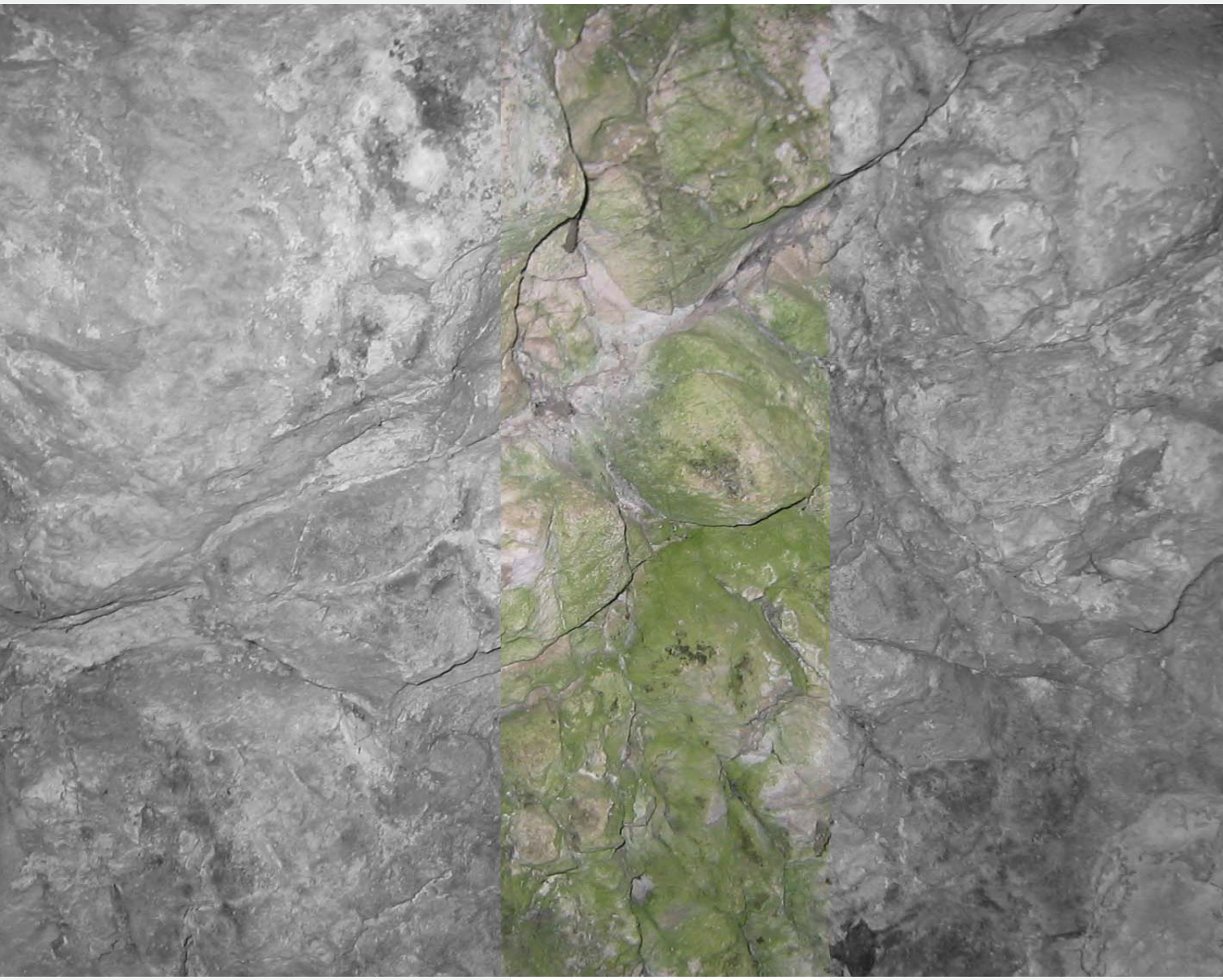
JELZÉSEK AZ OKTATÁSRÓL



Országos Közoktatási Intézet

Jelzések az oktatásról

Oktatásunk helyzete az OECD adatainak tükrében

Szerkesztette
Imre Anna

Országos Közoktatási Intézet,
Budapest, 2003

Készült az Oktatási Minisztérium támogatásával
az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központjában

Szerzők
Kádárné Fülöp Judit (1. fejezet)
Tót Éva (2. fejezet)
Vári Péter, Bánfi Ilona, Szabó Annamária, Szalay Balázs (3. fejezet)
Limbacher László (4. fejezet)
Kozma-Lukács Judit, Hagymási Tünde, Könyvesi Tibor (5. fejezet)
Imre Anna (6. és 7. fejezet)
Imre Nóra, Vágó Irén (6. fejezet)

Lektorálta
Halász Gábor

A szöveget gondozta
Tréfás Krisztina

Borítóterv
Stahl Eszter

Szerkesztés © Imre Anna, 2003
© Bánfi Ilona, Hagymási Tünde, Imre Anna, Imre Nóra, Kádárné Fülöp Judit,
Kozma-Lukács Judit, Könyvesi Tibor, Limbacher László, Szabó Annamária, Szalay Balázs,
Vágó Irén, Vári Péter, 2003
© Országos Közoktatási Intézet, 2003

ISBN 963 6825 20 3

Kiadja az Országos Közoktatási Intézet
1051 Budapest, Dorottya u. 8.
http://www.oki.hu
Felelős kiadó: Halász Gábor főigazgató
Tördelés, nyomdai előkészítés: Scriptor Kft.
Nyomás és kötés: Érdi Rózsa Nyomda, Érd
Felelős vezető: Juhász László

Tartalom

ELŐSZÓ 7

AZ OECD OKTATÁSIINDIKÁTOR-PROGRAMJA 11

1.1. Előzmények 11
1.2. *Education at a Glance:* az OECD oktatási indikátorainak kézikönyve 13
1.3. Az INES indikátorprogram modellje (keretterv) 14
1.4. Az INES program szervezeti és működési keretei 19
1.5. Az INES indikátorprogram hatása és felhasználási területei 22
Összefoglalás 25

AZ OKTATÁSI ÉS KÉPZÉSI RENDSZEREK KIMENETI JELLEMZŐI 27

2.1. Az iskolázottsági szint és a munkaerő-piaci státus összefüggése 28
2.2. Részvétel a folyamatos szakmai képzésben 31
2.3. Átmenet az iskola világából a munka világába 35
2.4. A lemaradók 39
2.5. A képzésbe történő befektetés egyéni és társadalmi megtérülése 40

A TANULÓK TELJESÍTMÉNYE 45

3.1. A 15 évesek olvasásteljesítménye 46
3.2. A 15 évesek természettudományi és matematikateljesítménye 51
3.3. A tanulói teljesítmények közti különbség az iskolák szintjén 58
3.4. A szülők foglalkozása és a tanulói teljesítmény 64

AZ OKTATÁS PÉNZÜGYI ERŐFORRÁSAI 71

4.1. Az egy tanulóra jutó kiadások 72
4.2. Az oktatási intézmények kiadásai a GDP-hez viszonyítva 80
4.3. Az állami oktatási kiadások aránya 83
4.4. A magánszféra oktatási kiadásainak aránya 86
4.5. A tanulók állami támogatása 88
4.6. Az oktatási intézmények kiadásai a szolgáltatások és a költségek jellege szerint . . 89

AZ OKTATÁSHOZ VALÓ HOZZÁFÉRÉS, RÉSZVÉTEL ÉS TOVÁBBHALADÁS 95

5.1. A népesség korcsoport és iskolázottság szerinti összetétele 96
5.2. Beiskolázási és részvételi adatok az alap- és középfokú oktatásban 103
5.3. Belépés és részvétel a felsőoktatásban 109
5.4. Kilépés a felsőoktatásból 112

A TANULÁSI KÖRNYEZET ÉS AZ ISKOLA SZERVEZETE 117

6.1. Foglalkoztatottak az oktatásban, az egy tanárra jutó diákok aránya 118
6.2. A pedagógusok kor és nem szerinti megoszlása 121
6.3. A tanárok keresete az alap- és középfokú oktatásban 123
6.4. A pedagógusok tanítási ideje és munkaideje 127
6.5. A tanítási idő és az egyes műveltségterületek, tantárgyak óratervi aránya 129

A FELSŐ KÖZÉPFOKÚ OKTATÁS INTÉZMÉNYI JELLEMZŐI 135

7.1. A felső középfokú oktatás szerveződése 136
7.2. Humán erőforrások a középfokú iskolákban 141
7.3. Az iskolák működésének egyes aspektusai 148
7.4. Az információs és kommunikációs technológia elérhetősége és alkalmazása a középfokú iskolákban 151

FÜGGELÉK 157

A magyar oktatási programok az ISCED besorolás szerint 159
Fogalmak, definíciók, számítási módok 161
Táblázatok 173
Rövidítések jegyzéke 241

FELHASZNÁLT IRODALOM 243

Előszó

Az elmúlt években érzékelhetően megnövekedett az érdeklődés mind a nemzetközi összehasonlítások, mind az értékelés olyan formái iránt, melyek komplexebb folyamatok és nagyobb egységek értékelését is lehetővé teszik. Az érdeklődés hátterében a globalizálódás (s ezzel a nemzetközi folyamatok fokozottabb figyelembevétele), másfelől ezzel összefüggésben a nemzetközi politikaformálás terében terjedő indirekt befolyásolási módok terjedése áll. Az Európai Unió oktatáspolitikája a nyitott koordinációs módszer alkalmazásával olyan irányítási eszközöket helyez előtérbe, amelyek indirekt módon befolyásolják a folyamatokat, s melyek révén a célok, irányelvek kijelölése, valamint a megvalósult folyamatok, teljesítmények értékelése objektív értékelési eljárásokra és általánosan elfogadott mutatókra épül. A nemzetközi irányelvek érvényesítése ezért szükségessé teszik olyan értékelési eljárások és indikátorok kidolgozását, amelyek lehetőséget adnak mind a nemzetközi összehasonlításokra, mind a folyamatok követésére és az eredmények értékelésére, monitorozására. Az európai integráció előrehaladtával a nemzetközi szervezetek, s maga az Európai Unió is ösztönözni igyekszik a nemzetközi összehasonlítást segítő kiadványok, fejlesztések, indikátorok létrejöttét (ilyen például az OECD INES programja, az Eurydice hálózat, illetve a Key data kiadványok). Ebben a folyamatban a legjelentősebb szakmai eredmények létrehozásáig az OECD jutott el az elmúlt évtizedben, minek következtében jelentős mértékben megnőtt az érdeklődés az általa kifejlesztett indikátorfejlesztési program és annak eredményei iránt.[1]

1992-ben, több mint tíz évvel ezelőtt jelent meg az első, az OECD INES program keretében született kiadvány, az *Education at a Glance.* Magyarország egyes tématerületeken a kezdetek óta, más területeken és a kötet egészében 1996 – Magyarország OECD-hez való csatlakozása – óta van jelen, teljes körű, magyar adatokkal először az 1998-as kötet tudott (az 1996-os évre vonatkozóan) szolgálni. Jelen kiadvány az OECD INES indikátorprogramja keretében az elmúlt 10 évben született eredményeket és tapasztalatokat felhasználva ad ízelítőt a munkából. A kiadvány célja kettős: egyfelől megkísérli bemutatni az INES program működését, a nemzetközi oktatási indikátorok rendszerének felépítését, másfelől annak a képnek a bemutatására törekszik, ami a magyar oktatásról ebben a nemzetközi tükörben kirajzolódik. A jelen munka azonban az említetteken túlmenően remélhetőleg ahhoz is hozzájárul, hogy más országok gyakorlatát és eredményeit közelebbről megismerhessük.

[1] Az OECD oktatási tevékenységéről lásd Halász Gábor–Kovács Katalin: Az OECD tevékenysége az oktatás területén. In: Bábosik–Kárpáti: Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái. BIP 2002, ill. az OECD honlapja (www.oecd.org).

Az oktatásügyi indikátorok olyan, elsősorban oktatáspolitikai célokat szolgáló mutatók, melyek könnyen és gyorsan áttekinthetőek, oktatáspolitikai értelemben lényeges folyamatokról tartalmaznak információkat, s melyek segítségével összehasonlíthatóvá és értékelhetővé válnak a nemzeti oktatási rendszerekben zajló belső folyamatok. Az indikátorok új eszközt adnak mind nemzetközi, mind nemzeti szinten az elemzők és az oktatáspolitikát formálók kezébe, lehetőséget a folyamatok követésére és objektív értékelésére, valamint ennek alapján a folyamatokat akár formálni képes ún. „mérföldkövek" kijelölésére is. A komoly szakmai munkával és gyakran hosszú egyeztetési folyamat során létrehozott indikátorok ilyenformán a gyakorlatban gyakran használatosak szakmai és oktatáspolitikai elemzésekben, vitákban, de szerepet játszanak mint elhatározott változások előmozdítói és a változások eredményeinek megítélését segítő eszközök is.

Az OECD az általa kifejlesztett indikátorokat egységes fogalmi és módszertani rendszerbe foglalta, s rendszeres adatgyűjtő munka keretében évről évre közreadja az *Education at a Glance* kiadványban. Az egységes rendszer segítségével lehetővé válik, hogy az egyes országok oktatási helyzete az elemzett tématerületeken egymással összehasonlíthatóvá váljék – legalábbis abban a mértékben, amennyire azt a történetileg kialakult oktatási rendszerek nemzeti sajátosságai lehetővé teszik. A rendszer másik előnye, hogy az oktatást is rendszerbe helyezve láttatja, teljes keresztmetszetet adva a fontosabb területekről, azaz az oktatási rendszer egyes területeit (bemeneti, kimeneti, illetve oktatáspolitikai eszközökkel befolyásolható és nem befolyásolható oldalait) egymással is összevethetővé teszi. Ebben a keretben megteremtődik a lehetősége annak is, hogy az egyes mutatók más területek mutatóival összefüggésben értelmeződjenek, s ezzel a jobb, mélyebb megértéshez járuljanak hozzá. Az OECD az évi rendszerességgel folytatott adatgyűjtés adatai mellett rendszeresen ismétlődő (például a PISA vizsgálat) és eseti jelleggel lefolytatott vizsgálatok (például a felső középfokú iskolák vizsgálata) eredményeit is felhasználja az évről évre kismértékben ezáltal is változó kiadványok összeállításához.

Az OECD INES indikátorprogram hatása a nemzetközi hatások érvényesítésében, sőt felerősítésében áll, ami az *Education at a Glance* kiadványok visszhangján és az OECD indikátorokra való hivatkozásokból is érzékelhető. Az OECD programja azonban gyakran a konkrét indikátoroktól függetlenül hatással van a nemzetközi és nemzeti oktatáspolitikai térben folyó vitákra, aktuális célok kitűzésére és az elért eredmények értékelésére. Ezen túlmenően a program közvetve hozzájárul a nemzetközi standardok kialakulásához a szemléleti kérdésekben, nyelvezetben, módszertani megoldásokban, de ösztönzi a tapasztalatcserét, a konkrét kérdésekben a már bevált megoldási módok terjedését is. Érdemes azonban egy-két vonatkozásban óvatosságra is inteni az indikátorok alkalmazóit és értelmezőit. Az itt tárgyalt indikátorok használata – bár sok előnnyel jár az elemzésekben – az oktatási rendszerekből kiragadva vagy más kontextusba helyezve nem feltétlenül a jobb megértést teszi lehetővé, gyakran e helyett a félreértés, más esetekben torzítás forrása lehet, s természetesen a konkrét kérdések mélyebb vagy átfogóbb elemzéséhez az itt közölt mutatók nem elégségesek, a kutatásokat sem helyettesíthetik.

A jelen kiadvány arra tesz kísérletet, hogy az OECD indikátorrendszerét a hazai szakmai érdeklődő közönség számára is bemutassa. A kiadvány fő forrását elsősorban az *Education at a Glance* 2002-ben megjelent kötete jelenti – de több is, és kevesebb is annál. Kevesebb, mivel kiadványunk nem törekedett teljességre, nem tudtunk minden, az *Education at a Glance*-ben megjelenő indikátort a kötetbe beemelni. Az indikátorok kiválasztásánál mindenekelőtt a magyar oktatáspolitikai szempontokat tartottuk szem előtt, s arra törekedtünk, hogy a magyar oktatásügy szempontjából releváns területek lehetőség szerint ne maradjanak ki, és hogy a tárgyalt indikátorok együtt összefoglaló képet adjanak a magyar – és más országok – oktatási rendszereiről. A kötet azonban több is, mint a 2002-es *Education at a Glance* magyar szempontú adaptálása, amennyiben feldolgoz korábbi kiadványokból származó indikátorokat is, részben az idősoros összehasonlítás kedvéért, s részben, mivel a korábbi kötetekben is voltak számunkra releváns, a 2002-es kiadványban nem szereplő indikátorok, melyek nélkül gyakran nem lenne teljes egy-egy területről alkotott kép. A kiadvány felépítésében is igyekeztünk követni az *Education at a Glance* 2002-es, a korábbiakhoz képest megváltozott szerkezetű kötetét. A kötet elején szerepelnek a kimeneti indikátorokat (munka-

erő-piaci aktivitás, tanulási teljesítmények) tárgyaló fejezetek, ezt követik az oktatási ráfordításokat, részvételi tendenciákat és az iskolák szintjén érvényesülő folyamatokat tárgyaló fejezetek.

A jelen kiadvány szerzői az indikátorprogram magyar résztvevői, egy-egy munkacsoport magyar képviselői, illetve szoros munkatársaik, akik már többéves tapasztalatokkal rendelkeznek a program működéséről, az indikátorfejlesztő munka előnyeiről és korlátairól, s képet alkothattak a hazai oktatási rendszer adott területen való működéséről nemzetközi összehasonlításban is. *Kádárné Fülöp Judit* írása mindenekelőtt az OECD indikátorrendszerének kialakulásáról, felépítéséről és működéséről ad igen alapos és széles horizontú áttekintést. A következő öt fejezet a rendszeres adatszolgáltatás tematikus indikátorait tárgyalja, a fő tématerületek nemzetközi folyamatainak bemutatásával összekapcsolva: az oktatásból kilépők munkaerő-piaci helyzetének, az oktatás egyéni és társadalmi hozamának elemzése *Tót Éva* munkája, a tanulói teljesítmények alakulását a PISA 2000 vizsgálat bemutatása révén *Vári Péter* és munkatársai dolgozták fel, a finanszírozással kapcsolatos indikátorokat *Limbacher László*, az oktatási rendszerben való tanulói részvétel és továbbhaladás indikátorait *Kozma-Lukács Judit* és munkatársai, a tanulási környezet és az iskolai szervezethez kapcsolható indikátorokat, ezen belül a pedagógusokkal és tantervekkel kapcsolatos folyamatokat *Imre Anna, Imre Nóra* és *Vágó Irén* írása tekinti át. Az utolsó fejezet egy egyszeri adatfelvétel első feldolgozását adja közre, s ennek révén az INES-program keretében zajló fejlesztőmunka egy másik – a rendszeres adatgyűjtésen kívül eső – formájába ad betekintést.

A fejezetek többsége egyes esetekben az OECD-országok mindegyikére kitér, másutt az országoknak csak egy szűkebb körére összpontosít. Az egyes országokra összpontosító elemzések esetében az országok kiválasztásánál a hazai oktatáspolitika szempontjait igyekeztünk figyelembe venni, és azoknak az országoknak a beemelésére törekedtünk elsősorban, melyek tapasztalatai számunkra fontosak lehetnek (mindenekelőtt az angolszász és a skandináv országok). Emellett törekedtünk arra, hogy saját szűkebb közép-európai régiónk egyes országai, valamint adott téma esetében a legmagasabb és a legalacsonyabb értéket mutató országok is bekerüljenek az elemzésbe. Az egyes fejezetek (témakörök) esetében más-más országok emelhetőek ki pozitív vagy negatív irányban, más-más országok lehetnek érdekesek teljesítményük okán, ezért a tárgyalt országok köre az egyes fejezetek esetében némileg eltér, az OECD-átlagot és néhány ország, illetve országcsoport adatait azonban mindvégig szerepeltettük.

Mivel a kiadvány fontos céljának gondoltuk a hazai oktatás nemzetközi keretben történő bemutatását, az egyes indikátorok esetében a hazai helyzet interpretálására is kiemelt figyelmet fordítottunk. Erre néhol módszertani okokból is szükség van az eltérő jogi, statisztikai besorolások értelmezést is érintő hatása miatt, de az egyes hazai folyamatok hátterét, mögöttes okait is igyekeztünk minél több helyen felvillantani. Ezeken a pontokon természetesen hazai forrásokat is felhasználtunk, hazai adatbázisok adatait, itthoni szerzők elemző munkáit. A hazai helyzet nemzetközi tükörben igen változatos képet mutat: néhol a kedvező, másutt az átlagos vagy éppen a kedvezőtlenebb tendenciákat mutató országok közé kerülünk. Az idősoros elemzésekben többnyire jól nyomon követhető a magyar oktatási rendszerben zajló folyamatok nemzetközi összehasonlításban szembetűnő dinamikája is.

A kiadvány nyelve az *Education at a Glance* című kiadvány nyelvi, terminológiai megoldásait követi. A nem mindig könnyen olvasható, száraz nyelvezet ugyanakkor messzemenő tárgyszerűségével tartózkodik az értékelő megjegyzésektől. Az elemzések a fogalomhasználatban, az elnevezésekben is az OECD megoldásait követik, ezek meghatározását s egyes indikátorok számítási módját a függelékben találja az olvasó. A függelékben található az írások többsége által érintett ISCED *(International Standard Classification of Education)* rendszer, a felhasznált vagy az érdeklődő olvasók figyelmébe ajánlott irodalomjegyzék, s itt találhatóak a szövegben meghivatkozott táblázatok is.

A kiadványt, ami az egyik kísérlet az OECD indikátorfejlesztésén alapuló tapasztalatok közreadására, elsősorban azok figyelmébe ajánljuk, akik a hazai oktatásügyi folyamatokban elemzőként vagy döntéshozóként érintettek, reméljük azonban, hogy a kötet az említetteknél szélesebb körben is olvasókra talál.

A szerkesztő

1. FEJEZET

Az OECD oktatásiindikátor-programja

1.1. Előzmények

Az OECD Oktatáskutatási és Innovációs Központja (CERI) 15 évvel ezelőtt, 1988-ban alapította meg az oktatási rendszerek összehasonlító mutatóinak kidolgozását és fejlesztését célzó – angol nevén az *Indicators of Education Systems* (INES) – programot, melyet az OECD-országok közös elhatározása hozott létre, hogy más országokéval összehasonlítva jobban megértsék saját oktatási rendszerüket. Az INES 2000. évi közgyűlésén így összegezte az alapítók motívumait Jean E. Griffith: „Amikor a nyolcvanas évek végén az oktatásirányítás vezetői megvizsgálták az egyetlen akkoriban rendelkezésre álló nemzetközi oktatási adatbázist, számos olyan területekre bukkantak, amelyről – gyakran érthetetlen okokból – nem volt adat. A tagországok képviselői több esetben úgy vélték, hogy a releváns adatok rendelkezésre állnak, csak nem kerültek be az adatbázisba. Az adatokat általában nem lehetett egymással összehasonlítani… Számos ország érintett oktatáspolitikai szakemberei ...újra és újra ilyen jellegű, munkájukat ellehetetlenítő problémákkal találták szembe magukat" (OECD 2000). Azért okozott meglepetést ez az adathiány, mert számos OECD-ország rendelkezett fejlett statisztikai és oktatási információs rendszerrel, mely az oktatáspolitikai tervezés érdekében az országos oktatási ellátás minőségét figyelő monitoringrendszerként épült ki, és általában jól is működött. Mivel azonban hazai célokra fejlesztették ki őket, mutatóik nemzetközi összehasonlításra kevéssé voltak alkalmasak. A CERI munkaprogram 1988-ban indult INES projektje válasz volt a nemzetközi szintű adatgyűjtés, a definíciók és eszközök fejletlensége, valamint az oktatás és képzés gyakorlatának érzékelhető bonyolultsága között feszülő ellentmondásra.

Mi a statisztikai mutatórendszerek oktatáspolitikai jelentősége, és miért használnak indikátorokat az oktatáspolitikusok? Griffith szerint „a jól megválasztott indikátorok ereje abban rejlik, hogy a figyelmet a döntő kérdésekre irányítják. A mutatókat – indikátorokat – azért választják ki a részletes statisztikai adatok sokaságából, mert a közvélemény számára lényeges mondanivalót hordoznak a legfontosabb oktatáspolitikai kérdésekről." A jó statisztikai mutatók a valóság matematikai metaforáiként működnek: megtestesítenek, elképzelhetővé, megfoghatóvá tesznek egy-egy társadalompolitikai problémát, amelynek megoldásához a közvélemény egyetértésére, hosszabb távú közösségi befektetésre van szükség. Ennek következtében az indikátorok bizonyos értelemben a változás előmozdítói: reformokat indítanak el, a reformok eredményeinek megítéléséhez pedig eszközül használhatók. Az oktatáspolitikusok mutatók segítségével tudják meghatározni a legfontosabb megoldandó feladatokat, mutatókkal érvelnek, amikor kijelölik a partnereikkel és egymással folytatott vita lényegi pontjait, valamint mutatókban állapodnak meg, amikor eldöntik, hogy a rendszer fejlődését

milyen mércékhez *(benchmark)* viszonyítsák. Mik lehetnek e mércék? Az előző évek, évtizedek mért értékei, illetve az a követelmény, amelynek meg kell a rendszernek felelnie. A trendek mellett a legtöbb ország oktatáspolitikusai külső viszonyítási pontokat keresnek ez utóbbihoz, amire a hasonló fejlettségű, jövedelmű és szociokulturális hátterű országokkal való összehasonlítás tűnik a legalkalmasabbnak.

Az OECD-tagországok korábban is figyelemmel kísérték egymás oktatáspolitikai lépéseit, hogy ezek eredményeit nemzetközi mutatókkal mérhessék. Egyrészt tehát szükségük volt olyan mutatókra, amelyeket az egyes tagországok oktatáspolitikusai egyaránt fontosnak ítélnek; másrészt természetesen a sajátos céloknak megfelelő hazai mutatókról sem mondhattak le. A tagországok – a nemzetközi oktatási indikátorok fejlesztéséhez keresvén eszközöket – 1988-ban azzal a határozott kéréssel fordultak az OECD-hez, hogy dolgozza ki az oktatás nemzetközi mutatóinak rendszerét. Nem új, közös nemzetközi statisztikai rendszert akartak, amely nagy vonalakban leírja az oktatási rendszereket, hanem olyan statisztikai mutatók kiválasztását és kidolgozását, amelyek összehasonlíthatók, s az oktatási rendszerek minőségére vonatkozó információkkal szolgálnak, ilyen módon külső mérceként használhatók, és hozzájárulhatnak az oktatáspolitikai intézkedések hatásának felméréséhez és értékeléséhez az egyes országokban.

Az oktatási indikátorok programjának sürgős beindítását az is motiválta, hogy egyre több OECD-országban nőtt meg az oktatás minőségével szembeni elégedetlenség, amit nemzetközi eredményvizsgálatok is alátámasztottak. A felismerés, hogy a világ tudásra épülő – és globalizálódó – gazdaságának kemény piaci feltételei között a képzett munkaerő az egyik legjelentősebb nemzeti vagyon, az oktatást a kormányok és az üzleti világ gondolkodásában a kulturális és szociális szférából a gazdasági szférába helyezte. Ezért is látszott az alapvetően gazdasági mutatók előállításával foglalkozó OECD megfelelő intézményi keretnek egy közös indikátorrendszer kialakításához. A tagországok oktatáspolitikusai felismerték, hogy a mutatók kidolgozása terén folytatott nemzetközi együttműködés javíthatja az adatok összehasonlíthatóságát és minőségét. A közös viszonyítási alap megteremtése mellett az indikátorok fejlesztése terén folytatott együttműködést gazdaságossági szempontok is motiválták: a meglévő statisztikai adatok további hasznosításával, az országos statisztikai adatgyűjtések és oktatási információs rendszerek összehangolt fejlesztésével a nemzeti adatvagyon jobb kihasználására kerestek közös erőforrásokat.

1.1.1. (Vissza)pillantás az OECD indikátorprogramjának történetére

Az INES program indíttatása meghatározta, hogy mely céloknak és kereteknek kell a programnak megfelelnie. Az OECD-országok oktatáspolitikusai olyan tájékoztatást kívántak, mely érdekli és megszólítja a közvéleményt, képes annak formálására, dinamikusan alkalmazkodik a változó viszonyokhoz, ugyanakkor pedig megfelel a kor tudományos, statisztikai és kommunikációs követelményeinek; azaz hiteles, gyors, rendszeres, költséghatékony információra tartottak igényt saját maguk és hazai közvéleményük számára. Az INES program kidolgozására az OECD-országok az OECD Titkárságot kérték fel, a tervek jóváhagyására, illetve az elért eredmények szakmai és oktatáspolitikai értékelésére pedig ötévenkénti közgyűlés összehívását határozták el.

Az indikátorok kiválasztására, az adatok összegyűjtésére és a mutatók előállítására öt szakértői hálózatot hoztak létre, amelyek közül négy ma is működik (lásd 1.1. ábra). A hálózatok munkájának koordinálását egy-egy ország vállalta, az országok, saját elhatározásukból, szakértő képviselőket delegáltak a munkacsoportokba. A munkacsoportok indikátorterületek – témák – szerint alakultak, és egy-egy indikátorcsoport előállítására kaptak megbízást. A program a részt vevő országok jelentős anyagi és munkaerő-ráfordításával működött – és működik ma is –, hiszen a statisztikai adatok közös elvek szerinti összeállítása a nemzeti statisztikai szervezetekben történt. A munka koordinálása az OECD oktatási és innovációs központjában folyt igen szerény költségvetéssel, s az adatok tisztítása,

elemzése, valamint új indikátorok fejlesztése és publikálása eddig az egyes országok jelentős mértékű önkéntes adományaiból vált lehetővé. Az első indikátorokat tartalmazó kiadvány 1992-ben jelent meg *Education at a Glance* – „Pillantás az oktatásra" – címmel, az azóta világot látott kiadásokhoz képest szerény tartalommal és terjedelemben. Magyarország 1993-ban – az OECD-hez való 1996-os csatlakozását megelőzően – kapcsolódott be az INES indikátorprogramba. A második, 1993-as évkönyvben néhány magyar adat már megjelent.

1994-ben az adatszolgáltatók kívánságára és együttműködésével az OECD, az UNESCO és az EUROSTAT egyesítette addig külön szálon futó oktatásstatisztikai adatgyűjtéseit: az adatok ma UOE adatgyűjtésként az OECD-be futnak be, ahol az adatok tisztítása, egyeztetése folyik. Az UOE adatbázist használja az EUROSTAT és az UNESCO. Az adatgyűjtések harmonizálása érdekében az INES program keretében megtörtént az adattartalmak definiálása, egységesítése: az UOE kérdőívek kitöltési útmutatója egyértelmű előírásokat tartalmaz a szolgáltatott alapadatok tekintetében. Az UOE adatokból saját metodikák alapján mindhárom nemzetközi szervezet saját indikátorokat fejleszt, de a szervezetek megfigyelőként részt vesznek a többi szervezet munkájában is, hogy ne legyenek átfedések a fejlesztett indikátorok között.

A rendszerszintű statisztikákból összeállított, illetve a nemzetközi oktatási eredmények vizsgálatainak újraközléséből származó indikátorok több szempontból elégtelennek bizonyultak. A finnországbeli Lahtiban tartott 1995-ös INES közgyűlésen az OECD-országok új, saját adatstratégia kidolgozására kérték fel az OECD Titkárságot: olyan adatok előállítására, amelyek választ adnak a tanulási eredmények színvonalára és szóródására vonatkozó kérdésekre és az oktatáspolitikai szinten megfogalmazott célok megvalósulásának mértékére. Az 1996-ban elfogadott és 2000-ben megújított adatstratégia eredménye a PISA program – *Programme of International Student Assessment* –, amelyhez majdnem minden OECD-ország csatlakozott. A PISA program közös költségeit az OECD-országok külön e célra befizetett hozzájárulásából fedezik, a felmérések hazai költségei pedig a részt vevő országokat terhelik. A tagországok vállalták, hogy egy-egy hároméves programcikluson belül nem változtatnak részvételi szándékukon. A PISA a 15 évesek tanulási eredményeinek rendszeres, háromévenkénti mérését végzi, és e mellett méri az oktatás intézményi és szociokulturális háttérfeltételeinek egyes tényezőit is. A PISA program az oktatási indikátorok egyik legjelentősebb adatforrása lett, mivel – mind a tanulási eredmények, mind pedig az oktatási feltételek területén – lehetővé tette iskolai szintű és egyéni adatokból összegezhető szóródásmutatók képzését. A program az OECD-országok közös és hosszabb távon rendszeresen finanszírozott programjaként indult, így megalapozta a trendmutatók képzésének lehetőségét a tanulási eredmények és az iskolai feltételek körében.[1]

1.2. *Education at a Glance:* az OECD oktatási indikátorainak kézikönyve

Az INES oktatási indikátorok programjának eredménye az *Education at a Glance* címmel évente megjelenő, oktatási indikátorokat és ezek elemzését tartalmazó kézikönyv. Első kiadása 1992-ben látott napvilágot, a tizedik kötet 2003. szeptember 16-án jelent meg. A csaknem négyszáz oldalas, mintegy száz egész oldalas oktatásstatisztikai táblázatot, valamint ugyanennyi ábrát és grafikont tartalmazó kiadvány – jelentős tartalmi fejlesztés eredményeképpen – mára az OECD 10 legkeresettebb kiadványának egyike. Az *Education at a Glance* angol és francia kiadása mellett – ezek az OECD hivatalos nyelvei – évek óta német, 2002 óta pedig japán és spanyol nyelven is megjelenik. 2002-től a kiadvány angol nyel-

[1] A PISA program eredményei először mindig külön kiadványokban jelennek meg. Az első eredmények közreadását minden ciklusban tematikus elemzéseket tartalmazó monográfiák követik. Az első ciklusról szóló Knowledge and Skills for Life című kutatási jelentést követően eddig egy tematikus monográfia jelent meg (Reading for Change, Performance and Engagement Across Countries. Results from PISA 2000, OECD, 2002). További monográfiák vannak sajtó alatt.

vű táblázatai a www.oecd.org/els/education/eag2002 internetcímen elektronikusan is hozzáférhetők, az indikátorokkal kapcsolatos magyarázó jegyzetek, források jegyzékei ugyanitt megtalálhatók. A kiadvány éves megjelenését sokhelyütt a sajtó egyre szélesebb körű érdeklődése kíséri.

Az OECD oktatási indikátorok megjelenését követő sajtóanyag – az OECD Titkárság által összegyűjtve és országok szerint rendezve – megtalálható a kiadvány honlapján, ahol az olvasó figyelemmel kísérheti az indikátorokkal kapcsolatos társadalmi és szakmapolitikai vitákat is. A sajtóanyag önmagában is rendkívül érdekes és tanulságos olvasmány: képet ad az oktatást övező társadalmi érdeklődésről, az ezzel kapcsolatos viták szakmai és politikai színvonaláról, valamint a média szerepéről és az oktatás iránti elkötelezettségének mértékéről. Megfigyelések szerint az oktatási indikátorok megjelenését követő sajtónyilvánosság az évek folyamán elemzőbb, tárgyszerűbb lett, az oktatási indikátorok és a szakma hozzájuk fűzött elemző értékelései a bulvársajtó után egyre több országban a minőségi újságírás érdeklődését is felkeltették: a sajtótájékoztatók hangneme, újságírói tájékozottságának, vitastílusának színvonala jelentősen fejlődött. Ez arra utal, hogy az INES indikátorprogram eredeti célkitűzései megvalósulni látszanak: az indikátorok kiváltották a közvélemény érdeklődését, és egyre inkább alkalmasak arra, hogy felkeltsék a közérdeklődést az oktatás helyzetének mélyebb okai iránt is, s megnyerjék a közvéleményt stratégiai célkitűzések megvalósításához is. Az indikátorok társadalmi fogadtatása mellett egyenrangúan fontos eredmény, hogy az elmúlt tíz évben a kiadvány világszerte az oktatáspolitikusok kézikönyve lett, s adatait a nemzetközi gazdasági élet szereplői is széles körben használják.

Mely országok oktatásügyére vet pillantást az OECD oktatási indikátorainak évkönyve? Az *Education at a Glance* című évkönyv elsősorban az OECD-országok oktatási mutatóit tartalmazza. Első megjelenése óta az OECD-országok száma tetemesen bővült, 2002-ben 31 tagot számlált: Amerikai Egyesült Államok, Ausztrália, Ausztria, Belgium, Cseh Köztársaság, Dánia, Egyesült Királyság, Finnország, Franciaország, Görögország, Hollandia, Írország, Izland, Japán, Kanada, Korea, Lengyelország, Luxemburg, Magyarország, Mexikó, Németország, Norvégia, Olaszország, Portugália, Spanyolország, Svájc, Svédország, Szlovákia, Törökország és Új-Zéland.

Az OECD-országok kezdeményezését követve az UNESCO 15 tagországa megalapította A világ oktatási indikátorai című programot – *World Education Indicators* (WEI) –, hogy évente összeállítsák az OECD-országok mutatóival összehasonlítható saját mutatóikat. A program koordinálását az UNESCO és az OECD együtt végzi. Az OECD a WEI-országok megbízásából gyűjti és feldolgozza a részt vevő országok adatait, a közös mutatókat pedig az *Education at a Glance* kiadványban az OECD-országok adataival közös táblázatokban teszi közzé.[2] Az OECD-országokon kívül jelenleg a következő országok alapstatisztikái szerepelnek a kiadványban: Argentína, Brazília, Chile, Egyiptom, Fülöp-szigetek, Indonézia, Izrael, Jordánia, Kína, Malaysia, Oroszország (FÁK), Paraguay, Peru, Thaiföld, Tunézia, Uruguay és Zimbabwe. Az *Education at a Glance* összességében a világ népességének kétharmadát magában foglaló, közel ötven ország oktatásáról közöl évente mutatókat (OECD 2002a).

1.3. Az INES indikátorprogram modellje (keretterv)

Az INES program oktatáspolitikai érdekű oktatási indikátorokra specializálódott, ezért olyan mutatók fejlesztésére törekszik, amelyek megfelelnek az oktatáspolitika logikájának. Az INES indikátorprogram hátterében álló oktatáspolitikai koncepció a projekt fennállásának 15 éve alatt gyökeres átalakuláson ment keresztül. A kezdeti bemenet–folyamat–kimenet, azaz *input–process–output* modellt felváltotta egy másik, az OECD tagországainak általános gazdaság- és környezetpolitikai fejlődéskoncepciójá-

[2] Emellett a WEI-országokról külön elemző kiadvány készül, ami az összefoglaló elemzéseken kívül országprofilokat is tartalmaz.

hoz és előrejelzési módszereihez sokkal inkább illő ökológiai modell, amely az állapot – politikai válasz – háttér- és keretfeltételek, azaz *state – policy response – (within) constraints* logikáját követi.[3]

Ebben a modellben a fejlesztés – radikális, hirtelen politikai elhatározásokon alapuló, frontális reformok helyett – társadalmi konszenzuson alapuló, értékorientált stratégia mentén haladó, hatásvizsgálatokkal kísért következetes ágazati politikát feltételez, melynek minden lépését a meglévő állapot elemzéséből kiinduló, sokoldalú számításokra és előrejelzésekre alapozott tervezés előzi meg. A tervet még a megvalósítás előtt – érdemben megvitatták a társadalmi partnerekkel, s értékeléséhez kritériumokat rendelnek. Mind a tervezéshez, mind az értékeléshez sokféle indikátort használnak, amelyek segítségével a közvetlen hatások mellett az esetleges mellékhatásokat is figyelemmel lehet kísérni.

Az OECD oktatási indikátorainak fejlesztési programja ma ez utóbbi modellt követi, aminek hatására a legutóbbi években módosult az *Education at a Glance* kiadvány szerkezete is. Ennek megfelelően a kutatási indikátorok három nagy területet fednek le. Az első csoportba tartoznak azok az indikátorok, amelyek közvetlenül vagy közvetve az *oktatási eredmények minőségére* (*outcomes)* utalnak. A második csoportba tartoznak *az oktatáspolitika különböző szintjein befolyásolható oktatási feltételek és folyamatok* (*policy levels)*. Tudott azonban, hogy az oktatási rendszerek, és ezeken belül az egyes iskolák, eltérő gazdasági és szociokulturális háttérfeltételek között működnek. Ezek az oktatáspolitikai szempontból nem vagy csak nagyon lassan és nehezen befolyásolható korlátozó tényezők nem hagyhatók figyelmen kívül a nemzetközi összehasonlításban, aminthogy az oktatáspolitikai lépések tervezésénél és az eredmények értékelésénél is figyelembe kell venni őket. Ezért a *keretfeltételek és korlátozó tényezők (contexts and constraints)* adják a mutatók harmadik csoportját. Az INES indikátorprogram modellje tehát három területet jelöl ki, amelyen indikátorfejlesztés folyik:

- az oktatási rendszer kibocsátása és az oktatás eredményessége,
- az oktatáspolitika révén befolyásolható oktatási feltételek, valamint
- a háttér- és keretfeltételek.

E három tartalmi terület alkotja az indikátorrendszer modelljének egyik dimenzióját.

Az INES program indikátormodelljének második dimenzióját az oktatási rendszer szintjei adják. Mivel az oktatási rendszerben zajló folyamatok tervezése, végrehajtása és ellenőrzése az igazgatás különféle szintjein történik, az ezekre vonatkozó mutatók is szintekhez rendelhetők és rendelendők. Az OECD-nek az oktatási rendszerben zajló folyamatokkal kapcsolatban fejlesztett mutatói ennek megfelelően négy különböző szintre vonatkoznak:

- rendszerszintű információt gyűjtenek és közölnek az oktatásügy makrogazdasági környezetéről, az oktatási ráfordításokról, a teljes tanulónépesség jellemzőiről, az oktatásban való részvétel volumenéről, a pedagógus munkaerő-állomány összetételéről és képesítési feltételeiről, az oktatással kapcsolatos döntési felelősségek megosztásáról, az oktatási rendszerből kilépők képzettség szerinti összetételéről, a kilépők munkaerő-piaci helyzetéről stb.;
- intézményi szintű információt gyűjtenek és közölnek az oktatás tárgyi- és személyi feltételeiről, az iskola szociokulturális közegéről, az iskolák működésének az igazgatási szerkezetből adódó autonómiájáról, az iskola légköréről stb.;
- osztályszintű, azaz a tanítás-tanulás folyamatára vonatkozó információt állítanak elő a tanulók és az iskolaigazgatók adatszolgáltatása alapján;
- egyénekre vonatkozó információkat gyűjtenek, és ebből különféle szintekre vonatkozó mutatókat állítanak elő a különböző oktatási eredményekről, a tanulók szociokulturális hátteréről, tanulási szokásairól és körülményeiről az iskolában és otthon.

[3] A modellben bekövetkezett változás jól érzékelhető az *Education at a Glance* kötetein is: a kiadvány szerkezete, fejezetbeosztása 2001-ig a korábbi modellhez igazodott, 2002-től pedig az új modell alapján épül fel. Ennek az átfogó változásnak a részeként kerültek például az oktatás kimenetét mérő indikátorokról szóló fejezetek (a korábbi kiadványok végéről) a kiadvány elejére, és ezért változott némileg az indikátorok fejezetek közötti megosztása is.

1.1. táblázat

Az INES indikátormodellje

Szintek	Területek		
	1. terület: Tanulási, oktatási eredmények	2. terület: A tanulási-tanítási eredményeket befolyásoló oktatáspolitikai tényezők	3. terület: Keretfeltételek, korlátozó tényezők
A szint: A tanulásban részt vevők szintje	1A Egyéni tanulási eredmények	2A Tanulási magatartás, motivációk, tanulási stratégiák stb.	3A A tanulásban részt vevők szocio-ökonómiai háttere, továbbtanulási motivációja, a hozzáférést befolyásoló gazdaságföldrajzi tényezők
B szint: Tanulási helyzet (osztály) szintje	1B Eredmények és különbségek a tanulócsoportok, programok szerint	2B A tanítási/tanulási légkör, munkafegyelem, módszerek, csoportos tanulási stratégiák	3B Az iskola vezetési politikája, munkaerő-ellátottság, a pedagógusok általános műveltsége, képzettsége
C szint: Intézményi szint	1C Iskolai szintű eredmények és különbségeik	2C Az iskola éthosza, légköre, munkafegyelme, vezetési stílusa, erőforrások és azok használata, felvételi, csoportképzési, értékelési politikák	3C Az iskola költségvetési forrásai, autonómiája
D szint: Az oktatási rendszer szintje	1D Végzettek iskolai fokozatok szerint, a felnőttkorú lakosság iskolai végzettsége, műveltsége	2D Rendszerszintű politikák a költségvetési és magánerőforrások elosztásában, munkaerőpolitika, tantervpolitika, fejlesztési és irányítási stratégia, a rendszer és az oktatáspolitika önértékelése	3D GDP, politikai berendezkedés, a társadalom tagjainak képzettségi szintje, tanulási motivációja, állampolgári magatartása

Forrás: Programme of work and resource requirements for the development of the OECD education indicators. OECD/EDU/INES/NC(2003)1

A rendszerszintű adatok lehetővé teszik az oktatás makroökonómiai, foglalkoztatáspolitikai, illetve képzéspolitikai szempontú összehasonlító vizsgálatát. Az iskolai és egyéni szintű adatok ezzel szemben az oktatás valós eredményeiről, pedagógiai, tárgyi feltételeiről, folyamatairól, az iskolák és a tanulók közötti egyenlőtlenségi viszonyokról adnak információt. Ugyancsak egyéni és intézményi szintű adatok szolgálnak alapul az oktatás iskolai szintű korlátozó feltételeire vonatkozó mutatók kidolgozásához.

E két dimenzió: a tartalmi területek és a szintek együttesen egy 12 mezőből álló modellt definiálnak. Ezt tekintjük az indikátorprogram kerettervének, más szóval indikátormodelljének (1.1. táblázat).

Az INES indikátormodell harmadik dimenziója az indikátorok típusa. Az OECD általánosságban három különböző típusú mutatóval dolgozik: szintmutatókkal, variabilitásmutatókkal és trendmutatókkal. A szintmutatók egy-egy témában a mekkora?, mennyi? kérdésre válaszolnak, és főként volumeneket, átlagokat és rátákat használnak. A variabilitásmutatók az országokon belül írják le az

1.2. táblázat

OECD oktatási indikátorok a fejlesztő hálózat és az adatforrás szerint (2003)

	Az indikátor neve, tartalma	Besorolás	Fejlesztő hálózat[1]	Forrás
A1	Középfokú végzettek, és arányuk a felnőtt népességben	1D, 3D	TM	**UOE**
A2	Felsőfokú végzettek és arányuk a felnőttkorú népességben	1D, 3D	TM	**UOE**
A3	Az aktív munkaerőállomány és a felnőtt lakosság képzettsége	1D, 3D	TM	**UOE**
A4	A 4. osztályosok (10 évesek) olvasási kompetenciája	1A, 3A	AH	**PIRLS**
A5	A 10 és 15 évesek olvasási kompetenciájának különbségei	1A	AH	**PISA, PIRLS**
A6	A 15 évesek matematikai és természettudományi kompetenciájának különbségei	1A	AH	**PISA**
A7	A 15 évesek olvasási különbségeinek forrásai	3A, 2B, 2C, 3C	AH	**PISA**
A8	A 15 évesek olvasási profilja	1A, 3A	AH	**PISA**
A9	Olvasási szokások	1A, 3A	AH	**PISA**
A10	A 15 évesek tanulási szokásai és stratégiái (önállóság a tanulásban)	1A, 1B, 1C	AH	**PISA**
A11	Nemek közötti különbségek műveltségi területek, életkorok, tanulási stílus szerint	1A, 2A, 3A	AH	**PISA, PIRLS, IEA Civic Study**
A12	Különböző iskolai végzettségűek munkaerő-piaci helyzete	1D, 3D	BH	**OECD**
A13	Várható évek száma az oktatásban, munkában és a munkaerőpiacon kívül 15–29 éves népesség körében	1D, 3D	BH	**LFS**
A14	Relatív keresetek iskolai végzettség szerint	1D, 3D	BH	**OECD**
B1	Az egy főre eső oktatási költségek	2D, 3C	TM	**UOE**
B2	Oktatási intézményekre fordított kiadások a bruttó hazai össztermékhez viszonyítva (köz- és magánkiadások)	2D. 3D	TM	**UOE**
B3	Oktatási kiadások forrás szerinti megoszlása (köz- és magánkiadások)	2D, 3D	TM	**UOE**
B4	Oktatási ráfordítások a költségvetéshez viszonyítva, költségvetési kiadások a GDP-hez viszonyítva	2D, 3C	TM	**UOE**
B5	Diáktámogatások és a háztartásoknak nyújtott támogatások	2D, 3A	TM	**UOE**
B6	Intézmények kiadásai szolgáltatástípusok és források szerint	2D	TM	**UOE**
C1	Beiskolázási arányok és az iskolázás várható éveinek száma	2A	TM	**UOE**
C2	Belépők aránya és a várható tanulmányi évek száma a felsőoktatásban, részvétel a középfokú oktatásban programtípusok szerint	2A, 2D, 3C	TM	**UOE**
C3	Külföldi hallgatók a felsőoktatásban	2A, 2D	TM	**UOE**
C4	Fiatal korosztályok státusa az oktatásban való részvétel szerint	2A	BH	**OECD**
C5	Fiatal korosztályok státusa munkába állás és nem szerint	2A, 3D	BH	**OECD**
D1	Az iskolai oktatásra fordított idő az alapfokú és alsó középfokú iskolázásban	2D	CH	**TCS**
D2	Oktató és nem oktató iskolai személyzet tanulókhoz viszonyított aránya	2D	TM	**UOE**
D3	Számítástechnika és kommunikációs technológia alkalmazása a középiskolákban	2C	CH	**ISUSS**
D4	Pedagógusképzés és továbbképzés mutatói	2D, 3C, 2C	CH	**TCS, ISUSS**
D5	Pedagógusbérek az alap- és középfokú oktatásban	2D	CH	**TCS**
D6	Pedagógusok munkaideje és kötelező tanítási ideje	2D	CH	**TCS**
D7	Pedagógusszükséglet és pedagógus-ellátottság a középiskolákban	2C, 3C	CH	**ISUSS**
D8	Pedagógusok nem és életkor szerinti megoszlása	2D, 3D	TM	**UOE**

[1] TM – Technikai Munkacsoport; AH – A hálózat; BH – B hálózat; CH – C hálózat

egyes megfigyelt egységek közötti különbségeket. A trendmutatók a szintmutatók és variabilitásmutatók időbeli változásának megfigyelésére szolgálnak.

Az 1.2. táblázat az indikátorévkönyv 2003-as kiadásának indikátortervén szemlélteti a modell használatát (OECD 2003a). Meg kell jegyezni, hogy egy-egy mutató egyidejűleg több mezőbe is besorolható, hiszen a rendszer magasabb szintjén befolyásolható oktatáspolitikai feltétel – például a pedagógusok alkalmazásának feltételei – az alacsonyabb szinteken – iskola, tanuló – korlátozó feltételként hatnak. Mindazonáltal mindegyik indikátor besorolható egy elsődleges mezőbe.

1.3.1. Törzsmutatók, ciklikusan visszatérő indikátorok és alkalmi indikátorok

Az OECD-indikátorok évkönyve – a statisztikai évkönyvektől eltérően – évről évre eltérő tartalommal jelenik meg. Az oktatásstatisztikai adattár funkcióját az OECD on-line oktatási adatbázisa látja el, amelyben az adatokat évről évre azonos szerkezetben lehet megtalálni. Az *Education at a Glance* című kiadvány kb. egyharmad részben tartalmaz visszatérő adatokat nagyjából azonos tartalmú táblázatokban, egyharmad részben azonos adatokra alapozott új vagy részben új mutatókat, és egyharmad részben egészen új indikátorokat. Az OECD évente közölt oktatási törzsmutatói többek között a következők:

- az oktatási kiadások mutatói,
- az oktatásban való részvétel mutatói,
- az oktatási rendszer kibocsátása (végzettek),
- a felnőtt lakosság iskolai végzettség szerinti összetétele,
- az iskolai végzettség és a keresetek összefüggésének mutatói,
- az iskolai végzettség és a munkaerő-piaci pozíció összefüggésének mutatói,
- a pedagógusok keresetére vonatkozó mutatók,
- a pedagógusok munkaidejére vonatkozó mutatók,
- az oktatási idő mutatói,
- a tanuló-pedagógus arány.

A törzsindikátorok mellett vannak évente vagy ciklikusan megjelenő, hasonló témájú, de egészében vagy részben eltérő tartalmú indikátorok. Ezek közé tartoznak

- a tanulási eredmények indikátorai,
- a pedagógusképesítési követelmények és a pedagógus-továbbképzés mutatói,
- az oktatással kapcsolatos döntéshozatali rendszer mutatói,
- az élethosszig tartó tanulás mutatói,
- oktatásfinanszírozás privát forrásai,
- az oktatás iskolai feltételeinek indikátorai,
- a tanítási-tanulási folyamat indikátorai,
- az iskolák számítástechnikai színvonalára vonatkozó mutatók.

Végül pedig évről évre megjelenik néhány új indikátor is, ezek vagy esetiek maradnak, vagy – ha van adat, és érdekeseknek bizonyulnak – ciklikus rendszerességgel újból közlésre kerülnek. Ilyenek például a PISA vizsgálatok másodfeldolgozásából keletkező indikátorok – az ún. az ISUSS indikátorok –, illetve más, külső forrásokból készült mutatók. Ez utóbbiak közé tartoznak

- az állampolgári neveltség szintjének mutatói (IEA),
- a pedagógus-ellátottság mutatói (OECD felső középfokú vizsgálat),
- az oktatási befektetés megtérülése: az emberi tőke és a GDP változása közötti összefüggés (OECD),
- iskolák közötti különbségek a tanulók eredményei alapján,
- a tanulók szociokulturális hátterének különbségei.

Az évkönyv szerkesztési elvei azon a felismerésen alapulnak, hogy a kiadvány használói eltérő célokkal, eltérő módon forgatják a könyvet. Az évente visszatérő adatokra olyan kutatóknak és oktatásstatisztikusoknak van szükségük, akik trendmutatókat számítanak, és más adatokkal összefüggésben használják az OECD-indikátorokat.

A törzsadatok jelentős része nem sokat változik ugyan az évek során, 4-5 év távlatában mégis érdekes lehet már a változások figyelemmel kísérése. A ciklikusan ismétlődő indikátorok ezeket a lassú tendenciákat igyekeznek nyomon követni.

Az évente újonnan közölt indikátorok végül lehetővé teszik, hogy a mutatók széles skáláján lehessen elemezni egy-egy ország oktatási rendszerét, bevonva eseti vizsgálatokból származó adatforrásokat is. Tekintettel arra, hogy az oktatási rendszerek – mint a nagy rendszerek általában – csak lassan változnak, a különböző évkönyvekben megjelenő indikátorok nem avulnak el nagyon gyorsan, és a referenciaévek alapján mindig megbecsülhető egy-egy adat értéke.

Mindezekből következik, hogy az INES *Education at a Glance* című kiadványa, mint a periodikák általában, a sorozat növekedésével egyre értékesebb adattárrá válik, amelynek kutatási és oktatáspolitikai hasznossága világszerte egyre inkább elismert.

1.4. Az INES program szervezeti és működési keretei

Az OECD indikátorprogram mutatófejlesztési tevékenysége során két fő követelmény érvényesül: az oktatáspolitikai felhasználhatóság és az összehasonlíthatóság. Az új oktatáspolitikai kérdésekhez gyakran új mutatókra van szükség. Az információ egyik fő forrása ezen kívül a tendenciák vizsgálata, ami feltételezi, hogy éveken át ugyanazokkal a módszerekkel kiszámított mutatókat használnak. Az állandóság és a változás, a harmonizáció és az innováció, a folyamatok követése és az előrejelzéshez szükséges új fejlesztések érzékeny egyensúlya tehát lényegi vonása az INES tevékenységének. Ez kutatók, statisztikusok, politikai elemzők és oktatáspolitikusok, továbbá a tagországok és az OECD Titkárság szoros együttműködését igényli. Ennek megfelelően alakították ki az INES működési keretrendszerét.

A közgyűlés

Az OECD indikátorprogramjában részt vevő tagországok ötévente közgyűlésen vitatják meg az indikátorprogram előző ciklusának eredményeit és a következő öt évre javasolt fejlesztési irányokat. A közgyűlések általában jelentős oktatáspolitikai vitafórumok is, melyek alkalmat adnak az oktatáspolitikusok nemzetközi eszmecseréjére, a legfontosabb indikátorszükségletek elemzésére, az indikátorok társadalmi hatásának elemzésére és az elvégzett munka kritikai elemzésére is. A legutolsó INES-közgyűlést 2000-ben tartották Tokióban, ezen a következő évek fejlesztési igényét a tanítási-tanulási folyamat részletesebb megismerésében és az oktatás emberi tényezőjére, a pedagógustársadalomra vonatkozó részletesebb, releváns indikátorok fejlesztésében jelölték ki.

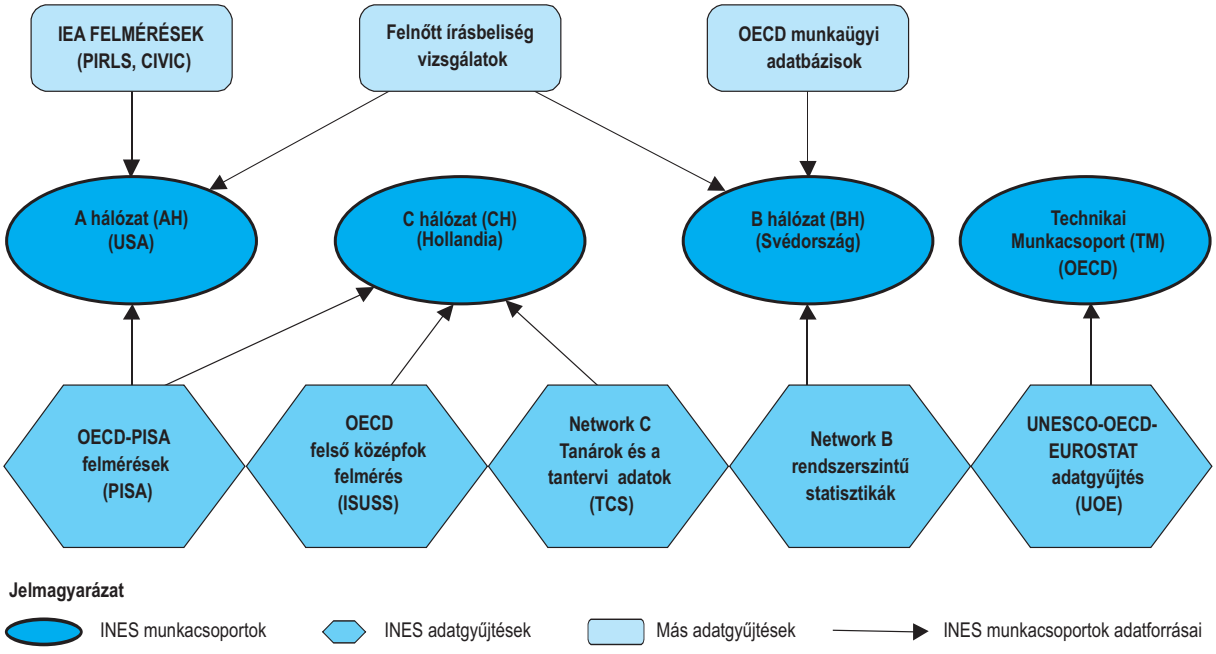
Nemzeti koordináció

A tagországokban egy-egy felelős INES-képviselő koordinálja az adatszolgáltatást és adatellenőrzést, illetve az indikátorok publikálásával kapcsolatos előkészítő és terjesztési tevékenységet. A képviselő felelőssége[4] főként az *Education at a Glance* évkönyvvel és az OECD oktatási adatbázissal kapcsolatos munkára terjed ki: a nemzeti koordinátorok az OECD Titkárság és az adatszolgáltatást végző országos szervezetek között végeznek összekötő munkát. Tekintettel arra, hogy az adatforrások indikátoron-

[4] Az INES program teljes egészében az OECD Oktatási Bizottság és a CERI Igazgató Tanács felügyelete alatt áll. Ezek a testületek döntenek a program munkatervéről és költségvetéséről. Magyarországot e két testületben Kovács István Vilmos és Halász Gábor képviseli.

1.1. ábra

Az OECD indikátorprogram munkacsoportjai és adatforrásai



ként változóak, a legtöbb országban több szervezet végzi az országos adatok összegyűjtését és ellenőrzését. Az adatok egyeztetésekor az OECD Titkárság közvetlenül vagy valamelyik szakértői hálózatán keresztül magukkal az adatszolgáltatókkal tartja a kapcsolatot. A statisztikai mutatók – számított adatok – ellenőrzéséért és jóváhagyásáért a nemzeti koordinátor felelős. Ugyancsak a nemzeti koordinátor dolga, hogy az adatszolgáltató szervezetekkel megismertesse a mutatók készítésének mikéntjét, illetve közvetítsen, ha a közösségben igény merül fel a hazai metodikák és adatforrások tisztázására. A nemzeti koordinátorok hagyják jóvá a kiadvány szövegét és az ország adatainak felhasználását az *Education at a Glance* című kiadványban.

Szakértői munkacsoportok: hálózatok

A tényleges indikátorfejlesztő munka szakértői munkacsoportokban, ún. hálózatokban folyik, amelyek munkáját egy-egy ország fogja össze az OECD Titkárság koordinációja mellett. A szakértői munkacsoportok és adatforrásaik rendszerét az 1.1. ábra szemlélteti.

Az INES Technikai Munkacsoportja gondozza és fejleszti az alapvető rendszerszintű oktatásstatisztikai mutatókat. Ide tartoznak olyan törzsmutatók, mint az oktatásban való részvétel volumene, életkor, szintek és programtípusok szerint az óvodától a felsőoktatásig – korcsoporthoz viszonyítva –, a végzettek aránya és összetétele képesítéstípusok és szakok szerint, az oktatási ráfordítások aránya a GDP-hez, illetve a költségvetési kiadásokhoz viszonyítva, illetve az egy tanulóra eső oktatási ráfordítások az oktatás különböző szintjein az óvodától a felsőoktatásig. Az egyszerű mutatókon kívül többéves görgetett adatokból komplex mutatók is készülnek. Ilyen például az oktatásban való részvétel átlagosan várható idejére vonatkozó mutató: azaz hogy várhatóan átlagosan hány évig fog iskolába járni egy ma ötéves gyermek, ha a jelenlegi körülmények nem változnak. Vagy ilyen „a diploma költsége" mutató, amely figyelembe veszi a programok elméleti hosszát, a finanszírozás forrását, formáját és mértékét, valamint a programok elvégzésének átlagos idejét több év részvételi és képesítési adatai alapján. A Technikai Munkacsoport által fejlesztett indikátorok az 1D, 2D és 3D indikátor területekhez tartoznak (vö. 1.1. táblázat).

A *Technikai Munkacsoport* határoz az évenkénti UNESCO/OECD/EUROSTAT (UOE) adatgyűjtés tartalmáról; magát az adatgyűjtést és feldolgozást az OECD Titkárság végzi a munkacsoport tagjai által felügyelt adatszolgáltatásokból. A Technikai Munkacsoport munkájában az OECD 31 tagországán kívül az EUROSTAT, az UNESCO és a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (ILO) is részt vesz. Az OECD Titkárság irányítása alatt működő Technikai Munkacsoport az UNESCO, az OECD és az EUROSTAT oktatásstatisztikai együttműködésének legfontosabb fóruma. A költséghatékony adatelőállítás mellett az együttműködés legnagyobb jelentősége a fogalmi harmonizáció, ami az összehasonlíthatóságot hosszú távon javítja. Erre különösen az oktatási befektetések és ráfordítások terén van szükség.

Az INES *A hálózata* az iskolai tanulás eredményeivel kapcsolatos indikátorokat fejleszti. Adatforrása ma elsősorban a PISA vizsgálat, amelynek háromévente ismétlődő adatfelvételei adják az *Education at a Glance* című kiadvány A fejezetében található egyéni és iskolai szintű tanulási-eredmény-indikátorokat (1A, 1B, 1C, 2A, 3A indikátorterületek). A munkacsoport fejlesztési feladatai közül kiemelkedő jelentőségű a DeSeCo *(Definition and Selection of Key Competences)* elnevezésű projekt, amelynek első eredménye a kívánatos – és fejlesztendő – kompetenciák, azaz eszköztudások általános meghatározására tett kísérlet: ez kontrollkritériumként használható a felmérési eszközök tartalmi tervezésében. Az A hálózat közreműködésével fejlesztett indikátorok egyéb adatforrásai közé tartoznak az IEA felmérések. A munkacsoport együttműködik az IEA-val és más nemzetközi szervezetekkel az összehasonlító mérés és értékelés metodikai kérdéseiben. A hálózat munkájában az Egyesült Államok vezetése alatt 28 OECD-tagország vesz részt

Az indikátorprogram *B hálózata* a felnőtt népesség iskolázottsági mutatóit, a tanulásból a munka világába való átmenet indikátorait gondozza, és az élethosszig tartó tanulás indikátorait fejleszti. Az itt gondozott indikátorok adatforrásai országos statisztikai adattárak, nemzetközi munkaerő-statisztikai felmérések *(Labour Force Surveys),* amelyekből a hálózat – tagjainak közreműködésével – rendszerszintű adatokat gyűjt. A hálózat egyéb adatforrásai közé tartoznak pl. a felnőtt írásbeliséget kutató vizsgálatok. A hálózat által fejlesztett indikátorok az indikátorrendszerben az 1D, illetve 3D területhez tartoznak. A hálózat a Svéd Statisztikai Hivatal irányítása alatt működik, 26 OECD-tagország vesz részt munkájában, és megfigyelőként jelen van az EUROSTAT és a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (ILO).

Az INES *C hálózata* a tanulás feltételeire, az iskola szervezetére és működésére, valamint az oktatás rendszerszintű tényezőire vonatkozó mutatókat gondoz, illetve fejleszt. Rendszerszintű éves adatgyűjtése kiterjed a pedagógusbérekre, a pedagógusok kötelező tanítási óráira, munkaidejére, a diákoknak járó, és ezen belül a minimálisan kötelező oktatási időre. Ciklikus rendszerszintű adatfelvételek alapján indikátorok készülnek a pedagógusok képesítési és alkalmazási feltételeiről és az oktatással kapcsolatos döntéshozatali mechanizmusokról. A fenti adatforrások mellett a C hálózat kisebb volumenű iskolai kérdőíves felméréseket is végzett, elsősorban a PISA vizsgálatban nem érintett iskolafokozatok iskoláiban (1994-ben elemi iskolák vizsgálata, 2001–2002-ben felső középfokú iskolák vizsgálata). Iskolai szintű mutatókat részben ezen felmérések adataiból, részben a PISA adatokból fejleszt a munkacsoport. Ilyen mutatók például a tanítási és iskolai légkör mutatói a PISA adatok alapján (OECD 2002a), a pedagógusigény és -ellátottság mutatói az ISUSS felső középfokú vizsgálat adatai alapján (OECD 2003b). A C hálózat mutatói általában a 2B, 2C, 2D, valamint a 3B és 3C területhez tartoznak. A hálózat munkájában, amelyet Hollandia vezet, 28 OECD-tagország vesz részt, valamint megfigyelőként az EUROSTAT és az UNESCO Statisztikai Hivatala.

1.4.1. Önálló munkaprogramok: projektek

A rendszerszintű, jórészt az országok által rendszeresen gyűjtött nemzeti statisztikai adatokra támaszkodó indikátorok mellett az OECD-országok rendszeres, illetve alkalomszerű, közös mintavételen alapuló felméréseit is használják indikátorok előállítására. Ezek részben az OECD irányítása, illetve ellen-

őrzése mellett folyó adatfelvételek (PISA, középiskolai vizsgálat), részben pedig szakmailag elismert nemzetközi vizsgálatok (IEA).

A PISA vizsgálat. Az OECD által kezdeményezett rendszeres felmérések legjelentősebbike a PISA vizsgálat, amelyet ciklikus rendszerességgel, háromévente végeznek a tanulási eredmények legfontosabb, civilizatórikus érdekű területein, mint pl. az írásbeli tájékozódóképesség, a matematikai alapműveltség, a természettudományos alapműveltség, tanulási stratégiák, tanulási motivációk, a tanulás iskolai feltételei és szociokulturális közege. A PISA vizsgálatok egyetlen, jól megválasztott ponton mérik az oktatási rendszerek teljesítőképességét: 15-16 éves korban, a legtöbb OECD-országban ugyanis ez a kötelező oktatás kimeneti pontja. Az először 2000-ben, másodszor 2003-ban lebonyolított vizsgálat tartalmát közösen alakították ki az országok szakértő képviselői. A feladatok és kérdőívek készítésében valamennyi ország részt vehetett, s különös súlyt kapott a feladatok „kulturális egyenértékűsége" és a fordítások ellenőrzése. A vizsgálat lebonyolítását belső és külső ellenőrök végezték, a mintavétel, az adattisztítás, az adatok jóváhagyása az országok saját munkacsoportjainak és a nemzetközi koordinációs központnak az együttműködésével, előre megtervezett és az országok által jóváhagyott módszer és folyamatterv alapján folyt. Elmondható, hogy a PISA vizsgálat az OECD-országok egyedülálló közös vállalkozása az oktatásügy területén, s ma a legjobb adatforrás a gyűjtött adatok körében. A PISA vizsgálat rendkívüli oktatáspolitikai jelentőségét igazolja, hogy – bár eredetileg nem volt cél a vizsgálatok kiterjesztése más országokra – számos nem OECD-tag csatlakozott, saját vagy más nemzetközi szervezetek erőforrásaira támaszkodva, a vizsgálatsorozathoz. A PISA 2000 vizsgálat adatai jelenleg 42 országra terjednek ki. A vizsgálatot az OECD Titkárság közreműködésével a részt vevő országok képviselőinek testülete irányítja, a végrehajtást nyilvános nemzetközi pályázat alapján kiválasztott szakintézmények konzorciuma végzi.

Eseti felmérések, vizsgálatok. A PISA által kevéssé vagy egyáltalán nem lefedett területeken az OECD eseti vizsgálatokat is indít a tagországok kívánságára. Ilyen volt 2001–2002-ben a C hálózattal kapcsolatban már említett, felső középfokú iskolákra kiterjedő vizsgálat (ISUSS), amely az iskolák szerkezetére, felvételi és programpolitikájára, munkaerő-ellátottságának, adminisztratív működésének, információ- és kommunikációtechnológiai feltételrendszerének sajátosságaira terjedt ki. Ezenkívül vizsgálta az iskolák továbbtanulási és pályaválasztási tevékenységének egyes aspektusait is.

1.5. Az INES indikátorprogram hatása és felhasználási területei

Az INES hatása meglehetősen összetett. Egyik kétségtelen eredménye, hogy az OECD-tagországok, de a világ nagy fejlődő országai is tudatosabban figyelik egymás oktatási mutatóit, amióta az OECD indikátorprogramjának keretében megbízható, a széles nyilvánosság számára hozzáférhető, összehasonlítható oktatásstatisztikai adatforrások állnak rendelkezésre. Ez a lehetőség igen sok országban megváltoztatta az oktatáspolitikusok hozzáállását az oktatási statisztikához. A nemzetközi mutatók és a nemzetközi összehasonlítás sajtóvisszhangja számos tagországban hasznos és tárgyszerű vitát váltott ki az oktatáspolitika szükséges reformjáról olyan területeken, amelyet korábban politikai tabuként kezeltek. A felhasználó oktatáspolitikusok az INES indikátorprogram hasznát a a következőkben látják:

- A program adatokkal segíti a tagországokban az oktatáspolitikai tervezést, az oktatáspolitikai lépések értékelését és az oktatáspolitikai érdekű kutatást.
- Az INES kiadványai politikai vitákat gerjesztenek az oktatás legfontosabb kérdéseiről.
- Az indikátorfejlesztő tevékenység közös tanulási folyamat, amelyben a tagországok oktatáspolitikusai, oktatáskutatói egymástól is tanulnak, és a legjobb szellemi műhelyekkel működhetnek együtt.
- Az INES program keretében fontos nemzetközi oktatási adatbázisok keletkeznek, amelyeket a program közös erőforrásaiból lehet fenntartani és bővíteni.

- Az indikátorprogram keretében folyó elméleti munka hozzájárul a tagországok információs rendszereinek fejlődéséhez.
- Az INES segít a kutatók és az oktatáspolitikusok közötti partnerkapcsolat kialakulásában, a tagországokon belül és a tagországok között egyaránt.

Hogyan segítik az OECD-indikátorok az oktatáspolitika értékelését? Az OECD indikátorévkönyv megjelenésekor megfigyelhető sajtóreagálások elemzése azt mutatja, hogy a tagországok a nemzetközi összehasonlítás nyújtotta szélesebb összefüggésben, objektív és elemző módon kezelik saját hazájuk oktatási kérdéseit. Az INES adatok például azt mutatják, hogy azokban az országokban, ahol a tandíjat diáktámogatási és diákhitelrendszerek egészítik ki, és a felsőoktatási rendszer rugalmasságának köszönhetően a diákok megtervezhetik saját, munkavégzés melletti továbbtanulásukat, ténylegesen magasabb részvételi és diplomaszerzési arányok figyelhetők meg, mint azokban az országokban, ahol a diákok nem fizetnek tandíjat, nincs diákhitel és diáktámogatási rendszer, illetve a képzési rendszer elsősorban hosszú képzési programokból áll, és az első diploma megszerzése hosszú időt vesz igénybe. Ezek az adatok érvként szolgálnak az oktatáspolitikai vitákban azokban az országokban, ahol attól félnek, hogy a szociálisan hátrányos helyzetűek a tandíj bevezetése miatt kiszorulnak a felsőoktatásból.

Az OECD-indikátorokat az oktatáspolitikai alapkutatás eszközéül is használják. Az OECD mutatók az oktatáspolitikai kutatások több területén az egyetlen mérvadó nemzetközi adatforrás, egyebek között a részt vevő országok nagy száma miatt is. Az OECD adatokat gyakran az országos vagy területi adatok kiegészítésére, nemzetközi perspektívában való értelmezésére használják (lásd pl. Jelentés a magyar közoktatásról 2000 vagy Polónyi–Tímár 2001). Az oktatás legfontosabb, oktatáspolitikai választ igénylő kérdései először többnyire alapkutatásokban vetődnek fel. A kutatásból származó megállapítások gyakran sajtóközlemények révén kerülnek a nyilvánosság elé, s gerjesztenek társadalmi párbeszédet a frissen felmerült gondokról vagy a meglévő problémákkal kapcsolatos új észrevételekről. Miközben az oktatáspolitikai kutatás gyakran támaszkodik az INES program keretében fejlesztett OECD indikátorokra, maguk az alapkutatás és az oktatáspolitika homlokterébe kerülő kérdések is inspirálhatják az INES mutatófejlesztési tevékenységét. Ennek a kölcsönhatásnak jellegzetes példája maga a PISA program, amelyet a tagországok oktatási eredményességet vizsgáló – részben nemzetközi – kutatási tevékenysége inspirált.

Az oktatáspolitika vitái oktatási kérdésekről. Az INES adatainak legfontosabb jellemzője természetesen a nemzetközi perspektíva. Ez teszi lehetővé, hogy az oktatáspolitikusok és oktatáskutatók sokkal szélesebb körben vegyék szemügyre az egyes országokra jellemző oktatási körülményeket, oktatáspolitikát és kialakult gyakorlatot, mint ahogy azt bármelyik ország önmagát vizsgálva megtehetné. Az országok tanulhatnak egymástól a megfigyelés körének egyszerű kiterjesztésével, megtudhatják, mi lehetséges a különböző oktatási rendszerekben. A PISA eredmények például megmutatták, hogy egyes országok tanulói képesek egyenletesen magas színvonalon teljesíteni, míg más országokban a viszonylag alacsony átlagszínvonal ráadásul magas szóródással jár együtt. A vizsgálat fényt derített arra, hogy ez utóbbi országcsoporthoz általában azok az országok tartoznak, amelyekben a tanulókat korán eltérő iskola-, illetve programtípusokba irányítják, s az alapfokú képzés gyönge. Németország és Magyarország ez utóbbi országcsoporthoz tartozik. Németországban a „PISA sokk" hatására tudatosult először a közvéleményben a korai szelekció kockázata, holott addig a teljesítményszínvonal védelme volt a korai szelekció melletti elsődleges érv. Magyarországon, ahol az 55 évvel ezelőtt erőszakkal kialakított demokratikusabb iskolaszerkezetet a demokratikus változások nyomában paradox módon egy szelektívebb, korábban szelektáló iskolaszerkezet váltotta fel, az oktatáspolitika és a közvélemény az OECD PISA mutatóin keresztül szembesült e változások negatív következményeivel, miután a IEA-vizsgálatok adatai szerint – legalábbis matematikában és a természettudományi tárgyakban – Magyarország évtizedekig „listavezetőnek", de legalábbis helyezettnek számított mind az eredményszínvonal, mind a viszonylag alacsony szóródás tekintetében (Vári et al. 2002).

Az INES mint „tanulási folyamat”. Az OECD indikátorprogram hatására jó néhány tagországban megváltozott az oktatásról folyó nyilvános politikai vita jellege. Az INES projekt egyik legfontosabb célkitűzése az volt, hogy az OECD-országok oktatáspolitikusainak hasznos összehasonlítható adatokat szolgáltasson. Az indikátorok rendszeres használója észreveszi, hogy egyes országcsoportok között jellegzetes különbségek, az országcsoportokon belül pedig jellegzetes hasonlóságok vannak. A különbségek és hasonlóságok alaposabb vizsgálata segít felfedezni a felhasználó saját oktatási rendszerének erényeit és hibáit. A PISA eredmények például azt mutatják, hogy a tanárok segítőkészségének mutatói, illetve az iskolai források használatának mutatói általában jobbak az angolszász országokban és a legtöbb északi országban, és rosszabbak a kontinentális Európa vagy Ázsia területén található OECD-országokban. Úgy tűnik, e téren van mit tanulnia a többi országnak. Egy másik, a tanárok munkaidejére vonatkozó indikátor azt mutatja, hogy lényeges különbségek vannak az országok között a tanári munkaidő definíciójának tekintetében. Ausztriában, Belgiumban, Finnországban, Franciaországban, Írországban, Olaszországban, Portugáliában és Törökországban a tanárok munkaidejét heti kötelező óraszámban szabják meg. Skóciában, Angliában, Ausztráliában és Spanyolországban elvárják a tanároktól, hogy egy bizonyos heti óraszámot az iskolában töltsenek. Norvégiában, Izlandon, Dániában és Hollandiában a tanárok kollektív szerződése normákat ír elő a tanórákra való felkészülésre, a tanulók írásbeli feladatainak javítására, a szakmai továbbképzésre és a vizsgáztatásra. Japánban és Németországban a tanárok munkaidejére ugyanazok a szabályok vonatkoznak, mint a többi közalkalmazottéra, de ezen belül megszabott ideje van a tanításnak. Svédországban csak a munkaidőt szabják meg országosan, az óraszámban a tanár és az iskola egyedi szerződés keretében állapodnak meg. Miközben a munkaidő-definíciók összehasonlításának eredeti célja jobb – vagy jobban – összehasonlítható munkaidő mutatók kidolgozása volt, a definíciók különbözősége igen jelentős koncepcionális különbségekre hívta fel a figyelmet a tanári munka megítélésében, tartalmában, illetve a pedagógusok alkalmazási feltételeiben. E különbségek mélyebb kutatási elemzést igényelnek, különös tekintettel arra, hogy a PISA vizsgálat során felfedezett országcsoportok között megfigyelhető koncepcionális különbségekről van szó.

Nemzetközi adatbázisok kialakítása. Az INES mutatókészítő tevékenysége folyamatos adatbázisfejlesztési program is egyúttal, amelynek célja az oktatással kapcsolatos nemzetközi statisztikai információ javítása. Ez a munka magában foglalja az adatgyűjtés során használt fogalmak és kategóriák összehangolására irányuló erőfeszítéseket, az adatok összehasonlíthatóságának javítását, az adatdefiníciók kialakítására irányuló tevékenységet és az adatok jobb hozzáférhetőségét biztosító technikai fejlesztést. Mint már említettük, az UOE adatgyűjtés már funkcionál három nemzetközi szervezet – az UNESCO, az OECD, az EUROSTAT – közös adatbázisaként, s az OECD adatbázisból on-line érhető el.

Az INES munkája nyomán létrejött legfontosabb és legkorszerűbb új adatbázis a PISA adatbázis (www.pisa.oecd.org), mely a PISA tevékenység összes dokumentumát tartalmazza az egész világon bárki számára ingyenesen hozzáférhetően. Az érdeklődő hozzáférhet a PISA vizsgálatot megalapozó teszttervekhez és koncepciókhoz éppúgy, mint a felszabadított feladatokhoz; egyes feladatokat a trendkövetés szüksége miatt titkosítottak. Letölthető valamennyi PISA-kiadvány, az ezekben megjelenő táblázatok – további felhasználásra alkalmas módon –, hozzáférhető a teljes adattár és annak technikai leírása, sőt bizonyos távadatkérési és adatfeldolgozási lehetőségeket is biztosít a rendszer. A PISA adatbázist nyilvános volta és szerkesztettsége az oktatásügy területén egyedülálló adatforrássá teszi.

Az INES program befolyást gyakorol az országos oktatási információs rendszerek fejlődésére. Az INES tevékenység számos OECD-országban az országos adatrendszerek fejlődéséhez is hozzájárult, amint ezt nem egy példa igazolja. Lássunk közülük néhányat. A tagországok rendszerint lépéseket tesznek az országos szintű adatgyűjtési és adatösszesítési programjaik összehangolására, hogy könnyebben tudjanak válaszolni az UOE kérdőívre. Általános vélemény, hogy ha oktatási rendszereik különböznek is, hasznos és szükséges hasonló kategóriákat és mutatóképzési módszereket találni a rendszerek leírására. Magyarországon, ahol az oktatási statisztika rendszerét a rendszerváltás után jelentősen át kellett

alakítani, a statisztikai reform során az UOE adatdefinícióit és az ISCED kategóriáit használtuk, és korábban nem vizsgált területekre is kiterjesztettük az adatgyűjtést, például a tanárok életkorára.

Egy másik példa: egyes szövetségi államok oktatásirányítása területi szintű, s az oktatási rendszerről nem vagy csak nagyon kevés országos adat áll rendelkezésre. Ezekben az országokban az INES folyamat rendkívüli kihívást jelent, mivel az országosnál kisebb összesítéseknek semmi hasznát nem vették. Hosszú idő során ezek az országok olyan országos adatrendszert alakítottak ki, amelynek segítségével részt vehettek az INES indikátorprogramban, és összehasonlíthatták országuk teljesítményét más országokéval. Kanadában például az INES program adott ösztönzést országos adatbázis létrehozására. Spanyolországban és Svájcban, ahol szintén regionális, illetve kantonális keretben szerveződik az oktatás, saját belső adatrendszereik összehangolását az INES program keretében – ürügyén? – tudták elvégezni.

Az INES tevékenységhez kapcsolódó adatokat az országos adatrendszerek részeként is használják, mintegy összekötő elemként, miáltal az országos adatok nemzetközi perspektívába helyezhetők. A PISA 2000 felmérést például számos ország – így Magyarország is – kiegészítette saját országos érdekű felméréseivel, megnövelve ezeknek az adatoknak az értékét a nemzetközi összehasonlításból adódó további információkkal.

Az INES hálózatépítő tevékenysége. Az országok közötti és a nemzetközi szervezetekkel folytatott együttműködés egyik fontos mellékeredménye az ún. „csoportos tanulási" és „hálózatépítési" hatás. A hasonló hátterű és oktatási kultúrájú országok gyakran alkotnak sajátos érdekcsoportot adataik további elemzése céljából. Ez az országcsoporton belüli együttműködés különösen jellemző a skandináv országokra.

Az INES tevékenysége jó hatással van az oktatáspolitikusok és a kutatók tagországokon belüli együttműködésére. Az oktatást minden országban belügyként kezelik. A nemzetközi kutatók kis számú közösségét leszámítva – amely elenyésző bármely ország pedagógusainak számához képest – sem a tanárok, sem az oktatáspolitikusok nem nagyon törődnek azzal, hogy más országokban mi történik. Az INES rendkívül sikeresnek bizonyult abban a tekintetben, hogy az OECD-országokban létrehozott egy elkötelezett oktatáspolitikusokból álló nemzetközi közösséget, és ezáltal közvetve előmozdította az országon belüli partnerkapcsolat fejlődését kutatók, elemzők és oktatáspolitikusok között. A kormányok elkötelezése és a kormányok iránti elkötelezettség révén az INES szélesebb érdeklődést keltett az oktatáspolitikusok körében a nemzetközi összehasonlítás iránt. A politikusok megértették, hogy előtérbe került az egyes országok oktatási rendszerének és oktatáspolitikájának működése és teljesítménye a sajtónak az INES és PISA programok iránt tanúsított rendkívüli figyelme, valamint az OECD-országokbeli nemzetközi adatbázisok hozzáférhetősége révén. Mind az oktatáspolitikusok, mind pedig a kutatók megértették az adatok nemzetközi minőségellenőrzésének a jelentőségét. Ennek nyomán megindult a párbeszéd az országos mutatókról, az adatok minőségéről, és az oktatási rendszerre jellemző erények és hiányosságok kiértékelésének módszertanáról. Ha pedig végre megkezdődött az oktatáspolitikusok és a kutatók párbeszéde, akkor mind a kutatás, mind pedig a politika ereje és korlátai világosabbá válnak. A vitákban egyre nagyobb figyelmet kap a tapasztalatcsere és a konszenzus kialakításának stratégiája. A nemzetközi együttműködés ezen a területen szemmel láthatóan hatékony modelleket és értékes tapasztalatokat eredményezett.

Összefoglalás

Az oktatási indikátorokat a részletes statisztikai adatok sokaságából azon az alapon választják ki, hogy lényeges információt hordozzanak a legfontosabb oktatáspolitikai kérdésekről. Ma az INES a legnagyobb nyilvános forrása az oktatáspolitikai szempontból lényeges mutatóknak. Az INES munkacsoportjai és decentralizált projektjei által létrehozott adatbázisok és kiadványok sokféleképpen szol-

gálják a kormányok, a kutatók és a nagyközönség igényeit. Az INES évenként megjelenő kiadványa, az *Education at a Glance* alapvető szerepet játszik az OECD-országok együttműködésében az oktatásfejlesztés és az oktatáspolitika értékelése terén.

Az INES mutatóit azzal a céllal hozták létre, hogy közvetlen oktatáspolitikai következtetések levonására adjanak módot országos és iskolai szinten, valamint az osztály és az egyén szintjén az oktatási rendszerek kimenetéről, feltételeiről, tágabb összefüggéseiről és korlátairól. Ehhez a tagországok egy olyan indikátormodellben állapodtak meg, amely az állapot – politikai válasz – korlátozó feltételek oktatáspolitikai logikát követi. Az INES indikátormodell segít feltérképezni az adathiányokat és azokat a területeket, ahol oktatáspolitikai relevanciájuk miatt indokolt új mutatókat fejleszteni.

Az INES sokféleképpen hat az oktatáspolitikára és a fejlődésre. Egyrészt adatokat szolgáltat az egyes országokban folyó oktatáspolitika elemzésére és összehasonlítására, másrészt eszközül szolgál az oktatási rendszer lényegi kérdéseit érintő társadalmi és oktatáspolitikai viták tárgyszerűbbé tételében és depolitizálásában. A nemzetközi összehasonlítás olyan új megvilágításba helyezi egy-egy ország oktatáspolitikáját, amelyre egyetlen országon belül – a hiányzó variációk miatt – nincs lehetőség. A definíciók harmonizálásával az INES tevékenysége hozzájárul az oktatási adatgyűjtések nemzetközi normáinak kialakításához. Az INES fontos nemzetközi oktatási adatbázisokat fejleszt és gondoz; ilyen például az OECD oktatási adatbázisa, illetve a PISA adatbázis. Az OECD indikátorprogramja gazdag tapasztalatcserére kínál lehetőséget a munkacsoportok és döntéshozó testületek sokféle tevékenységében részt vevő oktatásstatisztikusok, kutatók és oktatáspolitikusok számára. A közös munka során egyre bővülő közös tudásanyag révén jobban megérthetjük oktatási rendszereink rokon vonásait és különbségeit, és jobban ki tudjuk használni a meglévő információforrásokat a tervezés és értékelés oktatáspolitikai feladatainak megoldására.

2. FEJEZET

Az oktatási és képzési rendszerek kimeneti jellemzői

Az alábbi fejezet a képzési rendszerek kimeneti indikátoraival foglalkozik. Az elmúlt egy évtized során jelentősen megváltoztak a képzési rendszerek teljesítményét jellemző mutatók. Korábban az oktatás kimeneti teljesítményét elsősorban a tanulmányi eredmények mérésével, azaz az iskolarendszer saját mérőeszközeivel közelítették meg. A 90-es évek közepétől azonban egyre inkább a képzés során felhalmozott tudás társadalmi hasznosulása került előtérbe. A társadalmi hasznosulás elemzése egy másik alrendszer fogalmaival és mérőszámaival kísérli meg jellemezni az iskolarendszer teljesítményét, miközben a vizsgált jelenségek összetettsége miatt ez egyúttal a korábbinál jóval bonyolultabb mérési feladatot is jelent. A társadalmi haszon úgy jelenik meg, mint az oktatási befektetéssel összefüggésbe hozható magasabb szintű termelékenység, beleértve ebbe az olyan nem közvetlenül gazdasági jellegű hasznot is, mint például a bűnözés alacsonyabb szintje, a jobb egészségi állapot, a társadalmi kohézió erősödése és a magasabban képzettek aktív állampolgári részvétele. A mérések arra irányulnak, hogy tényekkel is alátámasszák, mennyiben járul hozzá a képzés e társadalmilag kívánatos folyamatok alakulásához. Ennek a megközelítésnek az előtérbe kerülését jelzi az is, hogy míg az 1996-ban megjelent *Education at a Glance* kötet a képzés hasznosulásának folyamatát – mintegy logikailag és időrendben követve magát a folyamatot – az utolsó fejezetben tárgyalja, a 2002-es kötet – a képzéspolitikai hangsúlyok átrendeződésével összhangban – a tanulás hatásainak szán kiemelt szerepet, s a témakört döntően az első fejezetben tárgyalja.

Az alábbiakban a témakörhöz tartozó legfontosabb indikátorokat mutatjuk be. Összekapcsolódásuk ténye, tartalma és módja igen fontos. A kimeneti indikátorok azt jelzik, hogy a képzés milyen mértékben ad választ a munkaerő-piaci elvárásokra, s ezzel milyen életesélyeket biztosít az iskolából kikerülőknek. Az indikátorok egy része az oktatásnak társadalmi (makro-) szintű, más részük pedig egyéni szintű megtérülését kísérli meg értelmezni és mérhetővé tenni. Az adatforrások jellege, illetve a mérhetőség és az összehasonlíthatóság követelménye természetesen eleve korlátokat szab a legmegfelelőbb indikátorok kialakításának. A képzés egyéni szintű hasznosulását jelenleg például elsősorban a munkaerő-piaci pozícióval, valamint a munkából származó keresetek szintjével mérik.[1] A társadalmi szintű hasznosulás mérése a képzési befektetés és a gazdasági növekedési mutatók kapcsolatának elemzésére összpontosul.

[1] Az ugyanazokból az adatokból képzett összetett esélymutatók, mint például a képzésben, foglalkoztatottként, ill. munkanélküliként eltöltött évek várható száma, más módon ragadják meg a kérdést (lásd EAG 2002 A12).

Jelen fejezet hat indikátort tárgyal részletesen. Az *iskolázottság szintje és a munkaerő-piaci státus* közötti kapcsolat annak átlátását teszi lehetővé, hogy az iskolázás milyen mértékű esélyt biztosít a munkaerő-piaci boldoguláshoz, illetve milyen mértékben „véd" a munkanélkülivé válástól (EAG 2002 A11). A *folyamatos szakmai képzésben való részvétel* – mint az egész életen át tartó tanulás egyik kiemelten fontos és statisztikailag értelmezhető metszete – azt mutatja, hogy a kötelező iskolázást követően milyen mértékben gyarapítják tudásukat az egyének, s hogy a felnőttkori képzési lehetőségek elosztása milyen jellegzetességeket mutat a kötelező iskolarendszerű képzéshez viszonyítva (EAG 2002 C4). Az *iskolából a munka világába történő átmenet* témaköre is előtérbe került: ez annak a felismeréséből fakad, hogy az iskolai képzés és a munkaerőpiac összekapcsolása, valamint a képzettség hasznosulásának biztosítása speciális közvetítő intézmények működését teszi szükségessé. Amint a statisztikai adatgyűjtést megalapozó elemzések feltárták, több évig elhúzódó életszakaszról van itt szó, amelynek megismerése komoly kihívást jelent az addig alkalmazott hagyományos statikus mérési technikák számára is. Az iskolai képzés során „*lemaradók*", az iskolázásból kihullók létszámának alakulása ugyancsak a képzési rendszer teljesítménymutatói közé sorolható, ugyanakkor pedig speciális, társadalompolitikai jelentőségű témát is érint. Mivel az iskolázás meghatározó szerepet játszik a munkaerő-piaci, és ennek révén a társadalmi integráció egészét illetően, rendkívül fontos az iskolai képzésben sikertelen csoportok feltérképezése, a sikertelenség iskolai és iskolán kívüli okainak feltárása és megfelelő kompenzáló mechanizmusok felkutatása (EAG 2002 C6).

Az oktatási rendszerek fenntartása és folyamatos fejlesztése – különösen e szektor jelentős bővülése idején – a közkiadások egyik kiemelt területe. Az oktatási rendszerek működtetéséért felelős döntéshozók és a képzésbe befektető egyének számára egyaránt fontos annak mérhetővé tétele, hogy a képzés mint befektetés milyen mértékben térül meg. Az oktatás szűkebb értelemben vett *gazdasági megtérülésének* (a jövedelmek, az adók alakulása, a gazdasági teljesítménynövekedés) mérése mellett egyre nő az igény a közvetett haszon – mint a társadalmi kohézió növekedésének – feltérképezése és mérhetővé tétele iránt. Az *iskolázottság szintjének és a keresetek* összefüggésének alakulása egyike a gazdasági jellegű megtérülési mutatóknak. Az *emberi tőke és a gazdasági növekedés* mértékének alakulása közötti összefüggés ugyancsak a gazdaság dimenziójában méri a megtérülést, de míg a keresetek az egyén szintjén, ez utóbbi makroszinten jellemzi a két tényező közötti kapcsolatot (EAG 2002 A14). *A képzésbe történő befektetés és az emberi tőke hasznosulása* azok a területek, ahol a meglévő indikátorok fejlesztése mellett az új indikátorok kialakítására irányuló erőfeszítések kapnak különösen nagy hangsúlyt, noha e munka egyelőre csak a kezdeteknél tart (EAG 2002 A13).

2.1. Az iskolázottsági szint és a munkaerő-piaci státus összefüggése

Az *Education at a Glance* 2002-ben kiadott kötetében több indikátor foglalkozik az iskolázás és a munkaerőpiac közötti kapcsolattal. Az egyik indikátor (EAG 2002 A3) a felnőttek, ezen belül *az aktív népesség iskolázottságáról* ad képet (lásd még 5. fejezet). Egy másik (EAG 2002 A12) a 15 éves népesség elkövetkezendő másfél évtizedére vonatkozóan ad becslést *a képzésben, munkanélküliként, illetve inaktívként eltöltött évek várható számáról*. Mivel a modern társadalmakban az egyének munkaerő-piaci helyzete döntően befolyásolja életesélyeik egészét, így a témakörhöz tartozó indikátorok közvetve érintik a társadalmi pozíciók elérésének esélyeit, illetve a társadalmi integráció és az iskolázás kapcsolatát is. Az alábbiakban *az iskolázottság szintjének és a munkaerő-piaci aktivitás mértékének a kapcsolatát* bemutató indikátorra (EAG 2002 A11) térünk ki részletesen.

A munkaerő-piaci részvételt az iskolázás sikerességének egyik lehetséges – bár korántsem egyetlen – mutatójaként kezelik. *Az iskolázottság és a munkaerő-piaci részvétel* indikátora makroszinten arról ad jelzést, hogy a képzés mennyire áll összhangban a gazdaság elvárásaival, milyen mértékben képes a leendő munkaerőt a foglalkoztatás igényeinek megfelelően felkészíteni. Az egyének szintjén ez a

mutató az oktatásba történő befektetés egyik lehetséges megtérülési módjáról is képet ad. Az indikátor ugyanakkor úgy is értelmezhető, mint az oktatási kiadások megtérülésének a makroszintet érintő mérőeszköze, hiszen az iskolában kiképzett csoportok kiszorulása a munkaerő-piacról jelentős gazdasági veszteséget is jelent. Mindazokban az országokban, ahol a népesség demográfiai összetétele jelentős „elöregedési" folyamatot mutat, az ellátási rendszerek hosszabb távon történő fenntartásához rendkívül fontos a munkaerő-piaci aktivitás megfelelő szintjének biztosítása.

Általános tendenciaként megállapítható, hogy a legtöbb OECD-tagországban az iskolai végzettség szintjének növekedésével a munkaerő-piaci részvétel mértéke is növekszik. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők körében jóval nagyobb arányú a részvétel, mint az alacsonyabb iskolázottságú munkaerő körében. A különbség különösen nagy mértékű a férfiak körében, a középfokú végzettséggel rendelkezők s az annál alacsonyabb iskolai végzettségűek csoportja között. A tagországok átlagát tekintve a 25–64 évesek körében 86% a munkaerő-piaci részvétel aránya (a nők körében 65%), és 5% a munkanélküliségi ráta (a nők körében 6,1%). A középfoknál alacsonyabb végzettséggel rendelkezők között a munkaerő-piaci részvétel aránya 77%, a munkanélküliségé pedig 8,9% (a nők körében 50%, ill. 9,4%). A főiskolai, egyetemi végzettségnek megfelelő szintű iskolázottsággal rendelkezők körében ugyanakkor 93% a munkaerő-piaci részvétel (a nők körében 83%), és 2,8% (a nőknél 3,5%) a munkanélküliségi arány (lásd függelék 2.1. és 2.2. táblázat).

Magyarországon közel egy évtizede rendkívül alacsony a munkaerő-piaci aktivitás. A 25–64 éves férfiak 75%-a, a nők 58%-a vesz részt a munkaerőpiacon – ez mindkét esetben jóval az OECD-átlag alatt marad, s kevesebb a hasonló gazdasági átalakuláson átment országok átlagánál is (Csehország: 87%, ill. 70%; Szlovákia: 86%, ill. 71%; Lengyelország: 81, ill. 67%). Az 1990-es évek első harmadában a tömeges munkanélküliség következtében az aktív korú népesség egy igen jelentős része kilépett a munkaerő-piacról. Mivel a munkaerőpiacot elhagyók jelentős része a korai nyugdíjazást, illetve a családi gazdálkodásba vagy a szürkegazdaságba való visszavonulást választotta, s ráadásul a fiatalabb korosztályok létszáma is folyamatosan csökkenő tendenciát mutat, csak igen lassan és nem is teljes mértékben állt helyre a korábbi aktivitási szint. Fentiekkel is összefügg, hogy a munkanélküliség aránya is alacsonyabb az európai átlagnál.

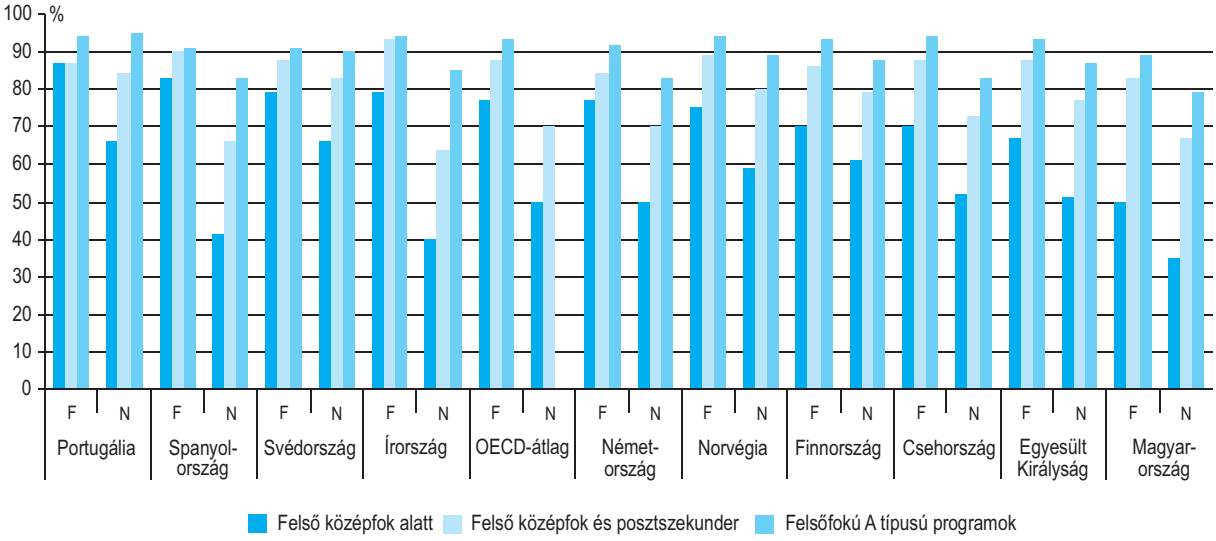
Magyarországon a magasabb – elsősorban a felsőfokú – képzettség munkaerő-piaci „védőhatása", azaz a munkanélkülivé válás esélyét csökkentő hatása az adott nemzetközi összehasonlításban igen erősnek nevezhető. Míg a felsőfokú végzettséggel rendelkezők körében a 2001-es évre vonatkozó munkanélküliségi ráta az OECD-országok átlagát tekintve 2,8% a férfiak, és 3,5% a nők körében, Magyarországon a felsőfokú végzettségű férfiak körében ez az arány 1,1%-ot, a nők körében pedig 1,3%-ot mutat (lásd EAG 2002 A11.2).

A munkanélküliség és a képzettség szintjének kapcsolata természetesen számos egyéb tényezővel is összefügg. Az alacsony végzettségűek körében jellemzően magas munkanélküliségi arány például a gazdasági átrendeződés következtében megnehezült munkapiaci körülményekkel magyarázható a volt szocialista országokban, amilyenek Magyarország, Csehország, Lengyelország és Szlovákia. Azokban az országokban ugyanakkor – például Portugáliában –, ahol a népesség jelentős része él a mezőgazdaságból, az alacsony szintű iskolázottság sem feltétlenül jár együtt magasabb arányú munkanélküliséggel (lásd 2.1. ábra, ill. függelék 2.1. táblázat).

A *munkaerő-piaci részvétel* mérésekor hangsúlyos figyelmet kap *a két nem helyzetének különbözősége*. Az a tendencia tapasztalható, hogy a férfiak és nők munkaerő-piaci aktivitási szintje közötti különbség jelentősen csökken az iskolai végzettség szintjének emelkedésével, azaz míg az alacsony szinten iskolázott nők jóval nagyobb mértékben maradnak távol a munkaerőpiactól, mint az iskolázatlan férfiak, addig a felsőfokú végzettséggel rendelkező nők és férfiak között a különbség jóval kisebb. A nők munkaerő-piaci részvételének mértékét ugyanakkor számos kulturális tényező is befolyásolja. Ez tükröződik azoknak az országoknak az adataiban, ahol a nők munkavégzése hagyományosan igen jelentős

2.1. ábra

A munkaerő-piaci részvétel aránya a 25–64 éves népesség körében nemek és iskolai végzettség szerint (2001)



Forrás: EAG 2002 A11.1.

mértékben a háztartás keretei között marad, például Törökország, Mexikó, Görögország, Írország és Spanyolország esetében.

A nők és a férfiak munkaerő-piaci aktivitása közötti különbséget tekintve Magyarország a középmezőnyben helyezkedik el. Az azonos képzettségű férfiak és nők közötti eltérések mérsékeltebbek, mint az OECD-országok többségében, 10–15% között mozognak, míg egyes országokban elérik a 40–60% körüli értéket is (lásd függelék 2.2. táblázat, és EAG 2002 A11.2).

A *nemek közötti különbség a munkanélküliség tekintetében* is érvényes. Az országok három jellegzetes csoportot alkotnak. Több mint egy harmadukban – Görögország, Spanyolország, Olaszország, Franciaország, Belgium mellett Lengyelország esetében – a nők valamennyi iskolázottsági szinten nagyobb mértékben érintettek a munkanélküliségben, mint az azonos végzettségű férfiak. Az országok egy másik csoportjában a különbségek csak 1-2% körül mozognak, s nem egyirányúak, azaz képzettségi szintenként változó, hogy melyik nem érintett nagyobb arányban: ebbe a csoportba sorolható többek között Írország és Svédország. A harmadik csoport esetében a munkanélküliség magasabb az alacsony iskolázottságú férfiak körében, mint a nők körében; a legkiugróbb mértékű, 16% a különbség Szlovákia esetében.

Magyarország a nemek szerinti különbség tekintetében a harmadik csoportba sorolható: a középfokú végzettséggel nem rendelkező magyar férfiak körében a munkanélküliség aránya a 2001-es adatok szerint 12,5% volt, míg a nők körében 7,6%. A különbség jelentős részben összefügg azzal, hogy a gazdasági visszaesés és a nyomában járó munkanélküliség elsősorban azokat az ágazatokat, például a nehézipart érintette, ahol alacsony képzettségű férfiakat foglalkoztattak jelentős arányban. Ez esetben is érvényes, hogy a végzettség növekedésével a nemek közötti eltérés is csökken. A középfokú végzettséggel rendelkezők körében a nemek közötti aránykülönbség jóval kisebb mértékű, a férfiak körében 4,8%, a nők körében 4,2%. A felsőfokú végzettségűek körében a különbség még kisebb, iránya azonban megfordul, és míg a férfiak körében alig 1,1%, a nők körében némileg magasabb: 1,3% (lásd függelék 2.2. táblázat).

2.2. Részvétel a folyamatos szakmai képzésben

Az egész életen át tartó tanulás jelszava egyre nagyobb teret kap az egyes nemzetek munkaerő- és képzési politikájában. Az ebbe a fogalomkörbe tartozó tanulási és képzési tevékenységek között kitüntetett szerepe van az ún. folyamatos képzésnek, azaz a felnőttkorban, munka mellett folytatott tanulásnak (EAG 2002 C4). Jelentősége nem csupán abban áll, hogy lehetővé teszi a korábban alacsonyabb végzettséget szerzők felnőttkorban történő felzárkóztató képzését, azaz a képzettségi deficit felszámolását, de a magasabb szinten iskolázottak munkavégző képességének karbantartásában, illetve növelésében is segít. A folyamatos képzésben való részvétel mértékének és egyéb jellemzőinek – intenzitásának, finanszírozásának – elemzése azok közé a területek közé tartozik, ahol a gyakran hangoztatott célkitűzések tényleges megvalósulása mérhetővé, és ezzel nyomon követhetővé válik (EAG 2000 C7).[2]

A népesség képzettségének alakulására vonatkozó adatok azt jelzik, hogy a fiatalok egyre nagyobb arányban szereznek magasabb végzettséget. Ez azonban önmagában csak igen lassan lenne képes biztosítani a gyorsuló nemzetközi versenyben szükségessé váló magas szinten képzett munkaerőt. Ráadásul az iskolázás során megszerezhető ismeretek csupán az emberi tőke gyarapításának egyik összetevőjét jelentik, s az iskolázás mellett egyenrangúan fontos tényezővé válnak az élet egyéb helyszínein, például a munkahelyen megszerzett ismeretek. Az egész életen át történő tanulás stratégiai megközelítése érdekében ki kell tehát lépni az iskolarendszerű képzés keretei közül, s számításba kell venni a társadalmi fejlődés és a gazdasági növekedés szempontjából fontos egyéb tanulási, képzési lehetőségeket is.

Nehezíti azonban a téma elemzését, hogy míg az iskolarendszerű képzésről szinte minden alapvető statisztikai adat rendelkezésre áll, a folyamatos képzésről, s ezen belül a munkahelyen szervezett, illetve a munkaadók által finanszírozott képzésekről sokszor csak igen töredékes információkkal rendelkezünk. Néhány országban önálló felnőttképzési adatfelvételek szerveződnek, másutt a munkaerő-piaci adatfelvétel vagy egyéb, eredetileg más célokra tervezett felmérés szolgáltat információt a felnőttkori képzésben való részvételről. Az egységes felmérés hiánya megnehezíti az adatok összehasonlítását. Magának az indikátor tartalmának a pontos meghatározása és az adatgyűjtés során való értelmezése is folyamatos szakmai, módszertani vita tárgya.[3]

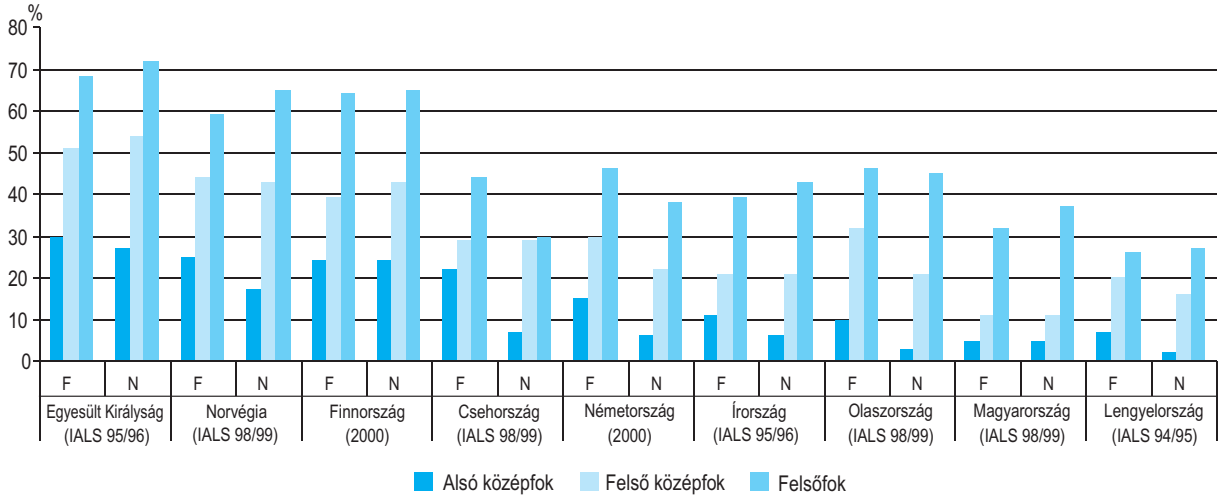
Az *aktív népesség részvétele a folyamatos képzésben* (EAG 2002 C4) arról ad képet, hogy a 25–64 év közötti felnőtt népességnek mekkora hányada vesz részt képzésben. Az indikátor ezen belül lehetővé teszi az iskolázottság szintje, illetve a képzés irányultsága szerinti jellemzők elemzését (lásd függelék 2.3. tábla, EAG 2002 C4.1). A felnőtt népesség több mint 40%-a vett részt az adatgyűjtésben szereplő 19 ország közel felében a folyamatos képzés valamilyen formájában a referencia-időszak alatt, azaz a kér-

[2] A képzéspolitikai célkitűzések hangsúlyai időnként módosulnak – például a népesség egészén belül a foglalkoztatottak képzésének témaköre kerül előtérbe –, s e változások az adatközlések tematikus kiemeléseiben, sőt a szóhasználatában is tükröződnek. Az EAG 2000-ben a folyamatos képzés kifejezés helyett a foglalkoztatottak szakismereteinek javítására irányuló képzés szerepel, bár az ezt követő kiadványok visszatérnek a folyamatos képzés kifejezés használatához.

[3] A folyamatos képzés magában foglalja a különféle tanfolyamokat, munkahelyi képzéseket, a szakmunkásképzés gyakorlati részét azokban az országokban, ahol ez munkaviszony keretei között történik, a képzés módjától (magánóra, levelező oktatás) függetlenül, beleértve a művészeti és kézművesképzéseket vagy az ún. szabadidős kurzusokat is. Az egyes országokban magának a képzésnek a fogalmát is igen eltérően értelmezik. Míg némelyik országban a tanulás kötetlenebb formáit, mint a jelentősebb szakmai rendezvényeken való részvételt is képzésnek tartják, addig más országokban, például Magyarországon, többnyire a szervezett keretek között zajló, kifejezetten képzési céllal szerveződő tevékenységeket sorolják ebbe a körbe. Mivel az adatfelvételek során az értelmezés egy részét a válaszadókra bízzák, ez befolyásolja a kapott adatokat is.

2.2. ábra

A folyamatos képzésben való részvétel a 25–64 éves népesség körében a kérdezést megelőző egy évben nemek, a résztvevők iskolázottsági szintje, valamint a kapott képzés jellege szerint



Forrás: EAG 2002 C4.1.

dezést megelőző 12 hónap során.[4] Az átlag mögé tekintve az egyes országokban igen nagy eltéréseket mutatnak a részvételi arányok. A legmagasabb arányú részvétel a felnőttképzés terén történelmi hagyományokkal rendelkező skandináv országokat jellemezte, Finnország, Dánia és Svédország esetében a részvételi arány jóval 50% feletti értékeket mutat (lásd EAG 2002 C4.1. ábra).

Az adatok lehetővé teszik a *képzés célja* szerinti elemzést, azaz annak vizsgálatát, hogy a részvétel mekkora hányada kapcsolódik munkavégzéshez vagy munkahelyi előmenetelhez: a képzés célja a munkavégző képesség javítása, szakmai ismeretek szerzése[5] vagy az előmenetelt szolgáló továbbképzés; és mekkora mértékű az egyéb célból folytatott képzés aránya: személyes érdeklődésből folytatott nyelvtanulás vagy ún. szabadidős, például művészeti vagy kézműves tanfolyamokon való részvétel. A képzés célja szerinti összehasonlítás azt mutatja, hogy a munkavégzéssel összefüggő képzésben való részvétel aránya a vizsgált országok összességét tekintve átlagosan alacsonyabb, mint az összes részvételi arány. A munkához kapcsolódó képzésben való részvétel Dánia, Norvégia és az Egyesült Királyság esetében a legmagasabb arányú (lásd 2.2. ábra).

Csehország, Olaszország, Hollandia és Németország esetében jelentős különbség mutatkozik a képzési célokkal összefüggésben a nemek részvételi arányában. Különösen a munkához kapcsolódó képzések esetében jóval alacsonyabb szintű a nők részvétele, amit alacsonyabb arányú munkaerő-piaci

[4] A C4 indikátor előállításához kétféle adatforrás került felhasználásra. Az országok egy részénél – Finnországban, Németországban – az adatok önálló, néhány ezer fős mintán végzett nemzeti adatfelvételekből származnak, a többi ország esetében pedig az 1994–1998 között folytatott ún. nemzetközi felnőtt írásbeliséget vizsgáló adatfelvétel (IALS) kiegészítő kérdéseire adott válaszok kerültek feldolgozásra. Ez utóbbi adatfelvétel az előzőnél tágabban határozza meg a képzés fogalmát, és kettő helyett három csoportot alkot a képzés célja szerint: munkavégzéshez, ill. előmenetelhez kapcsolódó, egyéni érdeklődést szolgáló, ill. egyéb célból folytatott képzés.

[5] A magas részvételi arány egyes esetekben abból is adódik, hogy az országok egy részében, iskolarendszerű szakképzés nem lévén, ez a feladat az alapiskolázást követően a felnőttképzési szektorra hárul. Ez utóbbi érvényes többek között a magas részvételi arányt mutató Egyesült Államokban.

részvételük magyarázhat. A sor végén Lengyelország, Belgium flamand része, illetve Olaszország áll: a nők alacsony részvételi aránya ebben a körben is jellemző. A nőknek a férfiakénál magasabb részvételi aránya a legnagyobb részvételt mutató országokban tapasztalható: Finnországban, Dániában. Magyarország a folyamatos képzésben való részvételt tekintve a legalacsonyabb részvételi arányokkal jellemezhető országok csoportjába tartozik, Lengyelországgal együtt. Ezekben az országokban a részvételi arány nem éri el a 20%-ot (EAG 2002 C4.1).

> Magyarországon az 1998/99-es évben a 25–64 év közötti felnőttek 18%-a vett részt valamilyen, folyamatos képzésként azonosítható képzésben, s ennél valamivel alacsonyabb (13%) volt az arány, ha csak a munkához kapcsolódó képzésben való részvételt tekintjük. Az összes képzést figyelembe véve a két nem részvétele közötti különbség csupán 2% (a férfiak 17%, a nők 19%-os arányban vettek részt képzésben), míg a munkához kapcsolódó képzéseknél a különbség még kevesebb: a férfiak esetében 12%, a nők esetében 13%. A magyar adatokból tehát az a kép rajzolódik ki, hogy az alacsony részvételi szint mellett sem a képzés célja szerinti, sem a nemek közötti különbségek nem haladják meg a mezőny átlagát (EAG 2002 C4.1).

Rendkívül fontos összefüggést tár fel a *folyamatos képzésben való részvétel adatainak az iskolai végzettség szerinti* csoportosítása. A kapott eredmények közvetve azt is jelzik, hogy a képzési lehetőségek társadalmi elosztását, illetve az egyéneknek a képzéshez való hozzáférését mennyire határozza meg az alapképzésben elért szint. A 19 ország adatait felhasználó elemzés azt mutatja, hogy közülük 11-ben a felsőfokú végzettséggel rendelkező felnőtteknek kétszer-háromszor akkora esélyük van a munkához kapcsolódó képzésben való részvételre, mint azoknak a felnőtteknek, akik nem fejezték be a felső középfokú tanulmányaikat. Azokban az országokban, ahol a folyamatos képzésben való részvétel viszonylag alacsony arányú, ezek az előzetes iskolázottsággal összekapcsolódó különbségek még nagyobbak: az iskolázottabb csoportok többszörösen nagyobb eséllyel jutnak képzéshez, mint az alacsony szinten iskolázottak például Lengyelország, Magyarország, Írország és Olaszország esetében (EAG 2002 C4.1).

Mindez azt jelzi, hogy a kötelező iskolázás szakaszában kialakult képzettségi egyenlőtlenségeket – s az ezzel összefüggő előnyöket – a felnőttkori képzések tovább erősítik. Ez azt is jelenti, hogy éppen azok jutnak legkevésbé hasonló képzési lehetőségekhez, akiknek a legnagyobb szükségük lenne rá. Az előzetes képzettség szerinti különbségek viszonylag kisebbnek – háromszoros érték körülinek – mutatkoznak azokban az országokban, ahol a részvételi arány egésze magas: Dániában, Finnországban, Svédországban. Ebből az a képzéspolitikai szempontból fontos összefüggés is kiolvasható, hogy magasabb szintű képzési aktivitás mellett kisebbek az esélykülönbségek, vagyis a hozzáférés lehetőségeinek kibővítése – főként az alacsonyabb szintű előképzettséggel rendelkezők előnyben részesítésekor – az esélykülönbségek mérséklésére is hatással lehet.

> A magyar adatok jelzik a képzettség szerinti legkiugróbb különbségeket: a legalacsonyabb és a legmagasabb képzettségi szint közötti esélykülönbség több mint nyolcszoros arányú (lásd EAG 2002 C4.2. ábra). Magyarországon a magasabb iskolai végzettségűeknek jóval nagyobb a részvételre való esélyük. A két nem közötti különbségek – mint a legtöbb mutató esetében – az iskolai végzettség növekedésével hazánkban is csökkennek.

Az iskolázottság szintje és a folyamatos képzésben való részvétel közötti kapcsolat szoros és pozitív abban az értelemben is, hogy azokban az országokban mutat magasabb szintet az iskolázás utáni képzés, ahol a népesség iskolázottsági szintje magasnak nevezhető; az oktatásra, kutatásra és fejlesztésre fordított kiadások a korszerű technológia jelenlétéhez kapcsolódnak; s a felnőttkori képzést e körülmények is ösztönzik. Jellegzetes példaként említhetők a skandináv országok.

A korábbi kötetekben közzétett adatok és azok elemzése nyomán kirajzolódtak e képzési forma legjellemzőbb tendenciái. E korábbi adatközlések a *folyamatos képzésben való részvételnek más jellemzőit* is

érintették, amelyek a 2002-es kötet adatainak bemutatásában nem kaptak helyet, de amelyek fontosak a felnőttkori, munka melletti képzéssel kapcsolatos összkép teljessé tételéhez. Ezek a dimenziók: a *képzésben töltött idő, a résztvevők életkora,* és *a gazdasági szektorok*, illetve a *munkahelyi szervezet mérete* szerinti különbségek.[6] A *folyamatos képzésben töltött átlagos idő* széles skálán mozog, átlagosan évi 20 óra volt Lengyelországban, és 57 óra Hollandiában (lásd EAG 2000 C7.1). A hosszabb idejű képzések rendszerint nagyobb, például munkaerő-piaci vagy a munkahelyi előmenetelhez kapcsolódó előnyöket biztosító képzési programok, ami azt jelzi, hogy a magasabb szintű iskolázottsággal rendelkezők profitálnak többet az iskolázást követő képzési lehetőségekből.

Jelentős a különbség a *foglalkoztatottság* szerint. A munkanélküliek képzésben való részvétele fele olyan arányú, mint a foglalkoztatottaké, a képzésük átlagos ideje viszont hosszabb, ami minden bizonnyal a munkanélküliek esetében jellemzőnek mondható átképzési programok jellegéből adódik. A *folyamatos képzésben való részvételt illetően az életkor* mentén is jellegzetes különbségek mutatkoznak az egyes csoportok között. A fiatalabb, 25–34 év közötti munkavállalók átlagosan kétszer annyi időt töltenek a folyamatos képzésben, mint az 55–64 év közötti korosztály (lásd EAG 1998 C5.1). Az életkor mentén mutatkozó különbség különösen nagy: a legfiatalabbak és a legidősebbek között mintegy tízszeres Hollandia és Lengyelország esetében. Mindez arra utal, hogy a képzésbe történő befektetés – különösen, ha azt a munkaadók finanszírozzák – akkor tekinthető nyereségesnek, ha a résztvevő életkoránál fogva még elegendően hosszú időt tölt majd munkavégzéssel ahhoz, hogy a képzési kiadások megtérüljenek.

Ami a *foglalkoztatási szektorok* szerinti különbségek fő tendenciáját illeti, a szolgáltatásban dolgozók nagyobb arányban részesülnek folyamatos képzésben, mint a termelő-feldolgozó ágazatok alkalmazottai. A feldolgozó- és építőiparban dolgozók átlagosan 30 órát töltöttek képzésben, míg a kereskedelemben és szállításban foglalkoztatottak 36,5 órát. A legmagasabb képzési időt, átlagosan 61,5 órát a közösségi és személyi szolgáltatási szektorban foglalkoztatottak töltötték képzéssel (lásd EAG 2000 C7.3). A *cégek mérete* ugyancsak meghatározó szerepet játszik a képzési aktivitásban. Az 500 főnél nagyobb vállalatok képzési aktivitása, dolgozóik részvétele jellemzően meghaladja a kis cégekre jellemző arányt (lásd EAG 2000 C7.3). Lengyelországban például 1994/95-ben a 20 főnél kevesebb alkalmazottal működő cégeknél a dolgozók átlagosan 7 órát töltöttek képzéssel, az 500 főnél nagyobb cégeknél viszont 93 órát.

A foglalkoztatottak képzése alapvető jelentőségű a gyorsan változó munkaerő-piaci igények kielégítésében. Ez az oka annak, hogy a legtöbb kormányzat sokféle módon próbálja ösztönözni a cégeket – különösen a kis- és középvállalkozásokat –, hogy fektessenek be saját dolgozóik szakmai továbbképzésébe, illetve támogassák azt. A munkaerőt „felhasználó" munkaadók részvétele a képzésben – akár finanszírozóként, akár a képzés szervezőjeként – jelentős, bár ez a terület részleteiben még kevéssé feltárt metszete az iskolázást követő képzésnek. Érdemes megemlíteni, hogy a témával kapcsolatos korábbi adatközlések – jóllehet a részletes adatfeldolgozásokban jóval kevesebb ország szerepelt – kitértek a *képzés finanszírozásának forrásaira*, illetve a képzéstől való távolmaradás okaira is. Az átlagot tekintve a munkaadók a munkához kapcsolódó képzések közel kétharmadát finanszírozzák legalább részben, míg maguk a munkavállalók hozzávetőleg az általuk látogatott kurzusok negyedét, felét fizetik részben vagy egészen saját zsebből (lásd EAG 2000 C7.7).

A képzésben való részvétel növelését szolgáló ösztönzők megalapozott kidolgozásához szükség van a *képzéstől való távolmaradás okainak* feltárására. Az adatfelvételben három tényezőcsoport szerepelt. Az érintettek élethelyzetéből fakadó akadályok: például családi kötelezettségekből adódó időhi-

[6] Az adatok forrása a felnőtt írásbeliség vizsgálatának (IALS) háttérkérdőíve. Az elemzés az EAG 1998-as kötetében mindössze 10 országra terjedt ki, 2000-ben már Lengyelország adatai is megjelennek az összehasonlításban. Az EAG 2001-ben szereplő 17 ország, illetve az EAG 2002-ben szereplő 19 ország között már Magyarország adatai is feldolgozásra kerültek. Részben az adatforrások elérhetőségéből adódik, hogy némely ország esetében még a 2002-es kötet is az 1994/95-ös adatokat használja, s a magyar adatok is az 1998/99. évi állapotokat tükrözik.

ány; intézményes akadályok: képzési költségek, a kurzusok elérhetősége, megfelelő kínálat; valamint a részvételi szándékot illető akadályok: például a szándék hiánya. Az adatok szerint a kérdezettek legnagyobb mértékben az időhiányt jelölték meg akadályként, bár a jelek szerint a többi tényező is komoly szerepet játszik az részvétel szintjének alakulásában (lásd EAG 1998 C5.9).

A folyamatos képzés témakörében természetesen nem csupán az OECD gyűjt és közöl adatokat. Az EUROSTAT – amely képviselői révén részt vesz az OECD tematikus indikátorfejlesztő hálózataiban is – több területen is folytat az OECD által elemzett témakörökben párhuzamos vizsgálatokat. Ezek egyike volt az a 2000/2001-ben folytatott adatfelvétel,[7] amely a munkahelyekhez kapcsolódó folyamatos szakmai képzésben való részvételt vizsgálta, s a fentiekhez igen hasonló eredményekhez vezetett. Az adatfelvételben az uniós tagállamok mellett az ún. csatlakozó országok – köztük Magyarország is – részt vett. Az összefoglaló (Nestler-Kailis 2002) megállapítja, hogy igen jelentős arányú eltérések tapasztalhatók a skandináv és a dél-európai országok részvételi arányai között, miközben a nemek közötti különbségek viszonylag mérsékeltek valamennyi országban. A képzéshez jutás esélyeit igen jelentősen befolyásolja a cég mérete és a szektor. Az 1999-es évre vonatkozó adatok szerint a képzésben való részvétel arányát tekintve Magyarország a 21 vizsgált ország közül a 19. helyen áll. Míg Svédországban, Norvégiában, Finnországban és Dániában a vizsgált vállalkozásoknál foglalkoztatottak több mint fele részesült szervezett képzésben, Csehország, Belgium, Írország és Hollandia esetében pedig a részvételi arány 30–40% körül mozgott, ez az arány Magyarországon 12,3% volt, amely még az alacsony részvételi aránnyal jellemezhető országokhoz – Spanyolországhoz, Portugáliához, Lengyelországhoz és Bulgáriához – képest is igen alacsony. A mezőny legvégén Litvánia és Románia állt 10% alatti részvételi aránnyal. Mindezekből az is következik, hogy a hazai képzéspolitika számára több nemzetközi összehasonlítás is rendelkezésre áll, melyek egybehangzóan indokolttá teszik a felnőttkori, és ezen belül is elsősorban a munkavégző képesség javítására irányuló képzés további ösztönzését.

2.3. Átmenet az iskola világából a munka világába

Az indikátorfejlesztő munka alakulásában jelentős szerepet játszanak a képzés- és munkaerő-politika formálásához kapcsolódó új igények. Az iskolából a munka világába történő átmenet *(transition)* a 90-es évek második felétől került az érdeklődés homlokterébe. A vizsgálatok arra irányultak, hogy megismerjék, mi az oka annak, hogy miközben a fiatalok iskolázottsága folyamatosan növekszik, az ún. ifjúsági munkanélküliség aránya – a magasan képzett fiatalok csoportjában is – tartósan magas arányszámokat mutat. Az EAG 1998-as kötetének hat fejezete közül az egyik teljes egészében ezzel a témakörrel foglalkozott. A fejezet négy indikátor köré rendezte a folyamatok elemzését. Ezek a következők voltak: *a fiatalok egyidejű részvétele a munkában és a képzésben* mint az átmenet időszakát jellemző kettős státus (EAG 1998 D1); *a képzésben, munkával, illetve munkanélküliként töltött várható időtartam* (EAG 1998 D2); *az ifjúsági munkanélküliség okai* (EAG 1998 D3); valamint a *munkanélküliség iskolázottsági szinttel való összekapcsolódása* (EAG 1998 D4). Ezek az indikátorok a későbbi EAG-kötetekben is szerepelnek, az egyes tematikus fejezetek szerinti elrendezésük azonban változott. A négy jelzett indikátor közül magyar adatok csak az ifjúsági munkanélküliségről álltak rendelkezésre (EAG 2002 C5). Ugyancsak a téma kiemelt fontosságát jelzi, hogy az *Education at a Glance* 1998-as kötetéhez kapcsolódó *Policy Analysis 1998* harmadik fejezete. A fiatalok munkába állásának támogatása *(Supporting youth pathways)* címmel elemzi az oktatás- és foglalkoztatáspolitikai összefüggéseket, és a politikaformálást segítő ajánlásokat fogalmaz meg. Az átmenet témaköre különösen alkalmas a politikaformálás és az indikátorfejlesztő munka viszonyának bemutatására. Éppen ezért – a jelen kötet jellegéből és célkitűzéseiből

[7] Az adatfelvétel a 10 főnél többet foglalkoztató vállalkozásokra terjedt ki, s nem érintette a mezőgazdasági, ill. a közszférában foglalkoztatottakat. A kérdőíveket a vállalkozások töltötték ki. Az adatfelvétel előzménye az 1994-ben 12 tagországban folytatott felmérés volt.

2.1. táblázat

Az átmenet indikátorai az országok mezőnyben elfoglalt helyzete és az átmenet típusa szerint

Az átmenet indikátorai	1.								2.	3.	4.
	Magyarország	Csehország	Lengyelország	Olaszország	Svédország	Belgium	Finnország	Franciaország	Németország	Ausztria	Írország
1. A munkanélküliség aránya a 15–19 éves népességben, 1998						✓	X	✓	✓		
2. A nem tanuló munkanélküliek aránya a 15–19 éves népességben, 1996	–		–	X		✓		✓	✓		–
3. A tartós munkanélküliek aránya a 15–19 évesek körében, 1998				X	✓		✓	X			X
4. A munkanélküliek aránya a 20–24 évesek körében, 1998			X	X			X	X		✓	
5. A tartós munkanélküliek aránya a 20–24 évesek körében, 1998				X		X	✓			✓	X
6. A foglalkoztatottak aránya a 20–24 évesek körében, 1998			X	X		X		X		✓	
7. A nem tanuló foglalkoztatottak aránya a 20–24 évesek körében, 1996	–	✓	–	X			X			✓	–
8. A 15–24 éves munkanélküliek aránya a 25–54 éves munkanélküliek körében, 1998				X					✓	✓	✓
9. A nem tanulók aránya egy évvel a kötelező iskolázás befejezése után	X	✓	–	–	✓	✓		–	✓		
10. A középiskolát befejezők aránya			✓	X		✓	✓				X
11. A szövegértésben 4/5 szintet elérő 16–25 évesek aránya, 1994/95	–		X	–	✓		–	–		–	X
12. Az alacsony iskolai végzettséggel (8 osztály, max. ISCED 2) rendelkező 20–24 évesek aránya, 1996		✓	–	X	✓						
13. Az alacsony végzettségű 20–24 éves munkanélküliek aránya	X		–	✓						X	X
14. A felsőfokú végzettséggel rendelkező 25–29 évesek aránya, 1996	X	X	–	X		✓			X	X	✓

Forrás: From Initial… 2000 3. függelék 2.1a
(1. az iskola alapú szakképzésre épülő átmenettel jellemezhető, 2. tanoncképzés alapú (duális), 3. vegyes és 4. általános irányultságú képzésen alapuló típus.)
Jelölések: ✓: az ország az adott indikátor tekintetében a legkedvezőbb helyzetű országok közé (az adatokkal rendelkezők felső negyedébe) sorolható
X: az ország az adott indikátor tekintetében a legkedvezőtlenebb helyzetűek csoportjába (az alsó negyedbe) sorolódik
–: hiányzó adat
(nincs jelölés) – az ország az adott indikátor szempontjából a középmezőnybe (a középső két negyedbe) sorolható

következően – ebben az alfejezetben az indikátoroknak a politikaalakítással való kapcsolatára összpontosítunk.

Az átmenet folyamatának elemzéséhez fontos hátteret jelentett az OECD Oktatási Bizottsága által 1996 végén elindított kezdeményezés, amely ún. tematikus áttekintések keretében elemezte az egyes országok gyakorlatát s az ezek alapján megfogalmazható tanulságokat. A 14 tagország részvételével szervezett elemző munka[8] arra keresett választ, milyen átalakulás jellemezte az iskolából a mun-

[8] A magyar képzési és munkaerő-piaci folyamatok részletes bemutatását és az ajánlásokat az e munka keretében készült magyar országtanulmány tartalmazza (Tímár szerk. 1999).

kába történő átmenetet a 90-es évek során, és milyen képzés-, foglalkoztatás- és szociálpolitikai eszközök nyújthatnak hatékony segítséget. A munkát egy az átmenettel kapcsolatos nemzeti politikák számára iránymutató összegzés zárta *(From Initial Education 2000)*,[9] mely néhány kiemelt célkitűzést fogalmazott meg,[10] s ezekhez a nyomon követést szolgáló indikátorokat rendelt.

A 2.1. táblázat első oszlopa az átmenet folyamatát jellemző 14 indikátort, vagyis a téma elemzéséhez alkalmas elérhető statisztikai adatokat tartalmazza. A jobb megkülönböztethetőség kedvéért szürke szín jelöli azokat az országokat, amelyek az említett országelemző tanulmányok készítésében részt vettek. Az árnyaltabb elemzés érdekében az országokat az átmenet folyamatának domináns jellemzői szerint négy típusba sorolták. A típusalkotás meghatározó eleme volt a munkaerőpiacra felkészítő, szakmai irányultságú képzés jellege.

Az indikátorok természetesen a jelenleg elérhető adatforrások korlátait is tükrözik.[11] Csoportos elrendezésük ugyanakkor érzékelhetővé teszi azt a rendkívül fontos módszertani követelményt, hogy megbízhatóbb egy-egy politikai célkitűzés megvalósulásának nyomon követése, ha nem csupán egyetlen indikátor által megjelenített tényekre épül, hanem az indikátorok egy kiválasztott, illetve a célnak megfelelően kifejlesztett csoportja ad lehetőséget az összefüggések értelmezésére és az elért eredmények összehasonlítására.

Az indikátorok csoportban történő bemutatása azt is lehetővé teszi, hogy az egyes országokat – ahelyett, hogy egyetlen indikátor alapján minősítenénk – egyedi mintázattal jellemezhessük az átmenet erős és gyenge pontjait illetően.

A táblázatból látható, hogy – legalábbis az itt bemutatott országok közül – Ausztria sorolható a mutatók többsége alapján a legkedvezőbb helyzetű országok közé, Olaszország pedig a legkedvezőtlenebb helyzetű csoportba. Mind a négy típusban találhatók ugyan jobb mutatókkal és gyengébb eredményekkel jellemezhető országok, általánosságban mégis elmondható, hogy a legtöbb indikátor alapján a legfelső negyedbe kerülő országok inkább a szakképzés alapú (Svájc) és az ún. vegyes (Norvégia) típusba soroltak közül kerültek ki, míg a legtöbb gyenge mutatóval jellemezhető országok az iskola alapú (Olaszország) és az általános képzésre épülő (Görögország, Spanyolország) típusba tartoznak (lásd 2.2. táblázat).

A táblázatból kiolvasható, hogy Magyarországon három fontos indikátort illetően nem álltak rendelkezésre adatok.[12] A másik szembeszökő tény, hogy Magyarország egyik átmenet-indikátor tekintetében sem szerepel a mezőny legkedvezőbb helyzetű csoportjában, azaz az értékek alapján sehol sem került be a felső negyedbe. Ezzel szemben két olyan terület is van, ahol Magyarország az átlaghoz képest legkedvezőtlenebb helyzetű, ún. alsó negyedbe sorolható: a kötelező iskolázás után egy évvel a fiatalok 25,9%-a lezárta tanulmányait, azaz nem vett részt semmilyen további képzésben. Ugyancsak kedvezőtlen volt az adott időszakban a felső-

[9] A munka során készült háttéranyagok elektronikus formátumban elérhetők az OECD új oktatási weboldalán: http://www.oecd.org/els/education/tiew/

[10] Az iskolából a munka világába történő átmenet alakítására vonatkozó célkitűzések a következők voltak: 1. Növelni kell a középfokú végzettséget megszerző fiatalok arányát a munkára vagy továbbtanulásra, illetve mindkettőre felkészítő képzésben. 2. Növelni kell a fiatalok tudásának és munkavégző képességének szintjét az átmenet időszakának végére. 3. El kell érni, hogy csökkenjen a mind a képzésből, mind pedig a munkából kimaradó tizenévesek száma. 4. Növelni kell a képzésből kikerülő fiatalok munkához jutásának arányát. 5. Csökkenteni kell a végzés után tartósan munkanélkülivé váló fiatalok arányát. 6. Növelni kell a középfokról kikerülők továbbtanulási és elhelyezkedési sikerességét. 7. Mérsékelni kell a nemek, a szociális háttér és a régiók szerinti esélykülönbségeket.

[11] Az OCD INES keretében működő szakértői hálózatok egyike, a B hálózat, a képzési rendszer kimeneti indikátorainak fejlesztéséért felelős, középtávú munkaprogramjában kiemelt feladatként kezeli a kitűzött célok folyamatos újraértelmezését és a célkitűzések megvalósításának nyomon követését szolgáló indikátorrendszer kialakítását.

[12] A felnőtt írásbeliség vizsgálatába történő bekapcsolódást követően a 11-es indikátort illetően az adathiány megszűnt.

fokú végzettséggel rendelkező 25–29 évesek aránya (az 1996-ból származó adatok szerint 12,8%), miközben az Európai Unió ún. felzárkózó országai esetében – amelyek fontos viszonyítási pontot jelentenek a hazai képzéspolitika számára – ez az arány Írországban 34,5 %, Portugáliában 16,2%, Spanyolországban 32,4% (lásd a 2.2. táblázat, 9-es és 14-es indikátor). Magyarország – mint az elemzésben az iskola alapú szakmai képzési típusba sorolt országok egyike – az indikátorok számszerű többségét (8) tekintve a mezőny középső tartományában, azaz a két középső negyedben helyezkedik el. Ezek az indikátorok természetesen – mint korábban utaltunk rá – egyelőre nem képesek megragadni sem az átmenet folyamatát segítő intézményrendszer: az információs, tanácsadó szolgáltatások működését, sem pedig annak hatékonyságát. Mindazonáltal tudjuk, hogy ezeknek a háttérintézményeknek a bővítése és korszerűsítése Magyarországon még sok tennivalót igényel.

2.2. táblázat

Az átmenet indikátorai: értékek

	Az indikátorok sorszáma*													
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
Ausztria	3,0	2,0	50,6	3,3	21,4	69,4	84,9	1,4	8,8	86	m	18,4	1,9	7,6
Belgium	2,3	1,6	57,1	10,9	71,3	46,3	70,0	2,4	0,0	117	25,0	22,3	1,7	34,0
Csehország	5,6	3,1	33,0	6,4	46,1	64,2	84,8	2,3	0,7	83	m	7,2	3,4	10,2
Dánia	5,6	2,3	16,2	4,7	27,0	73,2	73,8	1,6	18,3	81	m	33,7	1,6	20,4
Egyesült Államok	7,7	2,8	7,3	6,1	11,1	71,4	75,8	3,0	18,0	72	16,1	14,2	2,2	35,4
Egyesült Királyság	9,6	7,2	30,8	7,7	36,9	68,3	74,3	2,4	26,0	m	21,5	10,8	2,6	23,5
Finnország	9,1	3,2	13,0	12,7	19,3	54,7	63,2	2,5	7,6	98	m	20,5	1,8	22,9
Franciaország	1,9	1,6	59,0	12,7	54,8	36,9	64,3	2,3	m	85	m	21,8	1,6	28,9
Görögország	7,1	5,9	71,3	19,1	70,3	45,1	60,3	3,3	19,0	80	m	24,6	0,6	29,0
Hollandia	6,7	m	89,6	4,6	83,3	74,7	m	2,2	7,0	81	26,0	30,4	1,4	25,5
Írország	3,9	m	63,6	7,6	66,1	65,4	m	1,6	10,0	79	13,2	22,4	2,3	34,5
Japán	1,9	m	m	5,3	m	68,6	m	2,3	2,0	99	m	m	m	m
Kanada	9,6	3,7	m	9,3	m	66,7	70,3	2,1	19,8	73	31,0	14,7	2,1	55,4
Korea	2,2	m	6,8	8,6	13,8	49,7	m	2,5	8,0	91	m	4,9	1,3	30,8
Lengyelország	3,4	m	31,8	13,8	55,3	49,1	m	2,5	m	94	8,5	m	m	m
Magyarország	3,9	m	57,1	6,8	62,6	54,7	m	2,1	25,9	86	m	19,8	1,9	12,8
Németország	2,6	1,6	50,8	6,9	55,2	63,1	77,9	1,1	2,0	86	22,8	22,7	1,8	16,7
Norvégia	6,6	m	0,0	5,6	18,8	69,4	m	4,1	7,4	117	m	12,3	1,7	30,2
Olaszország	7,4	6,3	79,6	17,1	83,4	35,9	50,2	3,6	m	79	m	36,9	0,8	7,1
Portugália	3,3	m	49,0	5,8	56,2	57,9	m	2,3	9,6	91	m	55,6	0,8	16,2
Spanyolország	10,9	9,1	55,1	19,4	65,3	41,4	59,6	2,1	23,9	73	m	38,7	0,9	32,4
Svájc	2,2	0,9	m	5,4	m	64,8	87,4	1,7	12,6	81	26,2	20,8	1,8	18,9
Svédország	6,1	1,8	15,3	10,1	33,4	55,3	69,7	2,2	3,5	81	40,7	14,1	1,7	27,8
Új-Zéland	9,4	m	m	9,6	m	67,1	m	2,4	19,8	93	20,6	28,7	1,6	22,4

* Az indikátorok megnevezését, ill. tartalmát lásd a 2.1. táblázat első oszlopában.
Forrás: From Initial..., 2000

Mivel az átmenetre vonatkozó sikeres stratégia két fő eleme az iskolai kudarcok mérséklése, valamint a képzési, foglalkoztatási és szociális politika lépéseinek összehangolt, egymást kiegészítő működtetése – ezen belül pedig az információs és tanácsadó hálózatok folyamatos fejlesztése –, az indikátorfejlesztés egyik lehetséges iránya az indikátorok alkalmassá tétele egy korábban nem vizsgált intézményrendszer működésének jellemzésére.

2.4. A lemaradók

Az iskolarendszer a modern társadalmakban kettős funkciót lát el. Egyfelől közvetíti az újabb nemzedékeknek a társadalomban való eligazodáshoz szükséges ismereteket, és felkészíti őket a munkavégzéshez, valamint az együttműködéshez szükséges tudás elsajátítására. Mindez – a közös kultúra és hagyományok közvetítése révén – fontos eleme a társadalmi kohézió fenntartásának. Másfelől azonban az iskolarendszer a társadalmi pozíciók megszerzéséért folyó versengés egyik fontos csatornája is. Az iskolázás e két társadalmi funkciója természeténél fogva nincs egymással teljes összhangban. A társadalom egészének érdeke, hogy a versengés során ne jöjjenek létre teljesen leszakadó, az intézményes képzésből – és ezzel a társadalmi kohéziót szolgáló tudás és értékek átadásából – teljesen kiszoruló csoportok. Hiszen az iskolázásból képzettség nélkül kikerülők munkaerő-piaci integrációja is problémákba ütközik, ami számos más területen is hátrányos helyzetbe hozhatja őket. A politikai döntéshozók számára ezért különösen fontos lehet a lemaradók helyzetét jellemző mutatók alakulásának nyomon követése.

Annak ellenére, hogy a képzési idő meghosszabbodása általános jelenségnek tűnik, egyes országokban jelentős létszámú csoportok kerülnek ki úgy az oktatásból, hogy nem szándékoznak, vagy nem képesek belépni a munkaerőpiacra. A képzést sikeresen befejezők, illetve az onnan végzettség nélkül kikerülők aránya a képzési rendszer hatékonyságának egyik fontos mutatója, amelyet mégsem lehet pusztán a képzés problémájaként kezelni. Az adatok azt jelzik, hogy a munkanélküliség – és különösen a tartós munkanélküliség – az alacsony, illetve befejezetlen iskolai végzettséggel rendelkezőket fenyegeti leginkább. Mivel pedig a munkaerő-piaci részvétel a modern társadalmakban a társadalmi integráció egyik legfontosabb eleme, s az ellátási rendszerek egy része is a munkavégzéshez kapcsolódik, az iskolázottság hiánya jelentős létszámú csoportok körében szociális krízishelyzetet teremthet, a munkaerő-piaci integráció hiánya pedig a szociális ellátási rendszerek tartós igénybevétele révén a társadalom egésze számára jelent növekvő terhet.

Az *alacsony iskolai végzettségűek csoportjának* elemzése arról is tájékoztat, hogy mekkora mértékű az a képzési deficit, amelyet az ún. második esély intézményeiben kell kezelni, vagyis mekkora tömeget érint a felzárkózáshoz szükséges támogatás biztosítása, s milyen feladatok hárulnak a felnőttképzési szektorra, amelynek a folyamatos továbbképzés is része (EAG 2002 C6). Mivel a fejlett országokban a munkaerőpiacra történő belépés, illetve a további iskolázási és képzési lehetőséghez való hozzájutás feltételévé egyre inkább a középfokú végzettség válik, az OECD alacsony iskolázottságú fiatal felnőtteknek nevezi elemzéseiben azokat a 20–24 év közöttieket, akik nem szereztek legalább középfokú végzettséget, és nem vesznek részt sem oktatásban, sem a munkavégzést a tanulással összekapcsoló programokban.

Ez az indikátor azt mutatja, hogy milyen arányban találhatók a 15–19 évesek, illetve a 20–24 évesek korcsoportjában olyan fiatalok, akik sem képzésben, sem a képzést a munkával összekapcsoló programokban nem vesznek részt, s ezen belül milyen különbségek mutatkoznak a két nem között. Ebből a szempontból kedvezőnek látszanak a norvég, szlovák, angol, cseh és lengyel adatok, melyekben jóval 10% alatti ez az arány. A legkedvezőtlenebb képet a török, portugál és mexikói adatok jelzik, ahol az alacsony végzettségű fiatalok aránya 50-60% körül alakul (lásd függelék 2.4. táblázat).

A középfokúnál alacsonyabb végzettséggel rendelkező magyar fiatalok aránya 12% körül mozog, és az összes többi országtól eltérően a két nem között lényegében nincs különbség. A 15–19 éves korosztályra vonatkozó adatok azt mutatják, hogy Magyarország esetében a sem oktatásban, sem a munkában részt nem vevő fiatal férfiak aránya viszonylag magas: 9%, a nőké 8%, s ezzel Magyarország a 28 fős mezőnyben a 21. helyen áll (lásd EAG 2002 C6.1).

Valamivel kedvezőbb képet mutat a már nem tanuló 20–24 évesek iskolai végzettségének összehasonlítása: itt a magyar mutatók a mezőny közepén helyezkednek el. A iskolai végzettség szerint igen nagyok a különbségek mind a foglalkoztatásban, mind a képzésben való részvételt illetően. Az alacsony iskolázottságú 20–24 éves férfiak 7,8%-a foglalkoztatott, a közép- és felsőfokú végzettséggel rendelkezők 43,9%-ával szemben, ami magasabb az OECD átlagánál. A nők körében a legalacsonyabb iskolázottságúak körében 4,1% a foglalkoztatott, a közép- és felsőfokú végzettségűek között pedig 34,3%, ami szintén magasabb az OECD átlagánál (lásd EAG 2002 C6.1.). A 20–24 éves magyar férfiak 32,7%-a vesz részt képzésben, a nők körében ez az arány 37%. Mindkettő alacsonyabb, mint az OECD-országok átlaga, amely a férfiak esetében 34,9%, a nők esetében 39,3% (lásd EAG 2002 C6.1. táblázat). A kilencvenes évek végén folytatott hazai vizsgálatok feltárták azokat a körülményeket, amelyek az iskolát alacsony vagy befejezetlen végzettséggel otthagyó fiatalok életstratégiáját alakították. A nők esetében a családalapítás, valamint a korai gyermekvállalás, a férfiak esetében a családi gazdaságban való szerepvállalás, a szürke, illetve a fekete gazdaságba való bekapcsolódás és az alkalmi munkavégzés volt jellemző. Leginkább ezekben a helyzetekben vált a szervezett képzéstől és munkától való távolmaradás – az intézmények látóköréből kikerülve – életformává. A jellemző élethelyzetek tekintetében bizonyos különbségeket mutat a fővárosi, illetve a falusi fiatalokra vonatkozó vizsgálat. A legszembetűnőbb eltérés a csak tanulással töltött idő tekintetében mutatkozott. Az adatok tanúsága szerint a falusi fiatalokra inkább volt jellemző a képzésnek a munkanélküli státussal, a háztartásban maradással, illetve az alkalmi munkával történő együtt járása (Gazsó–Laki 1998).

Mindez azt jelzi, hogy az iskolarendszerből még mindig igen jelentős számban kerülnek ki fiatalok a munkaerőpiacon nem érvényesíthető képzettséggel, akik sokféle ok miatt – motiválatlanság, kulturális hagyományok, a képzésben való részvétel anyagi terhei, a tanulásba történő befektetés megtérülésének elmaradása a térség munkaerőpiacának adottságai miatt – nem törekszenek magasabb iskolai végzettség megszerzésére. Az indikátorfejlesztő munka egyik feladata olyan indikátorcsoportok kialakítása, amelyek lehetővé teszik a jelenség egyes metszetei közötti kapcsolatok feltárását és bemutatását.

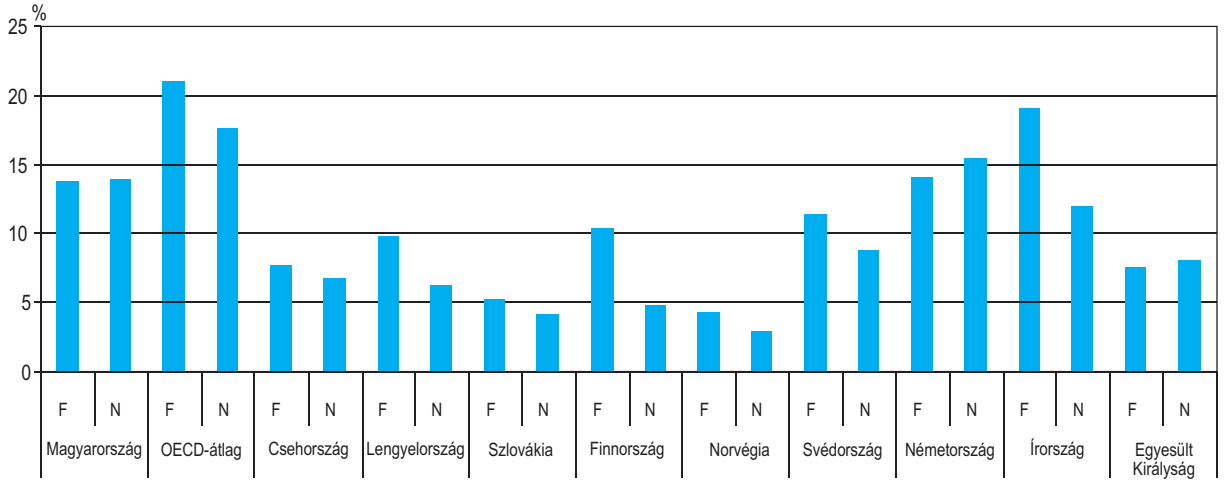
2.5. A képzésbe történő befektetés egyéni és társadalmi megtérülése

A képzésbe történő befektetés megtérülésének szempontja a politikai döntéshozók számára növekvő jelentőségű, különösen a közkiadások mérséklésére irányuló politikai törekvések közepette. Az oktatási szektor képviselőinek megbízható érveket és tényeket kell felmutatniuk annak az állításnak az alátámasztására, hogy az oktatás megtérülő befektetést jelent nem csupán az egyének, de a társadalom egésze számára is, ezért indokolt jelentős költségvetési forrásokat e célra fordítani.

Az utóbbi években két átfogó elemzés készült az OECD műhelyeiben: *Human Capital Investment: An International Comparison* (Befektetés az emberi erőforrásokba. Nemzetközi összehasonlítás) és *The Well-being of Nations: The Role of Human and Social Capital* (A nemzetek jóléte. Az emberi és társadalmi tőke szerepe) címmel. A két elemzés az emberi tőke és az oktatási célú kiadások kapcsolatának stratégiai kérdéseit tekinti át. E stratégiai jelentőségű kérdések: Milyen módon kerüljenek megosztásra az emberi tőke fejlesztésének költségei a családok, a képzésben részt vevő egyének, a munkaadók és a kormányzat között? Milyen arányban szükséges elosztani a ráfordításokat az oktatás egyes szintjein az optimális kimeneti teljesítmény és a társadalmi méltányosság biztosítása céljából? Hogyan lehet a munkaadókat a jelenleginél nagyobb mértékben bevonni a munkaerő fejlesztésébe? Milyen mértékben tud a képzés hozzájárulni a gazdasági növekedéshez és a társadalom stabilitásának biztosításához? Milyen mértékben magyarázzák az országok közötti fejlődésbeli különbségeket az emberi erőforrása-

2.3. ábra

Az oktatásból kikerült felső középfokú végzettséggel nem rendelkező 20–24 évesek aránya nemek szerint (2001)



Forrás: EAG 2002 C6.1

ikban mutatkozó különbségek? Milyen szerepük van az infrastrukturális tényezőknek, illetve a kormányzati politika egyes lépéseinek az oktatási célú befektetések megtérülésében? Milyen különbségek mutathatók ki ebben a tekintetben az országok között? A kérdések egyre árnyaltabb megfogalmazása maga is része a témáról való gondolkodás elmélyülésének, s mindeközben folyamatosan árnyaltabbá válik a megtérülés módjának értelmezése is. Az oktatásba történő befektetés hosszú távú és – nem csupán közvetlen – pénzügyi megtérülése egyre inkább elfogadott megközelítése az elemzéseknek. Az egyéni és társadalmi szintű megtérülés természetesen inkább csak a mérés szintjén választható szét, a valóságban ezek a tényezők összekapcsolódnak. A magasabb szintű kereset például az egyéni megtérülés fogalmához sorolható, ugyanakkor azonban a magasabb keresetből adódó nagyobb mértékű hozzájárulás a közös kiadásokhoz, azaz a magasabb adó már a társadalmi szinten mérhető megtérülés kategóriájába tartozik.

2.5.1. A keresetek és az iskolázottság kapcsolata

Az oktatásba történő befektetés egyéni megtérülésének egy speciális, viszonylag jól mérhető területét, *a keresetek alakulását* mutatja be egy újabb indikátor (EAG 2002 A13). A kereset képzettség szerinti differenciálása az oktatásba történő egyéni szintű befektetés fontos pénzügyi ösztönzője. Az országok közötti különbségek értékelésekor viszont azt is szükséges szem előtt tartani, hogy a keresetek alakulására számos tényező hat az aktuális munkaerő-piaci kereslettől a minimálbérre vonatkozó szabályozáson át a munkavállalói érdekvédelmi szervezetek tárgyalási pozíciójáig.

Az iskolázottság és a keresetek szintje valamennyi országban pozitív összefüggést mutat, azaz a magasabb szintű iskolázottság magasabb kereseti szinttel társul. Ezen belül a keresetek és az iskolázottság kapcsolatában fontos határvonalat jelez a felső középfokú szintű végzettség: a magyar fogalmak szerinti középfok, illetve a posztszekunder szint. E felett a szint felett válik jól érzékelhetővé az oktatási befektetések egyéni megtérülése. A felsőfokú és a középfokú végzettséggel rendelkezők között jóval nagyobb a kereseti különbség, mint a középfokú és az annál alacsonyabb végzettséggel ren-

delkezők között. A keresetekre vonatkozó indikátorhoz olyan hazai adatforrás[13] áll rendelkezésre, amely alapján a magyar adatok 1998 óta folyamatosan szerepelnek az összehasonlításokban.

Az indikátorhoz tartozó összefoglaló grafikon (lásd EAG 2002 A13.1. ábra) *az eltérő szintű iskolázottsággal rendelkezők közötti keresetkülönbséget* mutatja. A grafikon külön ábrázolja a különbségeket a férfiak és a nők esetében. A középfokú végzettséggel rendelkező 25–64 éves férfiak keresetét 100 egységnek véve látható, hogy a felsőfokú végzettségűek keresettöbblete 33%, vagy az alatt van Olaszország, Norvégia és Új-Zéland esetében, s közelíti, illetve meghaladja a 80 százalékpontot Magyarország, Finnország és Portugália esetében (lásd függelék 2.5. táblázat, EAG 2002 A13.1).

A mezőny élén álló magyar adatok tehát a felsőfokú végzettség kiugróan magas arányú megtérülését jelzik a férfiak körében. Az egyetemi és főiskolai végzettségű férfiak keresete 233%-a – azaz közel két és félszerese – a csak középfokú végzettséggel rendelkező férfiakénak. Az ISCED besorolás szerinti 5B – rövidebb idejű, hazai fogalmak szerint félfelsőfokúnak minősíthető – végzettség esetén a különbség jóval kisebb, 189%-a a középfokúak keresetének.

Magyarország a felsőfokú képzettséggel rendelkező nők kereseti előnyét tekintve csak nyolcadik a sorban: a felsőfokú végzettségű nők a középfokú végzettségűek keresetének 164%-át kapják. A középfokú végzettségű nőkhöz viszonyítva az egyetemi, főiskolai végzettségű nők keresete kb. 60%-kal magasabb. A középfoknál alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők relatív hátránya kisebb mértékű: a 25–64 év közötti férfiak relatív hátránya – a viszonyítási csoportnak tekintett középfokú végzettségűekhez képest – 75%, a nőké 71% körül mozog (lásd EAG 2002 A13.1 táblázat).

Fontos szempont *a férfiak és nők kereseti szintje közötti különbségek* bemutatása és értelmezése, különösen e különbségek időbeli változásának tendenciáját illetően. E szempont bevonását az esélyegyenlőség kérdésének előtérbe kerülése is ösztönözte. Valamennyi végzettségi szinten érvényes, hogy a férfiak azonos iskolázottsági szinten többet keresnek a nőknél. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők körében a nemek közötti különbség valamivel kisebb mértékű, s a fiatalabb korosztályok körében is mérsékeltebb a különbség (lásd függelék 2.6. táblázat, EAG 2002 A13.2).

A legújabb adatok elérhetősége lehetővé teszi a hazai helyzet részletes bemutatását. A magyar adatok azt jelzik, hogy az azonos képzettségű nők és férfiak keresete közötti különbség stabil trendet követ, 1996–2002 között lényegében nem változott. Azonos végzettség esetén a nők keresete a mezőny egészét tekintve 85%-a a férfiak keresetének. A fiatalabb korcsoportokban a keresetkülönbség kisebb mértékű, a 25–29 éves nők az azonos végzettségű férfiak keresetének 94%-át kapják. A középfokú végzettségű nők legidősebb csoportja és a félfelsőfokú végzettséghez soroltak körében azonos szintűek a keresetek, sőt az utóbbi csoportban a nők keresete némileg meghaladja az azonos iskolázottsági szintre sorolt férfiakét.

2.5.2. Az emberi tőke és a gazdasági növekedés

Kezdetben az oktatás és képzés közvetlen gazdasági megtérülésének bizonyítási kényszere eredményezte, hogy az elemzések alapvetően pénzügyi kategóriákban mozogtak. Az a felismerés, hogy a jólét és a gazdasági növekedés alakulásában olyan tényezőket is számításba kell venni, mint a társadalmi kohézió, magával hozta a társadalmi haszon fogalmának kiszélesítését. Ma már egyre szélesebb körben elfogadott, hogy az oktatás által létrehozott értékek között igen jelentős szerepe van a társadal-

[13] Az adatokat 2001-ig a Munkaügyi és Módszertani Központ, majd a Foglalkoztatási Hivatal által feldolgozott Bérek és keresetek című rendszeres évenkénti adatfelvétel biztosította.

mi kohézió erősítésének, az állampolgári elégedettség és a társadalmi aktivitás növekedésének. Az oktatás hasznosulásának statisztikai indikátorokkal történő megközelítése ezért a pénzügyi megtérülésen túl egyre inkább a társadalmi haszon kiterjedt, bár a megszokott statisztikai apparátussal egyelőre igen nehezen megragadható összetevőit keresi.

A gazdaságpolitikának és az intézményrendszernek a gazdasági növekedésben játszott meghatározó szerepe széles körben elfogadottnak tekinthető ugyan, a többi tényező – tőkenövekedés, gazdasági hatékonyság, technikai változás – pontos hatásmechanizmusát illetően mégis heves szakmai viták jellemzőek. A politika és az intézményrendszer alakulása az egyének megtakarításaira és képzéssel kapcsolatos döntéseire is fontos hatással van. Az oktatásba és képzésbe történő befektetés ugyanis alapvetően csak akkor járulhat hozzá a növekedéshez, ha együtt jár a kutatás és fejlesztés terén megnövelt befektetésekkel és a felgyorsult technológiai fejlődéssel, hiszen a képzés csupán ebben az esetben játszhat szerepet az új technológiák alkalmazásában.

Az EAG 2002 vonatkozó indikátorában nem szerepelnek magyar adatok, az indikátor által képviselt megközelítés rövid ismertetése azonban e nélkül is hasznosnak tűnik (EAG 2002 A14). Az *oktatásba történő befektetés megtérülését* 10 ország elemezte kísérleti jelleggel. Az adatok[14] a gazdasági növekedést befolyásoló egyes tényezők – befektetés, emberi tőke, népességnövekedés, infláció, a kormányzati kiadások, a gazdasági nyitottság – változásainak becsült hatását mutatják az 1980-as és 1990-es évek között végbement gazdasági növekedés változásának tükrében. Az emberi tőke növekedése szemmel láthatóan fontos tényezőt képvisel a gazdasági növekedés alakulásában valamennyi ország, de különösen Görögország, Írország, Olaszország és Spanyolország esetében, ahol a gazdasági növekedés összes számításba vett tényezője közül az emberi tőke növekedése képviseli több mint a felét a növekedéssel összefüggő hatásoknak. Természetesen számításba kell venni, hogy az emberi tőke alakulásának becslése a felnőtt népesség befejezett iskolázottsági szintjének mérésén, illetve az iskolázással töltött évek átlagán alapszik, így ez csupán durva megközelítése lehet az emberi tőkének, mivel nem veheti számításba sem a képzés tartalmi színvonalát, sem a formális iskolai végzettségen kívül folyó képzést, sem pedig más fontos tényezőket. Az indikátorok további finomítása, az egyes tényezők szerepének önálló elemzésekben történő feltárása azonban egyre inkább megközelíthetővé teszi az oktatásba történő befektetés és az emberi tőke, illetve az emberi tőke és a gazdasági fejlődés alakulása közti kapcsolat értelmezését.

Az EAG 2002-es kötetében kétféle megközelítésben kísérelték meg mérni az oktatás megtérülését.[15] Az emberi tőke és a gazdasági növekedés kapcsolatának elemzése jelenti az egyik, az oktatási kiadások egyéni és társadalmi megtérülése, valamint annak meghatározó tényezői pedig a másik megközelítést. Az *oktatás egyéni hasznosulásának* mérése során a képzésben töltött idő hosszát, az adófizetés mértékét és a munkanélküliségi rátát – a felsőfokú végzettségűek esetében pedig a tandíjat, illetve a képzés során kapott támogatás mértékét – vették számításba. A viszonyítás alapja a befektetés szempontjából hosszú távon kockázatmentesnek tekinthető ingatlanbefektetés, amelyhez képest az oktatásnak – például az elérhető jövedelem mértékében mért – egyéni megtérülési szintje magasabb.

Az oktatás társadalmi szintű megtérülésének számítása a közép- és felsőfokú végzettségűek oktatással kapcsolatos kiadásainak és hasznának összevetésén alapul, és jelzi a nemek közötti különbségeket (lásd EAG 2002 A13.4). Bár a megtérülés mértéke mind az iskolai végzettségek szintjén, mind a nemek közötti különbségek tekintetében jól érzékelhető eltéréseket mutat, az oktatási befektetés privát megté-

[14] A fejezetben elemzett grafikon (lásd EAG 2002 A14.1) az *OECD Economic Outlook 2000* kötetből került átvételre, ami az OECD keretében folyó, különböző alrendszereket érintő elemzések egyre nagyobb mértékű összekapcsolódását is jelzi.

[15] Az oktatás egyéni és társadalmi jövedelmezőségével kapcsolatos számításokat már a 60-as évek óta végeznek; az oktatás-gazdaságtani elemzések Magyarországon is többféle megközelítésben vizsgálták az oktatási költségek és a haszon viszonyát.

rülése a részt vevő országok mindegyikében jellemzően meghaladta az ingatlanok értéknövekedésének mértékét, miközben a társadalmi visszatérülés mértéke alacsonyabb volt.

Az OECD INES program keretében működő szakmai hálózatok – mint az EAG kötetek létrehozásának egyik legfontosabb bázisa – kiemelt feladata a meglévő indikátorok folyamatos továbbfejlesztése és új indikátorok kidolgozása. A kimeneti indikátorok fejlesztésében az új területek közé tartoznak *az egészségügyi helyzet és képzettség*, illetve *a társadalmi kohézió és iskolázási befektetés* közötti kapcsolatok mérésére tett erőfeszítések.

Ami az indikátorok hazai fejlesztését és felhasználását illeti, a fejezetben megfogalmazott – szándékosan igen szűkre szabott – módszertani megjegyzések is utaltak arra, hogy a hazai adatforrások meglehetősen hiányosan tudnak csak adatot szolgáltatni a nemzetközi összehasonlításhoz. Ennél is nagyobb gondot jelent azonban, hogy speciálisan az adott témakör elemzését szolgáló adatfelvételek hiányában nincs forrás a folyamatok elemzésére, s ezzel a magyar képzéspolitikai törekvések megfogalmazásának támogatására, az eredmények nyomon követésére. Mindebből az következik, hogy számos területen elengedhetetlen volna az oktatást és annak kimeneti jellemzőit érintő statisztikai adatszolgáltatási rendszer újragondolása, valamint a képzéspolitikát szolgáló elemzésekhez szükséges önálló hazai adatfelvételek elindítása elsősorban a felnőttkori képzés és az iskolából a munkába történő átmenet témakörében.

3. FEJEZET

A tanulók teljesítménye

A 3. fejezet az oktatás egyik kimeneti oldalát, a tanulói teljesítmények alakulását tárgyalja tanulói szintű adatok alapján kialakított nemzetközi indikátorok segítségével. Erre ezúttal a PISA-adatfelvétel ad alkalmat.

A felmérés kontextusa és jellemzői

A PISA-vizsgálat 2000 tavaszán zajlott le 32 ország részvételével. Az OECD kezdeményezésére a világ különböző helyein élő diákok olvasási-szövegértési, természettudományos és matematikai műveltégét mérték fel. A korábbi nemzetközi felmérésektől eltérően ez a vizsgálat nem az iskolai tudás megismerésére irányult, hanem arra, hogy a diákok képesek-e hasznosítani tudásukat, és felkészültek-e a munkaerőpiac változásaihoz való alkalmazkodásra.

A *felmérés* írásbeli feladatok megoldásából állt, a tanulók két órán keresztül dolgozhattak a teszt kitöltésén.

A kérdéseket a részt vevő országok állították össze a nemzetközileg elfogadott felméréskeretek és tesztelőírások alapján. A kérdéseket először az adott tudásterület specialistái, illetve mérési szakértők lektorálták, majd előtesztelésre kerültek. Ennek eredményei alapján a kérdéseket kijavították, és a javított feladatokat próbaméréssel érvényesítették. Végül a részt vevő országok olyan szempontból lektorálták a kérdéseket, hogy azok megfeleljenek a nyelvi, kulturális és tantervi szempontoknak.

A PISA 2000 három fő területén (olvasás-szövegértés, természettudomány, matematika) összesen 208 item, hat és félórányi tesztanyag került felmérésre. Ennyi tesztfeladat mellett azonban a teljes teszt kitöltése több napot igényelne a diákoktól, ezért a pszichometria alapvető szabályait szem előtt tartva minden diák a teljes tesztanyagnak csak egy részét oldotta meg. Az olvasásitemeket kilenc, egyenként harmincperces blokkra, a matematika- és természettudomány-itemeket pedig négy-négy, egyenként 15 perces blokkra osztották, majd e blokkokból kilenc különböző, kétórás anyagot tartalmazó füzetet állítottak össze.

Az olvasás-szövegértés képességének mérésénél *három szempont* érvényesült: a műveletek elsajátítása, a fogalmak megértése és a tudás alkalmazása különböző kontextusokban. Ennek megfelelően az olvasási feladatok csoportosításának egyik legalapvetőbb módja a *szöveg típusa és formája* szerinti felbontás. A tanulói teljesítményt a PISA-felmérésben két alapvető típus mentén lehet leírni: ezek a prózai és a dokumentumszövegek. Mindkét csoporton belül természetesen további alcsoportokkal találkozhatunk. A szöveg formáját tekintve a tesztfüzetekben folyamatos és nem folyamatos szövegek szerepelnek, a tanulóknak az egyszerűen tagolt, bekezdésekbe rendezett szövegektől a komplex listákig mindenféle formájú szövegekkel dolgozniuk kellett.

Másik rendezési elvnek számít az olvasás során alkalmazott *műveletek* szerinti csoportosítás: információ-visszakeresés, szövegértelmezés, valamint a szöveg tartalmára, illetve formai jegyeire való reflektálás és értékelés.

Az olvasási-szövegértési feladatok harmadik rendezési elve a *közléshelyzet*, az *olvasási szituáció* figyelembevételén alapszik. Az OECD–PISA egyik fő célkitűzése, hogy az olvasás-szövegértés képességét ne csupán a tanulási, iskolai, hanem változatos, valós élethelyzetekben is mérjék. A közléshelyzetnek vagy olvasási szituációnak a felvétele a feladatokat meghatározó aspektusok közé azzal magyarázható, hogy a felmérés arra a kérdésre is választ keres, hogy a megcélzott tanulói korcsoport tagjai felkészültek-e a munkaerőpiac és a mindennapi élet kihívásaira.

Az eredmények elemzése szempontjából fontos a *feladatjellemzők* kiemelése: a tanulói feladatok kérdésfeltevésének és instrukcióinak tulajdonságai, a válaszadási formátumok és a kódolói útmutatók. Ebben a felmérésben nem csupán feleletválasztós kérdések találhatók, hanem olyan nyílt végű feladatok is, amelyek többféle olvasási-szövegértési művelet és stratégia mélyebb alkalmazását, illetve hosszabb-rövidebb szöveges válasz megfogalmazását, leírását kívánják meg. A feladatjellemzők között jelennek meg az adott feladatokhoz tartozó kódolási útmutatók is, amelyek a nyílt végű szöveges válaszok nemzetközi szinten is egységes értékelését biztosítják.

A fejezet bemutatja az oktatás tanulói teljesítményhez kapcsolódó indikátorait: *a 15 évesek olvasásteljesítményének* jellemzőit (EAG 2002 A5), *a 15 évesek természettudományi és matematika teljesítményét* (EAG 2002 A6), a *tanulói teljesítmények iskolák közti különbségeit* (EAG 2002 A7), valamint *a tanulói teljesítmények és a szülők foglalkozása közötti összefüggést* (EAG 2002 A9).

3.1. A 15 évesek olvasásteljesítménye

Az olvasásnak, az olvasott szöveg megértésének és a kapott információ felhasználásának a képessége az iskolai és az iskolán kívüli, élethosszig tartó tanulás alapját jelenti. A 15 évesek olvasásteljesítményét mérő indikátor azt mutatja, hogyan boldogulnak a 15 évesek olyan feladatokban, amelyek az olvasás-szövegértés hagyományos értelmezésén túllépve a leírt információ célirányos felhasználásának képességét igénylik (EAG 2002 A5). Az olvasás-szövegértés képessége függ azoknak a kontextusoknak a megértésétől, melyekben az írott szöveggel találkoznak a diákok, illetve attól, hogy képesek-e egy szöveget a kontextus alapján értelmezni és az iskolai kereteken kívül, személyes célra, közösségi vagy munkaszituációkban is felhasználni.

Az olvasás-szövegértés mérésének eredményeiből az oktatáspolitika irányítói objektív és valós képet kaphatnak a tanulók felkészültségéről, a tanulási tartalmak érvényességéről, a tanítás-tanulás hatékonyságáról, s ennek alapján megbízható álláspontot alakíthatnak ki arról, hogy milyen intézkedésekre, változtatásokra van szükség. Az olvasás-szövegértés ugyanis olyan képesség, amely meghatározza az egyén lehetőségeit a munkaerőpiacon, és fontos alapot jelent az élethosszig tartó tanulás megvalósításában.

A *PISA által definiált tudás* fogalma tág, a modern társadalomban való hatékony és sikeres részvételhez elengedhetetlen eszköztudást jelenti. Az olvasás-szövegértés területén például nem elég a szavak és a nyelvtani szerkezetek ismerete, a szövegek felszínes értelmezése. Szükség van olyan képességekre is, mint a sorok közötti olvasás, a szövegíró üzenetközvetítő eszközeinek felismerése, illetve különféle típusú szövegek megértése és kontextusukban való értelmezése. A PISA által megfogalmazott műveltség meghaladja az alapvető ismeretekből álló tudásanyag birtoklását, és elsősorban a felnőtt léthez szükséges készségek elsajátítását jelenti, mely élethosszig tartó folyamat. A tanulás nem sak az iskolára és az oktatásban való részvételre korlátozódik; tudásunk társas kapcsolatainkban és a tágabb közösségekben való részvételünk által is gazdagodik. A 15 évesektől nem várható el, hogy már az iskolában megszerezzék a felnőtt léthez szükséges tudásanyag egészét, elengedhetetlen azonban számukra az olvasás (valamint a matematika és a természettudományok) alapjainak az elsajátítása. A PISA-szakértők olvasásról alkotott jelenlegi álláspontja szerint a középiskolát befejezni készülő tanulóknak képeseknek kell lenniük arra, hogy iskolai vagy nem iskolai környezethez kötött, folyamatos vagy nem folyamatos szövegek jelentését megértsék, értelmezzék, a szövegjelentést kiterjesszék, illetve a szövegre reflektáljanak. Az *olvasás-szövegértés képességét* a következőképpen definiálják: „Az írott szöveg megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben.”

E definíciót szem előtt tartva került sor az olvasási-szövegértési feladatok több szempont szerinti csoportosítására.

Ahhoz, hogy a diákok olvasási-szövegértési képességére jellemző és egymással összehasonlítható mérőszámot képezzenek, a teljesítményadatokat egy 500-as átlagú és 100-as szórású, *5 képességszintre tagolt ún. standardizált skálán* helyezték el. Az OECD-országok tanulóinak kétharmada a szóráshatárokat jelentő 400–600 pont között teljesített. Azok a diákok, akik elérnek egy szintet, természetesen nem csupán az adott szinten elvárható képességekkel rendelkeznek, hanem az alsóbb szintekhez tartozó képességeknek is a birtokában vannak. Így például az a tanuló, aki a harmadik szinten teljesít, ér-

telemszerűen a második és az első szint követelményeinek is megfelel. Egy adott szinten lévő tanuló várhatóan a szinthez tartozó kérdéseknek legalább a felére helyes választ ad. A teljesítményszintekbe való besorolás nem csupán a tanulók teljesítményük alapján történő rangsorolását teszi lehetővé, hanem annak feltárását is, hogy mi az, amit tudnak, amire képesek. Az egymást követő szintek növekvő nehézségű olvasási-szövegértési feladatoknak felelnek meg.

Az olvasási műveletek három típusa három különböző skálát alkot az egyes nehézségi fokok szerint: információ-visszakeresés, szövegértelmezés, valamint reflektálás és értékelés. A kombinált olvasási-szövegértési skála összefoglalja mindhárom olvasási művelet eredményeit. Ha a három műveletet teljesítményszintek szerint növekvő nehézségű feladatokkal jellemezzük, akkor egy olyan kombinált olvasási-szövegértési skála jön létre, melyen mindegyik szintnek mindegyik olvasási művelet esetében egy-egy mező feleltethető meg, amely az adott szinten elvárható műveletet tartalmazza.

3.1.1. A különböző szinteken lévő tanulók megoszlása országonként

Ötös képességszint (625 pont felett)[1]

Azok a diákok, akik az ötös szinten teljesítettek, már magas fokú információfeldolgozási képességekkel rendelkeznek. Képesek komplex és ismeretlen szövegek feldolgozására, az adott feladatmegoldási helyzetben szükséges kritikai értékelésre, hipotézis felállítására és specifikus tudás kialakítására.

Az OECD-országok tanulóit együttesen vizsgálva azt látjuk, hogy a PISA 2000 vizsgálat eredményei alapján átlagosan a diákok 10%-a érte el az ötös szintet: Ausztráliában, Kanadában, Finnországban, Új-Zélandon és az Egyesült Királyságban a diákok több mint 15%-a, Belgiumban, az Egyesült Államokban, Írországban, Svédországban és Norvégiában több mint 10%-uk, míg Brazíliában, Görögországban, Litvániában, Luxemburgban, Mexikóban, Portugáliában, Oroszországban és Spanyolországban kevesebb mint 6%-uk (lásd függelék 3.1. táblázat).

- Magyarországon a diákoknak csupán 5%-a érte el a legmagasabb, ötös szintet.

Négyes képességszint (625–553 pont között)[2]

A négyes szinten teljesítő diákok képesek nehezebb olvasási művelet elvégzésére, megtalálnak beágyazott információkat, valamint képesek a szöveg egyes stílusbeli jegyeinek kritikai jellegű megítélésére.

Az OECD-országok diákjainak átlagosan a 31%-a teljesített a négyes szint felett (négyes és ötös szinteken). A finn diákoknak több mint a fele, az ausztrál, a kanadai, az ír, az új-zélandi és a brit diákok több mint 40%-a érte el ezt a szintet, és Luxemburg, valamint Mexikó kivételével az OECD-országokban a diákoknak legalább az egyötöde.

- Magyarországon a diákok 23%-a található ezen a két szinten.

Hármas képességszint (552–481 pont között)

Az olvasási-szövegértési képességeknek ezt a szintjét tekintjük a mindennapi élet és a munkaerőpiac elvárásainak teljesítéséhez szükséges elégséges minimumnak. Nagyjából ilyen szintű képességekre

[1] Ehhez a szinthez tartoznak – többek között – azok a feladatok, amelyekben a diáknak a szöveg tartalmát saját értékítéletével kell összevetnie, vagy egy szereplő cselekedeteit kell értelmeznie objektív vagy szubjektív szempontok alapján.

[2] Tipikusan ide sorolhatók azok a feladatok, amelyekben egy-egy történet szereplőinek érzelmei és cselekedetei közötti kapcsolatot kell megtalálni, motivációjukat kell értelmezni, vagy a szöveg stiláris eszközeiről kell véleményt alkotni.

van szüksége a diáknak a középiskola befejezéséhez. Akárcsak a felsőbb szintek, ez is megkívánja a különböző forrásokból származó információk integrálását és bonyolultabb problémák megoldását. Ezen a szinten a tanulók képesek az olvasott információk és mindennapi életük összefüggéseit felismerni, de mindezt alacsonyabb szinten teszik.

Az OECD-országokban tanuló diákoknak átlagosan a 60%-a teljesíti legalább a hármas szint követelményeit (tehát a hármas, négyes vagy ötös szint valamelyikét). Az összesített olvasási-szövegértési skálán a vizsgálatban részt vevő 27 OECD-ország közül kilencben a 15 éves diákok 67–80%-a van ezen a szinten. Ez a kilenc ország Finnország, Korea, Kanada, Japán, Írország, Új-Zéland, Ausztrália, az Egyesült Királyság és Svédország.

Magyarországon a diákok 52%-a teljesített a hármas szint felett. Ez azt jelenti, hogy a 15 éves diákoknak közel a fele nem éri el azt a szövegértésbeli szintet, amelyet az OECD-országok saját standardjaik szerint a munkaerőpiacra való sikeres belépés feltételének tartanak.

Kettes képességszint (480–408 pont között)

E meglehetősen gyenge szinten álló diákok elsősorban egyszerű információ-visszakeresési műveleteket tudnak végrehajtani, vagy egyszerű szövegbeli kapcsolatokat képesek felismerni. Csak egyszerű, világos elrendezésű anyagok feldolgozásával tudnak megbirkózni, ahol a feladatmegoldás nem bonyolult. Az alacsony készségszint megnehezíti számukra, hogy az új, szokatlan szövegeknek képesek legyenek jelentést tulajdonítani, és nagy valószínűséggel alkalmatlanok lesznek az új ismeretek elsajátítására is.

A vizsgálatban részt vevő OECD-országokban átlagosan a diákok 82%-a teljesített a kettes szinten vagy annál jobban.

Magyarországon a diákok 77%-a található a kettes szinten vagy fölötte.

Egyes képességszint és az egyes képességszint alatt (0 szint) (407–335 pont között és 355 alatt)

Azok a diákok, akik 335 standard pont alatt helyezkednek el, azaz nem érték el az első szintet, nem rendelkeznek azokkal a rutinjellegű képességekkel, amelyeket a PISA 2000 vizsgálat mérni kívánt. Az egyes szintű teljesítmény természetesen nem azt jelenti, hogy az idetartozó diákok nem tudnak olvasni. Jelenti viszont azt, hogy ezek a diákok társaikhoz képest súlyos hátránnyal indulnak majd, mert olvasási-szövegértési képességeik nem elegendőek további tudás és információ megszerzéséhez.

Az OECD-országokban a diákoknak átlagosan a 12%-a teljesített az egyes szinten, 6%-uk pedig még ennél is gyengébben, de az egyes országok teljesítménye között nagy különbségek mutatkoznak. Finnországban és Koreában ugyanis az egyes szinten teljesítők aránya mindössze 5%, és az ennél is gyengébben olvasók nem érik el a 2%-ot. A többi OECD-országban 10% és 44% között mozog azoknak az aránya, akik az egyes szinten és alatta teljesítettek.

Magyarország azon részt vevő országok közé tartozik, amelyekben a diákok több mint 20%-a az egyes szinten vagy alatta teljesített. Az országok e csoportjába Brazília, Mexikó, Luxemburg, Litvánia, Oroszország, Portugália, Görögország, Lengyelország, Németország, Liechtenstein és Svájc tartozik még. Brazília, Mexikó, Luxemburg, Litvánia, Portugália és Németország esetében 10% és 23% között van azoknak a diákoknak a száma, akik nem érik el az egyes szintet sem. Magyarország esetében tehát az ötös szinten teljesítő, legjobb képességű diákok 5%-ával szemben az egyes szinten és alatta teljesítő, gyenge képességű diákok a vizsgált populáció 23%-át teszik ki, és közülük 7% még az egyes szintet sem éri el.

3.1.2. Teljesítmények, eredmények nemzetközi összehasonlításban

A felmérésben részt vevő országok *olvasási-szövegértési átlagteljesítménye* nemzetközi összehasonlításban a 396-os (Brazília) pontértéktől az 546-os (Finnország) pontértékig terjed. Ez az ötszintű skálán valamivel több mint két szintet jelent: tehát míg egy átlagos finn tanuló a harmadik szint felső határán teljesít, addig egy átlagos brazil tanuló az egyes szint felső határán (lásd 3.1. ábra és függelék 3.2. tábla).

Az ábráról leolvasható az is, hogy mely nemzetek teljesítettek az OECD-országok átlaga fölött, alatt, illetve az átlag közelében. Egy-egy ország eredménye saját, vízszintes sorában páronként is összehasonlítható a többi nemzet eredményeivel. A háromféle jel – ahogyan az a jelmagyarázatban is olvasható – azt mutatja, hogy az adott ország teljesítménye hogyan viszonyul a vele összehasonlított

3.1. ábra

A kombinált olvasási-szövegértési skálán nyújtott átlagos teljesítmények összehasonlítása

Országok	Átlag	SE	Finnország	Kanada	Új-Zéland	Ausztrália	Írország	Korea	Egyesült Királyság	Japán	Svédország	Ausztria	Belgium	Izland	Norvégia	Franciaország	Egyesült Államok	Dánia	Svájc	Spanyolország	Csehország	Olaszország	Németország	Liechtenstein	Magyarország	Lengyelország	Görögország	Portugália	Oroszország	Lettország	Luxemburg	Mexikó	Brazília
			546 (2,6)	534 (1,6)	529 (2,8)	528 (3,5)	527 (3,2)	525 (2,4)	523 (2,6)	522 (5,2)	516 (2,2)	507 (2,4)	507 (3,6)	507 (1,5)	505 (2,8)	505 (2,7)	504 (7,0)	497 (2,4)	494 (4,2)	493 (2,7)	492 (2,4)	487 (2,9)	484 (2,5)	483 (4,1)	480 (4,0)	479 (4,5)	474 (5,0)	470 (4,5)	462 (4,2)	458 (5,3)	441 (1,6)	422 (3,3)	396 (3,1)
Finnország	546	(2,6)		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Kanada	534	(1,6)	-1		0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Új-Zéland	529	(2,8)	-1	0		0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ausztrália	528	(3,5)	-1	0	0		0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Írország	527	(3,2)	-1	0	0	0		0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Korea	525	(2,4)	-1	-1	0	0	0		0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Egyesült Királyság	523	(2,6)	-1	-1	0	0	0	0		0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Japán	522	(5,2)	-1	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Svédország	516	(2,2)	-1	-1	-1	0	0	0	0	0		0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ausztria	507	(2,4)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0		0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Belgium	507	(3,6)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0		0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Izland	507	(1,5)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	-1	0	0		0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Norvégia	505	(2,8)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0	0		0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Franciaország	505	(2,7)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	-1	0	0	0	0		0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Egyesült Államok	504	(7,0)	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
Dánia	497	(2,4)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	-1	0	0	0		0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Svájc	494	(4,2)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1
Spanyolország	493	(2,7)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0		0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1
Csehország	492	(2,4)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0		0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1
Olaszország	487	(2,9)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
Németország	484	(2,5)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	-1	0	0	0	0		0	0	0	0	0	1	1	1	1	1
Liechtenstein	483	(4,1)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	1	1	1	1	1
Magyarország	480	(4,0)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0		0	0	0	1	1	1	1	1
Lengyelország	479	(4,5)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	1	1	1
Görögország	474	(5,0)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0	0		0	0	0	1	1	1
Portugália	470	(4,5)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0	0		0	0	1	1	1
Oroszország	462	(4,2)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0		0	1	1	1
Latvia	458	(5,3)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0		0	1	1
Luxemburg	441	(1,6)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0		1	1
Mexikó	422	(3,3)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1		1
Brazília	396	(3,1)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	

Szignifikánsan az OECD-országok átlaga fölött teljesített. | Nem különbözik szignifikánsan az OECD-országok átlagától. | Szignifikánsan az OECD-országok átlaga alatt teljesített.

1	Az adott ország teljesítménye szignifikánsan jobb, mint a vele összehasonlított országé
0	Nincs szignifikáns különbség az összehasonlított országok teljesítményei között
-1	Az adott ország teljesítménye szignifikánsan gyengébb, mint a vele összehasonlított országé

Forrás: Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD PISA 2000. Paris, 2001. OECD, 4.1. ábra.

országéhoz: szignifikánsan jobb, szignifikánsan gyengébb, avagy nincsen közöttük statisztikailag értékelhető teljesítménykülönbség.

Huszonkét ország esetében az átlagos teljesítmény a harmadik szinten belül mozgott, nyolc ország esetében a kettes szinten, egy ország esetében pedig az egyes szinten. Öt ország (Dánia, Egyesült Államok, Franciaország, Norvégia és Svájc) átlagos pontértékei statisztikai értelemben nem különböztek az OECD-átlagtól. Tizennégy ország (Brazília, Csehország, Görögország, Lengyelország, Lettország, Liechtenstein, Luxemburg, Mexikó, Németország, Olaszország, Oroszország, Portugália, Spanyolország és Magyarország) átlagos teljesítményadatai az OECD-átlag alatt mozogtak; tizenkét ország (Ausztrália, Ausztria, Belgium, az Egyesült Királyság, Kanada, Finnország, Izland, Írország, Japán, Korea, Svédország és Új-Zéland) átlagos teljesítménye pedig meghaladta az OECD-átlagot.

Magyarország átlagos teljesítménye 480 pont, amely a harmadik szint alsó határának felel meg: szignifikánsan gyengébb az 500 pontos nemzetközi átlagnál.

A nyelvi és kulturális szempontból hasonló országok teljesítménye között sajátos kapcsolat tapasztalható. A legszembetűnőbb a dominánsan angol nyelvű OECD-országok teljesítménye az ötszintű olvasási-szövegértési skálán. Az átlagos teljesítményt tekintve csak a finn tanulók múlták felül Kanada, Új-Zéland, Ausztrália, Írország és az Egyesült Királyság tanulóit. Az Egyesült Államok kivételt jelent, mivel teljesítménye nem különbözik jelentősen az OECD-átlagtól. A dominánsan angol nyelvű országok kimagasló teljesítményére az egyik lehetséges válasz az olvasás tanításának és értékelésének hasonló módja. Az olvasástanítás alapelvei ezekben az országokban jobban alkalmazkodnak a PISA kutatási tervében megfogalmazottakhoz, mint más országokban. Ellentmond ugyanakkor ezeknek a következtetéseknek az a tény, hogy Japán és Korea – amelyek az angol nyelvű országokétól igen eltérő nyelvi és pedagógiai profillal rendelkeznek – szintén magas szinten teljesített az olvasás-szövegértés területén; tehát nem a nyelvi egyezőség, sokkal inkább a pedagógiai profil a meghatározó.

A *teljesítmény szintek szerinti megoszlása* országról országra változik még akkor is, ha az átlagos teljesítmények megegyeznek. Különösen a skála szélein teljesítő tanulók arányaiban jelentős az eltérés. Az ötös szinten teljesítő tanulók aránya például 1%-tól 20%-ig terjed. Minden országban vannak olyan tanulók, akiknek az olvasási képessége az alsó szint alatt van. Ez az arány 1% (Korea) és 23% (Brazília) között mozog. Az OECD-országok közül Mexikóban a legnagyobb arányú azoknak a tanulóknak a száma, akik az egyes szint alatt teljesítettek (16%). Tizennyolc ország esetében elmondható, hogy a tanulók 5%-a nem érte el az egyes szintet. Ezek a tanulók nincsenek birtokában a legalapvetőbb olvasási-szövegértési képességeknek, ami nem azt jelenti, hogy nem tudnak olvasni; hiszen valószínűleg ismerik és alkalmazzák az írás-olvasás technikai műveleteit. Inkább arról van szó, hogy nem képesek az olvasás-szövegértést mint eszközt alkalmazni tudásuk fejlesztése céljából. Ez a probléma nem csupán az iskolából a munkába való átmenetet nehezíti meg, hanem a későbbi képzési és tanulási folyamatokat is nagymértékben akadályozza. Ahhoz, hogy egy 15 éves diák jól tudjon tájékozódni a világban, s tudását képes legyen megfelelően alkalmazni és továbbfejleszteni, legalább a harmadik szinten kell teljesítenie.

A három *olvasási művelet* és a *szövegtípusok közti korreláció* általánosságban véve magasnak mondható. Mindazonáltal az egyes országok teljesítményében nagy eltérések tapasztalhatók. Az *olvasási műveletek* skáláján az átlagos teljesítményben a legkisebb különbségek a szövegértelmezés, míg a legnagyobbak az információ-visszakeresés területén tapasztalhatók. Az egyes olvasási műveletekben az átlagos teljesítményértékek a legtöbb ország esetében a harmadik szintre esnek, néhány ország esetében pedig a második szintre. A kivétel Finnország, ahol az információ-visszakeresés és az értelmezés műveletében nyújtott teljesítmény a negyedik szinthez elég. A skála másik végén Brazília és Mexikó szerepel, ahol az információ-visszakeresés műveletében nyújtott teljesítmény csupán az első szinthez elég; sőt Brazília esetében ugyanez a helyzet az értelmezés műveletében is.

Magyarországon az információ-visszakeresés és az értelmezés műveletében nyújtott teljesítmény mindössze a kettes szinthez elég; az átlagos teljesítménypontok sorrendben 478 és 480; a reflektálás és értékelés műveletében nyújtott teljesítmény valamivel jobb (481), a harmadik szint alsó határának felel meg.

A *szövegformát* tekintve a nem folyamatos szövegekhez kapcsolódó feladatokban voltak nagyobb teljesítménybeli különbségek. Az eredmények alapján az egyes országok pedagógiai és tantervi gyakorlatáról vonhatunk le következtetéseket. Hagyományos megközelítésben az olvasás elsősorban prózai szövegekre irányul, s az iskolákban elsősorban ilyen típusú szövegek értelmezésére helyezték és helyezik a hangsúlyt. Ugyanakkor a tantervnek nem kevésbé fontos része kell hogy legyen a dokumentum típusú szövegek olvasása, hiszen a felnőttek világában az ilyen típusú szövegek nagy szerepet játszanak (például adóbevallás, menetrend, különféle igénylőlapok). Így különösen fontossá válik, hogy a tanulók a nem folyamatos szövegek értésével-értelmezésével is képesek legyenek megbirkózni.

Az OECD-átlag a folyamatos szövegek esetében 501 pont. A két szélső értéket ismét Finnország (544) és Brazília (408) képviseli. Brazíliában a tanulók teljesítménye az első és a második szint határára esik, míg Finnországban a harmadik szint felső határát súrolja; ez nagyjából kétszintnyi különbség. A legtöbb országban az átlagteljesítmény a harmadik szinten van, kivétel Magyarország, Luxemburg, Lettország, Mexikó, Portugália és Oroszország, ahol a tanulók átlagosan a második szinten teljesítettek.

A nem folyamatos szövegek esetében az átlagteljesítmény a 366 pontos (Brazília) és az 554 pontos (Finnország) értékek között mozog; az OECD-átlag 500 pont. Az országok többsége átlagosan itt is a harmadik szinten teljesített. Nyolc országban (Görögország, Olaszország, Luxemburg, Lettország, Lengyelország, Portugália, Oroszország és Magyarország) a tanulók átlagos teljesítménye csupán a kettes szinthez volt elegendő.

A magyar 15 éves populáció olvasásteljesítménye a feladatok többségét tekintve az átlagos nemzetközi teljesítménynek feleltethető meg (kb. hármas szint). Néhány feladat eredménye azonban alatta marad a nemzetközi átlagnak: ezek elsősorban olyan típusú feladatok, amelyek hosszabb, bonyolultabb szöveghez kapcsolódnak, és több összetett olvasási műveletet igényelnek. A magyar tanulók nem eléggé gyakorlottak abban, hogy a szöveg struktúrájából, stílusából következtetéseket levonva véleményt formáljanak, és kritikai értékelést adjanak arról. A diákok felének problémát okoz a szövegekhez kapcsolódó ábrák és grafikonok értelmezése, az információk transzponálása az egyikről a másikra. A PISA-vizsgálat és az OECD-országok számára „előírt" képességháló tehát különbözik attól, amit a magyar diákok az iskolákban elsajátítanak, gyakorolnak és a mindennapi életben alkalmaznak.

Az a tény, hogy az olvasási skála egyik pólusán az angolszász országok mellett a skandináv országok közül Svédország és Finnország, valamint Japán és Korea áll, a skála másik pólusán pedig a közép- és kelet-európai, valamint a latin országok találhatók, melyek többsége az OECD-országok átlagánál gyengébb teljesítményt ért el, azt sugallja, hogy az egyes országok teljesítményének alakulásában az oktatás nemzeti sajátosságai mellett az adott régió kulturális és történelmi hagyományai is meghatározóak.

3.2. A 15 évesek természettudományi és matematikateljesítménye

A történelem során hosszú ideig a művelt emberek képzését tekintették az oktatás elsődleges céljának, a műveltség szinonimája pedig az írni-olvasni tudás volt. Az írás-olvasás képessége az egyén boldogulásának, a társadalomban való teljes értékű részvételének és a munkaerőpiacon való érvényesülésének elengedhetetlen feltétele volt. A természettudományi és matematika-tanterveket korábban – a 20. század utolsó évtizedét leszámítva – a természettudós-, matematikus- és mérnökképzés követelményei határoz-

ták meg. A célként kitűzött tudás megszerzése tehát csak a diákok szűk rétege számára volt igazán fontos. Napjainkban azonban egyre nagyobb szerepet játszanak a matematikai, a természettudományos és a technikai ismeretek. Az egyéni érvényesülés, a munkavállalás, a teljes foglalkoztatás szempontjából a matematikai és a természettudományos műveltség megszerzése egyre több területen válik nélkülözhetetlenné. Munkaerő-piaci vonatkozásai mellett azért is rendkívül fontos a természettudományos és matematikai műveltség, mert azok a környezetvédelmi, orvosi, gazdasági stb. problémák, amelyekkel a modern társadalmak naponta szembetalálják magukat, csakis ezen ismeretek segítségével válhatnak érthetővé és megoldhatóvá. Úgy is fogalmazhatunk tehát, hogy egy ország diákjainak természettudományi és matematikai teljesítménye nagymértékben befolyásolja azt, hogy az adott ország társadalma és gazdasága a jövőben mennyire lesz versenyképes. Különösen nagy jelentősége van ennek Közép-Európa EU-csatlakozásra váró országaiban, hiszen nem lehet közömbös számunkra, hogy a magyar munkavállalók milyen esélyekkel mérettetnek meg a közös európai munkaerőpiacon.

A 15 évesek természettudományi és matematikai teljesítménye azt mutatja, hogy az egyes országokban a 15 évesek korcsoportja milyen mértékig sajátította el a természettudományi, matematikai műveltség napi gyakorlatban is alkalmazható elemeit (EAG 2002 A6). A matematika- és a természettudományi eredmények ezen esélyek becsléséhez nyújtanak indikátorokat az oktatási tárca számára, hogy az végrehajthassa azokat a módosításokat és változtatásokat, amelyek az eredmények alapján szükségesnek mutatkoznak.

A *PISA által definiált természettudományos eszköztudás* túlmutat az alapvető fogalmak (mint például a tápláléklánc, a halmazállapot vagy az energiamegmaradás elve) elsajátításán, és magában foglalja a tudományos kutatásokhoz szükséges folyamatok ismeretét, a tudományos problémák megoldásához szükséges bizonyítékok azonosítását, következtetések levonását, értékelését, tudományos nyelven való megfogalmazását. Természettudományos műveltségen tehát nem az egyén ismeretanyagának gazdagsága értendő, hanem sokkal inkább az, hogy miként igazodik el az ismeretei között. Ennek része például, hogy meg tudja ítélni egy állítás igazságtartalmát, meg tudja különböztetni a bizonyítékokkal alátámasztott tényeket az egyszerű véleménytől úgy, hogy a tényeket és az állításokat összeveti azzal a természettudományos modellel, világképpel, amely az oktatás során kialakult benne. A természettudományosan gondolkodó embernek tudnia kell, hogy melyik probléma lehet tudományos vizsgálat tárgya, és melyik nem, valamint azt, hogy egy adott kérdésre adható-e természettudományos válasz, vagy az egy másik tudomány hatókörébe tartozik. A PISA előkészítői céljaik pontos megvilágítása érdekében saját definíciót alkottak *a természettudományos eszköztudásra* vonatkozóan: „Természettudományos eszköztudásnak azt a képességet tekintjük, amelynek segítségével természettudományos ismeretekből tényeken alapuló következtetéseket vagyunk képesek levonni annak érdekében, hogy megértsük a természetet, és döntéseket hozhassunk a világról és mindazokról a változásokról, amelyeket az emberi tevékenység a világban okoz."

A matematika területén sem elegendő az alapvető területek (mint a számok és műveletek, mértékegységek, síkbeli és térbeli alakzatok és tulajdonságaik, a bizonytalanság, a növekedés és a változás) ismerete, hanem elengedhetetlen a matematikai gondolkodás, a modellezés és a problémamegoldás képessége is. Az eszköztudás fogalmához tartozik még a matematikai problémák felvetése, bizonyítások levezetése, matematikai helyzetek megfelelő leírási módjának a kiválasztása és a matematika nyelvén való kommunikálás. A PISA-vizsgálat célja ennek megfelelően a matematikai műveltség, a matematikai alkalmazás képességének mérése volt. A *matematikai műveltség fogalmát* a következőképpen határozták meg: „A matematikai műveltség az egyénnek az a képessége, amellyel képes felismerni, megérteni, milyen szerepet játszik a matematika a bennünket körülvevő világban, és ennek tükrében képes megalapozott döntéseket hozni és cselekedni, hogy jelenlegi és későbbi élete során alkotó és felelős ember legyen."

A felmérés feladatai három fontos szempont szerint rendezhetők: tartalmi elemek, gondolkodási műveletek és kontextusok. A tesztek mindenekelőtt olyan ismeretek, műveletek és szituációk körét foglalják magukban, amelyek egy 15 éves diák számára – társadalmi és kulturális helyzetétől függetlenül – felnőttkorában fontosak lesznek.

3.2.1. A különböző szinteken lévő tanulók megoszlása országonként

A PISA 2000 természettudományi és matematikatesztje lényegesen kevesebb itemet tartalmazott, mint az olvasás-szövegértés teszt, ezért nem lehet az olvasáshoz hasonló teljesítményszinteket felállítani, csupán röviden jellemezni azokat.

Természettudomány

690 standard pont környékén, a természettudományi skála felső tartományában a diákoknak általában már szükségük van következtetések vagy magyarázatok alkotásakor fogalmi modellek létrehozására vagy alkalmazására. Képesek természettudományos vizsgálatok elemzése által megérteni például egy kísérlet tervét, vagy megállapítani, hogy az adott vizsgálat milyen kérdésre keres választ. Képesek

3.2. ábra

A tanulók természettudományi átlageredményeinek összehasonlítása

Országok	Átlag	SE	Korea	Japán	Finnország	Egyesült Királyság	Kanada	Új-Zéland	Ausztrália	Ausztria	Írország	Svédország	Csehország	Franciaország	Norvégia	Egyesült Államok	Magyarország	Izland	Belgium	Svájc	Spanyolország	Németország	Lengyelország	Dánia	Olaszország	Liechtenstein	Görögország	Oroszország	Latvia	Portugália	Luxemburg	Mexikó	Brazília
			552	550	538	532	529	528	528	519	513	512	511	500	500	499	496	496	496	496	491	487	483	481	478	476	461	460	460	459	443	422	375
			(2,7)	(5,5)	(2,5)	(2,7)	(1,6)	(2,4)	(3,5)	(2,5)	(3,2)	(2,5)	(2,4)	(3,2)	(2,7)	(7,3)	(4,2)	(2,2)	(4,3)	(4,4)	(3,0)	(2,4)	(5,1)	(2,8)	(3,1)	(7,1)	(4,9)	(4,7)	(5,6)	(4,0)	(2,3)	(3,2)	(3,3)
Korea	552	(2,7)		0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Japán	550	(5,5)	0		0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Finnország	538	(2,5)	-1	0		0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Egyesült Királyság	532	(2,7)	-1	0	0		0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Kanada	529	(1,6)	-1	-1	0	0		0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Új-Zéland	528	(2,4)	-1	-1	0	0	0		0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ausztrália	528	(3,5)	-1	-1	0	0	0	0		0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ausztria	519	(2,5)	-1	-1	-1	-1	-1	0	0		0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Írország	513	(3,2)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0		0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Svédország	512	(2,5)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0		0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Csehország	511	(2,4)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0		0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Franciaország	500	(3,2)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
Norvégia	500	(2,7)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	-1	0	0		0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Egyesült Államok	499	(7,3)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1
Magyarország	496	(4,2)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1
Izland	496	(2,2)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0		0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
Belgium	496	(4,3)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1
Svájc	496	(4,4)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1
Spanyolország	491	(3,0)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1
Németország	487	(2,4)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1
Lengyelország	483	(5,1)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	1	1	0	1	1	1	1
Dánia	481	(2,8)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	-1	0	0	0	0	0		0	0	1	1	1	1	1	1	1
Olaszország	478	(3,1)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0		0	0	0	0	1	1	1	1
Liechtenstein	476	(7,1)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	1	1	1
Görögország	461	(4,9)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0		0	0	0	1	1	1
Oroszország	460	(4,7)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0		0	0	1	1	1
Latvia	460	(5,6)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	-1	0	0	0	0		0	0	1	1
Portugália	459	(4,0)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0		1	1	1
Luxemburg	443	(2,3)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	-1		1	1
Mexikó	422	(3,2)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1		1
Brazília	375	(3,3)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	

Szignifikánsan az OECD-országok átlaga fölött teljesített. | Nem különbözik szignifikánsan az OECD-országok átlagától. | Szignifikánsan az OECD-országok átlaga alatt teljesített.

1	Az adott ország teljesítménye szignifikánsan jobb, mint a vele összehasonlított országé
0	Nincs szignifikáns különbség az összehasonlított országok teljesítményei között
-1	Az adott ország teljesítménye szignifikánsan gyengébb, mint a vele összehasonlított országé

Forrás: Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD PISA 2000. Paris, 2001. OECD, 3.5. ábra.

adatok összehasonlítása alapján értékelni alternatív álláspontokat vagy különböző nézőpontokat; kellő részletességgel és precizitással tudnak megfogalmazni természettudományos érveket és leírásokat.

Az 550 standard pont körüli teljesítményt elérő diákok általában jól alkalmazzák a természettudományos fogalmakat következtetéseik és magyarázataik megalkotásánál; felismerik azokat a kérdéseket, amelyekre természettudományos vizsgálattal adható válasz; ki tudják választani több adat közül azokat, amelyek következtetések alkotásához, illetve azok értékeléséhez szükségesek.

400 standard pont környékén a skála alsó tartományához tartozó diákoktól elsősorban egyszerű tényanyagok felidézése (például nevek, tények, szakkifejezések, egyszerű szabályok), valamint ismereteik alkalmazása (következtetések megfogalmazásakor és értékelésekor) várható el. A 3.2. ábra a tanulók természettudományi átlagteljesítménye szerint rangsorolja az országokat az olvasás-szövegértéshez hasonlóan (lásd még függelék 3.4. táblázat).

A legjobb eredményt két távol-keleti ország, Korea és Japán érte el. Közöttük nem tehető statisztikai különbség. Kimagasló eredményt értek el a skandináv országok, különösen Svédország és Finnország. Ugyanez állapítható meg az angolszász országok többségéről is (Ausztrália, Kanada, Írország, Új-Zéland, Egyesült Királyság).

Az OECD-országok átlagához tartozó magyar tanulóknál szignifikánsan jobb valamennyi átlag felett teljesítő nemzet, ugyanakkor szignifikánsan gyengébbek náluk az olasz, a görög, az orosz, a lett, a portugál, a luxemburgi, a mexikói, valamint a brazil diákok.

Matematika

A 750 pont körül, a skála felső tartományában teljesítő tanulókra általában jellemző, hogy önállóan és kreatívan közelítik meg a matematikai problémákat, könnyen lefordítják és alkalmazzák őket a matematika nyelvén. Kezelni tudják az összetett információkat, és könnyen oldanak meg többlépéses feladatokat. Felismerik (akár számukra szokatlan kontextusokban is) azokat az eszközöket, amelyekre a problémák megoldásához szükségük lesz, és tanújelét adják olyan magasabb szintű kognitív képességeknek is, mint az általánosítás, valamint az eredmények magyarázatakor, interpretálásakor szükséges érvelés és indoklás.

A 570 pont körüli teljesítményt elérő diákok általában képesek különbözőképpen megjelenített problémák vagy információk értelmezésére, összekapcsolására és integrálására. Ellenőrizni tudják az állítások és modellek helyességét. Ezek a diákok általában adott stratégiák és modellek szerint dolgoznak (például szabályok felismerése és kiterjesztése által), és a kevés lépéssel megoldható feladatokhoz a megfelelő matematikai ismeretet választják ki.

A kb. 380 pontos teljesítményt elérő diákok a skála alsó tartományában helyezkednek el. Többségük meg tudja oldani az egyetlen lépésből álló, matematikai tények és eljárások reprodukálását vagy az egyszerű számolási készségeket igénylő feladatokat. Ezek a diákok felismerik az ismerős – grafikus vagy szöveges – formában elébük kerülő információkat, továbbá meg tudnak oldani olyan feladatokat, amelyekhez egylépéses rutinműveletek alkalmazása szükséges.

A természettudományhoz hasonlóan a matematikában is Japán és Korea tanulói érték el a legjobb eredményt, szignifikánsan azonban nem különbözött tőlük az új-zélandiak teljesítménye sem. Finnország, Ausztrália, Kanada, Svájc, az Egyesült Királyság, Belgium, Franciaország, Ausztrália, Dánia, Izland és Svédország még az OECD-országok átlagánál is jobb eredményt ért el. Ezeknek az országoknak a többsége (Dánia, Franciaország és Svájc kivételével) a szövegértési teszten is átlag fölött teljesített, ami jól mutatja, milyen erős a korreláció a két képesség, a két terület eredményei között (lásd 3.3. ábra, függelék 3.3. táblázat).

A magyar diákok a természettudományi teszten átlagos 496 pontos, a matematikateszten az OECD-országok átlagánál valamivel gyengébb, 488 pontos teljesítményt nyújtottak. Magyarország

3.3. ábra

A matematikai skálán nyújtott átlagteljesítmények összehasonlítása

Országok	Átlag	SE	Japán	Korea	Új-Zéland	Finnország	Ausztrália	Kanada	Svájc	Egyesült Királyság	Belgium	Franciaország	Ausztria	Dánia	Izland	Liechtenstein	Svédország	Írország	Norvégia	Csehország	Egyesült Államok	Németország	Magyarország	Oroszország	Spanyolország	Lengyelország	Latvia	Olaszország	Portugália	Görögország	Luxemburg	Mexikó	Brazília
			557	547	537	536	533	533	529	529	520	517	515	514	514	514	510	503	499	498	493	490	488	478	476	470	463	457	454	447	446	387	334
			(5,5)	(2,8)	(3,1)	(2,1)	(3,5)	(1,4)	(4,4)	(2,5)	(3,9)	(2,7)	(2,5)	(2,4)	(2,3)	(7,0)	(2,5)	(2,7)	(2,8)	(2,8)	(7,6)	(2,5)	(4,0)	(5,5)	(3,1)	(5,5)	(4,5)	(2,9)	(4,1)	(5,6)	(2,0)	(3,4)	(3,7)
Japán	557	(5,5)		0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Korea	547	(2,8)	0		0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Új-Zéland	537	(3,1)	0	0		0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Finnország	536	(2,1)	-1	0	0		0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ausztrália	533	(3,5)	-1	0	0	0		0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Kanada	533	(1,4)	-1	-1	0	0	0		0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Svájc	529	(4,4)	-1	-1	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Egyesült Királyság	529	(2,5)	-1	-1	0	0	0	0	0		0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Belgium	520	(3,9)	-1	-1	-1	-1	0	-1	0	0		0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Franciaország	517	(2,7)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	-1	0		0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ausztria	515	(2,5)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	-1	0	0		0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Dánia	514	(2,4)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	-1	0	0	0		0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Izland	514	(2,3)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	-1	0	0	0	0		0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Liechtenstein	514	(7,0)	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Svédország	510	(2,5)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	0		0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Írország	503	(2,7)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0		0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Norvégia	499	(2,8)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0		0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Csehország	498	(2,8)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	-1	0	0		0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Egyesült Államok	493	(7,6)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1
Németország	490	(2,5)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0		0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Magyarország	488	(4,0)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0	0		0	0	0	1	1	1	1	1	1	1
Oroszország	478	(5,5)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0		0	0	0	1	1	1	1	1	1
Spanyolország	476	(3,1)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	-1	0	0		0	0	1	1	1	1	1	1
Lengyelország	470	(5,5)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	-1	0	0	0		0	0	0	0	1	1	1
Latvia	463	(4,5)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0		0	0	0	1	1	1
Olaszország	457	(2,9)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0		0	0	1	1	1
Portugália	454	(4,1)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0		0	0	1	1
Görögország	447	(5,6)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0		0	1	1
Luxemburg	446	(2,0)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0		1	1
Mexikó	387	(3,4)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1		1
Brazília	334	(3,7)	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	

Szignifikánsan az OECD-országok átlaga fölött teljesített. | Nem különbözik szignifikánsan az OECD-országok átlagától. | Szignifikánsan az OECD-országok átlaga alatt teljesített.

1	Az adott ország teljesítménye szignifikánsan jobb, mint a vele összehasonlított országé
0	Nincs szignifikáns különbség az összehasonlított országok teljesítményei között
-1	Az adott ország teljesítménye szignifikánsan gyengébb, mint a vele összehasonlított országé

Forrás: Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD PISA 2000. Paris, 2001. OECD, 3.2. ábra.

(147) Belgiummal (151), Franciaországgal (146), Dániával (144), Németországgal (143), Új-Zélanddal (141), Svájccal (140) és az Egyesült Államokkal (141) együtt azokhoz a nemzetekhez tartozik, amelyekben legnagyobbak az országon belüli és egyúttal iskolák közötti különbségek.

3.2.2. Teljesítmények, eredmények nemzetközi összehasonlításban

Az egyes országok átlagteljesítményei között nagy különbségek tapasztalhatók ugyan, ám a *tanulók közötti különbségek az egyes országokon* belül a legtöbb esetben ennél sokkalta nagyobbak. Éppen ezért az átlagteljesítmény nem adhat teljes képet a tanulók teljesítményéről, ugyanakkor elfedheti azokat a figyelmen kívül nem hagyható különbségeket, amelyek az egyes országokon, iskolákon, oktatási rendszereken belül léteznek. Napjainkban az oktatási rendszerek egyik legnagyobb kihívása éppen az,

hogy a kiemelkedő teljesítmények ösztönzése mellett csökkentenie kell a belső egyenlőtlenségeket, javítva ezzel az esélyegyenlőségeken is.

A különböző országok teljesítményének eloszlásait vizsgálva három általános érvényű – a természettudomány és a matematika esetében egyaránt igaz – megállapítást kell tennünk.

- Az egyes országokon belül sokkal nagyobb a különbség a diákok tudása között, mint amekkora különbségek az országok teljesítményei között tapasztalhatók.
- Az országokon belüli különbségek széles határok között mozognak.
- Az országon belüli nagy különbségek nem függnek össze a nemzeti átlageredménnyel, azaz jó átlagteljesítménnyel nem jár feltétlenül együtt kismértékű, országon belüli egyenlőtlenség, ahogyan a gyengébb átlag sem jelent minden esetben nagy belső egyenlőtlenségeket.

A legkiegyensúlyozottabb *természettudományos* műveltséggel rendelkező országok: Portugália (124), Kanada (123), Izland (122), Finnország (117), Japán (117), Korea (111), Mexikó (104). E névsor alátámasztja harmadik megállapításunkat, hiszen egy csoportba kerültek a legjobb és a leggyengébb eredményt elért országok. Ez azzal magyarázható, hogy ezek az országok hasonló hatékonysággal váltják valóra egymástól eltérő követelményrendszerüket, tantervi normáikat. A kevésbé kiegyensúlyozott teljesítményt mutató országok ezen a téren Magyarország (147), Belgium (151), Franciaország (146), Dánia (144), Németország (143), Új-Zéland (141), Svájc (140) és az Egyesült Államok (141), ezekben az országokban nagyobbak az országon belüli különbségek. (A zárójelben olvasható számok a diákok leggyengébb és legjobb 25%-a közötti teljesítménykülönbségeket jelentik.)

A *természettudomány területén* Magyarország azokhoz a nemzetekhez tartozik, amelyekben a legnagyobbak az országon belüli, egyúttal iskolák közötti különbségek. Nyilvánvaló, hogy az oktatásfejlesztés egyik legfontosabb feladata és felelőssége lesz, hogy ezen iskolák és diákok közötti különbségeket – amelyek egyúttal esélykülönbségeket is jelentenek – a megfelelő eszközökkel a minimálisra csökkentse.

A *matematika* területén hozzávetőleg az országok felében a tanulóknak több mint 10%-a nem éri el a legalacsonyabban teljesítő OECD-ország (Mexikó) átlageredményét. Ezek a tanulók nehéznek találják azokat az egyszerű feladatokat, amelyek alapvető matematikai tények és eljárások felidézését vagy egyszerű számítási készségeket igényelnek. Azoknak az értelmezési készségeket igénylő feladatoknak a megoldása, amelyek túlmennek a probléma egy megszokott, egyszerű részletének felismerésén, és a megoldási folyamat összetettebb egy egylépéses rutineljárásnál, általában meghaladja tudás- és készségszintjüket.

A skála felső tartományában található összes országban – kettő kivételével – a tanulóknak legalább 10%-a teljesített 557 pont felett, ez a legjobb eredményt elérő Japán átlaga.

A PISA értékelése szerint a tanulók legjobban teljesítő 5%-a átlagosan 657 pontot, 10%-a 627 pontot, 25%-a 572 pontot ért el az OECD-országokban. A skála alsó tartományában található országok több mint háromnegyed része legalább 431 pontot, több mint 90%-a 368 pontot, több mint 95%-a 332 pontot ért el.

A *matematika* területén Magyarország a legegyenetlenebbül teljesítő országok között szerepel. A nálunk mutatkozó nagy különbségek ismételten arra hívják fel a figyelmet, hogy a nagyvárosban és a kistelepüléseken működő iskolák közötti évtizedek óta növekvő különbségek mérséklése és az esélyegyenlőség növelése a magyar tanulói teljesítmények javításának egyik, ha nem a legfontosabb tényezője.

Az egyes országokon belüli átlagos eredményeket és a teljesítménytartományokat összevetve nyilvánvaló, hogy a nagy teljesítménybeli különbség a magas átlagteljesítménynek nem feltétele. El-

lenkezőleg: szembetűnő, hogy a nyolc legkisebb teljesítménykülönbséggel rendelkező ország közül hat (Kanada [115], Dánia [117], Finnország [108], Izland [113], Japán [113] és Korea [113]) jelentősen az OECD-átlag fölött teljesített (a zárójelben olvasható számok a diákok leggyengébb és legjobb 25%-a közötti teljesítménykülönbségeket jelentik). Sőt közülük négy (Kanada, Finnország, Japán és Korea) a matematika területén a hat legjobb teljesítményt nyújtó OECD-ország között van. A matematika területén legegyenetlenebbül teljesítő öt ország közül négy – Németország (140), Görögország (149), Magyarország (139) és Lengyelország (150) – teljesítménye jelentősen az OECD-átlag alatt van (a matematika területén is Belgium jelenti a kivételt, hiszen itt a teljesítmény eloszlása nagyon egyenlőtlen, de az átlag az OECD-é fölött van).

A magyar diákok természettudományi teljesítménye éppen eléri az OECD-országok átlagát, míg matematikateljesítményük alatta van annak. Ez egyetlen korábbi felmérésben sem fordult elő. Ha *magyarázatot* keresünk a nemzetközi és hazai eredményekre, mindenekelőtt azt kell látnunk, hogy a PISA 2000 vizsgálatban nemcsak nemzetek, hanem matematika- és természettudomány-oktatási koncepciók mérettettek meg. A távol-keleti és az angolszász iskola erősnek mutatkozott, míg a közép- és kelet-európai, valamint a latin országok oktatása – a diákok elért eredményei alapján – lényegesen elmaradt a várakozásoktól. A távol-keleti és az angolszász országok matematika- és természettudományi oktatása közismerten problémacentrikus, míg a közép- és kelet-európai képzés elsősorban a felsőoktatásra készíti fel a diákokat már a kezdetektől fogva. Tananyaguk éppen ezért elméleti és lexikális elemekben gazdagabb. A felmérés *természettudományi és matematikafeladatai* nagymértékben különböztek azoktól a feladatoktól, amelyekkel a diákok a tankönyveikben találkozni szoktak. Ez a megállapítás minden bizonnyal igaz a jó eredményt elérő skandináv és távol-keleti országok esetében is, ám fokozott mértékben igaz a közép- és kelet-európai országokra, közöttük Magyarországra. A jó eredményeket elért országok – Belgium (flamand), Japán, Szingapúr stb. – oktatási gyakorlata a komplex ismereteknek, a természet vizsgálatának és a kommunikációs technikáknak az elsajátítására helyezi a hangsúlyt. A PISA-felmérés az összetett eljárásokat igénylő feladatokat támogatja, amelyekben a diákoknak az információkat értelmezniük, minőségüket mérlegelniük kell, amelyek következtetésre, érvelésre, állásfoglalásra, értékelésre késztetik őket, illetve amelyekben az eredményeket, a válaszokat értelmezniük, kommunikálniuk is kell, mégpedig lehetőleg pontosan, megfelelő eszközök és kifejezések alkalmazásával.

> A magyar feladatírás hagyományait mindenekelőtt az ismeretorientáltság jellemzi. A TIMSS-felméréshez kapcsolódó 1995-ös és 2002-es tanterv- és tankönyvelemzések[3] azt mutatták, hogy a tankönyvi blokkok és a leckék után található összefoglaló kérdések elsősorban (95%-ban) egyszerű ismeretek felidézését várják el a diákoktól, és csak rendkívül kis arányban követelik meg az összetett gondolkodási műveletek alkalmazását.

Lényeges különbség tapasztalható azon *kontextusok* tekintetében, amelyekben a PISA és a magyar oktatás a problémákat megfogalmazza. A PISA-felmérés egyik alapvetése, hogy minden olyan tartalmat, amely valós helyzetben megjeleníthető, igyekszik valós körülmények közé elhelyezni. Ebből az következik, hogy a feladatok megoldásához szükséges információk nem evidens formában állnak a diákok rendelkezésére.

> A hazai matematikaoktatás nagy hangsúlyt helyez arra, hogy a diákok rutint szerezzenek a feladatmegoldásban. A feladatgyűjtemények és a tankönyvek nagy számban tartalmaznak olyan feladatokat, amelyek a valóság elemeit kizárva arra összpontosítanak, hogy a tanuló matematikailag is formulált, fiktív összefüggéseket oldjon meg. Természetesen találkoznak a diá-

[3] A TIMSS-elemzések a 4. és 8. évfolyam matematika- és természettudományi tankönyveit vizsgálták oly módon, hogy a tankönyveket kisebb egységekre, ún. blokkokra osztották, és valamennyi blokk esetében megállapították annak tartalmi hovatartozását, valamint azt, hogy elsajátítása milyen gondolkodási műveletet igényel.

kok ún. szöveges feladatokkal is, ám ezek kontextusa sok esetben meglehetősen valószerűtlen vagy érdektelen, ami nagymértékben megnehezíti, hogy a diákok le tudják fordítani őket a matematika nyelvezetére, illetve a matematikai megoldásokat valós helyzetekre vonatkoztatva értelmezni tudják. A hazai iskolákban tehát a jelenleginél gyakorlatiasabb, az elmélet és a valóság kapcsolatát jobban feltáró matematikaoktatás irányába kellene elmozdulni.

A PISA 2000 felmérés matematikai és természettudományi eredményeinek alakulásában döntő szerepet játszottak a felmérésben részt vevő országok *oktatási hagyományai*. Elsősorban a távol-keleti országok (Japán és Korea), a skandináv országok (elsősorban Finnország és Svédország), valamint az angolszász országok (Egyesült Királyság, Új-Zéland, Kanada, Ausztrália és Írország) értek el kiemelkedő eredményt. Jó okunk van azt feltételezni, hogy ezen országok közoktatási és társadalmi hagyományai jobban felkészítik a diákokat a hétköznapi, társadalmi és közéleti részvételre, az önálló problémamegoldásra és véleményalkotásra, valamint álláspontjuk megfelelő kommunikálására. A latin országok (Olaszország, Spanyolország, Portugália és Franciaország), valamint a kelet- és közép-európai országok (Csehország, Németország, Oroszország, Lengyelország, Lettország) hazánkkal együtt jobbára átlagos vagy az OECD-átlagánál gyengébb eredményt értek el.

Nagyon fontos körülménynek tekintjük, hogy a PISA-felmérésben a diákok természettudományi teljesítménye erősebben korrelál az olvasási-szövegértési, mint a matematikai teljesítménnyel. Ezt egyik korábbi felmérésnél sem tapasztaltuk. A PISA arra hívta fel a figyelmet, hogy a kompetencia jellegű felmérések esetében a matematikai és természettudományi teljesítmények nagymértékben függnek a diákok olvasási és szövegértési képességétől. Ezért a teszt megoldása nem is elsősorban az iskolákban szokásos számonkérésekkel, hanem magával a tanulási folyamattal rokon. A felmérés tehát a tanulási készség állapotáról is képet ad. Ezek az adatok arra hívják fel a pedagógustársadalom és az oktatáspolitikusok figyelmét, hogy a közoktatás első nyolc évében magas színvonalon elsajátított természettudományos ismeretek önmagukban még nem garantálják a diákok hasonló nívójú problémamegoldó képességét, illetve gyakorlati jártasságát: elsősorban az elméletet, az ismeretek és a megfelelő rutin elsajátítását hangsúlyozó általános iskolai természettudományi oktatásban változtatásokra van szükség. Már a közeljövőben nagyobb szerepet kell kapniuk az ismeretek valóságszerű feldolgozásának, valamint az önálló, egyénileg vagy csoportban végzett problémamegoldó tevékenységeknek (például adatfeldolgozás, adatértelmezés, értékelés, projekt jellegű önálló feladatok).

3.3. A tanulói teljesítmények közti különbség az iskolák szintjén

Az oktatási rendszerek kiemelt célja az egyenlő esélyek és lehetőségek biztosítása, hogy a diákok képesek legyenek elérni teljesítőképességük maximumát. Míg ennek a célnak a megvalósítását erőteljesen befolyásolják a családi háttér hatásai, az a tény, hogy ez a hatás az egyes országok között nagymértékben különbözik, megerősíti azt az optimista szemléletet, hogy az egyenlő lehetőségek megvalósíthatóak az oktatásban. Az, hogy a tanuló mekkora tudást és milyen képességeket sajátít el, nagymértékben függ attól, hogy hozzáfér-e a hatékony és színvonalas tanulási lehetőségekhez otthon és az iskolában. A PISA-felmérés céljai között szerepel, hogy az oktatáspolitika döntéshozói számára információt nyújtson a tanulói teljesítményeket befolyásoló faktorokról. A fő hangsúly azon van, hogy kiderüljenek az oktatási és irányítási rendszerek alapvető különbségei, melyek a feltárt összefüggések alapján oktatáspolitikai intézkedésekkel alakíthatók, befolyásolhatók. Az elemzésben azok az országos és iskolai szintű mutatók (indikátorok) állnak az érdeklődés középpontjában, amelyek az egyes országokon belül az iskolák, nemzetközi szinten pedig az országok közötti különbségeket eredményezik. Az iskolák közötti különbségek mértékét mutató indikátor azt teszi megragadhatóvá, hogy az átlagos teljesítmények mögött milyen mértékű különbségek húzódnak az egyes országokon belül (EAG 2002 A7).

3.3.1. A különbségek mértéke az iskolák között és az iskolákon belül nemzetközi összehasonlításban

Az országokat két csoportba lehet sorolni annak alapján, hogy esetükben az iskolák közötti vagy az iskolán belüli teljesítménykülönbségek a nagyobbak. Az országok *egyik* csoportjában – és idetartozik Magyarország is – erőteljes szegregáció mutatkozik a szocioökonómiai faktorok szerint, amely részben társadalmi, lakóhellyel összefüggő és gazdasági kérdés, ugyanakkor nagymértékben összefügg az oktatási rendszer jellemzőivel is. Az iskolák közötti különbség legnagyobb részét meghatározó iskolai és szocioökonómiai faktorok tehát kölcsönhatásban állnak egymással. Az iskolák teljesítménye közötti különbség az iskola jellemzőinek (különbség az oktatásban és a feltételekben) eltéréseiből és az iskolára jellemző családi háttérhatások kombinációjából származik. Egyes országokban ennek a két faktornak (az iskolai szintű és a tanulói háttérfaktoroknak) az együttes hatása az iskolák között megfigyelt varianciának már kb. 70%-át megmagyarázza (lásd függelék 3.5. táblázat).

A minőség és az egyenlőség javítása érdekében ezekben az országokban különös figyelmet kellene fordítani az iskolák közötti különbségek csökkentésére a szelektivitás rendszerének és a források elosztásának újragondolásával, illetve a differenciált és megfelelő oktatási lehetőségek biztosításával a tanulók számára. A hátrányos helyzetű tanulók eredményei ugyanis sokkal rosszabbak azokban az országokban, ahol erős az iskolák közötti szegregáció a szocioökonómiai státus szerint. Fontos azt is megvizsgálni, hogy az országon belüli forráselosztás hogyan függ össze az iskolák szocioökonómiai összetételével.

Az országok *másik* csoportjában, ahol inkább az iskolákon belüli különbségek a jellemzőek, nagyobb mértékű a tanulók egyéni szocioökonómiai háttere[4] közötti különbség. Ezekben az országokban a teljesítmény növelése érdekében elsősorban iskolán belüli akciókra lenne szükség az osztályok elkülönítésének újragondolásával, illetve a gyengén teljesítő tanulók támogatásával, és fel kellene tárni, hogy az iskolán belüli forráselosztás hogyan függ össze a tanulók szocioökonómiai jellemzőivel.

Az elemzések arra is rámutatnak, hogy az iskolákba járó tanulók egyéni szocioökonómiai jellemzőinek együttes hatása erőteljesebben képes befolyásolni a teljesítményt, mint az egyes tanulók családi háttere. Ez egyrészt azt jelenti, hogy a tanuló egyéni szocioökonómiai háttere befolyásolja a teljesítményét, másrészt pedig azt, hogy az egy iskolába járó összes diák egyesült SES-(szocioökonómiai státus) jellemzőinek hatása befolyásolhatja az egyes tanulókat. Ennek az együttes hatásnak a megértése alapvető fontosságú következményekkel szolgálhat az oktatáspolitika számára, ha minden tanulónak egyenlő esélyeket kívánnak biztosítani.

Az is régóta köztudott, hogy azokban az iskolákban, ahová a jó háttérrel rendelkező tanulók járnak, további pozitív hatások is érvényesülnek, amelyek tovább fokozzák az előnyöket a szülői támogatás, a kevesebb fegyelmi probléma, a teljesítményelvárás, a lelkes tanárok, valamint az osztálytársak hatása, a beszélgetések, versenyek és közös tanulás által. Az elemzések azt mutatják, hogy Ausztria és Németország mellett hazánk esetében is igaz az, hogy az iskolába járó tanulók összeadódó háttérjellemzőinek sokkal jelentősebb hatása van a teljesítményre, mint a tanulók egyéni jellemzőinek. Vagyis ha két egyforma családi háttérrel rendelkező tanuló közül az egyik olyan iskolába jár, ahol a többi tanuló szocioökonómiai státusa magas, a másik pedig olyanba, ahol ez alacsonyabb az átlagnál, akkor a jobb környezetű iskolába járó tanuló teljesítménye várhatóan magasabb lesz (Németországban 66, Ausztriában 59, és hazánkban 47 ponttal az olvasásteljesítményben). Ha azonban egy előnyös és egy hátrányos háttérrel rendelkező tanuló ugyanabba az átlagosan jó iskolába jár, akkor a teljesítményük között nem lesz jelentős különbség (Németország esetében 8, Ausztriában és hazánkban 4-4 pontnyi csupán).

[4] Az elemzések alapvető „eszköze" az ún. szocioökonómiai index volt, amelyet a kutatók elsősorban a tanulói háttérkérdőívek adatainak felhasználásával képeztek annak érdekében, hogy a tanulókra jellemző családi, szociális, gazdasági és kulturális jellemzőkből álló változóhalmazt egységként kezelhessék. A szocioökonómia index (SES-index) egy olyan aggregált változó, amely kifejezi az egy-egy tanulóra jellemző említett tényezők minőségét.

3.3.2. Az eredmények értelmezése nemzetközi összehasonlításban

A *tanulási teljesítményt* általában *befolyásoló tényezők* közül némelyiknek kiemelt jelentősége van az egyes országok oktatási rendszerében. Az 1. táblázat tíz iskolai változóra vonatkozóan tartalmazza az egyes országokhoz rendelt 0–10 pontig terjedő pontszámot, valamint annak értékét, hogy az adott változó milyen mértékben korrelál az iskola szocioökonómiai jellemzőjével (lásd 3.1. táblázat, valamint a táblázat értelmezéséhez a magyarázatokat).

A táblázat az egyes változók országonkénti hatását is bemutatja, ebből láthatjuk, hogy az adatok hasonló összefüggéseket mutatnak az egyes országokon belül, mint az OECD-országok átlagában, de az is kiderül, hogy számos változó hatása az egyes országokban eltérően alakul. Görögország, Olaszország és Hollandia esetében például viszonylag alacsony a fegyelmezési klíma értéke a 10 pontos indexen, míg ugyanennek a változónak a tanulói teljesítményre gyakorolt hatása fontosnak tűnik Olaszországban, de elhanyagolható Görögországban és Hollandiában. Ezekben az országokban feltételezhetően egyéb tényezők is szerepet játszanak, és a viszonylag alacsony szintű fegyelemmel rendelkező iskolák is jól teljesítenek, s nem az általános tendenciának megfelelően viselkednek.

Az OECD-országok legtöbb iskolájában a *tanár-diák arány* általában 25 alatt van. A PISA-eredmények alapján elmondható, hogy az ennél alacsonyabb arány esetében sem várható jelentősen jobb teljesítmény. A tanár-diák arány között lévő különbségek általában nem járnak szorosan együtt a tanulók szocioökonómiai hátterének különbségével az egyes országokon belül, ami hazánk esetében is igaz.

> Magyarország esetében a táblázatban található adatok a következőket jelzik: a tanár-diák arány 10 pontos értéke arra utal, hogy az iskolákban a tanár-diák arány általában 25 alatt van. Az iskolaméret 3,5 pontos értéke az OECD-átlagnál alacsonyabb, tehát több kis létszámú (300-400 fős) iskola található az országban, mint az OECD-országok átlagában.

Az *egyetemi végzettséggel rendelkező tanárok* átlagos indexértéke 7,1, ami azt jelzi, hogy a tanárok kétharmadának van egyetemi végzettsége abból a tárgyból, melyet tanít. A korreláció értéke Belgium, Németország és Luxemburg esetében nagyon magas, ami azt jelzi, hogy ezekben az országokban a magasabban képzett szaktanárok elsősorban azokban az iskolákban tanítanak, ahová a jobb háttérrel rendelkező tanulók járnak.

> Az egyetemi végzettséggel rendelkező tanárok arányát kifejező 9,7 pontérték kiugróan magas az OECD-átlaghoz képest, ami a hazai tanárképzés és alkalmazás rendszerének jellegzetességéből származó előny, hiszen a középiskolákban tanító tanároknak törvényileg szabályozottan kötelező az egyetemi végzettség. Magyarország esetében az egyetemi végzettséggel rendelkező tanárok magas aránya nincs összefüggésben azzal, hogy milyen a tanulók szocioökonómiai háttere, tehát nem érvényesül a fenti három ország esetében tapasztalt egyenlőtlenség.

Az iskolákban rendelkezésre álló *eszközök és források* hatása nincs szoros összefüggésben a tanulókat jellemző háttérrel, ám fordított a helyzet, ha azt vizsgáljuk, hogy mennyire gyakran használják az eszközöket a tanulók. A tanulók eszközhasználatának indexe szorosabb összefüggésben van szocioökonómiai jellemzőjükkel, mint bármelyik más iskolai változó. A hátrányosabb helyzetű tanulók kevésbé gyakran használják az eszközöket, mint előnyösebb körülményekkel rendelkező társaik.

> Az iskolai források használatának indexe az egyetlen, amely átlagon aluli, 4,4 pontos értéket mutat, s ez feltételezhetően nemcsak a tanulói attitűdökkel, hanem a rendelkezésre álló eszközökkel és lehetőségekkel is összefüggésben van. Az átlagon aluli érték mellett ennek a faktornak van (az iskolaméret mellett) a többi nyolc változó közül egyedül szignifikánsan erősebb korrelációja az iskola szocioökonómiai státusával. Az eszközhasználat gyakoriságának hatása

3.1. táblázat

Az iskolai változókat jelző indexek átlagai és korrelációjuk a szocioökonómiai státussal (ESCS)

	A tanár-diák arány indexe			Az iskolaméret indexe[1]			A tanított tárgyból egyetemi végzettséggel rendelkező tanárok aránya az iskolában			A tanulók iskolai eszközhasználatát jelző index átlaga			Az iskolai klímát befolyásoló, tanárokkal kapcsolatos faktorok indexe			Az igazgató véleményét jelző indexa tanárok moráljáról és elkötelezettségéről			Az iskolai autonómiát jelző index			A tanár-diák viszonyt jelző index			A fegyelmi klímát jelző index			A teljesítményelvárást jelző index		
	Index átlag	S.E	Korreláció az ESCS-vel	Index átlag	S.E	Korreláció az ESCS-vel	Index átlag	S.E	Korreláció az ESCS-vel	Index átlag	S.E	Korreláció az ESCS-vel	Index átlag	S.E	Korreláció az ESCS-vel	Index átlag	S.E	Korreláció az ESCS-vel	Index átlag	S.E	Korreláció az ESCS-vel	Index átlag	S.E	Korreláció az ESCS-vel	Index átlag	S.E	Korreláció az ESCS-vel	Index átlag	S.E	Korreláció az ESCS-vel
OECD-országok																														
Ausztrália	9,9	(0,04)	-0,08	5,6	(0,21)	**0,47**	7,5	(0,17)	**0,17**	7,5	(0,08)	0,08	4,9	(0,13)	**0,31**	5,1	(0,11)	**0,23**	5,9	(0,09)	**0,39**	6,1	(0,08)	**0,21**	4,8	(0,09)	**0,21**	5,7	(0,07)	**0,14**
Ausztria	9,8	(0,07)	0,07	3,6	(0,20)	**0,42**	9,0	(0,18)	**0,21**	5,3	(0,09)	**0,15**	4,9	(0,10)	-0,03	6,4	(0,12)	-0,02	4,4	(0,09)	**0,16**	4,1	(0,14)	0,06	5,8	(0,14)	**0,18**	4,3	(0,13)	0,04
Belgium	9,8	(0,10)	-0,09	4,5	(0,18)	**0,40**	3,1	(0,16)	**0,49**	3,9	(0,08)	**0,56**	4,8	(0,13)	**0,30**	4,5	(0,12)	**0,28**	5,8	(0,08)	-0,06	5,2	(0,11)	**0,41**	4,5	(0,10)	-0,13	4,3	(0,13)	**0,52**
Kanada	9,7	(0,04)	0,03	5,2	(0,10)	**0,28**	6,8	(0,09)	**0,18**	6,5	(0,04)	**0,18**	4,9	(0,05)	**0,27**	5,2	(0,06)	**0,10**	5,7	(0,04)	**0,13**	5,8	(0,04)	**0,24**	4,3	(0,05)	**0,18**	5,9	(0,04)	**0,07**
Csehország	10,0	(0,02)	0,01	3,3	(0,15)	**0,27**	8,7	(0,16)	**0,37**	3,5	(0,11)	**0,39**	6,2	(0,11)	**0,15**	4,4	(0,09)	-0,04	7,8	(0,11)	**-0,14**	4,6	(0,13)	0,04	5,7	(0,14)	0,11	4,4	(0,13)	-0,10
Dánia	10,0	(0,00)	m	2,8	(0,13)	**0,31**	6,0	(0,14)	**0,22**	7,9	(0,09)	**0,21**	6,5	(0,10)	**0,16**	5,0	(0,11)	**0,18**	6,2	(0,11)	-0,10	5,8	(0,11)	**0,37**	4,2	(0,09)	**0,15**	5,2	(0,10)	-0,04
Finnország	10,0	(0,00)	m	2,4	(0,14)	**0,38**	8,3	(0,20)	-0,15	5,0	(0,09)	-0,13	4,6	(0,11)	**0,22**	4,9	(0,12)	**0,42**	5,3	(0,12)	**-0,29**	5,7	(0,10)	-0,05	4,4	(0,11)	-0,04	5,7	(0,09)	**-0,24**
Franciaország	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Németország	9,9	(0,05)	0,00	4,2	(0,17)	**0,44**	6,3	(0,22)	**0,48**	4,4	(0,07)	**-0,26**	4,4	(0,10)	**0,26**	4,9	(0,12)	0,11	3,9	(0,09)	**0,22**	4,0	(0,12)	**0,37**	5,3	(0,12)	**0,15**	5,0	(0,09)	-0,12
Görögország	10,0	(0,00)	m	2,0	(0,10)	**0,29**	7,0	(0,00)	.	3,0	(0,09)	**-0,18**	2,9	(0,23)	**-0,19**	5,7	(0,17)	**0,16**	3,1	(0,08)	0,07	4,3	(0,15)	-0,07	3,4	(0,11)	0,07	4,3	(0,14)	**0,19**
Magyarország	10,0	(0,00)	m	3,5	(0,15)	**0,19**	9,7	(0,11)	0,01	4,4	(0,11)	**0,38**	6,2	(0,15)	0,01	5,9	(0,13)	-0,07	6,9	(0,11)	-0,14	5,4	(0,15)	-0,03	5,6	(0,17)	-0,08	5,7	(0,14)	-0,04
Izland	10,0	(0,01)	0,02	2,0	(0,18)	**0,45**	2,3	(0,24)	-0,02	6,1	(0,09)	-0,04	5,3	(0,16)	-0,02	5,3	(0,17)	**0,27**	6,5	(0,09)	-0,09	5,0	(0,14)	-0,06	5,0	(0,19)	-0,07	6,4	(0,11)	-0,01
Írország	9,9	(0,09)	**-0,27**	4,1	(0,17)	**0,31**	9,5	(0,10)	0,09	4,2	(0,08)	**0,21**	4,8	(0,15)	**0,17**	5,2	(0,17)	0,14	4,9	(0,10)	**0,24**	5,3	(0,11)	**0,17**	5,3	(0,14)	**0,17**	6,1	(0,06)	-0,03
Olaszország	10,0	(0,00)	m	3,9	(0,21)	0,05	8,6	(0,13)	**0,33**	3,5	(0,10)	0,03	5,6	(0,15)	**0,17**	3,7	(0,15)	0,07	2,4	(0,10)	0,13	4,5	(0,17)	**0,36**	3,5	(0,16)	**0,43**	5,9	(0,10)	0,04
Japán	10,0	(0,00)	m	7,3	(0,24)	**0,30**	9,8	(0,09)	-0,16	2,7	(0,15)	0,14	5,3	(0,16)	**0,31**	4,7	(0,21)	**0,36**	5,4	(0,10)	0,14	3,6	(0,17)	**0,52**	6,3	(0,18)	**0,58**	0,9	(0,12)	0,04
Korea	9,9	(0,03)	-0,08	7,3	(0,28)	**0,56**	7,7	(0,25)	-0,10	3,5	(0,12)	-0,06	5,7	(0,16)	**0,41**	4,1	(0,18)	**0,17**	4,6	(0,09)	0,15	5,2	(0,15)	-0,03	5,2	(0,12)	0,12	4,0	(0,15)	**0,76**
Luxemburg	10,0	(0,00)	m	8,5	(0,49)	0,30	7,8	(0,29)	**0,58**	4,2	(0,14)	**-0,44**	3,7	(0,25)	-0,04	5,0	(0,33)	0,26	3,7	(0,00)	-0,01	3,4	(0,26)	-0,02	5,5	(0,19)	-0,14	3,4	(0,22)	-0,20
Mexikó	8,1	(0,26)	-0,08	3,1	(0,25)	**0,38**	2,5	(0,22)	**0,17**	3,9	(0,12)	**0,53**	4,4	(0,17)	0,12	5,9	(0,17)	**0,16**	4,3	(0,14)	**0,41**	5,3	(0,12)	**0,30**	5,9	(0,12)	**-0,33**	4,7	(0,11)	**0,27**
Új-Zéland	10,0	(0,00)	m	5,5	(0,26)	**0,58**	7,1	(0,17)	0,14	6,5	(0,11)	**0,20**	4,6	(0,13)	-0,09	5,0	(0,16)	**0,24**	6,7	(0,10)	**-0,42**	6,0	(0,08)	**0,50**	4,7	(0,14)	**-0,36**	6,0	(0,11)	**0,51**
Norvégia	10,0	(0,00)	m	1,0	(0,08)	**0,41**	4,4	(0,21)	**0,22**	6,7	(0,12)	0,08	4,6	(0,11)	**-0,24**	5,1	(0,13)	**-0,19**	5,1	(0,00)	.	4,4	(0,15)	**0,17**	4,0	(0,15)	**-0,22**	5,1	(0,14)	0,06
Lengyelország	10,0	(0,02)	0,07	3,1	(0,30)	0,01	9,8	(0,06)	-0,01	4,7	(0,11)	**0,37**	5,2	(0,15)	**0,30**	3,8	(0,15)	**0,51**	5,1	(0,00)	.	2,9	(0,17)	0,03	6,1	(0,16)	0,12	5,7	(0,11)	**0,51**
Portugália	10,0	(0,00)	m	5,7	(0,25)	**0,34**	9,8	(0,09)	-0,06	4,8	(0,11)	**-0,18**	4,3	(0,12)	**0,22**	4,0	(0,16)	**0,20**	1,5	(0,11)	0,07	6,2	(0,09)	0,00	4,5	(0,07)	**0,23**	5,1	(0,09)	-0,05
Spanyolország	9,9	(0,03)	**0,22**	5,1	(0,19)	**0,15**	7,4	(0,15)	-0,02	3,9	(0,10)	**0,35**	5,4	(0,14)	**0,47**	4,5	(0,13)	**0,39**	3,8	(0,18)	**0,31**	5,0	(0,11)	**0,22**	4,3	(0,12)	**0,43**	5,0	(0,09)	0,14
Svédország	10,0	(0,02)	0,09	4,0	(0,20)	**0,25**	6,2	(0,27)	**0,20**	7,8	(0,11)	0,08	4,7	(0,12)	0,10	5,6	(0,13)	0,12	6,1	(0,10)	**0,17**	5,9	(0,09)	0,02	4,2	(0,13)	**0,25**	5,4	(0,11)	0,15
Svájc	10,0	(0,03)	0,03	2,3	(0,14)	**0,16**	3,2	(0,20)	**0,36**	4,7	(0,08)	-0,02	5,3	(0,10)	**0,14**	6,2	(0,11)	0,05	3,9	(0,13)	**0,31**	5,6	(0,11)	-0,06	6,2	(0,12)	0,09	4,9	(0,11)	**-0,33**
Egyesült Királyság	10,0	(0,03)	0,09	6,8	(0,16)	**-0,28**	8,0	(0,12)	**-0,18**	6,4	(0,06)	**0,34**	5,3	(0,12)	**0,58**	5,4	(0,10)	**0,45**	6,5	(0,10)	**0,20**	6,1	(0,05)	**0,35**	5,3	(0,09)	**0,49**	6,3	(0,04)	0,07
Egyesült Államok	10,0	(0,00)	-0,02	3,6	(0,24)	0,16	7,5	(0,26)	**0,30**	5,8	(0,10)	**0,33**	5,2	(0,11)	0,09	4,6	(0,13)	-0,09	5,6	(0,14)	**0,34**	5,8	(0,13)	**0,42**	5,4	(0,13)	**0,42**	6,0	(0,10)	**0,20**
OECD-átlag	***9,9***	***(0,01)***	***0,13***	***4,3***	***(0,02)***	***0,18***	***7,1***	***(0,02)***	***0,08***	***5,0***	***(0,01)***	***0,34***	***5,0***	***(0,01)***	***0,15***	***5,0***	***(0,01)***	***0,13***	***5,0***	***(0,01)***	***0,21***	***5,0***	***(0,01)***	***0,14***	***5,0***	***(0,01)***	***0,01***	***5,1***	***(0,01)***	***0,18***
Nem OECD-országok																														
Brazília	6,8	(0,19)	**0,23**	5,6	(0,19)	-0,07	8,0	(0,16)	**0,21**	2,5	(0,08)	**0,43**	5,5	(0,13)	**0,26**	4,4	(0,10)	**0,23**	4,5	(0,12)	**0,33**	6,1	(0,06)	**0,23**	3,9	(0,08)	-0,05	5,0	(0,08)	**0,23**
Liechtenstein	10,0	(0,00)	m	1,3	(0,51)	0,42	3,9	(1,16)	0,15	5,8	(0,27)	-0,24	4,3	(0,61)	0,03	5,1	(0,46)	0,27	3,2	(0,65)	0,29	5,3	(0,38)	0,02	6,6	(0,39)	0,08	4,8	(0,47)	-0,30
Oroszország	9,9	(0,05)	0,01	3,4	(0,21)	**0,63**	9,1	(0,12)	**0,13**	4,7	(0,06)	**0,46**	3,4	(0,14)	0,04	4,3	(0,11)	**0,35**	3,6	(0,06)	-0,01	5,6	(0,09)	**-0,18**	6,7	(0,11)	**0,21**	5,9	(0,07)	-0,01
Hollandia*	10,0	(0,01)	-0,05	6,3	(0,31)	**0,23**	8,2	(0,30)	0,14	4,3	(0,13)	**0,56**	3,7	(0,14)	**0,52**	4,6	(0,13)	0,19	6,7	(0,11)	-0,11	5,8	(0,18)	**0,38**	3,5	(0,14)	0,00	4,0	(0,14)	-0,17

* Az alacsony részvételi arány miatt az adatok nem összehasonlíthatóak

ESCS: a PISA-adatok alapján számolt gazdasági, szociális és kulturális státust jellemző index (Economic, Social and Cultural Status).

Forrás: Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD PISA 2000. Paris, 2001. OECD, 8.6. táblázat

Magyarázat a táblázat értelmezéséhez

Változó	Érték	Indexérték
Tanár-diák arány	25 alatt	10
	25–57,5 között	9
	27,5–30 között	8
	…	…
	nagyobb, mint 47,5	0
Iskolanagyság	1000–2500 között	10
	900–999 között	9
	800–899 között	8
	…	…
	100 alatt	0
Egyetemi végzettséggel rendelkező tanárok aránya	90–100 között	10
	80–90 között	9
	…	…
	0–10 között	0
Egyéb változók	Az értékük átlaga 5 pont, a szórás 2 a szélsőséges értéket a 0 és a 10 pont jelzi.	

A táblázatban minden változóhoz egy indexérték tartozik, amelynek 0 és 10 pont között lehet az értéke. A magasabb értékek tekinthetők pozitívnak, amelyek magasabb teljesítményekkel vannak összefüggésben. Az indexek az alábbi kategorizálás szerint készültek.

Az egyes országok indexértéke az ország iskoláinak átlagát jelzi. A korreláció értéke annak mértékét jelzi, hogy az országban az adott faktor milyen mértékben van pozitív összefüggésben a tanulók családi hátterének különbségeivel, vagyis például milyen mértékben jellemző, hogy az előnyösebb tanár-diák arány azokban az iskolákban található elsősorban, ahová a jobb családi háttérrel rendelkező tanulók járnak. A negatív korreláció azt jelenti, hogy az összefüggés az ellenkező irányban érvényes. A 0 értékű korreláció azt jelentené, hogy a különböző családi háttérrel rendelkező tanulók egyforma eséllyel járnak a jobb feltételekkel rendelkező iskolákba. A hatás mértéke az OECD-átlaghoz viszonyítható.

a teljesítményre az OECD-átlag 16,18 értékéhez képest 31,51, míg a korreláció a tanulók szocioökonómiai státusával az OECD-átlag 0,34-ához képest 0,38. Ez feltételezhetően azt is jelzi, hogy az eszközök (például könyvtár, számítógép, internet) használatával kapcsolatos motiváció és jártasság terén nagy különbségek lehetnek a jobb, illetve a hátrányosabb feltételekkel rendelkező tanulók esetében. Vagyis hazánkban is jellemző, hogy a jobb körülményekkel rendelkező tanulók nagyobb valószínűséggel járnak jobban felszerelt iskolákba, illetve az előnyösebb háttérrel rendelkező tanulók sokkal inkább hajlandók és képesek használni az iskolában található eszközöket. A többi változó esetében mindenütt átlagon felüli értéket láthatunk a magyar adatokban, és egyik változónak sincs szignifikánsan magas korrelációs értéke az iskolák szocioökonómiai státusával.

Néhány országban (az igazgatók véleménye alapján) az *iskolai klímát befolyásoló, a tanárokkal összefüggő faktor* pozitív összefüggésben áll az iskola szocioökonómiai státusával, különösen Koreában, Spanyolországban és az Egyesült Királyságban (0,41 és 0,58 közötti korreláció). Máshol a tanári morál és elkötelezettség van pozitív összefüggésben az iskola szocioökonómiai státusával, de Lengyelországban például az igazgatók általában alacsonynak értékelték a tanárok morális és elkötelezettségi szintjét (3,8), különösen az alacsony szocioökonómiai státussal rendelkező iskolákban.

Hazánkban mindkét faktor értéke általában felüli, ám jóformán egyik sem mutat korrelációt az iskola szocioökonómiai státusával.

A magasabb szocioökonómiai státusú iskolákban általában jobb a *fegyelem* is (a tanulói válaszok alapján), különösen Japánban, Spanyolországban, az Egyesült Királyságban és az Egyesült Államokban. Az országok közül eltérő képet mutat Olaszország, ahol a tanulók meglehetősen rossznak értékelték a fegyelmet, különösen az alacsony szocioökonómiai státussal rendelkező iskolákban. Ugyanakkor vannak országok, ahol az alacsonyabb szocioökonómiai státusú iskolák tanulói tartották jobbnak a fegyelmet (Mexikó [-0,33], és Új-Zéland [-0,36]).

Magyarország esetében ez az érték is átlagon felüli, és szintén nem mutat szoros korrelációt az iskola szocioökonómiai státusával.

Az iskola által kifejtett hatásban *egyéb elemek* is érvényesülhetnek. Az iskolák különböznek a képzési típus szerint és ebből következően szocioökonómiai státusukban is, de jelentős szerepük van a tantervben, tananyagban fennálló különbségeknek is. Emellett azt is számba kell vennünk, hogy a legtöbb országban – és hazánkban is – a tanulók alapvetően olyan faktorok szerint sorolódnak a különböző iskolatípusokba, amelyekben képességeik is jelentős szerepet játszanak. Ebből következően az iskolák közötti teljesítménykülönbség nagyrészt abból adódik, hogy a tanulókat elkülönítve képzik a gimnáziumokban és a szakképző iskolákban, ahol újfent jelentős szerepet kapnak a szocioökonómiai háttér különbségei.

Annak érdekében, hogy az eredmények ismeretében lépések, fejlesztések történhessenek, tisztában kell lenni a formális és informális szelekciós mechanizmusokkal, amelyek hozzájárulhatnak az iskolák közötti szocioökonómiai szegregációhoz, illetve annak teljesítményekre gyakorolt hatásához. A szocioökonómiai szegregáció néhány országban alapvetően regionális alapokon nyugszik a nagyvárosok és a kisebb, falusi települések gazdasági különbségei alapján. Más országokban az oktatási rendszer alapvető jellemzője, hogy a diákok különböző tantervű és képzési programot nyújtó iskolatípusokban tanulnak, és ezekben a rendszerekben ismételten érvényesül a szocioökonómiai háttérrel kapcsolatos kölcsönhatás, tehát a hátrányosabb háttérrel rendelkezők többnyire nem érik el lehetőségeik maximumát.

A PISA-vizsgálat eredményeiből két üzenet következik a minőség és egyenlőség kérdésére vonatkozóan. Egyrészt a szociális szegregációból azoknak származik előnyük, akik jobb körülményekkel rendelkeznek; ezáltal az „elit" teljesítménye emelkedik, és talán ennek következményeként országos szinten a teljesítmények átlaga is. Másrészt a szegregáció növeli az egyenlőtlenséget. Látva ugyanakkor azokat az országokat, ahol mindkét igény megvalósítása sikeresnek tűnik, felmerül a kérdés, hogyan lehet ezt más országokban is megvalósítani: áthelyezni az összes tanulót magas szocioökonómiai státusú iskolába logikailag is teljesen lehetetlen, tehát oktatáspolitikai szinten a szociális szegregáció megszüntetése vagy hatásának enyhítése lehet a megoldás. Mindkét esetben azonban az a központi feladat, hogy felhasználjuk a minőségnek azokat az előnyeit, amelyeket a szegregáció képez, ugyanakkor fenntartsuk az egyenlőségnek azokat az előnyeit, amelyeket a szociális heterogenitás eredményez.

A hazai eredményekben fennálló különbség, illetve egyenlőtlenség hátterében elsősorban a lehetőségekben mutatkozó egyenlőtlenségek húzódnak. Az egyenlőtlenségek a források elosztásából, a különböző iskolatípusok és képzési programok eltérő hatékonyságából adódhatnak, ám szerepet játszanak benne az oktatási rendszer erős és gyenge pontjai, például a házi feladattal kapcsolatos szemlélet, az órai fegyelem vagy a szülők bevonásának mértéke. A kérdés tehát az, hogy mely pontokon lehetne változatni a jobb teljesítmények és a magasabb szintű egyenlőség elérésének érdekében. A hazánkban oly nagy mértékű, iskolák közötti különbségek elsősorban az iskolára jellemző összesített szocioökonómiai státusnak tulajdoníthatók, és ezáltal közvetetten annak is, hogy a tanulók élesen elkülönülő iskolatípusba járnak. Ez az eredmény felveti a kérdést, miként lehetséges az, hogy a 10. évfolyamig egységes tananyagot előíró tantervi dokumentumok mellett ilyen mértékű eltérésekkel találkozhatunk. Vajon indokolt-e az elkülönített, korán és nagyon rigid módon szelektáló iskolatípusok fenntartása, ha a tananyag a 10. évfolyamig egységes mindenki számára, és különösen akkor, ha figyelembe vesszük, hogy a szocioökonómiai hatások érvényesülése optimálisan befolyásolható a szociálisan heterogénebb összetételű iskolákban.

Az eredmények kapcsán természetesen felmerül az a kérdés is, hogy melyek azok a területek, ahol az iskolának lehetősége van befolyásolni a teljesítményeket, illetve a köztük lévő különbség mértékét. Ugyanakkor az eredmények azt támasztják alá, hogy az iskola esetében sem beszélhetünk egyes elemek hatásáról, hanem több faktor egységes hatásának eredményeként érhető tetten az iskola hatása. Differenciálhat például a tanár-diák arány, a magasan képzett és a továbbképzésben részt vevő tanárok aránya, az iskola felszereltsége, vagy a tanárok elvárásai és elkötelezettsége is (lásd még a 6., illetve 7. fejezetet). A tanárok felkészültsége, képzése és továbbképzése tehát olyan tényező, amelynek optimalizálása pozitív hatást fejthet ki a teljesítményekre, ugyanakkor annak biztosítása, hogy vala-

mennyi iskolában (településtől és iskolatípustól függetlenül) egyforma arányban legyenek jól képzett szaktanárok, az esélyegyenlőség megteremtését is erősítené. A területen történő fejlesztések egyértelműen az oktatáspolitika hatáskörébe tartoznak.

Ugyanez igaz a tanár-diák arány kérdésére is, mert bár Magyarország esetében e két faktor nem mutat különösebb hiányosságokat, az emberi erőforrások egyenlő elosztásában feltételezhetően vannak különbségek országon belül. A PISA-felmérés adatai szerint a tanár-diák aránynak 25 alatt kell lennie (egy tanárra 25, illetve annál kevesebb gyerek jut) annak érdekében, hogy az optimális teljesítmény elérhető legyen, a túl kicsi arányok és a túl magasak is gyengébb teljesítményekkel jártak együtt. Szintén meghatározó szerepe van a teljesítmények alakulásában az iskola felszereltségének (például könyvtár, számítógépek, laboratóriumok), hiszen a legtöbb országban, hazánkban különösen, a jobb feltételekkel rendelkező iskolákban magasabb teljesítmények tapasztalhatók.

A tanárokkal kapcsolatos tényezők terén a tanulók felé közvetített magasabb és jól artikulált elvárások, a tanárok morálja és elkötelezettsége, valamint a tanárok részvétele bizonyos iskolai szintű döntésekben (autonómia) olyan tényezőket jelentenek, amelyek általában, de hazánk esetében különösképpen összefüggésben állhatnak a magasabb teljesítménnyel. Az osztályterem szintjén a tanárok és a diákok közötti jó kapcsolat, ugyanakkor a fegyelem és a kinyilvánított elvárások szintén hozzájárulhatnak a minőség javulásához. Összességében megállapíthatjuk tehát, hogy hazánkban az iskolai hatások közül leginkább a következő elemek játszanak szerepet a teljesítménykülönbségekben (melyek fejlesztése által optimalizálhatók is az eredmények): a tanárok továbbképzésen való részvétele, a tanulók iskolai eszközhasználata és a fegyelmi légkör.

Az elemzések hazánkra nézve talán egyik legfontosabb eredménye, hogy a teljesítményekben a tanulók egyéni hátterénél erősebb hatása van az iskola összesített szocioökonómiai jellemzőjének, s ez a tény a teljesítmények alakulásának befolyásolása szempontjából alapvető fontosságú. Ahogyan arra az elemzések felhívták a figyelmet, a szegregáció csökkentésével és többek között az anyagi és emberi források átgondolt és egyenlő elosztásával ezek a különbségek csökkenthetők lennének.

3.4. A szülők foglalkozása és a tanulói teljesítmény

Az iskolába járó tanulók meglehetősen eltérő családi háttérrel rendelkeznek, különböző szocioökonómiai és kulturális közegből érkeznek az iskolába. Az iskola feladata az lenne, hogy e sokszínű tanulói csoport számára megfelelő minőségű és egyenlő tanulási lehetőségeket biztosítson. Mindezt természetesen nagymértékben befolyásolják a tanulók eltérő képességei és családi érdeklődése. Ebből a szempontból nagy jelentősége van annak, ha ismerjük a gyengén teljesítő tanulók jellemzőit, hiszen a döntéshozók és a pedagógusok számára ebből derül ki, mely területeken szükséges lépéseket tenni a fejlesztés érdekében. A jól teljesítő diákok jellemzőinek meghatározása pedig abban segíthet, hogy a döntéshozók megtalálják a jobb teljesítményekhez vezető megoldásokat. Ha az adatokból azt látjuk, hogy bizonyos országok könnyebben kezelik mindkét csoport szükségleteit, ez azt sugallja, hogy megvalósítható a minőség és egyenlőség egyidejű érvényesítése. A szülők foglalkozása és a tanulói teljesítmény összefüggésének indikátora azt mutatja meg, hogy a tanulói teljesítmények milyen mértékben alakulnak a szülők foglalkozásának függvényében (EAG 2002 A9).

3.4.1. Az összefüggés jellege a különböző országokban

Az egyenlő esélyek és lehetőségek megvalósítását erőteljesen befolyásolják a családi háttér hatásai. Természetesen figyelembe kell venni, hogy a családi háttérvonások viszonylagosak, és nem önmagukban fejtik ki hatásukat.

A *szülők foglalkozási státusa* erős összefüggést mutat a *tanulói teljesítménnyel* mindhárom felmért területen. A jobb státusú szülő hatással tud lenni gyereke foglalkozási elvárásaira is, és ez egyúttal emeli a gyerekek tanulás iránti elkötelezettségét, hiszen a tanulás ezeknek az elvárásoknak a megvalósításához lehet eszköz. A magasabb státusú munka szélesíti a gyerek számára elérhető és ismert lehetőségeket is, ám az oktatási rendszereknek is szélesíteniük kell a foglalkozásokról nyújtott ismereteket és aspirációkat.

A PISA-elemzésekben ez a szempont mint a tanulók családi hátteréről informáló elem nemzetközileg összehasonlítható adatot szolgáltat egy ún. index formájában. A kialakított index, a foglalkozási státus szocioökonómiai indexe 0–90 pontig terjedő értéket vehet fel, és azt az előnyt jellemzi, amelyet az iskoláztatásból származó szellemi és anyagi tőke jelenthet. Minél magasabb az index értéke, annál magasabb foglalkozási státussal rendelkeznek a tanulók szülei. Az OECD-országok átlagában az index értéke 49 pont volt (standard hiba 16) (lásd 3.2. táblázat, függelék 3.6. táblázat).

A foglalkozási státus szocioökonómiai indexe alapján képzett tanulói csoportok teljesítménye közötti különbség országonként jelentős eltéréseket mutat annak függvényében, hogy a tanulók a felső

3.2. táblázat

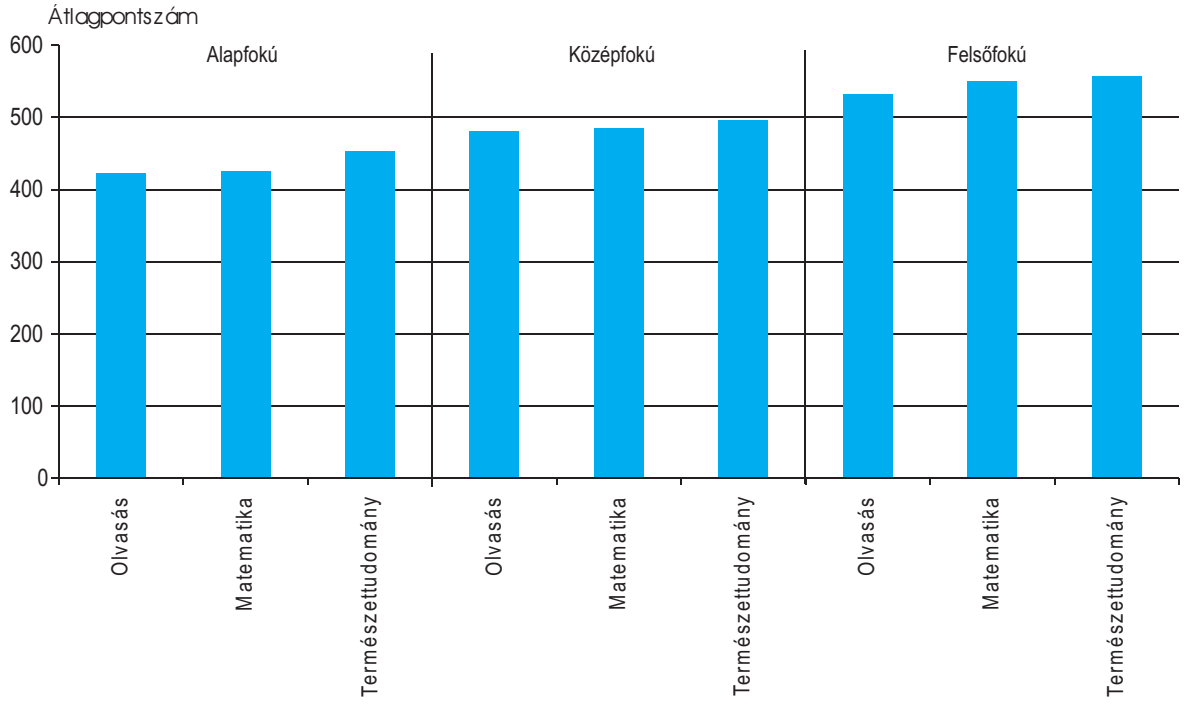
Az olvasásteljesítmények közti különbség a szülők foglalkozása szerint

		A szülők foglalkozása alapján az alsó negyedbe tartozó tanulók teljesítményátlaga	A szülők foglalkozása alapján a felső negyedbe tartozó tanulók teljesítményátlaga	Teljesítményátlagok közti különbség
A tanulói háttér szerinti legkisebb különbségek	Korea	509	542	33
	Izland	487	540	52
	Finnország	524	576	53
	Kanada	503	570	66
	Olaszország	457	525	68
	Spanyolország	461	529	68
	Norvégia	477	547	70
	Svédország	485	558	73
	Dánia	465	543	78
	Írország	491	570	78
	Görögország	440	519	79
	Ausztria	467	547	80
A tanulói háttér szerinti legnagyobb különbségek	Franciaország	469	552	83
	Új-Zéland	489	574	85
	Mexikó	385	471	86
	Ausztrália	490	576	87
	Lengyelország	445	534	89
	Egyesült Államok	466	556	90
	Portugália	431	527	96
	Magyarország	435	531	97
	Egyesült Királyság	481	579	97
	Cseh Köztársaság	445	543	98
	Belgium	457	560	103
	Luxemburg	394	497	103
	Németország	427	541	113
	Svájc	434	549	115
	OECD összes	462	543	81
	OECD-átlag	463	545	81

Forrás: Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD PISA 2000. Paris, 2001. OECD, 18.

3.4. ábra

A teljesítmények az anya iskolai végzettségének függvényében



Forrás: Vári Péter (alk. szerk.): PISA-vizsgálat 2000. Műszaki Könyvkiadó, Bp., 2003.

vagy az alsó negyedbe tartoznak. A legkisebb különbség (33 pont) Koreában tapasztalható, ahol az alacsonyabb státussal rendelkező szülők gyermekei relatív értelemben (a magas státussal rendelkező szülők gyermekeivel összehasonlítva) és abszolút értelemben is (a többi ország alacsony foglalkozási státusú szülőkkel rendelkező tanulóinak teljesítményével összehasonlítva) jól teljesítenek. Az európai országok közül Finnország (52 pont) és Izland (53 pont) esetében találhatjuk a legkisebb különbségeket. Ezekben az országokban szintén kicsi a különbség a szélső csoportba tartozó tanulók teljesítménye között. A legnagyobb – 100 vagy annál több pontnyi – különbséget Belgiumban, Németországban és Svájcban találjuk. A különbségek különösen feltűnőek Németország esetében, ahol azok a tanulók, akiknek a szülei a legjobb állásokat töltik be (a foglalkozási index felső negyedébe tartoznak), átlagosan olyan szinten teljesítenek, mint a legjobban teljesítő Finnország átlagos tanulói, míg azok a tanulók, akiknek szülei a legalacsonyabb státusú munkával rendelkeznek, a leggyengébben teljesítő Mexikó tanulóinak teljesítményével állnak egy szinten.

> Magyarország a Cseh Köztársság, az Egyesült Királyság és az Egyesült Államok mellett azon országok közé tartozik, ahol a szocioökonómiai index felső és alsó negyedébe tartozó tanulók teljesítménye közötti különbség több mint 90 pont (hazánkban 97 pont), vagyis jóval több, mint egy teljesítményszintnyi eltérés. Ahogy Belgium, Németország és Svájc esetében, hazánkban – illetve a hasonló értékekkel rendelkező többi három országban – is több mint kétszer nagyobb eséllyel szerepelnek az adott ország legrosszabbul teljesítő alsó 25%-ában az alsó negyedbe tartozó tanulók, mint társaik.

A *szülők iskolai végzettségének a szintje* szintén szorosan *összefügg a tanulók teljesítményével*, annak ellenére, hogy számos országban jelentős erőfeszítések történnek a mindenki számára egyenlő oktatási lehetőségek, esélyek biztosítására. A magas szinten támogató otthoni tanulási környezet és a szülők

magas iskolai végzettségéből származó előnyök nagy valószínűséggel jelentenek magasabb teljesítményt a gyerekek esetében. A támogató környezet nemcsak anyagi támogatást jelent, amellyel a szülők segíteni tudják a gyerek tanulmányait (beleértve a felsőoktatást is), hanem napi interakciót is a szülők és a gyerek között, ami nagyobb értéket jelenthet a tanulásra nézve. Azok a tanulók, akiknek az édesanyja középiskolai végzettséggel rendelkezik, minden országban magasabb szinten teljesítettek olvasásból, mint az alacsonyabb végzettségű anyák gyerekei, és az anya felsőfokú végzettsége a legtöbb országban további előnyt jelentett (lásd 3.4. ábra).

Különösen veszélyeztetettnek tekinthetők azok a tanulók, akiknek az édesanyja nem rendelkezik középfokú végzettséggel. Az ilyen tanulók átlagteljesítménye valamennyi OECD-országban mindhárom felmért területen általában 45 ponttal alacsonyabb, mint azoknak a tanulóknak a teljesítménye, akiknek az édesanyja elvégezte a középiskolát. A legnagyobb különbségek olvasásban a középső és a legalsó végzettségi kategóriák között Németország (99 pont), Mexikó (75 pont), Belgium és Svájc (73 pont), valamint Csehország (71 pont) esetében találhatók; hazánkban ez 57 pont, tehát a nemzetközi átlagnál magasabb. Ezekben az országokban azok a tanulók, akiknek az édesanyja nem fejezte be a középiskolát, 2,1-3-szor nagyobb valószínűséggel végeznek az adott ország leggyengébben teljesítő negyedében, mint azok, akiknek az édesanyja befejezte a középiskolát; Magyarországon a valószínűség értéke 2,4.

Mindezek ellenére az anya iskolai végzettsége és a tanuló teljesítménye közötti várható összefüggés nem mindenhol érvényesül, és talán nem automatikus vagy kivédhetetlen a negatív hatás. Ausztráliában, Finnországban és Koreában még ezeknek a tanulóknak is magasabb az általagos teljesítményük, mindhárom területen az OECD-átlag felett van. Írországban olvasásból, Kanadában, Izlandon és Új-Zélandon pedig matematikából a legalacsonyabb végzettségű anyák gyermekei is az OECD-átlag felett teljesítenek. Ez szintén azt jelzi, hogy egyéb pedagógiai vagy szociális tényezők kompenzálni tudják a szülők végzettségéből származó különbségeket.

3.4.2. Az eredmények értelmezése nemzetközi összehasonlításban

Az oktatási rendszerek és az oktatáspolitika célja általában minden országban az, hogy növelje az átlagos teljesítményszintet, ugyanakkor kiegyenlítse a teljesítménykülönbségeket a különböző tanulói csoportok között, például a nemek között vagy egyes szocioökonómiai szempontból elkülönülő csoportok között. Az oktatási rendszerek sikere szempontjából kulcskérdés, hogy megvalósítható-e egyszerre

3.3. táblázat

A szocioökonómiai lejtők meredeksége, a teljesítmény és a megmagyarázott variancia országonként

Országok	Átlagos teljesítmény	A lejtő meredeksége	Az összefüggés erőssége (a megmagyarázott variancia százaléka)
Magyarország	480	53	26
Ausztria	507	41	14
Csehország	492	50	20
Finnország	546	30	9
Németország	484	60	22
Japán	522	21	6
Korea	525	21	9
Lengyelország	479	36	14
Svédország	516	36	11
OECD-átlag	505	41	20

a magas teljesítmény és a különböző szocioökonómiai háttérrel rendelkező tanulók teljesítménye közötti különbség csökkentése, kiegyenlítése.

A *SES-index és a tanulói teljesítmény összefüggését* az ún. szocioökonómiai lejtő segítségével elemezték (3.3. táblázat). A lejtők szintje jelzi egyrészt azt a teljesítményszintet, amelyet a tanulók az olvasásteszten elértek, másrészt a tanulók megoszlását szocioökonómiai hátterük szerint. A lejtő meredeksége tehát tulajdonképpen a szocioökonómiai tényezőknek tulajdonítható egyenlőtlenség mértékét mutatja. A meredekebb lejtők jelzik a szocioökonómiai faktorok nagyobb hatását a teljesítményekre, vagyis feltételezhetően a meredekebb lejtőkkel rendelkező országok esetében kell nagyobb fokú egyenlőtlenségre számítani. A lejtők meredekségének OECD-átlaga 41 pont, ami azt jelenti, hogy a szocioökonómiai indexen elért egységnyi emelkedés 41 pontnyi teljesítménynövekedéssel jár együtt. Ez az érték a legmeredekebb lejtővel rendelkező Németországban 60 pont, hazánk esetében 53 pont.

Magyarországon tehát a SES-indexen fennálló egységnyi emelkedés 53 pontnyi teljesítménynövekedést eredményez, s ez szignifikánsan magasabb, mint az OECD-átlag, a részt vevő országok értékei közül Németország után a legmagasabb érték. Ez azt is jelenti, hogy hazánk esetében jóval nagyobb előnyt jelent, ha egy tanuló jobb családi háttérrel rendelkezik. Ezt a tényt a teljesítmények szempontjából pozitívnak is lehetne tekinteni, ha nem takarna egyúttal jelentős egyenlőtlenséget, hiszen a kevésbé kedvező hátterű tanulók számára ez ugyanilyen mértékű hátrányként jelenik meg, mutatva a hazánkra jellemző nagyfokú egyenlőtlenséget az oktatási rendszeren belül.

Az *OECD-átlag felett teljesítő* 12 ország közül hat olyan ország – Kanada, Finnország, Izland, Japán, Korea és Svédország – különül el, ahol az eredmények alapján megvalósulni látszik az a törekvés, hogy az oktatási rendszer egyszerre legyen képes biztosítani a magas szintű teljesítményeket és az egyenlő oktatási esélyeket. Ezeknek az országoknak az átlagos teljesítménye 525 pont, a lejtők meredekségének értéke pedig 30 körüli; ez mindkét esetben az OECD-átlaghoz képest szignifikánsan jobb eredmény. További három ország – Ausztrália, Belgium és az Egyesült Királyság – esetében beszélhetünk magas teljesítményről, amely azonban átlag feletti egyenlőtlenséggel jár együtt a különböző szocioökonómiai csoportokba sorolható tanulók teljesítménye közötti különbségek szempontjából. A többi három ország – Ausztria, Írország és Új-Zéland – átlagteljesítménye szintén az OECD-átlag felett található, ám a lejtők nem térnek el szignifikánsan az átlagtól.

Azon országok közül, amelyek teljesítmény szempontjából *nem térnek el szignifikánsan az OECD-átlagtól,* Franciaország, Svájc és az Egyesült Államok esetében a szocioökonóniai lejtők alapján az átlagtól szignifikánsan eltérő mértékű egyenlőtlenség mutatkozik, míg Dánia és Norvégia esetében az átlagon felüli teljesítmény az OECD-átlaggal egyező mértékű egyenlőséget mutat a különböző szocioökonómiai csoportok teljesítménye között.

13 országot az *átlagosnál alacsonyabb teljesítmény* jellemez, ám emellett Németország, Magyarország, Csehország és Luxemburg az *átlagtól eltérő mértékű egyenlőtlenséget* is mutat. Ez egyben azt is sugallja, hogy ezeknek az országoknak megvan a lehetőségük a teljesítmény növelésére, amennyiben képesek enyhíteni a szocioökonómiai háttér hatását a tanulói teljesítményre. Ezzel szemben Olaszország, Mexikó, Oroszország és Spanyolország esetében az átlag alatti teljesítmény az átlagnál magasabb szintű egyenlőséget mutat, míg Brazília, Görögország, Liechtenstein, Lengyelország és Portugália az OECD-átlag alatt teljesített ugyan, a lejtők értéke mégsem tér el az átlagtól.

Hazánkban a családi háttértényezők, a szocioökonómiai faktorok meghatározóbb erővel bírnak, mint a világ számos más országában, másrészt ezeknek a tényezőknek a hatása ellensúlyozható. A hazánkéhoz hasonló, erősen szegregáló, merevebb, a szakképzés terén élesen elkülönülő képzési típusokkal működő oktatási rendszerek esetében – például Németországban, Ausztriában,

Csehországban – hasonló eredményekkel találkozunk. Ezzel szemben a rugalmasabb, egységesebb, a tanulói összetétel tekintetében homogénebb oktatási rendszerek – például a skandináv országok – a miénktől teljesen eltérő adatokkal rendelkeznek a vizsgált területeken.

Hazánk tehát az országok azon csoportjához tartozik, amelyekben az oktatási rendszer erősebben szelektál, szegregál. Az elemzések kétséget kizáróan bizonyították a *családi háttér meghatározó szerepét* a tanulói teljesítményekben. Hazánk esetében a szülők foglalkozása alapján számolt szocioökonómiai index szerint a felső és az alsó negyedbe tartozó diákok teljesítménye közötti különbség a nemzetközi átlaghoz képest kiugróan nagy. A *család anyagi javai* szintén erősen differenciáló faktorok, hiszen az OECD-átlag 34 pontja helyett hazánkban 46 pontnyi különbség van az index két pontján elhelyezkedő tanulók teljesítménye között, és az indexen való egységnyi eltérés is az átlagnál nagyobb mértékű teljesítményváltozást indukál. A *szülők iskolai végzettsége* is az átlag feletti mértékben befolyásolja a magyar tanulók teljesítményét. Az OECD-átlag minden elvégzett iskolai évvel 4,7 pontnyi emelkedést jelez, ez hazánk esetében 12,1 pontnyi különbséget takar, s ez a részt vevő országok közötti legmagasabb érték ebben a kategóriában.

A szülői háttér természetesen nem befolyásolható kizárólag a közoktatás keretein belül. Az azonban igen, hogy az ebből a szempontból „veszélyeztetettnek" tekinthető tanulók milyen segítséget kapnak tanulmányaikhoz. Szem előtt tartja-e az oktatáspolitika, egy-egy iskola vezetése és a pedagógusok, hogy az ebből a szempontból hátrányosnak nevezhető tanulók felismerése és fokozott támogatása mind a tanulmányi, mind a szabadidős tevékenységek által fontos és jelentős lehet a hátrányok csökkentésében és a teljesítmények általános szintjének növelésében? A támogatást a gyakorlatban természetesen csak helyi szinten lehet megvalósítani, ezért a probléma kezelése felkészült személyzetet és megfelelő forrásokat is kíván. A szemlélet és a gyakorlat általánossá tételéhez ugyanakkor oktatáspolitikai szintű intézkedésekre van szükség. Az ilyen irányú javaslatok nem új keletűek az oktatáskutatás részéről, hasonló eredményekkel és következtetésekkel már korábban is rendelkezett az oktatáskutatás, ám a PISA-vizsgálat eredményeinek tükrében (a legrosszabbul teljesítők az adott korosztály 23%-át jelentik, kis túlzással a tanulók egynegyedét, vagyis minden negyedik tanulót) érzékelhető, hogy a probléma megoldására tett lépések nem halogathatók tovább.

4. FEJEZET

Az oktatás pénzügyi erőforrásai

Az OECD szemlélete és fogalomhasználata szerint az oktatás befektetés, s mint minden befektetésnek, vannak hozamai, eredményei, illetve költségei, ráfordításai. Az EAG 2002. évi kötetének (EAG 2002) A fejezete az oktatás hozamait vizsgálja, az itt tárgyalandó B fejezet a ráfordításokat elemzi.

A pénzforrások biztosítása és elosztása fontos oktatáspolitikai eszközt jelent az oktatás eredményességének javítására. Az emberi készségek fejlesztésébe való befektetés képes elősegíteni a gazdasági növekedést, a termelékenység javulását, a személyes és társadalmi fejlődést, illetve mérsékelni a társadalmi egyenlőtlenségeket. Ahhoz, hogy az oktatási intézmények hatékonyan tudják szolgálni ezeket a célokat, rendelkezniük kell a rátermett és képzett személyzet, a megfelelő épületek, berendezések, felszerelések és szolgáltatások, valamint a tanulásra kellően motivált tanulók megfelelő együttesével, amit a különféle ráfordítások, kiadások biztosítanak.

Az OECD három dimenzió szerint vizsgálja az oktatási kiadásokat. Az első dimenzió aszerint tesz megkülönböztetést, hogy hol történik a kiadás: oktatási intézményekben (óvodákban, iskolákban, felsőoktatási és egyéb tanintézményekben, oktatási szolgáltató és igazgatási intézményekben) vagy azokon kívül (lásd az alábbi táblázat két oszlopa). A második dimenzió azt mutatja, hogy mely vásárolt javakra és szolgáltatásokra fordítanak pénzt (lásd az alábbi táblázat sorait), megkülönböztetve az oktatási intézmények közvetlen oktatási, alaptevékenységi kiadásait, az intézmények kapcsolódó szolgáltatásainak kiadásait, a felsőoktatásban a kutatási és fejlesztési kiadásait, valamint az intézményen kívüli oktatási magánkiadások fajtáit. A harmadik dimenzió azt vizsgálja, hogy honnan származik a pénz: a ráfordítások forrásai szerint megkülönbözteti a közszféra[1] kiadásait (a táblázatban félkövérrel szedve), ill. a háztartások és a magánszféra más szereplőinek kiadásait (a táblázatban dőlt betűkkel). A közpénzből támogatott magánkiadások külön jelölést kapnak (a táblázatban normál betűvel szedve).

[1] Az OECD a közszféránál említi a nemzetközi intézményeket is, bár a legtöbb ország nem közöl külön adatot oktatásügyének külföldi (pl. európai uniós) forrásairól.

	Az oktatási intézményekre fordított kiadások	Az oktatási intézményeken kívüli oktatási kiadások
Az oktatási alaptevékenység kiadásai	**Pl. az oktatási intézmények oktatási szolgáltatásaira fordított közkiadások**	Pl. tankönyvekre fordított támogatott magánkiadások
	Pl. az intézmények oktatási szolgáltatásaira fordított támogatott magánkiadások	*Pl. tankönyvekre, taneszközökre, magánórákra fordított magánkiadások*
	Pl. tandíjakra fordított magánkiadások	
Az oktatásügy alaptevékenységen túli szolgáltatásaira fordított kiadások	**Pl. kapcsolódó szolgáltatásokra (étkezés, szállítás, kollégium stb.) fordított közkiadások**	Pl. a tanulók megélhetésére, közlekedésére fordított támogatott magánkiadások
	Pl. a kapcsolódó szolgáltatások díjaira fordított magánkiadások	*Pl. a tanulók megélhetésére, közlekedésére fordított magánkiadások*
K+F kiadások	**Pl. felsőoktatási kutatásokra fordított közkiadások**	–
	Pl. magáncégek kiadásai felsőoktatási K+F-re	

Oktatáspolitikai szempontból a minőségi oktatás iránti igény magasabb ráfordítást feltételez, azonban az is fontos, hogy ne háruljanak túl nagy és szükségtelen kiadások az adófizetőkre. Nincsenek abszolút mértékei annak, hogy mekkora egy tanulóra jutó ráfordítás szükséges az egyéni és társadalmi szempontból optimális eredmény biztosításához, de a tényleges adatok nemzetközi összehasonlítása alapul szolgálhat az oktatási ráfordítások terén az OECD-országok között mutatkozó szóródás és tendenciák kiértékeléséhez és az egyes oktatási modellek hatékonyságának megítéléséhez.

Az oktatásra fordított kiadásokat tárgyaló B fejezet elemzi *az oktatási ráfordításokat a tanulók létszámához* (EAG 2002 B1), *a nemzeti összteremékhez és az összes közkiadáshoz* viszonyítva (EAG 2002 B2, B3), majd az oktatási ráfordításokon belül vizsgálja a *közösségi és a magán források arányát* (EAG 2002 B4), *a magánszféra* (tanulók, háztartások) *közösségi támogatását* (EAG 2002 B5), valamint az *intézmények kiadásait a szolgáltatások típusai és a költségek fajtái szerint* (EAG 2002 B6).

4.1. Az egy tanulóra jutó kiadások

Az egy tanulóra jutó oktatási kiadások indikátora *az oktatási intézményekre fordított összes (közösségi és magán) ráfordításokat* a tanulók létszámához[2] viszonyítja, és ezzel egységnyi, fajlagos értéket mutat be országonként. E mutató érdekességét, szemléletességét az adja, hogy abszolút értékben (számított dollárban) teszi lehetővé az egy tanuló oktatására fordított nemzeti befektetések összehasonlítását (EAG 2002 B1.1). Mivel az abszolút értékben kifejezett konkrét nagyságra nagy hatással van az adott ország gazdasági fejlettsége és bérszínvonala, fontos az egy tanulóra jutó oktatási kiadást az egy főre jutó GDP-hez viszonyítani, aminek révén bemutatható az egységnyi oktatási befektetés relatív nagysága (EAG 2002 B1.2). Érdemes másrészt az egy főre jutó kiadást a tanulmányok teljes hosszára is összegezni, főleg a felsőoktatásban, ahol a tanulmányok országonként eltérő hosszúsága is fontos befolyásoló tényező (EAG 2002 B1.3).

Meg kell jegyeznünk, hogy az alacsonyabb egységnyi költség nem jelenti feltétlenül az oktatás alacsonyabb színvonalát. Pl. Ausztrália, Dél-Korea, az Egyesült Királyság és Finnország szerényebb fajlagos kiadást mutatnak az alapfokú és alsó középfokú oktatásban, mégis a legmagasabb szinten vannak a 15 éves tanulók főtárgyakban elért teljesítményét illetően. Ezekben az esetekben az alacsonyabb egységnyi kiadás a hatékonyság mutatójaként értékelhető, más esetekben azonban az alacsony ráfordítás hiányt jelezhet, és a teljesítmény, a hatékonyság akadálya lehet. Az egy tanulóra jutó kiadások különbözőségét mindenesetre – sok egyéb tényező mellett – meghatározza a tanár-diák arány és a bérszínvonal különbözősége is.

Az egy tanulóra jutó oktatási kiadás értékei annyira különbözőek az oktatás egyes szintjein, hogy ezt a mutatót kevéssé érdemes az oktatási rendszer egészére összesíteni, inkább csak az iskolai

[2] A részidős tanulókat nemzetileg megállapított együttható alkalmazásával teljes idejű létszámra átszámítva.

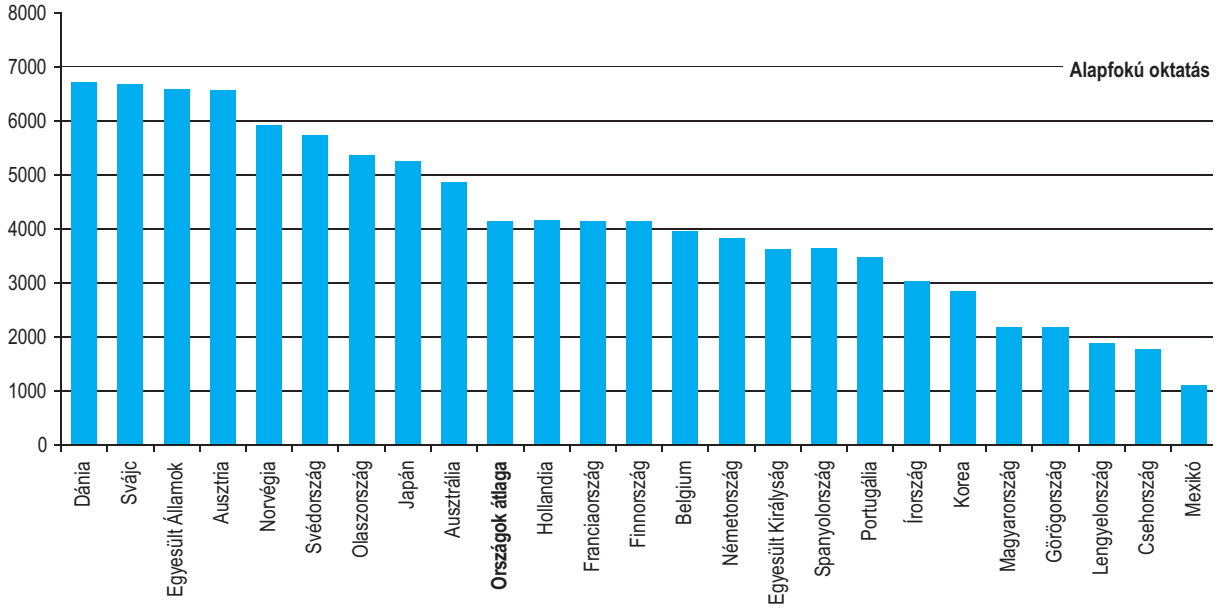
szintek szerint célszerű vizsgálni. Megjegyzendő, hogy az OECD a különböző országok oktatási kiadásainak közös valutában kifejezett abszolút értékét nem valutaárfolyamokkal, hanem vásárlóerő-arányokkal (Purchasing Power Parity, PPP) számolja.[3]

Egy gyermek *óvodai* (ISCED 0) nevelésére az OECD-országok átlagban közel 4000 dollárt költöttek 1999-ben. A legnagyobb értéket, az OECD-országok átlagának háromszorosát Norvégia képviseli, a sorban következő USA ráfordítása 74%-kal haladja meg az átlagot. Magyarország az OECD-országok átlagának közel kétharmadát (64%-át) költötte egy gyermek intézményi nevelésére, ehhez hasonló mértékű Csehország ráfordítása, ennél valamivel kevesebb ezen az oktatási szinten Portugáliáé, Lengyelországé, Szlovákiáé és Dél-Koreáé. A legalacsonyabb OECD-értékkel rendelkező Mexikó feleannyit költ egy óvodásra, mint Magyarország. Az OECD-átlagnál fejenként szintén valamivel kevesebbet fordít erre az intézményi szintre Svájc, Spanyolország és több más, fejlett gazdaságú ország (lásd EAG 2002 B1.1).

Az *alapfokú* (ISCED 1) *oktatásban*[4] az OECD-országok átlagában több, mint 4000 dollárt költenek egy tanulóra. Magyarországon az OECD-országok átlagának felét meghaladó (53%) összeg jut egy ta-

4.1. ábra

*Az oktatási intézmények egy tanulóra jutó kiadásai az alapfokú oktatásban (USA dollárra számítva vásárlóerő paritáson) (1999)**



* A részidős tanulók számát nemzetileg megállapított együtthatóval részben figyelembe véve.

Forrás: OECD EAG 2002 B1.1

[3] A PPP olyan pénzátváltási arányszám, amely kiegyenlíti az egyes pénznemek vásárlóerejének, vagyis az országok árszínvonalának különbözőségét. Így módon az egyes országokra jellemző PPP-nek megfelelő pénzmennyiséggel az áruk és a szolgáltatások azonos nagyságú kosarát lehet megvásárolni.

[4] Az alapfokú, alsó közép és felső középfokú oktatás (azaz nálunk az általános iskolai és a középiskolai oktatás időszakának) értelmezésénél figyelembe kell vennünk az egyes oktatási szintek intézményrendszeren belüli kapcsolódásának sokféleségét az egyes országokban, valamint az egyes oktatási szakaszok különböző hosszát (lásd az ISCED-rendszer leírását a Függelékben). Lengyelország és Szlovákia például nem alkalmazza ezt a megosztást, és összevontan szolgáltatnak adatot az ISCED 1 és 2 szintre. Más országok, pl. az USA, az Egyesült Királyság, az ISCED 2 és 3 szintre közölnek összevont adatot. Magyarország esetében az ISCED 1 és 2 szint szerinti bontás a pénzügyi adatoknál becsléssel történik.

nulóra. Ezzel szinte megegyezik Görögország adata, míg ettől elmarad Lengyelország, Szlovákia és Csehország ráfordítása. Az OECD legkisebb értékét mutató Mexikó ezen a szinten is feleannyit költ egy tanulóra, mint hazánk. A legtöbb OECD-ország esetében azonban a mienknél magasabb adatok mutatkoznak: a hozzánk közelebb álló Dél-Korea, Írország, Portugália 30–60 %-kal, az OECD legnagyobb értékét képviselő Dánia háromszorosan költ többet nálunk.

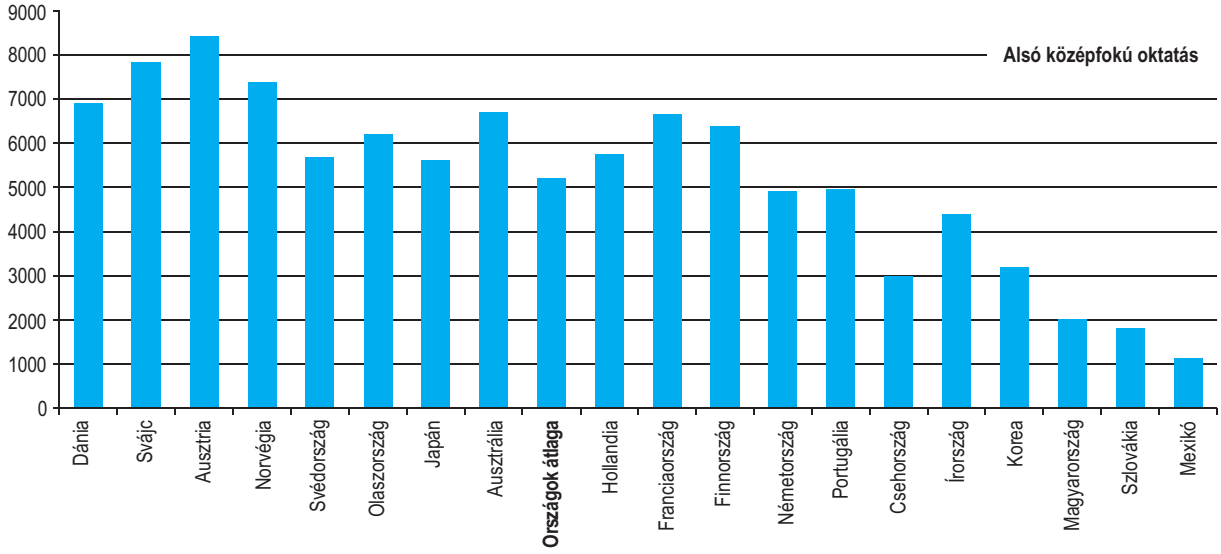
Az *alsó középfokú* (ISCED 2) oktatásban egy tanulóra több, mint 1000 dollárral költenek átlagosan többet az országok, mint az alapfokú oktatásban. A legtöbbet erre Ausztria költ, de jelentős az Írország esetében tapasztalt ráfordítás is. Magyarországon (az általános iskola felső tagozatában) az OECD-országok átlagának csak közel kétötödét (39%) költjük egy tanulóra. Nálunk alacsonyabb értéke Szlovákiának, Lengyelországnak és Mexikónak van. Hazánk mutatóját kevéssel haladja meg Görögország (az ISCED 2–3 összevont adatából lehet erre következtetni), 50–60%-kal Csehország és Dél-Korea.

A *felső középfokú* (ISCED 3) oktatásban (lásd 4.3. ábra, függelék 4.1. táblázat, ill. EAG 2002 B1.1.) az egy tanulóra jutó kiadás átlagosan 6000 dollár körül van, a legtöbbet Németország, Ausztria és Norvégia költ egy tanulóra ezen a szinten. Magyarország az OECD-országok átlagos költségszintjének közel felét (47%) éri el. Minket alulról közelít Szlovákia, közel egyötöddel marad el tőlünk Mexikó, míg az OECD legalacsonyabb értékét Lengyelország mutatja, a magyar adat 57%-ával. Nálunk kevéssel többet költ ezen a szinten Görögország, 31%-kal többet Dél-Korea, 47%-kal többet Csehország, 58%-kal többet Írország. Három közép-európai ország költ a legtöbbet a felső középfok egy tanulójára: Svájc 4,3-szer, Németország 3,7-szer, Ausztria 3,1-szer többet, mint mi. (Az USA-nak csak összevont ISCED 2–3 adata van.).

A *középfok utáni nem felsőfokú* (ISCED 4) szintre vonatkozóan az OECD-országok többsége nem rendelkezik adattal, Magyarország esetében is becsléssel választottuk le ezt az adatot a középfokú intézmények adatából. A számított ráfordítás nagysága Magyarországon a csehországi hasonló kiadásoknak 3,6-szorosa, a bemutatott OECD-országok átlagának azonban csak közel a kétharmadát éri el. A legmagasabb értékek – a középfokhoz hasonlóan – Németországnál, Ausztriánál és Svájcnál láthatók.

4.2. ábra

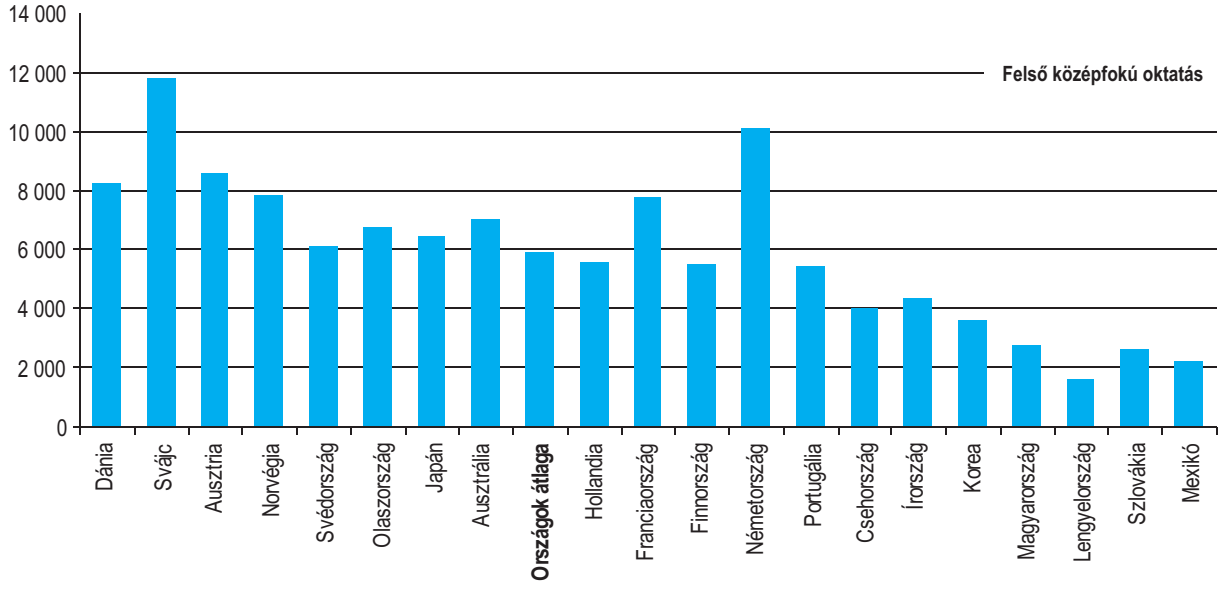
Az oktatási intézmények egy tanulóra jutó kiadásai az alsó középfokú oktatásban (USA-dollárra számítva vásárlóerő-paritáson) (1999)



Forrás: OECD EAG 2002 B1.1.

4.3. ábra

Az oktatási intézmények egy tanulóra jutó kiadásai a felső középfokú oktatásban (USA-dollárra számítva vásárlóerő-paritáson) (1999)



Forrás: OECD EAG 2002 B1.1

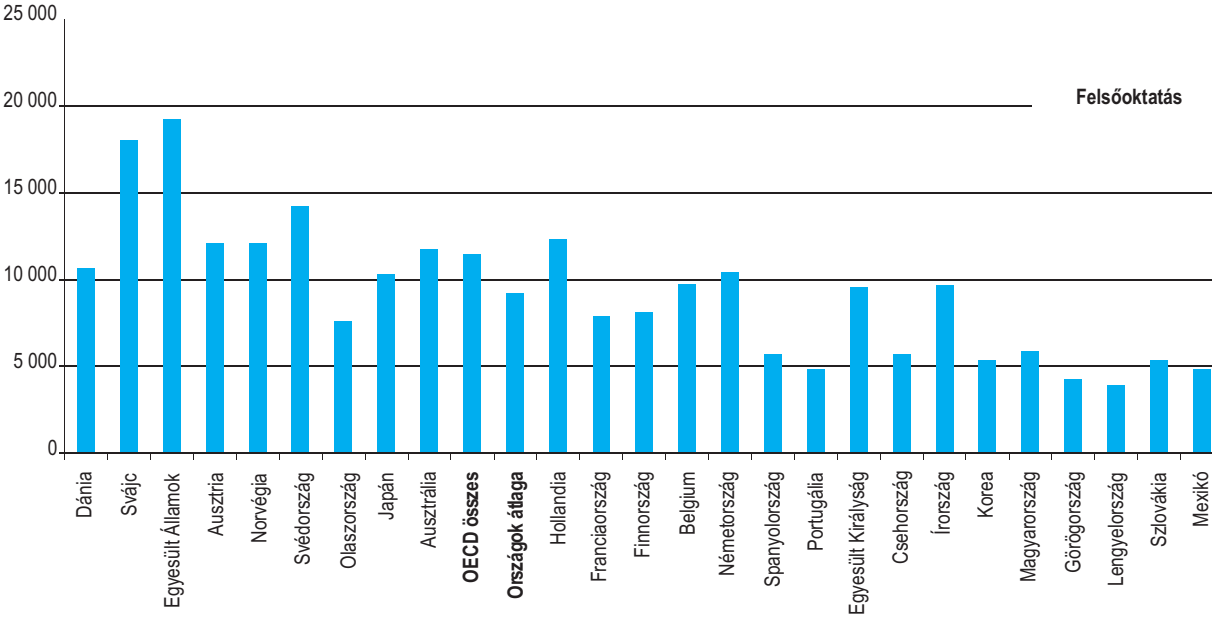
A *felsőoktatás* (ISCED 5–6) szintjén találjuk a legmagasabb ráfordítási arányokat: az OECD-országok átlagában az egy tanulóra jutó összeg meghaladja a 9000 dollárt. A felsőoktatás egészét tekintve Magyarország ráfordítása az OECD-országok átlagának 64%-át képviseli. A magyar adatot alulról közelíti Spanyolország, Csehország, Dél-Korea és Szlovákia adata, Portugália és Mexikó közel egyötöddel, Törökország és Görögország több mint egynegyeddel marad el tőlünk. A legkisebb értéket Lengyelország mutatja, a magyar fejenkénti ráfordítás kétharmadával. Magyarországhoz felülről legközelebb áll Olaszország és Franciaország, 29, illetve 34%-kal magasabb ráfordítással. A legnagyobb értékeket az USA és Svájc mutatja, a magyarnál több mint háromszor annyi kiadással; Kanada és Svédország kb. 2,5-szer, Hollandia, Norvégia és Ausztria több mint kétszer nagyobb fajlagos ráfordítással működteti felsőoktatási rendszerét (lásd függelék 4.1. táblázat, EAG 2002 B1.1).

Az egy tanulóra jutó oktatási kiadások mutatója arra is alkalmas, hogy képet adjon az *erőforrások iskolai fokozatok közötti elosztásáról*. Ha az alapszintű (ISCED 1) oktatásban jelentkező egy tanulóra jutó kiadást 100-nak tekintjük, ennek arányában kifejezhető az óvodai, az alsó és felső középfokú és a felsőoktatási fajlagos kiadás értéke. Eszerint Magyarországon 13%-kal költünk többet egy gyermekre az *óvodában*, mint az általános iskola alsó tagozatában, szemben az OECD-országok átlagával, amely az óvodai szinten 7%-kal kisebb ráfordítást mutat az alapfokú oktatásban mért értéknél. Az óvodai kiadások aránya az alapszintű oktatáshoz képest Svájcban (41%), valamint Svédországban, Japánban, Dél-Koreában, Portugáliában és Dániában (59-63%) a legkisebb. Az átlagtól való eltérés pozitív oldalán az óvodai fajlagos költség a mienknél is nagyobb mértékben (29–98%-kal) haladja meg az alapiskolai értéket Norvégiában, az Egyesült Királyságban, Csehországban és Németországban (lásd EAG 2002 B1.5 ábra).

Összehasonlítva az alsó és felső *középfokú* oktatás (ISCED 2–3) és az alapfokú (ISCED 1) oktatás tanulónkénti kiadásait kitűnik, hogy míg az OECD-országok átlagában 32%-kal, addig Magyarországon – ez a megoszlás esetünkben becsült adat! – az egy tanulóra jutó kiadás csak 9%-kal nagyobb középszinten, mint alapszinten. Ha az alsó és felső középfokot külön vizsgáljuk az alapadatokból, akkor

4.4. ábra

Az oktatási intézmények egy tanulóra jutó kiadásai a felsőfokú oktatásban (USA-dollárra számítva vásárlóerő-paritáson) (1999)



Forrás: OECD EAG 2002 B1.1

azt találjuk, hogy az OECD-országok átlagában az alsó középfokon 26%-kal több kiadás jut egy tanulóra, mint alapszinten, míg Magyarországon a felső tagozaton a becsült egységnyi kiadás 7%-kal kisebb, mint az alsó tagozaton. A felső középfokon az OECD-országok átlagában 43%-kal, Magyarországon pedig 26%-kal jutott több kiadás egy tanulóra, mint az alapszinten. Magyarországon tehát az alap- és középfokú oktatás fajlagos költségességében kisebb a különbség, mint az országok többségében: egy felső középfokon tanuló diák oktatása Németországban 2,7-szer, Csehországban 2,3-szer annyi kiadást jelent, mint egy alapszinten tanulóé.

A *felsőoktatási* kiadások átlagosan több mint kétszeresen (222%) nagyobbak egy tanulóra vetítve, mint az alapszintű oktatásban, az OECD-országok összességét tekintve. Svédországban (248%), az Egyesült Királyságban, Magyarországon és Németországban (263–272%) az átlagnál inkább költségigényes a felsőoktatás az alapszintű oktatáshoz képest. Az USA-ban közel háromszor, Csehországban több mint háromszor, Mexikóban pedig több mint négyszer többe kerül egy fő oktatása az iskolarendszer legmagasabb szakaszában, mint a kezdő szintjén. A legkisebb eltérés három dél-európai ország (Portugália, Olaszország és Spanyolország, 138–157%) esetében mutatkozik az alap- és a felsőfok fajlagos költségességében. A felsőfok és a középfok (ISCED 3) egy főre jutó kiadásainak összevetéséből kitűnik, hogy egyedül Portugáliában haladja meg a középfok fajlagos kiadási szintje a felsőfokét, emellett Németország és Franciaország adata mutat nagymérvű kiegyenlítettséget e két szint között. Az OECD-országok átlagában kb. másfélszer annyit (156%) költenek egy felsőoktatási hallgatóra, mint egy felső középfokú diákra. Fajlagosan több mint kétszer költségesebb a középfoknál a felsőoktatás Szlovákiában, Magyarországon (213%), Mexikóban, Hollandiában, Írországban (215–222%), Svédországban (234%) és Lengyelországban (247%).[5] (EAG 2002 B1.5. ábra).

[5] Az USA-ban a teljes középfoknál (ISCED 2–3) 2,4-szer magasabb a felsőoktatás fajlagos költségigényessége.

A *fajlagos költségek időbeni változását* az 1995. és 1999. év összevetésével elemzi az EAG 2002. A B1.2. diagram külön az alap- és középfokú oktatás, illetve külön a felsőoktatás esetében mutatja be az egy tanulóra jutó kiadások változását, valamint – mögöttes tényezőkként – a kiadások összegének[6] és a tanulók számának a változását.

Az *alap- és középfokú* (ISCED 1–4) oktatásban 1995 és 1999 között érdekes változások figyelhetőek meg az egy tanulóra jutó oktatási kiadásokban. Németországban, Svédországban és Norvégiában úgy következett be az egy tanulóra jutó kiadás enyhe csökkenése, hogy a tanulók száma kissé jobban nőtt, mint a kiadások összege. Olaszországban és még inkább Csehországban azért lett kisebb a fajlagos kiadás, mert a kiadások jobban csökkentek, mint a tanulók létszáma. Néhány országban a tanulók létszámának csökkenése ellenére is növekedett a kiadások szintje, s e két tényező együttesen vezetett az egy tanulóra jutó kiadás növekedéséhez (Kanadában 5%-kal, Franciaországban 9%-kal, Japánban 14%-kal, Írországban 20%-kal, Portugáliában 30%-kal, Lengyelországban 34%-kal). A többi országban a kiadások összege jobban nőtt, mint a tanulók létszáma, és ennek eredőjeként emelkedett az egy tanulóra jutó kiadás: a legnagyobb, kiugró, 82%-os mértékben Törökországban (EAG 2002 B1.2. ábra).

A *felsőoktatásban* több ország esetében azért csökkent az egy hallgatóra jutó kiadás összege – Csehországban egyharmaddal, Lengyelországban egynegyeddel, az Egyesült Királyságban, Finnországban és Svédországban kisebb mértékben –, mert a kiadások növekedése nem tartott lépést a hallgatói létszám növekedésével. Ugyanakkor az említett két kelet-közép-európai ország és hazánk kb. másfélszeres növekményét megközelítő magas létszámnövekedést is meghaladó mértékben nőttek a kiadások Görögországban. A ráfordítások növekedésének üteme Portugáliában és Írországban is jelentős létszámemelkedést szárnyalt túl (Mexikóban el is érte). A hallgatói létszám 1995 és 1999 között csak Törökországban és Németországban (kis mértékben még Franciaországban, Norvégiában és Olaszországban) csökkent, ami ott – a kiadások egyidejű növekedése mellett – szintén hozzájárult a fajlagos ráfordítási szint emelkedéséhez.

> Magyarországon az alap- és középfokú oktatásban 1995 és 1999 között szinten maradt az egy tanulóra jutó kiadás, ami a kiadások reálértékű összegének és a tanulók számának párhuzamos csökkenéséből adódott. A felsőoktatásban egyötöddel csökkent az egy tanulóra jutó kiadás, a hallgatói létszámnövekedéstől elmaradó mértékben bővülő finanszírozás következtében.

Az egy tanulóra jutó költségeket bemutató indikátor az egy főre eső költségeket nemcsak reálértékben, hanem a fajlagos GDP arányában is bemutatja. Az *egy főre jutó GDP-hez viszonyított egy tanulóra jutó oktatási intézményi kiadásban* tükröződik az országok közötti gazdasági fejlettségi különbség is. Az alap- és középfokú oktatás esetében, amelyben szinte a korosztály egésze részt vesz, ez a mutató úgy is értelmezhető, mint a fiatalok oktatására fordított összegnek az ország anyagi lehetőségeihez való viszonyítása. A nem teljes körű felsőoktatás esetében e mutató értéke függ még a felsőfokon tanulók arányától is.

Óvodai szinten az OECD-országok egy főre jutó GDP-jüknek átlagosan 18%-át fordítják egy óvodás gyermekre. Ez az arány Svájcban a legalacsonyabb (10%), átlag alatti például Belgiumban (12%) és Svédországban (14%), átlagos Csehországban, az átlagot kissé meghaladó az USA-ban, Németországban, Ausztriában (20%), illetve Olaszországban, Lengyelországban és Magyarországon (21%). Az arányszám Norvégiában (40%) és az Egyesült Királyságban (27%) a legnagyobb (lásd függelék 4.2. táblázat).

Az *alapfokú oktatási* (ISCED 1) szinten az OECD-országok az egy főre jutó GDP-jük átlag 19%-át fordítják egy tanuló iskolai oktatására. Ez az arány Írországban (12%), Csehországban és Mexikóban (13%), valamint Görögországban (14%) a legalacsonyabb, és Ausztriában (26%), Dániában és Svédor-

[6] Az 1995. évi kiadások is 1999. évi árakon kerültek a számításba, deflátor használatával.

ságban (24%) a legnagyobb. Az *alsó középfok* (ISCED 2) szintjén az egy tanulóra jutó kiadás aránya az egy főre jutó GDP-hez képest az OECD-országok átlagában 23%. Ez az arány Mexikó (14%), Szlovákia (16%), és Írország (17%) esetében a legalacsonyabb, Ausztriában (33 %), Franciaországban és Portugáliában (29%) a legmagasabb.

A *felső középfok* (ISCED 3) egy tanulójára az OECD-országok átlagosan az egy főre jutó GDP 28%-ának megfelelő összeget fordítanak. Ez az arány Írországban és Lengyelországban a legalacsonyabb (17–18%). Az átlagosnál kisebb arányt mutató országok között (Magyarország is ide tartozik) egyaránt vannak gazdaságilag fejlettebbek, mint például Hollandia, Finnország és Svédország (21-26%), illetve kevésbé fejlettek, mint Szlovákia és Mexikó (24 és 27%). Kiugró arányt Németország és Svájc (41%), átlag fölötti arányt Franciaország, Ausztria és Csehország (34, 33 és 30%) mutat.

A *felsőfokon* (ISCED 5–6) a dél-európai országok fordítják az egy főre jutó GDP legalacsonyabb arányát egy hallgató oktatására (27–34%). A közép-európai országok többsége az OECD átlaga (44%) körüli arányt mutat (köztük Magyarország magasabbat). A három amerikai OECD-ország az egy főre jutó GDP azonos arányát (57%) fordítja felsőoktatásra. Kiemelkedően magas értéket mutat Svédország és Svájc (61–63%). A legmagasabb aránnyal rendelkező Törökország (73%) esetében e mutató értékének alakulásában nagy szerepet játszik az, hogy ez az ország rendelkezik a legalacsonyabb egy főre jutó GDP-vel az OECD-tagállamok között.

> Magyarország az egy főre jutó GDP arányában egy gyermekre, tanulóra valamivel az OECD átlaga feletti arányban költ óvodai nevelésre (21%), alapfokon ez az arány az átlaggal egyező mértékű (19%), az alsó és felső középfokon az átlag alatti (18%, ill. 24%), a felsőfokú oktatásban pedig az OECD-országok átlagát meghaladó (51%). (lásd függelék 4.2. táblázat).

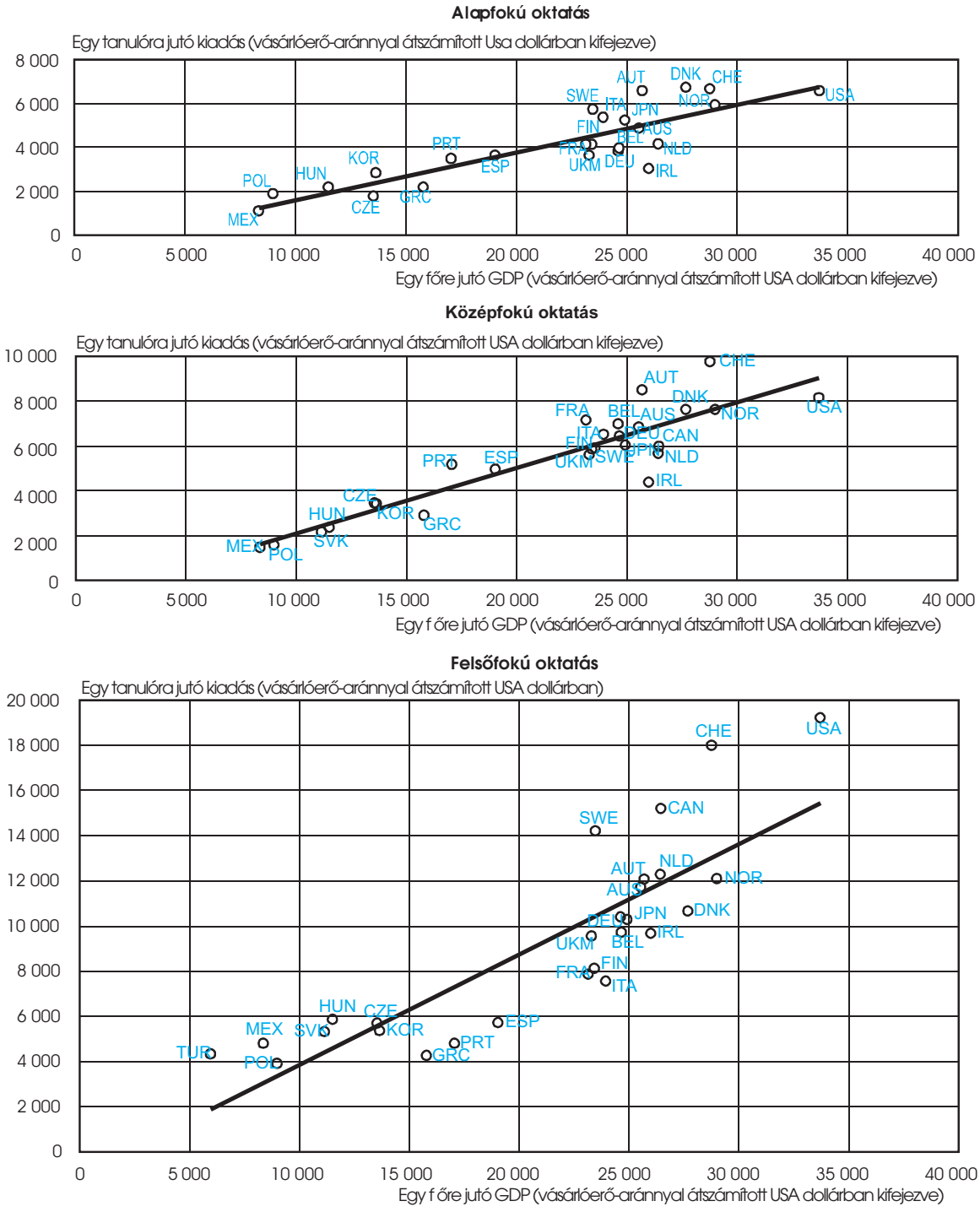
Az EAG 2002 szöveges elemzése összegzően megállapítja, hogy pozitív összefüggés áll fenn az egy tanulóra jutó oktatási kiadás és az egy főre jutó GDP között, vagyis a szegényebb országok többnyire kevesebbet, a gazdagabb országok tanulónként többet költenek az oktatásra. Jól szemlélteti ezt az EAG 2002 alábbi ábrája, ahol a függőleges koordinátatengelyen az egy tanulóra jutó oktatási kiadás szerepel, a vízszintes koordinátatengelyen pedig az egy főre jutó GDP. Ebben a koordinátarendszerben az OECD-országok emelkedő trendvonala alatt és fölött szóródnak az egyes országok értékei: Magyarország mutatószámai például az egy főre jutó GDP-nek megfelelően az alapszintű oktatásban (ISCED 1) kissé az OECD trendvonala fölött, a középfokú (ISCED 2–3) oktatásban kissé az OECD trendvonala alatt, míg a felsőoktatásban jelentősebben a trendvonal fölött helyezkednek el (lásd 4.5. ábra).

A felsőoktatásban az egy hallgatóra jutó kiadásokat az EAG 2002 B1.3_táblája nem egy adott évre, hanem a felsőfokú tanulmányok teljes idejére összesítve mutatja be. Ez azért fontos, mert az országok között jelentős különbség mutatkozik a hallgatók felsőoktatásban töltött idejét tekintve. Ausztriában és Hollandiában például az éves felsőoktatási ráfordítás hallgatónkénti összege szinte megegyezik, pedig Ausztriában az átlagos felsőoktatási képzési idő 6,4 év, szemben a hollandiai 3,9 évvel. Ennek következtében a tanulmányi idő egészére összesített hallgatónkénti képzési költség Ausztriában több mint 50%-kal haladja meg a hollandiai értéket. Az OECD-országok átlagában a kalkulált felsőoktatási tanulmányi idő 4,2 év, amihez közel áll a magyar adat (4,1 év). A felsőoktatási tanulmányok években mért átlagos hossza ennél rövidebb többek között Írországban (3,2), az Egyesült Királyságban (3,5) és Lengyelországban (3,7 év), míg például Svédországban (4,6), Németországban (4,9), Görögországban (5,2), Olaszországban (5,5) és Ausztriában (6,4 év) hosszabb (lásd függelék 4.3. táblázat).

A felsőoktatási képzés teljes időszakára számított hallgatónkénti ráfordítás az OECD-országok átlagában közel 39 ezer dollár (PPP). Egy felsőoktatási diploma költsége a legalacsonyabb értéket mutató Lengyelországban nem éri el a 15 ezer dollárt, míg a táblában szereplő országok közül Ausztriában a legmagasabb: több mint 77 ezer dollár. Magyarországon közel 24 ezer dollárt költünk tanulmányai során egy felsőoktatási hallgatóra, ami az OECD-országok átlagának 61%-a. A magyar adat a

4.5. ábra

Az egy tanulóra jutó oktatási intézményi kiadás az egy főre jutó GDP arányában



Megjegyzés: AUS: Ausztria, AUT: Ausztrália, BEL: Belgium, CAN: Kanada, CHE: Svájc, CZC: Cseh Köztársaság, DEU: Németország, DNK: Dánia, ESP: Spanyolország, FIN: Finnország, FRA: Franciaország, GRC: Görögország, HUN: Magyarország, IRL: Írország, ITA: Olaszország, JPN: Japán, KOR: Korea, MEX: Mexikó, NOR: Norgévia, POL: Lengyelország, PRT: Portugália, SVK: Szlovákia, SWE: Svédország, TUR: Törökország.

Forrás: EAG 2002 B1.3. ábra

görög és a spanyol adat között helyezkedik el. Az Egyesült Királyságban kb. 43%-kal, Németországban 2,1-szeresen, Ausztriában 3,3-szeresen költenek többet egy hallgatóra képzési ideje során, mint nálunk (lásd függelék 4.3. táblázat).

4.2. Az oktatási intézmények kiadásai a GDP-hez viszonyítva

A különböző ágazatok nemzetközi összehasonlításaiban az egyik legtöbbet használt mutató a kiadások aránya a bruttó hazai terméken (GDP) belül. Az EAG B2 indikátora az oktatási intézményekre fordított kiadások GDP-hez viszonyított arányát elemzi. Ez a mutató azt fejezi ki, hogy a nemzetgazdaság összteljesítményéből mekkora hányad kerül felhasználásra az oktatási intézményekben. A mutató figyelmen kívül hagyja a családok oktatással összefüggő, de az oktatási intézményeken kívüli kiadásait (tanszerek, magánórák, a tanulók megélhetési költségei).

Az OECD-országok átlagában a GDP-n belül az összes oktatási intézményi kiadás mértéke 5,8%. Ez kismértékben eltér az egyes országokban mért értékek átlagától, ami 5,5% (EAG 2002 B2.1a). E kiadási tétel önmagában is – az oktatás alapvető gazdasági és társadalmi hatásaitól eltekintve is – jelentős gazdasági tényező. Az EAG szöveges elemzése az egyes országok alapvető választásának, a kormányzati szervek, a vállalkozások és a tanulók, illetve családjaik összeadódó választásainak nevezi azt, hogy az összes pénzügyi erőforrásból milyen mértékű az oktatás részesedése. Külön vizsgálatot érdemelne, hogy a konkrét arányok mennyiben tudatos közösségi és egyéni választások eredményei, és mennyiben a kialakult struktúrák, meghatározó tényezők következményei. Az oktatási kiadások nagyságát, GDP-n belüli arányát egyaránt befolyásolja a népesedési helyzet, az oktatási intézmények szolgáltatásait jellemzően igénybe vevő korosztályok nagysága, aránya; az érintett korosztályokon belül a tanulási (beiskolázási) arány; az oktatásban való részvétel (beiskolázás) megoszlása az oktatási szintek szerint, amelyek különböző költségigényűek; a tanulmányok hossza; a pedagógusbérek mint a legnagyobb költségtétel alakulása; az oktatási intézményrendszer szerkezete (intézményi méretek, az ingatlanok jellemzői); az oktatásügy forrásbevonási lehetőségei a közpénzekből és a magánszférától; a pénzfelhasználás hatékonysága; illetve maga a GDP nagysága és alakulása.

Az oktatáspolitika számára a GDP-ből való részesedést meghatározó tényezők egy része teljes mértékben külső adottság (ilyenek a népesedési jellemzők, a GDP nagysága), nagyobb része azonban különböző oktatáspolitikai intézkedésekkel módosítható.

4.2.1. Az oktatási intézményi kiadások a GDP arányában, országonként

Az oktatási szinteket együttvéve az intézményi kiadások aránya a GDP-n belül átlagosan 5,5%, s a vizsgált országok között 3,9%-tól 6,8%-ig terjedt 1999-ben. A legmagasabb ez az érték Dél-Koreában (6,8%), három skandináv országban (6,6–6,7%) és a két észak-amerikai országban (6,5–6,6%). Az OECD-országok 5,5%-os átlaga fölött szinte csak magasan fejlett gazdaságú országok találhatók; figyelmet érdemel ebben a körben Portugália 5,7%-os aránnyal. Az átlagot alulról közelítő országok között van Magyarország (5,2%) és Lengyelország, olyan különböző országokkal együtt, mint például az Egyesült Királyság és Mexikó. Viszonylag alacsony arányt mutat Csehország, Hollandia, Japán és Olaszország (4,7–4,8%), valamint Szlovákia és Írország (4,4–4,6%). A GDP-n belüli arány Görögországban és Törökországban a legalacsonyabb (3,9%).

Az iskolás kor előtti intézményi nevelés (óvoda) részesedése a GDP-ből Magyarországon, Dániában és Norvégiában a legmagasabb (0,8%). Az OECD-országok átlaga (0,4%) fölötti vagy azzal egyező értéket mutat a legtöbb európai országban. Az európai kontinensen kívüli OECD-országokban általában

alacsony a kisgyermekkori nevelés intézményi kiadásainak aránya: a legkisebb érték Írországban, Ausztráliában és Dél-Koreában (0–0,1%) tapasztalható. Ettől a térségi irányzattól csak Mexikó átlag fölötti (0,5%), illetve Portugália (0,3%) és Svájc (0,2%) átlag alatti értéke tér el. Ezen az oktatási szinten a kiadások mértékét leginkább bizonyára az intézményi szolgáltatások igénybevételének mértéke befolyásolja. Az EAG szöveges elemzése kiemeli a kisgyermekkori nevelés intézményes formájának alapvető jelentőségét, de megjegyzi, hogy nemcsak intézmények révén biztosítható színvonalas iskola előtti nevelés (lásd 4.6. ábra, ill. függelék 4.6. táblázat).

Az alap- és középfokú oktatás (ISCED 1–4) együttes kiadásai a GDP 2,6–4,6%-át, átlagosan 3,6%-át képviselik az OECD-országokban. Ez az arány Új-Zélandon (4,6%), Franciaországban, Svájcban és Svédországban (4,4%) a legmagasabb, de magasabb értéket mutat Portugália (4,2%) és Dél-Korea (4,0%) is. Ugyanez az arány átlag körüli az Egyesült Királyságban, Lengyelországban, Németországban, Spanyolországban (3,7%) és Mexikóban (3,6%). Mérsékelt arány mutatkozik Csehországban (3,2%), Magyarországon, Hollandiában és Írországban (3,1%), valamint Japánban és Szlovákiában (3,0%). Törökországban (2,9%) és Görögországban (2,6%) jut a legkisebb GDP-hányad az iskolai oktatásra, képzésre.

Az alapfokú és alsó középfokú oktatás (ISCED 1–2) és a felső középfokú (ISCED 3–4) oktatás arányainak megoszlására hatással van az is, hogy az adott oktatási szintek milyen hosszúak, például az „általános" iskolai oktatás összesen nyolc vagy kilenc évig tart-e az adott országban. Ezen túl az oktatásban való tanulói részvétel mértéke és az egy tanulóra jutó költség különbözősége hat jelentősen az egyes szintek mutatószámára. *Az alapfokú és az alsó középfokú oktatás* (ISCED 1–2) szintjén a megfelelő adattal rendelkező országokban a kiadások GDP-hez viszonyított aránya 1,8%-tól 3,3%-ig terjed. Az átlag itt 2,3%; amelytől Magyarország – továbbá Olaszország és Szlovákia – 1, 8%-kal jócskán elmarad.

A felső középfokú és posztszekunder oktatás (ISCED 3–4) kiadásainak aránya a GDP-n belül 0,8% és 1,7% között alakul, az OECD-országok átlagában 1,4%. A legalacsonyabb értéket olyan vegyes országcsoport mutatja, mint Írország, Mexikó, Törökország, Hollandia. Magyarország (1,3%), Csehország, Lengyelország és Szlovákia (1,2%) közel áll az OECD átlagához. A legnagyobb arány Svájcban (1,7%), Németországban (1,6%) és Franciaországban (1,5%) tapasztalható. A középfok utáni nem felsőfokú képzés kiadásaira Németországban 0,3%, Magyarországon 0,2%, Svájcban és Írországban 0,1% nagyságú részt költenek. (Ezt a magyar adatot a résztvevők létszáma alapján, becsléssel állapítottuk meg.)

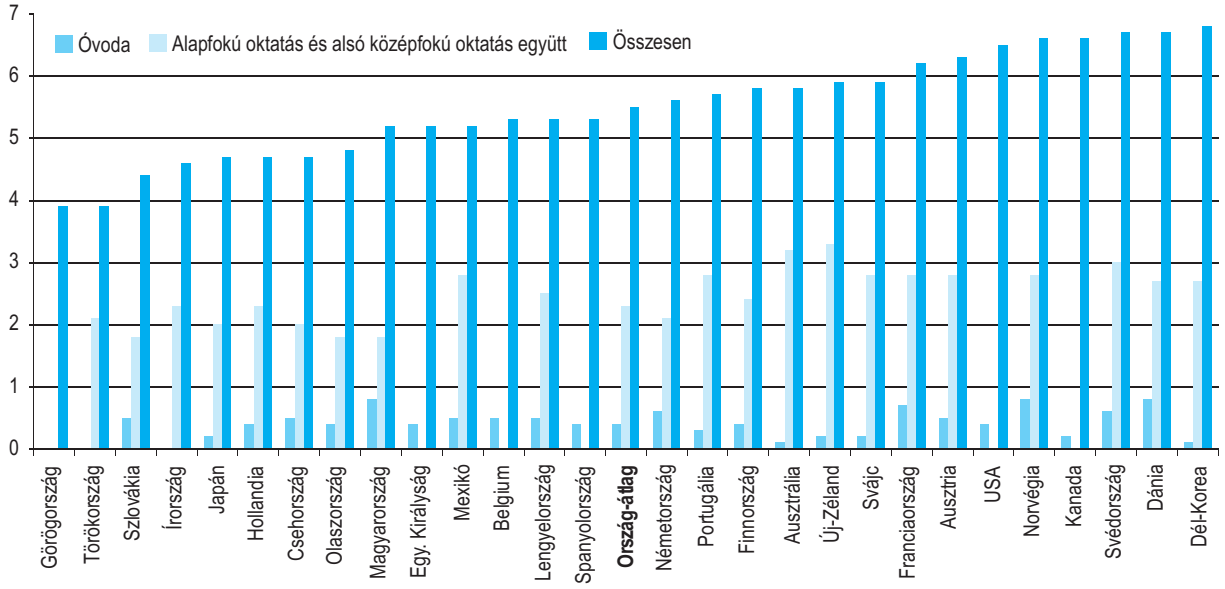
A felsőoktatási intézmények kiadásainak GDP-n belüli aránya 0,8% és 2,5% között van, átlagosan 1,3%. A legmagasabb érték Kanadában (2,5%), Dél-Koreában (2,4%) és az USA-ban (2,3%) tapasztalható. Európában Finnország (1,8%), Svédország (1,7%), Dánia (1,6%), Norvégia és Ausztria (1,5%) költi a GDP legnagyobb hányadát felsőoktatásra. Magyarország értéke (1,1%) hasonló Németország, Franciaország, az Egyesült Királyság, Spanyolország és Portugália adatához. Ennél alacsonyabb értéket kapunk Japánban, Lengyelországban, Görögországban, Törökországban (1,0%) és Csehországban (0,9%). A felsőoktatás részesedése a GDP-ből Szlovákiában és Olaszországban a legalacsonyabb (0,8%).

> Magyarország az alapfokú oktatás kiadásait tekintve az OECD-országok között a legalacsonyabb ráfordításúak között van (1,8%), amiben szerepe lehet az iskolaszerkezet jellegének (zömmel csak nyolc osztály az első két iskolai szint) és az általános iskolai korosztály alacsony létszámának is. A felső középfokú és a posztszekunder oktatás, valamint a felsőoktatás szintjén hazánk – Csehországot, Lengyelországot és Szlovákiát valamivel megelőzve – már közel esik az OECD átlagához (lásd függelék 4.6. táblázat).

Az oktatási kiadások GDP-n belüli részesedése szempontjából az oktatásban való *részvételi arány alakulása* az egyik vizsgálandó tényező. Ha az oktatásban való részvétel minden OECD-országban azonos – az OECD átlagával megegyező – mértékű lenne, akkor – az összes oktatási szintet együtt tekintve – tíz országban nőne, tizenhét országban pedig – különböző mérték-

4.6. ábra

Az oktatási intézmények állami és magánkiadásai a GDP százalékában (1999)



Forrás: EAG 2002 B2.1c. tábla

ben – csökkenne az oktatási kiadások aránya a GDP-n belül. Más szóval: nemzetközi összehasonlításban a beiskolázás mértéke jelenleg tíz országban csökkentőleg, tizenhét országban növelőleg hat az oktatási kiadások részesedésére a GDP-n belül. Törökországban 3,1 százalékponttal (kb. 80%-kal), Mexikóban 2 százalékponttal (közel 40%-kal) lenne magasabb a kiadások GDP-n belüli hányada az OECD átlagának megfelelő oktatási részvétel esetén. Csehországban 0,5, Svájcban és Ausztriában 0,4, Magyarországon 0,3, Olaszországban 0,2, Németországban és Írországban 0,1 százalékponttal nőne ez az arány a vizsgált esetben. Ez azt mutatja, hogy az európai országok egy nagyrészt területileg is összefüggő csoportjában a nemzeti összteljesítményből oktatási intézményekre fordított rész mértékének értékelésekor azt is figyelembe kell venni, hogy ott az oktatásban való részvétel némileg elmarad az OECD átlagától. Az EAG megfogalmazása szerint az alacsony kiadási értékek például Csehországban, Magyarországon, Mexikóban és Törökországban részben az átlagtól elmaradó beiskolázással magyarázhatók (EAG 2002 B2.3 ábra).

Azokban az esetekben, amikor átlagos beiskolázást feltételezve csökkenne a kiadások GDP-n belüli aránya, sokszor – például a skandináv országokban – az átlagosnál magasabb oktatási részvétel magasabb ráfordítással jár együtt. Érdekes azonban Japán esete, ahol a legnagyobb mértékben (8%-kal) csökkenne a GDP-n belüli arány az OECD átlaga szerinti beiskolázást feltételezve: a kiadások aránya a magas oktatási részvétel ellenére is mérsékelt (összességében 4,7%) – erre részben a hatékony pénzfelhasználás jelenthet magyarázatot.

Az elemzést oktatási szintek szerint elvégezve több országnál ellentétes tendencia mutatkozik: Dél-Koreában, Japánban, az USA-ban, Kanadában és Görögországban például az alap- és középfokú oktatás átlag alatti, míg a felsőoktatás átlag feletti beiskolázási szintje befolyásolja a kiadások arányának alakulását, ezzel szemben Németországban és Svájcban éppen ellenkező előjelű ez az összefüggés. Magyarországon egységes az irányzat, az alap- és középfokú oktatásban 0,1 százalékponttal, a felsőoktatásban 0,2 százalékponttal lenne magasabb a kiadási arány átlagos beiskolázás esetén. (Ausztriában és Csehországban a mienkhez hasonló ez a tendencia.)

4.2.2. Az oktatási kiadások GDP-n belüli arányának és összegének időbeni változása

Ha az *időbeni változási tendenciákat* vizsgáljuk, megállapítható, hogy az 1990-es évek második felében, 1995 és 1999 között az OECD-országok többségében mérséklődött az oktatási intézményi kiadások aránya a GDP-n belül, mégpedig legnagyobb mértékben Írországban (0,7 százalékponttal), Csehországban és Norvégiában (0,6 százalékponttal). Az oktatási intézményekre fordított kiadások csökkenésének oka általában a GDP oktatási kiadásokat meghaladó ütemű növekedése. A GDP-hez viszonyított arány csak Törökországban nőtt jelentősen (1,4 százalékponttal); Svédországban, Ausztráliában és Portugáliában kisebb mértékben (0,2-0,4 százalékponttal) emelkedett (lásd függelék 4.4. táblázat).

Magyarországon az összes oktatási kiadás GDP-n belüli aránya közepes mértékben (0,3 százalékponttal) csökkent 1995 és 1999 között, ami mögött az alap- és középfokú oktatási ráfordítások arányának jelentősebb (0,5 százalékpontos) csökkenése, illetve a felsőoktatás érzékelhető (0,1 százalékpontos) aránynövekedése áll. A hazai statisztika számaival (folyó áron) kifejezve az 1995 és 1999 közötti irányzatot: a vizsgált időszak alatt a GDP több mint kétszeresére nőtt, míg az összes oktatási kiadás ettől elmaradóan kevesebb mint kétszeresére, ezen belül a közoktatási kiadások (az óvodától a középfokig) kb. 178%-kal, míg a felsőoktatási kiadások kb. 207%-kal emelkedtek.

1995 és 1999 között az oktatási kiadások összegének változása reálértéken túlnyomórészt pozitív elmozdulást mutat, az oktatási kiadások csak Csehországban csökkentek a vizsgált országok közül (összességében 10%-kal). A másik szélső értéket Törökország és Görögország mutatja, ahol kiugró mértékben nőtt az oktatási kiadások reálértéke: Törökországban (a magánkiadások nélkül) összességében 86%-kal, az alap- és középfokú oktatásban 94%-kal, Görögországban összességében 49%-kal, a felsőoktatásban 73%-kal. A többi OECD-országban összességében 2–26%-os oktatási kiadásnövekedés következett be az 1990-es évek második felében (lásd függelék 4.7. táblázat).

Magyarországon az összes oktatási szint reálértéken mért kiadásainak nemzetközi összehasonlításban mérsékelt, 9%-os növekedése az alap- és középfokú oktatásban jelentkező 2%-os csökkenés és a felsőoktatásban mutatkozó 23%-os növekedés eredménye.

4.3. Az állami oktatási kiadások aránya

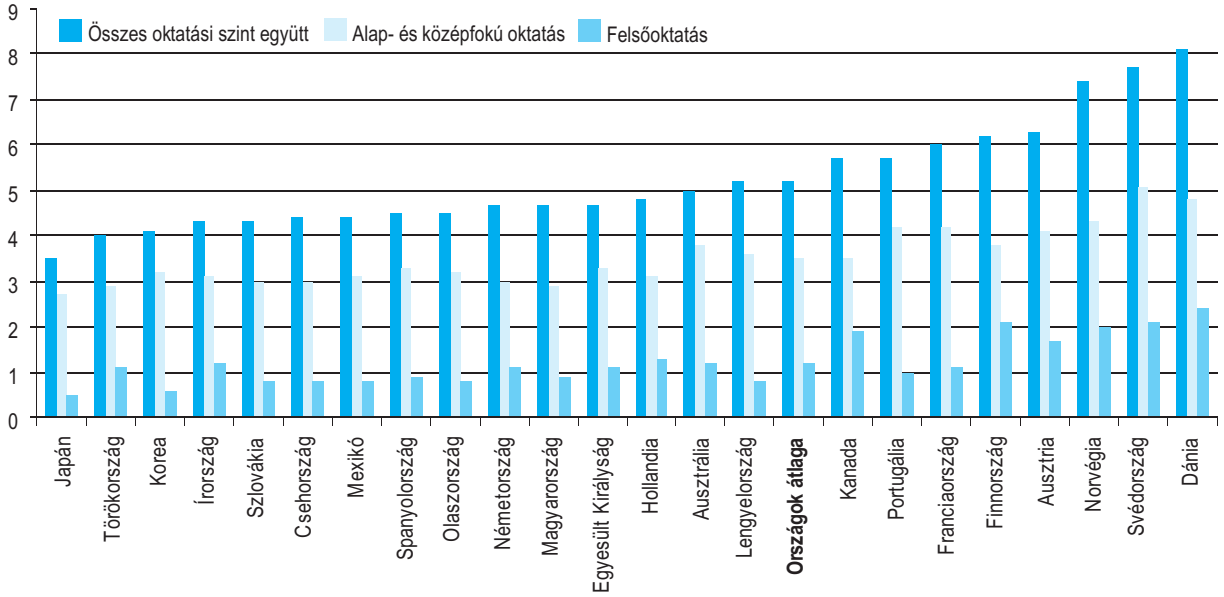
Az oktatási szolgáltatások minden országban állami fenntartásban működnek, az oktatás finanszírozása döntően állami forrásokból valósul meg. Ezt az indokolja, hogy egyrészt a magánhasznok mellett igen jelentős az oktatás társadalmi hasznossága, másrészt az oktatáshoz való általános hozzáférés lehetővé tételének alapvető társadalmi és gazdasági szerepe van, amelyet a piac önmagában nem biztosítana. Az *állami oktatási kiadásokat* elemző indikátor az oktatási kiadásokat részben a GDP-hez, részben az összes állami kiadáshoz viszonyítja (EAG 2002 B3).

4.3.1. Az állami oktatási kiadások aránya a GDP-n belül

Az állami oktatási kiadásokat elemző indikátor sok tekintetben hasonló a korábban elemzett B2 indikátorhoz, két vonatkozásban azonban eltér attól. Ennek az indikátornak az a fő sajátossága, hogy nem az összes oktatási kiadást, hanem azon belül az állami oktatási kiadásokat méri hozzá a GDP-hez. Emiatt ennél a mutatónál azon országok esetében tapasztalható átrendeződés az előző (B2) mutatónál kialakult irányzatokhoz képest, amelyeknél jelentősebb a magánjellegű oktatási kiadások aránya az összes kiadáson belül. Ezek általában az Európán kívüli országok (továbbá Németország a szakképzés magánszektor

4.7. ábra

Az állami oktatási kiadások aránya a GDP százalékában (1999)



Forrás: EAG 2002 B3.1

általi támogatása miatt). Ezen országok többsége a GDP-n belüli arány szerint a sorban hátrább helyezkedik el az állami kiadások arányánál, mint az összes kiadások arányánál. A legszembetűnőbb Dél-Korea esete, ahol az összes intézményi kiadás aránya a legmagasabb, míg az állami kiadások aránya az egyik legalacsonyabb a GDP-hez viszonyítva. Japán – a szintén jelentős mértékű magánkiadások figyelmen kívül hagyása miatt – az állami oktatási kiadások GDP-n belüli aránya szerint a legalacsonyabb értéket mutatja az OECD-országok közül. A másik lényeges tartalmi különbség a B3 indikátor és az előzőleg tárgyalt indikátor között az, hogy amíg a B2 indikátor csak az oktatási intézmények által megvalósuló kiadásokat tartalmazza, addig a B3 indikátor azokat az állami támogatásokat is tartalmazza, amelyeket a háztartások (a tanulók megélhetési költségeire, tandíj fizetésére) és a magánszféra egyéb szereplői (pl. szakképzési feladatokra) kapnak. Az oktatási intézményeken kívül felhasznált diákjóléti támogatások figyelembevétele tovább növeli az oktatás GDP-n belüli arányát az egyébként is magas értéket mutató skandináv országokban, Ausztriában, Új-Zélandon és Franciaországban.

Magyarországon, míg az összes oktatási intézményi kiadások GDP-n belüli aránya 0,3 százalékponttal marad el az OECD-országok átlagától, addig az állami oktatási kiadások arányánál 0,5 százalékpontnyi az elmaradás. Ennek a csekély eltérésnek az okait a fenti két tényező, a magánszférának nyújtott állami támogatás aránya (lásd B5.1. tábla) és az oktatási intézményekre fordított magánkiadások aránya (lásd B4.1. tábla) segítségével lehet elemezni. A különbséget nagyobb részben az magyarázza, hogy a magánszférának (és azon belül főként a diákoknak) nyújtott állami támogatás GDP-hez viszonyított aránya Magyarországon 0,12 százalékponttal elmarad az OECD-országok átlagától. További magyarázó tényező, hogy az oktatási intézmények összes kiadásai között az állami forrásokkal szemben a magánforrások (értelmezését lásd később) aránya Magyarországon, ha minimális mértékben is, de meghaladja az OECD-országok átlagát.

4.3.2. Az állami oktatási kiadások aránya az összes állami kiadáson belül

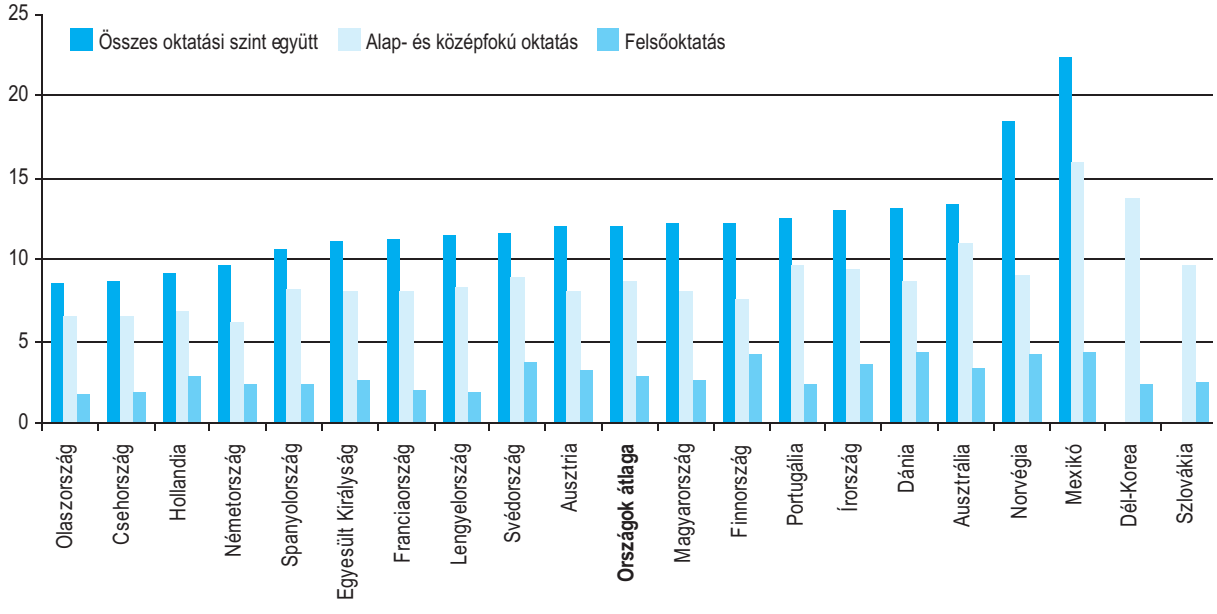
Az OECD abban jelöli meg e mutató jelentőségét, hogy ez az oktatás értékét, súlyát mutatja az egyéb államilag támogatott területek között (egészségügy, társadalombiztosítás, honvédelem, közrend stb.). Ehhez hozzá kell tenni, hogy az egyes országok állami költségvetései bizonyára nagymértékben különböznek tartalmukat, belső szerkezetüket illetően, emiatt az egyes ágazatok, így az oktatás valódi súlya csak részletes költségvetési elemzéssel lenne megállapítható.

Az OECD-országok körében az állami oktatási kiadások (az oktatási intézmények kiadásai mellett figyelembe véve a háztartások és egyéb nem állami szereplők oktatási célú támogatásait is) az összes állami támogatás 7–23%-át, átlagosan 12,8%-át képviselik. Alacsonyabb értéket Görögország (7%) mellett Japán, Olaszország, Csehország és Németország (9,3–9,7%) mutat. Magas a költségvetési arány Ausztráliában, Dániában, Svájcban, Norvégiában (14,6–15,6%), Dél-Koreában (17,4%) és Mexikóban (22,6%). Egyes országokban mind a GDP-n belüli arány, mind a költségvetési arány alacsony (Görögország, Japán), másutt mindkét viszonyszám magas (Dánia, Norvégia). Vannak olyan országok, amelyekben az alacsony GDP-n belüli arány magas költségvetési aránnyal jár együtt (például Dél-Korea, Mexikó), máshol nemzetközi összehasonlításban magasabb GDP-hez viszonyított arány és alacsonyabb költségvetési részesedés a jellemző (Franciaország, Belgium) (lásd függelék 4.8. táblázat).

Magyarországon az állami oktatási kiadások aránya – az oktatási szinteket együtt tekintve – az összes állami kiadáson belül (12,8%) minimális mértékben (0,1 százalékponttal) haladja meg az OECD-országok átlagát. Ezt az óvodai és egyéb szintek magasabb részesedése eredményezi, hiszen 1999-ben az alap- és középfokú oktatásban 0,7 százalékponttal, a felsőoktatásban 0,2 százalékponttal elmaradtunk az átlagtól. Az OECD adatai alapján tehát gyakorlatilag nemzetközi összehasonlításban átlagos mértékűnek tekinthető nálunk az oktatási támogatások költ-

4.8. ábra

Az oktatásra fordított állami kiadások aránya az összes állami kiadás százalékában (1999)



Forrás: EAG 2002 B3.1

ségvetésen belüli súlya. (Ennél a mutatónál azonban különösen indokolt egy hazai ellenőrző elemzés elvégzése, amely kiterjed arra, hogy az állami és a magánjellegű oktatási kiadások fogalmának értelmezése, illetve a költségvetés fő összegének tartalma mennyiben befolyásolja e mutató értékének alakulását.)

4.4. A magánszféra oktatási kiadásainak aránya

Az oktatásügy magánforrásai fontos témakört jelentenek az OECD elemzéseiben.[7] Számos ország oktatásfinanszírozási stratégiájában szerepet kap a magánkiadások növelése többek között olyan célok érdekében, mint új pénzforrások bevonása, új tanulási lehetőségek biztosítása, illetve az oktatás hatékonyságának javítása.

Az *összes oktatási szintet* együtt tekintve az oktatási intézmények kiadásain belül a magánkiadások aránya 1%-tól 41%-ig terjed, átlagosan 12% az OECD-országok körében. A magánkiadások aránya Törökországban, Portugáliában, a négy skandináv OECD-országban és Szlovákiában a legkisebb (1–4%). A legtöbb európai országban ez az érték az OECD átlaga alatt van, ennél jelentősen magasabb magánráfordítási arány csak az Egyesült Királyságban (16,3%), Spanyolországban (17,7%) és Németországban (22,1%) tapasztalható. Németország esetében a szakképzésben részt vevő gazdálkodó szervezetek jelentős szerepe okozza a magánkiadások magas arányát. Valamennyi Európán kívüli OECD-országban (Törökországot nem ide sorolva) jelentős az oktatásban a magánkiadások súlya: Mexikóban, Kanadában, Ausztráliában, Japánban, az USA-ban (17–25%); a legmagasabb értéket Dél-Korea mutatja (41,3%).

A témakört oktatási szintek szerint vizsgálva megállapítható, hogy az állami és a magánszféra közötti költségmegosztás szerepe különösen a tankötelezettséget megelőző és követő képzési formákban jelentős. Ez a megállapítás átlagos tendenciát tükröz, ugyanakkor sok az ellenpélda is. *Az óvoda* szintjén Norvégiában és Svájcban gyakorlatilag térítésmentes az intézményi ellátás, és Olaszországban, Szlovákiában, Hollandiában, Franciaországban, az Egyesült Királyságban és Belgiumban is alacsony a magánkiadások aránya (1,3–4,8%). Kanada (7,7%), az USA (9,7%) és Mexikó (12,5%), illetve Csehország (10,7%), Magyarország (10,9%), Ausztria (13,5%) és Finnország (15,2%) is az OECD átlaga (17,8%) alatti értéket mutat. Magasabb a magánkiadások szerepe Spanyolországban, Ausztráliában és Németországban (22–38%). A magánkiadások vannak viszont túlsúlyban Japánban (51%), Írországban (68%) és Dél-Koreában (77%).

Az alap- és középfokú oktatásban – e nagyrészt kötelezően igénybe veendő szolgáltatási formák esetében – a magánszféra pénzbeli hozzájárulásának aránya 0%-tól 24%-ig terjed, átlagosan 7,9% az OECD-országok körében. Európában csak Görögország (9,8%), Csehország (11,2%), az Egyesült Királyság (11,8%), Spanyolország (12,1%), Svájc (12,3%) és Németország (24,4%) adata magasabb az átlagnál. Ezen az oktatási szinten az Európán kívüli országokban is mérsékelt (bár összességében az európainál magasabb) a magánkiadások aránya: Kanada (7,7%), Japán (8,2%), USA (9,3%), Mexikó (14,8%), Dél-Korea (19,8%) a sorrend.

A felsőoktatásban markánsan jelenik meg az európai és az Európán kívüli országok eltérő jellege a magánforrások szerepét illetően. Hat európai országban (és Törökországban) 0 és 5% között, további hét európai országban 5,6 és 15,3% között mozog a magánkiadások aránya. Az OECD átlaga (20,8%) körül alakul ez az érték Lengyelországban (17,2%), Olaszországban (19,7%), Hollandiában (22,4%) és Magyarországon (23,4%), ezt meghaladó arány csak Spanyolországban (25,8%), Írországban (26,6%) és az Egyesült Királyságban (36,8%) jellemző. Ezzel szemben valamennyi Európán kívüli ország felső-

[7] Megjegyzendő, hogy az EAG adataiban a magánkiadások tartalmazzák az oktatáshoz kapcsolódó egyéb szolgáltatásokért fizetendő díjakat is (pl. étkezés, diákszállás).

oktatása az OECD átlagánál jóval magasabb arányban von be magánforrásokat: Mexikó (28,2%), Kanada (40,7%), Ausztrália (47,6%), az USA (53,1%), Japán (55,5%) és Dél-Korea (79,3%).

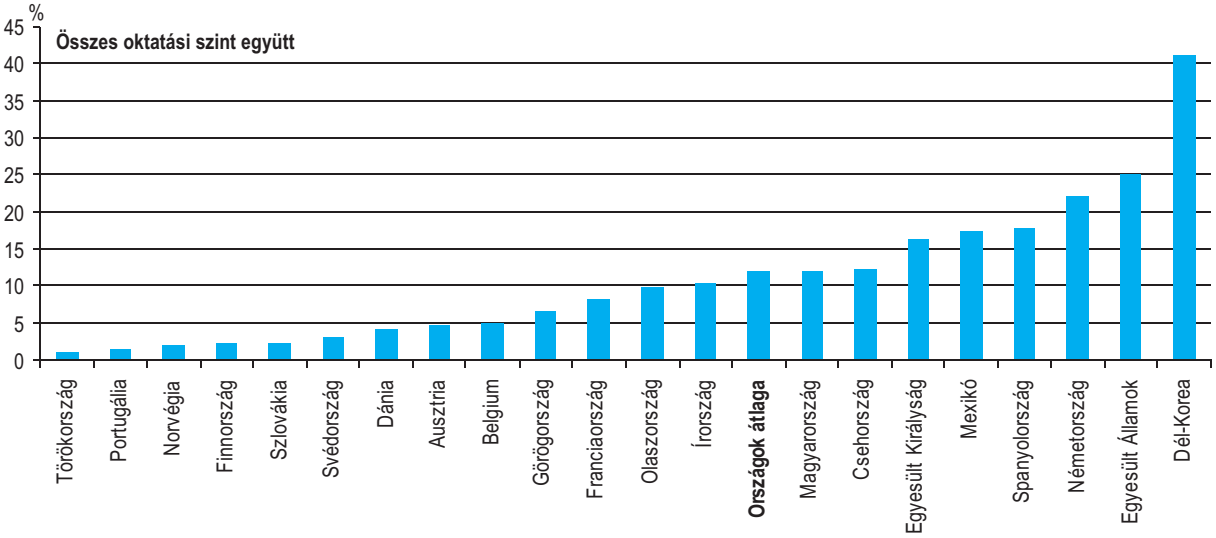
Az OECD-országok többségében az alap- és középfokú oktatásnál magasabb magánkiadási hányaddal rendelkezik a felsőoktatás, csak öt országban fordított a helyzet (Németországban, Svájcban, Görögországban, Belgiumban és Ausztriában), bizonyára a középfokú szakképzés finanszírozásának jellegzetessége miatt.

Magyarország esetében az EAG alapjául szolgáló nemzeti adatszolgáltatás során az állam és a magánszféra oktatási kiadásainak elkülönítése a következőképpen történik: az oktatási költségvetési intézmények pénzügyi beszámolóiból összesített adatoknál a (működési és tőkejellegű) bevételeket tekintjük magánkiadásoknak (ezen belül az alaptevékenységek bevételeit a háztartások által, a többi bevételt az egyéb magánszféra által finanszírozott magánkiadásnak), míg az intézményi kiadások és bevételek különbözetét tekintjük állami kiadásnak. Az ezen értelmezés szerint előállított adatokból készült mutatószámok szerint Magyarországon – az összes oktatási szintet együtt tekintve – a magánkiadások aránya (12,1%) gyakorlatilag megegyezik az OECD-országok átlagával, ami európai viszonylatban magasabb értéket jelent. Az oktatási szolgáltatások meghatározó hányadát nyújtó alap- és középfokú oktatás szintjén ugyancsak az OECD-országok átlagával lényegében megegyező a magánkiadások aránya (7,8%). A felsőoktatás szintjén a magyarországi magánkiadási arány (23,4%) némileg (2,6% százalékponttal) magasabb az OECD-országok átlagánál, ez Európában a negyedik legnagyobb értéket jelenti. Óvodai intézményeinknél a magánkiadások aránya (10,9%) kisebb az OECD-átlagnál, azonban a hazai adatoknál kb. ugyanannyi OECD-országban nagyobb, és ugyanannyiban kisebb ez az arány, mint nálunk.

A magánkiadások reálértéke *1995 és 1999 között* az alap- és középfokú oktatásban a 22%-os csökkenés (Csehország) és a 37%-os növekedés (Ausztrália) közötti sávon belül mozgott. Csehország mellett csak Magyarországon csökkent az iskolai oktatás magánforrásainak reálértéke: 5%-kal, ami az összes kiadáson belüli arányt is mérsékelte (8,3%-ról 7,8%-ra). A felsőoktatásban nagyobb átrendező-

4.9. ábra

A magánforrásból származó oktatási kiadások aránya az összes oktatási kiadásokon belül (1999)



Forrás: EAG 2002 B3.1

dések történtek ebben az időszakban, a legtöbb országban nőtt a magánkiadások reálértéke – legnagyobb mértékben, négyszeresére (igaz, hogy alacsonyabb induló értékhez képest) Dániában –, míg Csehországban és Ausztriában csökkent (kb. a felére). A magyar felsőoktatás magánforrásainak kb. 45%-os növekedése megnövelte az összes kiadáson belüli arányt is (19,7%-ról 23,4%-ra).

4.5. A tanulók állami támogatása

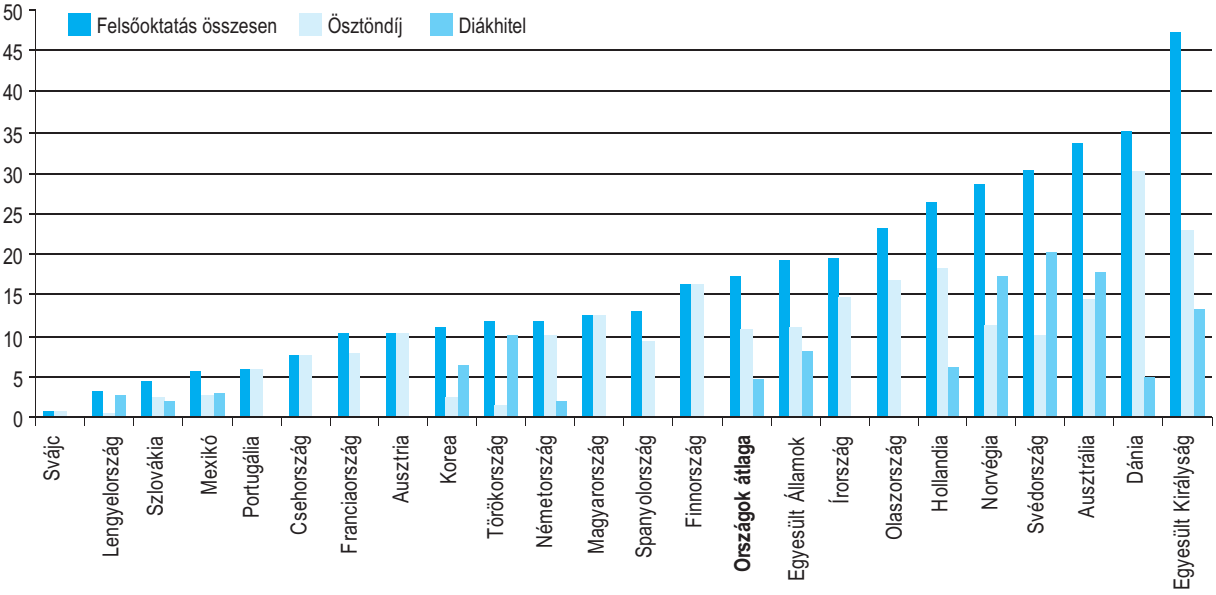
Az oktatási költségekhez olyan kiadások is kapcsolódnak, melyek a diákok vagy családjaik támogatását szolgálják. A diákok, illetve családjaik támogatásának több célja lehet: szolgálhatja az esélyegyenlőség elősegítését, az oktatásban való részvétel ösztönzését, a tanulmányokban való érdekeltség növelését, vagy jelentheti az oktatási intézmények közvetett finanszírozását is. A tanulók állami támogatását elemző indikátor a támogatás mértékét és formáit ragadja meg az egyes országokban.

Az alap- és középfokú oktatás nagyrészt kötelező jellegű és ingyenes szolgáltatás, amelynek igénybevevői, a tanulók többnyire szüleik háztartásában élnek – ezért is kisebb itt a szerepe a tanulók pénzbeli támogatásának. A tanulói támogatások aránya tíz OECD-országban nem haladja meg az 1%-ot, míg az OECD-országok átlagában 3,2% az ösztöndíjak és diákhitelek együttes aránya az összes állami oktatási kiadáson belül. Az iskolás tanulók pénzügyi támogatása Dániában (14,7%), Svédországban (13,6%), Hollandiában (7,4%) és Németországban (6,7%) a legnagyobb mértékű. Ezen a szinten a diákhitel csak Svédországban és Norvégiában számottevő (az összes állami oktatási kiadás 2,8, illetve 2%-a).

A felsőoktatásban a hallgatók összes pénzbeli támogatásának aránya az összes állami oktatási kiadáson belül 0,8%-tól (Svájc) 47,2%-ig (Egyesült Királyság) terjed, az OECD-országok átlagában 17,4%. Magasabb értéket mutat Dánia, Ausztrália, Svédország, Norvégia, Hollandia, Olaszország (35–23%), míg az arány alacsonyabb Lengyelországban, Görögországban, Szlovákiában, Mexikóban,

4.10. ábra

*A felsőoktatási hallgatók állami támogatása**



* Néhány országnál a „Felsőoktatás összesen" oszlop tartalmaz még a két részletező adaton kívül a felsőoktatási intézményben elköltendő ösztöndíjat is, a többi országnál az ösztöndíj és a hitel adata megegyezik az „összesen" oszlop adatával.

Forrrás: EAG 2002 B5.2

Portugáliában, Csehországban (3,2–7,6%). Ezekre az értékekre az is hatással van, hogy az adott országban van-e, és mekkora a tandíjfizetési kötelezettség.

Alapvető oktatáspolitikai kérdés, hogy az ösztöndíjak vagy a hitelek jelentik-e a támogatás célszerűbb formáját. Az adatok szerint az összes felsőoktatási állami támogatáson belül az ösztöndíjak aránya Dániában (30%) és az Egyesült Királyságban (23%) a legnagyobb, míg a hallgatói hitelek súlya Svédországban (20%), Ausztráliában (18%), Norvégiában (17%), az Egyesült Királyságban (13%) és Törökországban (10%) a legjelentősebb. Tizenegy OECD-országban nem működött hallgatói hitel 1999-ben (lásd 4.10. ábra, ill. függelék 4.11. táblázat).

Magyarországon az alap- és középfokú oktatásban a tanulók pénzbeli támogatásának aránya nem jelentős (0,6%), szemben az OECD 3,2% nagyságú átlagával: ez a GDP arányában kifejezve 0,02%-t jelent, szemben az OECD 0,14%-os arányával. A felsőoktatási hallgatók pénzbeli támogatásának aránya nálunk 12,6%, míg az OECD átlagában 15,4%, ami a GDP-hez viszonyítva nálunk 0,12%-os, az OECD átlagában 0,23%-os nagyságot jelent. Felsőoktatási adatunk, 14 OECD-országgal ellentétben, 1999-ben – nem lévén még diákhitel – csak az ösztöndíjakat tartalmazta.

4.6. Az oktatási intézmények kiadásai a szolgáltatások és a költségek jellege szerint

Az oktatási kiadások belső összetételét az adott ország oktatási rendszerének sajátosságai határozzák meg, ugyanakkor a kiadások összetétele is hatással van az oktatás feltételeire, minőségére. Az oktatáspolitika fontos eszköze lehet a kiadási arányok megfigyelése és alakítása.

4.6.1. A szolgáltatások jellege szerinti kiadások

Az OECD INES programjának fogalomrendszerében (lásd e fejezet bevezető részét) a szolgáltatások jellege szerint az intézményi kiadások következő fő csoportjait különböztetjük meg: az oktatási intézmények közvetlen oktatási, *alaptevékenységi* kiadásait, az intézmények *kapcsolódó* szolgáltatásainak kiadásait és a felsőoktatásban a *K+F tevékenység* kiadásait. Az alap- és középfokú oktatásban az oktatási alaptevékenységek mellett csak a kapcsolódó szolgáltatásokat mutatjuk ki, mert ezen a szinten az intézmények kutatási tevékenysége nem jellemző. (A közoktatásra vonatkozó – például kutatóintézetek által végzett – kutatások kiadásai nem az egyes oktatási szinteknél, hanem a szintekre fel nem osztott kategóriában jelennek meg adatszolgáltatásunkban.)

A kapcsolódó szolgáltatásoknak két fő fajtájuk van: a *diákjóléti szolgáltatások* és a *környező társadalom számára végzett szolgáltatások.* A diákjóléti szolgáltatások az étkeztetést, a diákszállásokat, a szervezett utaztatást és az egészségügyi ellátást tartalmazzák. A környező társadalom számára végzett szolgáltatások főként a felsőoktatási intézményeknél jelentkeznek (mint kulturális, sport- és egyéb tevékenységek). Az oktatási alaptevékenység kiadásainak adatai a fenti egyéb (kapcsolódó és kutatási) szolgáltatások adatainak az intézményi összes kiadásból való levonásával becsülhetők meg.

Az alap- és középfokú oktatásban az intézmények kiadásainak átlagosan 95%-át az oktatási alaptevékenységre, kb. 5%-át kapcsolódó szolgáltatásokra fordítják az OECD-országokban. Az átlagosnál nagyobb a kapcsolódó szolgáltatások aránya néhány európai országban, nevezetesen Finnországban, Szlovákiában, Magyarországon, Franciaországban és Csehországban (10,5–15,3%). Lengyelországban éppen átlagos ez az arány, míg Svédországban és a négy – adattal rendelkező – tengerentúli országban kissé elmarad az átlagtól. A többi európai országban, nevezetesen Németországban, Hollandiában,

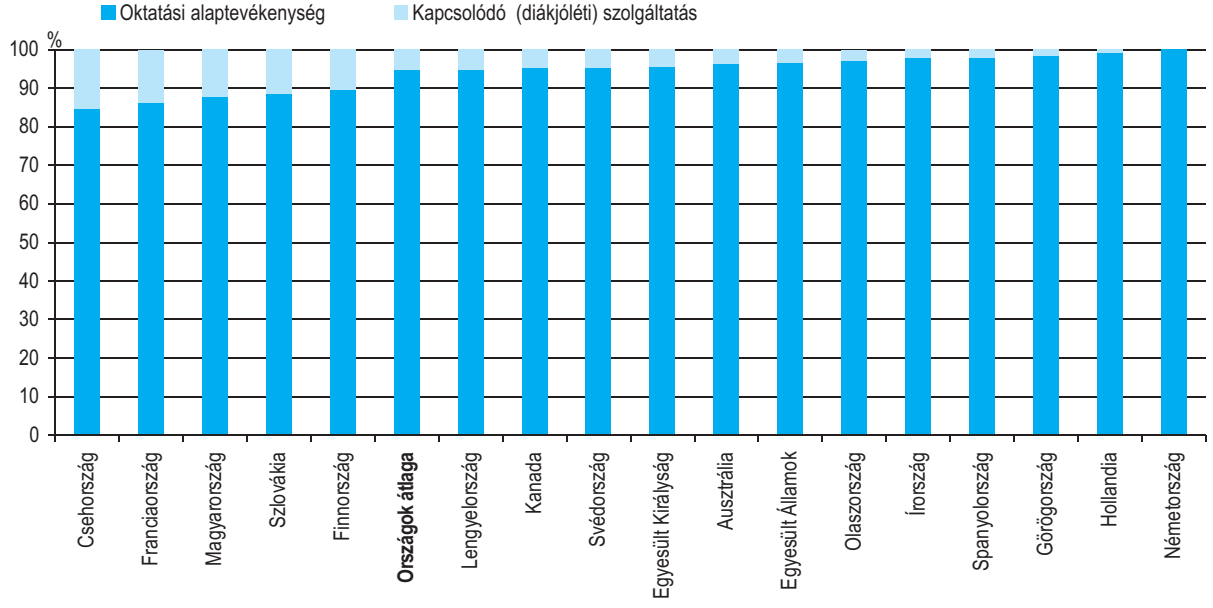
Görögországban, Spanyolországban, Írországban és Olaszországban kifejezetten alacsony a kapcsolódó szolgáltatások adata (0–2,8%).

A felsőoktatás kiadásai között nagyobb a szolgáltatások jellege szerinti szóródás, mint a közoktatásban. Az összes kiadáshoz képest az oktatási alaptevékenység aránya Svédországban a fele résznél alig nagyobb (52%), míg a másik közel fele részt (48%) a kutatási kiadások jelentik. Hollandiában, Németországban, Finnországban, az Egyesült Királyságban, valamint Ausztráliában az oktatás aránya nem éri el a kétharmadot, míg a kutatás súlya több mint egyharmad, és a kapcsolódó szolgáltatások adata elhanyagolható (kivéve Ausztráliát). Az európai országok többségében az oktatás aránya háromnegyed körül alakul, a fennmaradó egynegyed pedig az előbbinél kiegyenlítettebben oszlik meg a kutatás és a kapcsolódó szolgáltatások között. A három amerikai OECD-országban és Írországban az oktatás részaránya 82 és 89% között van, a többi kutatási kiadás, mert az egyéb szolgáltatások adata elhanyagolható. Az oktatási tevékenység aránya Törökországban a legmagasabb (97,2%). A kutatás aránya Törökországban (2,3%), Szlovákiában (8,8%) és az USA-ban (11,0%) a legalacsonyabb. A kutatási kiadások aránya a legkisebb oktatási aránnyal és elhanyagolható egyéb szolgáltatási adattal jellemzett európai országokban (Svédországban, Hollandiában, Németországban, Finnországban, az Egyesült Királyságban) a legnagyobb. A felsőoktatási intézmények egyéb (diákjóléti és a társadalom számára nyújtott) szolgáltatásainak aránya a négy „visegrádi" országban a legmagasabb (8–19%), ezen kívül csak Franciaországban (6,5%), Ausztráliában (7%), Olaszországban (3,4%) és Görögországban (2,2%) számottevő, míg az OECD-országok többségében nem haladja meg az 1%-ot.

Magyarországon mind az alap- és középfokú oktatás, mind a felsőoktatás esetében a kapcsolódó szolgáltatások aránya az egyik legmagasabb értéket mutatja nemzetközi összehasonlítás-

4.11. ábra

Az alap- és középfokú oktatási kiadások megoszlása a szolgáltatás jellege szerint (1999)*

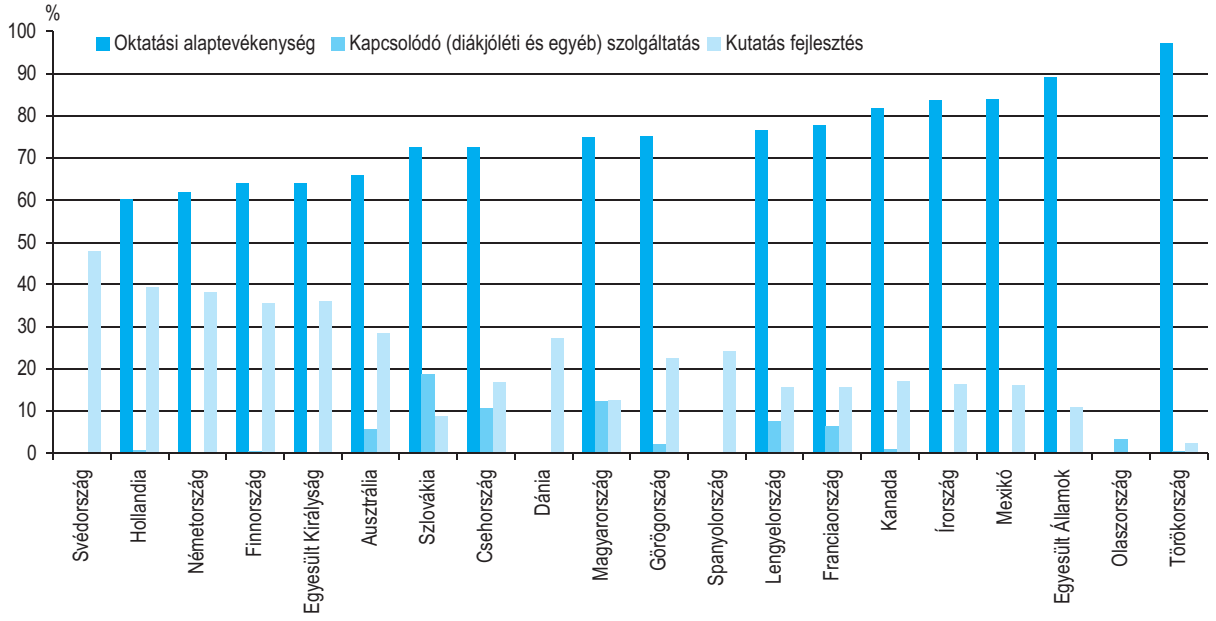


* A megoszlás adatait némileg befolyásolja, hogy egyes országok eltérően sorolták a középfok utáni, nem felsőfokú képzést a köz-, illetve felsőoktatáshoz.

Forrás: EAG 2002 B6.2

4.12. ábra

A felsőoktatási kiadások megoszlása a szolgáltatás jellege szerint (1999)*



* A megoszlás adatait némileg befolyásolja, hogy egyes országok eltérően sorolták a középfok utáni, nem felsőfokú képzést a köz-, illetve felsőoktatáshoz.

Forrás: EAG 2002 B6.2. tábla

ban (mindkét szinten 12% fölötti). Ez nálunk a közoktatásban a diákétkeztetés és diákotthon,[8] illetve a felsőoktatásban a kollégium és az egyéb szolgáltatások kiadásainak magas arányát jelenti főként. Mindezek vonatkozásában felmerülnek módszertani szempontok is: míg ugyanis az OECD-országok többségénél valószínűleg e szolgáltatások kiadásai nettó módon, a háztartási befizetésekkel csökkentve jelennek meg, addig nálunk bruttó módon, a háztartások által fizetett térítési díjakkal együtt kerültek be eddig az adatszolgáltatásba. Ha a magyarországi oktatási intézmények kapcsolódó szolgáltatásainak kiadásait nettó módon vesszük számításba, akkor ugyan jelentősen alacsonyabb, de így is az OECD-országok átlaga feletti értéket kapunk. Egy másik, módszertani megfontolást igénylő tény, hogy a magyar adatszolgáltatás során a felsőoktatási intézményeknek a környező társadalom számára nyújtott egyéb szolgáltatásait szélesen értelmeztük (az OECD módszertani útmutatóját követve): az állami felsőoktatási intézmények valamennyi kiadását figyelembe vettük (az orvosi egyetemek gyógyító és kutatási kiadásait kivéve), amely az oktatási alaptevékenységen, a diákjóléti szolgáltatásokon és a kutatáson kívül sok egyéb kiadást is tartalmaz (vállalkozói tevékenység, könyvtári szolgáltatások, mezőgazdasági tevékenység, sport stb.). Ez szerintünk megfelel az OECD adatszolgáltatási elveinek, de arról egyelőre nincs tudomásunk, hogy adatszolgáltatási gyakorlatában az országok mekkora köre alkalmazza ezt a széles értelmezést.

A magyar felsőoktatás tevékenységek szerinti költségszerkezetében a kapcsolódó szolgáltatások magas és az oktatás átlagos aránya mellett a kutatás alacsony arányt képvisel (12,6%), amelynél Európában csak Szlovákia, az OECD egészében pedig még Törökország és az USA rendelkezik kisebb kutatási részaránnyal.

[8] A magyar adatszolgáltatásban eddig az iskola-egészségügyi kiadásokat nem számoltuk az oktatási kiadásokhoz, mert azok nálunk nem az oktatási, hanem az egészségügyi intézményrendszer és költségvetés keretében valósulnak meg.

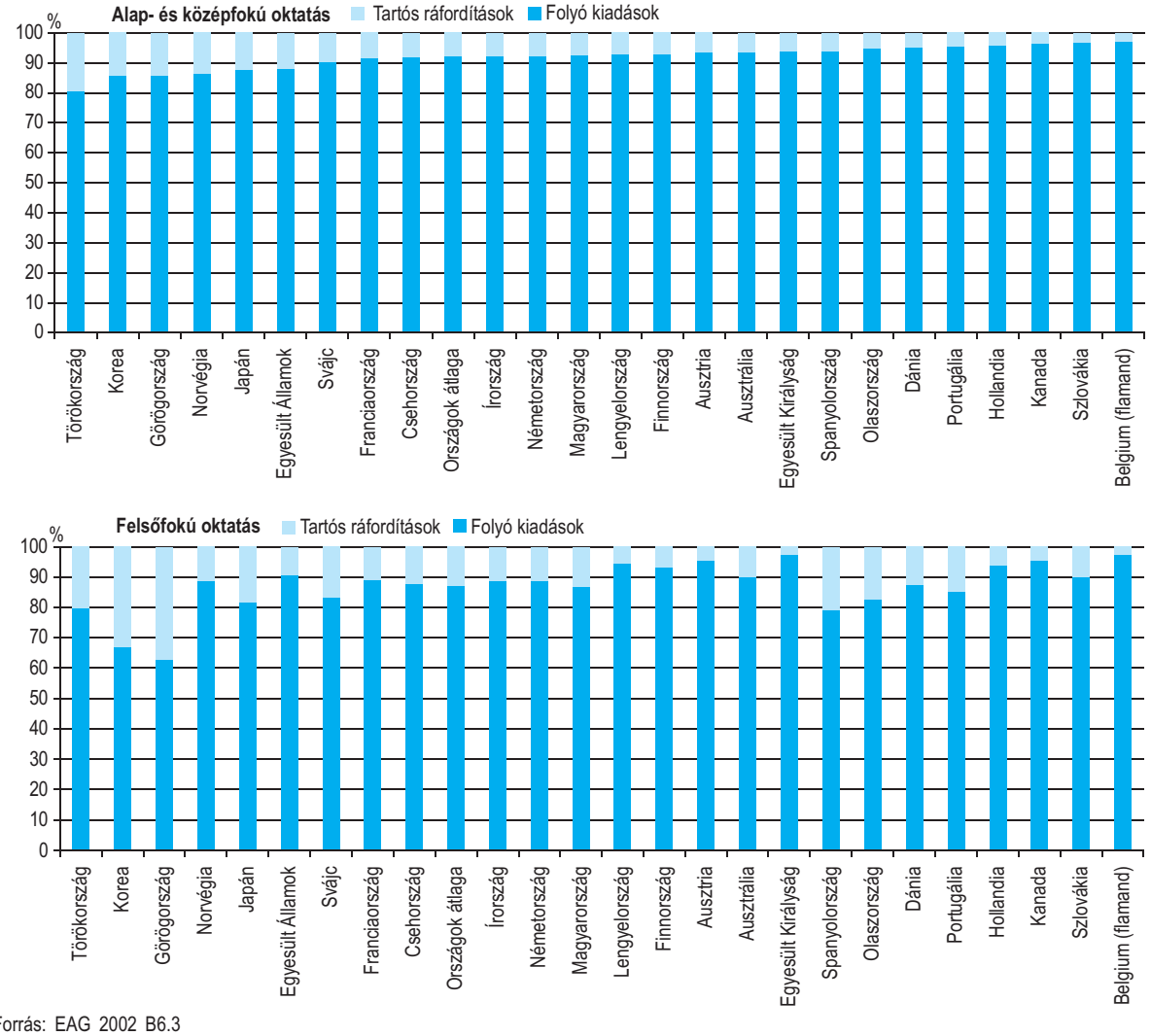
4.6.2. A költségek jellege szerinti kiadások

A kiadások jellege szerint az EAG B6 indikátora megkülönbözteti a folyó és tartós kiadásokat, a folyó kiadásokon belül pedig a bérjellegű és az egyéb folyó ráfordításokat. A *folyó kiadások* azokat a ráfordításokat jelentik, amelyek minden évben szükségesek az oktatási intézmények működtetéséhez. A *tartós kiadások*, vagyis beruházások olyan vagyontárgyakra irányuló ráfordítások, amelyek tovább tartanak egy évnél (építkezések, felújítások, nagy javítások, tartós beszerzések).

Az alap- és középfokú oktatásban az OECD-országok átlagosan a kiadások 92,1%-át fordították folyó kiadásokra, és 7,9%-át tartós kiadásokra. Törökországban a legkisebb a folyó kiadások (80,6%), és a legnagyobb a beruházások (19,4%) aránya, míg Belgium flamand közoktatási rendszerében a folyó kiadások aránya a legnagyobb (97,2%), és a beruházásoké a legkisebb (2,8%). Magyarországon az OECD-országok átlagához közeli értéket mutat a folyó kiadások (92,6%) és a tartós ráfordítások (7,4%) hányada (lásd 4.13. ábra, ill. függelék 4.14. táblázat).

4.13. ábra

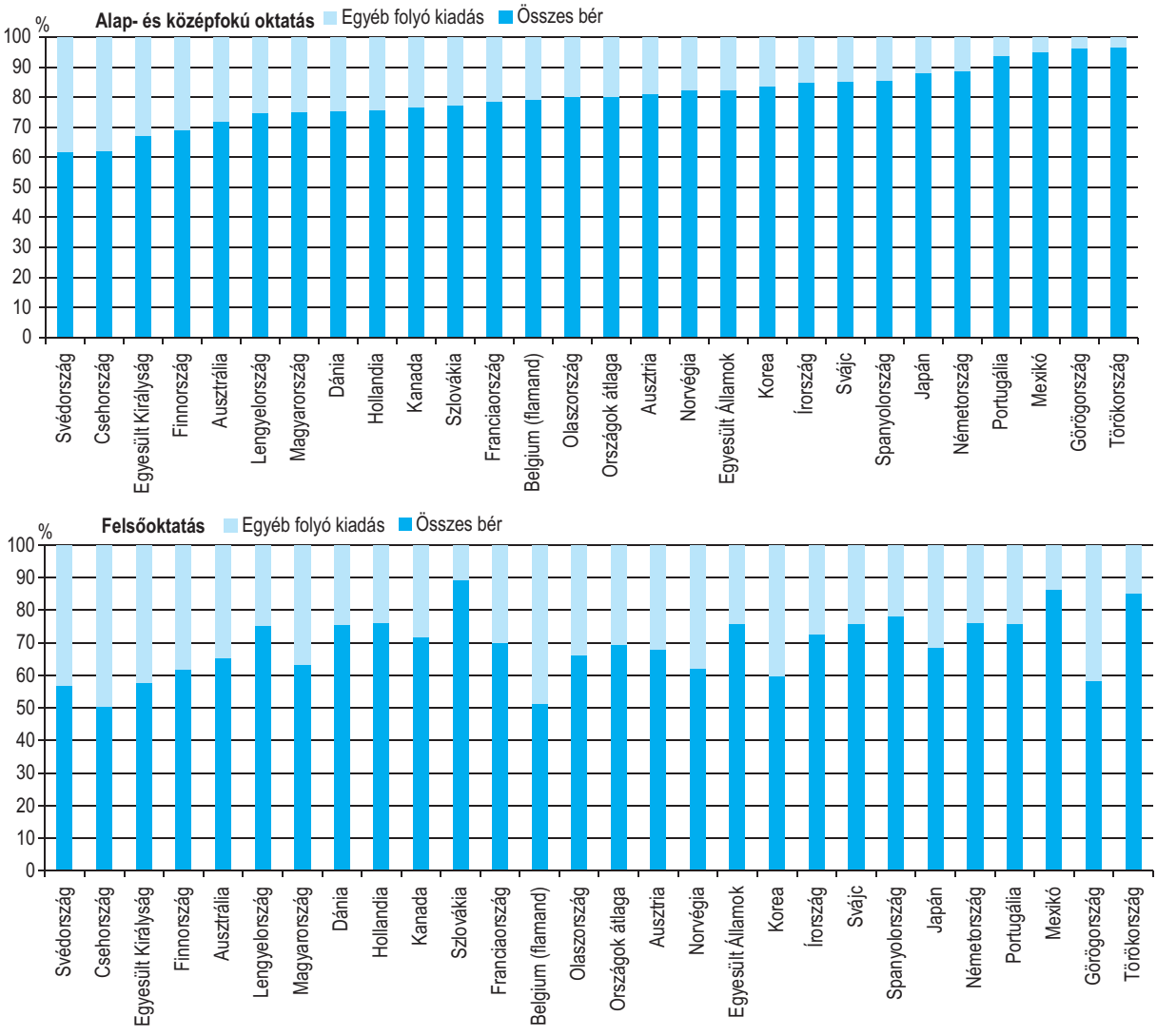
Az oktatás kiadásainak megoszlása folyó és tartós kiadások szerint (1999)



Forrás: EAG 2002 B6.3

4.14. ábra

Az alap- és középfokú oktatás, illetve a felsőoktatás folyó kiadásainak megoszlása bér- és egyéb folyó kiadások szerint (1999)



Forrás: EAG 2002 B6.3.

A felsőoktatásban az OECD-országok átlagosan 87%-ot folyó kiadásokra, 13%-ot pedig tartós kiadásokra költenek. Görögországban és Dél-Koreában tapasztalható a folyó kiadások legalacsonyabb (62,9 és 66,9%), és a beruházások legmagasabb (37,1 és 33,1%) aránya, míg Belgium flamand felsőoktatásában és az Egyesült Királyságban mutatkozik a folyó ráfordítások legnagyobb (97%-ot meghaladó), és a beruházások legkisebb (3% alatti) részesedése. A legtöbb országban a beruházási hányad nagyobb a felsőoktatásban, mint az alap- és középfokú oktatásban, kivétel az Egyesült Királyság, az USA, Norvégia, Ausztria és Lengyelország, ahol 3,3 és 1,7% közötti mértékben haladja meg a közoktatás beruházási aránya a felsőoktatás hasonló adatát. Magyarországon a felsőoktatási folyó és tartós kiadások arányai (86,9 és 13,1%) az OECD-országok arányainak átlagos szintjén alakulnak.

A folyó kiadásokon belül az egyéb folyó kiadásokkal szemben a bérek képviselik a nagyobb hányadot, amit az oktatási technológia munkaintenzív jellege magyaráz. Az alap- és középfokú oktatásban *a bérköltségek aránya a folyó kiadásokon belül* átlagosan kb. 80% az OECD-országokban. A bérhányad a legkisebb Svédországban és Csehországban (kb. 62%), a legnagyobb Portugáliában, Mexikóban, Görögországban és Törökországban (kb. 94–97%). A felsőoktatási bérek a folyó kiadások kb. 70%-át teszik ki átlagosan az OECD országokban. A bérekkel szemben az egyéb folyó kiadásoknak tehát nagyobb a szerepe a felsőoktatásban, mint a közoktatásban. Csak Szlovákiában haladja meg számottevően (11,9%-kal) a felsőoktatási bérhányad a közoktatásban tapasztalható értéket. A felsőoktatási bérek aránya Csehországban és Belgiumban a legalacsonyabb (kb. 51%), míg Törökországban, Mexikóban (kb. 86%) és Szlovákiában (89,3%) a legmagasabb (lásd 4.14. ábra, függelék 4.14 táblázat, EAG 2002 A6.3).

Magyarországon a közoktatási bérek a folyó kiadások háromnegyedét tették ki 1999-ben, ami 5%-kal marad el az OECD-országok átlagától. A felsőoktatási bérhányad nálunk 63,2%, ami kb. 6%-kal alacsonyabb az OECD-országok átlagánál (lásd EAG 2002 B6.3).

5. FEJEZET

Az oktatáshoz való hozzáférés, részvétel és továbbhaladás

A munkaerőpiac nemzetközivé válása ma már rákényszeríti az egyes országok kormányzatát, hogy versenyképességük megőrzése érdekében kiemelt feladatuknak tekintsék a munkaerő magas szintű képzését és folyamatos továbbképzését. A magasabb képzettség megszerzése az egyén számára magában hordozza a hosszú távú foglalkoztatottság és a jobb munkalehetőségek ígéretét, vagyis a várható kedvezőbb kereseteknek köszönhetően esélyt jelent az életminőség javítására. Ezt látszik igazolni az oktatási részvételnek az elmúlt évtizedekben tapasztalt dinamikus növekedése, amely minden valószínűség szerint a jövőben is folytatódni fog, és máris számottevő változást jelez a népesség képzettségi szintjének emelkedésében.

Az oktatáspolitika fókuszába került az oktatás alapozó szakasza: azoknak az alapvető készségeknek az elsajátítása, amelyek nélkül az ember képezhetetlenné válhat; alkalmatlanná a sikeres közép- és felsőfokú tanulmányokra, valamint a gyorsan változó szakmai ismeretek továbbképzéseken történő folyamatos megszerzésére. Az iskolázás iránti növekvő társadalmi igényt támogatják az esélyegyenlőség biztosítására tett oktatáspolitikai intézkedések is, amelyek a korábbi képzési rendszerekből hátrányos helyzetük miatt korán kiesők benntartását célozzák: ilyenek az iskoláskor előtti képzés, a felzárkóztató programok, a kötelező képzési idő növelése vagy a munka melletti képzési lehetőségek szélesítése.

A tudásalapú társadalomban többé már nem vitatott kérdés a humántőke-befektetés megtérülése, a mennyiségi fejlesztés mellett azonban egyre fontosabbá válik a minőségi elvárások teljesítése és az erőforrások hatékony felhasználása. Az oktatásfejlesztési célkitűzések és irányok meghatározásához, az eddig elért eredmények értékeléséhez nélkülözhetetlen a többi országgal való összevetés, mind a rendszerek egyes elemeire, mind az eredményekre vonatkozóan. E folyamatokat segítheti az alábbi fejezet is, amely az oktatáshoz való hozzáférés, az oktatásban való részvétel és a továbbhaladás indikátorain keresztül hasonlítja össze a megváltozott oktatási igényekre adott nemzeti válaszokat.

A fejezet az indikátorok segítségével az iskolázottság és az iskolázás OECD-országokbeli tendenciáit tekinti át. Bemutatja az *oktatás demográfiai hátterét* (EAG 2001 A1), a *népesség iskolai végzettségének* változását és a *munkaerő képzettségi szintjének* emelkedését (EAG 2002 A3),[1] az *oktatási rendszerben töltött idő* változását (EAG 2002 C1, C2), a *résztvevők arányának* növekedését (EAG 2002 C1, C2) és a *vég-*

[1] Ez a fejezet tárgyalja a népesség és az aktív foglalkoztatottak végzettségére, illetve az oktatási rendszerből kilépők végzettségére vonatkozó (A jelű) indikátorokat is, amelyek a korábbi EAG-kötetekben a Részvétel és továbbhaladás fejezethez tartoztak, de a 2002-es kötetben átkerültek az Oktatási kimenet fejezetbe.

zési arányokat (EAG 2002 A1, A4) az oktatási rendszer valamennyi szintjén, az oktatási kínálat szélesedését, az élethosszig tartó tanulás elemeit az iskolai rendszerű oktatásban, a *teljes és részidős képzési arányokat* (EAG 2002 C2), a *külföldi hallgatók arányának* változását és a felsőoktatási képzési rendszerek nemzetközi nyitását (EAG 2002 C3).

5.1. A népesség korcsoport és iskolázottság szerinti összetétele

Az oktatási rendszer hátteréhez szorosan hozzátartozik az *iskoláskorú népesség demográfiai jellemzőinek* bemutatása (EAG 2001 A1), hiszen a népesség, amelyből a rendszer a tanulói bázisát meríti, illetve annak változása – fogyása, növekedése – alapvetően meghatározza az adott ország oktatási rendszerének milyenségét, a rendelkezésre álló erőforrások elosztását, a különböző területek követendő oktatáspolitikáját. A népesség fiatalabb korösszetétele egyrészt a munkaerőpiac megújítását, másrészt az adott ország oktatási rendszerére fordítandó és fordítható pénzügyi és egyéb szervezeti erőforrásainak mértékét befolyásolja. Ha a népesség korösszetételén kívül más tényezőt nem veszünk figyelembe, azt mondhatjuk, hogy egy fiatalabb korösszetételű országnak a nemzeti jövedelem nagyobb részét kell a közoktatásra és a felsőfokú képzésre fordítania, szemben azokkal az országokkal, ahol a népesség korösszetétele idősebb (lásd a finanszírozással foglalkozó fejezetet). Minél nagyobb egy országban a fiatal népesség aránya, annál nagyobb a kereslet a tanári munkaerő iránt (lásd a tanár-diák arány mutatójának ismertetését).

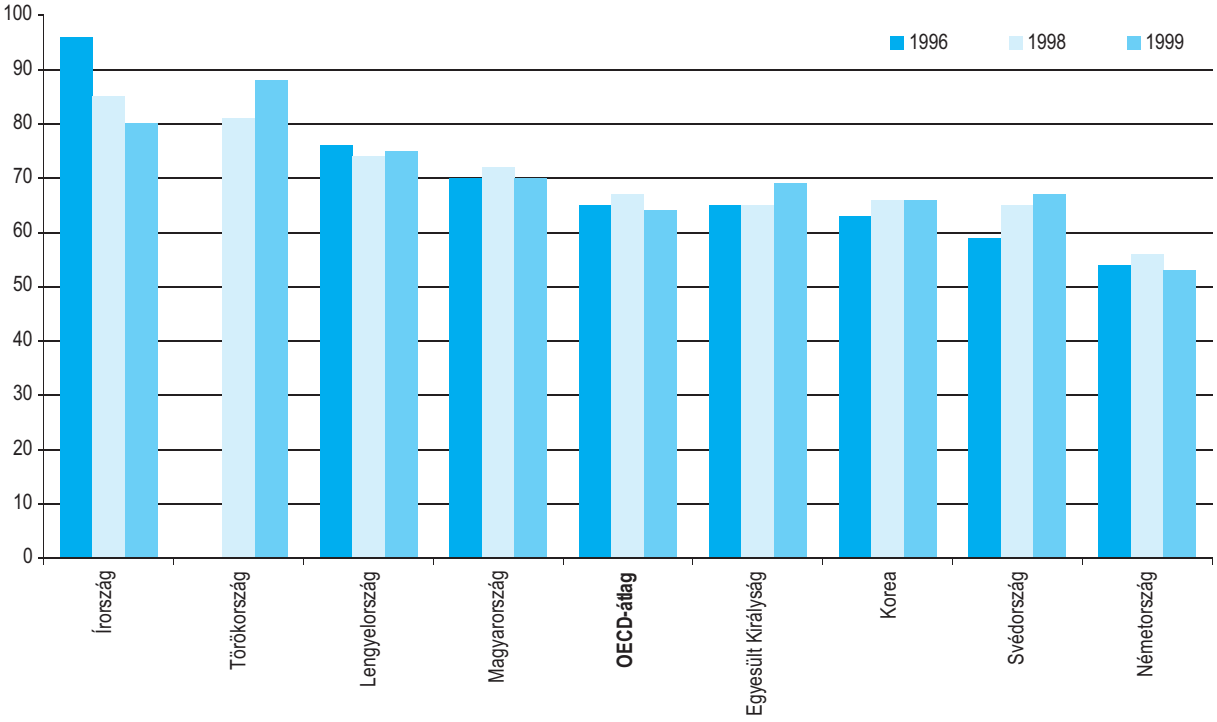
Az *iskoláskorú*, 5–14 és 15–19 éves fiatal *lakosság száma és aránya* az elmúlt évek alatt az összes OECD-országban – még ha néhol szerény mértékben is – csökkent (lásd 5.1. ábra). Az egyes országok közötti különbségek 1996-tól mérséklődtek ugyan, néhány ország mégis nagyobb mértékben eltér az OECD átlagától, amely az 5–14 évesek esetén 13%, a 15–19 éveseknél pedig 7%. Az 5–14 évesek össznépességen belüli aránya Olaszországban a legkisebb, 10%-os, és Mexikóban, valamint Törökországban a legnagyobb, 24%-os (EAG 1998 A4.1, EAG 2000 A1.1, EAG 2001 A1.1). Az elmúlt években a legtöbb OECD-országban lelassult a fiatal népesség fogyása, bár a demográfiai előrejelzések[2] alapján további csökkenés várható. Az 5–14 éves népesség 2010-ben várhatóan a 2000. évi népesség 91%-a körül alakul, míg a 15–19 éveseknél 2%-os csökkenést prognosztizálnak. A legnagyobb arányú csökkenésre Csehországban lehet számítani, ahol az 5–14 éves népesség 2010-ben a 2000. évinek 73%-a lesz, a 15–19 éves népesség pedig 85%-a. Luxemburgban, Mexikóban, Új-Zélandon és Izlandon a 15–19 évesek aránya közel azonos arányú marad, esetenként pedig növekedést mutat. Dániában és Svédországban a 15–19 éveseknél komolyabb – több mint 20%-os – gyarapodás prognosztizálható. Az 20–29 évesek össznépességen belüli aránya az OECD-országok átlagában 15% volt a vizsgált időszakban. Az átlagnál magasabb az arányszámuk Törökországban, Mexikóban és Koreában (18–19%), a legalacsonyabb pedig Finnországban és Németországban (12%). A demográfiai előrejelzések alapján 2010-re 7%-kal fog csökkeni e népességcsoport, egyedül az Egyesült Államokban várható jelentős (több mint 10%-os) növekedés (lásd függelék 5.1. táblázat, ill. EAG 1998 A4.1).

Magyarországon az 1970-es évek óta az 5–29 éves népesség száma folyamatosan csökken: a korosztályon belül az 5–14 évesek létszámának csökkenése a legjelentősebb. 1990-től az évtized végére 15%-ról 12%-ra esett vissza e korcsoport népességen belüli aránya. A demográfiai előrejelzések alapján az 5–14 évesek aránya 2010-re tovább fog csökkeni, várhatóan 20%-ot meghaladó mértékben. A hazai tartós és nagyfokú demográfiai csökkenés rövid és hosszú távon egyaránt befolyásolja az oktatási rendszert – elsősorban a tanulói be-, illetve kimenetet –, s annak minden szegmensére hatással van, így a humán (tanári), illetve intézményi (iskolák,

[2] Demográfiai előrejelzések az UN (ENSZ) Demográfiai Adatbázisa alapján.

5.1. ábra

Az iskoláskorú népesség aránya az össznépességhez viszonyítva



Forrás: EAG 1998 A4.1, EAG 2000 A1.1, EAG 2001 A1.1

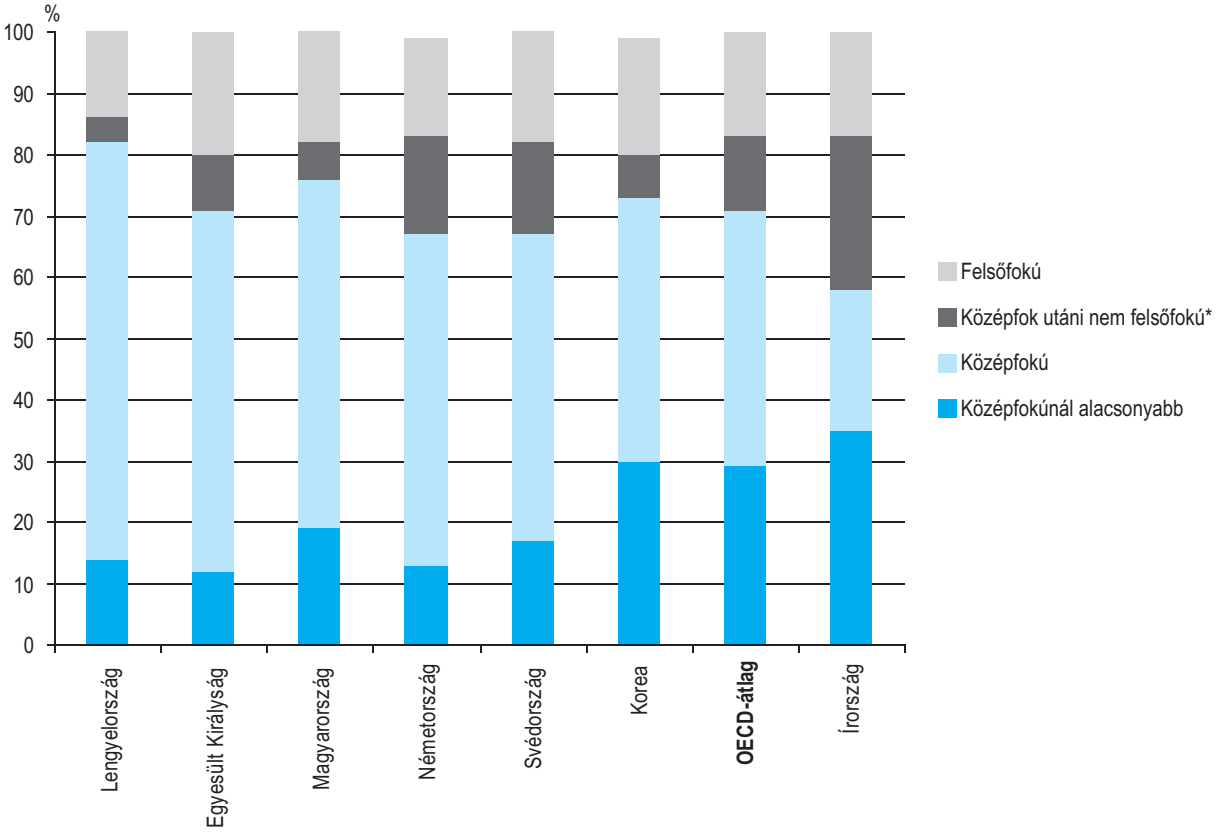
osztálytermek, technikai eszközök száma stb.) erőforrások elosztására is. A demográfiai helyzet alapvetően meghatározza tehát a köz- és felsőoktatás továbbfejlődésének, továbbfejlesztésének irányát és módját.

Ha az *oktatási rendszerben lévő tanulók*[3] *számát az aktív foglalkoztatottak arányában* vizsgáljuk, azaz ahhoz a népességhez viszonyítjuk, amelyik „eltartja" ezt a korosztályt – az aktív foglalkoztatott 25–64 évesekhez –, azt tapasztaljuk, hogy 1999-ben az OECD-országokban 100 aktív foglalkoztatott 64 tanulót tartott el. A mutató értékét három tényező befolyásolhatja: az aktív foglalkoztatottak népességen belüli száma és aránya, az 5–29 évesek népességen belüli aránya és a fiatal népesség (5–29 évesek) oktatási rendszerben való részvételi aránya. Ha a fiatal népesség össznépességen belül aránya viszonylag magas – mint Törökországban –, vagy az oktatás valamennyi szintjén magas a részvételi arány – például Svédországban vagy Magyarországon –, illetve magas a munkaerő-piaci aktivitási ráta – mint Izlandon –, akkor az arányszám magasabb értéket mutat: Törökországban 88%, Magyarországon 70%. Az elmúlt években nőtt az 100 aktív foglalkoztatottra eső tanulók száma Svédországban (59-ről 67%-ra), Törökországban (81-ről 88%-ra) és az Egyesült Királyságban (65-ről 69%-ra), ami Svédországban és az Egyesült Királyságban a tanulók részvételi arányszámának növekedésével magyarázható, Törökországban pedig az aktív keresők arányának csökkenésével. 1996–1999 között csökkent a 100 aktív foglalkoztatottra jutó tanulók száma Írországban (96-ról 80%-ra) és Spanyolországban (90-ről

[3] A teljes és a részidejű képzésben részt vevő tanulókat egyaránt figyelembe vették, bár egyes országokban a részidejű képzésben részt vevő tanulók saját „önellátásukhoz" jelentős mértékben hozzájárulnak.

5.2. ábra

A gazdaságilag aktív (25–64 éves) népesség iskolai végzettsége (2001)



* Középfok utáni nem felsőfokú és B típusú felsőfokú

Forrás: EAG 1998 A1.1., EAG 2002 A3.1a., A3.1b.

76%-ra): ez elsősorban az aktivitási arány növekedésének, illetve a munkanélküliség arányának csökkenésének következménye (lásd függelék 5.1. táblázat, ill. EAG 1998 A4.1).

A *népesség iskolai végzettsége* az a mutató, amelyet a leggyakrabban használnak a társadalom emberi tőkéjének a mérésére. Ez az indikátor a népesség iskolai végzettségének megoszlását mutatja be az iskolai végzettség szintjei szerint, valamint az adott végzettségű népesség korcsoportonkénti arányát. A népesség iskolázottságából következtethetünk a gazdaság és a társadalom számára rendelkezésre álló tudás és szakértelem mértékére. A jól képzett munkaerő egyaránt fontos az országok társadalmi, gazdasági jóléte és az egyének életszínvonala szempontjából. Az iskolai végzettség szintje jelentős szerepet játszik abban, hogy az egyének – megfelelő tudás és szakértelem birtokában – hatékonyan vehessenek részt a társadalomban és a gazdaságban. A munkanélküliség és az iskolai végzettség közötti összefüggés vizsgálatából az derül ki, hogy a diplomások körében általában jóval kisebb a munkanélküliség (3,5%), mint az alacsonyabb végzettségűeknél: a középiskolai végzettségűek között 6,6%, az alacsonyabb végzettségűeknél 11,3% (OECD 1997b). A keresetek és az iskolai végzettség adatainak összevetése is az mutatja, hogy a magasabb végzettségűek magasabb keresettel rendelkeznek. A középiskolai végzettségű nők keresetéhez viszonyítva a diplomás nők 61%-kal többet, míg a középfokúnál alacsonyabb végzettségűek 23%-kal kevesebbet keresnek (OECD 1997b).

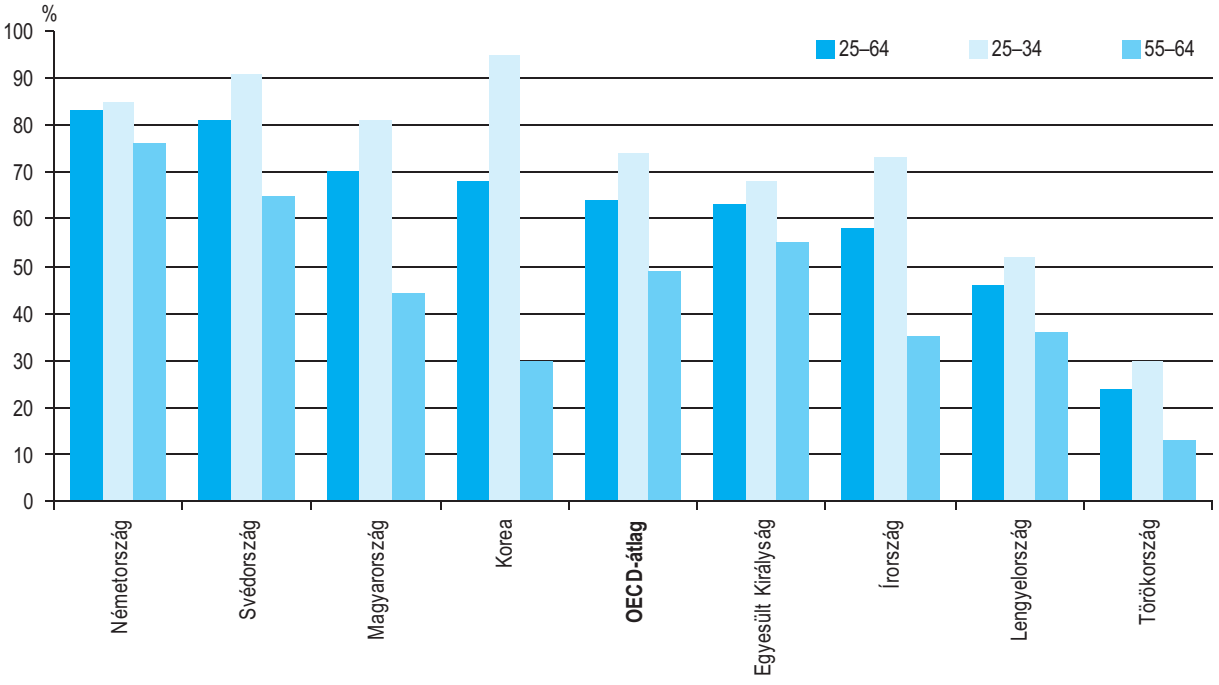
A *25–64 éves teljes és gazdaságilag aktív népesség legmagasabb iskolai végzettség szerinti megoszlását* bemutató táblázatból látható, hogy az OECD átlagában és a kiemelt országokban a középfokú végzettségűek szerepeltek a legnagyobb arányban (Írország kivételével) a vizsgált években, Spanyolországban és Portugáliában ugyanakkor a középfokúnál alacsonyabb végzettségűek képviselik a legnagyobb arányt. A felsőfokú végzettségűek aránya 1996–2001 között növekedett. A középfokú, illetve felsőfokú végzettségűek aránya mind a felsorolt országokban, mind az OECD átlagában nagyobb a gazdaságilag aktív népességben, mint a teljes lakosságban (lásd függelék 5.2. táblázat, ill. EAG 1998 A1.1).

2001-ben a magyar adatok szerint a középfokú végzettségű népesség és aktív népesség aránya meghaladta az OECD-átlagot, a felsőfokú végzettségű népesség aránya megközelítette, az aktív népességé pedig meghaladta azt. A középfok utáni nem felsőfokú és felsőfokú B típusú képzettségűek aránya elmarad az OECD-átlagtól. Ennek oka az, hogy az akkreditált felsőfokú szakképzés nálunk viszonylag új forma, és az ebben részt vevők (őket soroljuk a felsőfokú B típusba) száma most kezd felfutni.

Magyarországra vonatkozóan a fenti adatok azt mutatják, hogy a népesség és az aktívak iskolázottsági szintje közötti különbség magasabb az átlagosnál. 2001-ben mind a középfokú, mind a felsőfokú végzettségűek arányában a vizsgált országok közül nálunk volt a legnagyobb különbség a teljes népesség és az aktív népesség között: 6, ill. 4 százalékpont az aktív népesség javára. A jelenség okai között szerepet játszhat, hogy a népesség gazdasági aktivitásának nemzetközileg alacsony szintje mellett a gazdaságilag aktívak között az 55–64 évesek aránya különösen alacsony (2001-ben 8%), így a legalacsonyabb végzettségű korcsoport aránya kisebb a

5.3. ábra

A legalább középfokú végzettségű népesség aránya korcsoportonként (2001)



Forrás: EAG 1998 A1.2a, EAG 2002 A1.2

többinél. A gazdaságilag nem aktívak között ez a korosztály ugyanakkor 46%-ot képvisel.[4] További ok, hogy a rendszerváltást követően a munkaerőpiacról elsősorban az alacsony iskolázottságúak szorultak ki (Laky 2002).

A *legalább középfokú végzettségű*[5] *népesség* aránya az OECD átlagában 64%, ami 1996 és 2001 között 4%-kal növekedett. Szintén növekedés volt tapasztalható a táblázat kiemelt országainak többségében, még Németországban és Svédországban is, ahol a legmagasabb volt az arány. Ez is mutatja, hogy a középfokú végzettség – amely megalapozza a továbbtanulást – egyre inkább feltételévé válik a munkaerőpiacon történő sikeres elhelyezkedésnek. Spanyolország és Portugália mutatója igen alacsony, Spanyolország adata viszont a vizsgált időszakban 10%-kal növekedett (2001-ben 40%), míg Portugáliáé (20%) változatlan maradt (lásd függelék 5.3. táblázat, ill. EAG 1998 A1.2a).

Magyarországon jelentős a javulás az időbeli összehasonlításban: a 25–64 évesek körében az 1996-os 63%-ról indulva 2001-re 70%-ot ért el a legalább középfokú végzettségű népesség aránya, amely meghaladja az OECD-átlagot. A növekedés rendkívül dinamikus volt a vizsgált időszakban, az arány 7%-kal nőtt, szemben az OECD átlagának 4%-os növekedésével (EAG 1998 A1.2a, EAG 2002 A1.2).

A fiatalabb korcsoport körében minden vizsgált országban nagyobb a középfokú végzettségűek aránya, mint az idősebbeknél. A két bemutatott korosztály közötti különbség nagyságából a középfokú képzés felfutásának intenzitására következtethetünk az adott országban. A legnagyobb különbség Korea adatainál figyelhető meg. Míg az 55–64 évesek 30%-a rendelkezett középfokú végzettséggel, addig a 25–34 évesek körében ez az arány már 95%. A legkisebb eltérést Németországban tapasztaljuk (9 százalékpont). Megfigyelhető, hogy a végzettségi arány különbsége a vizsgált időszakban általában nagyobb az idősebbeknél (átlagosan 7%), és kisebb mértékű a fiatalabbaknál (átlagosan 2%), azaz az országok közötti különbségek a fiatalabb korcsoportok esetében a lassú kiegyenlítődés irányába mutatnak.

A magyar népességben 2001-ben a legalább középfokú végzettségűek aránya a 25–64 évesek tekintetében 70%, ami meghaladja az OECD-átlagot. Ennek okai között említhető a kötelező oktatás meghosszabbodása, a tankötelezettségen túli oktatásban való magas részvételi arány (lásd 5.2.) és ezáltal a várható iskolázási idő növekedése.

Az 5.4. ábra *felsőfokú végzettségűek össznépességen belüli arányát* mutatja korcsoportok szerint.[6] A felsőfokú végzettségűek aránya a 25–64 évesek között az OECD átlagában és a vizsgált országok többségében növekedett 1996 és 2001 között. Németország mutatója a két vizsgált évben azonos, itt is jelentős az 5B típusú felsőfokú végzettségűek aránya (2001-ben 10%). Portugália 1996-ban és 2001-ben is 7%-kal a legalacsonyabb felsőfokú végzettségi aránnyal rendelkezők között található. A fiatalabbak – 25–34 évesek – csoportjában mindenhol nagyobb a felsőfokú végzettségűek aránya, mint a vizsgált legidősebb – 55–64 éves – korcsoportban. A felsőfokú képzettséggel rendelkező népesség arányában a két korcsoport között azokban az országokban – Koreában és Írországban – volt a legnagyobb különbség, ahol az 55–64 évesek végzettségi aránya elmaradt az OECD-országok átlagától (lásd függelék 5.4. táblázat, ill. EAG 1998 A1.2a).

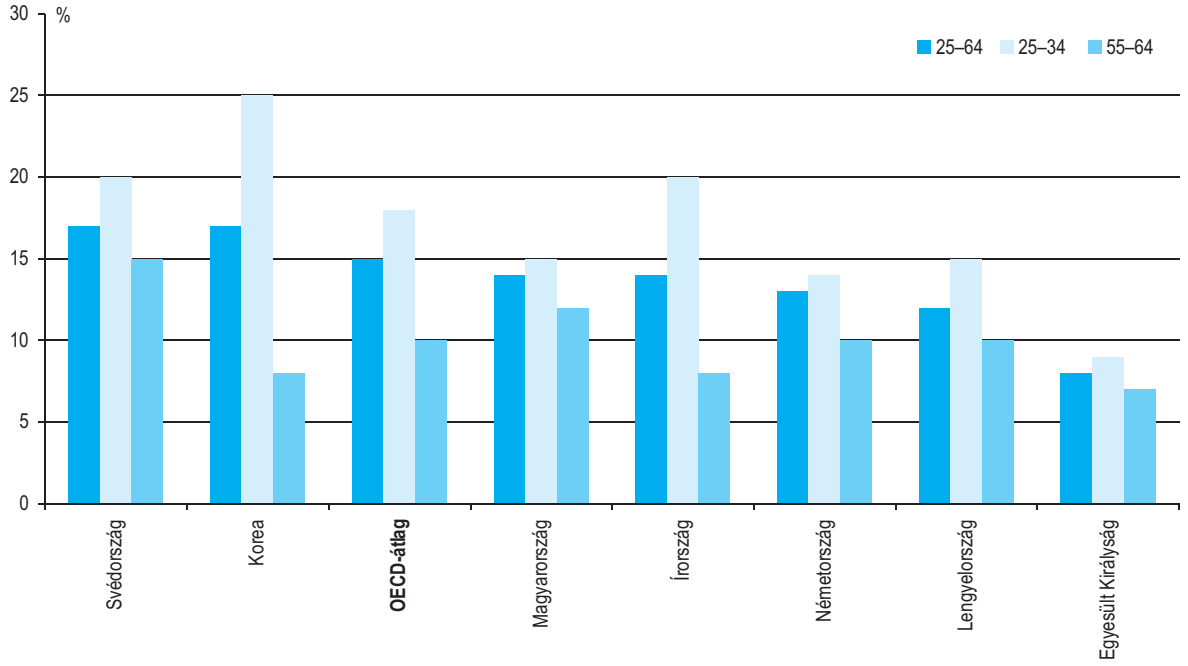
[4] Magyar Statisztikai Évkönyv 2001, KSH 2002.

[5] Középfokú végzettségűnek azt tekintjük, aki elvégezte a középfokú oktatás utolsó évét. Egyes országokban a sikeres záróvizsga (érettségi vizsga) is követelmény.

[6] Az 1996-ra és a 2001-re vonatkozó EAG-táblázat eltérő kategóriákat tartalmaz az ISCED-osztályozás változása miatt, amit az összehasonlításnál figyelembe kell venni. A 3.1.5. táblázat 1996-ra vonatkozóan a teljes felsőfokú végzettségi adatokat, 2001-re pedig a felsőfokú 5A típusú és a PhD-programokat tartalmazó végzettségi adatokat tartalmazza.

5.4. ábra

A felsőfokú végzettségű népesség aránya korcsoportonként (2001)



Forrás: EAG 1998 A1.2a., EAG 2002 A2.3.

A magyarországi adatok minden korcsoportban az OECD-átlag közelében mozogtak. A felsőoktatási létszám jelentős növelése ellenére viszonylag kis mértékű 1996 és 2001 közötti növekedés oka az, hogy a felsőfokra beiskolázottak létszámnövekedésének a népesség végzettségére gyakorolt hatása ezután fog jelentkezni.

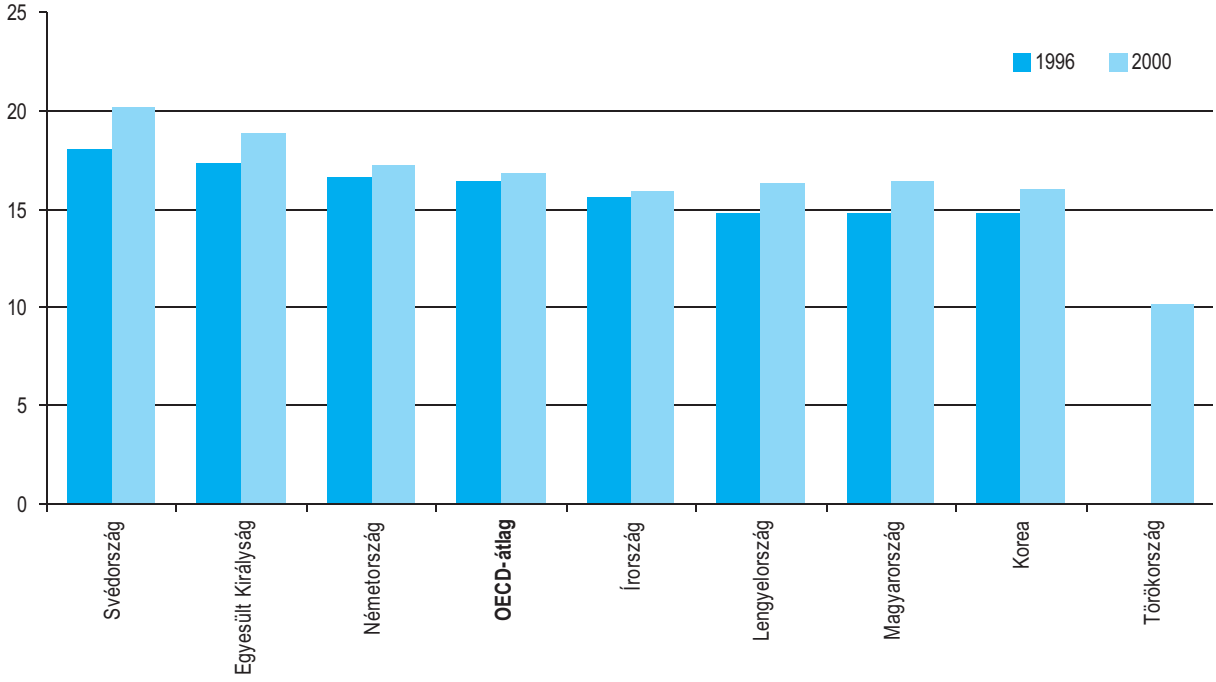
A népesség iskolázottságának másik fontos mutatója a *várható iskolázási idő*. Ez a mutató az aktuális beiskolázási arányok alapján azt méri, hogy egy ötéves gyermek várhatóan mennyi ideig fog részt venni az oktatásban élete során. Azoknak az éveknek a számát becsüljük így meg, ameddig az egyén a teljes, illetve részidejű oktatásban várhatóan részt fog venni. A mutató értékét nagymértékben befolyásolja a teljes és részidős programok közötti megoszlás. Azokban az országokban, amelyekben lényegesen nagyobb arányú a részidős oktatási létszám, magasabb a várható iskolázási idő szintje is. Mivel ez a mutató az aktuális beiskolázási arányokon alapul, azoknak az országoknak az esetében, ahol növekszik a beiskolázási aránya, a várható iskolázási idő mértéke alulbecsült lesz. További mérlegelést igényel az is, hogy az egyes országokban eltérhet a tanév hossza, valamint az oktatás színvonala. A népesség iskolai végzettsége, valamint a várható iskolázási idő az iskolázottság tekintetében néhány kivételtől eltekintve hasonló országrangsort ad (Human Capital Investment 1998, 2.1. ábra).

Az OECD átlagában 1996 és 2000 között 16,4 évről 16,8 évre emelkedett a várható iskolázási idő (lásd 5.5. ábra). 2000-ben a vizsgált országok értékei megközelítik, néhány ország, például az Egyesült Királyság, Németország és Svédország esetében meg is haladják az OECD-átlagot. Spanyolország (17,5 év) és Portugália (17 év) adatai is az átlag fölött vannak, ami jelzi törekvésüket a végzettségbeli lemaradás felszámolására (lásd függelék 5.5. táblázat, ill. EAG 1998 C1.1).

Magyarország adata 1996-ban 14,8 év, 2000-ben 16,4 év, ami igen jelentős növekedés, és az OECD-átlagot is megközelíti. Az EAG 1998-as kötetében szerepel 1990-re vonatkozó adat is:

5.5. ábra

Várható iskolázási időtartam években



Forrás: EAG 1998 C1.1, EAG 2002 C1.1.

13,8 év. Ennek alapján 10 év alatt 2,6 évvel nőtt a várható iskolázási idő. A növekedés okai között szerepel a középfokú oktatás átalakulása: 1996-ban a nappali tagozatos szakiskolai, szakközépiskolai és gimnáziumi tanulók 70%-a, 2001-ben 77%-a járt a hosszabb képzési idejű gimnáziumba és szakközépiskolába (OM Statisztika); az új szakképzési rendszerben a szakképzés későbbre, a 10., illetve 12. évfolyam utánra tolódása; továbbá a felsőoktatási létszám jelentős, 62%-os megnövekedése: 215 115-ről (1996) 349 301-re (2001) az összes tagozat figyelembevételével (OM Statisztika 2001).

Az OECD átlagában a férfiak között mind a középfokú, mind a felsőfokú végzettségűek aránya magasabb, mint a nők között, de a különbség csökkent 1996 és 2001 között. Országonként viszont megoszlik a kép; a 2001-es adatok alapján a legalább középfokú végzettségű nők aránya Írországban, Lengyelországban és Svédországban volt nagyobb a férfiakénál (lásd függelék 5.6. táblázat, ill. EAG 1998 A1.2b).

A felsőfokú végzettségűek aránya tekintetében Magyarország is a magasabb női aránnyal rendelkező országokhoz csatlakozott. Magyarországon a középfokú végzettségi mutatók 1996-ban és 2001-ben is meghaladják az OECD-átlagot. A felsőfokú végzettség esetén érdekes eredményeket kapunk. Míg 1996-ban a férfiaké elérte, és a nőké meghaladta az OECD átlagát, addig 2001-ben eléggé elmarad attól. Ennek oka nagy valószínűséggel az 5B típusú felsőoktatás figyelembevétele a 2001-es adatoknál. Míg Írország, Korea, Németország, Svédország és több más OECD-ország jelentős arányban jelentett ilyen végzettséget, Magyarországon ez a fajta képzés még igen kis arányú, az utóbbi években kezd nagyobb ütemben növekedni.

5.2. Beiskolázási és részvételi adatok az alap- és középfokú oktatásban

A jól képzett társadalom megteremtése érdekében az egyes nemzeteknek fontos az intézményes tanulási lehetőségek széleskörű megteremtése. Az országok különböző oktatási rendszerei eltérő módon szervezik meg az intézményesített nevelési, oktatási tevékenységeket a különböző életkorú gyermekek, tanulók részére, alapvető jellemzőikben azonban megegyeznek a programok. A kora gyermekkori programok felkészítik a kisgyermekeket a későbbi iskolai tanulásra, segítséget nyújtanak a szociális és nyelvi hátrányok leküzdésében, lehetőséget biztosítanak a család nevelési-oktatási eredményeinek kiegészítésére és továbbfejlesztésére. Az alap- és középfokú programok az alapvető ismereteket és a különböző kompetenciákat alapozzák meg, felkészítik a tanulókat, hogy a társadalom produktív tagjaivá váljanak, és képesek legyenek az egész életen át tartó tanulásra. A felsőoktatás a tudásnak és készségeknek egy strukturáltabb formáját biztosítja közvetlenül a középfokú oktatás után, vagy akár az egyén egy későbbi életszakában. Az oktatás különböző szintjeinek beiskolázási, részvételi arányai révén bepillantást nyerhetünk az egyes nemzeti oktatási rendszerek szerkezetébe is, s elemezhetjük az oktatási erőforrások keresletének és kínálatának egymáshoz való viszonyát. A beiskolázási, részvételi adatokat a következő mutatókkal kíséreljük meg bemutatni: a *koréves,* illetve *korcsoportos részvételi arányok mutatóival* (EAG 2002 C1), a részvételi módok teljes, illetve részidejű mérésével, az intézmény fenntartója szerinti indikátorokkal, a *programok kimenete* (EAG 2002 A1), illetve a *képzés általános vagy szakképzési jellegének mutatója* (EAG 2002 C2) segítségével.

A *részvételi arányok korévenkénti* (vagy korcsoportonként) *vizsgálatával*[7] azt mérjük, hogy egy meghatározott korú (vagy egy adott korcsoporthoz tartozó) fiatalnak mennyi az esélye az oktatásban való részvételre, és ez az esély hogyan változott az évek során. Az oktatási rendszerben történő részvételek elemzésekor az adott korú fiatalnak az oktatási rendszerben való tényleges részvételi arányait az oktatáspolitika tervezett részvételi arányszámaival összevetve felmérhetjük, hogy az oktatás mennyire volt képes benntartani a tanulókat az oktatási rendszerben a kötelező oktatás végéig, illetve azon túl. Az oktatásban való részvételi arányt egyfelől a tankötelezettség mértéke, másfelől a társadalmi és gazdasági, azaz munkaerő-piaci igények befolyásolják. A nettó részvételi arányszámmal azt is vizsgálhatjuk, hogy az egyes oktatási szintek, iskolafokozatok között milyen az „átjárás", melyik oktatási szinten van nagyobb esélyük és lehetőségük tanulni például a 15–20 éveseknek.

A kötelező oktatás időszaka a legtöbb OECD-országban a 15-16 éves korig tart. A kötelező oktatás Németországban, Belgiumban és Hollandiában a leghosszabb: 18 éves kor, és Olaszországban, Koreában, Portugáliában, valamint Törökországban a legrövidebb: 14 éves kor. Az 1996-os évtől kezdődően Lengyelország kivételével – ahol egy évvel csökkent – nőtt, illetve Svédország esetén változatlan maradt az az idő, amely alatt a népesség több mint 90%-a tanulmányokat folytat. Az OECD-országokban a megfelelő korú népesség több mint 90%-a átlagosan 12 iskolai évet tölt az oktatási rendszerben. 1996–2000 között – Németország kivételével – egy évvel tolódott ki az az időszak, amelyben a tanulók több mint 90%-a tanulmányokat folytat. Németországban a tanulók nagyobb része korábban lép be az oktatási rendszerbe.[8] Svédországban 1996–2000 között nem változott a helyzet, a 6–18 évesek több mint 90%-a jár óvodába, iskolába. Belgium és Franciaország esetében a 3–17 éves népesség több mint 90%-a jár nevelési, oktatási intézménybe, tehát itt már egészen fiatal kortól a lakosság nagyobb része intézményi keretekben részesül oktatási, nevelési ellátásban.

---

[7] Ez az ún. nettó részvételi arányszám. Korábban az OECD a bruttó részvételi arányszámot alkalmazta, ennél a módszernél azonban előfordultak duplikálódások (lásd EAG 1998 C2.2a).

[8] Németországban a 15–16 évesek részvétele az oktatási rendszerben a 97–98% körüli, de a 17 éveseknek is 93%-a vesz részt iskolarendszerű oktatásban (lásd EAG 2002 C1.2, C1.3).

Az OECD-országok többségében döntően a kötelező oktatás időszaka az, amikor a népesség beiskolázottsága meghaladja a 90%-ot. Néhány országban azonban a népesség több mint 90%-a a kötelező oktatáson túl is részt vesz az iskolai rendszerű oktatásban legalább még egy évig. A tanulók több mint 90%-a a kötelező oktatás végét követően Görögországban további 4,5 évet, Koreában 3 évet, Japánban és Svédországban 2 évet jár iskolai rendszerű oktatási intézménybe. Azokban az országokban, ahol hosszabb idejű a kötelező oktatás időszaka – mint Németországban, Hollandiában, Belgiumban és részben az Egyesült Államokban –, vagy az ország gazdasági helyzete rosszabb – Mexikóban, Törökországban –, a kötelező oktatás utolsó évében a tanulók jelentős része, több mint 10%-a[9] nem folytatja tanulmányait a kötelező oktatás végéig (lásd függelék 5.7. táblázat, ill. EAG 1998 C1.2).

Magyarországon a 1999/2000 tanévben az 5–16 éves korig tartó kötelező oktatás időszaka alatt a tanulók közel 100%-a (99,2%-a) vett részt iskolai rendszerű – óvodai vagy iskolai – oktatásban, nevelésben. Ez az arány a 2001/2002-es tanévben hasonlóan alakult (99,1%). 1999-ben a 4 évesek korcsoportjában közel 90%-os volt a gyermekeknek az óvodai nevelésben való részvétele (89,2%), 2001-ben pedig arányuk már meghaladta a 90%-ot (90,2%). A 17 éveseknek közel 85, illetve 86%-a volt valamilyen iskolatípusba beíratva (1999-ben 84,6%, 2001-ben 85,7%)[10]. A tankötelezettség 18 éves korig történő kiterjesztése várhatóan tovább emeli a beiskolázottak arányát a 17-18 éves korcsoportokban is (OM Statisztika 1999–2002).

A korcsoportonkénti tanulói részvétel tekintetében a vizsgált öt év során az OECD átlagában lényeges változás nem történt. Az 5–14, illetve 15–19 évesek körében alig észrevehető növekedés tapasztalható: az előbbi korosztály esetén 97,6%-ról 97,9%-ra, az utóbbi korosztálynál pedig 77,2%-ról 77,3%-ra növekedett a részvételi számarány. A jellemzően középfok utáni (nem felsőfokú, illetve felsőfokú) képzésben részt vevő 20–29 éves korosztálynál látványosabb a növekedés mértéke, az oktatási rendszerben való részvételük 19,3%-ról 21,4%-ra nőtt; az 5 évesnél fiatalabb, illetve 29 évesnél idősebbek részvételét nem tudjuk egyértelműen összehasonlítani, ugyanis az EAG egyes köteteiben eltérőek a mutatószámítási módok.[11]

Az 5–14 éves tanulók iskolai részvétele Finnországban, Koreában és Lengyelországban a legalacsonyabb, bár ezekben az országokra jellemző a legnagyobb emelkedés is. Finnországban 2,1%-os, Lengyelországban pedig 2,8%-os emelkedés volt tapasztalható a részvételi arányokban. Koreában az említett időszak alatt nem változott a viszonylag alacsony részvételi arány (92,3%). Svédországban is vannak 5–14 éves fiatalok, akik nem vesznek részt az oktatási rendszerben: a korosztály oktatási rendszerben való részvételi aránya 97,8%.[12] Az országok döntő többségében 2000-re nőtt a korcsoport oktatási részvételi aránya, bár Portugália, Magyarország, Csehország, Spanyolország és Mexikó kivételével a növekedés 3% alatt maradt (lásd függelék 5.7. táblázat, ill. EAG 1998 C1.2).

[9] Németországban a kötelező oktatás utolsó évében a tanulóknak csupán 82%-a vesz részt a középfokú iskolarendszerű oktatásban. A 18 éves tanulók további 3%-a a felsőoktatásban tanul.

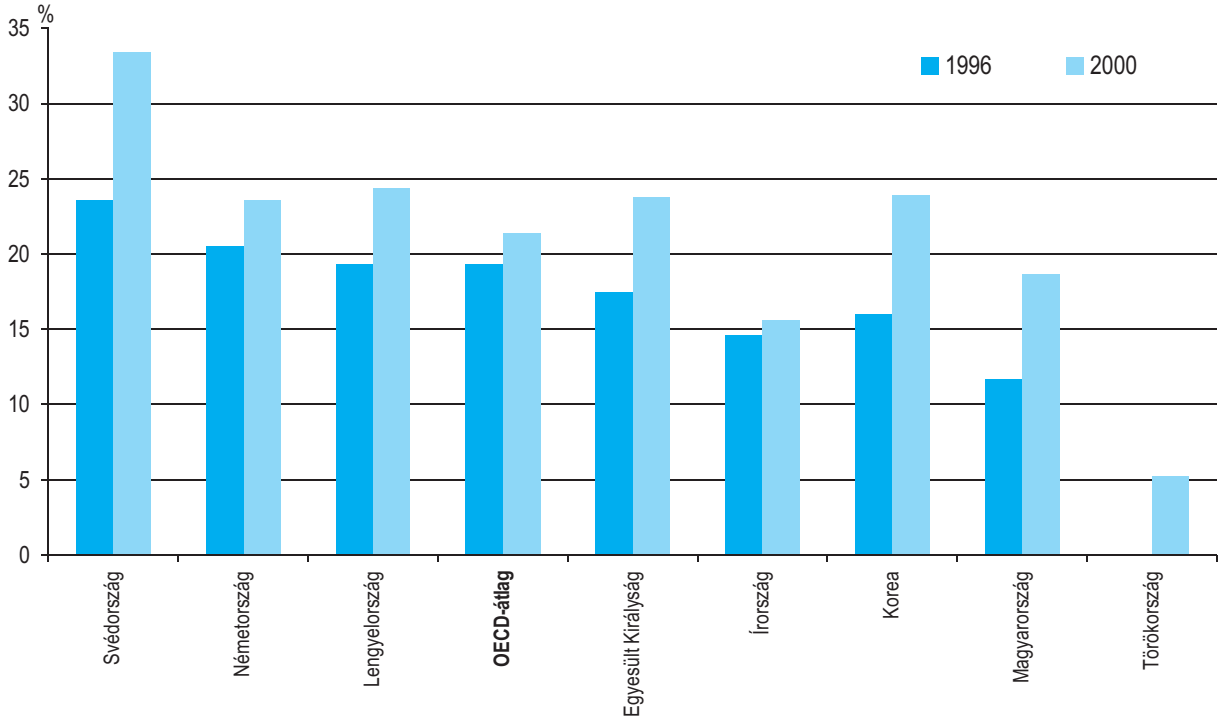
[10] A korábbi években is 99%-os volt a kötelező oktatás időszakában a 6–13 évesek oktatási részvétele.

[11] A mutató értelmezésekor fontos ugyanis annak a viszonyítási halmaznak a kiválasztása, amelyhez az adott korcsoporthoz tartozó, nevelésben, oktatásban részt vevő gyermekeket, tanulókat viszonyítjuk. Ennek elsősorban a kezdő és végző korcsoportok tekintetében van nagy jelentősége: ha például a kétéves népesség körében nem jellemző a nevelési rendszerben, szervezett formában történő részvétel az egyes országokban, akkor a mutató torzíthat. Az 1996-os EAG-kötetben még a kétéves népességet kezelte viszonyítási halmazként az OECD. Ez jogosnak tűnhet ugyan például Belgium, Franciaország és Izland esetében, ahol a kétévesek viszonylag nagy része vesz részt az ún. formális nevelési rendszerben, a többi országban azonban ez nem jellemző. Ebből ered például az, hogy a 2002-es EAG-kötetben az említett országok esetében a 3-4 éves népességhez viszonyított részvételi mutatóarány meghaladja a 100%-ot (lásd EAG 2002 C1.2).

[12] De Svédországban még a 18 éves fiatalok oktatási rendszerben való részvétele is 97% körül alakul.

5.6. ábra

Beiskolázási arányok a 20–29 évesek körében (1996, 2000)



Forrás: EAG 2002 C1.2, EAG 1998 C1.2

Magyarországon az 5–14 évesek oktatási rendszerben való részvétele gyakorlatilag 100%-os. A 15–19 évesek körében Portugália után (12,8%-os növekedés) Magyarországon volt a legnagyobb mértékű a változás: az 1996-os 68,5%-os részvétel 2000-re 81,1%-ra növekedett.

A 20–29 évesek az OECD átlagában 2%-kal többen vettek részt a formális oktatásban 2000-ben, mint 1996-ban. A vizsgált országokban – Írországot és Magyarországot kivéve – ez a korosztály az OECD-átlagot meghaladó mértékben vett részt az intézményesült oktatásban (lásd 5.6. ábra). Ezekben az országokban a 20–29 évesek több mint 23%-a (Svédországban 33%-a) vesz részt az oktatási rendszerben. A 30–39 évesek az OECD átlagában közel 5%-ban vesznek részt az oktatási rendszerben. Itt mindenképpen ki kell emelni Ausztrália, az Egyesült Királyság és Svédország tanulóinak magasabb részvételi arányait, illetve Görögország és Törökország alacsonyabb részvételi mutatóit. Magyarországon e korosztály részvétele[13] az oktatási rendszerben az OECD-átlaghoz közelít, 4,2%-os (lásd függelék 5.7. táblázat, ill. EAG 1998 C1.2).

A 15–20 évesek korosztályán belül az oktatásban való részvétel aránya 17-18 éves korban, a középfokú oktatás végén kezd nagyobb mértékben csökkenni. Kivételt jelent Írország és Svédország, ahol az ilyen korú népesség nagy aránya, 96-97%-a részt vesz a formális oktatásban. Magyarországon a 17 évesek részvételi aránya 85%-körül alakult az elmúlt években. Az OECD országaiban a 18 évesek oktatási rend-

[13] A 30 évnél idősebbek részvételére vonatkozóan nem tudunk pontos összehasonlító elemzést nyújtani a vizsgált két évben, hiszen a 30–39 évesekre vonatkozóan 1996-ban, illetve a 40 évnél idősebbekre vonatkozóan még 2000-ben sem pontos az adatszolgáltatás az egyes OECD-országok esetében.

szerben való részvétele lényegében nem változott, kivéve Magyarországot és Kanadát. Magyarországon a 18 évesek részvételi aránya 18%-kal nőtt 1999-re, majd további 3%-kal 2001-re. Kanadában viszont 13%-kal csökkent az arányuk 1999-re. 1996 óta nagyobb arányú változás a 19 évesek részvételi arányaiban figyelhető meg: az OECD átlagában 3%-os növekedés történt, Koreában, Lengyelországban és Svédországban 10% körüli, Magyarországon pedig 16%-os volt a részvételi arány növekedése. A 20 évesek körében Koreában, Magyarországon és Svédországban 1996 óta 10–14%-os növekedés történt. Lengyelországban és Koreában a 20 évesek oktatási rendszerben (elsősorban a felsőoktatásban) való részvétele meghaladja az 50%-ot. A középfokú oktatásból a felsőfokú oktatásba való átmenetet vizsgálva azt látjuk, hogy a 18 évesek többsége – például Írországban vagy Magyarországon – még a középfokú oktatásban vesz részt, vagy az azt közvetlenül követő nem felsőfokú képzésbe iratkozik be. Németországban és Svédországban még a 19-20 évesek is a középfokú oktatásban vagy a posztszekunder képzésben vesznek részt (lásd függelék 5.8. táblázat, ill. EAG1998 C1.3).

Magyarországra vonatkozóan az adatok azt mutatják, hogy a 18 évesek nagyobb része – egyre növekvő mértékben – a középfokú oktatásban vesz részt (1999-ben 46%-a, 2001-ben 51%-a). A posztszekunder képzés erősödését jelzi, hogy a 19-20 évesek oktatási rendszerben való részvétele az elmúlt években elsősorban az ISCED 4 szinten nőtt: 1999-ben a 19 évesek 14%-a, a 20 évesek 9%-a; 2001-ben a 19 évesek 17%-a, a 20 éveseknek pedig 11%-a járt a középfok utáni nem felsőfokú képzésre.

A tanulók részvételi módját illetően – teljes vagy részidejű képzésre iratkoznak-e be a tanulók –, illetve az *intézmény fenntartójának típusa* szerint – állami vagy magánintézménynek számít-e az adott intézmény – az egyes országok között elsősorban a felső középfokú és a középfok utáni – nem felsőfokú és felsőfokú – oktatás esetén tapasztalhatunk eltéréseket. Az OECD-országokban magas az állami intézményekben tanulók aránya, ez az oktatás szintjének emelkedésével a magánintézmények javára változik. Míg az alapfokú oktatásban, az OECD átlagában, a tanulók közel 90%-a jár állami intézménybe, a felső középfokú oktatásban ez az arány 81%-ra változik. Az országok többségében azonban a legtöbb magánintézmény is a kormányzattól függ, elsősorban pénzügyileg (lásd a finanszírozással kapcsolatos indikátorok közül EAG 2001 B3.1.), illetve a tanárok szakmai kvalifikációs képzettségének és a tanterveknek a tekintetében. Csupán Japánban, Mexikóban, Portugáliában és az Egyesült Államokban jellemző az államtól független – pénzügyileg közvetlenül a „háztartások" által támogatott – magánintézményekbe beíratott tanulók nagyobb jelenléte, elsősorban azonban itt is a felső középfokú oktatás szintjén (lásd függelék 5.9. táblázat).

A *teljes és a részidejű képzés aránya* az egyes országok esélyteremtési stratégiáit tükrözik. Koreában, Mexikóban és Törökországban nincs részidejű képzés az alsó és a középfokú oktatás szintjén. A részidős képzésben részt vevő tanulók aránya az OECD átlagában 2000-ben 4%. A részidejű képzés aránya Ausztráliában (26%), az Egyesült Királyságban (23%) és Svédországban (15,2%) a legjelentősebb (lásd függelék 5.9. táblázat, EAG 2002 C2.4).

Magyarországon a fenti adatok szerint 2000-ben alsó- és középfokon a tanulók 3%-a folytatott részidejű tanulmányokat. Alapfokon az elmúlt évek során jelentősebb mértékben leépült a részidejű képzés. Míg 1970-ben még az általános iskolások közel 2%-a vett részt alapismereti, esti vagy levelezős képzésben, az 1990-es évek elejére arányuk 1%-ra, az évtized végére pedig 0,3%-ra csökkent. Középfokon a részidejű képzésben tanulók száma fokozatosan bővült, különösen 1996 után szembetűnő arányuk folyamatos emelkedése, elsősorban az általános képzést folytató és a felsőoktatásban való továbbhaladást lehetővé tevő gimnáziumokban. A szakközépiskolákban 1996 után közel azonos arányban folytattak a tanulók részidejű tanulmányokat, nagyobb arányban itt is a szakmunkások számára érettségit adó képzés formájában.

A középfokú, illetve a középfok utáni nem felsőfokú képzési szinten a különböző középfokú programokra beiratkozott tanulók számarányában, a programok kimenetében, illetve a képzés általá-

nos vagy szakképzési jellegében szintén találunk eltéréseket az egyes országok között. A program kimenete szempontjából fontos különbség, hogy az adott középfokú program inkább a felsőoktatásba való belépésre készít-e fel, vagy a munkaerő-piaci foglalkoztatásra. A különbségek az egyes országok eltérő oktatáspolitikai, foglalkoztatáspolitikai stratégiáit tükrözik, illetve jelzik a végzettségek különböző típusai iránti munkaerő-piaci – és társadalmi, azaz tanulói – igényeket.

Az egyes OECD-országokban egyre nagyobb mértékben differenciálódik a sikeres felső középfokú végzettség megszerzéséhez vezető út. A *felső középfokú programokra beiskolázott tanulók programok szerinti megoszlását* vizsgálva az országok egyik részében azt tapasztaljuk, hogy a programok orientációja szerint vizsgálva a felső középfokú tanulmányokat folytató tanulók többsége (50%-nál nagyobb arányban) szakképzési vagy szakképzést előkészítő programokban vesz részt. Ez az arány a „duális rendszerű"[14] Ausztriában és Németországban, valamint Lengyelországban és Magyarországon a 60%-ot is meghaladja. Ha a tanulók megoszlását a felső középfokú programok között a programok célja felől vizsgáljuk, azt találjuk, hogy az országok nagyobb részében a felső középfokon tanulók többsége felsőfokú tanulmányokra felkészítő programban vesz részt (ISCED 3A). Ennél azonban jóval kevesebben lépnek be ténylegesen a felsőoktatásba: az adatok azt mutatják, hogy az OECD-országok többségében a tanulók több mint fele a felső középfokú oktatás végén befejezi tanulmányait, és kilép a munkaerőpiacra (lásd függelék 5.10. táblázat, ill. EAG 1998 C2.1).

A felső középfokú programok orientációját tekintve Magyarországon a tanulók jelentős része – hasonlóan az OECD-országokhoz – szakképzést folytató programokra: szakközépiskolába vagy szakiskolába jár. A középfokú beiskolázás szerkezete azonban ezzel egyidejűleg a továbbtanulásra felkészítő (érettségit adó) programok irányába tolódik el, egyrészt a szakképzés szerkezetének változása (a szakközépiskolákban a 9–12. évfolyamon a szakképzés tartalmán belül az általános és előkészítő jellegű tárgyak aránya növekedett meg, ma már csak szakmai előkészítést, alapozást lehet folytatni ezeken az évfolyamokon), másrészt a szakiskolákba belépő tanulók arányának csökkenése miatt.

A legtöbb országban a szakképző programok iskolában folynak, bár Ausztriában és Izlandon a szakképző programoknak körülbelül a fele, Németországban és Magyarországon pedig a szakképző programok többsége egyaránt tartalmaz iskolai és munkahelyi elemeket (lásd függelék 5.10. táblázat, ill. EAG 1998 C2.1)

Magyarországon az iskolai és munkahelyi elemeket tartalmazó programok számbavételét jelentős mértékben befolyásolta a szakképzés kereteinek átalakulása. Az OECD kategóriájaként korábban e programok közé kerültek a szakiskolák (szakmunkásképző intézetek) tanulói. Az utóbbi években a képzés kereteinek – és a számbavétel – módosulásának köszönhetően 2001-ben a tanulók 19%-a, 2002-ben pedig 18%-a vett részt iskolai alapú és duális szakképzésen, így a mutató az OECD átlaga (2000-ben 17,1%) körül alakult.

A középfok és a középfok utáni nem felsőfokú szint[15] *végzési arányait* mérő mutatók célja azon tanulók számának a megbecslése, akik – függetlenül a koruktól – először végeznek középiskolai vagy középfok utáni nem felsőfokú programban,[16] 100 olyan korú főre vetítve, amilyen korban tipikusan elvégzik ezt a programot. A mutató – bár nem tartalmaz a tudás minőségére vonatkozó információt – jelzi, hogy egy ország oktatási rendszere mennyire felel meg azoknak a növekvő képzettségi igényeknek,

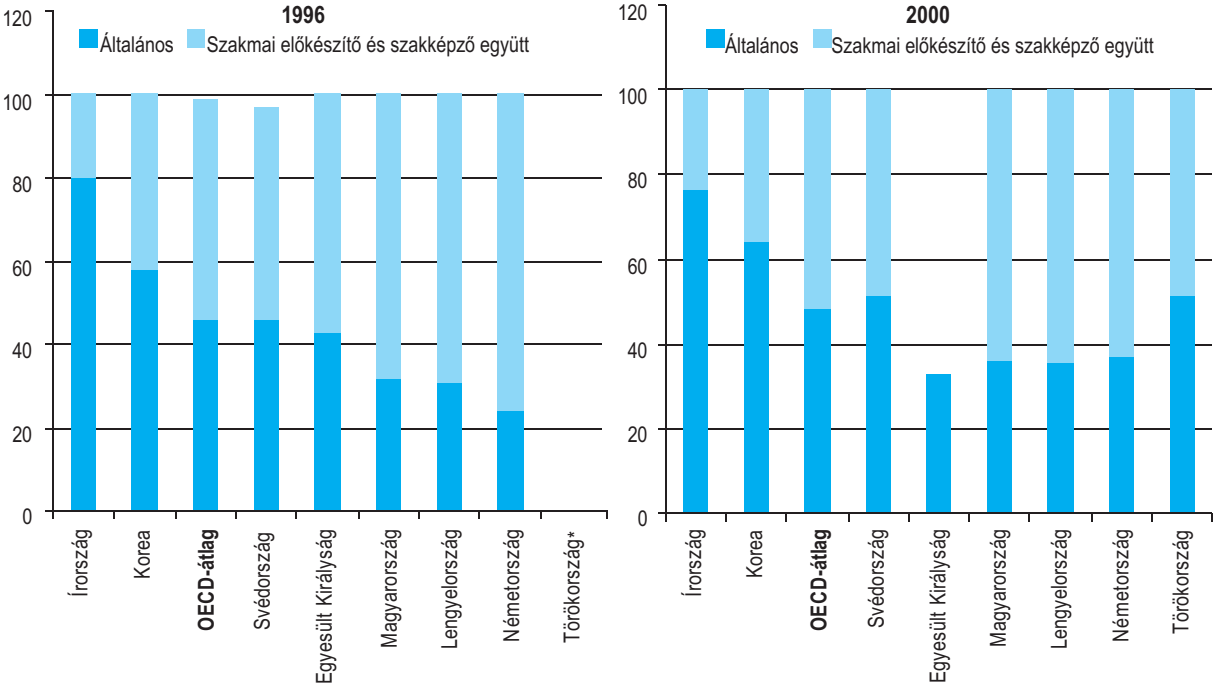
[14] A kettős (duális) rendszerű szakképzésben a programok iskolai és munkahelyi (üzemi stb.) elemeket is tartalmaznak.

[15] A középfok utáni nem felsőfokú szinten végzettekre vonatkozó tábla az 1998-as EAG-ban nem szerepel, mert az akkor alkalmazott ISCED-76 besorolásban nem volt ilyen kategória.

[16] Korábban nem rendelkeztek középfokú (ISCED 3), illetve középfok utáni nem felsőfokú (ISCED 4) végzettséggel.

5.7. ábra

A felső középfokú oktatás részvételi arányai a programok orientációja szerint (1996, 2000)



* Az 1996-os adat Törökország esetében hiányzik.

Forrás: EAG 2002 C2.5, EAG 1998 C2.1

amelyek az OECD-országokban minimális követelménnyé tették a középiskolai végzettséget a munkaerőpiacra történő sikeres belépéshez. A középiskolai oktatás egyrészt alapja a magasabb szintű, középfok utáni tanulási, képzési lehetőségek igénybevételének, másrészt felkészít a munkaerőpiacra való közvetlen belépésre. Bár sok országban megengedett, hogy a tanulók az alsó középfokú szint végén kilépjenek az oktatási rendszerből, azok a fiatalok, akik középfokú végzettség nélkül akarnak a munkaerőpiacra lépni, az OECD-országokban sok nehézséggel találják szembe magukat.

A 2001-es középfokú végzési arányok azt mutatják, hogy a vizsgált országokban a mutató meghaladta a 77%-os OECD-átlagot (EAG 1998 C2.3, EAG 2002 A1.1).

Magyarország mutatója 2001-ben 97%: ez a vizsgáltak közül a legmagasabb. Módszertani okok[17] miatt ez a mutató kissé magasabb értéket mutat a ténylegesnél. A legújabb adatgyűjtések kiküszöbölik ezt a problémát, így a mutató a reális értékre – előzetes számítások szerint 2002-ben 83%-ra – csökken.

[17] Az itt szereplő – és a korábbi – OECD-adatszolgáltatások alapjául szolgáló adatgyűjtések a végzettek koréves bontását nem tartalmazták. Az OECD-adatgyűjtések ugyanakkor a végzetteket korévenként kérdezték, ezért az utolsó évesek számának megadásával becsülték meg a végzettek számát, ahol rendelkezésre állt a koréves adat. (Ez természetesen megjegyzésben szerepelt az adatszolgáltatás mellett, és megtalálható az EAG mellékletében is.)

5.3. Belépés és részvétel a felsőoktatásban

A tudásalapú gazdaság és társadalom, a fenntartható fejlődés célkitűzése az oktatáspolitikusok számára is új stratégiák kialakítását tette szükségessé. Előtérbe került a mindenki számára elérhető, élethosszig tartó tanulás lehetőségének biztosítása, amely a felsőoktatás számára is új kihívásokat fogalmazott meg. A korábbi, hosszabb idejű „elitképzést" az egyre növekvő hallgatólétszámú, sokféle képzési idejű és tartalmú programmal, valamint egyre gazdagodó oktatási formákkal működő, folyamatosan szélesedő, átjárható felsőoktatás váltotta, illetve váltja fel. A munkaerőpiac és a hallgatók elvárásai által közvetített mennyiségi és minőségi követelmények mellett a költséghatékonyság növelésének kényszerével is szembe kell nézniük a felsőoktatási intézményeknek.

Az alfejezet indikátorai a hallgatólétszám emelkedését, a felsőoktatásba való bejutás esélyének növekedését, a képzésben eltöltött idő változását és – a külföldi képzéseken keresztül – a felsőoktatás nemzetközivé válási folyamatát mutatják be. Az elmúlt évtizedben a *felsőoktatási képzésben részt vevő hallgatók* száma[18] az OECD-országokban jelentősen növekedett, átlagosan közel 50%-kal, 1995 és 2000 között 24%-kal, de az egyes országok között lényeges eltérésekkel (lásd 5.8. ábra). Jellemzően az alacsony vagy az átlagnál alacsonyabb várható képzési idővel rendelkező országokban következett be a hallgatólétszám ugrásszerű emelkedése. A felsőoktatási expanzió két fő összetevőre bontható: az adott korosztály változására és a részvételi arány növekedésére. 1990–1996 között a felsőoktatási hallgatólétszám kiugró növekedésében kisebb szerepet játszottak a demográfiai okok, sőt az országok jelentős részében a képzésben részt vevők száma csökkenő korosztályi népesség mellett emelkedett. Az évtized második felében a felsőoktatásban részt vevő hallgatók számának növekedési üteme Koreát kivéve csökkent. Néhány országban, például Németországban, a hallgatók száma is visszaesett. Ez a visszaesés – Törökország kivételével – alapvetően demográfiai okokból következett be (lásd függelék 5.11. táblázat, ill. EAG 1998C3.5).

> A felsőoktatás tömegesedése a 1990–2001 közötti időszak végére jelentős késéssel ugyan, de Magyarországon is bekövetkezett: tíz év alatt a hallgatólétszám megháromszorozódott, míg az adott korosztály csak 12%-kal növekedett, vagyis a hallgatólétszám döntően az addig alacsony részvételi arányok dinamikus növekedésének köszönhető. A 90-es évek elején az érettségizők számának emelkedése lehetővé tette a hallgatólétszám jelentős növelését, s a rendszerváltozást követő kedvezőtlen munkaerő-piaci helyzet is továbbtanulásra ösztönözte a fiatalokat (Polónyi–Tímár 2001). A 2002/2003. tanévben a 18–22 éves népesség 26%-a vett részt felsőfokú képzésben (OM Statisztika 2003).

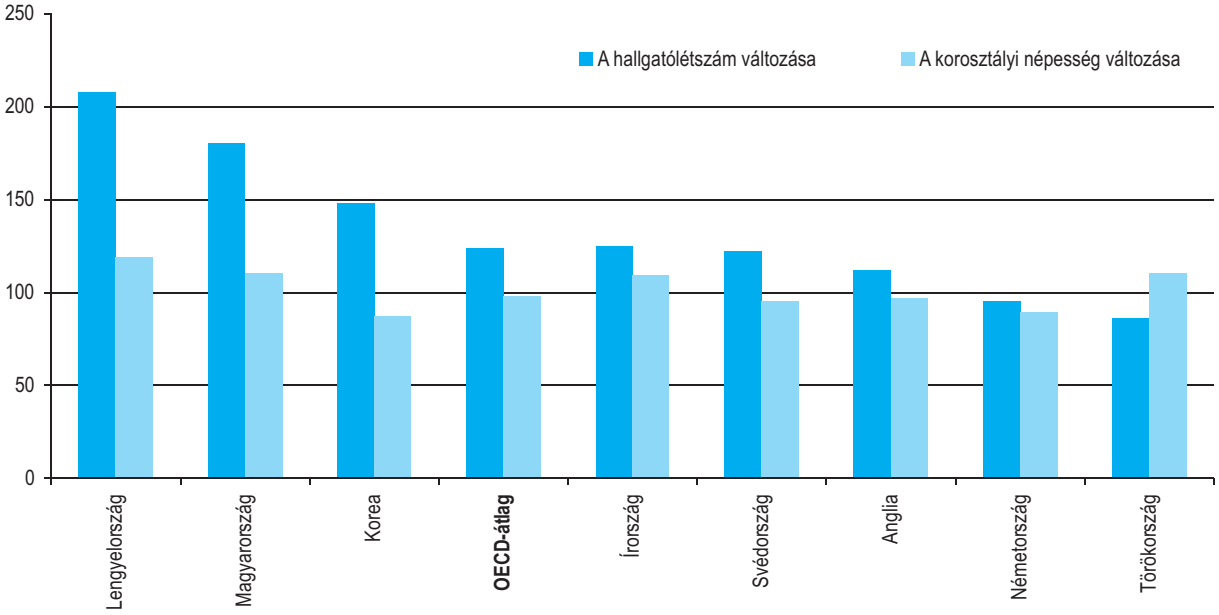
A *nettó belépési arány* mutatószáma a belépő új hallgatók korévenkénti létszámának a megfelelő koréves demográfiai adatokhoz viszonyított arányainak az összege. A mutató a felsőoktatásba való összes belépés mérésére, illetve annak becslésére szolgál, hogy a fiatalok milyen arányban fognak belépni a felsőoktatásba életük során.[19] A tudásalapú társadalomban a magas belépési arányokkal biztosítható a munkaerőpiac által pozitívan értékelt felsőfokú szakképzettséggel vagy diplomával rendelkező munkaerő. A fiatalok gazdasági és társadalmi előnyök reményében, a munkaerőpiacra történő könnyebb bejutásra és magasabb fizetés elérésére törekedve növekvő számban lépnek be a felsőoktatásba. 1996-ban a megfelelő korú népesség 19%-a lépett be az ISCED 5B képzési szintre, és 34%-a az ISCED 5A szintre. 2000-ben ezek az arányok 15% és 45%. Az országok többségében kevesebben választják az 5B szintű képzést, mint az 5A szintűt, bár ez erősen függ az adott ország – lineáris vagy

[18] Az OECD a képző intézménytől függetlenül a képzés szintje szerinti besorolást alkalmaz. Idetartoznak azok a tanulók is, akik közoktatási intézményekben vesznek részt akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésben (ISCED 5B).

[19] A mutató a jelenlegi állapot alapján a jövőbeni lehetőség becslésére vállalkozik, feltételezve, hogy a korosztályok jelenlegi részvételi arányai a jövőben nem változnak.

5.8. ábra

A felsőoktatási hallgatólétszám változása 1995–2000 között (1995 = 100%)



Forrás: EAG 2002 C2.2.

duális – képzési rendszerétől is. Azokban az országokban, ahol az átlagnál alacsonyabb az 5B szintű képzésre belépők aránya, általában magasabb az 5A szintre belépők aránya.[20] (lásd függelék 5.12. táblázat, ill. EAG 1998 C3.1, EAG 2002 C 3.1).

A felsőoktatásba belépők aránya Magyarországon összességében elérte az OECD-országok átlagos szintjét. Az akkreditált felsőfokú szakképzésben (ISCED 5B) részt vevők aránya még mindig rendkívül alacsony: 2001-ben 3%; az egyetemi, főiskolai képzés viszont magasabb az OECD-átlagnál: 2001-ben 56%. A fejlesztési elképzelések elsősorban a rövidebb képzési idejű programokra való belépés jelentős növekedésével számoltak, de sem a munkaerőpiac fogadókészsége, sem a képzések további tanulmányokba való beszámításának módja nem bizonyult elég ösztönzőnek a továbbtanulni szándékozó fiatalok számára (Polónyi–Tímár 2001). A nők belépési aránya nálunk is magasabb, mint a férfiaké.

A felsőoktatás 5A szintjére *belépők életkora* kisebb mértékben emelkedett a vizsgált időszakban. A hallgatók beléphetnek a felsőoktatásba közvetlenül a középiskola elvégzése, a középfok utáni nem felsőfokú szakképzés megszerzése után, az 5B szintű képzést folytatva, vagy később a munkaerőpiacon gyakorlatot szerezve. Írországban például a hallgatók 80%-a 20 évesnél fiatalabb, míg Svédországban 20%-uk 32 éves vagy idősebb. Magyarországon is megfigyelhető a belépők életkorának kismértékű emelkedése.

[20] Az 5B szintű képzésben részt vevők az 5A képzésben folytathatják tanulmányaikat, így mindkét szinten beszámításra kerülhetnek, ezért viszont a két adat összege csak fenntartásokkal kezelhető.

A felsőoktatási képzésben részt vevők arányát a belépési arány mellett *a képzésben töltött idő* is befolyásolja. Több tényező hatásának – a már említetteken kívül például a kreditrendszer elterjedésének – köszönhetően a vizsgált időszakban folyamatosan emelkedett a fiatalok várhatóan a felsőfokú képzésben töltött ideje. Az OECD-országok átlaga szerint 1996-ban egy (akkor) 17 éves az élete folyamán várhatóan 2,3 évet töltött a felsőoktatási képzésben, a teljes és a részidős képzést is számításba véve. 2000-re ez az idő 2,5 évre emelkedett. Csak a teljes idejű képzést figyelembe véve, a várható képzésben töltött idő 1,8-ról 2 évre nőtt. Koreában, ahol a belépési arány is kiemelkedően magas, a várható képzési idő megközelíti az OECD-átlag kétszeresét (lásd függelék 5.11. táblázat, EAG 1998 C3.2, EAG 2002 C2.2).

Míg Magyarországon a felsőoktatási képzésben töltött várható idő 1996-ban kevesebb mint 60%-a volt az OECD-országok átlagának, addig 2001-re megközelíti a 85%-t. Az összehasonlításnál figyelembe kell venni, hogy a hallgatók képzésben töltött ideje nálunk még közelebb van a képesítési követelményekben meghatározott képzési időhöz, mint az OECD-országok többségében, ahol a képzési idő elhúzódik.

Az oktatási rendszerek sajátosságainak megismeréséhez nyújt kiegészítő információt a *hallgatók aránya az állami és magánintézményekben*, valamint a teljes és részidős képzésekben. Az OECD-országokban a felsőfokú képzés mindkét szintjén magas (70%, illetve 80%) az állami intézmények aránya, és alacsony (10%) az államtól független magánintézmények aránya. A bemutatott országok közül egyedül Koreában fordított az arány, ahol az intézmények 90%, illetve 80%-a magánfenntartású. A többi országban az OECD-átlagot meghaladó mértékű az állami intézmények képzéseiben részt vevő hallgatók aránya. Érdekes kivétel az Egyesült Királyság, ahol az intézmények 100%-a az államtól függő magánintézmény (lásd függelék 5.13. táblázat, ill. EAG 1998 C3.4).

Magyarországon az állami fenntartású intézmények hallgatóaránya magasabb Lengyelországénál és az OECD-átlagnál, de például alacsonyabb, mint Németországban vagy Svédországban. A 90-es évek elején a hallgatóknak alig 2%-a, 2002-ben viszont már 14%-a járt nem állami fenntartású intézményekbe: 9%-uk alapítványi, 5%-uk pedig egyházi fenntartásúba (OM Statisztika 2003).

A részidős képzés[21] lehetősége növeli az oktatási rendszer rugalmasságát, és ezen keresztül biztosíthatja a hallgatók esélyegyenlőségét és a felsőoktatási képzéshez való szélesebb hozzáférését. 1996–2000 között a részidős képzésben részt vevő hallgatók aránya növekedett ugyan kisebb mértékben, de még mindig csak 20%, illetve 15% az OECD-országok átlagában. A fenti állításnak ellentmondani látszik, hogy Koreában, ahol csak teljes idős képzés van, a belépési arány, valamint a várhatóan képzésben töltött idő is magas.

Magyarországon, Svédországhoz és Lengyelországhoz hasonlóan, jelentős – az OECD-átlagot messze meghaladó – és növekvő a részképzést választók aránya. Az 5A szinten 2001-ben 44,1% volt a részképzést választók aránya.

A *hallgatók országok közötti mobilitásának* vizsgálatát az élet szinte valamennyi területét érintő nemzetközi nyitás, így például a munkaerő szabad áramlásának felgyorsulása tette időszerűvé. Az egyének mellett a kormányok is úgy látják, hogy a külföldi képzésekben való részvétellel a megszerezhető ismeretek tovább mélyíthetőek, ezért támogatásra érdemesnek tartják a külföldi tanulmányokat. A gazdasági szervezetekben és a szervezetek között növeli a munka hatékonyságát a partnerek anyanyelvének, társadalmi-kulturális hátterének vagy képzésének ismerete. A jövőbeni sikeres tudomá-

[21] A részidős képzés értelmezésbeli eltérései nem teszik lehetővé az egyes országok adatainak pontos összehasonlíthatóságát.

nyos együttműködést alapozhatja meg a doktori képzésben részt vevő hallgatók cseréje. Kisebb országok esetében a képzési költségek is csökkenthetők, ha nem szükséges a programok teljes skáláját nyújtaniuk a felsőoktatási intézményeknek. Más országokban a drága hazai képzés helyett választhatják a diákok az olcsóbb külföldi képzést, ha az egyéb feltételek megfelelőek. 2000-ben az OECD-országokban a külföldi hallgatók aránya 4,9% volt, azaz kismértékben növekedett. (Abszolút számuk 14%-kal magasabb, mint 1998-ban volt.) A vizsgált arány Svájcban a legmagasabb: 17%, és Koreában a legalacsonyabb: 0,1%. A kiválasztott országok közül 9,1%-kal Németország sorolható a nagy fogadó országok közé. Az összes külföldön tanuló hallgató legnagyobb része az Egyesült Államokban tanul, jelentős még az arányuk az Egyesült Királyságban és Németországban[22] (EAG 2002 C3.1, C3.2., C3.3). A tendenciákban a fogadó országok fejlettsége mellett a képzés nyelve látszik meghatározónak.

Magyarország is „fogadó" országnak számít, hiszen a hallgatók 3,2%-a külföldi állampolgár volt 2000-ben, és a magyar diákoknak csak 2,2%-a tanult külföldön. Speciális helyzetünkből adódóan a külföldi hallgatók több mint 60%-a a környező országokból érkezik, és magyar nyelvű képzésben vesz részt.

5.4. Kilépés a felsőoktatásból

A *nettó végzettségi arány* mutatószáma az első felsőfokú végzettséget szerző népesség arányának becslésére szolgál, amellyel az egyes országok oktatási rendszereinek magas szintű „tudástermelését" mérik. Ebben a tekintetben azok az országok bizonyulnak eredményesnek a munkaerőpiac által megkövetelt magas képzettségű munkaerő képzésében, ahol a ráta magas, feltéve, hogy valóban a munkaerő-piaci igényeknek megfelelő a képzés szerkezete és színvonala. A mutató az eltérő képzési szerkezetek összehasonlíthatósága miatt megkülönbözteti a képzés szintjét (5B, 5A, 6) és az 5A a szintet tovább bontja a képzési idő szerint közepes (3-5 év), hosszú (5-6 év) és nagyon hosszú (több mint 6 év) programokra. Az országok jelentős része az első és további képzettség szerinti bontást, valamint a programok hossza szerinti besorolást sem tudja biztosítani, ezért az adatok összehasonlítása csak korlátozottan lehetséges. Az 5B szintű végzettség megszerzése után a hallgatók folytathatják a képzést az 5A szinten, ezért a két szint nem vonható össze, ha a végzettségi arányokat mérjük. Ez a közepes és hosszú 5A képzésben végzettséget szerzettekre is igaz.

Azokban az országokban, ahol az átlagnál alacsonyabb az 5B szintű végzettséget szerzők aránya, általában magasabb az 5A szinten végzetteké (lásd függelék 5.15. táblázat, EAG 1998 C4.2b, EAG 2002 A2.1). Az 5A szinten a közepes hosszúságú képzésben szerzett végzettségek száma kisebb mértékben nőtt, mint a hosszú képzéseké. Az OECD-országok átlagát tekintve megállapíthatjuk, hogy az 5B szintű képzettséget szerzettek aránya csökkent 1996 és 2000 között: 15%-ról 11,2%-ra, míg az 5A szinten növekszik: kisebb mértékben a magasabb arányt képviselő közepes, és nagyobb mértékben a hosszú programok esetében. Jelentősen emelkedett a második végzettséget szerzők aránya is.

A felsőoktatásban végzettséget szerzők aránya Magyarországon az 5A szinten meghaladja az OECD-átlagot, az 5B szinten viszont, ahol 2000-ben még csak 671 fő szerzett végzettséget, a 0,5% körüli arány csak töredéke az OECD átlagának.[23] A doktori végzettséget szerzők aránya az időszak elején jelentősen elmaradt az OECD-átlagtól, de a képzés felfutásának köszönhetően folyamatosan növekszik.

[22] Németországban jelentős, 25% körüli a vendégmunkások gyermekeinek száma, akik külföldiek, de nem vagy nem kizárólag tanulási célból tartózkodnak az országban. Az állandó lakos külföldiek száma szerepel az OECD-kérdőívben, de az adat a fogalom pontos értelmezése és az intézményi nyilvántartások hiányosságai miatt pontatlan.

[23] A EAG-táblázatban 2000-ben nem szerepeltek magyar adatok.

A *végzettségek tanulmányi terület szerinti* összehasonlítása az egyes oktatási rendszerek végzettségi struktúráját mutatja be. Feltételezve, hogy a hallgatók szakválasztása döntően a munkaerőpiac igényeinek megfelelően, az álláslehetőségek és a várható magas keresetek ismeretében történik, a területek közötti arányok megváltozása a munkaerő-piaci igények változását jelzi. Az OECD-kötetek az egyes években eltérő szerkezetben jelentették meg az adatokat, ezért az összehasonlításhoz csak az 1998. és 2000. évi adatokat emeltük ki az 5A szinten. E rövid időszak alatt is megfigyelhető, hogy az OECD-országok átlagában tovább nőtt az informatikai, a társadalom-, üzleti és jogtudományi területekhez tartozó végzettségek aránya, és csökkent a humán, műszaki és természettudományi végzettségek aránya az ISCED 5A szinten. Az országok 2000. évi adatai szerint a műszaki végzettségek aránya jóval alacsonyabb az átlagnál a volt szocialista országokban, és kiemelkedően magas Koreában és Svédországban. Az egészségtudományi végzettségűek aránya Svédországban a legmagasabb: csaknem kétszerese az OECD-átlagnak. A társadalom-, üzleti és jogtudományi területekhez tartozó végzettségek az OECD-országok átlagában az összes végzettség egy harmadát teszik ki; Lengyelországban pedig közel 50%-os e terület aránya. Az oktatás, a humán és művészeti területek együttes aránya átlagosan 26% – Magyarország az oktatás kiemelkedően magas aránya miatt kiemelkedik a 32%-os mutatóval –, és különösen magas azokban az országokban, ahol a diplomát szerzők aránya is magas ezen a szinten. A magas végzettségi arány eközben az átlagnál alacsonyabb műszaki, agrár-, élet-, fizikai, matematikai és számítástechnikai tudományterülethez tartozó végzettségi aránnyal jár együtt (lásd függelék 5.14. táblázat, ill. EAG 2000 C4.3b).

A magyar arányok összevetése az OECD-országok átlagával jelentős eltéréseket mutat. A szakok besorolása az ún. menedzser szakok és a több területet érintő szakok esetében, amilyenek a védelmi szakok, okozhatnak összehasonlíthatósági problémát. Ez befolyásolhatja a műszaki végzettségek alacsonyabb, valamint az üzleti és a szolgáltatáshoz sorolt végzettségek magasabb arányát. Kiemelkedően magas az oktatás-, alacsonyabb a humán-, magas a társadalom-, üzleti- és jogtudományok aránya, magas a szolgáltatás, alacsony az egészség, és rendkívül alacsony a többi (műszaki, agrár-, élet-, fizikai, matematikai, számítástechnikai) tudományterülethez sorolható végzettségek aránya: 16% az OECD 26%-ával szemben, ezzel az utolsó előtti helyet foglaljuk el az OECD-országok között. Ebben a csoportban csak az agrártudományi szakokon szerzett végzettségek aránya magasabb az OECD átlagánál. A 2001. évi adataink szerint csökkent ugyan az oktatás aránya, de tovább romlott a műszaki, és nem javult a számítástechnikai végzettségek aránya sem.

Azokban az országokban, ahol az 5B szintű képzésben részt vevők aránya magasabb az OECD-átlagnál – például Koreában és Írországban –, a tanulmányi területek aránya hasonló az 5A képzéséhez. Az alacsony 5B szintű aránnyal jellemezhető országokban csak egy-két területen folyik a képzés, így az arányok teljesen eltérnek az 5A szintétől.

Az 5B szinten Magyarországnak csak 2000-től vannak adatai, a végzettségek kis száma miatt az arányok OECD-átlagtól való eltérése jelentős.

A *nők által szerzett végzettségek aránya* a felsőoktatásban az 5A szinten tovább nőtt az első végzettségek esetében. 1998-ban az OECD-átlag 53%, 2000-ben 54% volt; Németországban és Koreában a növekedés ellenére sem érte el az 50%-t. Ezt két tényező együttes hatása okozhatja: ezekben az országokban a műszaki és természettudományos végzettségek aránya magas, az e területeken végzettséget szerzett nők aránya pedig alacsony (lásd függelék 5.16. táblázat, ill. EAG 2000 C4.4).

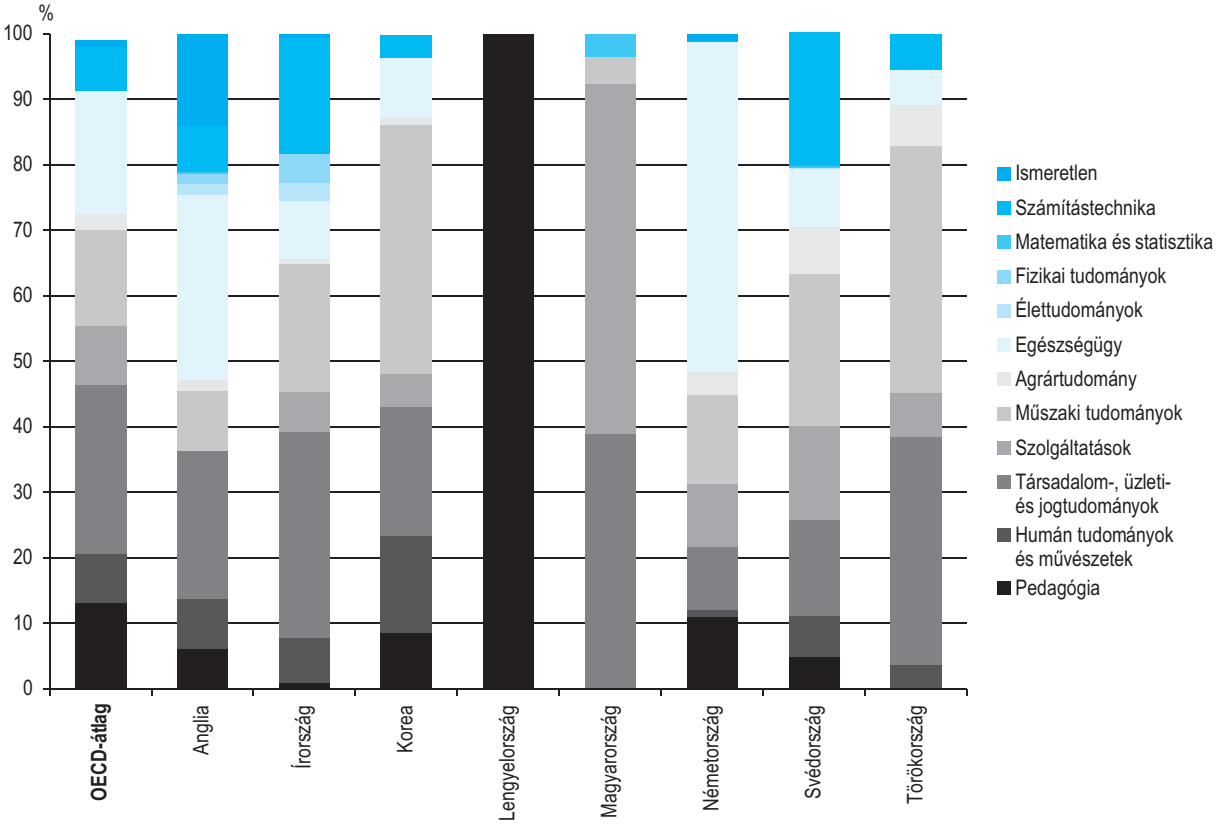
Magyarországon a felsőfokú végzettséget szerző nők aránya Svédországhoz hasonlóan kiemelkedően magas, 1998-ban 59%, 2000-ben 60% volt. A matematika, a statisztika és a számítástechnika területen végzettséget szerző nők aránya a vizsgált országok közül nálunk a legalacsonyabb (2000-ben 17%), miközben a végzettségek aránya is rendkívül alacsony ezen a területen (0,1% és 1%, szemben az OECD-átlag 1,1 és 3,1%-ával).

Eltérően az iskolai végzettség mérésétől, amely a népesség tudásmennyiségére, az emberi tőke nagyságára vonatkozik, a *felsőfokú végzési arány* a felsőfokú ismeretek aktuális kibocsátási arányának indikátora.[24] Azokban az országokban a legvalószínűbb, hogy magasan képzett munkaerővel rendelkeznek, amelyekben a felsőfokú végzési arányok magasak.[25]

A *lemorzsolódási arányok* a bennmaradási arányokkal összefüggésben vizsgálandó, egymást kiegészítő mutatók, a felsőfokú oktatás belső hatékonyságának jelzésére. A bennmaradási arány azoknak az új belépőknek az aránya, akiknek sikerül megszerezniük első felsőfokú végzettségüket. Első felsőfokú végzettségnek számít a program hosszától függetlenül bármilyen felsőfokú végzettség, amelynek nem előfeltétele egy másik végzettség ugyanazon a szinten. A bennmaradási arány egy adott évben a felsőfokú végzettséget szerzettek aránya az *n* évvel azelőtti új belépőkhöz viszonyítva, ahol *n* a diploma megszerzéséhez szükséges idő a nappali tagozaton. A lemorzsolódási arány azoknak az aránya, akik az első felsőfokú végzettség megszerzése nélkül hagyják el az oktatási rendszert.

5.9. ábra

A végzettség megoszlása a felsőoktatásban a képzési területek szerint az 5B szinten (2000)



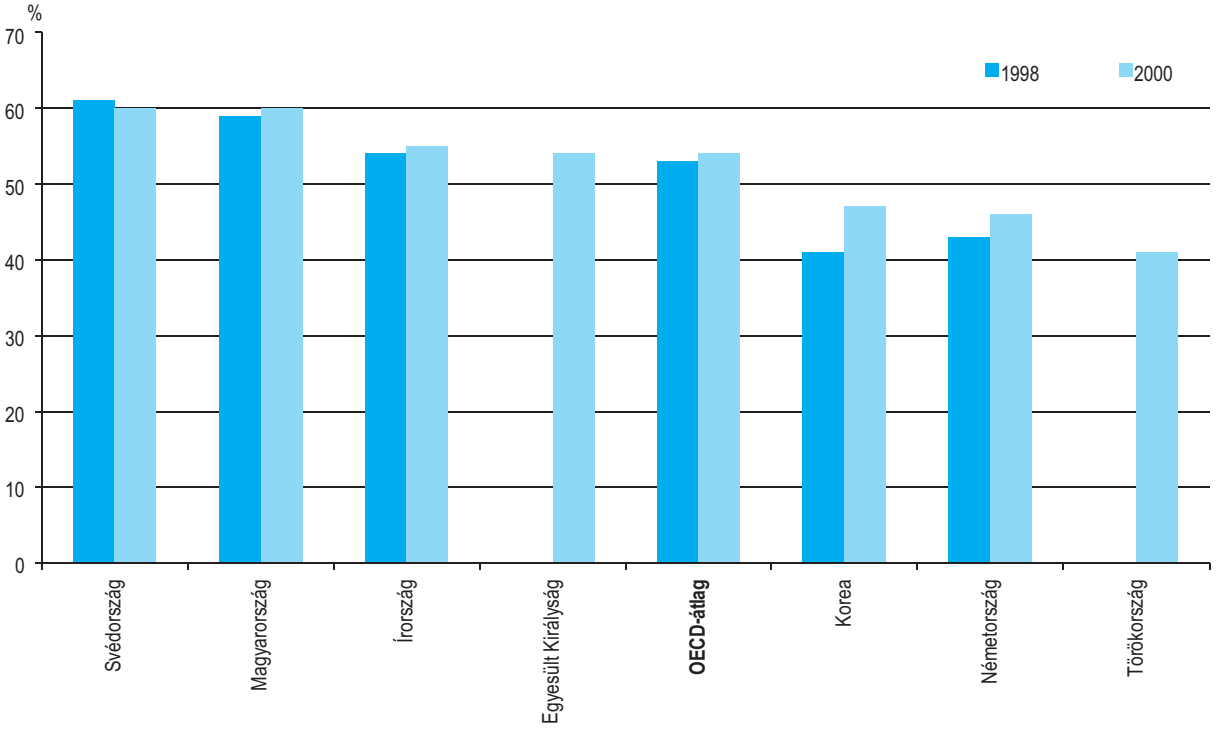
Forrás: EAG 2002 A4.1

[24] Magyarország adatainak összehasonlíthatóságát korlátozza, hogy a táblák bizonyos rovatokat összevonva tartalmaznak.

[25] Az EAG 1998 kiadvány közöl nettó és bruttó végzési arányokat is: az OECD átlagában a rövid első felsőoktatási programok esetében a nettó arány 15%, a bruttó 13%, míg a hosszú első felsőoktatási programok esetében a nettó és a bruttó arány egyaránt 9% volt.

5.10. ábra

A nők által szerzett végzettségek aránya a felsőoktatásban az 5A szinten, első végzettségek esetében (2000)



Forrás: EAG 2000 C4.4, EAG 2002 A4.2.

A magas lemorzsolódási arány utalhat arra, hogy az oktatási rendszer nem felel meg a hallgatók, illetve – rajtuk keresztül – a munkaerőpiac követelményeinek.[26] A lemorzsolódási arányok az OECD-országokban a következő határok között mozogtak: az EAG 1998-ban 9% (Magyarország) és 66% (Olaszország) között, az EAG 2000-ben 11% (Japán) és 65% (Olaszország) között (lásd függelék 5.14. táblázat). Az A típusú felsőfokú oktatásban a szélső értékeket 6%-kal Japán és 68%-kal Olaszország képviselte, a vizsgált országok közül pedig Írországban 15%, Koreában 21%, Lengyelországban[27] 19%, az Egyesült Királyságban 17%, Németországban 30% és Svédországban 52% volt 2000-ben a lemorzsolódás (lásd függelék 5.17. táblázat).

A magyarországi lemorzsolódási arányok 1996-ban 9%-osak, 1997-ben pedig 23%-osak voltak, eltérő módszertannal számolva. Az adatokból is látszik, hogy az egyes módszerek jelentősen eltérő eredményeket szolgáltathatnak. A nemzetközileg alacsony értékek összefüggésben vannak a 5.3. fejezetben leírt megállapítással, mely szerint nálunk a képzésben töltött idő közelebb van a képesítési követelményekben meghatározott időhöz, mint az OECD-országok többségében.

[26] A számításhoz nincs egységes módszertan, az EAG 1998 kötetben három számítási módszer került ismertetésre. Az országok többféle módszertan szerint, sajátosságaiknak megfelelően számítják ezeket a mutatókat, erre az adatok összehasonlításánál figyelemmel kell lenni.

[27] Háromtól öt évig tartó programokban.

6. FEJEZET

A tanulási környezet és az iskola szervezete

Jelen fejezet az oktatásügy azon indikátorait mutatja be, amelyek az oktatás folyamatára közvetlenül ható tényezők főbb jellemzőit írják le, s arról adnak információt, hogy az egyes országokban mi jellemzi a tanárokat, munkaterhelésüket és jövedelmüket; a tanításra és a tanulásra fordított idő mennyiségét és összetételét; valamint az iskola számítógéppel való ellátottságát. Ezek a fő tényezők játszanak magában az oktatási folyamatban szerepet, s jelentős mértékben befolyásolják az oktatási kiadások oktatási teljesítményekké való konvertálásának módját.

Az oktatás eredményessége, a tanulók ismeretei és készségei erősen függnek a tanároktól, a tantervektől és azoktól a tanulási lehetőségektől, amelyet a számítógép és az internet kínál.[1] A tanárok felkészültsége, a felkészült tanárok pályára vonzása és pályán való megtartása az eredményesség szempontjából kiemelt jelentőségű. A tanári pálya helyzete és vonzereje jelentős hatást gyakorol a tanárok demográfiai jellemzőire: nem és kor szerinti összetételére, a tanári munkaerő megújulási lehetőségeire és az oktatási kiadásokra egyaránt. A legtöbb OECD-országnak öregedő tanári állománnyal kell a 21. század küszöbén szembenéznie, miközben a tanári pályával szemben tapasztalható kihívások egyre sokrétűbbek.

A fejezet azokat az indikátorokat mutatja be, amelyek *a tanárellátottságot és a tanári társadalom főbb demográfiai jellemzőit* teszik megragadhatóvá és összehasonlíthatóvá, s ezzel a tanári pálya egyes országokbeli helyzetéről adnak képet (EAG 2002 D2 és EAG 2001 D2). A vonatkozó indikátorok bemutatásával vizsgáljuk azokat a tényezőket is, amelyek befolyásolhatják a tanári pálya vonzerejét, s ezzel a tanárokkal kapcsolatos oktatáspolitika egyes lehetséges területeit. Mivel a tanári fizetések nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy a pálya vonzó maradjon a tehetséges fiatalok számára, a fejezetben jelentős hangsúlyt kap a *tanári fizetések elemzése* (EAG 2002 D6), de az indikátorok a tanári munkaterhelés, a kötelező tanítási és munkaidő alakulását is igyekeznek megragadhatóvá tenni az egyes országokban (EAG 2002 D7). Külön indikátor vizsgálja a tanulók szempontjából a *tanulási idő mennyiségét* és ennek *tantárgyak szerinti felosztását*, arra keresve választ, hogy az egyes országokban a tanulók mennyi időt töltenek egy-egy oktatási szinten iskolai tanulással, s ebből – a 12 és 14 évesek – mennyi időt fordítanak az egyes tantárgyakra (EAG 2002 D1).

[1] Külön indikátor foglalkozik az iskolák számítógéppel való ellátottságával és az egyes országokban való használatával, ezt a témát a kötetben szereplő, felső középfokú oktatással foglalkozó tanulmány keretében tárgyaljuk.

6.1. Foglalkoztatottak az oktatásban, az egy tanárra jutó diákok aránya

A pedagógusok létszáma és összetétele a közoktatási rendszerek egyik legfontosabb sajátossága, mivel egyrészt jelentős mértékben kihat az oktatás minőségére, másrészt pedig meghatározza a rendszer költségvetési forrásigényét. A világ fejlett államainak többségében az utóbbi idők egyik legjelentősebb nehézsége abból fakad, hogy a pálya vonzerejének csökkenése következtében nagyobb a tanárok iránti kereslet, mint a kínálat. Ennek a helyzetnek a szükségszerű következménye a tanárhiány jelensége, mely napjainkban egyre sürgetőbb kezelést kíván, mivel a tanárhiány, illetve a tanári összetétel alakulása, a pedagógusok nem megfelelő képzettsége vagy kedvezőtlen korösszetétele kihathat a szakmai munka eredményességére is. A tanári munkaerő-állomány relatív nagyságát az iskoláskorú népesség nagysága mellett olyan tényezők is befolyásolják, mint az átlagos osztálylétszám, a tanórák száma, a tanárok átlagos munkaterhelése, valamint a tanítási idő és a munkaidő egymáshoz viszonyított aránya. A tanári pálya vonzereje részben a munkaterhek és munkakörülmények befolyásolása révén növelhető – a bérek emelése mellett.

Az oktatási rendszereknek méretüknél, emberi erőforrásigényüknél fogva minden országban jelentős szerepük van a foglalkoztatásban, különösen a közszolgálati szférán belül. Az oktatásban foglalkoztatottak abszolút értelemben vett nagyságát érzékeltetik a teljes foglalkoztatottakhoz viszonyító mutatók. Az OECD tagországainak *oktatási szektorában foglalkoztatott munkaerő* a teljes munkaerőnek 1999-ben átlagosan 5,4%-át képviseli. A tanárokon kívül idetartoznak a pedagógiai munkát segítők, az iskolavezetés és az adminisztratív személyzet, valamint az iskola működtetését ellátó, fenntartó dolgozók. A magyar oktatási szféra foglalkoztatottjainak 7,1%-os aránya igen magas érték, hazánkon kívül egyedül Csehország mutat hasonló értéket.

A kizárólag *tanítással foglalkozó munkaerő* 1999-ben az OECD-tagállamokban átlagosan 3,5%-át képviselte a teljes foglalkoztatott munkaerőnek, ennek túlnyomó többségét (2,6%) a közoktatásban, kisebb részét (0,6%) a felsőoktatásban foglalkoztatták. A tanári munkakörben foglalkoztatottak aránya az európai államok többségében az OECD átlaga körül alakul. A legkisebb arányú tanári munkaerőt a távol-keleti országok, Dél-Korea és Japán foglalkoztatta (2,2, ill. 2,4%). Európában a legnagyobb arányú pedagógusállomány a magas egy főre jutó GDP-vel rendelkező Norvégiában található (4,3%), ez a kiemelkedő arány a többi skandináv államra nem jellemző. Finnország, Svédország – hasonlóan a nyugat-európai államok többségéhez – az OECD átlagához közelítő arányú tanári munkaerőt foglalkoztat.

Magyarországon nemzetközi összehasonlításban kiugróan magas a foglalkoztatottakon belül a pedagógus munkaerő aránya (4,9%), s jelentős a közoktatásban foglalkoztatottak aránya is (3,6%).[2] A felsőoktatásban dolgozók aránya azonban csekély (0,6%), ez az OECD átlaga alatt marad (EAG 2001 D2.4). A 90-es évek folyamán jelentős mértékben csökkent a gyereklétszám, a pedagóguslétszám azonban nem követte ezt hasonló mértékben, sőt a rendszerben az elmúlt évtizedben megfigyelhető expanziós jelenségek – például az intézmények számának emelkedése – a középiskolákban még növelték is a pedagógusok létszámszükségletét. Az utóbbi években azonban ez az igény inkább csökkenő tendenciát mutat, ami mégsem eredményezett az iskolákban munkaerő-csökkenést. A közalkalmazotti munkakörből adódó foglalkoztatási

[2] A közoktatási törvény (Kt.) értelmében Magyarországon a pedagógusok munkakörébe tartoznak olyan feladatok is, amelyek nem feltétlenül jelentenek közvetlen oktatási tevékenységet (ilyenek a könyvtári feladatok ellátása, a gyermekek, tanulók felügyelete, a kulturális nevelőtanári feladatok, a nevelési program, pedagógiai program elkészítése, a szakosztályvezetői feladatok, a szakmai munkaközösségi vezetői feladatok stb.). Emellett a Kt.-nak megfelelően a pedagógus kategóriába tartoznak azok a szakemberek is, akik az OECD-terminológia szerint a pedagógiai munkát közvetlenül segítők közé tartoznának (pl. napközis nevelő, iskolapszichológus stb.). Ez a tágabb terminológiabeli értelmezés tükröződik az OECD-nek jelentett magyarországi pedagógusszámban is.

biztonság jelenségét támasztja alá egy – a diplomás pályakezdők munkaerő-piaci helyzetét vizsgáló – kutatás, mely szerint kisebb eséllyel lesznek munkanélküliek azok, akik pedagógus diplomával rendelkeznek. A munkaviszony stabilitása mellett azonban a relatív kereseti lemaradás gyengíti a tanári pálya szelekciós és ösztönzési feltételrendszerét.

A *nem pedagógus munkakörben* dolgozók aránya az OECD-tagállamokban 1999-ben megközelítőleg a foglalkoztatottak 2%-át tette ki: ez az arány különböző foglalkozási csoportok között oszlik meg. A legnagyobb arányt az iskolákat karbantartó, működtető (0,6%) és az adminisztratív személyzet képviseli (0,5%), a kisebbik hányadot az iskolavezetők, a tanárok munkáját segítő és a tanulókat segítő személyzet (0,3–0,3%) teszi ki (EAG 2001 D2.5).

Magyarországon a nem pedagógus munkakörben foglalkoztatottak együtt a teljes munkaerő 2,2%-át tették ki 1999-ben, ebből 1,4%-os – az OECD-átlagot meghaladó arányt képviseltek az iskolákat karbantartó, működtető dolgozók. Az adminisztratív munkakörben dolgozók (0,8%) aránya is a magasabb értékek között szerepel, ez mégsem tekinthető kiugró adatnak. A hazai adatszolgáltatás – a besorolási nehézségekből adódóan – az 1999. évről nem tudott adatot nyújtani többek között a pedagógiai munkát segítők, az intézményvezetők és a tanulókat segítő egyéb szakemberek esetében, így az idetartozó foglalkoztatottak a pedagógus kategórián belül találhatók (EAG 2001 D2.5). Ezt a problémát már áthidalják a 2001-es magyar oktatási statisztika adatai, mely szerint a pedagógiai munkát segítő alkalmazottak a közoktatásban foglalkoztatottak 8,4%-át tették ki, arányuk pedig az óvodákban volt a legmagasabb (OM Statisztika 2001).[3]

A tanári foglalkoztatás rugalmas lehetőségét jelenti a részmunkaidős foglalkoztatás. A nem teljes munkaidőben foglalkoztatott pedagógusok aránya a kilencvenes évek második felében növekedést jelez, legalábbis az 1995-ös és 1999-es adatok összehasonlítása szerint. Míg 1995-ben a *részmunkaidőben foglalkoztatott tanárok* aránya átlagosan 17,5% volt a fejlett tagállamokban, addig ez az arány 1999-ben már 22,8%-ra ugrott. Az egész oktatási rendszerben a nem teljes munkaidőben foglalkoztatott tanárok aránya 1999-ben Svájcban volt a legmagasabb, itt a pedagógusok több mint fele (54,1%) részmunkaidőben dolgozott; aminek nagyobbik hányadát elsősorban a felsőoktatási szféra foglalkoztatottjai teszik ki. Svájcon kívül Németország és Belgium alkalmaz jelentős arányban nem teljes munkaidőben tanárokat (EAG 2001 D2.4).

Ezt a fajta rugalmasabbnak tekinthető foglalkoztatási módot kevésbé alkalmazzák hazánkban. Magyarországon megközelítőleg az OECD átlagának fele, 11%-nyi tanári (oktatói) munkaerő dolgozik részmunkaidősként (EAG 2001 D2.4).[4] Az oktatásügyi statisztikai adatok az eltérő forrás eredményeként némileg más képet mutatnak. E szerint a közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok 15,8%-a dolgozik valamilyen formában részmunkaidőben, 7,1%-uk részmunkaidős munkakört tölt be, 8,7%-uk pedig óraadóként tevékenykedik. Mindkét foglalkoztatási típusra jellemző, hogy arányuk a fővárosi iskolák esetében a legmagasabb (OM Statisztika 2001).

A tanári munkaerő relatív nagysága a tanulólétszámhoz viszonyítva mutatkozik meg. Az *egy tanárra jutó tanulók aránya* a tanuló felől veszi számításba a tanuláshoz való hozzáférés lehetőségét. Az egy tanárra jutó tanulók alacsony száma kedvezőnek mondható abból a szempontból, hogy feltételezhetően nagyobb figyelmet jut a tanulónak. Ugyanakkor az alacsony tanár-diák arány nem feltétlenül

[3] Az OM statisztikai adatbázisában – a Kt.-nek megfelelően – ebbe a kategóriába tartoznak a gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök, a dajkák, a gyógypedagógiai asszisztensek, a szabadidőszervezők, a pedagógiai asszisztensek, az úszómesterek stb.

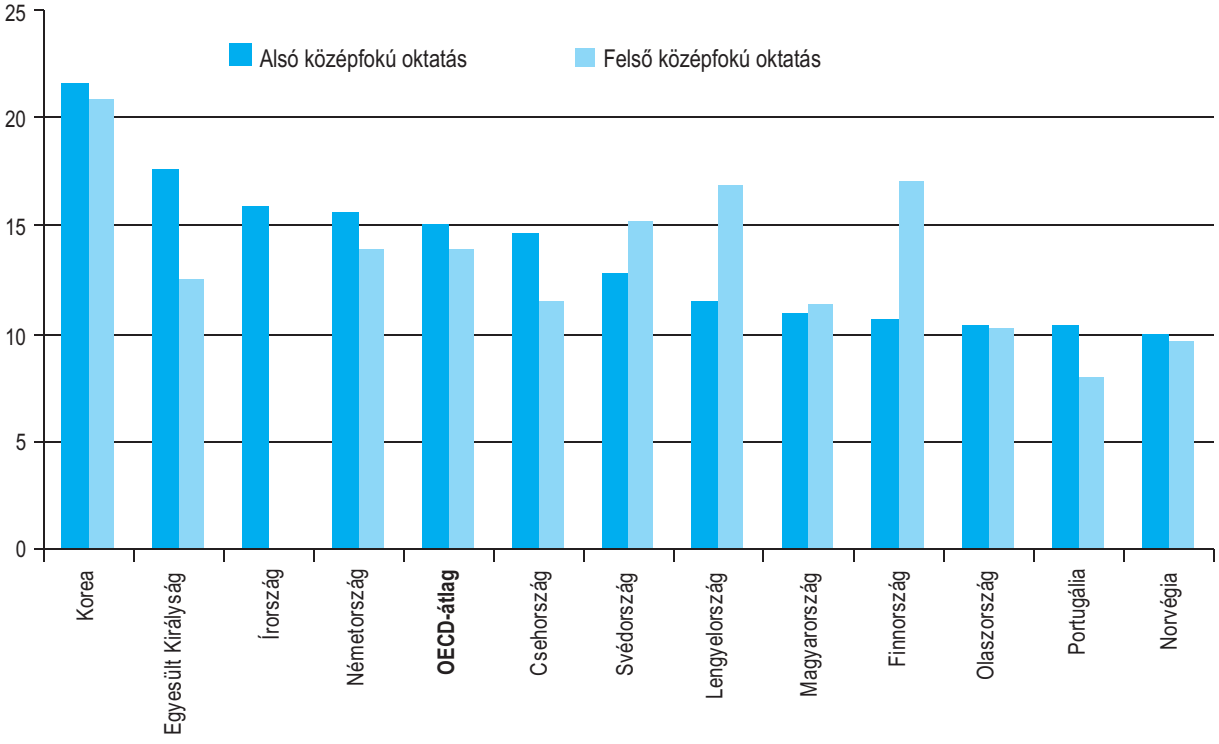
[4] Az adatok a munkaerő-piaci felvételből származnak, s ebből ered a jelzett eltérés a szolgáltatott adatok között.

kedvező az oktatási rendszer hatékonysága szempontjából, sőt a költségnövekedés következtében stagnáló vagy csökkenő tanárbérek miatt a tanárok pályaelhagyásának esélye is nő. Ha az elmúlt néhány év tanár-diák arányának értékeit az OECD átlagában vizsgáljuk, akkor megállapítható, hogy fokozatosan csökken az egy tanárra jutó tanulók száma. Ez kedvező munkafeltételeket teremthet ugyan a közoktatásban dolgozó pedagógusoknak, mögötte azonban egy kevésbé örvendetes tendencia – az iskoláskorú népesség apadása – húzódik meg. A tanár-diák arány csökkenése különösen jelentős az iskola előtti oktatásban és az alapfokú oktatásban, ahol 1996-ban még 17,6, illetve 18,3 volt ez az arány, míg négy évvel később már csak 15,5 és 17,7 (EAG 1998 B7.1, EAG 2002 D2.2).

Az elsősorban európai tendenciákat érzékeltető OECD átlagának folyamatos csökkenése mellett figyelemre méltó, hogy a legmagasabb tanár-diák arány Dél-Koreában található, ahol az alapfokú oktatásban egy tanárra több mint 20 tanuló jut, a legalacsonyabb pedig Dániában figyelhető meg, ahol – szintén az alapfokú oktatásban – 10,4 ugyanez a szám. Az európai országok közül Törökországban a legmagasabb a tanár-diák arány, alapfokon közel harminc tanuló, ami a nagyarányú tanulónépességnek is betudható. Európa meghatározó országaiban – Angliában, Franciaországban, Németországban – az óvodai nevelésben és az alapfokú oktatásban az egy tanárra jutó tanulók száma az OECD átlaga felett található, míg a magasabb oktatási szinten az átlag közelében van. Alacsonyabb a tanár-diák arány a mediterrán országokban – Törökország kivételével –, valamint a legtöbb képzési szinten a skandináv országokban és a volt szocialista országokban, különösen Magyarországon (lásd 6.1. ábra és függelék 6.1. táblázat).

6.1. ábra

Az egy tanárra jutó tanulók száma



Forrás: EAG 2002 D2.2.

Az ezredfordulón a hazai alapfokú oktatásban egy tanárra átlagosan 11 tanuló jutott, a középfokon ez a szám szintén nem érte el a tizenkettőt (EAG 2002 D2.2.). Ez a fejlett államok viszonylatában is alacsonynak számító tanár-diák arány elsősorban a relatíve alacsony tanulólétszámnak és a magasabb tanárszámnak tudható be. Hazánkban az alacsony tanár-diák arány a teljes foglalkoztatottság, alacsony bérezés és alacsony pénzügyi hatékonyság – korábbi évtizedek gyakorlatából öröklött – hármasával is összefügg. A strukturális okok mellett azonban meg kell említeni azokat a fogalmi és módszertani eltéréseket is, melyek a szélesebb pedagógusfogalom használatából adódnak, s szintén hozzájárulnak a magas tanárlétszámhoz.

Az indikátorok közül az utóbbi években nagyobb figyelmet kapott az *átlagos osztálylétszám*, mely azt mutatja, hogy a pedagógusoknak átlagosan hány fős osztályokkal kell foglalkozniuk. Az előbb tárgyalt tanár-diák arány mutatója látszólag szoros összefüggésben áll ezzel az indikátorral, a kapcsolat mégsem szükségszerű, mivel nagyon alacsony tanár-diák aránnyal rendelkező országokban is létezhetnek magas átlagos osztálylétszámok. Az OECD *osztályra* vonatkozó definíciója nem teljesen egyértelmű, s ez főként a felsőbb évfolyamokon nehezíti az összehasonlíthatóságot. A mutatószám értékeit jelentősen befolyásolják a gyógypedagógiai oktatás és a szakiskolai képzés osztályméretei, a tantárgyak szerinti csoportbontások stb. Az OECD-országokban az alapfokú oktatás szintjén átlagosan két fővel alacsonyabb az osztályok létszáma, mint az alsó középfokon, ahol átlagosan közel 24 fő alkot egy osztályt. Mindkét iskolaszinten kiemelkednek a távol-keleti országok és alapfokon Törökország, ahol 30 fő körüli vagy a feletti létszámú osztályokban folyik a tanítás: Koreában és Japánban 38,5, illetve 34,7 az osztálylétszám az alsó középfokon. A mediterrán országok közül Görög- és Olaszországban, valamint a skandináv országokban az OECD átlagánál alacsonyabbak az osztálylétszámok. Franciaország és Németország az OECD átlagához közel eső értékeket mutat, Magyarországhoz hasonlóan (EAG 2002 D2.1.).

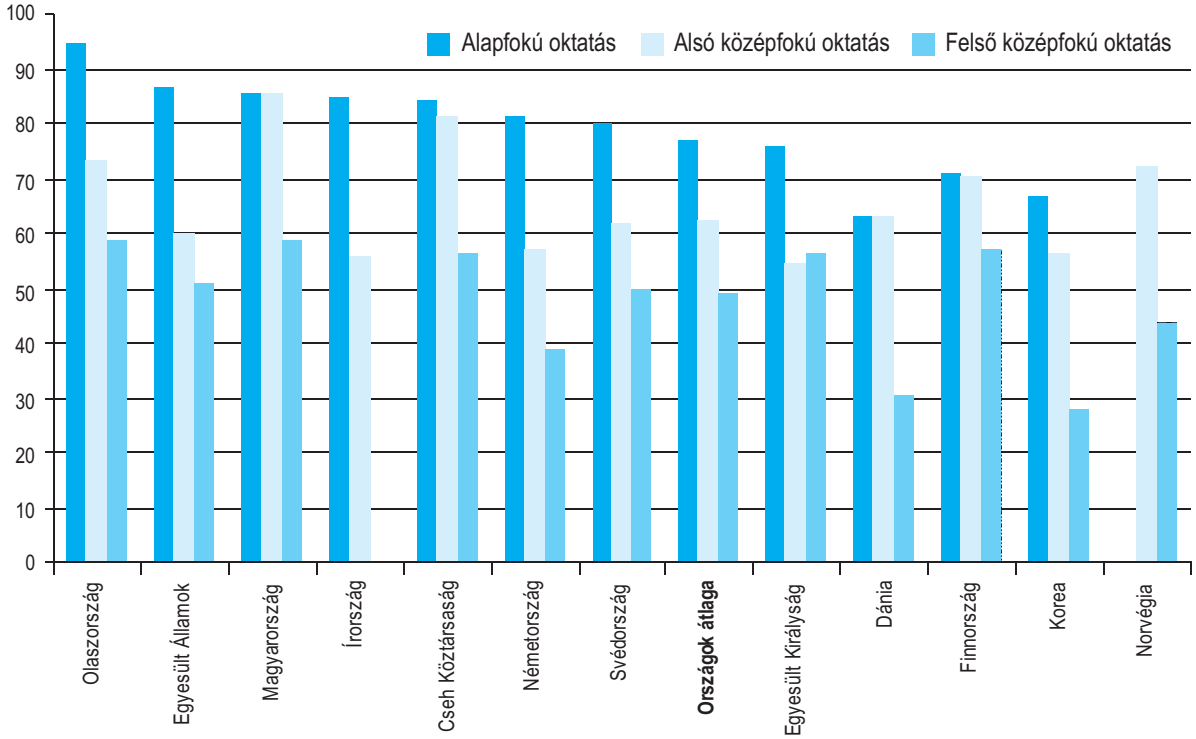
Hazánkban az alap- és az alsó középfokú oktatásban tanító tanárok átlagosan 20-21 fős osztályokkal foglalkoznak, mely természetesen finomabb – területi, iskolatípus szerinti – bontásban nagy különbségeket takar. Az átlagos osztálylétszám kismértékű különbsége megfigyelhető a fenntartók szerinti bontásban is: az államilag támogatott magánintézményekben – az OECD-országok átlagához hasonlóan – átlagosan egy-két tanulóval kevesebb létszámú osztályokban folyik a tanítás az alapfokú oktatásban (EAG 2002 D2.1).

6.2. A pedagógusok kor és nem szerinti megoszlása

A tanári munkaerő nagysága mellett nagy jelentősége van a tanárok kor és nemek szerinti összetételének. A világ fejlett államaiban egyre növekvő problémát jelent a *tanári munkaerő korösszetétele*. A folyamatosan idősödő tanári állomány – ami a pálya vonzerejének csökkenését mutatja – több problémát is felvet. Egyrészt a magasabb életkorú pedagógusok nehezebben alkalmazkodnak az új évezred kihívásaihoz, bár kétségtelenül sok hasznos tapasztalattal rendelkeznek a tanulók foglalkoztatása terén. Másrészt a nagyobb arányú 50 éven felüli tanári munkaerő nagyobb költségvetési kiadást is jelent, mivel a pályán eltöltött idő miatt ők magasabb fizetési kategóriába esnek, és továbbképzésük is nagyobb költségeket emészt fel. Végül pedig az egyre idősödő tanári munkaerő hosszú távon szükségszerűen tanárhiányt okoz, mely az oktatás minőségét veszélyezteti, s arra kényszerítheti az iskolákat, hogy nem megfelelő képesítéssel rendelkező tanárokat alkalmazzanak. Nehezíti a helyzetet, hogy a tanárok tekintélyes része várhatóan akkor fogja elérni a nyugdíjkorhatárt, amikor – előrejelzések szerint – a tanulók száma valamelyest emelkedni fog (EAG 2001 D2.1). A pedagógusok korösszetételének eltolódását a tanári szakma viszonylag alacsony presztízsén túl olyan tényezők is befolyásolják, mint a nyugdíjazási szokások, a tanári diplomát elfogadó más szektorok kereseti lehetőségei vagy a pályára való visszatérés lehetőségei. A pedagógusok *nemek szerinti összetétele* mindenekelőtt a pálya vonzereje és a kereseti lehetőségek szempontjából jelzésértékű.

6.2. ábra

A nők aránya a tanítással foglalkozó személyzeten belül oktatási szintenként



Forrás: EAG 2001 D9.2.

Az OECD tagállamaiban mindhárom vizsgált oktatási szinten – alapfokon, alsó és felső középfokon – átlagosan 40–49 év közötti pedagógusok tanítanak a legnagyobb arányban. A középiskolákban oktató tanárok közel harmada tartozik ebbe a korosztályba, és kevesebb mint 10% a 30 évesnél fiatalabbak aránya. A legkedvezőtlenebb korösszetétel Németországban és Svédországban figyelhető meg, ahol 1999-ben az alapfokon tanító pedagógusok közel 40%-a ötven év feletti volt, míg a 40 évesnél fiatalabbak csak 21%-ot képviseltek. Az alapfokú oktatásban Szlovákiában és Dél-Koreában kedvező a korösszetétel: itt a tanárok közel több mint ötöde harmincévesnél fiatalabb (EAG 2001 D2.1).

Bár nem tudjuk pontosan, hogy Magyarország hogyan illeszthető be ebbe a sorba, mivel ennél az indikátornál nincsenek magyar adatok, a hazai oktatásügyi statisztikai adatok arra utalnak, hogy a közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok kormegoszlása az OECD átlagához közelít, illetve annál valamivel kedvezőbb képet mutat, aminek együttes oka lehet a nők nemzetközi viszonylatban alacsony nyugdíjkorhatára és a közoktatásban való foglalkoztatottságuk magas aránya. Ennek ellenére az elmúlt években hazánkban is kedvezőtlen irányban változott a főmunkaidőben foglalkoztatott pedagógusok korösszetétele. 1992 és 1999 között a 30 évesnél fiatalabb pedagógusok aránya 17-ről 11%-ra esett vissza, míg a 40 felettiek aránya emelkedett (Varga 2002). 2001-ben a közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok legnagyobb aránya (33%) a 40–49 éves korosztályba tartozott, 18%-uk 50–60 év közötti volt (OM Statisztika 2001). A közoktatásban dolgozó szakképzett pedagógusok átlagos életkora 1989 és 2001 között 38,1-ről 41,5 évre, az alapfokú oktatásban dolgozóké 37,2-ről 41-re, a középfokon dolgozóké pedig 40,5-ről 43,1-re emelkedett (Varga 2003).

A pedagóguspálya elsősorban a nők számára vonzó foglalkozás, s a jelek szerint egyre inkább ez a jellemző. Az OECD tagállamaiban foglalkoztatott *pedagógusok nemi összetételét* tekintve minden oktatási szinten nagyobb a nők aránya. Általános az a tendencia, hogy az iskolaszintek emelkedésével együtt csökken a nők, és ezzel párhuzamosan növekszik a férfiak aránya. Míg átlagosan 77%-os a nők aránya az alapfokú oktatásban, addig a középfokú iskolákban dolgozó tanárok közel fele a férfi nemhez tartozik (1999). A mediterrán és a volt szocialista országokban – Csehországban, Szlovákiában – azonban az alap- és középfok minden oktatási szinten női túlsúly tapasztalható. A skandináv országokban az OECD-átlag körüli a tanárok nemi összetétele, itt Dánia a kivétel, ahol az alapfokú iskolákban megközelítőleg 40%-os, a középiskolákban pedig 70%-os a férfi tanárok aránya (lásd 6.2. ábra és függelék 6.3. táblázat).

Magyarországon a pedagógus munkaerő életkora kedvezőbb sok fejlett országénál, nemi összetétele azonban kedvezőtlenebb képet mutat. Hazánkban – a volt szocialista országokhoz hasonlóan – egyértelműen a nők túlsúlya jellemző minden oktatási szinten. Ezek közül természetesen kiemelkedik az iskola előtti nevelés, ahol az óvodapedagógusok közel 100%-a a női nemhez tartozik. Az alap- és középfokon is magasabb a nők aránya az OECD átlagánál.[5] Magyarországon a tanári pálya elnőiesedése nem új keletű, az 1990-es években mégis a nők arányának erőteljes növekedését figyelhetjük meg a közoktatási szektorban. 1992-ben a pedagógus munkaerőnek 75%-a volt nő, ez a szám az ezredfordulóra már 82%-ra emelkedett: az alapfokú oktatásban 85,4%-ról 88%-ra, a középfokú oktatásban 46,9%-ról 61,1%-ra (Varga 2003).

6.3. A tanárok keresete az alap- és középfokú oktatásban

A tanári szakma megfelelő utánpótlásának kérdése szorosan összefügg a tanári keresetek és munkakörülmények kérdésével, mivel mindkettő jelentős mértékben befolyásolja a tanári pálya melletti döntéseket, ezáltal pedig a tanári pályára kerülők számát és összetételét. Másfelől a tanárbérek kérdése nagyon fontos az oktatási rendszer hatékonysága szempontjából is, mivel az oktatásra fordított kiadásokon belül a tanárbérek jelentik a költségvetés legnagyobb tételét.

A tanári keresetet több nézőpontból vizsgáljuk. Az egyik indikátor abszolút értékben, USA dollárra és vásárlóerő-paritásra (PPP) átszámítva jeleníti meg a tanárbéreket. Egy másik mutató a tanári kereseteket az egy főre eső GDP arányában adja meg, mely az adott ország anyagi erőforrásaihoz viszonyítva méri a humánerőforrásba történő befektetés mértékét. Ezenkívül mindkét indikátornál megjelenik az oktatásban eltöltött idő hossza (tanítási tapasztalat) és a képzettség szintje mint a tanári kereset nagyságát befolyásoló tényezők. Az előbbinél a kezdő, a 15 éves tapasztalattal rendelkező és a maximális fizetést kapó tanárok bérei jelennek meg. Az utóbbinál a három vizsgált oktatási szint az alapfok, az alsó és a felső középfok szintje. További elemzési szempontok az egy tanítási órára jutó tanárbérek összege, a különböző pótlékok kereseten belüli rendszere, valamint a tanári keresetek és más foglalkozási ágazatok munkabéreinek összehasonlítása.

Az OECD-országokban a 15 éves munkatapasztalattal rendelkező tanárok 2000. évi *átlagkeresete* 10 000 és 55 000 dollár között mozog, a legkevesebbet Magyarországon, a legtöbbet pedig Svájcban keresik a pedagógusok. Az oktatási szinteken felfelé haladva a tanári fizetések jellemzően emelkednek. 2000-ben az alapfokú oktatásban 29 407, az alsó középfokú oktatásban 31 221, a felső középfokú okta-

[5] Idősoros elemzést a nemzetközi adatok nem tesznek esetünkben lehetővé, mivel a középiskola és a középfok utáni nem felsőfokú képzések általános és szakképző programjainál a tanárok számítása módszertanilag más a 2001-es évben, mint a korábbi években. Ennek következtében a főállású pedagógusok létszámának bontása jobban igazodik ugyan a jelenlegi képzési rendszerhez, az újabb adatok viszont nem vethetőek közvetlenül össze a korábbi évek adataival.

tásban pedig 33 582 dollár volt az átlagkereset.[6] A növekedés mértéke azonban az egyes oktatási szintek között országonként különböző: míg Angliában, Norvégiában, Portugáliában a tanárok keresete a felső középfokon nem tér el jelentősen az alapfokon tanító tanárok keresetétől, ez a különbség Hollandiában és Svájcban másfélszeres. Egy másik jelentős mértékben differenciáló tényező a munkatapasztalat: a kezdő fizetések és a 15 éves tapasztalattal rendelkező tanári fizetések közötti különbség egyes országokban – Angliában , Dániában, Törökországban – nem jelentős, másutt viszont – Portugáliában, Koreában – igen számottevő mértékű (EAG 2002 D6.1).

Hazánkban a 15 éves tanítási tapasztalattal rendelkező pedagógus fizetése – vásárlóerő-paritáson (PPP) számolva – 8659 USD az alap- és az alsó középfokú oktatásban, és 10 896 USD a középfokú oktatásban (2000).[7] A tanári keresetek magyar adatai a tényleges bérnagyságot jelenítik meg, melynek következtében ezek – a jogszabályi előírásokhoz képest – valamivel magasabb értéket mutatnak. A közalkalmazottakat, s ezen belül a pedagógusokat érintő 2002. őszi jelentősebb béremelés hatásai a későbbi OECD-kiadványok adataiban lesznek érzékelhetők.

A pedagógusbérek nagysága önmagában nehezen elemezhető, célszerűbb összevetni olyan egyéb indikátorokkal, mint a kötelező tanítási órák száma, a tanításon kívüli egyéb munkaterhek, osztálylétszámok stb. Ezek együttesen határozzák meg a tanári munka minőségét, valamint a tanári pálya presztízsét, a pedagógusok közérzetét. A *tanári keresetek tanítási idő függvényében* történő összehasonlító elemzésére az egy órára vetített kereset ad lehetőséget. Ez a mutató nem veszi ugyan figyelembe a tanítással összefüggő tevékenységek mindegyikét, mégis lehetővé tesz egyfajta becslést az egy tanítási órára eső költségekről az egyes országokban. A 15 éves tapasztalattal rendelkező tanár az alapfokú oktatásban átlagosan 37 dollárt keres egy tanítási órával, 44 dollárt az alsó középfokú oktatásban, és 53 dollárt a felső középfokon (2000). Az egy órára jutó kereset – Magyarországon kívül – jellemzően Csehországban és Törökországban a legalacsonyabb: 14, illetve 22 dollár az alapfokú oktatásban, s 18, illetve 26 dollár a felső középfokú oktatásban. A legmagasabb értékeket Dániában, Németországban, Svájcban és Dél-Koreában találjuk, ahol a tanárok 50 és 60 dollár körül keresnek óránként. A szélső értékek között jelentős, gyakran négyszeres különbségek figyelhetőek meg: egy középiskolai tanár Svájcban például közel 100 USD-t keres tanóránként, míg hazánkban ennek ötödrészéért, húsz dollárért dolgozik (EAG 2002 D6.1 folyt.).

Magyarországon a 15 éves tapasztalattal rendelkező pedagógus egy tanítási órára (60 percre) jutó munkabére az alapfokú oktatásban tizenegy dollárt, az alsó középfokú oktatásban 16 dollárt tesz ki (2000). Ez az OECD-tagállamok között a legalacsonyabb értékeket jelenti, ami azon kívül, hogy viszonylag alacsonyak a hazai pedagógusbérek, arra is utal, hogy egy tanórára vetítetten alacsony a pálya anyagi megbecsültsége. Számításba véve, hogy a hazai kötelező tanítási órák száma is alacsony nemzetközi viszonylatban, a tanári jövedelmek éves szintje szükségképpen kedvezőtlenül alakul.

Az egyes országok finanszírozó képességével való összevetés lehetőségét az egy főre jutó GDP mutatója teremti meg. A *tanári átlagfizetés az egy főre jutó GDP arányában* azt mutatja, hogy az adott ország a gazdaság teljesítőképességéhez viszonyítva mennyit fordít a pedagógusok keresetére. A 15 éves gyakorlattal rendelkező tanári fizetések – az OECD-országok átlagában – a GDP-hez viszonyítva

[6] Ez a mutató az országok többségénél a törvényben előírt és nem a tényleges kereseteket veszi figyelembe, nem tartalmazza továbbá az alapilletményen felül kapott egyéb anyagi juttatásokat. Néhány ország – így Magyarország – esetében előfordul ettől eltérő, például a tényleges kereseti arányokon alapuló adatszolgáltatás.

[7] Magyarországon az OECD-adatszolgáltatás az Országos Munkaügyi (Módszertani) Központ által gyűjtött „Az egyéni bérek (illetmények) és keresetek" adatszolgáltatás (bértarifa-felvétel) adatainak felhasználásával készül. Az adatfelvétel minden év májusában történik, s a helyi költségvetési intézményekben teljes körű, a központi költségvetési intézményekről pedig 9%-os reprezentatív minta készül a költségvetési intézményekben foglalkoztatottakról. Az adatfelvétel nem tartalmazza a nem állami iskolákban dolgozók béradatait.

1999-ben alacsonyabbak voltak, mint 1994-ben, ami azt mutatja, hogy a közszférában a fizetések jellemzően lassabban nőttek, mint a maga a GDP. A tanári fizetések GDP-hez viszonyított aránya az alapfokú oktatásban Csehországban, Norvégiában és Magyarországon a legalacsonyabb, s Koreában és Törökországban a legmagasabb. Egyes országokban – Koreában, Törökországban, Portugáliában – a GDP viszonylag alacsony, a pedagógusbérekre itt aránylag mégis több anyagi erőforrás jut, vagyis az egyes oktatási rendszerek a gazdaság erejéhez képest nagyobb pénzügyi forrást biztosítanak a pedagógusok jövedelmi helyzetének alakítására. Más országokban – Izlandon, Norvégiában – éppen ellenkezőleg, a viszonylag magas GDP mellett alacsonyabb tanári fizetések figyelhetők meg. Végül vannak országok, amelyekre mindkét szempontból alacsony – Magyarország, Cseh Köztársaság –, illetve magas értékek – USA, Svájc – jellemzők (EAG 2002 D6.1).

Hazánkban a viszonylag alacsony értékű egy főre jutó GDP mellett az oktatási szférában dolgozók, s ezen belül a pedagógusok bérére szánt összegek is alacsonyak. A 15 éves gyakorlattal bíró tanárok átlagfizetése az egy főre jutó GDP arányában 2000-ben 71% volt az alap- és az alsó középfokú oktatásban, és 89% a felső középfokú oktatásban. A hasonló gazdasági feltételekkel rendelkező Csehországra még ennél is alacsonyabb értékek jellemzők, ami azt jelenti, hogy a tanárbérekre a gazdaság teljesítőképességéhez képest többet fordítanak hazánkban, mint Csehországban.

A *közszférában dolgozó más foglalkozási csoportokkal* való összevetés a tanári pálya versenyképességét mutathatja meg a vizsgálatba bevont egyéb foglalkozási kategóriákhoz mérten. Az alapfokú oktatásban dolgozó pedagógusok fizetése a kiválasztott foglalkozási kategóriákhoz (köztisztviselő, mérnök, orvos) viszonyítva mindenütt alacsonynak mondható. Az ápolónők és az óvónők ugyanakkor ennél kedvezőtlenebb helyzetben vannak. Különösen alacsony az alapfokon tanító tanárok fizetése ebben az összefüggésben Kanadában, Franciaországban és Olaszországban, a Mexikóban, Spanyolországban és Görögországban dolgozó pedagógusok ellenben viszonylag jobb pozícióban vannak a vizsgált egyéb foglalkozások többségéhez képest (lásd 6.3. ábra és függelék 6.4. táblázat).

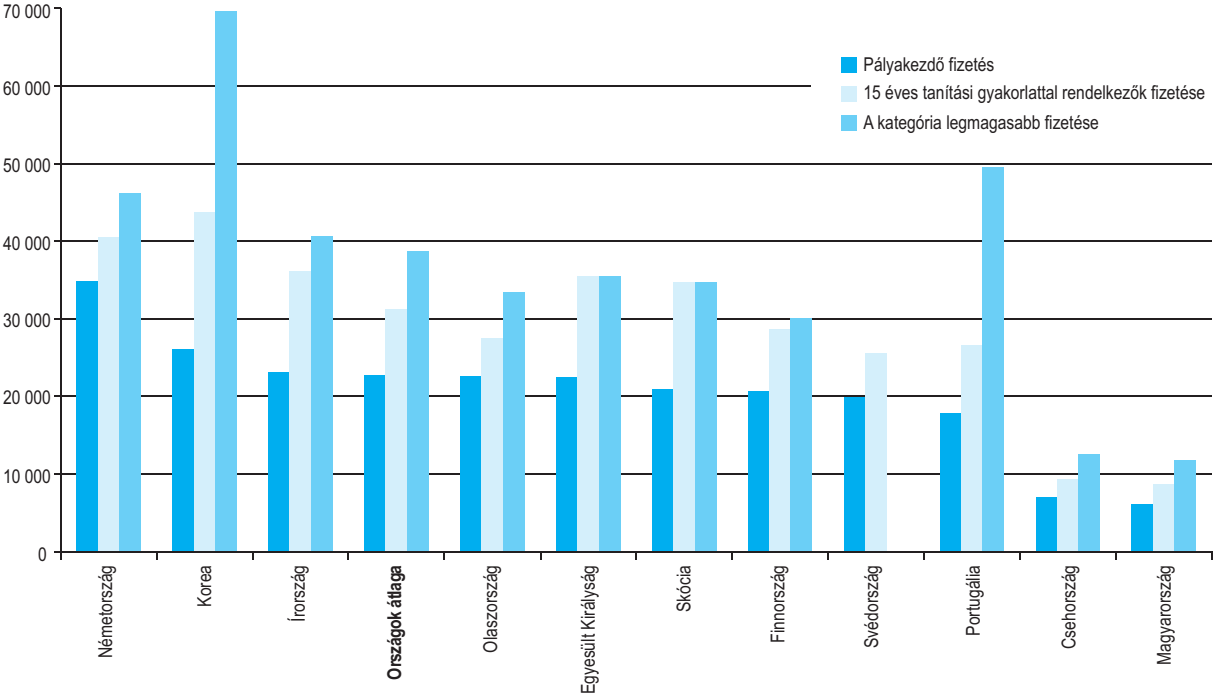
Magyarországon az általános iskolákban dolgozó tanárok fizetésénél közel 10–30%-kal keresnek kevesebbet az ápolónők és az óvodapedagógusok, míg a köztisztviselők ugyanennyivel többet (1996). Az OECD 2003. évi előzetes adatai szerint 2001-ben a középiskolai tanároknál több mint 30%-kal kevesebb fizetést kapnak az óvodapedagógusok, a szociális munkások és a ápolónők, a felsőoktatásban tanítók és a köztisztviselők pedig ennyivel többet keresnek (EAG 2003 D6.3).

Fontos összehasonlítási szempont a *tanári fizetések emelkedése a tanítási tapasztalat – a munkaviszony hossza – függvényében* is. Az OECD tagállamaiban az alapfokú oktatásban tanító tanárok 15 éves tanítási tapasztalat utáni fizetése átlagosan 37%-kal, egyes országokban 11%-kal, másutt 94%-kal haladta meg a kezdő fizetés mértékét (2000). Az alsó középfokú oktatási szinten a legtöbb országban hasonló a növekedés, a felső középfokon pedig valamivel magasabb: az OECD-országok átlagában 39%. Az alap- és középfokú oktatásban átlagosan 25 év szükséges ahhoz, hogy a tanárok a kezdő fizetéstől eljussanak a legmagasabb fizetési kategóriáig. Van, ahol ez az idő jóval rövidebb: kevesebb mint 10 évet vesz igénybe Angliában, Dániában, Ausztráliában és Új-Zélandon; és van, ahol sokkal hosszabb: akár 37-42 év is szükséges hozzá Magyarországon, Spanyolországban és Koreában (EAG 2002 D6.1 folyt.)

Magyarországon a 15 éves tanítási tapasztalattal rendelkező pedagógusok és a pályakezdő tanárok fizetése között az OECD átlagánál nagyobb eltérést találunk. Az alapfokon és az alsó középfokon tanítók esetében átlagosan 42%-kal többet keresnek a 15 éves munkaviszonnyal rendelkező tanárok a pályakezdőkhöz képest. Ez az arányszám a középiskolai tanároknál még nagyobb, pontosan 48%-kal magasabb fizetést jelent. Nemzetközi összehasonlításban hazánk ebben a tekintetben nem áll kedvezőtlen pozícióban, ez az érték azonban csak egyfajta viszo-

6.3. ábra

Éves tanári fizetések az alsó középfokú oktatásban a minimális végzettséggel rendelkezők esetében (2000) (USA dollárban vásárlóerő-paritáson)



Forrás: EAG 2002 D6.1

nyítást fejez ki, a tényleges átlagkeresetet nem mutatja meg. Emellett köztudott, hogy hazánkban a pedagóguspálya meglehetősen „lapos": pontosan negyven évet kell tanárként dolgozni ahhoz, hogy valaki elérje a fizetési maximumot, és ez sem kiemelkedően magas a kezdő tanári fizetésekhez viszonyítva. A negyven év nemzetközi összehasonításban kiugró adat, egyedül Spanyolországban kell ennél is hosszabb munkaviszony ahhoz, hogy a foglalkoztatott pedagógus elérje bérskálájának csúcsát.

A fizetések emelkedése a legtöbb országban *bérskálához* kötött, bár van olyan ország – Svédország –, ahol nincs ilyen, s a tanárok egyénileg kapják a fizetésüket, amely a végzettség, a fejlesztési tevékenységekben való részvétel, valamint a minőségi munka függvényében emelkedik. A bérskálán való előrelépés a legtöbb országban a munkatapasztalat és a végzettség függvénye, a valóságban azonban számos más tényező befolyásolja, mint például a 13. havi fizetés vagy a regionális pótlékok.

A bérskála mellett számos oktatási rendszer alkalmaz *egyéb ösztönző elemeket* is a tanárkereseteken belül, amelyek a kezdő fizetések mellett szintén motiválhatják a fiatalokat a pálya választására. A legtöbb országban az adott – többnyire hátrányos helyzetű – térségben való munka, az előírtnál magasabb végzettség, a több tárgyból szerzett képesítés, a különböző családi pótlékok vagy a sajátos oktatási igényekkel rendelkező tanulókkal való foglalkozásra jogosító képesítés mind emelhetik a kezdő fizetés mértékét. A gyakorlatban a már oktató tanárok esetében a tanárok munkáját értékelik; ily módon a speciális tevékenységekben való részvételt, az iskolavezetői tevékenységet, magasabb iskolázottság megszerzését, szakmai továbbképzésben való részvételt, illetve a kiemelkedő tanítási gyakorlatot jutalmazzák és ösztönzik pótlékok segítségével (EAG 2002 D6.2).

Magyarországon – hasonlóan a többi OECD-tagországhoz – az alapilletményen felül a bérpótlékok és egyéb jövedelemforrások együttesen teszik ki a tanárok tényleges keresetét. Ideértendő a fent említett forrásokon kívül a közel 10%-ot kitevő túlóradíj és helyettesítési díj, valamint a további 10%-ot jelentő havi és nem havi rendszerességgel kifizetett prémiumok (Varga 2002). A pótlékok jelentős részéről jogszabályok határoznak, de odaítélésük – elsősorban pénzügyi szempontból – az iskolaigazgatók hatáskörébe tartozik. Pótlék jár például a felzárkóztató, tehetséggondozó foglalkozásért, a különböző szakkörök vezetéséért, a speciális tevékenységek – pályaválasztási tanácsadás, mentortanár – vállalásáért stb.

6.4. A pedagógusok tanítási ideje és munkaideje

A tanítási órák száma jelentős mértékben befolyásolja az oktatásra fordított kiadások alakulását, szorosan összefügg a tanári munkakörülményekkel és a tanári pálya vonzerejével is. A tanárok tanítási ideje és munkaideje az egyes országokban igen eltérően van definiálva és szabályozva. A tanítási idő mennyiségén kívül elsősorban a tanított diákok és tárgyak száma határozza meg a tanárok munkaterhelését, de általánosan jellemző e mellett, hogy a munkaidőn belül számos, nem tanítási tevékenységet is elvárnak tőlük, bár ezek mértéke és jellemzői országonként jelentős különbséget mutatnak.

A tanítási órák száma az OECD-n belül nagyon különbözőképpen alakul az egyes oktatási szinteken és országokban.[8] Az alapfokú oktatásban a tanítási órák száma 2000-ben évi 635 és 1139 közötti – átlagosan 792 – volt: a legmagasabb az USA-ban, a legalacsonyabb pedig Magyarországon. Az alsó középfokon az átlagos óraszám valamivel kevesebb: átlagosan 720, a felső középfokon az átlagos óraszámok még alacsonyabbak: átlag 648. A tanítási órák éves száma jellemzően magas az angolszász országokban – USA, Új-Zéland, Ausztrália –, Hollandiában és Belgiumban, és az átlag alatt marad a skandináv országokban, valamint a volt szocialista országokban. Az oktatási szintenként tapasztalható óraszámbeli különbség változó az egyes országokban: az alap-, az alsó és felső középfok közötti eltérés például Németországban, Dániában, Norvégiában és a Cseh Köztársaságban jelentős, máshol – az USA-ban, Hollandiában, Finnországban, Ausztriában – jelentéktelen vagy nincs is. Az országok átlagában 1996 és 2000 között szerény csökkenés tapasztalható az összes óraszám tekintetében, e mögött azonban ellentétes tendenciák figyelhetők meg: egyes országok – például Belgium, Spanyolország – csökkentették, más országok – például az USA, Svájc, Magyarország, Németország – ugyanakkor növelték a kötelező tanítási óraszámokat az egyes oktatási szinteken. Olyan ország is van – Portugália, Franciaország –, amely az alapfokon növelte, a magasabb oktatási szinteken ezzel szemben csökkentette a tanítási órák kötelező számát (EAG 2002 D7.2).

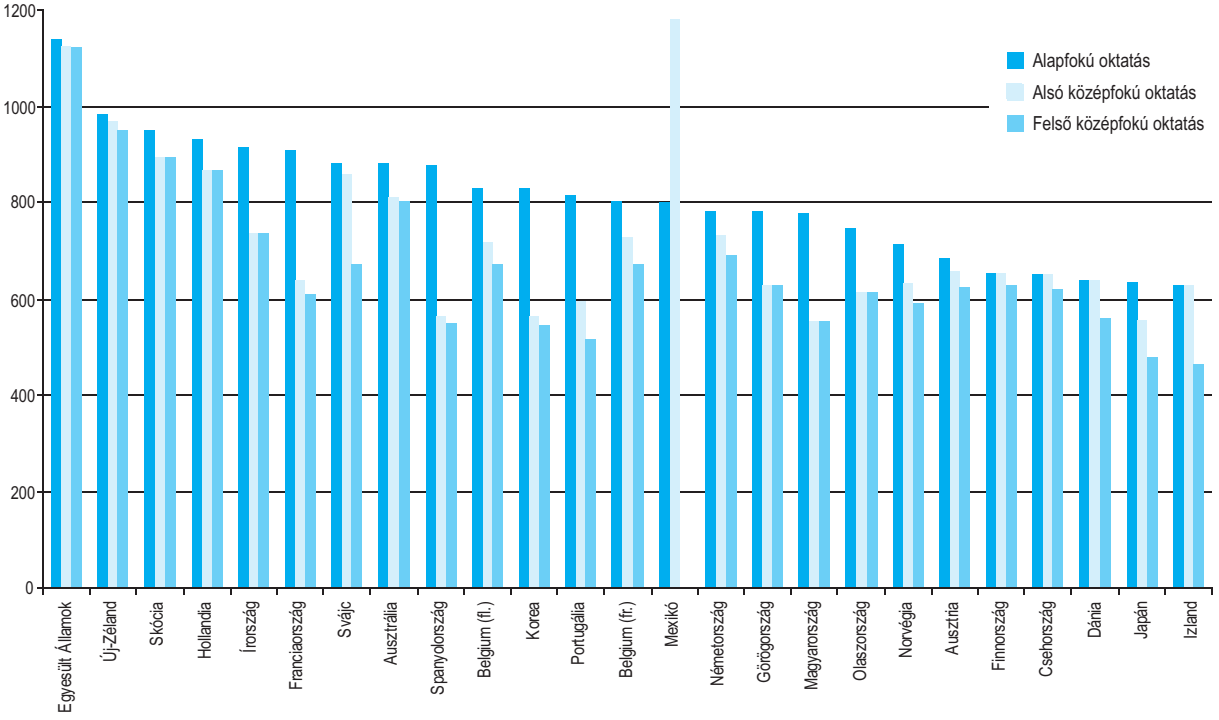
Nemzetközi összehasonlításban igen kedvezőnek tűnnek a magyar mutatók, a magyar tanárok tanítási óráinak száma a legalacsonyabbak közé tartozik minden oktatási szinten: az alsó és a felső középfokon tanító tanárok éves tanítási ideje 555 óra, az általánosan elvárt túlórák, délutáni foglalkozások azonban ebben az értékben nincsenek benne.[9] Az adatok így a legalacsonyabbak közé tartoznak az OECD-tagállamok között. Ez összefügg a sok évtizedes szocialista hagyománnyal, amely a teljes foglalkoztatás, alacsony bérezés és alacsony hatékonyság hármasára épült.

[8] A táblázatban a 60 perces órákra átszámított nettó tanítási idő szerepel.

[9] Számításból adódó különbséget jelent a 2000. évi adatok esetében, hogy az alapfokú oktatásban foglalkoztatott tanítók tanítási idejébe az országok többsége az óraközi szüneteket is beleszámította, a magyarok viszont nem. A 2001. évi adatokba az OECD-előírásoknak megfelelően ezek már minden ország adataiba, így a magyar adatokba is egységesen be lettek számítva.

6.4. ábra

A nettó tanítási órák száma a tanév egészében (2000)



Forrás: EAG 2002 D7.1

A tanítási órák éves számának alakulása összefügg a tanítási év országonkénti szerveződésével. A tanév hosszának alakulása 34 és 42 hét között változik, a tanítási napok éves száma 175 és 200 között van. A tanév hossza jellemzően azonos az alapfokú és az alsó középfokú oktatásban, Görögország és Írország kivételével, ahol az előbbi kettő, illetve négy héttel hosszabb. A tanítási év hetekben mérve Dániában és Mexikóban tart a legtovább, napokban számolva mégis Koreában a leghosszabb, ahol hetente 6 napot járnak a tanulók iskolába. A legrövidebb tanítási évet Portugáliában és Olaszországban találjuk, de viszonylag rövid a tanév Japánban és Franciaországban is (lásd 6.4. ábra és függelék 6.6. táblázat).

Magyarország Koreához, Spanyolországhoz és Belgiumhoz hasonlóan a rövidebb tanévű országok között helyezkedik el. A tanév hossza Magyarországon a 1990-es években két alkalommal változott: 1998-ban két héttel meghosszabbodott: 175 napról 185-re, majd 2002 őszétől mégis 180 napra csökkent. Hazánkban a tanítási órák alacsony száma részben a viszonylag rövid tanévvel, részben pedig a tanárok viszonylag alacsony kötelező tanítási óraszámával függ össze.

A tanárok éves tanítási és munkaidejének a másik összetevője a *tanítási, illetve munkaórák kötelező száma.* A tanárok munkaideje és tanítási ideje a legtöbb országban központilag van szabályozva. A tanári munkának a tanítás csak egy része, jelentős ezen kívül az órára való készüléssel, a dolgozatjavítással és az adminisztrációval töltött idő aránya is. A tanítási idő mellett az országok egy részében a munkaidő is meg van határozva. A szabályozás alapján például Angliában, Németországban, Portugáliában, Spanyolországban, Svédországban, Magyarországon vagy Norvégiában a tanároknak meghatározott időt kell dolgozniuk, ami mind a tanítást, mind a tanításon kívüli tevékenységet magában foglalja. Ezen belül országonként változó a tanítási idő és a munkaidő egymáshoz való viszonya. Tipi-

kusan a tanítási idő van megszabva, de egyes országokban – Angliában, Spanyolországban – azt is szabályozzák, hogy mennyi időt kell a tanároknak az iskolában tölteniük. Angliában nincs szabályozva a minimális tanítási idő, a tanároknak 195 napon át heti átlagban 32,5 órában kell elérhetőnek lenniük – az iskolában tartózkodniuk –; ez az idő magában foglalja a tanítást, a továbbképzést és más tevékenységeket egyaránt. Más országokban – Belgiumban, Finnországban, Franciaországban – a tanároknak formálisan csak a tanítás ideje alatt kell az iskolában lenniük. Néhány országban a tanítási idő mellett a munkaidő is külön meg van határozva: Dániában az alsóbb oktatási szinteken egy tanítási órára egy órányi készülési időt és félórányi nem tanítási tevékenységet számolnak; a felső középfokon a felkészülési idő egy részét a hatóságok és a szakszervezetek közti kollektív megállapodás rögzíti, másik része pedig az iskola szintjén van definiálva (lásd függelék 6.6 táblázat).

A tanári munkaidő a magyar szabályozásban és gyakorlatban nem oszlik részekre. A tanárok munkaidejét a közalkalmazotti törvény szabályozza, hasonlóan Ausztriához, Japánhoz és Koreához.[10] A közalkalmazotti szabályozáson túl meg van szabva a tanárok heti kötelező tanítási ideje. Az oktatási tárca a 2001/2002. tanévtől átlagosan 1,6 órával emelte meg az egyes pedagógus munkakörökben tanítók heti kötelező tanítási óraszámát: az általános iskolában szaktanítást végző tanító, tanár esetében például 20-ról 22 órára, középiskolai és szakiskolai tanár esetében szintén 20-ról 22 órára nőtt a kötelező tanítási óraszám. Az új kormányzati ciklus első – a közoktatási törvényt módosító – intézkedéseinek egyike a megemelt óraszámok csökkentése, illetve a korábbi állapot visszaállítása volt, mely már a 2002/2003-as tanévben érvénybe lépett. Mindazonáltal a tanárok Magyarországon jellemzően többet tanítanak a törvényben megszabottnál, elsősorban túlóra formájában.

6.5. A tanítási idő és az egyes műveltségterületek, tantárgyak óratervi aránya

A tartalmat szabályozó különféle dokumentumokban – jellemzően a tantervekben, ritkábban törvényekben, rendeletekben, útmutatókban – meghatározott tanítási idő, az éves összes óraszám jelenti az oktatási folyamatba befektetett legfőbb erőforrást, a diákoknak a legfontosabb, mindenki számára egyformán elérhető tanulási lehetőséget. Külön indikátor vizsgálja a tanulók szempontjából az összes tanítási időt,[11] melyen a diákok kötelező vagy választható jelleggel vesznek részt.

A diákok egész életpályáját, társadalmi és anyagi helyzetét befolyásolja annak a tanítási időnek a mennyisége és minősége, melyet a diákok az iskolába lépéstől a munkába állásig osztálytermi tanulással töltenek. A mennyiségi és minőségi tényezők hatása szétválaszthatatlan, ám csak az előbbiről állnak rendelkezésre nemzetközi összehasonlításra alkalmas adatok. Bár arra vonatkozólag nincsenek egzakt bizonyítékok, hogy a tanítási idő mértéke meghatározná a nemzeti oktatási rendszerek teljesítményét, az oktatáspolitikusok és az iskolahasználók egyaránt feltételezik, hogy az éves óraszámok nagysága jelentősen befolyásolja a tanulói teljesítményeket. Amikor az oktatás-

[10] 2002. évi CXXXIII. törvény.

[11] Az óratervekben, órarendekben szereplő heti vagy éves tanítási idő mennyisége nem feltétlenül azonos a tanárok és a tanulók szempontjából vizsgálva. A diákok oldaláról nézve a tanítási idő azoknak a tanóráknak az összességét jelenti, amikor őket „tanítják". Ha egy 8. évfolyamos osztály órarendjében heti 30 óra szerepel, minden tanuló 30 tanórán vesz részt, azaz a tanulók szempontjából értelmezett tanítási idő heti 30 óra. Az órák nem elhanyagolható részét azonban az országok többségében – elsősorban a felsőbb évfolyamokon – csoportbontásban szervezik. Magyarországon egy átlagos 8. évfolyamos osztály bontott csoportos óráinak – jellemzően az idegennyelv-, testnevelés-, technika- és informatikaóráknak – az aránya megközelíti a 30%-ot. A fenti példában szereplő osztály oktatási igényeinek kielégítéséhez emiatt átlagosan 9-10 órával több tanítási időre, azaz heti 39-40 órára van szükség. A tanárszükséglet szempontjából értelmezett tanítási idő tehát nagyobb vagy egyenlő, mint a tanulók szempontjából értelmezett.

politikusok a közoktatás eredményességének növelését tűzik ki célul, rendszerint a tanítási idő növelését és hatékonyabb kihasználását szorgalmazzák. Az új nemzeti-tartományi – azaz központi – tantervek kidolgozásának idején jelentősen megélénkül a pedagógus-szakszervezetek aktivitása a teljes tanítási időalap növeléséért – ami új pedagógus munkahelyeket teremthet –, illetve a különböző szakos tanárokat tömörítő tanárszervezetek lobbizása az általuk tanított tantárgyak óraszámának emeléséért, de legalábbis megőrzéséért. Ha a meglévő tantárgyak óraszámát nem sikerül csökkenteni, az oktatás tartalmi modernizációjához elengedhetetlen új részműveltségi területek és tantárgyi modulok – például informatika, médiaismeret, környezet- vagy egészségvédelem – tantervbe kerülése többnyire csak a tanulási idő bővítése révén valósítható meg. Olyan időszakokban, amikor a munkaerőpiacon egy-egy kompetencia látványosan felértékelődik, a szülők is kezdeményezik az adott tantárgy vagy tantárgyak – lásd Magyarországon a 90-es években az idegen nyelv és az informatika – óraszámának jelentős emelését. Az oktatásirányítókra több oldalról nehezedő nyomással szemben csak a költségvetési korlátok jelentenek ellensúlyt, mert a tanári munkaerő költsége mindenütt meghatározó részét teszi ki az oktatási kiadásoknak. A költségvetés szűkössége akadályozza a tanítási idő növelésén túl azoknak az egyéb mutatóknak – az osztálylétszámnak, a tanárok kötelező óraszámának, az egy tanárra jutó tanulók számának – a javítását is, melyeknek szintén jelentőséget tulajdonítanak az egyes tanulókra jutó effektív tanítási idő mennyisége és minősége szempontjából.

A tanítási idő növelését ellenzők időről időre a diákok túlterhelésével, a tanulók szomatikus és pszichés egészsége körüli aggodalommal érvelnek. Az oktatásügy szereplőinek többsége tart ugyan a negatív hatásoktól, ennek ellenére a tanulói munkaterhek csökkentése csak ritkán válik oktatáspolitikai prioritássá. A tanítási idő csökkentésére – de akár csak a tananyagok érdemi szűkítésére – szórványosan kerül sor, és néhány éven belül szinte mindenütt megtörténik a visszarendeződés. Országonként a tanulók kisebb-nagyobb része feltehetően – helyenként kutatásokkal igazoltan – túlterhelt, de ezért nyilvánvalóan nem – vagy nem csak – a tanítási idő a felelős. Bár a diákok tanulásra fordított idejének legnagyobb részét a kötelező tanítási idő teszi ki, ezt – országonként és tanulónként eltérő mértékben – egyéb tanulási tevékenységek,[12] szabadon választható iskolai és iskolán kívüli különórák, egyéni és csoportos korrepetálások, házi feladatok egészítik ki.

A tanulók szempontjából értelmezett *tanulási idő* indikátort úgy képzik, hogy a tantervben tervezett, a diákok számára évfolyamonként előírt egy tanévre eső teljes tanóramennyiséget egységesen 60 perces órákra számítják át. Az összes tanulási időt ezért jelentősen befolyásolja a tanév – országonként számottevő különbségeket mutató – hossza[13] csakúgy, mint a tanórák jellemzően 40 és 60 perc közé eső hosszúsága. A nemzeti oktatási rendszerekben az összes tanítási idő pedagógiai ciklusonként – gyakran évfolyamonként –, továbbá képzési típusonként változik. Az OECD-országok 1996 óta szolgáltatnak adatokat az alsó középfokú (ISCED 2) oktatás átlagos tanulói óraszámairól, azaz arról a három évfolyamról, ahová a 12, 13 és 14 éves korú gyerekek járnak.[14]

Az OECD-tagállamokban 2000-ben a 12–14 éves diákok évente átlagosan 936 tanítási órán vettek részt. Az alsó középfokú oktatás éves átlagos óraszámai az országok mintegy felében – ilyenek elsősorban a skandináv országok közül Dánia, Norvégia, Svédország, továbbá Olaszország, Spanyolország, Hollandia, Japán, Korea és Mexikó – hosszabb időszakon át azonosak; az országok egyik negye-

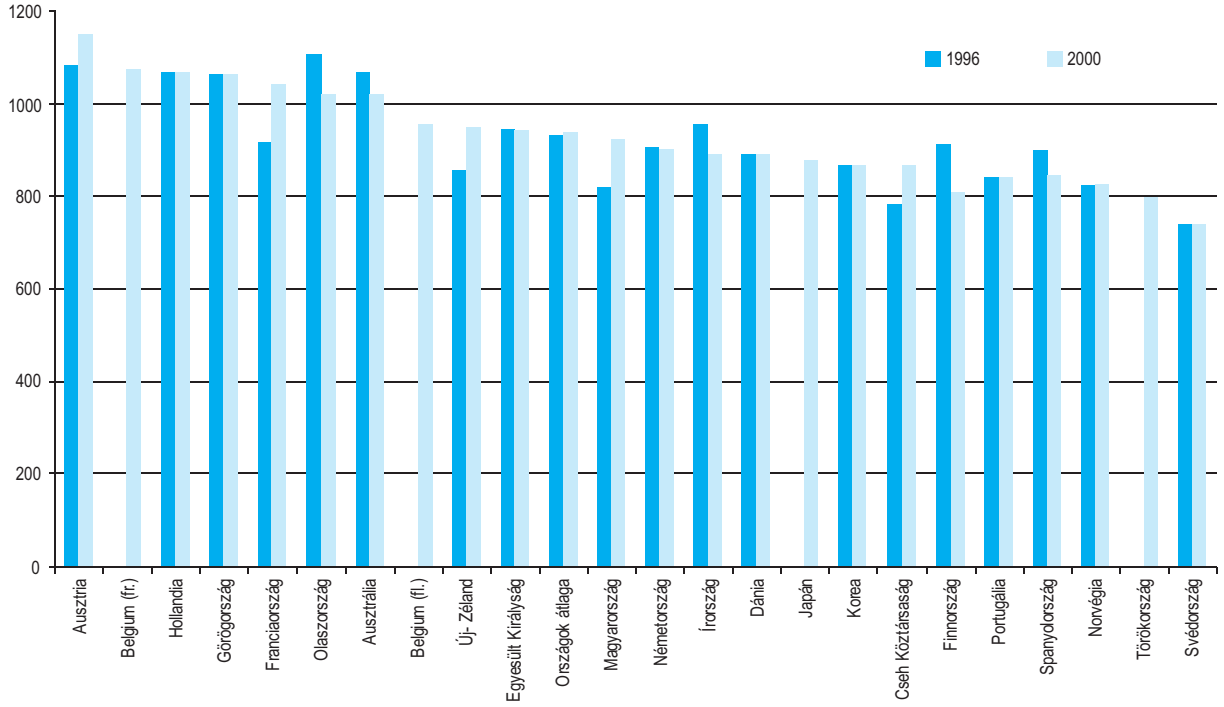
[12] Ezekről a tevékenységekről évenkénti adatgyűjtés nem történik, de egy-egy vizsgálat keretében születnek nemzetközi összehasonlítást is lehetővé tevő adatbázisok. Legutóbb a PISA 2000 vizsgálatban kérdeztek rá a tanulók iskolai és iskolán kívüli tanulási jellegű elfoglaltságaira (EAG 2002 D1.3. tábla).

[13] Az európai országok vonatkozásában a tanév hosszáról, az iskolaév kezdő- és zárónapjáról, az állami és egyházi ünnepek miatti iskolai szünnapokról részletes információkkal szolgál a Eurydice. (School Year 2001/2002 – Primary and Secondary Education. Organisation of School Time in Europe. Eurydice European Unit. Brussels.)

[14] A 2000/2001-es tanévtől rendelkezésre állnak információk a 9–11 és a 15 éves tanulók éves összes tanítási idejéről is (lásd EAG 2002 D1.1).

6.5. ábra

Az éves átlagos tanulói óraszámok alakulása az alsó középfokú oktatásban (1996, 2000)



Forrás: EAG 1998 E4.1a, EAG 2002 D1.1

dében évente kis mértékben ingadoznak, míg a másik negyedében 100 óránál nagyobb változások is előfordultak 5 év alatt. Belátható, hogy az utóbbi körbe tartozó országok esetében – ide tartozik Magyarország mellett Csehország, Finnország, Izland, Törökország, Franciaország, Új-Zéland – a tanítási-tanulási tevékenység tervezése és a pedagógus-munkaerővel való gazdálkodás is megnehezül. Ezek a tagállamok vagy új tantervek bevezetésével, vagy a tanév hosszának jelentős módosításával – Új-Zéland kivétellel – egyértelműen növelték a tanítási átlagos éves órák számát, újabb erőforrásokat vontak be a közoktatási rendszerbe, és bővítették a diákok iskolai tanulási lehetőségeit. Miközben a tagállamok többségében az éves összes tanítási idő az OECD-átlag körül alakul, a legkisebb óraszámú Svédország és Törökország diákjainak tanrendben meghatározott iskolai elfoglaltságát 50%-kal haladja meg az osztrák és mexikói gyerekek tanóráinak száma. A különbségek aránya – akárcsak az országok óraszám szerinti sorrendje – kevéssé változik az évek folyamán (lásd 6.5. ábra).

Magyarországon a tanulók kötelező és szabadon választható tanóráinak számát a közoktatási törvény határozza meg az alkalmazott központi tantervek – a régi, oktatási miniszter által kiadott 1978-as tanterv, a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek – függvényében. Mivel az újabb tartalmi szabályozók alkalmazása – a felmenő rendszerű bevezetés miatt – nem történt meg mind a 12 évfolyamon, a közoktatási rendszer különböző évfolyamain vagy a különböző iskolák azonos évfolyamain eltérő óraszámot előíró tantervek szerint tanítanak. Az évenkénti hektikus változásokat elsősorban az szabja meg, hogy a kevesebb óraszámot előíró NAT elérte-e az alsó középfokú oktatás egyik vagy másik évfolyamát.

A magyarországi tanítási idő OECD-átlagtól való elmaradásának okai között meg kell említeni a 11 hetes hosszú nyári szünet és az átlagot szintén meghaladó számú nemzeti és egyházi ünnep – nyolc tanítási szünnap – miatt rövidnek számító tanévet – szorgalmi időszakot –, valamint az átlagnál (50 perc) rövidebb tanórákat. Bár a tanulók éves összes óraszáma nemzetközi összehasonlításban inkább alacsonynak mondható, a rövidebb tanévben egy-egy napra meglehetősen sok tanítási óra jut,[15] főképp azért, mert a kutatási eredmények szerint az iskolák többsége – az iskolafenntartók tudtával és finanszírozásával – évfolyamonként heti egy-két órával túllépi a törvényben rögzített óraszámot (Jelentés a magyar közoktatásról 2000).

A teljes tanítási idő a tagállamok többségében megoszlik a kötelező és a nem kötelező[16] tantervi elemek tanítása, tanulása között. A kötelező tantervi tartalmakat a központi tantervek, vizsgakövetelmények, útmutatók határozzák meg, és a tankönyvek, tanítási-tanulási programok közvetítik. A szabadon felhasználható órakeret a magasabb iskolafokokon, évfolyamokon rendszerint nő, de néhány országban – Angliában, Ausztriában, Finnországban, Görögországban, Japánban, Koreában, Olaszországban, Mexikóban, Norvégiában és Portugáliában) az alsó középfokú oktatásban egyáltalán nincs ilyen lehetőség. A nem kötelező tantervi tartalmakra fordítható tanítási idő átlagos aránya éveken keresztül 8-9% volt az OECD-országokban. Magyarországon, Hollandiában, Belgium flamand közösségeiben, Skóciában és Ausztráliában meghaladta a 20%-ot, ami viszonylag nagy mozgásteret biztosított ezen országok oktatási intézményeinek sajátos oktatási tartalmaik kialakításához (lásd EAG 2001 D4.1. ábra és D4.2. táblázat).

A huszonöt adatszolgáltató országból huszonháromban a nemzeti-tartományi tanterv valamilyen formában meghatározza az egyes műveltségi területek, illetve tantárgyak arányát a teljes óraszámon belül, vagy legalábbis ajánlásokat fogalmaz meg erre vonatkozólag. Az óratervi arányokat tartalmazó indikátor annak vizsgálatára alkalmas, hogy az egyes országok mit tekintenek kulcsfontosságú – vagy ellenkezőleg, perifériku sabb – műveltségterületeknek. Az óratervi arányok adatai tantervekből vagy egyéb szabályozó dokumentumokból származnak a tagországokban, kivéve Angliát, ahol a tantervi implementációt nyomon követő kutatás már nem a tervezett vagy előírt, hanem a gyakorlatban létező arányokat mutatja be.

Az OECD-tagállamok az anyanyelv, az idegen nyelv, a matematika és a természettudományok oktatására átlagosan az összes rendelkezésre álló tanítási idő közel 40%-át használják fel: a társadalomtudományokra 12, az idegen nyelvekre 11%-ot, a testnevelésre és a művészeti tárgyakra egyaránt 8–8%-ot. A műveltségterületek óratervi aránya rendkívül stabil (lásd 6.6. ábra és 6.8. táblázat), egyedül az informatikáé változó, melynek részesedése az összes tanítási időből az ezredvégig nőtt, tantárgyként való oktatásának visszaszorulásával azonban fokozatosan csökken: 2002-ben már átlagosan csupán 3 százalék.

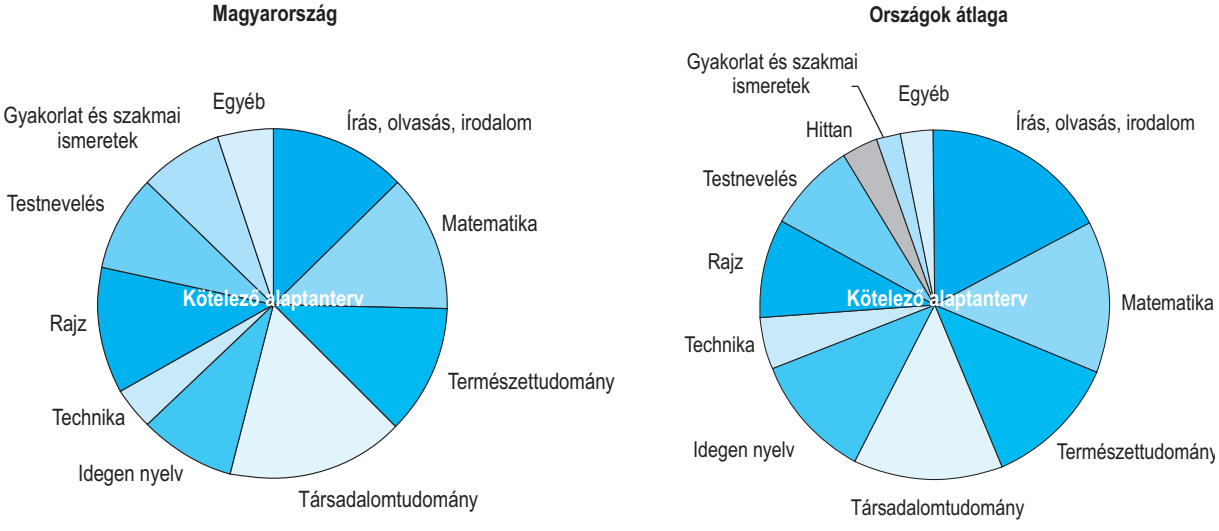
A magyarországi adatok nehezen hasonlíthatók az OECD-országok átlagos tantervi arányához (lásd 6.6. ábra), mert hazánkban igen magas (22%) a nem kötelező tanítási idő. Ám a közoktatási törvény értelmében a nem kötelező tanórakeret nem csak újabb tantervi tartalmak beemelésére vagy egy-egy műveltségterület óraszámának emelésére használható, hanem például csoportbontás órakereteként is. Az iskolák rendre felhasználják a nem kötelező óraszámot is,

[15] A korábbi konzervatív oktatási kormányzat az egy tanulóra jutó napi terhelés maximálásával (lásd kerettantervi rendelet), a 2002-től hivatalba lépő liberális miniszter pedig az évfolyamok többségében az éves összes óraszám (lásd költségvetési törvény) és a tananyag 10%-os csökkentésével, továbbá az alsó tagozaton a házi feladat korlátozásával (lásd a közoktatási törvény módosítása) kívánta mérsékelni a tanulói munkaterheket.

[16] 2002-től az EAG-kötetek a teljes tanítási időn belül egy harmadik típusú, rugalmasan tervezhető tantervi-óratervi sávról is közzétesznek adatokat: ennek magyarországi megfelelője talán a kerettantervből ismert „szabadon tervezhető" fogalom lehet. Az új terminológia körül egyenlőre sok a bizonytalanság és félreértés, ezért az utolsó olyan év adatait mutatjuk be (1999), amikor még hagyományos adatgyűjtés folyt.

6.6 ábra

Az óratervi arányok átlaga az OECD-országokban és Magyarországon, az alsó középfokú oktatásban, 2000 (%)



Összes kötelező alaptantervi óra 100

Összes kötelező alaptantervi óra 91

Forrás: EAG 2002 D1.2b.

hogy minden egyes gyerekkel foglalkozhassanak, tehát szinte kötelezővé teszik ezeket a plusz tanórákat. A kerettantervi rendelet a diákok jogainak védelmében kizárólag azok számára teszi kötelezővé az ebből a keretből finanszírozott foglalkozásokon való részvételt, akik ezt önként vállalják; kiskorú tanulók esetében a szülők írásbeli nyilatkozata is szükséges.

A magyar óratervi arányok interpretálása tehát igen nagy körültekintést igényel. Annyi mégis megállapítható, hogy a három legnagyobb óraszámú műveltségterület óratervi aránya aligha marad el az OECD-átlagtól, s máig megmaradt a magyar tanterveknek az a sajátossága, hogy – szemben a fejlett országok többségével – a természettudományokra fordított tanítási idő meghaladja a társadalomtudományok arányát.

7. FEJEZET

A felső középfokú oktatás intézményi jellemzői

A felső középfokú oktatást kínáló intézményeket komoly s komplex kihívások érték a közelmúltban. Az iskolázottság terén jelentős mértékű fejlődés volt megfigyelhető az elmúlt évtizedekben, aminek következtében a 25–34 éves fiatalok körében átlagosan 14%-kal magasabb lett a felső középfokú végzettséggel rendelkezők aránya, mint az idősebb (45–54 éves) népesség körében (lásd EAG 2002 A1.2). A középfokú végzettséggel rendelkezők magas aránya egyes országokban az elmúlt években megfigyelhető expanzió eredménye (például Belgium, Írország, Franciaország, Magyarország), másutt a felső középfokú oktatásban való részvétel hagyományosan kiterjedt modelljéhez kapcsolódik (például az USA, Norvégia, Dánia, Svájc). Ezen túlmenően a felső középfokú iskolákra hatással van a felsőfokú oktatás expanziója, a munkaerőpiacon végbement változások és ennek következtében az erről az iskolafokozatról kilépők esetében a tanulás és a munka közötti átmenet meghosszabbodása, bonyolultabbá válása is. A PISA 2000 vizsgálat eredményei szintén ráirányították a figyelmet erre az oktatási szintre.

Az itt bemutatásra kerülő, a felső középfokú intézményekre irányuló vizsgálat célja egyfelől az volt, hogy lehetővé váljon az oktatási minőséggel összefüggő intézményi működés egyes területeinek és az egyes országok közötti különbségek mélyebb megismerése. A vizsgálat célja másfelől olyan intézményi szintű indikátorok kidolgozása az OECD INES program keretében, melyek elősegítik a nemzetközi összehasonlítást, és segítik az oktatáspolitikai tájékozódást és értékelési gyakorlatot.

Az intézményi folyamatok egyes területeit rendszerszinten megragadó indikátorok kialakítása az OECD INES egyik hálózatának munkája révén már régóta létező gyakorlatnak számít az INES program keretei között. Az INES program egyik munkacsoportja (C hálózat) által gondozott indikátorok célja az oktatás „fekete dobozának" a felnyitása, azaz az oktatási folyamatra a bemeneti és a kimeneti tényezők között – jellemzően intézményi szinten – ható egyes tényezők feltárása. A rendszeres adatgyűjtés keretében rendelkezésre álló, az *Education at a Glance*-ban közzétett indikátorok e tényezőknek csak a rendszerszintű alakulását tudják nyomon követni (lásd 6. fejezet). Az OECD INES programja ezért 1995-ben vizsgálatokat kezdeményezett az intézményi szintű folyamatok megismerése érdekében, amelyek az intézmények szintjén igyekeznek a tanulási környezet és az iskolai szervezet fő jellemzőit megragadhatóvá tenni. A felső középfokú vizsgálat célja a korábban az alapfokú oktatás körében megkezdett munka középfokon való folytatása a vizsgált országokban, azaz a középfokú intézmények néhány jellemzőjének és működésének megragadhatóvá tétele intézményi szintű indikátorok segítségével. A felső középfokú intézmények közelebbi vizsgálata ilyenformán az intézményi működést jellemző indikátorok vonatkozásában érdekes módszertani tanulságokat is ígért az intézményi és rendszerszinten kialakított indikátorok egymással való összevetése révén.

Az International Survey of Upper Secondary Schools (ISSUS) c. vizsgálatban 16 ország vett részt: Belgium (Fl.), Dánia, Finnország, Franciaország, Magyarország, Írország, Olaszország, Korea, Mexikó, Hollandia, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Svédország, Svájc és az Egyesült Királyság. Az elemzésre kerülő adatok 14 országra terjednek ki, mivel két ország, az Egyesült Királyság és Hollandia esetében nem sikerült a 85%-os válaszadási küszöböt elérni.

A vizsgálat célcsoportja minden ISCED 3 szinten oktató intézményt és ezekben tanuló diákot magában foglal. A kapcsolódó tanulói célcsoport 14/16 évesektől a 18/19 évesekig terjed, a vizsgált évfolyamoké 10–14. közötti.

A minta nagysága a pontossági követelményeknek megfelelően országonként kb. 400 iskola lett. A mintaválasztás az egyes országokban az e célra kidolgozott mintaválasztási kézikönyv alapján történt, a munkát lépésenként szakember ellenőrizte, felügyelve a tervek megvalósítását mind nemzetközi szinten, mind az egyes országok szintjén. A mintába több mint 4400 iskola került (mintegy 4 millió tanulót átfogóan), a lekérdezett és végül a nemzetközi adatbázisba került iskolák együttes száma 4315 lett.

Magyarországon 2001 őszén az oktatási rendszer méretéből kiindulva és a mintaválasztás sajátosságainak figyelembevételével mintegy 310 iskola került be a reprezentatív mintába. A kiválasztott 310 iskolából 302-ben (97%) sikerült lefolytatni a vizsgálatot, s összességében 299 intézmény adatai kerülhetnek feldolgozásra.

A vizsgálat intézményi, ill. programszintű kérdőív alkalmazásával, az igazgatók megkeresésével történt.

Az adatgyűjtés 2001 őszén indult, s 2002 nyarán fejeződött be; Magyarországon 2002 novembere és decembere között zajlott. Az adatok az adatfelvételt megelőző, 2000/2001-es tanévre vonatkoznak.

A felső középfokú vizsgálat előkészítése többéves munkát igényelt. A vizsgálat koncepciójának kialakításában fontos szerepet játszottak a felső középfokú oktatás szempontjából releváns oktatáspolitikai kérdések, például a felső középfokú és a felsőfokú oktatás közötti kapcsolat, az iskolai autonómia szerepe az intézményi működésben, valamint az iskola mérete, a szakképzés „duális" vagy integrált szerkezete, az alapkompetenciák és kulcsképzettségek relatív súlya a szakképzésben, a tantervi modularizáció mértéke a szakképzésben, az intézményeken belüli minőségbiztosítás alkalmazása és az információs és kommunikációs technológia (IKT) alkalmazása az oktatásban. Szakértői anyagok sorának áttekintése után a C hálózat négy témát jelölt ki a vizsgálat számára:

- a humánerőforrás- és intézményi szintű humánerőforrás-politika,
- az intézményi működés és az intézményi feltételek jellemzői,
- az iskolának a munkaerőpiacra és a felsőoktatásba való átmenetet segítő politikája,
- az IKT elérhetősége, használata és az ezzel kapcsolatos intézményi szintű politika.

A vizsgálat eredményei egyaránt alkalmasak lehetnek új indikátorok kialakítására az *Education at a Glance* számára és további elemzés elvégzésére a fenti elméleti vagy oktatáspolitikai tárgykörökben. Az alábbi elemzés az OECD Integration Cooperation Support (Integration… 2003) című jelentés első változatának felhasználásával készült.

7.1. A felső középfokú oktatás szerveződése

A felső középfokú oktatás nagyon összetett a nemzetközi összehasonlító elemzés szempontjából. A komplexitás több tényező következménye: ennek az oktatási szintnek különböző a kezdete, a kimenete és a szerkezete is. Különböző a felső középfok kapcsolata a megelőző és a követő oktatási szinttel az egyes országokban, ennek következtében az alsó középfokú programokból a felső középfokú programokba való belépés életkora is erősen változik, többnyire 14 és 16 éves kor között. A programból kilépők életkora is nagy változatosságot mutat: 15 és 20–21 éves kor között húzódik. Az oktatási programok felső középfokon a tanulók jellemzően három csoportjának igényeit igyekeznek kielégíteni: az egyik csoport tagjai a felsőfokú továbbtanulás irányába törekednek, mások magasabb szintű szakmai képzésbe szeretnének bekapcsolódni, megint mások középfokú szakmai végzettséggel szeretnének a munkaerőpiacon mielőbb elhelyezkedni. Nagy a változatosság ezért a felső középfokú oktatás jellemzőiben rendszerszinten és a programszerkezet tekintetében is, a hagyományok, a társadalmi igények s az oktatáspolitikai törekvések eltéréseinek következtében.

A vizsgált országokban jelentős különbség van az egyes oktatási rendszerek között a felső középfokú *programok számában* és *szerkezetében:* azaz abban, hogy hány oktatási program létezik a felső

középfokon, illetve milyen arányban vannak a tanulók ezekbe beiskolázva. A programok száma a vizsgált országokban a felső középfokon 2 és 8 között alakult (lásd 7.1. táblázat). Az országok többségében két széles oktatási irány különül el egymástól: a továbbtanulásra felkészítő elméletorientált általános és a munkaerő-piaci orientációjú szakmai programok. Egyes országokban, így Finnországban és Svédországban, tulajdonképpen nincs is több, mint két széles felső középfokú program: egy általános és egy szakmai orientációjú, mindkettőből lehetséges ugyanakkor a továbbtanulás. Dániában, Koreában, Mexikóban és Spanyolországban szintén két felső középfokú programtípus van, de ezek jobban különböznek egymástól irányultság és orientáció tekintetében, továbbtanulni csak az egyikből lehet.

Elméletorientált, általános, továbbtanulásra felkészítő program (ISCED 3A) az országok többségében csak egy található (Ausztria, Belgium, Cseh Köztársaság, Finnország, Magyarország, Írország, Korea, Norvégia, Portugália, Skócia, Anglia, Spanyolország, Svájc, Svédország esetében), néhány országban kettő (Franciaország, Mexikó, Hollandia), két országban még több (Dánia, Svájc). Az általános, továbbtanulásra felkészítő program mellett két *szakmai orientáltságú program* létezik Belgiumban, Magyarországon, Írországban és Norvégiában: egyik felsőfokú kimenetet biztosít (3AP, ill. 3AV), a másik munkaerő-piaci irányultságú (3CV). Portugáliában és Svájcban általános programból van kettő: egyik a felsőoktatásban való továbbtanulásra készíti fel a tanulókat, a másik pedig a munkaerőpiacra és szakmai programokra való belépésre. A harmadik program e két országban szakmai orientációjú és munkaerő-piaci irányultságú. Franciaországban és Hollandiában két általános program létezik felsőfokú kimenettel és négy, illetve két szakmai program. Számos országban úgy vannak a programok kialakítva, hogy elősegítsék az általános és a szakképzés társítását. Svájcban például kettős – szakmai és általános – végzettséget lehet szerezni egy év általános programban való részvétel révén, négy évnyi szakképzési tanulmányokat követően.

7.1. táblázat

A felső középfokú oktatás szerveződése (2001)[1]

	Felső középfokú fő programtípusok száma országonként	ISCED 3A programok száma országonként	ISCED 3B/C programok száma országonként
OECD-országok			
Belgium (Fl.)	3	3AG (1); 3AV (1)	3CV (1)
Dánia	8	3AG (4)	3CV (4)
Finnország	2	3AG (1); 3AV (1)	-
Franciaország	6	3AG (2)	3BV (2); 3CV (2)
Magyarország	4	3AG (1); 3AP (1)	3CG (1); 3CV (1)
Írország	4	3AG (1); 3AP (1)	3CG (1); 3CP (1)
Olaszország	M	m	m
Korea	2	3AG (1)	3CV (1)
Mexikó	3	3AG (2)	3CV (1)
Norvégia	5	3AG (1); 3AV (1)	3CV (3)
Portugália	4	3AG (1)	3BG (1); 3CV (2)
Spanyolország	2	3AG (1)	3CV (1)
Svédország	2	3AG (1); 3AV (1)	-
Svájc	8	3AG (3)	3BG (1); 3BV (1) 3CG (1); 3CV (2)

Az alsó középfokú oktatásból a felső középfokú oktatásba való *belépés* a legtöbb országban meghatározott évfolyamon válik lehetővé. Kivételt Dánia és Írország jelent, ahol a tanulók dönthetnek úgy is, hogy egy évvel tovább tanulnak az alsó középfokú programot biztosító intézményben, mielőtt to-

[1] Az ISCED programok leírását lásd a függelékben.

vábblépnének a felső középfokra. A legtöbb országban a tanulók többségét az általános programok (ISCED 3A) vonzzák, a vizsgált országok között csak négy ország van – Dánia, Dél-Korea, Hollandia, Svájc –, ahol a szakmai programokra járó tanulók száma jóval meghaladja az átlagot. Ez arra enged következtetni, hogy a tanulók többsége a továbbtanulás felé vezető programokat részesíti előnyben; néhány országban, például Svájcban és Hollandiában mindazonáltal egyes szakmai programba járók számára is lehetségesek a felsőfokú továbbtanulás egyes formái.

A felső középfokra történő *belépés feltétele* különböző az egyes országokban. Az országok többségében (Ausztria, Cseh Köztársaság, Dánia, Írország, Mexikó, Hollandia, Portugália, Spanyolország, Anglia és Skócia) alsó középfokú bizonyítvány szükséges hozzá. Egyes programok esetében néhány országban egy másik ISCED 3 szintű program elvégzése jelenti a belépési feltételt, ami leggyakrabban központilag szervezett vizsga, néhol pedig (Hollandia, Portugália) központi vizsgák és intézményi értékelés kombinációja. Belgiumban, Franciaországban és Hollandiában a tanulói teljesítmények intézményi értékeléséhez kötött a felső középfokú intézményekbe történő bejutás. Bár központilag nincs szabályozva, néhány országban (Magyarországon, a Cseh Köztársaságban, Mexikóban, csekélyebb mértékben Olaszországban, Koreában és Svájcban) felvételit szerveznek az általános programot kínáló intézmények. Általában úgy tűnik, hogy a beiskolázási politikák szigorúbbak az általános programok esetében (ISCED 3A), és megengedőbbek a szakképző programokban. A tanulók alsó középfokú bizonyítványa és felvételi vizsgája mellett néhol további beiskolázási feltételek is előfordulnak, ilyenek a „küldő" alsó középfokú iskola ajánlása (Hollandia, Belgium, Dánia, Franciaország), illetve a meghatározott körzeten belüli lakóhely (Franciaország, Korea, Norvégia, Portugália, Spanyolország). A legtöbb országban ezek mellett figyelembe vesznek más tényezőket is, például a tanulók programok iránti igényét és érdeklődését vagy – ritkábban – a szülők kérését is (lásd még 7.3. fejezet).

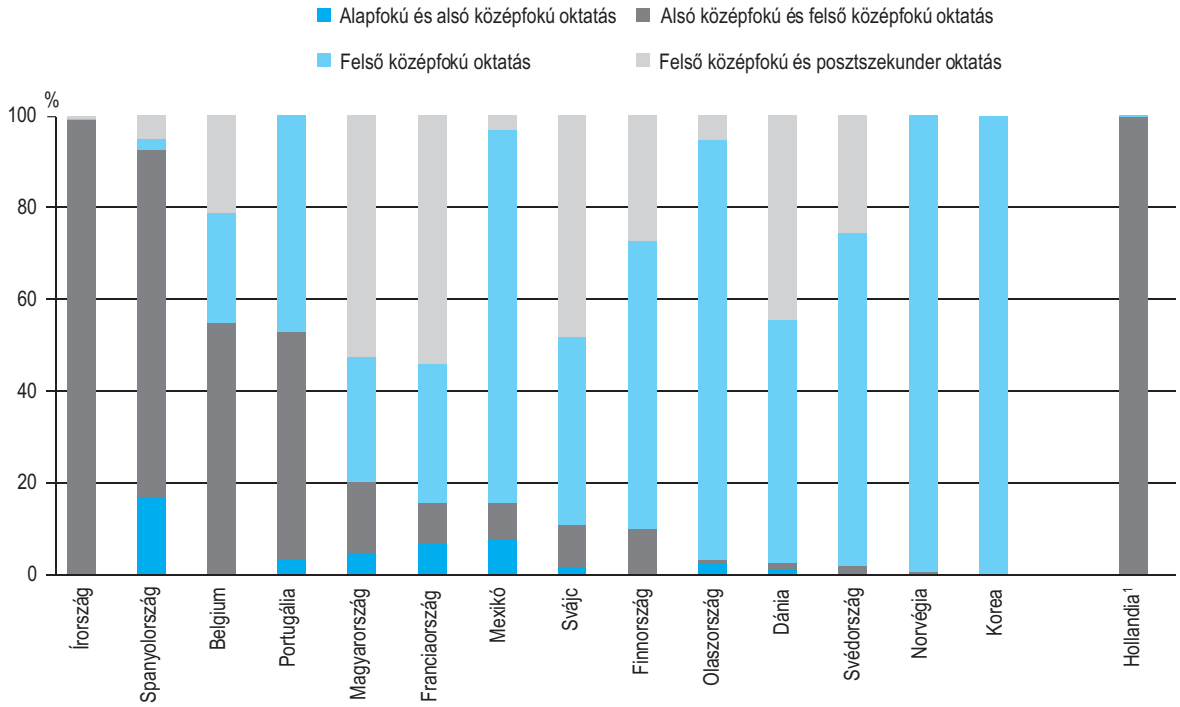
A felső középfokú oktatásból *kilépők* számára nagyon fontos a felsőfokú továbbtanulás és az elhelyezkedés lehetősége. Az országok többségében a továbbtanulás felé vezető felső középfokú programok végén *záróvizsgát* kell a tanulóknak tenniük. A záróvizsgák többnyire központilag szabályozottak, vagy legalábbis központilag definiált standardoknak és céloknak felelnek meg, néhány esetben – például Hollandiában és Portugáliában – központi és intézményi szintű vizsga kombinációjából áll a záróvizsga. A felső középfokú oktatás sikeres elvégzése – és a felsőfokú továbbtanulás – egyes országokban, például Belgiumban, Spanyolországban és Svédországban, önmagában a tanulmányi követelmények teljesítése révén is lehetséges.

A *felsőfokú oktatásba való belépés* meghatározott bizonyítvány, záróvizsga meglétét feltételezi, ami azonban önmagában nem mindig garantálja a felsőfokú oktatásba való bejutást, számos országban további követelményeknek kell megfelelni. Felvételi vizsgát szerveznek a felsőoktatási intézmények Csehországban, Finnországban, Olaszországban, Mexikóban, Portugáliában, Spanyolországban és Dél-Koreában. Másutt, például Írországban vagy Angliában, a felsőfokú intézmények meghatározhatják a tanulói teljesítménnyel kapcsolatos belépési követelményeket. Azokban az országokban, ahol nincs felvételi vizsga, mint például a skandináv országokban, a férőhelyek korlátozott száma teszi lehetővé a felsőoktatási intézmények számára a szelekciót, így a tanulóknak szintén versenyezniük kell a bejutásért.

Úgy tűnik, a felsőfokú továbbtanulás egyre vonzóbb alternatíva a tanulók számára: a vizsgált országok többségében *az általános programokra beiskolázott tanulók aránya* 35% (Svájc) és 100% közé esik (Finnország és Svédország). A skandináv országokban, Franciaországban, Írországban, Koreában, Portugáliában és Spanyolországban a tanulók többsége (legalább kétharmada) általános programokra van beiskolázva, amely lehetővé teszi a felsőfokú továbbtanulást. Szakmai orientációjú általános programokra beiskolázott tanulók jelentős arányban találhatóak Belgiumban, Finnországban, Magyarországon, Norvégiában és Svédországban. Munkaerő-piaci irányultságú *szakképző programokban* a részt vevő országok közül Dániában, Hollandiában és Svájcban tanultak a tanulók jelentős (egyharmadot meghaladó) arányban a felső középfokú iskolákban (lásd függelék 7.1. táblázat).

7.1. ábra

A felső középfokú oktatást biztosító intézmények programjai oktatási szintek szerint



Az országok az alsó középfokú és felső középfokú programot egyaránt kínáló iskolákba beiskolázott tanulók arányának csökkenő sorrendjében vannak feltüntetve.
1. Az ország nem teljesítette a mintaválasztás nemzetközi követelményét. A közölt adatok súlyozatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatbázis 2003.

Magyarországon a felső középfokon tanulók legnagyobb arányban szakközépiskolai programokra vannak beiskolázva, azaz szakmai orientációjú, de érettségit adó programtípusokban tanulnak. Ide jár a tanulók legnagyobb hányada, 38,7%-a. Jelentős a gimnáziumi programkínálatot biztosító intézmények aránya is, a tanulók 36,6%-a jár ezekbe. A továbbtanulást lehetővé tevő programtípusokban együttvéve a tanulók 75,3%-a tanul. Az érettségit nem adó szakmai képzésben két programtípus különül el a vizsgálatban, a 9–10. osztály és a szakképző évfolyamok. Ezekben az egymásra épülő programokban a tanulók közel negyede tanul (lásd függelék 7.1. táblázat).

Intézményi szinten az oktatás igen sokféle szerkezetben szerveződik a felső középfokon, mind vertikális (a középfokú programok más szintű programokkal való előfordulása), mind horizontális értelemben (több különböző program egy intézményen belüli előfordulási gyakorisága). A felső középfokú intézmények *vertikális szerveződésére* alapvetően háromféle modell jellemző: az intézmények kínálhatnak csak felső középfokú programot, felső és alsó középfokú programot, vagy felső középfokú és posztszekunder programokat együtt. Dániában, Finnországban, Olaszországban, Koreában, Mexikóban, Norvégiában és Svédországban a tanulók legalább 50%-a olyan iskolában tanul, amely csak felső középfokú programot kínál. Belgiumban, Írországban, Hollandiában és Spanyolországban ezzel szemben a tanulók fele olyan iskolákba jár, melyek alsó középfokú és felső középfokú programokat egyaránt biztosítanak. Dániában, Franciaországban, Magyarországon és Svájcban a tanulók legalább 50%-a olyan iskolában tanul, amely felső középfokú és posztszekunder programokat kínál: ezek

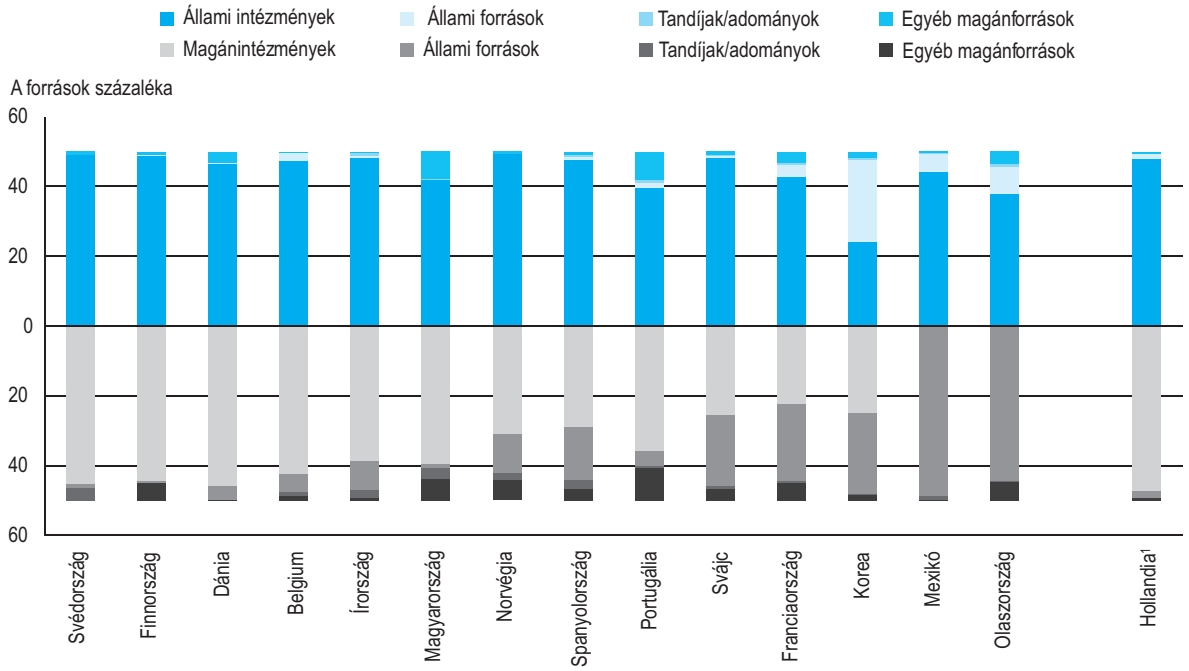
többsége komprehenzív szakképző iskola. Koreában az oktatás minden szintje külön intézményben szerveződik (lásd 7.1. ábra és függelék 7.2. táblázat).

Magyarországon a felső középfokú intézmények többsége nem csak a felső középfokú ISCED 3 szintre besorolható oktatási programot kínál. A *programok vertikális megoszlását* tekintve a vizsgált intézmények csak alig több mint egynegyede nyújt kizárólag felső középfokú programot, egyötöde alacsonyabb, ISCED 1 és 2 szinthez tartozó programot is kínál (a 12 évfolyamos intézmények mellett a szerkezetváltó iskolák elterjedésének következtében), de ezen kívül az intézmények többsége (53%) ISCED 4-hez tartozó végzettséget is nyújt (az érettségire épülő szakképző évfolyamok kiépülése következtében), sőt 10%-ukban felsőfokú (ISCED 5) végzettség is szerezhető akkreditált szakképző programban. A tanulók megoszlása a felső középfokú oktatás túlsúlyát mutatja; a 4-es szintre beiskolázott tanulók aránya jelentős, bár alatta marad az intézményi kínálatnak; az akkreditált képzésekbe beiskolázottak száma pedig igen csekély.

Horizontális értelemben is több *intézményi szintű* megoldás létezik a felső középfokú iskolákban. Tiszta profilú iskolák a vizsgált országokban ritkábban fordulnak elő, ilyenek Koreában és Mexikóban vannak elsősorban. Jó néhány országra jellemző, hogy a tanulók több mint háromnegyede tanul különféle programokat egyidejűleg kínáló iskolákban. Szakképző iskolák gyakran különböző szintű programokat kínálnak. A vegyes profilú, több programot kínáló komprehenzív iskolák Dániában, Magyarországon, Írországban, Norvégiában, Spanyolországban és Svájcban gyakoriak. Komprehenzív iskolák leginkább Svédországban fordulnak elő, ahol a tanulók közel 80%-a ilyen iskolákba jár.

7.2. ábra

A felső középfokú oktatás irányítási és finanszírozási szerkezete



Az országok az állami források nagysága szerinti növekvő sorrendben vannak feltüntetve.
1. Az ország nem teljesítette a mintaválasztás nemzetközi követelményét. A közölt adatok súlyozatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatbázis 2003.

A hazai felső középfokú oktatás különösen bonyolult képet mutat az *intézmények horizontális szerkezetének* szintjén. A vegyes profilú intézmények elterjedésének következményeképpen a tiszta profilú intézmények aránya a 90-es évek folyamán jelentős mértékben csökkent, mintánkban egyharmad körüli az arányuk: többségük gimnázium, kisebb részük szakiskola, s elvétve előfordulnak köztük csak szakképző évfolyamokkal rendelkező intézmények is.

A *finanszírozás,* illetve a *fenntartói szerkezet* szempontjából a vizsgált országokban a tanulók több mint háromnegyede (78%) állami iskolába jár, egynegyedük pedig magániskolába. A magániskolába járó tanulók többsége olyan intézményekben tanul, amelyekben a források nagyobb része állami támogatásból származik, s csak egytizedük jár olyan iskolákba, ahol a költségvetés felét is meghaladják a magánforrások. Az államilag erősebben támogatott magániskolákban tanuló diákok aránya különösen kiugró Hollandiában és Belgiumban, de jelentős az arányuk Írországban is. Az inkább magánforrásokra támaszkodó intézményeket Koreában és Mexikóban látogatják a tanulók az átlagnál magasabb arányban (lásd 7.2. ábra és függelék 7.3. táblázat).

A finanszírozás és a fenntartói szerkezet szempontjából a hazai oktatás szerkezete a felső középfokon az előbbieknél egyszerűbb képet mutat. Az intézmények túlnyomó többsége állami fenntartású, a magániskolák aránya csupán 9%-ot tesz ki. A hazai oktatásfinanszírozás következménye, hogy a nem állami fenntartású intézmények költségvetése is döntő mértékben állami forrásokból származik, az összes egyéb forrás együttesen nem teszi ki a költségvetés 20%-át. Kivételt csak az alapítványi iskolák jelentenek, ahol az állami támogatás aránya 50% alatt marad ugyan, a tandíj és az adományok azonban a költségvetés több mint egyharmadát (35,4%) teszik ki.

7.2. Humán erőforrások a középfokú iskolákban

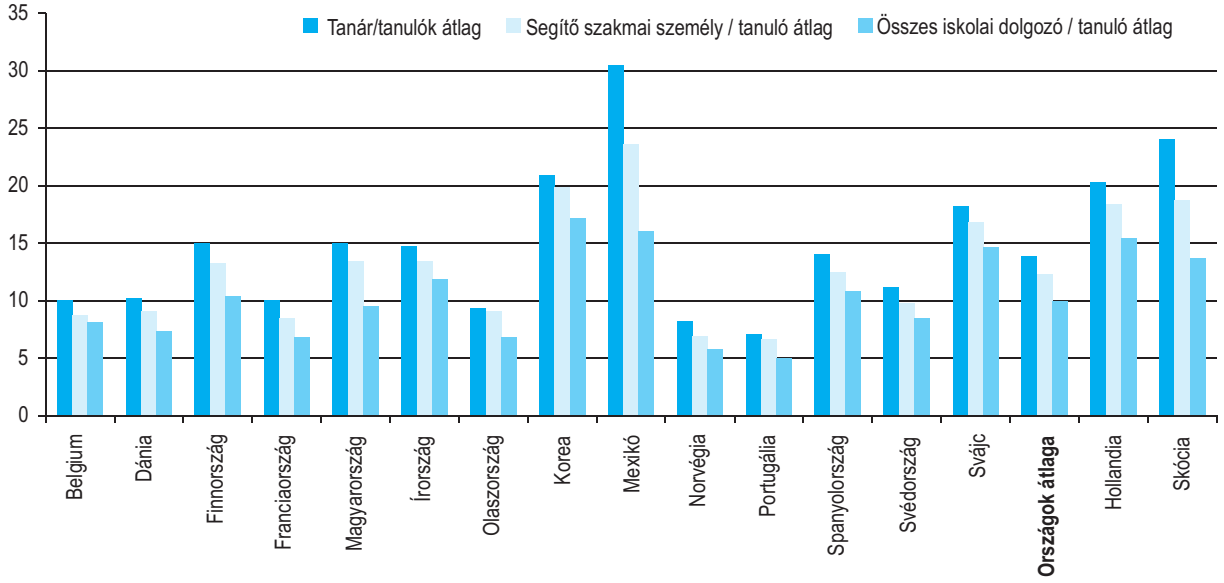
A tanárok az osztálytermi folyamatok kulcstényezői, a tanulási folyamat legfőbb befolyásoló szereplői, a felnőtt közösség tagjai, személyük tehát meghatározó lehet az iskolai klíma szempontjából. A megfelelő tanárellátottság, a tanárok megfelelő képesítése és továbbképzése nemcsak országos szintű kérdés, hanem az egyes iskolák számára is megoldandó feladat. Ez a terület ma ugyanakkor több országban komoly problémákkal terhelt: mindenekelőtt a tanári ellátottság okoz gondot. Ma ugyanis az iskola és a tanári pálya nem bizonyul versenyképesnek a „divatosabb" foglalkozásokhoz képest, melyek nem jelentenek napi felelősséget és erőfeszítést a motiválatlan tanulókkal való foglalkozás területén. Különösen a tanárellátottság gondjával küzdő országokban jelent nagy kihívást a tanári munka minőségének, a tanárképzésnek és továbbképzésnek a magas színvonalú biztosítása.

Az emberi erőforrások egyik legegyszerűbb mutatója az egy tanárra jutó diákok száma. Bár erről rendszerszintű adat évek óta elérhető az *Education at a Glance*-ban, intézményi szinten pontosabb mérésre van lehetőség, és feltárhatóvá válnak az intézmények közötti különbségek is.[2] A tanuló-tanár arány a vizsgált országokban átlagosan 14 fő, a szélső értékeket is tekintve 7 (Portugália) és 30 fő (Mexikó) között alakul. A tanár-diák arány alacsony Portugáliában, Norvégiában, Olaszországban, az átlagot meghaladó Koreában, Svájcban és Mexikóban. Az átlag körül alakul az egy tanárra jutó tanulók aránya Magyarországon, Írországban, Finnországban és Spanyolországban. Nagy különbségek adódhatnak azonban az egyes országokon belül is: nagyok (néhol háromszorosak) a különbségek Mexikóban és Svájcban, ezzel szemben kicsi (legfeljebb másfélszeres) az iskolák közötti különbség Írország-

[2] A vizsgálat a humán erőforrás területén az alábbi kategóriákat különböztette meg: iskolavezetők, tanárok, tanárok szakmai segítői, egyéb szakmai segítők, egyéb segítő személyzet. Foglalkoztatottság szerint: teljes munkaidőben és részmunkaidőben foglalkoztatottak (az utóbbiak 0,5 teljes idejű foglalkoztatottnak számítva).

7.3. ábra

Az egy tanárra, egy szakmai segítő személyre és egy iskolai dolgozóra jutó tanulók száma



Forrás: OECD ISUSS adatbázis, 2003.

ban és Koreában (lásd 7.3. ábra és függelék 7.4. táblázat). A nem állami középfokú iskolák esetében a tanár-diák arány nem tér el jelentősen az átlagtól, csak néhány ország – Magyarország, Svájc és Mexikó – esetében kedvezőbb a tanár-diák arány ezekben az intézményekben (Integration… 2003).

A magyar adatok átlag körüli alakulása arra utal, hogy intézményi szinten – legalábbis a középfokú oktatásban – a csak oktatással foglalkozó tanári állományt figyelembe véve nem mondható el, hogy hazánkban kiugróan magas volna a rendszerben foglalkoztatott tanárok aránya – amit a rendszerszintű adatok sugallnak. Átlag körül alakul a tanulóknak a szakmai segítő személyzetre és az összes iskolai dolgozóra vetített aránya is. Magyarország – Finnországgal, Spanyolországgal, Svájccal és Mexikóval együtt – azok közé az országok közé tartozik, amelyek iskolái az egy tanárra jutó tanulók tekintetében viszonylag jelentős különbséget mutatnak.

A tanárok jelentős arányt képviselnek *az összes iskolai dolgozók arányában*. Az iskolai dolgozóknak az iskolán belül átlagosan közel háromnegyedét (73%) teszik ki a tanárok, 5%-ot a vezetők; 2% a tanári szakmai segítők, és 3,8% a szakmai segítők aránya. Az egyéb segítő személyzet aránya 17%. A tanárok aránya Belgiumban, Koreában, Írországban és Svájcban a legmagasabb (80% feletti), és Mexikóban a legalacsonyabb (54,2%). A szakmai segítők aránya Franciaországban és Belgiumban haladja meg jelentős mértékben az átlagot (9, ill. 8%), az egyéb segítő személyzet aránya Mexikóban és Magyarországon (29,3 és 28,7%) a legmagasabb (lásd függelék 7.5. táblázat).

Magyarországon kiugróan alacsony (kétharmad alatti) a tanárok aránya az iskolai dolgozók között. A nem tanári munkaerő jelentős része azonban nem szakmai segítséget jelent – ezek aránya az átlag alatt marad –, hanem az ún. egyéb segítő személyek kategóriájába tartozik.

A vizsgálat a *tanári foglalkoztatottság jellemzőinek* kérdésében különbséget tett a *tanárok státusa* szerint is, hogy kinevezett vagy átmeneti időre alkalmazott státusban dolgoznak-e. Az átmeneti (szerződéses) al-

kalmazás jellemzően pályakezdők esetében fordul elő, de ilyen alkalmazással járhat az is, ha egy nem megfelelő képesítéssel rendelkező tanárt alkalmaz szükséghelyzetben – átmeneti időre – az iskola. Átlagosan a teljes munkaidőben dolgozó tanárok 12,4%-a van átmeneti, szerződéses alkalmazásban. Ebben azonban nagy különbségek mutatkoznak az egyes országok között: Dániában és Koreában kevesebb mint 4%, míg Belgiumban és Portugáliában 20% az ilyen foglalkoztatások aránya (lásd függelék 7.6. táblázat).

Számos tanár részmunkaidőben dolgozik az OECD-országokban. A *tanárok részmunkaidőben történő foglalkoztatásának* sokszor vannak szervezeti okai: kis létszámú iskolákban például gyakran nincs elegendő osztály ahhoz, hogy egy adott szakos tanár teljes munkaidőben taníthasson. Feltehetően az is hozzájárul a tanárok részmunkaidőben való foglalkoztatásához, hogy a tanárok jelentős része nő, aki a gyerekvállalást követően sokszor szívesebben dolgozik részmunkaidőben, mint teljes munkaidőben, így előfordulhat, hogy egy adott tárgy oktatására az iskolák nem találnak olyan képesített tanárt, aki főmunkaidőben vállalná a tanítást. A részmunkaidős tanárok alkalmazásának azonban pénzügyi okai is lehetnek ott, ahol a teljes munkaidőben való foglalkoztatás és az ezzel járó közalkalmazotti státus jóval nagyobb jövedelemmel jár – s ezért jóval nagyobb kiadást jelent –, mint a részmunkaidőben való foglalkoztatás. A részmunkaidőben dolgozó tanárok aránya átlagosan 25%, 1%-tól 63%-ig terjed. Arányuk különösen Svájcban és Mexikóban jelentős, nagyon csekély Olaszországban, s gyakorlatilag nem fordul elő Koreában (lásd függelék 7.6. táblázat).

Magyarországon a részmunkaidőben foglalkoztatottak aránya átlag alatti, az összes pedagógusnak csak 10,2%-a dolgozik ebben a formában. Arányuk a nem állami, az egyházi és az alapítványi iskolákban magasabb (15, ill. 20%).

Az intézmények számára az emberi erőforrások területén nagyon fontos kérdés a *megfelelő képesítéssel rendelkező tanárokkal való ellátottság*. Rendszerszinten a tanárpolitika (tanárellátottság) legfontosabb elemei a tanárképzés, a beiskolázási politikák, a bérpolitika és a pótlékok, valamint a munkakörülmények alakítása. Az iskolákban magukban azonban a tanárellátottság több más dologgal is összefügghet. Intézményi szinten a helyi munkaerőpiac befolyásolhatja erősen a tanárok karrierrel kapcsolatos döntéseit: helyi cégek alternatív lehetőségeket biztosíthatnak a tanárok elhelyezkedése számára, elszíva a konvertálható szaktárgyi képesítéssel rendelkezőket, és megfordítva, a helyi munkaerőpiac hiányai is befolyásolhatják a tanári pálya választását. Egy-egy iskolában a tanári fluktuációt a tantestület korösszetétele, sőt a tanulók összetétele is befolyásolhatja, nem beszélve az iskola munkahelyi légköréről.

A magasan kvalifikált, hatékony tanárok pályára vonzása és pályán való megtartása az egyik legfontosabb oktatáspolitikai kérdés a vizsgált országokban. A tanárok alkalmazása – vagy esetleges elbocsátása – az intézményi szintű felelősségek körébe tartozik az iskolák többségében Belgiumban, Dániában, Magyarországon, Hollandiában, Spanyolországban és Svájcban: ezekben az országokban a tanulók 90%-a tanul olyan iskolában, ahol a tanárok alkalmazása intézményi szinten dől el. Finnországban, Írországban, Mexikóban és Svédországban a tanulók kétharmada, Olaszországban, Koreában, Norvégiában és Portugáliában a tanulók fele tanul ilyen iskolában. A tanári állások betöltésének gondjai jelezhetik a tanári fluktuáció mértékét, valamint a tanári pálya vonzerejével kapcsolatos problémákat. A *betöltetlen állások aránya* a vizsgált országokban intézményi szinten átlagosan 12,3%; a tanári állomány cserélődésének állandó mértékét feltételezve ez a tantestület hét évenkénti teljes kicserélődését feltételezi. Az országos szinten aggregált adatok között azonban jelentős mértékű a különbség: Dél-Koreában gyakorlatilag nincs üres állás, Dániában csak 4%, Olaszországban viszont 30% közeli, ami azt mutatja, hogy ebben az országban nagyon jelentős a tanári fluktuáció. A betöltetlen állások aránya jelentős még Portugáliában, Mexikóban, Svájcban és Spanyolországban (lásd függelék 7.7. táblázat).

A kutatásban az igazgatókat arról is kérdeztük, hogy *hogyan tudják betöltetni az üres állásokat* az iskolában. A visszajelzések azt mutatják, hogy nagyon nagy különbségek vannak tanárellátottság kér-

désében az egyes rendszerek között, de az egyes területeken megfigyelhető hiányokban mutatkozó hasonlóságon túl jellemzően problémák lehetnek a tanári szakértelem egyes területein is. Az iskolák ugyanis néha arra kényszerülnek, hogy *nem megfelelő képesítéssel rendelkező tanárokat* nevezzenek ki. Ez fordul elő olyan területeken, ahol krónikus hiány van meghatározott tanári szakértelemben, de hosszabb szabadság (pl. szülési vagy betegszabadság, tanulmányi szabadság) esetén is rákényszerülhetnek az igazgatók, hogy egyes órákat más képzettséggel rendelkező tanárok segítségével oldjanak meg. A megfelelő képesítés hiánya természetesen nem jelenti a mindenfajta képesítés hiányát. Jelentheti azt is, hogy egy személy rendelkezik ugyan pedagógiai képesítéssel, de nem az adott oktatási szinten, vagy rendelkezik képesítéssel az adott szaktárgyban, de nincs tanári képesítése. A vizsgálat adatai több országban azt mutatják, hogy a tantestület jelentős része nem rendelkezik megfelelő képesítéssel. Korea kivételével, ahol csak megfelelő képesítéssel rendelkező tanárok taníthatnak, a nem megfelelő képesítéssel dolgozó tanárok aránya 0,5%-tól (Írország) 20%-ig (Mexikó, Norvégia, Portugália, Svédország) terjed (lásd függelék 7.7. és 7.6. táblázat).

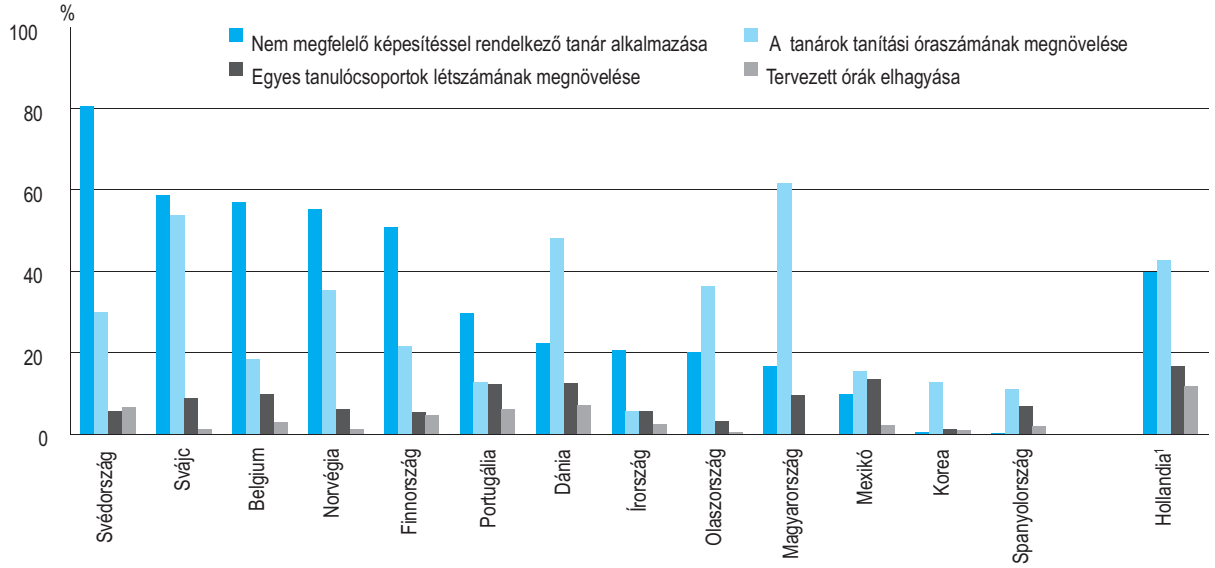
Az állások betöltésére, illetve a kieső tanítási órák megtartására a legkézenfekvőbb megoldás a megfelelő képesítéssel rendelkező tanárok alkalmazása, ami átlagosan a vizsgálatba került iskolák 90%-ában jellemző. Nincs azonban erre mindig lehetőség, ezért az iskoláknak más módokat is kell találniuk a megüresedett állások betöltésére és a tanítási órák megtartására. Ilyen megoldások lehetnek a nem megfelelő képesítéssel rendelkező tanár alkalmazása, a többi tanár munkaterhelésének vagy az osztályok létszámának növelése, esetleg a tervezett órák egy részének törlése. Az iskolák leggyakrabban az előbbi két megoldás közül választanak, az utóbbiak viszonylag ritkán fordulnak elő: a tanulók egyharmada tanul olyan iskolában, ahol az iskolák igazgatója alkalmazott már nem megfelelő képesítéssel rendelkező tanárt, és 37%-uk olyanban, ahol az igazgató a dolgozó tanárok munkaterhelésének növelésére volt kénytelen. Az osztályok létszámának megnövelését jóval ritkábban alkalmazzák, az órák elmaradása pedig nem jellemző egyik országban sem. A nem megfelelő képesítéssel rendelkező tanárok teljes munkaidőben történő alkalmazása Norvégiában, Portugáliában, Mexikóban és Svédországban gyakori (a teljes munkaidőben dolgozó tanárok több mint 20%-a), részmunkaidőben történő alkalmazásuk még gyakrabban fordul elő (Portugáliában és Olaszországban a részmunkaidős pedagógusok több mint 50%-át teszik ki). A gyakorlat nyilvánvaló elterjedtsége azonban egyes az országokban (például Norvégia, Svédország) óvatosságra int: elképzelhető, hogy tudatos, a tanári pálya „nyitására" irányuló oktatáspolitikai törekvés is szerepet játszik a tendencia alakulásában. Más lehetőséget jelent a tanári munkaterhek megemelése, ami Dániában, Magyarországon, Olaszországban, Norvégiában és Svájcban fordul elsősorban elő, ezekben az országokban az iskolák több mint egyharmadában volt már rá példa. A tanórák elmaradása átlagosan csupán az iskolák 4%-ában fordult elő, ez a gyakorlat csak Norvégiában és Hollandiában számottevő, ahol az igazgatók 16%-a tett róla említést (lásd 7.4. ábra és függelék 7.7. táblázat).

> Magyarország azok közé az országok közé tartozik, ahol a betöltetlen állások aránya az átlagos alatt marad, a teljes munkaidőben dolgozó pedagógusok számának csak 8%-át teszi ki. A hiányzó tanárok pótlásának hazánkban különösen gyakori módszere – a megfelelő képesítéssel rendelkező tanárok alkalmazása mellett – a többi tanár óraszámának megemelése, azaz a túlóra. A tanárok hiánya kisebb gondot okoz, mint más országokban. A magyar iskolákban a hiányzó tanári óraszámok helyettesítéssel történő, a nemzetközi gyakorlatban kiugró mértékű megoldása a jellemző, óra nem maradt el a tanárhiány következtében.

A *tanárhiány legjellemzőbb területei* az országok átlagában a számítástechnikai tudományok, a matematika, az idegen nyelvek, valamint a természettudomány és a technológia. A vizsgált országokban minden második tanuló iskolájában vannak gondok a számítástechnika- és informatikatanárok alkalmazása területén, minden harmadikében pedig a tanárellátottság problémája a matematika, az idegen nyelvek, a természettudomány és a technológia területén jellemző. A megfelelő képesítéssel rendelkező tanárok hiánya a legtöbb tárgyban Belgiumban okoz gondot, ahol tíz tárgyból öt, illetve hat terüle-

7.4. ábra

A hiányzó tanári kapacitások megoldási módja



Az országok a nem megfelelő képesítéssel rendelkező tanárok alkalmazásának csökkenő sorrendjében vannak feltüntetve.

1. Az ország nem teljesítette a mintaválasztás nemzetközi követelményét. A közölt adatok súlyozatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatbázis, 2003.

ten jeleztek gondot az igazgatók. Olaszországban ezzel szemben csak az iskolák 20%-ában van hiány a felsorolt tantárgyi területeken (lásd 7.5. ábra és függelék 7.8. táblázat).

Magyarországon a vizsgálat adatai szerint a 2000/2001-es tanévben a megfelelő képesítéssel rendelkező tanárok hiánya a legnagyobb gondot az idegen nyelv oktatásában jelentette; ezt követte az informatika. A többi tárgyban is előfordult ugyan tanárhiány (például matematika, természettudományok), ezek jellemző aránya azonban jelentős mértékben alatta maradt a fenti két tantárgy terén tapasztaltaknak, s nem haladják meg – az üzleti tudományok kivételével – a vizsgált országok átlagát sem.

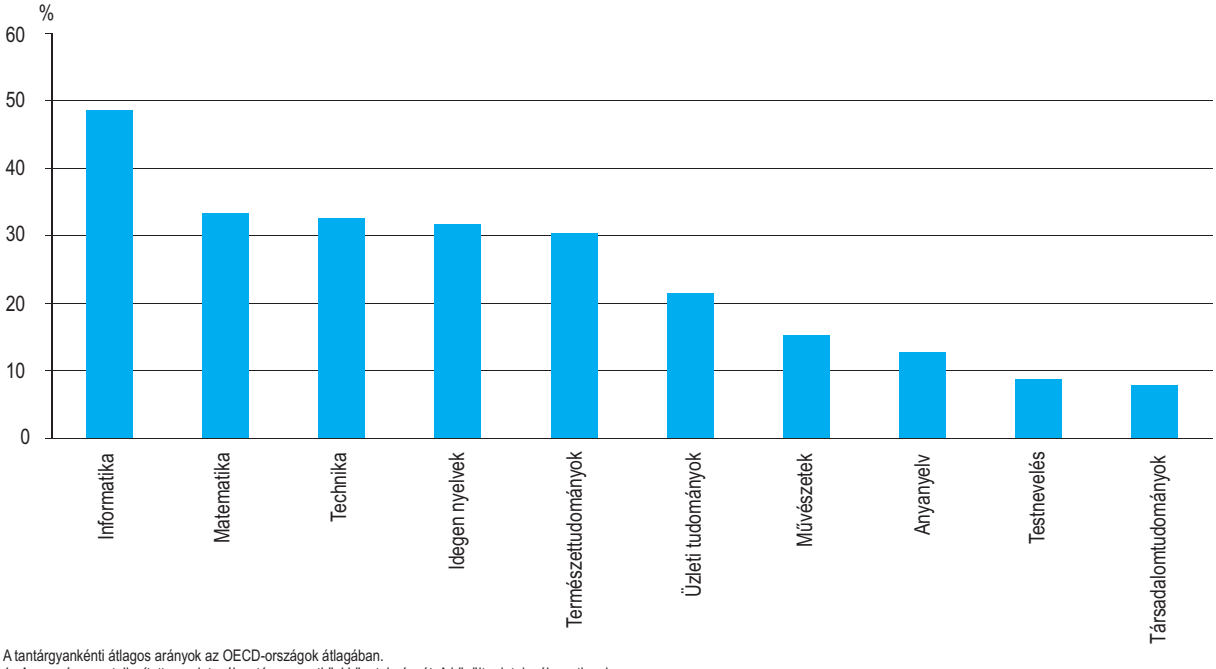
A gyors változások között, amit az ismeretek bővülése, a tudástechnológia hatása és az új társadalmi és tanulással kapcsolatos problémák jelentenek, a szakmai tudás és a tanítási képességek megújítása fontosabb, mint valaha. A vizsgálat ezért *a tanárok szakmai fejlődésének, továbbképzésének* a területét is igyekezett néhány szempontból feltárni, a tanári továbbképzés intézményi támogatási formái, a továbbképzésben részt vevő tanárok aránya és a leggyakoribb tevékenységtípusok megismerése révén. A kérdezett iskolák 61%-a rendelkezik *tanártovábbképzés céljaira elkülönített költségvetéssel*. Jellemző különbségek vannak azonban az egyes országok között: Franciaországban, Portugáliában és Spanyolországban a tanártovábbképzés finanszírozása és szervezése azoknak a szakmai hatóságoknak a kezében van, melyek a tanárok alkalmazásáért és kihelyezéséért is felelősek. Ezzel szemben Belgiumban, Dániában, Magyarországon, Hollandiában és Svédországban, valamint az olasz, a norvég és a svájci iskolák esetében az a jellemző, hogy maguk az iskolák rendelkeznek a tanári továbbképzés költségvetése felett. Portugália és Spanyolország kivételével a legtöbb iskola órakedvezménnyel segíti a tanártovábbképzést, de általánosnak mondható a tantestületi továbbképzés szervezése és a továbbképzésről való információk gyűjtése és terjesztése is (lásd függelék 7.9. táblázat).

Magyarországon az elemzett adatok szerint a tanártovábbképzés intézményi támogatása kedvezőnek tűnik a vizsgált országok viszonylatában: külön költségvetés biztosítása mellett az információ és a tanulmányi idő biztosítása is átlagon felül jellemző, sőt gyakorinak mondható a más, belső továbbképzési lehetőségek megléte is.

A *tanártovábbképzésnek* többféle *formája* létezik: többnyire olyan, rövid képzési idejű kurzusok adják a keretet, amelyeket szakmai testületek szerveznek szaktárgyi, módszertani vagy más, oktatást érintő területeken, de előfordulnak tanárszervezetek, szakszervezetek vagy magántanácsadó cégek által szervezett továbbképzések is. A vizsgálatban 15 ország közül 11-ben az igazgatóknak több mint 90%-a számolt be arról, hogy iskolájukban a tanárok szakmai továbbképzésben vesznek részt. A tanárok nézőpontjából a *magasabb végzettséget adó* program is továbbképzésnek tekinthető. A magasabb vagy speciális képesítés megszerzése többnyire önkéntes alapon, a tanár saját elhatározásából, karrierszempontok figyelembevételével történik. Előfordulhat azonban az is, hogy javasolják vagy előírják az ilyen képzésen való részvételt, például megfelelő képesítés nélkül tanító tanárok számára az előírásoknak megfelelő végzettség megszerzése érdekében. A tanárok szakmai fejlődésének része lehet a más iskolákban tett megfigyelő látogatáson, konferenciákon vagy különböző munkacsoportokban való részvétel is. Ilyen jellegű látogatások gyakoriak a skandináv országokban, Portugáliában, valamint Dél-Koreában, és kevésbé jellemzőek Belgiumban, Franciaországban és Írországban. A tanárok konferenciákon való részvétele a skandináv országokban – Norvégiában, Svédországban és Dániában –, valamint Dél-Koreában magas. Gyakori a tanárok közötti együttműködés: az iskolaigazgatók kétharmada említette, hogy a testületből legalább egy tanár részt vesz innovációs, együttműködést feltételező tevékenységekben. Az iskolán kívüli együttműködés jóval kevésbé elterjedt a vizsgált országok-

7.5. ábra

Megfelelő képesítéssel rendelkező tanárok alkalmazási gondjai az egyes tantárgyi területeken

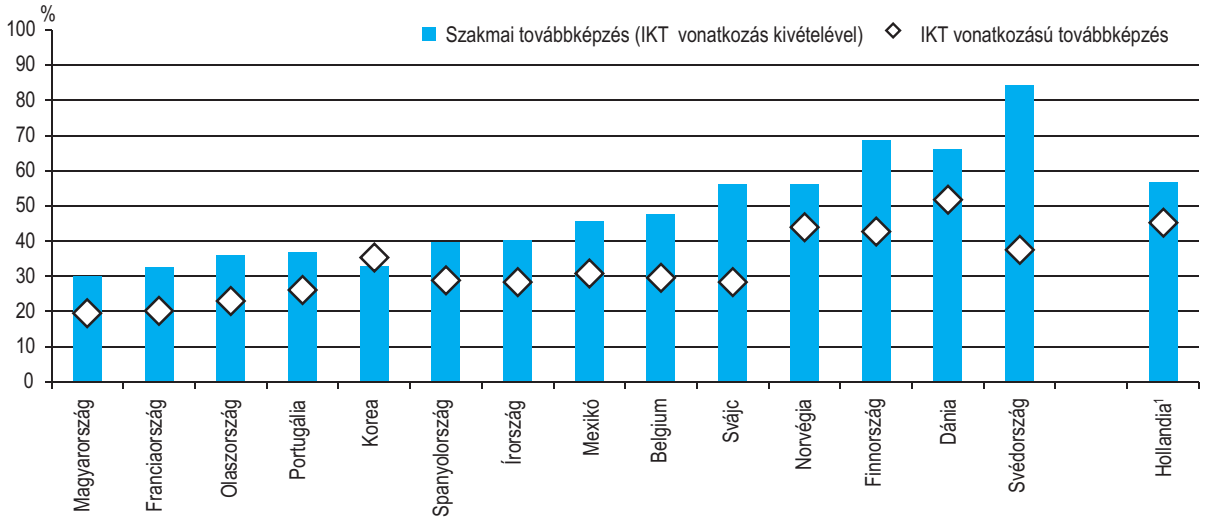


A tantárgyankénti átlagos arányok az OECD-országok átlagában.
1. Az ország nem teljesítette a mintaválasztás nemzetközi követelményét. A közölt adatok súlyozatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatbázis, 2003.

7.6. ábra

A tanárok továbbképzésben való részvétele a felső középfokú oktatásban



Az országok a felső középfokra beiskolázott tanulók sorrendjében vannak feltüntetve, akik iskolájában legalább egy tanár részt vett IKT vonatkozású továbbképzésben
1. Az ország nem teljesítette a mintaválasztás nemzetközi követelményét. A közölt adatok súlyozatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatbázis, 2003.

ban, mégis viszonylag magas arányú néhány országban, például a skandináv országokban és Koreában, ahol a tanulók 60%-a jár olyan iskolába, amelyben gyakorinak mondták a tanárok közötti együttműködést (lásd 7.6. ábra és függelék 7.10. táblázat).

Kedvelt területe a tanári továbbképzésnek *az információs és kommunikációs technológia*, melyen átlagosan a tanárok harmada vett részt a 2000/2001-es tanévben. Más területekhez kapcsolódó képzésben a tanárok fele vett részt. A részvételi arány a skandináv országokban a legmagasabb, ahol a tanárok jellemzően több mint 40%-a vett részt IKT vonatkozású továbbképzésben, és 60–80%-uk szakmai továbbképzésben (szemben az átlagos 32 és 48%-os részvételi aránnyal). Alacsonyabb a részvétel ezzel szemben Franciaországban, Magyarországon, Olaszországban és Portugáliában, ahol az IKT vonatkozású képzésben való tanári részvétel a tanulók 20–30%-át, a más szakmai továbbképzésben való részvétel pedig 30–40%-ukat érinti (lásd függelék 7.10. táblázat).[3]

Magyarországra vonatkozóan az adatok azt mutatják, hasonlóan az országok többségéhez, hogy a továbbképzések között a szaktárgyi, módszertani továbbképzés a leggyakoribb. Hazánkban a tanárok az átlagnál kisebb arányban vesznek részt IKT vonatkozású továbbképzésben, de a más jellegű szakmai témájú továbbképzésben való részvétel is elmarad az országok átlagától. A nemzetközi átlagot erősen meghaladja viszont a képesítést adó továbbképzésekben részt vevők aránya is.

[3] A tanárok továbbképzéséről kevesebbet tudnak az igazgatók Franciaországban és Spanyolországban, ahol nem az iskola játszik jelentős szerepet ezekben, hanem a szakmai hatóságok.

7.3. Az iskolák működésének egyes aspektusai

A vizsgálat az iskolák működésének egyes aspektusait is elemezte, ezen belül elsősorban az intézmények beiskolázási és osztályba sorolási politikáját, a tanári hiányzások kérdését, a tanulói eredmények nyilvántartását, az iskoláknak a munkaerőpiacra és a felsőoktatásba való átmenetet segítő politikáját és a visszacsatolások és az IKT területén megvalósuló együttműködések gyakorlatát. A felső középfokú intézmények ezeken a területeken az alsóbb iskolafokozatok intézményeinél jellemzően nagyobb autonómiával rendelkeznek, szabadabban dönthetnek a beiskolázásról, saját programjaik kialakításáról, és közvetlenebbül érzékelik a munkaerőpiac és a felsőfokú oktatás kihívásait.

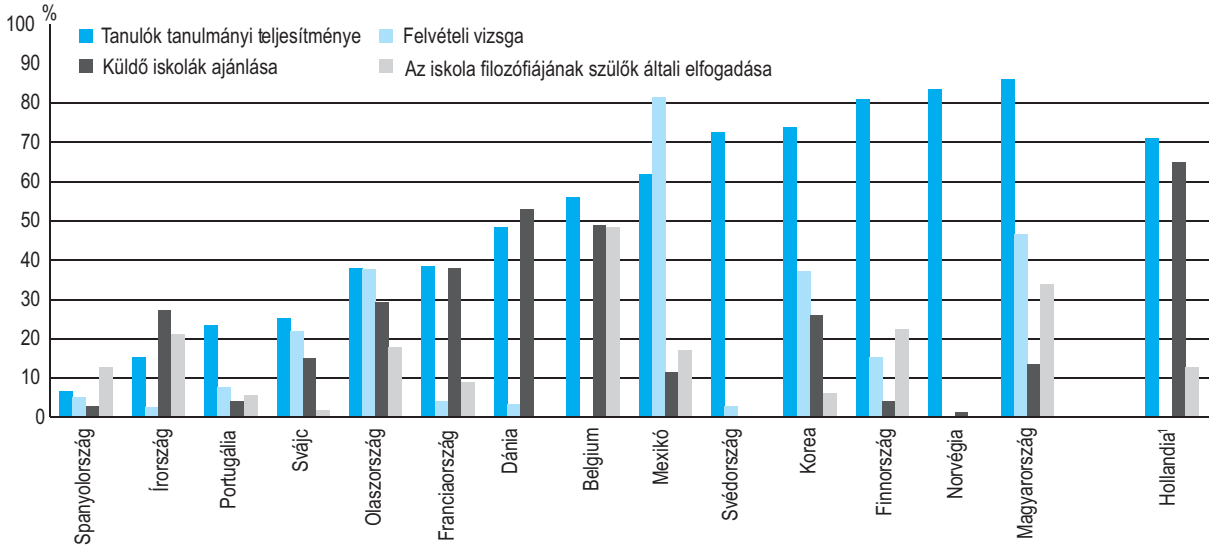
Az iskolák *beiskolázási politikájának* nagy jelentősége van abból a szempontból, hogy a tanulók milyen mértékben szelektálódnak egy-egy intézményben társadalmi, gazdasági és kulturális háttér szerint. Azokban az országokban, ahol a szülőknek döntő szerepük van a beiskolázásban, nagyobb tér jut a piaci mechanizmusok érvényesülésének, mint azokban az országokban, amelyekben más, kiegyensúlyozó elvek is érvényesülnek a beiskolázás során. Az iskolák beiskolázási politikájában átlagosan a tanulók tanulmányi teljesítménye számít leginkább, de a tanuló érdeklődése ezzel megegyező súllyal esik a latba, s a beiskolázási körzetnek is jelentős még a szerepe. A lakóhely, a beiskolázási körzet a középfokú oktatásban kevésbé játszik fontos szerepet, mint az alapfokú oktatásban, a szerepe inkább ott jelentős, ahol a helyi hatóságoknak van felelősségük az iskolázás területén, és a felső középfokú iskolák az adott iskolakörzet lakossági igényeit elégítik ki. A lakóhelynek leginkább Portugáliában, Koreában, Spanyolországban és Franciaországban van szerepe, ahol a tanulók több mint 50%-a olyan iskolába jár, ahol a lakóhelyét a beiskolázás során figyelembe veszik (lásd 7.7. ábra és függelék 7.11. táblázat). A tanulói teljesítmény jelentősége ennél nagyobb, a tanulók 51%-a jár olyan iskolába, ahol a szelekciós kritériumok alkalmazása része a beiskolázásnak. A tanulmányi teljesítmény szerepe különösen jelentős Magyarországon, Norvégiában, Finnországban, Koreában és Svédországban, ezekben a tanulók legalább háromnegyede tanulmányi kritériumok alapján kerül be a középfokú intézménybe. A tanulmányi teljesítmény figyelembevételének Írországban, Portugáliában és Spanyolországban van a legkisebb szerepe, ez elsősorban azzal függ össze, hogy ezekben az országokban az alsó és felső középfokú programok jellemzően ugyanazon intézményekben szerveződnek, ilyenformán a szelekcióra csak az alsó középfokra történő beiskolázás pontján adódhat lehetőség. Bár a tanulmányi teljesítmény minden országban nagy súllyal szerepel a beiskolázási szempontok között, felvételi vizsga előfordulása mégis viszonylag ritka. A felvételi gyakorlata a mexikói adatok esetében kiugró (itt a tanulók 81%-a tesz felvételi vizsgát), de igen jelentős (40% feletti) Magyarországon, Olaszországban és Dél-Koreában is. A tanulók programválasztásának azokban az iskolákban van jelentősége, ahol már a belépés pontján lehetőség nyílik elkülönülő tanulmányi ágak vagy szakmák közötti választásra. A szülők vallási vagy pedagógiai meggyőződésének a jelentősége kisebb, ennek elsősorban a magániskolákban van szerepe.

> A magyar tanulók beiskolázásánál a leggyakoribb szempontot a tanulók tanulmányi eredménye és érdeklődése, igényei jelentik. Ennél a két szempontnál jóval kisebb súlyú, de nemzetközi viszonylatban mégis hangsúlyosan jelenik meg a felvételi vizsga. A 90-es években a felvételi kritériumok megállapításában és a vizsgák szervezésében az intézményeknek volt döntő szerepük, 2001-től ezek szervezésében meghatározó szerepük van a központi intézkedéseknek. A magyar iskolák harmadánál számításba veszik a szülők nevelési elveit és vallási meggyőződését, közel egynegyedüknél pedig a tanulók lakóhelyét is (lásd függelék 7.11. táblázat).

Az intézmény szintjén a *tanulók osztályba sorolása* a másik fontos szelekciós lehetőség. A tanulók legnagyobb része olyan iskolába jár, ahol a csoportba sorolásánál a választott program a döntő szempont, ezt követi az életkor és a képesség figyelembevétele. Néhány országban a tanulók nem állandó osztályokban tanulnak, hanem például egyes tantárgyak tanulása esetén más-más csoportokban. Másutt a tanulmányi szint jelenti a csoportosítás alapját, ilyenkor a tanulók különböző életkorú társakkal

7.7. ábra

Beiskolázási politikák a felső középfokú oktatásban



1. Az ország nem teljesítette a mintaválasztás nemzetközi követelményét. A közölt adatok súlyozatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatbázis, 2003.

tanulnak együtt. Ismét másutt adminisztratív osztályokat, stabil tanulói csoportokat alakítanak ki. Az osztályba sorolás során a leggyakoribb szempont a tanulók program- vagy tantárgyválasztása: a tanulók 73%-a jár olyan iskolába, ahol ezt figyelembe vették a tanulócsoportok kialakításánál. Ezt követően a képességszint keverése és az életkor szempontja játszik jelentős szerepet ebben a tekintetben, ezek a szempontok átlagosan a tanulók 42 és 40%-ának osztályba sorolását befolyásolták (lásd függelék 7.12. táblázat). A tanulócsoportok többé-kevésbé véletlenszerűen alakulnak a skandináv országokban, jellemzően az életkor tekintetében homogén csoportok kialakítására törekednek az iskolák Magyarországon, Svédországban, Norvégiában és Olaszországban. Hollandiában ezzel szemben a tanulók programválasztása alapján alakulnak ki az életkor szempontjából gyakran vegyes csoportok. A képességek figyelembevétele jelentős – a tanulók legalább 50, ill. 40%-át érinti – Magyarországon, illetve Írországban; a skandináv országokban, Franciaországban, Hollandiában és Spanyolországban viszont nem játszanak szerepet. Kifejezetten a tanulók képesség szerinti keveredését elősegítő aktív politikáról a skandináv országokban, Koreában, Hollandiában, Portugáliában és Spanyolországban számoltak be (lásd 7.8. ábra). Az osztályba sorolásnál a szelekció másik módját a szülői kérés figyelembevétele jelentheti. Ez ugyan az országok átlagában ritka, egyes országok esetében azonban igen gyakorinak látszik. A beiskolázási és osztályba sorolási szempontok egyidejű elemzése azt mutatja, hogy Magyarország, Belgium és Olaszország azok az országok, ahol a leginkább szelektálnak a felső középfokú iskolák, és Svédország és Norvégia az a két ország, ahol a legkevésbé.

Az osztályba sorolás Magyarországon elsősorban életkori alapon, másodsorban a választott program alapján történik. Gyakori a fentiek mellett az is, hogy hasonló képességű gyerekeket válogatnak egy csoportba: hazánkban a tanulók közel fele jár olyan iskolába, ahol a képességek szerinti szelekció elvét működtetik az iskolák. A magyar középfokú iskolákban sűrűn figyelembe veszik a szülő kérését is a beosztásnál: a tanulók 42%-a olyan iskolába jár, ahol a szülői kérésnek helyt adnak (lásd függelék 7.12. táblázat).

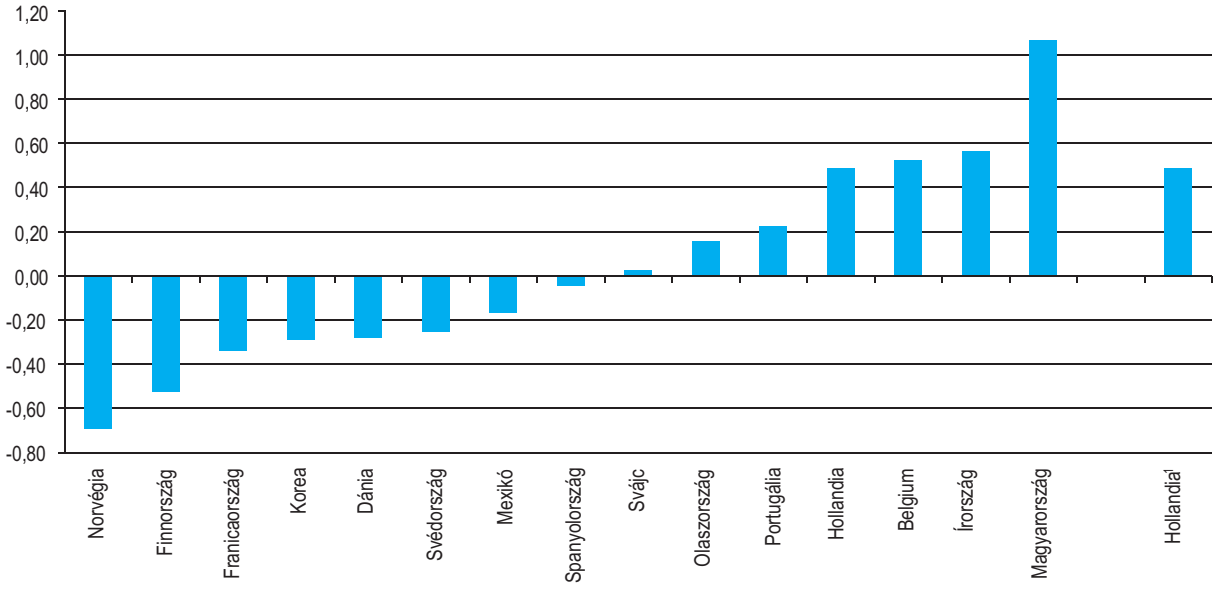
A tanulók fejlődésének figyelemmel kísérése az iskolai munka és a tanári munka átláthatóságának fontos eleme. Az egyes országok nagymértékben különböznek abban, hogy milyen *tanulókra vonatkozó nyilvántartásokat* vezetnek, ezek közül az átláthatóság szempontjából az alábbiak bizonyultak alapvetőnek: a tanulók tantárgy- és tanulmányi modulválasztása, a tanulói teljesítmények, viselkedési problémák, tanulói hiányzások és a záróvizsgák eredményei. Nincs lényeges különbség az egyes országok között három területen: minden országban fontos a tanulók tantárgyi (modul) választása, a hiányzások nyilvántartása és a záróvizsgák eredményei. A nyilvántartások jellemzően központi szinten történnek az iskolákban, a legnagyobb különbség ebben a tekintetben a tanulói viselkedési problémák esetében tapasztalható, ami néhány ország esetében egységes gyakorlatként központilag van nyilvántartva (Belgium, Franciaország, Írország, Korea és Mexikó), másutt úgy tűnik, az iskola döntésének függvénye, mivel csak a tanulók felének az iskoláját érinti (Dánia, Finnország, Olaszország, Norvégia és Svédország).

A felső középfokú programokból kilépők számára nagyon fontos kérdés a továbblépés, akár a munkaerőpiac, akár a felsőoktatás irányába. Az intézmények ezt az *átmenetet* információs szolgáltatásokkal, tanácsadással, pályaválasztási ismeretek oktatásával tudják elősegíteni. Átlagosan a tanulók kétharmada jár olyan iskolába, ahol tanórák vagy előadások keretében informálódhatnak a lehetőségekről. Az egyéni tanácsadás is gyakorinak látszik, különösen Finnországban, Dániában, Írországban, Hollandiában, Koreában, Franciaországban, Magyarországon és Spanyolországban. A tanácsadás mind az általános, mind a szakképzést előkészítő programtípusokban gyakori, jellemzően gyakrabban fordul elő az általános programokhoz kapcsolódóan (lásd 7.9. ábra).

Az iskolaigazgatók a kérdőívben arról is nyilatkoztak, hogy kapnak-e *visszajelzést az iskola működéséről* a fontosabb érdekelt szervek és szereplők részéről (országos, regionális, ill. helyi hatóságok, munkaadók, szülők, tanárok és diákok csoportjai, külső vizsgabizottságok). Az ország-

7.8. ábra

Az osztályba sorolásnál alkalmazott szelekciós politikák standardizált indexe

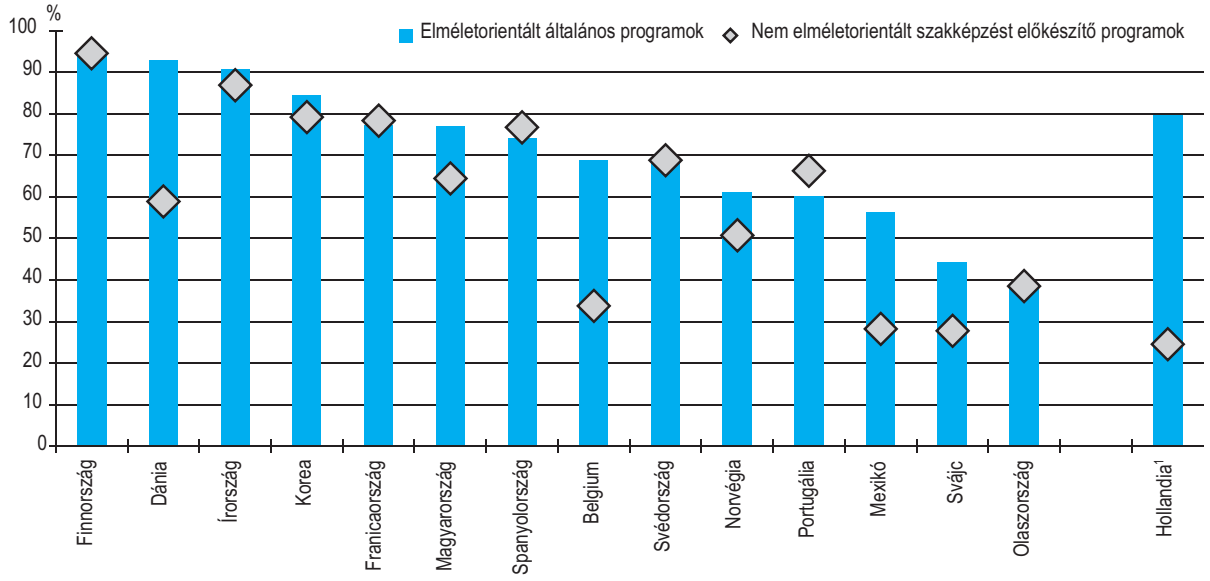


1. Az ország nem teljesítette a mintaválasztás nemzetközi követelményét. A közölt adatok súlyozatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatbázis, 2003

7.9. ábra

Egyéni pályatanácsadásban részesülő tanulók aránya



1. Az ország nem teljesítette a mintaválasztás nemzetközi követelményét. A közölt adatok súlyozatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatbázis, 2003

gos és regionális hatóságoktól érkező visszajelzés azokban az országokban (Belgium, Korea, Mexikó, Portugália, Spanyolország) gyakori, ahol tanfelügyelet létezik. A helyi hatóságoktól érkező visszajelzés Finnországban, Magyarországon, Norvégiában és Svédországban domináns. A munkaadók Írországban és Svédországban jeleznek vissza gyakran az iskoláknak, a szülők csoportjaitól Belgiumban, Magyarországon, Koreában, Portugáliában és Svédországban érkezik gyakran visszacsatolás (lásd függelék 7.14. táblázat).

7.4. Az információs és kommunikációs technológia elérhetősége és alkalmazása a középfokú iskolákban

A számítógépek iskolai jelenléte lehetővé teszi a számítógépek iskolai oktatásban való használatát, s azt, hogy a számítógép az oktatás egyik legfontosabb médiumává váljon. Az iskolának fontos szerepe van az IKT használatára történő felkészítésben. Az IKT kihívásaihoz való sikeres iskolai alkalmazkodás nem csak azt jelenti, hogy az iskoláknak egyre nagyobb szükségük van számítógépekre és számítógépes programokra. Az iskoláknak ezen túlmentően fel kell készíteniük tanáraikat ezek használatára, s a tanítás szervezésében is elég rugalmasnak kell lenniük, hogy az IKT osztálytermi használata is lehetővé váljon. Az IKT sikeres használata technikai segítséget is feltételez, és sok helyen az együttműködést is ösztönzi az iskolák között. Az ISUSS-vizsgálat igyekezett ezért feltárni az IKT használatának egyes aspektusait: a rendelkezésre álló komputerek számát, elterjedésüket, a tanárok körében és az osztálytermi oktatásban való használatukat, valamint az iskolák közötti, az IKT-használatot érintő kooperációt.

Az információs és kommunikációs technológia elérhetősége az iskolai források, iskolai tárgyi feltételek egyik fontos indikátora. A számítógépekkel való iskolai ellátottság legjobb mutatója *az egy számítógépre jutó tanulók száma*. Átlagban ez a szám 9 fő, azaz a tanulók többsége a felső középfokon jellemzően olyan iskolába jár, ahol kilenc társával osztozik egy számítógépen. Ez az arány az egyes országok esetében 3–4 (Norvégia, Svédország) és 14–16 fő (Mexikó, Portugália és Spanyolország) között szóródik. Az országokra jellemző átlagok természetesen tovább szóródnak az egyes iskolák szerint (lásd 7.10. ábra és függelék 7.15. táblázat).

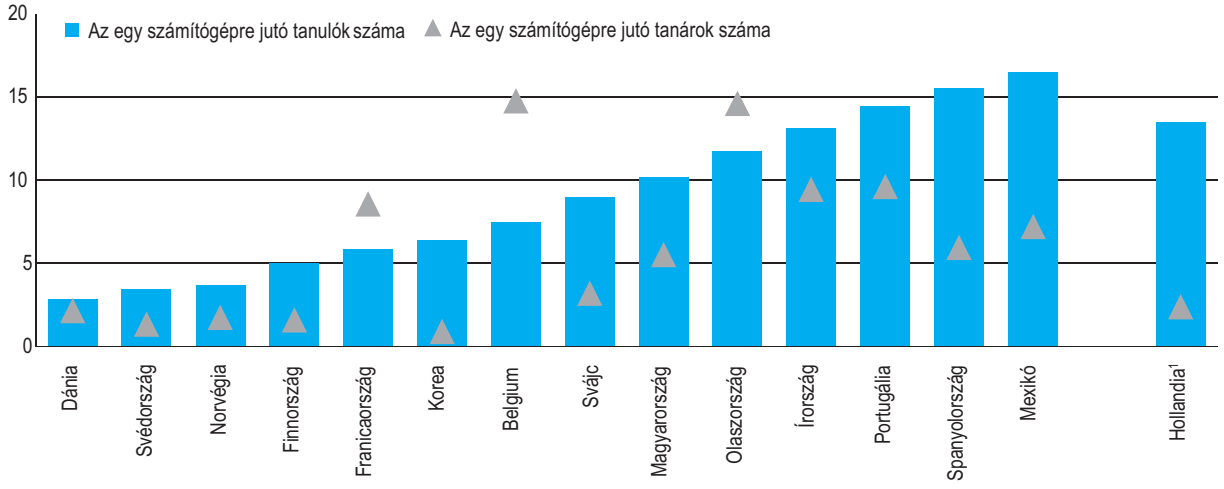
Hazánkban a vizsgálat adatai szerint átlagosan 10,2 tanulóra jut egy számítógép, ebben a vonatkozásban az alapítványi fenntartású iskolák vannak a legkedvezőbb helyzetben. A számítógép hozzáférhetősége a tanárok számára 5,5 fő/számítógép; e területen is az alapítványi iskolák helyzete a legkedvezőbb.

Ha normának 10 egy számítógépre jutó tanulót tekintünk, akkor azt találjuk, hogy Norvégiában és Svédországban minden tanuló olyan iskolába jár, ahol a felső középfokon legalább egy számítógép jut 10 tanulóra. Dániában a tanulók 90%-a, Franciaországban 70%-uk, Finnországban 60%-uk, Belgiumban 50%-uk, Svájcban 40%-uk, Írországban és Portugáliában 20%-uk, Spanyolországban pedig 10%-uk esetében igaz ugyanez. Szigorúbb mércével mérve, egy számítógépre 4 tanulót számolva a tanulók több mint 90%-a számos országban kívül esik ennek elérhetőségén (Magyarország, Írország, Olaszország, Mexikó, Portugália, Spanyolország, Svájc).

Mind a tanárok, mind az iskolai adminisztrátorok számára a felkészülésben és az adminisztrációban egyaránt fontos, ma már gyakran nélkülözhetetlen eszköz a számítógép. A számítógép *tanárok számára való hozzáférhetősége* jelentős mértékben növelheti a tanári munka eredményességét. Ennek érdekében az iskoláknak jelentős mértékű beruházásokra van szükségük a gépek, a programok, valamint a számítógép napi használatára felkészítő továbbképzések területén. Az iskolai beruházások, erőfeszítések ellenére is előfordulhat azonban, hogy a tanárok jelentős része nehezen alkalmazkodik az új technológia által jelentett kihívásokhoz.

7.10. ábra

Az egy számítógépre jutó tanulók és tanárok száma a felső középfokú iskolákban



Az országok az egy számítógépre jutó tanulók növekvő sorrendjében vannak feltüntetve.
1. Az ország nem teljesítette a mintaválasztás nemzetközi követelményét. A közölt adatok súlyozatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatbázis, 2003.

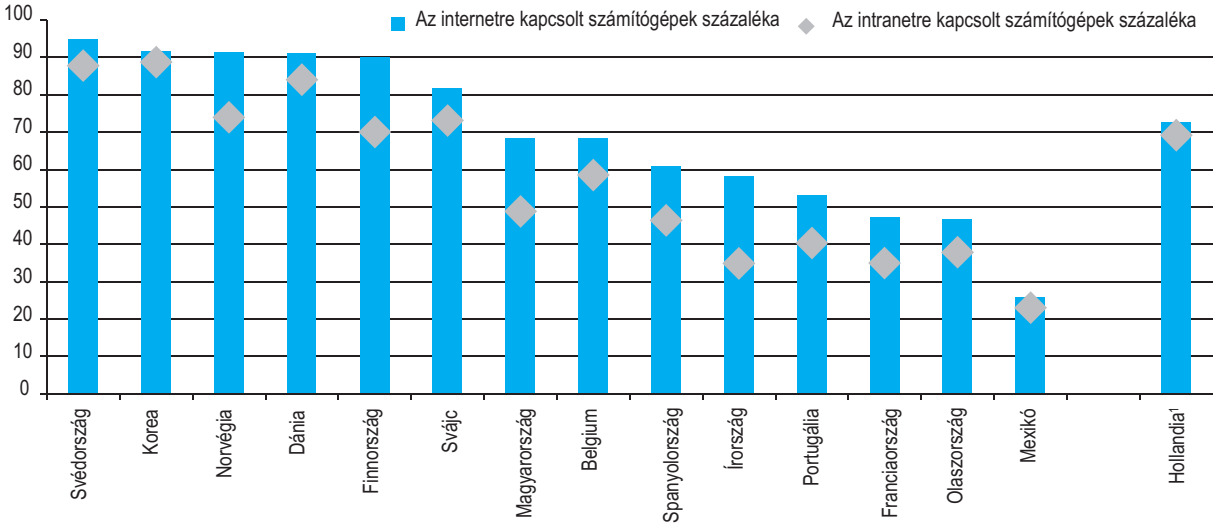
Az IKT szempontjából úgy tűnik, Dél-Korea kitüntetett helyzetben van: itt az egy számítógépre jutó tanárok száma kisebb egynél, azaz minden tanárra jut legalább egy számítógép. Ez azt feltételezi, hogy a számítógép minden koreai iskolában az alapvető tanári munkafeltételek része. A koreai standardnak az iskolák csak egy igen szűk csoportja felel meg Belgiumban, Franciaországban, Magyarországon, Írországban, Olaszországban, Mexikóban, Portugáliában, Spanyolországban és Svájcban, de még a skandináv országokban is csak a középfokon tanulók legfeljebb 20%-a. Az országok kétharmadában jellemzően a tanároknak jobb a számítógéppel való ellátottságuk a tanulókénál, kivételt Franciaország és Olaszország jelent, ahol arányosan kevesebb számítógép érhető el a tanárok, mint a tanulók számára. A skandináv országokban és Koreában legalább két tanárra jut egy számítógép, de a tanulók ellátottsága sem jelentősen rosszabb ennél (lásd függelék 7.15. táblázat). Ugyanezekben az országokban a tanárok több mint fele használ számítógépes alkalmazásokat és az internetet oktatási célokra. Ezekhez az országokhoz képest a többi vizsgált országban jóval szerényebbek a tanárok számára adódó számítógépes lehetőségek. Belgiumban, Portugáliában, Írországban és Olaszországban átlagosan 10 vagy több tanár osztozik egy számítógépen, Franciaországban, Magyarországon, Mexikóban és Spanyolországban pedig 5 és 8 közé esik ez a szám. A számítógép oktatásban való használata is kevésbé jellemző ezekben az országokban: Írországban és Mexikóban kevesebb mint a tanulók egyharmadánál használnak a tanárok számítógépes alkalmazásokat; egyötödüknél segíti a munkát az internet is, és kevesebb mint 10%-uknál alkalmaznak e-mailt is oktatási célokra, havonta legalább egy alkalommal. Dél-Koreán kívül a skandináv országokban, Svédországban, Skóciában, Dániában, Finnországban és Norvégiában alkalmazzák tanári körben az átlagot jelentős mértékben meghaladó arányban a számítógépet (lásd függelék 7.18. táblázat). A legkevesebben Portugália, Írország, Olaszország, Mexikó, Spanyolország iskoláiban használnak számítógépet a tanárok közül.

> Magyarország a fenti adatok alapján a kedvezőtlenebb helyzetű országok között van a tanári számítógép-használat tekintetében: Olaszországhoz és Spanyolországhoz esik közel a számítógépet használó tanárok iskoláiban tanulók aránya. Ennek ellenére hazánkban csekély (átlag alatti) azoknak a tanulóknak az aránya, akiknek az iskolájában egyáltalán nincs számítógépet alkalmazó tanár.

A számítógépek mai előfordulási aránya viszonylag hosszú folyamat eredménye, a *számítógépes technológia elterjedésében* az elmúlt 20 év volt meghatározó jelentőségű. A folyamat még nem zárult le, jelenleg az országok többsége még a beruházás fázisában van, és csak kevés országnak sikerült a számítógép széleskörű pedagógiai alkalmazása. A vizsgálatban megkérdeztük az igazgatókat, hogy az IKT három fő elemét – a standard felhasználásokat, a helyi hálózat kiépítését és a világhálóhoz való hozzáférést – *melyik évben vezették be* az iskolájukban. Az igazgatók beszámolói alapján arra következtethetünk, hogy szórványos számítógép-használat már a 70-es években előfordult. 1980-ra a felső középfokú iskolákban tanulók 2–7%-a találkozhatott az iskolában számítógépes standard felhasználásokkal Belgiumban, Dániában, Finnországban, Franciaországban, Írországban, Olaszországban, Norvégiában, Svédországban és Svájcban, 1990-re átlagosan minden második tanuló iskolája rendelkezett számítógéppel Belgiumban, Dániában, Finnországban, Franciaországban és Svájcban. 1995-re a tanulók 80%-áról, 2001-re pedig közel 100%-áról mondható el ugyanez (lásd függelék 7.17. táblázat). Az internet az elmúlt 10 évben, 1994 és 2001 között vált elérhetővé az iskolák számára, ez idő alatt a középfokon tanulók több mint 90%-a számára lett hozzáférhető, Mexikó kivételével valamennyi országban. Az e-mail ugyanezen idő alatt szintén a tanárok és tanulók több mint 90%-a számára lett elérhető átlagosan; ezzel szemben Belgiumban, Mexikóban és Spanyolországban azonban csak a tanulók kétharmada számára. Bár 2001-re az iskolák túlnyomó többségében az említett lehetőségek általánossá váltak, az iskolák egy kisebb részében – mindenekelőtt ott, ahol egyáltalán nem fordult elő számítógépes alkalmazás használata – ez továbbra sem volt így. A tanulók közül 10% tanul ilyen iskolában Svédországban, 6,4% Portugáliában és 7% Spanyolországban – ezek az iskolák feltehetően gyakran pedagógiai alapokon utasítják el az IKT használatát.

7.11. ábra

Internetre vagy helyi hálózatba kapcsolt számítógépek



1. Az ország nem teljesítette a mintaválasztás nemzetközi követelményét. A közölt adatok súlyozatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatbázis, 2003.

A hazai helyzetre vonatkozóan adatok azt mutatják, hogy hazánkban később, a 80-as évek második felétől indult meg a számítógépek iskolai terjedése, és így rendkívül gyorsan zajlott. A nagy áttörés a 90-es évek első felében (1990–1995 között) következik be, amivel Magyarország utol is érte a vizsgálatba került országok átlagát, 2000-re pedig több országnál kedvezőbb helyzetbe került. Az internet elérhetősége és használata a 90-es évek második felében a magyar iskolák teljes körében jellemzőnek mondható.

A számítógépes technológia minőségét és kihasználtságát mutatja a belső vagy külső *hálózatok használata*. Az adatok tanúsága szerint Svédország, Dánia és Korea rendelkezik a legfejlettebb számítógépes technológiával: ezekben az országokban az iskolai számítógépek 80%-a volt helyi hálózatba kötve, és több mint 90%-uk rendelkezett internetelérhetőséggel 2001-ben. Ezzel szemben Magyarországon, Portugáliában és Spanyolországban az iskolai számítógépek 40–49%-a volt helyi hálózathoz csatlakoztatva, Franciaországban, Írországban, Olaszországban és Mexikóban pedig 40%-uknál is kevesebb. Internetelérhetősége 2001-ben az iskolák kevesebb mint felének volt Franciaországban, Olaszországban és Mexikóban. Az elemzés eközben azt mutatja, hogy az országokon belüli különbségek nagyobbak, mint az országok közöttiek. Ha a helyi számítógépes hálózat létét tekintjük a számítógépes lehetőségek teljes kihasználásához szükséges minimális feltételnek, akkor csak három ország, Korea, Dánia és Svédország tekinthető kedvező helyzetben lévő, megfelelő feltételek mellett működő országoknak (lásd 7.11. ábra és függelék 7.16. táblázat).

Az IKT *az osztályterem szintjén* is széles skálán segítheti a *tanítási és tanulási lehetőségeket*. Megkönnyítheti az egyéni és a csoportos tanulást, lehetővé teheti a tanulók saját ritmusban való haladását, fejlesztheti a tanulók kutatási és elemzési képességeit, végül pedig további tanulási lehetőségeket kínál fel a szimuláció révén. *A számítógép-használat célját illetően* azt mutatják az adatok, hogy az oktatásban a számítógépet elsősorban információgyűjtésre használják: átlagosan a tanulók kétharmada jár olyan iskolába, ahol az igazgatók az internet ilyen alkalmazásáról nyilatkoztak. Dániában, Norvégiában és

Svédországban ennél több rétű az internet alkalmazása: ezekben az országokban a tanulók legalább 40%-a olyan iskolába jár, ahol az internetet az egyéni tanulás eszközeként használják (lásd függelék 7.19. táblázat).

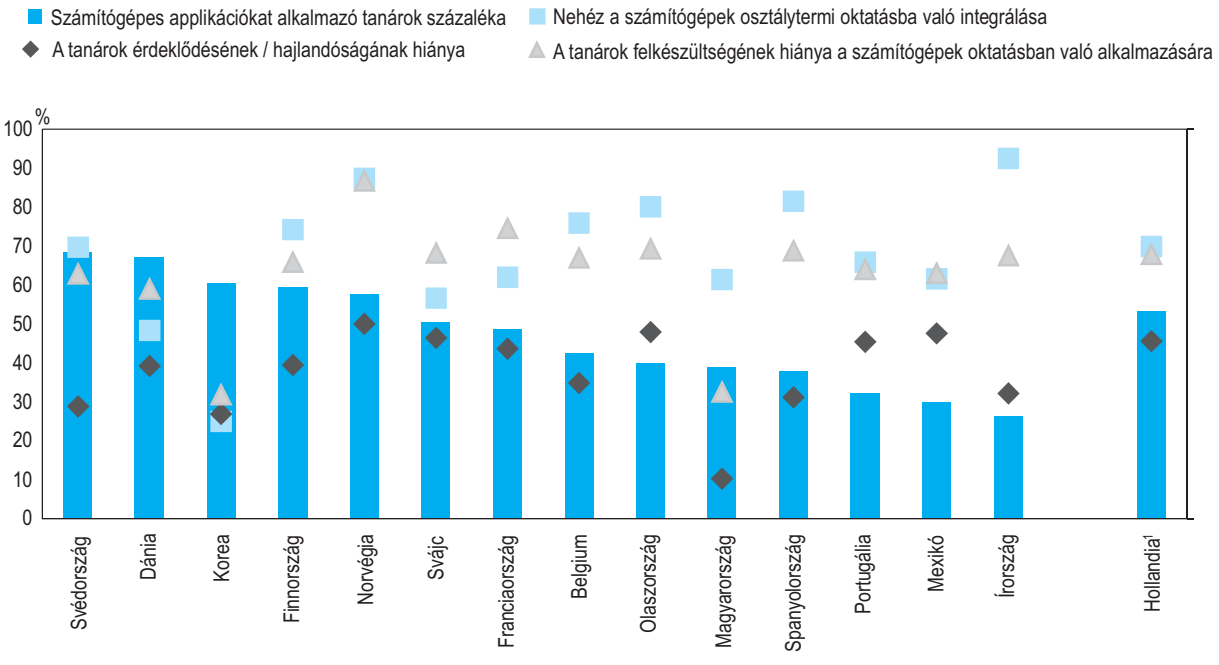
A *számítógép egyes felhasználási területei* nem egyforma gyakorisággal fordulnak elő. Általánosan elterjedt a számítógépes operációk és a szövegszerkesztő ismerete, nagyon gyakori az információkeresés és -küldés, rendszeres az oktatási és táblázatkezelő programok használata a gyakorlati iskolai alkalmazásban. Átlagosan a tanulók 90% feletti aránya jár csak olyan iskolába, ahol a számítógépes operációs rendszerek és a szövegszerkesztő használata része a munkának. Átlagosan a tanulók több mint háromnegyede jár olyan iskolába, ahol a táblázatkezelő programok és elektronikus kommunikációs formák rendszeres használata jellemző. A legritkábban programok írása fordul elő, bár egyes országokban (Olaszország, Magyarország) ez sem ritka (lásd függelék 7.19. táblázat).

A vizsgálat adatai szerint a magyar iskolákban is információ keresésére, gyűjtésére használják túlnyomó arányban a számítógépet, e mellett a szimulációs tanulás és a különböző tárgyak integrálása fordul elő még az átlagnál nagyobb arányban. A számítógép-használat egyes területeinek előfordulása minden területen meghaladja az átlagot, a programírás és az oktatási programok használata területén különösen jelentős mértékben.

Az iskolaigazgatókat a vizsgálat során arról is megkérdeztük, hogy megítélésük szerint iskolájukban 22 lehetséges tényező közül *mi a legkomolyabb akadálya az IKT használatának*. A felsoroltak közül a legtöbb tanulót érintő tényezők a tanári készségek hiánya, a tanári felkészülési idő hiánya, ill. a számítógép osztálytermi oktatásba való integrálásának nehézségei voltak (lásd 7.12. ábra és függelék 7.20. táblázat). Jelentős akadályt jelent még emellett átlagosan a számítógépek nem megfelelő száma vagy

7.12. ábra

Az iskola IKT vonatkozású céljainak tanárokkal kapcsolatos akadályai



Az országok a számítógépes applikációkat alkalmazó tanárok arányának sorrendjében vannak feltüntetve.
1. Az ország nem teljesítette a mintaválasztás nemzetközi követelményét. A közölt adatok súlyozatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatbázis, 2003.

színvonala és nem ritkán a sofware-ek elégtelen száma és színvonala. A legtöbb akadály Írországban és Mexikóban akadályozza az IKT alkalmazását, ezekben az országokban a hardver, a szükséges infrastruktúra, valamint a szoftver egyaránt problémát jelent. A tanárokkal kapcsolatos akadályok elsősorban Írországban és Olaszországban, Spanyolországban és Norvégiában fogalmazódtak meg, szervezeti akadályok leginkább Írországban. Az irányító szervek támogatásának hiánya Mexikó mellett Magyarországon és Finnországban került említésre.

Hazánkban a legtöbb tanulót érintő gondok között első helyen szerepel a számítógépeknek az oktatás kialakult gyakorlatába történő beépítésének nehézsége, ezt követően a tanárok idő hiánya és a szoftverekkel kapcsolatos gondok (nincs elég példány vagy típus), valamint a gépek elavultsága. A problémák között nem szerepelt a szoftverek minősége, a helyhiány és a továbbképzés hiánya, valamint a biztonság kérdése: ezekkel kapcsolatban tehát vélhetően nincs problémájuk az iskoláknak. Sőt, a hazánkra vonatkozó adatok ezen túlmenően arra engednek következtetni, hogy ami a tanári érdeklődést, a továbbképzési lehetőségeket és a tanárok IKT-vel kapcsolatos készségeit illeti, helyzetünk kiugróan kedvezőnek mondható.

Függelék

A magyar oktatási programok az ISCED besorolás szerint

Sorszám	ISCED 0,1,2,3,4,5,6. szint	Tartalmi irányultság (1, 2, 3)	A program leírása magyarul
ISCED 0			
1.	0	G	01 Óvodai nevelés, iskolaelőkészítés az 5. életév betöltésétől
2.	0	G	02 Óvodai nevelés, kompenzáló gyógypedagógiai képzés a fogyatékosság természetének megfelelően
ISCED 1			
3.	1A	G	03 Alsó tagozatos oktatás, rendszerint egytanítós keretben az alapvető kultúrtechnikák elsajátíttatása
4.	1A	G	04 Alsó tagozatos oktatás, rendszerint egytanítós keretben az alapvető kultúrtechnikák elsajátíttatása, kiegészítő, ill. kompenzáló képzés a fogyatékosság természetének megfelelően
5.	1A	G	05 Felnőtt alfabetizációs tanfolyamok
ISCED 2			
6.	2A	G	06 Alsó középfokú oktatás (Általános iskola felső tagozat)
7.	2A	G	07 Gyógypedagógiai általános képzés felső tagozat
8.	2A	P	08 Zenei általános iskola, táncművészeti, artista és sportiskola általános iskolai szakasza
9.	2A	G	09 Felnőtt általános iskola, felső tagozat (esti, levelező)
10.	2B	G	10 Felzárkóztató oktatás az általános iskolai hiányok pótlására, továbbtanulási lehetőség céljából (Ifjúsági osztályok, 9–10. osztályok, ha a program célja, hogy a tanuló szakközépiskolába léphessen)
11.	2C	P	11 Szakképzés az OKJ szerint alapfokú iskolai végzettséget nem igénylő szakmákra
12.	2C	P	12 Speciális készségfejlesztő szakiskola középsúlyos értelmi fogyatékosok részére
ISCED 3			
13.	3A	G	13 Gimnázium 9–12. évfolyam (nappali)
14.	3A	G	14 Kéttannyelvű gimnázium, szakközépiskola 9–13. (középiskolai) évfolyam (nappali)
15.	3A	P	15 Szakközépiskola érettségire felkészítő középiskolai évolyamai
16.	3B	P	16 Művészeti szakközépiskola 9–13. évfolyamai
17.	3A	G	17 Felnőttek gimnáziuma
18.	3B	P	18 Felnőttek szakközépiskolája (középiskolai szakasz), érettségire felkészítő képzés szakmai előképzéssel
19.	3C	G	19 Szakiskola általánosan képző 9–10. évfolyamai
20.	3C	P, V	20 Szakmunkásképző iskola és szakiskola az 1985. évi oktatási törvény szerint
21.	3C	V	21 Szakiskola szakképző (OKJ) évfolyama(i), ha az OKJ szakma előírása szerint legalább 10 évfolyam előzetes elvégzése vagy alapfokú iskolai végzettség szükséges a szakma elsajátításához
22.	3C	V	22 Szakiskola szakképző (OKJ) évfolyama(i) (esti, levelező), ha az OKJ szakma előírása szerint legalább 10 évfolyam előzetes elvégzése vagy alapfokú iskolai végzettség szükséges a szakma elsajátításához
ISCED 4			
23.	4B	V	23 Szaközépiskola szakképző évfolyamai és programok érettségire épülő OKJ-szakmákban
24.	4B	V	24 Szaközépiskola szakképző évfolyamai és programok érettségire épülő OKJ-szakmákban (esti, levelező)
25.	4B	G	25 Szakmunkások érettségire felkészítő középiskolája, amelyben a belépés feltétele a szakmunkás bizonyítvány előzetes megléte
ISCED 5			
26.	5B		26 A MAB által akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés, amelyet a felsőoktatási tanulmányokba beszámítanak
27.	5B		27 Szakképzés felsőfokú végzettséget igénylő OKJ-szakmákra (pl. hites könyvvizsgáló)
27.	5A		28 6 és 7 féléves főiskolai szintű első alapképzés
28.	5A		29 8 féléves főiskolai szintű első alapképzés
29.	5A		30 8 és 9 féléves egyetemi szintű első alapképzés
30.	5A		31 10 féléves egyetemi szintű első alapképzés
31.	5A		32 11 és 12 féléves egyetemi szintű első alapképzés
32.	5A		33 Főiskolai szakirányú továbbképzés
33.	5A		34 Kiegészítő egyetemi képzés főiskolát végzettek számára (mérnök, közgazdász, agrármérnök, nyelvtanár)
34.	5A		35 Műszaki tanárképzés műszaki főiskolát végzetteknek
35.	5A		36 Egyetemi szakirányú továbbképzés
ISCED 6			
36.	6		37 DLA (művészképzésben megfelel a PhD-nek)
37.	6		38 PhD doktori program

A táblázatban közölt ISCED számjelek és betűjelzések jelentése:

0	Iskoláskort megelőző oktatás
1	Alapfokú oktatás első szakasza
2	Alapfokú oktatás második szakasza vagy a középfokú oktatás alsó szintje
3	Középfokú oktatás felső szintje
4	Középfokú oktatást követő nem felsőfokú oktatás
A-B	Továbbtanulási lehetőség (A – általános, B – elsősorban szakirányú)
C	Elsősorban munkaerő-piaci képzés
G	Általános képzés
V	Szakmai képzés
P	Szakmai előképzés

Fogalmak, definíciók, számítási módok

A képzés egyéni megtérülésének mértéke *(Private internal rate of return):* A képzés során felmerült tényleges kiadások és a képzettség révén elért nyereségek viszonyszáma. A költségekhez sorolható a tandíj, a tanulással töltött idő alatti keresetkiesés, az adó, annak figyelembevételével, hogy nő a foglalkoztatottság valószínűsége és a várható kereset szintje. A költségeket csökkenti a képzés során kapott ösztöndíj és az igénybevett képzési kölcsönök összege.

A képzés társadalmi megtérülésének mértéke *(Social internal rate of return):* A képzésbe történő társadalmi szintű befektetési költségek és a haszon viszonyára utal, magában foglalja azokat a költségeket, amelyek abból adódnak, hogy az egyén a tanulás idejére kiesik a társadalmi termelésből, valamint az oktatás megszervezésével járó összes kiadást (az egyén által viselt képzési költségeken felül). A társadalmi haszon úgy jelenik meg, mint az oktatási befektetéssel összefüggésbe hozható magasabb szintű termelékenység, ideértve a nem közvetlenül gazdasági jellegű hasznot is, mint pl. a bűnözés alacsonyabb szintje, a jobb egészségi állapot, a társadalmi kohézió erősödése és a magasabban képzettek aktív állampolgári részvétele.

Alapfokot megelőző oktatás (ISCED 0) *(Pre-primary education [ISCED 0]):* Az alapfokot megelőző, iskolára előkészítő oktatás az intézményes oktatás kezdeti formája; úgy van fölépítve, hogy a nagyon fiatal gyermekeket fölkészítse az iskolai környezetre, áthidalja az otthoni és az iskolai légkör közti különbségeket. Az ISCED 0 besorolású programok külön központokban vagy iskolákban zajlanak, és úgy alakítják ki őket, hogy megfeleljenek a hároméves vagy idősebb gyermekek nevelési és fejlődési igényeinek; a programokat betanított, illetve a megfelelő képesítéssel rendelkező személyzet irányítja és tartja.

Alapfokú oktatás (ISCED 1) *(Primary education [ISCED 1]):* Az alapfokú oktatás rendszerint öt-, hat- vagy hétéves korban kezdődik, és négytől hat évig tart (az OECD tagországaiban hat évig). Az alapfokú oktatás programjai általában véve nem igényelnek megelőző formális oktatást, jóllehet egyre elterjedtebb az a gyakorlat, hogy a gyerekek iskolára fölkészítő oktatásban vesznek részt. Az iskolára felkészítő és az alapfokú oktatás közti különbség abban van, hogy az utóbbiban elkezdődik a rendszeres tanulás: írás, olvasás, számolás, noha a gyerekek gyakran már a felkészítő stádiumban elsajátítják ezek alapjait.

A tanulóknak támogatást nyújtó szakmai személyzet *(Professional support for students):* Olyan szakemberek, akik a tanulók munkáját segítik, tanulási nehézségeikhez nyújtanak támogatást (pl. a pályaválasztási tanácsadók, a könyvtárosok, oktatási médiaspecialisták), valamint az egészségügyi és szociális segítők (iskolapszichológusok, szociális munkások, orvosok stb.) tartoznak ide.

Az alapfizetést kiegészítő pótlékok *(Additional bonuses to base salary):* Az alapfizetést kiegészítő pótlékok azokat a pótlékokat jelentik, amelyeket a tanárok képesítésük és tapasztalatuk alapján meghatározott fizetésük felett kapnak. Ezek járhatnak például távoli térségekben való oktatásért, fejlesztő tevékenységben való részvételért, vagy kimagasló minőségű munkáért.

Az egy számítógépre jutó tanulók aránya *(Ratio students to computers):* Az egy számítógépre jutó tanulók arányát úgy számítják ki, hogy az iskolában lévő összes számítógép számát elosztják az iskolába beiratkozott összes tanuló számával.

Az iskolai munkaidő *(Working-time in school):* Az iskolai munkaidő az az idő, amit a tanároknak az iskolában kell tölteniük, tanítással vagy mással foglalkozva.

Belső számítógépes hálózat *(Local area network: LAN):* A belső számítógépes hálózat a személyi számítógépek kábellel történő összekapcsolása egy kisebb területen (pl. egy munkahelyen), mely hálózat révén a hálózatba bekapcsoltak közvetlen kapcsolatban állnak egymással, s osztozhatnak az infromációforrásokon.

Bennmaradási arány *(Survival rates):* A bennmaradási arányt a felsőfokú oktatás szintjén azok számarányával határozzák meg, akik az első évesek közül eljutnak az első sikeres minősítésükig. Azon tanulók arányával számítják ki, akik elérnek egy szintet az *n* évvel korábbi szinthez képest, ahol is az *n* a sikeres képesítéshez szükséges évek száma.

Bruttó végzési arány *(Graduates):* A bruttó végzési arány annak becslése, hogy hányan végeznek első alkalommal felsőfokú programokban, olyan esetekben, amikor a végzettek adatai korévenként nem állnak rendelkezésre. A számítás ebben az esetben úgy történik, hogy a végzetteket a tipikus végzési korév népességéhez viszonyítják. Egyes esetekben a halmozódás mentes létszámadatokra épülő bruttó végzési arány pontosabb eredményt ad, mint a nettó végzési arány.

Diákok pénzügyi támogatása *(Financial aid to students):* A diákok pénzügyi támogatása a következő tételeket foglalja magába: a) Állami ösztöndíjak, amelyeket a tanulók vagy a háztartások kapnak. Ezek közé tartoznak az ösztöndíjak és az egyéb hasonló támogatásokon (tandíjtámogatások, díjak, stb.) kívül a következő tételek: a tanulók számára biztosított különleges támogatások értéke, pénzben vagy természetben, mint például az ingyenes vagy kedvezményes utazás a tömegközlekedési eszközökön; olyan családi- vagy gyermektámogatások, amelyek mértéke függ a hallgatói jogviszony fennállásától. Az olyan kedvezmények, amelyeket a tanulók vagy a háztartások adócsökkentés, adókedvezmény, vagy más különleges adózási előírás keretében kapnak, nem tartoznak ide; b) a diákhitelek bruttó összege, vagyis az adósok (tanulók vagy háztartások) törlesztéseinek és kamatfizetésének levonása nélkül.

Egyéb folyó transzferek *(Other current transfers):* Az egyéb folyó transzferek körébe tartoznak a nettó baleseti biztosítási kifizetések, a társadalombiztosítási juttatások, társadalmi segélyek, a nem támogatott munkavállalói nyugdíj és juttatások (melyeket a korábbi vagy jelenlegi munkavállalónak közvetlenül fizetnek ki anélkül, hogy erre a célra speciális alapítvány, megtakarítás vagy biztosítás állna rendelkezésre), a háztartást segítő magánjellegű, nem profitorientált szervezeteknek történő átutalások és minden egyéb transzfer.

Egy tanárra jutó tanulólétszám számítása *(Ratio of students to teaching staff):* Tanulólétszám (FTE) / Pedagóguslétszám (FTE): azaz a nappalival egyenértékűvé átszámított tanulólétszám és a teljes munkaidőben foglalkoztatott létszámra átszámított pedagóguslétszám hányadosa.

Elméleti életkor *(Theoretical age):* Az elméleti életkor az egyes oktatási ciklusok törvények és rendeletek által meghatározott kezdő és végzős életkorra vonatkozik. Az elméleti életkorok jelentős mértékben eltérhetnek a tipikus életkoroktól.

Emberi tőke *(Human capital):* Az emberi tőke az új érték létrehozására képes munkaerőben, szakértelemben és tudásban megtestesülő vagyon.

Felsőfokú A típusú oktatás (ISCED 5A) *(Tertiary-type A education):* A felsőfokú A típusú oktatás (ISCED 5A) 4 vagy 5 éves, túlnyomó részt elméleti jellegű oktatás, s úgy van kialakítva, hogy megfelelő képesítést biztosítson a magasabb szintű kutatási programokba való belépéshez és az olyan magasabb igényeket támasztó foglalkozásokba való belépéshez, mint például a gyógyítás, a fogászat vagy az építészet. A felsőfokú A típusú oktatásnak van egy minimális összegződő elméleti időtartama (a felsőfokon), ami három év teljes idős képzésnek felel meg, jóllehet rendszerint három- vagy négyéves a képzés. Ezeket a programokat nem kizárólag az egyetemek kínálják, másfelől azonban az egy-egy országban egyetemi képzésnek minősülő programok közül nem mindegyik felel meg az A típusú oktatás kritériumainak. Felsőfokú A típusú oktatásnak minősül például az amerikai *Master* fokozat. Hazánkban a főiskolai és egyetemi szintű képzéseket soroljuk ebbe a kategóriába.

Felsőfokú B típusú oktatás (ISCED 5B) *(Tertiary-type B education):* A felsőfokú B típusú oktatás rendszerint rövidebb (2–4 éves) és gyakorlatoriententáltabb, mint a felsőfokú A típusú oktatás, és a munkaerőpiacra való közvetlen belépést teszi lehetővé. Az ide tartozó programoknak minimum kétéves az időtartamuk. A hazai képzések közül az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés tartozik ebbe a kategóriába, függetlenül a képző intézmény szintjétől.

Felső középfokú oktatás (ISCED 3) *(Upper secondary education):* A felső középfokú oktatás (ISCED 3) a legtöbb OECD-országban a középfokú oktatás utolsó szintjének felel meg. A tanterv rendszerint az ISCED 2 szinthez képest jellemzően inkább témakörök köré épül, s a tanároktól is magasabb végzettséget vagy szakmai jártasságot követel meg. Tipikusan a 15 vagy 16 éves korosztály lép be erre a szintre. Az ISCED 3 programok oktatási időtartama egyes országokon belül és országonként is nagy szórást mutat, a kétéves oktatástól az ötévesig. Az ISCED 3 lehet „befejezett" képzést adó oktatási forma (amely a tanulókat közvetlenül a munkavállalásra készíti fel) vagy „felkészítő" jellegű, nem befejezett képzést adó program, amely a tanulókat a következő oktatási szinten való továbbtanulásra készíti föl. Az ISCED 3 szinten folyó programokat három további kategóriába sorolhatjuk aszerint, hogy a képzés milyen mértékben irányul meghatározott foglalkozások csoportjaira, s vezet a munkaerőpiacon releváns képesítéshez: ennek alapján általános, szakképzést előkészítő és szakképzési programot különböztetünk meg.

Fizetés *(Earnings):* A fizetés a munkabérként kifizetett bruttó évi jövedelem. Nem tartoznak bele az olyan egyéb jövedelmek, mint az állami szociális juttatás, a befektetési nyereség, a saját tulajdonú üzleti haszon és bármi más bevétel, ami nem közvetlenül kötődik az elvégzett oktatási munkához.

Fizetésen kívüli juttatások *(Non-salary compensation):* A fizetésen kívüli juttatások felölelik a munkáltatók vagy közintézmények nyugdíjra, társadalom- vagy egészségbiztosításra, munkanélküli segélyre, rokkantsági biztosításra, nem készpénzes segélyre (pl. ingyenes vagy támogatott lakáshoz jutás), anyasági és gyermeknevelési segélyre és minden más egyéb támogatásra nyújtott összegeket, amelyeket az egyes országok biztosítanak. Nem tartalmazzák sem azokat az összegeket, amelyeket közvetlenül a munkavállaló fizet, sem azokat, amit a fizetéséből vonnak le ilyen célra.

Foglalkoztatott *(Employed):* A Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (ILO) irányelveinek megfelelően foglakoztatottnak tekinthető, aki a kérdezés referencia időszakában (egy meghatározott héten) legalább egy órányi, jövedelmet biztosító munkát végzett alkalmazottként, önfoglalkoztatóként vagy családi vállalkozásban tevékenységet végzőként, illetve rendelkezett olyan munkahellyel, ahonnan átmenetileg (betegség, szabadság, gyermekgondozás stb. miatt) távol volt.

Folyamatos képzés *(Continuing education and training):* A felnőttek képzésének az értelmezése magában foglal minden általános célú és a munkavégzéshez kapcsolódó oktatási és képzési tevékenységet, amelynek szervezője, finanszírozója, illetve támogatója lehet az állam, de ide sorolható a munkaadó által nyújtott képzés is, vagy a résztvevők saját finanszírozású szervezett tanulása.

Folyó kiadás *(Current expenditure):* A folyó kiadás az adott évben olyan termékekre és szolgáltatásokra elköltött összeg, amelyekre évről évre szükség van az oktatási szolgáltatások előállításához. A berendezésre költött kisebb összegeket egy bizonyos költségküszöb alatt szintén folyó kiadásként

számolják el. A folyó kiadások közé tartozik a végső fogyasztásra költött összeg, a kifizetett tulajdonosi jövedelmek, támogatások és egyéb folyó transzferek (pl. társadalombiztosítás, szociális segélyek, nyugdíjak és egyéb jóléti transzferek).

Harmadik nemzetközi matematikai és tudományos kutatás (TIMSS) *(Third International Mathematics and Sciences Study):* A harmadik nemzetközi matematikai és tudományos kutatás, melyet az IEA végzett, a negyedikes és nyolcadikos tanulók matematikai és tudományos tudásszintjét mérte föl 1995-ben, 1999-ben és 2003-ban.

Illetmény *(Salaries):* Az illetmény az oktatásban dolgozók évi bruttó fizetése, az adók, a nyugdíj- és egészségbiztosítási részlet, illetve bármilyen más biztosítási vagy egyéb célú befizetés levonása nélkül.

ISCED *(International Standard Classification of Education):* Nemzetközi osztályozási rendszer a nemzeti oktatási programok szintek és területek szerinti összehasonlítható besorolására.

Iskolai alapú programok *(School-based programmes):* Az iskolai alapú programokban az előírásokat (részben vagy kizárólag) oktatási intézmények határozzák meg. Ide értendők a köz- vagy magánszervek által működtetett speciális szünidei oktatási központok és a vállalati továbbképző központok, amennyiben oktatási intézménynek minősülnek. Ezek a programok magukban foglalhatnak konkrét, a munkahelyen hasznosítható gyakorlati ismereteket is.

Iskolai karbantartó és működtető személyzet *(Maintenance and operations personnel):* Olyan szakemberek, akik biztosítják az iskola működését (pl. karbantartó, gondnok, buszsofőr, biztonsági- és konyhai személyzet, kollégiumi felügyelő, kertész stb.).

Iskolai végzettség *(Educational attainment):* Az iskolai végzettség a legmagasabb befejezett ISCED-rendszerben meghatározott oktatási szint.

Iskolavezetők / minőségellenőrzők / adminisztratív személyzet *(Management / quality control / administration):* ide tartoznak azok a szakemberek, akik az iskola vezetéséért, adminisztrációjáért, minőségbiztosításért felelősek (pl. igazgatók, igazgatóhelyettesek), ill. akik az iskolai vagy magasabb szintű adminisztrációt végzik (pl. titkárnő, munkaügyi előadó, ügyviteli dolgozó, gépírónő, rendszergazda, ill. pedagógiai asszisztens, szabadidő-szervező).

Járulékos nevelési költségek az oktatáson kívül *(Spending on educational services other than instruction):* A nevelés oktatáson kívüli, járulékos költségei: az olyan mellékszolgáltatások közköltségei, mint az étkeztetés, az iskolába utaztatás vagy a kollégium fenntartása; ugyanezen szolgáltatások magánköltségei; a megélhetési vagy utaztatási hozzájárulások, illetve segélyek.

Képzési terület *(Field of study):* A képzési terület az ISCED nemzetközi minősítő rendszer szerint az oktatási program tárgya.

Kiegészítő szolgáltatásokra fordított kiadás *(Expenditure on ancillary services):* A kiegészítő szolgáltatás az oktatási intézmények olyan szolgáltatásai, amelyek kevéssé jelentősek az alapvető oktatási célkitűzés eléréséhez. A kiegészítő szolgáltatások két legfontosabb összetevője a hallgatók számára nyújtott jóléti szolgáltatások és a nyilvánosság számára nyújtott szolgáltatások. A 0 és 3 közötti ISCED szinteken a tanulók számára nyújtott jóléti szolgáltatások közé tartoznak az olyan tételek, mint az étkeztetés, iskolai egészségügyi ellátás és a közlekedés. A felsőoktatásban ide tartozik a lakhatás (kollégiumok), az étkeztetés és az egészségügyi ellátás. A nyilvánosság számára nyújtott szolgáltatások közé tartoznak a múzeumok, rádió- és televízióadás, a sport, a szabadidős- és kulturális programok. A napközi vagy az esti gyermekfelügyelet az óvodákban és az általános iskolákban nem tartozik a kiegészítő szolgáltatások közé. Sokféle intézményt találunk azok között a szervezetek között, amelyek ilyen oktatáshoz kapcsolódó szolgáltatásokat nyújtanak, mint például a pályaválasztási és a pszichológiai tanácsadás, a diákok elhelyezkedésének segítése, a diákok utaztatása, étkeztetése és számukra szállás biztosítása.

Kormányszervek közötti transzferek *(Intergovernmental transfers):* Kormányszervek közötti transzfereknek nevezzük a kormányzat különböző szintjei közötti átcsoportosításokat. A különböző források megkülönböztetése miatt nagyon fontos, hogy ezek kimondottan oktatási célú, másra nem használható („pántlikázott") támogatások. Az általános támogatások (jövedéki szubvenció, általános pénzügyi kiegyenlítő programok vagy a központi kormányzat adóbevételeiből a helyi szerveknek visszajuttatott összegek) nem tartoznak ide még akkor sem, ha ezeket a helyi kormányzatok végül oktatási célokra fordítják.

Közintézmény *(Public institution):* Egy intézmény akkor minősül közintézménynek, ha egy oktatási hatósági szerv vagy testület irányítja és ellenőrzi; ha egy kormányszerv irányítja és ellenőrzi, közvetlenül vagy egy testületen (tanács, bizottság stb.) keresztül; illetve ha tagjainak többségét egy közhivatal nevezi ki, illetve egy választókerületben választják.

Közösségi kiadás *(Public expenditure):* Közösségi kiadásnak számít bármilyen szintű állami szerv kiadása. Az oktatáshoz nem közvetlenül kapcsolódó kiadások (pl. kultúra, sport, ifjúsági programok stb.) általában nem számítanak bele. Az egyéb minisztériumok vagy megfelelő intézmények – például az Egészségügyi- és a Mezőgazdasági Minisztérium – oktatási kiadásai a közösségi kiadások közé tartoznak.

Kutatásra-fejlesztésre fordított kiadás (K+F) *(Expenditure on research and development):* A kutatásfejlesztésre fordított kiadások (K+F) közé tartozik minden egyetemen vagy más felsőoktatási intézményben folytatott kutatásra fordított kiadás, függetlenül attól, hogy a kutatást az intézmény általános költségvetéséből, elkülönített forrásból, esetleg magán- vagy állami támogatóval kötött szerződés keretében finanszírozták. Ebbe beletartozik minden olyan kutatóintézet és kísérleti állomás, amely felsőoktatási intézmény közvetlen irányítása alatt áll, az igazgatja vagy azzal társult.

Magánintézmény *(Private institution):* Egy intézmény akkor minősül magánintézménynek, ha nem kormányzati szervezet (pl. egyház, szakszervezet, alapítvány, üzleti vállalkozás stb.) irányítja és ellenőrzi, illetve ha az irányító testületének többsége olyanokból áll, akiket nem valamely közintézmény delegált.

Magánkiadás *(Private expenditure):* A magánkiadás azoknak a kiadásoknak felel meg, amelyet magánforrásokból finanszíroznak, vagyis a háztartások vagy egyéb magántulajdonban lévő egységek fizetnek. A „háztartás" a tanulókat és a családjukat jelenti. Az „egyéb magántulajdonban lévő egységek" magánvállalkozásokat és non-profit szervezeteket jelentenek, beleértve a vallási szervezeteket, jótékonysági szervezeteket, valamint a szakmai- és munkaügyi egyesületeket. A magánkiadások közé tartoznak a tanításért fizetett díjak; taneszközök, mint például tankönyvek és más eszközök; utazás az iskolába (ha az iskola szervezi); étkezés (ha az iskola biztosítja); bentlakásos iskolában fizetett díjak; és az alkalmazottak által a munkába állással kapcsolatos szakmai képzésért fizetett díjak. Fontos, hogy a magán oktatási intézmények szolgáltatónak számítanak, és nem finanszírozási forrásnak.

Matematikai műveltség *(Mathematical literacy):* A matematikai alapműveltséget a PISA a következőképpen határozza meg: képesség arra, hogy valaki fölismerje és megértse a matematika nyelvét, be tudjon kapcsolódni egy matematikai diskurzusba, s hogy megalapozott véleményt alkothasson arról a szerepről, amit a matematika az ember jelen és jövőbeli magánéletében, munkájában, a társával és rokonaival való társasági életében elfoglal, illetve arról a szerepről, amit a matematika egy konstruktív, felelős és tudatos állampolgár életében betölt.

Munkaerő (*Labour force):* A teljes munkaerő az aktív lakosság, melyet a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (ILO) előírásai határoznak meg; magában foglal mindenkit, aki az OECD munkaügyi statisztikai besorolásában állásban lévőnek vagy munkanélkülinek számít.

Munkaerő-piaci részvétel aránya *(Participation rate):* A munkaerő-piaci részvétel aránya az ILO (a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet) irányelveinek megfelelően a megfelelő korú népességen belül azoknak az egyéneknek az arányát jelzi, akik vagy foglalkoztatottak, vagy munkanélküliek.

Munkaerő-piaci státus *(Work status):* A munkaerő-piaci státus, melyet a Nemzetközi Munkaügyi Hivatal (ILO) előírásai határoznak meg, egy adott népesség munkaerő-piaci helyzetét mutatja meg az OECD munkaerő-statisztikája alapján.

Munka és tanulás programok *(Work study programmes):* A munka és tanulás programok a munka és az oktatás kombinációi, melyben az adott időszak alatt mindkét forma az oktatás integráns, formális része. Ilyen programok például a németországi „duális rendszer", a „tanoncképzés" *(apprentissage)* vagy a „váltakozó" *(formation en alternance)* programok Franciaországban és Belgiumban, a szakmai gyakorlat *(internship)* Kanadában, az írországi tanoncképzés *(apprenticeship)* és az ifjúsági képzés *(youth training)* az Egyesült Királyságban.

Munkaidő *(Working time):* A tanári munkaidő a teljes munkaidőben foglalkoztatott tanárok normális tanítási idejére vonatkozik. Adott ország oktatáspolitikájában a munkaidő jelentheti a közvetlenül csak tanítással töltött időt vagy a közvetlenül tanítással töltött időt, és a tanításhoz kapcsolódó egyéb tevékenységekkel (pl. órára való készülés, dolgozatok javítása, tantestületi ülés, szülőkkel való találkozás, szakmai fejlődés) töltött időt együtt.

A munka és a tanulás elemeit vegyítő programok *(Combined school and work-based programmes):* A munka és a tanulás elemeit vegyítő programok olyan képzési programok, melyek tanmenete megoszlik az iskola és a munkahely között, de a képzés történhet teljes egészében a munkahelyen is. Ide vannak sorolva azok a képzési formák, amelyben az oktatás kevesebb mint 75%-a zajlik iskolai körülmények között vagy távoktatásban. Nem tartoznak ide azok a képzési formák, amelyekben az oktatás több mint 90%-a a munkahelyen történik.

Munkanélküli *(Unemployed):* Az ILO meghatározását követve munkanélkülinek tekinthető az, akinek nincs munkája, aktívan keres munkalehetőséget, és készen áll arra, hogy munkába álljon.

Munkanélküliségi ráta *(Unemployment rate):* A munkanélkülieknek a munkaerő-piaci résztvevők számához viszonyított, %-ban kifejezett aránya.

Munkavégzéssel kapcsolatos oktatás és továbbképzés *(Job-related continuing education and training):* Munkavégzéssel kapcsolatos oktatásnak és továbbképzésnek nevezünk minden olyan szervezett és rendszeres oktatási vagy képzési formát, amelyben valaki azért vesz részt, hogy a jelenlegi vagy jövőbeni munkájához szükséges ismeretekre és készségekre tegyen szert, jobb fizetést érjen el, a jelenlegi vagy egy másik munkakörben növelje az előmeneteli lehetőségeit, egyáltalán: hogy előbbre jusson.

Nettó végzési arány *(Net graduation rates):* A nettó végzési arány azon felsőfokú hallgatók számának a becslése, akik először végeznek felsőfokú programban, a nemzeti képzési struktúra szerint. Úgy számítják, hogy korévenként kiszámítják a végzési rátákat, azaz minden korévben viszonyítják a végzettek számát az adott korú népességhez és ezeket az arányokat összegzik. A nettó arány kiküszöböli a népességszám-változás és a tipikus végzési kor megválasztásának hatását a mutatóra.

Népesség *(Population):* A népesség az ország állampolgárait jelenti, beleértve az ideiglenesen külföldön tartózkodókat is, továbbá azokat a külföldi állampolgárokat, akik állandó jelleggel letelepedtek az országban.

Nyugdíjbiztosítási kiadás *(Retirement expenditure):* A nyugdíjbiztosítási kiadás az adott évben megjelenő olyan költség – melybe nem tartozik bele a munkavállalók bármely hozzájárulása –, amelynek célja, hogy a jelenleg az oktatásban dolgozó emberek a jövőben nyugdíjjuttatásokat kapjanak. Ezt a kiadást tekinthetjük a tényleges munkaadó vagy harmadik fél hozzájárulásaként az oktatási rendszerhez. Azért nem számít a nyugdíjbiztosítási kiadások közé az alkalmazott saját hozzájárulása, mert az már egyszer beszámításra került a teljes munkaerőköltségbe a bruttó fizetés részeként.

Oktatási alaptevékenységre fordított kiadás *(Expenditure on educational core services):* Az alaptevékenységre fordított kiadások közé tartozik minden olyan kiadás, amely közvetlenül kapcsolódik a tanításhoz és az oktatáshoz. Ebbe beletartozik minden kiadás, amely a tanárokkal, iskolaépületekkel,

oktatási eszközökkel, könyvekkel, iskolán kívüli tandíjjal és az iskolai adminisztrációval kapcsolatban merül fel.

Oktatási intézményeken kívüli kiadás *(Expenditure outside educational institutions):* Az oktatási intézményeken kívüli kiadások az olyan kiadásokat jelentik, amelyekért az oktatási intézményeken kívül vásárolnak oktatási szolgáltatásokat, pl. könyveket, számítógépet, vagy amelyeket külső oktatásért fizetnek stb. Ide tartoznak az olyan kiadások is, mint a diákok lakhatása és utazása, ha ezt nem oktatási intézmény fizeti.

Oktatási intézményekre fordított közvetlen kiadás *(Direct expenditure on educational institutions):* Az oktatási intézmények közvetlen kiadásai közé tartoznak a kormányzati szervek olyan oktatási erőforrás vásárlásai, amelyeket oktatási intézmények használnak fel (pl. a központi vagy regionális oktatási minisztérium által közvetlenül kifizetett tanári fizetések, az önkormányzat közvetlen kifizetései építési vállalkozóknak iskolaépületek építéséért, és a központi vagy regionális hatóságok által vásárolt tankönyvek költsége, ha azt később szétosztják a helyi hatóságoknak vagy az iskoláknak) illetve egy kormányzati szerv kifizetései olyan oktatási intézményeknek, amelyek saját maguk felelősek oktatási erőforrásaik beszerzéséért (pl. a kormányzat által az egyetemek rendelkezésére bocsátott összegek, amelyet az egyetemek a dolgozók fizetésére és egyéb erőforrások vásárlására fordítanak; a kormányzat által az önállóan gazdálkodó állami iskolák rendelkezésére bocsátott összegek; a magániskolák költségvetési támogatása; és a kormányzat szerződéses kifizetései olyan magánvállalatoknak, amelyek az oktatással kapcsolatos kutatásokat folytatnak). Az állami hatóságok közvetlen kiadásaiba nem tartoznak bele az adott hatóság illetékességi területén működő állami iskolákba beiratkozott tanulók (vagy családjuk) által fizetett tandíjak, még akkor sem, ha a tandíjak először az állami hatósághoz folynak be, és nem a kérdéses iskolához.

Oktatási intézményekre fordított kiadás *(Expenditure on educational institutions):* Az oktatási intézményekre fordított kiadások közé tartoznak a tanítást folytató- és a tanítást nem folytató oktatási intézményekre fordított kiadások.

Oktatási személyzet *(Educational personnel):* Az oktatási személyzet besorolása funkcionálisan négy fő, elkülönülő csoportba történik. A fő kategóriák: 1. oktató személyzet, 2. tanulóknak támogatást nyújtó szakmai személyzet, 3. vezetők, minőségellenőrzők, adminisztratív személyzet, 4. karbantartó és működtető személyzet. Az oktatási személyzet további két nagy kategóriára osztható: oktatási tevékenységet végzők és oktatási tevékenységet nem végzők csoportjára. Az oktatási tevékenységet végzők közé soroljuk a tanítókon, tanárokon és oktatókon kívül a tanári munkát segítőket, az oktatási tevékenységet nem végzők közé a tanulóknak támogatást nyújtó szakmai személyzetet, a vezetőket, minőség-ellenőrzőket, adminisztratív személyzetet, valamint a karbantartó és működtető személyzetet.

Oktatással nem foglalkozó oktatásügyi intézmények *(Non-instructional educational institutions):* Az oktatással nem foglalkozó oktatási intézmények adminisztratív, tanácsadói vagy szakmai szolgáltatásokat nyújtanak más oktatási intézményeknek, de nem iskoláznak be tanulókat. Például: állami, regionális vagy területi oktatási hivatalok vagy osztályok; a kormányzati vagy magánszektor más testületei, amelyek az oktatásüggyel kapcsolatos olyan szolgáltatásokat nyújtanak, mint pl. nyaraltatás, pszichológiai tanácsadás, képességfelmérés, a tanulók pénzügyi segélyezése, a tananyag kidolgozása, oktatáskutatás, szolgáltatások kifejlesztése és karbantartása a tanulók számára, a tanulók szállítása, elszállásolása és étkeztetése.

Oktatással foglalkozó intézmények *(Instructional educational institutions):* Az oktatási intézmények tanítási program keretében csoportos vagy távoktatás formájában adnak képzést a hallgatóknak. A vállalati betanítások és a magánórák nem tartoznak ide.

Oktatók *(Instructional personnel):* Az oktatók csoportjába két alkategória tartozik: az ISCED 0–4 szerinti óraadó tanárok és az ISCED 5–6 szerinti főiskolai/egyetemi személyzet, illetve az ISCED 0–4 alatt fölsorolt segédtanárok és az ISCED 5–6 alatti oktatói és kutatói segédszemélyzet.

Olvasási-szövegértési képesség *(Reading literacy):* A PISA definíciója szerint az olvasási-szövegértési képesség az a képesség, hogy valaki képes megérteni, használni és reflektálni írott szövegekre, annak érdekében, hogy elérje a saját céljait, illetve hogy fejlessze a tudását és lehetőségeit, s hatékonyan részt tudjon venni a társadalom életében.

Osztály *(Classroom):* Az a keret, ahol tanulók a legtöbb közös képzési, oktatási program szerint vesznek részt. Az osztály elnevezés tehát inkább adminisztrációs fogalmat takar, mivel a tanulók az osztályba történő beiratkozás által vannak regisztrálva.

Osztálylétszám *(Class size):* Az osztálylétszám az egy osztályra jutó tanulók száma; úgy számolják ki, hogy a beiratkozott tanulók számát elosztják az osztályok számával. A nemzetközi összehasonlítás érdekében nem számítják ide a speciális létszámot igénylő programokat. Az adatok csupán az alapfokú és az alsó középfokú képzési szintekre vonatkoznak a normál osztálytermi oktatáson túlmutató csoportbeosztásokban (pl. csoportbontásban) folyó munkákra nem.

Összlétszám *(Head count):* Az összlétszám az adatgyűjtés alapja: mindenkit ide számítanak, függetlenül a program hosszától vagy a részvétel intenzitásától.

PISA átlagos pontszáma *(PISA mean score):* A tanulók PISA-vizsgálatban elért pontjai interpretálásának megkönnyítése érdekében kialakított, az olvasási, matematikai és természettudományi teljesítményt kombináló PISA-átlagpontszám.

PISA gazdasági, társadalmi és kulturális státusmutató (ESCS) *(PISA index of economic, social and cultural status [ESCS]):* A PISA gazdasági, társadalmi és kulturális státuszmutatóját az alábbi változók alapján határozták meg: a foglalkoztatottság nemzetközi társadalmi és gazdasági indexe (ISEI), a tanuló szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége az iskolában eltöltött évekre átszámítva, a PISA indexe a család anyagi állapotáról, a tanulási erőforrásokról és a PISA indexe a „klasszikus kultúrához" tartozó családi javakkal való ellátottságról.

PISA mutató a tanári segítségről *(PISA index of teacher support):* A tanári segítség mutatóját a következő forrásokból állították össze: a tanulók beszámolói arról, hogy a tanár milyen gyakran kíséri figyelemmel az egyes tanulók előmenetelét, milyen gyakran ad rá lehetőséget, hogy a tanulók kifejthessék véleményüket, milyen gyakran nyújt segítséget a feladatok végzésében, hogy addig magyaráz-e, míg mindenki megérti, és sokat segít-e, különösen a tanulásban.

PISA mutató az iskolai segédeszközök igénybevételéről *(PISA index of the use of school resources):* A PISA mutatóját az iskolai segédeszközök használatáról az alapján számították ki, hogy a tanulók milyen gyakran használták az alábbi eszközöket: iskolakönyvtár, számológépek, az internet és a szertárak. A tanulók egy ötkategóriás skála mentén értékeltek: „soha vagy úgyszólván soha", „évente párszor", „kb. havonta", „havonta többször" és „hetente többször".

PISA népesség *(PISA population):* A PISA népesség a 15 éves tanulókat jelenti, tehát azokat, akik a tesztidőszak kezdetén 15 éves és három hónapos, illetve 16 éves és két hónapos kor között vannak, és beiratkoztak valamely oktatási intézetbe, függetlenül az intézmény szintjétől vagy típusától, illetve attól, hogy ott teljes vagy részidős képzésben részesülnek-e.

Posztszekunder oktatás (ISCED 4) *(Post-secondary non-tertiary level of education [ISCED 4]):* A középfokú oktatást követő, nem felsőfokú oktatás kategóriája nemzetközi nézőpontból fölülírhatja a felső középfokú oktatás és a posztszekunder oktatás besorolását egyes országok esetében, még ha az adott országon belül egyértelműen ez utóbbiak közé sorolnak is egy oktatási formát. Jóllehet ebben a formában az oktatás tartalmilag nem különbözik a felső középfokú oktatástól, mégis az a célja, hogy kiszélesítse a benne részt vevők tudását a korábbi tanulmányaikhoz képest. A posztszekunder oktatásban tanulók rendszerint idősebbek, mint a felső középfokon tanulók.

Program célja *(Programme destination):* Az ISCED előírásai szerint egy program célját az határozza meg, hogy a program felépítése a hallgatókat mire készíti fel: az oktatás következő szintjére, a munkaerőpiacra vagy egy másik (ugyanolyan vagy más szintű) oktatási programra.

- „A" programok: az oktatás következő szintjére készítik fel a diákokat;
- „B" programok: az oktatás következő szintjének bizonyos (de nem az összes) programjaira készítik fel a tanulókat;
- „C" programok: közvetlenül a munkaerőpiacra való belépésre vagy a jelenlegi oktatási szintjük más programjaira készítik fel a tanulókat.

Program orientáció *(Programme orientation):* Az ISCED szerint egy program orientációját vagy tartalmi irányultságát annak mértéke határozza meg, amilyen mértékben az specifikusan meghatározott foglalkozási csoportokra irányul és munkaerő-piaci értelemben releváns képesítéshez vezet.

Relatív jövedelmek *(Relative earnings):* A relatív munkajövedelmek az adott képzettséggel rendelkező emberek átlagos jövedelmének és az olyan emberek átlagos jövedelmének a hányadosa, akiknek a legmagasabb iskolai végzettségük felső középfok.

Részidős hallgató *(Part-time student):* Az esti, levelező, távoktatási és egyéb képzésben résztvevő.

Részmunkaidőben foglalkoztatott tanár *(Part-time teacher):* Azok a tanárok, akik a törvényben megszabott kötelező tanítási idő 90%-ánál alacsonyabb óraszámban vannak foglalkoztatva az egész tanítási évben.

Segítő szolgáltatások *(Support services):* A segítő szolgáltatások magukban foglalják a más oktatási intézményeknek nyújtott oktatási szolgáltatásokat és anyagokat csakúgy, mint az épületek működtetését és karbantartását. Ezek rendszerint a közintézmények részei.

Szakképzési programok *(Vocational programmes):* A szakképzési programok a résztvevőket közvetlenül bizonyos foglalkozásokra való belépésre készítik fel. A program sikeres elvégzése a munkaerő-piaci szakképesítést nyújt. Bizonyos mutatók alapján kétfajta szakképzési programot különböztethetünk meg: az iskolai alapú szakképzési programokat és a kombinált iskolai-munkahelyi szakképzési programokat (mindkettőt a munkahelyi betanítással szemben) – annak alapján, hogy a képzésben mennyi idő jut az iskolára, és mennyi a munkahelyre.

Szakmai képzést előkészítő programok *(Pre-vocational programmes):* A szakmai képzést előkészítő programok fő célja, hogy a résztvevőket fölkészítsék a munka világára, illetve hogy előkészítsék a későbbi szakmai vagy technikai jellegű képzést. A szakmai képzést előkészítő programok sikeres befejezése nem ad a munkaerőpiacon érvényesíthető szakmai vagy technikai képesítést.

Személyzet fizetése *(Staff compensation):* A személyzet fizetése a bérként kifizetett és a béren kívüli mellékjuttatások költségeit foglalja magában.

Tanári fizetések *(Teachers' salaries):* A tanári fizetések a törvényben meghatározott fizetések, amelyek hivatalos bérskálák alapján vannak beosztva. Az adatgyűjtésben szereplő fizetés a bruttó főmunkaviszonyból származó bruttó jövedelem a társadalombiztosítási járulék és a nyugdíj-hozzájárulás figyelembevétele nélkül. Az adatgyűjtésben szereplő kategóriák:

- teljes állású, a képesítési követelmények minimumával rendelkező, a karrierje kezdetén álló tanár éves fizetése,
- teljes állású, a képesítési követelmények minimumával és 15 éves gyakorlattal rendelkező tanár éves fizetése,
- teljes állású, a képesítési követelmények minimumával rendelkező tanár elérhető legmagasabb fizetése (a bértábla alapján fizethető legmagasabb tanári fizetés).

Tanári munkát segítők, kutatási asszisztensek *(Non-professional personnel):* Nem pedagógiai szakmai képesítéssel rendelkező személyzet, amely közvetlenül segíti a tanárok tanítási munkáját.

Tanítási hetek száma *(Teaching weeks):* A tanítási hetek számát a tanrendben előirányzott oktatási hetek számával határozzák meg, melybe nem számítják bele a szünidőket.

Tanítási idő *(Teaching time):* A tanítási idő a nettó tanítással töltött kontakt óraként van meghatározva. Számítási módja: a tanítási hetek számának és annak az időnek a szorzata 60 perces órákra átszámítva, amit a tanárok tanítással töltenek. Az óraközi szünetek és szünidő miatt kieső napok nincsenek beleszámítva. Mindazonáltal az alapfokú oktatásban az óraközi szüneteket, melyeket a tanár az osztállyal tölt, jellemzően beszámolják. A tanítási idő nem tartalmazza a fizetett túlórát.

Tanítási napok száma *(Teaching days):* A tanítási napok száma egyenlő az oktatási hetek számával, miután levonták belőle azokat a napokat, amikor az iskola ünnepek miatt zárva tart.

Tanításon kívüli tevékenységre fordított kiadás *(Expenditure on non-education):* A tanításon kívüli kiadások közé tartoznak azok a kiadások, amelyek tág értelemben kapcsolódnak a diákok megélhetési költségeihez.

Tanítók, tanárok, oktatók *(Teaching staff):* Közvetlen oktatási tevékenységet ellátó szakemberek, akik a hivatalos tantervi előírásoknak megfelelő ismereteket és készségeket adnak át az oktatási intézménybe járó tanulóknak. Az iskola vezetésében dolgozók (igazgató, igazgatóhelyettes), akik munkaidejüknek kevesebb, mint 25%-át töltik tanítással, nem tartoznak ebbe a kategóriába, még akkor sem, ha tanítási tevékenységben vesznek részt.

Tanulási forma *(Mode of study):* A tanulási forma a tanuló tanulmányi terhelésére utal, összefüggésben azzal, hogy nappali vagy részidős tanulóról van-e szó.

Tanulmányi terhelés *(Study load):* A tanulmányi terhelés mérésének két alapformája van: az osztályban eltöltött idő és a képesítés megszerzéséhez szükséges előmenetel. Az osztályteremben eltöltött idő mérése arra tesz kísérletet, hogy meghatározza azt az oktatási időt, amelyben a tanuló részesül: vagy az iskolában tanulással naponta, illetve egy év alatt eltöltött órák számával határozzák meg, vagy a felvett kurzusok számával, vagy pedig a két számítás kombinációjával. Ezek a számítások a kurzus jellegén vagy a részvétel szokásos rendszerén alapulnak, nem magán a programon, amelyre a tanuló beiratkozott. A tanulmányi terhelés mérésének ez a módszere tehát akkor hasznos, ha nem áll rendelkezésre a tanmenet, vagy pedig a tanmenetek nem összehasonlíthatók. A tanulmányi terhelés mérésének másik módszere a képesítés megszerzéséhez szükséges előmenetel mérésére szolgál. Ez a mérési módszer nem annyira az oktatás mennyiségére, mint inkább az „iskolai értékére" összpontosít. Így elképzelhető, hogy ugyanannyi felvett kurzus és ugyannyi oktatási idő mellett az egyes kurzusok különböző akadémiai értéket képviselnek.

Tanuló *(Student):* Tanulónak számít a vizsgált oktatási intézmény szolgáltatásaiban részesülő egyén. A számításba vett tanulók összlétszáma az adott időszakban felvett tanulók számát jelenti, nem pedig a jelentkezőkét. Minden felvett tanulót csak egyszer vesznek számításba.

Teljes idős hallgató *(Full time student):* A nappali rendszerű képzésbe illetve tagozatra beiratkozott hallgató.

Teljes képzési idősnek minősített hallgató *(Full-time equivalent student – FTE):* A teljes képzési idősnek történő besorolás a tényleges – nem pedig az előírt – képzési terhelés alapján történik. A teljes, ill. a részidős képzésbe való besoroláshoz ismerni kell mind a tényleges, mind pedig az előírt képzési terhelésre vonatkozó információt. A teljes képzési idősnek minősített hallgatók számának az összlétszámból való kiszámításához – ott, ahol adatok és előírások állnak rendelkezésre az egyéni részvételre vonatkozóan – a képzési terhelést a teljes képzési idős diákra számított előírt képzési tartalom törtjének és az iskolai vagy egyetemi év törtjének szorzata adja. FTE = (tényleges képzési terhelés / előírt képzési terhelés) * (a képzés tényleges időtartama a szóban forgó időszak alatt / a képzés előírt időtartama a szóban forgó időszak alatt). Ha a tényleges képzési terhelésre vonatkozólag nem áll rendelkezésre információ, a teljes képzési idős diák egy FTE-nek feleltethető meg.

Teljes munkaidőben foglalkoztatott tanár *(Full-time teacher):* Azok a tanárok, akik legalább a törvényben megszabott kötelező tanítási idő 90%-ában vannak foglalkoztatva az egész tanítási évben.

Teljes munkaidősre átszámított létszám *(Full-time equivalent):* Az oktatásban foglalkoztatottak létszámának megállapítása minden kategória esetében teljes munkaidejű tanári létszámra átszámítva történik *(full time equivalent, FTE).* Ennek alapján hazánkban a részmunkaidőben foglalkoztatott pedagógus 1 egyenértékű szorzóval, az óraadóként foglalkoztatott pedagógus pedig 0,5 egyenértékű szorzóval számolódik.

Teljes munkaidősre átszámított tanár *(Full-time equivalent teacher):* A teljes munkaidős tanárokra történő átszámítás a részmunkaidőben dolgozó tanárok átszámítását jelenti teljes munkaidős tanárokra. A számítás a törvényben megállapított munkaidő szerint és nem a tényleges vagy teljes munkavagy tanítási idő alapján, a részmunkaidőben foglalkoztatott tanárok óraszámának teljes munkaidőben és egész iskolai évben foglalkoztatott tanárok óraszámára való átszámítással történik.

Tipikus életkor *(Tipical age):* A tipikus életkor az egyes oktatási ciklus kezdő és végzős tanulóinak életkorára vonatkozik. Ezek összefüggésben állnak a képzési ciklus elvi időtartamával: teljes idős képzést feltételeznek, évismétlés nélkül.

Természettudományi műveltség *(Scientific literacy):* A természettudományi alapműveltséget a PISA a következőkben határozza meg: képesség a tudományos ismeretek használatára, a tudományos kérdések felismerésére, továbbá olyan, tényeken alapuló következtetések megtételére, amelyek alapján a természet törvényei, illetve az emberi beavatkozás következményei és az ezzel kapcsolatos döntések megérthetőek.

Tőkekiadás *(Capital expenditure):* A tőkekiadás az adott évben vásárolt és létrehozott oktatási tőke értékét fejezi ki – vagyis a tőkeképződés nagyságát – attól függetlenül, hogy ennek költségeit folyó bevételből vagy hitelfelvételből finanszírozták. A tőkekiadás magában foglalja az építési-, felújítási- és a nagyobb épületjavítási költségeket, valamint a berendezési tárgyak vásárlására és cseréjére fordított kiadásokat. Bár a tőkébe való beruházás nagy kezdeti költségeket igényel, az épületek és a berendezési tárgyak élettartama sok év.

Tudományos képesítési program *(Advanced Research Qualifications – ISCED 6):* A felsőfokú oktatás második szakasza, a felsőoktatási képzés legmagasabb szintje. Belépési feltétele az egyetemi diploma. A tudományos képesítési program révén tudományos fokozatot (pl. PhD) lehet szerezni. A legtöbb országban e programok három évig tartanak (összesen legalább hét év felsőfokú képzést feltételezve); a ténylegesen képzésben töltött idő ennél rendszerint hosszabb. A program célja az elmélyültebb tanulmányok és az önálló kutatás elősegítése.

Vagyonból származó jövedelem *(Property income paid):* A vagyonból származó jövedelem az a jövedelem, amely kamatból, földbérből vagy jogdíjakból származik.

Várható iskolázási idő *(School expectancy):* A várható iskolázási idő az az időtartam, amelyet egy ötéves gyerek élete során előreláthatólag formális iskolázással tölt. Úgy számolják ki, hogy 5 éves kortól minden korévhez hozzáadják a nettó beiskolázási százalékot.

Vásárlóerő-paritások *(PPP):* A vásárlóerő-paritások azok a valutaárfolyamok, amelyek mellett a különböző valuták vásárlóereje megegyezik egymással. Ez azt jelenti, hogy ha adott összeget átváltjuk a vásárlóerő-paritásnak megfelelő árfolyamon különböző valutákra, akkor ugyanazt a javakból és szolgáltatásokból álló kosarat tudjuk megvásárolni belőle minden országban. Más szóval, a vásárlóerő-paritások azokat a valutaárfolyamokat jelentik, amely mellett minden ország árszínvonala egyenlő lenne. Ezért ha a különböző országok oktatási kiadásait közös valutára számítjuk át a vásárlóerő-paritásnak megfelelő árfolyamokon, akkor ezt az összeget ugyanazokkal a nemzetközi árakkal fejezzük ki, tehát az országok közötti különbség csupán a vásárolt javak és szolgáltatások mennyisége közötti különbséget mutatja.

Végzettek tényleges száma *(Unduplicated total count of gradutes):* A végzettek tényleges számát úgy számítják ki, hogy leszámítják azokat, akik az előző évben már szereztek valamilyen végzettséget, vagy akik az adott évben több végzettséget is szereznek. Így ez a szám a végzett személyek, nem pedig a kiosztott érettségi bizonyítványok vagy diplomák számát mutatja.

Végzettségi arány *(Gross graduation rates):* A végzettségi arány azt mutatja meg, hogy egy adott képzési szinten a megfelelő korosztályból mennyien végezték el az iskolát, függetlenül a végzettek életkorától. Sok országban nehéz meghatározni az iskolatípusok tipikus korosztályát, mivel nagy a szórás a végzettek életkorában.

2.1. táblázat

A munkaerő-piaci részvételi arány a 25–64 évesek körében (2001)

A 25–64 évesek, illetve az 55–64 évesek legmagasabb iskolai végzettség és nemek szerinti megoszlása (%)

Ország	Nem	25–64 évesek					55–64 évesek			
		középfokú végzettségnél alacsonyabb	középfokú és nem felsőfokú posztszekunder végzettség	a B típusú felsőoktatásban szerzett végzettség	az A típusú felsőoktatásban és kutatási programban szerzett végzettség	minden szintű iskolai végzettség	középfokú végzettségnél alacsonyabb	középfokú és nem felsőfokú posztszekunder végzettség	felsőok-tatásban szerzett végzettség	minden szintű iskolai végzettség
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Ausztrália	Férfiak	79	89	89	92	86	54	67	74	62
	Nők	55	68	77	83	66	30	42	61	38
Ausztria[1]	Férfiak	71	85	87	95	83	32	41	65	42
	Nők	49	68	83	86	64	15	18	43	17
Belgium[1]	Férfiak	71	87	92	92	82	29	42	58	38
	Nők	41	71	82	86	62	13	22	31	17
Csehország	Férfiak	70	88	x(4)	94	87	35	55	79	55
	Nők	52	73	x(4)	83	70	13	27	61	25
Dánia	Férfiak	75	87	91	96	86	55	65	81	66
	Nők	57	79	88	90	77	31	60	67	52
Egyesült Államok	Férfiak	75	86	90	92	87	55	66	77	68
	Nők	52	73	80	81	73	33	54	66	54
Egyesült Királyság	Férfiak	67	88	93	93	86	51	67	73	64
	Nők	51	77	85	87	74	44	65	69	58
Finnország	Férfiak	70	86	90	93	83	43	54	65	51
	Nők	61	79	86	88	77	40	53	67	49
Franciaország	Férfiak	76	88	92	92	85	36	44	66	44
	Nők	57	76	85	84	70	29	36	51	34
Görögország	Férfiak	82	88	85	90	85	60	48	57	57
	Nők	40	57	79	83	52	25	16	30	24
Hollandia[1]	Férfiak	77	89	90	92	86	42	53	64	51
	Nők	46	73	80	83	64	19	32	45	26
Írország	Férfiak	79	93	95	94	87	61	72	80	66
	Nők	40	64	74	85	60	21	35	50	29
Izland	Férfiak	95	95	97	98	96	91	92	99	93
	Nők	85	84	91	95	87	81	83	82	82
Japán	Férfiak	87	95	98	97	95	80	86	86	84
	Nők	56	63	66	68	63	48	49	47	49
Kanada	Férfiak	73	88	91	90	86	52	64	66	61
	Nők	48	73	81	83	72	28	46	51	41
Korea	Férfiak	84	89	94	91	88	74	67	70	71
	Nők	61	53	58	56	57	51	25	42	48
Lengyelország	Férfiak	64	83	x(4)	92	81	35	41	68	41
	Nők	45	71	x(4)	86	67	20	24	45	24
Luxemburg	Férfiak	79	87	92	92	85	22	35	73	36
	Nők	46	63	80	77	56	9	20	48	14
Magyarország	Férfiak	50	83	x(4)	89	75	22	46	64	36
	Nők	35	67	x(4)	79	58	8	21	43	16
Mexikó	Férfiak	94	96	97	94	94	81	78	79	80
	Nők	37	56	61	70	43	27	37	37	28
Németország	Férfiak	77	84	88	92	84	44	49	67	53
	Nők	50	70	81	83	68	26	35	53	34
Norvégia[1]	Férfiak	75	89	95	94	89	62	75	87	74
	Nők	59	80	88	89	80	47	63	86	62
Olaszország	Férfiak	74	86	x(4)	91	80	36	49	71	41
	Nők	34	67	x(4)	81	50	12	29	41	16
Portugália	Férfiak	87	87	94	94	87	63	57	78	64
	Nők	66	84	88	95	71	41	32	60	42
Spanyolország	Férfiak	83	90	93	91	86	59	62	73	61
	Nők	41	66	77	83	54	20	38	58	24
Svájc	Férfiak	87	93	96	96	94	78	82	85	83
	Nők	62	74	85	86	74	41	58	68	54
Svédország	Férfiak	79	88	89	91	87	68	74	82	74
	Nők	66	83	86	90	82	56	69	82	68
Szlovákia	Férfiak	62	88	89	93	86	25	46	64	43
	Nők	43	76	90	88	71	3	12	52	11
Törökország	Férfiak	82	87	x(4)	87	84	52	25	43	49
	Nők	22	32	x(4)	71	27	14	5	15	14
Új-Zéland	Férfiak	80	91	89	93	89	66	79	80	75
	Nők	56	74	77	83	71	41	58	65	52
Országok átlaga	**Férfiak**	**77**	**88**	**92**	**93**	**86**	**52**	**59**	**72**	**60**
	Nők	**50**	**70**	**80**	**83**	**65**	**30**	**39**	**54**	**37**

Megjegyzés: x-szel jelöltük a más oszlopban szereplő adatokat. Az oszlop számát az x utáni zárójelben adtuk meg, az x(2) például azt jelenti, hogy az adat a 2. oszlopban szerepel.
[1] 2000. évi adat.

Forrás: OECD EAG 2002 A11.1.

2.2. táblázat

Munkanélküliségi arányok (2001)

A 25–64 évesek, illetve 30–44 évesek legmagasabb iskolai végzettség és nemek szerinti megoszlása (%)

Ország	Nem	25–64 évesek					30–44 évesek			
		középfokú végzettségnél alacsonyabb	középfokú és nem felsőfokú posztszekunder végzettség	„B" típusú felsőoktatásban szerzett végzettség	„A" típusú felsőoktatásban és kutatási programban szerzett végzettség	minden szintű iskolai végzettség	középfokú végzettségnél alacsonyabb	középfokú és nem felsőfokú posztszekunder végzettség	felsőoktatásban szerzett végzettség	minden szintű iskolai végzettség
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Ausztrália	Férfiak	8,1	4,5	4,5	2,5	5,2	8,6	4,6	2,8	5,3
	Nők	7,0	5,2	3,9	2,6	5,1	8,4	5,0	3,5	5,7
Ausztria[1]	Férfiak	6,9	2,8	1,1	1,8	3,2	6,2	2,3	1,2	2,6
	Nők	5,9	3,2	1,3	2,5	3,6	6,2	2,8	1,8	3,3
Belgium[1]	Férfiak	7,7	3,9	2,2	2,4	4,8	8,1	3,2	2,2	4,5
	Nők	13,5	7,0	3,0	3,3	7,4	14,8	7,6	2,7	7,6
Csehország	Férfiak	19,3	4,7	x(4)	1,9	5,4	23,4	4,5	1,8	5,3
	Nők	19,1	8,0	x(4)	2,2	8,9	24,0	8,9	2,4	9,7
Dánia	Férfiak	4,0	2,7	3,3	3,5	3,1	4,0	2,3	3,2	2,8
	Nők	6,2	4,0	3,1	3,1	4,1	7,2	3,9	3,9	4,3
Egyesült Államok	Férfiak	7,5	4,2	2,5	1,9	3,7	7,4	4,4	1,8	3,7
	Nők	8,9	3,4	2,3	2,0	3,3	8,9	3,7	2,3	3,6
Egyesült Királyság	Férfiak	9,4	4,1	2,7	2,0	4,1	11,9	3,9	2,2	4,2
	Nők	5,7	3,7	1,7	1,9	3,4	8,2	4,3	2,0	4,0
Finnország	Férfiak	10,5	7,9	4,7	3,0	7,2	11,9	7,1	2,8	6,5
	Nők	12,7	9,2	5,9	3,6	8,1	15,0	9,8	5,3	8,2
Franciaország	Férfiak	9,7	5,1	4,3	4,1	6,2	10,7	4,7	3,5	6,1
	Nők	14,4	9,3	5,0	5,6	9,8	18,1	9,5	5,5	10,6
Görögország	Férfiak	4,9	6,2	4,9	4,5	5,3	4,7	5,1	4,2	4,7
	Nők	12,3	15,1	8,3	9,6	12,5	16,7	14,9	7,1	13,2
Hollandia[1]	Férfiak	3,0	1,6	1,5	1,8	2,0	3,0	1,4	1,6	1,9
	Nők	5,0	3,1	2,6	2,1	3,4	5,7	3,1	1,7	3,4
Írország	Férfiak	5,5	2,3	1,9	1,1	3,3	6,3	2,0	1,6	3,4
	Nők	5,1	2,8	2,3	1,0	2,9	6,1	2,7	1,9	3,1
Izland	Férfiak	2,3	1,2	0,8	1,0	1,5	1,7	1,4	0,6	1,3
	Nők	2,4	2,8	2,4	0,2	2,1	2,3	2,0	0,9	1,8
Japán	Férfiak	6,9	4,8	3,2	2,8	4,4	7,5	3,6	2,0	3,1
	Nők	4,3	4,7	3,8	3,1	4,2	4,2	4,2	3,8	4,0
Kanada	Férfiak	10,2	6,2	4,8	4,4	6,2	10,8	6,3	4,8	6,3
	Nők	10,2	6,2	4,5	4,4	5,8	12,3	6,7	4,8	6,2
Korea	Férfiak	4,3	3,7	5,0	3,2	3,8	4,9	3,5	2,7	3,4
	Nők	1,8	2,7	3,3	2,0	2,3	2,5	2,4	1,9	2,3
Lengyelország	Férfiak	21,7	14,0	x(4)	4,0	13,9	26,3	13,5	1,8	13,7
	Nők	23,7	18,3	x(4)	5,9	17,0	31,9	19,3	3,4	18,1
Luxemburg	Férfiak	1,5	0,7	0,9	1,1	1,1	1,0	0,6	1,2	0,9
	Nők	2,3	1,5	0,4	2,6	1,9	2,1	2,0	1,6	2,0
Magyarország	Férfiak	12,5	4,8	x(4)	1,1	5,5	15,1	4,6	0,7	5,6
	Nők	7,6	4,2	x(4)	1,3	4,3	9,9	4,1	1,2	4,5
Mexikó	Férfiak	1,4	1,9	2,1	2,2	1,6	1,3	1,2	2,0	1,5
	Nők	1,4	1,6	1,8	2,2	1,6	1,3	1,7	1,7	1,5
Németország	Férfiak	15,6	8,1	4,4	3,4	7,7	14,2	7,0	2,6	6,5
	Nők	11,5	8,4	5,8	4,4	8,1	11,2	7,4	4,4	7,2
Norvégia[1]	Férfiak	2,3	3,0	1,9	2,0	2,6	2,3	3,1	1,8	2,7
	Nők	2,2	2,2	3,7	1,6	2,0	4,0	2,4	1,8	2,3
Olaszország	Férfiak	6,9	4,9	x(4)	3,8	5,8	7,1	3,8	3,9	5,4
	Nők	14,0	9,3	x(4)	7,2	10,7	16,8	8,9	6,1	11,1
Portugália	Férfiak	2,7	3,1	2,6	2,0	2,7	2,4	3,0	1,4	2,4
	Nők	4,6	3,3	2,9	3,3	4,3	5,0	2,8	1,9	4,2
Spanyolország	Férfiak	7,3	5,4	4,1	4,7	6,2	7,6	4,6	3,4	5,8
	Nők	16,1	12,8	13,0	8,8	13,3	18,1	12,7	8,6	13,5
Svájc	Férfiak	m	1,1	m	m	1,1	m	m	m	m
	Nők	m	2,9	m	m	3,1	m	3,4	m	3,4
Svédország	Férfiak	5,6	5,0	3,4	2,6	4,5	6,3	4,7	2,9	4,3
	Nők	6,4	4,2	2,5	2,2	3,8	7,0	4,3	2,7	3,9
Szlovákia	Férfiak	44,3	14,8	5,3	4,5	15,7	55,1	14,8	3,9	16,1
	Nők	34,6	14,8	11,0	3,4	15,7	39,5	14,8	3,4	15,8
Törökország	Férfiak	9,2	8,0	x(4)	5,6	8,6	9,3	5,5	3,4	7,9
	Nők	6,9	13,5	x(4)	6,1	7,7	7,7	11,2	3,2	7,3
Új-Zéland	Férfiak	7,4	3,0	4,4	2,8	4,0	8,1	3,2	3,4	4,1
	Nők	5,9	3,6	2,9	3,2	3,9	7,5	3,8	3,6	4,4
Országok átlaga	**Férfiak**	**8,9**	**4,8**	**3,3**	**2,8**	**5,0**	**9,9**	**4,5**	**2,4**	**4,9**
	Nők	**9,4**	**6,4**	**4,0**	**3,5**	**6,1**	**11,1**	**6,3**	**3,3**	**6,3**

Megjegyzés: x-szel jelöltük a más oszlopban szereplő adatokat. Az oszlop számát az x utáni zárójelben adtuk meg, az x(2) például azt jelenti, hogy az adat a 2. oszlopban található.

[1] 2000. évi adat.

Forrás: OECD EAG 2002 A11.2.

2.3. táblázat

A folyamatos képzésben részt vevők aránya egy évben a 25–64 évesek körében, legmagasabb iskolai végzettség, képzési forma és nemek szerint

Ország	Nem	Munkával összefüggő szakmai továbbképzés				Mindenfajta továbbképzés			
		alsó középfokú végzettség	felső középfokú, illetve felsőoktatásnak nem számító posztszekunder végzettség	felsőfokú végzettség	összes iskolai végzettség	alsó középfokú végzettség	felső középfokú, illetve felsőoktatásnak nem számító posztszekunder végzettség	felsőfokú végzettség	összes iskolai végzettség
Ausztrália	F+N	19	33	55	30	23	39	60	36
IALS 95/96	Férfiak	23	35	57	34	25	38	41	37
	Nők	16	30	52	26	22	41	61	34
Belgium (vallon)	F+N	4	19	33	14	9	28	47	22
IALS 95/96	Férfiak	6	24	36	18	9	30	26	24
	Nők	2	15	28	10	8	26	44	19
Csehország	F+N	15	29	38	22	18	36	49	27
IALS 98/99	Férfiak	22	29	44	27	27	37	35	33
	Nők	7	29	30	17	9	35	44	22
Dánia	F+N	29	51	70	49	36	59	75	56
IALS 98/99	Férfiak	33	48	66	48	38	55	64	54
	Nők	25	53	76	49	35	64	81	59
Egyesült Államok	F+N	14	35	58	40	24	46	69	51
2001	Férfiak	13	34	57	39	23	41	65	47
	Nők	15	35	59	41	25	51	73	55
Egyesült Királyság	F+N	28	52	70	40	33	58	75	45
IALS 95/96	Férfiak	30	51	68	43	33	54	64	46
	Nők	27	54	72	37	33	64	80	44
Finnország	F+N	24	41	65	43	36	52	76	55
2000	Férfiak	24	39	64	41	32	46	76	50
	Nők	24	43	65	45	41	58	76	59
Hollandia	F+N	14	27	40	24	24	42	52	36
IALS 94/95	Férfiak	18	35	44	30	24	44	39	38
	Nők	10	19	34	17	24	39	52	34
Írország	F+N	9	21	41	16	13	30	50	22
IALS 95/96	Férfiak	11	21	39	16	12	28	32	20
	Nők	6	21	43	15	13	32	55	24
Kanada	F+N	8	19	33	22	12	25	43	29
1997	Férfiak	10	20	33	22	13	25	40	28
	Nők	6	18	34	22	12	26	45	30
Lengyelország	F+N	5	18	27	11	6	23	37	14
IALS 94/95	Férfiak	7	20	26	12	8	25	22	15
	Nők	2	16	27	9	4	22	39	13
Magyarország	F+N	5	11	35	13	6	17	49	18
IALS 98/99	Férfiak	5	11	32	12	7	16	18	17
	Nők	5	11	37	13	5	18	56	19
Németország	F+N	9	26	43	29	16	39	60	42
2000	Férfiak	15	30	46	34	20	40	60	45
	Nők	6	22	38	23	14	39	58	39
Norvégia	F+N	22	44	62	44	26	47	67	48
IALS 98/99	Férfiak	25	44	59	45	30	48	46	49
	Nők	17	43	65	44	21	46	70	48
Olaszország	F+N	6	27	46	16	9	37	52	22
IALS 98/99	Férfiak	10	32	46	21	13	41	33	26
	Nők	3	21	45	11	7	33	53	18
Portugália	F+N	m	m	m	m	8	39	55	13
IALS 98/99	Férfiak	m	m	m	m	10	41	37	14
	Nők	m	m	m	m	6	37	61	12
Svájc	F+N	11	32	48	32	20	44	55	42
1998/99	Férfiak	12	35	49	36	16	41	55	42
	Nők	11	30	44	27	22	47	55	42
Svédország	F+N	m	m	m	m	36	58	70	54
IALS 94/95	Férfiak	m	m	m	m	39	56	61	53
	Nők	m	m	m	m	34	61	74	56
Új-Zéland	F+N	29	45	62	38	36	55	69	46
IALS 95/96	Férfiak	32	49	67	43	38	54	55	48
	Nők	26	42	58	35	35	55	67	45

Forrás: OECD EAG 2002 C4.1.

2.4. táblázat

Az oktatási intézményből kikerült 20–24 évesek százalékos aránya, a legmagasabb iskolai végzettség, nemek és a munkavállalói státus szerint (2001)

Ország	Nem	Felső középfoknál alacsonyabb végzettség				Felső középfokú vagy annál magasabb végzettség				Oktatási intézménybe jár	Összes 20–24 éves
		foglalkoztatott	munkanélküli	nem a munkaerő része	együtt	foglalkoztatott	munkanélküli	nem a munkaerő része	együtt		
Ausztrália	Férfiak	13,4	4,0	1,6	18,9	37,1	3,9	2,0	43,0	38,1	100
	Nők	9,2	3,2	6,4	18,9	39,4	2,8	4,1	46,2	34,9	100
	F+N	11,3	3,6	4,0	18,9	38,2	3,3	3,0	44,6	36,5	100
Ausztria	Férfiak	8,6	1,4	2,2	12,2	52,6	2,8	8,0	63,5	24,3	100
	Nők	7,8	0,7	4,5	12,9	50,6	1,9	4,1	56,6	30,5	100
	F+N	8,2	1,1	3,3	12,6	51,6	2,4	6,0	60,0	27,4	100
Belgium	Férfiak	10,9	3,9	1,5	16,2	35,0	3,5	2,0	40,5	43,3	100
	Nők	5,2	2,0	4,0	11,1	34,5	4,4	4,8	43,8	45,1	100
	F+N	8,0	2,9	2,7	13,7	34,8	4,0	3,4	42,1	44,2	100
Csehország	Férfiak	4,2	2,5	1,0	7,7	61,6	7,9	1,2	70,7	21,6	100
	Nők	2,2	1,3	3,3	6,7	49,5	6,9	12,3	68,6	24,6	100
	F+N	3,2	1,9	2,1	7,2	55,7	7,4	6,6	69,7	23,1	100
Dánia	Férfiak	13,6	1,2	0,5	15,4	32,1	1,4	0,7	34,2	50,4	100
	Nők	9,8	1,6	4,7	16,1	20,9	1,7	1,4	23,9	60,0	100
	F+N	11,7	1,4	2,6	15,7	26,4	1,5	1,0	29,0	55,3	100
Egyesült Államok[1]	Férfiak	10,3	1,5	1,8	13,6	48,3	3,3	4,0	55,6	30,8	100
	Nők	5,0	0,8	5,4	11,1	42,5	2,6	9,6	54,7	34,1	100
	F+N	7,7	1,1	3,6	12,4	45,4	2,9	6,8	55,1	32,5	100
Egyesült Királyság	Férfiak	4,5	1,3	1,7	7,6	52,4	4,8	2,5	59,7	32,8	100
	Nők	2,1	0,6	5,3	8,1	45,3	3,3	9,5	58,1	33,8	100
	F+N	3,4	1,0	3,5	7,8	48,9	4,0	6,0	58,9	33,3	100
Finnország	Férfiak	5,8	1,8	2,7	10,4	29,8	5,4	5,9	41,1	48,5	100
	Nők	2,1	0,5	2,2	4,8	25,8	4,5	5,6	36,0	59,2	100
	F+N	3,9	1,2	2,5	7,6	27,8	5,0	5,8	38,6	53,9	100
Franciaország	Férfiak	8,9	4,5	1,9	15,2	29,6	3,7	0,8	34,2	50,6	100
	Nők	4,5	3,3	4,2	12,0	23,0	5,4	2,9	31,4	56,7	100
	F+N	6,7	3,9	3,0	13,6	26,3	4,6	1,9	32,8	53,6	100
Görögország	Férfiak	17,4	3,4	1,9	22,8	30,7	8,4	3,9	43,0	34,2	100
	Nők	5,1	2,8	6,0	13,9	27,5	13,2	6,5	47,2	38,9	100
	F+N	10,9	3,1	4,0	18,1	29,0	10,9	5,3	45,2	36,7	100
Hollandia[1]	Férfiak	21,1	1,0	1,9	24,0	36,0	0,9	1,3	38,2	37,8	100
	Nők	12,7	1,0	5,6	19,3	40,6	1,3	3,3	45,3	35,4	100
	F+N	17,0	1,0	3,7	21,7	38,3	1,1	2,3	41,7	36,6	100
Írország	Férfiak	15,3	2,0	1,8	19,1	53,2	1,6	1,2	56,1	24,8	100
	Nők	6,5	0,8	4,8	12,0	49,7	2,2	4,2	56,1	31,8	100
	F+N	10,9	1,4	3,3	15,6	51,5	1,9	2,7	56,1	28,3	100
Izland	Férfiak	31,8	1,9	0,0	33,7	16,8	0,5	0,5	17,7	48,6	100
	Nők	22,5	0,5	3,3	26,4	19,8	1,1	0,0	20,9	52,7	100
	F+N	27,3	1,3	1,6	30,1	18,3	0,8	0,2	19,3	50,6	100
Kanada	Férfiak	8,4	2,7	2,4	13,5	40,6	5,9	3,4	49,9	36,6	100
	Nők	3,5	0,9	3,9	8,3	40,6	3,1	6,3	49,9	41,8	100
	F+N	6,0	1,8	3,1	10,9	40,6	4,5	4,8	49,9	39,1	100
Lengyelország	Férfiak	4,0	3,8	2,0	9,8	27,4	16,7	3,0	47,2	43,0	100
	Nők	1,6	2,0	2,6	6,2	22,5	15,3	8,6	46,4	47,4	100
	F+N	2,8	2,9	2,3	8,0	24,9	16,0	5,9	46,8	45,2	100
Luxemburg	Férfiak	22,4	3,1	1,6	27,1	26,1	1,2	1,3	28,6	44,3	100
	Nők	17,4	0,5	6,2	24,2	25,1	2,3	2,0	29,3	46,5	100
	F+N	19,9	1,8	4,0	25,6	25,6	1,8	1,6	29,0	45,4	100
Magyarország	Férfiak	7,8	2,2	3,9	13,9	43,9	5,1	4,5	53,4	32,7	100
	Nők	4,1	0,8	9,0	14,0	34,3	2,9	11,8	49,1	37,0	100
	F+N	6,0	1,5	6,5	14,0	39,0	4,0	8,2	51,2	34,8	100
Mexikó	Férfiak	64,7	1,9	2,7	69,3	8,9	0,6	0,3	9,9	20,8	100
	Nők	26,9	1,0	40,0	68,0	9,5	0,6	4,5	14,5	17,5	100
	F+N	44,6	1,5	22,5	68,6	9,2	0,6	2,5	12,4	19,1	100
Németország	Férfiak	9,1	2,8	2,2	14,1	44,0	4,4	4,4	52,8	33,1	100
	Nők	6,8	1,8	6,9	15,4	37,9	2,4	7,0	47,2	37,4	100
	F+N	8,0	2,3	4,4	14,7	41,1	3,4	5,6	50,1	35,2	100
Norvégia[1]	Férfiak	3,6	0,4	0,2	4,3	56,6	3,9	2,5	63,0	32,7	100
	Nők	1,7	0,3	0,9	2,9	38,2	1,9	5,9	46,0	51,1	100
	F+N	2,7	0,4	0,6	3,6	47,6	2,9	4,2	54,7	41,7	100
Olaszország	Férfiak	20,3	5,6	5,2	31,1	20,8	6,2	7,0	34,0	34,9	100
	Nők	9,5	4,1	9,1	22,6	20,9	7,8	6,4	35,1	42,3	100
	F+N	14,9	4,8	7,1	26,9	20,8	7,0	6,7	34,6	38,6	100
Portugália	Férfiak	49,6	3,4	3,0	56,0	12,9	0,9	0,4	14,2	29,8	100
	Nők	30,3	3,2	4,6	38,0	16,9	2,8	1,6	21,2	40,7	100
	F+N	39,9	3,3	3,8	47,0	14,9	1,8	1,0	17,7	35,3	100
Spanyolország	Férfiak	29,5	4,9	2,3	36,7	20,3	2,7	1,2	24,3	39,1	100
	Nők	14,9	4,9	5,5	25,3	19,6	5,6	2,8	28,0	46,7	100
	F+N	22,4	4,9	3,8	31,2	20,0	4,1	2,0	26,1	42,8	100
Svájc	Férfiak	4,7	m	m	7,3	43,9	m	m	50,1	42,6	100
	Nők	m	m	m	m	51,9	m	m	58,3	36,7	100
	F+N	4,4	m	m	6,2	47,8	m	4,1	54,1	39,8	100
Svédország	Férfiak	8,4	2,0	1,0	11,4	45,1	3,9	3,5	52,5	36,1	100
	Nők	6,1	1,1	1,6	8,8	38,3	3,3	4,3	45,9	45,3	100
	F+N	7,3	1,6	1,3	10,2	41,8	3,6	3,9	49,3	40,6	100
Szlovákia	Férfiak	0,8	3,1	1,4	5,3	46,7	25,3	6,1	78,2	16,5	100
	Nők	0,8	0,9	2,4	4,2	43,0	16,0	14,4	73,4	22,4	100
	F+N	0,8	2,1	1,9	4,8	44,9	20,7	10,2	75,8	19,4	100
Törökország	Férfiak	38,5	7,3	7,0	52,8	19,5	5,3	7,3	32,1	15,2	100
	Nők	16,8	1,8	46,0	64,6	9,1	4,0	13,0	26,0	9,4	100
	F+N	27,6	4,5	26,6	58,7	14,3	4,7	10,1	29,1	12,2	100
Országok átlaga	Férfiak	**16,2**	**2,7**	**2,0**	**21,1**	**36,0**	**4,8**	**2,9**	**44,0**	**34,9**	**100**
	Nők	**8,7**	**1,6**	**7,3**	**17,6**	**32,5**	**4,4**	**5,8**	**42,9**	**39,3**	**100**
	F+N	**12,5**	**2,2**	**4,7**	**19,5**	**34,2**	**4,6**	**4,5**	**43,5**	**37,1**	**100**

Megjegyzés: a munka-tanulás programokban részt vevő diákokat az oktatásba és a foglalkoztatásba is beleszámoltuk, függetlenül attól, hogy az ILO besorolás szerint mi a munkaerő-piaci státusuk.

[1] 2000. évi adat.

Forrás: OECD EAG 2002 C6.1.

2.5. táblázat

A népesség munkával szerzett relatív jövedelme

A 25–64 évesek, illetve 30–44 évesek a legmagasabb iskolai végzettség és nemek szerint
(középfokú és nem felsőfokú posztszekunder végzettség = 100)

Ország	Év	Nem	Középfokú végzettséggel nem rendelkezők		A B típusú felsőoktatásban szerzett végzettség		Az A típusú felsőoktatásban és kutatási programokban szerzett végzettség		Felsőoktatásban szerzett végzettség	
			25–64	30–44	25–64	30–44	25–64	30–44	25–64	30–44
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Ausztrália	1999	Férfiak	86	83	118	120	151	149	139	139
		Nők	89	88	131	130	155	155	146	146
		F+N	80	78	116	115	144	143	134	133
Belgium	2000	Férfiak	93	x(1)	113	x(3)	141	x(5)	128	x(7)
		Nők	82	x(1)	122	x(3)	151	x(5)	132	x(7)
		F+N	92	x(1)	112	x(3)	146	x(5)	128	x(7)
Csehország	1999	Férfiak	75	77	177	182	178	176	178	177
		Nők	72	75	127	124	172	176	170	174
		F+N	68	70	151	151	180	182	179	181
Dánia	1999	Férfiak	87	85	122	118	150	145	133	129
		Nők	90	90	117	112	147	146	123	120
		F+N	86	85	112	108	151	146	124	120
Egyesült Államok	2001	Férfiak	64	63	116	115	186	183	178	175
		Nők	62	61	117	119	171	173	164	166
		F+N	65	64	114	113	181	178	172	169
Egyesült Királyság	2001	Férfiak	72	67	124	126	157	162	147	151
		Nők	70	74	142	133	206	216	183	183
		F+N	67	68	128	124	174	181	159	161
Finnország	1999	Férfiak	93	90	129	125	200	188	167	159
		Nők	99	96	124	123	176	172	145	141
		F+N	96	94	120	115	190	179	153	144
Franciaország	1999	Férfiak	88	86	128	137	178	181	159	163
		Nők	79	81	131	139	158	165	145	152
		F+N	84	84	125	133	169	174	150	155
Hollandia	1997	Férfiak	86	85	142	128	138	130	139	130
		Nők	71	71	128	133	145	150	143	148
		F+N	83	83	136	129	141	136	141	135
Írország	1998	Férfiak	78	84	117	126	137	143	131	136
		Nők	59	60	98	83	175	170	145	136
		F+N	79	81	111	117	157	157	142	140
Kanada	1999	Férfiak	79	78	116	117	159	159	137	137
		Nők	70	69	116	118	171	189	140	148
		F+N	79	79	112	113	162	167	135	138
Korea	1998	Férfiak	88	90	105	109	143	136	132	129
		Nők	69	75	118	138	160	181	141	164
		F+N	78	80	106	113	147	142	135	134
Magyarország	2001	Férfiak	75	76	189	170	233	237	232	237
		Nők	71	74	130	119	164	163	164	162
		F+N	71	73	151	136	194	191	194	190
Németország	2000	Férfiak	80	87	112	110	162	160	141	139
		Nők	72	71	113	114	154	153	137	137
		F+N	75	78	115	114	163	160	143	141
Norvégia	1999	Férfiak	85	88	138	141	134	136	135	137
		Nők	83	87	144	150	135	137	135	138
		F+N	84	89	153	153	131	131	133	133
Olaszország	1998	Férfiak	54	55	x(5)	x(6)	138	142	138	142
		Nők	61	56	x(5)	x(6)	115	114	115	114
		F+N	58	57	x(5)	x(6)	127	126	127	126
Portugália	1999	Férfiak	60	57	150	155	190	194	180	185
		Nők	63	58	133	139	188	206	170	185
		F+N	62	58	141	146	192	202	178	187
Spanyolország	1998	Férfiak	82	76	99	103	172	155	152	138
		Nők	66	56	91	89	145	138	137	130
		F+N	80	72	99	101	157	144	144	133
Svájc	2001	Férfiak	81	81	127	128	148	144	139	138
		Nők	73	74	133	142	158	167	150	158
		F+N	78	78	144	147	164	162	157	156
Svédország	1999	Férfiak	87	86	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	138	140
		Nők	88	87	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	126	122
		F+N	89	88	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	131	131
Új-Zéland	2001	Férfiak	76	74	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	130	122
		Nők	72	72	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	136	135
		F+N	74	75	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	133	128

Megjegyzés: x-szel jelöltük a más oszlopban szereplő adatokat. Az oszlop számát az x utáni zárójelben adtuk meg, az x(2) például azt jelenti, hogy az adat a 2. oszlopban található.

Forrás: OECD EAG 2002 A13.1.

2.6. táblázat

A férfiak és nők közötti jövedelemkülönbségek

A 33–44 éves, illetve az 55–64 éves nők átlagos éves jövedelme a férfiak jövedelmének százalékában, a legmagasabb iskolai végzettség szerint

Ország	Év	Középfokú végzettséggel nem rendelkezők		Középfokú és nem felsőfokú posztszekunder végzettség		A B típusú felsőoktatásban szerzett végzettség		Az A típusú felsőoktatásban és kutatási programokban szerzett végzettség		Minden szintű iskolai végzettség	
		30–44	55–64	30–44	55–64	30–44	55–64	30–44	55–64	30–44	55–64
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Ausztrália	1999	66	67	63	75	68	66	65	58	65	66
Csehország	1999	66	58	67	64	45	62	67	63	63	61
Dánia	1999	76	67	72	67	68	65	72	71	73	65
Egyesült Államok	2001	58	65	60	54	62	57	57	50	60	51
Egyesült Királyság	2001	55	43	50	53	53	81	66	66	54	54
Finnország	1999	74	78	69	77	68	73	63	65	70	70
Franciaország	1999	70	62	75	69	76	72	68	64	74	60
Hollandia	1997	46	43	55	50	57	39	63	50	55	45
Írország	1998	50	36	70	55	46	43	83	60	66	43
Kanada	1999	51	61	58	66	59	57	69	65	63	62
Korea	1998	57	62	69	70	87	96	92	99	67	50
Magyarország	2001	83	81	84	94	59	48	58	69	77	78
Németország	2000	51	49	62	59	64	65	59	62	60	53
Norvégia	1999	60	61	61	63	64	65	61	61	62	61
Olaszország	1998	71	70	69	43	x(7)	x(8)	56	45	73	57
Portugália	1999	72	70	70	67	63	57	75	68	73	66
Spanyolország	1998	61	x(1)	81	x(3)	70	x(5)	73	x(7)	79	x(9)
Svájc	2001	50	50	55	52	61	42	63	66	54	47
Svédország	1999	74	73	74	69	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	71	70
Új-Zéland	2001	59	57	61	70	x(7)	x(8)	68	54	62	62

Megjegyzés: x-szel jelöltük a más oszlopban szereplő adatokat. Az oszlop számát az x utáni zárójelben adtuk meg, az x(2) például azt jelenti, hogy az adat a 2. oszlopban szerepel. Az országos adatforrásokat lásd a www.oecd.org/els/education/eag2002 weboldalon.

Forrás: OECD EAG 2002 A13.2.

3.1. táblázat

A 15 éves korosztály olvasási-szövegértési képessége (2000)

A 15 évesek százalékos aránya olvasási-szövegértési szintenként a PISA-vizsgálat teljesítményszintjei szerint

Ország	Teljesítményszintek											
	1. szint alatt *(335 pontnál rosszabb eredmény)*		1. szint *(335-407 pontos eredmény)*		2. szint *(408-480 pontos eredmény)*		3. szint *(481-552 pontos eredmény)*		4. szint *(553-625 pontos eredmény)*		5. szint *(625 pont feletti eredmény)*	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Ausztrália	3,3	(0,5)	9,1	(0,8)	19,0	(1,1)	25,7	(1,1)	25,3	(0,9)	17,6	(1,2)
Ausztria	4,4	(0,4)	10,2	(0,6)	21,7	(0,9)	29,9	(1,2)	24,9	(1,0)	8,8	(0,8)
Belgium	7,7	(1,0)	11,3	(0,7)	16,8	(0,7)	25,8	(0,9)	26,3	(0,9)	12,0	(0,7)
Csehország	6,1	(0,6)	11,4	(0,7)	24,8	(1,2)	30,9	(1,1)	19,8	(0,8)	7,0	(0,6)
Dánia	5,9	(0,6)	12,0	(0,7)	22,5	(0,9)	29,5	(1,0)	22,0	(0,9)	8,1	(0,5)
Egyesült Államok	6,4	(1,2)	11,5	(1,2)	21,0	(1,2)	27,4	(1,3)	21,5	(1,4)	12,2	(1,4)
Egyesült Királyság	3,6	(0,4)	9,2	(0,5)	19,6	(0,7)	27,5	(0,9)	24,4	(0,9)	15,6	(1,0)
Finnország	1,7	(0,5)	5,2	(0,4)	14,3	(0,7)	28,7	(0,8)	31,6	(0,9)	18,5	(0,9)
Franciaország	4,2	(0,6)	11,0	(0,8)	22,0	(0,8)	30,6	(1,0)	23,7	(0,9)	8,5	(0,6)
Görögország	8,7	(1,2)	15,7	(1,4)	25,9	(1,4)	28,1	(1,7)	16,7	(1,4)	5,0	(0,7)
Írország	3,1	(0,5)	7,9	(0,8)	17,9	(0,9)	29,7	(1,1)	27,1	(1,1)	14,2	(0,8)
Izland	4,0	(0,3)	10,5	(0,6)	22,0	(0,8)	30,8	(0,9)	23,6	(1,1)	9,1	(0,7)
Japán	2,7	(0,6)	7,3	(1,1)	18,0	(1,3)	33,3	(1,3)	28,8	(1,7)	9,9	(1,1)
Kanada	2,4	(0,3)	7,2	(0,3)	18,0	(0,4)	28,0	(0,5)	27,7	(0,6)	16,8	(0,5)
Korea	0,9	(0,2)	4,8	(0,6)	18,6	(0,9)	38,8	(1,1)	31,1	(1,2)	5,7	(0,6)
Lengyelország	8,7	(1,0)	14,6	(1,0)	24,1	(1,4)	28,2	(1,3)	18,6	(1,3)	5,9	(1,0)
Luxemburg	14,2	(0,7)	20,9	(0,8)	27,5	(1,3)	24,6	(1,1)	11,2	(0,5)	1,7	(0,3)
Magyarország	6,9	(0,7)	15,8	(1,2)	25,0	(1,1)	28,8	(1,3)	18,5	(1,1)	5,1	(0,8)
Mexikó	16,1	(1,2)	28,1	(1,4)	30,3	(1,1)	18,8	(1,2)	6,0	(0,7)	0,9	(0,2)
Németország	9,9	(0,7)	12,7	(0,6)	22,3	(0,8)	26,8	(1,0)	19,4	(1,0)	8,8	(0,5)
Norvégia	6,3	(0,6)	11,2	(0,8)	19,5	(0,8)	28,1	(0,8)	23,7	(0,9)	11,2	(0,7)
Olaszország	5,4	(0,9)	13,5	(0,9)	25,6	(1,0)	30,6	(1,0)	19,5	(1,1)	5,3	(0,5)
Portugália	9,6	(1,0)	16,7	(1,2)	25,3	(1,0)	27,5	(1,2)	16,8	(1,1)	4,2	(0,5)
Spanyolország	4,1	(0,5)	12,2	(0,9)	25,7	(0,7)	32,8	(1,0)	21,1	(0,9)	4,2	(0,5)
Svájc	7,0	(0,7)	13,3	(0,9)	21,4	(1,0)	28,0	(1,0)	21,0	(1,0)	9,2	(1,0)
Svédország	3,3	(0,4)	9,3	(0,6)	20,3	(0,7)	30,4	(1,0)	25,6	(1,0)	11,2	(0,7)
Új-Zéland	4,8	(0,5)	8,9	(0,5)	17,2	(0,9)	24,6	(1,1)	25,8	(1,1)	18,7	(1,0)
OECD összes	***6,2***	***(0,4)***	***12,1***	***(0,4)***	***21,8***	***(0,4)***	***28,6***	***(0,4)***	***21,8***	***(0,4)***	***9,4***	***(0,4)***
Országok átlaga	***6,0***	***(0,1)***	***11,9***	***(0,2)***	***21,7***	***(0,2)***	***28,7***	***(0,2)***	***22,3***	***(0,2)***	***9,5***	***(0,1)***

Megjegyzés: OECD PISA adatbázis, 2001. A számítási módot lásd a www.oecd.org/els/education/eag2002 és a www.pisa.oecd.org weboldalon.

Forrás: OECD EAG 2002 A5.1.

3.2. táblázat

A 15 éves korosztály olvasási-szövegértési képesség szerinti megoszlása (2000)

A 15 évesek olvasási-szövegértési teljesítményének megoszlása a PISA-vizsgálat teljesítményszintjeinek megfelelően (percentilisek)

Ország	Átlag		Standard eltérés		Percentilisek*											
					5.		10.		25.		75.		90.		95.	
	átlagos pontszám	S.E.	S.D.	S.E.	pontszám	S.E.	pontszám	S.E.	pontszám	S.E.	pontszám	S.E.	pontszám	S.E.	pontszám	S.E.
OECD-országok																
Ausztrália	528	(3,5)	102	(1,6)	354	(4,8)	394	(4,4)	458	(4,4)	602	(4,6)	656	(4,2)	685	(4,5)
Ausztria	507	(2,4)	93	(1,6)	341	(5,4)	383	(4,2)	447	(2,8)	573	(3,0)	621	(3,2)	648	(3,7)
Belgium	507	(3,6)	107	(2,4)	308	(10,3)	354	(8,9)	437	(6,6)	587	(2,3)	634	(2,5)	659	(2,4)
Csehország	492	(2,4)	96	(1,9)	320	(7,9)	368	(4,9)	433	(2,8)	557	(2,9)	610	(3,2)	638	(3,6)
Dánia	497	(2,4)	98	(1,8)	326	(6,2)	367	(5,0)	434	(3,3)	566	(2,7)	617	(2,9)	645	(3,6)
Egyesült Államok	504	(7,1)	105	(2,7)	320	(11,7)	363	(11,4)	436	(8,8)	577	(6,8)	636	(6,5)	669	(6,8)
Egyesült Királyság	523	(2,6)	100	(1,5)	352	(4,9)	391	(4,1)	458	(2,8)	595	(3,5)	651	(4,3)	682	(4,9)
Finnország	546	(2,6)	89	(2,6)	390	(5,8)	429	(5,1)	492	(2,9)	608	(2,6)	654	(2,8)	681	(3,4)
Franciaország	505	(2,7)	92	(1,7)	344	(6,2)	381	(5,2)	444	(4,5)	570	(2,4)	619	(2,9)	645	(3,7)
Görögország	474	(5,0)	97	(2,7)	305	(8,2)	342	(8,4)	409	(7,4)	543	(4,5)	595	(5,1)	625	(6,0)
Írország	527	(3,2)	94	(1,7)	360	(6,3)	401	(6,4)	468	(4,3)	593	(3,6)	641	(4,0)	669	(3,4)
Izland	507	(1,5)	92	(1,4)	345	(5,0)	383	(3,6)	447	(3,1)	573	(2,2)	621	(3,5)	647	(3,7)
Japán	522	(5,2)	86	(3,0)	366	(11,4)	407	(9,8)	471	(7,0)	582	(4,4)	625	(4,6)	650	(4,3)
Kanada	534	(1,6)	95	(1,1)	371	(3,8)	410	(2,4)	472	(2,0)	600	(1,5)	652	(1,9)	681	(2,7)
Korea	525	(2,4)	70	(1,6)	402	(5,2)	433	(4,4)	481	(2,9)	574	(2,6)	608	(2,9)	629	(3,2)
Lengyelország	479	(4,5)	100	(3,1)	304	(8,7)	343	(6,8)	414	(5,8)	551	(6,0)	603	(6,6)	631	(6,0)
Luxemburg	441	(1,6)	100	(1,5)	267	(5,1)	311	(4,4)	378	(2,8)	513	(2,0)	564	(2,8)	592	(3,5)
Magyarország	480	(4,0)	94	(2,1)	320	(5,6)	354	(5,5)	414	(5,3)	549	(4,5)	598	(4,4)	626	(5,5)
Mexikó	422	(3,3)	86	(2,1)	284	(4,4)	311	(3,4)	360	(3,6)	482	(4,8)	535	(5,5)	565	(6,3)
Németország	484	(2,5)	111	(1,9)	284	(9,4)	335	(6,3)	417	(4,6)	563	(3,1)	619	(2,8)	650	(3,2)
Norvégia	505	(2,8)	104	(1,7)	320	(5,9)	364	(5,5)	440	(4,5)	579	(2,7)	631	(3,1)	660	(4,6)
Olaszország	487	(2,9)	91	(2,7)	331	(8,5)	368	(5,8)	429	(4,1)	552	(3,2)	601	(2,7)	627	(3,1)
Portugália	470	(4,5)	97	(1,8)	300	(6,2)	337	(6,2)	403	(6,4)	541	(4,5)	592	(4,2)	620	(3,9)
Spanyolország	493	(2,7)	85	(1,2)	344	(5,8)	379	(5,0)	436	(4,6)	553	(2,6)	597	(2,6)	620	(2,9)
Svájc	494	(4,2)	102	(2,0)	316	(5,5)	355	(5,8)	426	(5,5)	567	(4,7)	621	(5,5)	651	(5,3)
Svédország	516	(2,2)	92	(1,2)	354	(4,5)	392	(4,0)	456	(3,1)	581	(3,1)	630	(2,9)	658	(3,1)
Új-Zéland	529	(2,8)	108	(2,0)	337	(7,4)	382	(5,2)	459	(4,1)	606	(3,0)	661	(4,4)	693	(6,1)
OECD összes	***499***	***(2,0)***	***100***	***(0,8)***	***322***	***(3,4)***	***363***	***(3,3)***	***433***	***(2,5)***	***569***	***(1,6)***	***622***	***(2,0)***	***653***	***(2,1)***
Országok átlaga	***500***	***(0,6)***	***100***	***(0,4)***	***324***	***(1,3)***	***366***	***(1,1)***	***435***	***(1,0)***	***571***	***(0,7)***	***623***	***(0,8)***	***652***	***(0,8)***
Nem OECD-országok																
Brazília	396	(3,1)	86	(1,9)	255	(5,0)	288	(4,5)	339	(3,4)	452	(3,4)	507	(4,2)	539	(5,5)
Lettország	458	(5,3)	102	(2,3)	283	(9,7)	322	(8,2)	390	(6,9)	530	(5,3)	586	(5,8)	617	(6,6)
Liechtenstein	483	(4,1)	96	(3,9)	310	(15,9)	350	(11,8)	419	(9,4)	551	(5,8)	601	(7,1)	626	(8,2)
Oroszország	462	(4,2)	92	(1,8)	306	(6,9)	340	(5,4)	400	(5,1)	526	(4,5)	579	(4,4)	608	(5,3)

Megjegyzés: OECD PISA adatbázis, 2001. A számítási módot lásd a www.oecd.org/els/education/eag2002 és a www.pisa.oecd.org weboldalon.

* A percentilis annak az esetnek a pontszáma, amely a pontszámok szerint sorba állított esetek közül éppen eléri az adott százalékos értéket (pl. 5% vagy 95%).

Forrás: OECD EAG 2002 A5.2.

3.3. táblázat

A 15 éves korosztály matematikai képességek szerinti megoszlása (2000)

A 15 évesek teljesítménye a PISA matematikai képességeket vizsgáló felmérésében (percentilisek)

Ország	Átlag		Percentilisek*											
			5.		10.		25.		75.		90.		95.	
	átlagos pontszám	S.E.	pontszám	S.E.	pontszám	S.E.	pontszám	S.E.	pontszám	S.E.	pontszám	S.E.	pontszám	S.E.
OECD-országok														
Ausztrália	533	(3,5)	380	(6,4)	418	(6,4)	474	(4,4)	594	(4,5)	647	(5,7)	679	(5,8)
Ausztria	515	(2,5)	355	(5,3)	392	(4,6)	455	(3,5)	581	(3,8)	631	(3,6)	661	(5,2)
Belgium	520	(3,9)	322	(11,0)	367	(8,6)	453	(6,5)	597	(3,0)	646	(3,9)	672	(3,5)
Csehország	498	(2,8)	335	(5,4)	372	(4,2)	433	(4,1)	564	(3,9)	623	(4,8)	655	(5,6)
Dánia	514	(2,4)	366	(6,1)	401	(5,1)	458	(3,1)	575	(3,1)	621	(3,7)	649	(4,6)
Egyesült Államok	493	(7,6)	327	(11,7)	361	(9,6)	427	(9,7)	562	(7,5)	620	(7,7)	652	(7,9)
Egyesült Királyság	529	(2,5)	374	(5,9)	412	(3,6)	470	(3,2)	592	(3,2)	646	(4,3)	676	(5,9)
Finnország	536	(2,2)	400	(6,5)	433	(3,6)	484	(4,1)	592	(2,5)	637	(3,2)	664	(3,5)
Franciaország	517	(2,7)	364	(6,4)	399	(5,4)	457	(4,7)	581	(3,1)	629	(3,2)	656	(4,6)
Görögország	447	(5,6)	260	(9,0)	303	(8,1)	375	(8,1)	524	(6,7)	586	(7,8)	617	(8,6)
Írország	503	(2,7)	357	(6,4)	394	(4,7)	449	(4,1)	561	(3,6)	606	(4,3)	630	(5,0)
Izland	514	(2,3)	372	(5,7)	407	(4,7)	459	(3,5)	572	(3,0)	622	(3,1)	649	(5,5)
Japán	557	(5,5)	402	(11,2)	440	(9,1)	504	(7,4)	617	(5,2)	662	(4,9)	688	(6,1)
Kanada	533	(1,4)	390	(3,2)	423	(2,5)	477	(2,0)	592	(1,7)	640	(1,9)	668	(2,6)
Korea	547	(2,8)	400	(6,1)	438	(5,0)	493	(4,2)	606	(3,4)	650	(4,3)	676	(5,3)
Lengyelország	470	(5,5)	296	(12,2)	335	(9,2)	402	(7,0)	542	(6,8)	599	(7,7)	632	(8,5)
Luxemburg	446	(2,0)	281	(7,4)	328	(4,2)	390	(3,8)	509	(3,4)	559	(3,2)	588	(3,9)
Magyarország	488	(4,0)	327	(7,1)	360	(5,7)	419	(4,8)	558	(5,2)	615	(6,4)	648	(6,9)
Mexikó	387	(3,4)	254	(5,5)	281	(3,6)	329	(4,1)	445	(5,2)	496	(5,6)	527	(6,6)
Németország	490	(2,5)	311	(7,9)	349	(6,9)	423	(3,9)	563	(2,7)	619	(3,6)	649	(3,9)
Norvégia	499	(2,8)	340	(7,0)	379	(5,2)	439	(4,0)	565	(3,9)	613	(4,5)	643	(4,5)
Olaszország	457	(2,9)	301	(8,4)	338	(5,5)	398	(3,5)	520	(3,5)	570	(4,4)	600	(6,1)
Portugália	454	(4,1)	297	(7,3)	332	(6,1)	392	(5,7)	520	(4,3)	570	(4,3)	596	(5,0)
Spanyolország	476	(3,1)	323	(5,8)	358	(4,3)	416	(5,3)	540	(4,0)	592	(3,9)	621	(3,1)
Svájc	529	(4,4)	353	(9,1)	398	(6,0)	466	(4,8)	601	(5,2)	653	(5,8)	682	(4,8)
Svédország	510	(2,5)	347	(5,8)	386	(4,0)	450	(3,3)	574	(2,6)	626	(3,3)	656	(5,5)
Új-Zéland	537	(3,1)	364	(6,1)	405	(5,4)	472	(3,9)	607	(4,0)	659	(4,2)	689	(5,2)
OECD összes	***498***	***(2,1)***	***318***	***(3,1)***	***358***	***(3,4)***	***429***	***(3,0)***	***572***	***(2,1)***	***628***	***(1,9)***	***658***	***(2,1)***
Országok átlaga	***500***	***(0,7)***	***326***	***(1,5)***	***367***	***(1,4)***	***435***	***(1,1)***	***571***	***(0,8)***	***625***	***(0,9)***	***655***	***(1,1)***
Nem OECD-országok														
Brazília	334	(3,7)	179	(5,5)	212	(5,2)	266	(4,2)	399	(5,5)	464	(7,5)	499	(8,9)
Lettország	463	(4,5)	288	(9,0)	328	(8,9)	393	(5,7)	536	(6,2)	593	(5,6)	625	(6,6)
Liechtenstein	514	(7,0)	343	(19,7)	380	(18,9)	454	(15,5)	579	(7,5)	635	(16,9)	665	(15,0)
Oroszország	478	(5,5)	305	(9,0)	343	(7,4)	407	(6,6)	552	(6,6)	613	(6,8)	648	(7,8)

Megjegyzés: OECD PISA adatbázis, 2001. A számítási módot lásd www.oecd.org/els/education/eag2002 és a www.pisa.oecd.org weboldalon.

* A percentilis annak az esetnek a pontszáma, amely a pontszámok szerint sorba állított esetek közül éppen eléri az adott százalékos értéket (pl. 5% vagy 95%).

Forrás: OECD EAG 2002 A6.1.

3.4. táblázat

A 15 éves korosztály természettudományi eszköztudás szerinti megoszlása (2000)

A 15 évesek teljesítménye a PISA természettudományi eszköztudást vizsgáló felmérésében (percentilisek)

Ország	Átlag		Percentilisek*											
			5.		10.		25.		75.		90.		95.	
	átlagos pontszám	S.E.	pontszám	S.E.	pontszám	S.E.	pontszám	S.E.	pontszám	S.E.	pontszám	S.E.	pontszám	S.E.
OECD-országok														
Ausztrália	528	(3,5)	368	(5,1)	402	(4,7)	463	(4,6)	596	(4,8)	646	(5,1)	675	(4,8)
Ausztria	519	(2,6)	363	(5,7)	398	(4,0)	456	(3,8)	584	(3,5)	633	(4,1)	659	(4,3)
Belgium	496	(4,3)	292	(13,5)	346	(10,2)	424	(6,6)	577	(3,5)	630	(2,6)	656	(3,0)
Csehország	511	(2,4)	355	(5,6)	389	(4,0)	449	(3,6)	577	(3,8)	632	(4,1)	663	(4,9)
Dánia	481	(2,8)	310	(6,0)	347	(5,3)	410	(4,8)	554	(3,5)	613	(4,4)	645	(4,7)
Egyesült Államok	499	(7,3)	330	(11,7)	368	(10,0)	430	(9,6)	571	(8,0)	628	(7,0)	658	(8,4)
Egyesült Királyság	532	(2,7)	366	(6,8)	401	(6,0)	466	(3,8)	602	(3,9)	656	(4,7)	687	(5,0)
Finnország	538	(2,5)	391	(5,2)	425	(4,2)	481	(3,5)	598	(3,0)	645	(4,3)	674	(4,3)
Franciaország	500	(3,2)	329	(6,1)	363	(5,4)	429	(5,3)	575	(4,0)	631	(4,2)	663	(4,9)
Görögország	461	(4,9)	300	(9,3)	334	(8,3)	393	(7,0)	530	(5,3)	585	(5,3)	616	(5,8)
Írország	513	(3,2)	361	(6,5)	394	(5,7)	450	(4,4)	578	(3,4)	630	(4,6)	661	(5,4)
Izland	496	(2,2)	351	(7,0)	381	(4,3)	436	(3,7)	558	(3,1)	607	(4,1)	635	(4,8)
Japán	550	(5,5)	391	(11,3)	430	(9,9)	495	(7,2)	612	(5,0)	659	(4,7)	688	(5,7)
Kanada	529	(1,6)	380	(3,7)	412	(3,4)	469	(2,2)	592	(1,8)	641	(2,2)	670	(3,0)
Korea	552	(2,7)	411	(5,3)	442	(5,3)	499	(4,0)	610	(3,4)	652	(3,9)	674	(5,7)
Lengyelország	483	(5,1)	326	(9,2)	359	(5,8)	415	(5,5)	553	(7,3)	610	(7,6)	639	(7,5)
Luxemburg	443	(2,3)	278	(7,2)	320	(6,8)	382	(3,4)	510	(2,8)	563	(4,4)	593	(4,0)
Magyarország	496	(4,2)	328	(7,5)	361	(4,9)	423	(5,5)	570	(4,8)	629	(5,1)	659	(8,5)
Mexikó	422	(3,2)	303	(4,8)	325	(4,6)	368	(3,1)	472	(4,7)	525	(5,5)	554	(7,0)
Németország	487	(2,4)	314	(9,5)	350	(6,0)	417	(4,9)	560	(3,3)	618	(3,5)	649	(4,7)
Norvégia	500	(2,8)	338	(7,3)	377	(6,6)	437	(4,0)	569	(3,5)	619	(3,9)	649	(6,2)
Olaszország	478	(3,1)	315	(7,1)	349	(6,2)	411	(4,4)	547	(3,5)	602	(4,0)	633	(4,4)
Portugália	459	(4,0)	317	(5,0)	343	(5,1)	397	(5,2)	521	(4,7)	575	(5,0)	604	(5,3)
Spanyolország	491	(3,0)	333	(5,1)	367	(4,3)	425	(4,4)	558	(3,5)	613	(3,9)	643	(5,5)
Svájc	496	(4,4)	332	(5,8)	366	(5,4)	427	(5,1)	567	(6,4)	626	(6,4)	656	(9,0)
Svédország	512	(2,5)	357	(5,7)	390	(4,6)	446	(4,1)	578	(3,0)	630	(3,4)	660	(4,5)
Új-Zéland	528	(2,4)	357	(5,6)	392	(5,2)	459	(3,8)	600	(3,4)	653	(5,0)	683	(5,1)
OECD összes	***502***	***(2,0)***	***332***	***(3,3)***	***368***	***(3,1)***	***431***	***(2,8)***	***576***	***(2,1)***	***631***	***(1,9)***	***662***	***(2,3)***
Országok átlaga	***500***	***(0,7)***	***332***	***(1,5)***	***368***	***(1,0)***	***431***	***(1,0)***	***572***	***(0,8)***	***627***	***(0,8)***	***657***	***(1,2)***
Nem OECD-országok														
Brazília	375	(3,3)	230	(5,5)	262	(5,9)	315	(3,7)	432	(4,9)	492	(7,8)	531	(8,2)
Lettország	460	(5,6)	299	(10,1)	334	(8,8)	393	(7,7)	528	(5,7)	585	(7,2)	620	(8,0)
Liechtenstein	476	(7,1)	314	(23,5)	357	(20,0)	409	(12,3)	543	(12,7)	595	(12,4)	629	(24,0)
Oroszország	460	(4,7)	298	(6,5)	333	(5,4)	392	(6,2)	529	(5,8)	591	(5,9)	625	(5,7)

Megjegyzés: OECD PISA adatbázis, 2001. A számítási módot lásd a www.oecd.org/els/education/eag2002 és a www.pisa.oecd.org weboldalon.

* A percentilis annak az esetnek a pontszáma, amely a pontszámok szerint sorba állított esetek közül éppen eléri az adott százalékos értéket (pl. 5% vagy 95%).

Forrás: OECD EAG 2002 A6.2.

3.5. táblázat

A 15 éves korosztály olvasási-szövegértési képessége variációjának forrásai (2000)

A diákok teljesítményének iskolák közötti és iskolán belüli variációja a PISA-vizsgálat olvasási-szövegértési teljesítményszintjeinek megfelelően

Ország	A diákok teljesítményének variációja az OECD-országok közötti átlagos variáció százalékában kifejezve												
	a diákok teljesítményének teljes variációja[1]	a diákok teljesítményének teljes variációja az OECD-országok közötti átlagos teljesítményvariáció százalékában kifejezve	a diákok teljesítményének teljes variációja iskolák között	a diákok teljesítményének teljes variációja iskolán belül	mennyiben magyarázza a variációt a diák nemzetközi szocioökonómiai indexe?		mennyiben magyarázza a variációt a diák, illetve az iskola nemzetközi szocioökonómiai indexe?		mennyiben magyarázzák a variációt a földrajzi, rendszerbeli és intézményi tényezők?		mennyiben magyarázzák a variációt a földrajzi, rendszerbeli, intézményi tényezők és a diák, illetve az iskola nemzetközi szocioökonómiai indexe?		Iskolán belüli variáció az országon belüli teljes variáció százalékában kifejezve[2]
					magyarázott iskolák közötti variáció	magyarázott iskolán belüli variáció	magyarázott iskolák közötti variáció	magyarázott iskolán belüli variáció	magyarázott iskolák közötti variáció	magyarázott iskolán belüli variáció	magyarázott iskolák közötti variáció	magyarázott iskolán belüli variáció	
OECD-országok													
Ausztrália	10 357	111,6	20,9	90,6	8,3	6,7	14,2	6,9	1,8	0,1	15,0	7,0	18,8
Ausztria	8 649	93,2	68,6	45,7	10,4	0,4	42,6	0,3	60,4	0,0	61,6	0,5	60,0
Belgium	11 455	123,5	76,0	50,9	11,0	1,8	44,2	1,9	50,7	0,0	61,9	1,9	59,9
Csehország	9 278	100,0	51,9	45,3	8,8	1,8	34,4	1,8	44,5	0,0	46,8	1,8	53,4
Dánia	9 614	103,6	19,6	85,9	10,2	8,0	11,6	8,1	m	m	m	m	18,6
Egyesült Államok	10 979	118,3	35,1	83,6	12,0	5,6	25,5	5,8	m	m	m	m	29,6
Egyesült Királyság	10 098	108,9	22,4	82,3	9,6	8,4	16,0	8,7	7,3	0,0	17,1	6,7	21,4
Finnország	7 994	86,2	10,7	76,5	1,5	4,6	1,7	4,6	m	m	m	m	12,3
Franciaország	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Görögország	9 436	101,7	53,8	52,9	7,0	1,1	25,0	1,1	33,3	0,0	40,1	0,4	50,4
Írország	8 755	94,4	17,1	79,2	5,5	5,7	10,1	5,7	9,7	0,0	12,7	5,5	17,8
Izland	8 529	91,9	7,0	85,0	1,6	5,0	1,7	5,0	0,9	0,0	2,3	5,0	7,6
Japán[3]	7 358	79,3	36,5	43,9	m	m	m	m	m	m	m	m	45,4
Kanada	8 955	96,5	17,1	80,1	4,6	5,0	7,8	5,1	1,1	0,0	8,4	5,1	17,6
Korea	4 833	52,1	19,7	33,0	1,0	0,2	7,1	0,2	10,9	0,0	12,0	0,2	37,4
Lengyelország	9 958	107,3	67,0	38,9	6,3	1,1	42,4	1,1	53,0	0,0	55,9	1,1	63,2
Luxemburg	10 088	108,7	33,4	74,9	11,1	8,3	26,7	8,2	m	m	m	m	30,8
Magyarország	8 810	95,0	71,2	34,8	8,3	0,3	49,4	0,2	52,5	0,0	58,7	0,1	67,2
Mexikó	7 370	79,4	42,9	37,4	5,2	0,1	25,7	0,1	26,5	0,0	35,3	0,1	53,4
Németország	12 368	133,3	74,8	50,2	11,7	2,3	51,5	2,3	65,2	0,0	66,9	2,3	59,8
Norvégia	10 743	115,8	12,6	102,4	3,7	8,7	4,9	8,7	0,5	3,8	5,2	10,1	10,9
Olaszország	8 356	90,1	50,9	43,4	3,4	0,5	23,8	0,5	27,6	0,0	30,1	0,5	54,0
Portugália	9 436	101,7	37,5	64,3	10,6	4,6	23,8	4,6	m	m	m	m	36,8
Spanyolország	7 181	77,4	15,9	60,9	5,4	3,0	9,1	3,1	6,2	0,0	10,9	3,1	20,7
Svájc	10 408	112,2	48,7	63,7	12,7	4,0	24,3	3,9	22,1	0,0	29,7	4,1	43,4
Svédország	8 495	91,6	8,9	83,0	4,5	6,9	5,8	6,9	2,7	2,6	6,9	8,1	9,7
Új-Zéland	11 701	126,1	20,1	103,9	7,3	10,9	11,6	11,0	12,9	0,0	14,8	11,0	16,2
Nem OECD-országok													
Brazília	7 427	80,1	35,8	47,1	6,5	1,9	19,7	2,1	5,3	0,0	21,7	2,1	43,1
Lettország	10 435	112,5	35,1	77,5	4,9	4,4	16,7	4,5	m	m	m	m	31,2
Liechtenstein	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	43,9
Oroszország	8 466	91,3	33,6	57,1	4,8	2,4	15,4	2,3	16,6	0,0	21,0	2,3	37,1

Megjegyzés: OECD PISA adatbázis, 2001. A számítási módot lásd a www.oecd.org/els/education/eag2002 és a www.pisa.oecd.org weboldalon.

[1] A diákok teljesítményének teljes variációját úgy kaptuk meg, hogy az A5.2. táblázatban közölt standard eltérést négyzetre emeltük. A standard eltérés helyett a statisztikai variáció alapján végeztük az összehasonlítást, azért, hogy lehetővé tegyük a diákok teljesítményét befolyásoló összetevők lebontását. A PISA 2000 Tudományos Jelentésben *(Technical Report)* kifejtett okokból az iskolák közötti és az iskolán belüli variációk összetevőinek összege egyes országokban kismértékben eltérhet az A5.2. táblázatban közölt standard eltérés négyzetétől.

[2] Ezt a mutatót osztályon belüli korrelációnak is nevezik (rho).

[3] A Japánban használatos mintavételi módszerek miatt Japánban az iskolák közötti variáció magában foglalja az iskolán belüli osztályok közötti variációt.

Forrás: OECD EAG 2002 A7.1.

3.6. táblázat

A diákok teljesítménye és szocioökonómiai helyzete (2000)

A nemzetközi szocioökonómiai index (ISEI) és a PISA olvasási-szövegértési teljesítményszintek szerint elért eredménye, az index országos negyedei szerint, a diákok nyilatkozata alapján

Ország	Nemzetközi szocioökonómiai index										A PISA olvasási-szövegértési teljesítményszintek szerint elért eredmény, a nemzetközi szocioökonómiai index országos negyedei szerint[1]								a PISA olvasási-szövegértési pontszám változása a nemzetközi szocioökonómiai index értékének 16,3 egységenkénti változása függvényében[1]		az ISEI megoszlás alsó negyedében elhelyezkedő diákok mennyivel nagyobb valószínűséggel kerülnek az országos olvasási-szövegértési felmérés pontszám szerinti alsó negyedébe[2]	
	az összes diák		alsó negyed		második negyed		harmadik negyed		felső negyed		alsó negyed		második negyed		harmadik negyed		felső negyed					
	index átlaga	S.E.	index átlaga	S.E.	index átlaga	S.E.	index átlaga	S.E.	index átlaga	S.E.	átlagos pontszám	S.E.	átlagos pontszám	S.E.	átlagos pontszám	S.E.	átlagos pontszám	S.E.	változás	S.E.	arány	S.E.
OECD-országok																						
Ausztrália	52,3	(0,5)	31,1	(0,2)	46,3	(0,1)	58,4	(0,2)	73,2	(0,3)	**490**	(3,8)	523	(4,5)	538	(4,2)	**576**	(5,4)	**31,7**	(2,1)	**1,9**	(0,1)
Ausztria	49,7	(0,3)	32,9	(0,2)	44,7	(0,1)	52,2	(0,1)	69,1	(0,3)	**467**	(3,9)	500	(3,3)	522	(3,4)	**547**	(3,5)	**35,2**	(2,1)	**2,1**	(0,1)
Belgium	49,0	(0,4)	28,4	(0,1)	42,1	(0,1)	53,5	(0,1)	71,8	(0,2)	**457**	(6,2)	497	(4,5)	537	(3,2)	**560**	(3,4)	**38,2**	(2,2)	**2,4**	(0,1)
Csehország	48,3	(0,3)	31,2	(0,2)	44,4	(0,1)	51,5	(0,0)	66,1	(0,3)	**445**	(3,1)	487	(2,8)	499	(3,5)	**543**	(2,9)	**43,2**	(1,7)	**2,3**	(0,1)
Dánia	49,7	(0,4)	29,0	(0,2)	44,0	(0,1)	54,9	(0,2)	71,1	(0,3)	**465**	(3,3)	490	(3,3)	511	(3,2)	**543**	(3,6)	**29,1**	(1,9)	**1,8**	(0,1)
Egyesült Államok	52,4	(0,8)	30,3	(0,2)	47,4	(0,2)	59,5	(0,2)	72,5	(0,3)	**466**	(7,5)	507	(5,9)	528	(6,1)	**556**	(5,9)	**33,5**	(2,7)	**2,1**	(0,2)
Egyesült Királyság	51,3	(0,3)	30,7	(0,2)	45,7	(0,1)	56,9	(0,2)	71,8	(0,2)	**481**	(3,1)	513	(3,1)	543	(3,5)	**579**	(3,6)	**38,4**	(1,6)	**2,1**	(0,1)
Finnország	50,0	(0,4)	29,7	(0,2)	43,4	(0,1)	55,1	(0,1)	71,8	(0,2)	**524**	(4,5)	535	(3,3)	555	(3,1)	**576**	(3,3)	**20,8**	(1,8)	**1,5**	(0,1)
Franciaország	48,3	(0,4)	27,7	(0,2)	41,1	(0,2)	53,1	(0,1)	71,2	(0,3)	**469**	(4,3)	496	(3,2)	520	(3,1)	**552**	(3,6)	**30,8**	(1,9)	**2,2**	(0,1)
Görögország	47,8	(0,6)	25,6	(0,3)	40,2	(0,2)	53,0	(0,1)	72,3	(0,4)	**440**	(5,6)	460	(7,2)	486	(5,5)	**519**	(5,5)	**28,1**	(2,5)	**1,8**	(0,2)
Írország	48,4	(0,5)	28,5	(0,2)	42,7	(0,2)	53,2	(0,1)	69,4	(0,2)	**491**	(4,3)	520	(4,3)	535	(3,7)	**570**	(3,7)	**30,3**	(1,8)	**1,9**	(0,1)
Izland	52,7	(0,3)	31,4	(0,2)	47,3	(0,1)	58,6	(0,2)	73,8	(0,2)	**487**	(3,1)	496	(3,2)	513	(3,2)	**540**	(2,6)	**19,3**	(1,5)	**1,5**	(0,1)
Japán[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	52,8	(0,2)	31,3	(0,1)	48,1	(0,1)	58,9	(0,1)	72,9	(0,1)	**503**	(2,2)	529	(1,9)	545	(1,9)	**570**	(2,0)	**25,7**	(1,0)	**1,9**	(0,1)
Korea	42,8	(0,4)	26,5	(0,1)	35,9	(0,1)	46,0	(0,1)	62,9	(0,5)	**509**	(4,5)	524	(2,9)	531	(2,8)	**542**	(3,4)	**14,6**	(2,1)	**1,5**	(0,1)
Lengyelország	46,0	(0,5)	27,3	(0,2)	40,0	(0,1)	49,8	(0,1)	67,0	(0,4)	**445**	(5,6)	472	(4,8)	493	(5,3)	**534**	(6,4)	**35,4**	(2,7)	**2,0**	(0,2)
Luxemburg	44,8	(0,3)	25,1	(0,1)	37,5	(0,1)	50,6	(0,1)	66,1	(0,4)	**394**	(4,1)	428	(3,4)	473	(3,3)	**497**	(2,8)	**39,2**	(2,0)	**2,5**	(0,1)
Magyarország	49,5	(0,5)	30,4	(0,2)	42,6	(0,1)	53,7	(0,1)	71,5	(0,2)	**435**	(4,9)	461	(4,5)	504	(3,8)	**531**	(5,9)	**39,2**	(2,4)	**2,2**	(0,2)
Mexikó	42,5	(0,7)	24,4	(0,1)	32,3	(0,1)	46,8	(0,2)	66,5	(0,5)	**385**	(4,1)	408	(3,7)	435	(4,0)	**471**	(5,9)	**31,8**	(2,3)	**1,9**	(0,2)
Németország	48,9	(0,3)	30,0	(0,2)	42,6	(0,1)	52,5	(0,1)	70,2	(0,2)	**427**	(5,4)	471	(4,0)	513	(3,4)	**541**	(3,5)	**45,3**	(2,1)	**2,6**	(0,2)
Norvégia	53,9	(0,4)	35,6	(0,2)	47,1	(0,1)	59,0	(0,2)	73,9	(0,2)	**477**	(4,1)	494	(3,8)	514	(3,8)	**547**	(4,2)	**29,7**	(2,0)	**1,6**	(0,1)
Olaszország	47,1	(0,3)	28,5	(0,1)	40,6	(0,1)	50,3	(0,1)	68,9	(0,4)	**457**	(4,3)	481	(3,3)	494	(3,6)	**525**	(3,9)	**26,4**	(1,8)	**1,8**	(0,1)
Portugália	43,9	(0,6)	26,8	(0,2)	34,5	(0,1)	48,4	(0,1)	65,7	(0,5)	**431**	(4,9)	452	(4,9)	485	(4,3)	**527**	(5,0)	**38,4**	(2,1)	**2,0**	(0,1)
Spanyolország	45,0	(0,6)	26,8	(0,1)	36,2	(0,1)	49,6	(0,1)	67,3	(0,5)	**461**	(3,5)	482	(3,6)	507	(2,7)	**529**	(3,0)	**26,5**	(1,6)	**1,9**	(0,1)
Svájc	49,2	(0,5)	29,3	(0,2)	42,5	(0,1)	53,2	(0,1)	71,9	(0,3)	**434**	(4,3)	492	(4,6)	513	(4,3)	**549**	(5,3)	**40,2**	(2,2)	**2,7**	(0,2)
Svédország	50,6	(0,4)	30,4	(0,2)	44,1	(0,1)	55,7	(0,1)	72,1	(0,2)	**485**	(2,9)	509	(3,2)	522	(3,1)	**558**	(3,3)	**27,1**	(1,5)	**1,8**	(0,1)
Új-Zéland	52,2	(0,4)	30,5	(0,3)	47,1	(0,1)	57,7	(0,2)	73,6	(0,2)	**489**	(4,3)	523	(3,8)	549	(3,4)	**574**	(4,5)	**31,9**	(2,1)	**2,0**	(0,1)
OECD összes	***49,0***	***(0,2)***	***29,1***	***(0,1)***	***42,5***	***(0,1)***	***54,0***	***(0,1)***	***70,3***	***(0,1)***	***462***	***(2,3)***	***492***	***(1,7)***	***515***	***(1,9)***	***543***	***(2,1)***	***34,0***	***(0,9)***	***2,0***	***(0,1)***
OECD átlag	***48,9***	***(0,1)***	***29,3***	***(0,0)***	***42,4***	***(0,0)***	***53,6***	***(0,0)***	***70,2***	***(0,1)***	***463***	***(0,9)***	***491***	***(0,8)***	***515***	***(0,7)***	***545***	***(0,9)***	***33,6***	***(0,4)***	***2,0***	***(0,0)***
Nem OECD-országok																						
Brazília	43,9	(0,6)	24,6	(0,2)	34,5	(0,2)	49,6	(0,2)	67,1	(0,4)	**368**	(3,9)	387	(3,8)	413	(4,0)	**435**	(4,5)	**26,1**	(1,9)	**1,9**	(0,1)
Lettország	50,2	(0,5)	27,7	(0,1)	40,4	(0,2)	58,5	(0,3)	74,1	(0,3)	**428**	(6,4)	449	(5,0)	479	(6,7)	**492**	(6,6)	**21,3**	(2,2)	**1,8**	(0,1)
Liechtenstein	47,5	(0,9)	28,0	(0,6)	41,8	(0,4)	52,1	(0,2)	68,2	(0,9)	**437**	(11,0)	491	(11,9)	495	(9,1)	**523**	(9,3)	**32,6**	(5,2)	**2,1**	(0,4)
Oroszország	49,4	(0,5)	30,0	(0,2)	40,3	(0,1)	53,4	(0,2)	73,9	(0,2)	**429**	(5,5)	450	(3,8)	472	(4,7)	**502**	(3,9)	**26,5**	(1,9)	**1,8**	(0,1)
Hollandia[4]	50,9	(0,5)	29,5	(0,2)	45,3	(0,2)	57,3	(0,3)	71,3	(0,2)	**495**	(5,6)	525	(5,2)	555	(3,6)	**566**	(4,4)	**29,9**	(2,4)	**2,2**	(0,2)

Megjegyzés: OECD PISA adatbázis, 2001. A számítási módot lásd a www.oecd.org/els/education/eag2002 és a www.pisa.oecd.org weboldalon.

[1] A félkövérrel szedett egységváltozások statisztikailag szignifikánsak. A félkövérrel szedett alsó és felső negyedek különbsége statisztikailag szignifikáns. A mutatóban a 16,3 érték egy nemzetközi standard eltérésnek felel meg.

[2] Az 1-nél statisztikailag szignifikánsan nagyobb arányokat félkövérrel szedtük.

[3] Japán nem szerepel az összehasonlításban, mert túl sok adat hiányzott.

[4] A válaszadási arány túl alacsony az összehasonlításhoz.

Forrás: OECD EAG 2002 A9.1.

4.1. táblázat

Az egy diákra vetített, oktatási intézményekre fordított kiadás (1999)

Az egy diákra vetített, oktatási intézményekre fordított éves kiadás USA-dollárra átszámítva (vásárlóerő-paritáson), iskolaszintek szerint, a részidős képzésben részt vevőket teljes idejű (nappali) létszámra átszámítva

Ország	Óvodai nevelés (3 évesnél nagyobb gyerekek)	Alapfokú oktatás	Alsó középfokú oktatás	Felső középfokú oktatás	Összes középfokú oktatás	Felsőoktatásnak nem számító posztszekunder oktatás	Felsőoktatás		
							összes felsőoktatás	a B típusú felsőoktatás	az A típusú felsőoktatás és kutatási programok
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Ausztrália*	m	4 858	6 710	7 066	6 850	7 650	11 725	7 993	12 588
Ausztria*	5 080	6 568	8 434	8 584	8 504	9 131	12 070	x(7)	x(7)
Belgium*	3 035	3 952	x(5)	x(5)	6 444	x(5)	9 724	x(7)	x(7)
Csehország*	2 404	1 769	2 998	4 043	3 449	832	5 688	1 886	6 679
Dánia*	4 208	6 721	6 904	8 270	7 626	m	10 657	x(7)	x(7)
Egyesült Államok[4]*	6 692	6 582	x(5)	x(5)	8 157	x(7)	19 220	x(7)	x(7)
Egyesült Királyság*	6 233	3 627	x(5)	x(5)	5 608	x(5)	9 554	x(7)	x(7)
Finnország*	3 855	4 138	6 390	5 479	5 863	x(5)	8 114	4 500	8 474
Franciaország*	3 901	4 139	6 657	7 766	7 152	5 839	7 867	8 458	7 709
Görögország[1]*	X(2)	2 176	x(5)	x(5)	2 904	5 415	4 260	3 439	4 606
Hollandia[2]*	3 848	4 162	5 747	5 575	5 670	m	12 285	7 227	12 354
Írország	3 386	3 018	4 401	4 362	4 383	4 168	9 673	x(7)	x(7)
Izland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japán*	3 154	5 240	5 612	6 460	6 039	x(4,7)	10 278	7 649	10 749
Kanada*	4 466	x(5)	x(5)	x(5)	5 981	x(7)	15 211	x(7)	15 470
Korea*	1 752	2 838	3 208	3 597	3 419	a	5 356	3 494	6 612
Lengyelország[1]	1 898	1 888	x(2)	1 583	1 583	x(4)	3 912	x(7)	3 912
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Magyarország[1]*	2 458	2 179	2 017	2 756	2 368	2 983	5 861	x(7)	x(7)
Mexikó	1 204	1 096	1 129	2 226	1 480	a	4 789	x(7)	x(7)
Németország*	4 937	3 818	4 918	10 107	6 603	11 679	10 393	5 495	11 209
Norvégia[1]	11 699	5 920	7 387	7 819	7 628	x(5)	12 096	x(7)	x(7)
Olaszország[1]	5 133	5 354	6 206	6 741	6 518	m	7 552	7 147	7 557
Portugália*	2 165	3 478	4 958	5 422	5 181	a	4 802	x(7)	x(7)
Spanyolország	2 789	3 635	x(5)	x(5)	4 864	x(5)	5 707	5 111	5 760
Svájc[1,3]*	2 764	6 663	7 824	11 819	9 756	7 960	17 997	13 421	18 584
Svédország	3 396	5 736	5 678	6 077	5 911	6 675	14 222	x(7)	x(7)
Szlovákia	1 880	x(3)	1 811	2 637	2 163	x(4)	5 325	x(9)	5 325
Törökország[1]	m	m	m	m	m	m	4 328	x(7)	x(7)
Új-Zéland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Országok átlaga	***3 847***	***4 148***	***5 210***	***5 919***	***5 465***	***4 795***	***9 210***	~	~
OECD összes	**3 746**	**4 229**	~	~	**5 174**	~	**11 422**	~	~

Megjegyzés: x-szel jelöltük a más oszlopban szereplő adatokat. Az oszlop számát az x utáni zárójelben adtuk meg, az x(2) például azt jelenti, hogy az adat a 2. oszlopban szerepel.

[1] Csak az állami intézmények.
[2] Csak az állami és az államtól függő magánintézmények.
[3] A 9. oszlop csak az A típusú felsőoktatásra vonatkozik.
[4] Csak az állami és a független magánintézmények.
* Lásd még (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Forrás: OECD EAG 2002 B1.1.

4.2. táblázat

Az egy diákra vetített, oktatási intézményre fordított kiadás az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva (1999)

Az egy diákra vetített, oktatási intézményre fordított kiadás az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva, iskolaszintek szerint, a részidős képzésben részt vevőket teljes idejű (nappali tagozatos) létszámra átszámítva

Ország	Óvodai nevelés (3 évesnél nagyobb gyerekek)	Alapfokú oktatás	Alsó középfokú oktatás	Felső középfokú oktatás	Összes középfokú oktatás	Felsőoktatásnak nem számító posztszekunder oktatás	Felsőoktatás		
							összes felsőoktatás	a B típusú felsőoktatás	az A típusú felsőoktatás és kutatási programok
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Ausztrália*	m	19	26	28	27	30	46	31	49
Ausztria*	20	26	33	33	33	36	47	x(7)	x(7)
Belgium*	12	16	x(5)	x(5)	26	x(5)	39	x(7)	x(7)
Csehország*	18	13	22	30	25	6	42	14	49
Dánia*	15	24	25	30	28	m	39	x(7)	x(7)
Egyesült Államok[4]*	20	20	x(5)	x(5)	24	x(7)	57	x(7)	x(7)
Egyesült Királyság*	27	16	x(5)	x(5)	24	x(5)	41	x(7)	x(7)
Finnország*	16	18	27	23	25	x(5)	35	19	36
Franciaország*	17	18	29	34	31	25	34	37	33
Görögország[1]*	x(2)	14	x(5)	x(5)	18	34	27	22	29
Hollandia[2]	15	16	22	21	21	m	46	27	47
Írország	13	12	17	17	17	16	37	x(7)	x(7)
Izland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japán*	13	21	23	26	24	x(4,7)	41	31	43
Kanada*	17	x(5)	x(5)	x(5)	23	x(7)	57	x(7)	58
Korea*	13	21	24	26	25	a	39	26	48
Lengyelország[1]	21	21	x(2)	18	18	x(4)	44	x(7)	44
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Magyarország[1]*	21	19	18	24	21	26	51	x(7)	x(7)
Mexikó	14	13	14	27	18	a	57	x(7)	x(7)
Németország*	20	16	20	41	27	47	42	22	46
Norvégia[1]	40	20	25	27	26	x(4)	43	x(7)	x(7)
Olaszország[1]	21	22	26	28	27	m	32	30	32
Portugália*	13	20	29	32	30	a	28	x(7)	x(7)
Spanyolország	15	19	x(5)	x(5)	26	x(5)	30	27	30
Svájc[1,3]*	10	23	27	41	34	28	63	47	65
Svédország	14	24	24	26	25	28	61	x(7)	x(7)
Szlovákia	17	x(3)	16	24	19	x(4)	48	x(9)	48
Törökország[1]	m	m	m	m	m	m	73	x(7)	x(7)
Új-Zéland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Országok átlaga	***18***	***19***	***23***	***28***	***25***	***21***	***44***	***28***	***44***

Megjegyzés: x-szel jelöltük a más oszlopban szereplő adatokat. Az oszlop számát az x utáni zárójelben adtuk meg, az x(2) például azt jelenti, hogy az adat a 2. oszlopban szerepel.

[1] Csak az állami intézmények.
[2] Csak az állami és az államtól függő magánintézmények.
[3] A 9. oszlop csak az A típusú felsőoktatásra vonatkozik.
[4] Csak az állami és a független magánintézmények.

* Lásd még (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Forrás: OECD EAG 2002 B1.2.

4.3. táblázat

Az oktatási intézményekre fordított, egy diákra vetített összkiadás a felsőoktatásban töltött átlagos tanulmányi idő alatt (1999)

A felsőoktatásban töltött átlagos tanulmányi idő és a felsőoktatásban töltött átlagos idő alatt az oktatási intézményekre fordított kiadás USA-dollárra átszámítva (vásárlóerő-paritáson), programtípus szerint

Ország	Módszer[1]	A felsőoktatásban töltött átlagos tanulmányi idő (években)			A felsőoktatásban töltött átlagos tanulmányi idő alatt egy diákra vetített összkiadás		
		összes felsőoktatás	a B típusú felsőoktatás	az A típusú felsőoktatás és kutatási programok	összes felsőoktatás	a B típusú felsőoktatás	az A típusú felsőoktatás és kutatási programok
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Ausztrália	CM	2,5	1,6	2,6	29 665	12 548	32 226
Ausztria[2]	AF	6,4	2,3	7,4	77 248	x(4)	x(4)
Dánia[2]	AF	4,2	2,1	4,4	44 654	x(4)	x(4)
Egyesült Királyság*	CM	3,5	x(1)	x(1)	33 835	x(4)	x(4)
Finnország	CM	6,0	a	6,0	50 760	a	50 760
Franciaország[2]	AF	4,7	2,8	5,3	36 832	23 410	40 901
Görögország[3]	AF	5,2	3,0	7,3	22 197	10 419	33 669
Hollandia[2,4]	CM	3,9	x(1)	x(1)	47 911	x(4)	x(4)
Írország*	CM	3,2	2,2	4,0	31 341	x(4)	x(4)
Izland	CM	2,7	2,0	2,8	m	m	m
Kanada*	CM	m	m	m	m	m	m
Korea*[2]	CM	3,4	2,1	4,2	18 371	7 232	27 904
Lengyelország[3]	CM	3,7	m	3,7	14 395	m	14 395
Magyarország[3]	CM	4,1	m	4,1	23 735	x(4)	x(4)
Mexikó[2]	AF	3,4	x(3)	3,4	16 390	x(4)	x(4)
Németország*	CM	4,9	2,4	6,0	50 511	13 408	67 367
Norvégia	CM	m	m	m	m	m	m
Olaszország*[3]	CM	5,5	3,3	5,6	41 458	23 371	42 092
Spanyolország[2]	AF	4,6	1,5	4,7	25 965	7 611	27 113
Svájc[2,3]	CM	3,6	2,2	5,5	65 225	29 349	101 334
Svédország	CM	4,6	2,6	4,7	65 529	x(4)	x(4)
Országok átlaga		***4,2***	***2,0***	***4,8***	***38 668***	~	~

Megjegyzés: x-szel jelöltük a más oszlopban szereplő adatokat. Az oszlop számát az x utáni zárójelben adtuk meg, az x(2) például azt jelenti, hogy az adat a 2. oszlopban szerepel.

[1] A felsőoktatásban folytatott tanulmányokat vagy a láncmódszerrel *(Chain Method, CM)* vagy a közelítési formulával *(Approximation Formula, AF)* számítottuk ki a tanulmányok időtartamának becslésekor.
[2] A felsőoktatásban folytatott tanulmányok időtartamát egy 1997-ben lefolytatott, az 1995-ös tanévről szóló külön felmérésből kaptuk.
[3] Csak az állami intézmények.
[4] Csak az állami és az államtól függő magánintézmények.
* Lásd még (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Forrás: OECD EAG 2002 B1.3.

4.4. táblázat

Az oktatási intézményekre fordított kiadás a GDP százalékában kifejezve (1995, 1999)

Az állami és magánforrásokból oktatási intézményekre fordított kiadás minden iskolaszintre, forrás és év szerint

Ország	1999			1995		
	állami[1]	magán[2]	összes	állami[1]	magán[2]	összes
OECD-országok						
Ausztrália*	4,5	1,4	5,8	4,5	1,0	5,5
Ausztria[3]*	6,0	0,3	6,3	6,3	0,3	6,6
Belgium*	5,3	0,3	5,5	m	m	m
Csehország*	4,2	0,6	4,7	4,9	0,5	5,4
Dánia[3]*	6,4	0,3	6,7	6,4	0,3	6,7
Egyesült Államok*	4,9	1,6	6,5	5,0	1,7	6,4
Egyesült Királyság*	4,4	0,7	5,2	4,8	m	m
Finnország*	5,7	0,1	5,8	6,3	x	6,3
Franciaország*	5,8	0,4	6,2	5,9	0,4	6,3
Görögország[3]*	3,6	0,3	3,9	2,9	m	5,8
Hollandia*	4,3	0,4	4,7	4,6	0,1	4,7
Írország	4,1	0,4	4,6	4,7	0,5	5,3
Izland	m	m	m	m	m	m
Japán*	3,5	1,1	4,7	3,6	1,2	4,8
Kanada*	5,3	1,3	6,6	6,2	0,7	m
Korea*	4,1	2,7	6,8	m	m	m
Lengyelország	5,1	m	5,3	5,5	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m
Magyarország	4,5	0,6	5,2	4,9	0,6	5,5
Mexikó	4,4	0,8	5,2	4,6	1,0	5,6
Németország*	4,3	1,2	5,6	4,5	1,3	m
Norvégia	6,5	0,1	6,6	7,0	0,2	7,2
Olaszország	4,4	0,4	4,8	4,5	m	5,3
Portugália[3]*	5,6	0,1	5,7	5,3	0,0	5,3
Spanyolország	4,4	0,9	5,3	4,6	1,0	5,5
Svájc	5,4	0,5	5,9	m	m	6,4
Svédország	6,5	0,2	6,7	6,3	0,1	m
Szlovákia[3]	4,3	0,1	4,4	m	m	m
Törökország[3]*	3,9	0,0	3,9	2,4	0,1	m
Új-Zéland	5,9	m	m	4,9	m	m
Országok átlaga	***4,9***	***0,6***	***5,5***	~	~	~
OECD összes	***4,6***	***1,1***	***5,8***	~	~	~
Országok átlaga az 1995-ös és 1999-es adatokkal rendelkező 19 országra	5,1	0,5	5,6	5,2	0,5	5,7

[1] Beleszámítva a háztartásoknak nyújtott, oktatási intézményekre fordítandó állami támogatást is. Beleszámítva a nemzetközi forrásokból származó, oktatási intézményekre fordított kiadásokat.

[2] Az oktatási intézményekre fordítható nettó állami támogatás.

[3] A háztartásokhoz eljuttatott állami támogatást nem az állami kiadásokhoz, hanem a magánkiadásokhoz soroltuk.

* Lásd még (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Forrás: OECD EAG 2002 B2.1a.

4.5. táblázat

Az oktatási intézményekre fordított kiadás a GDP százalékában kifejezve (1995, 1999)

Az állami és magánforrásokból oktatási intézményekre fordított kiadás, iskolaszint, forrás és év szerint

Ország	Általános iskola, középiskola és felsőoktatásnak nem minősülő posztszekunder oktatás				Felsőoktatás			
	1999			1995	1999			1995
	állami[1]	magán[2]	összes	összes	állami[1]	magán[2]	összes	összes
OECD-országok								
Ausztrália*	3,6	0,6	4,2	3,7	0,8	0,7	1,5	1,7
Ausztria[3]*	4,0	0,2	4,2	4,2	1,4	n	1,5	1,5
Belgium*	3,5	m	m	m	1,3	m	m	m
Csehország*	2,8	0,4	3,2	3,7	0,8	0,1	0,9	1,0
Dánia[3]*	4,1	0,1	4,2	4,1	1,5	n	1,6	1,6
Egyesült Államok[4]*	3,5	0,4	3,8	m	1,1	1,2	2,3	m
Egyesült Királyság*	3,3	0,4	3,7	m	0,8	0,3	1,1	1,2
Finnország*	3,6	n	3,6	4,0	1,8	n	1,8	1,9
Franciaország*	4,1	0,2	4,4	4,4	1,0	0,1	1,1	1,1
Görögország[3]*	2,4	0,3	2,6	2,3	1,0	n	1,0	0,7
Hollandia*	2,9	0,2	3,1	3,1	1,0	0,3	1,3	1,2
Írország[5]	3,0	0,1	3,1	3,7	1,1	0,3	1,4	1,3
Izland	m	m	m	m	m	m	m	m
Japán[6]*	2,7	0,2	3,0	3,1	0,5	0,6	1,0	1,0
Kanada[4]*	3,5	0,3	3,8	4,3	1,6	1,0	2,5	m
Korea*	3,2	0,8	4,0	m	0,5	1,9	2,4	m
Lengyelország	3,6	m	m	m	0,8	0,2	1,0	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Magyarország	2,9	0,2	3,1	3,6	0,8	0,2	1,1	1,0
Mexikó	3,1	0,5	3,6	4,0	0,8	0,3	1,1	1,1
Németország*	2,8	0,9	3,7	3,5	1,0	0,1	1,1	1,1
Norvégia	4,0	n	4,0	4,2	1,4	0,1	1,5	1,7
Olaszország	3,2	0,1	3,2	m	0,7	0,1	0,8	0,8
Portugália[3]*	4,2	n	4,2	3,8	1,0	0,1	1,1	0,9
Spanyolország	3,2	0,4	3,7	3,9	0,9	0,3	1,1	1,0
Svájc	3,9	0,5	4,4	m	1,2	n	1,2	m
Svédország[5]	4,4	n	4,4	4,3	1,5	0,2	1,7	1,6
Szlovákia[3,5]	3,0	n	3,0	m	0,8	0,1	0,8	m
Törökország[3]*	2,9	m	2,9	1,8	1,0	n	1,0	0,7
Új-Zéland	4,6	m	m	3,7	0,9	m	m	1,1
Országok átlaga	***3,4***	***0,3***	***3,6***	***~***	***1,0***	***0,3***	***1,3***	***~***
OECD összes	***3,3***	***0,4***	***3,7***	***~***	***0,9***	***0,7***	***1,6***	***~***
Országok átlaga, csak az 1995-ös adatokkal rendelkező országokra	~	~	3,6	3,7	~	~	1,3	1,2

[1] Beleszámítva a háztartásoknak nyújtott, oktatási intézményekre fordítandó állami támogatást is. Beleszámítva a nemzetközi forrásokból származó, oktatási intézményekre fordított kiadásokat.

[2] Az oktatási intézményekre fordítható nettó állami támogatás.

[3] A háztartásokhoz eljuttatott állami támogatást nem az állami kiadásokhoz, hanem a magánkiadásokhoz soroltuk.

[4] A felsőoktatásnak nem minősülő posztszekunder oktatást beleszámoltuk a felsőoktatásba.

[5] A nemzetközi forrásból származó, közvetlenül felsőoktatási intézményekre fordított kiadás meghaladja az állami kiadások 1,5 százalékát. Az alsófokú és középfokú oktatásban a ráfordítás Uruguayban meghaladta az 1,5 százalékot.

[6] A felsőoktatásnak nem minősülő posztszekunder oktatást mind a középfokú oktatásba, mind a felsőoktatásba beleszámoltuk.

* Lásd még (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Forrás: OECD EAG 2002 B2.1b.

4.6. táblázat

Az oktatási intézményekre fordított kiadás a GDP százalékában kifejezve (1999)

Az állami és magánforrásokból oktatási intézményekre fordított kiadás, iskolaszintek szerint

Ország	Óvodai nevelés (3 éves és nagyobb gyerekek)	Alsófokú, középfokú és felsőoktatásnak nem minősülő posztszekunder oktatás				Felsőoktatás			Minden iskolaszint együtt (a kutatási programokat is beleszámítva)
		összes alsófokú, középfokú és felsőoktatásnak nem minősülő posztszekunder oktatás	alapfokú és alsó középfokú oktatás	felső középfokú oktatás	felsőoktatásnak nem minősülő posztszekunder oktatás	összes felsőoktatás	a B típusú felsőoktatás	az A típusú felsőoktatás	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
OECD-országok									
Ausztrália*	0,1	4,2	3,2	0,9	0,1	1,5	0,2	1,3	5,8
Ausztria*	0,5	4,2	2,8	1,3	n	1,5	0,3	1,2	6,3
Belgium[2]*	0,5	3,5	1,2	2,3	x(4)	1,3	x(6)	x(6)	5,3
Csehország*	0,5	3,2	2,0	1,2	n	0,9	0,1	0,9	4,7
Dánia*	0,8	4,2	2,7	1,4	m	1,6	x(6)	x(6)	6,7
Egyesült Államok*	0,4	3,8	x(2)	x(2)	x(6)	2,3	x(6)	x(6)	6,5
Egyesült Királyság[2]*	0,4	3,7	1,2	2,4	x(4)	1,1	x(6)	x(6)	5,2
Finnország*	0,4	3,6	2,4	1,3	x(4)	1,8	0,1	1,7	5,8
Franciaország*	0,7	4,4	2,8	1,5	n	1,1	0,3	0,9	6,2
Görögország[2]*	x(2)	2,6	1,1	1,4	0,2	1,0	0,2	0,8	3,9
Hollandia*	0,4	3,1	2,3	0,8	n	1,3	n	1,3	4,7
Írország	n	3,1	2,3	0,7	0,1	1,4	x(6)	x(6)	4,6
Izland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japán*	0,2	3,0	2,0	0,9	x(4,6)	1,0	0,1	0,9	4,7
Kanada*	0,2	3,8	x(2)	x(2)	x(7)	2,5	1,1	1,4	6,6
Korea*	0,1	4,0	2,7	1,3	a	2,4	0,6	1,8	6,8
Lengyelország	0,5	3,7	2,5	1,2	m	1,0	n	1,0	5,3
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Magyarország	0,8	3,1	1,8	1,1	0,2	1,1	n	1,1	5,2
Mexikó	0,5	3,6	2,8	0,8	a	1,1	x(6)	x(6)	5,2
Németország*	0,6	3,7	2,1	1,3	0,3	1,1	0,1	1,0	5,6
Norvégia	0,8	4,0	2,8	1,3	x(4)	1,5	n	1,5	6,6
Olaszország	0,4	3,2	1,8	1,3	0,1	0,8	n	0,8	4,8
Portugália*	0,3	4,2	2,8	1,2	a	1,1	x(6)	x(6)	5,7
Spanyolország	0,4	3,7	3,7	x(3)	x(3)	1,1	0,1	1,0	5,3
Svájc	0,2	4,4	2,8	1,6	0,1	1,2	0,1	1,1	5,9
Svédország	0,6	4,4	3,0	1,4	n	1,7	x(6)	x(6)	6,7
Szlovákia	0,5	3,0	1,8	1,2	x(4)	0,8	x(8)	0,8	4,4
Törökország	m	2,9	2,1	0,8	a	1,0	x(8)	1,0	3,9
Új-Zéland[3]	0,2	4,6	3,3	1,2	0,1	0,9	0,1	0,8	5,9
Országok átlaga	***0,4***	***3,6***	***2,3***	***1,3***	***0,1***	***1,3***	***0,2***	***1,1***	***5,5***
OECD összes	***0,4***	***3,7***	***2,3***	***1,3***	***0,1***	***1,6***	***x***	***x***	***5,8***
Nem OECD-országok									
Argentína	0,3	3,7	2,9	0,8	a	1,1	0,5	0,7	5,8
Brazília[3,4]	0,4	3,7	3,0	0,6	m	1,1	m	1,1	5,1
Chile	0,5	4,5	3,1	1,4	a	2,2	0,2	2,0	7,2
Fülöp-szigetek[4]	n	5,0	4,1	0,3	n	m	a	m	m
India[4]	n	2,6	2,4	0,2	x(4,6)	0,6	0,1	0,5	3,3
Indonézia[5]	n	0,8	0,6	0,2	a	0,4	x(6)	x(6)	1,2
Izrael	0,8	4,8	2,5	2,3	n	2,0	x(6)	x(6)	8,4
Jamaika	1,1	7,2	5,7	1,4	0,1	1,7	0,4	1,2	9,9
Jordánia	n	4,1	3,5	0,6	a	1,9	x(6)	x(6)	6,0
Kína	0,1	2,6	1,7	0,9	a	0,8	x(6)	x(6)	3,7
Malajzia[2]	0,1	3,7	1,6	2,0	0,2	1,3	0,2	1,1	5,1
Orosz Államszövetség[5]	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	3,0
Paraguay[2]	x(2)	6,8	4,0	2,8	a	1,5	0,3	1,3	8,5
Peru	0,4	2,9	2,6	0,4	m	1,2	0,3	1,0	4,6
Thaiföld	0,2	2,9	2,4	0,5	m	1,1	0,2	0,9	4,7
Tunézia[3,5]	m	5,4	x(2)	x(2)	a	1,5	x(6)	x(6)	6,8
Uruguay	0,3	2,1	1,6	0,5	a	0,6	m	0,6	3,0
Zimbabwe	n	5,9	3,9	2,0	x(4,6)	1,0	0,4	0,6	6,9

Megjegyzés: x-szel jelöltük a más oszlopban szereplő adatokat. Az oszlop számát az x utáni zárójelben adtuk meg, az x(2) például azt jelenti, hogy az adat a 2. oszlopban szerepel.

[1] Beleszámítva a nemzetközi forrásokat.

[2] A 3. oszlop az alapfokú, a 4. oszlop a középfokú oktatásra vonatkozik.

[3] Csak az oktatási intézményekre fordított közvetlen állami kiadásokat számítva.

[4] 1998. évi adat.

[5] 2000. évi adat.

* Lásd még (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Forrás: OECD EAG 2002 B2.1c.

4.7. táblázat

Az oktatási intézményekre fordított kiadások változása (1995, 1999)

Az 1995 és 1999 közötti változás mutatója az oktatási intézményekre fordított állami és magánkiadások tekintetében, iskolaszintek szerint (1995=100)

Ország	Minden iskolaszint			Alapfokú, középfokú és felsőoktatásnak nem minősülő posztszekunder oktatás			Felsőoktatás		
	oktatási intézményre fordított közvetlen állami kiadás	oktatási intézményre fordított közvetlen magánkiadás	oktatási intézményre fordított teljes és közvetlen állami és magánkiadás	oktatási intézményre fordított közvetlen állami kiadás	oktatási intézményre fordított közvetlen magánkiadás	oktatási intézményre fordított teljes és közvetlen állami és magánkiadás	oktatási intézményre fordított közvetlen állami kiadás	oktatási intézményre fordított közvetlen magánkiadás	oktatási intézményre fordított teljes és közvetlen állami és magánkiadás
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Ausztrália	123	140	126	136	137	136	88	143	107
Ausztria	107	79	105	108	101	108	107	54	106
Csehország	92	75	90	85	78	89	116	51	98
Dánia[2]	110	103	109	110	114	110	102	406	104
Egyesült Királyság	106	m	m	107	m	m	100	103	101
Finnország	109	x(1)	111	109	x(4)	109	108	x(7)	111
Franciaország	109	102	108	109	104	108	110	99	108
Görögország	143	x(1)	149	121	x(4)	123	182	x(7)	173
Hollandia	113	163	116	116	116	116	105	229	119
Írország	124	128	124	115	110	115	160	134	151
Japán[3]	106	106	106	104	103	104	116	108	111
Kanada[1]	106	116	108	101	124	103	117	113	116
Lengyelország	116	m	m	127	m	m	113	m	m
Magyarország	107	120	109	101	95	98	117	145	123
Mexikó	114	114	114	111	100	109	119	159	128
Németország	102	102	102	103	103	103	102	119	104
Norvégia	104	88	104	109	88	109	102	88	101
Olaszország	103	m	m	96	m	m	112	133	116
Portugália	124	262	125	128	187	128	127	265	132
Spanyolország	112	110	111	111	99	110	123	125	124
Svájc	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Svédország	114	201	116	115	119	115	108	206	116
Törökország	186	m	m	194	m	m	167	231	169
Új-Zéland	134	m	m	142	m	m	96	m	m

Megjegyzés: x-szel jelöltük a más oszlopban szereplő adatokat. Az oszlop számát az x utáni zárójelben adtuk meg, az x(2) például azt jelenti, hogy az adat a 2. oszlopban szerepel.

[1] A felsőoktatásnak nem minősülő posztszekunder oktatást beleszámítottuk a felsőoktatásba.
[2] A felsőoktatásnak nem minősülő posztszekunder adatok hiányoznak.
[3] A felsőoktatásnak nem minősülő posztszekunder oktatást mind a felső középfokú oktatásba, mind a felsőoktatásba beleszámoltuk.

Forrás: OECD EAG 2002 B2.2.

4.8. táblázat

Az oktatásra fordított összes állami kiadás (1995, 1999)

Az oktatási intézményekre fordított állami kiadások, valamint a háztartásoknak nyújtott állami támogatás, beleértve a tanulók megélhetésére és a magánszféra egyéb szereplőinak nyújtott támogatást, a GDP százalékban, iskolaszintek és évek szerint

Ország	Az oktatásra fordított állami kiadások az összes állami kiadás százalékában				Az oktatásra fordított állami kiadások[1] a GDP százalékában			
	1999			1995	1999			1995
	alapfokú, középfokú és felsőoktatásnak nem számító posztszekunder oktatás	felsőoktatás	minden szintű oktatás összesen	minden szintű oktatás összesen	alapfokú, középfokú és felsőoktatásnak nem számító posztszekunder oktatás	felsőoktatás	minden szintű oktatás összesen	minden szintű oktatás összesen
Ausztrália*	11,0	3,4	14,6	13,4	3,8	1,2	5,0	5,0
Ausztria*	8,0	3,2	12,4	12,0	4,1	1,7	6,3	6,5
Belgium*	6,9	3,0	11,0	m	3,5	1,5	5,5	m
Csehország*	6,6	1,9	9,7	8,7	3,0	0,8	4,4	4,9
Dánia*	8,7	4,3	14,9	13,1	4,8	2,4	8,1	7,7
Egyesült Államok[2]*	m	m	m	m	3,5	1,4	5,2	m
Egyesült Királyság*	8,1	2,6	11,8	11,2	3,3	1,1	4,7	5,2
Finnország*	7,6	4,2	12,5	12,3	3,8	2,1	6,2	7,0
Franciaország*	8,0	2,0	11,5	11,3	4,2	1,1	6,0	6,0
Görögország*	4,5	2,0	7,0	5,2	2,4	1,1	3,6	2,9
Hollandia*	6,8	2,9	10,4	9,1	3,1	1,3	4,8	5,0
Írország	9,4	3,6	13,2	13,0	3,1	1,2	4,3	5,1
Izland	m	m	m	m	m	m	m	m
Japán[3]*	7,1	1,2	9,3	9,7	2,7	0,5	3,5	3,6
Kanada[2]*	m	m	m	12,9	3,5	1,9	5,7	6,5
Korea*	13,7	2,4	17,4	m	3,2	0,6	4,1	m
Lengyelország	8,3	1,9	11,8	11,5	3,6	0,8	5,2	5,5
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Magyarország	8,0	2,6	12,8	12,2	2,9	0,9	4,7	5,0
Mexikó	16,0	4,3	22,6	22,4	3,1	0,8	4,4	4,6
Németország*	6,2	2,3	9,7	9,7	3,0	1,1	4,7	4,7
Norvégia	9,0	4,2	15,6	18,4	4,3	2,0	7,4	9,1
Olaszország	6,6	1,7	9,4	8,6	3,2	0,8	4,5	4,6
Portugália*	9,7	2,4	13,1	12,5	4,2	1,0	5,7	5,4
Spanyolország	8,2	2,3	11,3	10,6	3,3	0,9	4,5	4,7
Svájc	11,0	3,4	15,2	m	4,0	1,2	5,5	m
Svédország	8,9	3,7	13,6	11,6	5,1	2,1	7,7	7,5
Szlovákia	9,6	2,5	13,8	m	3,0	0,8	4,3	m
Törökország*	m	m	m	m	2,9	1,1	4,0	2,4
Új-Zéland	m	m	m	14,4	4,8	1,2	6,3	5,7
Országok átlaga	***8,7***	***2,8***	***12,7***	***12,0***	***3,5***	***1,2***	***5,2***	***5,4***

[1] Az ebben a táblázatban közölt állami kiadásokba beleszámoltuk a háztartásoknak megélhetési költségekre nyújtott állami támogatást, amelyet nem oktatási intézményekre költenek. Így a közölt számok nagyobbak, mint a B2.1b. táblázatban található adatok.

[2] A felsőoktatásnak nem minősülő posztszekunder oktatást a felsőfokú oktatásba számoltuk.

[3] A magánszektor állami támogatása nélkül.

* Lásd még www.oecd.org/els/education/eag2002.

Forrás: OECD EAG 2002 B3.1.

4.9. táblázat

Az oktatási intézményekre fordított állami és magánkiadások relatív aránya, minden iskolaszinten (1995, 1999)

Az oktatási intézményekre fordított források megoszlása, iskolaszintek és évek szerint (%)

Ország	Óvodai nevelés (3 éves és nagyobb gyerekek)			Alapfokú, középfokú és felsőoktatásnak nem minősülő posztszekunder oktatás						Felsőoktatás					
	1999			1999			1995			1999			1995		
	állami forrás	magán-forrás[1]	magán: ebből támogatott	állami forrás	magán-forrás[1]	magán: ebből támogatott	állami forrás	magán-forrás[1]	magán: ebből támogatott	állami forrás	magán-forrás[1]	magán: ebből támogatott	állami forrás	magán-forrás[1]	magán: ebből támogatott
Ausztrália*	62,9	37,1	n	85,4	14,6	n	85,6	14,4	0,7	52,4	47,6	1,1	64,2	35,8	8,1
Ausztria*	86,5	13,5	0,2	96,4	3,6	x	96,1	3,9	x	98,7	1,3	x	97,6	2,4	x
Belgium	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgium (vallon)*	95,2	4,8	m	92,7	7,3	m	m	m	m	100,0	n	m	m	m	m
Csehország*	89,3	10,7	n	88,8	11,2	n	88,6	11,4	6,8	84,7	15,3	n	71,0	29,0	8,6
Dánia[2]*	81,9	18,1	m	97,8	2,2	m	97,8	2,2	n	97,7	2,3	m	m	m	n
Egyesült Államok[2]*	90,3	9,7	m	90,7	9,3	x	m	m	m	46,9	53,1	x	m	m	m
Egyesült Királyság*	95,6	4,4	a	88,2	11,8	0,0	m	m	m	63,2	36,8	10,7	63,9	36,1	16,0
Finnország*	84,8	15,2	n	99,4	0,6	n	m	m	m	97,4	2,6	n	m	m	m
Franciaország*	95,8	4,2	n	92,8	7,2	2,0	92,5	7,5	2,4	85,7	14,3	2,3	84,3	15,7	5,0
Görögország*	x	x	m	90,2	9,8	m	m	m	n	99,9	0,1	m	m	m	n
Hollandia*	96,9	3,1	a	93,9	6,1	1,0	93,9	6,1	3,0	77,6	22,4	2,1	88,3	11,7	10,2
Írország	32,3	67,7	m	96,7	3,3	m	96,5	3,5	m	73,4	26,6	4,0	69,7	30,3	x
Izland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japán[3]*	48,6	51,4	a	91,8	8,2	a	91,7	8,3	a	44,5	55,5	a	42,8	57,2	a
Kanada[2]*	92,3	7,7	x	92,3	7,7	m	93,7	6,3	a	59,3	40,7	2,4	59,1	40,9	a
Korea*	23,2	76,8	0,5	80,2	19,8	1,0	m	m	m	20,7	79,3	1,3	m	m	m
Lengyelország[4]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	82,8	17,2	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Magyarország	89,1	10,9	n	92,2	7,8	n	91,7	8,3	n	76,6	23,4	n	80,3	19,7	n
Mexikó	87,5	12,5	0,2	85,2	14,8	1,9	83,8	16,2	m	71,8	28,2	2,7	77,4	22,6	m
Németország*	62,2	37,8	n	75,6	24,4	n	75,5	24,5	n	91,5	8,5	0,3	92,7	7,3	0,7
Norvégia	100,0	n	n	99,1	0,9	x	98,9	1,1	m	94,4	5,6	n	93,6	6,4	m
Olaszország	98,7	1,3	n	98,3	1,7	n	m	m	m	80,3	19,7	6,2	82,8	17,2	0,1
Portugália*	m	m	m	99,9	0,1	m	100,0	0,0	m	92,9	7,1	m	96,5	3,5	m
Spanyolország	77,9	22,1	n	87,9	12,1	n	86,6	13,4	n	74,2	25,8	3,2	74,4	25,6	2,0
Svájc	99,9	0,1	0,1	87,7	12,3	1,2	m	m	m	96,7	3,3	3,3	m	m	m
Svédország	100,0	a	m	99,8	0,2	m	99,8	0,2	m	88,4	11,6	a	93,6	6,4	m
Szlovákia	98,6	1,4	m	99,6	0,4	m	m	m	m	91,9	8,1	m	m	m	m
Törökország*	m	m	m	m	m	m	94,0	6,0	n	95,3	4,7	m	96,6	3,4	4,2
Új-Zéland	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	a	m	m	m
Országok átlaga	**82,2**	**17,8**	**0,1**	**92,1**	**7,9**	**0,5**	**~**	**~**		**79,2**	**20,8**	**2,1**	**~**	**~**	

[1] Beleértve az oktatási intézményekre is fordítható, állami forrásokból származó támogatást. A támogatások nélküli magánfinanszírozás kiszámításához vonjuk ki az állami támogatás összegét (3., 6. és 9. oszlop) a magánkiadásokból (2., 5. és 8. oszlop). A teljes állami finanszírozás kiszámításához, ideértve az állami támogatást is, adjuk hozzá az állami támogatást (3., 6. és 9. oszlop) a közvetlen állami finanszírozáshoz (1., 4. és 7. oszlop).

[2] A felsőoktatásnak nem számító posztszekunder oktatás adatait a felsőoktatás tartalmazza, vagy hiányoznak.

[3] A felsőoktatásnak nem számító posztszekunder oktatást a középiskola második részébe és a felsőoktatásba is beleszámoltuk.

[4] Csak az állami intézmények.

* Lásd még (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Forrás: OECD EAG 2002 B4.2.

4.10. táblázat

Az oktatási intézményekre fordított összes állami kiadások megoszlása (1999)

Az oktatási intézményekhez átutalt állami oktatási kiadások, valamint a magánszférának juttatott állami átutalások az oktatásra fordított összes állami kiadás százalékban, iskolaszintek szerint

Ország	Általános iskola, középiskola és felsőoktatásnak nem minősülő posztszekunder oktatás			Felsőoktatás			Minden iskolaszint		
	állami oktatási intézményre fordított közvetlen állami kiadás	oktatási magán-intézményre fordított közvetlen állami kiadás	közvetett állami átutalás és kifizetés a magánszférának	állami oktatási intézményre fordított közvetlen állami kiadás	oktatási magán-intézményre fordított közvetlen állami kiadás	közvetett állami átutalás és kifizetés a magánszférának	állami oktatási intézményre fordított közvetlen állami kiadás	oktatási magán-intézményre fordított közvetlen állami kiadás	közvetett állami átutalás és kifizetés a magánszférának
Ausztrália*	79,6	16,1	4,3	67,7	n	32,3	75,9	12,1	10,8
Ausztria*	96,7	1,8	1,5	85,5	1,5	13,1	92,5	2,7	4,7
Belgium*	44,9	54,7	0,4	35,0	49,0	15,9	43,3	52,1	4,6
Csehország*	91,5	3,2	5,3	91,1	1,4	7,6	92,3	2,6	5,1
Dánia[1]*	78,9	6,5	14,6	64,8	n	35,2	75,3	4,1	20,6
Egyesült Államok[1]*	99,7	0,3	x	67,6	13,2	19,2	90,5	4,5	5,0
Egyesült Királyság*	78,7	21,1	0,2	a	73,3	26,7	64,7	29,8	5,5
Finnország*	91,8	4,2	3,9	74,9	8,1	17,1	86,1	5,8	8,2
Franciaország*	83,0	13,3	3,7	88,7	3,3	8,0	85,2	10,9	4,0
Görögország*	99,9	a	0,1	96,6	a	3,4	98,9	a	1,1
Hollandia*	21,9	70,7	7,4	39,3	36,1	24,6	27,4	61,0	11,6
Írország	96,9	n	3,1	85,2	n	14,8	93,7	n	6,3
Izland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japán[2]*	96,5	3,5	m	83,0	17,0	m	93,6	6,4	m
Kanada[1]*	98,3	1,7	x	77,7	0,4	21,8	91,5	1,2	7,3
Korea*	86,6	11,7	1,7	59,8	28,1	12,1	83,7	13,0	3,2
Lengyelország*	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Magyarország	92,5	6,9	0,6	83,2	4,3	12,6	91,3	5,7	2,9
Mexikó	97,2	0,1	2,7	94,3	m	5,7	96,9	0,1	3,1
Németország*	85,4	7,9	6,7	85,4	2,4	12,3	82,1	10,7	7,2
Norvégia	91,9	2,2	5,9	69,0	2,4	28,6	83,3	4,6	12,2
Olaszország*	93,7	5,4	0,9	81,3	1,6	17,1	91,6	4,4	4,0
Portugália*	92,0	6,7	1,3	94,0	n	6,0	91,8	6,2	2,1
Spanyolország	85,5	13,5	1,0	89,9	0,7	9,3	86,9	10,4	2,7
Svájc	90,0	7,1	2,8	89,3	6,6	4,1	89,6	6,8	3,6
Svédország	83,7	2,7	13,6	64,7	4,9	30,4	78,9	3,9	17,1
Szlovákia	96,6	3,4	0,0	95,6	m	4,4	96,7	2,5	0,9
Törökország*	99,8	a	0,2	87,8	0,4	11,8	96,5	0,1	3,4
Új-Zéland	95,5	1,4	3,2	75,9	1,9	22,2	90,9	2,1	7,0
Országok átlaga	***87,0***	***9,9***	***3,5***	***75,1***	***9,9***	***16,4***	***84,0***	***9,7***	***6,4***

[1] A felsőoktatásnak nem számító posztszekunder oktatás adatait a felsőoktatás tartalmazza, vagy hiányoznak.
[2] A felsőoktatásnak nem számító posztszekunder oktatást a felső középfokú oktatásba és a felsőoktatásba is beleszámoltuk.
* Lásd még (www.oecd.org/els/education/eog2002).

Forrás: OECD EAG 2002 B4.3.

4.11. táblázat

A magánszférának nyújtott állami támogatás az oktatásra fordított összes állami kiadások és a GDP százalékában, a felsőoktatásban (1999)

Az oktatási intézményekre fordított közvetlen állami kiadások, valamint a háztartásoknak és magánszemélyeknek nyújtott állami támogatás az oktatásra fordított állami összkiadás és a GDP százalékában

Ország	Közvetlen ráfordítás az intézményekre	Magánszemélyeknek nyújtott oktatási támogatás						A magánszemélyeknek nyújtott oktatási támogatás a GDP százalékában kifejezve
		pénzügyi támogatás diákok részére				más, magánszemélyek részére folyósított és átutalt összegek	összesen	
		ösztöndíjak és más, háztartásoknak nyújtott támogatások	diákhitelek	összesen	ösztöndíjak és más, háztartásoknak nyújtott, oktatási célra felhasználható támogatások			
Ausztrália	67,7	14,6	17,7	32,3	1,4	n	32,3	0,38
Ausztria	86,9	10,4	a	10,4	x	2,6	13,1	0,22
Belgium	84,1	15,9	n	15,9	m	n	15,9	0,24
Csehország*	92,4	7,6	a	7,6	n	n	7,6	0,06
Dánia*	64,8	30,3	4,9	35,2	m	n	35,2	0,83
Egyesült Államok[1]	80,8	11,1	8,1	19,2	x	m	19,2	0,26
Egyesült Királyság	63,6	23,1	13,3	36,4	10,7	n	36,4	0,39
Finnország	82,9	16,4	n	16,4	n	0,7	17,1	0,36
Franciaország	92,0	8,0	a	8,0	2,4	a	8,0	0,08
Görögország	96,6	3,4	m	3,4	m	a	3,4	0,04
Hollandia	75,4	18,4	6,2	24,6	2,0	n	24,6	0,32
Írország*	85,2	14,8	n	14,8	4,7	n	14,8	0,17
Izland	m	m	m	m	m	m	m	m
Japán	m	m	m	m	m	n	m	m
Kanada[1]*	78,2	12,2	6,4	18,6	m	3,2	21,8	0,41
Korea	87,9	2,4	6,4	8,8	2,4	3,3	12,1	0,07
Lengyelország	96,8	0,4	2,7	3,2	n	m	3,2	0,03
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Magyarország	87,4	12,6	a	12,6	n	n	12,6	0,12
Mexikó	94,3	2,8	2,9	5,7	m	n	5,7	0,05
Németország*	87,7	10,1	1,9	12,0	n	0,3	12,3	0,13
Norvégia	71,4	11,3	17,3	28,6	n	n	28,6	0,57
Olaszország	82,9	16,9	n	16,9	6,3	0,1	17,1	0,14
Portugália	94,0	6,0	m	6,0	m	m	6,0	0,06
Spanyolország	90,7	9,3	n	9,3	3,9	n	9,3	0,08
Svájc*	95,9	0,8	n	0,8	n	3,3	4,1	0,05
Svédország	69,6	10,1	20,3	30,4	x	a	30,4	0,63
Szlovákia	95,6	2,5	1,9	4,4	m	a	4,4	0,03
Törökország	88,2	1,5	10,2	11,8	m	n	11,8	0,14
Új-Zéland	77,8	22,2	a	22,2	x	n	22,2	0,27
Országok átlaga	***84,1***	***10,9***	***4,7***	***15,4***	***2,0***	***0,6***	***15,9***	***0,23***

[1] A felsőoktatásnak nem számító posztszekunder oktatást beleértve.
* Lásd még (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Forrás: OECD EAG 2002 B5.2.

4.12. táblázat

Az oktatásra, kutatásra-fejlesztésre és az oktatási intézmények járulékos szolgáltatásaira fordított költségek a GDP százalékában kifejezve, továbbá az iskolán kívül vásárolt oktatási javakra költött magánráfordítások a GDP százalékában kifejezve

Ország	Alapfokú, középfokú és felsőoktatásnak nem számító posztszekunder oktatás				Felsőoktatás				
	az oktatási intézményekre fordított kiadások			az oktatási intézményen kívül vásárolt oktatási javakra és szolgáltatásokra költött magánráfordítások	az oktatási intézményekre fordított kiadások				az oktatási intézményen kívül vásárolt oktatási javakra és szolgáltatásokra költött magánráfordítások
	oktatási alapszolgáltatások	járulékos szolgáltatások (az intézmény által biztosított közlekedés, étkezés, szállás)	összesen		oktatási alapszolgáltatások	járulékos szolgáltatások (az intézmény által biztosított közlekedés, étkezés, szállás)	kutatás és fejlesztés a felsőoktatási intézményben	összesen	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Ausztrália	4,07	0,16	4,23	0,16	1,00	0,09	0,43	1,52	0,16
Ausztria	x(3)	x(3)	4,18	m	x(8)	x(8)	x(8)	1,45	m
Belgium	x(3)	x(3)	3,45	m	x(8)	x(8)	0,46	1,26	m
Csehország	2,68	0,48	3,17	m	0,67	0,10	0,15	0,92	m
Dánia	x(3)	x(3)	4,17	0,07	1,14	x(5)	0,43	1,56	0,83
Egyesült Államok[1]	3,67	0,14	3,81	0,02	2,08	n	0,26	2,33	0,10
Egyesült Királyság	3,55	0,14	3,68	m	0,68	n	0,38	1,07	0,09
Finnország	3,25	0,38	3,63	m	1,14	0,01	0,63	1,78	m
Franciaország*[2]	3,76	0,60	4,35	0,14	0,88	0,07	0,18	1,13	0,08
Görögország[3]	2,41	0,04	2,45	0,00	0,77	0,02	0,23	1,02	n
Hollandia*[2]	3,05	0,03	3,08	0,18	0,77	0,01	0,50	1,28	0,06
Írország[2]*	3,02	0,07	3,08	m	1,17	n	0,23	1,40	m
Izland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japán[4]	x(3)	x(3)	2,95	0,80	x(8)	x(8)	x(8)	1,04	m
Kanada*[1]	3,66	0,19	3,84	m	2,05	0,02	0,43	2,51	0,40
Korea	x(3)	x(3)	3,98	m	x(8)	x(8)	x(8)	2,38	m
Lengyelország[2,3]	3,45	0,19	3,63	m	0,74	0,07	0,15	0,97	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Magyarország[3]	2,61	0,37	2,97	m	0,80	0,13	0,13	1,07	m
Mexikó*[2]	x(3)	x(3)	3,59	0,22	0,93	m	0,18	1,11	0,07
Németország	3,68	n	3,68	0,20	0,65	n	0,40	1,06	0,13
Norvégia	x(3)	x(3)	4,04	m	x(8)	x(8)	x(8)	1,51	n
Olaszország	3,08	0,09	3,17	0,07	0,80	0,03	x(6)	0,83	0,40
Portugália	x(3)	x(3)	4,17	0,06	x(8)	x(8)	x(8)	1,05	0,06
Spanyolország	3,60	0,08	3,68	m	0,84	x(5)	0,27	1,10	m
Svájc	x(3)	x(3)	4,39	m	x(8)	x(8)	x(8)	1,21	m
Svédország	4,18	0,21	4,39	0,69	0,88	a	0,81	1,69	0,63
Szlovákia	2,68	0,35	3,03	m	0,60	0,16	0,07	0,83	m
Törökország[2,3]	2,82	0,06	2,88	m	1,00	0,01	0,02	1,03	m
Új-Zéland	x(3)	x(3)	4,63	m	x(8)	x(8)	x(8)	0,94	m
Országok átlaga	***3,29***	***0,20***	***3,65***	***0,22***	***0,97***	***0,04***	***0,32***	***1,32***	***0,22***

Megjegyzés: x-szel jelöltük a más oszlopban szereplő adatokat. Az oszlop számát az x utáni zárójelben adtuk meg, az x(2) például azt jelenti, hogy az adat a 2. oszlopban szerepel.

[1] A felsőoktatásnak nem számító posztszekunder oktatást a felső középfokú oktatásba és a felsőoktatásba is beleszámoltuk.
[2] Járulékos szolgáltatás csak az állami intézményekben. Egyéb járulékos szolgáltatások az oktatáson belül szerepelnek.
[3] Kutatási és fejlesztési kiadások és az összes kiadások alulbecsültek.
[4] A felsőoktatásnak nem számító posztszekunder oktatás a felsőoktatásban szerepel.

* Lásd még (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Forrás: OECD EAG 2002 B6.1.

4.13. táblázat

Egy diákra számított, oktatásra, járulékos szolgáltatásokra, valamint kutatásra-fejlesztésre fordított kiadás (1999)

Az oktatási intézmények állami és magánforrásból származó, egy diákra számított ráfordításai vásárlóerő-paritáson USA-dollárra átszámítva, a szolgáltatás típusa és iskolaszintek szerint

Ország	Alapfokú, középfokú és felsőoktatásnak nem számító posztszekunder oktatás			Felsőoktatás			
	az oktatási intézményekre fordított kiadások			az oktatási intézményekre fordított kiadások			
	oktatási alapszolgáltatások	járulékos szolgáltatások (az intézmény által biztosított közlekedés, étkezés, szállás)	összesen	oktatási alapszolgáltatások	járulékos szolgáltatások (az intézmény által biztosított közlekedés, étkezés, szállás)	kutatás és fejlesztés	összesen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Ausztrália	5 592	217	5 809	7 714	674	3 338	11 725
Ausztria	x(3)	x(3)	7 818	x(7)	x(7)	x(7)	12 070
Belgium	x(3)	x(3)	5 329	x(7)	x(7)	3 565	9 724
Csehország	2 286	413	2 699	4 124	606	958	5 688
Dánia	x(3)	x(3)	7 226	7 753	x(4)	2 904	10 657
Egyesült Államok[1,6]	7 131	266	7 397	17 115	n	2 105	19 220
Egyesült Királyság	4 354	208	4 563	6 120	n	3 434	9 554
Finnország	4 559	535	5 093	5 196	30	2 888	8 114
Franciaország*	5 129	815	5 944	6 123	514	1 231	7 867
Görögország[2]	2 837	49	2 886	3 199	93	968	4 260
Hollandia*[4]	4 890	45	4 934	7 383	77	4 825	12 285
Írország	3 550	76	3 626	8 089	n	1 585	9 673
Izland	m	m	m	m	m	m	m
Japán[3]	x(3)	x(3)	5 668	x(7)	x(7)	x(7)	10 278
Kanada*[1]	5 691	289	5 981	12 443	146	2 622	15 211
Korea	x(3)	x(3)	3 137	x(7)	x(7)	x(7)	5 356
Lengyelország[2,5]	1 685	92	1 778	2 993	301	618	3 912
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m
Magyarország[2]	2 046	288	2 334	4 398	726	736	5 861
Mexikó*	x(3)	x(3)	1 240	4 018	n	771	4 789
Németország	5 955	n	5 955	6 438	n	3 955	10 393
Norvégia[2]	x(3)	x(3)	6 665	x(7)	x(7)	x(7)	12 096
Olaszország[2]	5 905	173	6 078	7 292	260	x(4)	7 552
Portugália	x(3)	x(3)	4 483	x(7)	x(7)	x(7)	4 802
Spanyolország	4 241	90	4 331	4 331	x(4)	1 376	5 707
Svájc[2]	x(3)	x(3)	8 192	x(7)	x(7)	x(7)	17 997
Svédország	5 553	278	5 832	7 395	a	6 828	14 222
Szlovákia	1 639	212	1 852	3 854	1003	468	5 325
Törökország[2]	m	m	m	4 206	21	100	4 328
Új-Zéland	x(3)	x(3)	m	x(7)	x(7)	x(7)	m
Országok átlaga	***4 297***	***238***	***4 879***	***6 493***	***247***	***2 264***	***9 210***

Megjegyzés: x-szel jelöltük a más oszlopban szereplő adatokat. Az oszlop számát az x utáni zárójelben adtuk meg, az x(2) például azt jelenti, hogy az adat a 2. oszlopban szerepel.

[1] Csak az állami és az államilag támogatott magánintézmények.
[2] A felsőoktatásnak nem számító posztszekunder oktatás a felsőoktatásban szerepel.
[3] Az alapfokú, középfokú és posztszekunderi oktatás tartalmazza a felsőfokú B típusú oktatást is.
[4] Csak az állami intézmények.
[5] Csak az állami és a független magánintézmények.
[6] A felsőoktatásnak nem számító posztszekunder oktatást a felső középfokú és a felsőfokú oktatásba is beleszámoltuk.

* Lásd még (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Forrás: OECD EAG 2002 B6.2.

4.14. táblázat

Az oktatási intézményekre fordított kiadások, forráskategória szerint (1999)

Az oktatási intézményekre fordított, állami és magánforrásból származó kiadások megoszlása, a költségek típusa és iskolaszint szerint (%)

Ország	Alapfokú, középfokú és felsőoktatásnak nem számító posztszekunder oktatás						Felsőoktatás					
	az összes kiadás százalékában		a folyó kiadás százalékában				az összes kiadás százalékában		a folyó kiadás százalékában			
	folyó kiadások	tőkejellegű kiadások	a tanárok fizetése	egyéb személyzet fizetése	teljes személyi állomány fizetése	egyéb folyó kiadások	folyó kiadások	tőkejellegű kiadások	a tanárok fizetése	egyéb személyzet fizetése	teljes személyi állomány fizetése	egyéb folyó kiadások
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Ausztrália	93,7	6,3	56,3	15,6	71,9	28,1	89,9	10,1	35,1	30,2	65,3	34,7
Ausztria	93,5	6,5	73,3	7,9	81,2	18,8	95,4	4,6	53,6	14,2	67,8	32,2
Belgium	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgium (vallon)	97,2	2,8	67,4	11,7	79,1	20,9	97,3	2,7	50,6	0,7	51,4	48,6
Csehország	91,9	8,1	45,5	16,5	62,1	37,9	87,6	12,4	29,2	21,1	50,3	49,7
Dánia	95,1	4,9	50,3	25,0	75,3	24,7	87,3	12,7	50,8	24,8	75,6	24,4
Egyesült Államok[1,2]	88,1	11,9	55,9	26,4	82,3	17,7	90,7	9,3	40,4	35,5	75,9	24,1
Egyesült Királyság	93,9	6,1	49,0	18,1	67,2	32,8	97,2	2,8	32,5	25,0	57,6	42,4
Finnország	92,9	7,1	56,8	12,1	68,9	31,1	93,2	6,8	35,4	26,4	61,8	38,2
Franciaország	91,4	8,6	x(5)	x(5)	78,6	21,4	89,2	10,8	x(11)	x(11)	70,0	30,0
Görögország[2]	85,8	14,2	x(5)	x(5)	96,4	3,6	62,9	37,1	x(11)	x(11)	58,4	41,6
Hollandia[4]	95,7	4,3	x(5)	x(5)	75,9	24,1	94,0	6,0	m	m	76,2	23,8
Írország[2]	92,2	7,8	80,0	4,8	84,9	15,1	88,9	11,1	48,1	24,6	72,7	27,3
Izland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japán[3]*	87,6	12,4	x(5)	x(5)	88,1	11,9	81,5	18,5	x(11)	x(11)	68,4	31,6
Kanada[1]*	96,4	3,6	61,7	15,1	76,8	23,2	95,4	4,6	x(11)	x(11)	71,7	28,3
Korea	85,6	14,4	75,3	8,5	83,8	16,2	66,9	33,1	44,8	15,0	59,8	40,2
Lengyelország[2]	92,7	7,3	x(5)	x(5)	74,9	25,1	94,4	5,6	x(11)	x(11)	75,2	24,8
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Magyarország[2]*	92,6	7,4	x(5)	x(5)	75,2	24,8	86,9	13,1	x(11)	x(11)	63,2	36,8
Mexikó[2]	97,6	2,4	82,9	12,0	94,9	5,1	86,7	13,3	71,0	15,3	86,3	13,7
Németország	92,3	7,7	x(5)	x(5)	88,8	11,2	88,9	11,1	x(11)	x(11)	76,2	23,8
Norvégia	86,3	13,7	x(5)	x(5)	82,3	17,7	88,7	11,3	x(11)	x(11)	62,1	37,9
Olaszország[2]*	94,8	5,2	63,6	16,6	80,2	19,8	82,7	17,3	43,8	22,5	66,3	33,7
Portugália	95,4	4,6	x(5)	x(5)	93,7	6,3	85,1	14,9	x(11)	x(11)	75,9	24,1
Spanyolország	93,9	6,1	76,1	9,5	85,6	14,4	79,1	20,9	57,1	21,1	78,2	21,8
Svájc[2]	90,4	9,6	72,4	12,9	85,3	14,7	83,2	16,8	54,4	21,5	75,8	24,2
Svédország*	m	m	47,8	13,7	61,8	38,2	m	m	x(11)	x(11)	56,6	43,4
Szlovákia	96,8	3,2	60,6	16,8	77,4	22,6	89,9	10,1	48,8	40,4	89,3	10,8
Törökország[2]	80,6	19,4	96,8	m	96,8	3,2	79,7	20,3	51,1	34,1	85,2	14,8
Új-Zéland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Országok átlaga	***92,1***	***7,9***	***65,1***	***14,3***	***80,3***	***19,7***	***87,0***	***13,0***	***46,7***	***23,3***	***69,4***	***30,6***

Megjegyzés: x-szel jelöltük a más oszlopban szereplő adatokat. Az oszlop számát az x utáni zárójelben adtuk meg, az x(2) például azt jelenti, hogy az adat a 2. oszlopban szerepel.

[1] A felsőoktatásnak nem számító posztszekunder oktatást a felsőoktatáshoz számoltuk.
[2] Csak az állami intézmények.
[3] A felsőoktatásnak nem számító posztszekunder oktatást a felsőoktatásba és a felső középfokú oktatásba is beleszámoltuk.
[4] Csak az állami és az államilag támogatott magánintézmények.
* Lásd még (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Forrás: OECD EAG 2002 B6.3.

5.1. táblázat

Az iskoláskorú népesség relatív nagysága és ennek várható változása

Ország	A teljes népesség százaléka (1999)			Változás a népesség nagyságában (2000=100)						A beiskolázott tanulók száma a 25–64 éves aktív népesség százalékában (1999)
				5–14 évesek		15–19 évesek		20-29 évesek		
	5–14 évesek	15–19 évesek	20–29 évesek	1995	2010	1995	2010	1995	2010	
Ausztrália	14	7	15	98	98	96	104	101	103	80
Ausztria	12	6	14	98	87	93	99	113	97	53
Belgium	12	6	13	100	87	103	100	108	94	72
Csehország	12	7	16	108	73	126	85	89	79	54
Dánia	12	5	14	90	99	117	124	111	83	54
Egyesült Államok	15	7	14	96	94	92	109	103	113	64
Egyesült Királyság	13	6	13	99	89	97	103	111	102	69
Finnország	13	6	12	100	89	99	99	104	102	62
Franciaország	13	7	14	102	94	100	95	105	95	68
Görögország	11	7	15	113	88	112	77	101	81	m
Hollandia	12	6	14	95	88	101	109	117	92	55
Írország	15	9	16	114	101	104	77	87	97	80
Izland	16	8	15	97	98	99	106	100	101	72
Japán	10	6	15	112	101	115	80	101	76	45
Kanada	14	7	14	97	91	96	106	101	106	58
Korea	14	8	18	106	100	104	90	104	84	66
Lengyelország	15	9	15	117	78	96	74	88	104	75
Luxemburg	12	6	13	90	103	95	113	101	95	50
Magyarország	12	7	16	104	79	129	92	91	78	70
Mexikó	23	11	19	98	100	102	105	92	101	m
Németország	11	6	12	102	84	93	95	22	104	53
Norvégia	13	6	14	92	98	102	117	111	94	58
Olaszország	10	5	15	102	89	116	95	15	74	58
Portugália	11	7	16	108	91	120	86	98	74	58
Spanyolország	10	7	17	114	89	126	78	102	69	76
Svájc	12	6	13	93	91	94	109	113	100	44
Svédország	13	6	13	91	78	101	122	109	101	67
Szlovákia	15	8	16	110	76	107	82	89	94	m
Törökország	21	11	18	104	108	100	92	86	97	88
Országok átlaga	**13**	**7**	**15**	**102**	**91**	**104**	**98**	**102**	**93**	**64**

Forrás: OECD EAG 2001 A1.1.

5.2. táblázat

A népesség iskolai végzettsége, nemek szerint (2001)

A 25–64 éves korú népesség megoszlása, a legmagasabb iskolai végzettség szerint (%)

Ország	Alapfokúés az alatti iskolai végzettség	Alsó középfokú végzettség	Középfokú végzettség			Felsőfokúnak nem minősülő posztszekunder végzettség	B típusú felsőfokú végzettség	A típusú felsőfokú végzettség vagy kutatási program	Az iskolai végzettség minden szintje
			ISCED 3C (rövid)	ISCED 3C (hosszú) és 3B	ISCED 3A				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Ausztrália	x(2)	41	a	11	19	x(5)	10	19	100
Ausztria[1]	x(2)	24	a	48	7	7	7	7	100
Belgium[1]	20	22	a	7	23	1	15	12	100
Csehország	x(2)	14	x(4)	42	33	x(5)	x(8)	11	100
Dánia	n	20	x(2)	46	6	2	19	8	100
Egyesült Államok	5	8	x(5)	x(5)	50	x(5)	9	28	100
Egyesült Királyság	x(2)	17	27	15	15	x(9)	8	18	100
Finnország	x(2)	26	a	a	42	x(5)	17	15	100
Franciaország	18	18	28	3	10	n	11	12	100
Görögország	39	10	a	4	24	5	5	12	100
Hollandia[1]	13	22	x(4)	24	13	4	3	21	100
Írország	25	18	a	a	22	x(5,7)	22	14	100
Izland	2	34	7	a	22	10	6	19	100
Japán	x(2)	17	a	x(5)	49	x(9)	15	19	100
Kanada	6	12	a	x(5)	28	12	21	20	100
Korea	17	15	a	x(5)	44	a	7	17	100
Lengyelország	x(2)	19	35	a	31	3	x(8)	12	100
Luxemburg	28	20	x(2)	18	14	3	7	11	100
Magyarország	3	27	a	28	23	5	n	14	100
Mexikó	55	23	a	7	a	a	2	13	100
Németország	2	16	a	52	3	5	10	13	100
Norvégia[1]	1	14	a	42	12	3	3	26	100
Olaszország	22	33	2	6	25	2	x(8)	10	100
Portugália	68	12	x(5)	x(5)	11	x(5)	2	7	100
Spanyolország	35	25	x(5)	6	11	x(7)	7	17	100
Svájc	3	9	a	49	6	7	10	16	100
Svédország	9	10	a	x(5)	49	x(7)	15	17	100
Szlovákia	1	14	a	39	35	a	1	10	100
Törökország	66	9	a	6	10	a	x(8)	9	100
Új-Zéland	x(2)	24	a	21	19	7	15	14	100
Országok átlaga	**15**	**19**	**3**	**16**	**22**	**3**	**8**	**15**	**100**

Megjegyzés: x-szel jelöltük a más oszlopban szereplő adatokat. Az oszlop számát az x utáni zárójelben adtuk meg, az x(2) például azt jelenti, hogy az adat a 2. oszlopban szerepel.

[1] 2000. évi adat.

Forrás: OECD EAG 2002 A3.1a.

5.3. táblázat

A legalább középfokú[1] végzettséggel rendelkező népesség százalékos aránya korcsoportok szerint (2001)

Országok	Korcsoport				
	25–64	25–34	35–44	45–54	55–64
Ausztrália	59	71	60	55	44
Ausztria[2]	76	83	80	72	63
Belgium[2]	59	75	63	51	38
Csehország	86	92	90	84	76
Dánia	80	86	80	80	72
Egyesült Államok	88	88	89	89	83
Egyesült Királyság[3]	63	68	65	61	55
Finnország	74	87	84	70	51
Franciaország[3]	64	78	67	58	46
Görögország	51	73	60	43	28
Hollandia[2,3]	65	74	69	60	51
Írország	58	73	62	48	35
Izland	57	61	60	56	46
Japán	83	94	94	81	63
Kanada	82	89	85	81	67
Korea	68	95	77	49	30
Lengyelország	46	52	48	44	36
Luxemburg	53	59	57	47	42
Magyarország	70	81	79	72	44
Mexikó	22	25	25	17	11
Németország	83	85	86	83	76
Norvégia[2]	85	93	90	82	70
Olaszország	43	57	49	39	22
Portugália	20	32	20	14	9
Spanyolország	40	57	45	29	17
Svájc	87	92	90	85	81
Svédország	81	91	86	78	65
Szlovákia	85	94	90	83	66
Törökország	24	30	24	19	13
Új-Zéland	76	82	80	75	60
Országok átlaga	**64**	**74**	**68**	**60**	**49**

[1] Nem vettük figyelembe az ISCED 3C rövid programjait.
[2] 2000. évi adat.
[3] Nem minden ISCED 3 program felel meg az ISCED 3C hosszú programok követelményeinek.

Forrás: OECD EAG 2002 A1.2.

5.4. táblázat

A felsőfokú végzettséget szerzett népesség (2001)

A B típusú felsőfokú végzettséget, A típusú felsőfokú végzettséget szerzett vagy kutatói programot végzett népesség százalékos aránya korcsoportok szerint

Országok	B típusú felsőfokú program					A típusú felsőfokú program és kutatói program				
	25–64	25–34	35–44	45–54	55–64	25–64	25–34	35–44	45–54	55–64
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Ausztrália	10	10	10	10	9	19	24	19	19	12
Ausztria[1]	7	8	8	7	5	7	7	8	6	4
Belgium[1]	15	19	16	13	9	12	17	13	10	8
Csehország	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	11	11	13	11	9
Dánia	19	18	20	21	16	8	11	8	6	4
Egyesült Államok	9	9	10	10	7	28	30	28	30	24
Egyesült Királyság	8	9	9	8	7	18	21	18	18	12
Finnország	17	20	21	16	12	15	18	16	13	11
Franciaország	11	17	12	9	6	12	18	11	10	8
Görögország	5	7	7	4	3	12	17	14	12	6
Hollandia[1]	3	2	3	3	2	21	24	22	20	15
Írország	22	28	23	18	13	14	20	14	11	8
Izland	6	6	8	6	4	19	21	21	19	11
Japán	15	23	19	11	5	19	24	25	17	10
Kanada	21	25	23	20	15	20	25	20	20	15
Korea	7	15	6	2	1	17	25	20	11	8
Lengyelország	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	12	15	11	11	10
Luxemburg	7	8	6	6	5	11	15	11	10	8
Magyarország	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	14	15	15	14	12
Mexikó	2	3	2	1	0	13	15	15	11	7
Németország	10	8	11	10	10	13	14	15	15	10
Norvégia[1]	3	3	3	3	2	26	32	26	23	19
Olaszország	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	10	12	11	10	6
Portugália	2	3	3	2	2	7	11	7	5	3
Spanyolország	7	12	7	3	2	17	24	18	13	8
Svájc	10	10	11	9	8	16	16	18	15	13
Svédország	15	17	17	14	10	17	20	16	17	15
Szlovákia	1	1	1	1	0	10	11	11	10	8
Törökország	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	9	10	8	9	6
Új-Zéland	15	12	16	18	17	14	17	15	14	7
Országok átlaga	**8**	**10**	**9**	**7**	**6**	**15**	**18**	**16**	**14**	**10**

Megjegyzés: x-szel jelöltük a más oszlopban szereplő adatokat. Az oszlop számát az x utáni zárójelben adtuk meg, az x(2) például azt jelenti, hogy az adat a 2. oszlopban szerepel.

[1] 2000. évi adat.

Forrás: OECD EAG 2002 A2.3.

5.5. táblázat

Várható iskolázási idő (2000)

A várhatóan iskolázással töltött idő években, a jelenlegi feltételek mellett, nem számítva az öt éven aluli gyerekek oktatását, nevelését

Ország	2000									A várható tanulmányi időt jelző mutató változása az összes oktatási szinten (1995=100)
	Teljes idejű és részidejű oktatás							Teljes idejű oktatás	Részidejű oktatás	
	az összes oktatási szinten			az alapfokú és az alsó középfokú oktatásban	a felső középfokú oktatásban	a felsőoktatásnak nem számító posztszekunder oktatásban	a felsőoktatásban	az összes oktatási szinten	az összes oktatási szinten	
	fiúk és lányok	fiúk	lányok	fiúk és lányok				fiúk és lányok		fiúk és lányok
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-országok										
Ausztrália	20,7	20,1	20,1	11,8	4,7	0,6	3,0	14,6	6,2	108
Ausztria	15,9	15,9	15,9	8,2	3,8	0,5	2,4	15,7	0,2	102
Belgium	18,7	18,3	19,2	9,1	5,4	0,4	2,7	16,2	2,6	104
Csehország	15,6	15,5	15,6	9,1	3,1	0,3	105,0	15,4	0,2	109
Dánia	17,8	17,4	18,4	9,7	3,5	n	2,6	17,9	n	105
Egyesült Államok	16,7	16,2	17,1	9,4	2,6	0,4	3,4	15,0	1,7	m
Egyesült Királyság	18,9	17,9	19,8	8,9	7,4	x(5)	2,5	14,6	4,3	110
Finnország	18,7	18,1	19,4	9,1	4,4	0,1	4,1	18,7	n	112
Franciaország	16,5	16,3	16,7	9,4	3,3	n	2,6	16,5	n	100
Görögország	16,1	15,9	16,3	9,2	2,8	0,5	2,8	15,9	0,2	116
Hollandia	17,2	17,4	17,0	10,5	3,3	0,1	2,4	16,5	0,7	m
Írország	15,9	15,5	16,4	10,8	2,3	0,6	2,3	15,3	0,6	103
Izland	18,0	17,3	18,6	9,9	4,7	0,1	2,3	16,0	1,9	m
Japán	m	m	m	9,2	3,0	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	16,0	16,9	15,5	8,9	2,9	a	3,7	16,0	n	111
Lengyelország	16,3	15,9	16,8	8,0	4,1	0,3	2,6	14,4	1,9	113
Luxemburg	m	m	m	9,2	3,6	0,1	m	m	m	m
Magyarország	16,4	16,2	16,6	8,2	3,8	0,6	2,0	14,9	1,5	114
Mexikó	12,6	12,7	12,6	9,4	1,4	a	1,0	12,6	n	105
Németország	17,2	17,3	17,0	10,1	3,0	0,5	2,0	17,1	0,1	105
Norvégia	17,9	17,3	18,6	9,9	3,9	0,1	3,2	16,6	1,3	102
Olaszország	15,8	15,6	15,9	8,2	4,3	0,1	2,3	15,3	n	m
Portugália	17,0	16,7	17,4	10,8	3,0	n	2,4	13,9	3,1	103
Spanyolország	17,5	17,1	17,9	11,0	2,2	0,3	3,0	16,8	0,6	103
Svájc	16,4	16,7	16,0	9,6	3,3	0,2	1,7	16,0	0,4	m
Svédország	20,2	18,6	22,0	9,8	5,4	0,1	3,1	16,1	4,1	m
Szlovákia	m	m	m	m	m	0,1	1,5	m	m	m
Törökország	10,1	11,6	8,8	7,5	1,7	a	0,8	10,1	n	107
Új-Zéland	17,3	16,6	18,1	10,1	3,8	0,3	3,1	15,4	2,0	m
Országok átlaga	**16,8**	**16,6**	**17,1**	**9,4**	**3,6**	**0,2**	**2,5**	**15,5**	**1,2**	**106**
Nem OECD-országok										
Izrael	15,5	m	m	8,6	3,1	0,1	2,6	8,6	6,9	m

Forrás: OECD EAG 2002 C1.1.

5.6. táblázat

A népesség iskolai végzettsége[1], nemek szerint (2001)

A népesség legalább középfokú vagy legalább felsőfokú végzettséggel rendelkező százaléka, korcsoportok és nemek szerint

Ország	Nem	Legalább középfokú végzettség[1]					Legalább felsőfokú végzettség				
		25–64	25–34	35–44	45–54	55–64	25–64	25–34	35–44	45–54	55–64
Ausztrália	Férfiak	66	73	67	65	54	27	29	27	29	22
	Nők	52	68	54	45	34	31	38	32	29	21
Ausztria[2]	Férfiak	82	86	85	79	73	17	16	19	17	15
	Nők	69	81	75	64	52	11	14	14	10	5
Belgium[2]	Férfiak	59	74	61	53	42	27	33	28	23	20
	Nők	58	77	65	50	35	28	39	31	23	14
Csehország	Férfiak	91	93	93	90	86	13	12	14	14	12
	Nők	82	92	87	78	68	9	11	12	8	7
Dánia	Férfiak	82	85	82	83	75	24	25	24	25	21
	Nők	79	88	79	78	69	29	34	32	29	19
Egyesült Királyság[3]	Férfiak	69	70	70	71	63	27	30	28	28	20
	Nők	57	65	59	52	42	25	29	26	24	17
Egyesült Államok	Férfiak	87	87	88	89	83	37	36	37	41	35
	Nők	88	89	89	89	82	37	42	38	38	27
Finnország	Férfiak	72	84	81	68	51	29	30	32	28	25
	Nők	76	90	87	72	51	36	46	42	31	22
Franciaország[3]	Férfiak	67	78	69	62	52	22	32	21	19	16
	Nők	61	78	66	55	40	24	37	24	18	13
Görögország	Férfiak	54	69	62	47	33	20	21	24	20	13
	Nők	49	76	58	40	23	16	27	19	11	6
Hollandia[2,3]	Férfiak	63	73	71	67	62	26	27	27	27	22
	Nők	61	75	67	53	41	21	26	22	18	13
Írország	Férfiak	55	71	59	46	35	35	45	37	30	22
	Nők	60	76	66	50	36	36	50	36	28	20
Izland	Férfiak	64	64	67	66	58	24	25	27	26	16
	Nők	49	59	54	44	33	25	29	31	22	15
Japán	Férfiak	83	92	93	80	65	36	46	46	32	20
	Nők	83	95	95	82	61	32	49	41	25	11
Kanada	Férfiak	81	88	83	81	68	39	45	39	38	30
	Nők	82	91	86	81	65	44	56	46	40	30
Korea	Férfiak	76	95	84	61	45	30	42	34	19	15
	Nők	59	91	68	35	16	18	35	17	7	3
Lengyelország	Férfiak	39	44	39	38	34	11	12	9	10	11
	Nők	52	60	56	51	38	13	18	13	11	10
Luxemburg	Férfiak	58	62	61	54	53	21	25	20	19	20
	Nők	47	57	53	40	31	15	22	15	12	8
Magyarország	Férfiak	75	81	82	79	49	14	13	13	14	14
	Nők	66	80	75	65	40	15	16	18	14	10
Mexikó	Férfiak	22	23	25	19	12	18	20	22	17	10
	Nők	22	27	24	16	10	12	16	13	7	4
Németország	Férfiak	87	87	88	88	85	28	23	30	31	28
	Nők	78	84	83	78	67	18	20	21	18	12
Norvégia[2]	Férfiak	86	93	90	83	73	28	30	28	28	23
	Nők	84	94	91	80	66	29	40	30	25	18
Olaszország	Férfiak	44	55	48	42	26	10	10	11	11	8
	Nők	43	60	51	35	18	10	13	11	10	5
Portugália	Férfiak	19	28	19	14	10	7	10	7	6	5
	Nők	21	37	21	13	7	11	17	11	7	4
Spanyolország	Férfiak	42	55	46	34	22	24	32	25	19	14
	Nők	40	59	46	26	14	23	39	25	13	7
Svájc	Férfiak	90	93	92	88	87	35	35	37	34	33
	Nők	85	91	88	82	75	16	17	21	15	8
Svédország	Férfiak	79	90	84	76	63	30	34	31	29	24
	Nők	82	91	88	81	67	34	39	35	34	25
Szlovákia	Férfiak	90	95	92	89	79	11	11	11	12	10
	Nők	81	93	88	78	56	11	12	12	10	7
Törökország	Férfiak	28	35	28	23	15	10	11	9	11	8
	Nők	19	25	18	13	10	7	9	7	6	4
Új-Zéland	Férfiak	77	82	80	78	65	26	26	27	29	23
	Nők	74	82	79	73	55	32	31	34	35	26
Országok átlaga	**Férfiak**	**66**	**73**	**70**	**64**	**54**	**24**	**26**	**25**	**23**	**18**
	Nők	**62**	**74**	**67**	**57**	**43**	**22**	**29**	**24**	**19**	**13**

[1] Kivéve az ISCED 3 rövid programokat.
[2] 2000. évi adat.
[3] Nem minden ISCED 3 program felel meg az ISCED 3 hosszú programok minimális követelményeinek.

Forrás: OECD EAG 2002 A3.1c.

5.7. táblázat

Beiskolázási arányok az állami és magánintézményekben, kor szerint (2000)

Ország	Az iskolaköteles kor vége (a tanulók életkora)	Azoknak az évfolyamoknak a száma, amelyekbe a népesség több mint 90%-át beiskolázzák	Az a korcsoport, amelyben a népesség több mint 90%-át beiskolázzák	A tanulók életkora					
				az óvodába járó 3–4 évesek százalékos aránya	az óvodába/iskolába járó 5–14 évesek százalékos aránya	az iskolába járó 15–19 évesek százalékos aránya	az iskolába járó 20–29 évesek százalékos aránya	az iskolába járó 30–39 évesek százalékos aránya	az iskolába járó 40 évesek és idősebbek százalékos aránya
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-országok									
Ausztrália	15	12	5–16	34,2	100,0	81,8	28,2	14,9	7,1
Ausztria	15	11	6–16	60,6	98,2	76,4	17,9	3,1	x(8)
Belgium	18	15	3–17	118,7	99,1	90,5	25,2	8,4	1,4
Csehország	15	12	5–16	70,6	99,8	80,8	14,2	1,1	n
Dánia	16	13	4–16	81,4	99,2	80,4	29,9	5,6	0,9
Egyesült Államok	17	10	6–15	49,9	99,3	73,9	21,2	5,4	1,5
Egyesült Királyság	16	12	4–15	81,1	98,9	73,3	23,8	13,2	5,4
Finnország	16	11	7–17	38,0	91,6	84,8	37,9	9,7	1,8
Franciaország	16	15	3–17	117,7	99,8	86,4	19,1	1,7	x(8)
Görögország	14,5	12	6–19	28,9	99,8	87,4	16,9	0,1	n
Hollandia	18	14	4–17	49,9	99,4	86,6	22,9	3,0	0,6
Írország	15	12	5–16	26,9	100,5	79,8	15,6	3,4	x(8)
Izland	16	13	4–16	123,9	98,5	78,9	30,5	6,5	1,8
Japán	15	14	4–17	77,4	101,2	m	m	m	m
Kanada	16	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	14	12	6–17	17,5	92,3	78,6	23,9	1,4	0,3
Lengyelország	15	11	6–16	29,2	93,6	84,2	24,4	3,0	m
Luxemburg	15	12	4–15	65,8	95,3	73,7	4,6	0,4	n
Magyarország	16	12	5–16	79,2	99,9	81,1	18,7	4,2	0,1
Mexikó	15	7	6–12	35,5	94,8	41,0	9,1	2,8	0,7
Németország	18	12	6–17	67,9	99,4	88,3	23,6	2,8	0,2
Norvégia	16	12	6–17	74,5	97,4	85,5	27,5	6,1	1,3
Olaszország	14	12	3–14	97,5	99,7	65,5	18,7	2,3	0,1
Portugália	14	10	6–15	63,9	105,2	80,3	19,9	3,0	0,5
Spanyolország	16	13	4–16	98,1	104,4	79,5	24,3	2,7	0,4
Svájc	15	11	6–16	20,8	98,8	83,5	18,9	3,3	0,1
Svédország	16	13	6–18	70,5	97,8	86,4	33,4	15,0	3,4
Szlovákia	15	m	m	m	m	m	m	m	m
Törökország	14	5	7–11	n	80,2	28,4	5,2	0,2	n
Új-Zéland	16	13	4–16	86,8	99,0	72,4	21,4	9,0	3,1
Országok átlaga	**16**	**12**	**~**	**63,8**	**97,9**	**77,3**	**21,4**	**4,9**	**1,3**
Nem OECD-ország									
Izrael	15	11	5-16	104,6	96,9	63,3	15,1	3,6	0,8

Megjegyzés: x-szel jelöltük a más oszlopban szereplő adatokat. Az oszlop számát az x utáni zárójelben adtuk meg, az x(2) például azt jelenti, hogy az adat a 2. oszlopban szerepel. A kötelező oktatás vége azt az életkort jelenti, amelyben megszűnik a diák iskolakötelezettsége. Ha például a kötelező oktatás vége 18, ez azt jelenti, hogy a 18 év alattiakat törvény kötelezi az oktatásban való részvételre.

Forrás: OECD EAG 2002 C1.2.

5.8. táblázat

Iskolaváltási jellemzők 15, 16, 17, 18, 19 és 20 éves korban (1999)

Nettó beiskolázási arányok oktatási szintek szerint állami és magánintézményekben (állományi létszám alapján)

Ország	A középiskola elvégzésének időpontja	15 éves	16 éves			17 éves			18 éves			19 éves			20 éves		
		középfokú oktatás	középfokú oktatás	felsőoktatásnak nem számító posztszekunder	felsőoktatás	középfokú oktatás	felsőoktatásnak nem számító posztszekunder	felsőoktatás	középfokú oktatás	felsőoktatásnak nem számító posztszekunder	felsőoktatás	középfokú oktatás	felsőoktatásnak nem számító posztszekunder	felsőoktatás	középfokú oktatás	felsőoktatásnak nem számító posztszekunder	felsőoktatás
OECD-országok		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Ausztrália	19	96	92	n	n	78	1	5	36	3	29	23	3	34	18	2	32
Ausztria	17–19	95	92	n	a	76	11	n	43	18	6	15	11	14	5	4	20
Belgium	18–19	100	98	n	n	95	n	1	44	6	35	22	6	46	12	4	47
Csehország	18–19	100	100	a	n	83	5	n	42	9	10	12	5	18	3	2	20
Dánia	19–20	92	93	n	n	82	n	n	76	n	n	55	n	3	30	n	10
Egyesült Államok	18	107	88	n	n	81	n	1	25	3	35	5	4	41	1	3	34
Egyesült Királyság	16–18	103	84	x	n	71	x	2	29	x	24	16	x	33	13	x	34
Finnország	19	100	94	x	n	96	x	n	84	x(8)	1	27	x	19	16	x	31
Franciaország	18–20	97	95	n	n	89	n	2	55	n	25	30	n	38	12	n	42
Görögország	18	93	92	a	a	65	a	a	16	4	48	18	4	69	n	5	57
Hollandia	18–19	102	107	a	a	91	n	4	64	n	16	29	n	26	25	1	31
Írország	17–18	96	92	n	n	72	4	5	29	13	32	3	10	36	n	7	35
Izland	20	98	90	a	a	77	a	a	67	a	n	63	a	1	36	n	11
Japán	18	99	95	a	a	94	a	n	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	18	98	93	n	n	75	6	3	29	10	15	8	9	30	7	6	33
Korea	17–18	97	98	a	n	93	a	3	12	a	44	2	a	59	n	a	53
Lengyelország	18–20	88	90	a	a	89	a	x	73	n	1	29	6	25	13	8	30
Luxemburg	18–19	92	87	a	a	81	a	a	65	n	m	42	n	m	24	1	m
Magyarország	16–18	96	93	n	a	87	1	a	46	13	11	15	14	21	8	9	24
Mexikó	18	52	43	a	a	32	a	3	17	a	10	22	a	13	4	a	13
Németország	19	98	97	n	n	92	n	1	82	n	3	40	19	8	18	15	15
Norvégia	19	100	94	n	n	93	n	n	87	n	n	42	n	14	18	1	28
Olaszország	17–19	88	79	n	a	73	n	a	64	n	5	19	1	27	7	n	28
Portugália	18	92	83	a	a	80	a	4	50	a	16	28	a	26	12	a	29
Spanyolország	16–18	95	85	2	a	75	4	n	35	7	24	19	7	32	11	8	37
Svájc	18–20	97	90	n	n	84	n	n	77	1	1	54	3	6	24	4	13
Svédország	19	97	97	a	n	97	a	n	95	n	n	31	2	13	22	2	22
Szlovákia	m	99	99	n	n	86	n	n	41	1	15	8	2	23	2	1	23
Törökország	17	40	37	a	n	22	a	3	8	a	10	6	a	15	a	a	15
Új-Zéland	18	96	89	n	n	71	1	3	28	3	23	13	3	32	8	2	33
Országok átlaga	**18**	**93**	**89**	**n**	**n**	**79**	**1**	**1**	**49**	**3**	**16**	**24**	**4**	**26**	**12**	**3**	**29**
Nem OECD-ország																	
Izrael	17	95	92	a	n	85	n	n	19	1	1	3	1	4	1	1	7

Megjegyzés: x-szel jelöltük a más oszlopban szereplő adatokat. Az oszlop számát az x utáni zárójelben adtuk meg, az x(2) például azt jelenti, hogy az adat a 2. oszlopban szerepel.

Forrás: OECD EAG 2001 C1.3.

5.9. táblázat

Az alapfokú és középfokú oktatási állami és magánintézmények teljes idejű és részidejű tanulói (2000)

A diákok megoszlása, a tanulás formája és intézménytípus szerint (%)

Ország	Intézménytípus									A tanulás formája	
	alapfokú oktatás			alsó középfokú oktatás			felső középfokú oktatás			alapfokú és középfokú oktatás	
	állami	államtól függő magán	független magán	állami	államtól függő magán	független magán	állami	államtól függő magán	független magán	teljes idejű oktatás	részidejű oktatás
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-országok											
Ausztrália	72,8	27,2	a	69,1	30,9	a	82,9	17,1	a	74,0	26,0
Ausztria	95,8	4,2	x(2)	92,6	7,4	x(5)	90,6	9,4	x(9)	99,4	0,6
Belgium	45,6	54,4	m	41,9	58,1	m	39,9	60,1	m	84,1	15,9
Csehország	99,1	0,9	a	98,3	1,7	a	89,5	10,5	a	99,7	0,3
Dánia	89,2	10,8	a	78,4	21,6	a	98,0	2,0	a	100,0	a
Egyesült Államok	88,4	a	11,6	90,1	a	9,9	90,6	a	9,4	100,0	n
Egyesült Királyság	95,3	a	4,7	93,6	0,3	6,1	29,6	67,4	3,0	77,0	23,0
Finnország	98,9	1,1	a	96,0	4,0	a	89,8	10,2	a	100,0	a
Franciaország	85,4	14,3	0,2	79,2	19,8	1,0	69,7	16,6	13,7	100,0	a
Görögország	93,0	a	7,0	95,0	a	5,0	93,9	a	6,1	98,3	1,7
Hollandia	31,4	68,6	a	24,6	75,3	0,2	7,8	90,0	2,2	97,6	2,4
Írország	98,8	n	1,2	100,0	n	n	98,8	n	1,2	99,9	0,1
Izland	98,6	1,4	n	99,0	1,0	n	94,2	5,8	n	92,9	7,1
Japán	99,1	a	0,9	94,4	a	5,6	69,4	a	30,6	99,0	1,0
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	98,5	a	1,5	77,6	22,4	a	45,0	55,0	a	100,0	a
Lengyelország	99,2	0,8	a	99,0	1,0	a	93,9	6,1	0,1	95,5	4,5
Luxemburg	93,2	1,0	5,8	79,0	14,0	6,9	85,0	7,7	7,4	100,0	n
Magyarország	94,9	5,1	a	95,0	5,0	a	90,6	9,4	a	97,0	3,0
Mexikó	92,6	a	7,4	86,6	a	13,4	78,6	a	21,4	100,0	a
Németország	97,8	2,2	x(2)	93,3	6,7	x(5)	93,2	6,8	x(8)	99,8	0,2
Norvégia	98,5	1,5	x(2)	98,1	1,9	x(5)	89,1	10,9	x(8)	98,6	1,4
Olaszország	93,4	a	6,6	96,5	a	3,5	93,7	0,9	5,4	100,0	a
Portugália	90,4	a	9,6	90,1	a	9,9	85,0	a	15,0	93,5	6,5
Spanyolország	66,6	30,2	3,2	67,1	29,8	3,2	78,9	10,0	11,1	96,2	3,8
Svájc	96,7	1,2	2,2	93,2	2,5	4,3	91,4	3,6	5,0	99,7	0,3
Svédország	96,6	3,4	a	97,3	2,7	a	98,0	2,0	a	84,8	15,2
Szlovákia	96,1	3,9	a	95,2	4,8	a	93,3	6,7	a	98,8	1,2
Törökország	98,2	a	1,8	a	a	a	97,5	a	2,5	100,0	a
Új-Zéland	98,0	a	2,0	95,9	a	4,1	83,0	7,9	9,1	95,2	4,8
Országok átlaga	**89,9**	**7,8**	**2,7**	**83,6**	**10,4**	**3,1**	**81,2**	**13,9**	**5,7**	**96,0**	**4,0**
Nem OECD-országok											
Izrael	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	a	98,9	1,1

Forrás: OECD EAG 2002 C2.4.

5.10. táblázat

Beiskolázási minták a felső középfokú oktatásban (2000)

Beiskolázás az állami és magán felső középfokú oktatásban, az érettségi típusa és programtípus szerint (%)

Ország	A beiskolázás megoszlása az érettségi típusa szerint			A beiskolázás megoszlása programtípus szerint			
	ISCED 3A	ISCED 3B	ISCED 3C	általános ismereteket nyújt	szakmai képzést készít elő	szakmai képzést nyújt	ebből: általános ismeret és szakma-központú együtt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-országok							
Ausztrália	34,3	a	65,7	34,3	a	65,7	x(6)
Ausztria	43,5	48,1	8,5	21,7	7,2	71,1	36,4
Belgium	53,7	a	46,3	33,2	a	66,8	2,8
Csehország	63,5	0,5	36,0	18,6	1,1	80,2	40,5
Dánia	45,3	a	54,7	45,1	0,2	54,7	54,1
Egyesült Államok	m	m	m	m	m	m	m
Egyesült Királyság	24,3	a	75,7	32,7	x(6)	67,3	x(6)
Finnország	100,0	a	a	44,7	a	55,3	10,7
Franciaország	67,0	a	33,0	42,6	a	57,4	11,7
Görögország	67,9	a	32,1	67,9	a	32,1	a
Hollandia	64,8	a	35,2	31,7	a	68,3	20,4
Írország	78,1	a	21,9	76,6	23,4	a	a
Izland	66,8	0,5	32,7	66,6	1,1	32,3	14,4
Japán	73,9	0,8	25,3	73,9	0,8	25,3	a
Kanada	m	m	m	m	m	m	m
Korea	63,9	a	36,1	63,9	a	36,1	a
Lengyelország	78,0	a	22,0	35,7	a	64,3	a
Luxemburg	61,2	14,4	24,3	36,5	a	63,5	13,7
Magyarország	74,6	1,7	23,6	36,0	53,7	10,3	10,3
Mexikó	87,0	a	13,0	87,0	a	13,0	a
Németország	36,8	63,2	a	36,8	a	63,2	48,7
Norvégia	42,7	a	57,3	42,7	a	57,3	a
Olaszország	80,8	1,3	17,9	35,7	39,8	24,6	m
Portugália	75,9	17,0	7,0	72,2	a	27,8	m
Spanyolország	66,5	a	33,5	66,5	a	33,5	5,8
Svájc	30,0	60,0	10,0	34,3	a	65,7	57,9
Svédország	49,0	a	0,4	51,2	a	48,8	m
Szlovákia	78,1	a	21,9	21,4	a	78,6	39,7
Törökország	90,1	a	9,9	51,0	a	49,0	9,9
Új-Zéland	65,0	15,8	17,6	m	m	m	m
Országok átlaga	**63,9**	**7,8**	**26,6**	**48,3**	**5,1**	**46,9**	**17,1**
Nem OECD-országok							
Izrael	95,8	x(1)	4,2	67,1	a	32,9	m

Megjegyzés: x-szel jelöltük a más oszlopban szereplő adatokat. Az oszlop számát az x utáni zárójelben adtuk meg, az x(2) például azt jelenti, hogy az adat a 2. oszlopban szerepel.

Forrás: OECD EAG 2002 C2.5.

5.11. táblázat

A felsőoktatási tanulmányok várható időtartama években és az összes felsőoktatási beiskolázás változása (2000)

A várható időtartam a jelenlegi feltételek mellett, nemek és tagozatok szerint, valamint változás a felsőoktatási beiskolázásban (1995=100)

Ország	B típusú felsőoktatás			A típusú felsőoktatás			Összes felsőoktatás (A típusú, B típusú és kutatási programok)			Beiskolázás változása (1995=100)		
	nappali és levelező tagozat		nappali tagozat	nappali és levelező tagozat		nappali tagozat	nappali és levelező tagozat		nappali tagozat	összes felsőoktatás	minek tulajdonítható	
	F+N	Nők	F+N	F+N	Nők	F+N	F+N	Nők	F+N		népesség változása	beiskolázási arányok változása
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-országok												
Ausztrália	0,7	0,7	0,2	2,2	2,5	1,4	3,0	3,3	1,7	108	102	106
Ausztria	0,2	0,3	0,1	2,0	2,0	2,0	2,3	2,4	2,3	109	69	144
Belgium	1,4	1,6	1,1	1,3	1,3	1,3	2,7	2,9	2,3	111	94	117
Csehország	0,2	0,3	0,2	1,2	1,2	1,1	1,5	1,6	1,4	150	102	147
Dánia	1,1	1,5	1,1	1,4	1,4	1,4	2,6	3,0	2,6	115	95	121
Egyesült Államok	0,7	0,8	0,3	2,6	3,0	1,7	3,4	3,8	2,1	m	m	m
Finnország	0,2	0,3	0,2	3,6	3,9	3,6	4,1	4,4	4,1	116	100	116
Franciaország	0,6	0,7	0,6	1,8	2,0	1,8	2,6	2,8	2,6	98	91	107
Görögország	0,9	0,9	0,9	1,9	2,0	1,9	2,8	2,9	2,8	143	96	151
Hollandia	n	n	n	2,4	2,4	2,0	2,4	2,5	2,1	m	m	m
Írország	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	2,3	2,4	1,8	125	109	116
Izland	0,2	0,2	0,1	2,1	2,7	1,7	2,3	2,9	1,9	133	101	131
Japán	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	1,5	1,1	1,5	2,2	1,6	2,2	3,7	2,7	3,7	148	87	161
Lengyelország[1]	n	n	n	2,6	3,0	1,3	2,6	3,1	1,4	208	119	173
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Magyarország*	n	n	n	1,9	2,1	1,1	2,0	2,2	1,1	180	110	164
Mexikó	n	n	n	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	128	106	121
Nagy-Britannia	0,7	0,8	0,2	1,7	1,9	1,4	2,5	2,8	1,7	112	97	115
Németország*	0,3	0,4	0,3	1,7	1,6	1,7	2,0	2,0	2,0	95	89	107
Norvégia	0,3	0,2	0,2	2,9	3,5	2,1	3,2	3,7	2,4	105	94	112
Olaszország	n	n	n	2,2	2,4	2,2	2,2	2,5	2,2	103	m	m
Portugália	0,6	0,6	0,6	1,7	2,0	1,7	2,4	2,7	2,4	124	98	127
Spanyolország	0,3	0,3	0,3	2,6	2,8	2,4	2,9	3,2	2,7	120	93	129
Svájc	0,4	0,3	0,1	1,2	1,1	1,2	1,7	1,5	1,4	m	m	m
Svédország	0,1	0,1	0,1	2,8	3,4	1,6	3,1	3,6	1,7	122	95	129
Szlovákia	0,1	0,1	n	1,3	1,4	1,0	1,5	1,5	1,0	m	m	m
Törökország*	0,2	0,1	0,2	0,6	0,5	0,6	0,8	0,6	0,8	86	110	79
Új-Zéland	0,8	0,9	0,4	2,3	2,7	1,6	3,1	3,6	2,0	m	m	m
Országok átlaga	**0,4**	**0,5**	**0,3**	**2,0**	**2,1**	**1,6**	**2,5**	**2,7**	**2,0**	**124**	**98**	**127**
Nem OECD országok												
Izrael	0,5	0,6	0,5	2,1	2,4	1,6	2,6	3,0	2,2	m	m	m

Megjegyzés: x-szel jelöltük a más oszlopban szereplő adatokat. Az oszlop számát az x utáni zárójelben adtuk meg, az x(2) például azt jelenti, hogy az adat a 2. oszlopban található.

[1] Nem tartalmazza a kutatási programokat.

* Lásd még (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Forrás: OECD EAG 2002 C2.2.

5.12. táblázat

Belépési arányok a felsőoktatásban és az újonnan belépők életkori megoszlása (2000)

A nettó belépési arányok összege minden életkorra, nemek és programtípus szerint

Ország	B típusú felsőoktatás			A típusú felsőoktatás					
	nettó belépési arány			nettó belépési arány			életkor		
	F+N	férfiak	nők	F+N	férfiak	nők	20. percentilis[1]	50. percentilis[1]	80. percentilis[1]
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-országok									
Ausztrália	m	m	m	59	52	66	18,4	19,9	27,4
Ausztria	m	m	m	33	30	37	19,1	20,5	23,6
Belgium	34	28	39	36	36	36	18,3	18,9	22,7
Csehország	9	6	12	25	26	24	18,7	19,7	21,8
Dánia	35	26	45	29	27	32	20,8	22,4	27,9
Egyesült Államok	14	12	15	43	37	49	18,4	19,4	26,8
Egyesült Királyság	28	24	32	46	42	49	18,4	19,4	25,4
Finnország	a	a	a	71	62	81	19,9	21,6	26,9
Franciaország	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Görögország	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hollandia	1	1	2	51	48	54	18,5	19,8	22,8
Írország	26	23	28	31	29	34	18,3	19,0	19,9
Izland	10	11	9	66	48	84	20,9	22,7	28,5
Japán[2]	32	22	43	39	47	30	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea[2]	50	51	49	45	48	41	m	m	m
Lengyelország	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Magyarország	2	1	2	65	60	70	19,2	21,0	26,5
Mexikó	1	1	1	26	27	26	18,3	19,5	25,7
Németország	13	9	18	30	30	30	20,1	21,4	24,3
Norvégia	7	9	6	59	45	74	20,1	21,6	29,6
Olaszország[3]	1	1	1	43	38	49	m	m	m
Portugália	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanyolország	15	15	16	48	42	54	18,4	19,2	22,1
Svájc	14	15	13	29	32	26	20,3	21,8	26,3
Svédország	7	7	6	67	54	81	20,2	22,7	32,1
Szlovákia[3]	3	1	5	37	38	36	18,6	19,5	21,3
Törökország	9	11	8	21	26	17	18,3	19,6	23,2
Új-Zéland	37	31	42	70	57	84	18,9	22,7	<40
Országok átlaga	**15**	**14**	**17**	**45**	**40**	**48**	–	–	–
Nem OECD-országok									
Izrael	31	26	36	49	44	54	m	m	m

Megjegyzés: x-szel jelöltük a más oszlopban szereplő adatokat. Az oszlop számát az x utáni zárójelben adtuk meg, az x(2) például azt jelenti, hogy az adat a 2. oszlopban szerepel.

[1] Az új belépők 20/50/80 százaléka ennél fiatalabb.
[2] A B programok belépési arányát bruttó belépési arányként számítottuk.
[3] Az A és B programok belépési arányát bruttó belépési arányként számítottuk.

Forrás: OECD EAG 2002 C2.1.

5.13. táblázat

Az állami és a magán felsőoktatási intézményekbe teljes és részidejű oktatásra beiskolázott hallgatók megoszlása (2000)

A hallgatók megoszlása a tanulás formája, intézménytípus és programtípus szerint (%)

Ország	Intézménytípus						A tanulás formája			
	B típusú felsőoktatás			A típusú felsőoktatás és kutatási programok			B típusú felsőoktatás		A típusú felsőoktatás és kutatási programok	
	állami	államtól függő magán	független magán	állami	államtól függő magán	független magán	teljes idejű	részidejű	teljes idejű	részidejű
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-országok										
Ausztrália	98,9	1,1	a	100,0	a	0,1	32,3	67,7	62,1	37,9
Ausztria	64,4	35,6	n	95,8	4,2	n	66,1	33,9	100,0	a
Belgium	48,7	51,3	n	38,7	61,3	n	74,4	25,6	94,9	5,1
Csehország	66,3	33,7	a	100,0	a	a	100,0	n	92,4	7,6
Dánia	99,6	0,4	a	100,0	a	a	100,0	a	100,0	a
Egyesült Államok	92,4	a	7,5	68,7	a	31,3	44,2	55,8	64,7	35,3
Egyesült Királyság	a	100,0	n	a	100,0	n	30,5	69,5	76,0	24,0
Finnország	81,3	18,7	a	89,7	10,3	a	100,0	a	100,0	a
Franciaország	73,2	9,1	17,7	89,4	0,8	9,8	100,0	a	100,0	a
Görögország	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	100,0	a
Hollandia	8,9	91,1	m	31,3	68,7	m	69,3	30,7	82,6	17,4
Írország	94,2	a	5,8	95,3	a	4,7	60,7	39,3	86,8	13,2
Izland	43,8	56,2	n	95,4	4,6	n	71,2	28,8	80,9	19,1
Japán	9,4	a	90,6	27,3	a	72,7	96,7	3,3	90,6	9,4
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	14,0	a	86,0	23,2	a	76,8	100,0	a	100,0	a
Lengyelország	89,0	10,2	0,7	72,2	a	27,8	78,0	22,0	53,9	46,1
Luxemburg	100,0	a	a	100,0	a	a	99,3	0,7	100,0	a
Magyarország	100,0	n	a	87,0	13,0	a	87,7	12,3	58,0	42,0
Mexikó	100,0	a	a	69,0	a	31,0	100,0	a	100,0	a
Németország	63,2	36,8	x(2)	100,0	a	a	84,9	15,1	100,0	a
Norvégia	74,9	25,1	x(2)	88,6	11,4	x(5)	87,2	12,8	72,8	27,2
Olaszország	85,3	a	14,7	93,8	a	6,2	100,0	a	100,0	a
Portugália	80,0	a	20,0	64,3	a	35,7	m	m	m	m
Spanyolország	77,3	16,3	6,3	88,7	n	11,3	99,6	0,4	91,5	8,5
Svájc	37,7	39,2	23,1	92,4	6,1	1,5	32,9	67,1	94,5	5,5
Svédország	71,4	1,6	27,0	94,6	5,4	a	93,0	7,0	54,0	46,0
Szlovákia	94,9	5,1	a	100,0	a	n	64,8	35,2	71,9	28,1
Törökország	97,6	a	2,4	95,7	a	4,3	100,0	a	100,0	a
Új-Zéland	81,3	18,2	0,5	99,0	1,0	n	45,0	55,0	69,7	30,3
Országok átlaga	**71,6**	**18,3**	**10,1**	**80,0**	**9,6**	**10,4**	**79,4**	**20,6**	**85,0**	**15,0**
Nem OECD-országok										
Izrael	22,0	78,0	x(8)	12,8	79,6	7,9	100,0	n	83,6	19,1

Forrás: OECD EAG 2002 C2.3.

5.14. táblázat

A felsőoktatásban végzettek, tanulmányi terület és végzettségi szint szerint (2000)

Ország		Pedagógia	Bölcsészet-tudomány	Társada-lomtudo-mány, közgazda-ság és jog	Szolgálta-tások	Műszaki tudomá-nyok, gyártás és építés	Mezőgaz-daság	Egészség-tudomány és szociá-lis terület	Élettudo-mányok	Fizikai tudomá-nyok	Matematika és statisztika	Informatika	Nem ismert vagy nem meghatá-rozható
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OECD-országok													
Ausztrália	A	11,3	13,9	36,0	2,8	7,9	1,2	15,0	5,6	1,1	0,5	4,6	a
	B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ausztria	A	10,7	9,6	39,1	2,2	17,3	2,9	8,1	3,2	3,1	0,8	2,8	0,2
	B	32,8	1,8	2,9	7,9	33,9	5,6	12,9	n	1,4	0,3	0,6	a
Belgium[1]	A	7,3	15,5	36,3	1,6	12,5	3,5	13,3	6,3	2,0	0,6	1,0	n
	B	22,6	6,9	25,2	2,3	10,8	0,5	26,6	0,5	0,3	n	4,2	a
Csehország	A	13,1	7,1	32,9	2,3	15,5	3,8	12,5	2,2	2,2	1,0	7,3	a
	B	a	8,1	35,4	8,0	6,1	2,6	35,1	a	a	a	4,7	a
Dánia	A	1,0	23,6	44,7	0,3	8,9	3,2	5,5	4,2	4,3	1,0	1,8	n
	B	19,2	2,2	7,9	5,4	12,4	1,1	49,2	n	n	n	2,7	0,1
Egyesült Államok	A	13,1	14,2	42,2	2,4	6,5	2,3	9,8	4,1	1,5	0,9	2,8	0,3
	B	2,5	0,2	33,4	8,6	18,6	1,9	27,9	a	a	a	6,2	0,8
Egyesült Királyság	A	10,0	15,7	28,8	n	9,9	1,1	8,3	6,0	5,0	1,3	4,2	9,8
	B	6,1	7,6	22,6	n	9,2	1,6	28,4	1,6	1,5	0,3	7,1	13,9
Finnország*	A	8,2	12,4	23,5	2,6	24,0	2,3	19,3	1,9	2,7	1,0	2,2	n
	B	0,3	4,2	22,1	16,9	19,5	1,5	31,5	a	a	a	4,0	a
Franciaország	A	8,3	19,0	36,6	2,8	11,2	0,8	2,9	6,7	5,8	2,8	2,7	0,3
	B	a	1,5	39,5	5,6	25,2	n	20,2	1,8	2,4	0,4	3,3	a
Görögország	A	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hollandia[2]	A	16,8	7,3	34,8	2,6	10,4	2,3	20,9	1,1	1,9	0,3	1,5	n
	B	a	a	39,7	11,1	2,3	a	37,7	a	a	a	9,2	a
Izland	A	24,8	13,0	28,4	n	7,1	0,7	15,3	4,9	2,1	0,5	3,3	a
	B	6,4	14,0	47,5	n	n	n	n	n	n	n	32,2	a
Írország	A	9,0	20,2	30,8	1,4	9,3	1,7	7,8	6,9	3,3	1,1	8,4	0,2
	B	0,9	6,9	31,5	6,0	19,6	0,7	8,9	2,7	4,5	n	17,8	0,5
Japán	A	6,3	18,1	37,2	x(13)	21,3	3,4	5,2	4,4	x(9)	x(9)	x(9)	4,0
	B	8,1	17,9	9,6	22,7	16,9	0,7	18,1	n	x(9)	x(9)	x(9)	6,0
Kanada	A	14,2	14,2	36,8	2,8	8,2	1,3	7,9	5,9	2,1	1,4	2,8	2,4
	B	4,5	7,8	29,0	12,8	16,9	3,3	18,6	0,1	0,1	n	6,0	0,8
Korea	A	5,6	20,9	22,8	2,5	27,4	3,2	6,6	2,1	4,4	2,1	2,4	a
	B	8,6	14,8	19,7	5,0	38,0	1,3	8,9	n	0,1	n	3,4	a
Lengyelország[3]	A	15,1	9,7	48,5	4,8	12,0	2,4	2,8	1,6	1,1	1,0	0,9	a
	B	100,0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Luxemburg	A	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	B	25,2	a	59,4	a	5,8	a	9,6	a	a	a	a	a
Magyarország[1]	A	24,4	7,1	39,5	6,0	9,8	3,6	7,3	0,5	0,7	0,1	1,0	a
	B	n	n	38,9	53,5	4,2	n	n	n	n	3,4	n	a
Mexikó	A	18,6	2,8	44,6	1,3	14,0	2,0	7,8	0,8	1,5	0,4	6,3	a
	B	n	0,7	34,4	3,8	37,7	1,8	7,2	0,6	a	0,1	13,7	a
Németország	A	8,1	15,0	25,9	1,6	19,0	1,9	15,0	3,0	5,8	1,9	2,8	n
	B	10,9	1,2	9,6	9,6	13,7	3,4	50,3	a	n	a	0,3	1,0
Norvégia	A	22,7	7,2	22,1	3,3	6,8	1,4	25,3	1,2	1,4	0,3	3,3	4,9
	B	a	5,5	51,0	5,2	14,9	0,1	1,0	n	a	a	21,6	0,7
Olaszország	A	4,3	14,2	37,3	0,3	16,0	2,1	17,3	3,0	1,8	2,8	0,9	n
	B	38,7	61,3	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Portugália[1]	A	18,7	8,5	38,6	3,7	12,4	1,7	10,6	0,9	1,0	0,7	3,0	a
	B	18,7	8,5	38,6	3,7	12,4	1,7	10,6	0,9	1,0	0,7	3,0	a
Spanyolország	A	13,6	9,3	36,0	3,2	12,9	3,0	11,9	2,5	3,3	1,4	2,9	n
	B	4,4	6,7	30,9	12,8	23,6	0,5	10,6	n	n	n	10,3	0,1
Svájc	A	9,9	11,8	31,1	3,8	15,7	1,4	11,4	3,3	4,3	1,1	5,8	0,4
	B	14,4	2,7	39,3	10,5	12,6	1,4	12,3	n	n	n	6,8	n
Svédország	A	18,8	5,7	21,6	1,0	20,5	1,0	22,8	2,3	2,4	0,6	3,1	n
	B	4,9	6,3	14,6	14,3	23,3	7,1	8,9	0,1	0,1	0,2	20,5	a
Szlovákia	A	21,0	5,5	30,1	8,3	15,4	4,4	8,5	1,0	1,2	0,6	4,1	a
	B	3,2	12,5	5,0	7,1	6,9	1,5	63,7	n	n	n	n	a
Törökország	A	23,0	11,2	24,2	2,8	13,3	5,1	9,5	2,1	5,3	2,8	0,7	a
	B	a	3,7	34,8	6,8	37,6	6,3	5,4	a	n	a	5,4	a
Új-Zéland	A	12,6	21,3	28,3	2,0	5,6	1,4	12,9	n	11,3	0,1	1,6	2,8
	B	27,8	13,2	22,4	18,1	3,4	2,4	7,7	n	0,3	n	3,2	1,5
Országok átlaga	**A**	**13,2**	**12,6**	**33,5**	**2,5**	**13,2**	**2,3**	**11,5**	**3,1**	**3,0**	**1,1**	**3,1**	**0,9**
	B	**13,0**	**7,6**	**25,8**	**9,0**	**14,7**	**2,4**	**18,8**	**n**	**n**	**n**	**6,8**	**0,9**
Nem OECD-ország													
Izrael	A	18,2	13,6	43,1	m	8,5	0,7	5,7	2,7	1,7	5,9	x(11)	a
	B	17,7	7,5	18,2	a	47,6	a	3,5	a	a	n	x(11)	5,4

Megjegyzés: Az 1. oszlop jelöli az iskolaszintet, A-val jelöltük az A típusú felsőoktatásban és kutatási programokban szerzett végzettséget, B-vel pedig a B típusú felsőoktatásban szerzett végzettséget. X-szel jelöltük a más oszlopban szereplő adatokat. Az oszlop számát az x utáni zárójelben adtuk meg, az x(2) például azt jelenti, hogy az adat a 2. oszlopban található.

[1] Nem számítottuk bele a B típusú másoddiplomás felsőoktatási programokat.

[2] Nem számítottuk bele a kutatási programokat.

[3] Nem számítottuk bele az A típusú felsőoktatási programokat és a kutatási programokat.

* Lásd még (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Forrás: OECD EAG 2002 A4.1.

5.15. táblázat

Felsőfokú végzettségi arányok (2000)

A felsőfokú végzettek aránya a szokásos korú végzettek korcsoportjának arányában, 100-szoros szorzat, az oktatási program típusa és időtartama szerint

Ország	B típusú felsőfokú programok (első diploma)	A típusú felsőfokú programok (első diploma)				Kutatói programok[1]
		minden program	3 évestől 5 évnél kevesebb ideig tartó programok (kivéve azokat a hallgatókat, akik később hosszabb képzési időszakhoz kötött diplomát szereztek)	5 év	6 év vagy hosszabb idő	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Ausztrália	m	36,3	29,1	7,1	n	1,3
Ausztria	m	16,0	1,8	14,2	n	1,4
Belgium	m	m	m	m	m	0,8
Csehország*	4,8	13,6	3,7	10,1	a	0,6
Dánia	24,5	9,2	m	m	m	1,1
Egyesült Államok	8,3	33,2	18,8	13,3	2,3	1,3
Finnország*	14,3	36,3	17,2	18,4	0,6	1,9
Franciaország	18,3	24,6	10,8	13,2	0,9	1,2
Görögország	m	m	m	m	m	m
Hollandia	m	m	m	m	m	1,2
Írország	15,2	31,2	30,0	1,2	x(4)	0,8
Izland*	5,5	33,2	29,2	5,4	n	n
Japán	28,8	30,9	27,2	x(3)	3,3	0,7
Kanada	m	27,9	19,7	7,1	1,2	0,8
Korea	m	m	m	m	m	0,7
Lengyelország	m	34,4	11,0	9,6	14,7	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m
Magyarország	m	m	m	m	m	0,6
Mexikó	m	m	m	m	m	m
Nagy-Britannia	m	37,5	m	m	m	1,3
Németország	10,7	19,3	6,2	13,1	a	2,0
Norvégia	m	m	m	m	m	1,0
Olaszország	0,6	18,1	1,8	16,6	n	0,4
Portugália	m	m	m	m	m	1,0
Spanyolország	7,8	m	m	m	m	0,5
Svájc	m	10,4	n	9,3	1,1	2,6
Svédország	4,2	28,1	27,2	1,2	a	2,5
Szlovákia	2,2	m	m	m	m	0,5
Törökország	m	m	m	m	m	0,2
Új-Zéland	m	m	m	m	m	0,8
Országok átlaga	**11,2**	**25,9**	**15,6**	**10,0**	**1,7**	**1,0**

Megjegyzés: x-szel jelöltük a más oszlopban szereplő adatokat. Az oszlop számát az x utáni zárójelben adtuk meg, az x(2) például azt jelenti, hogy az adat a 2. oszlpban található.

[1] A nettó végzettségi arányt az összes egy évben végzett diák száma alapján számítottuk ki, kivéve Belgiumot, Franciaországot, Írországot, Japánt, Koreát, Hollandiát és az Egyesült Államokat.

* Lásd még (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Forrás: OECD EAG 2002 A2.1.

5.16. táblázat

A felsőfokú végzettségűek hány százaléka nő, felsőfokú végzettség típusa és tanulmányterület szerint (2000)

Ország	Minden tanulmányterület					Egészségtudomány és szociális terület		Élettudományok, fizikai tudományok és mezőgazdaság		Matematika és informatika		Bölcsészettudomány és pedagógia		Társadalomtudomány, közgazdaságtan, jog és szolgáltatások		Műszaki tudományok, gyártás és építés	
	B típusú felsőoktatás (első diploma)	B típusú felsőoktatás (másoddiplomás)	A típusú felsőoktatás (első diploma)	A típusú felsőoktatás (másoddiplomás)	kutatási program	B típusú felsőfokú végzettség	A típusú felsőoktatás és kutatási program	B típusú felsőfokú végzettség	A típusú felsőoktatás és kutatási program	B típusú felsőfokú végzettség	A típusú felsőoktatás és kutatási program	B típusú felsőfokú végzettség	A típusú felsőoktatás és kutatási program	B típusú felsőfokú végzettség	A típusú felsőoktatás és kutatási program	B típusú felsőfokú végzettség	A típusú felsőoktatás
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
Ausztrália	m	m	57	56	40	m	76	m	50	m	27	m	70	m	52	m	21
Ausztria	48	79	48	32	36	78	59	24	46	39	15	76	66	72	49	11	18
Belgium	61	m	50	53	34	79	59	33	40	12	25	70	65	58	52	22	21
Csehország	72	a	51	53	29	91	70	52	45	39	12	70	68	62	58	17	23
Dánia	66	75	51	49	38	85	59	27	48	10	28	58	71	70	54	29	27
Egyesült Államok	60	a	57	56	44	87	75	38	51	43	33	69	69	39	44	32	26
Finnország	65	a	59	59	45	89	84	47	51	42	35	71	77	70	65	21	19
Franciaország	54	a	57	56	41	81	60	47	49	19	31	57	73	68	59	13	24
Görögország	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	87	69	50	43	7	20
Hollandia	56	a	54	66	m	79	76	a	37	12	16	m	m	m	m	m	m
Írország	52	52	55	60	47	93	75	60	53	50	41	a	71	73	51	14	21
Izland	48	a	67	59	50	a	82	a	57	34	22	65	83	51	57	a	25
Japán	68	a	37	23	19	81	50	49	38	x(8)	x(9)	61	69	61	57	11	24
Kanada	57	n	59	52	39	84	74	50	53	29	28	64	82	a	55	a	28
Korea	54	34	47	30	20	82	50	37	42	51	49	87	67	75	26	16	9
Lengyelország	83	a	m	68	m	a	68	a	64	a	58	71	70	57	40	32	23
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Magyarország	69	m	60	35	38	a	70	a	42	48	17	79	65	48	55	23	22
Mexikó	40	m	52	m	36	69	61	41	41	49	43	a	71	48	49	8	13
Nagy-Britannia	59	x(1)	54	54	38	88	71	41	52	26	27	70	73	65	53	31	33
Németország	62	a	46	a	34	79	56	13	38	14	23	70	75	57	48	10	27
Norvégia	47	a	64	52	33	92	82	67	46	36	15	83	78	a	64	a	24
Olaszország	64	a	56	56	53	a	58	a	51	a	54	88	78	67	64	36	35
Portugália	70	m	65	x(3)	49	80	77	59	61	34	37	67	71	65	50	33	30
Spanyolország	52	a	59	m	44	80	76	25	52	25	34	68	72	68	60	16	27
Svájc	44	42	42	26	31	81	54	11	33	18	16	54	75	63	57	25	25
Svédország	53	a	60	93	37	95	79	59	53	50	39	75	62	38	35	5	11
Szlovákia	81	a	52	a	38	94	69	71	41	n	17	66	45	56	39	26	24
Törökország	43	a	41	39	37	57	53	48	44	30	42	59	67	57	55	12	20
Új-Zéland	65	66	64	54	43	83	79	35	46	26	34	77	68	64	53	14	21
Országok átlaga	**59**	**44**	**54**	**51**	**38**	**83**	**68**	**42**	**47**	**31**	**30**	**70**	**70**	**60**	**52**	**19**	**23**

Megjegyzés: x-szel jelöltük a más oszlopban szereplő adatokat. Az oszlop számát az x utáni zárójelben adtuk meg, az x(2) például azt jelenti, hogy az adat a 2. oszlpban található.

Forrás: OECD EAG 2002 A4.2.

5.17. táblázat

Bennmaradási arány a felsőoktatásban (2000)

A végzettek száma osztva az új belépők számával a szokásos belépési korban, programtípus és a végzettek programhossz szerinti megoszlása tükrében

Ország	A típusú felsőoktatás				B típusú felsőoktatás				Kutatói programok
	bennmaradási arány minden A típusú felsőoktatási programban	bennmaradási arány a különböző időtartamú programokban			bennmaradási arány minden B típusú felsőoktatási programban	bennmaradási arány a különböző időtartamú programokban			
		3-tól 5 évnél rövidebb ideig tartó programok	5-től 6 évnél kevesebb ideig tartó programok	6 éves vagy hosszabb programok		2-től 3 évnél rövidebb ideig tartó programok	3-tól 5 évnél rövidebb ideig tartó programok	5 éves vagy hosszabb programok	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-országok									
Ausztrália*	69	77	m	n	m	m	a	a	m
Ausztria	59	74	58	n	m	m	m	m	m
Belgium (Fl.)*	60	67	58	27	88	a	88	a	m
Csehország	61	74	55	a	77	75	78	a	m
Dánia	69	69	a	a	84	65	90	a	m
Egyesült Államok*	66	66	a	a	62	62	x(6)	x(6)	m
Finnország	75	m	75	a	m	m	m	m	m
Franciaország*	59	m	m	m	72	72	n	a	36
Hollandia	69	70	53	a	58	59	50	a	m
Írország	85	85	x(2)	x(2)	50	50	x(6)	a	m
Izland	73	79	54	n	55	73	31	n	50
Japán	94	94	x(2)	x(2)	86	86	x(6)	x(6)	85
Korea	79	79	x(2)	a	74	73	78	a	95
Lengyelország	m	81	m	a	84	84	a	a	m
Mexikó	69	69	x(2)	a	81	81	x(6)	a	54
Nagy-Britannia*	83	m	m	m	m	m	m	m	m
Németország	70	a	a	a	75	a	a	a	m
Olaszország	42	58	41	a	51	a	51	a	89
Spanyolország	77	75	78	n	74	74	n	n	m
Svédország	48	m	m	a	85	m	m	a	m
Törökország	88	88	90	a	77	77	a	a	a
Országok átlaga	**70**	**76**	**62**	**2**	**73**	**72**	**67**	**n**	**58**
Nem OECD-ország									
Izrael	70	m	m	m	91	m	m	m	m

Megjegyzés: x-szel jelöltük a más oszlpban szereplő adatokat. Az oszlop számát az x utáni zárójelben adtuk meg, az x(2) például azt jelenti, hogy az adat a 2. oszolpban található.

* Lásd még (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Forrás: OECD EAG 2002 A2.2.

6.1. táblázat

A tanár-diák arány az állami és magániskolákban, iskolaszintek szerint, a nappali tagozatos arányoknak megfelelően (2000)

Ország	Óvoda	Alapfokú oktatás	Alsó középfokú oktatás	Felső középfokú oktatás	Összes középfokú oktatás	Felsőoktatásnak nem számító posztszekunder oktatás	B típusú felsőoktatás	A típusú felsőoktatás és kutatási programok	Összes felsőoktatás
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Ausztrália[1]	m	17,3	m	m	12,6	m	m	14,8	m
Ausztria	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgium	x(2)	15,0	x(5)	x(5)	9,7	x(5)	x(9)	x(9)	19,9
Csehország	13,1	19,7	14,7	11,5	13,1	11,0	12,1	13,7	13,5
Dánia	6,6	10,4	11,4	14,4	12,8	m	m	m	m
Egyesült Államok	18,7	15,8	16,3	14,1	15,2	10,1	9,5	14,8	13,5
Egyesült Királyság[1]	21,0	21,2	17,6	12,5	14,8	m	x(9)	x(9)	17,6
Finnország	12,2	16,9	10,7	17,0	13,8	x(4)	x(4)	16,1	m
Franciaország	19,1	19,8	14,7	10,4	12,5	11,4	16,2	18,6	18,3
Görögország	15,8	13,4	10,8	10,5	10,7	m	23,3	28,9	26,8
Hollandia	x(2)	16,8	x(5)	x(5)	17,1	x(5)	m	m	12,6
Írország	15,1	21,5	15,9	x(3)	x(3)	x(3)	14,8	19,4	17,4
Izland	5,4	x(3)	12,7	9,7	m	m	m	8,3	7,9
Japán	18,8	20,9	16,8	14,0	15,2	m	8,8	12,9	11,4
Kanada	18,1	18,1	18,1	19,5	18,8	x(9)	x(9)	x(9)	9,8
Korea	23,1	32,1	21,5	20,9	21,2	a	m	m	m
Lengyelország	13,1	12,7	11,5	16,9	15,5	17,1	8,4	14,9	14,7
Luxemburg[2]	20,2	15,9	x(5)	x(5)	9,2	m	m	m	m
Magyarország	11,6	10,9	10,9	11,4	11,2	x(4)	x(9)	x(9)	13,1
Mexikó	22,4	27,2	34,8	26,5	31,7	m	x(9)	x(9)	15,1
Németország	23,6	19,8	15,7	13,9	15,2	14,3	14,9	11,7	12,1
Norvégia	m	12,4	9,9	9,7	m	x(4)	x(9)	x(9)	12,7
Olaszország	13,0	11,0	10,4	10,2	10,3	m	6,0	24,1	22,8
Portugália	16,4	12,1	10,4	7,9	9,0	m	x(9)	x(9)	m
Spanyolország	16,1	14,9	x(5)	x(5)	11,9	x(5)	10,5	16,9	15,9
Svájc[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Svédország	m	12,8	12,8	15,2	14,1	m	x(9)	x(9)	9,3
Szlovákia	10,1	18,3	13,5	12,8	13,2	9,0	7,4	10,3	10,2
Törökország	16,0	30,5	m	14,0	14,0	m	m	m	m
Új-Zéland	7,5	20,6	19,9	13,1	16,3	12,6	13,2	15,8	15,2
Országok átlaga	**15,5**	**17,7**	**15,0**	**13,9**	**14,3**	**12,2**	**12,1**	**16,1**	**14,7**

Megjegyzés: x-szel jelöltük a más oszlopban szereplő adatokat. Az oszlop számát az x utáni zárójelben adtuk meg, az x(2) például azt jelenti, hogy az adat a 2. oszlopban szerepel.

[1] Csak az általános programokat foglalja magában az alsó és a felső középfokon.
[2] Csak állami intézmények.

Forrás: OECD EAG 2002 D2.2.

6.2. táblázat

Az átlagos osztálylétszám, az intézmény típusa és az iskolaszint szerint (2000)

Ország	Alapfokú oktatás				Alsó középfokú oktatás			
	állami intézmények	az államtól függő magánintézmények	független magán-intézmények	az összes állami és magán-intézmény	állami intézmények	az államtól függő magán-intézmények	független magánintézmények	az összes állami és magán-intézmény
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-országok								
Ausztrália	24,9	25,9	a	25,0	23,6	22,2	a	23,5
Ausztria	19,9	22,7	x(2)	20,0	23,8	25,3	x(6)	23,9
Belgium (flamand)	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgium (vallon)	20,2	21,0	m	20,5	21,1	m	m	m
Csehország	20,4	12,7	a	20,3	22,0	18,7	a	21,9
Dánia	19,0	m	m	19,0	18,6	m	m	18,6
Egyesült Államok	m	m	m	m	m	m	m	m
Egyesült Királyság	26,8	m	m	m	24,7	a	m	m
Finnország	m	m	a	m	m	m	a	19,9
Franciaország	22,3	23,9	n	22,6	24,4	24,8	x(6)	24,5
Görögország	17,7	a	21,3	17,9	24,1	a	27,4	24,2
Hollandia	m	m	m	23,9	m	m	m	m
Írország	24,8	m	m	m	22,7	m	m	m
Izland[2]	16,9	18,9	n	16,9	17,4	14,3	n	17,4
Japán	28,9	a	34,8	29,0	34,5	a	37,9	34,7
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	36,5	a	36,4	36,5	38,7	37,9	a	38,5
Lengyelország	21,3	12,7	a	21,2	24,8	13,0	a	24,6
Luxemburg	15,5	21,0	19,6	15,7	19,9	20,8	19,1	19,9
Magyarország	21,3	19,9	a	21,2	21,5	22,2	a	21,5
Mexikó	m	m	m	m	m	m	m	m
Németország[1]	22,4	24,0	x(2)	22,4	24,5	26,0	x(6)	24,6
Norvégia	19,3	16,1	x(2)	19,3	22,9	19,1	x(6)	22,8
Olaszország	18,1	a	20,7	18,2	20,7	a	20,8	20,7
Portugália	20,2	23,6	x(2)	20,5	22,7	22,0	x(6)	22,6
Spanyolország	19,7	25,0	21,6	21,1	25,0	29,0	22,6	26,0
Svájc	20,2	12,5	15,8	20,1	18,9	18,0	16,4	18,8
Svédország	m	m	m	m	m	m	m	m
Szlovákia	21,4	21,5	n	21,4	23,8	24,5	n	23,8
Törökország	30,9	a	21,1	30,6	a	a	a	a
Új-Zéland	m	m	m	m	m	m	m	m
Országok átlaga	**22,1**	**20,1**	**23,9**	**21,9**	**23,6**	**22,5**	**24,0**	**23,6**
Nem OECD-ország								
Izrael	m	m	m	26,7	m	m	m	31,6

Megjegyzés: x-szel jelöltük a más oszlopban szereplő adatokat. Az oszlop számát az x utáni zárójelben adtuk meg, az x(2) például azt jelenti, hogy az adat a 2. oszlopban szerepel.

[1] 2001. évi adat.
[2] Beleszámítva a több évfolyamos osztályokat is.

Forrás: OECD EAG 2002 D2.1.

6.4. táblázat

Tanári fizetések (2000)

Éves kötelező tanári fizetés állami intézményekben: pályakezdő fizetés, 15 éves tanítási gyakorlattal rendelkezők fizetése és a kategória legmagasabb fizetése, legmagasabb végzettség szerint, USA-dollárba átváltva PPP-k segítségével

Ország	Alapfokú oktatás				Alsó középfokú oktatás				Felső középfokú oktatás			
	a pályakezdő fizetés / a minimális végzettséggel rendelkezők fizetése	a 15 éves tanítási gyakorlattal rendelkezők fizetése / minimális végzettséggel rendelkezők fizetése	a kategória legmagasabb fizetése / minimális végzettséggel rendelkezők fizetése	a 15 éves tanítási gyakorlattal rendelkezők fizetése hogyan aránylik az egy főre jutó GDP-hez?	a pályakezdő fizetés / a minimális végzettséggel rendelkezők fizetése	a 15 éves tanítási gyakorlattal rendelkezők fizetése / minimális végzettséggel rendelkezők fizetése	a kategória legmagasabb fizetése / minimális végzettséggel rendelkezők fizetése	a 15 éves tanítási gyakorlattal rendelkezők fizetése hogyan aránylik az egy főre jutó GDP-hez	a pályakezdő fizetés / a minimális végzettséggel rendelkezők fizetése	a 15 éves tanítási gyakorlattal rendelkezők fizetése / minimális végzettséggel rendelkezők fizetése	a kategória legmagasabb fizetése / minimális végzettséggel rendelkezők fizetése	a 15 éves tanítási gyakorlattal rendelkezők fizetése hogyan aránylik az egy főre jutó GDP-hez
Anglia	22 428	35 487	35 487	1,48	22 428	35 487	35 487	1,48	22 428	35 487	35 487	1,48
Ausztrália	26 887	38 297	38 300	1,43	26 946	38 312	38 314	1,43	26 946	38 312	38 314	1,43
Ausztria	21 953	26 570	44 461	1,03	22 574	27 691	47 055	1,07	24 192	30 584	53 808	1,19
Belgium (flamand)	24 122	32 318	38 328	1,22	24 336	34 079	41 547	1,28	30 194	43 580	52 383	1,64
Belgium (vallon)	22 983	31 282	37 459	1,18	23 466	33 173	40 666	1,25	29 275	42 707	51 540	1,61
Csehország	7 043	9 339	12 524	0,65	7 043	9 339	12 524	0,65	8 570	11 381	15 221	0,80
Dánia	29 116	32 883	32 883	1,16	29 116	32 883	32 883	1,16	28 825	38 279	40 931	1,35
Egyesült Államok	27 631	40 072	48 782	1,12	27 643	40 072	47 908	1,12	27 751	40 181	48 037	1,12
Finnország	18 489	25 183	26 140	1,03	20 720	28 690	30 124	1,18	21 517	30 124	31 878	1,23
Franciaország	20 199	27 172	40 091	1,17	22 358	29 331	42 357	1,26	22 358	29 331	42 357	1,26
Görögország	20 065	24 336	29 358	1,50	20 387	24 658	29 680	1,52	20 387	24 658	29 680	1,52
Hollandia	27 411	32 686	39 563	1,18	28 443	34 985	43 466	1,26	28 713	48 840	57 907	1,77
Írország	22 063	35 760	40 365	1,24	23 163	36 145	40 750	1,25	23 163	36 145	40 750	1,25
Izland	20 222	22 202	25 738	0,80	20 222	22 202	25 738	0,80	21 071	26 162	31 394	0,95
Japán	22 670	42 820	54 663	1,62	22 670	42 820	54 663	1,62	22 670	42 845	56 307	1,62
Korea	26 300	43 952	69 818	2,49	26 148	43 800	69 666	2,48	26 148	43 800	69 666	2,48
Magyarország	6 086	8 659	11 805	0,71	6 086	8 659	11 805	0,71	7 375	10 896	14 562	0,89
Mexikó	11 235	14 824	24 536	1,62	14 383	18 760	30 859	2,05	m	m	m	m
Németország	31 213	37 905	41 021	1,52	34 891	40 561	46 180	1,63	37 394	43 881	52 004	1,76
Norvégia	23 752	26 831	29 051	0,92	23 752	26 831	29 051	0,92	23 752	26 831	29 051	0,92
Olaszország	20 927	25 115	30 306	1,03	22 657	27 507	33 510	1,13	22 657	28 329	35 138	1,16
Portugália	17 914	26 607	49 492	1,52	17 914	26 607	49 492	1,52	17 914	26 607	49 492	1,52
Skócia	20 931	34 798	34 798	1,45	20 931	34 798	34 798	1,45	20 931	34 798	34 798	1,45
Spanyolország	25 029	29 261	37 238	1,52	27 046	31 616	39 804	1,65	29 081	33 985	42 521	1,77
Svájc	34 808	45 728	54 308	1,53	41 048	54 763	63 534	1,83	49 123	65 041	73 946	2,18
Svédország	19 893	25 553	m	1,05	19 893	25 553	m	1,05	21 663	27 241	m	1,12
Törökország	12 410	14 094	15 760	2,06	a	a	a	a	11 354	13 038	14 704	1,91
Új-Zéland	17 354	33 653	33 653	1,70	17 354	33 653	33 653	1,70	17 354	33 653	33 653	1,70
Országok átlaga	**21 469**	**29 407**	**36 145**	**1,32**	**22 727**	**31 221**	**38 674**	**1,35**	**23 808**	**33 582**	**41 366**	**1,45**

Ország	A 15 éves munkaviszonnyal rendelkezők fizetése a pályakezdő fizetéshez képest			A kategória legmagasabb fizetését hány év alatt lehet elérni (alsó középfok)?	Fizetés egy nettó kontaktórára (tanított órára) számítva, 15 éves munkaviszonnyal rendelkezőknél			A fizetések aránya a felső középfokon és az alapfokú oktatásban, tanított órákra számítva (15 éves munkaviszonnyal rendelkezőknél)
	alapfokú oktatás	alsó középfokú oktatás	felső középfokú oktatás (általános program)		alapfokú oktatás	alsó középfokú oktatás	felső középfokú oktatás (általános program)	
Anglia	1,58	1,58	1,58	8	m	m	m	m
Ausztrália	1,42	1,42	1,42	8	43	47	48	1,10
Ausztria	1,21	1,23	1,26	34	39	42	49	1,27
Belgium (flamand)	1,34	1,40	1,44	27	39	48	65	1,67
Belgium (vallon)	1,36	1,41	1,46	27	39	46	64	1,64
Csehország	1,33	1,33	1,33	32	14	14	18	1,28
Dánia	1,13	1,13	1,33	8	51	51	68	1,33
Egyesült Államok	1,45	1,45	1,45	m	35	36	36	1,02
Finnország	1,36	1,38	1,40	20	38	50	57	1,49
Franciaország	1,35	1,31	1,31	34	30	46	48	1,60
Görögország	1,21	1,21	1,21	33	31	39	39	1,26
Hollandia	1,19	1,23	1,70	22	35	40	56	1,60
Írország	1,62	1,56	1,56	22	39	49	49	1,26
Izland	1,10	1,10	1,24	18	35	35	56	1,60
Japán	1,89	1,89	1,89	31	67	77	90	1,33
Korea	1,67	1,68	1,68	37	53	77	80	1,52
Magyarország	1,42	1,42	1,48	40	11	16	20	1,76
Mexikó	1,32	1,30	m	14	19	16	m	m
Németország	1,21	1,16	1,17	28	48	55	64	1,31
Norvégia	1,13	1,13	1,13	28	38	42	53	1,41
Olaszország	1,20	1,21	1,25	35	34	45	46	1,38
Portugália	1,49	1,49	1,49	26	33	45	52	1,58
Skócia	1,66	1,66	1,66	11	37	39	39	1,06
Spanyolország	1,17	1,17	1,17	42	33	56	62	1,87
Svájc	1,31	1,33	1,32	23	52	64	96	1,87
Svédország	1,28	1,28	1,26	a	a	a	a	a
Törökország	1,14	a	1,15	a	22	a	26	1,17
Új-Zéland	1,94	1,94	1,94	10	34	35	35	1,04
Országok átlaga	**1,37**	**1,39**	**1,42**	**25**	**37**	**44**	**53**	**1,42**

Megjegyzés: A számítási módok tekintetében lásd a www.oecd.org/els/education/eag2002 weboldalt.
Forrás: OECD EAG 2002 D6.1.

6.5. táblázat

A tanórák száma egy évben (1996, 2000)

A kontaktórák nettó száma évente állami intézményekben, iskolaszintek szerint és az 1996–2000 közti változás mértéke szerint

Ország	Alapfokú oktatás			Alsó középfokú oktatás			Felső középfokú oktatás		
	2000	1996	változási index 1996/2000	2000	1996	változási index 1996/2000	2000	1996	változási index 1996/2000
Ausztrália	882	m	m	811	m	m	803	m	m
Ausztria	684	684	n	658	658	n	623	623	n
Belgium (flamand)	831	841	-1	716	724	-1	671	679	-1
Belgium (vallon)	804	858	-6	728	734	-1	668	677	-1
Csehország	650	635	2	650	607	7	621	580	7
Dánia	640	640	n	640	640	n	560	560	n
Egyesült Államok	1139	958	19	1127	964	17	1121	942	19
Finnország	656	m	m	570	m	m	527	m	m
Franciaország	907	900	1	639	647	-1	611	m	m
Görögország	780	780	n	629	629	n	629	629	n
Hollandia	930	930	n	867	867	n	867	867	n
Írország	915	915	n	735	735	n	735	735	n
Izland	629	m	m	629	m	m	464	m	m
Japán	635	m	m	557	m	m	478	m	m
Korea	829	m	m	565	m	m	545	m	m
Magyarország	583	551	6	555	473	17	555	473	17
Mexikó	800	800	n	1182	1182	n	m	m	m
Németország	783	772	1	732	715	2	690	671	3
Norvégia	713	713	n	633	611	4	505	505	n
Olaszország	748	748	n	612	612	n	612	612	n
Portugália	815	783	4	595	644	-8	515	574	-10
Skócia	950	975	-3	893	m	m	893	917	-3
Spanyolország	880	900	-2	564	m	m	548	630	-13
Svájc	884	871	1	859	850	1	674	669	1
Svédország	a	624	m	a	576	m	a	528	m
Törökország	639	m	m	a	a	m	504	m	m
Új-Zéland	985	985	n	968	968	n	950	950	n
Országok átlaga	**792**	**802**	**n**	**720**	**728**	**n**	**648**	**674**	**n**

Megjegyzés: A számítási módot lásd a www.oecd.org/els/education/eag2002 weboldalon.

Forrás: OECD EAG 2002 D7.2.

6.3. táblázat

A tanárok nemek szerinti megoszlása (1999)

A nők aránya a tanítással foglalkozó személyzeten belül az állami és magániskolákban együtt, oktatási szintenként (%)

Ország	Iskola-előkészítő oktatás	Alapfokú oktatás	Alsó középfokú oktatás	Felső középfokú oktatás	Felső középfokú oktatás (általános programok)	Felső középfokú oktatás (szakképző programok)	Felsőfokú oktatás és kutatási programok	Oktatási szintek együtt
	1	2	3	4	5	6	9	10
Ausztria	m	m	m	m	m	m	45,4	m
Ausztria	98,8	88,5	63,8	48,6	55,6	45,6	25,6	62,0
Belgium (Fl)	99,1	73,3	x	54,8	x	x	13,5	63,1
Cseh Köztársaság	99,8	84,5	81,0	56,3	67,0	54,5	50,2	72,1
Dánia	92,0	63,0	63,1	30,3	32,5	27,8	m	66,9
Egyesült Államok	94,7	86,5	60,2	50,8	50,8	a	37,0	65,8
Egyesült Királyság	89,9	75,6	54,8	56,3	56,5	56,0	32,4	61,4
Finnország	96,3	71,2	70,6	56,8	67,7	51,5	44,9	66,2
Franciaország	77,7	77,7	62,8	50,6	52,7	47,7	31,5	61,4
Hollandia	x	71,1	x	39,9	36,6	46,5	m	m
Írország	92,2	84,8	55,9	x	x	x	33,4	61,4
Izland	98,2	76,6	x	43,5	x	x	44,7	72,9
Kanada	67,7	67,5	67,3	66,8	66,8	a	m	63,7
Korea	99,8	66,8	56,2	27,6	26,4	29,5	24,0	46,1
Luxembourg	97,7	60,0	37,9	x	x	x	m	54,0
Magyarország	100,0	85,5	85,6	58,8	68,3	54,2	37,8	75,7
Mexikó	93,8	66,5	48,5	40,6	39,2	46,3	x	62,2
Németország	96,7	81,5	56,7	39,0	38,7	39,3	26,4	57,3
Norvégia	m	x	71,9	43,7	43,7	x	36,0	59,4
Olaszország	99,5	94,6	73,3	58,8	x	x	28,3	75,3
Spanyolország	92,8	68,3	x	52,3	x	x	33,6	58,2
Svájc	99,4	72,4	45,0	31,7	36,5	27,7	24,6	51,3
Svédország	96,7	79,9	61,9	50,0	54,0	45,7	36,7	65,6
Szlovákia	99,9	92,6	76,9	66,1	71,5	64,8	36,9	76,2
Új-Zéland	98,5	81,9	61,7	53,1	54,5	50,3	39,6	66,0
Országok átlaga	**94,6**	**77,0**	**62,7**	**48,9**	**51,1**	**45,8**	**34,1**	**63,8**

Forrás: OECD EAG 2001 D2.2.

6.6. táblázat

A tanári munkaidő beosztása (2000)

Oktatási hetek és napok száma, valamint a nettó tanórák száma és a tanári munkaidő a tanév egészében

Ország	Oktatási hetek száma		Oktatási napok száma		Nettó tanítási idő órákban			Iskolában töltött munkaidő órákban			Teljes kötelező munkaidő órákban		
	alapfokú oktatás	középfokú oktatás	alapfokú oktatás	középfokú oktatás	alapfokú oktatás	alsó középfokú oktatás	felső középfokú oktatás	alapfokú oktatás	alsó középfokú oktatás	felső középfokú oktatás	alapfokú oktatás	alsó középfokú oktatás	felső középfokú oktatás
Ausztrália	40	40	196	196	882	811	803	a	a	a	1310[2]	1310[2]	1310[2]
Anglia	38	38	190	190	a	a	a	a	a	a	1265[2]	1265[2]	1265[2]
Ausztria	38	38	187	187	684	658	623	m	m	m	a	a	a
Belgium (flamand)	37	37	178	179	831	716	671	m[3]	m[3]	m[3]	a	a	a
Belgium (vallon)	38	38	182	182	804	728	673	871[3]	734[3]	673[3]	a	a	a
Csehország	40	40	197	197	650	650	621	650[3]	650[3]	621[3]	1700	1700	1700
Dánia	42	42	200	200	640	640	560	a	a	a	1680[1]	1680[1]	1680[1]
Egyesült Államok[6]	36	36	180	180	1139	1127	1121	1353[4]	1371[4]	1371[4]	1353[4]	1371[4]	1371[4]
Finnország	38	38	190	190	656	485–656	428–627	964[3]	905[3]	901[3]	a	a	a
Franciaország	35	35	m	m	907	639	611	907[3]	639[3]	611[3]	a	a	a
Görögország	40	38	195	185	780	629	629	1000[3]	798[3]	798[3]	1500[1]	1425[1]	1425[1]
Hollandia	40	40	195	195	930	867	867	a	a	a	1659[1]	1659[1]	1659[1]
Írország	37	33	183	167	915	735	735	a	735[3]	735[3]	1036[2]	a	a
Izland	38	38	170	170	629	629	464	a	a	a	1800[1]	1800[1]	1800[1]
Japán	35	35	193	193	635	557	478	a	a	a	1940[5]	1940[5]	1940[5]
Korea	37	37	220	220	829	565	545	a	a	a	1613[5]	1613[5]	1613[5]
Magyarország	37	37	185	185	777	555	555	a	a	a	1664[1]	1664[1]	1664[1]
Mexikó	42	42	200	200	800	1182	m	a	a	m	900[2]	1680[1]	m
Németország	39	39	188	188	783	732	690	a	a	a	1702–1760[1]	1702–1760[1]	1702–1760[1]
Norvégia	38	38	190	190	713	633	589	a	a	a	1718[1]	1718[1]	1718[1]
Olaszország	34	34	m	m	748	612	612	m[3]	m[3]	m[3]	a	a	a
Portugália	34	34	163	163	815	595	515	815[3]	595[3]	515[3]	1596[1]	1596[1]	1596[1]
Skócia	38	38	190	190	950	893	893	1075[2]	1075[2]	1075[2]	1153[1]	1153[1]	1153[1]
Spanyolország	37	36	176	171	880	564	548	1110	1080	1050	1418[2]	1418[2]	1418[2]
Svájc	38	38	m	m	884	859	674	884[3]	859[3]	674[3]	m	m	m
Svédország	a	a	a	a	a	a	a	1360[2]	1360[2]	1360[2]	1767[1]	1767[1]	1767[1]
Törökország	38	a	180	180	639	639	504	639[3]	639[3]	504[3]	a	a	a
Új-Zéland	39	39	197	192	985	968	950	985[3]	968[3]	950[3]	a	a	a

[1] A teljes állásban dolgozó tanárok a teljes fizetésért meghatározott heti óraszámban dolgoznak, a munkaidő tanítási és nem tanítási feladatokra oszlik (mint pl. felkészülés, vizsgáztatás, értekezletek, egyéb iskolai feladatok), amelyeket a tanár az iskolában vagy az iskolán kívül végez.

[2] A teljes állásban dolgozó tanároknak a teljes fizetésért bizonyos óraszámban kell az iskolában tartózkodniuk, a munkaidő tanítási és nem tanítási feladatokra oszlik (mint pl. felkészülés, vizsgáztatás, értekezletek, egyéb iskolai feladatok), a munkaidő megszabott részét az iskolában kell tölteniük.

[3] A teljes állásban lévő tanároknak csak bizonyos óraszámban kell az iskolában tartózkodniuk (például az óráik ideje alatt és az órák közötti szünet alatt). Nincs megszabva, hogy mennyi időt kell a tanításon kívüli feladatokkal tölteniük.

[4] A tanárok munkaidejét egyénileg, helyi szinten vagy iskolai szinten szabályozzák. Beletartoznak a tanítási és a nem tanítási feladatok is.

[5] Közalkalmazottak kötelező munkaideje. Koreában a munkaidőt csak az iskolaév időszakára számítják.

[6] A tanítási hetek számát a PISA-átlag alapján becsültük. A tanárok kötelező iskolai munkaidejét a tanárok válaszai alapján számítottuk ki, a feltett kérdés az volt, hogy heti hány órát kell az iskolában tölteniük.

Forrás: OECD EAG 2002 D7.1.

6.7. táblázat

A tanterv szerinti éves óraszám állami intézményekben (2000)

Az összes, 9–14 éves diákok számára tervezett oktatási idő

Ország	Életkor			Átlag (9–11 évesek)	Életkor			Átlag (12–14 évesek)
	9	10	11		12	13	14	
Anglia	890	890	890	890	940	940	940	940
Ausztrália	986	987	987	987	1014	1020	1023	1019
Ausztria	m	m	m	m	1013	1169	1262	1148
Belgium (flamand)	831	831	831	831	955	955	a	955
Belgium (vallon)	m	m	m	m	1044	1106	a	1075
Csehország	716	738	803	752	828	886	886	867
Dánia	750	810	810	790	840	900	930	890
Egyesült Államok	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnország	684	684	713	694	713	855	855	808
Franciaország	802	802	837	814	960	1100	1066	1042
Görögország	928	928	928	928	1064	1064	1064	1064
Hollandia	1000	m	1000	1000	1067	1067	1067	1067
Írország	941	941	941	941	891	891	891	891
Izland	630	700	747	692	793	817	817	809
Japán	761	761	761	761	875	875	875	875
Korea	706	752	752	737	867	867	867	867
Magyarország	733	867	902	834	971	902	902	925
Mexikó	800	800	800	800	1167	1167	1167	1167
Németország	752	774	862	796	874	915	918	903
Norvégia	m	770	770	770	770	855	855	827
Olaszország	1020	1020	1020	1020	1020	1020	m	1020
Portugália	815	842	842	833	842	842	842	842
Skócia	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
Spanyolország	795	795	795	795	795	870	870	845
Svédország	741	741	741	741	741	741	741	741
Törökország	796	796	796	796	796	796	m	796
Új-Zéland	985	985	985	985	985	930	930	948
Országok átlaga	**829**	**835**	**855**	**841**	**916**	**944**	**944**	**936**

Forrás: OECD EAG 2002 D1.1.

6.8. táblázat

A tanterv szerinti óraszám állami intézményekben, 9–11 évesek számára, tantárgyak szerint (2000)

A tervezett óraszám 9–11 évesek számára, az összes tanterv szerinti óraszám százalékában, tantárgyak szerint, valamint a tanterv kötelező és nem kötelező része bontásban

Ország	Kötelező tantervi óra												Kötelező kiegészítő tantervi óra	összes tantervi óra	Nem kötelező óra
	írás, olvasás, irodalom	matematika	tudomány	társadalomtudomány	idegen nyelv	technika	rajz	testnevelés	hittan	gyakorlat és szakmai ismeretek	egyéb	összes kötelező alaptantervi óra			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Anglia	27	22	11	10	n	9	10	7	5	n	n	100	n	100	n
Ausztrália	12	8	2	3	2	2	4	4	1	n	n	40	60	100	n
Ausztria	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgium (flamand)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgium (vallon)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Csehország[1]	23	18	15	5	12	n	14	9	n	2	n	98	2	100	m
Dánia	24	15	8	4	10	n	22	10	4	n	4	100	n	100	n
Egyesült Államok		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnország	23	16	11	2	6	n	9	9	6	6	n	86	14	100	4
Franciaország	29	21	5	8	9	4	9	16	n	n	n	100	n	100	n
Görögország	29	14	11	11	10	n	8	7	7	n	2	100	n	100	n
Hollandia[2]	30	19	x(4)	15	2	2	10	7	4	n	12	100	n	100	n
Írország	29	12	x(4)	12	n	n	12	4	10	n	14	92	8	100	n
Izland	20	13	4	7	2	n	17	10	7	3	n	84	16	100	n
Japán	23	17	10	10	n	5	14	10	n	n	10	100	n	100	n
Korea	19	14	12	11	6	n	12	9	n	3	3	91	9	100	n
Magyarország	28	17	n	9	7	n	16	12	n	7	4	100	n	100	20
Mexikó	30	25	15	20	n	n	5	5	n	n	n	100	n	100	n
Németország	20	17	7	8	7	n	16	11	7	n	2	96	4	100	n
Norvégia[3]	19	14	8	8	7	n	17	7	9	n	9	100	n	100	n
Olaszország	17	10	8	11	10	3	13	7	6	n	n	84	16	100	n
Portugália[3]	16	13	10	10	13	16	10	10	3	n	n	100	n	100	n
Skócia	20	15	5	5	x(1)	5	10	5	15	x(13)	n	80	20	100	n
Spanyolország	24	17	9	9	13	n	11	11	x(13)	n	n	93	7	100	n
Svédország	22	14	12	13	12	x4	7	8	x4	7	n	94	6	100	n
Törökország	19	13	10	10	9	n	7	6	7	10	1	91	9	100	10
Új-Zéland	42	19	7	8	x(1)	7	9	9	m	n	m	100	n	100	10
Országok átlaga	**24**	**16**	**8**	**9**	**6**	**2**	**11**	**8**	**4**	**2**	**3**	**93**	**7**		**2**

Megjegyzés: x-szel jelöltük a más oszlopban szereplő adatokat. Az oszlop számát az x utáni zárójelben adtuk meg, az x(2) például azt jelenti, hogy az adat a 2. oszlopban szerepel.

[1] A 9–10 éveseknél a társadalomtudományokat a tudományhoz számítottuk.
[2] Csak 9–11 évesekre vonatkozó adatok.
[3] Csak 10–11 évesekre vonatkozó adatok.

Forrás: OECD EAG 2001 D1.2.

7.1. táblázat

Felső középfokú programok és tanulói beiskolázási arányok az egyes programok esetében (2001)

Belépési évfolyam, a programok hossza és az egyes programokra beiskolázott tanulók százaléka a felső középfokon, programtípusok szerint

Ország	Elméletorientált általános programok (1)				Elméletorientált, szakképzést előkészítő programok (2)			
	programok száma	tipikus belépési évfolyam	a program hossza	beiskolázott tanulók száma	programok száma	tipikus belépési évfolyam	a program hossza	beiskolázott tanulók száma
OECD-országok								
Belgium (Fl.)[1]	1	9	4	46	1	9	4	31
Dánia	4	10 (vagy 11)	3 (vagy 2)	62	a	a	a	a
Finnország[2]	1	10	3 (vagy 4)	51	1	10	3	49
Franciaország	2	10	3	70	a	a	a	a
Magyarország	1	9	4	37	1	9	4	39
Írország	1	10 (vagy 11)	2	55	1	10 (vagy 11)	2	23
Olaszország	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	1	10	3	66	a	a	a	a
Mexikó	2	10	3	88	a	a	a	a
Norvégia	1	11	3	44	1	11	3	47
Portugália	1	10	3	64	a	a	a	a
Spanyolország	1	11	2	76	a	a	a	a
Svédország	1	10	3	47	1	10	3	53
Svájc	3	10	4	35	a	a	a	a
Országok átlaga	a	a	a	57	a	a	a	41
Hollandia[3]	2	10	(2 vagy 3)	m	2	11	4	a

Ország	Nem elméletorientált általános programok (3)				Nem elméletorientált, szakképzést előkészítő programok (4)			
	programok száma	tipikus belépési évfolyam	a program hossza	beiskolázott tanulók száma	programok száma	tipikus belépési évfolyam	a program hossza	beiskolázott tanulók száma
OECD-országok								
Belgium (Fl.)[1]	a	a	a	a	1	9	4	22
Dánia	a	a	a	a	4	10 (vagy 11)	4 (vagy 3)	38
Finnország[2]	a	a	a	a	a	a	a	a
Franciaország	a	a	a	a	4	10	4	30
Magyarország	1	9	2	12	1	11	2	12
Írország	1	10	1	17	1	10 (vagy 11)	2	5
Olaszország	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	a	a	a	a	1	10	3	34
Mexikó	a	a	a	a	1	10	3	12
Norvégia	a	a	a	a	3	11	3	9
Portugália	1	10	3	18	2	10	3	18
Spanyolország	?	a	a	a	1	11	2	24
Svédország	a	a	a	a	a	a	a	a
Svájc	2	10	3 (vagy 2)	4	3	10	3 (vagy 2)	61
Országok átlaga	**a**	**a**	**a**	**13**	**a**	**a**	**a**	**24**
Hollandia[3]	a	a	a	a	2	11	3	m

Oktatási programok a felső középfokon

(1) Elméletorientált általános programok: ISCED 3AG.

(2) Elméletorientált, szakképzést előkészítő programok: ISCED 3AP vagy 3AV.

(3) Nem elméletorientált általános programok: ISCED 3BG vagy 3CG.

(4) Nem elméletorientált, szakképzést előkészítő programok: ISCED 3BP vagy 3BV vagy 3CP vagy 3CV.

[1] Belgiumban a létező négy felső középfokú program közül csak három szerepelt a vizsgálatban.

[2] Finnországban az adatok azokat a felnőtt hallgatókat is tartalmazzák, akik ugyanazon programokban tanulnak, mint a normál életkorú tanulók.

[3] Az ország nem teljesítette a nemzetközi mintaválasztási követelményeket. A közölt adatok súlyozatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatbázis 2003.

7.2. táblázat

A felső középfokon tanulók iskoláinak programjai oktatási szintek szerint (2001)

A felső középfokon tanulók százaléka az iskolában elérhető programok szintje szerint

Ország	Csak felső középfokú program	Alsó középfokú és felső középfokú programok[1]	Felső középfokú és posztszekunder programok	Alapfokú és alsó középfokú programok
OECD-országok				
Belgium (Fl.)	24	55	21	a
Dánia	53	1	45	1
Finnország[2]	63	10	27	0
Franciaország	30	9	54	7
Magyarország	27	16	53	5
Írország	n	99	1	n
Olaszország	m	m	m	m
Korea	100	n	n	n
Mexikó	81	8	3	8
Norvégia	99	1	n	n
Portugália	47	49	n	3
Spanyolország	2	76	5	17
Svédország	73	1	26	0
Svájc	41	9	48	2
Országok átlaga	**49**	**26**	**22**	**4**
Hollandia[2]	n	100	n	n

[1] Néhány ebben a kategóriába tartozó iskola posztszekunderi programot is kínál.
[2] Az ország nem teljesítette a nemzetközi mintaválasztási követelményeket. A közölt adatok súlyozatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatbázis, 2003.

7.3. táblázat

A felső középfokú oktatásba történő beiskolázás a szolgáltató típusa és az iskola mérete szerint (2001)

A felső középfokon tanulók százaléka az állami és magánintézményekben, átlagos iskolaméret és a felső középfokon tanulók százaléka iskolaméret szerint

Ország	Állami intézményekbe beiskolázott felső középfokú tanulók százaléka	Magánintézményekbe beiskolázott felső középfokú tanulók százaléka,...		Átlagos iskolaméret[1]	S.E.	A felső középfokú tanulók százaléka iskolaméret szerint						
		ahol a magánforrások aránya 50 százalék alatti	ahol a magánforrások aránya 50 százalék feletti			<100	100–299	300–499	500–999	1000–1499	1500–1999	2000 vagy több
OECD-országok												
Belgium (Fl.)	23	76	1	478	(10)	1	14	24	54	7	n	n
Dánia	98	2	a	586	(40)	1	8	24	44	8	3	13
Finnország	93	7	a	297	(8)	5	26	37	27	3	2	n
Franciaország	83	6	12	698	(7)	n	6	16	35	28	12	4
Magyarország	92	8	1	504	(11)	2	10	18	45	19	5	n
Írország	37	54	10	456	(8)	n	12	32	53	2	1	n
Olaszország	95	a	5	536	(5)	1	8	14	51	20	4	1
Korea	45	29	26	1078	(12)	n	1	4	21	40	29	6
Mexikó	75	0	25	413	(8)	5	15	15	22	16	10	17
Norvégia	98	2	a	342	(10)	n	25	33	39	2	n	n
Portugália	91	6	3	513	(14)	2	16	18	39	21	3	1
Spanyolország	74	18	8	663	(6)	n	6	16	49	23	4	2
Svédország	95	5	a	551	(19)	1	7	13	35	30	11	2
Svájc	90	5	5	503	(29)	3	9	9	29	17	8	25
Országok átlaga	**78**	**17**	**10**	**544**	**(13)**	**1**	**12**	**20**	**39**	**17**	**7**	**5**
Hollandia[2]	11	89	a	1168	(71)	n	2	4	24	31	21	18

[1] Az iskolaméret egyazon adminisztratív egységen belül az összes beiskolázásra vonatkozik, minden oktatási szinten.
[2] Az ország nem teljesítette a mintaválasztás nemzetközi követelményeit. A közölt adatok súlyozatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatbázis 2003.

7.4. táblázat

Az egy iskolai dolgozóra jutó tanulók száma (2001)

Az egy tanárra, szakmai segítő személyre és az összes dolgozóra jutó tanulók száma (teljes munkaidősre átszámítva)

Ország	Az egy tanárra jutó tanulók száma							
	átlag	szórás	S.E.	percentilis*				
				10.	25.	median	75.	90.
OECD-országok								
Belgium (Fl.)	10	4,0	(0,27)	6,1	7,6	9,1	11,9	13,8
Dánia	10	3,9	(0,35)	6,9	8,1	9,5	12,5	14,1
Finnország	15	7,3	(0,46)	9,3	11,3	13,9	16,6	20,2
Franciaország	10	2,6	(0,15)	6,9	8,1	9,8	11,8	12,8
Magyarország	15	5,9	(0,36)	9,1	11,9	14,1	17,4	21,6
Írország	15	1,7	(0,11)	12,5	13,8	15,0	16,0	16,7
Olaszország	9	3,4	(0,18)	6,3	7,3	8,7	11,0	12,9
Korea	21	5,7	(0,32)	15,9	18,5	20,7	23,0	24,8
Mexikó	30	14,1	(0,75)	14,3	21,2	29,1	37,6	47,4
Norvégia	8	3,2	(0,25)	5,4	6,2	7,8	9,3	11,6
Portugália	7	3,5	(0,27)	3,6	4,6	6,9	8,3	10,0
Spanyolország	14	6,2	(0,34)	9,0	10,7	12,4	15,9	22,2
Svédország	11	2,9	(0,22)	8,3	9,3	11,0	13,0	14,6
Svájc	18	9,8	(0,44)	7,9	10,4	17,0	24,1	30,3
Országok átlaga	**14**	**5,3**	**(0,32)**	**8,7**	**10,6**	**13,2**	**16,3**	**19,5**
Hollandia[1]	20	5,9	(0,59)	14,1	16,7	19,2	24,0	27,2

Ország	Az egy szakmai segítő személyre jutó tanulók száma							
	átlag	szórás	S.E.	percentilis*				
				10.	25.	median	75.	90.
OECD-országok								
Belgium (Fl.)	9	3,4	(0,24)	5,3	6,7	8,0	10,4	11,8
Dánia	9	3,3	(0,30)	6,2	7,4	8,7	10,9	12,3
Finnország	13	6,2	(0,39)	7,6	10,2	12,6	14,8	17,9
Franciaország	8	2,3	(0,13)	5,7	6,7	8,3	10,1	11,0
Magyarország	13	5,1	(0,31)	8,2	10,7	12,8	15,8	19,9
Írország	13	1,6	(0,11)	11,3	12,4	13,6	14,7	15,3
Olaszország	9	3,3	(0,18)	6,1	7,0	8,5	10,6	12,5
Korea	20	5,7	(0,32)	15,0	17,5	19,8	21,9	23,6
Mexikó	24	10,6	(0,56)	11,7	16,7	22,5	29,3	36,2
Norvégia	7	2,0	(0,15)	4,7	5,3	6,6	8,1	9,8
Portugália	7	3,2	(0,25)	3,5	4,5	6,6	7,9	9,5
Spanyolország	13	5,2	(0,28)	8,0	9,5	11,2	13,9	19,3
Svédország	10	2,4	(0,19)	7,2	8,3	9,8	11,2	12,9
Svájc	17	9,0	(0,40)	7,1	9,5	15,6	22,2	28,6
Országok átlaga	**12**	**4,5**	**(0,27)**	**7,7**	**9,5**	**11,8**	**14,4**	**17,2**
Hollandia[1]	18	5,1	(0,50)	13,2	15,5	17,8	21,1	24,8

Ország	Egy iskolai dolgozóra jutó tanulók száma							
	átlag	szórás	S.E.	percentilis*				
				10.	25.	median	75.	90.
OECD-országok								
Belgium (Fl.)	8	3,2	(0,22)	4,8	6,3	7,6	9,6	11,1
Dánia	7	2,6	(0,23)	4,9	6,1	7,3	8,3	9,5
Finnország	10	5,3	(0,34)	5,7	7,4	9,7	12,1	14,0
Franciaország	7	2,1	(0,12)	4,4	5,3	6,7	7,9	9,3
Magyarország	9	4,0	(0,24)	4,9	7,2	9,0	11,1	14,5
Írország	12	1,8	(0,12)	9,3	10,8	11,9	13,2	13,9
Olaszország	7	2,6	(0,14)	4,4	5,2	6,3	8,1	9,6
Korea	17	5,7	(0,32)	12,6	14,9	17,0	19,1	20,8
Mexikó	16	7,5	(0,40)	8,1	11,5	14,9	19,4	25,5
Norvégia	6	1,8	(0,14)	3,8	4,5	5,4	6,8	8,4
Portugália	5	2,2	(0,17)	2,4	3,4	4,8	5,7	6,9
Spanyolország	11	4,2	(0,23)	7,0	8,2	9,7	12,2	16,4
Svédország	9	2,3	(0,17)	6,0	7,2	8,6	9,8	11,5
Svájc	15	7,8	(0,35)	6,1	8,2	13,6	19,8	24,5
Országok átlaga	**10**	**3,8**	**(0,23)**	**6,0**	**7,6**	**9,5**	**11,6**	**14,0**
Hollandia[2]	15	4,2	(0,41)	10,4	12,9	14,9	18,3	20,3

[1] Az ország nem teljesítette a nemzetközi mintaválasztási követelményeket. A közölt adatok súlyozatlanok.

* A percentilis annak az esetnek a pontszáma, amely a pontszám szerint sorba állított esetek körül éppen eléri az adott százalékos értéket (pl. 5% vagy 95%).

Forrás: OECD ISUSS adatbázis 2003.

7.5. táblázat

Az iskola dolgozóinak megoszlása a főbb kategóriák között (2001)

Intézményvezetők, tanárok, tanári segítők, szakmai segítő személyzet és egyéb segítő személyzet a teljes dolgozói létszám százalékában (teljes munkaidősre átszámítva)

Ország	Intézményvezetők			Tanárok			Tanári segítők			Szakmai segítő személyzet			Egyéb segítő személyzet		
	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.
OECD-országok															
Belgium (Fl.)	3	1,2	(0,09)	82	5,6	(0,38)	n	n	n	8	3,0	(0,20)	7	5,6	(0,38)
Dánia	6	2,4	(0,22)	72	10,6	(0,95)	1	4,0	(0,36)	2	2,7	(0,24)	18	8,6	(0,77)
Finnország	4	2,2	(0,14)	69	10,8	(0,68)	2	4,0	(0,25)	5	3,3	(0,21)	20	9,6	(0,60)
Franciaország	4	1,5	(0,08)	68	10,3	(0,58)	n	n	n	9	4,4	(0,25)	19	9,1	(0,51)
Magyarország	6	2,6	(0,15)	63	11,8	(0,70)	1	2,1	(0,12)	2	1,9	(0,11)	29	12,1	(0,72)
Írország	5	1,9	(0,13)	80	6,9	(0,45)	1	2,6	(0,17)	3	2,2	(0,14)	11	5,6	(0,37)
Olaszország	2	1,3	(0,07)	73	7,8	(0,41)	5	3,9	(0,21)	1	1,2	(0,07)	20	6,4	(0,34)
Korea	3	1,0	(0,06)	82	7,3	(0,41)	2	5,0	(0,28)	1	1,4	(0,08)	12	5,1	(0,28)
Mexikó	9	6,8	(0,36)	54	12,9	(0,68)	2	3,5	(0,19)	6	5,6	(0,30)	29	13,3	(0,70)
Norvégia	8	3,1	(0,24)	71	9,5	(0,73)	3	3,3	(0,25)	5	2,6	(0,20)	14	6,8	(0,52)
Portugália	2	1,6	(0,13)	69	9,1	(0,71)	1	3,7	(0,29)	2	1,9	(0,15)	25	8,9	(0,69)
Spanyolország	7	3,4	(0,18)	77	8,4	(0,45)	n	n	n	3	2,2	(0,12)	13	6,6	(0,35)
Svédország	4	1,4	(0,11)	75	8,2	(0,63)	2	3,7	(0,28)	6	2,0	(0,15)	13	6,8	(0,52)
Svájc	4	3,2	(0,14)	81	12,0	(0,53)	2	7,6	(0,34)	2	4,8	(0,21)	11	6,4	(0,28)
Országok átlaga	**5**	**2,4**	**(0,15)**	**73**	**9,4**	**(0,59)**	**2**	**3,2**	**(0,20)**	**4**	**2,8**	**(0,17)**	**17**	**7,9**	**(0,50)**
Hollandia[1]	4	2,4	(0,23)	77	8,7	(0,84)	3	2,7	(0,26)	3	3,2	(0,31)	12	6,9	(0,68)

[1] Az ország nem teljesítette a mintaválasztás nemzetközi követelményeit. A közölt adatok súlyozatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatbázis 2003.

7.6. táblázat

Szerződéses formában foglalkoztatott és nem megfelelő képesítéssel rendelkező tanárok százaléka (2001)

A teljes munkaidőben és részmunkaidőben foglalkoztatott szerződéses és nem megfelelő képesítéssel rendelkező tanárok százaléka az igazagtók válaszai alapján

Ország	Teljes munkaidejű szerződéses tanárok a teljes munkaidősök százalékában		Részmunkaidős szerződéses tanárok a részmunkaidősök százalékában		Teljes munkaidős, nem megfelelő képzettséggel rendelkező tanárok a teljes munkaidősök százalékában		Részmunkaidős nem megfelelő képzettséggel rendelkező tanárok a részmunkaidősök százalékában		Részmunkaidős tanárok az összes tanár százalékában	
	átlag	S.E	átlag	S.E	átlag	S.E	átlag	S.E	átlag	S.E
OECD-országok										
Belgium (Fl.)	21	(1,23)	28	(1,42)	13	(1,46)	19	(1,96)	35	(1,17)
Dánia	4	(0,82)	37	(3,24)	7	(1,51)	22	(2,76)	12	(0,77)
Finnország	19	(1,02)	42	(2,73)	15	(1,40)	40	(2,64)	21	(1,26)
Franciaország	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Magyarország	12	(1,35)	77	(2,01)	m	m	m	m	10	(0,72)
Írország	9	(0,60)	100	n	0	(0,11)	15	(2,22)	19	(0,75)
Olaszország	16	(0,95)	17	(1,66)	16	(0,95)	53	(2,43)	7	(0,76)
Korea	3	(0,39)	39	(5,21)	n	n	n	n	1	(0,15)
Mexikó	14	(1,95)	32	(2,38)	23	(2,28)	21	(1,93)	63	(1,80)
Norvégia	7	(1,08)	13	(1,43)	24	(2,98)	45	(3,53)	24	(1,02)
Portugália	22	(2,02)	41	(3,50)	22	(2,20)	54	(3,60)	19	(2,41)
Spanyolország	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Svédország	12	(1,26)	32	(2,22)	27	(2,67)	46	(2,76)	22	(1,14)
Svájc	11	(0,95)	32	(1,52)	10	(0,94)	30	(1,35)	62	(1,09)
Országok átlaga	**12**	**(1,13)**	**41**	**(2,28)**	**14**	**(1,50)**	**31**	**(2,29)**	**25**	**(1,09)**
Hollandia[1]	3	(1,23)	7	(1,29)	6	(0,99)	13	(2,54)	51	(2,20)

[1] Az ország nem teljesítette a mintaválasztás nemzetközi követelményeit. A közölt adatok súlyozatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatbázis 2003.

7.7. táblázat

Hiányzó tanári kapacitások megoldási módjai (2001)

Ország	Felső középfokon tanulók százaléka, akik iskolájában nincs betöltetlen tanári állás			Betöltetlen tanári állások százaléka a teljes munkaidősre átszámított tanárok százalékában a 2001/2002-es tanévben			Felső középfokon tanulók százaléka, akik iskolája felelős a tanárok alkalmazásáért								
							az összes intézmény együtt			államai intézmények			magánintézmények		
	átlag	szórás	S.E	átlag	szórás	S.E	átlag	szórás	S.E	átlag	szórás	S.E	átlag	szórás	S.E
OECD-országok															
Belgium (Fl.)	5	5,4	(0,36)	10	12,1	(0,83)	94	23,8	(1,56)	79	41,2	(5,44)	99	10,1	(0,76)
Dánia	3	4,5	(0,37)	4	4,4	(0,40)	99	7,1	(0,58)	99	7,2	(0,59)	100	0,0	(0,00)
Finnország	3	4,3	(0,27)	12	14,2	(0,90)	64	48,1	(3,07)	61	49,0	(3,26)	100	0,0	(0,00)
Franciaország	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Magyarország	4	6,0	(0,35)	8	11,0	(0,66)	100	4,9	(0,28)	100	0,0	(0,00)	97	17,1	(3,49)
Írország	3	3,6	(0,24)	9	8,3	(0,56)	78	41,4	(2,72)	40	49,2	(5,39)	100	0,0	(0,00)
Olaszország	10	10,4	(0,55)	30	277,5	(14,89)	19	39,6	(2,10)	17	37,6	(2,04)	68	48,2	(11,60)
Korea	1	3,0	(0,17)	2	5,3	(0,30)	53	50,0	(2,82)	2	12,5	(1,04)	95	21,3	(1,63)
Mexikó	6	11,9	(0,63)	16	25,3	(1,35)	69	46,3	(2,42)	61	48,8	(2,89)	98	14,8	(1,67)
Norvégia	6	6,4	(0,50)	11	9,0	(0,70)	91	28,1	(2,70)	100	0,0	(0,00)	90	29,7	(3,02)
Portugália	13	13,1	(0,86)	18	50,3	(4,02)	94	23,0	(1,76)	94	23,2	(1,79)	100	0,0	(0,00)
Spanyolország	8	11,1	(0,95)	15	6,2	(0,55)	20	40,2	(2,56)	12	32,9	(2,19)	100	0,0	(0,00)
Svédország	8	9,3	(0,50)	10	61,6	(3,34)	83	38,0	(3,26)	82	38,6	(3,36)	100	0,0	(0,00)
Svájc	10	6,3	(0,45)	14	7,5	(0,58)	26	44,2	(2,35)	0	0,0	(0,00)	99	9,5	(0,98)
Országok átlaga	**6**	**7,3**	**(0,48)**	**12**	**37,9**	**(2,24)**	**69**	**33,4**	**(2,17)**	**57**	**26,2**	**(2,15)**	**96**	**11,6**	**(1,78)**
Hollandia[1]	3	3,0	(0,29)	6	7,2	(0,71)	91	28,1	(2,70)	100	0,0	(0,00)	90	29,7	(3,02)

Ország	Felső középfokú tanulók százaléka, akik iskolája az alábbi megoldási módokat alkalmazza a hiányzó tanári kapacitások megoldása érdekében														
	megfelelő képzettséggel rendelkező tanár alkalmazása			nem megfelelő képzettséggel rendelkező tanár alkalmazása			tervezett órák elhagyása			egyes tanulócsoportok számának megnövelése			a tanárok tanítási óraszámának megnövelése		
	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.
OECD-országok															
Belgium (Fl.)	95	21,9	(1,51)	56	49,8	(3,43)	3	16,5	(1,13)	9	28,8	(1,99)	17	38,0	(2,62)
Dánia	91	28,2	(2,69)	29	45,7	(4,35)	9	28,5	(2,72)	16	36,8	(3,50)	65	48,1	(4,58)
Finnország	88	32,8	(2,28)	63	48,5	(3,38)	6	23,3	(1,62)	7	24,8	(1,73)	26	44,0	(3,07)
Franciaország	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Magyarország	81	39,5	(2,85)	25	43,5	(3,14)	0	0,0	(0,00)	15	35,4	(2,55)	96	20,5	(1,48)
Írország	99	11,9	(0,87)	24	42,7	(3,13)	3	16,7	(1,22)	7	25,2	(1,85)	7	24,9	(1,82)
Olaszország	98	13,9	(0,77)	23	41,9	(2,35)	0	5,5	(0,31)	3	17,6	(0,98)	40	49,1	(2,75)
Korea	57	49,8	(5,32)	2	12,4	(1,32)	4	18,5	(1,98)	4	20,0	(2,14)	48	50,2	(5,36)
Mexikó	91	28,9	(1,80)	14	34,3	(2,13)	3	17,5	(1,09)	20	40,1	(2,50)	23	42,0	(2,62)
Norvégia	87	34,1	(4,01)	57	49,9	(5,87)	16	36,5	(4,29)	22	41,9	(4,93)	60	49,3	(5,80)
Portugália	97	17,6	(1,39)	57	49,6	(3,92)	1	10,4	(0,82)	6	24,2	(1,91)	36	48,3	(3,81)
Spanyolország	94	23,5	(1,60)	29	45,5	(3,11)	7	25,6	(1,75)	12	32,5	(2,22)	12	32,5	(2,22)
Svédország	96	20,2	(1,82)	13	33,5	(3,02)	4	20,1	(1,81)	12	33,0	(2,98)	32	46,9	(4,23)
Svájc	98	15,5	(0,92)	0	5,4	(0,32)	2	14,4	(0,85)	9	28,0	(1,65)	14	34,8	(2,05)
Országok átlaga	**90**	**26,0**	**(2,14)**	**30**	**38,7**	**(3,04)**	**4**	**18,0**	**(1,51)**	**11**	**29,9**	**(2,38)**	**37**	**40,7**	**(3,26)**
Hollandia[1]	87	34,1	(4,01)	57	49,9	(5,87)	16	36,5	(4,29)	22	41,9	(4,93)	60	49,3	(5,80)

[1] Az ország nem teljesítette a mintaváasztás nemzetközi követelményeit. A közölt adatok súlyoztatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatbázis 2003.

7.8. táblázat

Megfelelő képesítéssel rendelkező tanárok alkalmazási problémái egyes tantárgyi területeken (2001)

Felső középfokon tanulók százaléka, akik iskolájában a megfelelő képesítéssel rendelkező tanárok alkalmazása problémát jelent az igazgatók válaszai alapján

Ország	Anyanyelv			Matematika			Idegen nyelv			Társadalomtudományok			Természettudományok		
	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.
OECD-országok															
Belgium (Fl.)	42	49,4	(3,24)	90	30,2	(1,98)	69	46,5	(3,05)	20	40,4	(2,65)	74	44,0	(2,89)
Dánia	1	11,2	(0,92)	54	50,0	(4,11)	6	23,4	(1,93)	4	19,3	(1,58)	42	49,5	(4,06)
Finnország	12	32,4	(2,05)	30	46,0	(2,91)	29	45,4	(2,88)	7	25,1	(1,59)	24	42,8	(2,71)
Franciaország	19	39,3	(2,17)	26	44,1	(2,44)	32	46,8	(2,59)	25	43,5	(2,41)	47	50,0	(2,76)
Magyarország	15	35,4	(2,05)	31	46,5	(2,70)	79	40,7	(2,36)	6	24,1	(1,40)	23	42,2	(2,45)
Írország	11	31,2	(2,07)	42	49,5	(3,28)	40	49,1	(3,26)	12	32,5	(2,15)	65	47,8	(3,17)
Olaszország	15	36,1	(1,93)	15	36,1	(1,94)	3	16,2	(0,87)	1	10,7	(0,57)	3	18,0	(0,96)
Korea	8	26,7	(2,60)	8	27,5	(2,69)	37	48,5	(4,73)	11	32,0	(3,12)	7	24,9	(2,43)
Mexikó	14	34,3	(1,80)	29	45,6	(2,39)	56	49,7	(2,61)	11	31,4	(1,65)	21	40,5	(2,13)
Norvégia	14	34,7	(2,66)	31	46,4	(3,56)	18	38,7	(2,97)	2	12,9	(0,99)	20	40,5	(3,10)
Portugália	1	9,3	(0,60)	8	27,5	(1,78)	4	18,7	(1,21)	2	14,3	(0,93)	6	23,1	(1,49)
Spanyolország	2	14,9	(0,81)	8	27,1	(1,46)	7	25,9	(1,40)	1	7,4	(0,40)	2	13,4	(0,72)
Svédország	12	32,4	(2,33)	33	47,0	(3,38)	31	46,3	(3,33)	1	10,8	(0,78)	42	49,5	(3,56)
Svájc	14	34,2	(1,48)	60	48,9	(2,12)	33	46,9	(2,04)	6	24,0	(1,04)	50	50,0	(2,17)
Országok átlaga	**13**	**30,1**	**(1,91)**	**33**	**40,9**	**(2,63)**	**32**	**38,8**	**(2,52)**	**8**	**23,4**	**(1,52)**	**30**	**38,3**	**(2,47)**
Hollandia[1]	42	49,6	(5,18)	56	50,0	(5,22)	37	48,7	(5,09)	14	35,1	(3,67)	32	47,1	(4,92)

Ország	Technika			Művészetek			Testnevelés			Számítástechnika / Informatika			Üzleti tudományok		
	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.
OECD-országok															
Belgium (Fl.)	46	50,0	(3,28)	12	32,2	(2,12)	2	15,5	(1,02)	84	36,7	(2,41)	59	49,3	(3,23)
Dánia	25	43,6	(3,58)	3	18,1	(1,49)	13	33,7	(2,77)	48	50,1	(4,12)	5	21,5	(1,76)
Finnország	35	47,8	(3,03)	38	48,6	(3,08)	18	38,3	(2,42)	65	47,7	(3,02)	16	37,1	(2,35)
Franciaország	37	48,3	(2,67)	21	40,5	(2,24)	6	23,8	(1,32)	34	47,4	(2,63)	27	44,2	(2,45)
Magyarország	5	20,9	(1,21)	9	28,8	(1,67)	5	22,8	(1,32)	70	45,9	(2,66)	32	46,8	(2,72)
Írország	60	49,0	(3,25)	17	37,8	(2,51)	32	46,7	(3,10)	45	49,9	(3,31)	29	45,4	(3,02)
Olaszország	19	39,1	(2,10)	1	12,1	(0,65)	1	9,3	(0,50)	16	36,6	(1,96)	3	15,8	(0,85)
Korea	12	32,1	(3,13)	16	36,7	(3,57)	3	17,3	(1,68)	30	46,2	(4,50)	2	12,8	(1,24)
Mexikó	33	47,2	(2,48)	33	46,9	(2,47)	10	30,4	(1,60)	31	46,2	(2,43)	9	28,2	(1,48)
Norvégia	20	40,2	(3,08)	8	26,8	(2,06)	6	23,6	(1,81)	41	49,2	(3,78)	8	27,0	(2,07)
Portugália	47	50,0	(3,23)	22	41,6	(2,69)	6	23,4	(1,52)	44	49,7	(3,22)	12	32,6	(2,11)
Spanyolország	26	44,1	(2,38)	15	35,6	(1,92)	3	15,7	(0,85)	37	48,4	(2,62)	11	31,5	(1,70)
Svédország	44	49,8	(3,58)	12	33,0	(2,38)	10	29,4	(2,12)	60	49,2	(3,54)	17	37,9	(2,73)
Svájc	47	49,9	(2,17)	7	25,5	(1,11)	8	26,6	(1,15)	76	42,8	(1,86)	71	45,4	(1,97)
Országok átlaga	**33**	**43,7**	**(2,80)**	**15**	**33,2**	**(2,14)**	**9**	**25,5**	**(1,66)**	**49**	**46,1**	**(3,00)**	**21**	**34,0**	**(2,12)**
Hollandia[1]	6	23,6	(2,47)	8	27,0	(2,82)	9	28,9	(3,02)	17	37,5	(3,92)	29	45,4	(4,75)

[1] Az ország nem teljesítette a mintaválasztás nemzetközi követelményeit. A közölt adatok súlyozatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatbázis 2003.

7.9. táblázat

A tanártovábbképzés intézményi támogatási formái (2001)

Felső középfokú tanulók aránya, akik iskolája támogatja a tanárok továbbképzését az igazgatók válaszai alapján, a támogatás fajtái szerint

Ország	Az iskola elkülönített továbbképzési költségvetéssel rendelkezik			Az iskola időt biztosít a tanárok továbbképzése számára			Az iskola tantestületi továbbképzést szervez			Az iskola információkat gyűjt és terjeszt a tanártovábbképzési lehetőségekről az iskola körzetében		
	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.
OECD-országok												
Belgium (Fl.)[1]	98	15,6	(1,03)	90	30,1	(1,97)	88	32,9	(2,16)	98	14,7	(0,97)
Dánia	96	19,3	(1,57)	100	6,8	(0,55)	97	17,5	(1,42)	92	26,9	(2,21)
Finnország	79	41,0	(2,61)	96	19,7	(1,24)	73	44,4	(2,82)	95	22,5	(1,43)
Franciaország	19	39,3	(2,20)	69	46,4	(2,57)	59	49,3	(2,77)	89	31,1	(1,71)
Magyarország	84	36,3	(2,11)	89	31,6	(1,83)	81	39,1	(2,27)	98	13,6	(0,79)
Írország	45	49,9	(3,36)	90	30,3	(2,02)	74	44,1	(2,97)	83	37,4	(2,50)
Olaszország	81	39,2	(2,07)	83	37,6	(1,99)	90	29,5	(1,56)	84	36,9	(1,95)
Korea	29	45,4	(2,55)	59	49,3	(2,77)	40	49,1	(2,76)	90	29,5	(1,66)
Mexikó	37	48,4	(2,52)	80	40,0	(2,09)	87	33,2	(1,73)	94	23,5	(1,23)
Norvégia	80	39,8	(3,06)	95	21,2	(1,62)	94	24,4	(1,87)	91	28,1	(2,15)
Portugália	8	27,9	(1,79)	34	47,4	(3,07)	75	43,7	(2,79)	96	19,0	(1,21)
Spanyolország	17	37,6	(2,00)	33	47,1	(2,51)	72	45,1	(2,40)	99	11,8	(0,63)
Svédország	98	15,0	(1,07)	85	36,2	(2,62)	94	23,3	(1,67)	97	16,6	(1,18)
Svájc	86	34,9	(1,49)	91	29,3	(1,25)	87	33,5	(1,43)	90	29,6	(1,26)
Országok átlaga	**61**	**35,0**	**(2,10)**	**78**	**33,8**	**(2,01)**	**79**	**36,4**	**(2,19)**	**93**	**24,4**	**(1,49)**
Hollandia[2]	92	26,9	(2,55)	90	29,6	(2,82)	94	24,6	(2,34)	99	10,1	(0,95)

[1] Belgiumban (Fl.) minden iskola az Oktatási Minisztérium által biztosított külön tanárképzési költségvetéssel rendelkezik.

[2] Az ország nem teljesítette a mintaválasztás nemzetközi követelményeit. A közölt adatok súlyozatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatbázis 2003.

7.10. táblázat

A tanárok továbbképzésben való részvétele a felső középfokú oktatásban (2001)

Továbbképzésben részt vevő tanárok százaléka és felső középfokon tanulók százaléka, akik iskolájában a tanárok továbbképzésben való részvételi aránya…

Ország	Szakmai továbbképzésben részt vevő tanárok százaléka (az IKT vonatkoású továbbképzés kivételével)			Felső középfokon tanulók százaléka, akik iskolájában a tanárok továbbképzésben való részvételi aránya (az IKT vonatkozású továbbképzések kivételével)			
	átlag	szórás	S.E.	kevesebb, mint 25	25–49	50–74	75 vagy több
OECD-országok							
Belgium (Fl.)	48	24,2	(1,72)	16,8	31,9	36,4	14,9
Dánia	66	29,9	(2,57)	12,0	13,7	23,8	50,5
Finnország	69	27,2	(1,76)	5,8	17,9	27,4	48,9
Franicaország	32	22,6	(1,35)	46,9	28,2	18,3	6,7
Magyarország	30	23,8	(1,39)	50,5	33,2	7,4	8,9
Írország	40	31,4	(2,26)	39,3	26,1	13,8	20,8
Olaszország	36	28,0	(1,57)	43,7	24,9	17,6	13,7
Korea	33	26,5	(1,58)	47,9	29,7	11,2	11,2
Mexikó	46	33,1	(1,88)	35,2	20,2	15,6	29,0
Norvégia	56	32,4	(2,63)	21,3	20,4	22,2	36,1
Portugália	37	25,1	(1,98)	36,8	35,1	15,4	12,8
Spanyolország	40	29,2	(1,83)	38,2	29,4	15,7	16,7
Svédország	84	24,2	(1,83)	2,9	7,8	13,4	75,9
Svájc	56	28,9	(1,37)	15,1	23,9	25,2	35,9
Országok átlaga	**48**	**27,6**	**(1,84)**	**29,5**	**24,5**	**18,8**	**27,3**
Hollandia[1]	57	32,1	(3,15)	18,9	26,1	16,5	38,5

Ország	IKT vonatkozású továbbképzésben részt vevő tanárok százaléka			Felső középfokon tanulók százaléka, akik iskolájában a tanárok IKT vonatkozású továbbképzésben való részvételi aránya			
	átlag	szórás	S.E.	kevesebb, mint 25	25–49	50–74	75 vagy több
OECD-országok							
Belgium (Fl.)	30	22,6	(1,59)	51,9	27,4	13,7	7,0
Dánia	52	28,4	(2,47)	16,6	31,1	21,1	31,2
Finnország[2]	43	31,6	(2,11)	39,4	19,3	19,5	21,8
Franciaország	20	17,3	(1,03)	65,2	26,8	6,7	1,2
Magyarország	19	22,8	(1,33)	71,6	14,2	9,3	4,9
Írország	28	24,3	(1,73)	57,0	21,5	13,8	7,7
Olaszország	23	18,7	(1,08)	58,8	29,1	10,3	1,8
Korea	35	33,5	(1,92)	54,9	17,0	8,4	19,7
Mexikó	31	29,8	(1,70)	54,8	20,9	10,8	13,5
Norvégia	44	31,6	(2,54)	31,6	25,8	17,8	24,8
Portugália	26	19,9	(1,55)	57,2	25,8	13,9	3,1
Spanyolország	29	25,3	(1,55)	55,8	22,6	13,0	8,5
Svédország	37	27,5	(2,16)	37,3	34,3	14,7	13,6
Svájc	28	26,2	(1,36)	60,5	19,2	9,5	10,8
Országok átlaga	32	25,7	(1,72)	50,9	23,9	13,0	12,1
Hollandia[1]	45	32,4	(3,21)	31,9	25,5	11,3	31,4

[1] Az ország nem teljesítette a mintaválasztás nemzetközi követelményeit. A közölt adatok súlyozatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatbázis 2003.

7.11. táblázat

Beiskolázási politikák a felső középfokú oktatásban az igazgatók válaszai alapján (2001)

A felső középfokra járó tanulók százaléka, ahol az alábbi tényezők mindig, néha vagy soha nincsenek figyelembe véve a tanulók felvétele során az igazgatók válaszai alapján

Ország	Meghatározott körzeten belüli lakóhely			A tanulók tanulmányi teljesítménye			Felvételi vizsga			Az előző oktatási szinten működő iskola ajánlása		
	soha	néha	mindig	soha	néha	mindig	soha	néha	mindig	soha	néha	mindig
OECD-országok												
Belgium (Fl.)[1]	92	5	3	16	28	56	94	6	n	14	37	49
Dánia	55	18	26	19	32	48	33	63	3	19	28	53
Finnország	80	15	4	9	10	81	62	22	15	64	32	4
Franciaország	27	17	57	23	38	38	89	7	4	21	41	38
Magyarország	67	10	23	7	7	86	45	8	46	58	29	13
Írország	76	11	14	56	28	15	93	5	2	42	30	27
Olaszország	56	18	26	51	11	38	53	10	38	48	23	29
Korea	34	13	53	17	10	74	55	8	37	63	11	26
Mexikó	65	19	16	22	16	62	11	7	81	66	23	11
Norvégia	31	20	50	5	11	83	92	8	n	64	35	1
Portugália	20	21	59	43	34	23	92	0	8	66	30	4
Spanyolország	32	9	59	78	15	7	76	19	5	81	16	3
Svédország	51	18	31	9	18	73	67	31	3	100	n	n
Svájc	47	19	33	58	17	25	29	50	22	60	25	15
Országok átlaga	**52**	**15**	**32**	**30**	**20**	**51**	**64**	**17**	**19**	**55**	**26**	**20**
Hollandia[2]	100	n	n	11	18	71	87	13	n	6	29	65

Ország	Az iskola filozófiájának szülők általi jóváhagyása			Tanulói érdeklődés			A jelenlegi vagy korábbi tanulók családtagjai preferenciát élveznek		
	soha	néha	mindig	soha	néha	mindig	soha	nNéha	mindig
OECD-országok									
Belgium (Fl.)[1]	34	18	48	5	30	65	78	16	6
Dánia	95	5	n	15	22	63	81	12	7
Finnország	70	8	22	33	52	16	98	1	n
Franciaország	84	7	9	7	27	67	59	30	11
Magyarország	55	11	34	10	12	77	41	32	28
Írország	52	27	21	29	39	32	44	20	36
Olaszország	72	11	18	16	15	68	46	29	25
Korea	84	10	6	60	22	18	87	9	4
Mexikó	74	9	17	51	23	26	77	17	6
Norvégia	98	2	n	28	45	26	62	34	4
Portugália	81	13	5	12	34	54	55	30	15
Spanyolország	79	9	13	39	26	35	33	21	46
Svédország	100	a	a	16	26	58	100	a	a
Svájc	96	3	2	27	31	42	92	6	2
Országok átlaga	**77**	**9**	**14**	**25**	**29**	**46**	**68**	**18**	**14**
Hollandia[2]	64	24	13	14	18	68	100	n	n

[1] Belgiumban (Fl.) a „beiskolázási politika" inkább az alsó középfokú oktatáshoz, mint a felső középfokú oktatáshoz kapcsolódik. A legtöbb esetben az intézménybe a tanulók az alsó középfokú oktatás kezdetén nyernek felvételt.

[2] Az ország nem teljesítette a mintaválasztás nemzetközi követelményeit. A közölt adatok súlyozatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatbázis 2003.

7.12. táblázat

Különböző kritériumok alkalmazási gyakorisága a tanulók osztályba sorolása során a felső középfokú iskolákban az igazgatók válaszai alapján (2001)

Felső középfokon tanulók százaléka akik iskolájában a különböző osztályba sorolási politikák mindig, néha vagy soha nincsenek alkalmazva a tanárok válaszai alapján

Ország	A tanulók osztályba sorolása											
	többé-kevésbé véletlenszerűen történik			hasonló képességszint alapján történik			különböző képességszintek keverése alapján történik			a tanár különleges szakértelme alapján történik		
	soha	néha	mindig	soha	néha	mindig	soha	néha	mindig	soha	néha	mindig
OECD-országok												
Belgium (Fl.)	54	23	23	41	31	28	49	32	18	85	13	2
Dánia	31	23	46	72	24	4	50	24	26	83	15	2
Finnország	26	25	49	58	37	5	41	11	47	74	23	4
Franciaország	50	28	21	68	26	7	24	22	54	54	19	27
Magyarország	64	18	19	26	26	48	41	25	34	81	10	9
Írország	49	37	15	9	50	41	25	55	20	61	28	11
Olaszország	83	10	8	70	15	15	8	4	87	86	12	1
Korea	75	18	7	58	26	16	12	12	76	78	13	9
Mexikó	44	19	37	50	29	21	30	21	48	75	20	5
Norvégia	25	27	48	56	40	4	21	23	56	76	21	3
Portugália	67	16	18	74	16	10	45	25	31	70	15	15
Spanyolország	57	19	24	79	16	5	52	21	27	97	3	n
Svédország	41	19	40	85	14	1	48	20	32	70	25	5
Svájc	48	23	29	44	48	8	40	29	31	73	10	16
Országok átlaga	**51**	**22**	**27**	**56**	**28**	**15**	**35**	**23**	**42**	**76**	**16**	**8**
Hollandia[1]	100	n	n	100	n	n	100	n	n	100	n	n

Ország	A tanulók osztályba sorolása								
	életkori alapon történik			a tanulók program- vagy tantárgyválasztása alapján történik			szülői kérés alapján történik		
	soha	néha	mindig	soha	néha	mindig	soha	néha	mindig
OECD-országok									
Belgium (Fl.)	50	8	42	4	3	93	47	49	4
Dánia	65	29	6	13	15	72	67	32	1
Finnország	67	16	16	12	27	61	81	18	1
Franciaország	73	7	20	3	10	87	73	25	2
Magyarország	4	2	94	11	14	75	19	39	42
Írország	57	10	33	7	13	80	63	33	4
Olaszország	38	10	52	19	10	70	14	68	18
Korea	77	4	19	15	18	67	88	10	2
Mexikó	51	20	29	48	14	38	73	22	5
Norvégia	39	7	55	27	36	37	83	17	n
Portugália	31	38	31	5	3	93	48	45	7
Spanyolország	58	10	32	7	7	86	75	20	5
Svédország	n	n	100	n	6	94	60	37	3
Svájc	60	9	30	10	27	63	70	26	4
Országok átlaga	**48**	**12**	**40**	**13**	**14**	**73**	**62**	**31**	**7**
Hollandia[1]	100	n	n	1	n	99	100	n	n

[1] Az ország nem teljesítette a mintaválasztás nemzetközi követelményeit. A közölt adatok súlyozatlanok..

Forrás: OECD ISUSS adatbázis 2003.

7.13. táblázat

A különböző pályatanácsadási módszerek használatának gyakorisága a felső középfokú iskolákban az igazgatók válaszai alapján (2001)

A felső középfokon tanulók százaléka, akik iskolájában mindig, néha vagy soha nem folyik pályatanácsadás az igazgatók válaszai alapján

Ország	Elkülönített tantervi órák keretében			A tanárok modulként beépítik az általuk oktatott anyagba			Külön pályaorientációs terv			Információk szolgáltatása a lehetséges foglalkozásokról			Egyéni tanácsadás		
	soha	néha	mindig	soha	néha	mindig	soha	nNéha	mindig	soha	néha	mMindig	soha	néha	mindig
OECD-országok															
Belgium (Fl.)	14	40	46	47	35	18	34	18	49	1	20	79	20	32	48
Dánia	13	31	56	62	28	11	12	7	82	6	34	60	1	11	88
Finnország	4	28	67	24	41	34	9	21	70	1	24	75	n	9	90
Franciaország	8	49	43	37	47	15	28	23	49	3	36	61	8	38	53
Magyarország	52	16	32	37	24	39	28	27	45	6	21	74	6	23	71
Írország	6	13	81	39	41	20	10	20	70	3	19	78	1	12	87
Olaszország	28	44	28	43	44	13	31	19	49	n	18	82	17	45	38
Korea	63	26	11	26	59	15	7	42	51	6	52	42	1	21	77
Mexikó	27	17	56	29	50	21	19	17	64	5	18	76	14	23	63
Norvégia	22	49	29	45	36	20	29	22	49	8	49	43	n	27	72
Portugália	78	15	7	80	15	5	41	29	30	7	28	66	6	26	68
Spanyolország	38	32	30	53	31	16	12	10	78	2	15	83	2	16	83
Svédország	m	m	m	29	56	15	27	15	58	4	29	67	1	12	88
Svájc	44	36	20	51	39	10	73	14	13	15	51	35	59	22	19
Országok átlaga	**28**	**28**	**36**	**43**	**39**	**18**	**26**	**20**	**54**	**5**	**29**	**66**	**10**	**23**	**68**
Hollandia[1]	20	25	55	17	52	31	m	m	m	m	m	m	14	24	62

Ország	Informális tanácsadást nyújtanak			Az iskola meghívja a munkaadókat/gyakorlati szakembereket az iskolába tanulókkal való beszélgetésre			Az iskola meghívja a felsőoktatási intézmények képviselőit az iskolába tanulókkal való beszélgetésre			Az iskola látogatásokat szervez a tanulók számára foglalkoztatási szervekhez és/vagy tanácsadó szolgáltatásokhoz			Az iskola látogatásokat szervez a felsőoktatási intézményekhez		
	soha	néha	mindig	soha	néha	mindig	soha	néha	mindig	soha	néha	mindig	soha	néha	mindig
OECD-országok															
Belgium (Fl.)	3	39	58	27	42	31	50	27	23	29	27	44	58	29	13
Dánia	17	56	27	11	49	40	13	36	51	47	30	23	22	40	38
Finnország	5	45	50	7	53	40	9	38	53	6	46	48	13	49	38
Franciaország	2	42	55	11	49	40	23	41	35	28	42	30	52	34	13
Magyarország	21	16	63	18	31	51	39	27	34	29	31	41	25	24	51
Írország	5	28	68	3	35	62	5	30	64	13	39	48	5	29	66
Olaszország	12	31	56	9	49	42	18	43	38	20	44	36	31	38	31
Korea	7	62	31	38	53	9	27	67	6	45	48	6	23	67	10
Mexikó	10	37	53	11	44	45	8	32	60	15	44	41	14	41	45
Norvégia	2	57	41	20	49	31	19	36	45	73	20	7	32	48	20
Portugália	2	32	67	25	52	23	27	53	20	26	55	19	20	57	22
Spanyolország	13	48	39	23	47	30	21	49	30	27	46	26	21	40	39
Svédország	7	53	39	6	54	40	9	46	45	32	32	36	14	38	49
Svájc	11	56	34	41	42	16	38	43	18	58	25	17	37	38	24
Országok átlaga	**8**	**43**	**49**	**18**	**46**	**36**	**22**	**41**	**37**	**32**	**38**	**30**	**26**	**41**	**33**
Hollandia[1]	m	m	m	35	47	18	17	46	36	37	38	25	10	13	77

[1] Az ország nem teljesítette a nemzetközi mintaválasztási követelményeket. A közölt adatok súlyozatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatbázis 2003.

7.14. táblázat

Visszajelzések az iskola működéséről az igazgató válaszai alapján (2001)

A felső középfokon tanulók százaléka, akik iskolája kap visszajelzést az érintettek különböző csoportjaitól az igazgató válaszai alapján

Ország	Regionális, országos szintű hatóságok			Helyi hatóságok vagy iskolafenntartók			Munkaadók			Szülői csoportok		
	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.
OECD-országok												
Belgium (Fl.)	96	18,8	(1,23)	66	47,3	(3,11)	57	49,6	(3,26)	78	41,4	(2,72)
Dánia	38	48,8	(3,94)	22	41,3	(3,34)	45	49,9	(4,04)	46	50,0	(4,04)
Finnország	67	47,0	(2,96)	93	25,9	(1,63)	69	46,3	(2,91)	54	49,9	(3,14)
Franciaország	83	37,7	(2,05)	0	0,0	(0,00)	68	46,6	(2,54)	64	48,2	(2,62)
Magyarország	64	48,0	(2,77)	83	37,9	(2,19)	68	46,5	(2,69)	84	37,0	(2,14)
Írország	33	47,2	(3,12)	59	49,3	(3,25)	85	35,6	(2,34)	70	46,0	(3,03)
Olaszország	69	46,2	(2,44)	56	49,7	(2,63)	28	45,1	(2,38)	74	44,0	(2,32)
Korea	99	9,9	(0,55)	88	32,6	(1,82)	45	49,8	(2,77)	89	30,8	(1,71)
Mexikó	84	36,7	(1,91)	55	49,8	(2,59)	43	49,6	(2,58)	48	50,0	(2,60)
Norvégia	20	39,9	(3,06)	83	37,5	(2,88)	62	48,8	(3,74)	8	27,2	(2,09)
Portugália	88	32,3	(2,03)	46	50,0	(3,15)	48	50,1	(3,15)	78	41,4	(2,61)
Spanyolország	83	37,9	(2,02)	36	48,2	(2,56)	40	49,1	(2,62)	84	37,2	(1,98)
Svédország	74	43,9	(3,12)	84	37,2	(2,64)	82	38,9	(2,76)	37	48,4	(3,44)
Svájc	63	48,2	(2,06)	61	48,7	(2,08)	49	50,0	(2,14)	21	41,0	(1,75)
Országok átlaga	**69**	**38,8**	**(2,38)**	**59**	**39,7**	**(2,42)**	**56**	**46,8**	**(2,85)**	**60**	**42,3**	**(2,59)**
Hollandia[1]	93	24,8	(2,35)	61	49,1	(4,64)	50	50,2	(4,75)	57	49,8	(4,71)

Ország	Tanári csoportok			Tanulói csoportok			Külső vizsgáztató testületek		
	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.
OECD-országok									
Belgium (Fl.)	55	50	(3,3)	81	40	(2,6)	62	49	(3,2)
Dánia	44	50	(4,0)	56	50	(4,0)	66	47	(3,8)
Finnország	67	47	(3,0)	81	40	(2,5)	73	44	(2,8)
Franciaország	34	47	(2,6)	40	49	(2,7)	71	45	(2,5)
Magyarország	86	35	(2,0)	91	29	(1,7)	54	50	(2,9)
Írország	32	47	(3,1)	31	46	(3,1)	68	47	(3,1)
Olaszország	58	49	(2,6)	66	48	(2,5)	74	44	(2,3)
Korea	86	35	(1,9)	84	37	(2,1)	67	47	(2,6)
Mexikó	59	49	(2,6)	51	50	(2,6)	57	50	(2,6)
Norvégia	51	50	(3,8)	70	46	(3,5)	39	49	(3,8)
Portugália	43	50	(3,1)	61	49	(3,1)	72	45	(2,8)
Spanyolország	51	50	(2,7)	44	50	(2,6)	59	49	(2,6)
Svédország	87	34	(2,4)	79	41	(2,9)	n	n	(n)
Svájc	28	45	(1,9)	31	46	(2,0)	52	50	(2,1)
Országok átlaga	**56**	**46**	**(2,8)**	**62**	**44**	**(2,7)**	**58**	**44**	**(2,7)**
Hollandia[1]	88	33	(3,1)	71	46	(4,3)	52	50	(4,7)

[1] Az ország nem teljesítette a mintaválasztás nemzetközi követelményeit. A közölt adatok súlyozatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatbázis 2003.

7.15. táblázat

A tanulók és a tanárok számára elérhető számítógépek (2001)

Egy számítógépre jutó tanulók száma, egy számítógépre jutó (teljes munkaidősre átszámított) tanárok száma: országátlagok és a felső középfokú oktatásban tanulók percentilisenkénti értékei

Ország	Egy számítógépre jutó tanulók száma						Egy számítógépre jutó tanárok száma					
	átlag	percentilis*					átlag	percentilis				
		10.	25.	medián	75.	90.		10.	25.	medián	75.	90.
OECD-országok												
Belgium (Fl.)	7,5	4,2	5,8	9,2	13,9	19,9	14,7	6,8	11,6	19,8	34,5	69,0
Dánia	2,8	1,3	2,0	4,4	8,8	13,0	2,1	1,0	1,5	2,8	4,8	8,6
Finnország	5,0	2,6	4,4	7,4	12,4	19,0	1,6	0,8	1,1	2,1	4,0	6,4
Franciaország	5,8	3,3	4,5	6,8	10,1	17,6	8,5	4,7	8,5	14,5	26,0	45,8
Magyarország	10,2	5,2	7,9	12,5	19,6	28,7	5,5	2,8	4,1	6,8	11,9	24,8
Írország	13,1	7,6	10,9	15,2	20,5	27,3	9,4	4,8	7,3	11,6	20,0	39,0
Olaszország	11,7	6,0	8,9	14,2	24,5	44,9	14,6	7,0	12,0	21,2	40,0	160,3
Korea	6,4	2,7	4,5	11,5	15,7	20,1	0,8	0,7	0,8	0,9	1,0	1,0
Mexikó	16,5	7,7	13,1	24,2	44,5	82,4	7,2	3,2	6,1	13,1	13,1	13,1
Norvégia	3,7	2,4	3,1	3,9	5,2	6,5	1,7	0,9	1,3	2,0	3,3	4,7
Portugália	14,4	5,4	12,8	22,6	61,1	141,2	9,6	6,4	10,6	15,6	25,5	38,3
Spanyolország	15,5	7,4	12,1	21,7	35,0	57,9	5,9	3,3	4,6	7,0	12,5	24,1
Svédország	3,4	2,0	2,8	3,9	5,9	9,9	1,3	0,8	1,0	1,4	2,0	2,6
Svájc	9,0	5,3	7,4	12,4	19,0	31,2	3,2	1,5	2,9	5,5	9,5	19,3
Országok átlaga	**8,9**	**4,5**	**7,1**	**12,1**	**21,2**	**37,1**	**6,1**	**3,2**	**5,2**	**8,9**	**14,9**	**32,6**
Hollandia[1]	13,5	8,8	10,5	13,1	20,0	30,5	2,3	1,3	1,7	3,0	6,7	11,8

[1] Az ország nem teljesítette a mintaválasztás nemzetközi követelményeit. A közölt adatok súlyozatlanok.

* A percentilis annak az esetnek a pontszáma, amely a pontszámok szerint sorba állított esetek közül éppen eléri az adott százalékos értéket (pl. 5% vagy 95%).

Forrás: OECD ISUSS adatbázis 2003.

7.16. táblázat

Internetre vagy helyi hálózatba kapcsolt számítógépek (2001)

Az internetre vagy helyi hálózatba kapcsolt számítógépek százaléka: országátlagok és a felső középfokú oktatásban tanulók percentilisenkénti értékei

Ország	Az internetre kapcsolt számítógépek százaléka								Helyi hálózatba kapcsolt számítógépek százaléka							
	átlag	szórás	S.E.	percentilis*					átlag	szórás	S.E.	percentilis				
				10.	25.	medián	75.	90.				10.	25.	medián	75.	90.
OECD-országok																
Belgium (Fl.)	68	30	(1,99)	23	44	78	95	100	59	37	(2,50)	1	19	71	92	100
Dánia	91	19	(1,53)	59	93	100	100	100	84	28	(2,36)	35	83	100	100	100
Finnország	90	16	(0,99)	72	86	97	100	100	70	40	(2,60)	0	22	93	100	100
Franciaország	47	33	(1,84)	7	18	44	80	95	35	38	(2,12)	0	1	15	73	98
Magyarország	68	31	(1,82)	18	45	80	96	100	49	41	(2,43)	0	0	56	90	99
Írország	58	34	(2,32)	7	23	68	88	100	35	40	(2,90)	0	0	10	80	95
Olaszország	47	35	(1,84)	4	12	45	80	100	38	38	(2,01)	1	3	19	75	99
Korea	92	16	(0,91)	68	92	100	100	100	89	21	(1,17)	52	87	100	100	100
Mexikó	27	32	(1,87)	0	1	14	39	84	25	32	(1,86)	0	0	7	45	82
Norvégia	91	14	(1,11)	75	87	97	100	100	74	36	(2,79)	9	58	94	100	100
Portugália	53	57	(3,74)	9	24	42	80	97	41	37	(2,55)	0	10	30	71	100
Spanyolország	61	32	(1,77)	11	35	66	91	100	46	40	(2,20)	0	0	48	88	100
Svédország	95	13	(0,92)	84	94	100	100	100	88	27	(1,98)	58	92	100	100	100
Svájc	82	28	(1,23)	25	77	96	100	100	73	36	(1,59)	10	43	95	100	100
Országok átlaga	**69**	**28**	**(1,71)**	**33**	**52**	**73**	**89**	**98**	**57**	**35**	**(2,22)**	**12**	**30**	**60**	**87**	**98**
Hollandia[1]	73	33	(3,42)	18	40	92	100	100	72	39	(4,17)	0	27	100	100	100

[1] Az ország nem teljesítette a mintaválasztás nemzetközi követelményeit. A közölt adatok súlyozatlanok.

* A percentilis annak az esetnek a pontszáma, amely a pontszámok szerint sorba állított esetek közül éppen eléri az adott százalékos értéket (pl. 5% vagy 95%).

Forrás: OECD ISUSS adatabázis 2003.

7.17. táblázat

Az információs és kommunikációs technológia bevezetése az iskolákban (2001)

A felső középfokú tanulók százaléka, akik iskolájában a standard komputerfelhasználások, internet és e-mail 1980 és 2001 között lett bevezetve, évenként; a felső középfokú tanulók százaléka, akik iskolájában az említettek 2001-ben nem voltak használatban

Ország	Felső középfokú tanulók százaléka, akik iskolájában a standard szövegszerkesztő- és táblázatkezelő- felhasználások bevezetésre kerültek az alábbi időpontig						
	nincs használatban (2001)	1980	1985	1990	1995	2000	2001
OECD-országok							
Belgium (Fl.)	n	3	20	50	83	98	100
Dánia	1,8	7	25	52	88	98	98
Finnország	n	2	19	59	90	100	100
Franciaország	0,3	4	13	58	88	100	100
Magyarország	n	n	5	26	80	100	100
Írország	n	2	11	39	82	100	100
Olaszország	2,0	3	12	38	75	97	98
Korea	2,4	1	4	15	49	97	98
Mexikó	0,8	n	2	15	65	98	99
Norvégia	n	2	15	49	93	100	100
Portugália	6,4	n	4	37	85	94	94
Spanyolország	7,1	n	10	36	73	93	93
Svédország	10,1	3	14	40	80	90	90
Svájc	0,7	3	25	64	93	99	99
Országok átlaga	**2,3**	**2**	**13**	**41**	**80**	**97**	**98**
Hollandia[1]	n	2	12	40	65	100	100

Ország	Felső középfokú tanulók százaléka, akik iskolájában az internet bevezetésre került az alábbi időpontig						
	nincs használatban (2001)	1980	1985	1990	1995	2000	2001
OECD országok							
Belgium (Fl.)	n	n	n	n	9	99	100
Dánia	n	1	1	4	52	100	100
Finnország	n	n	1	6	57	99	100
Franciaország	1,3	n	n	2	12	98	99
Magyarország	0,1	n	n	1	18	100	100
Írország	n	n	n	2	14	98	100
Olaszország	0,3	n	n	1	16	99	100
Korea	0,0	n	n	n	7	94	100
Mexikó	23,9	n	n	1	9	58	76
Norvégia	n	n	n	2	39	100	100
Portugália	4,6	n	n	n	22	95	95
Spanyolország	1,8	n	n	2	14	94	98
Svédország	8,7	n	n	2	43	91	91
Svájc	1,3	n	n	n	20	96	99
Országok átlaga	**3,0**	**n**	**n**	**2**	**24**	**94**	**97**
Hollandia[1]	n	n	n	n	16	95	100

Ország	Felső középfokú tanulók százaléka, akik iskolájában tanárok és tanulók számára elérhető e-mail rendszer bevezetésre került az alábbi időpontig						
	nincs használatban (2001)	1980	1985	1990	1995	2000	2001
OECD-országok							
Belgium (Fl.)	33,8	n	n	n	3	62	66
Dánia	n	n	1	1	32	99	100
Finnország	0,8	n	n	n	36	98	99
Franciaország	11,8	n	n	n	4	73	88
Magyarország	1,2	n	n	n	14	97	99
Írország	4,1	n	1	1	8	88	96
Olaszország	6,2	n	n	n	8	87	94
Korea	1,3	n	n	n	6	91	99
Mexikó	33,8	n	n	n	5	49	66
Norvégia	1,1	n	n	n	22	90	99
Portugália	10,7	n	n	n	11	89	89
Spanyolország	34,4	n	n	n	2	59	66
Svédország	9,6	n	n	n	20	85	90
Svájc	6,1	n	n	n	6	88	94
Országok átlaga	**11,1**	**n**	**n**	**n**	**13**	**83**	**89**
Hollandia[1]	21,8	n	n	n	n	60	78

[1] Az ország nem teljesítette a mintaválasztás nemzetközi követelményeit. A közölt adatok súlyozatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatbázis 2003.

7.18. táblázat

A számítástechnika alkalmazása a tanárok által az iskolákban (2001)

A standard számítógépes applikációkat, internetet és e-mailt használó tanárok százaléka; a felső középfokú iskolákba járó tanulók százaléka, akik iskolájában a tanárok különböző arányban alkalmaznak legalább havonta egyszer standard számítógépes applikációkat, használják az internetet, az e-mailt

Ország	Számítógépes applikációkat használó tanárok átlagos százaléka	szórás	S.E.	A felső középfokú iskolákba járó tanulók aránya, akik iskolájában a számítógépes applikációkat alkalmazó tanárok aránya					
				0%	1–19%	20–39%	40–59%	60–79%	80–100%
OECD-országok									
Belgium (Fl.)	42	29	(2,10)	n	20,6	32,1	16,3	15,3	15,7
Dánia	67	29	(2,45)	n	2,2	20,0	15,2	16,1	46,5
Finnország	59	32	(2,08)	0,9	12,6	13,1	21,7	13,6	38,1
Franciaország	49	27	(1,57)	0,4	12,2	25,1	24,2	19,5	18,6
Magyarország	39	30	(1,74)	4,6	27,5	23,8	17,1	10,9	16,1
Írország	26	25	(1,74)	2,7	48,5	22,3	11,7	7,0	7,8
Olaszország	40	26	(1,41)	1,4	19,4	31,8	22,7	11,3	13,4
Korea	60	33	(1,83)	n	13,3	18,7	15,2	12,8	39,9
Mexikó	30	31	(1,66)	14,5	34,9	20,1	10,9	5,5	14,1
Norvégia	58	29	(2,27)	n	7,4	22,9	20,1	14,8	34,9
Portugália	32	26	(1,86)	1,7	35,0	31,9	12,9	7,4	11,0
Spanyolország	38	33	(1,81)	2,0	34,4	25,3	12,7	5,8	19,8
Svédország	68	29	(2,18)	1,2	5,7	8,8	20,9	18,8	44,6
Svájc	51	32	(1,50)	2,4	17,4	22,6	12,2	14,0	31,4
Országok átlaga	**47**	**29**	**(1,87)**	**2,3**	**20,8**	**22,8**	**16,7**	**12,3**	**25,1**
Hollandia[1]	53	m	(m)	m	m	m	m	m	m

Ország	Internetet alkalmazó tanárok álagos aránya	szórás	S.E.	A felső középfokú iskolákba járó tanulók aránya, akik iskolájában az internetet alkalmazó tanárok aránya					
				0%	1–19%	20–39%	40–59%	60–79%	80–100%
OECD-országok									
Belgium (Fl.)1	33	26	(1,90)	0,7	33,1	31,8	13,9	12,2	8,3
Dánia	63	29	(2,47)	n	5,9	21,0	11,7	20,9	40,5
Finnország	56	28	(1,85)	n	8,6	19,9	20,8	21,5	29,2
Franciaország	34	24	(1,45)	1,1	31,1	28,2	21,8	9,7	8,1
Magyarország	32	27	(1,54)	3,5	33,4	30,1	14,7	8,4	9,9
Írország	24	23	(1,67)	4,7	46,5	25,8	10,7	7,0	5,3
Olaszország	28	23	(1,25)	2,1	37,7	32,6	15,5	6,2	6,0
Korea	77	26	(1,48)	n	2,7	9,0	10,5	13,2	64,5
Mexikó	21	28	(1,56)	32,9	27,7	18,9	7,6	4,7	8,2
Norvégia	49	26	(2,06)	n	10,9	23,9	25,6	19,9	19,7
Portugália	29	26	(1,83)	4,3	45,3	20,3	12,9	11,2	6,1
Spanyolország	30	28	(1,60)	3,8	43,1	22,2	12,3	7,2	11,4
Svédország	62	28	(2,13)	1,2	4,6	14,0	29,7	16,5	34,0
Svájc	44	28	(1,32)	2,5	18,0	21,4	24,6	15,0	18,4
Országok átlaga	**42**	**26**	**(1,72)**	**4,0**	**24,9**	**22,8**	**16,6**	**12,4**	**19,3**
Hollandia[1]	50	26	(2,61)	n	7,6	29,7	21,4	24,1	16,9

Ország	E-mailt alkalmazó tanárok átlagos aránya	szórás	S.E.	A felső középfokú iskolákba járó tanulók aránya, akik iskolájában az e-mailt alkalmazó tanárok aránya					
				0%	1–19%	20–39%	40–59%	60–79%	80–100%
OECD-országok									
Belgium (Fl.)	14	21	(1,81)	26,4	50,4	10,6	4,8	5,5	2,3
Dánia	33	30	(2,59)	2,8	35,6	27,6	17,1	3,5	13,5
Finnország	33	34	(2,30)	13,1	33,6	19,5	10,1	4,2	19,6
Franciaország	13	18	(1,21)	20,8	55,3	10,9	10,2	1,5	1,3
Magyarország	15	23	(1,36)	38,1	35,6	15,7	2,7	2,5	5,4
Írország	12	19	(1,44)	35,8	42,5	12,9	5,2	1,7	1,9
Olaszország	12	17	(1,00)	27,3	48,2	17,3	3,9	1,6	1,7
Korea	41	32	(1,91)	0,5	31,3	24,8	13,5	9,3	20,7
Mexikó	13	22	(1,31)	47,1	29,8	13,9	3,6	1,0	4,6
Norvégia	16	20	(1,72)	6,0	66,2	18,2	3,5	3,8	2,2
Portugália	14	22	(1,81)	25,5	52,9	10,2	2,7	5,9	2,8
Spanyolország	11	20	(1,22)	44,0	37,1	9,1	5,1	1,9	2,8
Svédország	43	35	(2,67)	3,5	26,6	23,8	16,1	7,1	23,0
Svájc	29	27	(1,47)	3,2	44,9	19,0	14,5	7,4	11,0
Országok átlaga	**21**	**24**	**(1,70)**	**21,0**	**42,1**	**16,7**	**8,1**	**4,1**	**8,1**
Hollandia[1]	20	26	(3,00)	4,5	67,2	10,0	6,6	2,9	8,9

[1] Az ország nem teljesítette a mintaválasztás nemzetközi követelményeit. A közölt adatok súlyozatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatbázis 2003.

7.19. táblázat

A számítógéphez kapcsolódó tevékenységek a felső középfokon (2001)

A felső középfokon tanulók százaléka, akik iskolájában különböző számítógéphez kapcsolódó tevékenységek a tanulók feladatai közé tartoznak legalább havonta egy alkalommal az igazgatók válaszai szerint

Ország	Számítógépes operációk (fájlok mentése, nyomtatás stb.)			Dokumentumok írása szövegszerkesztővel			Illusztrációk készítése grafikai programokkal			Számolás táblázatkezelő programok segítségével		
	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.
OECD-országok												
Belgium (Fl.)	99	12	(0,79)	95	21	(1,41)	42	49	(3,26)	75	44	(2,87)
Dánia	99	8	(0,63)	99	10	(0,83)	68	47	(3,77)	88	33	(2,64)
Finnország	97	16	(1,00)	96	18	(1,16)	64	48	(3,02)	61	49	(3,07)
Franciaország	94	24	(1,34)	91	29	(1,59)	58	49	(2,71)	88	32	(1,78)
Magyarország	97	18	(1,05)	96	20	(1,18)	70	46	(2,64)	86	34	(1,98)
Írország	87	34	(2,23)	87	34	(2,22)	66	47	(3,14)	62	49	(3,21)
Olaszország	90	30	(1,58)	89	31	(1,64)	56	50	(2,63)	78	41	(2,19)
Korea	90	30	(1,65)	92	27	(1,49)	46	50	(2,78)	68	47	(2,60)
Mexikó	93	26	(1,34)	93	26	(1,37)	84	37	(1,92)	84	37	(1,92)
Norvégia	99	12	(0,89)	99	11	(0,82)	66	47	(3,63)	82	39	(2,98)
Portugália	94	23	(1,50)	94	23	(1,50)	82	38	(2,44)	81	40	(2,54)
Spanyolország	86	35	(1,87)	87	33	(1,78)	60	49	(2,61)	60	49	(2,61)
Svédország	96	18	(1,32)	97	17	(1,18)	61	49	(3,50)	73	45	(3,18)
Svájc	93	26	(1,09)	91	29	(1,25)	57	50	(2,11)	70	46	(1,96)
Országok átlaga	**94**	**22**	**(1,30)**	**93**	**24**	**(1,39)**	**63**	**47**	**(2,87)**	**75**	**42**	**(2,54)**
Hollandia[1]	99	11	(1,01)	99	11	(1,01)	39	49	(4,67)	63	49	(4,63)

Ország	Programok írása			E-mailen történő kommunikáció tanárokkal és tanulókkal			Elektronikus információ küldése, keresése és használata			Oktatási szoftver (pl. tesztgyakorlatok céljából)		
	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.	átlag	szórás	S.E.
OECD-országok												
Belgium (Fl.)	27	45	(2,93)	38	49	(3,19)	85	36	(2,37)	60	49	(3,24)
Dánia	14	35	(2,85)	74	44	(3,54)	96	20	(1,60)	70	46	(3,73)
Finnország	19	40	(2,49)	79	41	(2,56)	96	19	(1,22)	63	48	(3,05)
Franciaország	13	34	(1,85)	44	50	(2,73)	86	35	(1,92)	71	46	(2,51)
Magyarország	44	50	(2,88)	53	50	(2,89)	92	27	(1,57)	85	35	(2,04)
Írország	13	33	(2,20)	34	48	(3,14)	67	47	(3,12)	49	50	(3,31)
Olaszország	47	50	(2,64)	39	49	(2,58)	68	47	(2,46)	81	39	(2,07)
Korea	14	35	(1,96)	86	35	(1,94)	91	28	(1,56)	74	44	(2,45)
Mexikó	60	49	(2,57)	44	50	(2,60)	49	50	(2,61)	74	44	(2,29)
Norvégia	21	41	(3,13)	67	47	(3,62)	88	33	(2,52)	66	47	(3,63)
Portugália	38	49	(3,12)	48	50	(3,21)	75	43	(2,79)	76	43	(2,76)
Spanyolország	18	38	(2,03)	23	42	(2,24)	61	49	(2,60)	46	50	(2,65)
Svédország	30	46	(3,27)	87	34	(2,43)	91	29	(2,05)	67	47	(3,38)
Svájc	14	35	(1,47)	52	50	(2,13)	82	38	(1,64)	60	49	(2,09)
Országok átlaga	**27**	**41**	**(2,53)**	**55**	**46**	**(2,77)**	**80**	**36**	**(2,15)**	**67**	**46**	**(2,80)**
Hollandia[1]	9	28	(2,67)	48	50	(4,79)	82	39	(3,71)	87	33	(3,19)

[1] Az ország nem teljesítette a nemzetközi mintaválasztási követelményeket. A közölt adatok súlyozatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatbázis, 2003.

7.20. táblázat

Az iskola IKT vonatkozású céljai elérésének akadályai (2001)

A felső középfokú tanulók százaléka, akik iskolájában az igazgatók az alábbi, az IKT vonatkozású célok elérésének akadályairól számoltak be

Ország	Hardver és infrastruktúra vonatkozású akadályok						Szoftverek elérhetőségéhez kapcsolódó akadályok		
	nincs elég számítógép a tanárok használata számára	nincs elég számítógép a tanulók használata számára	elavult (3 évnél régebbi) számítógépek	nincs elérhető internet kapcsolat	nincs elég hely a számítógépek megfelelő elhelyezésére	gyenge infrastruktúra (telekommunikáció, elektromosság)	nincs elég oktatási célú szoftver példány	nincs elég szoftver típus	az elérhető szoftverek gyenge minőségűek
Belgium (Fl.)	59	50	57	16	48	23	50	31	14
Dánia	47	57	47	8	46	6	26	57	32
Finnország	38	48	43	2	51	9	31	41	11
Franciaország	47	51	55	34	40	32	60	32	27
Magyarország	46	36	50	4	21	28	58	59	18
Írország	75	75	72	14	63	20	72	66	38
Olaszország	54	52	60	23	39	27	43	31	22
Korea	5	37	57	3	23	21	53	63	30
Mexikó	67	75	70	52	45	47	67	70	56
Norvégia	61	66	61	3	54	17	28	40	30
Portugália	52	64	60	28	43	40	61	57	15
Spanyolország	60	67	69	24	47	37	60	53	36
Svédország	40	47	45	1	46	15	17	21	9
Svájc	39	52	32	18	46	22	35	25	26
Országok átlaga	**49**	**56**	**56**	**17**	**44**	**25**	**47**	**46**	**26**
Hollandia[1]	37	40	30	11	28	22	22	43	34

Ország	Tanárokkal kapcsolatos akadályok						
	a tanároknak nincs elég idejük olyan órára való felkészülésre, melyeken számítógépeket használnak	a számítógépek osztálytermi oktatásba való integrálása bonyolult	a tanulási problémákkal küzdő tanulók esetében bonyolult a használata	a tanároknak nincs elég idejük az internethasználat lehetőségeinek megismerésére	a tanárok érdeklődésének/hajlandóságának hiánya a számítógép használatára	a tanárok érdeklődésének/hajlandóságának hiánya a számítógép oktatásban való használatára	nincs elég továbbképzési idő a tanárok számára
Belgium (Fl.)	69	76	22	41	35	67	25
Dánia	41	48	26	29	39	59	38
Finnország	65	74	27	35	39	66	31
Franciaország	52	62	26	40	44	75	44
Magyarország	58	61	23	36	10	33	14
Írország	87	93	20	83	32	67	63
Olaszország	76	80	28	71	48	69	47
Korea	49	25	14	9	27	32	25
Mexikó	50	62	47	65	48	63	42
Norvégia	61	87	9	29	50	87	55
Portugália	38	66	43	47	45	64	36
Spanyolország	73	81	44	69	31	69	56
Svédország	48	70	14	29	29	63	41
Svájc	72	57	32	61	46	68	39
Országok átlaga	**60**	**67**	**27**	**46**	**37**	**63**	**40**
Hollandia[1]	74	70	15	38	46	68	19

Ország	Szervezéssel és tervezéssel kapcsolatos akadályok					Egyéb
	nehéz elég számítógépidőt biztosítani az egyes osztályok számára	nNincs külön tantervi idő az internet használatára	elégtelen tervek és források a lopások és a vandalizmus megakadályozására	nincs elég személyzet a számítógépet használó tanulók felügyeletére	a fenntartói és technikai segítség elégtelensége	támogatás hiánya az irányító hatóságok részéről
Belgium (Fl.)	72	21	31	61	75	30
Dánia	61	7	18	21	44	5
Finnország	64	18	12	53	44	36
Franciaország	61	34	45	65	83	28
Magyarország	51	20	9	48	24	35
Írország	92	62	25	69	86	8
Olaszország	48	67	26	62	34	12
Korea	39	24	34	20	61	25
Mexikó	65	63	32	57	45	41
Norvégia	76	20	20	65	42	35
Portugália	66	47	31	62	51	13
Spanyolország	71	72	30	64	65	7
Svédország	70	11	23	46	41	20
Svájc	67	31	30	67	49	27
Országok átlaga	**65**	**36**	**26**	**54**	**53**	**23**
Hollandia[1]	56	13	23	56	51	20

[1] Az ország nem teljesítette a mintaválasztás nemzetközi követelményeit. A közölt adatok súlyozatlanok.

Forrás: OECD ISUSS adatabázis 2003.

Rövidítések jegyzéke

a	A kategória nem alkalmazható
m	Az adat nem elérhető
n	Nulla vagy elhanyagolható
x	Az adat egy másik kategóriában szerepel
CERI	Centre of Education Research and Innovation *(OECD Oktatáskutatási és Innovációs Központja)*
DeSeCo	Definition and Selection of Key Competencies *(Kulcskompetenciák definiálása és kiválasztása*)
EAG	Education at a Glance
EU	European Union (Európai Unió)
EUROSTAT	Statistical Office of the European Communities *(Az Európai Közösség Statisztikai Hivatala)*
IALS	International Adult Literacy Survey (1994–1995) *(Nemzetközi felnőtt írásbeliségi vizsgálat 16–65 évesek körében)*
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement *(Az oktatási teljesítményértékelés nemzetközi szövetsége)*
ILO	International Labour Office *(Nemzetközi Munkaügyi Hivatal)*
INES	Indicators of Education Systems *(Az oktatási rendszerek indikátorai)*
ISCED	International Standard Classification of Education *(Az oktatás nemzetközi standard osztályozása)*
ISUSS	International Survey of Upper Secondary Schools (1998–2003) *(A felső középfokú iskolák nemzetközi vizsgálata)*
LFS	Labrur Force Study
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development *(Gazdasági, Együttműködési és Fejlesztési Szervezet)*
PIRLS	Progress in International Reading Literacy
PISA	Programme for International Student Assessment (2000, 2003, 2006, 2009) *(Program a 15 éves diákok tanulmányi teljesítményének nemzetközi mérésére, 3 éves ciklusokban)*
S.E.	Standard hiba

TCS	Teacher and Curriculum Study
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study (1994–1995) *(Harmadik nemzetközi matematikai és természettudományi mérés 13 éves diákok körében)*
UN	United Nations *(Egyesült Nemzetek Szövetsége, ENSZ)*
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation *(Az Egyesült Nemzetek Szervezetének nevelésügyi, tudományos és kulturális szakosított szervezete)*
UOE	UNESCO/OECD/EUROSTAT Data Collection on Education Statistics *(Az UNESCO/OECD/EUROSTAT oktatásstatisztikai adatgyűjtése)*
WEI	World Education Indicators *(A világ oktatási indikátorai)*

Felhasznált irodalom

Antoni Alfonz 1999. *Az Európai Unió oktatási stratégiái.* Új Pedagógiai Szemle, 3. sz.

Az oktatásból a munka világába való átmenet kérdései. Nemzetközi trendek és tapasztalatok. Ford. Mihály Ildikó. www.oki.hu, Nemzetközi kitekintés, OEDC-tanulmányok magyarul.

Bábosik István – Kárpáti Andrea 2002. *Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái.* BIP, Budapest.

Biztos alapokon 2001. *Kisgyermekkori nevelés és gondozás. Nevelés és képességfejlesztés.* Ford. Sárosdi Anna. OECD.

Classifying Educational Programmes 1999. *Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries.* OECD.

Education Indicators Report from the external Evaluators 2000. OECD/DEELSA/ED/CERI/CD/INES/GA 5. Paris.

From Initial Education to Working Life 2000. *Making Transitions Work.* OECD. /Education and skills./

Gazsó Ferenc – Gazsó Tibor – Laki László 1998. *Fiatalok a munkaerőpiacon.* OKKER Kiadó, Budapest.

Halász Gábor 1994. *Alap- és középfokú oktatás Magyarországon. Háttérjelentés az OECD számára.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Halász Gábor 1998. Integráció és közoktatás. In Kozma Tamás (szerk.): *Euroharmonizáció.* Educatio Kiadó (Oktatáskutató Intézet), Budapest.

Halász Gábor 2001. *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. OKKER Kiadó, Budapest.

Halász Gábor 2003. Nemzetközi hatások a közoktatásban. In Monostori Anikó (szerk.): *Szakmai napok 2002.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Halász Gábor (szerk.) 1993. *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Educatio Kiadó (Oktatáskutató Intézet), Budapest.

Halász Gábor – Kovács Katalin 2002. Az OECD tevékenysége az oktatás területén. In Bábosik István – Kárpáti Andrea: *Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái.* BIP, Budapest.

Human Capital Investment. An International Comparison 1998. OECD, Paris.

Imre Anna 2001. *Nemzetközi indikátorok használata.* Új Pedagógiai Szemle, 6. sz.

Imre Anna 2003. Az OECD INES tevékenysége és hatása a nemzeti gondolkodásra. In Monostori Anikó (szerk.): *Szakmai napok 2002.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Integration, Co-operation, Support. First results from the international survey of upper secondary education 2003. (First Draft.) OECD.

Investing in Education. Analysis of the 1999 World Education Indicators 2000. UNESCO/OECD WEI Programme. Paris.

Jelentés a magyar közoktatásról 2000. Szerk. Halász Gábor – Lannert Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Key data on education in Europe, 96 1997. European Commission.

Key data on education in Europe, 97 1998. European Commission.

Key data on education in Europe, 98 1999. European Commission.

Key data on education in Europe, 99 2000. European Commission.

Knowledge and Skills for Life 2001. *First results from PISA 2000.* OECD, Paris.

Kogan, M. – Tuijnman, A. (eds.) 1995. *Educational research and development. Trends, issues and challenges.* OECD.

Kozma Tamás 1998. Az oktatásügy globalizálódása. In Kozma Tamás (szerk.): *Euroharmonizáció.* Educatio Kiadó (Oktatáskutató Intézet), Budapest.

Kozma Tamás (szerk.) 1998. *Euroharmonizáció.* Educatio Kiadó (Oktatáskutató Intézet), Budapest.

Laky Teréz 2002. *A munkaerőpiac keresletét és kínálatát alakító folyamatok.* Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest.

Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey 2000. OECD/Statistics Canada. Paris.

Nestler, K. – Kailis, E. 2002. *First survey of continuing vocational training in enterprises in candidate countries. Statistics in focus.* Theme 3 2/2002, Eurostat.

OECD international education indicators, the. A framework for analysis 1992. OECD.

OECD 1995. *Education at a Glance 1995.* OECD indicators, Paris. /Education and skills./

OECD 1996. *Education at a Glance 1996.* OECD indicators, Paris. /Education and skills./

OECD 1997a. *Education at a Glance 1997.* OECD indicators, Paris. /Education and skills./

OECD 1997b. *Education Policy Analysis*. Paris

OECD 1998a. *Education at a Glance 1998.* OECD indicators, Paris. /Education and skills./

OECD 1998b. *Education Policy Analysis*. Paris

OECD 2001. *Education at a Glance 2001.* OECD indicators, Paris. /Education and skills./

OECD 2002. *Education at a Glance 2002.* OECD indicators, Paris. /Education and skills./

OECD 2003. *Education at a Glance 2003.* OECD indicators, Paris. /Education and skills./

Oktatáspolitikai elemzés 2001. Oktatás és szakképzettség 2003. Ford. Kiss Barbara, Vég Adrienn. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

Polónyi István – Tímár János 2001. *Tudásgyár vagy papírgyár*. Új Mandátum, Budapest.

Programme of work and resource requirements for the development of the OECD education indicators 2003. OECD/EDU/INES/NC/1. Paris.

Reading for Change 2002. *Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000.* OECD, Paris.

Sapsál Júlia (szerk.) 1999. *Pedagógus-továbbképzés: befektetés a jövőbe. Az OECD országok tapasztalatai.* [Staying ahead: in-service training and professional development of teachers.] Pedagógus Továbbképzési Módszertani és Információs Központ, Pilisborosjenő.

Special needs education 2000. OECD, Paris.

Teachers for Tomorrow's Schools. Analysis of the world education indicators 2001. OECD/UNESCO.

Teacher today, the. Tasks, conditions, policies 1990. OECD.

Tímár János (szerk.) 1999. *Átmenet a tanulásból a munka világába.* OECD-tanulmányok. PHARE, Budapest.

Towards lifelong learning in Hungary 1999. Proceedings. OECD. PHARE.

Úton az élethosszig tartó tanulás felé Magyarországon 1999. A Magyarországról szóló jelentés (Towards…) magyar nyelvű kiadása. PHARE.

Vári Péter et al. 2002. *Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról.* Új Pedagógiai Szemle, 1. sz.

Vári Péter (szerk.) 2003. *PISA-vizsgálat 2000.* Mintafeladatokkal. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Varga Júlia 2002. *Foglalkoztatás és keresetek az alsó- és középfokú iskolában.* Kézirat, Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Varga Júlia 2003. *A közoktatásban foglalkoztatottak összetételének és keresetének változása 1996–2002.* Kézirat, Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Well-being of nations, the. The Role of Human and Social Capital 2001. OECD, Paris.