

FOGLALKOZTATHATÓSÁG, TÚLKÉPZÉS, BOLOGNA AVAGY BAJ-E, HA ELEMZŐ KÖZGAZDÁSZ VEZETI A HATOS VILLAMOST?*

EZ AZ ÍRÁS A FELSŐOKTATÁS TÖMEGESEDÉSE nyomán a diplomások foglalkoztatásában, foglalkoztathatóságában bekövetkező jelenségeket igyekszik körbejárni, hazai és nemzetközi adatokkal alátámasztva elemezni.

Mi is az a foglalkoztathatóság?

A brit kormány az ezredfordulón vezette be a felsőoktatás finanszírozásában az egyetemi teljesítmény mutatókat, s ennek keretében került sor a végzettek foglalkoztatásának vizsgálatára is. A mutató használatának célja az volt, hogy a leendő hallgatók jobb tájékoztatást kapjanak a felsőoktatási intézmények teljesítményéről (*Naylor, R. 2000*). Ennek nyomán azután nagyszámú publikáció jelent meg a témában, s igen jelentős lendületet kapott a foglalkoztathatóság fogalmának értelmezése.

Az alkalmazhatóság, vagy foglalkoztathatóság (*employability*) definiálására számos megközelítés létezik, azonban egységes megállapodás mindeddig nem született. A foglalkoztathatóság első megközelítésben annak a valószínűségét jelentette, hogy a hallgatók a végzés után meghatározott idővel találnak-e munkát – pontosabban az egyetem rangsorolása annak alapján történt, hogy végzettjeik milyen valószínűséggel munkanélküliek, munkakeresők és inaktívak (*Dawn Lees 2002*).

A pusztán az alkalmazás valószínűségére épülő értelmezést azonban számos kritika érte. A kérdés egyik legismertebb teoretikusa, *Harvey* szerint a foglalkoztathatóság fogalmának megközelítése két csoportba sorolható. Az első a diáknak azt a képességét jelenti, hogy végzés után munkát kap (és azt megtartja és fejlődik abban). A másik azzal foglalkozik, hogyan fejleszthetőek a diákok tulajdonságai (képességek, tudás, hozzáállás és képességek) és az élethosszig tartó tanulásra való alkalmasságuk (*Harvey 2006*).

Knigh és *Yorke* (2003) szerint az alkalmazhatóság négy fő komponensből tevődik össze: szakértelem, képességek (elsősorban született képességek), öntudat és önbizalom, illetve a stratégiai gondolkodásra való képesség és hajlam. A szakértők – akik természetesen nagyrészt egyetemi oktatók, kutatók, tehát saját egzisztenciájukat érinti a teljesítményértékelés – azt is hangsúlyozzák, hogy amennyiben az oktatáspolitikában jelentős szerephez jut ez a kritérium, akkor fennáll a veszélye annak, hogy a felsőoktatás kiszolgáltatottjává válik néhány domináns gazdasági és politikai erőközpontnak (*Morley 2001-re hivatkozva Siklós 2006*).

* A tanulmány a K 72177 számú (A hazai felsőoktatás gazdasági integrációja című) OTKA kutatás (témavezető Polónyi István) keretében készült.

A foglalkoztathatóság újabb meghatározásait *Watts* (2006) három csoportba sorolja:

1) Először is azokra, amelyek közvetlenül a foglalkoztatásra összpontosítanak. Ezek a 6 hónappal a diploma megszerzése utáni foglalkoztatottságot vizsgálják. Problémájuk, hogy nem veszik figyelembe a vállalt munka színvonalát, a kongruencia mértékét. Más oldalról ezt a mutatót alapvetően befolyásolja a (helyi, nemzeti, nemzetközi) munkaerő-piaci helyzet.

2) A másik csoportba az azonnali foglalkoztathatóságot befolyásoló tulajdonságok vizsgálata tartozik. Ez leginkább a diákok birtokában lévő tulajdonságokra fókuszál, amelyek a diplomás munka megszerzéséhez szükségesek. Általában nagy hangsúlyt fektetnek a munkára való felkészültségre.

3) A harmadik kategóriába azok a meghatározások sorolhatóak, amelyek a tartós foglalkoztathatóságra összpontosítanak. Arra, hogy nem csak az első munkahely megszerzése a cél, hanem az élethosszig tartó foglalkoztatottság is. A foglalkoztathatóság nem ott ér véget, mikor megvan az első diplomás állás, hanem további folyamatos és fenntartható megújulás szükséges.

A már idézett *Harvey* szerint „a hangsúly nem annyira a foglalkoztathatóságon, mint egy megszerzett készségen van, hanem a foglalkoztathatóságon, mint számos kifejlesztett tulajdonság és tapasztalat révén elérhető magasabb szintű tanuláson. A foglalkoztathatóság nem a »termék«, hanem a tanulási folyamat” (*Harvey 2004*).

A foglalkoztathatóság szoros kapcsolatban van a humán tőke hasznosulásával.

Az emberi tőke elmélet szerint a munkaerő gazdasági szerepében meghatározó jelentőségű emberi tudás egy hosszú, költséges folyamat eredményeképpen alakul ki, amely leginkább a beruházási folyamathoz hasonlít, s a fogyasztásnak nevezett folyamat jó része az emberi tőkébe való beruházást jelenti (*Schultz 1983:48*). Leegyszerűsítve úgy fogalmazhatunk, hogy az emberi tőkeképződés olyan beruházás, amelynek során növekszik az egyén termelékenységé, s ennek következtében növekszik részint az egyén jövedelme, részint az egész gazdaság teljesítőképessége.

Hangsúlyozni kell az emberi tőke, illetve az oktatás externális¹ hatásait is. A legfontosabb² ilyen hatások a következők:

- Emberi tőkében gazdag környezetben az emberek, illetve a munkaerő alkalmazkodóképessége a technikai változásokhoz javul (*Schultz 1983*).
- Az oktatás következtében a demokratikus intézmények hatékonyabban működtethetők.³
- Miután a magasabb iskolázottságúak gazdasági aktivitása magasabb, munkanélkülisége pedig alacsonyabb, kisebbek a szociális, munkanélküliséget kompenzáló és – miután egészségi állapotuk is jobb – egészségügyi kiadások.

1 Az oktatási beruházás egy része a résztvevő egyén haszna, s így magánjóság. De emellett az oktatás externális haszonnal is jár, melyet a társadalom minden tagja vagy egy része élvez (mivel előnyt jelent számukra, hogy vannak jól képzett emberek).

2 Részletesebben lásd (*Varga 1998*).

3 *Friedman* (1996) a jobb szociális, társadalmi és politikai vezetést említi, de itt szokták felvetni azt is, hogy az emberek képesek kitölteni az adóbevallásukat.



- A magasabb iskolázottságúaknál tapasztalható alacsonyabb bűnözés miatt, alacsonyabbak a bűnüldözés és a büntetés-végrehajtás költségei.
- A közösségileg előállított közszolgáltatások növekednek.⁴

Mint *Knight és Yorke* rámutat az emberi tőke elméletet a kormányok a gazdasági siker zálogának tartják. Ennek nyomán a diplomások foglalkoztathatóságának fejlesztése minden országban a felsőoktatási rendszerekkel szembeni elvárás lett (*Knight & Yorke 2002*).

Mi a foglalkoztathatóság fogalmát makroszinten igyekszünk vizsgálni. Azt elemezzük, hogy a felsőoktatás tömegesedése nyomán hogyan változik meg a diplomások foglalkoztatása, foglalkoztathatósága, és ez hogyan hat vissza a felsőoktatási képzésre.

A diplomák tömegesedése

A felsőoktatás tömegesedése közismert, számos tanulmány által tárgyalt jelenség. Több mutatóval lehet a tömegesedést mérni és jellemezni. Az egyik ilyen mutató a 100 ezer lakosra jutó felsőoktatási hallgatólétszám.

Miközben 1960-ban a legfejlettebb országok esetében ez a mutató ezer alatt volt, ma, a 2000-es évek első évtizedének vége felé 3,5–7,5 ezer között van.

A tömegesedésnek több okát szokták megfogalmazni.

A közgazdasági magyarázatok nyilvánvalóan az egyéni és a társadalmi haszonra épülnek. Azaz az egyéneknek mindaddig racionális a felsőoktatási továbbtanulás, amíg annak eredményeként magasabb jövedelemhez jutnak, mint alacsonyabb iskolázottsággal, és ez az eredmény meghaladja a diploma eléréséhez szükséges ráfordításokat. Más oldalról az államnak azért éri meg a felsőoktatásba törekvő mind szélesebb tömegek oktatásának támogatása, mert attól olyan externális hozamokat remél, amelyek hozama meghaladja a ráfordításokat.

A közgazdasági magyarázatok mellett számos szociológiai és politológiai magyarázat is létezik (*Kozma 1998*). Ilyen például, hogy a fölöslegessé váló, elsősorban ifjúsági munkaerő számára helyet kell(ett) biztosítani az oktatási rendszerben, továbbá, hogy a 60-as, 70-es évek fordulóján Európa-szerte kormányra került szociáldemokrácia politikai célkitűzései közt hirdette és valósította meg az általános és egyenlő iskolázást. Okként szokták említeni, hogy a jóléti állam eredménye, egyfajta túltermelési válság az igények, így a felsőoktatási szolgáltatás területén, s az iskolázás „túlfogyasztása” a középosztályosodás tipikus velejárója, ami kontinensünket a hatvanas évektől fokozódó mértékben jellemzi. Népszerű ok egyes kisebbségi csoportok, mindenekelőtt a nők bekerülése az oktatásba.⁵ A gazdaságpolitikai irodalomban gyakran említett magyarázat a gazdasági igények (1945–50: a hábo-

⁴ Azokban a csoportokban, ahol nagyobb a magasabban iskolázottak, jobban képzettek aránya, ott gyakoribb az önkéntes szolgáltatások nyújtása (öreggondozás, családi segítségnyújtás stb.).

⁵ Hiszen a nők felsőoktatási hallgatók közötti aránya a negyvenes-ötvenes években alig néhány százalék, ugyanakkor az ezredfordulón meghaladja az 50 százalékot.

rú utáni fellendülés, 1960–80: a tudományos technikai forradalom, 1990–2000: a tudásgazdaság) szívó hatása.

A felsőoktatás tömegesedését *Fuller és Rubinson* (1999a) két elmélettel magyarázza. Az egyik a társadalmi hovatartozás újratermelésének elmélete, mely szerint az oktatás elsődleges feladata a társadalmi osztályok újratermelése. A kiszélesedő középrétegek természetes törekvése gyermekeik diplomához juttatása, s a rendszer-váltást követően a posztszocialista országokban ez robbanásszerűen jelent meg. A másik ok a státuskonfliktus elmélet, mely szerint az oktatás fő feladata, hogy műnícíót adjon az álláskereséshez. Az egyes társadalmi csoportok versengenek abban a tekintetben, hogy magasabb iskolázottságot érjenek el mint versenytársaik, s ez oktatási expanziós spirált eredményez.

A posztszocialista országokban további okként lehet megemlíteni az államszocialista időszak alatti létszám-visszafogás után felszabaduló társadalmi igényt, amely nyomán a felsőoktatás iránti egyéni kereslet robbanásszerűen növekedett, s amelyet a politika ki akart szolgálni. A politika ezirányú elköteleződését a gazdasági felzárkózására való törekvés is ösztönözte, amely a felsőoktatásnak fontos szerepet tulajdonított (*Polónyi 2008*). Túlmutat ennek a tanulmánynak a keretein annak elemzése, hogy ez a várakozás mennyire valósul meg. A kételkedéshez elegendő a 100 ezer lakosra jutó hallgatólétszám szerinti országsorrendre tekinteni, amelyben az első 25 között 11 posztszocialista országot találunk.⁶

De tegyük hozzá, hogy a politika hitét az oktatás mágikus erejében nem csak a posztszocialista országokban tapasztalhatjuk. Mint *Fuller és Rubinson* rámutat „paradox módon, máig keveset tudunk arról, hogy milyen intézmények és gazdasági erők hozták létre és ösztönzik továbbra is a modern iskolázás megállíthatatlan terjedését. [...] Minthogy olyan erősen hiszünk az iskolázás mágikus erejében, nemigen kérdőjeleztük meg az ideológiák és a szervezetek erejét, ami állítólag az oktatás kiterjesztésére ösztönöz” (*Fuller & Rubinson 1999b:301*). „Az európai és egyesült államokbeli kormányok igyekeznek, hogy minél több gyereket iskolázzanak be minél hosszabb időre: küzdenek azért, hogy lecsökkentsék a középiskolákból lemorzsolódók számát, hogy a szocializáció bürokratikus keretei közé bevonják a kisgyerekeket, sőt, még az »egy életen át tartó (természetesen az iskolákban zajló) tanulás« szellemi értékéről prédikálnak. A politikai irányítók rendszeresen úgy tekintik az iskolát, mint egy intézményes ellenszert a különböző társadalmi betegségek ellen, és mint olyan színteret, ahol a nyugati eszmények és erkölcsi elkötelezettségek megvitathatók és rituálisan életbe léptethetők.” (*Fuller & Rubinson 1999:303.*)

Végül is a felsőoktatás tömegesedése értelemsszerűen magával hozza a diplomák tömegesedését is. Ennek nyomán a 2000-es évek elejére néhány országban a diplomások aránya a 25–64 éves népességen belül elérte, sőt meghaladta a 40 százalékot (Kanada, Izrael, Japán, USA, Új-Zéland és valószínűleg⁷ Oroszország, Ukrajna és

⁶ Az első tizenben pedig hatot: Kubát, Oroszországot, Ukrajnát, Lettországot, Szlovéniát és Fehéroroszországot.

⁷ Oroszországra és a nem EU tag volt szovjet köztársaságokra vonatkozóan igen ellentmondásos, és hiányos adatok lelhetők csak fel.



Fehéroroszország is ide tartozik).⁸ Magyarország (2007-ben) a 25–64 éves népességen belüli közel 18 százalékos (és 25 éves és idősebb népességen belüli közel 15 százalékos) arányával a középmezőnyben helyezkedik el (94-ből az 51.), kicsivel olyan országok után, mint Ausztria és Szlovénia, s valamivel megelőzve többek között Horvátországot, Szlovákiát, Csehországot, Portugáliát és Olaszországot.

A 2000-es évek legelején évente 60–70 ezer diplomát adott ki a hazai felsőoktatás, amelyből 40–48 ezer volt első diploma. Bár nem tartozik jelen írás témájához szorosán, de érdemes megjegyezni, hogy ezen első diplomák közül minden harmadikat részidős képzésben szereztek.⁹

A diplomák tömegesedésének néhány munkaerő-piaci hatása

A diplomás kibocsátás nyomán a diplomások aránya a hazai munkaerő-piacon 2009-ben megközelítette, 2010-ben pedig el fogja érni a 25 százalékot. A diplomások munkaerő-piaci aránya magasabb, mint a népességen belüli arányuk. Ez lényegében minden OECD országra jellemző, mindenhol magasabb a diplomások munkaerő-piaci aránya, mint a népességen belüli arányuk, ami abból adódik, hogy a diplomásoknak magasabb az aktivitása, mint az alacsonyabb végzettségűeknek.

A fejlett országok adatai alapján egyértelműen látszik (ami józan ésszel is nyilvánvaló), hogy minél magasabb egy országban a diplomások aránya a népességen belül, annál nagyobb azon diplomások aránya, akik végzettségük szintjét nem igénylő munkakörökben dolgoznak.

És az sem kíván különösebb indoklást, hogy a diplomások népességen belüli aránya és kereseti előnyük között negatív korreláció van (–0,5186), magyarul minél több a diplomás, annál alacsonyabb a kereseti előnyük a középfokú végzettségűekhez képest. Mindez azzal együtt igaz, hogy jelenleg az OECD országok között Magyarországon a legnagyobb a diplomások bérelőnye a középfokú végzettségűekhez viszonyítva.

A diplomások hazai foglalkoztatási viszonyait tekintve érdemes megnézni, hogy hol is dolgozik az egyre több diplomás. Az 1990 és 2005 közötti népszámlálások és mikrocenzusok foglalkozási főcsoportokban foglalkoztatott diplomás létszámainak elemzéséből érzékelni lehet a felsőfokú végzettségűek túlkínálatából adódó növekvő inkongruenciát.

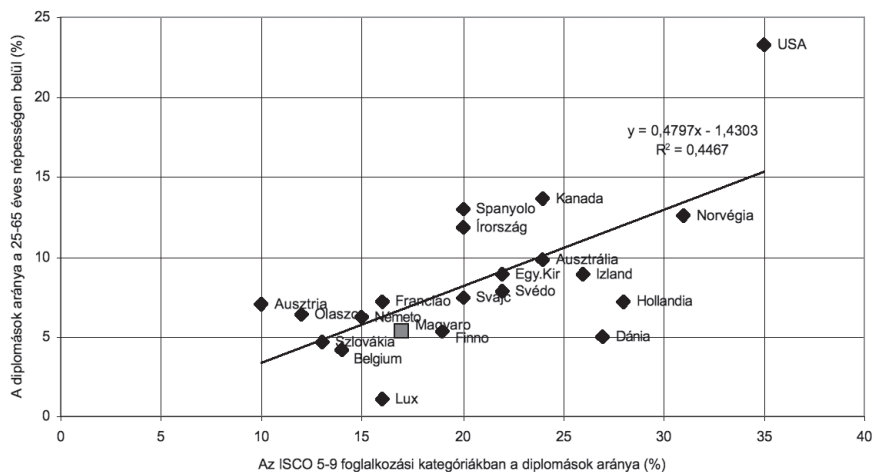
1990 és 2005 között közel negyedmillióval növekedett a foglalkoztatott diplomások száma. A fegyveres szervek foglalkozási főcsoportban csökkent egyedül a diplomások száma mintegy 15 ezer fővel (ennek ellenére a diplomások aránya majdnem 30 százalékkal növekedett, miután a főcsoportban foglalkoztatottak száma 72 ezer

8 A felsőfokú végzettséggel rendelkezők arányáról a többféle adatforrás (OECD, EU, UNESCO) többféle megközelítésben közöl adatokat. Az UNESCO a 25 éves és annál idősebb népességen belüli arányokat adja meg, az OECD és az EU pedig a 25–64 éves népességen belüli arányokat. Abban is különbség van az adatok között, hogy tartalmazzák-e a rövid idejű (B típusú) felsőfokú végzettséggel rendelkezőket vagy nem. A mellékletben mutatjuk be a három forrásból összegyűjthető közel hetven ország adatait.

9 Azt is érdemes hozzáfűzni, hogy az *Education at a Glance 2009* adatai szerint a hazai részidős képzésben résztvevő felsőoktatási hallgató-arány az egyik legmagasabb az OECD országok között.

fővel csökkent a 15 év alatt). A 15 év alatt bekövezett diplomás létszámnövekedés háromnegyedét két foglalkozási főcsoport szívta fel: a „Felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozásúak” és az „Egyéb, felső- vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozásúak” főcsoportja.

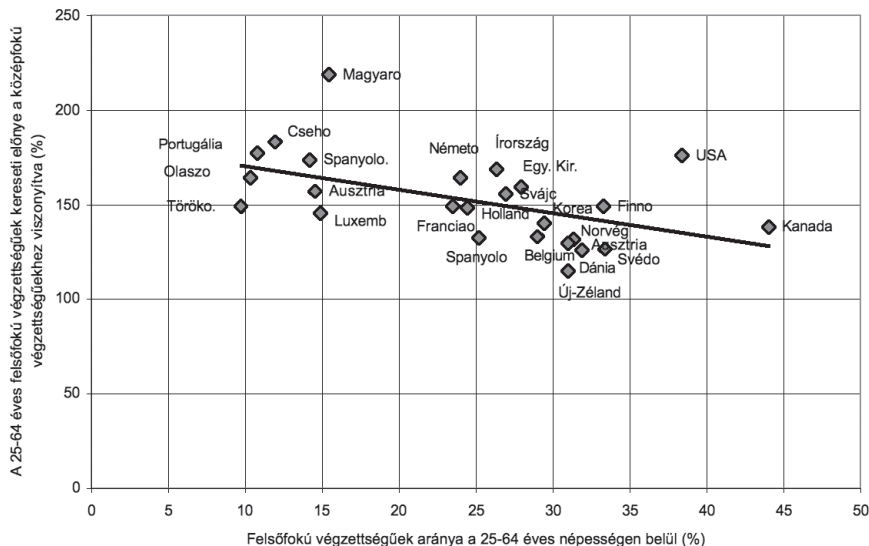
1. ábra: A diplomások népességen belüli aránya és a diplomás végzettséget nem igénylő munkakörben dolgozó diplomások arányának összefüggése, 2006



Forrás: Saját számítás az Education at a Glance 2009 adatai alapján.

Megjegyzés: ISCO, International Standard Code of Occupation = Foglalkozások Nemzetközi Osztályozási Rendszere.

2. ábra: A diplomások középfokúakhoz viszonyított kereseti előnye és népességen belüli arányuk kapcsolata



Forrás: Saját számítás az Education at a Glance 2009 adatai alapján.



Ami témánk szempontjából figyelmet érdemel az az, hogy két olyan terület is viszonylag nagyszámú diplomást szívott fel, amelyek esetében a felsőfokú diploma igénye valószínűleg megkérdőjelezhető, vagy legalábbis alaposabb elemzést igényelne. Az „Irodai és ügyviteli (ügyműködési) jellegű foglalkozásúak” és a „Szolgáltatási jellegű foglalkozásúak” foglalkozási főcsoportban együttesen 1990 és 2005 között 40 ezer fővel növekedett a diplomások száma. De a szakképzettséget nem igénylő (egyszerű) foglalkozások főcsoportban is közel ezer fővel nőtt (s 2005-ben kicsit meghaladta az 1800 főt).

1. táblázat: A foglalkoztatottak és a diplomások számának változása egyes foglalkozási főcsoportokban, 1990–2001 és 1990–2005

	Összes foglalkoztatott, 1990–2001	Diplomás foglalkoztatott, 1990–2001	Összes foglalkoztatott, 1990–2005	Diplomás foglalkoztatott, 1990–2005
Törvényhozók, igazgatási, gazdasági vezetők	-43453	-16786	21603	24904
Felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozásúak	64738	76728	94174	112379
Egyéb, felső- vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozásúak	51448	42716	104391	79038
Irodai és ügyviteli (ügyműködési) jellegű foglalkozásúak	-68628	9164	-51691	17877
Szolgáltatási jellegű foglalkozásúak	192030	15752	204670	21744
Mezőgazdasági és erdőgazdálkodási foglalkozásúak	-65500	2735	-69615	2908
Ipari és építőipari foglalkozásúak	-484108	-274	-507465	265
Gépkezelők, összeszerelők, járművezetők	-172374	-889	-176487	780
Szakképzettséget nem igénylő (egyszerű) foglalkozásúak	-263232	183	-226193	925
Fegyveres szervek foglalkozásaiban dolgozók	-45624	-8339	-71973	-14604
Összesen	-834703	120990	-678586	246216

Forrás: Népszámlálás 1990, és 2001, Mikrocenzus 2005 KSH. http://portal.ksh.hu/portal/page?_pageid=37,862379&_dad=portal&_schema=PORTAL

Van-e túlképzés, ha nincs?

A felsőoktatás tömegesedésének munkaerő-piaci hatását, a túlképzést már a hetvenes években felismerték (*Freeman 1975, 1976*).

Az oktatás tervezésével foglalkozó elmélet eleve azt hangsúlyozza, hogy az oktatásnak a gazdaság, illetve a gazdasági infrastruktúra (munkahelyi struktúra)¹⁰ fej-

¹⁰ Jánossy Ferenc megközelítése szerint a gazdaság a szakmastruktúra, a foglalkozási struktúra és a munkahelyi struktúra egymással összefüggő működése, fejlődése (*Jánossy 1966*).

lődés által megkívántnál nagyobb fejlesztése, nagyobb ráfordításai nem eredményezik a gazdaság nagyobb fejlődését, tehát pazarlásnak minősülnek¹¹ (*Jánossy 1966; Holló 1974*). Ennek a megközelítésnek a következménye volt az, hogy az államszocialista országok nagy részében a felsőoktatási beiskolázást erősen korlátozták, a gazdaság tervezett keresletéhez igazították.

Mára azonban a felsőoktatás tömegesedése visszafordíthatatlan, és az állam oktatástervezési beavatkozásának általában csak a puha formái elfogadottak, csak nagyon kevés szak esetében szokásos kemény numerus clausus (pl. orvosképzés).

A túlképzésnek mára igen jelentős hazai irodalma van (*Galasi & Varga 2005*). A közgazdasági (mainstream) megközelítések majd mindegyike azt igyekszik bizonyítani, hogy nincs hatékonyság romlás, és mindenki számára racionális a jól látható túlképzés. Ugyanis a közgazdasági mainstream alapfelfogása a racionalitás, tehát a munkavállaló bizonyára racionálisan dönt, ha a túlképzés ellenére a felsőoktatásba törekszik, s a munkaadó is racionális, ha magasabb bért ad a diplomásnak, akkor is ha középfokú végzettséget igénylő munkakörben foglalkoztatja. Persze a racionalitás jelentősen sántít a diplomások kicsit, vagy gyakran nem is kicsit több mint felét foglalkoztató közszféra esetében, ahol a bérek végzettség függőek, és a munkaadók sem költségérzékenyek (s így azután nem is annyira racionálisak, legalábbis közgazdasági értelemben).

Miközben sok tapasztalat, s néhány vizsgálat¹² is igazolja a túlképzés hazai jelenlétét, azon közben számos vizsgálat igyekszik annak ellenkezőjét¹³ bizonygatni. Ez utóbbinak egyik friss példája az Educatio kht. legutóbbi vizsgálata. „A sokat emlegetett »pályaelhagyás« és »túlképzés« jelensége nem igazolódott a hallgatói kutatás során: az újabban népszerű, ám sokszor nem hagyományos, előre nehezen felvázolható karrierúttal kecsesgető szakmák (pl. bölcsész, társadalomtudományi, gazdasági) képviselői tisztában vannak a rugalmas munkaerő-piaci alkalmazkodás és a folyamatos továbbképzés szükségességével.”¹⁴ Tehát – ha jól értjük – a diplomások jelentős része csakugyan el tud helyezkedni, legfeljebb hosszú távon, végzés után újabb végzettséget szerezve, vagy legfeljebb nem végzettségének megfelelően.

A szociológusok és az oktatási szféra képviselői is lényegében elutasítják a túlképzés fogalmát, hangsúlyozva, hogy az oktatás által létrehozott magasabb tudás, magasabb műveltség sokkal inkább pozitív dolog, mintsem hátrány. Hiszen az iskolázottabb emberek – mint láttuk korábban – kulturáltabban, egészségesebben élnek,

11 A szakmastruktúra alakításában alapvető szerepe van az oktatásnak, a képzésnek. A szakmastruktúra hűzőerőként történő értelmezése azonban korántsem egyértelmű. Holló Mária így fogalmaz: „Ha a munkaerő szakmai és képzettségi összetétele nem tart lépést az ország egészének fejlődésével, akkor ez a strukturális lemaradás fékező erővé válhat. [...] De ha már a munkahelystruktúra és a szakmastruktúra összhangja helyreállt, akkor az oktatás és a szakképzés volumenének fokozásával sem lehet többé nagyokat előreugrani a fejlődésben. Fokozott oktatási ráfordítással a fejlődés üteme alig gyorsítható...” (*Holló 1974*.)

12 Egy a 2000-es évek legelején folytatott OFA kutatás mintegy 13–15 százalékos inkongruenciát talált (*Kővári & Polónyi 2005; Polónyi 2005*).

13 http://www.felvi.hu/sajtoszoba/sajtokozlomenyek/dpr_szakmai_nap

14 Indul a diplomás pályakövetés Magyarországon (2009) http://www.felvi.hu/sajtoszoba/sajtokozlomenyek/dpr_szakmai_nap



egy magasabb iskolázottsággal rendelkező társadalomban, közösségben nagyobb a társadalmi kohézió, kisebb a kriminalitás. No és természetesen nagyobb az innovativitás, s így a gazdasági haladás, s a magasabban iskolázottak jobban védettek a munkanélküliségtől. Olyan további érvekkel is találkozhatunk, hogy a tudás-alapú társadalom magától értetődően igényli a magasabb iskolázottságot.

Pedig az emberek kulturált együttélése, a társadalmi kohézió nem a sok felsőfokú képzettel, s még csak nem is a magas arányú érettségizettel függ össze, hanem az iskola alsóbb szintjeinek, az alapfokú (nálunk pl. a 10. osztályig tartó) oktatásnak a színvonalával. Mint ahogy az információs társadalom ismereteinek elsajátítása sem a magasabb iskolázottsággal kell összefüggjön, hanem éppen az általános, alapfokú oktatás színvonalával. Ha ugyanis ezeket az ismereteket csak a felsőbb oktatás közvetíti, akkor az nyilvánvalóan a társadalom kettészakadásához vezet, hiszen a mégoly kiterjedt felsőoktatásban sem vesz majd részt a teljes népesség, s akik kimaradnak, azok lemaradnak. A megoldás tehát éppen az, hogy a mindenki számára kötelező oktatásnak kell az információs társadalom alapkészségeit, alapismereteit elsajátítani, mint ahogy itt kell pl. az idegen nyelvi kommunikációs ismereteket is megtanítani. De ugyanez a helyzet az egészséges életmóddal, és a kultúra más alapvető elemeivel is.

A túlképzés fogalmát tehát úgy lehet gyakorlatiasan megfogalmazni, hogy baj-e az, ha mondjuk egy agrármérnök végzettségű hölgy titkárnő lesz, vagy egy okleveles közgazdász áruházi eladó-csoportvezető, esetleg szállodai recepciós vagy kontírozó könyvelő? Baj-e, ha a kereskedelmi, vendéglátóipari, idegenforgalmi állásoknak – amelyet korábban középfokú szakmai végzettséggel rendelkezők láttak el – mind nagyobb részét töltik be diplomások? Baj-e ha pedagógus diplomával kilépők töredéke tud tényleg pedagógusként elhelyezkedni? Baj-e ha az óvónő, vagy a szabad bölcsész végzettségű valamilyen szolgáltató üzem front office alkalmazottja lesz. A példák nem véletlenek. A 2008-ban kiadott oklevelek 25 százaléka üzleti, gazdaságtudományi diploma volt, közel 20 százaléka pedig pedagógus. Más oldalról a középfokú szakmai végzettségben foglalkoztatott diplomások arányának növekedése – mint láttuk – statisztikailag is jól kitapintható.

Számos érv hozható fel a mind több diplomás mellett, még akkor is, ha a foglalkoztatásuk színvonala kérdéses. Ráadásul majd elvégeznek még egy felsőoktatási kurzust, s akkor már kongruens is lesz a foglalkoztatásuk.

Pedig azért van itt néhány komoly probléma. Először is ez a diplomás túlnyomórészt (ha nem költségtérítéses hallgató volt, márpedig az első diplomaszerezők túlnyomó többsége nem az) az adófizetők pénzéből jutott egy nem használt, vagy legalábbis nem kihasznált diplomához, tehát összességében sok százmilliárd forintnyi képzési költség nem az eredeti célnak megfelelően hasznosult. Még ha hiszünk is az oktatás mágikus szerepében, akkor is azt kell mondanunk, hogy ez csak akkor engedhető meg társadalmi szinten, ha az egyén ezt a nem használt diplomát a saját pénzéből szerezte. Más oldalról azonban azt a kérdést is fel kell tennünk, hogy ez az ember csakugyan elégedett-e, tényleg azért ment-e a felsőoktatásba, hogy titkárnő,

vagy recepciós legyen? Ezek a fiatalok alighanem elégedetlenek, csalódottak lesznek, hiszen egy diplomás pályafutás, életpálya reményében léptek a felsőoktatásba. Az elégedetlenség társadalmi feszültségekhez vezethet. De másról is szó van. Ugyanis a diplomások, akik képzettségüknél alacsonyabb tudásigényű foglalkoztatással kénytelenek megelégedni, egyben kiszorítják a foglalkoztatottségéből az alacsonyabb képzettségű munkaerőt. Így nemcsak a felsőfokú végzettségűek egy része értékelődik le, hanem az általuk kiszorított alacsonyabb végzettségűek is.

Tömegesedés – és ezzel túlképzés – azonban van, viszont a felsőoktatás aligha szűkíthető már le a gazdaság tényleges felsőfokú szakemberigényére. Sőt a felsőoktatás tömegesedése, mint a nemzetközi adatokból látható töretlenül tovább folytatódik. A legfejlettebb országokban a felnövekvő nemzedék fele, s hamarosan kétharmada szerez diplomát.

Tömegesedés, minőség, kvázi túlképzés

Természetesen a felsőoktatás tömegesedésének ára van. Mint a Zöld Könyv megfogalmazza „Magyarországon a tanárképzésre a mennyiségi túlképzés és a minőségi alulképzés jellemző.” (*Fazekas et al 2008:10.*)

Ez lényegében minden szakra elmondható. A tömegesedéssel törvényszerűen csökken a kibocsátott diplomások minősége – azaz képességeik szintjének átlaga – hiszen a mind nagyobb tömegben bekerülő hallgatók képességi szintjének átlaga annál alacsonyabb minél többen kerülnek be.

Ennek megértéséhez azt kell először is belátnunk, hogy a felsőoktatásba történő bekerülés a jelentkezők egyes képességeinek meghatározott szintjét követeli meg. Tehát egy jelentkező annál nagyobb eséllyel kerül be a felsőoktatásba, minél magasabb ezen képességeinek szintje (vagy, ami nagyjából ugyanezt jelenti, minél több másik jelöltet előz meg ezen képességeinek szintjével). Ha a jelentkezők ezen képességei nem egyformák (azaz valamilyen szórást mutatnak), akkor az esetben amikor a fiataloknak csak kis része kerül be a felsőoktatásba – ezen képességeinek mérése alapján – akkor a bekerültek ezen képességei mértékének átlaga magas, s minél többen kerülnek be, annál alacsonyabb.

Persze abból, hogy a felsőoktatás inputján a belépő fiatalok képességeinek átlaga csökken, nem feltétlenül kellene annak következnie, hogy a kibocsátáson is csökken a képességek átlaga. Hiszen legalább két módon biztosítani lehetne a magasabb színvonalú kibocsátást, vagy az alacsonyabb képességszinttel rendelkezők felzárkóztatásával, vagy az alacsonyabb képességszinttel rendelkezők képzés közbeni kiszelektálásával. Az alacsonyabb képzési szinttel bekerülők nyilvánvalóan nem, vagy csak lényegtelen mértékben kerülnek kiszelektálásra, ha a kibocsátás a korábbi szinthez képest jelentősen megnövekszik – mint ahogyan megnövekedett.

Elég egyértelmű az is, hogy a felsőoktatás tömegesedésével a felsőoktatásban semmilyen olyan radikális oktatás-módszertani megújulás nem történt, amely a magasabb számban bekerülő alacsonyabb képességi szinttel bírók felzárkóztatását szolgálná. Sőt! A felsőoktatás tömegesedése együtt járt a képzés szervezésének



átalakulásával, a kreditrendszer megjelenésével. A kreditrendszer, amely eredetileg gazdasági megtakarítást céloz a hallgatók számára, mivel lehetővé teszi az egyszer már megtanult (és kifizetett) tananyag-egységek elismerését, beszámítását a tanulmányokba, új tartalmat nyer. Résztint a képzési programok tervezésének eszköze lesz. Résztint a kreditrendszer lehetővé teszi az egyéni ütem szerinti haladást. Tehát alternatívákat nyit a korábbi középiskolaszerű szigorú tantervek és kötelező előrelépési követelmények helyett a különböző képességű és ambíciójú hallgatók eltérő erőfeszítéseiknek megfelelő előrehaladására. Sajátos – elvileg a kreditrendszer gondolatmenetéből nem eredeztethető – következmény a kontakt óraszámok csökkentése, amely éppen az alacsonyabb tudásszintűek felzárkóztatása ellen hat. A tömeges felsőoktatásban tehát az alacsonyabb tudásszinttel belépők felzárkóztatásának nincsenek új eszközei. De hát akkor mi történik velük?

Természetesen nagy részük hosszabb-rövidebb idő alatt elvégzi a felsőoktatást, és diplomát kap. A felsőoktatás tömegesedésének következménye tehát a diplomák minőségére egyértelmű, az azok mögött lévő tudásszintek egyre nagyobb mértékben differenciáltak lesznek. A magasabb tudásszinttel rendelkező végzettek diplomája magasabb színvonalú, az alacsonyabb tudásszinttel rendelkezők alacsonyabb színvonalú. Ezt a differenciálódást természetesen tovább növeli az intézmények közötti differenciálódás.

A felsőoktatás tömegesedésére lényegében úgy is tekinthetünk, mint egy olyan folyamatra, amely úgy zajlott, hogy a társadalmi elit továbbra is ugyanazokba az elit intézményekbe járattja gyermekeit, s ezen intézmények mellé alacsonyabb színvonalú képzések és intézmények épültek ki a szélesebb tömegek befogadására. Az elit intézményekben az elit gyermekei a hagyományos (magas színvonalú) diplomát kapják, a tömegek pedig alacsonyabb minőségi szintű diplomát, és ez a diploma nem sokkal magasabb színvonalú, mint egy-két generációval ezelőtt egy érettségi volt.

Tulajdonképpen úgy is fogalmazhatunk – ha feltételezünk egy állandó, hosszú távú (tömegképzés előtti) diplomakövetelményt –, hogy a tömegesedéssel növekszik azon végzettek száma, akik úgy kaptak diplomát, hogy képességszintjük ennek a diplomakövetelménynek nem felel meg. Végül is az ő képességeik csak kvázi felsőfokúak.

A kvázi felsőfokú végzettség fogalmának bevezetésével egészen más értelmet nyer a túlképzés fogalma. Hiszen azon diplomások középfokú vagy alacsonyabb képzettséget igénylő munkakörökben való foglalkoztatása, akiknek diplomájához alacsony képességi szint társul lényegében csak kvázi túlképzettségnek, vagy kvázi alulfoglalkoztatásnak értelmezhető.

Az, hogy az irodai és ügyviteli, valamint a szolgáltatási, továbbá a mezőgazdasági és erdőgazdálkodási foglalkozásúak főcsoportjában növekszik a diplomások száma, valószínűleg ebbe a fogalmi körbe tartozik. Persze széleskörű és drága kutatást, s részletes munkaköri elemzéseket kívánna annak feltárása, hogy ezekben a foglalkozásokban mennyiben változott meg a kompetencia igény.

Azonban aligha tévedünk nagyot, ha a korábban látott nemzetközi tendenciákat, az alacsony számú ISCO kategóriákban foglalkoztatott egyre nagyobb arányú diplomás arányokat, és a bemutatott hazai diplomás foglalkoztatási jelenségeket is lényegében kvázi alulfoglalkoztatásnak tekintjük.

A megoldás a kétszintű képzés?

A diplomák tömegesedésének van egy másik következménye is. A tömegesedés és a hagyományos szűk, speciális szakképzést nyújtó felsőoktatás súlyos ellentmondásokhoz vezet. Például Magyarországon a 2000-es években (2001–2008 között) évente 6–14 diplomás csillagász lépett ki a felsőoktatásból (ha a szakpárban végzettek is figyelembe vesszük, akkor nagyjából másfélszer ennyi). Vajon van Magyarországon évente ennyi csillagászra kereslet a munkaerő-piacon? De ugyanígy fel lehet tenni a kérdést, hogy csakugyan van-e a hazai munkaerő-piacon kereslet évente 2200 jogászra, vagy 1250 művelődésszervezőre, és 1500 tanítóra?¹⁵

Nyilvánvaló, hogy a diplomák tömegesedésével átalakul, át kell alakuljon a felsőfokú képzés tartalma a végzetteknek egy szélesebb foglalkoztathatóságát célozva. Az orvosképzésben nyilván nem, de a műszaki, természet-, és társadalomtudományi, valamint pedagógusképzésben abba az irányba történik elmozdulás, hogy a felsőfokú képzés, vagy legalábbis annak első szakasza előszakképzéssé válik, s a régi értelemben vett szűk, felsőfokú szakképzés feljebb tolódik, a mesterképzés felé.

Ez a kétszintű képzés lényege. A Bolognai folyamat a tömegesedés törvényszerű következménye. A BA/BSc végzettséggel a munkaerő-piacra lépők nem rendelkeznek mély és szűk szakképzettséggel, hanem viszonylag széles, nem túl mély szakmai ismeretekkel. A három év után a munkaerő-piacra lépő diplomások szakmai végzettsége tehát elég általános ahhoz, hogy ha nem, vagy nem teljesen szakirányuknak, vagy végzettség szintjüknek megfelelően helyezkednek el, részint akkor sem vész kárba sok feleslegesen tanult mély szakmai ismeret, részint gyorsan az elhelyezkedésnek megfelelően korrigálhatóak és kiegészíthetőek az ismeretek.

Olyan alapképzésre van szükség, amely akkor sem okoz nagy veszteséget (pénzben, erőfeszítésben stb.) ha a tömeges kibocsátás miatt nem, vagy csak kis mértékben hasznosul. Tehát ha egy BSc végzettségű közgazdász titkárnő lesz, vagy egy BSc végzettségű fizikus számítógép-kereskedő, egy BA végzettségű testnevelés szakos esetleg vagyonőr, akkor senki nem fog felszisszeni az elpazarolt tudás és ráfordítás miatt. Hiszen nem tanult olyan sok és mély, speciális szakmai ismeretet, hogy nagy kár lenne érte, ha elfelejti. Amit pedig nem felejt el, azt nagyszerűen tudja használni titkárnőként, kereskedőként, illetve vagyonőrként. Az is fontos, hogy ő maga sem lesz (talán annyira) elégedetlen, ha inkongruens elhelyezkedésre kényszerül. Ráadásul ez a képzés valamivel olcsóbb, mint a szűk és mély képzés. Ha pedig szakmájának megfelelően helyezkedik el, s mélyebb ismeretekre is szüksége van a munkakörében, akkor visszamegy a második képzési ciklusra, s mester lesz szakmájának.



A fentiek alapján nyilvánvaló, hogy a kétszintű képzésre való át nem állás csak olyan szakmák esetében racionális, amelyeknél a tömegesedés nem történt meg (pl. a keretszám korlátozás miatt az orvosképzésben). Más esetben azonban a hagyományos képzéshez való ragaszkodás ésszerűtlen, mert a végzetek elégedetlenségével, pazarlással és a szakma piacának komoly zavarai fog járni (pl. jogászképzés).

Arról van tehát szó, hogy a tömeges felsőoktatás esetében értelmét veszti a direkt szűk és mély szakképzés. Hiszen gazdaságilag irracionális – és nem gazdasági szempontokból is ésszerűtlen – nagy tömegben drágán specialistákat úgy kiképezni, hogy nagy részük nem dolgozik majd szakmájában, vagy végzettségénél alacsonyabb szintet igénylő szakmai foglalkoztatása lesz.

Persze a „középiszkolósodó” felsőoktatási alapképzésre épülő mesterképzés aligha lesz képes a gazdaság, a gyakorlat számára szükséges felsőfokú szakemberképzést, és a tudományos felsőfokú képzés feladatait egyszerre ellátni. Ennek következménye a mesterképzések differenciálódása, a gyakorlatorientált mesterképzések és a tudományos mesterképzések kialakulása, s az ez utóbbira épülő doktorképzés. A mai (vagy inkább tegnapi) értelemben vett felsőfokú szakemberképzés ide, a mesterképzésre tolódik ki. De ez még a jövő problémája. Az új típusú képzés még nem tart itt nálunk. Még az a felismerés is késik, hogy az alapképzés nem szűk szakképzés, hanem egy meghosszabbított középiskola, amelynek célja az ottani hiányok pótlása, és egy széles általános szakmai alapozás.

Más oldalról az is eldöntendő még, hogy csakugyan egy homogén felsőoktatás kell-e. Csakugyan ki kellett-e dobni a főiskolai képzést, vagy meg lehetett volna hagyni, mint az egyetemi alapképzés egy alternatíváját, amely csakugyan szűk szakmai képzést nyújt. (Mint amilyen pl. a tanítóképzés.)

Befejezésül

A felsőoktatás tömegesedése jól láthatóan megállíthatatlan folyamat. Ennek nyomán radikálisan újra kell gondolni a felsőoktatásra vonatkozó oktatáspolitikát és annak gazdasági, társadalmi összefüggéseit.

Nyilvánvalóan újragondolásra szorul a felsőoktatás befektetési megközelítése. Mint *Gábor R. István* írja az „emberi- és fizikai tőke-beruházás analóg kezelését, amely [...] az [...] emberi tőke-elmélet kemény magja, legfőképpen annak a perdöntő különbségnek a zárójelbe tévése miatt látom aggályosnak, hogy míg a fizikai beruházás a beruházó számára normális esetben jövőbeli hozam reményében vállalt jelenbeli áldozat (lemondás jelenbeli – mondjuk egyszerűen így – élvezetekről nagyobb jövőbeli élvezetekért, vagy [...] (előbb egy lépés vissza, majd kettő előre), addig a tanulás normális esetben alapvetően pozitív élmény, s ennyiben magában hordja jutalmát (egy lépés előre, majd még egy – kettő, három? – előre); ennyiben éppenséggel nem beruházás” (*Gábor 1999*). Majd azzal folytatja, hogy „a továbbtanulási igények gazdasági növekedést kísérő folyamatos emelkedésének megmagyarázására [...] a fogyasztásemélet tűnik alkalmasabbnak: más úgynevezett normál fogyasztási jószágokhoz hasonlóan, az iskola, mint fogyasztási szolgáltatás iránt is

a reáljövedelmek emelkedésével természetesen növekszik a lakossági kereslet” (Gábor 1999).¹⁶

A tömegesedés nyomán megkérdőjeleződik, vagy legalábbis újragondolásra szorul az állam finanszírozó szerepe is, éppúgy, mint a felsőoktatás és a gazdaság kapcsolatrendszere, és a diplomások foglalkoztathatóságának értelmezése.

POLÓNYI ISTVÁN

IRODALOM

- Az egész életen át tartó tanulás megvalósítása a tudás, a kreativitás és az innováció fejlesztése érdekében A Tanács és a Bizottság 2008. évi közös időközi jelentése az „Oktatás és képzés 2010” munkaprogram megvalósításáról Európai Közösségek Bizottsága Brüsszel, 12.11.2007 COM (2007) 703.
- BÁLINT JULIÁNNA, POLÓNYI ISTVÁN & SIKLÓS BALÁZS (2006) *A felsőoktatás minősége*. Budapest, FKI.
- DAWN LEES (2002) Graduate Employability – Literature Review www.palantine.ac.uk/files/emp/1233.pdf (letöltés 2010 április)
- EDUCATION AT A GLANCE (2009) OECD, Paris.
- FAZEKAS KÁROLY, KÖLLŐ JÁNOS & VARGA JÚLIA (eds) (2008) *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért*. Budapest, ECOSTAT. (<http://oktatas.magyarorszagholnap.hu/images/ZKTartalom.pdf>)
- FREEMAN, R., B. (1975) Overinvestment in College Training? *The Journal of Human Resources*, Vol. 10. No. 3. pp. 287–311.
- FREEMAN, R. B. (1976) *The overeducated American*. New York, Academic Press.
- FULLER, B. & R. RUBINSON (1999a) Az iskolázottság hatása a nemzetgazdaság növekedésére. In: HALÁSZ G. & LANNERT J. (eds) *Oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény*. Okker Kiadó Kft.
- FULLER, B. & R. RUBINSON (1999b) Kiterjeszti-e az állam az iskoláztatást? A tapasztalatok áttekintése. In: HALÁSZ G. & LANNERT J. (eds) *i. m.*
- GÁBORR. ISTVÁN (1999) Mi a hasonlóság az egyetemi tanulmányok és a disznóól között? Ajánlás és széljegyzetek (Varga Júlia: Oktatás-gazdaságtan című könyvéhez). *Közgazdasági Szemle*, No. 6.
- GALASI PÉTER & VARGA JÚLIA (2005) *Munkaerőpiac és oktatás*. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- GLOBAL EDUCATION DIGEST (2009) UNESCO-UIS.
- HARVEY, L. (2004) On Employability the Higher Education Academy 2004. <http://www.palantine.ac.uk/files/emp/1236.pdf> (letöltés 2010. április.)
- HARVEY, L. (2006) Employability and Diversity www2.wlv.ac.uk/webteam/confs/socdiv/sdd-harvey-0602.doc (letöltés 2010. április.)
- HOLLÓ MÁRIA (1974) *Technika és társadalom*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- JÁNOSSY FERENC (1966) *A gazdasági fejlődés trendvonalat és a helyreállítási periódusok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- KNIGHT, P. & M. YORKE (2002) Employability through the Curriculum. *Tertiary Education and Management*, No. 8. pp. 261–276. <http://www.qualityresearchinternational.com/ese/relatedpubs/Employability%20through%20the%20curriculum.pdf> (letöltés 2010 április)
- KNIGHT, P. & YORKE, M. (2003) Employability and Good Learning in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, Vol. 8. No. 1. pp. 3–16.
- KOZMA TAMÁS (1998) Expanzió. *Educatio*, No. 1.
- KÖVÁRI GYÖRGY & POLÓNYI ISTVÁN (2005) *A felsőfokú képzés és a gazdaság szakemberigényének összehangolási lehetőségei*. OFA pályázat 2005. Összefoglalás 2006 március. (<http://www.econ.core.hu/doc/felhiv/polonyi-kovari-resume.doc>)

16 A fentiekhez kiegészítésként hozzáteszi a szerző: „Efféle értelmezéshez paradox módon éppen az emberitöke-elmélet kidolgozásában úttörő szerepet játszó Becker szintén úttörő jelentőségű népesedés-gazdaságtani alapvetése kínálhat mintát, amely a gazdaságilag fejlett világ országaiban élő családok gyermekvállalással kapcsolatos döntésének modellezésében a gyermeket – jóllehet vállalását az időskori magánytól és nélkülözéstől való félelem is motiválhatja – nem beruházási jószágnak tekinti, hanem fogyasztási jószágnak.”



- MORLEY, L. (2001) Producing New Workers: quality, equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education*, Vol. 7. No. 2. pp. 131–138.
- NAYLOR, R. (2000) Graduate Employability: Measuring the Performance of UK Higher Education <https://www.res.org.uk/society/mediabriefings/pdfs/2000/June/naylor2.pdf> (letöltés 2010 április)
- POLÓNYI ISTVÁN (2005) A felsőoktatás és a gazdaság szakemberigénye. *Munkaügyi Szemle*, No. 5.
- POLÓNYI ISTVÁN (2008) A munkaerőpiacra orientált felsőoktatási minőségbiztosítás. In: POLÓNYI ISTVÁN: *Oktatás, oktatáspolitikai, oktatásgazdaság*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 10–38.
- SIKLÓS BALÁZS (2006) A munkáltatói oldal igényeit is figyelembe vevő felsőoktatási minőségbiztosítási rendszerek. In: BÁLINT JULIANNA, POLÓNYI ISTVÁN & SIKLÓS BALÁZS: *A felsőoktatás minősége*. Budapest, FKI. p. 160.
- WATTS, A. G. (2006) *Career development learning and employability*. The Higher Education Academy Learning and employability. Series Two July 2006. http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resource-database/id592_career_development_learning_and_employability.pdf letöltés 2010 április

MELLÉKLET

2. táblázat: A 100 ezer lakosra jutó hallgatólétszám tekintetében első 50 ország, 2007

Sorrend		100 ezer lakosra jutó felsőoktatási hallgató	Sorrend		100 ezer lakosra jutó felsőoktatási hallgató
1	Kuba	7572	26	Chile	4576
2	Oroszország	6659	27	Uruguay	4572
3	(Dél) Korea	6633	28	Írország	4572
4	Ukrajna	6129	29	Kirgizisztán	4462
5	Finnország	5892	30	Makaó	4398
6	USA	5845	31	Spanyolország	4389
7	Lettország	5834	32	Magyarország	4350
8	Új-Zéland	5823	33	Irán	4294
9	Szlovénia	5778	34	Dánia	4230
10	Fehéroroszország	5751	35	Románia	4171
11	Görögország	5624	36	Szlovákia	3996
12	Litvánia	5610	37	Singapore	3993
13	Lengyelország	5577	38	Panama	3958
14	Argentína	5439	39	Barbados	3901
15	Észtország	5277	40	Egyesült Királyság	3877
16	Izland	5257	41	Belgium	3787
17	Venezuela	5228	42	Jordánia	3743
18	Ausztrália	5160	43	Tájföld	3698
19	Brit Virgin-szigetek	4991	44	Örményország	3604
20	Libanon	4960	45	Franciaország	3572
21	Mongólia	4740	46	Bulgária	3566
22	Kazahsztán	4693	47	Csehország	3552
23	Norvégia	4629	48	Hollandia	3545
24	Izrael	4598	49	Olaszország	3498
25	Svédország	4577	50	Portugália	3437

Forrás: Global Education Digest 2009 UNESCO alapján, saját számítás.

3. táblázat: Oklevelet szerzett hallgatók száma képzési szintenként, valamennyi tagozaton együtt, Magyarország

	Felsőfokú szakképzés	Főiskolai oklevél	Alapképzési (BA/BSc) oklevél	Egyetemi és mester (MA/MSc) oklevél	Szakirányú továbbképzés	PhD, DLA	Összesen	Részidős képzés (%)
2001	611	30584	0	16852	8452	793	57292	45,7
2002	981	32155	0	18350	8889	983	61358	47,2
2003	1304	33099	0	19713	10457	1067	65640	48,1
2004	1688	33650	0	19864	8825	893	64920	47,8
2005	1799	37974	0	19188	10339	1069	70369	50,1
2006	2266	34621	0	18493	9500	1012	65892	50,8
2007	2231	32966	154	18338	8608	1059	63356	49,9
2008	2402	31151	594	17445	6774	1141	59507	46,7

 Forrás: http://db.okm.gov.hu/statisztika/fs08_fm
4. táblázat: A 15–74 éves foglalkoztatottak között a különböző iskolai végzettségűek aránya, Magyarország

	Alapfokú	Középfokú (érettségi nélkül)	Középfokú (érettségivel)	Felsőfokú	Összesen
1992	29,1	26,8	29,7	14,5	100,0
1993	27,3	27,7	30,1	14,9	100,0
1994	25,2	29,6	30,6	14,7	100,0
1995	23,7	30,2	30,7	15,4	100,0
1996	22,6	30,5	30,7	16,2	100,0
1997	22,3	31,0	31,6	15,1	100,0
1998	21,7	30,6	31,4	16,3	100,0
1999	18,6	31,9	33,0	16,5	100,0
2000	17,4	32,3	33,0	17,3	100,0
2001	17,2	33,0	32,5	17,3	100,0
2002	16,4	33,3	32,7	17,6	100,0
2003	15,1	32,2	33,8	18,9	100,0
2004	14,3	31,3	33,6	20,8	100,0
2005	14,1	31,4	33,3	21,2	100,0
2006	13,2	31,6	33,7	21,4	100,0
2007	12,6	31,8	33,9	21,6	100,0
2008	12,5	30,7	33,7	23,1	100,0

 Forrás: 1998–2008: *Társadalmi jellemzők és ellátórendszerek 2008*. KSH, Budapest, 2009; 1992–1997: *A munkaerő-felmérés regionális idősorai*. KSH, Budapest, 2006. adatai alapján saját számítás.



5. táblázat: A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya

Ország	A 25 éves és idő- sebb népességből felsőfokú (ISCED 5 és 6) végzettségű ¹	25–64 éves népességből felsőfokú (IS- CED5 és 6) végzettségű ²	B típusú fel- sőoktatási végzettség	A típusú és tudományos felsőoktatási végzettség	Előző kettő együtt	Egy főre jutó GDP ³ (PPP US\$) 2007
	2007	2006	a 25–64 évesek között ⁴			
1 Izrael	39,7		15,2	28,3	43,5	26 315
2 Kanada	38,2		23,7	24,6	48,3	35 812
3 Fehéroroszország ⁵	38,0					10 841
4 Ukrajna	38,0					6 914
5 Oroszország			33,5	20,8	54,3	14 690
6 USA	36,2		9,4	30,9	40,3	45 592
7 Egy. Királyság		30,7	9,1	22,7	31,8	35 130
8 Norvégia	31,7	33,6	2,4	31,9	34,3	53 433
9 Dánia	30,3	34,7	6,7	25,5	32,2	36 130
10 Finnország	30,3	35,1	15,4	20,9	36,3	34 526
11 Japán	30,0		17,9	23,1	41,0	33 632
12 Izland	27,6	29,5	3,7	26,1	29,8	35 742
13 Észtország	27,5	33,3	11,1	22,2	33,3	20 361
14 Svédország	27,0	30,5	8,7	22,6	31,3	36 712
15 Belgium	26,8	31,8	18,1	14,0	32,1	34 935
16 Írország	26,4	30,8	11,1	21,1	32,2	44 613
17 Svájc	26,2		10,0	21,3	31,3	40 658
18 Ausztrália			9,6	24,1	33,7	34 923
19 Hollandia	26,0	39,5	1,7	29,1	30,8	38 694
20 Új-Zéland	25,9		15,7	25,3	41,0	27 336
21 Grúzia	25,8					4 662
22 Litvánia	25,7	26,8				17 575
23 Ciprus	24,9	30,5				24 789
24 Kajmán szigetek	23,8					
25 Spanyolország	23,6	29,9	9,0	20,0	29,0	31 560
26 Korea (Rep)	23,4		10,2	24,4	34,6	24 801
27 Görögország	23,3	21,5	7,4	15,4	22,8	28 517
28 Németország	21,4	23,9	8,7	15,6	24,3	34 401
29 Luxemburg	21,3	24,0	8,8	17,7	26,5	79 485
30 Qatar	20,9					74 882
31 Örményország	20,4					5 693
32 Lettország	20,3	21,1				16 377
33 Franciaország	19,8	25,5	10,9	15,9	26,8	33 674
34 Szingapúr	19,6					
35 Lengyelország		17,9		18,7	18,7	15 987
36 Palesztin Aut. Ter.	18,4					
37 Bulgária	18,0	21,9				11 222
38 Anguilla	17,1					
39 Argentína	17,1					13 238
40 Peru	16,3					7 836

Ország	A 25 éves és idősebb népességből felsőfokú (ISCED 5 és 6) végzettségű ¹	25–64 éves népességből felsőfokú (ISCED 5 és 6) végzettségű ²	B típusú felsőoktatási végzettség	A típusú és felsőoktatási végzettség	Előző kettő együtt	Egy főre jutó GDP ³ (PPP US\$) 2007
	2007	2006	a 25–64 évesek között ⁴			
41 Andorra	16,1					41 235
42 Montenegró	16,1					11 699
43 Szlovákia		14,5	0,7	13,3	14,0	20 076
44 Ausztria	15,9	17,6				37 370
45 Hong-Kong	15,2					42 306
46 Chile			2,8	10,3	13,1	13 880
47 Kosta Rika	15,0					
48 Szlovénia		21,4	10,6	11,7	22,3	26 753
49 Kirgizisztán	14,9					2 006
50 Mexikó	14,9		1,0	14,9	15,9	14 104
51 Szaudi-Arábia	14,9					22 935
52 Magyarország	14,7	17,7			17,7	18 755
53 Kazahsztán	14,4					10 863
54 Bolívia	14,0					4 206
55 Horvátország	13,9	16,3				16 027
56 Azerbajdzsán	13,3		7,2	10,4	17,6	7 851
57 Venezuela	12,8					12 156
58 Makaó	12,6					
59 Csehország	12,5	13,5		13,7	13,7	24 144
60 Mongólia	12,2					3 236
61 Törökország				10,8	10,8	12 955
62 Bahrain	11,2					29 723
63 Portugália	11,2	13,5		13,7	13,7	22 765
64 Belize	10,9					6 734
65 Málta	10,8	12,0				23 080
66 El Salvador	10,6					5 804
67 Tádzsikisztán	10,6					1 753
68 Panama	10,4					11 391
69 Olaszország	10,1	12,9	0,5	13,0	13,5	30 353
70 Kolumbia	9,7					

1 Global Education Digest 2009 UNESCO-UIS 2009.

2 Forrás: Az egész életen át tartó tanulás megvalósítása a tudás, a kreativitás és az innováció fejlesztése érdekében. A Tanács és a Bizottság 2008. évi közös időközi jelentése az „Oktatás és képzés 2010” munkaprogram megvalósításáról Európai Közösségek Bizottsága Brüsszel, 12.11.2007 COM(2007) 703.

3 Forrás: <http://hdr.undp.org/en/statistics/data/>

4 Forrás: Education at a Glance 2009 OECD Paris 2009.

5 Forrás http://www.austria.belembassy.org/dee/economy_belarus_en/