

Integrációs kihívások és lemorzsolódás az oktatásban nemzetközi és hazai indikátorok alapján

Tanulmányomban áttekintem, hogy az iskolai kudarcra, a korai iskolaelhagyásra és hátrányos helyzetre milyen indikátorokat használnak a nemzetközi kutatásokban, illetve néhány ország statisztikai kiadványában. A nemzetközi statisztikai adatfelvételek és -közléseken belül elsősorban az OECD-hez és az EUROSTAT-hoz kapcsolódó a hátrányos helyzetre, lemorzsolódás problematikáját érintő indikátorokat tekintjük át, de kitérünk majd arra is, hogy az UNESCO statisztikáiban e jelenségeket mérő mutatószámokat hogyan definiálják. A nemzetközi összehasonlítást elősegítő vizsgálatok sorában a PISA, PIRSL, TIMSS felmérésekben a hátrányos helyzetre, migránsokra vonatkozó változókat és változóegyütteseket ismertetjük. A hátrányos helyzet sok vonatkozásában a migrációs státusz mellett a roma etnikai identitással, hovatartozással is összefügg, ezért megvizsgáljuk, hogy a nemzetközi vizsgálatokban ezek beazonosítására van-e lehetőség (a jelzett felméréseken kívül, más vizsgálatokban, illetve a Roma Decade indikátoraiban ez hogyan jelenik meg). A tanulmány második részében ugyanezeket a témaköröket néhány országcsoporthoz egy-két országos statisztikáiban is megvizsgáljuk. A tanulmányban elsősorban a használt mutatószámok értelmezésére helyezem a hangsúlyt, de helyenként ezek segítségével természetesen nemzetközi és lokális adatsorokat is fogok ismertetni.

Az alacsony iskolai teljesítményre, lemorzsolódásra adott egyik legátfogóbb elemzési keretet az OECD egy nemrég, az oktatás méltányosságával és minőségével foglalkozó kiadványában találhatjuk.¹ E szerint az iskolai sikertelenségnek látható, illetve nem vagy nehezen látható tényezőit lehet beazonosítani. Az iskolai sikertelenség leglátványosabb elemei egyéni szinten ragadhatók meg, a tanulók iskolai teljesítményében, valamint a viselkedés, motivációk szintjén. Ám mindezeknek a mélyben, háttérben munkálkodó családi, intézményi és rendszerszintű okai lehetnek.

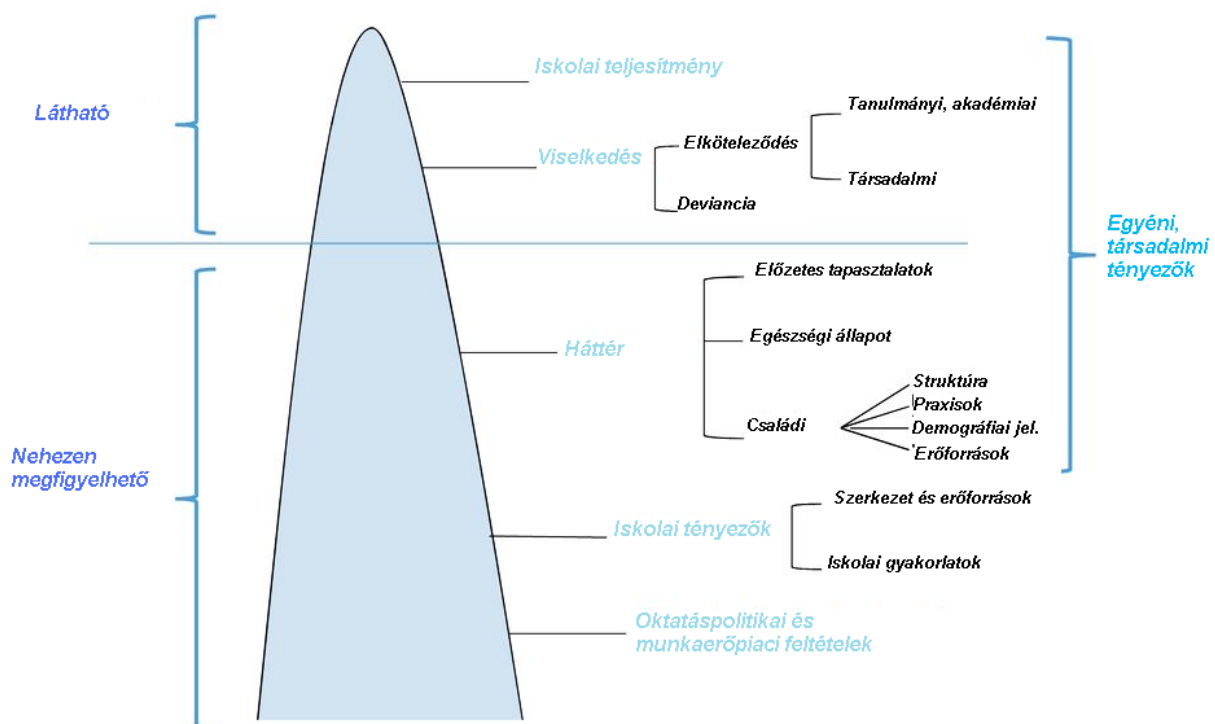
Fontos azt is leszűrni a nemzetközi mérésekből, hogy a beazonosítható, sikertelenségre „predesztináló” családi, gazdasági tényezőkön kívül, bizonyos társadalmi csoportokhoz tartozó gyerekek nagyobb mértékben ki vannak téve az iskolai kudarcnak, mint mások. Így például megállapítható, hogy a fiúk rendszerint gyengébben teljesítenek, mint a lányok, a migráns csoportok szintén alulteljesítenek az őslakos fiatalokhoz képest, illetve bizonyos etnikai csoportok (mint például a romák Európában, a Travellerek, a különféle nomád

¹ OECD 2012: Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools. OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

népcsoportok, Maorik) szintén nagyobb valószínűséggel sodródnak ki az oktatás világából.²

Ha e séma szerint gondoljuk végig a rendelkezésre álló nemzetközi oktatási indikátorcsaládokat, azt állapíthatjuk meg, hogy a relatív új keletű PISA vizsgálatok ezt az egyéni szinten könnyen, ám társadalmilag nehezebben „látható” tényező-együttest igyekszik nemzetközileg és összehasonlító módon megragadni, míg például az OECD-Education at a Glance, ENSZ, EUROSTAT indikátorok nagyobb mértékben az oktatáspolitikai rendszerszintű, és ezért nehezebben látható dimenzióját igyekeznek felszínre hozni.

1. ábra: Az alacsony iskolai teljesítmény és iskolai sikertelenség jéghegye



Forrás: OECD 2012: Equity and Quality in Education... p. 21.

OECD – Education at a Glance (EAG)

A fiatal felnőttek iskolai lemorzsolódással kapcsolatos munkaerő-piaci esélyeinek csökkenésének problémáját jól jelzi az a tény, hogy a közel 200 indikátor ismertetését tartalmazó *Education at a Glance 2013* c. OECD kiadvány már szerkesztői előszavát a fiatalok hátrányos helyzetre utaló ún. NEET („neither in employment nor in education or training”) adatokkal üti fel, és a szerző kijelenti, a fiatalok munkanélkülisége és alulfoglalkoztatottsága a döntéshozóknak „álmatlan éjszakákat” okoznak. 2011-ben ugyanis az OECD országok szintjén a 15-29 éves korcsoport 16 százaléka, míg a 25-29 éves korcsoporton belül 20

² OECD 2012, 21-23.

százalék sem képzésben, sem a munkaerőpiacon nem volt jelen.

Az OECD INES indikátorprogramja az országok oktatási rendszereinek egészét akarja befogni, ám egyre inkább elismert tény az is, hogy a rendszerek fejlesztését vagy eredményességét egyéni és intézményi szinten lehet megragadni. Ezért az OECD indikátorok meghatározásának egyik dimenziója az oktatási szereplők közötti különbségtételre épül: egy mikro (egyéni) szinttel számolnak (I.), két mezo szinttel (oktatási intézmények mint oktatási szolgáltatók, illetve ezen intézményeken belüli egységek és tanulási feltételek, II., III.), és egy (a rendszer egészére vonatkozó) makró szinttel (IV.). Az indikátorprogram másik dimenzióját az a három terület teszi ki, amelyre vonatkozóan adatokat gyűjtenek: 1. az oktatási rendszer kimenete, eredményei, 2. oktatáspolitikai tényezők és kontextusok, 3. illetve az ezeket meghatározó korlátozó keretfeltételek. E két dimenzió által meghatározott (12 cellából álló) mátrix képezi az indikátorprogram keretét, amelyet tovább árnyalhatunk oktatáspolitikai perspektívákból (oktatás eredményességének minősége, az oktatási egyenlőség és méltányosság, illetve az erőforrások megfelelősége és hatékonysága), illetve az idő tényezőjének figyelembe vételével is.

1. táblázat: Az OECD indikátorprogram két fő dimenziója:

		TERÜLETEK		
		1. Tanulás, oktatás kimenete, eredmények	2. Az eredményeket alakító oktatáspolitikai eszközök	3. Az oktatáspolitikai eszközök keretfeltételei, korlátozó tényezői
SZINTEK	I. Tanulásban, oktatásban résztvevő egyének			
	II. A képzés helyszíne (osztály)			
	III. Oktatási szolgáltatás nyújtó intézmények			
	IV. Az oktatási rendszer egésze			

Forrás: EAG, 17.

Az EAG kiadványban közölt indikátorok rendszerint nem csak egy cellának feleltethetők meg. A témánk szempontjából releváns indikátorok zöme *Az oktatáshoz való hozzáférés, részvétel és haladás* indikátorcsoportba (C.) tartoznak, ahol olyan mutatókat találunk, amelyek mindhárom (eredményesség, policy eszközök, keretfeltételek) területet érintik. A továbbhaladási arányok például az eredményességet mérik, mivel intézményi és rendszerszinten is az oktatáspolitikai eszközök sikerességéről árulkodnak. De ugyanakkor mivel a lehetséges oktatáspolitikai beavatkozás területeiről, a méltányosságról is árulkodnak, keretfeltételeknek is tekinthetjük.

Az oktatáshoz való hozzáférés, részvétel és haladás indikátorcsoport (C.) mutatói 5 nagyobb csoportba sorolja az OECD kiadvány:

C1: Ki vesz részt az oktatásban?;

C2: A korai nevelés (óvodáztatás) adatai (C2.);

C3:Hány hallgató várható a felsőoktatásban?;

C4: Kik tanulnak külföldön és hol?;

C5: Iskola és munka közötti átmenet: azaz hol vannak a 15-29 évesek?

Az utóbbi csoportba tartoznak azok az indikátorok, amelyek az iskolai lemorzsolódást, avagy kockázatának kitett tanulói csoportokat és fiatal felnőtteket a kimeneti eredményesség szempontjából taglalja. Arra utalnak ugyanis ezek az indikátorok, hogy a fiatalok továbbtanulnak-e, avagy a munkaerőpiacra kerülnek. Legnagyobb kockázatú csoportnak azokat a fiatal felnőtteket tekinthetjük, akik sem további képzésekben, sem a munkaerőpiacon nem jelennek meg. E csoportba a következő indikátorok tartoznak:

C5.1a: A 15-29 évesek várható iskolai élettartama munkaerő-piaci státusz szerint (2011)

C5.2a: Az oktatásban részvevő és részt nem vevő 15-29 évesek aránya a munkaerő-piaci státusz szerint, beleértve a munkanélküliség időtartamát is (2011)

C5.3a: Az oktatásban részvevő és részt nem vevő 15-29 évesek aránya a munkaerő-piaci státusz szerint, beleértve a részmunkaidőben foglalkoztatottakat is (2011)

C5.4a: Az oktatásban részvevő és részt nem vevő fiatalok aránya 5 éves korcsoportok szerint idősorosan (1997-2011)

C5.5a: Az oktatásban részvevő és részt nem vevő 15-29 évesek aránya iskolai végzettség, illetve a munkaerő-piaci státusa szerint, beleértve a munkanélküliség időtartamát is (2011)

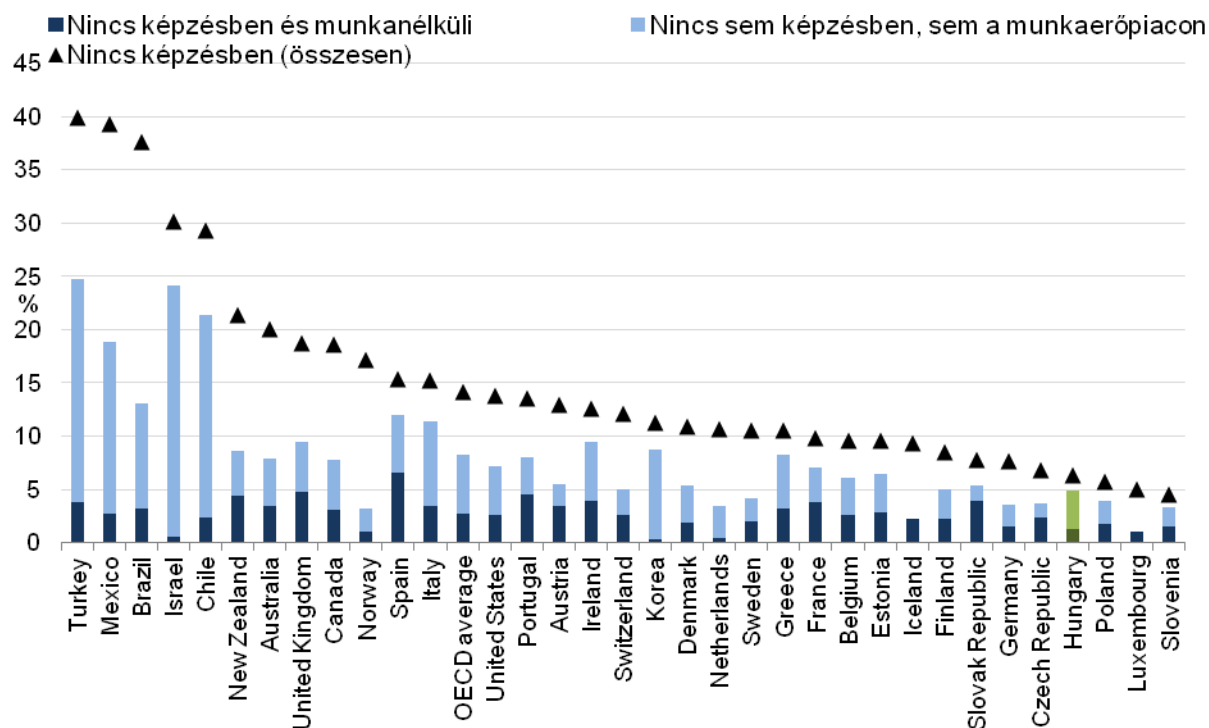
C5.6a: Az oktatásban részvevő és részt nem vevő 15-29 évesek aránya iskolai végzettség, illetve a munkaerő-piaci státusa szerint, beleértve a részmunkaidőben foglalkoztatottakat is (2011)

C5.7: Az oktatásban részvevő és részt nem vevő részmunkaidőben és teljes munkaidőben foglalkoztatott 15-29 évesek idősorosan (2006-2011)

A kiadványban közölt adatok szerint az OECD országok 15-29 éves fiataljai egyre nagyobb mértékben vesznek részt az oktatásban: míg 2000-ben a korosztály csak 41 százaléka, addig 2011-re már 47 százaléka vett részt valamilyen képzési formában. Ebben az időszakban azonban az oktatásban és munkaerő-piacon is jelen lévő fiatalok aránya 44-ről 37 százalékra csökkent. A fiatal munkanélküliség arányának növekedését két nagyobb hullám jellemezte: 2000-2003 között 3.3 százalékpontos növekedés, 2008 és 2011 között pedig újabb 3,7 százalékpontos növekedés tapasztalható. A szerzők értelmezése szerint előbbi az „internet buborék”, míg utóbbi az ingatlan buborék kipukkadása következtében kialakult válságnak köszönhető. Megjegyzendő az is, hogy a sem az oktatásban, sem munkaerőpiacon jelen nem

lévő fiatalok aránya (NEET) 2000 és 2011 között stabilan 15 százalék között mozgott a 15-29 évesek korcsoportján belül.³

2. ábra: Az oktatásban részt nem vevő és munkanélküli, illetve munkaerő-piacon jelen nem lévő 15-19 évesek aránya (2011)



Forrás: EAG 2013, C5.2 ábra

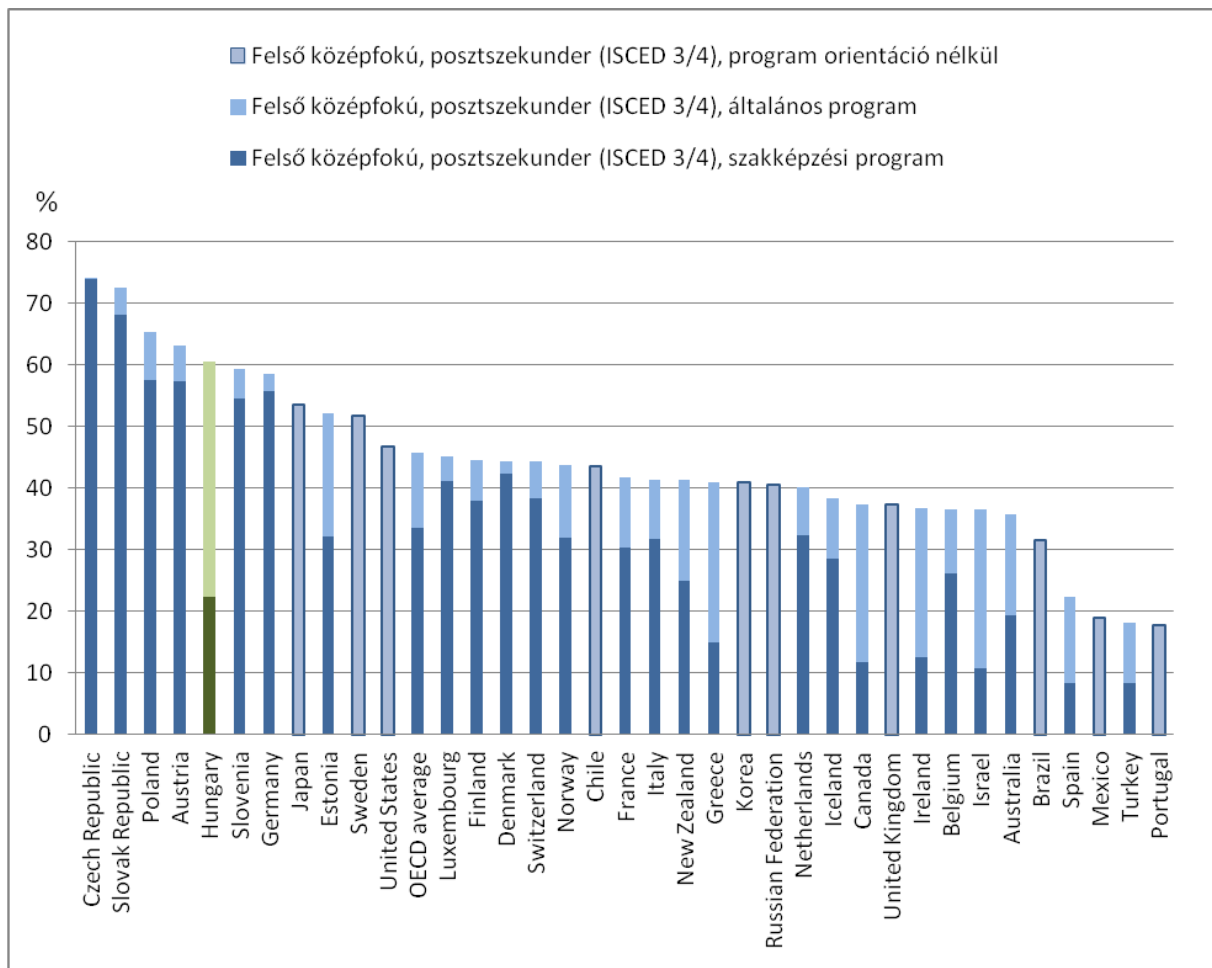
A legnagyobb kockázatnak kitett csoport azonban azok a 15-19 éves fiatalok, akik sem a képzésben sem a munkaerőpiacon nincsenek jelen (ld. 2. ábra). A középiskolai végzettség képezi ugyanis azt a szükséges képzési minimumot, amely által a fiataloknak esélyük van a társadalmi integrációra. Aki ezt nem szerzi meg, kisebb eséllyel vehet részt felnőttképzésben vagy bármilyen más képzésben, sokkal nagyobb mértékben lehet tartósan munkanélküli is, avagy rövid ideig foglalkoztatott, aminek következtében nem csak hogy kevesebbet keres, kevesebb adót is fizet, hanem nagyobb mértékben rászorul a különféle szociális támogatásokra is.⁴

Az iskolai eredményességet a kimeneti oldalon mérő első indikátorcsalád a felnőttek iskolai végzettség szerinti megoszlását is vizsgálja (A1). Ezen belül is külön mutatót találunk (A1.2a) amely – az előbbi megfontolással szoros összefüggésben – a felső középfokú végzettség megszerzésére vonatkozik. (3 ábra)

³ EAG, 328.

⁴ EAG, 329.

3. ábra: A felső középfokú, posztszekunder (ISCED 3 és 4) végzettséggel rendelkező 25-64 évesek aránya programorientáció szerint (2011)



Forrás: EAG, A1.2 ábra

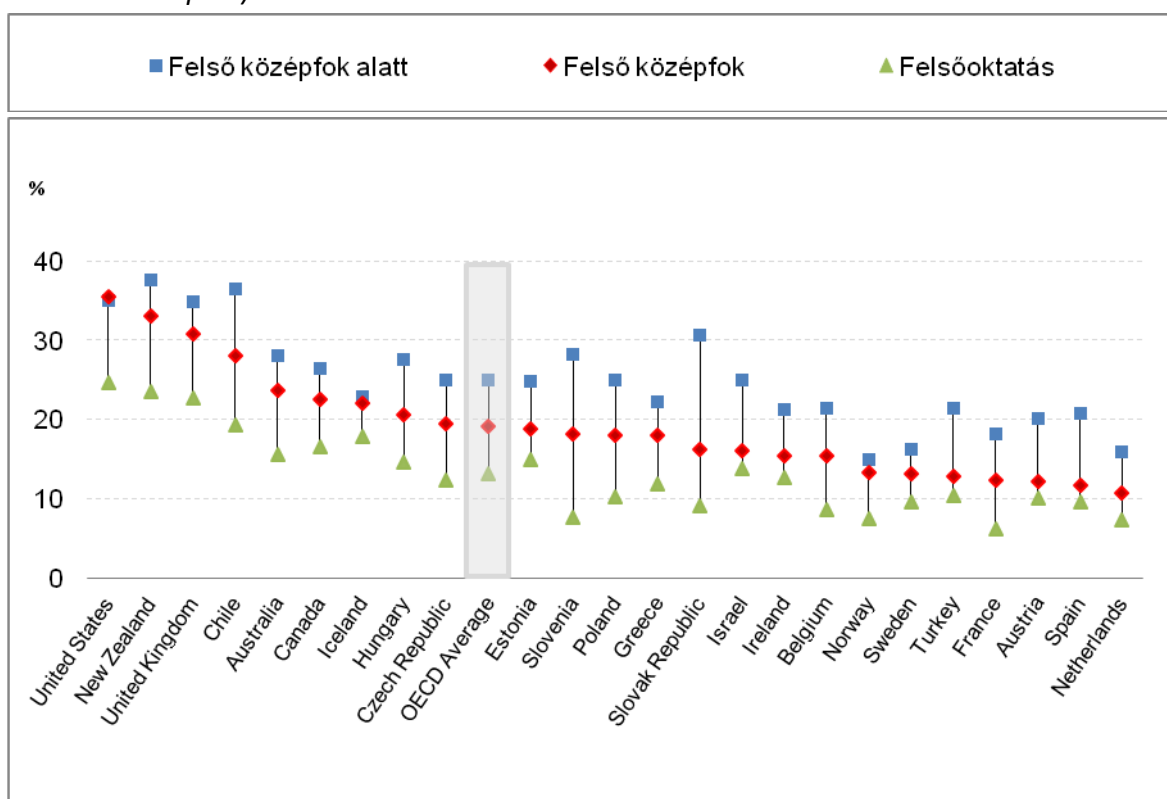
Az EAG első fejezetében továbbá Az *oktatás társadalmi haszna* c. (A8) indikátorcsalád keretében a hátrányos helyzet egy – nemzetközi oktatási statisztikákban – kevésbé taglalt két egészségügyi mutatójáról olvashatunk, nevezetesen az elhízásról és a dohányzásról. Az indikátorok ugyan nem ok-okozati összefüggéseket tárnak fel, ám mindenképpen fontos tanulmányunk keretében kiemelni, hogy a 25-64 éves korcsoporton belül statisztikai kapcsolat mutatható ki az iskolai végzettség, illetve az elhízásra utaló ún. testtömeg index (Body Mass Index), valamint az iskolai végzettség és a dohányzás között is. Az elhízásra használt indikátort az alábbi képlettel számolják ki:

$$BMI = \text{tömeg(kg)} / \text{magasság}^2 \text{ (m.)}$$

Ha a BMI értéke 25-30 közötti, akkor túlsúlyosságról beszélünk, ha pedig nagyobb vagy egyenlő 30-nál, akkor elhízásról beszélünk. A dohányzást a napi rendszerességgel történő dohányzással mérik. A módszertani kiadványok ugyan figyelmeztetnek, hogy ezeket az

indikátorokat önbevallásra épülő információkkal számolják ki,⁵ ám mégis az adatok szerint 24 OECD országban az elhízás leginkább a hátrányos helyzetűek, azon belül pedig a nők esetében nagyobb mértékben kimutatható, mint más társadalmi csoportok vonatkozásában. Oktatási vonatkozásban ez azt jelenti, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségűek körében magasabb az elhízottak aránya. A dohányzás és iskolai végzettség közötti kapcsolat 16 országban mutatható ki, és e tekintetben is kiderül, hogy a magasabb iskolai végzettségűek körében alacsonyabb a rendszeresen dohányzók aránya. Az is fontos megállapítás, hogy a az iskolai végzettség és az itt említett egészségügyi indikátor közötti statisztikai kapcsolat, akkor is szoros marad, ha az életkort, a nemet és a jövedelmet kontroll alatt tartjuk.⁶

4. ábra: A testtömeg index (BMI) átlagai iskolai végzettség szerint (25-64 éves korcsoport)



⁵ Részletesen ld. EAG, Annex 3, p. 73-77

⁶ EAG, 149.

ENSZ – UNESCO

Az UNESCO Statisztikai Intézete (UNESCO – UIS) évente megjelenteti *Global Education Digest* c. kiadványát (továbbiakban: GED), amelynek legutolsó, 2012-es kiadványa éppen az évismétlés és korai iskolaelhagyás társadalmi hatásaival foglalkozik.⁷ A kiadványhoz szükséges adatokat részben saját gyűjtés alapján (WEI), részben pedig az UIS-nek az OECD-vel és az EUROSTAT-tal közös ún. UOE statisztikai keretprogram keretében szerzik be.

A kiadvány szerint 2010 az alapfokú oktatásban világszerte 32,2 millió évismétlő van, a korai iskolaelhagyók száma pedig 31,2 millióra tehető. Az adatok szerint azt is megállapítják a szakértők, hogy a túlkoros gyerekek nagyobb valószínűséggel válnak korai iskolaelhagyóvá, míg az alsó iskolai szinthez képest fiatalabb gyerekek nagyobb eséllyel ismételnék évet. A nemi eltérések is szignifikánsak: a fiúk nagyobb eséllyel kerülnek be az oktatásba, mint a lányok, de ugyanakkor a fiúk esetében magasabb a lemorzsolódás és korai iskola elhagyás aránya. A korai iskolaelhagyók és évismétlők néhány közös tulajdonsággal is rendelkeznek: rurális környezetben, de a nagyvárosi slumokban is magasabb mindkét féle iskolai kudarc bekövetkezésének esélye, az iskolába sokat (nagy távolságot) utazók szintén magas lemorzsolódás kockázattal rendelkeznek. A családi háttér, azaz a szegénység, illetve az anya alacsony iskolai végzettsége meghatározó lehet az iskolai kudarc vonatkozásában, ugyanakkor az iskola mellett dolgozni kényszerülő fiatalok körében is nagyobb eséllyel találni az iskolarendszertől kiesőket.⁸

A lemorzsolódás, iskolai kudarc vonatkozásában az UNESCO GED kiadványa következő fontosabb mutatókat használja:⁹

- *lemorzsolódási arány (dropout rate – DR)*, amely azon tanulók arányát jelenti, akik véglegesen kiestek az iskolarendszertől egy adott évfolyamon:

$$DR_i^t = 100 - (PR_i^t + RR_i^t),$$

ahol:

DR_i^t lemorzsolódási arány az i . évfolyamon a t . iskolai évben

PR_i^t továbbhaladók aránya az i . évfolyamon a t . iskolai évben

RR_i^t évismétlők aránya az i . évfolyamon a t . iskolai évben

⁷ *Global Education Digest 2012. Opportunities lost. The impact of grade repetition and early school leaving.* UNESCO – UIS 2012. Letölthető: <http://www.uis.unesco.org/Education/GED%20Documents%20C/GED-2012-Complete-Web3.pdf>

⁸ GED 2012, 40. o.

⁹ Részletesebb leírásokat találunk itt: <http://glossary.uis.unesco.org/glossary/map/terms/176>.

- *továbbhaladási arány (promotion rate, PR)*: azon gyerekek aránya egy kohorszon belül, akik egy iskolai évfolyamot egy adott évben befejezve, következő évben a következő évfolyamon folytatják tanulmányaikat; képletszerűen:

$$PR_i^t = \frac{NE_{i+1}^{t+1}}{E_i^t},$$

ahol:

PR_i^t	Továbbhaladási arány az i . évfolyamon, a t . iskolai évben
NE_{i+1}^{t+1}	Az $(i+1)$. évfolyamra, a $(t+1)$. évfolyamra belépők száma
E_i^t	Az i . évfolyamra, a t . iskolai évben beiratkozott gyerekek száma

- *évismétlők (repeater, R)*: azon gyerekek, akik egy adott iskolai évfolyamra másodszor vagy többször beiratkoztak;

- *évismétlők aránya (Repetition rate by grade, RR)*: egy adott évfolyam adott iskolai évének évismétlőinek százalékos aránya az előző iskolai év ugyanarra az évfolyamra beiratkozott tanulóihoz képest:

$$RR_i^t = \frac{R_i^{t+1}}{E_i^t}$$

ahol:

RR_i^t	Évismétlők aránya az i . évfolyam t . iskolai évében
R_i^{t+1}	Az i . évfolyam $(t+1)$ iskolai évének évismétlői
E_i^t	Az i . évfolyamra, a t . iskolai évben beiratkozott gyerekek száma

Megjegyzendő, hogy az évismétlők arányát megkülönböztetjük *az évismétlők százalékától (percentage of repeaters)*. Ezen utóbbi azt fejezi ki, hogy egy adott évfolyam összes beiratkozott diákja vagy hallgatója körében hány százalékot tesznek ki az évismétlők. Míg az

ismétlők aránya egy adott (t.) tanévre vonatkozik, az évismétlők százaléka a következő (t+1). tanévre vonatkozik.¹⁰

– *bennmaradási arány (survival rate, SR)* azon tanulók vagy hallgatók számaránya teszi ki, akik egy adott képzési ciklus első évfolyamát elkezdve, évismétléstől függetlenül be is fejezik azt a ciklust; képletszerűen:

$$SR_{g,i}^k = \frac{\sum_{t=1}^m P_{g,i}^t}{E_g^k} * 100$$

ahol: $P_{g,i}^t = E_{g,i+1}^{t+1} - R_{g,i+1}^{t+1}$

$SR_{g,i}^k$	g. kohorsz, i. évfolyamon való bennmaradási aránya a k. évben
E_g^k	g. kohorszhoz, a k. évben tartozó összes gyerek száma
$P_{g,i}^t$	Az E_g^k -hez kapcsolódó továbbhaladók, akik t. idő alatt elvégzik az i. évfolyamokat
R_i^t	Az i. évfolyam t. iskolai évét ismétlők száma
i	évfolyamok (1, 2, 3, ..., n)
t	iskolai évek (1, 2, 3, ..., m)
g	gyerek kohorsz

- *iskolán kívüli gyerekek aránya (rate of out-of-school children, OOSR)*: a hivatalos alapfokú oktatásnak megfelelő korcsoportba tartozó, sem alapfokra, sem alsó középfokra be nem iratkozott gyerekek aránya a korcsoport egészéhez képest. Megjegyzendő, hogy e korcsoport alapfokot megelőző oktatásban résztvevő gyerekei iskolán kívülieknek számítanak. Képletszerűen:

$$OOSR_a^t = \frac{SAP_a^t - E_a^t}{SAP_a^t} * 100 = 100 - ANER_a^t$$

ahol:

$OOSR_a^t$ Alapfokú iskolai korcsoportba (a) tartozó iskolán kívüli gyerekek százalékos aránya a t. iskolai évben

$ANER_a^t$ Alapfokú iskolai korcsoportba (a) tartozók kiigazított beiskolázási aránya a t. iskolai évben

E_a^t A hivatalos alapfokú iskolai korcsoportba (a) tartozók teljes beiskolázása az alapfokú és középfokú képzésekbe a t. iskolai évben

¹⁰ GED, 18. o.

SAP_a^t A hivatalos alapfokú iskolai korcsoportba (*a*) tartozó népesség száma a *t.* iskolai évben
 Megj. Ha a kötelező beiskolázás 6 év, és az alapfokú iskolai képzés 6 év, akkor *a*=6-11 év.

- várható iskolai élettartam (*school-life expectancy, SLE*): azt fejezi ki, hogy egy beiskolázás korú egyén hány évet járhat egy adott iskolai szinten. Kiszámításakor a korszpecifikus beiskolázási arányokat összegezzük egy adott iskolai szinten, ám a kortól független beiskolázási arányokat is figyelembe kell venni, mégpedig úgy, hogy az ismeretlen életkorúak beiskolázását elosztjuk az adott iskolai szint iskoláskorú népességével, és megszorozzuk a képzési szint elméleti időtartamával. Képletszerűen:

$$SLE_a^t = \sum_{i=a}^n \frac{E_i^t}{P_i^t} + \sum_{l=\text{level education}} \frac{E_{\text{unknown age}}^t}{P_{\text{age of level}}^t / D_l}$$

ahol:

SLE_a^t	Várható iskolai élettartam <i>a.</i> életkorban <i>t.</i> évben
E_i^t	Az <i>i</i> életkorban és <i>t</i> évben beiskolázott népesség
P_i^t	Népesség száma az <i>i</i> életkorban és <i>t</i> évben
D_l	Az <i>l.</i> iskolai szint elméleti időtartama
<i>i</i>	Életkor (<i>a, a+1, ..., n</i>)
<i>n</i>	Az iskoláztatás elméleti felső életkora
P_{age of level}^t	Az <i>l.</i> iskolai szintnek megfelelő iskoláskorú népesség
E_{unknown age}^t	Ismeretlen életkorúak beiskolázása a <i>t.</i> iskolai évben

A várható iskolai élettartamot az évismétléssel megtisztított módon is kiszámíthatjuk (*school life expectancy net of repetition, SLEN*), és ebben az esetben az indikátor azt mutatja meg, hogy egy gyerek hány évet jár majd iskolába évismétlés nélkül.

EUROSTAT

Az Európai Tanács *Oktatás és Képzés 2020* c. stratégiai keretrendszere rögzítette azokat az európai referenciaértékeket (benchmark), amelyek együttes eléréséhez a tagállamoknak hozzá kell járulni. Ez azt jelenti, a referenciaértékeket nem kell minden tagállamnak elérni, hanem csak meg kell vizsgálniuk, hogy nemzeti prioritásaik alapján és eltérő gazdasági-társadalmi helyzetük függvényében, „milyen mértékben tudnak nemzeti intézkedésekkel hozzájárulni az európai referenciaértékek együttes eléréséhez.”¹¹

A dokumentum alapján 2020-ra öt referenciaértéket fogadtak el:

1. *biztosítani kell a felnőttek átlagosan legalább 15 %-ának az egész életen át tartó tanulásban való részvételét;*
2. *az olvasás, a matematika és a természettudományok terén gyengén teljesítő 15 évesek arányát 15 % alá kell csökkenteni;*
3. *a felsőfokú végzettséggel rendelkező 30–34 év közöttiek aránya érje el legalább a 40 %-ot;*
4. *az oktatást és a képzést korán elhagyók arányát 10 % alá kell csökkenteni;*
5. *a 4 éves kor és a kötelező általános iskolai oktatásba lépési életkor közötti gyermekek legalább 95 %-ának részt kell vennie a kisgyermekkorai nevelésben.*

A referenciaértékek követéséhez szolgáló adatokat az EU LFS (Munkaerő-piaci felvétele), valamint a korábbiakban már említett UOS felmérések szolgálják. Az adatokat rendszeresen közlik az EUROSTAT kiadványaiban és honlapján. A fenti második, a gyengén teljesítők arányára vonatkozó referenciaértéket az OECD PISA felméréséből nyerik, és e nemzetközi vizsgálatot csak három évente bonyolítják le (tanulmányunk későbbi részében részletesebben kitérünk erre).

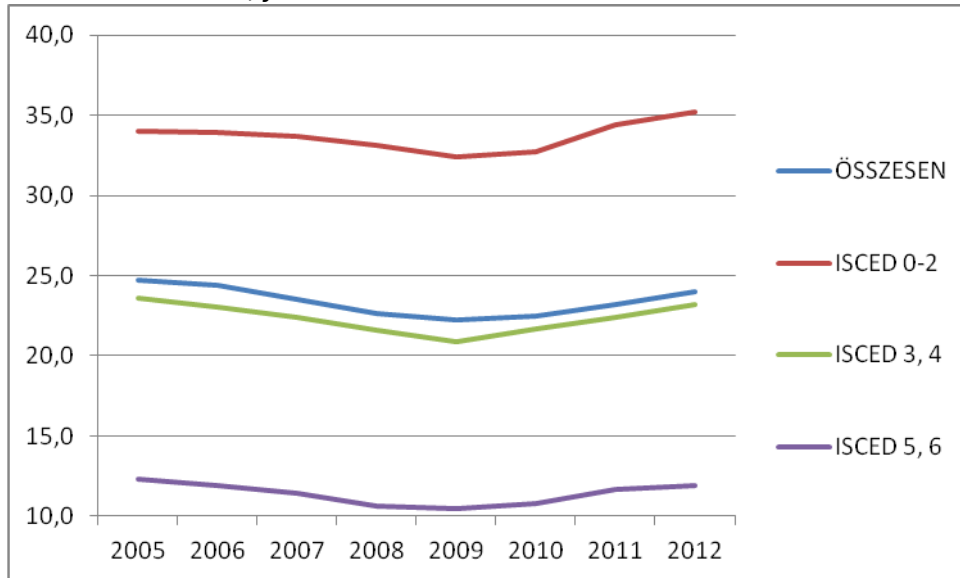
Az európai referenciaértékek korai iskolaelhagyásra vonatkozó indikátora a legfeljebb ISCED 0, 1, 2 vagy 3c (felkészítő jellegű) iskolai végzettséggel rendelkezők, valamint a megelőző négy hétben önbevallás szerint semmilyen képzésben részt nem vevők 18-24 éves korcsoporton belüli arányát jelenti. Röviden, ezúttal is a felső középfokú oktatásban nem részesült fiatal felnőtteken belüli arányáról van szó, amelyet a megújított Fenntartható Fejlődés Stratégiája kissé másképpen is megfogalmaz, mivel célként tűzi ki, hogy a 22 évesek 85 százalékának legalább felső középfokú végzettsége kell, hogy legyen 2020-ig.

Témánk szempontjából fontos kitérni arra is, hogy az Európai Bizottság *Európa 2020 Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája* c. dokumentuma többek között a szegénység elleni küzdelmet is célul tűzte, nevezetesen azt, hogy „az országos szegénységi küszöbök alatt élő európaiak arányát 25 %-kal csökkenteni kell, több mint 20 millió embert emelve ki a szegénységből”.¹² Ez azért is fontos, mert szoros kapcsolat mutatható ki a szegénység kockázata és az iskolai végzettség között, az alacsony iskolai végzettségűek ugyanis sokkal nagyobb mértékben vannak kitéve e kockázatnak. (5. ábra)

¹¹ Európa Tanács 2009/C 119/02, 1. Melléklet.

¹² Com (2010) 2020 végleges, 12. o.

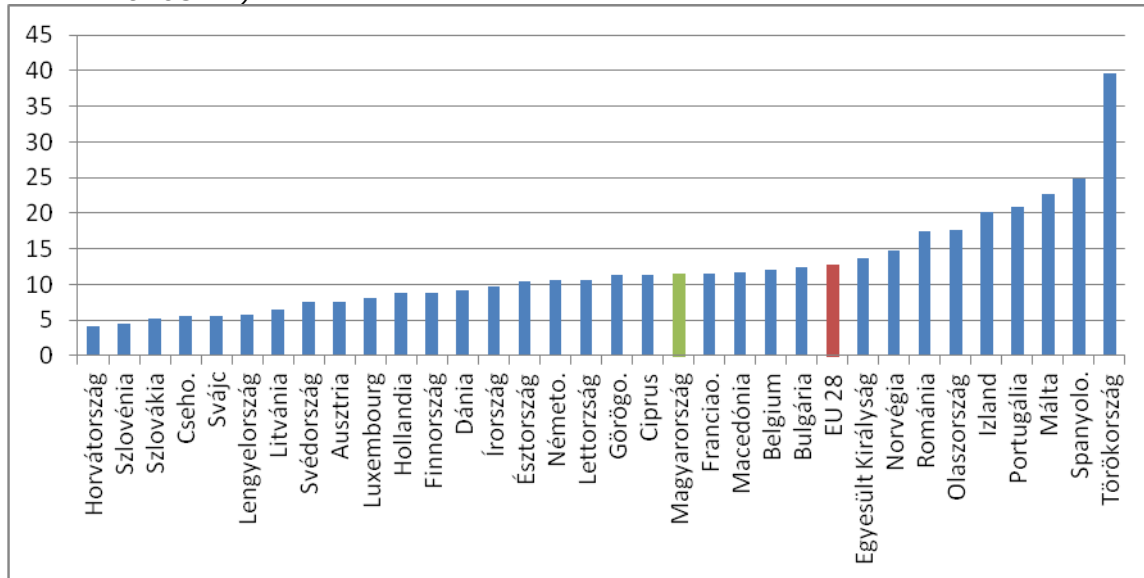
5. ábra: Szegénységnek kitett 18 év fölötti népesség iskolai végzettség szerint, EU-27, 2005-2012, forrás: EUROSTAT



Az Eurostat szerint a szegénységnek kitett populációt három alcsoport teszi ki, egy személlyel pedig csak egyszer számolnak, még akkor is, ha több alcsoportba is sorolható lenne. Egy személy akkor számít tehát szegénység kockázatának kitettnek, ha az alábbi három tényezőtől legalább az egyik jellemző rá:

- országos szegénységi küszöb alatt él, azaz az egy főre jutó jövedelme nem éri el a mediánjövedelem 60 százalékát;
- anyagi deprivációban él, azaz ha az alábbi 9 itemből legalább 4 jellemző rá: i.) házbért vagy rezsit nem tudja kifizetni; ii.) lakást nem tudja kifizetni; iii.) váratlan kiadást nem tud kifizetni; iv.) minden második nap nem engedheti meg magának, hogy húst, halat vagy megfelelő proteint fogyasszon; v.) nem engedheti meg magának, hogy egy évben egyszer legalább egy hetet szabadidő céljából elutazzon; vi.) nincs autója; vii.) nincs mosógépe; viii.) nincs színes TV-je; ix.) nincs telefonja.
- alacsony foglalkoztatású családban él: ide tartoznak azok a 0-59 év közötti személyek, akik olyan háztartásban élnek, ahol a (18-59 éves) felnőttek elméleti munkaidejük kevesebb, mint 20 százalékát fordítják ténylegesen munkavégzésre az elmúlt egy évben.

6. ábra: Korai iskolaelhagyók aránya a 18-24 éves korcsoporton belül – 2012 (forrás: EUROSTAT)



PISA

A 2000-ben indult, 3 évente zajló OECD által koordinált nemzetközi PISA felmérések sok szempontból tárgyalják a hátrányos helyzet, illetve az iskolai teljesítményeket alkalmazott tudásként operacionalizáló kompetenciák összefüggéseit. A PISA vizsgálatok leginkább a kompetenciaértékek, és az ezek alapján beazonosított kompetenciaszintek segítségével felállított ország ranglisták által ismert (ezt használják az európai referenciaértékeknél is), de fontos tudni, hogy a mérések során iskolai és tanulói háttérkérdőíveket, illetve bizonyos országokban szülői kérdőíveket is kitöltöttek, amelyek nagyon árnyalt elemzéseket is lehetővé tesznek.

A PISA vizsgálatok során a kompetenciaértékeket szintekbe szervezik, és küszöbértéknek a 2-es szintet tekintik: akik elérik ezt a szintet, azok nagy valószínűséggel boldogulni tudnak későbbi életrészekükben, illetve a munkaerőpiacon. Azok viszont, akik nem, nagy kockázatnak vannak kitéve, ezért nem véletlen, hogy az előbbieken tárgyalt egyik európai referenciaérték is éppen erre vonatkozik: 2020-ra szeretnék a 2-es szintet el nem érők arányát 15 százalék alá csökkenteni. A 2009-es adatok szerint, az EU tagállamok szintjén 19,6 százalékos az indikátor értéke,¹³ és könnyen megállapíthatjuk, hogy az EU-n belül Romániában és Bulgáriában messzemenően magas (több mint 40 százalék) azok aránya, akik a munkaerő-piaci boldoguláshoz szükséges minimális szintet sem érik

¹³ A 2012-ben zajlott mérés eredményei 2013 decemberben lesznek nyilvánosak, 2009-ben Ciprus és Málta nem vett részt a felmérésben.

el. Magyarország némileg az EU átlaga alatt, de még mindig a 15 százalékos referenciaérték fölött helyezkedik el. (7. ábra)

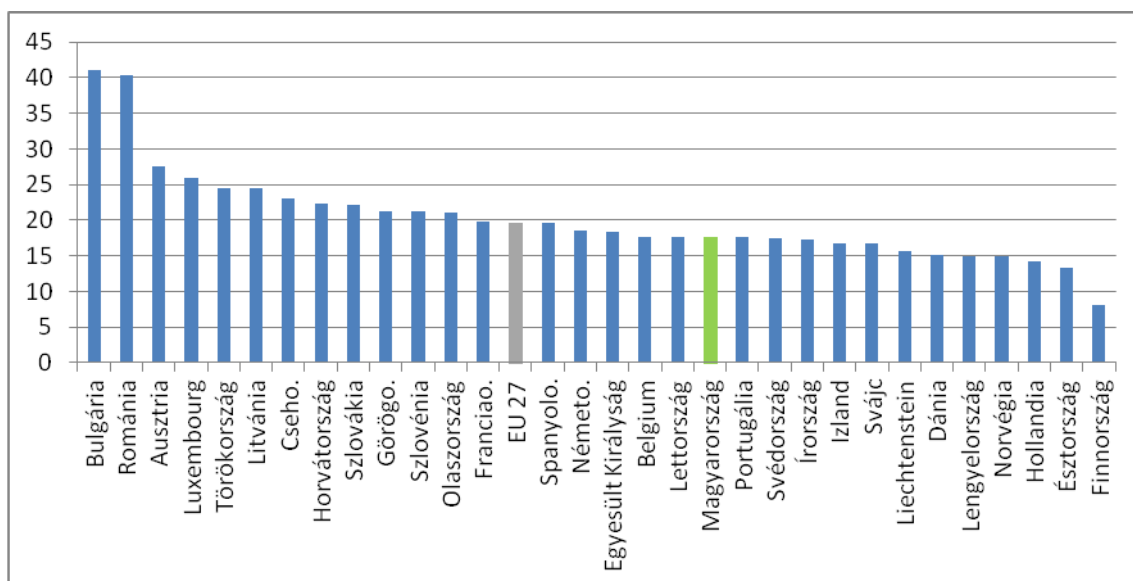
2. táblázat: *Képességszintek és gondolkodási műveletek (PISA 2009, szövegértés, 1a. és 1b. szintek)*

	Hozzáférés és visszakeresés	Integrálás és értelmezés	Reflexió és értékelés	Folyamatos szövegek	Nem folyamatos szövegek
1a.	Képesek megkeresni egy vagy több információt egy feltétel alapján, ha szöveg vagy szinonimaszerű egyezés van	Felismerik egy ismerős szövegben a szerzői szándékot	Képesek közvetlenül összekapcsolni a szövegbeli információt egyszerű mindennapi ismeretekkel	Felhasználják az ismétlődést a szöveg fő mondanivalójának azonosítására	Képesek külön információra koncentrálni egyszerű ábrákon (térkép pl.)
1b.	Képesek megkeresni egyszerű szövegben explicit információt	Felismerik a szövegben az egyszerű ismétlődő információkat	-	Felismerik az információt egyszerű ismétlődő szövegben	Azonosítják az információt egyszerű, listaszerű szövegben

3. táblázat: *Képességszintek és gondolkodási műveletek (PISA 2009, szövegértés, 2 szint)*

	Hozzáférés és visszakeresés	Integrálás és értelmezés	Reflexió és értékelés	Folyamatos szövegek	Nem folyamatos szövegek
2	Képesek megkeresni egy vagy több, egyenként is több feltételnek megfelelő információt. Képesek különbséget tenni releváns és nem releváns információ között	Azonosítják egy szöveg fő témáját, megértenek viszonyokat, képesek kategóriákat kreálni	Képesek összevetni és összekapcsolni a szöveget saját ismeretekkel	Információt keresnek vissza vagy értelmeznek logikai vagy nyelvi kapcsolatokat követve	Megértik egy diagram, táblázat szerkezetét és összekapcsolnak információkat az ábrával

7. ábra: Szövegértés területén 2-es szintet el nem ért tanulók aránya (PISA, 2009)



A háttérkérdőívek alapján több kontextuális változót is létre lehet hozni, mint például a családi háttérindexet vagy akár a migrációs státust is, és elméletileg az etnikai hovatartozás mérésére is vonatkozóan is találunk háttérváltozót, amelyet akár a romák vonatkozásában is használhatnánk.¹⁴

A családi háttérindex alapján (ESCS) meghatározhatjuk a hátrányos helyzetűeket: a PISA szerint azok tartoznak ide, akik az index szerinti alsó kvartilisbe helyezkednek. A családi háttér index némileg módosult a 2000-es első felméréshez képest, de számításának logikája azonos maradt. 2009-ben az indexet az alábbi változók segítségével számolták ki:

- *otthoni javak megléte: kulturális, anyagi javak, illetve tanulást segítő javak (könyvek száma, számítógép stb.) (HOMEPOS)*
- *szülők munkaerő-piaci státusa (HISEI);*
- *szülők legmagasabb iskolai végzettsége (iskolai években számolva) (PARED)*

A fenti három dimenziót az OECD országok szintjén egy főkomponensre aggregálták, és ez a főkomponens képezi az ESCS indexet, amely ily módon egy sztenderdizált változó lett, amelynek (OECD országok szintjén) átlaga 0, szórása pedig: 1.¹⁵

¹⁴ Az otthon beszélt nyelv alapján lehetőség nyílik az őshonos kisebbségi csoportok beazonosítására is. A nyelvi asszimiláció és más tényezők miatt azonban ez a változó csak kis mértékben alkalmas a roma fiatalok beazonosítására. Ennek ellenére azonban született olyan tanulmány Szlovákia vonatkozásában, amely a roma gyerekek iskolai teljesítményét firtatja a PISA adatok alapján. Ld. Brüggemann, Christian – Bloem, Simone: *The Potential of International Student Assessments to Measure Educational Outcomes of Roma Students*. SOCIOLOGIA, 2013. Vol. 45., No. 6. (megjelenés alatt)

¹⁵ OECD 2012. PISA 2009 Technical Report, 312. o.

$$ESCS = \frac{\beta_1 HISEI' + \beta_2 PARED' + \beta_3 HOMEPOS'}{\varepsilon_i}$$

ahol:

- $\beta_1, \beta_2, \beta_3$ – faktorsúlyok
- $HISEI', PARED', HOMEPOS'$ – a $HISEI, PARED, HOMEPOS$ változók sztenderdizálva
- ε_i – az első főkomponens saját súlya

Az oktatási rendszerek hozzáadott értékének segítségével a PISA-vizsgálatokban beazonosíthatjuk az ún. *reziliens*, illetve a *kockázatnak kitett* diákokat is. Reziliens vagy sikeres hátrányos helyzetű diákoknak számítanak azok, akik a családi háttér (ESCS) szerinti alsó kvartilisbe tartoznak, ám teljesítményük a hozzáadott érték szerinti felső kvartilisbe tartozik. Magyarán e mutató segítségével a szegényebb rétegből származó és tehetségüket az iskolában magas szinten kibontakoztatni tudó diákok arányát azonosíthatjuk be. Az ilyen értelemben vett iskolai mobilitás mutatója tehát arról árulkodik, az iskola milyen mértékben képes hozzátenni a családi háttér vagy hozott érték indexe alapján várható teljesítményszinthez. A PISA-jelentésben az ESCS-index kvartiliseit országokon belül számolják ki, míg a hozzáadott érték kvartiliseinek értékhatárait nemzetközi szinten határozzák meg az alábbi modell alapján.¹⁶

$$\bar{Y} = C + B_1 * (ESCS) + B_2 * (ESCS)^2 + e$$

ahol:

\bar{Y} – a teljesítmény becsült értéke

C – konstans

$ESCS$ – családháttér-index

B_1 – regressziós együttható, a meredekséget kifejező érték

B_2 – regressziós együttható, a görbeséget kifejező érték (*index of curvilinearity*)

e – reziduális, a családi háttér által meg nem magyarázott rész, ezért hozzáadott értéknek is nevezik.

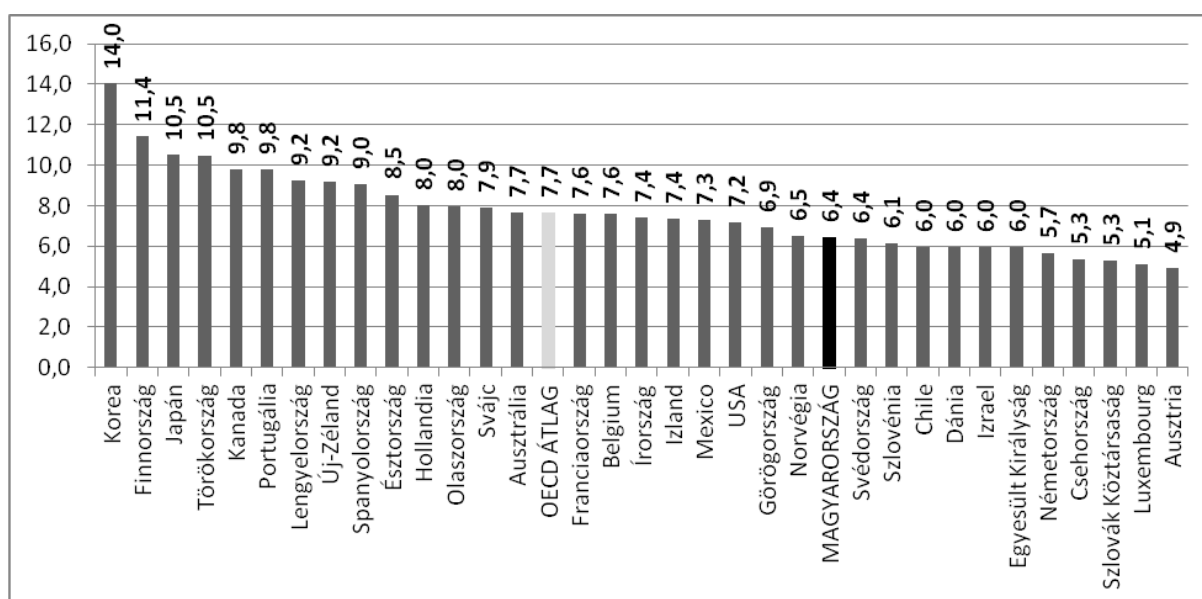
A hozzáadott érték kiszámításánál figyelembe veszik a családi háttér és a kompetenciák közötti egyenes „görbeségét” is, azaz az iskolai teljesítményt nem csak a családháttér-index, hanem annak négyzete szerint is megbecsülik egy regressziós egyenes segítségével. A modellben meg nem magyarázott részt (a reziduálisokat: e) hozzáadott értéként értelmezhetjük, és az ez alapján meghatározott alsó kvartiliseket gyenge, míg a felső kvartilisbe eső értékeket sikeresnek tekinthetjük.

¹⁶ OECD 2010: *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes*. Vol. II. 64.

A hátrányos helyzetből származó és az ily módon meghatározott alsó teljesítménybe eső tanulókat az egyik legveszélyeztetettebb csoportnak tartják, míg a felső kvartilisbe esőket rezilienseknek nevezik.

Nemzetközi összehasonlításban Magyarország a reziliensek vonatkozásban is az OECD átlag alatt marad: a hátrányos helyzetű diákok mintegy negyede, az összes diák 6,4 százaléka tekinthető sikeres hátrányos helyzetűnek (az OECD országokban ez 31, illetve 7,7 százalék). Ugyanakkor megállapíthatjuk azt is, a kimagasló reziliensek arányával rendelkező országok rendszerint átlag fölött is teljesítenek (8. ábra).

8. ábra. Reziliens tanulók aránya az OECD-országokban (PISA 2009)



Forrás: PISA 2009. Table II.3.3.

A B_2 együttthatónak is jelentős pedagógiai értelmezése lehet, a méltányosság egyik indikátorának is tekinthetjük. Ez az együtttható ugyanis azt fejezi ki, a kedvező és kedvezőtlen háttérrel rendelkező iskolai teljesítménybeli különbsége milyen mértékben konstans az ESCS különféle szintjein. Ha a B_2 értéke pozitív, azt jelzi, hogy a családháttér-index növekedésével a társadalmi különbségekből származó teljesítménykülönbségek is folyamatosan növekednek (a családi háttér mondhatni hatványozottan kedvez a gazdagoknak, ezzel jelentősen növelve a társadalmi különbségeket). Ha a B_2 értéke negatív, azt jelzi, hogy a gazdagabb családból származók előnye valamelyest csökken, magyarul a hátrányosabb és előnyösebb társadalmi háttérrel rendelkező iskolai teljesítménybeli különbsége csökken, ahogy haladunk a magasabb ESCS-index értékek felé.¹⁷ E vonatkozásban Magyarország oktatási rendszere nemzetközi összehasonlításban az egyik legméltányosabbnak tekinthető: az index értéke: mínusz 4,71 az OECD országok mínusz 0,95-ös szintjéhez képest.

¹⁷ OECD 2010, i.m. 57.

A PISA elemzésekben a migráns státus függvényében különbséget tesznek az őslakos és (első- és másodgenerációs) migráns diákok között, az alábbi értelmezésekben:¹⁸

I. *Őslakos diákok* („native students”, nem bevándorló diákok) azok, akik:

- A. abban az országban születtek, ahol a tesztet is kitöltötték, illetve
- B. legalább egyik szülője ugyanabban az országban született, ahol a gyerek a tesztet is kitöltötte;

II. *Másodgenerációs diákok* azok, akik:

- A. abban az országban születtek, ahol a tesztet is kitöltötték, illetve
- B. a szülők más országban születtek (a szülők bevándorlók)

III. *Első generációs diákok* azok, akik:

- A. más országban születtek, mint ahol a tesztet kitöltötték
- B. a szülők szintén más országban születtek

A migránsok iskolai teljesítményére több OECD-PISA kiadvány is kitér,¹⁹ itt csak egy-két általánosabb megjegyzést emelünk ki. Már az első elemzések is kimutattak, két fő trendet: egyrészt a nem bevándorló tanulók rendszerint jobban teljesítenek, mint a bevándorló diákok, másodsorban pedig a másodgenerációsok általában jobban teljesítenek az első generációsokhoz képest.²⁰ Országok szerint természetesen vannak eltérések, így például Magyarországon megállapítható az is, hogy a másodgenerációsok jobban teljesítenek, mint az őslakos diákok (amelynek feltételezhetően az az oka, hogy az ide bevándorlók nagyrészt a környező országokból származó magyar nemzetiségűek, akiknek nincsenek nyelvi gondjaik – mint például a Nyugatra migráló „klasszikus” bevándorlók esetében)

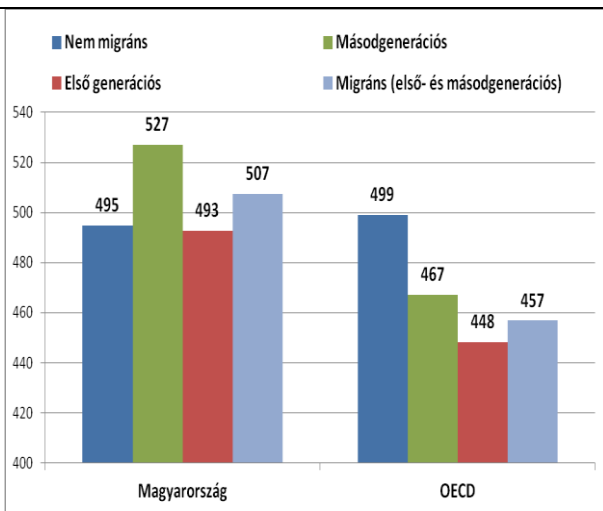
Kérdés lehet az is, hogy a nyelvi, kulturális különbségeken kívül milyen más tényezők magyarázhatják a migránsok alacsonyabb iskolai teljesítményét. E vonatkozásban az OECD elemzések kimutatták, hogy a bevándorlók rendszerint olyan iskolákba járnak, ahol a tanulói összetétel hátrányos helyzetűnek számít (a migráns gyerekek iskoláinak társadalmi-gazdasági indexe mínusz 0,24, az OECD 0,04-es átlagával szemben), azaz a migránsok iskolái alacsony társadalmi presztízzsel bírnak. Így megállapítható az is, hogy a migráns tanulók kétféle kihívásnak vannak kitéve: egyrészt ők maguk is hátrányos helyzetből származnak, másrészt pedig hátrányos helyzetű iskolákba kerülnek, ahol társadalmi integrációjukat az is akadályozza, hogy relatív magas az államnyelvet otthon nem használók (azaz a migránsok) aránya. Pozitív fejleményként egyébként az idősoros elemzésekből megállapítható az is, hogy az iskolai erőforrások minősége közötti különbségek egyre kisebbek a migráns és nem migránsok iskoláiban.

¹⁸ PISA 2009, Vol. II. 66 o.

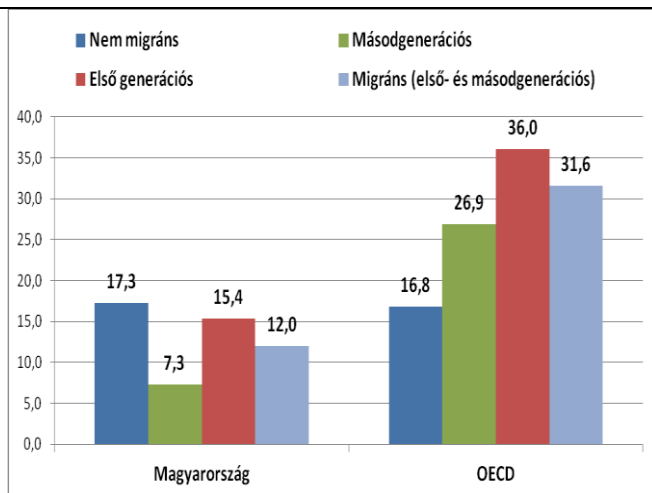
¹⁹ a 2009-es adatok elemzés alapján született munkák közül mindenképpen meg kell említenünk a következőket: OECD 2010: *Overcoming social background. PISA 2009 Results, Vol. II.*, illetve OECD 2012: *Untapped Skills. Realising the Potential of Immigrants Students.*

²⁰ OECD 2010 70. o.

9a. ábra: Szövegértés, PISA 2009



9.b ábra: 2-es szintet el nem érők aránya, szövegértés, PISA, 2009



Tanulmányunk fő témáját illetően fontos megjegyezni azt is, hogy a PISA felmérés lehetővé teszi az *évismétlők arányának* és iskolai teljesítményének vizsgálatát is, ugyanis a tanulói háttérkérdőív rákérdez arra is, hogy a tanuló az ISCED 1, 2 vagy 3 szintjén ismételt-e évet, és ha igen egyszer vagy többször történt-e ez meg. A különféle OECD kiadványokban azonban e tényezőt tételesen nem vizsgálják, amelynek oka feltételezhetően az, hogy az elemzésekből leszűrhető oktatáspolitikai javaslatok elsősorban az alacsony kompetenciával rendelkezőket célozzák meg, és ezáltal implicit módon elérik az évismétlőket is. Az évismétlés és az iskolai teljesítmény között ugyanis szoros kapcsolat van, az évismétlők nagyságrendekkel gyengébben teljesítenek, mint az ismétlés nélküli iskolai utat bejárók. Magyarország vonatkozásában e tekintetben megállapítható, hogy az ISCED 1 szintet egyszer ismétlők aránya alacsonyabb ugyan, mint az OECD átlag (5,2 százalék a 7,07 százalékkal szemben), ugyanakkor az évismétlők lemaradása nálunk 131 pont az OECD átlagos 107 pontos lemaradásával szemben.

PIRSL 2011, TIMSS 2011

Tanulmányunk kerete ugyan nem engedi meg, hogy részletes ismertessük a PIRSL, TIMSS adatsorokat is, ám a hátrányos helyzet operacionalizálása szempontjából fontos ismertetnünk egy-két módszertani mozzanatot. A családi háttérrel részben a PISA vizsgálathoz hasonló módon ezúttal is a tanulói háttérkérdőív három eleméből származtatták:

- a tanuló otthonában található könyvek számából,
- a tanulást segítő eszközök meglétéből (internetkapcsolat, saját íróasztal), illetve
- a szülők legmagasabb iskolai végzettségéből képezték.

A tanulókat az index értéke alapján három nagyobb csoportba osztották:

1. A sok erőforrás kategóriába tartozó átlagos tanulónak a családjában több mint 100 könyv található, a tanulónak saját szobája van, az otthonukban van internetkapcsolat, és legalább az egyik szülő rendelkezik egyetemi végzettséggel. (legalább 12,5 indexérték)
2. A kevés erőforrás kategóriában az átlagos tanuló otthonában 11–25 könyv található, nincs internetkapcsolat, a tanulónak nincs saját szobája, és a szülők legfeljebb érettségivel rendelkeznek. (max. 8,2-es indexérték)
3. Valamennyi erőforrás – az előbbi két szélső kategória közötti tartomány (8,3-12,4-es indexérték).²¹

Magyarország átlagos indexértéke például a TIMSS 8. évfolyamán 10,8, és az is megállapítható, hogy a sok erőforrással rendelkezők aránya magasabb, a kevés erőforrással rendelkezők aránya pedig kevesebb, mint a kutatásban részvevő országok alapján kiszámított nemzetközi átlagok (20 százalék a 12-höz, illetve 8 százalék a nemzetközi 21 százalékhoz képest). Ennek oka vélhetően az, hogy e felmérésben néhány tehetősebb ország nem vesz részt, és relatív magasabb a fejlődő ország jelenléte. Ugyanakkor e felmérésből is kiderül, hogy a magyar iskolarendszer nagyon szelektál a családi háttár szerint, hiszen itt az egyik legmagasabb a sok erőforrással, illetve kevés erőforrással rendelkező tanulók teljesítménye közötti különbség: matematikából 170 pont, az európai országok közül csak Romániában és Törökországban ilyen magas.

A PIRSL, TIMSS felmérésekben azt, hogy az iskolák hátrányos vagy jó anyagi körülményekkel rendelkeznek-e, két iskolai háttérkérdés összekapcsolásával operacionalizálják. Az egyik kérdésben azt tudakolják, hogy a tanulók hány százaléka származik „hátrányos helyzetű családból”, a másikban pedig azt, hogy hány százaléka származik „jó anyagi feltételekkel rendelkező családból”. A kérdésekre négy válaszlehetőség van: 0-10 %, 11-25%, 26-50%, 50% fölött. A két kérdésre adott válaszok alapján az iskolákat újra három csoportba sorolják:

1. *Jó anyagi feltételekkel rendelkező* – azok az iskolák, ahol a tanulók több mint 25%-a jó anyagi feltételekkel rendelkező családból származik és nem több mint 25%-a származik hátrányos anyagi helyzetű családból;
2. *Hátrányos anyagi helyzetű* – azok az iskolák, ahol a tanulók több mint 25%-a hátrányos anyagi helyzetű családból származik és nem több mint 25%-a származik jó anyagi feltételekkel rendelkező családból
3. *Se nem jó anyagi feltételekkel rendelkező, se nem hátrányos anyagi helyzetű* – minden további lehetséges válasz kombináció.²²

²¹ Balázi Ildikó és társai: *TIMSS 2011: Összefoglaló jelentés a 8. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Oktatási Hivatal, Budapest 2012. 91-93.

²² Balázi i.m. 97-98, 106.

Az így képzett indikátorok is azt jelzik, hogy a magyar iskolarendszer nagyon polarizált: a tanulók 16 százaléka jár jó anyagi feltételekkel rendelkező iskolákba, és éppen fele hátrányos anyagi helyzetű iskolába jár (nemzetközi szinten ezek az arányok 32 és 36 százalékot tesznek ki).

Ezen írás kereteiben nem részletezzük, de jelezzük, hogy a PIRSL és TIMSS vizsgálatok egyaránt rávilágítanak arra, hogy az oktatási egyenlőtlenségek egy másik fontos forrása a település mérete: a kisebb települések iskoláiba járó gyerekek ugyanis rendszerint gyengébben is teljesítenek, mint a nagyobbak. Ezen kívül az iskola atmoszférája (az iskola teljesítménybeli elvárásai, fegyelmezési és biztonsági problémák, tanulók bántalmazása az iskolában) is szignifikánsan kihat a teljesítményre.

Regionális ország-statisztikák

A hivatalos statisztikákban eltérő módon találunk a hátrányos helyzetre fókuszáló indikátorokat. Ennek egyik oka, éppen az előbbiekben részletezett, nemzetközi szűkebb körű adatok alapján kifejlesztett indikátorok, amelyeket az EU tagállamai és/vagy az OECD országai saját statisztikáiban is használnak: a hátrányos helyzetre, lemorzsolódásra, migránsokra vonatkozó adatsorok a nemzetközi mérések alapján is jól körülhatárolhatók. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a népszámlálásokon és nemzetközi mérések helyi lebonyolításán kívül ne készülneek célzott országos felmérések.²³ Ugyan mélyebb ország-elemzésekre jelen írásunk keretében nem kerülhetett sor, az azonban megállapítható, hogy a lemorzsolódás, iskolai továbbhaladás problematikájának oktatástatisztikai megjelenítése az északi és angolszász országokban úgy tűnik fejlettebb, mint a déli, illetve közép-kelet európai országokban.

Az indikátorok nemzetköziesedése tehát ad absurdum együtt jár azzal is, hogy a lemorzsolódásra, hátrányos helyzetre vonatkozó adatok egyenlőtlenül jelennek meg az országos szintű adatokban: például a szlovákiai iskolai lemorzsolódásra vonatkozó adatokat könnyebb a nemzetközi kiadványokban megtalálni, mint a hivatalos szlovák statisztikákban. Ugyanakkor Spanyolországban az évismétlők (azaz azok száma, akiket egy olyan évfolyamra írtak be, amelyre az előző tanévben is be voltak iratkozva) a tanulói populáció egyik alcsoportját alkotja, ezért a vonatkozó adatokat iskolai szintekre, regionális bontásban,

²³ Például Görögországban átfogó felmérés készült 2008-ban a migránsokról, amelyet a statisztikai hivatal adatsorai is használnak. Ebből kiderül, hogy az országba bevándorlók átlagéletkora fiatalabb, mint az őshonos lakossága, ugyanakkor képzetlenebbek is, akik körében rendkívül magas a korai iskolaelhagyók aránya (a görög állampolgársággal nem rendelkezők körében 48 százalék, szemben a másodgenerációs görög állampolgárok 11,8 százalékával). Ld.

http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/A0102/PressReleases/A0102_SJO13_DT_AH_00_20_08_01_F_EN.pdf

nemek szerint, iskolafenntartók szerint is részletesen megtaláljuk.²⁴ Romániában a beiskolázási arányok idősoros adatai korcsoportok szerint érhetőek el könnyűszerrel.²⁵

Komplexebb problémát jelentenek a roma népesség iskoláztatására vonatkozó adatsorok a különféle országokban. A közép-kelet-európai országok népszámlálási adataiban, illetve oktatási statisztikáiban több-kevesebb nyilvánossági szint mellett közölnek nemzetiségi, és ezáltal a romákra is vonatkozó oktatásstatisztikai adatsorokat, ám – ahogy Magyarországon is ismert – a romák hivatalos száma rendszerint nagyságrendekkel eltér a különféle társadalomtudományi becslések adataitól. Szlovákiában például a hivatalos nemzetiségi oktatásstatisztika szerint a 2012/2013-as tanévben, az alapfokú képzésben mindössze 705 roma nemzetiségű volt,²⁶ ami nagyságrendekkel elmaradt attól a becsléstől, amelyet úgy kapunk, ha a romának tartott mintegy 500.000-es populáció²⁷ egyharmadát tekintjük ezen iskolai korcsoportba tartozónak. A Roma Évtized keretében végzett monitoring vizsgálatok és bizonyos EU-s dokumentumok is gyakran kiemelik, hogy a programok követése azért is nehéz, mert nincsenek megbízható statisztikák. Érdekes módon például a Roma Évtized keretében több ország is részletes indikátorlistát állított fel,²⁸ csak éppen az ezek követéséhez szükséges bemeneti adatok jó esetben is csak szociológiai empirikus felmérések alapján állnak rendelkezésre. Az adathiányból fakadó űrt igyekezett bepótolni az UNDP, a Világbank és az Európai Bizottság 2011 májusa és júliusa között végzett közös felmérése is, amelynek keretében romák és nem romák körében 11 EU-s és nem EU-s országban végeztek felmérést (Bulgáriában, Csehországban, Magyarországon, Romániában Szlovákiában, Albániában, Bosznia-Hercegovinában, Horvátországban, Macedón Köztársaságban, Moldovai Köztársaságban és Szerbiában.)

A lemorzsolódásra vonatkozóan részletes adatsorokat találunk Finnországban, ahol a statisztikai hivatal oktatási adatai 2000-től kezdve részletesen közlik a különféle

²⁴ <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t13/p001/e03/a2011-2012/I0/&file=amg20006.px&type=pcaxis&L=0>

²⁵ <https://statistici.insse.ro/shop/index.jsp?page=tempo3&lang=ro&ind=SCL102A>

²⁶ <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---zakladne-skoly>

²⁷ Európai Bizottság, COM(2011) 173 végleges, 17. o.

²⁸ A magyarországi vonatkozó indikátorlistában mondhatni vegyülnek a „hátrányos helyzet” és „romák” kifejezések: „a) A romák iskolai végzettségének szintje. b) A szegregált oktatásban részt vevő gyerekek száma. c) A jelenleg - férőhely hiánya miatt - óvodába nem járó gyerekek száma, közülük a halmozottan hátrányos helyzetűek száma. d) Az indokolatlanul fogyatékos minősített gyerekek száma az eltérő tantervű osztályokban, sikeres reintegrációjuk az általános tantervű iskolákba. e) A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók száma, aránya a magántanulók között. f) Az oktatás területén történő, a romákat érő diszkriminációs esetek száma, ezek feltárásának, az esetekkel kapcsolatos különféle jogorvoslati kérelmek és eljárások száma. g) Az iskolarendszerből kimaradó diákok száma, közülük a halmozottan hátrányos helyzetűek száma. h) Tanoda típusú programot folytató intézmények és az ott szolgáltatásokat igénybe vevő diákok száma. i) Az iskolarendszerből kimaradó diákok száma, az érettségit adó iskolába járó és ott érettségit szerző diákok összlétszáma és aránya, közülük a hátrányos helyzetűek száma és aránya. j) A felsőoktatásban részt vevő hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók száma. k) A roma népismeret oktatásában részt vevő iskolák száma és aránya az összes olyan iskolán belül, ahol ezt a Nemzeti Alaptantervnek megfelelően tanítani kellene. l) A különböző ösztöndíjakban részesülő halmozottan hátrányos helyzetű tanulók száma.”

lemorzsolódási adatokat.²⁹ Az adatokat úgy nyerik, hogy összehasonlítják két egymást követő tanév tanulói szintű, év eleji adatait, és ha egy személy se nem folytatja tanulmányait, illetve nem is szerzett végzettséget e vizsgált időszakban, akkor lemorzsolódott (drop out) tanulónak minősül. Az adatokat a nem kötelező oktatási szintekre számolják ki, beleértve a felsőoktatást is, és különféle (regionális, iskolatípus, képzés szakterülete szerinti) bontásokban is közzéteszik. A finn statisztikák ezen kívül a felső középfokú szinten történő továbbhaladásra vonatkozóan is használnak indikátorokat, azaz azt is mérik milyen képzési típusba léptek a 9. osztály után közvetlenül a tanulók (*direct transition to further studies of completers of 9th grade of comprehensive school*).³⁰ A továbbhaladást a felső középfok utáni iskolai szinteken is mérik, és rendszeresen közlik azt, hogy a különböző formájú felsőfokú képzést elkezdők hány százaléka, hány éven belül fejezte be sikeresen a megkezdett tanulmányokat. Az oktatási statisztikák ezeken kívül a munkaerő-piacra való átmenetet és továbbtanulási arányokat is részletesen vizsgálják oktatási szintek szerint: egy adott évben adott iskolai szinten (szakközépiskolától kezdve a PhD-ig) végzetek hány százaléka dolgozik, dolgozik és tanul tovább, illetve csak tanul.³¹

Az Egyesült Királyságban (Angliában) is fejlett informatizált oktatási adatszolgáltatás zajlik. A School Census néven ismert adatgyűjtés során 2002 óta körülbelül 8 millió tanulóval és 25.000 iskolával gyűjtenek információkat, amelyeket különféle kiadványokba összesítve közzé is tesznek. A tematikus kiadványok közül témánk szempontjából fontos megemlíteni az általános ismertetőköntön kívül a hiányzásokkal, illetve az iskolai kizárásokkal foglalkozó köteteket (*Pupil Absence, Pupil Exclusion*), amelynek országos adatai, és helyi adatai (elektronikusan, excell formátumban) is elérhetők.³²

A tanulókra vonatkozó általános adatokat³³ tartalmazó táblázatok az iskolai és beiskolázási adatokon kívül a hátrányos helyzetre utaló ingyenes ebédet igénylők³⁴ számát, illetve etnikai adatokat is tartalmaznak, amelyeken belül a „fehér” (*white*) kategórián belül külön sorokon szerepelnek az (ír származású) travellerek, és külön a Romák/cigányok is. Ezeken kívül

²⁹ Official Statistics of Finland (OSF): Discontinuation of education [e-publication]. ISSN=1798-9302. 2011, Appendix table 2. Comprehensive school drop-outs in academic years 1999/2000–2011/2012 . Helsinki: Statistics Finland. Ld. http://www.stat.fi/til/kkesk/2011/kkesk_2011_2013-03-20_tau_002_en.html.

³⁰ Official Statistics of Finland (OSF): Entrance to education [e-publication].

ISSN=1799-4527. 2011, Appendix table 1. Direct transition to further studies of completers of the 9th grade of comprehensive school 2005-2011. Helsinki: Statistics Finland. Ld.

http://www.stat.fi/til/khak/2011/khak_2011_2012-12-13_tau_001_en.html.

³¹ http://www.stat.fi/til/sijk/2011/sijk_2011_2013-03-06_tau_001_en.html

³² <http://www.education.gov.uk/researchandstatistics/statistics/schoolandpupil/b00196911/the-school-census-england>

³³ <https://www.gov.uk/government/publications/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2013>

³⁴ Az ingyenes iskolai ebéd jogosultság megállapítása önmagában nem elégséges, azt az érintett családoknak igényelniük is kell. Egy pilot program keretében 2009 és 2011 között három iskolafenntartó általánossá tette az ingyenes iskolai ebédet, és azt vizsgálták, többek között, hogy ez kihat-e a tanulmányunk első felében már definiált BMI indexre, illetve az iskolai teljesítményekre.

találunk adatsorokat az anyanyelv (*first language*) szerint is, amely által a bevándorló népesség eloszlásáról kapunk információkat.

4. táblázat: Az államilag alapított alap és középiskolák tanulói etnikai kisebbségek és anyanyelv szerint (Egyesült Királyság, 2013 január)

	Állami alapközü iskolák		Állami középökü iskolák	
	Szám szerint	% (8)	Szám szerint	% (8)
Fehér (White)	2 580 390	76,3	2 531 925	79,0
Fehér brit (White British)	2 394 560	70,8	2 392 295	74,7
Ír (Irish)	10 045	0,3	11 325	0,4
Traveller (Traveller of Irish heritage)	3 200	0,1	1 095	0,0
Cigány/Roma (Gypsy/ Roma)	10 575	0,3	5 625	0,2
Más fehér származású (Any other White background)	162 010	4,8	121 580	3,8
Vegyes (Mixed)	171 195	5,1	129 595	4,0
Fehér és karibi fekete (White and Black Caribbean)	48 580	1,4	41 620	1,3
Fehér és afrikai fekete (White and Black African)	21 470	0,6	14 575	0,5
Fehér és ázsiai (White and Asian)	39 295	1,2	28 385	0,9
Más vegyes származású (Any other Mixed background)	61 850	1,8	45 015	1,4
Ázsiai (Asian)	352 850	10,4	290 655	9,1
Indiai (Indian)	89 820	2,7	83 510	2,6
Pakisztáni (Pakistani)	146 550	4,3	111 535	3,5
Bangladeshi	58 585	1,7	47 310	1,5
Más ázsiai származású (Any other Asian background)	57 890	1,7	48 305	1,5
Fekete (Black)	187 995	5,6	158 095	4,9
Karibi fekete (Black Caribbean)	44 200	1,3	43 740	1,4
Afrikai fekete (Black African)	120 010	3,5	96 650	3,0
Más fekete származású (Any other Black background)	23 785	0,7	17 705	0,6
Kínai (Chinese)	12 390	0,4	13 290	0,4
Más etnikai csoport (Any other ethnic group)	54 845	1,6	44 440	1,4
Etnikai csoport ismert (Classified)	3 359 670	99,3	3 168 005	98,9
etnikai csoport nem ismert (Unclassified)	23 230	0,7	36 035	1,1
Etnikai kisebbségi tanuló Minority Ethnic Pupils	965 110	28,5	775 710	24,2
ANYANYELV				
Anyanyelve nem angol, illetve feltételezhető, hogy nem angol (First language is known or believed to be other than English)	612 160	18,1	436 150	13,6
Anyanyelve angol, illetve feltételezhető, hogy angol (First language is known or believed to be English)	2 765 735	81,8	2 759 655	86,1
Ismeretlen (Unclassified)	5 005	0,1	8 230	0,3
ÖSSZES TANULÓ (ALL PUPILS)	3 382 900	100,0	3 204 040	100,0

Az iskolai hiányzásokat ismertető adatsorok négy féle hiányzási arányt definiálnak: az igazolt és igazolatlan hiányzások rátáját, a kettő összege pedig kiadja az összes hiányzások rátáját. Ezeken túlmenően az ún. tartós (*persistent*) hiányzás rátáját is kiszámolják: tartós hiányzónak számít az, aki az összes tanóra legalább 15 százalékáról hiányzik. A hiányzásokat naponta kétszer rögzítik, a reggeli órák elején, és a délutáni órák végén, így módszertanilag fontos megjegyezni azt is, hogy a nap közbeni „belső igazolatlan hiányzásokról” nincs információnk. A későn érkezők az igazolatlan kategóriába kerülnek. Az adatok országos és regionális részletes bontásban is elérhetők, többek között az előbbiekben részletezett etnikai hovatartozás és anyanyelv, valamint a hiányzás oka függvényében is.³⁵

Egy másik kiadványban az iskolai kizárásokat elemzik. Itt megkülönböztetik a határozott időre és a véglegesen kizártak csoportját. Az előbbiek azok a tanulók, akiket ugyan kizártak az iskolából, de az intézményi regiszterben továbbra is szerepelnek, a második csoportba azok tartoznak, akiket végleg töröltek egy intézmény regiszteréből, és aki ezért kénytelen más intézményben és/vagy képzési formában folytatni tanulmányait.³⁶

Rövid összegzés

Tanulmányomban áttekintettem, hogy a lemorzsolódásra, hátrányos helyzetre, valamint a bevándorlók oktatása vonatkozásában milyen indikátorokat használnak a nemzetközi statisztikai kiadványok, illetve mérések. Néhány ország vonatkozásában említést tettem a romák oktatási statisztikáiról is. Az áttekintésből kiderült, hogy az indikátorok nemzetköziesedése által az EU tagállamok, illetve az OECD és partnerországai szintjén sok vonatkozásban harmonizáltak az adatok és indikátorok, ugyanakkor a különféle nemzetközi mérések, és az egyes országok statisztikái gyakran másképpen kezelik a kérdéseket: a hátrányos helyzet megállapítása például másképpen kerül kiszámolásra a PISA vizsgálatokban, mint a PIRSL és TIMSS-ben. Az is megállapítható, hogy a sikeresebb országok rendszerint fejlettebb informatikai adatszolgáltatási rendszerrel és nyilvánosan is elérhető adatokkal rendelkeznek, hiszen ez által növelhető az egyes intézmények elszámoltathatósága is.

A regionális adatkezelési módokból az is megállapítható, hogy a nyugat-európai országok tudatosan, és így nagyon részletesen kezelik a lemorzsolódás problematikáját, míg a volt szocialista államok a nemzetközi kötelezettségeken túlmutatóan mintha érdemben kevésbé foglalkoznának az iskolai le- és kimaradás problematikájával. Ez pedig azért szembeötlő, mert éppen ezeknek az országoknak az iskolai teljesítménye, egyszersmind a gazdasági állapota

³⁵ <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education/series/statistics-pupil-absence>.

³⁶ <http://www.education.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s001080/index.shtml>

megkövetelné, hogy az az iskolai kudarcok problematikáját a munkaerő-piaci kihívásokkal szerves egységben kezeljék.