



MÉRŐSZÁMOK ÉS TRENDEK

2004 szeptemberében jelent meg az OECD INES programja keretében gondozott nemzetközi összehasonlító oktatás-statisztikai összeállítás, a Pillanatkép az oktatásról (*Education at a Glance–OECD Indicators 2004*). A kiadvány 1992 óta jelenik meg, alkalmat adva arra, hogy a 29 tagország beletekintsen ebbe a különleges tükörbe, és saját oktatási rendszerének jellegzetes vonásairól ennek révén is képet alkosson. Magyarország 1996 óta tagja a szervezetnek, és 1998 óta szerepelnek rendszeresen magyar adatok az összehasonlító táblázatokban. Maga a kötet korábban két-három évente került kiadásra, ma már az éves megjelenés a jellemző.

Az első kiadás óta többször változott az adatgyűjtés koncepciója és az anyag felépítése. Mindig is fontos üzenetértéke volt annak, hogy mely témakörök köré rendeződik az adatok bemutatása. A fejezetcímek jelzést adtak arról, hogy a „fejlettek klubjába” tömörült országok szakértői szerint melyek az oktatási rendszerek összevetésének és értékelésének kiemelt szempontjai. A jelenlegi kötet szerkezetét (sőt formai elemeinek szinte mindegyikét) tekintve azonos a tavalyi megjelent *Education at a Glance–2003*-mal. A szerkesztők szándéka szerint az idei kötet a képzés eredményének minőségére összpontosít, azokra az oktatáspolitikát formáló döntéshozatali szintekre és környezeti tényezőkre, amelyek befolyással vannak a képzési rendszerek kimeneti eredményeire, valamint a képzési befektetések egyéni és társadalmi megtérülésére.

A bevezetőben a szerkesztők egy mátrix segítségével teszik áttekinthetővé az indikátor-program jelenlegi modelljének legfontosabb elemeit. E modell éppen a legutóbbi években gyökeres változáson ment át. Az *Education at a Glance* kötetei 2001-ig az oktatási rendszerek elemzése során magát a képzési folyamatot, annak menetét igyekeztek leképezni, egymás után tárgyalva a bemeneti (*input*) tényezőket, majd a képzési folyamatot (*process*), végül a kimenet (*output*) jellemzőit. Ezt váltotta fel egy olyan, ökológiai szemléletűnek nevezhető modell, amelyben az adott állapot (*state*), az arra adható képzéspolitikai válasz (*policy response*), és a mindkettőt meghatározó kontextus mentén rendeződnek el az indikátorok. E három tényező alkotja az indikátor-rendszer egyik dimenzióját, míg a másik

dimenziót az oktatás szintjei (és az egyes szinteken azonosítható szereplők) képviselik. Ennek értelmében az indikátorokban megjelenő adatok vonatkozhatnak az egyénekre, a tanulócsoportok szintjére, az intézmények (képzésszolgáltatók) szintjére, vagy a rendszer egészére (makro-szint).

A jelenlegi kötet négy fő fejezetbe rendezi a szerteágazó témaköröket, az új és a már hagyományosnak tekinthető indikátorokat. Az első fejezet a kimeneti eredmények és a tanulás társadalmi hatása nézőpontjából elemzi az adatokat (a népesség iskolázottsági szintjének változását, a munkaerőpiaci részvétel és a képzettség összefüggéseit, a képzettség megtérülését a keresetek alakulásában). A kiadvány kísérletet tesz arra, hogy indikátorok segítségével bemutassa, hogyan változott a képzés munkaerőpiaci megtérülése a képzési rendszer expanziójának hatására.

A második fejezet az oktatásba fektetett emberi erőforrásokat és pénzügyi eszközöket mutatja be (a képzési költségek hallgatónkénti átlagát és viszonyát a nemzeti össztermékhez, a képzésfinanszírozás módját és forrásait, az oktatásra fordított magán- és közkiadások arányát).

A harmadik fejezet a képzéshez való hozzáférést, a részvétel jellemzőit, az iskolázás várható hosszát, a hallgatók mobilitását a nemzetközi képzési piacon, illetve az iskolából a munka világa felé haladást elemzi.

A negyedik fejezet a tanulási környezet és az iskolai szervezet indikátorait gyűjti csokorba. Ezek közül említhető a képzésre fordított idő, az osztályok mérete, a tanárok bére és munkaideje. Emellett elemzi a diákok szelekciójának (felvételének és tanulócsoportokba szervezésének), valamint az iskola működését meghatározó döntések meghozatalának módját.

A kötet zömmel a korábbi években kimunkált alapindikátorokat mutatja be, frissített, többnyire a 2002-es vagy a 2001-es évről vonatkozó adatokkal. Ezeket egészíti ki 4 új indikátor, és az ezekhez kapcsolódó elemzések.

Az első új indikátor az olvasási képesség – mint az iskolai teljesítmény egésze szempontjából meghatározó alapképesség – egy évtized alatt végbement változásának tendenciájáról ad képet 9 ország adatainak felhasználásával. 1991–2001 között a magyar adatok (a görög, izlandi és szlovén adatokkal együtt) érdemi javulást je-

leznek a 4. osztályosok olvasási teljesítményében, bár a magyar átlag javulása döntően a diákok legjobban teljesítő negyedének teljesítmény-növekedéséből adódik.

A második új indikátor a diákoknak az iskolához való kötődését – az iskolai tanulmányi teljesítmények egyik lényeges háttértényezőjét – jellemzi. Az adatok szerint a 15 éves magyar tanulók iskolájukhoz való kötődésének szintje és iskoláztatási fegyelme meghaladja az OECD átlagot (és hasonló az azonos korú angol, svéd, kanadai és norvég diákokéhoz).

A harmadik új indikátor azt mutatja be, hogy mi jellemzi az egyes országok oktatási intézményeinek gyakorlatát a diákok középiskolai szelekciója és tanulócsoportokba rendezése terén. Az adatok azt jelzik, hogy a magyar iskolák középfokon mind az intézménybe történő felvételt, mind pedig az iskolai tanulócsoportok kialakítását tekintve a nemzetközi mezőnynél jóval nagyobb mértékben alkalmazzák a teljesítmény szerinti szelektiót. Azt a megállapítást, hogy a magyar oktatási rendszerben igen erősen érvényesül a szelektivitás és a szegregáció, már korábbi elemzések is megerősítették, és a jelenlegi kötetben is több indikátor együttesen mutat rá a rendszernek erre a jellemzőjére. Hogy az erős szelektió a mezőny egészének teljesítményét nem növeli, azt jól mutatják a PISA vizsgálat eredményei, és ezen belül a magyar adatok. (Ezt a feltevést csak erősíti, hogy éppen a tanulói teljesítmény átlagát tekintve kiugróan eredményes svéd iskolarendszerben a szelektió jóval az átlag alatt marad). Példaként említhető, hogy a magyar tanulók teljesítmény-szóródása a mezőny egészét tekintve a legnagyobbak közé tartozik, és nem csupán a leggyengébb és a legjobb diákok között jelentős, hanem a középső 50 százalékon belül is. Ez egyaránt érvényes a matematikai és a természettudományi teljesítményre. Az OECD elemzői ezt szintén az erős szelekcióval hozzák összefüggésbe. Az is igen elgondolkodtató, és a képzés várható eredményeinek előrejelzésében nehezen hagyható figyelmen kívül, hogy az önálló tanuláshoz szükséges olvasási kompetenciát tekintve a magyar tanulóknak csak a fele éri el 15 éves koráig a hármas szintet, miközben a tanulóknak már több mint 70 százaléka középiskolai képzésben vesz részt. Tehát az a tény, hogy a magyar iskolarendszer jelenleg mind az esélyegyenlőség,

mind pedig a tanulói teljesítmény szempontjából egyaránt az OECD országok átlaga alatt van, éppen e két tényező összekapcsolódása miatt érdemel figyelmet.

A demelkedő új indikátor az iskolarendszerekre jellemző döntéshozatali mintázatot tárja fel. A döntéshozatalt két dimenzióban vizsgálták: a döntéshozatal szintjét (központi kormányzat, régió, régió alatti területi egység, helyi önkormányzat, iskolai szintű döntéshozó testületek) és a döntés autonómiájának mértékét. A kérdések négy területre terjedtek ki: az oktatási folyamat megszerzése (felvételi, tanterv, oktatási módszerek megválasztása, tankönyvek kiválasztása stb.), személyi döntések (alkalmazás, bérek, karrierlehetőségek elosztása), tervezés (pl. új programok indítása) és a források elosztása. Összességében – a fenti szempontokat követő komplex mutatók szerint, és azzal együtt, hogy az egyes országokban nagy különbségek lehetnek az egyes területek döntési mintázata szerint – az oktatási döntések inkább centralizáltan születnek Ausztriában, Görögországban, Portugáliában, Spanyolországban és Törökországban, míg az átlagnál jóval kiterjedtebb döntési autonómiával jellemezhető a cseh, a magyar, az angol, a szlovák és a holland oktatási rendszer. Magyarországon az oktatás szervezését illető kérdésekben 100 százalékban, személyi és oktatástervezési kérdésekben több mint 70 százalékban iskolai szinten születnek a döntések. Míg 1998 és 2003 között egyes országokban (Csehország, Korea, és Törökország) a döntéshozatal inkább az alsóbb szintek felé áramlott, addig más országokban (pl. Belgium francia nyelvű tartományaiiban és Görögországban) a döntések magasabb szintre vonása volt jellemző.

Fentiek mellett több olyan téma is van, amelyben a mezőnyből kiugró értékek kínálnak adalékot a magyar képzési rendszer profiljának megrajzolásához.

A képzés hosszú távú feltételrendszerét jelentő demográfiai előrejelzések nem jelentenek igazi meglepetést. Magyarország (Ausztria, Csehország, Lengyelország, Szlovákia és Svájc mellett) a népességfogyásban leginkább érintett országok közé tartozik. 2002 és 2012 között a 9–14 év közötti korosztály várható fogyása meghaladhatja a 20 százalékot. A fogyó diáknépesség egyre több időt tölt a képzési rendszerben. 2002-ben egy 5 éves magyar gyerek



– amennyiben a képzésre ható feltételek hosszabb távon nem változnak – várhatóan, mintegy 16,4 évet tölt majd iskolában. Ez 0,4 évvel kevesebb mint az OECD átlag. Az OECD országok többségében 16 és 21 év között mozog az oktatási rendszerben eltöltött évek száma, 19 év vagy annál is több Ausztráliában, Belgiumban, Finnországban, Svédországban és az Egyesült Királyságban, 15 év vagy annál is kevesebb Mexikóban, Szlovákiában.

Annak ellenére, hogy Magyarországon a felsőfokú képesítést szerzők aránya viszonylag magas, és emelkedő tendenciát mutat (az adott korosztályban a felsőfokú képesítést szerzők aránya 32 százalék, ami öt százalékponttal magasabb, mint a mezőny átlaga, és 15 százalékkal több, mint az 1996-ban mért szint), a 25–34 éves korosztályban mégis alig nőtt a diplomások aránya. 2002-ben is csupán 15 százalék, azaz alig 1 százalékkal magasabb, mint 1998-ban. Az OECD átlaga 19 százalék, ami 3 százalékkal magasabb az 1998-ban mért értéknél.

Jellegzetes az eltérés a mezőny egészétől a felsőoktatás belső szerkezetét tekintve is. Magyarországon igen alacsony a felsőoktatásban végzettek között a természettudományi és műszaki területen végzők aránya (15,7 százalék), az OECD országok között Lengyelország után a legalacsonyabb. A vizsgált országok átlagát (13 százalék) tekintve viszont kiugróan magasnak nevezhető a pedagógus képesítést szerzők aránya (20 százalék). Az OECD tagországok átlagában minden harmadik képesítés társadalomtudományi, közgazdasági vagy jogi, ezzel szemben Magyarországon tizből négy hallgató szerez közgazdasági, jogi vagy társadalomtudományi végzettséget (39 százalék).

Az adatok hosszú évek óta azt jelzik, hogy Magyarország egyike azon országoknak, amelyekben a felsőfokú képzésbe történő befektetés egyéni megtérülése (a bérekben megjelenő „haszna”) a legjelentősebb. Ez a férfiak esetében még erőteljesebben érvényesül, mint a nőknél. A vizsgált országok közül Magyarországon a legmagasabb a felsőfokú képzés egyéni megtérülési rátája (bár a mezőnyhöz viszonyítva jóval alacsonyabb bérszint mellett). Az is az összképhez tartozik azonban, hogy (a 2001-es év adatai szerint) Magyarországon az egy főre eső oktatási kiadások az OECD átlag 53 százalékát teszik ki, és egy magyar diploma költsége az OECD átlagának a kétharmada.

A kiadvány a hallgatói mobilitás tükrében vizsgálva ad képet a felsőoktatás nemzetközi piacáról. Az adatok szerint a legnagyobb felsőoktatási képzés-szolgáltató az Egyesült Államok (ahova az összes, hazájától távol tanuló diák 30 százaléka irányul) az Egyesült Királyság (12 százalék), Németország (12 százalék), Ausztrália (10 százalék), Franciaország (9 százalék). A mobilitást ugyancsak jól jellemzi a külföldi hallgatók relatív arányának mutatója. Míg Ausztráliában és Svájcban a hallgatóknak közel 18 százaléka külföldi, addig az Egyesült Államokban, Hollandiában, Csehországban és Magyarországon 4 százalék körül mozog a külföldi hallgatók aránya.

Ami a képzési rendszer és a munkaerőpiac kapcsolatát illeti, ezen a területen a trendek kevés változást mutatnak. Változatlanul kirívóan magas az inaktív – azaz a munkaképes korú, de nem foglalkoztatott és munkanélküliként nem regisztrált – népesség aránya, különösen a legalacsonyabb végzettségűek körében. Míg e csoporton belül az OECD országok átlaga a férfiak körében 31 százalék, a nők esetében 58 százalék, Magyarországon ez az arány 75, ill. 89 százalék. A nők között általában is alacsonyabb szintű a munkavállalók aránya, de az iskolázottsági szint növekedésével érzékelhetően növekszik.

A kötet elején olvasható 14 oldalas vezetői összefoglaló (amely a megelőző évben még „kiemelések” címmel szerepelt), bár látványosan, és tömören (az időhiánnyal küzdő felhasználók számára túlságosan is vonzó módon) összegzi a legfontosabb adatokat, az idézést és hivatkozást illetően fokozott óvatosság ajánlható. Ez az összesítés inkább a figyelem felkeltését szolgálja, és csak a részletes elemzések ismeretében fogalmazhatók meg kellő árnyaltsággal a kötet állításai. A mintegy 450 oldalas kiadványban az elemző részek a hangsúlyos állítások mellett amúgy is igen sokszor inkább kérdőmódban fogalmaznak, és ez a mértékletesség legalább olyan gondolatébresztő lehet az egyes országok számára, mint az évek óta ismétlődő, kényelmetlen felkiáltójelek.

A kötet fogadtatása és hasznosítása az egyes országokban természetesen sok mindentől függ. A nemzetközi összehasonlító statisztikák különösen sok támpontot kínálnak a statisztikai mérés lehetőségével kapcsolatban kitelkedőknek, leginkább persze akkor, ha az általuk jelzett kép valamilyen szempontból kedvezőtlen az

adott felhasználók számára. A rendelkezésre álló adatok feldolgozása és bemutatásának módja ma azon a szakmai konszenzuson alapul, amelyet a kötet létrehozásában közreműködő több száz szakember alakított ki annak érdekében, hogy lehetségessé tegye „az összehasonlíthatatlan összehasonlítását”. Hogy ez a konszenzus a módszertani kérdéseknek milyen tömegét kell kezelje, arról korábban a kötet szerves részét képező, gyakran a harmadát kitevő metodikai leírások alapján kaphattak képet az olvasók (bár a tapasztalatok szerint viszonylag kevesen mélyedtek el az adattáblák előállításának háttérleíró, kétségkívül bonyolult szövegekben). Ma már a kötet szerkesztői tudatosan élnek a világháló kínálta lehetőségekkel, így a módszertani apparátus bemutatásának jelentős része egy önálló web-oldal révén (<http://www.oecd.org/edu/eag2004>) kapcsolódik a kiadványhoz.

(*Education at a Glance – OECD Indicators 2004. Paris, OECD, 2004.*)

Tót Éva



TANÁRKÉPZÉS EURÓPAI SZEMMEL

Napjainkban igen nagy figyelem irányul a tanárképzési (pedagógusképzési) rendszerekre Európában, és igen nagy mozgás tapasztalható ezen a téren nemzeti szinteken is. Számos vizsgálat, jelentés és publikáció foglalkozik ezzel a témával. 2002-ben az EU oktatási hálózata, a Eurydice három kötetben részletesen elemezte a tanári hivatás európai helyzetét az alsó középfokú képzésben dolgozó tanárookra vonatkozóan, amelyek közül a harmadik kötet első beszámolója az alapképzésükről szóló adatokat, a fejlesztési irányzatokat és a megfontolásra váró kérdéseket foglalja össze (*The Teaching Profession In Europe, Volume 3, Report I., 2002*).

A tanárok alapképzése Európában fontos kérdés, hiszen a színvonalas oktatás egyik nagyon fontos alapfeltétele a motivált, magasan képzett pedagógus. Napjainkban a tanároknak új elvárásokkal és kihívásokkal kell szembenézni, így nem csoda, hogy sokszor ők állnak az Európa-szerte zajló oktatáspolitikai viták kö-

zéspontjában. Ezért érthető, hogy a pedagógusképzés hangsúlyozottan van jelen a jövőre irányuló programok és képzési célok kidolgozásában, egészen az Európai Tanács által meghatározott 2010-ig.

A Eurydice négy beszámolót készített el, amelyek mind különböző szemszögből vizsgálják a tanári hivatást Európában. A jelenlegi, szóban forgó első beszámoló egy összehasonlító vizsgálat, amelynek célja annak feltárása, milyen az alsó középfokú oktatásban dolgozó pedagógusok alapképzése, illetve azok az intézkedések, amelyek a pályakezdő pedagógusok betanító képzésére irányulnak. A beszámoló bemutatja a pályára való bekerülés feltételeit, a consecutive (követő) és a concurrent (párhuzamos) képzési modelleket, valamint az általános (general education) és szakmai képzés (professional training) jelentőségét.

Ugyancsak bemutatásra kerülnek azok a képzés időtartamát és a megszerezhető képesítést befolyásoló reformok, amelyek hatással voltak a tanári alapképzés szerkezetének a módosulására az elmúlt 25 év során, felvázolva ezek okait és célkitűzéseit.

A beszámoló a nappali, kötelező, alsó középfokú képzésben résztvevő tanárokat vizsgálja. Az ebben a képzésben részt vevő diákok életkorát 10–12 és 15–16 év között határozza meg. (Ez Magyarországon a nyolc osztályos általános iskola felső tagozatát, a hatosztályos gimnázium első két évfolyamát, a nyolcosztályos gimnázium első négy évfolyamát foglalja magába, de más országokban természetesen az adott iskolarendszertől függ, hogy a beszámoló mit tekint alsó középfokú képzésnek).

A beszámoló első fejezete az alapképzés szerkezeti reformjait taglalja 1970-től kezdve. A tanárképzés struktúráját érintő reformok általában a képzés időtartamára, a megszerezhető képesítésre, az alkalmazott képzési alapmodellekre (*concurrent*, azaz párhuzamos modell, amelyben párhuzamosan folyik a szaktárgyi, valamint pedagógiai-pszichológiai elméleti és gyakorlati képzés és a *consecutive*, azaz követő modell, amelyben az elméleti és gyakorlati pedagógiai képzésre a szaktárgyi tanulmányokat követően kerül sor), ezek esetleges megváltoztatására, a gyakorlati, szakmai irányú képzés hangsúlyozására irányultak. Ezen reformok és változások nem titkolt célja az alapképzés minőségének javítása volt az alsó középfokú tanárképzésben.