

## 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.

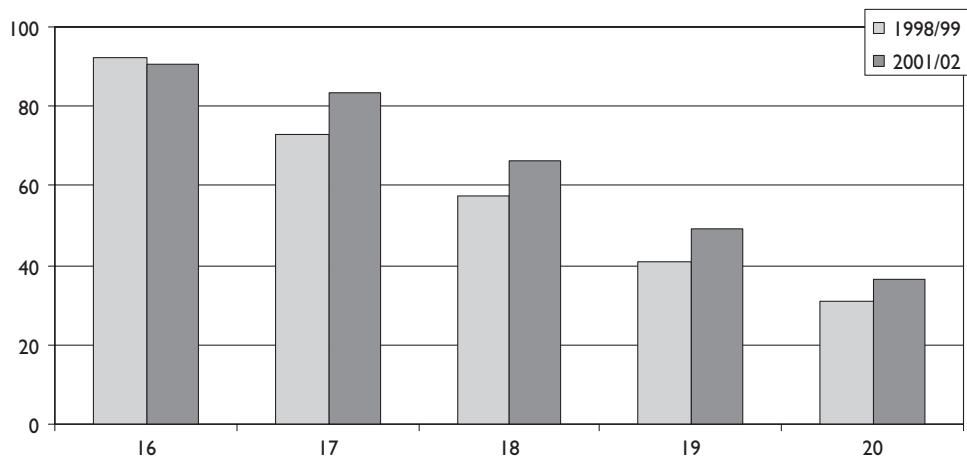
A szakközépiskolánál szereplő 3AP, ill. 3BP ISCED-besorolásnál a hagyományos (kifutó), nem OKJ szerinti képzésnél a képzés egészére ez az ISCED-besorolás vonatkozik, az OKJ rendszerű képzésben pedig az érettségiig tartó időszakra (nem szakképző évfolyamok esetében). A szakképző évfolyamokra a táblázatban 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 idősebebnél 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).<sup>1</sup>

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).

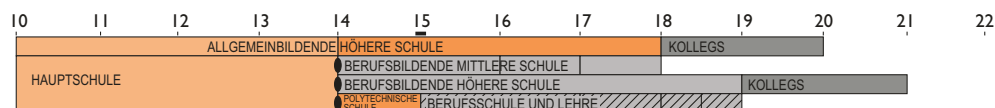
Aszerint, hogy a fenti szakaszok hol válnak el, és hogyan szerveződnek, az oktatási rendszereknek többféle *modelljét* lehet megkülönböztetni. Mindegyik modell másként befolyásolja a *tanulói utak* és esélyek alakulását, részben aszerint, hogy hány iskolaváltás, azaz *átmeneti* pont van a rendszeren 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

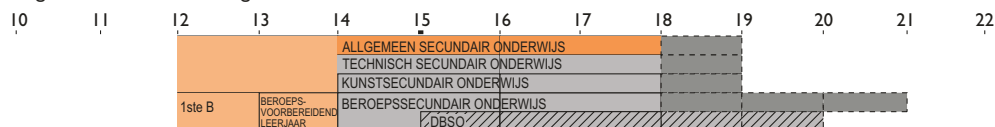
<sup>1</sup> Egyes országokban, mint pl. Kanadában és az Egyesült Államokban, „moduláris” programkínálat van a felső középfokon, melyeket nehéz osztályozni az oktatás célja szerint. Ezekben a tanulók rendszerint egyénileg választott kurzusokat rendeznek tantervbe, amely így felkészíti őket a felsőfokra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

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

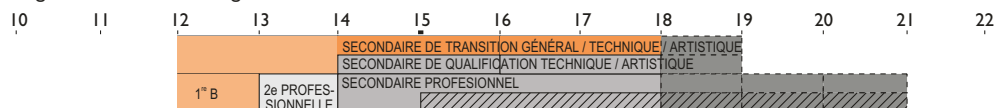
## Ausztria



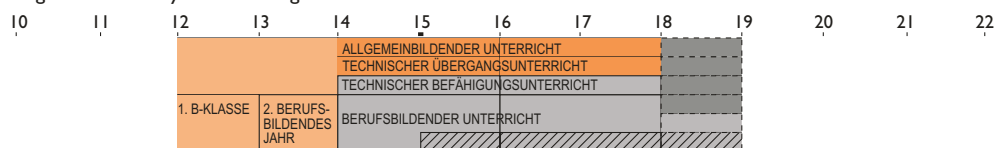
## Belgium – flamand közösség



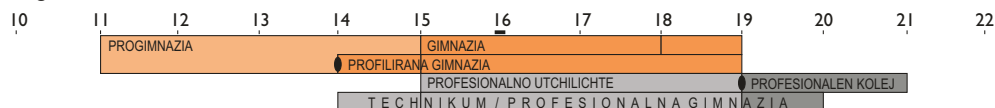
## Belgium – francia közösség



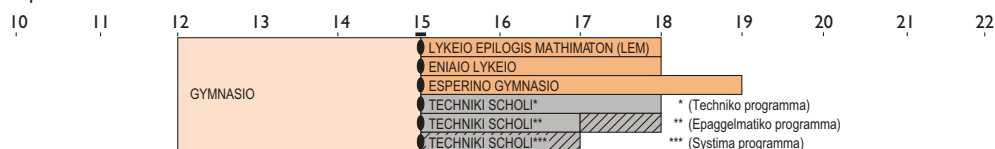
## Belgium – német nyelvű közösség



## 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:

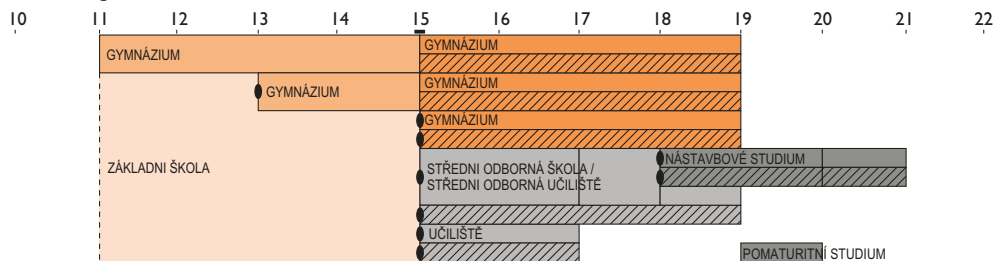
A művészeti főiskolákon nyújtott középfokú művészeti és zenei képzést nem mutatjuk.

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.)

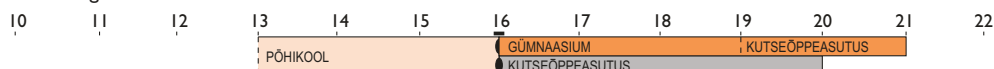
(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

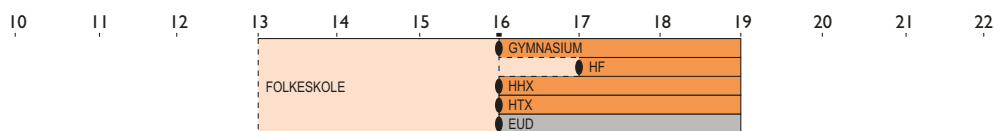
## Csehország



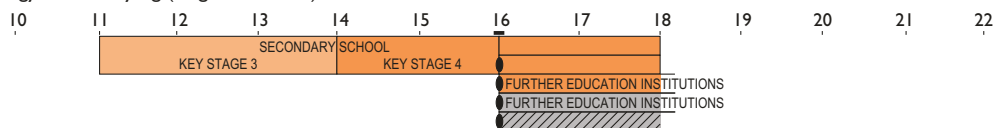
## Észtország



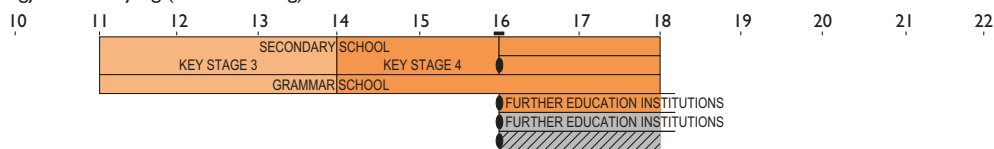
## Dánia



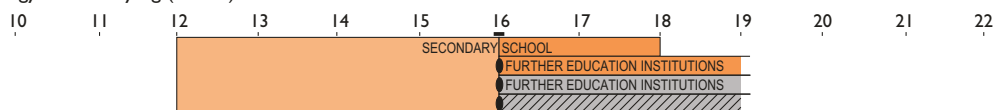
## Egyesült Királyság (Anglia és Wales)



## 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:

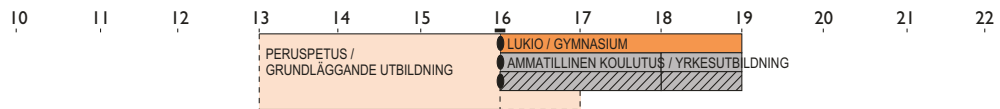
A művészeti főiskolákon nyújtott középfokú művészeti és zenei képzést nem mutatjuk.

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.)

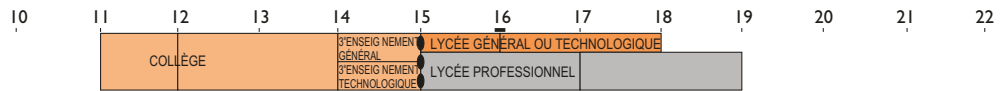
(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

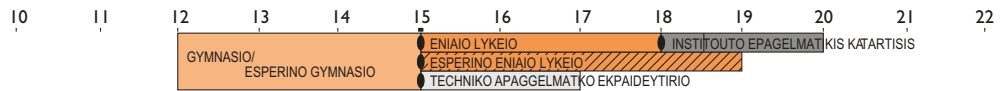
**Finnország**



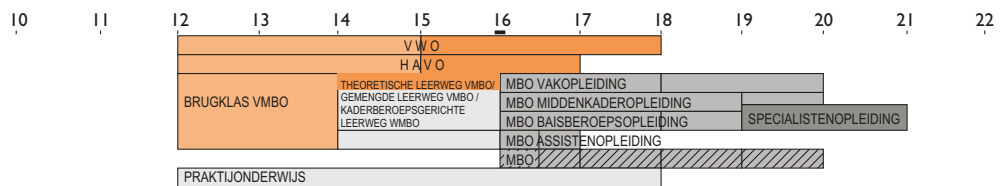
**Franciaország**



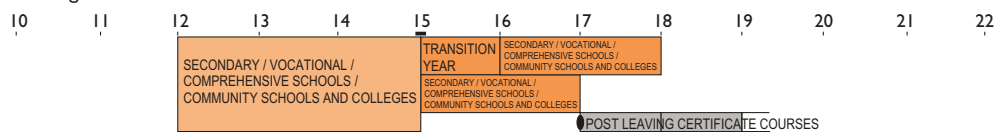
**Görögország**



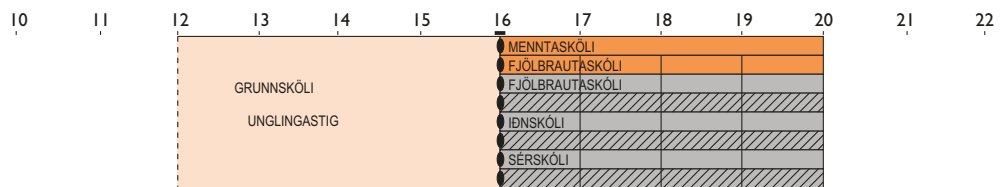
**Hollandia**



**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
- Alsó középfokú szakképzés
- Felső középfokú szakképzés
- Nem felsőfokú posztsekunder képzés
- A kötelező oktatás vége
- További év

**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).

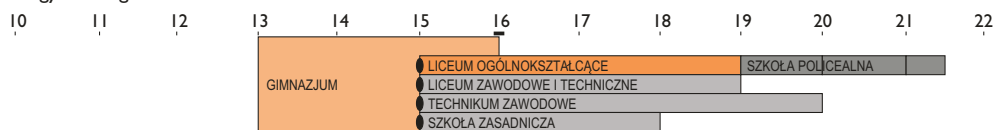
**Hollandia:** 1997. augusztus elsejétől a különféle szakképző programokat modulárisan szervezik, ezek nappali vagy esti tagozaton is teljesíthetők. Ez a rendszer a korábbi MBO-iskolákat és a szakmunkásképzést váltja fel. Az 1999/2000-es tanévtől a VMBO-iskolák fokozatosan felváltják a korábbi MAVO-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

(folytatás a következő oldalon)

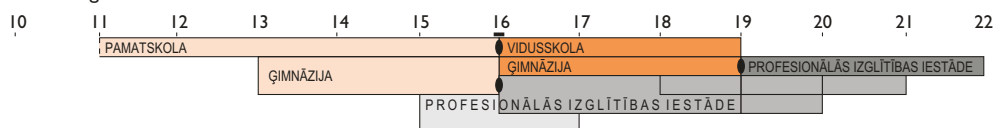


(folytatás az előző oldalról)

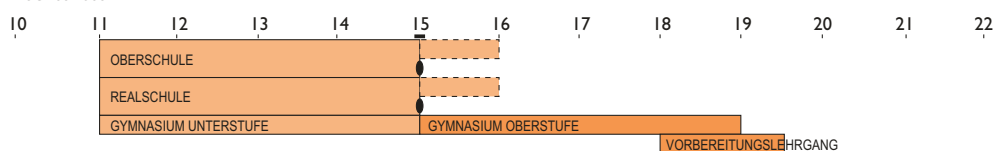
## Lengyelország



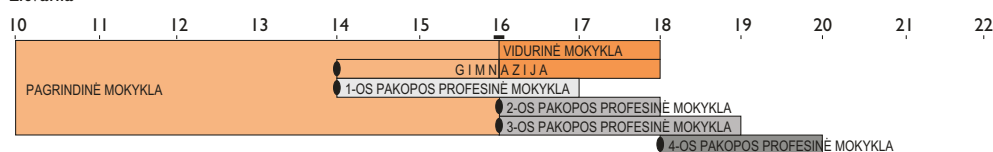
## Lettország



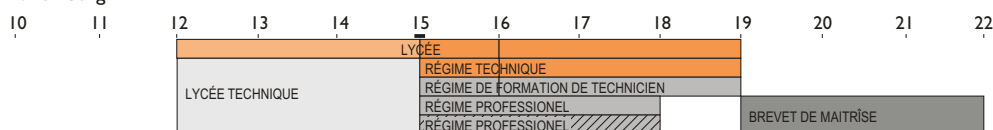
## Liechtensten



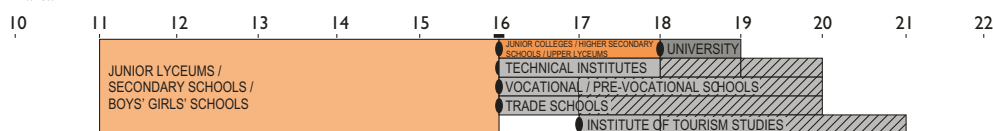
## Litvánia



## 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.

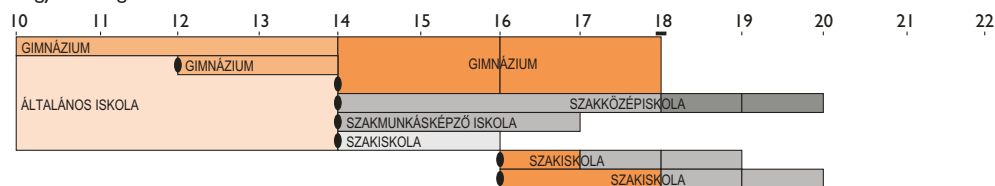
**Liechtenstein:** A 2001/2002-es tanévtől a gimnáziumi képzés (*gymnasiale Unterstufe*) egy évvel megrövidült az alsó középfokon. Azoknak a tanulóknak, akik befejezték a gimnázium (*Gymnasium*) nyolcadik évfolyamát, ahhoz, hogy eleget tegyenek a tankötelezettségnek, el kell végezniük még a gimnáziumi 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 másfélévesek 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).

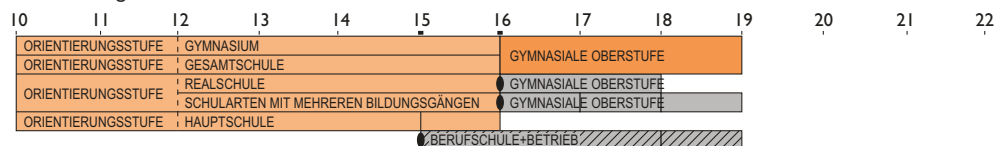
(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

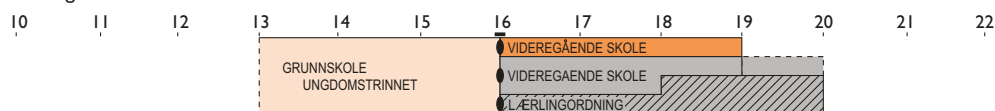
## Magyarország



## Németország



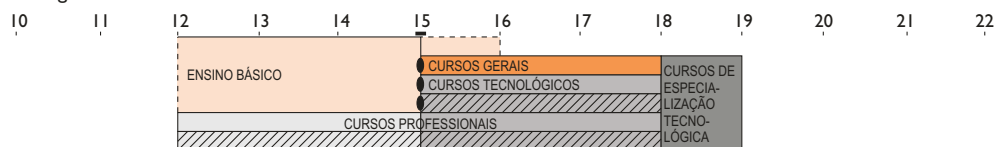
## Norvégia



## 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.

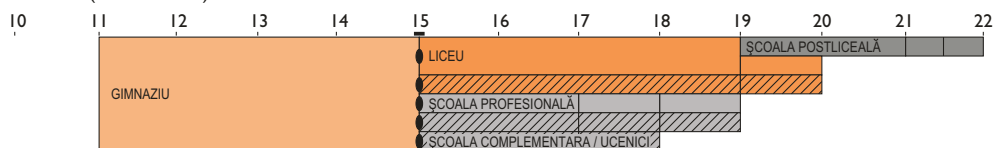
**Olaszország:** Az 1999/2000-es tanévtől kezdve a kötelező oktatás időtartamát egy évvel meghosszabbították (15 éves korig). Az *istituto magistrale* megszűnik, az utolsó beiskolázás ebbe az intézménybe az 1997/1998-as tanév elején történt.

**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 tanulónak 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.

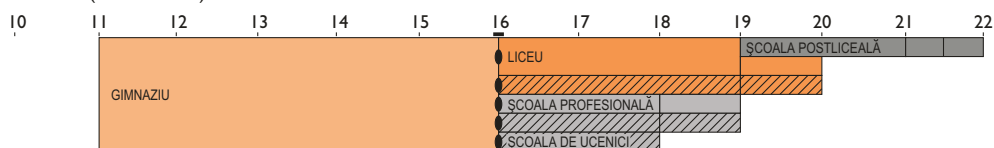
(folytatás a következő oldalon)

(folytatás az előző oldalról)

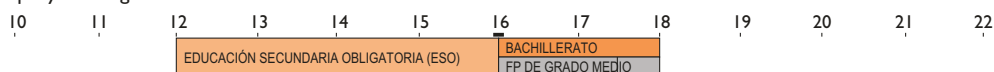
Románia (reform előtt)



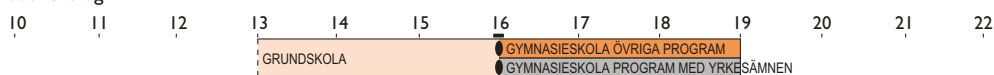
Románia (reform után)



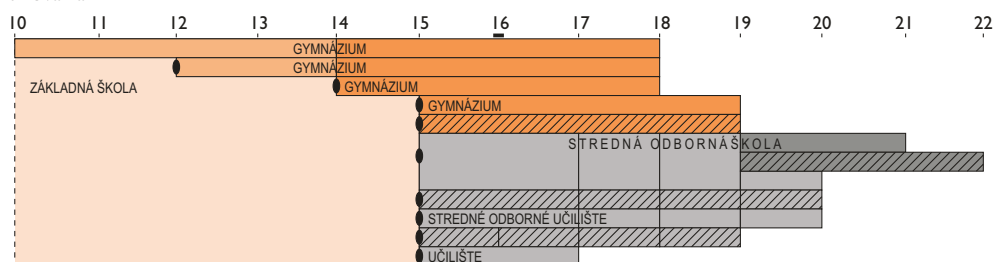
Spanyolország



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-tól 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 szőtt *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.<sup>2</sup> (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.<sup>3</sup> 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.<sup>4</sup> Ennek ellenére megvannak az általános iskolák technikai a szűrésre, a tagozatos képzések elburjánzása már az alsó fokon módot adhat a korai szelekcióra.

<sup>2</sup> 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 25. § (4) bekezdés.

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

<sup>4</sup> 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.<sup>5</sup> 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 rendeletek<sup>6</sup> 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 szakképesítés 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.

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

<sup>6</sup> 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*

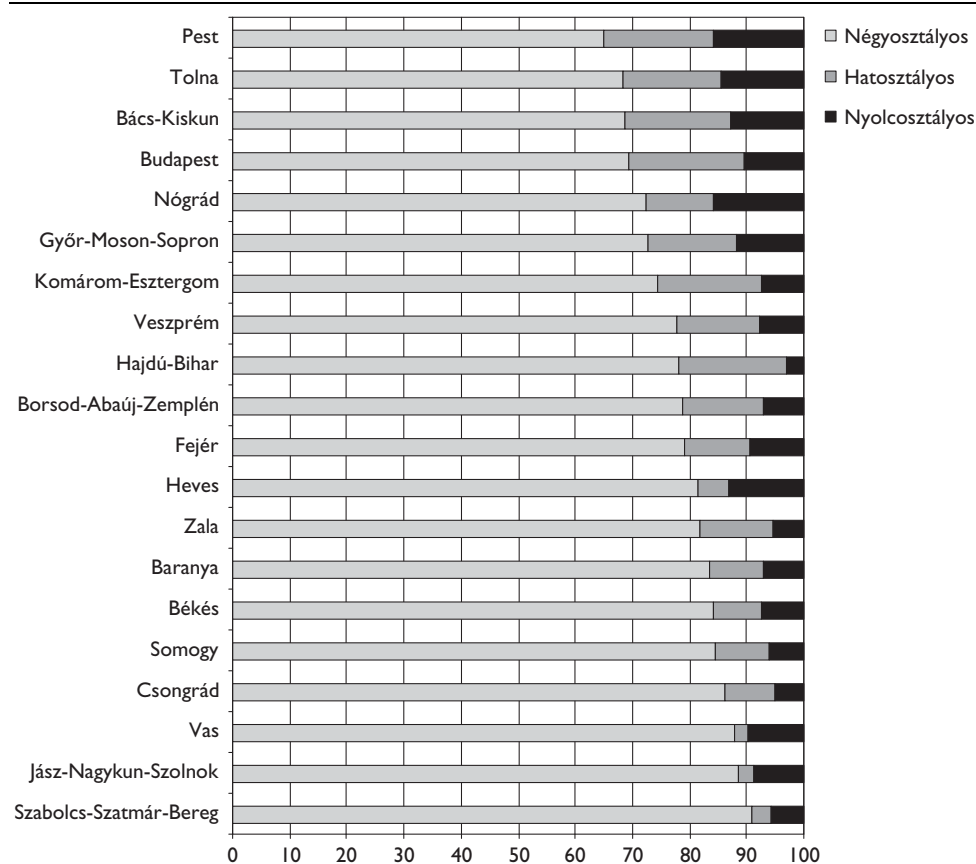
2001-ben az előző évhez képest országosan 4 százalékponttal kevesebb gimnáziumi férőhely volt az iskolákban a kezdő évfolyamokon, de ezen belül a négy évfolyamos gimnáziumi képzési helyek száma jobban csökkent, a hat évfolyamos gimnáziumi helyek száma stagnált, míg a nyolc évfolyamos gimnáziumi képzési 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,<sup>7</sup> ezzel a szakmunkásképzés ideje három évről négy évre emelkedett (lásd 4.2. táblázat). Ennek növekvő jelentőségét mutatja

<sup>7</sup> 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

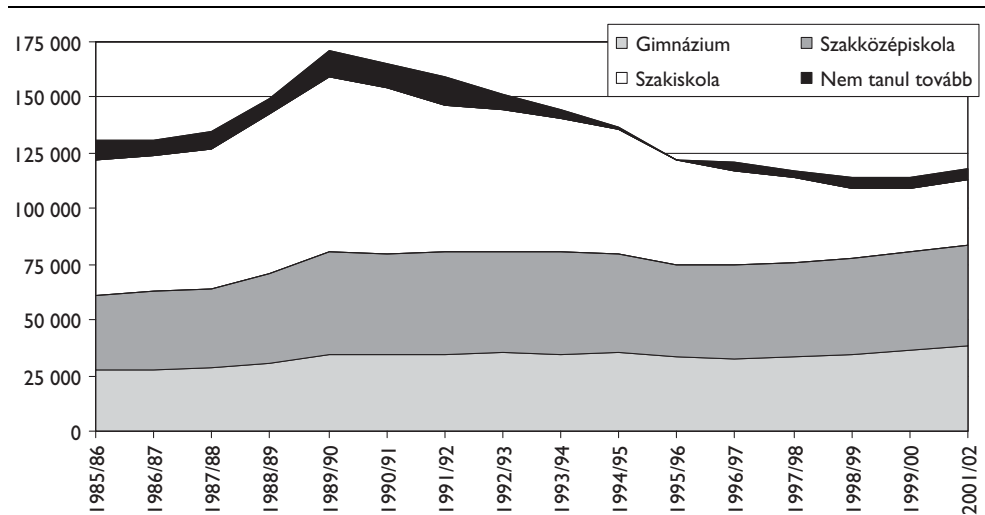
A középiskolai expanzió fő motorja a kilencvenes években inkább a középiskolák iránti növekvő társadalmi igény és a középiskoláknak a tanulólétszám szinten tartásában való érdeklősége volt, mintsem a tudatos oktatáspolitikai. A szakmunkásképzés iránti munkaerő-piaci és lakossági kereslet visszaesésével 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



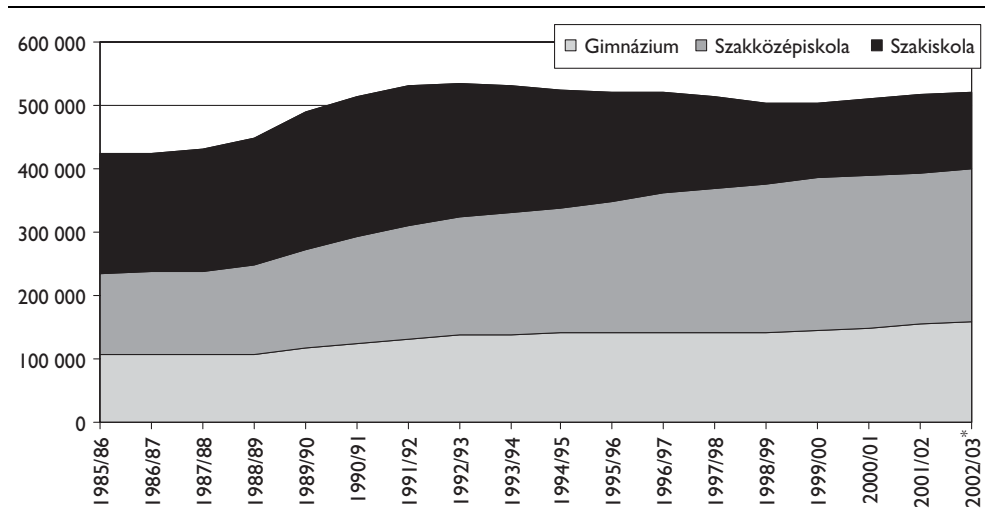
Forrás: OM oktatási statisztikái; OM, Statisztikai tájékoztató, Középfokú oktatás, 1999/2000; OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Könyvesi Tibor és Garami Erika számításai

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



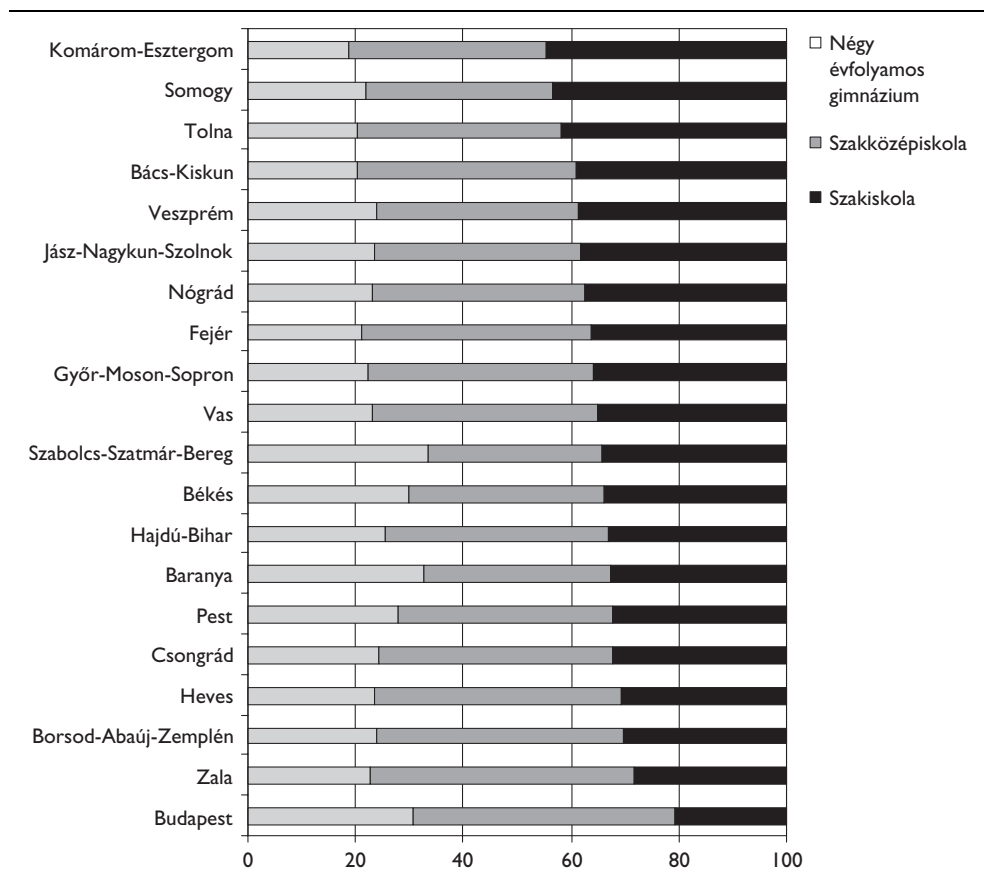
Forrás: OM oktatási statisztikái; Oktatási adatok 2002/2003, KSH

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. Arányaiban 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 óta<sup>8</sup> 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,

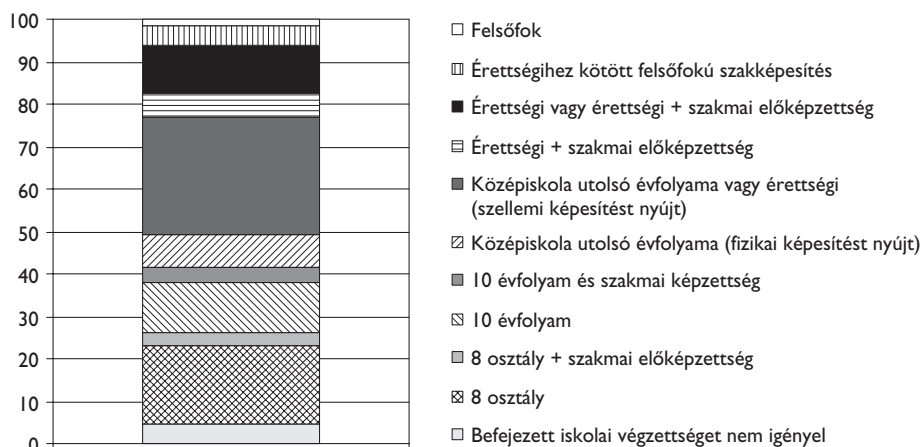
<sup>8</sup> 7/1993. (XII.30.) MüM rendelet az Országos Képzési Jegyzékről; utoljára a 63/2002. (XII.20.) OM rendelet módosította.

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.<sup>9</sup> 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 begyakorloltatása. A felnőttképzésben – amely gyakran átképzés, és sokkal direkter célzatra az adott területen való elhelyezkedést – viszont ez utóbbi elemek hangsúlyosabbak.

<sup>9</sup> 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 gyakorlatiasabbá 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 szakiránynak 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 igénybevételeivel 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 érettségig követő – posztsekunder – 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 esélynövelés 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 rendeletben<sup>10</sup> 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.<sup>11</sup>

#### 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 alapképességeket 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

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

<sup>11</sup> 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.<sup>12</sup> 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.<sup>13</sup> A hetedik életévét betöltött gyermek az új szabályozás alapján továbbra is óvodában maradhat, ha a szülő

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

<sup>13</sup> 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.<sup>14</sup>

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-

<sup>14</sup> 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 alapján<sup>15</sup> 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

<sup>15</sup> 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

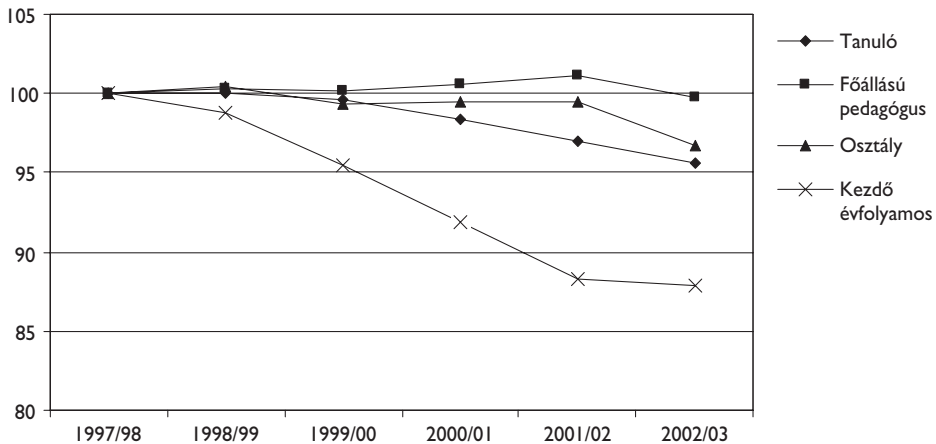
Alapfokú oktatás alatt, mint már jeleztük, alapvetően az általános iskolai oktatást értjük, ezért a továbbiakban erről a területről lesz szó.

##### 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 száma<sup>16</sup> 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**

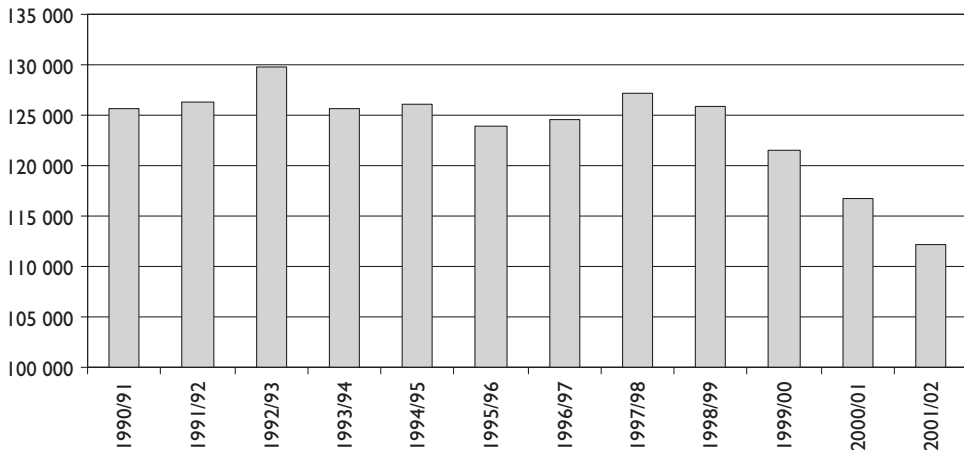
Az általános iskolai létszámokat erőteljesen befolyásolják a demográfiai folyamatok, melyek hatása fokozatosan jelentkezik az iskolákban. Míg a kilencvenes évtized elején még jóval többen jártak a felső tagozat évfolyamaira, addig a különböző évfolyamok közötti létszámkülönbség 2000-re szinte teljesen 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.

<sup>16</sup> 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.<sup>17</sup>

#### 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

<sup>17</sup> 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,<sup>18</sup> 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 éveken 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 Írországban. 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,

<sup>18</sup> 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*).

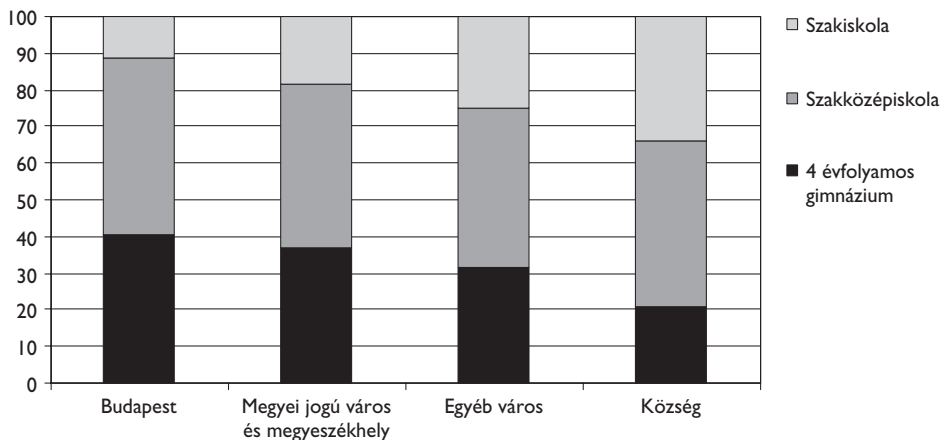
A KIFIR adatbázisa arra is lehetőséget nyújt, hogy az általános iskola településtípusa szerinti bontásban elemezzük a felvételi szándékokat és magukat a felvételi arányokat. Mint sok más kutatásban, itt is tapasztalhatjuk a települési lejtő meglétét, minél kisebb településen van az általános iskola, 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

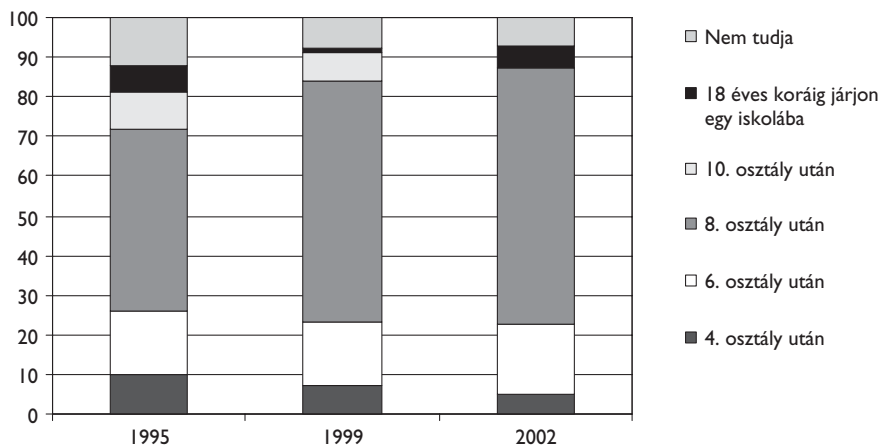
#### 4.4.2.4. A közvélemény a középfokon való továbbtanulásról

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.<sup>19</sup>

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

## 4.10. ábra

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

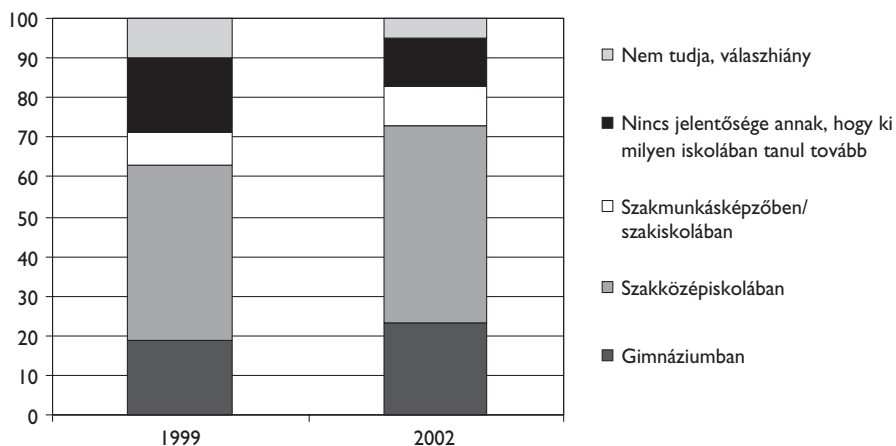


Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 1995, 1999 és 2002

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

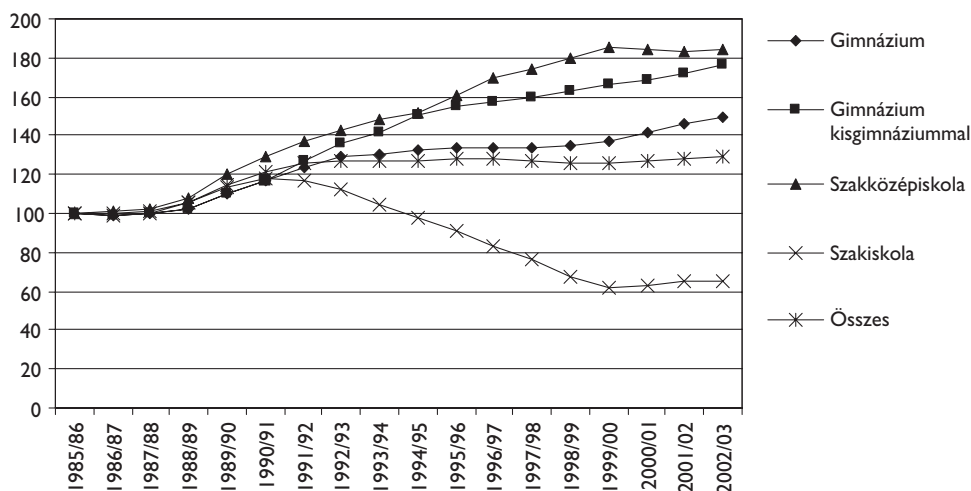
A középfokú képzési programok kínálata igen széles, ugyanakkor általános tendencia az első két évfolyamon az általános jellegű képzés erősítése a szakképző intézményekben.

#### 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%)



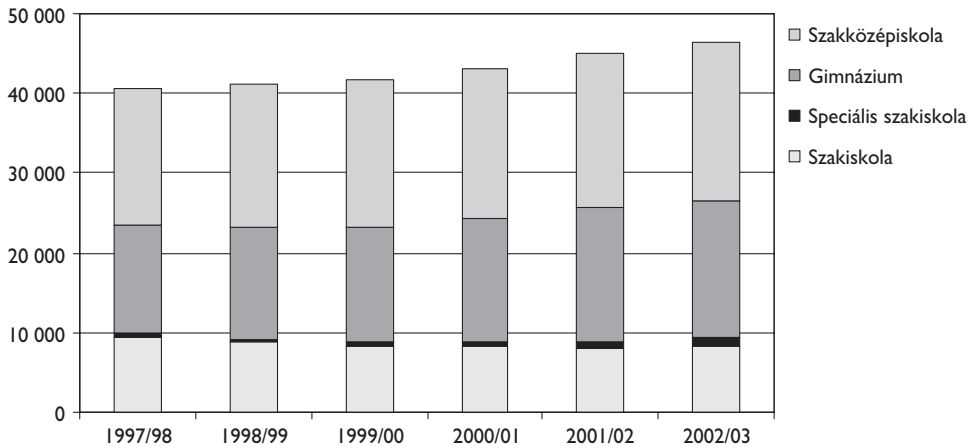
Forrás: OM oktatási statisztikái; OM Statisztikai tájékoztató, Középfokú oktatás 1999/2000; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002; Oktatási adatok 2002/2003, KSH

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 szakközépisikolásodás felé.

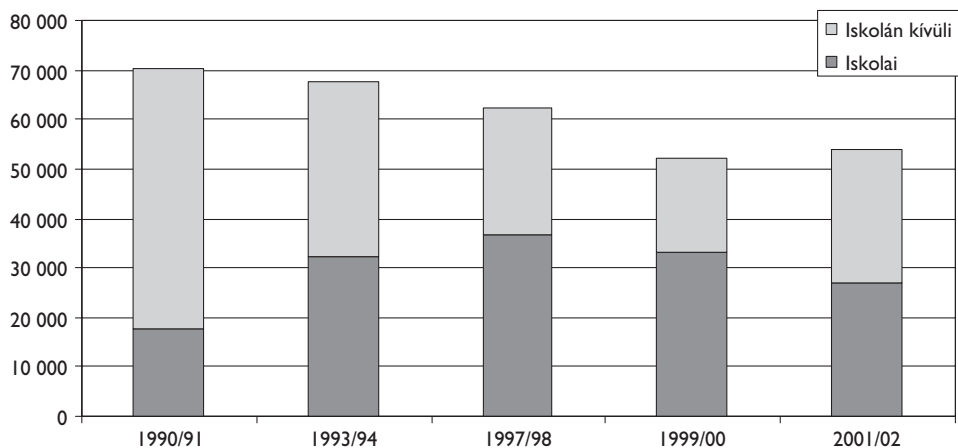
Az iskolarendszerű szakképzés egyik kritikus pontja a gyakorlati oktatás. Amit ezzel kapcsolatban statisztikai úton könnyen meg lehet ragadni, az a képzés helyszíne. A kilencvenes évek elejétől kezdve az iskolán kívüli gyakorlati képzés a gazdaság válsága miatt erőteljesen visszaszorult. Ez egészen a 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.<sup>20</sup> 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

<sup>20</sup> 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.

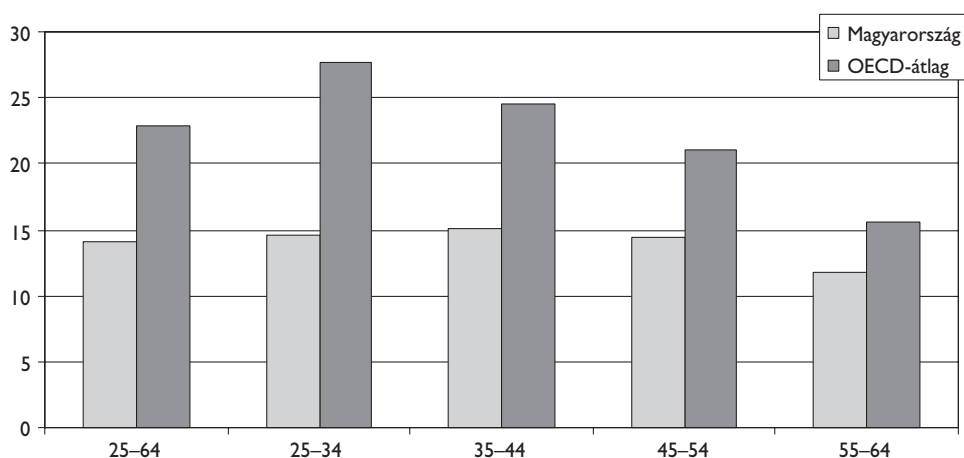
A felsőfokú szakképzés lassú elterjedésének egyik oka a felsőoktatás-politika, a felsőoktatás-irányítás ellentmondásossága (*Az ismeretlen...*, 2002), és annak a közoktatás- és szakképzés-politikával való alacsony szintű harmonizáltsága, továbbá a felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti nagy távolság. 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 (%)



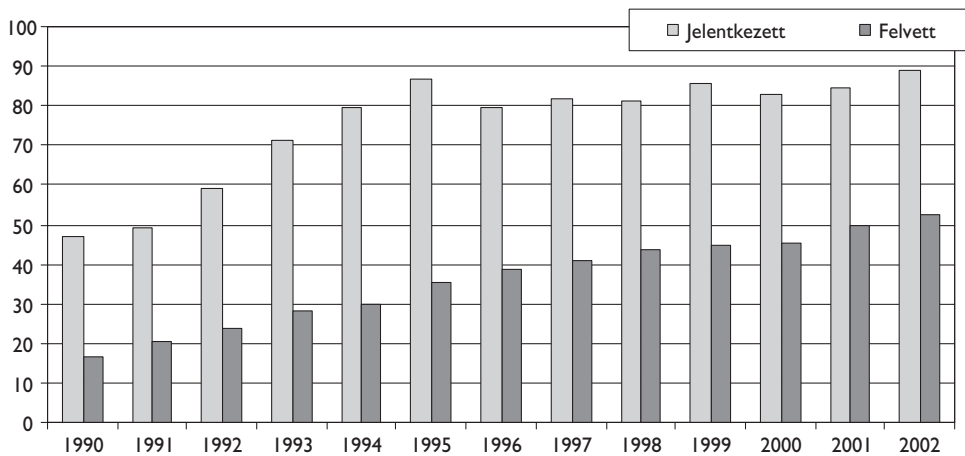
Forrás: Education at a Glance, 2002

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.<sup>21</sup> 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.

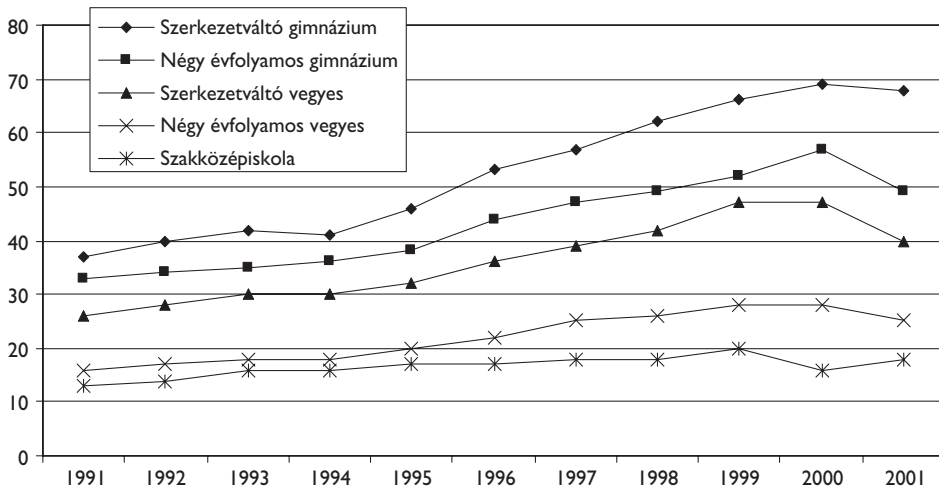
Itt ugyanakkor fel kell hívni a figyelmet arra, hogy a szerkezetváltó gimnáziumok – miután ez a képzési forma csak a kilencvenes évek elején indult be nagyobb arányban – 1996/1997-től bocsáthattak ki először végzősöket. Ugyanakkor a hivatkozott adatbázisban azok a gimnáziumok, amelyek beindítottak ilyen 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-

<sup>21</sup> 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 szelektációs 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).<sup>22</sup>

## 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.

<sup>22</sup> 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

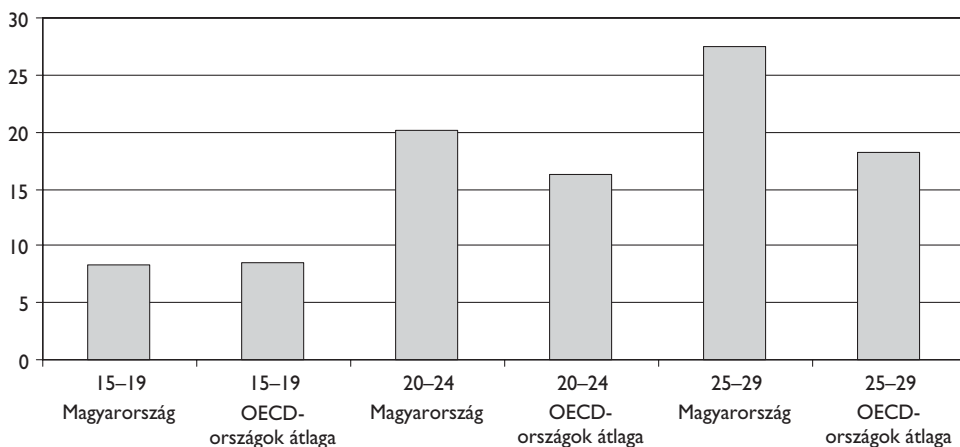
Bár az „átmenet...” fogalma nem kötődik direkt módon egy korosztályhoz, de makroszintű mutatóit – a konkrét jelenségekre, egyéni életutakra való adatok híján – a huszonévesek oktatási rendszerben való jelenlétének arányaival, illetve a populáció munkaerőpiaci státusok közötti megoszlásával tudjuk leírni. 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,<sup>23</sup> 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 szerezte meg.<sup>24</sup> 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

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

<sup>24</sup> 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 társadalmpolitikájában prioritást élvez,

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).

#### *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

#### **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, állás-keresés, az egyes szakmák és munkakörök perspektivikussága vagy akár egy pályaut megtervezésének foratókönyve is.

Ma Magyarországon sok információ áll a döntés előtt álló százezrek 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 számít 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 ellenérdekeltek 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 karrierrekhez 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 érdekeltsgbeli 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.



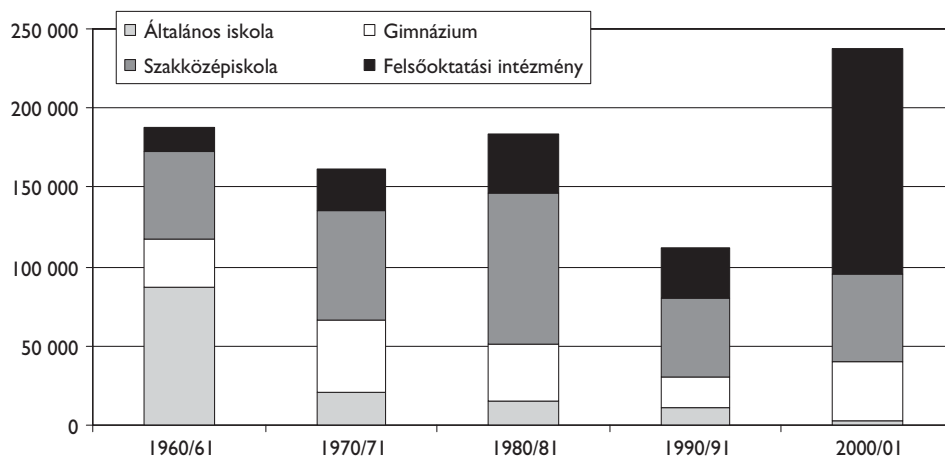
A gazdaság befolyásának további eszköze az oktatáspolitikai formálásában való részvétel. Ennek keretei folyamatosan változtak az elmúlt bő egy évtized során (lásd a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet). Jelenleg a gazdaság szereplőinek a jelenléte biztosított a szakmai nyilvánosságban. Ugyanakkor 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 „egyes 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 felmérés<sup>25</sup> (*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*).

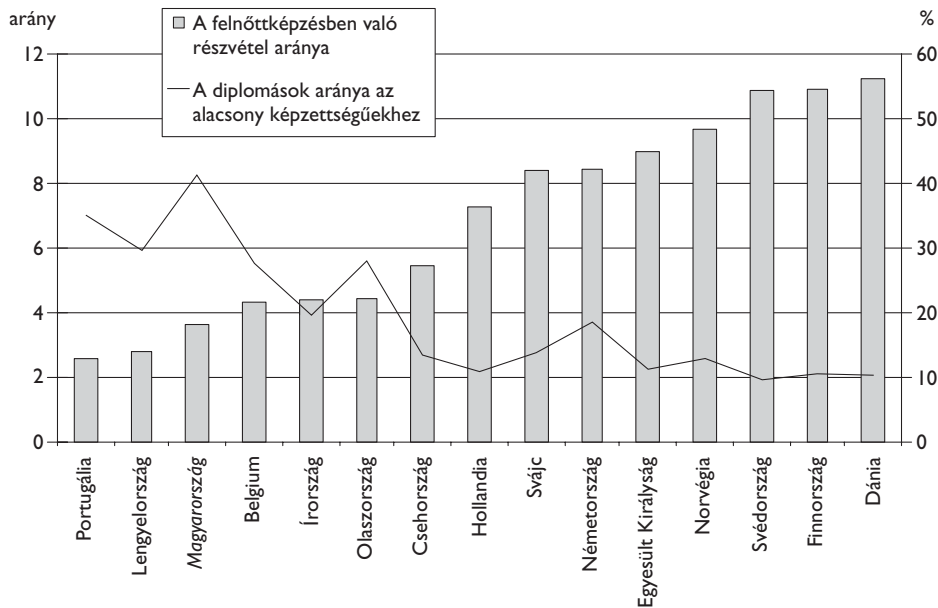
A 2002-ben lefolytatott oktatásügyi közvélemény-kutatás adatai szerint is a tanulási kedv és tevékenység szorosan összefügg az iskolai végzettséggel. A megkérdezettek körében jóval nagyobb arányban tanulnak, vagy tervezik, hogy tanulni fognak azok, akiknek magasabb a végzettsége, mint az alacsony végzettségűek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

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

4.20. ábra

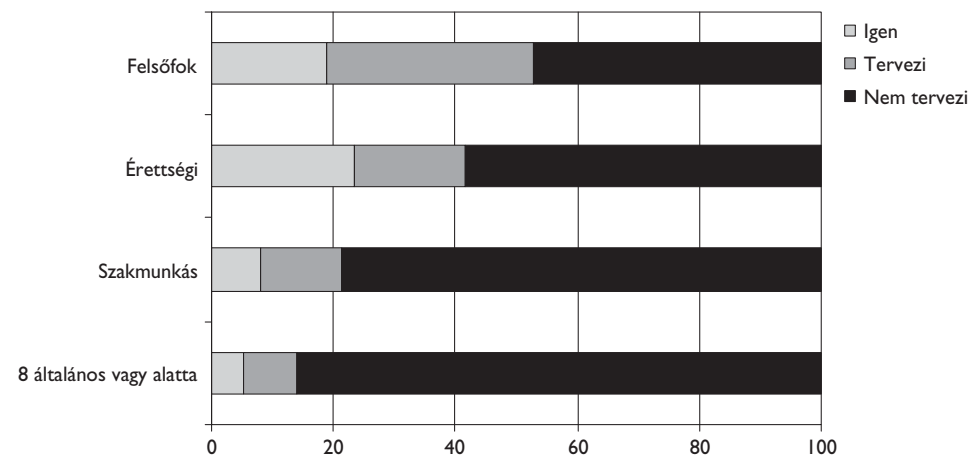
Részvétel a felnőttképzésben (%) és ezen belül a diplomások aránya az alacsony képzettségűekhez viszonyítva, a 25–64 éves népesség körében, különböző években



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 (*Ruszhly, 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” részelt 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 részesülőknél 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,<sup>26</sup> 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.).

<sup>26</sup> 1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 20. §.

2001-ben elkészült és kiadásra került a Kollégiumi nevelés országos alapprogramja<sup>27</sup>, 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

<sup>27</sup> 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*”<sup>28</sup> 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).

<sup>28</sup> 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.