

a képzett tanerő. A Közép-Afrikai Köztársaságban, Csádban, Bissau-Guineában és Dél-Szudánban 100 tanulóra még mindig csak egy képzett tanár jut. A 2012-es adatok alapján az általános iskolai pedagógusok kevesebb, mint 75%-a rendelkezik megfelelő képesítéssel.

1990 és 2013 között jelentősen nőtt az érdeklődés az oktatási színvonal emelését célzó tanulói mérések iránt. Az országos sztetenderdek szerinti mérések száma 12-ről 101-re emelkedett az elmúlt 25 évben. E mérések jellemzően tantárgyi, elsősorban nyelvi (100%) és matematikai (98%) jellegűek, emellett az idegen nyelvek is előtérbe kerültek. A több országot bevonó tanulói teljesítménymérések szerint az oktatáshoz való jobb hozzáférés nemcsak a beiratkozási arányok növekedésében, hanem a tanulmányi eredményekben is megmutatkozik. A Szaharától délre fekvő országok némelyikében 2000 és 2007 között egyaránt nőtt a beiratkozottak és az iskolát elvégzők száma, és javultak a tanulmányi teljesítmények. Kenyában a minimumszintet elérők aránya 20 százalékponttal nőtt. Ghánában csökkentek a különböző régiók közötti teljesítménykülönbségek a TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) nemzetközi matematikai és természettudományos mérés adatai szerint. A 15 latin-amerikai ország 3. és 6. évfolyamait vizsgáló 2006-os SERCE és a 2013-as TERCE összehasonlító elemzése alapján nemcsak a város és vidék közti szakadék szűkült általában a vizsgált matematika, szövegértés, írásbeli szövegalkotás és természettudományok területén, de nőtt az átlagos tanulói teljesítmény is.

A mérések tantervi és tanítás-módszertani reformokat is előidéztek. Azon 18 fejlődő ország közül, amelyik részt vett a TIMMS-Repeat 1999-es mérésben, nyolc változtatott az oktatási módszerein, elmozdulva a tevékenységközpontú tanulás, a problémamegoldó matematikaoktatás és a kritikai gondolkodásra épülő természettudományos oktatás felé. A nagymintás nemzetközi mérésekben való részvétel azonban költséges, így akadályt jelenthet a fejlődő országok számára.

A vitathatatlan fejlődés ellenére a 15 éves folyamat vizsgálata kijózanító eredményeket hozott. Továbbra is 58 millió 6 és 11 év közötti gyermek marad távol az iskolától, és 100 millió gyermek nem szerez alapfokú végzettséget. Változatlanul fennáll az oktatás alulfinanszírozottsága. Ráadásul 2010 óta az adományozói kedv is csökkent az oktatásban, a legrászorultabb országok nem megfelelő arányban kapnak segítséget.

Mára világossá vált, hogy a fejlődés érdekében konkrét, releváns és mérhető új oktatási célokat kell megfogalmazni. Előnyben kell részesíteni a perem- vagy hátrányos helyzetű csoportokat. Erőteljesebbé kell tenni a határon átvélő finanszírozást, s az ENSZ-nek fel kell vállalnia, hogy nemcsak fenntartja, hanem növeli is az oktatásra fordított támogatásokat. Az *Oktatást mindenkinek* globális felügyeleti jelentései korábban is független és megbízható forrást jelentettek a világ nevelési-oktatási folyamatainak megértésében, szilárd elemzési alapot biztosítottak a döntéshozatalban érintettek számára. Az is egyértelmű azonban, hogy a jelenleginél még több munkára van szükség ahhoz, hogy a színvonalas oktatás és az élethosszig tartó tanulás elérhető legyen mindenki számára, és valóban általánossá válhasson az iskola, illetve az iskolázottság.

(UNESCO: *Education for All 2000–2015: Achievements and Challenges*. UNESCO, 2015, Paris. xv. + 499 p.)

Tongori Ágota

PILLANTÁS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI OKTATÁSRA

Az OECD *Education at a Glance* (EaG – *Pillantás az oktatásra*) címmel éves rendszerességgel megjelenő kiadványa a legkülönbözőbb oktatási témák nemzetközi szintű összehasonlító elemzését teszi lehetővé. A kötetek legfontosabb jellemzője, hogy szakmai és szakpolitikai szempontból kulcsfontosságú indikátorokra

építenek, amelyek kialakítását körültekintő szakmai és módszertani munka előzte meg. Ezek az indikátorok fejezetekre bontva, tömör elemző szöveg kíséretében jelennek meg. Es-ti olvasmányoknak a kiadvány nem kifejezetten ajánlható, inkább nehézkes és száraz, elemzések háttéréhez azonban kitűnő forrásanyagot jelent.

Az általános iskola nem könnyen elemezhető egy-egy kiadvány segítségével, hiszen hiányzik egy olyan tematikus fejezet, amely az oktatási rendszerek felépítéséhez igazodna. Az érdeklődő így nem tehet mást, minthogy azokat a fejezeteket, amelyek érintik az általános iskolai oktatást, horizontálisan olvassa át, és a vonatkozó információkat maga rakja össze. Ez a hátrány kétségtelenül nehezíti az olvasó munkáját, kárpótol azonban érte az a többlet, amivel az *Education at a Glance* más kiadványokhoz képest rendelkezik: részletes képet ad nemcsak az oktatási rendszerek sajátosságairól, de néhány vonatkozásban a kimenetekről, az eredményességről is. Az általános iskolai szintet mi magunk is e két nézőpontból vizsgáltuk: egyrészt a kimenetek felől, másrészt az általános iskolai szintű oktatás sajátosságait leíró fontosabb jellemzők mentén.

A kimenetek felőli megközelítés az iskolázottság szintje és a megtérülés mentén közelít a témához, ahogy mi is ebben a rövid írásban a legfeljebb általános iskolai végzettség és a munkapiaci elhelyezkedés és egyéb gazdasági tényezők közötti összefüggésekkel foglalkozunk. Ehhez az *Education at a Glance* 2015-ben megjelent kötetének elsősorban az első és utolsó (A és D) fejezetét vettük alapul. (A kötet adatainak többsége most is a két évvel korábbi, jelen esetben a 2013-as állapotokat tükrözi.) Az áttekintés során elsősorban arra törekedtünk, hogy a nemzetközi tendenciákat összevessük a hazai helyzettel, emellett, ahol csak lehetett, megragadtuk az idősoros elemzések lehetőségét is. Az általános iskolai szint ilyen elemzése azonban korlátokba is ütközött, mivel a kapcsolódó két szint (alapfok és alsó középfok) időnként más, alsóbb szintekkel együtt (pl.

alapfokú végzettség hiánya), azokkal összesítve jelenik meg (ilyenek pl. az iskolázottsággal kapcsolatos adatok).

A kiadvány *A fejezete* foglalkozik az oktatási rendszerek kimeneti oldalával. Az itt található egyik indikátor (iskolázottság szintje) egyike azon adatoknak, amelyek az évek során nem változnak, megbízhatóan megtalálhatók az évente megjelenő kiadványokban, érdemes tehát ezzel kezdeni. Az elmúlt évtizedekben szinte valamennyi OECD-országban jelentősen nőtt a népesség iskolázottsági szintje, különösen a fiatalabbaké. A legáltalánosabb legmagasabb iskolai végzettségnek a befejezett felső középfok (pontos elnevezéssel: felső középfokú és/vagy nem felsőfokú poszt-szekunderi végzettség) számít: 2014-ban a felnőtt, 25–64 éves népesség 43%-a tartozott ebbe a csoportba. A felsőfokú végzettséggel rendelkező aktív felnőttek aránya 35%, az általános iskolai vagy annál alacsonyabb végzettséggel rendelkezőké pedig 24% (ISCED2: 15%; alapfokú vagy annál alacsonyabb: 9%). Magyarországon 16%-ot tesz ki a felső középfokú végzettséggel nem rendelkező felnőttek aránya, többségük (15%) befejezte az általános iskolát, mindössze 1%-uk nem. (A1.1.)

A legmagasabb iskolai végzettség alapján ugyanakkor az egyes országok, illetve egyes országokon belül a különböző korcsoportok jelentősen eltérnek egymástól. 2014-es adatok szerint az OECD-országokban az 55–64 évesek 34%-a nem rendelkezett felső középfokú végzettséggel, ez az arány a fiatalabbak (25–34 évesek) körében csupán 17% (Magyarországon 13%). Jelentősek az országok közötti különbségek is. Például Brazíliában, Portugáliában és Spanyolországban a felső középfokú végzettséggel nem rendelkező 25–34 évesek aránya ennél jóval magasabb (30–40%), sőt, például Kínában, Indonéziában, Mexikóban és Törökországban 50% feletti, azaz kiugrónak mondható. Kínával kapcsolatban érdemes megjegyezni, hogy míg 2000-ben a 25–34 évesek 94%-ának nem volt felső középfokú végzettsége, addig 2010-re ez az arány 64%-ra

csökkent, a fejlődés tehát rendkívül látványos. A nemek szerinti bontásban közölt adatok szerint a nők „jobb” helyzetben vannak. Maradva a 25–34 éves korcsoportnál: a nők 15%-ának nincs felső középfokú végzettsége (ugyanaz az arány a férfiaknál 18%).

Az *A fejezet* segítségével vizsgálható az iskolázottság *megterülése* is, igaz, csak megszorításokkal, tekintve, hogy sok táblázat itt is összevont adatokat tartalmaz. Az azért jól kivehető, hogy az iskolázás megterülése függ az iskolázottsági szinttől (minél magasabb a legmagasabb iskolai végzettség, annál nagyobb a megterülés). Ezt mutatják a kiadványban szereplő foglalkoztatási adatok is. Átlagosan a felsőfokú végzettséggel rendelkezők 80%-a foglalkoztatott, szemben a középfokú vagy posztszekonder végzettségűek 70%-os vagy a felső középfokú végzettséggel nem rendelkezők 60% alatti arányával.

Az OECD-országok átlagában a felső középfokú végzettséggel nem rendelkező 25–64 évesek mindössze 56%-a volt 2014-ben foglalkoztatott (felső középfokon végzettek: 74%; felsőfokon végzettek: 83%). Az alacsony iskolázottságúak foglalkoztatottsági aránya egyes országokban jóval átlagon aluli (pl. Szlovákia: 33%; Lengyelország: 39%), másutt viszont viszonylag magasnak tekinthető (pl. Brazília, Svédország, Korea, Svájc, Új-Zéland). Magyarországon átlag alattiak az értékek: 47% (ISCED2), illetve 25% (alapfokú végzettség). A fiatalabb, 25–34 éves korcsoportban az alacsony iskolázottságúak foglalkoztatottsági aránya 57% (OECD-átlag), ill. 49% (Magyarország).

A kereset hasonló összefüggést mutat az iskolázottsággal, mint a foglalkoztatottság. (A kiadvány az egyes iskolai szintekhez tartozó kereseteket a középfokú végzettek keresetének százalékában adja meg.) A felső középfokú szintű iskolázottsággal nem rendelkező 25–64 évesek keresete az ISCED3 végzettséggel rendelkezők keresetének 77%-át érte el 2013-ban az OECD átlagában (Magyarországon: 75%),

míg a diplomások a 160%-át (Magyarországon: 201%).

A *D fejezet* a szakmai és szakpolitikai kérdésekhez visz közelebb, és annak rekonstruálásában segít, hogy megértsük, hogyan működik a fejlett országokban az alap- és alsó középfokú oktatás. A fejezet az oktatás szerkezeti kérdéseit külön nem tárgyalja, de az adatokból (így pl. az *alap és alsó középfokon kötelező tanításra fordított összes tanítási idő* alakulását bemutató táblázatból) néhány következtetés így is kiolvasható. Az OECD-országokban a tanulók (60 perces órákban számolva) átlagosan 7570 órát töltenek kötelezően ezen a két, alapképzésnek tekinthető szinten az iskolában. (Ezzel kapcsolatban fontos tudni, hogy a tanítási időbe a szabályozás szerint csak a kötelező tanítási időt számítják bele, ami nem feltétlenül azonos az oktatásra fordított idővel. A tanórán kívül, nem tanórai foglalkozásokkal töltött idő sem része a számításnak.) Mivel a táblázatban, ill. a kapcsolódó ábrában együtt szerepelnek azok az országok, ahol az oktatás alsó két szintje (alapfok, alsó középfok) nyolc, kilenc, vagy akár tíz évfolyamot is jelent, nem meglepő, hogy jelentősek az eltérések az egyes országok között. Az egyik végleten találjuk hazánkat, ahol a kötelező összes óraszám a 8. osztály végéig 5553 óra, a másik végleten a 10 évfolyamos általános iskolát működtető Dániát (10 040 óra). A tanítási idő hossza természetesen nem csupán az évfolyamok eltérő száma miatt lehet rövidebb vagy hosszabb, hanem függhet a tanévek és/vagy a tanítási napok hosszától is. Az OECD-országokban átlagosan 185 (ISCED1), ill. 183 tanítási nappól áll egy tanév (ISCED2). A két szélső értékeket Izland (170, ill. 170 nap) és Japán (201, ill. 202 nap) mutatja, Magyarországon ebben a vonatkozásban az átlag közelében helyezkedik el (181-181 tanítási nap).

Az adatokból az általános iskola *szerkezeti tagolódása* is kiolvasható: a nyolc évfolyammal működő rendszerek között találunk 4+4 felépítésűt (Magyarország és Ausztria, Törökország), 5+3-ast (Olaszország), de 6+2-est is

(Belgium). A kilenc évfolyamos oktatási rendszerekben előfordul 4+5-ös (Németország), 5+4-es szerkezet is (Franciaország), de a legjellemzőbb a 6+3-as megoldás. A 10 évfolyamos rendszerekből van 6+4-es (pl. Új-Zéland, Csehország), és van 7+3-as változat is (Dánia, Norvégia, Skócia, Izland).

A tanítási idő és a szerkezet kérdéseivel összefüggően bizonyos *tantervi kérdések* is, pl. az, hogy adott szinten, adott időkeretben milyen tárgyakat milyen megoszlásban tanítanak. A kötet a szövegértési és a matematikai képességek fejlesztésére fordított tanítási időt emeli ki, és hasonlítja össze ennek alapján az egyes országokat. Az alapfokú oktatásban az olvasás és írás, valamint az irodalom oktatására a tanítási idő 18–37%-át fordítják, alsó középfokon az egyes országokban mért értékek 12 és 33% között mozognak. A matematikára fordított idő 13 és 27% között alakul alapfokon, és 11 és 20% között az alsó középfokú oktatásban. Idegen nyelvre a rendelkezésre álló tanítási idő 5%-át (ISCED1), ill. 10%-át (ISCED2) fordítják átlagosan az OECD-országokban. Magyarországon ugyanez az arány alapfokon 3%, ISCED2 szinten pedig 11%. Az iskolák által szabadon választható tanítási idő átlagosan 4% (alapfokon és alsó középfokon is), és ugyancsak 4% a tanulók által választható tárgyak aránya. Az országok egyharmadában lehetőséget biztosítanak a tanítási idő évfolyamok közti átcsoportosítására is, erről vagy a helyhatóság, vagy az iskola dönt. Az általános iskolában, főleg alsó tagozaton, gyakoriak továbbá a különböző tanórán kívüli tanulási lehetőségek. Ezeket a foglalkozásokat (amelyek jellemzően felzárkóztató foglalkozások, ill. sport- és művészeti tevékenységek) szervezhetik az iskolák vagy a helyhatóságok. A programokba külső partnerek is gyakran bevonódnak. 36 országból 18-ban a tanárok külön fizetést kapnak a részvételért.

Az osztályok átlagos mérete és az egy pedagógusra jutó tanulók száma is alkalmas mutató az országok összevetésére. (Az osztályméret hatással lehet a tanítás feltételeire, a

kisebb osztálylétszám segíti a tanár munkáját és az egyéni bánásmód érvényre jutását, a nagyobb méret több fegyelmzési problémát eredményezhet.) *Az egy osztályra jutó tanulók száma* az OECD átlagában 21 fő az alapfokú, és 24 fő az alsó középfokú oktatásban. Alsó középfokon a nem állami szektor valamivel kedvezőbb helyzetben van: míg az állami fenntartásban működő intézményekben az OECD-országokban átlagosan 24 gyermek jut egy osztályra, a nem államiakban 22. A hazai adatok az alapfokú oktatásban megfelelnek az OECD-átlagnak (21 fő/osztály), alsó középfokon alacsonyabbak (20 fő/osztály); a nem állami oktatásban mindkét érték alacsonyabb: 20-20 fő/osztály). *Az egy tanárra jutó tanulók száma* az OECD átlagában 15 fő (alapfok), ill. 13 fő (alsó középfok). Magyarországon a helyzet kedvezőbbnek mondható: a hazai iskolákban 11, ill. 10 tanuló jut egy tanárra, szektorok közti eltérés nélkül.

Egy következő fontos kérdés a *pedagógusok fizetése*. A pedagógusok fizetése országonként erősen eltérően alakul: a 15 éves szakmai tapasztalattal rendelkező tanárok fizetése dollárra átszámítva általában évi 15 000 (Észtország és Magyarország) és 60 000 dollár (pl. Kanada, Németország, Hollandia) között alakul, de például az USA-ban és Luxemburgban meghaladja az évi 100 000 dollárt is. Bár a pedagógusfizetések jellemzően emelkednek, a fizetések alakulására az elmúlt évtizedben hatással volt a gazdasági válság: 2009 és 2013 között 5%-kal még csökkentek is (ha az oktatási szinteket együttesen vesszük figyelembe). Az oktatási szint befolyásolja a kereset mértékét: a magasabb szinten tanító pedagógusok jellemzően több pénzt visznek haza. Magyarországon a különbség az egyes szinteken dolgozó pedagógusok bére között viszonylag kis mértékű (a nyolcosztályos általános iskola miatt az alapfok és az alsó középfok között nincs is eltérés).

A tanári fizetések a szakmai tapasztalat növekedésével (a pályán eltöltött időnek megfelelően) mindenütt emelkednek, nagyban eltérnek ugyanakkor az országok a kezdő és az elérhető legmagasabb fizetés közötti különbség mentén.

A kezdő fizetés nagysága meghatározhatja a pálya vonzerejét, ezért az országok egy része magas kezdő fizetésekkkel igyekszik a pályára csábítani a fiatalokat. A kezdő fizetés 15 000 és 31 000 dollárnak megfelelő összeg között szóródik, hazánkban (Szlovákiához és Észtországhoz hasonlóan) 20 000 dollár körüli. A kezdő pedagógusok fizetése igen magas, jóval meghaladja az OECD-átlagot például Ausztriában, Koreában és Dániában.

Végezetül néhány szó a *pedagógusok munkaterheiről*. Az alapfokú oktatásban a pedagógusok átlagosan 772 (60 perces) órát tanítanak egy-egy tanítási évben, ez napi 3–6 óra nettó tanítási időt jelent (alsó középfokon évente 694 órát). A tanítási idő az átlagnál alacsonyabb (600 óra körüli) Finnországban, Koreában, Lengyelországban, ugyanígy Magyarországon (évi 601 óra); néhány országban viszont meghaladja az évi 1000 órát (pl. Kolumbia, Mexikó). A tanítási idő mennyisége oktatási szintenként

eltérő: munkaórát tekintve az óvodapedagógusok dolgoznak a legtöbbet. Különbség van az alap- és középfokú oktatás között (átlagosan 11%-os). Magyarországon ilyen eltérés nem jelentkezik, mivel az azonos szabályozás alá eső pedagógusok tanítási és munkaideje azonos az általános iskola alsó és felső tagozatán. A munkaidőt a legtöbb országban éves szinten határozzák meg, és jellemzően magában foglalja a tanításon kívüli feladatokat is. Néhány ország az iskolában töltött munkaidőt is megszabja. 2000 és 2013 között a tanítási terhekben kisebb-nagyobb változások is megfigyelhetők, de ebben nem fedezhető fel egyértelmű tendencia: 10% körüli növekedés és csökkenés, ill. változatlanság egyaránt előfordult.

(OECD: *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing, 2015, 563 p.)

Imre Anna