktatás alapvető adatai (nappali tagozat, gyógypedagógiai képzéssel együtt), 1997/98–2002/03* (1997/98 = 100%)



Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Alapfokú oktatás 1999/2000; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002; Oktatási adatok 2002/2003, KSH

* Előzetes adat.

Ugyanakkor a kilencvenes évek közepétől csökkenő, majd az előző évtized végére stagnáló pedagóguslétszám újra növekedni látszik az évezred elején. Ennek részben oka lehet az, hogy az új adatszolgáltatási rendszerben a gyógypedagógiai általános iskolai képzés is része az általános iskolai statisztikáknak. Mégis, látva az első osztályosok létszámának

nagy ütemű csökkenését, ez inkább a magyar oktatási rendszerben meglévő hatékonysági problémák továbbélésére utal. 1998-tól egyre kevesebb tanuló jut egy iskolára, osztályra, illetve pedagógusra (lásd *Függelék 4.25. táblázat*). Az egy pedagógusra jutó tanulók létszámát tekintve nemzetközi tekintetben is nagyon alacsonynak tekinthető az arány (lásd még a *közoktatás finanszírozásáról* szóló 2. fejezetet).

Az általános iskolai programot is folytató intézmények száma¹⁶ mintegy 7%-kal csökkent 1999/2000 és 2001/2002 között (lásd *Függelék 4.26. táblázat*). Ebben az időszakban lecsökkent a 100 főnél kevesebb tanulót tanító iskolák aránya, viszont enyhén megnőtt az ennél nagyobb iskoláké. Ugyanakkor az átlagos osztálylétszám mindegyik méret esetében csökkent az adott időszakban. A fajlagosok csökkenését akár jó jelnek is vehetnénk, hiszen ez növelheti az intenzívebb oktatás esélyét, de a tanulmányi teljesítmények alakulása nem ezt támasztja alá (lásd a *közoktatás eredményességéről* szóló 8. fejezetet). A tanulólétszám stabilizálása minden iskolának fontos a finanszírozás jellege miatt, így éppen a jól működő, sikeres iskolákra jellemzőek a nagy méretek. A kis méret a községekben jellemző, de ez önmagában, mivel az erőforrások (pénz, szaktanár) szűkösek, nem tudja garantálni a minőséget (Lannert, 1999).

Az alapfokú oktatás fenntartó szerinti és területi adatai

Az iskolák 96%-a a helyi önkormányzatokhoz tartozott az 1993/1994-es tanévben, a tanulók szintén 96%-a tanult itt. 1998/1999-ben a települési önkormányzati iskolák még mindig domináltak az általános iskolai oktatásban, a tanulók 91%-a még mindig itt tanult. 2001-re már csak a tanulók 86%-a, az iskolák 85%-a tartozott ide (lásd *Függelék 4.27. táblázat*). Az elmúlt években az egyházi és alapítványi, illetve magániskolák bővültek a legdinamikusabban. A tanuló/tanár arány a megyei önkormányzati fenntartású és az alapítványi iskolákban feltűnően kisebb az átlagnál (Sugár, 2003).

Az általános iskolai oktatás fő mutatószámainak értéke megyénként és régióként igen változó (lásd *Függelék 4.28., 3.18. és 3.22. táblázat*). Az iskolások arányát viszonyítva a népesség számához látható, hogy az országos átlag (9,3%) eléggé szélsőséges területi megoszlás eredménye. Budapesten a népesség 7,4%-a, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 11,1%-a jár általános iskolába. Budapesten az egy pedagógusra jutó tanulók száma az átlagosnál alacsonyabb, az egy osztályra jutó tanulók száma pedig Vas megyében kiugróan alacsony (Sugár, 2003).

4.4.2.2. A beiskolázás és a továbbhaladás jellemzői

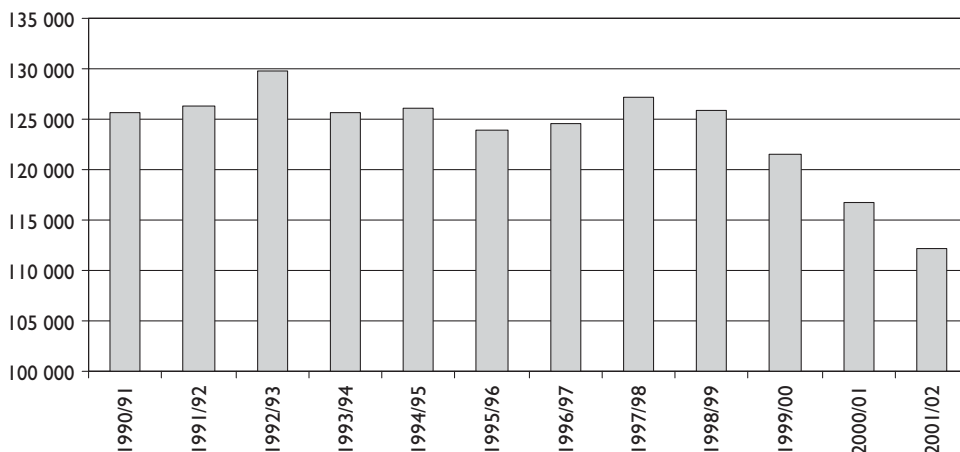
Az általános iskolai létszámokat erőteljesen befolyásolják a demográfiai folyamatok, melyek hatása fokozatosan jelentkezik az iskolákban. Míg a kilencvenes évtized elején még jóval többen jártak a felső tagozat évfolyamaira, addig a különböző évfolyamok közötti létszámkülönbség 2000-re szinte teljesen eltűnt (lásd *Függelék 4.29. táblázat*). Ugyanakkor az elsősök létszáma évről évre kevesebb (lásd 4.8. ábra és *Függelék 4.29. táblázat*), s a születési számok ismeretében a következő néhány évben legalább 10%-os további létszámcsökkenés prognosztizálható.

¹⁶ A kilencvenes évek során az oktatási intézmények létszáma egyre kevésbé szolgáltatott valós információt, miután egy intézmény többféle programot is szolgáltathat. Így fennállt a halmozódás veszélye. Éppen ezért ilyen jellegű statisztikát, eltérően az előző Jelentésektől, most már nem közlünk. Amikor mégis valamilyen intézményi létszámról van szó, akkor az feladatellátási helyet jelent egy adott képzési típusban.

A rugalmas beiskolázás következtében az első osztályosok körében a hétévesek aránya egyre nagyobb, miközben a hatévesnél fiatalabbak már nem találhatók az általános iskolában. Míg 1999-ben a hatéves korosztály még 78%-át tette ki az elsősöknek, addig ez az arány 2001-re 64%-ra csökkent (lásd *Függelék 4.30. táblázat*). Ugyanakkor a hétévesek aránya egyötödről mintegy egyharmadra növekedett.¹⁷

4.8. ábra

Az első évfolyamosok létszámának alakulása az általános iskolákban (nappali tagozat, gyógypedagógiai képzés nélkül), 1990/91–2001/02



Forrás: OM oktatási statisztikái; OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai
Megjegyzés: A 2000/2001. évi adat Lannert Judit becslése.

Érdekes módon a közvélemény másképpen vélekedik az óvodai kezdésről, mint az általános iskolairól. Az óvodakezdés kötelező idejét a lakosság 3,27 évre taksálta (az ötéves kort mint helyes választ a lakosság mintegy 9%-a találta el, elsősorban a magasabban képzettek), de arra a kérdésre, hogy hány éves kortól legyen erre lehetőség, kissé alacsonyabb kort adtak meg (3,17). Ez arra utal, hogy az óvoda általánosan elismert oktatási intézmény. Ugyanakkor az általános iskola kezdésének kötelező idejét 6,27 évre tették, lehetőségként viszont még későbbi életkort (6,44) adtak meg (*Közoktatás...*, 2002). Az a tény, hogy az általános iskola kötelező kezdését hatéves kor fölött adta meg a lakosság, jelzi, hogy a rugalmas beiskolázás egyre ismertebb. Az pedig, hogy ideálisan még tovább tolnák az iskolakezdés idejét, mutatja, hogy ez a fajta beiskolázás módszer általánosan elfogadottá vált.

Egy 2002-ben folytatott kutatás (*Tanulói munkaterhek vizsgálata*, 2002) keretében arról is kértek információkat az iskoláktól, hogy milyen szempontok alapján döntenek a tanulók felvételénél. Minél nagyobb településen található az adott általános iskola, és minél kevésbé küszködik beiskolázási gondokkal, annál inkább mérlegel a tanuló felvételénél. Három eltérő stratégia bontakozott ki az intézmények beiskolázási gyakorlatánál. Az

¹⁷ Az új statisztikai rendszerben másképpen számolják az életkorokat, így az új számítás szerint már a hétévesek vannak többségben (67%). Az időbeni összehasonlítás érdekében kivételesen a 2001/2002-es tanévre mindkét számítási logika szerint kiszámoltuk az életkori arányokat.

egyik (a minta 41%-a) az a csoport, amely nem érvényesít különösebb felvételi szempontokat, egyedül a lakóhelyet veszi figyelembe. Jellemzően önkormányzati fenntartású, társulásban fenntartott és gyakran a kisebb községek iskolái ezek. A másik csoport (a minta 46%-a) a lakóhely mellett figyelembe veszi, hogy jár-e idősebb testvér hozzájuk, valamint a szülők azonosulását az iskola eszméivel is mérlegelési szempontként neveztek meg az iskolaigazgatók. Elsősorban a városi intézményeket jellemzi ez a fajta stratégia, itt található nagyobb arányban az állami szervek vagy megyei önkormányzat által fenntartott iskolák is. A harmadik csoport (a minta 13%-a) az, amelyik a legtöbb szempontot veszi figyelembe, nagy súlyt fektetnek a tanulóval való elbeszélgetésre, a felvételi vizsgára, a tanulmányi eredményekre. Ezek többnyire nagy létszámú budapesti iskolák, amelyek jellemzően nem állami (egyházi, alapítványi) fenntartásban működnek. Ezen eredménycentrikus iskolák 19%-a felsőoktatási intézet gyakorlóiskolája (lásd *Függelék 4.31. táblázat*).

Az iskolai évfolyamok közötti továbbhaladás jellemzőit kétféle adat, a bukások, illetve a lemorzsolódás aránya alapján lehetne megbecsülni. Míg hazánkban minden év végén lehetséges az évismétlés,¹⁸ ez egyáltalán nem evidencia egy-két nyugat-európai országban (lásd a *keretes írást* és *Függelék 4.32. táblázat*). Az évfolyamismétlők aránya nálunk az 1., 5. és 6. évfolyamokon a legmagasabb, a 8. évfolyamon a legalacsonyabb. Az évismétlők aránya a kilencvenes évek során csökkent, a 2001/2002-es tanévben viszont arányuk megint megugrott, bizonyos évfolyamokon a 12 évvel ezelőtti arányokat közelíti (lásd *Függelék 4.33. táblázat*). A romló statisztika mögött ugyanakkor meghúzódhat az adatszolgáltatás rendszerének megváltozásából fakadó adathiba vagy értelmezési eltérés.

Évismétlés Európában

Európa északi és nyugati fele (Izland, Egyesült Királyság, Norvégia, Dánia, Svédország, Franciaország, Írország, Spanyolország, Portugália) az évismétlést csak az oktatási szakaszok végén, különleges esetekben vagy egyáltalán nem teszi lehetővé. Keletre és délre minden év végén ismételhet évet a diák. Több ország tiltja az évismétlést az első év(ek)ben, valamint Máltán és 2005-től a belgiumi vallon iskolákban az utolsó években is. Belgiumban maximum egy-két alkalommal ismételhet évet a tanuló. Szlovéniában az alapfokú oktatásban csak a szülő jóváhagyásával, Lettországon az iskolatanács és a szülő együttes jóváhagyásával lehet évet ismételni. Szintén csak kivételes esetekben lehet évet ismételni Görögországban, Portugáliában és Írországon. Általában csak nagyon hosszú iskolai hiányzás esetén és pszichológus, orvos, szociálpedagógus javaslata alapján dönthet úgy az iskola vezetője a szülővel egyetértésben, hogy a tanuló nem lép a következő osztályba. Azok az országok, amelyek nem teszik lehetővé az évismétlést minden évben, többnyire különleges felzárkóztató módszerként (és nem büntetésszerűen) kezelik, így a legtöbb esetben szükséges a szülő és/vagy az iskolatanács beleegyezése,

¹⁸ A közoktatási törvény 2003. évi módosítása szerint az alapfok első három évében az értékelés szöveges formában történik [1993. évi Kt. 70. § (3) bekezdés], és a tanulót csak abban az esetben lehet évismétlésre utasítani, ha a tanulmányi követelményeket az iskolából való igazolt és igazolatlan mulasztás miatt nem tudta teljesíteni [1993. évi Kt. 71. § (1) bekezdés].

illetve egyéb korlátozások is lehetségesek: pl. Franciaországban, Spanyolországban csak egyes ciklusok, belső szakaszok végén lehetséges a tanulók visszatartása.

Ha megvizsgáljuk, hogy mely országokban lehetséges évismétlés, és összevetjük az iskolaszervezeti megoldásokkal, akkor az látható, hogy az EU-s országok közül ott, ahol az alsó középfokú oktatás többféle iskolatípusban folytatható: Belgium, Németország, Luxemburg, Hollandia, Ausztria, az első kivétellel mindenhol megtalálható az évismétlés gyakorlata. Általában ezekben az országokban az egyes iskolatípusokból a következőbe lépést értékelésen alapuló korai szelekció határozza meg. A korai – 10-12 éves korban történő – iskolaválasztás és a tanulók különböző tanulmányi irányokba és/vagy iskolatípusokba orientálása iskolai teljesítményük alapján történik.

Forrás: Key Data..., 2002

Az iskolai kudarcok egyik legfontosabb mutatószáma a tanköteles kor végéig nem végzők aránya. A kilencvenes évek első felében ezen a területen enyhe javulás volt megfigyelhető, de ez a javulás az évtized közepén megállt, és 2000-re már 1995-höz képest 1%-kal többen, a 16 éves korúak 5%-a lépett ki a rendszerből befejezett általános iskolai végzettség nélkül (lásd *Függelék 4.34. táblázat*).

A kezdő évfolyamhoz képest a nyolcadik évfolyamon évek óta mintegy 8%-kal vannak kevesebben, ha nem számítjuk a kisgimnáziumban tanulókat is. Ennek a számnak az értelmezése nem igazán lehetséges, torzíja az adatokat a migráció, a speciális iskolába való átirányítás, az évismétlés trendje stb. Az adatok alapján ugyanakkor a szerkezetváltó gimnáziumokban való továbbtanulás még további nyolc százalékkal csökkent a végzős évfolyam létszámát a kezdő évfolyamhoz képest.

4.4.2.3. Az általános iskola utáni továbbtanulás

A KIFIR-adatbázis alapján 2000-ben az általános iskolát végzettek 90%-át, 2001-ben 91%-át olyan típusú képzésre vették fel, ahova első helyen jelentkezett. 2001-ben a négy évfolyamos gimnáziumi képzésre jelentkezők 89%-a került be gimnáziumba, 10%-ukat szakközépiskolába, 1%-ukat szakiskolába vették fel. A szakközépiskolába jelentkezők 88%-a került szakközépiskolába, 3%-uk gimnáziumba, 9%-uk szakiskolába nyert felvételt. Az elsőként szakiskolába jelentkezők 98%-a került szakiskolába, 2%-uk szakközépiskolába (a középfokú oktatási intézményekbe való bejutásról lásd még a 4.4.3.2. *alfejezetet*).

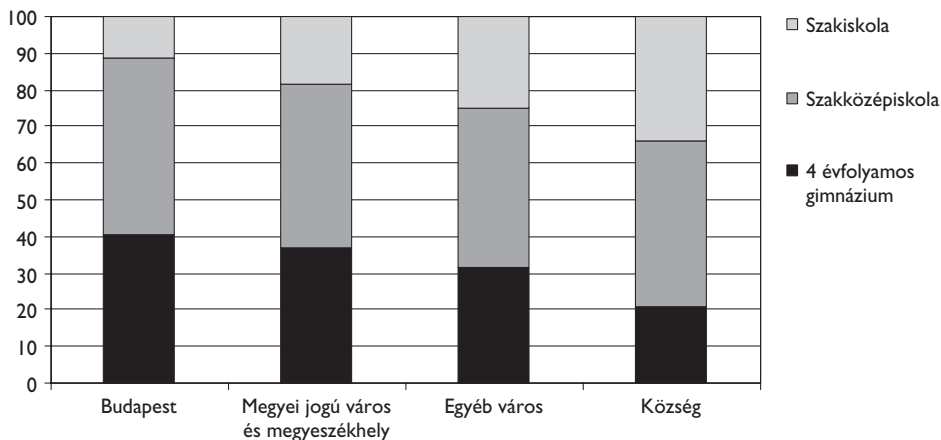
A KIFIR adatbázisa arra is lehetőséget nyújt, hogy az általános iskola településtípusa szerinti bontásban elemezzük a felvételi szándékokat és magukat a felvételi arányokat. Mint sok más kutatásban, itt is tapasztalhatjuk a települési lejtő meglétét, minél kisebb településen van az általános iskola, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy szakiskolába jelentkezik a tanuló. A felvételi adatok is ugyanezt a tendenciát mutatják (lásd 4.9. *ábra* és *Függelék 4.35. táblázat*).

Mindazonáltal, habár a települési lejtő érvényesül mind a jelentkezések, mind a felvételek középfokú képzési helyenkénti megoszlásában, vagyis minél kisebb településen járt a tanuló általános iskolába, annál inkább hajlamos alacsonyabb fokozatú képzési típust megjelölni a továbbtanulás során, ez nem jelenti azt, hogy a felvétel sikerességében a községi tanulók hátrányosabb helyzetben lennének, mint városi társaik. Éppen

ellenkezőleg. Az első körben be nem jutott majdnem 10 ezer gyerek közt az átlagosnál nagyobb arányban található nagyvárosi iskolából jövő, túlkoros tanulót, aki szakiskolába jelentkezett (lásd *Függelék 4.36. táblázat*). Feltűnő, hogy habár a középfokú képzési helyek mennyiségi tekintetben meghaladják a keresletet, mégis a jelentkezők majdnem 10%-a elutasításra került az első körben. Az elutasítottak között az átlagosnál nagyobb arányban található budapesti, borsodi (miskolci) és szabolcsi (nyíregyházi) túlkoros gyerekeket. Ezek a tanulók a legkevésbé frekvenciált szakiskolai képzést célozták meg, de még ide sem sikerült bejutniuk. Ez az a réteg, amely már az általános iskolát is bukdácsolva végezte el, és a középfok még meglévő férőhelyek esetén is csak vonakodva fogadja be őket. Ez is azt a vélekedést támasztja alá, hogy manapság a felvételiztetésnek (amely bizonyos területeken a szakiskolákat is jellemzi) nem annyira az arra a képzési típusra megfelelők kiválasztása a célja, mint inkább a felvenni nem kívántak kiszűrése (Lannert, 2003).

4.9. ábra

A különböző típusú középfokú képzésre jelentkezők aránya az általános iskola településtípusa szerint, 2001 (%)



Forrás: KIFIR 2001. évi adatbázisa

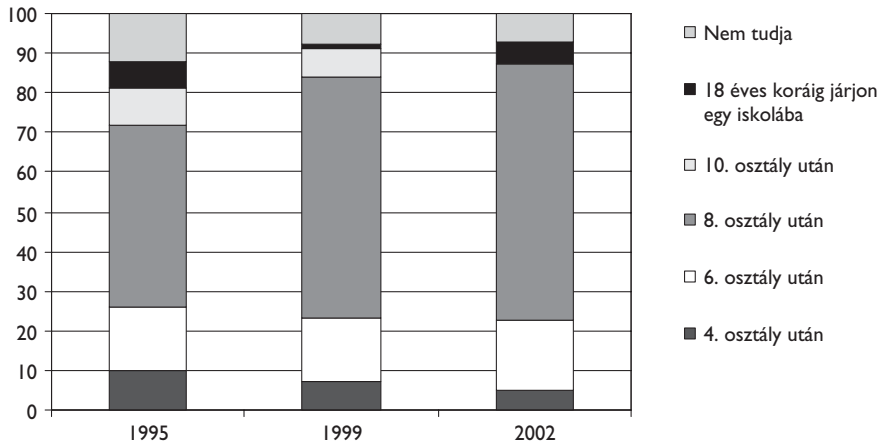
4.4.2.4. A közvélemény a középfokon való továbbtanulásról

Az oktatásügyi közvélemény-kutatások szerint az emberek többsége 14 éves korában adná középfokú iskolába a gyereket (lásd *4.10. ábra* és *Függelék 4.37. táblázat*). Az évek során egyre csökken a népszerűsége a rövid első ciklusú képzési modellnek, míg 1995-ben a lakosságnak még 10%-a, addig 2002-ben már csak 5%-a vélekedett úgy, hogy a középfokú iskolát az általános iskola nyolcadik osztálya után kellene elkezdni.¹⁹

¹⁹ Az összehasonlítást kissé megnehezíti, hogy az előző két felméréstől eltérően 2002-ben nem tettünk fel kérdést a 10. osztály utáni középfokra való átmenetéről.

4.10. ábra

A közvélemény alakulása arról, hogy a gyermekek hány éves korukban kezdjék a középiskolát, 1995, 1999 és 2001 (%)

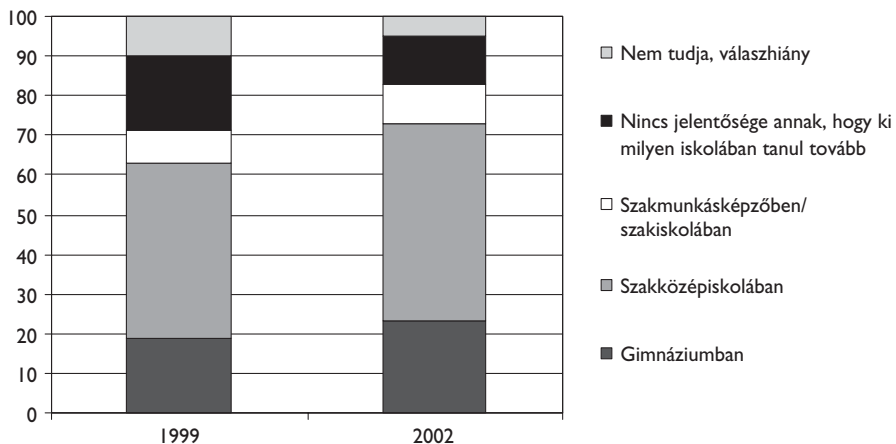


Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 1995, 1999 és 2002

Figyelemre méltó, hogy a középfokon való továbbtanulást illetően nőtt valamennyire a gimnázium népszerűsége, habár 2002-ben is és 1999-ben is a legnépszerűbb formának a szakközépiskola bizonyult. Érdekes ugyanakkor, hogy ebben a kérdésben mintha tudatosabbá vált volna a lakosság, észlelve az iskolai pályafutásnak a jövőbeli társadalmi pozíciót befolyásoló szerepét, és kevesebben választották azt 2002-ben, mint 1999-ben, hogy nem tudják hol érdemes tovább tanulni, vagy ennek nincs jelentősége (lásd 4.11. ábra és Függelék 4.38. táblázat).

4.11. ábra

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



Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 1999 és 2002

4.4.3. A középfokú oktatás

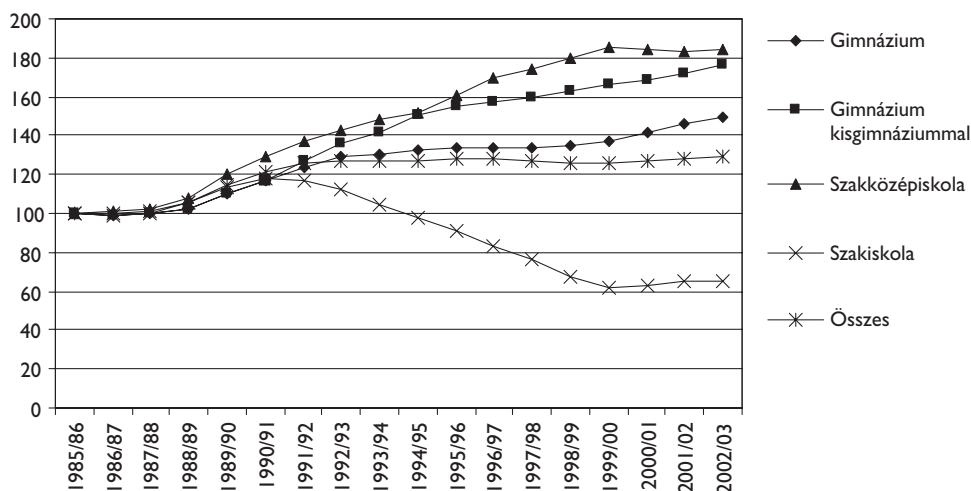
A középfokú képzési programok kínálata igen széles, ugyanakkor általános tendencia az első két évfolyamon az általános jellegű képzés erősítése a szakképző intézményekben.

4.4.3.1. Intézményi jellemzők

A középfokú oktatási intézményekben a tanulók száma 1992/1993-ig nőtt, azóta enyhén csökkent, illetve ha a kisgimnáziumokban tanulókat is bele vesszük, úgy stagnált. 2000-tól kezdve viszont az itt tanulók száma megint növekedni kezdett (lásd 4.12. ábra és Függelék 4.13. táblázat).

4.12. ábra

A középfokon tanulók számának alakulása programonként, 1985/86–2001/02 (1985 = 100%)



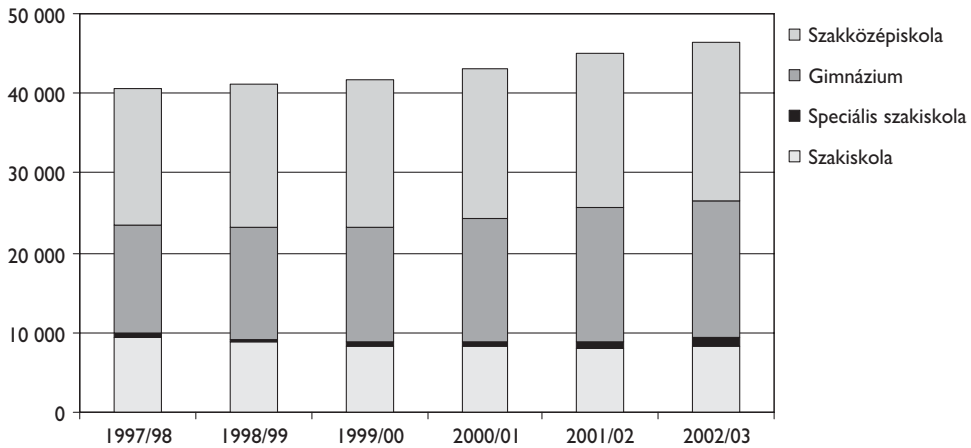
Forrás: OM oktatási statisztikái; OM Statisztikai tájékoztató, Középfokú oktatás 1999/2000; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002; Oktatási adatok 2002/2003, KSH

A gimnazisták száma a 2002/2003-as tanévre 1985-höz képest 50%-kal, a kisgimnazistákkal együtt viszont 76%-kal nőtt. Ez utóbbi arány megközelíti a szakközépiskolások növekedési ütemét, akik 84%-kal voltak többen, mint 1985-ben. A szakiskolások száma viszont 35 százalékkal csökkent az adott időszakban. Amennyiben az éves változást nézzük, úgy azt mondhatjuk, hogy a szakiskolások számának növekvő ütemű csökkenése 1998-ban megállt, illetve lelassult, az utóbbi három évben enyhe növekedés észlelhető (lásd Függelék 4.13. táblázat). A szakközépiskolások száma viszont enyhén csökkent az utóbbi két évben, miközben a gimnáziumi tanulók száma tovább növekszik. Jól látható, hogy a középfokú képzés két formája elsősorban vertikálisan bővült. A szakközépiskolai képzésben ugyanakkor a 13. és későbbi évfolyamon tanulók száma dinamikusabban nőtt 1995 óta, mint a kisgimnazisták száma. Az előbbi létszám 2001-re két és félszeresére, az utóbbiak száma csak 1,2-szeresére növekedett (lásd Függelék 4.8. és 4.10. táblázat).

A pedagóguslétszám növekedése 1997–2002 között a középfokú intézmények összességében 14%-os volt, miközben ugyanebben az időszakban a tanulólétszám szinte alig változott (1%-ot nőtt) (lásd 4.13. ábra és Függelék 4.43. és 4.13. táblázat).

4.13. ábra

A pedagógusok számának alakulása a középfokon, 1997/98–2002/03



Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002; Oktatási adatok 2002/2003, KSH

A gimnáziumi és a szakközépiskolai osztályok száma 1991/1992 és 2002/2003 között mintegy másfélszeresére nőtt (lásd *Függelék 4.39. táblázat*), nagyobb ütemben, mint a diákok száma, ami az átlagos osztálylétszámok további csökkenését eredményezte (lásd *Függelék 4.40. táblázat*). A szakiskolai osztályok száma ugyanebben az időszakban 36 százalékponttal csökkent, de érdekes módon 1999 és 2002 között mintegy 16%-os növekedés következett be. A szakközépiskolai osztályok számát illetően az utóbbi két-három évben nincs nagy változás, viszont a gimnáziumon belül a kisgimnáziumi osztályok száma 8 százalékponttal csökkent 1999 és 2001 között (lásd *Függelék 4.39. táblázat*).

A kritikus helyzetben lévő szakiskolai képzés mennyiségi arányai a nappali képzésben stabilizálódni látszanak. Úgy tűnik, hogy a középiskolára akár felzárkóztatás révén is alkalmasnak ítélt tanulói rétegek középiskolai beiskolázása megtörténik, az expanzív tartalékok pedig már kimerültek. Az érettségire vezető programokba a jelenleginél is nagyobb arányú diáktömeg bevonása már csak az általános iskola pedagógiai hatékonyságának javításával, illetve későbbi életkorban képzelhető el. A szakiskolások (döntő hányadukat pár éve még szakmunkástanulónak hívták) 9. osztályba történő beiskolázása napjainkban már csak lassan csökken. 1999–2001 között a csökkenés 7,7%-os volt, míg az azt megelőző két esztendőben, 1997–1999 között még 30,2%-os. A szakmunkástanulók létszáma az összes évfolyamon az 1999-ig tartó meredek csökkenést követően még nőtt is 5,9%-kal (lásd *Függelék 4.13. táblázat*). Ezt okozhatja az is, hogy az intézmények jobb határfokkal képesek megtartani tanulóikat, sikerül csökkenteniük a lemorzsolódási arányt (erre pontos adataink sajnos nincsenek), és néhány éves átmenet után a pedagógiai stílusban és a követelmények szintjében is sikeresen alkalmazkodnak a gyengébb motiváltságú és előképzettségű rétegekhez. Gyaníthatóan azonban a tanulólétszám növekedése nagyjából a második szakma ingyenességéből és a szakmunkásbizonyítvány megszerzése után a második szakma megszerzéséért az iskolában maradó fiatalok többletéből ered.

Egy 2002 őszi szakiskolák teljes körében végzett felmérésből (*Szakiskolai felmérés, 2002*) az intézményekről további fontos adatokat tudtunk meg. A szakiskoláknak mind-

össze 11,5%-a tiszta profilú, azaz kizárólag szakiskolai programot működtető intézmény. A tiszta profilú iskolák harmadakkorák, mint a többi: átlagosan csak 275 tanulójuk van, míg a nem tiszta szakiskoláknak 856. Minden négy szakiskolából háromban szakközépiskola is működik, de minden negyedikhez gimnázium is társul. Az intézményekben érzékelhető az elmozdulás a szakközépisikolások felé.

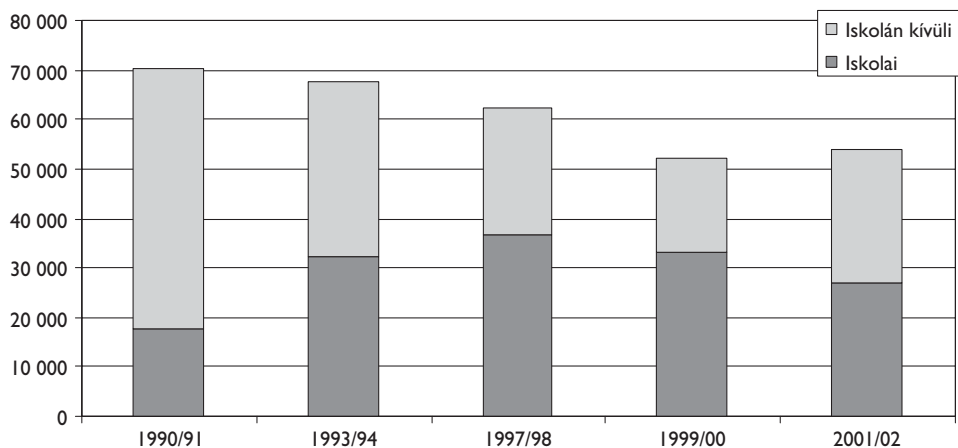
Az iskolarendszerű szakképzés egyik kritikus pontja a gyakorlati oktatás. Amit ezzel kapcsolatban statisztikai úton könnyen meg lehet ragadni, az a képzés helyszíne. A kilencvenes évek elejétől kezdve az iskolán kívüli gyakorlati képzés a gazdaság válsága miatt erőteljesen visszaszorult. Ez egészen a kilencvenes évek végéig tartott, amikor a gyakorlati képzés a szakmunkásképzésben is közel kétharmad részben az iskolákban folyt. Azóta a trend megfordult, és most az iskolai és az iskolán kívüli gyakorlati képzés volumenét tekintve egyensúlyban van (lásd 4.14. ábra és Függelék 4.41. és 4.42. táblázat).

Azon szakiskolai tanulók, akik az iskolán kívül kapják a gyakorlati képzést, felerészben csoportos formában, felerészben kisvállalkozók mellett gyakorolnak. A szakközépisikolában a 13–14. évfolyamokon folyó képzéseknél a diákok közel háromnegyede az iskolában tölti a teljes gyakorlati képzési időt, a többiek nagyjából egyenlő arányban részben, illetve teljes egészében iskolán kívül.

A hazai gyakorlati képzés gyengeségének azonban csak egyik oldala a képzés helyszínében az iskolai tanműhely magas aránya. Ennél is nagyobb gond, hogy érdekelentétek (lásd még a 4.5.5.2. *alfejezetben a vállalati tanműhelyről szóló keretes írást*) miatt az iskola és a gyakorlati képzést biztosító (potenciális) vállalkozó közötti együttműködés akadozik. További probléma, hogy a gyakorlati idő erősen lecsökkent az elmúlt évtizedben lezajlott szabályozási változások következtében, amely a gazdaság számára szűkebb körben teszi rentábilissá a gyakorlati képzést, és a kimenet minőségét is befolyásolja. A legnagyobb gond azonban, hogy nem megfelelő a gyakorlati képzés személyi háttérének pedagógiai, didaktikai hozzáértése, illetve általában a gyakorlati oktatás didaktikájának kidolgozottsága.

4.14. ábra

A szakmunkásképző iskolai és iskolán kívüli gyakorlati képzési helyek számának változása, 1990/91 és 2001/02 között



Forrás: Benedek, 1999; OM oktatási statisztikái; Oktatási adatok 1999/2000, KSH; OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika és Mártonfi György számításai

A szakiskolai gyakorlat egyik speciális problémája, hogy a 9–10. osztályban legyen-e gyakorlati képzés, illetve ha igen, akkor azt mi jellemezze. A már említett 2002. őszi szakiskolai felmérésben a tanárok mintegy kétharmada arra voksolt, hogy már a 9. osztályban is legyen gyakorlat – jelenleg a 9. osztályok kisebbik felében, és a 10. osztályoknak is csak 60%-ában van –, ugyanakkor ennek didaktikája, pedagógiai célrendszere és kultúrája még kidolgozatlan. A konkrét szakmára irányuló gyakorlat bevezetése pedig csak a tényleges szakmaválasztás korábbi életkorra való visszahelyezésével lenne lehetséges, amelyet célszerű elkerülni (lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet).

A kilencvenes évek eleje óta az oktatási intézmények fenntartása színes képet mutat. A nem állami fenntartásúak aránya a középiskolák közt a legmagasabb. Amíg az óvodások és általános iskolások 4-5%-a jár nem állami fenntartású intézménybe, és a szakiskoláknál is 10% alatt marad ez az arány, addig a szakközépiskolások 13 és a gimnazisták 20%-a egyházi vagy alapítványi iskola diákja (lásd *Függelék 4.44. táblázat*). Az egyházi fenntartás különösen jellemző a gimnáziumoknál. Minden hatodik gimnazista diák felekezeti intézményt látogat, és csak ötödennyien egyéb magániskolát, a szakközépiskolai képzésben viszont az alapítványi szféra kapacitása haladja meg több mint négyszeresen az egyházat. Az ún. állami fenntartás – ami mögött az esetek döntő hányadában települési vagy megyei önkormányzati fenntartó van – is tagolt. A gimnáziumokat – elsősorban presztízs, anyagi és helyi feladatellátási megfontolásból – tartják meg leginkább a testületek. A települési önkormányzat által fenntartott gimnáziumokba járó diákok aránya négyszeresen haladja meg a megyei fenntartásúba járók számát. A szakközépiskolák és szakiskolák megfelelő mutatója alig másfélszeres, és az elmúlt évtizedben mindvégig az volt a jellemző, hogy a települések inkább válnak meg szakképző, mint általánosan képző intézményeiktől (lásd még a *közoktatás finanszírozásáról* szóló 3. fejezetet).

4.4.3.2. A beiskolázási és továbbhaladási jellemzők

A középfokú intézményekbe való bejutás az elmúlt években lezajlott átalakulások következtében több ponton volt lehetséges: 10, 12 és 14 éves korban. Az iskolák között kialakult versenyhelyzet következtében a kezdetben csak a speciális oktatási kínálattal rendelkező intézmények esetében jellemző felvételi elterjedté vált a képzési programtól függetlenül is. A felvételik elterjedését az tette lehetővé, hogy a tanulói beiskolázásról való döntés az iskola vezetőjének hatáskörébe került.²⁰ A közoktatásról szóló törvény 1999. évi módosítása az iskola döntési szabadságát ezen a területen jelentős mértékben megváltoztatta azáltal, hogy felvételi vizsgát csak a tanév rendjében meghatározott körben és módon enged megszervezni. Az 2002/2003-as tanévre vonatkozóan a felvételi eljárást szabályozó miniszteri rendelet a 9. évfolyamnál alacsonyabb gimnáziumi évfolyamra történő felvételnél csak akkor engedi meg a felvételi vizsga megszervezését, ha az előző három év átlagában a jelentkezők száma másfélszerese volt a felvehető tanulók létszámának. A felvételi teszt maga központilag egységes kompetenciateszt az 1999/2000-es tanévtől kezdődően (lásd még a *keretes írást* és az általános iskola utáni továbbtanulásról szóló 4.4.2.3. alfejezetet).

A szakiskolai 9–10. osztályokat vizsgáló kutatás (*Szakiskolai felmérés, 2002*) adatai szerint az intézmények többsége a szakiskolai osztályokba való felvételnél is szelektált. Az iskolák azon 41%-ából, akik mindenkit felvesznek, csak 17% teszi ezt saját döntés

²⁰ 1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 24. §.

A középfokú intézményekbe való bejutás

Az új szabályozás a felvételi információs rendszer működésével kapcsolja össze a középfokú intézményekbe történő bejutást [22/1999. (VI. 9) és 30/2002. (V. 17.) OM rendelet]. A legfontosabb változás az előző évekhez képest, hogy a felvételre jelentkező tanulók három jelentkezési lap mellett egy tanulói adatlapot is kitöltnek. A jelentkezési lapokon a tanuló megjelöli az általa kiválasztott három intézményt, tagozatot, emelt szintű oktatást, szakirányt, sorrend nélkül, a tanulói adatlapon pedig a feltüntetett tagozatokat (és intézményeket) rangsorba állítja. A jelentkezési lapokat és az adatlapot az általános iskola megküldi az Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht. Közoktatási Információs Irodájának.

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

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

Új fejlemény, hogy a felvételi, illetve a jelentkezés során a tanuló egyszer módosíthatja a jelentkezési preferenciáit. A korábbi gyakorlattól eltérően az adatok nem több, hanem egy adatfájlba kerülnek. Ezek a változtatások a felvételi procedúra leegyszerűsítését szolgálják.

Forrás: OM honlapja

alapján, 24% a fenntartó igényeit teljesíti mint kötelező feladatellátás céljára kijelölt iskola. A szelekció legfontosabb szempontja a tanulmányi eredmény. A magasabb presztízsű – pl. egyes kereskedelmi és vendéglátó-ipari – szakiskolákban a határ akár 3,5-es bizonyítvány is lehet, másol csak a korábban már évisméltésre is bukottakat utasítják el. A magatartás kettes és a magas hiányzás 8. osztályban mint szelekciós szempont nagyjából olyan arányban szerepel a válaszok között, mint a szakmára való alkalmatlanság, pl. a kézügyesség hiánya. A 9. osztályok kialakításakor a legfontosabb szempont a szakmacsoport, illetve az a szakma, amelynek oktatására várhatóan sor kerül majd. Ehhez képest másodlagosak, de sokat nyomnak a latba a tanulmányi eredmények is, különösen a szakiskolák azon egyötödében, ahol csak menet közben vagy egyáltalán nem kerül sor szakmacsoport-választásra (Mártonfi, 2003b).

Az NSZI-ben folytatott kutatások alapján (Kerékyártó, 2003) a szakiskolákban a 9. évfolyamokon 2001/2002-ben félévkor a tanulók kereken fele megbukott, 10. osztályban pedig 37%-a, a szakközépiskolában a vonatkozó arányok 42% és 38%. Év végén is tetemes az arányuk: a 9. évfolyamon a szakiskolások majdnem 30%-a bukik, igaz, közülük „csak” 40% legalább két tárgyból. 10. évfolyamon év végén már „alig” 13% kap egyest valamelyik tárgyból, és közülük csak minden ötödik legalább két tárgyból. Szak-

középiskolában a 9. osztály év végén 26, a 10. osztályban 22% bukik, harmad-, illetve ötödrészüket legalább két tárgyból. A javítóvizsgán megfelelték aránya mindig 80% körül alakul. Az OM oktatásstatisztikai adatai azt mutatják, hogy ezen a téren is romlik a helyzet a szakképzésben: a szakiskola 9. évfolyamán a tanulóknak több mint egytizede kényszerül évet ismételni (lásd *Függelék 4.45. táblázat*). Az iskolavezetők, pedagógusok a kudarc okait leginkább a tanulók olvasási-számolási nehézségeiben, előismereteinek és tanulási készségeinek, motivációinak hiányában látták, és csak elenyésző arányban gondolták, hogy az a kevés gyakorlatnak, a túl sok elméletnek és a pedagógusok módszertani hiányosságának tudható be. A tanulókról kiderül, hogy 16%-uk már az általános iskolában is bukott (*Kerékgyártó, 2001*). Ezt ők egyrészt azzal magyarázzák, hogy nincs kedvük és idejük tanulni, másrészt azzal, hogy az órák unalmasak, ők maguk pedig fegyelméletlenek. Nagy valószínűséggel ezen tanulók és a középfokra első körben fel nem vettek halmaza átfedi egymást. Jól látszik, hogy egy masszív réteg (tágabban értelmezve egy évfolyamnak a 25%-a, de mindenképpen a 10%-a) ma Magyarországon komoly tanulási gondokkal küzd, és az általános iskola végére jutva is híján van a továbbtanuláshoz szükséges olvasási és számolási készségeknek. A meglévő szakiskolai képzési kínálat és az ott folyó pedagógiai munkát nem erre a rétegre találták ki. A középiskolai expanzió miatt viszont a szakiskolákba jelenleg csak a problémás gyerekek jutnak be, akik éppen hogy pedagógiai-módszertani többlettudást igényelnének a tanároktól. Az itt tanuló rétegeknek sokkal inkább egy második esély típusú képzésre lenne szüksége, mint a hagyományos szakképzésre, amelynek ideje ráadásul meg is hosszabbodott.

4.4.4. A középfokú oktatásból kilépőket fogadó rendszerek

Az érettségi tömegesedésével egyre többen tanulnak tovább magasabb szinteken. A középfok utáni szakasz jelentősége egyre nő, és hatása a közoktatásra igen erős. Ezért a szektor nélkül a közoktatásban történő tendenciák nem érthetőek meg.

4.4.4.1. Középiskola utáni szakképzés

Az iskolarendszerű szakképzés döntő és továbbra is növekvő része az érettségi utánra helyeződött (lásd még a *szakképzés szerkezetének átalakulásáról* szóló 4.3.4. alfejezetet). Hazánkban ez tömeges méretet a kilencvenes évek közepe óta öltött, 2001-ben már 41 839 fő szerzett érettségihez kötött nem felsőfokú szakképesítést, ebből nappali tagozaton 34 326 fő, ez egy évfolyam egyharmadára tehető (*OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási Évkönyv 2001/2002, 2002*) (lásd *Függelék 4.15. táblázat*). Az érettségire épülő szakképzést a kilencvenes évek elején meginduló ún. világbanki program, a szakközépiskolai programok szakmacsoportos fejlesztése alapozta meg, és az 1998-ban elindított második világbanki program fejlesztései teljesítették ki.

Az utóbbi egy-két évtizedben azonban a fejlett gazdasággal rendelkező országok munkaerőpiacain megnőtt az igény a praktikus készségekkel is rendelkező, ugyanakkor magasan, „felsőfokon” képzett munkaerő iránt. A felsőfokú, de a gazdaság igényeit is figyelembe vevő képzés jogi alapjai a kilencvenes évek második felében nálunk is megszülettek. Ez a kétéves képzési forma most kezd dinamikusan növekedni. 2001-ben még mindössze 1201 fő szerezte végzettségét az akkreditált képzésben – ebből 1081 fő nappali tagozaton –, a 2001/2002-es tanévben a nappali és felnőttoktatásban együttesen már 9560 fiatal tanult – 8545 nappali tagozaton –, nagyjából felerészben szakközépiskolában, illetve felsőfokú tanintézményben (*OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002, 2002*).

Közülük 6804 fő nem idősebb 20 évesnél, tehát a felsőfokú szakképzésbe döntően rögtön az érettségi után, legfeljebb egy sikertelen felvételit követően iratkoznak be a fiatalok.

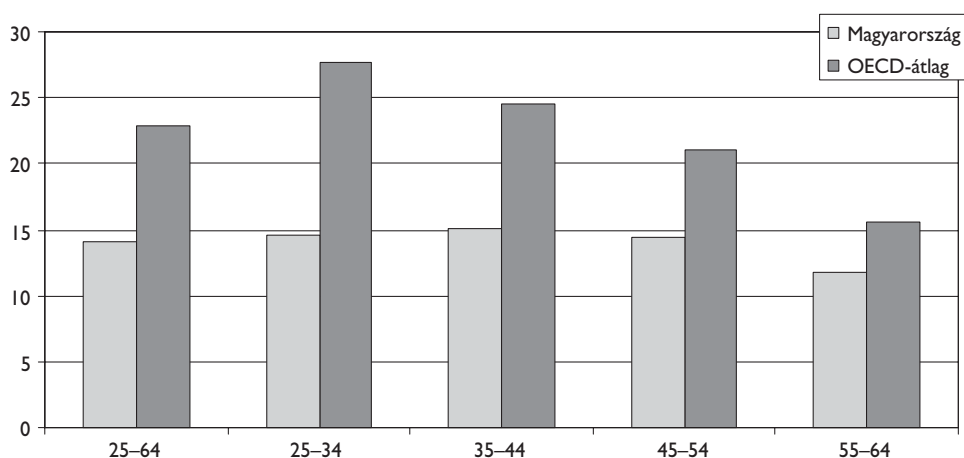
A felsőfokú szakképzés lassú elterjedésének egyik oka a felsőoktatás-politika, a felsőoktatás-irányítás ellentmondásossága (*Az ismeretlen...*, 2002), és annak a közoktatás- és szakképzés-politikával való alacsony szintű harmonizáltsága, továbbá a felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti nagy távolság. Minthogy a diákok megfelelő eredmények esetén a felsőfokú szakképzés elvégzése után egyéves beszámításnak megfelelő kreditpontszámmal iratkozhatnak át egy diplomát adó képzésbe, sokan közülük ugródeszkának tekintik ezt a két évet, amely kerülővel könnyebben juthatnak be a felsőoktatásba, mint a felvételin. A felsőfokú intézetek viszont „nem szívesen vállalkoznak a curriculum »felborítására«, amit az AIFSZ (akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés) felsőbb beszámítása általában szükségessé tesz”. A szakközépiskolai terjedést viszont gátolta egyrészt az, hogy a kötelezően együttműködő felsőoktatási partner megtalálása eleinte gondot okozott, másrészt az, hogy a képzési programok akkreditálása egy akadémiai szemléletű testület hatáskörébe került. Most, hogy a rendszer immár működik, még mindig nem az eredeti funkcióját tölti be, hiszen végzettjei – legalábbis a szándékok ezt mutatják – nem a munkaerőpiacra igyekeznek, hanem felsőfokú tanulmányaikat kívánják folytatni.

4.4.4.2. Továbbtanulás felsőfokon

A kilencvenes évtizedről szokás úgy beszélni, mint a középiskolai expanzió korszakáról. A középiskolai képzés mind horizontális, mind vertikális értelemben bővült. A kilencvenes évek második felétől viszont a felsőoktatásban még nagyobb mértékű expanziónak lehettünk tanúi. 2002-re 1999-hez képest megháromszorozódott a felsőoktatásba felvettek és az ott tanulók száma. Mindeközben az érettségizettek száma durván egyharmaddal növekedett „csupán” (lásd *Függelék 4.6. táblázat*). Az érettségizettek aránya a 18 éves korú népességhez viszonyítva másfélszeresére nőtt a vizsgált időszakban. Látható tehát, hogy a magyar felsőoktatás bővülése a középiskolaihoz viszonyítva nagyobb mértékű volt.

4.15. ábra

A diplomát szerzők aránya korcsoportonként Magyarországon és az OECD-országokban, 2000 (%)



Forrás: Education at a Glance, 2002

Ugyanakkor, miközben ez a növekedési ráta nemzetközi méretekben is kiugróan minősült a kilencvenes években, a diplomát szerzők aránya még mindig elmarad a nemzetközi átlagtól (lásd 4.15. ábra és Függelék 4.46. táblázat). Ennek egyik magyarázata, hogy az expanzió elsősorban a hallgatói létszámokat érintette. Miután ezek a nyolcvanas évek végén igen alacsonyak voltak, a diplomát szerzők arányában valószínűleg később lesz érzékelhető a növekedés. Másrészt az európai országok többségében a felsőoktatás tágabb intézménykört és programkínálatot ölel fel, mint nálunk, az előbbieket esetében nagyobb arányban vannak jelen a rövidebb időtartamú programok. A felsőfokú szakképzés terjedésével, valamint az ott tanulók hallgatói státusba emelésével minden bizonnyal majd a magyar adatok is kedvezőbb színben tűnnek fel.

A nappali tagozatos felsőoktatási programokra jelentkezők száma 1995-ig gyorsan növekedett, a kilencvenes évek közepétől viszont inkább stagnál, 80 ezer fő körül alakul. Ugyanakkor a felvettük száma évről évre növekszik, így míg 1990-ben a jelentkezők 36%-át, addig 2002-ben már 60%-át felvették a felsőoktatási intézményekbe (lásd 4.16. ábra és Függelék 4.6. táblázat).

4.16. ábra

A felsőoktatás nappali tagozatára jelentkezők és felvettük számának alakulása, 1990–2002 (ezer fő)



Forrás: Magyar statisztikai évkönyv. 1990–2001, KSH; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási Évkönyv 2001/2002; Oktatási adatok 2002/2003, KSH

A kilencvenes évek közepétől a levelező és esti tagozatos hallgatók száma megugrott (lásd Függelék 4.47. táblázat). Megjelent egy új képzési forma is, a távoktatás. A hallgatók létszámának növekedése mellett ugyanakkor csökkent a felsőoktatási intézmények száma, a felsőoktatási integráció következtében. Ez a szervezeti koncentrációnak köszönhető csökkenés 1998 és 2002 között mintegy 30%-os volt (lásd Függelék 4.48. táblázat). A hallgatók létszámának bővülését csak kismértékben követte az oktatók számának növekedése, így 1990 és 2002 között az egy oktatóra jutó hallgatók létszáma megkétszereződött, 4-ről 8 főre. A kollégiumi férőhelyek száma sem tudta követni ezt a növekedést, ennek következtében míg 1990-ben még a nappali tagozatos hallgatók 47%-a, 2002-ben már csak 24%-a lakott diákokthozban (lásd Függelék 4.48. táblázat).

4.4.4.3. Továbbtanulási stratégiák, aspirációk

A középiskolát frissen végzettek továbbtanulási adatairól több évre visszamenőleg rendelkezünk információkkal.²¹ A tíz év során összegyűlt adatok alapján összegezve megállapítható, hogy 1991 és 2000 között a középiskolát végzettek száma több mint 59%-kal, az érettségi évében felsőoktatási intézményekbe jelentkezők száma 88%-kal és a felsőoktatásba ezek közül bekerülők száma 123%-kal növekedett. Míg 1991-ben a középiskolások 42%-a, addig az évtized végére már 50%-uk jelentkezett a felsőoktatásba. A felvételi arányok is javultak ezzel együtt, míg 1991-ben a végzősök kevesebb mint a negyede került be felsőoktatási intézménybe, addig az évtized végére már több mint egyharmaduk. Az egyetemre felvettek aránya is nőtt (10%-ról 16%-ra) az adott időszakban (lásd 4.3. táblázat).

4.3. táblázat

A középiskolák felsőoktatási felvételekkel kapcsolatos eredményességi mutatói, 1991–2001

Megnevezés	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Végzősök létszáma	55 904	61 970	70 676	70 955	72 297	75 420	77 654	81 564	77 766	84 202	88 722
Jelentkezettek	23 359	29 319	35 891	36 479	37 572	39 979	40 772	43 359	42 857	42 965	44 036
Felvettek	12 871	15 217	18 404	18 106	20 029	22 756	24 799	27 043	27 588	28 531	29 999
Főiskolára felvettek	7 039	8 083	9 806	10 223	11 078	12 064	13 240	15 272	13 891	15 395	16 173
Egyetemre felvettek	5 832	7 134	8 598	7 883	8 951	10 692	11 559	11 771	13 697	13 136	13 826
Jelentkező/Létszám	0,42	0,47	0,51	0,51	0,52	0,53	0,53	0,53	0,55	0,51	0,50
Felvett/Létszám	0,23	0,25	0,26	0,26	0,28	0,30	0,32	0,33	0,35	0,34	0,34
Felvett/Jelentkező	0,55	0,52	0,51	0,50	0,53	0,57	0,61	0,62	0,64	0,66	0,68
Egyetemre felvett/ Létszám	0,10	0,12	0,12	0,11	0,12	0,14	0,15	0,14	0,18	0,16	0,16
Felvételi írásbeli átlaga	n. a.	8,02	9,11	8,58	8,63	8,23	8,27	7,72	7,88	7,17	7,41

Forrás: A Középiskolai munka mutatói vizsgálat, 1991–2002 adatai alapján Lannert Judit számításai

Ez az expanzió együtt járt a középiskolák felvételi szempontjából legeredményesebb és legkevesbé eredményes csoportjai közötti különbségek növekedésével, azaz évről évre nagyobb a különbség a legjobb és a legrosszabb iskolacsoportok között (lásd 4.17. ábra és Függelék 4.49. táblázat). A kilencvenes évek közepétől a szerkezetváltó gimnáziumokból továbbtanulók aránya nagymértékben növekszik, miközben a szakközépiskolákból azonnal továbbtanulók aránya 20% alatt marad. Ugyanakkor a szakközépiskolában érettségizők legnagyobb része kétéves képzésben a munkaerőpiacon értékes szakképesítést szerez, és sokan közülük huszonevésen felsőfokon is tovább tanulnak. Ennek mértékéről viszont nem állnak rendelkezésünkre még adatok.

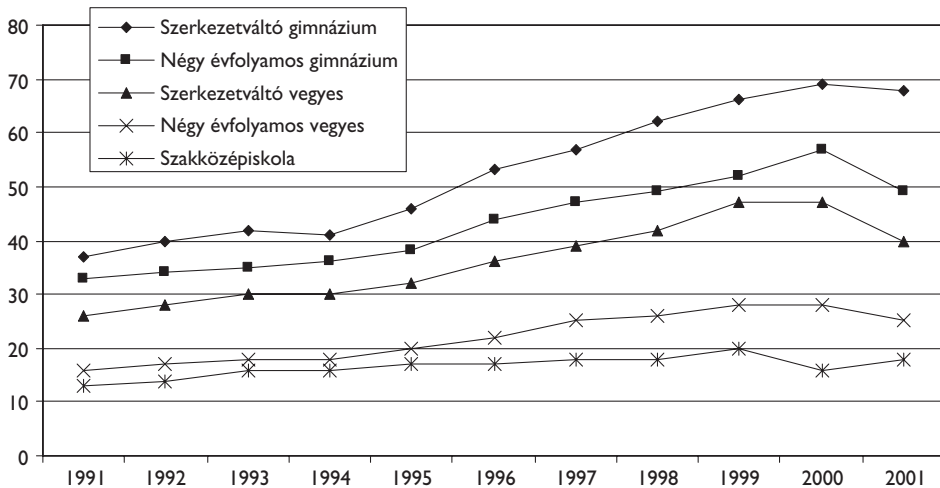
Itt ugyanakkor fel kell hívni a figyelmet arra, hogy a szerkezetváltó gimnáziumok – miután ez a képzési forma csak a kilencvenes évek elején indult be nagyobb arányban – 1996/1997-től bocsáthattak ki először végzősöket. Ugyanakkor a hivatkozott adatbázisban azok a gimnáziumok, amelyek beindítottak ilyen képzést, visszamenőleg is szerkezetváltó gimnáziumnak vannak besorolva. Így 1991–1995-ig a szerkezetváltó gimnáziumok továbbtanulási mutatói még a négy évfolyamos képzésen részt vevő tanulók ered-

²¹ Az OFFI adatain és saját adatgyűjtésen alapuló adatbázist Neuwirth Gábor gondozza az OKI KK keretén belül.

ményeit mutatják. Ebben az időszakban mint látjuk, csak kicsit magasabbak az ebben az intézménytípusban tanulók továbbtanulási mutatói a többi középiskolához képest. A kilencvenes évek közepén viszont hirtelen javulás áll be (lásd 4.17. ábra és Függelék 4.49. táblázat). Ez utalhat arra is, hogy ez a képzési forma sokkal hatékonyabb, de a magyarázat erre a jelenségre valószínűleg inkább az, hogy a szerkezetváltó gimnáziumi képzés felerősítette a szelekciós mechanizmust, és ezzel a módszerrel ezek az iskolák valóban javítani tudtak a tanulói összetételükön.

4.17. ábra

Felvételi arányok a különböző típusú középiskolai programokból a felsőoktatásba, 1991–2001 (%)



Forrás: A Középiskolai munka mutatói vizsgálat, 1991–2002 adatai alapján Lannert Judit számításai

Az egyenlőtlenségek más dimenziókban is növekedni látszanak. A felvételi vizsgákon megírt közös és egységes írásbeli dolgozatok átlagát tekintve nő a távolság a legjobb és a legrosszabb átlagú iskolák között. A legmagasabb és legalacsonyabb felvételi aránnyal rendelkező megyék között az elmúlt 10 év alatt szintén nagyobb lett a különbség. Az írásbeli átlagok alapján is tetten érhető a területi polarizáció. Általában Dél- és Nyugat-Magyarország megyéi teljesítenek a legjobban a felvételikén, míg az észak-magyarországi régió a legrosszabbul (Neuwirth, 2003).²²

4.5. Átmenet az oktatásból a munka világába

Általános jelenség, hogy az iskolából a munka világába való átmenet ideje meghosszabbodott. A tanulás és a munka már nem egymást kizáró fogalmak, e két tevékenység együttes jelenléte különösen jellemző a felnőtté válás időszakában.

²² A tendenciákat és a részletes iskolasorrendeket Neuwirth Gábor évente megjelenő A középiskolai munka néhány mutatója című kiadványa tartalmazza, az adatok az interneten is elérhetőek: <http://www.oki.hu/kozepiskolak>.

4.5.1. Az oktatás és a munka közötti átmenet értelmezése

Az „átmenet...” fogalma annak a jelenségnek a felismerését tükrözi, hogy a Magyarországon másfél, a fejlettebb országokban három évtizede még szokásos gyakorlat, miszerint a közoktatásból kikerülők nagy hányada szinte azonnal a munkaerőpiacra lép, és ott hamar beilleszkedik, mára egyre szűkebb, többnyire lemaradó társadalmi csoportokat jellemez, miközben a pályakezdők és általában a fiatal korosztályok egy részét a látens vagy valóságos munkanélküliség jellemzi. Mindez a gazdaság átalakuló munkaerőigényének a következménye. Az oktatásból való kilépést követő egyéni döntések a korábbinál nagyobb kockázatokat jelentettek, de egyúttal nagyobb lehetőségeket is. A huszonéveseket jellemző pályautak individualizálódtak, korábban ismeretlen sokszínűséget mutatnak. Kialakult egy új életszakasz, a fiatal felnőtteké (lásd a *keretes írást*).

Fiatal felnőttek

A posztindusztriális társadalmakban az iskolából kilépők jelentős hányada egy olyan életszakaszon megy keresztül, amely a korábbi történelmi korszakokban nem volt jellemző. A tudomány már nevet is adott ennek az életszakasznak, ez a *poszt-adoleszcencia* korszaka (Vaskovics, 2000). Ezt az életszakaszt számos tekintetben az átmenetiség jellemzi. Témánkat illetően a két legfontosabb mozzanat az oktatásban és a munkaerőpiacon való jelenlét mikéntje. A fiatal felnőttek már nincsenek a közoktatás rendszerében, de még intenzív tanulási periódusok vannak életükben – olykor a formális, olykor a nem formális oktatás (lásd a *felnőttek tanulásáról szóló 4.6. alfejezetet*), vagy önképzés keretében –, amelyeket időnként megszakítanak (From Initial..., 2000). Ennek a tanulási folyamatnak a célja a megalapozott szakmai karrier indítása és az érett felnőtt személyiség kialakítása. A fiatal felnőttek már hosszabb-rövidebb időre megjelennek a munkaerőpiacon, gyakran részmunkaidőben. A munkavállalás célja a létfenntartás mellett munkatapasztalat szerzése is lehet, különösen a megcélzott foglalkozásban szerzett tapasztalat. A fiatal felnőtt életszakasz – mint a korábbi életszakaszok is – alapvetően befolyásolhatja az egész további élet sikerét, harmóniáját vagy annak hiányát.

4.5.2. Az oktatás és a munka közötti átmenet mutatói, mérése, tendenciái

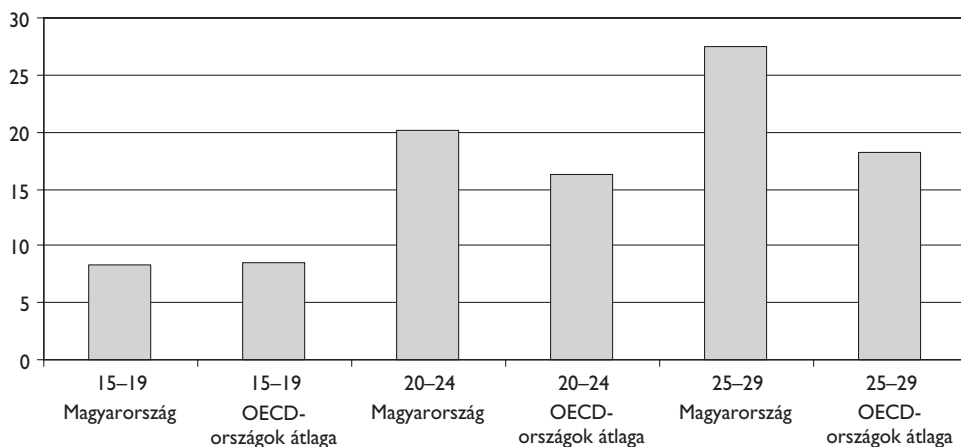
Bár az „átmenet...” fogalma nem kötődik direkt módon egy korosztályhoz, de makroszintű mutatóit – a konkrét jelenségekre, egyéni életutakra való adatok híján – a huszonévesek oktatási rendszerben való jelenlétének arányaival, illetve a populáció munkaerőpiaci státusok közötti megoszlásával tudjuk leírni. A 15–19 éveseknek kereken a négyötöde van még az iskolarendszerben a fejlett országokban (lásd *Fiiggelék 4.1. táblázat*), amit úgy is megfogalmazhatunk, hogy egyötödük már – lehet, hogy csak átmenetileg – nem diák. A legfrissebb magyarországi adatok ebben a korcsoportban a gyors középiskolai expanzió eredményeképpen már a legfejlettebb országok adatsorába simul-

nak, az idősebbeknél azonban még az átlagtól is – melyben pedig a mexikói, török és más kevésbé fejlett ország adatai is benne foglaltatnak – elmaradnak kissé.

A fiatal korosztály körében az inaktivitás aránya Magyarországon drámaian magas, a 20–24 évesek mintegy egyötöde nem is tanul és nem is dolgozik. Az OECD-országokban ez az arány 12%, ami azt mutatja, hogy a magyar fiatalok munkaerőpiacra való beilleszkedése nemzetközi összehasonlításban nem kevés kívánnivalót hagy maga után (lásd 4.18. ábra és Függelék 4.1. táblázat).

4.18. ábra

A nem tanuló és nem is dolgozó fiatalok aránya korcsoportonként Magyarországon és az OECD-országok átlagában, 2000 (%)



Forrás: Education at a Glance, 2002

A 25–29 éveseknél új jelenség, hogy egyre többen vannak még – vagy átmeneti munkaerő-piaci jelenlét után ismét – az oktatásban. A skandináv országokban a 20-30%-ot is eléri ez az arány, de a fejlett országokban is majdnem mindenütt 10% fölötti értékeket figyelhetünk meg. Nálunk is megközelíti a 10%-ot a 25–29 évesen tanulók hányada, köszönhetően a felsőfokú expanzióknak és a diplomaszerezésre való kitaró törekvésnek (lásd Függelék 4.1. táblázat).

Az átmenet egyik legfeltűnőbb felszíni, statisztikával is megragadható jelensége az oktatás mellett végzett munka, a munkavállalás melletti tanulás, illetve a részmunkaidőben végzett pénzkereső tevékenység, amely nem csak a diákokat jellemzi. A fejlett országokban a 15–19 éves diákok nagyjából egynegyede jelenik meg a munkaerőpiacon, akiknek durván kétötöde állandó, a többiek alkalmi jelleggel dolgoznak (*Education at a Glance, 2001*). A jelenség Magyarországon is terjedőben van, de mértékéről pontos adatokkal nem rendelkezünk.

Az „átmenet...” egyre későbbi életkorra tolódik, és maga a folyamat társadalmi méretekben egyre tovább tart, ez a szakemberek véleménye. Ugyanakkor elég nehéz egzakt módon mérni a folyamatot. Az Európai Bizottság XXII. főigazgatóságának megbízásából végzett kutatás (Convergences and Divergences in European Education and Training System) az „átmenet...” idejét a következő, némileg önkényes és vitatható – különösen ami az 50%-os korlátot illeti –, de szemléletes és egzakt módon mérte. A

kezdeti időnek azt tekinti, amikor a fiatalok 75%-a még teljes időben tanulmányokat folytat, a végének pedig azt, amikor már több mint 50%-uknak van munkája. Ezek szerint jelenleg az EU-ban a fiatalok munkaerőpiacra kerülésének „csúcsidőszaka” 17 és 23 év közé esik. Az „átmenet...” az elmúlt évtizedekben a szerzők szerint tízévenként átlagosan egy-egy évvel későbbre halasztódott (*Leney-Deluca, 1998*).

4.5.3. Az oktatás és a munka közötti átmenet típusai

Ma már nem lehet tudni, hogy valaki mikor lép ki az oktatási rendszerből. Sokan ugyanis visszalépnek, amíg tehetik, vagy formálisan nem nappali tagozaton, de egy nappali tagozatos diák életmódja szerint élve folytatják tanulmányaikat. Nemcsak a formális oktatási rendszer és a munkavállalás között ingáznak a fiatalok, de terjed az angol kifejezéssel „double dipping”, amikor valaki azonos oktatási szinten két végzettséget szerez. Az utóbbi években, mióta ingyenességét 1999 óta törvény garantálja,²³ a második szakma tanulásának gyakorisága fiatal korban nagymértékben megnőtt. Az intézmények és a tanulók érdekeit egyaránt védő nagyvonalú szabályozás révén már 2001-ben a szakiskolai kimenet 8,9%-a és a szakközépiskolában képesítést szerzett fiatalok 7,8%-a második szakképesítést szerzett meg.²⁴ Ugyancsak terjed a fiatalok körében a diploma szakmai végzettséggel való megfejelése, amely későbbi munkaerőpiacra lépést jelent, de biztosabb karriert ígér.

A fiatal felnőtt életszakasz – legalábbis mint tömegjelenség – viszonylag új fejlemény, melynek szociológiai feltérképezése és modellezése megkezdődött (*Vaskovics, 2000*), de a fiatal felnőttek alapos szociológiai leírásáról nincsen tudomásunk. Az egyik kutatás (*Ifjúság 2000*) adatai szerint a 15–29 évesek 34%-a volt már munkanélküli. De ha csak azokat vesszük alapul, akik legalább 3 hónapot eltöltöttek a munkaerőpiacon, akkor már 47% a munkanélküliséget hosszabb-rövidebb ideig megtapasztaló fiatalok aránya. A munkanélküliség élménye tehát tömegjelenség, sokkal többeknek alapélménye, mint amit a munkanélküliségi ráták alapján feltételeznénk. Az iskola elvégzése utáni elhelyezkedést valamennyi képzési szinten bizonytalanság övezi, ha nem is azonos mértékben. Az általános iskolát végzők 63, a középfokú szakképzésbe járók 38, a főiskolások 32 és az egyetemisták 25%-a bizonytalan abban, hogy el tud-e majd helyezkedni.

A szakiskolások munkaerő-piaci sorsáról egy 2002 őszi végzett kérdőíves felmérés (*Szakiskolai felmérés, 2002*) szolgált közeli adatokat (lásd *Függelék 4.50. táblázat*). Ezek szerint a szakmunkás-bizonyítvány megszerzése után átlagosan 3 évvel a fiatalok nagyjából fele dolgozik és egyharmada tanul, a többiek munkanélküliek vagy inaktívak. Az alkalmazásban állók mintegy ötször annyian vannak, mint akik vállalkozóként keresik kenyerüket. Akik dolgoznak, azoknak valamivel több mint fele a szakmájában dolgozik. A 9. osztályos szakiskolások közel negyötöde tervezi, hogy később majd érettségit szerez, és közülük négyből három ezt rögtön a szakmunkás-bizonyítvány megszerzése utánra időzítené. Az újabb szakmaszerzésre irányuló tervekkel együtt ez azt jelenti, hogy a nem is olyan régen a kivételektől eltekintve a munkaerőpiacra vezető szakmunkásképzés is egy közbülső állomás a tanulmányokban az abban részt vevők többsége számára. A szakmunkások továbbtanulási aktivitása nem meglepő. Már egy 1999-es, végzés előtt

²³ 1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 52. § (1) bekezdés.

²⁴ Garami Erika számításai az OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisán.

álló szakmunkásokat is megszondázó kutatás is azt állapította meg, hogy a korábbi tanulási kudarcok ellenére a leendő szakmunkások továbbtanulási aspirációi igen magasak (Mártonfi, 2003d).

A felsőfok kibocsátásának figyelésére harmadik éve létrehozta egy monitorozó kutatócsoportot, amely kérdőívekkel méri fel a végzés utáni munkaerő-piaci történéseket. Talán a legfőbb állítása a készült elemzéseknek (FIDÉV..., 2001), hogy a gyors felsőfokú expanzió időszakában a bővülő diplomáskibocsátást egyelőre gördülékenyen szívja fel a munkaerőpiac, nincs túlkínálat, sőt a felsőfokú végzettségűek kereseti előnye a legutóbbi időkben is növekedett. Ugyancsak tartósan javult a fiatal diplomások relatív kereseti pozíciója idősebb kollégáikhoz képest, aminek magyarázata a korszerűbb ismeretstruktúrával és a munkaadók számára ígért perspektívával magyarázható. Tulajdonképpen az agrárágazat az egyetlen, amelynek végzettjei kedvezőtlen feltételekkel léphetnek a munkaerőpiacra. Körükben a főiskolai és az egyetemi végzettségűeknél egyaránt kirívóan magas, 14-17% a munkanélküliek aránya, szemben az átlagos 6%-kal. Akik elhelyezkednek, azok többsége sem az agrárágazatban talál munkát. A fiatal diplomások négyötöde helyezkedik el a végzést követő néhány hónapon belül, de több mint fele továbbra is tanulmányokat folytat, 9%-uk nappali tagozaton újabb diplomáért vagy doktori fokozat megszerzéséért. A fiatal diplomások 30%-a már nappali tanulmányai alatt is rendszeresen dolgozott, és ebben a körben 7 százalékponttal magasabb a diploma után elhelyezkedők aránya. A sikeres átmenet az európai országok társadalompolitikájában prioritást élvez,

A sikeres átmenet feltételei

- Növekvő, egészséges gazdaság;
- az iskolai kimenetekhez kapcsolódó, azokhoz jól illeszkedő, átlátható és keresett továbbtanulási és karrierpályák;
- a tanulmányokat munkatapasztalatokkal kombináló gazdag kínálat, az oktatás és a gazdaság javuló együttműködése;
- biztonsági háló kiépítése a leszakadók részére;
- a pályautak átláthatóvá tétele pályorientáló tanácsadás segítségével is;
- monitoring és információs rendszer.

Forrás: From Initial..., 2000

a sikeres „átmenet...”-hez szükséges alkotóelemeket és a javasolt politikai célkitűzéseket egy 14 ország tapasztalatait szintetizáló munka foglalja össze (lásd a *keretes írást*).

Összegezve, a sikeres „átmenet...”-et megcélzó politikának egyik legfontosabb célkitűzése, hogy maximalizálja a felső középfokon végzettek arányát. Magyarországon a középfok expanziója révén ez sikerül is. Ugyanakkor – ahogy azt már jeleztük –, nem fordult még kellő figyelem arra a követelményre, hogy a sem nem dolgozó, sem nem tanuló fiatalok arányát minimalizáljuk. Itt a magyar adatok nemzetközi összehasonlításban már kevésbé kedvezőek (lásd 4.18. *ábra* és *Függelék 4.1. táblázat*).

4.5.4. Pályaválasztás és életpálya-tanácsadás

A címben szereplő két kifejezés bizonyos értelemben a múltat és a jövőt szimbolizálja. A pályaválasztás még arra a kitüntetett fontosságú egyszeri eseményre utal, amelyre leggyakrabban az általános iskola végén, ritkábban a középiskola, főleg a gimnázium végén került sor. Ezt az esetek többségében valóban egy életre szóló döntést a hatvanas évek

végétől több mint egy évtizeden keresztül főhivatású pályaválasztási szakemberek százai szolgálták a pályaválasztási intézetek országosan kiépült hálózatában. A kifejezés még tovább él, de használata már pontatlan. Nem véletlen, hogy mellette megjelentek a pályaaorientáció, a pályairányítás, pályatanácsadás fogalmai, amelyek az iskola- és foglalkozásválasztás mellett az önkéntes vagy kényszerű pályamódosításhoz is segítséget nyújtanak.

A jelen viszonyaihoz jobban illő életpálya-tanácsadás kis túlzással a bölcsőtől a sírig tartó életpályát íveli át, de mindazt bizonyosan átfogja, amelyben a tanulás és/vagy a gazdasági aktivitás jellemzi az egyént. Az iskola és a munka közötti „átmenet...” időszakában különösen fontos, hogy az egyént eligazító, döntéseit segítő szolgáltatások legyenek hozzáférhetőek. A gazdaság és a munkamegosztás gyors változása egyfelől, és az egyén változó lehetőségei, ambíciói másfelől, mindkét oldalon a folyamatos, de legalábbis sűrűn döntésekben megtestesülő cselekvések általi adaptációt teszik szükségessé. A tanácsadás tárgya általában iskola- és szakmaválasztás is – amely persze már inkább egy életszakaszra, és csak ritkán egy egész életre szól –, de mellette lehet egy az egyén aspirációihoz és személyiségéhez illeszkedő képzés megkeresése, pályamódosítás, álláskeresés, az egyes szakmák és munkakörök perspektivikussága vagy akár egy pályaut megtervezésének forgatókönyve is.

Ma Magyarországon sok információ áll a döntés előtt álló százazrek rendelkezésére, számos szakember dolgozik a területen, de az információhoz való hozzáférés esetleges, és ennek világos szervezeti és információs keretei nem alakultak ki. A helyzetet leginkább az jellemzi, hogy egyes életkorokra és szakfeladatokra szerveződött intézmények és ebben járatos szakemberek vannak jelen, de egymástól eltérő szellemben, olykor eltérő érdekekkel azonosulva végzik munkájukat (*Györgyi, 2002*). Az egységes korszerű tanácsadói szemlélet elősegítése minden szervezetenél, valamint az egész tanácsadói rendszer egységes nemzeti stratégia kereteibe helyezése és átláthatóságának biztosítása talán azért sem kezdődött még el, mert tipikusan két tárca együttműködését igényli: az oktatás és a munkaügy illetékessége egyaránt megkérdőjelezhetetlen.

A hajdani pályaválasztási intézetek közül gyakorlatilag csak a fővárosi intézmény maradt meg, amely korábbi profiljánál lényegesen szélesebb spektrumban kínál szolgáltatásokat. Vidéken a megyei pedagógiai intézetek mintegy felénél van egy-két pályairányítással mint egyik feladattal is foglalkozó szakember.

Az egyes iskolafokokon mindegyikében van valamilyen pályairányítási tanácsadás. Az általános iskolákban jellemzően a pályaválasztási felelősök és az osztályfőnökök próbálnak segíteni gyerekeknek és szülőknek a továbbtanulási jelentkezések előtt. Helyismeretük és a gyerekek ismerete nagy előnyük, de szakértelmük az esetek többségében megkérdőjelezhető. Alig van ilyen irányú továbbképzés (*Györgyi, 2002*), és a munkaerőpiacon és a társadalomban lezajló változások önerőből való megértése nem várható el tőlük. Sok iskola külső intézményi segítséget is igénybe vesz, ám ezek szemléletének és színvonalának ki vannak szolgáltatva.

Középfokon a szakiskolák 9–10. osztályában folyó pályaaorientáció elvileg a szakmacsoport-, majd a szakmaválasztásra kellene előkészítsen, de ez az eset inkább számíthat kivételnek, mint tipikusnak. A jelenlegi érdekeltségi viszonyok – demográfia, fejkvóta, a profilváltáshoz szükséges szellemi és anyagi erőforrás hiánya – miatt a szakiskolától nem várható más, mint hogy a fiatalokat már korán választásra kényszerítse. A szakmacsoport választására az esetek nagyjából kétharmad részében legkésőbb a beiratkozáskor, a kilencedikes osztályba soroláskor sor kerül (*Mártonfi, 2002a*). A szakmaválasztás ideje a

tanárok közlése szerint csak minden hatodik-hetedik esetben a 9. év első félévére, de a 9. osztályos gyerekek 44%-a úgy nyilatkozott, hogy már pontosan lehet tudni, hogy milyen szakmát fog tanulni. A pályaaorientációs tantárgy célja tehát nem egy döntés előkészítése, hanem jobb esetben az adott szakmára, szakmacsoportra hangolás, amelynek sikertelensége esetén kevesek számára változtatási lehetőség is adódik.

A szakközépiskolában a szakmacsoportos alapozó és előkészítő tárgyak révén nyílik lehetőség a szakmai motiváltság megteremtésére, növelésére. Itt a diáknak a 9–10. osztályban viszonylag több, a 11–12. osztályban már korlátozott lehetősége van a váltásra. Érettségi után viszont szabad döntési helyzetben van: az adott szakmacsoportba tartozó szakképzésre iratkozhat be, vagy lehet pályaelhagyó. A szakközépiskolák a szakiskolákhoz hasonlóan ellenérdekelték abban, hogy a szakterületükön kívüli szakmai világról is tájékoztassák a fiatalokat, akik elbizonytalanodás esetén más intézményekhez vagy a világhálóhoz (lásd a *keretes írást*) fordulhatnak segítségül. Erre pozitív érdeklősége csak a gimnáziumoknak van, akik csak nyerhetnek pályairányító, a munka világába bevezető helyi szolgáltatásukkal.

Az egyetemek és főiskolák egy része – hallgatói nyomásra – általában karrier-tanácsadó szolgáltatást is nyújt, illetve álláskereső börszövetet szervez. Ezt olykor már középiskolák, vagy azok számára önkormányzatok, nonprofit szervezetek vagy kamarák is megszervezik. Léteznek továbbá nonprofit szolgáltatók (*Földes, 2002*), mint például az Alapítványi és Magániskolák Egyesületének iskolaválasztási tanácsadása vagy honlapokat működtetők (lásd a *keretes írást*).

A munkaügyi szolgáltató rendszerben immár minden megyében, egyre növekvő színvonalon végeznek pályatanácsadást. A színvonal emelkedését többek között az biztosítja, hogy a kilencvenes évek közepe óta megoldott a szakemberek ki- és továbbképzése, amelyre immár sokszázas nagyságrendben elsősorban a gödöllői egyetem szakmai műhelyében kerül sor (*Szilágyi, 2000*). A Foglalkozási Információs Tanácsadó (FIT) irodái az utóbbi néhány évben már majdnem minden megyében megalakultak. A megyei munkaügyi kirendeltségeken kaptak helyet, de annak szervezetétől függetlenül működnek. Minthogy a munkaügy pályatanácsadó rendszere sokkal jobban kiépült és professzionálisabb, mint az oktatásügyé, a fiatalok, ezen belül a középiskolások is növekvő számban veszik igénybe szolgáltatásukat. A fenti szolgáltatások mindegyike ingyenes, az üzleti alapon szerveződő pályatanácsadó szolgáltatások csak egészen szórványosan jelentek meg a piacon.

A világháló és a számítógép a pályaválasztás és életpálya-tanácsadás szolgálatában

A pályatanácsadás tipikusan olyan tevékenység, amely egyrészt hatalmas adatbázisokat igényel, másrészt bizonyos szoftverek a pályatervezéshez szükséges készségek kialakítását segítik elő. A vonatkozó kulcsszavak keresőbe való beütése elvezet a legjobban kiépített, általában nonprofit szervezetek által fenntartott honlapokra, amelyek az érdeklődők számára számos információt, adatbázishoz való hozzáférést és esetenként szolgáltatást is tartalmaznak. Ilyenek egyebek mellett a Magyar Oktatási Tájékoztatásért Alapítvány (MOT) honlapja (<http://www.mot.hu/>), a Nemzeti Pályainformációs Központ honlapja (<http://www.npk.hu/>), amelynek kiépítését egy Leonardo-projekt tette lehetővé, de amelynek bővítése és karbantartása a pro-

jekt megszűnését követően alakadt. Egy szolgáltató vállalkozás, a Taninfo Bt. honlapja (<http://www.taninfo.hu/>) a MOT-hoz hasonlóan elsősorban a tanulni vágyókat szolgálja.

A kilencvenes években, részben a világbanki programnak köszönhetően, több olyan pályaválasztási döntést elősegítő, pályatervezési kultúrát fejlesztő, többnyire amerikai eredetű szoftver került be hazánkba, amelyek színvonalát a szakemberek kiválóan ítélik, és amelyek hazai adaptálása, kipróbálása részben meg is történt, de szélesebb körben való alkalmazásuk valahogy elakadt. Három programcsomag nevét említi a szakirodalom. A Blueprint keretprogram az alapvető képességek három csoportjának, benne a tanulási és a pályatervező képességeknek négy életkori szinten való fejlesztését célozza meg. Hasonló a profilja a Real Game sorozatnak is, amelyek az életkori szintekhez külön szerepjátékokat használnak a személyiség pályaeépítéshez kapcsolódó kompetenciáinak fejlesztéséhez (Kárpát, 2002; Györgyi, 2002). A Choices (Rodák, 2000) rendszert, amelynek használatára több száz tanácsadót képeztek ki, a munkaügyi szolgáltató rendszerekben használják. E döntést segítő szoftver használata esetenként másfél-két órát vesz igénybe, ami az ügyfélszolgálatban való alkalmazását akadályozza, pedig használóinak négyötöde a tanácsadást kiválóan kiegészítő eszköznek tartja.

4.5.5. Oktatás és gazdaság

Az oktatási rendszer egyik alapfunkciója, hogy a fiataloknak a gazdaságilag aktív életszakaszára való felkészítéséhez hozzájáruljon. Az oktatás nem egyedül felelős ebben, hiszen a család, a média, a foglalkoztatáspolitikai szerepvállalása sem kérdőjelezhető meg, de kiemelten felelősek a szakiskolák, az érettségi utáni képzést folytató intézmények, a főiskolák és az egyetemek, amelyek elvégzése után a fiatalok jelentős hányada el kíván helyezkedni. Az „átmenet...” sikeressége és hossza nem független a két nagy rendszer közötti közvetítő mechanizmusoktól.

4.5.5.1. A két rendszer közötti közvetítő mechanizmusok

Korábban egyes foglalkozási karrierhez tipikus, egyenes vonalú képzési utak tartoztak. A végzetek az esetek nagy részében azonnal el tudtak foglalni egy, a végzettségüknek megfelelő (kongruens) munkahelyi posztot, és ott hamarosan teljes értékű munkát végeztek. A két rendszer közötti közvetítést a szakképzettségek, iskolai kimenetek (képesség- és tudáscsomagok) rendszere és a foglalkozási klasszifikáció (tevékenységcsomagok rendszere) szolgálta. A változó igények felismerése, a beavatkozás megtervezése, a reformok implementálása és az új kimenetek megjelenése jó esetben is egy évtizedet vett igénybe, így a közvetítőrendszer a gyorsuló változások között egyre nagyobb késéssel működhetett. A két rendszer illeszkedése annál nehezekebb, minél tagoltabbak, minél specializáltabb szakmák szerepelnek a szakmarendszerben.

A munkaerő-piaci és iskolahasználói kereslet mind dinamikusabb módosulása és differenciálódása fokozta a két rendszer diszkrepanciáját. A gazdaság egyre gyakrabban mást igényelt, a fiatalok egyre gyakrabban más útra akartak lépni, mint amit a képzési rendszer kínált. Nőtt a nem kongruens foglalkoztatás igénye mindkét oldalon, a visszacsatolás és az összehangolás mechanizmusa mind elégtelenebbül működött (lásd a *keretes*

Középiskolai expanzió és szakmunkáshiány

A szakképzést érő kritikák közül mostanában az a legsúlyosabb, hogy sem mennyiségi, sem minőségi értelemben nem biztosított a szakmunkás-utánpótlás. A szakmunkáshiány a gazdaságilag nem pangó térségekben másfél évtized után ismét állandósult. A hiány egyik oka, hogy azok a lakossági rétegek, amelyek megkapaszkodási, beilleszkedési törekvései egy minimumot meghaladnak – és gyanítjuk, hogy ez a romák esetében is egyre inkább áll –, érettségihez vezető képzési programok felé orientálódtak. Ezt igazolta szemükben az is, hogy az iskolából frissen kikerülők között az egész évtized során az átlagot meghaladóan sokan nem tudtak elhelyezkedni szakmunkás végzettséggel, és számukra a munkaerő-piaci képzésekbe való bekapcsolódás, a pályamódosítás esélyei is láthatóan rosszabbak voltak, mint az érettségivel rendelkezőknél. Ha a fiatalok egy minimális tudásszintet és konformitást felmutattak, akkor az iskolák tágra nyitották előttük kapuikat, ők is ebben voltak érdekeltek. Aki a rostán mégis kihullott, az végül a szakmunkásképzésbe kerülhetett. Az évtized végére a szakiskolába – és itt a kereskedelmi képzésre kevésbé, de a mezőgazdasági és ipari szakmák majdnem teljes körére gondolunk – döntően tanulási kudarcos, motiválatlan, további életükre perspektívával nem rendelkező fiatalok kerültek. Ez korábban nem volt így. A növekvő bukási és lemorzsolódási arány főleg ennek köszönhető: egyre nagyobb hányadban vannak a hagyományos pedagógiai rutinnal képezhetetlenek a rendszerben. Szükségszerűen felpuhult a kimenet is. A szakmunkásvizsga szűrő, minőségbiztosító funkciója korábban is alacsony volt, és a tanulói előképzettséggel párhuzamosan tovább csökkent. A szakmunkás-bizonyítvány most kevesebbet ígér a munkaadó számára, mint pár évvel ezelőtt. A szakmunkáshiány ürügyén olykor az „eltúlzott” közép- és felsőfokú expanzió visszafordításának igénye is felmerült, de ez az oktatáspolitikai csúcsein szerencsére visszhangtalan maradt. A visszaút amúgy sem lehetséges. Azokat a társadalmi csoportokat, amelyek számára egy ideje világos, hogy az amúgy is beláthatatlan jövőben az érvényesülés vagy legalább a megkapaszkodás esélyei lényegesen jobbak egy érettségivel, nem lehet már visszaterelni a munkapad mellé, tanoncsorba. Ugyanakkor a szakmunkáshiány csökkentését szolgáló első lépések – a szakiskolai fejlesztési program meghirdetése, a szakmunkás-utánpótlás nagy tartalékát képező, a rendszerből korán kihulló és inaktivitásba menekülő rétegek (re)integrálására való törekvés – megtörténtek.

írást). Ezt eleinte inkább bürokratikus (munkaerő-tervezés), utóbb politikai eszközökkel (szociális partnerség) próbálták javítani, részleges sikerrel.

Világossá vált, hogy maga a közvetlen összekapcsolás elve nem tartható. Ezért a szakképzettségű struktúrát és a képzési rendszer struktúráját is olyan elven próbálták átalakítani, hogy az rugalmasabban tudja követni a munkaerő-piaci keresletet. A rugalmasságot az volt hivatott biztosítani, hogy a szakképzés első szakaszában egy alapozó, szakmacsoportos képző szakaszt iktattak be, amit a specializáló, képesítéshez vezető képzési szakasz követett. Megnövekedett a szakmai elmélet szerepe. Ez a képzési időt esetleg meg is növelte, és pozitívan hatott a későbbi továbbképezhetőségre. A konkrét munkakörökre való felkészítés ebben a modellben már inkább a gazdaság, a gyors adaptációra alkalmasabb piaci szféra dolga, hiszen az természeténél fogva alkalmasabb

rá. Ugyanakkor a gazdaság és oktatás összekapcsolására vonatkozó gondolkodásmód továbbra is a szakképzettségek és foglalkozások egymáshoz rendelésén alapult, de a két rendszer elemeit már sokkal lazábban kötötte egymáshoz.

A két rendszer összehangolásában rejlő nehézségeket úgy szemléltethetjük, hogy azok folytonosan egymás korábbi állapotát figyelembe véve igyekeztek korszerűsíteni önmagukat, így egymás fejlődésére is fékezően hatnak, miközben más, növekvő fontosságú szempontok – egyéni aspirációk, nem egyetlen szakmához köthető tudások és képességek, tanulékonyság, viselkedéskultúra, döntésképeség és felelősségvállalás, versenyszellem, sokoldalúság, szellemi és fizikai kondíció stb. – kényszerűen háttérbe szorulnak. A nagyrendszerek ágazati, szakmacsoportos alrendszereinek jövőbemutató továbbfejlesztését akadályozta az is, hogy értelemszerűen az adott terület szakemberei vettek részt a munkában, de annak a szakmacsoportnak, ágazatnak érdekeivel ellentétes, például visszafejlesztő-összevonó megoldásokra nem vállalkozhattak.

A „szakma” és a „foglalkozás” kategóriák tartalma megváltozott, jelentőségének súlya, a munkaerőpiacot leíró relevanciája csökkent. E két kategória mint univerzális szabályozó és leíró eszköze a képzési és foglalkoztatási rendszernek – amely már jó ideje nem működik kielégítően – a teljes rendszerekre nem alkalmazható többé. Ugyanakkor a már nem kielégítő hatásfokkal működő közvetítőrendszert nem váltotta fel egy új, sőt, a szakma- és foglalkoztatási rendszer továbbra is „életben van”, csak korlátozottabb érvényességgel funkcionál.

Magyarországon az 1993-ban kiadott Országos képzési jegyzék (*Jelentés... , 1998*) és a Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere (FEOR) szabályozza az oktatási rendszer szakmák szerinti kimenetét, és írja le a foglalkoztatottak struktúráját. A leglényegesebb szerkezeti változás 2001 óta, hogy a szakmákat négy kategóriába sorolták (lásd *Függelék 4.51. táblázat*). Az elsősorban a közoktatás keretében megszerezhető szakmák („A” kategória) bizonyos értelemben a szakmarendszer alapját képezik, amelyek egy része széles alapozású, kiépített továbbképzési utakat ígérő szakma. A szakmák besorolása a definíció alapján nem mindig világos, mindenesetre e kategorizálás két fontos következménnyel jár. Egyrészt erősen befolyásolja a képzési piac megosztását az iskolák és a felnőttképzésben érdekelt cégek között, másrészt részlegesen akadályozzák a szakmai tartalmak és képesítések modularizációját és hierarchikus szervezését, azaz a jelenleg érvényesülő fontos fejlesztési irányokat, amelynek munkálatai már nálunk is folynak.

4.5.5.2. A gazdaság szerepvállalása a szakképzésben

Amikor a gazdaságnak az oktatásban, szakképzésben való szerepvállalása szóba kerül, akkor kevesen vannak, akik először vagy akár kizárólag ne a szakmunkásképzés gyakorlati képzésében való részvételre gondolnának (lásd a *középfokú oktatási intézményekről szóló 4.4.3.1. alfejezetet*).

A magasabb képzési szinteken is van ugyanakkor vállalati szakmai gyakorlat, de annak volumene az előbbivel összevetve csekély, és formája sokszínű, kevésbé átlátható. A gazdaság számos, kevésbé látható formában is jelen van az oktatási-képzési rendszerben, és e jelenlét szervezeti formái igen változatosak lehetnek (*Mártonfi, 2002b; Mártonfi, 2002c*). A vállalati szakemberek óraadóként vagy alkalmi előadóként való megjelenése az iskolákban, valamint a szakképzésben részt vevők üzemlátogatásai is mindennaposnak tekinthetők.

Egyes iskolákban éles, az oktatott szakmákhoz, esetleg a tanműhelyhez is kapcsolódó vállalkozási tevékenység is folyik (tipikus példa az autószerelő-képzés), esetleg az

iskola oktatóit vonják be külső munkákba, amelynek tapasztalata rendszerint visszacsatolódik az oktatásba. A vállalati szakemberek bevonása a központi tantervi fejlesztés során is jelentős volumenű volt, és a szakmunkás-vizsgáztató bizottságok elnökségében is kötelezően jelen vannak a kamarák delegáltjai. A képzési és vizsgakövetelmények meghatározása ma már nemigen történik meg munkaadói szervezetek által delegált szakember részvétele nélkül, és igen gyakran az előkészítés fázisában, pl. a képzési szükségletek valamilyen standardizált módszerrel való felmérésében is közreműködnek a gazdaság szakemberei. Az elmúlt évtizedben a gazdaságnak a gyakorlati képzés szervezésén túlmutató szerepvállalása erősödött, és alighanem itt vannak jelentősebb tartalékok ennek a növelésére, a képzés színvonalának és munkaerő-piaci relevanciájának emeléséhez való hozzájárulásra. Ennek érdekeltségbeli és szemléleti akadálya egyelőre jelentősek (lásd a *keretes írást*).

Vállalati tanműhely, iskolai tanműhely

Az elmúlt bő évtizedben igen változatosan alakult, hogy a fogyó létszámú szakmunkástanulók hol kapják gyakorlati képzésüket. Erre a rendszerváltáskor háromnegyed részben az iskolán kívül, főleg nagyvállalati tanműhelyekben került sor (lásd *Függelék 4.42. táblázat*). A nagyvállalatok összeomlása számtalan tanműhely megszűnését, másoknak állami, önkormányzati és Szakképzési Alap forrásokból való megvásárlását eredményezte, aminek következtében három év alatt kiegyenlítőddött, majd az évtized végére majdnem kétharmad-egyharmad arányra módosult az iskolában és az iskolán kívül gyakorlati oktatásban részesülők aránya, amit mindenki kedvezőtlennek tartott. Az utóbbi két évben a gazdaság megerősödése és több tanulóra bejelentett igénye révén ismét kiegyenlítőddött és visszabilenőben van az arány. Manapság azonban az iskolán kívül gyakorlati oktatásban részesülőknek a korábbinál jóval kisebb hányada van nagyvállalati tanműhelyben, jellemzőbb a nem csoportos formában, pl. kisvállalkozóknál folytatott gyakorlat. A tanulóért bizonyos értelemben harc is folyik a két szféra között. Az iskolai tanműhelyek kiürülése – ha a gazdaság sikerrel csábítja el a tanulókat – kapacitáskihasználási, foglalkoztatási gondokat okoz az iskolának és az önkormányzatnak, amelyet igyekeznek elkerülni. Néhány helyen nem szívesen engedik a tanulók vállalati gyakorlatát. A gazdaság azzal érvel, hogy az iskola nem képes teljes értékű szakmunkásokat képezni. Ez általában igaz is, ugyanakkor vannak olyan iskolák, ahol pedagógiailag is magas szinten átgondolt gyakorlati képzés folyik, és vannak olyan vállalkozók, ahol főleg a vállalkozói profit szempontjai jutnak érvényre, a pedagógiai fejlesztés háttérbe szorul. A szakmai gyakorlat színvonalát nem elsősorban annak helyszíne határozza meg, hanem pedagógiai kidolgozottsága és a program végrehajtásának következetessége, a diákok motiválásának sikeressége, illetve a tanulási környezet gazdagsága. Egy hat ország – 5 EU-tagállam és Magyarország – részvételével folytatott kutatás (*New Approaches...*, 2002) egyébként a munkatapasztalat-szerzés öt modelljét azonosította, amelyek közül csak egy az a hagyományosnak nevezett modell, amikor a diákot a munka világába vezetik. A további, nem a duális logikán alapuló modellek kiaknázásához a szakképzés-elméleti és a pedagógiai kultúrán kívül a két szféra együttes tudásának érvényesülésére, szorosabb együttműködésére volna szükség.

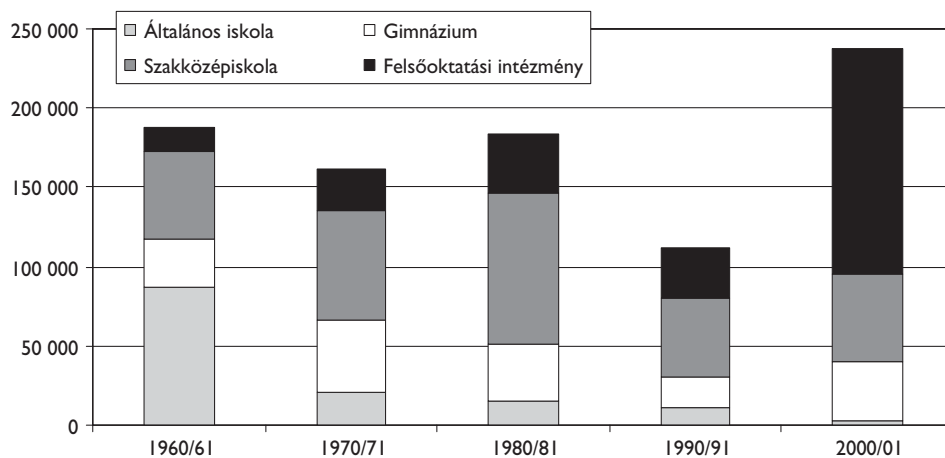
A gazdaság befolyásának további eszköze az oktatáspolitikai formálásában való részvétel. Ennek keretei folyamatosan változtak az elmúlt bő egy évtized során (lásd a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet). Jelenleg a gazdaság szereplőinek a jelenléte biztosított a szakmai nyilvánosságban. Ugyanakkor a gazdaságnak az oktatási és szakképzési rendszerrel szemben támasztott, legalább középtávra szóló fejlesztési igényei, prioritásai rejtve maradnak, mert ezek a gazdaság képviselői szerveinek csúcán mindeddig nem fogalmazódtak meg.

4.6. A felnőttek tanulása

A felnőttek tanulása önmagában nem új jelenség, de jellege erősen változóban van. Az egyes iskolafokokat felnőttkorban „visszafordítva” való elvégzése három-négy évtizeddel ezelőtt is tömegesen fordult elő (lásd 4.19. ábra és Függelék 4.52. táblázat), sőt abban az időben a politikai okokból is támogatott társadalmi mobilitás nélkülözhetetlen eszköze is volt. A felnőttek részvétele a formális oktatási rendszerben, a felsőoktatást leszámítva, arányaiban még vissza is szorult, amelynek egyik legfőbb oka, hogy immár a középfokú iskolai végzettséget is az egyes fiatal korosztályok nagy többsége „egyenes ágon”, nappali tagozaton szerzi meg. A felnőttképzés, szakképzés megszerzésével járó vagy azt nem adó tanfolyami részvétel azonban, minden bizonnyal lényegesen magasabb manapság, mint évtizedekkel ezelőtt.

4.19. ábra

A felnőttképzésben tanulók száma a különböző szintű programokon, 1960/61 és 2000/01 között



Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002 alapján Mártonfi György számításai

A legradikálisabb változást azonban nem is a munkahelyi és egyéb helyen szervezett nem formális képzésben (lásd a *keretes írást*) való részvétel növekedése, hanem az élet-hosszig tartó tanulás elterjedésével járó szemléletbeli átalakulás jelenti. Ennek lényege, hogy az oktatásról mint közpénzekből finanszírozott ellátási feladatról a tanulásra, azaz az egyéni perspektívára helyezi a hangsúlyt. Ezzel eloldozza a tanulást az iskolától, és

Formális, nem formális és informális tanulás

A tanulást célja, szervezettsége és tudatos vagy spontán megvalósulása szerint újabban három kategóriába szokták sorolni (Tót, 2002b; Making a European, 2001). A *formális* tanulás rendszerint iskolarendszerben, de legalábbis képző intézményben folyik, melyet egy strukturált, gyakran standardizált programot követően államilag elismert iskolai bizonyítvány és/vagy szakképzettség megszerzése zár le. A *nem formális* tanulás szintere szintén valamely oktatással (is) foglalkozó intézmény: például egy képző cég, kulturális intézmény, esetleg maga a munkahely. A képzési program strukturált, deklarált célokkal rendelkezik, de rendszerint rövidebb a formálisnál, és nem ad képesítést, csak esetleg a tanfolyam elvégzését igazoló bizonyítványt. A tanfolyami, munkahelyi képzések jelentős része idesorolható. Egy néhány napos munkahelyi „fejtágító”, egy alapfokú számítógép-kezelő tanfolyam, egy makramétanfolyam a művelődési házban, de az iskolai röplabda szakkör is ebbe a kategóriába sorolható. Elkülöníthető, mérhető egységekből áll, így az élet során regisztrálható. Az *informális tanulás* a mindennapi tevékenységek hozadéka. Itt nincs képzési idő, nincs tanulási cél és tananyag, a tanulás spontán módon zajlik, leggyakrabban maga a „tanuló” sem veszi észre, hogy tanul, így az informális tanulás regisztrálása sem lehetséges, csak eredményének utólagos mérése képzelhető el.

Miután az iskolarendszerben – annak bármilyen jó működése esetén – szerzett tudás napjainkban sem a mindennapi életben, sem a foglalkozási karrier során nem elegendő, a nem formális és az informális tanulás relatív fontossága megnőtt. Az így kialakult kompetenciák és tudáscsomagok ugyanakkor nehezen azonosíthatók és regisztrálhatók, eredményük nehezen ismertethető el, és a felnőttkori formális és nem formális képzések során az azokba belépők között egyenlenséget okoznak. Ez ronthatja a hatékonyságot pedagógiai (nehéz nagyon különböző szinten lévő tanulókkal dolgozni) és gazdasági értelemben (olyan ráfordítások is felmerülnek, amire egyébként nem lenne szükség) egyaránt. Ennek a felismerésnek a következménye, hogy az „előzetes tudás” bemérése, azonosítása és esetleges elismerése a felnőttképzési innovációk egy fontos iránya (Tót, 2002b), bár magukat a kidolgozott módszereket még csak szűk körben alkalmazzák.

egyenrangúsítja a különböző képzési szektorokat (Tót, 2002a). A tanulás szemléletmódjában a másik fontos újdonság, hogy a figyelem fókuszja az idősebbek tanulására és a formális rendszeren kívül zajló tanulásra helyeződik át (Halász, 2002a).

Az iskolarendszeren kívüli szakképzés statisztikai követése az Országos Statisztikai Adatgyűjtési Program (OSAP) keretében 1995 óta zajlik, és az évezred utolsó 5 évére vonatkozó információk első átfogó közzététele 2002-ben történt meg (Az iskolarendszeren..., 2002). Az adatok az iskolarendszeren kívüli szakképzés gyors térhódítását jelzik (lásd Függelék 4.53. táblázat). Ennek oka kettős. Egyrészt az évek során javulhatott az adatszolgáltatási fegyelem, másrészt a több szakképesítéssel rendelkezők folyamatos munkapiaci felértékelődése, illetve a képesítést nem adó ún. világbanki szakközépiskolai kimenet utáni képzési igények növekedése is magyarázhatja az iskolarendszeren kívüli expanziót.

A beiratkozottak tanulmányi területek szerinti megoszlása (lásd *Függelék 4.54. táblázat*) alapvetően eltér az ifjúsági szakképzésben tapasztalhatótól (*OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002, 2002*). Itt a képzésben részt vevők kereslete sokkal pregnansabban érvényesül, mint az iskolarendszerű szakképzésben. A műszaki-ipari-mezőgazdasági képzések megszerzésére kevésbé motiváltak a felnőttek is. Ezen tanulmányi területek részaránya 1996–2000 között 20% körül ingadozott. A kereskedelmi és szolgáltatási, gazdasági és igazgatási, valamint a számítástechnikai képzések aránya együttesen jóval 50% fölött volt a teljes időszakban.

A termelő ágazatokban jobban hasznosuló képzések alacsony aránya alighanem összefügg a részt vevők előzetes iskolázottságával is (lásd *Függelék 4.55. táblázat*). Az érettségivel nem rendelkezők aránya 1996-ban 43,5%, 2000-ben már csak 39% volt. Közben a gimnáziumi végzettségűek részaránya stagnált, a szakközépiskolásoké enyhén nőtt – abban az időszakban, amikor még képesítést is kaptak a szakközépiskolában érettségizők! –, de az iskolarendszeren kívüli szakképzésben a leglátványosabb növekedés (6,7%-ról 9,1%-ra) a diplomával részt vevők körében volt tapasztalható.

A felnőttképzés másik terepéről, a munkahelyi képzések mértékéről eseti vizsgálatok tájékoztatnak. Egy felmérés²⁵ (*A munkahelyi..., 2002*) szerint a foglalkoztatottak 21,3%-a vett részt 1999-ben munkahelyi képzésben (lásd *Függelék 4.56. táblázat*), ezen belül a férfiak és a nagyobb vállalatnál dolgozók valamivel nagyobb arányban. Az egy főre eső képzési órák száma 37, azaz az adott évben egy heti munkaidőnek felelt meg. A képzésre fordított költség független a vállalat méretétől, és az összes bérköltség 1%-át sem éri el. Ha figyelembe vesszük, hogy ennek egy része a kötelező szakképzési hozzájárulásból fedezhető, elvileg a teljes bérköltség 0,5%-áig (bár a tényleges igénybevétel az adminisztratív korlátozások miatt jóval alacsonyabb), akkor alacsonynak kell tartanunk ezt a mértéket.

Az Európai Unió egyik célkitűzése, hogy a tagországokban 2010-re a felnőtt lakosság 15%-a vegyen részt valamilyen képzésben, és ez az arány nem lehet 10%-nál kevesebb. Magyarországon a felnőtt írásbeliség vizsgálat eredményei alapján a 25–64 évesek 18%-a tanult valamilyen formában, viszont hazánkban nyolcszor nagyobb arányban vesznek részt valamilyen képzésben a diplomások, mint az alacsony végzettségűek (*Education at a Glance, 2002*). Ez arra figyelmeztet, hogy a közoktatásban meglévő egyenlőtlenségek a felnőttképzésben tovább élnek (lásd 4.20. *ábra* és *Függelék 4.57. táblázat*).

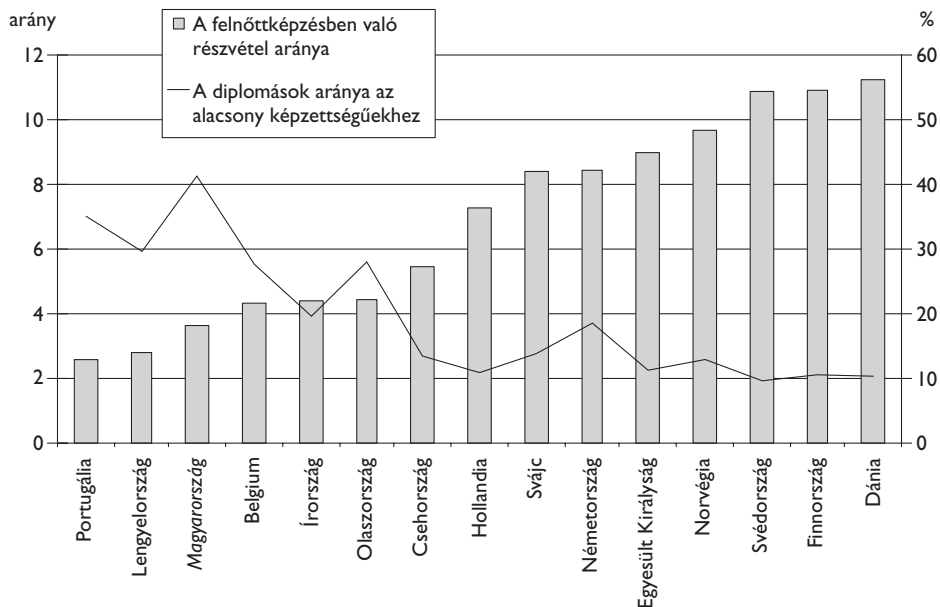
A 2002-ben lefolytatott oktatásügyi közvélemény-kutatás adatai szerint is a tanulási kedv és tevékenység szorosan összefügg az iskolai végzettséggel. A megkérdezettek körében jóval nagyobb arányban tanulnak, vagy tervezik, hogy tanulni fognak azok, akiknek magasabb a végzettsége, mint az alacsony végzettségűek (lásd 4.21. *ábra* és *Függelék 4.58. táblázat*).

A felnőttképzési aktivitás – ha nem is közvetlen, de távlati – növelése volt a felnőttképzési törvény (lásd a *keretes írást*) megalkotásának is az egyik fő célja.

²⁵ A KSH által 1999-ben végzett postai kérdőíves felmérés a 25%-os visszaküldés miatt nem reprezentatív, ezért valószínűleg optimista becslésként értelmezhető.

4.20. ábra

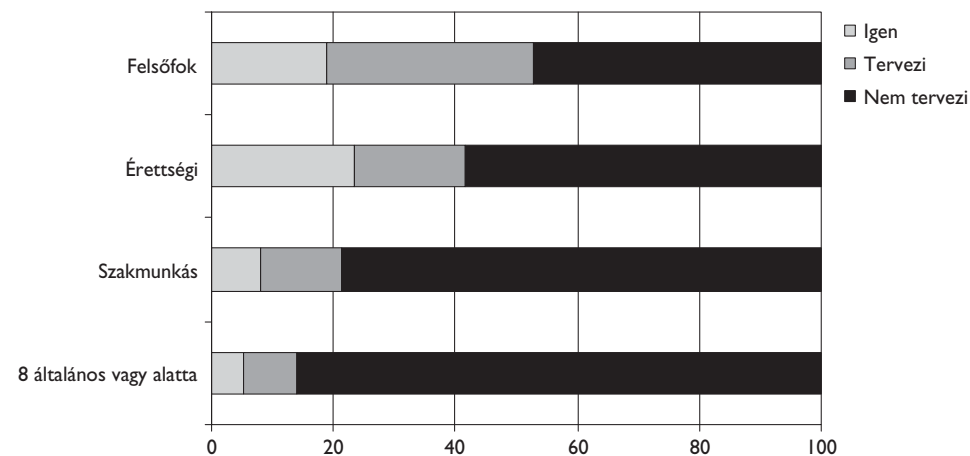
Részvétel a felnőttképzésben (%) és ezen belül a diplomások aránya az alacsony képzettségűekhez viszonyítva, a 25–64 éves népesség körében, különböző években



Forrás: Education at a Glance, 2002

4.21. ábra

A tanulók, a tanulást tervezők és a nem tanulók aránya a felnőttek körében iskolai végzettség szerint, 2002 (%)



Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 2002

A felnőttképzési törvény szabályozási részének úgyszólván egyetlen nagy témája van, a felnőttképzést folytató intézményeknek és programjaiknak az akkreditációja (Sum, 2002). A törvény megalkotói a minőségi garanciákat olyan bonyolult, dokumentációigényes és költséges akkreditálási folyamatról remélik, amely egyebek mellett a bővülő felnőttképzési piac tortájának újraosztásához is hozzájárulhat, amennyiben az államilag támogatott képzések finanszírozását – tízmilliárdos nagyságrendben – az akkreditáláshoz köti. A felnőttképzés, a felnőttek tanulásának másik kulcsdokumentuma a Nemzeti Fejlesztési Terv (*Nemzeti Fejlesztési..., 2003*), valamint ennek megfelelő fejezetét részlete-

A 2001. évi C1. törvény a felnőttképzésről

A felnőttképzési törvény azzal a céllal készült, hogy az Alkotmányban biztosított tanuláshoz való jog az állampolgár egész életpályáján érvényesüljön. Bővüljenek a felnőttkori tanuláshoz és képzéshez való hozzáférés szabályozott lehetőségei a társadalom minden tagja számára, az állampolgárok meg tudjanak felelni a gazdasági, kulturális és technológiai fejlődés kihívásainak, eredményesen tudjanak bekapcsolódni a munka világába és sikeresek legyenek életük során. Cél még, hogy a felnőttkori tanulás és képzés révén az élet minősége javuljon.

A törvény hatálya kiterjed a felnőttképzésben részt vevő felnőttekre, valamint a felnőttképzési tevékenységet folytató közoktatási, szakképző, felsőoktatási intézményekre, illetve a közhasznú társaságokra, egyesületekre, köztestületekre, alapítványokra, közalapítványokra, továbbá jogi személyekre, egyéni vállalkozókra. Az Országos Felnőttképzési Tanács (OFkT) az illetékes miniszter felnőttképzéssel kapcsolatos feladatainak ellátását segítő, szakmai döntés-előkészítő, véleményező és javaslattevő országos testületként működik. Véleményt nyilvánít a felnőttképzést érintő stratégiai kérdésekben, a támogatási rendszer elveiről, a vonatkozó jogszabályok tervezetéről, az akkreditációs eljárás szabályairól és annak szakmai követelményrendszeréről. Az OFkT 13 tagból áll, tagjait a miniszter kéri fel. A felnőttképzési tevékenység szakmai, módszertani fejlesztésére létrehozták a Nemzeti Felnőttképzési Intézetet (NFI). A felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartását és ellenőrzését az OKÉV végzi. Az intézmények és a programok akkreditációjának elvégzésére megalakították a Felnőttképzési Akkreditáló Testületet (FAT), amely független szakmai testület, és működése során figyelembe veszi a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) határozatait és javaslatait. A felnőttképzés támogatásának államháztartási forrásai: a központi költségvetés, a szakképzési hozzájárulásnak a felnőttképzésre elszámolható része, a Munkaerő-piaci Alap foglalkoztatási, fejlesztési és képzési alaprészei és a külön jogszabályban meghatározott adókedvezmények.

Felnőttképzési normatív támogatásban kizárólag a törvény 12. §-a szerint akkreditált és – külön jogszabályban meghatározottak szerint – az Oktatási Minisztériummal a felnőttképzés támogatásáról szóló megállapodást megkötött intézmény részesülhet. A felnőttképzést folytató intézmény és a képzésben részt vevő felnőtt felnőttképzési szerződést köt. A szerződés tartalmazza: a képzéssel megszerezhető képzettséget vagy kompetenciát, a részt vevő teljesítménye ellenőrzésének, értékelésének módját, a képzés helyét, időtartamát, ütemezését, a képzési díj – beleértve a

vizsgadíj – mértékét, a részt vevő felnőtt és a felnőttképzést folytató intézmény szerződészegésének következményeit, mindazt, amit jogszabály előír. A felnőttképzési szerződést írásban kell megkötni, és öt évig a felnőttképzést folytató intézmény köteles azt megőrizni.

A felnőttképzés moduláris formájú is lehet, továbbá nyitott képzés, illetve távoktatás formájában is megszervezhető. A felnőttképzést folytató intézmény szakmai munkájának, a képzés színvonalának folyamatos biztosítása, a felhasználók igényeinek megfelelő minőségbiztosítása érdekében szakmai tanácsadó testület(ke)t hozhat létre. A szakmai tanácsadó testület legalább 5 főből áll. Tagjai az intézmény oktatói, az intézmény fő képzési profiljának megfelelő szakmai testületek, továbbá a munkaadók képviselői.

sen kidolgozó Humánerőforrás-fejlesztési program (*Humánerőforrás-fejlesztési...*, 2002), amelynek a jelentős forrás-hozzárendelés miatt szintén irányt szabó funkciója lesz a következő években (lásd még az *oktatás társadalmi és gazdasági környezetéről* szóló 1. fejezetet). Az egész életen át tartó tanulás uniós dokumentumai szerint is az egyik fő cél a felnőttkori tanulási aktivitás növelése (lásd a *keretes írást*).

A felnőttképzés nemzetköziesedését és az európai dimenzió erősödését szolgálja az EU egyik legújabb programja, a Grundtvig. Ennek célcsoportja a 25 év feletti népesség, illetve az ennél fiatalabbak közül azok, akik nem részesülnek közép- vagy felsőfokú képzésben. A program támogatja a felnőttek készségfejlesztését, a felnőttképzés módszertani megújulását, a felnőttképzési tanácsadást, az európai nyelvek és kultúrák megismerését, elsajátítását, a különleges tanulási igényű felnőttek és az alacsony iskolázottságúak és más okokból hátrányos helyzetűek felnőttkori tanulását. A programba 2001-ben több sikeres pályázattal Magyarország is bekapcsolódott (*Rusztly, 2003*).

Az Európai Unió céljai az egész életen át tartó tanulás terén

Az Európai Unió egész életen át tartó tanulásról szóló stratégiai dokumentuma (*Making a European...*, 2001) hat oktatáspolitikai, „felnőttképzési” részcélt tartalmaz, amelyeket fontosságuk és szemléleti iránymutatásuk miatt érdemes felsorolni:

1. A tanulás elismerésének (*valuing learning*), azaz a kvalifikációs rendszernek a modernizálása;
2. az információ, tanácsadás és orientáció (*information, guidance, counselling*) fejlesztése;
3. a tanulásba való befektetés (*investing time and money in learning*) új formáinak a támogatása;
4. a tanulni akarók és a tanulási lehetőségek összehozásának eredményesebbé tétele (*bringing together learners and learning opportunities*);
5. az alapkészségek (*basic skills*) fejlesztése;
6. az innovatív pedagógiai megoldások (*innovative pedagogy*) elterjesztése.

Forrás: Halász, 2002b

4.7. A közoktatás egyéb alrendszerei

4.7.1. A speciális oktatás

A speciális oktatásban részt vevők adatait az oktatási statisztika 2001-től az összes oktatási statisztikával együtt kezeli, így az intézmények és pedagógusok számát tekintve nincsenek elkülönült adatok. A tanulók egy része integrált képzésben vesz részt (lásd még az *oktatási egyenlőtlenségekről és speciális igényekről* szóló 9. fejezetet). Valószínűleg a statisztikai adatkezelés megváltozott módja is okozhatja, hogy az előző évekhez viszonyítva nőtt a speciális képzésben részt vevők aránya. Míg 1998/1999-ben az óvodások 0,5%-a és az általános iskolások 3,85%-a részesült gyógypedagógiai képzésben, addig országosan ezek az arányok 2001/2002-ben az óvodában 1,2%, az általános iskolában 4,9% körül alakultak. Megyénként is igen nagy eltéréseket tapasztalhatunk. Heves megyében mind az óvodások, mind az általános iskolások közt jóval az országos arányok felett találhatunk gyógypedagógiai képzésben részesülő gyerekeket. Somogy megyében is magas arányokat találunk, de csak az általános iskolai oktatásban. Ugyanakkor az országos aránynál jóval alacsonyabb a gyógypedagógiai képzésben részesülő óvodások száma Szabolcs-Szatmár-Bereg, Baranya és Hajdú-Bihar megyében, az általános iskolások közt pedig az országosnál jóval alacsonyabb ez az arány Csongrád, Győr-Moson-Sopron és Zala megyében (lásd *Függelék 4.59. táblázat*).

A gyógypedagógiai képzésben részt vevő gyerekek arányának növekedését részben az magyarázza, hogy ma már nagyobb figyelem irányul a részképességzavarral (diszlexia, diszkalkulia) rendelkező gyerekek speciális igényeire. Általában a területi különbségek mögött az eltérő minőségű és nagyságú gyógypedagógiai szolgáltatások húzódnak. Ott, ahol nagyobb arányban vonják be a gyerekeket a speciális képzésbe, nagyobb az integrált képzés aránya, általában több az utazó tanár, illetve a gyógypedagógus.

Az óvodai gyógypedagógiai képzésben részesülők 68%-a integrált képzésben vesz részt, ez az arány ugyanakkor jóval kisebb az általános iskola esetében, 17,8% (lásd *Függelék 4.60. táblázat*). A középfokú gyógypedagógiai képzésben 80% vesz részt integrált formában, de ennek oka elsősorban az ilyen irányú gyógypedagógiai képzés kis volumene. Ugyanakkor a speciális gyógypedagógiai szakiskolák elkülönült intézményként működnek, így itt szinte alig találunk integrált képzési formát. Megyénként szintén nagy különbségeket tapasztalhatunk az integrált képzés arányát tekintve. Az óvodások közt az országos átlagnál jóval kisebb mértékben vesznek részt integrált képzésben a borsodi, Hajdú-Bihar és Komárom-Esztergom megyei kicsik, míg az országosnál jóval nagyobb az arány Szabolcs-Szatmár-Bereg, Heves és Baranya megyében. Az általános iskolai gyógypedagógiai képzésben részesülők közt az országosnál alacsonyabb az integrált képzésben részt vevők aránya Baranya, Békés és Vas megyében, míg nagyobb Heves, Jász-Nagykun-Szolnok és Nógrád megyében (lásd *Függelék 4.60. táblázat*). A speciális igényűek oktatásáról lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. és az *oktatási egyenlőtlenségekről és speciális igényekről* szóló 9. fejezetet.

4.7.2. A kisebbségi oktatás

Pontos adatokkal a nemzetiségi oktatás területén 2000 után csak a tanulókról rendelkezünk. Az előző évekkel való összehasonlítást nehezíti, hogy a 2001/2002-es tanévtől az egyéb programok közé besorolják a cigány kisebbségi oktatást is, ami miatt a nemzetiségi oktatáson belül a tanulók száma mintegy harminc százalékkal megnőtt. A nemzetiségi oktatáson belül (az egyéb kategóriát nem számítva) az óvodások száma 14%-kal nőtt, az általános iskolások száma 16%-kal csökkent, a középiskolások száma pedig 45%-kal nőtt 1999/2000 és 2001/2002 között. A középiskolai képzésen belül a tanulói létszám növekedése mögött főleg a német nyelvű oktatás népszerűsége áll (lásd *Függelék 4.61. táblázat*). A 2001/2002-es tanévben az egyéb kategóriában tanulók aránya (amely nagyrészt a cigány kisebbségi oktatásban részt vevőket mutatja) az óvodai nemzetiségi oktatásban részesülők 15%-át, a nemzetiségi általános iskolai oktatásban részesülőknek pedig 35%-át tették ki. Ugyanakkor ez az arány a középiskolai képzésen belül igen alacsony, mindössze 7% (lásd *Függelék 4.61. táblázat*).

Az elmúlt 15 évben a nemzetiségi oktatás mind létszámát, mind nyelvi arányait, mind szerkezetét tekintve átalakult. Az általános iskolai képzésben 1990 és 2000 között 23%-kal növekedett a nemzetiségi oktatásban részt vevő tanulók száma, miközben az összes tanulólétszám 17%-kal csökkent (lásd *Függelék 4.24. és 4.61 táblázat*). A nemzetiségi oktatásban részt vevő általános iskolák száma is növekedett, de ez kizárólag a német tannyelvű iskolák növekedésének tudható be. A nemzetiségi első évfolyamok száma néhány évnyi stagnálás után 1995 és 2000 között nőtt (lásd *Függelék 4.62. táblázat*), feltűnő viszont, hogy 2001/2002-re a német nyelvű nemzetiségi általános iskolákban is nagymértékben lecsökkent a tanulók száma (lásd *Függelék 4.61 táblázat*).

Egyre többen lépnek ki a képzésből: az 1985/1986-os tanévi 5931 főnyi elsőből még 5289 fő (90%), az 1992/1993-as tanévi 7141 elsőből már csak 5769 fő járt nyolcadik osztályig nemzetiségi általános iskolába (80%). A közoktatás egészéből kimaradók aránya tartósan 8-9% között mozog, ez az arány a nemzetiségi oktatásból kimaradók esetében nő, az utolsó teljes évfolyamon már 20% (lásd *Függelék 4.62. táblázat*). A kisebbségi oktatásról lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. és az *oktatási egyenlőtlenségekről és speciális igényekről* szóló 9. fejezetet.

4.7.3. Kollégiumok

A klasszikus kollégiumok – többségében bentlakó diákokkal – iskolacentrumok, egy-egy országrész oktatási-tudományos-kulturális műhelyei voltak, ma viszont – a középfokú oktatás általánossá válásával és a megfelelő intézményhálózat kiépülésével – a kollégiumi tevékenység különvált az iskolától. Az intézmény feladata ma egyrészt az, 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 otthon a tanuláshoz szükséges feltételek nem biztosítottak, másrészt, hogy a kis létszámú képzést megvalósító iskolákat (speciális szakképzés, művészetek stb.) az ország bármely területén élő diák számára elérhetővé tegye. A mai kollégium funkciója ugyanakkor az esélyteremtés, a (társadalmi) mobilizáció elősegítése is. Ezt az is alátámasztja, hogy több felmérés egybehangzó eredménye szerint, a kollégiumokban elhelyezett tanulók körében az országos átlaghoz viszonyítva 1,5–2,5-szeres, összességében

közel kétszeres a hátrányos helyzetű (munkanélküliség, szociális, kulturális környezet, családi jogállás stb.) családokból érkezők aránya (Horváth I., 2003).

4.7.3.1. A kollégiumok helyzetének alakulása az elmúlt években

Az utóbbi néhány év viszonylagos stabilitást mutat a kollégiumi statisztikai adatokat illetően. Megállt az intézményszám-csökkenés, alig változott a diákok száma, kicsi a kollégiumok fenntartó, illetve működési rend szerinti összetételének ingadozása, és sajnálatos módon nem változtak érdemben az elhelyezési körülmények főbb mutatói sem.

Az intézmények száma 1999 és 2002 között 470 és 480 között mozgott. A csökkenést általában szervezeti összevonások, a növekedést többnyire új egyházi kollégiumok alapítása eredményezte. Az elhelyezett tanulók létszáma 76 ezer és 78 ezer között változott, ezen belül a fiúk átlagosan 2 ezerrel voltak kevesebben, mint a leányok. A pedagógusok száma is ennek megfelelően módosult 3370 és 3440 között, ami egyúttal azt is jelentette, hogy az egy pedagógusra jutó tanulók száma gyakorlatilag nem változott, 22,5 körül stabilizálódott.

Továbbra is meghatározó a települési önkormányzati fenntartás. Bár kissé csökkent, továbbra is jellemző a nem önálló működési mód, a kollégiumok több mint 70%-a működött így 2002-ben. A részben önálló státusz „expanziója” egyes városok centralizációs intézkedéseinek volt a következménye (GAMESZ). A tanulói összetétel az elmúlt időszakban meglehetősen nagy mértékű stabilitást mutat (lásd Függelék 4.63. táblázat).

4.7.3.2. A kollégiumi intézményrendszert segítő és gátló tényezők

Az intézményrendszer fejlődését az elmúlt időszakban több momentum is elősegítette. Kiemelkedő jelentőségű, hogy az OM-ben 1999-ben elkészült a kollégiumfejlesztési koncepció, amely alapjául szolgálhat a későbbi konkrét fejlesztéseknek. A közoktatási törvényben kibővült a kollégium feladatköre,²⁶ az új szabályozás erősíti a kollégiumi tevékenység pozícióit a közösség pedagógiai szerepének elismerésével. A szakma által régen várt eredmény, hogy bekerült a törvénybe a Kollégiumi nevelés országos alapprogramja kiadásáról szóló felhatalmazás. Ugyanígy a szakma presztízsét emelte a Tessedik Sámuel díj megalapítása 1999-ben a kollégiumi pedagógusok számára.

2001-ben létrejött és megkezdte működését a Nemzeti Kollégiumi Közalapítvány (NKKA), amelynek alapvető jelentősége, hogy egy korábban – ilyen szempontból is – elhanyagolt terület számára célzott, a szakmai fejlesztést generáló forrásokat biztosított, elősegítette a felhasználás hatékonyságát, a pályázatok kiírásával motivációt jelentett a pedagógusközösségek számára. A legfontosabb területeket célzó pályázatok (tehetség-gondozás, hátránykompenzáció, diákönkormányzatok, szakkörök-diákkörök, informatika, nyelvoktatás, könyvtárfejlesztés, diáksport stb.) további haszna, hogy egészséges versenyhelyzetet teremtettek, elősegítették a tapasztalatcserét, általában bizonyos szellemi koncentráció kialakulását. A közalapítvány ugyanakkor forrásokat biztosított a működés alapvető infrastrukturális hiányosságainak megszüntetéséhez (tanulóközpontok kialakítása, internetkapcsolat, számítógép létesítése, vizesblokkok felújítása, hűtőtároló-program stb.).

²⁶ 1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 20. §.

2001-ben elkészült és kiadásra került a Kollégiumi nevelés országos alapprogramja²⁷, ami hozzájárult a kollégiumi pedagógiai tevékenység egyenrangúsításához. A kollégiumi foglalkozások keretterve nagyon tág teret hagy az intézményi programoknak, mert csak a kollégiumi foglalkozások egy szeletének (a csoportfoglalkozásoknak) mintegy 60%-ára ír elő feldolgozandó témákat. A kollégiumi normatíva reálértéke is növekedett, a finanszírozásban nőtt az állami szerepvállalás mértéke (94%), közelíti a kitűzött 100%-ot, ez némiképp javította az intézmények alkupozícióját.

A kollégiumi pedagógustársadalom meglepően fogékony volt az innovációra, a kollégiumok kb. kétharmada nyilvánított véleményt, illetve vett részt tevőlegesen is az alapprogram vitájában. Nagy az érdeklődés a rendezvények, a tapasztalatcsere különböző fórumai iránt. Öröndetesen megnőtt a pályázati aktivitás, a kiírt programokat rendszerint többszörösen túljegyzik, a lehetőségek kiaknázását egészséges versenyhelyzet jellemzi. A szakma saját – szellemi és anyagi – erőből havonta megjelenő országos folyóiratot tart fenn, rendszeresen jelentet meg szakkönyveket, kiadványokat, pedagógiai segédleteket. A fentiek eredménye is, hogy színesedik a kollégiumi tevékenység palettája, mintegy százféle szakkör, közel kétszázféle diákkör (szakkollégium) működik az intézményekben.

Az intézményrendszer fejlődését leginkább a fenntartói érdektelenség gátolja. A fenntartó nem finanszíroz szakmai fejlesztési programot a (nem saját gyermekeit ellátó) kollégiumban, nem támaszt igényt az általa fenntartott intézmény szakmai színvonalával kapcsolatban, azaz nincs jelen a fejlődést ösztönző külső motiváció. A másik fő gátló tényező az önrendelkezés hiánya (ez a kollégiumok közel háromnegyed részét érinti). Az autonómiahiány következtében sérülnek a kollégiumi funkciók (szülői szerep), nem építhető céltudatosan a nevelőtestület (maradék, tervezhetetlenség, rossz esetben személyi leépülés), behozhatatlanná növekszik a tárgyi-technikai elmaradás („hátsó udvar” helyzet) (Horváth I., 2003).

Nehezíti a kollégium funkciójának ellátását az épületek egy részének alkalmatlansága, általánosságban jellemző lepusztulása. Az épületek 54%-a nem kollégiumi célra épült, 91%-a felújításra szorul, ezen belül közel 20% csak teljes rekonstrukcióval tehető alkalmassá feladatának ellátására. A kötelező eszköz- és felszerelésjegyzék érvényesítésében a legnagyobb gondot az előírt helyiségek biztosítása – mindenekelőtt a tanulásra rendelkezésre álló hely hiánya, illetve a kollégiumi foglalkozások helyiségszükséglete – jelenti. A megfelelő személyi feltételek megteremtése sem könnyű feladat, holott a hátránykompenzáló tevékenység tekintetében is kulcsszereplő a pedagógus. Az elmúlt időszakban sem történt lényeges előrelépés a kollégiumi szakmai-tudományos háttér, a régóta szorgalmazott továbbképzési bázis, az ezeket a feladatokat is megvalósító kollégiumi központ megteremtése érdekében (Horváth I., 2003).

4.7.4. A nem állami/önkormányzati oktatás

A történelmi hagyományok és az adott társadalmi környezet lehetőségei és igényei alapján Magyarországon a nem önkormányzati fenntartású intézmények két csoportja alakult ki. Ennek nagyobbik része *egyházi és felekezeti*, kisebbik része *alapítványi és magániskola*. A két csoport jogilag azonos helyzetben van, de elnevezésükben, valamint a

²⁷ 46/2001. (XII. 22.) OM rendelet a Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának kiadásáról.

létrehozásuk módja és üteme, pedagógiai céljaik, működésük, társadalmi bázisuk és állami támogatottságuk alapján különböznek egymástól (*Jelentés...*, 2000).

Az egyházi és magániskolák *újraindulásának* lehetőségét a nyolcvanas évek végi és a kilencvenes évek eleji szabályozás teremtette meg. Az 1989-ben módosított Alkotmány visszaállította az iskoláztatás szabadságát, és leszögezte azt, hogy a Magyar Köztársaság tiszteletben tartja és támogatja a tanulás és tanítás szabadságát. Az Alkotmánynak megfelelően az országgyűlés 1990-ben módosította az oktatási törvényt, és lehetővé tette, hogy óvodát, alap- és középfokú iskolát, diákotthont és kollégiumot, valamint alapfokú művészetoktatási intézményt jogi személyek, továbbá természetes személyek létesíthessenek és tarthassanak fenn. Az 1993. évi közoktatási törvény és annak 1996. évi módosítása kiterjesztette a közoktatási *intézmények alapításának és fenntartásának* jogát, amikor meghatározta, hogy közoktatási intézményt az állam, a helyi önkormányzat, a helyi kisebbségi önkormányzat, az országos kisebbségi önkormányzat, a Magyar Köztársaságban nyilvántartásba vett egyházi jogi személy (a katolikus iskolák esetében az egyházmegye, az egyházközség, illetve a szerzetesrendek) alapíthat és tarthat fenn, ha e tevékenység folytatásának jogát – a jogszabályban foglaltak szerint – megszerezte. Az 1991. évi XXXII. törvény, mely a volt egyházi ingatlanok tulajdoni helyzetének rendezéséről szól, lehetővé tette a pártállam idején jogtalanul és kártalanítás nélkül állami tulajdonba vett azon egyházi ingatlanok visszaadását, melyeket újra oktatási célra kívánnak használni.

A magániskolák *működésükben* autonómiát élveznek, ami azt jelenti, hogy jogilag önálló intézményként az önkormányzati oktatási rendszertől elkülönülten működnek, de működésük finanszírozását és pedagógiai tevékenységüket szabályozza az állam. Ugyanakkor függetlenek az alapításkor: önállóan választhatják meg a fenntartó szervezeti formáját, az irányítási formát. Lehetőségük van arra is, hogy partnerként részt vegyenek az állami oktatási feladatok ellátásában. Ha részt vesznek az önkormányzati feladatellátásban, közoktatási megállapodást köthetnek a helyi vagy a megyei önkormányzattal (illetve a miniszterrel, ha az intézmény térségi vagy országos feladatot lát el).

A magániskolák működését az állami költségvetés és a fenntartó *finanszírozza*. Az állam a magániskola fenntartója részére az éves költségvetési törvényben megállapított mértékű költségvetési támogatást nyújt, amelynek összege nem lehet kevesebb, mint a helyi önkormányzat részére ugyanazon jogcímen megállapított normatív hozzájárulás. A helyi önkormányzat vagy az állam a költségvetési támogatáshoz kiegészítő anyagi támogatást adhat, ha – a törvényben szabályozott közoktatási megállapodás alapján – állami, illetve helyi önkormányzati feladatot látnak el. Az egyházi jogi személy az általa fenntartott nevelési-oktatási intézménybe felvett gyermekek, tanulók után jogosulttá válik a normatív költségvetési hozzájárulásra. Miután a normatív költségvetési hozzájárulások együttes összege országos átlagban az intézmények működéséhez szükséges költségek mintegy hatvan-hetven százalékát fedezi, a hiányzó összeget a fenntartónak kell biztosítania. Az ún. „vatikáni megállapodás”²⁸ értelmében az egyházi fenntartású iskolák a kiegészítő támogatást is megkapják. Az egyházi iskolákban tanító *pedagógusok* helyzetét meghatározza, hogy nem közalkalmazottak, de jellemzően a közalkalmazottakra érvényes bértábla szerint sorolják be őket is fizetési kategóriákba (*Jelentés...*, 2000).

²⁸ A Magyar Köztársaság és az Apostoli Szentsek között a Katolikus Egyház magyarországi közszolgálati és hitéleti tevékenységének finanszírozásáról 1997. június 20-án aláírt megállapodás.

A nem állami oktatás zömmel a közép- és felsőfokú képzésben képviselteti magát. Az óvodásoknak csupán 2%-a jár nem állami fenntartású óvodába, az általános iskolásoknak pedig 4%-a jár egyházi, 1%-a pedig alapítványi iskolába. A két szektor ugyanakkor élesen elkülönül a középfokon, az egyházi fenntartású intézmények zömmel gimnáziumok, míg az alapítványi iskolák elsősorban a szakképzésben találhatóak. A szakképzésben tanulók mintegy 7-9%-a jár alapítványi iskolába (arányuk elenyésző, 2% az egyházi iskolák esetében), ugyanakkor a gimnazisták 13%-a jár egyházi intézménybe (az alapítványi iskolák esetén az arány mindössze 4%). A felsőoktatás területén az intézmények 40%-a egyházi fenntartású, de miután elsősorban kis létszámú főiskolákról van szó, így a hallgatóknak csak 5%-a jár ezekbe az intézményekbe, míg 9%-uk alapítványi, illetve magánintézménybe (lásd *Függelék 4.64. táblázat*). Az egyházi fenntartású oktatási intézményekben a szakközépiskolát kivéve mindenütt alacsonyabb az egy pedagógusra jutó tanulók aránya, mint az állami fenntartású intézményekben. Ez az alacsony arány elvileg kedvezhet az intenzívebb pedagógiai munkának. Az alapítványi fenntartású intézmények esetében a szakképzésben és a felsőoktatásban kifejezetten magas az egy pedagógusra jutó tanulók aránya, aminek oka részben az lehet, hogy ezek az intézmények gyakran piaci alapon kénytelenek működni, ezért költségérzékenyebbek.

Az alapítványi fenntartású intézményekben tanulók száma 1998 és 2002 között az óvodákban és általános iskolákban csökkent, viszont a szakiskolák, illetve a középiskolák esetében másfélszeresére nőtt (lásd *Függelék 4.65. táblázat*). Az egyházi fenntartású oktatásban 1998 és 2002 között kismértékben nőtt az óvodások aránya, valamelyest csökkent az általános iskolások száma, viszont a középfokú képzésben itt is több mint másfélszeresére nőtt a tanulók száma. Ezen belül leginkább a gimnáziumi képzésben, de a szakiskolai képzésben is növekedés észlelhető (lásd *Függelék 4.66. táblázat*). Az alternatív iskolákról lásd még az *iskolák belső világáról* szóló 6. fejezetet.

5. AZ OKTATÁS TARTALMA

5.1. A közoktatás tartalmi szabályozása

5.1.1. Nemzetközi tendenciák

Az oktatás tartalmának és szerkezetének központi tantervekkel történő szabályozása a modern államok megszületésével vált az oktatásirányítás fontos eszközévé. A XX. század utolsó harmadától ennek a felülről történő meghatározottságnak az ereje – a világszerte több hullámban lezajlott demokratizálódás hatására – érzékelhetően gyengült. A közoktatásra is közvetlenül hatott a választott testületek súlyát felértékelő új alkotmányos berendezkedés és az ennek megfelelő közigazgatási-kormányzati struktúra kialakulása. Új hatalmi ággá váltak a helyi közösségek által megválasztott önkormányzatok, melyek a többnyire állami tulajdonú közoktatási intézmények új tulajdonosaivá lettek. A korábban egyeduralgó állami ideológia helyét a politikai és kulturális pluralizmus vette át.

Az oktatásirányítás decentralizálásával párhuzamosan a hetvenes évek végétől az állami tantervi reformok mellett a tartalmi fejlesztésben is egyre jelentősebb szerephez jutott a nemegyszer sajátos értékpreferenciát tükröző, helyi innovációkra épülő iskolai alapú tantervfejlesztés, érezhetően sokszínűbbé, differenciáltabbá váltak az iskolai programok (Ballér, 1996).

Az oktatás tartalmáért és minőségéért viselt felelősség a legtöbb országban megoszlik a központi és regionális, illetve a helyi szint között, ami leképeződik a tartalmi szabályozás többszintűvé válásában. Az ezredfordulót megelőző utolsó évtizedben sok országban tértek rá a *kétszintű tartalmi szabályozásra*, amelynek központi pillérét többnyire nemzeti alaptantervek (pl. Angliában, Spanyolországban, Portugáliában, Hollandiában, Finnországban), iskolai pillérét pedig a helyi közösség igényeihez igazodó, kötelező jelleggel elkészítendő helyi tantervek alkotják (Making the Curriculum Work, 1998; Vass, 1999). A redukált tartalmú alaptantervekbe vagy magtantervekbe (*core curriculum*) foglalt műveltség tartalom hivatott biztosítani a társadalmi kohéziót, megalapozni az egységes nemzeti műveltséget, amely az európai régió országaiban sok tekintetben egy közös kultúra irányába konvergál (Kovács, 1999). Az új szabályozás kialakításánál mindenütt heves vita folyt arról, hogy mennyire lehet a helyi közösségek értékeihez, elvárásaihoz, a tanulók igényeihez igazodni, és mennyire kell az államnak felelősséget vállalni azért, hogy minden tankötelezettséget teljesítő állampolgára hozzájusson legalább a műveltsé-

gi minimumhoz és a munkaerőpiacon való helytállásra, illetve az adott közösség szintjén elfogadhatónak tekintett életvezetésre és életszínvonalra való esélyhez.

A 10-15 éve tartó európai tantervi reformhullám sarkalatos pontját jelenti a mindenkori számára közös (minimum-) tartalmak és a rugalmasan alkalmazható pluszkövetelmények szétválasztása, valamint az alapoktatásban (ISCED 1) már korábban elterjedt képességfejlesztés térnyerése, elsősorban az alsó, de egyre inkább a felső középfokú képzés tanterveiben is. A tantervekben egyre inkább érzékelhető az ismeretcentrikusságnak, az enciklopédikus tudás eszményének feladása, a „magas kultúrát” preferáló európai műveltségkánon fokozatos átalakulása (*Dugas–Portes, 1997*). Ezek a változások határozott elmozdulást jeleznek az *oktatásközpontú* rendszerek felől a *tanuló- és tanulásközpontúak* felé. A többszintű tartalmi szabályozás térnyerésével a tantervi paletta minden korábbinál színesebbé válik, mert bizonyos határok között fennáll a lehetősége annak, hogy például az *ismeretközpontú* központi tanterv mellett *társadalomközpontú* vagy *gyerekközpontú* helyi tantervek szülessenek vagy fordítva. A tantervtípusok tekintetében megmutatózó divergenciát azonban az oktatási tartalmak bizonyos egységesülése kíséri (*Vágó, 2002a*). Azzal párhuzamosan, hogy a politikusok, tudományos testületek, szakértői csoportok, majd a tanári egyesületek mellett a munkaadók, a diákok és a szülők szervezetei is egyre jelentékenyebb szerepet vállalnak az oktatás tartalmának befolyásolásában, a hagyományosan oktatott akadémikus (tudományos jellegű, tudományágakból levezetett) műveltség tartalmak mellett egyre inkább megjelennek a gyakorlatiasabb tudásformák. Az alap- és középfokú oktatásban is helyet kapnak a tanulók társadalmi, mindennapi eligazodását segítő olyan témák, mint a munka, a gazdálkodás, az életvitel, a szabadidő, az önprezentáció vagy a pályaválasztás.

Mivel a tartalmi szabályozás egyértelműen modernizációs eszközzé vált, az új európai tantervek többségébe beemelik a gazdasági társadalmi változásokra, igényekre reagáló új műveltségterületeket. S miután a globalizálódó világban a kihívások is hasonlóak, a tantervekbe beépülő új műveltségelemek (környezet-, egészségvédelem, médiaismeret, formatervezés) is több ország alaptantervében azonosak (*Taylor, 1997*). Ugyancsak egységes fejlemény a mai korban leginkább elengedhetetlennek tartott *kulcskompetenciák* meghatározása, illetve a tantervi követelményekbe való beépítése, ami a legtöbb fejlett országban az ezredforduló egyik meghatározó oktatásügyi folyamata lett (*Hutmacher, 1997; Rychen–Salganik, 2001; Key Competencies, 2002*). Ezek a tudás, a képességek, a készség és az attitűdök olyan együttesét jelentik, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy az egyén a modern tudástársadalom aktív és hasznos tagjává váljék. Ilyenek például a szóbeli és írásbeli (anyanyelvi, idegen nyelvi) kommunikáció, az információs és kommunikációs technika alkalmazása, az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges tanulási képesség, a közösségi döntésekben való részvételt megalapozó politikai és szociális képességek, a multikulturális társadalmakban való együttélést biztosító attitűdök, a munkavégzésben elvárt önállóság és felelősségvállalás vagy az együttműködésre és a teammunkára való alkalmasság, továbbá a vállalkozóképesség. Magyarországnak az Európai Unióhoz való csatlakozásával különösen fontossá válik az a tény, hogy a kulcskompetenciák meghatározása és fejlesztése olyan közös európai célkitűzéssé vált, amely megvalósítását az EU egy koordinált cselekvési terv eszközével kívánja biztosítani (*Az európai oktatási..., 2002*).

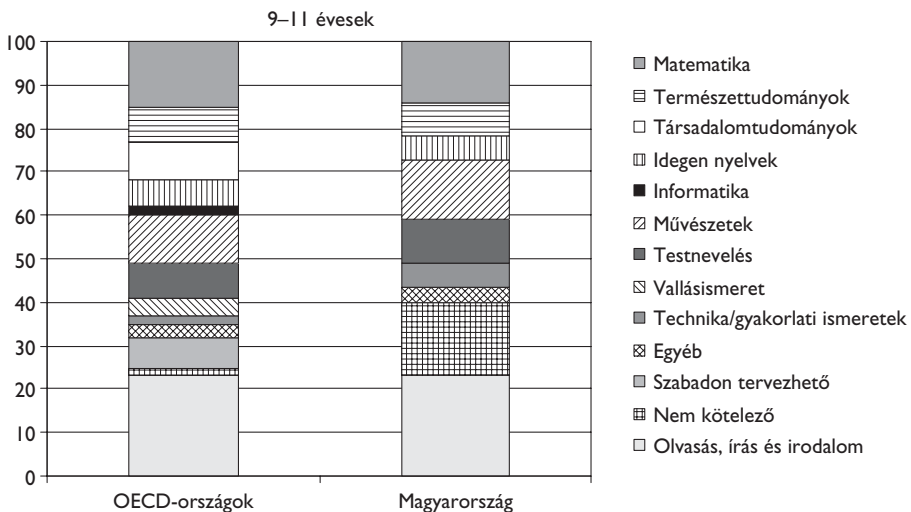
Mindez együtt jár a diszciplináris vagy tantárgyközpontú megközelítés kizárólagosságának megszűnésével. Ez még a tudományokra alapozott klasszikus műveltséget leginkább őrző gimnáziumi tantervekre is jellemző, amit a szakértők egy része a középiskolai expanzió nyomán beáramló heterogénebb képességű tanulókhoz való alkalmazkodás

folyamataként értelmez (Taylor, 1997). Kétségtelen, hogy a hagyományos iskolai teljesítményre nem igazán motivált tanulók, sőt általában minden diák aktivizálására alkalmasabbak a gyerekek tapasztalataihoz közelebb álló, a hagyományos tanulószerepből való kilépésre számtalan lehetőséget nyújtó tantárgyközi témák. A kereszttantervi területek tanulása-tanítása a témák komplexitása (és a tankönyvek hiánya) miatt nagyobb kreativitást igényel a tanároktól és tanulóktól egyaránt, ugyanakkor tág teret biztosít az élet- és munkatapasztalatok felhasználására, az alternatív ismeretforrások (pl. iskolán kívüli személyek, sajtó, tv, internet) és módszerek (pl. interjú, megfigyelés, kísérlet) alkalmazására (Vágó, 2003b). Más szakértők azzal érvelnek, hogy az ezredfordulóra a tudományos rendszer olyan komplexszé vált, hogy annak iskolai leképezése többé nem lehetséges, továbbá az ún. társadalmi műveltség (a társadalom működése szempontjából fontos pragmatikus tudás) részévé váltak olyan ismeretek és képességek is, amelyeknek nem feltétlenül van tudományos alapja, vagy az alapok több diszciplínából erednek (Báthory, 2002). A földkerekség egésze problémáinak, a globális egymásrautaltság értelmezésének pedagógiai feldolgozására is kizárólag a tantárgyközi megközelítés kínál adekvát megoldást. A globális kérdésekre koncentrálnó problémaközpontú tantervek és projektek az ismeretek, képességek fejlesztése mellett jelentős eredményeket képesek elérni a demokratikus attitűdök, a más kultúrák szemszögéből való látásmód erősítésében (Jacobs, 1989; Vass, 2000).

A központi tantervi dokumentumok rendszerint tartalmazzák azokat az értékeket, ismereteket, képességeket, melyeket az adott nemzet/társadalom *alaptudás*oknak tekint, ezért ezek továbbra is értékes (bár ma már nem teljes körű) információt szolgáltatnak a műveltségkép átalakulásáról. Ezen belül az óratervi arányok különösen jól mutatják azt, hogy egy-egy ország milyen jelentőséget tulajdonít az egyes műveltségelemeknek. A kötelező oktatás hazai óratervi arányai általában megfelelnek a fejlett országokra jellemzőeknek (lásd 5.1. ábra és Függelék 5.1. és 5.2 táblázat).

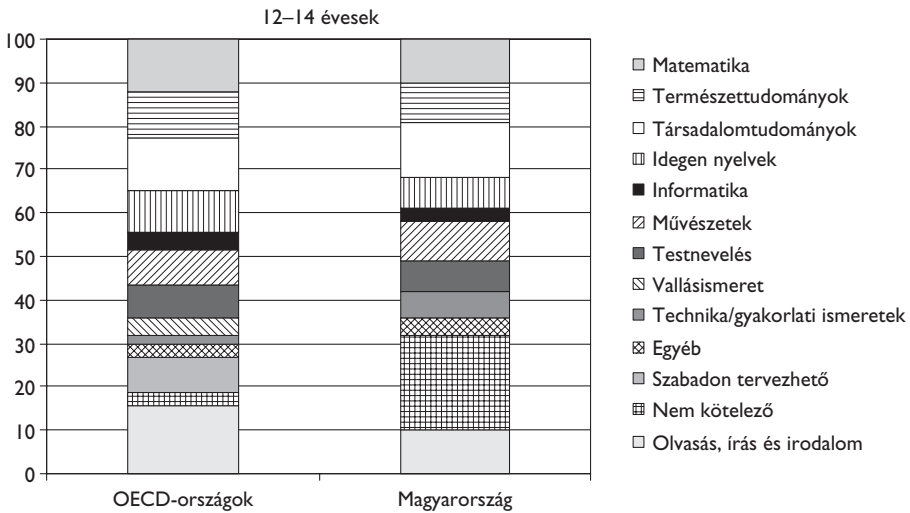
5.1. ábra

Óratervi arányok az OECD-országokban és Magyarországon a 9–11 éves és a 12–14 éves korosztályok oktatásában, 2000 (%)



(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)



Forrás: Education at a Glance, 2002

Megjegyzés: Tantervi dokumentumokban rögzített vagy vizsgálatokkal feltárt arányok.

A hetvenes évektől a nemzeti oktatási rendszerek teljesítményének minősítésével a működő nemzeti tanterveknek mint irányítási dokumentumoknak az értékeléséhez és fejlesztéséhez is fontos muníciót szolgáltatott a tanulói teljesítménymérések nemzetközi összehasonlító vizsgálatainak rendszeressé válása. Az ezredfordulóra a teljesítménymérések célja (a tantervi megfelelés helyett a társadalmi, munkaerő-piaci bevalás vizsgálata) és eszköze (tantárgyi tudást mérő tesztek helyett kompetenciatesztek) jelentősen megváltozott (a szemléletváltást leginkább tükröző 2000. évi PISA-vizsgálatról lásd a *közoktatás minőségéről és eredményességéről* szóló 8. fejezetet). Bár az oktatásirányítók és a pedagógusok továbbra is meghatározó jelentőséget tulajdonítanak a központi tanterveknek, az oktatás jövőjével foglalkozó szakemberek a tanulói tudás konstruálódása szempontjából fontosabbnak tartják a közvetlen *tanulási környezetet*. A tanulásszervezés hagyományos módjainak (évfolyam, osztály, tantárgyi tanóra) csakúgy, mint az oktatás tradicionális módszereinek (mint például frontális osztálymunka, házi feladat) megkérdőjelezése, a nyitott iskola mozgalom, a tanulás informatizálása jelentősebb változásokat indíthat el a közoktatásban, mint a központi tantervek módosítása.

5.1.2. A magyarországi tartalmi szabályozás átalakulása

Az OECD egyik 22 országra kiterjedő összehasonlító vizsgálata szerint a kilencvenes évek közepén Magyarországot jellemezte leginkább a tantervi döntések iskolai szintre delegálása (*Education at a Glance, 2000; Jelentés..., 2000*). Az oktatás tartalmát befolyásoló legfontosabb döntések meghozására a tankönyvek kiválasztásától a tanított műveltség-tartalmak tantárgyakká szervezéséig, az oktatási programok megtervezéséig, azaz a tantervi döntésekig – utóbbi esetében az iskolafenntartókkal folytatott egyeztetés után – a tantestületek jogosultak. Több más decentralizált oktatásirányítású országhoz hasonló

an a tantervi tervezés és tantervkészítés jellegzetességeit Magyarországon is alapvetően meghatározza a tantervi szabályozás kétszintű volta, amely a kilencvenes évek közepén alakult ki. A szabályozás központi szintjét az 1995-ben a kormány által kiadott *Nemzeti alaptanterv* (NAT), illetve az oktatási miniszter által 2000-ben kiadott *kerettantervek* alkotják. A központi tartalmi szabályozó rendszert bemeneti oldalról az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* és az 1997–1998 között kiadott ún. *irányelvek* tették teljessé, melyek az oktatási rendszer egy-egy sajátos szegmensének (gyógypedagógiai¹, nemzetiségi és etnikai kisebbségi², két tanítási nyelvű³, alapfokú művészetoktatási⁴) pedagógiai tevékenységét orientálják. A szabályozás helyi szintjét az *iskolák helyi pedagógiai programjai* és az ennek részét képező *helyi tantervek* alkotják. Az utóbbit az iskolák 1995 és 1998 között készítették el, majd – a szakértői véleményezés után – az iskolafenntartók hagyták jóvá azokat. A 2000-ben kiadott kerettantervekhez az iskoláknak 2001 szeptemberéig kellett hozzáigazítaniuk helyi tanterveiket.

Miközben a magyarországi oktatásirányítás igen nagy hangsúlyt helyezett az elmúlt időszakban a tantervi szabályozásra, viszonylag kevés figyelem jutott a tanítás-tanulás értékelésére és a vizsgákkal történő szabályozására. A rendszerváltás óta eltelt időszakban a közoktatási vizsgarendszer reformjára nem került sor, aminek következtében a magyar közoktatás kimeneti szabályozása erősen meggyengült. 1997-ben közzétették ugyan az alpműveltségi⁵, illetve az új standard és kétszintű érettségi vizsga vizsgaszabályzatát⁶, ezek azonban többszöri határidő- és tartalmi (követelménybeli) módosítás után csak 2008-tól, illetve 2005-től lépnek életbe. Ugyanakkor különös figyelmet érdemel, hogy az érettségi tartalmi fejlesztésének jelentős állomásaként 2003-ban elkészült az ismeretközpontú, hagyományos vizsga alternatívájának tekinthető kompetencia-központú érettségi-felvételi koncepciója (*Arató et al., 2003*).

5.1.2.1. A központi tantervi dokumentumok

A kilencvenes évek legnagyobb hatású eseménye minden valószínűség szerint az oktatáspolitikát és -irányítást több ponton átformaló, a magyar közoktatás tartalmát, a pedagógusszerepet és az iskolák belső életét egyaránt átalakító *NAT-implementáció* volt. A keretjellelű központi tanterv elfogadtatása és végigvitele a rendkívül decentralizált magyar oktatási rendszeren teljesen új stratégiát és eszközrendszert igényelt az oktatásirányítástól, a NAT-ra alapozott helyi tantervi dokumentumok elkészítése pedig olyannyira újszerű feladat volt a magyar iskolák életében, hogy a bevezetés folyamata nagyobb hangsúlyt kapott az elemzésekben, mint maga a Nemzeti alaptanterv (lásd a *keretes írást*).

¹ 23/1997. (VI. 4.) MKM rendelet a Fogyatékos gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve kiadásáról.

² 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról.

³ 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet a Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról.

⁴ 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet az Alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programjának bevezetéséről és kiadásáról.

⁵ 24/1997. (VI. 5.) MKM rendelet az alpműveltségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.

⁶ 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.

A Nemzeti alaptanterv legfontosabb jellemzői

– A nevelő-oktató munka kötelező és közös követelményeit iskolatípustól függetlenül, egységesen határozza meg a tankötelezettség teljes időtartamára (amely a dokumentum kiadásának időpontjában 16 éves kor volt), az esélyegyenlőség és a társadalmi integráció elősegítése érdekében.

– A tantervi tartalmakat többnyire nem tantárgyakba, hanem átfogó műveltségi területekbe rendezve fogalmazza meg, ezzel lehetőséget nyújt az iskoláknak arra, hogy tantárgyaikat önállóan alakítsák ki, a fragmentáltság csökkentése érdekében a tradicionális tantárgyak helyett integrált tárgyak oktatását vállalják.

– A magyarországi tantervekben korábban soha nem szereplő új műveltségi részterületeket (emberismeret, gazdasági ismeretek, informatika, mozgóképkultúra és médiaismeret, tánc és dráma) emel be a közoktatásba.

– A tantárgyi rendszer fellazításának érdekében olyan tantárgyközi területet határoz meg, mint például a kommunikáció, a testi-lelki egészség, a környezeti nevelés, a pályaválasztás, a hon- és népismeret és az európai dimenzió, amelyek valamennyi műveltségterület oktatásában helyet kapnak.

– A tanulók eltérő tanulási üteméhez való jobb alkalmazkodás biztosítása érdekében nem évfolyamonkénti, hanem nagyobb intervallumokra fogalmaz meg követelményeket (általános követelményeket a két fő pedagógiai szakasznak megfelelően a 6. és 10. évfolyam végére, részletes követelményeket a 4., 6., 8. és 10. évfolyam végére).

– A helyi elvárásokhoz, a tanulók szociokulturális meghatározottságaihoz, fejlettségi szintjéhez való rugalmas igazodás érdekében a közös és kötelező követelmények teljesítéséhez csak az órakeret egy részét, mintegy 50-70%-kát használja fel. Ezzel jelentős szabad órakeretet biztosít az egyes iskoláknak kiegészítő témakörök és követelmények meghatározására.

– A tanulási időnek a műveltségi területek közötti felosztását nem pontos óraszámokban, hanem megközelítő arányokban, kizárólag az alsó és felső limit meghatározásával fejezi ki, ezzel is növelve az iskolák mozgásterét saját óratervük kialakítására.

Forrás: Halász et al., 2001

A Nemzeti alaptanterv ugyanakkor jelentős belső ellentmondásokat is hordozott: magtanterv jellegéhez képest rendkívül részletesen szabályozott, nem csökkentette számottevően a tananyagot, nem szakított következetesen a tantárgyi feldarabolsággal, és visszalépést jelentett a globalizáció korában alapképességnek számító idegen nyelv oktatásában.

A NAT implementációját jelentősen megnehezítette a politikai konszenzus hiánya, továbbá – néhány jelentős ponton – a tanterv és a szabályozandó környezet közötti kapcsolódás gyengesége. Az a tény, hogy az alaptanterv nem a közoktatás kimeneti végpontjáig (12. évfolyam), hanem egy új határig (10. évfolyam) szabályozta az oktatás tartalmát, és hogy másutt húzta meg a pedagógiai szakaszhatárokat, mint ahol azok a domináns iskolaszervezetben voltak, több iskolatípusban megnehezítette a helyi tantervek elkészítését. Nem volt reális a pedagógusok, iskolavezetők fogadókészségének, rugalmasságá-

nak és szakmai felkészültségének megítélése sem, mert a sokféle és gyökeresen új változás egyidejű befogadására a pedagógustársadalom nem volt felkészülve. A pedagógiai programok fenntartói jóváhagyása a legtöbb településen nem jelentette ezek finanszírozási feltételeinek biztosítását, és a NAT implementációja a központi szándékok ellenére nem vált a helyi közoktatási szolgáltatások racionalizálásának, átgondoltabb tervezésének eszközévé. A folyamatot ugyan segítették olyan központi szakmai támogató akciók, mint a tantervi adatbank létrehozása vagy a pedagógusok számára szervezett tanfolyamok, nem történt meg azonban azoknak a komplex pedagógiai rendszereknek (tanterv, követelményrendszer, tankönyvek, taneszközök, tanári segédkönyvek, mérési-értékelési eszközök, felkészítő tanfolyami és szaktanácsadói szolgáltatások) létrehozása, amelyek a mindennapi osztálytermi gyakorlat szintjéig lehetővé tették volna a közoktatás megújítását (*Jelentés...*, 2000; *Pócze*, 1999). A helyi tantervek elkészítése az iskolák egy részében formális, színvonaluk pedig egyenetlen maradt. Bár mindezek miatt a NAT implementációja felemás eredményeket hozott, összességében komoly tanulási folyamatot jelentett az oktatásügy minden szereplője számára. A magyar oktatásügy története során először mérte fel iskolák sokasága a saját helyzetét, és próbálta megfogalmazni speciális céljait, illetve ehhez igazítani pedagógiai programját és pedagógiai tevékenységét. A NAT-implementáció folyamatában a magyar közoktatás olyan alapvető és visszafordíthatatlan átalakuláson ment keresztül, amivel a jövőbeni közoktatási kezdeményezéseknek létező adottságként kell számolnia (*Jelentés...*, 2000; *Halász*, 2001).

A központi tantervi szabályozás rendszerében alapvető változás történt az 1998-as kormányváltást követően. Az ekkor hivatalba lépett (nemzeti-konzerva-

A kerettantervek legfontosabb jellemzői

- A szabályozást a domináns iskolaszerkezethez illeszti, és a közoktatás tényleges kimeneti pontjáig, a 12. évfolyam végéig szabályoz.

- Pedagógiai ciklusonként, illetve a 9. évfolyamtól iskolatípusonként eltérő képzési célokat és követelményeket határoz meg.

- A szakiskolai képzésben két programot kínál: az egyiket a követelményeket, standardokat teljesíteni képes tanulóknak, a másikat a leszakadóknak.

- A műveltségelemek tagolását hozzáigazítja a pedagógus-munkaerő képesítési megoszlásához és a hagyományos tananyag-elrendezéshez, így nem átfogó műveltségterületeket, hanem konkrét tantárgyakat határoz meg.

- Az oktatás tartalmi egységének biztosítása érdekében az egyes tantárgyak tanítására (minimálisan) kötelező óraszámokat ír elő.

- Az alsó évfolyamokon minimális, a felsőkön valamivel több szabadon tervezhető óraszámot bocsát az iskolák rendelkezésére.

- A NAT-ban megjelent új műveltségi részterületeket (pl. tánc, dráma, mozgóképkultúra-médiaismeret, emberismeret) 1-2 féléves szabadon szervezhető (önálló tárgyként vagy más tantárgyba illetve oktatható), de a megjelölt időtartamban kötelezően tanítandó tantárgyi modulba rendezi.

- Meghatározott minőségbiztosítási feltételek mellett engedélyezi a korai nyelvoktatást, és egy évfolyammal korábbra (4. osztály) teszi az idegen nyelv-oktatás kötelező indítását.

- Új tantárgyként bevezeti az etikát.

Forrás: Halász et al., 2001

tív) kormány a közoktatási törvény 1999. évi módosításával egy új szabályozási eszközt vezetett be: a *kerettanterveket* (lásd a *keretes írást*). Ezek ugyan a Nemzeti alaptantervre épültek,⁷ de logikájuk sok tekintetben ellentmondott a NAT szellemiségének. Az alaptanterv felmenő rendszerű bevezetésének az iskolák döntési kompetenciájába való utalása (a 7-8. évfolyamon), illetve a 9. évfolyamtól felfelé történő egyértelmű leállítás⁸ azt mutatta, hogy a NAT-ot ugyan továbbra is érvényben tartották, de szakmailag nem kívántak támaszkodni rá.

A kerettantervek bevezetésének egyik célja az volt, hogy keretek közé szorítsák az iskolák túlzottnak vélt tantervi szabadságát, illetve a hangsúlyt a rendszer integritásának és átjárhatóságának biztosítására helyezték. Ezzel együtt az új szabályozás visszatért az oktatási tartalmak hagyományos tantárgyi leírására, illetve a modultantárgyak bevezetésével stabilizálni kívánta a NAT-ba újonnan bekerült részműveltség-területek oktatását legalább egy-egy évfolyamon. A fenti célok érdekében a kerettantervek bizonyos területeken visszaállították a NAT előtti állapotokat, máshol azonban tovább vitték a megkezdett reformokat. Az évfolyamonként belépő tevékenységek, illetve a továbbhaladás feltételeinek meghatározásával, részletesebb útmutatást nyújtottak a pedagógusoknak a fejlesztési célok, követelmények eléréséhez.

A kerettantervek bevezetéséről szóló miniszteri rendelet⁹ újradefiniálta a tanórátípusokat, meghatározta a tanórákon való részvétel rendjét, maximalta a tanulók napi tanórai terhelésének felső határát, a korábbiaknál jóval részletesebben rendelkezett az iskolák helyi tanterveinek elkészítéséről és különösen a központi tantervi dokumentumtól való iskolai szintű eltérés szabályairól. A rendelet néhány területen oldotta a kerettantervek erős egységesítő törekvését (a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok és a nemzetiségi iskolák esetében), továbbá két tantárgynál (testnevelés, hitoktatás) lehetőséget biztosított a szigorúan behatárolt óraszámkeret túllépésére. Azért, hogy a külföldi és hazai alternatív programokkal vagy egyszerűen csak a jól bevált (de a kerettantervtől eltérő) helyi tantervekkel dolgozó intézmények működése ne kerüljön veszélybe, és az újabb tantervi innovációk is beépülhessenek a közoktatásba (az iskolák pedagógiai programjába), a rendelet létrehozta a *tantervi akkreditáció* rendszerét (lásd a *keretes írást*), ami lehetőséget nyújtott a kerettantervtől eltérni kívánó intézmények számára ahhoz, hogy a meglévő programjaikat megtarthassák.

Az új szabályozás értelmében az iskoláknak a 2001/2002-es tanév kezdetéig kellett a kerettantervnek megfelelően átdolgozniuk helyi tanterveiket, de a tantervek módosítása továbbra is napirenden maradt. A 2002-ben hivatalba lépett új oktatási kormányzat – első törvénymódosításával¹⁰ – a központi „túlszabályozás” enyhítésére és az iskolák, tantestületek szakmai autonómiájának visszaállítása érdekében megszüntette a kerettantervek és az azokban előírt óraszámok kötelező voltát, továbbá ennek szellemében módosította a kerettantervi rendeletet¹¹, eltörölve a funkcióját veszített akkreditációt. A miniszter 2003-ban elrendelte a NAT felülvizsgálatát, aminek eredményeképpen elkészült a

⁷ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 45. § (2) bekezdés.

⁸ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. 132. § (1), (4)–(5) bekezdés.

⁹ 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

¹⁰ 2002. évi XXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 3. §.

¹¹ 60/2002. (XII. 19.) OM rendelet.

A tantervi akkreditáció

Az adott iskolatípus kerettantervétől tantárgyi rendszerében, óraszámában vagy tartalmában jelentősen eltérő tantervet akkor lehet beépíteni az iskola pedagógiai programjába, ha azt akkreditációs eljárás keretében jóváhagyták és alkalmazásához az engedélyt az OKÉV megadta.

A kerettantervi rendelet [12. § (1) bekezdés] értelmében eljárás indítható teljes iskolai tanterv vagy egyes tantárgyak tanterveinek a jóváhagyására. Ilyen *alkalmazási engedély* kiadását az kezdeményezheti, aki a jóváhagyásra benyújtott tantervet (tantárgyi tantervet) kidolgozta. Ebben a *program-akkreditációs* eljárásban azt vizsgálják, hogy a benyújtott tanterv összhangban áll-e a közoktatási törvénnyel, alkalmas-e az oktatási folyamat megalapozására, tartalmazza-e az oktatás-nevelés célkitűzéseit, tananyagát, követelményeit, a feldolgozás fő módszereit, eszközeit. Az alkalmazási engedéllyel rendelkező tantervekről, tantárgyi tantervekről az OKÉV tantervi jegyzéket készít, amelyik tartalmazza – többek közt – a tanterv (tantárgyi tanterv) megnevezését, célját, az alkalmazási engedély számát, az iskolatípust, amelyben alkalmazható, a tartalmi követelmények rövid ismertetését, bevezetésének speciális feltételeit [13. § (5)–(6) bekezdés].

Az alkalmazási engedéllyel rendelkező programokat akkor vezethetik be az egyes iskolák, ha arra *indítási engedélyt* kapnak. Ennek kiadását az az iskola kérheti, amelyik az alkalmazási engedéllyel rendelkező tantervet (tantárgyi tantervet) be akarja építeni pedagógiai programjába. Ebben az *intézmény-akkreditációs* eljárásban azt vizsgálják, hogy az engedélyt kérő iskolában biztosítottak-e a tanterv bevezetésének azon speciális feltételei, amelyeket a tantervi jegyzék meghatároz [13. § (2)–(3) bekezdés]. Az az iskola, mely indítási engedély birtokában nem kerettanterv szerint, hanem alkalmazási engedéllyel rendelkező tanterv szerint működik, az intézménybe történő jelentkezés előtt köteles a tanuló (annak kiskorúsága esetén a szülő) figyelmét írásban felhívni erre a tényre [13. § (1) bekezdés].

Az alkalmazási engedélyek kiadásáról az OKÉV egy újonnan létrehozott, ún. *Tantervi Bizottság* javaslata alapján dönt. A Tantervi Bizottság létszámát és összetételének általános szempontjait az OKNT határozza meg, a bizottság tagjait a miniszter kéri fel. A tantervi jóváhagyás kritériumait és szempontrendszerét szintén az OKNT dolgozza ki. A Tantervi Bizottság javaslatának meghozatala előtt legalább kettő szakértői véleményt készíttet (2. számú melléklet).

Forrás: 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról

NAT korrekció első változata (Vass, 2003), illetve – előreláthatóan 2004-ben – megtörténik a helyi tantervek átdolgozása.

A hazai központi tartalmi szabályozás átmenetiségét jól jelzi, hogy felmenő rendszerben egy időben két központi tantervi dokumentum, a NAT és a kerettantervek bevezetése is zajlik. Ez azzal jár, hogy a magyar iskolarendszerre még hosszabb ideig többféle program szimultán jelenléte lesz jellemző. A 2001/2002-es tanévben az iskolák 1., 5. és 9. évfolyamán már a kerettanterveknek megfelelően módosított helyi tanterv szerint kezdődött meg az oktatás. Ez a reform négy év alatt fut végig a 12 évfolyamon, és – amennyiben nem kerül sor újabb központi tanterv bevezetésére – várhatóan a

2004/2005-ös tanévtől válik egységessé a rendszer tartalmi szabályozása. Addig azonban egyazon iskola különböző évfolyamain a régi, a *NAT előtti* központi, a *NAT alapján készített* helyi, illetve a *kerettanterv alapján készített* helyi tanterv szerint folyhat az oktatás. Egy adott évfolyamon nemcsak az oktatás tartalma, hanem a heti tanóraszám is különbözik a kötelezően alkalmazandó vagy választott tanterv szerint, ami elkerülhetetlenül megnehezíti az oktatásszervezést és az oktatási folyamatok átláthatóságát. Ez a helyzet azt is mutatja, hogy eddig nem nyílt lehetőség egyetlen tantervi reformelképzelés végigvitelére, gyakorlati kipróbálására sem. A folyamatos és nagymértékű központi és helyi tantervi változások miatt a pedagógiai munka nehezen tervezhetővé, instabillá vált. Ezzel együtt a közoktatási intézményekben csökkent a hajlandóság az egymást felülíró, a korábbiakat visszavonó intézkedések végrehajtására (lásd a *fejezet további részét*), és számos jel arra utal, hogy a pedagógusok jelentős hányadán úrrá lett a „reformfáradtság”¹².

5.1.2.2. A helyi tantervek

A decentralizált irányítási rendszerekben, így hazánkban is, az oktatásban zajló folyamatok átláthatóságának biztosítása, valamint a központi szakmapolitikai döntések meghozatalához szükséges információk megszerzése rendszerint bonyolult és főleg költséges feladat, mert a pedagógiai tevékenységet meghatározó döntések jelentős része a települések és az intézmények szintjén születik. Mivel a hazai közoktatás-statisztikai rendszer még nem alkalmas az oktatás tartalmával és intézményi szintű szabályozásával kapcsolatos adatok gyűjtésére (erről bővebben lásd a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet), a két központi tanterv – különösen a Nemzeti alaptanterv – implementációjának nyomon követése csak kutatási eszközökkel volt lehetséges (a NAT bevezetését elemző kutatások eredményeiről lásd *Jelentés... 2000*).

Egy 2001/2002 fordulóján lezajlott országos reprezentatív felmérés szerint (*Helyi tanterv-vizsgálat, 2001/2002*) az iskolák helyi tantervüket többnyire zökkenőmentesen illesztették a kerettantervhez. Általában 8-10 hónap alatt, határidőre elkészítették, és 92,5%-ban egyhangúan fogadták el a tantestületek az új helyi szabályozó dokumentumokat. Bár az intézmények 90%-a az előző három év tapasztalatai alapján a kerettantervből nem szükségszerűen következő kisebb-nagyobb korrekciókat is végrehajtott helyi tantervben, teljesen saját fejlesztésű tanterv elkészítésére az 1998-as aránynál is kevesebben, mindössze 6,7%-ban vállalkoztak. Ugyanakkor 45%-ról 40% alá csökkent azon iskolák aránya, amelyek a legkevésbé igényes megoldást, azaz a másoktól átvett tantervek változtatás nélküli alkalmazását választották. Az okok között vélhetően nem a tantestületek innovatív potenciáljának növekedése áll, hanem sokkal inkább az, hogy a kerettantervek implementációjának támogatására nem készültek „mintatantervek.”

Az iskolavezetők, annak ellenére, hogy nem vártak tőle sok változást (vagy talán éppen azért), alapvetően pozitív várakozással tekintettek a kerettantervek bevezetése elé (lásd *Függelék 5.3. táblázat*). Településtípus szerint azonban néhány kérdésben markánsan különböztek a vélemények. Budapesten a tanulók terheinek csökkenését az iskolák 41%-a, a szakmai autonómia csökkenését pontosan harmada prognosztizálta, míg az iskolaszerkezeti megoldások változatosságának csökkenését 37%. A kerettanterv pozitív hatásának érezték az 1000–4999 fő lélekszámú településeken működő iskolák vezetői, hogy a

¹² Báthory Zoltán terminológiája (*Báthory, 2001*).

tanulók képességeinek megfelelőbb oktatás alakul ki (62%), és 48%-ban vélekedtek úgy, hogy az oktatás színvonala és eredményessége is nőni fog (*Simon, 2002*).

A kerettantervek jó fogadtatáshoz feltehetően jelentősen hozzájárult a megszokott tantárgyi rendszerekhez való visszatérés, a minimális tantárgyi óraszámoknak a tanár-szervezetekkel folytatott alkuk eredményeként bekövetkező megemlése, valamint a helyi döntések mint potenciális konfliktusforrások szerepének csökkenése. Az iskolai és személyes szakmai mozgástérnek a korábbiakhoz képest számottevő csökkenése inkább megnyugtatta a pedagógusok többségét. Azzal, hogy a központi irányítás felvállalta az óraszámok országos szinten történő felosztását, elejét vette, hogy a tantestületekben a tantárgyfelosztás kapcsán olyan feszültségek alakuljanak ki, amilyeneket a NAT implementációja során lehetett tapasztalni.

Az iskolavezetőknek és a pedagógusoknak a korábbinál kisebb megterhelést jelentett a pedagógiai program elkészítése: az 1998-as, első dokumentum készítésére fordított munkának átlagosan 78%-a elégségesnek bizonyult erre a feladatra. A nevelési programok készítéséhez kapcsolódó egészen új témák nagy részét az igazgatók ki tudták osztani egy-egy új szereplőnek: így a szociális hátrányok enyhítését segítő tevékenységet a *gyermekvédelmi felelősnek*, az iskolában folyó nevelő-oktató munka ellenőrzési, mérési, értékelési és minőségbiztosítási rendszerének kidolgozását pedig azoknak a kollégáknak, akik minőségbiztosítással kapcsolatos továbbképzéseken vettek részt, ami lehetővé tette a többség munkaterhének a csökkentését (*Szabó M., 2002*). A kutatási eredmények szerint az iskolák csak 30%-ban változtatták meg az óratervi arányokat, így a helyi tantervek átalakítását a természettudományos tárgyak csekély óraszámcsökkenésének kezelésével (pl. integrált tárgyak kialakításával) és a kis óraszámú modul tárgyak beillesztésével a többségük letudhatta (*Vágó, 2003a*).

A szakközépiskolák körében nagyobb elégedetlenség volt tapasztalható, mert a magas óraszámú szakmacsoportos alapozó tárgyakat csak részlegesen számíthatták be a tanulók szakképzésébe, ami a képzési idő megnyúlását eredményezi ebben az iskolatípusban. A szakközépiskolák vezetői különösen az érettségi után még legalább kétévnyi tanulást jelentő technikusképzés népszerűségvesztését prognosztizálták, a három éves főiskolai képzésekkel szemben (*Szabó M., 2002*). A vesztesek közé tartoztak az alternatív és azok a leginkább innovatív iskolák, amelyek oktatási gyakorlata nem volt összeegyeztethető a kerettantervi tartalmakkal, követelményekkel és kötelező óraszámokkal, számukra azonban megnyílt a lehetőség programjaik akkreditálására.

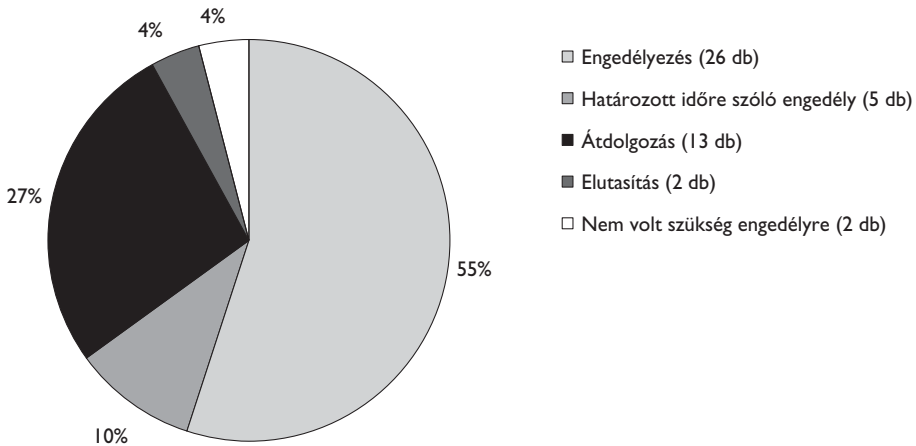
A várakozásokkal ellentétben a tantervi akkreditációt igénylők száma rendkívül alacsony volt: az illetékes testület 2002 júliusáig összesen 48 anyagot (11 tantervet és 37 tantárgyi programot) bírálta el (lásd *Függelék 5.4. táblázat*). A csekély érdeklődést valószínűleg két ok magyarázza. Egyrészt az érintett iskolák túlnyomó többsége olyan ideiglenes engedéllyel rendelkezett, amelynek birtokában 2003-ig jogszerűen alkalmazhatta korábban jóváhagyott tantervét. Ezek az iskolák esetenként a kivárási taktikát választották, amit erősítettek a közoktatás-politikai változásokkal kapcsolatos várakozások, hiszen az akkori ellenzék kilátásba helyezte a kerettantervek kötelező jellegének megszüntetését (ami 2002 nyarán meg is történt). A másik feltételezhető ok az, hogy a kerettantervek elfogadható mozgástérrel engedtek a tantervi szabadságnak. Sok iskola inkább vállalta a megadott paraméterekhez történő minimális hozzáigazítással járó kompromisszumot, mintsem hogy belekezdjen egy bizonytalan kimenetelű és költségekkel is járó engedélyeztetési folyamatba. Felvethető még, hogy a kerettanterveket

végül is megfelelőnek találták a pedagógiai műhelyek, vagy hogy lanygulóban van a tantervalkotásban megnyilvánuló innovációs kedv az iskolák és pedagógusok körében (Hoffmann, 2002).

A *Tantervi Akkreditációs Bizottság* az alkalmazási engedélyezésre benyújtott tantervi és tantárgyi programok több mint felét elfogadta, és mindössze kettőt utasított el (lásd 5.2. ábra és Függelék 5.5. táblázat). Az akkreditált programokat bevezetni szándékozó 85 iskola mindegyike megkapta az indítási engedélyt.

5.2. ábra

A Tantervi Akkreditációs Bizottság döntései



Forrás: Hoffmann, 2002

A tantervi akkreditáció – szerény volumene ellenére – nagy jelentőségű a magyar közoktatás 2001-2002. évi történései között. A felkészített szakértők, az alkalmazott eljárásrend és bírálati szempontsor (lásd a *keretes írást*) megfelelőnek bizonyultak a tantervek minősítésére. Az akkreditáció folyamata önmagában is a szakmaiság irányába fejlesztette az innovációs folyamatokat. Bár a kerettantervek kötelező mivoltának megszűnte miatt a tantervi akkreditáció eredeti funkciója nem tartható fenn, a felhalmozott tapasztalatok birtokában és a közoktatás-fejlesztés érdekében több szakértő szerint tovább kellene és lehetne működtetni (Hoffmann, 2002; *Az Oktatási Minisztérium...*, 2003).

Az iskolákban folyó oktató-nevelő munka tartalmával kapcsolatban az első kézenfekvő kérdés az, hogy milyen tanterv szerint tanítanak. A közoktatási törvény pontosan szabályozza ugyan, hogy az új központi tartalmi szabályozó dokumentumok mely évfolyamokon és mikortól alkalmazhatók, illetve hogy hol lehet/kell még ma is a negyedszázados, régi típusú tantervből tanítani, de arról évekig nem volt adat, hogy a különböző iskolatípusokban és a különböző évfolyamokon valójában melyik tantervet és követelményrendszert (hozzátartozó kötelező és választható óraszámokat) használják a magyar iskolák. A központi szabályozás többszöri változása által teremtett, időnként kaotikus helyzet (egy-egy 4 évfolyamos pedagógiai ciklus különböző évfolyamain akár háromféle tanterv egymás mellett élése) kezelésére sajátos intézményi megoldások születtek (lásd 5.3. ábra és Függelék 5.6. és 5.7. táblázat).

A tantervi akkreditáció bírálati szempontjai

1. Jogszabályoknak (közoktatási törvénynek, Nemzeti alaptantervnek és a kerettantervi rendeletben foglaltaknak) való megfelelés.
2. A tanterv célcsoportja (annak világossá tétele, hogy kiknek és milyen pedagógiai cél érdekében készült a tanterv).
3. A pedagógiai programnak (a nevelés-oktatás céljainak) való megfelelés.
4. Tartalom: szakmai hitelesség, egyértelműség, strukturáltság, fejlesztő hatás és teljesíthetőség.
5. Követelmények: egyértelműség, indokoltság, fejlesztő jelleg, pozitív nevelő hatás.
6. Belső koherencia: követelmények és időterv, a tanterv egésze és az egyes tantárgyi programok összhangja, a tantárgyi programok egymáshoz illesztettsége.
7. Részletezettség és a követelmények viszonya.
8. A tanulói teljesítmények ellenőrizhetősége és értékelhetősége.
9. A tanterv minőségbiztosítása.
10. A tanítást segítő eszközök megnevezése.
11. A tanulói esélyegyenlőség biztosítása.
12. A tanterv nyelvi megformáltságának minősége.

Forrás: Hoffmann, 2002

A kerettantervek felmenő rendszerű bevezetésének évében, 2001-ben az előírtaknak megfelelően az 1. és 5. évfolyamokon (csekély kivételtől eltekintve) megtörtént a helyi tantervek bevezetése, mint ahogyan – ugyancsak a törvény előírásaival összhangban – a 2–4. évfolyamokon általában a NAT-ra alapozott helyi tantervek szerint folyik az oktatás. Az iskolák egyharmada azonban nem tért vissza 7. és 8. évfolyamain a '78-as tanterv alkalmazására, hanem annak ellenére továbbvitte „NAT-os” helyi tantervét, hogy az az óraszámok tekintetében lényegesen kedvezőtlenebb volt.¹³

Összességében a vizsgálati eredmények alapján elmondható, hogy az általános iskolák – szemben a középiskolákkal – többnyire betartják a törvényi előírásokat. A 2001. évben a középiskolák döntő többsége – az előírásoknak megfelelően – bevezette ugyan a 9. évfolyamon a kerettantervet, de a gimnáziumok egy jelentősebb csoportja (14%-a), arra való hivatkozással, hogy terembe vette saját tantervének akkreditáltatását, illetve „engedélyt kapott fenntartójától a kerettantervtől való eltérésre”¹⁴, negligálta a közoktatási törvény vonatkozó paragrafusait. A „jogkövetés” még kevésbé jellemző a középiskolák felsőbb évfolyamain, ahol a gimnáziumok negyede, a szakközépiskolák közel kétharmada nem tért vissza 10–12. évfolyamain a régi (1978-as) tantervhez.

Az oktatási intézmények „passzív ellenállásának” okait kutatva kézenfekvőnek tűnik az a magyarázat, hogy azok a középiskolák viszik tovább a Nemzeti alaptanterv szerint felsőbb évfolyamaikat, amelyek 1998-ban¹⁵ 9. évfolyamukon mintegy „előre me-

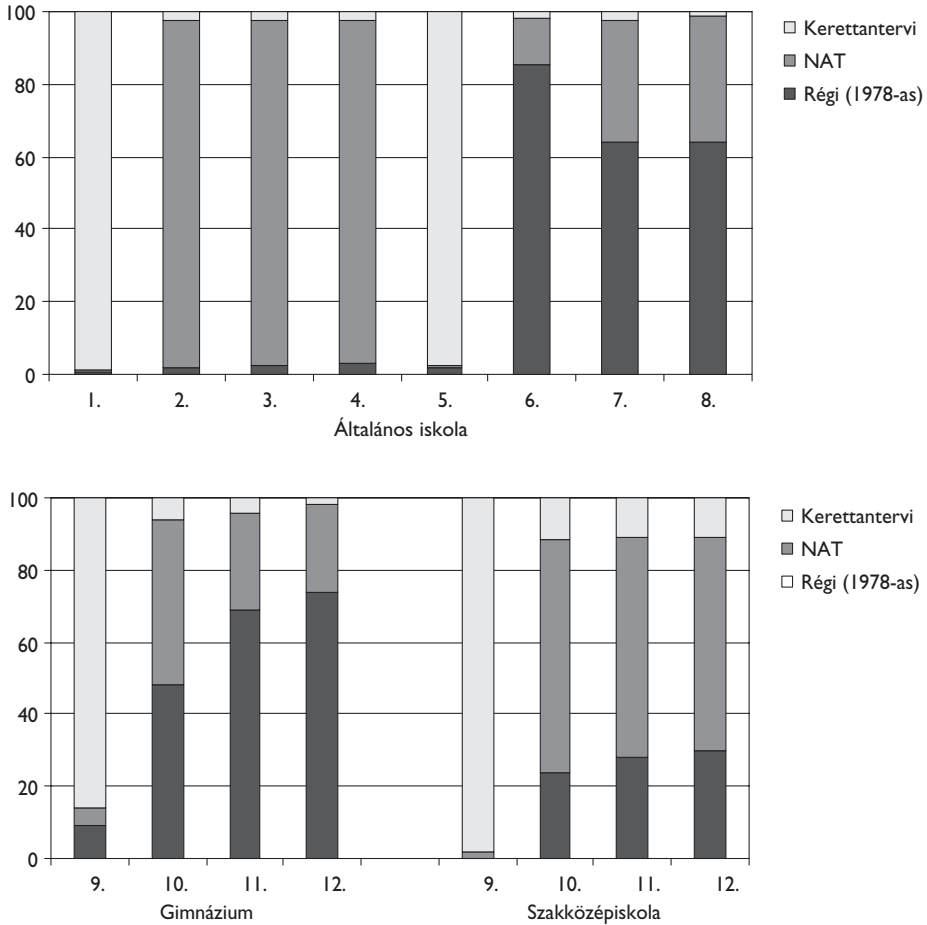
¹³ 1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 60. §.

¹⁴ Ilyen engedélyt természetesen egyetlen önkormányzat sem adhat.

¹⁵ Bár az alaptantervre való áttérés 1998-ban csak az 1. és a 7. évfolyamon volt kötelező, semmi sem tiltotta a 9. évfolyamon történő bevezetést, s az iskolák 33,5%-a élt ezzel a lehetőséggel.

5.3. ábra

A különböző központi tantervek alapján folyó oktatás aránya évfolyamonként az általános és középiskolákban, 2001/02 (%)



Forrás: Helyi tanterv-vizsgálat, 2001/2002

nekülve” elkezdtek a NAT szerint oktatni. Közöttük nagy arányban voltak a szakmai képzést is folytató iskolák, mert a szakképzésnek 10. évfolyamon túlra, illetve az érettségit követő szakképzési ciklusra helyezése (1998-tól) a szakközépiskolák számára használhatatlanná tette a NAT-ot megelőző tanterveket. Mivel a közismereti képzés kiterjesztése továbbra sem kompatibilis a ’78-as szakközépiskolai tantervekkel, a törvény betűjét figyelmen kívül hagyó iskolák 2001/2002-ben is racionális döntést hoztak, amikor a már 2-4 éve Nemzeti alaptanterv szerint tanuló diákjaikat nem kényszerítették egy másik, ráadásul elavult tantárgyi struktúra átvételére (Vágó, 2003a).

A NAT-tal szemben felhozott leggyakoribb kritika szerint a „puha” szabályozás széttartóvá, átláthatatlanná tette a tanítási-tanulási folyamatokat, és tovább növelte az intézmények közötti – a nyolcvanas évek közepétől egyre számottevőbbé váló – különbségeket. A NAT alapján készített helyi tantervekből valóban kitűnt (Jelentés..., 2000), hogy

az iskolák alaposan kihasználták mozgásterüket. A Nemzeti alaptantervet leginkább bíráló oktatáspolitikusok és tantervi szakértők szerint a tantárgyi óraszámok megengedhetetlenül széles sávban szóródtak. Ezért vált szükségessé a NAT bizonyos évfolyamokon történő leállítás, illetve a kerettantervek bevezetése, amelyek segítségével biztosíthatónak látszott az óratervi arányok, illetve a tantárgyankénti óraszámok egységesítése.

A kerettantervek implementációját elemző *Helyi tanterv-vizsgálat* eredményei alapján ma már megválaszolható, vajon sikerült-e megvalósítani ezt a homogenizációt. Összességében úgy tűnik, hogy nem, és minél magasabb évfolyamot vizsgálunk, annál kevésbé. Amennyiben a két középiskola-típus tartalmi konvergenciája szempontjából kritikus 9. évfolyamot tekintjük, akkor különösen egyértelmű, hogy az óratervi arányok országos átlagainak viszonylag nagyfokú hasonlósága mellett (Vágó, 2003a), továbbra is igen komoly eltérések mutatkoztak – nem is annyira a középiskola-típusok óratervi arányai, mint inkább – az azonos képzési típusba tartozó egyes intézmények helyi tantervébe betervezett tantárgyankénti óraszámok között (lásd *Függelék 5.8. táblázat*).

Nem könnyű magyarázatot találni arra, hogy a NAT lazább óratervi ajánlásai mellett bizonyos tantárgyak óraszámja mindkét középiskola-típusban homogén maradt, más tárgyak heti óraszámjai viszont a szigorú kerettantervi szabályozás ellenére az azonos képzési programokban is erősen szóródott. Ennek az egyik lehetséges oka az emelt szintű képzések különböző típusainak elburjánzása, főként a gimnáziumi programokban, ami elsősorban a központi tanterveket felfelé túllépő óraszámokra ad magyarázatot, s egyben legitimálja is azokat. Az előírtnál alacsonyabb tantárgyi óraszámokkal viszont azért kénytelenek dolgozni az iskolák, mert így teremtik meg a fedezetet a helyi sajátosságokhoz való igazodásra, a tantestületi, szülői, tanulói igények kielégítésére.

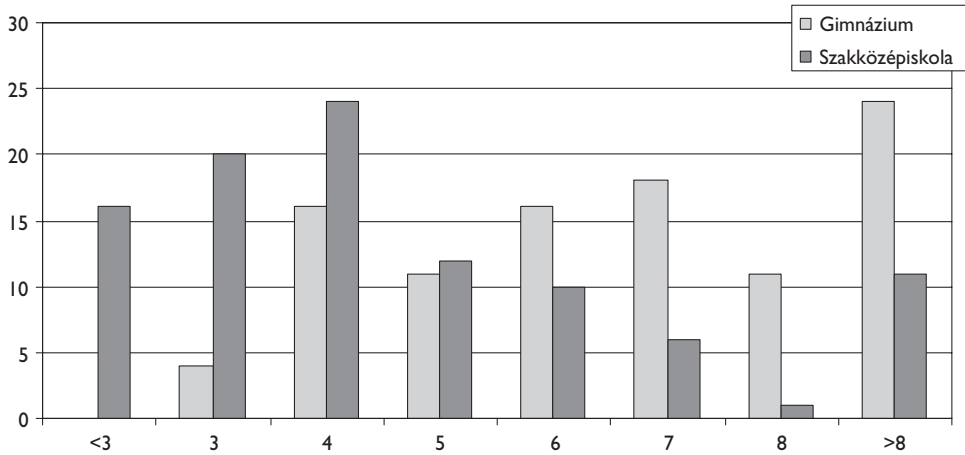
A legjellegzetesebb példa erre az idegen nyelvi óraszámok alakulása a két tantervi szabályozás után. Noha a Nemzeti alaptanterv a 9–10. évfolyamokon egységesen és átlagosan az összes óraszám 10-12%-át biztosította nyelvtanulásra, az idegen nyelvi órák a két középiskola-típus NAT-ra alapozott helyi tanterveiben eltérően alakultak. Az azonos központi szabályozási feltételek mellett a gimnáziumok saját képzési hagyományait követve, felkészült oktatóikra építve, a szülők igényeinek engedve (vagy arra hivatkozva) szinte kivétel nélkül két idegen nyelvet tanítottak, átlagosan hat órában; a szakközépiskolák háromnegyedében viszont egy nyelvet oktattak, s az átlagos heti óraszám alig érte el a 3,5 órát. A kerettanterv legitimálta a középiskolák addigi nyelvtanítási gyakorlatát, hat órát biztosítva a gimnáziumoknak két idegen nyelv, hármat a szakközépiskoláknak egy nyelv oktatására. A két iskolatípus óraszámjai mára már jellegzetesen különböznek egymástól, annál is inkább, mert a gimnáziumok fele, a magas kerettantervi óraszámot is felültervezve, átlagosan heti hét vagy annál több nyelvórával dolgozik (lásd *5.4. ábra* és *Függelék 5.9. és 5.10. táblázat*). A szakközépiskolák többsége pozitív módon ítéli meg a helyzetet, azt hangoztatva, hogy „gyengébb képességű” tanulók így legalább egy nyelvet jól megtanulhatnak. A valóság azonban az, hogy ebben az iskolatípusban az intézmények 98%-ában már egy évtizede minden diák csak egy idegen nyelvet tanul, ez azonban nem javította az eredményességet.

Még inkább meglepő az a fejlemény, hogy míg az azonos iskolatípushoz tartozó intézményeknél a humán tárgyak (anyanyelv-irodalom, történelem, idegen nyelv) és a matematika óraszámok szórása valóban csökkent a kerettanterv bevezetésével, a NAT-nál lényegesen merevebb kötelező óraszámokkal dolgozó kerettantervekhez igazított helyi tantervekben az összes természettudományi és művészeti tárgy esetében egyenesen nőtt a heterogenitás. Mindez arra utal, hogy a központi tantervek országos átlagban

5.4. ábra

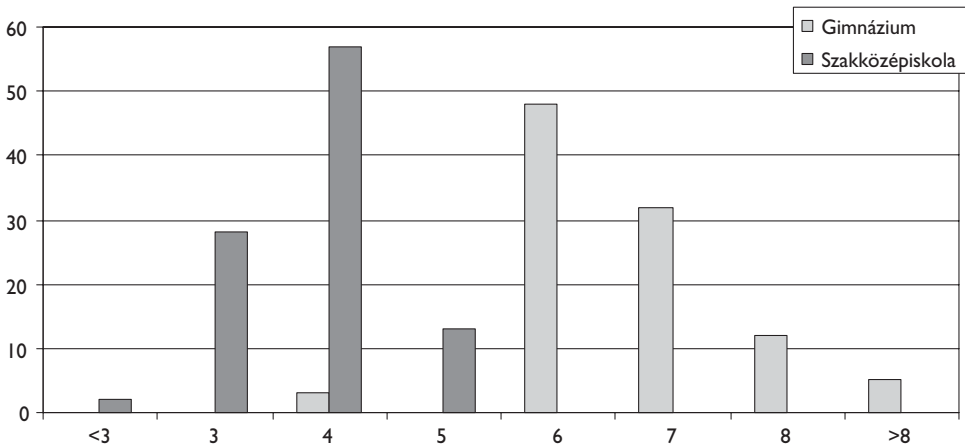
A heti idegen nyelvi óraszámok előfordulási aránya a gimnáziumok és szakközépiskolák

a) Nemzeti alaptantervre alapozott helyi tanterveiben, 9. évfolyam, 1998/99 (%)



Forrás: A Helyitanterv-vizsgálat, 1998 adatbázisából Garami Erika számításai

b) kerettantervre alapozott helyi tanterveiben, 9. évfolyam 2001 (%)



Forrás: A Helyitanterv-vizsgálat, 2001/2002 adatbázisából Vágó Irén számításai

ugyan megfelelően orientálják a középiskolákat, a tantervi szabályozás további szigorításától azonban – az intézmények szakmai autonómiájának visszavonása nélkül – nem várható az egyes iskolák tantervi és óratervi rendszerében mutatkozó különbségek csökkenése.

5.2. Tartalmi változások a közoktatás egyes területein

A központi és helyi tartalmi szabályozás átalakulása, valamint az új központi programok bevezetése nyomán számottevő változások zajlottak le a közoktatás különböző területein. Az iskoláskor előtti nevelés, az általános és középiskolai oktatás, a szakképzés átfogó területei mellett különösen az alapfokú művészetoktatás, a sajátos nevelési igényű gyerekek képzése, illetve a hazánkban élő nemzetiségek számára szervezett oktatás változásai érdemelnek figyelmet (az utóbbi két területről lásd még az *oktatási egyenlőtlenségekről és speciális igényekről* szóló 9. fejezetet).

5.2.1. Az iskoláskor előtti nevelés

A születésszám csökkenése, az egyszülős családok arányának növekedése és a női munkavállalás terjedése a kilencvenes években számos fejlett országban irányította rá a figyelmet a kisgyermekkorra, ami az ehhez nyújtott állami támogatás növekedését eredményezte (*Biztos alapokon...*, 2002). Ugyanebben az időszakban az elhúzódo gazdasági válság és a női munkavállalás csökkenése a közép-kelet-európai régió egészében, így Magyarországon is háttérbe szorította az oktatásnak ezt a szintjét, az utóbbi időben azonban az oktatáspolitikai figyelmének újra a középpontjába került, elsősorban a leszakadó társadalmi csoportok integrálásában játszott kiemelkedő szerepe miatt (*Hidden Challenges...*, 2001). A szektor felértékelődését jelzi a rendszeres nemzetközi adatgyűjtés elindulása mellett többek között az is, hogy a 2001. évben Magyarországon először került sor az óvodai intézményrendszer és az óvodai dolgozók élet- és munkakörülményeinek átfogó országos vizsgálatára (*Óvodavizsgálat*, 2001).

Magyarországon, a legtöbb európai országhoz hasonlóan, a hétéves kor alatti gyermekek nevelésért-gondozásáért való felelősség megosztott a szociális és családügyekért, illetve az oktatásért felelős tárcák között (osztott rendszer). A határvonalat hozzánk hasonlóan szinte mindenütt a hároméves kor jelenti a gondozást előtérbe helyező kora gyermekkorra és a nevelési, alapkészségeket fejlesztő, az iskolai életmódra előkészítő szerepet hangsúlyozó kisgyermek-nevelési intézményrendszer között (lásd még a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet és Függelék 4.19. táblázat).

Az osztott kisgyermekkorra nevelési rendszerek ideológiai alapját – mely szerint az első 2-3 életévben a gyermeknek jobbra csak fiziológiai és érzelmi szükségletei vannak, melynek kielégítéséért kizárólag a család, az anya a felelős – megkérdőjelezték a kutatási eredmények, és felülírták az új nevelési paradigmák. Bebizonyosodott, hogy a háromévesnél fiatalabb gyerekek is sokkal többet tanulnak inspiráló, fejlesztő környezetben, jól felkészült és elkötelezett gondozók irányításával, s a minőségi intézményi nevelés előnyt jelenthet számukra nemcsak a szociális, de a kognitív képességek terén is. Míg korábban a kisgyermekellátás intézményrendszerének működtetése elsősorban a nők foglalkoztathatóságát volt hivatott biztosítani, az ezredfordulóra egyértelműen a gyerekek fejlődésfejlesztése került középpontba. A fejlett országok kormányai felismerték, hogy a mindenkori számára elérhető, színvonalas iskola előtti gyermekellátás fontos része, megalapozója az egész életen át tartó tanulásnak, s készek ehhez egyre nagyobb támogatást biztosítani. Ennek hatására javult a nevelési ellátás hozzáférhetősége, a kisgyermekkorra ellátás szín-

vonala, és a szülők egyre fiatalabb korú gyermekeiket is szívesen íratják be az iskoláskor előtti nevelés intézményeibe (lásd *Függelék 4.21. táblázat*).

Bár a szakembereknek fontos érveik vannak az egységes rendszerek mellett (a gyerekek az iskolakezdést megelőzően évekig ugyanabban a környezetben, gyerekcsoportban maradnak, nevelőik is kevésbé cserélődnek, ami lehetővé teszi biztonságérzetük, kötődésük kialakulását stb.), a kormányok többsége – elsősorban finanszírozási okokból – nem szorgalmazza az átállást az egységes kisgyermeknevelésre. Több országban is erőteljes lépéseket tettek azonban a két elkülönült intézményrendszer céljai és feladatai közelítése felé, amelynek eredményeképpen a három évnél fiatalabbak ellátásban is egyre nagyobb hangsúlyt kapott a nevelés (*Biztos alapokon..., 2002*).

A bölcsődei gondozásról és nevelésről Magyarországon legutóbb 1999-ben jelent meg olyan módszertani kiadvány (*A bölcsődei..., 1999*), amely a bölcsődei munka alaptevékenységeit tartalmazza, és amely szembetűnően a fent említett közeledést támogatja. Ez a dokumentum a bölcsődei gondozás-nevelés fő feladataiként az egészséges testi fejlődés, az érzelmi fejlődés és a szocializáció segítését, illetve az értelmi fejlődés fokozottabb támogatását jelöli meg. Az óvodai nevelés 1997-ben megjelent alapprogramja¹⁶ ugyanebben a szellemiségben hangsúlyozza az óvoda óvó-védő, szociális és nevelő-személyiségfejlesztő funkcióját. Az óvodai alprogram nyomán elkészült helyi nevelési programokban kiemelt helyen szerepel a játék és a gyerekek saját tapasztalatok révén történő tanulásának biztosítása: a napirend ezekben az intézményekben lényegében a gyermeki szükségletek kielégítése köré szerveződik. A nap csaknem felét a csoportszobában és az udvaron töltött játék teszi ki, ez utóbbit azonban az óvodavezetők 22%-a még így is kevesli (lásd *Függelék 5.11. táblázat*). Érdemes megemlíteni, hogy az óvodai alprogram beválását a bevezetés után eltelt két év tapasztalatainak tükrében az óvodavezetők, az óvodapedagógusok és a fenntartók egyaránt igen magasra – ötfokú skálán az előbbi sorrendben 4,51, 4,54 és 4,55 – értékelték (*Vágó, 2002b*). A programkészítés folyamatát a nevelőtestületek többsége pozitív élményként élte át. Ennek hozadékaként értékelhető a szakmai aktivizálódás, a szakmai önbizalom megerősödése, a nyitottá váló óvodák sokasodása, a helyi innovációk kiteljesedése. Vezéregyeniségek emelkedtek ki a nevelőtestületekből, akik pályázatokat írnak, publikálnak, koordinálják a minőségfejlesztést (*Villányi Gy.-né, 2002*).

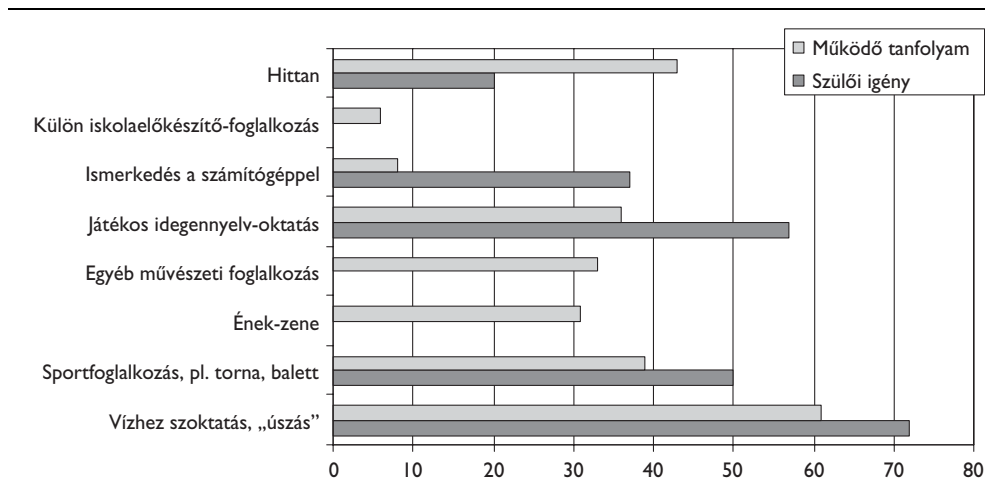
Az óvodák tartalmi munkájának széles körben vitatott területe a tantárgyi, tanórai foglalkozásokkal túlságosan sok hasonlóságot mutató tanfolyam jellegű foglalkozások szervezése. Az óvodák közel kétharmada kínál jelenleg legalább egy tanfolyami foglalkozást az odajáró gyerekeknek, ami egy átlagos óvodai napnak átlagosan 6 százalékát teszi ki (lásd *Függelék 5.11. táblázat*). Ezeknek a – gyerekek változó csoportját érintő, rendszerint külső, óvodapedagógusi képzéssel nem rendelkező szakemberek irányításával zajló – foglalkozásoknak a megszervezése, azok tartalma és módszertana már ma is sok problémát jelent az óvodahasználók számára (lásd 5.5. ábra és *Függelék 5.12. táblázat*).

Az intézményvezetők vélemények jelzik annak felismerését, hogy e tanfolyamok szervezése nincs összhangban a központi oktatásirányítás elvárásaival és az alpprogram elveivel, növelheti az esélykülönbségeket, ugyanakkor a partnerek elégedettsége közvetlen és azonnali hatással van az óvoda helyzetére, így az óvodahasználói igények felülírják a központi szabályozókat.

¹⁶ A 137/1996. (VIII. 28.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alpprogramja kiadásáról.

5.5. ábra

Az óvodai tanfolyamok iránti szülői igények és az óvodák tanfolyami kínálata, 2001 (%)



Forrás: Vágó, 2002b; a szülői igényeknél Török, 2001

Megjegyzés: A szülők kérdőíve nem tartalmazta nevesítve az ének-zenét, az egyéb művészeti tevékenységeket és az iskolaelőkészítő-foglalkozásokat.

Bár az óvodák anyagilag is érdekeltek a tanfolyamok működtetésében, a fejlesztő foglalkozási kínálat fenntartásában, növelésében elsősorban nem a közvetlen bevételek és nem is az iskolák nyomása játsza a főszerepet, hanem a szülői elvárásoknak való megfelelés, amelyet az óvodai férőhelyek feltöltése motivál (Vágó, 2002b).

5.2.2. Általános és középiskolai oktatás

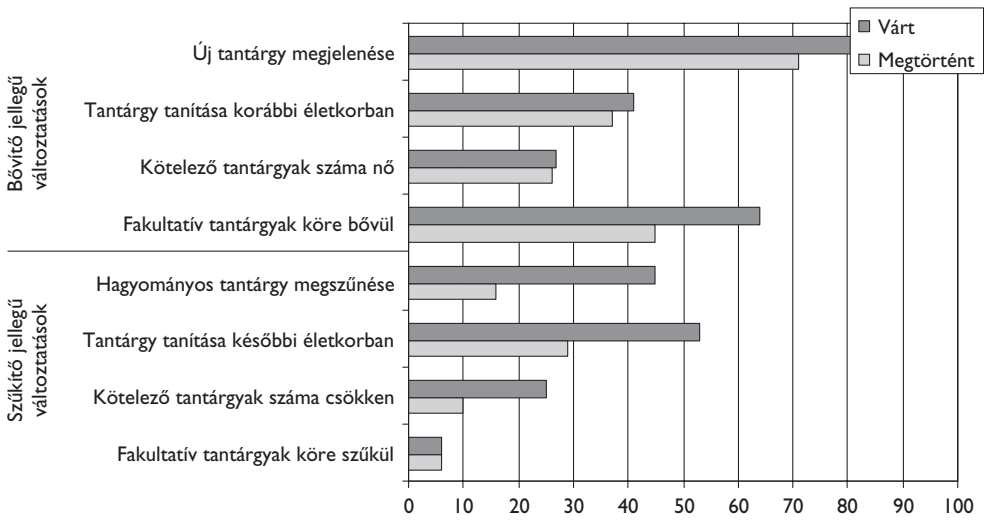
A közoktatási intézményekben a helyi tradíciókhoz vagy egyszerűen csak a bevált rutínokhoz való igazítás következtében jelentősen mérséklődött ugyan a központi tantervek tantárgyi rendszereket megújító hatása, ennek ellenére, a XX. század utolsó évtizedében tantárgyi változások valamennyi iskolatípusban – még a leginkább hagyományörzőnek számító gimnáziumokban – is történtek. A '90-es évek első felében a Nemzeti alaptanterv nyilvánosságra került különböző variánsai, továbbá az iskolák közötti versenyhelyzetben az egyre nagyobb súllyal latba eső szülői elvárások szabták meg a változások jellegét, és generálták a helyi tantervi innovációkat (Vágó, 1999a). Az 1996/1997-es tanévre az általános és középiskolák több mint ötven százaléka vezetett be legalább egy új tárgyat (többnyire informatikát), és az iskolaigazgatók több mint negyede számolt be különböző típusú óratervi átalakításokról. A NAT bevezetése előtti évben végzett egyik kutatásban¹⁷ az iskolavezetők – az ezredfordulóig terjedő időszakra – a közismereti tantárgyi rendszer további nagy arányú változását prognosztizálták, de feltevéseik nem igazolódtak be (lásd 5.6. ábra és Függelék 5.13. táblázat). Míg a tananyagot, pedagógusi és tanulói óraszámot bővítő óratervi korrekciók átlagos aránya kevéssé maradt el a várakozásoktól (a várt 55% helyett 45%), addig az iskolai erőforrásokat szűkítő (esetleg pedagógus-mun-

¹⁷ NAT-vizsgálat, 1997.

kanélküliséggel fenyegető) változásokra (pl. hagyományos tantárgy megszűnése, kötelező, illetve fakultatív tárgyak számának csökkenése vagy későbbi életkortól indítása) alig került sor (a várt 32% helyett átlagosan csak 15%-ban).

5.6. ábra

A tantárgyi rendszerrel kapcsolatos változások a közoktatási intézményekben az igazgatói említések százalékában; elvárt 1996/97-ben, megtörtént 2001/02-ben



Forrás: Vágó, 1999a; Helyintanternv-vizsgálat, 2001/2002 adatbázisa

Az ezredfordulón a NAT és a kerettantervek implementációjának eredményeként megvalósult iskolai szintű tantervi változások között a növekedés jellegűek aránya (45%) éppen úgy háromszorosa a szűkítő jellegűeknek (15%), ahogy a kilencvenes évek első felében lezajlott spontán intézményi változások (42% és 13%) esetében tapasztalható volt. A 2001/2002-es újabb igazgatói előrejelzések – melyek a 2005-ig terjedő időszakra vonatkoznak – ismét csak új kötelező és fakultatív tantárgyak bevezetését, egyes műveltségterületek oktatásának a jelenleginél korábbi évfolyamtól történő megszervezését prognosztizálják (lásd Függelék 5.13. táblázat).

Mivel a két központi tartalmi szabályozó dokumentum nem csökkentette érdemben a hagyományos közismereti tárgyak követelményeit, óraszámait¹⁸; az új részműveltségterületeknek, a moduloknak, továbbá a speciális helyi tartalmaknak a tantervbe kerülését az iskolák a kötelező tanórák számának emelésével igyekeztek megoldani. Az oktatásfinanszírozással, a pénzügyi hatékonysággal foglalkozó intézmények és szakértők mellett a tanári szervezetek és a pedagógus szakszervezetek is egyre gyakrabban hivatkoznak arra, hogy nemzetközi összehasonlításban meglehetősen alacsony a magyar diákok éves óraszámja (lásd Függelék 5.14. táblázat). Az OECD-átlagtól elmaradó magyarországi tanítási idő legfőbb oka a hosszú, 11 hetes nyári szünet, az átlagot meghaladó számú nemzeti és egyházi ünnep; de a rövid – a 2003/2004-es tanévben mindössze 182 tanítási napnyi –

¹⁸ Évfolyamonkénti óraszámokat csak a kerettantervek határoztak meg.

tanév meghosszabbításának a hazai éghajlati viszonyok között, az iskolaépületek klimatizáltságának hiánya miatt, belátható időn belül sokak szerint nincs realitása. A rövid szorgalmi időszak miatt viszont jelentős a tanulók napi terhelése, túlságosan hosszú a tanítási nap. A korábbi oktatási kormányzat az egy tanulóra jutó napi összes (kötelező és szabadon választott) tanóra limitálásával,¹⁹ a 2002-ben hivatalba lépett miniszter viszont a magasabb évfolyamokon a heti kötelező óraszámok csökkentésével,²⁰ az alapfokú oktatásban pedig a házi feladatok adásának korlátozásával kívánta mérsékelni a tanulók munkaterheit (a munkaterhekről lásd még az *iskolák belső világáról* szóló 6. fejezetet).

Az általános iskolai pedagógusok, de különösen a középiskolai tanárok már a 2002/2003-as tanévig érvényben lévő óraszámok mellett sem tartották megvalósíthatónak a túlméretezett tananyag megtanítását, a „rejtett tantervnek” a – következő iskolafok elvárásainak – teljesítését, a diákok továbbtanulásra való felkészítését. Emiatt elképzelhető, hogy az iskolák többségét jellemző tantervi, óratervi „növekedési kényszernek” nem tud gátat vetni a 2003/2004-es tanévtől az 5. évfolyamtól felfelé bevezetésre kerülő heti 2,5 órás kötelező óraszámcsökkentés²¹ és a kerettantervi követelmények átlagosan 10%-os redukciója sem.

Az OECD-országok gyakorlatával összehasonlítva ugyanakkor megállapítható, hogy közoktatásunk az iskolai követelmények teljesítésében a – fejlett országok gyakorlatához képest – igen jelentős mértékben támaszkodik a diákok iskolán kívüli tanulására. A házi feladatok elkészítésére, a 29 vizsgált ország közül a görögök után a magyar gyerekek fordítják a legtöbb időt, s a középfokú tanulmányaikat éppen megkezdő (15 éves) tanulók meghatározó része veszi igénybe alkalmanként vagy rendszeresen pénzért felfogadott magántanárok segítségét (lásd *Függelék 5.15. táblázat*). Szakértők szerint az iskolán kívüli tanulás magas aránya az egyik lehetséges oka annak, hogy a magyar tanulók teljesítményét erősen befolyásolja családjuk társadalmi, gazdasági, kulturális helyzete (lásd a 2000. évi PISA-vizsgálat részletes eredményeit az *oktatás minőségéről* szóló 8. fejezetben), azaz a magyar közoktatás jelenlegi formájában nem képes a hátrányok enyhítésére, a társadalmi integráció növelésére.

Az oktatás minőségi problémáinak elemzéséhez egy új dimenziót jelent az utóbbi évtizedek legátfogóbb, 16 tantárgyra kiterjedő általános iskolai obszervációja.²² Ennek egyik legfontosabb tanulsága, hogy a tanítási gyakorlat szintjén nem történt érdemi alkalmazkodás a társadalmi, gazdasági, munkaerő-piaci változásokhoz (*Kerber, 2002*). Pedig a pedagógusok maguk is érzékelik, hogy az élethosszig tartó tanulás szempontjából kiemelkedő fontosságú kulcskompetenciák, tudások, készségek iskolai fejlesztése, a tanulók felkészültsége elmarad az elvárt és általuk is kívánatosnak tartott szinttől (lásd 5.7. ábra és *Függelék 5.16. táblázat*).

¹⁹ 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

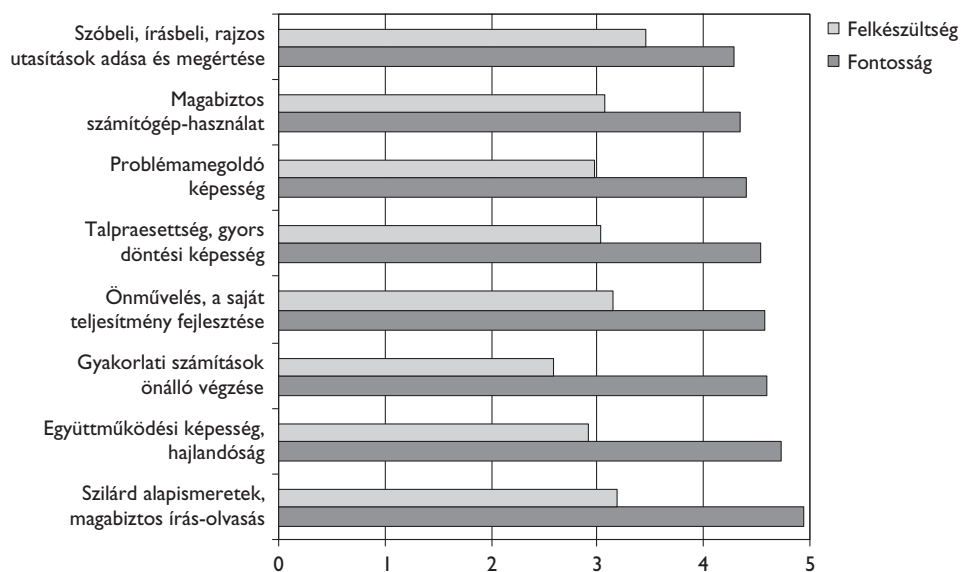
²⁰ 10/2003. (IV. 28.) OM rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet módosításáról.

²¹ A csökkentett heti kötelező óraszámhoz már a törvény tényleges életbelépése előtt visszakaptak heti két órát azok az osztályok, amelyekben a plusz órákat emelt szintű képzésre vagy felzárkóztatásra fordítják.

²² Műveltségi területek (tantárgyak) vizsgálata c. projekt. OKI Program- és Tantervfejlesztési Központ (2002).

5.7. ábra

A kulcskompetenciák fontosságának és a gyerekek felkészültségének megítélése ötfokú skálán az általános iskolákban oktató pedagógusok szerint, 2002 (átlag)



Forrás: Tantárgyi obszerváció – iskolai adatfelvétel, 2002

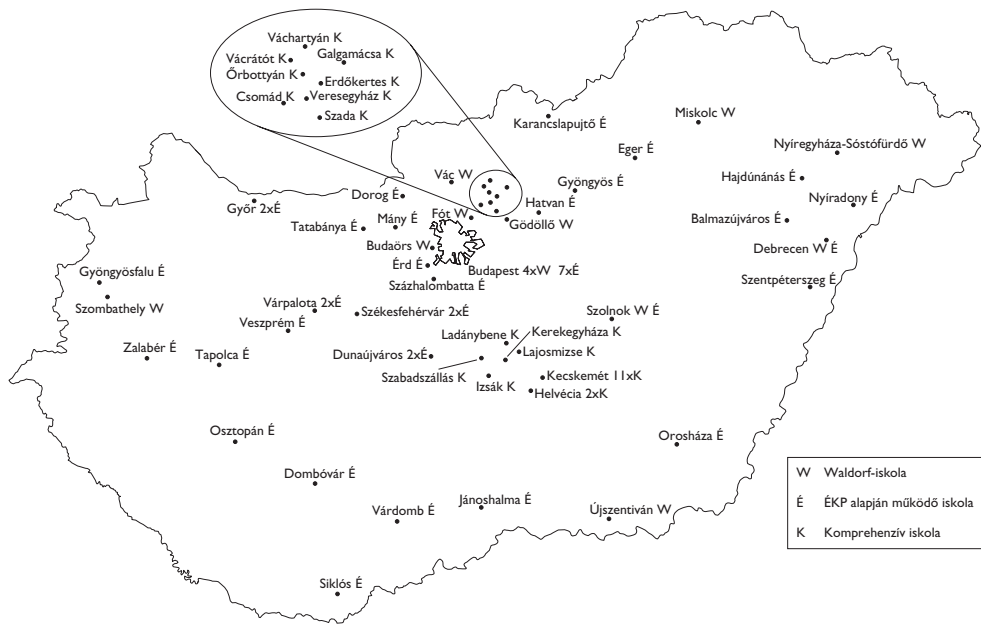
A tantárgyak tanításának helyzetét bemutató tanulmányok²³ szerint, a tartalmi, módszertani megújulás elmaradásának – az ellentmondásos tartalmi szabályozás mellett – döntően szemléleti okai vannak, mint például a tanításra, ismeretátadásra, az elméletre való koncentráció továbbélése a tanulóval, képességfejlesztéssel (a tanulási képességek fejlesztésével), a gyakorlati orientációval szemben. A tantárgyi integráció nehézkessége, a keresztantantéri témákkal és a modern oktatási tartalmak beemelésével szembeni ellenállás – a fogyó gyermeklétszám mellett szükségszerűen megjelenő egzisztenciális szorongáson túl – a tantárgyi lobbik erősségével is magyarázható. Végül pedig jelentős akadályozó tényező a külföldi (esetenként az innovatív hazai) gyakorlat ismeretének hiánya (Kerber, 2002).

Az esélykülönbségek mérséklésében, a gyermekkor értékeinek megőrzésében, a tanulási környezet korszerűsítésében (új tanulószervezési formák, tanítási módszerek meghonosításában), a hatékony személyiség- és képességfejlesztésben – komplex pedagógiai rendszerük révén – követhető modellként jelennek meg alternatív pedagógiák. Közülük Magyarországon a legelterjedtebbek az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot (ÉKP) követő iskolák, valamint a Waldorf-pedagógiát alkalmazó közoktatási intézmények, melyek országsszerte megtalálhatóak, továbbá a komprehenzív iskolák Kecskeméten és környékén, illetve Veresegyháza térségében (lásd 5.1 térkép és Függelék 5.17.–5.19. táblázat). Mindhárom alternatív pedagógiai rendszer a tankötelezettség teljes időtartamára kiterjedő programot nyújt az odajáró gyerekeknek.

²³ Lásd az Új Pedagógiai Szemle 2002. 5–12. számait.

5.1. térkép

A magyarországi Waldorf-iskolák, az Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal és a komprehenzív programmal működő iskolák



5.2.3. Szakmai képzés

A kerettantervek bevezetése az iskolarendszerű szakképzésben is tartalmi változásokat generált. Közülük az egyik leglényegesebb, hogy a szakmai orientáció, az előkészítés és az alapozás a szakmacsoportonként kidolgozott kerettantervekbe integrálódott. A képesítéshez vezető szakmák szerint tagolt szakképzést (szakközépiskola 13. évfolyam, szakiskola 11–12. évfolyam) viszont egységes központi programok szabályozzák. A szakközépiskolák számára egy, a szakiskolák számára két – egy „A” és egy „B” – kerettanterv készült: az „A” változat azok számára, akik csak formálisan sajátították el az általános iskolai követelményeket, és akiknek felzárkóztatásra van szükségük ahhoz, hogy 10. évfolyam után beléphessenek a szakképzésbe; a „B” pedig a jobb felkészültségű tanulók számára, akiket az alpműveltségi vizsga letételére is felkészítenek, és akik ezután a szakmák szélesebb, igényesebb köréből is választhatnak (Farkas, 2002). A 2001/2002-es, valamint a 2002/2003-as tanévben a szakiskolás diákok mintegy 43%-a tanult az „A” és 57%-uk a „B” kerettanterv szerint (Mártonfi, 2003b).

A kerettanterv a szakiskolák számára ezen túl lehetőséget adott ún. pályaorientációs tantárgy oktatására is, amely lehetőséggel formálisan az iskolák négyötöde élt (Szakiskolai felmérés, 2002). Azt azonban nem tudjuk, hogy e tantárgy keretében az intézmények ténylegesen mit oktatnak. Az eredeti szándék az volt, hogy a diákokat a négy nagy szakterület közül – humán, műszaki, agrár és gazdasági-szolgáltatási – legalább hárommal megismertessék, illetve hogy a szakmacsoport választását ezáltal is megalapozottabbá tegyék. A tanulók azonban átlagosan mindössze 1,26, az osztályok kétharmadában

pedig csak egy szakterülettel ismerkednek meg. Ennek az oka – a leggyakoribb érvelés szerint – a tárgyi és személyi feltételek hiánya, valójában azonban az iskolák ellenérdekeltek a széles körű pályaeorientálásban, mert ez tanulóikat esetleg a náluk nem oktatott szakmacsoportok és szakmák felé, illetve ezen keresztül az iskolaváltásra is orientálhatja. A diákok szakmacsoport- és szakmaválasztása tehát kétharmad részben legkésőbb a beiratkozáskor, a kilencedikes osztályokba soroláskor megtörténik, ami ellentmondásban van azzal a ténnyel, hogy négyötödük – elvileg a már meghozott választási döntést megkönnyítő – pályaeorientációs képzésben részesül (Mártonfi, 2003b).

A szakiskolák 9–10. évfolyamán folyó külön pályaeorientációs, szakmai orientációs, szakmai előkészítő, illetve szakmai alapozó oktatásról a kép szinte kaotikus, pedagógiai szempontból nehezen értelmezhető (lásd *Függelék 5.20. táblázat*). Mindennek vélhetően az az oka, hogy a fenti kategóriák csak ritkán ténylegesen funkcionáló pedagógiai terminusok. Ezek inkább szakmai-ideológiai és érdekvédelmi kategóriaként működnek, amelyek célja, hogy az egyes évfolyamokon kiszorítsák vagy visszaszívárogtassák az egykor volt szakképzést, vagy azt más megközelítésben próbálják strukturálni, illetve az általános iskolai és a szakmunkás-bizonyítvány megszerzése közötti képzési időben korábbra vagy későbbre időzítsék a pályaválasztási döntést, valamint az egyén vagy az iskola kötelezettségvállalását. Valamilyen szakmai jellegű oktatást – bár különböző elnevezésekkel – az iskolák zömében már a 9. évfolyamon is szerveznek: az ilyen órák száma hetenként átlagosan 6,5, illetve a pályaeorientációt is ide számítva 7,5. A tizedik évfolyamon a szakmai órák száma már 9,0, a pályaeorientációval együtt 9,3. A gyakorlati órák aránya – kizárólag az osztályoknak arra a 44,6, illetve 60,3%-ára vonatkoztatva, ahol egyáltalán van ilyen – hetenként 3,7, illetve 5,0, amelynek helyszíne nagyjából kétharmad részben az iskolai tanműhely, egyharmad részben pedig a tanterem (Mártonfi, 2003b). Az iskolákban dolgozó szakemberek véleménye meglehetősen egyöntetű arról, hogy az általános iskolából sokféle tanulási kudarccal érkezők számára növelni kellene a gyakorlat mennyiségét, de teljes a tanácstalanság abban a tekintetben, hogy ez milyen is legyen. A magyar iskolákban ugyanis csak az egyes szakmák elsajátítására irányuló – az új szakképzéstagoláshoz nem igazodó – szakmai gyakorlatnak van hagyománya, a gyakorlati oktatás módszertani kultúrája alacsony, az oktatói gárda önerőből innovatív magatartásra képtelen.

A kilencvenes évek eleje óta a szakközépiskolai oktatás szerkezete és tartalma jelentős erőforrásokat mozgósító, átgondolt stratégiai fejlesztések eredményeképpen átalakult, nemzetközi összehasonlításban is modernnek tekinthető. Ugyanakkor a szakmunkásképzés – mely egy sokkal szűkebb, pedagógiaiilag a korábbinál nehezebben kezelhető, életperspektívájában rosszabb kilátású réteg képzéséért felelős – megújítása a 2+2-es szerkezetre való áttérés és a szakmákhoz készített központi programok ellenére gyakorlatilag elmaradt. A 2003 tavaszán meghirdetett Szakiskolai Fejlesztési Program négy komponensből tevődik össze: (A) a közismereti és szakmai alapozó oktatás megújítása, (B) a szakképzés-módszertan fejlesztése, (C) a hátrányos helyzetűek reintegrációja és (D) az iskolai önfejlesztő és minőségfejlesztő képesség erősítése. Ezek közül az A, B és C összetevőben való részvételre pályázhatnak az iskolák, a nyertesek a D komponensben kötelezően részt kell, hogy vegyenek. A négy komponens négy tematikus projekt egészíti ki: (1) az idegennyelv-oktatási, (2) a mérési-értékelési, (3) a pályaeorientációs és (4) az informatikai tematikus projekt. A fejlesztéshez a 2002-ben kezdődött kormányzati ciklusban a korábbiakhoz képest jelentős, 12-13 milliárd Ft-os anyagi forrást is rendeltek, amelyet a fejlesztések és továbbképzések finanszírozása mellett eszközbeszerzésekre fordíthatnak a szakiskolák (*Szakiskolai...*, 2003).

A szakközépiskolai kerettantervi szabályozás és fejlesztő munka az előző évtizedben történetekkel összhangban zajlott, azok szerves folytatásaként is értelmezhető. A 9–10. évfolyamon most már valamennyi – nemcsak az ún. világbanki képzést folytató – szakközépiskolában szakmacsoportos orientáció és alapozó oktatás folyik heti 5, a 11–12. évfolyamon pedig heti 8 órában. Az érettségi utáni, közép- és emelt szintű szakképzési programok kidolgozását és megújítását egy új, világbanki hitelből finanszírozott fejlesztés is szolgálta (lásd még a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet). A szakképzési törvény 2003-as módosítása az intézményeket helyi szakmai programok kidolgozására kötelezte, amelynek során figyelembe kell venniük a központi programokat.²⁴ Ezzel a rendelkezéssel nagyobb teret biztosított a szakmai tananyag tartalmának a helyi igényekhez történő igazítására a szakképzésben is.

A fentiekkel összhangban alakult az Országos képzési jegyzék (OKJ) is. Ennek legújabb, 2001-ben kihirdetett változata a szakmákat 21 szakmacsoportba sorolta (lásd *Függelék 5.21. táblázat*). Az egyes szakmacsoportok gondozására bizottságok alakultak, melyek elnökeit a gazdaság szereplői, titkárait – az esetek legalább kétharmadában, ahol az OM a felelős főhatóság – a Nemzeti Szakképzési Intézet (NSZI) adja. A jegyzékben szereplő szakmák számát a módosítás során csak kismértékben (10%-kal) sikerült csökkenteni, a kihirdetést követő évben viszont újabb 5%-kal bővült a szakmák száma. A szakmai igazgatás – most az EU-csatlakozásra is hivatkozva – az OKJ újabb, radikális szakmaszám-csökkentést is előirányzó átalakítását tervezi (*Mártonfi, 2003b*).

A Nemzeti Szakképzési Intézetben 2001-ben kezdődött az a fejlesztés, amely a szakképzés tartalmának modularizált és a kompetenciák fejlesztésére épülő tartalmi és strukturális átalakítását célozta meg. Mintegy 400 szakmára – elsősorban az OM által felügyeltre – készült ún. DACUM-elemzés, amelynek lényege a szakértői munkakörelemző vélemények alapján összeállított tevékenység- és képességmátrix. Ennek figyelembevételével dolgozták ki az új szakmai és vizsgakövetelményeket, melyeket várhatóan a 2003-as év második felében adnak ki, és a legoptimistább számítások szerint 2005-ben kezdődhet meg az erre épülő központi szakmai programok szerinti képzés.

5.2.4. Az alapfokú művészetoktatás

A kötelező óvodáztatást és iskoláztatást megvalósító intézményrendszerrel párhuzamosan kiépült, a többcélú iskolákkal közös irányításban, azonos épületben vagy teljesen önállóan, saját infrastruktúrával működő alapfokú művészetoktatási hálózat a magyar közoktatás sajátos képződménye. Az iskolai művészeti nevelést kiegészítő, immár öt évtizede létező alapfokú művészetoktatás az oktatási rendszer egyik „mostohagyerekének” számít annak ellenére, hogy az ezredfordulón már évente közel negyedmillió (242 966) tanulót (lásd *Függelék 5.22. táblázat*) nevel önkifejezésre, alkotásra, a művészetek befogadására és nem utolsósorban a szakirányú továbbtanulásra. Ennek oka elsősorban az, hogy az alapfokú művészetoktatás keretében a tankötelezettség nem teljesíthető. Külön érdekesség ugyanakkor, hogy a szakképzés rendszerébe szervesen beépült középfokú művészetoktatási intézmények (melyekben természetesen a tankötelezettség is teljesíthető) nem az általános iskolai művészeti tárgyak követelményei, hanem egyértelműen az alapfokú művészetoktatás tanszakainak követelményei szerint szervezik felvételi vizsgáikat.

²⁴ 2003. évi XXIX. törvény a szakképzésről szóló 1993. évi LXXVI. törvény módosításáról, 10. §.

A közoktatási törvény részletesen meghatározza az alapfokú művészetoktatási intézmények működési feltételeit: a képzés horizontális (művészeti ágak) és vertikális (előképző, alap- és továbbképző, összesen legalább hat és legfeljebb 12 évfolyam) szerkezetét, tartalmát, a továbbhaladás feltételeit, a vizsgarendszert és a pedagógusok képesítési követelményeit.²⁵ A Nemzeti alaptanterv megjelenését követően viszonylag gyorsan elkészültek a művészeti nevelés folyamatszabályozásának központi pillérei, a miniszter által – művészeti áganként – kiadott, *Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja* című irányelvek.²⁶ A kimeneti szabályozás dokumentumainak – az alap- és záróvizsgák általános és részletes követelményeinek – kiadásával azonban (az alpműveltségi és érettségi vizsgához hasonlóan) jelentős késésben van a tanügyigazgatás.

Az oktatómunka cél- és feladatrendszerét, a tanszakok tantárgyait, óratervét és követelményeit, továbbá a tehetségfejlesztés programját az alapfokú művészetoktatási intézményekben is a központi tartalmi szabályozás dokumentumaira épülő helyi tantervek határozzák meg. A 2001 szeptemberétől kötelezően bevezetésre került pedagógiai programok és az erre épülő helyi tantervek – melyek több mint száz tantárgy tanításának kereteit szabályozzák – létrehozása komoly munkát és felelősséget jelentett, de egyben nagyfokú szabadságot is adott az iskolák nevelőtestületeinek. Az alapfokú művészetoktatás feladatainak ellátását a közoktatási törvény a megyék, illetve a főváros felelősségi körébe utalja, azonban az önálló intézmények – elsősorban a zeneiskolák – döntő többsége a helyi önkormányzatok fenntartásában, az egyéb művészeti iskolák számottevő része pedig alapítványi formában működik. Az iskolafenntartó önkormányzatok a 2002. évi pedagógusbér-növekedés terheit is felvállalva túlnyomó többségükben megőrizték iskoláikat, elismerve azok értékőrző és értékteremtő, helyi közösségformáló hatását. Miután a rendszer finanszírozása számos kérdést vet fel (lásd a *keretes írást*), a 2002/2003-as tanévben az oktatási miniszter a helyi tartalmi szabályozási és egyéb működéssel kapcsolatos dokumentumok, továbbá az alapfokú művészetoktatási intézményekben folyó pedagógiai munka szakmai feltételrendszerének országos ellenőrzését rendelte el.²⁷ Átfogó kutatások híján az ennek nyomán készült OKÉV-jelentéstől várják az oktatás-irányítók, a fenntartók és nem utolsósorban a művészetoktatásban érintettek, hogy tartalmas, részletes képet kapjanak a közoktatásnak erről a dinamikusan fejlődő területéről.

Az alapfokú művészeti iskolákba, kitüntetetten a zeneiskolákba, elsősorban nem a gyermekeiket művészi pályára szánó családok, hanem inkább a polgári műveltségesszéményt követő, a fogyasztói társadalom uniformizáló hatásait ellensúlyozni kívánó vagy egyszerűen a gyerekek számára a szabadidő eltöltésének értelmes formáit kereső szülők iratják be fiaikat és (főképp) lányaikat. A rendszerváltást követően gyorsan tömegesedő zeneoktatásban való részvétel (lásd *Függelék 5.23. táblázat*) a fiatalok egyik leggyakoribb különórájává vált. A 15–29 éves népességet reprezentáló 8500 fiatal kikérdezésén alapuló Ifjúság 2000 vizsgálat adatai azt mutatják, hogy a korosztály tagjainak 6,1%-a járt általános iskolás korában zeneiskolába (*Ifjúság 2000*). Intézményvezetői tapasztalatok szerint a felvételre jelentkező gyerekek szüleinek többsége maga is folytatott zenei tanulmányokat. Új tendencia a népzeneoktatásban részt vevők számának emelkedése, csak-

²⁵ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 8/B. § (5) bekezdés, 17. § (1) bekezdés k) pont, 31. § (1)–(3) bekezdés, 45. § (3) bekezdés, 48. §, 71. § (6) bekezdés.

²⁶ 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet.

²⁷ 30/2002. (V. 17.) OM rendelet a 2002/2003. tanév rendjéről, 24. § (1) bekezdés a) pont.

Az alapfokú művészetoktatás finanszírozása

Az alapfokú művészetoktatás központi finanszírozása az éves költségvetési törvény rendelkezései alapján történik, amely meghatározza az iskolafenntartók számára az e feladatra folyósított normatíva összegét. Bár a normatíva az elmúlt hat évben a zeneművészeti ágban 250%-kal, a többi művészeti ágban 330%-kal emelkedett,* az iskolafenntartók jelentős áldozatvállalása nélkül a művészetoktatás összeomlana. A központi támogatás a bérköltségeket sem mindig fedezi, a működési költségeket rendszerint a fenntartók biztosítják, krónikus problémát jelent azonban – elsősorban a zeneiskolákban – a drága taneszközök karbantartása, pótlása. A fővárosi és a megyei közoktatás-fejlesztési közalapítványok fennállásuk öt éve alatt szinte minden régióban folyamatosan támogatták a művészeti iskolákat, kitüntetetten a hangszerbeszerzéseket. Az iskolák pályázati pénzeiből, rendezvényeik bevételeiből és az iskolai alapítványokhoz érkező adományokból is elsősorban felszereléseiket, taneszközeiket korszerűsítették.

Az alapfokú művészetoktatási intézményekbe járó gyerekek számára az oktatás tulajdonképpen ingyenes, az iskola létesítményeinek, felszereléseinek használatáért azonban ún. térítési díjat** fizetnek. A térítési díj tanévenként nem haladhatja meg a szakmai feladat összkiadásaiból az egy tanulóra jutó összeg 5-10%-át. A fenntartó által szabályozott módon az iskolák a térítési díjat részben vagy egészben elengedhetik. Az iskolaigazgató dönt a tanulmányi eredmények alapján egységesen járó és – kérelemre – a szociális helyzet alapján adható kedvezményekről, valamint a befizetés módjáról. A tanulói hozzájárulás jelenlegi rendszere nem korlátozza a hátrányosabb helyzetű családokban nevelkedő gyerekek hozzáférését az alapfokú művészetoktatáshoz.

* Fajlagos összeg a zeneoktatásban egyéni foglalkozásban részesülők után 1997-ben 40 000 Ft, 2003-ban 100 000 Ft/tanuló; a csoportos főtanszakos zeneoktatásban és a más művészeti képzésben részesülők után 1997-ben 20 000 Ft, 2003-ban 66 000 Ft/tanuló. *Forrás:* Éves költségvetési törvények.

** 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 115. § (1) bekezdés c) pont és 117. § (1) bekezdés b) pont, (2) bekezdés

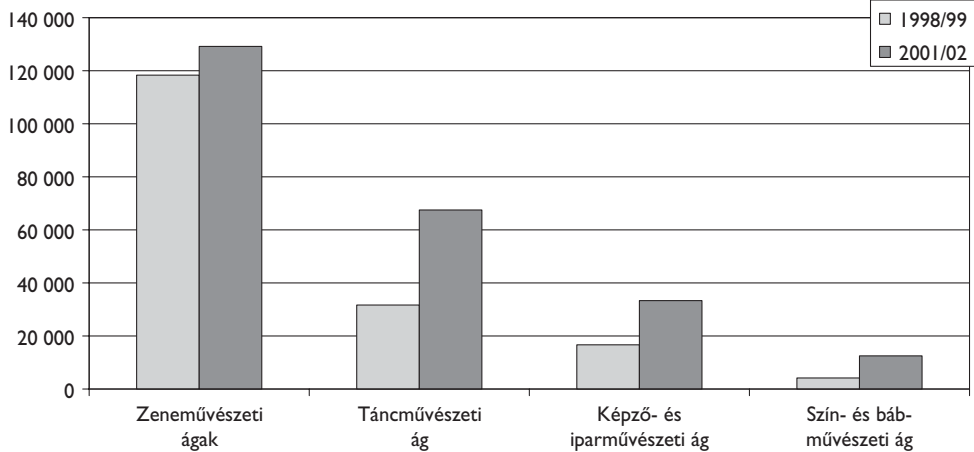
úgy, mint az alapfokú művészetoktatási intézményben néptáncot tanulók létszámának közel félszázezerre bővülése, ami globalizálódó világunkban erősödő motivációt jelezhet a nemzeti kultúra őrzésére (lásd *Függelék 5.22. táblázat*).

Érdemes felfigyelni arra, hogy a zeneoktatás növekedési dinamikáját megelőzik az egyéb művészeti képzések, noha tanulólétszámukat tekintve még nem közelítik meg azt (lásd 5.8. ábra és *Függelék 5.22. táblázat*). A táncművészeti, képző- és iparművészeti, illetve szín- és bábművészeti iskolák esetében nem szabad figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy a tanulólétszám után folyósított normatív támogatásnak az utolsó hat évben lezajlott több mint 300%-os növekedése az ezredfordulóra rentábilissá tette a fenntartók számára elsősorban a csoportos és a kevésbé anyag- és eszközigényes képzéseket. Az alapfokú művészetoktatásban részesülők aránya az egyes művészeti ágakban megyénként jelentős különbségeket mutat, a zeneművészeti ágban Budapest és Pest megye, az egyéb művészeti ágakban Szabolcs-Szatmár-Bereg megye kiugróan magas tanulólétszáma érdemel említést.

Az alapfokú művészetoktatásban dolgozó tízezernél több pedagógus többsége a törvényben előírt felsőoktatási intézményben szerzett egyetemi vagy főiskolai művészeti végzettséggel és/vagy pedagógusdiplomával rendelkezik. A zeneművészeti ágakban és Budapesten magasabb, az egyéb művészeti ágaknál alacsonyabb a felsőfokú művészeti végzettséggel rendelkezők aránya (lásd *Függelék 5.24. táblázat*).

5.8. ábra

A tanulólétszám változása az alapfokú művészetoktatásban négy művészeti ágban, 1998/99 és 2001/02



Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Középfokú oktatás 1998/1999; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002 alapján Vágó Irén számításai

5.2.5. A sajátos nevelési igényű gyerekek oktatása

Magyarországon a közoktatási törvény igen részletesen szabályozza a sajátos nevelési igényű²⁸ gyerekek jogait a *korai fejlesztésben* és *fejlesztő felkészítésben* való részvételre, valamint a *külön* gyógypedagógiai intézményben (illetve a közoktatási intézmények elkülönült tagozatain, osztályaiban) vagy a többi gyerekekkel együttesen történő közös nevelésre²⁹. Az egyes fejlesztési formák igénybevételére az ún. szakértői bizottságok (lásd a *keretes írást*) tesznek javaslatot, illetve hoznak döntést.

A közoktatás különböző szintjeire belépők számának nagyarányú csökkenése ellenére a gyógypedagógiai intézményekben tanulók száma a kilencvenes években töretlenül emelkedett hazánkban, lényegesen meghaladva a fejlett országokban tapasztalt arányokat (*Jelentés..., 2000; Special Needs..., 2000*). A speciális nevelés talán legfontosabb fejleménye, hogy ez a trend megfordulni látszik. A 2001/2002-es tanévben a külön nevelődő általános iskolai tanulók létszáma először csökkent (közel 3%-kal), ami valószínűleg

²⁸ 2003. évi LXI. törvény 23. §. (1) bekezdés „a testi, az érzékszervi, az értelmi, a beszéd- vagy más fogyatékos gyermekek” terminológia helyett a „sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók” megnevezést vezet be.

²⁹ 1993. évi LXXIX törvény a közoktatásról, 30. §.

núleg három folyamat eredőjeként jött létre. A képzési kötelezettségről szóló rendelet és a közoktatási törvény módosítása³⁰ – a nevelési tanácsadó, illetve a szakértői és rehabilitációs bizottság ajánlásához kötötten – lehetővé tette, hogy a megkésett fejlődésű gyerekek hétéves kor után is az óvodában maradjanak addig, amíg az iskolába lépéshez szükséges fejlettséget elerik. A szakértők mintegy másfélszázra becsülik az érintett gyerekek számát. A csökkenés második, egyben legjellemzőbb oka az integráltan nevelkedő általános iskolások arányának az emelkedése (a statisztika szerint 17,4%-ra), míg a harmadik, a közoktatási statisztikában nem szereplő speciális nevelési szükségletű gyerekek számának növekedése. Annak ellenére, hogy a többségi gyerekekkel közösen oktattott sajátos nevelési igényű tanulók után lényegesen magasabb, gyógypedagógiai normatíva jár (430 000 Ft, szemben az 1–4. évfolyamon 187 000 Ft-os és az 5–8. évfolyamon 194 000 Ft-os általános iskolai normatívával),³¹ és ezek a tanulók az osztályok létszámába is magasabb szorzóval kerülnek beszámításra, azok az iskolák, ahol egy-két ilyen gyerek van, az adminisztrációs teher miatt nem mindig regisztráltatják a speciális fejlesztésre jogosult tanulóikat. Így járnak el azok az általános iskolák is, melyeket a szakértői bizottságok – a törvényi feltételek hiánya miatt – alkalmatlannak minősítenek integrált nevelésre, de a szülők kérésére az iskolafenntartó tudtával, esetleg éppen utasítására mégis felveszik azokat a gyerekeket, akiket egyébként a külön nevelő iskola nagy távolsága 7-8 éves korban kollégiumba kényszerítene (Vágó, 2002a).

Magyarországon a 2001/2002-es tanévben 320 külön nevelést-oktatást biztosító speciális iskola és további 240, általános iskola mellett működő speciális tagozat volt

Szakértői bizottságok

A pedagógiai szakszolgálatok körébe tartozó, tanulási képességeket vizsgáló 32 fővárosi és megyei szakértői bizottság, valamint a nagy fogyatékosági területeket (beszéd, hallás, látás, mozgás) lefedő négy országos szakértői bizottság legfontosabb feladata a szűrés. Ennek az összesen 36 bizottságnak a jogkörébe tartozik a vizsgálati eredmények alapján javaslatot tenni a különleges gondozás keretében történő ellátás módjára, formájára és helyére, illetve vizsgálni a közoktatási intézményekben a különleges gondozás ellátásához szükséges feltételek meglétét.* A 2001/2002. tanévben a bizottságokban 257 gyógypedagógus, 57 pszichológus, 49 szakorvos és 16 általános iskolai pedagógus dolgozott. A tagok az ötéves kornál fiatalabb gyermekek szüleinek csupán javaslatokat tehetnek, a tankötelezettség hatálya alá tartozó gyerekek esetében azonban államigazgatási eljárás keretében határozatot hoznak, amely ellen fellebbezni lehet. A szakértői bizottságok körültkintő munkáját jelzi, hogy a beiskolázással kapcsolatos közel húszezer (19 929) határozat kevesebb, mint 1%-át (148-at) fellebbezték meg az érintettek.

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002

* 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 35. § (2) bekezdés.

³⁰ 36/1999. (VIII. 24.) OM rendelet a képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgálatokról szóló 14/1994. (VI. 24.) MKM rendelet módosításáról; 1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 12. §.

³¹ 2002. évi LXII. törvény a Magyar Köztársaság 2003. évi költségvetéséről.

(KIR-STAT-adatbázis), míg a sajátos nevelési igényű tanulók 18-20%-a integráltan nevelődött, pontosan nem meghatározható számú többségi általános iskolában. Ez utóbbi arány a jövőben valószínűleg dinamikusan emelkedni fog, mert a szakértői bizottságok az 1999/2000-es tanévben a vizsgált tanulók közül a két évvel korábbihoz képest a látási fogyatékosok közül 20%-kal, a mozgáskorlátozottak közül 37%-kal, a hallási fogyatékosok közül pedig 58%-kal több gyereket javasoltak integrált nevelésre-oktatásra. Az enyhe fokban sérült értelmi fogyatékos gyerekek szülei pedig hagyományosan minden követ megmozgatnak azért, hogy gyermekük a többséggel együtt nevelődjön. Eközben egyre több általános iskolai pedagógus is felismeri a sérült és az ép gyermekek együttnevelésének előnyeit (Kőpatakiné-Salné, 2003).

A sajátos nevelési igényű gyerekeket oktató intézmények 2001 szeptemberétől az 1., 5. és 9. évfolyamon bevezették a fogyatékos oktatás irányelveinek kerettantervhez igazított tantárgyi rendszerét, követelményeit és heti óraszámait (Jelentés..., 2000). Az enyhe fokban sérült értelmi fogyatékosoknál az oktatás tartalmában jelentős változásként értékelhető az életvitel és gyakorlati ismeretek minden évfolyamon 2,5 órában történő oktatása, az informatikának a 7–8. évfolyamra való kitolódása és az idegennyelv-oktatás eltörlése az általános iskolai szakaszban.

A gyógypedagógiai iskolák és tagozatok helyi programjának kialakításához és az integráltan nevelődő gyerekek fejlesztéséhez az OKI tantervi adatbankjában rendelkezésre állnak ún. eltérő tantervek és olyan programok (Braille írás-olvasás, síkírás, jelkommunikáció, mozgásnevelés stb.), melyek a sérülésspecifikus rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozások megtervezését segítik. A programok használata nemcsak egy-egy tanuláshoz is nélkülözhetetlen módszer elsajátítását biztosítja, hanem hozzájárul a tanulók felkészítéséhez arra a speciális életmódra, amelyre sérülésük típusa kényszeríti őket. A speciális tantervekben az ismeret- és képességfejlesztés hosszabb időszávokra és differenciált követelményszintekre tervezett, a lassabb haladásra képes tanulók számára hosszabb érési időt biztosít. Az adatbanki tantervek a következők: súlyos fokban hallássérült tanulók tantervei, eltérő tantervek vak és gyengénlátó tanulók oktatásához, tantervek a beszédjavító iskolák, a mozgáskorlátozott tanulókat oktató intézmények számára, valamint az enyhe fokban értelmi fogyatékos (tanulásban akadályozott) tanulók számára (Kőpatakiné-Salné, 2003).

A sajátos nevelési igényű gyerekek tanulásához elegendő számú, de többségében meglehetősen régi, az enyhe fokban sérülteknél nem ritkán a többségi iskolákéhoz képest ugyan csökkentett követelményű, de a tanulók kognitív képességeinek speciális struktúrájához kevésbé alkalmazkodó kiadványt találunk (lásd Függelék 5.25. táblázat). Az Oktatási Minisztérium, mely a sajátos nevelési igényű gyerekek tankönyveinek kiadását közvetlenül is támogatja, 2001-ben külön pályázatot írt ki a tankönyvkiadást korszerűsítésére. Az enyhe értelmi fogyatékosok integrált neveléséhez rendelkezésre állnak továbbá a Gyermek Ház pedagógusainak munkáiból összeállított tankönyvcsalád tankönyvei, melyek minden témakört differenciáltan, több szintre bontva dolgoznak fel.

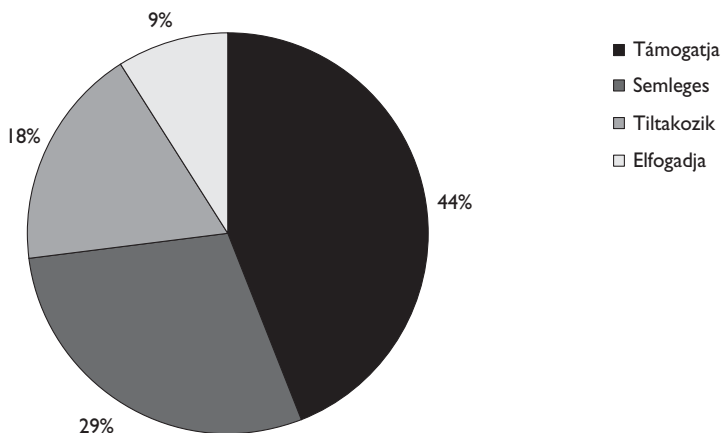
Miközben az elkülönülten nevelő intézményekben a képzett gyógypedagógusok tradicionálisan jó színvonalú fejlesztőmunkát végeznek, a jelentős szocializációs többlet nyújtására alkalmas, új szervezeti keretek között – félig (többségi iskolában, de külön osztályban) vagy teljesen integráltan (többségi osztályban) – tanuló gyerekek nevelésének sok helyen igen hiányosak a feltételei. Szinte krónikus a gyógypedagógus-hiány elsősorban a kistélepülési iskolák speciális tagozatain, ahol szinte mindig három évfolyamból összevont osztályokban folyik a tanítás. A gyógypedagógiai szolgáltató rendszer fejlesztés-

tése nem tart lépést az intézményhálózat kiterjedésével. Az utazó gyógypedagógiai szolgálat csak a városokat és a közvetlen vonzáskörzetbe tartozó településeket éri el, a hátrányos helyzetű, magas roma tanulóarányú jellemezhető iskolákat nem (Vágó, 2002a).

Egy, az integrált nevelés helyzetének feltárását célzó 2000-ben elvégzett kutatás (*Az integráltan nevelt-oktatott fogyatékos tanulók helyzete, 2000*) sok olyan problémát (részben szabálytalanságokat) tárt fel, amelyek megoldása nem várható kizárólag az érintett iskoláktól. A törvényi kötelezettség ellenére a vizsgált 116 intézmény kevesebb mint felében (43%) jelenik meg a fogyatékos tanulók nevelése-oktatása a befogadó iskola alapító okiratában és pedagógiai programjában. Noha az integráltan nevelt gyermeket is megilletik a közoktatási törvény szerint a speciális tantervek és tankönyvek, a befogadó iskolák többségében ezeket nem ismerik vagy nem használják. „Eltérő tantervekkel” s az integrált gyerekek számára szükséges egyéni fejlesztőprogrammal az intézmények alig harmada (32,7%) rendelkezik. Az akadályozott tanulóknak a vizsgált esetek majdnem felében (48,1%) a társaikkal azonos tanulmányi követelményeket kellett teljesíteniük minden tárgyból, más elvárásoknak kellett megfelelniük egyes tárgyakból az intézmények 37,1%-ában, és csak az iskolák 14,7 %-a fogalmazott meg az épekétől eltérő követelményeket számukra valamennyi tantárgyból. A pedagógusok szerint az integráció sikere szempontjából meghatározó jelentőségű a szülők véleménye a fogyatékos gyerekek el-, illetve befogadásáról (lásd 5.9. ábra és Függelék 5.26. táblázat).

5.9. ábra

Az ép tanulók szüleinek véleménye a fogyatékosokkal való együttnevelésről, 2001



Forrás: Salné-Kópatakiné, 2001a

A többségi társadalom, benne a szülők és pedagógusok attitűdjei nyilvánvalóan csak lassan változnak. Ahol azonban azonnali vagy legalábbis viszonylag gyors változásra lehetőség és szükség lenne, az az együttnevelődő gyerekekkel foglalkozó pedagógusok felkészültsége. Az iskolaigazgatók véleménye szerint a fő problémát az integráló iskolák körében ugyanis éppen az jelenti, hogy rendkívül alacsony (4,9%) a pedagógusaik között a megfelelő szakirányú képesítéssel rendelkezők aránya (Kópatakiné-Salné, 2003).

Az írásbeli és szóbeli kommunikáció színvonalával kapcsolatos társadalmi elvárások ugrásszerű növekedése reflektorfénybe állította a nyelvi-kommunikációs zavarokat,

köztük a leggyakoribb részképességzavart, a diszlexia-diszgráfiát. Magyarországon nemzetközi összehasonlításban igen magas a nyelvi-kommunikációs problémákkal és beszédhibákkal küzdők aránya (*Special Needs...*, 2000). Közülük évente 40-45 ezren vesznek részt beszédjavító foglalkozásokon. A pedagógiai szakszolgáltatások közé tartozó logopédiai ellátás igen kiterjedt, a szűrővizsgálatok végzése mellett azonban nem mindig marad elegendő kapacitás terápiák folytatására (lásd *Függelék 5.27. táblázat*). A szakemberek nagy reményt fűznek ahhoz, hogy a beszédhibák korai felismerése és korrekciója hosszabb távon javítja a magyar gyermekek (felnőttek) olvasási-szövegértési eredményeit.

5.2.6. Nemzetiségi oktatás

Magyarországon a nemzetiségi nyelvtanuláshoz való hozzáférés feltételei európai viszonylatban is kedvezőnek mondhatók (lásd *Függelék 5.28. táblázat*). A közoktatási törvény szerint minden gyermek, tanuló joga, hogy nemzeti, illetőleg etnikai hovatartozásának megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön.³² Amennyiben legalább nyolc szülő kéri, a fenntartó köteles nemzetiségi képzési programot, kevesebb tanuló esetében pedig, a kötelező tanórákon túli, ún. csatolt nyelvórákon rendszeres nemzetiségi nyelvtanulási alkalmakat biztosítani. A jog érvényesítéséhez szükséges intézményhálózat (nemzetiségi-kisebbségi óvodák, iskolák, illetve csoportok, tagozatok) hat nemzetiség és a cigány etnikai kisebbség számára a közoktatási vertikum minden szintjén biztosítja a nemzetiségi-kisebbségi nyelven vagy nyelvet tanulás lehetőségét.

Az intézményes nevelés keretei között szerveződő nemzetiségi programokban részt vevők száma a kilencvenes években dinamikusan nőtt, az ezredfordulót követően a gyermeklétszám azonban csak a statisztikai adatgyűjtésben korábban nem szereplő, ún. egyéb nemzetiségi, azaz elsősorban cigány kisebbségi oktatás révén növekedett (lásd *Függelék 5.29. táblázat*). Különösen feltűnőek az általános iskolai tanulók fogyásának adatai. A szerb és horvát származású diákok fokozatos elmaradása indokolható volt a délszláv helyzet rendeződésével, de a szlovén, román, szlovák tanulók számának stagnálása és legfőbbképpen a nemzetiségi német oktatásban tapasztalt állandó bővülése kompenzálta a létszámvesztést (lásd *Függelék 5.30. táblázat*).

A demográfiai apályt messze meghaladó arányú tanulólétszám-csökkenés okai között nagy valószínűséggel nem szerepel a nyelvi kínálat szegényessége, mert az alapfokú oktatás intézményhálózata a nemzetiségek lakta területeken jól kiépült. Az Európai Unió tagállamaiban és a csatlakozásra váró országokban is egyedülálló, hogy Magyarországon minden pedagógiai ciklusban minden nyelvoktatási forma igényelhető (lásd *Függelék 5.31. táblázat*).

1988-tól hazánkban ismét jelen van a kisebbségi jogok tiszteletben tartására súlyt helyező országok többségében elterjedt három oktatási forma: az anyanyelvű oktatás (*total immersion*), amelyben a többségi nyelv és irodalom kivételével mindent célnyelven oktatnak, a kétnyelvű oktatás (*partial immersion*), melynek esetében legalább három tantárgyat célnyelven kell tanulni, valamint a nemzetiség nyelvét tantárgyként bevezető oktatás. A nemzetiség nyelvének tanítási nyelvként való alkalmazása elsősorban nemzetiségpolitikai s csak másodsorban nyelvpolitikai kérdés. Az utóbbi években az összességében kedvezőbbé váló jogi, finanszírozási környezet a kétnyelvű típus és a nemzetiség

³² 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 10. § (3) bekezdés b) pont.

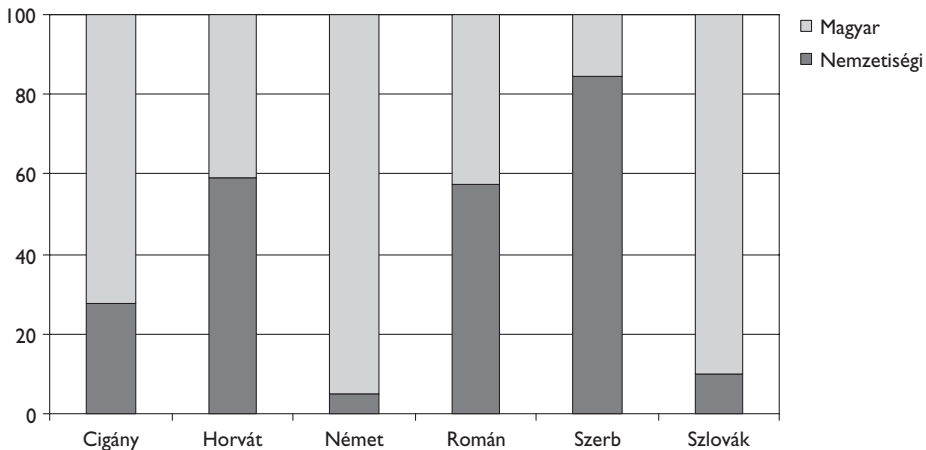
nyelvének tantárgyi alkalmazásában hozott eredményt. A finanszírozást tekintve érdemes megemlíteni, hogy a nem magyar nyelven folyó és a roma kisebbségi oktatás után – amennyiben az a nemzeti, etnikai kisebbség irányelvei alapján készített helyi tanterv szerint folyik – kiegészítő normatíva igényelhető. Ennek összege a 2003/2004-es tanévben 44 000 Ft/fő a nyelvet tantárgyként tanuló és 66 000 Ft/fő a nemzetiségi tannyelvű és a két tanítási nyelvű képzésben részt vevő gyerekek után.³³ A jelenlegi finanszírozás mellett az iskolák nem igazán érdekeltek valamennyi tárgy célnyelvű tanításában, mert ahhoz is ugyanannyi támogatást kapnak, mint a három tantárgyhoz.

A nemzetiségi anyanyelvű oktatás a kilencvenes évek végére visszaesett, míg összességében nőtt a kétnyelvű, de még inkább a nyelvoktató programokat vállaló általános iskolák száma. A fogyó tanulólétszám ellenére az intézmények száma általában nem csökken, a kereslet hiányát egyes iskolák váltott oktatással hidalják át, azaz pl. csak minden második évben indítanak nemzetiségi osztályt. A nyelvoktató programban tanulók létszáma harmincszorosa, a két tanítási nyelvű programot látogatók száma is mintegy nyolcszorosa a tannyelvi képzésben részesülőkének (Vámos, 2002a). A szakértők leginkább a szűkebb középiskolai kínálattal, egyes képzési formák (szakiskolai, szakközépiskolai, kisgimnáziumi) hiányával magyarázzák a tannyelvi oktatás iránti igények csökkenését, mások azt is felvetik, hogy a munkaerőpiacon általában jobban érvényesíthető nyugati nyelvek tanulására marad kevés idő.

Köztudott, hogy a nemzetiségi kisebbségi oktatásban részt vevők nem feltétlenül tartoznak az adott nemzetiséghez: a szülők a korai és eredményes nyelvtanulás reményében elsősorban német nemzetiségi osztályokba íratnak be nagyobb számban magyar gyerekeket. Egy újabb kutatás (Imre, 2001) azt is igazolta, hogy a tanulók induló nyelvi fejlettségi szintje alig teszi lehetővé a nemzetiségi nyelven történő oktatást, mert nem

5.10. ábra

Nemzetiségi oktatásban részt vevő, nemzeti identitásukat vállaló 5. és 8. osztályos tanulók aránya aszerint, hogy milyen anyanyelvűnek vallják magukat, 1999/00 (%)



Forrás: Imre, 2001

³³ 2002. évi LXII. törvény a Magyar Köztársaság 2003. évi költségvetéséről.

beszélnek az adott nyelvet. A tanulók többségének, ha családjuk révén van is nemzetiségi kötődésük, nem minden esetben alakul ki saját nemzetiségi identitásuk. Az említett kutatás – amelyben különböző típusú nemzetiségi programokban tanuló 5. és 8. osztályosok nyelvi szocializációját, illetve nyelvhasználatát vizsgálták, külön kezelve a nemzetiségi hovatartozást nem vállalók és az azt felvállalók adatait – feltárta, hogy a nemzetiségi iskolákba járó diákok legelkötelezettebb, nemzetiségi azonosságát vállaló csoportjának is, nyelvenként ugyan eltérő mértékben, de gyenge közepes a nemzetiségi nyelvismerete. Anyanyelveként több mint kétharmaduk a magyart jelölte meg (lásd 5.10. ábra és Függelék 5.32. táblázat).

A viszonylag frissen betelepült szerb és kisebb mértékben a horvát családok kivételével az otthon zajló nyelvi szocializáció elsődleges célja az érvényesüléshez fontosnak tartott többségi nyelv elsajátítása, a családtagok egymás között kommunikációjában a magyar és elég gyakran a vegyes nyelv dominál. Ennek megfelelően a tanulók háromnegyede nyilatkozta azt, hogy egyáltalán beszél a nemzetiségi nyelvet, többségük közepes szinten, egynegyedük anyanyelvi szinten (lásd Függelék 5.33. táblázat). A nemzetiségi nyelv elsajátításában és ezen keresztül a nemzeti identitás őrzésében a jelenleginél nagyobb szerep juthat a nemzetiségi óvodáknak. Az általános iskolában nemzetiségi programokat látogató tanulóknak alig fele járt korábban a játékos nyelvi előkészítést is vállaló óvodákba.

5.3. A kiemelt területek fejlődése

Hazánkban az iskolai oktatás két legdinamikusabban expandáló, s leglátványosabban változó szegmense – nemcsak a '90-es években, de az ezredfordulón is – kétségkívül az idegen nyelv és az informatika tanítása. A globalizációs folyamatokhoz való alkalmazkodás, az egyéni és a nemzeti versenyképesség megőrzése, a papír alapú kultúráról az elektronikusra történő áttérés egyaránt motiválja a két terület gyors fejlődését. A nyelvtanulást és az IKT-eszközök használatát azért is érdemes fokozott figyelemmel kísérni, mert mindkét területen tetemes, s azóta sem leküzdött lemaradással kellett szembesülnünk a rendszerváltás után.

5.3.1. Idegennyelv-oktatás

Az ezredfordulón Európában, s így hazánkban is, a kulcskompetenciák közül kiemelt figyelmet kapott a munkaerő-piaci alkalmasság megőrzéséhez, a mobilitáshoz és a multikulturális közegben éléshez elengedhetetlen idegen nyelvi kommunikáció, így reflektorfénybe került az idegennyelv-oktatás. Az Európa Tanács Miniszteri Bizottsága 2001-et a Nyelvek Európai Évének nyilvánította, a kezdeményezéshez az Európai Bizottság és az UNESCO is csatlakozott. Ebből az alkalomból átfogó elemzések készültek az európai országok idegennyelv-oktatásáról (*Foreign Language...*, 2001). A Közoktatási Modernizációs Közalapítvány (KOMA) Magyarországon nagyszabású pályázatot írt ki a Nyelvek Európai Éve célkitűzéseit megvalósító rendezvények támogatására, az Educatio és az Iskolakultúra c. folyóiratok egy-egy számot szenteltek a nyelvoktatásnak. Az Oktatási Minisztérium megrendelésére 2002-ben lezajlott egy átfogó országos nyelvtudásmérés (erről lásd részletesebben az 5.3.1.4. alfejezetet), és a nyelvoktatás hatékonyságának orszá-

gos szintű vizsgálata az új kormányzati ciklusban is folytatódik.³⁴ A szaktárca 2003-ban „Világ–Nyelv” elnevezéssel átfogó idegennyelv-oktatási fejlesztési programot indított el.

5.3.1.1. Az idegennyelv-tudás és -tanulás Magyarországon

Az idegennyelv-tudás a magyar társadalom számára a kilencvenes években kiemelten fontossá vált, ami természetes, ha tekintetbe vesszük mekkora a szakadék a megsokszorozódott gazdasági, politikai, kulturális és privát kapcsolatok nyelvigénye, illetve a lakosság nyelvismeretének szintje között. Az adatok ugyan azt mutatják, hogy míg 1960 és 1990 között az idegen nyelvet beszélők aránya a teljes magyar népesség körében stagnált, addig az utóbbi évtizedben több mint kétszeresére nőtt (lásd *Függelék 5.34. táblázat*), de még mindig elmarad a fejlett országok hasonló mutatójától.

A felnőtt lakosság többsége az idegen nyelv megtanítását az intézményes neveléstől várja. Egy 2002-ben végzett közvélemény-kutatásban az iskola tevékenységei, funkciói között a lehetséges 15-ből a 4-5. legfontosabbnak (nagyon fontos 75%, kissé fontos 19%, nem fontos 2%, nem válaszolt 4%) rangsorolták a kérdeztettek az idegen nyelvek tanítását. A nyelvtudás társadalmi megítélését jól mutatja, hogy az életben való előrejutáshoz a nyelvvizsga fontosságát az ötfokú skálán 4,49-re értékelték a felnőttek (*Közoktatás a közvéleményben, 2002*).

A felfokozott társadalmi igény és a szülői nyomás hatására a feltételek szinte teljes hiánya ellenére is igen rövid idő alatt elterjedt a nyugati nyelvek oktatása. A kínálat alakításában, a nyelvoktatás kezdő évfolyamának meghatározásában, az óraszámok, a csoportlétszámok kialakításában és a taneszközök, illetve tankönyvek kiválasztásában az oktatási intézmények igen komoly autonómiát élveztek. A létszámhiánnyal küzdő iskolák vezetői hamar rájöttek arra, hogy a nyelvoktatás horizontális és vertikális expanziója kiváló eszköze a tanári álláshelyek megőrzésének, és a nyelvoktatás erősítése rendszerint jól szocializált és jó képességű gyerekeket vonz az iskolába. Az iskolák közötti versenyben a „licitálás tétjei” az emelt szintű (két tanítási nyelvű, tagozatos) nyelvoktatás különböző formái, a korai nyelvtanítás, két nyelv oktatásának felvállalása, a bontott csoportok, később a nyelvi környezetben való tanulás lehetőségét biztosító testvériskolai kapcsolatok, tanórakeretben szervezett nyelvvizsgatanfolyamok voltak.

Az idegennyelv-oktatás felemás modernizációjában a központi irányításnak és a fenntartóknak viszonylag kevés szerep jutott. Az állami politikára a kilencvenes években inkább a korai idegennyelv-oktatás generális (Nemzeti alaptanterv), illetve szelektív (az emelt szintű képzések kivételével az alsó tagozatos kerettanterv) visszaszorítása, illetve a második idegen nyelv tanításának redukálása (Nemzeti alaptanterv) volt jellemző, ez azonban helyi szinten kevésbé érvényesült. Ugyanakkor 1998-tól sikerült kiterjeszteni a nyelvtanulást a szakképző intézmények 9–10. évfolyamára. A 2002 nyarán hivatalba lépett új ágazati irányítók kiemelt hangsúlyt helyeztek az iskolai és az egész életen át tartó nyelvtanulásra. A tárcánál elkészült a szakma által régóta hiányolt nyelvoktatási stratégia (*„Világ–Nyelv”...*, 2003), amely helyzetértékelésből, a célokat és a fejlesztés alapelveit felvázoló jövőképből és magukból a meghirdetett programokból áll (lásd a *keretes írást*). Ez utóbbi megvalósítására 500 millió forintos pályázati keret áll rendelkezésre. A kormány ezen túl adókedvezménnyel kívánja ösztönözni a foglalkoztatottak nyelvtudásának szinten tartását, nyelvtanulását: az akkreditált nyelvi

³⁴ 30/2002 (V. 17.) OM rendelet a 2002/2003. tanév rendjéről, 24. § (1) bekezdés d) pont.

Az Oktatási Minisztérium Világ–Nyelv Programja

A 2003. év a *Világ–Nyelv Program* bevezető, kísérleti éve, amelynek során 10 fő támogatási területen nyílnak pályázati lehetőségek:

1. A *Forrás* alprogram a közoktatás hátrányos helyzetű résztvevőinek felzárkóztatását támogatja az idegen nyelvek tanulása terén, az önálló tanulást lehetővé tevő idegen nyelvi könyvtár-tanulóközpontok kialakítása révén. Tanulóközpontok létesítéséhez általános és középiskolák pályázhatnak támogatásra.

2. A *Váltogató* alprogram célja az idegen nyelvi anyagok használatának beépítése a nem nyelvi tárgyak oktatásába a tanulók ismeretszerzési képességeinek és tartalomközpontú nyelvhasználatának fejlesztése érdekében. Az alprogram lehetőséget biztosít (a) továbbképzések szervezésére; (b) a tanári pályára készülők hallgatók célnyelvi környezetben történő részképzésére; (c) a közoktatásban széles körben bevezetendő oktatási segédanyagok előállítására; (d) a tartalomalapú tanórai nyelvhasználatra vállalkozó általános és középiskolai tanárok nyelvi és módszertani továbbképzésére, valamint az elsajátított módszerek bevezetésére az általános és középiskolákban kísérleti oktatási projektek keretében; (e) nyelvtanárok számára európai kulturális ismereteket közvetítő továbbképzéseken való részvétellel a nyelvórák tartalmának gazdagítására.

3. Az *Előre fűss* alprogram a nyelvvoktatás terén hátrányt szenvedő diákok igényeinek megfelelő nyelvvoktatási programok létrehozását támogatja. A tanár-továbbképzést és kísérleti oktatást magukban foglaló kísérleti oktatási projektek megvalósítására olyan projektársulások pályázhatnak, amelyek a nyelvvoktatás és a hátrányt szenvedő tanulók oktatásának terén egyaránt kiemelkedő szakértelemmel rendelkeznek.

4. A *Mesterfokon* alprogram célja a nyelvtanár-jelöltek szakmódszertani és nyelvi ismereteinek és készségeinek fejlesztése. E cél érdekében támogatja (a) a nyelvszakos tanárjelöltek célnyelvi környezetben történő részképzését; (b) a kötelező 15 tanítási órát meghaladó óraszámú tanítási gyakorlatot irányító mentorok munkáját; (c) a nyelvtanárok részvételét mentori (tovább-) képzésen; (d) mentori (tovább-) képzések szervezését.

5. Az *Élesztő* alprogram a Magyarországon kevésbé tanult nyelvek iskolai oktatását támogatja. A valamely kevésbé tanult nyelv oktatásának bevezetésére vállalkozó általános és középiskolák a szükséges tanmenetek kidolgozására és a választott idegen nyelv legalább egy tanulócsoporton belüli oktatásának bevezetésére pályázhatnak támogatásra.

6. A *Mértékelés* alprogram célja az idegen nyelvi programok folyamatának és kimenetének a tantervi és vizsgareform folyamatával összhangban történő szabályozása. Ennek érdekében támogatást biztosít a nyelvtanárok felkészítéséhez a mérési, értékelési és az új érettséginek megfelelő vizsgáztatói feladatok ellátására továbbképzések keretében.

7. A *Nyelv + szakma középfokon* alprogram célja a szakképzésben részt vevők számára a megfelelő szintű általános és szakmai nyelvtudás megszerzésének biztosítása. Ennek érdekében a szakmához kötődő idegen nyelvi elemek szaktárgyi órán történő használatát bevezetni szándékozó szakképző intézmények tanárai nyelvi

és módszertani továbbképzésének, valamint az elsajátított módszerek bevezetéséhez pályázhatnak támogatásra kísérleti oktatási projektek keretében. A projektek keretében a Világ–Nyelv támogatással külön projekt keretében előállított oktatási segédanyagokra kell támaszkodni. Az alprogram ezen kívül támogatást biztosít a szakképző intézmények nyelvvizsgával nem rendelkező oktatóinak alapfokú nyelvtanfolyamokon való részvételéhez.

8. A *Nyelv + szakma felsőfokon* alprogram a felsőoktatási hallgatók számára biztosít lehetőséget a magas szintű szakmai nyelvtudás elsajátításához a tanult szakterület idegen nyelven történő oktatásának bevezetése révén. A szükséges tantervfejlesztés és kísérleti oktatási modul megvalósításához felsőoktatási intézmények pályázhatnak támogatásra.

9. Az *Egy életen át* alprogram a közfeladatokat ellátó intézmények és szervezetek nyelvvizsgával nem rendelkező alkalmazottai számára biztosít támogatást valamely idegen nyelvből alapfokú nyelvtanfolyamon való részvételhez.

10. A *Kiegészítő tevékenységek* alprogram a Világ–Nyelv Program általános célkitűzéseivel összhangban az innováció és a bevált gyakorlat terjesztésének érdekében szakmai kiadványok és rendezvények költségeihez biztosít hozzájárulást.

Forrás: A Világ–Nyelv Programot menedzselő Tempus Közalapítvány honlapja

<http://www.tpf.iif.hu/newsite/tka/vilagnyelv.html>

képzésben részt vevő felnőttek csökkenthetik adójukat a képzési díj 30 százalékaival, maximum 60 000 forinttal.³⁵

A középiskolai nyelvtanítás tekintetében jelentős változást hozhat a közoktatási törvény 2003-as módosítása, egy plusz tanévet biztosítva az idegennyelv-oktatásra. Eszerint a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban 13. évfolyamon fejeződhet be az oktatás, ha a 9. évfolyamon a kötelező órák minimum 40%-ában intenzív nyelvi képzés folyik és meghatározott óraszámban informatikai ismereteket is oktatnak.³⁶ A 2004/2005-ös tanévtől kezdődően a fenntartó hozzájárulása esetén minden intézmény évente egy-egy ilyen osztályt indíthat. A program költségvetési kiadásai már az első teljes évben meghaladják az 5 milliárd forintot. A fejlesztési program korszerű szemlélete mellett különösen feltűnő, hogy a törvénymódosítás nem lép túl a még több nyelvtanítás = eredményes nyelvtanítás paradigmán.

5.3.1.2. Nyelvtanulók, tanult nyelvek

Az általános iskolai nyelvtanítás indikátorai romlottak az új központi tantervek (NAT, kerettanterv) bevezetése óta. Jelentősen csökkent az idegen nyelvet tanulók száma és az összes általános iskolai tanulón belüli aránya: 1990/2000-ben 72,8%, 2001/2002-ben 66,3% (lásd *Függelék 5.35. táblázat*). A változások nem elhanyagolható része a statisztikai adatgyűjtés módosulásával magyarázható, de ezzel a kétharmados nyelvtanulási aránnyal is megelőzünk néhány fejlett országot, ugyanis az Európai Unió tagországaiban, illetve a tagjelölt államokban az ISCED 1 szintű oktatásban részt vevők 50%-a nem tanul nyelvet (*Key Data...*, 2002).

³⁵ 1995. évi CXVII. törvény a személyi jövedelemadóról, 36/A. § (1)–(2), (4) bekezdés.

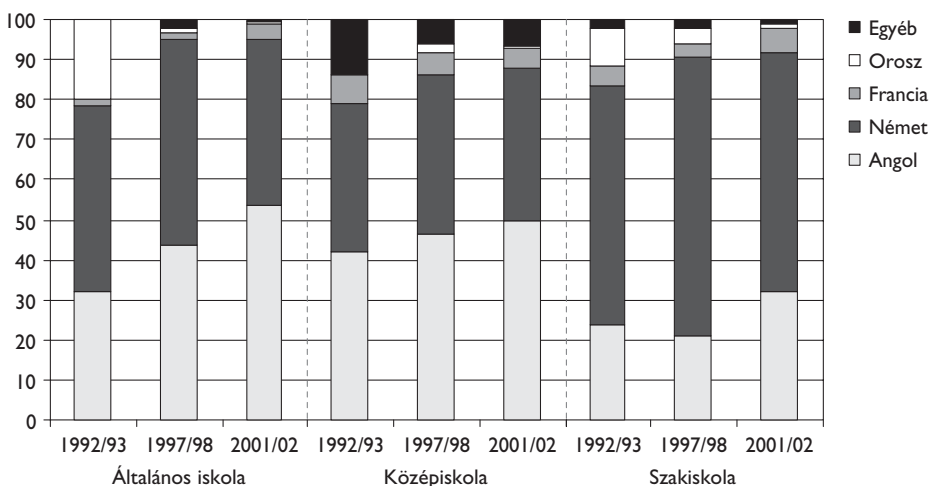
³⁶ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 21. §.

A 2001/2002-es tanévben már nem szerepelnek az általános iskolás nyelvtanulók között a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok 5–8. évfolyamig járó tanulói. Az itt tanuló 27 884 gyerek figyelmen kívül hagyása létszámuknál nagyobb arányban rontja az általános iskolai mutatókat, mert ezekben az intézményekben gyakori a két idegen nyelv tanulása. A valóságosnál is gyengébb nyelvoktatási adatok másik magyarázata az, hogy ettől az évtől a többségi általános iskolások között tartják nyilván azokat a sajátos nevelési igényű 1–8. évfolyamos tanulókat, akik – legalábbis a legtöbb gyereket nevelő enyhe értelmi fogyatékos iskoláiban – egyáltalán nem tanulnak idegen nyelvet. Az említett két változás hatása pontosan nem kalkulálható, de feltehetően önmagában nem magyarázza két év alatt 50 000 nyelvtanuló eltűnését. A harmadik valószínűsíthető ok a korai idegennyelvoktatás visszaszorulása a kerettantervi rendelet minőségvédő s egyben szigorító intézkedéseinek hatására. A lehetséges okok között nem hagyható említés nélkül a nyelvtanulás alóli felmentés, amelyről azonban a 2001/2002-es tanévtől nem történik adatgyűjtés. A korábban jól használható nyelvoktatási statisztikai rendszer megváltoztatásának egyelőre csak negatív hatásai érzékelhetők, különösen sajnálatos a szegregáció egyik formájaként is működtetett (*Girán–Kardos, 1997*) nyelvtanulási felmentések átláthatatlanná válása.

A középfokú oktatás nyelvtanulási expanziója lezárult (lásd *Függelék 5.36. táblázat*). A növekedés motorját jelentő kötelező szakiskolai nyelvoktatás teljessé vált a 9–10. évfolyamon, a szakképzési szakaszban pedig, kevés kivétellel, változatlanul csak a nyelvigenyes szakmákban folytatódik a nyelvtanulás. Ezzel együtt jelentős eredményként kell elkönyvelni, hogy a négy évvel korábbi egyharmad helyett a 2001/2002-es tanévben már a szakiskolai tanulók kétharmada tanult nyelvet (lásd *Függelék 5.37. táblázat*). A középiskolákban a nyelvtanulók számának gyarapodása nem tart lépést a tanulólétszám növekedésével, elsősorban azért, mert a kerettanterv eltörölte a szakközépiskolákban a '90-es évek második harmadától egyre zsugorodó 2. idegen nyelv oktatását.

5.11. ábra

Az egyes idegen nyelveket tanuló diákok arányának megoszlása az általános, a középiskolákban és a szakiskolákban, 1992/93, 1997/98 és 2001/02 (%)



Forrás: Az OM és a KSH oktatási statisztikái alapján Vágó Irén számításai

Megjegyzés: A több idegen nyelvet tanulóknak minden tanult nyelvnél szerepelnek.

Az ezredfordulón sok más európai országhoz hasonlóan Magyarországon is minden képzési szinten az angol vált a leggyakrabban tanult nyelvvé, bár meg sem közelítjük az európai országok középiskolai oktatására jellemző hegemoniát (90%). Igaz, ezt a magas arányt leginkább az a 13 ország biztosítja, amelyben minden középiskolásnak kötelező az angol nyelv tanulása. A vezető nyelvvé vált angol mögött az alapiskolázásban a német, az általánosan művelő középiskolákban a francia a második leggyakrabban tanult idegen nyelv (*Key Data...*, 2002). Magyarországon a tanult nyelvek végleges struktúrája még nem alakult ki. Az általános iskolákban 4 év alatt megfordult a német–angol arány, de az angol nyelv vezető pozícióját csakúgy, mint a regionális közvetítő nyelvként funkcionáló német második helyét nem veszélyezteti a többi nyelv (lásd 5.11. ábra és Függelék 5.38. táblázat). A kevésbé kínált vagy választott nyelvek visszaszorulása megállt.

5.3.1.3. Az idegen nyelvek tanulásának feltételei

A nyelveket jól beszélő szakképzett fiatalok nagy tömegének munkába állásával a csak nyelvet tudó tanárok elvesztették versenyelőnyüket a jól fizető nyelvigényes munkahe-lyek megszerzésénél. A korábban a versenyszférába bejutó volt tanárok egy része nem tudja megőrizni beosztását, s ők csakúgy, mint az egyre inkább telítődő nyelvoktatási piacról kiszoruló társaik szórványosan kezdenek visszatérni a közoktatásba. Bár a frissen végzett nyelvtanárok közül még mindig kevesen kezdenek tanítani, a krónikus nyelvtanárhiány jelentősen enyhült. A 2002-es évben a képzés nélküliek alkalmazása már nem elsősorban a nyelvekre (átlag 9%), hanem más tantárgyakra (pl. technika, vizuális kultúra és az ének-zene) volt jellemző. A két legkedveltebb nyelvet (angol, német) tanítók között még mindig tíz százalék körüli ugyan a képzés nélküli, C típusú középfokú nyelvvizsgával oktatók aránya, viszont például az olasz és francia nyelvet tanítók között mindössze 1-2 százalék.³⁷ A csupán nyelvvizsgával rendelkezők meghatározó része orosztanár. Közülük sokan közelednek a nyugdíjkorhatárhoz, ezért méltányosságból nem követelik meg tőlük a képzés megszerzését, s akkor sem vesznek fel a helyükre nyelvtanárt, ha lenne jelentkező (lásd Függelék 5.39. táblázat).

A nyelvtanári munkavégzés feltételei jelentősen javultak, sok a csoportbontás, nemzetközi összehasonlításban is alacsony a nyelvi csoportok létszáma (*Vágó, 2001*). Jelentősen csökken az egy nyelvtanárra jutó diákok száma, s bár erről ma már csak globális statisztikai adatokkal rendelkezünk, korábbi adatgyűjtésekből (*Jelentés...*, 2000) közis-mert, hogy ez a mutató pedagógiai ciklusonként és iskolatípusonként is nagy különbsé-geket mutat (lásd Függelék 5.40. táblázat).

Az idegen nyelvek tanulásának kiemelten fontos formája az emelt szintű oktatás, ami nem csupán a lényegesen magasabb óraszámok miatt kínál jobb esélyt az adott nyelv elsajátítására, hanem azért is, mert ezekben a programokban általában az iskola legjobb nyelvtanárai tanítanak. A nyelvi tagozatok indításáról, amely az iskolai belső szelekció köztudottan egyik legfontosabb eszköze, a 2000. évtől működő új közoktatási információs és statisztikai rendszer a korábbiaknál kevésbé részletesebb képet nyújt: eszerint az iskolák három csoportja különböztethető meg: azok, ahol kevesebb, mint heti három órában, ahol 3–5 órában és ahol 5-nél magasabb óraszámokban tanítják az idegen nyelveket (lásd Függelék 5.41. és 5.42. táblázat). A továbbiakban nem történik adatgyűjtés a 15 éve működő két tanítási nyelvű iskolákról sem, amelyek száma három év alatt megduplázódott. Az 51 angol–ma-

³⁷ A főállású, szakos tanítást végző pedagógusok képzésére vonatkozó 2001/2002-es tanévi OM-statisztika adatai alapján Vágó Irén számításai.

gyar, a 39 német–magyar, a 13 francia–magyar, az 5 spanyol–magyar, a 3 olasz–magyar és az 1-1 orosz és szlovák két tanítási nyelvű középiskola (lásd 5.2. térkép és Függelék 5.43. táblázat) mellett visszafogottabban nő a két tanítási nyelvű általános iskolák száma (lásd 5.2. térkép és Függelék 5.44. táblázat). A két tanítási nyelven folyó képzésben megszűnt a gimnáziumok dominanciája, és csökkent a programok Budapest-centrikussága is.

5.2. térkép

A két tanítási nyelvű általános iskolák, gimnáziumok és szakközépiskolák, 2001/02

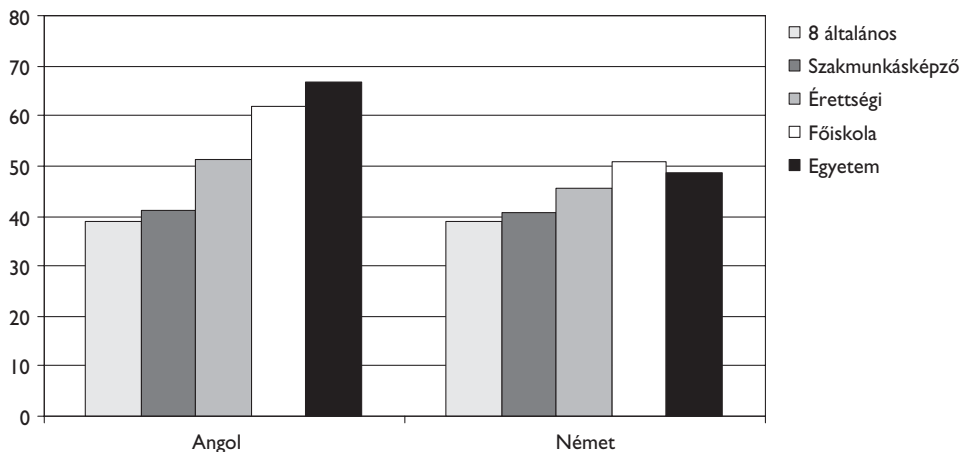


5.3.1.4. A nyelvtudás mérése és elismerése

A nyelvtanulás eredményességének egyik mutatója a nyelvtudás megbízható mérése (erről lásd még a *közoktatás minőségéről és eredményességéről* szóló 8. fejezetet), ami meglehetősen pénz- és időigényes feladat. A 2000. év végén Magyarországon sor került a 6., 8. és 10. évfolyamos diákok angol, illetve német nyelvtudásának felmérésére egy országos reprezentatív mintán (Csapó, 2001b). Kiemelt figyelmet érdemelnek az általános iskolások nyelvtudásáról szerzett adatok, mivel az alapiskolázás keretében folyó nyelvtanítást a szakemberek általában csak a középfokú képzésben megvalósuló nyelvtanulás előkészítésének tekintik, nem pedig egy nyelv *tényleges* elsajátítását biztosító pedagógiai folyamatnak. Az eredmények igazán csak a követelményrendszer ismeretében értelmezhetők, annyit azonban érdemes kiemelni, hogy az általános iskola utolsó évfolyamára járó diákok idegen nyelvi képességei közül az írásbeli szövegalkotás fejlettsége jelentősen elmarad az olvasott és hallott szövegek értése mögött, s a lányok eredményei ebben a korcsoportban is minden mutatóban jobbak a fiúkénál (lásd Függelék 5.45. táblázat). A tanulók nyelvtudása, több más tanulmányi teljesítményhez hasonlóan, szoros kapcsolatban van a szülők képzettségével (lásd 5.12. ábra és Függelék 5.46. táblázat). A jobban és kevésbé képzett szülők gyermekeinek nyelvtudása között lényegesen nagyobb a különbség az angol, mint a német nyelv esetében.

5.12. ábra

A 8. évfolyamos tanulók idegen nyelvi teszteredményei az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban, 2000 (a teljesítmény %-a)



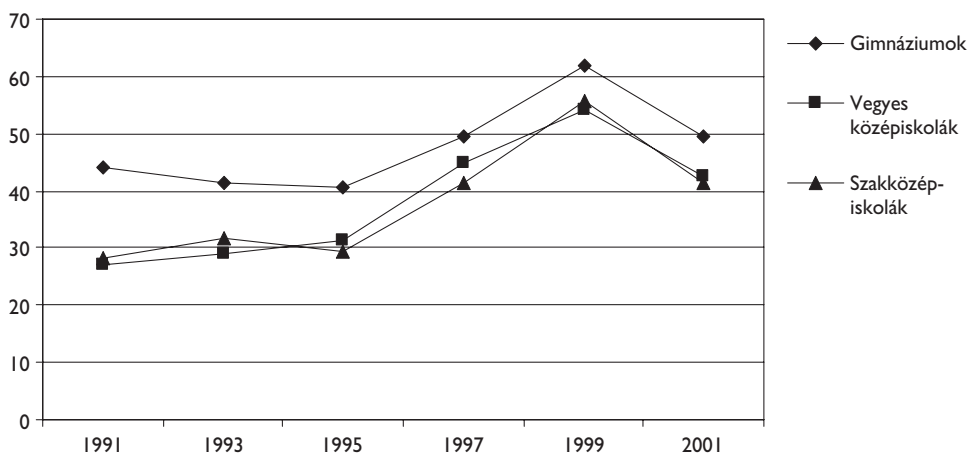
Forrás: Csapó, 2001b

Megjegyzés: Az adatok az olvasási, beszédértési és írástesztek együttes átlagát tartalmazzák.

A nyelvtudás magyarországi jelentőségét jól mutatja, hogy nálunk – az európai országok többségében nem létező – külső, államilag elismert vizsga alakult ki a nyelvi kompetenciák igazolására. A standard nyelvi érettségi hiánya miatt, mind a felsőoktatás, mind a munkaerőpiac ezt a vizsgát tekinti a nyelvtudás megbízható bizonyítékának (Nikolov,

5.13. ábra

A felsőoktatásba jelentkezők nyelvvizsgájának* aránya (Ny/IJ) 1991 és 2001 között



Forrás: A Középiskolai munka mutatói vizsgálat, 1991–2002 adatbázisából Neuwirth Gábor számításai

* 2000-től csak egy nyelvvizsga után jár felvételi plusz pontszám, ezért a második nyelvvizsgákról nincsenek adatok a Felsőoktatási Felvételi Irodán.

2001). Napjainkra már a diákok számára fontosabb a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése, mint maga a nyelvtudás. Bár összességében a nyelvvizsgára jelentkezők és a sikeresen vizsgázók száma továbbra is látványosan nő (1998-ban a jelentkezők száma nem érte el a 114 000-t, *(Jelentés..., 2000)* 2002-ben viszont a sikeresen vizsgázók száma meghaladta a 124 000-et), a középiskolás korosztály vizsgaaktivitása feltehetően a felvételi beszámítási változások következtében kissé csökkent. A sikeresen vizsgázók között a középiskolás korúak aránya 38% (lásd *Függelék 5.47. táblázat*). A felvételi szabályok módosulása következtében (1999-ig tanulóként maximum két nyelvvizsga, 2001-ben tanulóként már csak egy nyelvvizsga került beszámításra) 1999 és 2001 között átlagosan 15%-al csökkent a felsőoktatásba jelentkezők nyelvvizsgáinak aránya: a gimnáziumokból továbbtanulónak éppen fele, a vegyes és szakközépiskolákból jelentkezőknek körülbelül 40%-a jelentkezik nyelvvizsga birtokában az egyetemekre és főiskolákra (lásd 5.13. ábra és *Függelék 5.48. táblázat*).

5.3.2. Az informatika a közoktatásban

Az információs társadalomban való sikeres életvezetésre, a munkavállalásra és az egész életen át tartó – döntően önálló – tanulásra való alkalmasság megteremtésében valamennyi fejlett ország kiemelt jelentőséget tulajdonít az informatikai alapképességek kialakításának. Ezt – a szóbeli és írásbeli kommunikációhoz hasonlóan – az OECD és az Európai Unió dokumentumai az egyik kulcskompetenciának tekintik (*Rychen–Salganik, 2001; European Report..., 2002*). Az IKT-nak mint tanítási-tanulási erőforrásnak az oktatási rendszerekbe történő szerves beépítésére az Európai Unióban az ezredfordulón nagy volumenű projektek indultak. Közülük kiemelt jelentőségű a 2000 júniusában elfogadott e-learning (elektronikus tanulás) kezdeményezés és a hozzá kapcsolódó akciósomag (*E-Learning..., 2000*). A program a legújabb digitális technológiákat kívánja az oktatáson keresztül a gazdasági növekedés, a foglalkoztatás, a szociális kohézió szolgálatába állítani (lásd a *keretes írást*).

A 2002 nyarán hivatalba lépő új oktatási miniszter *Sulinet Expressz* néven hirdette meg a kormányzat IKT-stratégiáját. A program fő célkitűzései: internet-hozzáférés biztosítása valamennyi iskola számára 2005-ig, továbbá a tanuló/gép arány javítása 2006-ra olyan szintre, hogy egy gépet 5 középiskolás, illetve 10 általános iskolás használhasson; az informatikaoktatás kezdőpontjának előbbre hozása 5. osztályra, a végzős diákok, illetve a pedagógusok számítógép-kezelői (OKJ-ECDL) vizsgájának ingyenessé tétele és a tartalomfejlesztés. Ez utóbbi célt szolgálja például a PHARE-támogatással megvalósuló „e-tanulás” (internetes oktatás) c. program, melyre általános iskolák és az általuk választott partnerintézmények pályázhatnak már meglévő tananyagok e-tanulási tananyaggá fejlesztésére és annak alkalmazására, oktatási szoftverek webesítésére stb.³⁸

5.3.2.1. Az eszközellátottság jellemzői

Magyarországon az iskolák informatikai eszközökkel való ellátása két hullámban történt. A '80-as években zajló elsőben a modernizációs felzárkózás, a fejlett országok utolérése játszotta a főszerepet. A '90-es évek második fejlesztési hullámát az információs társadalom munkaerő-piaci elvárásainak való megfelelés ösztönözte. A közoktatással szemben

³⁸ <http://www.esf.hu/>

sürgető igénnyel fogalmazódott meg a tanulók felkészítése a felhasználói programok alkalmazására, mind a szülők, mind a felsőoktatás, mind pedig a munkavállalók oldaláról (Tót, 2001b). A gazdasági recesszió időszakában helyi erőforrások híján a SuliNet program biztosította a számítógéppark lecserélésének és az iskolák világhálóra kapcsolódásának fedezetét. A kutatási eredményekből kibontakozó kép szerint az ezredfordulón egy harmadik, immár nem központi fejlesztési hullám is elérte a magyar közoktatást, melynek finanszírozását pályázati alapok és az iskolázásban közvetlenül érintett csoportok (fenntartók, szülők, munkaadók) hozzájárulása biztosítja. Maguk az informatikai eszközök is alapvetően átalakultak: a multimédiás gépek sokféle funkciót biztosító perifériákkal gazdagodtak. Az iskolai felhasználás jellege is megváltozott, az informatizált tanulási környezetben egyre nagyobb szerepet kap a többi tantárgy tanulásának informatikai támogatása, a kommunikációs funkció bővülése, az iskolai működés több területének (tervezés, gazdálkodás, adatszolgáltatás, könyvtár stb.) digitalizálása.

Magyarországon az iskolahasználók és a közvélemény napjainkban is elégtelennek ítéli az iskolák számítógép-ellátottságát, ezzel szemben a pályázati lehetőségek erőteljes bővülése, a központi, területi és helyi források bevonása révén a közok-

tatás minden szintjén jelentősen javultak az informatikai eszközpark mennyiségi és minőségi mutatói. Nemzetközi összehasonlításban is figyelemre méltó az egy gépre jutó 9 tanuló arány a középfokú oktatásban, ami 30%-kal kedvezőbb az OECD-országok átlagánál, s amelynél jobb mutatói 2000-ben a vizsgált 26 ország közül csupán nyolcnak voltak. Szintén kedvező fejlemény, hogy míg Magyarországon a tanulási környezet számos mutatója tekintetében erőteljes leszakadás mutatkozik a települési lejtő mentén, a gépellátottságban – legalábbis a középfokú oktatásban – ez a különbség nem számottevő. A települési hátrányok kiegyenlítésben meghatározó szerepet játszik az a tény, hogy a többszatsornás finanszírozás miatt az iskolafenntartóknak nincs meghatározó szerepük a középiskolák informatikai infrastruktúrájának kialakításában; valamint az is, hogy a képzési programok presztízsével lényegében fordítottan arányos a géphez való hozzáférés. Bár egyetlen fent említett tényező sem determinálja egyértelműen a tanulók számítógéphez való hozzáférést, az intézmények legjobban felszerelt 25%-ában alig 5, a leg-

Az E-Learning program főbb elemei

- Olyan infrastruktúra és szolgáltatási rendszer kialakítása, amely internet-elérést biztosít valamennyi európai iskolában tanuló gyerek számára, átlagosan 5-15 gyerek/gép arányban 2004-ig.

- Európai hálózatok kialakítása a kutatóintézetek, egyetemek, múzeumok, kulturális központok és az iskolák között, melyek révén ezen intézmények tanulási központokká válnak.

- A digitális műveltség elsajátításának biztosítása minden gyerek számára a tankötelezettségi koron belül 2003 végéig.

- Európai képességlista kidolgozása, akkreditálása, s az elsajátítás dokumentálása európai diploma formájában.

- Lehetőség biztosítása valamennyi pedagógusnak arra, hogy megismerkedjen a digitális kultúra elemeivel.

- Minőségbiztosítási rendszer kiépítésével az európai tartalomszolgáltatás minőségének javítása.

- A tagállamok innovatív kezdeményezéseinek átlátható formába történő közkincsé tétele.

Forrás: E-Learning..., 2000

gyengébben ellátott negyedében pedig pontosan háromszor annyi diák használ egyetlen számítógépet (lásd 5.14. ábra és Függelék 5.49. táblázat).

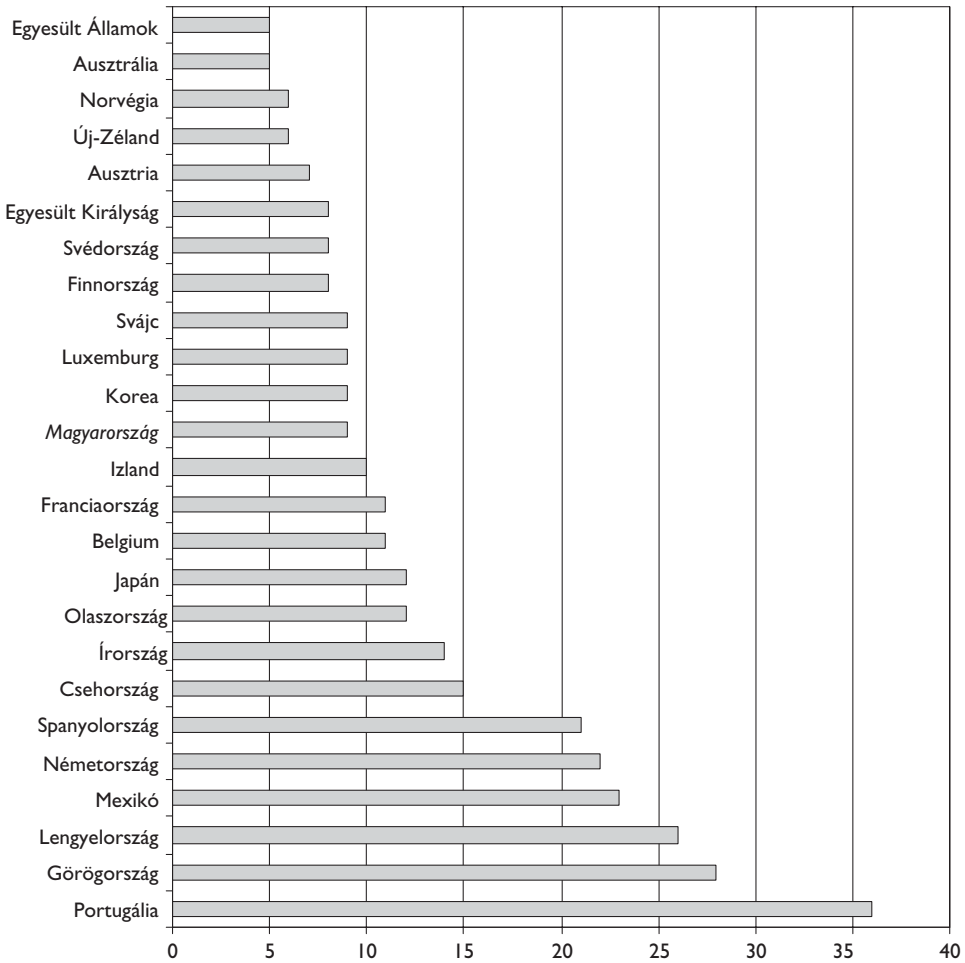
A 2000. évi PISA-vizsgálat adatai szerint a magyar középiskolai igazgatók több mint kétharmada állította, hogy a számítógépek hiánya egyáltalán nem akadályozza az iskolai munkát, további 18 százaléka, hogy csak igen kis mértékben, s mindössze 4 százalékuk nyilatkozta, hogy nagymértékben nehezíti a tanulást az eszközhiány. Valamennyi vizsgált ország közül magasan a legelégedettebbek a – más esetben igencsak kritikus – magyar iskolaigazgatók voltak, s ha nem is ilyen kiugróan nagy arányban, de szintén igen pozitívan ítélték meg a multimédiás eszközellátottságot is (lásd Függelék 5.50. táblázat). Az elégedettség kétségkívül összefügg az utóbbi néhány év fejlesztéseivel, aminek eredményeképpen a középfokú iskolák nemcsak elégséges számú korszerű személyi számítógépet, szervert vásároltak, hanem a kiegészítő eszközökből (CD író/olvasó, DVD-lejátszó, printerek, szkennerek, projektorok) is szélesebb választékkal rendelkeznek, s az intézmények egyre nagyobb arányban jogtisztá szoftvereket használnak. Az elégedettség oka lehet azonban az is, hogy a magyar középiskolákban még mindig nem terjedt el eléggé az IKT pedagógiai célú, osztálytermi, egyéni tanulást támogató alkalmazása; a számítógép használatának, mint eszköztudásnak a megszerzéséhez pedig valóban elégséges, sőt helyenként sok is az eszköz, és kihasználatlan a géppark.

Annak ellenére, hogy a középfokú iskolákban az informatizált tanítási környezet kiéptültek tekinthető, az ebben rejlő lehetőségek többnyire továbbra is az informatika órákon, illetve újabban az iskolai adatszolgáltatásban, adminisztrációban hasznosulnak. Ez utóbbiakhoz jelentős lökést adott a közoktatási statisztika és a tankönyvrendelés informatizálása, továbbá a Comenius 2000 program keretében elvárt minőségbiztosítási adminisztráció. Bár e területen nemzetközi összehasonlításban számottevő lemaradásunk van, 1999-hez képest 2002-ben jelentős előrelépés mutatkozott a számítógépeknek különböző tantárgyak tanításában való, kommunikációs célú, továbbá az iskola működtetését támogató felhasználásában (lásd Függelék 5.51. táblázat). Magyarország azon kevés ország közé tartozik, ahol a diákoknak a családjukban kevésbé áll rendelkezésükre számítógép, mint az iskolájukban (lásd Függelék 5.52. táblázat). Fontos hangsúlyozni azt is, hogy a közoktatás alsóbb szintjein korántsem olyan kedvező a helyzet, mint a középiskolákban. Így például az óvodák 41%-ában van ugyan számítógép, de ez rendszerint egy darab gépet jelent, amely a vezetői irodában található, és mindössze 10%-uk rendelkezik (általában helyi) hálózati kapcsolattal (Vágó, 2002b). Amíg 1999-ben a középiskolák csaknem egyharmadában volt teljesen szabad felhasználású, engedély nélkül használható gép diákok számára, addig az általános iskolák körében ez az arány mindössze 6% volt (Tót, 2001a).

Az IKT iskolai alkalmazását alapvetően meghatározzák a finanszírozás feltételei is. A többcsatornás finanszírozás adta lehetőségek oktatási szintenként és programtípusonként rendkívül eltérőek: ebből is fakad az, hogy a gimnáziumok gépparkja több mint kétszerese az általános iskoláénak, a szakképző iskoláké pedig éppen duplája a gimnáziumokénak. A meghatározó módon saját gazdálkodásra és fenntartói támogatásra építő általános iskolák a „legszegényebbek”, ellátottságuk a közvetlen környezet által determinált, így erősen érvényesül a települési lejtő, a hátrányok és az előnyök is halmozódnak. A gimnáziumok a SuliNet első számú kedvezményezettjei voltak ugyan, de gépparkjuk jelentősen elavult, a pótlásban pedig szintén fenntartói támogatásra és saját anyagi eszközeikre támaszkodhatnak leginkább, annak ellenére, hogy több pályázati lehetőségük van, mint az alapfokú oktatási intézményeknek. A szakképző iskolák kiváló ellátottságát,

5.14. ábra

Az egy számítógépre jutó tanulók átlagos száma a felső középfokú iskolákban az OECD-országokban, 2000



Forrás: Education at a Glance, 2002 (a PISA-vizsgálatból származó adatok)

esetenként luxusfelszereltségét (266 gép egy iskolában) egyértelműen a Szakképzési Alaphoz való hozzáférés, a szakközépiszkoláknál emellett a világbanki projektbe való bekapcsolódás teremtette meg (lásd Függelék 5.53. táblázat). Feltűnő, hogy az iskolafenntartók és az egyéb pályázatok (kitüntetetten a megyei közalapítványok) elbírálói mennyire nem vállalják a drámai különbségek kiegyenlítését, azaz a nem egyenlő helyzetben lévők azonos támogatásával konzerválják az esélyegyenlőtlenséget. Ezért a központi irányítás sürgető feladata az informatikai fejlesztésre felhasználható összegek méltányosabb elosztását biztosító új rendszer kidolgozása.

Az információs társadalom, az Európai Unió csatlakozás küszöbén az ország versenyképességének megőrzése érdekében hozott kormányzati intézkedések, mint a vámok mérséklése nyomán az informatikai eszközök árának érzékelhető csökkenése, a

2003-tól az iskolás gyerekeket, fiatalokat nevelő családok által – számítógép vásárlása esetén – igénybe vehető évi 60 000 forintos adókedvezmény³⁹, valószínűleg lendületet adnak a háztartások személyi számítógéppel való felszerelésének. A világháló olcsó elérésére és használatára azonban ez ideig nem születtek sikeres megoldások. Magyarországon még belátható ideig jelentős szerep hárul az iskolákra a különböző társadalmi rétegeket egyre inkább elválasztó információs szakadék áthidalásában.

5.3.2.2. Az IKT alkalmazása az oktatásban

Az európai oktatási rendszerekben többféle forma alakult ki az IKT iskolai alkalmazására. Ilyenek (1) a terület tantárgyasítása, azaz önálló tantárgyként való oktatása, (2) az IKT különböző tantárgyakban eszközként történő alkalmazása, (3) az önálló tantárgyként való megjelenítés és az eszközként való használat kombinációja és végül az az eset (4), amikor az IKT nem jelenik meg a kötelező tantervben. Az országok meghatározó többségében a közoktatás minden szintjén (ISCED 1, 2 és 3) a kettős rendszer, tehát az önálló tantárgyi tanítás és az eszközjellegű tanórai alkalmazás a jellemző. Kizárólag tantárgyként többnyire az EU-tagjelölt országok kínálják az informatikát (lásd 5.3. *térkép*). A tantárgyi óraszámok az évi 55-től (Franciaország, Hollandia) a mindössze 15-ig (Litvánia, Luxemburg, Magyarország) terjednek.

Magyarországon – a szakmai képzést nem számítva – az 1995-ben kiadott Nemzeti alaptanterv állította tanrendbe az informatikát önálló műveltségterületként. Addigra azonban az alternatív (kísérleti) iskolákban, s azok követőiskolaiban már közel egy évtizede folyt a számítástechnika oktatása, viszonylag korai életkortól. A NAT minden pedagógiai ciklusban biztosított szerény óraszámkeretet, ami az évfolyamok közötti átcsoportosíthatóság révén rugalmas feltételeket teremtett az informatikai kultúra fejlesztéséhez. A kerettantervek az általános iskolákban némileg meglepő módon meglehetősen későre, a hetedik évfolyamra tolták ki az informatikaoktatás kezdő szakaszát.

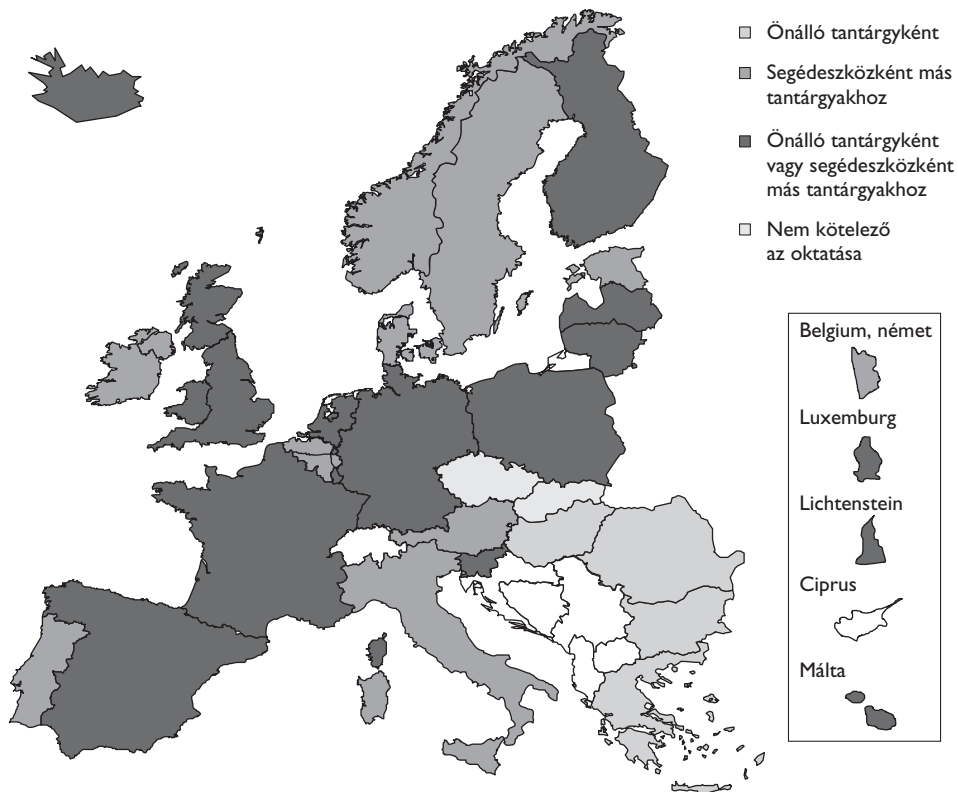
Kutatások igazolták, hogy már 1999-ben a tanulók közel fele az alsó tagozat végére önállóan tudta kezelni a számítógépet, a hetedik évfolyamon pedig, amikor – legalábbis a központi tanterv szerint – még éppen csak elkezdődik az ismerkedés az informatikával, a gyerekek 77%-a már önállóan használónak vallotta magát, azaz képesnek arra, hogy a számítógépen a saját céljainak, igényeinek, szándékainak megfelelően dolgozzon (lásd 5.15. *ábra* és *Függelék 5.54. táblázat*). A vizsgálat óta eltelt négy évben a háztartások számítógép-ellátottságának javulásával vélhetően ennek a kompetenciának a fejlődése is felgyorsult.

Annak ellenére, hogy a szabadon felhasználható órakeretük terhére az általános iskolákban sok helyen már az iskolai kezdő szakaszban elkezdődik az IKT-val foglalkozni, a szakember- vagy géphiánnyal küzdő intézmények többségében kizárólag a kerettantervben kötelezően előírt 7. évfolyamon kezdődik a mindenki számára elérhető tanórai informatikai foglalkozás. Eddigre azok a gyerekek, akiknek nincs otthon számítógépe, behozhatatlan hátrányba kerülnek a többiekkel szemben. Az általános iskolák felszereltségén ma is meglátszik, hogy a nagy központi fejlesztő program, a SuliNet nem jutott el az alapfokú oktatásig, s változatlanul nincs elég külső motiváció a tanárok informatikai kompetenciáinak fejlesztésére (lásd *Függelék 5.55. táblázat*).

³⁹ 2000. évi XLII. törvény az adókról, járulékokról és egyéb költségvetési befizetésekről szóló törvények módosításáról, 11. §.

5.3. térkép

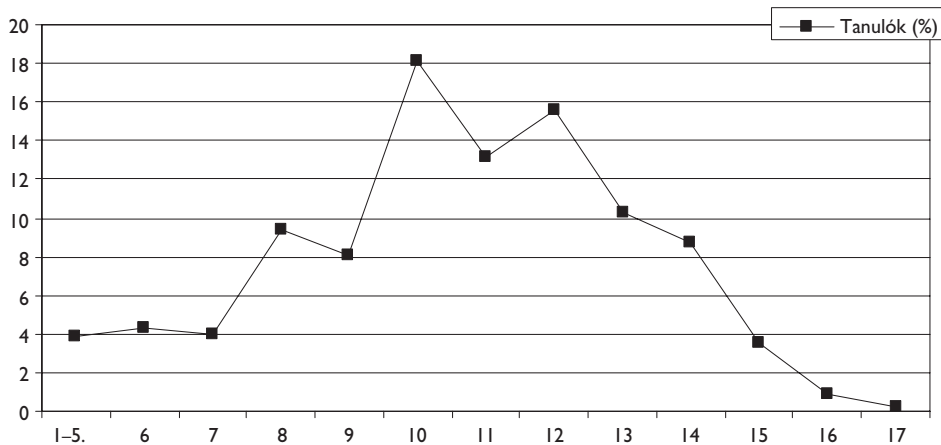
Az IKT-val kapcsolatos megközelítések az alsó középfokú oktatásban az OECD-országokban, 2000/01



Forrás: Key Data..., 2002

5.15. ábra

Az önálló számítógép-használat kezdetének ideje életkor szerint Magyarországon a diákok beszámolója alapján, 1999



Forrás: Török, 2000

5.4. A tanulás infrastruktúrája

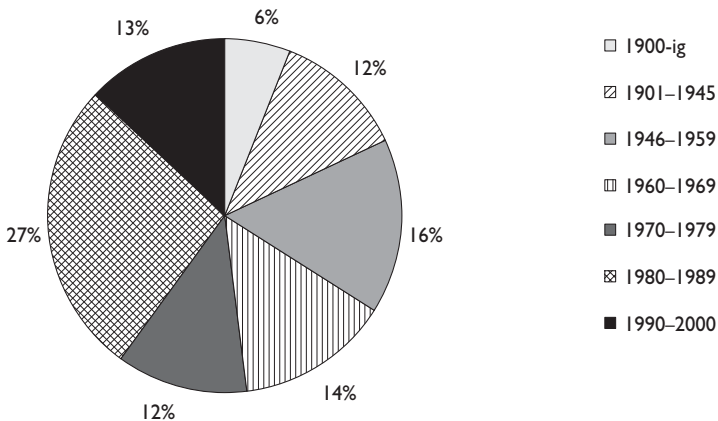
Világszerte megfigyelhető, hogy az oktatáspolitikai dokumentumokban és a szakmai, pedagógiai diskurzusban a hangsúly fokozatosan az *oktatás* fejlesztéséről a *tanulás* fejlesztésére, ezen belül különösen a motiváló *tanulási környezet* kialakítására helyeződik át. Azt a tárgyi környezetet, amely a pedagógiai folyamatot szolgáltszerűen segíti, újabb szóhasználatl a tanulás-tanítás infrastruktúrájának is nevezik. Ezen infrastruktúra főbb elemei a tankönyvek, a taneszközök, felszerelések és maguk az épületek, belső térszerveződésükkel, illetve külső megjelenésükkel (Báthory, 1992).

5.4.1. Az oktatás fizikai környezete

Magyarországon az oktatási célra használt épületállomány rendkívül heterogén összetételű. A demográfiai hullámvölgy miatt az ezredfordulón alig épülnek új közoktatási intézmények, s időnként elhangzó kritika, hogy amikor az önkormányzatok a fogyó gyermeklétszám miatt iskolabezárásra kényszerülnek, nem a leggyengébb szakmai színvonalú intézményeket, hanem azokat választják, melyek jobb fekvésű, jobb állapotban lévő, magasabb áron értékesíthető épületekben működnek. Az épületállomány jelentős része elöregedett (lásd 5.16. ábra és Függelék 5.56. táblázat), 40%-a a második világháború befejezését megelőző időből származik, 13%-ának kora meghaladja a 100 esztendőt (Czeizer–Híves–Török, 2001).

5.16. ábra

Az oktatási épületek megoszlása az építés időszaka szerint, 2001



Forrás: Czeizer–Híves–Török, 2001

A közel 14 000 épület alig több mint felének kielégítő a műszaki állapota. A beruházásokra, az épületek állagmegóvására fordított összegek az oktatási kiadások 10 százalékáról a kilencvenes években 3 százalékra estek vissza (Jelentés..., 2000), aminek következtében az óvoda- és iskolaépületek 9,2 százaléka azonnali, 40 százaléka mihamarabbi felújításra szorul. Komoly probléma ezen túlmenően, hogy a közoktatás épületállományában még

mindig jelentős a csoportszobák és a szükségstantermek száma. Az óvodák esetében ezek aránya 7,1, az iskolák esetében pedig 5 százalék (Czeizer–Híves–Török, 2001).

Az OECD oktatási épületek fejlesztésével foglalkozó szervezetének (lásd a *keretes írást*) eredményeire építve, az ágazati irányítás nagyszabású korszerűsítési programot hirdetett meg, amely az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiájának⁴⁰ is egyik kiemelt prioritása. A „XXI. század iskolája”⁴¹ című programban az építéssel kapcsolatos szabályozások korszerűsítése, épület- és eszközfejlesztési program kidolgozása, illetve beindítása és a költségvetési igények tervezése szerepel.

PEB

Az OECD keretében működő Programme on Educational Building (PEB) feladata az oktatási épületek fejlesztésére vonatkozó elképzelések, kutatási eredmények, követendő kezdeményezések és gyakorlati tapasztalatok gyűjtése, valamint közreadása például saját újság* megjelentetésével. A PEB távlati célja az OECD-tagállamok orientálása a mainál tágabb hasznosítású, helyi közösségi célokat szolgáló, informatizált és egyben humanizált iskolaépületek fejlesztésére, az építésre és felújításra szánt erőforrások hatékony felhasználására. Ennek érdekében a szervezet keretében folyó munkálatok kiterjednek olyan értékelési rendszerek kidolgozására, melyek segítségével meghatározható az iskolaépületek megfelelése az információs társadalom igényeinek, beilleszkedésük társadalmi és természeti környezetükbe, működtetésük gazdaságossága, továbbá a környezetvédelmi, az egészségügyi és a biztonsági szempontok érvényesülése.

* PEB Exchange. The Journal of the OECD Programme on Educational Building.

A beruházások megkezdésekor, 2003-ban az általános iskolák összesen mintegy 6 milliárd forintnyi PHARE-támogatást kérhetnek (egy-egy pályázó 20–65 millió forint értékben), amelyből körülbelül 100 oktatási épületet felújítása valósulhat meg. A többcélúan felhasználható, helyi igényekhez, pedagógiai programokhoz, a természeti környezethez igazodó és az EU-szabványoknak megfelelő oktatási épületállomány kialakításához azonban – becslések szerint – 10 év alatt mintegy 4-500 milliárd forintra lenne szükség (Torba, 2003).

Az épületek állagának megóvása mellett a legsürgetőbb feladat azoknak a helyiségeknek a kialakítása, melyekkel – az oktatási intézmények kötelező (minimális) eszközeiről és felszereléseiről szóló rendelet⁴² értelmében – 2003. szeptember 1-jéig valamennyi óvodának és iskolának rendelkeznie kellene, de amelyek a kutatások tanulsága szerint közel harmaduknál még nem állnak rendelkezésre (lásd 5.17. ábra és Függelék 5.57. táblázat).

2001-ben a budapesti óvodavezetők 28,6%-a, míg az 500-nál kevesebb lakosú községi óvodák vezetőinek éppen kétharmada vélelmezte, hogy nem tudják a törvényes határidőre teljesíteni intézményeik megfelelő átépítését és felszerelését (Vágó, 2002b).

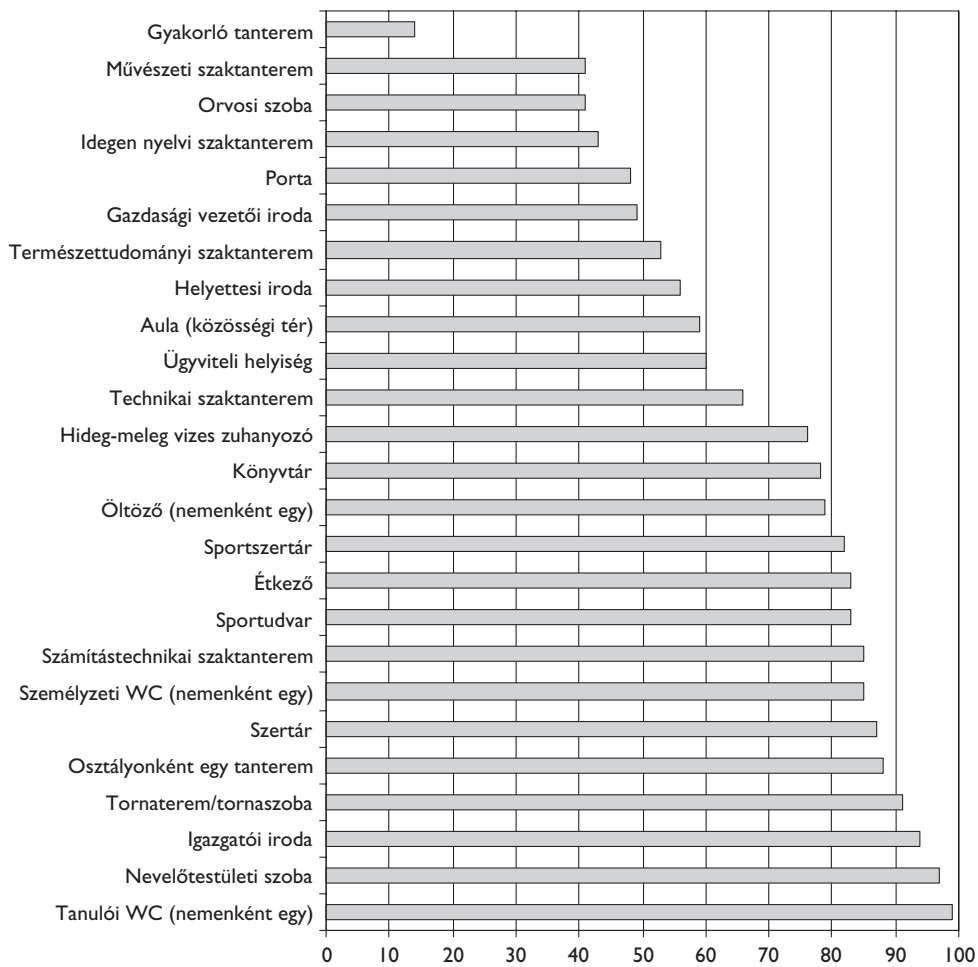
⁴⁰ <http://www.om.hu/>

⁴¹ <http://www.om.hu/>

⁴² 1/1998. (VII. 24.) OM rendelet melléklete.

5.17. ábra

Az általános iskolák ellátottsága a rendeletben előírt helyiségekkel az iskolaigazgatók véleménye alapján, 2002 (az igen válaszok %-os aránya)



Forrás: Horn D., 2003

A feltett kérdés: „Rendelkeznek-e Önök az alábbi helyiségekkel?”

A határidő tarthatatlanságát érzékelve az OM a 2003 nyarán elfogadott közoktatási törvénymódosítás keretében az intézmények egy meghatározott körének haladékot adott a jelentősebb pénzigényű beruházások végrehajtására. Eszerint az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont – a fenntartó 2003. december 31-ig benyújtott kérelmére – engedélyezheti, hogy a közoktatási intézmény a kötelező (minimális) eszköz- és felszerelési jegyzékben foglaltakat legkésőbb 2008. augusztus 31-éig teljesítse. A kérelemhez mellékelni kell az eszköz- és felszerelési jegyzékben foglaltak végrehajtását szolgáló – tanítási évekre lebontott – ütemtervet, annak várható költségvetési vonzatát, a fenntartó nyilatkozatát, továbbá helyi önkormányzat esetén a közgyűlés, képviselő-testület határozatát, amelyben vállalja az ütemtervben foglaltak végrehajtását. Abban az esetben, ha

az ütemterv végrehajtásának várható együttes költségvetési vonzata eléri a működési kiadás 2003. évi összegének tíz százalékát, legalább két tanítási évet engedélyezni kell a jegyzékben foglaltak végrehajtásához. Az ütemterv teljesítését az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont évente ellenőrzi.⁴³

5.4.2. A tankönyvek

A nyolcvanas évektől a fejlett európai országokban a tankönyv fokozatosan elveszítette az oktatásban addig betöltött vezető szerepét. A tanulók aktív tevékenységére épülő munkaformák (tanulókísérletek, megfigyelések dokumentálása, terepmunka, projekt) elterjedésével, valamint az új audiovizuális eszközök, majd a számítógépek megjelenésével a tankönyv a tanítás-tanulás *egyik* – bár valószínűleg továbbra is leggyakrabban alkalmazott – eszközévé vált (Báthory, 1992; *Didaktika...*, 1998). Ez a folyamat Magyarországot még kevésbé jellemzi: a tankönyvek alig veszítettek jelentőségükből, sőt a rendszerváltástól a kilencvenes évek közepéig sajátos szerepet kaptak az oktatás tartalmának átalakításában.

A megváltozott gazdasági-társadalmi helyzetben inadekvátnak bizonyuló, szabályozó erejüket veszítő tantervek és vizsgák helyett a tankönyvek léptek elő első számú oktatást meghatározó dokumentummá (Vágó 1996; *Jelentés...*, 2000). A tankönyvek jelentőségének felértékelődéséhez legalább ilyen mértékben hozzájárultak pszichológiai momentumok is. A tanárok számára a szakmai autonómia élményének, egyfajta szabadságérzésnek a megélését éppen a tankönyvek közötti választás biztosította. Ráadásul a tankönyv – szemben más taneszközökkel – a legkeményebb restriktív időszakban is olyan árucikk maradt, amelynek fogyasztását nem korlátozta sem az iskolák szűkös költségvetése, sem a pedagógusok rendkívül alacsony fizetése.

A szabadság és a fogyasztás eufórikus hangulatának elmúltával, a gombamód szaporodó kiadók egyre újabb és ellenállhatatlanabb ajánlatai, a tankönyveknek az új központi tartalmi szabályozás (NAT, kerettantervek) nyomán szükségessé vált cseréje és az oktatási kormányzat finanszírozási politikája (a tankönyvek forgalmi adójának eltörlése, a tankönyvtámogatás dinamikus növelése) élénkítette a tankönyvpiacot. Egyre több kiadó próbált részesedni a szerény, de biztos bevételekből: a tankönyvi kínálat a csúcsponton 2000/2001-ben *huszonhatszoros* volt a tíz évvel korábbinak (lásd *Függelék 5.58. táblázat*).

Ma már hazánkban is egyre több tankönyvkiadó és pedagógus számol azzal, hogy a tankönyvek szerepe és jelentősége megváltozik az IKT-eszközök terjedésével. A legfrissebb kutatások szerint az általános és középiskolai pedagógusok 58%-a szerint megéri az az idő, amit tanítványai egy iskolai feladathoz való információkereséssel töltenek az interneten, viszont csak 3%-uk véli úgy, hogy az elektronikus média már öt éven belül ki fogja váltani a tankönyveket (*Magyar Gallup Intézet, 2002*). A nemzetközi tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy a mindenki számára azonos tanulási algoritmust nyújtó tankönyvek jelentőségét nem a számítógépek, hanem a tananyagközpontú oktatást fokozatosan kiszorító tanuló-, tanulásközpontú pedagógia relativizálja. A magyar közoktatásban ez a paradigmaváltás azonban még várat magára.

⁴³ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 81. § (17) bekezdés.

5.4.2.1. A tankönyvpiac

Magyarországon az állami tankönyvellátás lebomlása (1992) után a központi szándékok és a komoly anyagi támogatás ellenére a piaci viszonyok máig csak az általános képzéshez kapcsolódó tankönyvkiadás területén alakultak ki. A szakképzésben továbbra is állami felelősségvállalással zajló tankönyvellátás működik, csakúgy, mint a közoktatás némely kisebb szegmensében (gyógypedagógiai, nemzetiségi). Az állam kiadói monopóliumának feladása után a jelentős hitelgaranciával támogatott, tőkehiányos kis magánkiadók csak a magas példányszámokat igénylő általános képzésben, azon belül is elsősorban az évfáratonként átlagosan százezer tanulót számláló általános iskolai korosztályok tankönyvigényeinek kielégítésével kezdhették meg a kiadói munkához nélkülözhetetlen pénztőke felhalmozását. A rendszerváltás utáni általános magyarországi tőkehiánnyal magyarázható, hogy a tankönyvek megjelentetésére specializálódott új kiadókat nem gazdasági, pénzügyi szakemberek, hanem tartalomfejlesztéshez értő pedagógusok és/vagy az állami könyvkiadásból kényszerűen kivált szerkesztők alapították (Apáczai, Mozaik, Krónika Nova, Korona, Konsept-H, Romi-Suli). S csak a '90-es évek második felében, a már szerényen prosperáló kiadók szellemi tőkéjének, illetve – külföldön kifejlesztett könyveik (nyelvkönyvek, atlaszok) számára – új piacok vásárlásának szándékával jelentek meg a külföldi szakmai befektetők (Wolters Kluwer, Oxford, Pauz-Westerman, Raabe-Klett).

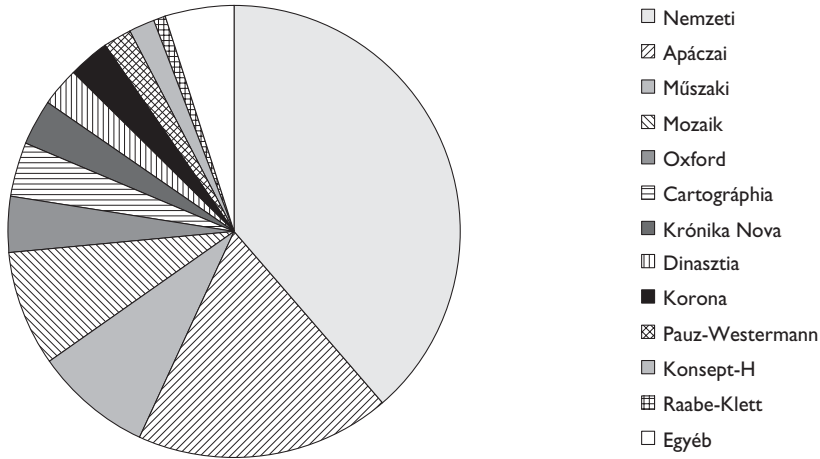
Napjainkban a kiadók meghatározó része komoly saját fejlesztéseket végez, a konkurensekre és a várható fogyasztói igényekre figyelve egy vagy néhány tantárgyban legalább 4, de nem ritkán 8, esetleg 12 évfolyamra teljes tankönyvsorozatokat tervez, amelyeket felmenő rendszerben évente dob piacra. A pedagógusok határozott elvárásainak engedve – a minisztériumi szándékok ellenében is – ún. tankönyvcsaládokat, egy-egy tankönyv mellé kiegészítő segédkönyveket (munkafüzet, feladatgyűjtemény, tudásmérés, házfeladat-füzet) jelentetnek meg. Mások a törvényi szabályozás által aktuálisan preferált területekre, például a tartós tankönyvekre (*Jelentés...*, 2000) vagy a minisztérium által kiírt pályázatokra (pl. gyógypedagógiai könyv) koncentrálnak fejlesztéseiket (*Tankönyvkutatás*, 2001).

Az OM, a segédkönyvek elburjánzásának visszaszorítása érdekében, a 2002/2003-as tanévtől nem adja ki a segédkönyvek jegyzékét, így azok a hivatalos tankönyvrendelési procedúra keretében nem igényelhetők. A központi oktatásirányítás ezzel a döntésével egyfelől nehezíti a segédkönyvek beszerzését, másfelől nem biztosít ingyen reklámot a korábban CD-n és könyv formában is terjesztett segédkönyvjegyzéknek az iskolákba történő eljuttatásával. Ennek hatására a tankönyvforgalom meghatározó szegmensét (mintegy harmadát) alkotó segédkönyvpiac átláthatatlanná vált.

A 10 milliárd forintot meghaladó és szerényen növekvő közoktatási tankönyvrendeléseken lényegében évek óta tíz-tizenkét kiadó osztozik (lásd 5.18. *ábra* és *Függelék 5.59. táblázat*). A már többször privatizálni kívánt, de 2003 elején továbbra is 100%-ban állami tulajdonban lévő Nemzeti Tankönyvkiadó részesedése duplája az intenzív marketing révén dinamikusan fejlődő, függetlenségét még őrző legnagyobb tisztán magyar magántulajdonú Apáczai Kiadónak. Az általános iskolai tankönyvpiac, ahol a 40-50 ezres példányszám sem ritka, felosztódni látszik a két nagy között. Az alsó tagozaton az Apáczai Kiadó könyvei a legnépszerűbbek (71,9%), és az iskolák pontosan egyötöde használja leggyakrabban a piacvezető tankönyvkiadó könyveit. A felső tagozatot egyértelműen a Nemzeti Tankönyvkiadó uralja (79,7%), legnagyobb riválisának be kell érnie

5.18. ábra

A 12 legnagyobb, tankönyvkiadással is foglalkozó kiadó részesedése a tankönyvpiacra megrendelések összértékének arányában, 2002/03 (%)



Forrás: OM tankönyvrendelési adatbázis; Educatio Kht.

Megjegyzés: A kiadók tankönyvlistán szereplő könyveinek (2002/2003-tól kizárólag tankönyveinek) rendelési adataiból számított érték.

10%-kal (Imre, 2000). A '90-es évek első felében végrehajtott kiadói pozíciófoglalások sikerét mutatja, hogy az utóbbi években kisebb változások is legfeljebb csak a kiadói rangsor második felében történtek.

A közoktatási tankönyvpiac elmúlt tíz éve egyértelműen azt bizonyítja, hogy az oktatáspolitikai tankönyvhiánytól és a tankönyvárak elszabadulásától tartva nem vállalta fel a piac teljes liberalizálását. A családok oktatással kapcsolatos kiadásainak emelkedése miatt minden tanévkezdéskor fellángolnak a tankönyvárakkal kapcsolatos viták. A szülők (szülői szervezetek) erőteljes médiatámogatással folyó nyomásgyakorlását kihasználva a kiadók zsarolhatják az oktatási kormányzatot a papír, az energiaárak növekedésével indokolt, rendre kilátásba helyezett drasztikus tankönyvi áremelésekkel. Pozícióik az elmúlt kormányzati ciklusban jelentősen javultak, az érdekképviselőket ellátó Tankönyves Vállalkozók Országos Testülete az ún. tankönyvpiaci törvény (lásd a *keretes írást*) adta lehetőséget kihasználva köztestületté alakult, s mint ilyen, többféle jogosítványt kapott.

A közvélemény-kutatások azt jelzik, hogy a családok igen érzékenyen reagálnak a tankönyvárak emelkedésére. Egy 2002 végén végzett kutatás szerint a válaszolók 63%-a véli úgy, hogy a családok oktatással kapcsolatos terhei a korábbiaknál sokkal nagyobbak lettek, 26% érzékel kis mértékű drágulást, és mindössze a megkérdezettek 1-1% látja úgy, hogy a terhek kicsit vagy nagymértékben csökkentek (*Közoktatás a közvéleményben, 2002*). A tények azonban azt mutatják, hogy közvéleményt leginkább befolyásoló tankönyvárak tekintetében a családok döntő többségének kiadásai az elmúlt öt évben számottevően csökkentek, a 2003/2004-es tanévtől pedig széles tanulórétegeket érintően megjelenik egy rászorultság elven működő ingyenes tankönyvi juttatás⁴⁴ (lásd a *keretes írást*). A

⁴⁴ 2002. évi LXII. törvény a Magyar Köztársaság 2003. évi költségvetéséről, 8. számú melléklet I. 4. b).

Törvény a tankönyvpiac rendjéről

A törvény első, rövid fejezete, amely egy leendő tankönyvtörvény csíráját jelenti, újr szabályozza a tankönyvjóváhagyás procedúráját, a tankönyvjegyzékek (közismereti, szakmai) kiadását, a tanulói tankönyvtámogatás, továbbá az iskolai tankönyvellátás és tankönyvrendelés rendjét. A nagyobb újdonságértékű rendelkezések közé tartozik a maximális tankönyvárak meghatározásánál a Tankönyves Vállalkozók Országos Testülete (TVOT) véleményének, az iskolai tankönyvrendelésnél és a tankönyvjegyzékben nem szereplő könyvek választásánál az iskolaszék véleményének kötelező kikérése, valamint a 25%-os tartós tankönyvi keretből a tankönyvek mellett kötelező és ajánlott olvasmányok vásárlásának engedélyezése. Figyelemre méltó kezdeményezés, hogy a kiadók ellenszolgáltatás nélkül kötelezhetők a tankönyvek belső borítóján a tanulóknak szóló, az egészséges életmóddal, a környezetvédelemmel, illetve a kulturális tevékenységgel összefüggő közérdekű tájékoztatást közölni.

A törvény további fejezetei a tankönyvkiadói és -forgalmazói tevékenységet szabályozzák oly módon, hogy a konkrét jogosítványok többségét átruházzák a TVOT-ra. Üzletszerűen kiadással és forgalmazással csak olyan természetes és jogi személy (valamint ezek társasága) foglalkozhat, aki tagja ennek a testületnek. A TVOT az elvárható piaci magatartást etikai kódexben határozza meg. Az etikai bizottsága írásban figyelmeztetheti, a közgyűlés pedig kizárhatja a fogyasztók érdekeivel ellentétes tevékenységet folytató és ezzel a testület jó hírét veszélyeztető tagot. A testület törvényességi felügyeletét az oktatási miniszter látja el.

Forrás: 2001. évi XXXVII. törvény a tankönyvpiac rendjéről

tankönyvvásárlás kiadásainak csökkentéséhez az oktatási kormányzat egyaránt igénybe veszi az árszínvonal leszorítását – a tankönyv-jóváhagyási rendszeren keresztül – és a tankönyvtámogatás különböző formáit.

Ingyenes tankönyvek rászorultsági alapon

A kormány a 2003/2004-es tanévtől kezdődően biztosítja az ingyenes tankönyvhöz való hozzájutást valamennyi iskolatípusban. Ez a támogatás a nappali rendszerű oktatásban részt vevő tartósan beteg vagy súlyos fogyatékos, a három- vagy többgyerekes családban élő, továbbá az egyedülálló szülő által eltartott tanulóknak jár. Ingyenesen jutnak továbbá tankönyvhöz mindazok a gyerekek, akik az általános iskola első–negyedik évfolyamán rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülnek. Az ingyenes tankönyvellátás kiegészítő normatíváját 5600 Ft/tanuló összegben a helyi önkormányzatok igényelhetik. A támogatás azonban egy tanuló után csak egy rászorultsági jogcímen jár. Ugyanakkor a kiegészítő támogatás mellett megilleti a tanulót (önkormányzatot) a minden diák számára alanyi joga általános tankönyvvásárláshoz biztosított normatíva is, melynek összege a 2003/2004-es tanévben 2400 Ft/tanuló. Az önkormányzatok az ingyenes tankönyvellátáshoz összességében tehát $5600 + 2400 = 8000$ forint központi támogatást kapnak.

Az ingyenes tankönyv biztosításának módját illetően az iskolák többféle lehetőség közül választhatnak:

- az iskolai könyvtárból lehetővé teszik a tankönyvek ingyenes kölcsönzését,
- napközis, illetve tanulószobás foglalkozáson teszik hozzáférhetővé a szükséges könyveket,
- hozzájárulhatnak a tankönyvek megvásárlásához a fizetendő összeggel.

Forrás: A tankönyvpiac rendjéről szóló 2001. évi XXXVII. törvény módosítása a Magyar Köztársaság 2003. évi költségvetéséről szóló 2002. évi LXII. törvényben

5.4.2.2. Tankönyvek állami jóváhagyása és támogatása

A jól szervezett magyar tankönyvpiac szakmai és pénzügyi szabályozásának két összefüggő pillére a minőségbiztosítás és a tankönyvek maximális árának évenkénti meghatározása. Az oktatási miniszter évente gondoskodik a közoktatási tankönyvjegyzék kiadásáról, amelyre csak a minőségellenőrzésen, azaz a tankönyv-jóváhagyási procedúrán átesett és az árlimitet túl nem lépő könyvek kerülhetnek. Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy a kiadók szabadon forgalmazhatják és ajánlhatják az iskoláknak a minőségellenőrzésen át nem esett (vagy azon „megbukott”) könyveiket, a pedagógusok pedig taníthatnak ilyenekből.

Bár ez nem kötelező, a tankönyvjegyzékre kerülés érdekében a kiadók mindegyike – eljárási díj megfizetése mellett – benyújtja könyveit jóváhagyásra. A presztízs szempontokon túlmenően a kiadóknak több okból is érdeke a megmértetés vállalása. Kizárólag a tankönyvjegyzékről megrendelt könyvek összértékének arányában kapnak például kormányzati kezességvállalást, ami elengedhetetlenül szükséges feltétele az olcsó hitelhez jutásnak. A tankönyvjegyzéket tájékoztatásként (a kiadók szemszögéből nézve ingyen reklámként) minden iskolába eljuttatja az Oktatási Minisztérium, ezzel együtt azt a központi megrendelő lapot is, amelynek segítségével gyorsan és zökkenőmentesen történik a tankönyvigények leadása. S végül, de nem utolsósorban az áfatörvény 1998-as módosítása a könyveket terhelő 12%-os áfakörből kiemelte és adómentessé tette a hivatalos jegyzéken szereplő tankönyveket,⁴⁵ ezért áruk versenyképesebb, mint a nem minősített kiadványoké. A fenti kedvezmények ellenében a kiadók elfogadják, hogy a tankönyvtípusonként és a terjedelem szerint is differenciált maximumárak évenkénti-kétévenkénti korrekciója alatta marad az inflációnak (lásd *Függelék 5.60. táblázat*).

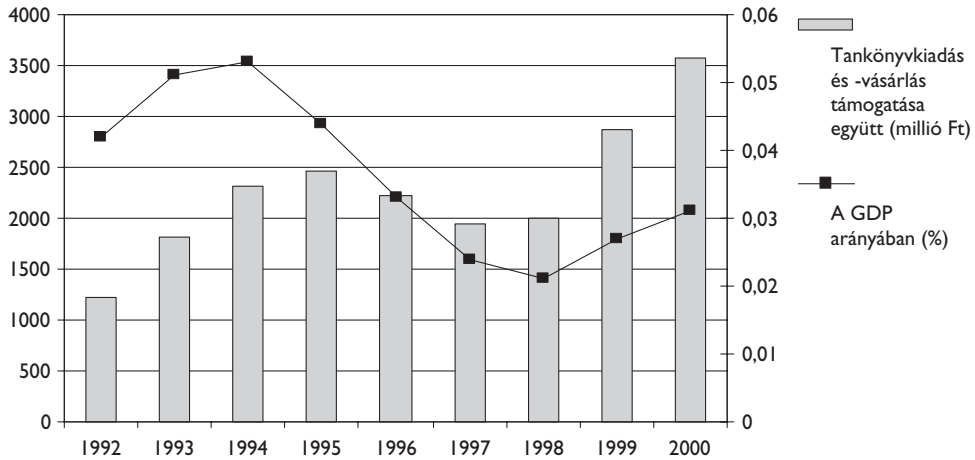
Az alacsony árak stabilizálását segíti a tankönyvkiadásba és a tankönyvek fogyasztóihoz áramló központi támogatás. A kilencvenes évek közepéig a pénz fokozatosan emelkedett, és kizárólag a kiadási célokra fordítódott (*Polónyi, 2000*). 1995 és 1997 között azonban a kiadás *szponzorálása* negyedére esett vissza, a tankönyvvásárlás támogatása pedig megindult máig tartó felfelé ívelő pályáján, melynek legjelentősebb állomása az 1998–2000-es időszak, amikor a költségvetésben erre a célra megszavazott összegek két év alatt közel megduplázódtak (lásd 5.19. *ábra* és *Függelék 5.61. táblázat*).

A támogatások rejtettebb, de szintén jól hasznosuló formája a tankönyvek áfamentessége. A kiadók kedvelt hivatkozási alapja az áremelésekkel való fenyegetéseknél, hogy az EU-csatlakozás pillanatában, azonnal legalább 6%-os forgalmi adó terheli majd

⁴⁵ 1992. évi LXXIV. törvény az általános forgalmi adóról, 1. melléklet II. rész.

5.19. ábra

A tankönyvkiadás és -vásárlás támogatásának alakulása, 1992–2000



Forrás: Polónyi, 2000

az iskolai könyveket, s akkor az árakat és ezzel együtt a tanulói támogatást is rögtön meg kell emelni hasonló mértékben. Többen hiányolják, hogy a Magyar Köztársaság tárgyalódelegációja az EU-tól nem próbált derogációt kérni a tankönyvek nullakulcsos áfájára (Gál, 2003).

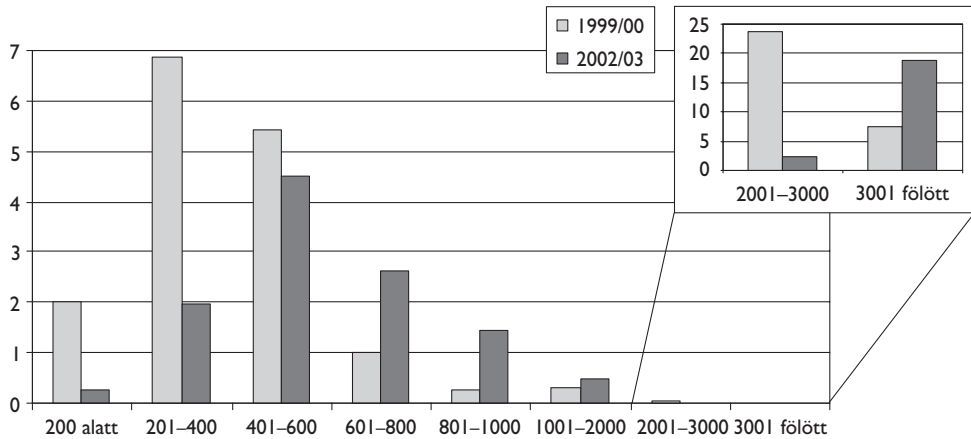
Az iskolák 2002/2003-as tankönyvrendeléséből, mint már említettük, hiányoznak az olcsó segédkönyvek, ami önmagában is megemeli az árszínvonalat. Mégis azt látjuk, hogy a megrendelt, megvásárolt tankönyvek többsége a 400–600 forintos sávban helyezkedik el. A tankönyvek átlagára 2002/2003-ban 695 Ft, amely összegnek a 6%-os áfával való megterhelése kevesebb mint 50 forinttal emelné meg átlagosan a tanítási-tanulási segédletek árát (lásd 5.20. ábra és Függelék 5.62. táblázat).

Részben az állami támogatásnak köszönhetően a magyar tankönyvárak nemzetközi viszonyításban igen alacsonyak. Az EU-országokban egy gyerek átlagos tankönyvcsomagjának áraránya az éves bruttó átlagjövedelem 1,5%-a. Mivel hazánkban az átlagjövedelem meghaladja az évi egymillió forintot, egy szokásos összetételű tankönyvcsomag ára 15 000 forint lehetne, de ennek a kiadói ár is mélyen alatta marad, a támogatásokat figyelembe véve pedig ennek az összegnek átlagosan csak felét-harmadát fizetik ki a szülők (Müller, 2001). Ennek fényében kérdéses a tankönyvek teljes körű ingyenessé tételét célzó oktatáspolitikai elképzelések gazdasági és szakmai megalapozottsága. A rászoruló tanulók 2003/2004-es tanévtől bevezetésre kerülő kiegészítő tankönyvi normatívája (lásd a *keretes írást*) körülbelül negyedmillió diákot érint, s költségkihatása megközelíti a 3,5-4 milliárd forintot⁴⁶. A közvélemény a teljes körű ingyenesség kérdésében megosztott: a megkérdezettek 52%-a feltétel nélkül támogatná, 44%-uk csak a rászorultak esetében tartaná indokoltnak, további 3% pedig senkinek sem nyújtana ilyen kedvezményt (Közoktatás a közvéleményben, 2002).

⁴⁶ Az OM Közigazgatási Főosztály közlése.

5.20. ábra

A megrendelt tankönyvek megoszlása árkategóriák (Ft) szerint (külön kinagyítva a két legdrágább árkategória) az 1999/00-es és a 2002/03-as tanévben (millió, illetve ezer darab)



Forrás: OM tankönyvrendelési adatbázis; Educatio Kht.

* Az 1999/2000-es jegyzéken a tankönyvek mellett még a segédkönyvek is szerepeltek.

** A 2002/2003-as jegyzéken már csak tankönyvek szerepelnek.

5.4.2.3. Tankönyvválasztás az iskolákban

A pedagógusok – az 1993. évi közoktatási törvénybe iktatott – csaknem korlátlan jogát a szabad tankönyvválasztásra, a tanítási-tanulási folyamat intézményi szintű összehangolásának kikényszerítése érdekében az elmúlt 10 év törvénymódosításai laza keretek közé szorították (*Jelentés...*, 2000). A közoktatási törvény 2003. évi módosításával azonban a pedagógus jogait és kötelezettségeit szabályozó 19. paragrafusba három új bekezdés is került, kifejezetten azzal a céllal, hogy a szülők pénztárcáját érintő döntéseknél a pedagógusok a jelenleginél jobban vegyék tekintetbe a családok anyagi helyzetét. Közöttük található az évközi tankönyvcseré tilalma, amelynek nemcsak pénzügyi, hanem komoly szakmai indokai is egyértelműek; és az iskolaszék jogosítványa, mely szerint a pedagógusok, szülők, diákok képviselőiből és a fenntartó által delegált személyből álló testület a tankönyvek, taneszközök, ruházati és más felszerelések költségeinek tekintetében korlátozásokat állapíthat meg.⁴⁷ Természetesen rendeletekkel nem szabályozható, de a család és az iskola együttműködésében új lehetőséget teremtene, ha a taneszköz- és tankönyvválasztással kapcsolatban a pedagógusok nem pusztán anyagi, hanem tartalmi-szakmai szempontokat is megvitátnának a szülőkkel (*Karlovitz, 2001*).

A tanulók számára megrendelt könyvcsomag nagysága évfolyamonként a tantárgyak számának növekedésével együtt változik, bár az iskolai kezdő szakaszban a tanulást segítő egyéb kiadványok nagy száma miatt az emelkedés nem túl meredek. Az egy diákra jutó tankönyvek számában viszont már évek óta stabil és jelentős különbségek mutatkoznak a megyék között, amelyek nem igazán magyarázhatók a térségek gazdasági-kulturális fejlettségével (lásd *Függelék 5.63. táblázat*).

⁴⁷ 2003. évi LXI. a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 15. § (2)–(4) bekezdés.

Önmagában nem a tanulókkal megvásároltatott könyvek nagy száma okoz problémát, hanem a naponta iskolába majd haza cipelt könyvek súlya. Egy, a tankönyvekkel kapcsolatos kutatás (*Tankönyvkutatás, 2001*) során megkérdezett szülők úgy vélték, hogy általános iskolás gyerekeik táskája átlagosan 5,7 kg. A felső tagozatos tanulók iskolatáskája Budapesten átlagosan 7,2 kg-ot, a megyei városokban 6,7 kg-ot, a kisebb városokban és falvakban 5,8, illetve 5,7 kg-ot nyom (*Imre, 2000*). Néhány országban a diákok testsúlyának 10% és 20% közötti arányában maximálják a táska súlyát, egy ilyen szabályozás azonban bármennyire is hasznos, gyakorlati megvalósítása, betartása és betartatása nehézkes. A táska súlyát jelentősen csökkenthetné, ha a pedagógusok a munkatankönyvek kivételével nem ragaszkodnának a tankönyvek állandó osztálytermi jelenlétéhez, illetve ha kevésbé lenne jellemző a minden tárgyra kiterjedő, állandó házi feladat-adás, ami arra kényszeríti a tanulókat, hogy a tankönyveiket minden alkalommal hazavigyék. Végül meg kell említeni, hogy a költség- és papírtakarékos tartós tankönyvek (*Jelentés..., 2000*) ebből a szempontból nem bizonyultak igazán praktikusnak, mert kemény fedelük jelent némi plusz súlyt.

5.5. Szakmai fejlesztési programok és alapok

A közoktatási intézmények kistérségi, megyei, regionális és nemzetközi együttműködésekre való bekapcsolódásának ösztönzésével, az óvodák-iskolák tanulási, adaptációs és fejlesztési tevékenységének támogatásával és a korszerű tanulási környezet eszközzel-szerűségének megteremtésével a magyarországi és az európai uniós fejlesztési alapok és programok ma már meghatározó szerepet játszanak a közoktatás tartalmi megújításában (a fejlesztési alapok és programok elérhetőségéhez lásd *Függelék 5.64. táblázat*). Közreműködésükkel évről évre jelentősebb hazai és külföldi pénzeszközök kerülnek a szakmai prioritások mentén kiírt nyilvános pályázatokon keresztül jellemzően az intézményekhez, pedagógus kollektívákhoz, kisebb részben egyes pedagógusokhoz, szakmai és civil szervezetekhez, illetve tanulókhöz.

5.5.1. Megyei közoktatás-fejlesztési közalapítványok

A közoktatási törvény 1996. évi módosítása⁴⁸ rendelkezett arról, hogy 1997. december 31-éig a megyékben a megyei és megyei jogú városi, a fővárosban a fővárosi önkormányzat közalapítványt hoz létre a közoktatás-fejlesztési tervben jóváhagyott körzeti, térségi és országos feladatok támogatásához. A közalapítványok 1–6 milliós tőkével alakultak, és többségükben már 1997-ben megkezdték pályázati tevékenységüket a költségvetési törvényben biztosított 1,4 milliárd forint terhére, amely a megyei, fővárosi tanulólétszámok arányában (normatívaként) került felosztásra.

E decentralizált fejlesztési alap előnyei között a terep igényeinek jobb ismeretét, a helyi (szakmai és pénzügyi) támogatók hatékonyabb bevonását, az információk gyorsabb áramlását s mindebből fakadóan a kliensek nagyobb elégedettségét említik leggyakrabban a szakértők. A megyei közalapítványok első két évét a tartalmi modernizáció

⁴⁸ 1996. évi LXII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 89–90. § és 95. §.

beindítása, a NAT új részműveltség-területeihez programok kidolgozása, az intézményi innovációk, a pedagógiai fejlesztések, kutatások eredményeinek terjesztése, valamint a kulcskompetenciák fejlesztéséhez (idegennyelv-oktatás, IKT-alkalmazások) szükséges feltételrendszer kialakítása dominálta, miközben néhány kuratórium jelentős lépéseket tett a közoktatás-fejlesztési tervben rögzített térségi feladatok megoldására is. Két év után a közalapítványok feladatai és forrásai jelentősen bővültek. Az 1999-ben megjelent szakképzési törvény rendelkezéseinek megfelelően felálló megyei szakképzési bizottságokban⁴⁹ helyet kaptak a közoktatás-fejlesztési alapítványok munkatársai is, illetve a Munkaerő-piaci Alap szakképzési alaprészéből az Oktatási Minisztériummal kötött szerződések révén a megyei közalapítványok írhattak ki pályázatokat a szakképzés különböző területeinek korszerűsítésére.

Az ágazati minisztérium egyre komolyabb szerepet szánt a közalapítványoknak a központi források helyi elosztásában, ám ezzel némiképp elvonta az erőket a megyei közoktatás-politika stratégiai kérdéseinek megoldásától. A 2000. évtől a költségvetési törvény⁵⁰ – a korábbi évek gyakorlatától eltérően – meghatározta azokat a konkrét célokat, amelyekre a normatív támogatás fordítható, az egyes célcsoportokra biztosítható összegekkel együtt, melyet a keretösszeg százalékában adott meg. A kötelező taneszközjegyzék beszerzéseire 60%-ot, a pedagógiai szakmai szolgáltatás támogatására 10%-ot és a közalapítványok saját feladataira 30%-ot írt elő. A következő évben a felosztás aránya keveset változott, 60%-ról 50%-ra csökkent az eszközbeszerzés, a normatív támogatás 20%-át az iskolai könyvtárak fejlesztésére kellett fordítani. Bár a támogatások címkézése a megyei közalapítványok mozgásterét 100-ról 30%-ra csökkentette, de mind a teljes keret (lásd *Függelék 5.65. táblázat*), mind az az összeg, amit a kuratóriumok a központi forrásból a körzeti, térségi problémák megoldására fordítottak, évről évre szerényen emelkedett. Emellett maguk az alapítványok szintén pályáznak, néhányan ingatlanokkal is gazdálkodnak, és kamatbevételeikből is írnak ki szerényebb pályázatokat, például a tehetséges és/vagy hátrányos helyzetű tanulók ösztöndíjára.

A megyék közoktatása tartalmi és szervezeti modernizációjának támogatására mennyi érdekes, perspektivikus kezdeményezés született, melyek közül néhány projekt már több éve sikeresen működik. Közülük figyelmet érdemel a BAZ megyei Közoktatási Ellátási Körzetek kiépítése, s az általuk működtetett munkaközösségek szerepe a kistelepi-ülések szakmai elszigeteltségének oldásában, illetve a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei bázisiskolai hálózat működtetése (*Közoktatási Közalapítványi Mozaik, 2002*).

5.5.2. Közoktatási Modernizációs Közalapítvány

Az 1995-ben létrehozott Közoktatási Modernizációs Közalapítvány (KOMA) alapító okiratába foglalt célok sokrétűek, és az évek során újakkal bővültek (*Jelentés..., 2000*), de lényegében valamennyi célkitűzés a tartalmi modernizáció támogatását fogalmazza meg különböző területeken.⁵¹ A kuratórium által kiírt pályázatok ösztönzik a szakmai műhe-

⁴⁹ 1999. évi LXXVI törvény a szakképzésről, 11. §.

⁵⁰ 1999. évi CXXV törvény a Magyar Köztársaság 2000. évi költségvetéséről, 8. számú melléklet I. 4. a).

⁵¹ A Közoktatási Modernizációs Közalapítvánnyal kapcsolatos információk forrása: az alapítvány kiadványai.

lyekben létrehozott korszerű tudás és termékek felszínre hozását, a központi tartalmi szabályozás igénye szerinti fejlesztések elindítását, a közoktatás fejlesztését szolgáló innovációkat és kutatásokat. A KOMA ezredforduló utáni tevékenységét a kerettantervi implementációhoz kapcsolódó fejlesztések (kerettantervi modulok, pedagógiai rendszerek) dominálták. Új elemként jelentkezett a tanulás egy-egy területét fókuszba állító rendezvénysorozatokban való szerepvállalás (pl. Nyelvek Európai Éve, Olvasás Éve) és a más tárcákkal közös pályázatok kiírása. Ezek közé tartoztak „A család és az iskola együttműködése” (Szociális és Családügyi Minisztérium), „A fogyatékosok sportjának támogatása I., II.” (Ifjúsági és Sportminisztérium) és „Az iskolás gyerekek jobb egészsége” (Egészségügyi Minisztérium) elnevezésű pályázatok.

A 2001–2002-es ciklusban a KOMA ugyanannyi (szám szerint 18) pályázatot írt ki, mint az 1997–1999 közötti időszakban (*Jelentés...*, 2000), ám az akkor kiosztott közel egymilliárd forinttal szemben csak 443 millió forintot ítelt oda 63%-kal kevesebb pályázónak (lásd *Függelék 5.66. táblázat*). Az elnyert szerényebb összegek nem elsősorban a közalapítvány pénzügyi lehetőségeinek beszűkülését jelzik, hanem részben a bírálat szigorodását, részben néhány olyan nagy nehézségi fokú pályázat részleges kudarcát, amelyre eleve igen kevés jelentkező akadt. Ez utóbbiak közé elsősorban a komplex pedagógiai rendszerek (pl. a komplex művészeti nevelés tartalmának és módszereinek kidolgozása középiskolák számára; integrált természettudományi pedagógiai rendszerek létrehozása általános és középiskolák számára) tartoztak, melyekhez úgy tűnik, ma még alig van megfelelő fejlesztői kompetencia Magyarországon. Ezen túl a KOMA-pályázatokon szokásosan szereplő intézményi kör, az egyébként sikeresen pályázó innovatív műhelyek kapacitását is meghaladta a rendszerbe szervezett tantervek, tankönyvek, taneszközök készítése. A közalapítvány a magyarországi átlagnál nagyobb hangsúlyt helyez a pályázatadás eredményeinek dokumentálására, saját tevékenységének átláthatóvá tételére és a disszeminációra (lásd a *keretes írást*).

A Közoktatási Modernizációs Közalapítvány disszeminációs tevékenysége

A KOMA kiemelt céljai közé tartozik a pályázatok utógondozása, terjesztése, azaz széles körű hasznosítása. Az Új Pedagógiai Szemle KOMA-melléklete a sikeres pályázatokból rendszeresen közöl szemelvényeket, csakúgy, mint a KOMA és a Kornétás Kiadó gondozásában készülő „Pályázás után” című sorozat eddig napvilágot látott három kötete, amelyekben a pályaművek részletei kiegészülnek a lezárt pályázatok kurátorainak, bíráló szakértőinek tollából származó összefoglaló értékelésekkel. Még bővebb tájékoztatást nyújtanak az – egy-egy kiemelkedő jelentőségűnek ítélt pályázatról (például az „Etikaoktatás fejlesztése”) készült – „Egy pályázat utóélete” című sorozat kötetei. A pályázatok hosszabb-rövidebb részletei mellett, az esetleges szakmai együttműködések ösztönzésére nyilvánosságra hozzák a kapcsolattartó személyek elérhetőségeit, valamint megjelentetik a témáról folytatott kerekasztal-beszélgetéseket és az ágazati irányítás prominens személyiségeinek szakmai állásfoglalását tartalmazó interjúkat.

5.5.3. Soros Alapítvány

Az évente átlagosan 30-35 közoktatás-fejlesztési részprogramot (*Jelentés...*, 1997; 2000) működtető Soros Alapítvány⁵² az évtized végére lényegében visszavonta tevékenységét a magyar közoktatás területéről. Fontos kivételt jelentettek ez alól a cigány tanulók tanulási esélyeinek javítását célzó programok, melyeknek többsége a diákok közvetlen anyagi támogatását (beiskolázási segély, ösztöndíj) segítette ugyan, de sor került néhány tartalmi, módszertani pályázat kiírására is. „Az innovatív pedagógiák a roma gyerekek nevelésében, oktatásában” című projekt keretében 1998-ban 71, 1999-ben 120, 2000-ben 133 pályázatot támogatott a kuratórium, s a cigány tanulók oktatási szükségleteit jobban kielégítő intézményi programok népszerűsítésére a „Soros oktatási füzetek” című sorozatban megjelentette a Kedves-ház, a Józsefvárosi Tanoda és a Collegium Martineum pedagógiáját és nevelési gyakorlatát bemutató füzeteket, továbbá a „Van más út is” című kiadványt. Az utoljára (1997-től 2000-ig) kifutó projektek közül említést érdemel a háromágú Roma Mentor és Ösztöndíj Projekt évi átlagosan 250 000 dolláros költségvetésével. A projekt első ága a hátrányos helyzetű diákok ösztöndíjazása volt, amelyre minden 3,5-ös tanulmányi átlagot meghaladó roma középiskolás jelentkezhett. Második az a közvetlen segítőszolgálat, amelyet az ösztöndíjas által kijelölt mentor tanár nyújtott a diáknak tanulmányai, az iskolát érintő és személyes problémái megoldásában. A harmadik pedig a nyári diáktábor, ahol a tanulók emberi jogokkal, környezetvédelemmel, irodalommal, filmmel, kommunikációval stb. foglalkoztak. A program igen sikeresnek bizonyult a középiskolába járó mentorált gyerekek lemorzsolódásának megelőzésében, de nem változtatható az a súlyos társadalmi anomálián, hogy Magyarországon a roma gyerekek igen kis százaléka kerül be az érettségihez vezető képzésekbe.

A Soros Alapítvány törekszik arra, hogy az általa kiépített és több év alatt kipróbált modellek további működtetésére, a közoktatási rendszer egészében történő kiterjesztésére megnyerje az oktatási kormányzatokat. A roma programok állami átvételéhez kedvező feltételeket teremtettek a hátrányos helyzetűek oktatását támogató PHARE-pénzek. Részsikert jelentett a Roma Mentor és Ösztöndíj Projekt felajánlása (melynek mentorelemét végül is nem vállalta a magyar kormány), megtörtént viszont 2002-ben az önfejlesztő iskolák (melyeknek addigra meghatározó csoportját alkották a roma önfejlesztő iskolák) programjának átadása az Oktatási Minisztérium számára.

5.5.4. Az Európai Unió programjai

Az Európai Unióban az oktatás és képzés területén egyre erősödő szakmapolitikai együttműködés megvalósításában úttörő és máig meghatározó szerepet játszanak az Európai Bizottság oktatási programjai.⁵³ A Maastrichti Szerződés (1992) oktatással kapcsolatos cikkelyei adtak alapot arra, hogy – a tagállamok szoros együttműködésében magvalósuló – akciók szervezésére és koordinálására 1995-ben megszülessen a napjainkban is sikeresen működő *Socrates* és *Leonardo da Vinci*-program. Az oktatás stratégiai

⁵² Az információk forrása: a Soros Alapítvány honlapja és kiadványai.

⁵³ Az információk forrása: a Tempus Közalapítvány kiadványai; a *Socrates Magazin* 2000–2002-es számai, a Tempus Közalapítvány honlapján (<http://www.tpf.iif.hu/>) elérhető éves programértékelések, illetve *A Leonardo...*, 2002.

szerepének növekedése felértékelte az oktatási és szakképzési programok jelentőségét, ami tetten érhető a közoktatáshoz kapcsolódó Socrates-alprogramok (Comenius, korábban Lingua) és a Leonardo-program pályázati céljainak, prioritásainak módosulásában és a programokra fordítható összegek emelkedésében is (Kemény G., 2002). Az oktatási programok mellett az Európai Unió a PHARE-program keretében is ad támogatást a közoktatás fejlesztésére, elsősorban abból a célból, hogy segítse a leszakadó, hátrányos helyzetű csoportok társadalmi integrációját (erről bővebben lásd az *oktatási egyenlőtlenségekről* szóló 9. fejezetet).

Magyarország 1997-ben történt bekapcsolódása az európai oktatási-képzési programokba évről évre a közoktatási szereplők egyre növekvő csoportja számára teszi lehetővé az Európán belüli mobilitást, az oktatási rendszerekre, tanulási-tanítási gyakorlatokra vonatkozó információk és tapasztalatok cseréjét. Közoktatási intézményeink a növekvő pénzügyi keretek egyre magasabb arányú visszapályázására képesek (lásd *Jelentés... 2000 és Függelék 5.67. táblázat*). A programok pótolhatatlan szerepet játszanak Magyarország integrációs felkészülésében, a hazai és uniós oktatási-képzési prioritások összehangolásában, iskoláink nemzetközi vérkeringésbe való bekapcsolásában, a nemzetközi forrásokért való versengéshez és a projektek menedzseléséhez szükséges rutinok megszerzésében, az idegennyelv-tudás fejlesztésében, azaz a magyar oktatás versenyképességének megőrzésében.

A Comenius-program az oktatás érettségiig terjedő szakaszára összpontosítva az óvodától a középiskoláig (a szakképző intézményeket is ideértve) minden közoktatási intézménynek nyújt pályázati lehetőségeket. Az akciók elsődleges célja a közoktatás minőségének fejlesztése: az oktatási intézmények, a tanárok és a tanulók európai együttműködésének előmozdításával. Kiemelten támogatja az idegen nyelvi kommunikáció fejlesztését, a multikulturális környezetben történő tanulást (az európai állampolgárság sarokkövét), a hátrányos helyzetű csoportokat, valamint az iskolai leszakadás elleni harcot. A Comenius-akciók közül a legnépszerűbbek a Comenius 1 decentralizált (a nemzeti irodákhoz benyújtandó) pályázatai (lásd a *keretes írást*).

A korábban igen szerteágazó, a közoktatás minden szintjén az idegen nyelvek magasabb szintű elsajátítását segítő *Lingua*-alprogramok az új évezredre Comenius 2 néven újáalakultak. A pályázatok közül legnépszerűbbek a nyelvtanári és a nyelvtanár asszisztensi továbbképzési ösztöndíjak.

A Leonardo da Vinci az Európai Unió szakképzési együttműködési programja, amelynek az európai versenyképesség megőrzésében, a munkaerő-piaci integráció, a vállalkozó szellem és az innováció támogatásában, a legjobb gyakorlatok elterjesztésében van jelentős szerepe. E program céljai: (1) a szakmai készségek és tudások fejlesztése a szakmai alapképzés bármely szintjén résztvevők – különösen a fiatalok – körében, annak érdekében, hogy elősegítse a munkaerőpiacra való belépésüket, illetve újbóli munkába állásukat; (2) a szakmai továbbképzés minőségének fejlesztése és az élethosszig tartó képzés jegyében minél szélesebb társadalmi rétegek bevonása ezen képzési formákba; (3) a szakmai képzéssel kapcsolatos újítások támogatása, különösen a versenyképesség fejlesztése, a vállalkozói kedv bátorítása és az új foglalkoztatási lehetőségek ösztönzése. A programban minden szakmai képzésben érintett intézmény részt vehet; egyének, magán-személyek viszont csak az intézményeken keresztül részesülhetnek támogatásban.

A Leonardo-program keretében a közoktatás intézményei többek között olyan *mobilitási projektekbe* kapcsolódhatnak be, amelyek keretében néhány hetes vagy több hónapos külföldi munkahelyi gyakorlatra pályázhatnak a szakmai alapképzésben részt vevő diá-

A Comenius I pályázattípusai a közoktatási intézmények számára

1. Az *Iskolai Projektek*, melyek lehetővé teszik, hogy legalább három országból 1-1 iskola folyamatosan együtt dolgozzon valamilyen közös témán, egy közös termék létrehozása céljából. A munkába az intézmény lehető legtöbb osztályát bevonják, a témát az iskolák pedagógiai programjához illesztik.

2. A *Nyelvi Projektek* célja, hogy a fiatalokat az idegen nyelvek tanulására ösztönözze, illetve az elsajátított nyelv aktív használatát támogassa. Ezt olyan projektek támogatásával kívánja elérni, melyekben a diákok a 14 napos cserelátogatások keretében közösen dolgoznak egy-egy képzési programjukhoz illeszkedő témán (projektben). A munka során elengedhetetlenül szükséges együttműködés mintegy kikényszeríti az idegen nyelvi kommunikációt.

3. Az *Iskolafejlesztési Projektekben* az iskolák intézményi szinten vesznek részt, hogy megosszák tapasztalataikat és összehasonlítsák pedagógiai módszereiket, szervezeti felépítésüket, vezetési technikájukat, illetve hogy egyéb, közös érdeklődésre számot tartó témában (pl. az iskolai erőszak megelőzése, különböző szociális és kulturális környezetből jövő gyerekek integrált oktatása) dolgozzanak együtt.

A Comenius 1 akcióban megpályázható tevékenységek típusától és témától függetlenül elősegítik a tanárok idegen nyelvi kommunikációs képességeinek, a tanulók nyelvtanulási motivációjának erősítését, a projektmódszer meghonosítását, az IKT alkalmazását, a képességközpontú megközelítések és a tantárgyközi ismeretek oktatásának előtérbe állítását, valamint az iskola és a munka világának közeledését.

Forrás: Socrates-program pályázati útmutató, 2000

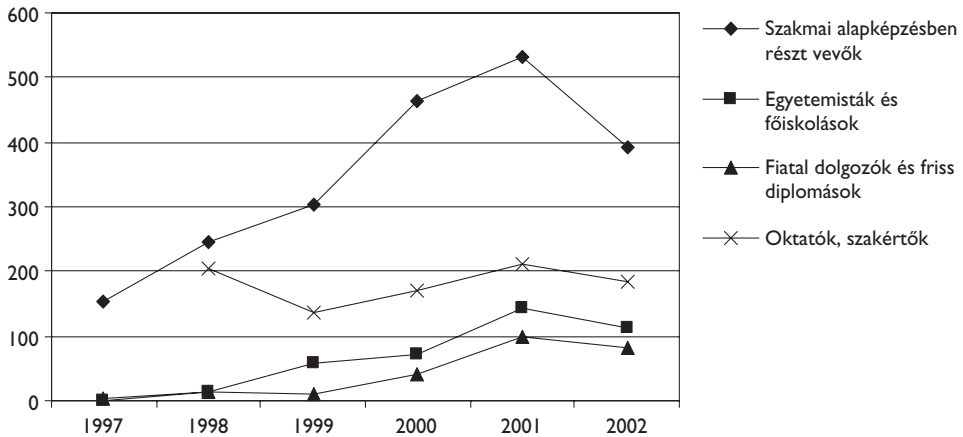
kok, illetve 2–12 hetes csereprogramokra és szakmai továbbképzésre az iskolaigazgatók és a tanárok. Lehetőséget ad e program olyan *kísérleti projektek* indítására is, amelyek a szakképzés területén az újítások támogatását és a minőség fejlesztését szolgálják (pl. új szakirányok, tantervek, modulok, tankönyvek, segédanyagok, taneszközök létrehozása). Itt is lehet továbbá pályázni olyan *nyelvi projektekkel*, amelyek célja a szaknyelvi készségek fejlesztésére irányuló tananyagok, taneszközök és tanítási módszerek megújítása.

A Leonardo-programok közül a kísérleti projekt pályázatait centralizálták, azaz elbírálásukat az Európai Bizottság végzi, a mobilitási pályázatokról az egyes országokban születik döntés. A pályázati aktivitás a program ismertté válásával 1998-ban ugrásszerűen, majd viszonylag egyenletesen növekedett mind a mobilitási, mind pedig a kísérleti projektben, az elfogadott pályázatok száma azonban csak a decentralizált projektben nőtt (lásd *Függelék 5.68. táblázat*). A Leonardo-program első szakaszának (1997–1999) értékeléséről megjelent magyar nyelvű könyv (*A Leonardo..., 2002*) elemzései és a második szakaszról közzétett legfrissebb adatok (*Kardos–Kozsik, 2003*) szerint a kétszer hároméves pályázati ciklus felhasználási mutatói és támogatási adatai egyaránt a hatékonyság javulását jelzik. Ebben az időszakban 53 kísérleti projektet indítottak a magyar intézmények főpályázóként és további 392 projektben vettek részt partnerintézményként. A kísérleti projektek hosszabb időszakra szólnak, céljuk egy-egy konkrét termék (leggyakrabban CD, tankönyv, moduláris tanterv, szoftver, videós tananyag, honlap) nemzetközi kooperációban történő létrehozása, majd a disszemináció keretében a tapasztalatok továbbadása és a termék széles körű megismertetése.

Különösen impozáns a mobilitási pályázatok eredményeinek alakulása, mivel a második ciklusban megduplázódott a kedvezményezettek száma (lásd 5.21. ábra és Függelék 5.69. táblázat). A két ciklusban összesen 3745 személy szakmai gyakorlatára és csereprogramjára került sor, ennyien válhattak 6 év alatt a Leonardo-program jóvoltából külföldi tapasztalatszerzés részesévé. A pályázóknak megítélt támogatás összességében meghaladta a 4,5 millió eurót.

5.21. ábra

A nyertes mobilitási projektek kedvezményezettjeinek száma a Leonardo-programban, 1997–2002



Forrás: Kardos–Kozsik, 2003

A sikerek mellett meg kell említeni, hogy a programok leggyengébb elemének – az értékelések szerint – a tapasztalatok, a jó gyakorlatok átadása, a termékek népszerűsítése bizonyult. A program hatása a mobilitás projektek esetében gyakorta a küldő intézmény egészére sem terjedt ki, a kísérleti programokban képződött tudás transzfer hatása is gyenge, s a projektermékek tényleges használatánál a résztvevők némelyike lényegesebbnek ítéli a munka látványos dokumentálását (Mártonfi, 2002d).

6. AZ ISKOLÁK BELSŐ VILÁGA

Az iskolák belső életének komplex világa nehezen körülírható. A plurális és decentralizált magyar oktatási rendszerben az elmúlt évtizedben különböző szempontok (fenntartók, pedagógiai koncepciók, társadalmi, pénzügyi háttér stb.) mentén differenciálódtak az iskolák, ezért nehéz általában írni az iskolák belső világáról. Maga az iskola intézménye felfogható egyrészt a közoktatási rendszer részeként funkcionáló szervezeti egységként, másrészt egy olyan sajátos társas erőterként, amely az egyes diákok életútját alapvetően befolyásolhatja. Ezért törekszünk a többfajta megközelítés egyidejű érvényesítésére. A fejezet – többek közt – azokról a főbb tendenciákról szól, amelyek a pedagógusok és szülők, az iskolavezetés, a tantestület, a pedagógusok és a diákok kapcsolatrendszerének alakulásában érzékelhetők. Kitér a szülők és a pedagógusok jogainak érvényesülésével kapcsolatos időszerű kérdésekre, a tanulók iskolai és azon kívüli szocializációjával kapcsolatos nevelési gondokra, valamint az ezeket kezelni kívánó pedagógiai kultúra problémáira, különös tekintettel a tanítási, tanulási módszerekre.

6.1. Az iskolákon belüli viszonyok

Az iskola egy nehezen átlátható és formálisan csak részben szabályozható társas erőterben működik. Az intézmény ethoszát, rejtett tantervét, hatásrendszerét alapvetően meghatározzák a tágabb és szűkebb társadalmi környezet elvárásai, a belső szervezet működése, a tantestületi klíma, a tanárok és diákok, valamint a tanulók közötti formális és informális kapcsolatrendszer. Néhány lényeges tendenciára ugyan következtetni lehet különböző statisztikai és kutatási adatokból, de ezek csupán sejtetni engedik a színes és napjainkban rendkívül gyorsan változó valóság néhány figyelemre méltó jelenségét.

6.1.1. Iskolák, tanárok, tanulók

Az iskola szervezetként beágyazódik a közoktatás országos, illetve helyi rendszerébe, ugyanakkor minden egyes benne működő pedagógus és diák magában hordozza addigi egyéni élettapasztalatait, személyes problémáit, ambícióit, sikereit és kudarcait. A világ- és társadalomszintű változások (globalizálódás, az internet terjedése, a pluralizálódásból fakadó értékkonfliktusok legitimációja az iskolában, az iskola funkcióinak megváltozása,

a közoktatási rendszer bizonytalanságai, a szülők és pedagógusok között növekvő bizalmatlanság stb.) befolyásolják a tanár-diák viszonyt, és mindez rányomja a bélyegét a tanulók egymás közötti kapcsolatainak alakulására is.

6.1.1.1. A diákok és a pedagógusok

A különböző kutatások egyértelműen jelzik, hogy az iskolákban a diákok és a felnőttvilágot reprezentáló pedagógusok között a szorosan vett tananyagon és az iskola konkrét ügyein kívüli problémákról alig esik szó (Szabó-Örkény, 1998; Ligeti-Márton, 2002).

Magyarországon is mindinkább szembesülni kell azzal a ténnyel, hogy az oktatási intézmények, különösen középfokon, egyre kevésbé jelentenek valódi életvilágot a diákok számára. Az iskolák esetleg színterei, de ritkán befogadó helyei a gyermek- és az ifjúsági kultúrának. E jelenség különösen fontos, hiszen felértékelődött az ifjúsági kultúra szerepe a fiatalok értékrendszerének alakulásában. A gyermek- és ifjúsági kultúra jellege és elfogadottsága iskolánként igen eltérő, felerősödtek a területi és az iskolatípusok szerinti különbségek. E kultúrák „beengedését” az iskolákba megnehezíti, hogy a tanárok nem ismerik azokat, illetve megítélésükről a pedagógusok körében nem alakult ki határozott szakmai vélemény. A tanárok (a felnőttek) és a diákok közötti kulturális szakadék nemcsak a tanórán kívüli, hanem a tanórai kommunikációt is korlátozza, s ez csökkenti együttműködésük eredményességét. Nő a távolság a pedagógusok és a tanulók szocio-kulturális jellegzetességei között, ami alapvető forrása az iskolán belüli konfliktusoknak és a tanulói kudarcoknak. Ez különösen jellemző az elszegényedő, bizonytalan munkaerő-piaci helyzetű rétegek gyermekeit befogadó iskolákra (Golnhofer, 2001).

Ugyanakkor az iskolások életmódjára vonatkozó egyik nemzetközi kutatás (Aszmann et al., 1999; 2003) 1997 óta némi javulást mutat a tanárok diákok iránti nyitottságát illetően (lásd Függelék 6.1. táblázat). Szembetűnő viszont, hogy a fiataloknak átlagosan még mindig kevesebb mint 40%-a véli úgy, hogy a pedagógusok igazságosan bánnak a tanulókkal, és hasonlóan alacsony arányban gondolják azt is, hogy érdekli őket diákjaik egyénisége. Különösen a felsőbb évfolyamokon jellemző ez a vélekedés.

6.1.1.2. Az iskolai osztály

A napi tapasztalatok mellett különböző kutatások is igazolják, hogy hazánkban az iskolai osztály ma is döntő jelentőségű a tanulók többségének szocializációjában. Annak ellenére, hogy a tanulócsoport megbontására, kereteinek fellazítására irányuló változások miatt már az 1978-as nevelési-oktatási tervek (a tantárgyi fakultáció) bevezetése óta számos szakember számol ennek a hagyományos intézményes keretnek a megbomlásával, a magyar tanulók számára az osztály ma is alapvető szerepet játszik az iskola, a tanulás iránti attitűd, az érdeklődési kör, a saját értékrend alakulása szempontjából (Az iskolai műveltség, 2002). Az osztályok intézményes kereteinek széttöredezéséhez az utóbbi közel másfél évtizedben számos egyéb tényező is hozzájárult. Ilyen például az iskolaszervezetben fellépő változások sora, a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok létrejötte következtében a folyamatos együttlét időhatárainak megváltozása, a diákok egy részének távozásával az adott osztály légkörének, ethoszának gyakran gyökeres átalakulása. A tanulók egy részének 10-12 éves korban való középiskolába kerülése, valamint a – demográfiai okokból – csökkenő gyermeklétszám miatt bekövetkező csoport- és intézmény-összevonások is nagy számban tették esetlegessé az osztálynak mint stabil közösségnek a létét.

Az iskolai osztály első számú pedagógiai felelőse hazánkban hagyományosan az *osztályfőnök*. Ma több okból is komoly válságban van ez a több mint 150 éve létező szerep, amihez feltételezhetően hozzájárultak az osztályfőnöki funkció tartalmának bizonytalanságai, a különböző irányból érkező, gyakran egymásnak is ellentmondó elvárások. A NAT megszüntette az osztályfőnökség központi kodifikációját, a helyi tantervek kompetenciájába utalta a funkció további sorsának, pontos tartalmának kialakítását. A kerettantervekben ismét kötelező órakeretet kapott az osztályfőnöki óra, de az osztályfőnök parttalan munkakörének hangsúlyai továbbra sem tisztázódtak. A jelenlegi oktatási kormányzat a pótlék felemelésének ígéretével sejteti, hogy méltányolja ezt a részben túlbecsült (a nevelés „mindeneseként számon tartott”), részben alulbecsült (anyagilag és erkölcsileg nem igazán elismert) tevékenységet (Szekszárdi, 2000; 2002).

2001-ben megalakult az Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete, amely közhasznú társadalmi szervezetként kívánja segíteni az iskolai nevelést, illetve az e téren kulcsszerepet játszó osztályfőnök munkáját.¹

6.1.1.3. Diákjogok és konfliktusok az iskolában

A gyermekek sajátos státussal rendelkező egyének, akik számára a jogszabályok azért biztosítanak különleges jogokat, mert életkorukból adódóan nem képesek megvédeni magukat a jogsértésekkel szemben. Ebből következően az egyes nevelési-oktatási intézmények demokratikus működése érdekében szükséges, hogy a felnőttek partnerként kezeljék a tanulókat, sőt aktívan segítsék őket jogaik gyakorlásában és érvényesítésében. Az oktatási intézményekben a tanulók jogai csak akkor érvényesülhetnek, ha a pedagógusok, a tanulók, a szülők és a fenntartók közösen dolgozzák ki a konfliktuskezelés technikáit, megteremtik azokat az eljárásokat és fórumokat, amelyek elsősorban a tanulók, de szükségyszerűen a pedagógusok, szülők jogainak érvényesülését is elősegítik (Az oktatási jogok biztosának..., 2001).

2001-ben az Állampolgári Jogok Országgyűlési Biztosánál az előző évekhez képes számottevően csökkent a közoktatással összefüggő panaszok száma. Ennek oka főleg az, hogy ezek egy része az Oktatási Jogok Biztosához fut be. Az elmúlt években az országgyűlési biztosok által folytatott vizsgálatoknak köszönhetően több tananyag készült az állampolgári jogok témakörében (Az Állampolgári Jogok Országgyűlési Biztosának..., 2001). Az írott és az elektronikus média ugyanakkor a korábbinál gyakrabban foglalkozik és érzékenyebben reagál a diákokat ért, főként az emberi jogok sérelmére utaló esetekkel.

Az országgyűlési biztosok eddigi eljárásai a diákjogok körében két fő forráson alapultak. Indult vizsgálat a jogaiban sértett tanuló, illetve törvényes képviselőjének közvetlen panaszra nyomán, de egyre gyakoribbá vált, hogy az országgyűlési biztosok a sajtó és az elektronikus média tudósításai alapján hivatalból indítottak vizsgálatot.

Az Oktatási Jogok Biztosának² hivatalába érkezett beadványok jelentős részében az emberi méltóság sérelme miatt emeltek panaszt. A Kurt Lewin Alapítványnak a hivatal megbízásából a 2000/2001-es tanév során végzett országos szociológiai kutatásának adatai azt bizonyítják, hogy a tizenéves tanulók sok esetben szenvednek el megaláztatást, igazságtalanságot, jogsérelmet (lásd *Függelék 6.2. táblázat*).

¹ <http://www.osztalyfonok.hu/>

² <http://www.oktbiztos.hu/>

Számos tanórai mulasztással összefüggő beadvány is érkezik a hivatalhoz. A közoktatási törvény, illetve annak végrehajtási rendelete keveset mond arról, hogy mit tekinthetünk mulasztásnak, azaz e jogintézmény tartalmi meghatározása hiányzik a jogszabályokból. Mivel a mulasztás jogkövetkezményei igen súlyosak, fontos lenne tisztázni e fogalom pontos tartalmát. Gyakran az óráról való késést vagy a felszerelés hiányát is – hibásan – mulasztásként kezelik. Több szülő kért telefonon segítséget fegyelmivel kapcsolatos ügyben akkor, amikor kézhez kapta az eljárás megindításáról, valamint a tárgyalásról szóló értesítést. Többen fordultak a hivatalhoz nemcsak írásban, hanem telefonon is, a tanulók kötelező óraszámával kapcsolatban. A gyermekükért aggódó szülők jellemzően aziránt érdeklődtek, hogy mennyi lehet a tanulók napi óraszám, illetve heti tanóráinak maximális száma. A tanulók értékelésével, minősítésével összefüggő panaszok többségét is a diákok szülei juttatták el a hivatalba (*Az Oktatási Jogok Biztosának...*, 2001; 2002). A konfliktusokat a hivatal általában a felek közti párbeszéd elősegítésével igyekszik feloldani (lásd a *keretes írást*).

Az Oktatási Jogok Biztosához érkezett beadványok azt mutatják, hogy a különböző fogyatékkal élő gyermekek a közoktatás talán legkiszolgáltatottabb szereplői. Ennek megfelelően a hivatal a velük kapcsolatos problémákat különös gonddal kezeli. Több panasz arra hívta fel a figyelmet, hogy egyes, főleg kisebb települési önkormányzatok nem mindig rendelkeznek a szükséges feltételekkel ahhoz, hogy a törvényben előírt kötelező ellátást ezen tanulók számára biztosítani tudják. Arra is volt példa, hogy nemcsak a tanuló lakóhelye szerinti nagyváros, de az adott megye egésze sem rendelkezett olyan intézménnyel, amely a fogyatékkal élő tanuló számára a megfelelő oktatást-nevelést biztosítani tudta volna. A gyerekek fokozott jogsérelme arra készítette a hivatalt, hogy ebben a témában külön kutatást indítson el (*Az Oktatási Jogok Biztosának...*, 2002).

Az iskola a konfliktusok kezelésére gyakran használja fel a *diákönkormányzat* intézményét. Általában azonban csak azoknál a problémáknál veszik igénybe e testület közreműködését, amelyek a pedagógusok számára okoznak nehézséget. A diákokat nyomasztó gondok jelentős részét viszont az intézmény nem minősíti együttműködésen alapuló kezelést, vagyis tanár és diák közötti egyeztetést igénylő konfliktusnak, s így fel sem merül az igény és lehetőség a diákönkormányzat bevonására (*Ligeti-Márton*, 2002). A diákönkormányzat tagjai szavazással rekrutálódnak: egy-egy osztály általában két-három képviselőt delegál. Tagjai – személyes tapasztalatok és kutatási adatok szerint – általában eleve olyan tanulók lesznek, akiket a tanárok is elfogadnak.

A diákönkormányzat munkáját éppúgy nehezíti a pénztelenség, az idő, az információ és az energia hiánya, mint az érdektelenség. Ezek a gátló tényezők csak látszólag függetlenek egymástól. A diákönkormányzatoknak ugyanis szinte kizárólagos bevételi forrásai a rendezvények (teadélután, diákbuli), s ezzel rendszerint beszűkül *tevékenységi körük*, tehát az érdekképviselőre, a konfliktuskezelésre, az egyeztetésre, a házirendek vizsgálatára, a véleményezési jog gyakorlására nem jut elegendő idejük és energiájuk.

A közoktatási törvény 2003. évi módosítása az iskolafenntartó hatókörébe adta a *házirend* jóváhagyását. Ennek a szándéknak a legfőbb indoka, hogy egy korábbi ombudsmani vizsgálat számos jogtalanságot állapított meg ezekkel az iskolai dokumentumokkal kapcsolatban. A Kurt Lewin Alapítvány által végzett kutatás tapasztalatai szerint a legtöbb iskolai házirend nem szabályozza, hogy miképpen ütköztethetik a felek véleményüket az iskola keretein belül. Sok házirend explicit módon kifejti, hogy a tanulónak csak akkor vannak jogai, ha teljesítette kötelességeit. Több házirendben tapasztalható az a törekvés, hogy az erkölcsi, etikai, izlésbeli szabályok és a jog által szabályozott területek

Részlet az Oktatási Jogok Biztosának 2001. évi beszámolójából

„Az oktatási intézményekben kialakuló konfliktusok akkor jutnak el az oktatási jogok biztosához, amikor azok felszínre kerülnek. A hozzánk érkezett jelzések alapján azonban elmondható, hogy számos konfliktus rejtve marad. Az elfojtott konfliktusok előbb-utóbb nyílttá válnak, ám ekkor olyan hevesen és látványosan, hogy a kulturált feloldásnak kisebb az esélye, az érzelmek pedig háttérbe szorítják a konfliktus valódi okait. Az elhallgatásnak, elfojtásnak számos oka lehet. A pedagógusok gyakran presztízsveszteségként élik meg, hogy a tanulók jelzéssel élnek, vagy a szülők nemtetszésüket fejezik ki. Mint korábban is említettük, a közoktatási intézményekben nincsenek olyan konfliktusfeloldó mechanizmusok, amelyek lehetővé tennék az ellentétek felvállalását, elemzését, az okok feltérképezését, az orvoslás érdekében kialakított megegyezést. A jelenséghez hozzátartozik az iskolára oly jellemző hierarchikus viszony, amelynek hozadéka, hogy az erősebb pozícióban lévő csoportok vagy személyek fölényüket kihasználva egyoldalúan kívánják az ügyet lezárni. Az eredmény nem lehet más, mint ellenállás, engedetlenség, kibújás a döntés végrehajtása alól.

Gyakran tapasztaljuk, hogy a konfliktusok nagy része az információáramlás hiányosságából fakad. Ez nem csupán a párbeszéd hiányát jelenti, a legtöbb esetben a vitában érintettek nincsenek tisztában sem a saját, sem a másik fél jogaival. A jogok ismerete azonban csak szükséges, de nem elégséges feltétele a konfliktusok kulturált feloldásának. Nélkülözhetetlen, hogy az oktatás szereplői megfelelő technikákkal rendelkezzenek ezek kezelésére. Kétéves tapasztalatunk alapján elmondhatjuk, a közoktatási intézmények túlnyomó többségében nincsenek olyan konfliktusfeloldó mechanizmusok, amelyek lehetővé tennék az ellentétek felvállalását, elemzését, az okok feltérképezését, az orvoslás érdekében kialakított megegyezést. Hivatalunk ezért arra törekszik, hogy szakértők bevonásával olyan eljárásokat mutasson be, amelyek lehetőséget biztosítanak a vitás helyzetek rendezésére. Néhány intézményben működik diákbíróság, ahol a tanulók vitát kezdeményezhetnek az őket érintő legfontosabb kérdésekről. A diákbíróság működtetésével elkerülhető, hogy számos ügy mesterségesen váljon tanár-diák vagy másképpen szólva felnőtt-gyermek konfliktussá. Ismert előttünk a panaszlánc intézménye, amelynek segítségével a tanulók egy másik intézmény diákjaitól kérhetnek segítséget olyan ügyben, amellyel maguk már nem boldogulnak. Hiszen elképzelhető, hogy néhány utcával odébb hasonló konfliktusra már találtak megoldást.”

Forrás: Az Oktatási Jogok Biztosának..., 2002

a szövegben jól láthatóan külön legyenek választva. Változatlanul – és jogszerűtlenül – szabályozzák az iskolai házirendek a szabadidő eltöltését, illetve az iskolán kívüli magatartást. (Pl.: „Diákjaink nem nézhetnek, nem olvashatnak pornográf vagy horror filmeket, könyveket”; „Az iskola tanulóinak tilos a dohányzás, a szeszes ital, drog fogyasztása és birtoklása, szerencsejáték űzése.”) Általában nem derül ki, hogy az egyes fegyelem-, illetve szabálysértéseket miként szankcionálja az iskola. Ha szó esik a szabályszegés következményeiről, akkor általában a megfogalmazásokban összemosódnak a jogi és a pszichológiai szempontok (Ligeti-Márton, 2002).

6.1.1.4. Az iskolai mentálhigiéné

A pedagógusok mentálhigiéné állapot

A pedagógusok közérzetét feltétlenül befolyásolja a *pedagógusok összetételének* 1992 és 2002 között bekövetkezett jelentős átalakulása. Az elnöiesedés további erősödése és a pályán lévők átlagéletkorának növekedése egyéb, a pályát érintő problémákra is ráirányítja a figyelmet (lásd a *pedagógusokról szóló 7. fejezetet*).

A pedagógusok gyakran emlegetett *kiégése* részben arra vezethető vissza, hogy erőfeszítéseiket nem követi közvetlen sikerélmény, anyagi vagy erkölcsi elismerés. A kiemelkedő teljesítmény jutalmának gátjává válik az „egyforma elbánás” elvének alkalmazása, mely nem csupán az egyforma esélyek megteremtésére korlátozódik, hanem – túlnőve azon – a rendelkezésre álló forrásokat az „egyenlődsdi” elve szerint felosztani akaró, s ezáltal az egyéni különbségek fontosságát csökkentő rendszert hoz létre. Ez a folyamat oda vezethet, hogy a pedagógusok nemcsak kiábrándulnak a deklarált, de figyelembe nem vett célokból, hanem saját munkájuk iránt is közömbössé válnak. A tantestületben megindul a széthúzás, a „saját dolgukra” koncentráció.

A kooperációs hajlandóság csökkenését és a teljesítményorientáltság erősödését, az emberi kapcsolatok minőségi romlását igazolja egy 2000-ben végzett vizsgálat, amelynek során a Comenius-programban részt vevő 25 intézmény 1000 pedagógusát kérdezték meg iskolájuk szervezeti kultúrájának állapotáról. A válaszok alapján elmondható, hogy a vizsgált (az átlagosnál innovatívabb) iskolákban általában elismerik a tudást és a szakértelmet, ugyanakkor a jutalmazás során nem szempont az együttműködés. Az ellenőrzést a pedagógusok többnyire elutasítják, problémák esetében közvetlen barátaikhoz fordulnak. Ugyanakkor általános tendencia, hogy az emberi kapcsolatok, barátságok lazulnak (*Baráth–Cseh, 2002*).

A tanulók mentálhigiénéje

A diákok lelki egészségének alakulásában jelentős – ha nem is kizárólagos – szerepet játszik az iskola és főként a pedagógusok. Ők azok, akik a követelményeken keresztül a terhelés szintjét elsődlegesen befolyásolják. Ennek alakulása – a külső szabályozók, felvételi követelmények és nem utolsósorban a szülők elvárása következtében – nem egyedül rajtuk múlik, mégis kulcsszerepük lehet a fáradás, a helytelen napirend és a teljesítményzavarok okozta ördögi kör megszakításában (*N. Kollár, 2002*).

Az iskolások többségének mentálhigiéné állapotát jelentősen befolyásolja a tanulás iránti attitűdjük. A lelki egészség állapotára következtetni lehet az iskoláskorúak életmódját vizsgáló nemzetközi kutatás idekapcsolódó adataiból. A megkérdezett közel 6000 diák kb. egyharmada nehéznek találja az iskolát (az ötödikesek 35, a hetedikesek 37, a kilencedikesek 40 és a 11. évfolyamra járók 30 százaléka vélekedik így). Valamivel magasabb az aránya azoknak a diákoknak, akiket fárasztanak az iskolai feladatok. Az így vélekedők aránya évfolyamról évfolyamra nő (az 5. évfolyamon az arányuk 37,2; a 9. évfolyamon már 47,3%). Ezzel együtt összességében az derül ki, hogy a tizenévesek kb. kétharmada inkább pozitívan viszonyul az iskolához (*Aszmann et al., 2003*). Egy másik nemzetközi vizsgálat is azt támasztja alá, hogy a magyar diákok jól érzik magukat az iskolában, de nagy arányban értettek egyet azzal a kijelentéssel is, hogy nem akarnak iskolába járni (lásd *Függelék 6.3. táblázat*).

A tanulók iskolai közérzetének alakulásában – főként serdülőkorban – kitüntetett szerepe van az osztálytársaknak. A magyar gyerekek saját bevallásuk szerint jól kijönnek társaikkal, arányuk nemzetközi összehasonlításban meghaladja az átlagot, mint ahogy kevesebben unják magukat az iskolában, mint más országokban (lásd *Függelék 6.3. táblázat*). A már említett egészségkutatás 2002-es adatai viszont azt is mutatják, hogy a tanulócsoporthoz tartozó tagjai közötti kohézió az évek múlásával csökken. Ennek lehetséges magyarázata – többek között – az iskolai osztály összetételének már korábban említett gyakori változása, a tanítási órán kívüli együttlétek számának csökkenése, valamint a diákok számos iskolán kívüli elfoglaltsága (lásd *Függelék 6.4. táblázat*). Az iskoláknak egyes – az oktatáson túlmenő – feladataik ellátására (elsősorban az egészségnevelés, a prevenció terén) egyre több olyan program áll rendelkezésükre, amelyeket civil szervezetek kínálnak számukra. Ezen túlmenően az iskolák mindennapi életét, a kommunikációt, a konfliktushelyzetek kezelését elősegítő programok is megjelentek, amelyeket konferenciák, továbbképzések keretében igyekeznek népszerűsíteni (lásd *Függelék 6.5. táblázat*).

6.1.1.5. Gyermek- és ifjúságvédelem

A közoktatási törvény számos olyan kötelező feladatot ró a közoktatási intézményekre, amelyeket az iskolák és a pedagógusok önmagukban nem tudnak ellátni. Ebből az is következik, hogy a pedagógusok a gyermek érdekében különböző intézményekkel és szakemberekkel működnek együtt. Ilyenkor a pedagógus a gyermekek speciális szükségleteinek a kielégítéséhez, a saját kompetenciahatárait meghaladó feladatok ellátásához kap segítséget, miközben saját tevékenységével segíti a többi részt vevő szakember munkáját.

A pedagógusok munkájukhoz a legközvetlenebb segítséget az iskolában (tantestületben) alkalmazott nem pedagógus szakemberektől kaphatják. A hazai gyakorlatban egyelőre igen kevésbé terjedt el az alkalmazásuk: az ország közel 3700 általános iskolájában összesen 624 pedagógiai asszisztentst, 61 pszichológust és 220 logopédust foglalkoztatnak. A közoktatás egészét tekintve az országos helyzet még ennél is rosszabb: a pszichológusok fele, a logopédusoknak pedig harmadrésze budapesti iskolában dolgozik. A statisztika az iskolákban alkalmazott szociális munkásokat egyáltalán nem is említi meg (*Kézikönyv...*, 2002).

A korai fejlesztést, a nevelési tanácsadást és a logopédiai gondozást általában a területileg illetékes *nevelési tanácsadók* (az országban 129 helyen) végzik. Az egyéb ellátások (konduktív pedagógiai tevékenység, gyógytestnevelés, pályaválasztási tanácsadás) leggyakrabban a megyei pedagógiai intézetek szervezésében, illetve koordinációjával valósulnak meg. A nevelési tanácsadót 2002-ben mintegy 77 ezer gyerek és fiatal vette igénybe. A 6–16 éves iskolás korosztály mintegy 3%-a fordult itt meg (*OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002*). A nevelési tanácsadót igénybe vevő gyerekeknek közel fele 3–7 éves volt. A fiataloknak 26%-a tanulási nehézség, 19%-a képességvizsgálat és 14%-a magatartási zavar miatt vette igénybe a szolgáltatást.

Összességében a speciális szükségletek ellátásának gyakorlata nem nevezhető zökkenőmentesnek (lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet). Ennek szervezeti oka a *kistélepülések elégtelen ellátottsága*, mind a gyógypedagógiai, mind a gyermekvédelmi szakemberek általában „utazó” formában, gyakorlatilag infrastruktúra nélkül igyekeznek elvégezni a feladatukat. Az intézményekkel és munkaerővel jobban ellátott nagyobb településeken inkább tartalmi problémák jelentkeznek. Miután az egyes intézmények a saját szakterületükön problémacentrikusan és nem gyermek- vagy esetcentrikusan gon-

dolgoznak, ezért a különböző szakterületek mereven felosztják maguk között problémái szerint az egyes gyermeket, azaz a gyermek szociális problémájával az egyik, tanulási problémájával a másik és például szomatikus tüneteivel a harmadik szolgálatnál jelenik meg (Földes, 2002).

Évek óta tapasztalható, hogy az ún. problémás gyerekektől, családoktól az iskolák nagy része igyekszik mielőbb megszabadulni. Egyre gyakoribb jelenség, hogy az iskola-köteles korú, az iskola számára nehezen kezelhető gyerek vagy fiatal – sokszor az iskola ösztönzésére – *magántanuló*ként folytatja tanulmányait. Ez a lépés általában súlyosbítja az adott gyerekkel, családdal kapcsolatban felmerülő gondokat. A serdülőkorral a problémás esetek száma általában megugrik. Ezért nem meglepő, hogy – a 2002-es statisztikai adatok alapján – az általános iskola 5. osztályától megemelkedik, a 6. és 7. osztályban tovább nő, nyolcadikra valamelyest csökken a magántanulók száma. Az általános iskolás magántanulók száma 5822 (a teljes populáció 0,6 százaléka), közülük 3929 fő (67,5 százalék) felső tagozatos. A statisztikai adatokat tovább vizsgálva az is kiderül, hogy a magántanulóvá válás okai között viszonylag magas arányban (3089 eset, 53 százalék) szerepel a „saját kérés” és az „egyéb rendkívül körülmény”, amely mögött ott sejthetőek az előbb említett indokok (OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa).

6.1.2. Az intézményi struktúrák és működésük

Az oktatási intézmények autonóm szervezetekként működnek, jellemző rájuk az önálló programalkotás és a szervezeti működés saját hatáskörben történő szabályozása.³ Az iskolák autonómiája, a helyi tervezés jelentőségének megnövekedése, az oktatási piac kibontakozása, az eredményességi és hatékonysági igények előtérbe állították azt a szemléletmódot, hogy az iskolákra mint szervezetekre kell tekinteni, és ki kell alakítani a hatékony szervezeti működés különböző modelljeit, változatait. Az oktatás hatékonyságának, eredményességének növelésére törekedve a fejlett országokban egyre inkább elfogadottá válik az a felfogás, hogy az oktatási intézmények külső és belső értékelése közötti összhang megteremtése, a nyilvánosság, az átlátható minőségi rendszerek kialakítása adhatja az intézményértékelések és egyben a fejlesztések alapját (Halász, 2001).

6.1.2.1. Az iskola belső szervezetének szabályozása

Öt belső alapidokumentum befolyásolja az iskolák működését: az alapító okirat, a nevelési/pedagógiai program, a kollektív szerződés, az SZMSZ és a házirend (lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet). Az elsőt a fenntartó határozza meg, a többiről különböző egyeztetési, egyetértési, jóváhagyási jogok mellett a nevelőtestület dönt. A házirend a 2003. évi közoktatási törvény módosítása alapján a fenntartó jóváhagyásával válik érvényessé. Az intézmények alapfeladatukat illetően rendelkeznek stratégiai dokumentummal (nevelési/pedagógiai program), de az alapidokumentumokban nem jelenik meg a szervezet működésével kapcsolatos stratégiai megközelítés. A szervezeti és működési szabályzatok csak operatív szinten szabályozzák az intézmények működését, kevés helyen dolgozzák ki valamilyen formában a szervezetfejlesztés, az anyagi és az emberi erőforrásokkal való gazdálkodás stratégiai tervét (Barát–Cseh, 2002).

A minőség fejlesztésére és a hatékonyság növelésére irányuló törekvések a nyolcvanas évek második felétől alapvetően különböző pedagógiai problémák megoldására

³ 11/1999. (VI. 8.) MKM rendelet.

irányultak, de létrehoztak új szervezeti formákat is. Növekedett a különböző szakmai problémák megoldására szervezett állandó és ad hoc csoportok jelentősége, megerősödtek a munkaközösségek. A kilencvenes években e tendencia folytatódott az iskolai szintű szakmai felelősség növekedésével (lásd munkacsoportok működése a pedagógiai programok létrehozásában, különböző pályázatok elkészítésében, realizálásában stb.).

Az elmúlt időszakban a belső szervezeti viszonyokat leginkább a Comenius 2000 program befolyásolta, hiszen új belső irányítási szintek és szervezeti egységek kialakítását igényelték a programban részt vevő több mint 1000 iskolától. A hagyományos szervezeti struktúrát megbontotta többek között a teammunka igénylése, az információáramlás és a döntés-előkészítés módjainak megváltozása, a strukturált szervezet, a megfelelő feladat-elosztás kialakítása, a szervezeti munka dokumentálása (lásd még a *közoktatás minőségéről és eredményességéről* szóló 8. fejezetet). Arról azonban nincs megfelelő információ, hogy mindezek mennyire épültek be az intézmények mindennapjaiba. Befolyást gyakoroltak az intézmények belső szervezetére a különböző, fenntartói és intézményi szinten megvalósuló együttműködések és társulások is (lásd még az *iskolákról és egyéb partnerekről* szóló 6.3.1.2. alfejezetet). Megjelentek az intézményekben új szakmai kompetenciával rendelkező egyének, csoportok, akik új viszonyt alakítottak ki a vezetéssel, a kollégákkal, szakmai szervezetekkel, más intézményekkel, a szűkebb társadalmi környezettel stb. Ez oldotta a hagyományos bürokratikus, vezető és beosztott szervezeti struktúrát, kedvezőbb feltételeket teremtett az iskolákban a szervezeti tanuláshoz, az ön diagnosztizáláshoz, az önneveléshez.

6.1.2.2. Szervezetfejlesztés, szervezeti tanulás

A Comenius 2000 minőségfejlesztési program számos iskolában változtatásokra ösztönözött a partnerközpontúság kiépítése, az intézmények szervezetének átalakítása és a szakmai kommunikáció területén. Ugyanakkor a program fejlesztésében meglévő diszfunkcionális elemek (a minden intézménytípusra egységes alkalmazás, a résztvevők felkészítésének hiányosságai, a visszacsatolások, az ellenőrzések, értékelések formális jellege, a kötelezővé tétel) sok esetben nem az innovációt segítő külső támogatásként érvényesültek a gyakorlatban (lásd még az *értékelésről és minőségbiztosításról* szóló 6.1.2.3. alfejezetet).

A fejlesztések eszközeként lehet kezelni 1999-től az ún. SZAK-pályázatokat, amelyek részben az önkormányzatokat segítették feladatellátásukban, részben lehetőséget adtak különböző innovációk elterjedésére: például demográfiai előrejelzések a stratégiai tervezéskor, az alapkészségek mérése, kistérségi társulások létrejöttének támogatása (erről lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet).

A kilencvenes években ösztönző szerepet tölthettek be az intézményi szintű fejlesztésekben, innovációkban a különböző hazai és nemzetközi fejlesztési programok. 1995 és 1998 között a Soros Alapítvány évi 1 milliárd forinttal támogatta az intézményi szintű innovációkat. A Közoktatási Modernizációs Közalapítvány 1995 óta ír ki pályázatokat főként a tartalmi és módszertani modernizáció megvalósítására. A megyei közoktatási közalapítványok többsége 1997 elején, kisebb része 1998-ban létesült. Pályázataikban sokféle fejlesztési cél jelenik meg a tartalmi modernizációtól kezdve a speciális bánásmódot igénylő gyerekekkel foglalkozó nevelés fejlesztésén át a szerkezetváltás támogatásáig, a taneszköz fejlesztéséig.

Az 1997/1998-as tanévtől kezdődően Magyarország is részt vesz több közoktatási Socrates-programban (Comenius, Lingua, Arion). 1997. szeptember elseje óta Magyarországnak teljes jogú tagja a Leonardo-programnak, amely a szakképzés területén kínál fejlesztés-

tó jellegű együttműködést. E programok közül csak a Comenius 2 és 3 célja az innovatív kezdeményezések felkarolása, főként a multikulturális nevelés és egyes speciális társadalmi csoportok (cigányság, bevándorlók, vendégmunkások) oktatása, valamint a pedagógus-továbbképzés területén. Az együttműködések támogatása (Comenius 1), az idegen nyelvek magasabb színvonalú elsajátításának segítése (Lingua-program), az egyéni ösztöndíjak biztosítása az oktatáspolitikai döntéshelyzetben lévők szempontjából közvetlen és közvetett innovációs hatásként egyaránt értelmezhető. Közvetlenül az együttműködés megismerése, megtanulása, az új oktatási tartalmak kialakítása, az oktatási módszerek adaptálása, fejlesztése jelent változást, közvetve pedig főként a pedagógiai szemléletváltás területén ösztönöznek innovációra e programok (lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet).

Az Oktatási Minisztérium kezdeményezésére az Európai Unió PHARE-programja támogatásával jött létre 1994-ben a PHARE Programiroda, amely 1998 óta szervezi, ösztönzi a halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok társadalmi beilleszkedését támogató kezdeményezéseket (lásd még az *oktatási egyenlőtlenségekről* szóló 9. fejezetet). 2001. október 1-jével jött létre a PHARE Monitoring és Pedagógiai Forrásközpont, hogy a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének javítása érdekében koordinálja az információáramlást és bizonyos tevékenységeket. A fenti programok technikai végrehajtásáról születtek beszámolók, de 2001-ig nem voltak olyan komplex hatásvizsgálatok, amelyek bemutatták volna a pedagógiai nyilvánosság számára, hogy az együttműködések milyen módon befolyásolták az oktatási intézmények szervezeti és szakmai működését. Mindennek következtében az innovációk eredményei, a „működőképes példák” nem hathattak eléggé széles körben (*Bajomi et al., 2002; Halász, 2001; Imre, 2002; Mártonfi, 2002e*).

A pedagógiai tudás közvetítésében, az innovációk ösztönzésében sajátos szerepet töltenek be a különböző pedagógusképző és -továbbképző intézmények, szakmai szolgáltató szervezetek, egyesületek, társaságok, hiszen ezek sikere és az új programok elterjesztésének eredményessége nagymértékben függ a szereplők hozzáértésétől. A vizsgált időszakban a megyei/fővárosi pedagógiai intézetek által szervezett megújult szakmai szolgáltatókban 1997 óta előtérbe került intenzív innovációs kezdeményezések egyre több oktatási intézménybe jutottak el, és egyre több partnert szólítottak meg (fenntartók, szülők stb.). 1997 és 2001 között 52 projekt működött, amelyekben nagy hangsúlyt kapott a minőségfejlesztés (31 projekt), a hátránykompenzálás (9 projekt), a tehetséggondozás (7 projekt) és az európai dimenziók megjelenítése az oktatásban (7 projekt) (*Annási, 2002*). Ezek a projektek nemcsak a nevelés-oktatás tartalmi területéhez kapcsolódóan ösztönözték az innovációkat, hanem a szaktanácsadás új, kooperatív munkaformáinak alkalmazásával felértékelték a munkaközösségek, a szakmai műhelyek, tanári munkacsoportok, alkotócsoportok hálózatának szerepét is. Az e projektekben részt vett pedagógusok, intézményvezetők nagyobb szakértelemmel, új kompetenciák birtokában vehetnek részt az intézményi innovációkban. A projektek közül különösen kiemelkedik innovációgerjesztő és innovációmenedzselő funkciójával a CED Rotterdam – MPI Magyarország projekt, amely 1998-ban 14 megyei szolgáltató együttműködésével indult közel 100 iskolában (lásd még a *szervezetfejlesztésről* szóló 6.1.2.2. *alfejezetet* és a *közoktatás irányításáról* szóló 2. *fejezetet*).

A továbbképzési jegyzékekben a legnagyobb növekedési arány az iskolafejlesztés kategóriába sorolt programoknál található, ugyanakkor fokozatosan csökken a szaktárgyi/szaktárgyszertani programok aránya, míg a többi stagnál (óvodai nevelés, szakkép-

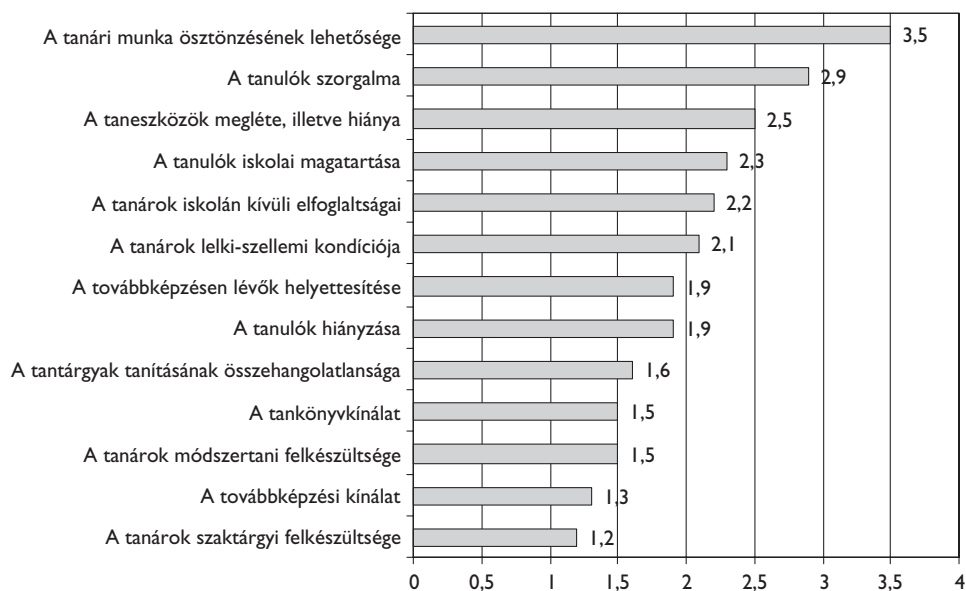
zés), vagy minimális mértékben nő (informatika, pedagógus mesterség, nevelési feladatokra való felkészítés) (lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. és a *pedagógusokról* szóló 7. fejezetet). Valószínűleg az iskola szintű fejlesztések iránti ugrásszerűen megnövekedő érdeklődést az gerjesztette, hogy az OM 100%-ban támogatta a pedagógusok részvételét a minőségfejlesztéssel foglalkozó továbbképzéseken (Polinszky, 2002).

A szakmai kultúra területén jelentős innovációt ösztönző tényezőknak tekinthetők az alternatív vagy független oktatási intézmények és a hozzájuk kapcsolódó egyesületek, pedagógiai műhelyek, szervezetek. Ezek az oktatási intézmények kihívást jelentenek a hagyományos pedagógia alapján működő iskolák számára. Az OM által a Pedagógus-továbbképzési, Módszertani és Információs Központban 1996-ban létrehozott Alternatív Igazgatóság továbbképzései, kiadványai, akciókutatásai révén segíti az alternatív pedagógiai szemlélet és gyakorlat „beszivárgását” az oktatási rendszer egészébe. E pedagógiák erjesztő szerepét erősíti az Alternatív és Magániskolák Egyesülete és az OM által kötött szerződés alapján 2001 novemberében létrehozott Független Pedagógiai Intézet is.

Az intézményszintű változásoknak, fejlesztéseknek fontos feltétele, hogy az iskolák mennyire befogadói, kezdeményezői az innovációknak. A tantestületekre inkább az ösztönző, haladó szellemű légkör jellemző, mint a merev, kevésbé innovatív (Simon, 2002). Az igazgatók, igazgatóhelyettesek véleménye szerint ugyanakkor a pedagógusok ösztönzése jelenti a legnagyobb gondot az oktatási intézményekben (lásd 6.1. ábra). A pedagógusok napi munkaterheiben bekövetkező növekedést az iskolák több mint 60 százalékában kedvezőtlennek vélik.

6.1. ábra

Problémák az iskolában, 2001/02 (átlagosztályzatok ötfokú skálán)



Forrás: Simon, 2002

A feltett kérdés: „Mekkora gondot jelentenek az Önök iskolájában a következő problémák? Kérjük, osztályozzon 1–5-ig! 0 = nem jelent problémát, 1 = kis probléma, 5 = nagy probléma.”

Kutatási adatok jelzik, hogy az iskolákban az elmúlt évtizedben lezajlott változások hatottak az intézményvezetők és a tanárok iskolaszervezetről alkotott nézeteire. Mind a vezetők, mind a tanárok eltávolodtak a hagyományos, erősen a hierarchiára, a rendre, a fegyelemre épülő iskolafelfogástól. A tanárok és a vezetők is a racionális célmodellt tartották a legjellemzőbbnek iskolájukra, ami feltehetően összefügg a magyar oktatási rendszer teljesítmény- és versenyorientációjával. A vezetők körében paradigmaváltás is bekövetkezett, az iskolát nyitott rendszerként kezelik, amelyben kiemelt szerepe van az emberi tényezőknél, fontos a jó iskolai klíma, az empátiára törekvés, a tanárok támogatása stb. (Baráth, 1998). A szervezeti szintű tudatosság és önazonosság erősödésével főként a nem túl nagyszámú innovációra önként vállalkozó iskolákban lehet találkozni.

Az oktatási intézmények eredményes működését erőteljesen befolyásolja azok szervezeti kultúrája (a szervezetet átható gondolkodásmód, a működést meghatározó íratlan szabályok, normák, az iskola légköre, a munkavégzés módja, ritmusa, az intézmény külső jegyei stb.). A vezetők növekvő felelősségük következtében különösen fontos szerepet játszanak az iskolák szervezeti klímájának alakulásában. Egy, az iskolák eredményességével foglalkozó kutatás szerint, a hazai iskolavezetők úgy látják, hogy tevékenységükben meghatározó elem az emberi kapcsolatok figyelembevétele, a tanárok támogatása, a jó testületi légkör kialakítására való törekvés. A tanárok azonban nem érzékelik a vezetők erőfeszítéseit a konszenzusépítés, a személyes kapcsolatok működtetése terén. Ők inkább a teljesítményorientáltság erősödését és az együttműködési készség gyengülését tapasztalják (Baráth, 1998), de ez a trend az utóbbi időben megváltozni látszik.

Több vizsgálat eredménye (IEA-, Monitor, PISA-vizsgálat) arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanulók tudása sok szempontból nem felel meg a modern társadalmakban elvárt tudás, műveltség sajátosságainak, s a társadalmi elégedetlenség érzékelése befolyásolja az iskolák belső világát is. A tanárok körében különböző védekező, elhárító mechanizmusok jelennek meg, az iskolában megjelenő problémák gyökereit iskolán kívüli tényezőkben látják (a tágabb gazdasági, társadalmi gondokban, a család válságában, az iskolák, a tanárok társadalmi presztízsének csökkenésében), s gyakori, hogy a megoldást és a felelősséget is iskolán kívüli tényezőkre hárítják (A pedagógusok..., 2001). Ezek a jelenségek nem kedveznek a szervezeti tanulásnak, a belső önfejlődésnek. E téren kivételt képez az alternatív iskolák nagy része, az önfejlesztő iskolák csoportja, a különböző minőségfejlesztő munkákban részt vevő iskolák egy része, ahol az innovációk nemcsak a pedagógiai programot, de az iskolának mint szervezetnek a működését is érintették, ahol az intézmények inkább „élő szervezetként”, mint hierarchikus, bürokratikus szervezetként működnek.

6.1.2.3. Értékelés, minőség, intézményfejlesztés

Magyarországon a kilencvenes évek közepétől – az előző évtized második felében leépült ellenőrzési, értékelési mechanizmusok helyett – lassan kiépülnek a helyi és az intézményi önállósághoz igazodó új külső és belső ellenőrzési, értékelési rendszerek, eljárások, az oktatáspolitikai egyre nagyobb figyelmet fordít a minőségközpontú értékelésre és az erre épülő intézményfejlesztésekre⁴ (lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. és a *közoktatás minőségéről és eredményességéről* szóló 8. fejezetet).

A kilencvenes évek közepétől egyre nagyobb jelentőséget kapott az intézményeknek a minőség- és az intézményfejlesztés céljaihoz kapcsolódó belső értékelése. Az alter-

⁴ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi törvény módosításáról, 82. § (5)–(6) bekezdés.

natív vagy független intézményekben már az évtized első felében megjelent a minőség gondozásának igénye, jól megragadható szempontok, kritériumok mentén (Setényi, 1997). Az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete már a kilencvenes évek közepén felajánlotta a hozzá tartozó óvodáknak, iskoláknak, hogy kérésükre szakértőkkel vizsgálta működésük eredményességét. 2000-ben már akkreditálták az Alternatív Pedagógusképző Műhely minőségbiztosító rendszerét (Kereszty, 2002b). Úttörő szerepet töltöttek be az önértékelésre építő szervezetfejlesztésben a Soros Alapítvány által támogatott, ún. önfejlesztő iskolák (Balázs, 1998). 1998-tól a megyei pedagógiai intézetek az intézményszintű minőségfejlesztésnek olyan holland modelljét adaptálták 100 iskolában, amely a tanulás eredményességének fokozását az iskolai szintű szervezetfejlesztéssel, teamépítéssel, innovációmenedzseléssel kívánja elérni (Annási, 2002). Az iskolák nagy részét számos külső tényező ösztönözte belső önértékelésre: az intézményi pedagógiai programok kialakítása, különböző pályázatok elkészítése, az ötéves továbbképzési tervek létrehozásának kötelezettsége, a vezetői megbízások lejárásakor elvégzendő önértékelés. Ezek a belső értékelések azonban sok esetben formálisak voltak, nem váltak az iskolafejlesztés részeivé.

A kilencvenes évek végén a központi irányítás egyik fő célkitűzése lett az intézményszintű minőségbiztosítási, minőségfejlesztési rendszerek kiépítése (Jelentés..., 2000). Az 1999-ben meghirdetett Comenius 2000 program az intézményi és a helyi (önkormányzati) minőségbiztosítási, minőségfejlesztési három modelljét különböztette meg (lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet). Az első a partnerközpontú működést, az erre épülő önértékelő képesség kiépítését jelentette, a második az oktatási tárca által kidolgozott minőségbiztosítási rendszer helyi-intézményi adaptálását, a szervezetfejlesztési képesség kialakítását, a harmadik pedig a tapasztalatok továbbadását jelölte meg célként.⁵ Mindegyik modellben, bár különbözőképpen, de szerepet kap a szervezetfejlesztés is. Az iskolák különbözőképpen reagáltak a programban megjelenő minőségfejlesztésre, ahol már volt hagyománya az önfejlesztésnek, ott túlzott szabályozásként élték meg a résztvevők, máshol viszont segítette a világos fejlesztési célok meghatározásában (Baráth–Cseh, 2002; Györgyi–Török, 2002).

Magyarország is részt vesz 21 európai ország és az USA mellett abban a hálózatban, amelyik az iskolai minőségértékelés új lehetőségeit, kihívásait, az európai minőségfejlesztési modelleket, a legjobb iskolai gyakorlatokat kívánja megvitatni, összehangolni. A hálózat évente konferenciákat tart, s 2004-ben ennek Magyarország lesz a házigazdája. Ehhez folyamatos tapasztalatcserét biztosít a Virtuális Fórum (*Virtual Platform*).

6.1.3. Az iskolavezetés

Az iskolák fejlesztésére irányuló mozgalmakban az igazgatók vezetői minőségét stratégiai fontosságúnak tartották, tartják. Egy decentralizált oktatási rendszerben akkor a vezetés, ha kollegiális rendszerben működik, ha az igazgatók az intézményt tanulószervezetként kezelik, amely a változó viszonyok közepette képessé válik öndiagnosztizálásra, önmenedzselésre, folytonos tanulásra és változásra, illetve amelyben minden szereplő (vezető, pedagógusok, szülők, tanulók) folyamatosan tanulja miként tanulhatnak együtt (*Új megközelítések...*, 2001).

⁵ A program meghirdetése után kb. két évvel, 2002. március elején lépett hatályba a 3/2002. (II. 15.) OM rendelet, amely kötelezővé tette a minőségbiztosítást, minőségfejlesztést.

6.1.3.1. Az iskolavezetés változásai

Magyarországon az iskolavezetők tudatában vannak szerepük összetettségének. Az igazgatók szerint – egy, a kilencvenes évek második felében végzett kutatás alapján – a vezetői szakmában a három legfontosabb érték: az együttműködési készség az emberekkel való kapcsolattartásban, a gyermekszeretet az iskolai munkában és a menedzseri képességek az iskola érdekeinek érvényesítésében (Szabó, 1998). Számos tapasztalat azt jelzi azonban, hogy a vezetők munkaidejének tekintélyes részét a gazdálkodási feladatok, a különböző jelentési kötelezettségek teljesítése, a napi rutinfeladatok elvégzése teszi ki. Kevés az idő a stratégiai tervezésre, a humán erőforrás fejlesztésére, a szervezeti és az egyéni szintű ellenőrzésre, értékelésre. Egy 2001-es vizsgálatban a válaszolók több mint 80%-a úgy véli, hogy az igazgatók a pótlólagos források megszerzésével, a külső kapcsolatok kialakításával, fejlesztésével, minőségfejlesztéssel és diákfegyelmi ügyek megoldásával foglalkoznak leginkább (Simon, 2002). A vezetők problémái, tevékenységei még ma is döntően az intézmény működését gátló körülményekhez kapcsolódnak, s ez korlátozhatja, hogy magas szinten feleljenek meg a minőségfejlesztésben igényelt vezetői szerepüknek.

A közoktatási törvény 1999. évi módosítása nem vezetett jelentős változáshoz az intézményi irányítás területén, de a vezető teljes körű felelőssége új feladatkörökkel bővült, amelyből az intézmény ellenőrzési, mérési, értékelési és minőségbiztosítási rendszerének működéséért, a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátásáért vállalt felelősséget mindenképpen fontos kiemelni.⁶ A feladatbővülés következtében fontosabbá vált az igazgatók számára a tantestületi tagok bevonása, a különböző jogkörök delegálása, s ez a középvezetés megerősítése felé mozdította el az intézményvezetőket. Közvetve erre utal egy kismintán végzett kutatás, amelyben az általános iskolai igazgatók nagy része (65%) kiemelten fejlesztendő csoportnak tekintette a tantestületben a középvezetők csoportját, a munkaközösség-vezetőket, az osztályfőnököket (Farkas–Marosváry, 2002).

6.1.3.2. Felkészülés a vezetésre

Az elmúlt évtizedben az oktatási intézmények vezetőit számos szakmai kihívás érte: tulajdonváltás, az iskolaszervezet módosulása, az intézményi szintű pedagógiai programok elkészítése, a felhasználók igényeinek kielégítése, a stabilitás és az innováció egyensúlyának megteremtése, a színvonal emelése és az esélyegyenlőség megteremtése, a minőségfejlesztés. Mindez szemléletváltást igényelt a vezetőképzésben. Ma már nem elegendő a törvények végrehajtására felkészíteni a vezetőket, de az autonóm intézményi gyakorlatból fakadó vezetési problémák, feladatok köré szervezett elméleti háttérrel is biztosítani kell számukra, illetve segíteni kell mindazon vezetői képességek, készségek kialakulását, amelyek alkalmassá teszik őket a komplex vezetői funkciók ellátására.

A kilencvenes évtizedben létrejött az oktatási vezetőképzések piaca, amelyben kiemelt szerep jutott az iskolai vezetőképzésnek (lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. és a *pedagógusokról* szóló 7. fejezetet). Ezen a területen csökkent a megyei pedagógiai intézetek szerepe, viszont gyors ütemben terjedtek az egyetemi szintű akkreditált programok, megjelentek a magáncégek is. Feltehetően a jövőben a felsőoktatási szféra dominanciájá-

⁶ 8/2000. (V. 24.) OM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet módosításáról.

nak erősödésével kell számolni, ugyanis a pedagógusok közalkalmazotti státusa továbbra is igényli a magasabb kvalifikáció formális megszerzését.

A közoktatásban az intézményvezetői feladatok ellátása – átmeneti felkészülés biztosításával – pedagógus-szakvizsgálóhoz kötött, amely 2002. január 1-jétől szakirányú továbbképzés keretében többféleképpen is teljesíthető.⁷ Ezek közül a vezetőképzés szempontjából különösen jelentősek a szakirányú továbbképzési szakok: a közoktatási vezető, a tanügy-igazgatási szakértő, a vezető óvodapedagógus szakirányú továbbképzési szak. Már 1997-ben sor került e szakok akkreditálására és képesítési követelményeinek kidolgozására, elfogadására (lásd a *keretes írást*). A 2003. évi törvénymódosítás alapján a nevelési-oktatási intézményben az intézményvezetői megbízás feltétele másodszor és további alkalommal történő megbízás esetén a pedagógus-szakvizsga keretében szerzett intézményvezetői szakképzettség.⁸

A vezetőképzések kivitelezési módja változatos, a kiegészítő képzések különböző formái (esti, levelezőképzés) mellett a távoktatás is jelen van. Nemzetközi együttműködésben alakult ki egy új, több felsőoktatási intézményt magában foglaló speciális köz-

A közoktatási vezető szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményei

Képzési idő: Legalább 4 félév, legkisebb összóraszám: 350 tantervi óra. A képzési idő magába foglalja a kötelező, a kötelezően választandó és a szabadon választható tantárgyak elméleti és gyakorlati óráit, valamint a kötelező szakmai gyakorlatok és tréningek idejét.

A megszerzendő szakképzettség: közoktatási vezető.

A képzés főbb tanulmányi területei és arányai:

a) Stratégia: stratégiai tervezés, PR és marketing; innováció, minőség és oktatás; oktatási rendszerek elmélete; információrendszerek (a képzési idő 25-30%-ában).

b) Oktatás: pedagógiai, pszichológiai alapvetés; tantervfejlesztés és menedzselése; differenciált oktatásszervezés; az oktatás hatékonysága (a képzési idő 20-25%-ában).

c) Szervezet: szervezetelméleti alapok, az iskola mint szervezet; kultúra és szervezet; szervezetdiagnosztika (a képzési idő 15-20%-ában).

d) Emberi tényező: humán erőforrás, szociálpszichológia; vezetői készségek és képességek fejlesztése; vezetéselmélet (a képzési idő 15-20%-ában).

e) Gazdálkodás és jog: oktatásjogi és gazdálkodási ismeretek; tanügyigazgatás a közigazgatás rendszerében (a képzési idő 10-15%-ában).

A dominánsan elméleti és gyakorlati jellegű foglalkozások aránya: 60-40%.

A gyakorlati foglalkozások keretén belül kötelező egybefüggő gyakorlat: 4x3 nap.

Forrás: 8/1997. (II. 18.) MKM rendelet

⁷ A 41/1999. (X. 13.) OM rendeletet módosító 20/2001. (VI. 30.) OM rendelet hatálybalépésével 29 szakirányú továbbképzési szakon teljesíthető a pedagógus-szakvizsga követelménye.

⁸ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 14. § (1) bekezdés b) pont.

pont, a Közoktatási Vezetőképző Intézet. A képzések többségében nem különül el a leendő vezetők előkészítő képzése és a már működő vezetők szakmai továbbképzése, s több program intézményfenntartóknak is szól. Módszertanilag is rendkívül változatosak a különböző képzések, a hagyományos előadástól a szemináriumi megbeszéléseken át a tréning jellegű fejlesztésekig és az intézményi gyakorlatokig mindenféle módszer alkalmazására sor kerül. A különböző megközelítésű programok szemléleti, tartalmi és metódikai közeledésében, az oktatásmenedzsment kialakulásában, hazai fejlődésében fontos szerepet töltött be a 2003-ban hetedik alkalommal megrendezésre került Közoktatási Vezetésfejlesztési és Vezetőképzési Konferencia.

Az elmúlt évtizedben professzionalizálódott az oktatási vezető szakma, „kitermelődött” egy jól képzett vezetógárda, így lassan szembe kell nézni azzal, hogy miképpen lehet megoldani a képzett vezetők továbbképzését, szakmai fejlesztését. Ez nemcsak új akkreditált képzések megindítását jelenthetné, hanem iskolabázisú, partnerközpontú – igazgatók, szülők, fenntartók stb. közös részvételére építő – szakmai fejlesztések ösztönzését, támogatását is.

6.2. Szocializáció, tanítás és tanulás

6.2.1. A tanulók kötött és kötetlen tevékenységei

A mai iskolákban a tanulók érdeklődésüknek és képességeiknek megfelelően a tanórán túl különórákon és különféle szabadidős tevékenységekben vesznek részt. Az iskolán belüli és kívüli tevékenységeik (munkaterhek és kikapcsolódásaik) összességében hatnak iskolai eredményességükre, mentálhigiénés állapotukra, személyiségfejlődésükre. A tanulók többsége „munkaidejének” jelentős részét a tanítási órán kívüli tevékenységek alkotják.

6.2.1.1. A tanulók iskolai és iskolán kívüli kötött tevékenységei

Az általános iskolások átlagosan nyolcórás, a középiskolások tízórás napi „munkaidővel” rendelkeznek (*Tanulói terhelésvizsgálat, 2002*). A szabadidős sáv az általános iskolában 2 és 3/4, a középiskolában 2 és 1/2 óra naponta. A vizsgálat adatai szerint a kötött idő (utazás az iskola és az otthon között, tanítási órák, felkészülés a tanításra, tanítási órán kívüli elfoglaltságok) az általános iskola negyedikesének 17, a hatodikosok 25 és a nyolcadikosok 46 százalékánál több mint heti 45 óra! A 10. évfolyam gimnazistái 83, szakközépiskolásai 68 százalékának a munkaideje haladja meg a 45 órát. A két iskolatípus tanulóinak igénybevétele a 12. évfolyamra kiegyenlítődik (gimnázium 83, szakközépiskola 82 százalék). Ugyanakkor a 10. évfolyamon a szakiskolások 59 százalékának a kötött ideje nem több 45 óránál. Paradox módon viszont éppen a szakiskolások – akiknek viszonylag több szabadideje van – azok, akik a legkevésbé aktívak a tanítási órán kívüli tevékenységek terén (lásd később *e fejezetben*).

Az iskolarendszerben való továbbhaladás sikerességét nagyban befolyásolja az is, hogy a tanulónak a kötelező tanórán kívül van-e lehetősége (ideje, pénze, kedve), hogy különböző különórákon fejleszthesse képességeit. A tanórán kívüli tanulás bizonyos rétegeknél már olyan intenzív, hogy joggal beszélhetünk egy árnyékiskola-rendszer kialakulásáról. Ugyanakkor a különórára járás terén még inkább szembeötlőek azok az egyenlőtlenségek, amelyek a családok különböző jövedelmi helyzetéből, kulturális tőkétől

jéből és lakóhelyéből erednek. A gyermekes háztartások 86 százalékában tanul idegen nyelvet, és 75 százalékában használ számítógépet valamelyik gyermek. Ugyanakkor a hátrányos helyzetű családok 30 százalékában egyik iskolás gyermek sem tanul idegen nyelvet, és 40-60 százalékában nem használ senki sem számítógépet (lásd *Függelék 6.6. táblázat*). A hátrányos helyzetű családoknál az idegen nyelv tanulására vagy számítógép használatára szinte egyedüli lehetőségként az iskola jelenik meg. A jobb helyzetben lévő családoknál otthon is mód nyílik a számítógéppel való munkára, és az idegen nyelvet e családok gyermekei magántanárnál is tanulják. A halmozottan hátrányos helyzetű családok 75 százalékában nem jár különóra a gyerek, és ha jár, akkor kizárólag iskolai ingyenes szakkörökre.

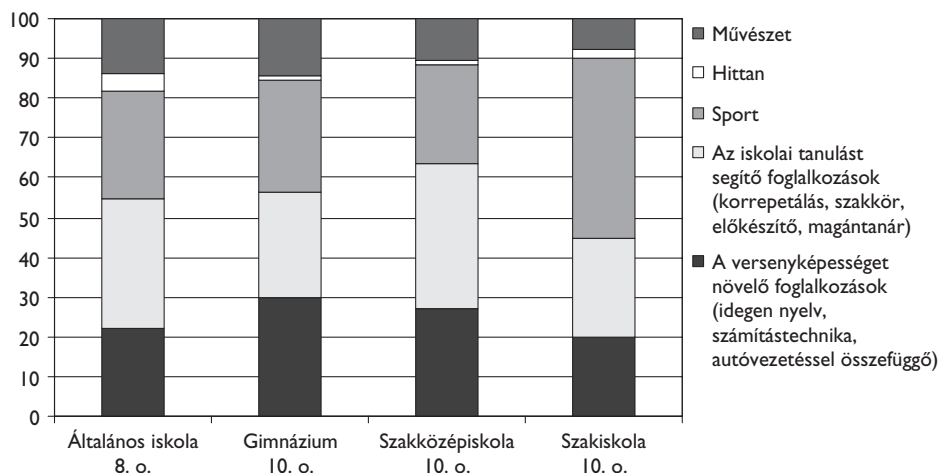
A tanulók elfoglaltságai, tanítási órán kívüli tanulási lehetőségei településenként is különbözőek. Egy, a tanulók terhelését vizsgáló kutatás (*Tanulói munkaterhek vizsgálata, 2002*) adatai alapján állítható, hogy a település típusa jellegzetes összefüggést mutat a szakkörökre járással: míg a fővárosi tanulónak csak 13%-a jár iskolájában szakkörre, a falusi hetedikesek 31%-a teszi azt. A vidéki városokat illetően ellentétes a tendencia: a nagyobb városokban (megyei jogú városok) a tanulók 28%-a, míg a kisebb városokban 21%-a jár szakkörre. Megállapítható, hogy általában inkább a jobb tanulók azok, akik énekkarra, szakkörökre és hittanra járnak, valamint zenét tanulnak iskolájukban. Az iskolai korrepetálások tipikus látogatói – a várakozásoknak megfelelően – azok a gyengébb tanulmányi eredményű tanulók, akik otthoni tanulással is sokat tesznek azért, hogy bizonyítványukon javítsanak. Az iskola által nyújtott, tanórán kívüli egyéb, nem kötelező szolgáltatások igénybevételéből a minta 27%-a teljesen kimarad, azaz egyik foglalkozásra sem jár (*Nagy M., 2002a*).

A közvéleményt erőteljesen foglalkoztató kérdéssé vált az elmúlt években a diákok iskolai és iskolán kívüli terhelése. Egy 2002-ben végzett reprezentatív vizsgálatban 2700 diákot és szüleit (többségükben az édesanyjukat) kérdezték meg a tanulók munkaterhelésével kapcsolatban (*Tanulói terhelésvizsgálata, 2002*). Az adatok alapján a negyedikés kisiskolások háromnegyede jár különóra (23 százalékuk háromféltre, 26 százalékuk kétféltre, 26 százalékuk pedig egyféltre). Igen nagy az eltérés a gimnáziumba és a szakközépiskolába járó diákok különóra-látogatásának mennyisége között. A tizedik évfolyam gimnazistáinak e téren lényegesen nagyobb az igénybevétele, mint az azonos korú szakközépiskolásoknak (77 százalék a szakközépiskolások 53 százalékával szemben) (lásd *Függelék 6.7. táblázat*). Míg a gimnazisták csaknem ötöde háromféle különórát is látogat, a szakközépiskolásoknak mindössze 6 százaléka teszi ezt. Nagy különbségeket találni a szakiskolások és a középiskolások iskolán kívüli leterheltségében. A legelfoglaltabbak a gimnazisták, a szakiskolások viszont keveset sportolnak, és alig tanulnak idegen nyelveket. Különösen nagyok tűnik az elmaradásuk az ún. személyiségfejlesztő foglalkozásokon való részvételüket tekintve (lásd 6.2. *ábra* és *Függelék 6.7. táblázat*).

A délutáni foglalkozások fontos szerepet tölthetnének be az egészséges életmódra nevelésben. Egy, a kilencvenes évek végén budapesti iskolákban végzett felmérés adatai szerint, a lányok és fiúk délutáni elfoglaltságai eltérőek, a fiúknál kiemelkedik a sport, s ez a nemre jellemző különbség később is megmarad (*N. Kollár, 2002*). A sportra szánt idő a diákok többségénél az életkor emelkedésével sajnálatosan csökken, amit statisztikai adatok is bizonyítanak. Az iskola által szervezett sportköri tevékenységbe az általános iskolások 41,5, a gimnazisták 29,6 és a szakközépiskolások 20,5 százaléka kapcsolódik be. Az Ifjúság 2000 vizsgálat adatai szerint a 15–19 éves fiatalok a sportot, a rekreációt

6.2. ábra

Különböző tanórán kívüli tevékenységeket végzők aránya néhány évfolyamon, 2002 (az említések százalékában)



Forrás: Tanulói terhelésvizsgálat, 2002

általában elhanyagolják, ebbéli szocializációjuk alacsony fokú. Az egyéni egészségmegőrző technikák beépítése az életmódba kezdetleges (Bauer–Tibori, 2002).

A nagyobb elfoglaltság, a túlméretezett kööttségek általában a pszichoszomatikus tünetek fokozódását eredményezik. Ez az összefüggés azonban nem minden esetben egyértelmű, az érdeklődésből különórára járóknál sokkal kisebb mértékben mutatkozik meg. Az iskolában jobban teljesítő tanulók feltételezhetően megengedhetik maguknak (illetve szüleik nagyobb eséllyel engedik meg nekik), hogy a tanulmányokon kívül más-sal is foglalkozzanak, és ez a tevékenység a közérzetüket is pozitívan befolyásolja (N. Kollár, 2002). Közelebb kerülve az iskola-, illetve pályaválasztáshoz azonban ez a szempont általában háttérbe szorul. A tanulói munkaterhek fokozódása – a felsőoktatás tömegessé válásával – átveendő látszik a középiskolai felvételik időszakára. Ugyanakkor a szakiskolai tanulók kifejezetten alulterheltnek tűnnek, számukra sem az iskola, sem a család nem biztosítja eléggé, hogy a szabadidejüket tartalmasan töltsék el.

A tanulói terhelés és a tanulmányi teljesítmények közötti összefüggés napjaink egyik központi kérdése. A japán és koreai diákok 70 százaléka jár különórára (ez az ún. dzsuku [árnyékiskola] rendszer), s ezek a diákok a nemzetközi teljesítménymérés során jobban teljesítenek, mint a magyar tanulók. A 15 éves magyar diákok viszont a magas különóraszám ellenére – az OECD országokban a tanulók egynegyede mondta azt, hogy különórára jár, ez az arány Magyarországon majdnem 50 százalék – a PISA-vizsgálatban a nemzetközi összehasonlítás szerint alulteljesítettek (Vári, 2003). Ez a tény a tanítás és tanulás hatékonyságának alacsony fokát jelzi Magyarországon. A már korábban említett tanulói terheket vizsgáló kutatások első eredményei azt mutatják, hogy a problémát nem a magyar diákok általános túlterheltsége jelenti, hanem annak igen egyenlőtlen eloszlása. Az erősen szelektált és szegregált magyar iskolarendszerben a magasabban iskolázott szülők gyerekei elitiskolákba kerülve agyontanulják magukat, miközben ennek hatékonyságát megkérdőjelezi a PISA-vizsgálat eredményei. Ugyan-

akkor a tanulókat túl korán kiostál, a továbbtanulásra, sőt általában a tanulásra kevesebb esélyt adó iskolákban a tanulói populáció az iskolán kívüli kötött tevékenységeket illetően elhanyagoltnak tűnik.

6.2.1.2. A szabadidő eltöltése

Manapság már a felnőtt korosztály esetében is nehezen választható szét egyértelműen a munka- és a szabadidő, s úgy tűnik, sokkal inkább az adott tevékenységre való motiváltság, az érdeklődés, az általános mentálhigiénés állapot dönti el, hogy mit él át az ember örömszerző tevékenységnek, és mit fárasztó, kikerülhetetlen kötelezettségnek. A kötöttségek egy bizonyos határon túl azonban feltétlenül terhekké válnak, s károsan hatnak az eredményességre. Fokozottan érvényes ez a fiatalabb iskolás gyerekekre, akik életkori sajátosságaiknak megfelelő szükségleteik kielégítése nélkül nehezen, olykor egyáltalán nem motiválhatók „munkavégzésre”.

A különböző adatfelvételek abban megegyeznek, hogy a szabadidő eltöltését, a kulturális fogyasztást két nagy csoportra bontják: az egyikbe a már több mint 90 százalékos tévézés tartozik, a másikba az összes többi tevékenység. Az Eurodata 2000 áprilisában közzétett nemzetközi összehasonlítása szerint a magyarok 5 perc híján 4 óras átlagos napi tévézési fejadagja mindössze 4 perccel marad el az USA átlagától. A KSH életmód/időmérleg vizsgálatának adatai azt mutatják, hogy a tanulók iskolai leterheltsége aggasztóan megnövekedett 1986 és 2000 között, s ez – a tévézést leszámítva – általában más hasznos tevékenységek (pl. olvasás, testedzés, a szabadidő társas eltöltése) rovására történt. Különösen nagy mértékben csökkent a szakmunkástanulók olvasásra szánt ideje ebben az időszakban (*Társadalmi helyzetkép, 2003*). Az Ifjúság 2000 vizsgálat eredményei (*Szabó–Bauer–Laki, 2002*) viszont azt mutatják, hogy a fiatalok a tévé miatt nem mondanak le más szabadidős tevékenységekről. Egyharmaduk naponta levegőzik, közel egynegyedük naponta felugrik a barátjához, vagy fogad valakit. Azonban sokan akkor is a tévé előtt ülnek, amikor például leckét írnak. A 14 évesek 81 százaléka tévézik naponta átlagosan 121 percet, hétvégén még 15 perccel többet, a 17 éveseknek viszont már csak 61 százaléka napi tévé-fogyasztó. A tizenévesek döntően akciófilmeket, az idősebbek inkább a szex- és horrorfilmeket kedvelik. Azokban a családokban, ahol a szülők törődnek azzal, hogy a gyermekeik mit néznek, az előbb felsorolt műfajok nézettsége 25 százalékkal alacsonyabb azokhoz a családokhoz képest, ahol a gyermekek magukra hagyva, ellenőrizetlenül tévéznek (*Bauer–Tibori, 2002*).

A fiatalok szervezeti aktivitása

Az egyesülési törvény 1989-es megalkotását követően az első években nagy lendülettel alakultak különböző tartalmú, minőségű és létszámú szervezetek, egyesületek. A jelenleg működő szervezetek egyharmadát 1988 és 1994 között hozták létre. A 2006 szervezet között található egészen kicsik (50 főnél kisebb létszámú) és 500 főnél nagyobbak is (a szervezetek mintegy egynegyede). Az 585 nyilvántartott szervezet 81,8 százaléka kínál sport-, 46,2 százaléka kulturális programokat, 28,8 százalék vállalkozik szakmai programok szervezésére és kb. negyedrészüik érdekképviseletre.

1999-ben 27 964 tagot tartottak nyilván, 36,8 százalékuk 14 évesnél fiatalabb, 20,1 százalékuk pedig a 14–18 éves korosztályba tartozik. Az 585 vezetői tisztség közel 18 százalékát 14 évesnél fiatalabb korú gyerekek töltik be mint választott képviselők. A 14–18 évesek részvállalása a vezetésben 13,1 százalékos. A szervezeti tagság az esetek harmadában a diáksportkörökhöz kapcsolható (*Ifjúság 2000*).

6.2.2. Tanítás és tanulás

Az iskolával, a tanárokkal, a tanítással kapcsolatban egyre erőteljesebben fogalmazódik meg az az igény, hogy legyen tanulás- és tanulóközpontú. Egyre szélesebb körben hatnak azok a tanítás- és tanuláselméletek, amelyek az eredményes tanulást célirányos, konstruktív, önszabályozó, társas, szituatív folyamatnak tekintik és ennek rendelik alá a nevelés, az oktatás megszervezését (Csapó, 2001a; Nahalka, 2002). Napjainkban szinte közhelyszerűvé vált, hogy az oktatás átalakításában döntő feladat az egyénre szabott, a minden tanuló számára optimális fejlődést támogató tanulási környezet megteremtése.

6.2.2.1. A tanulás és a tanítás szervezése

A magyarországi iskolarendszerben a tanulókhöz igazodás alapvetően olyan iskolaszervezeti megoldásokban jelentkezik, amelyek a tanulók szelektálásán alapul. A tantárgyi teljesítményekhez kötődő válogatás, a tanulók iskolákba, osztályokba, stabil csoportokba sorolása inkább a társadalmi-kulturális egyenlőtlenségek leképezését erősíti, s nem az egyéni képességek optimális kibontakoztatását (lásd a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4., a *közoktatás eredményességéről* szóló 8. és az *oktatási egyenlőtlenségekről* szóló 9. fejezetet).

Az elmúlt évtizedben számos olyan változás következett be, amely a pedagógiai kultúra megújítását igényelte. Növekedett a roma népesség száma az iskolákban. A cigány gyerekek az indokoltnál nagyobb mértékben kerülnek be speciális iskolákba és szakiskolákba, a cigány pedagógiai programokra szánt normatív támogatás pedig az elkülönített cigány osztályok számának emelkedését eredményezte. Robbanásszerű volt a középiskolák expanziója. Ez azzal jár, hogy a középiskolákba olyan diákok is nagy arányban bekerülnek, akik kevésbé érdeklődnek az elméleti képzés iránt. A 16 éves kor utáni időszakra eltolt szakképzésben dominánssá vált az akadémiai jelleg, háttérbe szorult a gyakorlatorientáltság. Ennek következtében megnőtt a motiválatlan, a magatartási és tanulmányi problémákkal küszködő gyerekek aránya. E speciális problémák mellett általános nemzetközi és hazai tendencia, hogy a tanulók nagy részénél negatív érzések alakulnak ki az iskolával és a tantárgyakkal kapcsolatban (Aszmann, 2001; Báthory, 2000; Csapó, 2000; Vári, 2003).⁹ Sem a pedagógusok, sem az intézmények nincsenek megfelelően felkészülve e problémák kezelésére, nem sikerült kialakítani azokat a programokat, tanulásszervezési eljárásokat, amelyekkel megoldható lenne a motiválatlan, felkészületlen, döntően hátrányos helyzetű tanulók színvonalas oktatása (Lannert, 2002; Liskó, 2002).

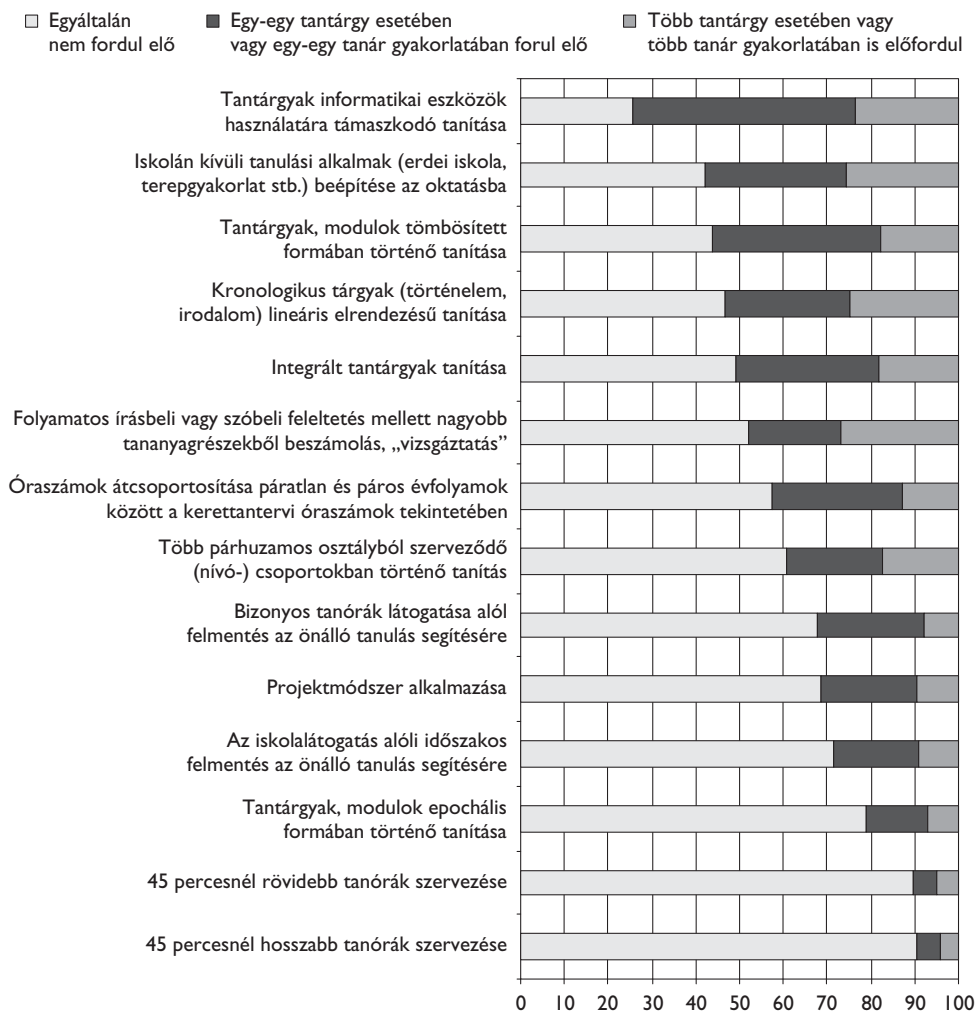
Egy 1200 intézményt érintő vizsgálat (*Iskolai szintű adatfelvétel, 2001/2002*) eredményei szerint az elmúlt 3-4 év során az innováció leginkább a pedagógiai programot, az iskolai tantervet és az előbbiekkal szorosan összefüggő problémákat, valamint a minőségfejlesztési kérdéseket érintette. Kisebb arányban jelentek meg változások a nevelési, oktatási módszereket (50%) és még kevésbé az intézmények szervezetét (33,2%), valamint az iskolaszervezetet (26,3%) és a képzési profilt (26,7%) illetően (lásd *Fiiggelék 6.8. táblázat*). A változások praktikus jellegére utal az is, hogy az önkormányzatok 30%-ában változatlan nevelési programokról tudnak, s ez az arány még nagyobb az 1000 főnél kisebb falvak esetében (44%) (Hermann, 2002). A kerettantervek változtatásokat kikény-

⁹ Látszólag ellentmond e tényeknek, hogy pl. a 2000-es PISA-vizsgálat szerint a magyar 15 évesek 88%-a az iskolát olyan helynek tekinti, ahol barátkozni lehet. E jelenségben azonban a tanítási-tanulási és a kortársakhoz kötött társas szituáció ellentmondásai jelennek meg.

szerítő szerepét jelzi, hogy az iskolák közel egyharmadában e szabályozó nélkül nem változtattak volna tantervükön, és csak az intézmények egytizedében voltak olyan módosítások, amelyeket a kerettantervek nélkül is elvégeztek volna (Simon, 2002). Ma már sok helyen alkalmaznak modernebb tanulás-szervezési módokat (informatikai eszközök használata, erdei iskolák szervezése, modul formában való oktatás). Vannak azonban olyan megoldások, eljárások, amelyek még most is igen ritkán bukkannak fel a magyar iskolákban, mint például a projektmódszer, az epochális forma, az egyéni tanulási utak szervezése (lásd 6.3. ábra és Függelék 6.9. táblázat). Ugyanakkor nem jellemző, hogy az iskolák tantervfejlesztő műhelyekké alakultak volna, csak 5-6%-ukban folyik ilyen jellegű munka (lásd még az az oktatás tartalmáról szóló 5. fejezetet).

6.3. ábra

Tananyag- és tanulás-szervezési módok az iskolai gyakorlatban, 2002 (%)



Forrás: Simon, 2002

Az intézmények nagy részében kihasználják a központi szabályozásban és az iskolai önállóságban rejlő lehetőségeket; fakultatív tárgyakat, tagozatos és felzárkóztató osztályokat szerveznek. A tagozatos és a felzárkóztató osztályokba a tantárgyi teljesítmény, érdeklődés alapján csoportosítják a gyerekeket, azt feltételezve, hogy homogén csoportokban eredményesebb a tanítás-tanulás. Az iskolák többségében viszont nem számolnak azzal, hogy a kiválasztási szempontokban a szülők szocioökonómiai státusa is megjelenik, így gyakran, de különösen a hátrányos helyzetben levő tanulók esetében az egyénhez alkalmazkodó fejlesztés helyett az elkülönítő jelleg válik meghatározóvá. Ez a jelenség érhető tetten a nem kötelező foglalkozások megoszlásában is. A statisztikai adatok szerint jól látható különbségek vannak iskolafokok és -típusok szerint a felzárkóztató, fejlesztő és tehetséggondozó foglalkozások arányaiban. Az általános iskolában közel azonos arányban vesznek részt a tanulók felzárkóztató, illetve fejlesztő és tehetséggondozó foglalkozásokon, a szakiskolákban és a szakközépiskolákban a felzárkóztatás van túlsúlyban, míg a gimnáziumokban a tehetséggondozás (lásd *Függelék 6.10. táblázat*). A települések közül a községekre inkább a felzárkóztatás, mint a tehetséggondozás a jellemző (lásd *Függelék 6. 11. táblázat*).

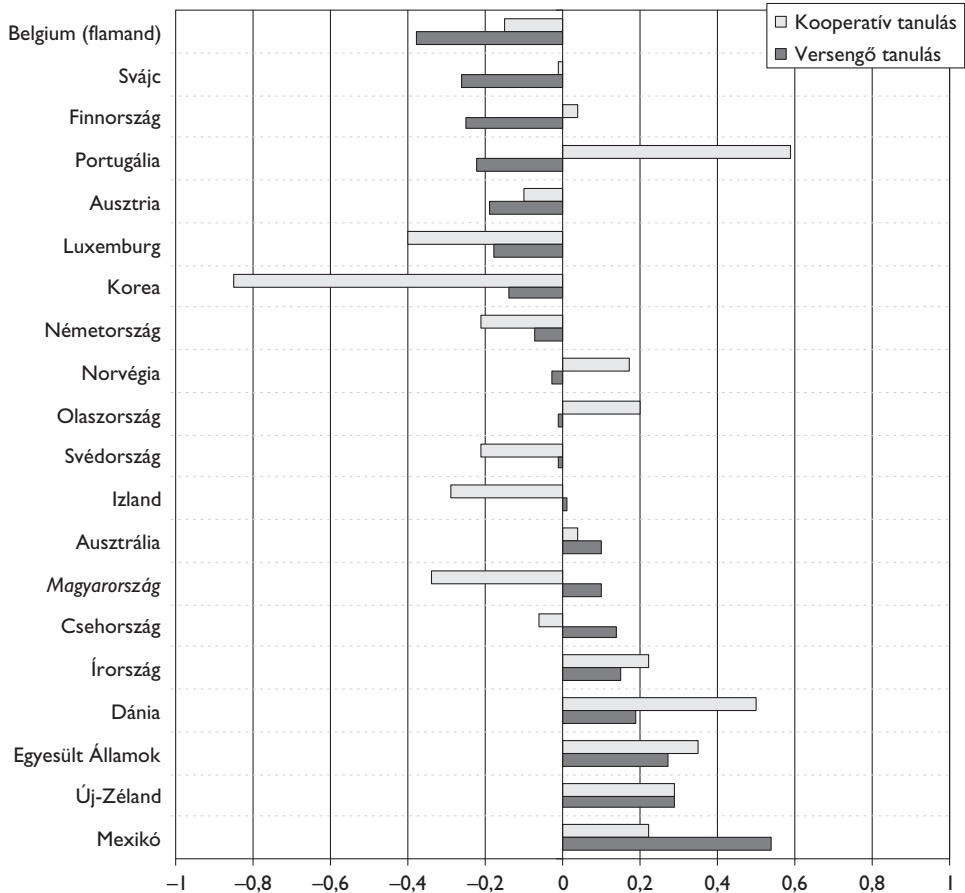
Kutatások jelzik, hogy az iskolák és a pedagógusok nagy része pozitívan viszonyul a tanulók egyéni sajátosságait figyelembe vevő oktatáshoz. Sok pedagógus vallja, hogy alkalmaz a tanulókhöz igazodó tanításszervezést óráin, de a kutatási eredmények ezt kevésbé támasztják alá. Egy 100 fős nem reprezentatív mintán 1998/1999-ben végzett interjúkutatás eredményei szerint a tanárok – saját bevallásuk alapján – alapvetően hagyományos, differenciálásra kevésbé alkalmas oktatási módszereket alkalmaznak a tanítási órákon (*Falus, 2001; Petriné, 2001*). Ugyanakkor viszonylag sokféle oktatási módszerrel tanítanak, 80 százalékuk nyolcnál több módszert alkalmaz. A magyarázatot, a megbeszélést, a szemléltetést és az egyéni munka valamely formáját a pedagógusoknak több mint 90 százaléka alkalmazza, de az újgenerációs módszerek (kooperatív módszerek, projektoktatás, számítógépes módszerek, internet, multimédia) alkalmazása nem haladja meg az 50%-ot (*Falus, 2001; Jelentés..., 2000*). A 2002 tavaszán végzett tantárgyi felmérések (*Tantárgyi observáció – iskolai adatfelvétel, 2002*) szerint, az általános iskola felső tagozatán tanító tanárok lényegesen gyakrabban alkalmaznak frontális munkaszervezést, illetve tanári magyarázatot, mint egyénre szabott tanulásszervezést (*Varga A., 2002b*). Az egyénhez igazodás, a differenciált tanítás-tanulás kapcsán még ma is él az a nézet, hogy főként a lemaradó, a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását és a tehetségekkel való külön foglalkozást jelenti, ami az osztályokba, csoportokba sorolások mellett döntően tanítási órákon túli foglalkozásokon, korrepetálásokon, illetve szakkörökön, felvételi előkészítőkön, tanulmányi versenyeken keresztül valósul meg (*Liskó, 2002; M. Nádasi, 1999; Nagy M., 2002b; Neuwirth, 2002*). A tanárok nem gondolják, hogy az iskola nem elégíti ki a tanulók egyedi szükségleteit (*Molnár, 2002*), holott ennek ellentmond, hogy különböző felmérések szerint (*Tanulói terhelésvizsgálat, 2002; PISA 2000 adatbázis*) a magyar diákok nagy arányban vesznek részt iskolán kívüli oktatásban.

A tudás alapú társadalom igényei, szükségletei alapján az iskola által szervezett iskolai és iskolán kívüli tanulásban kiemelt szerepet kell, hogy kapjon az olyan új kompetenciák, képességek fejlesztése, mint a rugalmasság, az alkalmazkodóképesség, az önálló tanulás, a kreativitás, a problémamegoldó képesség, az együttműködési és kommunikációs képesség, az információs és telekommunikációs technológia alkalmazásának képessége. Az elmúlt évtized hazai és nemzetközi kutatási adatai jelzik, hogy a magyar iskolák

ezen a téren nem eléggé eredményesek (lásd a *közoktatás minőségéről és eredményességéről* szóló 8. fejezetet). Az okok összetettek, de a tanítás-tanulás szervezése szempontjából leginkább az egyéni és csoportsjátosságokhoz alkalmazkodó oktatás fent már jelzett problémái mellett a tanulás megtanításának, megtanulásának, a kooperatív módszerek és az információs, kommunikációs kultúra alkalmazásának hiányosságai lehetnek döntőek. A „tanárok módszertani kultúrája elmaradt az elmúlt évtized változásaiból következő igényektől” (Kerber, 2002), túlzott a frontális munka aránya, hiányzik a differenciálás, dominál a „kréapedagógia”, kihasználatlanok az információs és kommunikációs technológiában rejlő lehetőségek. Ez utóbbi területen ugyanakkor előrelépések is tapasztalhatók: a középfokú iskolák kb. egyötödében gyakran használják a számítógépet szimulációs tanulásra, az egyéni tempó biztosítására, az egyes tantárgyak összekapcsolására, az önálló tanulóképesség elsajátítására (lásd *Függelék 6.12. táblázat*).

6.4. ábra

A versengő és a kooperatív tanulás indexe az OECD-országokban, 2000 (OECD-átlag = 0)



Forrás: Knowledge and Skills for Life, 2001

Megjegyzés: A pozitív szám az OECD átlagán felüli, a negatív szám az OECD átlagán aluli értéket jelöli.

Az iskoláknak napjainkban nagyobb figyelmet kell fordítani arra, hogy a tanulók tudják kontrollálni és menedzselni saját tanulásukat, nemcsak azért, hogy eredményesebb legyen az iskolai pályafutásuk, hanem azért is, mert erre egész életükben szükségük lesz. A kilencvenes években több tanulás-módszertani programot dolgoztak ki, majd a központi tartalmi szabályozások (NAT, kerettantervek) az iskolai tantervek szerves részévé tették a tanulás megtanítását. A PISA-vizsgálat (*PISA 2000 adatbázis*) azt mutatja, hogy a magyar 15 évesek gyakran élnek az önszabályozó kontroll stratégiával (*Vári, 2003*). E stratégia pozitív hatása mégsem jelenik meg a tanulók teljesítményeiben. Ez részben valószínűleg azzal magyarázható, hogy a tanulás során a memorizálásra építő tanulási stratégiát a magyar tanulók kétharmada az OECD-átlag felett alkalmazza, míg az elaborációt, a különböző dolgokat összekapcsoló, más és más kontextusban alkalmazó stratégiával már csak a diákok fele él az OECD-átlag felett. Ezen túl a tanulási kontroll és tanulási stratégiák pozitív hatása nem tud érvényesülni, ha azt a tantárgyak tartalma és a tanítás módszere nem támogatja (lásd még a *közoktatás eredményességéről* szóló 8. fejezetet).

A fent említett 2000-es PISA-vizsgálat adatainak tanúsága szerint az OECD-országok többségében a tanulói teljesítményeket egyaránt pozitívan befolyásolja a kooperatív és a versengő tanulási stratégia. Általában azok, akik jól teljesítenek, mindkét stratégiát használják a tanulás során. A magyar diákok teljesítményében a kooperatív stratégiák nem játszanak komoly szerepet, a versengő stratégiák viszont dominálnak (*Molnár, 2002*) (lásd 6.4. ábra és Függelék 6.13. táblázat). A kooperatív stratégiák háttérbe szorulása részben a hazai tanulószervezés hagyományaival, a frontális oktatás ma is jellemző túlsúlyával magyarázható. Ez, a társadalmi szinten is jelentkező individualizációval együtt, a teljesítmény- és versenykényszer felerősödésével a fiatalok egymás iránti szolidaritásának, az osztálytársak közötti kohézióknak kutatási adatokkal is bizonyítható gyengüléséhez vezet (*Szekszárdi et al., 2000*).

6.2.2.2. A pedagógiai kultúra megújítása

A sikeres kezdeményezéseket a tanítás-tanulás szervezése terén sokféle szempont mentén lehet kiválasztani és bemutatni, ilyenek az újszerű iskolakoncepciók, a változó oktatási tartalmak, módszerek, taneszközök. Az alternatív megközelítések terén úttörő szerepet játszottak a nyolcvanas évek második felében a különféle egyéni innovációk, többek között Varga Tamás, Kokas Klára, Winkler Márta, Gáspár László, Zsolnai József iskolát megújító törekvései.

Az elmúlt évtizedben értékeiben, megoldási módjaiban, hatásaiban egyik legjelentősebb kezdeményezésnek az alternatív vagy független intézmények tekinthetők (lásd még a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet). Az első alternatív iskola (Alternatív Közgazdasági Gimnázium) 1988-as alapítása óta több mint négyszáz magán- és alapítványi óvoda, általános és középiskola, felsőoktatási intézmény alakult. Jelenleg 120 000 diák jár független intézménybe, 60%-uk művészeti iskolában tanul, és ötvenezren vesznek részt iskolarendszerű képzésben (*Horn Gy., 2002*). Ugyanakkor fel kell hívni a figyelmet arra, hogy alternatív pedagógiai módszerek használatára önkormányzati fenntartású intézményben is találunk példát.

Az alapítványi és magániskolák többsége magát *alternatívnak* nevezi, az intézmény által képviselt értékeket, pedagógiai célokat, módszereket *másnak*, a hagyományostól eltérőnek véli (*Kereszty, 2002b; Magániskolák almanachja, 2001; Mihály O., 2002; M. Nádasi, 1995*). A független intézmények az állami intézményeknél gyorsabban, rugalmasabban

képesek reagálni a kihívásokra, intézményt szervezni nemcsak a gyorsabban haladók részére, de a hátrányos helyzetű, lemaradó, problémákkal küszködő gyerekek számára is.

A független iskolákat a pedagógusszakma innovációra kész, nyitott, rugalmas rétege hozta létre. Ezzel magyarázható, hogy a rendszerváltástól napjainkig jelentősen megváltozott gazdasági, jogi környezethez képesek voltak alkalmazkodni. Nevelési-oktatási gyakorlatuk rendkívül különböző, de a gyakorlatukat meghatározó értékekben, iskola-koncepciókban markáns közös elemek ragadhatók meg. A független iskoláknál a gyermekközpontúság, a személyiségfejlesztés, a képességfejlesztés központi érték, ez megnyilvánul a pedagógiai célokban, az oktatás tartalmában, a tanítás-tanulás megszervezésében, az iskola egész működésében. Kiindulópontjuk, hogy a gyermek erkölcsi és jogi értelemben szabad lény. Intézményeikben az emberi személyiség kibontakozását segítik a maga méltóságában és szabadságában (*Vekerdy, 2002*). Jellegzetes törekvésük, hogy a személyes tudás megalkotásához kívánnak segítséget nyújtani, nem sokat felületesen, hanem keveset mélyen kívánnak tanítani. A tudás forrását a gyerekek teljes világában látják, nem csak a hagyományos tantárgyakba merevített tudásban (*Mihály O., 2002*). Ez a szándék realizálódik például az ún. epochális oktatásban, a kultúrkörök szerinti tanításban, a projektszerű tanulásszervezésben. A pedagógus személyiségének, szerepének kitüntetett jelentőségét valamennyi koncepció kiemeli. Ennek egyik jele, hogy a legtöbb független iskolában négy, hat, esetleg nyolc évig azonos osztálytanító, osztályfőnök vezet azonos csoportot. A tanár szervező, irányító, feltételeket teremtő animátor, együttműködő partner (*Horn Gy., 2002*).

Az alternatív pedagógiai módszerek, iskolák egyik legfontosabb közös jellemzője az egyéni és csoportkülönbségek figyelembevétele, a differenciált vagy adaptív oktatás, amelyben a pedagógus minden gyerekben a speciálisat, a rá jellemző egyedi sajátosságokat igyekszik keresni, meglátni. A tanulási nehézségeket a tanulási folyamat természetes velejárójának tekintik, a hátráltató okokat nem feltétlenül a gyerekekben keresik. A képességfejlesztés jegyében törekednek a tanítási program változatos feldolgozására, a gyermekek sokoldalú tevékenykedtetésére, az egyéni tanulási stílus és ütem tekintetbevételére, a gyerekek által önállóan választható feladatok alkalmazására, a teljesítményszintek széles sávjának elfogadására (a független általános és középiskolák jelentős részében nincs osztályismétlés), a tanítói/tanári irányítás mellett az együttműködő, kooperatív tanulás gyakori alkalmazására (*Kereszty, 2002b*).

A független iskolák körében gyakori, hogy a diákok teljesítményét nem osztályzatokkal, hanem kötött, illetve szabad fogalmazású szöveggel értékelik. Az értékelést mint a diákok megismerésének, megértésének eszköztét fogják fel, amellyel ideális esetben a gyerek saját fejlődéséhez kap segítséget, ezért főként alapfokon eltekintenek az osztályzatoktól. Fontosnak tartják az önértékelést, valamint a diákokkal kötött egyéni tanulási szerződéseket (*Kereszty, 2002b*).

A független iskolák szemléletmódja, iskolakoncepciója, módszertani gazdasága kihívást jelent a közoktatás intézményei számára. Az elmúlt évtizedben részben érvényesült pedagógiai innovációt ösztönző szerepük, az általuk alkalmazott módszerek egy része már megjelent az önkormányzati intézményekben is. Gyermekbarát gondolataiknak, gyakorlatuknak elterjedését azonban sok tényező akadályozza. Legtöbb esetben olyan iskolakoncepcióról van szó, amelynek egyes elemeit csak korlátozott mértékben lehet átvenni, ilyen például a projektoktatás, a tanítási idő tömbösítése vagy rugalmas megszervezése, új tartalmak tanítása (a tanulás tanítása, tömegkommunikáció, társada-

lomismeret stb.). A részleges átvétel is kockázattal jár, átalakíthatja az iskolai élet megszervezését, ami konfliktusokkal járhat (*Horn Gy., 2002*). Számolni kell azzal is, hogy ezen iskolák diákjainak szociokulturális háttere erősen különbözik a hagyományos iskolákétól, a szülőknek több mint fele felsőfokú végzettséggel rendelkezik, az idejáró gyerekek többsége az átlagnál motiváltabb (*Lannert, 2002*). Vannak már-már kifulladás és csalódást okozó független iskolák is (*M. Nádasi, 1995*). Az alternatív módszerek, iskolák nem működnek meghatározó pedagógus személyiség nélkül. Bár az elmúlt években a pedagógusképzésben és -továbbképzésben egyre több helyen, több alkalommal jelenik meg az alternativitás témája, mégsem állítható, hogy elegendő és pontos információval rendelkeznek az egyes alternatív megoldásokról a pedagógusjelöltek és a pedagógusok. Szükség lenne arra, hogy a független iskolák többet mutassanak be magukról, a tanárképző intézmények nagyobb figyelmet fordítsanak az alternatív pedagógiák problémacentrikus bemutatására (*Vekerdy, 2002*).

6.3. Az iskolák és környezetük

A kilencvenes évek gazdasági, társadalmi, politikai kihívásai folyamatos alkalmazkodásra készítették a magyar közoktatási rendszer szereplőit. A csökkenő gyerekéltszám és a normatív finanszírozás természetéből fakadóan az iskolák közt verseny indult el a tanulóért, ezért azok egyre inkább igyekeznek az eddiginél jobban figyelembe venni a kliensek (szülők, tanulók) igényeit. Ugyanakkor az új szabályozó eszközök bevezetésével (kerettantervek, mérési-értékelési rendszerek) hangsúlyosabbá vált a központi szabályozáshoz való alkalmazkodás is. Ezek a folyamatok azoknak az iskoláknak kedveznek, amelyek innovatívak, de egyben alkalmazkodni is képesek.

6.3.1. Az iskolák és társadalmi környezetük

Az intézményi szintű autonómia adta lehetőség és az egzisztenciális kényszer arra készíti az iskolákat, hogy a helyi társadalommal (szülőkkel, társadalmi szervezetekkel), más nevelő-oktató intézményekkel, a munka világával, a szélesebb társadalmi közeggel működjenek együtt. A központi irányításban is megjelentek olyan elemek, amelyek a partnerkapcsolatok kiépítését ösztönözték. A gyakorlatot azonban, az együttműködési törekvések ellenére, ma még inkább az elszigeteltség, illetve a verseny jellemzi.

6.3.1.1. Iskolák és szülők

A szülők és az iskola kapcsolata a rendszerváltás óta – legalábbis a jogalkotás szintjén – rendkívül sokat változott, a családok így lehetőséget kaptak arra, hogy saját jogokkal, kompetenciákkal rendelkező partnerekké váljanak.

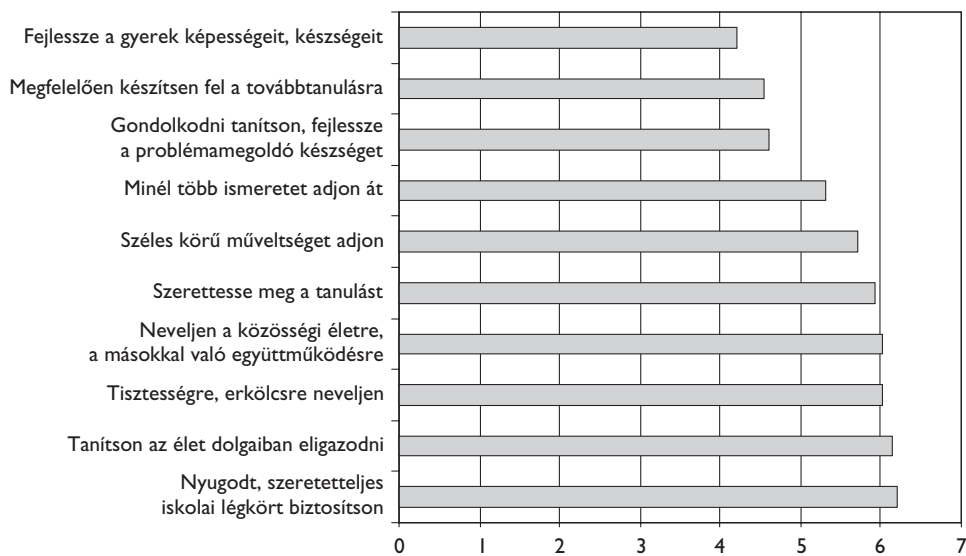
Az oktatási intézmények többsége a kilencvenes években, a Nemzeti alaptantervhez, majd a kerettantervekhez kapcsolódó pedagógiai program készítése idején törekedett is arra, hogy megismerje a tanulók szüleinek véleményét az iskola működéséről. Állami, önkormányzati, magánintézmények dolgoztak ki elégedettséget, igényt felmérő eszközöket, és készítettek fel a pedagógusokat azok használatára. Ezek kezdeti és fontos lépések voltak ahhoz, hogy a szülőkre valóban partnerekként tekintsenek. A Comenius 2000 minőségfejlesztő programban elvileg megvolt a lehetőség, hogy a partnerség tuda-

tos eleme legyen az intézmény működésének, fejlesztésének. A szülői elégedettség egyre gyakoribbá váló mérésének tapasztalatai alapján az oktatási intézmények képviselői úgy vélik, hogy – habár az iskola leginkább a fenntartó igényeit elégíti ki – a szülők is elégedettek gyermekük iskolájával (lásd *Függelék 6.14. táblázat*).

A szülők az iskolától általában azt várják, hogy gyermekeiket alkalmassá tegye a munkaerőpiacon történő helytállásra (fejlessze képességeiket, készítse fel őket a következő iskolafokozatra), ehhez képest alárendelt szerepet játszik a gyerekek lelki egészsége, felkészítése az élet dolgaiban történő eligazodásra (lásd *6.5. ábra* és *Függelék 6.15. táblázat*).

6.5. ábra

Szülői elvárások az iskolával szemben, 2002 (átlagos rangpozíció)



Forrás: Tanulói terhelésvizsgálat, 2002

Az intézmények céljait, működését befolyásoló szülői elvárások differenciáltak a tanulók életkora és ezzel összefüggően az iskolafokok szerint. Az általános iskola alapozó szakaszán a különböző fenntartású és különböző pedagógiai koncepció alapján működő iskolákkal szemben alapvető igényként jelenik meg, hogy az iskolák kellemes, biztonságot nyújtó helyek legyenek a gyermekek számára, míg a középfokon, főként a gimnáziumok kapcsán inkább a tantárgyi teljesítmények, a felsőfokú továbbtanulás válnak fontossá (*Hunyady Gy.-né, 2002; Nagy M., 2002a*). A szülői óhajoknak való mindenáron való megfelelés káros is lehet, amennyiben az iskolának nincs határozott elképzelése arról, hogy mit is csináljon a gyerekekkel. A továbbtanulási arányok iránti fokozott figyelem egydimenziós értékelési sémába szorítja az oktatási intézményeket, amelyek – törekedve a potenciálisan később majd sikeresen továbbtanuló gyerekek beiskolázására – maguk is a szelekciós mechanizmusuk felerősítésében érdekelték.

Az iskola és a család közötti kapcsolat

A szülők és az iskolák viszonya számos szempontból eléggé differenciált. Egy 2000. augusztus elején végzett országos vizsgálatban a válaszoló szülők kb. harmada (36 százalék) azt válaszolta, hogy nagy vagy nagyon nagy befolyással van gyermeke óvodai vagy iskolai oktatására, nevelésére. A többség azonban úgy vélekedett, hogy alig vagy egyáltalán nem képes hatni gyermeke intézményben történő szocializációjára, mert ebbe az iskolák nem vonják be őket (Gallup, 1999). A ritka találkozás korlátozza az információ- és a véleménycserét. Az igények megfogalmazásában, a kapcsolattartás minőségében és az iskola eredményességének megítélésében feltehető, hogy eltérő a képzett és a kevésbé képzett szülők véleménye, magatartása. A képzettebbek jobban artikulálják igényeiket, erőteljesebb az oktatással kapcsolatos kritikai attitűdjük, elvárásaik jobban megtestesülnek a gyermekek iskoláztatásába fektetett beruházásaikban, az alternatív pedagógiai módszerek iránti keresletükben. Az intézmény oldaláról ez felveti a felelősség, az átláthatóság és az elszámoltathatóság kérdését, valamint azt, hogy miképpen tudják népszerűsíteni magukat az iskolák, hogyan menedzselik az intézményt. Valószínűleg településekhez, térségekhez kötődően is differenciálódik a szülők és az iskolák kapcsolatának jellege. Európai tendencia, hogy a szülőket ma már jobban bevonják az iskola világába és a különböző szabadidős tevékenységekbe, mint régebben. Ez nemcsak a szülők és az iskolák, hanem a különböző generációk együttműködését is erősíti. Ezzel a jelenséggel Magyarországon főként az iskolázás kezdeti szakaszában és az alternatív iskolákban lehet találkozni (Golnhofer, 2001).

Több helyen tapasztalható, hogy a szülők komolyan véve az iskola mellett létrehozott alapítványt, adójuk egy százalékával, valamint természetben (szállítás, papír, írószer, építőanyag) támogatják azt. Az önszerveződés *negatív* példájának nevezhetjük ugyanakkor azt, amikor egy település jobb módú szülői gyermekeik minőségi iskoláztatását úgy próbálják biztosítani, hogy ezzel a gyengébb érdekérvényesítő csoportokat hozzák még hátrányosabb helyzetbe (lásd a *keretes írást*).

A szülői jogok érvényesülése

A szülők jogai és kötelességei nem egy esetben egymástól elválaszthatatlanok, egymásnak előfeltételei. A szülő felügyeleti joga szüneteltethető, illetve végső esetben meg is vonható akkor, ha a szülő nem teljesíti kötelességét, például tartósan, többszöri felszólítás és pénzbüntetés után sem biztosítja gyermekének az óvodai nevelés keretében folyó, az iskolai életmódra felkészítő foglalkozáson való részvételét, nem teszi lehetővé tankötelezettségének vagy képzési kötelezettségének teljesítését,¹⁰ vagy nem segíti elő gyermekének a közösségbe történő beilleszkedését. A szülő kötelezettségei teljesítésének mintegy előfeltétele *jogainak megfelelő érvényesülése*. A szülők csak akkor tudják biztosítani gyermekük óvodáztatását és tankötelezettségének teljesítését,¹¹ ha rendelkeznek a megfelelő információkkal,¹² valamint élni tudnak az iskola szabad megválasztásának jogával.¹³ Ugyanakkor a tájékoztatáshoz való jog leginkább azoknál a szülőknél sérül, akiknek a leginkább szükségük lenne rá (Ligeti–Márton, 2003).

¹⁰ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról (Kt.), 14. § (2) bekezdés a) pont.

¹¹ Kt. 14. § (2) bekezdés a) pont.

¹² Kt. 14. § (1) bekezdés a)–b), e), g)–h) pont.

¹³ Kt. 13. § (1) bekezdés.

A jászladányi eset

A jelentős roma lakosságot magáénak mondó településen a túlnyomórészt nem roma szülők egy magánalapítású iskola létrehozását kezdeményezték, mely az eredeti, önkormányzati iskola épületének egy részét is igénybe vette volna a tervek szerint. Ebben az iskolában minimális havi tandíjat kell majd fizetnie az oda járó gyermekek szüleinek. Így éppen a legszegényebb társadalmi csoportok (jó eséllyel a romák) lesznek kizárva a valószínűleg színvonalasabb oktatásból (Ligeti–Márton, 2002). Az iskola minősége körüli konfliktus mögött az oktatási verseny és a társadalmi méltányosság közötti ellentmondás feszül, amelyet elsősorban cigány és nem cigány szülők közötti konfliktusként interpretált a sajtó. A média fokozott jelenléte az oktatási tárcát is cselekvésre készítette. A magániskola alapítását nem engedélyezték, és felajánlottak egy esélyteremtő programcsomagot (lásd még az *oktatási egyenlőtlenségekről* szóló 9. fejezetet). Sajnálatos módon a szembenálló csoportok nem jutottak konszenzusra, sőt a negatív önszerveződés újabb példáját mutatja, hogy a nem cigány lakosság képviselőiből alakult meg – miután jogszabályba nem ütközik – a helyi cigány önkormányzat. A jászladányi jelenség szemléletes példa arra, hogy ott, ahol a helyi középosztály és az elmaradottabb családok elvárásai között szakadékszerűvé válik a különbség, ott a jobb érdekérvényesítő szülők elhúzhatják az eszköztelenségük miatt tehetetlen pedagógusokat és az iskolákat egy olyan irányba, ahova a leszakadók képtelenek követni őket. Ennek következtében tovább nő a távolság az elit és a periféria között. Komplex problémaként jelentkezik tehát az önérvényesítésre törekvő szülők túl- és a csekély érdekérvényesítő erővel rendelkezők alulmotiváltsága. A hasonló feszültségekre mindaddig számítani kell, amíg a pedagógusok nem kerülnek olyan helyzetbe, hogy készek és képesek legyenek saját iskolai programjukat szakmai szempontból megalapozottan, diákjaik szükségleteinek megfelelően kialakítani, s ennek során az adott szülővel kölcsönös bizalommal és felelősséggel alapuló kapcsolatot kialakítani és együttműködni.

Bár a jogszabály-módosítások folyamatosan bővítik az *iskolaszék* jogköreit¹⁴, ez a hazánkban valójában hagyomány nélküli testület ma még viszonylag kevés helyen játssza az intézmények életében az őt megillető szerepet. Sajnos ma is élő, sőt erősödő jelenség, hogy a pedagógusok többsége rosszul éli meg, ha egy „külső szereplő” (és a szülő továbbra is ennek számít) lehetőséget kap az iskolai életbe történő beleszólásra. A szülőket pedig visszatarthatja a véleményformálásban a retorziótól való félelem.

A több évtizedes múltra visszatekintő *szülői munkaközösség*nek (szmk) – az iskolaszékétől eltérően – a legtöbb iskolában van valamiféle valós funkciója. Az óvoda és az iskola legtöbbször a rendezvények, kirándulások megszervezésére „használja” a szülői munkaközösséget, a legtöbb pedagógus eleve segítőtársnak tekinti a munkaközösségbe tömörült szülőket. Előfordult ugyanakkor olyan eset is, hogy a szülői munkaközösség csak a pedagógiai program létrehozásakor alakult meg, hogy azt hivatalosan véleményezhesse.

¹⁴ Lásd pl. a 11/1994. (VI. 8.) MKM rendeletet a nevelési-oktatási intézmények működéséről.

Magyarországon feltűnően sok *iskolán kívüli szülői szervezet* létezik, többségük létrejötte mögött ott áll a Magyarországi Szülők Országos Egyesülete (MSZOE). Az MSZOE – saját megfogalmazása szerint – ernyőszervezet, mely a helyi szülői egyesületeket tömöríti, a helyi tagszervezetek koordinálását végzi, és együttműködésre serkenti a különböző szervezeteket. Működése során számos kiadványt jelentetett meg,¹⁵ növelendő a szülők és szülői szervezetek tájékozottságát.

6.3.1.2. Iskolák és egyéb partnerek

Magyarországon, a fejlett országokhoz hasonlóan, országos, regionális, helyi és intézményi szinten is fontos oktatáspolitikai törekvés a társadalmi partnerekkel való egyeztetés. Az 1993-as közoktatási törvény 1996-os módosításával alakult ki az iskolai szintű egyeztetés intézményének, az iskolaszéknek ma is fennálló összetétele, felelőssége. A fenntartó képviselőinek száma a korábbi egyharmadról egy főre csökkent, s helyüket a diákok képviselői foglalták el. Megszűnt a testület felállításának korábban kötelező jellege. Legfontosabb jogköre, hogy kötelező kikérni véleményét a pedagógiai program elfogadásakor.

A helyi társadalom szereplőivel való kapcsolattartás az elmúlt öt évben az iskolák közel felénél nem változott. Figyelemre méltó, hogy az iskolák egyharmada viszont a gazdálkodó szervezetekkel, helyi vállalkozókkal, kb. 22%-uk az egyházakkal és 16%-uk a helyi politika szereplőivel való kapcsolat intenzitásának erősödéséről számolt be. Az iskolák közötti horizontális és vertikális kapcsolatok erőssége hasonló az előzőekhez, közel 50%-uknál nem változott, de egyharmaduknál erősödött. Kevés intézménynek van külföldi kapcsolata, de biztató, hogy az elmúlt öt évben 21%-uknál ennek intenzitása erősödött (lásd *Függelék 6.16. táblázat*). A különböző pályázatokon keresztül megvalósult kapcsolatok célja részben a tapasztalatszerzés, részben a közös fejlesztő munka. A partnerség erősítésében fontos szerepet játszanak a különböző nemzetközi pályázatok (Socrates-, PHARE-program).

Az iskolák nem tudják kihasználni szakmai fejlesztésre a felsőoktatásban és a kutató intézményekben meglévő forrásokat, hiszen majdnem 60%-uk nem kerül kapcsolatba velük. Viszont a továbbképzésekben, a szakmai fejlesztésben végbement változásokra utal, hogy az elmúlt öt évben az iskolák 38%-ának elmélyültebb kapcsolata alakult ki a pedagógiai szolgáltató intézményekkel a hagyományos képzéseken, a szaktanácsadásokon és a projekttevékenységeken keresztül (lásd *Függelék 6.16. táblázat*).

Az intézmények és az oktatásban érdekelttek közötti kapcsolattartást segítik, ösztönzik azok a civil szervezetek, amelyek közoktatással kapcsolatos tevékenységet végeznek. A szervezetek együttműködése a személyes kapcsolattartáson (konferenciák, továbbképzések szervezése), a szakanyagok készítésén és a szakmai érdekérvényesítésen keresztül valósul meg.

Európa-szerte tapasztalható, hogy megerősödött az iskolák és a helyi közösségek viszonya, az iskolák szorosabbra fonják kapcsolataikat a helyi szociális, nevelési hálózatokkal, illetve a helyi közösségek tagjai intenzívebben bekapcsolódnak az oktatási

¹⁵ A közoktatási törvény egyes paragrafusait (59. § és 17. §) bemutató, magyarázó kiadványok (1998), szülői szervezetek létrehozását segítő füzet (1998), az Oktatási Minisztérium támogatásával készült Keszei Sándor – Simonné Toldi Ágnes Jelentkezés középfokú iskolákba című 46 oldalas könyvecskéje (2001), Keszei Sándor Az érettségi vizsga szabályairól szülőknek című tájékoztatója (2002), valamint az 1996 novemberében napvilágot látott Pelikán című szülői újság – szintén Keszei Sándor gondozásában.

intézmények életébe. Ezzel a jelenséggel különösen olyan országokban foglalkoznak, ahol az iskolák lakóhelybázisúak, így olyan vezető közösségi intézményekké válhatnak, amelyek az egymástól történő tanulást is támogatják (tanulóiskolák, tanuló városok). Nálunk is vannak kis számban hasonló kezdeményezések, mint például a Veresegyházi Életmód Program, amely az egészséges egyéni életmód és a közösségben való élet új, dinamikus formáinak fejlesztését a közintézmények új kapcsolathálózatára építi (*VÉP életmódprogram, 2002*).

Az oktatási intézmények közötti kapcsolatok ösztönzésében, fejlesztésében ma még nem tölt be jelentős szerepet a nyilvánosság. Nem jutnak el széles közönséghez sem a nyomtatott, sem a világhálón megjelenő információk (például a működőképes gyakorlat bemutatása, a pályázati lehetőség ismertetése, a különböző szervezetek, intézmények leírásai).

Az iskolák egyik legfontosabb partnere a fenntartó. Kutatási adatok azt jelzik, hogy az intézményvezetők általában úgy vélik, hogy iskolájukkal a fenntartó elégedett (lásd *Függelék 6.14. táblázat*). Ugyanakkor arra is fel kell hívni a figyelmet, hogy miközben a procedurális szabályozás előtérbe kerülése az intézményen belüli alkufolyamatokat erősíti (ilyen a szülőkkel való egyeztetés a buktatásról vagy a tanárok közötti megegyezés az óraszámokról), addig a költségvetési válsághelyzetben a fenntartó és az iskola közötti alkufolyamatok felborulnak, és a partneri viszony sérülhet.

6.3.2. Az iskolák közötti kapcsolatok: verseny és együttműködés

Minden oktatási rendszerben megfigyelhető a verseny, de Magyarországon a kilencvenes években felértékelődött a jelentősége. Az iskolák másoktól jól megkülönböztethető saját arculat, profil kialakítására törekedtek. A finanszírozási sajátosságok (fejkvóta) mellett a demográfiai apály, a tanulólétszám csökkenése erősíti az iskolák közti versenyt (*Jelentés..., 1997*). Ennek pozitív szerepét a minőségre törekvésben, az újítások ösztönzésében lehet megragadni leginkább, negatívumait pedig alapvetően a hazai oktatási rendszer szelektivitásának felerősödésében. Az érdekalapú versengés nem igazán kedvez annak, hogy bármelyik fél, akár a nyertesek, akár a vesztesek konstruktív következtetéseket fogalmazzanak meg iskolájuk eredményesebbé tételére. A verseny nem zárja ki az együttműködést, de a diákokért, illetve a fennmaradásért küzdő magyarországi iskolák körében gyenge az együttműködési készség.

A versengő iskolák rendszerében az együttműködések döntően valamilyen külső innovációs nyomásra bontakoztak ki. Az új utakon induló alternatív, független iskolák már 1990-től törekedtek az együttműködésre, létrehozták a szakmai fejlődésüket segítő egyesületüket, pedagógiai műhelyeiket, pedagógiai intézetüket. A hasonló pedagógiai értékeket vallók az érdekvédelem mellett a tudás és a szolgáltatások megosztására is vállalkoztak.

A Nemzeti alaptantervhez, majd – feltehetően kisebb mértékben – a kerettantervhez igazodó intézményi pedagógiai programok készítésénél az információcserében, a kidolgozott helyi tantervek átvételében bontakozott ki az intézmények közötti laza kooperáció. Az elmúlt években az országos oktatáspolitikai különböző jogi, finanszírozási eszközökkel és ezekhez szorosán kapcsolódva pályázatok segítségével próbálta ezt ösztönözni. Valószínűleg nem túlzás azt állítani, hogy a pedagógiai, a pénzügyi, a társadalmi eredményesség növelése érdekében nyomás nehezedik az iskolákra és a fenntartókra, hogy

Ózd és térsége közoktatási intézményeinek együttműködési irányelvei

1. Az oktatási intézmények együttműködése nem azonos a közoktatási ellátási körzethez tartozó települések intézményeinek együttműködésével.
2. Az intézményi együttműködés alapvetően, de nem kizárólagosan szakmai tömörülés, részben általános pedagógiai, részben szaktárgyi jellegű.
3. Az intézményi együttműködés nem tartalmaz semmiféle hierarchiát, a működés során a partneri kapcsolat a meghatározó. Bárki, bármelyik intézmény kezdeményezhet, valamilyen közös cél, tevékenység érdekében bárki bárkivel társulhat. Mindenki kerülhet vezető helyzetbe, függetlenül a település-, intézménytípustól és -nagyságtól.
4. Az intézményi együttműködésben ne legyenek nyertesek és vesztesek. Az egyes programok minden bekapcsolódó szervezet számára biztosítsanak előnyöket, például azzal, hogy közösen tervezett pályázatokkal nagyobb az esély a támogatás elnyerésére, közös gyakorlati gondokra együtt könnyebb választ keresni.
5. Egy térségben, de nem egy központban gondolkodunk.

Forrás: Bognár, 2002

keressék az iskolák közötti együttműködés lehetőleg legjobb formáit, azokat a modelleket, amelyek a kooperáció mellett a konstruktív versengést is elfogadják, támogatják.

Az önkormányzati szintek együttműködését elősegítő kistérségi társulások és a területi szintű tervezés megerősítése, a különböző pályázatok megjelenése – mint például a SZAK 2000, a Közoktatás 2001, a KOMA vagy a megyei, fővárosi közalapítványok (lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. és az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet) –, megteremti az iskolák közötti stratégiai szintű kooperáció feltételeit. Országosan nagy számban jöttek létre olyan kistérségi kezdeményezések, amelyek célja a közoktatási ellátási körzetekben különböző szakmai – közoktatási igazgatás, pedagógiai szakmai szolgáltatás, képzések, továbbképzések szervezése, információs rendszer működtetése stb. – szolgáltatások biztosítása (Tóth A., 2002). Kutatások azt jelzik, hogy az együttműködés célja gyakran csak az állami támogatáshoz való hozzájutás, illetve az aktuális feladatok megoldása, kevésbé a helyi irányítás és az oktatási intézmények minőségének fejlesztése, az innovációk ösztönzése. Az elmúlt években azonban létrejöttek olyan együttműködések is, amelyek túlmutatnak a szűk, praktikus megközelítésen (lásd a *keretes írást*). A társulások számának növeléséhez, az együttműködésben rejlő lehetőségek eredményesebb kihasználásához nemcsak a jogi, finanszírozási környezet további alakítására van szükség, hanem olyan szemléletváltás elősegítésére is, amely felismeri, hogy közösen jobb minőségben, hatékonyabban lehet reagálni az oktatás előtt álló feladatokra.

A különböző nemzetközi programok keretei között a pedagógusokra, diákokra, oktatásirányítókra kiterjedő mobilitási tevékenységek mellett többoldalú nemzetközi együttműködési társulások, programok is megjelentek. A projektek célja, a tevékenységek tartalma változatos, de a legjellegzetesebbek az oktatás tartalmának korszerűsítéséhez, az intézmények szervezeti fejlesztéséhez, a hátrányos helyzetű gyerekek társadalmi beilleszkedésének támogatásához kapcsolódnak. A sokszínű projektek közül az elmúlt évekből több, tartalmában, megvalósulási módjában jellegzetes és egyben eredményes tevékenységforma emelhető ki. A környezeti neveléshez, a fenntartható fejlődéshez kap-

csolódó iskolai kezdeményezések ösztönzésére 1986-ban létrejött az OECD keretei között egy hálózat, amelyhez 1996-tól magyarországi iskolák is csatlakoztak. A ma már 22 iskolából álló magyarországi szervezet (Magyarországi Ökoiskola Hálózat) hazai és nemzetközi együttműködésben vesz részt a környezeti nevelés megújításában (Havas, 2002; Varga A. 2002a). Francia tapasztalatok felhasználásával, a PHARE Programiroda támogatásával 2001-ben három kísérleti oktatási körzet alakult a roma fiatalok oktatásának hatékonyságát elősegítő komplex pedagógiai programok kidolgozására. A különböző típusú településcsoportokból álló körzetekben a program több oktatási szintet fog át, szoros helyi partnerségre, intézményi összefogásra épít, élvezi a helyi társadalom támogatását, pedagógiai, pénzügyi, szakmai szempontból átlátható, eredményessége értékelhető, így országosan terjeszthető modellt jelent.¹⁶ Ezek a hálózatszerű együttműködések a szakmai és szervezeti tanulás színhelyei oly módon, hogy az innovációk hatékony kereteiként és az oktatásirányítás új formáiként is funkcionálhatnak.

¹⁶ <http://www.sulinet.hu/forraskozpont/content/hirlevel101.html>

7. PEDAGÓGUSOK

7.1. A pedagógusszakma változásai

A XXI. század információs társadalma az oktatási szférának kiemelkedő szerepet szán. Elvárja, hogy hatékony működésével sikeresen hozzájáruljon a gazdasági versenyképesség javításához, a társadalom kohéziójának erősítéséhez, az emberi életminőség megőrzéséhez. Ez a tudás alapú társadalom az oktatási rendszeren belül elsősorban a tanárok felé támaszt új elvárásokat, követelményeket.

7.1.1. Nemzetközi kihívások

Az ezredfordulóra a globális folyamatok felgyorsulásával új kommunikációs technológiák terjedtek el, egyre több információ válik még könnyebben elérhetővé. Ezzel párhuzamosan felgyorsult a népesség és a munkaerő szabad áramlása. Ezeknek a nemzetközi folyamatoknak az eredményeként a tanárok ma már heterogénebb tanulói populációval találkoznak. Ez a sokszínű, sokféle vallással és kultúrával bíró diákság pedig egészen más igényeket támaszt velük szemben.

A világ fejlett államainak többségében a tanárokra nehezedő társadalmi nyomás kezelésére különböző reformjavaslatok, kezdeményezések születtek. Számos országban történtek tantervi, módszertani és értékelési újítások. Továbbképzések, tanfolyamok szerveződtek az információs és kommunikációs technológia elsajátítására, valamint azoknak a tanítás során történő alkalmazására. Különböző iskolai hálózatok alakultak, „network-ok” jöttek létre, megteremtve a tanárok közti együttműködést és a folyamatos konzultáció lehetőségét. A szülőkkel való kapcsolattartás jelentősége megnőtt, egyre többször és szélesebb körben vonják be őket az iskola életébe. A helyi közösségek szerepköre kitágult, gyakrabban vesznek részt a tapasztalati úton elsajátítható ismeretek átadásában. Az iskola vezetése nagyobb figyelmet szentel a helyben működő szociális-nevelési hálózatnak, a pedagógiai szolgáltató intézményeknek, az egészségügyi és jóléti irodáknak stb. Az iskola tehát nyit a „külső világ”, a gazdaság különböző szektorai, a helyi cégek, vállalatok, a munkaadók és munkavállalók, valamint a segítő közösségek felé. Ez a kifeléfordulás növelheti a társadalmi kohéziót, a helyi közösségek belső erejét, mely egyben segítheti a tanárokat a tanulók szociális és mentális problémáinak kezelésében. Ez utóbbi jelentősége az elmúlt években felértékelődött, s így a tanárok munkájában az ismeretátadás és az

információközlés mellett nagyobb hangsúlyt kap a nevelői, a tanuló szocializációját elősegítő, személyiségét fejlesztő szerep.

A felnövekvő generációktól ma már másféle tudást, képességeket vár el a társadalom, a gazdaság, mint akár egy évtizeddel korábban. Ahhoz, hogy a tanulókból olyan állampolgárok legyenek, akik el tudnak igazodni a folyton változó világban, az őket tanító, nevelő pedagógusoknak is újfajta ismeretekre és készségekre kell szert tenniük. Az információs technológia használatán túl hatékonyan kell tudniuk kezelni a különböző nyelvű, vallású tanulói társadalmat, meg kell tanulniuk eredményesen bánni az alulteljesítő és a hátrányos helyzetű tanulókkal. A társadalomtól való leszakadás kockázata nagyobb azoknál a rétegeknél, akik nem férnek hozzá az információkhoz (pl. internet) vagy a minőségi oktatáshoz (*Promoting quality teaching and learning*, 2001). Az új, változó igényekhez a pedagógusok csak akkor tudnak megfelelően alkalmazkodni, ha elég nyitottak, illetve rugalmasak maradnak, és az élethosszig tartó tanulás eszméjét nemcsak közvetítik diákjaik felé, hanem maguk is művelik azt. Ezért is értékelődött fel a világ számos országában a tanárképzés átalakításán kívül a továbbképzés szerepe. A tanári munka minőségét azonban a képzés megújításán túl számos mérhető és nem mérhető tényező is befolyásolja. Az előbbihez sorolható többek között az oktatási szektorban dolgozó munkaerő nagysága, összetétele, munkakörülményei, foglalkoztatási helyzete és bérstruktúrája, melyet ez a fejezet részletesen tárgyal. Egy amerikai szakmai munkaanyag (*Rivkin–Hanusek–Kain*, 2000) szerint azonban a tanulók által elért teljesítmény mindenekelőtt a tanár minőségétől függ, ez nagyobb hatást gyakorol, mint az iskola szervezete, vezetési stratégiája vagy az osztálylétszám. A pedagógus végzettsége, szakföldi tudása, a tanításban szerzett gyakorlat hossza, a szakvizsga és az elvégzett továbbképző tanfolyamok összefüggést mutatnak a tanulói teljesítménnyel, ugyanakkor ezek csak gyengén kapcsolódnak az osztálytermi tevékenységhez. Ami igazán hat, az a tanár személyisége, elkötelezettsége, a kommunikációs és a csapatmunkára való képessége, a gondolatok világos és meggyőző módon történő átadásának a kompetenciája (lásd még az *iskolák belső világáról* szóló 6. fejezetet).

7.1.2. Hazai kihívások

A külföldi szakirodalomban megfogalmazott gondolatok a magyar pedagógusokra is érvényesek, mégis számos olyan sajátosság van, mely hatással van a tanárok munkájára és rajtuk keresztül a tanulók tanulmányi eredményeire. A hazai anyagi erőforrások a fejlett államokat tömörítő OECD átlagát sem érik el, és ezzel összefüggésben az oktatásra fordítható összeg is kevesebb (*Education at a Glance*, 2002). Ez még önmagában nem kell, hogy a tanári munka minőségének romlását jelentse; mégis a kedvezőtlenebb munkakörülmények negatívan hathatnak a tanítás-tanulás folyamatára. Magyarországon az iskolaépületek állagának megóvására az elmúlt egy évtizedben a szükségesnél kevesebb anyagi erőforrás jutott, így az infrastrukturális ellátottság sok helyen – főként az elmaradottabb régiókban – nem megfelelő. A korszerű információs és kommunikációs technológia eszközeinek terjesztésére irányuló kormányzati kezdeményezések eredményeképpen egyre több tanár ismeri és használja ki a számítógép előnyeit, bár lemaradásunk a fejlett államokhoz képest így is számottevő (*Education at a Glance*, 2001).

A kilencvenes években a tanárokat – a modern információs technológia elsajátításán túl – a felgyorsuló expanzió állította új kihívás elé. A gimnáziumokba és szakközépiskolákba tömegesen áramló tanulói populáció kezelése új, a korábbiól eltérő szakmai és

emberi képességeket és készségeket igényelt. A tanárok többsége azonban elsősorban nem az új igényekhez igazodó differenciált tanításszervezési eszközöket, hanem a hagyományos pedagógiai módszereket ismeri és használja (lásd még az *iskolák belső világáról* szóló 6. fejezetet). Ez az expanziós folyamat bár lelassult, de a tankötelezettség felső korhatárának 16 évről 18 évre emelése továbbra is életben tartja. Ennek következtében a szakiskolákban tanító tanárok terhei növekedhetnek. Mivel az idejártó tanulók jelentős része a társadalom hátrányos helyzetű családjaiból kerül ki, a pedagógusoknak az oktatói munka mellett mind gyakrabban kell a tanulók szociális és mentális problémáival foglalkozniuk. Az iskola többféle módon tud részt venni a társadalmi kohézió erősítésében. A fejlett államokban a tanárok egyre inkább felveszik a kapcsolatot az iskolán kívüli élet egyes szféráival, például a különböző civil szervezetekkel, helyi közösségekkel. Az iskola a toleranciára és az együttműködésre való nevelés ideális színterévé válik. Ez hazánkban is nagyobb hangsúlyt kap, például a többségi társadalomtól eltérő kultúrával, értékrenddel, életvitellel és szokásrendszerrel bíró roma származású gyermekek esetében. Ez a csoport speciális, differenciált bánásmódot, újfajta tanítás- és tanulásszervezési módszereket igényel. Bár a tanárképző intézmények programjaikba már elkezdtek beépíteni ezeket az elemeket, a hazai pedagógustársadalom még nincs felkészítve erre a feladatra. Erre a problémára mutat rá egy, a pályakezdő pedagógusoknak az eltérő kulturális háttérű tanulók nevelésére való felkészültségét vizsgáló kutatás is (lásd a *keretes írást*).

Siker és kudarc a cigány tanulók nevelésében

A fiatal pedagógusok – érthető módon – szívesebben beszélnek sikereikről, mint kudarcaikról. A válaszokat összességében azonban mégis inkább a negatív, mintsem a pozitív tartalmú kijelentések uralják. Emögött egy olyan pedagógiai kultúra körvonalai bontakoznak ki, amelyben a kudarchelyzet elfogadása, a kudarc feldolgozása, a kudarcokból való építkezés gyakorlata nincs elég súllyal jelen. Valószínűleg felkészítésükben, valamint munkájuk szakmai és laikus megítélésében sem kap elég szerepet a kudarcok alkotó és építkező értelmű felfogása.

A saját kultúrától eltérő másik kultúra iránti nyitottság hiánya végső soron a saját kultúra differenciálatlan, normaként való elfogadásából fakad. Ennek a megközelítésnek viszont az a veszélye, hogy éppen a szakma lényege sikkad el: az, hogy a pedagógiáról tanultakat, az adott iskolai feltételeiket (tantervek, tankönyvek, taneszközök, módszertani repertoár) a pedagógusok adott tanítványaik lehetőségeihez és elvárásaihoz igazítsák.

A kudarcok feloldásában ugyanakkor segíthet, ha a pedagógusok a *konkrét* pedagógiai problémák megfogalmazására, *pontos* diagnózisok felállítására összpontosítanak, hiszen csak olyan területeken várhatunk tőlük (és várhatnak ők saját maguktól) elmozdulást, amelyeken rendelkeznek kompetenciákkal. A pontosítás és a konkrétumokra való törekvés abban is segíthet, hogy a pedagógusok képesek legyenek felismerni azt, hogy hol ér véget a saját kompetenciájuk, és hol várnak másoktól (segítő szakmáktól, külső – nem iskolai – szereplőktől) segítséget. A tanárképzésben és -továbbképzésben nagyobb súlyt kellene fektetni az esetelemzésekre, a pedagógiai gyakorlati megfigyelések feldolgozására.

A „sikerek”-ről szóló beszámolók többségükben konkrét szituációhoz és személyekhez köthető pedagógiai sikerekről szólnak. Általában valamilyen fejlődésről számolnak be, amely mögött erőfeszítések állnak, többnyire nem csupán a pedagógusé, hanem az érintett tanulóké, esetleg más tanároké és iskolai segítőké, netán a tanuló családjáé. Ezek a beszámolók gyakran kitérnek a tanulók kulturális hátterének megértő elemzésére, esetenként annak bemutatására is, hogy hogyan építhetők be az eltérő kultúra elemei az iskolai gyakorlatba. A sikertörténetekben a pedagógusok hangsúlyozottan kitérnek a tanár és a tanítvány(ok) közti szeretetteljes, elfogadó, bizalmi légkör bemutatására.

A hazai pedagógiai kultúra – bár ebben is kiemelt jelentősége van a személyeségnek és a bizalomteljes személyközi kapcsolatoknak – alapvetően nem a személyközi viszonyokra, az egyes tanulók egyéni fejlesztésének pedagógiai filozófiájára épül, hanem a tanár és az osztály együttműködésére. A tanárközpontú pedagógiai gyakorlat azonban valószínűleg csak a homogénebb osztályokban sikeres igazán. A mai magyar iskolákat, osztálytermeket egyre kevésbé jellemzi ez a viszonylagos homogén kultúra. Ahol a fiatal tanároktól a gyermekközpontú pedagógiai eljárások alkalmazásáról hallottunk, ott előbukkantak a szakmai kelléktár egyéb területein (a tantervek, a tankönyvek, az értékelési eljárások, a tantestületi belső viszonyok, az iskolavezetés és a tantestület közti viszonyok, a segítő személyzet alkalmazása, az iskola és külső kapcsolatrendszere, a tanárok alapképzése és továbbképzése területén) megjelenő új megoldások is. A fiatal tanárok arról is „beszélnek”, hogy a mai magyar osztálytermi gyakorlatban egyre inkább megtalálhatóak a kétféle pedagógiai kultúra elemei.

Forrás: Nagy M., 2002b

Miután az eltérő fejlettségű régiókban a szociálisan rászorult tanulók aránya igen változó, a pedagógusok elsősorban a helyi igényeknek megfelelően szervezhetik meg iskolájuk életét, de egyúttal szem előtt kell tartaniuk a változó világ elvárásait is. Ezeket az elvárásokat – többek között – az Európai Unió is közvetíti, mely számos pályázati lehetőséget ígér a közeljövőben csatlakozó országoknak. Ennek tudatában egyre több tanár és tantestület vállalkozik arra, hogy kihasználva az uniós csatlakozással járó előnyöket, fejlessze szakmai színvonalát, diákjai tudását. Az oktatási-nevelési intézmények már a kilencvenes években pályázhattak az EU által szervezett oktatási programokra, például: Socrates, Leonardo da Vinci (lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet). Ezek a programok a közoktatás különböző területeit érintik – iskolai együttműködés, nyelvtanárok képzése, szakképzés, tanártovábbképzés stb. –, közös céljuk pedig az oktatási szféra humán erőforrásának fejlesztése. Az elmúlt években az iskolák sok tapasztalattal lettek gazdagabbak mind a pályázat elkészítésében, mind a lebonyolításban és a disszeminációban. A pályázatot benyújtó oktatási intézményeknek azonban csak egy része nyerte el a kívánt cél eléréséhez szükséges anyagi fedezetet. A sikeres pályázásban és a projekt szakmai, technikai megvalósításában a rendelkezésre álló anyagi erőforrásokon felül nélkülözhetetlen szerepet töltek be a tanárok. Ők voltak azok, akik vállalták, hogy elvégzik az EU által előírt szakmai, koordinációs és adminisztratív feladatokat.

Az elmúlt években a minőségbiztosítás igénye a hazai oktatási szférában is egyre inkább teret nyert. A Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Program elindításá-

val ez az igény manifesztálódott, és mind több tantestület ismerte fel, hogy elengedhetetlen iskolájuk működési hatékonyságának növelése, oktatási-nevelési tevékenységük szakmai fejlesztése, a folyamatos önreflexió. A minőségfejlesztésben dolgozó tanárok új, egyfajta „menedzser” szerepkörben találták magukat. Feladatuk az volt, hogy felmérjék a társadalmi és a helyi igényeket, és a folyamatos önértékelés segítségével képesek legyenek biztosítani az ezeknek megfelelő szolgáltatásokat. Ez a tevékenység megnövelte a minőségbiztosítási munkában részt vevő iskolák presztízsét, de csak kis mértékben emelte a tanári pálya megbecsültségét (lásd még a *közvéleményről* szóló 7.4. alfejezetet).

7.2. Létszám és összetétel

A pedagógustársadalmat sok dimenzió mentén lehetne leírni, de ezek közül leginkább a létszámot, a nők arányát és a képzettség színvonalát, összetételét szokták használni. A pedagógusok létszáma a tanulók létszámához viszonyítva fontos hatékonysági mutató lehet, a nők arányának a változása a szakma presztízséről árulkodik, a képzettség színvonala pedig az oktatás minőségét tekintve nyújt fontos információt.

7.2.1. A pedagóguslétszámok alakulása

A világ fejlett országainak oktatáspolitikusai szerint az OECD tagállamainak többségében a *tanárhiány* okoz jelenleg és a jövőben fokozódó problémákat (*Education Policy Analysis, 2002*). Miután egyre kevesebb fiatal lép erre a pályára, ezért egyre több az idős tanár és emelkedik a betöltetlen tanári álláshelyek száma. Ez hosszú távon a minőségi munka ellenében hat. Pedig a „tanári minőség a tanulói teljesítmény legfontosabb meghatározó eleme” (*Teacher demand and supply, 2001*). Következésképpen a színvonalas, hatékony munkát végző pedagógusok megtartása és felvétele kulcsfontosságú az egész oktatásügy számára.

A világ fejlett államaival szemben hazánk oktatásügyét jelenleg nem veszélyezteti a tanárhiány, és előreláthatóan a közeljövőben sem kell számolni azzal a problémával, hogy a pedagógusok iránti igény összességében magasabb lenne, mint a rendelkezésre álló kínálat. Ugyanakkor az ország egyes elmaradott területein és bizonyos tantárgyak – informatika, idegen nyelvek, rajz, ének-zene – esetében láthatók a képzett munkaerő hiányának jelei (erről lásd a *szakma összetételéről* szóló 7.2.2. alfejezetet). Magyarországon a közoktatásban dolgozók nemzetközi összehasonlításban is jelentős arányt képviselnek a teljes munkaerőn belül.¹ Az OECD által közzétett adatok szerint 1995-ben az általános és a középiskolai tanárok a teljes foglalkoztatottak 4,2%-át tették ki (*Education at a Glance, 1998*), ez a szám 1999-ben 3,6%-ra csökkent, de így is Norvégia (3,7%) mögött a második legmagasabb arányt képviselik. Az OECD fejlett tagországaiban ez az arányszám átlagosan 2,6%-ot mutatott 1999-ben. A legkisebb arányú pedagógus-munkaerőt jellemzően a távol-keleti országok, Korea (1,4%) és Japán (1,5%) foglalkoztatta. Ugyanakkor a

¹ Az adatszolgáltatás során a tagállamok nem teljesen azonos, hanem a nemzeti oktatási rendszerükhöz illeszkedő módszertani eljárást alkalmaznak. Hazánk esetében a pedagógusok magas arányát részben az a számítási mód magyarázza, mely szerint a „tanárok” kategória alá sorolják az igazgatókat, a pedagógiai munkát segítő szakembereket (pl. logopédus, iskolapszichológus), a napközis nevelőket is mint közvetlen oktatási-nevelési tevékenységet ellátókat.

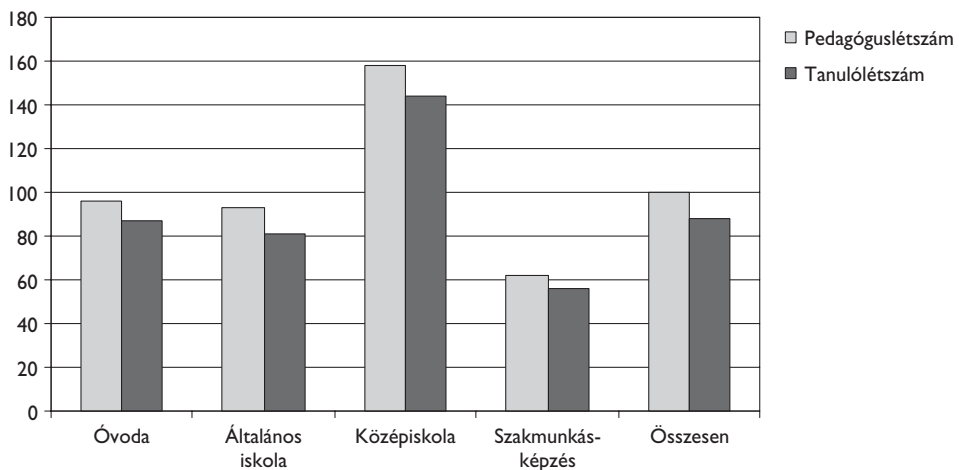
részmunkaidőben foglalkoztatott tanárok aránya hazánkban alacsonynak mondható, ami a munkaerő-gazdálkodás rugalmatlanságára utalhat (lásd *Függelék 7.1. táblázat*).

Minden ország közoktatási rendszerének fontos kérdése, hogy miként tudja összehangolni a tanári munkaerő keresleti és kínálati oldalát. A pedagógusok iránti kereslet azt mutatja meg, hogy hány tanár foglalkoztatása szükséges az adott oktatási rendszerben ahhoz, hogy a teljes iskoláskorú népesség szükségleteit a megfelelő módon ki lehessen elégíteni (*Teacher demand and supply, 2001*). A pedagóguslétszám iránti igényt mindenekelőtt a *tankötelezett tanulók létszáma* határozza meg. Ezen kívül meghatározó még a tanítási órák száma, az átlagos osztálylétszám, a tankötelezettség felső korhatára, a tanulók választott oktatási programjai, a tantervre vonatkozó politikák stb.

Hazánkban, az alacsony születésszámok következtében, a kilencvenes évek második felében fokozatosan csökkent a pedagógusokra jutó iskoláskorú népesség aránya (lásd még az *oktatás társadalmi és gazdasági környezetéről* szóló 1. fejezetet). Az 1990–2001 közötti időszakban a pedagógusok létszáma lényegében nem változott, míg a tanulók száma több mint 10%-kal csökkent (lásd *Függelék 7.2. táblázat*). Képzési szintenként azonban jelentős változásnak lehettünk tanúi. A pedagógusok létszáma többnyire követte a tanulói létszám alakulását, de nem ugyanolyan ütemben. Az óvodai intézményekben, az általános iskolákban és a szakképzés területén jelentősen csökkent a tanulók létszáma s ezzel párhuzamosan a pedagógusok létszáma is kevesebb lett, de sokkal kisebb mértékben. A középiskolákban a tanulók létszámának emelkedését szintén követte a pedagógusok száma, de ez utóbbinak a növekedése nagyobb mértékű volt. A demográfiai hullám és az iskolarendszerben bekövetkező szerkezetváltás következtében tehát a tanárok létszáma összességében nem csökkent, hanem átrendeződött a programtípusok között. Így például a szakmunkásképzés súlytalanodásával s ezzel párhuzamosan a szakközépiskolák bővülésével a szakiskolai tanárok ez utóbbi programtípusban jelentek meg, így a tanárok létszáma is ez utóbbinál emelkedett meg (lásd 7.1. ábra és *Függelék 7.2. táblázat*).

7.1. ábra

A pedagógus- és tanulólétszámok változásai képzési programok szerint, 1990/91 és 2001/02 között (1990/91=100%)



Forrás: Jelentés... 2000 és OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

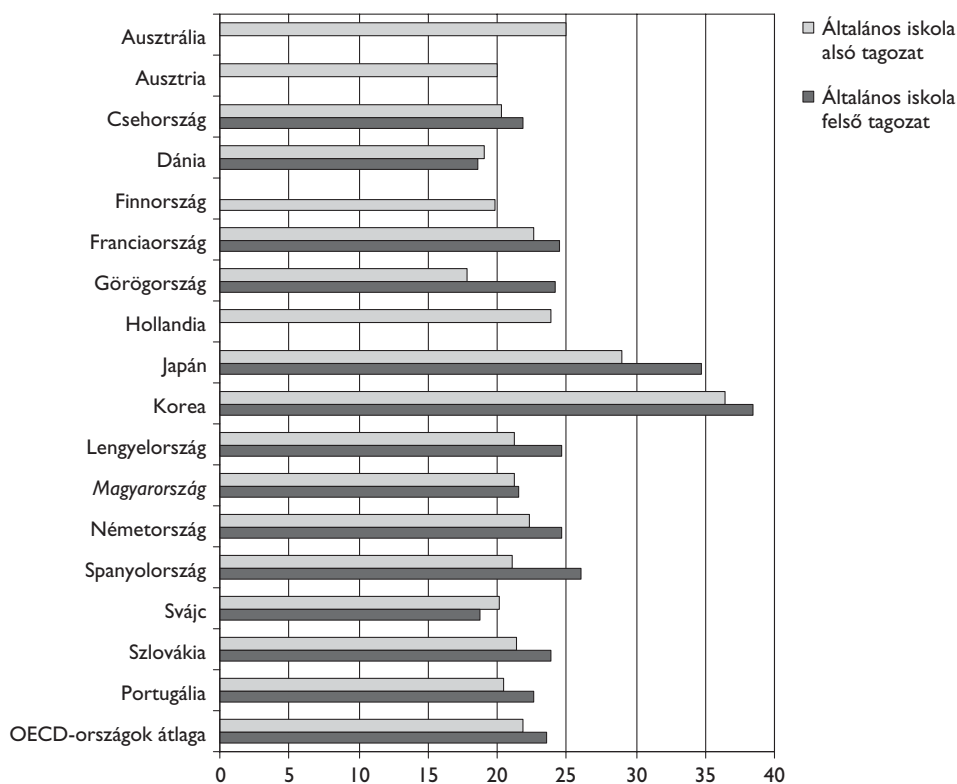
1999 és 2002 között a folyamatosan csökkenő tanulói létszám ellenére pedig már – a szakmunkásképzés kivételével – minden oktatási szinten nőtt a közoktatásban dolgozó pedagógusok létszáma. Ebben az időszakban az alapfokú oktatásban és az óvodai intézményekben közel 5%-kal csökkent a gyerekek létszáma, míg az itt dolgozó pedagógusok száma megközelítőleg 1%-kal nőtt. Bár a középiskolába járó tanulók száma alig változott ebben az időszakban, a pedagóguslétszám 10,5%-kal nőtt. Az összes oktatási-nevelési intézményt tekintve ebben az időszakban a pedagóguslétszám emelkedése 3%-os, a tanulószám csökkenése 2%-os volt (lásd *Függelék 7.3. táblázat* és a tanulói létszámadatokat tartalmazó *Függelék 4.13., 4.20. és 4.24. táblázatot*).

Az alacsony tanulószám és a magas tanárlétszám következménye a tanuló/pedagógus arány alacsony értéke (lásd még 3.7. *ábra*). Nemzetközi összehasonlításban az alapfokú oktatást tekintve hazánk a második legalacsonyabb értéket mutatja Dánia után. 2000-ben az egy tanárra jutó tanulók száma 10,9 volt, míg az OECD tagállamainak átlaga 17,7. A középfokú oktatás adatait tekintve a magyarországi 11,4-es érték már közelebb áll a 13,9-es OECD-átlaghoz (lásd *Függelék 7.4. táblázat*). A táblázat adataiból jól látható, hogy néhány ország kivételével – köztük Magyarország – az az általános tendencia, hogy az alapfoktól kezdve az oktatási szintek emelkedésével csökken az egy tanárra jutó tanulók száma. Hazánk azért kivétel, mert egyrészt az alapfokú oktatásban már erőteljesebben érzékelhető a demográfiai csökkenés, másrészt a középfokú oktatásban az expanziós folyamat miatt viszonylag magasabb tanulószámmal találkozunk. Feltételezések szerint minél alacsonyabb az egy pedagógusra jutó tanulók száma, annál előnyösebb a tanulók hozzáférése a tanítás erőforrásaihoz. Ugyanakkor ez megnöveli az oktatási szféra kiadásait, így viszonylag kevesebb anyagi erőforrás juthat a tanárbérek növelésére, az új technológiai beruházásokra stb. Egy nemzetközi tanulmány (*Stinebrickner, 1999*) megállapítása szerint a diák/tanár arány – szoros összefüggésben az osztálylétszámmal – jelentős szerepet játszik abban, hogy a pedagógusok mennyire tartják vonzóknak az iskolát. A tanárbérek szintje ebben a tekintetben azonban még fontosabb tényező (*Education Policy Analysis, 2002*). Az alacsony tanuló/pedagógus arány hazánkban inkább arra a helyzetre utal, hogy az oktatási rendszer teljes foglalkoztatottsága továbbra is maga után vonja az alacsony bérezés és az alacsony (pénzügyi) hatékonyság problémáját (lásd még a *közoktatás finanszírozásáról* szóló 3. fejezetet).

A fejlett országok viszonylatában Magyarország az *átlagos osztálylétszámot* tekintve a középmezőnyben helyezkedik el. Az alapfokú oktatás alsó tagozatán tanító pedagógus átlagosan 21 tanulóval foglalkozik a tanórán, s ez az érték az OECD 21,9-es átlaga közelében található (lásd 7.2. *ábra* és *Függelék 7.5. táblázat*). Az átlag mögött természetesen nagy szórás valószínűsíthető, mivel a kistélepülések alsó tagozatos osztályainak létszáma kevesebb, mint például egy megyeszékhely nagy iskolájában. Másrészt, széles körben alkalmazott a csoportbontás, főként egyes tantárgyak, pl. idegen nyelvek, matematika, testnevelés, technika esetében. Általános az a vélekedés, hogy kis létszámú osztályban jobban oda lehet figyelni a tanulóra, s ez főként a kisiskolásoknál és a hátrányos helyzetű gyerekeknél jelent előnyt. Nemzetközi vizsgálatok szerint azonban az osztálylétszám csökkentése más tanulócsoporthoz képest nem hozott jelentős javulást, ugyanakkor nagymértékben megemelte az oktatásügy kiadásait. Továbbá kimutatták, hogy a tanárok – mivel munkakörülményeik kedvezőbbek – elégedettebbek a kisebb létszámú osztályokban, de a költségnövekedés következtében stagnáló vagy csökkenő tanárbérek miatt pályaelhagyásuk esélye nő (*Education Policy Analysis, 2002*).

7.2. ábra

Átlagos osztálylétszám az egyes OECD-országokban a különböző iskolafokokon, 2000



Forrás: Education at a Glance, 2002

A pedagógusok munkaterheit többé-kevésbé jól jelző mutatószámok, mint a *tanítási idő* és a *munkaidő* nemzetközi összehasonlításban is elemezhetőek. Ezeket az adatokat azonban bizonyos óvatossággal kell kezelni, mert a különböző nemzeti oktatási rendszerekben ezek számítási módjai eltérhetnek. Az OECD tagállamai közül a hazai pedagógus-munkaerőre jutó tanítási óraszám alacsony értéket mutat. 2000-ben az alsó és a felső középfokon oktató tanárok éves tanítási ideje 555 órát tett ki (hatvan percben számolva), ami a nettó – a törvényben előírt – tanítási időt jelenti. Az általánosan elvárt túlórák, délutáni foglalkozások azonban nincsenek beleszámítva ebbe az értékbe, így a hazai adatok a legalacsonyabbak közé tartoznak az OECD tagállamai között (lásd *Függelék 7.6. táblázat*). A kötelező tanítási óraszám nemcsak a tanári pálya vonzerejét befolyásolja és hat a munkakörülményekre, hanem közvetve meghatározza a szükséges pedagóguslétszámot és a bérekre fordítható anyagi eszközök nagyságát is. Az oktatási tárca a 2001/2002-es tanévtől átlagosan 1,6 órával emelte meg az egyes pedagógus-munkakörökben tanítók heti kötelező tanítási óraszámát.² Az új kormányzati ciklus első – a közoktatási törvényt

² 2000. évi CXXXIII. törvény a Magyar Köztársaság 2001. és 2002. évi költségvetéséről.

módosító – intézkedéseinek egyike a megemelt óraszámok csökkentése, illetve a korábbi állapot visszaállítása volt, mely már a 2002/2003-as tanévben érvénybe lépett.³

A teljes munkaidőben foglalkoztatott tanárok *munkaidejét* hazánkban a közalkalmazotti törvény vonatkozó részei szabályozzák. Nemzetközi szinten a munkaidő meghatározása többféleképpen jelenik meg. Bizonyos országokban a tanári munkaidő egy hivatalosan meghatározott heti óraszámot jelent. Ebbe az időtartamba belefoglaltatik mind a tanítási, mind a nem tanítással eltöltött oktatási tevékenység, melyet a tanár vagy az iskolában, vagy azon kívül tölt el (Magyarország, Ausztria, Norvégia, Hollandia). Más hol a munkaidőt csak az iskolában eltöltött tanítási, illetve egyéb oktatási tevékenység teszi ki (Anglia, Spanyolország). Franciaországban és Finnországban csak egy konkrét tanítási óraszámot szabnak meg, a nem tanórához kötött iskolai tevékenység időtartamára nincs előírás. Az Amerikai Egyesült Államokban pedig a tanári munkaidő helyi (önkormányzati) vagy iskolai szinten szabályozott (*Education at a Glance, 2001*).

7.2.2. A szakma összetétele és rétegződése

A pedagógustársadalom összetételét az életkor, a nők aránya és a végzettség szintje szerint vizsgáljuk. Összességében az mondható el, hogy az elmúlt egy évtizedben a közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok esetében az átlagos életkor és a nők aránya növekedett, a képzettség átlagos szintje viszont csökkent, miután a fiatalabb korcsoportokban a főiskolai végzettségűek aránya nőtt (*Varga J., 2003*).

Az 1990-es évek óta a fejlett európai államok többségében – mint korábban jeleztük – egyre inkább problémát jelent a pedagógustársadalom *előregedése* (*Key topics..., 2002*). A magasabb életkorú pedagógusok jóval nehezebben alkalmazkodnak az információs társadalom gyors változásaihoz, bár ezt ellensúlyozza, hogy fiatalabb kollégáikhoz képest sok hasznos tapasztalattal rendelkeznek. Másrészt az 50 éven felüli tanári munkaerő nagyobb költségvetési kiadást jelent, mivel a pályán eltöltött idő miatt ők már magasabb fizetési kategóriába esnek, és továbbképzésük is nagyobb költségeket emészt fel (*Teacher demand and supply, 2001*).

Magyarországon a pedagógus-munkaerő korösszetétele a nyugat-európai tendenciákhoz viszonyítva jelenleg kedvezőbb képet mutat. A kilencvenes években azonban a főállású munkaviszony keretében foglalkoztatott szakképzett pedagógusok életkor szerinti összetétele kedvezőtlenül alakult. Az önkormányzati és a központi fenntartású iskolákban dolgozó szakképzett pedagógusok *átlagos életkora* 1989 és 2001 között 38,1-ről 41,5 évre nőtt, az alapfokú oktatásban dolgozóké 37,2-ről 41 évre, a középfokon dolgozóké pedig 40,5-ről 43,1 évre emelkedett. (lásd *Függelék 7.7. táblázat*).⁴ 1992 és 2000 között a 30 évnél fiatalabb pedagógusok aránya a 17%-ról közel 12%-ra esett vissza, míg a 40 év feletti aránya megnőtt (lásd *Függelék 7.8. táblázat*).

Ugyanakkor 2001-ben – a nem állami fenntartású intézményeket is magában foglaló oktatási statisztika szerint – kedvezőbb a kép. A közoktatásban foglalkoztatott pedagó-

³ 2002. évi XXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 10. §.

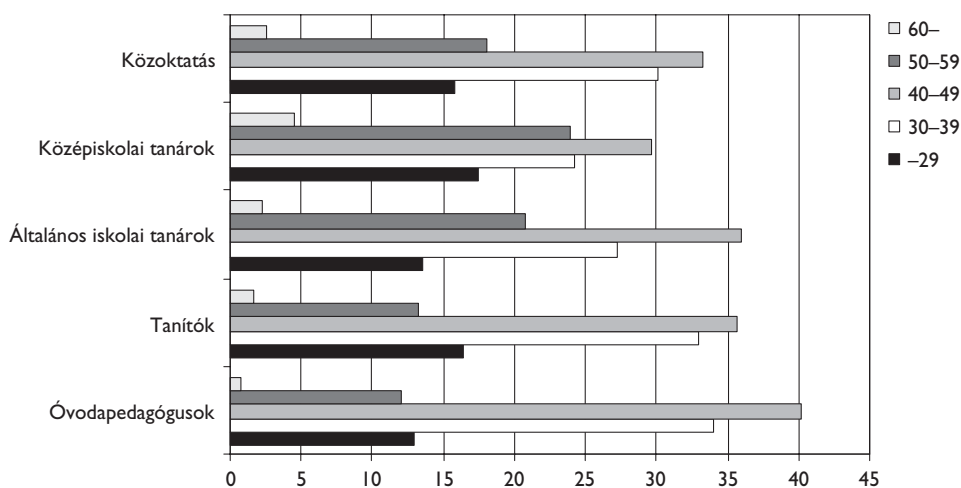
⁴ A kimutatás az Országos Munkaügyi (Módszertani) Központ által gyűjtött, Az egyéni bérek (illetmények) és keresetek adatszolgáltatás (Bértarifa-felvétel) adatainak felhasználásával készült. A felvételt 1992 óta évente megismétlik, minden év májusában. Az adatgyűjtés a költségvetési intézményekben foglalkoztatottakról a helyi költségvetési intézményekben teljes körű, a központi költségvetési intézményekről az adatszolgáltatás 9%-os reprezentatív minta segítségével történik.

gusoknak majdnem 16%-a volt harminc éven aluli, 30%-a a harmincas éveiben járt, 33%-a 40–49 éves, 18%-a 50–60 év közötti volt, míg 2,6%-uk hatvan éves és idősebb (lásd Függelék 7.9. táblázat). Ez alapján az mondható, hogy a *nem költségvetési fenntartású iskolákban dolgozók kormegoszlása kedvezőbb*, mint a települési önkormányzatok által fenntartott iskoláké. Az egyházi és alapítványi fenntartású iskolák pedagógusainak közel 60%-a negyven évnél fiatalabb, ugyanakkor a helyi önkormányzati iskoláknál ez az arány 45%-ot tesz ki. Az idősebb kollégák (50 év feletti) aránya pedig magasabb – megközelítőleg 20% – az önkormányzati fenntartású iskoláknál, míg az alapítványi iskoláknál ez 12,5% (lásd Függelék 7.10. táblázat).

Ha a pedagógusok kormegoszlását oktatási szintenként vizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy a legegyszerűsebb eloszlást a középfokú intézményekben tanító tanárok mutatják, ahol viszonylag magasabb a fiatal oktatók aránya. Ugyanakkor itt a legnagyobb az 50 éven felüli tanárok aránya (28,5%) is. Minden oktatási-nevelési intézményben, hasonlóan az országos átlaghoz, a 40–49 év közötti korcsoportba tartozó pedagógusok aránya a legnagyobb. Ezek közül is az óvodapedagógusok emelkednek ki, ahol 40%-uk sorolható ebbe a korosztályba. A legkedvezőbb korösszetétel az általános iskolai tanítóknál található, ahol a pedagógusok közel fele nem érte még el a 40. életévét (lásd 7.3. ábra és Függelék 7.11. táblázat).

7.3. ábra

A különböző oktatási szinteken foglalkoztatott pedagógusok* életkor szerinti megoszlása, 2001 (%)



Forrás: OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számítása

* Összes feladatellátási helyen.

Az aktív foglalkoztatottakkal összehasonlítva feltűnő, hogy a pedagógusoknál több mint kétszer annyian (2,6%) dolgoznak még 60 éves kor felett is, mint más szakmákban, mely a tanári pálya fiatalodása ellenében hat. A szellemi, értelmiségi szakmákhoz viszonyítva azonban nincs nagy eltérés, a 40 év feletti életkorba tartozók megoszlása hasonló. Ugyanakkor a felsőfokú végzettséghez kötött munkakör miatt a tanári pályán nincsenek a 15–19 éves korcsoportba sorolható pályakezdők, és a 30 év alatti munkavállalók aránya is jóval kevesebb, mint más szellemi foglalkozásúaknál (lásd Függelék 7.12. táblázat).

Bár a hazai pedagógus-munkaerő életkora kedvezőbb sok fejlett európai országénál, *nemenkénti összetétele* – egyöntetűbb jellege miatt – hátrányosabbnak tekinthető. A nemzetközi összehasonlítást tekintve hazánkban a nők aránya minden oktatási szinten magasabb az OECD átlagánál (1999). A legjelentősebb különbség az alsó középfokon tanítók esetében fedezhető fel, ahol a hazai 85,5%-os női aránnyal szemben a tagországok átlaga 62,7%. Általánosan jellemző, hogy minél magasabb oktatási színtről beszélünk, annál nagyobb a férfi pedagógusok aránya. Míg hazánkban szinte csak nők foglalkoznak a kisgyerekekkel az óvodákban, addig Kanadában és Franciaországban az óvodapedagógusok több mint 20%-a férfi. 1999-ben Magyarországon a középfokú oktatási intézményekben dolgozó tanárok több mint a fele nő volt, ugyanekkor Svájcban és Dániában csak mintegy 30%-uk (lásd *Függelék 7.13. táblázat*). Összességében megállapítható, hogy nincs olyan ország, ahol az elmúlt tíz évben csökkent volna az oktatási rendszerben foglalkoztatott női munkaerő aránya (*Teacher demand and supply*, 2001).

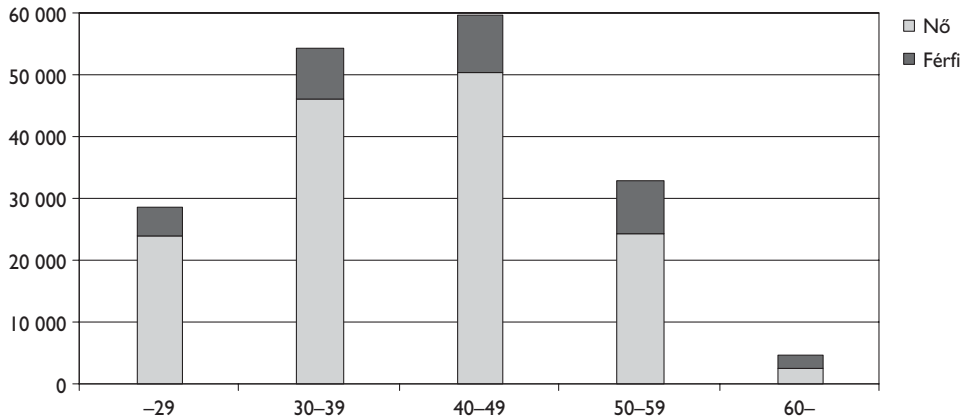
Magyarországon a tanári pálya elnöiesedése nem új keletű, mégis az 1990-es években a nők arányának erőteljesen növekedését figyelhettük meg a közoktatási szektorban. Az önkormányzati és a központi költségvetés által fenntartott iskolákban a pedagógus-munkaerőnek 75%-a volt nő 1992-ben, ez a szám az ezredfordulón már 82%-ra emelkedett. Az alapfokú oktatásban 85,4 százalékról 88%-ra, a középfokú oktatásban pedig 46,9 százalékról 61,1%-ra emelkedett ez az arány. A nők arányának növekedése a pedagógusok között tehát főleg a középfokú oktatásban volt jelentős (*Varga J., 2003*). 2001-ben a közoktatási rendszer egészében a nők aránya megközelítette a 82%-ot, de a fenntartó típusa szerint igen eltérő megoszlás fedezhető fel. A pedagógusok jelentős részét foglalkoztató települési önkormányzatok által fenntartott iskolákban a tantestület 84,4%-a nő, míg az alapítványi iskoláknál közel 71% ez az arány. Ez utóbbi abból is adódhat, hogy a nem kizárólag állami fenntartásból élő iskolákban magasabbak a kereseti lehetőségek, és talán az oktatói szabadság is szélesebb, így ez vonzóbb a férfi munkaerő számára. Az egyházi fenntartású iskolák valahol a kettő között találhatóak a maguk 78%-os női dominanciájukkal. A megyei fenntartású intézmények pedig – lévén többségében szakiskolák – nagyobb arányban alkalmaznak férfi tanárokat (lásd *Függelék 7.14. táblázat*).

A 2001-es oktatásügyi statisztikai adatok azt jelzik, hogy az idősebb korosztály körében magasabb a férfiak aránya. Míg az 50–59 éves korcsoportba tartozóknak 26%-a férfi pedagógus volt, addig a fiatalabbak (30 éven aluliak) körében ez az arány már csak 14%. Ha a közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok megoszlását életkor és nem szerint együttesen vizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy a fiatal, 30 év alatti, férfi munkaerő aránya igen alacsony (2,5%), pedig a 30–39 éves korosztályban még közel kétszeres (4,6%) az arányuk (lásd *7.4. ábra* és *Függelék 7.9. táblázat*).

Az önkormányzati és központi fenntartású intézményekben 1992–1997 között, a foglalkoztatásbővülés éveiben, megnőtt az alacsonyabb iskolai végzettségű munkavállalók aránya, miközben a felsőfokú végzettségűek aránya csökkent. Ennek elsősorban az volt az oka, hogy a felvettek nagyobb része nem pedagógus végzettségű, hanem egyéb, felsőfokú diplomát nem igénylő munkakört betöltő munkavállaló volt (*Varga J., 2002b*). 1997 után azonban növekedni kezdett a magasabb iskolázottságú foglalkoztatottak aránya, és így 2001-ben már 65%-uk rendelkezett felsőfokú diplomával (lásd *Függelék 7.15. táblázat*). Ha csak a pedagógus-munkakörben foglalkoztatottakat vesszük figyelembe, akkor a közoktatás egészét tekintve az elmúlt néhány évben nem látható nagy változás. Az elmúlt évtizedben leginkább a középiskolai tanári végzettségűek száma növekedett az expanziós folyamat hatására (lásd *Függelék 7.16. táblázat*).

7.4 ábra

A közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok* megoszlása életkor és nem szerint, 2001



Forrás: OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika és Imre Nóra számítása

* Összes feladatellátási hely.

A 2001-es oktatásügyi adatok szerint a fő munkaviszony keretében pedagógus-munkakörben alkalmazottak 3,1%-a nem rendelkezik pedagógiai képesítéssel. A *szakos képzés nélküliek aránya*, mely átlagosan 6,8% - nagyon változó a szakos tanítást végző pedagógusok között. Általában az mondható el, hogy a készségtárgyakat oktatók körében magasabb az adott tantárgyra vonatkozó képesítés hiánya. Így ének-zenéből közel 13%, technikából 14,5%, rajzból szintén 14% a képesítés nélküliek aránya. Feltehetően ennek az az oka, hogy a kistelepülési iskolák egy része nem tudja finanszírozni ezt az igényt. Magyarból, matematikából és történelemből kedvezőbb a helyzet, itt 3-4%-os ez az arány. A természettudományokat oktatók esetében ez valamivel magasabb (kb. 6%), és még ennél is kedvezőtlenebb képet mutat az idegennyelv-oktatás. A két legismertebb idegen nyelvnél – angol, német – a tanárok 9-10%-a még mindig képesítés nélkül oktat, mert köztudottan a szakképzettek egy része a jobban fizető versenyszférában vállal állást (lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet).

A kisebb településeken a 2001/2002-es tanévben az alapfokon jóval több volt a képesítés nélkül oktató pedagógusok aránya, mint a nagyobb településeken (lásd *Függelék 7.17. táblázat*).

7.2.3. A nem pedagógus iskolai dolgozók

Az elmúlt több mint egy évtizedben a közoktatási foglalkoztatásbővülés elsősorban nem a pedagógusok, hanem a közoktatásban dolgozó egyéb csoportok számát növelte. Míg a kilencvenes évek elején az önkormányzati és központi fenntartású oktatási intézményekben foglalkoztatottak több mint 67%-a pedagógus-munkakörben dolgozott, addig ez a mutató 2001-re 59%-ra csökkent. Ennek egyik magyarázata, hogy a vezető beosztásúak aránya növekedett. Ezzel egy időben megnőtt a felsőfokú végzettséget igénylő munkakörben (informatikus, orvos, könyvtáros stb.) dolgozók aránya is. Ugyanakkor az irodai és az ügyviteli jellegű foglalkozásokban dolgozók aránya az 1990-es évek eleje óta meg-

közéltől a felére csökkent. A szakképzettséget nem igénylő foglalkozásokban dolgozók (pl. takarítók, őrök) aránya pedig ebben az időszakban 15% körül stagnált (lásd Függelék 7.18. táblázat).

Az oktató-nevelő tevékenységet közvetlenül segítő⁵ körébe tartoznak a dajkák, a gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök, a gyógypedagógiai asszisztensek, a szabadidő-szervezők, a pedagógiai asszisztensek, úszómesterek stb., akiknek a létszáma meghaladja a huszonháromezret. Ez a szám előreláthatóan emelkedni fog, mivel a fejlett nyugat-európai államok jelenleg a hazainál nagyobb arányban foglalkoztatnak ilyen alkalmazottakat. Másrészt a hazai érdeklődést jelzi, hogy a közoktatási törvény 1999-es módosítása kötelezővé tette a háromszáz tanulónál nagyobb létszámú iskolákban szabadidő-szervező alkalmazását, valamint gyermek- és ifjúságvédelmi felelős foglalkoztatását az általános iskolai kollégiumokban. Az igény azonban ezen munkakörök iránt hamarabb merült fel, minthogy az erre a területre speciálisan képzett személyi állomány kinevelődött volna. Ezért a 2000. évi CXXXIII. törvény annyiban módosította ezt a rendelkezést, hogy az iskolákban és a kollégiumokban a szabadidő-szervező munkakör betöltése 2003. szeptember 1-jéig nem kötelező.

7.3. Foglalkoztatás és bérezés

7.3.1. A foglalkoztatási viszonyok változásai

A fejlett országok többségében előforduló tanárhiány szorosan összefügg a foglalkoztatottság jellegével, a bérek relatív nagyságával, a tanári szakma presztízsével. Az OECD szakmai anyagai szerint a pedagóguspálya vonzereje láthatóan csökkenőben van. A nők ma már könnyebben találnak állást más szakmákban is, így megélhetésként nem a pedagóguspályát választják. Ez főként a jól képzett, fiatal nőkre érvényes, akik korábban kevesebb munkalehetőséget találhattak az oktatási rendszeren kívül. Az Amerikai Egyesült Államokban egyes kutatási eredmények azt mutatják (*Ingesoll, 2000*), hogy a tanároknál magasabb a pályaelhagyás aránya (14,3%), mint más foglalkoztatottnál (11%). Az okok sokfélék lehetnek, de egy felmérés szerint a pályaelhagyók közül legtöbben személyes okokra hivatkoznak, sokan elégedetlenek szakmájukkal, ugyanakkor a nyugdíjazás a legkisebb arányban szerepel a megjelölt okok között (*Teacher demand and supply, 2001*).

Hazánkban egyelőre nem kell a tanárhiány általános jelenségétől tartani.⁶ A probléma inkább strukturális jellegű, bizonyos területeken a „túlfoglalkoztatottság” jelei tapasztalhatók, mely alacsony hatékonysághoz vezet, egyes szakmák, tantárgyak esetében viszont hiányoznak a megfelelő képesítésű pedagógusok. Ez a probléma folyamatosan újratermelődik, mivel a tantervi reformok nyomán újabb műveltségterületek kapnak

⁵ Magyarországon a több mint másfél százezres pedagógus-munkaerő mellett dolgoznak azok a pedagógiai munkát segítő alkalmazottak, akik 2001-ben 23 400 főt tettek ki. Az oktató-nevelő munkát segítő szakemberek mellett a közoktatásban dolgozik még megközelítőleg 65 ezer ügyintéző, iskolatitkár, személyzeti előadó, műszaki dolgozó, oktatástechnikus és ügyviteli gépkezelő (*OM 2001/2002. évi oktatástatistikai adatbázisa*).

⁶ A tanárhiány ellen hatnak olyan strukturális tényezők, mint például a nyugdíjkorhatár felemelése, a kereseti viszonyok javítása, a tanítási óraszámok csökkentése, vagy olyan tervezett lépések, mint a teljesítményszorzó bevezetése stb.

nagyobb hangsúlyt a változó társadalmi igényeknek megfelelően. A továbbképzések ugyanakkor viszonylag gyorsan, de mégis inkább csak követik ezeket az új igényeket.

A 2001/2002-es tanévben elvégzett iskolai szintű adatfelvétel eredményei azt mutatták, hogy az általános iskolák többségében az elmúlt öt évben nem létesült új pedagógus státus, amely a megkérdezett intézményvezetők közel negyede jelezte, hogy erre sor került. A középfokú oktatási intézmények többségében viszont létesült új pedagógusstátus, ez a középfokú expanzió hatásaként is magyarázható (*Iskolai szintű adatfelvétel, 2001/2002*). Ugyanakkor mindkét oktatási szinten az iskolaigazgatók közel egyötöde számolt be arról, hogy az elmúlt öt évben voltak el tőlük pedagógus státust, ami arra mutat rá, hogy a fiatal, diplomás tanárok elhelyezkedése nem könnyű (lásd *Függelék 7.19. és 7.20. táblázat*). Ezt támasztják alá azok az oktatásstatisztikai adatok, melyek szerint 2001-ben, a pedagógus munkakörben dolgozók több mint 4%-a nyugdíjas volt, a *pályakezdek* aránya viszont nem érte el a 2%-ot (3536 fő). Ennek magyarázata a rugalmatlan munkaerő-gazdálkodásban és a viszonylag alacsony bérekben keresendő. A pedagógus-foglalkoztatottságot tekintve tehát alacsony a rotáció, kevés fiatal, frissen végzett tanár kerül a pályára. A tanítók esetében ezen valamelyest változtathat a 2003. évi törvénymódosítás azon rendelkezése, mely az ötödik-hatodik évfolyamokon ilyen képesítésűek alkalmazását szorgalmazza.⁷

Egy – a *pályakezdő diplomások elhelyezkedését vizsgáló*⁸ – kutatás szerint a főiskolai végzettségű tanítói, illetve tanárdiplomával rendelkező pályakezdek ugyanakkor könnyebben helyezkednek el, és kisebb valószínűséggel lesznek munkanélküliek, mint a nem pedagógiai felsőfokú végzettséggel rendelkező pályakezdek. A pedagógusdiplomával rendelkező pályakezdek körében az egyetemi végzettség viszont inkább hátrányt jelent, mivel kisebb valószínűséggel helyezkednek el, mint a főiskolai végzettségűek. A munkaviszony stabilitása szempontjából viszont már az egyetemi diploma jelent előnyt, mivel ennek birtokában – a kutatási eredmények szerint – nagyobb eséllyel lehet állandó és határozatlan idejű munkaszerződéshez jutni. A pedagógusdiplomával rendelkezők körében a bérrel való ösztönzés mechanizmusának gyengesége miatt a munkaviszony stabilitása erőteljesebb szelekciós és ösztönzési kritériumként működik, mint a nem pedagógusdiplomával rendelkezők esetében (*Galasi, 2002*).

A már említett iskolai szintű adatfelvétel eredményei szerint az iskolák közel egyharmadában volt 2001-ben *betöltetlen álláshely*, melyek többségét hivatalosan meg is hirdették (lásd *Függelék 7.21. és 7.22. táblázat*). Ez a statisztikai adatok szerint pontosan 5376 álláshelyet tett ki, ami nem tekinthető alacsonynak (*OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa*). A Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium Foglalkoztatási Hivatalának felmérése alapján készített rövid távú munkaerő-piaci prognózis alátámasztani látszik ezt a jelenséget, mely szerint 2003 első félévében a pedagógus-munkakörhöz kapcsolódó foglalkozások alapvetően nem szerepelnek a túltelített foglalkozások, szakmák körében, sőt egyes megyékben a felsőfokú és középfokú oktatási intézményben viszonylag jelentős igény jelentkezik tanári állások betöltésére (*Szép, 2003*). Ez nem jelenti azt, hogy hazánkban a tanárhány általános jelenségével kellene számolni, és a betöltetlen álláshelyek száma sem jelenti azt egyértelműen, hogy ne jelentkezne rá szakképzett

⁷ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 17. §.

⁸ Fiala Diplomások Életpálya Vizsgálata (FIDÉV), 1999 és 2000.

pedagógus. Előfordulhat, hogy a fenntartó nem hirdeti meg az álláshelyet, mivel inkább az iskolában dolgozó tanárok bérét emeli – túlóradíj címén – a fenntartott státusból.

A pedagógusok körében viszonylag alacsony a munkanélküliség aránya. A foglalkoztatottak száma 1998 óta emelkedni kezdett, miközben a regisztrált munkanélküli pedagógusok száma a kilencvenes évek közepétől csökken. Így 2002-re a pedagógusok körében a regisztrált munkanélküliek a foglalkoztatottaknak már csak a közel 2%-át tették ki, míg ez az arány az 1996/1997-es évben még 3,4% volt (lásd Függelék 7.23. táblázat). A regisztrált munkanélküliek közt 2002-ben a legnagyobb arányt az általános iskola felső tagozatán tanító tanárok képviselik. Emellett még az óvodapedagógusok és a tanítók körében volt viszonylag magasabb a munkanélküliek száma. Az elmúlt több mint egy évtizedben az 1997-es és a 2000-es év volt az, mikor – a többihez viszonyítva – magasabbra ugrott a regisztrált munkanélküli pedagógusok száma. Az ezredforduló óta – végzettségtől függetlenül – általános csökkenés figyelhető meg. A legnagyobb arányban az álláshelyet kereső óvodapedagógus végzettségűek száma csökkent (lásd Függelék 7.24. táblázat).

7.3.2. A jövedelmi viszonyok alakulása

Az OECD tagállamaiban, az utóbbi években észlelhető kisebb-nagyobb mértékű tanárhiány arra figyelmeztet, hogy a tanári pálya presztízse csökkenőben van. Ez utóbbi jelenség pedig szoros kapcsolatban áll a pedagógusoknak a más szakmákhoz viszonyított alacsony bérével. A világ fejlett országaiban a pedagógusbérekre fordított összegek teszik ki a közoktatási kiadások legnagyobb hányadát, ugyanakkor az OECD idősoros adatai szerint az 1994–2000-es periódusban a tanári jövedelmek nagysága, igaz országonként eltérő mértékben, de csökkent. Mind az alapfokon, mind az alsó középfokon tanító tanárok esetében a legnagyobb csökkenés Írországnál, Portugáliánál és Spanyolországnál figyelhető meg (*Teacher demand and supply*, 2001). Ez a tendencia pedig hatással van a pedagógus munkájának minőségére is. Azt, hogy kik választják, illetve kik maradnak a tanári pályán, nagymértékben függ a kereseti viszonyoktól, de befolyásolják még a munkavégzés egyéb feltételei is, pl. tanítási teher nagysága, a tanítási körülmények biztonsága stb. Amerikai kutatási eredmények (*Ingesoll*, 2000) szerint, a pályaelhagyás legfőbb oka az alacsony pedagógusbérekben keresendő, de szerepet játszik még az elégtelen adminisztrációs támogatás, a tanulókkal kapcsolatos fegyelmezési problémák és a diákok alacsony motivációs szintje (*Teacher demand and supply*, 2001).

Az OECD hosszú idő óta törekszik arra, hogy a pedagógusbérekre vonatkozóan nemzetközi szinten is összehasonlítható mutatót hozzon létre, mint például a vásárlóerőparitáson számított éves kereset vagy az egy tanítási órára eső jövedelem, kiküszöbölve a tagországok eltérő gazdasági fejlettségéből adódó torzító hatásokat. A legelterjedtebb mutató a tanárok éves átlagos keresete az egy főre eső GDP-hez viszonyítva. Ezt az indikátort azonban bizonyos fenntartásokkal, annak tudatában kell használni, hogy ez a törvényben előírt és nem a tényleges kereseteket veszi figyelembe, illetve nem tartalmazza az alaphéren felül kapott egyéb anyagi juttatásokat.⁹ A pedagógusbér nagyságát célszerű összevetni olyan egyéb indikátorokkal, mint pl. a kötelező tanítási órák száma,

⁹ Hazánkban az adatszolgáltatás az Országos Munkaügyi (Módszertani) Központ által gyűjtött, Az egyéni bérek (illetmények) és keresetek adatszolgáltatás (Bértarifa-felvétel) adatainak felhasználásával történik.

az egyéb munkaterhek, az osztálylétszámok, ezek ugyanis együttesen hatnak a tanári munka minőségére. Ha ezek alapján vizsgáljuk a magyar oktatási rendszert, akkor az adatok azt mutatják, hogy nemzetközi tekintetben a hazai pedagógusok az átlag alatt keresnek. Ha az egy főre jutó GDP arányában vizsgáljuk az éves fizetéseket, akkor azt láthatjuk, hogy ez az arány Magyarországon a második legalacsonyabb, Csehország után (lásd *Függelék 7.25. táblázat*). Ugyanakkor nálunk a tanítási terhek és az osztálylétszámok is alacsonyabbak az átlagosnál (lásd *Függelék 7.5. és 7.6. táblázat*).¹⁰

Az OECD által számított tanárbéradatok figyelembe veszik az egyes országok eltérő fejlettségét. A vásárlóerő-paritáson alapuló értékek szerint a magyarországi tanári fizetések a legalacsonyabbak közé sorolhatók. 2000-ben a pályakezdő általános iskolai tanárok fizetése 6086 USD volt, melynél kevesebb a tagállamok között nem volt. A Csehországban foglalkoztatott pedagógusok is ennél többet (7043 USD) keresnek évente. Az a tény, hogy a cseh pedagógusok keresete magasabb, mint a magyar tanároké, miközben az egy főre eső GDP-hez viszonyított pedagógusbérek esetében a két ország sorrendje éppen fordított, arra utal, hogy gazdasági teljesítőképességünkhöz képest a tanárbérekre többet fordítunk, mint a csehek. Az OECD-átlag az általános iskola alsó tagozatán tanítók esetében 21 469 USD volt, mely közel háromszorosa a magyarországi adatnak. Nemzetközi összehasonlításban a tizenöt éves gyakorlattal rendelkező tanárok anyagi megbecsültsége sem kedvezőbb, mint fiatalabb kollégáiké. A középfokú oktatási intézményekben dolgozó tanárok fizetése évente 10 896 USD-t tett ki, mely a cseh (11 381 USD) és a török (13 038 USD) tanárbérekhez közelít, ugyanakkor megközelítőleg hatszor ennyit keresnek a Svájcban foglalkoztatott pedagógusok (65 041 USD) (*Education at a Glance, 2002*).

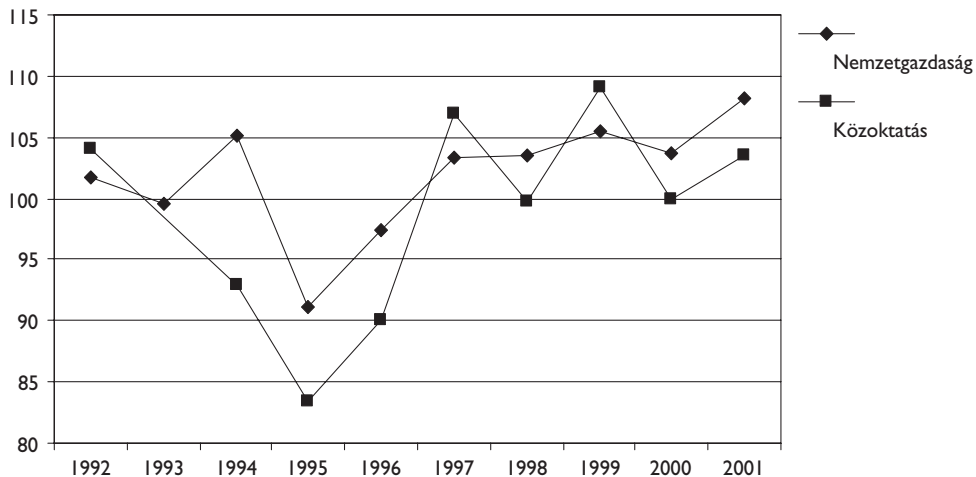
7.3.2.1. A közoktatásban foglalkoztatottak keresete

A közoktatásban dolgozók keresete 1992-ben a nemzetgazdasági átlagkeresettől 8%-kal maradt el. 1992 és 1996 között a közoktatás egészének relatív kereseti pozíciója további 10 százalékponttal romlott, a középfokú oktatásban dolgozóké 21 százalékponttal, az alacsony fokú oktatásban dolgozóké 7 százalékponttal. A közoktatásban dolgozók bruttó átlagkeresete 2001-ben 1992 óta a legalacsonyabb szintre, a nemzetgazdasági átlagos keresetek 80 százaléka alá süllyedt (lásd *Függelék 7.26. táblázat*). A reálkereset növekedési üteme eltérően alakult a nemzetgazdaság egészében és a közoktatásban. 1995-ig a reálkeresetek a nemzetgazdaság egészében is csökkentek, de a csökkenés mértéke a közoktatás esetében jóval nagyobb volt, mint a nemzetgazdasági átlag (lásd 7.5. ábra és *Függelék 7.27. táblázat*). 1997 után egy-egy évben (1997-ben, 1999-ben) a különböző bérkorrekciók eredményeként a reálkeresetek emelkedése a közoktatásban még meg is haladta a nemzetgazdasági átlagot, de ez sem tudta megakadályozni a közoktatás relatív kereseti pozíciójának további romlását a vizsgált periódus végére (*Varga J., 2002b; 2003*) (lásd *Függelék 7.26. táblázat*).

¹⁰ A kisebb csoportmértékű nagyobb méretű iskolákban igazán hatékony, ahol megfelelő képzettségű szaktanárok állnak rendelkezésre. A magyarországi alacsony osztálymértékű kis iskolákkal szembe kell állítani a párosulást, ahol nem mindig áll rendelkezésre a megfelelő színvonalú infrastruktúra és pedagógus. Ezért az alacsony fajlagos mutatók nálunk nem annyira a minőségi oktatás lehetőségét, mint inkább a hatékonyságproblémát jelezik.

7.5. ábra

A reálkeresetek növekedési ütemének alakulása a nemzetgazdaságban és a közoktatásban, 1992–2001 (%)



Forrás: Varga J., 2003

Ugyanakkor a 2000–2001-es időszakban a költségvetési szférán belül a közigazgatási szférában ugyan dinamikusabb volt a növekedés (26,3%), de az oktatásban dolgozók átlagkeresete is 20,2%-kal haladta meg az előző évi bruttó átlagkereseteket. Ez magasabb volt nemcsak a versenyszférában, de a nemzetgazdaság összességében tapasztalható keresetnövekedési ütemnél is. 2002-ben az oktatási szférában még az előző évinél is nagyobb arányú keresetnövekedés történt (33,5%), melynek következtében a 2001. évi 97 647 Ft összegű bruttó átlagkereset 124 759 Ft-ra ugrott, megelőzve a nemzetgazdaságban dolgozók bruttó átlagkeresetének nagyságát (lásd Függelék 7.28. táblázat).

A közoktatásban dolgozók relatív kereseti pozíciójának tényleges változását azonban az átlagkeresetek alakulása csak kevéssé tudja leírni, mivel a közoktatásban foglalkoztatottak összetétele – az iskolázottság, nem és életkor szempontjából – jelentősen különbözik a nemzetgazdaság egészében vagy a versenyszférában foglalkoztatottak összetételétől. A közoktatási szektorban dolgozók iskolai végzettsége magasabb, mint a nemzetgazdasági átlag, és a nők aránya is jóval nagyobb, mint a versenyszférában vagy a nemzetgazdaság egészében. A közoktatási foglalkoztatásnak ezek a sajátosságai a közoktatási átlagkereseteket részben lefelé (a női foglalkoztatás magas aránya), részben felfelé (a felsőfokú végzettségűek magas aránya) tolják (Varga J., 2002b).

Ha a közoktatásban foglalkoztatottak *iskolai végzettség szerinti átlagos kereseteit* a nemzetgazdaság egészében megfigyelhető átlagos, végzettség szerinti keresetekkel hasonlítjuk össze, akkor azt látjuk, hogy a közoktatásban dolgozók kevesebbet keresnek, mint az ugyanolyan végzettségűek a nemzetgazdaság egészében. Közülük is a legnagyobb mértékű lemaradás az egyetemi végzettségűek esetében tapasztalható: ők a kilencvenes évek közepén az átlagos egyetemi végzettségűek keresetének még a 60 százalékát sem érték el. 1999–2000 között ugyan jelentősen javulás történt, de még mindig több mint 28 százalékkal kerestek kevesebbet a közoktatásban dolgozók, mint általában az egyete-

mi végzettségűek (lásd *Függelék 7.29. táblázat*). A közoktatásban dolgozó, főiskolai végzettségűek kereseti lemaradása ennél jóval kisebb volt, de még így is átlagosan 12 százalékkal kerestek kevesebbet (2000), mint egy átlagos, főiskolai végzettségű foglalkoztatott a nemzetgazdaságban (*Varga J., 2002b*). A 2002. év végén történt közalkalmazotti béremelés ezen a helyzeten minden bizonnyal valamelyest változtat.

A közoktatásban dolgozó különböző végzettségű és beosztású foglalkoztatottak között – a minimálbér nagymértékű emelése következtében – bérfeszültség alakult ki, ugyanis míg az alacsony végzettséggel rendelkezők kereseti lemaradása 2000-ben csak 13%-os volt a nemzetgazdasági átlaghoz képest, addig a középiskolai végzettségűeké már 25-30 százalékos (lásd *Függelék 7.29. táblázat*).

7.3.2.2. A közoktatásban dolgozó pedagógusok jövedelmi helyzete

A pedagógusok körében a kereseti különbség az életpálya első szakaszában a legnagyobb. Egy átlagos egyetemi végzettségű pályakezdő keresete több mint kétszer annyi, mint a tanári pályát kezdő egyetemi végzettségű pedagógusé. Az életpálya tizedik évére (35 év körül) ez a kereseti különbség már háromszorosára nő. Az ennél hosszabb gyakorlati idővel rendelkező pedagógusok esetében ez a különbség az életkor haladtával fokozatosan csökken. Ennek magyarázata a közalkalmazotti bérrendszer struktúrájában keresendő, mely szerint a pedagógusok alapilletménye (és teljes keresete) az életkor előrehaladtával együtt növekszik (*Varga J., 2003*).

A legnagyobb kereseti különbség az egyetemi végzettségű férfi pedagógusok és az egyetemi végzettségű férfiak átlagos keresete között figyelhető meg. Ez főként a pályájukat kezdő fiatal munkavállalók esetében jelentős, itt közel háromszoros ez a különbség a nem pedagógus foglalkoztatottak javára. Ugyanakkor a legkisebb kereseti veszteség a tíz évnél hosszabb ideje pedagógusként dolgozó, főiskolai végzettségű nőket éri, főként, ha figyelembe vesszük a pedagóguspályával együtt járó egyéb előnyöket, mint például a munkaviszony stabilitását, a hosszabb nyári szabadságot, a közalkalmazotti kedvezményeket stb. (*Varga J., 2003*).

Ha kizárólag a pedagógus-munkakörben dolgozók egymáshoz viszonyított kereseteit vizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy a középiskolai tanárok és az általános iskolai tanítók, tanárok keresete közeledett egymáshoz. 1992-ben az átlagos középiskolai tanár még majdnem harminc százalékkal többet keresett, mint az átlagos általános iskolai tanár, tanító; 1999-ben pedig már csak kevesebb, mint húsz százalékkal. Az óvónők és a képzés nélkül dolgozó pedagógusok keresete 1992-ben alig valamivel volt alacsonyabb az átlagos általános iskolában dolgozó tanítóknál és tanároknál: 2000-re ez a különbség megnőtt, az óvónők 16 százalékkal, a képzés nélkül dolgozó pedagógusok 32 százalékkal kerestek kevesebbet az általános iskolai tanítóknál, tanároknál (lásd *Függelék 7.30. táblázat*).

A különböző településeken tanító pedagógusok kereseti különbségei viszonylag állandóak maradtak az 1992–2000 közötti időszakban. A fővárosban foglalkoztatott szakképzett tanárok munkabére a legmagasabb, ennél a megyeszékhelyeken dolgozók keresete megközelítőleg 6%-kal alacsonyabb. A legrosszabbul fizetettek a községben tanító kollégák, akik a Budapesten dolgozókhöz képest 2000-ben 15%-kal kerestek kevesebbet (lásd *Függelék 7.31. táblázat*).

A pedagógusok jövedelmi viszonyait az alapilletményen felül meghatározzák a különböző bérpótlékok, illetve az egyéb jövedelemforrások. A közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok és nem pedagógusok keresetének összetétele nem különbözik jelentősen egymástól. Az alapilletmény mind az összes foglalkoztatott, mint a pedagógusok

jövedelmének csaknem háromnegyedét teszi ki. A további 10%-ot a túlmunkadíj és helyettesítési díj, és újabb 10%-ot a havi és nem havi rendszerességgel kifizetett prémiumok adják (ez utóbbiba tartozik a 13. havi fizetés is) (lásd *Függelék 7.32. táblázat*). A besorolási alapilletményen kívüli kereseti elemek aránya az életkorral párhuzamosan növekszik. Általában minél hosszabb a gyakorlati időtartam, annál nagyobb részt tesznek ki az alapilletményen kívüli különböző pótlékok, egyéb jutalékok (lásd *Függelék 7.32. táblázat*).

A szakképzett pedagógusok keresetének összetétele különbözik iskolai végzettségi csoportok szerint is. Az alapilletményen kívüli kereseti elemek aránya a végzettség emelkedésével együtt növekszik, az egyetemet végzett tanárok esetében a legmagasabb (plusz 37 százalék körüli), ami arra utalhat, hogy az iskolák – az adott törvényi szabályozási keretek mellett – töreksenek a képzettebb pedagógusok megtartására (lásd *Függelék 7.33. táblázat*).

Az elmúlt években a hazai oktatáspolitikai több lépést tett annak érdekében, hogy a pedagógusbérek, ha nem is nemzetközi viszonylatban, de emelkedjenek. Így került sor a szakmai szorzó bevezetésére, mely 1999. január 1-jétől 2001. szeptember 1-jéig nem nőtt jelentősen (1,16–1,19), ám ettől kezdve 1,43-as értékkel számoltak a 2000. évi CXXXIII. törvény¹¹ szerint. A szakmai szorzó 2002. augusztus 31-ei hatállyal megszűnt, szeptember elsejétől átlagosan 50%-os közalkalmazotti illetményemelés történt, mely a tanárok anyagi megbecsülésén igyekezett javítani.

Az alapilletmények felemelése utáni keresetekről még nem állnak rendelkezésre adatok, de ennek hatásáról bizonyos becslések és előrejelzések adhatók.¹² Ezen előrejelzések alapján az alapilletmény emelése után a közoktatásban dolgozó, főiskolát végzett nők kedvező helyzetbe kerülnek. Az életpálya 9-10. éve után keresetük még magasabb is, mint az egyéb területen dolgozó azonos gyakorlati idejű, főiskolát végzett nők (lásd 7.6. *ábra* és *Függelék 7.34. táblázat*). Az egyetemi végzettségű férfi tanárok esetében is csökken az elmaradás, de még így is az életpálya 10. évére az egyetemet végzett férfiak az oktatás területén kívül több mint kétszer annyit keresnek, mint a hasonló végzettségű férfi pedagógusok. Bár e csoport esetén a 2002. évi béremelés hatására a keresetekben eddig meglévő háromszoros különbség kétszeresre enyhül, de ez még mindig valószínűleg kevés ahhoz, hogy az egyetemi végzettségű, életpályájuk elején lévő férfiakat a közoktatásba vonzza, vagy a pályán tartsa. Az egyetemi végzettségű nők és a főiskolát végzett férfiak esetében továbbra is a legfiatalabb korcsoportok könyvelhetik el a legnagyobb, és jelentős – bár a korábrinál kisebb – kereseti veszteséget, ha a közoktatásban dolgoznak. Esetükben az azonos képzettségi szintű, gyakorlati idejű és neműek átlagos keresete az életpálya 10. évére több mint másfélszerese a közoktatásban dolgozókének (*Varga J., 2003*).

A szimuláció tehát azt mutatja, hogy a béremeléssel elsősorban a főiskolát végzett nők, közülük is a 10 évnél hosszabb gyakorlati idővel rendelkezők nyerne a legtöbbet. A korábrinál kevesebbet vesztenek a 15-20 év gyakorlati idővel rendelkező egyetemi végzettségű nők. Nem vált viszont sokkal vonzóbbá – a relatív kereseti helyzetet tekintve – a pedagóguspálya a fiatal férfiak, különösen az egyetemi végzettségűek és a fiatal, egye-

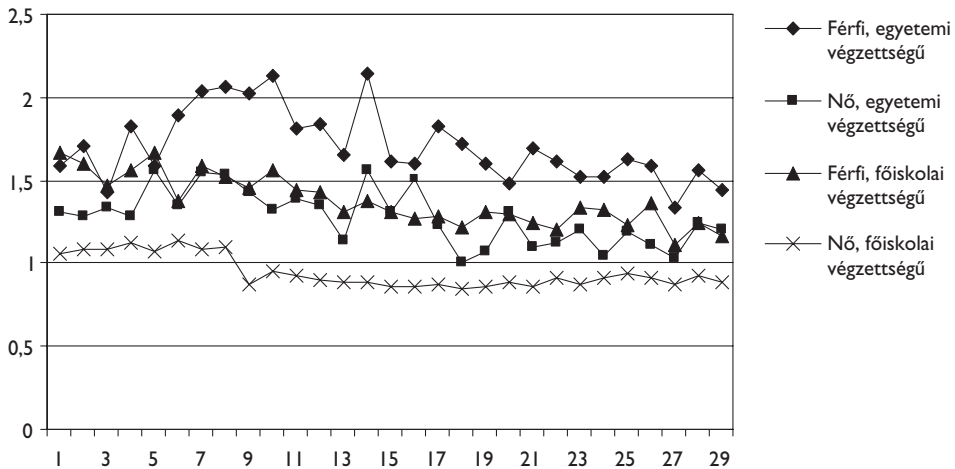
¹¹ 2000. évi CXXXIII. törvény a Magyar Köztársaság 2001. és 2002. évi költségvetéséről.

¹² A 2001-es Bértarifa-felvétel (OMMK) kereseti adatainak felhasználásával egy szimulált helyzet mutatható be az alapilletmények emelése utáni állapotról. A szimulált keresetek a korábbi alapilletmény átlagosan 50 százalékkal megemelt értékének és az egyéb kereseti elemek változatlan értékének összegéből adódnak. A számításokat Varga Júlia végezte el.

temi végzettségű nők számára. Ezért a 2002 őszén történt béremelésnek a pedagógusok nem, korcsoport és képzettségi szint szerinti kedvezőtlen átrendeződésének megállítására csak csekély hatással lehet (Varga J., 2003).

7.6. ábra

A 2002. évi alapilletmény-emelés várható hatása a kereseti arányokra a gyakorlati idő függvényében



Forrás: Varga J., 2003

Megjegyzés: A főiskolai végzettségű nem pedagógus foglalkoztatottak átlagos keresete a főiskolai végzettségű szakképzett pedagógusok 2002. évi alapilletmény-emelése utáni (szimulált) keresetének arányában, és az egyetemi végzettségű nem pedagógus foglalkoztatottak átlagos keresete az egyetemi végzettségű szakképzett pedagógusok alapilletmény-emelése utáni (szimulált) keresetének arányában, gyakorlati idő szerint, nemenként

7.4. A tanári szakma fontossága a közvéleményben

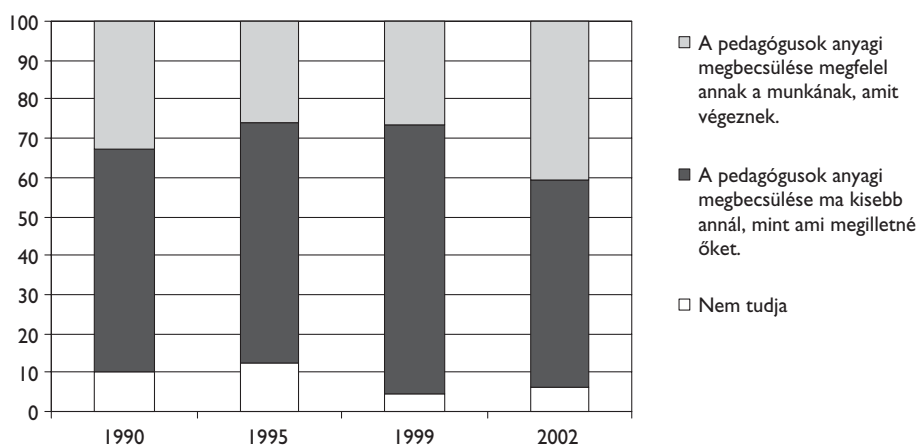
2002-ben a lakosság 31%-a vélte úgy, hogy nagyon nagy, és 48%-a úgy, hogy nagy szerepe van a pedagógusoknak abban, hogy Magyarország sorsa hogyan alakul a következő évtizedekben (*Közoktatás a közvéleményben, 2002*). A lakosság elégedett a tanárok felkészültségével és a tanulók értékelésével is (lásd *Függelék 7.35. táblázat*). Ugyanakkor a jó tanulói teljesítmények a lakosság szerint leginkább a gyerek tehetségének és a családnak tudhatóak be elsősorban, és csak harmadsorban annak, hogy jó a tanár (lásd *Függelék 7.36. táblázat*). A magas iskolázottságúak és azok, akiknek a családjában van pedagógus, gondolják az átlagnál nagyobb mértékben azt, hogy annak, hogy a tanár szereti a gyereket, fontos szerepe lehet a tanuló eredményességében.

Az elmúlt néhány év távlatában emelkedett azok aránya, akik közepesen vonzó pályának látják a tanári hivatást, s csökkent azoké, akik szerint ez a szakma a fiatalok számára egyáltalán nem vonzó (lásd *Függelék 7.37. táblázat*). A pedagóguspályának a közvélemény szerinti vonzóbbá válását valószínűleg a 2002. szeptemberi pedagógus-béremelés is befolyásolhatta, mivel a közvélemény-kutatás adatfelvétele ebben az időszakban történt. Egyrészt ezt támasztja alá az is, hogy a pedagógusok életkörülményeinek javítása mint államilag kiemelt feladat 2002-ben jóval hátrébb sorolódott, mint korábban

(lásd Függelék 7.38. táblázat). Másrészt erre utal az is, hogy bár mindig is többen gondolták, hogy a pedagógusok megbecsültsége kisebb annál, mint ami megilleti őket, de arányuk 2002-re csökkent. Ugyanakkor 2002-ben a felnőtt lakosságnak már több mint a 40%-a osztotta azt a véleményt, hogy a pedagógusok annyit keresnek, amennyit megérdemelnek. Ez 1990 óta a legnagyobb arány (lásd 7.7. ábra és Függelék 1.24. táblázat). Ugyanakkor itt is feltűnően eltérően vélekednek az alacsonyabb és a magasabb iskolázottságúak. Utóbbiak, és azoknak, akiknek a családjában van pedagógus, sokkal inkább gondolják úgy, hogy a pedagógusok alulfizetettek. Azok is inkább hajlanak arra a vélekedésre, hogy a tanárok alulfizetettek, akik úgy gondolják, hogy az oktatás színvonala romlott. Ez arra utal, hogy a színvonalromlás egyik alapvető okának éppen a pedagógusok alacsony bérezését vélik.

7.7. ábra

A közvélemény a pedagógusok anyagi megbecsüléséről, 1990, 1995, 1999 és 2002 (%)



Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 1990, 1995, 1999 és 2002

7.5. Pedagógusképzés, a pedagógusszakma folyamatos fejlesztése

Az ezredforduló pedagógusszakmájáról, a szakmára való felkészülésről egyre gyakrabban úgy beszélünk, mint folyamatos fejlesztésről, illetve önfejlesztésről, azaz egy olyan folyamatról, amely a felsőoktatási intézményben folyó, pedagógusdiplomát adó képzéstől a pályára lépés során, a „terepen” történő betanuláson át vezet, és a pedagógusstátusz megszerzésével sem ér véget. Ilyen értelemben persze nem sokban különbözik sem más szakmáktól, sem pedig a pedagóguspálya korábbi gyakorlatától, amelyben többé-kevésbé fellelhetőek voltak ezek az elemek. Ami mégis új, az az, hogy egyrészt ennek a folyamatnak az egyes fázisai egyre inkább intézményesülnek, ahol diplomák, képző intézmények, új képzési formák, pénzügyi támogató rendszerek, új szakmai szerepek, képzési anyagok stb. társulnak a fejlesztés mindegyik fázisához. Másrészt nagy figyelem irányul az egyes szakaszok közti visszacsatolások, a folyamat önkorrekciójának a megte-

remtésére. E folyamatok irányításában meghatározó szerepük van a kormányzati fejlesztési politikáknak, de a pedagógusszerep változásának is. A 21. század tanáráról egyre inkább úgy gondolkodunk, mint a saját szakmai fejlődésében önállóan és öntevékenyen működő értelmiségre. Ez jelentős elmozdulást jelent: kiterjeszti a tanároknak az európai oktatási rendszerekben korábban megszokott (inkább az osztálytermi munka megszervezésére korlátozódó) felelősségét. A pedagógusszakmára való felkészülés mint egy életen át tartó folyamatos fejlesztési, önfejlesztési folyamat, ma még a legtöbb oktatási rendszerben inkább mint vágyott cél jelenik meg, azonban ez a cél az utóbbi évek fejlődési folyamatait mindenütt erősen meghatározza.

Ezek a változások összhangban vannak a tanári szakma fent említett, nemzetközi méretekben tapasztalható átalakulásaival, problémáival. A társadalmi-technikai változások gyorsasága, a munkaerő-piaci feltételek változásai, a tanári autonómia növekedése ma már nemcsak a viszonylag nehézkesebben mozgó nagyrendszerek (pl. a tanárképzés nemzeti rendszereinek) átalakítását kívánja meg, de egyre inkább szükség van arra is, hogy a pályára készülő vagy már ott lévő pedagógusok *maguk* váljanak képessé saját fejlődési útjaik megtervezésére, az új tanári kompetenciák megszerzésére. Ugyanakkor a képzés-továbbképzés nagy rendszereinek alkalmasnak kell lenniük e lehetőségek rugalmas felkínálására. Ezzel párhuzamosan mindenütt erősödnek a változások követésével (monitorozásával), illetve a képzés minőségének biztosításával kapcsolatos igények (és gyakorlatok) is.

A szakmai fejlődés egy életen át tartó folyamatában a magyarországi tanárok legnépesebb csoportját a továbbképzések potenciális alanyai, a már pályán lévő, a közoktatásban dolgozó mintegy 170 ezer pedagógus jelenti. Ennél jóval kisebb azok száma, akik ma az alapképzésben a tanári pályára felkészítő kurzusokon vesznek részt (a 2002/2003-as tanévben kb. 37 500 nappali tagozatos hallgató) (lásd *Függelék 7.39. táblázat*). A frissen a pályára lépők száma viszont évek óta meglehetősen alacsony szinten mozog (évente a pályán lévők kb. 0,4-2,6%-a) (*OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa*).

7.5.1. Az alapképzés változásai

A pedagógusképzés az utóbbi évtizedben nagy horderejű változásokon ment át, mind az intézményi keretek, mind a jogszabályi háttér, mind a hallgatói létszámok terén. E folyamatok bemutatását és elemzését ugyanakkor jelentősen megnehezíti az, hogy a változásokról nem folyik szisztematikus adatgyűjtés, a folyamatok monitorozását nem írja elő jogszabály (mint például a pedagógus-továbbképzés területén, ahol a változások nyomán követésére rendszeres időszakonként törvényi előírás kötelezi az oktatásirányítást¹³). A képzőintézmények nagymértékű autonómiája és különbözőségeik miatt így meglehetősen nehéz átfogó képet nyerni a változásokról.

7.5.1.1. A pedagógushallgatók számának alakulása

Általában a pálya presztízsének egyik mutatójaként tartják számon azt, hogy milyen érdeklődés mutatkozik a képzés iránt. A nemzetközi tapasztalatok e téren igen eltérőek. Néhány országban (pl. Skóciában, Írországból, Finnországból, Svédországból és Izlandon) verseny van a tanárképző kurzusokra történő bejutásért, míg másutt (pl. Angliában,

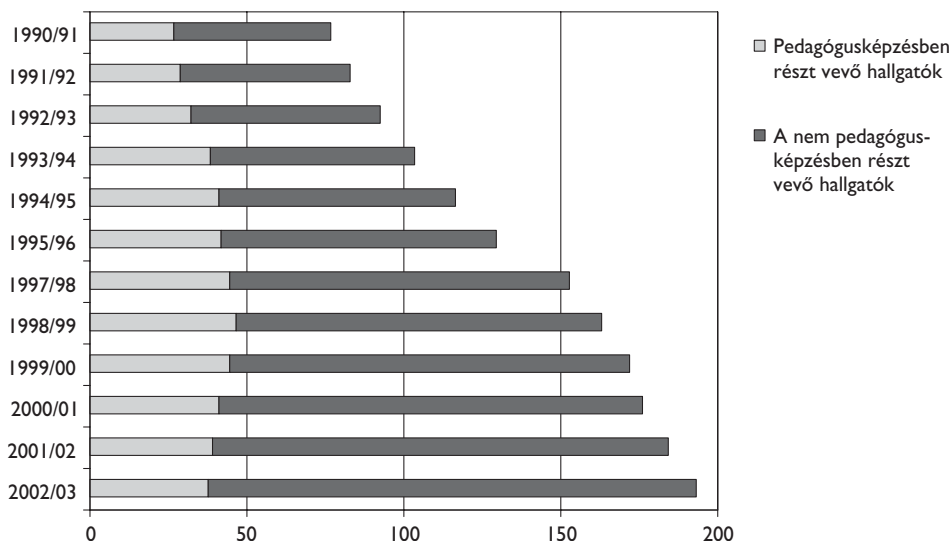
¹³ 277/1997. (XII. 22.) Kormányrendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről.

Franciaországban, Németországban, az Egyesült Államokban, Új-Zélandon vagy Ausztráliában) nehéz megfelelő számú jelentkezőt találni, különösen egyes szakokon (pl. a matematika, a természettudományok vagy az üzleti tanulmányok tanárainak a képzése terén). Ez utóbbi országokban, az adott szakterületeken nem ritka a megfelelő végzettség nélküliek alkalmazása. Ez is oka lehet annak, hogy 2001 márciusában az európai kormányfők Stockholmban megállapodást kötöttek arról, hogy foglalkozni fognak a pálya vonzóbbá tételének kérdéseivel (Coolahan, 2002).

A hazai adatok e téren ellentmondásos fejleményekről számolnak be. Míg a kilencvenes évek elején az általános felsőoktatási expanzióból a pedagógusképzéssel foglalkozó intézmények hasonló lendülettel vették ki a részüket, ez a növekedés az évtized végére (az 1998/1999-es tanévtől kezdődően) már megtorpant, és a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók száma azóta folyamatos csökkenést mutat (lásd 7.8. ábra és Függelék 7.39. táblázat). Így amíg 1990/1991-ben a pedagógusképzésben részt vevők a felsőoktatásban részesülő nappali tagozatos hallgatók több mint egyharmadát (35%-át) tették ki, az 1998/1999-es tanévre ez az arány – a részt vevők abszolút számának növekedése ellenére – már csak 29% volt. 2002/2003-ra viszont a pedagógusképzésbe beiskolázottak aránya – abszolút számuk folyamatos csökkenése mellett – már az összes hallgató egyötödét sem érte el (19%).

7.8. ábra

A pedagógusképzésben és a nem pedagógusképzésben részt vevő nappali tagozatos hallgatók száma, 1990/91–2002/03 (ezer fő)



Forrás: Jelentés..., 2000; 1999/2000–2002/2003: Csésziné Máriás Emőke számítása

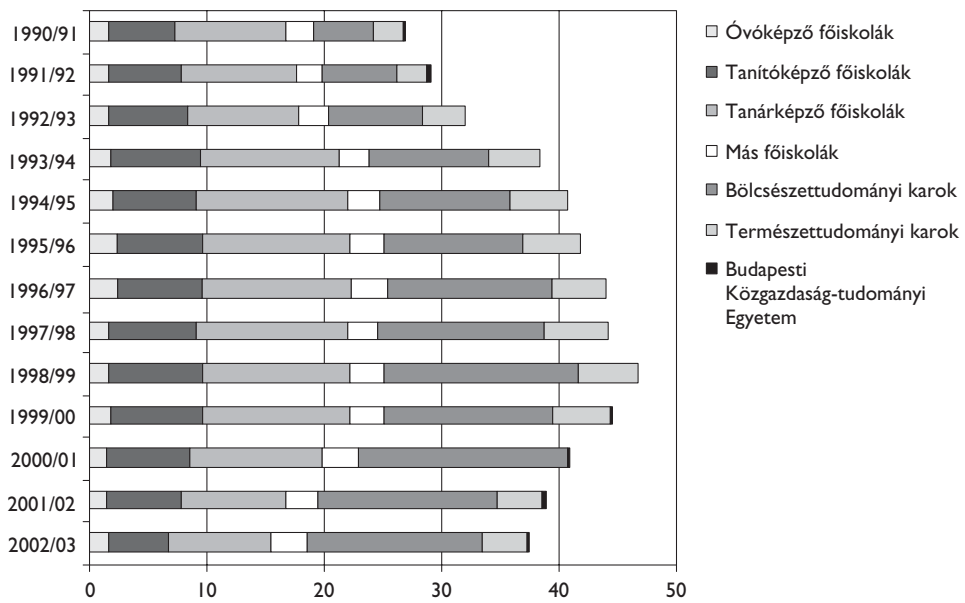
Hogy ez a pálya presztízsének csökkenésével van-e összefüggésben, vagy a felsőoktatásban jelentkező hallgatók mérlegelik-e realisabban a pályán való elhelyezkedési lehetőségeiket, azt a pusztán adatok alapján nehéz lenne megállapítani. Az mindenesetre elmondható, hogy nemzetközi összehasonlításban még így is túlságosan magasnak tűnik a felsőoktatásban a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók aránya nálunk. Míg pl.

2000-ben az OECD-országokban a felsőoktatási intézmények hallgatói között a pedagógusképzésben részt vevők átlagosan 18,2%-ot képviseltek, az akkori magyar adatok (24,4%) ezt jóval meghaladták (*Education at a Glance, 2002*).

A pedagógusképzés hazai belső arányainak vizsgálata azt mutatja, hogy a kilencvenes évek eleje óta tapasztalható csökkenés a pálya kevésbé „konvertálható” területein (az óvó- és tanítóképzésben) folyamatos volt, míg az egyetemi szintű képzés aránya a teljes pedagógusképzésen belül folyamatosan nőtt (lásd 7.9. ábra és Függelék 7.39. táblázat). Míg az óvó- és tanítóképzésben részt vevők az 1990/1991-es tanévben a pedagógushallgatók 27%-át tették ki, arányuk 1998/1999-re 21, 2002/2003-ra pedig már 18%-ra csökkent le. A tanárképző főiskolákon, a műszaki főiskolákon és a tanárképzést is folytató művészeti felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók aránya 1990 és 2002 között 44%-ról 32%-ra csökkent. Folyamatosan növekvő arányban részesülnek viszont az egyetemeken a pedagógusképzésből, az itt tanuló hallgatók aránya 29%-ról 50%-ra nőtt a vizsgált időszakban. Ma tehát a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók fele tanul az egyetemeken. Ezen belül is meghatározó létszámot jelentenek (az összes pedagógushallgató 40%-át) a bölcsészettudományi karokon tanár szakos diplomát (is) szerezni szándékozó hallgatók.

7.9 ábra

A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók, a képzés típusa szerint, 1990/91–2002/03 (ezer fő)



Forrás: Jelentés..., 2000; 1999/2000–2002/2003: Csécsiné Mária és Emőke számítása

Arról nincsenek adataink, hogy az oktatói létszámok és az infrastruktúra átalakulásai hogyan követték az arányok változását, mint ahogy arról sem, hogy a képzés szintjének ilyenfajta emelkedéséből mennyit profitált a közoktatás. Gyanítható, hogy e folyamatokat alapvetően spontán hallgatói mozgások irányítják, és sem tudatos kormányzati, sem felsőoktatási intézményi politikák nem állnak mögöttük. A hallgatók egzisztenciális érdeke a többféle diploma megszerzése, ami nem feltétlenül párosul a pedagógusmesterség iránti érdeklődéssel, netán elkötelezettséggel, sőt feltehetőleg a pályára lépési szán-

dékkal sem. A tanárképzéssel foglalkozó egyetemi részlegeknek pedig nincs módjukban – a képzés professzionalizmusának, komolyságának megőrzése érdekében – a képzés korlátlan választhatóságával szemben fellépniük. Ennek – a normatív finanszírozás kerekei között – az elemi anyagi érdekeltségük is ellentmondana (*Brezsnyánszky-Sümeginé, 2002*). A pedagógusképzés szakmai színvonalának emelése érdekében az utóbbi években bevezetett változások végrehajthatóságát (lásd *következő alfejezet*) azonban ezek a folyamatok megkérdőjelezzik.

Érdeemes kitérnünk a pedagógusképzés egy olyan területére, amely szerkezetében jórészt eltér annak hagyományosabb intézményeitől, s amelyre – talán a közoktatási rendszer változásai következtében – az utóbbi időben nagyobb figyelem irányul: a *szakmai tanárképzés és szakoktatóképzés* területére. Az oktatás négy nagyobb szakcsoportban folyik (agrár, egészségügyi, közgazdász és műszaki), többnyire nem a szakmai és pedagógiai képzés egyidejű, egymással párhuzamos (*concurrent*) formájában valósul meg, hanem a szakmai képzésre ráépülő (*consecutive*) pedagógusképzés útján, egyetemi vagy főiskolai szinten. A középiskolai oktatás kilencvenes években bekövetkező expanziója, különösképpen a 13. és 14. évfolyamok megjelenése és elterjedése új keresletet teremtett e szakos tanárok iránt. Bár e területen is problematikus a pályára kerülés és maradás kérdése, az ilyen végzettséggel rendelkezők számára az utóbbi években egyre nagyobb keresletet támaszt a piaci szféra: a munkaerőképző központok, illetve a vállalati képzőhelyek világa.

Általában azonban elmondható, hogy a mai magyarországi pedagógusképzés egyik legsúlyosabb, annak hatékonyságát, minőségét és tervezhetőségét is meghatározó ellentmondása az, hogy – különösen az egyetemeken folyó képzésben – többségbe kerültek azok a hallgatók, akik vagy nem is szándékoznak tanult (pedagógusi) szakmájukban elhelyezkedni, vagy ha szeretnének is, a munkahelyi kínálat nem mindig felel meg az elvárásaiknak.

7.5.1.2. Az intézményi változások

A felsőoktatást – és benne a pedagógusképzést – az utóbbi évtizedben érintő egyik legfontosabb változás az 1950-es évektől felaprózottá vált struktúra átalakítása, az európai felsőoktatási intézményi trendeknek megfelelő regionális nagyegyetemek létrehozása, az egyetemi integráció volt. Mindamellet az erős belső differenciálódással jellemezhető pedagógusképzés a 2002/2003-as tanévben is a 65 magyarországi felsőoktatási intézményből 33-ban jelen volt; összesen 68 karon, 444 alapképzési szakon folyt. Jogszabályi szinten ezt a szerteágazó struktúrát tartalmában, a minden tanár szakon közös tanári képesítési követelményeket meghatározó kormányrendelet¹⁴, illetve a szakcsoportokat és a szakcsoportok közismereti és szakmai tanári besorolását, valamint a tanárszakok szerkezeti felépítése szerinti csoportosítását tartalmazó kormányrendelet¹⁵ hivatott összefogni. Ezen túl azonban, a közismereti tanárképzés képzési követelményeit négy¹⁶,

¹⁴ 111/1997. (VI. 27.) Kormányrendelet.

¹⁵ A felsőoktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszerű képzéshez illeszkedő kiegészítéséről szóló 77/2002. (IV. 13.) Kormányrendelet.

¹⁶ A bölcsész szakcsoportban a 129/2001. (VII. 13.) Kormányrendelet, a természettudományos szakcsoportban a 166/1997. (X. 3.) Kormányrendelet, a művészeti szakcsoportban a 105/1998. (V. 23.) Kormányrendelet, a testkulturális szakcsoportban pedig a 44/2002. (III. 21.) Kormányrendelet.

a szakmai tanárképzés és szakoktatóképzés képzési követelményeit pedig újabb négy¹⁷, különálló kormányrendelet írja elő, és önálló jogszabály rendelkezik a gyógypedagógusképzés¹⁸, valamint a tanító- és óvóképzés¹⁹ képesítési követelményeiről (S. Faragó, 2002).

A széttagoltság nem csak az intézmények és a bennük folyó oktatás, illetve képzési követelmények sokféleségében jelentkezik. A tanárképzés több szakmai egység (szaktanszékek, szakmódszertani egységek, gyakorló- és bázisiskolák, helyi és vidéki iskolák, közoktatási intézmények) együttműködésének eredménye, közös teljesítménye. Az együttműködés kulcsát a közös funkció, a szaktudományi, módszertani, gyakorlati szakemberek koordinált tevékenysége, egyeztetett szabályok mentén történő kooperációja jelenti. A tanárképzés olyan képzési projekt, amelyben önálló státusú és többféle feladatot ellátó szakmai egységek egyeztetett cél érdekében működnek együtt (Brezsnyánszky–Sümeginé, 2002).

A tanárképzés projektjének működtetéséhez azonban nem adottak a projektfinanszírozás lehetőségei (a felsőoktatásban rövid időre bevezetett tanárképzési normatívát – EPED – 1998-ban eltörölték), az oktatásban együttműködő feleknek a – képzésenként eltérő mértékű – hallgatói normatívákon kell megosztóznuk. Másrészt – és ez talán még fontosabb – gyakorlatilag hiányzik az intézményesen kijelölt és elfogadott „projektmenedzser” is, azaz a pedagógusképzés szakgazdája, a képzésért egészében véve és elemenként is döntéshozói felelősséggel rendelkező és döntéseiért elszámolással tartozó irányítói szint, testület vagy intézmény.

Intézményi szinten ma nagyon különböző megoldásokkal találkozunk. A hazai felsőoktatásban egyedülálló módon, a mai Debreceni Egyetem (DE) elődintézményében (az egykori KLTE-n) 1993/1994-ben jött létre, és azóta folyamatosan működik a Tanárképzési Kollégium. Hasonlóan átfogó megoldásnak tűnik a Budapesti Közgazdaság-tudományi és Államigazgatási Egyetem elődintézményében már a hetvenes évek közepe óta formálódó reform folyamánként 1999-ben megalapított Tanárképző és Tanártovábbképző Központ létrehozása (amely ráadásul a képzés és továbbképzés folyamatoságát is megjelenítette), amely aztán – az egyetemi átszervezés eredményeként – 2000-tól közvetlenül a rektor alá tartozó, központi szervezeti egységként működik, Tanárképző Központ néven (Kovács–Perjés, 2002). Ezzel ellentétes folyamat zajlik napjainkban a Pécsi Tudományegyetemen, ahol a korábban közvetlenül a rektor alá tartozó, több kar számára képzést nyújtó Tanárképző Intézet egyik egyetemi karba történő integrálása folyik. Ugyanakkor például az ELTE-n 2003 szeptemberétől önálló Pedagógiai és Pszichológiai Kar indul. Valószínű azonban, hogy ma az integrált egyetemeken a tanárképzési „projekt” működtetésében, mindennapos gyakorlatában inkább azt tarthatjuk jellemzőnek, hogy a széttagolt érdekek és az ad hoc döntések dominálnak, és az általános tanárképzési tárgyakat oktató egységek többnyire maguk igyekeznek a tanárképzésben érdekelt egyéb karoktól a saját működési feltételeik megteremtéséhez szükséges forrásokat „behajtani”.

Úgy tűnik, mintha kissé hasonló folyamatok kezdenék jellemezni még az olyan, korábban kizárólag tanárképzéssel foglalkozó, és egyetemi integrációban önállóságukat

¹⁷ Az agrár szakokon a 146/1998. (IX. 9.) Kormányrendelet, az egészségügyi szakokon a 3/2003. (I. 8.) Kormányrendelet, a közgazdasági szakokon a 4/1996. (I. 18.) Kormányrendelet, a műszaki szakokon pedig a 157/1996. (X. 22.) Kormányrendelet.

¹⁸ 168/2000. (IX. 29.) Kormányrendelet.

¹⁹ 158/1994. (XI. 17.) Kormányrendelet.

megőrző intézményeket is – például az egri vagy a nyíregyházi főiskolát –, ahol a tanárképzés iránti kereslet drasztikus visszaszorulása az intézményeket továbblépésre készítette. Ezek az intézmények új profilokat, piackonform szakokat indítottak el, szervezeten pedig elindultak a „karosodás” irányában. E folyamatban az eredeti „főprofil”, a tanárképzés ma éppúgy keresi a helyét, mint a nagyegyetemi körülmények között.

A pedagógusképzést folytató intézmények szerveződése nem volt (és máig sem) alkalmas közös stratégia kialakítására (S. Faragó, 2002). Az intézmények vezetőiből álló konferenciák (a Rektori, illetve a Főigazgatói Konferencia) belső strukturálódása karok szerint történik, így a pedagógusképzésért való átfogó felelősség éppúgy nem (vagy csak esetlegesen) tud megjelenni, mint az egyes intézmények szintjén. Viszonylag kedvezőbbnek tűnt a 16. korábban önálló, és kizárólag óvodapedagógus- és/vagy tanítóképzéssel foglalkozó főiskolák helyzete, amelyek olyan közös szervezetet (Tantervfejlesztő Bizottságot) működtettek, amely alkalmas volt a szakmai koordinációra (S. Faragó, 2002). Civil kezdeményezésként működik a Tanárképzők Szövetsége, illetve az Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete.

A képzés minőségéért, fejlesztéséért és értékeléséért az átfogó felelősség az oktatási tárcát terheli, ám annak szervezeti felépítésében a pedagógusképzés és a pedagógus-továbbképzés nem kap megfelelő hangsúlyt. A közoktatás területén korábban létezett Pedagógusképzési és Továbbképzési Osztály a kilencvenes évek elején, a felsőoktatás területén működött Pedagógusképzési Főosztály pedig az évtized közepén szűnt meg a minisztériumban. Ma mindkét területen csak egy-két munkatárs lát el a pedagógusképzéssel és -továbbképzéssel kapcsolatos feladatokat (S. Faragó, 2002).

7.5.1.3. Tartalmi változások

Az európai integrációs folyamatokkal egy időben megszoruló összehasonlító elemzések csak óvatos becslésekre vállalkoznak a rendkívül sokszínű és nemzeti hagyományokban gyökerezett európai tanárképzés tartalmi változásait illetően. Általában kiemelik azt az új jelenséget, ami főként az angol nyelvű országokban látszik tért hódítani: a képzésben minimumkompetenciákat (Anglia és Wales) vagy alapvető standardokat (az USA államai) határoznak meg (Buchberger et al., 2000). Észrevehetően erősödik a képzés gyakorlatias jellege, nő a közoktatási intézmények (az iskolák) szerepe a képzésben. Ennek talán legradikálisabb példája az angol tanárképzés, ahol a források egy része egyenesen az iskolákhoz kerül, és az iskolai betanító képzés válik a felkészítés szinte leghangsúlyosabb elemévé. Bár az ilyesfajta, szinte tanoncképzésszerű megoldás ritka, jól érzékelhető, hogy a tanárok felkészítésében ma mindenütt kisebb hangsúlyt fektetnek a hagyományos elméleti stúdiumokra, és a képzés tárgyait és módszereit is egyre inkább orientálja az iskolák gyakorlata, az ott jelentkező szakmai problémák. Ilyen új képzési területek, pl. az új információs és kommunikációs technikák (IKT) használata, az iskolai ügyintézési és menedzsmentismeretek, az eltérő tanulási igényű tanulókkal való foglalkozás, a viselkedési zavarokkal küzdő tanulók kezelése, a kulturális és etnikai másság kezelése, a szülőkkel való kapcsolattartás új formái stb. (Coolahan, 2002). A képzés ismeretátadó jellegével szemben erősödik annak „cselekedtető” jellege, azaz a hallgatónak nem *tudnia* kell, hogy mit csinál egy tanár, hanem ténylegesen *csinálnia, gyakorolnia* kell a tanult tevékenységeket. Ugyanakkor a képzésben erősödik az értékelés, az akkreditálás jelentősége is, amelyben az önértékelés, a képzőintézmény önreflexiója is fontos szerephez jut (Buchberger et al., 2000).

Nem ismeretlenek ezek a jelenségek a magyar tanárképzésben sem. A kilencvenes évek közepétől folyamatosan zajlik a képzés standardizálása, a követelmények meghatározása. Mint korábban említettük, tíznél több kormányrendelet született a képesítési követelményekről. A tanárképzés hazai résztvevői általában egyetértenek abban, hogy a szabályozás, különösképpen az egységes tanári képesítési követelményeket meghatározó 111/1997. számú (népszerű nevén: „a száztizenegyes”)²⁰, valamint a kreditrendszerű képzésre felkészítő 77/2002. számú kormányrendelet²¹ fontos lépés a tanárképzés fejlesztésében. Míg az előbbi „jelentősen előmozdította a tanári mesterség professzionális jellegének erősítését”, a kreditrendszerre történő áttéréssel „a tanulmányok korábban erősen szabályozott rendjét felváltotta a tanárszak és a kurzusok alig korlátozott megválasztásának rendszere. Ezek a változások azt követelnék, hogy a képzés tartalmi és módszerbeli korrekcióin túl emelkedjenek a képzéssel és a tanárszakosokkal szembeni követelmények, összehangoltabb, koordináltabb folyamatirányítás valósuljon meg” (Brezsnyánszky–SümeGINÉ, 2002).

A rendeletek megvalósításának gyakorlatáról kevés az információ. Gyanítható, hogy a mai tanárképzés fent leírt körülményei (a pályára valóságosan nem készülő hallgatók magas száma, a tanárképzési szakgazda többé-kevésbé általános hiánya, a tanárképzési egységek gyenge érdekérvényesítési készsége az integrálódó egyetemi nagy rendszerekben, a végrehajtással kapcsolatos információk hiánya) mellett igen eltérő gyakorlatokkal találkozhatunk.

Még problematikusabbnak tűnik a képzés gyakorlatiasabb jellegére vonatkozó elvárás. Bár ez jelen van a szabályozásban, a megvalósítást elsősorban az nehezíti, hogy az iskolák ma még nem igazán lépnek/léphetnek fel megrendelőként a tanárképzésben (nincs is rá igazán módjuk). „A köz- és felsőoktatás természetesnek tűnő együttműködési lehetőségeit számtalan tényező nehezíti. A munkaerő-áramlás – ha egyáltalán van ilyen – egyirányú. Az egyetemekről gyakorlatilag »kiöregedtek« a közoktatásból a felsőoktatásba került tudós tanárok. Az egyetemi karrier ma már csak kivételes esetekben engedi meg, hogy néhány éves iskolai szolgálat után valaki visszatérjen a felsőoktatásba. Nincs szervezeti, intézményes csatornája annak, hogy legalább a tanárképzés szaktárgyai esetében időlegesen behívhatók, »felsőoktatási szolgálatba állíthatók« legyenek középiskolai tanárok a státusuk veszélyeztetése nélkül. Az ellenkező irányú mozgás is csekély, és az oktatói presztízs csökkenésének tudatával terhelt... A szaktudományi képzés bizonyos területein kizárólag kutatókból lett tanárok oktatják a tanárjelölteket. Ez a tudományosság szempontjából előnyös helyzet pedagógiai értelemben paradoxon, hiszen valójában magasan kvalifikált, ám a tanári mesterség szempontjából »képzés nélküli tanárok« készítik fel a tanári professzióra a jelölteket” (Brezsnyánszky–SümeGINÉ, 2002).

De a fent elemzett intézményi problémák sem segítik a tanárképzés iskolai gyakorlathoz való közelítését, különösen nem az egyetemi szférában. Az egyetemi közgondolkodásban a szakmai és a (pedagógiai) tanári mesterség nem épült egybe. A létszámeredek, a normatív finanszírozás miatt a tanári modul terén jóval erőteljesebben érvényesülnek a tömegképzés jellegzetességei, mint a szaktudományos területen. Zsúfolt

²⁰ 111/1997. (VI. 27.) Kormányrendelet a tanári képesítés követelményeiről.

²¹ 77/2002. (IV. 13.) Kormányrendelet a felsőoktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszerű képzéshez illeszkedő kiegészítéséről.

előadótermek, nagyszámú és döntően írásbeli vizsgák, magas csoportlétszámok a gyakorlati foglalkozásokon, az időben és anyagiakban költséges képzési formák (pl. „terepgyakorlatok”, nagyobb lélegzetű dolgozatok) kerülése jelzi a tömegképzés kényszerpályáit az oktatásszervezésben (*Brezsnyánszky–Sümeгинé, 2002*). Megjegyzendő, hogy ugyanakkor a tanító- és óvóképzést folytató intézményekben nagyobb hangsúly esik a gyakorlatra, itt a törvényben előírt gyakorlati képzés ideje is hosszabb.

A képzés „gyakorlatközelibbé” tételében, a „képzési projekt” megvalósításában fontos szerepet játszanak a pedagógusképzés hagyományos intézményei, a gyakorlóiskolák is. Az intézményi környezettel kapcsolatos problémák itt is érvényesülnek. Általános az a vélekedés is, hogy az e téren felhalmozott jó hagyományok a tömegoktatás körülményei között inkább a valóságos iskolai gyakorlatra való felkészítéstől zárják el a hallgatókat, hiszen a gyakorlóiskolák egy része a mai iskolarendszer egy szűk „elitjét” jelenti. Úgy tűnik, ma magának a gyakorlati terepnek az újraértelmezésére lenne szükség. Ezt a szándékot jelzik a vonatkozó rendelkezések is. A 111/1997. kormányrendelet például a gyakorlóiskolákban folyó alapozó jellegű gyakorlati képzés mellett a külső gyakorlóhelyeken is előír kötelező tanítási gyakorlatot.

Az egyes képzőintézmények új tartalmi kínálatáról egyelőre nem rendelkezünk áttekintő információval. Erre vonatkozóan a Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztálya 1993-ban végzett egy, a tanárképzést folytató intézmények 67%-ára kiterjedő

Szakirányú továbbképzési szakok

Szakirányú továbbképzési szakok, amelyeket a felsőoktatási intézmények 2001. január 1-től saját hatáskörben indíthatnak: közoktatási vezető, mentálhigiénés, nyelv- és beszédfejlesztő pedagógus, tanügy-igazgatási, felnőttoktatási szakértő, vezető óvodapedagógus, gyermektáncoktató, addiktológiai konzulens, felsőoktatási diák-tanácsadói, tehetségfejlesztési, tanító, fejlesztési (differenciálói), óvodapedagógus, fejlesztési, óvodapedagógusi, tanítói gyógytestnevelés, egészségfejlesztő mentálhigiénikus, fogyatékosok együttnevelési (integrációs) pedagógiája, gyógypedagógiai rehabilitációs konzultáns, mozgókép- és mediakultúra, rehabilitációs foglalkoztató terapeuta, szociális menedzser, közhasznú menedzser, szupervizor, pedagógiai pszichológia, munka- és szervezetpszichológia, tanácsadás-pszichológia, drámapedagógia, óvodai környezeti nevelő, természetismeret és környezetkultúra, tanulási és pályatanácsadás, rehabilitációs úszásoktatás, hallássérült gyermekek korai fejlesztésének gyógypedagógiája, pedagógiai értékelés, tantervfejlesztés, társadalom- és állampolgári ismeret, pályaorientációs tanár, tánc- és drámapedagógia, család- és gyermekvédelem pedagógiája, Montessori-pedagógia, múzeumpedagógia, gyakorlatvezető tanító, óvodai szakértő, ifjúsági védőnő, gyermektáncoktató óvodapedagógus, játék és szabadidő pedagógus, anyagszerkezet szakirányú tanári, környezetfizika szakirányú tanári, statisztikus fizika szakirányú tanári, kísérleti fizika szakirányú tanári, hagyományismeret-oktató, algoritmikus matematika szakirányú tanári, molekuláris biológia szakirányú tanári, ökológia-környezetvédelem szakirányú tanári, a roma társadalom ismerete.

Forrás: Szakirányú továbbképzési..., 2000.

vizsgálatot (*Jelentés...*, 1995), és jelenleg – az MTA Pedagógiai Bizottsága kezdeményezésére – folyamatban van egy újabb felmérés arról, hogy „mit tanítunk pedagógiából a pedagógusképzésben”. Elvileg gazdag anyagot szolgáltathatna a Magyar Akkreditációs Bizottság pedagógiai albizottságának a pedagógusképzéshez tartozó szakokról készített véleményezési tevékenysége, ám ez még nem publikus. Az újfajta képzési tartalmakról közvetetett módon azonban eligazíthat bennünket a felsőoktatási intézmények saját hatáskörben indítható szakirányú továbbképzési szakjainak áttekintése (lásd a *szakirányú továbbképzési szakokról szóló keretes írást*). Bár ez az intézmények továbbképzési gyakorlatába enged némi bepillantást, de feltételezzük, hogy ez, a „piaci” szolgáltatásokban megjelenített kínálat, amely kénytelen a közoktatási igényeket figyelembe venni, valamilyen módon visszahat a pedagógus alapképzésre is. Arról, hogy mit és hogyan oktatnak, elgondolkodtató információkkal szolgál – még ha csupán egy intézményre érvényes módon is – egy, a Pécsi Tudományegyetem hallgatói, illetve volt hallgatói körében folytatott kutatás (lásd a *keretes írást*).

Hallgatói vélemények

„A hallgatók nagyon sok ponton kritizálták a Pécsi Tudományegyetemen folyó tanárképzés minőségét. Az elemzés során láthatóvá vált, hogy a pedagógiai, a pszichológiai és a tantárgy-pedagógiai stúdiumok nem találták meg azt a kontextust, amelyben általánosan elfogadottá tehetnék volna magukat. Az osztályzatokkal történő értékelés eredményeként kialakult szaktárgy – módszertan – pedagógia – pszichológia rangsorban az egyes karok hallgatóinak véleménye között nincs jelentős különbség. A módszertani képzést a jelenlegi egyetemi gyakorlat a szaktanszékekre bízta, ugyanakkor vizsgálatunk szerint a hallgatók értékítéleteiben a szaktárgy és tantárgy-pedagógia minősítése elkülönül, miközben a módszertan, illetve a pedagógiai és a pszichológiai képzés értékelése szoros kapcsolatban áll egymással... Ha a hallgató ismeretrendszerében az egyes stúdiumok így épülnek össze, és ez az összeépülés a képzés szempontjából is releváns, akkor ennek konzekvenciája a módszertani képzés áthelyezése. ...Az elemzés során megállapítottuk, hogy volt hallgatóink nagyobb eséllyel választottak más foglalkozást, ha diplomájuk jó vagy kitűnő minősítésű volt, ha Budapesten vagy nagyvárosban laktak, ha diplomájukat a 2000. évhez közelebb szerezték, ha nappali tagozaton tanultak, ha egyetemi szintű diplomát szereztek, és ha a férfiak csoportjába tartoztak. A végzetek minden dimenzió mentén szigorúbban ítélték meg a tanári mesterségre felkészítés stúdiumait, mint a nappali tagozatos hallgatók, hiszen értékelésüket a pályán szerzett gyakorlati tapasztalat alapvetően befolyásolta. Különösen az elméleti pedagógiai tantárgyak hasznosíthatóságát minősítették nagyon alacsony szintűnek. Ugyanakkor figyelemre méltó az a tény, hogy a gyakorlati képzést – és kitüntetetten annak hasznosíthatóságát – a szaktárgyi felkészítés elé helyezték. Volt hallgatóink közül az osztályzatokkal történő értékelésben kritikusabbak voltak azok, akik már nem dolgoztak a tanári pályán.”

Forrás: Kocsis, 2003

7.5.2. Pályára lépés, beilleszkedés az iskolai munkába

Az utóbbi időben egyre több figyelem irányul a pedagógusszakma azon jellegzetességeire, hogy a mesterséget nagyrészt a „terepen” kell megtanulni, ahol a kezdőt bedobják a mélyvízbe, és vagy megtanul úszni, vagy elsüllyed („*sink or swim*”) (Lortie, 1975). A pályakezdekők segítése, a tapasztaltabb kollégák által nyújtott „kiegészítő” képzés ugyan valószínűleg állandó jellemzője a pályának, ám az utóbbi évtizedben többet beszélünk róla, és a korábbi, elsősorban informális megoldások mellett a bevezető képzés formalizált útjai is kialakulnak. Az Eurydice összehasonlító elemzése szerint ennek alapvetően két típusa van: az első, ahol a pályakezdekő nem rendelkezik teljes tanári státussal, csak tanárjelölt, és a pályán elkezdett bevezető szakasz a felkészítés végső fázisát jelenti (*The Teaching Profession...*, 2001). A felmérés szerint kilenc európai országban működik ez a gyakorlat. Három déli országban (Görögország, Spanyolország és Olaszország) a teljes közalkalmazotti státus elnyeréséhez vezető útként jelenik meg, míg a többi hat országban (Ausztria, Egyesült Királyság, Ciprus, Lengyelország és Szlovénia) ez a szakasz az alapképzés szerves része, annak az utolsó állomást jelenti. A kezdő tanár ez esetben többnyire a tanári fizetés egy részét kapja csak meg, és pozitív értékelése során válhat csak teljes jogú tanárrá. A második típusú megoldás esetében a kezdő tanár teljes jogú tagja a tantestületnek, a bevezető szakasz csupán arra szolgál, hogy segítsék a tanári munka teljesebb elsajátításában. Ez a megoldás – az elemzés szerint – öt országban (Észak-Írország, Izland, Csehország, Lengyelország és Szlovákia) működik.

Ez utóbbi megoldáshoz hasonló lehetőség fogalmazódott meg az oktatási kormányzat 2001-ben nyilvánosságra hozott Pedagógus-életpályamodelljében. A fiatal pedagógusok betanító jellegű képzésében tevékenykedő „mentortanár” feladata azonban inkább a pálya presztízsét emelő előrejutási létra (*career ladder*) részeként volt értelmezhető, és az elképzelésben nem jelent meg annak a lehetősége, hogy ezt a feladatot vissza lehessen csatolni az alapképzéshez, vagy akár hogy a betanítás tanulságai a pedagógus-továbbképzés iskolai szintű tervezésében hasznosuljanak. A kormányváltással mindenesetre a pályamodell bevezetésének kérdése is lekerült a napirendről.

Egy, több ország adatait feldolgozó elemzés szerint, valójában e gyakorlati bevezető szakasszal kapcsolatban nemigen találkozhatunk koherens politikákkal, és jó példából is csak kevéssel, hiszen nagyon sok egyeztetést, tervezést és – nem utolsósorban – anyagi erőforrást kívánna egy teljes rendszer kiépítése. Így valójában sok helyütt inkább az alapképzésbe próbálják ezt a szakaszt beilleszteni (*Coolahan, 2002*), és ez történik a magyar pedagógusképzés átalakuló gyakorlati képzési rendszerében is, ahol új megközelítésekkel is találkozhatunk (lásd a *keretes írást*).

7.5.3. A pedagógusok továbbképzése

A hazai pedagógusszakma fejlesztésének folyamatában a kilencvenes években a továbbképzés területén látványos változás zajlott le. Viszonylag gyorsan kialakult a továbbképzésnek egy koherens új rendszere, amely a jogszabályi és finanszírozási háttér megteremtése mellett magába foglalta a rendszer szakmai támogatására alkalmas intézmény (a Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ), valamint a minőségbiztosítást végző testület (Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Bizottság – később: Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testület) létrehozását, és törvényben írta elő az

Új kezdeményezések a pedagógusok gyakorlati képzésére

„A debreceni Kossuth Gimnáziumban kísérletképpen az ott gyakorló jelöltek számára... igen népszerű kurzust vezettek be a következő tematikával: az iskolai élet működését meghatározó jogszabályok, pedagógiai és képzési dokumentumok, a tanár mint munkavállaló jogai és kötelességei, a tanulók jogai és kötelességei, a tanár-diák kapcsolat, az ellenőrzés és értékelés, az osztályfőnök tevékenysége, a diákönkormányzat, a tanár programalkotó, adminisztrációs szerepei, a tanórán kívüli tevékenységi formák az iskolában, minőségbiztosítás, felzárkóztatás, tehetséggondozás, szakkörök, versenyek, az iskola ünnepélyes eseményei, az osztály tanórán kívüli csoportalkalmi (bulik, kirándulások), az osztályértekezletek, a szülő-k-tanárok találkozásai, az osztályfőnöki óra stb.” (Részlet a *Debreceni Egyetem Tanárképzési Kollégiumának tagjai által írt szakértői háttérjelentéséből.*)

„A Miskolci Egyetemen... úgy szerveződött meg a tanárképzés... gyakorlati része, hogy az egyetem (és a város) nem jelölt ki egy meghatározó intézményt gyakorlóiskolaként, hanem lehetővé tette, hogy az egész város, sőt a régió a gyakorlati képzés színtere legyen... Jelenleg 60 intézménnyel állunk kapcsolatban, s évente mintegy 160-180 vezetőtanárral állunk szerződéses kapcsolatban. ...Érzékelhető, hogy vezetőtanár kollégáink fő motívuma a szakmai jelenlét, az egyetem műhelyeihez fűződő szakmai kapcsolat lehetősége – ezt egyébként számukra díjmentesen szervezett, akkreditált továbbképzési rendszer keretei között is biztosítjuk, évente 30 órában.” (Mihály Ottó személyes közlése)

oktatási kormányzat számára a rendszer folyamatos monitorozásának feladatát (*Jelentés...*, 2000). A rendszer egyik nagy előnye az, hogy csak úgy működtethető, ha a sokféle érdekelttség (a rendszeres továbbképzésre kötelezett pedagógusok, a továbbképzés – pedagógus-szakvizsga – révén előrejutásban gondolkodók, a megfelelő tantestületi kompetenciák folyamatos biztosításáért felelősséggel tartozó iskolaigazgató, az iskolafenntartó, a továbbképzést kínáló intézmények, valamint az oktatás minőségéért felelősséggel tartozó oktatási kormányzat) együttműködése folyamatos. A másik előnye, hogy az állandó monitorozás a folyamatos önreflexiókra és korrekcióra is lehetőséget biztosít. Az alábbiakban az utóbbi évek e téren tapasztalható néhány tanulságát foglaljuk össze.

7.5.3.1. Jogszabályi változások²²

A továbbképzési rendszer működésére vonatkozó jogszabályi változások közül ki kell emelni a közoktatási törvény 1999-es módosításának azt a rendelkezését, amely a finanszírozás módjának megváltoztatását eredményezte. Az eredeti rendelkezés (a közoktatási törvény 1996-os módosítása) a mindenkori költségvetés 3%-át irányozta elő erre a célra, ami – európai összehasonlításban – meglehetősen nagyvonalú gesztus volt. Összehasonlító adatok szerint ugyanis egyetlen európai országban sem haladja meg ez az összeg az oktatási költségvetés 2%-át, és van ahol az 1% töredékét sem éri el (*Coolahan*, 2002). Az 1999-es módosítás viszont a mindenkori költségvetési tárgyalások feladatává tette a

²² A 7.5.3.1. és a 7.5.3.2. pont nagyrészt Polinszky Márta tanulmányának (*Polinszky*, 2002) rövidített, átszerkesztett változata.

továbbképzési összegek aktuális nagyságának meghatározását, ami – az arányok rögzítésével szemben – bizonytalanságot épített a rendszerbe. 1999-ben, illetve a következő években a következő, egy főre jutó továbbképzési normatívával számolhattak az iskolák: 21 800 Ft; 15 182 Ft; 14 420 Ft; 14 420 Ft. Az összeg csökkenő (vagy legalábbis stagnáló) tendenciája mellett az eredeti megoldáshoz képest kalkulálhatatlanabbá vált az iskolák továbbképzéssel kapcsolatos tervezése, ami feltehetőleg különösképpen a hosszabb időtávú elkötelezettségeknek (pl. a szakirányú továbbképzési szakokra, a pedagógus-szakvizsgára vagy újabb pedagógusoklevél megszerzésére való vállalkozás) nem kedvezett. Az iskolák rendelkezésére álló támogatás összege és reálértéke az első évhez viszonyítva csaknem a felére csökkent, és csak a hétvévenként kötelező 120 órás továbbképzési kötelezettség teljesítéséhez elegendő (S. Faragó, 2002). A továbbképzéssel kapcsolatos egyéb jogszabályi változások²³ viszont az új rendszer életbelépése óta eltelt időszak tapasztalatai alapján pontosították a működést (az akkreditációs eljárást, illetve a pedagógus-szakvizsgálással kapcsolatos kérdéseket).

7.5.3.2. A kereslet és kínálat alakulása

Az új továbbképzési rendszer bevezetésével elkezdődött egy kínálati piac kialakulása, ami egyfajta „programakkreditálási lázként” írható le. 2001-re nagyjából kialakult a piac, összességében 2275 alapítási engedélyt nyert programmal (lásd *Függelék 7.40. táblázat*). Az alapítási engedéllyel rendelkező (akkreditált) továbbképzési programok közel 60%-át a két hagyományosan pedagógusképzéssel foglalkozó szolgáltató (felsőoktatás és pedagógiai szolgáltató intézmények) jegyzi (lásd még a *közoktatás irányításáról szóló 2. fejezetet*). A 2001. év végéig alapítási engedéllyel rendelkező programok között a felsőoktatási intézmények által akkreditáltatott programok aránya volt a legmagasabb (35,6%).

A programok engedélyeztetése két lépésben történik. Ahhoz, hogy egy program bekerüljön a továbbképzési jegyzékbe, az alapítási engedély mellett indítási engedéllyel is rendelkeznie kell. Az 1998-ban akkreditálásra beadott továbbképzési programokat 1998–1999-ben – az első továbbképzési jegyzék megjelenéséig – indítási engedély nélkül is meg lehetett szervezni, vagyis el lehetett indítani. Tulajdonképpen ebben az évben a képzők felmérhették, hogy a pedagógusok számára hirdett programjaik mennyire „piacképesek”. E két év tapasztalatai alapján döntöttek arról, hogy kérnek-e indítási engedélyt az alapítási engedéllyel rendelkező programjukra. 2001-ben az indítási engedéllyel nem rendelkező programok aránya viszonylag magas, 16% volt.

Az akkreditált pedagógus-továbbképzési programok több mint fele rövidebb: 30-40 órás időtartamú. A felsőoktatási intézmények által akkreditáltatott képzések időtartam szerinti megoszlása az összes programra jellemző megoszlástól eltér, az ő kínálatukban a legmagasabb (30%) a hosszú (120 órás és a feletti) képzések aránya.

Az akkreditált programok kétötöde a szaktárgyi (szakmódszertani) képzések közé sorolható. Az ilyen típusú képzések nyújtásában különösen a felsőoktatási intézmények jeleskednek, kínálatuk több mint fele (56%) ilyen jellegű (lásd *Függelék 7.41. táblázat*).

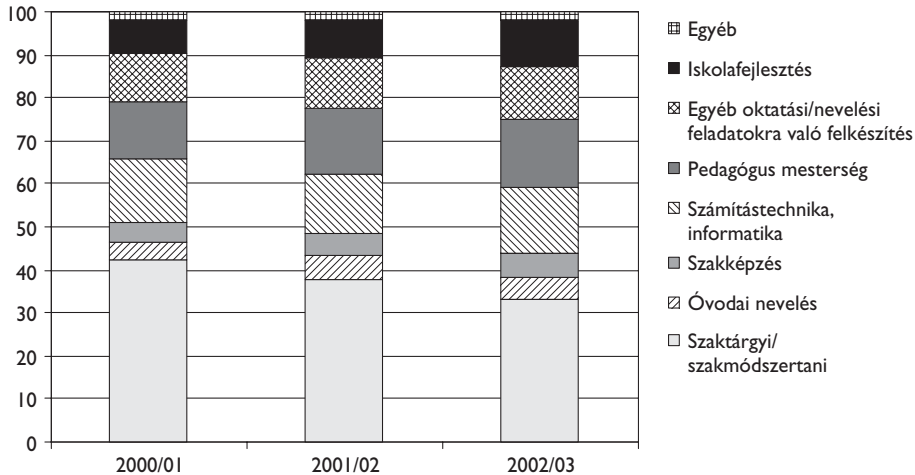
2001 végéig 1905 program rendelkezett alapítási és indítási engedéllyel, ugyanakkor a bármelyik tanévben érvényben lévő továbbképzési jegyzékekben (az OM évente kétszer jelenteti meg ezeket a jegyzékeket) nem jelent meg ennyi program. Ez azt jelenti, hogy az alapítási és indítási engedéllyel rendelkező programok szervezőinek közel 10%-a nem

²³ A 185/1999. (XII. 13.) Kormányrendelet, illetve a 20/2001. (VI. 30.) OM rendelet.

kért programjának felvételét a továbbképzési jegyzékekbe. Az utóbbi három évben fokozatosan csökkent a továbbképzési jegyzékekben megjelent programkínálatban a szaktárgyi/szaktárgyi tartalmú képzések aránya. Leginkább „az iskolafejlesztés” kategóriájába sorolt programok száma növekedett. Ezek többnyire minőségfejlesztéssel foglalkozó továbbképzést jelentenek, a növekedés magyarázata pedig abban rejlik, hogy az OM támogatása ezen a területen 100%-os (lásd 7.10. ábra és Függelék 7.42. táblázat).

7.10. ábra

Az adott tanévre érvényes továbbképzési programok megoszlása tartalmuk szerint, 2000/01–2002/03 (%)



Forrás: Polinszky, 2002

1999-ben került sor a pedagógus-továbbképzési rendszer működésének első átfogó vizsgálatára (A pedagógus-továbbképzési..., 1999). Az adatok elemzése azt mutatja, hogy a továbbképzést szervezők programjaik meghirdetésekor nem ismerték eléggé a „fogyasztói” elvárásokat. Míg például a pedagógusok és az intézményvezetők számára – a költségvetési pénz hatékony felhasználása érdekében – fontosabb a helyszín és a foglalkozások időbeli ütemezése, a képzők az előadók személyének tulajdonítanak nagyobb jelentőséget. A kutatók arra is rákérdeztek, hogy a pedagógusok és az igazgatók milyen típusú továbbképzésekben vettek részt az adatfelvételt megelőző két évben. A válaszokat a korábban vizsgált tartalmi kínálattal összevetve elmondható, hogy e téren sem mutatkozott nagy összhang a keresleti és kínálati oldalon. A szaktárgyi, szaktárgyi továbbképzések iránt például korántsem mutatkozott olyan nagy arányú kereslet, mint az a kínálat alapján várható lett volna. Ugyanez a tendencia figyelhető meg a szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzések esetében is. A Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ (PTMIK) minden évben megjelenteti a szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szakok jegyzékét, melyet térítésmentesen megküld minden közoktatási intézmény számára. A 2002/2003-as tanévre ajánlott jegyzékben összesen 94 képzést hirdettek meg a felsőoktatási intézmények, melynek több mint a fele – a kötelező témakörökön felül – az eredeti szakképzettség megújítását jelölte meg a választható tartalom részeként, miközben – egy nem hivatalos adatfelmérés szerint – az

előző tanévben a pedagógus-szakvizsga megszerzésére jelentkezett pedagógusoknak csak a töredéke választotta az ilyen tartalmú képzéseket. Ezek a jelzések megerősítik azokat a megállapításokat, amelyeket korábban – az alapozó tanárképzéssel kapcsolatban – a közoktatás és a tanárképzés közti párbeszéd hiányáról jeleztünk. Remélhető, hogy a két szféra érintkezése ezen a „piaci” területen, mindkét felet elmozdítja a világosabb és határozottabb megrendelői, illetve szolgáltatói viselkedés felé. Ugyanakkor az a tény, hogy a továbbképzési jegyzékbe csökkenő arányban kerülnek be ezek a továbbképzések, mutatja, hogy a képző intézmények próbálják vagy jobban mondva kénytelenek a keresletet követni.

2001-ben a hivatalos oktatási statisztikában is megjelentek adatok a pedagógus-továbbképzéssel kapcsolatban. Az adatok értékelése alapján úgy tűnik, hogy a 2000/2001-es tanévben megközelítőleg 68 ezer pedagógus vett részt valamilyen továbbképzésben.²⁴ A pedagógusok 14%-a a beszámolási időszakban szerzett valamilyen képesítést (lásd Függelék 7.43. táblázat), 30%-a további képesítésért tanult, illetve 56%-a tanfolyami továbbképzésen vett részt (lásd Függelék 7.44. táblázat). Az újabb képesítést megszerzők, illetve az újabb képesítésért tanuló pedagógusok között kb. 10% a pedagógus-szakvizsgát megszerzők, illetve az ezért tanuló pedagógusok aránya. Egy, 2003 tavaszán, a pedagógusok országosan reprezentatív mintáján lekérdezett adatfelvétel szerint a pedagógusok 65%-a már teljesítette a kétévenkénti továbbképzési kötelezettségét, 13%-uk éppen teljesíti, 10%-ukra pedig – életkori okok miatt – nem vonatkozott ez a kötelezettség. Így a megkérdezettek valamivel több mint egytizedéről mondható el, hogy nem tesz eleget a törvényi előírásnak (*Pedagógus-továbbképzés adatbázis, 2003*).

A tanárképzés és -továbbképzés területén számtalan európai program segíti a nemzetközi együttműködést, a szakmai fejlesztést (lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet). E programok keretén belül a pedagógusok részére többek közt tanárcsereprogramokat, 1–4 hetes intenzív kurzusokat szerveznek. A Socrates-programon belül például a Comenius 2.1 akció célja olyan nemzetközi együttműködésben megvalósuló projektek támogatása, amelyek hozzájárulnak a tanárok alap- és továbbképzésének fejlesztéséhez. Ilyen területek lehetnek: tanártovábbképző kurzusok létrehozása és lebonyolítása, tantervfejlesztés a tanárok alapképzésében, tanárjelöltek egyéni ösztöndíjas részképzésének megszervezése, tanítási módszerek, pedagógiai stratégiák kidolgozása, különös tekintettel a speciális tanulási igényű csoportokra (etnikai kisebbségek, fogyatékos vagy szociálisan hátrányos helyzetű tanulók, nemzetiségi oktatás stb.). 2001-ben európai szinten összesen 98 pályázat nyert támogatást.²⁵

²⁴ Ezt az adatot óvatosan kell értékelni, hiszen – a kitöltési útmutató szerint –, ha egy pedagógus több továbbképzésben, továbbképzési formában vett részt, akkor azt többször meg kellett jeleníteni.

²⁵ A programokról és a pályázás feltételeiről további információk találhatóak a Tempus Közalapítvány honlapján: <http://www.tpf.iif.hu/>.

8. A KÖZOKTATÁS MINŐSÉGE ÉS EREDMÉNYESSÉGE

8.1. A minőség és az eredményesség értelmezése

A közoktatás minőségének és eredményességének biztosítása és értékelése valamennyi fejlett országban az oktatáspolitikai legfontosabb céljai közé tartozik. E téma oktatáspolitikai súlyát mutatja, hogy az Európai Unió 2002-ben elfogadott, 2010-ig tartó oktatási programjának három kiemelt prioritása közül első az oktatási és képzési rendszerek minőségének és eredményességének javítása (*Az európai oktatási...*, 2002). Erre a területre a kilencvenes évek közepe óta Magyarországon is kiemelt szakmai és politikai figyelem irányul (*Setényi, 1997; Minőség és közoktatás, 1999; A minőség teremtése, 2000; Horváth Zs., 1999; Halász, 2002e; Környei, 2002*).

A minőség és eredményesség meghatározása minden szakterületen, így az oktatásban is szakmai viták tárgya. Ezek szorosan hozzákapcsolódnak a *hatékonyság* kérdéséhez is, amely elsősorban a pénzügyi ráfordítások és az eredmények közötti kapcsolatra utal, vagyis arra, vajon egy-egy oktatási rendszernek adott eredmények eléréséhez mekkora pénzügyi ráfordításra van szüksége (erről lásd még a *közoktatás finanszírozásáról* szóló 3. fejezetet). Vita tárgya lehet az is, hogy mit kell az oktatás eredményének tekinteni. E fogalom olyan eltérő dolgokra utalhat, mint például a tanulók tudásszintje, a szocializáció sikeressége, az iskolarendszerből kilépők munkaerő-piaci esélyeinek javulása, a magasabb iskolázottság révén az egyének által elérhető jövedelmek nagysága vagy az oktatás révén keletkező társadalmi tőke értéke. Érdemes hangsúlyozni, hogy az elmúlt években különösen az utóbbi iránt nőtt meg a szakmai és a társadalmi érdeklődés, mivel ennek a gazdasági növekedés meghatározásában is egyre fontosabb szerepet tulajdonítanak. Társadalmi tőke alatt az e kérdéssel foglalkozó szakértők olyan tényezőket értenek, mint például az együttműködési és szövetkezési hajlam, a bizalom, a viszonyosság elvének a tiszteletben tartása, a polgári aktivitás vagy a civil társadalom hálózatteremtő képessége (*The Well-being...*, 2001). Nem kevésbé vitatott a minőség értelmezése. Magyarországon a közoktatásban e fogalom három párhuzamos értelmezése figyelhető meg, amelyek jól kiegészítik egymást: (1) a nemzeti standardoknak való megfelelés, (2) az egyes intézmények által meghatározott helyi standardok követése és (3) a szolgáltatásokat igénybe vevők vagy partnerek elégedettsége (*Jelentés...*, 2000). Mindezek az oktatás eredményeinek vagy termékeinek a minőségére utalnak, emellett azonban alkalmazzák e

fogalmat az intézményi működés egészére is, ami a vezetés hatékonyságához és a szervezeti kultúrához kapcsolható (erről lásd még az *iskolák belső világáról* szóló 6. fejezetet).

Az oktatás minőségéről és eredményességéről beszélve általában megkülönböztetik a *bemeneti* és a *kimeneti* tényezőket. Az előbbieket körébe tartoznak például a tanítást és tanulást meghatározó tantervi programok, az írott vagy multimédiás ismerethordozók, a tanárképzési és továbbképzési programok, valamint a tanulás intézményi szintű megszervezése. Ezek minőségét olyan eljárásokkal lehet értékelni, mint az akkreditáció, a beválási vizsgálatok vagy az intézményértékelés. A kimeneti elemek közé sorolható a tanulmányi teljesítmény vagy a továbbtanulás és az elhelyezkedés sikere. Ezeket mérésekkel, vizsgákkal vagy továbbtanulási és elhelyezkedési mutatók elemzésével lehet értékelni. Az *értékelési* funkció egyre nagyobb jelentőséggel bír a fejlett országok közoktatási rendszereiben. A pedagógiában korábban elfogadott megközelítéssel szemben, amely a tanulói teljesítmények mérésére helyezte a hangsúlyt, ma már a nemzetközi gyakorlatban is az vált elfogadottá, hogy a közoktatás minőségének és eredményességének értékelését több szintéren, több terület és tevékenység célbavételével kell folytatni (lásd a *keretes írást*). Fontos megemlíteni, hogy a minőségnek és az eredményességnek minden oktatási rendszerben többféle, egymással nemegyszer vetélkedő értelmezése létezik.

A közoktatási értékelési rendszerek elemei

A tanulói teljesítményvizsgálatokra épülő elemek

Országos értékelési programok

Nemzetközi értékelési programok

Jelentések az iskolai teljesítményekről

A diákok monitorozása

A tanulói teljesítmények értékelésére épülő iskolai önértékelés

Az oktatási statisztikákra és az igazgatási adatokra épülő elemek

Rendszerszintű igazgatási információs rendszerek

Iskolai szintű igazgatási információs rendszerek

Folyamatos áttekintésre, megfigyelésekre, becslésekre (minősítésekre) épülő elemek

Nemzetközi szakértői bizottságok által végzett vizsgálatok

Iskolai szakfelügyelet, szupervízió

Iskolai önértékelések, ide értve a tanárok értékelését is

Az iskola gazdasági működésének felülvizsgálata

Forrás: Checklist evaluation function, 2000

A minőség és az eredményesség értékelésére nemcsak az jellemző, hogy sokféle területre irányul, hanem az is, hogy e folyamatban többféle közreműködő vesz részt, illetve hogy eredményeit különböző társadalmi szereplők kívánják felhasználni. Ezek közé tartoznak maguk a tanulók, a pedagógusok, az iskolák vezetői, az intézményfenn tartók, az országos irányítás, továbbá az oktatási szolgáltatásokat igénybe vevő társadalmi csoportok, mint amilyenek a szülők vagy a végzeteket foglalkoztatók. Érdemes külön is kiemelni a helyi és a központi oktatásirányítás érdekeltységét az értékelési funkció fejlesztésében: ez ugyanis felhasználható az oktatás irányításának, befolyásolásának és fejlesztésének eszközeként is. A rendszerszintű értékelés például rámutathat olyan tényezőkre, amelyek kívül esnek az oktatásügy eszközeivel közvetlenül befolyásolható

területeken – amilyen például a tanulói teljesítmények regionális vagy településtípusoktól és szociokulturális csoportoktól függő eltérései –, és hozzájárulhat a pénzügyi hatékonyság elemzéséhez, amennyiben információkat szolgáltat arról, milyen erőforrásokkal érték el az érintettek a feltárt eredményeket (Kozma, 1999; Semjén, 1999).

Az oktatás és az iskolák értékeléséről folyó hazai és nemzetközi viták egyik gyakran visszatérő témája, vajon az értékelés eredményeit kell-e, illetve szabad-e nyilvánosságra hozni. Vannak, akik például támogatják az iskolaválasztást is befolyásoló iskolai rangsorok közzétételét, mások viszont ezt szakmailag megkérdőjelezik, különösen azért, mert az ezek alapját képező kritériumokról nem alakítható ki társadalmi és szakmai közmegegyezés. Az iskolák teszteredményekre vagy továbbtanulási mutatókra épülő megítélését és különösen az erre alapozott rangsorok közzétételét sokan azért kérdőjelezik meg, mert ezek gyakran inkább a tanulók társadalmi összetételét és nem az iskolában folyó pedagógiai munka eredményességét tükrözik, és olyan öngerjesztő folyamatot indíthatnak el, ami az iskolák közötti különbségek további növekedéséhez vezethet (erről lásd később a *felsőfokú továbbtanulásról* szóló 8.4.1. alfejezetben a „hozzáadott értékről” írottakat). A minőséggel és az eredményességgel kapcsolatos hazai és nemzetközi szakmai dokumentumok általában kiemelik, hogy az értékelési rendszerrel szemben támasztható követelményekben világos és hosszabb távon is érvényes megegyezésre kell jutni. Általánosan elfogadottá vált az a megközelítés, amely az értékelésben az iskolai és rendszerszintű szervezeti tanulás és önfejlesztés egyik fontos eszközét látja (Bruggen, 2000; Standaert, 2001). Ezért nagy hangsúlyt helyeznek a belső és külső értékelés egyensúlyára, az ezekhez szükséges kompetenciák fejlesztésére, valamint arra, hogy az értékelési folyamatba bevonják a társadalmi partnereket és a szolgáltatások használóit (School Self-evaluation, 2001). Mindez jól látható például azokból a közoktatási minőségértékelési ajánlásokból, amelyeket az Európai Parlament és az Európai Unió oktatási minisztereiből álló Tanács fogadott el 2001-ben (lásd a *keretes írást*).

Az Európai Unió közoktatási minőségértékelési ajánlásai

1. Olyan átlátható nemzeti minőségértékelési rendszerek támogatása, ha szükséges létrehozása, amelyek a következő célokat követik:

- oly módon biztosítják a minőségi oktatást, hogy eközben elősegítik a társadalmi befogadást, illetve a fiúk és lányok egyenlő esélyeit;
- megőrzik az iskolai oktatásnak mint az élethosszig tartó tanulás megalapozójának a minőségét;
- bátorítják az iskolai önértékelést mint a tanuló és fejlődő iskolák megteremtésének módszerét, úgy hogy egyensúlyt tartanak fenn a külső és belső értékelés között;
- olyan minőségfejlesztő technikákat alkalmaznak, amelyek elősegítik, hogy az iskolák alkalmazkodjanak a gyorsan és folyamatosan változó világ követelményeihez;
- világossá teszik az önértékelés céljait és feltételeit, továbbá biztosítják, hogy az önértékelés összhangban legyen az egyéb szabályozási formákkal;

– a külső értékelést oly módon fejlesztik, hogy az támogassa az iskolai önértékelést, valamint olyan külső képet adjon az iskoláról, amely a folyamatos fejlődést bátorítja, és nem korlátozódik egyszerű adminisztratív ellenőrzésre.

2. Annak bátorítása és támogatása, hogy – ahol lehetséges – az érdekeltek, azaz a tanárok, a tanulók, a vezetés, a szülők és a szakértők bekapcsolódjanak az iskolák külső és belső értékelésébe, annak érdekében, hogy javuljon az iskolák jobbításáért való megosztott felelősség.

3. Az önértékelés menedzselését és alkalmazását segítő képzés támogatása azzal a céllal, hogy (a) az iskolai önértékelés mint az iskolák fejlődési képességét erősítő eszköz hatékonyan működjön, és (b) az önértékelés legjobb gyakorlati példái és eszközei hatékony módon terjedjenek.

4. Az iskolák egymástól való tanulási képességének támogatása nemzeti és európai szinten egyaránt (...).

5. A közoktatási minőségértékelésben érintett valamennyi hatóság együttműködésének és európai szintű hálózatépítésének a támogatása (...).

Forrás: Recommendation..., 2001

Érdeemes megemlíteni, hogy egy 1999-ben végzett kutatás (*Gallup, 1999*) szerint a pedagógusok nagy hányada (78%) érzékeli úgy, hogy az értékelés és ellenőrzés visszacsorult a magyar közoktatásban, és ezt a pedagógusok 81%-a, az intézményvezetők és helyetteseik 87%-a negatív hatásúnak látta a magyar közoktatásra nézve. A megkérdezett pedagógusok 59%-a szerint ez kedvezőtlenül hatott a pedagóguspálya társadalmi presztízsére is. A minőség és eredményesség fejlesztése és értékelése iránti érdeklődés erősödését, valamint e terület professzionalizálódását jelzi az itt működő aktív szereplők számának növekedése, az alkalmazott eszközök gazdagodása és az értékelési-minőség-biztosítási feladatokra való felkészülést szolgáló képzési programok bővülése (erről részletesebben lásd a 8.5. alfejezetet).

8.2. Tanulmányi eredményesség a magyar közoktatásban

A közoktatás minőségének és eredményességének az értékelésében kiemelkedően fontos szerepet játszik a *tanulmányi eredmények* mérése. Erre elsősorban azokon a tudásterületeken kerül sor, amelyek (1) az alapvető *kulturális kompetenciák* körébe sorolhatóak, (2) *tantárgyközi jellegűek*, azaz mind képzésük, mind használatuk valamennyi tantárgyra vagy több tantárgycsoportra is kiterjed, valamint (3) a *továbbtanulás és a munkaerő-piaci boldogulás* szempontjából egyaránt meghatározónak minősülnek. Ilyenek elsősorban az olvasás-szövegértés, a matematika, a természettudomány, az informatika, az idegen nyelvek és az új információs és kommunikációs technológiák (IKT). Abban, hogy ezeket a területeket mind a hazai, mind a nemzetközi mérési gyakorlat kiemelten kezeli, szerepet játszik az is, hogy ezek vizsgálatára alakultak ki nagy tömegű adat felvételét és elemzését lehetővé tevő megbízható módszerek. Az 1999–2002 közötti időszakban Magyarországon végzett átfogó tanulói teljesítményméréseket ismerteti a 8.1. táblázat.

A tanulmányi eredményesség standardizált tesztekkel történő mérése többek között azért fontos, mert a tanárok által adott iskolai osztályzatok csak korlátozott mértékben

8.1. táblázat

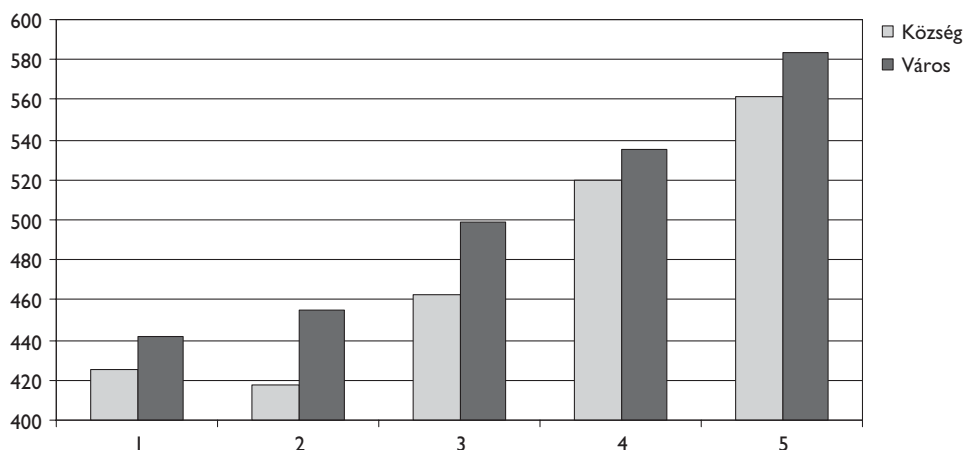
A Magyarországon végzett átfogó tanulói teljesítménymérések, 1999–2002

Nemzetközi mérések	Hazai mérések
– IEA Állampolgári nevelés (civic education) – Állampolgári ismeretek és attitűdök vizsgálata (1999; 14 éves tanulók; 28 ország részvételével; az IEA koordinálásával)	– Angol és német idegen nyelvi tudás – olvasási, írási, irányított kreatív írási és beszédértési nyelvi készségek (2000; a Szegedi Egyetem Képességekutató Csoportja az OM megbízásából, 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók)
– PISA – Olvasás, szövegértés, matematika, természettudomány (2000; 15 éves tanulók; 32 ország részvételével; az OECD koordinálásával három-évente végzendő vizsgálat első mérése)	– Teljes körű diagnosztikus kompetenciavizsgálat az olvasás-szövegértés és a matematika területén (2001/2002-es tanév őszén valamennyi 5. és a 9. évfolyamos, 2002 tavaszán valamennyi 1. évfolyamos tanuló, OKÉV – KÁOKSZI az OM megrendelésére)
– „Információs és kommunikációs technológiák és az oktatás minősége” – A tanulók informatika kultúrája és számítógép-használattal kapcsolatos szokásai, attitűdjei, ismeretei (2001; 17 éves tanulók; USA, Mexikó, Japán és Magyarország részvételével; az OECD – OM koordinálásával)	– Matematika (2000/2001) és magyar nyelv és irodalom (2001/2002) írásbeli és érettségi dolgozatok teljes körű másodjavítása és a teljesítmények elemzése (az OM megrendelésére)
– PIRLS – olvasás-szövegértés (2001; 4. évfolyamos tanulók; 35 ország; az IEA koordinálásával)	– Monitor (1999, matematika, olvasás, számítástechnika, természettudomány és kognitív képességek; 8. évfolyamosok; OKI)
– TIMSS-R – harmadik matematikai és természettudományos felmérés (1999; 13–14 éves tanulók; 38 ország; az IEA koordinálásával)	– Monitor (2001, matematika, olvasás, számítástechnika, természettudomány és kognitív képességek; 3., 4. és 8. évfolyam, KÁOKSZI)

képesek képet adni a tanulók teljesítményéről. Ugyanolyan iskolai osztályzat mögött eltérő tényleges tudás lehet, amit jól jeleznek például a PISA-vizsgálat adatai alapján végzett elemzések. Eszerint a városi iskolákban szerzett érdemjegyek standard pontszámokban akár 8-9%-kal magasabb teljesítményt takarhatnak, mint azok, amelyeket a községi iskolákban kapnak a tanulók (lásd 8.1. ábra és Függelék 8.1. táblázat).

8.1. ábra

A különböző iskolai osztályzattal értékelt tanulók eredményei matematikából a 2000. évi PISA-vizsgálatban településtípus szerint (standard pontszám)

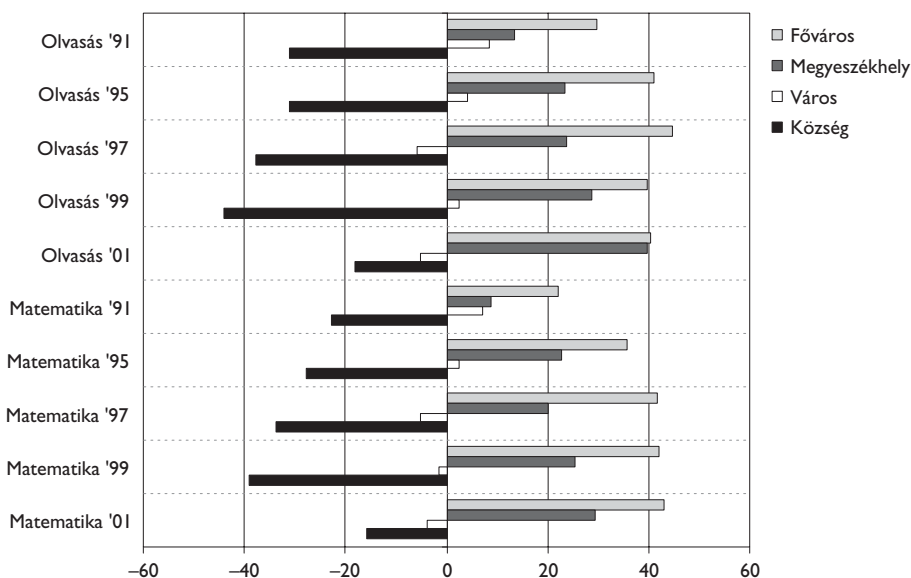


Forrás: A PISA 2000 adatbázis alapján Környei László számítása

Ezzel összefüggésben érdemes utalni arra, hogy a kilencvenes évek folyamán a városi és falusi iskolák tanulóinak teljesítménye közötti olló folyamatosan tágult. Úgy tűnik ugyanakkor, hogy ez a folyamat az évtized fordulóját követően nemcsak megállt, de vissza is fordult. A 2001. évi Monitor vizsgálat adatai azt mutatják, hogy a két kategória közötti különbségek az 1995 előtt mért érték alá estek vissza (lásd 8.2. ábra és Függelék 8.2. táblázat). E változás okainak a feltárása komolyabb elemzést igényel. Szerepe lehet ebben például olyan tényezőknek, mint a városi lakosok nagyobb arányú kiköltözése kisebb településekre vagy a községi iskoláknak a tartalmi modernizációs intézkedésre való erőteljesebb reagálása.

8.2. ábra

A 8. évfolyamos tanulók olvasási és matematikai teljesítményének az országos átlagtól való eltérése települési kategóriánként, 1991 és 2001 között (standard pontszám)



Forrás: A Monitor vizsgálatok adatai alapján Vári Péter számítása

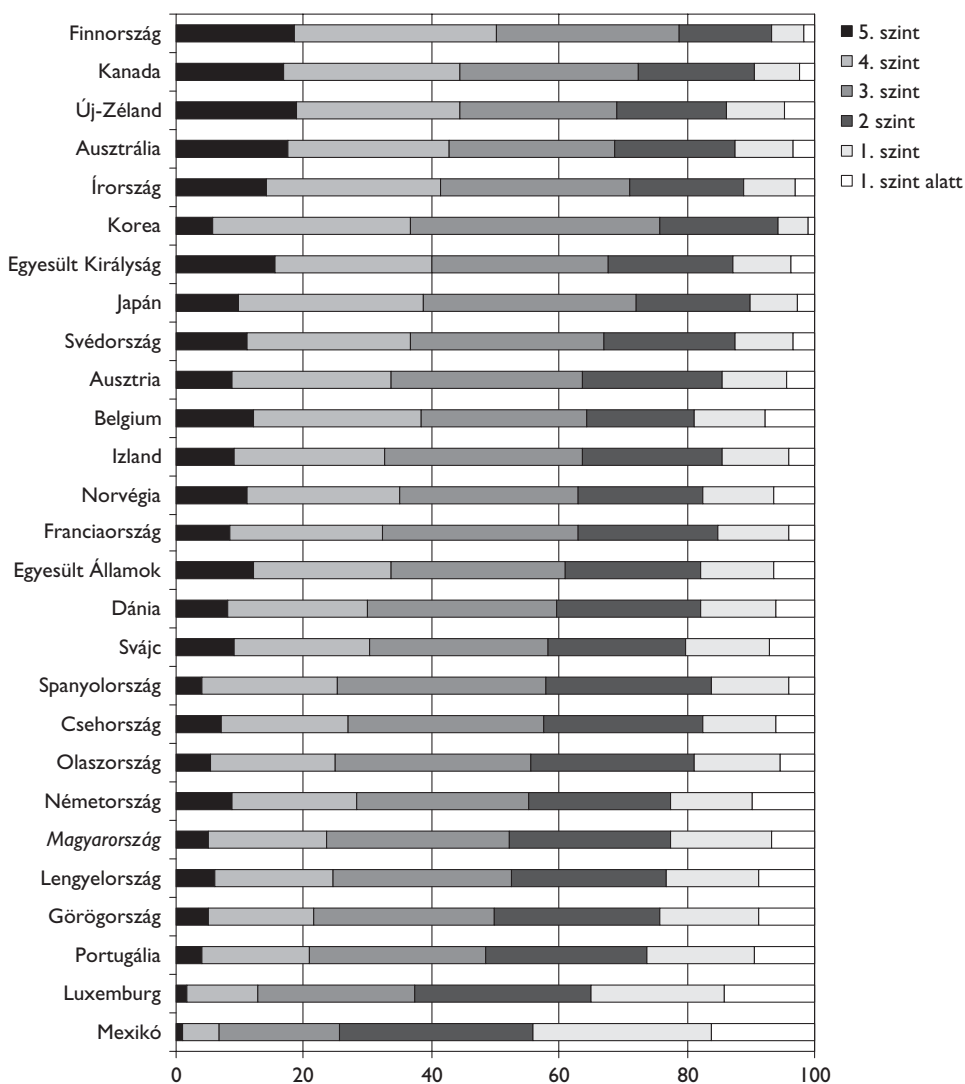
8.2.1. Olvasás-szövegértés, anyanyelvi kompetenciák

Az olvasási-szövegértési képességek nemzetközi és hazai vizsgálatai során egyre inkább törekszenek arra, hogy a mérések az egyes országok írásbeli kultúrájától függetlenül is vizsgálható kulturális kompetenciákat vegyék célba. Ilyenek például azoknak az eljárásoknak és stratégiáknak az alkalmazása vagy azok a készségek, amelyekben főképp a diákok általános szövegfeldolgozási kompetenciája (információk azonosítása, következtetések, értelmezés és reflektálás az olvasottakra) és iskolán kívüli háttérismerete számít, és kevésbé játszik szerepet egy kifejezetten iskolai olvasmányanyag. A szövegértés fogalmának tágulása és a tesztekben feltárható követelmények globalizálódása jól megragadható a vizsgálati eredmények módosulásában is. Amíg az IEA 1991-es, 27 ország részvételével folytatott *Reading Literacy* elnevezésű olvasásvizsgálata az akkori nemzetközi

mezőnyben kedvező pozícióba sorolta a 14-15 éves (8. évfolyamos) magyar tanulókat (Magyarország 536 standard ponttal Finnország, Franciaország, Svédország és Új-Zéland mögött végzett az élmezőnyben), addig a 15 évesek olvasási kompetenciáit más eszközökkel és eltérő kultúrafelfogással mérő 2000. évi PISA-vizsgálatban a magyar fiatalok a 22. helyen végeztek (lásd 8.3. ábra és Függelék 8.3. táblázat).

8.3. ábra

A különböző olvasási teljesítményszinteket elérő 15 éves tanulók aránya a 2000. évi PISA-vizsgálatban, országok szerint (%)



Forrás: Knowledge and Skills for Life, 2001

A 2000. évi PISA-vizsgálatban a világ 32 országából több mint negyedmillió tanuló vett részt. A standardizált skálán a magyar diákok teljesítményének átlaga 480 pont, ami szignifikánsan gyengébb az 500 pontos nemzetközi átlagnál. A vizsgálatban a diákokat olvasási teljesítményük alapján öt teljesítményszintbe sorolták, amelyek eltérő jövőbeli pályát, illetve munkaerő-piaci lehetőségeket valószínűsítenek (lásd a *keretes írást*). Amíg az OECD-országok tanulóinak 10%-a érte el az ötös szintet, Magyarországon ez az arány 5%. Az OECD-országokban a diákok 12%-a teljesített egyes szinten vagy ennél is gyengébben, Magyarországon 23%-uk. A tizenöt éves magyar fiatalok 48%-a található a kettes szinten vagy alatta, ami azt jelenti, hogy közel felük nem éri el azt a szövegértésbeli szintet, amelyet az OECD-országok saját standardjaik szerint a munkaerőpiacra való sikeres belépés feltételének tartanak (Vári *et al.*, 2001b; 2002).

A 2000. évi PISA-vizsgálat eredményeinek értékelésekor több tényezőt célszerű figyelembe venni: a mérőeszközök szokatlanságát, az eddigi (például az IEA által alkalmazott) tesztekől eltérő jellegét, a képzési tartalmak súlyát a magyar közoktatási hagyományokban, valamint a következő fokozatra történő továbblépés elsődlegességét a képzési célok között és a pedagógusképzésben megfigyelhető, a változásokkal szembeni rezisztenciát. Azt a képet, amelyet a 15 éves korú magyar tanulók olvasási-szövegértési

Képességszintek a PISA-vizsgálatban

A legmagasabb, azaz *ötös képességszint* (625 pont felett) elérése azt jelenti, hogy a diákok magas fokú információfeldolgozási képességekkel rendelkeznek. Képesek komplex és ismeretlen szövegek feldolgozására, az adott feladatmegoldási helyzethez szükséges kritikai értékelésre, hipotézis felállítására és specifikus tudás kialakítására. A *négyes képességszintet* (625–553 pont között) elérő diákok képesek nehezebb olvasási művelet elvégzésére, megtalálnak beágyazott információkat, valamint képesek a szöveg egyes jegyeinek kritikai jellegű megítélésére. A *hármasszint* (522–481 pont között) a mindennapi élet és a munkaerőpiac támasztotta elvárások teljesítéséhez szükséges elégséges minimumnak tekinthető. Ezen a szinten a tanulók képesek az olvasott információk és mindennapi életük összefüggéseit felismerni. Nagyjából ilyen szintű képességekre van szüksége a diáknak a középiskola sikeres befejezéséhez.

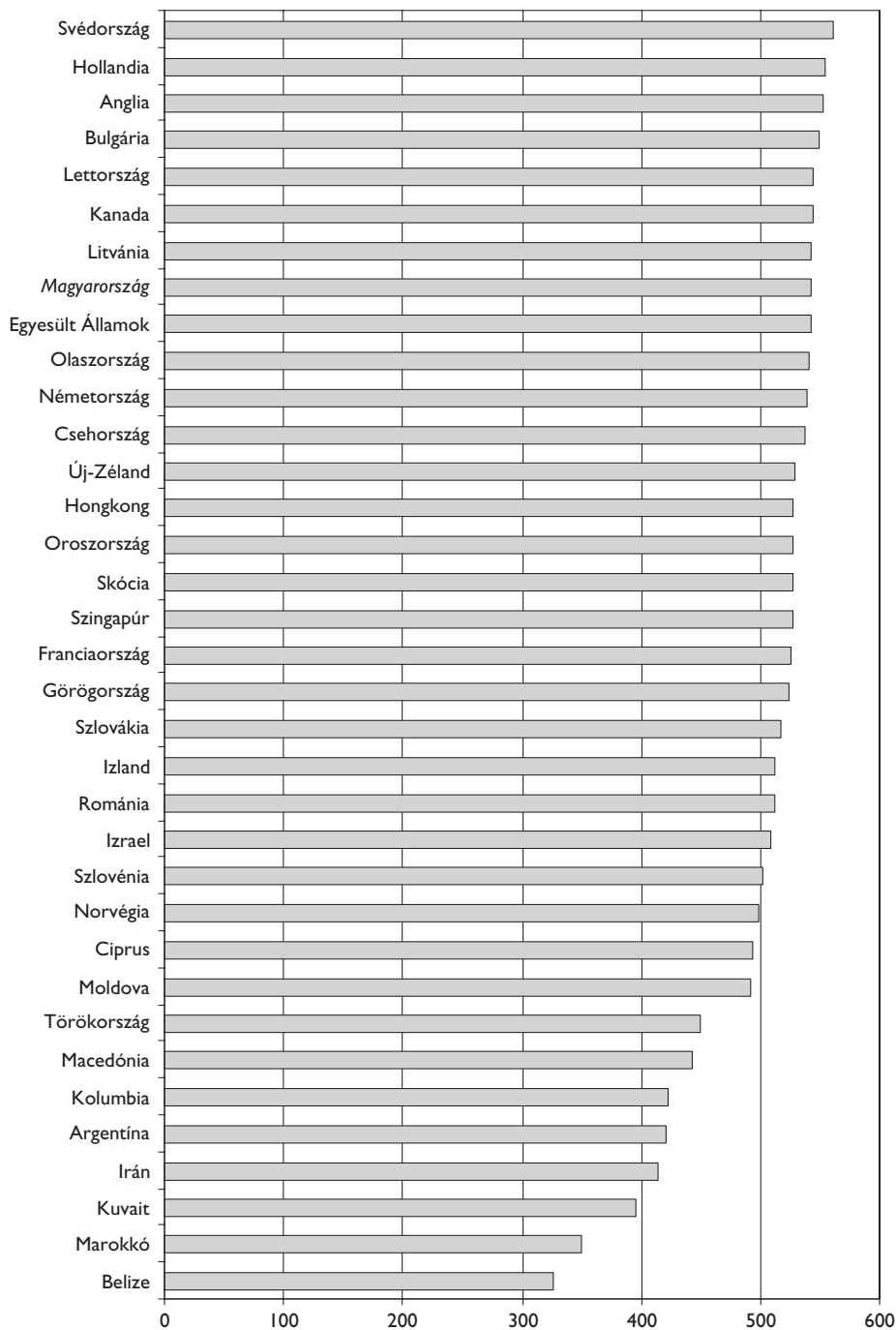
A *kettes szinten* (480–408 pont között) álló diákok elsősorban egyszerű információ-visszakeresési műveleteket tudnak végrehajtani, vagy egyszerű szövegbeli kapcsolatokat képesek felismerni. Csak egyszerű, világos elrendezésű anyagok feldolgozásával tudnak megbirkózni, ahol a feladatmegoldás nem bonyolult. Általában nem képesek arra, hogy szokatlan szövegeknek jelentést tulajdonítsanak, és nagy valószínűséggel alkalmatlanok az új ismeretek elsajátítására.

Az *egyes szinten lévő* (407–335 pont között vagy alatta) tanulók nem rendelkeznek azokkal a rutin jellegű képességekkel, amelyeket a 2000. évi PISA-vizsgálat mérni kívánt. Az egyes szintű teljesítmény természetesen nem jelenti azt, hogy nem tudnak olvasni. Jelenti viszont azt, hogy a társaikhoz képest súlyos hátránnyal indulnak majd, mert nem képesek az olvasási-szövegértési képességüket tudás és információ szerzésére alkalmazni.

Forrás: Vári, 2003

8.4. ábra

A 4. évfolyamos tanulók olvasási-szövegértési képessége a PIRLS-vizsgálatban részt vett országokban, 2001 (standard pontszám)



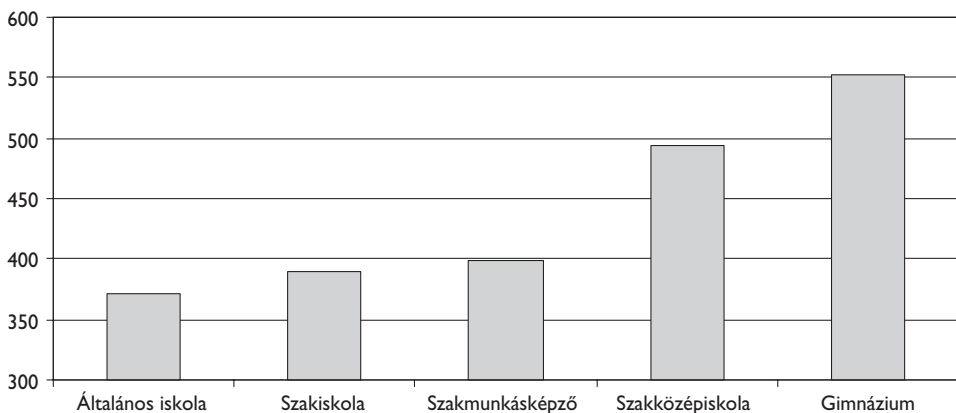
Forrás: PIRLS..., 2003

képességeiről a PISA-vizsgálat mutat, bizonyos mértékben árnyalják annak a felmérésnek az eredményei, amelyet az IEA végzett 2001-ben 4. évfolyamos (9-10 éves) tanulók körében (PIRLS). Ez annak a tanulási szakasznak az értékelését célozta meg, amelynek végére a tanulók onnan, hogy olvasni tanulnak, eljutnak odáig, hogy azért olvasnak, mert a tanuláshoz szükségük van erre. Az eredményekről közzé tett első nemzetközi jelentés szerint (lásd 8.4. ábra és Függelék 8.4. táblázat) a 4. évfolyamos magyar tanulók jóval a nemzetközi átlag fölött teljesítettek.

A PIRLS-vizsgálat és a korábbi vizsgálatok adatai alapján levonható az a következtetés, hogy az iskolai kezdő szakasz Magyarországon hatékony módon látja el a tanulási képesség egyik meghatározó összetevőjének, a szövegértésnek a fejlesztését (Horváth Zs., 1996). A 2001-es vizsgálat e korosztályban 1991-hez képest fejlődést is regisztrált: standard pontszámban 16 ponttal emelkedett a magyar tanulók teljesítménye (lásd Függelék 8.4. táblázat). Ami a 15 évesek gyenge PISA-eredményeinek okait illeti, ennek több nézőpontú elemzése Magyarországon is elkezdődött (Vári, 2003), Megállapítható, hogy hazánkban a tanulók szövegértési képességeit és teljesítményét a nemzetközi átlagnál nagyobb mértékben befolyásolja az olvasás iránti érdeklődés és elkötelezettség, a memorizációs tanulási stratégia, a szülők magasabb iskolai végzettsége, a klasszikus kulturális javak birtoklása. Az iskolai tényezők közül a nemzetközi átlaghoz képest kiemelkedik a tanárok képzettsége, felkészültsége, elkötelezettsége, az iskolai eszközök megléte és használata, a házi feladatok elkészítése, továbbá a tanulók magatartási jellemzői (Vári, 2003). A 15 éves gimnazisták átlagteljesítménye 552 pont, a szakközépiskolásoké 493, a szakmunkásképzőbe és szakiskolába járóké 399, illetve 390 pont (lásd 8.5. ábra). E tények újra rávilágítanak a Monitor felmérésekből már ismert jelenségre: az eltérő követelményű iskolatípusokba járó diákok között már korábban felhalmozott különbségekre.

8.5. ábra

A 15 éves tanulók olvasási átlagos teljesítménye iskolatípusok szerint a PISA-vizsgálatban, 2000 (standard pontszám)



Forrás: Vári, 2003

A hazai közvéleményt – ellentétben számos Nyugat-Európai országgal – egyelőre kevésbé rázták meg a közölt eredmények, illetve az a szakadék, amely az OECD vizsgálatára jellemző gyakorlatorientált értékelési filozófia és a hazai pedagógiai gyakorlat között húzódik. A lakosság általában elégedett az oktatás színvonalával (lásd az *oktatás társadalmi és gazdasági környezetéről szóló 1. fejezetet*). Egy 2002-ben lefolytatott közvélemény-kutatás szerint, a megkérdezettek 35%-a úgy vélte, hogy a magyar tanulók megütik a nemzetközi mércét, és ugyanennyien gondolták, hogy még ennél is jobban teljesítenek, és mindössze 12% ítélte más országok tanulóinál rosszabbnak a hazai diákok teljesítményét (*Előzetes adatok...*, 2002). Ugyanakkor jól érzékelhető az oktatáspolitikai reagálása: ilyen például a korábbi nemzetközi teljesítménymérések (IEA) és a hazai reprezentatív tudásmérések (Monitor) eredményeit is figyelembe vevő diagnosztikus kompetenciaértékelési rendszer kiépítése, a képességfejlesztés erősítése valamennyi képzési szinten, a törekvés ennek a megközelítésnek az érvényesítésére a kerettantervekben, a szövegértési képesség és gyakorlatorientáltság előtérbe helyezése az érettségi vizsga követelményeinek a módosítása, valamint a NAT 2002-ben elindult felülvizsgálata során. A PISA-vizsgálat hatásának tekinthető az is, hogy az alapkészségek fejlesztése kiemelt hangsúlyt kapott az OM 2003-ban vitára bocsátott középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiájában (erről lásd még az *oktatás társadalmi és gazdasági környezetéről szóló 1. fejezetet*).

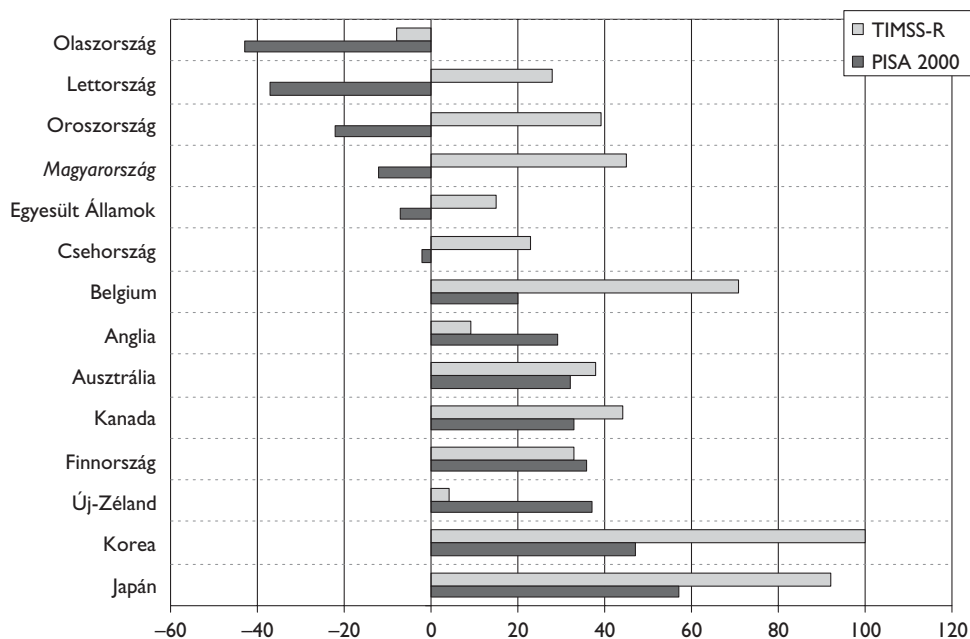
8.2.2. Matematikai műveltség

A legrégebbi és legváltozatosabb mérési és értékelési tapasztalatok a matematikai műveltségterülethez kötődnek. Az IEA-vizsgálatok (1983, 1995, 1999) szerint ugyan az elmúlt két évtizedben a magyar diákok nem mutattak olyan kiemelkedő eredményeket, mint a természettudományokban, a nyolcadikosok teljesítménye mégis egyértelműen magas színvonalú volt: teljesítményük nemcsak a nemzetközi átlag felett volt, hanem 1995 és 1999 között javult is. Igaz, az összehasonlításból az is látható, hogy tágabbra nyílt a legjobbak és a leggyengébbek közötti olló (lásd *Függelék 8.5. táblázat*). Emiatt különösen meglepő, hogy a 2000. évi PISA-vizsgálatban a magyar tanulók a matematikai tudásukat tekintve is gyenge, a nemzetközi átlagnál szignifikánsan alacsonyabb pontszámot értek el. Magyarország azon országok közé tartozik, amelyek esetében a 15 éves tanulókat vizsgáló PISA-vizsgálat eredményei jóval a 8. évfolyamosokat vizsgáló korábbi IEA-méréseké alatt marad (lásd *8.6. ábra* és *Függelék 8.6. táblázat*).

A 2000. évi PISA-vizsgálatban a matematikai készségek területén a legjobb eredményt Japán, Korea, Új-Zéland és Finnország érték el, a középmezőnyt Írország, Norvégia, Csehország és az USA alkotják, közvetlenül mögöttük következik Németország, Magyarország és Oroszország, a sort pedig Brazília zárja (lásd *Függelék 8.7. táblázat*). A korábbiaknál gyengébb teljesítmény okát a szakértők gyakran a PISA-vizsgálat eltérő mérésfilozófiájára vezetik vissza. Az alkalmazott mérőeszközök ugyanis a matematika esetében is elsősorban azokra a készségekre és képességekre koncentráltak, amelyekre a fiataloknak mint leendő állampolgároknak és munkavállalóknak lehet szükségük, és a tesztekben megjelenő problémák ennek megfelelően szorosan kapcsolódtak a gyakorlati élethez (*C. Neményi–Somfai, 2002*). A nyilvánosságra hozott feladatok közül a magyar tanulók az OECD-átlaghoz képest azt oldották meg a leggyengébben, amelyben egy versenyautó sebesség-út grafikonját kellett elemezni, és arra válaszolni, vajon mekkora lehet a távolság a startvonal és a pálya meghatározott pontjai között, illetve azt kellett megállapítani, hogy néhány bemutatott alaprajz közül melyik ábrázol-

8.6. ábra

A nemzetközi átlagtól való eltérés nagysága matematikából az 1999-es TIMSS-R- (8. évfolyamosok) és a 2000. évi PISA-vizsgálatban (15 évesek) néhány ország esetében (standard pontszám)



Forrás: Vári et al., 2001b

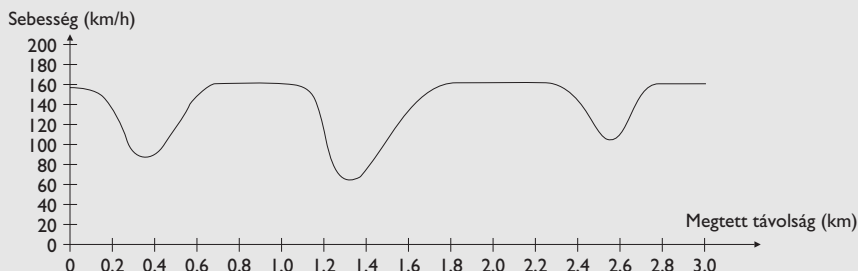
hatja azt a pályát, amin az autó haladhatott (lásd a *keretes írást*). A helyes választ a magyar tanulók 55,4%-a adta meg (a fiúk 58,3% és a lányok 52,6%), míg a felmérésben részt vevő országok átlaga 66,9% volt. A legjobb teljesítményt ebben a kérdésben a japán fiatalok nyújtották 82,2%-kal.¹

A PISA-vizsgálat a matematikai műveltségnek a gyakorlati élethez nagyon szorosan kötődő meghatározására épül: „a matematikai műveltség (*literacy*) az egyénnek az a képessége, hogy fel tudja ismerni és meg tudja érteni, hogy milyen szerepet játszik a matematika a bennünket körülvevő világban, ennek tükrében képes megalapozott döntéseket hozni és cselekedni, hogy jelenlegi és későbbi élete során alkotó és felelős ember legyen” (*Measuring Student Knowledge...*, 2000). Az ennek megfelelően megalkotott feladatok jelentős hányada matematikatanárok véleménye szerint nehezen illeszthető be a magyar iskolákban megszokott példák közé. Érdemes megemlíteni, hogy a magyar fiatalok ugyanazokban a tesztfeladatokban bizonyultak jobbnak, mint cseh, lengyel, koreai és japán társaik, ami arra utal, hogy a miénkhez hasonló tudásstruktúra mellett is lehet a magyarországinál lényegesen jobb eredményt produkálni. Más országok tanulói viszont – ilyen Svédország, Norvégia, Luxemburg és Finnország – éppen azokban a feladatokban voltak jobbak, melyekben a mieink gyengébbek (*PISA 2000 adatbázis*).

¹ Környei László számításai.

Mintafeladat a PISA 2000 vizsgálatból

Az alábbi grafikon egy versenyautó sebességének változását mutatja, amikor egy 3 km-es vízszintes pálya második körét futja.

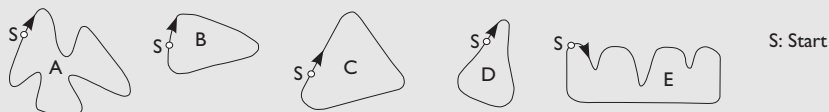


Kérdés: „Mégközelítőleg mekkora a távolság a startvonal és a pálya leghosszabb egyenes szakaszának kezdőpontja között?”

- a) 0,5 km b) 1,5 km c) 2,3 km d) 2,6 km

(A helyes válasz a „b”).

Kérdés: „Öt pálya rajzát láthatod itt. Melyik pályán haladt az az autó, amelynek a sebességgrafikonját korábban láttad?”



(A helyes válasz a „b”).

Forrás: Vári, 2003

8.2.3. Természettudományos műveltség

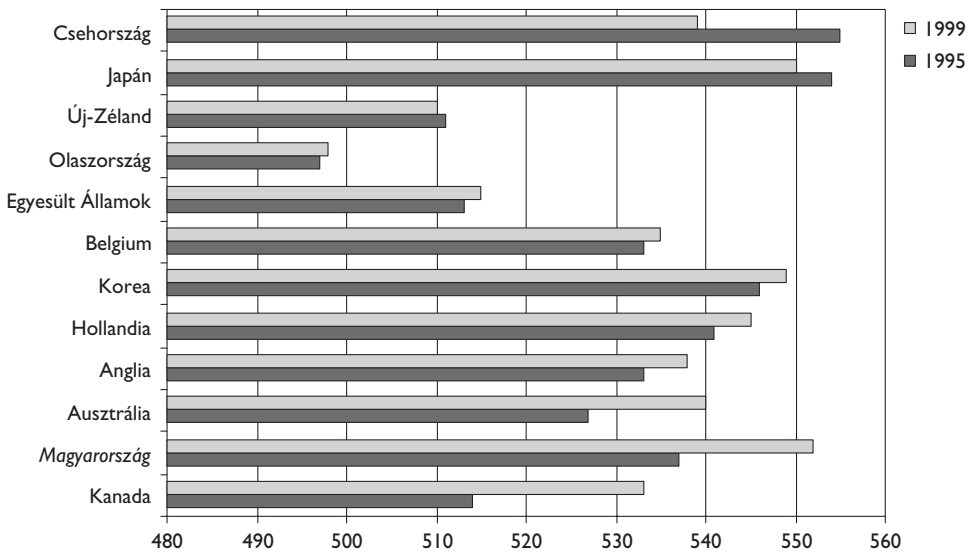
Az elmúlt években a természettudományos oktatást a minőség szempontjából több, egymásnak sok tekintetben ellentmondó hatás érte. A kerettantervek bevezetése nyomán a természettudományok – különösen a fizika – mozgásterre szűkülte. Ugyanakkor a jogszabályok² lehetővé tették a természettudomány mint érettségi tárgy általános és részletes vizsgakövetelményeinek kidolgozását. A korszerű felfogás szerint a természettudományok tanulásának az a legfontosabb célja, hogy a tanulóknak egy egységes természetszemléleten alapuló, hatékony *gondolkodásmód* alakuljon ki, és e tanulás értékelésének és mérésének is ezt kell előmozdítania. A mérések célja tehát elsősorban nem az adatok, képletek, megoldási sémák ismeretének ellenőrzése, hanem annak vizsgálata, vajon a tanulók megfelelő tájékozódó képességgel rendelkeznek-e, képesek-e a megoldandó kérdések helyes megfogalmazására, a rendelkezésre álló adatok mérlegelésére és ábrázolására.

² 40/2002. (V. 24.) OM rendelet.

A 2001. évben a magyar természettudományos oktatás elé is két nemzetközi mérés „tartott tükröt”, a matematikához hasonlóan igen eltérő képeket mutatva. Az IEA nyolcadik évfolyamos tanulókat megcélzó 1995. évi TIMSS és 1999. évi TIMSS-R felméréseinek eredményei szerint, Magyarország a két adatfelvétel között jelentős fejlődést mutatott (lásd 8.7. ábra és Függelék 8.8. táblázat), így a pozitív változás mértékét tekintve Kanada után a második helyen volt.

8.7. ábra

A nyolcadikos tanulók átlagos természettudományos teljesítményei különböző országokban a TIMSS- és a TIMSS-R-felmérések szerint, 1995 és 1999 (standard pontszám)



Forrás: Education at a Glance, 2001

A 2000. évi PISA-vizsgálatban részt vevő 15 éves, döntő többségükben már a középfokú oktatás első évfolyamát végző magyar tanulók teljesítménye messze elmaradt a korábbi IEA-vizsgálatban részt vett nyolcadikos társaikétól: e felmérés szerint Magyarország 31 ország között a 14-17. helyet foglalja el (lásd Függelék 8.7. táblázat). Az OECD által koordinált felmérés természettudományos tesztfeladatait a korábban már említett gyakorlati élethez szorosan kötődő műveltségfelfogás határozta meg. A szervezet által követett definíció szerint: „a természettudományos műveltség (*literacy*) az a képesség, amelynek segítségével természettudományos ismeretekből tényeken alapuló következtetéseket vagyunk képesek levonni annak érdekében, hogy megértsük a természetet, és döntéseket hozzassunk a világról és mindazokról a változásokról, amelyeket az emberi tevékenység ebben okoz” (*Measuring Student Knowledge...*, 2000). E műveltség értelemszerűen többféle tudományterülethez kapcsolódik, amelyek mindegyike megjelent a PISA-vizsgálat feladataiban.

A 2000. évi PISA-vizsgálat kiemelt jelentőséget tulajdonított annak, hogy a tanulók elé tárt problémák hiteles helyzeteket ábrázoljanak. Ezt többek között egy újszerű tesztformátum támogatta, amelynek alapegysége az úgynevezett nyaláb (*cluster*), ami egy hosszabb vagy rövidebb szövegmagot tartalmaz. Ez lehet például egy újságcikk részlete,

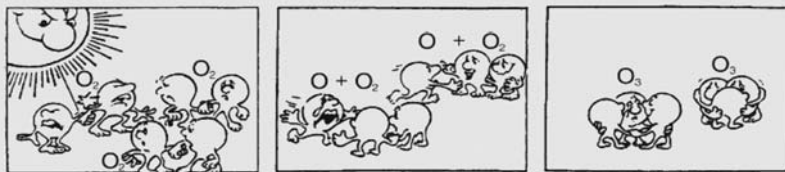
egy mérés körülményeit leíró jegyzőkönyv vagy egy tudós naplójának feljegyzései, azaz olyan szövegrészletek, amelyek ábrákkal, grafikonokkal és táblázatokkal kiegészítve életszerű, hiteles természettudományos helyzetet vázolnak fel, és ezzel kapcsolatos problémákat vagy kérdéseket fogalmaznak meg. Egy szövegrészlethez általában több kérdés (item) tartozik, vagyis a PISA szakított a korábban jellemző egy szituáció – egy kérdés szerkezettel, ami az IEA-felméréseket is jellemezte (Vári *et al.*, 2001b).

A magyarországi természettudományos oktatásban, és – a PISA-val szemben – jelentős arányban a TIMSS gyakorlatában is, konkrét vagy paraméteres bemeneti adatokból, *ismert algoritmusok* vagy azok *kombinációjának* felhasználásával elvégzett számításokat és erre épülő konkrét végeredményt várnak el. Tanári szemmel a PISA-feladatok talán leginkább szokatlan jellemzője – szemben mind a hazai gyakorlattal, mind a TIMSS-mérésekkel – az, hogy a jelenségek és törvényszerűségek lényegének megértésére támaszkodó, gyakran a feltételek extrapolálását igénylő, „valószínűségi típusú” döntések meghozatalát várják el a tanulóktól. Előfordul, hogy a feladatok megoldását szabad, egyéni fogalmazás formájában kell megadni (mint például az alábbi *keretes írásban* bemutatott feladatban, amelyet a magyar tanulók 37,8%-a oldott meg helyesen). Az IEA- és az OECD–PISA-felmérés eltérő magyar teljesítményeinek összevetése arra hívja fel a figyelmet, hogy a közoktatás első nyolc évében magas színvonalon elsajátított természettudományos ismeretek önmagukban még nem garantálnak diákjaink számára hasonló nivójú problémamegoldó képességet, illetve gyakorlati jártasságot.

Figyelemre méltó az a tény, hogy a PISA eredményei sok tekintetben megismétlik az OECD korábbi felnőtt írásbeliség vizsgálatának tapasztalatait (*Literacy in the Information Age*, 2000). A skandináv országok, különösen Svédország és Finnország, nemcsak a

Mintafeladat a PISA 2000 vizsgálatból

... Az ózon képződését az alábbi képregény segítségével szemléltetjük. Tegyük fel, hogy van egy nagybácsid, aki szeretné megérteni a képregény jelentését. Az iskolában azonban semmilyen természettudományos oktatást nem kapott, és nem érti, hogy a képregény szerzője mit próbál elmagyarázni. Azt tudja, hogy a légkörben nincsenek kis emberkék, ezért azon töri a fejét, mit jelenthetnek itt a képregényben. Azon gondolkodik, mik ezek a különleges O, O₂, O₃ jelek, és miféle folyamatot ábrázolnak a képek. Tétélezzük fel, hogy bácsikád tudja,...



...hogyan az O az oxigén jele,
...hogyan mik az atomok és a molekulák.

Írd le a képregény magyarázatát a nagybácsid kérésére!

Magyarázatodban az atomok és molekulák kifejezéseket a 4. és 6. sorokban leírtak szerint használd!

Forrás: Vári, 2003

szövegértés és a matematika, hanem a természettudomány részteszten is a nemzetközi átlag fölött teljesítettek mindkét vizsgálatban, és ugyanezt állapíthatjuk meg a távol-keleti országokról (Japán, Korea), illetve az angolszász országok (Ausztrália, Kanada, Írország, Új-Zéland, Egyesült Királyság) többségéről is. Jó okunk lehet azt feltételezni, hogy ezen országok jobban felkészítik a diákokat a hétköznapi, társadalmi és közéleti részvételre, az önálló problémamegoldásra és véleményalkotásra, valamint álláspontjuk megfelelő kommunikálására.

8.2.4. Állampolgári ismeretek és attitűdök

A tanulás eredményességének vizsgálatában ritkán szerepel az állampolgári ismeretek és attitűdök elsajátításának mérése, noha ezek fejlesztése nélkülözhetetlen feltétele annak, hogy fenntartható legyen a plurális demokráciák működőképessége és az ehhez szükséges polgári aktivitás és elkötelezettség. Ebben szerepe lehet annak is, hogy más területekhez képest ez kötődik a leginkább politikai értékekhez és meggyőződésekhez, ezért itt különösen nehéz az eredményesség mindenki számára elfogadható kritériumainak a megfogalmazása.

A korábban említett nemzetközi vizsgálat (lásd 8.1. táblázat), melyben Magyarország is részt vett, első alkalommal teremtett lehetőséget arra, hogy a tanulás eredményességét e területen is nemzetközi összehasonlításban elemezhessük. Az ismeretek meglétét firtató kognitív kérdésekre adott válaszokat tekintve a 14 éves magyar tanulók az átlagosan teljesítők közé kerültek 102 ponttal, a vizsgálatban részt vevő országok pontszámai pedig 111 és 86 pont között szóródtak (Torney-Purta et al., 2001). Ezen belül persze Magyarország esetében is jelentős eltérések figyelhetők meg: amíg a tartalmi ismeretek terén átlag fölötti pontszámok születtek, az értelmezési képességekben csak átlagosak (lásd 8.2. táblázat és Függelék 8.9. táblázat). Ez nyilván nem független a magyar iskolákra jellemző tanítási tartalmaktól és módszerektől. Az állampolgári nevelésben részt vevő tanárok nagy része Magyarországon egyetért abban, hogy a tanításban az ismeretátadás dominál (71%), és hogy meg kellene fordítani az arányokat a kritikai gondolkodás (39%) és a részvételi képességek (23%) fejlesztése, valamint az értéktnevelés (28%) javára (Mátrai, 2002).

A vizsgált 28 ország tanulói nagymértékben különböznek a tekintetben, miről gondolják azt, hogy „jó vagy rossz hatással van a demokráciára”. Erre a kérdésre kevés (25-ből 7) olyan válasz van, amiben viszonylag nagy az egyetértés: jó a demokráciának a szabad választás, a sokféle politikai szervezet megléte, a nők politikai szerepvállalásának segítése, és rossz az, ha tilos nyilvánosan kritizálni a kormányt, ha egyetlen vállalat kezében vannak a napilapok, ha a bíróságok a politikusok befolyása alatt állnak vagy ha a gazdagok nagyobb hatással vannak a kormányra, mint mások. A magyar tanulók válaszai egy kérdésben mutatnak éles különbséget a nemzetközi átlagtól: döntő többségük szerint a gazdagok és szegények közötti nem túl nagy jövedelemkülönbség is jó hatású a demokráciára. Arra a kérdésre, hogy „ki a jó állampolgár”, az országok többségének tanulói inkább konvencionális (például részvétel a választásokon, a törvények betartása, a kormány tisztelete vagy a politikai sajtó követése), kisebb hányaduk inkább mozgalmi jellegű (például emberjogi, környezetvédelmi, civil szervezeti és helyi aktivitás) válaszokat fogad el. A magyar adatok a konvencionális modell vonatkozásában egy országgal sem mutatnak azonosságot, a mozgalmi modell esetében viszont hasonlóak a német, az orosz és a bolgár adatokhoz (Mátrai 2002).

8.2. táblázat

Az állampolgári ismeretek, elkötelezettség és attitűdök mutatóinak eltérése a nemzetközi átlagtól egyes országokban, 1999

Ország	Ismeretek			Elkötelezettség			Attitűdök és elképzelések							
	Tartalmi ismeretek	Értelmezési képességek	Együtttesen	Konvencionális állampolgári modell	Mozgalmi állampolgári modell	Várható részvétel politikai tevékenységekben	Bizalom az iskolai részvételben	Gazdasághoz kapcsolódó kormányzati felelősség	Társadalomhoz kapcsolódó kormányzati felelősség	Pozitív attitűdök a bevándorlók iránt	Pozitív attitűdök a nemzetiségek iránt	Bizalom a kormányzati intézményekben	A nők politikai jogainak támogatása	Nyitott légkör az osztálytermi vitára
Anglia	▼	▲		▼	▼	▼			▲	▼			▲	
Ausztrália		▲		▼	▼	▼		▼				▲	▲	
Belgium (francia)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▼				▼
Bulgária		▼		▲				▲		▼		▼	▼	▼
Chile	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲		▲	▲	▲		▼	▲
Ciprus	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		▲	▲	▲	▲	▲
Csehország	▲		▲	▼	▼	▼	▼			▼	▲	▼		▼
Dánia				▼	▼	▼	▲	▼	▼	▼	▼	▲	▲	
Egyesült Államok		▲	▲	▲	▲	▲		▼		▲		▲	▲	▲
Észtország	▼	▼	▼	▼	▼				▼	▼	▼	▼	▼	▼
Finnország	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲	▲		▲		▲	
Görögország	▲	▲	▲	▲	▲		▲	▼	▲	▲		▲		▲
Hongkong	▲	▲	▲		▼	▲	▼	▼	▼	▲	▼		▼	▼
Kolumbia	▼	▼	▼	▲	▲	▲			▼	▲	▲			▲
Lengyelország	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲			▲
Lettország	▼	▼	▼		▼	▲	▼		▼	▼	▼	▼	▼	▼
Litvánia	▼	▼	▼	▲	▲	▼		▲	▼	▼		▼	▼	▼
Magyarország	▲					▼	▼	▼	▼	▼			▼	▼
Németország				▼	▲	▼	▼	▼	▼	▼			▲	▲
Norvégia	▲	▲	▲	▼	▲	▼	▲	▼			▲			▲
Olaszország	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▲	▲	▼				▲
Orosz Föderáció		▼		▼			▼	▲				▼	▼	
Portugália	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼		▼
Románia	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲					▼	▼
Svájc	▼			▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲
Svédország	▼	▲		▼	▼	▼	▲	▲		▲	▼		▲	▲
Szlovákia	▲	▲	▲	▲	▲	▼		▲	▲	▼	▲	▲	▼	▼
Szlovénia	▲			▼	▼		▼			▼		▼		▼

Forrás: Torney-Purta et al., 2001

▲ Az ország átlaga szignifikánsan magasabb a nemzetközi átlagnál.

▼ Az ország átlaga szignifikánsan alacsonyabb a nemzetközi átlagnál.

Üres cella = Az ország átlaga nem tér el szignifikánsan a nemzetközi átlagtól.

Arra a kérdésre, vajon „mi tartozik a kormányzat felelősségi körébe”, kétféle jellegzetes választípus mutatható ki: az egyik szerint inkább a társadalmi folyamatokért (például a munkanélküliség kezelése, az egészségügyi alapellátás vagy az ingyenes alapoktatás), a másik szerint főleg a gazdasági folyamatokért (például az árak ellenőrzése, a megfelelő életszínvonal biztosítása, a vagyoni különbségek csökkentése vagy az ipar támogatása) felel a kormány. Magyarországon a gazdasági felelősségi modellel való azonosulás jellemző, ami Csehország, Szlovénia és Lettország kivételével általában jellemző az „új demokráciákra”. Ugyancsak érdekes a „közintézményekbe vetett bizalom” kérdésével összefüggő attitűdök alakulása. A kormányzashoz köthető közintézményekben (önkormányzatok, bíróság, rendőrség, pártok, parlament) csak nyolc ország tanulói bíznak sokkal jobban a nemzetközi átlagértéknél, és Szlovákia kivételével, ezek között nem szerepelnek az „új demokráciák”. A magyar tanulókra átlagos bizalom jellemző, de – legalábbis az 1999-es adatfelvétel idején – az átlagosnál jobban bíztak a kormányban, ami a közép-kelet-európai térségben egyedül Magyarországra volt jellemző. Ugyancsak az átlagosnál nagyobb a bizalmuk a politikai hírműsorokban (ebben már Litvánia és Lengyelország diákjaival is osztoznak). A magyar fiataloknak a „haza iránti elkötelezettsége” átlagos (ez régiókban Csehországban, Lengyelországban és Szlovákiában magasabb az átlagnál). Az állampolgári attitűdök körében kiemelkedően fontos a társadalmi vagy etnikai kisebbségekhez fűződő viszony. Figyelemre méltó, hogy a bevándorlók iránt mindössze tíz ország tanulójának van pozitív attitűdje (régiókból egyedül a lengyelek), Magyarország e tekintetben mélyen az átlag alatt van (Lettországgal, Szlovéniával, Svájcjal és Németországgal együtt). Ami a nemzetiségekhez való viszonyt illeti, a magyar tanulók attitűdjeire utaló mérési adatok a nemzetközi átlaghoz közeleiek.

Igen mérsékelt a 14 évesek politikai érdeklődése. Csak négy olyan ország van, ahol a megkérdezettek több mint 50%-a érdeklődik igazán a politikai kérdések iránt, Magyarország e tekintetben átlagos képet mutat (39%). Bonyolultabb a helyzet a fiatalok várható jövőbeli politikai aktivitását illetően. Bizonyos konvencionális politikai tevékenységek vonatkozásában (például párthoz csatlakozni, közhivatalt vállalni vagy sajtóhoz fordulni társadalmi-politikai kérdésekben) általában nagyon alacsony az aktivitási szándékuk (Magyarország e tekintetben az átlag alatt van). Ugyanakkor a magyar tanulók 91%-a fejezte ki a parlamenti választásokon való majdani részvételi szándékát, amihez hasonló vagy magasabb hajlandóságot csak a dánok, a ciprusiak és a szlovákok mutatnak. A parlamenti voksolás szándékának nemzetközi átlaga egyébként igen magas, 70 és 90 százalék között mozog. A mozgalmi jellegű politikai tevékenységekben (például petíció benyújtása vagy demonstráció) Magyarország az átlagos, illetve átlag alatti értéket képviseli. Nagyon kevesen tartják ugyanakkor elképzelhetőnek azt, hogy felnőtt korukban illegális politikai tevékenységbe (például épületfoglalás, forgalomkorlátozás) fogjanak: arányuk Magyarországon kevesebb, mint 10% (a nemzetközi átlag 15%).

A magyar tanulók kevésbé bíznak abban, hogy aktív részvételükkel az iskola életét befolyásolni tudják (csak Németországban hasonló e tekintetben a bizalomhiány). A tanulók úgy látják, hogy a környezetvédelmi és a hazafiságra nevelés fontos helyet kap az iskolai oktatásban, ugyanakkor a problémamegoldásra, más országok ismeretére és a különböző nézőpontok megértésére nem fordítanak megfelelő figyelmet a tanításban. A magyar tanulók az átlagosnál valamelyest elégedetlenebbek az állampolgári ismeretekkel összefüggő témák tanításával. A többi kelet-európai országhoz hasonlóan a magyarországi diákok is úgy látják, hogy az iskolai oktatást kevésbé nyitott légkör jellemzi. Az emberjogi és politikai ifjúsági szervezetekben való részvétel igen alacsony (3% és 4%),

ugyanakkor elég nagy közösségi aktivitásra utal az iskolaparlamentari (32%), a környezetvédelmi (28%), az önkéntesen végzett helyi közösségi tevékenységekben (23%) és a társadalmi célú pénzgyűjtési akciókban (18%) való részvétel aránya (Mátrai 2002).

8.2.5. Informatika

Az elmúlt egy-másfél évtizedben az informatikai műveltség vagy még inkább az új információs és kommunikációs technológiához köthető kompetenciák fejlesztése minden fejlett országban az egyik legfontosabb oktatáspolitikai prioritássá vált. Mára körvonalazódni látszik az is, hogy e körbe milyen ismeretek, képességek, készségek és attitűdök sorolhatók, és ennek megfelelően a tanulás eredményességének a mérésére során mire kell figyelmet fordítani (lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet, valamint a *keretes írást*). Az egyik e témában végzett felmérés szerint („Információs és kommunikációs technológiák és az oktatás minősége” – lásd 8.1. táblázat) az informatikai eszközöket igénylő házi feladatok megoldásához a 17 éves magyar fiatalok mintegy fele nem rendelkezik otthoni infrastruktúrával, és az iskolai könyvtárak nagy része sem rendelkezik még kielégítő felszereléssel és segítőkkal ahhoz, hogy megfelelő tudásbázisként funkcionáljon. A PISA-vizsgálat keretében történt IKT-val összefüggő adatgyűjtés is azt erősíti meg, hogy a magyar tanulók többek között abban térnek el az OECD átlagától, hogy otthon jóval kevesebbet, az iskolában viszont jóval többet használnak a számítógépeket (lásd Függelék 5.52. táblázat).

Az „Információs és kommunikációs technológiák és az oktatás minősége” vizsgálat tesztjeiben megjelenő témakörök

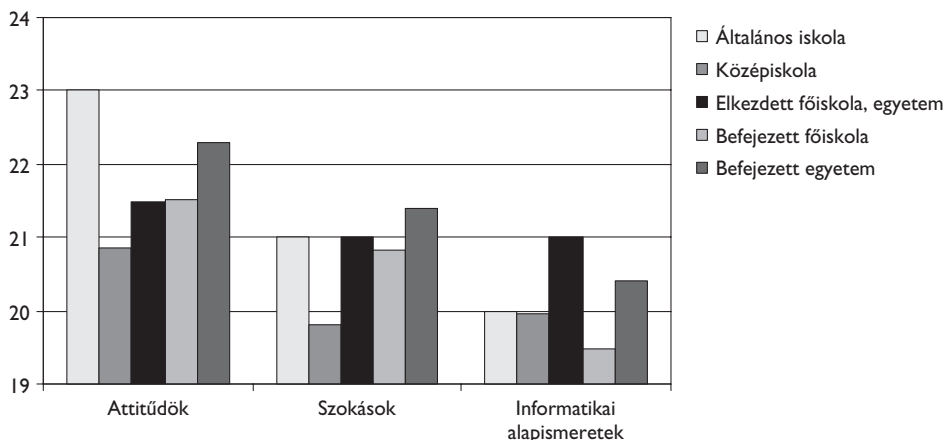
- A számítógépes kultúra iránti *attitűdök* (pl. előítételek, elvárások, preferenciák, élmények, tapasztalatok);
- A számítógép-használattal kapcsolatos *szokások* (pl. az IKT-használat gyakorisága, helye, időtartama, funkciói);
- *Informatikai alapismeretek* (pl. olyan alapfogalmak ismerete, mint a bájtt, modem, vírus, RAM, CPU, böngésző, memória, e-mail cím, weboldal, képformátum, lemezfajták, szövegszerkesztés, táblázatkezelés vagy az adatbázis);
- *Informatikai alapkészségek* (pl. információszűrés, rangsorolás, a szükséges/elégletes információ megítélése, információértékelés, ábraolvasás, ábrák, szövegek és képek esztétikus megalkotása, digitális közlés szerkesztése, illetve az ilyen közlések üzenetértékének megítélése);
- Az informatikához köthető általános *tanulási (learning to learn) készségek* (pl. olyan oktatási kultúrától és tantervi anyagtól függő információkezelési képességek, mint az érdekes és/vagy hiteles hely közötti választás, a szakértők megkérdezése, szövegértési feladatok megoldása, grafikonok és ábrák elemzése, adott problémához tájékozódási források megválasztása, szöveg írása diagramhoz, az információ másodközlésével összefüggő jogi és etikai problémák vagy az adatbázisok értelmezése).

Forrás: Kárpáti–Hidvégi, 2002

Az IKT otthoni használatára főként a játék, az írásos kommunikáció és a kötetlen böngészés jellemző, amiből arra lehet következtetni, hogy az otthoni gép birtoklása nem feltétlenül jelent előnyt a számítógépes ismeretek elsajátításában és alkalmazásában. Az információkezelési képességekben ugyanakkor a magyar fiatalok jónak tűnnek. Az említett négy országra kiterjedő kutatás (lásd a 8.1. táblázatot) adatai szerint a többség képes az önálló tanulásra mind az informatikai eszközökkel, mind a nyomtatott információhordozókkal segített környezetben. Ismerik az internetes keresés alapvető technikáit, az irodai szoftverek jellemzőit, a számítógépek kezelésének alapjaival is tisztában vannak. A fiúk és lányok információkezelési képességei között nem található szignifikáns eltérés. Úgy tűnik továbbá, hogy az iskolai képzéssel lehetséges a szociokulturális hátrányokat valamelyest kiegyenlíteni az IKT terén, amennyiben a tanárok felkészültsége megfelelő (lásd 8.8. ábra és Függelék 8.10. táblázat). A jó infrastruktúra mellett ugyanis a sikeres számítógéppel segített tanítás és tanulás másik, talán az elsónél is fontosabb összetevője a tanárok megfelelő felkészültsége.

8.8. ábra

A magyar tanulók IKT-val kapcsolatos attitűdjei, szokásai és alapismeretei az anya iskolai végzettségének függvényében, 2001 (pontszám 1-től 25-ig terjedő skálán)



Forrás: Kárpáti–Hidvégi, 2002

A kooperatív tanulási formák hiányát mutatja, hogy nagyon kevesen használják az internetet más iskola diákjaival vagy akár a saját iskolában tanulókkal való közös munkához. Az interneten keresztül szervezett, végzett munka – melynek egyik, világszerte igen népszerű formája a „távprojekt” – még ritkaságnak számít a magyar iskolákban. A magyar fiatalok mindössze néhány egyszerű funkciót használnak: szöveget szerkesztenek, böngésznek és leveleznek vagy „csetelnek”. Számos funkció (így az oktató vagy szimulációs programok használata) nem szerepel számítógépes tevékenységek között, pedig a munka világában ezek fontosak lehetnek. A magyar tanulók a tudásmérő tesztekben jól szerepelnek, alapismereteik megbízhatóak. Problematikus azonban e tudás tartalma: számos olyan, a munka világában nélkülözhetetlen tevékenység van, amely nem szerepel a diákok iskolai tananyagában, vagy ha igen, a megjelenítése nem eléggé jó minőségű. Az informatikai képességrendszerben a gondolkodási képességek fejlettsége,

az ítéelőerő, a vizuális memória, a térszemlélet például éppen olyan lényeges szerepet játszik, mint a technikai jártasság, a programozási ismeretek vagy az üzemeltetés alapismeretei (Kárpáti–Hidvégi, 2002).

8.2.6. Idegen nyelv

Az IKT-hoz kapcsolódóak mellett az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztése is kiemelkedő oktatáspolitikai prioritás. Ez az oka annak, hogy a vizsgált időszakban nemcsak a terület szakmai fejlesztésére irányult kiemelt figyelem, hanem a tanulók meglévő tudásának a felmérésére is. A 2000. évben elvégzett átfogó hazai felmérés (lásd 8.1. táblázat) eredményei szerint a tanulók jelentős része a tantervekben és követelményekben az adott korosztályok számára megfogalmazott célokkal összemérhető színvonalon elsajátított legalább egy idegen nyelvet. Ebben a tekintetben az eredmények összhangban vannak azokkal a megállapításokkal (Vágó, 1999b), amelyek szerint a nyelvtanítás eredményessége terén az utóbbi időben jelentős változások következtek be. Korábban még tömegjelenség volt, hogy többéves formális nyelvtanulás után sem alakult ki a minimális idegen nyelvi kompetencia, ma viszont ez már egyre kevesebb tanulóra jellemző. A kedvező összkép mögött azonban igen jelentős különbségek vannak: az eredmények nagymértékű szóródást tükröznek, és szinte minden megvizsgált háttértényező mentén nagy eltéréseket találunk (Csapó, 2001b).

A nyelvvizsgák eredményességének egyik mutatója a középfokú képzés során megszerzett nyelvvizsgák száma, aminek fontos szerepe van a felsőoktatási továbbtanulásban is (erről lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet). A 2001. évben országos átlagban a felsőoktatásba felvett középiskolásoknak 44,9%-a, a jelentkezőknek pedig 29,7%-a rendelkezett nyelvvizsgával: döntő többségük ezen belül középfokúval. E mutatót tekintve is jelentős eltérés figyelhető meg az ország különböző régiói között. Amíg például az észak-alföldi régiókban a felvetteknek körülbelül egyharmada, addig a közép-magyarországi régióban jóval több mint fele rendelkezett nyelvvizsgával (lásd Függelék 8.11. táblázat).

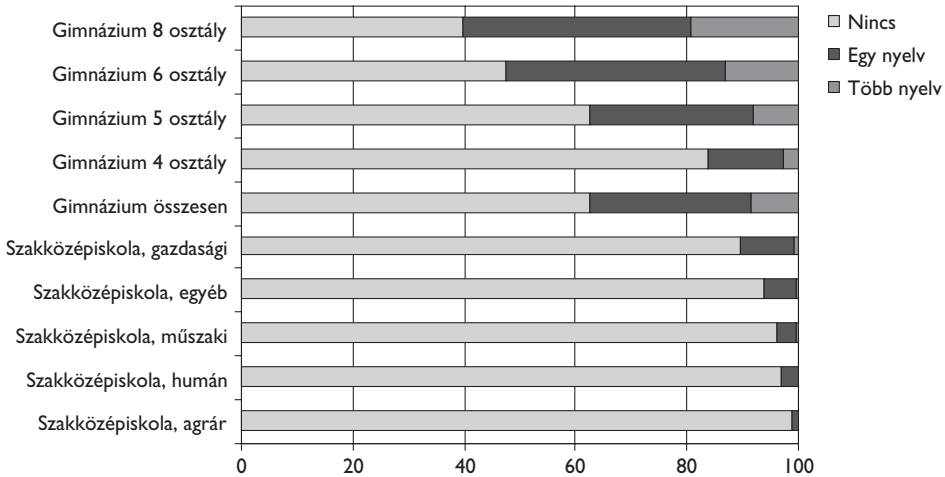
A 2002-ben érettségizők körében végzett felmérés szerint a 68 193 válaszadó 78,3%-a egyetlen nyelvből sem tett B vagy C típusú, legalább középfokú nyelvvizsgát (*A magyar nyelvi...*, 2003). Egy nyelvből 17,4%, több nyelvből mindössze 4,3% rendelkezik ilyen típusú nyelvvizsga-bizonyítvánnyal. A nyelvtudást a képzés típusa szerint vizsgálva jelentős különbségeket tapasztalhatunk. A nyelvvizsgával nem rendelkezők aránya a gimnazisták körében a legalacsonyabb (62,4%), és az agrár szakmacsoportba tartozó szakközépiskolások között a legmagasabb (98,7%), ám nem sokkal alacsonyabb a humán (96,7%) és a műszaki (96,2%) területen sem. Egyedül a gazdasági-szolgáltatási képzésben alacsonyabb ez az arány 90%-nál (89,4%), ami a képzés jellegét tekintve korántsem értékelhető megfelelőnek. Az egy nyelvből nyelvvizsgával rendelkezők száma a gimnáziumokban sem megnyugtató, kevesebb mint 30%, míg több nyelvből mindössze a gimnazisták 8,4%-a tett nyelvvizsgát. Ez utóbbi mutató az összes többi képzési típusban 1% alatt (0,1 és 0,6% között) mozog.

Hasonlóan differenciált kép bontakozik ki a középiskolai képzés évfolyamszáma és a nyelvtudás közötti összefüggések vizsgálatakor. A nyelvvizsgával nem rendelkezők aránya a nyolcosztályos középiskolákban 40% alatt marad, a hatosztályos képzés esetén 47,4%, az ötosztályos középiskolákban 62,4%, míg a négyosztályos érettségi előtti középiskolai tanulmányokat folytatóknál 83,7%, azaz a legjobb átlagot mutató populációnak

több mint kétszerese. Természetesen hasonló, sőt bizonyos szempontból még drasztikusabb tendencia érvényesül az egy, illetve több nyelvvizsgálóval rendelkezők esetében is: az utóbbiak aránya a nyolcosztályos középiskolákban még mindig 20% körüli, a négyosztályos képzést nyújtó intézmények esetében pedig mindössze 2,6% (lásd 8.9. ábra és Függelék 8.12. táblázat).

8.9. ábra

A nyelvvizsgálóval rendelkezők aránya az érettségizők körében a képzés típusa szerint, 2002 (%)



Forrás: A magyar nyelvi..., 2003

8.3. A tanulás eredményességét meghatározó tényezők

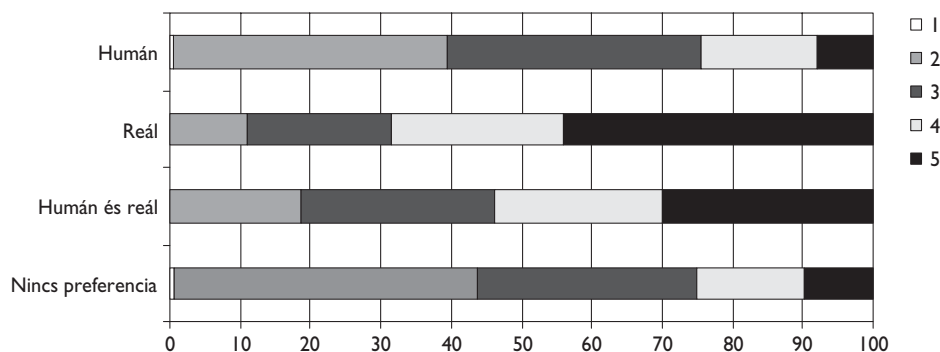
A tanulás eredményességére irányuló felmérésekre szinte mindig jellemző az, hogy megpróbálnak információt szerezni azokról a háttértényezőkről is, amelyek az eredményeket befolyásolhatják. Ez nemcsak az okok feltárását teszi lehetővé, hanem az iskolák vagy az otthoni tanulási környezet sajátosságainak összehasonlító elemzését is. A PISA-vizsgálat során például a diákok társadalmi jellemzőiről, tanulási szokásairól és az iskolai tanulási környezetről is gyűjtöttek adatokat. Ezek azt mutatják, hogy a magyar tanulók (az osztrák, a német, a cseh, az olasz, a portugál társaikhoz hasonlóan) egyedül szeretnek tanulni, és ezt OECD-átlaghoz képest tudatosabban végzik. A legtöbb országban a legjobb tanulási stratégiával rendelkező tanulók (a felső negyed) egy egész szinttel jobban teljesítenek, mint azok, akik e tekintetben az alsó negyedben helyezkednek el. A tudatos erőfeszítés a tanulásban azonban feltehetően nem az egyetlen feltétele az eredményességnek, hiszen a dán, az izlandi, a norvég, a finn és a koreai fiatalok ezen indikátor mentén a sor végén helyezkednek el, országos átlagban mégis jobb eredményt érnek el, mint a magyar tanulók. Ez utóbbiak az emlékezeti tanulás tekintetében az OECD-rangsor élén vannak: különösen feltűnő a lányok „magolási technikája”, ami messze kiemelkedik az OECD-átlagból. Az értelmező tanulásban a magyar tanulók a rangsor 4. helyén állnak, Mexikó, Portugália, Ausztria után (*Knowledge and Skills for Life, 2001*).

Az adatok azt mutatják, hogy az értelmező tanulás általában magasabb eredmény eléréséhez vezet, mint az, amely az emlékezetbe vésésre épít. Magyarországon azonban sajátos módon más összefüggés érvényesül: a memorizálásra hajlamos tanulók egyértelműen jobb eredményeket érnek el társaiknál. A versenyszellemet erősítő kompetitív tanulásban a magyar tanulók az átlagnál jobbak, viszont az OECD átlagnál kevésbé szeretik az együttműködésre épülő kooperatív tanulási formákat (Vári, 2003). Ebben szerepe lehet annak is, hogy Magyarországon a kooperatív tanulási stratégia követése kevésbé jár együtt pozitív teljesítménnyel, mint az OECD-országok egészében.

A teljesítményeket természetesen meghatározza a tanulók tanuláshoz való viszonya is, ezen belül például az, hogy szeretik-e az adott tantárgyat vagy sem. Nem meglepő, hogy azok között a tanulók között, akik matematikából az érettségi vizsgán jeles osztályzatot kapnak, jóval magasabb a reál, és kisebb a humán érdeklődésűek aránya, mint azok között, akik e tárgyból rosszabb jegyet kapnak (lásd 8.10 ábra és Függelék 8.13 táblázat).

8.10. ábra

A különböző érettségi jegyet szerző tanulók megoszlása a matematika tantárgyban aszerint, hogy milyen tantárgyakat preferálnak, 2001 (%)



Forrás: Összefoglaló a 2001. évi gimnáziumi..., 2002

A tanulók társadalmi háttéréről gyűjtött adatok azt mutatják, hogy Magyarország (hasonlóan Csehországhoz, Belgiumhoz, Luxemburghoz, Németországhoz és Svájc) azon országok közé tartozik, amelyekben a szülők foglalkozása és a tanulók teljesítménye között igen erős kapcsolat található. A magyar iskolarendszerben továbbá a teljesítménykülönbségek nagy részét magyarázzák az iskolák közötti különbségek. A PISA-adatok szerint az előnyösebb társadalmi háttérrel rendelkező tanulók jobban felszerelt iskolákba járnak, és képzetesebb tanárok tanítják őket. Jobbak az eredmények azokban az iskolákban, ahol a tanárok a diákok képességeihez igazodó követelményeket támasztanak, s a tanulókat haladásra ösztönzik, tanítási módszereikben a diákok szükségleteihez igazodnak, a tanárok elkötelezetten, hivatásszerűen látják el feladataikat és magas az iskolában a munkamorál, az iskolavezetés és a testület rendelkezik bizonyos autonómiával (erről lásd még az *iskolák belső világáról* szóló 6. és az *oktatási egyenlőtlenségekről* szóló 9. fejezetet).

8.4. Az eredményesség egyéb mutatói és értékelésének egyéb formái

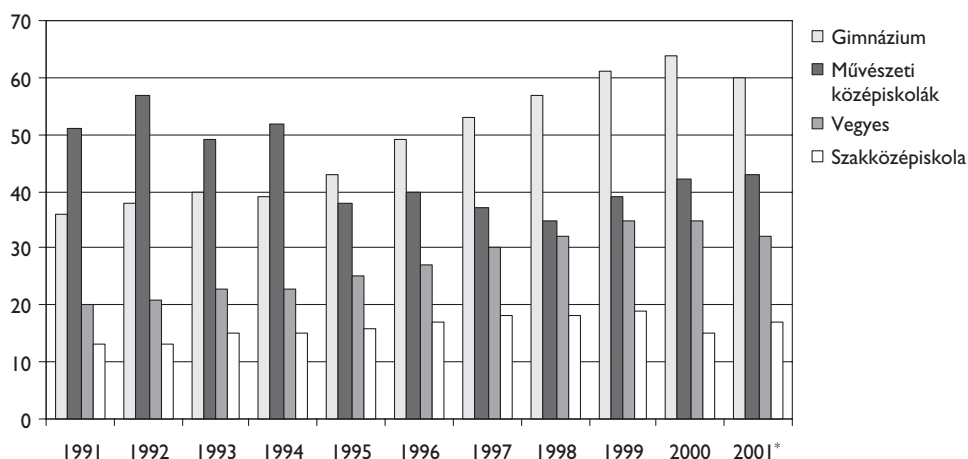
Az oktatás eredményességének értékelésére a tanulmányi teljesítmények mérése mellett több más mutató is felhasználható. A mutatók fontos csoportját alkotják a felsőfokú továbbtanulási arányok, amelyek elemzését Magyarországon az e területről évek óta rendszeresen gyűjtött adatok segítik. Ezzel szemben szinte alig van információ például a közoktatásból kikerülő fiatalok munkaerő-piaci beilleszkedéséről vagy az oktatási szolgáltatásokat igénybe vevők elégedettségéről. Az ilyen mutatók nemcsak a közoktatási rendszer egészének, hanem egy-egy iskola eredményességének az értékelésére is alkalmasak.

8.4.1. A felsőfokú továbbtanulás mutatói

Az elmúlt évtizedben az érettségi évében felsőoktatási intézményekbe jelentkezők száma 85%-kal a felsőoktatásba ezek közül bekerülők száma pedig 122%-kal növekedett. Ez a jelentkezési arányok bizonyos fokú csökkenését jelenti, miközben a felvételi arányok 23%-ról 34%-ra emelkedtek (lásd 8.11 ábra és Függelék 8.14. táblázat). A felvételre jelentkezők száma 2000 és 2001 között, azaz egy év alatt 8,55%-kal, ezen belül az államilag finanszírozott képzési helyekre felvettek száma 8,45%-kal a költségtérítéssel képzésre felvettek száma pedig 23,74%-kal nőtt (Neuwirth, 2003). Hangsúlyozni kell persze, hogy e látványos folyamat oka a felsőoktatás expanziójában, és nem a középiskolai oktatás eredményességének ilyen mértékű javulásában keresendő (erről lásd az *oktatási rendszerről és a tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet).

8.11. ábra

Az egyes középiskola-típusok 12. évfolyamán végzetek közül a felsőoktatásba felvettek aránya, 1991–2001(%)



Forrás: Neuwirth, 2003

* 2001-ben a 100% nem a 12. évfolyamon végzetek, hanem az érettségizettek.

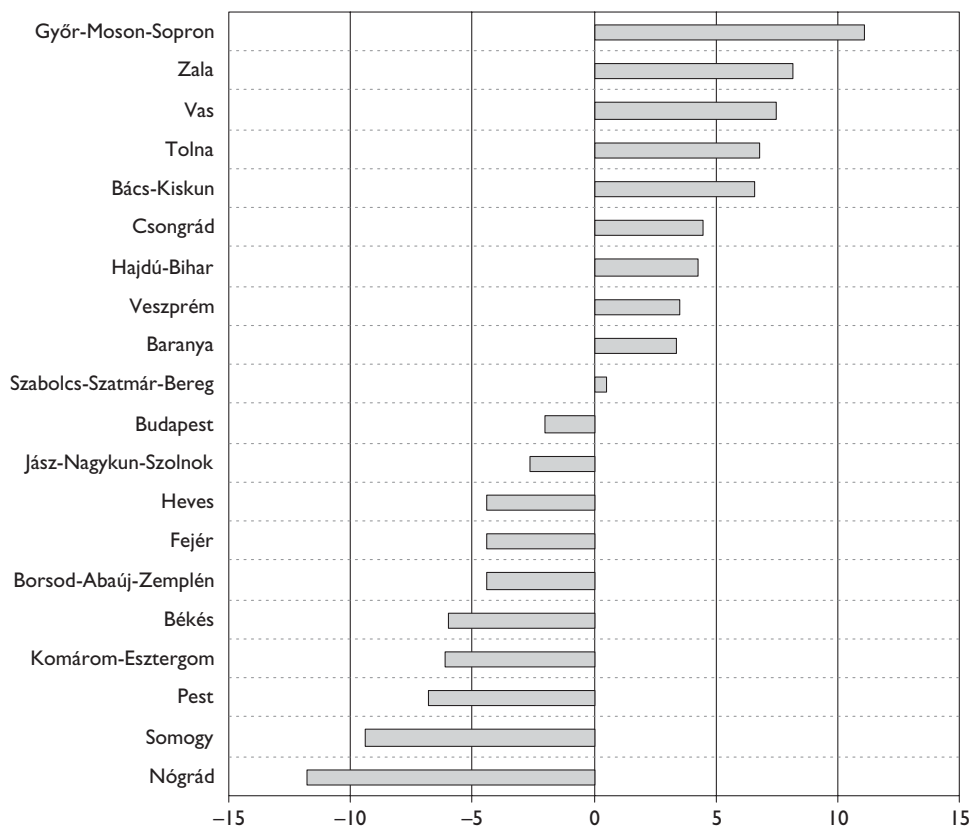
A növekedés egyik velejárója a leginkább és legkevésbé eredményes iskolák közötti különbségek mélyülése. A különböző iskolatípusok, az egyes megyék és városok, illetve az eltérő településtípusok között korábban is meglévő szakadék tovább tágult. 2001-ben például amíg a 100 ezresnél nagyobb lélekszámú városok 12. évfolyamos tanulóinak 40%-át vették fel a felsőoktatásba, addig a 25–50 ezres lélekszámú településeken tanulóknak csak 33%-át, az 5000-nél kisebbekben élőknek pedig csak 19%-át. Az egyházi középiskolákat elvégzők 50%-a bekerült valamilyen felsőoktatási intézménybe, ugyanakkor a települési önkormányzatok által fenntartottak esetében ez az arány csak 32% (lásd *Függelék 8.15. táblázat*).

Az egyes középiskolák eredményességének az értékelésére Magyarországon évek óta használják azokat a mutatókat, amelyek a felsőoktatásba jelentkezők és felvettek arányát jelzik. Ennek alapján olyan rangsorokat szoktak felállítani, amelyek élén azok az intézmények állnak, amelyekből a tanulók legnagyobb arányban jutnak be egyetemekre és főiskolákra (*Jelentés... , 2000*). Mivel azonban a felvételi arányok és az iskolákban tanulók társadalmi összetétele között szoros összefüggés van, az ilyen adatok legalább annyira szólnak az iskolák társadalmi jellemzőiről, mint az ott folyó pedagógiai munka tényleges eredményességéről. Az újabb vizsgálatok már kiterjednek a társadalmi háttérváltozók gyűjtésére is, ami lehetővé teszi egyfajta „hozzáadott érték” vizsgálatát. Egy 424 középiskolára kiterjedő elemzés során például oly módon próbálták „mérni” ezt, hogy az iskolákat nemcsak azok különböző eredményességi mutatói, hanem tanulóik bizonyos társadalmi jellemzői szerint is sorba állították, és az egyes intézmények rangpozícióját e két listán összehasonlították. Ebben az esetben azokról az iskolákról lehetett elmondani azt, hogy nagyobb „hozzáadott értéket” hoztak létre, amelyek az eredményességi mutatókat tekintve magasabb pozícióban voltak, mint társadalmi jellemzőik szerint. Az elemzések azt mutatják, hogy az iskoláknak körülbelül 6-10%-ára jellemző az, hogy eredményességi mutatóik jelentősen jobbak vagy rosszabbak annál, mint amit a társadalmi jellemzőik alapján várhatnánk tőlük. Az említett elemzésben az iskolák eredményességét a felvettek és a végzetek hányadosával, a nyelvvizsgát tettek arányával és a közös felvételi-érettségi vizsgák pontszámával, a társadalmi adottságukat pedig a szülők iskolai éveinek a számával, a munkanélküli szülők arányával és a tanulók által hozott iskolai osztályzatokkal mérték. Az erre épülő számítások szerint az iskoláknak a kétféle – eredményességi és társadalmi adottságok szerinti – listán elfoglalt átlagos pozíciója között igen nagy eltérések jelentek meg bizonyos intézményi (pl. települési vagy fenntartói) kategóriák szerint. A fenti eljárással számított „hozzáadott érték” adatsor például azt mutatja, hogy a társadalmi adottságok kompenzálásában Győr-Moson-Sopron, Zala, Vas, Tolna és Bács-Kiskun megyék iskolái a legeredményesebbek, míg Nógrád és Somogy megye intézményei a legkevésbé azok (lásd *8.12. ábra és Függelék 8.16. táblázat*).

Több év adatai alapján lehetővé válhat egy-egy konkrét iskola pedagógiai eredményességének a megítélése is a hozzáadott érték alapján. Ez azonban nemcsak az iskola fenntartója vagy használói számára nyújthat hasznos információkat, hanem az oktatásfejlesztés számára is. Feltárhatóvá válhatnak ugyanis azok a pedagógiai, iskolavezetési, szervezeti és gazdasági tényezők is, amelyek a kiemelkedően jó vagy éppen gyenge teljesítményeket előidézték. Ezzel mód nyílhat a leghatékonyabb iskolák tapasztalatainak elterjesztésére, az elmaradó iskolák hátrányainak csökkentésére.

8.12. ábra

A középiskolák szociokulturális és eredményességi mutatói alapján számolt „hozzáadott érték” megyék szerint



Forrás: Neuwirth, 2003

Megjegyzés: Az egyes szociokulturális és eredményességmutatókat 100 pont átlagra számították át. A három szociokulturális mutató átlaga határozta meg az egyes iskolák rangpozícióját a szociokulturális skálán, a három országos eredményességmutató pedig az eredményesség skálán. A két rangpozíció különbsége a „hozzáadott érték”. A szociokulturális mutató a vizsgálat előtti utolsó három, az eredményességmutató az utolsó öt év adatainak átlaga. Az egyes mutatók 424 olyan iskola adatainak elemzésére épülnek, amelyek esetében mind a hat mutató rendelkezésre állt.

8.4.2. Vizsgák

A közoktatás eredményességének értékelésében meghatározó szerepe van a vizsgáknak. Noha ezek elsődrendű funkciója az egyes tanulók teljesítményének értékelése és elismerése, fontos visszajelzéseket adhatnak egy-egy intézmény vagy akár az egész oktatási rendszer teljesítményéről is. A közoktatási törvény 1993-ban vezette be az *alapképzési vizsgát*, ennek szerepe azonban a tartalmi szabályozás változásai miatt bizonytalan maradt: megszervezésére ritkán, általában iskolai szintű döntések alapján kerül sor. Jóval elterjedtebbek a *középszintű felvételi vizsgák*, amelyek szerepe különösen az erős szelekció-

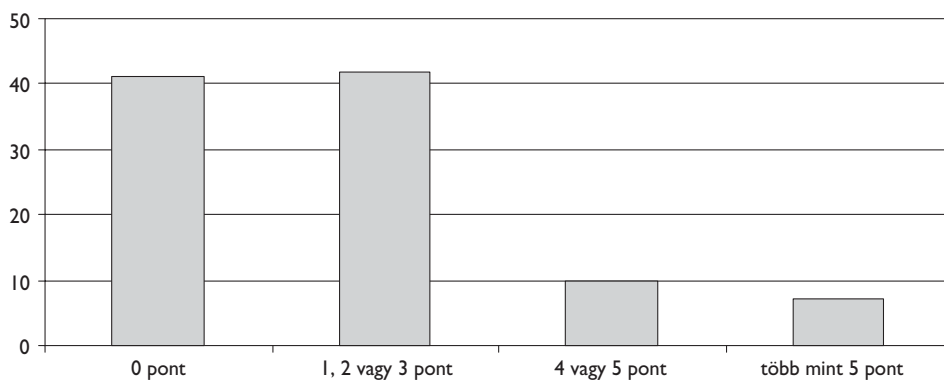
ra kényszerülő 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok esetében értékelődött fel. A vizsgák közül minden oktatási rendszerben, így a magyarban is kiemelkedik a középiskolai tanulmányok lezárását és a felsőfokú továbbtanulásra való alkalmasságát igazoló *érettségi*, továbbá a felsőfokú oktatásba való bejutást szabályozó *felvételi vizsgák*. Az érettségi a 2000. évet követően két jelentősebb kihívással is szembesült: az egyik a korábban kizárólag iskolai szinten értékelt dolgozatok országos újravizsgálata, a másik pedig a vizsgára vonatkozó szabályok³ módosítása.

8.4.2.1. Az érettségi vizsgadolgozatok országos szintű értékelése

Magyarországon az érettségi olyan iskolai szintű vizsga, amelynek egységességét kizárólag a feladatok egy részének országos szintű kijelölése és azok javítási és pontozási útmutatója biztosítja, így az azonos érdemjegyek iskolánként igen eltérő tényleges teljesítményt takarhatnak. Ezért évek óta gyakran fogalmazódott meg az az igény, hogy az érettségit országosan egységes standard követelményekre és feladatértékelésre építsék. Részben erre felelt az a két minisztériumi rendelet,⁴ amely előbb a gimnáziumi matematika, majd egy évvel később a magyar nyelv és irodalom tantárgyban írta elő az összes tanulói dolgozat országos szintű újraértékelését. Ez lehetővé tette többek között a központi értékelést végző szakértők és az iskolák által adott minősítések összevetését, és annak megállapítását, vajon az érettségi osztályzatok mennyire jó jelzőszámai a tanulói teljesítménynek. A 2001. évben az erre felkészített szakértői csoportok az OKÉV irányításával és szervezésében mintegy ötvenezer matematika érettségi és érettségi-felvételi dolgozatot értékelték újra, a magyar nyelv és irodalom tantárgyban pedig 2002-ben csaknem hetvenezer érettségi dolgozat újravizsgálását végezték el.

8.13. ábra

Az eredeti iskolai értékelők és az országos szakértők által adott pontszámok közötti eltérés megoszlása a matematika írásbeli érettségi dolgozatok országos újraértékelése során, 2001 (%)



Forrás: Összefoglaló a 2001 évi gimnáziumi..., 2002

Megjegyzés: A maximális pontszám 80.

³ 9/2000. (V. 31.) OM rendelet.

⁴ 15/2001. (V. 25.) OM rendelet és 40/2002. (V. 24.) OM rendelet.

A matematikadolgozatok másodjavítása esetében az országos szakértők és az iskolai javítást végző szaktanárok által adott jegyek között alig mutatkozott eltérés. A két minősítés között nyolcvanpontos skálán az esetek kevesebb mint 7%-ában jelent meg 5 pontnál nagyobb – azaz a tapasztalat szerint az érdemjegyet befolyásolni tudó – különbség (lásd 8.13. ábra). Ugyanakkor az iskolai értékelés megbízhatóságával kapcsolatban egyéb adatok óvatosságra intenek. Így például magyarázatra szorulnak a megyék közötti rendkívül nagy eltérések: amíg 2001-ben Békés megyében a tanulók csaknem 40%-a kapott elégséges jegyet matematikából, addig Vas megyében ez az arány mindössze 20% volt, és amíg Zala megyében 29%-uk kapott jelest, addig Komárom-Esztergomban csak 15%-uk (lásd Függelék 8.17. táblázat).

Az országos szakértők egyik említésre méltó megállapítása az, hogy a tanulók számára a feladatok megértése (szövegértés) általában nem okoz problémát, matematikai fogalomismeretük azonban erősen szór. Noha az érettségizők függvénytáblázattal dolgoznak, meglepően sokuknak okoz problémát olyan matematikai összefüggés felírása – pl. a kúp palástjának területe –, amely e segédletből egyszerűen kiírható lett volna (*Összefoglaló a 2001 évi közös... , 2002*). Az újraértékelési folyamat egy másik érdekes megállapítása az, hogy a középiskolákban számottevően jobb (koherensebb és megbízhatóbb) a dolgozatok javítási színvonala, mint a felsőoktatási intézményekben.

Ami a magyar nyelv és irodalom dolgozatok újraértékelését illeti, ennek során a szakértők elsősorban az érettségiző diákok írásbeli anyanyelvi képességeit (szövegalkotás, stílus, helyesírás) vizsgálták, de emellett elemezték azt is, hogy az iskolai szintű vizsgáztatás során az egyes részteljesítmények értékeléséből milyen módon születik meg a végső érdemjegy. Az érettségin magyar nyelv és irodalomból 2002-ben a tanulók fél százaléka (352 tanuló) nem felelt meg az érettségi jelenlegi követelményeinek, és 21,3%-uk (14 494 tanuló) ért el jeles eredményt. A vizsgált három részképességet tekintve a legmagasabb értékelést a *szövegalkotás* kapta (3,72) ezt követte a *nyelvhasználat* (3,53), illetve a *helyesírás* (3,5). Elsősorban a szóbeli vizsgán nyújtott teljesítményeknek köszönhető, hogy a végső érettségi érdemjegyek közelítenek a 12. évfolyamon kapott év végi osztályzatokhoz. Az év végi magyar nyelvtan jegyek átlaga 3,62, az érettségi írásbeli dolgozatok nyelvi megoldásáé pedig 3,43, míg a szóbeli vizsgák után a végső érettségi érdemjegy 3,54. Ugyanakkor az eredmények a képzési programtól függően jelentős különbségeket mutatnak: továbbra is érvényes az a tendencia, hogy a gimnáziumban érettségizők között magasabb a jeles nyelvi írásbeli eredményt elérők és alacsonyabb az elégtelenre vizsgázók aránya, mint a szakközépiskolában végzők esetében. Mind az írásbeli nyelvi minősítése, mind a végső érdemjegy azt mutatja, hogy a lányok szignifikánsabban jobban teljesítenek a fiúknál.

A tételcímnél való megfelelés, ami a dolgozat minőségének egyik átfogó kritériuma, az érettségizők csaknem 40%-ának esetében a 2002-es évben csak részben volt elfogadható. A megszerkesztettség minőségéről elmondható, hogy a műelemző, értelmező szöveg meggyőző, következetes és arányos felépítése majd minden második vizsgázónak gondot okoz. Általában elvárható a dolgozat egészen végigvitt szabatos, pontos stílus, világos szóhasználat, a szöveg áttekinthetősége, érthetősége, ugyanakkor az adatok szerint ennek a dolgozatoknak csak 34%-a felel meg, 46%-uk szintelen, illetve közheyles, 13%-uk pedig szegényes és pongyola nyelvhasználatú minősítést kap. Az iskolai javító szaktanárok és az országos mérőbiztosok által adott értékelések között néhány ponton figyelemre méltó eltérés jelent meg. A helyesírás értékelésében a mérőbiztosok a dolgozatok 27,2%-át egy jeggyel rosszabbra, 4,7%-át viszont egy jeggyel jobbra értékelték.

ték, mint a szaktanárok. A nyelvhasználat tekintetében a dolgozatok 19,8%-át egy jeggyel rosszabbnak, 5,7%-át viszont egy jeggyel jobbnak találták a felülvizsgálók. A szövegalkotás minőségét a mérőbiztosok a dolgozatok 5%-ánál egy jeggyel jobbra, 21,4%-ánál viszont egy jeggyel rosszabbra értékelték (*A magyar nyelvi...*, 2003).

8.4.2.2. Az érettségi vizsga továbbfejlesztése

Az érettségi vizsga továbbfejlesztése Magyarországon több éve tartó folyamat, amely a vizsgált időszakban sem zárult le. Ebben a számos szakértő és gyakorló tanár bevonásával zajló folyamatban figyelembe vették a nemzetközi (mindenek előtt európai) vizsgáztatási trendeket, a hazai és nemzetközi mérések (Monitor, IEA, TIMSS, PISA) teljesítménykritériumait és eredményeit, az érettségi dolgozatok fent említett újraértékelésének tapasztalatait, a középiskolázás iránti megnövekedett és változó társadalmi igényeket, a tudás értelmezésében bekövetkezett változásokat, az átalakuló felsőoktatási igényeket és munkaerő-piaci elvárásokat.

A 2002-ben közreadott új érettségi vizsgakövetelmények meghatározása során⁵ a kerettantervekben korábban megjelent új képességfejlesztő irányok és tartalmak érvényesítésére törekedtek (például a választható vizsgatárgyak számának növelésével). A vizsgakövetelmények és vizsgáztatási eljárások eszerint azonosak a nappali és az esti képzésben, a gimnáziumban és a szakközépiskolában. Az érettségi vizsga követelményeit 2003-ban a kerettantervekkel együtt felülvizsgálták és módosították⁶, aminek eredményeképpen csökkent ezek terjedelme, és nagyobb hangsúlyt kapott a kompetenciafejlesztés (erről lásd még az *oktatási rendszerről és a tanulói továbbhaladásról* szóló 4. és az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet). Az új szabályozás értelmében a középiskoláknak a tizenegyedik–tizenkettedik évfolyamon a kötelező vizsgatantárgyakból biztosítaniuk kell, hogy a tanuló – választása szerint – mind a középszintű, mind az emelt szintű érettségi vizsgára fel tudjon készülni, illetve a helyi tantervükben meg kell határozniuk azt, melyik két további tantárgyból teszük lehetővé az emelt szintre, illetve további három tárgyból a középszintre történő felkészülést. Ez utóbbi érdekében az intézmények egymással megállapodást köthetnek. A követelményeket valamennyi vizsgatárgyban két szinten határozták meg, és növekedett a vizsgafajta választéka (pl. előrehozott vagy szintemelő vizsga) is. A felsőoktatási intézmény által megjelölt szintű érettségi vizsga – a felsőoktatási törvény 2003. évi módosítása értelmében – 2005-től kiváltja a felsőoktatási felvételit.⁷ A diák döntheti el, hogy mely tárgyból milyen szintű vizsgát tesz, függetlenül attól, hogy igénybe vette-e az iskolai képzésben felajánlott és nyújtott emelt szintű képzést a 11. és 12. évfolyamon. A vizsga kötelező és szabadon választható tárgyakból szerveződik. Kötelező tárgy a magyar nyelv és irodalom, a történelem, a matematika és egy idegen nyelv. A szabadon választható vizsgatárgyak a következők: biológia, földünk és környezetünk, fizika, kémia, természettudomány, rajz és vizuális kultúra, mozgókép-kultúra és médiaismeret, társadalomismeret, etika, filozófia, dráma, ének-zene, testnevelés, informatika, második idegen nyelv, továbbá szakmai előkészítő tárgyak a szakképzést folyta-

⁵ 40/2002. (V. 24.) OM rendelet.

⁶ A Kormány 71/2003. (V. 27.) rendelete az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet módosításáról; és az OM 14/2003. (V. 27.) rendelete az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V. 24.) rendelet módosításáról.

⁷ 2003. évi XXXVIII. törvény a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról, 22. § és 33. § (14) bekezdés.

tó iskolákban. A felsoroltakon kívül újabb vizsgatárgyakat ajánlhat fel az iskola, ha azt egy akkreditációs eljárásnak veti alá.

A vizsga formáit (írásbeli, szóbeli, gyakorlati, projekt), tartalmait, a vizsgáztatás módját és az értékelési eljárásokat a vizsgadokumentumok közlik. A középszintű vizsga követelményei a kerettantervre épülnek, az emelt szintű vizsga követelményei viszont maguk is tantervi szabályozó funkciót töltenek be. A vizsga írásbeli feladatsorai egységesen központi jellegűek, mind a középszintű, mind az emelt szintű vizsgateljesítmények minősítése egységes értékelési útmutató alapján történik. A középszintű vizsga iskolai, az emelt szintű pedig külső vizsga, amennyiben a diák teljesítményét külső vizsgabizottság értékeli. A vizsgázó teljesítményét a pontszámok osztályzatban történő kifejezésével kell minősíteni. Ha a vizsgatantárgy több vizsgarészből áll, a vizsgázónak minden vizsgarészből legalább tíz százalékot kell teljesítenie ahhoz, hogy a tantárgyból legalább elégséges osztályzatot kapjon. Ha a vizsgázó az országos tanulmányi versenyen a versenykiírásban meghatározott helyezést ért el, az adott vizsgatantárgyból teljesíti az emelt szintű érettségi vizsgakövetelményeit.

8.4.2.3. A középiskolai felvételi vizsga

A középiskolákba való bejutás szabályozása a közoktatás egyik kiemelt problémája. Magyarországon e területre különösen a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok létrejötte óta irányul erős figyelem, mivel ezek körében a nagyarányú túljelentkezés elkerülhetetlenné teszi a szelekció különböző formáinak alkalmazását. A 2000. évben ezen intézmények körében bevezették a központi felvételi vizsgát,⁸ elsősorban azzal a céllal, hogy a tanulókat tehermentesítsék a több iskolában történő eltérő felvételik korábbi kényszere alól. Ezt egy olyan rendszerrel kívánták elérni, amely lehetővé teszi, hogy ha egy tanuló több helyre akar jelentkezni, akkor is legfeljebb egy írásbelit kelljen megírnia. A közoktatás központi irányítása a tesztkészítők felé azt az elvárást fogalmazta meg, hogy olyan mérőeszközt állítsanak össze a matematika és a szövegértés területéről, melynek eredménye a lehető legkevesébé függ a jelentkezők szociokulturális háttérétől, és képes a tanulóknak rejelő „tanulási potenciál” megmutatására. A kétszer 45 perces – matematika, szövegértés – teszteket előre kipróbált feladatokból állítják össze, és ezek meghatározott készségi típusokat mérnek több szinten. A tesztfejlesztők az eredményeket utólag begyűjtve és feldolgozva a rendszer folyamatos fejlesztésére törekcsenek. A 2003. évben a hat évfolyamos gimnáziumok egynegyede (40 iskolában 5600 jelentkező) és a nyolc évfolyamosok egyharmada (30 iskolában 3400 tanuló) kapcsolódott be a rendszerbe, ami 45%-os, illetve 53%-os emelkedést jelentett a bevezetés évéhez képest (lásd még az *oktatási rendszerről és a tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet).

8.4.3. Tanulmányi versenyek

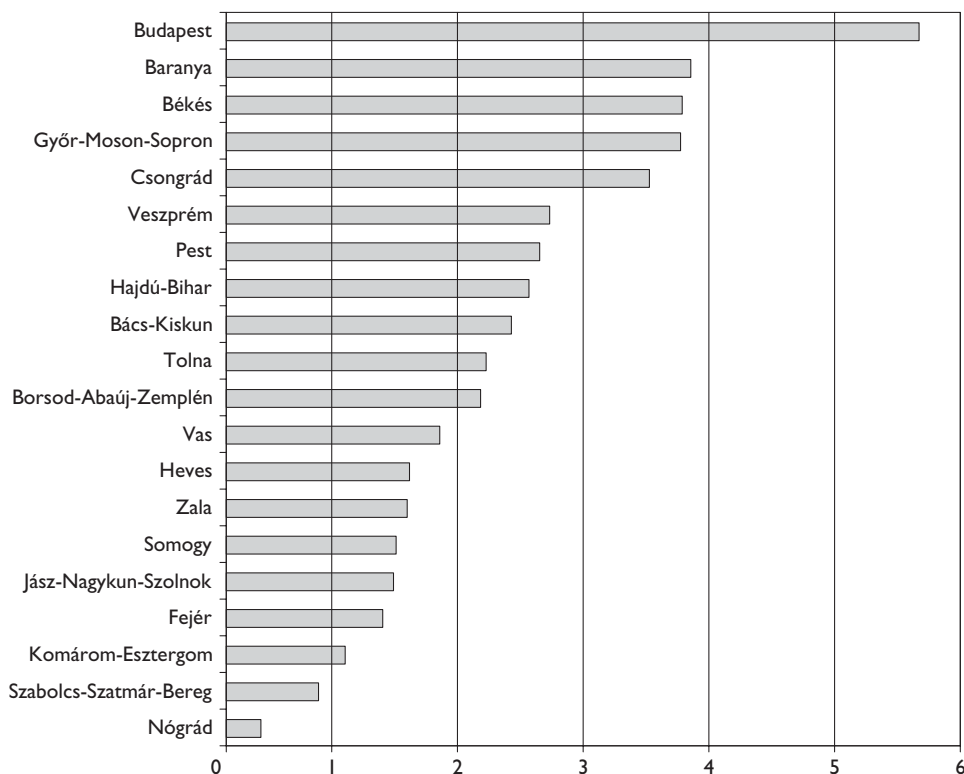
Noha elsődleges céljuk nem ez, részben az oktatás eredményességének a mérésére is alkalmasak a tanulmányi versenyek. Az Oktatási Minisztérium évente közzéteszi az országban szervezett tanulmányi versenyek listáját és az ezekre való jelentkezés feltételeit. Ezek egy részét maga a szaktárca hirdeti meg és finanszírozza, másik részüket az OM szakmai vagy anyagi támogatásával különböző szervezetek hirdetik meg. Az előbbi

⁸ 22/1999. (VI. 9.) OM rendelet.

csoportba tartoznak az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyek (OKTV), valamint az általános iskolák számára kiírt nemzetiségi nyelvi tanulmányi versenyek. Az utóbbi csoportban 2003/2004-es tanévre 62 versenyt hirdettek meg.⁹

8.14. ábra

Az 1000 12. évfolyamos tanulóra jutó OKTV 1–10. helyezett tanulók száma megyék szerint (2001. és 2002. évek átlaga)



Forrás: A Középiskolai munka mutatói vizsgálat, 1991–2002 adatbázisa alapján Horn Dániel számításai

Települések és nagyobb területi egységek, intézményfenntartók egy-egy csoportja, de különösen egy-egy intézmény oktatásának a színvonalára is következtethetünk abból, hogy tanulók milyen arányban vesznek részt és milyen helyezéseket érnek el a tanulmányi versenyeken. A 2002. és 2003. évben az OKTV-n összesen 301, illetve 298 tanuló ért el ilyen helyezést. A 2002. és 2003. évet vizsgálva az OKTV-n 1–10. helyezést elérő tanulók aránya a 12. évfolyamos középiskolások körében Budapesten, Baranyában, Békésben és Győr-Moson-Sopron megyében volt a legmagasabb (1000 tanuló közül 5,69, 3,82, 3,75, illetve 3,73 tanuló) a legalacsonyabb pedig Szabolcs-Szatmár és Nógrád megyében (itt ez az arány 0,76, illetve 0,28 fő volt) (lásd 8.14. ábra és Függelék 8.18. táblázat).

⁹ Közlemény az Országos tanulmányi versenyek meghirdetéséről a 2003/2004. tanévre. Oktatási Közöny, 15/II. szám (2003. június 16.).

8.4.4. Intézményi és fenntartói értékelés

A legtöbb ország közoktatási rendszerében a minőség és eredményesség biztosításának kiemelkedően fontos eszköze az *iskolák mint intézmények értékelése* önmaguk és külső szakértők által. Ez utóbbi feladatot számos országban a *közoktatási felügyelet* végzi, amely az elmúlt évtizedek reformjainak hatására sok helyen az állami hatalmat megjelenítő hatóságból modern professzionális értékelő szervezetté alakult. Magyarországon az iskolák mint intézmények rendszeres külső értékelésének a feladata az iskolafenntartókra hárul, akik ezt az állam által elismert szakértők igénybevételével végezhetik. Az iskolák, illetve a fenntartók országos névjegyzékről választhatnak intézményértékelésre alkalmas szakembereket. Ez utóbbiaknak a névjegyzékre kerülését és tevékenységét miniszteri rendelet szabályozza.¹⁰ Az országos névjegyzék adatbázisa négy különböző területet különít el: közoktatási, szakképzési, alapfokú művészetoktatási szakértőt és vizsgaellenőrt. Az összesen 4453 fő közoktatási szakértőből 988 fő kompetenciakörében szerepel a pedagógiai értékelés.¹¹

A hazai szabályozási környezetben sok múlik azon, hogy egy-egy önkormányzat hogyan birkózik meg fenntartói kötelezettségeivel, milyen személyi és tárgyi feltételek mellett végzi oktatásirányító munkáját, és mindezek mellett milyen szinten látja el az iskolák értékelésével kapcsolatos feladatait (erről részletesebben lásd a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet). A tanulmányi teljesítményeknek az elmúlt évek hazai és nemzetközi felmérései szerint jelzett romlása és a települések közötti különbségek erősödése arra utal, hogy Magyarországon nem alakultak még ki azok a megbízhatóan működő módszerek és eljárások, amelyek a decentralizált irányítási viszonyok között képesek lennének biztosítani és folyamatosan fenntartani a közoktatás minőségét. Ez kétségtelenül érvényes az iskolák külső értékelésére is: nincs ugyanis garancia arra, hogy meghatározott időszakonként minden egyes iskolában elfogadható szakmai színvonalon elvégzett intézményértékelésre kerüljön sor, és annak eredményei alapján megfelelő vezetői vagy fenntartói intézkedések szülessenek. E tekintetben fontos megemlíteni, hogy a közoktatási törvény 2003. évi módosítása előírta a rendszeres fenntartói ellenőrzést.¹²

A korábban már idézett kutatási adatok (*Önkormányzati adatfelvétel, 2001/2002*; lásd a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet) szerint 507 általános iskolát fenntartó önkormányzat közül 390 (76,8%) végzett 1996 és 2001 között pedagógiai értékelést általános iskolájában, illetve az iskolái közül legalább egyben. Az e feladatot elmulasztó önkormányzatok aránya különösen nagy a kisebb települések körében. Egy másik, 1999-ben végzett kutatás szerint (*Gallup, 1999*) az intézményvezetők válaszai alapján a közoktatási intézmények 60%-ában – a középiskolák 75%-ában, az általános iskolák 60%-ában és az óvodák 44%-ában – volt valamilyen, külső szervezet által végzett értékelés, ellenőrzés az 1999-et megelőző három évben. Ebben az időszakban a fővárosi intézmények 82%-ában, a vidéki nagyvárosok intézményeinek több mint kétharmadában, a kisközségek iskoláinak és

¹⁰ 42/1999. (X. 13.) OM rendelet az Országos szakértői és Országos vizsgáztatási névjegyzékről és a szakértői tevékenységről.

¹¹ 2003. január 31-i állapot. Lásd a <http://www.okev2-veszpre.sulinet.hu/> webcímet.

¹² 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 70. § (1) bekezdés.

óvodáinak ellenben csak kevesebb mint egyharmadában volt külső értékelés, ellenőrzés. Az önkormányzati intézmények 20%-ában az 1999-et megelőző 10 évben nem volt semmilyen külső, az intézménytől független értékelés vagy ellenőrzés. További 20%-ukban volt ugyan külső értékelés, de azt nem az önkormányzat megbízásából végezték (erről lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet).

Az értékelés és ellenőrzés jellegét jelzi, hogy – az itt említett 1999-es felmérés szerint – a vizsgálatok 87%-ban értékelték a gazdálkodással kapcsolatos szabályok betartását és 78%-ban a törvényességi előírásokat, de mindössze 38%-ban történt meg a pedagógiai munka szakmai értékelése. A fenntartó önkormányzatok ellenőrző, értékelő tevékenysége tehát az esetek legnagyobb részében kizárólag a gazdálkodásra és a törvényi előírások betartására szorítkozik. Az önkormányzatok az ellenőrzést, értékelést gyakorta olyan eszközként alkalmazzák, amely mögött nincs szakmai fejlesztési szándék: ennek megszervezésében az esetek 26%-ában az játszott szerepet, hogy átszervezést készítettek elő, 18%-ában az, hogy pedagógus-elbocsátásokra készültek, 11%-ában pedig az, hogy intézménybezárásokat tervezett az önkormányzat. Az ellenőrzések, értékelések 6%-a esetében az volt a kiváltó ok, hogy az intézményvezetőnek megromlott a kapcsolata a fenntartóval, 4%-ban pedig az játszott szerepet, hogy szülői megkeresés történt a fenntartó felé. Azoknak az intézményvezetőknek a 41%-a, ahol egyáltalán volt önkormányzati fenntartói értékelés, azt jelezte, hogy elégedetlen a fenntartó önkormányzat értékelő, ellenőrző tevékenységével. Ennek hatékonyságáról sokat elárul az is, hogy az intézményvezetők szerint az önkormányzati értékelésnek, ellenőrzésnek 62%-ban nem volt semmilyen következménye az iskola szintjén.

Az évtized fordulóján az iskolai szintű értékelések támogatását is szolgálta az ún. SZAK pályázati rendszer (erről részletesebben lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet is). Ennek keretében 1999 és 2002 között az országos irányítás három év alatt mintegy 3 milliárd forint keretet nyitott meg az önkormányzatok számára azzal a céllal, hogy külső szakértőket vehessenek igénybe saját intézményrendszerük elemzésére és a helyi irányítás fejlesztésére. Az ily módon elnyert támogatást intézményértékelésre is fel lehetett használni. Egy 354 önkormányzat válaszára épülő kérdőíves vizsgálat szerint a SZAK-pályázatokon 1999 és 2001 között forrásokat nyert 168 pályázó közül 102 kérte a forrásokat intézményi mérési, értékelési rendszer kialakítására (*Önkormányzati adatfelvétel, 2001/2002*). Figyelemre méltó ugyanakkor, hogy nincs különbség a SZAK-pályázaton nyertesek és nem nyertesek körében: mindkét csoportban ugyanúgy 16-17% azok aránya, akik intézményükben nem végeztek pedagógiai értékelést.

Az értékelés során alkalmazott módszerek körében Magyarországon is elterjedt az iskolai önértékelés: a korábban idézett kutatás adatai szerint (*Önkormányzati adatfelvétel, 2001/2002*) mind az általános, mind a középiskolákban ez a leggyakoribb forma. Ugyanakkor például a külön erre a célra szolgáló tantárgyi tesztek alkalmazása vagy az iskolaszék által végzett értékelés egyik iskolatípusban sem jellemző (lásd *Függelék 8.19. táblázat*). Az értékelés eredményeit mind az általános, mind a középiskolák esetében elsősorban általános információgyűjtésre, tájékozódásra, valamint az általános iskolák jövőjére vonatkozó döntésekhez használják fel az önkormányzatok, a költségvetési források elosztásában és a szülők tájékoztatásában ennek nincs szerepe (lásd *Függelék 8.20. táblázat*).

A fenntartói értékelést tekintve külön figyelmet érdemel a nem állami és nem önkormányzati szféra. Az alapítványi és magániskolák körében az ezeket az intézményeket képviselő civil szervezet (Alapítványi és Magániskolák Egyesülete) az erre vállalkozó iskolákban már a kilencvenes évek elején végzett standard módszerekkel intézményérté-

kelést (Setényi, 1997). Ugyancsak említést érdemel az a komplex intézmény-ellenőrzési és -értékelési eszközrendszer, amelyet az 1997-ben alakult Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet (KPSZTI) dolgozott ki. Ennek az intézményi működés csaknem valamennyi elemére kiterjedő eszköznek az alkalmazásával 2003-ig 67 intézményben, azaz a hatáskörébe tartozó összes iskola és óvoda egyharmadában végzett átfogó intézményértékelést (Hoffmann, 2003).

Az iskolaértékelés és önértékelés eszközrendszerének fejlesztése, valamint az ilyen értékelések során követett kritériumok standardizálása az elmúlt években az állami oktatáspolitikának is prioritásává vált. A Comenius 2000 program keretében például az Oktatási Minisztérium 2001-ben olyan kézikönyvet jelentetett meg, amelyet egyaránt felhasználhatnak a fenntartók, az intézményeket értékelő szakértők és maguk az iskolák is (Pöcze–Horváth, 2001). A standard intézményértékelési szempontrendszer fejlesztése az OM 2003-ban nyilvánosságra hozott középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiájában és ehhez kapcsolódó Minőségfejlesztési Programjában is megjelent.¹³

8.5. A minőség és eredményesség fejlesztésének új szereplői és eszközei

A minőség és eredményesség iránti érdeklődés növekedését, valamint az ezek fejlesztését, értékelését célzó tevékenység professzionalizálódását – amint arra korábban már utaltunk – jól jelzi az is, hogy növekszik az e területen működő aktív szereplők száma, bővülnek a felhasznált eszközök, és gyakoribbá válnak az ezzel kapcsolatos feladatokra való felkészülést szolgáló képzési programok. Egyetemi szinten Magyarországon 1991 óta folyik pedagógiai értékelési szakértők képzése. A közoktatási vezetőképzésben ugyancsak évek óta zajlik az intézményértékelési és minőségfejlesztési feladatokra való felkészítés. Az akkreditált tanár-továbbképzési programok között 1999-ben és 2000-ben tizenegy olyan jelent meg, amelyek a pedagógiai értékelés valamely formájával foglalkoznak (pl. pedagógiai értékelés, az iskolavezetés és az iskola belső értékelési rendszere, teljesítményelemzés vagy külső értékelés).¹⁴ A minőségfejlesztési szakértői kör a kilencvenes évek közepe óta évenként megtartott tematikus konferencián foglalkozik a szakterület fejlesztésével, elősegítve a releváns nemzetközi és hazai tudás feltárását.

Az értékelési feladatok ellátására az itt elemzett időszakban új országos központ jött létre (OKÉV), és e funkció a pedagógiai szolgáltatásokon belül is a legdinamikusabban fejlődő területté vált (erről lásd még a *közoktatás irányításáról szóló 2. fejezetet*). Az 1999. évtől kezdve folyamatosan működött az intézményi szintű minőségbiztosítási program (Comenius 2000) koordinálását végző országos programiroda. Az egyik korábbi országos minisztériumi háttérintézmény Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény (KÁOKSZI) elnevezéssel újjászerveződött, és ennek a keretén belül kaptak helyet azok a szervezetek (a budapesti és szegedi értékelési-mérési központok), amelyek a hazai Monitor és egyéb méréseket végzik, felelősek a nemzetközi vizsgálatok (IEA, TIMSS, PISA, PIRLS) hazai lebonyolításáért, továbbá meghatározó szerepet játszanak a különböző országos diagnosztikus tudásszintmérő tesztek fejlesztésében. Az értékelési és mérési

¹³ E dokumentumok az OM honlapjáról (<http://www.om.hu/>) tölthetőek le.

¹⁴ Lásd a <http://www.ptmik.hu/akkred/tovabb.asp> webcímet.

rendszer működésében fontos szerepe van az egyetemeknek is, így elsősorban a Szegedi Tudományegyetemnek, amely évek óta a közoktatás értékelését célzó kutatások műhelye. Az itt működő képességkutató csoport a korszerű mérési eszközök kidolgozása mellett széles életkori sávban országos reprezentatív felméréseket is végez.

A minőség és eredményesség fejlesztésének és értékelésének területén a vizsgált időszakban több jelentősebb program is zajlott: ezek egy részéről a korábbiakban már szó volt. Közülük két olyan van, amelyekkel – szakmai újszerűségük és az igényelt erőforrások jelentős mértéke miatt – részletesebben is szükséges foglalkozni. Az egyik a Comenius 2000 intézményi szintű minőségfejlesztési és minőségbiztosítási program, a másik pedig az egy-egy évfolyam valamennyi tanulója kiterjedő új országos diagnosztikus mérési rendszer.

8.5.1. Intézményi szintű minőségfejlesztés és minőségbiztosítás

A minőség fejlesztését és biztosítását célzó politika fontos eleme ezek szervezeti szintű garanciáinak a kiépítése. Szervezeti értelemben a minőség nem más, mint az ezzel való törődés állandó jelenléte, azaz annak biztosítása, hogy a résztvevők folyamatosan észleljék a minőség-problémákat és ezekre reflektáljanak. E tekintetben különösen fontosá válik a *szolgáltatás igénybe vevőinek* elégedettsége mint a minőség egyik legfontosabb méréseje. Erre a megközelítésre épül az intézményi szintű minőségfejlesztés vagy minőségbiztosítás (*quality assurance*), amelynek szemléletmódja és módszerei a gazdasági életből számos országban áttértek a közszolgáltatások, ezen belül az oktatás területére is.

Magyarországon az e megközelítésnek megfelelő eszközök alkalmazása – többéves szakmai előkészítést követően – a közoktatási törvény 1999-es módosítása nyomán kezdődött meg a közoktatásban, a *Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Program* keretében (erről lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. és az *iskolák belső világáról* szóló 6. fejezetet). E program mind intézményi, mind fenntartói szinten három modellt tartalmaz: az első a „partnerközpontú működést”, a második egy TQM (teljes körű minőségirányítás) típusú, átfogó folyamatos minőségbiztosítási rendszer szervezeti kiépítését, a harmadik pedig, mindezek mellett, a tapasztalatok másoknak való átadása tevékenységét jelenti (*A Comenius 2000... , 1999; Jelentés... , 2000*).

Az Oktatási Minisztérium 2000-tól kezdve pályázati keretek között biztosított lehetőséget az iskoláknak arra, hogy valamelyik modellt kiépíthessék, és erre külső szakértői támogatást vegyenek igénybe. Az első fordulóban (2000 tavaszán) 1400 intézmény adta be pályázatát a Comenius 2000 első és második modelljének a megvalósítására. A nyertes intézmények kiválasztása reprezentatív mintavételezés alapján történt, ahol fontos szempont volt az intézménytípusok, a régiók és a fenntartók szerinti megoszlás, valamint az intézmény deklarált elkötelezettsége. A pályázók közül 465 nyertes kezdhetette meg a munkát, ebből 144 intézmény a második modell kiépítését. Mivel különösen ez utóbbi járt együtt jelentős belső szervezeti átalakulással, mindenekelőtt ez érdemel figyelmet. Egy 93 intézményre kiterjedt monitoring vizsgálat (*Györgyi-Török, 2002*) szerint az intézmények nagy többsége (82) kidolgozta a minőségbiztosítási rendszer bevezetésének részletes tervét, azaz például konkrét határidőket szabott meg a különböző szervezeti folyamatok belső szabályozására. Ezekben az intézményekben ténylegesen el is kezdődött a belső szervezeti folyamatok részletes szabályozása, amit kiegészítettek egyéb, a minőség fejlesztése vagy biztosítása szempontjából fontosak elemek. Így például az iskolák kétharmada (56) hozott létre tervet a *szervezeti kultúra* fejlesztésére, amely az

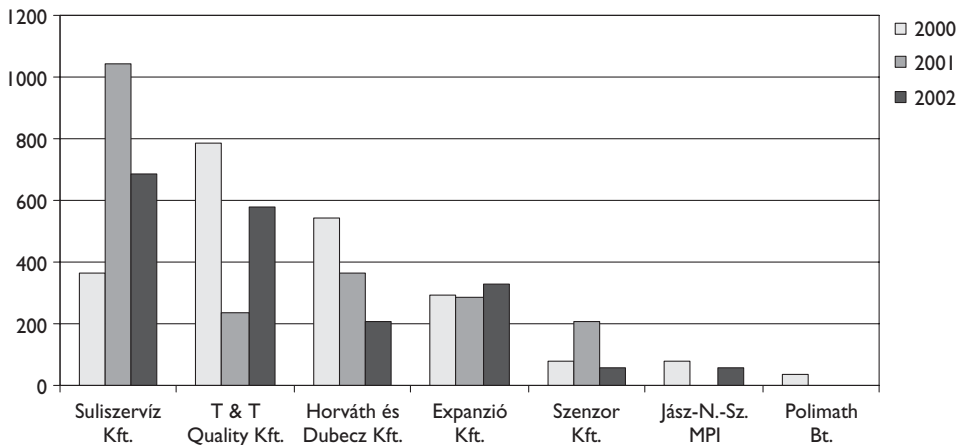
esetek jelentős hányadában illeszkedett az adott intézmény sajátos küldetéséhez és ösztönzési elemeket is tartalmazott.

A gazdaságban kialakult minőségbiztosítási technikáknak az iskolai szervezetre való átvitele persze nem egyszerű folyamat. Az intézmények egy részében ez látványos szervezeti fejlődést eredményezett, de a részletes folyamatszabályozás több esetben formális maradt vagy a szervezet bürokratikus vonásait erősítette. A kísérleti kipróbálást követően az Oktatási Minisztérium rendeletben¹⁵ szabályozta az iskolák és az oktatásirányítás minőségügyi feladatait, valamint a fejlesztési program szakmai irányításának és ellenőrzésének kérdéseit. A közoktatási törvény 2003. évi módosításakor sor került a minőségügyi feladatok magas szintű jogszabályi rendezésére (erről lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet).

A minőségfejlesztési programok – amint azt az Európai Unió korábban idézett ajánlásai is mutatják – egyik fontos funkciója a szervezeti tanulás és a tudáscsere segítése. Ez a Comenius 2000 programot is jellemzi, amelynek harmadik modellje kifejezetten a tudásátadásra épül. A program keretein belül a kölcsönös tanulást, a kompetenciaépítést és a tudás megosztását célzó tevékenységek gazdag köre alakult ki. Így például a pályázatokon nyertes intézmények pedagógusai – intézményenként minimum 1-3 fő – a pedagógus-továbbképzési rendszer keretében lehetőséget kaptak minőségügyi ismeretek megszerzésére. Erre egy olyan képzési program keretében került sor, amelynek célja az volt, hogy a tantestület előre felkészüljön, kellő tájékozottsággal rendelkezzen a minőségfejlesztési munkáról, annak ismeret-, illetve tudáshátteréről, majd mindezek alapján képessé váljon arra, hogy a választott külső szakértőnek megértő, kritikus és hatékony partnerévé váljon. A képzések többségét olyan, erre specializálódott tanácsadó cégek végezték, amelyek egyúttal az iskolák partnerei is lettek a minőségbiztosítási rendszer kiépítésében (lásd 8.15. ábra és Függelék 8.21. táblázat).

8.15. ábra

A részt vevők száma a különböző tanácsadó cégek által iskolák számára szervezett minőségügyi képzéseken, 2000–2001



Forrás: Kunics, 2002

¹⁵ 3/2002. (II. 15.) OM rendelet.

A szakmai párbeszédén és a horizontális információáramlason alapuló kölcsönös tanulást szolgálta a *Comenius 2000 Intézményi Klubhálózat* megalakulása 2001 májusában. Ez egy olyan hálózat, amely lehetővé teszi, hogy a közoktatási intézmények, illetve pedagógusaik a minőségfejlesztés terén megszerzett ismereteiket, tapasztalataikat és az általuk alkalmazott módszereket egymásnak továbbadják, lehetőséget nyújt a legjobb gyakorlatok közös feltérképezésére, továbbá a résztvevők számára változó fejlesztési célok kitűzésére (*benchmarking*). A klubok régióként szerveződtek meg: minden régióban létrejött óvodai, alapfokú és középfokú intézményi, illetve egy-egy speciális területet tömörítő (gyermekotthonok, szakképző intézmények, kollégiumok stb.) klub. A szervezési feladatokat a klubházigazda intézményekre bízta, amelyeket a monitoring eredmények alapján, meghívásos pályázat keretében választottak ki. Egy-egy klubban 8-10 intézmény gyűlt össze, általában negyedévente találkoztak, intézményenként egy-két képviselő részvételével. A hálózat honlapjára¹⁶ felhelyezték a találkozások időpontjait, az előző rendezvények összefoglalóit, a legjobb módszerek leírásait és a következő rendezvények tematikáit. 2001-ben 84 klubrendezvény megtartására került sor, összesen 59 különböző helyszínen az országban.

8.5.2. Országos diagnosztikus mérési rendszer

A vizsgált időszakban a minőség és eredményesség fejlesztését és biztosítását szolgáló kezdeményezések közül ugyancsak kiemelt figyelmet érdemel az egy-egy kiválasztott évfolyam minden tanulója kiterjedő országos diagnosztikus mérési rendszer létrehozása. Az elmúlt évtizedben számos fejlett ország kezdte el ilyen rendszerek kialakítását, és többükben ilyenek évek óta működnek már. Céljuk sokféle lehet, de alapvetően két nagy típusuk különböztethető meg: az egyik esetében a méréseket közvetlenül felhasználják az egyes iskolák minősítésére (pl. Anglia), a másik esetben csak nagyobb egységek (pl. régiók) értékelésére vagy átfogó országos fejlesztési programok megalapozására használják őket, továbbá a mérési eredményeket visszajuttatják az iskoláknak és ezzel önelmézésre és önfejlesztésre serkentik őket (*Halász, 2002e*). Magyarországon a tanév rendjéről szóló miniszteri rendelettel az utóbbi modell kiépítését kezdték el 2001-ben.¹⁷ Első alkalommal a 2001/2002-es tanévben három kiválasztott populáció, az első, az ötödik és a kilencedik évfolyamos tanulók körében került sor teljes körű mérésre az olvasás-szövegértés és a matematika témakörében.¹⁸

A diagnosztikus mérési rendszer kiépítésével a központi irányítás két alapvető célt kívánt elérni: egyfelől azt, hogy a mérés során alkalmazott új teszttartalmak és értékelési eljárások új tartalmi fejlesztési igényeket közvetítsenek az iskolák felé, másfelől pedig azt, hogy fejlődjön az intézményi szintű értékelési kultúra és ennek módszertani háttere. Noha a mérések természetesen az iskolák és az oktatási rendszer értékelésére alkalmas adatokat is eredményeznek, ezeket nem akarták külső intézményértékelési célokra felhasználni. Ahogy az egy, a felmérés szakmai előkészítését célzó tanácskozáson megfogalmazódott: „a felmérés célja a tanárok értékelési kultúrájának növelése, a mérési-érté-

¹⁶ Lásd a <http://www.ptmik.hu/ujhonlap/comenius2000/folap.htm> webcímet.

¹⁷ 15/2001. (V. 25.) OM rendelet a 2001/2002. tanév rendjéről.

¹⁸ A vizsgálat az „országos kompetenciamérés” elnevezést kapta. E megnevezés két jellemzőt is közöl: utal a mérési rendszer országosan egységes mivoltára, valamint a feladatsorok alapvető céljára és tartalmi jellegére.

kelési kultúra terjesztése, az önkép és a valóságos kép összehasonlíthatóságát megteremtő adatbázis létrejötte, vagy egy olyan mérés, ami az önképet és a valóságos képet összehasonlíthatóvá teszi, a hozzáadott érték vizsgálhatóvá tétele, a tanulói teljesítmények diagnosztizálása és az erre épülő fejlesztése” (Sinka, 2002). A méréseket ún. „bemeneti pontokon” (azaz egy-egy képzési szakasz, és egyúttal a tanév elejére) tervezték, eredetileg azzal a céllal, hogy egy évvel később követő jelleggel a már megmért populáción vagy annak egy részén megismétlik azt (lehetővé téve ily módon az ötödik és a hatodik, illetve a kilencedik és a tizedik évfolyam közötti előrehaladás vizsgálatát). Kiemelkedő cél volt, hogy a pedagógusokat és iskolákat saját maguk által is használható diagnosztikus mérőeszközökkel lássák el: az első osztályok esetében például olyan mérőeszközcsomagot kaptak az intézmények, amelyet bármikor felhasználhatnak az alsó tagozatot kezdő tanulók alapképességeinek mérésére.

A vizsgálathoz a – korábban részletesen ismertetett – nemzetközi felmérésekben alkalmazott tesztek tapasztalatainak közvetlen felhasználásával új, korszerű feladatsorokat fejlesztettek ki. Az első évfolyam esetében például egy olyan tesztcsomagot hoztak létre (PREFER teszt), amely a következő alapkészségekről tud képet adni: írásmozgás-koordináció, beszédhanghallás, relációszőkincs, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, számolás és szociabilitás (Az alapkészségek..., 2002). Az ötödik és kilencedik évfolyamos tanulók olvasás-szövegértés tesztfüzete három különböző szövegtípust tartalmazott: elbeszélő, magyarázó és dokumentum típusúakat. Az ezekhez kapcsolódó szövegfeldolgozási feladatok az információ-visszakeresés, a következtetés és az értelmezés műveleteire irányultak, ezek aránya azonban eltérő volt a korcsoportnak és az előzetes tanulási tapasztalatoknak megfelelően. Fontos követelmény volt, hogy a tesztekben olyan szövegek szerepeljenek, amilyenek a mindennapi életben is előfordulhatnak, és a diák számára természetes szituációkat jelentenek. A feladatlapokban prioritást biztosítottak a reproductív, az integratív és a kreatív készségeknek (Sinka, 2002). Az egyik feladatban például (lásd a *keretes írást*) azt kérték a kilencedik évfolyamos gyerektől, hogy

Két mintafeladat a 2001. évi országos kompetenciamérésből

Feladat 9. évfolyamosoknak: Egy pizzériában kétfajta kerek pizzát árulnak. Ezek vastagsága azonos, de átmérőjük különböző. A kisebbik 30 cm átmérőjű, és 30 tallérba kerül, a nagyobbik 40 cm átmérőjű, és 40 tallérba kerül. Melyik pizza éri meg jobban az árát? Válaszodat indokold!

Feladat 5. évfolyamosoknak: Egy szoba szélességét négy gyerek mérte meg lépéseivel. A táblázat a mérési eredményeket mutatja.

Név	Lépések száma
István	10
Erik	6
Anna	9
Kálmán	7

Kinek volt a *leghosszabb* a lépése?

A. Istvánnak. B. Eriknek. C. Annának. D. Kálmánnak

Forrás: <http://www.okev.hu/>

két különböző méretű pizzáról mondják meg, melyik éri meg inkább az árát (ezt a feladatot a tanulók 3%-a oldotta meg helyesen). Egy másik feladatban (lásd ugyancsak a *keretes írást*) ötödikes tanulóknak tettek fel olyan kérdést, amelyben egy szoba szélességének lépésekkel történő megmérése és a lépések nagysága között kellett összefüggést találni (ez a feladat mutatta a legnagyobb különbséget a fővárosi és a községi iskolák között – az előbbiek tanulóinak 55%-a, az utóbbiaknak 34%-a oldotta meg helyesen).

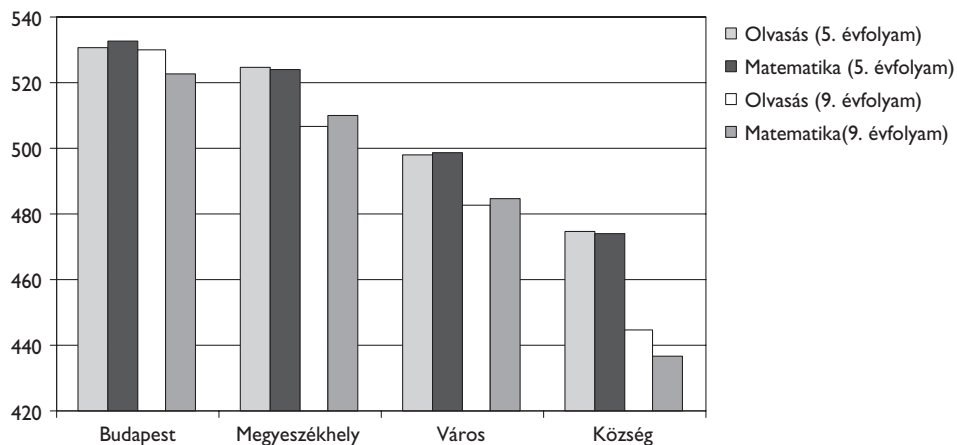
Annak ellenére, hogy ez nem volt explicit cél, a bevezetett rendszer lehetővé tette azt is, hogy egyes intézmények, települések vagy régiók teljesítményét értékeljék. Erre az adott módot, hogy minden iskola teszteredményeiből mintát vettek, és ezt továbbították az országos feldolgozó központba, ahol minden egyes iskolára eredményességi mutatókat számolhattak ki. A mintavétel 5. és 9. évfolyamos mérések esetében oly módon történt, hogy iskolánként, évfolyamonként illetve képzési típusonként 20 dolgozat került be a központi mintába, ezekből történt az országos adatok meghatározása. Minden egyes iskolából került tehát tanuló az országos mintába, így minden iskola össze tudja vetni a saját tanulóinak teljesítményét az országos átlagadatokkal. Az eredményeket visszaküldték minden intézménynek azért, hogy azok erre építve önértékelést folytathassanak, és ezt beépíthessék saját fejlesztési stratégiájuk kidolgozásába. Az iskolák a tesztekhez javítókulcsot és értékelési útmutatót kaptak (*Segédlet...*, 2002), melyek alapján az országos minta javításával azonos módon tudták értékelni saját tanulóik dolgozatait. Ezenfelül minden iskola egy szoftvert is kapott, amely alkalmas a kódolt eredmények iskolai feldolgozására. Az intézményeknek visszaküldött információ lehetővé tette a számukra azt, hogy a saját átlageredményeit interpretálhassák, azokat más iskolákéival összehasonlíthassák, illetve elemezhesék saját tanulóik teljesítményszerkezetét, például azt, hogy milyen arányban képesek bizonyos nehézségű feladatok megoldására (lásd *Függelék 8.22. és 8.23. táblázat*).

A mintavételen alapuló országos adatok lehetővé teszik a közoktatás egészét vagy annak bizonyos szegmenseit illető, minden korábnál megalapozottabb következtetések levonását. Ez a vizsgálat nemcsak megerősítette az ismert „települési olló” meglétét, hanem azt is megmutatta, hogy annak nagysága mennyiben tér el az 5. és 9. évfolyamon (a 9. évfolyamon a tágabb), és mennyire eltérő az olvasási és matematikai készségek tekintetében (az utóbbi esetében a szélesebb). A 500-as átlagú standard skálán számolva a legnagyobb eltérés a fővárosi és községi tanulók között a kilencedik évfolyamon a matematikai készségek területén található: ennek értéke 73 pont (lásd *8.16. ábra és Függelék 8.24. táblázat*). A kilencedik évfolyamosok körében igen nagy a szakiskolások és az érettségit adó iskolák tanulói közötti különbség: az előbbiek átlaga kisebb a teljes populáció zömének minimumánál. A fiúk és a lányok közti különbség is változatlan: az olvasás-szövegértés szignifikánsan jobban megy a lányoknak, míg a matematika esetében nincs szignifikáns különbség a két nem között. A nyugat-dunántúliak teljesítménye szignifikánsan meghaladja a többiekét (*Vári et al., 2001c*).

Az első évfolyamon végzett diagnosztikus mérésnek három fontos eredményét érdemes kiemelni. Az első az a következtetés – amelyet a korábbi vizsgálati eredményekkel való összehasonlítás révén lehet levonni –, hogy a gyerekek ma is nagyjából ugyanolyan fejlettségi szinttel lépnek az iskolába, mint 20-30 évvel ezelőtt. A második az – és ebben sincs eltérés a korábbi kutatások alapján megállapíthatóktól –, hogy az első évfolyamos tanulók között az alapkészségek fejlettségét tekintve rendkívül nagy, akár több évnyi eltérés figyelhető meg: vannak, akik hatéves korukban a három-négy éves, és vannak olyanok, akik a hét-nyolc éves gyermekek fejlettségi szintjén állnak, és így lépnek

8.16. ábra

Az 5. és 9. évfolyamos tanulók olvasásmegértési és matematikai teljesítménye településtípus szerinti bontásban, 2001 (standard pontszám)



Forrás: 2001. évi országos kompetenciamérés

az iskolába. Végül fontos következtetés az is, hogy a különböző települési típusok közötti eltérések az első évfolyamon még messze nem olyan nagyok, mint később, az 5. és különösen a 9. évfolyam esetében (*Az alapkészségek...*, 2002). Azaz az iskolázás során a kezdeti eltérések nem csökkennek, hanem nőnek.

9. OKTATÁSI EGYENLŐTLENSÉGEK ÉS SPECIÁLIS IGÉNYEK

Az oktatási egyenlőtlenségek kérdése mindig kiemelt szerepet tölt be az oktatásról zajló szakmai és politikai diskurzusban. Az e körben felvetődő problémákkal kapcsolatos tisztánlátást azonban megnehezíti a téma szerteágazó jellege. Lényegében azzal a nehézséggel találjuk szembe magunkat, hogy a különböző társadalmi egyenlőtlenségek és különbségek, valamint azok tanulási eredményekre gyakorolt hatása közötti bonyolult kölcsönhatásokat kell megértenünk. Az alábbi fejezet nem lép fel egy mindenre kiterjedő áttekintés igényével. Egy rövid, koncepcionális bevezetés után igyekeztünk azokra a tartalmi csomópontokra koncentrálni, melyek az utóbbi években – politikai érzékenysé-
gük miatt vagy új kutatási eredmények hatására – az érdeklődés homlokterébe kerültek. Ezek közé tartoznak a hazai és nemzetközi mérések által feltárt tanulási teljesítményekben kimutatható, valamint az eltérő etnikai háttér miatt keletkező oktatási egyenlőtlenségek, továbbá az egyéni különbségekből fakadó oktatási problémák. A fejezet utolsó részében rövid áttekintést nyújtunk az oktatáspolitikai mozgásteréről az egyenlőtlenségek mérséklésében.

9.1. Az egyenlőtlenségek keletkezése, természete és dimenziói

Az elmúlt évtizedek szociológiai kutatásainak eredményei azt mutatják, hogy a magyar társadalom erősen rétegzett, a családoknak a társadalomban elfoglalt helye hatással van a gyermekek iskolai sikerességére és ezáltal a társadalomban később elfoglalt pozícióikra (Ferge, 1976; Gázsó, 1971; Andor–Liskó, 2000). Az iskola szerepének a felértékelődését jelzi, hogy míg a mobilitás, a társadalomban elfoglalt pozíciók továbbörökítésének fő csatornája a XIX. században a rang, majd a XX. század közepéig a vagyoni helyzet volt, addig a múlt század hatvanas-hetvenes éveitől kezdve már a család kulturális és kapcsolati tőkével való ellátottsága veszi át ezt a szerepet. Bizonyos szociológiai elméletek szerint (Bourdieu, 1978) az iskola fő funkciója a társadalmi struktúra (és ezzel az egyenlőtlenségek) újratermelése lett. Ez a folyamat mindazonáltal látens módon zajlik. Miután az iskola elsősorban a középrétegek cselekvés- és gondolkodásmódját preferálja, az érdem-

jegyeken keresztül is gyakran a tanulók habitusát értékeli. Ehhez olyan, az iskola számára releváns ismeretek és érdeklődések tartoznak, amelyeket a gyerekek korai életéveikben a szülői minták alapján sajátítanak el. Jó példa erre a PISA 2000 mérések kontextusában az olvasás szokásának és szeretetének belsővé tétele, amely az életút folyamatában további kulturális javak elsajátítását teszi lehetővé, ezzel a kulturális tőke felhalmozásának kulcsfontosságú elemévé válik. Más elméletek szerint, az egyéni képességek is fontos szerepet játszanak a karrierút alakulásában. Az iskolai esélyegyenlőtlenségekkel foglalkozó legújabb irodalmak az ún. racionális döntések elméletét felhasználva azt feltételezik, hogy a továbbtanulási döntéseknél a tanuló, illetve családja egyfajta *költség-haszon elemzést* végez (Breen–Goldthorpe, 1997; Boudon, 1981).

Ma már általánosan ismert, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek valamilyen módon és mértékben leképeződnek magukban az oktatási rendszerekben is (*A League Table...*, 2002). Minél inkább rétegzett egy társadalom, annál inkább rétegzett az iskolarendszere is. A PISA-vizsgálat eredményei arra utalnak, hogy azokban az országokban (a német vagy a volt szocialista országok iskolarendszerei), ahol a családi háttér erősen befolyásolta a tanulói teljesítményeket, a korai szelekció inkább jellemzi az iskolarendszert (lásd még a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezet színes ábráját). Magyarországon a helyi társadalom szerkezetének hatása is tetten érhető a területi egyenlőtlenségeket is tükröző iskolakínálatban, ami igen színes képet mutat országszerte. Különösen a szerkezetváltó gimnáziumi helyek oszlanak meg területileg egyenlőtlenül (lásd a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet). Egyes kutatások szerint minél nagyobbak az iskolázottsági, jövedelmi különbségek a helyi társadalomban, annál inkább jellemzi a helyi iskolakínálatot a szelektivitás, a felvételiztetés nagy aránya (*Pályaválasztási aspirációk*, 2003). Nemcsak a különböző típusú pedagógiai programokhoz való hozzáférés mentén találhatunk különbségeket országszerte, de – ami talán fontosabb – a jó minőségű oktatáshoz való hozzájutásban is. Az intézmények közt mind vertikális, mind horizontális értelemben, nagyok a minőségi különbségek. Az azonos típusú iskolák is különböznek a bejutás módjában, a tanárok felkészültségében, a felsőoktatási továbbtanulásra való esélyekben (lásd még a *tanulói továbbhaladásról*, a *pedagógusokról* és az *oktatás eredményességéről* szóló 4., 7. és 8. fejezetet). Ugyanakkor ez a fajta minőségi különbség gyakran abból fakad, hogy a tanulói összetétel iskolánként igen változó. Az adatok ezen a téren nagyfokú állandóságot mutatnak; mind a hatvanas, mind a hetvenes és nyolcvanas évek során igen kicsi az értelmiségi pályára esélyt adó gimnáziumokban az alacsonyabb presztízsű foglalkozást űző szülők gyermekeinek az aránya (Andor–Liskó, 2000).

Az iskolázottság eltérő szintjéből fakadó egyenlőtlenségek több dimenzióval is – jövedelmi helyzet, presztízs, lakóhely stb. – összefüggenek. Az iskolai végzettség ma már hazánkban is a munkaerő-piaci érvényesülés egyik legfontosabb meghatározója (*Oktatás és munkaerő-piaci érvényesülés*, 2001). A kilencvenes évek során egyre inkább nőtt az iskolázottságnak a jövedelmeket differenciáló hatása, az évtized végén a diplomás háztartásfőjű háztartásoknak tizenötöszer nagyobb esélyük volt a felső leggazdagabb egyötödbe kerülésre, mint azoknak, ahol a háztartásfő legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezett (Tóth I., 2002).

Az Európai Unió nem kisebb célt tűzött ki maga elé, mint hogy 2010-re az európai lesz a legversenyképesebb tudásalapú gazdaság, amely képes lesz fenntartható növekedést produkálni, valamint egyre több és jobb munkahelyet és egyben egyre nagyobb társadalmi kohéziót biztosítani (*A társadalmi befogadásról...*, 2001). Ennek tükrében külö-

nösen fontosnak látszik, hogy a társadalomban rejlő tudáspotenciált minél jobban kiaknázzuk, amelynek egyik legcélravezetőbb módját a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok alapján a leszakadó rétegeknek a társadalomba való visszaintegrálása jelenti. Ezt pedig leginkább az adott iskolarendszer szelektivitásának csökkentésével lehet elérni, ahol a hátrányos helyzetű rétegek gyermekei is jó minőségű oktatási szolgáltatásokhoz jutnak hozzá már a korai szakaszban. (Az óvoda ebben kiemelt szerepet játszik, erről lásd még a *tanulói továbbhaladásról* és az *oktatás tartalmáról* szóló 4. és 5. fejezetet.)

9.2. Az oktatási egyenlőtlenségek típusai és a speciális igények

9.2.1. A tanulói teljesítményekben kimutatható egyenlőtlenségek

A tanulók iskolai továbbhaladását és sikerességét erőteljesen befolyásolja, hogy milyen mértékben és módon jutnak hozzá az információhoz és a tudáshoz. A tudásközvetítésben nemcsak az iskola, hanem a család, a média és a kortárs csoportok is nagy szerepet játszanak. A tanulói teljesítményvizsgálatok rendre kimutatják, hogy a tanulók teljesítményében szisztematikus és stabil különbségek tapasztalhatók mind a családi háttér, mind a lakóhely, mind a nemi hovatartozás tekintetében.

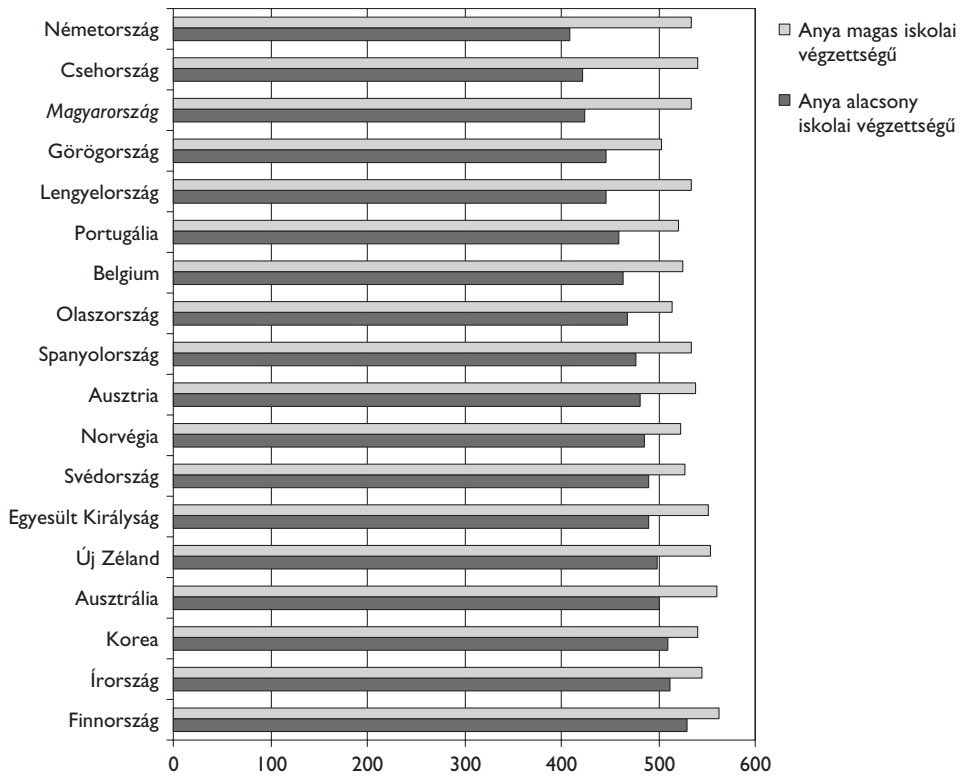
9.2.1.1. A családi háttér és az iskolák eltérő tanulói összetételének hatása a teljesítményekre

A 2000-es PISA-vizsgálat eredményei alapján a magyar 15 évesek teljesítménye a mért három kompetenciaterületen, az olvasásban, a matematikai és a természettudományos műveltségben a várakozásoktól elmarad (lásd a *közoktatás eredményességéről* szóló 8. fejezetet). Ugyanakkor nem annyira a magyar tanulók teljesítménye, mint inkább az a tény érdemel különös figyelmet, hogy a PISA-vizsgálatban részt vett országok közül Magyarországon hat a legerősebben a család kulturális tőkéje (a szülők iskolai végzettsége, a családi könyvtár) a diák teljesítményére. Ez a hatás viszont elsősorban az iskolákban tanuló diákok összetételén át érvényesül. A tanulók tanulmányi teljesítménye közötti különbségeket Magyarországon magyarázta meg a legkiugróbb mértékben az adott iskola társadalmi összetétele (*Knowledge and Skills for Life, 2001*), vagyis a családi háttér hatása az iskolák *homogén* összetétele folytán nálunk még fel is erősödik. Így az iskolák akarva-akaratlanul el is mélyíthetik a már meglévő egyenlőtlenségeket. Talán az sem véletlen, hogy azokban az országokban, ahol a család ilyen irányú hatása jóval kisebbnek bizonyult (Finnország, Svédország, Izland, Korea, Japán), ott a tanulói teljesítmények jóval magasabbak, és kevésbé szóródnak, mint azokban az országokban, ahol a szülői háttér és/vagy az iskolák közötti egyenlőtlenségek igen meghatározónak bizonyultak a tanulói teljesítmények alakulásában (Németország, Portugália, Görögország). Az elemi vagy alsó középfokú iskolai végzettséggel rendelkező anyák gyermekei ugyan minden országban és képességterületen alacsonyabb teljesítményt értek el, mint a magas iskolai végzettséggel rendelkező anyák gyermekei, de a jól teljesítő országokban (például Ausztrália, Finnország, Korea) a legalacsonyabb és a legmagasabb iskolai végzettségű anyák

gyermekeinek szövegértési teljesítménye között viszonylag kicsi, míg Németország, Csehország, Magyarország és Lengyelország esetében igen nagy a különbség. Érdekes, hogy Finnországban az iskolázatlanabb anyák gyermekeinek szövegértési teljesítménye igencsak megközelíti a magyar iskolázottabb anyák gyermekeinek a teljesítményét (lásd 9.1. ábra és Függelék 9.1. áblázat).

9.1. ábra

Az anya iskolai végzettsége szerinti teljesítménymegoszlások a 15 éves tanulók olvasási eredményeiben néhány OECD-országban, 2000 (standard pontszám)



Forrás: Knowledge and Skills for Life, 2001

Megjegyzés: 500 = OECD-átlag

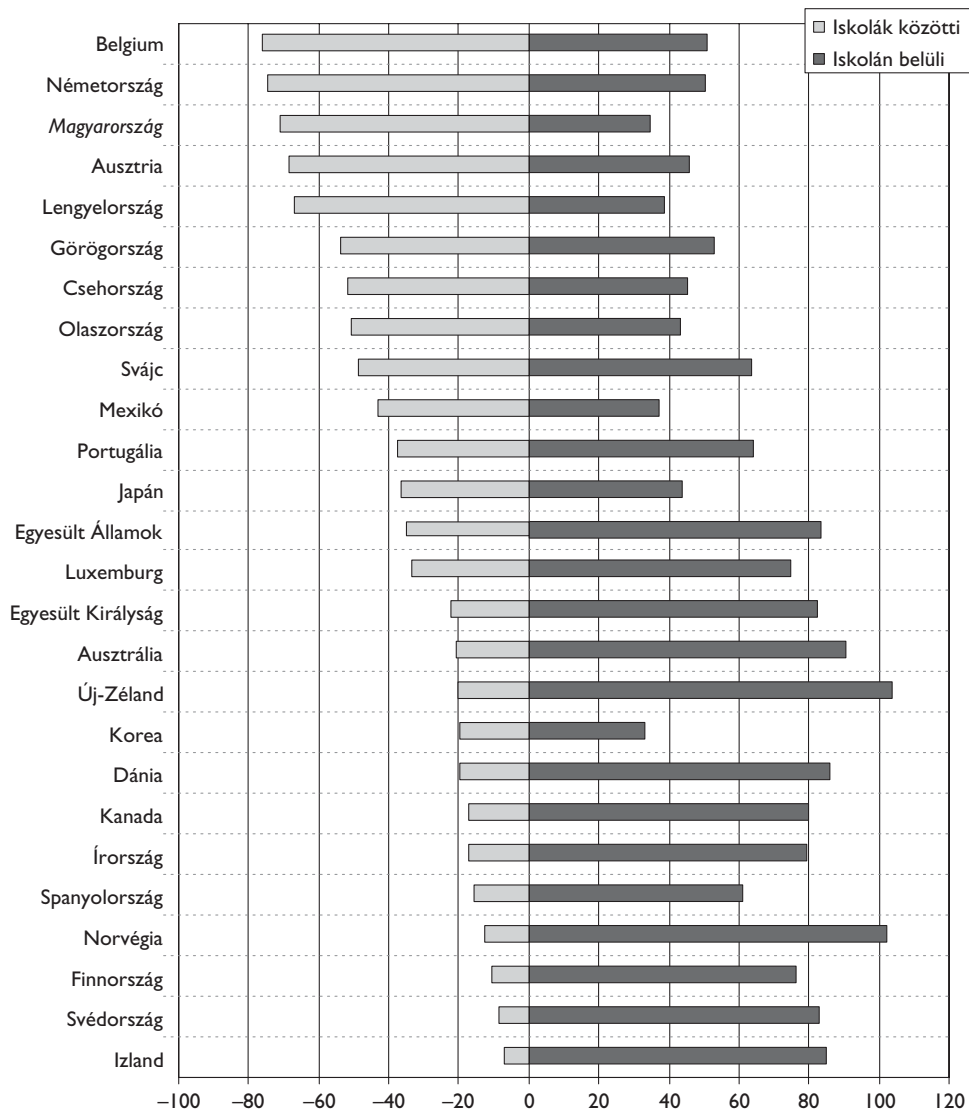
Minél szelektívebb egy iskolarendszer, vagyis minél nagyobb az iskolák közötti különbség és minél homogénebb az adott iskola tanulóközössége, annál inkább felerősödik az ún. „kontextuális” (összetételi) hatás. Ez azt jelenti, hogy azokban az iskolákban, ahol a tanulók többségükben jobb módú és iskolázottabb családokból jönnek, a szegényebb családok gyermekei is jobban, míg a jobb családból származó tanulók egy hátrányosabb helyzetű iskolában gyengébben teljesítenek, mint az egyébként a családi háttér alapján várható lenne (*Knowledge and Skills for Life, 2001*). Másképpen fogalmazva, az iskolák szocioökonómiai státusa (az odajáró gyerekek átlagos státusa) jobban magyarázza a tanulási eredményeket, mint az egyes gyermekek családi háttere. Az ilyen összetételi

hatás annál erősebb, minél inkább leképezi a tanulmányi eredmények alapján zajló szelekció a társadalmi-kulturális különbségeket.

Amennyiben a tanulói teljesítmények jobban szóródnak az iskolák között, mint az iskolákon belül, akkor az iskolarendszer szelektívnek mondható, ahol a különböző színvonalú iskolákon belül a tanulók hasonló szinten teljesítenek. Míg az OECD-országokban átlagosan a tanulók közötti olvasási teljesítmény különbségek 36 százalékát magya-

9.2. ábra

A 15 éves tanulók kombinált szövegértési teljesítményének iskolák közti és iskolán belüli variációját az OECD-országokban, 2000



Forrás: Vári, 2003

Megjegyzés: Az OECD-országok tanulói teljesítményei átlagos variációjának százalékában kifejezve.

rázzák az iskolák közötti különbségek, addig a magyar tanulók esetében ez az arány 71% (Vári, 2003). Ugyanakkor Finnországban, Izlandon vagy Svédországban éppen fordított a helyzet, a tanulói teljesítmények közötti különbségek 77%-a az iskolákon belüli különbségekből adódik (lásd 9.2. ábra és Függelék 9.2. táblázat). Ez is megerősíti azt a feltevést, hogy a fiatalok társadalmi háttere Magyarországon elsősorban az egy iskolába járó tanulók összetételén át hat (lásd még a *keretes írást*).

Számos hazai elemzés is bizonyítja, hogy a szülők iskolai végzettsége közötti különbségek leképeződnek és transzformálódnak a mai magyar iskolarendszerben (Csapó, 2002). Az egyes iskolákba vagy osztályokba kerülés nem véletlenszerű folyamat, hanem választás kérdése. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők — ha tehetik, és igen gyakran teszik is — igyekeznek gyermekeiket olyan iskolába íratni, ahol jó színvonalú az oktatás. Fordítva is így van: azok az iskolák, ahol jó minőségű oktatás folyik, kiválaszthatják azokat a tanulókat, akik a legfelkészültebbek, legmotiváltabbak. A differenciált pedagógiai módszerek alkalmazásának hiánya is arra készteti a pedagógusokat, hogy a munkájukat megkönnyítendő homogén iskolai osztályok kialakítására törekedjenek. Így az iskolák közötti különbségek rendkívül nagyok. Ezt a szelektációs mechanizmust erősítheti még többek közt az irányítási rendszer decentralizáltsága, a standardizált vizsgák hiánya, a tanítási kultúra szintje.

A PISA-vizsgálat adatai azt mutatják, hogy a szülők munkaerőpiacon elfoglalt státusa és a gyerekek olvasási teljesítménye között összefüggés van. Minél magasabb a szülő foglalkozási státusa, annál jobb a tanuló szövegértési teljesítménye. Mindazonáltal ez az összefüggés nem egyformán erős a PISA-vizsgálatban részt vett országok körében. Aszerint, hogy egy ország tanulói átlagosan milyen teljesítményt értek el a szövegértés-

A tanulói teljesítmények iskolák közötti nagy eltérését magyarázó tényezők

Területi különbségek: sok országban az iskolarendszer irányítása területenként különböző lehet (például a német tartományokban vagy az USA különböző államaiban).

Városi-falusi területek különbözősége: az iskoláztatás és a tanterv különbözhet egy városi vagy egy falusias környezetben.

Magán- és állami iskolák: sok országban az állami és a magániskolák versenyeznek. A magániskolák általában szelektívebbek a beiskolázásnál, a fizetős iskolákban kevésbé vannak jelen a hátrányos helyzetű tanulók.

A képzési program típusa: némely iskolarendszerben megkülönböztetik az egyetemre és a munkaerőpiacra közvetlenül felkészítő képzési típusokat, melyek a tananyagot tekintve is igen eltérőek.

Az oktatás szintje: néhány országban a 15 évesek egy része felső középfokú képzésben, másik része alsó középfokú képzésben vesz részt. Más országokban egy iskolában találhatóak a különböző szintű programok. A tananyagban meglévő különbségek az első esetben az iskolák közötti, a második esetben az iskolán belüli különbségeket növeli.

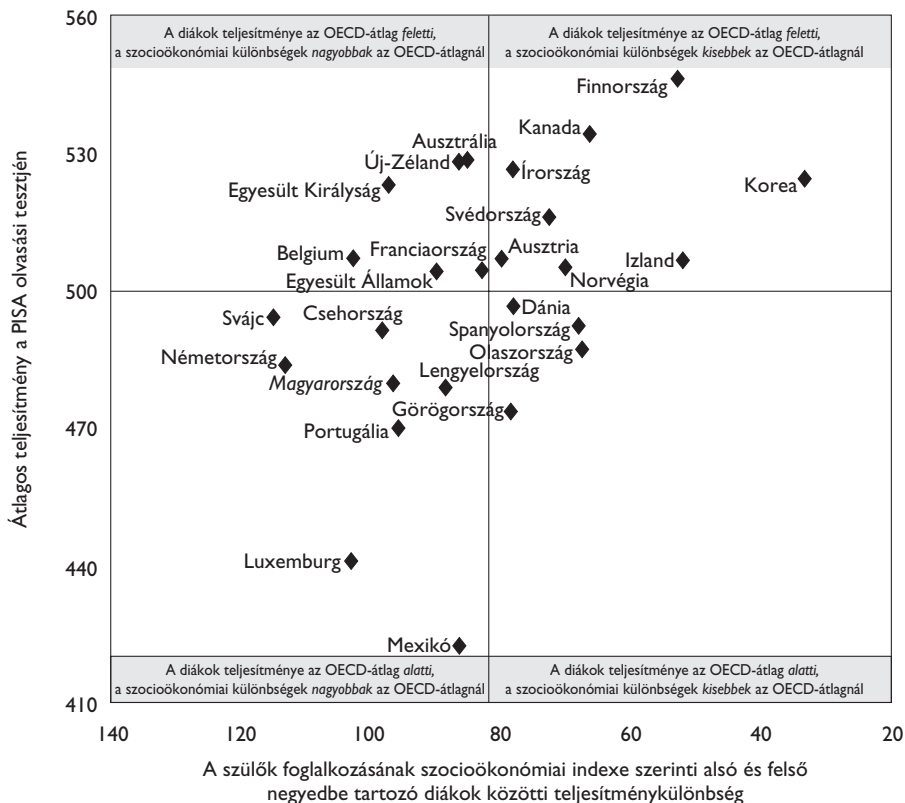
Társadalmi-gazdasági háttér: az iskolák körzete gyakran igencsak különbözik a társadalmi-gazdasági jegyeit tekintve. Az eltérő tanulói összetétel befolyásolhatja a tanulók teljesítményét.

Forrás: Knowledge and Skills for Life, 2001

ben, és hogy a legalacsonyabb és a legmagasabb foglalkozási státusú családok gyerekeinek teljesítménye ezen a téren mennyire különbözik, négy országcsoportot különböztethetünk meg. A skandináv országokban (elsősorban Finnország) a magas átlagos teljesítmény a jellemző, ahol kicsik a tanulók közötti különbségek. Az angolszász országokban a magas teljesítmény már a tanulók közötti nagyobb különbségekkel párosul. A dél-európai országok többségében nincs nagy, a családi háttérnek betudható differencia a tanulók teljesítménye közt, de az átlagos teljesítmény alatta van az OECD-átlagnak. A német nyelvterületen és a közép-európai országokban viszont nagy a szülők foglalkozási státusának a hatása a teljesítményekre, de ezen országok diákjai is rendre az OECD-országok átlaga alatt teljesítettek (lásd 9.3. ábra és Függelék 9.3. táblázat). Ezekben az országokban az oktatásra fordított összegek közismerten igen különbözőek, tehát az eltérések nem feltétlenül függenek össze az ország gazdasági fejlettségének szintjével. Az országok elhelyezkedése alapján (lásd 9.3. ábra) ugyanakkor arra lehet következtetni, hogy bizonyos országcsoportok oktatási kultúrájában lehet valami közös. Finnországban és Svédországban nagy autonómiával rendelkeznek az iskolák, ahol kiemelt figyelmet for-

9.3. ábra

Az olvasási átlagteljesítmény és a legjobban, valamint a leggyengébben teljesítő tanulók szüleinek foglalkozási indexe közötti különbségek összefüggései



Forrás: Education at a Glance, 2002

dítanak az eltérő háttérű és képességű gyermekek oktatási igényeinek kielégítésére, a méltányos oktatásra. Ezekben az országokban nincsen lehetőség arra, hogy a gyengébben teljesítő diákokat átírányítsák más iskolákba, vagyis nem alakulnak ki homogén osztályok vagy iskolák. Ebben az erősen integratív, befogadó jellegű oktatásáról ismert országcsoportban a teljesítmények iskolákon belüli különbségei meghatározóbbak, mint az egyes iskolák közötti különbségek (*Knowledge and Skills for Life, 2001*).

Ugyanakkor fel kell hívni a figyelmet arra, hogy az országcsoportok erősen szisztematikus elhelyezkedése arra utal, hogy a különbségek gyökere nem csak az iskolarendszerek jellegében, vagy az oktatásra fordított eszközök nagyságában meglévő eltérésekben keresendő. Az oktatási rendszerek eredményességét valószínűleg legerőteljesebben az olyan nehezen változó, mélyebb dimenziók befolyásolják, mint az adott ország kulturális, történelmi (vallási) hagyományai. *Ez arra figyelmeztet, hogy az iskola a társadalomba beágyazottan működik, így az iskolai eredményességben lecsapódó alapvető társadalmi egyenlőtlenségek gyors csökkentése sem várható pusztán magától az iskolától.*

9.2.1.2. Területi és települési különbségek

Az oktatási rendszeren belüli egyenlőtlenségek területi dimenziója Magyarországon bőségesen dokumentált jelenség. A tanulók lakóhelye szerinti különbségek különösen szembeötlők az oktatási rendszeren belüli előrehaladás, a különböző továbbtanulási lehetőségekhez való hozzáférés, illetve az ezzel kapcsolatos aspirációk tekintetében (lásd még a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet). A települések nagysága szerint jelentős különbségek vannak az oktatás személyi feltételeiben, elsősorban a szakos pedagógusokkal való ellátottság szempontjából. Ugyanígy, nagy különbségek mutathatóak ki az oktatás tárgyi feltételeiben is, bár e tekintetben inkább a regionális és nem a települések közötti különbségek dominálnak. Jelentős eltérések figyelhetők meg továbbá az iskolai programok tartalmában és az intézmények működésében is. Ez utóbbi tekintetben meglepő tapasztalat, hogy a szülők bevonása az iskolák életébe a nagyobb településeken sokkal jellemzőbb, mint a kisebbekben (*Híves–Imre A.–Imre N., 2002*).

Köztudott, hogy Magyarországon a tanulók teljesítménye és lakóhelyük típusa között nagyon erős összefüggés mutatható ki. Minden erről szóló vizsgálat egybehangzóan látványos teljesítménykülönbséget mutat ki a különböző nagyságú településeken élő gyermekek között (*Jelentés..., 2000*). Ennek mértéke nemzetközi összehasonlításban is jelentősnek mondható. A háromezer lakosnál kisebb településeken és a Budapesten tanuló gyermekek teljesítménye között messze az OECD-átlagot meghaladó különbségek vannak (lásd *Függelék 9.4. táblázat*).

A város-falu dimenzióban mért egyenlőtlenségek nagyon nagynak mondhatóak. Ennek oka, hogy a területi dimenzión keresztül a nagymértékű szegregáció folytán a különböző településeken élő gyermekek eltérő szocioökonomiai háttere által gyakorolt hatás érvényesül. Más szavakkal: a tanulási eredményekben kimutatható egyenlőtlenségek mögött sokkal inkább az húzódik meg, hogy a szülőnek van-e érettségije vagy nincs, mint az, hogy milyen településen lakik a tanuló (*Molnár, 2002*).

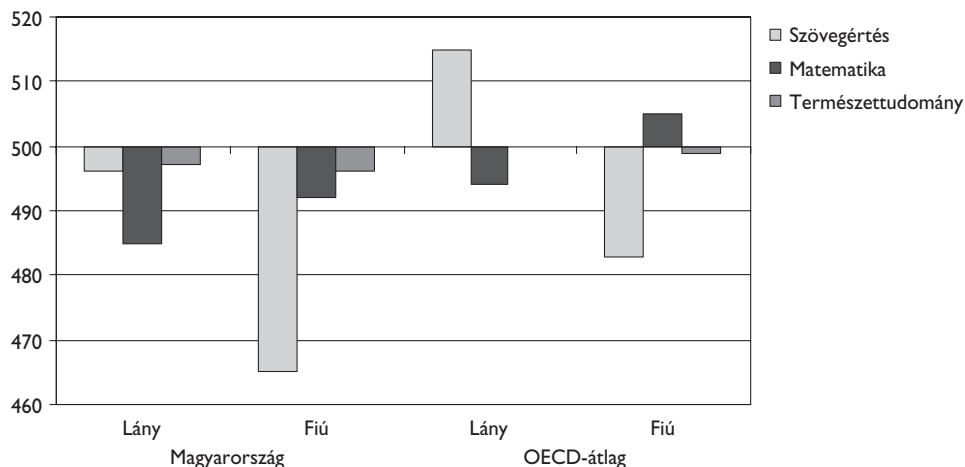
9.2.1.3. A nemek közötti különbségek

A két nem között történetileg különféle okokból alakultak ki az egyenlőtlenségek, és valamilyen formában (anyagi helyzet, hatalom, presztízs stb.), illetve mértékben máig fennmaradtak. A modern társadalmak egyenlőtlenségei közül az *oktatás* az a terület, ahol a legnagyobb mértékű a lányok hátrányainak a csökkenése, sőt a trendek megfordulása

tapasztalható. Az utóbbi évtizedekben kétféle változási irány is megfigyelhető a fejlett társadalmakban. Egyrészt növekszik a lányok iskolázottsági szintje, másrészt az alapvető képességek és kompetenciák terén is javul a lányok relatív (a fiúkhoz viszonyított) teljesítménye. Ezek a tendenciák Magyarországon is megfigyelhetőek. A szakmaszerzésre orientált középfokú képzésben továbbra is lényegesen több fiú vesz részt, de a felsőfokú képzésben 1995-től megfordultak a korábbi belső arányok, immáron több lány iratkozik be valamilyen felsőoktatási intézménybe, mint fiú (lásd *Függelék 9.5. táblázat*). A tanulási eredményekben is jellegzetes különbségeket találhatunk a lányok és a fiúk között. A PISA 2000 vizsgálat olvasásteljesítményeinek részletes elemzését tartalmazó tanulmány szerzői arra hívják fel a figyelmet, hogy a lányokhoz képest a fiúk minden országban alulteljesítenek (*Knowledge and Skills for Life, 2001*). Mind Magyarországon, mind az OECD-országokban lényeges különbség van a szövegértésben a nemek átlagteljesítményében a lányok javára (lásd *9.4. ábra* és *Függelék 9.6. táblázat*). Matematikában a fiúk kicsi fölénye érezhető, a természettudományban pedig gyakorlatilag nincsen különbség.

9.4. ábra

A 15 éves fiúk és lányok átlagos teljesítménye (szövegértés, matematika, természettudomány) Magyarországon és az OECD-országokban, 2000



Forrás: Molnár, 2002

Ha a szövegértés műveleteinek belső eredményeit nézzük, azt láthatjuk, hogy a bonyolultabb kognitív tevékenységet igénylő reflektálásban és értékelésben a lányok az OECD-országok átlagában 45 ponttal magasabb szintet érnek el, mint a fiúk. Ugyanez a különbség az egyszerűbb információkeresésnél 24 pont (*Knowledge and Skills for Life, 2001*). Ezt a különbséget – a szakértők értékelése szerint – esetleg befolyásolhatják a két nem eltérő műfajú olvasmányai is. A fiúk elsősorban képregényeket, újságokat és weboldalakat szeretnek olvasni, a lányok inkább a szépirodalmat (regényeket) kedvelik. A fiúknak fele saját bevallása szerint csak akkor olvas, ha muszáj. Ez az arány a lányoknál körülbelül 25% (*Vári, 2003*).

Matematikában és a természettudományos műveltségben kisebbek a nemek közötti teljesítménykülönbségek, és ezeken a területeken a fiúk teljesítménye némileg jobb. Az OECD-országokban átlagosan 11 ponttal magasabb a fiúk teljesítménye, de csak az országok felében szignifikáns statisztikailag a különbség. A természettudományos műveltség esetében hat országban a fiúk, másik hatban pedig a lányok teljesítménye szignifikánsan jobb. A lányok és fiúk a PISA-eredmények szerint abban is különböznek, hogy más-más tanulási stratégiát preferálnak. A lányok a fiúkkal szemben bevallásuk szerint inkább kontrollálják saját tanulási folyamataikat, ugyanakkor ők arra is hajlamosabbak, hogy előnyben részesítsék a memorizálási eljárásokat (lásd még a *közoktatás eredményességéről* szóló 8. fejezetet).

9.2.2. Nyelvi és kulturális különbségek

A kisebbségi lét – elsősorban a többségtől eltérő nyelv és kultúra miatt – szintén egyenlőtlenségek forrása lehet. A demokratikus államokban legitim társadalompolitikai cél a nyelvi-kulturális kisebbségek oktatáshoz fűződő jogainak tiszteletben tartása. A kisebbségekkel kapcsolatos oktatáspolitikák azonban többféle paradigma szerint jellemezhetőek. A fejlett országokban – némi egyszerűsítéssel – kétféle modell körvonalazható: az egyik a *nemzetiségi*, a másik a *multikulturális oktatásé* (Forray–Cs. Czachesz–Lesznyák, 2001). A nemzetiségi oktatás alapelve az, hogy a nemzetállam határai között élő államalkotó népcsoportoknak a formális iskoláztatás keretében is jogot ad anyanyelvük és (bizonyos mértékben) kultúrájuk továbbörökítésére. A multikulturális oktatás más alapelve épül: az iskolázáshoz, a saját kultúrához való jogot egyéni, állampolgári jogként értelmezi. Elvben nem tesz különbséget a honosság, nyelv, vallás, szokások stb. tekintetében. Elismeri és vallja – legalábbis elvben – a különböző kultúrák és nyelvek egyenértékűségét. Ebből az is következik, hogy az állam a multikulturális paradigma esetében általában nem szervez a más anyanyelvűeknek külön iskolákat.

Magyarországon a nemzetiségi oktatás az érvényes modell. Ez az úgynevezett történeti kisebbségek esetében működő gyakorlat. A nemzetiségi oktatás, ahogyan ez Magyarországon kialakult, kollektív jog alapján működik, és kevésbé érzékeny az eltérő kultúrák egymáshoz való közelítésére. A hazai nemzetiségi iskolák elsőrendű célja a nemzetiségi nyelv tanítása, megőrzése. Ugyanakkor a többségi oktatás szinte nem is vesz tudomást a nemzetiségi, kisebbségi és bevándorló tanulók nyelvéről, történelméről, kultúrájáról. A többségi oktatás tartalmi csak kivételesen reflektálnak az egyének ilyen jellegű nyelvi, kulturális különbözőségeire.

A kisebbségi csoportok oktatásával kapcsolatban gyakran felmerülő másik kérdés a *homogén iskolák/csoportok létrehozása, illetve a szegregáció problémája*. A demokratikus államok általában inkább tartózkodnak attól, hogy az állami/önkormányzati oktatási rendszeren belül homogén kisebbségi iskolákat támogassanak, mivel ez – álláspontjuk szerint – kontaktushány és kölcsönös kommunikációs okok miatt szegregációhoz vezethet. Másrészt fontos érdekek és érvek szólhatnak a kisebbségi iskolák és csoportok önkéntes, a részt vevő kisebbségi csoportok szándéka szerinti létrehozása mellett. Ilyenek: a kisebbségi tanulók külön intézményben nevelése megkönnyítheti közös kulturális örökségük elsajátítását és gyakorlását, igényes és méltányos oktatási feltételek közé kerülve a tanulók tanulási teljesítményét is előnyösen befolyásolhatja.

9.2.2.1. A nemzetiségi oktatás formái

Magyarországon 1988-tól három oktatási formában folyik a képzés: az anyanyelvű, a kétnyelvű és a nemzetiség nyelvét tantárgyként bevezető oktatás formájában. E fogalmak oktatáspolitikai tartalma az elmúlt időszakban változott, s előfordult, hogy egy korábban kétnyelvű oktatás fogalmával jelzett pedagógiai hatásrendszert nyelvoktatóvá nyilvánítottak. A nemzetiség nyelvének tanítási nyelvként való alkalmazása nemzetiségpolitikai, nyelvpolitikai kérdés.

Az utóbbi bő évtizedben az anyanyelvű képzésben részesülő tanulók száma csökkent, a kétnyelvű képzésben viszont nőtt. A kétnyelvű oktatás jelenleg mind a tanulólétszámot, mind az intézmények számát tekintve összességében jobb helyzetben van, mint a korszak elején, de a lendület 1995-1996 környékén megtört, s átadta a helyét a nyelvoktató programoknak. Ez utóbbiak természetesen a nyelvtanulás és a nemzetiségi kultúra átörökítése szempontjából sokkal kevésbé hatékonyak, mint az anyanyelvű vagy kétnyelvű programok (Vámos, 2002a). A nyelvoktató programban, tehát a nemzetiségi nyelvet pedagógiailag a legkevésbé hatékony változatban tanulók adják a tanulólétszám növekedésének bázisát. A nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók mintegy 90%-a csak korlátozott keretek között (nyelvoktató oktatás) tanulja a nemzetiségi nyelvet (lásd *Függelék 9.7. táblázat*). A nyelvoktató nemzetiségi általános iskolai oktatás után a tanulók nagy százaléka *nem nemzetiségi középiskolában tanul tovább*. Az anyanyelvű és kétnyelvű oktatásban részt vevők nagyobb arányban választanak nemzetiségi középiskolát, míg a nemzetiség nyelvét tantárgyként tanulók közül ebben az intézményben csak mintegy 10% marad az érettségig (Vámos, 2002a).

A nemzetiségi anyanyelvi tanítást folytató középiskolák száma 1999/2000-ben 14 volt, nyelvoktatás hét intézményben folyt, lényegében német és egyetlen szlovén programban. A legtöbb középfokú oktatási továbbhaladási lehetősége a német nemzetiségnek van (lásd *Függelék 9.8. táblázat*). A nemzetiségi középiskoláztatás szerkezetileg nem nyújt az általános iskolát végzőknek a többségi oktatással azonos választási lehetőséget: az 1999/2000. tanévben szakközépiskolát csak a német nemzetiség kínált, azt is csak két szakmacsoportban (idegenforgalom, külkereskedelem). A nemzetiségi középiskolák programkínálata (4, 6, 8 évfolyamos gimnázium, szakközépiskola) is eltér a közoktatás egészének arányaitól. A nemzetiségi oktatásban hiányzik a szakmunkásképzés, kevés a szakközépiskola is.

9.2.2.2. Bevándorlók

Hazánkban 1990 után *megnőtt a tartósan és legálisan nálunk élő külföldiek száma*. A regisztrált menedéket kérők száma az elmúlt 10 évben összesen mintegy 160 000 fő volt, legtöbben a volt jugoszláv területekről (85 490 fő) és Romániából (54 911 fő) jöttek. Az egyéb országokból, illetve az Európán kívüli területekről érkezők száma és aránya az utóbbi öt-hat évben évente 20-50%-kal nő (Vámos, 2002b).

A külföldi tanulókra vonatkozó statisztikai adatok gyűjtését 1995 óta végzi az Oktatási Minisztérium. Az adatok nem teljesek, mert valószínűsíthető, hogy a tankötelesek egy része nem jár iskolába. Bizonytalan a bizonyítvány nélküliek vagy a menekültstátussal még nem rendelkező kérelmezők iskolai adminisztrációja is. Sokan pedig külföldi fenntartású iskolába járnak, ahonnan a magyar közoktatás nem nyer adatokat. Emiatt a tényleges létszám, s annak származási ország szerinti megoszlása, anyanyelve nem ismert. Az Oktatási Minisztérium statisztikai bázisában rendelkezésre álló adatok

szerint az elmúlt öt évben a külföldi tanulók összes száma és azoknak az iskoláknak a száma, ahol tanulnak, folyamatosan nő (lásd *Fiiggelék 9.9. és 9.10. táblázat*). A külföldi tanulók az általános iskolásoknak nem egész fél százalékát, a középiskolásoknak pedig mintegy 1%-át teszik ki. Nem jellemző, hogy egy iskolán belül egy osztályba járnának. Ez még ott sem nagyon fordul elő, ahol nagyobb kolóniában élnek (például Budapesten, a Józsefvárosban a kínaiak), vagy ahol menekült táborok vannak a környezetben. Az ilyen általános iskolákban a külföldi tanulólétszám 10-25 fő körül mozog. Ez az arány elmarad azoktól a külföldi példaktól, amelyek szerint egy-egy iskolába akár 50%-nyi külföldi tanuló is jár (*Vámos, 2002b*).

A külföldi tanulók *iskolátípus szerinti megoszlása* az elmúlt 5 évben átalakult. Míg 1995/1996-ban a gimnazisták aránya körükben 56% volt, addig ez az arány az 1999/2000. tanévben már csak 52% körül alakult. Ennek a csoportnak tehát az általános képzésben való részvétele magasabb, mint a korosztály egészében. A szakképzésben való részvétel növekszik, elsősorban a Romániából és Ukrajnából bevándorolt vagy onnan átjáró magyar nemzetiségű tanulók választják ezt a képzési formát. A nem magyar anyanyelvű külföldi tanulók inkább a gimnáziumba törekszenek, főleg azok, akik nem szándékoznak végleg Magyarországon letelepedni (*Vámos, 2002b*).

Azoknak az iskoláknak a többsége, ahova külföldiek járnak, *magyar tannyelvű*. Keresettek még a kétnyelvű iskolák (elsősorban a közvetítő nyelv miatt), továbbá a nemzeti-ségi iskolák bizonyos országból érkezők esetében. A magyar nyelv az önkormányzati iskolákban – elenyésző kivételtől eltekintve – csak anyanyelvként tanulható, amely a külföldiek számára – a követelmények magas foka miatt – nem hatékony. Gyakori, hogy a külföldiek nyelvi okok miatt (nem beszélnek/írnak magyarul) eleve alacsonyabb évfolyamra kerülnek, vagy évet ismételnék.

A magyarnak mint idegen nyelv tantárgynak nincs helye az órateremben. A tanulók alacsony száma miatt az iskolák nem képeznek számukra külön csoportot, de a tanárok sincsenek felkészülve e tárgy oktatására, ezért sokan abban bíznak, hogy a külföldi gyerekek spontán módon elsajátítják az iskolai magyar nyelvet. Magyarország civilizációja sem tantárgy sehol, így a honosításhoz szükséges ismeretek megszerzését az iskola nem biztosítja.

Az önkormányzati, hazai alapítványi, egyházi és magániskolák többsége nem teszi, nem tudja lehetővé tenni azt sem, hogy külföldi tanulói tanulhassák anyanyelvüket. A külföldi fenntartású intézményeknek mintegy fele képes erre. Azok a tanulók vannak könnyebb helyzetben, akiknek anyanyelve valamely világnyelv vagy Magyarországon tanulható idegen nyelv. Akiknek anyanyelve kevésbé ismert, ott a tantervkészítés is próbára teheti a szakembereket (például pastu, azeri, farszi nyelv). Az önkormányzati és a hazai alapítványi és magániskolák igazgatóinak állítása szerint a külföldiek mintegy 10%-a kéri anyanyelvének tanulási lehetőségét (*Vámos, 2002b*).

A külföldi tanulók iskolai szocializációja, nyelvi-kulturális jogainak érvényesülése a kisebbségi oktatáshoz hasonlóan szintén problémákkal teli folyamat, amelynek fókuszában a tanulás és annak nyelve, illetve a beilleszkedés áll. A tanárok és a tanulók eltérően ítélik meg a folyamat egyes elemeit. A magyar nyelvtudásbeli hiányosságokat a szaktanárok gondnak tartják, míg a beilleszkedést-befogadást többnyire problémamentesnek ítélik. A tanulók az iskola világában esetleg az osztályfőnökben találnak támaszt, aki sokszor egyedül, szakmai szolgáltatások nélkül végzi munkáját.

9.2.2.3. A cigány tanulók oktatása

A cigány tanulók oktatásáról szóló rendelkezésünkre álló információk elegendőek arra, hogy megbecsülhessük a problémák súlyát, és kísérletet tegyünk a problémák okainak megértésére, arra azonban, hogy a problémák pontos mértékét megállapítsuk, már nem. Az oktatásstatisztikák és a magyar oktatási rendszerben tanuló gyermekek teljesítményét mérő vizsgálatok eredményei nem tartalmazznak a cigány és nem cigány tanulók oktatási rendszeren belüli előrehaladását és tanulási eredményeik összehasonlítását lehetővé tevő információkat. Ugyanígy, nem rendelkezünk adatokkal a cigány gyermekek részvételének térbeli és iskola típusok szerinti megoszlásáról sem. Ennek következtében a cigány tanulók oktatásáról szóló helyzetkép kialakítása során néhány szociológiai kutatás eredményeire, jogvédő szervezetek jelentéseire és az irodalomban szórványosan fellelhető információkra kell hagyatkoznunk. Mindezek miatt nem áll módunkban az elmúlt években zajló folyamatok pontos és naprakész feltérképezése és elemzése.

A kilencvenes évek első felében készült reprezentatív szociológiai kutatás eredményei azt bizonyították, hogy a cigány és nem cigány népesség iskolázottsága tekintetében a korábbi évtizedekben dokumentált szakadék lényegében nem csökkent (lásd 9.1. táblázat).

9.1. táblázat

A nem cigány és cigány népesség iskolázottsága, 1994 (%)

Iskolai végzettség	Nem cigány	Cigány
0 osztály	0,3	9,1
1–7 osztály	11,2	32,6
8 osztály	35,8	45,8
Szaktanulmányok	19,4	10,7
Érettségi	23,8	1,6
Felsőfok	9,5	0,2
Összesen	100,0	100,0

Forrás: Havas–Kemény–Liskó, 2001

Hasonló kép alakult ki a cigány gyermekek beiskolázási adatainak összehasonlításából. Noha a korábbi évekhez képest az érettségit adó középiskolákban tanuló cigány fiatalok aránya az 1981. évi 3,6 százalékról 1994-re 10,6 százalékra növekedett, a különbség a cigány és nem cigány tanulók között gyakorlatilag nem csökkent (Kemény I., 1996). Ez a növekedés is szinte kizárólag a cigány tanulók szakképzésben való részvételének növekedésével magyarázható, a gimnáziumokban továbbtanuló cigány gyermekek aránya elenyésző maradt. Habár az érettségivel záruló középfokú oktatás expanziója, a pécsi Gandhi Gimnázium mind a hat évfolyamának feltöltődése és az erre irányuló támogatási programok a kilencvenes évek során kismértékben növelhették a cigány tanulók középiskolai oktatásban való részvételének arányát, nincs a birtokunkban olyan adat, amely azt valószínűsítene, hogy ez a beiskolázási szakadék számottevő mértékben csökkent volna (lásd még a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet). Hasonlóan lesújtó képet mutatnak az oktatási rendszeren belüli előrehaladásról szóló egyéb indikátorok is. Egy 2000-ben végzett kutatás eredményei szerint a vizsgálat mintájában szereplő hatodik osztályos cigány tanulók negyedének tanulmányai során legalább egyszer évet kellett ismételnie (Havas–Kemény–Liskó, 2001). A cigány tanulók nevelésében-oktatásában kimu-

tatható relatív és abszolút eredménytelenség oka egy bonyolult, több egymást átfedő dimenzióban leírható problémahalmaz összegződő hatásának tulajdonítható (lásd a *kerekes írást* és a *pedagógusokról* szóló 7. fejezetet).

Több kutatás bizonyította már a magyarországi cigány családok alacsony szociális státusa és a cigány gyermekek iskolai teljesítménye közötti szoros kapcsolatot. Így például a 2000-es cigányvizsgálat egyértelmű kapcsolatot mutatott ki a bukások száma, valamint a szülők iskolai végzettsége és lakóhelyének a település közepétől való távolsága között. A kutatás eredményei szerint az első osztályban elért tanulmányi eredményekhez képest a cigány tanulók teljesítménye a hatodik osztály végére átlagosan közel 10 százalékkal csökken. A megkérdezett pedagógusok a teljesítményromlás okaiként egyebek között a hiányos taneszközöket, a nem megfelelő otthoni tanulási körülményeket, az otthoni tanulásra fordítható időt csökkentő családi munkamegosztást, a családi problémák miatt az átlagosnál gyakoribb hiányzást, valamint a szülői támogatás hiányát sorolták fel. Az átlagosnál jobban romlik a tanulmányi eredménye a nagyvárosban élő cigány gyermekeknek, a külterületi lakóhelyen és cigánytelepen élőknek és az általános iskolai végzettséggel nem rendelkező szülők gyermekeinek (Havas–Kemény–Liskó, 2001). Igen sok esetben, főleg a nem magyar anyanyelvű cigány tanulók esetében a gyermekek iskolai teljesítményét rontja az elvárásokhoz képes fejletlen magyar nyelvi kompetenciájuk is.

A kisebbségekhez tartozó tanulók iskolai kudarcának lehetséges okai

A kisebbségi csoportnak a többségi társadalomban elfoglalt kedvezőtlen pozíciói. Az ebben a tekintetben feltárható egyenlőtlenségek leírhatóak néhány viszonylag egyszerű változó segítségével. Ezek a kisebbségi csoport státusára (gazdasági, szociális, szociohistóriai és nyelvi státus), a kisebbségi csoport demográfiai jellemzőire (eloszlás és nagyság), valamint a kisebbségi csoport formális és informális intézményes támogatottságára (média, oktatás, kultúra, közigazgatás, üzleti szervezetek stb.) vonatkoznak.

A kisebbségi jogok érvényesülésének hiánya. A nemzetközi kisebbségvédelmi jogrendszer és ezzel többé-kevésbé összhangban a magyar jogrendszer meglehetősen sok, a kisebbségek nyelvével, kultúrájával és önszerveződésével kapcsolatos jogot tartalmaz. Ezek a jogok a kilencvenes években beépültek az oktatás jogi szabályozásába is. A nagyobb nemzeti kisebbségek nyelvi-kulturális és ezekhez kapcsolódó önszerveződési jogai az oktatási szolgáltatásokban kielégítő módon érvényesülnek, a cigány tanulók oktatásában viszont alig.

A kisebbségekhez tartozó gyermekek hátrányos megkülönböztetése. A kisebbségekhez tartozó tanulókkal szemben érvényesülő intézményesült és rejtett diszkrimináció nem csupán emberi jogi értelemben elfogadhatatlan, de közvetlen hatással van a tanulók tanulási eredményeire is, tehát komoly pedagógiai hatékonysági problémák forrása is.

Az oktatás méltányosságának mértéke. Ez alapvetően arra utal, hogy az iskolák milyen mértékben képesek kompenzálni a különböző társadalmi (szociális, területi, az egyéni képességekkel vagy az etnikai háttérrel összefüggő) hátrányok iskolai teljesítményekre gyakorolt negatív hatását. Az ilyen irányú pedagógiai felkészületlenség erős oktatási rendszeren belüli szelekciós nyomást eredményezhet.

Forrás: Radó, 2001

A kisebbségi jogok érvényesülése, tehát a saját nyelv és kultúra tanulásához való hozzáférés lehetősége nem egyformán érinti a különböző magyarországi cigány csoportokat. Ez a probléma természetesen lényegesen kisebb súlyú a Magyarországon többségben levő magyar anyanyelvű (romungro) családok esetében, mint a cigány vagy beás anyanyelvű cigány gyermekek esetében. Az úgynevezett felzárkóztató programok kisebbségi kulturális tartalma nem igazán színvonalas, a cigány nyelv oktatásának feltételei pedig szinte mindenhol hiányoznak. Az egyetlen cigány nemzetiségi program alapján működő oktatási intézmény Magyarországon a Gandhi Gimnázium. Egy kicsit tágabban értelmezve a kérdést, a kisebbségi jogok alapját képező szabad identitásválasztás elvének érvényesülése szempontjából a magyar oktatási rendszerben anyanyelvétől függetlenül hátrányos helyzetben van minden cigány gyermek. Ennek oka elsősorban az, hogy a magyar iskolákban – néhány kivételtől eltekintve – nem alakult ki olyan befogadó légkör, s nem honosodott meg olyan multikulturális elemeket magába olvasztó pedagógiai program, ami a cigány gyermekek számára megkönnyítené a tanulási siker szempontjából nélkülözhetetlen pozitív identitás kialakítását.

A cigány tanulók hátrányos megkülönböztetésének legnyilvánvalóbb formája a pedagógiai program tartalmával nem indokolható elkülönített (szegregált) oktatás, amely jelentős mértékben a lakóhelyi szegregáció és a demográfiai folyamatok eredménye. E két tényező hatására a magyar iskolarendszerben a cigány tanulók jelentős mértékű koncentrációja megy végbe. Ezt a folyamatot erősíti a nem cigány tanulók elvándorlása azokból az iskolákból, amelyekben a cigány tanulók aránya elér egy bizonyos mértéket. Az átlagosnál jelentősebb mértékben nő a cigány tanulók aránya a kistelepüléseken és azokban a nagyvárosi iskolákban, amelyekben már a kilencvenes évek elején is jelentősebb számban tanultak cigány gyermekek. A cigány gyermekeknek az iskolatípusok, illetve intézmények közötti egyre egyenlőtlenebb eloszlását lényegében ugyanazok a mechanizmusok váltják ki, mint a lakóhelyi szegregáció hatására kialakuló elkülönülést. Az iskolákon belüli szegregációt ezzel szemben alapvetően maguk az intézmények hozzák létre. Ezt mutatja, hogy a 2000-es cigányvizsgálatba bevont 192 iskolában, ahol a cigány gyermekek aránya átlagosan 40 százalék volt, 157 olyan osztály működött, amelyben nem volt egyetlen cigány tanuló sem, és 311 olyan, ahová csak cigány gyermekek jártak (*Havas–Kemény–Liskó, 2001.*) Ezekben az iskolákban durván minden hatodik osztály homogén tanulócsoporthoz tartozott. Az iskolán belüli elkülönítés legjellemzőbb oka az, hogy az intézmények ennek révén kísérik meg elejét venni a nem cigány tanulók elvándorlásának. Az elkülönítés egy másik, egyre nagyobb figyelmet követelő formája a cigány gyermekek gyakori átirányítása speciális iskolákba, illetve osztályokba. (A probléma súlyát bizonyítja, hogy a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosa 1999-ben önálló vizsgálatot folytatott a cigány gyermekek speciális iskolai oktatásáról.)

Ami az oktatás méltányosságát, a cigány gyermekeket sújtó hátrányok pedagógiai eszközökkel történő ellensúlyozását illeti, a magyar oktatási rendszerben uralkodó pedagógiai-módszertani kultúra ellentmondásaira kell felhívunk a figyelmet: a differenciált pedagógiai eszközöket Magyarországon igen kevésbé alkalmazzák (lásd még az *iskolák belső világáról* szóló 6. és a *pedagógusokról* szóló 7. fejezetet). Ennek elterjedését nem segíti az oktatás rendszerkörnyezete sem; a tantervi szabályozás változatlanul nyomás alatt tartja a pedagógusokat, a pedagógusképzésnek nem kötelező eleme a differenciált nevelésre való felkészülés, a nélkülözhetetlen módszertani készségek egy jelentős részének (mint például a fejlesztő pedagógia vagy logopédia) elsajátítása pedig jórészt

változatlanul az elkülönült gyógypedagógiai képzés falai közé szorul. Ezt jól mutatja a Gandhi Közalapítvány Roma Pedagógiai Szolgáltató Irodája által 175 cigány gyermeket nagyobb számban nevelő iskola igazgatói között a továbbképzési igényekről készített felmérés. Eszerint a cigány kultúra megismerését szolgáló képzések mellett a legnagyobb súllyal a pedagógiai-módszertani továbbképzések iránti igények fogalmazódtak meg (Liskó, 2001).

9.2.3. Egyéni különbségek

Az olyan diákok, akik az átlagosnál lassabban vagy éppen gyorsabban tudnak haladni, külön odafigyelést igényelnek. A fogyatékkal élők, illetve a kiugróan tehetséges gyerekek speciális igényeket támasztanak az oktatás felé.

9.2.3.1. A speciális oktatás

A közoktatásról szóló törvény, valamint a hozzá kapcsolódó miniszteri rendeletek nemcsak a tankötelezettséget írják elő, hanem egy új – a különleges gondozáshoz, a rehabilitációs foglalkozáshoz való – jogot is biztosítanak azoknak a gyermekeknek, akiknek fejlődési sajátosságai akadályozzák a tankötelezettség szokásos teljesítését.¹ A különleges gondozáshoz való jog a különtámogatás különböző formáinak bevezetését teszi szükségessé a közoktatási rendszerben. A különtámogatásra jogosult gyermekeket a közoktatási törvény két nagy csoportba sorolja: (1) *Sajátos nevelési igényű tanulók*: testi-mozgásszervi fogyatékos, érzékszervi fogyatékos, értelmi fogyatékos (ezen belül a tanulásban akadályozott), beszéd-fogyatékos és más fogyatékos (ezen belül például az autista, a részképességzavarral küzdő, diszlexiás, kóros hiperaktivitást mutató stb.) gyermekek és tanulók. (A különtámogatásra való jogosultságot az Országos és a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottságok határozzák meg.) (2) *Beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő gyermekek és tanulók*. (A különtámogatásra való jogosultságot a Nevelési Tanácsadók határozzák meg.)

A közoktatásról szóló törvény további gyermekcsoportokat is nevesít, akik nem tartoznak a különleges gondozáshoz, rehabilitációs foglalkozáshoz való jog hatókörébe, de akik mégis különtámogatásra szorulnak. Ezek a csoportok a következők: a) az iskola 1–4. évfolyamán egyéni továbbhaladásra engedélyezett tanulók; b) a tankötelezettség életkori határai után a 9. és 10. évfolyamon felzárkóztató oktatásban részesülő tanulók; c) hátrányos szociális helyzetű tanulók; d) tanulási kudarcnak kitett tanulók; e) felzárkóztatást igénylő tanulók; f) nemzeti vagy etnikai kisebbségbe tartozó tanulók. E tanulói csoportok nem mindig különíthetők el egymástól. Esetenként ugyanannál a gyermeknél többféle ok is indokolja a különtámogatást. Ezekben a csoportokban a különtámogatási formákat a törvény szerint a nevelési-oktatási intézmények pedagógiai programjában kell szerepeltetni. Ezek a következők: differenciált oktatás keretében az elmaradások csökkentése, megszüntetése; külön osztályok szervezése; a kötelező és szabadon választható tanórák keretében sajátos ellátási formák alkalmazása; osztálylétszámok meghatározott csökkentése (pl. integráltan tanuló gyermek befogadása esetén); a kiegészítő normatívák differenciált meghatározása.

¹ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 23. § (1) bekezdés.

A fentiek figyelembevételével a törvény a gyermekek/tanulók három nagy csoportját különíti el. Az első csoportba tartozik a gyermekek/tanulók 80-85 százaléka, ők az ép tanulók. Ezeknél a tanulóknál az egyedi sajátosságokhoz való igazodás bár nem egyforma, de egységes abban az értelemben, hogy külön törvény nem szabályozza, hanem a szokásos, elvileg differenciált oktatás keretében valósul meg, és az iskola, illetve a pedagógus hatáskörébe tartozik. A második csoportba tartozik az a kb. 10-15 százaléknyi gyermek/tanuló, akiket a közoktatási törvény külön nevesítve megemlít, és akiknél különböző formában olyan többlettámogatásokat biztosít, amelyek – szándékuk szerint – számukra az átlagnál hatékonyabb szolgáltatások, ellátási formák nyújtását teszik lehetővé. A harmadik csoportba tartoznak a különleges gondozáshoz, rehabilitációs foglalkozáshoz való jog körébe tartozó fogyatékosok, valamint a beilleszkedési zavarral, tanulási nehézséggel, magatartási rendellenességgel küzdő gyermekek és tanulók. Az e csoportba tartozók aránya 5-10 százalék.²

A magyar törvényi szabályozás a különtámogatást igénylők problémáját rendkívül sokoldalúan, differenciáltan, az ellátások fejlődésének aktuális és kívánatos szintjét jól leképezve szabályozza. Természetesen a további szabályozási finomítások mindig szükségesek, de nemzetközi összehasonlításban azt lehet mondani, hogy kiváló jogi normákat teremt a fogyatékos gyermekek különtámogatásához. Az oktatási statisztikák az ép gyermekek (első csoport) és a fogyatékos gyermekek (harmadik csoport) közoktatási intézményeire vonatkozóan az alapvető információkat tartalmazzák. Nehéz azonban információkat szerezni a fent említett „második csoport”-ról, holott a megfelelő intézkedések éppen ebben a viszonylag népes csoportban különösen eredményesen segíthetnék a hátrányok halmozódásának és a társadalmi leszakadásának a megelőzését (*Mesterházi, 2002*).

A Magyarországon kialakult rendszer alapintézményei a szakértői és rehabilitációs bizottságok. A bizottságok feladata három területet fog át: (1) a fogyatékoság szűrése, vizsgálata (szakértői tevékenység); (2) javaslattevés a vizsgálati eredmények alapján a gyermek/tanuló különleges gondozás keretében történő ellátására, az ellátás módjára, formájára, helyére, valamint az ellátáshoz kapcsolódó pedagógiai szakszolgáltatásra (rehabilitációs tevékenység); (3) a különleges gondozás ellátásához szükséges feltételek megjelölésének vizsgálata (rendszerfejlesztő tevékenység). A szakértői tevékenység, amely a különleges ellátásra való jogosultság megállapítását célozza, a következő területeken történik: korai fejlesztés, óvodai nevelés, iskolai nevelés-oktatás, fejlesztő felkészítés, kiegészítő pedagógiai szakszolgáltatások (logopédia, konduktív pedagógia, gyógytestnevelés). E területen a bizottságok feladatai az utóbbi tíz évben jelentősen megnövekedtek. Törvényi szabályozás alapján 1993 óta létezik a 0–3/5 éves korú gyermekek korai fejlesztése (törvényi szabályozás nélkül több évtizede létezik már Magyarországon), valamint a súlyosan-halmozottan fogyatékos 5–18/20 éves gyermekek és fiatalok fejlesztő felkészítése. A „más fogyatékos” (pervazív fejlődési zavar, részképesség- és iskolai teljesítményzavar) kategória törvényi szinten 1993-ban jelent meg először. Ezeknek az

² A speciális képzés nemzetközi összehasonlítása igen nehéz, miután ezeket a csoportokat gyakran eltérően definiálják. A különböző országok a közoktatási törvényeikben a különtámogatásra szoruló gyermekeket a magyartól gyakran eltérő elnevezéssel és indokolással határozzák meg. Németországban például a tanulásban akadályozott tanulók köre (a fogalmi leírás és a gyakoriság) hozzávetőlegesen megegyezik a hasonló magyar népességcsoporttal (Lernbehinderte). Ezzel szemben Angliában a különtámogatásra szoruló teljes népességet tekintik egy fogalomhoz tartozó csoportnak (children with learning difficulties).

„új” fogyatékosági típusoknak, valamint az „új” korcsoportoknak törvényileg szabályozott megjelenésével a bizottságok tevékenysége (a korábbi, ún. áthelyező eljárás lefolytatásához képest) lényegesen sokrétűbb lett. A bizottságok végzik az integrált óvodai és iskolai nevelés egyedi feltételeinek megállapításához szükséges vizsgálatokat, a felmerülő problémák esetén a kontrollvizsgálatokat, valamint részt vesznek a hivatalból indított vagy államigazgatási eljárás keretében végzett vizsgálatokban (pl. a fogyatékosok ápológondozó otthonában való elhelyezésével vagy a szakértői véleményeket ért szülői kifogásokkal kapcsolatban stb.).

Az utóbbi évek egyik leginkább vitatott oktatási kérdése Magyarországon a sajátos oktatási igényű tanulói csoportok szegregált vagy integrált oktatásának dilemmája. Az elkülönült speciális oktatási hálózatot egyre több kritika éri amiatt, hogy noha legtöbbször magas szakmai színvonalon látja el feladatait, nem mozdítja elő kellő mértékben az általa nevelt gyermekek társadalmi integrációját, sokszor a tanulók életesélyeit csökkentő oktatási parkoló pályaként működik. Európa más országaihoz hasonlóan Magyarországon is felértékelődnek azok az oktatásszervezési módok, amelyek a speciális igényűek befogadására és ezzel az esélykülönbségek csökkentésére törekuszenek. Ennek jelentősége különösen nagy, mert – mint a régió más országaiban – a speciális oktatásba beiskolázott gyermekek száma nemzetközi összehasonlításban kiugróan magas. A témával kapcsolatos érzékenységet az is fokozza, hogy a speciális oktatási intézmények a cigány tanulók elkülönítésének intézményes csatornáivá váltak.

Egy, a témáról az OECD által készített nemzetközi összehasonlító tanulmány (*Special Needs...*, 2000) a speciális oktatási szükséglet három nagyobb csoportját különböztette meg. Az „A” kategóriába tartoznak a szervi rendellenességen alapuló fogyatékoságból, a „B” kategóriába tartoznak a nem szervi rendellenességen alapuló tanulási nehézségek-ből fakadó szükségletek, a „C” kategóriába pedig a olyan speciális szükségletek tartoznak, melyek alapja valamilyen társadalmi, kulturális vagy nyelvi jellemző (például kisebbségek vagy bevándorlók). Magyarországon a valamilyen szervi fogyatékoság alapján speciális oktatásba irányított gyermekek száma kiugróan magas (lásd 9.2. táblázat). (Az ennél is nagyobb cseh speciális oktatási beiskolázási arány azt jelzi, hogy ez a

9.2. táblázat

A speciális oktatási igények különböző kategóriáiba sorolt általános iskolás korú gyermekek aránya néhány európai országban, 1996 (%)

Ország	„A” kategória	„B” kategória	„C” kategória
Görögország	0,37	0,86	–
Törökország	0,41	–	–
Finnország	1,04	13,26	1,70
Hollandia	1,77	3,49	28,27
Olaszország	2,13	–	–
Franciaország	2,53	2,14	13,40
Spanyolország	2,56	0,74	0,74
Írország	2,57	6,68	10,48
Portugália	3,01	–	–
Magyarország	5,01	–	11,08
Csehország	8,02	–	–

Forrás: Special Needs ..., 2000

jelenség a kelet-közép-európai régió közös sajátossága.) Az is kiderül azonban, hogy az „A” kategóriába sorolt gyermekek arányát tekintve legnagyobb beiskolázási adattal rendelkező három ország nem különbözteti meg a nem szervi rendellenesség miatt keletkező speciális oktatási igényeket. Ez azt valószínűsíti, hogy ezekben az országokban – köztük Magyarországon – igen sok gyermek kerül szükségtelenül az „A” kategóriába.

Ami az integrált nevelésben részesülő speciális oktatási igényű („A” kategóriás) gyermekek arányát illeti, Magyarország az erősen elkülönítő európai országok csoportjába tartozik (lásd 9.3. táblázat és a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet). Az integrált nevelésnek gyakran hiányoznak a tárgyi és személyi feltételei. Egy, az Országos Közoktatási Intézet által 2000-ben az integráltan oktatott fogyatékos tanulók helyzetét vizsgáló kutatás feltárta, hogy gyakran hiányzik az egyéni foglalkozáshoz szükséges tanterem, alacsony arányban vannak jelen szakirányú pedagógusok. Az integráció elsősorban az alsó tagozaton jellemző, és nagyrészt a szülők kezdeményezik. A tanulmányi követelmények nagy mértékben azonosak az épekével, nem jelenik meg relevánsan a fogyatékos tanulók speciális tantervei szerinti követelmények figyelembevétele. A fogyatékosági kategóriák megoszlása helyszínenként nagy különbségeket jelez, de a vizsgált intézményekben szinte alig voltak jelen vak, alig látó vagy siket tanulók (Salné-Kőpatakiné, 2001b).

9.3. táblázat

A szervi fogyatékoságon alapuló speciális oktatási igényű gyermekek oktatásának helyszíne néhány európai országban, 1996 (%)

Ország	Speciális iskolák	Speciális osztályok	Normál osztályok
Olaszország	1,86	0,19	97,95
Portugália	18,72	3,01	78,27
Spanyolország	18,83	0,0	81,17
Írország	45,19	15,70	39,16
Magyarország	53,47	21,87	24,66
Csehország	53,49	12,26	34,25
Franciaország	67,46	26,30	6,24
Finnország	69,20	26,45	4,35
Görögország	85,37	8,93	5,69
Hollandia	87,41	0,0	12,59

Forrás: Special Needs..., 2000

Az integrált nevelés legfontosabb kérdése, hogy a befogadó intézményekben miként teremthetők meg a szükséges feltételek, hogyan biztosíthatóak a sajátos nevelési szükséglet megállapítása és szakszerű kielégítése (speciális pedagógiai feltételek), valamint a közös szociális tér (személyi, környezeti feltételek). A sikeres integráció egyik előfeltétele a befogadó óvoda vagy iskola vezetésének, munkatársainak, az ott nevelt gyermekek és azok szüleinek felkészítése, amely esetenként többéves folyamat is lehet. A felkészítés a pedagógusok esetében nem csupán az elfogadó attitűd kialakítását jelenti, hanem a megfelelően alapos továbbképzést is. Pedagógiai szempontból elsőrendűen fontos feltétel az integrációban közreműködő szakemberek (pedagógusok, gyógypedagógiai tanárok, terapeuták) együttműködése a közös pedagógiai tervezés, az egyéni tantermi segítség, a tantermen kívüli fejlesztés, a pedagógiai terápiás konzultáció, valamint a nevelőtestület és a szülők tájékoztatása terén (Mesterházi, 2002). A sikeres integráció feltételeinek megteremtése a közoktatásban egy hosszú idejű fejlesztési folyamat eredménye lehet, melynek

A speciális iskolák funkcióváltása

Az integrált nevelés elterjedésével a *speciális iskolák szervezetében és működésében* folyamatosan *funkcióváltás* megy végbe. Ennek lényege, hogy az oktatási alapfunkciók (különösen a kvalifikáció és legitimitáció) mellett megjelennek azok a *szolgáltatások*, amelyek csökkentik a szegregált nevelés kedvezőtlen hatásait, illetve amelyek direkt módon elősegítik az integrált nevelést. A speciális pedagógia alkalmazása hagyományosan a speciális oktatási-nevelési intézményekben történt. Az integrált nevelés terjedésével a speciális pedagógia ma már azonban a „normál” iskolarendszerben is jelen van. A speciális pedagógiai szakemberek (hazai terminológiával hét különböző gyógypedagógiai területre szakosodott gyógypedagógiai tanárok és gyógypedagógiai terapeuták) *egyrészt az integrált oktatásban, képzésben részt vevő gyermekeket, tanulókat és hallgatókat közvetlenül segítik fejlesztő programokkal, terápiákkal, tanácsadással stb., másrészt megelőző munkát végeznek*, ahol például logopédiai kezeléssel, diszlexiaprevencióval, tanulásterápiák alkalmazásával csökkentik a szegregált nevelés *utánpótlását*. Európa-szerte kialakulóban vannak az ún. *speciális pedagógiai központok*. Egyes országokban jól szabályozott hálózatuk jött létre, például Ausztriában, Svédországban, Hollandiában, Angliában. Miközben az integrált nevelés arányváltozásának megfelelően – országonként eltérő mértékben – csökken e központok iskolai jellegű oktatási funkciója, ezzel párhuzamosan erősödnek a tanulást, nevelést elősegítő speciális szakszolgáltatások (pl. diagnosztizálás, tanácsadás, fejlesztés, terápia stb.) szerepe. Emellett megjelennek az olyan speciális pedagógiai szakmai szolgáltatások, mint a felkészítő tanfolyamok pedagógusoknak, a program- és eszközfejlesztés. Ez a folyamat Magyarországon is megindult, például az „utazó gyógypedagógiai tanár” szolgálat már a ’80-as években is működött egyes területeken.

Forrás: Mesterházi, 2002

a magyar oktatási rendszer csupán a kezdeti lépésinél tart. Ez a folyamat természetesen megváltoztatja a speciális iskolák hálózatának funkcióját is (lásd a *keretes írást*).

Az integráció szempontjából kulcskérdés a megfelelő pedagógus- és szakember-ellátás biztosítása. A fogyatékos gyermekek, tanulók óvodáiban és általános iskoláiban az 1999/2000-ben alkalmazott 7244 pedagógusból mindösszesen 3014 fő (58,4 százalék) rendelkezett gyógypedagógiai szakvégzettséggel (OM adatközlése). Nincsenek pontos adatok arról, hogy az integráltan nevelt gyermekek és tanulók sajátos nevelési szükségleteinek kielégítése céljából hány gyógypedagógust alkalmaznak. Az integrált nevelés a jelenlegi arányok mellett nem csökkenti, hanem kis mértékben növeli a gyógypedagógus szükségletet, emellett újabb képzési tartalmak kidolgozását teszi szükségessé. A fenti szakképesítettségi arány a kiadott diplomák számának növekedése ellenére sem változik érdemlegesen évtizedek óta. Az integrált nevelés személyi feltételeinek megteremtése érdekében az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kara folyamatosan hirdet akkreditált pedagógus-továbbképzéseket óvodapedagógusok és tanítók számára, valamint több éve elindított egy szakirányú, diplomaadó képzést, amelyben az integrált nevelés pedagógiai feladataira lehet felkészülni.

9.2.3.2. A tehetségekről való gondoskodás

Az Európai Unió több tagállamával szemben a kelet-közép-európai volt szocialista országokban – így Magyarországon is – kialakult törvényi szabályozási rendszere van a tehetséggondozásnak. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény kimondja a tanulók jogát a tehetségüknek és adottságaiknak megfelelő oktatáshoz. A törvény és az annak alapján született kormány- és miniszteri rendeletek rögzítik a tehetséggondozás megszervezésének kereteit, megteremtik az ehhez szükséges tantervi alapokat, a tehetségfejlesztési szakértők posztgraduális képzésének feltételeit.

Európa-szerte sokféle hatékony formáját alkalmazzák az iskolai tehetséggondozásnak. E programok alapvetően két nagy csoportra bonthatók: egyfelől jól elkülöníthetők a rendes tanórára épülő szervezeti formák (tagozat, emelt szint, nívócsoporthoz stb.), másfelől a tanórán kívüli lehetőségek (szakkör, önképzőkör, blokk stb.) Egy, az 1999/2000. tanévben Borsod-Abaúj-Zemplén megyében végzett vizsgálat eredményei szerint, a magyar iskolák e tehetséggondozási formák mindegyikét jelentős számban alkalmazzák. A kutatás során felmért tanulóknak több mint fele részt vesz valamilyen tanórai szervezeti keretben elindított tehetséggondozó programban. Ugyanígy, Magyarországon komoly hagyományai vannak a tanórán kívüli, úgynevezett extrakurrikuláris programoknak. Ezek legnagyobb számban a sport, az idegen nyelvi, a matematikai, a számítástechnikai, a természettudományi és a zenei képességek fejlesztését szolgálják (lásd még az *iskolák belső világáról* szóló 6. fejezetet). Nemzetközi összehasonlításban figyelemre méltó, hogy Magyarországon a tanórán kívüli programok jelentős részben nem tantárgyakhoz kötődnek (Balogh L., 2002).

A fentiekén túl más fontos eszközei, formái is vannak az iskolai tehetséggondozásnak. Bár a magyar oktatási rendszerben ezek nem akkora jelentőségűek, mint az előbbieket, érdemes ezeket is röviden áttekinteni. A *gyorsítás* is elterjedt forma világszerte a tehetséggondozásban. Ez azt a lehetőséget foglalja magába, hogy a normális tempót meghaladva járja végig a gyerek az iskolai oktatási rendszert. Leggyakrabban az osztályugrás fordul elő, de az is lehetséges, hogy a tanuló egy-egy tárgyból halad gyorsabban a saját korosztályánál. Nálunk ezek a formák érdemben nem működnek, csupán alapítványi iskolákban fordulnak elő. Ennek elsősorban a magyar oktatási rendszer merevsége az oka. Európa fejlett országaiban a gyorsítás eszközt széles körben alkalmazzák. A *versenyek* ugyancsak hatékony eszközei a tehetséggondozásnak, ezeknek gazdag formái alakultak ki Magyarországon. Nagy hagyományai vannak a tantárgyi tanulmányi versenyeknek, ezek jelentős részét az Oktatási Minisztérium, illetve háttérintézményei szervezik (lásd még a *közoktatás eredményességéről* szóló 8. fejezetet). Az utóbbi évtizedben gombamód szaporodtak a regionális, illetve helyi versenyek is. A *nyári táborok, fesztiválok, kiállítások* is fontos eszközei a tehetséggondozásnak. Ezek előfordulnak Magyarországon is, de számuk nem jelentős, a rendszerváltást követően anyagi okok miatt az ilyen típusú rendezvények száma csökkent. Európában e tekintetben változatos a kép, az uniós tagországokban többször fordulnak ezek elő, mint nálunk. Az *egyéni mentorok* rendszere is elterjedt világszerte, elsősorban középiskolákban. Ezek szerepe a speciális fejlesztésben jelentős: a mentor a tanuló iskolán kívüli lehetőségeit is szervezi, s irányítja tartalmilag az egyéni fejlesztő programot a különösen tehetséges tanulóknál. Az uniós tagországok középiskoláiban csaknem mindenütt találunk mentortanárokat, akiknek csak az előbbi a feladata, normális órákat nem is tartanak. Ezen a területen jelentős lemaradásunk van, pedig az intenzív egyéni fejlesztés nélkül nem lehet sikeres a tehetséggondozás. A *tanácsadás* rendszerének formái is szüksé-

gesek a hatékony munkához. Ez több tartalmi elemet is magába foglal: tanácsadás a tanuló számára, az öt tanító pedagógus számára és a szülő számára is. Végezheti e munkát pszichológus és „tehetségfejlesztési szakértő” is. A szakértőképzés posztgraduális formában már megindult Magyarországon (Debreceni Egyetem, 1997), s ma már közel háromszáz pedagógus szerezte meg ezt a szakirányú végzettséget. Az iskolákban alkalmazott, egyebek mellett tehetséggondozással is foglalkozó pszichológusok száma alacsony.

Különös jelentősége van a tehetség azonosításának. A gyakorlatban a pedagógusok sokféle módszert alkalmaznak, az erről szóló kutatás szerint mindegyik lehetséges eljárás előfordul a magyar iskolai gyakorlatban. A leggyakrabban alkalmazott eszközök a komplex információgyűjtés, a tantárgyi tesztek, a tanulói képesség- és kreativitásvizsgálat. Másfelől azonban a gyakoriságban nagy eltérések mutatkoznak: sok iskolában a kreativitás-mérésre, a tanulási stratégiák és az énkép vizsgálatára egyáltalán nem kerül sor, noha ezek elvégzése nélkül hiányos alappal történik a tehetséggondozás. Mivel a nyolcvanas évek második felétől egyre több iskola, nevelési intézmény indított speciális vagy komplex tehetségfejlesztő programokat, s mivel a pedagógusok alapképzésében a tehetséggondozás nem jelent meg, megnőtt az igény a hétköznapi gyakorlati tevékenységet támogató továbbképzési programok iránt.

9.3. Az egyenlőtlenségek mérséklése és az oktatáspolitikai mozgáster

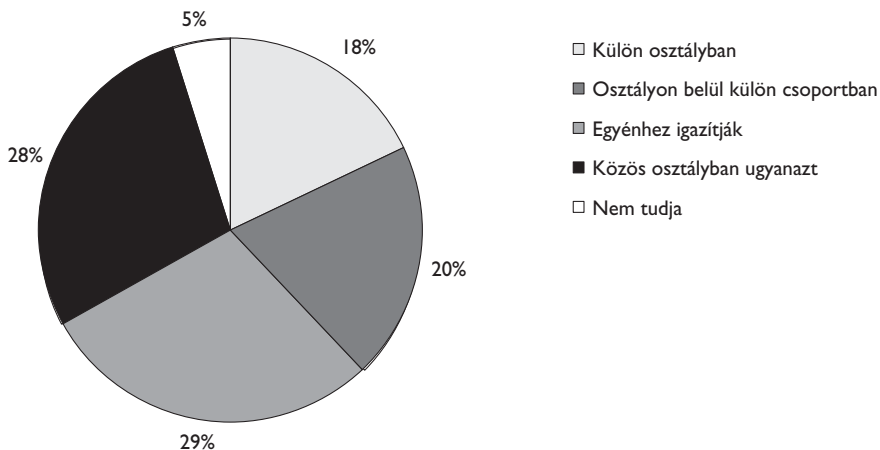
9.3.1. Differenciálás és szelekció a közvélemény tükrében

Az Országos Közoktatási Intézet oktatásügyi közvélemény-kutatásai alapján úgy tűnik, hogy 1990 óta megerősödtek azok a hangok, amelyek nem tartják szükségesnek a saját igényűek részére külön iskolák fenntartását. Míg 1990-ben még a lakosság 64%-a nyilatkozott úgy, hogy a kisebbségeknek joguk van a saját iskolához, addig ez az arány 2002-re már 44% körül alakult. 1990-ben a lakosság 50% gondolta úgy, hogy a tehetségesek számára külön iskolát kell nyitni, 2002-ben arányuk már csak 42% (lásd *Függelék 1.24. táblázat*).

A magyar iskolákban a megfelelő személyi és anyagi erőforrások hiánya miatt ritkán kerül sor a tanuló egyéniségét is figyelembe vevő differenciált pedagógiai módszerek alkalmazására. Az oktatást megkönnyítendő a magyar iskolák homogén csoportokat alkotnak a tanulókból, ez a tanításszervezési gyakorlat viszont felerősíti az iskolarendszer szelektív jellegét. A közvélemény sajátosan megosztott a differenciálatlan, a differenciált és a szelektív oktatástechnikákat tekintve. 2002-ben a lakosság 18%-a vélte úgy, hogy a különböző teljesítményű gyerekek tanításánál a szelektív módszer a célravezető, vagyis az, ha tudásszintjüknek megfelelően külön osztályba kerülnek (*Közoktatás a közvéleményben, 2002*). Egyötödük inkább az enyhébb szelekciós módszereket tartotta jónak, vagyis azt, ha a különböző képességű tanulók közös osztályban tanulnak, de azon belül külön csoportban. A felnőtt lakosság 29%-a tette le a voksát a differenciált pedagógiai módszerek alkalmazása mellett, amely esetben a pedagógus az egyénhez igazítja az oktatást. A népesség 28%-a pedig a differenciálatlan megközelítést preferálta, szerintük minden gyerek tanulja együtt ugyanazt, ugyanúgy (lásd *9.5. ábra*).

9.5. ábra

A különböző tanításszervezési módszerek elfogadottsága a lakosság körében, 2002

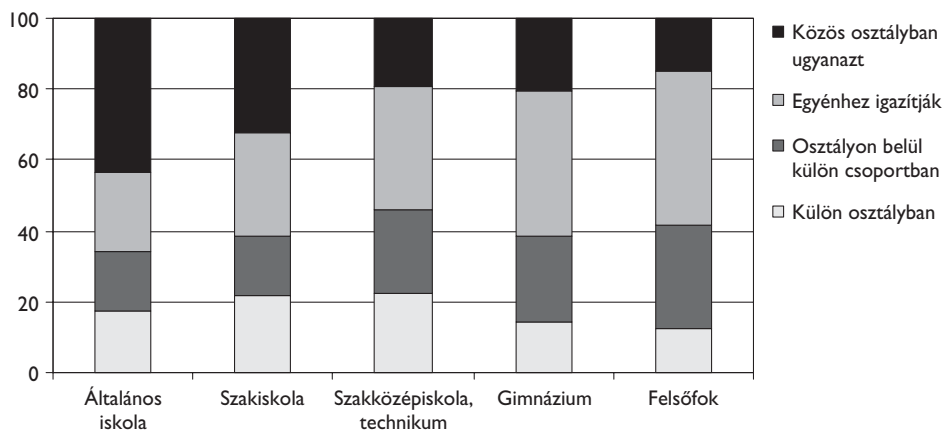


Forrás: Közoktatás a közvéleményben, 2002

A különböző tanításszervezési módszerek, a differenciált, illetve differenciálatlan pedagógiai megközelítés elfogadottsága nagymértékben függ a kérdezett iskolai végzettségétől. Minél alacsonyabb valakinek az iskolai végzettsége, annál inkább hajlamos a differenciálatlan, egyenlősítő pedagógiai megközelítést előnyben részesíteni, míg a felsőfokú végzettségűek a differenciált pedagógiai megközelítést részesítik előnyben. A középfokú, különösen a szakiskolai és szakközépiskolai végzettségűek körében a legjellemzőbb a szelektív módszerek elfogadása (lásd 9.6. ábra és Függelék 9.11. táblázat).

9.6. ábra

A különböző tanításszervezési módszerek elfogadottsága a lakosság körében a megkérdezett legmagasabb iskolai végzettsége szerint, 2002 (%)



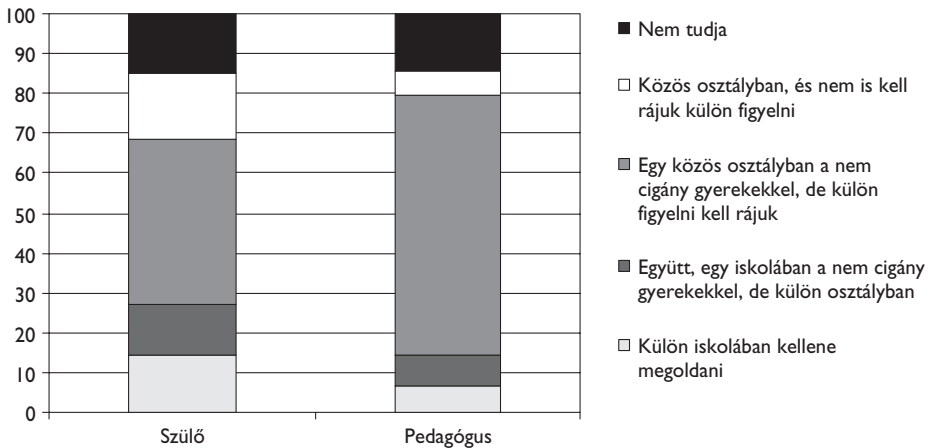
Forrás: Közoktatás a közvéleményben, 2002

A fogyatékos és a roma tanulókkal kapcsolatban a lakosság a fogyatékosok esetében egyöntetűbben gondolja, hogy nagyon fontos számukra esélyegyenlőséget biztosítani, és ehhez az államnak támogatást kell nyújtania. A lakosság egységesen úgy vélekedik, hogy megfelelő pedagógiai módszerekkel jó eredményeket lehet elérni a sérült gyermekekkel is. A cigány tanulók esetében megosztottabb a társadalom. Leginkább azzal értettek egyet, hogy a megfelelő módszerek ennél a csoportnál is célravezetőek lehetnek, de a felsőfokú végzettségűek sokkal inkább osztották ezt a véleményt, mint az alacsonyabb végzettségűek. A lakosság érezhetően kevésbé értett egyet azzal, hogy az államnak kiemelt támogatást kell biztosítani a cigány tanulók leszakadását megakadályozó programokra. Leginkább az általános iskolai és a felsőfokú végzettségűek értettek ezzel egyet (az egyenlősítő, illetve a differenciált pedagógia hívei), míg a szelektív módszereket inkább pártoló középfokú végzettségűek kevésbé osztották ezt a véleményt (lásd *Függelék 9.12. táblázat*).

A 2002. évi oktatásügyi közvélemény-kutatás adatai szerint a cigány és a fogyatékos tanulók általános iskolai oktatását másképpen képzelel a magyar lakosság. A fogyatékos tanulókat több mint a fele külön iskolában tanítaná, és csak 15% híve az integrált képzési formának. A cigány tanulók esetében viszont a lakosság 41%-a véli úgy, hogy a cigány gyerekeket a magyar gyerekekkel együtt kellene tanítani, a magyar nemzetiségű gyerekeket is oktatva a nemzetiségi tárgyakra.³ Az elkülönítés, a szelekció hívei kisebb arányt képviselnek, bár még így is a megkérdezett felnőtt lakoságból minden ötödik válaszolta azt, hogy a cigány gyerekeket külön általános iskolában kellene oktatni (lásd *Függelék 9.13. táblázat*). Egy hasonló kutatás (*Esélyegyenlőség-kutatás, 2002*) a szülők és a pedagógusok véleményét is feltérképezte a cigány tanulók oktatását illetően. A külön

9.7. ábra

A szülők és a pedagógusok véleménye arról, hogy hogyan kellene a cigány gyerekek általános iskolai oktatását megoldani, 2002 (%)



Forrás: Esélyegyenlőség-vizsgálat, 2003

³ A roma felnőttek (a mintában 7%) ennél még jóval nagyobb arányban (73%) voksoltak a közös oktatás mellett.

iskolát mint a cigány gyerekek oktatásának lehetséges módját jóval kisebb arányban találta elfogadhatónak ez a két csoport, mint a lakosság általában. A szülők mintegy 14%-a és a pedagógusoknak mintegy 7%-a választaná ezt a megoldást. A nem szelektív, de differenciált oktatásszervezési módot a pedagógusok 65%-a támogatná, ez az arány a szülők körében 42% (lásd 9.7. ábra és Függelék 9.14. táblázat).

9.3.2. Programok és működő hazai példák

Természetesen szinte reménytelen feladat lenne az összes, az egyenlőtlenségek mérséklése szempontjából fontos magyarországi program áttekintése. A továbbiakban tehát a két legnagyobb kormányzati célprogramot és néhány, az általuk felhalmozott tapasztalatok szempontjából kiemelkedően fontos programot ismertetjük.

Az Oktatási Minisztérium által elindított *Arany János Tehetséggondozó Program* célja a kistelepüléseken élő tehetséges, de szociálisan nehéz helyzetben lévő diákok tanulmányainak elősegítése, a tehetségük kibontakoztatásához szükséges oktatási ellátás biztosítása. A program nem pusztán a hozzáférés bővítésére, a megfelelő pedagógiai gyakorlat kidolgozására és a helyi programokba történő adaptálására irányul, hanem folyamatosan biztosítja a sikeres megvalósításhoz nélkülözhetetlen szakmai és kiegészítő tevékenységeket, a megfelelő pedagógiai szakértelmet, intézményi háttérrel. Ennek a legfontosabb elemei a szakmai szolgáltatások biztosítása, a szükséges továbbképzések szervezése, a programra kidolgozott mérési és értékelési rendszer folyamatos működtetése, a tanulói ösztöndíj és az intézményi finanszírozás biztosítása. A program a felsőfokú tanulmányokra való eredményes felkészítés jegyében történik. E hátrányok leküzdéséhez az Oktatási Minisztérium irányításával speciális központi programot dolgoztak ki, amit a részt vevő intézmények adaptálnak. A tehetséggondozó program ötéves, a négyéves gimnáziumi oktatást egy előkészítő év előzi meg. Az előkészítő év célja a hozott hátrányok csökkentése: felzárkóztatás, pszichoszociális támogatás, a kreativitás fejlesztése, valamint az angol nyelv és az informatika oktatása emelt óraszámban. A gimnáziumi oktatás mellett a tanulók kiscsoportos foglalkozások keretében speciális módszerek alkalmazásával személyiségfejlesztésben, tanulás-módszertani és kommunikációs képzeteken vesznek részt. A diákoknak az érettségiig le kell tenniük egy C típusú középfokú nyelvvizsgát, és meg kell szerezniük a nemzetközi ECDL számítógép-használói bizonyítványt. A tanulókat általános iskolai tanáraik javaslata alapján a kistelepülési önkormányzatok jelölik az Oktatási Minisztérium pályázati kiírásának megfelelően. Jelölhető minden olyan 5000 fő alatti településen élő, jó képességű, motivált, kreatív tanuló, akinek anyagi helyzete, családi háttere nem teszi lehetővé gimnáziumi továbbtanulását. A diákokat delegáló önkormányzatok a tanulók részére havi 5000 Ft-os tanulmányi ösztöndíjat biztosítanak. Ha az önkormányzatok anyagi helyzete nem teszi lehetővé az ösztöndíj folyósítását, akkor ezt az Oktatási Minisztérium átvállalja. A programban részt vevő gimnáziumokat pályázati rendszerben választották ki. A gimnáziumok csak kollégiumokkal konzorciumban pályázhattak arra, hogy speciális programmal rendelkező tehetséggondozó osztályt indíthassanak. Az intézmények kötelezettsége, hogy pedagógiai programjukba és helyi tantervükbe beépítsék a tehetséggondozó és hátránykompenzáló program speciális fejlesztési céljait és tevékenységeit. Az intézmények támogatása a normatív finanszírozás rendszerén keresztül történik. A kormány a 2001/2002-es költségvetési évben kétszeres normatívát biztosított a programban részt vevő gimnáziumok és kollégiumok számára. A 2001/2002-es tanévtől a program kimondottan roma alprog-

rammal egészült ki. Három roma kollégiumban évente 50 roma tanuló kezdhette meg a felsőoktatási tanulmányokra való felkészülést. A 2001/2002-es tanévben az Arany János Tehetséggondozó Programban összesen már 1027 diák vett részt (*Loboda, 2002*).

A halmozottan hátrányos helyzetű – elsősorban roma – fiatalok társadalmi beilleszkedését támogató, 1999-ben elindított PHARE-program az oktatás eszközrendszerével szándékozik javítani a roma fiatalok helyzetén. Ennek érdekében olyan programok fejlesztését és megvalósítását támogatja, amelyek javítják az iskolából kikerülő hátrányos helyzetű roma fiatalok elhelyezkedési esélyeit. A program a hátrányos helyzetűek oktatási egyenlőtlenségeinek problémáit komplexen, a rendszer egyes szintjein alprogramonként eltérő módon és eszközökkel kívánja kezelni. Újdonsága, hogy céljait nem iskolatípusonként, hanem az oktatási rendszer egészének azon a területein jelöli ki, ahol a céloknak megfelelő fejlesztés megvalósítható. További új elem, hogy az alprogramokban csak konzorciumok pályázhatnak. Külföldi tapasztalatok szerint, az ilyen típusú iskola-társulások a hátrányos helyzetűek komplex problémáinak kezelése során hatékonyabban tudnak fellépni, nagyobb eséllyel sikerül a program eredményeit, hosszabb távú hatásait fenntartani (*Loboda, 2002*). Az együttműködni kívánó szervezetek megállapodást kötnek, amelyben meghatározzák az egyes intézmények, szervezetek pontos feladatát, felelősségét (lásd *Függelék 9.15. táblázat*). A PHARE-program első szakasza lezárult. Ennek keretében roma fiatalok számára dajkaképző tanfolyamok indultak, a roma gyerekekkel foglalkozó pedagógusoknak pedig továbbképzéseket szerveztek, valamint középiskolai tehetséggondozó programok is indultak cigány fiatalok részére. A program folytatásaként indított új projektben roma közösségi házakat szándékoznak létrehozni a hátrányos helyzetű kistélepüléseken, ahol kiképzett kistérségi fejlesztő szakemberek fogják segíteni a helyi problémák kezelését.

A közoktatásról szóló és az esélyegyenlőségi törvény⁴ megteremtette az integrált nevelés jogi feltételeit. A törvényi előírások érvényesítése és megvalósítása többéves vagy évtizedes fejlesztéseket, beruházásokat igényel. Ezekhez jelentős támogatásokkal járultak hozzá 1999 és 2002 között a *Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány* vonatkozó programjai. A közalapítvány által támogatott programok közül a legfontosabbak a következők: a család támogató hozzáállását biztosítani hivatott szülői, gondozói tanfolyamok; a korai felismerést és fejlesztést szolgáló programok; a befogadó iskolák személyi és tárgyi ellátottságának javítása, segítségnyújtások, pl. utazó gyógypedagógus hálózat fejlesztése, információcsere és kistérségi együttműködések támogatása, integrált táborok szervezése (*Mesterházi, 2002*).

A Fővárosi Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány 1999-ben indította el a *Mentorprogramot a roma gyermekek továbbtanulásáért*. A program célja, hogy a hetedik és nyolcadikos roma gyermekeknek nyújtott támogatással elősegítse azok középiskolai továbbtanulását. A program keretében pályázó tanárok vállalták, hogy minél több fiatal juttatnak be érettségire adó középiskolába. Ennek érdekében a pedagógusok legfeljebb öt tanulóval mentorként külön foglalkoznak a tanítás után. A pályázati adatlapon a szülők is jelezték aláírásukkal, hogy beleegyeznek abba, hogy gyerekük esetenként délután az iskolában maradjon, és foglalkozáson vegyen részt. A munkáért a tanárok diákonként havi ötezer forint ösztöndíjat kaptak. Az iskolán kívüli közös programra a közalapítvány évi ötezer forintot biztosított gyerekenként, amit a tanárok megkötés nélkül használhattak fel. A

⁴ 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról.

programban eddig 440 diák vett részt, egy tanár átlagosan 3,8 tanulóval foglalkozott (*Lafferthon–Mendi–Szira, 2002*).

A különböző alapítványi programok közül az egyik legtöbb alkalmazható tapasztalatot kínáló kísérlet az Ec-pec Alapítvány *Roma integrációs programja*. Ennek alapvető célja, hogy elősegítse a hátrányos helyzetű – alapvetően a roma származású – gyermekek iskolai helytállását. Ennek érdekében olyan speciális fejlesztési programmal („Lépésről lépésre”) dolgozik, melynek segítségével a szociokulturális hátrányaik miatti elmaradással bíró gyermekek sikeresebben állják meg helyüket a normál iskoláztatásban, függetlenül attól, hogy jelenleg a speciális tantervű iskolatípusban vagy a normál tantervű intézmény kis létszámú, felzárkóztató osztályában tanulnak-e. A Lépésről lépésre pedagógia alkalmazása mellett a program többek közt előítélet-mentesítő tréningeket tartalmaz a benne dolgozók számára, valamint helyet kap benne a folyamatos konzultációs lehetőség, a szakmai munka monitorozása is. A részt vevő iskolákban a pedagógusok munkáját roma pedagógusasszisztensek segítik. A program első, kétéves kísérleti szakasza során nyomon követték a gyermekek képességeinek és tudásának fejlődését, hogy pontos képet kapjanak a gyermekek fejlődésének folyamatáról, s a kutatás eredményeit az adott intézményhez visszajuttatva hatékonyabbá, individualizáltabbá váljanak a helyi fejlesztések. A program első két éve során bebizonyosodott, hogy a speciális iskolákban tanuló roma gyermekek legalább fele megfelelő fejlesztés esetén képes teljesíteni a normál tantervi követelményeket (*Ec-Pec Alapítvány, 2002*).

9.3.3. Az oktatáspolitikai mozgástere

Nem kétséges, hogy az oktatáspolitikai önmagában nem képes a különböző társadalmi egyenlőtlenségek oktatási sikerességre gyakorolt összes negatív hatását felszámolni. Mindazonáltal a magyar oktatási rendszer erős szelektivitása enyhíthető. Az erre irányuló erőfeszítések azonban csak abban az esetben vezethetnek sikerre, ha az iskolai kudarc elleni küzdelem az oktatási rendszer minden szereplője által elismert prioritássá válik. Erre nemcsak a mozgósítandó erőforrások nagysága miatt van szükség, hanem azért is, mert a célzott oktatáspolitikai eszközök mellett rendkívül fontos, hogy minden országos és helyi döntés előtt megtörténjen azoknak a leszakadó tanulókat oktatására gyakorolt hatásának mérlegelése.

Az egyenlőtlenségek csökkentésének egyik első feltétele, hogy rendelkezésre álljon egy olyan oktatási információs rendszer, amely lehetővé teszi a tanulói célcsoportok, illetve az őket nevelő-oktató intézmények azonosítását. Ez azért szükséges, hogy a kiegészítő forrásokat, szolgáltatásokat és fejlesztéseket célzottan lehessen eljuttatni. A mai magyar oktatási információs rendszer ezt nem teszi lehetővé, ezért e többletforrások nem hasznosulnak kellő hatékonysággal. Ugyanakkor a ráfordítások hatékonyságát és a programok eredményességét segítené, ha ezeknek a rendszeres monitorozása, hatásvizsgálata is megtörténne, és ennek eredménye vissza tudna csatolódni.

Egy másik fontos elem egy olyan mérési-értékelési rendszer, mely tükröt állít az iskolák elé, visszajelzést biztosít abban a tekintetben, hogy az egyes iskolák milyen hatékonysággal és eredményességgel működnek. E rendszer kialakítása során különleges figyelmet kell kapnia a hátrányos helyzetű, veszélyeztetett és sajátos nevelési igényű tanulói csoportokhoz tartozó gyermekek nevelése eredményességének. Mivel önmagában még nem elég, ha azonosítottuk azokat az intézményeket, amelyek alulteljesítenek, a több országban bevált gyakorlat szerint célszerű úgynevezett intervenciós fejlesztési cso-

magokat a rendelkezésükre bocsátani. (Erre szolgáltatott példát az a fejlesztési-támogatási csomag, amelyet az oktatási miniszter 2002 nyarán ajánlott fel a jászladányi iskolának.)

A harmadik lehetséges oktatáspolitikai eszköz a működő innovációk, a Magyarországon a különböző hátrányok által korlátozott tanulói csoportok oktatását célzó kísérleti modellekben felhalmozott tudás elterjesztése, rendszerszintű kiterjesztése. Ennek legfontosabb feltétele a különböző innovációs programok külső értékelése, mely egyszerre szolgálja azok eredményességének és elterjeszhetőségének vizsgálatát. Az elterjesztés számos más országban bevált eszközei: az iskolák közötti horizontális tanulás támogatása, a programokat adaptáló intézmények hálózatokba szervezése, valamint az adaptációt segítő források és szakmai támogatások összekapcsolt elérhetőségének biztosítása. Az ilyen típusú fejlesztési programok nem előzmény nélküliek Magyarországon, számos intézményi szintű innováció hálózatok tevékenységén keresztül honosodott meg. A következő, önmagában is meglehetősen összetett eszközrendszer az oktatás és a munkaerőpiac közötti átmenet megkönnyítését szolgáló legkülönbözőbb eszközöknek a jelenleginél sokkal kiterjedtebb használata. Ilyenek például a pályaorientációs szolgáltatások vagy a moduláris rendszerű szakképzés. Ehhez kapcsolódik a felnőttoktatás kínálatának bővítése, a különböző programokhoz való hozzáférés könnyítése és ösztönzők alkalmazása. E rendszernek azt kell biztosítania, hogy az egész életpálya során, bármelyik életszakaszban, bármilyen problémával küszködve lehetővé váljék a tanulásba való újbóli bekapcsolódás, és ezen keresztül a változásokhoz való alkalmazkodás (lásd még a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet).

Az egyenlőtlenségek enyhítését szolgáló oktatáspolitikának az Európai Unió tagországaiban egyre inkább felértékelődő eleme a különböző tanulói célcsoportok integrációjának, egy befogadó oktatási rendszer kialakulásának a támogatása. Ebbe a körbe tartozik egyebek között a szegregáltan oktatott roma gyerekeknek a visszaillesztése és az enyhe fokban értelmi fogyatékos gyerekek integrációja. E tekintetben kiemelkedő fontossággal bír minden olyan fejlesztési eszköz, amely erősíti a pedagógiai gyakorlat differenciált jellegét, és támogatja a leszakadó tanulók oktatása során nélkülözhetetlen kompetenciák elsajátítását. Általában mind a szabályozási és finanszírozási környezet kialakítása, mind a kormányzati célprogramok tervezése során arra kell törekedni, hogy előtérbe kerüljenek azok a fejlesztések, melyek erősíthetik az iskolák hátránykompenzációs képességét.

Fontos még az oktatáshoz kapcsolódó szociális támogatásoknak a jelenleginél sokkal hatékonyabb alkalmazása. Nemzetközi összehasonlításban ez a rendszer Magyarországon – mind elemeinek gazdagságát, mind pedig az e célra fordított források volumenét tekintve – jónak mondható. Ugyanakkor erősíteni kellene a rászorultság elvét, és szorosabbra vonni a nevelési és a szociális célok közötti kapcsolatot (*Radó, 2003*).

FÜGGELÉK

Megjegyzések a Függelék adatainak értelmezéséhez

A 2000/2001-es tanévtől bevezetett, új közoktatás-statisztikai adatszolgáltató rendszer jellemzői

A 2000/2001-es tanévet megelőző, régi rendszerben a megfigyelésnek egy szintje volt, a közoktatási intézmény típusa: az az egység, amely az új rendszerben a feladatellátási hely fogalomhoz áll a legközelebb. Az új statisztikai rendszernek három megfigyelési szintje van:

– az *intézmény* (az új statisztikai adatgyűjtésben intézménynek nevezik az önálló, saját alapító okirattal rendelkező, igazgatási szervezetet);

– a *feladatellátási hely* (az intézmény szervezetén belül a székhelyen, illetve a különböző telephelyeken lévő intézményegységek, valamint a székhelyen, illetve az azonos telephelyen levő, de eltérő közoktatási feladatot ellátó intézményegységek). A feladatellátási helyek típusai (az ellátott feladatoknak megfelelően) a következők: óvoda, általános iskola, szakiskola (szakmunkásképző iskola), speciális szakiskola, gimnázium, szakközépiskola, alapfokú művészetoktatás, kollégium, beszédjavító szakszolgálat, nevelési tanácsadó szakszolgálat, szakértői bizottság;

– a *tanterv* (a tantervi jellemzőkre vonatkozó információk a tanulói adatokkal együtt kerülnek begyűjtésre). Tantervi szinten a statisztika megkülönbözteti: a gyógypedagógiai nevelést, oktatást (a speciális szakiskola kivételével), a felnőttoktatást, a nemzetiségi oktatást, a gimnáziumi 4, (5), 6 és 8 évfolyamos képzést, a tanterv besorolását az ISCED-osztályozás szintjei szerint, a szakképzésre vonatkozóan: OKJ/nem OKJ-képzés, általános képzés és szakmai előkészítő oktatás/általános képzés és szakmacsoportos alapozás/szakképző évfolyam, a tanterv besorolása szakirányú program és az ISCED tartalmi osztályozása szerint.

A megfigyelési szintek összefüggése: az új statisztikai adatszolgáltató rendszerben a megfigyelési szintek hierarchiát alkotnak. A piramis csúcsán az intézmény áll, azt követi a feladatellátási helyek szintje, majd pedig a tantervi (program-) szint. Általános elv, hogy az erőforrásokat (foglalkoztatottak, osztálytermek stb.) az intézmény, a tanulókat a feladatellátási hely típusa, ezen belül pedig a program típusa szerint veszi számba a statisztika.

A 2000/2001-es tanévtől az adatgyűjtés nemcsak formájában változott, hanem az egyes *mutatószámok tartalma* is más lett. Az előző években közöltekkel a 2001/2002-es adatok sokszor nem összehasonlíthatóak, ezért a KSH és az OM az idősorok egy részét 1990-re és 1997-től évente, az új tartalomnak megfelelően visszavezette, így a jelen kötet-

ben szereplő és a korábbi időszakra vonatkozó adatok több helyen eltérnek az előző Jelentés kötetben közzétettektől.

Néhány fontos különbség a régi rendszerhez képest

1. A korábbi évektől eltérően, a 6 és 8 osztályos gimnáziumok 5–8. osztályainak tanulói és pedagógusadatai a gimnáziumoknál, és nem az általános iskoláknál szerepelnek.

2. A gyógypedagógiai, a felnőttoktatás és a nemzetiségi oktatás nem külön feladatellátási helyként, hanem sajátos programként kerülnek számbavételre, ezért speciális adatbázis-kezelői műveleteket igényel ezen adatok feladatellátási helyek szintjén történő összegzése.

3. A korábbi évektől eltérően, a gyógypedagógiai intézmények és tanulók a megfelelő iskolatípusnál találhatóak (általános iskola, szakiskola), ezért speciális adatbázis-kezelői műveleteket igényel ezen adatok feladatellátási helyek szintjén történő összegzése.

4. A pedagógusok számába, mivel intézményi szinten gyűjtik, 1997-ig visszamenően beleszámítják az összes programon dolgozó pedagógust (tehát a gyógypedagógiai, a felnőtt-, a nemzetiségi oktatásban tanítókat is).

5. 2000-től az osztálytermek nem tartalmazzák a szaktantermeket. Ezt a változást nem lehetett visszavezetni, így az osztálytermek időszora nem értelmezhető.

6. A csoportok, osztályok számába 1997-ig visszamenően beleszámítják az összes programcsoport, illetve osztály számát (tehát a gyógypedagógiai, a felnőttoktatás, a nemzetiségi oktatásét is).

7. A szakmunkásképzés nem jelenik meg külön oktatási formaként, hanem összevonásra került a szakiskolai oktatással. Az iskolai rendszerű szakképzésben találhatóak a szakiskolai oktatás 11. és magasabb évfolyamai, a szakközépiskolai oktatás 13. és magasabb évfolyamai. A szakiskolai oktatás tartalmazza a korábbi rendszerben működő gép- és gyorsíró, egészségügyi és egyéb szakiskolák, valamint a szakmunkásképzők adatait.

I. AZ OKTATÁS TÁRSADALMI ÉS GAZDASÁGI KÖRNYEZETE

I.1. táblázat

A közoktatásra fontos hatást gyakorló hatályos törvények és egyéb jogszabályok válogatott listája

Jogszabály elnevezése	Száma	Az utolsó módosítás éve
<i>Törvények</i>		
A helyi önkormányzatokról	1990. évi LXV. tv.	2001
A helyi önkormányzatok és szerveik, a köztársasági megbízottak, valamint egyes centrális alárendeltségű szervek feladat- és hatásköreiről	1991. évi XX. tv.	1995
A volt egyházi ingatlanok tulajdoni helyzetének rendezéséről	1991. évi XXXII. tv.	2001
A közalkalmazottak jogállásáról	1992. évi XXXIII. tv.	2002
A szakképzésről	1993. évi LXXVI. tv.	2003
A közoktatásról	1993. évi LXXIX. tv.	2003
A felsőoktatásról	1993. évi LXXX. tv.	2003
A helyi önkormányzatok társulásairól és együttműködésükről	1997. évi CXXXV. tv.	
A fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról	1998. évi XXXVI. tv.	1999
A Magyar Köztársaság 2001. és 2002. évi költségvetéséről	2000. évi CXXXIII. tv.	2002
A tankönyvpiac rendjéről	2001. évi XXXVII. tv.	2002
A szakképzési hozzájárulásról és a képzési rendszer fejlesztésének támogatásáról	2001. évi LI. tv.	2002
A külföldi bizonyítványok és oklevelek elismeréséről	2001. évi C. tv.	2002
A felnőttképzésről	2001. évi CI. tv.	2002
A Magyar Köztársaság minisztériumainak felsorolásáról	2002. évi XI. tv.	2002
A Magyar Köztársaság 2001. és 2002. évi költségvetésének 2001. évi végrehajtásáról	2002. évi XL. tv.	2002
A Magyar Köztársaság 2003. évi költségvetéséről	2002. évi LXII. tv.	
<i>Kormányrendeletek, -határozatok</i>		
Az iskolarendszeren kívüli magánoktatás egyes kérdéseiről és az oktatói munkaközösségekről	36/1990. (II. 28.) MT. r.	1994
A közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény végrehajtásáról a közoktatási intézményekben	138/1992. (X. 8.) Korm. r.	2002

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Jogszabály elnevezése	Száma	Az utolsó módosítás éve
A tanítói, a konduktor-tanítói és az óvodapedagógus alapképzésben a képesítési követelményekről	158/1994. (XI. 17.) Korm. r.	
A külföldi felsőoktatási intézményekben szerzett oklevelek és diplomák elismeréséről és honosításáról	47/1995. (IV. 27.) Korm. r.	
A Nemzeti alaptanterv kiadásáról	130/1995. (X. 26.) Korm. r.	2000
A Közoktatási Modernizációs Közalapítvány létrehozásáról	1059/1995. (VI. 29.) Korm. h.	
Az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról	137/1996. (VIII. 28.) Korm. r.	
A fővárosi, megyei közigazgatási hivatalokról	191/1996. (XII. 17.) Korm. r.	1999
A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény végrehajtásáról	20/1997. (II. 13.) Korm. r.	
Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésről	45/1997. (III. 12.) Korm. r.	
Az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról	100/1997. (VI. 13.) Korm. r.	2002
A tanári képesítés követelményeiről	111/1997. (VI. 27.) Korm. r.	
A Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány létrehozásáról	164/1997. (IX. 30.) Korm. r.	2001
A pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben résztvevők juttatásairól és kedvezményeiről	277/1997. (XII. 22.) Korm. r.	2002
Az idegennyelv-tudást igazoló államilag elismert nyelvvizsgáztatás rendjéről és a nyelvvizsga-bizonyítványokról	71/1998. (IV. 8.) Korm. r.	2002
Az oktatási miniszter feladat- és hatásköréről	162/1998. (IX. 30.) Korm. r.	2002
A diákigazolványról	30/1999. (II. 15.) Korm. r.	2002
Az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközponttról	105/1999. (VII. 6.) Korm. r.	2000
Az iskolaszövetkezetekről	159/2001. (IX. 12.) Korm. r.	
Az Államháztartási Hivatalról és a területi államháztartási hivatalok átszervezéséről	322/2001. (XII. 29.) Korm. r.	
A közoktatás tankönyvellátásához a 2001. évben szükséges állami készfizető kezességvállalásról	1067/2001. (VII. 10.) Korm. h.	
Az ingyenes tankönyvellátás meghatározott körben történő bevezetéséről	1159/2002. (IX. 26.) Korm. h.	
Az országos múzeumok látogatásáról	1160/2002. (IX. 26.) Korm. h.	
<i>Miniszteri rendeletek</i>		
A műszaki szakközépiskolákban folyó technikus- és szakmunkásképzésről	16/1984. (IX. 12.) MM r.	1990
A központi műhelyekről	5/1988. (II. 17.) MM r.	1994
Az Országos Képzési Jegyzékről	7/1993. (XII. 30.) MüM r.	2002
A szakmai vizsgáztatás általános szabályairól és eljárási rendjéről	10/1993. (XII. 30.) MüM r.	2001
A pedagógiai szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről	10/1994. (V. 13.) MKM r.	2001
A nevelési-oktatási intézmények működéséről	11/1994. (VI. 8.) MKM r.	2002
A képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgálatokról	14/1994. (VI. 24.) MKM r.	2001
A szakmai követelmények kiadásáról	16/1994. (VII. 8.) MKM r.	2001

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Jogszabály elnevezése	Száma	Az utolsó módosítás éve
A Fogyatékos gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve kiadásáról	23/1997. (VI. 4.) MKM r.	2000
Az alapműveltségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról	24/1997. (VI. 5.) MKM r.	
A két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelveinek kiadásáról	26/1997. (VII. 10.) MKM r.	2001
A tanító, fejlesztési (differenciáló) és az óvodapedagógus, fejlesztési szakirányú továbbképzési szakok képesítési követelményeiről	28/1997. (IX. 16.) MKM r.	
A Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról	32/1997. (XI. 5.) MKM r.	2002
A katonai középiskolák működésének sajátos szabályairól	19/1997. (VIII. 29.) HM–MKM e. r.	1998
Az iskola-egészségügyi ellátásról	26/1997. (IX. 3.) NM r.	1999
A gyermekjátékszerek biztonsági követelményeiről és tanúsításáról	24/1998. (IV. 29.) IKIM–NM e. r.	2002
Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programjának bevezetéséről és kiadásáról	27/1998. (VI. 10.) MKM r.	1999
A diákigazolványok előállításának, kiadásának és nyilvántartásának rendjéről	15/1999. (III. 24.) OM r.	2002
Az oktatási miniszter által adományozható szakmai elismerésekről	24/1999. (VI. 25.) OM r.	2002
Az államilag elismert nyelvvizsga egységes követelményrendszeréről, az akkreditációs eljárásról, valamint a nyelvvizsga díjairól	30/1999. (VII. 21.) OM r.	
Az Oktatási Jogok Miniszteri Biztosa Hivataláról és működésének szabályairól	40/1999. (X. 8.) OM r.	
A pedagógus-szakvizsga képesítési követelményeiről	41/1999. (X. 13.) OM r.	2001
Az Országos szakértői és Országos vizsgáztatási névjegyzékről és a szakértői tevékenységről	42/1999. (X. 13.) OM r.	2001
A szakképzés megkezdésének és folytatásának feltételeiről	45/1999. (XII. 13.) OM r.	
A Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testületről	46/1999. (XII. 13.) OM r.	
A közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény végrehajtásának szabályozásáról az oktatási miniszter által felügyelt egyes intézményekben	3/2000. (I. 31.) OM r.	2002
A kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról	28/2000. (IX. 21.) OM r.	2003
A közalkalmazottak jogállását érintő kérdésekről	30/2000. (X. 11.) OM r.	2001
A szakmai vizsgadíj és vizsgáztatási díjak kereteiről	1/2001. (I. 16.) OM r.	
A könyvtári szakfelügyeletről	14/2001. (VII. 5.) NKÖM r.	
A szakmai vizsgáztatás általános szabályairól és eljárási rendjéről	26/2001. (VII. 27.) OM r.	2001
A szakképzési hozzájárulásról és a képzési rendszer fejlesztésének támogatásáról	31/2001. (IX. 14.) OM r.	
A szakképzési hozzájárulást a saját munkavállalók részére szervezett szakképzéssel teljesítő hozzájárulásra kötelezettek költségei elszámolásának feltételeiről és az elszámolás szabályairól	32/2001. (IX. 14.) OM r.	
A Kollégiumi nevelés országos alpprogramjának kiadásáról	46/2001. (XII. 22.) OM r.	2002

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Jogszábaály elnevezése	Száma	Az utolsó módosítás éve
A szomszédos államokban élő magyarokról szóló 2001. évi LXII. törvény oktatást érintő rendelkezésének végrehajtásáról	47/2001. (XII. 29.) OM r.	
A felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásba vételének részletes szabályairól	48/2001. (XII. 29.) OM r.	
Az iskolai sporttevékenységről	34/2001. (IX. 14.) OM–ISM e. r.	
A közoktatás minőségbiztosításáról és minőségfejlesztéséről	3/2002. (II. 15.) OM r.	
Az iskolai rendszerű szakképzésben részt vevő tanulók juttatásairól	4/2002. (II. 26.) OM r.	
A közoktatási intézmények elhelyezésének és kialakításának építészeti-műszaki követelményeiről	19/2002. (V. 8.) OM r.	
A 2002/2003. tanév rendjéről	30/2002. (V. 17.) OM r.	
Az érettségi vizsga részletes követelményeiről	40/2002. (V. 24.) OM r.	

Forrás: Varga M., 2002

1.2. táblázat

Az 1975 és 2001 között született korosztályok létszáma 2002. január elsején

Év	Létszám
1975	181 262
1976	174 491
1977	168 146
1978	162 582
1979	157 265
1980	150 196
1981	143 581
1982	134 698
1983	129 194
1984	128 105
1985	133 710
1986	129 438
1987	124 119
1988	123 185
1989	122 219
1990	125 181
1991	124 786
1992	119 607
1993	114 864
1994	112 680
1995	110 304
1996	103 975
1997	98 056
1998	95 562
1999	93 212
2000	97 123
2001	95 240

Forrás: Demográfiai évkönyv 2001, KSH

1.3. táblázat

Az iskolai korosztályok becsült létszáma 2002 és 2010 között (ezer fő)

Év	6–9 év	10–13 év	14–17 év
2002	442	492	510
2004	408	472	495
2006	384	442	492
2008	383	408	472
2010	383	384	442

Forrás: Sugár, 2003

1.4. táblázat

A népesség iskolázottsága, 1930, 1960, 1970, 1980, 1990 és 2001

Fő	8 évfolyamnál kevesebb	8 évfolyam	Szakmai oklevél érettségi nélkül	Érettségi	Felsőfok
1930	6 625 138	551 315	–	190 024	84 744
1960	6 228 137	1 893 360	–	389 250	226 377
1970	5 066 421	2 662 192	446 463	775 593	396 557
1980	3 901 548	2 821 456	922 004	1 299 921	567 090
1990	2 966 447	3 046 077	1 233 732	1 543 951	723 036
2001	1 897 471	2 911 369	1 581 315	1 949 558	1 147 474
%	8 évfolyamnál kevesebb	8 évfolyam	Szakmai oklevél érettségi nélkül	Érettségi	Felsőfok
1930	89	7	-	3	1
1960	71	22	-	4	3
1970	54	28	5	8	4
1980	41	30	10	14	6
1990	31	32	13	16	8
2001	20	31	17	21	12

Forrás: Népszámlálás 2001/6., KSH

1.5. táblázat

A középfokú iskolai végzettséget nem szerzők aránya korcsoportonként néhány európai országban, 2000 (%)

Korcsoport	EU- átlag	Portugália	Olaszország	Magyar- ország	Ausztria	Finnország	Csehország
25–34 év	29	68	41	10	16	14	7
35–44 év	35	80	49	9	19	17	11
45–54 év	44	85	61	16	28	32	16
55–64 év	54	89	76	34	37	50	24

Forrás: Key Data..., 2002

1.6. táblázat

Gazdasági növekedés az OECD-térségben és a rendszerváltó országokban, 1993–2004 (változás az előző évhez képest)

Ország	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003*	2004*
OECD összesen	1,1	2,8	2,1	3,2	3,6	2,7	3,2	3,8	1,0	1,8	2,0	2,8
EU-átlag	-0,5	3,0	2,5	1,6	2,5	3,0	2,8	3,4	1,7	1,0	1,2	2,2
Egyesült Államok	2,3	3,5	2,3	3,7	4,4	4,3	4,1	3,8	0,3	2,4	2,4	3,5
Magyarország	-0,8	2,9	1,5	1,3	4,6	4,9	4,2	5,2	3,8	3,3	3,2	3,5
Oroszország	-8,7	-12,7	-4,1	-3,6	1,4	-5,3	6,4	10,0	5,0	4,3	5,0	4,0
Ukrajna	-14,2	-22,9	-12,2	-10,0	-3,2	-1,9	-0,4	6,0	9,1	4,1	5,7	4,0
Csehország	-0,9	2,7	6,4	4,3	-0,8	-1,2	-0,4	2,9	3,3	2,0	2,6	3,3
Szlovákia	-3,6	4,8	6,9	6,6	6,5	4,1	1,9	2,2	3,3	4,4	4,2	4,0
Lengyelország	3,8	5,2	7,0	6,1	6,8	4,8	4,1	4,0	1,0	1,3	2,8	3,7
Románia	1,5	4,0	7,2	3,9	-6,6	-5,4	-3,2	1,8	5,7	4,9	5,5	5,5
Bulgária	-1,5	1,8	2,8	-10,1	-6,9	3,5	2,4	5,8	3,9	4,8	5,2	5,2
Horvátország	-8,0	5,9	6,8	6,0	6,5	2,5	-0,4	3,7	4,1	5,2	5,0	5,2
Szlovénia	2,9	5,3	4,1	3,1	3,8	3,8	5,2	4,6	3,0	3,1	3,3	4,0
Észtország	-8,5	-2,0	4,6	3,9	9,8	4,6	-0,6	7,1	5,0	5,8	5,5	5,8
Lettország	-11,7	0,6	-0,8	3,3	8,6	3,9	2,8	6,8	7,9	6,1	5,8	6,5
Litvánia	-30,4	-9,8	3,3	4,7	7,3	5,1	-3,9	3,8	5,9	6,7	7,0	6,5

Forrás: Konjunktúrajelentés, 2003/2.

* Kopint-Datog előrejelzése

1.7. táblázat

A fogyasztói árindexek visszatekintő idősorai, 1990–2002 (előző év = 100%)

Év	Élelmi- szerek	Szeszes italok, dohányárúk	Ruház- kodási cikkek	Tartós fogyasztási cikkek	Háztartási energia	Egyéb cikkek, üzemanyagok	Szolgálta- tások	Összes kiadás
1990	135,2	130,7	123,3	120,8	127,6	128,9	125,6	128,9
1991	121,9	125,1	132,1	131,7	181,0	143,4	141,9	135,0
1992	119,4	119,6	123,0	114,3	143,2	127,2	126,0	123,0
1993	129,2	118,6	116,7	111,0	120,3	121,6	124,1	122,5
1994	123,4	116,4	116,1	111,8	111,7	119,0	120,3	118,8
1995	131,1	120,1	120,2	124,0	150,0	127,3	126,0	128,2
1996	117,3	126,6	125,6	119,2	132,5	125,7	126,4	123,6
1997	117,5	118,9	118,7	108,5	129,9	116,1	119,2	118,3
1998	114,4	115,3	114,1	108,1	117,9	110,7	116,2	114,3
1999	102,9	111,5	110,6	106,6	109,4	114,7	114,8	110,0
2000	109,2	111,0	105,8	101,7	109,1	115,0	109,7	109,8
2001	113,8	111,2	105,3	101,0	110,3	104,9	109,8	109,2
2002	105,4	109,7	104,0	98,4	105,5	104,1	106,4	105,3

Forrás: <http://www.ksh.hu/>, 2003

1.8. táblázat

Az államháztartási kiadások a GDP százalékában, 1991–2001

Kiadás	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Általános közösségi szolgáltatások	3,0	3,9	3,8	3,3	2,5	2,5	2,8	3,7	3,4	4,6	4,5
Védelem	1,2	1,5	2,2	1,3	0,9	0,8	0,8	1,0	1,1	1,1	1,2
Rendvédelem és közbiztonság	1,8	1,8	1,8	1,7	1,4	1,4	1,5	1,7	1,6	1,6	1,7
Oktatás	5,1	5,2	5,2	5,1	4,2	4,0	3,9	4,9	4,8	4,8	5,0
Egészségügy	4,9	5,1	5,1	5,1	4,7	4,4	4,6	4,7	4,4	4,2	4,2
Társadalombiztosítás és jóléti szolgáltatások	20,4	21,3	20,6	20,0	17,2	17,2	15,3	15,4	15,0	14,4	14,7
Lakásügyek, települési és közösségi tevékenységek és szolgáltatások	4,1	1,8	1,8	1,6	1,8	1,7	1,5	1,6	1,4	1,6	1,5
Szórakoztató, kulturális és vallási tevékenységek és szolgáltatások	1,7	2,0	2,0	1,9	1,6	1,4	1,0	1,2	1,2	1,3	1,4
Gazdasági tevékenységek és szolgáltatások	5,2	5,5	5,0	6,6	4,6	4,2	3,7	5,5	6,2	6,2	6,3
Kiadások összesen (egyéb kiadásokkal együtt)	56,4	60,4	60,8	60,4	54,3	49,0	49,7	51,3	47,0	46,0	45,7

Forrás: Economic Surveys. Hungary, 1999; Magyar statisztikai évkönyv 1998; 2001, KSH

1.9. táblázat

A 15–74 éves korú népesség gazdasági aktivitása, 2001 (ezer fő)

Életkor	Foglalkoztatott	Munkanélküli	Gazdaságilag aktív	Gazdaságilag nem aktív	Ebből passzív munkanélküli	Aktivitási arány (%)	Munkanélküliségi ráta (%)
15–19	46,6	12,5	59,1	549,7	8,8	9,7	21,2
20–24	413,5	43,2	456,7	354,7	13,8	56,3	9,5
25–29	567,7	42,5	610,2	196,0	13,7	75,7	7,0
30–39	974,6	55,3	1029,9	255,1	25,6	80,1	5,4
40–54	1570,9	71,0	1641,9	525,0	38,1	75,8	4,3
55–59	224,3	7,1	231,4	386,1	5,7	37,5	3,1
60–74	61,9	1,3	63,2	1317,7	2,3	4,6	2,1
Összesen	3859,5	232,9	4092,4	3584,3	108,0	53,3	5,7
Munkavállalási korú férfi	2109,9	142,1	2252,0	962,3	67,4	70,1	6,3
Munkavállalási korú nő	1691,0	89,4	1780,4	1267,3	38,4	58,4	5,0
Együtt	3800,9	231,5	4032,4	2229,6	105,8	64,4	5,7

Forrás: Magyar statisztikai évkönyv 2001, KSH

Megjegyzések: Aktivitási arány: a foglalkoztatottak és a munkanélküliek együttes száma a népesség számához viszonyítva. Munkanélküliségi ráta: a munkanélküliek száma a gazdaságilag aktív népesség számához viszonyítva.

1.10. táblázat

Népesség és foglalkoztatottság, 1980, 1990 és 2001

Fő	1980	1990	2001
Össznépesség	10 709 463	10 374 823	10 198 315
Foglalkoztatott	5 068 840	4 527 157	3 690 269
Munkanélküli		126 227	416 210
Inaktív kereső	2 202 477	2 658 255	3 305 541
Eltartott, nem tanul	1 843 872	1 253 881	1 066 705
Eltartott, tanul	1 594 274	1 809 303	1 719 590
%	1980	1990	2001
Foglalkoztatott	47	44	36
Munkanélküli	0	1	4
Inaktív kereső	21	26	32
Eltartott	32	30	27
Eltartottból tanuló	15	17	17

Forrás: Népszámlálás 2001/6., KSH

1.11. táblázat

A tanulók kor megoszlása a népességben, 1980, 1990 és 2001

Fő	1980	1990	2001
14 év alatt	1 217 856	1 304 640	1 010 009
15–19	322 735	441 747	531 556
20–24	49 058	58 273	157 167
25 év felett	4 625	4 643	20 858
Összesen	1 594 274	1 809 303	1 719 590
%	1980	1990	2001
14 év alatt	76	72	59
15–19	20	24	31
20–24	3	3	9
25 év felett	0	0	1

Forrás: Népszámlálás 2001/6., KSH

1.12. táblázat

Regisztrált munkanélküliségi ráta régióként, 1997–2002 (%)

Régiók	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Nyugat-Dunántúl	6,8	5,7	5,9	5,1	4,8	4,9
Közép-Magyarország	5,3	4,4	4,0	3,3	2,8	2,6
Közép-Dunántúl	9,7	8,2	8,4	6,8	6,5	6,5
Dél-Alföld	11,1	9,7	10,5	9,9	9,2	9,2
Dél-Dunántúl	13,2	11,2	12,2	11,3	11,0	11,0
Észak-Alföld	16,5	14,5	16,3	15,6	13,7	13,7
Észak-Magyarország	16,7	15,6	17,1	17,1	14,9	15,8

Forrás: GM Foglalkoztatási Hivatal munkanélküli regisztere

1.13. táblázat

A foglalkoztatottak és munkanélküliek iskolai végzettség szerinti megoszlása nemenként, 2001 (ezer fő)

Iskolai végzettség	Férfi		Nő		Összesen	
	Foglalkoztatott	Munkanélküli	Foglalkoztatott	Munkanélküli	Foglalkoztatott	Munkanélküli
Fő						
8 általánosnál kevesebb	16,2	4,1	9,9	2,4	26,1	6,5
8 általános	316,2	48,4	318,4	27,6	634,6	76,0
Szaktanulmányi, szakiskola	902,6	61,2	367,0	25,4	1269,6	86,6
Középiskola	550,9	24,9	698,5	29,3	1249,4	54,2
Főiskola	164,5	2,6	230,3	4,4	394,8	7,0
Egyetem	165,2	1,5	104,8	1,1	270,0	2,6
Összesen	2115,6	142,7	1728,9	90,2	3844,5	232,9
%						
8 általánosnál kevesebb	1	3	1	3	1	3
8 általános	15	34	18	31	17	33
Szaktanulmányi, szakiskola	43	43	21	28	33	37
Középiskola	26	17	40	32	32	23
Főiskola	8	2	13	5	10	3
Egyetem	8	1	6	1	7	1
Összesen	100	100	100	100	100	100

Forrás: Magyar statisztikai évkönyv 2001, KSH

1.14. táblázat

Az ifjúsági munkanélküliség alakulása, 1992–2001

Év	15–19 éves		20–24 éves		15–24 éves	
	Ezer fő	Munkanélküliségi ráta %	Ezer fő	Munkanélküliségi ráta %	Ezer fő	Munkanélküliségi ráta %
1992	50,3	27,0	69,5	14,0	119,8	17,5
1993	58,5	33,3	82,8	17,0	141,3	21,3
1994	48,2	29,8	76,9	16,0	125,1	19,4
1995	45,6	31,1	68,7	14,7	114,3	18,5
1996	39,1	30,4	67,2	14,5	118,2	18,0
1997	32,5	28,8	63,4	13,0	95,9	15,9
1998	28,3	24,8	59,3	11,1	87,6	12,6
1999	21,3	23,4	57,3	10,6	78,6	12,4
2000	17,6	23,7	53,2	10,4	70,8	12,1
2001	12,5	21,2	43,2	9,5	55,7	10,8

Forrás: A munkaerő-felmérés idősorai 1992–2001, KSH

1.15. táblázat

Az alkalmazottak havi bruttó átlagkeresete, 1998–2002 (Ft)

Év	Fizikai	Szellemi	Összesen
1998	49 423	92 711	67 764
1999	55 218	106 962	77 187
2000	61 930	121 779	87 645
2001	72 626	143 763	103 553
2002	84 696	169 862	122 453

Forrás: Balogh Miklós közlése KSH-adatok alapján

1.16. táblázat

A vállalatok elégedettsége a pályakezdő szakmunkásokkal, 2001 (átlagosztályzatok ötfokú skálán)

Elvárások	Érettségi nélkül	Érettséggel
Szakmai felkészültség	3,11	3,86
Gyakorlati felkészültség	3,16	3,21
Számítógépes ismeretek	2,83	3,23
Műszaki ismeretek	2,99	3,01
Gazdasági ismeretek	2,52	3,03
Számoláskészség	2,92	3,48
Beszéd- és íráskészség	2,92	3,48
Idegennyelv-tudás	2,02	2,76
Munkakultúra	3,00	3,38
Munkafegyelem	3,30	3,49
Önálló munkavégzés	2,98	3,20
Együttműködési készség	3,65	3,91

Forrás: Palócz, 2001

1.17. táblázat

A családok száma és összetétele, 1970., 1980., 1990. és 2001. január 1-jén (%)

Család összetétele	1970	1980	1990	2001*
Párkapcsolat gyermek nélkül	33,7	35,2	34,3	33,9
Párkapcsolat gyermekkel	56,1	53,5	50,2	49,7
Ebből élettársi kapcsolat	..	..	4,3	9,5
Apa gyermekkel	1,3	1,9	3,1	2,0
Anya gyermekkel	8,9	9,4	12,5	14,4
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
N	2 890 912	3 027 668	2 896 203	2 868 694

Forrás: Magyar statisztikai évkönyv 2001, KSH

* Február 1.

1.18. táblázat

A barátok számának megoszlása különböző társadalmi jellemzők szerint, 2000 (%)

	1–2	3–4	4-nél több
<i>Korcsoport</i>			
15–29	45,9	28,6	25,5
30–39	57,0	25,6	17,4
40–49	61,0	25,9	13,1
50–59	58,5	26,2	15,3
60–75	62,0	24,6	13,4
<i>Iskolai végzettség</i>			
8 általánosnál kevesebb	69,5	21,0	9,5
8 általánosnál kevesebb	57,9	25,4	16,7
Szaktunskáképző	56,9	27,3	15,8
Középiscola	52,5	26,7	20,8
Felsőfokú	47,0	28,3	24,7
<i>A foglalkozás jellege</i>			
Vezető	42,6	32,9	24,5
Értelmiségi	47,8	28,1	24,1
Egyéb szellemi	54,4	26,5	19,1
Iparosok, kereskedők	57,1	27,6	15,3
Szaktunskáképző	55,6	27,6	16,8
Betanított munkás	58,5	25,8	15,7
Segédmunkás	67,7	21,1	11,2
Mezőgazdasági fizikai	53,7	32,6	13,7
Mezőgazdasági önálló	63,6	24,2	12,2
Átlag	55,0	26,5	18,5

Forrás: Társadalmi helyzetkép 2002 (Életmód/időmérleg felvétel 2000 alapján), KSH

1.19. táblázat

Az oktatásügyi témák előfordulása a magyar sajtóban, 2000–2001

Oktatásügyi témák	Előfordulás
Felsőoktatás	1302
Diákok	684
Oktatáspolitikai	608
Tantervek, iskolai programok	608
Aktualitások, megemlékezések, évnyitók, évzárók	409
Pedagógusbérek	271
Egyházi iskolák, vallás	267
Diákjólét – ösztöndíjak, kollégium, tandíjhitel, közalapítványok diákoknak	245
Oktatásfinanszírozás	222
Nemzeti, etnikai kisebbségi oktatás/cigányoktatás	211
Határon túli magyar kisebbségi oktatás	183
Felsőoktatási integráció	178
Magániskolák, alapítványi iskolák	153
Szakszervezetek, pártok megnyilvánulásai	131

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Oktatásügyi témák	Előfordulás
Minisztériumi nyilatkozatok, oktatásirányítás	119
Idegennyelv-tanulás, nyelvvizsga	118
Internet, informatika, számítástechnika az iskolában	109
NAT-tal kapcsolatos vélemények, tananyagok	96
EU-integráció, programok	86
Felnőttoktatás	83
Tankönyv, taneszköz, tankönyvkiadók, tankönyvdrágulás	79
Szakképzés	78
Szülői szervezetek, iskolaszékek, társadalmi szervezetek	66
Minőség az oktatásban, minőségbiztosítás	65
Érettségi vizsga	61
Tandíj, tandíjmentesség, szülői terhek, költségek, iskoláztatás	55
Kutatás, fejlesztés	53
Iskolabezárások	51
Diákszervezetek	43
Oktatási intézmények működése	42
Oktatási helyzetkép, körkép régiókban	41
Helyi konfliktusok, botrányok	39
Munkaerőpiac/iskola után elhelyezkedés	38
Pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés	28
Pedagógus-munkanélküliség, elbocsátás	23
Külföldi kapcsolatok, iskolai együttműködés, külföldön tanulók	20
Diákigazolvány	16
Esélyegyenlőség, felzárkóztatás	16
Hátrányos helyzetűek, testi, szellemi fogyatékosok	15
Tehetséggondozás, diákolimpikonok, zseni gyerekek, elitoktatás	10
Ösztöndíjak tanároknak, kutatóknak	8
Intézményi autonómia	6
Reklám az iskolában	0

Forrás: László, 2002

Megjegyzés: Az elemzett lapok: 168 óra; 2000; A Falu; A Szabadság; Bank & Tőzsde; Bankszemle; Barátság; Beszélő; Bővülő Európa; Budapesti Népegészségügy; Cégvezetés; Central European Time; Confessio; Család, Gyermek, Ifjúság; Élet és Irodalom; Élet és Tudomány; Erdélyi Magyarság; Esély; Evangélikus Élet; Ezredforduló; Figyelő; Filmvilág; Gazdálkodás; Havi Magyar Fórum; Hetek; Heti Válasz; Heti Világgazdaság; História; Hitel; Hungarológiai évkönyv; Igen; Info-társadalomtudomány; Kapu; Kis Újság; Könyvhét; Körös tanulmányok; Kritika; Külgazdaság; Magyar Demokrata; Magyar Fórum; Magyar Hírlap; Magyar Narancs; Magyar Nemzet; Magyar Tudomány; Millenniumi Országjáró; Mozgó Világ; Napi Gazdaság; Népszabadság; Népszava; Nyelvünk és Kultúránk; Ökotáj; Önkormányzat; Phralipe; Reformátusok Lapja; Remény; Statisztikai Szemle; Szabad Demokrata Hírlap; Szabad Föld; Szabolcs-Szatmár-Beregi Szemle; Századok; Szombat; Új Élet; Új Ember; Új Hevesi Napló; Új Honvédségi Szemle; Világgazdaság; Zsaru.

1.20. táblázat

A magyar felnőtt lakosság elégedettsége különböző közfeladatokkal 1990 és 2002 között (százfokú skálán)

Megnevezés	1990	1995	1997	1999	2002
Áruellátás	59	70	81	81	76
Oktatás	57	58	57	60	64
Tömegtájékoztatás	63	56	55	60	61
Közlekedés	58	54	57	59	56
Egészségügy	53	43	36	46	52
Közbiztonság	n. a.	n. a.	29	36	48
Ügyintézés a hivatalokban	40	36	36	43	47
Környezetvédelem	n. a.	n. a.	n. a.	43	46
Munkalehetőségek	47	23	24	29	34
Lakáshoz jutás	25	18	17	21	33

Forrás: Marián, 1999; Közoktatás a közvéleményben, 2002

A feltett kérdés: „Most felsorolok néhány dolgot. Kérem, mondja meg, hogy mennyire elégedett vagy elégedetlen Ön ezekkel ma Magyarországon.”

1.21. táblázat

Az egyes intézmények színvonalának alakulásáról alkotott vélemények változása 1996 és 2002 között (százfokú skálán)

Képzési szint	1996	1999	2002
Óvodai nevelés	n. a.	n. a.	73
Általános iskolai oktatás	54	62	66
Középiskolai oktatás	57	66	67
Felsőfokú oktatás	60	72	71

Forrás: Marián, 1999; Közoktatás a közvéleményben, 2002

A feltett kérdés: „Most arra kérem, osztályozza külön-külön a különböző intézmények színvonalát!”

1.22. táblázat

Az oktatás színvonalának alakulásáról alkotott vélemények változása, 1990 és 2002 között (százfokú skálán)

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

Forrás: Marián, 1999; Közoktatás a közvéleményben, 2002

A feltett kérdés: „Hogyan alakult az oktatás színvonala Magyarországon az elmúlt években?”

1.23. táblázat

Különböző közfeladatok pénzügyi támogatásával kapcsolatos lakossági vélemények, 1997, 1999 és 2002 (az egy-egy feladatra fordítható összeg az elosztható összes forrás %-ában)

Megnevezés	1997	1999	2002
Egészségügy	24,7	22,1	24,0
Oktatás	14,6	13,8	13,0
Lakásépítés, -felújítás, -vásárlás	8,2	12,0	12,3
Közbiztonság	13,3	12,6	10,4
Szociális ellátás	12,9	10,6	11,5
Közműfejlesztés, útépítés, közlekedés	8,9	10,1	9,9
Kultúra, sport	5,9	6,6	6,9
A település szépítése, környezetvédelem	5,7	6,3	6,7
Helyi vállalkozások támogatása	3,9	3,7	2,9
Helyi civil szervezetek támogatása	1,9	3,0	2,4
Összesen	100,0	100,0	100,0

Forrás: Marián, 1999; Közoktatás a közvéleményben, 2002

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

1.24. táblázat

Az oktatással szembeni attitűdök változásai, 1990, 1995, 1999 és 2002 (az adott állítással egyetértők százaléka)

Állítás	1990	1995	1999	2002
1. Az életben manapság csak az az ember boldogulhat igazán, aki iskolázott.	36,1	36,4	43,9	49,0
2. A tehetséges ember ma is boldogul az életben, még akkor is, ha nem iskolázott.	62,0	61,4	53,8	48,3
– Nem tudja	1,8	2,2	2,3	2,7
1. A rengeteg kísérlet és reform után végre nyugalomra van szükség az iskolákban.	35,6	50,7	55,1	55,1
2. Az iskolákban a jövőben nagy változásokra lesz szükség.	53,7	36,8	38,5	36,6
– Nem tudja	10,8	12,4	6,3	8,3
1. A gyerekeket képességeik és tudásuk alapján minél előbb a nekik legmegfelelőbb iskolába kell adni.	67,8	76,4	71,3	73,6
2. Az a jó, ha a gyerekek képességeiktől és tudásuktól függetlenül minél hosszabb ideig egy iskolában tanulnak.	25,9	17,4	24,2	21,2
– Nem tudja	6,3	6,2	4,5	5,2
1. A mai iskolák túlterhelik a gyerekeket, túl nagy követelményeket állítanak eléjük.	69,3	75,8	77,9	82,7
2. A mai iskolák nem állítanak elég komoly követelményeket a gyerekek elé.	24,2	12,3	16,0	11,4
– Nem tudja	6,5	11,9	6,0	5,9
1. A családtól ma már nem lehet elvárni, hogy a jó modorra és viselkedésre megtanítsa a gyerekeket, ez elsősorban az iskola feladata.	26,5	14,1	15,8	14,7
2. A jó modor és viselkedés megtanítása a család feladata, az iskolától ezt nem lehet elvárni.	69,8	81,1	79,6	79,4
– Nem tudja	3,7	4,7	4,6	5,9

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Állítás	1990	1995	1999	2002
1. A neveléshez nem kell különösebb szakértelem, a gyerekek nevelésére minden értelmes felnőtt ember képes.	48,7	45,7	39,3	35,9
2. A gyerekek nevelése komoly szakértelmet kíván, erre csak a jól képzett, felkészült pedagógusok képesek.	48,0	50,1	58,7	60,7
– Nem tudja	3,2	4,2	2,0	3,4
1. A szülőnek joga van arra, hogy a gyermekét abba az iskolába írassa be, amelyiket a legjobbnak tartja.	67,3	89,2	82,8	84,4
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
– Nem tudja	3,5	1,7	2,4	2,8
1. Az a jó, ha minden iskola maga választja meg azt, hogy milyen tankönyvekből, hogyan tanít.	47,2	47,3	43,0	34,0
2. Az a jó, ha az iskolák központilag előírt tankönyvekből egységesen ugyanazt tanítják.	44,3	42,6	49,0	58,1
– Nem tudja	8,5	10,0	8,0	7,9
1. A szülőknél kevés idejük, lehetőségük van a gyerekekkel foglalkozni, az iskolának többet kellene átvállalnia ebből.	35,5	30,8	23,5	26,2
2. A családoknak sokkal többet kellene a gyerekekkel foglalkozniuk, ezt az iskola nem vállalhatja át.	59,8	64,7	74,1	69,6
– Nem tudja	4,7	4,5	2,4	4,2
1. Az iskolának elsősorban az a feladata, hogy jó, biztos szakmát adjon a gyerek kezébe, nem elégedhet meg a műveltség gyarapításával.	47,7	49,2	54,7	54,6
2. Az iskolának elsősorban az a feladata, hogy minél nagyobb műveltséghez juttassa a gyerekeket, és nem az, hogy erre vagy arra a szakmára felkészítse őket.	46,4	41,4	39,6	37,3
– Nem tudja	5,9	9,2	5,8	8,1
1. A férfiaknak és a nőknek az életben eltérő feladataik vannak, ezért külön nevelésre van szükségük.	31,9	26,8	14,5	17,3
2. Egy modern társadalomban a férfiak és a nők nevelése nem különbözhet egymástól.	62,1	67,8	82,3	77,7
– Nem tudja	6,0	5,4	3,2	5,0
1. A kisebbségeknek, nemzetiségeknek joguk van saját iskolához.	63,7	55,9	52,2	44,0
2. A kisebbségek, nemzetiségek gyerekei is ugyanabba az iskolába járjanak, mint minden magyar gyerek.	33,0	37,3	43,0	49,8
– Nem tudja	3,3	6,8	4,7	6,2
1. A tehetségesek számára külön iskolákat kell nyitni, mert csak így bontakoztathatják ki képességeiket.	49,5	54,5	45,6	42,2
2. A tehetségesek számára nem szabad külön iskolákat nyitni, mert ez sérti a társadalmi igazságosságot.	43,1	35,1	47,3	50,4
– Nem tudja	7,3	10,4	7,0	7,4
1. Az iskoláztatás legyen mindenki számára ingyenes.	63,9	73,2	78,0	68,3
2. Amelyik család teheti, maga is járuljon hozzá az iskoláztatási költségekhez.	33,9	24,9	20,9	29,8
– Nem tudja	2,1	1,9	1,1	1,9

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Állítás	1990	1995	1999	2002
1. Az iskolák a gyerekektől már egész fiatal koruktól fogva komoly tanulást követeljenek meg.	49,6	51,8	52,3	45,6
2. Az iskolák ne várjanak el a gyerekektől már egészen fiatal korukban komoly tanulási teljesítményt.	44,4	42,1	43,3	51,3
– Nem tudja	6,0	6,1	4,3	3,1
1. Az oktatás problémáinak többségét helyi szinten, az iskolákon belül is meg lehetne oldani.	49,0	49,5	47,9	46,0
2. Az oktatás problémáit csak központi állami intézkedésekkel lehet megoldani.	38,7	35,4	43,4	45,4
– Nem tudja	12,3	15,1	8,8	8,6
1. Az iskoláknak a tanítás mellett az étkezést, a napközi ellátást is biztosítaniuk kell.	67,6	82,2	83,8	83,0
2. Az iskoláknak a tanítással kell foglalkozniuk, az egyéb szolgáltatások biztosítása nem az iskola dolga.	29,0	14,5	13,9	14,2
– Nem tudja	3,4	3,2	2,3	2,8
1. Az iskolákban a mainál szigorúbb nevelést kellene adni, nagyobb feyelmet kellene követelni.	51,0	45,0	48,4	52,9
2. A nagyobb szigorúság és több feyelem helyett a gyerekekre való jobb odafigyelésre és több tapintatra lenne szükség.	46,0	49,7	47,1	44,1
– Nem tudja	3,0	5,3	4,5	3,0
1. A pedagógusok a szakemberek, az ő dolguk eldönteni, hogy mit, hogyan tanítsanak, ebbe a szülők se szóljanak bele.	65,7	63,5	55,3	62,5
2. A szülőknek is legyen lehetőségük bebeszólni abba, hogy mit és hogyan tanítsanak az iskolában.	30,8	31,9	39,5	33,6
– Nem tudja	3,5	4,6	5,2	3,9
1. A pedagógusok anyagi megbecsülése ma kisebb annál, mint ami megilletné őket.	57,3	61,7	69,1	53,2
2. A pedagógusok anyagi megbecsülése megfelel annak a munkának, amit végeznek.	32,6	26,1	26,4	40,8
– Nem tudja	10,1	12,2	4,4	6,0
1. A gyerekeknek meg kell tanulnia, hogy az életben leginkább anyagi sikerekkel lehet boldogulni.	n. a.	33,7	32,6	22,8
2. A gyerek tudja meg, hogy társadalmi megbecsülést szakmai vagy tudományos sikerekkel érhet el igazán.	n. a.	56,7	61,0	69,4
– Nem tudja	n. a.	9,5	6,4	7,8
Közismert, hogy napjainkban országszerte folyamatosan csökken az iskoláskorú gyerekek száma. Ezt az oktatás színvonalának javítására lehetne felhasználni.				
1. Egyesek szerint az iskolákban a mostaninál több, de kisebb létszámú és ezáltal hatékonyabb tanulócsoportot kellene létrehozni.	n. a.	70,5	74,4	73,8
2. Mások szerint a tanárok számának csökkentésével a megmaradó pénzeket az oktatás feltételeinek, eszközeinek fejlesztésére kellene fordítani.	n. a.	16,5	17,6	16,9
– Nem tudja	n. a.	12,8	8,0	9,3

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, OKI – Szocio-Reflex Kft., 1990, 1995; OKI – Marketing Centrum, 1999, OKI – Szonda Ipsos, 2002

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

2. A KÖZOKTATÁS IRÁNYÍTÁSA

2.1. táblázat

Az intézmények száma településméret szerint, 1999/00 és 2001/02

Lakosság létszáma (fő) 1998. jan. 1.	Települési önkormány- zatok száma		Önkormányza- tok száma, amelyek nem tartanak fenn közoktatási intézményt		Tagintéz- ménynek helyet adó önkormány- zatok száma		A kevesebb mint nyolc évfolyammal működő általános iskolát (is)*		A legalább nyolc évfolyammal működő általános iskolát		A középfokú oktatási intézményt**	
	99/00	01/02	99/00	01/02	99/00	01/02	99/00	01/02	99/00	01/02	99/00	01/02
	fenntartó önkormányzatok száma											
500 alatt	985	1017	724	761	40	3	123	n. a.	32	20	2	–
500–999	689	684	67	63	27	3	221	n. a.	328	277	6	2
1 000–1 999	663	663	2	3	2	–	27	n. a.	625	613	5	3
2 000–4 999	517	505	–	1	–	1	10	n. a.	513	503	28	17
5 000–9 999	136	143	–	–	–	–	22	n. a.	136	143	47	37
10 000–19 999	77	80	–	–	–	–	36	n. a.	78	80	62	62
20 000–49 999	45	46	–	–	–	–	35	n. a.	45	46	42	40
50 000–99 999	28	26	–	–	–	–	25	n. a.	28	26	28	26
100 000–199 999	12	12	–	–	–	–	12	n. a.	12	12	12	12
200 000 felett	1	1	–	–	–	–	1	n. a.	1	1	1	1
Összesen	3153	3177	793***	828	69	7	512	n. a.	1798	1721	233	200

Forrás: BM-adatok; OM oktatási statisztikái

* A hat- és nyolcosztályos gimnáziumok is a nyolcosztályosnál kisebb általános iskolák között szerepelnek.

** A gimnáziumot, szakközépiskolát, szakiskolát, szakmunkásképző iskolát fenntartó önkormányzatok.

*** Mivel a BM és az OM adatgyűjtése az adott évben nem teljesen megegyező intézménydefiniációt használt, ez az adat eltér a 2. fejezet szöveges részének 2.3. táblázatában található adattól.

2.2. táblázat

A közoktatás-igazgatási feladatok ellátásának szervezeti keretei a településnagyság függvényében, 2001/02 (%)

Településméret	Önálló szervezeti egység	Közoktatásért felelős előadó	Nincs külön szervezeti egység/személy	Nincs válasz	%	N
3 000 fő alatt	1,0	12,4	84,7	1,9	100	314
3 000–8 000 fő	2,9	48,5	47,1	1,5	100	68
8 000–20 000 fő	35,6	52,5	10,2	1,7	100	59
20 000 fő felett és fővárosi kerületek	96,4	1,8	1,8	0,0	100	55
Megyei önkormányzatok és fővárosi önkormányzat	76,9	23,1	0,0	0,0	100	13
A minta átlaga	42,6	27,7	28,8	1,0	100	509

Forrás: Önkormányzati adatfelvétel, 2001/2002

A feltett kérdés: „A polgármesteri hivatalban kik foglalkoznak az oktatás ügyeivel? (1) egy önálló szervezeti egység (osztály, csoport, iroda stb.); (2) a közoktatásért felelős előadó (önálló szervezeti egység nélkül); (3) nincs külön szervezeti egység, sem személy az intézményen belül.”

2.3. táblázat

A közoktatási intézmények működtetésére kiterjedő társulások száma, 2000–2002

Lélekszám/fő	2000	2001	2002
1 100 alatt	288	303	309
1 100–1999	140	140	137
2000–2999	42	47	52
3000–3499	12	14	15
3500 fölött	62	42	50
Társulás összesen	544	546	563
Intézmény összesen	7780	7696	7714

Forrás: KIR-STAT-adatok alapján Tóth András számításai

2.4. táblázat

Feladatmegosztás az iskolai pedagógiai program módosítása során, 2001/02

Közreműködők	A közreműködők aránya (%)	A munka volumene (öt fokú skálán, átlag)	A munka jelentősége (öt fokú skálán, átlag)
Igazgató	52,7	4,6	4,8
Igazgatóhelyettes(ek)	40,6	4,4	4,5
Tagozatvezetők	19,8	3,9	4,2
Munkaközösség-vezetők	34,6	4,0	4,2
Beosztott pedagógusok	33,8	3,6	3,9
Más személy	8,4	3,4	3,7

Forrás: Simon, 2002

A feltett kérdés: „Az Önök iskolájában kik és milyen arányban vettek részt a nevelési program elkészítésében? A közreműködők milyen volumenű feladatokat végeztek? Értékelje 1-től 5-ig a részvétel intenzitását! 1 = kis részfeladatot végzett; 5 = nagy munkát végzett, 1 = kevésbé jelentős feladatot, 5 = meghatározó jelentőségű munkát végzett.”

2.5. táblázat

A megyei pedagógiai szakmai szolgáltató intézmények és szervezetek által működtetett szaktanácsadás jellemző adatai, 1996, 1999 és 2001

Megye	Állandó megbízás			Ebből órakedvezményes			Listás szaktanácsadó		
	1996	1999	2001	1996	1999	2001	1996	1999	2001
Baranya	23	16	2	13	6	0	40	22	15
Bács-Kiskun	12	17	0	0	0	0	8	89	120
Békés	25	25	17	0	0	0	0	0	0
Borsod-Abaúj-Zemplén	0	36	0	0	27	0	75	0	0
Budapest	121	112	7	108	53	0	1	0	10
Csongrád	5	7	25	5	1	0	3	55	25
Fejér	25	42	90	0	28	47	50	0	2
Győr-Moson-Sopron	28	29	26	0	21	0	324	0	441
Hajdú-Bihar	32	76	8	32	49	8	23	3	0
Heves	25	25	15	25	25	15	34	35	51
Jász-Nagykun-Szolnok	0	60	50	0	6	1	65	0	0
Komárom-Esztergom	27	71	72	8	19	0	45	20	0
Nógrád	1	28	29	1	28	29	53	44	44
Pest	0	0	0	0	0	0	76	127	0
Somogy	31	0	33	31	0	1	0	57	70
Szabolcs-Szatmár-Bereg	11	54	71	0	11	0	16	0	0
Tolna	21	20	0	17	20	0	0	73	71
Vas	44	48	50	0	23	47	216	213	153
Veszprém	31	46	0	20	23	0	2	3	54
Zala	0	29	29	0	20	0	22	32	40
Összesen	462	741	524	260	360	148	1053	773	1096

Forrás: Palotás, 1997; Szabó L., 1999; Annási, 2002

2.6. táblázat

A megyei pedagógiai szakmai szolgáltató intézmények és szervezetek által szervezett 30 órás vagy ennél hosszabb tanfolyamok jellemző adatai megyei bontásban, 1998/99 és 2000/01

Megye	Az összes tanfolyam száma		A résztvevők száma	
	1998/99	2000/01	1998/99	2000/01
Baranya	76	33	1 919	541
Bács-Kiskun	121	n. a.	4 119	n. a.
Békés	42	22	852	494
Borsod-Abaúj-Zemplén	44	9	1 554	212
Budapest	185	9	3 906	245
Csongrád	42	18	1 451	572
Fejér	47	131	1 210	2 175
Győr-Moson-Sopron	105	34	2 139	740
Hajdú-Bihar	144	14	2 496	284
Heves	35	28	975	403
Jász-Nagykun-Szolnok	57	34	1 147	619
Komárom-Esztergom	45	14	1 012	217

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Megye	Az összes tanfolyam száma		A résztvevők száma	
	1998/99	2000/01	1998/99	2000/01
Nógrád	31	34	572	336
Pest	116	21	2 567	282
Somogy	52	16	1 521	337
Szabolcs-Szatmár-Bereg	60	50	1 607	974
Tolna	38	31	925	650
Vas	112	29	2 137	665
Veszprém	88	34	1 769	591
Zala	34	25	1 315	439
Összesen	1 474	586	35 193	10 776

Forrás: Szabó L., 1999; Annási, 2002

2.7. táblázat

A pedagógiai méréssel kapcsolatos tevékenységek előfordulása az önkormányzati pedagógiai szakmai szolgáltató szervezeteknél, 1997–2001

Mérési tevékenység összetevői	A szolgáltatók százalékában
Tantárgyi mérőeszköz-fejlesztés	100
Saját fejlesztésű mérőeszkőzzel mérés	94
Más forrásból beszerzett mérőeszkőzzel mérés	88
Kutatás jellegű mérés saját kezdeményezésből	88
Nevelési területekhez kapcsolódó mérőeszköz-fejlesztés	65
Más forrásból beszerzett mérőeszköz továbbadása	53
Más szervek által kezdeményezett kutatási programban való részvétel	47

Forrás: Tóth L., 2002

3. A KÖZOKTATÁS FINANSZÍROZÁSA

3.1. táblázat

A nemzeti össztermékből (GDP) az oktatásra fordított költségvetési kiadások alakulása képzési szintenként, 1990–2001 (%)

Megnevezés	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001*
Óvodai nevelés	0,74	0,79	0,84	0,87	0,88	0,77	0,72	0,76	0,75	0,77	0,71	0,71
Alapfokú oktatás	2,38	2,57	2,69	2,62	2,56	2,13	1,93	3,00 ¹	2,93	2,91	2,71	2,77
Középfokú oktatás	1,47	1,57	1,73	1,66	1,54	1,31	1,20					
Közoktatási kiadások összesen	4,59	4,93	5,26	5,15	4,98	4,21	3,85	3,76 ³	3,68	3,68	3,42	3,49
Felsőfokú oktatás	0,81	0,88	1,06	1,07	1,08	0,96	0,86	0,94	0,91	0,97	1,09	1,04
Egyéb oktatás ²	0,28	0,32	0,28	0,32	0,34	0,29	0,27	0,17	0,19	0,20	0,21	0,20
Oktatással összefüggő egyéb kiadások ⁴	–	–	–	–	–	–	–	0,11	0,11	0,33	0,40	0,47
Oktatási kiadások összesen	5,68	6,13	6,6	6,54	6,40	5,46	4,98	4,98	4,89	5,18	5,12	5,20
Oktatási kiadások az államháztartási kiadások %-ában	9,56	9,62	9,64	8,91	8,36	8,56	8,66	10,03	9,75	11,02	11,13	n. a.

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv, 2001/2002

* Előzetes adat.

¹ 1997-től az alap- és középfokú oktatás költségvetési adatait együttesen szerepeltetik iskolai oktatás címszó alatt.

² Egyetemi, főiskolai továbbképzés, szakképzés, tanfolyami oktatás stb.

³ 1997-től az „intézményi vagyron működtetése” szakfeladat kiadásaival.

⁴ Ebben a kategóriában jelennek meg például a pedagógiai szolgáltatások és pedagógiai szakszolgálatok.

3.2. táblázat

A költségvetés oktatási kiadásai szakfeladatonként¹, 1990 és 1995–2001 (folyó áron millió Ft-ban)

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
1995	43 234	119 758	73 380	54 004	10 535	5 614	306 525
1996	49 325	131 679	82 395	58 594	12 250	6 319	340 562
1997	64 962	256 220		80 378	14 689	9 338	425 587 ³
1998	75 317	295 732		91 985	19 555	10 651	493 240
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

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv, 2001/2002

Megjegyzés:

¹ Az 1990. évtől a beruházási, az 1992. évtől ezen kívül a felújítási kiadásokkal együtt.

² Az 1997. évtől: az alap- és középfokú iskolai oktatás együtt.

³ Az „Intézményi vagyon működtetése” szakfeladat kiadását az 1997. évtől számított adatként tartalmazzák a közoktatási kiadások.

3.3. táblázat

A közoktatás (óvoda, alap- és középfokú oktatás) folyó kiadásainak alakulása, növekedésének üteme és a fogyasztói árindex alakulása, 1991–2001 (előző év = 100 %)

Megnevezés	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Kiadások folyó áron (milliárd Ft)	123	154	182	217	236	263	321	371	419	449	516
Kiadások növekedési üteme (előző év = 100%)	129,1	125,2	118,2	119,2	108,8	111,4	122,1	115,6	112,9	107,2	114,9
Fogyasztói árindex	135,0	123,0	122,5	118,8	128,2	123,6	118,3	114,3	110,0	109,8	109,2

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002; Magyar statisztikai évkönyv 2001, KSH

3.4. táblázat

A költségvetés oktatási kiadásai forrás szerint, 2001 (folyó áron millió Ft-ban)

Forrás	Óvodai nevelés	Alap- és középfokú oktatás	Felsőfokú	Felsőfokú továbbképzés, szakképzés	Egyéb oktatás	Oktatással összefüggő egyéb kiadások összesen	Összesen
Központi	947	7 228	155 379	6 492	7 534	59 349	246 929
Önkormányzati	105 267	392 770	–	–	15 681	10 232	523 950
Összesen	106 214	409 998	155 379	6 492	23 215	69 581	770 879

Forrás: OM adatközlése

3.5. táblázat

Az egy tanulóra jutó költségvetési kiadások az alap- és középfokú oktatásban és az egy főre jutó GDP alakulása, 1998–2001

Év	Egy tanulóra jutó költségvetési kiadás	Egy főre jutó GDP	Az egy tanulóra jutó költségvetési támogatás az egy főre jutó GDP arányában
	(Ft)		(%)
1998	204 004	982 552	20,76
1999	231 814	1 112 915	20,83
2000	251 957	1 287 906	19,56
2001	290 000*	1 455 099	19,93

Forrás: OM előzetes adatok 2001/2002

* Becsült összeg, Balogh Miklós számításai alapján.

3.6. táblázat

A személyi juttatások és a dologi kiadások növekedési üteme az önkormányzati költségvetésből a közoktatásban, 1995–2001 (előző év = 100%)

Év	Személyi juttatás	Dologi kiadás	Fogyasztói árindex
1995	118,2	78,8	128,2
1996	108,8	119,0	123,6
1997	120,3	112,7	118,3
1998	116,0	116,0	114,3
1999	117,8	109,7	110,0
2000	108,2	109,8	109,8
2001	116,5	112,9	109,2

Forrás: OM és KSH adatközlése

3.7. táblázat

A költségvetés oktatásra fordított kiadásaiból a beruházások aránya szakfeladatonként, 1990 és 1997–2001 (%)

Év	Óvodai intézmények	Középfokú ¹ oktatás			Egyéb oktatás, továbbképzés	Oktatással összefüggő egyéb kiadások ²	Együtt
		Alapfokú ¹	Középfokú ¹	Felsőfokú			
1990	4,1	9,2	13,7	7,5	n. a.	19,2	9,9
1997	1,5	6,0	17,8	4,5	4,5	13,5	7,6
1998	1,6	6,1	6,8	6,1	6,1	8,5	5,6
1999	1,6	5,7	7,9	4,9	4,9	3,8	5,3
2000	1,2	5,8	12,8	4,6	4,6	7,3	6,7
2001	1,8	6,1	13,4	4,1	4,1	7,8	7,1

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002

¹ 1997. évtől az iskolai oktatás beruházásai együtt.

² 1991-ig az oktatási intézmények nagyjavításának, felújításának beruházási adataival együtt.

3.8. táblázat

A különböző oktatási szintekre fordított összes (magán- és közösségi) kiadások a nemzeti össztermék (GDP) arányában az OECD-országokban*, 1995 és 1999 (%)

Ország	1995					1999				
	a	b	c	d	e	f	a	g	h	
Ausztrália*	3,7	5,5	0,1	3,2	0,9	0,1	4,2	1,5	5,8	
Ausztria	4,2	6,6	0,5	2,8	1,3	n	4,2	1,5	6,3	
Belgium*	m	m	0,5	1,2	2,3	x	3,5	1,3	5,3	
Csehország*	3,7	5,4	0,5	2,0	1,2	n	3,2	0,9	4,7	
Dánia*	4,1	6,7	0,8	2,7	1,4	m	4,2	1,6	6,7	
Egyesült Államok*	m	6,4	0,4	x	x	x	3,8	2,3	6,5	
Egyesült Királyság*	m	m	0,4	1,2	2,4	x	3,7	1,1	5,2	
Finnország*	4,0	6,3	0,4	2,4	1,3	x	3,6	1,8	5,8	
Franciaország*	4,4	6,3	0,7	2,8	1,5	n	4,4	1,1	6,2	
Görögország*	2,3	m	x	1,1	1,4	0,2	2,6	1,0	3,9	
Hollandia*	3,1	4,7	0,4	2,3	0,8	n	3,1	1,3	4,7	
Izland	3,7	5,3	n	2,3	0,7	0,1	3,1	1,4	4,6	
Japán*	3,1	4,8	0,2	2,0	0,9	x	3,0	1,0	4,7	
Kanada*	4,3	6,9	0,2	x	x	x	3,8	2,5	6,6	
Korea*	m	m	0,1	2,7	1,3	a	4,0	2,4	6,8	
Lengyelország	m	m	0,5	2,5	1,2	m	3,7	1,0	5,3	
Magyarország	3,6	5,5	0,8	1,8	1,1	0,2	3,1	1,1	5,2	
Mexikó	4,0	5,6	0,5	2,8	0,8	a	3,6	1,1	5,2	
Németország*	3,5	5,8	0,6	2,1	1,3	0,3	3,7	1,1	5,6	
Norvégia	4,2	7,2	0,8	2,8	1,3	x	4,0	1,5	6,6	
Olaszország	m	m	0,4	1,8	1,3	0,1	3,2	0,8	4,8	
Portugália*	3,8	5,3	0,3	2,8	1,2	a	4,2	1,1	5,7	
Spanyolország	3,9	5,5	0,4	3,7	x	x	3,7	1,1	5,3	
Svájc	m	m	0,2	2,8	1,6	0,1	4,4	1,2	5,9	
Svédország	4,3	6,4	0,6	3,0	1,4	n	4,4	1,7	6,7	
Szlovákia	m	m	0,5	1,8	1,2	x	3,0	0,8	4,4	
Törökország*	1,8	2,5	m	2,1	0,8	a	2,9	1,0	3,9	
Új-Zéland	3,7	m	0,2	3,3	1,2	0,1	4,6	0,9	5,9	
OECD összesen	3,7	~	0,4	2,3	1,3	0,1	3,7	1,6	5,8	

Forrás: Education at a Glance, 2002

a Alap és középfokú oktatás és nem felsőfokú posztsekunder oktatás együtt.

b Teljes oktatás.

c Iskola előtti nevelés.

d Alapfokú és alsó középfokú oktatás.

e Felső középfokú oktatás.

f Nem felsőfokú posztsekunder oktatás.

g Felsőfokú oktatás.

h Összes oktatás (beleértve oktatási rendszerben végzett kutatást).

* Az egyes országok által alkalmazott számítási módszerek között lehetnek kisebb eltérések (lásd az eredeti OECD-forrást).

Megjegyzés: Az „x” jelölés arra utal, hogy az adott adat (pl. az érintett ország statisztikai adatgyűjtési rendszeréből fakadó kényszerek miatt) egy másik oszlop adatában jelenik meg (pl. az iskola előtti nevelés adata az alapfokú oktatás adatai között vagy az alsó középfokú oktatás a felső középfokú oktatás adatai között). Az összesítő oszlopok adatait tehát az ilyen jellegű adathiány nem érinti. Az „m” jelölés adathiányra utal. Az „a” jelölés azt jelenti, hogy az adott kategória az érintett országra nem alkalmazható.

3.9. táblázat

A főbb központi közoktatási normatív támogatások összege, 1991–2003 (tanuló/év/Ft)

Év	Óvoda	Általános iskola	Gimnázium	Szakközépiskola
1991	15 000	30 000	44 000	54 000
1992	19 000	36 000	51 000	63 000
1993	27 500	41 000	62 500	66 000
1994	27 500	41 000	62 500	66 000
1995	27 500	41 000	62 500	66 000
1996	54 000	58 050	70 940	73 090
1997	60 000	65 000		78 500
1998	67 000	72 750		86 000
1999	80 000	83 000		108 000
2000	100 000	104 000		126 000
2001	114 000	118 600		143 700
2002	127 000	132 700		160 300
2003	182 000	190 500		240 000

Forrás: Éves költségvetési törvények

Megjegyzés: Azokban az években, amikor a támogatás összege évfolyamfüggő volt, az adott iskolafokozatra vonatkozó adat súlyozott átlag alapján számított (az eredeti adatokhoz lásd *Jelentés...*, 1998, 408. o.). A 2003. évi általános iskolai normatíva az 1–4. és az 5–8. évfolyamokra külön-külön meghatározott normatívák átlaga. 1996-tól nagymértékben megnőtt a kiegészítő támogatások száma, amelyek adatait a táblázat nem tartalmazza.

3.10. táblázat

Az önkormányzatok közoktatási normatív támogatásának alakulása, 1997–2001 (millió Ft)

Megnevezés	1997	1998	1999	2000	2001
Óvodai nevelés	22 032,1	24 024,4	28 037,0	34 435,4	38 624,3
Iskolai oktatás, szakképzés összesen	100 539,2	111 921,2	128 177,5	153 651,8	174 832,5
– Iskolai oktatás	94 274,8	102 391,3	111 601,1	138 381,4	n. a.
– 1–8. évfolyam	59 713,8	66 073,4	74 465,6*	n. a.	n. a.
– 9–13. évfolyam	34 561,0	36 317,9	37 135,5*	n. a.	n. a.
– Iskolai szakképzés	6 264,4	9 529,9	16 576,4	15 270,4	n. a.
Bentlakásos intézményi ellátás	8 507,1	9 140,2	9 815,2	14 832,2	15 939,7
Különleges gondozás keretében nyújtott ellátás	5 056,4	6 382,6	9 971,3	11 647,8	13 917,3
Alapfokú művészetoktatás	4 002,1	4 742,5	5 129,9	6 514,3	7 272,5
Egyéb közoktatási hozzájárulás	22 696,6	23 556,1	30 160,8	–	–
Kiegészítő közoktatási támogatás**	3 217,7	6 589,2	29 327,0	28 993,1	31 240,0
Mindösszesen	166 051,2	186 356,2	225 718,8	250 074,6	281 826,3

Forrás: Éves költségvetések végrehajtásáról szóló törvények (Limbacher László számításai).

* Az évfolyam szerinti megoszlás kismértékű becslést is tartalmaz.

** A kiegészítő támogatások tartalma évről évre változott.

3.11. táblázat

A közoktatás számára biztosított ágazati céltámogatások és kötött felhasználású normatív támogatások összege, 2001 (millió Ft)

A támogatás célja	Összeg
<i>Az OM fejezeti költségvetésében megjelenő, a közoktatás fejlesztését szolgáló támogatások</i>	
Közoktatási feladatok és szakmai programok	816,80
Közoktatási tankönyvkiadás	174,70
Közoktatás-fejlesztés és számítógépes hálózat kialakítása	1 512,30
Pedagógus-szakvizsga és -továbbképzés	748,50
Diáksport támogatása	30,00
Nem önkormányzati fenntartású közoktatási intézmények központi előirányzata	273,10
Értékelési és minőségbiztosítási programok	1 464,80
Középiskolai tehetséggondozói program	50,00
<i>A BM költségvetésében megjelenő, közoktatási célú kötött felhasználású normatív támogatások</i>	
Pedagógus-szakvizsgálathoz és -továbbképzéshez	2 295,80
Pedagógusok szakkönyvvásárlásához	2 006,90
Tanulók tankönyvvásárlásához	3 284,70
Kiegészítő támogatás nemzetiségi óvodák és iskolák fenntartásához	816,80
Körzeti, térségi feladatokhoz	5 184,40
Kiegészítő támogatás az Arany János tehetséggondozó programhoz	196,60
Diáksporttal kapcsolatos feladatok támogatása	1 635,60

Forrás: T/762. számú törvényjavaslat a magyar köztársaság 2001. és 2002. évi költségvetésének 2001. évi végrehajtásáról, PM alapján Halász Gábor számítása

3.12. táblázat

A központi költségvetés és a helyi költségvetések közoktatási kiadásai, 1991–2001 (milliárd Ft)

Kiadás	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
A költségvetés összes közoktatási kiadása ¹	126	157	186	217	241	268	327	378	428	462	531
Ebből az önkormányzatoknál jelentkező kiadás	122	151	177	211	235	261	320	366	413	446	513
Ebből szabad felhasználású normatív támogatás	71	84	95	93	94	135	163	180	211	250	282
A szabad felhasználású normatív állami támogatás aránya az összes önkormányzati közoktatási kiadáshoz képest (%)	58,5	55,8	53,6	44,1	40,0	51,7	50,9	49,2	51,2	56,1	55,0
Kötött felhasználású és központosított támogatások ²	–	0,5	0,5	0,5	1,3	3,5*	14,7	19,1	19,8	15,4	16,6
A kötött felhasználású és központosított támogatások aránya az összes önkormányzati közoktatási kiadáshoz képest (%)	0,0	0,4	0,3	0,2	0,6	1,3	4,6	5,2	4,8	3,5	3,2
A támogatások együttes aránya az összes önkormányzati közoktatási kiadáshoz képest (%)	58,5	56,2	53,9	44,3	40,6	53,1	55,5	54,4	56,0	59,5	58,2

Forrás: A költségvetés végrehajtásáról szóló törvények (Limbacher László számításai)

* Ezenkívül még a bérpolitikai intézkedéseknek is volt központosított előirányzata 1996-ban.

¹ Az önkormányzati és központi költségvetési intézmények pénzügyi beszámolóinak alapján, a nem állami oktatás adatai nélkül. A nevelési és pályaválasztási tanácsadás, a módszertani és egyéb feladatok nélkül. 1994-ig az alapfokú művészetoktatás nélkül. Az OM fejezeti kezelésű előirányzatai közül azok nélkül, amelyek nem jelennek meg a közoktatási intézmények pénzügyi beszámolóiban.

² Az OM fejezeti kezelésű előirányzatai nélkül, mivel azoknak csak részben a közoktatási intézmények a közvetlen felhasználói.

3.13. táblázat

Az önkormányzatok bevételeinek összetétele, 1994–2001 (%)

Bevétel	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Saját folyó bevételek	16,2	18,0	19,7	25,0	26,9	28,8	28,5	28,2
Ebből intézményi bevételek	8,4	8,4	8,4	7,8	8,1	8,1	n. a.	n. a.
Helyi adók	4,7	5,7	7,9	9,1	10,4	12,9	13,0	13,4
Átengedett bevételek (szja és gépjárműadó)	8,4	11,8	11,7	11,7	13,5	13,2	14,9	15,1
Felhalmozási és tőkebevételek	10,0	11,2	8,8	15,2	8,6	8,3	10,6	10,1
Állami támogatások	39,8	38,3	35,6	28,5	29,0	29,1	25,1	25,6
Ebből normatív támogatások	30,4	28,6	25,0	21,5	19,4	18,7	15,4	15,3
Egészségbiztosítási Alaptól átvett pénzeszközök	16,1	15,6	16,4	13,7	13,6	13,7	13,5	12,6
Egyéb átvett pénzeszközök, hitel stb.	9,5	5,1	7,8	5,9	8,4	6,8	7,4	8,4
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: Zárszámadási PM-adatok (Limbacher László összeállítása)

3.14. táblázat

Különböző forrásokból származó iskolai saját bevételek átlagos nagysága és előfordulásuk gyakorisága, 1999–2001

Forrás	Elyert összeg 1999 (e Ft)	Említés gyakori- sága (%)	Elyert összeg 2000 (e Ft)	Említés gyakori- sága (%)	Elyert összeg 2001 (e Ft)	Említés gyakori- sága (%)
Helyi közalapítvány, önkormányzati alapítvány	791,3	19,9	460,7	22,0	593,4	23,9
Megyei közoktatási, szakképzési közalapítvány	1 797,9	40,8	1 909,5	56,0	3 196,2	58,0
Más megyei vagy regionális fejlesztési alap	3 188,5	10,3	2 717,3	11,3	4 467,7	11,1
Országos állami intézmény, oktatási közalapítvány	1 937,6	23,6	1 780,4	27,7	2 032,5	30,7
Egyéb országos állami alapítvány	914,4	13,0	730,5	13,7	922,2	14,6
Európai Unió oktatási programok (magyar iroda is)	1 730,6	2,5	2 314,0	3,9	4 664,0	4,6
Egyéb külföldi pályázat	16 058,4	0,6	3 188,4	1,6	2 047,7	1,7
Magyarországi nem kormányzati pályázati források (pl. Soros Alapítvány)	1 078,0	11,8	1 788,8	8,0	3 071,5	6,5
Iskolai alapítványi befizetések	3 252,1	16,5	1 604,8	18,8	1 917,0	19,1
Bérbeadás (ingatlan, felszerelések)	1 157,7	43,0	1 329,4	45,0	1 402,5	44,4
Kollégiumi díj	3 890,9	2,6	4 176,4	2,4	4 100,8	2,4
Tandíjak	1 093,2	6,4	1 212,8	6,6	1 117,9	7,0
Térítéses tanfolyamok, szakkörök	2 973,6	10,3	2 748,0	11,1	30 001,5	10,8
Oktatási célú szolgáltatás szervezeteknek	5 781,1	2,0	4 880,2	2,2	4 585,4	2,3
Vállalkozási bevétel (tanműhely, tangazdaság)	12 490,1	3,9	15 033,0	3,6	14 822,9	3,5
Étkezési hozzájárulás	4 436,9	27,2	4 866,6	28,4	7 049,4	28,4
Szakképzési hozzájárulás (közvetlen vállalati, illetve vállalkozói befizetés formájában)	10 498,3	15,8	12 986,4	16,0	9 959,7	15,4
Egyéb saját bevétel (a pályázatokon kívül)	4 532,8	29,2	4 480,9	30,3	5 514,9	29,7

Forrás: Iskolai szintű adatfelvétel, 2001/2002

A feltett kérdés: „Kérem, sorolja fel, hogy az elmúlt 3 évben az alábbi pályázati források közül melyeken nyert támogatást intézményük!” illetve „Kérem, sorolja fel, hogy az elmúlt 3 évben az alábbi források közül melyből származott bevétele az iskolának!”

3.15. táblázat

A nem önkormányzati, nem állami oktatás normatív állami támogatásának alakulása *, 1992–2001 (millió Ft)

Megnevezés	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Óvoda	42,2	92,7	115,9	185,5	432,3	620,0	601,4	1 266,4	967,6	1 934,1
Alapfokú oktatás	328,1	690,2	987,5	1 166,8	2 000,6	2 978,4	3 679,8	5 169,6	5 885,6	7 839,1
Alapfokú művészeti oktatás	3,6	25,8	63,1	153,3	413,1	769,2	1 284,3	1 488,0	2 892,4	4 606,1
Speciális nevelési szükségletű gyermekek oktatása	7,6	22,6	38,3	51,6	106,8	114,2	205,7	296,6	406,1	632,5
Középfokú oktatás, szakképzés együtt	722,3	1 200,1	1 499,4	1 797,8	2 602,1	3 517,7	5 993,2	8 251,9	9 717,0	9 934,7
ebből gimnázium, szakközépiskola és szakiskolai elméleti képzés	577,3	1 023,8	1 404,7	1 692,6	2 422,5	3 353,6	5 275,3	7 228,8	8 613,2	8 514,7
ebből szakmunkásképzési, szakiskolai gyakorlati képzés	145,0	176,3	94,7	105,2	179,6	164,1	717,9	1 023,1	1 103,8	1 420,0
Két tannyelvű, nemzetiségi, etnikai oktatás	15,7	22,5	30,6	38,8	58,1	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Diákotthon**	361,5	514,6	666,3	790,8	1 298,1	1 162,7	866,8	1 129,0	1 746,1	1 753,4
Egyéb közoktatási hozzájárulás	–	–	–	–	–	–	–	–	440,5	2 644,8
Közoktatási normatív támogatás összesen	1 481,0	2 568,5	3 401,1	4 184,8	6 911,1	9 162,2	12 641,6	17 601,5	22 055,3	29 344,7
A normatív támogatások évenkénti alakulása (előző év = 100%)	–	173	132	123	165	133	138	139	125	133
Egyházi közoktatási kiegészítő támogatás	–	–	–	–	–	–	3149,6	6302,2	4982,1	6781,8

Forrás: OM- és BM-adatok; Költségvetési zárszámadási törvények (Limbacher László összeállítása)

* Az egyes évek között az áthúzódo kiutalások és elszámolások eredményezhetnek egyenetlenséget.

** 1996-ig a felsőoktatási diákotthonokkal együtt, 1997-től azok nélkül.

*** 1999-ben ehhez jött még 13 18 millió Ft-kötött felhasználású normatív támogatás (pl. a pedagógusok továbbképzésére).

3.16. táblázat

Az oktatási kiadások¹ aránya az önkormányzatok kiadásain belül fő kiadási típusonként, 1994–2001 (%)

Kiadások	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Folyó kiadások	71,0	73,0	71,1	67,0	67,5	70,4	69,2	68,4
Ebből oktatás ²	26,9	26,9	26,2	24,4	24,6	25,4	24,7	24,7
Fejlesztési kiadások	19,5	14,4	15,3	18,0	20,1	17,1	18,8	19,8
Ebből oktatás ³	2,8	1,8	2,0	1,9	1,9	1,8	1,7	1,8
Egyéb kiadások	9,5	12,6	13,6	15,0	12,4	12,5	12,0	11,8
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: PM- és OM-adatok (Limbacher László számításai)

¹ Valamennyi oktatási szakfeladat önkormányzatoknál jelentkező kiadása (a Függelék 3.12. táblázat 1. lábjegyzetében szereplőkkel együtt, kivéve a nem állami oktatást).

² Az összes önkormányzati oktatási kiadásból: a személyi juttatások, a munkaadókat terhelő járulékok és a dologi kiadások.

³ Az összes önkormányzati oktatási kiadásból: a felhalmozási és felújítási kiadások.

3.17. táblázat

A tanulók és a pedagógusok száma az alap- és középfokú oktatásban (ISCED 1, 2, 3) az Európai Unió és az EFTA országaiban, illetve néhány társult országban, 1999/00

Ország	Az ISCED 1, 2 és 3 szinten oktató összes pedagógus száma (1000 fő)	Az ISCED 1, 2 és 3 szinten oktató teljes munkaidőben foglalkoztatott pedagógusok száma (1000 fő)	Az ISCED 1, 2 és 3 szinten tanulók száma (1000 fő)	1000 tanulóra jutó összes pedagógus	1000 tanulóra jutó teljes munkaidőben foglalkoztatott pedagógus
Ausztria	101,5	93,9	1136,5	89,3	82,6
Belgium	192,7	172,0	1831,3	105,2	93,9
Bulgária	82,1	82,1	1083,8	75,8	75,8
Ciprus	8,7	8,6	127,6	68,2	67,4
Csehország	109,2	89,61	602,7	181,2	148,7
Dánia	82,5	73,7	810,3	101,8	91,0
Egyesült Királyság	710,0	582,4	12930,4	54,9	45,0
Észtország	20,6	19,1	240,3	85,7	79,5
Finnország	62,0	60,0	878,5	70,6	68,3
Franciaország	709,1	673,5	9813,3	72,3	68,6
Görögország	123,8	116,5	1384,1	89,4	84,2
Hollandia	227,6	177,6	2657,8	85,6	66,8
Írország	47,7	44,4	787,9	60,5	56,4
Izland	5,4	5,1	63,4	85,2	80,4
Lengyelország	614,3	522,5	7315,4	84,0	71,4
Lettország	51,0	49,6	639,3	79,8	77,6
Litvánia	33,8	27,9	401,4	84,2	69,5
Luxemburg	5,0	4,8	57,4	87,1	83,6
Magyarország	148,6	139,8	1502,8	98,9	93,0
Málta	5,4	n. a.	70,3	76,8	n. a.
Németország	817,6	677,9	11963,1	68,3	56,7
Norvégia	86,7	72,0	791,5	109,5	91,0
Olaszország	680,1	680,1	7240,7	93,9	93,9

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Ország	Az ISCED 1, 2 és 3 szinten oktató összes pedagógus száma (1000 fő)	Az ISCED 1, 2 és 3 szinten oktató teljes munkaidőben foglalkoztatott pedagógusok száma (1000 fő)	Az ISCED 1, 2 és 3 szinten tanulók száma (1000 fő)	1000 tanulóra jutó összes pedagógus	1000 tanulóra jutó teljes munkaidőben foglalkoztatott pedagógus
Portugália	152,7	n. a.	1642,2	93,0	–
Románia	237,4	225,1	3414,7	69,5	65,9
Spanyolország	459,8	435,3	5939,6	77,4	73,3
Svédország	129,4	117,7	1729,5	74,8	68,1
Szlovákia	72,5	66,9	981,1	73,9	68,2
Szlovénia	23,3	22,1	305,1	76,4	72,4
Albánia	34,8	34,8	646,9	53,8	53,8
Macedónia	19,7	18,6	348,6	56,5	53,4
EU-átlag	300,1	279,3	4053,5	81,6	73,7
Teljes átlag	195,3	182,5	2559,3	83,3	75,9
Magyarország az EU-átlag %-ában	–	–	–	121,2	126,1
Magyarország a teljes %-ában	–	–	–	118,7	122,6

Forrás: Key Data..., 2002

3.18. táblázat

Egy tanulócsoporthoz jutó tanulók száma az óvodákban és általános iskolákban az összes tagozaton megyék és régiók szerint, 1990/91 és 1999/00–2001/02

Régió, megye	Óvoda				Általános iskola			
	1990/91	1999/00	2000/01	2001/02	1990/91	1999/00	2000/01	2001/02
Budapest	23,9	22,2	21,7	20,9	24,3	21,1	20,9	20,9
Pest	25,3	24,9	21,6	21,3	23,6	21,1	21,0	20,8
Közép-Magyarország	24,4	23,3	21,7	21,1	24,0	21,1	21,6	20,8
Fejér	25,7	24,7	24,3	23,3	23,0	20,7	20,6	20,5
Komárom-Esztergom	24,1	23,7	22,3	21,4	21,3	20,2	19,8	19,2
Veszprém	23,9	23,2	22,2	21,4	21,9	19,2	19,2	19,1
Közép-Dunántúl	24,6	23,9	23,0	22,1	22,1	20,0	19,9	19,7
Győr-Moson-Sopron	23,1	22,1	21,7	20,7	21,7	18,8	18,0	17,1
Vas	24,4	23,7	22,8	22,1	22,2	19,1	17,0	15,4
Zala	23,9	22,3	21,9	21,2	22,0	19,0	18,8	18,8
Nyugat-Dunántúl	23,7	22,67	22,0	21,2	22,0	18,9	17,9	17,0
Baranya	24,4	23,9	23,5	22,5	21,5	19,9	19,8	19,7
Somogy	24,1	23,6	22,3	21,4	21,1	18,7	18,6	18,9
Tolna	23,9	21,9	21,4	20,7	22,6	19,4	19,2	18,9
Dél-Dunántúl	24,2	23,3	22,5	21,6	21,6	19,4	19,2	19,2
Borsod-Abaúj-Zemplén	25,2	25,0	24,1	23,5	21,2	19,9	19,6	19,1
Heves	24,1	23,7	23,5	23,1	22,0	19,3	19,0	18,6
Nógrád	22,3	22,0	21,8	21,0	21,5	18,8	18,8	18,7
Észak-Magyarország	24,4	24,1	23,6	23,0	21,4	19,5	19,3	18,9

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Régió, megye	Óvoda				Általános iskola			
	1990/91	1999/00	2000/01	2001/02	1990/91	1999/00	2000/01	2001/02
Hajdú-Bihar	25,8	24,9	24,3	23,3	22,9	21,8	21,5	21,1
Jász-Nagykun-Szolnok	24,4	24,0	23,2	22,4	23,8	21,6	21,5	21,4
Szabolcs-Szatmár-Bereg	23,9	26,6	26,2	25,6	21,6	20,2	20,0	19,7
Észak-Alföld	24,7	25,3	24,7	23,9	22,6	21,1	20,9	20,6
Bács-Kiskun	24,8	23,0	22,6	22,0	23,0	20,9	20,8	20,6
Békés	23,9	23,5	22,9	22,3	22,4	20,7	20,5	20,2
Csongrád	24,4	23,3	22,6	21,7	22,9	21,7	21,6	21,4
Dél-Alföld	24,4	23,3	22,7	22,0	22,8	21,1	20,9	20,7
Országos átlag	24,4	23,7	22,8	22,1	22,6	20,3	20,1	19,8

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002

3.19. táblázat

Egy tanulószoptra jutó tanulók száma a gimnáziumokban és szakközépiskolákban az összes tagozaton megyék és régiók szerint, 1990/91 és 1999/00–2001/02

Régió, megye	Gimnázium				Szakközépiskola			
	1990/91	1999/00	2000/01	2001/02	1990/91	1999/00	2000/01	2001/02
Budapest	32,8	29,5	29,2	28,6	32,3	28,5	27,2	26,0
Pest	28,6	30,5	30,4	29,4	28,8	27,2	26,4	25,4
Közép-Magyarország	32,1	29,8	29,5	28,8	31,7	28,2	27,1	25,9
Fejér	30,5	30,5	30,1	29,9	31,1	29,2	28,7	28,3
Komárom-Esztergom	28,9	29,8	31,0	30,1	26,9	27,3	26,2	25,2
Veszprém	30,8	31,0	31,1	31,1	31,5	30,0	27,5	27,2
Közép-Dunántúl	30,1	30,4	30,7	30,4	30,0	28,9	27,6	27,1
Győr-Moson-Sopron	31,5	29,0	29,3	29,8	28,4	28,9	28,2	27,0
Vas	28,1	28,4	27,7	27,6	29,0	28,9	28,7	27,6
Zala	29,0	29,8	30,1	30,2	30,6	29,4	29,2	27,5
Nyugat-Dunántúl	29,9	29,0	29,1	29,4	29,2	29,1	28,6	27,3
Baranya	31,2	30,2	30,4	30,9	28,1	28,8	28,5	26,8
Somogy	30,3	27,9	28,4	28,2	28,7	29,4	28,4	28,0
Tolna	27,7	28,3	28,1	27,0	30,2	27,5	26,3	24,5
Dél-Dunántúl	30,0	29,1	29,2	29,0	28,8	28,7	27,9	26,6
Borsod-Abaúj-Zemplén	32,0	31,8	32,2	32,4	31,4	29,5	28,7	27,5
Heves	31,2	30,2	30,9	31,1	33,6	29,7	29,4	29,1
Nógrád	27,0	27,9	26,7	26,5	27,2	25,6	25,4	24,1
Észak-Magyarország	30,9	30,8	30,9	31,0	31,3	29,0	28,4	27,4
Hajdú-Bihar	31,6	30,6	30,9	30,9	31,2	27,9	28,3	28,2
Jász-Nagykun-Szolnok	27,6	27,5	27,6	27,6	27,9	27,4	26,6	26,0
Szabolcs-Szatmár-Bereg	29,2	30,3	30,5	30,8	32,6	31,0	29,7	28,4
Észak-Alföld	29,8	29,7	29,9	30,1	30,5	28,7	28,2	27,6
Bács-Kiskun	29,2	29,5	29,5	29,7	29,0	29,7	29,2	28,0
Békés	28,7	28,2	26,4	25,0	28,5	27,8	27,5	26,6
Csongrád	31,8	29,5	29,3	28,9	30,1	28,7	28,2	28,1
Dél-Alföld	29,9	29,1	28,4	27,8	29,3	28,8	28,4	27,7
Országos átlag	30,7	29,7	29,6	29,3	30,5	28,7	27,9	26,9

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002

3.20. táblázat

Egy tanulócsoporthoz jutó tanulók száma a szakiskolákban és speciális szakiskolákban az összes tagozaton megyék és régiók szerint, 1990/91 és 1999/00–2001/02

Régió, megye	Szakiskola				Speciális szakiskola			
	1990/91	1999/00	2000/01	2001/02	1990/91	1999/00	2000/01	2001/02
Budapest	31,3	24,3	23,9	23,5	13,3	14,8	13,2	12,5
Pest	30,2	26,5	25,2	24,3	15,9	10,1	9,6	10,2
Közép-Magyarország	31,0	25,0	24,3	23,7	13,6	14,1	12,5	11,9
Fejér	31,4	29,2	28,7	28,4	14,6	10,2	12,0	12,3
Komárom-Esztergom	31,5	26,0	25,6	25,4	12,5	11,7	10,9	10,8
Veszprém	28,9	26,8	25,2	23,9	16,4	12,9	11,3	11,6
Közép-Dunántúl	30,5	27,3	26,4	25,8	14,2	11,7	11,3	11,6
Győr-Moson-Sopron	27,1	25,5	25,8	26,3	9,9	10,5	10,7	11,8
Vas	27,9	28,2	27,7	27,3	16,0	13,5	12,3	12,2
Zala	27,5	27,8	25,6	24,1	14,2	11,7	10,6	9,5
Nyugat-Dunántúl	27,5	26,8	26,3	25,9	12,3	11,5	11,6	11,2
Baranya	29,0	26,9	25,8	25,6	14,4	11,1	11,4	12,1
Somogy	29,5	25,3	25,2	25,7	19,8	17,2	15,7	14,8
Tolna	30,3	24,8	23,3	22,2	13,5	10,0	11,3	11,3
Dél-Dunántúl	29,5	25,7	24,8	24,5	16,5	12,0	12,3	12,7
Borsod-Abaúj-Zemplén	30,2	29,2	28,8	28,4	9,3	12,4	13,8	14,4
Heves	30,8	27,3	27,9	28,4	11,8		10,0	12,0
Nógrád	27,4	22,7	23,3	24,5	10,2	8,2	8,0	8,3
Észak-Magyarország	29,9	27,5	27,7	27,9	10,4	10,9	11,3	11,8
Hajdú-Bihar	30,6	28,9	28,0	27,3		10,5	11,1	12,2
Jász-Nagykun-Szolnok	28,6	26,3	25,9	25,5	16,8	14,3	12,1	12,3
Szabolcs-Szatmár-Bereg	31,3	29,0	28,8	28,6	10,8	12,9	12,5	13,0
Észak-Alföld	30,3	28,2	27,6	27,2	12,6	13,0	12,1	12,6
Bács-Kiskun	30,9	27,3	25,7	25,0	14,5	12,7	12,5	12,6
Békés	29,2	29,1	27,3	26,0	14,4	12,4	10,3	10,0
Csongrád	28,4	26,8	25,0	24,2		11,9	11,3	10,9
Dél-Alföld	29,6	27,7	26,0	25,1	14,5	12,4	11,4	11,2
Országos átlag	30,0	26,8	26,1	25,6	13,5	12,8	11,8	11,8

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002

3.21. táblázat

Az egy gyermekre, nappali tagozatos tanulóra jutó költségvetési kiadások alakulása képzési szintenként és programonként, 1990 és 2001 között (Ft)

Év	Óvodai intézmények	Általános iskolák	Szakközépiskola	Gimnázium	Szakközépiskola	Felsőfokú oktatás*
1990	41 267	40 962	52 577	60 029	70 384	216 149
1997	169 604			174 186		552 614
1998	201 913			203 195		569 236
1999	241 823			229 172		636 637
2000	264 086			248 848		768 858
2001	314 448			288 305		787 698

Forrás: OM-adatok

* Nappali tagozatra átszámított létszám alapján.

3.22. táblázat

Egy pedagógusra jutó tanulók száma az óvodákban és általános iskolákban az összes tagozaton megyék és régiók szerint 1990/91 és 1999/00–2001/02

Régió, megye	Óvoda				Általános iskola			
	1990/91	1999/00	2000/01	2001/02	1990/91	1999/00	2000/01	2001/02
Budapest	10,8	10,2	9,5	9,1	12,0	9,4	9,3	9,1
Pest	12,7	12,2	11,5	10,9	13,4	11,9	11,7	11,5
Közép-Magyarország	11,5	10,9	10,3	9,8	12,5	10,3	10,2	10,0
Fejér	12,0	11,9	11,2	10,6	13,7	12,3	12,0	11,6
Komárom-Esztergom	11,6	11,9	11,3	10,7	12,0	11,2	11,0	10,7
Veszprém	11,4	11,2	10,6	10,1	12,4	10,9	10,9	10,8
Közép-Dunántúl	11,7	11,6	11,6	10,5	12,8	11,5	11,3	11,1
Győr-Moson-Sopron	11,0	11,1	10,4	9,6	12,3	10,0	10,0	9,9
Vas	11,4	11,5	10,8	10,3	11,5	10,0	10,0	9,9
Zala	11,3	11,2	10,8	10,5	11,4	9,8	9,7	9,4
Nyugat-Dunántúl	11,2	11,2	10,6	10,1	11,8	10,0	9,9	9,8
Baranya	11,4	11,7	11,0	10,4	10,9	10,6	10,4	10,2
Somogy	11,3	11,5	11,1	10,6	11,2	10,2	10,0	9,8
Tolna	11,7	10,9	10,7	10,3	11,4	10,3	10,1	9,8
Dél-Dunántúl	11,4	11,4	10,9	10,4	11,1	10,4	10,2	9,9
Borsod-Abaúj-Zemplén	11,9	12,2	11,7	11,3	12,4	11,7	11,5	11,2
Heves	11,2	11,4	11,0	10,7	11,4	10,4	10,2	9,9
Nógrád	10,5	11,1	10,7	10,5	11,8	10,7	10,6	10,6
Észak-Magyarország	11,5	11,8	11,4	11,0	12,1	11,2	11,6	10,8
Hajdú-Bihar	12,5	12,1	11,7	11,4	12,2	11,4	11,2	11,0
Jász-Nagykun-Szolnok	11,6	12,1	11,6	11,2	12,8	12,3	12,1	11,7
Szabolcs-Szatmár-Bereg	11,4	13,2	13,0	12,8	12,3	11,6	11,4	11,2
Észak-Alföld	11,8	12,5	12,2	11,9	12,4	11,7	11,5	11,2
Bács-Kiskun	12,4	12,0	11,5	11,1	12,6	11,6	11,3	11,0
Békés	12,1	12,2	11,6	11,2	11,9	11,2	11,0	10,8
Csongrád	12,0	11,7	11,0	10,4	11,4	10,9	10,7	10,4
Dél-Alföld	12,2	11,9	11,4	10,9	12,0	11,3	11,6	10,7
Országos átlag	11,6	11,6	11,6	10,6	12,2	10,9	10,7	10,5

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002

3.23. táblázat

Egy pedagógusra jutó tanulók száma a gimnáziumokban és szakközépiskolákban az összes tagozaton megyék és régiók szerint 1990/91 és 1999/00–2001/02

Régió, megye	Gimnázium				Szakközépiskola			
	1990/91	1999/00	2000/01	2001/02	1990/91	1999/00	2000/01	2001/02
Budapest	15,3	13,3	12,4	11,7	18,0	14,6	14,1	13,7
Pest	11,1	20,1	17,1	13,4	17,1	16,5	15,9	15,4
Közép-Magyarország	14,4	14,6	13,3	12,1	17,9	14,9	14,4	14,0
Fejér	14,6	15,2	15,0	14,8	20,7	19,5	19,4	19,3
Komárom-Esztergom	13,7	15,9	15,5	15,0	15,4	18,8	17,3	15,9
Veszprém	13,3	12,7	13,5	14,5	18,2	17,1	15,3	14,9
Közép-Dunántúl	13,9	14,5	14,6	14,7	18,3	18,5	17,4	16,8
Győr-Moson-Sopron	13,9	15,5	15,1	14,9	15,9	13,5	13,4	13,2
Vas	12,6	14,7	13,9	12,7	16,4	15,7	14,6	13,8
Zala	12,9	13,7	13,4	13,4	15,0	16,3	16,0	15,4
Nyugat-Dunántúl	13,3	14,8	14,3	14,0	15,8	14,9	14,5	14,0
Baranya	13,0	13,9	13,4	12,8	15,9	17,8	16,2	15,1
Somogy	12,6	11,8	12,1	12,2	15,0	17,3	17,4	17,4
Tolna	12,5	15,8	14,9	13,5	13,9	16,2	15,6	15,3
Dél-Dunántúl	12,7	13,7	13,4	12,8	15,1	17,2	16,5	15,9
Borsod-Abaúj-Zemplén	15,0	15,4	14,7	14,3	17,1	16,0	15,4	15,0
Heves	13,7	14,3	13,2	12,4	17,2	15,8	16,1	16,6
Nógrád	13,1	16,7	15,0	13,6	15,9	14,6	14,7	14,9
Észak-Magyarország	14,4	15,3	14,4	13,7	17,0	15,7	15,5	15,4
Hajdú-Bihar	15,3	14,7	14,7	15,1	17,1	16,2	15,6	15,1
Jász-Nagykun-Szolnok	11,6	12,7	12,5	12,4	17,4	17,0	17,3	17,7
Szabolcs-Szatmár-Bereg	14,1	16,2	17,2	18,1	18,3	19,4	17,0	15,3
Észak-Alföld	13,9	14,6	14,9	15,4	17,6	17,4	16,5	15,8
Bács-Kiskun	14,5	13,4	13,7	14,0	18,9	18,0	16,4	15,1
Békés	11,6	13,9	13,7	13,5	17,5	17,7	17,1	16,4
Csongrád	13,7	13,4	12,5	11,8	16,8	14,7	14,9	15,2
Dél-Alföld	13,3	13,5	13,3	13,1	17,6	16,5	16,0	15,4
Országos átlag	13,9	14,5	13,9	13,3	17,2	16,1	15,5	15,0

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002

3.24. táblázat

Egy pedagógusra jutó tanulók száma a szakiskolákban és speciális szakiskolákban az összes tagozaton megyék és régiók szerint 1990/91 és 1999/00–2001/02

Régió, megye	Szakiskola				Speciális szakiskola			
	1990/91	1999/00	2000/01	2001/02	1990/91	1999/00	2000/01	2001/02
Budapest	18,8	14,4	15,5	16,8	21,0	13,9	11,1	8,8
Pest	18,3	14,5	14,2	13,9	20,4	10,1	8,0	7,6
Közép-Magyarország	18,7	14,4	15,1	15,8	20,9	13,4	10,5	8,5
Fejér	16,5	12,4	15,3	19,2	10,2	6,6	9,6	10,4
Komárom-Esztergom	18,5	13,7	14,1	14,3		5,5	6,6	7,2
Veszprém	15,3	15,2	15,7	16,0	12,3	9,1	7,9	7,2
Közép-Dunántúl	16,6	13,7	15,1	16,4	18,8	6,7	7,8	8,0
Győr-Moson-Sopron	16,9	13,7	13,9	13,9	39,5	8,5	7,7	7,3
Vas	19,2	14,3	15,5	16,9		6,2	6,7	7,2
Zala	17,0	16,8	18,9	21,4	14,2	7,4	7,6	8,8
Nyugat-Dunántúl	17,5	14,6	15,5	16,3	24,5	7,5	7,4	7,6
Baranya	16,0	11,1	13,4	16,8	20,2	10,0	10,0	10,1
Somogy	13,7	12,1	13,2	14,4	29,8	21,5	18,3	16,1
Tolna	16,9	17,0	16,6	16,1	13,5	10,0	11,3	11,3
Dél-Dunántúl	15,3	12,8	14,1	15,6	22,5	11,6	11,6	11,5
Borsod-Abaúj-Zemplén	16,7	14,3	15,0	15,8	14,0	9,7	7,6	6,9
Heves	18,2	15,2	15,7	16,3	15,7		10,0	12,0
Nógrád	15,7	13,7	12,8	11,5		9,8	6,7	4,9
Észak-Magyarország	17,0	14,4	14,9	15,3	37,4	9,7	7,6	6,5
Hajdú-Bihar	16,9	14,8	15,8	16,7		10,5	10,0	8,1
Jász-Nagykun-Szolnok	16,6	12,7	13,0	13,4	8,4	7,1	6,5	6,6
Szabolcs-Szatmár-Bereg	18,5	13,2	15,0	17,3	65,0	9,4	9,4	9,4
Észak-Alföld	17,3	13,5	14,7	15,9	17,8	8,8	8,8	8,4
Bács-Kiskun	16,8	14,0	15,0	16,6	9,9	8,2	8,1	8,1
Békés	17,0	14,4	14,8	15,2		12,4	11,1	10,0
Csongrád	16,7	16,3	15,8	15,4		8,8	8,5	7,6
Dél-Alföld	16,8	14,7	15,1	15,8	18,3	9,5	9,1	8,6
Országos átlag	17,2	14,0	14,9	15,8	20,9	9,9	9,6	8,3

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002

4. AZ OKTATÁSI RENDSZER ÉS A TANULÓI TOVÁBBHALADÁS

4.1. táblázat

Az egyes korcsoportokban az adott munkaerő-piaci státuszban lévő fiatalok százalékos megoszlása néhány OECD-országban, 2000

Ország	Korcsoport	Tanuló	Az oktatási rendszerből kilépett		
			Foglalkoztatott	Munkanélküli	Inaktív
Csehország	15–19	87,0	6,2	4,1	2,8
	20–24	23,1	58,9	9,3	8,7
	25–29	3,0	72,1	7,2	17,7
Dánia	15–19	86,8	9,4	1,2	2,5
	20–24	55,3	38,1	2,9	3,6
	25–29	32,4	60,0	1,9	5,7
Franciaország	15–19	94,9	1,7	1,8	1,6
	20–24	53,6	33,1	8,5	4,9
	25–29	11,4	70,3	9,1	9,2
Németország	15–19	88,5	6,4	1,4	3,7
	20–24	35,0	48,7	5,6	10,8
	25–29	13,5	68,5	5,8	12,2
Magyarország	15–19	85,1	6,5	2,1	6,3
	20–24	34,8	45,0	5,5	14,7
	25–29	9,1	63,4	5,3	22,1
Olaszország	15–19	78,2	9,6	4,9	7,3
	20–24	38,6	35,8	11,8	13,8
	25–29	18,4	56,4	9,9	15,3
Hollandia	15–19	80,4	15,8	1,2	2,6
	20–24	36,6	55,2	2,1	6,0
	25–29	5,5	82,6	2,5	9,4
Lengyelország	15–19	91,8	2,4	3,4	2,4
	20–24	45,2	27,7	18,9	8,2
	25–29	11,4	59,9	15,7	13,0

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Ország	Korcsoport	Tanuló	Az oktatási rendszerből kilépett		
			Foglalkoztatott	Munkanélküli	Inaktív
Svédország	15–19	85,8	9,1	1,9	3,3
	20–24	41,6	48,2	5,1	5,1
	25–29	22,9	70,2	3,2	3,8
Egyesült Királyság	15–19	70,0	19,7	5,6	4,7
	20–24	33,5	51,7	5,0	9,7
	25–29	13,3	70,6	3,6	12,5
OECD-országok átlaga	15–19	79,9	11,5	2,9	5,6
	20–24	37,2	46,5	6,9	9,4
	25–29	13,3	68,5	5,7	12,5

Forrás: Education at a Glance, 2002

4.2. táblázat

A tanulók aránya korévenként a korcsoport létszámához viszonyítva az összes (felnőttképzés is) és csak a nappali tagozaton, 1998/99 és 2001/02 (%)

Korév	1998/99		2001/02	
	Nappali		Összes	
12	99,4	100,0	99,4	100,0
13	97,9	100,0	97,9	100,0
14	99,0	97,7	99,0	97,7
15	95,8	96,0	95,9	96,3
16	92,0	90,4	92,5	91,4
17	72,9	83,4	75,4	85,5
18	57,2	66,4	62,9	72,1
19	41,0	49,3	49,0	58,3
20	31,0	36,4	39,9	46,1
21	n. a.	27,2	n. a.	37,0
22	n. a.	20,2	n. a.	30,8
23	n. a.	12,8	n. a.	23,9
24	n. a.	7,6	n. a.	19,0
25	n. a.	4,5	n. a.	16,4

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002 és Sugár András számításai

4.3. táblázat

Óvodások, tanulók és hallgatók száma korévenként az összes képzési szinten a nappali és a felnőttoktatásban, 2001/02

Korév/ képzés	Közoktatás								
	Iskoláskor előtti	Alapfokú				Középfokú			
		Óvoda	Általános iskola			Speciális szak- iskola	Szakiskola	Szak- közép- iskola	Gimná- zium
			El.-E.2	1-4. évf.	5-8. évf. (gimn. is)					9-10. évf.
(ISCED 0)	(ISCED 1)		(ISCED 2)		(ISCED 3C)	(ISCED 3A/3B)			
3	68 602								
4	88 433								
5	100 012								
6	80 490	125	29 325						
7	4 669	350	107 609	2					
8	79	222	114 954	40					
9		127	119 185	771					
10		61	87 777	37 315					
11		52	12 360	110 869					
12		38	3 303	116 848	72				
13		27	1 082	124 387	158	2	283	245	365
14		30	510	81 670	182	201	8 514	21 235	18 749
15		22	313	16 383	213	1 032	23 602	44 767	39 763
16		10	97	4 988	209	1 645	28 553	44 903	39 605
17		2	25	1 339	121	1 616	28 129	40 991	37 325
18			10	492	53	1 007	18 940	27 918	20 488
19			16	277	41	573	8 692	12 992	5 667
20			3	105		284	4 285	6 177	3 215
21			8	64		144	1 943	3 494	2 550
22			2	46		53	932	2 577	2 532
23			11	54		31	507	2 306	2 544
24			9	35		25	298	2 401	2 632
25			14	43		18	500	3 144	2 748
26			14	30			162	2 231	2 533
27			5	35			161	1 873	2 094
28			16	26			126	1 433	1 680
29			11	34			51	1 225	1 531
30-34			33	73			250	3 918	5 268
35-39			50	37			181	1 832	2 668
40 év felett			57	44			258	1 126	1 633
Összesen	342 285	1 066	476 799	496 007	1 049	6 631	126 367	226 788	195 590

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Korév/ képzés	Közoktatás			Felsőoktatás				Összesen
	Középfok utáni			Felsőfokú			Doktori	
	Nem felsőfokú	Akkreditált iskola-rendszerű felsőfokú szakképzés		Főiskolai szintű alap- és kiegészítő alapképzés	Egyetemi szintű alap- és kiegészítő alapképzés	Szak-irányú továbbképzés	PhD DLA	
		középiskolában	felsőoktatási intézményben					
(ISCED 4)	(ISCED 5B)		(ISCED 5A)			(ISCED 6)		
3								68 602
4								88 433
5								100 012
6								109 940
7								112 630
8								115 295
9								120 083
10								125 153
11								123 281
12								120 261
13								126 549
14								131 091
15								126 095
16		14						120 024
17	75	28		130	86			109 867
18	10 484	1 119	475	7 573	6 164			94 723
19	16 641	2 173	1 243	17 930	14 203			80 448
20	11 586	1 489	1 111	23 543	15 454	4		67 256
21	6 308	692	618	25 084	15 556	82		56 543
22	3 351	310	293	22 194	16 123	592	13	49 018
23	1 941	155	180	16 664	13 515	1 096	355	39 359
24	1 174	58	122	12 953	10 152	1 644	848	32 351
25	2 150	51	96	10 436	6 762	1 900	1 116	28 978
26	732	22	57	8 946	4 685	1 934	1 010	22 356
27	584	18	60	7 219	3 239	1 606	713	17 607
28	435	22	32	5 747	2 076	1 406	469	13 468
29	420	15	28	5 192	1 623	1 513	350	11 993
30–34	1 537	51	76	16 333	3 966	4 373	949	36 827
35–39	970	34	33	7 845	1 787	3 427	448	19 312
40 év felett	1 164	55	51	7 502	2 556	4 981	759	20 186
Összesen	59 552	6 306	4 475	195 291	117 947	24 558	7 030	2 287 741

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002 és Sugár András számításai

4.4. táblázat

Óvodások, tanulók és hallgatók száma korévenként az összes képzési szinten, csak nappali tagozaton, 2001/02

Korév/ képzés	Közoktatás								
	Iskoláskor előtti	Alapfokú				Középfokú			
		Óvoda	Általános iskola			Speciális szak- iskola	Szakiskola	Szak- közép- iskola	Gimnázium
			E1.-E.2	1–4. évf.	5–8. évf. (gimn. is)					9–10. évf.
(ISCED 0)	(ISCED 1)		(ISCED 2)		(ISCED 3C)	(ISCED 3A/3B)			
3	68 602								
4	88 433								
5	100 012								
6	80 490	125	29 325						
7	4 669	350	107 609	2					
8	79	222	114 954	40					
9		127	119 185	771					
10		61	87 777	37 315					
11		52	12 360	110 869					
12		38	3 303	116 848	72				
13		27	1 082	124 387	158	2	283	245	365
14		30	510	81 670	182	201	8 514	21 235	18 749
15		22	306	16 229	213	1 032	23 554	44 760	39 550
16		10	87	4 358	209	1 645	28 490	44 771	39 065
17		2	15	799	121	1 579	28 062	40 416	35 907
18			4	149	53	1 007	18 849	25 030	17 811
19			1	58	41	573	8 582	8 631	2 421
20						284	4 192	2 706	309
21						144	1 872	899	109
22						53	841	356	60
23						31	419	80	24
24						25	135	42	6
25						18	158	62	7
26									
27									
28									
29									
30–34									
35–39									
40 év felett									
Összesen	342 285	1 066	476 518	493 495	1 049	6 594	123 951	189 233	154 383

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Korév/ képzés	Közoktatás		Felsőoktatás				Összesen	
	Középfok utáni		Felsőfokú			Doktori		
	Nem felsőfokú	Akkreditált iskola- rendszerű felsőfokú szakképzés	Főiskolai szintű alap- és kiegészítő alapképzés	Egyetemi szintű alap- és kiegészítő alapképzés	Szak- irányú tovább- képzés	PhD, DLA		
								középfokolában	felsőoktatási intézményben
(ISCED 4)	(ISCED 5B)	(ISCED 5A)			(ISCED 6)			
3							68 602	
4							88 433	
5							100 012	
6							109 940	
7							112 630	
8							115 295	
9							120 083	
10							125 153	
11							123 281	
12							120 261	
13							126 549	
14							131 091	
15							125 666	
16		14					118 649	
17	75	28		97	86		107 187	
18	9 950	1 106	471	6 733	6 050		87 213	
19	15 216	2 123	1 226	15 410	13 818		68 100	
20	9 965	1 448	1 056	18 376	14 846		53 182	
21	4 905	661	545	17 695	14 681	18	41 529	
22	2 145	292	230	13 569	14 622	22	12	32 202
23	835	133	117	7 600	11 489	28	298	21 054
24	232	35	61	3 862	7 897	29	705	13 029
25	199	27	34	2 015	4 557	12	905	7 994
26			16	1 032	2 769	7	766	4 590
27			20	572	1 652	12	530	2 786
28			6	388	879	9	340	1 622
29			6	213	655	8	234	1 116
30–34			13	569	1 066	32	515	2 195
35–39			2	228	236	52	217	735
40 év felett			7	272	137	51	291	758
Összesen	43 522	5 867	3 810	88 631	95 440	280	4 813	2 030 937

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002 és Sugár András számításai

4.5. táblázat

Népességprognózis néhány fiatal korosztályt tekintve, 1995–2020

Év	5–9	10–14	15–19	20–24
1995	622 789	662 634	862 775	761 455
1996	621 327	646 343	818 107	806 819
1997	623 298	633 832	779 246	842 162
1998	621 338	628 884	738 846	865 665
1999	616 445	628 742	701 171	875 918
2000	610 990	630 017	668 804	848 456
2001	599 475	628 687	652 598	802 063
2002	578 051	630 021	639 609	771 891
2003	556 654	627 348	633 979	738 183
2004	536 256	621 714	633 076	705 118
2005	514 544	615 098	633 503	675 331
2006	499 263	601 992	631 238	659 667
2007	491 217	580 397	632 377	646 224
2008	489 051	558 878	629 571	640 301
2009	490 668	538 405	623 866	639 243
2010	496 531	516 667	617 228	639 625
2011	500 572	501 404	604 155	637 403
2012	504 847	493 373	582 597	638 582
2013	508 260	491 218	561 111	635 819
2014	510 931	492 843	540 672	630 154
2015	512 069	498 712	518 966	623 557
2016	512 231	502 761	503 732	610 532
2017	511 937	507 103	495 803	589 303
2018	511 819	510 648	493 817	568 378
2019	511 714	513 512	495 684	548 695
2020	511 759	514 908	501 854	527 895

Forrás: Habclicsek László számításai, 2001. november

4.6. táblázat

Az érettségizettek és felvételizők összefoglaló adatai, 1990–2002 (ezer fő)

Megnevezés	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000*	2001	2002**
Gimnázium nappali tagozatán	24,1	24,6	26,7	31,1	31,0	31,2	32,1	32,7	33,7	32,0	32,2	32,5	33,5
Gimnáziumban összesen	27,2	27,5	29,3	34,2	34,4	34,6	41,4	36,4	37,7	36,3	37,1	38,0	40,0
Szakközépiskola nappali tagozatán	28,9	29,6	33,0	37,6	37,6	39,1	41,3	42,9	43,9	41,9	40,0	37,9	36,0
Szakközépiskolában összesen	40,6	41,0	42,2	46,3	45,8	49,9	51,5	53,8	53,3	50,4	52,1	50,9	50,0
Nappali tagozaton összesen	53,0	54,2	59,6	68,6	68,6	70,3	73,4	75,6	77,7	74,0	72,2	70,4	69,5
Érettségizett a 18 éves népesség %-ában	36,9	35,9	32,8	36,2	37,9	40,4	44,5	48,7	52,7	53,6	52,4	54,5	n. a.
Felsőfokú intézménybe jelentkezett (nappali)	46,8	48,9	59,1	71,5	79,4	86,5	79,4	81,9	81,1	85,5	82,9	84,4	89,0

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Megnevezés	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000*	2001	2002**
Felsőfokú intézménybe felvettek (nappali)	16,8	20,3	24,0	28,0	29,8	35,1	38,4	40,9	43,6	44,5	45,5	49,9	52,5
Felvettek a jelentkezők %-ában	36,0	41,6	40,6	39,2	37,5	40,5	50,0	50,0	53,8	52,1	54,9	59,1	59,1
Felvettek a nappali tagozaton az érettségizettek %-ában	31,7	37,5	40,3	40,8	43,4	50,0	52,3	54,1	56,2	60,2	63,0	70,8	75,5
Nappali tagozatos hallgatók a 18–22 éves népesség %-ában	8,5	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	11,9	12,9	14,1	15,3	17,5	19,0	24,7	n. a.

Forrás: Magyar statisztikai évkönyv. 1990–2001, KSH; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási Évkönyv 2001/2002; Oktatási adatok 2002/2003, KSH

* A 2000. tanévre vonatkozó adatok a 98%-os felmérés és a trend alapján becsültek az OM által.

** Előzetes adat.

4.7. táblázat

A 6 és 8 évfolyamos gimnáziumokba járók száma és aránya (csak nappali tagozaton) a gimnáziumban továbbtanulókon belül, 1993/94–1999/00, valamint 2001/02 és 2002/03 (%)

Tanév	Gimnáziumban továbbtanulók száma	Hat- és nyolcosztályos gimnáziumokban tanuló			A szerkezetváltó gimnáziumokban tanuló nyolcadikosok aránya az összes gimnáziumban továbbtanulókhöz viszonyítva (%)
		nyolcadikosok	hetedikesek	hatodikosok	
1993/94	34 897	2 550	4 780	1 966	7
1994/95	35 183	5 190	7 048	3 004	15
1995/96	33 159	7 356	8 775	3 461	22
1996/97	32 793	8 727	9 616	3 750	27
1997/98	33 814	9 599	10 158	4 094	28
1998/99	34 867	10 334	11 293	4 033	30
1999/00	36 119	11 374	10 884	4 038	31
2000/01	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	–
2001/02	38 325	10 135	9 961	3 871	26
2002/03	n. a.	9 925	9 964	4 005	–

Forrás: OM oktatási statisztikái; Sugár András számításai; OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai; Oktatási adatok 2002/2003, KSH

4.8. táblázat

A 6 és 8 osztályos gimnáziumok 5–8. évfolyamos osztályai és tanulólétszámai, 1991/92–2002/03

Megnevezés	Iskolák száma	Tanulók száma					Osztályok száma					
		5.	6.	7.	8.	Összesen	5.	6.	7.	8.	Összesen	
1991/92	6 osztályos	21	–	–	.	.	.	.	.	.	.	.
	8 osztályos	45	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	Összesen	–	1621	538	1186	416	3761	55	18	39	13	125
1992/93	6 osztályos	54	–	–	2254	1089	3343	–	–	74	29	103
	8 osztályos	47	1746	1341	533	113	3733	60	48	18	4	130
	Összesen	–	1746	1341	2787	1202	7076	60	48	92	33	233
1993/94	6 osztályos	86	–	–	3317	1978	5295	–	–	113	66	179
	8 osztályos	68	2669	1966	1463	572	6670	91	69	49	20	229
	Összesen	–	2669	1966	4780	2550	11965	91	69	162	86	408
1994/95	6 osztályos	126	–	–	4800	3606	8406	–	–	168	124	292
	8 osztályos	88	3363	3004	2248	1584	10199	120	103	79	54	356
	Összesen	–	3363	3004	7048	5190	18605	120	103	267	178	648
1995/96	6 osztályos	150	–	–	5717	5138	10855	–	–	196	179	375
	8 osztályos	97	3727	3461	3058	2218	12464	128	123	105	78	434
	Összesen	–	3727	3461	8775	7356	23319	128	123	301	257	809
1996/97	6 osztályos	168	–	–	6110	5697	11807	–	–	210	195	405
	8 osztályos	99	4029	3750	3506	3030	14315	136	128	123	105	492
	Összesen	–	4029	3750	9616	8727	26122	136	128	333	300	897
1997/98	6 osztályos	173	–	–	6392	6073	12465	–	–	225	210	435
	8 osztályos	103	3854	4094	3766	3526	15240	135	138	128	125	526
	Összesen	–	3854	4094	10158	9599	27705	135	138	353	335	961
1998/99	6 osztályos	188	–	–	7242	6580	13822	–	–	253	232	485
	8 osztályos	106	4033	3913	4051	3754	15751	140	137	138	131	546
	Összesen	–	4033	3913	11293	10334	29573	140	137	391	363	1031
1999/00	6 osztályos	191	–	–	7015	7346	14361	–	–	243	254	497
	8 osztályos	106	3986	4038	3869	4028	15921	138	139	135	138	550
	Összesen	–	3986	4038	10884	11374	30282	138	139	378	392	1047
2000/01*		280	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	29000	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	1000
2001/02	6 osztályos	186	–	–	6170	6420	12590	–	–	210	221	431
	8 osztályos	107	3917	3871	3791	3715	15294	135	134	132	132	533
	Összesen	–	3917	3871	9961	10135	27884	135	134	342	353	964
2002/03**	6 osztályos		–	–	6064	6091	12155	–	–	201	206	407
	8 osztályos		3950	4005	3900	3834	15689	134	133	131	133	531
	Összesen		3950	4005	9964	9925	27844	134	133	332	339	938

Forrás: OM oktatási statisztikái; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 1999/2000; OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai; Oktatási adatok 2002/2003, KSH

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

** Előzetes adatok.

4.9. táblázat

A különböző gimnáziumi programok férőhelyszámának alakulása megyénként a kezdő évfolyamokon, 2000 és 2001

Megye	2000			2001			2001/2000 (%)			Összesen
	Évfolyamok száma			Évfolyamok száma			Évfolyamok száma			
	4	6	8	4	6	8	4	6	8	
Bács-Kiskun	1 620	403	154	1 472	400	275	0,91	0,99	1,79	0,99
Baranya	1 835	253	150	1 715	196	144	0,93	0,77	0,96	0,92
Békés	2 039	139	149	1 810	184	157	0,89	1,32	1,05	0,92
Borsod-Abaúj-Zemplén	1 986	511	180	2 112	379	187	1,06	0,74	1,04	1,00
Budapest	8 414	2 114	950	7 315	2 105	1 113	0,87	1,00	1,17	0,92
Csongrád	1 572	184	117	1 612	164	93	1,03	0,89	0,79	1,00
Fejér	999	152	98	1 019	148	122	1,02	0,97	1,24	1,03
Győr-Moson-Sopron	1 646	241	233	1 500	321	246	0,91	1,33	1,06	0,98
Hajdú-Bihar	2 004	402	62	1 872	454	70	0,93	1,13	1,13	0,97
Heves	1 239	70	95	937	61	153	0,76	0,87	1,61	0,82
Jász-Nagykun-Szolnok	1 606	28	170	1 729	55	171	1,08	1,96	1,01	1,08
Komárom-Esztergom	1 229	278	108	1 072	262	106	0,87	0,94	0,98	0,89
Nógrád	634	88	106	561	91	123	0,88	1,03	1,16	0,94
Pest	2 230	526	456	2 057	603	501	0,92	1,15	1,10	0,98
Somogy	1 062	164	75	1 108	124	80	1,04	0,76	1,07	1,01
Szabolcs-Szatmár-Bereg	2 607	36	149	2 748	104	171	1,05	2,89	1,15	1,08
Tolna	739	119	90	581	144	124	0,79	1,21	1,38	0,90
Vas	844	26	96	899	24	100	1,07	0,92	1,04	1,06
Veszprém	1 326	286	128	1 200	223	121	0,90	0,78	0,95	0,89
Zala	825	119	53	829	131	54	1,00	1,10	1,02	1,02
Összesen/változás	36 456	6 139	3619	34 148	6 173	4 111	0,94	1,01	1,14	0,96

Forrás: KIFIR 2000. és 2001. évi adatbázisa

4.10. táblázat

A szakközépiskolákban a 13–15. évfolyamon (nappali tagozaton) tanulók számának változása, 1995/96–1999/00, és 2001/02

Tanév	Létszám (fő)	Növekedés (előző év = 100%)	Növekedés (1995/96 = 100%)
1995/96	24 132	100,0	100,0
1996/97	33 271	137,9	137,9
1997/98	39 398	118,4	163,3
1998/99	46 230	117,3	191,6
1999/00	50 199	108,6	208,0
2000/01	n. a.	n. a.	n. a.
2001/02	61 781	–	256,0

Forrás: OM oktatási statisztikái; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002 alapján Garami Erika számításai

4.11. táblázat

Az általános iskolát végzettek száma és a továbbtanulók aránya, 1985/86–1999/00 és 2001/02

Tanév	8 osztályt végzett (fő)	Gimnázium (%)	Szakközépiskola (%)	Szakmunkásképző (%)	Gép- és gyorsíró iskola (%)	Egészségügyi szakiskola (%)	Speciális szakiskola épek részére (%)	Összes továbbtanuló (%)
1985/86	130992	20,8	26,0	43,8	1,4	1,4	–	93,6
1986/87	131219	20,7	27,0	43,5	1,7	1,3	–	94,2
1987/88	134223	21,1	26,7	44,2	1,4	1,4	–	94,8
1988/89	149640	20,1	27,4	44,5	1,6	1,4	–	95,0
1989/90	170891	20,4	27,0	42,7	1,7	1,5	–	93,3
1990/91	164616	21,1	27,5	42,0	1,6	1,3	n. a.	93,4
1991/92	158912	21,6	28,9	39,2	1,3	0,9	n. a.	91,9
1992/93	151295	23,3	30,1	36,6	1,0	0,8	3,9	95,7
1993/94	144203	24,2	31,8	35,5	0,9	0,6	4,5	97,5
1994/95	136900	25,7	32,6	35,2		5,3		98,8
1995/96	122359	27,1	33,7	34,2		4,3		99,3
1996/97	120561	27,2	34,4	31,9		3,6		97,1
1997/98	116711	29,0	35,5	30,8		2,6		97,9
1998/99	113654	30,7	38,0	24,6		2,5		95,8
1999/00	114302	31,6	39,0	22,9		2,4		95,9
2001/02	118200	32,4	37,9	24,4		1,3*		96,0

Forrás: OM oktatási statisztikái; OM Statisztikai tájékoztató, Középfokú oktatás 1999/2000; OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Könyvesi Tibor és Garami Erika számításai

* A nem épek részére.

4.12. táblázat

A kilencedik évfolyamosok száma a gimnáziumokban és szakközépiskolákban (nappali tagozaton), 1985/86–2002/03

Tanév	Gimnázium ¹	Szakközépiskola ¹	Összesen
1985/86	27 246	34 058	61 304
1986/87	27 162	35 429	62 591
1987/88	28 321	35 838	64 159
1988/89	30 078	41 001	71 079
1989/90	34 862	46 141	81 003
1990/91	36 334	47 605	83 939
1995/96	35 290	45 576	80 866
1996/97	36 143	46 772	82 915
1997/98	37 304	47 091	84 395
1998/99	38 394	48 474	86 868
1999/00	39 537	49 647	89 184
2000/01*	40 713	49 854	90 567
2001/02	42 050	50 343	92 393
2002/03**	42 622	50 170	94 256

Forrás: OM oktatási statisztikái; OM Statisztikai tájékoztató, Középfokú oktatás 1999/2000; OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Könyvesi Tibor és Garami Erika számításai; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/02; Oktatási adatok 2002/2003, KSH

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

** Előzetes adatok.

¹ 1997-ig a 0. és első évfolyamosok, 1997-től a 9. évfolyamosok száma. 1990/1991-től tartalmazza (visszaszámolva) a 6/8 évfolyamos gimnáziumok 9. évfolyamos tanulóit is.

4.13. táblázat

A középfokon tanulók számának alakulása nappali tagozaton programonként, 1985/86–2002/03

Tanév	Gimnázium	Gimnázium kisgimnáziummal	Szakközépiskola	Szakiskola	Összes (kisgimnáziummal)
1985/86	105 794	105 794	130 155	189 622	425 571
1986/87	105 194	105 194	131 517	188 251	424 962
1987/88	105 976	105 976	133 618	189 983	429 577
1988/89	108 440	108 440	139 740	199 784	447 964
1989/90	116 317	116 317	157 075	215 027	488 419
1990/91	123 425	123 425	168 352	222 835	514 612
1991/92	130 378	134 139	178 911	222 382	535 432
1992/93	136 729	143 805	186 183	212 293	542 281
1993/94	138 198	150 163	192 388	199 203	541 754
1994/95	140 352	158 957	196 965	185 975	541 897
1995/96	140 884	164 203	208 415	172 599	545 217
1996/97	140 867	166 989	220 528	158 361	545 878
1997/98	141 402	169 107	227 243	143 911	540 261
1998/99	142 196	171 769	234 430	128 203	534 402
1999/00	145 210	175 492	241 369	117 038	533 899
2000/01*	149 500	178 500	239 300	120 330	538 130
2001/02	154 383	182 267	238 300	123 951	544 518
2002/03**	158 664	186 508	239 876	123 341	549 725

Forrás: OM oktatási statisztikái; OM Statisztikai tájékoztató, Középfokú oktatás 1999/2000; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002; Oktatási adatok 2002/2003, KSH

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

** Előzetes adatok.

4.14. táblázat

A középfokú oktatási intézmények kínálata a program típusa szerint, megyénként, 2001

Megye	Négy év- folyamos gimnázium	Szak- közép- iskola	Szakiskola	Összesen	Négy év- folyamos gimnázium (%)	Szak- közép- iskola (%)	Szakiskola (%)
Budapest	7 315	11 576	4 883	23 774	31	49	21
Zala	829	1 769	1 031	3 629	23	49	28
Borsod-Abaúj-Zemplén	2 112	4 042	2 653	8 807	24	46	30
Heves	937	1 834	1 227	3 998	23	46	31
Csongrád	1 612	2 876	2 135	6 623	24	43	32
Pest	2 057	2 955	2 409	7 421	28	40	32
Baranya	1 715	1 814	1 725	5 254	33	35	33
Hajdú-Bihar	1 872	3 023	2 399	7 294	26	41	33
Békés	1 810	2 184	2 027	6 021	30	36	34
Szabolcs-Szatmár-Bereg	2 748	2 676	2 831	8 255	33	32	34
Vas	899	1 609	1 359	3 867	23	42	35
Győr-Moson-Sopron	1 500	2 778	2 386	6 664	23	42	36
Fejér	1 019	2 065	1 747	4 831	21	43	36
Nógrád	561	971	912	2 444	23	40	37
Jász-Nagykun-Szolnok	1 729	2 849	2 817	7 395	23	39	38
Veszprém	1 200	1 880	1 946	5 026	24	37	39

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Megye	Négy év- folyamos gimnázium	Szak- közép- iskola	Szakiskola	Összesen	Négy év- folyamos gimnázium (%)	Szak- közép- iskola (%)	Szakiskola (%)
Bács-Kiskun	1 472	2 928	2 802	7 202	20	41	39
Tolna	581	1 096	1 208	2 885	20	38	42
Somogy	1 108	1 770	2 209	5 087	22	35	43
Komárom-Esztergom	1 072	2 100	2 572	5 744	19	37	45
Összesen	34 148	54 795	43 278	132 221	26	41	33

Forrás: KIFIR 2001. évi adatbázisa

4.15. táblázat

A nappali tagozaton szakképzettséget szerzett fiatalok száma a különböző szintű programok szerint, 1990 és 2001 között

Év	Szakközépiskolában és technikumban	Érettségizettséghez nem kötött szakképzett- séget szerzett**	Érettségizettséghez kötött szakképzettséget szerzett***	Akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szak- képzettséget szerzett
1990	28 903	57 831	4 668	–
1997	42 913	46 868	10 126	–
1998	43 930	42 866	11 249	–
1999	41 936	38 992	11 255	–
2000*	40 000	n.a.	n.a.	554
2001	37 945	14 070	34 326	1081

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002

* A 2000. tanévre vonatkozó adatok a 98%-os felmérés és a trend alapján becsültek az OM által.

** Szakmunkásvizsgát tett tanulók (a szakmunkásvizsgát tett felnőtt dolgozók számát nem tartalmazza) és szakiskolát eredményesen végeztek 1999-ig, 2001-ben középiskolai végzettséghez nem kötött OKJ-szakmákban és a szakiskolában hagyományos szakmákban végeztek.

*** 1999-ig technikus képesítő vizsgát tettek, 2001-ben középiskolai végzettséghez kötött OKJ-szakmákban – az akkreditált felsőfokú OKJ-szakmákban végeztek kivételével – szakmai vizsgát tettek és szakközépiskolában hagyományos szakmákban végeztek.

4.16. táblázat

OKJ-s szakképzési programok belépési feltételei, 2002

Belépési feltétel	N	%
Befejezett iskolai végzettséget nem igényel	37	4,6
8 osztály	152	18,7
8 osztály + szakmai előképzettség	24	3,0
10 évfolyam	94	11,6
10 évfolyam és szakmai képzettség	32	3,9
Középiskola utolsó évfolyama (fizikai képesítést nyújt)	59	7,3
Középiskola utolsó évfolyama vagy érettségi (szellemi képesítést nyújt)	225	27,7
Érettségi + szakmai előképzettség	46	5,7
Érettségi vagy érettségi + szakmai előképzettség	91	11,2
Érettségizettséghez kötött felsőfokú szakképzetés	39	4,8
Felsőfok	13	1,6
Összesen	812	100,0

Forrás: OM honlapja

4.17. táblázat

Általános iskolai felnőttoktatással foglalkozó intézmények és tanulók száma, 1970/71 és 2001/02 között

Tanév	Iskola	Tanuló
1970/71	451	21 275
1980/81	307	15 627
1990/91	161	12 528
1995/96	82	5 402
1996/97	66	4 099
1997/98	58	3 165
1998/99	54	3 387
1999/00	58	3 146
2001/02	57	2 793

Forrás: OM oktatási statisztikái; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002 alapján Garami Erika számításai

4.18. táblázat

A középfokú esti és levelező képzésben tanulók életkor szerinti megoszlása, 2001/02

Életkor	Esti		Levelező	
	fő	%	fő	%
15	23	0,3	66	0,1
16	239	2,8	563	0,8
17	992	11,6	3 868	5,5
18	1 445	16,8	6 497	9,3
19	1 446	16,8	7 667	11,0
20	1 120	13,0	7 584	10,9
21	782	9,1	6 948	10,0
22	575	6,7	6 800	9,8
23	430	5,0	5 563	8,0
24	324	3,8	4 021	5,8
25	258	3,0	3 236	4,6
26–30	532	6,2	9 388	13,5
31–40	309	3,6	5 927	8,5
41 és idősebb	112	1,3	1 577	2,2
Összesen	8 587	100,0	69 705	100,0

Forrás: OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Könyvesi Tibor és Garami Erika számításai

4.19. táblázat

A bölcsődei nevelés alapvető adatai, 1990 és 1997–2000

Év	Intézmények	Férőhelyek	100 bölcsődésre jutó férőhely	Beíratott gyerekek	Gondozók száma	Az egy gondozóra jutó gyerekek száma
1990	1003	50 250	13,7	40 825	9 929	4,1
1997	559	26 956	8,4	30 762	5 580	5,5
1998	565	26 947	8,8	33 209	5 678	5,9
1999	549	26 071	8,8	31 983	5 548	5,8
2000	532	24 965	8,7	29 561	5 335	5,5

Forrás: Magyar statisztikai évkönyv 1991; 1998–2001, KSH

4.20. táblázat

Az óvodák alapadatai, 1990/91 és 2001/02 között

Megnevezés	1990/91	1998/99	1999/2000	2001/02	Változás 2001/02 (1990 = 100%)
3–5 éves népességből óvodás gyermek, %	85,5	86,5	87,8	86,4	101,1
Óvodák (feladatellátási helyek) száma	4718	4701	4643	4633	98,2
Férőhelyek száma, ezer fő	385,0	369,5	366,2	353,8	91,9
Pedagógusok száma, fő	33 635	32 235	31 653	32 327	96,0
Óvodás gyermekek száma, ezer fő	391,1	376,1	366,9	342,3	87,5
100 férőhelyre jutó gyermekek száma	102	101	100	97	95,1
Csoportok száma	16 161	15 784	15 479	15 502	96,6
Egy csoportra jutó gyerekszám	24,4	24,0	23,7	22,8	93,4
Egy pedagógusra jutó gyerekszám	11,6	10,9	11,6	10,6	91,4

Forrás: Magyar statisztikai zsebkönyv '98, KSH; Magyar statisztikai évkönyv 2001, KSH

4.21. táblázat

A 3–6 évesek beíratási arányai az iskola előtti nevelési intézményekben és az iskolákban az OECD-országokban életévek szerint, 2000 (%)

Ország	Beíratási arány az iskola előtti ellátásban				Beíratási arány az alapfokú iskolai ellátásban			
	3 évesek	4 évesek	5 évesek	6 évesek	3 évesek	4 évesek	5 évesek	6 évesek
Ausztrália	16,4	50,1	32,5	0,0	0,0	1,6	68,7	100,5
Ausztria	39,3	79,6	89,4	32,7	0,0	0,0	0,0	62,5
Belgium	98,2	99,2	97,8	4,8	0,0	0,0	1,2	94,7
Csehország	54,9	81,0	98,0	47,2	0,0	0,0	0,1	52,8
Dánia	71,8	90,6	96,6	95,6	0,0	0,0	0,0	4,4
Egyesült Királyság	53,9	100,0	0,1	0,0	0,0	0,0	99,9	98,9
Finnország	33,9	41,9	49,6	72,7	0,0	0,0	0,0	1,0
Franciaország	100,7	101,9	100,0	1,4	0,0	0,0	1,4	100,3
Görögország	0,0	57,6	87,1	0,0	0,0	0,0	2,9	99,5
Hollandia	0,1	99,5	98,5	0,0	0,0	0,0	0,0	99,5
Írország	2,9	2,0	1,2	0,0	0,3	49,0	99,4	101,2
Izland	86,9	90,9	92,5	0,1	0,0	0,0	0,3	98,8
Japán	59,8	94,9	96,1	0,0	0,0	0,0	0,0	102,1
Kanada	0,0	39,9	88,4	0,0	0,0	0,0	0,0	101,9
Korea	9,7	25,1	43,2	0,0	0,0	0,0	1,1	92,4
Lengyelország	23,3	33,3	40,9	96,7	0,0	0,0	0,0	0,7
Magyarország	68,6	89,2	97,1	73,5	0,0	0,0	0,0	37,2
Németország	54,8	81,4	83,8	65,0	0,0	0,0	0,0	48,9
Norvégia	70,9	78,1	81,2	1,1	0,0	0,0	0,0	99,3
Olaszország	97,6	97,3	97,4	2,8	0,0	0,0	2,1	97,5
Portugália	55,9	72,2	81,6	3,2	0,0	0,0	0,0	101,4
Spanyolország	79,6	93,5	100,5	0,1	0,0	0,0	0,0	101,5
Svájc	7,0	30,7	83,1	65,1	0,1	0,3	0,7	35,4
Svédország	68,0	72,8	75,8	96,4	0,0	0,0	0,0	4,3
Szlovákia	56,1	70,3	81,5	34,2	0,0	0,0	0,0	n. a.
Törökország	0,0	0,0	18,9	0,0	0,0	0,0	5,5	86,1

Forrás: Education Policy Analysis, 2002

4.22. táblázat

Az óvodai jelentkezés elutasításának legjellegzetesebb és leggyakoribb okai az intézményvezetői válaszok tükrében, 2001 (%)

Azok jelentkezését utasítják el	Választotta	Nem választotta
Akiknek a szülei nem dolgoznak	46	54
Akiknek az édesanyja kisebb testvérrel otthon van	58	42
Akiknek otthon is biztosítva van a fejlődése/fejlesztése	18	82
Akik csak félnapos ellátást igényelnek	5	95
Akik fiatalabbak (3-4 évesek)	38	62
Akik másik óvodai körzethez tartoznak	31	69
Akik nem beszélnek jól magyarul	–	100
Akik súlyosan fogyatékosak	16	84
Akiknek a családjáról (testvérek óvodáztatása kapcsán) rossz tapasztalatokat szereztek	–	100

Forrás: Vágó, 2002b

4.23. táblázat

Bölcsőde, óvoda, napközi otthon igénybevétele a 10 évnél fiatalabb gyermeket (is) nevelő háztartásoknál, 2001

Megnevezés	N						(%)		
	Mind- egyik	Nem mind- egyik	Egyik sem, mert nincs ilyen szol- gáltatás	Egyik- sem, mert drága	Egyik sem egyéb okból	Egyik sem együtt	Mind- egyik	Nem mind- egyik	Egyik sem
<i>Háztartásfő végzettsége</i>									
Alapfokú	68 214	29 641	3 869	14 909	49 406	68 184	0,41	0,18	0,41
Szakmunkás	149 650	36 207	5 606	16 273	95 266	117 145	0,49	0,12	0,39
Érettségi	85 650	14 189	1 911	6 239	47 583	55 733	0,55	0,09	0,36
Felsőfokú	47 531	8 904	462	1 802	31 023	33 287	0,53	0,10	0,37
<i>Család helyzete*</i>									
<i>Halmazottan</i>									
hátrányos helyzetű	5 340	7 438	671	3 909	3 950	8 530	0,25	0,35	0,40
Hátrányos helyzetű	48 903	25 702	2 810	11 967	37 870	52 647	0,38	0,20	0,42
<i>Megfelelő</i>									
társadalmi helyzetű	277 201	52 329	8 214	22 718	168 595	199 527	0,52	0,10	0,38
<i>Kedvező</i>									
társadalmi helyzetű	20 115	3 472	153	629	12 962	13 744	0,54	0,09	0,37
<i>Lakóhely</i>									
Község	120 255	46 097	9 101	18 920	91 401	119 422	0,42	0,16	0,42
Város	174 114	36 056	2 747	14 973	92 684	110 404	0,54	0,11	0,35
Budapest	57 190	6 788	0	5 330	39 292	44 622	0,53	0,06	0,41

Forrás: Család változóban 2001

* Halmazottan hátrányos helyzetű egy család, ha három vagy több gyerek él benne, nincs egy középfokú végzettség-gel rendelkező családtag sem, nincs foglalkoztatott a családban, magát szegénynek minősíti, a lakás az összeíró minősítése szerint szegényes. Hátrányos helyzetű egy család, ha az előző kritériumokból legalább három egyidejűleg fennáll.

4.24. táblázat

Az általános iskolai oktatás alapvető adatai, 1960/61, 1970/71, 1980/81, 1990/91 és 1997/98–2002/03

Tanév	Tanuló	Főállású pedagógus	Osztály	Kezdő évfolyamos
1960/61	1 408 535	58 672	47 717	234 888
1970/71	1 144 070	65 772	44 877	144 424
1980/81	1 197 777	80 701	47 721	176 536
1990/91	1 166 076	96 791	52 675	129 920
1997/98	973 401	89 238	48 119	133 366
1998/99	973 326	89 570	48 314	131 763
1999/00	969 755	89 424	47 813	127 274
2000/01*	957 850	89 750	47 845	122 580
2001/02	944 244	90 294	47 865	117 689
2002/03**	930 287	89 029	46 547	117 148

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Alapfokú oktatás 1999/2000; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002; Oktatási adatok 2002/2003, KSH

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

** Előzetes adat.

Megjegyzés: Nappali tagozat, a gyógypedagógiai általános iskolai képzéssel együtt.

4.25. táblázat

A fajlagosok alakulása az általános iskolákban, 1990/91 és 2002/03 között

Év	Egy iskolára				Egy osztályteremre	
	Egy osztályteremre jutó tanulók száma	Egy osztályra	Egy pedagógusra	Egy osztályteremre jutó osztályok száma		
1990/91	313,2	23,4	22,4	12,0	1,0	
1995/96	246,5	19,0	20,2	10,6	0,9	
1997/98	245,4	18,7	20,2	10,9	0,9	
1998/99	247,6	18,5	20,1	10,9	0,9	
1999/00	248,8	18,5	20,3	10,8	0,9	
2000/01*	247,2	22,0	20,0	10,7	1,1	
2001/02	245,1	21,9	19,8	10,5	1,1	
2002/03	n. a.	n. a.	20,0	10,5	n. a.	

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Alapfokú oktatás 1999/2000; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002 alapján Garami Erika számításai; Oktatási adatok 2002/2003, KSH

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

Megjegyzés: Az adatok a nappali tagozatra vonatkoznak, a gyógypedagógiai általános iskolai képzéssel együtt. Iskola alatt (az átszámítás során) a feladatellátási hely értendő. Egyrészt, mert ez felel meg legjobban (az általános iskolák esetében) a korábbi intézményfoglalomnak, másrészt, mert csak erre vonatkozóan vannak adatok 1990/1991-től, valamint becslés a 2000/2001. tanévre.

A korábbi Jelentés kötetekhez képest az adatokat a következőképpen számoltuk át: csak a nappali (nem felnőttoktatásban) tanuló gyerekeket vettük számításba, és őket viszonyítottuk az osztálytermek, osztályok valamint a pedagógusok létszámához. Annyi torzítás lehet az adatokban a valósághoz képest, hogy míg valamint a pedagógusok létszámához. Annyi torzítás lehet az adatokban a valósághoz képest, hogy míg a tanulókat csak a nappali (nem felnőttoktatási) tagozatról vettük, addig az osztálytermek, osztályok, valamint a tanárok létszámában mindenki benne van, függetlenül attól, hogy milyen tagozatról van szó. Kivettünk néhány oszlopot is, mert azokra az évekre nem álltak rendelkezésünkre azok az adatok (csak nappali tagozatos gyerekek létszáma), amelyek alapján a számítások konzekvensen elvégezhetőek lettek volna.

4.26. táblázat

Az általános iskolai programot (vagy azt is) folytató intézmények főbb jellemzői iskolanagyság szerint, 1999/00 és 2001/02

Iskolanagyság	1999/00			2001/02		
	Iskolák száma	Aránya	Átlagos osztálylétszám	Iskolák száma	Aránya	Átlagos osztálylétszám
20 fő alatt	175	4,7	9,2	116	3,4	8,8
21–100	738	20,0	12,4	579	16,9	11,1
101–200	974	26,4	18,4	936	27,3	16,6
201–300	511	13,8	20,6	503	14,7	19,5
301–500	752	20,3	22,7	737	21,5	22,1
501–800	494	13,4	24,4	479	14,0	23,8
801–1000	44	1,2	25,5	59	1,7	23,9
1001–1200	6	0,2	26,1	10	0,3	23,5
1201–2014	2	0,1	24,0	4	0,1	23,6
Összesen/átlag	3696	100,0	21,4	3423	100,0	18,2

Forrás: OM 1999/2000. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Szalay Lászlóné számításai; OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

4.27. táblázat

Általános iskolák, tanulók, pedagógusok száma, aránya fenntartók szerint, 2001/02

Megnevezés	Intézmény	Intézmény, %	Feladat-ellátási hely, db	Tanuló, fő	Tanuló, %	Pedagógus, fő	Pedagógus, %	Tanuló/pedagógus
Települési önkormányzat	2 893	84,5	3 289	815 884	86,2	76 175	84,4	10,7
Megyei önkormányzat	197	5,8	214	46 774	4,9	5 654	6,3	8,3
Központi költségvetés	99	2,9	108	38 770	4,1	3 661	4,1	10,6
Egyház	144	4,2	150	35 671	3,8	3 602	4,0	9,9
Alapítvány, magánszemély	66	1,9	67	6 758	0,7	852	0,9	7,9
Egyéb	24	0,7	24	3 180	0,3	350	0,4	9,1
Összesen	3 423	100,0	3 852	947 037	100,0	90 294	100,0	10,5

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002

4.28. táblázat

A nappali tagozatos általános iskolai oktatás területi adatai, 1990/91 és 2001/02 között

Régió, megye	Tanulók száma				Tanulók aránya a népességhez viszonyítva
	1990/91	1999/00	2000/01*	2001/02	
Budapest	191 018	137 260	130 445	128 950	7,4
Pest	39 941	99 606	101 920	101 968	9,4
Közép-Magyarország	230 959	236 866	232 365	230 918	8,2
Fejér	51 335	43 593	43 150	42 406	9,9
Komárom-Esztergom	25 747	31 011	30 735	30 468	9,6
Veszprém	46 693	36 719	36 035	35 235	9,4
Közép-Dunántúl	123 775	111 323	109 920	108 109	9,6
Győr-Moson-Sopron	50 817	39 841	38 870	38 282	8,8
Vas	31 322	25 002	24 915	24 569	9,1
Zala	35 246	27 653	27 160	26 407	8,8
Nyugat-Dunántúl	117 385	92 496	90 945	89 258	8,9
Baranya	45 696	38 160	37 810	37 228	9,2
Somogy	74 306	32 404	32 280	31 763	9,4
Tolna	29 624	24 621	24 250	23 466	9,4
Dél-Dunántúl	149 626	95 185	94 340	92 457	9,3
Borsod-Abaúj-Zemplén	92 070	80 788	79 960	78 461	10,5
Heves	37 071	30 500	30 240	29 797	9,1
Nógrád	106 437	20 688	20 540	20 541	9,3
Észak-Magyarország	235 578	131 976	130 740	128 799	9,9
Hajdú-Bihar	66 257	59 463	58 860	57 655	10,4
Jász-Nagykun-Szolnok	36 910	42 569	42 360	41 832	10,0
Szabolcs-Szatmár-Bereg	51 702	67 160	66 870	65 558	11,1
Észak-Alföld	154 869	169 192	168 090	165 045	10,6
Bács-Kiskun	61 911	54 760	54 100	53 396	9,8
Békés	45 173	38 313	37 910	37 281	9,3
Csongrád	46 800	39 644	39 440	38 981	9,1
Dél-Alföld	153 884	132 717	131 450	129 658	9,4
Összesen	1 166 076	969 755	957 850	944 244	9,3

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Régió, megye	Osztályok száma**			
	1990/91	1999/00	2000/01*	2001/02
Budapest	7 966	6 524	6 380	6 204
Pest	4 669	4 738	4 830	4 924
<i>Közép-Magyarország</i>	12 635	11 262	11 210	11 128
Fejér	2 253	2 134	2 115	2 093
Komárom-Esztergom	1 751	1 543	1 560	1 590
Veszprém	2 152	1 914	1 880	1 842
<i>Közép-Dunántúl</i>	6 156	5 591	5 555	5 525
Győr-Moson-Sopron	2 367	2 127	2 180	2 246
Vas	1 421	1 319	1 460	1 599
Zala	1 608	1 460	1 440	1 410
<i>Nyugat-Dunántúl</i>	5 396	4 906	5 080	5 255
Baranya	2 147	1 930	1 915	1 905
Somogy	1 820	1 729	1 730	1 683
Tolna	1 318	1 266	1 255	1 245
<i>Dél-Dunántúl</i>	5 285	4 925	4 900	4 833
Borsod-Abaúj-Zemplén	4 407	4 078	4 090	4 116
Heves	1 698	1 586	1 590	1 603
Nógrád	1 183	1 109	1 100	1 105
<i>Észak-Magyarország</i>	7 288	6 773	6 780	6 824
Hajdú-Bihar	2 926	2 738	2 735	2 743
Jász-Nagykun-Szolnok	2 149	1 982	1 970	1 956
Szabolcs-Szatmár-Bereg	3 488	3 322	3 320	3 329
<i>Észak-Alföld</i>	8 563	8 042	8 025	8 028
Bács-Kiskun	2 715	2 626	2 615	2 598
Békés	2 033	1 853	1 850	1 846
Csongrád	2 064	1 835	1 830	1 828
<i>Dél-Alföld</i>	6 812	6 314	6 295	6 272
Összesen	52 135	47 813	47 845	47 865

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Régió, megye	Pedagógusok száma**			
	1990/91	1999/00	2000/01*	2001/02
Budapest	16 097	14 615	14 420	14 229
Pest	8 232	8 423	8 680	8 931
<i>Közép-Magyarország</i>	24 329	23 038	23 100	23 160
Fejér	3 774	3 590	3 630	3 700
Komárom-Esztergom	3 097	2 793	2 810	2 855
Veszprém	3 801	3 362	3 320	3 276
<i>Közép-Dunántúl</i>	10 672	9 745	9 760	9 831
Győr-Moson-Sopron	4 185	3 987	3 930	3 869
Vas	2 744	2 503	2 490	2 476
Zala	3 115	2 825	2 800	2 801
<i>Nyugat-Dunántúl</i>	10 044	9 315	9 220	9 146
Baranya	4 234	3 641	3 660	3 692
Somogy	3 438	3 172	3 210	3 257
Tolna	2 612	2 388	2 390	2 402
<i>Dél-Dunántúl</i>	10 284	9 201	9 260	9 351
Borsod-Abaúj-Zemplén	7 507	6 915	6 980	7 050
Heves	3 282	2 945	2 980	3 015
Nógrád	2 153	1 951	1 950	1 949
<i>Észak-Magyarország</i>	12 942	11 811	11 910	12 014
Hajdú-Bihar	5 477	5 237	5 240	5 273
Jász-Nagykun-Szolnok	3 991	3 477	3 510	3 575
Szabolcs-Szatmár-Bereg	6 131	5 793	5 820	5 860
<i>Észak-Alföld</i>	15 599	14 507	14 570	14 708
Bács-Kiskun	4 949	4 747	4 800	4 870
Békés	3 816	3 421	3 430	3 444
Csongrád	4 156	3 639	3 700	3 770
<i>Dél-Alföld</i>	12 921	11 807	11 930	12 084
Összesen	96 791	89 424	89 750	90 294

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002

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

** Nappali és felnőttoktatás.

4.29. táblázat

Tanév eleji létszám az általános iskolákban évfolyamonként, 1990/91–1999/00 és 2001/02
(általános iskolai felnőttoktatás és gyógypedagógiai oktatás nélkül)

Tanév	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1990/91	125 665	123 804	127 388	129 934	148 869	154 853	159 432	160 702	–	–
1991/92	126 258	120 672	123 177	127 664	132 263	146 850	151 559	152 770	–	–
1992/93	129 852	120 780	120 058	123 419	129 722	130 838	143 927	145 570	–	–
1993/94	125 679	123 813	119 931	120 023	125 160	128 187	128 134	138 489	–	–
1994/95	126 032	120 097	122 908	120 034	121 948	124 557	126 038	123 680	–	–
1995/96	123 997	120 779	119 519	123 036	121 835	121 196	122 583	121 861	–	–
1996/97	124 544	118 662	119 814	119 422	124 619	121 161	119 438	118 338	–	–
1997/98	127 214	119 077	117 845	119 852	121 036	124 031	119 315	115 171	297	159
1998/99	125 875	121 613	118 250	117 832	121 515	120 669	122 097	115 180	1005	212
1999/00	121 424	120 653	121 012	118 218	119 599	121 090	119 135	118 146	694	630
2000/01*	116 784	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
2001/02	112 144	120 044	114 750	119 510	118 319	115 512	107 757	105 367	281	248

Forrás: OM oktatási statisztikái; OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

* Lannert Judit becslése

4.30. táblázat

Az általános iskolai első osztályos tanulók korcsoport szerinti összetétele, 1991/92–1999/00 és 2001/02

Tanév	6 évesnél fiatalabb	6 éves	7 éves	8 éves	9 éves és idősebb	Összesen
1991/92	6 645	103 377	13 938	1 804	494	126 528
1992/93	5 777	106 763	15 160	1 730	422	129 852
1993/94	4 463	102 959	16 115	1 734	408	125 679
1994/95	3 511	102 686	17 606	1 818	412	126 038
1995/96	2 699	99 851	18 867	1 795	785	123 997
1996/97	2 375	100 328	19 614	1 785	442	124 544
1997/98	2 297	101 846	20 630	1 954	487	127 214
1998/99	2 066	98 514	22 696	2 099	500	125 875
1999/00	1 612	94 257	22 983	2 077	495	121 424
2001/02	1 217	71 251	35 577	3 694	405	112 144
2001/02*	–	28 795	74 868	7 509	972	112 144

Forrás: OM oktatási statisztikái; OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika és Könyvesi Tibor számításai

* Az új statisztikai adatfelvétel szerinti bontás. A lényeges eltérés oka, hogy korábban a tanévhez, illetve a beiskolázással kapcsolatos időpontokhoz volt igazítva a korév, jelenleg pedig naptári év szerint történik a felmérés.

4.31. táblázat

Az általános iskolák jellemzői a beiskolázás stratégiája szerint, 2002 (%)

Megnevezés	A beiskolázásnál szempont, hogy odajár-e testvér, szülő hozzáállása	Előfordul felvételi elbeszélgetés	Csak területi szempont van a beiskolázásnál
<i>Intézmény telephelye</i>			
Főváros	11,61	17,05	3,65
Megyei jogú város, megyeszékhely	24,48	14,10	28,69
Egyéb város	35,93	33,44	27,69
Község, nagyközség	27,98	35,41	39,97
Összesen	100,00	100,00	100,00
<i>Fenntartó</i>			
Állami szerv	4,17	2,35	2,51
Megyei/fővárosi önkormányzat	4,81	2,35	2,51
Települési/kerületi önkormányzat	77,88	80,00	77,42
Fenntartói társulás	6,73	2,35	10,75
Egyházi	0,96	7,06	1,79
Felsőoktatási intézmény	–	1,18	0,36
Közalapítvány	–	1,18	–
Alapítvány	0,32	1,18	0,72
Gazdálkodó szervezet	0,32	–	–
Helyi önkormányzati társulás	4,81	2,35	3,58
Összesen	100,00	100,00	100,00
N (iskolák száma)	312	85	279

Forrás: A Tanulói munkaterhek vizsgálat, 2002 adatai alapján Lannert Judit számításai

4.32. táblázat

Buktatás és értékelés Európában

Ország	Értékelés formája	Buktatás
Belgium	Osztályzás év végi vizsgák alkalmával, szöveges értékelés egy-egy oktatási szakasz/ciklus végén.	Maximum egy-két alkalommal oktatási ciklus/szakasz végén.
Dánia	Írásban történő szöveges értékelés minden év végén. Kötelező oktatás 9.	10. évfolyamán (utolsó két év) vizsgák, amikre osztályzatot kapnak.
Németország	Első két és végén szöveges értékelés, utána osztályzatok.	Van.
Spanyolország	Formája nincs meghatározva. Ciklus/szakasz végén vizsgák, amire érdemjegyet kapnak a tanulók.	Ciklus és szakasz végén lehetséges.
Franciaország	Vizsgák és tesztek vannak, amikre a tanulók százalékokat kapnak, s ennek megfelelően értékelik őket.	Ciklus és szakasz végén lehetséges.
Hollandia	Szöveges értékelés kötelező.	Van.
Ausztria	Osztályzattal.	Van.
Portugália	Osztályzattal.	Kivételes esetekben lehetséges.
Finnország	A kötelező oktatás első 7 évében lehet szövegesen és osztályzattal is értékelni, ezután az osztályzás kötelező.	Van.
Svédország	3 fokú skálán osztályoznak, amit átfogó szöveges értékelés egészít ki.	Nincs.
Norvégia	A 6. évfolyamtól kezdődően az értékelés része az osztályzás. Alapfokon átfogó szöveges értékelés van, amit kísérhet az értékelés más formája is.	Nincs.
Anglia	Folyamatos értékelés, alapfokon szöveges formában.	Nincs.

Forrás: Key Data..., 2002; Eurydice adatbázisa

4.33. táblázat

Az osztályismétlők aránya évfolyamonként az általános iskolákban (nappali tagozat), 1990/91–1999/00 és 2001/02 (%) (előző tanév végi adatok)

Tanév	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1990/91	4,8	2,8	2,5	2,8	4,2	3,8	2,8	0,4	–	–
1991/92	4,5	2,6	2,3	2,5	4,2	3,6	2,8	0,5	–	–
1992/93	4,3	2,3	2,0	2,1	3,6	3,6	2,6	0,5	–	–
1993/94	4,5	2,1	1,8	1,9	3,3	3,2	2,6	0,4	–	–
1994/95	4,3	2,2	1,6	1,7	3,2	3,2	2,5	0,5	–	–
1995/96	4,0	1,9	1,6	1,7	3,1	3,2	2,4	0,5	–	–
1996/97	3,9	2,0	1,5	1,6	2,8	3,1	2,5	0,5	–	–
1997/98	3,9	1,9	1,5	1,7	2,9	3,0	2,5	0,6	1,0	0,6
1998/99	4,0	1,8	1,5	1,6	2,9	3,1	2,3	0,5	1,5	1,4
1999/00	3,9	1,9	1,4	1,5	2,8	2,9	2,4	0,5	5,9	0,3
2000/01	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
2001/02	4,7	2,4	1,7	1,7	3,2	3,4	2,8	0,8	4,3	0,0

Forrás: OM oktatási statisztikái; OM 1999/2000. és 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

4.34. táblázat

Az általános iskolát a tanköteles kor végéig befejező tanulók a 16 éves népesség százalékában, 1990/91–1999/00 (%) (előző tanév végi adatok)

Tanév	14 éves korig	15 éves korig	16 éves korig	Összesen	8 általánosnál alacsonyabb végzettséggel kilépők (fő)
1990/91	81,4	9,3	3,2	93,9	10 300
1991/92	81,0	9,4	3,1	93,5	12 400
1992/93	81,5	9,7	3,3	94,5	10 000
1993/94	81,4	10,7	4,0	96,1	6 800
1994/95	79,9	12,0	4,1	96,0	6 600
1995/96	79,7	12,7	4,4	96,8	5 000
1996/97	78,3	13,7	4,5	96,5	5 200
1997/98	76,7	13,9	4,6	95,2	5 000
1998/99	80,6	12,1	3,5	96,2	5 100
1999/00	78,8	12,9	3,3	95,0	6 400

Forrás: Magyar statisztikai évkönyv 2000, KSH; OM oktatási statisztikái

Megjegyzés: 2001-re még nincsenek számítások.

4.35. táblázat

A különböző típusú középfokú képzésre jelentkezők és bejutottak aránya az általános iskola településtípusa szerint, 2001 (%)

Felvétel/jelentkezés helye	Budapest	Megye- székhely	Egyéb város	Község	Összes	N
<i>Ahova felvették</i>						
4 évfolyamos gimnázium	39	34	30	21	29	26 506
Szakközépiskola	48	44	43	43	44	40 610
Szakiskola	13	22	27	36	27	25 572
Összesen	100	100	100	100	100	92 688
<i>Ahova jelentkezett</i>						
4 évfolyamos gimnázium	40	37	31	21	30	30 231
Szakközépiskola	48	44	44	45	45	45 448
Szakiskola	12	19	25	34	25	25 476
Összesen	100	100	100	100	100	101 155

Forrás: KIFIR 2001. évi adatbázisa

4.36. táblázat

Az általános iskola befejezése után a középfokra első körben sikeresen, illetve sikertelenül pályázók aránya a megcélzott program és az általános iskola helye szerint, 2001

Megnevezés	Nem vették fel	Felvették	Átlag
<i>Középfokú program típusa</i>			
4 évfolyamos gimnázium	0,24	0,30	0,30
Szakközépiskola	0,36	0,46	0,45
Szakiskola	0,40	0,24	0,25
Összesen	1,00	1,00	1,00
<i>Általános iskola típusa</i>			
Budapest	0,18	0,14	0,14
Megyei jogú város, megyeszékhely	0,27	0,18	0,19
Egyéb város	0,24	0,30	0,30
Község	0,30	0,38	0,37
Összesen	1,00	1,00	1,00
<i>Általános iskola megyéje</i>			
Budapest	0,18	0,13	0,14
Baranya	0,03	0,03	0,03
Bács-Kiskun	0,05	0,06	0,06
Békés	0,03	0,04	0,04
Borsod-Abaúj-Zemplén	0,12	0,07	0,07
Csongrád	0,03	0,03	0,03
Fejér	0,05	0,05	0,05
Győr-Moson-Sopron	0,04	0,05	0,05
Hajdú-Bihar	0,08	0,06	0,06
Heves	0,03	0,03	0,03
Komárom-Esztergom	0,02	0,04	0,03
Nógrád	0,01	0,02	0,02
Pest	0,10	0,10	0,10

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Megnevezés	Nem vették fel	Felvették	Átlag
Somogy	0,02	0,03	0,03
Szabolcs-Szatmár-Bereg	0,10	0,07	0,07
Jász-Nagykun-Szolnok	0,04	0,05	0,05
Tolna	0,02	0,03	0,03
Vas	0,01	0,03	0,03
Veszprém	0,02	0,04	0,04
Zala	0,02	0,03	0,03
Összesen	1,00	1,00	1,00
N	8 399	97 999	106 398
%	0,08	0,92	1,00
<i>Életkor (2000) (%)</i>			
14	0,67	0,83	0,82
15	0,21	0,14	0,14
16	0,08	0,03	0,03
17	0,03	0,01	0,01
18	0,01	0,00	0,00

Forrás: KIFIR 2000. és 2001. évi adatbázisa

4.37. táblázat

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

A középiskolába lépés ideje	1995	1999	2002
4. osztály után	10	7	5
6. osztály után	16	16	18
8. osztály után	46	61	65
10. osztály után	9	7	0
18 éves koráig járjon egy iskolába	7	1	6
Nem tudja	12	8	7

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

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

4.38. táblázat

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

A középfokú program típusa	1999	2002
Gimnázium	19	23
Szakközépiskola	44	50
Szaktanulmányi/szakiskola	8	10
Nincs jelentősége annak, hogy ki milyen iskolában tanul tovább	19	12
Nem tudja, válaszhiány	10	5

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 1999 és 2002

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

4.39. táblázat

Az osztályok száma programonként a középfokú oktatásban, 1985/86–2002/03 (nappali, nem felnőttoktatás)

Tanév	Gimnázium	Kisgimnáziumi osztályok száma	Összes osztály	Szak-közép-iskola	Szak-munkás-képző	Gép- és gyorsíró iskola	Egészség-ügyi szakiskola	Speciális szakiskola épek részére	Összesen
1985/86	3 331	–	4 101	6 309	276	160	–	14 177	
1986/87	3 379	–	4 187	6 312	275	158	–	14 311	
1987/88	3 463	–	4 312	6 367	268	162	–	14 572	
1988/89	3 568	–	4 515	6 564	266	169	–	15 082	
1989/90	3 793	–	5 037	6 909	242	191	–	16 172	
1990/91	3 988	–	5 452	7 199	220	196	23	17 078	
1991/92	4 211	125	4336	5 874	7 036	201	195	238	17 755
1992/93	4 409	233	4642	6 201	6 648	161	166	589	18 174
1993/94	4 476	408	4884	6 497	6 182	131	134	747	18 167
1994/95	4 579	648	5227	6 771	5 824	125	115	743	18 157
1995/96	4 662	809	5471	7 292	5 490	103	72	644	18 263
1996/97	4 800	897	5697	7 720	5 088	81	41	533	18 213
1997/98	4 866	961	5827	8 016	4 767	54	31	478	18 212
1998/99	4 956	1031	5987	8 355	4 044	35	16	339	18 745
1999/00	5 064	1047	6111	8 671	4 012	26	14	313	18 100
2000/01*	5 255	1000	6255	8 772	–	4 434	–	436***	19 379
2001/02	5 446	964	6410	8 873	–	4 816	–	559***	20 568
2002/03**	5 493	938	6431	8 880	–	4 734	–	602***	20 647

Forrás: OM oktatási statisztikái; Oktatási adatok 1999/2000, KSH; OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002; Oktatási adatok 2002/2003, KSH

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

** Előzetes adatok.

*** Nem épek részére.

4.40. táblázat

Az egy osztályra és egy pedagógusra jutó tanulók száma középfokon programonként (nappali tagozaton, kisgimnazistákkal), 1980/81 és 2001/02 között

Tanév	Gimnázium		Szakközépiskola		Szakmunkásképző, szakiskola		Speciális szakiskola nem épek részére		Országos átlag (csak középfokú oktatásra)	
	Tan./oszt.	Tan./ped.	Tan./oszt.	Tan./ped.	Tan./oszt.	Tan./ped.	Tan./oszt.	Tan./ped.	Tan./oszt.	Tan./ped.
1980/81	21,8	13,5	17,3	12,9	28,7	13,7	–	–	22,6	13,4
1990/91	30,9	12,0	30,9	13,3	29,3	17,4	16,1	24,8	26,8	16,9
1997/98	29,0	12,6	28,3	13,5	29,7	16,4	12,6	11,0	24,9	13,4
1998/99	28,7	12,5	28,0	13,3	31,3	15,4	13,0	9,6	25,3	12,7
1999/00	28,7	12,4	27,8	13,3	28,9	14,7	12,8	9,9	24,6	12,6
2000/01*	28,5	11,5	27,3	12,6	27,1	14,8	11,9	9,0	23,7	12,0
2001/02	28,4	11,0	26,9	12,3	25,7	15,5	11,8	8,2	23,2	11,8

Forrás: OM oktatási statisztikái; 1999/00: Garami Erika számításai; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002 alapján Garami Erika számításai

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

4.41. táblázat

A nappali tagozatos tanulók megoszlása a gyakorlati képzés helyszíne és formája szerint, 2001/02

Tanulók száma	Szakközép-iskola	Szakiskola	Speciális szakiskola
Csak iskolai tanműhelyben, csoportos formában	45 938	27 025	2 062
Csak iskolai tanműhelyben, %	73,1	39,8	62,6
Csak iskolán kívüli tanműhelyben, csoportos formában	862	8 462	786
Csak iskolán kívüli egyéb munkahelyen, csoportos formában	2 678	4 420	168
Csak iskolán kívül, nem csoportos formában	4 041	13 830	141
Csak iskolán kívül összesen	7 581	26 712	1 095
Csak iskolán kívül összesen, %	12,1	39,4	33,3
Iskolai és iskolán kívüli tanműhelyi képzési helyen, csoportos formában	3 651	7 443	79
Iskolai tanműhelyi képzési helyen és iskolán kívüli egyéb formában	5 665	6 655	56
Részben iskolában, részben iskolán kívül – összesen	9 316	14 098	135
Részben iskolában, részben iskolán kívül – összesen, %	14,8	20,8	4,1
Mindösszesen	62 835	67 835	3 292
Mindösszesen, %	100,0	100,0	100,0

Forrás: OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika és Mártonfi György számításai

4.42. táblázat

Szaktanműhelyi képzési helyek számának változása, 1990/91 és 2001/02 között

Tanműhely	1990/91	%	1993/94	%	1997/98	%	1999/00	%	2001/02	%
Iskolai	17 885	25,5	32 269	47,8	36 779	58,9	33 264	63,8	27 025	50,3
Iskolán kívüli	52 338	74,5	35 237	52,2	25 685	41,1	18 887	36,2	26 712	49,7
Összesen	70 223	100,0	67 506	100,0	62 464	100,0	52 151	100,0	53 737	100,0

Forrás: Benedek, 1999; OM oktatási statisztikái; Oktatási adatok 1999/2000, KSH; OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika és Mártonfi György számításai

Megjegyzés: 2001/2002-ben további 14 098 tanuló számára részben iskolai, részben iskolán kívüli tanműhelyben szervezik a gyakorlati képzést.

4.43. táblázat

A középfokú oktatásban tanító (főállású) pedagógusok száma programonként, 1960/61 és 2002/03 között

Tanév	Szakiskola	Speciális szakiskola	Gimnázium ¹	Szakközépiskola ¹	Összesen
1960/1961	3 738	..	5 750	3 028	12 516
1970/1971	8 673	..	7 196	6 246	22 115
1980/1981	12 206	..	6 639	8 821	27 666
1990/1991	12 906	127	10 246	12 656	35 935
1997/1998	9 339	476	13 669	17 096	40 580
1998/1999	8 777	462	14 021	17 831	41 091
1999/2000	8 350	468	14 415	18 430	41 663
2000/2001*	8 150	575	15 550	18 950	43 225
2001/2002	7 982	801	16 845	19 450	45 078
2002/2003**	8 425	880	17 128	19 955	46 388

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002, Oktatási adatok 2002/2003, KSH

* és ** lásd a 4.39. táblázatnál.

¹ 1997-től nappali és felnőttoktatás együtt.

Megjegyzés: A szakiskolai adatokban 2000-ig a szaktanműhelyi, a gép- és gyorsíró, egészségügyi és egyéb szakiskolák együttes adatai szerepelnek. A közös igazgatású középiskolák száma a gimnáziumok és a szakközépiskolák számában is szerepel.

4.44. táblázat

Tanulók létszámának megoszlása fenntartók szerint, 2002/03 (%)

A képzés helye	Állami-önkormányzati fenntartás				Nem állami fenntartás				Össze- sen
	Települési önkor- mányzat	Megyei önkor- mányzat	Központi költségté- si szerv	Együtt	Egyház	Alapít- vány	Egyéb	Együtt	
Óvoda	92,03	1,67	2,18	95,88	1,86	1,92	0,34	4,12	100,00
Általános iskola	86,67	4,88	3,44	95,00	3,98	0,78	0,24	5,00	100,00
Szakiskola	54,64	33,04	2,66	90,33	2,24	5,88	1,55	9,67	100,00
Speciális szakiskola	37,65	51,94	0,61	90,21	2,03	7,76	0,00	9,79	100,00
Gimnázium	61,33	13,64	5,08	80,06	15,97	3,15	0,82	19,94	100,00
Szakközépiskola	48,99	33,68	3,99	86,65	1,85	8,17	3,32	13,35	100,00
Felsőoktatás	0,00	0,00	88,62	88,62	5,84	5,54	0,00	11,38	100,00

Forrás: Oktatási adatok 2002/2003, KSH

4.45. táblázat

Évfolyamismélték a tanulók százalékában, 1999/00 és 2001/02 (%)

Tanév/Intézmény	9. 10. 11. 12. évfolyam			
	<i>1999/00</i>			
Gimnázium	2,5	1,8	1,3	0,3
Szakközépiskola	5,6	3,6	3,5	1,3
Szaktanulmányi/Szakiskola	10,6	2,5	2,5	0,8
<i>2001/02</i>				
Gimnázium	2,8	1,8	1,4	0,4
Szakközépiskola	6,4	4,4	3,7	1,0
Szaktanulmányi/Szakiskola	11,6	4,2	3,2	0,8

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Középfokú oktatás, 1999/2000; OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

4.46. táblázat

Felsőfokú diplomát szerettek aránya korcsoportok szerint, 2000 (%)

Megnevezés	25–64	25–34	35–44	45–54	55–64
Magyarország	14	15	15	14	12
OECD-átlag	23	28	25	21	16

Forrás: Education at a Glance, 2002

4.47. táblázat

A felsőoktatási intézmények hallgatói létszáma tagozatok szerint, egyetemi és főiskolai képzés, 1986/87–2002/03

Tanév	Nappali	Esti	Levelező*	Összes
1986/87	64 855	6 040	27 610	98 505
1987/88	66 697	5 851	26 477	99 025
1988/89	71 689	5 540	25 812	103 041
1989/90	72 381	5 255	23 232	100 868
1990/91	76 601	4 737	21 049	102 387
1991/92	83 191	4 372	19 516	107 079
1992/93	92 328	4 298	20 834	117 460
1993/94	103 713	4 640	25 603	133 956
1994/95	116 370	5 453	32 837	154 660
1995/96	129 541	5 764	44 260	179 565
1996/97	142 113	5 750	51 169	199 032
1997/98	152 889	6 538	74 230	233 657
1998/99	163 100	6 866	88 349	258 315
1999/00	171 612	7 861	99 524	278 997
2000/01	176 046	8 625	110 369	295 040
2001/02	184 071	9 665	119 502	313 238
2002/03**	193 155		148 032	341 187

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Felsőoktatás 2001/2002; Oktatási adatok 2002/2003, KSH

* Távoktatással együtt.

** Előzetes adatok.

4.48. táblázat

A felsőfokú oktatás főbb mutatói, 1990/91 és 1996/97–2002/03

Tanév	Intézmények (db)	Oktatók (fő)	Nappali tagozatos hallgató**	Első év-folyamos	Külföldi	Ösztöndíjas és egyéb jutásban részesül	Diákotthonban akik	Egy oktatóra jutó hallgató
			(ezer fő)	(ezer fő)	(%)	(fő)	(fő)	
1990/91	77	17 302	76,6	22,7	3,3	98,9	46,8	4,4
1996/97	89	19 329	142,1	44,7	6,4	99,2	32,1	7,3
1997/98	90	19 716	152,9	45,7	6,6	97,2	29,5	7,8
1998/99	89	21 323	163,2	48,9	7,0	96,3	28,0	7,7
1999/00	89	21 138	171,5	51,6	7,7	n. a.	26,5	8,1
2000/01	62	22 873	183,9	52,6	7,8	n. a.	27,4	8,0
2001/02	65	22 863	193,0	56,7	8,1	n. a.	25,5	8,4
2002/03*	66	23 151	203,4	57,7	8,2	n. a.	24,6	8,8

Forrás: Magyar statisztikai évkönyv 1998–2001, KSH ; Oktatási adatok, 2002/2003, KSH

* Előzetes adatok.

** Akkreditált felsőfokú szakképzéssel együtt.

4.49. táblázat

Felvételi arányok* a különböző típusú középiskolai programokból a felsőoktatásba, 1991–2001

Programok	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Szerkezetváltó gimnázium	0,37	0,40	0,42	0,41	0,46	0,53	0,57	0,62	0,66	0,69	0,68
Négy évfolyamos gimnázium	0,33	0,34	0,35	0,36	0,38	0,44	0,47	0,49	0,52	0,57	0,49
Szerkezetváltó vegyes	0,26	0,28	0,30	0,30	0,32	0,36	0,39	0,42	0,47	0,47	0,40
Négy évfolyamos vegyes	0,16	0,17	0,18	0,18	0,20	0,22	0,25	0,26	0,28	0,28	0,25
Szakközépiskola	0,13	0,14	0,16	0,16	0,17	0,17	0,18	0,18	0,20	0,16	0,18
Összesen	0,23	0,25	0,26	0,26	0,28	0,30	0,32	0,33	0,36	0,34	0,34

Forrás: A Középiskolai munka mutatói vizsgálat, 1991–2002 adatai alapján Lannert Judit számításai

* Felvettek aránya a 12. évfolyamosok létszámához viszonyítva.

4.50. táblázat

Korábbi, átlagosan három évvel ezelőtt végzett átlagos szakiskolai osztály végzőseinek sorsa az osztályfőnök (311 fő) ismerete/becslése alapján, 2002 (%)

Megnevezés	%
Érettségihez vezető tanulmányokat folytat	18,1
Újabb szakmát tanul	11,1
Alkalmazottként dolgozik a szakmájában	21,0
Alkalmazottként dolgozik egyéb területen	13,2
Vállalkozóként dolgozik a szakmájában	4,9
Vállalkozóként dolgozik egyéb területen	2,8
Munkanélküli	7,4
Egyéb dolgot csinál (katona, rokkant stb.)	6,6
Nincs tudomása/elképzelése, hogy mit csinál	15,6
Összesen	100,0

Forrás: Mártonfi, 2002a

A feltett kérdés: „Az Ön legutóbbi osztályából (amelynek osztályfőnöke volt) tudomása, illetve becslése alapján jelenleg mivel foglalkoznak a fiatalok?”

4.51. táblázat

A szakképesítések négy kategóriája és néhány ebbe a kategóriába sorolt szakképesítés

	A négy kategória definíciója	A kategóriák jellemzői	Néhány szakképesítés az adott kategóriából
A	Több munkakör betöltésére jogosító, elsősorban a közoktatás keretében megszerezhető szakképesítés (fogyműködés számára a fogyműködés típusától, fokától függően)	– Általában hosszabb, 2 éves – Meghatározott részük kizárólag iskolarendszerben – Szakmacsoportosan alapozható	Fényképész, Bőrtárgykészítő, Pékcukrász, Fogtechnikus, Banki szakügyintéző, Ápoló, Világosító, Mezőgazdasági gépész, Európai üzleti asszisztens, Idegenforgalmi szakmenedzser, Sportkommunikátor, Külkereskedelmi ügyintéző
B*	Elsősorban az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés keretében megszerezhető, különböző jogszabályokban meghatározott munkakör betöltésére jogosító szakképesítés	– Megszerzésüket jogszabály írja elő – Jellemzően iskolarendszeren kívül oktathatók – Specializáltak	Egészségőr, fertőtlenítő, Magánnyomozó, Állattenyésztési gépkezelő, Parkgondozó, NC-, CNC-gépkezelő, Vájár, Zöldség- és gyümölcsfeldolgozó, Kötő- és varrógépműszerész, Idegenforgalmi menedzser, Biztosítási ügyintéző, ABC-eladó

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

	A négy kategória definíciója	A kategóriák jellemzői	Néhány szakképesítés az adott kategóriából
C*	Elsősorban az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés keretében megszerzhető, általában egy munkakör betöltésére jogosító szakképesítés 93 képesítés	– Jellemzően iskolarendszeren kívül oktathatók – Specializáltak	Gyógyászás-foglalkoztató, Mixer, Szőlőtermelő, Mezőgazdasági munkás, Vitrágkötő, Dajka, Varrómunkás, Háztartásigép-szerelő, Egészségügyi menedzser, Külkereskedelmi asszisztens
D	A szakképzés megkezdésekor bejelentési kötelezettséghez kötött szakképesítés (A szakképzést folytató intézmény vezetője a képzésben résztvevők létszámát szakképesítésenként köteles bejelenteni az Oktatási Minisztérium Szakoktatási Főosztályának.) 84 képesítés	– A képző intézmény köteles a létszámot bejelenteni az OM-nek – Korábban alacsony képzési létszám volt jellemző – Ha két éven keresztül nem lesz képzés, a jegyzékből kikerül	Cipőjavító, Üvegező, Sziggyártó, Fém-tömegcikk-gyártó, Fonó, Bányamentő, Faesztergályos, Kalapos és sapkakészítő, Cipőipari technikus, Olvasztár, Építőanyag-ipari technikus, Mechatronikai műszerész, Finommechanikai technikus, Nyomdaipari technikus

Forrás: Országos képzési..., 2001 és Farkas, 2002

* A dőlt betűs rész a 32/2002. (V.18.) OM rendeletben került a definíciókba, a 2001-es módosítás a dőlt betűs részeket nem tartalmazta.

4.52. táblázat

Felnőttoktatás keretében tanuló általános iskolások, középiskolások és hallgatók száma, ezen belül a lányok aránya, 1960/61 és 2001/02 között

Tanév	Általános iskola		Szakiskola		Gimnázium		Szakközépiskola		Felsőoktatási intézmény (nem nappali tagozat)	
	Összes tanuló	Ebből lány, %	Összes tanuló	Ebből lány, %	Összes tanuló	Ebből lány, %	Összes tanuló	Ebből lány, %	Összes tanuló	Ebből lány, %
1960/61	86 668	24,86	–	–	31 358	45,48	54 151	27,67	15 241	12,46
1970/71	21 275	28,85	–	–	45 220	59,93	68 656	36,78	26 715	38,91
1980/81	15 627	30,42	–	–	35 218	63,93	95 114	49,32	37 109	51,08
1990/91	11 536	24,25	–	–	18 820	62,24	49 342	59,38	31 775	48,00
1997/98	3 165	27,08	–	–	25 734	54,17	52 558	55,05	97 789	57,05
1998/99	3 016	27,95	–	–	30 033	52,92	54 829	53,75	111 214	56,25
1999/00	3 146	25,87	–	–	33 078	51,22	55 384	53,36	128 048	54,45
2000/01	2 940	26,26	1070	62,15	37 000	51,59	54 700	53,74	143 413	56,66
2001/02	2 793	26,49	2416	62,75	41 207	51,96	54 024	53,60	156 327	57,27

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002 alapján Mártonfi György számításai

4.53. táblázat

Az iskolarendszeren kívüli szakmai képzések és a beiratkozottak száma, 1995–2000

Év	A szakmai képzések		A szakmai képzésbe beiratkozottak	
	száma	1995=100%	Száma	1995=100%
1995	4023	100,0	98 580	100,0
1996	4218	104,8	104 731	106,2
1997	4351	108,2	94 007	95,4
1998	5346	132,9	103 343	104,8
1999	6743	167,6	132 789	134,7
2000	7108	176,7	144 342	146,4

Forrás: Az iskolarendszeren kívüli szakképzés statisztikai adatai..., 2002 és Mártonfi György számításai

4.54. táblázat

A beiratkozottak aránya tanulmányi területek szerint az iskolarendszeren kívüli képzésben, 1996–2000 (%)

Tanulmányi terület	1996	1997	1998	1999	2000
Személyi szolgáltatási, vendéglátói, kereskedelmi, idegenforgalmi képesítések	16,4	18,1	20,1	23,0	22,5
Gazdasági és igazgatási képesítések	23,4	27,7	22,6	23,1	20,1
Kis- és nagyüzemi ipari képesítések	16,7	15,0	15,6	13,5	17,0
Számítástechnikai képesítések	20,4	17,0	19,3	18,4	15,5
Egészségügyi képesítések	7,0	6,9	5,4	4,0	3,1
Mező-, erdő- és halgazdasági képesítések	1,8	2,0	1,6	1,4	2,7
Műszaki, technikus képesítések	1,4	1,1	1,2	0,8	1,3
Az összes többi tanulmányi terület együtt	12,9	12,2	14,2	15,8	17,8
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: Az iskolarendszeren kívüli szakképzés statisztikai adatai..., 2002

4.55. táblázat

A beiratkozottak száma iskolai végzettség szerint az iskolarendszeren kívüli szakképzésben, 1996–2000 (%)

Iskolai végzettség	1996	1997	1998	1999	2000
Maximum befejezett általános iskola	18,9	16,6	18,3	14,7	15,3
Szakiskola	2,9	2,2	1,7	1,4	1,5
Szaktanulmányi képző iskola	21,7	21,7	20,9	20,3	22,2
Szakközépiskola	23,2	25,4	24,7	27,0	25,6
Technikum	4,9	4,7	4,9	4,9	5,3
Gimnázium	21,6	22,6	21,0	22,9	21,0
Főiskola	4,9	4,6	6,2	6,4	6,5
Egyetem	1,9	2,2	2,3	2,4	2,6
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: Az iskolarendszeren kívüli szakképzés statisztikai adatai..., 2002 és Mártonfi György számításai

4.56. táblázat

A hagyományos szakmai képzésben részt vevők aránya a foglalkoztatottak százalékában, az egy főre eső képzési órák száma és a képzési költség a munkaerőköltség százalékában, létszámkategóriák szerinti megoszlásban, 1999

Foglalkoztatottak száma	A képzésben részt vevők aránya, %			Egy főre eső képzési órák száma	Képzési költség a munkaerőköltség %-ában
	Összesen	Férfiak	Nők		
10–19	22,6	21,8	24,1	40	0,6
20–49	17,6	17,7	17,5	43	0,8
50–249	15,5	15,6	15,2	38	0,7
250–499	16,8	18,4	14,8	36	0,9
500–999	20,0	22,9	15,6	32	0,8
1000 fő felett	30,6	31,7	28,9	39	0,8
Összesen	21,3	22,9	18,9	37	0,8

Forrás: A munkahelyi képzések főbb adatai, 2002

4.57. táblázat

A 25–64 évesek részvétele a felnőttképzésben végzettségük szerint az OECD-országokban, különböző években

Ország	Alsó középfok	Felső középfok	Felsőfok	A felnőttképzésben való részvétel aránya	A diplomások aránya az alacsony képzettségűekhez viszonyítva
Dánia, 98/99	36	59	75	56	2,06
Finnország, 2000	36	52	76	55	2,09
Svédország, 94/95	36	58	70	54	1,92
Norvégia, 98/99	26	47	67	48	2,57
Egyesült Királyság, 95/96	33	58	75	45	2,25
Németország, 2000	16	39	60	42	3,70
Svájc, 98/99	20	44	55	42	2,76
Hollandia, 94/95	24	42	52	36	2,19
Csehország, 98/99	18	36	49	27	2,70
Olaszország, 98/99	9	37	52	22	5,61
Írország, 95/96	13	30	50	22	3,93
Belgium, 95/96	9	28	47	22	5,51
Magyarország, 98/99	6	17	49	18	8,24
Lengyelország, 94/95	6	23	37	14	5,92
Portugália, 98/99	8	39	55	13	7,03

Forrás: Education at a Glance, 2002

4.58. táblázat

A tanulók, a tanulást tervezők és a nem tanulók aránya a felnőttek körében iskolai végzettség szerint, 2002 (%)

Felnőttek tanulási tevékenysége	8 általános vagy kevesebb	Szaktanús-bizonyítvány	Érettségi	Felsőfok
Igen	5	8	24	19
Tervezi	9	13	18	34
Nem tervezi	86	79	58	47
Összesen	100	100	100	100

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2002

A feltett kérdés: „Tanul-e most valamit?”

4.59. táblázat

A normál és a gyógypedagógiai oktatásban részt vevők száma, valamint a gyógypedagógiai oktatásban részt vevők aránya megyéknként és képzési program szerint, 2001/02

Megye	Összes gyerek száma				Közülük hány gyerek vesz részt gyógypedagógiai képzésben, és az az összesnek hány %-a					
	Óvoda	Általános iskola	Középiskola	Speciális szakiskola	Óvoda	Általános iskola	Középfok			
Bács-Kiskun	18 257	53 396	27 878	467	238	1,3	2468	4,6	4	0,0
Baranya	13 080	37 060	20 597	375	83	0,6	1622	4,4	1	0,0
Békés	13 182	37 281	21 566	381	111	0,8	1666	4,5	–	–
Borsod-Abaúj-Zemplén	26 447	78 461	39 780	361	223	0,8	3961	5,0	23	0,1
Budapest	49 376	128 950	120 061	1457	801	1,6	6483	5,0	846	0,7
Csongrád	14 504	38 981	24 701	174	163	1,1	1271	3,3	54	0,2
Fejér	14 713	42 406	23 415	343	261	1,8	2108	5,0	28	0,1
Győr-Moson-Sopron	14 087	38 223	25 264	377	122	0,9	1494	3,9	26	0,1
Hajdú-Bihar	21 329	57 923	30 668	292	146	0,7	2385	4,1	73	0,2
Heves	11 018	29 797	18 373	60	527	4,8	3171	10,6	65	0,4
Jász-Nagykun-Szolnok	14 537	41 832	23 319	86	93	0,6	1804	4,3	75	0,3
Komárom-Esztergom	11 147	30 468	17 007	303	107	1,0	1617	5,3	46	0,3
Nógrád	7 247	20 423	9 124	58	61	0,8	1045	5,1	25	0,3
Pest	39 105	101 968	32 214	379	615	1,6	4588	4,5	11	0,0
Somogy	11 561	31 781	16 727	177	145	1,3	2264	7,1	9	0,1
Szabolcs	23 613	65 558	30 742	479	118	0,5	3647	5,6	35	0,1
Tolna	8 823	23 466	13 403	68	138	1,6	1279	5,5	70	0,5
Vas	8 781	24 587	13 615	208	110	1,3	1261	5,1	–	–
Veszprém	12 364	35 276	19 738	339	117	0,9	1514	4,3	60	0,3
Zala	9 114	26 407	16 648	210	70	0,8	939	3,6	–	–
Összesen	342 285	944 244	544 840	6594	4249	1,2%	46587	4,9%	1451	0,3%

Forrás: OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

4.60. táblázat

Az integrált képzésben részt vevők aránya a gyógypedagógiai képzésben megyénként és képzési program szerint, 2001/02

Megye	Hány gyerek vesz részt integrált képzésben, és az az összes gyógypedagógiai képzésben részt vevőnek hány %-a							
	Óvoda		Általános iskola		Közéiskola		Speciális szakiskola	
Bács-Kiskun	146	61,3	445	18,0	4	100,0	15	3,4
Baranya	68	81,9	117	7,2	1	100,0	–	–
Békés	67	60,4	117	7,0	–	–	–	–
Borsod-Abaúj-Zemplén	114	51,1	388	9,8	23	100,0	–	–
Budapest	344	42,9	1408	21,7	658	77,8	278	22,7
Csongrád	83	50,9	102	8,0	54	100,0	68	41,7
Fejér	221	84,7	253	12,0	28	100,0	–	–
Győr-Moson-Sopron	85	69,7	201	13,5	26	100,0	–	–
Hajdú-Bihar	49	33,6	222	9,3	73	100,0	–	–
Heves	501	95,1	1354	42,7	65	100,0	–	–
Jász-Nagykun-Szolnok	46	49,5	480	26,6	75	100,0	–	–
Komárom-Esztergom	57	53,3	232	14,3	46	100,0	–	–
Nógrád	35	57,4	284	27,2	25	100,0	–	–
Pest	553	89,9	1056	23,0	11	100,0	–	–
Somogy	106	73,1	281	12,4	9	100,0	–	–
Szabolcs-Szatmár-Bereg	102	86,4	720	19,7	35	100,0	–	–
Tolna	109	79,0	245	19,2	10	14,3	–	–
Vas	72	65,5	80	6,3	–	–	–	–
Veszprém	91	77,8	161	10,6	21	35,0	–	–
Zala	39	55,7	129	13,7	–	–	–	–
Összesen	2888	68,0%	8275	17,8%	1164	80,2%	361	5,7%

Forrás: OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

4.61. táblázat

A nemzetiségi oktatás adatai, 1990/91, 1995/96–1999/00 és 2001/02

Iskolatípus/tanév	Nemzetiségi nyelven is oktató			Az összes tanulóból						
	intézmény	pedagógus	iskolában tanuló	horvát	német	román	szerb	szlovák	szlovén	egyéb
<i>Óvoda</i>										
1990/91	287	680	14 009	1684	9 187	453	–	2584	101	n. a.
1995/96	364	935	20 470	1603	14 589	647	184	3258	79	110
1996/97	365	959	20 486	1549	14 658	651	212	3211	87	118
1997/98	386	993	20 440	1585	14 744	617	164	2989	88	253
1998/99	390	1010	19 703	1486	14 177	541	174	3115	95	115
1999/00	n. a.	1039	19 792	1388	14 141	547	181	3050	112	373
<i>Ebből nemzetiségi tannyelvű</i>	n. a.	531	2 300	253	1 488	130	87	103	0	239
2001/02	n. a.	n. a.	25 658	1574	16 345	525	420	2850	314	3816*

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Iskolatípus/tanév	Nemzetiségi nyelven is oktató			Az összes tanulóból						
	intéz- mény	peda- gógus	iskolában tanulók	hor- vát	német	ro- mán	szerb	szlo- vák	szlo- vén	egyéb
<i>Általános iskola</i>										
1990/91	322	1048	44 545	3870	33 550	961	n.a.	5879	235	50
1995/96	371	1255	49 821	2657	41 029	1041	281	4317	116	380
1996/97	384	1338	51 627	2517	42 940	1069	278	4444	131	248
1997/98	390	1357	53 021	2476	44 338	1127	227	4409	120	324
1998/99	393	1433	53 998	2579	45 240	1156	228	4412	122	261
1999/00	395	1461	55 013	2526	46 254	1198	275	4424	116	137
<i>Ebből nemzetiségi tannyelvű</i>	18	106	1 760	319	758	427	164	92	0	0
2001/02	n. a.	n. a.	70 553	1527	39 692	824	476	3269	251	24 514*
<i>Középfiskola</i>										
1990/91	10	n. a.	1 301	251	746	128	–	176	n. a.	n. a.
1995/96	23	165	1 987	214	1 376	114	75	197	11	n. a.
1996/97	26	164	2 136	203	1 498	118	72	205	10	30
1997/98	22	196	2 224	214	1 559	104	92	195	7	53
1998/99	21	211	2 335	217	1 672	110	103	132	8	93
1999/00	23	226	2 825	219	1 978	257	126	118	9	118
<i>Ebből nemzetiségi tannyelvű</i>	11	226	1 839	219	1 129	129	126	118	0	118
2001/02	n. a.	n. a.	4 172	179	3 286	177	110	160	12	307

Forrás: OM oktatási statisztikái; 1999/00: Garami Erika és Könyvesi Tibor számításai; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv, 2001/2002

* A cigány kisebbségi oktatással együtt.

4.62. táblázat

Nemzetiségi oktatásban részt vevő általános iskolások száma évfolyamonként, 1985–1999 között

Tanév	Évfolyam								Összesen
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
1985/86	5931	6068	6088	5869	5661	4891	4187	3675	42 370
1986/87	5841	6065	6075	6066	5783	5788	4927	4310	44 855
1987/88	5308	5754	5822	5884	5753	5614	5562	4747	44 444
1988/88	5398	5223	5559	5621	5494	5563	5368	5275	43 501
1989/90	5738	5459	5358	5948	5419	5239	5140	4999	43 300
1990/91	6247	5902	5646	5242	5604	5531	5251	5122	44 545
1991/92	6425	6238	5971	5672	5368	5760	5443	5289	46 166
1992/93	7141	6525	6413	5865	5613	5573	5775	5350	48 255
1993/94	7030	6900	6441	6153	5669	5533	5276	5710	48 712
1994/95	7238	7047	6882	6308	5974	5645	5348	5237	49 679
1995/96	7015	7074	6971	6560	6039	5830	5226	5106	49 821
1996/97	7635	7127	7079	6792	6427	5948	5477	5142	51 627
1997/98	7932	7365	7094	6959	6449	6338	5500	5336	52 973
1998/99	7919	7727	7184	6893	6590	6407	5897	5335	53 952
1999/00	7844	7697	7614	6985	6577	6452	5894	5769	54 832

Forrás: Vámos, 2002a

4.63. táblázat

A kollégiumok fenntartó, működési mód és tanulói összetétel szerinti megoszlása, 1999 és 2002 (%)

Megnevezés	1999	2002
<i>Fenntartó</i>		
Települési önkormányzat	67,7	61,6
Megyei önkormányzat	18,4	20,4
Állami szervezet	1,9	3,2
Egyház	8,7	8,3
Alapítvány	1,1	1,1
Egyéb	2,2	5,4
<i>Működési mód</i>		
Önálló kollégium	24,0	22,9
Részben önálló kollégium	0,2	4,5
Nem önálló kollégium	75,8	72,6
<i>Tanulói összetétel (iskolatípus szerint)</i>		
Gimnázium	24,5	24,4
Szakközépiskola	47,8	48,4
Szakmunkásképző, szakiskola	20,8	21,0
Általános iskola	4,3	4,1
Egyéb	2,6	2,1

Forrás: Horváth I., 2003

4.64. táblázat

Az egyházi és alapítványi oktatás aránya az intézmények, tanulók és pedagógusok számát tekintve, 2001/2002

Iskolatípus	Megnevezés	Összes	Egyházi	Alapítványi, magán
Óvoda	Intézmény	3 522	86	160
	Tanuló	342 285	5 988	5 855
	Pedagógus	32 327	597	641
	Egy pedagógusra jutó tanuló	10,59	10,03	9,13
Általános iskola	Intézmény	3 423	144	66
	Tanuló	947 037	35 671	6 758
	Pedagógus	90 294	3 602	852
	Egy pedagógusra jutó tanuló	10,49	9,90	7,93
Szakiskola	Intézmény	469	19	49
	Tanuló	126 367	2 850	8 265
	Pedagógus	7 982	204	366
	Egy pedagógusra jutó tanuló	15,83	13,97	22,58
Gimnázium	Intézmény	577	88	48
	Tanuló	223 474	29 969	7 593
	Pedagógus	16 845	2 681	699
	Egy pedagógusra jutó tanuló	13,27	11,18	10,86

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Iskolatípus	Megnevezés	Összes	Egyházi	Alapítványi, magán
Szakközépiskola	Intézmény	798	23	110
	Tanuló	292 646	4 799	26 703
	Pedagógus	19 450	231	928
	Egy pedagógusra jutó tanuló	15,05	20,78	28,78
Felsőoktatás	Intézmény	65	26	9
	Tanuló	349 301	18 922	30 019
	Pedagógus	22 863	1 952	1 489
	Egy pedagógusra jutó tanuló	15,28	9,69	20,16

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv, 2001/2002

4.65. táblázat

Az alapítványi és egyéb fenntartású iskolák, tanulók és a pedagógusok száma, 1992/93 és 2001/02 között

Megnevezés	1992/93	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2001/02
<i>Intézmény</i>								
Óvoda	26	43	94	115	121	155	172	186
Általános iskola	25	33	47	60	66	76	87	90
Gyógypedagógiai intézmény	2	6	6	8	10	12	13	4
Szakiskola	8	11	15	14	15	16	19	65
Szaktanulmányi iskola	13	14	18	26	24	28	26	
Középiskola	19	30	52	72	89	111	133	201
Ebből gimnázium	13	13	24	26	33	35	36	60
Egyetem, főiskola	3	4	4	5	6	6	6	9
<i>Tanuló</i>								
Óvoda	964	2 881	5 410	5 986	5 905	6 695	7 080	7 521
Általános iskola	2 500	3 299	4 126	6 353	6 718	7 852	8 943	9 724
Gyógypedagógiai intézmény	264	484	591	575	615	834	950	412
Szakiskola	1 107	1 044	1 136	764	1 392	1 175	1 375	9 288
Szaktanulmányi iskola	952	1 547	1 886	3 001	3 155	3 916	3 832	
Középiskola	2 393	7 514	10 596	12 478	14 099	17 632	21 675	27 115
Ebből gimnázium	1 115	2 110	2 213	2 276	2 704	3 092	3 497	7 296
Egyetem, főiskola	231	2 789	5 247	6 722	6 826	7 384	7 582	9 595
<i>Pedagógus</i>								
Óvoda	103	276	546	606	614	724	748	819
Általános iskola	290	406	550	781	804	956	1066	1202
Gyógypedagógiai intézmény	122	175	160	260	278	300	305	63
Szakiskola	19	23	24	25	42	46	57	481
Szaktanulmányi iskola	71	70	126	175	171	194	169	
Középiskola	268	604	810	821	960	1259	1432	1145
Ebből gimnázium	129	243	309	279	373	428	500	869
Egyetem, főiskola	39	658	775	1381	1467	1592	1675	1489

Forrás: Magyar statisztikai zsebkönyv '96, '98, KSH; OM oktatási statisztikai és Szalay Lászlóné adatközlése; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002

4.66 táblázat

Az egyházi intézmények főbb adatai (nappali tagozaton) 1992/93 és 2001/02 között

Megnevezés	1992/93	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2001/02
<i>Intézmény</i>								
Óvoda	22	36	43	53	60	69	74	86
Általános iskola	58	110	131	146	162	168	177	144
Gyógypedagógiai intézmény	3	5	3	3	5	3	3	3
Szakiskola	2	8	6	8	8	8	7	19
Szaktanácsképző	1	1	3	4	4	5	8	
Középiskola	33	48	52	63	68	85	87	111
Ebből gimnázium	31	44	52	63	65	71	79	88
Egyetem, főiskola	26	28	28	28	28	28	28	26
<i>Tanuló</i>								
Óvoda	1 539	2 650	3 290	3 947	4 236	5 031	5 230	5 988
Általános iskola	11 260	23 315	28 695	3 690	37 044	39 078	42 270	35 671*
Gyógypedagógiai intézmény	105	185	171	150	177	182	314	124
Szakiskola	27	1 095	576	587	662	460	314	2 524
Szaktanácsképző	147	152	514	597	628	1 156	1 971	
Középiskola	9 806	14 164	15 257	17 153	19 156	19 987	21 523	32 960*
Ebből gimnázium	8 905	13 277	13 892	15 520	16 714	17 484	18 707	29 059*
Egyetem, főiskola	2 137	5 237	6 302	7 514	8 570	9 414	10 227	11 389
<i>Pedagógus</i>								
Óvoda	123	221	274	327	375	440	459	597
Általános iskola	899	1915	2383	2663	3030	3261	3479	3602
Gyógypedagógiai intézmény	17	30	15	24	41	43	58	17
Szakiskola	4	90	33	45	38	32	21	204
Szaktanácsképző	18	13	56	62	71	112	163	
Középiskola	794	1277	1467	1709	1922	2093	2365	2912
Ebből gimnázium	735	1213	1365	1621	1747	1884	2119	2681
Egyetem, főiskola	429	912	1258	1238	1416	1710	3336	1952

Forrás: Magyar statisztikai zsebkönyv '96, '98, KSH; OM oktatási statisztikái és Szalay Lászlóné adatközlése; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002

* Az új statisztikai rendszer a 2001/2002-es tanévtől az 5–8. évfolyamokon tanuló gimnazistákat az előző évektől eltérően már nem az általános iskolások, hanem a középiskolások közt tartja számon.

5. AZ OKTATÁS TARTALMA

5.1. táblázat

Óratervi arányok az OECD-országokban a 9–11 éves korosztályok oktatásában, 2000 (%)

Ország	Olvasás-írás	Matematika	Természettudomány	Társadalomtudomány	Idegen nyelv	Informatika	Művészetek	Testnevelés	Vallásismeret	Technikai ismeretek	Egyéb	Kötött	Szabadon tervezhető	Összes kötelező	Nem kötelező
Sorszám	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Ausztrália	12	8	2	3	2	2	4	4	1	n	n	40	60	100	n
Csehország	23	18	15	5	12	n	14	9	n	2	n	98	2	100	n. a.
Dánia	24	15	8	4	10	n	22	10	4	n	4	100	n	100	n
Anglia	27	22	11	10	n	9	10	7	5	n	n	100	n	100	n
Finnország	23	16	11	2	6	n	9	9	6	6	n	86	14	100	4
Franciaország	29	21	5	8	9	4	9	16	n	n	n	100	n	100	n
Németország	20	17	7	8	7	n	16	12	n	7	4	96	4	100	n
Görögország	29	14	11	11	10	n	8	7	7	n	2	100	n	100	n
Magyarország	28	17	n	9	7	n	16	12	n	7	4	100	n	100	20
Izland	20	13	4	7	2	n	17	10	7	3	n	86	16	100	n
Írország	29	12	x (4)	12	n	n	12	4	10	n	14	92	8	100	n
Olaszország	17	10	8	11	10	3	13	7	6	n	n	84	16	100	n
Japán	23	17	10	10	n	5	14	10	n	n	10	100	n	100	n
Korea	19	14	12	11	6	n	12	9	n	3	3	91	9	100	n
Mexikó	30	25	15	20	n	n	5	5	n	n	n	100	n	100	n
Hollandia	30	19	x (4)	15	2	2	10	7	4	n	12	100	n	100	n
Új-Zéland	42	19	7	8	x (1)	7	9	9	n. a.	n	n. a.	100	n	100	10
Norvégia	19	14	8	8	7	n	17	7	9	n	9	100	n	100	n
Portugália	16	13	10	10	13	16	10	1	3	n	n	100	n	100	n
Skócia	20	15	5	5	x (1)	5	10	5	15	x (13)	n	80	20	100	n
Spanyolország	24	17	9	9	13	n	11	11	x (13)	n	n	93	7	100	n
Svédország	22	14	12	13	12	x (4)	7	8	x (4)	7	n	94	6	100	n
Törökország	19	13	10	10	9	n	7	6	7	10	1	91	9	100	10
OECD-átlag	24	16	8	9	6	2	11	8	4	2	3	93	7		2

Forrás: Education at a Glance, 2002

Megjegyzés: Tantervi dokumentumokban rögzített vagy vizsgálatokkal feltárt arányok.

Magyarázat: Az n = alacsony érték vagy 0. Az x = más, a zárójelben feltüntetett sorszámú kategóriában szerepel.

5.2. táblázat

Óratervi arányok az OECD-országokban a 12–14 éves korosztályok oktatásában, 2000 (%)

Ország	Olvasás-írás	Matematika	Természettudomány	Társadalomtudomány	Idegen nyelv	Informatika	Művészetek	Testnevelés	Vallásismeret	Technikai ismeretek	Egyéb	Kötött	Szabadon tervezhető	Összes kötelező	Nem kötelező
Sorszám	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Ausztrália	11	11	9	8	5	7	7	8	1	n	3	72	28	100	5
Ausztria	11	14	13	11	9	5	11	10	5	2	9	100	n	100	n
Belgium (flamand)	14	13	5	9	14	6	6	6	6	n	n	80	20	100	n
Belgium (francia)	15	14	6	12	12	3	3	9	6	n	5	85	15	100	6
Csehország	13	14	16	13	10	n	8	7	n	6	n	87	13	100	
Dánia	23	15	14	13	11	n	10	8	4	n	4	100	n	100	11
Anglia	14	14	13	13	11	13	9	9	4	n	n	100	n	100	10
Finnország	13	12	13	5	13	n	5	7	4	6	2	79	21	100	1
Franciaország	17	15	12	13	12	6	7	11	n	n	n	93	7	100	10
Németország	14	13	11	12	16	3	10	10	5	1	3	98	2	100	n
Görögország	12	11	10	10	15	5	6	8	6	1	16	100	n	100	n
Magyarország	13	13	12	16	9	4	12	9	n	8	5	100	n	100	28
Izland	15	12	8	7	15	n	14	9	3	6	n	88	12	100	n
Írország	28	14	11	22	11	x(13, 15)	x(13, 15)	6	8	x(13, 15)	n	100	n	100	11
Olaszország	22	10	10	15	10	10	13	7	3	n	n	100	n	100	n
Japán	14	12	11	12	13	7	11	10	n	n	7	98	2	100	n
Korea	14	12	12	11	12	5	8	9	n	4	6	91	9	100	n
Mexikó	14	14	19	21	9	9	6	6	n	n	n	97	3	100	n
Hollandia	10	10	8	11	14	5	7	9	n	3	n	78	22	100	n
Új-Zéland	24	17	12	12	x(1)	12	11	11	n	n	n	100	n	100	5
Norvégia	16	13	9	11	10	n	8	10	7	n	10	94	6	100	n
Portugália	13	13	15	17	10	n	10	10	3	n	n	90	10	100	n
Skócia	19	10	9	9	x(1)	8	8	5	5	x(13)	n	73	27	100	n
Spanyolország	18	13	10	10	11	5	12	8	x(13)	x(13)	x(13)	88	12	100	n
Svédország	22	14	12	13	12	x(2)	7	8	x(2)	7	n	94	6	100	n
Törökország	17	13	10	12	13	n	7	3	7	10	2	93	7	100	10
OECD-átlag	16	13	11	12	11	4	8	8	3	2	3	91	9		4

Forrás: Education at a Glance, 2002

Megjegyzés: Tantervi dokumentumokban rögzített vagy vizsgálatokkal feltárt arányok.

Magyarázat: Az n = alacsony érték vagy 0. Az x = más, a zárójelben feltüntetett sorszámú kategóriában szerepel.

5.3. táblázat

A kerettantervek hatása a magyar iskolarendszerre az igazgatók véleménye szerint, 2001/02 (%)

Tényezők	Csökken	Nem változik	Nő
Az oktatás színvonala, eredményessége	13,3	49,0	37,7
Az iskolák között meglévő színvonalbeli különbségek	19,2	45,3	35,5
A tanulócsoportok közti különbségek	14,0	61,4	24,6
A tanulók esélyegyenlősége	18,3	43,4	38,2
A tanulók képességeinek megfelelőbb oktatás	7,1	40,5	52,5
A tanulók terhei	32,0	35,1	32,9
A pedagógusok terhei	2,2	26,6	71,2
A fenntartók felelőssége	2,0	46,5	51,5
A központi oktatásirányítás felelőssége	4,6	33,8	61,6
A tantestületek felelőssége	1,8	20,3	77,9
A pedagógus munkaerő-gazdálkodás hatékonysága	10,9	50,3	38,8
Az iskolák átjárhatósága	17,1	37,6	45,4
Az iskolák munkájának átláthatósága	8,3	40,9	50,9
Az iskolák szakmai autonómiája	20,6	47,6	31,8
A pedagógusok innovativitása	7,8	45,8	46,4
A pedagógusok szakmai ambíciója	7,8	54,8	37,4
A tanulók tanulási ambíciója	10,7	71,9	17,4
Az általános iskolák vonzereje	18,3	76,4	5,4
A gimnáziumok vonzereje	6,4	53,8	39,6
A szakiskolák vonzereje	20,9	58,0	21,1
A szakközépiskolák vonzereje	10,8	53,1	36,1
Az iskolaszervezeti megoldások változatossága	18,7	52,7	28,7

Forrás: Simon, 2002

5.4. táblázat

Az akkreditálásra benyújtott tantervek és tantárgyi programok megoszlása, 2001/02 (db)

Programtípusok	Darab
Tantervek	
Általános iskola 1–4. évfolyam	1
Általános iskola 5–8. évfolyam	3
Szakközépiskola	2
Négy-, hat- vagy nyolcosztályos gimnázium	5*
Összesen	11
Tantárgyi programok	
Magyar nyelv és irodalom	4
Idegen nyelvek	5
Társadalomismeret/történelem	3
Humán ismeretek	2
Művészeti tárgyak	3
Pszichológia	2
Matematika	3

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Programtípusok	Darab
Informatika	3
Biológia	3
Természetismeret/természettudomány	3
Földrajz	1
Testnevelés	2
Belügyi rendészeti ismeretek	1
Tanulásmódszertan	1
Önismeret	1
Összesen	37

Forrás: Hoffmann, 2002

* Ebből 4 szerkezetváltó gimnázium.

5.5. táblázat

A Tantervi Akkreditációs Bizottság döntései

Döntés	%	Darab
Engedélyezés	55	26
Határozott időre szóló engedély	10	5
Átdolgozás	27	13
Elutasítás	4	2
Nem volt szükség engedélyre	4	2
Összesen	100	48

Forrás: Hoffmann, 2002

5.6. táblázat

A különböző központi tantervek alapján folyó oktatás aránya évfolyamonként az általános iskolákban, 2001/02 (%)

Tantervek	Évfolyamok							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Régi (1978-as)	0,5	2,1	2,6	3,0	1,6	85,1	64,1	64,2
NAT	0,5	95,3	95,0	94,8	0,9	13,2	33,7	34,3
Kerettantervi*	99,0	2,6	2,4	2,3	97,6	1,7	2,2	1,5

Forrás: Helyitanterv-vizsgálat, 2001/2002

Megjegyzés: A dőlt betűs kiemelések jelzik, hogy a közoktatási törvény szerint (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 124., 132. §) évfolyamonként melyik központi tanterv szerint kellene folynia az oktatásnak.

* Kivételek a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok, melyek jogosultak a NAT továbbvitelére felsőbb osztályfokokon is.

5.7. táblázat

A különböző központi tantervek alapján folyó oktatás aránya évfolyamonként a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban, 2001/02 (%)

Évfolyam	Iskolatípus					
	Gimnázium			Szakközépiskola		
	Régi	NAT	Kerettanterv	Régi	NAT	Kerettanterv*
9. évfolyam	9	5	86	–	2	98
10. évfolyam	48	46	6	24	65	12
11. évfolyam	69	27	4	28	61	11
12. évfolyam	74	24	2	30	59	11

Forrás: Helyitanterv-vizsgálat, 2001/2002

Megjegyzés: A dőlt betűs kiemelések jelzik, hogy a közoktatási törvény szerint (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 124., 132. §) évfolyamonként melyik központi tanterv szerint kellene folynia az oktatásnak.

* Kivételek a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok, melyek jogosultak a NAT továbbvitelére felsőbb osztályfokokon is.

5.8. táblázat

A tantárgyankénti heti óraszámok egyszerűsített eloszlása a gimnáziumok és a szakközépiskolák 9. osztályaiban a NAT (1998/99) és a kerettantervek (2001/02) alapján készített helyi tantervekben

Tantárgyak	Óraszámok	Gimnázium		Óraszámok	Szakközépiskola	
		Iskolák %-a			Iskolák %-a	
		NAT	Kerettanterv		NAT	Kerettanterv
Anyanyelv	<4	15	2	4	21	2
Irodalom	4	78	75	4	58	92
	4,5	7	23	4,5	21	6
Matematika	2	8	2	2	9	
	3	36	50	3	37	48
	4	36	44	4	38	52
	5	20	4	5	16	
Történelem	2	64	72	2	58	93
Társadalomismeret	3	36	28	3	42	7
Idegen nyelv	<4	20	3		16	2
	5	11		3	20	28
	6	16	48	4	24	57
	7	18	32	5	12	13
	8	11	12	6	9	
	>8	24	5	6	19	
Fizika	–	–	–	0	–	10
	–	–	–	1	–	14
	1,5	20	32	1,5	14	8
	2	75	52	2	71	65
	>2	5	6	2	15	3
Földrajz				0	14	10
	1,5	30	6	1	32	21
	2	65	87	2	50	60
	>2	5	7	2	4	9

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Tantárgyak	Gimnázium			Szakközépiskola		
	Óraszámok	Iskolák %-a		Óraszámok	Iskolák %-a	
		NAT	Kerettanterv		NAT	Kerettanterv
Biológia	0	–	78	0	–	14
	1	–	4	1	–	24
	1,5	27	3	1,5	32	13
	2	73	13	2	63	43
	>2	10	2	2	5	6
Kémia	–	–	–	1	–	18
	1,5	28	2	1,5	27	12
	2	62	88	2	72	63
	>2	10	10	2	11	7
Ének-zene	0	13	–	0	30	44
	1	79	93	1	66	44
	>1	8	7	1	4	12
Rajz	0	74	–	0	84	–
	1	26	95	1	16	–
	>1	–	5	1	–	–
Informatika	0	13	8	0	36	9
	1	34	16	1	25	30
	2	40	73	2	22	56
	>2	13	3	2	17	5
Testnevelés	–	18	4	–	–	4
	2	47	53	2	66	83
	3	30	43	3	17	13
	>3	5	–	3	17	–

Forrás: Helyitanterv-vizsgálat, 1998 és 2001/2002 adatbázisa alapján Vágó Irén számításai

5.9. táblázat

A heti idegen nyelvi óraszámok előfordulási aránya a gimnáziumok és szakközépiskolák NAT-ra alapozott helyi tanterveiben, 9. osztály, 1999 (%)

Óraszámok	<3	3	4	5	6	7	8	>8
Gimnázium	–	–	20	11	16	18	11	24
Szakközépiskola	16	20	24	12	9	19	–	–

Forrás: Helyitanterv-vizsgálat, 1998 adatbázisa alapján Garami Erika számításai

5.10. táblázat

A heti idegen nyelvi óraszámok előfordulási aránya a gimnáziumok és szakközépiskolák NAT-ra alapozott helyi tanterveiben, 9. osztály, 2001 (%)

Óraszámok	<3	3	4	5	6	7	8	>8
Gimnázium	–	–	3	–	48	32	12	5
Szakközépiskola	2	28	57	13	–	–	–	–

Forrás: Helyitanterv-vizsgálat, 2001/2002 adatbázisa alapján Vágó Irén számításai

5.11. táblázat

A napi óvodai tevékenységek átlagos aránya és az óvodavezetők elégedettsége a tevékenységek arányaival, 2001 (%)

Napi tevékenységek	Átlagos arány %	Óvodavezetők véleménye			
		Kevesebb is elég lenne	Pont elég	Több kellene	Nem tudja, válaszhány
Irányított tanulás (kezdeményezés, foglalkozás)	13	2	89	6	3
Játék az udvaron (a szabadban)	21	1	75	22	2
Játék a csoportban (a csoportszobában)	26	1	85	12	2
Fejlesztő (tanfolyami) foglalkozás (szolgáltatás)	6	1	71	15	13
Pihenés	16	1	95	2	2
Étkezés	11	–	97	1	2
Tisztálkodás	7	–	97	1	2

Forrás: Vágó, 2002b

5.12. táblázat

Az óvodai tanfolyamok iránti szülői igény, az óvodák tanfolyami kínálata és a különórák költségei az említések százalékában

Tanfolyamok	Szülői igény	Működő tanfolyam	A különórák költsége**		
			Ingyen	Pénzért	Nem tudja
Vízhez szoktatás, „úszás”	72	61	19	79	2
Óvodai sportfoglalkozás, pl. külön torna, balett	50	39	37	61	2
Ének-zene*	n. a.	31	50	50	0
Egyéb művészeti foglalkozás*	n. a.	33	54	45	1
Játékos idegnyelv-oktatás	57	36	32	67	1
Ismerkedés a számítógéppel	37	8	100	–	–
Külön iskolaelőkészítő-foglalkozás*	n. a.	6	81	13	6
Hittan	20	43	94	4	2

Forrás: Vágó, 2002b; a szülői igényeknél Török, 2001

* A szülők kérdőíve nem tartalmazta nevesítve az ének-zenét, az egyéb művészeti tevékenységeket és az iskolaelőkészítő-foglalkozásokat.

** Az óvodavezetők válaszai alapján.

5.13. táblázat

A tantárgyi rendszerrel kapcsolatos változások a közoktatási intézményekben az igazgatói említések százalékában, 1996/97 és 2001/02

Változások	1996/97		2001/02	
	Megtörtént	Várható	Megtörtént	Várható
<i>Bővülést jelentő változások</i>				
Új tantárgy megjelenése	54	87	71	46
Tantárgy tanítása korábbi életkorban	50	41	37	22
Kötelező tantárgyak száma nő	23	27	26	17
Fakultatív tantárgyak köre bővül	39	64	45	40
A bővülés átlaga	42	55	45	31

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Változások	1996/97		2001/02	
	Megtörtént	Várható	Megtörtént	Várható
<i>Szüksülést jelentő változások</i>				
Hagyományos tantárgy megszűnése	15	45	16	11
Tantárgy tanítása későbbi életkorban	14	53	29	26
Kötelező tantárgyak száma csökken	5	25	10	8
Fakultatív tantárgyak köre szűkül	17	6	6	4
<i>A szűkülés átlaga</i>	13	32	15	12
<i>Egyéb tartalmi változás</i>				
Tantárgyak tartalma lényegesen megváltozik	31	61	29	24
<i>Az összes változás átlaga</i>	28	45	30	22

Forrás: Vágó, 1999a; Helyitanterv-kutatás, 2001/2002 adatbázisa

5.14. táblázat

Kötelező éves tanulói óraszámok az OECD-országokban azokban az osztályokban, ahová a 9–10, a 11–12 és a 13–14 éves gyerekek járnak, 2000*

Országok	9–10 évesek	11–12 évesek	13–14 évesek
Anglia	890	915	940
Ausztrália	987	1001	1022
Ausztria	n. a.	n. a.	n. a.
Belgium (flamand)	831	893	478
Belgium (francia)	n. a.	522	553
Csehország	727	816	886
Dánia	780	825	915
Egyesült Államok	796	796	796
Finnország	684	713	855
Franciaország	802	899	1083
Görögország	928	996	1064
Hollandia	800	984	1167
Írország	665	770	817
Japán	1020	1020	510
Korea	761	818	875
Magyarország	800	837	902
Mexikó	729	810	867
Németország	763	868	917
Norvégia	985	985	930
Olaszország	941	916	891
Portugália	385	770	855
Skócia	829	842	842
Spanyolország	1000	1000	1000
Svédország	795	795	870
Törökország	741	741	741
Új-Zéland	500	1034	1067
<i>Az országok átlaga</i>	832	886	944

Forrás: Education at a Glance, 2002 adataiból Vágó Irén számításai

* Az óraszámokat egységesen 60 perces órára számították át.

5.15. táblázat

Iskolán kívüli foglalkozásokra (különórákra) járók aránya (%) és a házi feladatok elkészítésére fordított heti óraszám a 15 éves tanulóknál az OECD-országokban, 2000

Országok	Ismeretbővítő foglalkozásokon való részvétel iskolán kívül (részvevők százaléka)	Korrepetálás jellegű foglalkozásokon való részvétel iskolán kívül (részvevők százaléka)	Nyelvi, matematikai és természettudományi házi feladatokra fordított idő (óra/hét)
Ausztrália	23	32	4,7
Ausztria	11	35	3,5
Belgium	22	17	4,3
Csehország	19	20	3,6
Dánia	15	14	4,7
Egyesült Államok	25	29	4,6
Egyesült Királyság	20	24	5,4
Finnország	5	9	3,5
Franciaország	n. a.	n. a.	4,9
Görögország	n. a.	25	7,0
Izland	18	27	4,7
Írország	31	41	5,4
Japán	71	17	2,9
Kanada	14	32	5,0
Korea	64	58	4,4
Lengyelország	51	53	5,3
Luxemburg	22	37	4,0
Magyarország	47	47	5,8
Mexikó	51	47	5,2
Németország	10	36	4,5
Norvégia	6	11	4,3
Olaszország	6	48	5,2
Portugália	21	45	5,0
Spanyolország	31	54	5,4
Svájc	7	30	3,9
Svédország	8	8	3,3
Új-Zéland	18	40	4,7
Az országok átlaga	25	32	4,6

Forrás: Education at a Glance, 2002

Megjegyzés: Az adatok a PISA-vizsgálatból származnak.

5.16. táblázat

A kulcskompetenciák fontosságának és a gyerekek felkészültségének megítélése ötfokú skálán az általános iskolában oktató pedagógusok szerint, 2002 (átlag)

Kulcskompetenciák	Fontos, hogy rendelkezzenek vele	Jellemző a felkészültségükre
Szilárd alapismeretek, magabiztos írni-olvasni tudás	4,94	3,18
Együttműködési képesség és hajlandóság	4,73	2,91
Gyakorlati számítások önálló végzése	4,59	2,59
Önművelés, a saját teljesítmény fejlesztése	4,57	3,14
Talpraesettség, gyors döntési képesség	4,54	3,04
Problémamegoldó képesség	4,41	2,98
Számítógép használatának ismerete	4,35	3,07
Szóbeli, írásbeli, rajzos utasítások adása és megértése	4,29	3,45

Forrás: Tantárgyi obszerváció – iskolai adatfelvétel, 2002

5.17. táblázat

A Magyarországi Waldorf-iskolák, 2002/03

Település	Intézmény
Budaörs	Budaörsi Waldorf Rubicon Iskola
Budapest	Kispesti Waldorf Általános Iskola Alapfokú Művészeti Iskola és Gimnázium
Budapest	Óbudai Waldorf Iskola és Gimnázium
Budapest	Pesthidegkúti Waldorf Általános Iskola Alapfokú Művészetoktatási Intézmény és Gimnázium
Budapest	Rákosmenti Waldorf Iskola
Debrecen	Waldorf Általános Iskola
Fót	Szabad Waldorf Általános Iskola Alapfokú Művészeti Iskola és Gimnázium
Gödöllő	Gödöllői Waldorf Általános Iskola Alapfokú Művészeti Iskola és Gimnázium
Győr	Forrás Waldorf Iskola
Miskolc	Hámori Waldorf Általános Iskola és Gimnázium
Nyíregyháza- Sóstófürdő	Waldorf Általános Iskola
Szolnok	Szolnoki Waldorf Általános Iskola
Szombathely	Perintparti Szó-fogadó Waldorf Általános Iskola
Újszentiván	Szabad Waldorf Általános Iskola
Vác	Váci Waldorf Általános Iskola

Forrás: Az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete interneten is hozzáférhető adatállománya

5.18. táblázat

Az Értékközvetítő és képességfejlesztő program és pedagógia (ÉKP) alapján működő iskolák, 2002/03

Település	Intézmény
Balmazújváros	Bocskai István Általános Iskola
Budapest	Csata utcai Általános Iskola
Budapest	Rózsakerti Általános Iskola
Budapest	Kazinczy Ferenc Értékközvetítő és Képességfejlesztő Általános Iskola
Budapest	Eötvös József Általános Iskola
Budapest	Nagy László Általános Iskola és Gimnázium
Budapest	Károlyi István 12 Évfolyamos Gimnázium
Budapest	Krúdy Gyula Általános Iskola és Gimnázium
Debrecen	Csapókerti Általános Iskola
Dombóvár	Zrínyi Ilona Általános Iskola
Dorog	Zrínyi Ilona Általános Iskola
Dunaújváros	Dózsa György Általános Iskola
Dunaújváros	Gárdonyi Géza Általános Iskola
Eger	Tinódi Sebestyén Általános Iskola
Érd	II. Lajos Általános Iskola
Gyöngyös	Felsővárosi Általános Iskola
Gyöngyösfalu	ÁMK Dr. Tolnay Sándor Általános Iskola
Győr	Szabadhegyi Közoktatási Központ
Győr	Marcalvárosi Közoktatási Központ
Hajdúnánás	Maklár Lajos Általános, Művészeti Iskola és Gimnázium
Hatvan	Kodály Zoltán Általános Iskola
Jánoshalma	Hunyadi János Általános Iskola
Karancslapujtő	Mocsáry Antal Körzeti Általános és Művészeti Iskola
Mány	Hársfadombi Általános Iskola
Nyíradony	Kölcsey Ferenc Gimnázium és Általános Iskola
Orosháza	József Attila Általános Iskola
Osztópán	Tallián Andor Körzeti Általános Iskola és Óvoda
Siklós	Batthyány Kázmér Általános Iskola
Százhalombatta	Arany János Általános Iskola és Nyolcosztályos Gimnázium
Székesfehérvár	Vasvári Pál Általános Iskola
Székesfehérvár	Széna Téri Általános Iskola
Szentpéterszeg	Szentpéterszegi Általános Iskola és Óvoda
Szolnok	Kodály Zoltán Ének-zenei Általános Iskola
Tapolca	Batsányi János Általános Iskola
Tatabánya	Kincskereső Alapítványi Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola
Várdomb	Várdomb-Alsónána Óvoda és Általános Iskola
Várpalota	Bán Aladár Általános Iskola
Várpalota	Képesség- és Tehetségfejlesztő Magán Általános Iskola, Szakképző Iskola, Gimnázium és Kollégium
Veszprém	Nagy László Általános Iskola
Zalabér	Általános Iskola

Forrás: ÉKP Országos Központja, Pápa

5.19. táblázat

Komprehenzív iskolák Magyarországon, 2002/03

Település	Intézmény
Csomád	Általános Iskola
Erdőkertes	Általános Iskola
Galgamácsa	Általános Iskola
Helvécia	Fekete Erdei Általános Iskola
Helvécia	Wéber Ede Általános Iskola
Izsák	Táncsics Mihály Általános Iskola
Kecskemét	Arany János Általános Iskola
Kecskemét	Béke Általános Iskola
Kecskemét	Bolyai János Gimnázium
Kecskemét	Hunyadi János Általános Iskola
Kecskemét	Kada Elek Közgazdasági Szakközépiskola
Kecskemét	Kocsis Pál Mezőgazdasági Szakközépiskola és Szakiskola
Kecskemét	Lánchíd Utcai Általános Iskola
Kecskemét	Széchenyi István Idegenforgalmi, Vendéglátóipari Szakközépiskola és Szakiskola
Kecskemét	Szent-Györgyi Albert Egészségügyi Szakközépiskola
Kecskemét	Vásárhelyi Pál Általános Iskola
Kecskemét	Zrínyi Általános Iskola
Kerekegyháza	Móra Ferenc Általános Iskola
Ladánybene	Ladánybenei Általános Iskola
Lajosmizse	Lajosmizsei Általános Iskola
Órbottyán	Általános Iskola
Szabadszállás	Petőfi Sándor Általános Iskola
Szada	Általános Iskola
Váchartyán	Általános Iskola
Vácrátót	Általános Iskola
Veresegyház	Általános Iskola

Forrás: KOMP csoport; VÉP (Veresegyházi Életmód Program)

5.20. táblázat

A szakmai orientáció, a szakmai előkészítés, a szakmai alapozás és a pályaorientáció előfordulási gyakoriságai, 2002 (N = 355)

Megnevezés	Iskolák száma	Van pályaorientáció	Nincs pályaorientáció
Csak szakmai orientáció	31	22	9
Csak szakmai előkészítés	21	11	10
Csak szakmai alapozás	5	3	2
Szakmai orientáció és előkészítés	28	20	8
Szakmai orientáció és alapozás	6	5	1
Szakmai előkészítés és alapozás	99	53	46
Egyik sem	23	12	11
Mindhárom	142	122	20

Forrás: Szakiskolai felmérés, 2002

5.21. táblázat

Az Országos képzési jegyzékben szereplő szakmák száma szakmacsoportonként, 2001

Szakterület	Szakmák száma	Szakmacsoport megnevezése
Humán	41	Egészségügy
	10	Szociális szolgáltatások
	10	Oktatás
	78	Művészet, közművelődés, kommunikáció
	48	Egyéb szolgáltatások
Műszaki	116	Gépészet
	61	Elektrotechnika-elektronika
	14	Informatika
	24	Vegyipar
	33	Építészet
	33	Könnyűipar
	20	Faipar
	14	Nyomdaipar
	9	Közlekedés
	13	Környezetvédelem-vízgazdálkodás
Gazdasági-szolgáltatási	21	Közgazdaság
	18	Ügyvitel
	83	Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció
	20	Vendéglátás-idegenforgalom
Agrár	108	Mezőgazdaság
	38	Élelmiszeripar
Összesen	812	21

Forrás: Országos képzési jegyzék, 2001

5.22. táblázat

Az alapközü művészetoktatásban tanulók létszámadatai képzési szerkezet szerint, 1998/99 és 2001/02

Művészeti ágak	Tanulók		Változás 1998/99 = 100%
	1998/99	2001/02	
Zeneművészeti ágak			
Klasszikus zene	96 423	108 740	112,8
Népzene	2 329	3 005	129,0
Jazz-zene	1 493	641	42,9
Előképző	17 887	16 675	93,2
Zeneművészeti ágak összesen*	118 132	129 061	109,3
Táncművészeti ág	31 277	67 385	215,4
Képző- és iparművészeti ág	16 657	33 620	201,8
Színművészeti és bábművészeti ág	4 461	12 900	289,2
Mindösszesen	170 527	242 966	142,5

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Középfokú oktatás 1998/1999; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002 alapján Vágó Irén számításai

* A és B tagozatosok összesen.

5.23. táblázat

Az alap- és középfokú zeneoktatásban hangszeres zenét tanulók száma, 1986/87–1998/99 és 2001/02

Év	Alapfokú zeneoktatás*	Középfokú zeneoktatás	Összesen
1986/87	66 520	1 853	68 373
1987/88	68 128	1 605	69 733
1988/89	69 461	1 727	71 188
1989/90	71 040	1 838	72 878
1990/91	71 508	1 896	73 404
1991/92	78 313	2 009	80 322
1992/93	85 377	2 056	87 433
1993/94	90 927	2 148	93 075
1994/95	94 505	2 168	97 673
1995/96	102 553	2 175	104 728
1996/97	105 540	2 180	107 720
1997/98	111 542	2 194	113 736
1998/99	114 800	2 105	116 905
1999/00	115 900	1 953	117 853
2001/02	125 430	2 628	128 058

Forrás: KSH; OM oktatási statisztikái; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002

* Az adatok a művészeti pályákra készülők (B tagozatosok) létszámát nem tartalmazzák.

5.24. táblázat

Az alapfokú művészetoktatásban dolgozó pedagógusok adatai képzési szerkezet szerint, 2001/02

Művészeti ágak	Tanszakok (db)	Tanárok (fő)	Művészeti főiskolát végzett (fő)	Felsőfokú művészeti végzettséggel rendelkezők aránya (%)
Zeneművészeti ágak				
Klasszikus zene	28	7 553	5 575	73,8
Népzene	10	411	197	47,9
Jazz-zene	9	46	33	71,7
Előképző	1	433	290	67,0
Zeneművészeti ágak összesen	48	8 443	6 095	72,2
Táncművészeti ág	4	1 130	391	34,6
Képző- és iparművészeti ág	13	821	261	31,8
Színművészeti és bábművészeti ág	2	279	41	14,7
Mindösszesen	67	10 673	6 788	63,6

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002 alapján Vágó Irén számításai

5.25. táblázat

A sajátos nevelési igényű gyerekek tankönyvei, fogyatékosági típusonként, 2002/03

Fogyatékosági típusok	Tankönyvek száma
Tanulásban akadályozott (enyhe értelmi fogyatékosok)	96
Középsúlyos értelmi fogyatékosok	31
Beszéd-fogyatékosok	8
Siketek	7
Összesen	142

Forrás: OM tankönyvi adatbázis

5.26. táblázat

Az ép tanulók szüleinek véleménye a fogyatékosokkal való együttnevelésről, 2000/01

Válaszok	N	%
Támogatja	80	9
Elfogadja, de nem támogatja	410	44
Tiltakozik ellene	260	29
Semleges	160	18
Összesen	910	100

Forrás: Salné-Kőpatakiné, 2001a

5.27. táblázat

Beszédjavító tanfolyamok részvételi adatai beszédhiba szerint évfolyamonként, 2000/01

Megnevezés	Óvodások száma	évfolyamra járó tanulók száma							Összesen	Beszédhibája megszűnt
		1.	2.	3–4.	5–8.	9.-től	Egyéb			
Dadogás	tónusos	155	34	21	44	36	11	7	308	32
	klónusos	265	63	53	81	56	16	5	539	84
	egyéb	248	35	16	30	24	5	4	362	53
Hadarás	193	93	60	58	22	7	4	437	51	
Afázia	10	1	4	4	1	0	3	23	1	
Megkésett beszédfejlődés	1 549	166	65	69	38	8	37	1 932	192	
Pöszeség	általános	4 701	617	147	100	43	22	17	5 647	1 216
	részleges	16 468	4 533	993	535	129	22	127	22 807	11 616
Orrhangzás	nyílt	164	43	20	20	17	3	0	267	29
	zárt	62	21	16	24	16	5	1	145	26
Diszlexia, diszgráfia	1 191	1 184	1 793	2 187	845	66	132	7 398	1 042	
Diszkalkulia	37	34	53	84	50	1	0	259	21	
Diszfázia	269	43	20	24	11	2	0	369	17	
Grafomotoros zavar	411	87	32	13	6	0	1	550	126	
Diszfónia	76	25	21	30	15	1	4	172	36	
Enyhe hallássérülés	137	64	21	37	26	4	1	290	26	
Egyéb	1 350	439	190	175	112	40	78	2 384	515	
Összesen	27 286	7 482	3 525	3 515	1 447	213	421	43 889	15 083	
Ebből értelmi fogyatékos	532	656	416	527	352	68	75	2 626	247	

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002

5.28. táblázat

A nemzetiségi kisebbségi/regionális nyelvoktatáshoz való hozzáférés feltételei az Európai Unió országában és a társult országokban, 1998/99

Ország	Kisebbségi/ regionális nyelv	Törvényi kötelezettség				Törvényi lehetőség	
		Minden iskolának	Szülő kérésére	Minimálisan szükséges tanulólétszám	Elegendő pénz	Elegendő képzett tanár	A helyi önkormányzatok vagy egyes iskolák döntése
Az Európai Unió országai							
Belgium (francia)	Holland		*	16			
Belgium (német)	Francia		*	16			
Belgium (flamand)	Francia		*	16			
Dánia	Német		*	10			
Németország	Dán		*	*	*	*	
	Fríz		*	*	*	*	
	Szorb		*	*	*	*	
Görögország	Török						
Spanyolország	Baszk	*					
	Katalán	*					
	Gallego	*					
Franciaország	Baszk						*
	Breton						*
	Katalán						*
Írország	–						
Olaszország	Francia	*					
	Német			*			
	Szlovén			*			
Luxemburg	–						
Hollandia	Fríz	*					
Ausztria	Horvát		*	1			
	Magyar		*	1			
	Szlovén		*	1			
Portugália	Mirandéz						*
Finnország	Lapp		*	1		*	
Svédország	Finn		*	1		*	
	Romany		*	1		*	
	Lapp		*	1		*	
UK (Wales)	Walesi						*
UK (Észak Írország)	Ír						*
UK (Skócia)	Gael		*			*	
Társult, csatlakozásra váró országok							
Bulgária	Török						*
Csehország	Lengyel		*	*			
	Szlovák		*	*			
Észtország	Orosz					*	
	Ukrán					*	

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Ország	Kisebbségi/ regionális nyelv	Törvényi kötelezettség					Törvényi lehetőség A helyi önkormány- zatok vagy egyes iskolák döntése
		Minden iskolának	Szülő kérésére	Minimálisan szükséges tanulólétszám	Elegendő pénz	Elegendő képzett tanár	
Ciprus	–						
Litvánia	Lengyel		*	8			
	Orosz		*	8			
Lettország	Belorusz		*	*			
	Lengyel		*	*			
	Orosz		*	*			
Magyarország	Német		*	8		*	
	Román		*	8		*	
	Szlovák		*	8		*	
Lengyelország	Német		*	7 (alapfok)			
	Litván		*	14 (középfok)			
	Ukrán		*				
Románia	Német		*	20 (az adott osztály leg- alább 10%-a)		*	
	Magyar		*			*	
	Ukrán		*			*	
Szlovénia	Magyar	*					
	Olasz		*				
Szlovákia	Magyar		*	*			
	Ruszin		*	*			
	Ukrán		*	*			

Forrás: Foreign Language..., 2001

Megjegyzés: Egy-egy országban maximum három nemzetiségi nyelv oktatásáról közölnek adatokat.

* Létezik az adott nyelvoktatási forma.

5.29. táblázat

A nemzetiségi oktatás különböző szintjein tanulók számának változása, 1995/96 és 2001/02

Nyelv	Általános iskola		Gimnázium		Szakközépiskola		Felsőoktatás	
	1995/96	2001/02	1995/96	2001/02	1995/96	2001/02	1995/96	2001/02
Horvát	2 657	1 527	214	179	–	–	83	98
Német	41 029	39 692	825	2 685	–	601	200	167
Román	1 041	824	114	177	–	–	92	107
Szerb	281	476	75	110	–	–	56	68
Szlovák	4 317	3 269	145	127	52	33	132	165
Szlovén	116	251	8	12	3	–	7	4
Összesen	49 441	46 039	1 381	3 290	55	634	570	609
Egyéb (cigány)	–	24 514	–	248	–	59	–	–
Mindösszesen	49 441	70 553	1 381	3 538	55	693	570	609

Forrás: Magyar statisztikai évkönyv 2002, KSH

5.30. táblázat

A nemzetiségi oktatásban részt vevő általános iskolások számának változása kisebbségi nyelvek szerint, 1990/91 és 2001/02 között

Nyelv	1990/91	1993/94	1995/96	1997/98	1999/00	2001/02
Horvát*	3 870	3 100	2 657	2 476	2 526	1 527
Német	33 550	39 260	41 029	44 338	46 254	39 692
Román	961	947	1 041	1 127	1 198	824
Szerb*		289	281	227	275	476
Szlovák	5 879	4 875	4 317	4 409	4 424	3 269
Szlovén	235	144	116	120	116	251
Összesen	44 495	48 615	49 441	52 697	54 793	46 039

Forrás: OM oktatási statisztikái

* 1990/1991-ben még nem vált szét a szerb-horvát oktatás, a tanulók számát a horvát nyelvnél tüntettük fel.

5.31. táblázat

A kisebbségi/regionális nyelvhasználati módok oktatási szintenként, nyelvenként az Európai Unió országában és a társult országokban, 1998/99

Ország	Kisebbségi/ regionális nyelv	Óvoda	Alapfokú oktatás	Alsó középfokú oktatás	Felső középfokú oktatás (kötelezőn túli)
Az Európai Unió országai					
Belgium (francia)	Holland				
Belgium (német)	Francia				
Belgium (flamand)	Francia				
Dánia	Német				
Németország	Dán				
	Fríz				
	Szorb				
Görögország	Török				
Spanyolország	Baszk				
	Katalán				
	Gallego				
Franciaország	Baszk				
	Breton				
	Katalán				
Írország	–				
Olaszország	Francia				
	Német				
	Szlovén				
Luxemburg	–				
Hollandia	Fríz				
Ausztria	Horvát				
	Magyar				
	Szlovén				
Portugália	Mirandéz				

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Ország	Kisebbségi/ regionális nyelv	Óvoda	Alapfokú oktatás	Alsó középfokú oktatás	Felső középfokú oktatás (kötelezőn túli)
Finnország	Lapp	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
Svédország	Finn	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
	Romany	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
UK (Wales)	Lapp	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
	Walesi	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
UK (Észak Írország)	Ír	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
UK (Skócia)	Gael	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
Társult, csatlakozásra váró országok					
Bulgária	Török	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
Csehország	Lengyel	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
Észtország	Orosz	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
	Ukrán	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
Ciprus	–	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
Litvánia	Lengyel	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
	Orosz	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
Lettország	Belorusz	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
	Lengyel	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
	Orosz	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
Magyarország	Német	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
	Román	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
	Szlovák	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
Lengyelország	Német	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
	Litván	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
	Ukrán	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
Románia	Német	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
	Magyar	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
	Ukrán	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
Szlovénia	Magyar	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
	Olasz	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
Szlovákia	Magyar	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
	Ruszin	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
	Ukrán	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■

Forrás: Foreign Language..., 2001; Key Competencies, 2002

Jelmagyarázat:

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	Kisebbségi/regionális nyelv a tanítás nyelve minden tantárgy esetében (total immersion).
■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	Kisebbségi/regionális nyelv a tanítás nyelve néhány tantárgy esetében (partial immersion).
■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	A kisebbségi/regionális nyelvek más módon történő támogatása (beleértve a tantárgyként való tanítást).
■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	Nincs támogatása a kisebbségi/regionális nyelveknek.

5.32. táblázat

Nemzetiségi oktatásban részt vevő, nemzeti identitásukat vállaló 5. és 8. osztályos tanulók aránya aszerint, hogy milyen anyanyelvűnek vallják magukat, 1999/00 (%)

Anyanyelve	Cigány	Horvát	Német	Román	Szerb	Szlovák	Együtt
Nemzetiségi	27,8	59,2	4,8	57,7	84,6	10,0	32,6
Magyar	72,2	40,8	95,2	42,3	15,4	90,0	68,3

Forrás: Imre, 2001

5.33. táblázat

A nemzetiségi oktatásban részt vevő, nemzetiségi identitásukat vállaló 5. és 8. osztályos tanulók nemzetiségi nyelvismerete, 1999/00 (%)

Megnevezés	Cigány	Horvát	Német	Román	Szerb	Szlovák	Együtt
<i>Beszéli a nemzetiségi nyelvet?</i>							
Igen	52,9	68,2	75	78,3	90,9	72,7	73,7
Érti, de nem beszéli	17,6	15,6	10	21,7	9,1	27,3	12,9
Nem érti, és nem beszéli	29,4	15,9	15,0	–	–	–	13,4
Együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>A nyelvi kommunikáció szintje*</i>							
Anyanyelvi szint	27,3	40,0	4,8	35	81,8	22,2	25,7
Elég jó	18,2	20,0	46,8	20,0	–	11,1	29,1
Közepes	36,4	34,3	43,5	40	9,1	55,6	38,5
Rossz	18,2	5,7	4,8	5,0	9,1	11,1	6,7
Együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: Imre, 2001

* A magukat nemzetiségi nyelvet beszélőnek vallók körében.

5.34. táblázat

A magyar népesség nyelvtudása nyelvenkénti bontásban a népszámlálási adatok tükrében, 1960, 1990 és 2001

Beszélt nyelvek	1960		1990		2001	
	fő	%	fő	%	fő	%
Német	431 271	4,30	416 215	4,00	1 007 012	9,90
Angol	43 183	0,40	228 956	2,20	997 908	9,80
Orosz	66 504	0,70	152 885	1,50	194 449	1,90
Francia	45 282	0,45	52 957	0,50	115 881	1,10
Olasz	11 064	0,10	16 373	0,16	61 284	0,60
Spanyol	1 242	0,01	7 139	0,07	24 153	0,20
Egyéb*	283 536	2,80	178 400	1,70	296 925	2,90
Összesen	882 082	8,90	1 052 925	10,20	2 697 612	26,50
Idegen nyelvet beszél**	863 568	8,70	941 340	9,10	1 958 636	19,20

Forrás: Népszámlálás 2001/6., KSH

* Az egyéb nyelvek között a hazánkban élő nemzetiségek által beszélt nyelvek dominálnak.

** A nyelvet beszélők egy része két vagy több nyelvet beszél.

5.35. táblázat

Az általános iskolai* idegennyelv-oktatás mutatóinak alakulása, 1992/93 és 2001/02 között

Évek	Összes tanuló	Kötelező nyelvet tanuló**	Az összes tanuló %-ában	Nyelvtanulás alól felmentett***	Az összes tanuló %-ában
1992/93	1 044 164	609 231	67,9	n. a.	n. a.
1997/98	963 997	687 735	71,2	22 813	2,4
1998/99	964 248	695 594	72,1	17 819	1,9
1999/00	960 601	699 808	72,8	14 666	1,5
2001/02	944 244	625 730	66,3	–	–

Forrás: MKM és OM oktatásstatisztikai adatbázisa alapján 1998/99-ig Vágó Irén, 1999/00-től Garami Erika számításai

* 1999/2000-ig a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok 5–8. évfolyamát is tartalmazza.

A 2001/2002-es általános iskolai adatokban a gyógypedagógiai oktatásban nyelvet tanulók is szerepelnek.

** 1999/2000-es tanévig csak a kötelező (első) idegennyelv-oktatásban részt vevők, attól az évtől kezdve a nyelvet akár első, akár második nyelvként tanulók.

*** 2001/2002-től az oktatási statisztika ilyen adatot nem gyűjt.

5.36. táblázat

Az idegen nyelvet tanulók és az egy tanulóra jutó nyelvek változása a középfokú iskolákban, 2001/02-ben, 1992/93-hoz és 1998/99-hez képest

Megnevezés	Vizsgált évek				Változás	
	1992/93	1998/99	1999/00	2001/02	1992/93- hoz képest	1999/00- hez képest
Középkiskolák*						
A tanulók száma	322 954	376 626	386 579	420 889	30,0	8,9
Idegen nyelvet tanulók száma**	406 191	514 404	528 081	565 997	39,3	7,2
Egy tanulóra jutó tanult nyelvek átlaga	1,26	1,37	1,37	1,34	6,3	0,9
Középfokú iskolák***						
A tanulók száma	511 524	496 393	496 113	544 840	6,5	9,8
Idegen nyelvet tanulók száma**	431 098	570 384	590 864	648 300	50,4	9,7
Egy tanulóra jutó tanult nyelvek átlaga	0,84	1,15	1,19	1,19	41,7	0,0

Forrás: OM oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Vágó Irén, 2001/2002: Garami Erika számításai

* Gimnázium és szakközépkiskola.

** A két vagy három nyelvet tanulók kétszer, háromszor szerepelnek.

*** Gimnázium és szakközépkiskola mellett a szakiskolák is.

5.37. táblázat

A tanulólétszám és az idegen nyelvet tanulók számának változása a szakmunkásképzésben, 1989/90 és 2001/02 között

Tanév	Tanuló	Nyelvet tanuló	%
1989/90	201 702	24 786	12,3
1990/91	209 371	25 072	12,0
1991/92	204 655	24 887	12,2
1992/93	188 570	24 907	13,2
1993/94	174 187	26 795	15,4
1994/95	163 330	36 142	22,1

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Tanév	Tanuló	Nyelvet tanuló	%
1995/96	154 294	39 012	25,3
1996/97	143 864	39 732	27,6
1997/98	132 637	44 373	33,5
1998/99	119 727	55 980	46,8
1999/00	101 534	62 783	61,8
2001/02	123 951	82 303*	66,4

Forrás: OM oktatási statisztikái; OM, Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002

* A szakiskolai adatokban a speciális szakiskolában nyelvet tanulók is szerepelnek.

5.38. táblázat

Az egyes idegen nyelveket tanuló diákok számának* és arányának megoszlása az általános, a középiskolákban és a szakiskolákban, 1992/93, 1997/98 és 2001/02

Iskolatípus/nyelv	1992/93		1997/98		2001/02	
	Fő	%	Fő	fő	Fő	%
<i>Általános iskola</i>						
Angol	224 024	32,0	316 162	43,6	336 642	53,8
Német	325 408	46,5	373 957	51,7	259 652	41,5
Francia	12 122	1,7	8 655	1,2	21 575	3,4
Orosz	138 249	19,8	8 691	1,2	3 538	0,6
Egyéb	n. a.		16 878	2,3	4 323	0,7
Összesen	699 803	100,0	724 343	100,0	625 730	100,0
<i>Középiskola</i>						
Angol	171 232	42,2	235 383	46,6	281 510	49,7
Német	148 922	36,7	201 196	39,8	215 756	38,1
Francia	29 380	7,2	27 578	5,5	27 716	4,9
Orosz	56 657	13,9	9 212	1,8	3 839	0,7
Egyéb	n. a.		32 101	6,3	37 176	6,6
Összesen	406 191	100,0	505 470	100,0	565 997	100,0
<i>Szakiskola</i>						
Angol	5 905	23,7	9 299	21,0	26 565	32,3
Német	14 921	60,0	30 907	69,6	48 784	59,3
Francia	1 135	4,5	1 558	3,5	4 937	6,0
Orosz	2 388	9,6	1 532	3,5	1 193	1,4
Egyéb	558	2,2	1 077	2,4	824	1,0
Összesen	24 907	100,0	44 373	100,0	82 303	100,0

Forrás: Az OM és a KSH oktatási statisztikái, valamint OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002 alapján Vágó Irén számításai

* A több idegen nyelvet tanulók minden tanult nyelvnél szerepelnek.

5.39. táblázat

Az adott nyelvet képzés nélkül tanító pedagógusok aránya az adott nyelvet tanító összes pedagógushoz képest, az összes képzési szint és iskolatípus átlagában, 2001/02 (%)

Nyelv	Arány
Angol	9,4
Német	10,3
Francia	1,1
Olasz	2,0
Orosz	2,9
Spanyol	4,5
Latin	2,0
Egyéb	5,3

Forrás: OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

5.40. táblázat

Az adott nyelvet tanító tanárok száma és az egy pedagógusra jutó, adott nyelvet tanuló gyerekek száma minden iskolatípus és képzési szint átlagában, 1992/93, 1998/99 és 2001/02

Nyelv	Tanárok száma*			Egy tanárra jutó tanulók száma		
	1992/93**	1998/99	2001/02	1992/93	1998/99	2001/02
Angol	3083	6015	8464	128,2	98,6	76,2
Német	3010	6262	7901	157,6	97,1	66,3
Francia	655	748	756	63,4	49,7	71,7
Orosz	8796	536	315	22,1	27,4	27,2
Egyéb	478	679	2020	61,8	52,1	21,0

Forrás: MKM és KSH oktatási statisztikái alapján Vágó Irén számításai, a 2001/02-es adatok az OM, Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002 alapján Garami Erika számításai

* Minden pedagógust annyiszor vettünk számba, ahány idegen nyelvet tanít.

** A '90-es évek elején nem közöltek statisztikai adatokat a szakmunkásképzőkben tanító nyelvtanárokról.

5.41. táblázat

Alap, átlagos és emelt óraszámú idegen nyelvet tanuló* általános iskolások száma nyelvenként, 2001/02

Nyelv	Alap (<3)	Átlagos (3–5)	Emelt (5)	Összesen
Angol	167 645	165 049	3 948	336 642
Német	122 091	131 531	6 030	259 652
Francia	19 093	2 431	51	21 575
Olasz	2 683	849	6	3 538
Orosz	909	517	30	1 456
Spanyol	82	233	0	315
Latin	151	0	0	151
Egyéb	1 200	39 572	3 477	44 249
Összesen	313 854	340 182	13 542	667 578

Forrás: OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika és Vágó Irén számításai

* A több idegen nyelvet tanulók minden tanult nyelvnél szerepelnek.

** Ettől az évtől az 5–8. osztályos gimnazisták nem szerepelnek az általános iskolások között.

5.42. táblázat

Alap, átlagos és emelt óraszámában idegen nyelvet tanuló* középiskolások száma nyelvenként, 2001/02

	Angol	Német	Francia	Orosz	Olasz	Spanyol	Latin	Egyéb	Összesen
<i>Alap (<3)</i>									
Gimnázium	8 087	7 882	1 827	368	447	245	3 647	787	23 290
Szakközépiskola	10 517	7 628	1 560	554	356	145	415	119	21 294
Összesen	18 604	15 510	3 387	922	803	390	4 062	906	44 584
<i>Átlagos (3-5)</i>									
Gimnázium	130 906	100 505	17 871	2 140	9 454	3 755	9 939	1 986	276 556
Szakközépiskola	108 347	83 332	4 982	578	1 718	232	90	895	200 174
Összesen	239 253	183 837	22 853	2 718	11 172	3 987	10 029	2 881	476 730
<i>Emelt (5)</i>									
Gimnázium	11 822	8 190	993	130	546	264	8	1 085	23 038
Szakközépiskola	11 831	8 219	483	69	360	254	0	429	21 645
Összesen	23 653	16 409	1 476	199	906	518	8	1 514	44 683
<i>Összesen</i>									
Gimnázium	150 815	116 577	20 691	2 638	10 447	4 264	13 594	3 858	322 884
Szakközépiskola	130 695	99 179	7 025	1 201	2 434	631	505	1 443	243 113
Összesen	281 510	215 756	27 716	3 839	12 881	4 895	14 099	5 301	565 997

Forrás: OM, 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika és Vágó Irén számításai

* A többi idegen nyelvet tanulók minden tanult nyelvnél szerepelnek.

5.43. táblázat

A két tanítási nyelvű gimnáziumok és szakközépiskolák jegyzéke* a 2001/02-es tanévben

Székhely	Név
<i>Angol–magyar</i>	
Balatonalmádi	Magyar-Angol Tannyelvű Gimnázium
Balatonfüred	Lóczy Lajos Gimnázium
Barcs	Dráva Völgye Középiskola (könyvelés)
Barcs	Széchenyi Ferenc Gimnázium és Szakközépiskola
Budapest	Berzeviczy Gergely Közgazdasági és Külkereskedelmi Szakközépiskola (kereskedelem-marketing)
Budapest	B.M.E. Nemzetközi Gimnázium
Budapest	Bókay János Egészségügyi Szakközépiskola (egészségügyi)
Budapest	Britannica Angol nyelvű Nemzetközi Általános Iskola és Gimnázium
Budapest	Egressy Gábor Két Tannyelvű Műszaki Szakközépiskola (informatika-elektronika)
Budapest	Greater Grace Christian Academy Budapest
Budapest	Gundel Károly Idegenforgalmi és Vendéglátó-ipari Szakközépiskola (idegenforgalom)
Budapest	Hunfalvi János Fővárosi Gyakorló Külkereskedelmi és Közgazdasági Szakközépiskola (kereskedelem)
Budapest	Hungarian-British International School Alapítványi Iskola
Budapest	Karinthy Frigyes Gimnázium
Budapest	Két Tanítási Nyelvű Idegenforgalmi és Nemzetközi Vendéglátó Szakközépiskola (gazd.)
Budapest	Kossuth Műszaki Szakközépiskola (elektronika)
Budapest	SEK Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium
Budapest	Szabó Lőrinc Általános Iskola és Gimnázium

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Székhely	Név
Budapest	Számalk Szakközépiskola (informatika és ügyvitel)
Budapest	Szilý Kálmán Két Tannyelvű Műszaki Középiskola
Budapest	Teleki Blanka Gimnázium
Budapest	Terézvárosi Kereskedelmi Szakközépiskola (marketing, üzleti adminisztráció)
Budapest	Trefort Ágoston Két Tannyelvű Szakközépiskola (elektronika)
Budapest	Újpesti Műszaki Szakközépiskola (elektronika)
Budapest	Xantus János Idegenforgalmi Szakközépiskola
Budapest	Vendéglátó-ipari és Kereskedelmi. Középiskola (vendéglátás)
Budapest	II. Rákóczi Ferenc Fővárosi Gyakorló Közgazdasági Középiskola (közgazdasági)
Debrecen	Ady Endre Gimnázium
Diósd	International Christian School of Budapest
Eger	Egri Közgazdasági Szakközépiskola (vendéglátás)
Eger	Gárdonyi Géza Gimnázium
Eger	Idegenforgalmi Középiskola
Eger (Felnémet)	Pásztorvölgyi Általános Iskola és Gimnázium
Gödöllő	Török Ignác Gimnázium
Győr	Vocational Academy Általános és Szakközépiskola (közgazdasági)
Kaposvár	TIT Alapítványi Középiskola
Kecskemét	AFEOSZ Kereskedelmi és Közgazdasági Szakközépiskola (kereskedelmi)
Kecskemét	Katona József Gimnázium
Kőszeg	Jurisich Gimnázium
Miskolc	Avasi Gimnázium
Miskolc	Diósgyőri Gimnázium
Miskolc	Fáy András Közgazdasági Szakközépiskola (közgazdasági)
Miskolc	Hermann Ottó Gimnázium
Miskolc	Zrínyi Ilona Gimnázium
Pécs	Apáczai Csere János NK Gimnáziuma
Sárospatak	Sárospataki Református Kollégium Gimnáziuma
Szeged	Deák Ferenc Gimnázium
Székesfehérvár	Hunyadi Mátyás Közgazdasági Szakközépiskola (ügyvitel)
Szolnok	Varga Katalin Gimnázium
Tata	Eötvös Gimnázium
Veszprém	Vetési Albert Gimnázium
Zalaegerszeg	Kölcsey Ferenc Gimnázium
Francia–magyar	
Aszód	Petőfi Gimnázium
Budapest	Hunfalvi János Fővárosi Gyakorló Külkereskedelmi és Közgazdasági Szakközépiskola (kereskedelmi)
Budapest	Kölcsey Ferenc Gimnázium
Budapest	Xantusz János Idegenforgalmi Szakközépiskola
Debrecen	Fazekas Gimnázium
Kaposvár	Munkácsy Mihály Gimnázium és Szakközépiskola (vendéglátás)
Miskolc	Fáy András Közgazdasági Szakközépiskola (közgazdasági)
Miskolc	Zrínyi Ilona Gimnázium

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Székhely	Név
Mohács	Kisfaludy Károly Gimnázium
Pásztó	Mikszáth Kálmán Gimnázium
Pécs	Leőwey Klára Gimnázium
Szeged	JATE Ságvári Endre Gimnázium
Német–magyar	
Barcs	Széchényi Ferenc Gimnázium és Szakközépiskola
Bonyhád	Bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium
Budapest	Adu-Rahn Két Tanítási Nyelvű Szakközépiskola (műszaki informatika)
Budapest	Deutsche Schule Budapest
Budapest	Egressy Gábor Két Tannyelvű Műszaki Szakközépiskola (informatika-elektronika)
Budapest	Ganz Ábrahám Két Tannyelvű Középiskola (gépészet)
Budapest	Gundel Károly Idegenforgalmi és Vendéglátó-ipari Szakközépiskola (idegenforgalom)
Budapest	Hunfalvi János Fővárosi Gyakorló Külkereskedelmi és Közgazdasági Szakközépiskola (kereskedelmi)
Budapest	Karinthy Frigyes Gimnázium
Budapest	Kossuth Gimnázium
Budapest	Kőrösi Csoma Sándor Gimnázium
Budapest	Österreichische Schule Budapest
Budapest	Pogány Frigyes Építőipari Szakközépiskola (építőipar)
Budapest	Schulek Frigyes Két Tannyelvű Építőipari Műszaki Szakközépiskola (építészet)
Budapest	Szily Kálmán Két Tannyelvű Műszaki Középiskola
Budapest	Újpesti Műszaki Szakközépiskola (gépészet)
Budapest	Vendéglátó-ipari és Kereskedelmi Középiskola (vendéglátás)
Budapest	Xantus János Idegenforgalmi Szakközépiskola
Budapest	II. Rákóczi Ferenc Fővárosi Gyakorló Közgazdasági Középiskola (közgazdasági)
Eger	Egri Közgazdasági Szakközépiskola (vendéglátás)
Fertőd	Popráci Kertészeti Szakközépiskola (magyar–osztrák)
Gyöngyös	Tolnai Lajos Gimnázium
Győr	Krúdy Gyula Gimnázium és Vendéglátóipari Szakközépiskola
Hódmezővásárhely	Hódtói Általános Iskola és Gimnázium
Kecskemét	AFEOSZ Kereskedelmi és Közgazdasági Szakközépiskola (kereskedelem)
Kiskunfélegyháza	Petőfi Gépészeti Szakközépiskola (gépészet)
Nagykálló	Korányi Frigyes Gimnázium
Mezőberény	Petőfi Sándor Gimnázium
Miskolc	Avasi Gimnázium
Miskolc	Berzeviczy Gergely Kereskedelmi és Vendéglátó-ipari Szakközépiskola
Mosonmagyaróvár	Kossuth Gimnázium
Sátoraljaújhely	Kossuth Gimnázium és Idegenforgalmi Szakközépiskola (idegenforgalom)
Siófok	Perczel Mór Gimnázium és Egészségügyi Szakközépiskola
Szeged	Tömörkény István Gimnázium és Művészeti Szakközépiskola
Székesfehérvár	Hunyadi Mátyás Közgazdasági Szakközépiskola (ügyvitel)
Székesfehérvár	Tatay Sándor Alapítványi Szakközépiskola (ügyvitel)
Szombathely	Gépipari és Informatikai Műszaki Szakközépiskola (gépészet)
Szombathely	Kereskedelmi és Vendéglátó-ipari Szakközépiskola (vendéglátás)

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Székhely	Név
Tata	Eötvös Gimnázium
Zalaegerszeg	Kölcsey Ferenc Gimnázium
Olasz–magyar	
Budapest	Szent László Gimnázium
Budapest	Xantus János Idegenforgalmi Szakközépiskola
Pécs	Kodály Zoltán Gimnázium
Orosz–magyar	
Budapest	Kőrösi Csoma Sándor Gimnázium
Spanyol–magyar	
Budapest	Károlyi Mihály Magyar–Spanyol Tannyelvű Gimnázium
Budapest	SEK Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium
Debrecen	Fazekas Gimnázium
Miskolc	Hermann Ottó Gimnázium
Pécs	Kodály Zoltán Gimnázium
Szlovák–magyar	
Sátoraljaújhely	Kossuth Gimnázium és Idegenforgalmi Szakközépiskola (idegenforgalom)

Forrás: Vámos Ágnes, ELTE

* Zárójelben az idegen tanítási nyelven tanult terület szerepel

5.44. táblázat*A két tanítási nyelvű általános iskolák a 2001/02-es tanévben*

Székhely	Név
Magyar–angol	
Budapest	Terézvárosi Két Tannyelvű Általános Iskola
Budapest	II. Szabó Lőrinc Általános Iskola
Budapest	IV. Karinthy Frigyes ÁMK Általános Iskola
Budapest	VII. Dob utcai Általános Iskola
Budapest	IX. Kőrösi Csoma Sándor Általános Iskola
Budapest	XIV. Városligeti Két Tannyelvű Általános Iskola
Budapest	XVIII. Kapocs utcai Általános Iskola
Göd	Huzella Tivadar Általános Iskola
Győr	Arany János Általános Iskola
Miskolc	3. Sz. Általános Iskola
Miskolc	8. Sz. Általános Iskola
Miskolc	43. Sz. Általános Iskola
Szerencs	Rákóczi Zsigmond Ált. Isk.
Tapolca	Batsányi János Általános Iskola
Tiszaújváros	Általános Iskola

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Székhely	Név
Magyar–német	
Budapest	II. Csík Ferenc Általános Iskola
Budapest	XVIII. Darus utcai Általános Iskola
Budapest	VI. Terézvárosi Két Tannyelvű Általános Iskola
Budapest	XIV. Hajós Alfréd Általános Iskola
Budapest	XXI. Gróf Széchenyi Általános Iskola
Hajdúhadház	Bocskai Általános Iskola
Jászberény	Általános Iskola
Miskolc	Szabó Lőrinc Általános Iskola
Nyíregyháza	Zelk Zoltán Általános Iskola
Szeged	Tarján III. Általános Iskola
Magyar–olasz	
Budapest	VI. Lovag utcai Általános Iskola

Forrás: Kovács Judit, ELTE TÓFK

5.45. táblázat

A 8. évfolyamos tanulók idegen nyelvi teszteredményei nemek szerinti bontásban, 2000 (a teljesítmény %-a)

Nem	Angol			Német		
	Olvasás	Beszédértés	Írás	Olvasás	Beszédértés	Írás
Fiú	58,1	63,9	24,4	55,7	51,1	15,2
Lány	62,3	65,9	34,2	62,6	53,7	25,6
Együtt	60,2	64,9	29,5	59,3	52,5	20,5

Forrás: Csapó, 2001b

5.46. táblázat

A 8. évfolyamos tanulók idegen nyelvi teszteredményei az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban, 2000 (a teljesítmény %-a)

Anya iskolai végzettsége	Angol			Német		
	Olvasás	Beszédértés	Írás	Olvasás	Beszédértés	Írás
8 általános	45,6	56,1	14,5	52,5	50,6	13,9
Szaktanárképző	48,2	57,7	17,9	55,2	51,9	14,8
Érettségi	61,0	64,8	28,4	60,8	53,1	22,6
Főiskola	71,1	72,5	42,0	67,6	54,7	30,7
Egyetem	75,7	75,5	49,4	65,2	53,0	28,1
Együtt	60,8	65,4	30,1	59,6	52,7	21,0

Forrás: Csapó, 2001b

5.47. táblázat

A 14–19 éves diákok száma és aránya az államilag elismert nyelvizsga-bizonyítványt szerzők között nyelvenként, 2002

Nyelvek	Összes sikeres vizsgázó		14–19 éves sikeres vizsgázó		Összes sikeresen vizsgázó között a 14–19 évesek aránya (%)
	Fő	%	Fő	%	
Angol	73 291	58,8	26 532	56,0	36,2
Német	37 863	30,4	18 060	38,2	47,7
Eszperantó	4 230	3,4	40	0,1	1,0
Francia	2 023	1,6	768	1,6	38,0
Olasz	1 631	1,3	542	1,1	33,2
Cigány (lovári)	1 611	1,3	23	0,0	1,4
Orosz	1 051	0,9	204	0,4	19,4
Spanyol	991	0,8	275	0,6	27,8
Latin	520	0,4	392	0,8	75,4
Egyéb	1 381	1,1	563	1,2	40,8
Összesen	124 592	100,0	47 339	100,0	38,0

Forrás: A Nyelvi Akkreditációs Központ adatai alapján Vágó Irén számításai

5.48. táblázat

A felsőoktatásba jelentkezők (J) száma, a jelentkezők nyelvizsgálainak (Ny) száma és nyelvizsgaaránya (Ny/J), 1991 és 2001 között

Iskolatípus	1991			1993			1995		
	J	Ny	Ny/J	J	Ny	Ny/J	J	Ny	Ny/J
Gimnázium	7 178	3 167	44,12	11 718	4 856	41,44	11 777	4 792	40,69
Vegyes középiskola	4 245	1 143	26,93	6 167	1 780	28,86	6 518	2 054	31,51
Szakközépiskola	10 908	3 100	28,42	16 655	5 286	31,74	17 885	5 238	29,29
Művészeti középiskola	1 210	406	33,55	1 823	623	34,17	1 882	666	35,39
Összes középiskola	23 541	7 816	33,20	36 363	12 545	34,50	38 062	12 750	33,50
	1997			1999			2001*		
	J	Ny	Ny/J	J	Ny	Ny/J	J	Ny	Ny/J
Gimnázium	12 379	6 149	49,67	12 909	8 008	62,03	13 124	6 495	49,49
Vegyes középiskola	7 247	3 246	44,79	7 324	3 974	54,26	7 757	3 286	42,36
Szakközépiskola	19 287	7 948	41,21	20 338	11 321	55,66	21 173	8 763	41,39
Művészeti középiskola	2 080	932	44,81	2 045	1 237	60,49	2 096	969	46,23
Összes középiskola	40 993	18 275	44,58	42 616	24 540	57,58	44 150	19 513	44,20

Forrás: A Középszintű munka mutatói vizsgálat, 1991–2002 adatbázisából Neuwirth Gábor számításai

* 2000-től csak egy nyelvizsga után jár felvételi plusz pontszám, ezért a második nyelvizsgákról nincsenek adatok a Felsőoktatási Felvételi Irodán.

5.49. táblázat

Az egy számítógépre jutó tanulók száma a felső középfokú iskolákban az OECD-országokban, 2000

	A legjobban ellátott iskolák (25%) átlaga	Medián	A legrosszabbal ellátott iskolák (25%) átlaga
Ausztrália	4	5	7
Ausztria	5	7	15
Belgium	7	11	18
Csehország	9	15	28
Egyesült Államok	4	5	7
Egyesült Királyság	6	8	9
Finnország	6	8	11
Franciaország	6	11	15
Görögország	14	28	83
Izland	7	10	13
Írország	10	14	19
Japán	7	12	18
Korea	4	9	13
Lengyelország	8	26	45
Luxemburg	8	9	11
Magyarország	5	9	15
Mexikó	12	23	59
Németország	14	22	31
Norvégia	4	6	9
Olaszország	7	12	19
Portugália	20	36	100
Spanyolország	14	21	29
Svájc	6	9	16
Svédország	7	8	10
Új-Zéland	5	6	8
Az országok átlaga	8	13	24

Forrás: Education at a Glance, 2002

Megjegyzés: Az adatok a PISA-vizsgálatból származnak.

5.50. táblázat

Középiskolai igazgatók elégedettsége az iskola számítógépekkel és multimédiás eszközökkel való ellátottságával az OECD-országokban, 2000 (%)

	A számítógépek hiánya akadályozza az iskolai munkát				A multimédiás eszközök hiánya akadályozza az iskolai munkát			
	Egyáltalán nem	Nagyon kicsit	Valamelyest	Nagyon	Egyáltalán nem	Nagyon kicsit	Valamelyest	Nagyon
Ausztrália	32	38	27	3	29	39	31	1
Ausztria	30	32	23	15	22	35	32	11
Belgium	49	32	15	3	42	34	17	7
Csehország	37	25	28	10	34	27	31	9
Dánia	32	40	21	6	48	39	10	3
Egyesült Államok	35	33	24	7	33	39	22	6
Egyesült Királyság	18	26	37	19	13	30	42	16
Finnország	16	41	35	7	15	40	37	9
Franciaország	39	33	23	5	40	26	29	5
Görögország	15	17	40	28	11	21	45	24
Izland	26	29	41	4	16	36	42	5
Írország	34	24	30	12	21	26	41	13
Japán	32	37	26	5	20	38	33	9
Kanada	33	36	26	4	30	46	22	3
Korea	30	46	18	6	21	39	32	8
Lengyelország	33	29	27	12	38	32	24	6
Luxemburg	24	53	23	0	19	58	23	0
Magyarország	69	18	9	4	41	34	23	2
Mexikó	16	16	27	42	17	18	23	42
Németország	20	30	35	15	15	33	33	20
Norvégia	12	28	52	9	9	29	51	10
Olaszország	42	26	26	6	29	25	34	12
Portugália	27	35	31	8	25	41	27	7
Spanyolország	43	27	23	7	29	28	32	11
Svájc	40	37	19	4	37	38	19	6
Svédország	21	29	40	11	18	28	46	8
Új-Zéland	25	35	35	5	25	44	29	2
Az országok átlaga	31	31	26	11	26	34	28	12

Forrás: Education at a Glance, 2002

Megjegyzés: Az adatok a PISA-vizsgálatból származnak.

5.51. táblázat

Számítógép-használati módok előfordulási gyakorisága a magyar iskolákban iskolatípusonként, 1999 és 2002 (%)

Használat típusa	Általános iskola		Gimnázium		Szakmai képzést folytató iskola	
	1999	2002	1999	2002	1999	2002
Tantárgyak informatikai eszközökkel való tanítása	44	44	63	71	59	79
Gazdasági adminisztráció, ügyintézés	89	85	95	100	98	99
Nyilvántartások, statisztikák készítése	76	88	89	97	89	99
Óratervek, terembeosztás készítése	30	35	54	70	50	73
Belső tájékoztatás (intranet)	1	16	18	40	17	32
Saját honlap	10	20	53	85	41	75
Elektronikus iskolaújság	14*	7	13	19	15	12
Elektronikus levelezés (külső kapcsolattartás)	19	56	63	91	65	96
Könyvtári felhasználás	40	44	68	81	63	82
Szakköri felhasználás	92	76	89	76	89	79
Tanulók használják külön engedéllyel	26	75	39	93	44	95

Forrás: Az 1999-es adatok Tót Éva 2001a; A 2002-es adatok az Iskolai szintű adatfelvétel, 2001/2002 adatbázisa alapján Vágó Irén számításai

* Elképzelhető, hogy az általános iskolai igazgatók egy része 1999-ben még a számítógéppel készített iskolaújságot is az elektronikus iskolaújsághoz sorolta, ezt támasztja alá az alig 1%-os intranet arány, illetve a reálisabbnak tűnő 2002-es adatsor.

5.52. táblázat

A számítógép-használat gyakorisága a 15 évesek körében otthon és az iskolában néhány OECD-országban, 2000 (%)

Ország	Számítógép-használat otthon					Számítógép-használat az iskolában				
	Majd-nem minden nap	Néhány-szor hetente	Heti egy és havi egy-szeri között	Havi egyszerinél ritkábban	Soha	Majd-nem minden nap	Néhány-szor hetente	Heti egy és havi egy-szeri között	Havi egyszerinél ritkábban	Soha
Ausztrália	44	30	12	5	10	15	35	24	17	8
Belgium	38	26	13	7	17	5	26	32	12	25
Csehország	31	15	8	4	41	4	24	34	11	26
Dánia	44	25	14	7	9	23	36	26	11	4
Egyesült Államok	49	18	12	6	15	18	19	23	23	17
Finnország	45	22	10	5	18	6	41	30	16	7
Írország	32	23	10	5	30	4	22	25	14	35
Kanada	51	21	10	4	13	18	21	23	22	16
Luxemburg	44	22	14	7	13	10	26	34	12	17
Magyarország	29	14	7	4	46	7	58	19	5	10
Mexikó	14	10	4	4	68	8	26	8	8	50
Németország	43	23	14	7	14	4	14	25	20	37
Norvégia	53	22	11	6	9	6	22	33	28	11
Skócia	38	26	10	4	21	18	39	18	14	12

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Ország	Számítógép-használat otthon					Számítógép-használat az iskolában				
	Majd-nem minden nap	Néhány-szor hetente	Heti egy és havi egy-szeri között	Havi egyszerinél ritkábban	Soha	Majd-nem minden nap	Néhány-szor hetente	Heti egy és havi egy-szeri között	Havi egyszerinél ritkábban	Soha
Svájc	39	25	17	7	12	5	17	37	20	21
Svédország	60	21	9	3	6	16	29	27	17	11
Új-Zéland	36	27	13	6	18	18	16	21	27	17
Az országok átlaga	39	21	11	5	24	10	28	26	16	19

Forrás: Education at a Glance, 2002

Megjegyzés: Az adatok a PISA-vizsgálatból származnak.

5.53. táblázat

Számítógépek átlagos száma a beszerzés forrása és az iskola típusa szerint, 2002 (átlag, darab)

Beszerzés forrása	Általános iskola	Gimnázium	Szakmai képzést folytató iskola
Minta átlaga	15	36	74
Fenntartói támogatás	6	14	12
Önkormányzati pályázat	4	13	8
Sulinet-program	3	12	11
Megyei közoktatási közalapítvány	4	5	11
Szakképzési Alap	3	8	26
Soros Alapítvány, KOMA	3	9	2
Egyéb alapítvány	4	5	8
Saját gazdálkodás	6	12	17
Szponzorálás	4	5	11
Nemzetközi együttműködés	2	2	28
Egyéb	5	12	21

Forrás: Iskolai szintű adatfelvétel, 2001/2002 adatbázisa alapján Vágó Irén számításai

5.54. táblázat

Az önálló számítógép-használat kezdetének ideje életkor szerint Magyarországon a diákok beszámolója alapján, 1999

Évek	1-5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
%	3,9	4,3	4,0	9,4	8,1	18,1	13,2	15,6	10,3	8,7	3,5	0,9	0,2

Forrás: Török, 2000

5.55. táblázat

Az általános és középfokú iskolák különbsége néhány fontos ellátottsági és pedagógiai célú alkalmazási mutató tekintetében, 2002 (átlag)

Megnevezés	Általános iskola	Középfokú iskola
Nem tudja használni a számítógépet a tanárok ...%-a	50	32
Tanítási célra használja a számítógépet a tanárok ...%-a	40	58
Tanítási célra használja az internetet a tanárok ...%-a	23	44
Tanítási célra használja az e-mailt a tanárok ...%-a	19	38
Tanítási célra használja a számítógépet diákok...%-a	55	77
Tanítási célra használja az internetet diákok ...%-a	31	64
Tanítási célra használja az e-mailt diákok ...%-a	23	54
Számítógépek száma	15	64
Számítógépes kapcsolatok száma	3	14
Főállású informatikatanárok száma	1,6	3,3
Van rendszergazda (%)	26	80

Forrás: Iskolai szintű adatfelvétel, 2001/2002 adatbázisa alapján Vágó Irén számításai

5.56. táblázat

Az oktatási épületek megoszlása az építés időszaka szerint 2001-ben

Intézmények	1900-ig	1901–1945	1946–1959	1960–1969	1970–1979	1980–1989	1990–2000	Összesen
Darab	1811	3707	1599	1993	2209	1695	854	13 868
Százalék	13,1	26,7	11,5	14,4	15,9	12,2	6,2	100

Forrás: Czeizer–Híves–Török, 2001

5.57. táblázat

Az általános iskolák ellátottsága a rendeletben előírt helyiségekkel 2002-ben az iskolaigazgatók véleménye alapján (az igen válaszok %-os aránya)

Helyiség	Válasz
Tanulói WC (nemenként egy)	99
Nevelőtestületi szoba	97
Igazgatói iroda	94
Tornaterem/tornaszoba	91
Osztályonként egy tanterem	88
Szertár	87
Személyzeti WC (nemenként egy)	85
Számítástechnikai szaktanterem	85
Sportudvar	83
Étkező	83
Sportszertár	82
Öltöző (nemenként egy)	79
Könyvtár	78
Hideg-meleg vizes zuhanyozó	76
Technikai szaktanterem	66
Ügyviteli helyiség	60

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Helyiség	Válasz
Aula (közösségi tér)	59
Helyettesi iroda	56
Természettudományi szaktanterem	53
Gazdasági vezetői iroda	49
Porta	48
Idegen nyelvi szaktanterem	43
Orvosi szoba	41
Művészeti szaktanterem	41
Gyakorló tanterem	14

Forrás: Horn D., 2003

5.58. táblázat

A közoktatási tankönyvkiadásban részt vevő kiadók és könyvek száma, 1991/92 és 1996/97–2002/03

	1991/92	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03*
Kiadók	2	99	125	130	142	183	120	72
Jegyzékre vett kiadványaik	184	1978	2689	3346	4134	5151	4818	2666

Forrás: Közoktatási tankönyvjegyzékekből Vágó Irén számításai; 1999/2000-től OM tankönyvi adatbázis; 2002/2003: Educatio Kht.

* A 2002/2003. tanévre vonatkozóan csak tankönyvek rendelési adatai szerepelnek (a segédkönyveké nem).

5.59. táblázat

A 12 legnagyobb tankönyvkiadással is foglalkozó kiadó részesedése a tankönyvpiacra megrendelések összértékének arányában (%) és a tankönyvlistán szereplő könyvcímeik (db) szerint, 1999/00 és 2002/03

Kiadók	1990/00*		Kiadók	2002/03**	
	%	Címek száma		%	Címek száma
Nemzeti	36	1218	Nemzeti	39	847
Apáczai	19	157	Apáczai	19	100
Műszaki	11	357	Mozaik	8	170
Mozaik	8	340	Műszaki	9	130
Oxford	4	125	Krónika Nova	3	39
Cartographia	4	8	Cartographia	3	12
Krónika Nova	4	50	Oxford	4	76
Dinasztia	2	141	Konsept-H	2	81
Korona	2	72	Korona	3	50
Pauz-Westermann	1	96	Dinasztia	3	96
Konsept-H	1	112	Pedellus	1	42
Raabe-Klett	1	56	Pauz-Westermann	3	43
Egyéb	7	2419	Egyéb	5	714
Összesen	100	5151	Összesen:	100	2400

Forrás: OM tankönyvrendelési adatbázis; Educatio Kht.

* A kiadó tankönyvlistán szereplő könyveinek (tankönyvek és segédkönyvek) száma és rendelési adatai alapján.

** A kiadó tankönyvlistán szereplő könyveinek (kizárólag a tankönyvek) száma és rendelési adatai alapján.

5.60. táblázat

A közoktatási tankönyvek 1999/00-es és 2003/04-es tanévre érvényes legmagasabb beszerzési ára (Ft)

Típusa	Nyomása	Terjedelme	Beszerzési ár az 1999/00. tanévre	Beszerzési ár a 2003/04. tanévre
Kartonált (puha borító)	Egyszínnyomás	1–10 ív	390	430
		10–20 ív	540	600
		20-nál több ív	680	760
	Kétszínnyomás	1–10 ív	640	715
		10–20 ív	780	860
		20-nál több ív	890	990
	Többszínnyomás 1–50%	1–10 ív	720	800
		10–20 ív	870	970
		20-nál több ív	1010	1125
Többszínnyomás 50%-nál több	1–10 ív	850	935	
	10–20 ív	990	1095	
	20-nál több ív	1130	1250	
Kötött (kemény borító)	Egyszínnyomás	1–10 ív	580	750
		10–20 ív	740	920
		20-nál több ív	870	1080
	Kétszínnyomás	1–10 ív	830	1035
		10–20 ív	970	1180
		20-nál több ív	1090	1310
	Többszínnyomás 1–50%	1–10 ív	910	1120
		10–20 ív	1070	1290
		20-nál több ív	1200	1445
Többszínnyomás 50%-nál több	1–10 ív	1150	1255	
	10–20 ív	1320	1415	
	20-nál több ív	1460	1570	

Forrás: MKM 1998/5. sz. közleménye; OM pályázati felhívás a közoktatási tankönyvjegyzékre kerüléshez, 2003

Megjegyzés: A tartós tankönyvek ára 20%-kal, a nyelvkönyvek ára maximum 30%-kal haladhatja meg a kategóriánként meghatározott árat.

5.61. táblázat

A tankönyvkiadás és -vásárlás támogatásának alakulása, 1992–2000

Év	Tankönyvkiadás és -vásárlás támogatása együtt (millió Ft)	Támogatás a GDP arányában (%)
1992	1227,0	0,042
1993	1818,3	0,051
1994	2312,3	0,053
1995	2466,7	0,044
1996	2217,3	0,033
1997	1937,3	0,024
1998	1997,0	0,021
1999	2864,0	0,027
2000	3581,9	0,031

Forrás: Polónyi, 2000

5.62. táblázat

A tankönyvlistáról megrendelt könyvek megoszlása árkatóriák szerint, 1999/00 és 2002/03 (db)

Árkatória (forint)	1999/00*	2002/03**
200 alatt	2 004 953	257 099
201–400	6 873 997	1 950 963
401–600	5 423 558	4 486 823
601–800	989 381	2 625 515
801–1000	279 168	1 428 358
1001–2000	327 269	495 254
2001–3000	23 698	2 378
3001–	7 432	18 756
Összesen	15 929 456	11 246 390

Forrás: OM tankönyvrendelési adatbázis; Educatio Kht.

* Az 1999/2000-es jegyzéken a tankönyvek mellett még a segédkönyvek is szerepeltek.

** A 2002/2003-as jegyzéken már csak tankönyvek szerepelnek.

5.63. táblázat

A tankönyvrendelések megyénkénti megoszlása, 2002/03*

Megye	Összes rendelt tankönyv (db)	Megyéenként rendelt tankönyvek száma (%)	Összes tanuló száma**	Egy tanulóra jutó tankönyvek száma (db)
Bács-Kiskun	674 457	6,1	79 391	8,5
Baranya	398 427	3,6	49 020	8,1
Békés	371 622	3,4	47 222	7,9
Borsod-Abaúj-Zemplén	819 843	7,5	102 425	8,0
Budapest	1 714 059	15,6	198 051	8,7
Csongrád	474 031	4,3	58 065	8,2
Fejér	492 422	4,5	57 950	8,5
Győr-Moson-Sopron	452 537	4,1	59 300	7,6
Hajdú-Bihar	701 654	6,4	83 829	8,4
Heves	391 029	3,6	45 521	8,6
Jász-Nagykun-Szolnok	439 015	4,0	52 870	8,3
Komárom-Esztergom	369 524	3,4	43 074	8,6
Nógrád	237 148	2,2	28 589	8,3
Pest	1 061 027	9,6	119 356	8,9
Somogy	382 863	3,5	44 173	8,7
Szabolcs-Szatmár-Bereg	783 758	7,1	90 402	8,7
Tolna	217 127	2,0	24 776	8,8
Vas	288 081	2,6	34 291	8,4
Veszprém	419 481	3,8	48 473	8,7
Zala	313 344	2,8	36 500	8,6
Összesen	11 001 449	100,0	1 303 278	8,4

Forrás: KIR-STAT 2002. évi adatbázisa; OM tankönyvrendelési adatbázis; Educatio Kht.

* A 2002/2003. tanévre vonatkozóan csak tankönyvek rendelési adatai szerepelnek (segédkönyvek adatai nem).

** Mindazon általános és középiskolába járó tanulók, akiknek iskolái a központi rendszeren keresztül rendeltek tankönyveket.

5.64. táblázat

Az oktatáshoz kapcsolódó néhány pályázható alapítvány elérhetősége

Az alapítvány neve, honlapja	Címe	Telefon, fax, e-mail
Bács-Kiskun Megye Közoktatásáért Közalapítvány http://www.bacs-kisk-ped.sulinet.hu/	6000 Kecskemét, Deák F. tér 3.	Tel.: 76/513-800 76/513-835 Fax: 76/513-801 peto@bacsiskiskun.hu
Baranya Megye Közoktatásának Fejlesztéséért Közalapítvány http://www.bmkfk.hu/	7621 Pécs, Széchenyi tér 9.	Tel.: 72/500-414 Fax: 72/500-469 info@bmkfk.hu
Békés Megye Közoktatási Közalapítványa	5600 Békéscsaba, Derkovits sor 2.	Tel.: 66/441-141 Fax: 66/441-593 hma@mail.bekes-ped.sulinet.hu
Borsod-Abaúj-Zemplén Megye Közoktatásáért Közalapítvány http://www.borsod-kozoktatas.hu/	3525 Miskolc, Városház tér 1.	Tel.: 46/322-011/392. Fax: 46/415-392 kupaine@borsod-kozoktatas.hu
Csongrád Megyei Közoktatási Közalapítvány	6721 Szeged, Rákóczi tér 1. 612. szoba	Tel./Fax: 62/566-000 csmk@tisznet.hu
Fejér Megye Közoktatásáért Közalapítvány	8000 Székesfehérvár, Szent István tér 9.	Tel.: 22/312-312/178. fmkk@ax.hu
Fővárosi Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány http://www.fkfk.hu/	1052 Budapest, Városház u. 9-11.	Mobil: 20/953-77-09 Tel.: 327-1563 327-1857 fkfk@fkfk.hu
Győr-Moson-Sopron Megye Közoktatási Közalapítványa	9024 Győr, Bem tér 15.	Tel./Fax: 96/519-376 96/519-375 Titkárságvezető: 96/528-118 gymsmkka@axelero.hu
Hajdú-Bihar Megyei Közoktatási Közalapítvány http://www.hajdukozoktatas.hu/	Új Városháza 4026 Debrecen, Kálvin tér 11. VII. emelet 701-703. szoba	Tel./Fax: 52/420-074 kozalap@elender.hu
Heves Megyei Közoktatási Közalapítvány	3300 Eger, Kossuth u. 9.	Tel./Fax: 36/410-862
Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Közoktatási Közalapítvány	5000 Szolnok, Kossuth u. 2.	Tel.: 56/424-703 jnszkoza@mail.matav.hu
Komárom-Esztergom Megye Közoktatásáért Közalapítvány http://www.matavhu/uzlet/kemka/	2800 Tatabánya, Fő tér 4.	Tel.: 34/314-759 kemka@mail.matav.hu
Nógrád Megyei Közoktatási Közalapítvány http://www.nmkk.profinter.hu/	3100 Salgótarján, Rákóczi út 36.	Tel.: 32/410-022/395. Fax: 32/314-431 csavokakire@freemail.hu
Pest Megyei Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány	1052 Budapest, Városház u. 7. Levél cím: 1364 Bp., Pf. 112	Tel./Fax: 317-6748 Tel.: 485-6972 pest.kozalap@matavnet.hu
Somogy Megyei Közoktatási Közalapítvány http://www.somkozokt.hu/	7400 Kaposvár, Csokonai V. M. u. 3.	Tel.: 82/508-140 Fax: 82/508-137
Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Közoktatási Közalapítvány http://www.szabolcskozokta.hu/	4400 Nyíregyháza, Kossuth tér 1.	Tel./Fax: 42/318-680 kozokta@szabolcskozokta.hu

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Az alapítvány neve, honlapja	Címe	Telefon, fax, e-mail
Tolna Megyei Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány	7100 Szekszárd, Szent István tér 11–13.	Tel.: 74/505-600 alapitvany@tolnamegye.hu
Vas Megyei Közoktatási Közalapítvány	9700 Szombathely, Berzsenyi Dezső tér 1. Pf. 238.	Tel.: 94/515-779
Veszprém Megye Közoktatásáért Közalapítvány	8200 Veszprém, Megyeháza tér 5.	Tel.: 88/545-042 Fax: 88/545-012 vpkozoktkozalap@vpmegye.hu
Zala Megyei Közoktatási Közalapítvány	8900 Zalaegerszeg, Kosztolányi u. 10.	Tel.: 92/311-010/133 Fax: 92/311-358
Közoktatási Modernizációs Közalapítvány http://www.koma.hu/	1054 Budapest, Báthori u. 10.	Tel.: 302-6515
Soros Alapítvány http://www.soros.hu/	1023 Budapest, Bólyai u. 14.	Tel.: 315-0303 Fax: 315-0201 office@soros.hu
Tempus Közalapítvány/ Socrates, Leonardo Nemzeti Iroda http://www.tpf.iif.hu/	1082 Budapest, Üllői út 82. Postacím: 1438 Bp. 70., Pf. 510.	Tel.: 210-9700 Fax: 210-9701 Infóvonal: 1/210-9710

Forrás: Bodnár Brigitta, OM Közoktatási és Kisebbségi Kapcsolatok Főosztálya

5.65. táblázat

Közoktatási közalapítványok költségvetési támogatása, 1998–2002 (E Ft)

Megyei közalapítvány neve	1998	1999	2000	2001	2002
Bács-Kiskun Megye Közoktatásáért Közalapítvány	97 020	61 024	235 987	226 275	201 004
Baranya Megyei Közoktatási Közalapítvány	82 280	49 597	198 847	192 196	169 858
Békés Megyei Közoktatási Közalapítvány	77 006	48 487	184 563	180 291	159 659
Borsod-Abaúj-Zemplén Megye Közoktatásáért Köza.	158 920	99 725	381 982	371 375	331 014
Csongrád Megyei Közoktatási Közalapítvány	76 990	49 424	187 355	184 323	164 559
Fejér Megye Közoktatásáért Közalapítvány	82 752	52 292	193 370	187 725	167 242
Fővárosi Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány	296 558	189 882	693 748	657 533	590 011
Győr-Moson-Sopron Megyei Közoktatási Köza.	79 414	51 188	186 096	181 869	161 589
Hajdú-Bihar Megyei Közoktatási Közalapítvány	111 617	70 299	264 774	262 804	238 499
Heves Megyei Közoktatási Közalapítvány	60 672	38 515	147 643	145 353	129 918
Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Közoktatási Köza.	82 023	51 416	192 390	189 298	169 303
Komárom-Esztergom Megye Közoktatásáért Köza.	59 317	36 886	142 435	139 480	124 695
Nógrád Megyei Közoktatási Közalapítvány	42 813	25 847	100 888	99 556	87 757
Pest Megyei Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány	133 165	98 895	384 950	386 222	347 490
Somogy Megyei Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány	71 604	45 833	174 676	170 558	152 306
Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Közoktatási Köza.	127 802	81 103	313 117	308 824	277 354
Tolna Megyei Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány	52 204	31 893	124 832	117 966	104 140
Vas Megyei Közoktatási Közalapítvány	50 860	32 579	123 557	121 594	106 139
Veszprém Megye Közoktatásáért Közalapítvány	75 012	46 929	174 755	170 179	148 541
Zala Megyei Közoktatási Közalapítvány	59 675	38 185	144 023	140 969	124 111
Összesen	1 900 000	1 200 000	4 550 000	4 434 000	3 955 000

Forrás: Közoktatási Közalapítványi Mozaik, 2002

5.66. táblázat

A Közoktatási Modernizációs Alapítvány pályázóinak száma, az általuk igényelt és elnyert összeg, 2001–2002

Pályázat címe	Beérkezett pályázatok	Nyertes pályázatok	Igényelt összeg (Ft)	Elnyert összeg* (Ft)
Élményközpontú anyanyelvi fejlesztés	538	239	344 682 664	49 848 400
Etikaoktatás fejlesztése a közoktatásban	91	50	111 260 700	27 850 400
A pedagógusképzés (óvó-, tanító- és tanárképzés) megújítása	111	59	286 877 338	73 953 500
Nyelvek Európai Éve rendezvényei	266	180	135 697 145	22 706 950
Az aktív olvasóvá nevelés lehetőségei	227	112	99 066 523	12 758 700
A fogyatékosok sportjának támogatása – képzés, továbbképzés	31	23	14 763 000	8 270 000
Komplex művészeti nevelés tartalmának és módszereinek kidolgozása középiskolák számára	12	3	10 475 630	3 045 000
A kerettantervi modulok fejlesztése a közoktatásban	47	39	58 629 000	24 571 000
A holokauszt magyarországi eseményeinek regionális feldolgozása a közoktatás számára	9	4	33 267 000	3 597 000
Integrált természettudományi, pedagógiai rendszerek (tantervek, tankönyvek, taneszközök) készítése általános és középiskolák számára	24	15	37 416 000	14 015 000
Iskolás gyermekek jobb egészsége	710	82	569 322 074	44 254 300
Pedagógiai innováció támogatása roma gyermekeket is nevelő intézményekben	377	I. kör 237 II. kör 208	28 275 000	17 775 000 15 600 000
Az iskolai matematika tartalmi és módszertani megújítása a közoktatásban	108	71	103 157 090	23 274 000
Az iskolai szabadidő-szervezés tartalmi és módszertani fejlesztésének elősegítése	357	148	226 641 345	32 812 500
Az iskola mint a demokrácia gyakorlóterepe	76	55	64 206 232	24 492 260
Természettudományi pedagógiai rendszerek készítése általános és középiskolák számára	47	24	49 341 000	17 845 070
Alapfokú művészeti nevelés	79	37	84 102 700	30 084 100
Egyházi intézmények innovációja	69	61	72 932 374	29 664 000
Reform- és alternatív pedagógiai programok, innovációk támogatása	54	43	90 415 000	29 568 000
Összesen	3 186	1 245	2 420 527 815	443 042 180

Forrás: KOMA Titkárság; Jelentés a KOMA..., 2001

* Az elnyert összegek nem tartalmazzák a szakértők díjazását, az esetleges tréningek költségeit, a postaköltséget és eszközráfordítást.

5.67. táblázat

A Socrates közoktatás számára hozzáférhető Comenius- (régebben részben Lingua-) programjainak eredményei, 2001

2001-es költségvetési év adatai	Elfogadott pályázatok száma	Támogatási keret (euró)	Megítélt támogatás (euró)	Felhasznált költségvetés (%)	Megítélt PHARE-támogatás (euró)
Comenius I Iskolai projektek	188	553 928	553 928	100	239 281
Comenius I Nyelvi projektek	10	123 114	123 114	100	0
Comenius I Iskolafejlesztési projektek	14	70 986	70 986	100	0
Előkészítő látogatások	56	123 981	49 683	40	0
Comenius 2.2.c					
Általános tanár-továbbképzési ösztöndíjak	12	184 893	16 571	97	0
Comenius 2.2.c					
Nyelvtanár-továbbképzési ösztöndíjak	111		163 563		0
Comenius 2.2.b					
Nyelvtanár-asszisztensi ösztöndíjak	45	88 293	88 293	100	60 972
Comenius közoktatás összesen	436	1 145 195	1 066 138	94	300 253

Forrás: Tájékoztató a Socrates... , 2001 és a Socrates Iroda számításai

5.68. táblázat

A Magyarországon beadott és támogatott Leonardo mobilitási, illetve kísérleti pályázatok száma, a növekedés aránya (%), valamint a megítélt támogatás, 1997–2002

Projektek	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Mobilitási projektek						
Beadott projektek	24	54	87	103	118	110
Az előző évi %-ában		225	161	118	114	93
Támogatott projektek	24	38	44	59	71	68
Az előző évi %-ában		158	129	134	120	96
Támogatott/beadott (%)	100	70	51	57	60	62
Megítélt támogatás (euró)	200 000	486 122	635 250	1 028 804	1 057 949	1 132 043
Kísérleti projektek						
Beadott projektek	25	65	44	71	66	23
Az előző évi %-ában		260	68	161	93	35
Támogatott projektek	13	13	10	6	5	6
Az előző évi %-ában		100	77	60	83	100
Támogatott/beadott (%)	52	20	23	8	8	22
Megítélt támogatás (euró)	1 334 424	808 000	713 778	2 059 102	1 511 222	1 686 999

Forrás: Tordai, 2002; Kardos–Kozsik, 2003

5.69. táblázat

A nyertes mobilitási projektek kedvezményezettjeinek száma a Leonardo-program I. és II. szakaszában, 1997–2002

Kedvezményezettek	I. szakasz				II. szakasz			
	1997	1998	1999	1997–99 összesen	2000	2001	2002	2000–02 összesen
Szakmai alapképzésben részt vevők	154	247	304	705	463	532	391	1386
Egyetemisták és főiskolások	0	15	57	72	70	143	111	324
Fiatalközelítők és friss diplomások	4	15	10	29	40	98	82	220
Oktatók, szakértők, vezetők	73	205	135	413	172	211	184	567
Szaknyelvet oktatók*	–	–	–	–	15	1	13	29
Összesen	231	482	506	1219	760	985	781	2526

Forrás: Kardos–Kozsik, 2003

* A szaknyelvet oktatók csak 2000 óta szerepelnek külön célcsoportként.

6. AZ ISKOLÁK BELSŐ VILÁGA

6.1. táblázat

A tanáraikról pozitív véleményt nyilvánító tanulók aránya évfolyamonként, 1997 és 2002 (az említések százalékában)

Tanulói vélemények tartalma	1997	2002	1997	2002	1997	2002	1997	2002	1997	2002
Évfolyam	6.	5.	8.	7.	10.	9.	12.	11.	Teljes minta	
Igazságosan bánnak a diákokkal	55,9	61,3	40,2	38,0	28,5	29,9	21,5	23,2	38,4	37,5
Ösztönzik őket véleményük elmondására	44,7	55,2	40,0	54,2	36,6	46,9	30,3	36,4	38,6	46,7
Ha szükséges segítséget nyújtanak	63,8	70,0	60,8	46,0	48,1	50,6	50,8	42,7	56,8	54,2
Érdeklí őket diákjaik egyénisége	36,9	57,0	33,9	49,0	28,2	38,3	21,3	28,6	30,9	42,0
N	1714	1380	1595	1487	1252	1394	1196	1599	5757	5860

Forrás: Aszmann et al., 1999; 2003

A feltett kérdés: „Kérjük, figyelmesen olvasd el a tanáraidról szóló alábbi állításokat! (Mindegyiknél azt a választ jelöld, amelyik a legtöbbjükre jellemző.) Teljesen egyetértek; egyetértek; részben egyetértek, részben nem; nem értek egyet; egyáltalán nem értek egyet.”

Megjegyzés: A táblázat a teljesen egyetértek és az egyetértek válaszvariációt megjelelő tanulók arányát tartalmazza.

6.2. táblázat

A megkérdezett diákok által említett negatív iskolai élmények, 2002 (az említések százalékában) (N = 1447)

Negatív iskolai élmények	%
Nincs ilyen	10,7
Rossz kapcsolat a diákokkal, a közösség hiánya, „szívatások”	3,2
Tanárokkal kapcsolatos:, megalázás, igazságtalanságok, jogsértések	14,5
Rossz körülmények	4,8
Szigor, szabályok, kötöttség	5,3
Órák, kudarcok, túlterheltség	17,1
Összes válaszoló	55,6
Válaszhiány	44,4
Összesen	100,0

Forrás: Ligeti–Márton, 2002

A feltett kérdés: „Írd le azt a negatív középiskolai élményedet, ami a legemlékezetesebb számodra.”

6.3. táblázat

A 15 éves tanulók véleménye az iskoláról néhány OECD-országban, 2000

	Az alábbi kijelentésekkel egyetértők aránya (%)				
	Könnyen szerzek barátokat	Úgy érzem, odatartozom	A többiek kedvelnek, azt hiszem	Nem akarok suliba menni	Gyakran unatkozom
Ausztria	86	85	72	29	49
Csehország	86	73	84	29	47
Egyesült Államok	81	78	83	35	61
Egyesült Királyság	91	83	93	28	54
Finnország	84	86	84	26	60
Franciaország	87	44	86	37	32
Görögország	88	83	85	22	66
Írország	89	83	93	34	67
Lengyelország	78	63	53	28	38
Magyarország	87	89	85	38	29
Németország	81	82	67	25	49
Norvégia	85	79	86	23	58
Portugália	91	83	90	13	24
Svédország	87	78	88	20	58
OECD összesen	82	75	77	29	48

Forrás: Education at a Glance, 2002

6.4. táblázat

A társaikról pozitív véleményt nyilvánító tanulók aránya évfolyamonként, 1997 és 2002 (az említések százalékában)

A tanulói vélemények tartalma évfolyam	1997	2002	1997	2002	1997	2002	1997	2002	1997	2002
	6.	5.	8.	7.	10.	9.	12.	11.	Teljes minta	
Osztályunk tanulói szívesen vannak együtt	78,3	80,3	70,5	77,4	52,3	66,3	48,4	58,8	64,3	70,4
Osztálytársaim többsége kedves és segítőkész	71,5	70,1	62,3	64,7	54,8	59,4	53,1	54,7	61,5	62,0
Osztálytársaim olyanok fogadnak el, amilyen vagyok	79,1	76,2	76,5	73,8	78,2	73,3	76,2	71,7	77,6	73,7
N (1997)	1714	1380	1595	1487	1252	1394	1196	1599	5757	5860

Forrás: Aszmann et al., 1999; 2003

Feltett kérdés: „Egyetértesz-e a következő állításokkal? Teljesen egyetérték; egyetérték; részben egyetérték, részben nem; nem értek egyet; egyáltalán nem értek egyet.”

Megjegyzés: A táblázat a teljesen egyetérték és az egyetérték válaszvariációt megjelelő tanulók arányát tartalmazza.

6.5. táblázat

Néhány, a közoktatáshoz kapcsolódó mentálhigiénés program

Megnevezés	Elérhetőség	A program rövid ismertetése
<i>Egészségnevelési, prevenció programok</i>		
DADA Program (dohányzás-alkohol-drog-aids)	Országos Rendőr-főkapitányság Bűnmegelőzési Osztály 1139 Budapest, Teve u. 4–6. A ép. 520. Tel: (1) 4435-678 E-mail: DADA@datanet.hu	Az USA-ban, 1982-ben kidolgozott D.A.R.E. (Drug Abuse Resistance Education) program magyar viszonyokra adaptált változata. A teljes program, melyet egy erre felkészített hivatásos rendőr meghatározott tananyag szerint oktat az általános iskolai tanulóknak, nyolc tanéven át tart.
„Egészséged testben-lélekedben” (óvodáskortól a középiskola végéig terjedő drog-, alkoholmegelőző program)	CHEF-Hungary Alapítvány 1036 Budapest, Szépvölgyi u. 3/b. I. 3. Tel: (1) 3885-401, (1) 3888-519 E-mail: chefhun@elender.hu	Ez volt az első olyan program Magyarországon, amely a szenvedélybetegségek megelőzését elsősorban a személyiségfejlesztésre (információadás, önismeret fejlesztése, döntéshozás, stresszkezelés, veszélyes helyzetek visszautasítása) alapozva az iskolai oktatás keretében próbálja megvalósítani.
Egészségvirág – Iskolai egészségnevelés	Egészségvirág Egyesület 1118 Budapest, Előpatak u. I. V/4.; 1094 Budapest, Angyal u. 19/a. III. 4. Tel.: (1) 2167-712; 3193-930; 2823-729 E-mail: kuline@kincsembtf.hu	Megyei szinten, a helyi igényekhez igazodva kiképzett trénerok végzik a pedagógusok, védőnők, az egészségnevelők és segítő szakemberek képzését, azzal a céllal, hogy elősegítsék a 10–16 éves korosztály környezet-harmonikus és egészségorientált magatartásának kialakítását.
Életvezetési ismeretek és készségek	2P Oktatási Bt. 1022 Budapest, Detrekő u. 3/a. Tel.: (1) 3226-428 E-mail: csendes@dbassoc.hu	Az óvodásoknak, általános, valamint középiskolásoknak készített tanterveket prevencióval és terápiával foglalkozó magyar orvosok, gyógyszerészek, tanárok, rendőrök, pszichológusok, pszichiáterek és kommunikációs szakemberek alkották. A program módszere a tapasztalatokra alapozott, interaktív tanítási-tanulási mód.
„Egészséges élet – Egészségmegőrző” tantárgy	Egészségesebb Iskoláért Egyesület 1062 Budapest, Andrassy u. 82. Tel.: (1) 2694-371 E-mail: hpsnevi@irisz.hu	A tantárgy célja – a tanulók, pedagógusok és szülők személyes részvételén keresztül – az attitűd- és szemléletformálás a család és a közösség értékeinek megőrzése, az egészséges életmód kialakítása érdekében.
UNICRI* Integrált prevenció program	1014 Budapest, Szentháromság tér 6. (Magyar Kultúra Alapítvány Székháza) Tel.: (1) 3560-244	Integrált prevenció képzési program a magyar iskola-rendszer számára, mely az aktuális jogi helyzetről, az egészséges életmódról, az állampolgári életre való felkészítésről, a biztonságos életvitelről tartalmaz fejezeteket a nemzetközi prioritások alapján, a hazai statisztika figyelembevételével.
<i>Kommunikációs készséget fejlesztő, konfliktuskezelő programok</i>		
Tanári eredményesség tréning	Gordon Iskola Egyesület 1014 Budapest, Szentháromság tér 6.	A legelterjedtebb kurzus az iskolai konfliktuskezelés hazai gyakorlatában: a rogersi személyközpontú megközelítésen alapuló, konkrét kommunikációs technikákat és a tanár-diák kooperációt elmélyítő pedagógiai módszereket ismerteti meg tanfolyamain.

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Megnevezés	Elérhetőség	A program rövid ismertetése
Az erőszakmentes konfliktuskezelés tanulása (a Magyar ENCORE programjai alapján)	Magyar Konfliktuspedagógiai Alapítvány 5001 Szolnok, Magyar utca 4. Pf. 176 Tel./fax: 56/422-363, 371-604	Célja az erőszakmentes konfliktuskezelési módszerek megismertetése. Pedagóguscsoportok számára szervezett tanfolyamaikon az elmélet és gyakorlat egységes megjelenítésére törekednek.
Videotréning	Magyar Videotréning Egyesület 1124 Budapest, Hegyalja u. 41–43. Tel.: 1/248-1316 Fax: 1/248-1317 E-mail: videotraining@mail.datanet.hu	A módszert holland szakemberek fejlesztették ki, a szülők és gyerekek között fennálló kommunikációs nehézségek oldására. Lényege, hogy az iskolai problémákkal küzdő, rosszul beilleszkedő gyerekek helyzetét javítja azáltal, hogy jobb kapcsolatot segít kialakítani a pedagógus és az érintett gyerek között.
Szemtől szembe facilitátorképzés	Család, Gyermek, Ifjúság Kiemelten Közhasznú Egyesület 1027 Budapest, Varsányi Irén utca 17. Tel.: 1/225-3525	A képzés az amerikai pedagógus, Ted Wachtel által kialakított Real Justice [®] modellre épül. A módszer hatékony eszköze lehet az iskolai konfliktusok kezelésének, sőt szemléleténél fogva alkalmas a konfliktusok megelőzésére is.
Az AVP Hungary Egyesület konfliktuskezelési kurzusa	AVP Hungary Egyesület 4031 Debrecen, Derék utca 122. Tel.: 52/411-133	Az Alternatives to Violence Projekt hazai szervezetének programja: konfliktuskezelési technikák, alternatívák az erőszak kezelésére.

Forrás: Szekszárdi Júlia közlése

* Az ENSZ római székhelyű, bűnözéssel és büntető igazságszolgáltatással foglalkozó interregionális intézete.

6.6. táblázat

A háztartások megoszlása a gyerekek idegennyelv-tanulása, számítógép-használata és különórára járása szempontjából, 2001

Idegen nyelvet tanul	A gyerekek közt		Aki igen, az			Együtt
	Egy sem	Van, aki igen	Iskolában	Iskolában emelt óraszámban	Magántanárnál is	
A család helyzete						
Halmozottan hátrányos helyzetű*	29,6	70,4	96,5	2,7	0,8	100
Hátrányos helyzetű	20,9	79,1	91,6	6,4	2,0	100
Megfelelő társadalmi helyzetű	12,2	87,8	82,1	10,6	7,3	100
Kedvező társadalmi helyzetű	11,0	89,0	71,2	17,5	11,4	100
Összesen	13,9	86,1	83,2	10,2	6,7	100

Számítógépet használ	A gyerekek közt		Aki igen, az			Együtt
	Egy sem	Van, aki igen	Csak iskolában	Otthon is	Egyéb helyen	
A család helyzete						
Halmozottan hátrányos helyzetű*	59,2	40,8	91,6	8,4	0,0	100
Hátrányos helyzetű	40,6	59,4	81,9	17,2	0,8	100
Megfelelő társadalmi helyzetű	21,8	78,2	49,7	49,8	0,5	100
Kedvező társadalmi helyzetű	8,6	91,4	12,4	87,6	0,0	100
Összesen	24,9	75,1	51,9	47,6	0,5	100

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Különóra jár A család helyzete	A gyerekek közt		Aki igen, az			
	Egy sem	Van, aki igen	Térítés nélküli	Költség-térítéses	Baráti kör által ingyenes	Egyéb
Halmazottan hátrányos helyzetű*	75,9	24,1	77,4	12,9	0,0	9,7
Hátrányos helyzetű	61,9	37,9	76,7	20,9	0,7	1,7
Megfelelő társadalmi helyzetű	43,0	56,9	58,2	38,9	0,6	2,3
Kedvező társadalmi helyzetű	27,6	72,4	37,9	59,9	0,6	1,5
Összesen	46,1	53,9	59,1	38,1	0,6	2,2

Forrás: Család változóban 2001, KSH

* Halmazottan hátrányos helyzetű egy család, ha három vagy több gyerek él benne, nincs egy középfokú végzettséggel rendelkező családtag sem, nincs foglalkoztatott a családban, magát szegénynek minősíti, a lakás az összeíró minősítése szerint szegényes. Hátrányos helyzetű egy család, ha az előző kritériumokból legalább három egyidejűleg fennáll.

6.7. táblázat

Tanórán kívüli tevékenységek megoszlása tartalmuk, évfolyamok és pedagógiai program szerint, 2002 (az említések százalékában)

Intézmény	Évfolyam	Árnyékoktatás		Sport	Egyéb skülönórák		Különóra járók aránya összesen
		A)	B)		Hittan	Művészet	
Általános iskola	4.	15	29	30	13	27	75
	6.	27	21	34	13	22	74
	8.	29	43	35	6	18	74
(felvételi előkészítő: 25)							
Gimnázium	8.	35	26	40	4	22	79
	10.	35	31	33	1	17	77
	12.	47	63	21	2	15	83
(felvételi előkészítő: 39)							
Szakközép-iskola	10.	21	28	19	1	8	53
	12.	31	51	20	2	10	70
(felvételi előkészítő: 25)							
Szakiskola	10.	8	10	18	1	3	34

Forrás: Tanulói terhelésvizsgálat, 2002

A) A versenyképességet növelő foglalkozások (idegen nyelv, számítástechnika, autózéssel összefüggő).

B) Az iskolai tanulást segítő foglalkozások (korrepetálás, szakkör, előkészítő, magántanár).

6.8. táblázat

Innovációk az iskolában az elmúlt 3-4 évben, 2001/02 (%)

Változás	Volt ilyen	Nem volt, de várható	Nem volt, nem várható	A pedagógiai program	
				Rögzíti	Nem rögzíti
Az iskola tantervét érintő	78,0	4,2	17,8	87,6	12,4
Az iskola pedagógiai programját érintő	75,2	4,1	20,7	86,2	13,8
A tankönyvet/tankönyveket érintő	67,7	6,1	26,2	71,9	28,1
Taneszközöket érintő	63,0	8,6	28,4	71,7	28,3
Az iskola minőségfejlesztési programját érintő	61,2	23,2	15,6	83,2	16,8
Egy tantárgy teljes pedagógiai programját érintő	50,5	5,2	44,3	67,1	32,9
Nevelési módszereket érintő	50,5	9,8	39,7	65,8	34,2
Oktatási módszereket érintő	50,0	9,6	40,3	63,3	36,7
Az iskolai szervezetet és vezetést érintő	33,2	8,1	58,7	47,0	53,0
Az értékelést-osztályozást érintő	29,1	6,5	64,4	52,7	47,3
Az iskola képzési profilját érintő	26,7	5,6	67,7	47,2	52,8
Iskolaszervezetet érintő	26,3	5,9	67,8	47,4	52,6
Az iskola szakképzési profilját érintő	15,5	4,7	79,8	30,8	69,2

Forrás: Simon, 2002

A feltett kérdés: „Kérem, mondja meg, hogy az Önök iskolájában az elmúlt 3-4 év során milyen fajta innovációk történtek? Rögzíti-e az Önök pedagógiai programja ezeket a változásokat?”

6.9. táblázat

Tanóra-, tananyag- és tanulásszervezési módok a helyi tantervekben és az iskolai gyakorlatban, 2001/02 (%)

Tanulásszervezési mód	Egyáltalán nem fordul elő		Egy-egy tantárgy esetében vagy egy-egy tanár gyakorlatában fordul elő		Több tantárgy esetében vagy több tanár gyakorlatában is előfordul	
	Tanterv	Gyakorlat	Tanterv	Gyakorlat	Tanterv	Gyakorlat
45 percesnél hosszabb tanórák szervezése	91,7	90,5	4,4	5,3	3,9	4,2
45 percesnél rövidebb tanórák szervezése	90,6	89,5	4,9	5,5	3,9	5,0
Tantárgyak, modulok epochális formában történő tanítása	79,5	79,0	13,7	13,8	6,8	7,2
Az iskolalátogatás alóli időszakos felmentés az önálló tanulás segítésére	71,8	71,7	18,9	19,3	9,3	9,2
Bizonyos tanórák látogatása alóli felmentés az önálló tanulás segítésére	68,1	67,6	23,7	24,4	8,2	8,0
Projekt módszer alkalmazása	68,0	68,5	21,9	21,8	10,1	9,7
Több párhuzamos osztályból szerveződő (nívó-) csoportokban történő tanítás	61,2	60,7	20,9	22,0	17,9	17,3
Óraszámok átcsoportosítása páratlan és páros évfolyamok között a kerettantervi óraszámok tekintetében	58,5	57,4	28,6	29,9	12,9	12,7
Folyamatos írásbeli vagy szóbeli feleltetés mellett nagyobb tananyagrészekből beszámolás, „vizsgáztatás”	54,3	52,2	19,6	21,0	26,0	26,8
Integrált tantárgyak tanítása	50,0	49,0	31,4	32,7	18,6	18,3

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Tanulásszervezési mód	Egyáltalán nem fordul elő		Egy-egy tantárgy esetében vagy egy-egy tanár gyakorlatában fordul elő		Több tantárgy esetében vagy több tanár gyakorlatában is előfordul	
	Tanterv	Gyakorlat	Tanterv	Gyakorlat	Tanterv	Gyakorlat
Kronológikus tárgyak (történelem, irodalom) lineáris elrendezésű tanítása	46,9	46,5	27,6	28,5	25,6	25,0
Tantárgyak, modulok tömbösített formában történő tanítása	43,4	43,7	37,4	38,6	19,2	17,7
Iskolán kívüli tanulási alkalmak (erdei iskola, terepgyakorlat stb.) beépítése az oktatásba	42,3	42,4	32,6	32,0	25,1	25,6
Tantárgyak informatikai eszközök használatára támaszkodó tanítása	26,5	25,6	49,9	50,7	23,7	23,7

Forrás: Simon, 2002

A feltett kérdések: „Az Önök iskolájának helyi tantervében, illetve jelenlegi pedagógiai gyakorlatában előfordulnak-e az alábbi tanóra-, tananyag- és tanulásszervezési módok? Osztályozza 1-től 3-ig! (1 = egyáltalán nem fordul elő, 2 = egy-egy tantárgy esetében vagy egy-egy tanár gyakorlatában fordul elő, 3 = több tantárgy esetében vagy több tanár gyakorlatában is előfordul)”

6.10. táblázat

Nem kötelező foglalkozások feladatellátási hely szerint, 2001/2002

Feladatellátási hely	Megnevezés	Felzárkóztató foglalkozás		Fejlesztő foglalkozás		Tehetséggyógyító foglalkozás	
		N	%	N	%	N	%
Általános iskola	Csoport	22 443	51,4	7 398	17,0	13 756	31,6
	Részt vevő tanuló	184 909	45,0	46 010	11,1	183 672	44,3
	Pedagógusóra	36 047	45,4	20 537	25,9	22 783	28,7
Szakiskola	Csoport	833	71,9	105	9,1	221	19,0
	Részt vevő tanuló	9 897	76,7	1 118	8,7	1 881	14,6
	Pedagógusóra	1 464	65,8	335	15,1	425	19,1
Speciális szakiskola	Csoport	135	50,2	94	34,9	40	14,9
	Részt vevő tanuló	869	51,7	617	36,7	194	11,5
	Pedagógusóra	248	44,6	242	43,4	67	12,0
Gimnázium	Csoport	1 191	21,2	470	8,4	3 934	70,3
	Részt vevő tanuló	13 538	20,4	5 535	8,4	46 982	71,1
	Pedagógusóra	1 748	16,2	810	7,6	8 201	76,0
Szakközépiskola	Csoport	2 030	53,6	439	11,6	1 322	34,8
	Részt vevő tanuló	27 004	55,0	5 408	11,0	16 729	34,0
	Pedagógusóra	3 433	47,0	977	13,4	2 891	40,0
Kollégium	Csoport	990	57,9	304	17,8	415	24,3
	Részt vevő tanuló	9 443	58,7	2 692	16,7	3 939	24,6
	Pedagógusóra	2 871	48,6	1 828	30,9	1 214	20,5

Forrás: OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

6.11. táblázat

Nem kötelező foglalkozások településtípus szerint, 2001/2002

Település típus	Megnevezés	Felzárkóztató foglalkozás		Fejlesztő foglalkozás		Tehetségdondozó foglalkozás	
		N	%	N	%	N	%
Főváros	Csoport	3 895	45,2	1 552	18,0	3 177	36,8
	Részt vevő tanuló	33 684	39,8	10 999	13,0	39 854	47,2
	Pedagógusóra	6 114	36,9	4 400	26,6	6 047	36,5
Megyei jogú város	Csoport	590	46,5	127	10,0	552	43,5
	Részt vevő tanuló	5 757	42,3	1 041	7,7	6 797	50,0
	Pedagógusóra	844	37,2	381	16,8	1 046	46,0
Megyeszékhely	Csoport	4 986	43,1	1 636	14,2	4 937	42,7
	Részt vevő tanuló	48 693	38,1	13 662	10,7	65 576	51,2
	Pedagógusóra	8 236	38,0	4 024	18,6	9 423	43,0
Város	Csoport	7 910	46,7	2 494	14,7	6 523	38,6
	Részt vevő tanuló	76 289	41,4	18 237	9,9	89 666	48,7
	Pedagógusóra	13 532	40,2	7 880	23,4	12 275	36,4
Nagyközség	Csoport	2 347	56,5	672	16,2	1 136	27,3
	Részt vevő tanuló	20 613	51,3	4 406	11,0	15 136	37,7
	Pedagógusóra	4 339	49,4	2 099	23,9	2 338	27,0
Község	Csoport	7 894	58,1	2 329	17,1	3 363	25,0
	Részt vevő tanuló	60 624	55,1	13 035	11,8	36 368	33,1
	Pedagógusóra	12 746	55,1	5 945	25,7	4 452	19,2

Forrás: OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

6.12. táblázat

A számítógép rendszeres használata felső középokon, 2001 (N = 299 iskola) (%)

Mire használják rendszeresen a számítógépet?	Egyáltalán nem	Keveset	Sokat
Az önálló tanulás képességének elsajátítására	18,0	62,8	19,2
A fogyatékos tanulók oktatását és egyéni tanulását segítő eszköz	77,7	11,0	11,2
Lehetővé teszi, hogy a tanulók a tanórákon saját tempójukban haladjanak	40,5	38,4	21,1
Lehetővé teszi az egyes tantárgyak összekapcsolását (multidiszciplináris módszer)	30,2	49,3	20,5
Lehetővé teszi a szimulációs tanulást (valódi helyzetet szimuláló programok segítségével)	41,1	35,7	23,2
Információt tesz hozzáférhetővé az internet segítségével	8,4	19,7	71,9

Forrás: Az OECD felső középoktatással foglalkozó vizsgálata alapján (előzetes adatok) Imre Anna számítása

6.13. táblázat

Versengő és kooperatív tanulás az OECD-országokban és hatásuk a szövegértésre, 2000

Ország	Kooperatív tanulás index értéke ^{a)}	A kombinált szövegértési skálán történő változás a kooperatív tanulás indexének egységnyi változása esetén	Versengő tanulás index értéke ^{b)}	A kombinált szövegértési skálán történő változás a versengő tanulás indexének egységnyi változása esetén
Ausztrália	0,04	6,4	0,10	21,7
Ausztria	-0,10	12,2	-0,19	9,5
Belgium (flamand)	-0,15	3,6	-0,38	-2,9
Csehország	-0,06	12,9	0,14	16,7
Dánia	0,50	5,4	0,19	15,9
Egyesült Államok	0,35	13,7	0,27	24,7
Finnország	0,04	11,6	-0,25	18,1
Németország	-0,21	9,0	-0,07	15,5
Magyarország	-0,34	1,3	0,10	18,5
Izland	-0,29	11,3	0,01	19,5
Írország	0,22	1,1	0,15	13,5
Olaszország	0,20	3,9	-0,01	4,3
Korea	-0,85	9,5	-0,14	18,5
Luxemburg	-0,40	2,2	-0,18	3,0
Mexikó	0,22	8,3	0,54	12,7
Új-Zéland	0,29	6,1	0,29	18,9
Norvégia	0,17	17,6	-0,03	24,5
Portugália	0,59	13,7	-0,22	-5,5
Svédország	-0,21	2,2	-0,01	12,9
Svájc	-0,01	12,8	-0,26	-3,1
OECD összesen	0,10	7,8	0,16	13,2
OECD-átlag	0,00	6,5	0,00	11,1

Forrás: Knowledge and Skills for Life, 2001; Vári, 2003

a) A kooperatív tanulás indexét a következő itemekből hozták létre: szeretek más tanulókkal együtt dolgozni, a legtöbbet akkor tanulom, ha másokkal dolgozom; akkor vagyok a legjobb, ha másokkal dolgozom; szeretek másokat segíteni a csoportban; érdemes mindenkinek az ötletét figyelembe venni, amikor egy projekten dolgozunk. A tanulók egy négyfokú skálán jelezték, hogy mennyire értenek egyet az állításokkal.

b) A versengő tanulás indexét a következő itemekből hozták létre: szeretek arra törekedni, hogy jobb legyek, mint a többiek; ez a törekvés inspirál; szeretnék valamiben a legjobb lenni; gyorsabban tanulok, ha a többieket le akarom hagyni. A tanulók egy négyfokú skálán jelezték, hogy mennyire értenek egyet az állításokkal.

Megjegyzés: A dőlt számok azt jelzik, hogy a hatás nem szignifikáns statisztikailag. A pozitív szám az OECD átlagán felüli, a negatív szám az OECD átlagán aluli értéket jelöl.

6.14. táblázat

Az iskola önértékelése megadott szempontok alapján, 2001/02 (ötfokú skálán, az egyes értékekre adott válaszok százalékában)

Értékelési szempontok	Értékelés					Átlag
	1-es	2-es	3-as	4-es	5-ös	
Továbbtanulási arányok	0,1	4,5	14,7	38,1	42,7	4,2
A fenntartó elégedettsége	0,2	0,9	14,8	60,9	23,2	4,1
A tanulók későbbi helytállása	0,3	0,8	17,4	62,8	18,7	4,0
Az iskola jó híre, keresettsége	1,0	2,3	19,7	50,5	26,5	4,0
A szülők elégedettsége	0,1	0,7	20,4	68,4	10,4	3,9
Fegyelmezett munka	0,2	2,2	38,5	50,7	8,4	3,7
Jó tanulmányi versenyeredmények	2,4	10,0	35,1	36,2	16,3	3,6
Év végi tanulmányi eredmények	0,2	2,4	52,1	39,7	5,7	3,5
A tanulók tudásszintje meghatározott tárgyakból	0,5	2,6	47,8	42,4	6,8	3,5
Alacsony lemorzsolódás	13,2	10,6	16,6	29,2	30,3	3,5

Forrás: Simon, 2002

A feltett kérdés: „Összességében az alábbi szempontok alapján hogyan értékelné saját iskoláját? Értékelje ötfokú skálán! Az 1 jelentsse, hogy igen gyenge, az 5, hogy nagyon jó.”

6.15. táblázat

Szülői elvárások az iskolával szemben annak függvényében, hogy a gyermek hányadik évfolyamra jár és milyen programtípus szerint tanul, 2002 (átlagos rangpozíció)

Programtípus	Általános iskola			Gimnázium			Szakközép-iskola		Szak-iskola	Ösz - sze - sen
	4.	6.	8.	8.	10.	12.	10.	12.		
Fejlessze a gyerek képességeit, készségeit	3,9	4,2	4,2	4,1	4,3	4,6	4,2	4,3	4,2	4,2
Megfelelően készítsen fel a továbbtanulásra	5,2	4,8	4,7	4,1	3,8	4,0	4,1	4,4	5,9	4,5
Gondolkodni tanítson, fejlessze a problémamegoldó készséget	4,7	4,6	4,7	4,2	4,5	4,5	5,0	4,6	5,0	4,6
Minél több ismeretet adjon át	5,4	5,8	5,5	5,5	5,8	5,5	4,5	4,8	4,6	5,3
Széles körű műveltséget adjon	6,2	6,1	5,9	5,4	5,4	5,1	5,5	5,7	6,3	5,7
Szerettesse meg a tanulást	4,8	5,5	5,2	6,2	6,1	6,3	6,7	6,5	6,4	5,9
Neveljen a közösségi életre, a másokkal való együttműködésre	5,8	6,0	5,9	6,4	6,2	6,0	6,2	5,9	5,6	6,0
Tisztességre, erkölcsre neveljen	6,0	5,7	5,9	6,3	6,1	6,1	6,2	6,2	5,5	6,0
Tanítson az élet dolgaiban eligazodni	6,3	6,4	6,4	7,0	6,2	6,3	5,8	5,8	4,9	6,1
Nyugodt, szeretetteljes iskolai légkört biztosítson	5,9	5,8	6,0	5,8	6,6	6,3	6,4	6,6	6,4	6,2

Forrás: Tanulói terhelésvizsgálat, 2002

A feltett kérdés: „Ezekre a kártyákra az iskolával szemben megfogalmazott általános elvárásokat írtunk fel. ... Ön mely elvárásokra helyezi a hangsúlyt, melyeket tart fontosabbnak, melyeket kevésbé fontosnak? ...kérem, hogy rakja ezeket a kártyákat fontossági sorrendbe: első helyre válassza azt, amelyik az Ön iskolával szembeni elvárásai között a legfontosabb, második helyre tegye a második legfontosabbat és így tovább!”

6.16. táblázat

Az iskolák partnerei, szakmai kapcsolatai, 2001/02 (a válaszok százalékában)

Megnevezés	Nincsenek kapcsolataink	5 éve kapcsolataink intenzívebbek voltak	Kapcsolataink intenzitása 5 év alatt nem változott	Jelenleg intenzívebbek a kapcsolataink, mint 5 éve
Szülői szervezet(ek)kel	1,9	4,2	51,3	42,6
Pedagógiai szolgáltató intézményekkel	3,8	4,7	53,5	38,0
Oktatási, pedagógiai szakmai szervezetekkel	6,6	4,2	53,2	35,9
Gazdálkodó szervezetekkel, helyi vállalkozókkal	14,3	7,1	44,3	34,3
Az előző iskolafok intézménye(i)vel	15,9	4,0	49,0	31,2
Hasonló profilú hazai iskolákkal	13,8	7,2	48,2	30,8
A következő iskolafok intézménye(i)vel	13,2	6,4	52,6	27,7
Az iskola volt diákjaival	2,5	4,1	66,4	27,0
Egyházakkal (ha nem ez a fenntartó)	19,6	3,4	55,3	21,7
Egyéb külföldi iskolákkal	59,5	5,0	14,8	20,8
A helyi politika szereplőivel	31,7	4,2	47,8	16,3
A felsőoktatás és kutatás intézményeivel	57,8	2,4	25,4	14,3
Külföldi magyar iskolákkal	71,4	4,1	13,5	11,1

Forrás: Simon, 2002

A feltett kérdés: „Az alábbi intézmények közül melyekkel vannak szakmai kapcsolatai az Önök iskolájának? Milyen intenzitásúak ezek a kapcsolatok az öt évvel korábbival összehasonlítva?”

7. PEDAGÓGUSOK

7.1. táblázat

A pedagógus-munkaerő foglalkoztatottsága az egyes OECD-országokban, 1999

Ország	Az alap- és a középfokú oktatásban foglalkoztatott tanárok aránya a teljes munkaerő százalékában	Részmunkaidőben foglalkoztatott pedagógusok az oktatás minden szintjén
Ausztrália	2,3	n. a.
Ausztria	2,6	23,9
Csehország	2,1	n. a.
Dánia	2,8	22,9
Egyesült Államok	2,2	17,1
Egyesült Királyság	2,4	26,8
Finnország	2,4	6,0
Görögország	n. a.	19,2
Hollandia	2,8	n. a.
Írország	2,8	17,2
Japán	1,5	25,0
Kanada	1,7	23,3
Korea	1,4	17,4
Magyarország	3,6	11,0
Németország	1,9	42,5
Norvégia	3,7	30,8
Spanyolország	2,7	13,7
Svájc	2,3	54,1
Svédország	2,8	23,3
OECD-országok átlaga	2,6	22,8

Forrás: Education at a Glance, 2001

7.2. táblázat

A pedagógus- és tanulólétszámok változása iskolatípusok szerint (nappali tagozaton, felnőttoktatás nélkül) 1990/91 és 2001/02 között (1990/91 = 100%)

Intézménytípus	Pedagóguslétszám	Tanulólétszám
Óvoda	96,1	87,5
Általános iskola	93,3	81,0
Középiskola	158,5	144,2
Szaktanulmányok	61,8	55,8
Összesen	100,4	88,4

Forrás: Jelentés..., 2000 és OM oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

7.3. táblázat

A pedagógusok létszámának változása iskolatípusok szerint, 1990/91 és 1997/98–2001/02

Tanév	Óvoda	Általános iskola	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakiskola	Speciális szakiskola
1990/91	33 635	96 791	10 246	12 656	12 906	127
1997/98	31 848	89 238	13 669	17 096	9 339	476
1998/99	32 235	89 570	14 021	17 831	8 777	462
1999/00	31 653	89 424	14 415	18 430	8 350	468
2000/01*	32 000	89 750	15 550	18 950	8 150	575
2001/02	32 327	90 294	16 845	19 450	7 982	801

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002

* A 2000/01. évi adatok a 98%-os felmérés és a trend alapján becsültek az OM által.

Megjegyzés: Az általános iskolák adatai a gyógypedagógiai általános iskolák adatait is tartalmazzák. A szakiskolai adatokban 2000-ig a szaktanulmányok, a gép- és gyorsíró, egészségügyi és egyéb szakiskolák együttes adatai szerepelnek. Az óvodapedagógusok száma 1998-tól tartalmazza a fogyatékosokat ellátó intézményekben az óvodai csoportokkal foglalkozó óvodapedagógusok számát is.

7.4. táblázat

Az egy pedagógusra jutó tanulók száma az állami és a magánfenntartású iskolákban, különböző iskolafokokon az egyes OECD-országokban, 2000

Ország	Óvoda (ISCED 0)	Általános iskola alsó tagozat (ISCED 1)	Általános iskola fel- ső tagozat (ISCED 2)	Középfok (ISCED 3)
Ausztrália	n. a.	17,3	n. a.	n. a.
Ausztria	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Csehország	13,1	19,7	14,7	11,5
Dánia	6,6	10,4	11,4	14,4
Egyesült Államok	18,7	15,8	16,3	14,1
Egyesült Királyság	21,0	21,2	17,6	12,5
Finnország	12,2	16,9	10,7	17,0
Görögország	15,8	13,4	10,8	10,5
Hollandia	n. a.	16,8	n. a.	n. a.
Írország	15,1	21,5	15,9	n. a.
Izland	5,4	n. a.	12,7	9,7
Japán	18,8	20,9	16,8	14,0

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Ország	Óvoda (ISCED 0)	Általános iskola alsó tagozat (ISCED 1)	Általános iskola fel- ső tagozat (ISCED 2)	Középfok (ISCED 3)
Kanada	18,1	18,1	18,1	19,5
Korea	23,1	32,1	21,5	20,9
Magyarország	11,6	10,9	10,9	11,4
Németország	23,6	19,8	15,7	13,9
Spanyolország	16,1	14,9	n. a.	n. a.
Svájc*	n. a.	n.a.	n. a.	n. a.
Svédország	n. a.	12,8	12,8	15,2
Új-Zéland	7,5	20,6	19,9	13,1
OECD-országok átlaga	15,5	17,7	15,0	13,9

Forrás: Education at a Glance, 2002

* Csak az állami intézmények.

7.5. táblázat

Átlagos osztálylétszám az egyes OECD-országokban a különböző iskolafokokozatokon, 2000

Ország	Általános iskola alsó tagozat (ISCED 1)	Általános iskola felső tagozat (ISCED 2)
Ausztrália	25,0	n. a.
Ausztria	20,0	n. a.
Csehország	20,3	21,9
Dánia	19,0	18,6
Finnország	n. a.	19,9
Franciaország	22,6	24,5
Görögország	17,9	24,2
Hollandia	23,9	n. a.
Írország	n. a.	n. a.
Japán	29,0	34,7
Kanada	n. a.	n. a.
Korea	36,5	38,5
Lengyelország	21,2	24,6
Magyarország	21,2	21,5
Németország*	22,4	24,6
Spanyolország	21,1	26,0
Svájc	20,1	18,8
Svédország	n. a.	n. a.
Szlovákia	21,4	23,8
Portugália	20,5	22,6
OECD-országok átlaga	21,9	23,6

Forrás: Education at a Glance, 2002

* 2001. évi adat.

7.6. táblázat

Az éves tanítási órák száma az egyes OECD-országokban a különböző iskolafokokon, 2000

Ország	Általános iskola alsó tagozat (ISCED 1)	Általános iskola felső tagozat (ISCED 2)	Középfok (ISCED 3)
Ausztrália	882	811	803
Ausztria	684	658	623
Csehország	650	650	621
Dánia	640	640	560
Egyesült Államok	1139	1127	1121
Finnország	656	570	527
Görögország	780	629	629
Hollandia	930	867	867
Írország	915	735	735
Izland	629	629	464
Japán	635	557	478
Korea	829	565	545
Magyarország	583	555	555
Németország	783	732	690
Spanyolország	880	564	548
Svájc	884	859	674
Svédország	n. a.	n. a.	n. a.
Törökország	639	n. a.	504
Új-Zéland	985	968	950
OECD-országok átlaga	792	720	648

Forrás: Education at a Glance, 2002

Megjegyzés: 60 percre átszámított adatok.

7.7. táblázat

A szakképzett pedagógusok átlagos és medián életkora, 1989 és 2001 között

Év	Közoktatás együtt	Alapfokú oktatás		Középfokú oktatás	
	Átlagos életkor	Átlagos életkor	Az életkor mediánja	Átlagos életkor	Az életkor mediánja
1989	38,1	37,2	36	40,5	41
1992	39,6	38,7	38	41,9	43
1994	39,0	38,4	38	40,8	41
1995	39,4	38,6	38	41,4	42
1996	39,6	38,7	38	41,7	42
1997	39,9	39,5	39	41,9	43
1998	39,8	39,2	39	41,7	43
1999	40,7	40,2	40	42,5	44
2000	41,0	40,4	40	43,1	44
2001	41,5	41,0	41	43,1	45

Forrás: Az Országos Munkaügyi (Módszertani) Központ Bértarifa-felvételének felhasználásával Varga Júlia számításai

7.8. táblázat

A szakképzett pedagógusok korcsoportok szerinti megoszlása a közoktatásban, 1992 és 2001 között (%)

Év	29 éves és fiatalabb	30–39 éves	40–49 éves	50–59 éves	60 éves és idősebb	Együtt
1992	16,7	35,4	28,9	18,4	0,6	100
1994	17,9	36,3	29,3	15,8	0,7	100
1995	17,2	35,3	30,5	16,4	0,6	100
1996	13,7	36,4	32,8	17,0	0,1	100
1997	12,7	35,1	34,8	17,3	0,1	100
1998	12,5	35,1	35,9	16,3	0,2	100
1999	11,8	32,7	35,8	18,3	1,4	100
2000	11,7	32,3	35,8	18,9	1,3	100
2001*	13,2	30,2	37,7	17,0	1,9	100
2001**	13,5	28,4	36,4	19,4	2,3	100

Forrás: Az Országos Munkaügyi (Módszertani) Központ Bértarifa-felvételének felhasználásával Varga Júlia számításai

* Az OMMK Bértarifa-felvételének.

** OM statisztikai adatok 2001.

7.9. táblázat

A közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok* megoszlása életkor és nem szerint, 2001

Korcsoport	Nő		Férfi		Összes	
	N	%	N	%	N	%
29 év alatt	24 070	13,4	4 512	2,5	28 582	15,9
30–39	45 917	25,5	8 291	4,6	54 208	30,1
40–49	50 362	28,0	9 387	5,2	59 749	33,2
50–59	24 124	13,4	8 459	4,7	32 583	18,1
60 felett	2 493	1,4	2 232	1,2	4 725	2,6
Összes	146 966	81,7	32 881	18,3	179 847	100,0

Forrás: OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika és Imre Nóra számítása

* Összes feladatellátási helyen: óvoda, általános iskola, szakiskola (szakmunkásképző iskola), speciális szakiskola, gimnázium, szakközépiskola, alapkú művészetoktatás, kollégium, beszédjavító szakszolgálat, nevelési tanácsadó szakszolgálat, szakértői bizottság.

7.10. táblázat

A közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok életkor szerinti megoszlása néhány kiemelt fenntartó típusa szerint, 2001

Korcsoport	Települési/kerületi önkormányzat		Egyház		Alapítvány	
	N	%	N	%	N	%
29 év alatt	19 120	14,83	2103	26,82	698	27,50
30–39	39 829	30,90	2468	31,47	832	32,70
40–49	44 249	34,30	1912	24,37	698	27,41
50–59	22 777	17,68	1066	13,59	251	9,85
60 felett	2 887	2,24	295	3,71	66	2,58
Összes	128 862	100,00	7840	100,00	2545	100,00

Forrás: OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika és Imre Nóra számítása

7.11. táblázat

A különböző oktatási szinteken foglalkoztatott pedagógusok életkor szerinti megoszlása, 2001

Korcsop- port	Óvoda		Alapfok		Alsó középfok		Középfok	
	N	%	N	%	N	%	N	%
29 év alatt	3 625	12,9	6 176	16,4	5 716	13,5	5 629	17,4
30–39	9 538	34,0	12 394	32,9	11 503	27,2	7 835	24,3
40–49	11 269	40,2	13 395	35,6	15 225	36,0	9 580	29,6
50–59	3 395	12,1	4 962	13,2	8 803	20,8	7 464	24,0
60 felett	195	0,7	674	1,7	978	2,3	1 484	4,5

Forrás: OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika becslése

7.12. táblázat

Az aktív foglalkoztatottak, az értelmiségi-szellemi foglalkozásuk és a pedagógusok korösszetétele, 2001

Korcsoport	Foglalkoztatottak		Értelmiségi, szellemi foglalkozás		Pedagógusok	
	N	%	N	%	N	%
15–19	56 255	1,52	338 476	22,52	–	–
20–29	927 645	25,09			28 582	15,8
30–39	929 241	25,13	375 710	25,00	54 208	30,1
40–49	1 103 013	29,80	460 984	30,68	59 749	33,2
50–59	622 734	16,84	292 179	19,45	32 583	18,1
60 felett	58 040	1,28	35 125	2,33	4 725	2,6
Összes	3 696 928	100,00	1 502 474	100,00	179 847	100,00

Forrás: Népszámlálás 2001/6., KSH; OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa

7.13. táblázat

A nők százalékos aránya a pedagógus-munkaerőben az egyes OECD-országokban a különböző oktatási szinteken, 1999

Ország	Óvoda	Általános iskola alsó tagozat	Általános iskola felső tagozat	Középfok
Ausztria	98,8	88,5	63,8	48,6
Csehország	99,8	84,5	81,0	56,3
Dánia	92,0	63,0	63,1	30,3
Egyesült Államok	94,7	86,5	60,2	50,8
Egyesült Királyság	89,9	75,6	54,8	56,3
Finnország	96,3	71,2	70,6	56,8
Franciaország	77,7	77,7	62,8	50,6
Írország	92,2	84,8	55,9	n. a.
Izland	98,2	76,6	n. a.	43,5
Kanada	67,7	67,5	67,3	66,8
Korea	99,8	66,8	56,2	27,6
Magyarország	100,0	85,5	85,6	58,8

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Ország	Óvoda	Általános iskola alsó tagozat	Általános iskola felső tagozat	Középfok
Németország	96,7	81,5	56,7	39,0
Olaszország	99,5	94,6	73,3	58,8
Spanyolország	92,8	68,3	n. a.	52,3
Svájc	99,4	72,4	45,0	31,7
Svédország	96,7	79,9	61,9	50,0
Új-Zéland	98,5	81,9	61,7	53,1
OECD-országok átlaga	94,6	77,0	62,7	48,9

Forrás: Education at a Glance, 2001

7.14. táblázat

A pedagógusok nemenkénti megoszlása a fenntartó típusa szerint, 2001

	Összes	Ebből nő	Nők aránya (%)
Települési/kerületi önkormányzat	128 862	108 763	84,4
Megyei/fővárosi önkormányzat	21 342	15 013	70,3
Felsőoktatási intézmény	1 354	1 057	78,1
Egyház	7 840	6 132	78,2
Alapítvány	2 545	1 807	71,0

Forrás: OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számítása

Megjegyzés: A táblázat nem teljes, nem tartalmazza az olyan fenntartású intézményeket, mint egyéni vállalkozás, közalapítvány stb.

7.15. táblázat

A közoktatásban foglalkoztatottak iskolai végzettség szerinti összetétele, 1992 és 2001 között (%)

	Általános iskola és kevesebb	Szaktanácsképző, szakiskola	Középfok	Felsőfok	Összesen
1992	17,0	5,4	17,4	60,3	100
1997	18,8	6,6	17,4	57,2	100
1999	16,7	7,9	12,0	63,4	100
2000	14,7	8,2	13,5	63,6	100
2001	14,7	8,4	11,9	65,0	100

Forrás: Az Országos Munkaügyi (Módszertani) Központ Bértarifa-felvételeinek felhasználásával Varga Júlia számításai

7.16. táblázat

A pedagóguslétszámok alakulása képezések szerint, 1989/90–1999/00 és 2001/02

Képezés	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2001/02
Középfokú óvodapedagógus	7 539	6 324	6 758	6 162	5 663	5 202	4 756	3 647	2 232	1 738	1 434	1 404
Felsőfokú óvodapedagógus	25 413	25 668	25 625	26 131	26 341	26 800	26 569	27 200	28 526	29 292	29 117	30 313
Tanító (tanító speciális képezéssel)	39 183	35 521	38 528	38 392	38 405	38 603	37 481	36 212	35 961	36 069	36 101	40 010
Általános iskolai tanár	46 989	56 118	48 157	47 948	48 833	49 040	47 588	45 808	45 030	45 088	44 566	50 639
Középsiskolai tanár	22 089	24 415	23 926	24 741	25 793	26 523	26 938	27 301	27 695	29 014	29 919	36 970
Egyéb pedagógus	8 147	4 788	7 314	7 477	7 935	8 363	7 918	7 304	8 045	8 321	8 699	5 801
Pedagógiai képezés nélküli	7 740	8 184	6 277	6 377	7 912	8 141	7 037	6 203	5 177	4 828	4 377	5 598
Képezés nélküli	883	1 643	776	847	807	838	800	834	806	659	572	
Szakkmai oktatásra képezített pedagógus	4 030	n. a.	3 875	3 849	4 204	4 167	3 990	3 726	3 511	3 286	3 134	3 332
Gyógypedagógus	3 896	3 878	3 878	3 955	3 994	4 044	4 136	4 062	4 132	4 256	4 230	5 570
Összesen	165 909	166 539	165 114	165 879	169 887	171 671	167 213	162 297	161 115	162 551	162 149	179 847

Forrás: Jelentés... 2000; OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

Megjegyzés: A 2001/2002. tanévben 11 feladatellátási hely szerepel, a korábbi adatokban ennél kevesebb.

7.17. táblázat

A pedagóguslétszám és ezen belül a képzés nélküliek aránya a különböző típusú településeken, 2001/02 (%)

Településtípus	Alapfok		Középfok	
	Összes pedagógus	Képzés nélküli pedagógus	Összes pedagógus	Képzés nélküli pedagógus
Főváros	15	17	21	17
Megyei jogú város	19	7	38	38
Város	31	29	36	40
Nagyközség	9	15	3	3
Község	25	32	2	3
Összesen	100	100	100	100
N	122 316	2 148	100 347	6 022

Forrás: OM 2001/2002. évi oktatásstatistikai adatbázisa alapján Garami Erika számítása

7.18. táblázat

A közoktatásban foglalkoztatottak foglalkozási csoportok szerinti összetétele, 1992 és 2001 között (%)

Foglalkozási csoport	1992	1997	1999	2000	2001
Vezetők	2,60	8,68	8,69	9,67	8,7
Felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozások	5,02	6,62	5,78	7,13	6,0
Irodai foglalkozások	5,16	2,46	2,34	2,47	2,3
Szolgáltató foglalkozások	4,15	9,26	9,37	8,91	9,1
Takarítók, őrök	15,84	15,20	15,50	14,61	14,7
Szakképzett pedagógusok	64,25	52,51	54,28	53,86	55,7
Egyéb pedagógus foglalkozások	2,98	5,27	4,04	3,35	3,5
Együtt	100,00	100,00	100,00	100,00	100,0

Forrás: Az Országos Munkaügyi (Módszertani) Központ Bértarifa-felvételének felhasználásával Varga Júlia számításai
 Megjegyzés: A foglalkozási csoportok a FEOR-besorolás alapján képzett csoportok. A következő foglalkozások kerültek az egyes csoportokba. (1) A vezetők csoportjába az intézményvezetők, részegységvezetők. (2) A felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozások csoportjába valamennyi, a pedagógus-munkakörön kívüli olyan foglalkozás, mely a felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igényli például: számítástechnikai szervező, informatikus, orvos, könyvtáros, valamint az egyéb felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozások. (3) Az irodai foglalkozások csoportjába: az irodai és ügyviteli jellegű foglalkozások. (4) A szolgáltató foglalkozások csoportjába a szolgáltató foglalkozások mellett (pl. szakács, vagyónőr) az ipari és mezőgazdasági foglalkozások, valamint a gépkezelő, járművezető foglalkozások. (5) Az őrök, takarítók csoportjába a szakképzettséget nem igénylő, egyszerű foglalkozások, takarítók, őrök, anyagmozgatók egyéb segéd munkások. (6) A szakképzett pedagógusok csoportjába: a felsőfokú tanintézeti tanárok, a középiskolai tanárok, a középfokú intézmények szakoktatói, gyakorlati oktatói, egyéb középfokú tanintézeti oktatók, az általános iskolai tanárok, tanítók, az óvónők, egyéb alapfokú tanintézeti oktatók, gyógypedagógusok, konduktorok, egészségnevelők, egyéb speciális oktatók, nevelők, pedagógiai szakértők, egyéb szakképzett oktatók, nevelők. (7) Az egyéb pedagógus foglalkozások csoportjába: a képzés nélküli pedagógusok, gyermek- és ifjúsági felügyelők, pedagógiai asszisztensek, egészségnevelő-asszisztensek, gyógypedagógiai asszisztensek és egyéb pedagógusok.
 Az 1992-ben készült adatfelvétel még a régi FEOR-besorolás alapján történt, mely a pedagógus-munkakörökre kevésbé részletes, de a csoportok képzése szempontjából ez nem jelent nehézséget, azok összehasonlíthatóak.

7.19. táblázat

Új pedagógusstátus létesítése, 1996/97–2001/02

Válasz	Általános iskola		Középiskola	
	N	%	N	%
Volt ilyen	236	26,3	157	47,7
Nem volt, de várható	94	10,5	33	10,1
Nem volt, nem várható	569	63,3	139	42,2
Összes	899	100,0	329	100,0

Forrás: Simon, 2002

A feltett kérdés: „Milyen változások voltak az elmúlt öt évben, illetve milyen változások várhatók a következő néhány évben?”

7.20. táblázat

Pedagógusstátus elvonása, 1996/97–2001/02

Válasz	Általános iskola		Középiskola	
	N	%	N	%
Volt ilyen	184	20,6	67	20,4
Nem volt, de várható	87	9,7	17	5,2
Nem volt, nem várható	623	69,7	245	74,4
Összes	894	100,0	329	100,0

Forrás: Simon, 2002

A feltett kérdés: „Milyen változások voltak az elmúlt öt évben, illetve milyen változások várhatók a következő néhány évben?”

7.21. táblázat

Betöltetlen álláshelyről nyilatkozó iskolák aránya, 2001/02

Válasz	N	%
Van betöltetlen állás	414	34,9
Nincs betöltetlen állás	770	65,1
Összes	1 184	100,0

Forrás: Iskolai szintű adatfelvétel, 2001/2002

A feltett kérdés: „Van-e az iskolában betöltetlen álláshely jelenleg?”

7.22. táblázat

Betöltetlen álláshelyeket meghirdető iskolák aránya, 2001/02

Válasz	N	%
Igen, valamennyit meghirdette	292	71,1
Nem mindegyiket hirdette meg	34	8,2
Nem hirdette meg	85	20,8
Összes	410	100,0

Forrás: Iskolai szintű adatfelvétel, 2001/2002

A feltett kérdés: „Meghirdette-e az iskola a betöltetlen álláshelyeket?”

7.23. táblázat

A közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok és a regisztrált pedagógus-munkanélküliek száma, 1993/94 és 2001/02 között

Megnevezés	1993/94	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	2001/02
Foglalkoztatottak	160 684	158 180	154 234	153 673	154 956	179 847
Regisztrált munkanélküliek	3 629	5 227	5 199	4 721	4 418	3 658
Munkanélküliek %-os aránya	2,3	3,3	3,4	3,1	2,9	2,03

Forrás: Szép, 2003

7.24. táblázat

A regisztrált pedagógus-munkanélküliek számának alakulása végzettségük szerint, 1993–2002

Végzettség	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Középiskolai tanár	187	189	245	345	452	397	414	416	355	396
Általános iskolai felső tagozatos tanár	553	527	551	838	1002	874	788	796	754	731
Általános iskolai tanító	499	444	493	806	851	798	661	742	686	617
Óvodapedagógus	897	823	892	1212	1150	1042	960	1046	844	682

Forrás: Szép, 2003

Megjegyzés: Az adatok az adott év márciusára vonatkoznak.

7.2.5. táblázat

A közoktatásban dolgozó tanárok törvényben garantált éves fizetése 15 év gyakorlat után az egy főre eső GDP-hez és a kezdő fizetéshez viszonyítva különböző oktatási szinteken, 2000

Ország	A tizenöt éves gyakorlattal rendelkezők fizetése az egy főre jutó GDP arányában				A tizenöt éves gyakorlattal rendelkezők fizetésének és a kezdő fizetésnek az aránya				A kezdő fizetéstől az elért legmagasabb fizetésig eltelt évek száma (al- és középfokok)		A tizenöt éves gyakorlattal rendelkezők egy tanóra-ra eső fizetése (USD/óra)				A felső középfokon tanítók egy tanóra-ra eső fizetése az általános iskolára tanító egy tanóra-ra eső fizetéséhez viszonyítva
	Alapfok		Gimnázium		Alapfok		Gimnázium		Alapfok	Gimnázium	Alapfok		Gimnázium		
	Alapfok	Alsó középfok	Alapfok	Alsó középfok	Alapfok	Alsó középfok	Alapfok	Alsó középfok			Alapfok	Alsó középfok	Alapfok	Alsó középfok	
Anglia	1,48	1,48	1,48	1,58	1,58	1,58	1,58	1,58	8	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	
Ausztrália	1,43	1,43	1,43	1,42	1,42	1,42	1,42	1,42	8	8	43	47	48	1,10	
Ausztria	1,03	1,07	1,19	1,21	1,23	1,26	1,26	1,26	34	34	39	42	49	1,27	
Belgium (flamand)	1,22	1,28	1,64	1,34	1,40	1,44	1,44	1,44	27	27	39	48	65	1,67	
Belgium (francia)	1,18	1,25	1,61	1,36	1,41	1,46	1,46	1,46	27	27	39	46	64	1,64	
Csehország	0,65	0,65	0,80	1,33	1,33	1,33	1,33	1,33	32	32	14	14	18	1,28	
Dánia	1,16	1,16	1,35	1,13	1,13	1,13	1,13	1,13	8	8	51	51	68	1,33	
Egyesült Államok	1,12	1,12	1,12	1,45	1,45	1,45	1,45	1,45	n. a.	n. a.	35	36	36	1,02	
Finnország	1,03	1,18	1,23	1,36	1,38	1,40	1,40	1,40	20	20	38	50	57	1,49	
Franciaország	1,17	1,26	1,26	1,35	1,31	1,31	1,31	1,31	34	34	30	46	48	1,60	
Németország	1,52	1,63	1,76	1,21	1,16	1,17	1,17	1,17	28	28	48	55	64	1,31	
Görögország	1,50	1,52	1,52	1,21	1,21	1,21	1,21	1,21	33	33	31	39	39	1,26	
Magyarország	0,71	0,71	0,89	1,42	1,42	1,48	1,48	1,48	40	40	11	16	20	1,76	
Izland	0,80	0,80	0,95	1,10	1,10	1,24	1,24	1,24	18	18	35	35	56	1,60	
Írország	1,24	1,25	1,25	1,62	1,56	1,56	1,56	1,56	22	22	39	49	49	1,26	
Olaszország	1,03	1,13	1,16	1,20	1,21	1,25	1,25	1,25	35	35	34	45	46	1,38	
Japán	1,62	1,62	1,62	1,89	1,89	1,89	1,89	1,89	31	31	67	77	90	1,33	
Korea	2,49	2,48	2,48	1,67	1,68	1,68	1,68	1,68	37	37	53	77	80	1,52	
Hollandia	1,18	1,26	1,77	1,19	1,23	1,70	1,70	1,70	22	22	35	40	56	1,60	
Új-Zéland	1,70	1,70	1,70	1,94	1,94	1,94	1,94	1,94	10	10	34	35	35	1,04	

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Ország	A tizenöt éves gyakorlattal rendelkezők fizetése az egy főre jutó GDP arányában			A tizenöt éves gyakorlattal rendelkezők fizetésének és a kezdő fizetésnek az aránya			A kezdő fizetéstől az elért legmagasabb fizetésig eltelt évek száma (alacsony közép fok)			A tizenöt éves gyakorlattal rendelkezők egy tanórára eső fizetése (USD/óra)			A felső közép fokos tanórára eső fizetéséhez viszonyítva
	Alapfok	Alsó közép fok	Gimnázium	Alapfok	Alsó közép fok	Gimnázium	Alapfok	Alsó közép fok	Gimnázium	Alapfok	Alsó közép fok	Gimnázium	
Norvégia	0,92	0,92	0,92	1,13	1,13	1,13	28	38	42	53	1,41	1,41	
Portugália	1,52	1,52	1,52	1,49	1,49	1,49	26	33	45	52	1,58	1,58	
Skócia	1,45	1,45	1,45	1,66	1,66	1,66	11	37	39	39	1,06	1,06	
Spanyolország	1,52	1,65	1,77	1,17	1,17	1,17	42	33	56	62	1,87	1,87	
Svédország	1,05	1,05	1,12	1,28	1,28	1,26	–	–	–	–	–	–	
Svájc	1,53	1,83	2,18	1,31	1,33	1,32	23	52	64	96	1,87	1,87	
Törökország	2,06	–	1,91	1,14	–	1,15	–	22	a	26	1,17	1,17	
Országok átlaga	1,32	1,35	1,45	1,37	1,39	1,42	25	37	44	53	1,42	1,42	

Forrás: Education at a Glance, 2002

7.26. táblázat

A közoktatásban, az alap- és középfokú oktatásban foglalkoztatottak bruttó átlagos keresete a nemzetgazdasági bruttó átlagkeresetek arányában, 1992 és 1994–2001 (%)

Év	Közoktatás összesen	Alapfokú oktatás	Középfokú oktatás
1992	92,5	84,8	115,3
1994	95,6	89,6	110,5
1995	89,2	84,8	100,5
1996	82,7	78,1	94,2
1997	85,5	82,3	97,5
1998	82,2	78,8	92,1
1999	86,6	82,8	98,2
2000	83,3	80,8	91,5
2001	79,6	76,9	89,2

Forrás: Az Országos Munkaügyi (Módszertani) Központ Bértarifa-felvételének felhasználásával Varga Júlia számításai

7.27. táblázat

A reálkeresetek növekedési ütemének alakulása a nemzetgazdaságban és a közoktatásban, 1992–2001 (%)

Év	Nemzetgazdaság	Közoktatás
1992	101,7	104,0
1993	99,5	n. a.
1994	105,1	93,0
1995	91,1	83,5
1996	97,4	90,0
1997	103,4	106,9
1998	103,5	99,8
1999	105,5	109,0
2000	103,7	100,0
2001	108,1	103,5

Forrás: Varga J., 2003

7.28. táblázat

A bruttó átlagkeresetek növekedése a költségvetési szférában, 2000–2002

Megnevezés	A bruttó átlagkeresetek növekedése előző év = 100 %		Bruttó átlagkereset Ft		A bruttó átlagkeresetek növekedése előző év = 100 %
	2000	2001	2001	2002	
Közigazgatás, védelem, társadalombiztosítás	111,4	126,3	131 724	n. a.	n. a.
Oktatás	111,4	120,2	97 647	124 759	133,5
Egészségügyi ellátás	115,5	115,3	78 851	n. a.	n. a.
Nemzetgazdaság összesen	113,5	118,0	103 558	122 453	118,3
Versenyszféra összesen	114,2	116,3	102 839	n. a.	n. a.
Költségvetési szféra	112,3	122,4	105 944	n. a.	n. a.

Forrás: Munkaerő-piaci helyzetjelentés, 2001; A munkaerőpiac keresletét és kínálatát alakító folyamatok, 2002

7.29. táblázat

A közoktatásban foglalkoztatottak átlagkeresete iskolai végzettség szerint, valamint a nemzetgazdasági átlag százalékában, 1992 és 2000 között

Iskolai végzettség	1992		1997		1999		2000	
	Bruttó átlagkereset Ft	A nemzetgazdasági átlag %-ában	Bruttó átlagkereset Ft	A nemzetgazdasági átlag %-ában	Bruttó átlagkereset Ft	A nemzetgazdasági átlag %-ában	Bruttó átlagkereset Ft	A nemzetgazdasági átlag %-ában
8 általános, vagy kevesebb	12 089	74,2	28 009	73,4	36 210	75,7	39 609	87,1
Szaktanárszakképző, szakiskola	16 074	85,1	32 094	69,3	40 793	68,6	45 023	80,4
Szakközépiskola	–	–	40 656	70,4	48 518	64,8	52 912	75,0
Gimnázium	17 756*	73,2*	41 398	72,6	46 150	61,3	51 135	70,7
Főiskola	–	–	57 856	73,0	78 623	74,8	83 603	87,6
Egyetem	24 951**	68,4**	71 505	56,5	100 449	58,9	109 291	71,6
Közoktatás együtt	21 033	95,4	48 876	84,2	67 218	87,0	72 768	86,1

Forrás: Varga J., 2002b

* Középfokú végzettség (gimnázium és szakközépiskola) együtt.

** Felsőfokú végzettség (főiskola és egyetem) együtt.

7.30. táblázat

A pedagógus foglalkoztatottak átlagos bruttó keresete képzés szerint, illetve az általános iskolai pedagógusok keresetéhez viszonyítva, 1992 és 2001 között

Év	Bruttó kereset / %	Általános iskolai tanító, tanár	Középszkolai tanár	Képzés nélküli pedagógus
1992	Bruttó kereset Ft	22 308	23 607	23 536
	Az általános iskolai tanító, tanár keresetének %-ában	94,5	100,0	99,6
1997	Bruttó kereset Ft	44 848	54 779	35 140
	Az általános iskolai tanító, tanár keresetének %-ában	81,8	100,0	64,1
1999	Bruttó kereset Ft	62 274	76 542	49 471
	Az általános iskolai tanító, tanár keresetének %-ában	81,3	100,0	64,6
2000	Bruttó kereset Ft	67 995	80 933	54 859
	Az általános iskolai tanító, tanár keresetének %-ában	84,0	100,0	67,7
2001	Bruttó kereset Ft	76 918	90 637	63 311
	Az általános iskolai tanító, tanár keresetének %-ában	84,8	100,0	82,3

Forrás: Az Országos Munkaügyi (Módszertani) Központ Bértarifa-felvételének felhasználásával Varga Júlia számításai

7.31. táblázat

Bruttó átlagkeresetek településtípusonként a közoktatásban, 1992 és 2000 között (Ft)

Településtípus	Összes foglalkoztatott							
	1992		1997		1999		2000	
	Bruttó tel- jes kereset	Budapest =100	Bruttó tel- jes kereset	Budapest =100	Bruttó tel- jes kereset	Budapest =100	Bruttó tel- jes kereset	Budapest =100
Budapest	23 671	100	52 300	100	74 501	100	80 138	100
Megyeszékhely	21 489	91	49 975	96	68 128	90	74 685	93
Város	20 911	88	48 528	92	66 045	90	72 147	90
Község	18 814	79	45 667	87	67 218	85	68 061	85

Forrás: Az Országos Munkaügyi (Módszertani) Központ Bértarifa-felvételének felhasználásával Varga Júlia számításai

7.32. táblázat

A különböző kereseti elemek aránya a szakképzett pedagógusok bruttó teljes keresetében korcsoportonként, 2000 (%)

Korcsoport	Alapilletmény	Egyéb pótlék	Túlmunkadíj	Helyettesítési díj	Havi prémium	Egyéb havi térítési díj	Egyéb*	Együtt
20–24	85,3	1,7	6,0	2,7	0,9	3,3	0,1	100
25–29	78,2	2,3	7,7	2,5	3,2	2,4	3,7	100
31–34	77,8	2,4	7,3	2,3	4,1	2,0	4,1	100
35–39	76,2	2,4	7,2	2,2	5,1	1,7	5,2	100
40–44	75,4	2,5	7,9	2,2	5,0	1,5	5,5	100
45–49	74,9	2,6	8,5	2,2	4,8	1,3	5,7	100
50–54	74,5	2,6	9,3	2,2	4,5	1,2	5,7	100
55–60	74,9	2,4	9,3	2,4	4,0	1,1	5,9	100
60–64	78,9	1,7	7,1	2,3	2,5	1,1	6,1	100
Átlag	74	2	8	2	4	2	7	100

Forrás: Az Országos Munkaügyi (Módszertani) Központ Bértarifa-felvételének felhasználásával Varga Júlia számításai

* Vezetői pótlék, egyéb nem havi térítési díj, nem havi prémium együtt.

7.33. táblázat

A szakképzett pedagógusok bruttó átlagkeresete az alapilletmény százalékában iskolai végzettség szerint, 2000

Iskolai végzettség	Átlag
Főiskolánál alacsonyabb	121,4
Főiskola	129,6
Egyetem	136,6
Együtt	130,2

Forrás: Az Országos Munkaügyi (Módszertani) Központ Bértarifa-felvételének felhasználásával Varga Júlia számításai

7.34. táblázat

A 2002. évi alapismerelmény-emelés várható hatása a kereseti arányokra a gyakorlati idő függvényében

Gyakorlati idő (év)	Férfi, egyetemi végzettségű	Nő, egyetemi végzettségű	Férfi, főiskolai végzettségű	Nő, főiskolai végzettségű
1	1,5832	1,3040	1,6647	1,0565
2	1,7026	1,2834	1,5970	1,0846
3	1,4303	1,3373	1,4687	1,0900
4	1,8214	1,2884	1,5607	1,1299
5	1,5898	1,5629	1,6692	1,0680
6	1,8965	1,3440	1,3744	1,1349
7	2,0411	1,5504	1,5820	1,0834
8	2,0651	1,5360	1,5255	1,0972
9	2,0232	1,4332	1,4595	0,8751
10	2,1251	1,3254	1,5613	0,9475
11	1,8112	1,3909	1,4479	0,9306
12	1,8351	1,3433	1,4287	0,8969
13	1,6580	1,1341	1,3134	0,8866
14	2,1463	1,5669	1,3810	0,8819
15	1,6132	1,3139	1,3150	0,8575
16	1,5982	1,5056	1,2673	0,8586
17	1,8304	1,2251	1,2863	0,8740
18	1,7146	1,0080	1,2154	0,8486
19	1,6009	1,0722	1,3129	0,8582
20	1,4850	1,3129	1,2987	0,8822
21	1,6979	1,1012	1,2409	0,8648
22	1,6116	1,1253	1,1976	0,9070
23	1,5250	1,2030	1,3397	0,8678
24	1,5248	1,0455	1,3172	0,9090
25	1,6259	1,1914	1,2331	0,9327
26	1,5842	1,1145	1,3683	0,9145
27	1,3304	1,0378	1,1078	0,8749
28	1,5549	1,2461	1,2475	0,9238
29	1,4374	1,2100	1,1672	0,8813

Forrás: Varga J., 2003

Megjegyzés: A főiskolai végzettségű nem pedagógus foglalkoztatottak átlagos keresete a főiskolai végzettségű szakképzett pedagógusok 2002. évi alapismerelmény-emelése utáni (szimulált) keresetének arányában, és az egyetemi végzettségű nem pedagógus foglalkoztatottak átlagos keresete az egyetemi végzettségű szakképzett pedagógusok alapismerelmény-emelése utáni (szimulált) keresetének arányában, gyakorlati idő szerint, nemenként.

7.35. táblázat

A magyar felnőtt lakosság elégedettsége különböző iskolai jellemzőkkel, 1999 és 2002 (százfokú skálán)

Megnevezés	1999	2002
Tanulók fegyelmezettsége	45	39
Iskolák felszereltsége	48	52
Tanárok munkájának ellenőrzése	53	52
Tanárok és a diákok kapcsolata	57	56
Szülők tájékoztatása	58	60
Tanulók értékelése	61	60
Tanárok felkészültsége	68	67

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 1999, 2002

A feltett kérdés: „Mennyire tartja Ön általában kielégítőnek a magyar iskolákban a következőket?”

7.36. táblázat

A tanulói teljesítményt befolyásoló tényezők a közvélemény szerint, 2002 (öt-fokú skálán)

Megnevezés	Átlag (1–5)
Tehetség a gyerek	4,47
A család sokat foglalkozik a gyerekkel	4,39
Jó a tanár	4,22
A tanár szereti a gyereket	4,20
A gyerek jó anyagi körülmények között él	3,31

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 2002

A feltett kérdés: „Ön szerint az, ha egy gyerek jó eredményeket ér el az iskolában, mennyire tulajdonítható annak, hogy jó a tanár? Kérem, osztályozzon 1-5-ig, ahol az 5-ös jelenti, hogy teljes mértékben ennek tulajdonítható, az 1-es pedig azt, hogy egyáltalán nem ennek tulajdonítható.”

7.37. táblázat

A közvélemény arról, hogy mennyire vonzó a pedagóguspálya, 1999 és 2002 (%)

Megnevezés	1999	2002
Nagyon	4	5
Közepesen	40	52
Kicsit	30	20
Egyáltalán nem	20	15
Nem tudja, válaszhány	6	8

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 1999, 2002

A feltett kérdés: „Ön szerint mennyire vonzó ma a pedagóguspálya a fiatalok számára?”

7.38. táblázat

A közoktatással kapcsolatos lakossági preferenciák változásai, 1990 és 2002 között (rangpozíció 1-től 7-ig 1990, 1995, 1997 és 1999, 1–8-ig 2002)

Megnevezés	1990		1995		1997		1999		2002	
Az iskolák felszerelése modern technikával	3,6	(2)	3,0	(1)	2,6	(1)	2,9	(1)	3,1	(1)
A hátrányos helyzetű tanulók támogatása	4,6	(7)	3,6	(3)	3,6	(3)	3,8	(2–3)	3,5	(2)
A tehetséges tanulók képzésének támogatása	4,0	(3–5)	3,4	(2)	3,5	(2)	3,8	(2–3)	3,6	(3)
A tanulóknak adott juttatások (ösztöndíj, étkezés, napközi)	4,5	(6)	4,0	(4)	3,9	(4)	3,9	(4)	3,7	(4)
Új iskolák, osztálytermek építése	4,0	(3–5)	5,0	(7)	5,1	(7)	5,7	(7)	4,7	(5)
Új tantervek, tankönyvek készítése	3,2	(1)	4,6	(6)	4,3	(5)	5,0	(6)	5,5	(6)
A tanárok továbbképzése	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	5,8	(7)
A pedagógusok életkörülményeinek javítása	4,0	(3–5)	4,3	(5)	4,9	(6)	4,9	(5)	6,0	(8)

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 1990, 1995, 1997, 1999, 2002

A feltett kérdés: „Véleménye szerint az államnak mire kellene pénzt költenie az oktatáson belül? Kérem, rangsorolja ebből a szempontból a lapon szereplő dolgokat!”

7.39. táblázat

A pedagógusképzésben részt vevő nappali tagozatos hallgatók száma, 1990/91–2002/03 (ezer fő)

Képzési irány	Óvó-képző főiskola ¹⁾	Tanító-képző főiskola ²⁾	Tanár-képző főiskolák	Más főiskolák ³⁾	Bölcsészeti tudományi karok	Természeti tudományi karok	Budapesti Közgazdaság-tudományi Egyetem ⁴⁾	Összesen	Összes felsőfokú hallgató ⁵⁾
1990/91	1,6	5,6	9,6	2,3	5,1	2,6	0,1	26,8	76,6
1991/92	1,6	6,3	9,8	2,2	6,3	2,6	0,2	29,0	83,2
1992/93	1,7	6,6	9,6	2,5	8,0	3,6	0,0	32,0	92,3
1993/94	1,9	7,5	11,9	2,5	10,2	4,4	0,0	38,5	103,7
1994/95	2,0	7,1	12,9	2,7	11,1	4,9	0,0	40,8	116,3
1995/96	2,3	7,4	12,4	2,9	11,9	5,0	0,0	41,7	129,5
1996/97	2,4	7,2	12,7	3,1	14,0	4,6	0,0	44,1	142,1
1997/98	1,7	7,4	12,9	2,6	14,1	5,5	0,0	44,2	152,9
1998/99	1,7	7,9	12,5	2,9	16,6	5,1	0,1	46,8	163,1
1999/00	1,8	7,8	12,5	2,9	14,4	5,0	0,2	44,5	171,6
2000/01	1,4	7,2	11,2	3,2	17,7	..*	0,2	40,8	176,0
2001/02	1,4	6,4	8,9	2,7	15,3	3,9	0,3	38,9	184,1
2002/03	1,6	5,1	8,7	3,2	14,9	3,7	0,2	37,5	193,2

Forrás: Jelentés... , 2000; 1999/2000–2002/2003: Csécsiné Máriás Emőke számítása

1) A tanítóképző főiskolák óvodapedagógus szakos hallgatóival együtt.

2) A tanárképző főiskolák tanító szakos hallgatóival együtt.

3) Műszaki főiskolák és tanárképzést is folytató művészeti egyetemek.

4) A 2000. évi integráció után az intézmény neve megváltozott, Budapesti Közgazdaság-tudományi és Államigazgatási Egyetemre.

5) Egyetemi és főiskolai szintű alap- és kiegészítő alapképzésben részt vevők száma.

* A természettudományi karon tanulók száma a bölcsészettudományi kar adataival együtt szerepel.

7.40. táblázat

A pedagógus-továbbképzési programok megoszlása a képző intézmények típusa és az alapítási kérelem időpontja szerint, 1998–2001 (%)

Intézmény	1998		1999		2000		2001		Összesen (1998–2001)		
	db	%	db	%	db	%	db	%	%	db	%
Felsőoktatási intézmények	691	85,2	87	10,7	32	3,9	1	0,1	100	811	35,6
Közoktatási intézmények	92	66,7	32	23,2	10	7,2	4	2,9	100	138	6,1
Pedagógiai szolgáltatók	288	57,9	162	32,6	45	9,1	2	0,4	100	497	21,8
Egyéb intézmények*	99	70,7	25	17,9	11	7,9	5	3,6	100	140	6,2
Gazdálkodó szervezetek	172	53,4	90	28,0	51	15,8	9	2,8	100	322	14,2
Nonprofit szervezetek	214	69,3	57	18,4	29	9,4	9	2,9	100	309	13,6
Magánszemélyek	33	56,9	14	24,1	10	17,2	1	1,7	100	58	2,5
Összesen	1589	69,8	467	20,5	188	8,3	31	1,4	100	2275	100,0

Forrás: Polinszky, 2002

* Ebbe a kategóriába azok a szervezetek tartoznak, amelyek fenntartója az állam, valamely önkormányzat vagy egyház (pl. Országos Tűzoltó Parancsnokság, Nevelési Tanácsadó, Megyei Művelődési Központ).

7.41. táblázat

A pedagógus-továbbképzési programok megoszlása a képző intézmények típusa és a program tartalmi besorolása szerint, 1998 és 2001 között összesen (%)

Prog- ram	Felsőokta- tási intéz- mények		Közoktatási intéz- mények		Pedagógiai szolgáltatók		Egyéb szervezetek		Gazdálkodó szervezetek		Nonprofit szervezetek		Magán- személyek		Összesen	
	db	%	db	%	db	%	db	%	db	%	db	%	db	%	db	%
Szaktárgyi	457	56,4	28	20,3	155	31,2	61	43,6	83	25,8	102	33,0	11	19,0	897	39,4
Óvodai	18	2,2	5	3,6	31	6,2	2	1,4	8	2,5	16	5,2	7	12,1	87	3,8
Szakképzés	25	3,1	14	10,1	41	8,2	2	1,4	11	3,4	7	2,3	1	1,7	101	4,4
Informatika	67	8,3	48	34,8	33	6,6	9	6,4	61	18,9	20	6,5	3	5,2	241	10,6
Pedagógiai módszerek	114	14,1	16	11,6	110	22,1	25	17,9	55	17,1	85	27,5	25	43,1	430	18,9
Egyéb nevelési	66	8,1	19	13,8	75	15,1	29	20,7	39	12,1	53	17,2	5	8,6	286	12,6
Iskolafejlesztés	43	5,3	7	5,1	42	8,5	10	7,1	59	18,3	15	4,9	4	6,9	180	7,9
Egyéb	21	2,6	1	0,7	10	2,0	2	1,4	6	1,9	11	3,6	2	3,4	53	2,3
Összesen	811	100,0	138	100,0	497	100,0	140	100,0	322	100,0	309	100,0	58	100,0	2275	100,0

Forrás: Polinszky, 2002

Megjegyzés: A besorolást Polinszky Márta végezte, a program címe, a program célja és a tartalmi követelmények leírása alapján.

7.42. táblázat

Az adott tanévre érvényes továbbképzési programok tartalmi terület szerinti megoszlása (%)

Tartalmi terület	2000/01		2001/02		2002/03	
	N	%	N	%	N	%
Szaktárgyi/szakmódszertani	803	42,6	657	37,9	576	33,0
Óvodai nevelés	71	3,8	92	5,3	94	5,4
Szakképzés	90	4,8	92	5,3	92	5,3
Számítástechnika, informatika	275	14,6	242	13,9	266	15,3
Pedagógus mesterség	252	13,4	264	15,2	282	16,2
Egyéb oktatási/nevelési feladatokra való felkészítés	213	11,3	201	11,6	214	12,3
Iskolafejlesztés	140	7,4	154	8,9	182	10,4
Egyéb	41	2,2	33	1,9	38	2,2
Összesen	1885	100,0	1735	100,0	1744	100,0

Forrás: Polinszky, 2002

7.43. táblázat

További képzést szerzett, pedagógus-munkakörben alkalmazottak a beszámolási időszakban, 2001

Képesítések	Összesen	%	Ebből nő	%
A beszámolási időszakban képzést szerzettek száma	9240	100,0	7259	100,0
ebből				
Ph. D. fokozatot szerzett	47	0,5	26	0,4
első egyetemi alapképzést szerzett	697	7,5	486	6,7
második főiskolai/egyetemi alapképzést szerzett	2066	22,4	1599	22,0
főiskolai szakirányú továbbképzésben képzést szerzett	1284	13,9	1136	15,6
egyetemi szakirányú továbbképzésben képzést szerzett	349	3,8	249	3,4
szakvizsgát tett	980	10,6	810	11,2
informatikai képzést szerzett	2141	23,2	1663	22,9
ebből ECDL-képzést szerzett	452	4,9	338	4,7
ebből OKJ-végzettséget szerzett	919	9,9	676	9,3
legalább C típusú nyelvvizsgát tett	249	2,7	202	2,8
vezetőképzésben képzést szerzett	1423	15,4	1065	14,7
ebből egyetemi szintű képzést szerzett	394	4,3	257	3,5
ebből főiskolai képzést szerzett	704	7,6	558	7,7

Forrás: Polinszky, 2002

7.44. táblázat

Pedagógus-munkakörben alkalmazottak részvétele a pedagógusmunkát segítő képzésben, támogatott továbbképzésben a beszámolási időszakban, 2001/02

	<25 év	25–34	35–49	49<	Össze- sen
A beszámolási időszakban további képesítésért tanult ebből	1 183	7 216	10 412	1 583	20 394
végzettségi szintet emelő alap vagy kiegészítő képzésben vett részt	403	1 797	1 594	198	3 992
második vagy további (azonos szintű) képesítésért tanult (egyetemen vagy főiskolán)	374	2 813	2 729	296	6 212
egyetemi szakirányú továbbképzésben vett részt	65	537	818	195	1 615
főiskolai szakirányú továbbképzésben vett részt	125	767	1 721	225	2 838
OKJ képzésben vett részt	46	462	1 010	163	1 681
szakvizsgára felkészítő képzésben vett részt	14	314	1 563	294	2 185
Kezdemény szerint					
önerebből vállalt	360	934	524	66	1 884
költséghozzájárással támogatott	265	2 602	4 347	636	7 850
költséghozzájárással részben támogatott	270	2 328	3 614	488	6 700
Tanfolyami továbbképzésben vett részt (létszám, fő) ebből	807	7 746	24 559	5 297	38 409
téma szerint					
szaktárgyi elméleti	115	1 237	3 772	869	5 993
módszertani	267	2 590	8 576	1 639	13 072
informatikai	135	1 570	4 580	968	7 253
egyéb, általános témájú	130	1 409	4 926	1 192	7 657
szervezés szerint					
felsőoktatási intézmény által szervezett	75	736	2 081	461	3 353
pedagógiai szakmai szolgáltató által szervezett	440	4 898	16 274	3 355	24 967
nemzetközi egyezmény keretében szervezett	13	160	434	132	739
kedvezmény szerint					
önerebből vállalt	30	179	344	75	628
költséghozzájárással támogatott	442	4 160	13 140	2 901	20 643
költséghozzájárással részben támogatott	202	2 234	7 883	1 523	11 842
időtartam					
30 órás	404	3 874	12 842	2 898	20 018
60 órás	160	1 979	6 361	1 234	9 734
90 órás	24	193	784	137	1 138
120 órás	76	716	1 804	352	2 948
A beszámolási időszakban képesítést szerzett					9 240

Forrás: OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Polinszky Márta számításai

8. A KÖZOKTATÁS MINŐSÉGE ÉS EREDMÉNYESSÉGE

8.1. táblázat

A különböző iskolai osztályzattal értékelt tanulók eredményei matematikából a 2000. évi PISA-vizsgálatban településtípus szerint (standard pontszám)

Iskolai érdemjegy	PISA standard pontszám	
	Község	Város
1	425	441
2	417	455
3	462	499
4	520	535
5	561	583

Forrás: A PISA 2000 adatbázis alapján Környei László számítása

8.2. táblázat

A 8. évfolyamos tanulók olvasási és matematikai teljesítményének az országos átlagtól való eltérése települési kategóriánként, 1991 és 2001 között (standard pontszám)

Megnevezés		Főváros	Megyeszékhely	Város	Község
Olvasás	1991	29,82	13,62	8,63	-31,18
	1995	40,90	23,35	4,05	-30,92
	1997	44,56	23,64	-5,69	-37,85
	1999	39,74	28,61	2,43	-44,01
	2001	40,35	39,79	-5,01	-18,16
Matematika	1991	22,22	8,75	7,17	-22,85
	1995	35,57	22,85	2,34	-27,64
	1997	41,82	19,98	-5,31	-33,86
	1999	42,03	25,57	-1,64	-39,11
	2001	42,99	29,51	-3,76	-15,81

Forrás: A Monitor vizsgálatok adatai alapján Vári Péter számítása

8.3. táblázat

A különböző olvasási teljesítményszinteket elérő 15 éves tanulók aránya a 2000. évi PISA-vizsgálatban országok szerint (standard pontszám és %)

Ország	Pontszám	5. szint (%)	4. szint (%)	3. szint (%)	2 szint (%)	1. szint (%)	1. szint alatt (%)
Finnország	546	18,5	31,6	28,7	14,3	5,2	1,7
Kanada	534	16,8	27,7	28,0	18,0	7,2	2,4
Új-Zéland	529	18,7	25,8	24,6	17,2	8,9	4,8
Ausztrália	528	17,6	25,3	25,7	19,0	9,1	3,3
Írország	527	14,2	27,1	29,7	17,9	7,9	3,1
Korea	525	5,7	31,1	38,8	18,6	4,8	0,9
Egyesült Királyság	523	15,6	24,4	27,5	19,6	9,2	3,6
Japán	522	9,9	28,8	33,3	18,0	7,3	2,7
Svédország	516	11,2	25,6	30,4	20,3	9,3	3,3
Ausztria	507	8,8	24,9	29,9	21,7	10,2	4,4
Belgium	507	12,0	26,3	25,8	16,8	11,3	7,7
Izland	507	9,1	23,6	30,8	22,0	10,5	4,0
Norvégia	505	11,2	23,7	28,1	19,5	11,2	6,3
Franciaország	505	8,5	23,7	30,6	22,0	11,0	4,2
Egyesült Államok	504	12,2	21,5	27,4	21,0	11,5	6,4
Dánia	497	8,1	22,0	29,5	22,5	12,0	5,9
Svájc	494	9,2	21,0	28,0	21,4	13,3	7,0
Spanyolország	493	4,2	21,1	32,8	25,7	12,2	4,1
Csehország	492	7,0	19,8	30,9	24,8	11,4	6,1
Olaszország	487	5,3	19,5	30,6	25,6	13,5	5,4
Németország	484	8,8	19,4	26,8	22,3	12,7	9,9
Magyarország	480	5,1	18,5	28,8	25,0	15,8	6,9
Lengyelország	479	5,9	18,6	28,2	24,1	14,6	8,7
Görögország	474	5,0	16,7	28,1	25,9	15,7	8,7
Portugália	470	4,2	16,8	27,5	25,3	16,7	9,6
Luxemburg	441	1,7	11,2	24,6	27,5	20,9	14,2
Mexikó	422	0,9	6,0	18,8	30,3	28,1	16,1

Forrás: Knowledge and Skills for Life, 2001

8.4. táblázat

A 4. évfolyamos tanulók olvasási-szövegértési képessége a PIRLS-vizsgálatban, valamint az IEA 1991-es és a PIRLS keretében 2001-ben megismételt olvasásmegértési felmérésében részt vett országokban, 1991 és 2001 (standard pontszám)

Ország	PIRLS 2001	IEA olvasásmegértési vizsgálatok összehasonlító elemzése		
		1991	2001	különbség
Svédország	561	498	513	-15
Hollandia	554	n. a.	n. a.	-
Anglia	553	n. a.	n. a.	-
Bulgária	550	n. a.	n. a.	-
Lettország	545	n. a.	n. a.	-
Kanada	544	n. a.	n. a.	-
Litvánia	543	n. a.	n. a.	-
Magyarország	543	475	459	16
Egyesült Államok	542	511	521	-10
Olaszország	541	513	500	12
Németország	539	n. a.	n. a.	-
Csehország	537	n. a.	n. a.	-
Új-Zéland	529	502	498	4
Skócia	528	n. a.	n. a.	-
Szingapúr	528	489	481	8
Oroszország	528	n. a.	n. a.	-
Hongkong	528	n. a.	n. a.	-
Franciaország	525	n. a.	n. a.	-
Görögország	524	507	466	41
Szlovákia	518	n. a.	n. a.	-
Izland	512	513	486	27
Románia	512	n. a.	n. a.	-
Izrael	509	n. a.	n. a.	-
Szlovénia	502	493	458	36
Norvégia	499	n. a.	n. a.	-
Ciprus	494	n. a.	n. a.	-
Moldova	492	n. a.	n. a.	-
Törökország	449	n. a.	n. a.	-
Macedónia	442	n. a.	n. a.	-
Kolumbia	422	n. a.	n. a.	-
Argentína	420	n. a.	n. a.	-
Irán	414	n. a.	n. a.	-
Kuvait	396	n. a.	n. a.	-
Marokkó	350	n. a.	n. a.	-
Belize	327	n. a.	n. a.	-

Forrás: PIRLS..., 2003; Martin et al., 2003

Megjegyzés: A kétféle 2001-es adat eltérését az magyarázza, hogy az összehasonlító elemzés nem a PIRLS-vizsgálat tesztjére, hanem arra az 1991-es vizsgálatban használt tesztre épült, amelyet a PIRLS-vizsgálattal párhuzamosan újra felvettek.

8.5. táblázat

A nyolcadikos tanulók átlagos matematikai teljesítményei a TIMSS- (1995) és a TIMSS-R- (1999) vizsgálatban (standard pontszám)

Ország	Átlag		5. percentilis		25. percentilis		75. percentilis		95. percentilis	
	1995	1999	1995	1999	1995	1999	1995	1999	1995	1999
Anglia	498	496	354	360	443	442	556	551	635	632
Ausztrália	519	525	368	387	465	472	578	581	647	648
Belgium	550	558	415	423	504	511	602	611	659	675
Csehország	546	520	426	392	493	467	599	573	670	653
Egyesült Államok	492	502	345	356	438	442	552	562	621	642
Hollandia	529	540	396	410	482	495	581	590	644	653
Japán	581	579	447	441	530	529	633	633	703	702
Kanada	521	531	396	406	473	484	570	581	633	646
Korea	581	587	428	448	530	538	639	640	708	710
Magyarország	527	532	393	386	474	476	582	590	650	667
Olaszország	491	485	326	336	434	430	556	546	625	619
Új-Zéland	501	491	359	341	447	430	557	554	634	632

Forrás: Education at a Glance, 2001

Megjegyzés: A percentilis annak az esetnek a pontszáma, amely a pontszámok szerint sorba állított esetek közül éppen eléri az adott százalékos értéket (pl. 5% vagy 95%).

8.6. táblázat

A nemzetközi átlagtól való eltérés nagysága matematikából az 1999-es TIMSS-R- (8. évfolyamosok) és a 2000. évi PISA-vizsgálatban (15 évesek) néhány ország esetében (standard pontszám)

Ország	TIMSS-R	PISA 2000
Olaszország	-8	-43
Lettország	28	-37
Oroszország	39	-22
Magyarország	45	-12
Egyesült Államok	15	-7
Csehország	23	-2
Belgium	71	20
Anglia	9	29
Ausztrália	38	32
Kanada	44	33
Finnország	33	36
Új-Zéland	4	37
Korea	100	47
Japán	92	57

Forrás: Vári et al., 2001b

8.7. táblázat

Az olvasási, matematikai és természettudományos teljesítmény a 2000. évi PISA-vizsgálatban részt vett országokban (standard pontszám)

Ország	Olvasás			Matematika	Természettudomány	
	Összevont olvasás	Információ-szerzés	Interpretálás és értékelés			
Ausztrália	528	536	527	526	533	528
Ausztria	507	502	508	512	515	519
Belgium	507	515	512	497	520	496
Csehország	492	481	500	485	498	511
Dánia	497	498	494	500	514	481
Egyesült Államok	504	499	505	507	493	499
Egyesült Királyság	523	523	514	539	529	532
Finnország	546	556	555	533	536	538
Franciaország	505	515	506	496	517	500
Görögország	474	450	475	495	447	461
Írország	527	524	526	533	503	513
Izland	507	500	514	501	514	496
Japán	522	526	518	530	557	550
Kanada	534	530	532	542	533	529
Korea	525	530	525	526	547	552
Lengyelország	479	475	482	477	470	483
Luxembourg	441	433	446	442	446	443
Magyarország	480	478	480	481	488	496
Mexikó	422	402	419	446	387	422
Németország	484	483	488	478	490	487
Norvégia	505	505	505	506	499	500
Olaszország	487	488	489	483	457	478
Portugália	470	455	473	480	454	459
Spanyolország	493	483	491	506	476	491
Svájc	494	498	496	488	529	496
Svédország	516	516	522	510	510	512
Új-Zéland	529	535	526	529	537	528
OECD-átlag	500	498	501	502	500	500
Brazília	396	365	400	417	334	375
Lettország	458	451	459	458	463	460
Liechtenstein	483	492	484	468	514	476
Oroszország	462	451	468	455	478	460

Forrás: Knowledge an Skills..., 2001

8.8. táblázat

A nyolcadikos tanulók átlagos természettudományos teljesítménye különböző országokban a TIMSS- és a TIMSS-R-felmérések szerint, 1995 és 1999 (standard pontszám)

Országok	1995	1999	1999–1995
Kanada	514	533	19
Magyarország	537	552	15
Ausztrália	527	540	13
Anglia	533	538	5
Hollandia	541	545	4
Korea	546	549	3
Belgium	533	535	2
Egyesült Államok	513	515	2
Olaszország	497	498	1
Új-Zéland	511	510	-1
Japán	554	550	-4
Csehország	555	539	-16
Országok átlaga	530	534	4

Forrás: Education at a Glance, 2001

8.9. táblázat

Állampolgári ismeretek, elkötelezettség és attitűdök mutatói egyes országokban, 1999 (standard pontszám)

Ország	Ismeretek			Elkötelezettség					Attitűdök és elképzelések					
	Tartalmi ismeretek	Értelmezési képességek	Együttesen	Konvencionális állampolgári modell	Mozgalmi állampolgári modell	Várható részvétel politikai tevékenységekben	Bizalom az iskolai részvételben	Gazdasághoz kapcsolódó kormányzati felelősség	Társadalomhoz kapcsolódó kormányzati felelősség	Pozitív attitűdök a bevándorlók iránt	Pozitív attitűdök a nemzetiségek iránt	Bizalom a kormányzati intézményekben	A nők politikai jogainak támogatása	Nyitott léggör az osztálytermi vitára
Anglia	96	105	99	9,2	9,2	9,7	9,9	10,1	10,8	9,7	9,4	10,0	10,7	10,0
Ausztrália	99	107	102	9,4	9,3	9,8	9,9	9,8	10,1	10,0	10,0	10,3	10,7	10,1
Belgium (francia)	94	96	95	9,2	9,1	9,7	9,6	9,5	9,5	10,0	8,4	9,9	10,1	9,3
Bulgária	99	95	98	10,3	10,0	10,0	9,8	10,6	9,9	9,7	9,9	9,2	9,0	9,3
Chile	89	88	88	11,0	10,5	10,2	10,5	10,1	10,5	10,4	11,1	10,0	9,8	10,3
Ciprus	108	108	108	11,5	11,0	10,4	11,3	10,3	10,1	10,9	11,3	10,5	10,3	10,4
Csehország	103	102	103	9,2	9,7	9,4	9,6	9,9	10,0	10,0	10,2	9,7	9,9	9,5
Dánia	100	100	100	9,1	9,7	9,5	10,2	9,4	9,1	9,6	9,8	11,4	10,9	10,0
Egyesült Államok	102	114	106	10,3	10,3	10,5	10,1	9,2	10,0	10,3	9,9	10,4	10,5	10,5
Észtország	94	95	94	9,2	9,2	9,9	9,9	10,1	9,7	9,7	9,5	9,7	9,4	9,7
Finnország	108	110	109	9,1	8,9	9,7	9,7	10,4	10,4	9,8	10,5	10,1	10,5	10,0
Görögország	109	105	108	11,2	11,4	9,9	10,8	9,8	10,8	10,6	11,4	10,4	10,0	10,5
Hongkong	108	104	107	10,0	9,6	10,5	9,8	9,5	9,8	10,5	8,9	10,2	9,6	9,6
Kolumbia	89	84	86	10,9	11,3	11,1	10,0	9,9	9,8	10,8	10,9	9,9	10,2	10,8

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Ország	Ismeretek			Elkötelezettség				Attitűdök és elképzelések						
	Tartalmi ismeretek	Értelmezési képességek	Együttesen	Konvencionális állampolgári modell	Mozgalmi állampolgári modell	Várható részvétel politikai tevékenységekben	Bizalom az iskolai részvételben	Gazdasághoz kapcsolódó kormányzati felelősség	Társadalomhoz kapcsolódó kormányzati felelősség	Pozitív attitűdök a bevándorlók iránt	Pozitív attitűdök a nemzetiségek iránt	Bizalom a kormányzati intézményekben	A nők politikai jogainak támogatása	Nyitott léggör az osztálytermi vitára
Lengyelország	112	106	111	10,9	10,1	10,5	10,5	10,4	10,8	10,6	11,1	9,9	10,1	10,4
Lettország	92	92	92	10,0	9,5	10,5	9,5	9,8	9,5	9,5	9,5	9,5	9,1	9,6
Litvánia	94	93	94	10,8	10,6	9,6	10,0	10,2	9,6	9,6	10,0	9,5	9,5	9,8
Magyarország	102	101	102	9,9	9,9	9,9	9,4	10,2	9,9	9,5	10,1	10,1	9,8	9,4
Németország	99	101	100	9,6	9,9	9,6	9,2	9,5	9,4	9,2	9,0	10,0	10,5	10,4
Norvégia	103	103	103	9,3	10,2	9,7	10,3	9,6	10,0	10,3	9,9	10,8	10,9	10,6
Olaszország	105	105	105	10,2	10,2	9,8	9,7	10,2	10,4	9,8	9,5	10,1	10,0	10,4
Orosz Föderáció	102	96	100	9,6	9,9	10,0	9,7	10,6	10,2	9,8	10,0	9,4	9,2	10,1
Portugália	97	95	96	10,1	10,6	10,4	10,8	10,3	10,5	10,3	10,7	9,6	10,1	9,7
Románia	93	90	92	11,2	10,7	10,5	10,4	10,4	9,7	10,2	10,1	10,0	9,1	9,5
Svájc	96	102	98	9,7	9,6	9,7	9,5	9,6	9,5	9,4	9,2	10,7	10,5	10,4
Svédország	97	102	99	9,4	9,8	9,8	10,2	10,4	9,9	10,7	9,3	10,2	10,4	10,2
Szlovákia	107	103	105	10,2	10,4	9,8	10,1	10,4	10,3	9,8	10,5	10,3	9,5	10,2
Szlovénia	102	99	101	9,5	9,6	10,0	9,6	9,9	9,9	9,4	9,9	8,6	9,9	9,3

Forrás: Torney-Purta et al., 2001

Megjegyzés: A nemzetközi átlag az 1–3. oszlopban 100, a 4–14. oszlopban 10.

8.10. táblázat

A magyar tanulók IKT-val kapcsolatos attitűdjei, szokásai és alapismeretei az anya iskolai végzettségének függvényében, 2001 (pontszám 1-től 25-ig terjedő skálán)

Anya iskolai végzettsége	Attitűdök	Shokások	Informatikai alapismeretek
Általános iskola	23,00	21,00	20,00
Középiskola	20,86	19,81	19,95
Elkezdett főiskola, egyetem	21,50	21,00	21,00
Befejezett főiskola	21,52	20,83	19,48
Befejezett egyetem	22,30	21,40	20,40
Átlag	21,43	20,59	19,88

Forrás: Kárpáti–Hidvégi, 2002

Megjegyzés: Az összpontszám a helyesen megválaszolt kérdések száma. Az értéke 0 (minden válasza rossz) és 25 (minden válasza jó) között lehet.

8.11. táblázat

A különböző szintű nyelvizsgálóval rendelkezők aránya a felsőoktatásba jelentkezett és felvett tanulók körében képzési programok és régiók szerint, 2001 (%)

Képzési program, illetve régió	Nyelvizsga típusa			Kibocsátó középiskolák száma
	alapfokú	középfokú	felsőfokú	
Nyelvizsgálóval rendelkezők aránya a felsőoktatásba jelentkezők körében				
<i>Iskolatípus szerint</i>				
Gimnázium	13,71	47,55	7,95	266
Szakközépiskola	1,83	8,24	1,01	383
Vegyes iskola	2,17	24,09	3,04	188
<i>Régiók szerint</i>				
Dél-Alföld	1,82	21,84	3,74	119
Dél-Dunántúl	2,23	22,08	4,77	81
Észak-Alföld	1,42	21,4	2,03	117
Észak-Magyarország	1,79	21,32	2,34	91
Közép-Dunántúl	2,84	22,31	2,65	94
Közép-Magyarország	1,24	27,73	5,27	245
Nyugat-Dunántúl	1,95	28,99	2,79	90
Országos átlag/összesen	1,76	24,29	3,67	840
Nyelvizsgálóval rendelkezők aránya a felsőoktatásba felvettek körében				
<i>Iskolatípus szerint</i>				
Gimnázium	2,10	62,63	10,59	265
Szakközépiskola	5,06	17,36	2,08	374
Vegyes iskola	3,18	35,23	4,47	186
<i>Régiók szerint</i>				
Dél-Alföld	3,18	29,29	4,99	119
Dél-Dunántúl	3,48	32,79	6,94	80
Észak-Alföld	2,38	28,71	2,63	116
Észak-Magyarország	2,55	32,51	3,18	91
Közép-Dunántúl	4,11	32,24	3,37	91
Közép-Magyarország	5,03	44,51	8,45	238
Nyugat-Dunántúl	3,39	41,30	3,91	90
Országos átlag/összesen	3,69	35,93	5,35	825

Forrás: A Középszintű munka mutatói vizsgálat, 1991–2002 adatbázis alapján Horn Dániel számításai

8.12. táblázat

A nyelvizsgálóval rendelkezők aránya az érettségizők körében a képzés típusa szerint, 2002 (%)

Nyelvizsga száma	Gimnázium					Szakközépiskola				
	8 osztály	6 osztály	5 osztály	4 osztály	Összesen	Gazdasági	Egyéb	Műszaki	Humán	Agrár
Nincs	39,6	47,4	62,4	83,7	62,4	89,4	93,7	96,2	96,7	98,7
Egy nyelv	41,2	39,3	29,4	13,7	29,2	9,9	6,1	3,6	3,1	1,2
Több nyelv	19,2	13,3	8,2	2,6	8,4	0,6	0,2	0,2	0,1	0,1
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: A magyar nyelvi..., 2003

8.13. táblázat

A különböző érettségi jegyet szerző tanulók megoszlása a matematika tantárgyban aszerint, hogy milyen tantárgyakat preferálnak, 2001 (%)

Preferált tárgyak	Az érettségien matematikából elért osztályzat				
	1	2	3	4	5
Humán	0,30	39,10	36,10	16,40	8,10
Reál	0,10	10,80	20,70	24,40	44,00
Humán és reál	0,10	18,60	27,40	24,00	29,90
Nincs preferencia	0,50	43,20	31,30	15,10	9,90

Forrás: Összefoglaló a 2001. évi gimnáziumi..., 2002

8.14. táblázat

Az egyes középiskolatispusok 12. évfolyamán végzetek közül a felsőoktatásba felvettek aránya, 1991–2001 (%)

Iskolatípus	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001*
Gimnázium	36	38	40	39	43	49	53	57	61	64	60
Művészeti középiskolák	51	57	49	52	38	40	37	35	39	42	43
Vegyes	20	21	23	23	25	27	30	32	35	35	32
Szakközépiskola	13	13	15	15	16	17	18	18	19	15	17
Együtt	23	24	26	25	27	30	32	33	36	34	34

Forrás: Neuwirth, 2003

* 2001-ben a 100% nem a 12. évfolyamon végzetek, hanem az érettségizettek

8.15. táblázat

Az érettségi évében végző, felvételre jelentkezők és felvettek aránya az iskola fenntartója és településmérete szerint, 2001 (%)

Megnevezés	Felvett/jelentkező
<i>Iskolafenntartó szervezetenként</i>	
Megyei önkormányzat	18
Települési önkormányzat	32
Központi költségvetési szerv	40
Egyház, felekezet	50
Alapítvány	34
Egyéb	20
<i>A tanuló lakhelyének nagysága szerint</i>	
Budapest	29
100 ezer felett	40
50–100 ezer	37
25–50 ezer	33
10–25 ezer	34
5–10 ezer	26
5 ezer alatt	19
Együtt	34

Forrás: Neuwirth, 2003

8.16. táblázat

A középiskolák szociokulturális és eredményességi mutatói alapján számolt „hozzáadott érték” megyék szerint

Megye	A szociokulturális mutató elemei			Az eredményességi mutató elemei			Összesített adatok		
	Az általános iskolai osztályzatok átlaga	A szülők átlagos isko- lázottsága (év)	Munkával való ellá- tottság	Felvételi arány Felvett/létszám (%)	Felvételi írásbeli átlag	Nyelvvizsgaarány	Bemenő adatok átlaga	Kimenő adatok átlaga	Különbség
Baranya	99,3	100,8	99,9	100,2	107,9	102,2	100,0	103,4	3,4
Bács-Kiskun	102,5	97,5	97,9	114,3	103,8	99,6	99,3	105,9	6,6
Békés	99,3	97,5	96,4	92,1	98,5	84,6	97,7	91,8	-5,9
Borsod-Abaúj-Zemplén	99,6	98,0	95,0	100,7	94,2	84,6	97,5	93,1	-4,4
Csongrád	101,2	100,1	98,6	106,2	103,7	103,6	100,0	104,5	4,5
Fejér	100,9	99,9	103,4	97,4	98,1	95,4	101,4	97,0	-4,4
Győr-Moson-Sopron	103,3	100,8	105,3	120,6	101,2	121,0	103,1	114,2	11,1
Hajdú-Bihar	100,6	98,3	96,8	115,4	104,8	88,5	98,6	102,9	4,3
Heves	102,9	99,8	101,4	102,3	94,1	94,5	101,4	97,0	-4,4
Jász-Nagykun-Szolnok	99,7	97,0	97,2	98,7	100,0	87,5	98,0	95,4	-2,6
Komárom-Esztergom	99,0	99,8	102,7	96,2	97,3	89,8	100,5	94,4	-6,1
Nógrád	97,9	97,5	97,3	79,2	91,6	86,4	97,6	85,7	-11,9
Pest	99,6	100,3	101,6	94,5	96,0	90,5	100,5	93,7	-6,8
Somogy	97,9	98,9	100,5	89,7	101,7	77,6	99,1	89,7	-9,4
Szabolcs-Szatmár-Bereg	102,5	96,1	91,7	115,9	97,8	78,0	96,7	97,2	0,5
Tolna	98,6	97,7	98,8	111,2	104,7	99,7	98,4	105,2	6,8
Vas	102,3	99,5	105,5	109,2	100,3	120,3	102,4	110,0	7,6
Veszprém	99	100,0	103,9	96,5	101,2	115,6	100,9	104,4	3,5
Zala	101,0	98,7	102,8	103,8	103,8	119,6	100,8	109,0	8,2
Budapest	97,5	105,8	103,8	87,9	99,2	114,1	102,4	100,4	-2,0

Forrás: Neuwirth, 2003

Megjegyzés: Az egyes szociokulturális és eredményességi mutatókat 100 pont átlagra számították át. A három szociokulturális mutató átlaga határozta meg az egyes iskolák rangpozícióját a szociokulturális skálán, a három országos eredményességi mutató pedig az eredményesség skálán. A két rangpozíció különbsége a „hozzáadott érték”. A szociokulturális mutató a vizsgálat előtti utolsó három, az eredményességi mutató az utolsó öt év adatainak átlaga. Az egyes mutatók 424 olyan iskola adatainak elemzésére épülnek, amelyek esetében mind a hat mutató rendelkezésre állt.

8.17. táblázat

Az iskolák által adott matematika érettségi jegyek megoszlása megyénként, 2001 (%)

Megye	Érettségi jegy				
	1	2	3	4	5
Budapest	0,2	23,5	30,2	21,4	24,7
Baranya	0,3	32,7	30,0	17,9	19,1
Bács-Kiskun	0,2	23,4	32,1	20,6	23,7
Békés	0,5	39,9	32,1	14,4	13,0
Borsod-Abaúj-Zemplén	0,3	32,5	28,3	17,0	21,9
Csongrád	0,5	26,4	29,1	20,5	23,4
Fejér	0,0	30,4	32,0	18,7	18,8
Győr-Moson-Sopron	0,7	23,0	27,6	22,8	25,9
Hajdú-Bihar	0,2	30,1	28,3	19,1	22,3
Heves	0,2	23,8	31,5	23,7	20,8
Komárom-Esztergom	0,2	34,8	30,2	19,9	14,9
Nógrád	0,0	32,2	26,2	20,5	21,1
Pest	0,0	25,3	32,3	20,4	22,0
Somogy	0,5	29,3	34,8	19,3	16,2
Szabolcs-Szatmár-Bereg	0,1	35,0	28,5	17,2	19,2
Jász-Nagykun-Szolnok	0,7	32,8	27,8	21,5	17,2
Tolna	0,5	28,7	33,8	18,4	18,5
Vas	0,1	20,1	33,2	24,3	22,3
Veszprém	0,1	28,7	30,5	21,8	18,9
Zala	0,1	23,2	26,7	21,4	28,6
Együtt	0,3	27,9	30,1	20,1	21,6

Forrás: Összefoglaló a 2001. évi gimnáziumi..., 2002

8.18. táblázat

Az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyeken 1–10. helyezést elért tanulók aránya a 12. évfolyamos tanulók körében, 2002

Megye	1–10. OKTV-helyezett		Nappali képzésben a 12. évfolyamos tanulók létszáma (egész megye)		1000 12. évfolyamos nappali tanulóra jutó OKTV 1–10. helyezett (a két év összesen)
	2001/02	2002/03	2001/02	2002/03	
Bács-Kiskun	15	10	5 320	5 350	2,34
Baranya	16	14	4 112	3 748	3,82
Békés	12	18	3 949	4 059	3,75
Borsod-Abaúj-Zemplén	17	15	7 703	7 609	2,09
Budapest	118	116	20 388	20 719	5,69
Csongrád	15	16	4 493	4 423	3,48
Fejér	4	6	3 921	3 857	1,29
Győr-Moson-Sopron	17	21	5 136	5 044	3,73
Hajdú-Bihar	13	16	5 857	5 803	2,49
Heves	4	6	3 323	3 319	1,51
Jász-Nagykun-Szolnok	8	4	4 552	4 179	1,37
Komárom-Esztergom	3	3	3 092	3 047	0,98

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Megye	I–10. OKTV-helyezett		Nappali képzésben a 12. évfolyamos tanulók létszáma (egész megye)		1000 12. évfolyamos nappali tanulóra jutó OKTV I–10. helyezett (a két év összesen)
	2001/02	2002/03	2001/02	2002/03	
Nógrád	1	0	1 797	1 718	0,28
Pest	12	19	5 974	6 063	2,58
Somogy	4	5	3 143	3 306	1,40
Szabocs-Szatmár-Bereg	5	4	5 954	5 912	0,76
Tolna	4	7	2 627	2 525	2,14
Vas	6	4	2 854	2 847	1,75
Veszprém	11	10	3 947	3 956	2,66
Zala	6	4	3 299	3 428	1,49

Forrás: A Középisikolai munka mutatói vizsgálat, 1991–2002 adatbázisa alapján Horn Dániel számításai

8.19. táblázat

Az iskolák értékelése során meghatározott eszközöket alkalmazó önkormányzatok aránya, 2001 (%)

Forma	Általános iskolák		Középisikolák	
	Alkalmazták	Nem alkalmazták	Alkalmazták	Nem alkalmazták
Iskolai önértékelés	77,3	22,7	88,1	11,9
Iskolaszék értékelése	23,7	76,3	24,5	75,5
Polgármesteri hivatal munkatársainak iskolai ellenőrző tevékenysége	42,6	57,4	63,1	36,9
Megyei pedagógiai intézet szaktanácsadóinak véleménye	36,5	63,5	44,6	55,4
Egyéb szakértők iskolai ellenőrző tevékenysége	42,7	57,3	68,9	31,1
A diákok tanulmányi és vizsgaeredményei	41,1	58,9	54,4	45,6
A tanulmányi versenyeken elért eredmények alapján	47,2	52,8	62,3	37,7
A továbbtanulási mutatók	46,5	53,5	68,0	32,0
Külön erre a célra szolgáló tantárgyi tesztek	17,0	83,0	35,7	64,3
A diákok és/vagy a szülők elégedettsége alapján	36,5	63,5	44,6	55,4

Forrás: Hermann, 2002

A feltett kérdés: „Sor került-e az Önök önkormányzatában 1996 óta az iskolák pedagógiai munkájának értékelésére? [ha igen] Milyen formában?”

Megjegyzés: A teljes minta az általános iskolák esetében 495, a középisikolák esetében 141, ebből az általános iskoláknál 401, a középisikoláknál 105 önkormányzat esetében történt értékelés.

8.20. táblázat

Az iskolaértékelés eredményeit különböző célokra felhasználó önkormányzatok aránya (az adott célt megjelölő önkormányzatok aránya (%))

Megnevezés	Általános iskolák		Középiskolák	
	Igen	Nem	Igen	Nem
Az iskolaigazgató személyére vonatkozó döntésekhez	52,3	47,7	59,5	40,5
Az iskola jövőjére vonatkozó döntésekhez	79,2	20,8	84,7	15,3
A költségvetési források elosztására	53,8	46,2	48,9	51,1
Az önkormányzat oktatási programjának kialakításához	65,9	34,1	78,3	21,7
Egy értékelési rendszer kialakításához	42,6	57,4	54,2	45,8
A szülők tájékoztatására	50,9	49,1	39,8	60,2
Általános információgyűjtésre, tájékozódásra	81,1	18,9	88,8	11,2

Forrás: Hermann, 2002

A feltett kérdés: „Mire használja fel az önkormányzat az iskolaértékelés eredményeit?”

Megjegyzés: A teljes minta az általános iskolák esetében 495, a középiskolák esetében 141, ebből az általános iskoláknál 401, a középiskoláknál 105 önkormányzat esetében történt értékelés.

8.21. táblázat

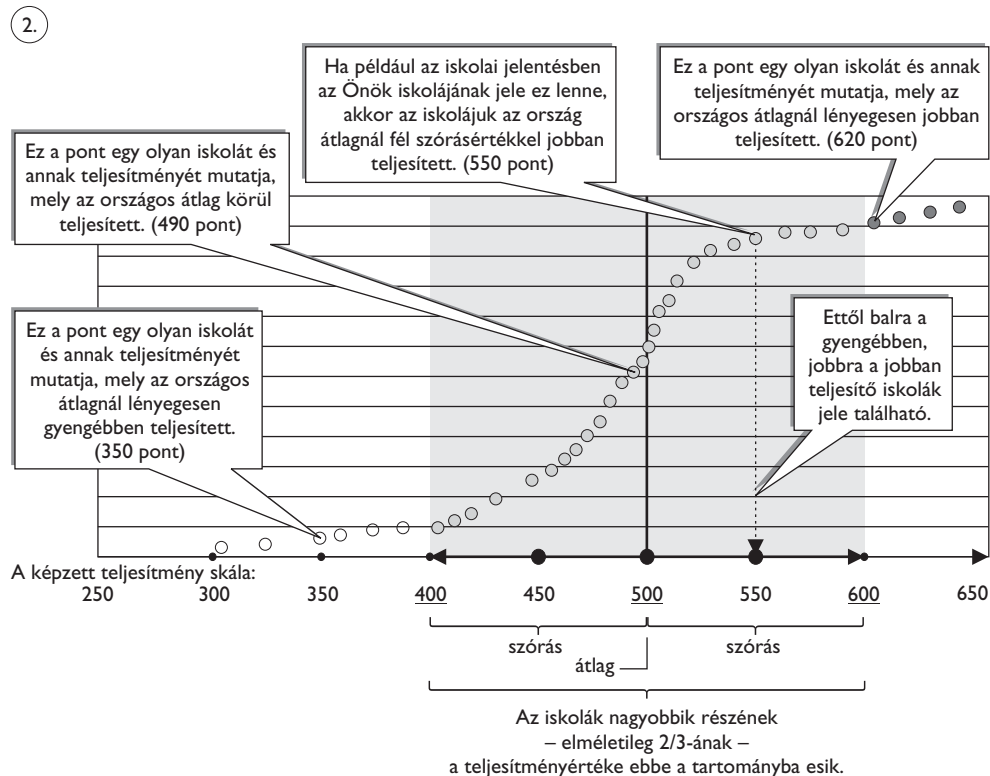
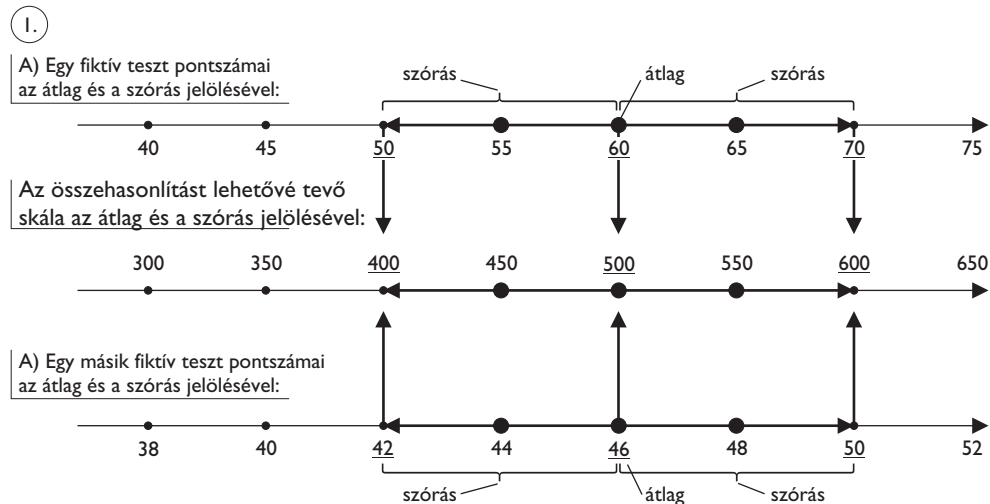
A részt vevők száma a különböző tartalmú és különböző tanácsadó cégek által iskolák számára szervezett minőségügyi képzéseken, 2000–2001

Megnevezés	2000	2001	2002	Összesen
<i>Programtípus</i>				
Alapismeretek	1783	1985	1603	5371
Bevezetési ismeretek	97	50	117	264
Módszertani képzés	294	100	194	588
Összesen	2174	2135	1914	6223
<i>Képző szervezet</i>				
Expanzió Humán Tanácsadó Kft.	291	283	326	900
Horváth és Dubecz Oktatási és Tanácsadó Kft.	540	366	209	1115
Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet	78	0	60	138
Polimath Bt.	37	0	0	37
Suliszervíz Oktatási és Szakértői Iroda Kft.	363	1041	684	2088
Szenzor Gazdaságmérnöki Kft.	78	206	58	342
T & T Quality Engineering Kft.	787	239	577	1603
Összesen	2174	2135	1914	6223

Forrás: Kunics, 2002

8.22. táblázat

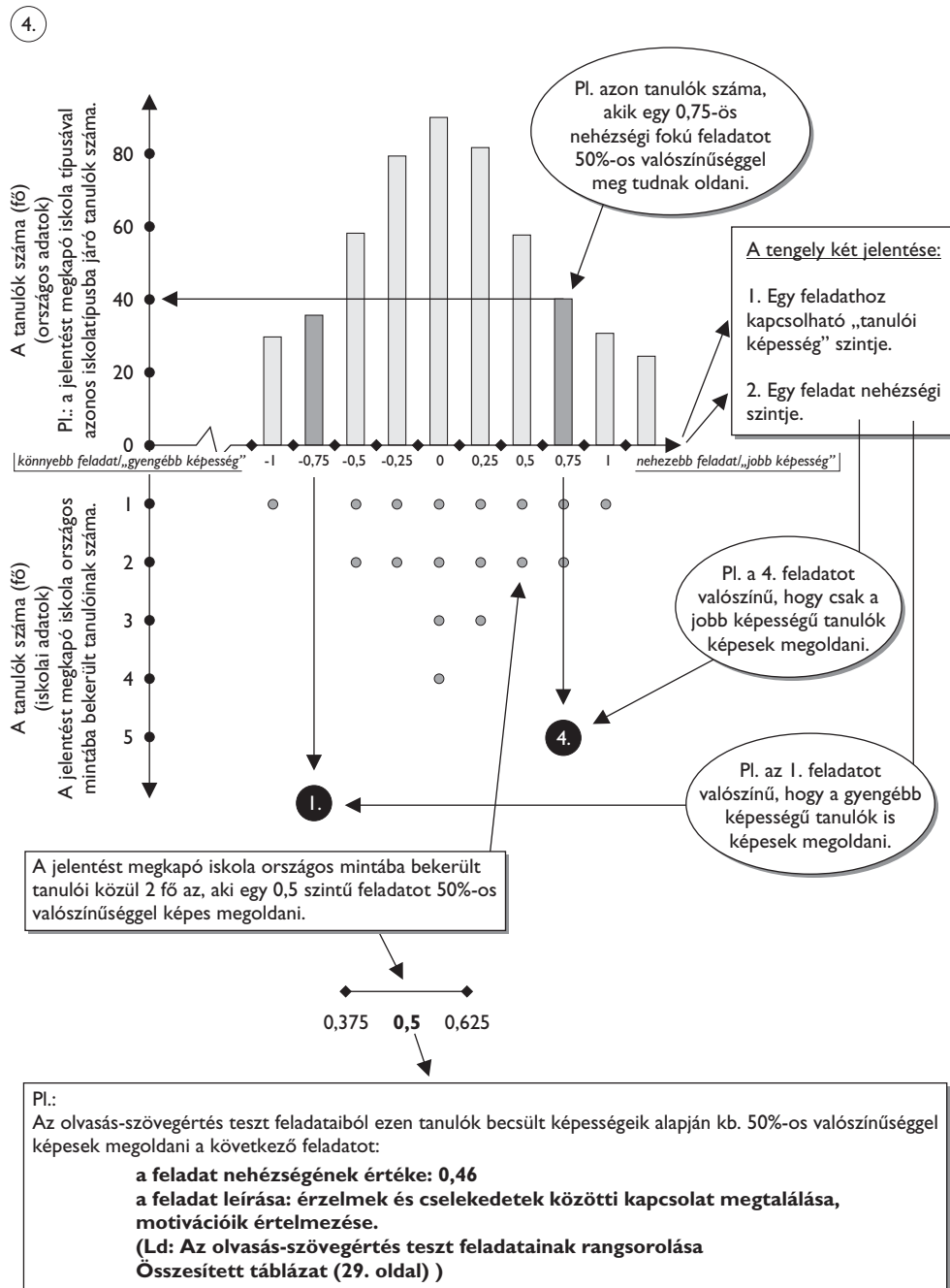
A 2001. évi 5. és 9. évfolyamos országos diagnosztikus mérés iskoláknak visszaküldött 1. és 2. sz. tájékoztató táblája és annak magyarázata/1.



Forrás: OKÉV

8.23. táblázat

A 2001. évi 5. és 9. évfolyamos országos diagnosztikus mérés iskoláknak visszaküldött 4. sz. tájékoztató táblája és annak magyarázata/II.



Forrás: OKÉV

8.24. táblázat

Az 5. és 9. évfolyamos tanulók olvasásmegértési és matematikai teljesítménye településtípus szerinti bontásban, 2001 (standard pontszám)

Megnevezés	Budapest	Megyeszékhely	Város	Község
Olvasás (5. évfolyam)	531	525	498	475
Matematika (5. évfolyam)	533	524	499	474
Olvasás (9. évfolyam)	530	507	483	445
Matematika (9. évfolyam)	523	510	485	437

Forrás: 2001. évi országos kompetenciamérés

Megjegyzés: Az országos átlag 500.

9. OKTATÁSI EGYENLŐTLENSÉGEK ÉS SPECIÁLIS IGÉNYEK

9.1. táblázat

Az anya iskolai végzettsége szerinti teljesítménymegoszlások a 15 éves tanulók körében néhány OECD-országban az olvasás, a matematikai és a természettudományos műveltség eredményeiben, 2000

Ország	Az anya alacsony iskolai végzettségű (ISCED 1-2)				Az anya magas iskolai végzettségű (ISCED 5-6)			
	A tanulók aránya (%)	Olvasás (átlag- pont- szám)	Matema- tika (átlag- pont- szám)	Természet- tudomány (átlagpont- szám)	Tanulók aránya (%)	Olvasás (átlag- pont- szám)	Matema- tika (átlag- pont- szám)	Természet- tudomány (átlagpont- szám)
Ausztrália	29,0	502	508	505	31,0	560	565	554
Ausztria	28,1	482	491	497	18,2	539	551	547
Belgium	24,3	463	474	452	32,8	525	540	515
Csehország	6,6	421	444	461	14,0	540	553	563
Egyesült Királyság	17,4	490	497	494	38,5	551	555	557
Finnország	31,0	529	520	523	26,8	563	553	557
Görögország	42,1	446	414	436	25,3	503	483	492
Írország	40,7	511	486	493	27,5	545	542	539
Izland	46,7	495	502	485	22,6	539	544	528
Korea	41,9	509	527	536	13,0	540	576	579
Lengyelország	8,1	447	454	452	18,3	535	530	530
Luxemburg	52,3	424	434	429	16,3	485	477	490
Magyarország	16,8	424	426	435	21,1	533	550	557
Mexikó	73,6	404	371	407	12,4	474	436	469
Németország	20,0	408	420	432	20,0	534	535	537
Norvégia	19,1	485	482	478	41,9	522	511	516
Olaszország	45,5	468	442	457	13,9	514	482	511
Portugália	72,3	460	445	450	14,2	520	501	495
Spanyolország	62,1	478	461	472	16,5	535	517	540
Svédország	15,9	490	486	490	47,4	527	518	522
Új-Zéland	17,3	499	508	491	45,2	553	564	552

Forrás: Knowledge and Skills for Life, 2001

9.2. táblázat

A 15 éves tanulók kombinált szövegértési teljesítményének iskolák közötti és iskolán belüli varianciája az OECD-országokban, 2000

Ország	Iskolák közötti variancia	Iskolán belüli variancia
Belgium	76,0	50,9
Németország	74,8	50,2
Magyarország	71,2	34,8
Ausztria	68,6	45,7
Lengyelország	67,0	38,9
Görögország	53,8	52,9
Csehország	51,9	45,3
Olaszország	50,9	43,4
Svájc	48,7	63,7
Mexikó	42,9	37,4
Portugália	37,5	64,3
Japán	36,5	43,9
Egyesült Államok	35,1	83,6
Luxemburg	33,4	74,9
Egyesült Királyság	22,4	82,3
Ausztrália	20,9	90,6
Új-Zéland	20,1	103,9
Korea	19,7	33,0
Dánia	19,6	85,9
Írország	17,1	79,2
Kanada	17,1	80,1
Spanyolország	15,9	60,9
Norvégia	12,6	102,4
Finnország	10,7	76,5
Svédország	8,7	83,0
Izland	7,0	85,0

Forrás: Vári, 2003

Megjegyzés: Az OECD-országok tanulói teljesítményei átlagos varianciájának százalékában kifejezve.

9.3. táblázat

Tanulói teljesítmények és a szocioökonómiai státusz, 2000

a) A szülők foglalkozási státuszindexének értéke a tanulók teljesítményének függvényében

OECD-országok	Átlagos szocioökonómiai index	Standard hiba	A foglalkozási státusz (ISEI)* nemzetközi szocioökonómiai indexének értéke a szövegértési skálán nyújtott teljesítményértékek kvartilisaiban									
			Összes tanuló		Alsó negyed		Második negyed		Harmadik negyed		Legfelső negyed	
			Átlag	Standard hiba	Átlag	Standard hiba	Átlag	Standard hiba	Átlag	Standard hiba	Átlag	Standard hiba
Ausztrália	52,3	(0,5)	52,3	(0,5)	31,1	(0,2)	46,3	(0,1)	58,4	(0,2)	73,2	(0,3)
Ausztria	49,7	(0,3)	49,7	(0,3)	32,9	(0,2)	44,7	(0,1)	52,2	(0,1)	69,1	(0,3)
Belgium	49,0	(0,4)	49,0	(0,4)	28,4	(0,1)	42,1	(0,1)	53,5	(0,1)	71,8	(0,2)
Csehország	48,3	(0,3)	48,3	(0,3)	31,2	(0,2)	44,4	(0,1)	51,5	(0,0)	66,1	(0,3)
Dánia	49,7	(0,4)	49,7	(0,4)	29,0	(0,2)	44,0	(0,1)	54,9	(0,2)	71,1	(0,3)
Egyesült Államok	52,4	(0,8)	52,4	(0,8)	30,3	(0,2)	47,4	(0,2)	59,5	(0,2)	72,5	(0,3)
Egyesült Királyság	51,3	(0,3)	51,3	(0,3)	30,7	(0,2)	45,7	(0,1)	56,9	(0,2)	71,8	(0,2)
Finnország	50,0	(0,4)	50,0	(0,4)	29,7	(0,2)	43,4	(0,1)	55,1	(0,1)	71,8	(0,2)
Franciaország	48,3	(0,4)	48,3	(0,4)	27,7	(0,2)	41,1	(0,2)	53,1	(0,1)	71,2	(0,3)
Görögország	47,8	(0,6)	47,8	(0,6)	25,6	(0,3)	40,2	(0,2)	53,0	(0,1)	72,3	(0,4)
Izland	52,7	(0,3)	52,7	(0,3)	31,4	(0,2)	47,3	(0,1)	58,6	(0,2)	73,8	(0,2)
Írország	48,4	(0,5)	48,4	(0,5)	28,5	(0,2)	42,7	(0,2)	53,2	(0,1)	69,4	(0,2)
Japán	50,5	(0,6)	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Kanada	52,8	(0,2)	52,8	(0,2)	31,3	(0,1)	48,1	(0,1)	58,9	(0,1)	72,9	(0,1)
Korea	42,8	(0,4)	42,8	(0,4)	26,5	(0,1)	35,9	(0,1)	46,0	(0,1)	62,9	(0,5)
Lengyelország	46,0	(0,5)	46,0	(0,5)	27,3	(0,2)	40,0	(0,1)	49,8	(0,1)	67,0	(0,4)
Luxemburg	44,8	(0,3)	44,8	(0,3)	25,1	(0,1)	37,5	(0,1)	50,6	(0,1)	66,1	(0,4)
Magyarország	49,5	(0,5)	49,5	(0,5)	30,4	(0,2)	42,6	(0,1)	53,7	(0,1)	71,5	(0,2)
Mexikó	42,5	(0,7)	42,5	(0,7)	24,4	(0,1)	32,3	(0,1)	46,8	(0,2)	66,5	(0,5)
Németország	48,9	(0,3)	48,9	(0,3)	30,0	(0,2)	42,6	(0,1)	52,5	(0,1)	70,2	(0,2)
Norvégia	53,9	(0,4)	53,9	(0,4)	35,6	(0,2)	47,1	(0,1)	59,0	(0,2)	73,9	(0,2)
Olaszország	47,1	(0,3)	47,1	(0,3)	28,5	(0,1)	40,6	(0,1)	50,3	(0,1)	68,9	(0,4)
Portugália	43,9	(0,6)	43,9	(0,6)	26,8	(0,2)	34,5	(0,1)	48,4	(0,1)	65,7	(0,5)
Spanyolország	45,0	(0,6)	45,0	(0,6)	26,8	(0,1)	36,2	(0,1)	49,6	(0,1)	67,3	(0,5)
Svájc	49,2	(0,5)	49,2	(0,5)	29,3	(0,2)	42,5	(0,1)	53,2	(0,1)	71,9	(0,3)
Svédország	50,6	(0,4)	50,6	(0,4)	30,4	(0,2)	44,1	(0,1)	55,7	(0,1)	72,1	(0,2)
Új-Zéland	52,2	(0,4)	52,2	(0,4)	30,5	(0,3)	47,1	(0,1)	57,7	(0,2)	73,6	(0,2)
OECD-átlag			48,9	(0,1)	29,3	(0,0)	42,4	(0,0)	53,6	(0,0)	70,2	(0,1)

(folytatás a következő oldalon)

b) A tanulók szövegértési teljesítménye a szülők foglalkozási státusának függvényében

OECD-országok	A kombi- nált szö- vegértési skálán el- ért átlag- pontszám		A PISA szövegértési skálán nyújtott teljesít- mény, a foglalkozási státus (ISEI)* nemzetközi szocioökonómiai indexének kvartilisaiban								Szövegér- tés/foglalko- zási státus össze- függése ^{a)}		Szövegértés és foglalko- zási státus is alsó negyedben ^{b)}	
			Alsó negyed		Második negyed		Harmadik negyed		Legfelső negyed					
			Á.	S.	Á.	S.	Á.	S.	Á.	S.				
Ausztrália	528	(3,5)	490	(3,8)	523	(4,5)	538	(4,2)	576	(5,4)	31,7	(2,1)	1,9	(0,1)
Ausztria	507	(2,4)	467	(3,9)	500	(3,3)	522	(3,4)	547	(3,5)	35,2	(2,1)	2,1	(0,1)
Belgium	507	(3,6)	457	(6,2)	497	(4,5)	537	(3,2)	560	(3,4)	38,2	(2,2)	2,4	(0,1)
Csehország	492	(2,4)	445	(3,1)	487	(2,8)	499	(3,5)	543	(2,9)	43,2	(1,7)	2,3	(0,1)
Dánia	497	(2,4)	465	(3,3)	490	(3,3)	511	(3,2)	543	(3,6)	29,1	(1,9)	1,8	(0,1)
Egyesült Államok	504	(7,1)	466	(7,5)	507	(5,9)	528	(6,1)	556	(5,9)	33,5	(2,7)	2,1	(0,2)
Egyesült Királyság	523	(2,6)	481	(3,1)	513	(3,1)	543	(3,5)	579	(3,6)	38,4	(1,6)	2,1	(0,1)
Finnország	546	(2,6)	524	(4,5)	535	(3,3)	555	(3,1)	576	(3,3)	20,8	(1,8)	1,5	(0,1)
Franciaország	505	(2,7)	469	(4,3)	496	(3,2)	520	(3,1)	552	(3,6)	30,8	(1,9)	2,2	(0,1)
Görögország	474	(5,0)	440	(5,6)	460	(7,2)	486	(5,5)	519	(5,5)	28,1	(2,5)	1,8	(0,2)
Izland	507	(1,5)	487	(3,1)	496	(3,2)	513	(3,2)	540	(2,6)	19,3	(1,5)	1,5	(0,1)
Írország	527	(3,2)	491	(4,3)	520	(4,3)	535	(3,7)	570	(3,7)	30,3	(1,8)	1,9	(0,1)
Japán	522	(5,2)	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Kanada	534	(1,6)	503	(2,2)	529	(1,9)	545	(1,9)	570	(2,0)	25,7	(1,0)	1,9	(0,1)
Korea	525	(2,4)	509	(4,5)	524	(2,9)	531	(2,8)	542	(3,4)	14,6	(2,1)	1,5	(0,1)
Lengyelország	479	(4,5)	445	(5,6)	472	(4,8)	493	(5,3)	534	(6,4)	35,4	(2,7)	2,0	(0,2)
Luxemburg	441	(1,6)	394	(4,1)	428	(3,4)	473	(3,3)	497	(2,8)	39,2	(2,0)	2,5	(0,1)
Magyarország	480	(4,0)	435	(4,9)	461	(4,5)	504	(3,8)	531	(5,9)	39,2	(2,4)	2,2	(0,2)
Mexikó	422	(3,3)	385	(4,1)	408	(3,7)	435	(4,0)	471	(5,9)	31,8	(2,3)	1,9	(0,2)
Németország	484	(2,5)	427	(5,4)	471	(4,0)	513	(3,4)	541	(3,5)	45,3	(2,1)	2,6	(0,2)
Norvégia	505	(2,8)	477	(4,1)	494	(3,8)	514	(3,8)	547	(4,2)	29,7	(2,0)	1,6	(0,1)
Olaszország	487	(2,9)	457	(4,3)	481	(3,3)	494	(3,6)	525	(3,9)	26,4	(1,8)	1,8	(0,1)
Portugália	470	(4,5)	431	(4,9)	452	(4,9)	485	(4,3)	527	(5,0)	38,4	(2,1)	2,0	(0,1)
Spanyolország	493	(2,7)	461	(3,5)	482	(3,6)	507	(2,7)	529	(3,0)	26,5	(1,6)	1,9	(0,1)
Svájc	494	(4,3)	434	(4,3)	492	(4,6)	513	(4,3)	549	(5,3)	40,2	(2,2)	2,7	(0,2)
Svédország	516	(2,2)	485	(2,9)	509	(3,2)	522	(3,1)	558	(3,3)	27,1	(1,5)	1,8	(0,1)
Új-Zéland	529	(2,8)	489	(4,3)	523	(3,8)	549	(3,4)	574	(4,5)	31,9	(2,1)	2,0	(0,1)
OECD-átlag	500	(0,6)	463	(0,9)	491	(0,8)	515	(0,7)	545	(0,9)	33,6	(0,4)	2,0	(0,0)

Forrás: Education at a Glance, 2002

Á. = Átlag, S. = Standard hiba, V. = Változás, A. = Arány.

* A társadalmi háttér jellemzésére a 2000. évi PISA-vizsgálat szakértői kétféle mutatót vagy indexet is konstruáltak, amelyekben együtt jelennek meg a szociális és kulturális tőke elemei. Az egyik a foglalkozási státus szocioökonómiai indexe (International Socio-Economic Index of Occupational Status, ISEI), amely a szülők foglalkoztatási helyzetét kifejező mérőszám, ahol az apa és az anya foglalkozása közül azt vették számításba, amelyek a foglalkozási hierarchia magasabb fokán van. A másik az úgynevezett szociális, gazdasági és kulturális státus indexe (Index of Economic, Social and Cultural Status, ESCS), amely az előbbinél bővebb tartalmú. Ebben a foglalkoztatási helyzeten túl a szülők iskolai végzettségét, a család gazdasági és kulturális tőkájének bizonyos elemeit is számba vették (*Knowledge and Skills for Life, 2001*).

^{a)} A PISA szövegértési skálán elért eredmény változása egységnyi változás esetén a foglalkozási státus nemzetközi szocioökonómiai indexében.

^{b)} Annak a valószínűsége, hogy az ISEI alsó negyedében lévő tanuló a szövegértés országos skáláján is az alsó negyedbe kerül.

9.4. táblázat

A falvakban és nagyvárosokban élő 15 éves diákok átlagos teljesítménye (olvasás, matematika, természettudomány) Magyarországon és az OECD-országokban

Településtípus	Magyarország			OECD-országok átlaga		
	Olvasás	Matematika	Természettudomány	Olvasás	Matematika	Természettudomány
Falu, kevesebb mint 3000 lakos	359	365	371	481	482	480
Város, több mint 1 millió lakos	484	490	494	510	510	514
Különbség	125	125	118	29	28	34

Forrás: PISA 2000 adatbázis

Megjegyzés: 500 = OECD-átlag

9.5. táblázat

A tanulók nemek szerinti aránya a közép- és felsőoktatás nappali tagozatán, 1970 és 2002 között (%)

Év	Szakmunkásképző/ szakiskola		Középiskola		Egyetem, főiskola	
	nő	férfi	nő	férfi	nő	férfi
1970	24,6	75,1	58,3	41,7	44,7	55,3
1980	31,6	68,4	57,6	42,4	49,9	50,1
1990	33,9	66,1	57,5	42,5	48,8	51,2
1995	35,2	64,8	54,8	45,2	52,0	48,0
1998	36,3	63,7	53,8	46,2	53,2	46,8
2002	38,5	61,5	53,4	46,6	53,6	46,4

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002

9.6. táblázat

A 15 éves fiúk és lányok átlagos teljesítménye (szövegértés, matematika, természettudomány) Magyarországon és az OECD-országokban, 2000

Ország	Nem	Szövegértés	Matematika	Természettudomány
Magyarország	Lány	496	485	497
	Fiú	465	492	496
OECD-átlag	Lány	515	494	500
	Fiú	483	505	499

Forrás: Molnár, 2002

9.7. táblázat

Nemzetiségi általános iskolai oktatásban részt vevő tanulók száma oktatási programok típusa szerint 1990/91 és 2001/02 között (tanévenként)

Évek	Anyanyelvű oktatásban vesz részt	Kétnyelvű kisebbségi oktatásban vesz részt	Nyelvoktató kisebbségi oktatásban vesz részt	Tanulók száma összesen
1990/91	2 295	2 342	39 908	44 545
1991/92	2 199	3 110	40 857	46 166
1992/93	2 015	3 795	42 445	48 255
1993/94	2 243	4 459	42 010	48 712
1994/95	2 535	5 059	42 085	49 679
1995/96	2 530	6 149	41 142	49 821
1996/97	2 813	6 059	42 755	51 627
1997/98	2 327	6 281	44 087	52 695
1998/99	2 152	5 745	46 101	53 998
1999/00	1 760	5 779	47 474	55 013
2001/02	3 102	7 711	45 619	56 432

Forrás: Vámos, 2002a

9.8. táblázat

Anyanyelvű és kétnyelvű nemzetiségi középiskolai oktatást folytató intézményekben tanulók száma nyelvenként és oktatási típusonként, az egyes évfolyamokon, 1999/2000

Név	Székhely	Oktatási forma	A tanulók száma évfolyamonként										Ösz - szes tanuló
			5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.		
<i>Horvát</i>													
Horvát Gimnázium	Budapest	Gimnázium (5 osztályos)	0	0	0	0	13	23	27	28	22	113	
Miroslav Krleža Horvát Tanítási Nyelvű Gimn.	Pécs	Gimnázium (5 osztályos)	0	0	0	0	8	25	26	18	25	102	
<i>Német</i>													
Német Nemzetiségi Gimn. és Külk. Szakk.	Pilisvörös-vár	Gimnázium (6 osztályos)	0	0	21	20	50	0	0	0	0	91	
Német Nemzetiségi Gimn. és Külk. Szakk.	Pilisvörös-vár	Gimnázium (4 osztályos)	0	0	0	0	52	96	0	8	0	156	
Német Nemzetiségi Gimn. és Külk. Szakk.	Pilisvörös-vár	Szakközépiskola	0	0	0	0	0	0	59	33	0	92	
Berzsenyi Dániel Gimnázium	Sopron	Gimnázium (8 osztályos)	10	8	10	8	36	14	4	6	0	96	
Tolnai Lajos Gimnázium	Gyöngy	Gimnázium (6 osztályos)	0	0	25	22	13	18	20	23	0	121	
Lovassy László Gimnázium	Veszprém	Gimnázium (4 osztályos)	0	0	0	0	33	34	32	34	0	133	
Német Nemzetiségi Gimnázium	Budapest	Gimnázium (5 osztályos)	0	0	0	0	32	59	55	45	55	246	

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Név	Székhely	Oktatási forma	A tanulók száma évfolyamonként										Ösz - szes tanuló
			5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.		
Magyar–Német Nyelvű Iskolaközpont	Pécs	Gimnázium (4 osztályos)	0	0	0	0	60	59	41	25	0	185	
Táncsics Mihály Gimnázium	Mór	Gimnázium (4 osztályos)	0	0	0	0	12	16	9	16	0	53	
Magyarországi Németek Művelődési Központ	Baja	Gimnázium (5 osztályos)	0	0	0	0	33	99	91	54	59	336	
<i>Román</i>													
N. Balcescu Román Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium	Gyula	Gimnázium (4 osztályos)	0	0	0	0	44	31	27	26	0	128	
<i>Szerb</i>													
Szerb Tanítási Általános Iskola és Gimnázium	Budapest	Gimnázium (4 osztályos)	0	0	0	0	26	37	37	26	0	126	
<i>Szlovák</i>													
Szlovák Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium	Budapest	Gimnázium (4 osztályos)	0	0	0	0	14	18	12	10	0	54	
Szlovák Gimnázium Általános Iskola és Kollégium	Békéscsaba	Gimnázium (4 osztályos)	0	0	0	0	11	16	9	7	0	43	
Összesen 14 intézményben 16 oktatási forma			10	8	56	50	437	545	449	359	161	2075	

Forrás: Vámos, 2002a

9.9. táblázat

Külföldi tanulók száma az általános iskolákban származási országoként, 1995/96–1999/00

Származási ország	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00
Horvátország	121	141	98	52	52
Szlovénia	5	0	5	2	9
Bosznia-Hercegovina	44	28	16	29	52
(Kis-) Jugoszlávia	376	339	308	295	395
Románia	621	582	572	648	813
Szlovákia	33	27	41	48	60
Ukrajna	273	268	305	358	393
Egyéb	880	1080	1554	1796	2056
Összesen	2353	2465	2899	3228	3830

Forrás: Vámos, 2002b

9.10. táblázat

Külföldi tanulók száma a középiskolákban származási országoként, 1995/96–1999/00

Származási ország	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00
Horvátország	51	53	44	52	63
Szlovénia	16	18	19	23	11
Bosznia-Hercegovina	14	14	19	12	20
Kis-Jugoszlávia	574	540	486	499	676
Románia	574	600	568	706	832
Szlovákia	247	235	379	443	489
Ukrajna	353	420	509	634	778
Egyéb	241	375	534	672	697
Összesen	2070	2255	2558	3041	3566

Forrás: Vámos, 2002b

9.11. táblázat

A különböző tanításszervezési módszerek elfogadottsága a lakosság körében a megkérdezett legmagasabb iskolai végzettsége szerint, 2002 (%)

Tanításszervezési módszer	Általános iskola	Szakiskola	Szakközép, technikum	Gimnázium	Felsőfok
Külön osztályban	17	22	23	14	12
Osztályon belül külön csoportban	17	17	23	24	29
Egyénhez igazítják	22	29	35	41	43
Közös osztályban	43	32	19	20	15
Összesen	100	100	100	100	100

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 2002

A feltett kérdés: „Az azonos életkorú gyerekek iskolai teljesítményében sokszor nagy különbségek vannak. Ön szerint mi a jobb, ha a különböző teljesítményt nyújtó gyerekek...: a tudásszintjüknek megfelelően külön osztályba kerülnek; ha közös osztályban tanulnak, de az osztályon belül külön csoportban; ha közös osztályban tanulnak, de a pedagógusok egyénhez igazítják a tanulást; ha együtt, közös osztályokban minden gyereke ugyanazt tanulja és ugyanúgy.”

9.12. táblázat

A cigány és a fogyatékos tanulók esélyegyenlőségének fontossága a lakosság körében, 2002 (az egyes válaszlehetőségekre adott értékek átlaga)

Állítások	Cigány tanulók	Fogyatékos tanulók
Meg kell akadályozni a cigányok/fogyatékosok, sérültek leszakadását/elszakadását a társadalomtól, esélyegyenlőséget kell biztosítani számukra.	3,55	4,50
Az államnak kiemelt támogatást kell biztosítania a cigány tanulók/a fogyatékos és sérült tanulók leszakadását megakadályozó programokra.	3,05	4,51
Megfelelő pedagógiai módszerekkel és speciálisan felkészített tanárok segítségével a cigány tanulók/fogyatékos sérült gyerekek jó eredményeket érhetnek el az iskolában.	3,66	4,51

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 2002

A feltett kérdés: „Kérem, mondja meg, mennyire ért egyet a következő állításokkal. Kérem, ismét osztályozzon 1–5-ig. Az 1-es jelentse azt, hogy egyáltalán nem ért egyet, az 5-ös pedig azt, hogy teljes mértékben egyetért!”

9.13. táblázat

Az általános iskolai oktatás optimális módja a cigány és a fogyatékos tanulók esetében a közvélemény szerint, 2002

Az oktatás optimális módja	Cigány tanulók	Fogyatékos tanulók
Külön iskolákban kellene megoldani	19	54
Együtt, egy iskolában a magyar nemzetiségű gyerekekkel/a nem fogyatékos gyerekekkel, de külön foglalkozások formájában	33	27
Közösen, a magyar nemzetiségű gyerekeket is oktatva a nemzetiségi tárgyra/a nem fogyatékos gyerekekkel	41	15
Nem tudja	7	5

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 2002

A feltett kérdés: „Ön szerint a cigány gyerekek/fogyatékos és sérült gyerekek általános iskolai oktatását...”

9.14. táblázat

A szülők és a pedagógusok véleménye arról, hogyan kellene a cigány gyerekek általános iskolai oktatását megoldani, 2002 (%)

Vélemény	Szülő	Pedagógus
Külön iskolában kellene megoldani	14,4	6,7
Együtt, egy iskolában a nem cigány gyerekekkel, de külön osztályban	12,7	7,6
Egy közös osztályban a nem cigány gyerekekkel, de külön figyelni kell rájuk	41,7	65,3
Közös osztályban, és nem is kell rájuk külön figyelni	16,4	6,0
Nem tudja	14,9	14,5
Összesen	100,0	100,0
N	2009	449

Forrás: Esélyegyenlőség-vizsgálat, 2003

A feltett kérdés: „Véleménye szerint a cigány gyerekek általános iskolai oktatását hogyan kellene megoldani?”

9.15. táblázat

A PHARE-program által támogatott programok és fejlesztések, amelyek a halmozottan hátrányos helyzetű – elsősorban roma fiatalok – társadalmi beilleszkedését segítik

Problémák	Célkitűzések	Támogatható tevékenységek
<i>III. Speciális dajkaképző programok kidolgozása, továbbfejlesztése, megvalósítása</i>		
– A roma gyerekek alacsony óvodai részvétele	– A tolerancia fejlesztése: eltérő családi környezetből származó gyerekek közötti különbséget elfogadó magatartásformák kialakítása	– Dajka szakképzési programok kialakítása, indítása
– A roma óvodapedagógusok és dajkák hiánya	– A roma kultúra elemeinek megjelenítése a napi óvodai tevékenységekben	– A helyi adottságokat is figyelembe vevő önismereti, személyiségfejlesztő elemeket tartalmazó programok kidolgozása, indítása
– A roma gyerekekkel való differenciált foglalkozások hiánya	– A nyelvi hátrányok csökkentése	– Gyakorlati képzés szervezése olyan intézményekben, amelyek sikeresek a diszkriminációmentes együttnevelés terén
– A nevelés alacsony határfoka	– A család és óvoda közötti kapcsolattartás területén jelentkező problémák kezelése	
– Eltérés az intézmény és roma családok érték- és normarendszere között	– Az egészséges életmóddal kapcsolatos tudnivalók, szokások átadása	

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Problémák	Célkitűzések	Támogatható tevékenységek
<i>II/2. Pedagógusképző és -továbbképző programok kidolgozása, továbbfejlesztése és adaptálása</i>		
<ul style="list-style-type: none"> – A megfelelő pedagógiai szemlélet hiánya – A pedagógusok nincsenek birtokában a hátránykompenzáció pedagógiai eszköztáranak – A felzárkóztatással, tehetség-gondozással kapcsolatos képzési tematikák volumene nem megfelelő 	<ul style="list-style-type: none"> – A diszkriminációmentes oktatás és nevelés helyi szintű gyakorlatának kialakítása – A lemorzsolódást, iskolai kudarc megelőzését szolgáló pedagógus alapképzési és továbbképzési programok fejlesztése – A hátránykompenzációval, tehetség-gondozással kapcsolatos pedagógiai-módszertani tudás erősítése az alapképzésben 	<ul style="list-style-type: none"> – Akkreditált pedagógusképző és -továbbképző programok kidolgozása és indítása – Képzéshez szükséges tankönyvek, taneszközök, módszertani segédanyagok fejlesztése – Képzők képzése – Partnerségi kapcsolatok kialakítása
<i>II/3. Általános iskolai és óvodai pedagógiai programok továbbfejlesztése és megvalósítása</i>		
<ul style="list-style-type: none"> – Nagy arányú lemorzsolódás – A tanulók alacsony motivációja – Eltérés az intézmény és a roma családok érték- és normarendszere között – A megfelelő pedagógiai programok és módszerek hiánya – A roma tanulók szegregálása 	<ul style="list-style-type: none"> – Annak elősegítése, hogy a roma gyerekek elvégezzék alapfokú tanulmányaikat – Másutt is alkalmazható modellprogramok, szolgáltatási csomagok létrehozása – Az oktatási-nevelési intézmény és a szülők közötti kapcsolatok fejlesztése – A pedagógusok felkészítése a hátrányos helyzetből fakadó problémák kezelésére 	<ul style="list-style-type: none"> – Óvodai nevelési programok/általános iskolai helyi tantervek, pedagógiai programok átvétele és megvalósítása – Alternatív pedagógiai módszerek átvétele – Pedagógiai segédeszközök létrehozása – Pályaválasztást megkönnyítő fejlesztő programok kidolgozása – Konzorciumok egészére kiterjedő oktatásfejlesztési tervek és programok kidolgozása, megvalósítása
<i>II/3. A) Általános iskolák és óvodák higiéniai felszereltségének javítása</i>		
<ul style="list-style-type: none"> – Higiéniai felszereltség alacsony foka 	<ul style="list-style-type: none"> – Higiéniai, szexuális nevelés elősegítése 	<ul style="list-style-type: none"> – Új iskolai tisztálkodó helyiségek, vizesblokkok kialakítása, a meglévők korszerűsítése
<i>II/3. B) Iskolabusz-program kis-, illetve szóránytelepülések iskolái számára</i>		
<ul style="list-style-type: none"> – A hátrányos helyzetű térségekben a közlekedési infrastruktúra alacsony szintje – A neveléshez-oktatáshoz való hozzáférés nem biztosított 	<ul style="list-style-type: none"> – Távoli településeken élő gyermekek mindennapi iskolába járásának megkönnyítése – A tanítási időn kívüli tevékenységek ösztönzése – A szülők-gyermekek-pedagógusok közötti kapcsolattartás elősegítése 	<ul style="list-style-type: none"> – 14 db iskolabusz beszerzése
<i>III.1. Iskolai rendszerű speciális felzárkóztató és szakképesítő programok kidolgozása, továbbfejlesztése és megvalósítása</i>		
<ul style="list-style-type: none"> – Az iskolai kudarc megelőzését szolgáló pedagógiai-módszertani tudás, helyi gyakorlat hiánya – A felzárkóztatás, a pálya- és szakmai orientáció megfelelő helyi gyakorlatainak hiánya – A roma diákok körében magas lemorzsolódási arány – Magas a képesítés nélkül munkaerőpiacra kilépők aránya a roma fiatalok körében 	<ul style="list-style-type: none"> – A lemorzsolódás csökkentése – A roma fiatalok számára az első szakképesítés megszerzésének támogatása – Modul rendszerű szakképzési programok bevezetése – Szakmai és közismereti pedagógusképzés rendszerének fejlesztése 	<ul style="list-style-type: none"> – Tananyag- és programfejlesztés – Képzési és felzárkóztató programok kidolgozása, továbbfejlesztése – Pályaorientációs tevékenység fejlesztése – Felzárkóztató programokhoz kapcsolódó tevékenységek kidolgozása – Pszichoszociális szolgáltatások – Célcsoport utógondozása, nyomon követése – Tanártovábbképzés, roma pedagógusok képzése – Hazai és külföldi tanulmányutak szervezése

(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

Problémák	Célkitűzések	Támogatható tevékenységek
<i>III/2. Iskolarendszeren kívüli képzések, képzési-foglalkoztatási programok kidolgozása, továbbfejlesztése és megvalósítása</i>		
<ul style="list-style-type: none"> – A magas munkanélküliségi arány, a rendszeres jövedelem alacsony szintje a roma népesség körében – A felzárkóztatás, a pálya- és szakmai orientáció megfelelő helyi gyakorlatainak hiánya – Magas a képzítés nélkül munkaerőpiacra kilépők aránya a roma fiatalok körében 	<ul style="list-style-type: none"> – A foglalkoztathatóság elősegítése – A munkaerő-piaci (re)integráció elősegítése – Az iskolarendszeren kívüli, modulrendszerű, OKJ-s képzést, pályaorientációt, felzárkóztatást, nyomon követést elősegítő programok kidolgozása 	<ul style="list-style-type: none"> – Tananyag- és programfejlesztés – Képzési és felzárkóztató programok kidolgozása – Pályaorientációs és felzárkóztató programok kidolgozása – Pszichoszociális szolgáltatások biztosítása – A programból kilépett fiatalok életútjának nyomon követése, utógondozása – Tanártovábbképzés, roma pedagógusok továbbképzése
<i>III/1. Kollégium kialakítása roma fiatalok számára Szolnokon és Ózdon</i>		
<ul style="list-style-type: none"> – A cigány származású gyermekek alacsony száma a középiskolákban – Megfelelő tanulást támogató környezet hiánya a családban 	<ul style="list-style-type: none"> – Roma fiatalok nagyobb számban történő beiskolázása és társadalmi beilleszkedésük elősegítése 	<ul style="list-style-type: none"> – Roma tehetséggondozó kollégiumok felújítása és bővítése
<i>III/2. Középiskolai tehetséggondozó, felsőfokú szakképzési, valamint felsőfokú tanulmányokat előkészítő és támogató programok kidolgozása, továbbfejlesztése és megvalósítása</i>		
<ul style="list-style-type: none"> – A roma fiatalok alacsony részvételi aránya a közép- és felsőoktatásban 	<ul style="list-style-type: none"> – Középiskolai tanulmányok támogatása: roma tanulók eredményes középiskolai tanulmányait elősegítő speciális támogató rendszerek kialakítása – <i>Előkészítés a felsőoktatásra:</i> tehetséggondozó középiskolák és középiskolai kollégiumok megszervezése meglévő intézményekben – <i>Támogatás a felsőfokú tanulmányok idején</i> – <i>Új felsőfokú szakképzési programok indítása</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – Felzárkóztató és tehetséggondozó programok kidolgozása, bevezetése, alkalmazása – Tehetséggondozó roma kollégium alapítása – A roma családok és az oktatási intézmény közötti kapcsolattartás előmozdítása – Egyetemi, főiskolai előkészítő programok kidolgozása – Felsőoktatási, szakkollégiumi rendszerbe való bejutás támogatása – Ösztöndíj- és szociális támogatási rendszer kiépítése – A hallgatók előrehaladásának nyomon követése – A potenciális munkáltatókkal való kapcsolat kialakítása – A roma fiatalok megfelelő szaktudáshoz és piacképes képzettséghez juttatása

Forrás: Pályázati csomag, OM PHARE Iroda

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Aalst, H. F.* (2003): *Networking in Society, Organisations and Education*. In: *Networks of Innovation. Towards New Models for managing Schools and Systems*. OECD, Paris.
- A bölcsődei gondozás-nevelés minimumfeltételei és a szakmai munka részletes szempontjai* (1999): Országos Család és Gyermekvédelmi Intézet, Budapest.
- A bruttó hazai termék 2001-ben* (2003): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- A Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Program* (1999): Minőségfejlesztési kézikönyv. I. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- A jövő elkezdődött* (2002): A Fidesz Magyar Polgári Párt választási programja.
- A KSH jelenti* (2002/1.–2002/12.): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- A League Table of Educational Disadvantage in rich Nations. Innocenti Report Card* (2002): Issue No. 4. November. UNICEF, Florence, Italy.
- A Leonardo da Vinci program első szakasza Magyarországon* (2002): Szerk.: Mártonfi György – Tordai Péter. Tempus Közalapítvány – Leonardo Nemzeti Iroda, Budapest.
- A magyar nyelvi oktatás eredményességének országos szakmai vizsgálata 2002. Szakmai beszámoló az országos adatok alapján* (2003): Szerk.: Pála Károly. OKÉV, Budapest.
- A minőség teremtése* (2000): Szerk.: Manchin Róbert. Magyar Gallup Intézet, Budapest.
- A munkaerőpiac keresletét és kínálatát alakító folyamatok* (2002): Foglalkoztatási Hivatal Kutatási Iroda – Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest.
- A munkahelyi képzések főbb adatai* (2002): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Andor Mihály – Liskó Ilona* (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra*, Budapest. /Iskolakultúra könyvek 3./
- Annási Ferenc* (2002): *A pedagógiai szolgáltató, támogató rendszer alakulása 1998 után*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.
- A pedagógusok pedagógiája* (2001): Szerk.: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- A pedagógus-továbbképzési rendszer értékelése* (1999): Zárójelentés és ajánlások. Expanzió Humán Tanácsadó Kft., Budapest.
- Arató László et al.* (2003): *A kompetenciaközpontú, egyszintű érettségi-felvételi vizsga koncepciója*. Iskolakultúra. (Megjelenés alatt.)
- Aszmann Anna* (2001): *Magyar diákok egészségi állapota és az iskola*. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*. OKI Kiadó – Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Aszmann Anna et al.* (1999): *11–18 éves tanulók egészség-magatartásának nemzetközi vizsgálata*. Kézirat. Állami Népegészségügyi és Tisztiorvosi Szolgálat.

- Aszmann Anna et al. (2003): 11–18 éves tanulók egészségmagatartásának nemzetközi vizsgálata. Kézirat. Állami Népegészségügyi és Tisztiorvosi Szolgálat.
- A társadalmi befogadásról szóló közös jelentés tervezete – I. rész (2001): Az Európai Unió Tanácsa, Brüsszel.
- Az alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban (2002): Szerk.: Nagy József. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Az állampolgári jogok országgyűlési biztosa és általános helyettese 2000. és 2001. évi beszámolója. <http://www.obh.hu/allam/beszma.htm>
- Az európai gyakorlathoz illeszkedő munkaerő-piaci készségigény-felmérés a magyar oktatás-képzés fejlesztése szolgálatában (2002): Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Az európai oktatási és képzési rendszerek célkitűzéseikhez kapcsolódó részletes munkaprogram (2002): Európai Tanács, Brüsszel, 2002. február 20. 6365/02 EDUC 27. <http://www.tpf.iif.hu/newsite/tka/docs/munkaprogram.pdf>
- Az ifjúsági szakképzés korszerűsítése (2002): Szerk.: Benedek András. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Az ifjúsági szakképzés korszerűsítése világbanki program monitoring jelentése (2002): Expanzió Kft., Budapest.
- Az integráltan nevelt-oktatott fogyatékos tanulók helyzete, 2000: lásd Adatbázisok.
- Az iskolai műveltség (2002): Szerk.: Csapó Benő. Osiris Kiadó, Budapest.
- Az iskolarendszeren kívüli szakképzés statisztikai adatai 1996–2000 (2002): Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium, Budapest.
- Az ismeretlen szakképzés. Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés kutatásának tanulmányai (2002): Szerk.: Hrubos Ildikó. Oktatókutató Intézet – Új Mandátum, Budapest.
- Az Oktatási Jogok Biztosának Beszámolója 2000. évi tevékenységéről (2001): Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Az Oktatási Jogok Biztosának Beszámolója 2001. évi tevékenységéről (2002): Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája (2003): Munkaanyag. Oktatási Minisztérium, 2003. február. <http://www.om.hu/>
- Bajomi Iván (2002): A törvények és rendeletek kapujában. Érdekegyeztetés és konzultáció a közoktatásban 1998 és 2002 között. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Bajomi Iván et al. (2002): Iskolák határokon átnyúló együttműködése. Új Pedagógiai Szemle, 5. sz.
- Balázs Éva (1998): Iskolaképek. Hogyan gondolkodnak az igazgatók az iskoláról, annak társadalmi funkciójáról? In: Balázs Éva (szerk.): Iskolavezetők a 90-es években. Okker Kiadó, Budapest.
- Balázs Éva (2001): A közoktatási tervezés rendszere, a területi és a helyi tervezés. In: Palotás Zoltán (szerk.): Önkormányzat és közoktatás 2000. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Balázs Éva (2002): Területi tervezés, humán erőforrás-fejlesztés a közoktatásban. Új Pedagógiai Szemle, 4. sz.
- Balázs Éva et al. (2000): A kormányzati szintek közötti felelősségmegosztás és a közoktatás öt kelet-közép-európai országban – Magyarország. In: Balázs Éva – Halász Gábor (szerk.): Oktatás és decentralizáció Közép-Európában. Okker Kiadó, Budapest.
- Balázs Éva – Forgács András (2002): Az oktatási kormányzat területfejlesztési tevékenysége. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.

- Ballér Endre* (1996): *Tantervemlételek Magyarországon a XIX–XX. században*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. /A tantervemlélet forrásai 17./
- Balogh László* (2002): *Az iskolai tehetségnevelés helyzete hazánkban – európai kitekintéssel*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Baráth Tibor* (1998): *A közoktatás hatékonysága. Vezetői értelmezések és modellek*. In: Balázs Éva (szerk.): *Iskolavezetők a 90-es években*. Okker Kiadó, Budapest.
- Baráth Tibor – Cseh Györgyi* (2002): *Az intézményi autonómia feltételrendszere – szervezeti és jogi jellemzők*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Báthory Zoltán* (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításemélet vázlatja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán* (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek*. Okker Kiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán* (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. ÖNKONET. /Soros Oktatási Könyvek./
- Báthory Zoltán* (2002): *Tudásértelmezések a magyar középiskolában*. Iskolakultúra, 3. sz.
- Bauer Béla – Tibori Tímea* (2002): *Az ifjúság viszonya kultúrához*. In: Szabó et al. (szerk.): *Ifjúság 2000*. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest.
- Bencze Péterné* (2002): *A közoktatási feladatellátást érintő szakmai és pénzügyi szabályozás változásai 2001–2002*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Biztos alapokon – kisgyermekkorai nevelés és oktatás* (2002): Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ. Budapest.
- Bognár Mária* (2002): *Partnerség iskolán innen és túl. Esettanulmány Ózd és térségéből*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Boudon, Raymond* (1981): *The Logic of Social Action*. London–Boston–Henley.
- Bourdieu, Pierre* (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest.
- Breen, Richard – Goldthorpe, John* (1997): *Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. Rationality and Society, Vol. 9*.
- Breznyánszky László – Sümeiginé Törőcsik Tünde* (2002): *A tanárképzés változásai*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Bruggen, Johan van* (2000): *Inspection of Schools as an Engine for Sustainable Change. SICI Report. Presentation paper by Johan van Bruggen at the International Conference „Designing Education for the Learning Society”, November 5–8, 2000.*
<http://www.sici.org.uk/reports/InspectionsEngineChange.pdf>
- Buchberger et al.* (2000): *High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. Green Paper on Teacher Education in Europe. TNTEE.*
<http://tntee.umu.se/publication>
- Checklist evaluation function* (2000): *Munkaanyag. INES Network C, OECD.*
- Chisholm, L.* (2000): *The Educational and Social Implications of the Transition to Knowledge Societies*. In: Gablenz et al. (ed.): *Europe 2020: Adapting to a Changing World*. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden.
- C. Neményi Eszter – Somfai Zsuzsa* (2002): *A matematika tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai*. Új Pedagógiai Szemle, 12. sz.
- Coolahan, John* (2002): *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*. OECD Education Working paper No. 2., Paris.
<http://www.oecd.org/edu/workingpapers/>
- Czeizer Zoltán – Híves Tamás – Török Balázs* (2001): *A XXI. század iskolája*. Kézirat. Oktatás-kutató Intézet.

- Család változóban 2001* (2002): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 3. sz.
- Csapó Benő (2001a): A kognitív képességek szerepe a tudás szervezésében. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2001b): A nyelvtanulást és nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 8. sz.
- Csapó Benő (2002): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- „Cselekedni, most és mindenkiért!” (2002): Medgyessy Péter kormányának programja, Magyarország 2002–2006. H19. sz. parlamenti előterjesztés, 2002. május 25.
- Demográfiai évkönyv 2001* (2002): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásában* (1998): Szerk.: Falus Iván. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Drahos Péter (2002): A helyi és területi oktatásirányítás alakulása 1998 után. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Dugas-Portes, Francine (1997): Contents and Methods in Secondary Education. *European Journal of Education*, Vol. 32. No. 1.
- Economic Survey of Hungary* (2002): OECD, Paris.
- Economic Surveys. Hungary* (1999): OECD, Paris.
- Ec-Pec Alapítvány* (2002): Éves beszámoló 2002. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Oktatáspolitikai Elemzések Központ.
- Education at a Glance* (1998): OECD, Paris.
- Education at a Glance* (2000): OECD, Paris.
- Education at a Glance* (2001): OECD, Paris.
- Education at a Glance* (2002): OECD, Paris.
- Education Policy Analysis* (2002): OECD, Paris.
- E-Learning – Designing tomorrow’s education. Communication from the Commission* (2000): European Commission, Brussels, 24. 5. 2000. COM (2000) 318 final.
- Előzetes eredmények a helyi tantervek országos kérdőíves felmérésének eredményeiről* (1999): Szocio-Reflex Kft., Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Esélyegyenlőség-kutatás, 2002*: lásd Adatbázisok.
- Esélyegyenlőség-vizsgálat* (2003): A társadalom álláspontja az integrált oktatással és az iskolai esélyegyenlőséggel kapcsolatban. Kézirat. TÁRKI Társadalomkutatási Intézet Rt. – Oktatási Minisztérium.
- „Európába, de mindahányan...” (2002): Az MDF 2002-es választási programja.
- European benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European Council. Communication from the Commission* (2002): Commission of the European Communities, Brussels, 20. 11. 2002 COM (2002) 629 fin.
- European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning* (2002): European Commission, Brussels.
- Fábián Zoltán (2002): Digitális írástudás: a számítógép és az internethasználat elterjedtségének társadalmi jellemzői Magyarországon. In: Kolosi Tamás – Tóth István János – Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport 2002*. TÁRKI Társadalomkutatási Intézet Rt., Budapest.

- Falus Iván* (2001): Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó módszerek. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Farkas Aranka – Marosváry Péter* (2002): A továbbképzés és más HR-folyamatok helyzete az általános iskolákban. Háttéranyag a Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ megbízásából 2002 tavaszán lefolytatott kutatás eredményeinek felhasználásával. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Farkas Péter* (2002): A szakképzést érintő jogszabályok elemzése. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Fejes Lászlóné* (2002): A közoktatás-statisztikai információs kínálat az oktatási-szakképzési irányítási rendszer szolgálatában. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Ferge Zsuzsa* (1976): Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- FIDÉV-kutatócsoport* (2001): Jelentés a felsőoktatás nappali tagozatán 1999-ben végzett fiatal diplomások munkaerő-piaci életpálya-vizsgálatának eredményeiről. Budapesti Közgazdaság-tudományi és Államigazgatási Egyetem Emberi Erőforrás Tanszék, Budapest.
- Foreign Language Teaching in Schools in Europe* (2001): Eurydice, Brussels.
- Forray R. Katalin – Cs. Czachesz Erzsébet – Lesznyák Márta* (2001): Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris Kiadó, Budapest.
- Földes Petra* (2002): A pedagógusok munkáját segítő szakmai szervezetek. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- From Initial Education to Working Life. Making Transition Work* (2000): OECD, Paris.
- Fülöp Mária* (1999): Students' Perception of the Role In Their Respective Countries: Hungary, Japan, USA. In: A. Ross (ed.): Young citizens in Europe. University of North London.
- Gál Ferenc* (2003): Még mindig tankönyvszagú! A tankönyvpiac helyzete 2002 őszén. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Galasi Péter* (2002): Pedagógusdiplomával rendelkező pályakezdők munkaerő-piaci helyzete. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Gallup* (1999): Gallup-vizsgálat a pedagógiai minőségértékelés mai helyzetéről. Összefoglaló kutatási jelentés.
<http://www.gallup.hu/Oktatas/Release/Gq/pedmin990504.htm>
- Gazsó Ferenc* (1971): Mobilitás és iskola. Társadalomtudományi Intézet, Budapest.
- Girán János – Kardos Lajos* (1997): A cigány gyerekek iskolai sikertelenségének háttere. Iskolakultúra, 10. sz.
- Golnhofer Erzsébet* (2001): Az oktatás tartalma, az iskolák belső világa, a tanítás és a szocializáció intézményi szintű kérdései. Vitaindító előadás. In: Monostori Anikó (szerk.): Magyar közoktatás 2001. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Governance in transition* (1995): OECD, Paris.
- Györgyi Zoltán* (2002): Interjúk Hámoriné Váczy Zsuzsával, Kárpáti Györggyel és Kocsis Antallal. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Györgyi Zoltán – Török Balázs* (2002): A Comenius 2000 Minőségbiztosítási Program a részt vevő oktatási intézmények tapasztalatainak tükrében. Kézirat. Oktatáskutató Intézet.

- Halász Gábor* (2000): A közigazgatás továbbfejlesztése és a közoktatás: a települések közötti együttműködés kérdése. In: Helyi önállóság és önkormányzati feladatok. Helyi Önkormányzati Know-How Program – Miniszterelnöki Hivatal Közigazgatás- és Területpolitikai Államtitkárság, Budapest. /Közigazgatás-fejlesztési füzetek 1./
- Halász Gábor* (2001): A magyar közoktatás az ezredfordulón. Okker Kiadó, Budapest.
- Halász Gábor* (2002a): Egész életen át tartó tanulás: az új oktatáspolitikai paradigma. In: Mayer József – Singer Péter – Vedovatti Anildo (szerk.): Kihívások és válaszok. Új pályán az iskolarendszerű felnőttoktatás. Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ, Budapest.
- Halász Gábor* (2002b): Nemzetközi hatások a közoktatásban. A nemzeti oktatáspolitikák közösségi harmonizálása az Európai Unióban. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.
- Halász Gábor* (2002c): A felelősségmegosztás és a finanszírozás alakulása. In: Monostori Anikó (szerk.): Magyar közoktatás 2001. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor* (2002d): Az állam szerepének változása a modern közoktatás szabályozásában. Iskolakultúra, 4. sz.
- Halász Gábor* (2002e): Hazai és nemzetközi törekvések az iskolai értékelés rendszerében. Új Pedagógiai Szemle, 2. sz.
- Halász Gábor* (2003): Az oktatáspolitikák európai szintű koordinációja, ennek várható hatásai és Magyarország felkészültsége az ebben való részvételre. Kézirat. TÁRKI Társadalomkutatási Intézet Rt. <http://www.tarki.hu/research-h/integracio/4.pdf>
- Halász Gábor et al.* (2001): The Development of the Hungarian Educational System. Manuscript. National Institute of Public Education. <http://www.oki.hu/article.asp?Code=english-art-bie.html>
- Halász Gábor – Kovács Katalin* (2002): Az OECD tevékenysége az oktatás területén. In: Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái. Books in Print, Budapest.
- Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona* (2001): Szegregáció a cigány gyermekek oktatásában. Kutatási zárótanulmány. Kézirat. Oktatáskutató Intézet.
- Havas Péter* (2002): Az OECD ENSI szerepe a magyarországi környezeti nevelés és közoktatás fejlesztésében. In: Mihály Ildikó (szerk.): Környezeti nevelési együttműködés. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Háztartás-statisztikai közlemények 2002. I. félév:* Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Helyitanterv-vizsgálat, 1998:* lásd Adatbázisok.
- Helyitanterv-vizsgálat, 2001/2002:* lásd Adatbázisok.
- Hermann Zoltán* (2001a): Hatékonysági problémák a közoktatásban. Zárótanulmány. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Hermann Zoltán* (2001b): Hatékonysági problémák a közoktatásban; a demográfiai változások hatása az iskolai kapacitások kihasználtságára, méretgazdaságosság. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Hermann Zoltán* (2002): Helyi oktatásfinanszírozás és oktatáspolitikai 2001/2002. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Hibell et al.* (2001): The 1999 ESPAD Report. Alcohol and Other Drug Use Among Students in 30 European Countries. The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs. CAN, Stockholm, Sweden.

- Hidden Challenges to Educational System in Transition Economies* (2001): The World Bank, Human Development Sector Unit Europe and Central Asia Region, Washington.
- Híves Tamás – Imre Anna – Imre Nóra* (2002): Az iskolai hátrány összetevői. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Hoffmann Rózsa* (2002): Tantervi akkreditáció 2001–2002-ben. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Hoffmann Rózsa* (2003): Komplex intézmény-ellenőrzési és értékelési rendszer a katolikus közoktatásban. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.
- Horn Dániel* (2003): Az általános iskolák infrastruktúrája, eszközellátottsága finanszírozási lehetőségeik tükrében. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Horn György* (2002): Az államtól függetlenül. Taní-tani, 1. különszám.
- Horváth István* (2003): Kollégiumok. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Horváth Zsuzsanna* (1996): Szövegek és olvasóik. In: Mátrai Zsuzsa – Vári Péter (szerk.): Mérés-értékelés I. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Horváth Zsuzsanna* (1999): Egy fogalom karrierje. *Educatio*, Ősz.
- Humán erőforrás-fejlesztés Operatív Program, 2004–2006* (2002): Tervezet. Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium – Oktatási Minisztérium – Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium, 2002. december.
- Hunyady Györgyné* (2002): Iskola-imázs. *Iskolakultúra*, 4. sz.
- Hutmacher, Walo* (1997): Key Competencies in Europe. *European Journal of Education*, Vol. 32. No. 1.
- Ifjúság 2000*: lásd Adatbázisok.
- Imre Anna* (2000): Tankönyvválasztás, tankönyvhasználat. *Educatio*, Ősz.
- Imre Anna* (2001): A nemzetiségi oktatás – a tanulók szemével. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Imre Anna* (2002): A Leonardo projektek termékei. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz.
- Imre Anna* (2003): A felső középfokú oktatás nemzetközi összehasonlításban. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Ingesoll, Richard M.* (2000): Turnover Among Mathematics and Science Teachers in the U. S. In: *Teacher demand and supply. OECD DEELSA/ED (2001/9)*, Paris.
- Investing efficiently in education and training: an imperative for Europe. Communication from the Commission* (2002): European Commission, Brussels, 10. 01. 2003 COM (2002) 779 final.
- Iskolai szintű adatfelvétel, 2001/2002*: lásd Adatbázisok.
- Issues and developments in Public Management* (1997): OECD, Paris.
- Jacobs, Heidi Hayes* (ed.) (1989): *Interdisciplinary Curriculum. Design and Implementation*. ASCD Alexandria.
- Jaj a veszteseknek?* (2000): *Népszabadság*, 2000. július 29.
- Jelentés a KOMA 2000–2001-ben meghirdetett pályázatairól* (2001): Közoktatási Modernizációs Közalapítvány, Budapest.
- Jelentés a magyar közoktatásról 1997* (1998): Szerk.: Halász Gábor – Lannert Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Jelentés a magyar közoktatásról 2000* (2000): Szerk.: Halász Gábor – Lannert Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kallen, Denis* (1997): *Secondary Education in Europe: problems and prospects*. Council of Europe Press, Strasbourg.

- Kardos Anita – Kozsik Edina* (2003): A Tempus Közalapítvány által koordinált közoktatási pályázati programok 2002. évi eredményeiről. Új Pedagógiai Szemle, 6. sz.
- Kárpát József* (2002): Életpálya-építés és tanácsadás. Szakképzési Szemle, 1. sz.
- Kárpáti Andrea – Hidvégi Katalin* (2002): OECD információs és kommunikációs technológiák és a tanulás minősége. Technikai jelentés a tesztvizsgálatok eredményeiről az OM OECD Koordináló Bizottsága számára. Kézirat. Oktatási Minisztérium.
- Karlovitcz János* (2001): Tankönyvelmélet és gyakorlat. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kemény Gabriella* (2002): Lisszabontól Barcelonáig – változások az oktatás és képzés közösségi koordinációjában. Új Pedagógiai Szemle, 12. sz.
- Kemény István* (1996): A romák és az iskola. Educatio, Tavasz.
- Kerber Zoltán* (2002): A tantárgyi obszerváció néhány tanulsága. Új Pedagógiai Szemle, 12. sz.
- Kerékgyártó László* (2001): A tanulási kudarc okai és csökkentésének lehetősége a szakképzést előkészítő oktatásban. Szakképzési Szemle, 4. sz.
- Kerékgyártó László* (2003): Felzárkóztatás a felnőttkor küszöbén. Nemzeti Szakképzési Intézet. (Megjelenés alatt.)
- Kereszty Zsuzsa* (2002a): A független intézményekről. Kézirat. Oktatókutató Intézet.
- Kereszty Zsuzsa* (2002b): Jelentés az alapítványi és magániskolák helyzetéről. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Key Competencies* (2002): European Commission. Directorate for Education and Culture. Eurydice, Brussels.
- Key Data on Education in Europe* (2002): Eurydice – European Commission, Brussels.
- Key topics in education in Europe. Supply and Demand* (2002): Eurydice – European Commission, Brussels.
- Kézikönyv a közoktatás-statisztikai adatgyűjtéshez 2002/2003* (2002): Oktatási Minisztérium – Educatio Kht. Közoktatási Információs Iroda, Győr.
- KIFIR 2000., 2001. és 2002. évi adatbázisa*: lásd Adatbázisok.
- Knowledge and Skills for Life. First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000* (2001): OECD, Paris.
- Kocsis Éva – Szabó Katalin* (2000): A posztmodern vállalat. Tanulás és hálózatosodás az új gazdaságban. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Kocsis Mihály* (2003): A tanárképzés megítélése. Pécs. /Iskolakultúra könyvek 18./
- Kolosi Tamás* (2002): Előszó és zárszó egy kutatássorozathoz. In: Kolosi Tamás – Tóth István János – Vukovich György (szerk.): Társadalmi riport 2002. TÁRKI Társadalomkutatási Intézet Rt., Budapest.
- Konjunktúrajelentés 2002/1–4.* (2002): Kopint-Datorg Rt., Budapest.
- Konjunktúrajelentés 2003/1–2.* (2003): Kopint-Datorg Rt., Budapest.
- Kovács Katalin* (1999): A NAT eurokompatibilitása. In: Vágó Irén (szerk.): Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években. Okker Kiadó, Budapest.
- Kovács Zoltán – Perjés István* (2002): 30 év. A Pszichológiai és Pedagógiai Tanszék története. Budapesti Közgazdaság-tudományi és Államigazgatási Egyetem, Budapest.
- Kozma Tamás* (1999): Elszámoltatható iskola. Educatio, Ősz.
- Köllő János* (2000): Iskolázottság és életkor szerinti különbségek: az „emberi tőke” átértékelődése. In: Fazekas Károly (szerk.): Munkaerőpiaci tükör 2000. MTA Közgazdaság-tudományi Kutatóközpont – Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest.

- Kőpatakiné Mészáros Mária – Salné Lengyel Mária* (2003): A fogyatékos gyerekek-tanulók integrált nevelése felé. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Környei László* (2002): A mérés és értékelés oktatáspolitikai funkciói. Új Pedagógiai Szemle, 2. sz.
- Középiszkolai munka mutatói vizsgálat, 1991–2002*: lásd Adatbázisok.
- Közoktatás a közvéleményben* (2002): Előzetes adatok a „Közoktatás a közvéleményben” című kutatásból. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Közoktatási Közalapítványi Mozaik* (2002): Megyei, Fővárosi Közoktatási Közalapítványok Országos Képviselete, Nyíregyháza.
- Kunics Adrienn* (2002): A Comenius-program iskolai értékelési szempontjai és eredménye. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Kutatási zárójelentés a kistérségi közoktatási társulások minőségfejlesztéséről I–II.* (2000): Kézirat. Expanzió Humán Tanácsadó Kft.
- Lafferthon Judit – Mendi Rózsa – Szira Judit* (2002): Mentorprogram a roma gyerekek továbbtanulásáért. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Oktatáspolitikai Elemzések Központ.
- Laky Teréz* (2002): Munkaerőpiac 2001-ben. In: Fazekas Károly (szerk.): Munkaerőpiaci tükrök 2000. MTA Közgazdaság-tudományi Kutatóközpont – Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest.
- Lannert Judit* (1999): Szerkezetváltási tendenciák és a továbbtanulási arányokat befolyásoló tényezők a közoktatásban. In: Vágó Irén (szerk.): Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években. Okker Kiadó, Budapest.
- Lannert Judit* (2002): Az alternativitás helye a magyar közoktatásban. Tanítani, 1. különszám.
- Lannert Judit* (2003): Középiszkola-választás a kilencvenes évek végén. Tanulói jelentkezések vizsgálata. In: Nagy Mária (szerk.): Mindenki középiszkolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- László Mónika* (2002): Oktatás a sajtóban 2000/2001. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Learning to Bridge the Digital Divide* (2000): OECD, Paris.
- Leney, T. – Deluca, M.* (1998): Trends of convergence and divergence in the systems of education and vocational education and training of the member states of the EU. In: Comparative Vocational Education and Training Research in Europe, CEDEFOP – DIPF, Paris.
- Létszám és keresetek* (2003): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Ligeti György – Márton Izabella* (2002): Diákjogok és pedagógusjogok az iskolában. Beszámoló az Oktatási Minisztérium Oktatási Jogok Miniszteri Biztosának Hivatala megbízásából a Kurt Lewin Alapítvány által a 2000–2001-es tanév során végzett országos szociológiai kutatásról. Kézirat. Kurt Lewin Alapítvány, Budapest.
- Ligeti György – Márton Izabella* (2003): A szülők és az iskola. Új Pedagógiai Szemle, 4. sz.
- Liskó Ilona* (2001): A cigány gyerekek oktatása és a pedagógus továbbképzés. Kutatási zárótanulmány a Roma Pedagógiai Szolgáltató Iroda számára. Kézirat. Roma Pedagógiai Szolgáltató Iroda.
- Liskó Ilona* (2002): Cigány tanulók a középfokú iskolákban. Új Pedagógiai Szemle, 11. sz.
- Literacy in the Information Age. Final report of the International Adult Literacy Survey* (2000): OECD, Paris.

- Loboda Zoltán* (2002): Az oktatási kormányzat romák esélyeit javító közoktatási programjai és támogatásai. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Lortie, Dan C.* (1975): *Schoolteacher. A Sociological Study.* University of Chicago Press, Chicago, London.
- Magániskolák almanachja* (2001): Szerk.: Bak Zsófia – Kocsis Lilla. Alapítványi és Magániskolák Egyesülete, Budapest.
- Magyar Gallup Intézet* (2002): Pedagógusok a digitális, információs tudásszerzés szükségességéről és új módjairól. Kézirat. Oktatási Minisztérium.
- Magyar statisztikai évkönyv. 1991–2001.* (1992–2002): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Magyar statisztikai zsebkönyv 2002* (2003): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Magyarország Nemzeti Fejlesztési Terve 2004–2006. Stratégia* (2002): Miniszterelnöki Hivatal Nemzeti Fejlesztési Terv és EU-támogatások Hivatala, 2002. szeptember 19.
- Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Communication from the Commission* (2001): European Commission, Brussels.
- Making the Curriculum Work* (1998): OECD, Paris.
- Marián Béla* (1999): A lakossági vélemények alakulása a közoktatásról. Kézirat. Marketing Centrum – Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Martin, Michael O. et al.* (2003): Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991–2001. IEA's Study of Trends in Reading Literacy Achievement in Primary School in Nine Countries. International Study Center – Lynch School of Education, Boston College.
- Mártonfi György* (1999): A 9–10. osztály problémájáról. Gyorsjelentés. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Mártonfi György* (2002a): Szakiskolai programok, szakiskolások a 9. osztályban. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Mártonfi György* (2002b): Munka és tanulás integrációja. Probléma, megvalósítás, politika. Szakképzési Szemle, 2. sz.
- Mártonfi György* (2002c): Gazdaság és oktatás kapcsolódásai a Leonardo da Vinci program első szakaszában. In: Mártonfi György – Tordai Péter (szerk.): A Leonardo da Vinci program első szakasza Magyarországon. Tempus Közalapítvány – Leonardo Nemzeti Iroda, Budapest.
- Mártonfi György* (2002d): A Leonardo da Vinci program első szakaszának összefoglaló értékelése – megállapítások és javaslatok. In: Mártonfi György – Tordai Péter (szerk.): A Leonardo da Vinci program első szakasza Magyarországon. Tempus Közalapítvány – Leonardo Nemzeti Iroda, Budapest.
- Mártonfi György* (2002e): Összefoglaló értékelés a Leonardo da Vinci program első szakaszáról. Új Pedagógiai Szemle, 3. sz.
- Mártonfi György* (2003a): Az iskolai rendszerű szakképzés átalakulása. In: Nagy Mária (szerk.): Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Mártonfi György* (2003b): Szakiskolai programok, szakiskolások a 9. osztályban. Kutatási gyorsjelentés. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Mártonfi György* (2003c): Tartalmi változások a szakképzésben. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.

- Mártonfi György (2003d): Foglalkozási és továbbtanulási aspirációk. In: Lannert Judit (szerk.): Pályaválasztási aspirációk. Országos Közoktatási Intézet. (Megjelenés alatt.)
- Mátrai Zsuzsa (2002): IEA Civic Education nemzetközi projekt. Kutatási záróbeszámoló. Kézirat. Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény Értékelési Központ.
- Measuring Student Knowledge and Skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy* (2000): OECD, Paris.
- Mesterházi Zsuzsa (2002): A speciális oktatás és az integráció. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Mihály Ildikó (2002). Milyen lesz a jövő iskolája. OECD-tanulmányok magyarul. <http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=oeed-Mihaly-Milyen.html>
- Mihály Ottó (2002): Mai magyar körkép az alternatív pedagógiáról. Taní-tani, 1. különszám.
- Minőség és közoktatás* (1999): III. Közoktatási minőségbiztosítási konferencia. Qualitas, Szeged.
- M. Nádasi Mária (1995): Útban a pedagógiai többszólamúság felé. In: Kereszty Zsuzsa – Hajabács Ilona (szerk.): Több út. IFA – MKM – BTF, Budapest.
- M. Nádasi Mária (1999): Oktatási módszerek. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Molnár Edit Katalin (2002): Iskolai teljesítmény, nem és társadalmi-gazdasági háttér: két vizsgálat adatainak továbbelemzése. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Munkaerő-piaci helyzetjelentés* (2001): Foglalkoztatási Hivatal, Budapest.
- Müller András (2001): A tankönyvpiac alakulásának főbb tendenciái. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz.
- Nagy Mária (2002a): Tanulók, munkaterhek és iskolai eredményességük. Új Pedagógiai Szemle, 12. sz.
- Nagy Mária (2002b): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. Magyar Pedagógia, 3. sz.
- Nahalka István (2002): Korreferátum a PISA-felmérések eredményének értékeléséről. Új Pedagógiai Szemle, 4. sz.
- NAT-vizsgálat, 1997*: lásd Adatbázisok.
- Nemzeti Fejlesztési Terv* (2003): Miniszterelnöki Hivatal Nemzeti Fejlesztési Terv és EU-támogatások Hivatala.
- Népszámlálás 2001/2. Részletes adatok a képviseleti minta alapján* (2002): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Népszámlálás 2001/6. Területi adatok. 6.21. Összefoglaló adatok I. kötet* (2002): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Neuwirth Gábor (2002): A középiskolai munka néhány mutatója 2001. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Neuwirth Gábor (2003): A középiskolai munka néhány mutatója 2002. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.
- New Approaches to Work Experience* (2002): New Perspectives for Learning – Briefing Paper 3. <http://www.pjb.co.uk/npl/bp3.htm>
- Nikolov Marianne (2001): Minőségi nyelvoktatás – a nyelvek európai évében. Iskolakultúra, 8. sz.

- N. Kollár Katalin* (2002): Tanulás és iskolai közérzet. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Oktatás és munkaerő-piaci érvényesülés* (2001): Szerk.: Semjén András. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, Budapest.
- Oktatási adatok 1999/2000* (2000): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Oktatási adatok (előzetes adatok) 2001/2002* (2002): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Oktatási adatok 2002/2003* (2003): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 1990 és 2002 között*: lásd Adatbázisok.
- OM oktatásstatisztikai adatbázisa, 1996/1997–1999/2000*: lásd Adatbázisok.
- OM Statisztikai tájékoztató, Alapfokú oktatás 1999/2000* (2000): Oktatás Minisztérium, Budapest.
- OM Statisztikai tájékoztató, Felsőoktatás 2001/2002* (2002): Oktatás Minisztérium, Budapest.
- OM Statisztikai tájékoztató, Középfokú oktatás 1999/2000* (2000): Oktatás Minisztérium, Budapest.
- OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 1999/2000* (2000): Oktatási Minisztérium, Budapest.
- OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002* (2002): Oktatási Minisztérium, Budapest.
- OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa*: lásd Adatbázisok.
- Országos képzési jegyzék* (2001): 6. átdolgozott kiadás. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.
- Óvodavizsgálat, 2001*: lásd Adatbázisok.
- Önkormányzati adatfelvétel, 2001/2002*: lásd Adatbázisok.
- Összefoglaló a 2001. évi gimnáziumi matematikadolgozatok vizsgálatáról* (2002): OKÉV, Budapest.
- Összefoglaló a 2001. évi közös érettségi-felvételi dolgozatok vizsgálatáról* (2002): OKÉV, Budapest.
- Paksi Borbála* (2002): Ifjúságkutatási adatok, a fiatalok jellemzői. Devianciák elterjedtsége és tendenciái a fiatalok körében. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Palócz Éva* (2001): A pályakezdők iránti vállalati kereslet és a velük való elégedettség egy vállalati felmérés tükrében. MKIK – GVI, Budapest.
- Palotás Zoltán* (1997): Az önkormányzati pedagógiai szakmai szolgáltatások helyzete. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Palotás Zoltán* (2000): Regionális és lokális szintű humán erőforrások és a közoktatási tervezés, valamint az intézményi képzési profilok átalakulása az északnyugat-magyarországi régióban. Kutatási jelentés. Kézirat. PHARE Preparity projekt – Magyar Gallup Intézet.
- Pályaválasztási aspirációk* (2003): Szerk.: Lannert Judit. Országos Közoktatási Intézet. (Megjelenés alatt.)
- Pedagógus-továbbképzés adatbázis* (2003): Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ, Pilisborosjenő.
- Petriné Feyér Judit* (2001): Pedagógusok a differenciálásról. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- PIRLS 2001 International Report. IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 Countries* (2003): International Study Center – Lynch School of Education, Boston College.
- PISA 2000 adatbázis*: lásd Adatbázisok.
- Polinszky Márta* (2002): A pedagógus-továbbképzési rendszer kialakulása és jellemzői Magyarországon. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Polónyi István* (2000): Tankönyvet fogtam, nem enged. *Educatio*, Ősz.
- Pöcze Gábor* (1999): Pedagógiai rendszerek a közoktatásban. Zárótanulmány. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Pöcze Gábor* (2002): Minőségbiztosítás a közoktatásban. Kézirat. Közoktatási Vezetőképző Intézet.
- Pöcze Gábor – Horváth Attila* (2001): Közoktatási önellenzési kézikönyv. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Comenius Igazgatóság, Pilisborosjenő.
- Promoting quality teaching and learning. Progress report and work proposals* (2001): OECD DEELSA/ED (2001/4), Paris.
- Radó Péter* (2001): Bevezetés az oktatáspolitikai elemzésbe: a romák és az iskola. *Iskolakultúra*, 12. sz.
- Radó Péter*: (2003): A leszakadó, hátrányos helyzetű társadalmi csoportok oktatásának, képzésének lehetőségei a tudás alapú társadalomban. In: Mayer József – Singer Péter (szerk.): *A tanulás kora. Felnőttoktatási Akadémia*. Gyula, 2002. október 16–19. Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ, Budapest.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 on European cooperation in quality evaluation in school education* (2001): European Parliament and Council (2001/166/EC).
- Rivkin, Steven G. – Hanusek, Eric A. – Kain, John F.* (2000): Teachers, Schools, and Academic Achievement, 6691. sz. munkairat. National Bureau of Economic Research, Massachusetts. In: *Teacher demand and supply*. OECD DEELSA/ED (2001/9), Paris.
- Rodák Margit* (2000): Karrierinformációs rendszerek: a jelenlegi és a várható magyar helyzet áttekintése. In: *Foglalkozási útmutatás és tanácsadás*. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.
- Ruszthy Livia* (2003): Grundtvig tanulási kapcsolatok: növekvő magyar részvétel. *Socrates Magazin*, január.
- Rychen, D. S. – Salganik, L. H.* (ed.) (2001): *Key Competencies*. Hogrefe & Huber Publishers, Seattle – Toronto – Bern – Göttingen.
<http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=oece-Mihaly-Kulcskompetenciak.html>
- S. Faragó Magdolna* (2002): Összefoglaló zárótanulmány a „Pedagógusok továbbképzése a felsőoktatási intézményekben...” c. kutatásról. Kézirat. Oktatási Minisztérium.
- Salné Lengyel Mária – Kőpatakiné Mészáros Mária* (2001a): Az együttnevelés jelenlegi helyzete. *Fejlesztő Pedagógia*, 3. sz.
- Salné Lengyel Mária – Kőpatakiné Mészáros Mária* (2001b): Fogyatékos tanulók helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz.
- School self-evaluation in thirteen European countries/regions* (2001): European Commission – SICI, Brussels.
- Scoreboard on implementing the social policy agenda* (2002): Commission of the European Communities. Communication from the Commission to the Council, the European

- Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels, 19. 2. 2002 COM(2002) 89 final.
- Secondary Education in the European Union* (1997): Structures, organisations and administration. Eurydice – European Commission, Brussels.
- Szegédlet az országos kompetenciamérés eredményinek értelmezéséhez* (2002): OKÉV – Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény – Oktatási Minisztérium.
- Semjén András* (1999): Hatékonyság a közoktatásban. *Educatio*, Ősz.
- Székelyi János* (1997): Hatékonyság és minőség. A kilencvenes évek iskolája. Alapítványi és Magániskolák Egyesülete, Budapest.
- Simon Mária* (2002): Intézményi változások a közoktatásban. Gyorsjelentés. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Sinka Edit* (2002): Országos kompetenciamérés. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Socrates program pályázati útmutató* (2000): Tempus Közalapítvány, Budapest.
http://www.tpf.iif.hu/newsite/socrates/docs/SOC_HU.doc
- Special Needs Education – Statistics and Indicators* (2000): OECD, Paris.
- Standaert, R.* (2001): Inspectorates of Education in Europe. A critical analysis. Acco. Leuven.
- Stevens, B. – Miller, R. – Michalski, W.* (2000): Social Diversity and the Creative Society for the 21st Century. In: *The Creative Society of the 21st Century*. OECD, Paris.
- Stinebrickner, T.* (1999): Using latent variables in dynamic, discrete choice models: the effect of school characteristics on teacher decisions, *Research in Labour Economics*, Vol. 18. Idézi: *Education Policy Analysis* (2002): The teaching workforce concerns and policy challenges. OECD, Paris.
- Sugár András* (1997): A közoktatás statisztikai információrendszerének problémái. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Sugár András* (2003): A közoktatási rendszer szerkezeti változásai, jellegzetes trendek az oktatási statisztika tükrében. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Sum István* (2002): A felnőttképzés minőségbiztosítása, különös tekintettel az intézményi akkreditációra. Szakképzési Szemle, 4. sz.
- Szabó Andrea – Bauer Béla – Laki László* (2002): Ifjúság 2000. Tanulmányok I. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest.
- Szabó Ildikó* (1998): A szakma hangja. In: Balázs Éva (szerk.): *Iskolavezetők a 90-es években*. Okker Kiadó, Budapest.
- Szabó Ildikó – Örkény Antal* (1998): Tizenévesek állampolgári kultúrája. Minoritás Alapítvány, Budapest. /Minoritás könyvek 5./
- Szabó László* (1999): A pedagógiai szakmai szolgáltatások. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Szabó László* (2001): A megyei (fővárosi) pedagógiai intézetek (szakmai szolgáltatók) tapasztalatai a SZAK '99 keretében megvalósult önkormányzati megrendelésekről, teljesítésükről. Kézirat. Vas Megyei Pedagógiai Intézet.
- Szabó Mária* (2002): A tantervi szabályozók hatásai az iskolák életére. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Szakirányú továbbképzési szakok, amelyeket a felsőoktatási intézmények 2001. január 1-jétől saját hatáskörben indíthatnak* (2000): Háttéranyag. Kézirat. Oktatási Minisztérium.
- Szakiskolai Fejlesztési Program* (2003): <http://www.om.hu/>

- Szakiskolai felmérés, 2002*: lásd Adatbázisok.
- Szekszárdi Júlia (2000): Még egyszer az osztályfőnöki szerepről. Új Pedagógiai Szemle, 12. sz.
- Szekszárdi Júlia (2002): Az osztályfőnöki szerep helyzete és fejlesztési feladatai.
<http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=tantargyak-Szekszardi-Osztalyfonoki.html>
- Szekszárdi Júlia et al. (2000): A serdülők erkölcsi szocializációja. Magyar Pedagógia, 4. sz.
- Szép Zsófia (2003): A pedagógusok foglalkozási jellemzői. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Szilágyi Klára (2000): A tanácsadóvá válás lehetőségei Magyarországon. In: Foglalkozási útmutatás és tanácsadás. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.
- Tájékoztató a Socrates program 2000-es programévének eredményeiről (2001): Tempus Közalapítvány Socrates Nemzeti Iroda, Budapest.
- Tankönyvkutatás, 2001: lásd Adatbázisok.
- Tantárgyi obszerváció – iskolai adatfelvétel, 2002: lásd Adatbázisok.
- Tanulói munkaterhek vizsgálat, 2002: lásd Adatbázisok.
- Tanulói terhelésvizsgálat, 2002: lásd Adatbázisok.
- Társadalmi helyzetkép 2002 (2003): Központi Statisztika Hivatal, Budapest.
- Taylor, William (1997): Aims and Objectives of Secondary Education European Journal of Education, Vol. 32. No. 1.
- Teacher demand and supply (2001): Improving teaching quality and addressing teacher shortages. OECD DEELSA/ED (2001/9), Paris.
- The New Economy: Beyond the Hype (2001): The OECD Growth Project. OECD, Paris.
- The Teaching Profession in Europe (2001): Profile, Trends and concerns. Report No. 1. Eurydice – European Commission, Brussels.
- The Well-being of Nations (2001). The Role of Human and Social Capital. OECD, Paris.
- Torba Nándor (2000): Az önkormányzati felelősségi és hatáskörök új értelmezési lehetőségei. In: Palotás Zoltán (szerk.): Önkormányzat és közoktatás 2000. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Torba Nándor (2003): Az évszázad iskolafejlesztése. Iskolakultúra. (Megjelenés alatt.)
- Tordai Péter (2002): A Leonardo da Vinci program megvalósulása Magyarországon a számok tükrében. In: Mártonfi György – Tordai Péter (szerk.): A Leonardo da Vinci program első szakasza Magyarországon. Tempus Közalapítvány – Leonardo Nemzeti Iroda, Budapest.
- Torney-Purta, J. et al. (2001): Citizenship and Education in Twenty-eight countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. IEA.
- Tót Éva (2001a): Számítógépek az iskolában. Oktatókutató Intézet, Budapest. /Kutatás közben. No. 239./
- Tót Éva (2001b): Informatikai eszközök az iskolában. Iskolakultúra, 8. sz.
- Tót Éva (2002a): Felnőttképzés és az életpályát átfogó tanulás. Szerkezeti és továbbhaladási folyamatok, rendszerkapcsolatok. Vitaindító előadás. In: Monostori Anikó (szerk.): Magyar Közoktatás 2001. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Tót Éva (2002b): A nem formális tanulás elismerése. Szakképzés Szemle, 2. sz.
- Tóth András (2002): Közoktatási intézményirányító, illetve intézményfenntartó társulások. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Tóth István György (2002): Jövedelemeloszlás az 1990-es években. In: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): Társadalmi riport 2002. TÁRKI Társadalomkutatási Intézet Rt., Budapest.

- Tóth László (2002): MPI-vizsgálat 2001– 2002. Mérés. Kézirat. Vas Megyei Pedagógiai Intézet.
- Török Balázs (2000): Az informatikaoktatás a diákok ismereteinek és igényeinek tükrében. Kézirat. Oktatókutató Intézet.
- Török Balázs (2001): Óvodások szüleinek körében végzett vizsgálat előzetes eredményei. Kézirat. Oktatókutató Intézet.
- Új megközelítések az iskolavezetésben. (2001): Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Vágó Irén (1996): Tankönyvpolitika, tankönyvhelyzet a kilencvenes években. Iskolakultúra, 6–7. sz.
- Vágó Irén (1999a): Tartalmi változások a közoktatásban. A „rejtett” helyi tantervektől a valóságos helyi tanterveig. In: Vágó Irén (szerk.): Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években. Okker Kiadó, Budapest.
- Vágó Irén (1999b): Az élő idegen nyelvek oktatása. Egy modernizációs sikertörténet. In: Vágó Irén (szerk.): Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években. Okker Kiadó, Budapest.
- Vágó Irén (2001): Ami az átlagok mögött van – egyenlőtlenségek a nyelvoktatásban. Iskolakultúra, 8. sz.
- Vágó Irén (2002a): Tanulói továbbhaladás – hátrányos helyzetben. Iskolakultúra, 3. sz.
- Vágó Irén (2002b): Óvodai intézményrendszer, óvodai nevelés az ezredfordulón. Új Pedagógiai Szemle, 12. sz.
- Vágó Irén (2003a): Tantervi szabályozás – helyi tantervek a középiskolákban. Iskolakultúra, 1. sz.
- Vágó Irén (2003b): A tartalmi-tantervi változások és az intézményi reagálások a középiskolai expanzió folyamatában. In: Nagy Mária (szerk.): Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Vámos Ágnes (2002a): Nemzeti kisebbségek oktatása. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Vámos Ágnes (2002b): Külföldi tanulók a magyar közoktatásban. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Varga Attila (2002a): A magyarországi ökoiskola-hálózat. In: Mihály Ildikó (szerk.): Környezeti nevelési együttműködés. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Varga Attila (2002b): Beszámoló az általános iskolában végzett obszervációs vizsgálatról. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Program- és Tantervfejlesztési Központ.
- Varga Júlia (2002a): Munkaerő-piaci folyamatok. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Varga Júlia (2002b): Foglalkoztatás és keresetek az alsó- és középfokú oktatásban. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Varga Júlia (2003): A közoktatásban foglalkoztatottak összetételének és keresetének változása 1996–2002. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Varga Mária Beáta (2002): Jogszabálygyűjtemény a közoktatási intézmények vezetőinek. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Vári Péter et al. (2001a): Felnőtt írásbeliség vizsgálat 3. Iskolakultúra, 5. sz.
- Vári Péter et al. (2001b): A PISA 2000 vizsgálatról. Új Pedagógiai Szemle, 12. sz.
- Vári Péter et al. (2001c): Országos Kompetencia Mérés 5. és 9. évfolyamon. Zárótanulmány a Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény Értékelési Központjának

- tevékenysége alapján. Kézirat. Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény Értékelési Központ.
- Vári Péter et al. (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz.
- Vári Péter (szerk.) (2003): PISA-vizsgálat 2000. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Vaskovics László (2000): A posztadoleszcencia szociológiai elmélete. Szociológiai Szemle, 4. sz.
- Vass Vilmos (1999): Az oktatás tartalmi szabályozása – nemzetközi kitekintés. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Vass Vilmos (2000): A tantárgyköziség pedagógiai megközelítése. ÖNKONET. /Soros Oktatási Könyvek./
- Vass Vilmos (2003): A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata. Új Pedagógiai Szemle, 6. sz.
- Vekerdy Tamás (2002): Inspiráció a közoktatásnak. Taní-tani, 1. különszám.
- VÉP életmódprogram (2002). Tájékoztató anyag. Veresegyháza és térsége fejlesztésért. Veresegyháza.
- „Világ–Nyelvo” – az idegennyelvo-tudás fejlesztésének stratégiája (2003): Kézirat. Oktatási Minisztérium.
- Villányi Györgyné (2002): Az óvodai nevelési dokumentumok elemzése, az óvodai nevelőmunka megfigyelése és az interjúk tapasztalatai. Új Pedagógiai Szemle, 12. sz.
- Virtual Platform: <http://groups.yahoo.com/group/quael>
- Vukovich Gabriella (2002): Főbb népesedési folyamatok. In: Kolosi Tamás – Tóth István János – Vukovich György (szerk.): Társadalmi riport 2002. TÁRKI Társadalomkutatási Intézet Rt., Budapest.
- What Schools for the Future. *Schooling for tomorrow* (2001): OECD, Paris.
- Where are the resources for Lifelong Learning? (2000): OECD, Paris.
2001. évi országos kompetenciamérés az 1., 5. és 9. évfolyamos tanulók körében: lásd Adatbázisok.

ADATBÁZISOK

A cigány tanulókkal kapcsolatos pedagógiai problémák megjelenése a pedagógusképzésben és a frissen végzett pedagógusok munkájában, 2000/2001, OKI KK – PTMIK – TÁRKI

Felvétel időpontja: 2000. március és 2001. március között.

Megkérdezettek köre: feltáró jellegű vizsgálat a pedagógusképzésért felelős vezetők, oktatók és fiatal pályakezdő pedagógusok körében.

Téma: a cigány tanulókkal kapcsolatos pedagógia problémák megjelenése a pedagógusképzésben (cigánysággal kapcsolatos, illetve a kisebbség tanításával kapcsolatos módszertani ismeretek), a kurzusok bemutatása, a fiatal pedagógusok véleménye felkészítésükről, iskolai sikereikről és kudarcaikról, továbbá javaslataik a cigány tanulók sikeresebb oktatására/ nevelésére, valamint a pedagógusképzés minőségének javítására.

A szülők, a gyerekek és a tanítás vizsgálat, 2000, OM – Magyar Gallup Intézet

Felvétel időpontja: 2000. augusztus 3. és 7. között.

Minta: véletlen országos felnőtt minta (18 éven felüli népesség), amely a nemekre, az életkori csoportokra és a lakóhely településtípusára nézve reprezentatív.

Megkérdezettek köre: 1011 fő két csoportba osztva: 1) akiknek gyermeke oktatási intézménybe jár (óvodába, iskolába); 2) akiknek nincs gyermekük, vagy ha van, még/már nem óvodás- vagy iskoláskorú.

Téma: az oktatási intézmények munkájának értékelése, az azzal szembeni elvárások (mire tanítsanak, neveljenek, szempontok a pedagógiai munkában), a kapcsolat jellege a szülők és az intézmények között, a két megkérdezett szülői csoport véleménye közti különbségek.

Az integráltan nevelt-oktatott fogyatékos tanulók helyzete, 2000, OKI PTK

Felvétel időpontja: 2000. december.

Minta: az integrált oktatást folytató intézmények vezetői.

Megkérdezettek köre: az 1998/1999. évi oktatásstatisztika alapján integráltan oktató 116 intézményvezető személyes megkérdezése kérdőív és interjú segítségével (Baranya megyében 27, Hajdú-Bihar megyében 29, Budapesten 60 intézmény).

Téma: az intézmények dokumentumainak elemzése, a tárgyi, személyi feltételek feltárása, az intézményvezetők véleménye az integráció vállalásából eredő konfliktusokról, az integrált nevelés eredményét befolyásoló tényezőkről, a szakemberszükségletről, a pedagógusok továbbképzésének irányairól.

Cigánykutatás, 2000/2001, MTA Szociológiai Intézet

Felvétel időpontja: 2000/2001.

Minta: nem reprezentatív.

Megkérdezettek köre: azon általános iskolák, ahol az 1992-es KSH-adatok szerint a cigány gyerekek aránya nagyobb mint 25%, illetve ahova több mint 100 cigány gyerek jár; 192 iskola vezetőinek, osztályfőnökeinek kérdőíves megkérdezése, kiegészítve az érintett gyerekek szüleivel, a települési önkormányzat képviselőivel készült kérdőívekkel, valamint helyszíni megfigyelésekkel.

Téma: az életút alakulása az óvodától a középiskolába történő felvételiig, intézmény-finanszírozási kérdések, szegregáció, szülői háttér.

Cigányvizsgálat, 1993/1994, MTA Szociológiai Intézet

Felvétel időpontja: 1993/1994.

Minta: többlépcsős, a cigány háztartásokra nézve országosan reprezentatív minta.

Megkérdezettek köre: a mintavétel során összeírt 15 468 háztartásból a mintába bekerült 2222 háztartás 9906 tagjának kérdőíves megkérdezése.

Téma: a kutatás kiterjedt a demográfiai helyzet alakulására, az iskolázottságra, az egészségi állapotra, a munka és a megélhetés kérdésére, a gyermekek iskolai pályafutására, a lakáshelyzetre, a családok vagyoni-jövedelmi helyzetére, az anyanyelv, a nemzetiségi öntudat, a lakóhelyi szegregáció, a diszkrimináció és a politikai magatartás témaköreire.

Diák- és pedagógusjogok az iskolában, 2000/2001, Kurt Lewin Alapítvány

Felvétel időpontja: az Oktatási Jogok Biztosának Hivatala megbízásából a 2000. október-december; 2001. március-április, három almintán további adatfelvétel.

Minta: a főminta a képzés és település típusára, az ország régióira nézve reprezentatív, többlépcsős, csoportos mintavételi eljárással készült; az alminták: egy megyeszékhely négy iskolájának húsz osztálya, egy budapesti egyházi iskola négy évfolyamának összes osztálya, illetve egy vidéki szakközépiskola valamennyi évfolyamának összes osztálya.

Megkérdezettek köre: önkitöltős kérdőívvel kérdezték a főmintában 19 iskola 60 osztályának 1447 (11. évfolyamos) diákját és 54 osztályfőnökét; az almintákban összesen 39 osztály 996 diákját és 37 osztályfőnökét.

Téma: a diákok iskolához, munkához való viszonya, iskolai élményei és eredményei, jövőbeli terveik, a demokratikus magatartásformák vizsgálata az attitűdök-képességek, cselekvési dimenzió és az ismeretek szintjén; a szülők iskolai végzettsége, a család anyagi, gazdasági háttere; a pedagógusok jogismerete, jogviszonya, a jogszerű magatartásokról alkotott vélemények.

Esélyegyenlőség-kutatás – szülői és pedagógus mintán, 2002, TÁRKI – OM

Felvétel időpontja: 2002. november-december.

Minta: a szülők és pedagógusok megkérdezése ún. „fürtös” mintavételi eljárással, a lakossági megkérdezés többlépcsős, arányosan rétegzett valószínűségi mintán történt.

Megkérdezettek köre: 2138 szülő és 460 pedagógus megkérdezése önkitöltős kérdőívvel, 1023 fő megkérdezése személyes interjúval.

Téma: a szabad iskolaválasztással és az iskolai esélyegyenlőséggel kapcsolatos vélemények, a cigány és nem cigány gyerekek közötti konfliktusok megítélése, iskolaválasztás és iskolai integráció (az iskolai integráció lehetőségei, az iskolai integrációt elősegíteni tervezett programok fogadtatása), előítéletesség.

Fiatalok egészségi állapota és egészség-magatartása, 2002, WHO Európai Irodája – ÁNTSZ

Felvétel időpontja: 2002.

Minta: 10–18 éves fiatalok országosan reprezentatív, nemzetközileg összehangolt mintája.

Megkérdezettek köre: 5826 diák kérdőíves megkérdezése (5. évfolyam: 1368, 7. évfolyam 1476, 9. évfolyam 1389, 11. évfolyam 1593 fő).

Téma: Magyarország 1986-ban kapcsolódott be az Egészségügyi Világszervezet által koordinált nemzetközi kutatásban. A kutatás négyévenként megismételt adatfelvételekre épül. Magyarországon öt, országosan reprezentatív adatfelvétel történt (1986, 1990, 1993, 1997, 2002). A kutatás feltérképezi az iskolások egészségi állapotának jellemzőit, szokásait, életrendjük jellemzőit, feltárja az egészségmagatartást befolyásoló környezeti tényezőket, többek között a család és az iskola szerepét az egészségi állapot, illetve az egészségmagatartást meghatározó tulajdonságok alakulásában.

Helyitanterv-vizsgálat, 1998, OKI KK – Szocio-Reflex Kft.

Felvétel időpontja: 1998 őszén.

Minta: országos, településtípus és iskolatípus szerint reprezentatív.

Megkérdezettek köre: 1175 iskolavezető, valamint 750 iskolafenntartónál az oktatással foglalkozó szakember.

Téma: a helyi tanterv bevezetésének körülményei, problémái, fogadtatása.

Helyitanterv-vizsgálat, 2001/2002, OKI KK

Felvétel időpontja: 2001.

Minta: Ugyanazokban az iskolákban történt adatfelvétel, mint az OKI KK 2001/2002-es iskolai szintű vizsgálatában. 800 iskolában óratervi lap kitöltésére is sor került.

Megkérdezettek köre: 1100 iskolaigazgató.

Téma: a kerettantervi implementáció, helyi tantervi óratervek.

Ifjúság 2000, GYISM – Nemzeti Ifjúságkutató Intézet

Felvétel időpontja: 2000.

Minta: területileg, nemek és korcsoportok szerint reprezentatív.

Megkérdezettek köre: a 15–29 éves korosztályt reprezentáló 8000 fős országos minta.

Téma: ifjúsági korszakok, egyenlőtlenségek, informatikai eszközök használata, iskolázottság, munkaerő-piaci helyzet, munkanélküliség, vállalkozás, lakásviszonyok, családi helyzet, egészségi állapot, sport, kulturális fogyasztás, értékek, vallási hovatartozás, politikai aktivitás, EU-csatlakozás megítélése.

Iskolai szintű adatfelvétel, 2001/2002, OKI KK

Felvétel időpontja: 2001 novemberétől 2002 júniusáig.

Minta: országos, a képzési programok, a fenntartó típusa, valamint a településtípus és -méret szerint reprezentatív minta.

Megkérdezettek köre: 1100 iskolaigazgató (kérdőbiztosal történő lekérdezés és postai úton visszajuttatott önkitöltős kérdőív felhasználásával).

Téma: az általános és középiskolák fenntartói és igazgatási státusának, illetve képzési profiljának változása; a pedagógusok foglalkoztatási adatai, munkakörülményei, munkaerő-gazdálkodás; az oktatott tartalmak, az oktatási formák és a pedagógiai módszerek korszerűsítése; az infrastruktúra működési feltételrendszere, eszközellátottság, ICT, iskolai könyvtár; gazdálkodás az iskolák szintjén, hatékonysági problémák; az iskolavezetés szerepe a változások menedzselésében, helyi innovációk, az iskola mint szervezet; a tanulók és a szülők jellemzői; minőségbiztosítás, az iskolák önértékelése.

KIFIR 2000., 2001. és 2002. évi adatbázisa, Középiskolai Felvételi Iroda

Felvétel időpontja: 2000, 2001, 2002.

Minta: teljes körű.

Megkérdezettek köre: minden évben az ország összes általános iskolájából középfokra jelentkező teljes populáció.

Téma: az adatbázis tartalmazza az általános iskolából továbbtanulók bizonyos adatait: életkor, a jelentkezés iránya (tagozat) és száma, a középfokú képzési hely, ahova felvételt nyertek, az általános iskola és középiskola települési, területi adatai, továbbá a jelentkezők iskolák általi minősítését (tagozatonként): előzetesen felvett, felvételre ajánlott és hányadik helyen, felvételre nem ajánlott, valamint a felvételre ajánlottak rangsorolását, illetve azokról is szolgáltat információt, akiket sehova sem vettek fel az első körben.

Középiskolai munka mutatói vizsgálat, 1991–2002, MKM – OM – OKI KK

Felvétel időpontja: 1991-től évente.

Minta: teljes körű. Az OFFI adatbázisa alapján a középiskolák utolsó éveseinek felvételi adatai.

Téma: a középiskolai munka eredményességének vizsgálata a felvételi vizsgák adatai (felsőoktatási felvételi arányok, felvételi írásbeli dolgozatok átlageredményei, felvételizők nyelvtudása), továbbá az országos tanulmányi (OKTV), szakmai (OSZTV) és kb. 70 egyéb országos versenyen elért helyezések alapján. Ezen teljesítménymutatók mentén – a településtípusok, a megyék, a nagyvárosok, az iskolafenntartó szervezetek, továbbá az iskolatípusok szerint – iskolasorrendek készítése.

Középiskolai oktatásba belépők vizsgálata, 1999–2002, OKI KK

Felvétel időpontja: 1999, 2000, 2001, 2002 ősze.

Minta: teljes körű.

Megkérdezettek köre: a magyar (érettségít adó) középiskolák 9. évfolyamot elkezdő összes diákjának kérdőíves megkérdezése (a kérdőív kitöltése nem volt kötelező és név nélkül történt).

Téma: a diákok lakóhelye és általános iskolájuk településnagysága, szüleik iskolázottsági, munkanélküliségi jellemzői, a tanulók szociális helyzete (pl. részesültek-e nevelési segélyben), a kibocsátó iskolák szakköri kínálata, az ezekben való részvétel, általános iskolai tanulmányi eredmények, az iskolai keretek közötti, illetve az azon kívüli nyelvtanulás időtartama.

NAT-vizsgálat, 1997, OKI KK

Felvétel időpontja: 1996/1997. tanév.

Minta: országos, településtípus és iskolatípus szerint reprezentatív.

Megkérdezettek köre: 1175 iskolavezető.

Téma: tartalmi szabályozás, fejlesztés, iskolavezetési koncepciók és iskolavezetési problémák.

Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 1990 és 2002 között, OKI KK – Marketing Centrum – Szonda Ipsos

Felvétel időpontja: 1990, 1995, 1997, 1999 és 2002.

Minta: országos, településtípus, nem, életkor és iskolai végzettség szerint reprezentatív.

Megkérdezettek köre: felnőtt lakosság (1000 fő).

Téma: az oktatással való elégedettség, aktuális oktatáspolitikai témákkal kapcsolatban alkotott vélemények.

OM oktatásstatisztikai adatbázisa, 1996/1997–1999/2000

Felvétel időpontja: adott év októbere.

Minta: teljes körűen átfogja a magyar közoktatási intézményeket.

Megkérdezettek köre: a közoktatási intézmények

OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa (lásd még a Függelék előtti ismertetőt)

Felvétel időpontja: 2001. október.

Minta: teljes körűen átfogja a magyar közoktatási intézményeket.

Megkérdezettek köre: az éves kötelező oktatásstatisztikai adatgyűjtésnek három megfigyelési szintje van: az *intézmény* (igazgatási szervezet, önálló, saját alapító okirattal); a *feladatellátási hely* (a feladatellátás helye és az ellátott közoktatási feladat); a *tanterv* (program).

Óvodavizsgálat, 2001, OKÉV – OKI – OI

Felvétel időpontja: 2001.

Minta: országos, a település és az óvodák igazgatási típusa szerint reprezentatív.

Megkérdezettek köre: 469 óvodavezető, 463 óvodapedagógus, 463 dajka, 364 fenntartó.

Téma: az óvodai nevelés országos alapprogramjának hatása az óvodákra.

Önkormányzati adatfelvétel, 2001/2002, OKI KK

Felvétel időpontja: 2001 novemberétől 2002 júniusáig.

Minta: az adatfelvétel az OKI, KK 2001/2002-es iskolai szintű vizsgálatához kapcsolódott. Azok az önkormányzatok kerültek a mintába, amelyek 1) települési (illetve budapesti kerületi) önkormányzatok és az adott településről (illetve kerületből) az iskolai mintába szerepeltek, vagy 2) megyei, fővárosi önkormányzatok.

Megkérdezettek köre: 508 települési és megyei önkormányzat.

Téma: a helyi oktatásirányítás szervezeti keretei, az intézmények finanszírozási rendszere, költségvetési tervezés, a finanszírozási döntések háttere, költségvetési prioritások, a helyi intézkedési tervek és pedagógiai programok elkészítésének folyamata, azok tartalmi kérdései, az intézményhálózat változásai, képzési programkínálat, fenntartói társulások, iskolák értékelése.

PISA 2000 adatbázis, OECD – KÁOKSZI ÉK

Felvétel időpontja: 2000. március 27-e és április 7-e között.

Minta: nemzetközi szinten: 32 ország, kb. 17 millió 15-16 éves népességének mintegy 250 000 fős reprezentatív mintája; Magyarországon a középfokú programtípusok és régió szerint reprezentatív, 150 iskolát tartalmazó mintája.

Megkérdezettek köre: 8000 fő 15 éves közép- és általános iskolás tanuló. A megkérdezés eszköze 9 tesztfüzet és egy tanulói kérdőív; vizsgált évfolyamok: 8., 9. és 10.

Téma: az olvasás-szövegértés vizsgálata a szövegekhez kapcsolódó feladatokkal (konkrét információ visszakeresése, a szöveg értelmének átfogó megértése, a szöveg tartalmára és formájára való reflektálás). A matematikatudás terén az egyszerű matematikai műveletektől kezdve a matematikai gondolkodáson át az átfogó problémalátás, illetve számos alkalmazási területet feltérképezése. A természettudományos műveltséget az alapvető tudományos koncepciók ismeretével, a természettudományos kérdések felismerésével, a bizonyítékok használatának és a tudományos következtetések levonásának képességével mérték. A kapcsolódó tanulói kérdőív témái: családi háttér, tanulási szokások, attitűdök, számítástechnikai ismeretek, tanulási stratégiák.

Elérhető a <http://www.pisa.oecd.org/> weblapon.

Szakiskolai felmérés, 2002, OKI KK

Felvétel időpontja: 2002.

Minta: a szakiskolák teljes körű megkérdezésére került sor.

Megkérdezettek köre: 355 iskolaigazgató, 687 (9. és 10. évfolyamos) osztályfőnök, valamint 25 172 diák kérdőíves megkérdezése.

Téma: intézményi alapadatok, a szakiskolai programok tartalmi kérdései, a diákok szociális háttere, pályautja, tanulmányi eredményeik, aspirációik a diákok és az osztályfőnökök szemével, a gyakorlati szakmai képzés kérdései, pedagógusok, tantárgyak, szaktárgyak.

Szülők jogainak érvényesülése a közoktatásban, 2001/2002, Kurt Lewin Alapítvány

Felvétel időpontja: az Oktatási Jogok Biztosának Hivatala megbízásából a 2001/02-es tanévben.

Minta: nem reprezentatív: a bekerült kilenc falu, három város és egy megyeszékhely véletlenszerűen lettek kiválasztva, majd kiegészültek a főváros XIII. kerületével. A kiválasztott települések, illetve kerület összes iskoláját felkeresték.

Megkérdezettek köre: a vizsgálat 35 általános iskola (1., 4. és 8. osztályos tanulóinak), 7 óvoda és 3 középiskola diákjainak szüleit érintette, akikhez az önkitöltős kérdőív az iskolán keresztül jutott el, és így került összegyűjtésre is; a teljes minta 2325 fős lett, a budapesti 1217 fős.

Téma: a szülők jogismerete, a tájékozódáshoz való joguk érvényesülése, a szabad iskola-választás kérdései, a szülői érdekérvényesítési és önszerveződési területei.

Tankönyvkutatás, 2001, TÁRKI

Felvétel időpontja: 2001.

Minta: általános iskolák településtípus, régió és fenntartó szerinti reprezentatív mintája.

Megkérdezettek köre: 500 általános iskolában kérdőíves felvétel iskolaigazgatókkal, 414 tankönyvfelelőssel, 971 pedagógussal, 883 szülővel, interjú 11 tankönyvkiadó vezetőjével.

Téma: tankönyvválasztás, tankönyvhasználat az általános iskolákban, a tankönyvrendelés forrásai, mechanizmusa, támogatási formák és azok felhasználási módjai, iskolán belüli szerepmegosztás, szülők és egyéb partnerek elégedettsége.

Tantárgyi obszerváció – iskolai adatfelvétel, 2002, OKI PTK

Felvétel időpontja: 2002.

Megkérdezettek köre: a közoktatás 16 tantárgyi területén helyzetfelmérés, tanításuk és tanulásuk nyomon követése.

Téma: a tantárgyak helyzete, fejlesztésük lehetőségei (fejlesztési szükségletek és irányok), tantárgyközi kapcsolatok, tartalmi változások, a képességfejlesztés, a módszertani képzettség, a pedagógusképzés és -továbbképzés problémái. Kiemelt területek: az iskoláskor előtti intézményes nevelés, a hazai gyógypedagógiai gyakorlat, a fogyatékos tanulók integrált nevelésének kérdései.

Tanulói munkaterhek vizsgálat, 2002, OKI KK

Felvétel időpontja: 2002.

Minta: az iskolák országos reprezentatív mintája.

Megkérdezettek köre: 147 iskola 1770 hetedikes, és 1643 kilencedikes tanulói.

Téma: a tanulók teljes tevékenységstruktúrája (tanórai, tanórán kívüli iskolai, iskolán kívüli rendszeres elfoglaltságaik, otthoni munkavégzés, szórakozási és pihenési szokásaik), azokkal kapcsolatos attitűdjeik, iskolai osztályzatokban mért eredményességük, a tanórák megítélése, tantárgy-preferenciák. A tanulók munkához, illetve terheléshez való viszonyulásának megismeréséhez pszichológiai felmérésre is sor került: három vizsgálati eszköz (pszichológiai immunkompetencia kérdőív, Flow-kérdőív és Cattell-féle IQ-teszt) alkalmazásával.

Tanulói terhelésvizsgálat, 2002, OKI FKK – Medián

Felvétel időpontja: 2002.

Minta: országosan reprezentatív, kétlépcsős véletlen mintavétel.

Megkérdezettek köre: 2702 családban került sor a tanuló és a szülő (elsősorban az édesanya) kérdőíves megkérdezésére; a vizsgált évfolyamok: 1) általános iskolák 4., 6. és 8. évfolyamos tanulói, 2) gimnáziumok 8., 10. és 12. évfolyamos tanulói, 3) szakközépiskolák 10. és 12. évfolyamos tanulói, 4) szakiskolák 10. évfolyamos tanulói; Budapest, Nógrád és Zala megye 30 iskolájában interjúk iskolavezetőkkel, pedagógusokkal, fenntartókkal

Téma: iskolaválasztási szempontok, nevelési kérdések, a tanulók elfoglaltsága (iskolai, iskolán kívüli, otthoni), tanórákra való felkészülés, pihenés, különórák formái, a különóra-választás okai, vélemények a tanórákról, az órai munkáról, a tanításról, a tanulás hatékonyságáról, tantárgy-preferenciák, leterheltség megítélése, iskolához való hozzáállás, önértékelés, családi viszonyok.

**2001. évi országos kompetenciamérés az 1., 5. és 9. évfolyamos tanulók körében,
OM – KÁOKSZI ÉK**

Felvétel időpontja: 2001.

Minta: teljes körű mérés.

Megkérdezettek köre: 1., 5. és 9. évfolyamos tanulók.

Téma: az 1. évfolyam esetében alapkészségek (írásmozgás-koordináció, beszédhanghál-
lás, relációszókinccs, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés,
számolás és szociabilitás) vizsgálata PREFER-tesztsomaggal; az 5. és 9. évfolyamos
tanulók esetében olvasás-szövegértés (elbeszélő, magyarázó és dokumentum típu-
súak), valamint matematika.

ÁBRÁK ÉS TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

Ábrák a szövegben

1.1.	Az 1975 és 2001 között született korosztályok létszáma 2002. január elsején (fő)	31
1.2.	Az iskolai korosztályok becsült létszáma 2002 és 2010 között (ezer fő)	32
1.3.	A népesség iskolázottsága, 1960, 1970, 1980, 1990 és 2001 (%)	32
1.4.	A középfokú iskolai végzettséget nem szerzők aránya korcsoportonként néhány európai országban, 2000 (%)	33
1.5.	Az egy főre jutó bruttó hazai termék (GDP) régióként, 2001 (folyó áron, ezer Ft)	35
1.6.	A tanulók kormegoszlása a népességben, 1980, 1990 és 2001 (%)	37
1.7.	A foglalkoztatottak és munkanélküliek iskolai végzettség szerinti megoszlása, 2001 (%)	39
1.8.	A vállalatok elégedettsége az érettségizett és nem érettségizett pályakezdő szakmunkásokkal 2001-ben (átlagosztályzatok ötfokú skálán)	42
1.9.	A magyar felnőtt lakosság elégedettsége különböző közfeladatokkal 1997 és 2002 között (százfokú skálán)	48
1.10.	Az oktatás színvonalának alakulásáról alkotott vélemények változása, 1990 és 2002 között (százfokú skálán)	49
2.1.	A közoktatás-igazgatási feladatok ellátásának szervezeti keretei a településnagyság függvényében, 2001/02 (%)	67
2.2.	A közoktatási intézmények működtetésére kiterjedő társulások száma, 2000–2002	71
2.3.	Az iskolai pedagógiai program módosítása során a különböző szereplők által végzett munka mennyisége 2001/02 (ötfokú skálán)	73
2.4.	Állandó megbízású (nem listás) szaktanácsadók és ebből az órakedvezményvel alkalmazottak száma 1996, 1999 és 2001 (fő)	78
2.5.	A pedagógiai méréssel kapcsolatos tevékenységek előfordulási gyakorisága az önkormányzati pedagógiai szakmai szolgáltatók körében, 1997–2001 (%)	80
3.1.	A nemzeti össztermékből (GDP) az oktatás egészére, illetve a közoktatásra fordított költségvetési kiadások alakulása, 1990–2001 (%)	88
3.2.	A közoktatás (óvoda, alap- és középfokú oktatás) folyó kiadásainak növekedési üteme és a fogyasztói árindex alakulása, 1991–2001 (előző év = 100%)	89
3.3.	Az egy tanulóra jutó költségvetési kiadások alakulása az alap- és középfokú oktatásban, 1998–2001 (Ft)	90
3.4.	A beruházási kiadások átlagos aránya a közoktatásban (óvodai nevelés, alap- és középfokú oktatás), 1990 és 2001 között (%)	91
3.5.	Az alap- és középfokú oktatásra fordított kiadások a nemzeti össztermék (GDP) arányában az Európai Unió országaiban és néhány csatlakozó országban, 1995 és 1999 (%)	92
3.6.	A közoktatás állami normatív támogatásának aránya az összes önkormányzati közoktatási kiadáson belül, 1991–2001 (%)	96
3.7.	Az 1000 tanulóra jutó pedagógusok száma az alap- és középfokú oktatásban az Európai Unió országaiban és néhány társult országban, 1999/2000	104

4.1.	Nappali tagozaton tanulók aránya korévenként Magyarországon a korcsoport létszámához viszonyítva, 1998/99 és 2001/02 (%)	110
4.2.	A gimnáziumi férőhelyek megoszlása a kezdő évfolyamokon megyénként, 2001 (%)	125
4.3.	Az általános iskola után középfokon tovább, illetve tovább nem tanulók aránya, 1985/86–1999/00 és 2001/2002	126
4.4.	A középfokon tanulók összlétszámának alakulása programonként, 1985/86–2002/03	126
4.5.	A meghirdetett maximális helyek száma középfokon, megyénként és a program típusa szerint, 2001 (%)	127
4.6.	OKJ-s szakképzési programok belépési feltételei, 2002 (%) (összes szakma = 812)	129
4.7.	Az általános iskolai oktatás alapvető adatai (nappali tagozat, gyógypedagógiai képzéssel együtt), 1997/98–2002/03 között (1997/98 = 100%)	136
4.8.	Az első évfolyamosok létszámának alakulása az általános iskolákban (nappali tagozat, gyógypedagógiai képzés nélkül), 1990/91–2001/02	138
4.9.	A különböző típusú középfokú képzésre jelentkezettek aránya az általános iskola településtípusa szerint, 2001 (%)	141
4.10.	A közvélemény alakulása arról, hogy a gyermekek hány éves korukban kezdjék a középiskolát, 1995, 1999 és 2001 (%)	142
4.11.	A lakosság véleménye arról, hogy milyen középfokú iskolában érdemes a leginkább tovább tanulni, 1999 és 2002 (%)	142
4.12.	A középfokon tanulók számának alakulása programonként, 1985/86–2001/02 (1985 = 100%)	143
4.13.	A pedagógusok számának alakulása a középfokon, 1997/98–2002/03	144
4.14.	A szakmunkásképző iskolai és iskolán kívüli gyakorlati képzési helyek számának változása, 1990/91 és 2001/02 között	145
4.15.	A diplomát szerzők aránya korcsoportonként Magyarországon és az OECD-országokban, 2000 (%)	149
4.16.	A felsőoktatás nappali tagozatára jelentkezettek és felvettek számának alakulása, 1990–2002 (ezer fő)	150
4.17.	Felvételi arányok a különböző típusú középiskolai programokból a felsőoktatásba, 1991–2001 (%)	152
4.18.	A nem tanuló és nem is dolgozó fiatalok aránya korcsoportonként Magyarországon és az OECD-országok átlagában, 2000 (%)	154
4.19.	A felnőttképzésben tanulók száma a különböző szintű programokon, 1960/61 és 2000/01 között	163
4.20.	Részvétel a felnőttképzésben (%) és ezen belül a diplomások aránya az alacsony képzettségűekhez viszonyítva, a 25–64 éves népesség körében, különböző években	166
4.21.	A tanulók, a tanulást tervezők és a nem tanulók aránya a felnőttek körében iskolai végzettség szerint, 2002 (%)	166
5.1.	Óratervi arányok az OECD-országokban és Magyarországon a 9–11 éves és a 12–14 éves korosztályok oktatásában, 2000 (%)	177
5.2.	A Tantervi Akkreditációs Bizottság döntései	186
5.3.	A különböző központi tantervek alapján folyó oktatás aránya évfolyamonként az általános és középiskolákban, 2001/02 (%)	188
5.4.	A heti idegen nyelvi óraszámok előfordulási aránya a gimnáziumok és szakközépiskolák a) Nemzeti alaptantervvel alapozott helyi tanterveiben, 9. évfolyam, 1998/99 (%) b) kerettantervvel alapozott helyi tanterveiben, (9. évfolyam) 2001 (%)	190
5.5.	Az óvodai tanfolyamok iránti szülői igények és az óvodák tanfolyami kínálata, 2001 (%)	193
5.6.	A tantárgyi rendszerrel kapcsolatos változások a közoktatási intézményekben az igazgatói említések százalékában; elvárt 1996/97-ben, megtörtént 2001/02-ben	194
5.7.	A kulcskompetenciák fontosságának és a gyerekek felkészültségének megítélése ötfokú skálán az általános iskolákban oktató pedagógusok szerint, 2002 (átlag)	196
5.8.	A tanulólétszám változása az alapfokú művészetoktatásban négy művészeti ágban, 1998/99 és 2001/02	202

5.9.	Az ép tanulók szüleinek véleménye a fogyatékosokkal való együttnevelésről, 2001	205
5.10.	Nemzetiségi oktatásban részt vevő, nemzeti identitásukat vállaló 5. és 8. osztályos tanulók aránya aszerint, hogy milyen anyanyelvűnek vallják magukat, 1999/00 (%)	207
5.11.	Az egyes idegen nyelveket tanuló diákok arányának megoszlása az általános, a középiskolákban és a szakiskolákban, 1992/93, 1997/98 és 2001/02 (%)	212
5.12.	A 8. évfolyamos tanulók idegen nyelvi teszteredményei az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban, 2000 (a teljesítmény %-a)	215
5.13.	A felsőoktatásba jelentkezők nyelvvizsgájának aránya (Ny/J) 1991 és 2001 között	216
5.14.	Az egy számítógépre jutó tanulók átlagos száma a felső középfokú iskolákban az OECD-országokban, 2000	219
5.15.	Az önálló számítógép-használat kezdetének ideje életkor szerint Magyarországon a diákok beszámolója alapján, 1999	221
5.16.	Az oktatási épületek megoszlása az építés időszaka szerint, 2001	222
5.17.	Az általános iskolák ellátottsága a rendeletben előírt helyiségekkel az iskolaigazgatók véleménye alapján, 2002 (az igen válaszok %-os aránya)	224
5.18.	A 12 legnagyobb, tankönyvkiadással is foglalkozó kiadó részesedése a tankönyvpiacra megrendeléseik összértékének arányában, 2002/03 (%)	227
5.19.	A tankönyvkiadás és -vásárlás támogatásának alakulása, 1992–2000	230
5.20.	A megrendelt tankönyvek megoszlása árkategóriák (Ft) szerint (külön kinagyítva a két legdrágább árkategória) az 1999/00-es és a 2002/03-as tanévben (millió, illetve ezer darab)	231
5.21.	A nyertes mobilitási projektek kedvezményezettjeinek száma a Leonardo-programban, 1997–2002	238
6.1.	Problémák az iskolában, 2001/02 (átlagosztályzatok ötfokú skálán)	249
6.2.	Különböző tanórán kívüli tevékenységeket végzők aránya néhány évfolyamon, 2002 (az említések százalékában)	256
6.3.	Tananyag- és tanulászervezési módok az iskolai gyakorlatban, 2002 (%)	259
6.4.	A versengő és a kooperatív tanulás indexe az OECD-országokban, 2000 (OECD-átlag = 0)	261
6.5.	Szülői elvárások az iskolával szemben, 2002 (átlagos rangpozíció)	265
7.1.	A pedagógus- és tanulólétszámok változásai képzési programok szerint, 1990/91 és 2001/02 között (1990/91 = 100%)	278
7.2.	Átlagos osztálylétszám az egyes OECD-országokban a különböző iskolafokozatokon, 2000	280
7.3.	A különböző oktatási szinteken foglalkoztatott pedagógusok életkor szerinti megoszlása, 2001 (%)	282
7.4.	A közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok megoszlása életkor és nem szerint, 2001	284
7.5.	A reálkeresetek növekedési ütemének alakulása a nemzetgazdaságban és a közoktatásban, 1992–2001(%)	289
7.6.	A 2002. évi alapilletmény-emelés várható hatása a kereseti arányokra a gyakorlati idő függvényében	292
7.7.	A közvélemény a pedagógusok anyagi megbecsüléséről, 1990, 1995, 1999 és 2002 (%)	293
7.8.	A pedagógusképzésben és a nem pedagógusképzésben részt vevő nappali tagozatos hallgatók száma, 1990/91–2002/03 (ezer fő)	295
7.9.	A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók, a képzés típusa szerint, 1990/91–2002/03 (ezer fő)	296
7.10.	Az adott tanévre érvényes továbbképzési programok megoszlása tartalmuk szerint, 2000/01–2002/03 (%)	306
8.1.	A különböző iskolai osztályzattal értékelt tanulók eredményei matematikából a 2000. évi PISA-vizsgálatban településtípus szerint (standard pontszám)	313
8.2.	A 8. évfolyamos tanulók olvasási és matematikai teljesítményének az országos átlagtól való eltérése települési kategóriánként, 1991 és 2001 között (standard pontszám)	314
8.3.	A különböző olvasási teljesítményszinteket elérő 15 éves tanulók aránya a 2000. évi PISA-vizsgálatban, országok szerint (%)	315

8.4.	A 4. évfolyamos tanulók olvasási-szövegértési képessége a PIRLS-vizsgálatban részt vett országokban, 2001 (standard pontszám)	317
8.5.	A 15 éves tanulók olvasási átlagos teljesítménye iskolatípusok szerint a PISA-vizsgálatban, 2000 (standard pontszám)	318
8.6.	A nemzetközi átlagtól való eltérés nagysága matematikából az 1999-es TIMSS-R- (8. évfolyamosok) és a 2000. évi PISA-vizsgálatban (15 évesek) néhány ország esetében (standard pontszám)	320
8.7.	A nyolcadikos tanulók átlagos természettudományos teljesítményei különböző országokban a TIMSS- és a TIMSS-R-felmérések szerint, 1995 és 1999 (standard pontszám)	322
8.8.	A magyar tanulók IKT-val kapcsolatos attitűdjei, szokásai és alapismeretei az anya iskolai végzettségének függvényében, 2001 (pontszám 1-től 25-ig terjedő skálán)	328
8.9.	A nyelvvizsgálóval rendelkezők aránya az érettségizők körében a képzés típusa szerint, 2002 (%)	330
8.10.	A különböző érettségi jegyet szerző tanulók megoszlása a matematika tantárgyban aszerint, hogy milyen tantárgyakat preferálnak, 2001 (%)	331
8.11.	Az egyes középiskola-típusok 12. évfolyamán végzettek közül a felsőoktatásba felvettek aránya, 1991–2001(%)	332
8.12.	A középiskolák szociokulturális és eredményességi mutatói alapján számolt „hozzáadott érték” megyék szerint	334
8.13.	Az eredeti iskolai értékelők és az országos szakértők által adott pontszámok közötti eltérés megoszlása a matematika írásbeli érettségi dolgozatok országos újraértékelése során, 2001 (%)	335
8.14.	Az 1000 12. évfolyamos tanulóra jutó OKTV 1–10. helyezett tanulók száma megyék szerint (2001. és 2002. évek átlaga)	339
8.15.	A részt vevők száma a különböző tanácsadó cégek által iskolák számára szervezett minőségügyi képzéseken, 2000–2001	344
8.16.	Az 5. és 9. évfolyamos tanulók olvasásmegértési és matematikai teljesítménye településtípus szerinti bontásban, 2001 (standard pontszám)	348
9.1.	Az anya iskolai végzettsége szerinti teljesítménymegoszlások a 15 éves tanulók olvasási eredményeiben néhány OECD-országban, 2000 (standard pontszám)	352
9.2.	A 15 éves tanulók kombinált szövegértési teljesítményének iskolák közti és iskolán belüli varianciája az OECD-országokban, 2000	353
9.3.	Az olvasási átlagteljesítmény és a legjobban, valamint a leggyengébben teljesítő tanulók szüleinek foglalkozási indexe közötti különbségek összefüggései	355
9.4.	A 15 éves fiúk és lányok átlagos teljesítménye (szövegértés, matematika, természettudomány) Magyarországon és az OECD-országokban, 2000	357
9.5.	A különböző tanításszervezési módszerek elfogadottsága a lakosság körében, 2002	371
9.6.	A különböző tanításszervezési módszerek elfogadottsága a lakosság körében a megkérdezett legmagasabb iskolai végzettsége szerint, 2002 (%)	371
9.7.	A szülők és a pedagógusok véleménye arról, hogy hogyan kellene a cigány gyerekek általános iskolai oktatását megoldani, 2002 (%)	372

Színes ábra

A középfokú és a nem felsőfokú posztsekunder képzés szerkezete Európában, 2000/2001 ... 112

Térképek

5.1.	A magyarországi Waldorf-iskolák, az Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal és a komprehenzív programmal működő iskolák	197
5.2.	A két tanítási nyelvű általános iskolák, gimnáziumok és szakközépiskolák, 2001/02	214
5.3.	Az IKT-val kapcsolatos megközelítések az alsó középfokú oktatásban az OECD-országokban, 2000/01	221

Táblázatok a szövegben

1.1.	A Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Programjának prioritásai és tervezett intézkedései	28
2.1.	A magyar közoktatás irányítási rendszere: szintek, funkciók és szereplők	54
2.2.	A közoktatási irányítás területi szintű szereplői	62
2.3.	A különböző szintű közoktatási feladatokat ellátó önkormányzatok száma, 1994/95, 1999/00 és 2001/02	65
4.1.	A magyar képzési formák, nevelési, oktatási programok ISCED (nemzetközi osztályozás) szerinti besorolása	109
4.2.	Az elmúlt évtized fő változásai a középfokú programok funkcionális tagoltságában	125
4.3.	A középiskolák felsőoktatási felvételekkel kapcsolatos eredményességi mutatói, 1991–2001	151
8.1.	A Magyarországon végzett átfogó tanulói teljesítménymérések, 1999–2002	313
8.2.	Az állampolgári ismeretek, elkötelezettség és attitűdök mutatóinak eltérése a nemzetközi átlagtól egyes országokban, 1999	325
9.1.	A nem cigány és cigány népesség iskolázottsága, 1994 (%)	361
9.2.	A speciális oktatási igények különböző kategóriáiba sorolt általános iskolás korú gyermekek aránya néhány európai országban, 1996 (%)	366
9.3.	A szervi fogyatékoságon alapuló speciális oktatási igényű gyermekek oktatásának helyszíne néhány európai országban, 1996 (%)	367

Táblázatok a függelékben

1.1.	A közoktatásra fontos hatást gyakorló hatályos törvények és egyéb jogszabályok válogatott listája	379
1.2.	Az 1975 és 2001 között született korosztályok létszáma 2002. január elsején	382
1.3.	Az iskolai korosztályok becsült létszáma 2002 és 2010 között (ezer fő)	383
1.4.	A népesség iskolázottsága, 1930, 1960, 1970, 1980, 1990 és 2001	383
1.5.	A középfokú iskolai végzettséget nem szerzők aránya korcsoportonként néhány európai országban, 2000 (%)	383
1.6.	Gazdasági növekedés az OECD-térségben és a rendszerváltó országokban, 1993–2004 (változás az előző évhez képest)	384
1.7.	A fogyasztói árindexek visszatekintő idősorai, 1990–2002 (előző év = 100%)	384
1.8.	Az államháztartási kiadások a GDP százalékában, 1991–2001	385
1.9.	A 15–74 éves korú népesség gazdasági aktivitása, 2001 (ezer fő)	385
1.10.	Népesség és foglalkoztatottság, 1980, 1990 és 2001	386
1.11.	A tanulók kormegoszlása a népességben, 1980, 1990 és 2001	386
1.12.	Regisztrált munkanélküliségi ráta régióként, 1997–2002 (%)	386
1.13.	A foglalkoztatottak és munkanélküliek iskolai végzettség szerinti megoszlása nemenként, 2001 (ezer fő)	387
1.14.	Az ifjúsági munkanélküliség alakulása, 1992–2001	387
1.15.	Az alkalmazottak havi bruttó átlagkeresete, 1998–2002 (Ft)	388
1.16.	A vállalatok elégedettsége a pályakezdő szakmunkásokkal, 2001 (átlagosztályzatok ötfokú skálán)	388
1.17.	A családok száma és összetétele, 1970., 1980., 1990. és 2001. január 1-jén (%)	388
1.18.	A barátok számának megoszlása különböző társadalmi jellemzők szerint, 2000 (%)	389
1.19.	Az oktatásügyi témák előfordulása a magyar sajtóban, 2000–2001	389
1.20.	A magyar felnőtt lakosság elégedettsége különböző közfeladatokkal 1990 és 2002 között (százfokú skálán)	391
1.21.	Az egyes intézmények színvonalának alakulásáról alkotott vélemények változása 1996 és 2002 között (százfokú skálán)	391
1.22.	Az oktatás színvonalának alakulásáról alkotott vélemények változása, 1990 és 2002 között (százfokú skálán)	391

1.23.	Különböző közfeladatok pénzügyi támogatásával kapcsolatos lakossági vélemények, 1997, 1999 és 2002 (az egy-egy feladatra fordítható összeg az elosztható összes forrás %-ában)	392
1.24.	Az oktatással szembeni attitűdök változásai, 1990, 1995, 1999 és 2002 (az adott állítással egyetértők százaléka)	392
2.1.	Az intézmények száma településméret szerint, 1999/00 és 2001/02	395
2.2.	A közoktatás-igazgatási feladatok ellátásának szervezeti keretei a településnagyság függvényében, 2001/02 (%)	396
2.3.	A közoktatási intézmények működtetésére kiterjedő társulások száma, 2000–2002	396
2.4.	Feladatmegosztás az iskolai pedagógiai program módosítása során, 2001/02	396
2.5.	A megyei pedagógiai szakmai szolgáltató intézmények és szervezetek által működtetett szaktanácsadás jellemző adatai, 1996, 1999 és 2001	397
2.6.	A megyei pedagógiai szakmai szolgáltató intézmények és szervezetek által szervezett 30 óras vagy ennél hosszabb tanfolyamok jellemző adatai megyei bontásban, 1998/99 és 2000/01	397
2.7.	A pedagógiai méréssel kapcsolatos tevékenységek előfordulása az önkormányzati pedagógiai szakmai szolgáltató szervezeteknél, 1997–2001	398
3.1.	A nemzeti össztermékből (GDP) az oktatásra fordított költségvetési kiadások alakulása képzési szintenként, 1990–2001 (%)	399
3.2.	A költségvetés oktatási kiadásai szakfeladatonként, 1990 és 1995–2001 (folyó áron millió Ft-ban)	400
3.3.	A közoktatás (óvoda, alap- és középfokú oktatás) folyó kiadásainak alakulása, növekedésének üteme és a fogyasztói árindex alakulása, 1991–2001 (előző év = 100 %)	400
3.4.	A költségvetés oktatási kiadásai forrás szerint, 2001 (folyó áron millió Ft-ban)	400
3.5.	Az egy tanulóra jutó költségvetési kiadások az alap- és középfokú oktatásban és az egy főre jutó GDP alakulása, 1998–2001	401
3.6.	A személyi juttatások és a dologi kiadások növekedési üteme az önkormányzati költségvetésből a közoktatásban, 1995–2001 (előző év = 100%)	401
3.7.	A költségvetés oktatásra fordított kiadásaiból a beruházások aránya szakfeladatonként, 1990 és 1997–2001 (%)	401
3.8.	A különböző oktatási szintekre fordított összes (magán- és közösségi) kiadások a nemzeti össztermék (GDP) arányában az OECD-országokban, 1995 és 1999 (%)	402
3.9.	A főbb központi közoktatási normatív támogatások összege, 1991–2003 (tanuló/év/Ft)	403
3.10.	Az önkormányzatok közoktatási normatív támogatásának alakulása, 1997–2001 (millió Ft)	403
3.11.	A közoktatás számára biztosított ágazati céltámogatások és kötött felhasználású normatív támogatások összege, 2001 (millió Ft)	404
3.12.	A központi költségvetés és a helyi költségvetések közoktatási kiadásai, 1991–2001 (milliárd Ft)	405
3.13.	Az önkormányzatok bevételeinek összetétele, 1994–2001 (%)	405
3.14.	Különböző forrásokból származó iskolai saját bevételek átlagos nagysága és előfordulásuk gyakorisága, 1999–2001	406
3.15.	A nem önkormányzati, nem állami oktatás normatív állami támogatásának alakulása, 1992–2001 (millió Ft)	407
3.16.	Az oktatási kiadások1 aránya az önkormányzatok kiadásain belül fő kiadási típusonként, 1994–2001 (%)	408
3.17.	A tanulók és a pedagógusok száma az alap- és középfokú oktatásban (ISCED 1, 2, 3) az Európai Unió és az EFTA országaiban, illetve néhány társult országban, 1999/00	408
3.18.	Egy tanulócsoportha jutó tanulók száma az óvodákban és általános iskolákban az összes tagozaton megyék és régiók szerint, 1990/91 és 1999/00–2001/02	409
3.19.	Egy tanulócsoportha jutó tanulók száma a gimnáziumokban és szakközépiskolákban az összes tagozaton megyék és régiók szerint, 1990/91 és 1999/00–2001/02	410
3.20.	Egy tanulócsoportha jutó tanulók száma a szakiskolákban és speciális szakiskolákban az összes tagozaton megyék és régiók szerint, 1990/91 és 1999/00–2001/02	411
3.21.	Az egy gyermekre, nappali tagozatos tanulóra jutó költségvetési kiadások alakulása képzési szintenként és programonként, 1990 és 2001 között (Ft)	411

3.22. Egy pedagógusra jutó tanulók száma az óvodákban és általános iskolákban az összes tagozaton megyék és régiók szerint 1990/91 és 1999/00–2001/02	412
3.23. Egy pedagógusra jutó tanulók száma a gimnáziumokban és szakközépiskolákban az összes tagozaton megyék és régiók szerint 1990/91 és 1999/00–2001/02	413
3.24. Egy pedagógusra jutó tanulók száma a szakiskolákban és speciális szakiskolákban az összes tagozaton megyék és régiók szerint 1990/91 és 1999/00–2001/02	414
4.1. Az egyes korcsoportokban az adott munkaerő-piaci státusban lévő fiatalok százalékos megoszlása néhány OECD-országban, 2000	415
4.2. A tanulók aránya korévenként a korcsoport létszámához viszonyítva az összes (felnőttképzés is) és csak a nappali tagozaton, 1998/99 és 2001/02 (%)	416
4.3. Óvodások, tanulók és hallgatók száma korévenként az összes képzési szinten a nappali és a felnőttoktatásban, 2001/02	417
4.4. Óvodások, tanulók és hallgatók száma korévenként az összes képzési szinten, csak nappali tagozaton, 2001/02	419
4.5. Népeségprognózis néhány fiatal korosztályt tekintve, 1995–2020	421
4.6. Az érettségizettek és felvételizők összefoglaló adatai, 1990–2002 (ezer fő)	421
4.7. A 6 és 8 évfolyamos gimnáziumokba járók száma és aránya (csak nappali tagozaton) a gimnáziumban továbbtanulókon belül, 1993/94–1999/00, valamint 2001/02 és 2002/03 (%)	422
4.8. A 6 és 8 osztályos gimnáziumok 5–8. évfolyamos osztályai és tanulólétszámai, 1991/92–2002/03	423
4.9. A különböző gimnáziumi programok férőhelyszámának alakulása megyénként a kezdő évfolyamokon, 2000 és 2001	424
4.10. A szakközépiskolákban a 13–15. évfolyamon (nappali tagozaton) tanulók számának változása, 1995/96–1999/00, és 2001/02	424
4.11. Az általános iskolát végzettek száma és a továbbtanulók aránya, 1985/86–1999/00 és 2001/02	425
4.12. A kilencedik évfolyamosok száma a gimnáziumokban és szakközépiskolákban (nappali tagozaton), 1985/86–2002/03	425
4.13. A középfokú tanulók számának alakulása nappali tagozaton programonként, 1985/86–2002/03	426
4.14. A középfokú oktatási intézmények kínálata a program típusa szerint, megyénként, 2001	426
4.15. A nappali tagozaton szakképzettséget szerzett fiatalok száma a különböző szintű programok szerint, 1990 és 2001 között	427
4.16. OKJ-s szakképzési programok belépési feltételei, 2002	427
4.17. Általános iskolai felnőttoktatással foglalkozó intézmények és tanulók száma, 1970/71 és 2001/02 között	428
4.18. A középfokú esti és levelező képzésben tanulók életkor szerinti megoszlása, 2001/02	428
4.19. A bölcsődei nevelés alapvető adatai, 1990 és 1997–2000	428
4.20. Az óvodák alapadatai, 1990/91 és 2001/02 között	429
4.21. A 3–6 évesek beíratási arányai az iskola előtti nevelési intézményekben és az iskolákban az OECD-országokban életévek szerint, 2000 (%)	429
4.22. Az óvodai jelentkezés elutasításának legjellegzetesebb és leggyakoribb okai az intézményvezetők válaszok tükrében, 2001 (%)	430
4.23. Bölcsőde, óvoda, napközi otthon igénybevétele a 10 évnél fiatalabb gyermeket (is) nevelő háztartásoknál, 2001	430
4.24. Az általános iskolai oktatás alapvető adatai, 1960/61, 1970/71, 1980/81, 1990/91 és 1997/98–2002/03	431
4.25. A fajlagosok alakulása az általános iskolákban, 1990/91 és 2002/03 között	431
4.26. Az általános iskolai programot (vagy azt is) folytató intézmények főbb jellemzői iskolanagyság szerint, 1999/00 és 2001/02	432
4.27. Általános iskolák, tanulók, pedagógusok száma, aránya fenntartók szerint, 2001/02	432
4.28. A nappali tagozatos általános iskolai oktatás területi alapadatai, 1990/91 és 2001/02 között	433
4.29. Tanév eleji létszám az általános iskolákban évfolyamonként, 1990/91–1999/00 és 2001/02 (általános iskolai felnőttoktatás és gyógypedagógiai oktatás nélkül)	436

4.30. Az általános iskolai első osztályos tanulók korcsoport szerinti összetétele, 1991/92–1999/00 és 2001/02	436
4.31. Az általános iskolák jellemzői a beiskolázás stratégiája szerint, 2002 (%)	437
4.32. Buktatás és értékelés Európában	437
4.33. Az osztályismétlők aránya évfolyamonként az általános iskolákban (nappali tagozat), 1990/91–1999/00 és 2001/02 (%) (előző tanév végi adatok)	438
4.34. Az általános iskolát a tanköteles kor végéig befejező tanulók a 16 éves népesség százalékában, 1990/91–1999/00 (%) (előző tanév végi adatok)	438
4.35. A különböző típusú középfokú képzésre jelentkezők és bejutottak aránya az általános iskola településtípusa szerint, 2001 (%)	439
4.36. Az általános iskola befejezése után a középfokra első körben sikeresen, illetve sikertelenül pályázók aránya a megcélzott program és az általános iskola helye szerint, 2001	439
4.37. A közvélemény alakulása arról, hogy a gyermekek hány éves korukban kezdjék a középiskolát, 1995, 1999 és 2002 (%)	440
4.38. A lakosság véleménye arról, hogy milyen középfokú iskolában érdemes a leginkább tovább tanulni, 1999 és 2002 (%)	440
4.39. Az osztályok száma programonként a középfokú oktatásban, 1985/86–2002/03 (nappali, nem felnőttoktatás)	441
4.40. Az egy osztályra és egy pedagógusra jutó tanulók száma középfokon programonként (nappali tagozaton, kisgimnazistákkal), 1980/81 és 2001/02 között	441
4.41. A nappali tagozatos tanulók megoszlása a gyakorlati képzés helyszínre és formája szerint, 2001/02	442
4.42. Szakmunkásképző tanműhelyi képzési helyek számának változása, 1990/91 és 2001/02 között	442
4.43. A középfokú oktatásban tanító (főállású) pedagógusok száma programonként, 1960/61 és 2002/03 között	442
4.44. Tanulók létszámának megoszlása fenntartók szerint, 2002/03 (%)	443
4.45. Évfolyamismétlők a tanulók százalékában, 1999/00 és 2001/02 (%)	443
4.46. Felsőfokú diplomát szerettek aránya korcsoportok szerint, 2000 (%)	443
4.47. A felsőoktatási intézmények hallgatói létszáma tagozatok szerint, egyetemi és főiskolai képzés, 1986/87–2002/03	444
4.48. A felsőfokú oktatás főbb mutatói, 1990/91 és 1996/97–2002/03	444
4.49. Felvételi arányok a különböző típusú középiskolai programokból a felsőoktatásba, 1991–2001	445
4.50. Korábbi, átlagosan három évvel ezelőtt végzett átlagos szakiskolai osztály végzőseinek sorsa az osztályfőnök (311 fő) ismerete/beccsése alapján, 2002 (%)	445
4.51. A szakképesítések négy kategóriája és néhány ebbe a kategóriába sorolt szakképesítés	445
4.52. Felnőttoktatás keretében tanuló általános iskolások, középiskolások és hallgatók száma, ezen belül a lányok aránya, 1960/61 és 2001/02 között	446
4.53. Az iskolarendszeren kívüli szakmai képzések és a beiratkozottak száma, 1995–2000	447
4.54. A beiratkozottak aránya tanulmányi területek szerint az iskolarendszeren kívüli képzésben, 1996–2000 (%)	447
4.55. A beiratkozottak száma iskolai végzettség szerint az iskolarendszeren kívüli szakképzésben, 1996–2000 (%)	447
4.56. A hagyományos szakmai képzésben részt vevők aránya a foglalkoztatottak százalékában, az egy főre eső képzési órák száma és a képzési költség a munkaerőköltség százalékában, létszámkategóriák szerinti megoszlásban, 1999	448
4.57. A 25–64 évesek részvétele a felnőttképzésben végzettségük szerint az OECD-országokban, különböző években	448
4.58. A tanulók, a tanulást tervezők és a nem tanulók aránya a felnőttek körében iskolai végzettség szerint, 2002 (%)	449
4.59. A normál és a gyógypedagógiai oktatásban részt vevők száma, valamint a gyógypedagógiai oktatásban részt vevők aránya megyénként és képzési program szerint, 2001/02	449

4.60.	Az integrált képzésben részt vevők aránya a gyógypedagógiai képzésben megyénként és képzési program szerint, 2001/02	450
4.61.	A nemzetiségi oktatás adatai, 1990/91, 1995/96–1999/00 és 2001/02	450
4.62.	Nemzetiségi oktatásban részt vevő általános iskolások száma évfolyamonként, 1985–1999 között	451
4.63.	A kollégiumok fenntartó, működési mód és tanulói összetétel szerinti megoszlása, 1999 és 2002 (%)	452
4.64.	Az egyházi és alapítványi oktatás aránya az intézmények, tanulók és pedagógusok számát tekintve, 2001/02	452
4.65.	Az alapítványi és egyéb fenntartású iskolák, tanulók és a pedagógusok száma, 1992/93 és 2001/02 között	453
4.66.	Az egyházi intézmények főbb adatai (nappali tagozaton) 1992/93 és 2001/02 között	454
5.1.	Óratervi arányok az OECD-országokban a 9–11 éves korosztályok oktatásában, 2000 (%)	455
5.2.	Óratervi arányok az OECD-országokban a 12–14 éves korosztályok oktatásában, 2000 (%)	456
5.3.	A kerettantervek hatása a magyar iskolarendszerre az igazgatók véleménye szerint, 2001/02 (%)	457
5.4.	Az akkreditálásra benyújtott tantervek és tantárgyi programok megoszlása, 2001/02 (db)	457
5.5.	A tantervi akkreditációs bizottság döntései	458
5.6.	A különböző központi tantervek alapján folyó oktatás aránya évfolyamonként az általános iskolákban, 2001/02 (%)	458
5.7.	A különböző központi tantervek alapján folyó oktatás aránya évfolyamonként a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban, 2001/02 (%)	459
5.8.	A tantárgyankénti heti óraszámok egyszerűsített eloszlása a gimnáziumok és a szakközépiskolák 9. osztályaiban a NAT (1998/99) és a kerettantervek (2001/02) alapján készített helyi tantervekben	459
5.9.	A heti idegen nyelvi óraszámok előfordulási aránya a gimnáziumok és szakközépiskolák NAT-ra alapozott helyi tanterveiben, 9. osztály, 1999 (%)	460
5.10.	A heti idegen nyelvi óraszámok előfordulási aránya a gimnáziumok és szakközépiskolák NAT-ra alapozott helyi tanterveiben, 9. osztály, 2001 (%)	460
5.11.	A napi óvodai tevékenységek átlagos aránya és az óvodavezetők elégedettsége a tevékenységek arányaival, 2001 (%)	461
5.12.	Az óvodai tanfolyamok iránti szülői igény, az óvodák tanfolyami kínálata és a különórák költségei az említések százalékában	461
5.13.	A tantárgyi rendszerrel kapcsolatos változások a közoktatási intézményekben az igazgatói említések százalékában, 1996/97 és 2001/02	461
5.14.	Kötelező éves tanulói óraszámok az OECD-országokban azokban az osztályokban, ahová a 9–10, a 11–12 és a 13–14 éves gyerekek járnak, 2000	462
5.15.	Iskolán kívüli foglalkozásokra (különórákra) járók aránya (%) és a házi feladatok elkészítésére fordított heti óraszám a 15 éves tanulóknál az OECD-országokban, 2000	463
5.16.	A kulcskompetenciák fontosságának és a gyerekek felkészültségének megítélése ötfokú skálán az általános iskolában oktató pedagógusok szerint, 2002 (átlag)	464
5.17.	A Magyarországi Waldorf-iskolák, 2002/03	464
5.18.	Az Értékközvetítő és képességfejlesztő program és pedagógia (ÉKP) alapján működő iskolák, 2002/03	465
5.19.	Komprehenzív iskolák Magyarországon, 2002/03	466
5.20.	A szakmai orientáció, a szakmai előkészítés, a szakmai alapozás és a pályorientáció előfordulási gyakoriságai, 2002 (N = 355)	466
5.21.	Az Országos képzési jegyzékben szereplő szakmák száma szakmacsoportonként, 2001	467
5.22.	Az alapfokú művészetoktatásban tanulók létszámadatai képzési szerkezet szerint, 1998/99 és 2001/02	467
5.23.	Az alap- és középfokú zeneoktatásban hangszeres zenét tanulók száma, 1986/87–1998/99 és 2001/02	468

5.24. Az alapfokú művészetoktatásban dolgozó pedagógusok adatai képzési szerkezet szerint, 2001/02	468
5.25. A sajátos nevelési igényű gyerekek tankönyvei, fogyatékosági típusonként, 2002/03	469
5.26. Az ép tanulók szüleinek véleménye a fogyatékosokkal való együttnevelésről, 2000/01	469
5.27. Beszédjavító tanfolyamok részvételi adatai beszédhiba szerint évfolyamonként, 2000/01	469
5.28. A nemzetiségi kisebbségi/regionális nyelvoktatáshoz való hozzáférés feltételei az Európai Unió országaiban és a társult országokban, 1998/99	470
5.29. A nemzetiségi oktatás különböző szintjein tanulók számának változása, 1995/96 és 2001/02 ..	471
5.30. A nemzetiségi oktatásban részt vevő általános iskolások számának változása kisebbségi nyelvek szerint, 1990/91 és 2001/02 között	472
5.31. A kisebbségi/regionális nyelvhasználati módok oktatási szintenként, nyelvenként az Európai Unió országaiban és a társult országokban, 1998/99	472
5.32. Nemzetiségi oktatásban részt vevő, nemzeti identitásukat vállaló 5. és 8. osztályos tanulók aránya aszerint, hogy milyen anyanyelvűnek vallják magukat, 1999/2000 (%)	474
5.33. A nemzetiségi oktatásban részt vevő, nemzetiségi identitásukat vállaló 5. és 8. osztályos tanulók nemzetiségi nyelvismerete, 1999/00 (%)	474
5.34. A magyar népesség nyelvtudása nyelvenkénti bontásban a népszámlálási adatok tükrében, 1960, 1990 és 2001	474
5.35. Az általános iskolai idegennyelv-oktatás mutatóinak alakulása, 1992/93 és 2001/02 között ...	475
5.36. Az idegen nyelvet tanulók és az egy tanulóra jutó nyelvek változása a középfokú iskolákban, 2001/02-ben, 1992/93-hoz és 1998/99-hez képest	475
5.37. A tanulólétszám és az idegen nyelvet tanulók számának változása a szakmunkásképzésben, 1989/90 és 2001/02 között	475
5.38. Az egyes idegen nyelveket tanuló diákok számának és arányának megoszlása az általános, a középiskolákban és a szakiskolákban, 1992/93, 1997/98 és 2001/02	476
5.39. Az adott nyelvet képesítés nélkül tanító pedagógusok aránya az adott nyelvet tanító összes pedagógushoz képest, az összes képzési szint és iskolatípus átlagában, 2001/02 (%)	477
5.40. Az adott nyelvet tanító tanárok száma és az egy pedagógusra jutó, adott nyelvet tanuló gyerekek száma minden iskolatípus és képzési szint átlagában, 1992/93, 1998/99 és 2001/02	477
5.41. Alap, átlagos és emelt óraszámú idegen nyelvet tanuló általános iskolások száma nyelvenként, 2001/02	477
5.42. Alap, átlagos és emelt óraszámú idegen nyelvet tanuló középiskolások száma nyelvenként, 2001/02	478
5.43. A két tanítási nyelvű gimnáziumok és szakközépiskolák jegyzéke a 2001/02-es tanévben ...	478
5.44. A két tanítási nyelvű általános iskolák a 2001/02-es tanévben	481
5.45. A 8. évfolyamos tanulók idegen nyelvi teszteredményei nemek szerinti bontásban, 2000 (a teljesítmény %-a)	482
5.46. A 8. évfolyamos tanulók idegen nyelvi teszteredményei az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban, 2000 (a teljesítmény %-a)	482
5.47. A 14–19 éves diákok száma és aránya az államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítványt szerzők között nyelvenként, 2002	483
5.48. A felsőoktatásba jelentkezők (J) száma, a jelentkezők nyelvvizsgálatainak (Ny) száma és nyelvvizsgaaránya (Ny/J), 1991 és 2001 között	483
5.49. Az egy számítógépre jutó tanulók száma a felső középfokú iskolákban az OECD-országokban, 2000	484
5.50. Középiskolai igazgatók elégedettsége az iskola számítógépekkel és multimédiás eszközökkel való ellátottságával az OECD-országokban, 2000 (%)	485
5.51. Számítógép-használati módok előfordulási gyakorisága a magyar iskolákban iskolatípusonként, 1999 és 2002 (%)	486
5.52. A számítógép-használat gyakorisága a 15 évesek körében otthon és az iskolában néhány OECD-országban, 2000 (%)	486
5.53. Számítógépek átlagos száma a beszerzés forrása és az iskola típusa szerint, 2002 (darab)	487

5.54.	Az önálló számítógép-használat kezdetének ideje életkor szerint Magyarországon a diákok beszámolója alapján, 1999 (átlag)	487
5.55.	Az általános és középfokú iskolák különbsége néhány fontos ellátottsági és pedagógiai célú alkalmazási mutató tekintetében, 2002	488
5.56.	Az oktatási épületek megoszlása az építés időszaka szerint, 2001	488
5.57.	Az általános iskolák ellátottsága a rendeletben előírt helyiségekkel 2002-ben az iskolaigazgatók véleménye alapján (az igen válaszok %-os aránya)	488
5.58.	A közoktatási tankönyvkiadásban részt vevő kiadók és könyvek száma, 1991/92 és 1996/97–2002/03	489
5.59.	A 12 legnagyobb tankönyvkiadással is foglalkozó kiadó részesedése a tankönyvpiacra megrendeléseik összértékének arányában (%) és a tankönyvlistán szereplő könyvcímeik (db) szerint, 1999/00 és 2002/03	489
5.60.	A közoktatási tankönyvek 1999/00-es és 2003/04-es tanévre érvényes legmagasabb beszerzési ára (Ft)	490
5.61.	A tankönyvkiadás és -vásárlás támogatásának alakulása, 1992–2000	490
5.62.	A tankönyvlistáról megrendelt könyvek megoszlása árkategóriák szerint, 1999/00 és 2002/03 (db)	491
5.63.	A tankönyvrendelések megyénkénti megoszlása, 2002/03	491
5.64.	Az oktatáshoz kapcsolódó néhány pályázatot alapítvány elérhetősége	492
5.65.	Közoktatási közalapítványok költségvetési támogatása 1998–2002 (E Ft)	493
5.66.	A Közoktatási Modernizációs Alapítvány pályázóinak száma, az általuk igényelt és elnyert összeg, 2001–2002	494
5.67.	A Socrates közoktatás számára hozzáférhető Comenius- (régebben részben Lingua-) programjainak eredményei, 2001	495
5.68.	A Magyarországon beadott és támogatott Leonardo mobilitási, illetve kísérleti pályázatok száma, a növekedés aránya (%), valamint a megítélt támogatás, 1997–2002	495
5.69.	A nyertes mobilitási projektek kedvezményezettjeinek száma a Leonardo-program I. és II. szakaszában, 1997–2002	496
6.1.	A tanáraikról pozitív véleményt nyilvánító tanulók aránya évfolyamonként, 1997 és 2002 (az említések százalékában)	497
6.2.	A megkérdezett diákok által említett negatív iskolai élmények, 2002 (az említések százalékában) (N = 1447)	497
6.3.	A 15 éves tanulók véleménye az iskoláról néhány OECD-országban, 2000	498
6.4.	A társaikról pozitív véleményt nyilvánító tanulók aránya évfolyamonként, 1997 és 2002 (az említések százalékában)	498
6.5.	Néhány, a közoktatáshoz kapcsolódó mentálhigiénés program	499
6.6.	A háztartások megoszlása a gyerekek idegennyelv-tanulása, számítógép-használata és különórára járása szempontjából, 2001	500
6.7.	Tanórán kívüli tevékenységek megoszlása tartalmuk, évfolyamok és pedagógiai program szerint, 2002 (az említések százalékában)	501
6.8.	Innovációk az iskolában az elmúlt 3–4 évben, 2001/02 (%)	502
6.9.	Tanóra-, tananyag- és tanulás-szervezési módok a helyi tantervekben és az iskolai gyakorlatban, 2001/02 (%)	502
6.10.	Nem kötelező foglalkozások feladatellátási hely szerint, 2001/2002	503
6.11.	Nem kötelező foglalkozások településtípus szerint, 2001/2002	504
6.12.	A számítógép rendszeres használata felső középfokon, 2001 (N = 299 iskola) (%)	504
6.13.	Versengő és kooperatív tanulás az OECD-országokban és hatásuk a szövegértésre, 2000	505
6.14.	Az iskola önértékelése megadott szempontok alapján, 2001/02 (öt fokú skálán, az egyes értékekre adott válaszok százalékában)	506
6.15.	Szülői elvárások az iskolával szemben annak függvényében, hogy a gyermek hányadik évfolyamra jár és milyen programtípus szerint tanul, 2002 (átlagos rangpozíció)	506
6.16.	Az iskolák partnerei, szakmai kapcsolatai, 2001/02 (a válaszok százalékában)	507
7.1.	A pedagógus-munkaerő foglalkoztatottsága az egyes OECD-országokban, 1999	508

7.2.	A pedagógus- és tanulólétszámok változása iskolatípusok szerint (nappali tagozaton, felnőttoktatás nélkül) 1990/91 és 2001/02 között (1990/91 = 100%)	509
7.3.	A pedagógusok létszámának változása iskolatípusok szerint, 1990/91 és 1997/98–2001/02	509
7.4.	Az egy pedagógusra jutó tanulók száma az állami és a magánfenntartású iskolákban, különböző iskolafokokon az egyes OECD-országokban, 2000	509
7.5.	Átlagos osztálylétszám az egyes OECD-országokban a különböző iskolafokokon, 2000	510
7.6.	Az éves tanítási órák száma az egyes OECD-országokban a különböző iskolafokokon, 2000	511
7.7.	A szakképzett pedagógusok átlagos és medián életkora, 1989 és 2001 között	511
7.8.	A szakképzett pedagógusok korcsoportok szerinti megoszlása a közoktatásban, 1992 és 2001 között (%)	512
7.9.	A közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok megoszlása életkor és nem szerint, 2001	512
7.10.	A közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok életkor szerinti megoszlása néhány kiemelt fenntartó típusa szerint, 2001	512
7.11.	A különböző oktatási szinteken foglalkoztatott pedagógusok életkor szerinti megoszlása, 2001	513
7.12.	Az aktív foglalkoztatottak, az értelmiségi-szellemi foglalkozásúak és a pedagógusok korösszetétele, 2001	513
7.13.	A nők százalékos aránya a pedagógus-munkaerőben az egyes OECD-országokban a különböző oktatási szinteken, 1999	513
7.14.	A pedagógusok nemenkénti megoszlása a fenntartó típusa szerint, 2001	514
7.15.	A közoktatásban foglalkoztatottak iskolai végzettség szerinti összetétele, 1992 és 2001 között (%)	514
7.16.	A pedagóguslétszámok alakulása képezések szerint, 1989/90–1999/00 és 2001/02	515
7.17.	A pedagóguslétszám és ezen belül a képezés nélküliek aránya a különböző típusú településeken, 2001/02 (%)	516
7.18.	A közoktatásban foglalkoztatottak foglalkozási csoportok szerinti összetétele, 1992 és 2001 között (%)	516
7.19.	Új pedagógus státus létesítése, 1996/97–2001/02	517
7.20.	Pedagógus státus elvonása, 1996/97–2001/02	517
7.21.	Betöltetlen álláshelyről nyilatkozó iskolák aránya, 2001/02	517
7.22.	Betöltetlen álláshelyeket meghirdető iskolák aránya, 2001/02	517
7.23.	A közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok és a regisztrált pedagógus-munkanélküliek száma, 1993/94 és 2001/02 között	518
7.24.	A regisztrált pedagógus-munkanélküliek számának alakulása végzettségük szerint, 1993–2002	518
7.25.	A közoktatásban dolgozó tanárok törvényben garantált éves fizetése 15 év gyakorlat után az egy főre eső GDP-hez és a kezdő fizetéshez viszonyítva különböző oktatási szinteken, 2000	519
7.26.	A közoktatásban, az alap- és középfokú oktatásban foglalkoztatottak bruttó átlagos keresete a nemzetgazdasági bruttó átlagkeresetek arányában, 1992 és 1994–2001 (%)	521
7.27.	A reálkeresetek növekedési ütemének alakulása a nemzetgazdaságban és a közoktatásban, 1992–2001 (%)	521
7.28.	A bruttó átlagkeresetek növekedése a költségvetési szférában, 2000–2002	521
7.29.	A közoktatásban foglalkoztatottak átlagkeresete iskolai végzettség szerint, valamint a nemzetgazdasági átlag százalékában, 1992 és 2000 között	522
7.30.	A pedagógus foglalkoztatottak átlagos bruttó keresete képezés szerint, illetve az általános iskolai pedagógusok keresetéhez viszonyítva, 1992 és 2001 között	522
7.31.	Bruttó átlagkeresetek településtípusonként a közoktatásban, 1992 és 2000 között (Ft)	523
7.32.	A különböző kereseti elemek aránya a szakképzett pedagógusok bruttó teljes keresetében korcsoportonként, 2000 (%)	523
7.33.	A szakképzett pedagógusok bruttó átlagkeresete az alapilletmény százalékában iskolai végzettség szerint, 2000	523
7.34.	A 2002. évi alapilletmény-emelés várható hatása a kereseti arányokra a gyakorlati idő függvényében	524

7.35. A magyar felnőtt lakosság elégedettsége különböző iskolai jellemzőkkel, 1999 és 2002 (százfokú skálán)	525
7.36. A tanulói teljesítményt befolyásoló tényezők a közvélemény szerint, 2002 (öt fokú skálán)	525
7.37. A közvélemény arról, hogy mennyire vonzó a pedagóguspálya, 1999 és 2002 (%)	525
7.38. A közoktatással kapcsolatos lakossági preferenciák változásai, 1990 és 2002 között (rangpozíció 1-től 7-ig 1990, 1995, 1997 és 1999, 1–8-ig 2002)	526
7.39. A pedagógusképzésben részt vevő nappali tagozatos hallgatók száma, 1990/91–2002/03 (ezer fő)	526
7.40. A pedagógus-továbbképzési programok megoszlása a képző intézmények típusa és az alapítási kérelem időpontja szerint, 1998–2001 (%)	527
7.41. A pedagógus-továbbképzési programok megoszlása a képző intézmények típusa és a program tartalmi besorolása szerint, 1998 és 2001 között összesen (%)	527
7.42. Az adott tanévre érvényes továbbképzési programok tartalmi terület szerinti megoszlása (%) .	528
7.43. További képesítést szerzett, pedagógus-munkakörben alkalmazottak a beszámolási időszakban, 2001	528
7.44. Pedagógus-munkakörben alkalmazottak részvétele a pedagógusmunkát segítő képzésben, támogatott továbbképzésben a beszámolási időszakban, 2001/02	529
8.1. A különböző iskolai osztályzattal értékelt tanulók eredményei matematikából a 2000. évi PISA-vizsgálatban településtípus szerint (standard pontszám)	530
8.2. A 8. évfolyamos tanulók olvasási és matematikai teljesítményének az országos átlagtól való eltérése települési kategóriánként, 1991 és 2001 között (standard pontszám)	530
8.3. A különböző olvasási teljesítményszinteket elérő 15 éves tanulók aránya a 2000. évi PISA-vizsgálatban országok szerint (standard pontszám és %)	531
8.4. A 4. évfolyamos tanulók olvasási-szövegértési képessége a PIRLS-vizsgálatban, valamint az IEA 1991-es és a PIRLS keretében 2001-ben megismételt olvasásmegértési felmérésében részt vett országokban, 1991 és 2001 (standard pontszám)	532
8.5. A nyolcadikos tanulók átlagos matematikai teljesítményei a TIMSS- (1995) és a TIMSS-R- (1999) vizsgálatban (standard pontszám)	533
8.6. A nemzetközi átlagtól való eltérés nagysága matematikából az 1999-es TIMSS-R- (8. évfolyamosok) és a 2000. évi PISA-vizsgálatban (15 évesek) néhány ország esetében (standard pontszám)	533
8.7. Az olvasási, matematikai és természettudományos teljesítmény a 2000. évi PISA-vizsgálatban részt vett országokban (standard pontszám)	534
8.8. A nyolcadikos tanulók átlagos természettudományos teljesítménye különböző országokban a TIMSS- és a TIMSS-R-felmérések szerint, 1995 és 1999 (standard pontszám)	535
8.9. Állampolgári ismeretek, elkötelezettség és attitűdök mutatói egyes országokban, 1999 (standard pontszám)	535
8.10. A magyar tanulók IKT-val kapcsolatos attitűdjei, szokásai és alapismeretei az anya iskolai végzettségének függvényében, 2001 (pontszám 1-től 25-ig terjedő skálán)	536
8.11. A különböző szintű nyelvvizsgálóval rendelkezők aránya a felsőoktatásba jelentkezett és felvett tanulók körében képzési programok és régiók szerint, 2001 (%)	537
8.12. A nyelvvizsgálóval rendelkezők aránya az érettségizők körében a képzés típusa szerint, 2002 (%)	537
8.13. A különböző érettségi jegyet szerző tanulók megoszlása a matematika tantárgyban aszerint, hogy milyen tantárgyakat preferálnak, 2001 (%)	538
8.14. Az egyes középiskolátípusok 12. évfolyamán végzettek közül a felsőoktatásba felvettek aránya, 1991–2001(%)	538
8.15. Az érettségi évében végző, felvételre jelentkezők és felvettek aránya az iskola fenntartója és településmérete szerint, 2001 (%)	538
8.16. A középiskolák szociokulturális és eredményességi mutatói alapján számolt „hozzáadott érték” megyék szerint	539
8.17. Az iskolák által adott matematika érettségi jegyek megoszlása megyénként, 2001 (%)	540

8.18.	Az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyeken 1–10. helyezést elért tanulók aránya a 12. évfolyamos tanulók körében, 2002	540
8.19.	Az iskolák értékelése során meghatározott eszközöket alkalmazó önkormányzatok aránya, 2001 (%)	541
8.20.	Az iskolaértékelés eredményeit különböző célokra felhasználó önkormányzatok aránya (az adott célt megjelölő önkormányzatok aránya (%))	542
8.21.	A részt vevők száma a különböző tartalmú és különböző tanácsadó cégek által iskolák számára szervezett minőségügyi képzéseken, 2000–2001	542
8.22.	A 2001. évi 5. és 9. évfolyamos országos diagnosztikus mérés iskoláknak visszaküldött 1. és 2. sz. tájékoztató táblája és annak magyarázata/I.	543
8.23.	A 2001. évi 5. és 9. évfolyamos országos diagnosztikus mérés iskoláknak visszaküldött 4. sz. tájékoztató táblája és annak magyarázata/II.	544
8.24.	Az 5. és 9. évfolyamos tanulók olvasásmegértési és matematikai teljesítménye településtípus szerinti bontásban, 2001 (standard pontszám)	545
9.1.	Az anya iskolai végzettsége szerinti teljesítménymegoszlások a 15 éves tanulók körében néhány OECD-országban az olvasás, a matematikai és a természettudományos műveltség eredményeiben, 2000	546
9.2.	A 15 éves tanulók kombinált szövegértési teljesítményének iskolák közötti és iskolán belüli varianciája az OECD-országokban, 2000	547
9.3.	Tanulói teljesítmények és a szocioökonómiai státusz, 2000	
	a) A szülők foglalkozási státuszindexének értéke a tanulók teljesítményének függvényében	548
	b) A tanulók szövegértési teljesítménye a szülők foglalkozási státuszának függvényében	549
9.4.	A falvakban és nagyvárosokban élő 15 éves diákok átlagos teljesítménye (olvasás, matematika, természettudomány) Magyarországon és az OECD-országokban	550
9.5.	A tanulók nemek szerinti aránya a közép- és felsőoktatás nappali tagozatán, 1970 és 2002 között (%)	550
9.6.	A 15 éves fiúk és lányok átlagos teljesítménye (szövegértés, matematika, természettudomány) Magyarországon és az OECD-országokban, 2000	550
9.7.	Nemzetiségi általános iskolai oktatásban részt vevő tanulók száma oktatási programok típusa szerint 1990/91 és 2001/02 között (tanévenként)	551
9.8.	Anyanyelvű és kétnyelvű nemzetiségi középiskolai oktatást folytató intézményekben tanulók száma nyelvenként és oktatási típusonként, az egyes évfolyamokon, 1999/2000	551
9.9.	Külföldi tanulók száma az általános iskolákban származási országoként, 1995/96–1999/00	552
9.10.	Külföldi tanulók száma a középiskolákban származási országoként, 1995/96–1999/00	553
9.11.	A különböző tanításszervezési módszerek elfogadottsága a lakosság körében a megkérdezett legmagasabb iskolai végzettsége szerint, 2002 (%)	553
9.12.	A cigány és a fogyatékos tanulók esélyegyenlőségének fontossága a lakosság körében, 2002 (az egyes válaszlehetőségekre adott értékek átlaga)	553
9.13.	Az általános iskolai oktatás optimális módja a cigány és a fogyatékos tanulók esetében a közvélemény szerint, 2002	554
9.14.	A szülők és a pedagógusok véleménye arról, hogyan kellene a cigány gyerekek általános iskolai oktatását megoldani, 2002 (%)	554
9.15.	A PHARE-program által támogatott programok és fejlesztések, amelyek a halmozottan hátrányos helyzetű – elsősorban roma fiatalok – társadalmi beilleszkedését segítik	554

RÖVIDÍTÉSEK JEGYZÉKE

AME	Alapítványi és Magániskolák Egyesülete
ÁNTSZ	Állami Népegészségügyi és Tisztiorvosi Szolgálat
ÁSZ	Állami Számvevőszék
AVP	Alternatives to Violence Project, Alternatívák az erőszak kezelésére projekt
BGR	Belső gondozás rendszere
BKÁE	Budapesti Közgazdaság-tudományi és Államigazgatási Egyetem
BM	Belügyminisztérium
CCC	Cross-Curricular Competencies, tantárgyközi kompetenciák
CED	Centrum Educatieve Dienstverlening, Oktatási Szolgáltató Központ
CEFTA	Central European Free Trade Agreement, Közép-európai Szabadkereskedelmi egyezmény
CHEF	Comprehensive Health Education Foundation, Általános Egészségnevelés Alapítvány (a CHEF Hungary Alapítvány személyiségfejlesztő, drog- és alkoholmegelőző programja 5–18 éves diákok számára)
DADA	Dohányzás-, alkohol-, drog-, AIDS-megelőző program
DARE	Drug Abuse Resistance Education, Oktatás a kábítószer-fogyasztás ellen, az Egyesült Államok legelterjedtebb iskolai drogmegelőzési programja
DE	Debreceni Egyetem
EBRD	European Bank for Reconstructing and Development, Európai Újjáépítési és Fejlesztési Bank
ECDL	European Computer Driving Licence, Európai számítógép-használói jogosítvány
EEA	European Economic Area, Európai Gazdasági Térség
EFTA	European Free Trade Association, Európai Szabadkereskedelmi Társulás
ÉKP	Értékközvetítő és képességfejlesztő program
ELTE	Eötvös Loránd Tudományegyetem
ELTE TÓFK	Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar
ENCORE	European Network for Conflict Resolution in Education, Európai hálózat a nevelésben előforduló konfliktusok megoldására
ENSZ	Egyesült Nemzetek Szövetsége
EPED	Tanárképzési normatíva a felsőoktatásban
ESPAD	The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs, Európai iskolavizsgálat a középiskolások alkohol- és drogfogyasztásáról

ERYCA	Európai Ifjúsági és Tanácsadó Ügynökség
ESCS	Index of Economic, Social and Cultural Status, Gazdasági, szociális és kulturális státus index
ESZCSM	Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium
EU	European Union, Európai Unió
EUROSTAT	Statistical Office of the European Communities, az Európai Közösség Statisztikai Hivatala
EURYDICE	The information network on education in Europe, Európai Oktatási Információs Hálózat
FAT	Felnőttképzési Akkreditáló Testület
FEOR	Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere
FIDÉV	Fiatal Diplomások Életpálya Vizsgálata Projekt (BKÁE kutatócsoportja)
FIT	Foglalkoztatási és Információs Tanácsadó
FKT	Fejlesztési és Képzési Tanács
FMM	Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium
FVM	Földművelésügyi és Vidékfejlesztési Minisztérium
FÜPI	Független Pedagógiai Intézet
FTT	Felsőoktatási és Tudományos Tanács
GAMESZ	Gazdasági-Műszaki Ellátó Szervezet
GDP	Gross Domestic Product, bruttó hazai termék
GM	Gazdasági Minisztérium
GYISM	Gyermek-, Ifjúsági és Sportminisztérium
HBSC	Health Behaviour in School-aged Children: a WHO Cross-National Study, Egészség-magatartás az iskoláskorú gyerekek között: az Egészségügyi Világszervezet nemzetközi összehasonlító vizsgálata
IALS	International Adult Literacy Survey, Nemzetközi felnőtt írásbeliségi mérés 16–65 évesek körében
ICT	Information Communication Technology, Információs és Kommunikációs Technológia
IEA	International Association for the Evaluation of Education Achievement, Oktatási Teljesítményértékelés Nemzetközi Szövetsége
IEA-ISC	International Association for the Evaluation of Educational Achievement – International Study Center, Oktatási Teljesítményértékelés Nemzetközi Szövetsége – Nemzetközi Kutató Központ
IKT	Információs és Kommunikációs Technológia
ILO	International Labour Organisation, Nemzetközi Munkaügyi Szervezet
INES	Indicators of Education Systems, oktatási rendszerek indikátorai
ISCED	International Standard Classification of Education, az oktatás nemzetközi standard osztályozási rendszere
ISEI	International Socio-Economic Index of Occupational Status, a foglalkozási státus nemzetközi szocioökonómiai indexe
ITK	Idegennyelvi Továbbképző Központ
JATE	József Attila Tudományegyetem
JPTE	Janus Pannonius Tudományegyetem
KÁOKSZI	Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény
ÉK	Értékelési Központ
KÉT	Közszolgálati Érdekegyeztető Tanács

KFI	Középiskolai Felvételi Iroda
KIÉT	Költségvetési Intézmények Érdekegyeztető Tanácsa
KIFIR	Középiskolai Felvételi Információs Rendszer
KIR	Közoktatási Információs Rendszer
KIR-STAT	Közoktatási Információs Rendszer-Közoktatási Statisztika
Kjt.	Közalkalmazottak jogállásáról szóló törvény
KLTE	Kossuth Lajos Tudományegyetem
KOMA	Közoktatási Modernizációs Közalapítvány
KOMT	Közalkalmazottak Országos Munkaügyi Tanácsa
KÖÉT	Közoktatási Érdekegyeztető Tanács
KPSZTI	Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet
KSH	Központi Statisztikai Hivatal
KT	Közoktatás-politikai Tanács
Kt.	Közoktatási törvény
MAB	Magyar Akkreditációs Bizottság
MeH	Miniszterelnöki Hivatal
MHP	Magyar Háztartás Panel
MKH	Megyei Közigazgatási Hivatal
MKIK	Magyar Kereskedelmi és Ipar Kamara
MKM	Művelődési és Közoktatási Minisztérium
MNB	Magyar Nemzeti Bank
MOT	Magyar Oktatási Tájékoztatásért Alapítvány
MPI	Megyei Pedagógiai Intézet
MSZOE	Magyarországi Szülők Országos Egyesülete
MTA	Magyar Tudományos Akadémia
MüM	Munkaügyi Minisztérium
NAT	Nemzeti alaptanterv
NFI	Nemzeti Felnőttképzési Intézet
NFT	Nemzeti Fejlesztési Terv
NKKA	Nemzeti Kollégiumi Közalapítvány
NPK	Nemzeti Pályainformációs Központ
NSZI	Nemzeti Szakképzési Intézet
NYAK	Nyelvi Akkreditációs Központ
NYIK	Nyelvi, irodalmi, kommunikációs program
ODB	Országos Diákjogi Bizottság
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development, Gazdasági, Együttműködés és Fejlesztés Szervezete
OECD ENSI	Organisation for Economic Co-operation and Development, Environment and School Initiatives, Gazdasági, Együttműködés és Fejlesztés Szervezete, Környezeti és Iskolai Kezdeményezések
OÉT	Országos Érdekegyeztető Tanács
OÉV	Országos Érettségi Vizsgabizottság
OFFI	Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda
OFKT	Országos Felnőttképzési Tanács
OI	Oktatáskutató Intézet
OKB	Országos Kisebbségi Bizottság
OKÉV	Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont

OKI	Országos Közoktatási Intézet
OKI KK	Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ
OKI FKK	Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ
OKI PTK	Országos Közoktatási Intézet Program- és Tantervfejlesztési Központ
OKJ	Országos képzési jegyzék
OKNT	Országos Köznevelési Tanács
OKSZI	Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda
OKT	Országos Képzési Tanács
OKTV	Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny
OM	Oktatási Minisztérium
OMK	Országos Munkaügyi Központ
OMMK	Országos Munkaügyi Módszertani Központ
OPKM	Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum
OPTB	Országos Pedagógus-továbbképzési Bizottság
OSAP	Országos Statisztikai Adatgyűjtési Program
OSZT	Országos Szakképzési Tanács
OSZTV	Országos Szakmai Tanulmányi Verseny
PAB	Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Bizottság
PAT	Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testület
PDSZ	Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete
PHARE	Poland–Hungary Assistance for the Reconstruction of the Economy, Lengyelország és Magyarország támogatása a gazdaság átalakítására
PIRLS	Programme for International Reading Literacy Survey, Program az olvasásértés nemzetközi mérésére
PISA	Programme for International Student Assessment, Program a 15 éves diákok tanulmányi teljesítményének nemzetközi mérésére
PM	Pénzügyminisztérium
POSZFI	Piacorientált szakmai képzés fiataloknak
PSZ	Pedagógusok Szakszervezete
PTMIK	Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ
SIALS	Second International Adult Literacy Survey, Második nemzetközi felnőtt írásbeliségi mérés 16–65 évesek körében
SITES	Második nemzetközi felmérés az informatikai technológiáról
SZAK	Szakértői és szakmai szolgáltató tevékenység igénybeviteléhez biztosított közoktatási célú előirányzat
SZMK	Szülői munkaközösség
SZMSZ	Szervezeti és Működési Szabályzat
TAB	Tantervi Akkreditációs Bizottság
TÁH	Területi Államháztartási Hivatal
TÁKISZ	Területi Államháztartási Közigazgatási Információs Szolgálat
TÁRKI	Társadalomkutatási Intézet Rt.
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study, Harmadik Nemzetközi Matematikai és Természettudományi mérés
TIMSS-R	Third International Mathematics and Science Study – Repeated, Harmadik nemzetközi matematikai és természettudományi mérés – ismétlés
TIT	Tudományos Ismeretterjesztő Társulat

TQM	Total Quality Management, Teljes körű minőségirányítás
TSTAR	Területi statisztikai adatbázisrendszer
TVOT	Tankönyves Vállalkozók Országos Testülete
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, az ENSZ Oktatási, Tudományos és Kulturális Szervezete
UNICEF	United Nations Children's Emergency Fund, az ENSZ Gyermeksegélyezési, -védelmi Alapja
UNICRI	United Nations Interregional Crime and Justice Research Institute, az ENSZ bűnözéssel és büntető igazságszolgáltatással foglalkozó interregionális intézete
USIS	az Egyesült Államok Nagykövetsége Tájékoztatási Hivatala
VÉP	Veresegyházi Életmód Program
WHO	World Health Organization, Egészségügyi Világszervezet
WHO/EURO	Egészségügyi Világszervezet Európai Irodája

Országos Közoktatási Intézet
1051 Budapest, Dorottya u. 8.
<http://www.oki.hu/>

Felelős kiadó: az OKI főigazgatója
Kézirat lezárva: 2003. július 15.

Műszaki szerkesztés, tipográfia, nyomdai előkészítés: Grépály András
A levilágítás, nyomás és kötés a Print-X Rt. gondozásában,
a Kossuth Nyomda Rt.-nél készült
Felelős vezető: Székely Károly

ISSN 1219-8692