

Polónyi István

Oktatás, oktatáspolitikai, oktatásgazdaság

2008

A Nemzeti Tankönyvkiadónál megjelent könyv műszaki szerkesztés és korrektúra előtti változata

TARTALOM

1. BEVEZETŐ	6
2. KÖZPOLITIKA, OKTATÁSPOLITIKA	8
2.1 A politika, közpolitika	8
2.2 Oktatáspolitikai és formálói	10
3. AZ OKTATÁS KÖRNYEZETE ÉS KAPCSOLATRENDSZERE	12
3.1 A gazdaság és az oktatás kapcsolata	12
3.2 Globalizáció és integráció	16
3.3 A posztindusztriális kor és az oktatás	18
3.3.1 A posztindusztriális korszak sajátosságai	18
3.3.2 A posztindusztriális korszak és az oktatás	21
3.3.3 Az oktatásirányítás változása	23
3.3.4 A végzettségek elismerése és a képzések hasonulása	25
3.3.5 Egy csoda fogalom – a kompetencia	26
3.3.6 Melléklet a 3.3. alfejezethez	28
3.4 Oktatáspolitikai és demográfiai	30
3.4.1 A demográfiai folyamatokról általában	30
3.4.1.1 A termékenység mérőszámai	30
3.4.1.2 Halálozás, halandóság mérőszámai	31
3.4.1.3 A termékenység és a halálozás tendenciái	32
3.4.2 A hazai demográfiai folyamatok	36
3.4.2.1 A népesség területi eloszlása	46
3.4.2.2 Az oktatási rendszer fejlesztése és a népesség-előrebecslés	47
3.4.2.2.1 A népesség előreszámítása Magyarországon	48
3.4.2.2.2 A cigány népesség	50
3.4.3 Demográfiai folyamatok oktatáspolitikai kihatása	53
3.4.4 Melléklet az Oktatáspolitikai és demográfia alfejezethez	54
3.5 Oktatás és foglalkoztatáspolitikai	61
3.6 A hazai tudomány és kutatás	62
3.6.1 A magyar tudomány mítosza	62
3.6.2 A Magyar Tudományos Akadémia szerepe	65
3.6.3 A hazai kutatás szervezete és jellemzői	71
3.6.4 Melléklet a Hazai kutatás és tudomány részhez	75
4. AZ OKTATÁSPOLITIKA KÖZEGE	77
4.1. A közoktatás	78
4.1.1. A magyar oktatás a 20. században - egy kis történelmi áttekintés	81
4.1.2. Az Óvoda	83
4.1.2.1. Az óvodások jellemzői	83
4.1.2.2. Az óvodák fenntartói szervezete	85
4.1.2.3. Rövid regionális kitekintés	86
4.1.2.4. Az óvodai ellátás kiadásai nemzetközi összehasonlításban	87
4.1.2.5. Hátrányos helyzetű csoportok az óvodában	89
4.1.2.6. Befejezésül az óvodáról	91
4.1.3. Az általános iskola	92

4.1.3.1.	Szerkezeti kérdések	92
4.1.3.2.	Eredményesség	93
4.1.3.3.	Az általános iskolai képzés minősége	96
4.1.4.	Gyógypedagógiai képzés	98
4.1.4.1.	A fogyatékos tanulók létszámának alakulása	98
4.1.4.2.	Finanszírozás és kondíciók	103
4.1.4.3.	Befejezésül a gyógypedagógiai képzésről	105
4.1.5.	A hazai középfokú oktatás és a szakképzés jellemzői	106
4.1.5.1.	A rendszerváltás - szakképzési rendszerváltozás	106
4.1.5.2.	A középfokú képzés létszámainak alakulása	108
4.1.5.3.	Regionális jellemzők	109
4.1.5.4.	A szakképzés arányai	111
4.1.5.5.	A népesség alakulásának következménye a hazai oktatási rendszerre	114
4.1.6.	Iskolarendszeren kívüli szakképzés	116
4.1.7.	A posztsekundér képzés - zavarok és törekvések	117
4.1.8.	A közoktatás fejezet összefoglalása	118
4.2.	Felsőoktatás	122
4.2.1.	A felsőoktatás tömegesedése	122
4.2.2.	A hazai felsőoktatás mennyiségi és szerkezeti problémái	127
4.2.2.1.	A felsőoktatási képzés volumene és a gazdasági fejlettség – avagy van-e túlképzés	127
4.2.2.2.	A hazai felsőoktatás vertikális struktúrája nemzetközi összehasonlításban	129
4.2.2.3.	A hazai felsőoktatás horizontális szerkezetének nemzetközi összehasonlítása	131
4.2.2.4.	A demográfiai folyamatok hatása a hazai felsőoktatásra	132
4.2.3.	A hazai felsőoktatási felvétel néhány tendenciája az ezredforduló után	134
4.2.3.1.	A felsőoktatási keresletet és kínálatot befolyásoló aktuális tényezők	134
4.2.3.2.	A felsőoktatásba jelentkezők száma	137
4.2.3.3.	A hátrányos helyzetűek bekerülésének előmozdítása	138
4.2.3.4.	A részüdős képzésre jelentkezőkről	140
4.2.3.5.	A beiskolázási tendenciák intézményenként	145
4.2.3.6.	A felsőoktatási intézmények regionalitása	146
4.2.3.7.	Befejezésül a felsőoktatási felvételtől	150
4.2.4.	Fejlesztő főiskola, avagy egy hiányzó láncszem a hazai felsőoktatásban?	151
4.2.5.	A hazai felsőoktatás kibocsátásának zavarai	154
4.2.5.1.	A hazai felsőoktatás és a munkaerő-piaci előrejelzések	154
4.2.5.1.1.	A gazdasági előrejelzés	154
4.2.5.1.2.	A felsőfokú szakemberigény és kibocsátás	155
4.2.5.1.3.	Tanulások	157
4.2.5.2.	A diplomások száma és munkaerő-piaci aránya	157
4.2.5.3.	A diplomások foglalkoztatásának néhány jellemzője Magyarországon	161
4.2.5.3.1.	A bérstruktúra néhány tanúsága	162
4.2.5.3.2.	Az aktivitás és munkanélküliség	163
4.2.5.3.3.	A diplomás foglalkoztatás néhány hazai jellemzője	164
4.2.6.	A hazai felsőoktatás-politika 1990-2005	167
4.2.6.1.	Az első felsőoktatási törvény 1993	167
4.2.6.2.	A felsőoktatás fejlesztés irányelvei 1995	169
4.2.6.3.	A felsőoktatás integrációja 1999	171
4.2.6.4.	A felsőoktatás stratégiai terve és az új törvény 2005	172
4.2.6.5.	Tanulások	174
4.2.7.	A kétszintű képzés	175
4.2.7.1.	A Bolognai Nyilatkozat	175
4.2.7.2.	A bolognai folyamat és a munkapiac	176
4.2.7.3.	Magyar Bologna	178
4.2.8.	Befejezésül a felsőoktatásról	179
4.3.	Felnőttképzés – élethosszig tartó képzés	183
4.3.1.	A felnőttképzés fogalmi kerete	183
4.3.2.	A felnőttképzés hazai részvételi jellemzői	185
4.3.3.	A felnőttképzés részvételi jellemzői a fejlett országokban	188
4.3.4.	A felnőttképzés egyéni, közösségi és munkáltatói kiadásai	190

4.3.5.	Befejezésül a fenőttképzésről	191
4.4.	Pedagógusok, oktatók	192
4.4.1.	A pedagógusok	192
4.4.2.	A pedagógusok foglalkoztatása és bérezése	192
4.4.3.	A pedagógusok szelekciós mechanizmusa	200
4.4.3.1.	A pedagógusképzés jelentkezői	200
4.4.3.2.	A kibocsátottak	202
4.4.3.3.	A pedagógus-keresetek problémája és megoldása	206
4.4.3.4.	A hazai pedagógusképzés reformja	209
4.4.3.4.1.	A hazai pedagógusképzés történelmi előzményei	209
4.4.3.4.2.	A bolognai képzés bevezetésének hatása a pedagógusképzésre	210
4.4.4.	A felsőoktatási oktatók	214
4.4.4.1.	Hallgató-oktató arány	214
4.4.4.2.	Az oktatók korstruktúrája	216
4.4.4.3.	Az oktatók tudományos minősítése	218
4.4.4.4.	A nagydoktorok	220
4.4.4.5.	Professzori keresetek	222
4.4.4.6.	A nők aránya	224
4.4.5.	Befejezésül a pedagógusok, oktatók fejezetéhez	225
4.5.	Melléklet a 4. fejezethez	227
5.	AZ OKTATÁSPOLITIKA CÉLJA ÉS ESZKÖZEI	247
5.2.	Az oktatáspolitikai általánosan elfogadott céljai	247
5.2.1.	Igazságosság, méltányosság és esélyegyenlőség	247
5.2.2.	Társadalmi kohézió	249
5.2.3.	Minőség	252
5.2.3.1.	A minőség értelmezése általában	252
5.2.3.2.	Az iskola minőségbiztosításáról oktatásgazdasági aspektusból	254
5.2.3.3.	A minőségügy oktatási rendszeren belüli sikertelensége	256
5.2.3.4.	A minőségmérés problémákkal – a PISA- és az IALS-vizsgálat	259
5.2.3.5.	Az eredményességet hátráltató tényezők	262
5.2.3.6.	A minőségértékelés egy másik metszete – a rangsorok	265
5.2.3.7.	A nemzeti minőségi díjak	268
5.2.3.8.	A minőségbiztosítás a közoktatásban	269
5.2.3.9.	A felsőoktatás minőségbiztosítása	271
5.2.3.9.1.	Az akkreditáció válsága	271
5.2.3.9.2.	A gazdasági szféra minőségi elvárásai a felsőoktatással szemben – egy empirikus vizsgálat tanúságai	274
5.2.3.9.3.	A felsőoktatási minőségpolitika az új törvényben	277
5.2.4.	Gazdaságosság, eredményesség és hatékonyság	280
5.2.4.1.	Egy kis fogalom meghatározás	280
5.2.4.2.	Az oktatás hatékonysága nemzetközi összehasonlításban	282
5.2.4.2.1.	Az egy oktatóra jutó tanulólétszám	284
5.2.4.2.2.	Az oktatás költségei	286
5.2.4.2.3.	A népesség iskolázottsága	288
5.2.4.2.4.	A népesség iskolázottságának eredményessége	289
5.2.5.	Szabadság és választhatóság	290
5.2.6.	Átláthatóság és elszámoltathatóság	292
5.2.7.	Kiszámíthatóság, stabilitás – adaptivitás, alkalmazkodó képesség	292
5.3.	Az oktatáspolitikai eszközei	293
5.3.1.	Törvények, jogszabályok	293
5.3.2.	Tartalmi szabályozás és a vizsgarendszer	294
5.3.3.	Oktatáskutatás	295
5.3.4.	Finanszírozás	297
5.3.4.1.	Ki miért fizeti az oktatást?	298

5.3.4.1.1.	Az oktatás egyéni haszna – azaz miért fizet az egyén ?	298
5.3.4.1.2.	Mit és miért fizet a munkaadó?	299
5.3.4.1.3.	Az állami szerepvállalás magyarázatai	300
5.3.4.1.4.	És a nem állami fenntartó?	303
5.3.4.1.5.	Az adományozók	310
5.3.4.2.	Az oktatás forrásainak megoszlása	310
5.3.4.3.	A finanszírozás módszerei	311
5.3.4.4.	A hazai közoktatás finanszírozása	314
5.3.4.5.	A hazai felsőoktatás finanszírozása	321
5.3.4.5.1.	A felsőoktatás állami finanszírozása	323
5.3.4.5.2.	A felsőoktatás kiadásai és bevételei	326
5.3.4.5.2.1.	A bevételek szerkezete	327
5.3.4.5.2.2.	A kutatási fejlesztési források szerkezete	330
5.3.4.5.3.	A felsőoktatási ráfordítások forrásmegoszlása	332
5.3.4.6.	A felnőttképzés. Az élethosszig tartó képzés finanszírozása	333
6.	BEFEJEZÉSÜL	335
7.	IRODALOM	336

1. Bevezető

A 20. században az oktatási rendszer nagyiparrá, pontosabban nagyszolgáltatóvá vált. A fejlett országokban, így hazánkban is 16 éves koráig a felnövekvő nemzedék lényegében minden tagja, s 20 éves korában is egyre jelentősebben több mint fele iskolába jár, s a felnőttek is mind nagyobb arányban vesznek részt oktatásban. A 2000-es évek első évtizedének második felében mintegy 2 millió fő járt a hazai (formális) oktatási rendszerbe, s mintegy negyedmillió pedagógus dolgozott ott. Ha a többi alkalmazottat is figyelembe vesszük, a lakosság mintegy negyede vesz közvetlenül részt szolgáltatóként, vagy fogyasztóként az oktatási rendszerben, s ha a kiskorúak szüleit is ide számítjuk, akkor az ország több mint fele közvetlenül, és miután mindenki jár vagy járt iskolába végül is hosszabb-rövidebb távon mindenki érintett az oktatási rendszer szolgáltatásában. Ez már önmagában érdekessé teszi annak a kérdésnek az elemzését, hogy milyen elvek és érdekek mentén irányítják ezt a hatalmas szolgáltató rendszert, és milyen finanszírozási, gazdasági jellemzői vannak.

A hazai oktatáspolitikai vizsgálatát külön izgalmassá teszi a társadalmi, gazdasági rendszerváltás. Annak elemzése, hogy mennyiben alakultak át az oktatási szolgáltatás jellemzői a 90-es évek után, mennyiben sikerült a felzárkózás a fejlett világ oktatásához, és oktatásirányításához.

A könyv egyik előzménye egy OFA¹ és egy OTKA kutatás², amelyeknek keretében számos írás született az oktatás és a gazdaság kapcsolata, az minősége, az oktatás finanszírozása³, az oktatáspolitikai, a demográfia, a pedagógus kérdés, és a felsőoktatási reform témakörökben⁴. Ezek lezárulását követően egy további kutatás (NKTH⁵) és más elemzések eredményeként további oktatáspolitikai és oktatásgazdasági tárgyú közlemények⁶ jelentek meg jelen könyv szerzőjének munkájaként. Ezen kutatások során felhalmozódott ismeret és tapasztalat indította arra a szerzőt, hogy egy átfogó könyv formájában adja közre azokat.

Ezúton mond köszönetet a szerző Timár Jánosnak akivel az OTKA kutatás egy részében, és az időközben elhunyt Kövári Györgynek akivel az OFA kutatásban együttműködött, s az együttműködés eredményeként számos közös tanulmány született, amelyek e könyv anyagához fontos adalékul szolgáltak.

A könyv nem titkoltan azzal a céllal született, hogy az érdeklődő olvasók mellett a hazai felsőoktatásban, elsősorban a pedagógusképzésben és továbbképzésben tankönyvül szolgáljon.

A munka az oktatáspolitikai elemzése során áttekinti annak:

- formálóját és eszközeit,
- környezetét a globalizációtól a tudás alapú gazdaságig valamint kapcsolatrendszerét, a demográfiától, a foglalkoztatáspolitikán át a tudományig,
- „terepét” tehát a hazai oktatási rendszer legfontosabb alrendszereit, és szereplőit, s azok jellemzőit
- legfontosabb céljait és eszközeit.

¹ Az OFA kutatás címe: A felsőfokú képzés és a gazdaság szakemberigényének összehangolási lehetőségei

² Az OTKA kutatás száma: T 049593 témavezetője Polónyi István

³ Kövári – Polónyi (2005), Polónyi (2005a,b)

⁴ Polónyi – Timár (2005a,b), Polónyi – Timár (2006a,b,c,d,e,f)

⁵ Címe: A munkaerőpiacra orientált felsőoktatási minőségbiztosítás

⁶ Polónyi (2006a,b,c,d,e,f), Polónyi (2007a,b,c,d,e,f,g,h,i,j), továbbá Polónyi – Szilágyi (2008)

Alapvetően a hazai oktatási rendszerre és oktatáspolitikára koncentrál, de mindvégig igyekszik nemzetközi összehasonlításban vizsgálni a jelenségeket. Számos táblázattal és ábrával próbálja meg szemléltetni mondanivalóját. Az egyes részek végén további táblázatokat is közöl, hogy az érdeklődők tovább tudják elemezni a szóban forgó kérdéseket.

A szerző köszönettel tartozik a Tankönyvkiadó kollektívájának és vezetésének, különösen Hernádi Katalinnak, akik odaadó gondossággal foglalkoztak a könyv megjelentetésén. És persze köszönettel tartozik a szerző a családjának, hogy eltűrték azt, hogy hónapokon keresztül a könyvvel való foglalkozás került előtérbe helyettük.

2. Közpolitika, oktatáspolitiká

2.1 A politika, közpolitika

A XX. század gazdaságtörténetének alighanem egyik legfigyelemreméltóbb jelensége az állam gazdasági és társadalmi szerepének folyamatos növekedése. Az Egyesült Államokban a XX. század elején a szövetségi, az állami és helyi kormányzati kiadások együttesen alatta maradtak a GDP 8 %-ának, viszont a XX. század vége előtt elérték a 40 %-ot. A növekedés üteméről érdemes annyit megjegyezni, hogy a 30-as évek közepén érte el a 20 %-ot, - majd a háborús időszak kiugró koncentrációjának lecsökkenése után - a 60-as évek elején a 30 %-ot, s a 80-as évek közepén a 40 %-ot. (Johnson, 1999. 79. o.). Az államháztartás nagysága a GDP-hez képest különösen magas volt a század vége felé olyan országokban mint Svédország, Dánia, Hollandia (és tegyük hozzá 1994-ig Magyarország), ahol meghaladta az 50 %-ot, de Ausztriában, Franciaországban, Németországban, sőt az Egyesült Királyságban is 40 % felett volt.

Ezen jelentős állami újraelosztás legfőbb haszonélvezői - a klasszikusnak tekinthető állami feladatok a honvédelem és államigazgatás mellett - az oktatás, az egészségügyi ellátás, és más jóléti alrendszerek. Ezt a folyamatot nevezhetjük a jóléti állam kiépülésének, jól lehet a jóléti állam fogalmának megszületését a II. világháború időszakára teszik⁷.

A gazdasági világválságot követően tehát a fejlett világ országainak mindegyikében egyre jelentősebb szerepet kap a kormány tevékenysége, s ennek nyomán egyre nagyobb hangsúly helyeződik a kormányzatra és a közszolgáltatásokra.

„Kiépül először is a közigazgatás országos rendszere, s a 19. század végén a közoktatás, közegészségügy és társadalombiztosítás ("közbiztosítás", mint nyugdíjrendszer) nagy társadalmi újraelosztó rendszereinek alapjai is. Ezzel együtt bővülnek az állam eszközei és erőforrásai is a közügyek intézésére, de ez az egész folyamat kiterjedésében és eszközrendszerében egyaránt igen szűkös marad egészen a második világháborúig, ezért nem is nevezhetjük igazán közpolitikának, csak az állami politikák kibővülésének.” (Ágh Attila 1993)⁸ „Az állami feladatok és az eszközrendszer egyaránt kiszélesedtek az első világháború, s különösen a nagy világválság (1929-33) után, de maga a közpolitika tulajdonképpen kialakulása a második világháború időszakára tehető, s az Egyesült Államok új, világméretű szerepköréhez kapcsolódik. A második világháború idején jött létre és vált gyakorlattá az Egyesült Államokban az az elképzelés, hogy a társadalmi makrofolyamatok össztársadalmi, sőt világméreteken is irányítandók. Az a társadalmi tervezés" vagy szűkebben gazdaságirányítás, ami a világháború alatt gyakorlattá vált, szoros összefüggésben volt az Egyesült Államokban is jelentkező hadigazdálkodással és részleges "hadiállapottal", az erőforrások koncentrált és államilag ellenőrzött felhasználásával, amelynek bizonyos módszerei és szervezetei spontánul és oldottabb formában azóta is megőrződtek.” (Uo.)

Megjelenik tehát a tudatos közpolitika, mint a kormányzat céltudatos cselekvése.

⁷ A "jóléti állam" kifejezés eredetét általában Temple yorki érsekkel hozzák összefüggésbe, aki a II. világháború alatt megjelent írásaiban ezt mint a nyugati szövetségesek győzelme után megvalósuló lehetőséget említi - szembe állítva náci hatalmi állammal. Lásd: Csaba és Tóth, (1999)

⁸ Ágh Attila (1993): Közpolitika, Magyar Elektronikus Könyvtár

A közpolitika fejlődésének több szakasza ismerhető fel. A közpolitika fejlődésében több szakaszt lehet elkülöníteni (Ágh 1993). Az első szakaszt a Keynes-i megközelítés jellemzi, azaz az állam makrogazdasági összereslet befolyásoló szerepének kialakulása jellemzi. Ekkortól alakul ki a kormányzat felelőssége a gazdasági makrofolyamatok irányításáért. A megerősödő ágazati szakpolitikák legfontosabb szereplői a nagy gazdasági érdekcsoportok voltak. A közpolitika gyökerei tehát a kormányzati gazdaságpolitikára nyúlnak vissza. A közpolitikák fejlődésének második szakasza a gazdasági fejlődés nyomán bontakozik ki a jóléti állam. Fontos elemei ennek a fejlődési szakasznak részint a kormányzati tervezési funkciók megjelenése és megerősödése (a tudatos fejlesztési és beruházási politikák, stratégiák), részint a tömegdemokrácia intézményeinek kiépülése, amelynek nyomán kialakul a szociális piacgazdaság. A 20. század harmadik harmadára kibontakozik a közpolitikák fejlődésének harmadik szakasza, amelyben a hangsúly a hosszabbtávú történelmi tendenciák, a történelmi hagyományok és a kulturális minták meghatározó szerepére helyeződik, s a tudományos tervezés helyére a különböző politikai megközelítések kerülnek, s a politikai pártok kerülnek előtérbe. A hetvenes évek globális válsága a jóléti államot is válságba sodorta, s a nyomában kialakuló közpolitikai fejlődés háttérbe szorította a pártokat, s a „neokorporatizmus” elve erősödik meg, azaz a közpolitika formálásában az érdekszervezetek kapnak meghatározó szerepet. De ez a szakasz egyben a közpolitikák professzionalizálódásának időszaka is, a különböző érdekcsoportok megteremtik a szakpolitikák felhalmozott szakértelmének oktatását, s bevitelét a döntési egyeztetési folyamatokba. A nyolcvanas években kialakuló újabb fejlődési szakasz a részvételi demokrácia minden eddiginél kiterjedtebb formáját igyekszik megteremteni, a közpolitika régi elavult szervezetei és értékei helyére újakat teremtve (a környezetvédőktől, a fogyasztóvédőkön keresztül a feministákig). A század végén kibontakozó újabb fejlődési szakaszt az intézmények működésének, és szaktbürokráciának az előtérbe kerülése jellemzi. Az olyan nagy rendszerek, mint az oktatás, vagy az egészségügy minden fejlett országban jelentős gondokkal küszködik, s minőség és hatékonyság javításra szorul.

„Az elmúlt néhány évtizedet, a második világháború utáni időszakot úgy foghatjuk fel, mint a közpolitika kialakulásának időszakát és széleskörű intézményesülését a fejlett demokráciákban. Ez a korábbi államcentrikus „társadalmi irányítási” rendszer széleskörű decentralizációját, s egyben a mind bonyolultabbá váló „ügyekkel” a politika és a szakértelem újfajta kombinációját jelentette. ...A szolgáltató államnak ez a színre lépése Nyugaton magyarázza azt, hogy az érdeklődés egyre jobban magának a közpolitikának a belső szerkezete, működése és hatékonysága felé fordul.” (Ágh 1993)

Az Európai Unió kezdetben elsősorban a gazdasági, pénzügyi területeken alakított ki közös(ségi) politikát, de a kilencvenes évekre egyre szélesebb körűen, szinte minden ágazatra kiterjedően kibontakozott a közpolitikák közösségi koordinációja. „Az EU sajátos politikai rendszerét egyes elemzők úgy írják le, mint „tanácskozó poliarchiát” (*deliberative poliarchy*) amire az jellemző, hogy (1) nincs pontosan megjelölhető hatalmi központ, azaz a hatalom sokféle szereplő között oszlik meg, és (2) a politika koherenciáját a folyamatos egyeztetés, azaz a kommunikáció biztosítja Mások „többszintű kormányzásként” (*multi-level governance*) vagy „hálózati kormányzásként” (*network governance*) írják le ezt a rendszert Erre többek között az jellemző, hogy a hatásköröknek a különböző szintek közötti elosztása nem ezek pontos elhatárolására, hanem – éppen ellenkezőleg – ezek egymást átfedésére épül, és >minden egyes szereplő saját képességeinek vagy tudásának megfelelően járul hozzá az egész sikeréhez<”.⁹ Az Eu-ban kialakuló „új kormányzás” legfontosabb eszközei:

- a társadalmi partnerekkel való dialógus
- a legsikeresebb megoldások terjesztése

⁹ Halász Gábor: Az oktatáspolitikák európai szintű koordinációja, ennek várható hatásai és Magyarország felkészültsége az ebben való részvételre TÁRKI Budapest, 2003. március (14. p)

- a szakértői szerep felértékelése és a szakértői vélemény legitimáló hatásának a kihasználása
- a magánszereplők közötti megállapodások kikényszerítése
- a magánszereplők önszabályozó képességének az erősítése
- az érintettek viselkedésének külső monitorozása és olyan, a közösség által való, kevésbé formalizált, horizontális ellenőrzési formák alkalmazása, mint a társak általi ellenőrzés (*peer control*)
- a fejlődés elérendő pontjainak meghatározása és az ehhez való igazodás bátorítása (Halász 2003)

2.2 Oktatáspolitikai és formálói

Az oktatáspolitikai részint az oktatással, az oktatási rendszerrel kapcsolatos érdekek érvényesítését jelenti, részint pedig mint szakpolitikát az oktatással kapcsolatos fejlesztési elképzelések összességéként is definiálhatjuk. A két meghatározás nem független egymástól, hiszen az érdekek érvényesítése nem jelent mást, mint meghatározott célok elérését, amelyhez jól körülhatárolt fejlesztési programokat kell kidolgozni és követni.

Az oktatáspolitikának több szintje, színtere és szereplője van.

A legfelső nemzeti szintje az országgyűlés és a kormány, ahol a pártok, s a hatalmon lévő koalíció érdekeinek érvényesítése történik. Ennek formája a pártprogram illetve a kormányprogram, amely természetesen az oktatásra nézve is tartalmaz fejlesztési elképzeléseket. A kormány azután ezen elképzelések alapján készít oktatáspolitikai koncepciókat az oktatás különböző szintjeire, területeire.

Az oktatáspolitikai meghatározó szereplői a politikai pártok.

1. táblázat Az oktatási és munkaügyi (foglalkoztatási) tárcákat ellenőrző pártok és a miniszterek, 1990-2008.

kormányzati ciklus	oktatási tárca	munkaügyi (foglalkoztatási) tárca
1990-1994	MDF Andrásfalvy Bertalan Mádl Ferenc	FKgP Győriványi Sándor Kiss Gyula
1994-1998	SZDSZ Fodor Gábor Magyar Bálint	MSZP Kósáné Kovács Magda Kiss Péter
1998-2002	Fidesz Pokorni Zoltán Pálincás József	Ebben az időszakban nem volt önálló munkaügyi minisztérium, mind a szakképzés, mind a felnőttképzés irányítása az OM-hez került.
2002-2006	SZDSZ Magyar Bálint	MSZP Kiss Péter Burány Sándor Csizmár Gábor
2006-	MSZP Hiller István	MSZP Kiss Péter Lampert Mónika Szűcs Erika

Forrás: Halász Gábor Oktatáspolitikai Magyarországon 1990 és 2005 között - kiegészítve a 2006-os választás utáni állapottal

A rendszerváltás óta a hazai oktatáspolitikai formálásában meghatározó oktatási tárca irányításában az FKGP és KNDP kivételével minden parlamenti párt részt vett. Az oktatáspolitikával szoros kapcsolatban lévő foglalkoztatási és munkaügyi politikában viszont az FKGP első ciklusbeli szerepvállalása mellett csak az MSZP játszott szerepet. Ennek ellenére ez utóbbi tárca története sokkal „mozgalmasabb”. Az elmúlt időszakban lényegében minden évben új miniszter állt az élén.

Jól lehet az oktatáspolitikai felső szintjének meghatározó szereplője a kormány és a pártok, a felső oktatáspolitikai szintnek más szinterei és szereplői is vannak. Ilyen szereplők: a munkavállalók (elsősorban a pedagógus, és oktatói) szakszervezetek, a munkaadók szervezetei, az Akadémia, a szülők, a tanulók, a hallgatók szervezetei, az intézményfenntartók, az intézményvezetők szervezetei stb. Ezen szervezetek oktatáspolitikai aktivitásának szinterei különböző fórumok, bizottságok - (amelyek vagy önszerveződéssel, vagy a kormány kezdeményezésére jönnek létre: pl: Közneveléspolitikai Tanács, Felsőoktatási és Tudományos Tanács, Magyar Rektori Konferencia, stb.) - és persze a médiumok által biztosított nyilvánosság.

Fontos szintere az oktatáspolitikának a regionális, a megyei, és a települési szint. Elsősorban a szakképzéssel és a közneveléssel kapcsolatos oktatáspolitikai esetében meghatározó jelentőségű ez a szint, és szinterei az önkormányzati testületek, bizottságok és az önkormányzati hivatalok.

És korántsem elhanyagolható oktatáspolitikai szint az intézményi szint, - különösen a felsőoktatás-politikában játszanak meghatározó szerepet az intézmények, s az intézményen belüli erők.

Az oktatáspolitikai nemzeti szereplői, és szinterei mellett igen jelentős szereppel rendelkeznek a nemzetközi szintek és szereplők is. A 20. század második felétől erősödött fel az ENSZ és UNESCO ilyen szerepe, majd a század végére az OECD és az EU kapott egyre dominánsabb szerepet a nemzeti oktatáspolitikák befolyásolásában.

3. Az oktatás környezete és kapcsolatrendszere

3.1 A gazdaság és az oktatás kapcsolata

Az oktatás és az emberi tudás gazdasági szerepe a kezdetek óta foglalkoztatja a közgazdászokat. Közismert, hogy a modern közgazdaságtan megteremtője, Adam Smith az oktatási ráfordításokat a gépberuházáshoz hasonlította, s mint írta „azt várjuk, hogy a munka, amit magtanult, az egyszerű munka bérén felül megtéríti a tanulásra fordított összes költséget, és ezen felül meghozza egy a költségösszeggel egyenlő nagyságú tőkének legalábbis a szokásos profitját.” (Smith, 1991. 110. o.)

A közgazdasági gondolkodásban mindig jelentős szerepet játszottak azok az elemzések, amely az oktatás és a gazdasági növekedés között kerestek kapcsolatot. Az oktatás és gazdasági fejlődés közötti pozitív kapcsolat elemzésének mára hatalmas irodalma van. A gazdasági fejlődés és az oktatás, (vagy más magyarázó tényezők¹⁰) kapcsolatát elemző vizsgálatok alapvető problémája az, hogy a korrelációs számítások természetéből adódóan nem tisztázható, hogy az egymással kapcsolatban álló tényezők közül melyik az ok és melyik az okozat. Nem dönthető el tehát az a kérdés, hogy azért fejlődik egy ország mert sokat költenek az oktatásra, vagy azért költenek sokat az oktatásra, mert a gazdasági fejlődés nyomán rendelkezésre álló források azt lehetővé teszik. Alighanem arról van szó, hogy a gazdasági fejlődés és az emberi tényezők, az emberi erőforrások fejlődése csak együttesen, mintegy kéz a kézben mehet végbe.

Ezen előzmények után, ill. ezekkel párhuzamosan - lényegében a klasszikus megközelítésből - fejlődött ki a XX. század második felére az emberi tőke elmélete - amelynek talán legismertebb teoretikusa Theodore W. Schultz. Eszerint 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 jelent. (Schultz, 1983 48. o.). Az emberi tőkébe eszközölt ilyen beruházások megmagyarázzák az egy dolgozóra jutó reáljövedelem növekedésének legnagyobb részét. Az emberi képességeket növelő tevékenységek öt fő kategóriája: (1) az egészségügyi létesítmények és szolgáltatások - amelyek az emberek élettartamát, erejét, állóképességét, vitalitását és életképességét befolyásolják; (2) a munka közbeni képzés; (3) a formális, szervezett, elemi, közép- és felsőfokú oktatás; (4) a felnőttképzési programok; valamint (5) az egyének és családok vándorlása a változó munkalehetőségekhez való alkalmazkodás érdekében. (Schultz, 1983. 60. o.)

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. A tudásban való előrehaladás döntő faktora a gazdasági haladásnak. Növekedést hoz létre mind a fizikai, mind az emberi tőke minőségében. Az ember megszerzett képességei tükröződnek a munkabérekben, fizetésekben, az önfoglalkoztatók jövedelmében és a vállalkozók jutalékában. Az emberi tőke állomány, magasabb rátával növekszik, mint a fizikai tőke.

Az emberi tőke teória – amely ma is a közgazdasági gondolkodás fővonalát jelenti - jelentősen hozzájárult a közgazdaságtan fejlődéséhez részint azzal, hogy az emberi

¹⁰ A társadalom és gazdaság szinte minden mérhető tényezője kapcsolatba állítható - és kapcsolatban is van - a gazdasági fejlődéssel: az egy főre jutó kalióra fogyasztástól a születéskor várható élettartamon keresztül az ezer lakosra jutó felsőoktatási hallgató, a 10000 lakosra jutó orvos, mérnök, stb. számig, vagy a kommunális szemét fajsúlyáig.

erőforrás fejlesztésének, értékelésének a fizikai tőkével megegyező módszereit vezette be, részint azzal, hogy az emberi erőforrás gazdasági növekedésbeli szerepének elemzését jelentősen továbbfejlesztette, részint pedig azzal, hogy a munkaerőpiac elemzésében jelentős új aspektust hozott a munkajövedelmek különbségeinek - az egyének emberi tőkéjével összefüggő - magyarázatával.

Az oktatás és a gazdaság kapcsolatának egy egészen más magyarázatát adja a 20. század 70-es éveiben alakult ki a szűrő - vagy rostálási ill. kiválasztás – elmélet, amelynek kidolgozása Michael Spence nevéhez fűződik. Ezen elmélet alapvető állítása szerint az oktatás nem járul hozzá az egyének jobb gazdasági szerepléséhez, nem növeli termelékenységüket, - e helyett a képzésben való részvétel információs értékkel bír, elsősorban a munkaadók felé. A szűrő elmélet a gazdasági rendszerekről, ill. a gazdasági egyensúlyról szóló tágabb teória része, mely szerint a gazdaság szereplőinek tökéletlen, hiányos információk állnak rendelkezésére. A munkáltatók jó képességű, termelékeny munkavállalókat keresnek, de nem tudják azokat megkülönböztetni a kevésbé termelékenyeketől, - ezért különböző jelzéseket használnak fel a válogatáshoz, - így az iskolai végzettséget. Ismerik ugyanis a korábbi tapasztalataikból, hogy milyen a különböző iskolázottságúak várható termelékenysége általában, - s költség nélkül megszerezhető információ az, hogy a munkavállalóknak milyen iskolai végzettsége van.

Az oktatásnak ugyan nincs termelékenységnövelő hatása, de azoknak, akiknek más okból (pl. mert velük született képességeik jobbak) kiindulásként magasabb a termelékenysége, azok komparatív előnyökkel rendelkeznek az oktatásban való részvételben. Magyarul a jobb képességű, magasabb termelékenységű munkavállalók több iskolát végeznek. Az egyének az elmélet szerint éppen azért vesznek részt a tankötelezettségen túli oktatásban, képzésben, hogy a potenciális munkaadóknak képességeiket bizonyítsák.

A szűrőelmélet - az emberi tőkeelmülethez hasonlóan - azokra az empirikus tapasztalatokra épít, melyek szerint a magasabb iskolázottság magasabb keresettel jár. Így az egyének magatartásának értelmezése is hasonló, hiszen az egyéneknek itt is az az érdeke, hogy jövedelmét maximálja, s ennek - a munkáltató informálásának céljából - az a módja, hogy a lehető legmagasabb iskolázottságot szerezzen. Az emberi tőke elmélet és a szűrő elmélet tehát az egyén oldaláról hasonló magatartást motivál, - viszont a társadalom szempontjából eltérő következményekkel jár. Ugyanis, ha az oktatás csupán szűrő szerepet játszik, az a kérdés, hogy részint ezt a szűrő szerepét hatékonyan látja-e el, részint pedig az, hogy a szűrő szerep biztosítása milyen mértékben kell közösségi költség legyen.

Az oktatás és a gazdaság kapcsolatát magyarázó harmadik nagy elmélet az emberi erőforrás fejlesztésének tervezésével foglalkozó - vagy más megnevezésben a munkaerőpiac követelményeire, vagy a munkaerővel szembeni követelményekre építő - teória a XX. század közepén jelentek meg. A fejlett tőkés országokban az emberi erőforrás tervezése a háborút követő gazdasági fejlődésnek, a szakképzett munkaerő egyre jobban jelentkező hiányának következtében került előtérbe. A szocialista országokban az ebben az időszakban megfogalmazódó hosszú távú gazdaságfejlesztési tervekkel kapcsolatban merült fel. A fejlődő országokban pedig a gazdasági fejlettségben történő felzárkózási erőfeszítések nyomán kerül megfogalmazásra. Más oldalról az emberi erőforrás tervezés előtérbe kerülése nem független attól, hogy az oktatási rendszerek kiterjedése nyomán egyre inkább felszínre kerültek az oktatás tartalmi, módszertani, strukturális, finanszírozási stb. problémái, az "oktatás világválsága".¹¹

Ezek hatására a közgazdasági irodalomban is növekvő szerepet kap az emberi erőforrás fejlesztésének (az oktatásnak) a tervezése. Az oktatástervezési módszereknek igen sok fajtája alakult ki. Ezen megközelítések nagyobbik részének az a lényege, hogy a gazdaságot

¹¹ Lásd pl. *Coombs*, (1971) munkáját

és a társadalmat egy komplex, számos tényező összefüggő kapcsolatával jellemezhető rendszernek írja le. A tényezők egymással összefüggő fejlődése/fejlesztése szükséges a gazdaság normális fejlődéséhez. Az ember, a munkaerő képzettsége, és foglalkozási struktúrája – amelyet az oktatás alakít - ebben a rendszerben alapvető tényező, azonban legalább ilyen alapvető tényező a munkahelyi struktúra, tehát a termelési infrastruktúra, eszközrendszer is.

A tervezési modellek lényegében mindegyikének az az alapja, hogy valamilyen módon igyekszik előre jelezni a gazdaság hosszú távú foglalkoztatási és szakképzettségi, iskolázottsági igényeit, a munkaerőpiac hosszú távú keresletét. Ugyanakkor az egyes tervezési módszerek abban különböznek, hogy az oktatási rendszer hosszú távú tervezésénél mennyire veszik figyelembe az egyének oktatás iránti keresletét, s milyen eszközöket használnak a hosszú távú gazdasági, munkaerő-piaci kereslet és az egyének oktatás iránti keresletének összehangolására.

Frederick Harbison a tervezéshez kapcsolódóan megállapítja, hogy "a modern társadalmak céljai ... politikaiak, társadalmiak és gazdaságiak. Az emberi erőforrás fejlesztése valamennyi célkitűzés megvalósításának nélkülözhetetlen feltétele. ... Ha valamely ország képtelen emberi erőforrásait fejleszteni, más téren sem fejlődhet: nem alakulhat ki modern társadalmi és politikai szerkezet, nem hozhatja létre a nemzeti egység tudatát, és nem érhet el nagyobb eredményeket az anyagi jólét területén sem." (*Harbison*, 1968. 51. o.) Azt is hangsúlyozza, hogy az emberi erőforrások fejlesztése jóllehet nélkülözhetetlen, de nem elégséges feltétele a társadalmi, politikai, kulturális vagy gazdasági növekedéshez, - csak akkor vezet növekedéshez, ha megfelelő megtakarítások és termelő vállalatokba való tőkeruházás kíséri. Egy ország gazdasági és társadalmi fejlesztési tervének lényeges eleme az emberi erőforrás fejlesztésének stratégiája. „Az emberi erőforrás fejlesztési stratégiájának legalább hat lényeges eleme van:

- a) a munkaerő-szükséglet kiszámítása;
- b) a közoktatás fejlesztési terve;
- c) a munkahelyi oktatás fejlesztésének programja;
- d) program az ösztönzők kiépítésére;
- e) program az egészségügy fejlesztésére;
- f) megfelelő gépezet az emberi erőforrás tervezésére, s az általános fejlesztési tervekkel való egyesítésére.” (*Harbison*, 1968. 53. o.)

Az oktatás és a gazdaság kapcsolatát vizsgáló teóriák fenti áttekintése után fontos leszögezni, hogy jelen könyv szerzőjének megközelítése a gazdaság fejlődésének Jánosy-féle felfogását fogadja el. A gazdasági fejlődés – mint azt Jánosy Ferenc közismert munkáiban¹² leírja - a munkahelyi struktúra a foglalkozási struktúra és a (szak)képzettség struktúra együttmozgásától függ. A gazdaság fejlődést a munkahelyi struktúrát fejlesztő beruházások és az azzal összhangban álló szakképzettség struktúrát fejlesztő ráfordítások mozdítják elő. A munkahelyi struktúra fejlődésétől elmaradó, illetve attól szerkezetében eltérő (szak)képzettség struktúra akadályozza a gazdasági fejlődést. Ugyanakkor a munkahelyi struktúra igényénél magasabb (szak)képzettségnek nincs gazdasági fejlesztő hatása, - sőt miután a magasabb szakképzettségű egyének akik nem találnak, - vagy nem találtak képzettségüknek megfelelő - foglalkoztatást, azok „elfelejtik képzettségüket” így kidobott pénz az erre fordított egyéni és közösségi oktatási kiadás.

Ennek a megközelítésnek az a lényege, hogy a gazdaság egy olyan komplex rendszer, amelyet számos tényező összefüggő rendszere alkot, amely tényezők egymással összefüggő fejlődése/fejlesztése szükséges a gazdaság fejlődéséhez. Az ember, a munkaerő szakmastruktúrája, és foglalkozási struktúrája ebben a rendszerben alapvető tényező, azonban legalább ilyen alapvető tényező a munkahelyi struktúra, tehát a termelési

¹²Jánosy Ferenc (1966)

infrastruktúra, eszközrendszer is. A társadalom és gazdaság fejlettsége tehát komplex dolog. Olyan mint egy nagy háló, amelynek egy-egy szeme a gazdaság és társadalom fejlettségének különböző jellemzője, pl. a népesség iskolázottsága, az egy főre jutó nemzeti termék, az ezer főre jutó orvosok száma, az ezer főre jutó gépkocsi, az elfogyasztott kalóriák száma, a vezetékes vízellátásban részesülők aránya vagy a kommunális szemétben a papírhulladék aránya stb., stb. A gazdaság és társadalom fejlődése során a háló szemei együtt, arányosan mozognak - reménytelen minden olyan elképzelés amely egy-egy hálószem megemelésével reméli az egész hálót megemelni. Nem remélhetjük tehát, hogy például az oktatási ráfordítások megemelésével a gazdaság fejlődése felgyorsul, - helyette inkább egy torz struktúra alakul ki, a háló egy-egy szeme "kihegyesedik", de a háló a helyén marad.

A gazdasági fejlődés ugyanis akkor optimális a Jánossy-féle felfogásban, ha az oktatási rendszer a gazdaság munkahelyi struktúrájában leghatékonyabban foglalkoztatható szakképzettségi szinttel és szerkezettel rendelkező kibocsátást nyújtja. A gazdaság munkahelyi struktúrája adott foglalkozási szerkezetű munkaerő-keresletként jelenik meg a munkapiacra. A munkaerő – illetve rövidebb, hosszabb távon munkaerővé váló tanulók – ezen kereslet szerkezeti összetételének egyes jellemzőit, s az azokhoz kapcsolódó béreket tapasztalva igyekeznek iskolát választani. Nyilvánvaló azonban, hogy ezek az iskolaválasztások részint korlátozott információ mellett történnek, részint - az iskolaválasztás és a végzés közötti időtáv miatt - igen nagy a döntések bizonytalansága. Ráadásul a redistributív módon – azaz az állam által finanszírozottan, a tényleges piaci hatásoktól távol – működő oktatási rendszer igen ellentmondásosan követi a gazdaság és a munkapiac igényeit. Sokkal inkább a sajátos önértékek alakítják a képzési szerkezetet. Az iskolarendszer és a munkapiac hosszú távú igényeinek összehangolásában tehát igen jelentős szerepe van – pontosabban kellene lennie - az államnak, a kormánynak. Ezt az összehangoló tevékenységet tekintjük az oktatáspolitikai alapvető feladatának.

Ez a megközelítés jelentősen eltér az emberi tőkére építő elképzelésektől, hiszen részint nem fogadja el az oktatási ráfordítások korlátlan növelésének feltétel nélküli gazdaságfejlesztő hatását, részint kiemelkedő hangsúlyt helyez az oktatás tartalmi, szerkezeti megfelelőségére.

Más oldalról a megközelítés természetesen számol azzal, hogy az összehangolás rendkívül nehéz számos tényező miatt: a gazdaság fejlődésének előrejelzési nehézségeitől, a munkaerőpiac globalizációján át az egyének foglalkozási mobilitásáig bezárólag.

Az emberi tényező gazdasági illeszkedésének legfontosabb színtere és visszajelzője a munkaerőpiac, így az egyéni és a társadalmi megtérülések vizsgálata jól visszatükrözi azt, hogy az oktatási rendszer hogyan alkalmazkodik a gazdaság keresletéhez. Ugyanakkor elég nyilvánvaló, hogy kormányzatok nem végeznek megtérülési számításokat az oktatási kiadásokkal kapcsolatban, - viszont igen gyakran végeznek „bevétel-vizsgálatokat”, azaz a kibocsátottak munkaerő-piaci beilleszkedési vizsgálatát, azaz a munkahelyi, a foglalkozási és a szakképzettségi struktúra összhangjának vizsgálatát.

A mi megközelítésünknek tehát az a lényege, hogy úgy biztosítható az optimális társadalmi, gazdasági fejlődés emberi erőforrás feltétele, ha a gazdaság munkahelyi struktúrájának megfelelő volumenű és struktúrájú munkaerő-kínálat rendelkezésre áll. Az oktatáspolitikai feladat hogy biztosítsa a felnövekvő nemzedék ennek megfelelő szakképzettségi szerkezetét. Ez a megközelítés azt hangsúlyozza, hogy a gazdaság jövőbeli fejlettségéből kell levezetni az oktatás fejlesztését, s az oktatási ráfordítások szükséges mértékét. Az ettől - mind pozitív, mind negatív mértékben való - eltérő fejlesztés zavarokkal jár.

Alaphipotézisünk tehát az, hogy ahhoz, hogy egy ország fejlődési pályája optimális legyen, - s az oktatási ráfordítások is a legnagyobb hatékonyságúak legyenek – olyan struktúrájú

(vertikális és horizontális szerkezetű) oktatásra van szükség, amely az adott gazdasági fejlettségi szintnek megfelelő szakképzettségi szerkezetű munkaerőt biztosít.

Ez a megközelítés lehetővé teszi, hogy az oktatási részvétel jellemzőinek a gazdasági fejlettséggel együtt történő vizsgálatából következtetéseket vonhassunk le egy-egy ország képzésének gazdasági alkalmasságáról, gazdasági illeszkedéséről.

A fenti hipotézisből következik, hogy az oktatáspolitikai egyik alapvető célja az kell legyen, hogy ezt az optimális oktatási szerkezetet és részvételt igyekezzon megvalósítani, s ehhez igen összetett eszközrendszert kell működtetnie, amelynek olyan elemei vannak, mint a végzettség továbbhaladásának ill. elhelyezkedésének nyomán követése, az oktatási rendszer nemzetközi összehasonlítása, oktatásfejlesztési prognózisok készítése, a felhasználói szféra igényeinek állandó figyelemmel kísérése, az oktatás tudatos finanszírozása stb.

Könyvünkben lényegében azt elemezzük, hogy a hazai oktatás illetve oktatáspolitikai mennyire felel meg ezeknek az elvárásoknak.

3.2 Globalizáció és integráció

A „globalizáció” fogalma a latin globus (földgolyó) szóból származik. A globalizáció gazdasági értelemben a határokon túlnyúló gazdasági tranzakciók volumenének növekedését, a javak, a szolgáltatások, a tőke, a technológia és az információ gyors – és gyakran ellenőrizhetetlen - nemzetközi áramlását jelenti.

Ennek nyomán felgyorsul az országok és kultúrák közötti kölcsönhatás. Tegyük hozzá, hogy a gazdasági globalizációt jóval megelőzően beszélhetünk a kultúra, a tudomány, a vallás, vagy a sport globalizációjáról – jól lehet a kultúra, a tudomány vívmányainak vagy a vallásnak országhatárokat átívelő terjedését csak újabban szokás globálisnak nevezni. Mint Vitányi Iván írja: „a történelem a globalizációk története, a kultúra története a kulturális formák globalizációjának története” (Vitányi Iván 2002)

Végül is mára általánossá vált a globalizáció széleskörű értelmezése. „Általánosan használt jelentésük szerint e fogalmak [ti. a globalizáció, illetve frankofon megfelelője a mondializáció] a különféle akadályok, korlátok lebontásával az egész világra kiterjedő, azt meghatározó, egységesítő, homogenizáló tényekre, jelenségekre, folyamatokra, eljárásokra, az emberi tudás és cselekvés különböző ágazatai közötti átfogó kötelékekre, kölcsönhatásokra, interdependenciákra utalnak. (Csizmadia Sándor 2001.)

A globalizáció természetesen az oktatást is alapvetően érinti. A tőke szabad áramlása magától értetődően hozza magával a munkaerő-piacok homogenizálódását is, abban az értelemben, hogy a multinacionális munkaadóknak a munkavállalók végzettségével szemben támasztott elvárásai az oktatási rendszereket is a homogenizálódás felé mozdítják el. Az oktatás globalizálódása tehát azt jelenti, hogy „az egyes országok oktatásügyei – mind rendszerüket, mind pedig a tanítási-tanulási (nevelési, képzési) tevékenységeket tekintve – világszerte egyre hasonlóbba válnak egymáshoz” (Kozma Tamás 1998)

Fontos hozzátenni, hogy az oktatás globalizációjának nem csak a gazdasági globalizáció a mozgatórugója. Az európai oktatási rendszerek lényegében a XIX század óta globálisak abban az értelemben, hogy centralizált oktatáspolitikai - azaz központi tantervek, központilag írt, vagy kezdeményezett tankönyvek, központilag többé-kevésbé hasonló módon képzett tanárok, nagyrészt központi állami finanszírozás - jellemzi azokat. A másik globalizált modell az angolszász (mára elsősorban amerikai) oktatás, ahol az iskola főként helyi tantervek

alapján, nagyrészt helyi erők ellenőrzésében és finanszírozásával működik¹³. (Lásd Kozma 1998: 156-157)

Mára az oktatásnak ez a két globális modellje – nagyon lassan, de - közeledni látszik. Az európai modellben lassan csökken az állam szerepe, az angolszász modellben pedig némileg erősödni látszik.

Az oktatás globalizációjában igen jelentős szerepet játszanak olyan nemzetközi szervezetek, mint az UNESCO, az OECD vagy a Világbank. A 60-as évek – elsősorban az ENSZ és az UNESCO által mozgatott - analfabétizmus elleni programjai, vagy a 90-es évek – elsősorban az OECD által irányított - nemzetközi oktatási vizsgálatai (pl. a PISA), továbbá a Világbanknak a poszt szocialista országok oktatásfejlesztésére adott hitelei (illetve ezek feltételei) meghatározó szerepet játszottak és játszanak a nemzeti oktatási rendszerek közeledésében.

Az integráció hatása az oktatásra lényegében hasonló, mint a globalizációé. Ezen igazából nincs is mit csodálkozni, hiszen az integráció arra való, az integrálódó országok kihasználják a globalizáció pozitív hatásait, miközben igyekeznek tompítani annak negatív hatásait.

Így azután törvényszerű, hogy az Európai Unió integráció is az oktatási rendszerek hasonlóságának irányában hat, mind a tagországok, mind az integrációra törekvő országok, de gyakorlatilag az EU-val valamilyen kapcsolatban lévő országokban is. Annak ellenére van ez így, hogy az EU az oktatást a nemzeti rendszer részeként kinyilvánítottan nem akarja egységesíteni, mégis számos program, és fejlesztési törekvés az egységesítés irányába hat. Az egyes fejlesztési programok, éppúgy mint a különböző együttműködési megállapodások, dokumentumok, stratégiai tervek stb.

De nincs is mit csodálkozni az oktatási rendszerek lassabb-gyorsabb hasonulási kényszerén, - hiszen az EU egységes árú, tőke és pénzpiac, s nem utolsósorban munkaerőpiac megteremtésén munkálkodik. Ez magától értetődően kikényszeríti a munkaerő képzettségének egységesülését, s ezzel természetesen hat az oktatási rendszerek hasonlóságának irányába is. Jó példa erre a felsőoktatással kapcsolatos törekvések, a Bolognai dekrétum, amely a kétszintű felsőoktatási modell egységes bevezetését tűzte ki célul, - alapvetően a munkaerőpiac rugalmasságára és integrációjára hivatkozva.

Az Európai Unió egyébként is kiemelten kezeli az oktatást, hiszen az oktatás az eszköze mind az európai versenyképesség megerősítésének, mind pedig az európai polgár kinevelésének. Érdemes rátekinteni az Európai Unió – különböző dokumentumokból kibontakozó - oktatási prioritásaira (Halász Gábor 2001):

- a versenyképesség és az innováció erősítése
- a társadalmi kohézió erősítése
- az európai polgár identitásának megteremtése
- a gazdaság és az oktatás közötti kapcsolat erősítése
- élethosszig tartó tanulás
- a tagországok közti oktató és hallgatói mobilitás támogatása
- az oktatás minőségének és hatékonyságának fejlesztése
- a nyitott és a távoktatás fejlesztése
- a modern informatikai és telekommunikációs eszközök alkalmazása, multimédiás oktatási anyagok fejlesztése

¹³ Érdemes megemlíteni, hogy Kozma szerint az oktatás ezen két globális modellje a napóleoni oktatási reform eredménye: nevezetesen az európai mintájú oktatási rendszer mint ezen reform eredménye (francia, porosz rendszer, vagy ennek leszármazottai a svéd, dán, spanyol stb.), illetve az angolszász rendszer pedig mint ezen reform hiánya miatt az azt megelőző, a napoleoni idők előtti oktatási rendszer mára kifejlődött alakja. (Kozma 1998: 156-157)

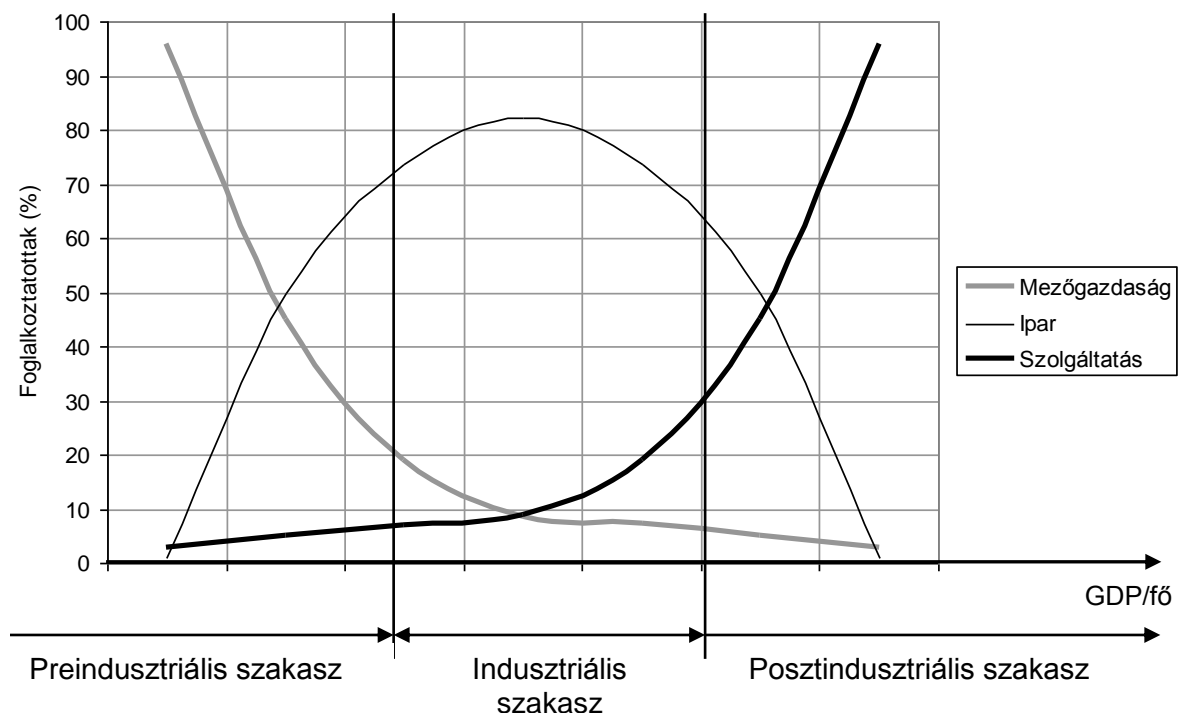
- a társadalmi partnerek bevonása
- a nyelvtanulás fejlesztése
- oktatási információ- és tudáscsere

3.3 A posztindusztriális kor és az oktatás

Mára a médiában agyoncsépett közhellyé vált, hogy tudásalapú vagy információs társadalomban élünk. Megkerülhetetlen kérdés, hogy ebben a mai – sokféle névvel illetett: információs, posztindusztriális, tudásalapú – társadalomban és gazdaságban milyen változások jellemzők az oktatásra.

3.3.1 A posztindusztriális korszak sajátosságai

A gazdasági fejlődést történelmi időtávlatban vizsgálva a foglalkoztatási szerkezet jelentős átalakulását figyelhetjük meg. Kezdetben az emberek döntő többsége a mezőgazdaságban dolgozik, majd az ipar veszi át a dominanciát, s végül a szolgáltatások válnak a foglalkoztatás meghatározó szektorává. A foglalkoztatási szerkezet ezen változása azonban csak a felszín, amely mögött a társadalom és gazdaság átalakulása zajlik.



1. Ábra Társadalmi, gazdasági fejlődés Bell-féle szakaszai

Daniel Bellt szokták a posztindusztriális korszak első kutatójának tekinteni, s ő annak a felosztásnak a megteremtője, amely szerint három fejlődési szakaszt különíthetünk el a

társadalmi, gazdasági fejlődésben: a preindusztriális, az indusztriális és posztindusztriális szakaszt¹⁴.

Az indusztriális szakaszt Bell (2001) árutermelő társadalomnak, a posztindusztriális szakaszt pedig szolgáltató társadalomnak is nevezi. Mint írja: „1970-ben az Egyesült Államokban minden 100 dolgozóból hatvanöt dolgozott a szolgáltatóiparban, 30 százalék az árutermelő és építőiparban, valamint kevesebb, mint 5 százalék a mezőgazdaságban. A *szolgáltatás* szó persze a tevékenységek igen széles skáláját fedi le. Az ipari forradalom előtt a dolgozó lakosság jelentős része háztartási munkát végzett. (Angliában az 1870-es évekig a legnagyobb foglalkoztatotti csoport a szolgálké volt.) Az ipari társadalmakban a szolgáltatások egyrészt az árutermelést támogató ágazatok, például a szállítás (vasúti és közúti), a közművek (áram és fény), a banki és pénzügyi szolgáltatások. A posztindusztriális szolgáltatások más jellegűek. Humánjellegű és professzionális szolgáltatásokról van szó. A humánjellegű szolgáltatások közé sorolható a tanítás, az egészségügyi szolgáltatások és a szociális szolgáltatások széles skálája; a professzionális szolgáltatások között említhetjük a rendszerelemzést és -tervezést, valamint a programozást és az információ feldolgozását. Az utóbbi két évtizedben a foglalkoztatottság nettó növekményét kizárólag a posztindusztriális szolgáltatások adták, és bár a növekedés üteme lassult (elsősorban az oktatás pénzügyi költségei és a városi közösségek csökkenő szociális szolgáltatásai miatt), az általános tendencia fennmarad.” (Bell 2002)

A posztindusztriális korszak tehát az ipar háttérbeszorulását és a szolgáltatások kiterjedését hozza magával. Ez az elmozdulás a gazdaság és a társadalom számos folyamatára hatással van. A változások egyik meghatározó mozgató rugója a szolgáltatásoknak az ipari termeléstől jelentősen különböző jellege. A szolgáltatásoknak az árúktól eltérő sajátosságai közismertek: a „szolgáltatások nem tárgyiasultak, nem választhatók szét, változékonyak és romlandók” (Kotler 2002 479. o.)

A *nem tárgyiasultság* azt jelenti, hogy a szolgáltatások végeredménye általában nem fogható meg, mint önálló termék, vagy ha igen, akkor általában nem a megfogható termék a tényleges eredmény. Például a felsőfokú oktatás kézzel fogható eredménye a diploma, de a felsőfokú oktatás ill. tanulás eredménye nyilvánvalóan nem a diploma, hanem a végzett megszerzett ismeretei, kompetenciái¹⁵. Ezek azonban nem kézzelfoghatóak, s minőségükről

¹⁴ Bell egyébként Colin Clarknak tulajdonítja a felosztás első változatát. Mint írja: „1940-ben Colin Clark, az ausztrál közgazdász úttörő könyvet írt „Conditions of Economic Progress” [A gazdasági fejlődés feltételei] címmel, amelyben a gazdasági tevékenységeket három szektorba, az elsődleges (elsősorban kitermelő), a másodlagos (elsősorban termelő) és a harmadlagos (szolgáltatási) szektorba sorolta. Minden gazdasági rendszer e három szektor keverékét tartalmazza, de az egyes szektorok viszonylagos jelentősége termelékenyséjük (fejenkénti kibocsátás) függvénye. A gazdasági fejlődés meghatározása a következő: a munkaerő egyik szektorból egy másikba való áramlásának sebessége az eltérő termelékenység függvényében. Ahogy a nemzeti jövedelem nő, a termelő szektor bővülése hatására nő a szolgáltatások iránti kereslet, és ezáltal a foglalkoztatási arányok is megváltoznak. Ezzel a módszerrel Clark nyomon tudta követni a változás ütemét a preindusztriálisról az ipari társadalomig, majd a szolgáltatói társadalomig.” (Bell 2001)

¹⁵ Tegyük hozzá, hogy van olyan közgazdasági teória, amely szerint az eredmény igenis a diploma, s nem a képességek. Ilyen a szűrő elmélet. A szűrő elmélet a gazdasági rendszerekről, ill. a gazdasági egyensúlyról szóló tágabb teória része, mely szerint a gazdaság szereplőinek tökéletlen, hiányos információk állnak rendelkezésére. A munkáltatók jó képességű, termelékeny munkavállalókat keresnek, de nem tudják azokat megkülönböztetni a kevésbé termelékenyeketől, - ezért különböző jelzéseket használnak fel a válogatáshoz, - így az iskolai végzettséget. Ismerik ugyanis a korábbi tapasztalataikból, hogy milyen a különböző iskolázottságúak várható termelékenysége általában, - s költség nélkül megszerezhető információ az, hogy a munkavállalóknak milyen iskolai végzettsége van. Tehát az elmélet szerint az oktatásnak ugyan nincs termelékenységnövelő hatása, de azoknak, akiknek más okból (pl. mert velük született képességeik jobbak) kiindulásként magasabb a termelékenysége, azok komparatív előnyökkel rendelkeznek az oktatásban való részvételben. Magyarul a jobb képességű, magasabb termelékenységű munkavállalók több iskolát végeznek. Az egyének az elmélet szerint éppen azért vesznek részt a tankötelezettségen túli oktatásban, képzésben, hogy a potenciális munkaadóknak képességeiket bizonyítsák. A szűrő elmélet első formalizált modelljét M. Spence dolgozta ki.

is igen nehéz képet alkotni. A szolgáltatások tulajdonjoga nem, csak ígérete forgalomképes. Egzakt információk csak a fogyasztást követően állnak rendelkezésre, bár például éppen az oktatás esetében ez is (azaz az oktatás által létrehozott eredményekre) csak hosszabb idő távlatában igaz (és még akkor is kérdés, hogy az oktatás volt-e kiváló, vagy a tanulónak voltak kiváló képességei). A teljesítmények mérése a szolgáltatások nem tárgyasult jellegéből adódóan nehezen valósítható meg.

A *szét nem választhatóság* alatt azt értik, hogy a fogyasztás és a szolgáltatás egyidejűleg történik. Az elválaszthatatlanság az előállítás és a fogyasztás tér- és időbeli egyezőségét fogalmazza meg, ami alapvetően a szolgáltatások folyamatjellegéből következik. De a szolgáltatások egy részénél – elsősorban a szoros kapcsolódású szolgáltatásoknál – azt is jelenti, hogy a szolgáltatás eredménye nem választható el a fogyasztótól. A szolgáltatások jelentős része esetében a fogyasztás a szolgáltatás befejeződése után is folytatódik, azaz a szolgáltatás eredménye túl is nyúlik a szolgáltatás idején. Sőt nyilvánvaló, hogy az oktatás esetében az annak eredményeként kialakult ismeretek, készségek hosszú távon – az oktatás, mint szolgáltatás idejét messze meghaladó időtávon – történő gyakorlati hasznosíthatósága a cél. De nincs ez másként sok más szolgáltatásnál sem (pl. a fodrász szolgáltatása nyomán kialakult hajviselet, vagy az utazás eredményeként kialakult „ottlét”).

A *heterogenitás* a szolgáltatási színvonal változékonyságára utal, amely a bizalmi elemek dominanciájából adódik. Ez egyben azt is jelenti, hogy a szolgáltatások általában nem standardizálhatók. Például az oktatás esetében is egyértelmű, hogy a tantervek, tanmenetek, óravázlatok előírása ellenére sem lehet az oktatást standardizálni, – vagy ha esetleg lehet is, abból szinte semmi nem következik az eredmény standardizálására nézve.

A *romlandóság* alatt azt értik, hogy a szolgáltatások nem tárolhatók. Nem lehet előre legyártani és készletezni azokat. Nem lehet a kereslet és kínálat közötti eltéréseket raktározással kiegyenlíteni. A tárolhatatlanság a megfelelő időzítést, a szolgáltatás nyújtás időpontjának a szükségletekhez rendelését követeli meg.

De a szolgáltatásoknak számos más olyan sajátossága is van, amely az ipari korszakhoz képest jelentős változást jelentenek. Így például a szolgáltatások jelentős része (a szoros kapcsolatos szolgáltatások) decentralizált létesítmény elhelyezést igényelnek. Az ipart a koncentrált telepítés jellemezte, a szolgáltatásokat viszont a fogyasztókhoz közel, tehát decentralizáltan kell elhelyezni, s ennek nyomán az ipari korszakra jellemző munkaerő vándorlás lelassul. Az ipar visszaszorulásával kiszélesedő szolgáltatások – ha itt elsősorban a szoros kapcsolatra épülő szolgáltatásokra gondolunk – sokkal inkább a kereslethez igazodóan decentralizáltak, a kereslet mennyiségét és minőségét a fogyasztók erősen differenciált és szubjektív igényei határozzák meg. A szolgáltatás szétszórta, sokszínű, a fogyasztók gyorsan változó igényei (a divatváltozások) miatt nehezen tervezhető mind kapacitását, mind tartalmát tekintve.

A posztindustrializálódás radikálisan megváltoztatja a fejlett országok társadalmi szerkezetét is. A harmadik szektor kiterjedésével az ipari munkásság eltűnően van, miközben az alkalmazotti réteg egyre nő. A társadalom belső konfliktusvonalai a régi osztályellentétekről áthelyeződnek a jóléti állam belső elosztási konfliktusainak területére. (Bayer 1996)

De sokak szerint nem csak egyszerűen a szolgáltatások előtérbe kerüléséről van szó. Mint a már idézett Bell írja: „...hasonlóan ahhoz, ahogy az ipari társadalom átalakító tényezői az energia, a források és a gépészeti technológia kombinációja volt, úgy a posztindustrialis társadalom stratégiai erőforrása az információ és az elméleti ismeretek.” (Bell 2001)

Az információs társadalom tehát nem más, mint a posztindustrialis korszak másik neve. Újabban egyre több szó esik politika csinálók és a kutatók egy részének körében a tudás alapú társadalomról és gazdaságról, és az új gazdaságról. A felállított elméleti definíciók

általában a megismerés folyamatának felgyorsulásáról, a tudás felhalmozási tempójának növekedését axiómaként kezelik. Ha közelebbről megnézzük azonban ezt a feltételezést kiderül, hogy nem az újfajta tudás, vagy ismeretek előállítása gyorsult fel, hanem a régi információk átadásának-átvételének sebessége.

Az információs folyamatok felgyorsulása a pénzügyi szolgáltatások kiterjedésével együttesen eredményezi a gazdasági globalizációt. A globalizáció gazdasági értelemben a határokon túlnyúló gazdasági tranzakciók volumenének növekedését, a javak, a szolgáltatások, a tőke, a technológia és az információ gyors – és gyakran ellenőrizhetetlen – nemzetközi áramlását jelenti.

Ennek nyomán felgyorsul az országok és kultúrák közötti kölcsönhatás is. Tegyük hozzá, hogy a gazdasági globalizációt jóval megelőzően beszélhetünk a kultúra, a tudomány, a vallás, vagy a sport globalizációjáról – jól lehet a kultúra, a tudomány vívmányainak vagy a vallásnak országhatárokat átívelő terjedését csak újabban szokás globálisnak nevezni. Mint Vitányi Iván írja: „a történelem a globalizációk története, a kultúra története a kulturális formák globalizációjának története” (Vitányi Iván 2002)

Végül is mára általánossá vált a globalizáció széleskörű értelmezése. „Általánosan használt jelentésük szerint e fogalmak [ti. a globalizáció, illetve frankofon megfelelője a mondializáció] a különféle akadályok, korlátok lebontásával az egész világra kiterjedő, azt meghatározó, egységesítő, homogenizáló tényekre, jelenségekre, folyamatokra, eljárásokra, az emberi tudás és cselekvés különböző ágazatai közötti átfogó kötelékekre, kölcsönhatásokra, interdependenciákra utalnak. (Csizmadia Sándor 2001.)

A globalizáció természetesen az oktatást is alapvetően érinti. A tőke szabad áramlása magától értetődően hozza magával a munkaerő-piacok homogenizálódását is, abban az értelemben, hogy a multinacionális munkaadóknak a munkavállalók végzettségével szemben támasztott elvárásai az oktatási rendszereket is a homogenizálódás felé mozdítják el. Az oktatás globalizálódása tehát azt jelenti, hogy „az egyes országok oktatásügyei – mind rendszerüket, mind pedig a tanítási-tanulási (nevelési, képzési) tevékenységeket tekintve – világszerte egyre hasonlóbba válnak egymáshoz” (Kozma Tamás 1998a). De az oktatáspolitikára ható kialakuló oktatási globalizáció mellett a globális munkaerőpiac is magától értetődően kikényszeríti a munkaerő képzettségének egységesülését, s ezzel természetesen hat az oktatási rendszerek hasonlóságának irányába is.

Az integrációk még inkább ugyanebben az irányban hatnak. Az integráció lényegében nem más, mint az államok szorosabb-lazább együttműködése annak érdekében, hogy a globalizáció előnyeit kihasználják, hátrányait pedig visszaszorítsák. Az integráció nyomán kialakult munkaerőpiacra és oktatásra tehát még inkább igaz az, amit a globalizáció kapcsán elmondtunk. Ez még akkor is így van, ha az integrációban résztvevő nemzetállamok mindig küszködnek az integráció elvárásainak és a nemzetállami szuverenitás összeegyeztetésével. Ez különösen a kultúra és az oktatás területén jelent mindig komoly vívódásokat. De a gazdaság és a munkaerőpiac átjárhatósága az oktatási rendszerek hasonlóságát előbb-utóbb kikényszeríti.

3.3.2 A posztindusztriális korszak és az oktatás

A posztindusztriális korszak kibontakozásával esik egybe a középfokú oktatás kiterjedésének időszaka. A középfokú oktatás tömegesedésének okairól több elképzelés született. Ezeket Kozma Tamás így foglalta össze: Az egyik elképzelés szerint a középfokú oktatás kiterjedésének oka az, hogy a „főlőslegessé váló, elsősorban ifjúsági munkaerő számára helyet kellett csinálni az oktatási rendszerben. ...Egy másik, ezt kiegészítő vagy ezzel vitatkozó értelmezés szerint az oktatás tömegesedésének oka a hatvanas és hetvenes évek

fordulóján Európa-szerte kormányra került szociáldemokrácia, amely politikai célkitűzései közt hirdette és valósította meg az általános és egyenlő iskolázást.....Egy harmadik magyarázat kiegészíti ezt azzal, hogy az iskolázás iránti igények tömeges mérete és korlátlanul látszó növekedése a jóléti állam eredménye, egyfajta túltermelési válság az igények területén Párhuzamba állítható az energia, az egészségügy, a közlekedés, a környezet >túlfogyasztásával<..... Egy negyedik magyarázat mindezt megtoldja azzal, hogy az iskolázás >túlfogyasztása< a középosztályosodás tipikus velejárója, ami kontinensünket – s vele a fejlődő világ egyre nagyobb részét – a hatvanas évektől fokozódó mértékben jellemzi.További magyarázatok egyes kisebbségi csoportok, mindenekelőtt a nők oktatásba lépésével magyarázzák a statisztikai tömegesedést.” (Kozma 1998b)

Ezzel a kiterjedéssel együtt zajlik egy másik folyamat is: a szakképzés tartalmának átalakulása, amelynek nyomán a mélyebb, szűkebb, gyakorlatorientált szakképzés helyére, szélesebb „előszakképzés” lép. A szakképzési mélységének csökkenése és előszakképzéssé alakulása a tercier szektor szakképzettség igényének következménye.

Az iparosított kor szakképzése az ipar sajátosságai alapján szerveződött. Az ipar szakképzettség-igénye és szakképzése a gyárakhoz kapcsolódott, viszonylag koncentrált volt, jól kiszámítható és központilag (értve ezalatt az oktatásigazgatás valamilyen magasabb szintjét) többé-kevésbé megtervezhető és szervezhető. A képzés tartalmát tudományosan jól körülhatárolt technikai, technológiai ismeretek alkották.

A posztindusztriális kor szakképzése jól kitapinthatóan más. A szolgáltatások kiterjedésének hatása az oktatásra kettős. Részint a képzési szint megemelkedik, részint a mély szakképzés helyébe „előszakképzés” kerül. Az iskolai képzés egyre inkább az általános képzés erősítése felé fordul, s a szakmai képzés egyre inkább a munkáltatóra marad. Az iskola feladata a képezhetőség, az átképezhetőség biztosítása, s a konkrét szakmai ismeretek elsajátítása az elhelyezkedést követő időszakra marad.

Az iskolarendszerből kiszoruló szakképzésnek gyorsan kialakul az iskolarendszeren kívüli kínálata, az iskolarendszeren kívüli szakképzés. Ez a piaci szerveződésű oktatási szolgáltatás igen rugalmas, gyorsan alkalmazkodik a kereslethez. Egyre fontosabb szerephez jut a felnőttképzésben, – s a szórakozási, rekreációs célú képzésekkel együtt – meghatározó részévé válik az élethosszig tartó tanulásnak.

De a posztindusztriális korszak indulásával a felsőoktatás tömegesedése is egybeesik. A felsőoktatás tömegesedésének meghatározó mozgatóereje a demokratizálódás és a középrétegek kiszélesedése. A demokratizálódás egyik eredménye a magas iskolázottsághoz való hozzájutás lehetőségének megnyílása széles néprétegek számára. Különösen a fejlett országokban – de számos fejlődő országban is – az iskolázás általános emberi jog lett.

A felsőoktatás nagyüzemmé, nagy szolgáltatóvá válik. Nemcsak a képzési szerkezetben, szakmai és szintbeli struktúrában, hanem minőségben és az igényelt erőfeszítésben is széles kínálat alakul ki. A felsőoktatás a közép és felső rétegek fiataljainak életformájává, kötelező és divatos életpálya elemévé válik. Sokak számára befektetés, sokak számára a társadalmi státusz megőrzésének eszköze, sokak számára szórakozás, sokak számára pedig trendi divat, elvárt életforma elem. A felsőoktatás természetesen alkalmazkodik ehhez a sokszínű, sokcélú kereslethez.

3.3.3 Az oktatásirányítás változása

A gyorsan terjeszkedő iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli oktatás gyorsan kiváltja az állami oktatásirányítás szabályozási hajlandóságát. Az oktatás sajátosságai sok tekintetben alkalmat és lehetőséget is adnak ehhez. Mint Hirschman (2000) hangsúlyozza az egészségügyi és az oktatási szolgáltatások esetében a szolgáltatások vásárlói gyakran téves információkkal rendelkeznek a minőségről, gyakran csak kevés szolgáltatóról van szó, és az összehasonlító vásárlás bonyolult, sőt lehetetlen¹⁶. Magyarul az oktatási szolgáltatások piaca tökéletlen piac, ahol a vevői szuverenitás nem képes, vagy nem képes jól szabályozni a piacot. Ez kiváltja az állam szabályozni akarását – legalább is az olyan országokban, ahol hagyományosan hisznek az állam piacsabályozó szerepének hatékonyságában, mint amilyen a kontinentális Európa országainak jó része. Például a szolgáltatókat hozzáértő testületek véleményezése – un. akkreditáció – után engedik belépni a piacra, s az oktatási programokat is hasonlóan értékeli az elindításhoz. Az ambiciózus tervekben az is szerepel, hogy az egyes akkreditált képzések által kialakított képességeket, kompetenciákat kreditszerűen elismerik, s azokból – valamint a hasonlóan elismert gyakorlati ismeretekből – államilag elismert végzettségek, képzettségek állhatnak össze.

A felsőoktatás tömegesedése is hasonló folyamatokat indít el. A felsőoktatás tömegesedés nyomán átalakul a felsőoktatási oktatásszervezés. A kreditrendszer elterjedésével lehetővé válik az egyéni ütem szerinti haladás, valamint a kontakt óraszámok csökkentése. A kreditrendszer¹⁷, – amely eredetileg gazdasági megtakarítást céloz a hallgatók számára, mivel lehetővé teszi az egyszer már megtanult (és kifizetett) tananyagegységek elismerését, beszámítását a tanulmányokba, – új tartalmat nyer. Részint a képzési program tervezésének eszköze lesz, lehetővé tesz egyfajta kontrollt az oktatás tartalma felett, részint pedig immár az intézmény gazdasági kontrollját jelenti az oktatás felett.

Fontos észrevenni, hogy a kredittranszfer Európa jó részén kormányzati intézmény, – Amerikában az oktatási intézmények megállapodása.

De a felsőoktatás tömegesedésének ennél jelentősebb hatása is van a képzésre. Ennek az az oka, hogy képzés tömegesedésével természetesen a diplomás kibocsátás is tömegesedik. A tömeges kibocsátással növekszik az inkongruens foglalkoztatás, hiszen a

¹⁶ Hirschman, A. O. (2000) : Versengő nézetek a piaci társadalomról És egyéb újkeletű írások. Jószoveg Tankönyvek, Budapest

¹⁷ A kredit mai jelentése: „a tanulmányi kötelezettségek teljesítésére irányuló hallgatói tanulmányi munka mértékegysége, az összes hallgatói tanulmányi munkaidővel arányos relatív mérőszám; nemzetközi konvenciónak megfelelően 1 kredithez 30 munkaórát rendelnek.” (Országos Kredittanács Irodája http://okti.hu/info.php?hid=87&unique_id=1137352772 – letöltés 2006 január)

A kreditrendszer némi középiskolai előzmény utána felsőoktatásban 20. század elejének amerikai egyetemein jelent meg, alapvetően azt a problémát volt hivatva megoldani, hogy egyre több hallgató került egyetemre nem közvetlenül a közoktatásból, hanem valamilyen megelőző szakmai, elsősorban posztsekundér képzés után. Illetve egyre inkább terjedt az, hogy a hallgatók meg-megszakították tanulásukat. Ezen tanulók elővégzettségét, a már – esetleg máshol - általuk elvégzett órákat volt hivatva valahogy elismerni a kredit, hogy ne kelljen ismét fizetniük a már máshol kifizetett, és megtanult tananyagét. Tehát a kreditek alapján ismerte el az egyetem – illetve a megegyezésben elfogadott kredittranszfer (A kredittranszfer az intézmények közötti, a kreditek egyenértékűségére ill. átszámítására vonatkozó egyezmény) alapján az egyetemek – a már elvégzett tanegységeket. Az európai országok, közöttük először Anglia a 20. század második felétől kezdték el a rendszert alkalmazni. Ezek a rendszerek azonban elég jelentős különbségeket mutattak. A 80-as években kezdődtek azok az egyeztetések, amelyek nyomán kialakult az európai kredittranszfer (ESTS = European Credit Transfer System)

(A kreditrendszer kialakulásáról lásd pl.: Országos Kredittanács Irodája http://okti.hu/info.php?hid=102&unique_id=1075331485)

gazdaság nem tud ennyi felsőfokú végzettségű szakmájának és végzettségi szintjének megfelelően foglalkoztatni.

A szűk felsővégzettség elvész, ha nem talál elhelyezkedést. Mindezek nyomán a szűk és mély szakmai képzés, mint a felsőoktatási képzéssel kapcsolatos követelmény egyre inkább megkérdőjeleződik. Hiszen nyilvánvalóan nincs szükség egyetlen országban sem a csillagászok vagy atomfizikusok ezreire, de irodalmárok, történészek és pszichológusok ezreire sem, még ha kezdetben ebben az irányban is bővül a képzés szerkezete. S ugyanígy nyilvánvalóan nem tudnak végzettségüknek megfelelő munkát találni a mérnökök, közgazdászok, s jogászok tízezrei sem. A szűk és mély szakképzés esetében egyre inkább veszendőbe mennek a szakképzésre fordított állami és egyéni kiadások, s erőfeszítések.

A lineáris képzés bevezetése megoldja ezeknek a problémáknak jó részét. Az első alapképzési szakasz ugyanis csupán előszakképzettséget nyújt. Ezzel a végzettséggel a munkaerőpiacra lépők nem rendelkeznek mély és szűk szakképzettséggel, hanem viszonylag széles, nem túl mély szakmai ismeretekkel. A három év után a munkapiacra lépő diplomások szakmai végzettsége tehát elég általános ahhoz, hogy ha nem, vagy nem teljesen szakirányának vagy végzettség szintjének megfelelően helyezkednek el, részint akkor sem vész kárba sok feleslegesen tanult mély szakmai ismeret, részint gyorsan az elhelyezkedésnek megfelelően korrigálhatóak és kiegészíthetők az ismeretek.

A tömeges felsőoktatás csak úgy egyeztethető össze valamennyire a gazdasági igényekkel, ha első szintje „előszakképzéssé” válik. Olyan képzésre van szükség, amely akkor sem okoz nagy veszteséget (pénzben, erőfeszítésben stb.) ha a tömeges kibocsátás miatt nem hasznosul. Tehát ha egy alapszintű végzettségű közgazdász titkárnő lesz, vagy egy alapszintű végzettségű fizikus villamosvezető, egy alapszintű végzettségű testnevelés szakos vagy onőr, 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, villamosvezetőként ill. éjjeliőrként. Az is fontos, hogy ő maga sem lesz (talán annyira) elégedetlen, ha inkongruens elhelyezkedésre kényszerül. Ráadásul ez a képzés jelentősen olcsóbb, mint a szűk és mély képzés. (Polónyi 2006)

Ha pedig szakmájának megfelelően helyezkedik el, s mélyebb ismeretekre is szüksége van a munkakörében, akkor visszamegy a második képzési ciklusra, s mestere lesz szakmájának.

Az Európai Unió és az oda gravitáló országok – együtt európai felsőoktatási térségnek szokták nevezni őket – a kétszintű képzés bevezetését használták fel arra, hogy a felsőoktatási képzést a térségben homogenizálják.

A kétszintű felsőoktatási képzés európai¹⁸ bevezetésének előzményeire itt most csak nagyon röviden térünk ki. Mindenképpen érdemes a Bolognai Nyilatkozat néhány ajánlását kiemelni. Az egyik legfontosabb ajánlás a „könnyen érthető és összehasonlítható fokozatot adó képzési rendszer bevezetése, „..... annak érdekében, hogy elősegítsük az európai polgárok elhelyezkedési lehetőségeit és az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességét.” Ennek érdekében „alapvetően két fő képzési cikluson, az alapképzésen (undergraduate) és mester (egyetemi, graduate) képzésen alapuló rendszer bevezetése szükséges. A második ciklusba való belépés megköveteli az első, legalább három évig tartó ciklus sikeres lezárását”. Az ajánlások azt is hangsúlyozzák, hogy „az első ciklus után adott fokozat, mint megfelelő képesítés alkalmazható az európai munkaerőpiacon”, továbbá, hogy

¹⁸ A kétciklusú felsőoktatási képzés bevezetéséről szóló együttműködés nem csak Az Európai Unió országokra terjed ki, hanem az ún. „Európai felsőoktatási térségre”, amely mára lényegében valamennyi Európai országot magában foglalja.

“a második képzési ciklusnak ... egyetemi vagy doktorátusi fokozathoz kell vezetnie”. Az ajánlások még hangsúlyozzák a kreditrendszer, a hallgatói és oktatói mobilitás valamint a minőségbiztosítás fontosságát¹⁹.

Arra is rá kell mutatni, hogy itt nem az autonóm felsőoktatási intézmények valamifajta kooperációjáról volt/van szó, hanem az államok, kormányok igen kemény ütemterv szerinti együttműködéséről, együttes felsőoktatási rendszer reformjáról.

3.3.4 A végzettségek elismerése és a képzések hasonlása

Könnyen belátható, hogy egy tökéletes piacon²⁰ a végzettségekkel kapcsolatban nincs a kormányzatoknak feladata, hiszen a határok átjárhatóak, a munkaerő kötöttség nélkül tud mozogni, s a munkaadók tökéletesen informáltak így minden végzettségnek, diplomának pontosan ismerik az értékét. Persze – ha az átjárhatóság meg is valósul – a munkaadók sohasem tökéletesen informáltak. Márpedig akkor, mint Herbert Simon alapján²¹ közismert, csak korlátozott racionalitású döntést hozhatnak. Azaz a döntéshozók vagy úgy követik a megelégedésre törekvés elvét, hogy optimális megoldást keresnek egy leegyszerűsített világban, vagy pedig úgy, hogy elfogadható megoldásokat keresnek egy realisztikusabb világban. Elégé nyilvánvaló tehát, hogy a munkaadók előnyben részesítik az általuk ismert diplomákat, végzettségeket, – azaz azoknak az intézményeknek a diplomáját, oklevelét, bizonyítványát stb. részesítik előnyben, amelyeket – korlátozott információik alapján – ismernek. Ez éppúgy igaz a hazai munkaadókra, mint a multinacionális vállalatokra. A külföldi oklevelek elismerése, honosítása a hazai munkaadók információhiányát valamennyire oldhatja. Ugyanakkor a multinacionális munkaadók valószínűleg az általuk ismert külföldi (nekik hazai) diplomákat, bizonyítványokat fogják előnyben részesíteni, ezen az információhiányon inkább a diplomák nemzetközi ekvivalenciája segít.

Egy országon belül nem kell elismertetni a diplomákat és a szakképzettségeket, de lehetnek olyan közös oktatási szolgáltatói vagy kormányzati intézmények (szokások, szervezetek, illetve intézkedések) amelyek a képzés valamilyen egységességét biztosítják. Ugyanakkor az Európai Unióban már a kezdet kezdetétől fogva felmerült a végzettségek elismertetésének problémája. Pedig ha egy szakképzettséggel valaki Ausztriában ács, akkor miért ne lehetne Franciaországban is az? Az, hogy ez nem automatikus, annak jól kitapinthatóan részint a nemzetállamok nemzettudata, valamint a nemzeti munkaerő-piacok védelme az oka. A hatékony integrációnak alapfeltétele, ugyanakkor sok országban tabutéma a nemzetállamok gazdasági téren történő háttérbeszorítása.

De a külföldi diplomák és szakképzettségek kölcsönös elismerése a nemzeti pedagógiai lobbiknak sem érdeke. Az ekvivalencia megvalósítása ugyanis általában növeli az oktatási folyamataik kontrollját, sőt általában bizonyos sztenderdeknek történő megfelelést is megkövetel, ami autonómiájukat csorbítja.

A felnőttképzés kiterjedésével viszont megváltozik a pedagógiai lobbik érdekeltsége. A kiterjedt iskolarendszeren kívüli oktatás szolgáltatóinak egyre inkább érdeke az, hogy az

¹⁹ Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata Bologna, 1999. június 19. Forrás: <http://www.om.hu/j4338.htm> – letöltés 2002 január

²⁰ A tökéletes piacon és a teljesen individualizált társadalom jellemzőit Pete Péter után az alábbiakban foglalhatjuk össze: a.) - tökéletes egyéni szuverenitás, b.) - a tulajdonviszonyok tökéletes tisztázottsága, c.) - tökéletes informáltság, a bizonytalanság hiánya, d.) - nincsenek tranzakciós költségek, e.) - a társadalom tagjai minden külső kényszer nélkül tiszteletben tartják a tulajdonosi jogokat és a megkötött szerződéseket. Lásd Pete Péter (2005): Politika és gazdaság In: Gallai Sándor – Török Gábor (2005): Politika és politikatudomány Aula Kiadó 175-176. oldal

²¹ Herbert A. Simon: Korlátozott racionalitás. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1982.

általuk nyújtott képzéseket, vagy legalább azok egy részét is elismerjék formális végzettségként, ez piaci pozícióikat megszilárdítja, erősíti. Ez a pedagógiai lobbinak alighanem azért érdeke, mert az iskolarendszeren kívüli képzések nagyrészt az iskolarendszerben dolgozók második gazdasága, vagy menekülési útja. De ez igazán a kormányzatok érdekeltsége is, mivel költségvetési pénzt takarít meg, hiszen államilag támogatott át és továbbképzéseket nem formálisan és informálisan szerzett kompetenciákkal lehet kiváltani. És érdeke az egyéneknek is, hiszen időt és részben pénzt is megtakaríthatnak azzal, hogy munkaközben szerzett tapasztalataikat, vagy különböző tanfolyamokon, képzéseken szerzett ismereteiket, részkompetenciáikat beszámolják új szakképzettségükbe.

A munkaadók érdeke, hogy a globális – vagy az integráció keretei között kiterjedt – munkaerőpiacon minél olcsóbban, minél képzettebb munkaerőhöz jussanak. Ha az integráció bürokráciája a gazdaság fejlődésének intenzifikálását szeretné elérni, ahhoz ki kell szolgálnia a munkaadók ilyen igényeit. Ehhez az szükséges, hogy a képzések homogének legyenek az integráció országaiban. Ezt szolgálja a felsőoktatásban a bolognai folyamat, ezt szolgálja a képesítési keretrendszer.

A végzettségek ekvivalenciájának helyébe tehát az oktatási rendszerek hasonítása, majd a szerzett kompetenciák azonosítása lép.

3.3.5 Egy csodafogalom – a kompetencia

De mi is ez a kompetencia?

Ma nem lehet úgy kézbe venni egy pedagógiai, vagy akár oktatáspolitikai írást, hogy az ember minimum a második bekezdésig ne találkozzon a kompetencia fogalmával. Ugyanakkor az is hamar szembeötlő az olvasónak, amit Udvardi-Lakos megállapít: „meglepő és zavarba ejtő, hogy e fogalom meghatározása körül mennyire nem alakult ki konszenzus, egységes értelmezés. Ahány szakirodalmi forrás, annyi értelmezés.” Udvardi-Lakos Endre (2006)

Talán egyedül abban egyeznek meg a szakemberek, hogy kompetencia fogalmát Chomsky nyelvi kompetencia fogalmára vezetik vissza. Aki a nyelvi tudást elemezve jutott arra a következtetésre, hogy vannak a „tudásának olyan elemei, amelyeknek a forrása nem lehet egyedül csak a tapasztalat, azaz a tudás megszerzésének vannak veleszületett előzményei”. Csapó (2002).

Ugyanakkor Csapó azt is megállapítja, hogy „Sajnos a rövid >tudományos pályafutás< után a kompetencia fogalmát is utolérte az, ami már sok más tudományos fogalommal megtörtént: divattá vált. Így ma ezt a fogalmat is legalább két rétegben, két körben használják. Az egyik az a fajta szaktudományos, pszichológiai, kognitív pszichológiai értelmezés, amelyik következetesen végighaladt azon a gondolatmeneten, amit Chomsky javasolt. A másik oldalon látjuk a kifejezés parttalan alkalmazását. Ma már divat lett minden kognitív (sőt, szinte bármely pszichológiai) jelenséget kompetenciának nevezni. ... Ma főleg az oktatáspolitikára, illetve az ahhoz közelebb álló szférákra jellemző, hogy kompetenciának nevezve sok minden eladható a korszerűség látszatával. Például ilyen irányba ment el az OECD égisze alatt indított, a kulcskompetenciák definiálására és kiválasztására (Defining and Selecting Key Competencies, DeSeCo) irányuló program.”

A kompetencia tehát semmit sem és mindent is jelent. Kiválóan alkalmas arra, hogy az EU bürokrácia a maga lassan, de kitartóan egyeztető módján megegyezzen abban, hogy a tudás alapú gazdaságban a munkaerő milyen kompetenciákkal rendelkezzen, azokat milyen

részkompetenciák, ismeretek, készségek építik fel, s ezeket hogyan lehet megszerezni a formális, nem formális és informális tanulás során, s hogyan lehet mérni, s összegezni. És el is jutottunk az Európai Képesítési Keretrendszerhez. Hamarosan (a tervek szerint még ebben az évtizedben) minden tagország – s alighanem minden tagságra áhító nem tagország is – rendeletekben fogja meghatározni a kompetenciák rendszerét, és a különböző formában szerzett részkompetenciák, ismeretek stb. beszámításának módját.

Az Európai Unió 2000. márciusában a Lisszabonban összehívott csúcstalálkozón fogadta el "Foglalkoztatás, gazdasági reform és szociális kohézió – úton egy európai alapú innováció és tudás felé" címmel az azóta Lisszaboni Stratégia néven emlegetett dokumentumot. A dokumentum legfontosabb, azóta közhellyé, s nem valósággá vált célkitűzése szerint az Uniót egy évtizeden belül, tehát 2010-ig – utolérve és hagyva az USA és Japán gazdaságát – a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú gazdaságává kell tenni, mely több és jobb munkahely teremtésével és nagyobb szociális kohézióval képessé válik a növekedés fenntartására. A Lisszabonban részletesen megfogalmazott közösségi szándékok értelmében az Uniónak több alapvető tényezőcsoportra kell összpontosítania. Ezek: az oktatásra-képzésre, a kutatásokra, a tudományra fordított befektetések növelése; az európai cégek versenyképességét, illetve a belső piac működését javító intézkedések; az oktatás, a képzés és a foglalkoztatás összehangolt erősítése, s ennek részeként az új információs technológiák hasznosítása.

Jól érzékelhető, hogy az európai oktatásirányítók összehangolt elhatározott szándéka, hogy koordinációs eszközökkel versenyképessé és gazdaságközelivé próbálják tenni az európai oktatást és felsőoktatást. Ennek egyik eszköze az EKKR (Európai Képesítési Keretrendszer), amely lényegében két dolgot szolgál. Részint, mint egy kreditrendszer gazdasági megtakarítást jelent, mivel lehetővé teszi az egyszer már megtanult (és kifizetett) tananyag-egységek elismerését, beszámítását a tanulmányokba, részint lehetővé tesz egyfajta kontrollt az oktatás tartalma felett. Azaz egy tudatos oktatáspolitikai irányító eszköz.

3.3.6 Melléklet a 3.3. alfejezethez

2. táblázat AZ OECD országok foglalkoztatjainak megoszlása ágazatok szerint

	Egy főre jutó GDP (PPP Euro) 2004	A foglalkoztatottak megoszlása ágazatok szerint 2004-ben (%)						Összesen
		Mező-, vad- és erdő-gazdálkodás, halászat	Ipar, építőipar	Kereskedelem javítás, szálláshely-szolgáltatás, vendéglátás	Szállítás, raktározás, posta és távközlés	Pénzügyi tevékenység, biztosítás	Egyéb szolgáltatás	
Luxemburg	49700	2,2	19,9	14,5	7,0	31,1	25,3	100
Írország	31500	6,4	27,6	20,0	6,2	17,8	22,0	100
Nagy-Britannia	28600	1,3	22,3	19,8	6,8	22,4	27,4	100
Hollandia	27900	3,3	20,1	18,4	6,1	22,4	29,7	100
Ausztria	27300	5,0	26,7	21,9	6,3	19,9	20,2	100
Dánia	27200	3,3	23,7	17,5	6,9	17,5	31,1	100
Belgium	26500	2,2	24,9	16,8	7,3	22,9	25,9	100
Svédország	25900	2,5	22,3	15,5	6,2	21,0	32,5	100
Finnország	25600	5,0	26,1	15,5	7,1	18,2	28,1	100
Franciaország	24700	4,0	24,8	16,8	6,4	22,0	26,0	100
Németország	24400	2,4	31,3	17,3	5,6	20,7	22,7	100
Olaszország	23500	4,2	30,8	20,0	5,6	19,5	19,9	100
Spanyolország	22000	5,5	30,4	22,4	5,9	17,1	18,7	100
Görögország	18300	12,6	22,5	23,7	6,3	17,3	17,6	100
Ciprus	18200	5,1	23,5	26,8	5,7	18,5	20,4	100
Szlovénia	17400	9,9	36,7	16,7	5,9	14,4	16,4	100
Portugália	16200	12,1	31,2	20,4	4,1	14,0	18,2	100
Málta	15900	2,1	29,5	23,3	8,2	17,8	19,1	100
Csehország	15700	4,3	39,3	17,2	7,7	14,7	16,8	100
Magyarország	13600	5,3	32,8	17,8	7,6	16,7	19,8	100
Szlovákia	11600	5,1	39,1	15,8	6,5	14,8	18,7	100
Észtország	11300	5,9	34,9	16,3	8,7	15,5	18,7	100
Litvánia	10700	15,8	28,2	18,0	6,3	10,1	21,6	100
Lengyelország	10500	18,0	28,8	16,2	6,0	14,3	16,7	100
Lettország	9700	13,2	27,3	17,2	10,2	12,3	19,8	100

Forrás: Nemzetközi Statisztikai évkönyv Az Európai Unió KSH 2005

3. Táblázat A három korszak jellemzőinek összehasonlítása

	Preindusztriális	Indusztriális	Posztindusztriális
Termelési mód	Kitermelő	Termelő	Feldolgozó, újrahasznosító
Gazdasági szektor	Mezőgazdaság, bányászat, halászat, favágás, olaj és gáz	Áruterelés, gyártás, tartós iparcikkek, nem tartós iparcikkek, építőipar	Szolgáltatások, közlekedés, közüzemek, kereskedelem, pénzügy, biztosítás, ingatlan, egészségügy, oktatás, kutatás, kormányzat kikapcsolódás
Átalakulást hozó erőforrás	Természetes energia, szél, víz, igásállatok, emberi izom	Gyártott energia, áram, olaj, gáz, szén, atomenergia	Információ, számítógépek, adatátviteli berendezések
Stratégiai erőforrás	Nyersanyagok	Fináncstőke	Tudás
Technológia	Kézműipar	Gépi technológia	Intellektuális technológia
Tudásbázis	Kézműves, fizikai munkás, gazda	Mérnök, betanított munkás	Tudós, műszaki és professzionális foglalkozások
Módszertan	Józan ész, próba-szerencse, gyakorlat	Empiricizmus, kísérletezés	Absztrakt elméletek, modellek, szimulációk, döntésemélet, rendszerelemzés
Időperspektíva	Múltorientált	Ad hoc alkalmazkodó képesség, kísérletezés	Jövőorientált, előrejelzés és tervezés
Tervezés	Játék a természet ellen	Játék a mesterséges jövő ellen	Személyek közötti játék
Vezérelv	Hagyományközpontúság	Gazdasági növekedés	Elméleti ismeretek kodifikációja

Forrás: Bell (2001)

3.4 Oktatáspolitikai és demográfiai

Ennek az alfejezetnek az a célja, hogy bemutassa a hazai oktatási intézményrendszer demográfiai összefüggéseit meghatározó tényezőknek az elkövetkező évtizedekben várható alakulását. A demográfiai adatok és előreszámítások mellett a magyar és nemzetközi (elsősorban OECD) oktatási statisztikákra építve igyekszik az oktatás szempontjából releváns trendeket és az ezzel összefüggésben álló oktatáspolitikai következményeket megfogalmazni.

3.4.1 A demográfiai folyamatokról általában

A népesség számát és összetételét meghatározó legfontosabb három jellemző a termékenység, a halandóság és a vándorlás.

3.4.1.1 A termékenység mérőszámai

A születési mozgalom vizsgálatánál alkalmazott mutatókat két csoportra szokás osztani. A születési arányszám a népesség egészéhez viszonyítva fejezi ki a születések gyakoriságát, míg a termékenységi arányszámok nem a népesség egészéhez, hanem a szülőképes korú nőkhez, vagy azok csoportjaihoz viszonyítva mutatják a születési gyakoriságot.

A születési mozgalom legnyilvánvalóbb mutatója a születések (abszolút) száma. Ezt elsősorban oktatás és ellátástervezési célokra lehet felhasználni, mivel az újszülöttek száma meghatározza a jövőbeni férőhelyigényeket a bölcsődében, az óvodában, majd az iskolában.

A legáltalánosabban használt születési mutató az élveszületési arányszám, amely az egy adott évi élveszületések számát a lakosság évközepi számához viszonyítja. Általában ezrelékben számolják - (azaz 1000 főre vetítve fejezik ki). A születési arányszámot gyakran nevezik natalitásnak (születési gyakoriságnak) is.

$$n = \frac{B}{P} \cdot 1000$$

ahol

- n = az élveszületési arányszám,
- B = az élveszületések száma
- P = a népesség évközepi száma.

A mutató hátránya, hogy a számlálóban található születésszámot, nem a születések szempontjából releváns népességhez viszonyítja. Így a nyers élveszületési arányszám értéke erősen függ a népesség korösszetételétől. Ezért területi, vagy időbeli összehasonlításoknál gyakran szoktak standardizálást alkalmazni, kiküszöbölve a népesség korösszetételének változásából adódó hatásokat.

Világosabb mutatója a termékenységnek az általános termékenységi arányszám, ami a születések számát a szülőképes korú női népességhez viszonyítja. A leggyakrabban ezt a mutatót is 1000 nőre vetítve szokták kifejezni. A szülőképes korúnak Európában - és Magyarországon is - a 15-49 éves korcsoportot szokás tekinteni.

$$f = \frac{B}{P_{15-49}^n} \cdot 1000$$

ahol

f = az általános termékenységi arányszám,

B = az élveszületések száma

P_{15-49}^n = a megfelelő korú női népesség .

Ez a mutató kevésbé függ az össznépesség korösszetételétől, de a szülőképes nők korösszetételének változása befolyásolja. Pl. jelenleg az összes élveszületések kétharmada a 20-29 éves nőktől származik, míg a 40-49 éves nőktől mindössze 1 %. Ezért itt is célszerű standardizálást végezni.

Egy adott év korszpecifikus élveszületési arányszámainak összegéből képezhető a teljes termékenységi arányszám, amit szintén általában 1000 nőre kifejezve szoktak megadni, bár gyakori az 1 nőre történő megadás is. Ez az egyik leggyakrabban használt termékenységi mutató. Ezt nem befolyásolja a szülőképes nők korösszetételének változása, mivel minden egyes korcsoportban 1000 (vagy 1) nőre vetítve van megadva a születésgyakoriság.

$$T = \sum_{i=15}^{49} f_i$$

ahol

f_i = a megfelelő korévhez tartozó élveszületési arányszám

T = a teljes termékenységi arányszám

3.4.1.2 Halálozás, halandóság mérőszámai

A halálozási statisztika mutatószámai közül legismertebb a nyers, vagy általános halálozási arány (m), amely egy adott területen egy év folyamán meghaltak számát (D) osztjuk a terület évközepi népességszámával (P). A nyers halálozási arányt nem csak egy évre, hanem hosszabb periódusra (5-10 évre) is kiszámolható, - ekkor az éves nyers halálozási arányokat az évek számával kell súlyozni.

$$m = \frac{D}{P}$$

$$m_y = \frac{1}{y} \sum_{j=1}^y \frac{D_j}{P_j}$$

$$m = \frac{D_i}{P_i}$$

A halandósági elemzések a halálozási arányszámokat (kor)csoportonként számítják ki.

$$m = \frac{D_c}{P}$$

Egyes halálokok miatt elhaltak (D_c) aránya is kiszámítható.

$$m_o = \frac{D_o}{B}$$

A csecsemő halandósági arány esetében a csecsemő-halandóságot (D_o = 0 évesen elhunytak számát) az élveszületések számához (B) viszonyítjuk.

$$r^i = \frac{D_i}{D}$$

A halálozási hányad számítása esetében a halálozások bizonyos ismérv szerinti számát az összes halálozáshoz viszonyítjuk.

A halandóság különböző ismérvek (életkor, nem, társadalmi helyzet stb.) szerinti különbségei nehezíti az összehasonlítást. Az összehasonlíthatóságot ilyen esetben standardizálással biztosítjuk.

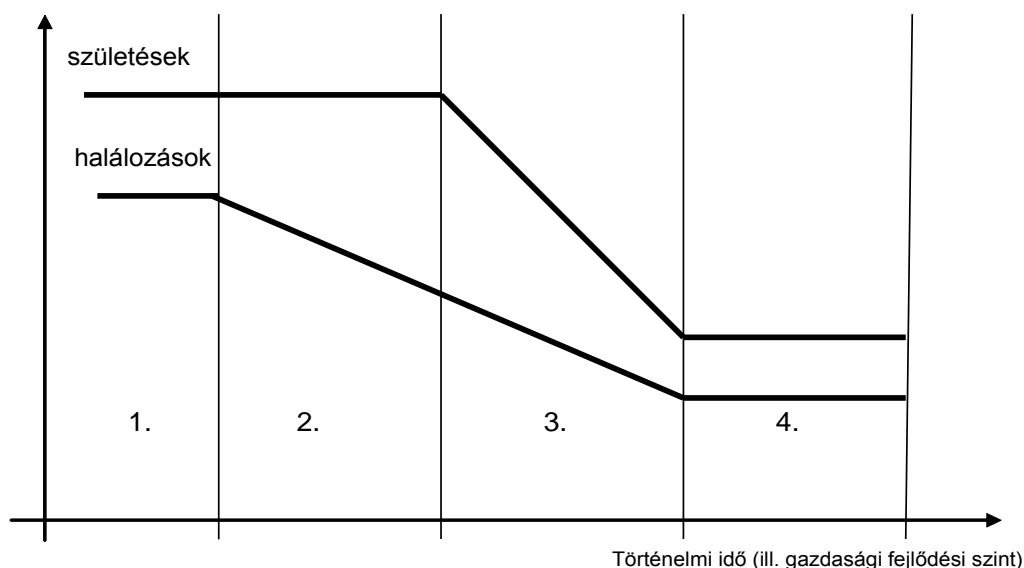
A halálozási statisztikai vizsgálatok fontos elemzése a halálokok szerinti csoportosítás. Az összehasonlíthatóság megvalósítását biztosítja a betegségek nemzetközi osztályozási rendszere (BNO, illetve angolul ICD = International Statistical Classification of Disease and Related Health Problems), amely - legutóbbi 1995-ös revíziója nyomán - 21 főcsoportba sorolja a betegségeket.

A halandóságban természetesen jelentős különbségeket mutat életkor szerint is. A kor szerinti halandóság egy torzult "U" alakú görbének felel meg, - mivel a csecsemők halandósága igen magas, majd ezt követően a gyermekhalandóság egyre csökken, és 10-20 éves életkorok között éri el a minimumot. A serdülőkor elején a halandóság kissé nő, majd a 25-30 éves életkorúaknál ismét csökken. A 30-as évektől a halandóság folyamatosan növekszik, s végül a 60-70-es évektől rohamos ütemben nő.

A halálozási folyamatok szemléletesebb mutatói az élettartam mutatók. Ezek származtatott mortalitási jellemzők, amelyeket a korszpecifikus halálozás adatai alapján számítanak ki. Ilyenek a születéskor várható átlagos élettartam, amely azon évek száma, amelyet az újszülöttek átlagosan megélhetnek, az adott időszak korszpecifikus halálozási viszonyai mellett²².

3.4.1.3 A termékenység és a halálozás tendenciái

A demográfiai jelenségeket magyarázó egyik legelfogadottabb teória a *Frank Notestein* által kidolgozott *demográfiai átmenetek elmélete*, amely a népesedés változásának négy szakaszát különböztet meg.



2. ábra A demográfiai átmenet szakaszai

²² Számításának módszertanát lásd például: Egészségesen várható élettartamok Magyarországon 2005 Egy összetett, kvantifikált mutató a népesség egészségi állapotának mérésére KSH Budapest, 2007 <http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/elettart05.pdf>

Az első szakaszban a halandóság és termékenység magas és viszonylag stabil. Ez a főleg az iparosodás előtti társadalmakat jellemzi, amikor a magas termékenység a magas halandóságot ellensúlyozta. Okai a gazdaság szerkezetében és az alacsony termelékenységben rejlenek és a társadalmi viszonyokon és erkölcsökön alapulnak.

A második szakaszban a halandóság jelentősen csökken, de a termékenység csak lassan mérsékelődik. Ennek következtében a népesség szaporodása gyorsul. A mai fejlett régiókban a halandóság csökkenésének fő oka az élelmiszertermelés gyors javulása, valamint a pusztító járványokat visszaszorító higiéniai rendszabályok bevezetése.

A harmadik szakaszban folytatódik a halandóság csökkenése, amit kezd kiegyenlíteni a termékenység visszaesése. Ennek következtében a termékenység és a gyermekek száma is alacsony szintre esik vissza, a népesség száma gyorsan csökken.

Az utolsónak vélt negyedik szakasz jellemzője, hogy a halandóság és a termékenység alacsony szinten stabilizálódik, ami a népesség csökkenését vonja maga után.²³

Ha különböző országok termékenységi jellemzőit vizsgáljuk a világban azt állapíthatjuk meg, hogy a gazdasági fejlődéssel a termékenység csökken, így a fejlett országokban a termékenység alacsony és csökken. A fejlődő országokban magas, de itt is csökkenő tendenciát mutat.

4. Táblázat A teljes termékenységi ráta a világ egyes régióiban

	1980-1985	1985-1990	1990-1995	2005-2010
Világ összesen	3,6	3,4	3,0	2,55
Fejlett régiók	1,8	1,8	1,7	1,60
Kevésbé fejlett régiók	4,1	3,8	3,3	2,75
Legkevésbé fejlett régiók	6,4	6,0	5,5	4,63
Afrika	6,3	6,0	5,7	4,67
Ázsia	3,7	3,4	2,8	2,34
Európa	1,9	1,8	1,6	1,45
Latin Amerika	3,8	3,3	2,9	2,37
Észak Amerika	1,8	1,9	2,0	2,00
Óceánia	2,6	2,5	2,5	2,30

Forrás:

1980-85, 1985-90, 1990-1995: World demographic trends Report of the Secretary-General (24-28 February 1997) United Nations Economic and Social Council Commission on Population and Development (<http://www.un.org/documents/ecosoc/cn9/1997/ecn91997-9.htm>)

2005-2010-es (becsült adat) World Population Prospects The 2006 Revision Highlights United Nations New York, 2007

A születéskor várható élettartam ezzel ellentétes tendenciát mutat, tehát a gazdasági fejlődéssel növekszik. A fejlett országokban a ma 76 év körüli születéskor várható élettartam tovább növekszik, s a 2050-es évekre 80 év fölé kerül. De a fejlődő világban is növekszik. Legkedvezőtlenebb a helyzet Afrikában – főleg a gyermekhalandóság és az AIDS megbetegedések magas száma miatt.

²³ A teoretikusok egy része szerint (Jean Bourgeois-Pichat) a demográfiai átmenetet a posztindusztriális korszak követi. Eszerint a népesség szám a fejlett országokban kb. 2025-ig, a fejlődő országokban pedig 2080-ig növekszik, majd rohamosan csökkenni kezd, s az emberiség 2250-re illetve 2400-ra kihal.

5. Táblázat A születéskor várható élettartam a világ egyes régióiban 1990-1995-ben, 2005-2010-ben és 2045-2050-ben

	1990-1995			2005-2010	2045-2050
	A két nem együtt	Férfi	Nő	A két nem együtt	A két nem együtt
Világ összesen	64,3	62,2	66,5	67,2	75,4
Fejlett régiók	74,2	70,4	78,0	76,5	82,4
Kevésbé fejlett régiók	62,1	60,6	63,7	65,4	74,3
Legkevésbé fejlett régiók	49,7	48,7	50,8	54,6	67,2
Afrika	51,8	50,4	53,3	52,8	66,1
Ázsia	64,5	63,2	66,0	69,0	77,4
Európa	72,7	68,5	76,9	74,6	81,0
Latin Amerika	68,5	65,3	71,8	73,3	79,6
Észak Amerika	76,2	72,8	79,5	78,5	83,3
Óceánia	72,5	70,3	75,6	75,2	81,0

Forrás:

1980-85, 1985-90, 1990-1995: World demographic trends Report of the Secretary-General (24-28 February 1997) United Nations Economic and Social Council Commission on Population and Development (<http://www.un.org/documents/ecosoc/cn9/1997/ecn91997-9.htm>)

2005-2010 és 2045-2050-es (becsült adatok) World Population Prospects The 2006 Revision Highlights United Nations New York, 2007

Egy igen fontos tényező, amely a népesség számát befolyásolja egy-egy régióban a vándorlás. Az egyes régiók eltérő természeti, földrajzi, és társadalmi, gazdasági viszonyai, valamint ezek változásai, továbbá a természeti katasztrófák, háborúk, társadalmi konfliktusok stb. az emberek tömegeit kényszeríti országok, régiók, kontinensek közötti mozgásra. A gazdasági indítékú vándorlási folyamat fő iránya természetesen a kevésbé fejlett területekről a fejlettebb régiókba irányul. A 60-as, 70-es évek óta egyre jelentősebb a fejlődő világból a fejlett országokba történő migráció.

6. Táblázat A nemzetközi emigránsok átlagos évi nettó száma az adott évtized átlagában régióként (ezer fő)

	1970-1980	1980-1990	1990-2000	2000-2010
Fejlett régiók	1088	1530	2493	2902
Kevésbé fejlett régiók	-1088	-1530	-2493	-2902
Afrika	-289	-267	-310	-416
Ázsia	-377	-451	-1340	-1311
Európa	288	441	1051	1271
Latin Amerika és Karibi térség	-415	-781	-775	-1108
Észak Amerika	748	972	1277	1453
Óceánia	44	86	96	111

Forrás: World Population Prospects The 2006 Revision Highlights United Nations New York, 2007

A nemzetközi vándorlás jelentősen módosítja egy-egy ország népességének számát és összetételét. A vándorlók nemek és életkor szerinti összetétele jelentősen eltér az egész ország népességének struktúrájától - (a vándorlók között nagyobb a férfiak és a viszonylag fiatalok aránya,). A nemzetközi vándorlás - a felmerülő társadalmi és szociális problémák ellenére - összességében előnyös a fejlett befogadó országok számára, mert növeli a munkaerőpiac rugalmasságát, gyorsíthatja a gazdasági fejlődést. Ez még akkor is így van, ha a bevándorlás számos országban okoz politikai feszültséget.

Mindezen folyamatok jelentősen befolyásolják az egyes régiók lakosságának korstruktúráját. A fejlődő világ magas termékenyséű régióiban a népesség átlagos életkora fiatal, az iskoláskorú népesség aránya igen magas. A fejlett országok alacsonyabb termékenysége és hosszabb várható élettartama nyomán a népesség átlagéletkora magas, az iskoláskorú népesség aránya alacsony, az idős korúak aránya magas. Ezeket az arányokat a vándorlás némileg módosítja, mivel a fejlett világba áramló emigránsok fiatalok, s magasabb termékenyséűek.

7. Táblázat A népesség korcsoportonkénti megoszlása 2005-ben

	0-14	15-59	60+	80+
Világ összesen	28,3	61,4	10,3	1,3
Fejlett országok	17,0	62,9	20,1	3,7
Fejlődő országok	30,9	61,0	8,1	0,8
Afrika	41,4	53,4	5,2	0,4
Ázsia	28,0	62,7	9,2	1,0
Európa	25,9	63,5	20,6	3,5
Latin Amerika és Karibi térség	29,8	61,2	9,0	1,2
Észak Amerika	20,5	62,7	16,7	3,5
Óceánia	24,9	61,0	14,1	2,6

Forrás: World Population Prospects The 2006 Revision Highlights United Nations New York, 2007

Európa demográfiai jellemzőit kicsit közelebbről vizsgálva, azt állapíthatjuk meg, hogy a második világháború után - az ötvenes-hatvanas években - egy igen jelentős "baby-boom" volt tapasztalható. Majd ezt a hetvenes évektől egy tartós, mély születési szám csökkenés követte. A teljes termékenységi arány 1970 és 1985 között a kezdeti 2 és 3 közötti értékekről, 1 és 2 közötti értékekre zuhant. A legalacsonyabb termékenységi mutatókat a volt szocialista országokban tapasztalhatjuk (Ukrajnában, Szlovákiában és Csehországban 1,2 alatt van a teljes termékenységi mutató), de olyan dél-európai országokban is, mint Olaszország, Görögország, Spanyolország 1,3 alatt van a termékenység.

A halandóság európai alakulását az ún. negyedik fázis jellemzi, azaz már nemcsak a járványok, fertőző betegségek, hanem a civilizációs ártalmak rovására írható elhalálozások is megritkultak, ami a továbbélési esélyeket ugrásszerűen megjavítja. A nők születéskor várható élettartama – biológiai és társadalmi okokra visszavezethetően – magasabb, mint a férfiaké. A születéskor várható élettartam a nők esetében legmagasabb Svájcban, Franciaországban, Spanyolországban, legalacsonyabb Moldovában, Oroszországban, Ukrajnában és Törökországban. A férfiak esetében legalacsonyabb Oroszországban, Ukrajnában és Fehéroroszországban, legmagasabb Izlandon, Svájcban és Svédországban. A volt szocialista országon halandósági jellemzői lényegesen rosszabbak, mint Európa fejlettebb országaié, különösen a férfiak esetében. Több posztiszocialista országban a mortalitás stagnál, sőt a férfiak esetében romlik.

A 2000-es évek elején az országai között a legmagasabb volt a nettó migrációs ráta, tehát legnagyobb volt a kólaosság létszámahoz viszonyított bevándorlás – a mini államok mellett - Spanyolországban és Írországban valamint Cipruson. A legnagyobb volt az elvándorlás a lakosság lélekszámahoz viszonyítva Albániából, Ukrajnából, Moldovából. (Az EU tagországok között Észtországból, Romániából és Bulgáriából). , kisebb Hollandiában és Szlovákiában volt, valamint Lengyelországban, (és a nem OECD tag Litvániában, Romániában) ahol a nettó migrációs ráta negatív. Ugyanakkor ha a 2000-2005-ös évek éves átlagos bevándorló létszámát vizsgáljuk, az Spanyolországban volt a legnagyobb, mint évi 400 ezer fő, valamint Németországban 220 ezer fő, az Egyesült Királyságban 140 ezer fő, Olaszországban pedig 120 ezer fő. Az európai bevándorlás kis híján kétharmadát fogadja be ez a négy ország. A legnagyobb létszámú kivándorlás Ukrajnát (évi 140 ezer fő) sújtotta

2000-2005 között. Emellett Romániában (évi 30 ezer fő), Albániában, Szerbiában (évi 20-20 ezer fő) és Lengyelországban (évi 16 ezer fő) volt legnagyobb a nettó kivándorlás.

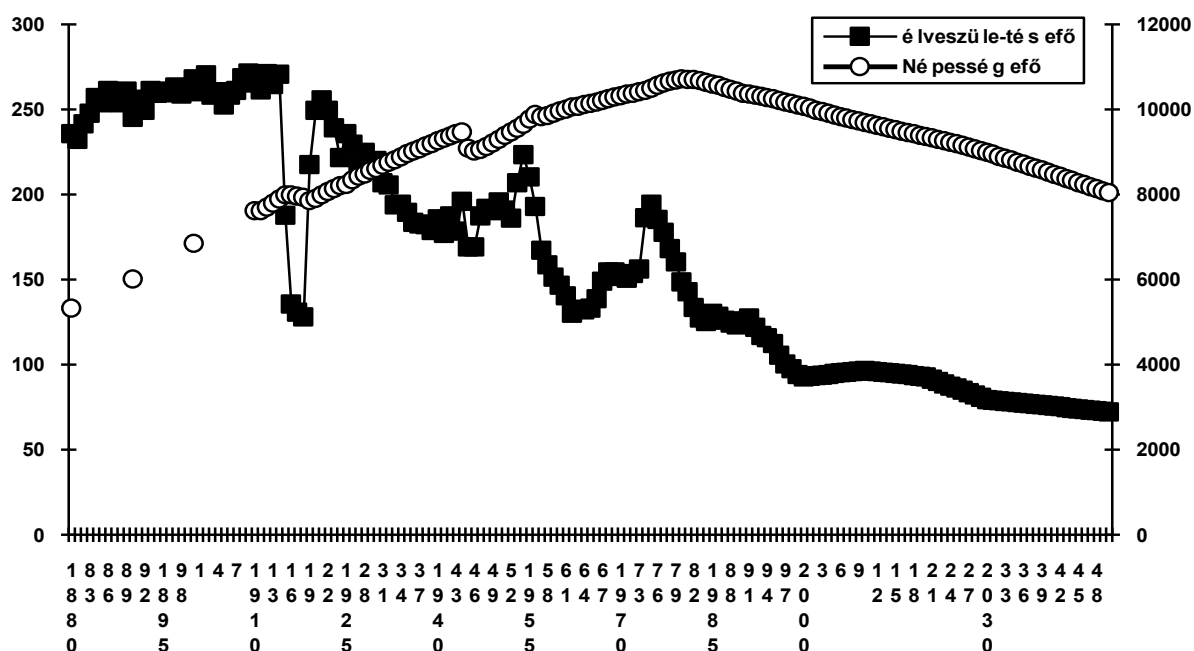
Röviden ki kell térni a házassági mozgalom jellemzőinek átalakulására is, mert az oktatásra ez is igen jelentős hatással van. Egész Európában a házassági kedv csökkenését állapíthatjuk meg. Különösen szembetűnő ez a poszt szocialista országokban, ahol 2000-re az 1000 lakosra jutó házasságkötésszám egyes országokban a negyven évvel korábbinak 40-50 százalékára esett vissza. De olyan vallásos országokban is mint Lengyelország, vagy Olaszország hasonlóan radikális a csökkenés. Kivételt talán csak Írország és Albánia jelent. A másik oldalon viszont a válások számának radikális növekedésével szembesülünk.

A termékenység csökkenése azzal a következménnyel jár, hogy egyre több az egyke, nincsenek testvérek, unokatestvérek, nagybácsik nagynénik. A nagycsalád mint szocializációs, nevelési tényező megszűnőben van, sőt valószínűleg már meg is szűnt. Más oldalról a házasságok felbomlásával egyre több a csonka család. Tehát nemcsak a testvérek hiányoznak a nevelésből, hanem az apák is.

Ezek a tényezők radikális hatással vannak az oktatásra.

3.4.2 A hazai demográfiai folyamatok

Magyarország népességének alakulásáról pontos adataink a XIX. Század vége óta vannak. A két világháború között a mai ország területén évi 0,8%-os népességnövekedést mértek, ami a második világháborús (mintegy 400 ezer fős) emberveszteség hatására 0,2%-os fogyássá változott 1941 és 1949 között. Az ötvenes években évi 0,7%-ra növekedett az évi szaporodási ráta, majd 1960 és 1980 között 0,4 % volt, s azóta 0,3%-os fogyás tapasztalható. (Demográfia, 1996. 33. old.) A népességcsökkenés az előrebecslések alapján várhatóan hosszabb távon is folytatódik.



3. Ábra A népességszám és az elveszületések számának alakulása Magyarországon 1880-2050

A 19. század 80-as éveiben mért 45 ezrelékes élveszületési arány az akkori demográfiai viszonyok között is magas volt, és csak lassú ütemben csökkent 40 ezrelék alá. Az első világháború éveiben nagyon nagy mértékű születéskiesés és időleges népességcsökkenés következett be. (1915 és 1919 között született generáció mintegy 40%-kal volt kisebb, mint a náluk öt évvel idősebbeké.) Ez a születési hullámvölgy jelentős nyomot hagyott a népességi korfán is. A termékenység a két világháború között jelentősen csökkent. A rohamos visszaesés a gazdasági világválság éveiben - az 1930-as évek elején - indul meg. A második világháború nem okozott olyan mély nyomot a születéskiesésben mint az első, de a halálozások száma jelentősen megnőtt, s így a háború hatására népességfogyás következett be.

A világháborút követően nem látványosan, de a születések száma növekedett az 50-es évek elejéig. Ekkor azonban csökkenésbe ment át, ami politikai ügyé emelte a születések kérdését, - s az ekkor bevezetett szigorú abortusztilalom jelentős születésszám növekedést eredményezett. A termékenység két év alatt 20 %-kal emelkedett. Ez azonban csak néhány évig tartott, - az 50-es évek második felében feloldásra kerültek az adminisztratív intézkedések. Sőt a világ egyik legengedékenyebb rendelkezését vezették be a művi vetélést illetően, - (s miután a mai korszerű fogamzásgátlási módszerek nem álltak még rendelkezésre rohamosan megemelkedett az abortuszok száma). A születésszámban így ismét jelentős csökkenés következett be.

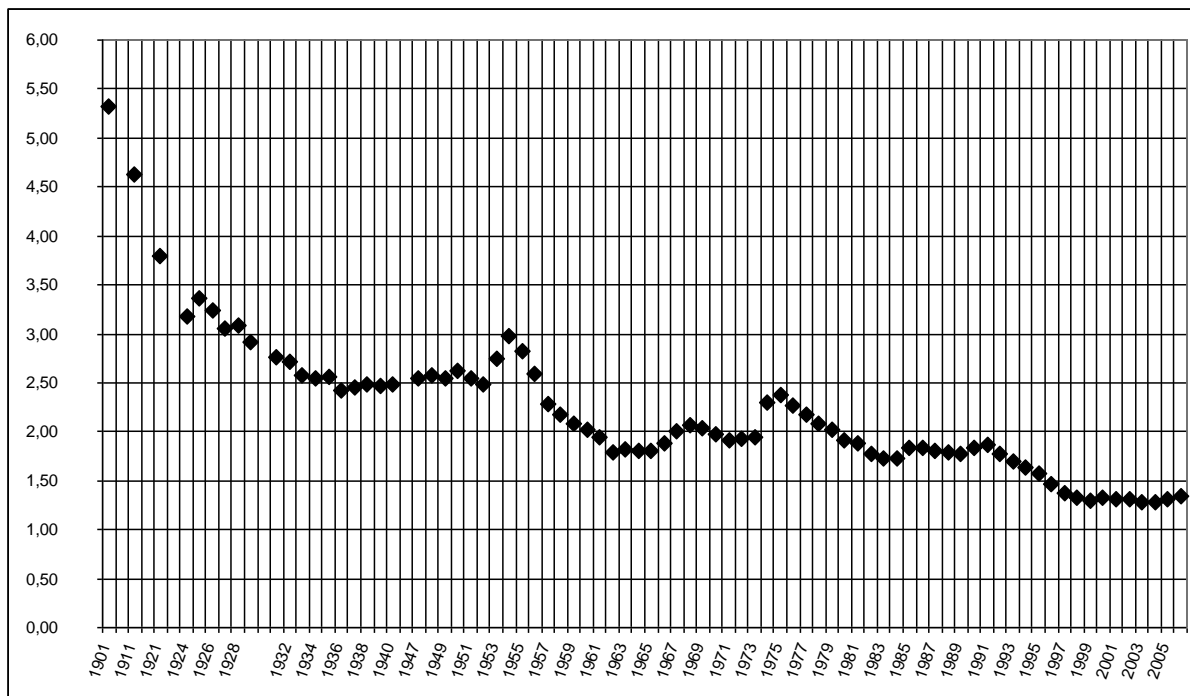
Gyakorlatilag az 50-es évek második felétől megindult, s a 60-as években felgyorsult - az erőltetett iparosítás nyomán a nők munkába állásával, az egyéni parasztgazdaságok megszűnésével, az iskolázottság növekedésével - a demográfiai átmenet harmadik szakasza. A termékenység zuhanásszerű csökkenése az 1960-as évek elején érte el mélypontját, - ekkor Magyarországon volt a világon legalacsonyabb a születési arányszám. A születésszám tartósan alacsony szintje előrevetítette népesedési helyzetünk kedvezőtlené válását. A kialakult kétkeresős családmódel és a nagyon magas női aktivitás nyomán a gyermekek többsége kereső anyáktól született. A szülési kedv növelése ebben az esetben olyan eszközökkel lehetséges, amely feloldja az anyai és a munkahelyi hivatás közötti feszültséget. Ilyen volt a GYES (gyermekgondozási segély, amely három évre fix összegű segélyt²⁴ adott az anyáknak, lehetővé téve otthonmaradásukat - majd ezt követően munkahelyükre való visszatérést) - amelyet 1967-ben vezettek be. A GYES-t a kereső nők több mint 90 %-a igénybe vette, - tehát igen népszerű volt, s eredményeként a 60-as évek elejének mélypontja után valamivel növekedett a termékenység (főleg a fiatalok gyermekvállalási kedve emelkedett). De a népesség reprodukálásához szükséges 2,1-2,2 körüli teljes termékenységet nem sikerült elérni. Ezért 1973-ban újabb népesedési intézkedésekre került sor, amely az abortusz némi szigorítása mellett néhány további anyagi és "pr" eszközt tartalmazott²⁵. Az 1973-at követő két évben ismét jelentősen, mintegy 22 %-kal emelkedett a termékenység szintje, - így az intézkedések bevezetésekor éppen a húsz évvel korábban született nagy létszámú korosztályok léptek szülőképes korba, - s ez is hozzájárult a születésszám jelentős emelkedéséhez. (Főleg a második és harmadik gyermekek születése növekedett). A termékenység emelkedése azonban ezúttal sem volt tartós, mindössze néhány évig haladta meg az egyszerű reprodukciós szintet. 1975-ben tetőzött a termékenység, majd 1976-tól először kisebb mértékben, majd egyre erőteljesebben csökkent.

A nyugat-európai demográfiai minták - a családi életforma csökkenése, a házasságon kívüli együttélési formák gyors terjedése, a házasságon kívüli gyermekvállalás általánossá válása,

²⁴ A segély összege a bevezetés időszakában nagyjából a női átlagkereset egynegyedét tette ki.

²⁵ Az abortusz szabad engedélyezését 2 gyermekhez kötötték, az önálló lakáshoz jutás anyagi támogatásának is a kettő illetve több gyermek volt a feltétele.

a párkapcsolatok stabilitásának csökkenése, s mindezek eredményeként a gyermekvállalási kedv csökkenése - 1980-tól kezdtek megjelenni nálunk, majd a 90-es években egyre meghatározóbbá válnak²⁶. Ennek nyomán a termékenység a kilencvenes évek közepétől radikálisan lecsökkent, az élveszületések száma 1998-ban először a - demográfiailag figyelt - magyar történelemben 100 ezer alatt maradt, s azóta 95-98 ezer között stagnál.



4. Ábra Teljes termékenységi arányszám alakulása Magyarországon 1901-2005

Forrás: Demográfia 2006 KSH

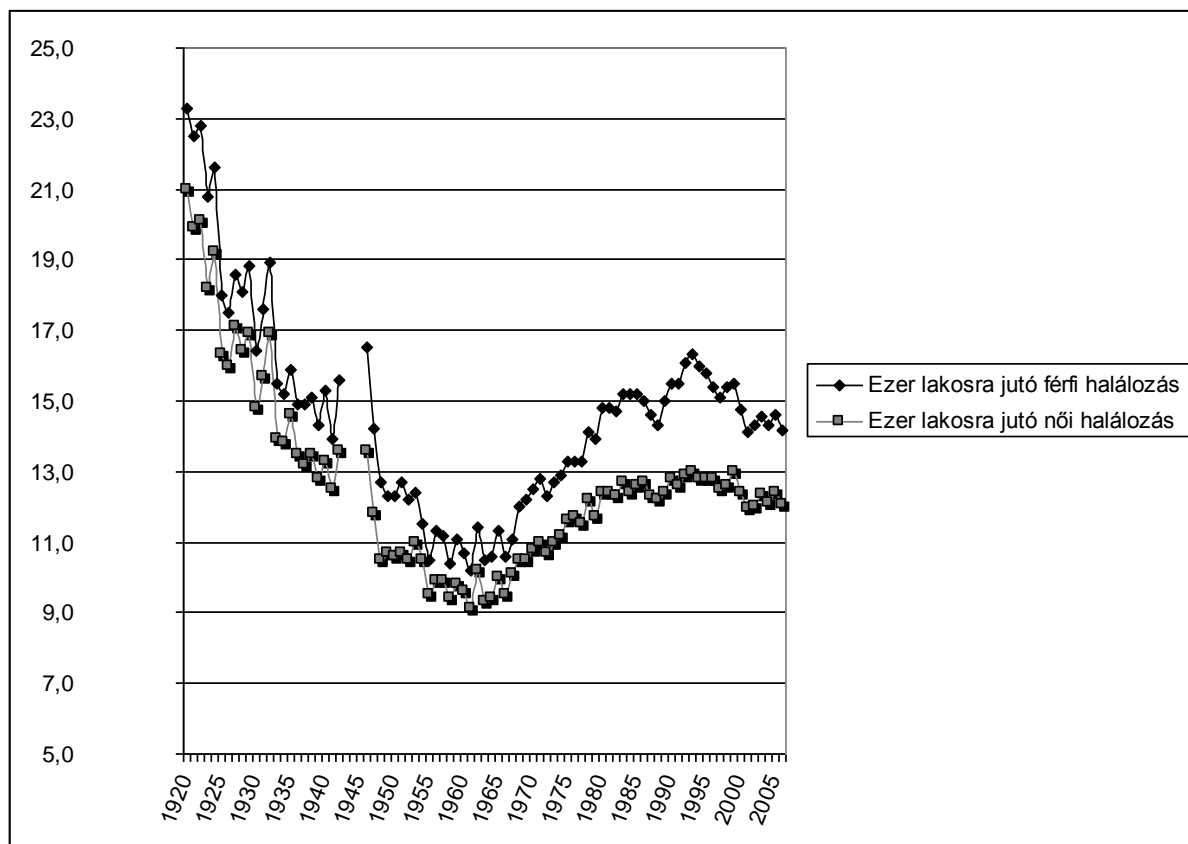
A halandóság magyarországi alakulása a hatvanas évekig a fejlett országok tendenciáit követte. "A múlt század végén 5-10 év volt a születéskor várható átlagos élettartam különbsége Magyarország és olyan országok között, mint például Finnország, vagy Ausztria. A hatvanas évek elejére ez a különbség megszűnt, sőt a férfiak halandósága alacsonyabbnak mutatkozott, mint az említett két országban." (Gálos J – Tímár J. 1996. 94. old.) 1960-tól azonban Magyarországon kedvezőtlen tendenciák indultak meg a halandóság tekintetében, amelyet a stagnálás és a nemek közötti differenciálódás jellemez. A férfiak halandósága jelentősen romlott, miközben a nők élettartama lassan tovább növekedett. A 90-es években is ezek a tendenciák folytatódnak. Ha a korosztályok szerinti halandóságot nézzük azt találjuk, hogy a csecsemő és gyermekhalandóság jelentősen csökkent, miközben a közép-korosztályok halandósága növekedett²⁷.

A 90-es évek közepén hazánkban a halálozás háromnegyede hatvan éven felül, 55 %-a hetven éven felül következett be. A csecsemő és gyermek korban bekövetkező halálozások az összhálozás két százalékát tették ki. A középkorú népességből származó halálozás nagyjából 18 %, ami igen súlyos jelenség. A 25 és 34 év közötti korcsoportokban 1959-60-ban kedvezőbbek voltak a halálozási viszonyok mint a 90-es évek közepén. A 35-39 éves férfiak mortalitása pedig rosszabb, mint 1938-ban volt. Ez rendkívül kedvezőtlen nemzetközi

²⁶ A termékenység szintjének csökkenésében Magyarország tulajdonképpen megelőzte a világot, - azonban a hazai termékenységi magatartás különbözött a nyugat-európaítól. A hazai magatartást a fiatalok házasságkötés, a fiatalon vállalt anyaság, a lényegében általános - de nagyjából csak egy gyerekre kiterjedő - gyermekvállalás, a 30-35 év feletti gyermekvállalás alacsony szintje jellemezte.

²⁷ A kilencvenes évek második felében végzett elemzések szerint a középkorú férfiak halandósága már az afrikai szintekhez közelít (Munkaerő-kereslet és -kínálat 1995-2010, (1996) Im. 95. old.)

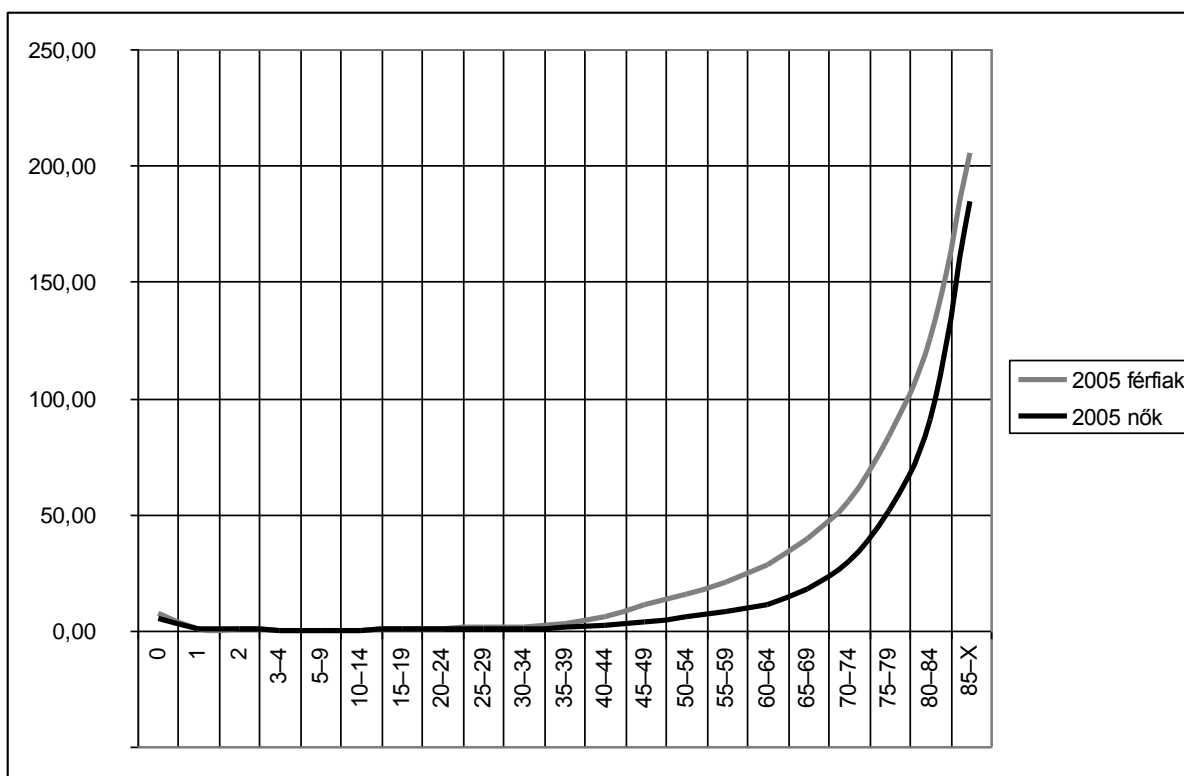
összehasonlításban is, gyakorlatilag a 35-64 év közötti halálozási arányok Magyarországon a legmagasabbak a megbízható adatokat szolgáltató országok körében ideértve a harmadik világ országait is.



5. Ábra Ezer lakosra jutó halálozások számának alakulása Magyarországon 1920-2005

Forrás: Demográfia 2006 KSH

A férfi és a női korszpecifikus halálozási arányok közötti különbségek évtizedek óta fokozatosan növekszenek és jelenleg van olyan korcsoport (a 20-24 évesek) amelyben a férfiak halálozási gyakorisága több mint háromszorosa a nőkénél. A 15-69 év közötti minden ötéves korcsoportban a férfi népesség mortalitása kétszerese, két és félszerese a női népesség mortalitásának. (Meg kell említeni, hogy 1920 körül volt olyan korcsoport, amelyben a nők mortalitása magasabb volt a férfiakénál.) Az Egészségügyi Világszervezet adatai szerint az 50-54 éves magyar férfiak halandósága volt a legmagasabb az egész világon a 90-es évek elején.



Forrás: Demográfia 2006 KSH

6. Ábra A férfiak és a nők ezer lakosra vetített halálozása korcsoportonként 2005-ben

A halálozások jelentős területi különbségeket mutatnak, - amelynek kulturális, egészségügyi ellátási, lakáshelyzetbeli, klimatikus, munka- és élet-körülményekbeli stb. okai vannak²⁸. A halandóság területi különbségeinél nagyobbak a szociálisa meghatározott különbségek.²⁹

A népesség korcsoportok szerinti felosztásának több formája szokásos. A nemzetközi összehasonlítások céljából leggyakrabban használt korcsoportok: csecsemők (egy év alattiak), gyermekek (1-14 évesek), fiatalok (15-24 évesek), felnőttek (25-59 évesek), időskorúak (60 évesek és idősebbek).³⁰ A nagy korcsoportokon belül további megkülönböztetések is szokásosak³¹.

²⁸ Magyarországon – a 90-es évek végén - a főváros halandósága általában alacsonyabb volt, mint a többi városé, és községé. A vidéki városokban viszont - a magasabb városi korösszetétel miatt - a század első felében magasabb volt a halandóság, mint a községekben. Ma gyakorlatilag úgy tekinthetjük az adatok alapján, hogy általában minél kisebb egy település annál nagyobb a halálozási arányszáma. A megyéket összehasonlítva azt tapasztalhatjuk, hogy az ötvenes éveikben járó férfiak mortalitása Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 57 %-kal nagyobb mint Budapesten. A megyék közül Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén megyék mortalitása a legkedvezőtlenebb. De Budapest kerületei között is jelentős különbségek vannak, - pl. a II. kerület halandósága Németországéhoz, míg a VII. kerületé Szíriáéhoz hasonlítható.

²⁹ A 90-es évek végén az 50-54 éves korcsoportban az általános iskolai, vagy annál alacsonyabb végzettséggel rendelkező férfiak mortalitása 2,4-szerese az egyetemi, főiskolai végzettségűknél. Az obstruktív tüdőbetegségek 5,6-szor, az emésztőrendszer felső harmadának daganatai, illetve az öngyilkosság 3,7-szer, a magasvérnyomás-betegség, ill. az agyvérzés 3,5-3,2-szer, az alkoholos eredetű májsugorodás 3,3-szor, a tüdőrák 2,7-szer olyan gyakori halálok a társadalomban "alul" elhelyezkedő, alacsony, mint a "felül" lévő, magas iskolai végzettségűek körében. (Demográfia 1996. 273. Old.)

³⁰ Egy másik használatos, az előbbinél egyszerűbb csoportosítás: gyermekkorúak (0-14 évesek), fiatal munkaképes korúak (15-39 évesek), idősebb munkaképes korúak (40-59 évesek), időskorúak (60 évesek és idősebbek). Vannak olyan esetek, amikor a munkaképes korúakból csak egy csoportot alkotunk: gyermekkorúak (0-14 évesek), munkaképes korúak (15-59 évesek), időskorúak (60 évesek és idősebbek).

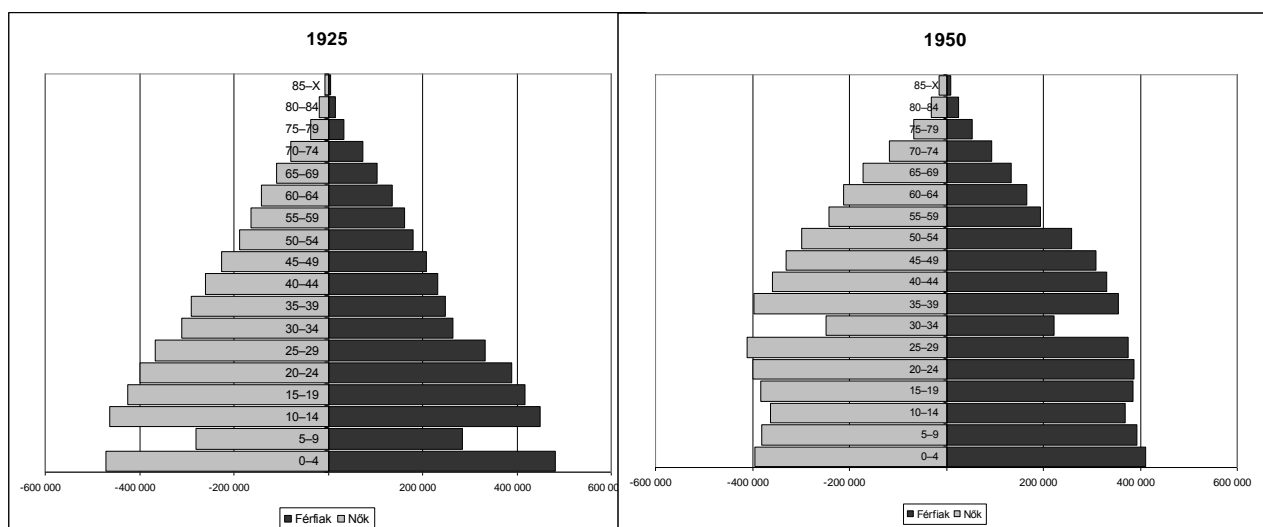
³¹ Így a magyar gyakorlatban a következő gyermek-, és ifjúsági korcsoportokat szoktak megkülönböztetni:

- iskolás kor előtti: bölcsődés korúak (0-2 évesek) és óvodás korúak (3-5 évesek)
- iskolaköteles korúak v. általános iskolás korúak: általános iskola alsó tagozatába tartozók (6-9 évesek) és

A munkaképes korúak korhatárai az adott ország jogrendszerétől függenek, - ezért nálunk korábban a 15-59 évesek korcsoportja tartozott ide a férfiak esetében, (és 15-54 évesek a nők esetében), azonban ennek mára mind az alsó, mind a felső korhatára megváltozott. Az alsó korhatárt az iskolakötelezettség, és a munkabírási jogszabályi korhatára, a felső korhatárt pedig a nyugdíj korhatár határozza meg. Az időskorúak körében is szoktak speciális korcsoportokat megkülönböztetni³²

A népesség kormegoszlását az egyes korcsoportokhoz tartozók arányával szokták bemutatni - ez a népesség korstruktúrája. Másik jellemző az átlagéletkor, amely a népesség összes tagjának átlagos életkora (súlyozott számtani átlaga), illetve a medián életkor (amely a népességet szám szerint két egyenlő csoportra osztja)³³. Egy speciális mutatószám az eltartási teher arányszáma, amely a produktív-improduktív korúak arányát fejezi ki, - (általában oly módon, hogy 100 munkaképes korúra jutó improduktív korúak számát számolják ki).³⁴

A kormegoszlást grafikusan korpiramissal (vagy népességi piramissal) szokták ábrázolni. A népességi piramis alakja a korösszetétel jellegzetességei alapján többféle lehet. A piramis vagy gúla forma akkor tapasztalható, ha a fiatal korosztályok aránya nagy, tehát szaporodó népesség esetében. A hagyma vagy urna alak, amikor öregszik a népesség. Ez tehát a fogyó típusú népesség jellemzője. A harang alakú népességi piramis a stacioner korösszetétel jellemzője. Magyarország korfájának történelmi alakulása jól szemlélteti a piramis-harang-hagyma fejlődési stádiumokat.



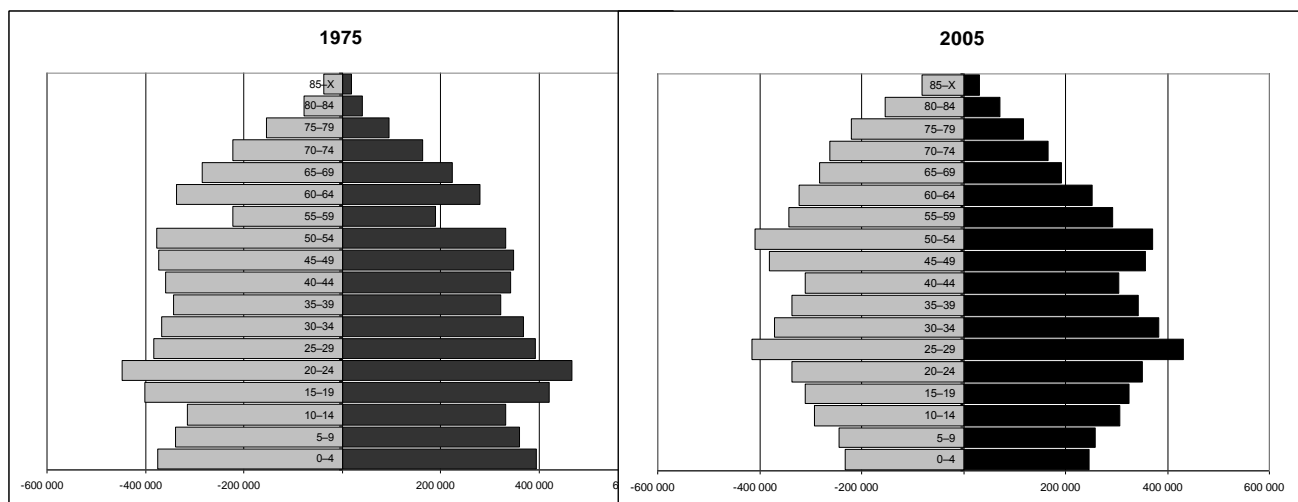
- általános iskola felső tagozatába tartozók (10-13 évesek)

- serdülő korúak: középiskolások (14-17 évesek) és felsőfokú oktatási korba tartozók (18-22 évesek)

³² Pl.. a fiatal időskorúak (60-69 évesek), közepes időskorúak (70-79 évesek), legidősebb korúak (80 évesek és idősebbek). Vannak országok, ahol az időskor alsó határát 65 évben határozzák meg, s a speciális öregkori korcsoportok ebben az esetben: 65-74, 75-84. 85-x évesek.

³³ 1990-ben az ENSZ adatai szerint a világ népességének közel egyharmada gyermekkorú volt, kevesebb mint 10%-ot tett ki az öregkorúak aránya, és alig valamivel több mint 60 %-ot a munkaképes korúaké. A népesség medián életkora 24,2 év volt. Ugyanakkor jelentős különbség van a fejlett és fejlődő világ között. A fejlett országok medián életkora 34 év, a fejlődő országoké 22 év. A fejlődő világ népességének közel 36%-a gyermekkorú, a fejlett országokban pedig 21%. Fordított a helyzet az öregkorúakat illetően, a fejlett világban ez 17 %-os, a fejlődő világban csak 7%-os. Az egyes világrészek közül a legfiatalabb korstruktúrájú Afrika, ahol a medián kor 17 év, a lakosság fele gyermekkorú, s csak 5% öregkorú. Európa medián életkora 35 év, a gyermekkorúak aránya csak 20 %. (Klinger, 1996, 51. old.)

³⁴ Ezt a mutatót két összetevőre szokták bontani, az egyik a 100 munkaképes korúra jutó gyermekkorú számát, a másik 100 munkaképes korúra jutó időskorúak számát adja meg, - (amely két számnak az összege az eltartási teher mutatója). A két improduktív korcsoport egymáshoz való viszonya a népesség jövőbeli potenciálját jellemzi, - azaz a 100 gyermekkorúra jutó öregkorú mutatószám a népesség öregedésének fokát jellemzi.



7. Ábra Magyarország korfája 1925-ben 1950-ben, 1975-ben és 2005-ben

A kormegoszlás igen jellegzetes különbségeket mutat az ország területi egységei között³⁵.

A népesség megoszlását más ismérvek szerint is vizsgálni kell. Egy igen fontos szempont a népesség nemzeti vagy nyelvi hovatartozása szerinti megoszlás, amelyet többféle ismerv alapján szokták vizsgálni - ezek közül a leggyakoribbak:

- állampolgárság³⁶
- etnikai, faji, nemzeti hovatartozás³⁷
- nyelvi hovatartozás tekintetében a népszámlálások során háromféle adatot szoktak megkülönböztetni: az anyanyelvet³⁸; a használatos nyelvet³⁹; az ismert nyelvet⁴⁰
- vallási hovatartozás⁴¹.

³⁵ Budapest lakossága a legöregebb, itt a lakosság 22%-a öregkorú és csak 15%-a gyermekkorú. Legfiatalabb a vidéki városok népessége, itt 18 % az öregkorúak aránya, és 19 % a gyermekkorúaké, - (a községekben 21% öregkorú és 19% gyermekkorú lakosság található). A legelőregedetebb megye Békés és Heves (21 ill. 22 % öregkorúval), a legkevesebb öregkorú pedig Fejér, Komárom-Esztergom, Pest és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében van (17%). A gyermekkorúak aránya Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a legnagyobb (22%), legalacsonyabb pedig Baranya, Békés, Csongrád, Heves, Nógrád, Somogy, Vas és Zala megyékben (18%).

³⁶ Az ENSZ népszámlálási ajánlása szerint az állampolgárság a személy törvény szerinti nemzetisége. Az állampolgár olyan személy, aki annak az országnak, amelyben a népszámlálást tartják, törvény szerinti polgárává vált születés, honosítás, azzá nyilvánítás, választás, házasságkötés vagy egyéb módon. Külföldi az a személy, aki nem a népszámlálást tartó ország állampolgára. (Klinger, 1996. 72. old.) Az állampolgárság kérdése mellett (vagy helyett) gyakran a születési országot állapítják meg, - (tehát azt tudakolják, hogy az adott országban született-e, azaz bennszülött-e -, vagy nem)

³⁷ Az etnikai csoport meghatározásának leggyakoribb ismérvei: etnikai hovatartozás, faj, szín, nyelv, vallás, népviselet, étkezési szokások, törzs vagy ezen jellemzők különböző kombinációi.

A faj kifejezés alatt általában bizonyos közös fizikai jellemzőkkel rendelkező személyek csoportját értik, amely tulajdonságok általában öröklődnek. A gyakorlatban ezt a kifejezést tágabb értelemben használják olyan embercsoportokra, amelyeket közös kultúra vagy nemzeti származás köt össze. Az etnikai csoport fogalma sem egységes, általában azt az embercsoportot szokták így nevezni, akiknek közös kultúrájuk, nyelvük vagy vallási hagyományaik vannak, de lehet egy etnikai csoport, faji csoport is. Az etnikai hovatartozás alatt azt az országot értik, amelyből az illető személy származik, függetlenül állampolgárságától.

A nép általában olyan személyek közössége, akiket közös múlt, vagy közös kultúra köt össze egymással. Az egy adott területen élő személyeket, akik feltűnő különbséget mutatnak a népesség többségéhez képest, kisebbségnek nevezik - beszélhetünk etnikai, nemzetiségi, nyelvi, vallási kisebbségekről. (Klinger, 1996., 73. old.)

³⁸ Anyanyelv = az a nyelv, amelyet a személy kisgyerek korában, otthonában használ. A hazai népszámlálásoknál anyanyelvnek azt az élő nyelvet tekintik, amelyet az ember gyermekkorában (elsőként) tanul meg, amelyen általában családtagjaival beszél, és amelyet minden befolyástól mentesen a valósághoz hűen anyanyelvének vall. A nemzetiségi hovatartozás szempontjából minden összeírt személyt, anyanyelvére tekintet nélkül, olyan nemzetiségűként vesznek számba, amelyhez tartozónak minden befolyásmentesen vallotta magát.

³⁹ Használatos nyelv = amelyet a személy jelenlegi otthonában általában a leggyakrabban beszél

⁴⁰ Ismert nyelv = amelyen a személy beszélni képes

A népesség vándorlását aszerint, hogy országon belül vagy országok között történik belső, illetve külső (nemzetközi) vándorlásnak nevezzük.

A belső vándorlás lehet:

- állandó jellegű, amikor a lakosság állandó lakhelyét megváltoztatja,
- ideiglenes vándorlás, amikor az emberek állandó lakhelye nem változik,
- ingavándorlás, amikor a lakosság munkahelye és lakóhelye más településen van.

A belső vándorlást Magyarországon gyakorlatilag 1880-tól lehet nyomon követni, amikor már kérdezik a népesség születési helyét és számláláskori lakóhelyét. A vándorlási adatok azt mutatják, hogy a vándorlás fő iránya az ország minden részéből, a perifériák felől a középpont, Budapest és környéke felé tartó folyamat, amely a 2000-es évekre erősen lelassult. A 90-es évektől egyre jelentősebb viszont a Budapestről az agglomerációba történő kitelepülés.

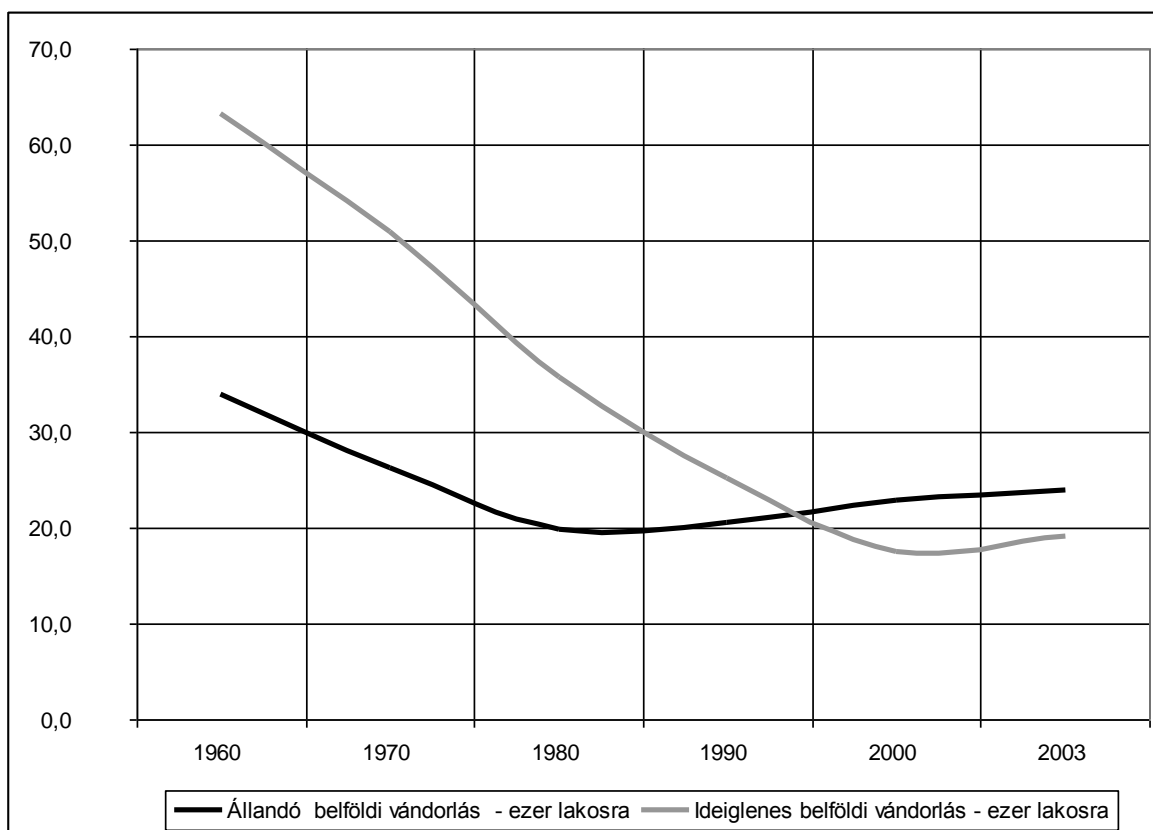
8. Táblázat Budapest népességének alakulása

	Budapest népessége (fő)	Budapest népességének aránya az ország népességéhez viszonyítva (%)	A budapesti agglomeráció lakosságának aránya az ország népességéhez viszonyítva (%)
1990	2016774	19,4%	25,0%
2000	1791098	17,5%	23,7%
2001	1759209	17,2%	23,7%
2002	1739569	17,1%	23,7%
2005	1 697 343		
2007	1 696 128		

A belső, az országon belüli vándorforgalom - népszámláláson kívüli - megfigyelését 1955-ben a személyi azonossági igazolványok bevezetése kapcsán szervezték meg.

Mind az állandó, mind az ideiglenes vándorlás a 60-as évektől a 80-as évekig folyamatosan csökkent, majd a 80-as években stagnált illetve nagyon kicsit növekedett. A 90-es években, a rendszerváltás után lecsökkent, majd ezt követően valamennyit ismét növekedett.

⁴¹ Az ENSZ Európai Népszámlálási ajánlásai alapján a vallás = vallási meggyőződés vagy hit, függetlenül attól, hogy hívei szervezett csoportba tömörülnek-e, vagy egy meghatározott vallási tanokat valló csoporthoz csatlakozás. A magyar népszámlálások 1870 és 1949 között tudakolták a vallási hovatartozást, 1960 és 1990 között pedig nem.



Forrás: Demográfiai Évkönyv 2004

8. Ábra Az ezer lakosra jutó belföldi vándorlás

A nemzetközi vándorlás vizsgálata során külön szokták elemezni a külföldi állampolgárok be- és kivándorlását az országba, valamint a magyar állampolgárok nemzetközi vándorlásának jellemzőit.

9. Táblázat A külföldi állampolgárok nemzetközi vándorlási adatai Magyarországon

	Bevándorló	Kivándorló	Vándorlási különbség
1993	16397	2901	13496
1994	12752	2378	10374
1995	14008	2401	11607
1996	13734	2833	10901
1997	13283	1928	11355
1998	16052	2343	13709
1999	20151	2460	17691
2000	20 184	2 208	17 976
2001	20 308	1 944	18 364
2002	17 972	2 388	15 584
2003	19 365	2 553	16 812
2004	22 164	3 466	18 698
2005	25 582	3 320	22 262

Forrás: Demográfiai Évkönyv 2006

A Magyarországra bevándorló külföldi állampolgárok nagyjából kétharmada Romániából, Ukrajnából, Szlovákiából és Jugoszláviából áttelepülő (magyar nemzetiségű) lakos volt egészen a 2000-es évek legelejéig. 2005-től csökkenni látszik a Romániából áttelepülők száma, viszont növekszik a Németországból, Ausztriából érkezők aránya.

10. Táblázat A bevándorló külföldi állampolgárok megoszlása állampolgárság szerint

Ország	A belépés éve								
	1990	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Románia	79,5	36,4	44,1	52,4	57,4	49,6	54,7	34,8	35,2
Ukrajna	–	9,5	12,0	12,5	11,6	13,5	16,3	8,1	12,2
Szlovákia	–	1,7	5,1	2,6	2,8	2,0	0,3	6,4	4,8
Jugoszlávia	1,1	9,3	8,8	5,1	2,4	3,7	7,2	4,3	5,5
Németország	1,4	3,2	3,9	3,7	1,9	2,0	0,3	15,1	6,1
Ausztria	0,3	1,0	0,8	0,6	0,5	0,5	0,1	3,1	3,1
Egyéb európai ország	9,7	17,3	10,8	10,0	10,5	10,8	4,4	17,0	9,5
Ázsiai ország	4,5	15,7	11,0	8,3	7,6	12,4	12,1	8,1	18,7
Amerikai ország	1,7	4,2	2,4	3,5	2,9	3,4	2,8	2,1	2,8
Afrikai ország	1,4	1,5	0,8	1,1	2,2	1,9	1,6	0,9	1,5
Egyéb, ill. ismeretlen	0,3	0,4	0,3	0,3	0,3	0,2	0,3	0,2	0,6
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: Demográfiai Évkönyv 2006 alapján

A magyar állampolgárok kivándorlásáról hiányos adatok állnak csak rendelkezésre. A magyar kivándorlók meghatározó célországa lényegében évtizedek óta Németország és Ausztria. Az utóbbi években megnőtt a Nagy-Britanniába, Hollandiába, Svájcba, Olaszországba és Spanyolországba történő kivándorlók száma is.

11. Táblázat Magyar állampolgárok bevándorlása egyes európai országokba

	1991	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Németország	16754	28652	24853	19803	19487	17333	11942	15677	16872	..	16506	..
Ausztria	..	..	..	..	..	..	..	2594	2781	3039	..	..
Nagy-Britannia	..	..	..	..	..	..	..	1314	2265	..	..	..
Hollandia	232	260	225	303	460	534	585	527	..	668	547	379
Svájc	446	332	299	250	259	330	372	466	..	570	607	422
Olaszország	..	..	..	..	..	..	320	..	..	..	382	..
Spanyolország	..	13	19	14	..	..	31	80	205	280	418	345
Belgium	11	126	..	..	165	198	221	229	324	..	273	..
Svédország	338	151	193	216	218	218	168	166	206	167	222	159
Románia	..	91	60	280	102	340	434	272	173	111	62	56
Dánia	119	125	154	107	184	156	184	179	150	164	121	135
Finnország	95	19	40	22	43	52	86	119	128	104	100	76
Luxemburg	31	39	58	63	80	67	72	71	46	43	33	60
Ukrajna	..	..	250	95	95	..	..	..	..	48	26	16
Görögország	..	73	77	129	113	..	..	..	..	..	..	..
Szlovákia	..	45	37	36	..	36	33	14	22	32	30	25
Lengyelország	32	53	17	26	38	36	36	26	17	13	14	..
Norvégia	30	55	46	..	..	..	..	83	..	..	54	38
Oroszország	..	..	..	2	1	..	90	56	31	25	13	26
Ciprus	..	..	..	..	..	..	..	..	22	27	56	116
Szlovénia	..	2	3	..	3	1	3	5	7	23	27	26
Litvánia	65	..	..	..	1	5	2	1	3	4	2	..
Izland	8	12	8	..	8	7	9	11	..	13	6	..
Csehország	..	..	..	..	..	..	..	..	..	8	54	..
Portugália	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	29	18

Horvátország	..	..	..	..	..	..	..	..	..	10	7	9
Macedónia	..	..	..	..	..	..	..	..	..	3	10	..
Belorusszia	..	..	..	..	..	..	..	..	..	6	1	3
Lettország	..	..	..	..	..	..	3	..	..	1	2	..
Moldova	..	..	..	..	..	..	..	..	..	1	..	..

Forrás: Demográfiai Évkönyv 2004 alapján

3.4.2.1 A népesség területi eloszlása

Az ezer főre jutó élve születések száma a 90-es évek végén az Észak-Alföldi régióban volt a legnagyobb és a Nyugat-Dunántúli régióban a legalacsonyabb. A termékenységi Szabolcs-Szatmár-Bereg, Borsod-Abaúj-Zemplén és Hajdú-Bihar megyében a legmagasabb és Budapesten, Veszprém, Zala és Vas megyében a legalacsonyabb.

12. Táblázat Élveszületések száma 1000 lakosra régióként Magyarországon

	1985	1990	1995	2000	2006
Közép-Magyarország	10,8	10,4	9,7	9,1	10,4
Közép-Dunántúl	13,2	12,8	11,0	9,2	9,4
Nyugat-Dunántúl	12,2	11,6	10,3	8,6	9,1
Dél-Dunántúl	12,1	12,4	10,9	9,6	9,2
Észak-Magyarország	12,7	13,0	11,7	10,6	10,1
Észak-Alföld	14,3	14,1	12,9	11,2	10,5
Dél-Alföld	12,1	12,1	10,9	9,5	9,0
ÖSSZESEN	12,3	12,1	11,0	9,7	9,9

Forrás: Magyarország régiói KSH, Budapest 1999, valamint Területi Statisztikai Évkönyvek, és Demográfiai Évkönyvek

A halálozási mutatók tekintetében 2006-ban az Észak-Magyarországi régió helyzete a legkedvezőtlenebb, és a Nyugat-Dunántúli régióé a legkedvezőbb.

A fenti demográfiai folyamatokból következnek a régiók korcsoportok szerinti összetételének különbségei. A 0-14 éves korú népesség aránya az Észak-alföldi régióban a legnagyobb, közel 20%; Közép-Magyarországon a legalacsonyabb, alig több mint 15%. Az időskorúak aránya Közép-Dunántúlon a legalacsonyabb, s a Dél-Alföldön, Észak- és Közép Magyarországon a legmagasabb.

13. Táblázat A népesség korösszetétele régióként Magyarországon 2000-ben (%)

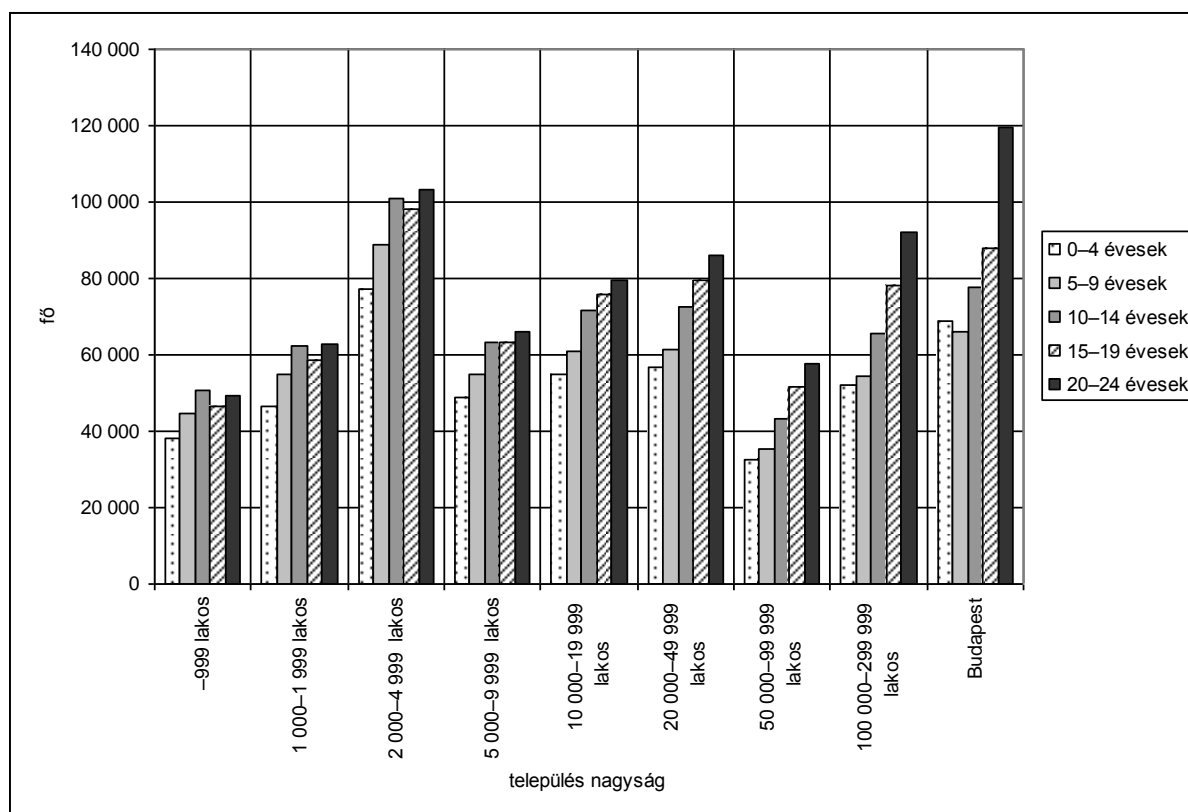
Régió	Népesség (fő)	0-14 éves	15-24 éves	25-64 éves	65 évesnél idősebb
Közép-Magyarország	2 872 678	14,3	11,5	57,9	16,3
Közép- Dunántúl	1 107 453	15,0	13,2	56,6	15,1
Nyugat-Dunántúl	999 361	14,3	12,8	57,0	16,0
Dél-Dunántúl	967 677	14,9	12,9	55,9	16,3
Észak-Magyarország	1 251 441	16,3	13,4	54,0	16,3
Észak-Alföld	1 525 317	17,1	14,0	54,2	14,7
Dél-Alföld	1 342 231	14,9	13,0	55,4	16,7
ÖSSZESEN	10 066 158	15,2	12,8	56,1	15,9

Forrás: Demográfiai Évkönyv 2006

Az iskoláskorú népesség aránya az Észak-Alföldi és az Észak-Magyarországi régióban a legmagasabb, Közép-Magyarországon a legalacsonyabb.

A népesség területi eloszlása az iskolázás fejlesztésének fontos tényezője. A hazai lakosság kevesebb, mint 8%-a, a 14 éves és fiatalabb gyermekeknek pedig 10 %-a 1000 főnél, a népesség mintegy 17%-a, a 14 évesnél fiatalabbaknak pedig 21 %-a a 2000 főnél kisebb lakosságú településen él. Ugyanakkor az általános iskolák mintegy 20 %-a működik az 1000, 37%-a pedig 2000 lakosnál kisebb településeken.

A kistelepülések iskolái a hazai oktatás minőségét, és hatékonyságát kedvezőtlenül befolyásolják.



9. Ábra Az egyes ifjúsági korcsoportok létszáma a különböző nagyságú településeken

3.4.2.2 Az oktatási rendszer fejlesztése és a népesség-előrebecslés

Az oktatási rendszer fejlesztésének kiindulópontja az iskolaköteles korba lépő fiatalok számának és összetételének ismerete. Ennek alapján történhet meg a felnövekvő nemzedéket fogadó iskolarendszer kapacitásának tervezése. A másik meghatározó tényezője a felnövekvő nemzedék oktatásához szükséges kapacitások tervezésének, a kötelező oktatás időtartamának alakulása, valamint az e feletti iskolaszintek iránti kereslet várható alakulása.

Az óvodáskorú és az iskolakezdési életkort betöltő gyermekek száma tényadat. Mind a középfokú, mind a felsőfokú képzés esetében előre kiszámítható a korosztályi létszám, s prognosztizálható a részvételi arány. Ezek az előrebecslések viszonylag kis hibahatárral

elvégezhető. Ez a demográfiai előrebecslés a kiindulópontja az oktatás fejlesztésének. A számítások magukban foglalják az oktató és egyéb személyzet létszámának, valamint az infrastruktúrának (osztályterem, kollégium stb.) a beruházási igényeit. Ezek alapján állapíthatók meg a fenntartás és működés költségei, illetve dolgozhatók ki a pénzügyi forrástervek.

3.4.2.2.1 *A népesség előreszámítása Magyarországon*

A tervezés évében született gyermekek száma meghatározza a három év múlva óvodába, hat-hét év múlva iskolába belépők számát. A tizenhat-tizennyolc éves korig tartó tankötelezettség, valamint az ezt követő mind jelentősebb oktatási részvétel következtében a 6-24 éves fiatalok nagy és növekvő része tanul. Az oktatáspolitikai stratégiájának kidolgozásához tehát legalább negyedszázados távlatra szóló népesség-előreszámítás szükséges.

A népességi prognózisok a termékenységre, a születéskor várható élettartamra és a vándorlásra vonatkozó adatokon és hipotéziseken alapulnak, s általában három változatban készülnek el.

A minimális változat a várható legkedvezőtlenebb népességfejlődés hatásaival számol. A maximális változat a legkedvezőbb fejlődés feltételezésére épül. A két határérték közé eső mező tartalmazza a reálisan várható középső forgatókönyvet.

Az oktatáspolitikai megalapozáshoz szükséges adatokat itt bemutató prognózist a KSH Népesedéstudományi Intézet készítette az 1995-2055 közötti időszakra. A 2030-ig tartó intervallum adatait ismertetjük a következőkben. (A bemutatott adatok forrása Habcsek László (1998), (2000), (2001) és (2002).)

A teljes termékenységre vonatkozó három változat a következő:

- minimum változat: 1,3 gyerek 2030-ig, azaz fennmarad a jelenlegi termékenység;
- középső változat szerint az átlagos gyermekszám 1,3-ról 2020-ig fokozatosan 1,6-ig emelkedik és 2030-ig ezen a szinten marad, azaz feltételezi, hogy a nők nagyrészt pótolják a jelenleg "elhalasztott" gyermekek szülését;
- a maximum változat szerint a teljes termékenység 2020-ig 1,3-ról 1,6-ra, majd 2030-ig 1,9-re emelkedik.

14. Táblázat Az előrebecsült élveszületések száma (efő/év)

Élveszületések száma	1995	2000	2010	2020	2030
Minimum	112,1	92,7	90,1	74,6	60,9
Alapváltozat	112,1	94,2	98,7	92,8	80,6
Maximum	112,1	95,6	107,5	112	102,4

A születéskor várható élettartam változatai közül a minimum változat a mai igen kedvezőtlen hazai helyzet fennmaradásával kalkulál. A középső scenárió szerint a 21. század közepén elérjük az élen járó fejlett országok mai szintjét. A maximum változat feltételezi, hogy elérjük a fejlett országok akkori szintjének alsó értékeit⁴².

⁴² 2054-re vonatkozóan az alacsony érték: férfiaknál 69,0 év, nőknél 77,0 év; a közepes érték: férfiaknál: 75,5 év, nőknél 82,5 év; a magas érték: férfiaknál 82 év, nőknél 88 év.

15. Táblázat Az előrebecsült halálozás (efő/év)

Halálozások száma (efő)	1995	2000	2010	2020	2030
Minimum	145,4	133,4	119,3	109,3	108,2
Alapváltozat	145,4	138,7	135,0	128,7	128,2
Maximum	145,4	146,6	150,7	147,8	146,9

A vándorlási egyenleg hipotézisei a következők:

- A minimum változat szerint 2007-ig évi 7 ezer főre csökken a bevándorlási többlet, majd változatlan marad⁴³,
- a közepes változat 2030-ig évi 14 ezer fő többlet⁴⁴,
- a magas változat szerint 2006-ig 10 ezer főre csökken, s 2015-ig ennyi marad, majd 2030-ig évi 30 ezer főre nő.

A fentiek alapján 27 változatot lehetne képezni. Itt most csak a közepes változat népességének adatait mutatjuk be.

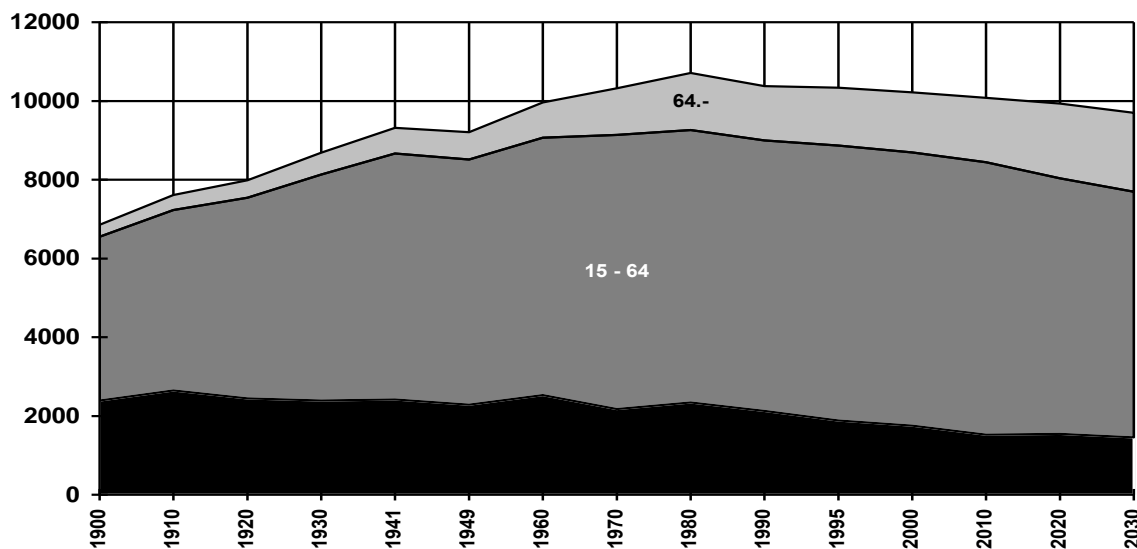
16. Táblázat A közepes scenárió szerinti előrebecsült népesség adatai

Jellemző	1995	2000	2005	2010	2015	2020	2030
Átlagos gyermekszám	1,57	1,30	1,36	1,42	1,50	1,57	1,61
Születés	115598	94645	100929	102411	102420	100388	88108
Férfi élettartam	65,9	67,1	69,8	70,5	71,3	72,1	73,5
Női élettartam	74,9	75,5	77,6	78,3	78,9	79,5	80,7
Halálozás	146889	143210	128223	129379	130087	130051	133544
Vándorlási egyenleg	17673	17673	14000	14000	14000	14000	14000
Természetes szaporodás	-31291	-48565	-27294	-26968	-27667	-29663	-45436
Népesség (fő)	10334042	10219954	10139854	10077134	10010113	9937444	9697043

Az évezred első évtizedének végén a 0-14 éves és a 65 éves és idősebb korosztályok létszáma nagyjából azonos lesz. A következő évtizedekben az idős korosztályok létszáma tovább nő, a gyermekek létszáma pedig csökken. 2030-ban már jóval nagyobb lesz az idősek száma, mint a 15 évnél fiatalabbaké.

⁴³ Az alacsony változat azt a tendenciát tételezi, ami az utóbbi időben megfigyelhető: a bevándorolt külföldiek továbbvándorlása miatt az egyenleg csökkenését.

⁴⁴ Ez a változat gyakorlatilag a mai tendencia fennmaradását feltételezi.



10. Ábra Magyarország lakosságának előreszámítása 1995-2030

Az egyes oktatási szintek szempontjából releváns népesség várható alakulásáról az adott oktatási szintről szóló résznél térünk vissza.

3.4.2.2.2 *A cigány népesség*

2003-ban a 15-74 éves népesség foglalkoztatottsága egész kis híján 50%-os volt, ezen belül a férfiaké 56,5, a nőké 43,7 százalék. A 2003. évi országos cigány felmérés adatai alapján a 15-74 éves roma népesség 21 százaléka volt foglalkoztatott, (1993-ban 22%). A cigány férfiak között a foglalkoztatottak aránya 28 százalék volt, míg 1993-ban 28,5 százalék. A női foglalkoztatási ráta 15 százalék, ugyanannyi mint 1993-ban (Bodrogi – Iványi – Udvary, 2004).

A cigány fiatalok iskolai végzettsége nagymértékben elmaradt a népesség egészétől, ami társadalmi felemelkedésük egyik fő akadálya, és később a munkaerő-kereslet kielégítésében is nehézségeket okozhat. Ezért a cigányság oktatása kiemelt figyelmet követel az oktatáspolitikától.

A cigányság termékenysége és születéskor várható élettartama is jelentősen eltér az egész népességtől. Ezen túlmenően a cigányság számáról és annak változásáról rendkívül eltérő adatok állnak rendelkezésre, attól függően, hogy ki milyen kritériumok alapján és milyen módon mérte, illetve becsülte létszámukat.

Az 1990-es népszámláláskor 143 ezren, 2001-ben 190 ezren vallották magukat cigány nemzetiségűnek. Az 1993. évi KSH reprezentatív felmérés szerint 394 ezer, az 1993-94-es kutatói felmérés (Kemény – Havas – Kettesi 1994) pedig 482 ezer főben határozta meg a cigány lakosság számát.

A TÁRKI 2002-ben a cigányság arányát 7,8 és 8,8 % közé becsülte.

17. Táblázat A cigány lakosság becsült aránya 2002-ben

	BECS92 (%)	TÖA2002 (%)
Összesen	7,8	8,8
...régióként		
Közép-Magyarország	3,9	4,0
Közép-Dunántúl	2,1	3,0
Nyugat-Dunántúl	2,5	2,8
Dél-Dunántúl	10,7	14,1
Észak-Magyarország	15,6	14,7
Észak-alföld	11,3	12,3
Dél-alföld	2,9	3,7
...településméret szerint		
500 fő alatt	8,4	10,1
500-1000 fő között	8,1	7,5
1000-2000 fő között	8,6	9,7
2000 fő felett	6,2	7,9

Megjegyzés:

Az 1992-es becslés (BECS92) az általános iskolások adatai, a KSH 1992. évi továbbvezetett népességadatai, valamint az 1993. évi cigányvizsgálat adatai alapján készült.

A TÖA 2002 a Társi 2002-es önkormányzati adatai alapján készült becslés.

Forrás: Jelentés TÁRKI önkormányzati kutatás 2002 ősz TÁRKI Budapest, 2003. február (Kutatásvezető: Sík Endre) <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a187.pdf>

A 2001. évi népszámlálás alapján 2003-ban 520-650 ezer főre becsülték a cigányok⁴⁵ számát (Debreceni 2004).

A leginkább valószínű változat szerint⁴⁶ a cigány népesség száma és aránya a következő lehet.

18. Táblázat A cigány népesség arányának várható alakulása nagy korcsoportonként 2000-2030

	2000	2010	2020	2030
A cigány népesség aránya az összpapuláción belül (%)	6,1	7,4	8,9	10,7
A cigány népesség aránya a 0-19 éves korosztályban (%)	11,8	14,7	17,1	19,8
A cigány népesség aránya a 20-64 éves korosztályban (%)	5,0	6,3	8,3	10,1
A cigány népesség aránya a 65- éves korosztályban (%)	1,3	1,6	2,0	3,2

Az iskolai korcsoportokat vizsgálva megállapítható, hogy az általános iskola alsó tagozatán a cigány gyermekek aránya a jelenlegi 12-13 %-ról 2020-ra 17-18 %-ra, 2030-ra pedig 20%-ra nő. Arányuk az azt követő évtizedekben lassan csökkenni fog.

⁴⁵ Azokat a háztartásokat sorolták a cigányok közé, amelyeket a környezetük cigánynak tekintett.

⁴⁶ A cigány népesség előreszámítása során Habcsek László számítása abból indult ki, hogy 1995-ben a cigány népesség létszáma 491 ezer főre volt tehető, az élveszületések száma 13 ezer, a halálozások száma 4-5 ezer fő volt évente. A keresztmetszeti átlagos gyermekszámot (más néven a teljes termékenységi arányt) 3,0-ra, a férfiak születéskor várható átlagos élettartamát 54,4 év, a nőké 64,3 évre becsülte. Az előreszámítás közepes hipotézise szerint a roma termékenység gyorsan lecsökken 2,4 körüli szintre. Majd a csökkenés lelassul: 2030-ban 2,2 felett várható, ezt követően ismét jelentős csökkenés várható, s végül megközelíti az országos átlagot. A végső gyermekszám 2050-re már jóval az egyszerű reprodukciós szint alatt lehet (1,83). A születéskor várható élettartamot tekintve az előreszámítás alapváltozata szerint a roma férfiak élettartama az 1995. évre becsült 54,4 évről 72 évre, a nőké 64,3 évről 80 évre emelkedne a következő 50 év alatt, vagyis alulról közelítené a jelenlegi európai átlagokat. (Lásd: Habcsek László:2000.).

19. Táblázat A cigány gyermekek száma az egyes közoktatási korcsoportokon belül (ezer fő)

Korcsoport	1995	2000	2005	2010	2020	2030
0-4 éves	75	76	72	78	91	92
5-9 éves	67	75	76	72	84	93
10-14 éves	61	68	75	76	77	90
15-19 éves	67	61	68	74	72	84

A cigány fiatalok növekvő száma és alacsony iskolázottsága átfogó oktatáspolitikai intézkedéseket igényel.

Befejezésül a fontos hangsúlyozni, hogy a cigány népesség számának és arányának mérésével, és előrebecslésével, illetve annak lehetséges és szükséges voltával kapcsolatosan egy viszonylag éles vita bontakozott ki a 90-es évek végén a kérdéskörrel foglalkozó néhány kutató között. Ladányi János és Szelényi Iván *"Ki a cigány?"* című írásukban⁴⁷ arra mutattak rá, hogy rendkívül vitathatóak azok a kutatási erőfeszítések, amelyek a cigányság, vagy más etnikum lélekszámának, részarányának, társadalmi összetételének elemzésére irányulnak. Ugyanis ezen etnikai csoportok körülhatárolása elkerülhetetlenül önkényes, a csoportképző ismérvek szükségszerűen vitathatóak. Kertesi Gábor – akinek Kemény Istvánnal és Havas Gáborral 1993-1994-ben közösen végzett empirikus vizsgálatát is támadja az említett cikk - *„Az empirikus cigánykutatások lehetőségéről”* című írásában⁴⁸ száll vitába a Ladányi-Szelényi szerzőpárossal. Kertesi igen alapos elemzést ad a mérés és mérhetőség problémájáról, valamint az 1993-94-es vizsgálat céljairól és módszereiről, kitérve más vizsgálatok eltérő eredményeinek okaira is. Végül Kertesi saját kutatói elkötelezettségéről is ír: azt hangsúlyozza, hogy ő "a cigánysággal kapcsolatos kutatási célok közül, társadalmi horderejénél fogva, kitüntetetten fontos célnak tekinti az etnikai klasszifikációhoz tartozó előítélet és diszkrimináció nyomán keletkező társadalmi határvonal és e választóvonal két oldalára kerülő népességek összehasonlító vizsgálatát".

A cigány népesség demográfiai vizsgálataival, demográfiai előreszámításaival kapcsolatosan is felmerültek hasonló viták. Például a Központi Statisztikai Hivatal Demográfiai forgatókönyvek 1997–2050 címen közreadott tanulmányával kapcsolatosan – amely a népesség előrejelzések kapcsán a hazai cigány népesség előreszámítására⁴⁹ is közöl forgatókönyveket – Neményi Mária⁵⁰ fejezi ki abbéli kételyeit, hogy mennyiben tekinthető helyesnek az előreszámítás bázisaként használt cigány népesség-meghatározás. Neményi szerint „összemosódik a kutatás tárgya – adott esetben a „cigány” populáció leírása – egy társadalmi viszonyrendszer szomorú következményével, és amikor a kutató azt hiszi, hogy objektív módszerekkel egy sajátos népcsoportot ír le, valójában a megkülönböztetés áldozatainak kilátástalan helyzetéről tudósít.” Neményi nem tudja elfogadni a KSH 1993-as reprezentatív adatfelvételének módszereit, s így adatait sem.⁵¹ Ezek a fenntartások sok

⁴⁷ Lásd Kritika 1997. decemberi számában

⁴⁸ Replika, 29. Szám, 1998.

⁴⁹ A roma népesség demográfiai jellemzői, kísérleti előreszámítás 2050-ig, KSH, Budapest, 1999. augusztus.

⁵⁰ http://www.akm.tti.hu/nemenyi_maria_kis_roma_demografia.htm illetve Neményi M.: *Cigánynak születni*, szerkesztette Horváth Ágota, Landau Edit és Szalai Júlia, Aktív Társadalom Alapítvány – Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2000. 277–282. oldal

⁵¹ Mint Neményi Mária (az MTA Szociológiai Kutatóintézetének munkatársa) írja: „...a KSH valójában kérdezőbiztosaira bízta, hogy az összeírt lakásban lakók összességéről a következő megállapítást tegye: „cigány életvitelű közösség” tagjai-e, „átmeneti életvitelű közösségnek” tekinthetők, vagy pedig „nem cigány életvitelű közösségről” van-e szó. Jobb nem belegondolni, minek alapján döntötték el az adatfelvételt végzők, hogy az együtt élő személyek cigány származásúak, a cigány kultúrát, hagyományokat ápolóak-e, vagy esetleg csak egy részük kötődik vérségi vagy életviteli okokból a cigánysághoz. Nem tudok másra gondolni, minthogy a bőr-, haj- és szemszín, testalkat „rasszjegyeit” kiindulópontnak tekintve olyan jellegzetességeket kerestek, amelyek a

tekintetben jogosak. Más a helyzet azonban az előreszámítás módszereivel kapcsolatban tett megjegyzésekre. Nem igazán logikus támadni az előreszámítás azon előfeltevését, hogy a roma népességet sem az asszimiláció, sem a nemzetközi vándorlás érdemben nem fogja érinteni⁵² - ez ugyanis egyszerű módszertani előfeltevés – (ehhez képest lehet kiszámítani mind az asszimiláció, mind a kivándorlás létszámcsökkentő hatását). Azok az előfeltevések sem igazán támadhatók, amelyek a termékenység és a várható élettartam mai adataiból igyekeznek a cigány népesség jövőbeli demográfiai jellemzőire következtetni – (nem igazán van ugyanis más megalapozott becslési módszer)⁵³.

A cigánystatisztikákkal és népesség-előrebecslésekkel kapcsolatban tehát mindig tisztában kell azzal lennünk, hogy számos erkölcsi és módszertani probléma áll ezen számok mögött. Az egyik legsúlyosabb ilyen kérdés, hogy vajon jogunk van-e valakit kinézete, (vagy bármi alapján is?) cigányként számba vennünk, ha ő egyébként nem tartja cigánynak magát, vagy nem akarja annak tekinteni magát, vagy ő a többségi nemzethez tartozónak tartja, érzi magát. Egy másik legalább ilyen súlyos kérdés, hogy azok a problémák, ami miatt többen a cigány népesség számbavételét fontosnak vélik, azok alapvetően szociális helyzetből adódó (szegénység) problémák, tehát nem a cigányokat, hanem azokat a hátrányos helyzetű, szegény rétegeket kell számon tartani, akiknek felzárkóztatása – többek között – oktatáspolitikai prioritás kell legyen.

3.4.3 Demográfiai folyamatok oktatáspolitikai kihatása

Az oktatáspolitikai egyik alapvető feladata a demográfiai körülményekre, kihívásokra történő válaszadás. A felnővekvő nemzedék létszámának alakulása nem más, mint az oktatás iránti kereslet. A közoktatás volumenét tehát alapvetően meghatározzák ezek az adatok. De nem csak erről van szó. A népesség és a felnővekvő nemzedék olyan demográfiai jegyei, mint családnagyság, családszerkezet, vagy a szociális, etnikai összetétel is jelentősen befolyásolják az oktatási rendszertől elvárt teljesítményeket.

többségi társadalom szemében a cigány életvitel attribútumai, és amelyeket a magyar lakosság körében végzett előítélet-vizsgálatok oly bőségesen tártak fel az elmúlt évek során.”

⁵² Neményi azt kérdezi, hogy: „Vajon csak az egyszerűbb számíthatóság kedvéért, vagy Kasszandraként a szerző tudja, hogy a kiszorítás, a marginalizáció, a szegregáció az elkövetkező 50 évben is fennmarad?”

⁵³ Neményi szerint: „Azt feltételezni, hogy a termékenységi arányok a továbbiakban is jelentősen eltérnek a többségi arányoktól, megint csak abból a statikus szemléletből fakad, hogy a cigánynak tekintett populáció tagjai körében az elkövetkezendő években sem fog jelentősen növekedni az iskolázottság, a szakképesítés megszerzése – ezen belül különösen a nőké –, hiszen ha e téren történne változás, ugyanaz következne be, mint Európa legkülönbébb kultúrájú, vallású, nemzetiségű népeinél a 20. század folyamán, ahol ez az egyszerű összefüggés (magasabb iskolai végzettség – alacsonyabb termékenységi ráta) mindenütt a gyermekszám radikális csökkenését eredményezte.” Függetlenül attól, hogy ez a Neményi megállapítás igaz, azonban akkor sem kifogásolható módszer, ha a cigány lakosság jelenlegi demográfiai jellemzőiből indul a becslés – (természetesen az előreszámítása során feltételezték termékenység csökkenést)

3.4.4 Melléklet az Oktatáspolitikai és demográfia alfejezethez

20. Táblázat A teljes termékenységi ráta Európában

	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2002
Albánia	6,57	5,28	5,12	...	3,62	3,21	3,00	2,62	...	...
Ausztria	2,70	2,71	2,29	1,83	1,65	1,47	1,46	1,42	1,36	1,40
Belgium	2,56	2,62	2,25	1,74	1,68	1,51	1,62	1,56	1,66	1,62
Bosznia-Hercegovina	3,95	3,50	2,71	2,38	1,93	1,89	1,71	...	1,34	1,23
Bulgária	2,32	2,09	2,17	2,22	2,05	1,98	1,82	1,23	1,30	1,21
Ciprus	3,51	...	2,54	2,02	2,46	2,38	2,42	2,03	1,64	1,49
Csehország	2,11	2,18	1,90	2,40	2,10	1,96	1,90	1,28	1,14	1,17
Dánia	2,57	2,61	1,99	1,92	1,55	1,45	1,67	1,80	1,77	1,72
Egy. Királyság	2,71	2,86	2,43	1,81	1,89	1,79	1,83	1,71	1,64	1,64
Észtország	1,96	1,93	2,16	2,04	2,02	2,12	2,04	1,32	1,34	1,37
Fehér-orosz.	2,80	2,27	2,30	2,20	2,04	2,08	1,90	1,38	1,31	1,22
Finnország	2,72	2,48	1,83	1,68	1,63	1,64	1,78	1,81	1,73	1,72
Franciaország	2,73	2,84	2,47	1,93	1,95	1,81	1,78	1,71	1,88	1,89
Görögország	2,21	2,24	2,40	2,32	2,23	1,67	1,39	1,32	1,29	1,25
Hollandia	3,12	3,04	2,57	1,66	1,60	1,51	1,62	1,53	1,72	1,73
Horvátország	2,20	2,21	1,83	1,92	1,92	1,81	1,67	1,50	1,40	1,34
Írország	3,78	4,04	3,85	3,43	3,24	2,48	2,11	1,84	1,90	2,00
Izland	4,17	3,72	2,81	2,65	2,48	1,94	2,30	2,08	2,08	1,93
Lengyelország	2,98	2,69	2,26	2,26	2,26	2,32	2,05	1,62	1,34	1,24
Lettország	1,94	1,74	2,02	1,97	1,90	2,09	2,01	1,26	1,24	1,24
Litvánia	2,59	2,21	2,39	2,18	1,99	2,09	2,03	1,55	1,39	1,24
Luxembourg	2,37	2,39	1,97	1,55	1,49	1,38	1,60	1,69	1,76	1,63
Magyarország	2,02	1,82	1,98	2,35	1,91	1,85	1,87	1,57	1,32	1,30
Málta	...	...	...	2,17	1,98	1,99	2,04	1,82	1,72	1,46
Moldova	...	2,68	2,56	2,52	2,41	2,75	2,39	1,74	1,30	1,21
Németország	2,37	2,50	2,03	1,48	1,56	1,37	1,45	1,25	1,38	1,31
- NDK	2,35	2,49	2,19	1,54	1,94	1,74	1,50	0,84	1,22	...
- NSZK	2,37	2,51	1,99	1,45	1,45	1,28	1,45	1,34	1,38	...
Norvégia	2,91	2,95	2,50	1,98	1,72	1,68	1,93	1,87	1,85	1,75
Olaszország	2,41	2,66	2,43	2,21	1,64	1,42	1,33	1,20	1,24	1,23
Oroszország	2,56	2,12	2,00	1,97	1,86	2,05	1,90	1,34	1,21	1,32
Portugália	3,16	3,15	3,01	2,75	2,25	1,72	1,57	1,41	1,55	1,47
Románia	2,34	1,91	2,90	2,60	2,43	2,31	1,84	1,34	1,31	1,26
Spanyolország	2,77	2,94	2,88	2,80	2,20	1,64	1,36	1,18	1,24	1,25
Svájc	2,44	2,61	2,10	1,61	1,55	1,52	1,58	1,48	1,50	1,40
Svédország	2,20	2,42	1,92	1,77	1,68	1,74	2,13	1,73	1,54	1,65
Szerbia és Montenegró	2,57	2,53	2,30	2,33	2,29	2,22	2,10	1,89	1,66	1,71
Szlovákia	3,10	2,80	2,40	2,53	2,31	2,26	2,09	1,52	1,30	1,19
Szlovénia	2,18	2,46	2,12	2,17	2,10	1,71	1,46	1,29	1,26	1,21
Törökország	6,18	5,82	5,68	5,09	4,36	3,59	2,99	2,62	2,57	2,52
Ukrajna	2,23	1,99	2,09	2,02	1,95	2,02	1,89	1,38	1,09	1,10

Forrás: www.coe.int/t/e/social_cohesion/population

21. Táblázat Születéskor várható élettartam Európa országaiban

	Nők					Férfiak				
	1980	1990	1995	2000	2005	1980	1990	1995	2000	2005
Albánia	72,3	75,9	78,3	78	..	67	69,6	71,5	72	..
Ausztria	76,1	79	80,1	81,2	82,3	69	72,3	73,4	75,2	76,7
Fehéroroszország	76,1	75,8	74,4	74,8	75,1	66	66,3	62,8	63,4	62,9
Belgium	76,7	79,5	80,4	81	81,8	69,9	72,7	73,5	74,6	76,2
Bosznia Hercegovina	72,9	75,2	..	76,4	77,4	67,9	69,7	..	70,3	69,6
Bulgária	73,9	74,7	74,9	75	76,2	68,4	68	67,4	68,4	69
Horvátország	..	76,4	77,2	76,7	78,9	..	68,7	69,3	69,1	71,9
Ciprus	77	78,6	79,8	80,2	81,1	72,3	74,1	75,3	75,6	76,8
Csehország	74	75,5	76,8	78,5	79,2	66,8	67,6	69,7	71,7	72,9
Dánia	..	77,8	77,9	79,2	80,5	..	72	72,7	74,5	76
Észtország	..	75	74,3	76,2	78,2	..	64,7	61,5	65,4	67,3
Finnország	..	79	80,4	81,2	82,5	..	71	72,8	74,2	75,6
Franciaország	..	81,2	82,2	83	83,8	..	72,8	74	75,4	76,8
Németország	76,2	78,5	79,9	81,2	82	69,6	72	73,3	75,1	76,7
Görögország	77,5	79,5	80	80,6	81,6	73	74,7	75	75,5	76,8
Magyarország	72,8	73,8	74,8	76,2	77,2	65,5	65,2	65,4	67,6	68,7
Izland	79,8	80,7	80,1	81,6	83,5	73,3	75,5	76	77,8	79,6
Írország	75,3	77,7	78,3	79,3	81,8	69,9	72	72,8	74	77,3
Olaszország	..	80,4	81,6	82,9	..	..	73,9	75,1	77	..
Lettország	..	..	..	..	76,5	..	..	..	..	65,4
Litvánia	75,4	76,3	75,1	77,5	77,3	65,4	66,4	63,3	66,8	65,3
Luxemburg	75,4	78,7	81	81,9	82,2	70	72,2	73,6	75	77
Málta	72,8	78,1	79,6	80,3	81,4	68	73,7	74,8	76,2	77,3
Moldova	69,5	72	69,7	71,4	71,7	62,7	65	62	64	63,8
Montenegró	76	78,2	76,7	76,3	74,9	71,4	72,8	71,4	71	70,4
Hollandia	..	80,2	80,5	..	81,7	..	73,8	74,6	..	77,2
Norvégia	79,3	79,9	80,9	81,5	82,8	72,4	73,4	74,8	76	77,8
Lengyelország	..	..	..	78	79,3	..	..	..	69,6	70,8
Portugália	74,9	77,5	79	80,2	81,3	67,9	70,6	71,7	73,2	74,9
Románia	71,9	73,1	73,3	..	75,7	66,6	66,7	65,3	..	68,7
Oroszország	73	74,4	71,7	72,4	72,4	61,4	63,8	58,3	59,2	59
Szerbia	72,7	74	74,6	74,8	75,4	68,2	68,9	69,8	69,7	70
Szlovákia	74,4	75,7	76,5	77,5	78,1	66,7	66,7	68,4	69,2	70,2
Szlovénia	..	77,8	78,5	79,9	80,9	..	69,8	70,8	72,2	73,9
Spanyolország	78,4	80,6	81,8	82,9	83,7	72,3	73,4	74,4	75,8	77
Svédország	79	80,5	81,7	82	82,9	72,8	74,8	76,2	77,4	78,5
Svájc	79	80,9	81,9	82,8	84	72,3	74	75,4	77	78,7
Törökország	60,4	68,3	70,2	72,8	73,8	55,8	63,8	65,6	68,1	68,9
Ukrajna	74	75	72,6	73,6	73,4	64,6	65,7	61,3	62,3	61,5
Egy. Királyság	..	..	79,3	80,3	81,1	..	..	74	75,5	77,1

Source: UNECE Statistical Division Database, compiled from national and international official sources (WHO, EUROSTAT, UNICEF Transmonee)

(http://w3.unece.org/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=001_GEHELlifeExpect_r&ti=Life+expectancy+by+Age%2C+Sex%2C+Country+and+Year&path=../DATABASE/Stat/30-GE/06-Health/&lang=1)

22. Táblázat Nettó migrációs ráta az OECD országokban

	1985	1990	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Ausztrália	5,6	7,3	5,9	5,8	7,0	5,6	5,5	5,2	..
Ausztria	0,7	7,6	0,3	2,2	2,2	4,2	4,4	6,2	5,9
Belgium	0,0	2,0	1,3	1,4	..	..	..	..	..
Csehország	0,2	0,1	1,0	0,6	-0,8	1,2	2,5	1,8	3,5
Dánia	1,8	1,6	5,5	1,7	2,2	1,7	1,1	0,9	1,2
Egyesült Királyság	1,6	1,2	1,0	2,5	2,5	2,5	..	..	..
Finnország	0,6	1,4	0,6	0,4	1,2	1,0	1,0	1,1	1,5
Franciaország	0,7	1,4	0,7	1,2	1,4	1,6	1,7	1,7	1,6
Görögország	0,6	6,3	7,3	2,7	3,5	3,5	3,4	..	..
Hollandia	1,7	4,0	2,1	3,4	4,3	3,3	0,0	1,2	0,6
Írország	-9,3	-2,2	1,6	8,4	10,0	8,4	7,8	11,6	..
Japán	0,0	0,0	-0,4	0,3	1,1	-0,4	0,5	..	..
Kanada	2,6	6,5	5,5	6,5	7,9	6,8	6,2	6,2	..
Lengyelország	-0,5	-0,4	-0,5	-0,5	-0,4	-0,5	-0,4	-0,2	-0,3
Luxemburg	2,5	10,2	11,2	8,3	2,5	5,9	4,6	3,5	5,8
Magyarország	-2,1	1,7	1,7	1,7	1,0	0,4	1,6	1,8	1,7
Németország	1,5	16,3	4,9	2,0	3,3	2,7	1,7	1,0	..
Norvégia	1,4	0,5	1,4	2,0	1,8	3,7	2,4	2,8	3,9
Olaszország	-0,5	0,2	1,6	3,1	2,2	6,1	10,6	9,6	..
Portugália	-1,9	-3,9	2,2	4,6	6,3	6,8	6,1	4,5	..
Spanyolország	0,4	0,9	0,9	8,9	10,1	15,7	14,5	..	..
Svájc	2,1	8,4	2,1	2,8	5,8	6,7	5,9	5,4	4,6
Svédország	1,3	4,1	1,2	2,8	3,3	3,5	3,2	2,8	3,0
Szlovákia	-0,6	-0,4	0,5	0,3	0,2	0,2	0,3	0,5	0,6
Törökország	2,1	1,8	1,6	..	..	..	..	..	..
Új-Zéland	-5,8	2,7	7,7	-2,9	2,5	9,7	8,7	3,7	1,7
USA	2,7	3,1	4,4	4,6	4,5	4,4	4,1	3,7	3,5
OECD átlag	0,3	3,1	2,7	2,9	3,4	4,2	4,1	3,6	2,6

Megjegyzés: Kivándorlás mínusz bevándorlás ezer főre vetítve

Forrás: OECD Factbook 2007: Economic, Environmental and Social Statistics - ISBN 92-64-02946-X - © OECD 2007 (ocde.p4.siteinternet.com/publications/doi/files/302007011P1T121.xls)

23. Táblázat Nettó migrációs ráta Európában (2000-2005)

Európa	1,5
Albánia	-6,5
Ukrajna	-2,9
Moldova	-1,9
Szerbia, Montenegró	-1,9
Észtország	-1,5
Románia	-1,4
Bulgária	-1,3
Litvánia	-1,2
Lettország	-1,0
Makedónia	-1,0
Lengyelország	-0,4
Fehéroroszország	-0,2
Andorra	0,0
Szlovákia	0,2
Oroszország	0,6
Csehország	1,0
Magyarország	1,0
Szlovénia	1,0
Franciaország	1,0
Svájc	1,1
Izland	1,2
Belgium	1,3
Finnország	1,6
Hollandia	1,9
Bosznia Hercegovina	2,1
Olaszország	2,1
Dánia	2,3
Egyesült Királyság	2,3
Ausztria	2,5
Norvégia	2,6
Németország	2,7
Málta	2,8
Görögország	3,2
Svédország	3,5
Horvátország	4,4
Portugália	4,8
Liechtenstein	5,9
Ciprus	7,1
San Marino	7,3
Luxemburg	8,7
Spanyolország	9,7
Írország	9,8
Monaco	10,5

Forrás: UN Department of Economic and Social Affairs Population Division 2006
www.un.org/esa/population/publications/2006Migration_Chart/2006lttMig_wallchart.xls

24. Táblázat Nyers házassági ráta Európában (1000 lakosra jutó házasságkötések száma)

	1960	1970	1980	1990	2000	2002
Albánia	...	6,8	8,1	8,9	...	...
Ausztria	8,3	7,1	6,2	5,9	4,9	4,5
Belgium	7,1	7,6	6,7	6,5	4,4	3,9
Bosznia-Hercegovina	10,1	9,3	8,5	6,7	5,8	...
Bulgária	8,8	8,6	7,9	6,9	4,3	3,7
Ciprus	...	8,6	7,9	9,2	12,5	13,5
Csehország	7,7	9,2	7,6	8,8	5,4	5,2
Dánia	7,8	7,4	5,2	6,1	7,2	6,9
Egyesült Királyság	7,5	8,5	7,4	6,5	5,1	4,8
Észtország	10,0	9,1	8,8	7,5	4,0	4,3
Fehér-oroszország	11,0	9,3	10,1	9,7	6,2	6,7
Finnország	7,4	8,8	6,1	5,0	5,1	5,2
Franciaország	7,0	7,8	6,2	5,1	5,1	4,7
Görögország	7,0	7,7	6,5	5,8	4,6	...
Hollandia	7,8	9,5	6,4	6,4	5,5	5,2
Horvátország	8,9	8,5	7,2	6,0	4,8	5,1
Írország	5,5	7,0	6,4	5,1	5,0	5,0
Izland	7,4	7,8	5,7	4,5	6,3	5,6
Lengyelország	8,2	8,6	8,6	6,7	5,5	5,0
Lettország	11,0	10,2	9,8	8,9	3,9	4,2
Liechtenstein	5,7	5,9	7,1	5,6	7,2	5,1
Litvánia	10,1	9,5	9,2	9,8	4,8	4,7
Luxembourg	7,1	6,4	5,9	6,1	4,9	4,5
Magyarország	8,9	9,3	7,5	6,4	4,7	4,5
Málta	...	...	...	7,1	6,7	5,8
Moldova	9,3	9,4	11,5	9,4	6,0	6,0
NDK	9,7	7,7	8,0	6,3	3,9	...
Németország	9,5	7,4	6,3	6,5	5,1	4,8
Norvégia	6,6	7,6	5,4	5,2	5,6	5,3
NSZK	9,4	7,3	5,9	6,6	5,4	...
Olaszország	7,7	7,3	5,7	5,6	4,9	4,5
Oroszország	12,5	10,1	10,6	8,9	6,2	7,1
Portugália	7,8	9,4	7,4	7,2	6,2	5,4
Románia	10,7	7,2	8,2	8,3	6,1	5,9
Spanyolország	7,8	7,3	5,9	5,7	5,4	5,1
Svájc	7,8	7,6	5,7	6,9	5,5	5,5
Svédország	6,7	5,4	4,5	4,7	4,5	4,3
Szerbia és Montenegró	9,0	9,2	7,6	6,3	5,5	5,4
Szlovákia	8,1	7,9	7,9	7,6	4,8	4,7
Szlovénia	8,8	8,3	6,5	4,3	3,6	3,5
Törökország	...	...	8,2	8,2	6,8	6,6
Ukrajna	10,7	9,8	9,3	9,3	5,6	6,6

Forrás: www.coe.int/t/e/social_cohesion/population

25. Táblázat Nyers válási ráta Európában (válások száma 1000 lakosra)

	1960	1970	1980	1990	2000	2002
Albánia	...	0,8	0,8	0,8	...	...
Ausztria	1,1	1,4	1,8	2,1	2,4	2,4
Belgium	0,5	0,7	1,5	2,0	2,6	3,0
Bosznia-Hercegovina	1,0	0,8	0,6	0,4	0,5	0,6
Bulgária	0,9	1,2	1,5	1,3	1,3	1,3
Ciprus	...	0,3	0,3	0,6	1,7	1,9
Csehország	1,4	2,2	2,6	3,1	2,9	3,1
Dánia	1,5	1,9	2,7	2,7	2,7	2,8
Egyesült Királyság	0,5	1,1	2,8	2,9	2,6	2,6
Észtország	2,1	3,2	4,1	3,7	3,1	3,0
Fehér-oroszország	0,7	1,9	3,2	3,4	4,3	3,8
Finnország	0,8	1,3	2,0	2,6	2,7	2,6
Franciaország	0,7	0,8	1,5	1,9	1,9	1,9
Görögország	0,3	0,4	0,7	0,6	1,1	...
Hollandia	0,5	0,8	1,8	1,9	2,2	2,1
Horvátország	1,2	1,2	1,2	1,2	1,0	1,0
Írország	...	...	...	...	0,7	0,7
Izland	0,7	1,2	1,9	1,9	1,9	1,9
Lengyelország	0,5	1,1	1,1	1,1	1,1	1,2
Lettország	2,4	4,6	5,0	4,0	2,6	2,5
Liechtenstein	...	...	0,8	0,9	3,9	2,8
Litvánia	0,9	2,2	3,2	3,4	3,1	3,0
Luxembourg	0,5	0,6	1,6	2,0	2,4	2,4
Magyarország	1,7	2,2	2,6	2,4	2,3	2,5
Málta	...	0,7	1,8	2,1	2,7	2,8
Moldova	0,9	2,1	2,8	3,0	2,7	3,5
NDK	1,4	1,6	2,7	2,0	1,9	...
Németország	1,0	1,3	1,8	1,9	2,4	2,4
Norvégia	0,7	0,9	1,6	2,4	2,2	2,3
NSZK	0,9	1,3	1,6	1,9	2,5	...
Olaszország	...	...	0,2	0,5	0,7	...
Oroszország	1,5	3,0	4,2	3,8	4,3	5,9
Portugália	0,1	0,1	0,6	0,9	1,9	2,7
Románia	2,0	0,4	1,5	1,4	1,4	1,5
San Marino	...	...	...	0,7	1,4	1,6
Spanyolország	...	...	...	0,6	1,0	0,9
Svájc	0,9	1,0	1,7	2,0	1,5	2,2
Svédország	1,2	1,6	2,4	2,3	2,4	2,4
Szerbia és Montenegró	1,4	1,1	1,2	1,0	0,8	0,8
Szlovákia	0,6	0,8	1,3	1,7	1,7	2,0
Szlovénia	1,0	1,1	1,2	0,9	1,1	1,2
Törökország	0,4	0,3	0,4	0,5	0,5	0,7
Ukrajna	1,2	2,9	3,6	3,7	4,0	...

Forrás: www.coe.int/t/e/social_cohesion/population

26. Táblázat Az iskolák és az iskolaköteles népesség száma a település nagysága szerint Magyarországon (2001)

Népesség/település	Település	Általános iskola	Gimnázium	Szakközép-iskola	5-14 éves lakosság	15-19 éves lakosság
-999	1702	762	5	4	95 425	46 299
1000-1999	648	659	3	5	117 334	58 408
2000-4999	504	573	36	30	189 853	98 103
5000-9999	139	278	94	66	117 908	63 393
10-20 ezer	79	350	97	135	132 510	75 955
20-50 ezer	42	355	101	166	134 101	79 367
50-100 ezer	12	191	76	134	78 595	51 539
100 ezer felett	2	688	274	352	264 043	166 325
Összesen	3135	3856	686	892	985 817	551 356

3.5 Oktatás és foglalkoztatáspolitikai

A foglalkoztatáspolitikai a foglalkoztatással, a munka világával kapcsolatos érdekek érvényesítését jelenti, s ezen érdekek érvényesítése kapcsán megfogalmazott célok elérését célzó fejlesztési programokat. A hatalmon lévő pártkoalícióra konkretizálva a foglalkoztatáspolitikai az a kormányzati törekvés, amely megkísérli összehangolni a munkaerő-piac gazdasági és társadalmi-szociális összefüggéseit.

A foglalkoztatáspolitikai általánosan elfogadott céljai közé tartozik a munkakínálat és a munkakereslet volumenének és összetételének a befolyásolása, összehangolása, a munkaviszonyok szabályozása, a munkaadók és a munkavállalók közötti érdekegyeztetés koordinálása. A foglalkoztatáspolitikai célok megvalósításában különösen fontos szerepe van a foglalkoztatáspolitikai és az oktatáspolitikai összehangolásának. (Timár 2000⁵⁴.)

Az Európai Unió 1997-ben elfogadott foglalkoztatási stratégiája négy, egymással szorosan összefüggő célrendszerre (pillérre) épült:

- I. pillér: Foglalkoztathatóság - aktív, megelőző jellegű és diszkriminációmentes munkaerő-piaci politika, mindenki számára nyitott munkaerőpiac (súlypont a fiatal és a tartós munkanélküliek) Ennek a pillérnek fontos eleme a munkavállalók képesség- és képzettségbeli megfelelés, amely implicit módon az oktatáspolitikai és a foglalkoztatáspolitikai összehangolásának szükségességére utal.
- II. pillér: Vállalkozás - vállalkozások beindításának és működtetésének könnyítése, a működési költségek, az adminisztrációs terhek csökkentése
- III. pillér: Alkalmazkodóképesség - a munkaszervezet és a munkavégzési formák modernizálása, valamint a vállalatban belüli képzés fejlesztése
- IV. pillér: Esélyegyenlőség - nők és a férfiak egyenlő munkaerő-piaci esélyeit szolgáló intézkedések, a munkahelyi és a családi élet összeegyeztetésének elősegítése, valamint az esélyegyenlőség szempontjainak a különböző szakpolitikákban történő érvényesítése (Frey 2005)

2003-ban fogadta el az EU az új Foglalkoztatási Iránymutatásokat, amely három átfogó és egymással kölcsönösen összefüggő célra épül:

- A teljes foglalkoztatás, amely a foglalkoztatási ráták jelentős emelését tűzte ki célul
- A munka minőségének és termelékenységének javítása, amely magában foglalja többek között a képzettséget, az egész életen át tartó tanulást is
- A társadalmi kohézió és befogadás erősítése, amelynek alapvető a munkaerő-piaci diszkrimináció elleni fellépés, és a munka világából való kirekesztés megelőzése, a térségi foglalkoztatási és munkanélküliségi egyenlőtlenségek mérséklése. (Frey 2005)

Az EU 2005-2008 időszakra ismét megfogalmazta a foglalkoztatáspolitikai iránymutatásait. A nyolc iránymutatáson belül az oktatáspolitikával történő összehangolás szempontjából legfontosabb kettő a következő:

- A humán erőforrás terén tett befektetések kiterjesztése és javítása
- Az oktatási és képzési rendszereknek az új munkahelyi körülményekre figyelemmel történő kiigazítása⁵⁵ (Frey 2005)

⁵⁴ Timár János In: Online Pedagógiai Lexikon /főszerk.: Báthory Zoltán - Falus Iván /, letöltés: 2002. 12.16 <http://human.kando.hu/pedlex/lexicon/F5.xml/foglalkoztataspolitika.html>

⁵⁵ A többi iránymutatás a következő volt:

- A teljes foglalkoztatás elérésére, a munka minőségének és termelékenységének javítására és a társadalmi és területi kohézió megerősítésére irányuló foglalkoztatáspolitikai végrehajtása
- A munka életciklus-alapú megközelítésének elősegítése
- Befogadó munkaerőpiac biztosítása, a munka vonzóvá és kifizetődővé tétele az álláskereső- köztük a hátrányos helyzetűek – és az inaktívak számára

A foglalkoztatáspolitikai és az oktatáspolitikai összehangolása tehát nélkülözhetetlen lenne. Ugyanakkor a hazai rendszerváltozás óta eltelt közel két évtized szakmapolitikai gyakorlatában valamint minisztériumi és államigazgatási szervezésében az oktatáspolitikai és a foglalkoztatáspolitikai igen erőteljesen elkülönült, sőt több kormányciklusban egymással sokkal inkább rivalizált, mint összehangolta volna céljait és feladatait. Ennek az elkülönülésnek súlyos következménye, hogy a hazai oktatáspolitikai rendkívül belterjes, elvont pedagógiai szemléletű, a gazdaság és társadalom valós igényeitől elrugaszkodott.

3.6 A hazai tudomány és kutatás

A hazai tudomány sajátosságai meghatározó szerepet játszanak a hazai oktatás – különösen a felsőoktatás – társadalmi gazdasági illeszkedésében. Ezért nélkülözhetetlen, hogy kitekintsünk erre a szférára.

Egy ország kutatási innovációs teljesítménye meghatározó a gazdasági fejlődés szempontjából. A gazdaság modernizációjának útja ugyanis a "termelési tényezők vezérelte növekedéstől" (vagyis, amikor a munkaerővel, a földdel, a nyersanyagokkal vagy a tőkével való ellátottság határozta meg a fejlődést) a "beruházások vezérelte növekedésen" keresztül (ahol a tőkefelhalmozás és tőkeellátottsága a versenyképesség meghatározó tényezője) az "innováció vezérelte növekedésig" vezet, ahol a versenyképesség-javulás fő forrása a belföldi K+F, az innovációs tevékenység, valamint az oktatás, szakképzés, felsőoktatás.⁵⁶

Sajnálatos módon az innováció vezérlete növekedés szinte valamennyi tényezőjének hazai helyzetét a megrekedt, vagy el sem kezdett reformok, a torz struktúrák, elmaradott intézményi és működési sajátosságok jellemzik. Különösen szembe tűnő ez a tudomány, a kutatás az innovációs esetében.

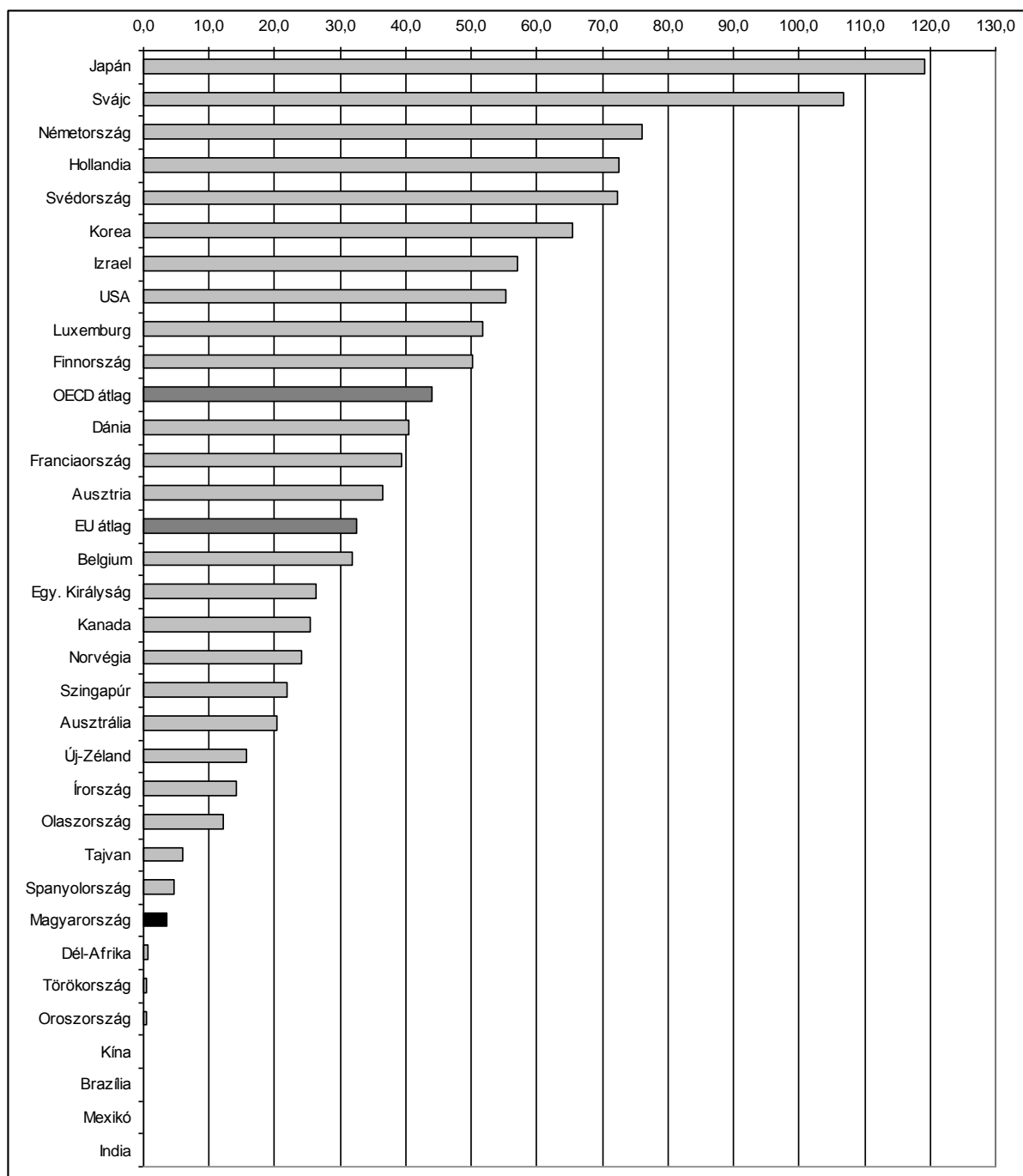
3.6.1 A magyar tudomány mítosza

A három legnagyobb (az EU, a Japán és az USA) szabadalmi hivatalaiban egyaránt bejelentett szabadalmak egy millió lakosra vetített számát vizsgálva Magyarország meglehetősen szerény helyen szerepel a fejlett országok között. 2005-ben ez az érték 3,6 volt, ami az EU átlag (32,4) kilenced, az OECD átlag (43,9) tizenketted része. Kétségtelen, hogy ezzel Magyarország a volt szocialista országok között a legjobb, - de ezt aligha interpretálhatjuk úgy, (ahogyan nem ritkán hallani a hazai tudománypolitika vezetőitől) hogy a magyar tudomány világszínvonalú.

A hazai tudomány világraszóló teljesítményének mítoszával is ideje leszámolni. A hazai tudomány a fejlett országok között a rangsor második felében szerepel mind a publikációk, mind a szabadalmak tekintetében.

-
- A munkaerő-piaci igények összehangolásának javítása
 - A rugalmasságnak a foglalkoztatás biztonságával együtt járó elősegítése és a munkaerőpiac szegmentálódásának csökkentése, kellő figyelemmel a szociális partnerek szerepére
 - A foglalkoztatásbarát munkaerőköltség-fejlesztés és bérszabályozó mechanizmusok biztosítása

⁵⁶ Lásd pl. Kiss Judit http://www.vki.hu/kiss_judit.shtml



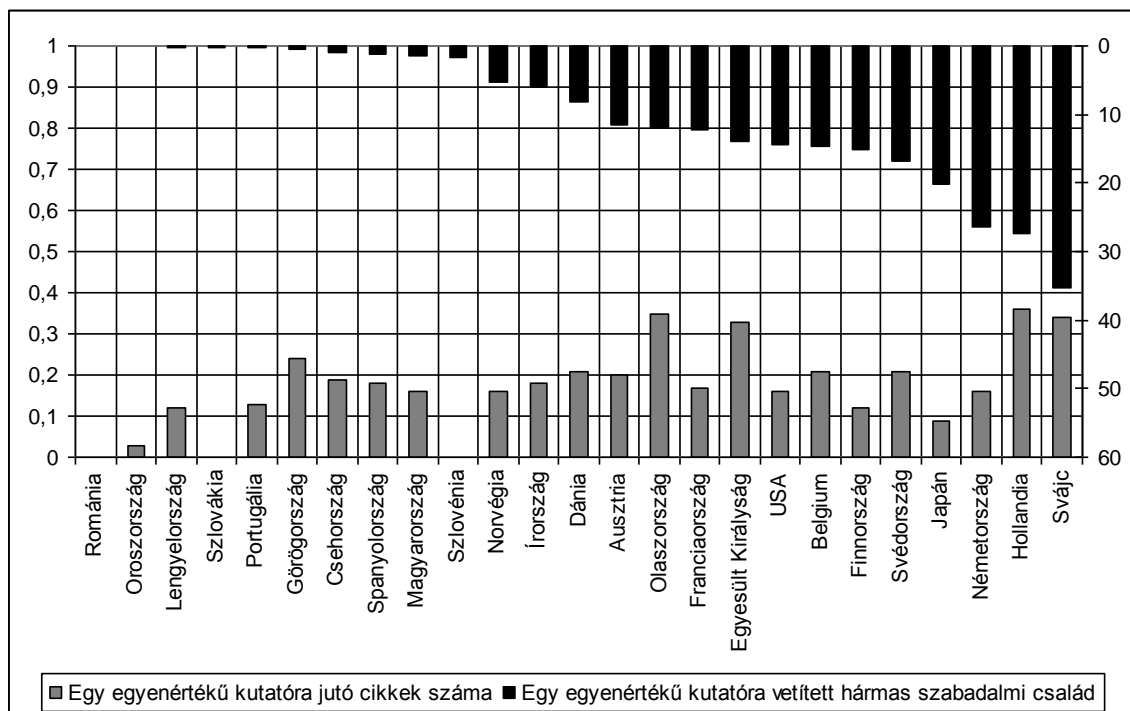
Forrás: OECD, Patent Database, 2007

11. Ábra A „hármás szabadalmi családok” száma egy millió lakosra vetítve 2005

Az egy egyenértékű kutatóra jutó szabadalmak száma tizede (!) az osztrák, olasz, francia stb. kutatóknak. Jól lehet a fajlagos (egy egyenértékű kutatóra vetített) szabadalmak száma és a GDP-hez mért kutatási kiadások között elég erős a korreláció (+0,7270) – azonban a fejlett országok közül nemcsak azok előznek meg bennünket, akik többet költenek a GDP-jük arányában kutatásra mint mi, hanem azok is akiknek hasonló mértékű a kiadásuk, mint a miénk (mint pl. Olaszország, Írország).

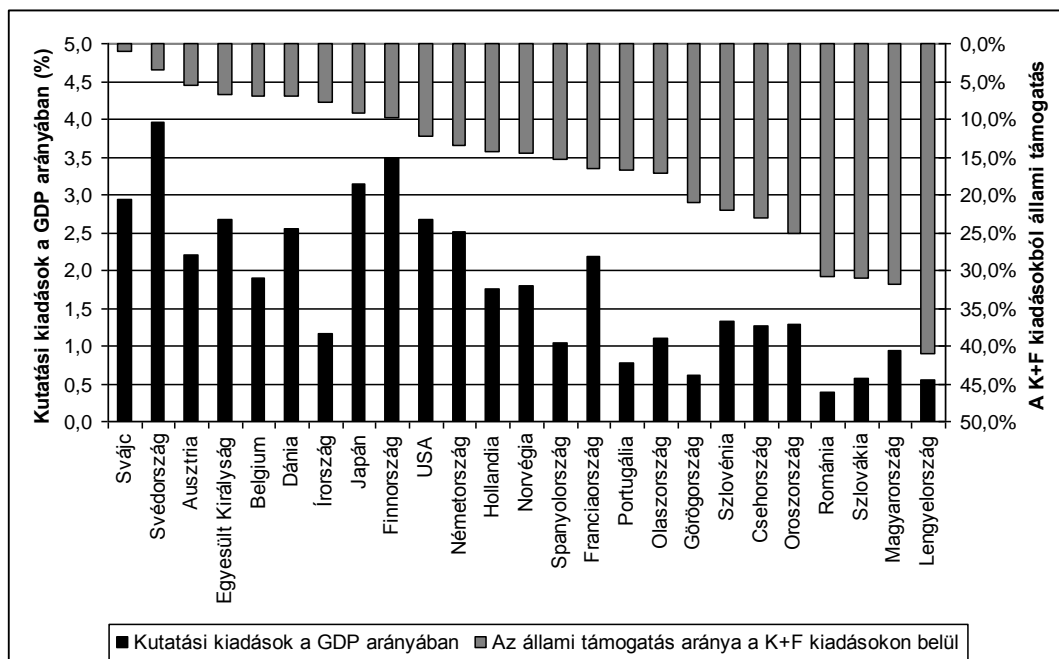
Az egy egyenértékű kutatóra vagy az egymillió lakosra vetített cikkek tekintetében is hasonló a helyzet: a magyar teljesítmény fele akkora, mint az élen álló Svájc, Hollandia vagy az

Egyesült Királyság kutatói. (Meg kell jegyezni, hogy a cikkek esetében nincs összefüggés a kutatási ráfordítások és a cikkek száma között).



12. Ábra Az egy kutatóra vetített tudományos teljesítmény néhány fejlett országban 2002-ben

A magyar tudomány teljesítménye tehát legfeljebb a vesztesek között a legjobb.



13. Ábra A K+F kiadások jellemzői 2003-ban néhány fejlett országban

Az adatok közül azt is érdemes kiemelni, hogy a kutatási ráfordításokon belül az állami ráfordítások nagysága és aránya tekintetében Magyarország a legmagasabb ráfordítású országok között van, - amiből adódik, hogy a gazdasági szféra kutatási ráfordításai nagyon alacsonyak nálunk. Ebből, valamint a szabadalmak alacsony számából már első közelítésben arra lehet következtetni, hogy a hazai kutatás gazdasági kapcsolatai gyengék.

3.6.2 A Magyar Tudományos Akadémia szerepe

A második világháború után, 1948-49-től kezdődően megkezdődött a hazai akadémiai szféra orosz-szovjet mintára történő átalakítása. A sztálinista egyetem és tudományszervezési modell – lényegében a Napóleon-i modell túlhajtott változata – a felsőoktatás és a kutatás intézményes szétválasztását, a szélsőségesen erős állami ellenőrzést és irányítást, az oktatók, kutatók és a tudományos utánpótlás ideológiai kontrollját jelentette. Tehát az Akadémia Sztálinista átalakítása után – a korábbi tudóstársaságból tudományos minisztérium, a tudomány egészének párt és állami kontrollálója, a hazai kutatóhálózat meghatározó részének fenntartója, és a marxista, leninista szemléletű tudományos káderutánpótlás nevelője, a tudományos minősítések kizárólagos kiadója és ideológiai ellenőrzője lett.

A rendszerváltás után az új akadémiai törvény ezeket a funkciók nagyrészt fenntartotta: megmaradt a tudományos minisztérium funkció, és a kutatóhálózat fenntartó szerep is. A tudományos káderutánpótlás nevelő szerep is fennmaradt annyiban, hogy a mai napig továbbél az MTA doktora cím, amely a legmagasabb tudományos fokozatként funkcionál, s hegemon szerepe van az egyetemi tanári kinevezésekben, a doktori iskola alapításában, vagy akár a kutatási forrásokból való részesedésben. És nem szűnt meg az akadémiai tagok és a tudományos címek illetményezése sem.

Ezek az intézmények a hazai tudományt hierarchizálják. A hazai tudományt a verseny helyett az akadémia által konstruált hierarchia uralja. Nem az a lényeg, hogy ki mit teljesít, hanem az hogy milyen helye van az akadémiai hierarchiában: csak kandidátus, vagy nagy doktor, vagy már levelező tag, vagy rendes tag, Minél feljebb áll a hierarchiában annál több ingyen juttatás jár (illetmény és egyéb juttatások), annál közelebb van a húsos fazékhoz, annál inkább hozzájut a pályázati pénzekhez, - a teljesítménytől függetlenül.

A Magyar Tudományos Akadémiáról szól 1994. évi XL. törvény a tudóstársaságnak „jogává és kötelezettségévé” tesz olyan dolgokat⁵⁷, amelyek nyilvánvalóan állami, tudománypolitikai feladatok.

1. ⁵⁷ A törvény szerint: 3. § (1) Az Akadémia joga és kötelezettsége, hogy a) támogassa a tudományok művelését és a tudományos kutatások végzését; támogassa a tudományos könyv- és folyóiratkiadást; b) őrkdjék a tudományos közélet tisztaságán, a tudományos kutatás és véleménynyilvánítás szabadságán; c) rendszeresen értékelje a tudományos kutatás eredményeit, szorgalmazza és segítse azok közzétételét, terjesztését és felhasználását; d) feladatainak megfelelő körben képviselje a magyar tudományt a hazai közéletben és a nemzetközi tudományos fórumokon. (2) Az Akadémia a) a tudományok művelésére kutatóintézeteket, valamint feladatainak ellátására egyéb intézményeket (könyvtár, levéltár, informatikai rendszer stb.) létesít és tart fenn, e tevékenysége keretében más szervezeteket is támogat, tudományos programokat szervez; b) a tudományos szakmai követelmények hatékonyabb érvényesítése érdekében az Alapszabályban meghatározott módon tudományos osztályokat, illetve tudományos bizottságokat szervez; c) kapcsolatot tart tudományos társaságokkal; tudományos kongresszusokat, üléseket szervez; d) a tudományterületek fejlesztése érdekében pályázatokat ír ki; pályadíjakat ítél oda; e) más államok tudományos intézményeivel, tudományos szervezeteivel kapcsolatokat tart fenn, megállapodásokat köt; ...

2. (3) Az Akadémia elnöke két évenként beszámol az Országgyűlésnek az Akadémia munkájáról, valamint a magyar tudomány általános helyzetéről.

3. 4. § (1) Az Akadémia - feladatai ellátása során - együttműködik a felsőoktatás és a tudományos kutatás más intézményeivel, a minisztériumokkal és országos hatáskörű szervekkel. Képviselteti magát a Felsőoktatási és Tudományos Tanácsban.

A fejlett európai országok közpolitikai fejlődésnek mintegy negyedszázaddal ezelőtti szerveződését jellemezte olyan struktúra, amely a tudománypolitika ilyen kormányzati megoldását talán elfogadhatóvá tenné⁵⁸. Ugyanakkor ezekben az országokban már régen megkezdődött a szakpolitikák professzionalizálódása. Sajnos nálunk egyes közpolitikák állapota megrekedt a negyedszázaddal korábbi állapotban. Ebből adódik, hogy nálunk természetes azt gondolni, hogy egy atomfizikus akadémikus, mint jobboldali pártpolitikus miniszter el tud vezetni egy oktatási minisztériumot, lemondott pártpolitikusként pedig el tud vezetni egy kvázi tudományos minisztériumot, s egy több ezer milliárd értékű kutatóhálózatot.

A törvény és indoklása nyilvánvalóan a rendszerváltást követő értelmiségi eufóriában született, amikor az egypártrendszer (puha) diktatúrájából kiszabadulva, és a sajátos közép-európai történelmi nosztalgiáktól áthatva a szakmai önkormányzatiságot, mint a demokrácia kiteljesedését igyekeztek a jogalkotók – pontosabban a jogalkotó érintettek, az akadémiai lobbí – megvalósítani, és eladni a friss és naiv politikai elitnek. Ma a tudatosabb politikai osztály és az adminisztráció aligha fogadna el olyasmit, mint amit az Akadémiai törvény indoklása ír, nevezetesen, hogy: „szakmai önkormányzatokat az állam rendszerint olyan feladatok ellátására létesíti, ahol a közigazgatás - a hivatásos szerveivel - kisebb hatékonysággal vállalkozhat a feladat ellátására, éppen az adott feladat sajátos jellege, az annak ellátásához megkövetelt különleges szakképzettség miatt. Az ilyen feladatokat az azonos vagy rokon szakképzettségű és nagyban egészben hasonló életviszonyok között élő emberek önkormányzati szervezetben jóval eredményesebben és hatékonyabban tudják ellátni.” A rendszerváltozás óta eltelt több mint másfél évtized már elegendő volt arra, hogy felismerést nyerjen az, hogy az intézményi belső autonómia torz értelmezése, „az erőforrások optimálistól távol eső elosztására” vezet.⁵⁹ Ugyanakkor ez az idő még nem volt elegendő ahhoz, hogy az oktatáspolitikai és a tudománypolitika ténylegesen is változtatni akarjon vagy változtatni tudjon ezen a helyzeten⁶⁰.

Az eltelt tizenöt év alatt az is bebizonyosodott, hogy a köztestületiség fogalma üres. Mert ugyan a törvény indoklása szerint „az önkormányzati elven alapuló köztestület lényege abban foglalható össze, hogy az érdekeltek mint az önkormányzat (köztestület) tagjai, illetve részesei, a jogszabályok és belső szabályzatuk keretei között önmagukat igazgatják olyan tárgyakkal, amelyekkel egyébként az állami közigazgatásnak kellene foglalkoznia.” Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy az érdemi döntésekbe az akadémikusokon kívül nem került bevonásra egyetlen köztestületi tag sem, s az is, hogy az MTA nem tud mit kezdeni a köztestületi tagokkal.

⁵⁸ Lásd erről pl. Ágh Attila (1993): Közpolitika, Magyar Elektronikus Könyvtár továbbá Ágh Attila (1999) Közpolitika In: Gyurgyák János (szerk) (1999) Mi a politika? Bevezetés a politika világába Osiris Kiadó Budapest

⁵⁹ Amely ugyan eredetileg a felsőoktatással kapcsolatban nyert megfogalmazást, de nyilvánvaló igaz minden belső intézményi autonómiára. „A felsőoktatási intézmények belső (ön)kormányzata is alapvető változtatásra szorul. Megszüntetendő az egyetemi belső autonómia kari vagy éppen tanszéki önállósággá váló torz értelmezése, mert ez sok esetben az erőforrások optimálistól távol eső elosztására, és az oktatás alacsony szinten való kiegyenlítésére vezet ahelyett, hogy egészséges belső verseny alapján éppen a kiváló teljesítményt ösztönöznék és díjazná.” Lásd: „Minőségi oktatást és kutatást eredményező reform körvonalai a hazai felsőoktatásban” címmel (Figyelő 2007/17 áprili 26. http://www.fn.hu/hetilap/velemenyt/20070424/minosegi_oktatasi_kutatasi_eredmenyezo) megjelent írás, amely „a Budapesti Műszaki Egyetem, a Corvinus Egyetem, a Debreceni Egyetem, az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Pécsi Tudományegyetem, a Semmelweis Egyetem és a Szegedi Tudományegyetem gazdasági tanácsainak (GT) képviselőiből álló informális GT-fórum vitaanyaga”, amelyet írt és viták után szerkesztett Bokros Lajos, az ELTE GT elnöke.”

⁶⁰ A felsőoktatás-politika megpróbálta a 2005-ös felsőoktatási törvényben az intézményi belső autonómiát egy korszerűbb vezetési struktúrával helyes irányba terelni, a kísérlet azonban az Alkotmánybíróság döntése nyomán megbukott (ami persze aligha véletlen, ha végignézzük az AB tagjainak „polgári” foglalkozását – mivel hogy mindannyian egyetemi oktatók) Lásd erről: Polónyi István: Az egyetemvezetés lassú változása Educatio 2006 tél (756-773)

De legalább ennyire megkérdőjelezhető, hogy melyek is azok a közfeladatok, amelyeket az Akadémia ellát, s miért is közfeladatok azok? Azok a közfeladatok, amelyek az államszocializmust nem sokkal követő években még természetesnek tűntek, mára jelentős részük erősen megkérdőjelezhető (a könyv- és folyóirat kiadás támogatásától az akadémiai tudományos címmel rendelkezők és akadémikusok juttatásán keresztül, az akadémiai hivatal, mint duplikált államigazgatás működtetéséig stb.)

Persze ezeknek a kérdéseknek a másik oldala is figyelemre méltó. Úgy tűnik a magyar tudománypolitikát az eddigi kormányzatok nem tartották olyan fontosnak, hogy a saját kezükbe vegyék. Így azt az Akadémia, vagy nagyjából az Akadémia alakította.

A 20. század végétől a fejlett világban a kutatások súlypontja a gyakorlati relevanciával rendelkező kutatások felé fordult, s az alapkutatások – legalább is a jelentősebb támogatással rendelkező alapkutatások - nagyrészt ezekhez kapcsolódnak. Az elefántcsonttoronyokban zajló alapkutatások visszaszorultak. Ugyanakkor a hazai akadémiai nem vesz tudomást erről, helyette az „alapkutatás önálló érvényű, működtetéséről” beszél.

Ez az oka annak, - amit fentebb láttunk, - hogy Magyarország, hasonlóan a posztoszocialista országokhoz, ahol ez a probléma mindenhol gondot okoz a hasznosítható tudományos eredményeket tükröző hármasszabaddalmi családok számát tekintve igen gyengén áll. Ezek az adatok azt bizonyítják, hogy a tudománypolitikai kontroll alól és a piactól is menekülő, öngazgató hazai tudományos kutatás nincs rákényszerítve a fejlett társadalom és gazdaság hasznosulási elvárásaival történő szembesülésre.

Itt nem csak arról van elsősorban szó, hogy a hazai tudomány világraszóló teljesítményének mítoszával ideje leszámolni, hanem arról, hogy a magyar tudománypolitikai szemlélet elkerülhetetlenül radikális megújulásra szorul.

A fejlődésben élenjáró országokban az állam egyáltalán nem költ (a GDP-hez viszonyítva relatíve) többet a kutatásra mint mi, viszont a gazdasági szereplők költenek jelentősen többet. Aligha kétséges, hogy a gazdaság szereplői azért költenek többet, ahol többet költenek, mert a kiadásaik hasznosulásában reménykednek.

A tudomány művelőinek és képviselőinek szembesülni kell tehát azzal, hogy kiadásaik egyre jelentősebb részét nem az adófizetők állják, hanem a gazdasági szféra aktorai. Ez pedig radikális szemléletváltást követel, mert a hazai helyzet rendkívül rossz⁶¹. Aligha tartható fenn olyan tudománypolitika, amely a tudomány öntörvényeire hivatkozva követel támogatást az államtól, - ennek helyébe a gazdaság igényeit kiszolgáló tudománynak kell lépnie. Ha az Akadémia tudományos minisztérium marad, azaz fennmarad tudománypolitika formáló szerepe, a kutatási források elosztásában játszott szerepe, akkor aligha van remény arra, hogy a hazai kutatás, fejlesztés a gazdaság motorja legyen, s a gazdaság beléphessen az innováció vezérelte növekedési szakaszba.

Ehhez szorosan kapcsolódik a kutatóintézet-entartás is. Az Akadémia intézményfenntartó szerepére ugyanaz igaz, mint a tudományos minisztériumi szerepére elmondottak, hiszen a kettő sok tekintetben összefügg.

A hazai kutató, fejlesztő létszám három típusú kutatóhelyen dolgozik: vállalati kutatóhelyeken, felsőoktatási kutatóhelyeken és (állami) kutatóintézetekben. Ezek közül a

⁶¹ „K+F tevékenységgel a KSH adatai szerint Magyarországon 630 vállalat foglalkozik, de 17 nagyvállalat adja a vállalati K+F ráfordítások mintegy felét, ami a 17 agyvállalat árbevételeinek mindössze 1,3%-a. Az átlagos K+F ráfordítás az árbevétel arányában: 1,3%, a 17 vállalat K+F ráfordításának mértéke az összes vállalati K+F arányában: 48,6%.” (Beszámoló a Magyar Köztársaság Országgyűlése számára a magyar tudomány helyzetéről 2003–2004 - J/18373) Tegyük hozzá, hogy az összes vállalati K+F ráfordítás alig kevesebb, mint 40%-a öt gyógyszergyártótól származik.

legnagyobb kutató, fejlesztői kapacitással a felsőoktatási kutatóhelyek rendelkeznek, ugyanakkor a felsőoktatási kutatóhelyek részesedése a legkisebb a K+F ráfordításokból.

Az állami kutatóintézetek legnagyobb hányadát a Magyar Tudományos Akadémia kutatóintézetei teszik ki. Az MTA-nak 51 kutató intézete van, és a kutatóintézetek költségvetési terve szerint 2005-ben összesen mintegy 4300 fő volt az engedélyezett költségvetési létszám.⁶² Fontos hozzátenni, hogy ezek a kutatóintézetek az adófizetők pénzéből működnek – viszont működésüket olyan testületek határozzák meg, amelyek nagyrészt ugyanezen intézményekben dolgozókat foglalja magában, tehát működésüket lényegében önmaguk határozzák meg.

Ez az irányítási szisztéma is hozzájárul, hogy az Akadémia kutatóintézetei a gazdaságtól meglehetősen elszeparálva dolgoznak. Kétségtelen, hogy forrásaik egyre nagyobb részét kell pályázati pénzekből megszerezni, azonban részint ezek a pénzek is adófizetőkől származnak, részint ezen pályázatok elosztásában az Akadémia képviselői meghatározó szerepet játszanak. Tehát az intézetek részesedése nem igazán bizonytalan.

Nagyon kérdéses, hogy az ország megengedheti-e magának, hogy egy ilyen jelentős tudományos potenciál az autonómia elefántcsonttornyában elkülönüljön a gazdaság igényeitől. Aligha kétséges, hogy az Akadémia intézményhálózatának a gazdasággal sokkal aktívabb kölcsönhatásban álló szervezeti formát kellene találni, s ez aligha az MTA irányításában, fenntartásában képzelhető el. Az intézetek MTA alá tartozása nagyrészt államszocialista maradvány, ami az ötvenes, hatvanas évek szovjet-típusú átszervezésének és fejlesztésének eredménye, ezért az oly gyakran hallott történelmi hagyományokra való hivatkozás erősen anakronisztikus.

Ráadásul az Akadémiai kutatóhálózat a teljesítményeket összehasonlítva korántsem áll az élen⁶³. De ezen nem is lehet csodálkozni, hiszen ezen intézmények lényegében önigazgatók, s munkájuk ellenőrzését, beszámoltatását is az Akadémia szakosztályai végzik.

Az Akadémiai kutatóhálózat átszervezése a rendszerváltás óta többször felmerült, de az akadémiai lobby mindannyiszor meg tudta akadályozni, hogy abból komoly megfontolás legyen. Pedig arra nagyon kevés példa van a világon, hogy egy ekkora kutatóhálózat a Tudományos Akadémia fenntartásában és igazgatásában álljon. (A sokszor felemlített osztrák akadémiai kutatóhálózat létszámát tekintve hetede (!) a magyarnak.)

Az MTA testületeinek és vezetőinek rendkívül komoly gondokat és vezetési nehézségeket okoznak az intézetek. Ezen nem is igen lehet csodálkozni, hiszen egy ilyen intézményhálózat vezetése, még egy professzionális menedzsment esetében is rendkívüli elemző, tervező munkát, és vezetési ismereteket igényelne. A Magyar Tudományos Akadémia intézeteit ugyanakkor valamely tudományterületen kimagasló tudással rendelkező, de a gazdasági és menedzsment ismeretekben nagyrészt tájékozatlan, laikus akadémikusok, illetve ezek valamilyen bizottságai vezetik. Lényegében sem anyagi sem politikai felelősségük nincs az intézmények vezetésével kapcsolatban. Elvileg persze felelnek a közgyűlésnek, tehát az akadémikusok testületének, akik hozzájuk hasonlóan valamely tudományterületen nagy tudással rendelkeznek, de a gazdasági és menedzsment ismeretekben nagyrészt tájékozatlan, laikusok, akik pontosan akkora felelősséggel viseltetnek, mint bármely olyan több száz tagú testület, amelyik egészen más feladatokra lett kiválasztva, tehát semmilyenen.

⁶² A XXXIII. Magyar Tudományos Akadémia fejezet 2005. évi költségvetése Budapest, 2004. október www.mkoggy.hu/irom37/11700/fejezetek/33.pdf

⁶³ A szabadalmak és találmányok tekintetében – az utolsó intézményenként részletezett, 1995-ös adatszolgáltatás tanúsága szerint - a vállalati kutatóhelyek a legeredményesebbek és az akadémiai kutató-fejlesztő intézetek a legkevésbé eredményesek. A publikációk esetében pedig a felsőoktatási kutatóhelyek előzik meg messze az akadémiai kutatóhelyeket (lényegében háromszor annyi publikációval).

Itt is ugyanaz a helyzet, mint a tudománypolitika esetében. Tulajdonképpen az a meglepő, hogy az eddigi kormányok tudomásul vették, hogy a több ezer milliárd forint értékű magyar kutatóhálózatot nem a mindenkori kormány igazgatja, ellenőrzi, hanem, sem anyagi, sem politikai felelősséggel az adófizetőknek és a társadalomnak nem tartozó laikus akademikusok. Ismét csak a hazai tudománypolitika professzionalizálódásának hiányával szembesülünk. Miközben a tudástársadalom naponta szerepel a kormányok pr-jában, azon közben a tudástársadalomban, a gazdasági fejlődésben meghatározó szerepet játszó nemzeti kutatóhálózatot menedzserek és tudománypolitikusok helyett laikus tudósok irányítják. Ez mind gazdasági, mind szakpolitikai aspektusból irreális.

Az Akadémia hazai szerepének elemzése során nem kerülhetők meg a tudományos minősítés anomáliái sem.

A tudományos minősítés fogalma kissé félrevezető, ugyanis nyilvánvalóan tudós, azaz káderminősítő szerepről van szó, amely a sztálini, kommunista tudományirányítás, tudóskáder-kontrollálás feladata volt, s részben máig megmaradt a magyar akadémiai feladatok között.

„Magyarországon a háború előtt a közép-európai szokásoknak megfelelően egyetemi doktori (dr. univ.), ill. magántanári képesítést lehetett szerezni az egyetemeken. Emellett a jogi és az orvostudományi karokon a végzést automatikusan doktori cím jelentette (dr. med. univ., dr. jur.). 1950–53 között az egyetemeknek ezt a jogát megszüntették, és szovjet mintára központosított tudósképzést szerveztek meg. Ennek lebonyolításáért az átszervezett Magyar Tudományos Akadémia lett a felelős, amely megszervezte a Tudományos Minősítő Bizottságot (TMB). Két fokozatot adott ki: a tudományok kandidátusa (C. Sc.), ill. a tudományok doktora (D. Sc.) fokozatot. 1953-tól az egyetemek visszakapták jogukat arra, hogy doktori címet adjanak („kis doktor”, pl. dr. phil. ’bölcsezdoktor’), egyúttal azonban megmaradt a TMB szerepe is (akadémiai doktor v. „nagy doktor”) Az 1993-as felsőoktatási törvény, ill. az 1994-es akadémiai törvény megszüntette az MTA jogát tudományos fokozat kiadására, és ezt a jogot visszaadta az egyetemeknek. Az MTA joga maradt, hogy doktori tanácsa révén „a Magyar Tudományos Akadémia doktora” (röv. akadémiai doktor) elnevezéssel címet adományozzon....” - írja Kozma Tamás⁶⁴.

Az Akadémia azonban továbbra is el tudta, tudja érni az akadémiai doktori cím hegemon szerepét. Azaz az MTA doktora cím lényegében ma is tudományos minősítésként funkcionál. Ennek számos oka van. Az egyik éppen az, hogy az Akadémia mintegy tudományos főhatóságként áll a magyar tudomány élén, ezért az általa kiadott cím nyilvánvalóan „überli” az egyetem által kiadott minősítést. Ráadásul a felsőoktatási törvények a PhD-vel azonos szintűnek fogadták el a kandidátusi címet, továbbá az Akadémia tudományok doktora címét is elismerték tudományos minősítésnek⁶⁵, s ezzel mintegy automatikusan magasabb szintűnek fogadták azt el, mint az egyetemek által kiadott doktori minősítést.

Pedig az MTA doktora vagy a tudományok doktora cím nyilvánvaló hungarikum, nemzetközileg el nem ismert, s el nem ismertethető. Pontosabban „sztálinikum”, ugyanis csak a posztoszocialista országok egy részével lehet kölcsönösen elismertetni⁶⁶.

⁶⁴ Kozma Tamás: Tudományos fokozat In: Online Pedagógiai Lexikon /főszerk.: Báthory Zoltán - Falus Iván (<http://human.kando.hu/pedlex/>)

⁶⁵ A felsőoktatásról szól 2005. évi CXXXIX. törvény szerint 149§ (5) „amennyiben jogszabály alkalmazási, foglalkoztatási, képesítési előírásként tudományos fokozatot említ, azon doktori fokozatot, a tudomány(ok) kandidátusa, a tudomány(ok) doktora, illetve a külföldön szerzett és honosított vagy elismert tudományos fokozatot kell érteni. (6) A tudomány(ok) kandidátusa fokozattal rendelkező személy a „doktori fokozat megjelölést használhatja.” De a korábbi 1993. évi LXXX. törvény is szószerint azonos szöveget tartalmazott (119. § (1) és (2))

⁶⁶ Ha megnézzük a különböző országokkal kötött a „bizonyítványok, felsőoktatásban szerzett oklevelek és a tudományos fokozatok kölcsönös elismeréséről szóló” megállapodásokat, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy a Szovjet Szocialista Köztársaságok Szövetségével, Bulgáriával, kötött szerződések kölcsönösen elismerik ezeket

A világ fejlett részén egyetlen tudományos fokozat van, amelynek az a célja, hogy tulajdonosának kutatói felkészültségét igazolja. A tudományos teljesítményeket ugyanis a 21. században (de már a 20.-ban is) a publikációkkal, a szabadalmakkal, találmányokkal, és az idézettségekkel mérik.

Első közelítésben alig érthető, hogy a hazai egyetemek asszisztálnak ahhoz, hogy az általuk kiadott minősítés fölé az Akadémia egy másik minősítést helyezzen. De ha alaposabban belegondolunk nem lepődünk meg, hiszen az Akadémiát nagyrészt ugyanazok a tudósok alkotják, akik „másik sapkájukban” az egyetemeken oktatnak és kutatnak, és fordítva, akik az egyetemek, az egyetemi karok vezetésében ugyanazok a tudományos értelmiségiek vannak pozícióban, akik az Akadémia szakosztályaiban és más testületeiben. Tehát ami az Akadémiának érdeke, az érdeke ezeknek a vezető tudósoknak, s az érvényesülni fog az egyetemeken is, még akkor is, ha az egyetemek egészének egyébként nem lenne érdeke. Közel tizenöt év kellett ahhoz, hogy az akadémiai doktori címet ne lehessen nyíltan leírni az egyetemi tanári, vagy a doktori iskolák törzstagjainak követelményei között. Ugyanakkor informálisan ma is elvárásként fogalmazódik meg. Az autonómiájukra oly kényes és büszke egyetemek jó része a mai napig behódol az Akadémiának.

De itt nem csak az a baj, hogy két tudományos minősítés van. Hanem az, hogy ez a tudományos minősítési hierarchia a tényleges tudományos teljesítmények értékelése helyett van, azt háttérbe szorítja. Ugyanis az Akadémia az MTA doktora címmel és az akadémikusi tagsággal olyan hierarchiát hoz létre, amely a tényleges tudományos teljesítmények helyett működik. Akinek nagy doktori címe van nagyobb tudós, mint akinek nincs, s aki levelező akadémikus még nagyobb tudós, s aki rendes tag az a legnagyobb tudós. És az egyetemi kinevezések, valamint a kutatási pályázatok esetében, a kutatási forrásokhoz való hozzájárulás esetében ez a meghatározó, s nem az, hogy milyen is a tényleges tudományos teljesítménye valakinek.

Az Akadémia címei tehát a tényleges tudományos teljesítmények ellen hatnak, ami persze összefügg az Akadémia tudományos főhatóság szerepével, valamint azzal, hogy a hazai tudomány kizárólagos képviselői szerepében tetszeleg.

Ráadásul az akadémiai címek tudományos minősítést és a forrás-allokációt domináló szerepe tovább erősíti az alapkutatás dominanciáját⁶⁷, tehát a gazdasági igényekhez közelítő kutatásokat háttérbe szorítja, s újratermeli az akadémiai elefántcsonttornyokat.

De nem csak az akadémiai címek hegemon szerepe példanélküli a világban, hanem a ezeknek a címeknek az adófizetők pénzéből történő – teljesítménykövetelményektől független - illetményezése is.

Az akadémiai doktorok tiszteletdíjára fordított éves összeg⁶⁸ (azok járulékaival együtt) mintegy 3,7 milliárd forint volt 2006-ban. Ez az összeg megegyezik az OTKA támogatásának mintegy 70%-ával. Ha az akadémikusok tiszteletdíját is figyelembe vesszük, akkor azt

a fokozatokat, a sztálinista múlttal – és így sztálinista akadémiával sem – nem rendelkező országokkal kötött megállapodások vagy egyetemen szerzett minősítéssel egyenértékűnek ismerik csak el (pl. India), vagy szót sem ejtenek róla, azaz nem létezőnek tekintik (pl. Ausztria) vagy mint az egyezmény egy majdani kibővítése során megvizsgálandó problémát veti fel (Pl. Spanyolország).

⁶⁷ Ezt néhány írás is felvette már. „Az MTA újabb kori gyakorlatában a tudományos minősítés gyakorlata és teljes rendje az alapkutatás mindenhatóságára épülő egyoldalúságától szenved” Tóth József: A magyar tudománypolitika hibái Magyar Tudomány, 2008/02

⁶⁸ A már említette 4/1995. (I. 20.) Korm. Rendelet szerint „13. § (1) Az Akadémia Doktori Tanácsa által - az akadémiai szabályozásban meghatározott feltételek szerint - odaítélt Akadémia Doktora címmel havonta 90 ezer forint összegű tiszteletdíj jár”

2006-ban a KSH adatai szerint 2650 tudományok doktora volt (lásd: <http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/tudkut/tudkut06.pdf>)

állapíthatjuk meg, hogy a hazai – teljesítménykövetelmények nélküli, csupán címekhez kötött - tudóstámogatás nagyobb összeget tesz ki, mint az alapkutatás támogatására szánt Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok.

De az akadémikusok tiszteletdíja is legalább ennyire vitatható⁶⁹, mivel ez esetben sincs szó tényleges jelenbeli tudományos teljesítményekről, hanem csupán múltbeli érdemeikről, amely érdemeiket ráadásul egy zárt egyesületi kör (az akadémikusok testülete) ítél meg. Az akadémikusok tiszteletdíjára fordított összeg mintegy 2 milliárd forint, ami azért is figyelemre méltó mivel a fejlett világban az akadémikusok tagdíjat fizetnek, ahelyett, hogy tiszteletdíjat kapnának az adófizetőktől.

A Magyar Tudományos Akadémia és az akadémiai kutatóintézeti hálózat tehát elodázhatalanul radikális, a 21. század elvárásainak és fejlett országokbeli gyakorlatát követő megújításra szorul. Enélkül nincs remény a hazai innovációs potenciál kibontakoztatásának.

3.6.3 A hazai kutatás szervezete és jellemzői

A hazai kutató, fejlesztő létszám három típusú kutatóhelyen dolgozik: vállalati kutatóhelyeken, felsőoktatási kutatóhelyeken és (állami) kutatóintézetekben. Ezek közül a legnagyobb kutató, fejlesztői kapacitással a felsőoktatási kutatóhelyek rendelkeznek, ugyanakkor a felsőoktatási kutatóhelyek részesedése a legkisebb a K+F ráfordításokból.

27. Táblázat A hazai kutatóhelyek néhány jellemzője 2004-2006

		Kutató- fejlesztő helyek száma	Teljes munkaidejű létszámra átszámított foglal- koztatott létszám	Kutató- fejlesztő létszám (teljes munka- időre átszámított)	Kutató- fejlesztő létszám (tényleges)	K+F ráfordítás (milliárd Ft)	K+F ráfordításból			
							Állami Költségvetés	Vállalkozás	Külföldi	Egyéb
Kutató-fejlesztő intézet és egyéb kutatóhely	2004	175	7595	4693	5921	53,64	86%	7%	5%	2%
	2006	208	8169	5226	6217	60,38	79%	14%	6%	1%
Felsőoktatási kutatóhely	2004	1697	8527	5902	19044	44,62	81%	13%	6%	1%
	2006	1552	8523	6073	27165	57,94	77%	13%	8%	2%
Vállalkozási kutatóhely	2004	669	6704	4309	5455	74,64	4%	77%	18%	0%
	2006	1027	9279	6248	11748	114,97	8%	76%	16%	0%

Forrás: Kutatás és fejlesztés 2006 KSH

A „kutató-fejlesztő intézetek és egyéb kutatóhelyek” (létszámot és kiadást tekintve) lényegében felét a Magyar Tudományos Akadémia kutatóintézetei teszik ki. Az MTA-nak 51 kutató intézete van, és a kutatóintézetek költségvetési terve szerint 2005-ben összesen mintegy 4300 fő volt az engedélyezett költségvetési létszám, és mintegy 27 milliárd forint

⁶⁹ A 4/1995. (I. 20.) Korm. Rendelet értelmében „2. § (1) Az akadémikusnak tudományos alkotómunkájára, tudományos teljesítményére tekintettel havonta tiszteletdíj jár. Ennek összege: Akadémia rendes tagja esetében 455 000 Ft/hó Akadémia levelező tagja esetében 353 900 Ft/hó.”

költségvetési kiadás⁷⁰. Fontos hozzátenni, hogy ezek a kutatóintézetek az adófizetők pénzéből működnek – viszont működésüket olyan testületek határozzák meg, amelyek nagyrészt ugyanezen intézményekben dolgozókat foglalja magában, tehát működésüket lényegében önmaguk határozzák meg.

Mind felsőoktatási kutatóhelyek, mind a nem vállalati kutatóintézetek forrásainak túlnyomó többsége a költségvetésből származik, vállalati megrendelésből mindössze 13 -14% -a jön a forrásoknak. Ez azt mutatja, hogy ezen kutatóhelyeknek rendkívül szűk a gazdasági kapcsolódása.

Ha összehasonlítjuk az egyes kutatóhely-típusok eredményességét szembetűnő különbségeket találunk.

A publikációk tekintetében a felsőoktatási kutatóhelyek magasan a legeredményesebbek.

28. Táblázat A különböző kutatóhelyek publikációs eredményessége

		Megjelent könyv, cikk, CD és konferenciakiadvány	
Kutató-fejlesztő intézet és egyéb kutatóhely	2004	12597	<p>Megjelent könyv, cikk, CD és konferenciakiadvány</p> <p>Vállalkozási kutatóhely 4%</p> <p>Kutató-fejlesztő intézet és egyéb kutatóhely 24%</p> <p>Felsőoktatási kutatóhely 72%</p>
	2006	13269	
Felsőoktatási kutatóhely	2004	37949	
	2006	39874	
Vállalkozási kutatóhely	2004	1930	
	2006	2095	
Összesen	2004	52476	
	2006	55238	

Forrás: Kutatás és fejlesztés 2006 KSH

A szabadalmak és találmányok tekintetében a vállalati kutatóhelyek a legeredményesebbek és a kutató-fejlesztő intézetek a legkevésbé eredményesek. (Legalább is az 1995. évi adatok alapján)

29. Táblázat Találmányok, szabadalmak száma kutatóhelyek szerinti megoszlásban (1995)

	Bejelentett találmány és megadott szabadalom belföldön	Bejelentett találmány és megadott szabadalom külföldön
Kutató-fejlesztő intézet és egyéb kutatóhely	60	9
Felsőoktatási kutatóhely	133	34
Vállalkozási kutatóhely	258	551
Összesen	451	594

Forrás: K+F Statisztika 1995

Sajnos az újabb KSH kiadványok nem adják meg a szabadalmak és találmányok kutatóhely-típusok szerinti megoszlását, csak teljes mennyiségét. Ezek az adatok a hazai kutatás rendkívüli mértékben csökkenő eredményességét mutatják. Ezen belül nem ismert az egyes

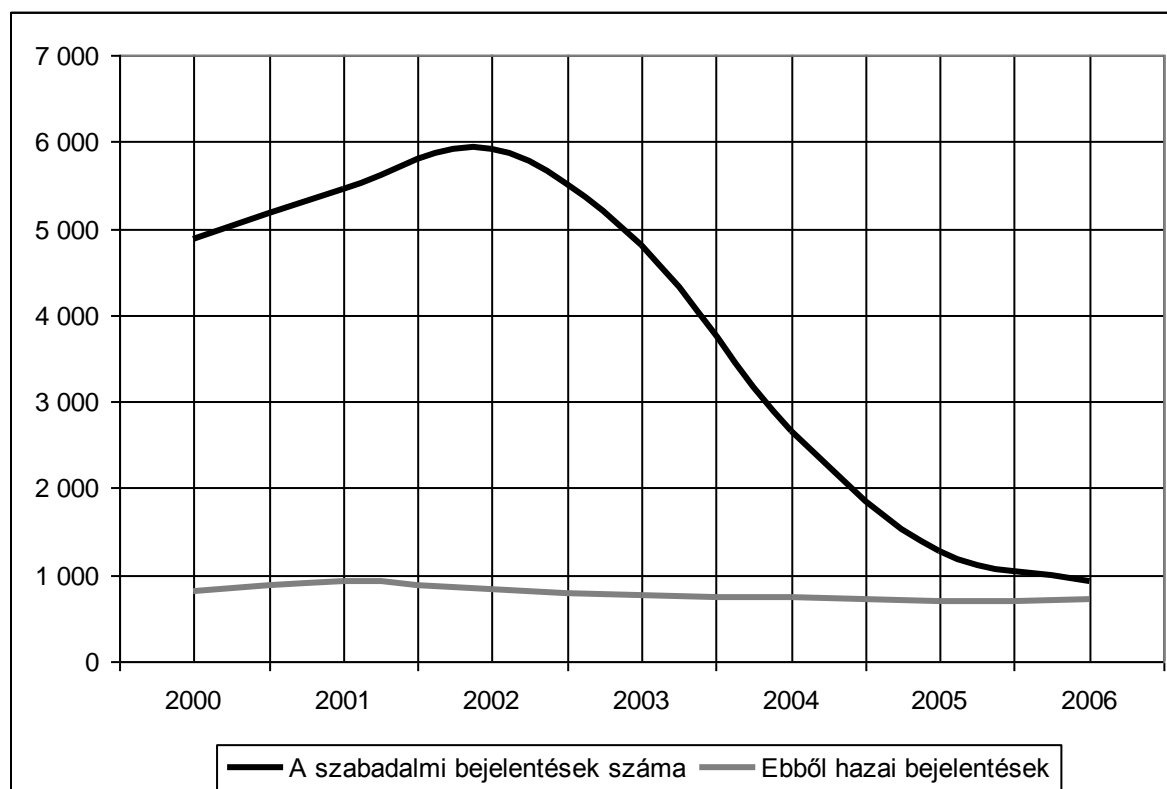
⁷⁰ A XXXIII. Magyar Tudományos Akadémia fejezet 2005. évi költségvetése Budapest, 2004. október www.mkogy.hu/irom37/11700/fejezetek/33.pdf

kutatóhely-típusok szerinti megoszlás (de lehet attól tartani, hogy az nagyjából hasonló a 90-es évek közepén tapasztaltnak).

30. Táblázat A szabadalmi bejelentések száma Magyarországon 2000-2006

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
A szabadalmi bejelentések száma	4 883	5 451	5 906	4 810	2 657	1 275	924
Ebből hazai bejelentések	810	919	842	756	738	699	715

Forrás: Kutatás és fejlesztés 2006 KSH



14. Ábra A szabadalmi bejelentések száma Magyarországon 2000-2006

Összességében a hazai kutatóhelyek között a gazdasággal való kapcsolat intenzitását tekintve (ha azt a szabadalmak és találmányok alapján értékeljük) a vállalati kutatóhelyek állnak az élen, a felsőoktatási kutatóhelyek és a kutatóintézetek viszont igencsak el vannak szakadva a gazdaságtól, teljesítményük inkább (a publikációs tevékenység területén, azaz) az elméleti és alap kutatások területén számottevő.

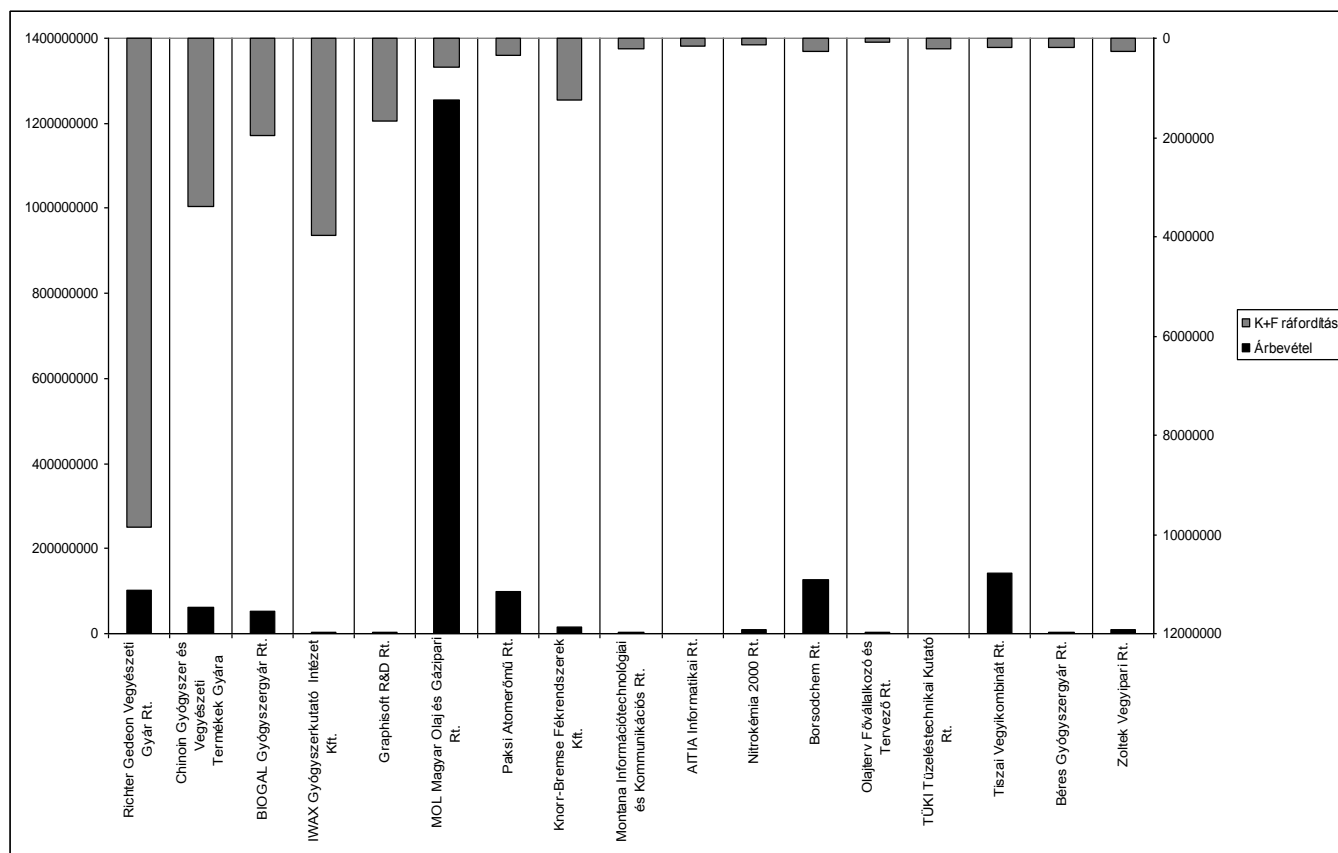
A hazai vállalkozások K+F kiadásainak mintegy 80%-a feldolgozóipari vállalatok, 18 %-a szolgáltató, kicsit több mint 1%-a pedig mezőgazdasági vállalkozások ráfordítása. A feldolgozóiparon belül több mint 60 %-ot a vegyipar, valamivel több mint 30 %-ot a gépipar tesz ki⁷¹. A vállalati ráfordítások több mint 96%-át nagyvállalatok költik⁷²

„K+F tevékenységgel a KSH adatai szerint Magyarországon 630 vállalat foglalkozik, de 17 nagyvállalat adja a vállalati K+F ráfordítások mintegy felét, ami a 17 nagyvállalat

⁷¹ Saját számítás a KSH 2004-es adatai alapján.

⁷² Vass Ilona: Vállalati szféra és a felsőoktatás K+F együttműködésének elősegítése www.hik.hu/upload/manual/200601/NKTH.ppt

árbevételének mindössze 1,3%-a . Az átlagos K+F ráfordítás az árbevétel arányában: 1,3%, a 17 vállalat K+F ráfordításának mértéke az összes vállalati K+F arányában: 48,6%.” (Beszámoló... 2003-2004) Tegyük hozzá, hogy az összes vállalati K+F ráfordítás alig kevesebb, mint 40%-a öt gyógyszergyárhoz származik.



Forrás: Beszámoló...2003-2004

15. Ábra A legnagyobb K+F ráfordítású magyar vállalatok

Rendkívül fontos feladat lenne tehát a vállalati kutatás, fejlesztés, innováció kibővülésének előmozdítása. Az elmondottakból következik, hogy a kutatóintézetek és a felsőoktatás valamint a gazdaság innovációs kapcsolatát nem általában kell fejleszteni, hanem a K+F tevékenységet folytató vállalatok és a kutatóhelyek kapcsolatának kiépítését kell előmozdítani.

3.6.4 Melléklet a Hazai kutatás és tudomány részhez

31. Táblázat A „hármás szabadalmi családok” száma néhány országban

	1985	1990	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
USA	7781	11054	12020	12904	14544	14218	15516	15664	15417	16020	16037	15916	16368
Japán	5335	9896	9429	10379	10649	11232	12740	14709	13642	13922	14428	15347	15239
Németország	3603	4094	4737	5338	5499	6069	6255	6236	6223	6112	6176	6283	6266
Korea	8	67	324	324	416	487	663	820	1027	1383	2018	2583	3158
Franciaország	1488	1895	1878	2093	2112	2245	2308	2277	2257	2354	2407	2440	2463
Egy. Királyság	1256	1441	1499	1600	1547	1671	1678	1650	1640	1681	1637	1601	1588
Hollandia	549	582	710	792	794	899	1028	1169	1409	1220	1203	1215	1184
Kanada	200	290	382	438	556	590	631	609	599	686	712	766	820
Svájc	742	780	724	770	763	763	752	796	782	773	794	802	801
Olaszország	510	643	601	679	712	636	637	662	693	663	703	706	716
Svédország	416	414	669	773	835	743	730	605	593	662	596	606	652
Kína	30	12	19	22	40	42	62	90	122	195	253	312	433
Ausztrália	156	185	221	220	261	309	324	398	389	397	409	425	414
Belgium	163	224	369	346	411	385	394	366	337	337	340	358	333
Ausztria	160	171	215	210	250	264	241	259	270	274	281	288	301
Finnország	56	147	305	346	426	422	423	358	325	254	259	268	264
Dánia	81	123	180	217	211	266	234	238	228	227	233	222	220
Spanyolország	33	74	87	86	99	120	126	150	164	168	167	200	201
India	5	12	12	17	28	40	49	54	90	115	128	124	132
Norvégia	35	46	86	73	89	92	110	111	92	107	102	109	111
Új-Zéland	16	9	20	32	39	45	51	58	45	60	73	67	64
Írország	18	27	27	26	36	40	63	42	50	46	48	51	59
Oroszország	20	20	51	46	53	70	55	53	53	48	50	50	49
Magyarország	45	27	25	23	32	17	36	34	31	27	37	39	37
Törökország	1	1	2	2	3	7	4	5	9	10	12	17	27
Luxemburg	15	17	13	14	14	21	19	17	21	15	22	27	24
Mexikó	1	7	13	10	13	9	12	10	13	14	17	17	20
Csehország	6	7	3	11	11	14	11	8	13	14	15	15	15
Görögország	2	4	1	13	10	11	12	9	6	9	12	10	13
Lengyelország	3	5	5	9	9	4	9	9	8	12	10	10	11
Szlovénia	0	1	7	4	5	12	6	7	6	10	9	11	10
Portugália	2	1	3	4	6	8	7	4	6	7	9	7	9
Izland	1	1	4	7	4	5	7	10	3	8	7	5	5
Lettország	0	0	2	1	2	0	1	2	2	2	2	3	4
Málta	0	0	0	1	0	1	0	2	2	1	1	2	3
Bulgária	8	0	3	1	3	1	2	1	3	2	4	4	3
Románia	0	0	2	2	2	1	1	1	1	1	2	0	3
Szlovákia	0	0	2	1	4	4	3	2	2	3	3	3	3
Észtország	0	0	0	2	3	3	2	1	3	1	2	2	2
Ciprus	0	0	0	0	0	0	2	2	6	3	2	2	2
Litvánia	0	0	0	1	0	1	1	2	1	1	10	2	1
EU összesen	8463	9991	11533	12865	13377	14295	14618	14561	14755	14548	14717	14918	14988
Világ összesen	22879	32480	34960	38261	40994	42391	45782	48145	47235	48495	49975	51677	52864

Forrás: OECD, Patent Database, 2007.

**32. Táblázat Az egy millió lakosra vetített hármass szabadalmi családok⁷³ száma
2003**

	Kutatási kiadások a GDP arányába n	Állami kutatási kiadások a GDP arányába n	Összes (egyenérték ű) kutató	Hármass szabadal mi család	Tudománo s és mérnöki cikkek száma	Egy egyenérték ű kutatóra vetített hármass szabadalm i család	Egy egyenérték ű kutatóra jutó cikkek száma
Románia	0,39	0,12	20965	2		0,10	
Oroszország	1,28	0,32	487477	56	15782	0,11	0,03
Lengyelorszá g	0,56	0,23	58595	11	6770	0,19	0,12
Szlovákia	0,58	0,18	9627	2		0,21	
Portugália	0,78	0,13	20242	6	2625	0,30	0,13
Görögország	0,62	0,13	15390	9	3770	0,58	0,24
Csehország	1,26	0,29	15809	15	2950	0,95	0,19
Spanyolorszá g	1,05	0,16	92523	115	16826	1,24	0,18
Magyarorszá g	0,94	0,30	15180	23	2503	1,52	0,16
Szlovénia	1,32	0,29	3775	6		1,59	
Norvégia	1,79	0,26	20989	113	3339	5,38	0,16
Írország	1,16	0,09	10039	59	1758	5,88	0,18
Dánia	2,56	0,18	24882	200	5291	8,04	0,21
Ausztria	2,20	0,12	24124	276	4906	11,44	0,20
Olaszország	1,11	0,19	70332	844	24696	12,00	0,35
Franciaorszá g	2,18	0,36	192790	2356	31971	12,22	0,17
Egyesült Királyság	2,68	0,18	145673	2024	48288	13,89	0,33
USA	2,68	0,33	1334628	19222	211233	14,40	0,16
Belgium	1,89	0,13	30917	454	6604	14,68	0,21
Finnország	3,48	0,34	41724	634	5202	15,20	0,12
Svédország	3,95	0,14	47836	809	10237	16,91	0,21
Japán	3,15	0,29	675330	13564	60067	20,08	0,09
Németország	2,52	0,34	268942	7111	44305	26,44	0,16
Hollandia	1,76	0,25	37282	1019	13475	27,33	0,36
Svájc	2,94	0,03	25400	895	8542	35,24	0,34

Forrás:OECD Science and Industry Outlook 2006 illetve saját számítás

⁷³ A fejlett gazdaságokban a szabadalmi tevékenység mérésére a három legnagyobb szabadalmi hivatal mindegyikénél (Európai Szabadalmi Hivatal - EPO, a Japán Szabadalmi Hivatal - JPO és az Egyesült Államok Szabadalmi és Kereskedelmi Hivatala - USPTO) védelmet kapott, a legértékesebbnek tartott találmányok adatait használják, - ez az ún. „hármass szabadalmi családok” (triadic patent families) száma

4. Az oktatáspolitikai közege

Az oktatáspolitikai közege az oktatási rendszer.

A mai oktatási rendszer a középkor vége fele indult fejlődésnek és hosszú evolúció eredményeként alakult ki. Gyökereinek egyike a középkori egyetem, amely a papság utánpótlására szervezett „székesegyházi” iskolákból fejlődött ki, mint „universitas”, tanárok és „hallgatók” sajátos testülete. A kezdetben a neve sem egyetem, hanem „studium generale”⁷⁴. volt. Az első egyetem Bolognában, a XI század végén, majd Párizsban, a XII század első felében jött létre.

Más középkori egyetemeken a hatalomban osztozkodó világi és egyházi elit fiataljait készítették elő feladataikra. Ennek megfelelően a korabeli „elméleti” (ideológiai) tanulmányok a teológiai ismeretekre a „gyakorlati tárgyak” pedig a harci készségek (törvívás, kardforgatás, lovagi torna, stb.) fejlesztésére irányultak. A korai egyetemek egy részében orvosi és jogi oktatás is kezdődött,

A mai iskolai oktatás másik gyökere a katolikus egyház plébániai iskolái voltak. A klerikusokat képező plébánia-iskolák, az első ABC-s könyvek megjelenésével, a céhekben és a gazdaság más területein megkívánt írás-olvasási és számolási ismeretekre is kezdték felkészíteni a polgárosodó családok és a módosabb gazdák fiataljait. Ez a XIII században először a városi iskolák, majd a XVII-XVIII században a legtöbb európai országban az általános népoktatás kialakulásához vezetett. További száz-százötven évre volt szükség, míg Európában kifejlődött az általános, kötelező és ingyenes népoktatás és az iskolába lépő gyerekek 90-95%-a már hat-nyolc osztályt végzett⁷⁵.

A népoktatás kifejlődését a klasszikus közgazdaságtan teoretikusai lelkesen támogatták, Malthus azt remélte, hogy „a mellett, hogy felvilágosítanak a társadalom alsóbb osztályainak valódi helyzetét, a mely jóléte vagy nyomora tekintetéből főleg önmaguktól függ, a községi iskolák képesek volnának ... a jövő nemzedéket a józanság, szorgalom, ...vallásos kötelességeik teljes gyakorlásában nevelni fel, ami felemelné őket mostani elnyomott állapotukból és közelebb hozná némi mértékben a társadalom középosztályaihoz...”⁷⁶

„Ha az idők folyamán a közgazdaság legegyszerűbb törvényeiből egy néhány hozzáadtnék az ezen iskolákban adott oktatáshoz, - írta Malthus - a társadalom haszna csaknem kiszámítható volna. ... a piacot uraló közönséges elvek megtanítása jelentékeny haszonnal járna. Bizonyos oly tárgy az, mely miután igen közelről érdekli a nép alsóbb osztályait, valószínűleg felköltené figyelmüket”⁷⁷ Mill véleménye szerint a társadalomnak kötelessége megtanítani állampolgárait, hogy hogyan boldoguljanak az üzleti életben⁷⁸.

⁷⁴ Pukánszky Béla - Németh András (1996): Neveléstörténet Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Budapest 1996 (<http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/index.htm>) (letöltés 2004 október)

⁷⁵ Lásd erről: Halász Gábor (2000): Bevezetés az oktatási rendszerek elméletébe Forrás: <http://tki.pte.hu/munkatarsak/balazs/oktrendszer.htm> (Letöltés 2003 május), Nagy Péter Tibor (1999): Az iskolalátogatási és iskolaszervezési kényszer formaváltozatai, Educatio, 4. sz. valamint Sáska Géza (2002): Az elvi és empirikus nép érdeke. Iskolakultúra, 2002. 12. sz.

⁷⁶ Malthus T. R.(1902): Tanulmány a népesedés törvényéről, Budapest Politzer Zsigmond és fia kiadása, 1902 - Nemzetgazdasági írók tára, kiadja a MTA Nemzetgazdasági Bizottsága 185. old.

⁷⁷ Malthus, T. R. (1902) Im: 514-515. old.

⁷⁸„Lehetetlennek látszik előttem, hogy a képzettség és szabadság szeretetének gyarapodása a munkásosztályoknál ne lenne egyszersmind ugyanazon megfelelő józan ésszerűséggel összekötve, mely az előrelátó életmódban nyilatkozik meg” Mill, J., S. (1874): A nemzetgazdaságtan alapelvei s ezek némelyikének a társadalombölcsészetre való alkalmazása - Légrády testvérek, Budapest 1874. vol. IV. 85. o. Mill az erkölcsoktatást gazdasági ösztönzőkkel szerette volna vonzóbbá tenni.

Adam Smith az emberek tudását és képességeit a társadalom vagyonához sorolta. „Az ország, illetve társadalom egész jószágkészlete egyenlő a lakosok, illetve tagok egyenkénti jószágkészleteinek az összegével ...a lakosság, illetve a társadalom valamennyi tagjának minden gazdaságilag hasznos tudásával és képességével,, a tudás és készség megszerzése tényleges kiadásokat jelent, mivel megszerzőjét neveltetése, tanulmányai vagy tanonckodása idején el is kell tartani; alapjában véve úgy kell felfogni, mint az illető személyében rögzült és megtestesült tőkét. Ez a tudás és készség az illető személy vagyonának egy része, de egyben része ama társadalom vagyonának is, amelyhez a személy tartozik.⁷⁹”

Magyarországon az 1777-ben kihirdetett Ratio Educationis nyitott utat a népoktatásnak. Újabb évszázad múlva az 1868 évi Eötvös törvény hozta létre a 6-12 éves gyermekeket oktató népiskolát és a 13-15 évesek ismétlő iskoláját. A századfordulót követően, 1908-ban került sor a kötelező és ingyenes népoktatás kimondására.

A XIX. század vége fele (1883-ban) került sor az oktatási szintek intézményes szétválasztása, a négy osztályos elemire épülő nyolc osztályos középiskola, az általános és a reálgimnáziumok megszervezésére. (A további változások tárgyalására a közoktatással foglalkozó fejezetekben részletesen visszatérünk.)

A mai iskolarendszer egy további gyökere a gazdasági ágazatokban (ipar, mezőgazdaság, kereskedelem, stb.) folyó szakmai képzés. A középkori céhekben a termelés szerves részeként fejlődött ki a tanoncképzés. A gyáripar megerősödésével a céhek tanoncképzése tanonciskolai, majd szakmunkás-iskolai képzéssé alakult át. Létrejöttek a különböző elnevezésű mesterképző „ipariskolák”.

A műszaki és természettudományok kifejlődésével megkezdődött a mérnökképzés. Egyes esetekben önálló, specializált intézményekként, akadémiák, főiskolák formájában, mások a régi egyetemek keretében kezdték meg működésüket. Az első „mérnöki intézet” hazánkban 1782-ben nyílt meg a budai tudományegyetem bölcsészkarán. A XIX-XX. század fejlett országaiban kialakultak a mai felsőoktatás keretei.

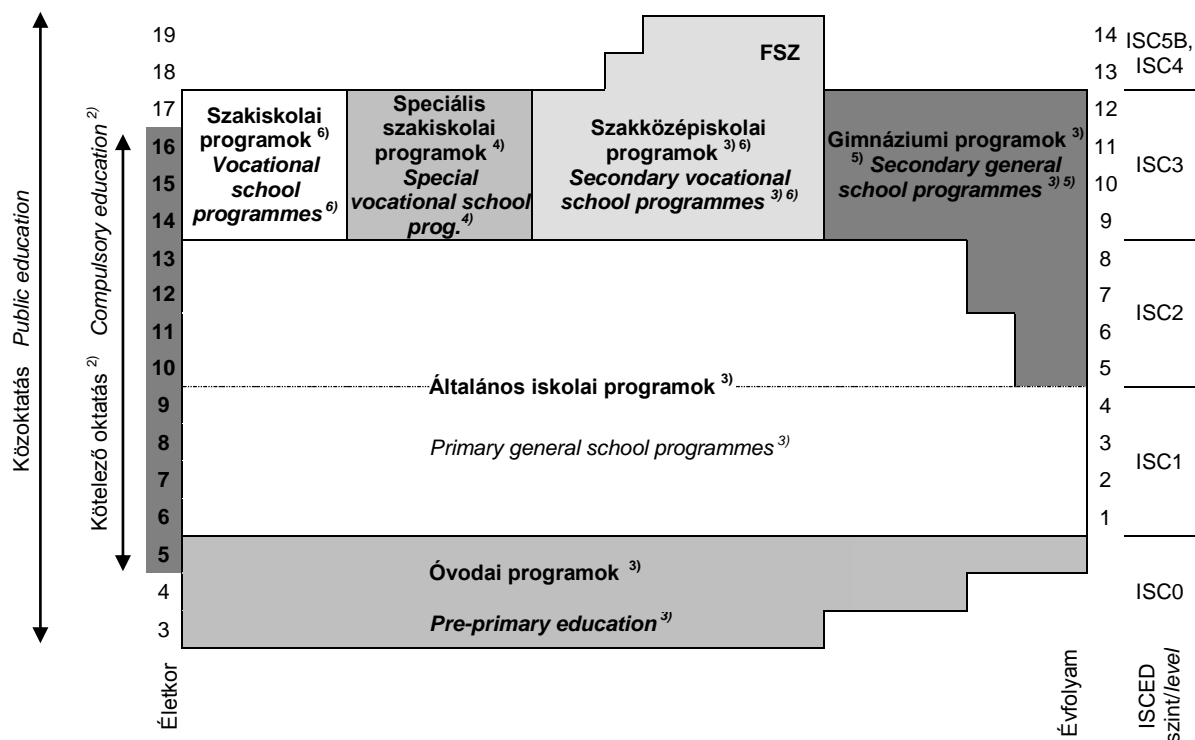
Az évszázadok alatt külön utakon fejlődött iskolai oktatás alrendszerei fokozatosan megerősödtek, kialakult a belső struktúrájuk. A XIX-XX század fordulójára kialakult az általános közoktatás, a szintek és szakmai csoportok szerint differenciált középfokú szakoktatás és a hasonlóan strukturált felsőoktatás. Az egyes aláágazatok között egyre szervezettebb, szorosabb vertikális kapcsolatok fejlődtek ki és működésük a fiatal generációk; szélesedő körére terjedt ki. A XX század második felében nagyjából kialakult az iskolai oktatás és képzés integrált rendszere.

4.1. A közoktatás

A közoktatás fogalmát a magyar közoktatási törvény úgy határozza meg, hogy az magában foglalja az óvodai nevelést, az iskolai nevelést és oktatást, valamint a kollégiumi nevelést. Az iskolai nevelésbe és oktatásba beletartozik a szakképzés is⁸⁰.

⁷⁹ Smith, Adam.(1992): A nemzetek gazdagsága, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest 282. oldal

⁸⁰ 1993. évi LXXIX (közoktatásról szóló) törvény 2§



Megjegyzések:

1) Az egyes programoknál az életkort és a tipikus képzési időt a nappali képzésre vonatkozóan jelöltük.

2) Kötelező oktatás időszaka: 1998/99-es tanévtől tanulmányaikat kezdők esetén 18 éves korig tart.

3) Óvodai, általános iskola, gimnáziumi és szakközépiskolai programok magukban foglalják a gyógypedagógiai tanterv szerinti nevelést oktatást is.

4) Speciális szakiskolai programok: gyógypedagógiai tanterv szerinti szakiskolai oktatást jelent, ISC2 szinten, érettségihez nem kötött szakképzési programokat tartalmaz.

5) Gimnáziumi programok: 4(5), 6, illetve 8 évfolyamos programokat foglalja magában

6) Szakiskolai, szakközépiskolai programok: érettségihez nem kötött, érettségihez kötött, illetve a felsőfokú szakképzési (FSZ) programokat foglalják magukban.

Forrás: Oktatás-statisztikai évkönyv 2005/2006 OKM Budapest 2006

16. Ábra Az iskolarendszerű közoktatás szerkezete életkor, évfolyam és ISCED szint szerint Magyarországon

A különböző országok oktatási-nevelési rendszerének, képzési formáinak, és programjainak összehasonlítása, illetve egységes nemzetközi értelmezése céljából az UNESCO kidolgozta az Oktatás Nemzetközi Standard Osztályzási rendszerét (International Standard Classification of Education – ISCED). Az ISCED-rendszer a közoktatási rendszereken belül a következő szinteket különbözteti meg: az iskola előtti nevelés szintje ISCED 0, az alapfokú oktatás szintje ISCED 1, az ún. alsó középfokú képzés szintje ISCED 2, a felső középfokú (általában érettségivel vagy egyéb középfokú vizsgálattal záruló) képzés szintje ISCED 3 és a posztsekunder szintű szakképzés ISCED 4.

A jelenlegi magyar közoktatás „általános iskolája” 8 osztályos, s ezt követi a főszabályként 9-12. osztályos felső-középfokú oktatás. Ez a felső-középfokú lehet szakiskola, speciális szakiskola, szakközépiskola, vagy gimnázium. Ez utóbbiak közül a szakközépiskola képzéses kinyúlhat egészen 13., 14. osztályig, a gimnáziumi képzés pedig kezdődhet az 5. vagy 7. osztálytól.

33. Táblázat Az OECD országok iskolai részvételi jellemzői 2005-ben

	A tankötelezettség vége (életév)	Az adott korosztályból valamilyen szintű iskolába jár						Az adott korosztályból iskolába jár		
		15 éves	16 éves	17 éves	18 éves	19 éves	20 éves	5-14 éves	15-19 éves	20-29 éves
Portugália	14	88,0	80,1	75,6	65,6	53,2	45,8	103,9	73,4	21,9
Korea	14	95,0	94,6	94,6	71,3	72,9	64,8	94,1	85,6	27,3
Görögország	14,5	95,7	100,8	91,8	81,4	75,4	78,1	97,5	97,4	23,7
Mexikó	15	65,9	53,7	43,9	31,5	42,2	22,4	99,9	48,2	10,8
Luxemburg	15	88,6	82,2	78,5	67,1	42,3	24,8	96,7	72,1	5,9
Olaszország	15	93,6	88,3	82,7	80,5	44,5	43,9	101,2	80,2	20,0
Ausztria	15	94,9	92,0	90,6	76,8	47,5	32,9	98,4	80,3	19,4
Svájc	15	97,1	90,9	86,7	79,9	57,2	39,0	99,6	83,4	21,7
Ausztrália	15	98,9	93,0	84,9	69,1	63,8	59,8	99,1	82,5	33,2
Írország	15	99,2	97,5	87,9	89,3	61,8	56,1	101,1	88,5	20,9
Csehország	15	99,6	99,8	96,9	87,7	68,3	49,0	99,8	90,4	20,2
Új-Zéland	16	95,4	88,9	76,0	56,0	50,7	50,4	100,9	73,9	30,4
Svédország	16	95,9	97,3	98,4	95,4	44,9	45,2	99,5	87,3	36,4
Franciaország	16	96,9	96,6	91,1	78,4	65,1	51,4	101,3	86,2	20,1
Lengyelország	16	97,3	97,1	95,3	92,8	77,3	68,0	94,6	91,8	30,9
Dánia	16	97,9	93,2	85,2	81,4	64,6	50,2	97,1	84,9	37,7
Spanyolország	16	99,1	94,1	82,5	69,0	59,0	50,8	101,4	80,5	22,1
Szlovákia	16	99,2	94,6	90,5	81,4	59,9	39,4	97,1	84,7	16,0
Norvégia	16	99,4	94,3	92,2	85,5	54,6	49,7	98,4	85,8	29,5
Finnország	16	99,4	96,4	95,4	93,6	53,1	50,3	95,1	87,5	42,6
Magyarország	16	99,6	96,0	92,1	79,3	68,4	58,8	100,3	86,8	24,4
Izland	16	99,7	93,6	83,3	75,1	69,7	55,9	98,9	85,0	37,3
USA	17	95,1	96,3	86,8	60,9	53,2	47,4	97,7	78,6	23,1
Hollandia	18	96,1	95,6	89,5	78,8	68,7	59,2	99,0	86,0	25,6
Németország	18	98,0	95,9	92,3	85,4	69,9	53,4	98,3	88,8	28,2
Belgium	18	101,7	101,5	100,4	88,8	76,9	56,2	99,6	94,0	29,4
OECD átlag	15,7	94,8	91,4	85,6	73,8	61,0	51,1	98,4	81,5	24,9

Forrás: Education at Glance 2007 Table C2.1, C2.3 alapján

(Megjegyzés: Csak a valamennyi oszlopban adatot közlő országok)

A fejlett országokban viszonylag jelentősen eltér a tankötelezettség életkori határa. Európában az iskolakezdésre általában a 4. és 7. a életévben kerül sor⁸¹. A tankötelezettség végében is jelentős különbségek vannak. Legalacsonyabb volt 2005-ben Portugáliában, Törökországban és Koreában, ahol 14 év, leghosszabb Belgiumban, Hollandiában és Németországban, ahol 18 év volt. Időközben Magyarországon is 18 év⁸².

A tankötelezettséget követően általában csökken a beiskolázási arány, bár a fejlett országokban ez a csökkenés egyre kisebb, s a 18 éves korúaknak még a kétharmada iskolába járt 2005-ben a fejlett országok lényegében majd' mindegyikében.

A különböző országokban eltérő az egyes oktatási szintek átlagos hossza, az odajárók tipikus életkora, s így az egyes oktatási szintek kumulált évei is eltérőek. Ezek a tényezők

⁸¹ A kötelező oktatás 7 évesen kezdődik három északi országban (Dánia, Finnország és Svédország), valamint Észtországban, Lengyelországban, Bulgáriában és Romániában. Ezzel szemben Luxembourgban és az Egyesült Királyságban (Észak-Írország) 4 évesen kezdődik. Key Data on Education in Europe 2005 European Commission 14. oldal (www.okm.gov.hu/doc/upload/200601/key_data_2005.pdf)

4. ⁸² A 1993. évi LXXIX. Évi (közoktatásról szóló) törvény szerint 6. § (3) A tankötelezettség annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a tanuló tizenharmadik életévét betölti. A sajátos nevelési igényű tanuló tankötelezettsége meghosszabbítható legfeljebb annak a tanévnek a végéig, amelyben a huszadik életévét betölti.

(6) Tizenhatodik életévének betöltése után kérelmére megszűnik annak a tankötelezettsége, aki érettségi vizsgát tett, vagy államilag elismert szakképesítést szerzett, illetve házasságkötés révén nagykorúvá vált, vagy gyermekének eltartásáról gondoskodik.

magától értetődően az oktatástervezés alapadatait képezik. Az egyes országok oktatási rendszereinek – illetve azok fejlődésének – összehasonlítása azért is fontos az oktatástervezés szempontjából, mert a fejlettebb országok folyamataiból, fejlődési tendenciáiból következtetni lehet a hazai fejlődés várható irányaira.

Az OECD országokban az alapfokú és az alsó középfokú oktatás hosszában viszonylag nagy a változatosság. Ugyanakkor a felső középfokú oktatás az országok zömében a 12. vagy a 13. képzési évig tartott a 90-es évek végén, s hasonlóan az egyetemi szintű oktatás is az országok nagyobbik részében a 16. ill. a 17. képzési év végén fejeződött be (bár itt már több a kivétel, elsősorban a 19. képzési évig tartó oktatás). Mind a középfokú, mind a felsőfokú képzésre igaz, hogy a gazdaság/gazdagság fejlődésével a befejezés mind jobban kitolódik az életkorban.

Végül is megállapíthatjuk, hogy a 20. század második felétől – lényegében a II. világháborút követő évtizedtől – a köz- és mint később majd látjuk a felsőoktatás tömegesedésének lehetünk tanúi. Más oldalról a közoktatás egyre hosszabb, s nyomában egyre inkább kitolódik az iskolaköteles kor is. A hazai közoktatás sok tekintetben ennek a folyamatnak az élén jár, hiszen Magyarország ma egyike a világ azon négy országának, ahol az iskolaköteles kor 18 életévig tart. Erősen megkérdőjelezhető, hogy csakugyan szükség van-e erre.

4.1.1. A magyar oktatás a 20. században - egy kis történelmi áttekintés

A hazai oktatás elmúlt másfél évtizedének áttekintését elkerülhetetlenül a 20. század elejétől kellene kezdeni, hiszen az évszázad 20-as éveinek jelentős iskolafejlesztési programja – a népiskolai hálózat és a polgári iskolák kibővítése - alighanem máig hatóan befolyásolta a hazai iskolahálózatot.

A két világháború közötti hazai oktatási rendszerről összefoglalóan azt lehet mondani, hogy a népiskolai képzést, egy - alapvetően a szomszédos országokkal szembeni - kultúrfölényre törekvés jegyében , a minőséget sok szempontból háttérbe szorító mennyiségi szemlélet jellemezte⁸³. A középiskolai képzésben viszont a minőségi, elitképzés volt a cél, amelynek következtében az oktatáspolitikai a gimnáziumokra koncentrált⁸⁴. Mindezek alapján a hazai iskolázottság a szomszédos országokat meghaladta, s nem sokban maradt el a Nyugat-Európaétól sem, - bár a képzettség minőségét illetően korántsem biztos, hogy ugyanez a helyzet. A gimnáziumi képzést és az egyetemi oktatást tekintve ugyanakkor több jel arra mutat, hogy a sikerült a magas színvonal megvalósítása. Közismerten magas – Nyugat-európai - színvonalú középiskolák sora működött az országban, jól lehet csak egy szűk elit számára. Fontos megjegyezni viszont, hogy a szakképzésnek igen elmaradott rendszere volt.

Még inkább lehetetlen a közelmúlt áttekintése az 1945-től a rendszerváltásig tartó időszak felidézése nélkül. Az oktatásügy szocializmusbeli története ugyanolyan ellentmondásos, mint a korszak történelme maga. Az oktatási rendszer szovjet típusú átalakításával, az iskolák 1948-as erőszakos államosításával kezdődő korszak első felében mégis rendkívül fontos modernizációs lépések történtek. Létrejött a nyolcosztályos általános iskola azzal a céllal, hogy általános alapműveltséget adjon minden 6–14 éves gyermek számára, az intézményes oktatás területén megszerveződtek a dolgozók iskolái. Átalakultak a középiskolák: a négyosztályossá váltak gimnáziumok.

A gazdaság államosítása után az 1949. évi IV. törvény „rakja le a szocialista szakmunkásképzés alapjait”, szabályozva a tanoncképzést (a törvény már iparostanuló és

⁸³ Lásd erről Nagy Péter Tibor 1999

⁸⁴ Nagy Péter Tibor (1999)

kereskedelmi tanuló képzésről beszélt). Az extenzív gazdaságfejlesztés a szakmunkásképzés fejlesztésében is extenzív fejlesztést eredményezett, és katonás irányítást, amit az 1950-ben létrehozott MTH (Munkaerő-tartalékok Hivatala) látott el. 1950-ben törvényerejű rendelet hozta létre a technikumokat, amelyek feladata a középfokú szakemberek képzése volt.

A felsőoktatás fejlesztése is ellentmondásos volt. Magában foglalta a nők egyetemi egyenjogúságának (1946-ban történt) megteremtését, a műszaki, a természettudományi képzések kibővítését, de a szakegyetemek szovjet típusú rendszerének kialakítását és a jogi képzés visszaszorítását, a professzorok káderezését stb. És persze a közoktatás, a szakoktatás és a felsőoktatás szocialista átszervezését az átideologizáltság, a ráerőltetett marxista-leninista ideológia, a szocialista tantervek és a kötelező orosz nyelv oktatás jellemezte.

A szocialista oktatásügy ellentmondásosságát jól mutatja az 1961. évi III. törvénnyel szentesített közoktatási reform⁸⁵, amelynek gyors végrehajtását mi sem jellemzi jobban, mint hogy a reformról szóló törvénynek még a szöveg-tervezete sem készült el, de 1959-ben teljes erővel megindult a végrehajtás és 1960-ban már a gimnáziumok 91%-ában, 249 „szakmában” bevezették az „5+1-es szakirányú képzést”⁸⁶. Három év alatt, 1962-ig, 126 új gimnázium, 89 új szakközépiskola és 48 új felsőfokú technikum alakult és a közép- és felsőfokú tanulók száma másfélszeresére ugrott. A ...párt ... Politikai Bizottsága 1965 júniusában a reform valamennyi konkrét célját és intézkedését érvénytelenítette és lényegében visszaállította a korábbi iskola-rendszert. A pénzügyminisztérium bizalmas jelentése egy milliárd forintra (mai pénzösszegben kb. száz milliárd Ft) becsülte a megbukott reform közvetlen többletköltségét. Ennél is nagyobb kárt okozott a reform visszahatása a középiskolai oktatás minőségére ...⁸⁷

A 60-as évek eleje a felsőoktatásban is az extenzív fejlesztés időszaka: „a felsőoktatási intézmények száma 1960 és 1965 között – elsősorban a 48 felsőfokú technikum és szakiskola szervezésével – több mint kétszeresére, 43-ról 92-re emelkedett”⁸⁸. A 60-as évek vége a szakoktatásban is számos változást hozott: a megszűnt technikumok nyomába a szakközépiskolák léptek, létrehozták az emelt szintű szakmunkásképzést (amelynek befejezését követően kétévi esti, vagy levelező tanulás után érettségit lehetett szerezni), s 1969-ben újraszabályozták a szakmunkásképzést⁸⁹.

Az ideológiai, politikai ellenőrzés azután a 80-as évekre erózióknak indult, s olyan átalakulások kezdődtek, amelyek az iskolai autonómia és a szakmai szuverenitás erősödéséhez, majd megteremtéséhez vezettek. Lényegében a pártállam gyengülésének bizonyítéka is volt az 1985. évi oktatási törvény megszületése. A törvény kimondta az iskolák önállóságát és a pedagógusok szakmai szuverenitását, lehetővé tette alternatív tantervek, tankönyvek alkalmazását. 90-ben pedig az iskolafenntartás állami monopóliumának felszámolása és az iskolarendszer merevségének feloldása az oktatásban is megnyitotta az utat a rendszerváltozás előtt.

⁸⁵ „A reform eszmei alapját a „fejlett tőkés országok utolérésére” és a „kommunizmus alapjainak lerakására”, valamint a „politechnikai” oktatásra, és a „tudományos és technikai forradalomra” vonatkozó nézetekből összegyűrt zavaros ideológia képezte.

⁸⁶ A jövő iskolatípusának a „politechnikai oktatást” megvalósító „5+1-es” gimnáziumot tekintették. Ez alatt azt értették, hogy a gimnáziumok a hatnapos oktatási hét egyik napján „szakmai előképzést” végeznek, ami lehetővé teszi, hogy a tanulók az érettségivel együtt a szakmunkás-vizsgát is letegyék.

⁸⁷ Polónyi - Timár (2001) 55-56. old.

⁸⁸ Ladányi (1999) 99. Old.

⁸⁹ A szabályozás többek között arra irányult, hogy a szakmunkásképző iskolát beillesse a középfokú iskolarendszerbe azzal, hogy kimondta: be nem fejezett, de tovább építhető középfokú iskolai végzettséget ad.

A rendszerváltás nyomán, az oktatási rendszerben több rendkívül jelentős változás következett be, részint az önkormányzati rendszer kialakulása, s törvényi szabályozása, részint az oktatási intézményalapítás pluralizmusának kialakulása. Az 1985. évi oktatási törvény rendszerváltás utáni, 1990. évi módosítását követően, valamint a vallás- és lelkiismereti törvény elfogadása nyomán liberalizálódott a magán – s azon belül az egyházi - oktatási intézmények alapítása. Ezt követte azután a közoktatás, a szakképzés és a felsőoktatás új s külön-külön törvényi szabályozása 1993-ban⁹⁰.

4.1.2. Az Óvoda

A hároméves kor alatti bölcsődei ellátás ma kevésbé érhető el, mint a rendszerváltás előtt, mivel a bölcsődei kapacitás csaknem a felére csökkent. A 100 bölcsődés korú gyerekre jutó férőhelyek száma az 1990. évi közel 14 százalékra 9 alá csökkent. Az ellátás az ezredfordulón is e körül stagnál.

Az óvodai ellátás a gyermek harmadik életévétől kezdődhet, de ötéves korban napi négy órában kötelező¹². Ha a gyermek az iskolába lépéshez szükséges fejlettséget eléri, legkorábban akkor a válik tankötelessé, amelyik naptári év május 31-áig betölti a hatodik életévét. A hetedik életévét betöltött gyermek akkor maradhat óvodában, ha a szülő kéri, vagy ha a rehabilitációs bizottság javasolja és azzal az óvoda nevelőtestülete egyetért.

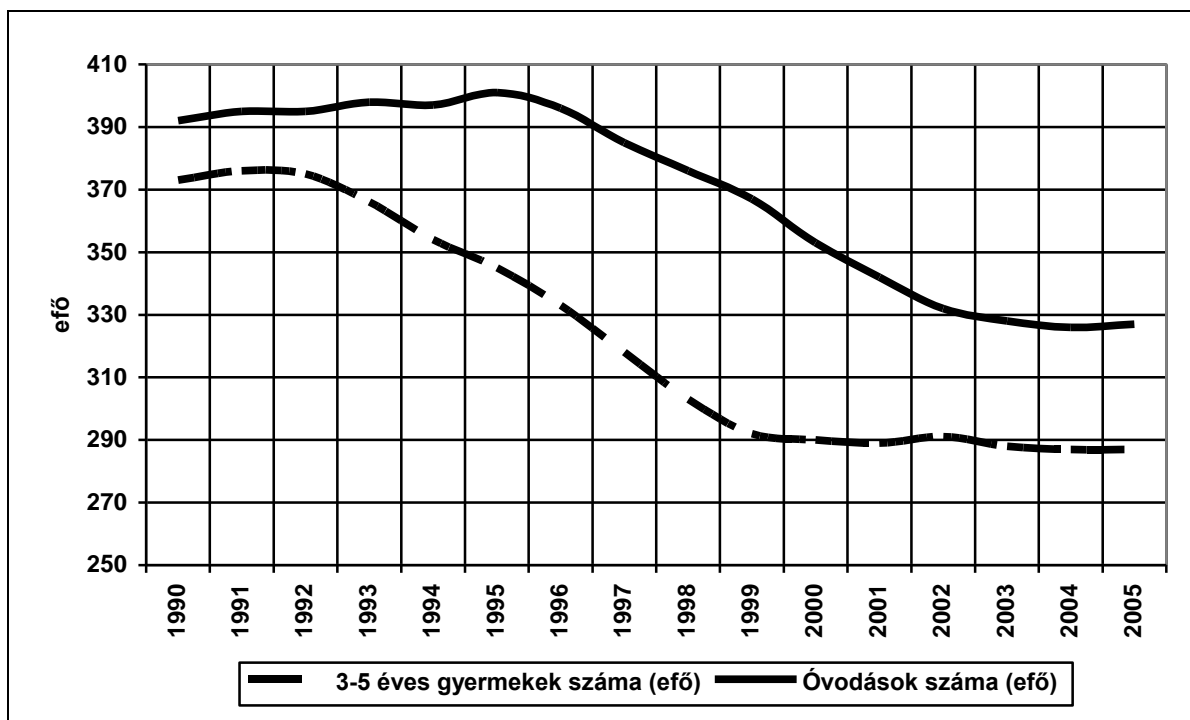
A vizsgálatok szerint⁹¹ az óvodák népességmegtartó szerepe fontos. Ezért a települések ragaszkodnak az óvodához. A kisebb falvakban csökken az önálló, de nő a társult óvodák száma. Ma az önkormányzati óvodák kevesebb, mint a fele önálló. Miután ilyenkor egy felelős vezető 10-15 vagy még annál is több egymástól távol levő telephelyeken működő óvodai csoportot, irányít, azok színvonala csökken.

4.1.2.1. Az óvodások jellemzői

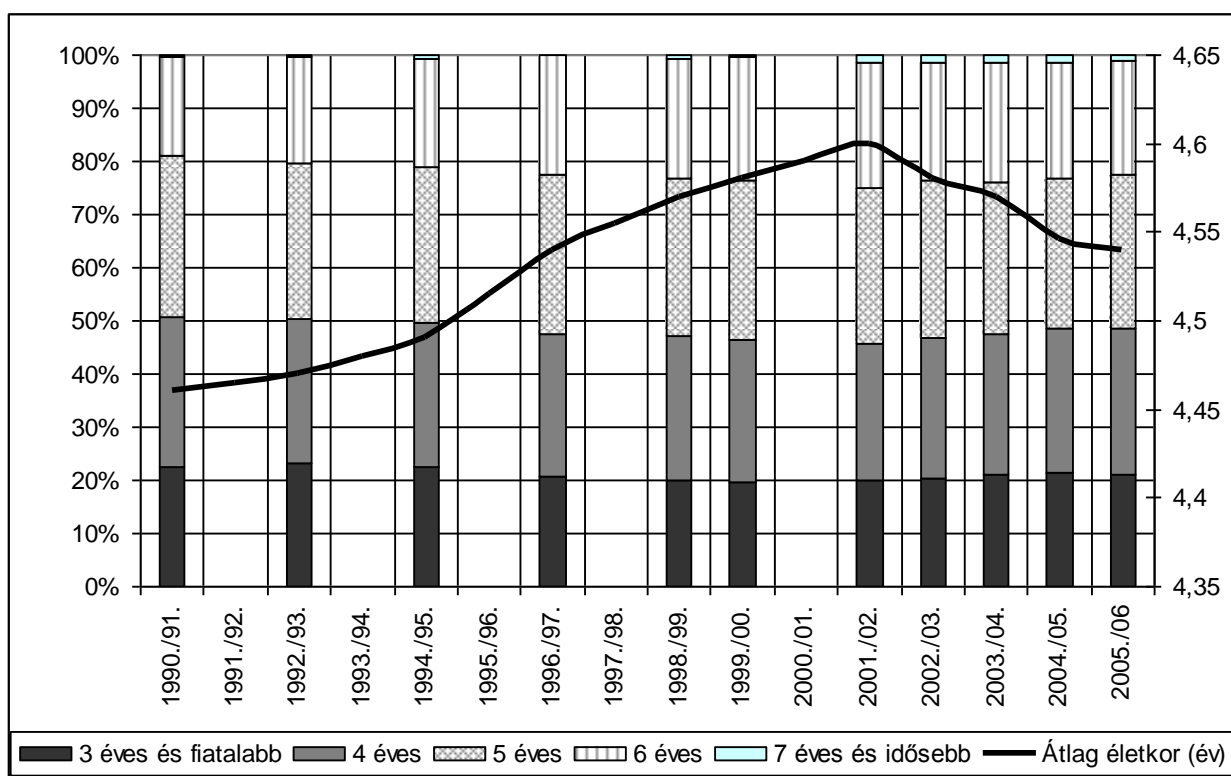
Az óvodás korú gyermekek száma a 90-es évek közepéig, 1995-ig – évi 373 és 366 ezer fő között ingadozva - stagnált, majd ezt követően igen intenzíven csökkent, 2001-ben 290 ezer fő alá esett. Az óvodások száma viszont 1995-ig enyhén növekedett – 392 ezer főről 401 ezer főre – s ezt követően csökkent, 2001-re 350 ezer fő alá esett. Az óvodások és az óvodáskorú gyermekek egymáshoz viszonyított száma 1990 és 1995 között növekvő, majd azóta nagyjából állandó, bár 2000-es évek elején ismét növekvő, aminek az az oka, hogy az iskolakezdési kor több gyermek esetében eltolódik. Ezt mutatja az is hogy az óvodások átlagéletkora 2001-ig növekedett.

⁹⁰ 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról, 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 1993. évi LXXVI törvény a szakképzésről

⁹¹ Óvodavizsgálat, 2001



17. Ábra Az óvodás korú gyermekek és az óvodások számának alakulása 1990-2005



18. Ábra Az óvodások korévek szerinti megoszlása és átlagéletkora 1990-2005

Forrás: Oktatási Évkönyvek

4.1.2.2. Az óvodák fenntartói szerkezete

Az óvodafenntartók közül meghatározó szereplők az önkormányzatok.

A 90-es évek közepe óta az önkormányzati óvodákba járó gyermekek száma igen jelentősen csökkent, a többi fenntartóhoz tartozó óvodák ellátottjainak száma viszont növekedett. Ennek ellenére - a többi fenntartó némi térnyerése ellenére - az óvodás gyermekeknek több mint 90 %-a ma is önkormányzati óvodába jár.

Úgy tűnik, hogy az óvodaleítés az egyház számára sem igazán preferált, - az egyházi óvodába járó gyermekek száma az összes ellátott mintegy 2,7%-a. Ez gyakorlatilag megegyezik az alapítványok és magán személyek által fenntartott óvodák gyermeklétszámának az összlétszámon belüli arányával.

34 Táblázat Az óvodai ellátottak megoszlása fenntartók szerint (%)

Év	Települési önkormányzat	Megyei, fővárosi önkormányzat	Központi költségvetési szerv	Egyház, felekezet	Alapítvány, természetes személy	Egyéb	Összesen
1996	96,3%		1,2%	1,0%	1,0%	0,5%	100,0%
1997	96,2%		1,2%	1,1%	1,1%	0,5%	100,0%
1998	95,8%		1,1%	1,3%	1,3%	0,5%	100,0%
1999	95,8%		0,8%	1,4%	1,5%	0,4%	100,0%
2001	93,8%		2,3%	1,7%	1,7%	0,5%	100,0%
2002	93,7%		2,2%	1,9%	1,9%	0,3%	100,0%
2003	93,1%		2,5%	2,2%	1,8%	0,4%	100,0%
2004	95,0%		0,1%	2,5%	1,8%	0,6%	100,0%
2005	94,5%		0,7%	2,5%	1,7%	0,6%	100,0%
2006	94,0%		0,7%	2,7%	1,8%	0,8%	100,0%

Az ellátási mutatók - azaz az egy csoportra jutó gyermekszám ill. az egy pedagógusra jutó gyermekszám - legalacsonyabbak a megyei önkormányzatok által fenntartott óvodákban valamint az alapítványi és egyéb óvodákban. Legmagasabbak pedig a települési önkormányzati és az egyházi óvodákban.

35. Táblázat Egy csoportra jutó gyermek/egy pedagógusra jutó gyermek

Év	Települési önkormányzat	Megyei, fővárosi önkormányzat	Központi költségvetési szerv	Egyház, felekezet	Alapítvány, természetes személy	Egyéb	Összesen
1995	25,3/12,5		20,7/8,9	25,0/12,1	19,0/9,8	20,7/10,0	25,1/12,4
1997	24,7/12,2		20,3/8,7	23,4/11,3	18,4/9,7	20,3/9,4	24,5/12,0
1998	24,2/12,9		19,9/9,2	23,6/12,9	18,3/11,3	19,5/11,1	24,0/12,8
1999	24,0/12,6		21,0/9,9	23,7/12,5	18,5/11,4	19,8/10,8	23,8/12,6
2001	22,3/10,7	18,0/8,6	21,3/9,2	22,6/10,0	17,7/9,1	20,1/9,4	22,1/10,6
2002	22,3/10,6	17,7/8,6	20,7/9,1	23,0/10,2	18,1/9,1	17,3/8,5	22,1/10,5
2003	22,4/10,6	19,3/9,3+	21,4/9,1	22,9/10,1	17,3/8,9	16,6/8,3	22,1/10,4
2004	22,5/10,8	19,7/9,4+	21,4/8,6	23,0/10,6	17,6/9,0	18,9/9,4	22,3/10,6
2005	22,7/10,8	8,6/4,8+	20,3/7,1	23,4/10,6	18,0/9,0	18,9/9,4	22,5/10,7

Forrás: Oktatási Évkönyvek ill. saját számítás - Megjegyzés: + nagyon kis számú intézmény

4.1.2.3. Rövid regionális kitekintés

Országosan az óvodások száma 1990 és 2005 között mintegy 16 %-kal csökkent az óvodák száma pedig 4 %-kal, az óvodapedagógusok száma 9 %-kal mérséklődött. A régiókat tekintve ugyanakkor az óvodák száma a Nyugat-Dunántúli régióban, valamint Közép-Magyarországon (ezen belül Pest megyében), - tehát a leggazdagabb régiókban és megyékben – stagnált vagy növekedett. (Ez akkor is így van, ha Pest megye nem gazdag megye, ugyanis nyilvánvalóan a megyén belül a Budapesttel agglomerációs kapcsolatban lévő – végül is gazdag – területeken növekedett az óvodák száma).

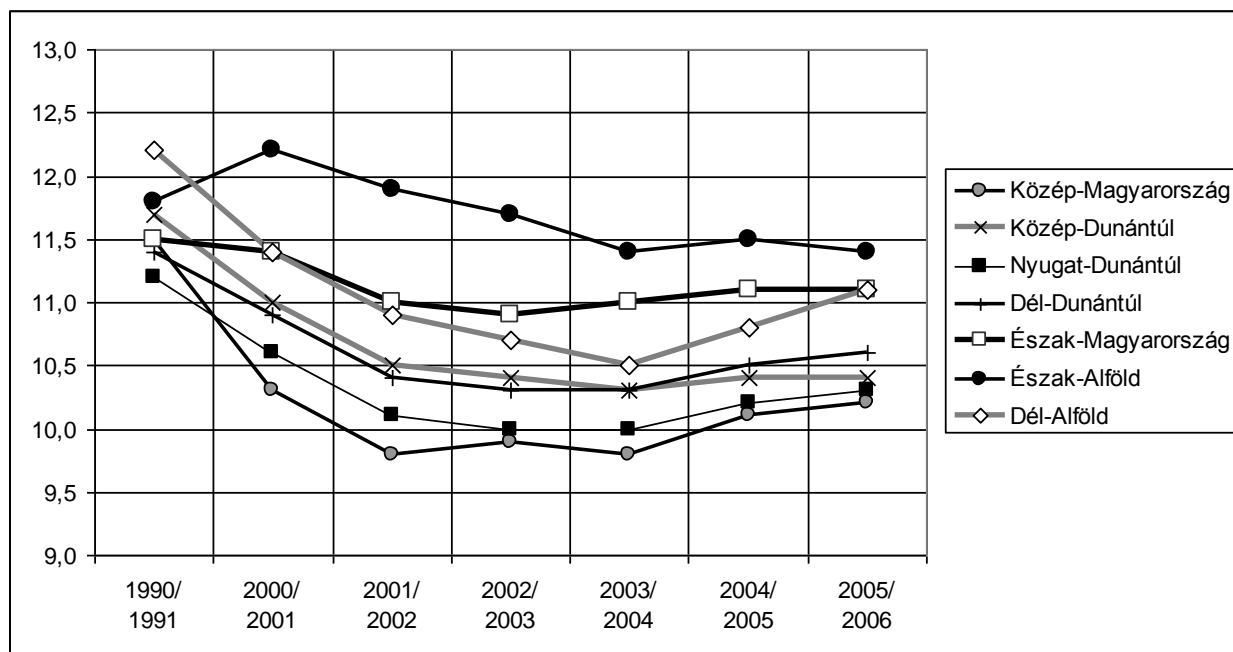
36. Táblázat Az óvodák és az óvodások száma régióként 1990/91-2005/06

	Feladatellátási hely			Óvodás			Óvodapedagógus		
	1990/ 1991	2000/ 2001	2005/ 2006	1990/ 1991	2000/ 2001	2005/ 2006	1990/ 1991	2000/ 2001	2005/ 2006
Közép-Magyarország	954	986	988	98477	90600	88785	8574	8825	8690
Közép-Dunántúl	534	507	489	46312	39900	35010	3960	3617	3353
Nyugat-Dunántúl	527	541	525	38056	33300	29609	3399	3134	2884
Dél-Dunántúl	586	578	555	39442	34800	31117	3453	3179	2929
Észak-Magyarország	686	675	652	50075	45900	42706	4363	4040	3854
Észak-Alföld	768	713	711	65087	60800	56142	5494	5003	4916
Dél-Alföld	663	640	606	53680	47800	43236	4392	4202	3905
Összesen	4718	4640	4526	391129	353100	326605	33635	32000	30531
Közép-Magyarország	100%	103%	104%	100%	92%	90%	100%	103%	101%
Közép-Dunántúl	100%	95%	92%	100%	86%	76%	100%	91%	85%
Nyugat-Dunántúl	100%	103%	100%	100%	88%	78%	100%	92%	85%
Dél-Dunántúl	100%	99%	95%	100%	88%	79%	100%	92%	85%
Észak-Magyarország	100%	98%	95%	100%	92%	85%	100%	93%	88%
Észak-Alföld	100%	93%	93%	100%	93%	86%	100%	91%	89%
Dél-Alföld	100%	97%	91%	100%	89%	81%	100%	96%	89%
Összesen	100%	98%	96%	100%	90%	84%	100%	95%	91%

Forrás: Oktatási Évkönyvek, illetve Területi statisztikai évkönyvek

Az egy csoportra jutó, és az egy pedagógusra jutó gyermekszám országosan 8 %-kal csökkent 1990 és 2005 között. A csökkenés oka nyilvánvalóan az, hogy a gyermekszám csökkenéssel nem csökkent azonos ütemben sem a csoportok, sem a pedagógusok száma. Mind az egy csoportra jutó, mind az egy pedagógusra jutó gyermekszám csökkenése legnagyobb Közép-Magyarországon ahol 14-15%, de a Nyugat-Dunántúlon, Dél-Alföldön, Közép-Dunántúlon és a Dél-Dunántúlon is 9-11 % körül van, - mindössze Észak-Magyarországon és az Észak-Alföldön marad el az országos átlagtól jelentősen. A gazdasági fejlettség (amit itt az egy főre jutó GDP-vel mérünk) és az óvodai ellátás mutatói közötti korreláció elemzése azt mutatja, hogy az egyes területeken a gazdasági fejlettséggel csökken az egy óvodapedagógusra jutó óvodások száma. A gazdagabb régiók és megyék óvodai ellátása jelentősen javult a 90-es évek alatt, s az ellátás polarizáltsága – a gazdag és szegényebb régiók között - nem változott jelentősen. Ugyanakkor azt is érdemes megjegyezni, hogy az egy óvodapedagógusra jutó ellátottak számát tekintve Magyarország

nemzetközileg igen kedvező – mondhatni gazdasági fejlettségét meghaladóan kedvező – helyzetben, a legalacsonyabb értéket mutató 10 OECD ország között van.



19. Ábra Az ellátott – pedagógus arány alakulása régióként

4.1.2.4. Az óvodai ellátás kiadásai nemzetközi összehasonlításban

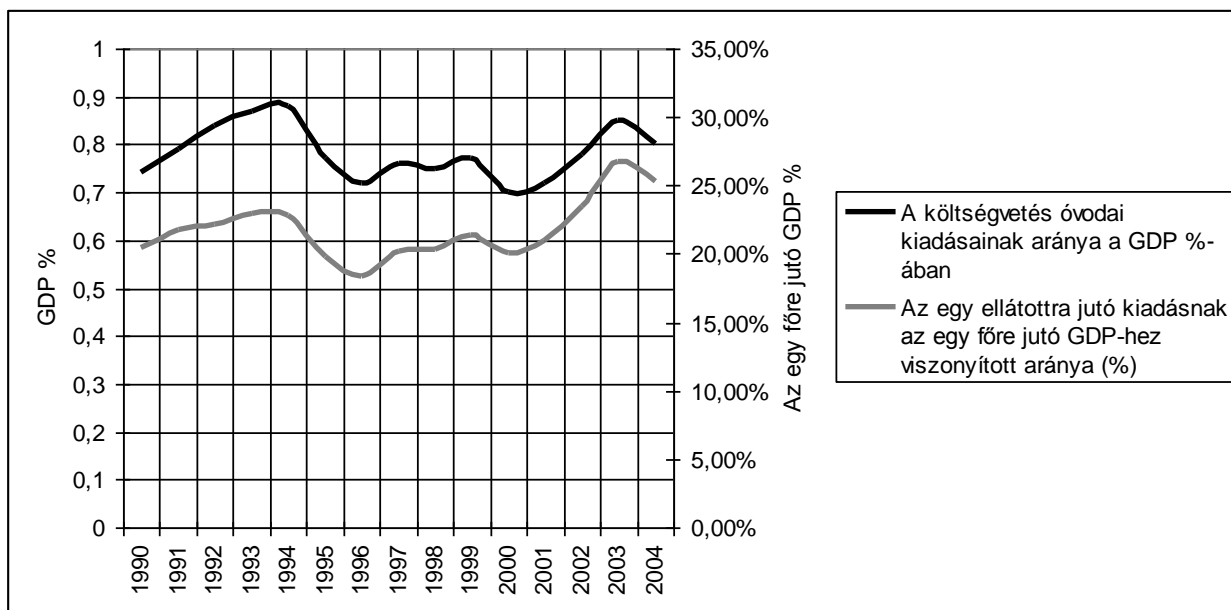
A hazai oktatási statisztika szerint az óvodai ellátás összes kiadás a GDP arányában a 90-es években és a 2000-es évek elején 0,70 és 0,88 % között volt. A 90-es évek végén némi ingadozással 0,76 % körül alakult. Az egy ellátottra jutó kiadásnak az egy főre jutó GDP-hez viszonyított aránya a 90-es évek elején 22-23 % körül volt, majd a 90-es évek közepén 18 %-ra csökkent, s a 2000-es évek elején ismét 22-24 % körüli értékre emelkedett.

37. Táblázat Az óvodai ellátás néhány kondicionális jellemzőjének alakulása 1985-2005

Év	A költségvetés óvodai kiadásainak aránya a GDP %-ában	Az egy gyermekre jutó költségvetési kiadás az óvodai ellátásban ⁹² (Ft/fő)	Az egy ellátottra jutó kiadásnak az egy főre jutó GDP-hez viszonyított aránya (%)
1985	0,63	15919	16,3%
1990	0,74	41267	20,5%
1995	0,77	108837	19,8%
2000	0,70	264 086	20,1%
2005	0,80	565360	25,9%

Forrás: Statisztikai tájékoztató Oktatási Évkönyvek (OM Budapest) illetve az egy ellátottra jutó kiadásnak az egy főre jutó GDP-hez viszonyított aránya saját számítás

⁹² A költségvetésből az állami oktatási intézmények oktatási kiadásai, kizárólag állami intézményekben tanuló egy gyermekre számítva



20. Ábra Az óvodai ellátás költségvetési jellemzői

Az óvodai ellátás mutatóit nemzetközi összehasonlításban vizsgálva igen kedvező helyen állunk, - úgy is fogalmazhatunk, hogy gazdasági fejlettségünket meghaladó a helyzetünk, vagy úgy is, hogy az átlagnál jelentősen rosszabbak a hazai óvodai ellátás oktatás-hatékonysági mutatói. Magyarországon az egy ellátottra jutó kiadásnak az egy főre jutó GDP-hez viszonyított aránya igen magas, - az OECD országok között a 7. helyen állunk ezzel a mutatóval, - hasonlóan az egy pedagógusra jutó ellátott aránnyal is igen előkelő helyen állunk, az ötödikek vagyunk.

38. Táblázat Az óvodai ellátás néhány mutatója az OECD országokban

	A 4 éves és fiatalabb óvodás a 3-4 évesek arányában (2005)	Az óvodai ellátás (pre primary education) intézményi ráfordítási a GDP-hez viszonyítva (2004)	Egy óvodai ellátottra jutó éves teljes kiszolgálási kiadás (ppp US \$) (2004)	Egy óvoda-pedagógusra jutó óvodai ellátott (2005)
Ausztrália	41,6	0,1		
Ausztria	67,5	0,5	6 106	17,0
Belgium	125,2	0,6	4 915	16,1
Csehország	83,7	0,5	3 178	13,5
Dánia	92,3	0,9	5 323	6,6
Finnország	42,3	0,4	4 282	12,5
Franciaország	112,9	0,7	4 938	19,3
Németország	78,8	0,5	5 489	13,9
Görögország	28,9			12,5
Magyarország	81,7	0,8	4 231	10,7
Izland	94,7	0,7	6 114	
Írország	23,9		4 948	13,9
Olaszország	105,0	0,5	5 971	12,4
Japán	82,0	0,2	3 945	17,4
Korea	22,5	0,1	2 520	20,2
Luxemburg	80,7			
Mexikó	46,6	0,7	1 794	28,9

Hollandia	37,1	0,4	5 807	
Új-Zéland	90,5	0,3	5 112	9,8
Norvégia	85,9	0,3	4 327	
Lengyelország	34,6	0,6	4 045	17,9
Portugália	72,5	0,4	4 461	15,4
Szlovákia	77,5	0,5	2 575	13,6
Spanyolország	120,5	0,6	4 617	14,1
Svédország	86,5	0,5	4 417	11,9
Svájc	26,1	0,2	3 581	18,3
Törökország	3,7			19,7
Egy. Királyság	90,6	0,4	7 924	16,3
USA	50,0	0,4	7 896	14,5
OECD átlag	68,5	0,5	4 741	15,3
EU 19 átlag	75,9	0,5	4 896	14,0

Forrás:

Education at a Glance 2007 OECD Paris 2007

Magyarországon az óvodai ellátásra fordított kiadások GDP-hez viszonyított aránya az egyik legmagasabb az OECD országok között, s az egy pedagógusra jutó ellátott aránnyal is nagyon előkelő helyen állunk, a harmadikok vagyunk. Az oktatáspolitikai tehát nem képes a hatékonyság érvényrejuttatására. Ugyanakkor az óvodai ellátásban nem sikerül a teljes ellátást megvalósítani.

4.1.2.5. Hátrányos helyzetű csoportok az óvodában

A 90-es évek közepe óta az óvodás gyermekek száma csökkent. Ugyanakkor a veszélyeztetett gyermekek száma némileg növekedett. Viszont a gyógypedagógiai, és a tanulási, magatartási, beillesztési zavarral küszködő gyermekek száma és aránya is stagnált. 2005-től új kategóriaként bevezette a minisztérium a hátrányos helyzetűek számbavételét is. (Bár sokan vitatják a kategória meghatározásának egyértelműségét.)

39. Táblázat A veszélyeztetett, fogyatékos és a tanulási, magatartási, beilleszkedési zavarral küszködő ellátottak száma az óvodában

(fő)	1995/96		2001/2		2003/4		2005/6		2006/2007	
Óvodás	399339		342285		327508		326605		327644	
ebből										
Hátrányos helyzetű							63820	20%	60381	18%
Gyógypedagógiai nev.	1149	0,3%	4249	1,2%	1489	0,5%	1431	0,4%	1484	0,5%
Veszélyeztetett	12224	3,1%	11500	3,4%	11766	3,6%	11243	3,4%	10720	3,3%
Tanulási, magatartási, beilleszkedési zavarral küszködő	2011	0,5%	6780	2,0%	8180	2,5%	4905	1,5%	4847	1,5%

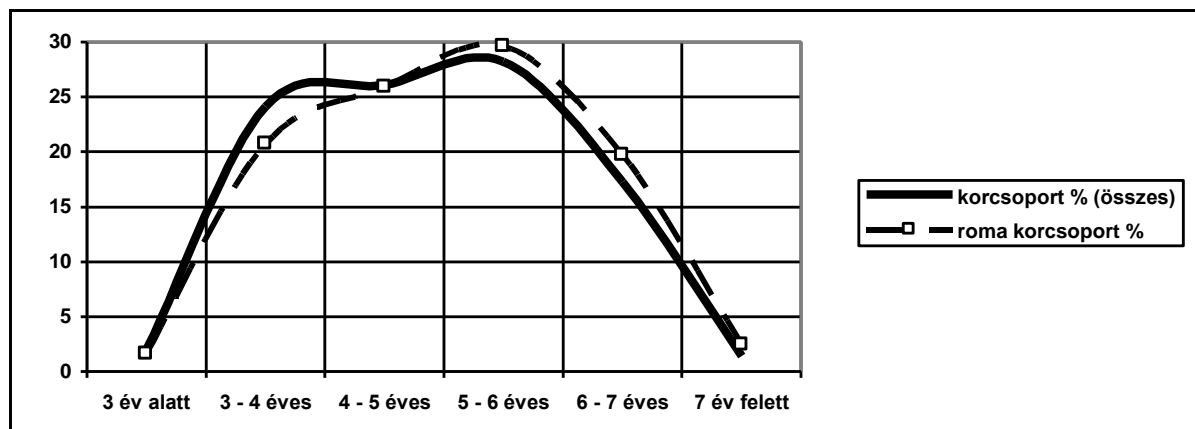
Több vizsgálat mutat arra, hogy ezek a kategóriák alapvetően a cigány gyermekek számával és arányával mozognak együtt.

Fontos tehát, hogy a cigány gyermekek óvodáztatásának néhány sajátosságára kitekintsünk.

A cigány gyermekek óvodáztatásának egyik sajátossága – mint Babusik⁹³ megállapítja - „hogy minél kisebb tanulólétszámú egy óvoda és/vagy minél kisebb településen helyezkedik el, annál nagyobb valószínűséggel lesz az intézményben tanuló roma gyerekek aránya

⁹³ Babusik Ferenc (2003b) : Roma gyerekek óvodáztatása Új Pedagógiai Szemle 2003. 6. sz.

magas.” Az adatok tanúsága szerint az összes óvodás és a cigány óvodás gyermekek óvodai részvételi aránya nem tér el jelentősen.



Adatok forrása: Babusik 2003a

21. Ábra Az egyes korcsoportok aránya az óvodások között

A Babusik adatai alapján végzett számítás szerint az óvodások átlagos életkora 4,86 év, míg az óvodás cigány gyermekek átlagéletkora 5,03 év. Tehát jogos Babusik megállapítása: „adatainkból az a meglepő kép bontakozik ki, hogy azon roma gyerekek esetében, *akik járnak óvodába*, az óvodába járás korának eltolódása korántsem olyan magas, mint azt egyébként informális megfigyelések alapján várnánk. Fontos volt kiemelni azt a látszólagos evidenciát, hogy azon roma gyerekekről van itt szó, akik járnak óvodába: az adatok alapján vélhetően nem az a roma gyerekek óvodáztatásának leglényegibb kérdése, hogy későbbi életkorban kerülnek óvodába (láttuk, az eltolódás csupán pár százalék), hanem az, hogy milyen arányban nem kerülnek ebbe az alapfokú intézménybe, az óvodába nem járásnak milyen okai lehetnek.”⁹⁴

Babusik azt is megállapítja, hogy „minél magasabb az óvodai roma arány, annál magasabb az óvodában a *veszélyeztetettnek nyilvánítottak* aránya is – noha ez a megállapítás a 3 év alattiak korcsoportja esetében kivételesen nem állja meg a helyét.” Ugyanakkor rámutat, hogy „az óvodák töredékében működik gyógypedagógiai képzés (4 %), viszont közel felében (46,4 %) van cigány kisebbségi program.... Adataink szerint a résztvevő roma gyerekek aránya független az óvoda méretétől és roma arányától, viszont az intézmény kapacitásterhelésétől erősen függ: minél leterheltebb az óvoda, az összes roma gyerekből annál kevesebb vehet részt a számukra kidolgozott programban.”

Tegyük hozzá, hogy az országos statisztikai adatok alapján azt lehet vélelmezni, hogy a cigány gyermekek tanulási, magatartási, beilleszkedési zavarral küszködőnek illetve fogyatékosnak minősítése és a veszélyeztetettnek minősítése bizonyos mértékben egymást kiegészítő diszkriminációs módszerként működik.

A cigány gyermekek esetében különösen jelentős probléma – a majdani iskolai nehézségek aspektusából – az óvodába nem járás. Babusik vizsgálatai szerint⁹⁵ „az óvodáskorú roma népesség közel ötöde olyan településen él, amelyben nincs óvoda. E települések elhelyezkedése (zárványfalvak, zsákfalvak, a szomszédos településektől földrajzilag elzárt települések) alapján sejthető: a gyerekek nehezen juthatnak el azon településekre, amelyek

⁹⁴ Babusik 2003a

⁹⁵ Babusik 2003a

óvodai ellátási körzetébe saját lakóhelyük tartozik..... Minél kisebb az adott település, az óvodába nem járás indexe⁹⁶ annál nagyobb: a 2000 fő alatti vagy a körül ingadozó településeken az óvodába nem járás 0,5 – 0,6, tehát az óvodáskorú nevelő családok 50 – 60 százalékában él óvodába nem járó óvodáskorú. A nagyobb településeken ez az index 10 százalék körüli vagy az alatti.”

Más vizsgálatok szerint a cigány gyermekek 11 százaléka ötéves kora után sem jár óvodába, noha a közoktatási törvény kötelezővé tette az ötéves kori iskolaelőkészítést⁹⁷

Mindezek az adatok megerősítik a nemzeti és kisebbségi jogok országgyűlési biztosának megállapításait, miszerint „még mindig megoldatlan az iskolaelőkészítés, mindenképp az óvoda három évig tartó rendszeres látogatásának a kérdése”, továbbá, hogy „központi intézkedésre lenne szükség az óvodáztatás tényleges ingyenessé tétele érdekében, hiszen ma még sok cigány család a csökkentett étkezési költségeket sem tudja vállalni, így nem valósítható meg az óvodáztatás kötelezettsége, és csorbul az esélyegyenlőség”⁹⁸

Úgy tűnik tehát, hogy az óvodás korú gyermekek számának csökkenése ellenére nem javulnak az óvodai ellátás olyan mutatói, mint a hátrányos helyzetű gyermekek óvodáztatási arányának növelése.

4.1.2.6. Befejezésül az óvodáról

Az elemi és középfokú tanulók tanulmányi teljesítményének nemzetközi felmérése szerint a tanulók tudása közötti különbség már az iskoláztatás kezdetekor megvan. Ennek mérséklését az óvodákban kellene elkezdni. Magyarországon a 3–5 éves gyerekek átlag 86 százaléka óvodás. Ez az arány nemzetközi összehasonlításban magas. Számos európai országban ugyan ennél is magasabb, szélesebbkörű és színvonalasabb az óvoda.

Az utóbbi években az óvodai férőhelyek kapacitása meghaladja az óvodások számát. Ennek ellenére, a helyi eltérések miatt, évente mintegy ötezer öt éves gyerek nem jut be az óvodába. Ezek között vannak, akik anyagi helyzetük miatt nem igénylik azt.

Az óvodai ellátás területén az előrelépés két területen lenne igen fontos. Az egyik a költséghatékonyság javítása, a másik pedig a hátrányos helyzetű rétegek óvodáztatásának előmozdítása.

A nemzetközi összehasonlítás tanúsága szerint a hazai óvodai ellátás igen kedvezőtlen költséghatékonyságot mutat. Az egy ellátottra jutó kiadás az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva igen magas, az egy pedagógusra jutó gyermekszám pedig igen alacsony. Fontos lenne ezen a területen racionálisabbá tenni az óvodai ellátást, s az így felszabaduló forrásokat a hátrányos helyzetűek óvodai ellátásának előmozdítására fordítani.

A gazdasági, szociális hátrányokkal küszködő családok gyermekei óvodáztatásának előmozdítása olyan – ismert - eszközökkel lehetséges, mint a (rászorulóknak számára) ingyenes étkeztetés; a gyermekek utáni segélyezés összekötése az óvodai/iskolai beiratkozással; ösztöndíjak, pénzbeli támogatások biztosítása az óvodai/iskolai beiratkozott gyermekek számára.

⁹⁶ „Az óvodába nem kerülést legjobban jellemző index az a szám, amely megmutatja, hogy az óvodáskorú gyermeket nevelő roma családokra mennyire jellemző a gyermek óvodába nem járása. A megfelelő index – egy hányados - tehát: az adott településen óvodába nem járó roma gyerekek száma osztva az óvodáskorú gyermeket nevelő roma családok számával.” (Bábusik 2003)

⁹⁷ Mester, 1999 –re hivatkozva Fiáth Titanilla (2000)

⁹⁸ <http://www.obh.hu/nekhu/beszam/2002/5f.htm>

4.1.3. Az általános iskola

4.1.3.1. Szerkezeti kérdések

Az óvodát követő közoktatás szerkezetének három fő modellje alakult ki Európában. Az egyikben az első ciklus 4, 5, vagy 6 osztályos és erre épül a 6–9 osztályos második ciklus (pl. 6+6, 5+7, 4+9). Ilyen Ausztria, Németország, Belgium, Hollandia, Írország, Svédország közoktatása. A másik modell is két ciklusból áll, de az első hosszú, a második rövid (8+4, 9+3, 10+2). Ide tartoznak a skandináv országok (Svédországot kivéve), a közép-kelet-európai országok, és Portugália). A harmadik modell három ciklusból áll (pl. 5+4+3 vagy 6+3+3). E csoportba tartozik Nagy-Britannia, Franciaország, Olaszország, Spanyolország, Törökország közoktatása.

A kétciklusú rendszer előnyének azt tekintik, hogy csak egyszer kell iskolát váltani. A rövid első ciklus kockázata a korai szelekció. A hosszú első ciklusban több idő jut az alapozásra, és tovább tartja együtt a tanulókat. A magyar iskolarendszerben sajátos módon keveredik a szelektív és az integratív típus. A hagyományos, 8+4 osztályos modell és a szerkezetváltó 4+ 8 osztályos gimnázium, valamint a 6+6 és a 12 osztályos modellek párhuzamos működése azonban sok problémával jár.

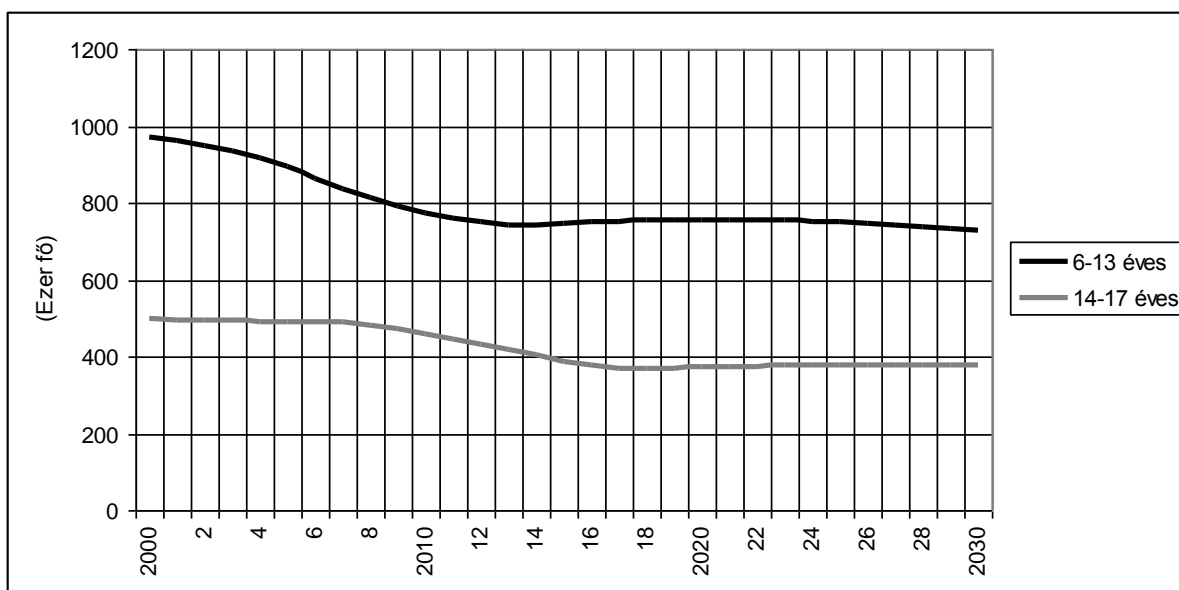
Az átmenet az alapfokról a középfokra a középfokon tapasztalható tanulói kudarcok egyik gyökere. Az elemi iskola és az azt követő szakasz közötti törés azonban sokat veszít a kockázati hatásaiból, ha a középfok orientációs szakasszal kezdődik és ezzel a pályaválasztást is meghatározó iskolaválasztás egy-két évvel elhalasztódik; vagy ha az elemi és a felső középfok közötti iskolatípus, automatikus és nem szelektív⁹⁹.

A felső középfokú oktatás széleskörű elterjedése gyorsan növelte a fiatalok igényét a felsőoktatás iránt. Az átmenet megkönnyítésének egyik módja a felső középfokú szakmai programok és a felsőoktatás közötti híd kiszélesítése volt, az új típusú intézmény, a felsőfokú szakképzés bevezetésével.

A felső középfokú és a felsőoktatás expanziója mellett egyre nagyobb problémát jelent az iskolai lemorzsolódás. Ennek mérsékléséhez és a tanulmányaikat félbehagyók támogatásához információs és tanácsadói rendszer szükséges.

A hazai iskolaszervezet alakulása a kilencvenes években nagyrészt spontán módon, a helyi körülmények hatására ment végbe. A jövőben elsősorban a születésszám csökkenése kényszeríti ki a legtöbb változtatást. A következő tíz évben az alsó és középfokú oktatás tanulóinak száma egyhataddal csökken. Az iskolák megszűnése, összevonásuk társuló települések iskoláiba, vagy a különböző típusú oktatás összevonás egy iskolába, sok problémát fok okozni.

⁹⁹ Halász – Lannert (2009 Kallenra (1997) hivatkozva



22. Ábra A 6-13 és a 14-17 éves népesség létszámának várható alakulása 2000-2030

Az 1993 évi közoktatási törvény módosításai lezárták az egységes, tíz osztályos oktatás kialakításának folyamatát. A módosított oktatásban a középfok a 9. évfolyamon kezdődik. A 9–10. évfolyamon, az általános műveltséget megalapozó oktatás mellett, megkezdődik a szakmai előképzés. A felvételi vizsga az általános iskolában megszűnt. A szerkezetváltó gimnáziumokban csak nagy túljelentkezés esetén lehet felvételi vizsga. A négy évfolyamos középiskolákban pedig az iskolák saját hatáskörben dönthetnek a felvételiéről. Valószínű, hogy a gyerekek számának csökkenése növeli a felvételi vizsga szerepét az átlagosnál jobb tanulók megszerzéséért folyó versenyben.

A kimeneti szabályozás alapvetően vizsgákkal történik. Ezek közül az érettségi a legfontosabb. A kétszintű érettségi még akkor is erőteljesen differenciálni fogja a középiskolások továbbtanulását, ha az egyetemek a jövőben se fogják az emelt szintet a felvétel feltételeként előírni.

Az iskolák, a vertikális és horizontális szerkezet változtatásával próbálták stabilizálni a tanulók számát. A vertikális változások között a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi programok bevezetése volt a legnagyobb. 2001-ben az előző évinél 12%-kal több gyerek jelentkezett a nyolc évfolyamos és 7%-kal többen a hat évfolyamos gimnáziumba.

Az OKJ, illetve a NAT bevezetésével a szakképzés a 16 éves életkorra tolódott. A szakképzésbe a 10. vagy a 12 évfolyam vagy az érettségi után lehetett bekapcsolódni. A hagyományos szakmunkásképzés iránti kereslet visszaesése megnövelte a középiskola iránti keresletet. Ennek eredményeként, a kilencvenes évek végére, egy-egy korosztály közel háromnegyede jelentkezett középiskolába.

4.1.3.2. Eredményesség

Az iskolai kudarc legfontosabb mutatószáma a tanköteles kor végéig nem végzők aránya. A kilencvenes évek első felében enyhe javulás volt megfigyelhető, ami az évtized közepén megállt, és 2000-ben már a korábbinál többen, a 16 éves korúak 5%-a lépett ki a rendszerből befejezett általános iskolai végzettség nélkül. A kezdő évfolyamhoz képest a nyolcadik évfolyamot évek óta mintegy 8%-kal kevesebben érték el. Ennek az értelmezése

nem igazán lehetséges, mivel az adatokat torzítja a migráció, a speciális iskolába irányítás, az évismétlés és a szerkezetváltó gimnáziumi továbbtanulás.

Az általános iskolát el nem végzők aránya a 90-es évek végén a 16 éves korosztály 4-5 %-a között volt¹⁰⁰. Az általános iskola elvégzését követően tovább nem tanulók aránya 2-5 % körül alakul¹⁰¹ - (bár a 90-es évek közepének 1 % alatti szintjéről a 90-es évek végére 5 % körülire növekedett, ennek ellenére). A középfokú oktatásból lemorzsolódottak aránya¹⁰² a 90-es években folyamatos csökkent, s 95-ben 10 %-ra mérséklődött, s az évezred végéig ekörül ingadozik.

40. Táblázat Az általános iskola 8. évfolyamát elvégzők aránya

Év	Az általános iskola 8. évfolyamát			Összesen	A tanköteles korból kilépő 8. osztálynál alacsonyabb végzettségű
	14	15	16		
	éves korig befejező tanulók a 16 éves népesség %-ában				
1980	81,3	9,1	3,3	93,7	8100
1985	84,5	8,1	3,0	95,6	6400
1990	81,4	9,3	3,2	93,9	10300
1995	79,7	12,7	4,4	96,8	5000
1999	78,8	12,9	3,3	95,0	6400

41. Táblázat Az általános iskolából továbbtanulók aránya

Év	Az ált. iskola 8. évfolyamát eredményesen elvégezte	A végzés évében továbbtanulók aránya				Együtt
		Középfokú szakiskolában	Szaktanulmányi képzőben	Szakközépiskolában	Gimnáziumban	
1980	119809	43,8	3,0	26,0	20,3	93,1
1985	130992	43,8	2,9	26,0	20,8	93,5
1990	164616	42,0	3,2	27,5	21,1	93,8
1995	122333	34,2	4,3	33,7	27,1	99,3
1999	114302	25,3		39,0	31,6	95,9

42. Táblázat A középfokú képzésből lemorzsolódók aránya

Év	Gimnáziumból 4 év alatt lemorzsolódottak %-a	Gimnáziumi lemorzsolódási arány 4 év alatt (efő)	Szakközépiskolából 4 év alatt lemorzsolódottak %-a	Szakközépiskolai lemorzsolódás 4 év alatt (efő)	Szaktanulmányi képzőből 3 év alatt lemorzsolódottak %	Szaktanulmányi képző intézeti lemorzsolódás 3 év alatt (efő)	Összes lemorzsolódott	18 éves (efő)	összes lemorzsolódott a 18 évesek között
1990	11,9%	3,4	16,7%	6,0	23,0%	12,9	22,3	142,5	15,6%
1995	10,1%	3,1	11,1%	5,2	20,4%	9,5	17,8	179,7	9,9%
1996	9,3%	3,1	8,7%	4,8	23,0%	12,0	19,9	172,7	11,5%
1997	9,1%	3,1	4,0%	2,3	25,7%	12,5	17,9	164,0	10,9%
1998	8,5%	3,0	3,0%	1,8	31,6%	13,5	18,3	156,8	11,7%

¹⁰⁰ Forrás: Statisztikai évkönyvek

¹⁰¹ Forrás: Statisztikai évkönyvek

¹⁰² Az adatok saját számítás a "Jelentés a magyar közoktatásról 2000 97. táblázata alapján

Végül is az iskolarendszerből befejezetlen általános iskolai végzettséggel a 18 évesek nagyjából 3 %-a, befejezett általános iskolai végzettséggel 19 %-a lépett ki az ezredfordulót közvetlenül megelőző években. 1995 és 1998 között tehát 15-20 % körül volt az oktatási rendszerből legfeljebb általános iskolai végzettséggel kilépő 18 évesek aránya.

43. Táblázat A 18 évesek közül befejezett vagy befejezetlen általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya 1990-1998

	Az általános iskolát 18 éves koráig el nem végzők aránya	Befejezett általános iskolai végzettséggel nem tanult tovább	Középfokú képzésből lemorzsolódott	A 18 éves korosztályból befejezetlen általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya	A 18 évesek közül csak befejezett általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya
1990	6,1%	6,2%	15,6%	6,1%	21,8%
1995	3,2%	0,7%	10,0%	3,2%	10,7%
1998	3,0%	4,2%	11,7%	3,0%	18,9%

2000 óta az Oktatási Minisztérium – különböző módszertani megfontolásokból – a fenti adatokat már nem gyűjti. Helyette az OECD statisztikai mintájára az oktatásban nem résztvevők iskolai végzettség szerinti megoszlását mutatják be a 18-24 éves korosztályból.

44. Táblázat 18-24 évesek, akik jelenleg nem vesznek részt oktatásban iskolai végzettség és nemek szerint, 2005. II. negyedév

Legmagasabb iskolai végzettség	18-24 évesek			18-24 évesek		
	férfi	nő	együtt	férfi	nő	együtt
	fő			%		
8 osztályt vagy kevesebb	62190	50281	112471	13,8	11,2	12,5
Szakiskola vagy alacsonyabb	136560	94732	231292	30,3	21,2	25,7
Érettségi vagy alacsonyabb	152347	121338	273685	33,8	27,1	30,5
18-24 évesek összesen	450989	447385	898374	100,0	100,0	100,0

45. Táblázat A 8 osztályt vagy kevesebbet végzettek a 18-24 évesek közül

	férfi	nő	együtt	férfi	nő	együtt
2001 népszámlálás alapján	111538	89566	201104	2 0,0%	1 6,9%	3 8,5%
2004 (II. negyedév) – a nem tanulók között	63 251	53 090	116 341	1 3,7%	1 1,4%	2 2,6%
2005 (II. negyedév) – a nem tanulók között	62190	50281	112471	1 3,8%	1 1,2%	2 2,5%

Megjegyzés: a 2001-es adatsor tartalma némileg eltér a 2004-es és 2005-östől, mert ez utóbbiak az oktatásban részt nem vevők létszáma az adott jellemzőkkel rendelkező népesség közül, míg a 2001-es adatok tartalmazzák az oktatásban résztvevőket is.

Ezen adatok tanúsága szerint a 18-24 éves népességen belül a 8 osztályt vagy annál kevesebbet végzettek aránya 12,5% volt 2005-ben.

Az OECD statisztika a 25-34 éves korcsoporton belül legalább középfokú végzettséggel rendelkezők arányát adja meg. Ha ezen adat alapján hasonlítjuk össze az egyes országok közoktatási rendszerének teljesítményét, azt állapíthatjuk meg, hogy a hazai oktatás 2005-ben a középmezőnyben helyezkedett el.

46. Táblázat A legalább középfokú végzettséggel rendelkezők aránya a népesség egyes korcsoportjain belül (2005)

	25-34 évesek	35-44 évesek	45-54 évesek	55-64 évesek	25-64 évesek
Mexikó	24	23	20	12	21
Törökország	36	25	21	15	27
Portugália	43	26	19	13	26
Lengyelország	62	50	47	43	51
Spanyolország	64	54	41	26	49
Olaszország	66	54	46	30	50
Izland	69	67	63	49	63
Egyesült Királyság	73	67	65	60	67
Görögország	74	65	51	32	57
Luxemburg	77	68	60	55	66
Ausztrália	79	66	61	50	65
Belgium	81	72	60	48	66
Írország	81	70	55	40	65
Franciaország	81	71	60	51	66
Hollandia	81	76	69	59	72
Norvégia	83	78	74	73	77
Németország	84	85	84	79	83
Magyarország	85	81	76	61	76
Új-Zéland	85	82	78	66	79
USA	87	88	89	86	88
Dánia	87	83	78	75	81
Ausztria	87	84	78	70	81
Svájc	88	85	82	77	83
Finnország	89	87	78	61	79
Svédország	91	90	82	72	84
Kanada	91	88	84	75	85
Szlovákia	93	92	85	68	86
Csehország	94	93	88	83	90
Korea	97	88	60	35	76
OECD átlag	77	71	64	54	68
EU19 átlag	76	69	62	52	66

4.1.3.3. Az általános iskolai képzés minősége

A hazai általános iskolai képzés minőségét nemzetközi összehasonlításban is módunk van megítélni. Az OECD PISA 2000 vizsgálat¹⁰³ alapján kiderült, hogy nemzetközi összehasonlításban a magyar 15 éves – tehát lényegében általános iskolai, illetve azt éppen elvégzett - diákok természettudományos ismeretei átlagosak, matematikából átlag alattiak, az olvasott szöveg megértésében pedig nagyon gyengék. A vizsgálatok arra is rámutattak, hogy a magyar tanulók eredményei a családi háttér, és a lakóhely szerint polarizáltabbak,

¹⁰³ Az OECD PISA (Programme for International Student Assessment) vizsgálatának célja az volt, hogy a felmérésben részt vevő, 31 ország tizenöt éves tanulóinak olvasási, matematikai és természettudományos képességeiről, műveltségéről képet alkosson. Lásd erről: Vári és társai (2001) és (2002)

mint sok más országban, - tehát oktatásunk nem képes kompenzálni az ezekből származó egyenlőtlenségeket.

A hazai vizsgálatok is hasonló eredményeket hoztak. „1986 és 1997 között öt egymást követő Monitor-vizsgálatot szerveztek, amelyekből kiviláglik, hogya vizsgált kilenc esztendő alatt a tanulók teljesítménye ... folyamatosan és nagymértékben romlik. Az általános iskola 8. évfolyamában a kilencvenes évek közepén minden nyolcadik 14 éves rosszabban olvas, mint egy évtizeddel ezelőtt. Az érettségi előtt állók körében különösen szembeszökő az olvasásteljesítményben a 20%-nyi teljesítménycsökkenés, ami azt jelenti, hogy minden ötödik diák rosszabban olvas, mint szűk tíz évvel azelőtti hasonló korú társaik. Ugyanez a kép fogad a matematika esetében is. (Azzal a ... különbséggel, hogy az érettségizők tudása e téren némileg javult.)¹⁰⁴”

A nemzetközi vizsgálatok alapján is hasonló következtetésre juthatunk. Az 1970-71-es nemzetközi olvasás-értés vizsgálatok tanúsága szerint 14 ország közül a magyar 10 és 14 éves gyerekek a 10 hely körül voltak. Az 1990-91-es vizsgálat során a 9 évesek 31 országból a 16-17. helyen, a 14 évesek a 8-9. helyen végeztek. A vizsgálatok mindegyikén Magyarországgal együtt 7 ország vett részt¹⁰⁵. Ezeket az országokat tekintve a magyar tanulók olvasás értéke mindvégig a 6-7 (tehát utolsó ill. utolsó előtti) helyen állt.¹⁰⁶ Tehát az eredmények nem romlottak, - hanem évtizedek óta folyamatosan rosszak.

A PISA vizsgálatból levonható következtetések meghatározóan az általános iskolai oktatás minőségéről és eredményességéről mondanak ítéletet. A hazai közoktatás – s különösen az alapfokú oktatás – 90-es évekbeli fejlődését leginkább a decentralizáció jellemezte. „Az OECD által végzett elemzések szerint a kilencvenes évtized közepén a magyar közoktatás a nemzetközi szervezet valamennyi tagállamát figyelembe véve a leginkább decentralizált volt, azaz a tartalmi, a személyzeti, az infrastruktúrát érintő és a finanszírozási kérdésekben itt hozták a legkevesebb döntést központi és a legtöbbet helyi/iskolai szinten.”¹⁰⁷ Ez a decentralizáltság számos előnnyel és hátránnyal jár. Előnye lehet az alkalmazkodóképesség, a helyi források kihasználása, - hátránya viszont az iskolák helyi adottságok miatti nagy polarizáltsága, és a gazdasági hatékonyság problémái.

A decentralizáció, és az intézményi elaprózottság következménye igen súlyos a közoktatás minőségére. A kistelepülési iskolák tanulói a számítástechnika, az olvasás-szövegértés terén különösen, de lényegében minden vizsgált területen kedvezőtlenebb eredményeket mutattak az összehasonlító vizsgálatok során¹⁰⁸. Ugyanakkor az elaprózottságon is segítő iskolaszervezet-átalakítás tekintetében a 90-es évtized a „húzd meg ereszd meg” időszaka.¹⁰⁹

A hazai általános iskolai képzés erősen polarizált. Mint Sáska (2004) írja: „Minél nagyobb a város, annál több iskolája van, és annál nagyobb az iskolák közötti különbség, amely a szabad iskolaválasztás és az iskolák önálló pedagógiai programkészítői tevékenysége következtében erősen növekszik. Minden nagyobb városban van az iskolák

¹⁰⁴ Sáska Géza: 1999

¹⁰⁵ Belgium, Finnország, Hollandia, Magyarország, Svédország, Új-Zéland, USA

¹⁰⁶ Cs Czahesz E. 2001

¹⁰⁷ Halász (2001) 22. old.

¹⁰⁸ Lásd: Vári (1999), továbbá Halász G- Lannert J: (2000)

¹⁰⁹ A rendszerváltozás után hatalomra került kormány programjában fontos szerepet játszott az iskolaszervezet váltás, amit az 1993. évi közoktatási törvény legalizált, így 1991 és 1994 között „gomba módra” szaporodtak a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok. A közoktatási törvény 1999. évi módosítása viszont ismét a hagyományos iskolaszervezetre lépett vissza, megerősítette a nyolcosztályos általános iskola helyzetét. Ennek hatására néhány megyében az önkormányzatok megszüntettek szerkezetváltó tagozatokat, az iskolák pedig visszatértek a hagyományos négyosztályos gimnáziumi képzésre. A nevelési és oktatási intézmények működéséről szóló 11/1994. számú MKM rendelet 2000. évi módosítása további szigorítással él a szerkezetváltó iskolák korlátozása tekintetében.

tekintélyrendszerének csúcsán álló elit általános iskola és 5–8 osztályos gimnázium, ahová a helyi elit gyermekei járnak. A kisebb városokban pedig, ahol nincs egy iskolányi tehetségesnek tekintett gyermek, egy-egy iskolán belül különült el a városi elit képzése. Az elitiskolák iránt mindig nagy a kereslet a városi elit és az ebbe a rétegbe törekvők körében, következésképpen létszámbíránytól nem kell tartaniuk ezeknek az intézményeknek”.

Az igazi probléma azonban a másik póluson van, hogy ugyanígy kialakulnak a hátrányos helyzetű osztályok. Ugyanis a mai magyar pedagógiai módszertani kultúra – s a fentiekben látott társadalmi folyamatok – az „osztály-homogenizálás” felé terelik az oktatási rendszert. Az integráció helyett a szegregációt, mert a hasonló adottságú, képességű gyermekeket tudja együtt kezelni a rendszer. Mint Báthory Zoltán (2002) írja: „a tehetségnevelés és az elit oktatás - szélesebb értelemben a szelektív pedagógia - összekapcsolása sajnos még ma is elég gyakori nézet. A tehetségesek speciális iskoláitól várják a megoldást, ahelyett, hogy minden gyerekben a tehetség csíráit keresnék”. Tegyük hozzá, hogy ugyanez van a másik póluson is: a homogén (értse hátrányos helyzetű) osztályoktól remélik a felzárkóztatást.

Az általános iskolai képzés néhány további rendkívül fontos jellemzőjéről a későbbi fejezetekben még lesz szó, - ott beszélünk a fenntartói szervezetről, a finanszírozásról, a pedagógusokról és visszatérünk a minőségre is.

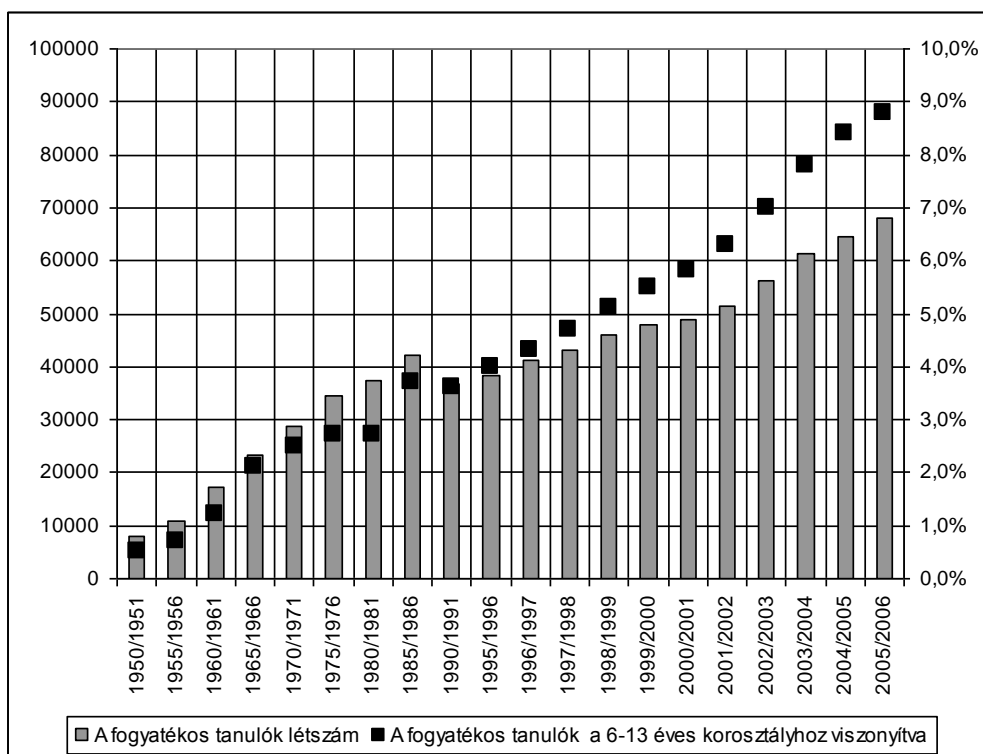
4.1.4. Gyógypedagógiai képzés

Ebben a részben a fogyatékos - vagy ma már általánosan elterjedt nemzetközi terminológia szerint különleges gondozást igénylő (special needs provision) – tanulók ellátásának és oktatásának néhány oktatáspolitikai kérdéseit tekintjük át röviden, - némi nemzetközi kitekintéssel.

4.1.4.1. A fogyatékos tanulók létszámának alakulása

Rendkívül tanulságos a különleges gondozást igénylő tanulók létszámának és korosztályi arányának hazai alakulását megvizsgálnunk.

A hazai adatok a fogyatékos tanulók korosztályi arányát – a 80-as évekbeli stagnálása mellett – lényegében egy viszonylag folyamatos növekedés jellemzi. Az 50-es években ezen tanulók korosztályi aránya mindössze 0,7 % volt, s létszámuk pedig alig több mint 8 ezer fő. A 70-es évek közepétől a 90-es évek elejéig korosztályi arányuk már 3,5 % (s létszámuk 35-40 ezer fő). A kilencvenes évek végére korosztályi arányuk már kissé 5 % fölé emelkedett (s létszámuk 50 ezer fő), a 2000-es évek közepén pedig meghaladja arányuk az 8 %-ot, létszámuk pedig 65 ezer főt.



23. Ábra A fogyatékos tanulók száma és arányuk a 6-13 éves népességhez viszonyítva Magyarországon 1950-2002

Ha megvizsgáljuk, hogy a különleges gondozást igénylő tanulóknak a fogyatékosok jellege szerinti megoszlása hogyan alakult, azt találjuk, hogy a növekedés az enyhén értelmi fogyatékosok korosztályi arányának emelkedéséből adódik elsősorban.

Célszerű nemzetközi összehasonlításban is megvizsgálni a fogyatékos tanulók összetételének és korosztályi arányának alakulását. Az UNESCO mintegy 50 országra kiterjedő áttekintése¹¹⁰ szerint mindössze néhány olyan ország van, ahol a speciális iskolába járók aránya meghaladja az iskolás népesség 3 %-át.

Az OECD országok adatait tekintve is azt találjuk, hogy Magyarországon az értelmi fogyatékosok korosztályi aránya többszöröse az ott tapasztalhatónak.

Az enyhe értelmi fogyatékos – vagy nemzetközi szóhasználatlaltal enyhe tanulási nehézségekkel küzdő – tanulók magas hazai arányát több tényezővel szokták magyarázni, részint meghatározási különbségekkel, részint a cigány gyermekek nagy arányban speciális iskolába való irányításával, továbbá azzal, hogy a normál tantervű iskolák megfelelő feltételek hiányában nem képesek befogadni ezeket a tanulókat¹¹¹.

¹¹⁰ Review of the Present Situation in Special Needs Education UNESCO 1995

¹¹¹ Halász Gábor – Lannert Judit: Jelentés a magyar közoktatásról 2000 OKI, Budapest, 2000 331. Old.

47. Táblázat A speciális iskolába járó tanulók száma az iskolás korú népesség arányában az UNESCO áttekintés szerint
Az egyes részvételi arány csoportokba tartozó országok aránya¹¹²

	1986	1993
Kevesebb mint 0,1 %	20 %	13 %
0,1-0,4 %	25 %	31 %
0,5-0,9 %	18 %	25 %
1,0-1,9 %	12 %	21 %
2,0 – 2,9 %	12 %	6 %
Több mint 3,0 %	14 %	4 %
Összes vizsgált ország	100 %	100 %

48. Táblázat Az alap- és alsó középfokú oktatásban részt vevő fogyatékos tanulók aránya néhány OECD országban 1996-ban (%)¹¹³

	Vak, gyengénlátó	Siket, halláskárosult	Testi és mozgásfogyatékosok	Enyhe értelmi fogyatékos
Új-Zéland	0,13	0,11	0,10	0,03
Törökország	0,02	0,09	0,01	0,27
Finnország	0,02	0,15	0,20	0,46
Olaszország	0,04	0,09	0,18	0,92
Írország	0,07	0,18	0,26	1,03
Magyarország	0,05	0,11	0,04	3,56

Végül is azt állapíthatjuk meg, hogy miközben Európa más részein a fogyatékos tanulók korosztályi aránya alig éri el az 1 (legfeljebb a 2) %-ot, azon közben nálunk – alapvetően besorolási problémák és a beiskolázás diszkriminatív jellege nyomán – a csökkenő gyermeklétszám ellenére növekszik, s a 90-es évek legvégén 4 % felett van. A csökkenő gyermeklétszám ellenére történő növekedés – a már említett diszkriminatív jellege miatt – alighanem a cigány gyermekek növekvő számával és növekvő arányával van összefüggésben. Mint közismert a népesség előreszámítások szerint 2000-ben a 0-4 éves korosztályban 15 %, az 5-9 éves korosztályban 12-13 %, a 10-14 éves korosztályban 11 % a cigány gyermekek aránya.

A cigány gyermekek felül reprezentáltsága a hazai gyógypedagógiai képzésben közismert, s egyre szélesebb körben vizsgált tény. Vannak olyan vélemények, melyek szerint ez részint csak statisztikai besorolási probléma, részint pedig a képzés-zavarral küszködő gyermekek iránti nagyobb odafigyelésből adódik¹¹⁴.

¹¹² Forrás: Review of the Present Situation in Special Needs Education UNESCO 1995 (20 old. 10. Tábla)

¹¹³ Forrás: Halász Gábor – Lannert Judit: Jelentés a közoktatásról 2000. OKI, Budapest 2000. 331. oldal

¹¹⁴ „A speciális oktatásban részt vevők adatait az oktatási statisztika 2001-től az összes oktatási statisztikával együtt kezeli, így az intézmények és pedagógusok számát tekintve nincsenek elkülönült adatok. A tanulók egy része integrált képzésben vesz részt Valószínűleg a statisztikai adatkezelés megváltozott módja is okozhatja, hogy az előző évekhez viszonyítva nőtt a speciális képzésben részt vevők aránya. Míg 1998/1999-ben az óvodások 0,5%-a és az általános iskolások 3,85%-a részesült gyógypedagógiai képzésben, addig országosan ezek az arányok 2001/2002-ben az óvodában 1,2%, az általános iskolában 4,9% körül alakultak.” ...„A gyógypedagógiai képzésben részt vevő gyerekek arányának növekedését részben az magyarázza, hogy ma már nagyobb figyelem irányul a részképességzavarral (diszlexia, diszkalkulia) rendelkező gyerekek speciális igényeire. Általában a területi különbségek mögött az eltérő minőségű és nagyságú gyógypedagógiai szolgáltatások húzódnak. Ott, ahol nagyobb arányban vonják be a gyerekeket a speciális képzésbe, nagyobb az

Félő azonban, hogy másról van szó. A nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosa 1999. évi tevékenységéről szóló jelentésében¹¹⁵ így ír: „Az elmúlt évben vizsgáltuk az ún. kisegítő iskolai oktatás helyzetét, amelynek alapján arra a - sokakat talán meglepő - következtetésre jutottunk, hogy a kisegítő oktatási rendszer nem tekinthető másnak, mint egyfajta zsákutcának, amelybe a roma fiatalok sajnálatos módon igen nagy számarányban kényszerülnek bele. Más szavakkal megfogalmazva, a kisegítő oktatási rendszer nevezhető a cigány ifjúsággal szembeni diszkrimináció egy sajátos fajtájának is, amely alatt ebben az esetben egyértelműen szegregációt, mesterséges kirekesztést, elkülönítést értünk.”

„A cigány tanulók oktatási rendszeren belüli szegregációjának Közép-Európa más országaiban sem ismeretlen módja e tanulók enyhe fokban értelmi fogyatékos gyermekek számára szervezett ún. speciális iskolákba, illetve osztályokba való átirányítása. Becslések szerint az ilyen intézményekben tanuló gyermekek fele cigány származású, tehát hatszor-hétszer akkora az arányuk, mint a közoktatási rendszer egészében. A speciális intézményekbe való átirányítás szabályainak többszöri szigorítása sem vette elejét annak, hogy ezek az iskolák a cigány tanulók tömeges "lerakataként" működjenek. A cigány tanulók hatalmas száma ebben a semmilyen továbbtanulási vagy elhelyezkedési esélyt nem kínáló intézménytípusban nem a cigány tanulók szellemi alkalmatlanságának, hanem a velük szembeni diszkriminációnak és a rendes közoktatási intézmények pedagógiai kudarcának a jele. A jelenség felszámolására irányuló lehetséges intézkedéscsomagnak tehát egyszerre kell szolgálnia a diszkriminatív gyakorlat felszámolását és a cigány tanulókat magukból nagy számban kivető "rendes" közoktatási intézmények fejlesztését. A cigány tanulókat a kisegítő iskolákban ért hátrányos megkülönböztetés feltérképezésére 1998-ban átfogó országos vizsgálatot kívánunk végezni.”¹¹⁶

Az ombudsmani vizsgálat megállapította, hogy a „kisegítő oktatási formában a cigány fiatalok létszáma indokolatlanul és megmagyarázhatatlanul nagy, és maga a rendszer - amely egyébként az egyéni adottságokban megnyilvánuló esélyegyenlőtlenségek kiküszöbölését célozná - tág lehetőséget enged a diszkrimináció közvetett formájának a megvalósítására.” A jelentéshez kapcsolódó melléklet statisztikai¹¹⁷ adatokat is bemutat a cigány tanulók kisegítő iskolai részvételét illetően.

integrált képzés aránya, általában több az utazó tanár, illetve a gyógypedagógus.” (Jelentés a magyar közoktatásról 2003 4.7.1. fejezet)

¹¹⁵ Beszámoló a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosa tevékenységéről 1999. január 1.- 1999. december 31.- VII. fejezet (Az Alkotmány 70/A. §-ában foglalt, illetőleg a Nektv. 3. § (5) bekezdésében szabályozott diszkriminációtilalmi rendelkezéssel kapcsolatos ügyek); 6. Hátrányos megkülönböztetés az oktatásban: iskolai szegregáció és az eltérő tantervű iskolai oktatással kapcsolatos ombudsmani vizsgálat megállapításai.

¹¹⁶ Dr. Kaltenbach Jenő A kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó tapasztalatairól Budapest, 1998. február

¹¹⁷ A jelentés hangsúlyozza, hogy: „A vizsgálati jelentésben közzétett statisztikai táblázatok adatait nem lehet 100%-os pontosságúnak tekinteni, hiszen a kisebbségi, illetve az adatvédelmi törvény rendelkezései alapján nem lehetséges valamely kisebbséghez tartozó személyek - ideértve az iskolai tanulókat is - regisztrációja. Az adatokat különböző szociológiai módszereket alkalmazva, a vizsgálat tárgyával már hosszabb ideje foglalkozó, szakmailag elismert kutatóktól kölcsönöztük. A statisztikai adatok alapján mindenesetre egyértelműen megállapítható, hogy a speciális iskolai oktatásban részt vevő gyermekek körében kirívóan magas a cigány tanulók aránya.”

49. Táblázat Cigány tanulók a kisegítő iskolában

Tanév	Tanulók száma összesen	Ebből cigány	Cigányok aránya
1974/75	29617	7730	26,1%
1977/78	31666	9753	30,8%
1981/82	33079	12107	36,6%
1985/86	39395	15640	39,7%
1992/93	32099	13662	42,6%
1999/2000	40603	...	80,3%¹¹⁸

Forrás: Beszámoló a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosának tevékenységéről 1999. január 1.-1999. december 31. 4. számú melléklet: A kisebbségi ombudsman a cigány gyermekek speciális(kisegítő) iskolai oktatásával kapcsolatos vizsgálati jelentése 7. Táblázat <http://www.obh.hu/nek/hu/beszam/beszamol.htm>

A táblázatot kiegészítettük Bábusik Ferenc (2000, 2001) vizsgálatai alapján a 90-es évek végére becsült adatokkal. Bábusik vizsgálata az országgyűlési biztosnál is kedvezőtlenebb képet mutatnak:

„Az általános iskolákban megszervezett gyógypedagógiai képzést folytató osztályokban (tagozatokon, valamint integrált képzést folytató osztályokban) a roma gyerekek aránya jelentősen felülreprezentált. Ez a felülreprezentáltság legerősebben összefügg azzal, hogy milyen magas az iskolában tanuló roma gyerekek aránya, tehát elviekben független a sérültség lehetséges individuális okaitól.

- Azok az iskolák, amelyekben folyik gyógypedagógiai képzés, elsősorban olyanok, melyekben magas a roma gyerekek aránya. A gyógypedagógiai képzést folytató általános iskolák – amellet, hogy magas roma tanulóarány jellemzi ezeket –, elsősorban kisméretű iskolák (összefüggésben a roma népesség kistélepülési elhelyezkedésével),
- Amennyiben egy általános iskolában van gyógypedagógiai képzés, az abban résztvevők közel 80–90 százaléka roma fiatal.
- Adataink tehát nemcsak megerősítik az eddigi szórványos kutatásokban leírtakat, melyek szerint a gyógypedagógiai képzésben való roma részvétel arányai erős szegregációra utalnak, de a kisebbségi ombudsman speciális tantervű iskolákra vonatkozó jelentésében megfogalmazott megállapításoknál sötétebb képet festenek a "normál" általános iskolákról – legalábbis ebben a vonatkozásban.” (Babusik 2001)

¹¹⁸ Becslés Bábusik (2000) adatai alapján.

Gyógypedagógiai képzésben részesülő roma tanulók átlagos aránya az adott iskola összes gyógypedagógiai képzésben résztvevő tanulóinak %-ban - az iskolai roma tanulóarány és iskolaméret függvényében

	0 - 9,99 %	10 - 14,99	15 - 24,99	25 - 39,99	40 - 100 %	Összes
120 tanulóig	83,3		85,7	100,0	92,6	91,9
121-200	27,8	72,7	86,5	77,0	83,5	80,5
201-320	87,0	50,0	62,5	82,1	94,6	80,8
321 feletti	35,1	60,6	69,4	79,9	95,9	76,3
Összes	63,3	59,1	71,1	80,4	90,2	

Forrás: Babusik Ferenc (2000): Kutatás a roma gyerekeket képző általános iskolák körében - <http://www.delphoi.hu> (letöltés 2004 január)

4.1.4.2. Finanszírozás és kondíciók

A fogyatékos gyermekeket oktató-nevelő, ellátó általános iskolák fenntartói szerkezete nem jelentősen, de néhány vonatkozásban eltér az általános iskolák fenntartói szerkezetétől. Az egyik szembe tűnő eltérés a nem önkormányzati fenntartók rendkívül alacsony aránya. Különösen meglepő az egyházak és felekezetek alacsony fenntartói részesedése¹¹⁹. A másik eltérés, az önkormányzati fenntartói körön belül a megyei önkormányzatok nagyobb részesedése, amely abból adódik, hogy a gyógypedagógiai oktatást megyei önkormányzati feladatként határozza meg a törvény.

50. Táblázat Az általános iskolák és a fogyatékos gyermekeket oktató-nevelő, ellátó általános iskolák fenntartó szerinti megoszlása 1999/2000

	Általános iskolák		Fogyatékos gyermekeket oktató-nevelő, ellátó általános iskolák	
Települési önkormányzat	3343	90,4%	555	82,0%
Megyei önkormányzat	58	1,6%	100	14,8%
Központi költségvetési szerv	31	0,8%	2	0,3%
Egyház, felekezet	177	4,8%	7	1,0%
Alapítvány, természetes személy	75	2,0%	12	1,8%
Gazdálkodó szerv, és egyéb	12	0,3%	1	0,1%
Összesen	3696	100,0%	677	100,0%

A fogyatékosok oktatásának finanszírozása a világ országainak igen nagy részében állami feladat. A már említett UNESCO áttekintés¹²⁰ szerint a vizsgált mintegy félszáz ország több mint három negyed részében az állam finanszírozta az ilyen kiadások több mint 80 %-át.

51. Táblázat Az állam részesedése a különleges oktatási ellátás finanszírozásában (Az egyes kategóriákba jutó országok száma)¹²¹

	Az egyes kategóriákba jutó országok száma	%
100 %	23	40 %
Több mint 95 %	13	23 %
80-94 %	8	14 %
50-79 %	7	12 %
30-49 %	3	5 %
Kevesebb mint 30 %	3	5 %
	57	100 %

A fogyatékosok ellátásának és oktatásának finanszírozása nálunk a közoktatás finanszírozásán belül történik. A finanszírozás két meghatározó forrása részint a központi költségvetés által a fenntartók részére normatív módon (azaz fejkvóta szerűen) az ellátottak után folyósított normatíva, részint a fenntartó saját hozzájárulása az ellátó, oktató intézmény működéséhez, - (tehát lényegében nálunk is 100%-ig „állami” – azaz közösségi – forrásból történik a finanszírozás).

¹¹⁹ Persze csak akkor meglepő az egyházak és felekezetek alacsony fenntartói aránya a fogyatékosokat oktató-nevelő intézmények körében, ha azzal a karitatív elvárásával tekintünk az egyház oktatási intézményfenntartói motivációjára. (Miótan alighanem inkább a nézetformálás, és lelki nevelés motivációja a meghatározó, - így aligha meglepő, hogy ezen a területen az egyház fenntartói szerepe igencsak mérsékelt.)

¹²⁰ Review of the Present Situation in Special Needs Education UNESCO 1995

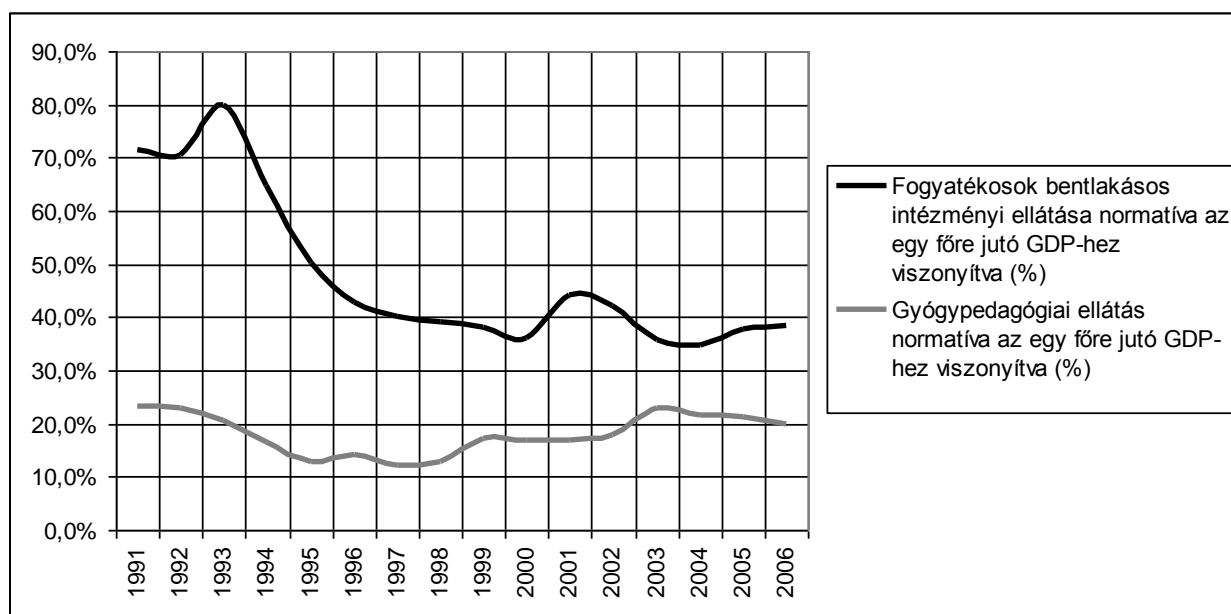
¹²¹ Forrás: Review of the Present Situation in Special Needs Education UNESCO 1995 (25 old. 16. Tábla)

Először a központi költségvetés által folyósított normatívák nagyságát és alakulását vizsgáljuk meg.

A központi költségvetés két normatívát „ismer” a fogyatékosok ellátását, és oktatását végző intézmények működéséhez való hozzájárulás tekintetében. Az egyik a bentlakásos intézmények finanszírozását, a másik az oktatást végző intézmények finanszírozását szolgálja.

A normatívák nominális összege igen imponálóan növekszik, azonban reálértékük igen jelentősen csökkent a 90-es évtized során, amely csökkenés az utóbbi években megállt, s mérsékelt növekedés indult. (A reálérték alakulásának érzékeltetésére itt a normatívának az egy főre jutó GDP-hez való arányát mutatjuk be.)

Ha a fogyatékosok ellátásának és oktatásának normatíváit, illetve azok egy főre jutó GDP-hez viszonyított arányát a legfontosabb oktatási normatívákhoz viszonyítjuk, akkor is hasonló folyamatokat ismerhetünk fel, - nevezetesen egyes normatívák (pl. a fogyatékosok bentlakásos intézményi ellátásának normatívája) reálértéke folyamatosan csökken, más normatívák (így pl. a gyógypedagógiai ellátás normatívája) a 90-es évek első felének csökkenése után az évtized végén növekedtek, majd stagnáltak.



24. Ábra A fogyatékosok ellátása és oktatása normatíváinak alakulása az egy főre jutó GDP arányában 1991-2004

A gyógypedagógiai oktatáshoz, ugyanúgy, mint a közoktatáshoz a fenntartó (jelen esetben meghatározó módon az önkormányzatok) is hozzájárulnak. Az önkormányzati hozzájárulás aránya a közoktatáshoz a 90-es évek végén csökkenő tendenciát mutat – illetve fordítva is fogalmazhatunk: a közoktatás támogatásában a központi állami támogatás aránya növekszik. 1995-ben az önkormányzati közoktatás működési kiadásainak közel 44 %-át finanszírozták az önkormányzatok, 1999-ben valamivel több, mint 30 %-át, 2000-ben pedig mintegy 23 %-át.

A gyógypedagógiai oktatás esetében ugyanezekkel az arányokkal számolva az összes gyógypedagógiai ellátási és oktatási kiadás 1995-ben mintegy 12 milliárd Ft, 1999-ben pedig

közel 20 milliárd Ft volt. Ez 1995-ben a GDP 0,21 %-ára, 1999-ben pedig 0,19 %-ára rúgott. 1995-ben a költségvetés oktatási kiadásai a GDP-hez viszonyítva 5,46 %-ot tettek ki, 1999-ben pedig 5,13 %-ot, azaz ennek 1995-ben a 3,6 %-a, 1999-ben 3,9 %-a voltak a speciális oktatás kiadásai. A korábban már említett UNESCO áttekintés¹²² szerint az, jelentős különbségek vannak abban, hogy a speciális oktatás kiadásai mekkora hányadát teszik ki az összes oktatási kiadásnak: a kevesebb mint 1 %-tól a több mint 7 %-ig. A hazai adat alapján úgy tűnik mi a középmezőnyben helyezkedünk el.

52. Táblázat A speciális oktatás kiadásainak aránya az összes oktatási kiadás arányában (Az egyes kategóriákba jutó országok száma)¹²³

	Az egyes kategóriákba jutó országok száma
Több mint 7 %	4
5,0-6,9 %	7
3,0-4,9%	4
1,0-2,9%	4
Kevesebb mint 1 %	7
	26

4.1.4.3. Befejezésül a gyógypedagógiai képzésről

A hazai különleges gondozást igénylő tanulók ellátásának és oktatásának néhány sajátosságait áttekintve azt állapíthatjuk meg, hogy a hazai viszonyok nagyjából megfelelnek a nemzetközi tapasztalatoknak. Ugyanakkor szembe tűnő ezen tanulók létszámának – a nemzetközi összehasonlításban is kiemelkedően – nagy ütemű növekedése, és mára igen magas korosztályi aránya, amely a hazai beiskolázási, besorolási módszer nemzetközitől elütő jellegére utal. Több tényező is arra mutat, hogy ez a besorolás a cigány gyermekekre nézve diszkriminatív, - s a különleges gondozást igénylő tanulók számának növekedése az iskolaköteles korú cigány gyermekek számának növekedésével függ össze.

Egyértelműen látszik, hogy az ombudsmani vizsgálat ellenére a fenti folyamat nem állt meg. Mára – a 2000-es évek elejére – a gyógypedagógiai ellátásban részesülő tanulók aránya meghaladja az 5 %-ot. Ennek részint az oktatási rendszer szegregációs hajlama az oka. Részint pedig a finanszírozás is abban az irányban hat, hogy a jelentősen magasabb normatívák arra motiválják a fenntartókat, hogy a gyógypedagógiai rászorultság szükségességét szorgalmazzák, (ami nyilvánvalóan ösztönzőleg hat az ezt megállapító bizottságok munkájára).

A finanszírozás oldaláról a megoldás egy olyan finanszírozás lehet, amely a gyógypedagógiai, illetve egyéb különleges gondozást igénylő tanulók számától függetlenül nyújtana támogatást a fenntartók számára. Például a közoktatási tanulólétszám központilag meghatározott százalékára (pl. 3 %-ára) nyújtana kiemelt normatívát, függetlenül attól, hogy ténylegesen hány főt igyekeznek a fenntartók ebbe a csoportba sorolni. Ebben az esetben nincs finanszírozási nyomás abban az irányban, hogy minél több gyermek kerüljön a kiemelt finanszírozást biztosító kategóriákba.

Az iskolarendszer diszkriminatív jellegének megszüntetése azonban nyilvánvalóan nem elsősorban finanszírozási probléma. Az egy másik kérdés, hogy lehet a finanszírozás eszközével is harcolni a diszkrimináció ellen. Mind alapfokú, mind közép, mind pedig

¹²² Review of the Present Situation in Special Needs Education UNESCO 1995

¹²³ Forrás: Review of the Present Situation in Special Needs Education UNESCO 1995 (26 old. 17. Tábla)

felsőoktatás esetében lehetséges – és egyes fejlett országokban szokásos – finanszírozási megoldás, hogy az állami hozzájárulás feltétele az, hogy a támogatásra számot tartó iskolában a diszkriminált népcsoportnak a befoglaló település, térség vagy régió populáción belüli arányait (pontosabban annak az adott iskolai korosztályra vonatkozó korosztályi arányait) kell a tanulói között felmutatnia ahhoz, hogy a támogatást megkaphassa.

A cigány tanulók miatti iskolaszétválására aligha került volna sor, ha – a jelenleg automatikus normatív (sőt az egyházi iskolák esetében kiegészítő normatív) támogatás – feltétele fenntartótól függetlenül az, hogy a település cigány lakosságának az iskolás korosztályra vonatkozó arányának megfelelő beiskolázást kell ahhoz felmutatni, hogy a fenntartó a központi normatív támogatást megkapja.

Aligha kétséges, hogy pl. a cigányság iskoláztatása nemzeti ügy, nemzeti kérdés, amelyet a nemzetgazdaság erőforrásaival kell megoldani. Ebből a forrásból pedig akkor kaphat valamely oktatási intézmény fenntartó, ha megfelelő erőfeszítést tesz ezekért a közös célokért.

4.1.5. A hazai középfokú oktatás és a szakképzés jellemzői

Ebben a részben áttekintést igyekszünk nyújtani a hazai középfokú oktatás és szakképzés rendszerváltást követő fejlődésének problémáiról, majd az elkövetkező évek demográfiai folyamatairól, amelyek alighanem meghatározó szerepet fognak játszani az iskolai szakképzés alakulásában. Végül néhány oktatáspolitikai tendenciát elemezzünk, amelyek befolyásolják a középfok és a szakképzés jövőjét.

4.1.5.1. A rendszerváltás - szakképzési rendszerváltozás

A hazai szakképzés a 80-as évek végének gazdasági és társadalmi rendszerváltása nyomán válságba került. Összeomlott a képzés bázisát - és ideológiáját - adó szocialista nagyipar, s a koordinációját meghatározó megyei oktatásigazgatás is. A szakmunkásképzőkből kilépő pályakezdekők munkanélkülisége nagyon magasra ugrott, a vállalati képző helyek szétzilálódása és gazdasági nehézségei miatt a képzés minősége még tovább romlott. A szakmunkásképzés általános képzésének közismerten alacsony színvonala mellé immár a gyakorlati képzés minősége is "lezárkózott".

A szakképzésről szóló törvény¹²⁴ a szakközépiskolát, a szakmunkásképző iskolát és a szakiskolát, valamint a munkaerő-fejlesztő és -képző központot nevezi meg a szakképzés intézményeinek. (Ez később, 1995-ben kiegészül a speciális szakiskolával). A törvény rögzíti, hogy az állam által elismert szakképesítéseket az Országos Képzési Jegyzék (OKJ) tartalmazza, amelyben meg kell határozni a szakképesítés megnevezése mellett többek között a szakképesítés iskolai rendszerű szakképzésben történő megszerzéséhez szükséges képzés időtartamát, az elméleti és gyakorlati képzési időt, a szakképesítés szintjét; a szakmai képzésben való részvétel életkori feltételeit.

Mindezzel együtt a rendszerváltozás után kialakuló új oktatásirányítás mind az ideológiai utánérzések miatt, mind oktatáskorszerűsítési okokból (zsákutca jelleg megszüntetése), mind a gazdasági struktúraváltozás miatti pályakezdő szakmunkás munkanélküliség továbbá a tervezési bizonytalanságok okán a szakmunkásképzést túlhaladott oktatási formának tekintette.

¹²⁴ 1993. évi LXXVI törvény a szakképzésről

Ezt tükrözte az 1990-es szakképzési dokumentumok. „A szakképzés-politika választ a modernizációs kihívásra a MüM előzetes szakképzési koncepciója fogalmazta meg, amely a "világbanki" ifjúsági szakképzési program elveit követve a szakközépiskola arányának radikális növelését, belső szerkezetének, képzési céljának megváltoztatását javasolta. Az elképzelések szerint a képzés első két évében az oktatási idő 15%-át szakmai orientációra fordítják. A harmadik-negyedik tanévben 13 szakmacsoportban a tanulók az érettségire történő felkészülés mellett a képzési idő 40%-ában szakmai alapképzést kapnak. Az ötödik és hatodik tanévben következik a változó időtartamú és igényességű specializáció. A szakmunkásképzés hagyományos, három éves képzési idejű szakmáit rugalmas, a tíz osztályos általános iskolára épülő, 2-25 hónap közötti képzési idejű programok váltják fel, amelyek az angol further education modelljéhez hasonlóan az ifjúsági és a felnőtt szakképzést azonos helyszínen végzik....”¹²⁵

Felvetődik, hogy ez a szakképzési koncepció mennyire felelt meg gazdasági fejlettségünknek? Kérdés, hogy vajon ez az elképzelés - a felsőoktatás-fejlesztéshez hasonlóan – nem egy jó szándékú, de vulgáris felzárkózási törekvés volt-e?. Az oktatáspolitikai formálóinak szeme előtt a 18 éves korig terjedő kötelező - és alapvetően általános képzést és legfeljebb némi előszakképzést folytató - iskolázás lebegett.

A kilencvenes évek hazai oktatási rendszer fejlődésének legfontosabb jellemzői a következők voltak:

„(1) az alap- és középfokú oktatás közötti határvonalak megváltozása, azaz a középiskolákba való korai belépés lehetőségének a kialakulása,
(2) az érettségit követő nem felsőfokú szakképzés új formáinak a megjelenése. Emellett egyéb változások is említést érdemelnek, így különösen az általános és a szakmai képzés határainak a megváltozása (későbbre tolódása)”¹²⁶.

Mindkettő igen fontos változás a szakképzés aspektusából.

„Az érettségit követő nem felsőfokú szakképzés új formáinak a megjelenése a kilencvenes évtizedben a szakközépiskolai oktatás nagyfokú expanzióját (a benn lévők abszolút számának emelkedését.....) hozta magával. Amíg 1990-ben még csak 7100 tanuló végezte a szakközépiskolák 13. évfolyamát, addig 1999-ben ez a szám már 36 000 volt.....Az expanzióval együtt járó szerkezeti változások között külön figyelmet érdemel az általános képzés időtartamának a kitolódása a kilencvenes évek folyamán. Az 1993-ban elfogadott közoktatási törvény az általános képzés időtartamát 8-ról 10 évre emelte fel: az 1996-ban elfogadott, majd 1998-tól már az iskolákban is alkalmazott nemzeti alaptanterv ennek megfelelő tartalmi szabályozást vezetett be. Ennek eredményeképpen a 9. és 10. évfolyamon megszűnt volna a szakmai képzés, és az a 10. évfolyam utánra tolódott volna ki. Az 1999-es törvénymódosítás visszaállította a korábbi állapotot, igaz, az e törvény nyomán létrehozott új tantervek a 9. és 10. évfolyamon a korábbiakhoz képest szintén jelentős mértékben megnövelték az általános, és csökkentették a speciális szakmai képzési tartalmakat.....Az általános és a szakmai képzés határvonalainak a kitolásával járt a kilencvenes években elterjedt ún. világbanki szakközépiskolai modell is, amely a 9. és 10. évfolyamokról a későbbi évfolyamokra tolta át a szakmai képzés jelentős részét, sőt, annak leginkább speciális elemeit kitolta a 12. évfolyamot követő oktatásba.”¹²⁷

53. Táblázat Az elmúlt évtized fő változásai a középfokú programok funkcionális tagoltságában

¹²⁵ Farkas Péter: Leszakadó csoportok Educatio 1998 tavasz A szerző hivatkozása szerint a Munkaügyi Minisztérium 1990-es előzetes szakképzési koncepciójáról van szó.

¹²⁶ Halász Gábor: A középfokú oktatás expanziója: problémák és perspektívák (In.: Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés Szerk: Semjén András MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont Budapest, 2001

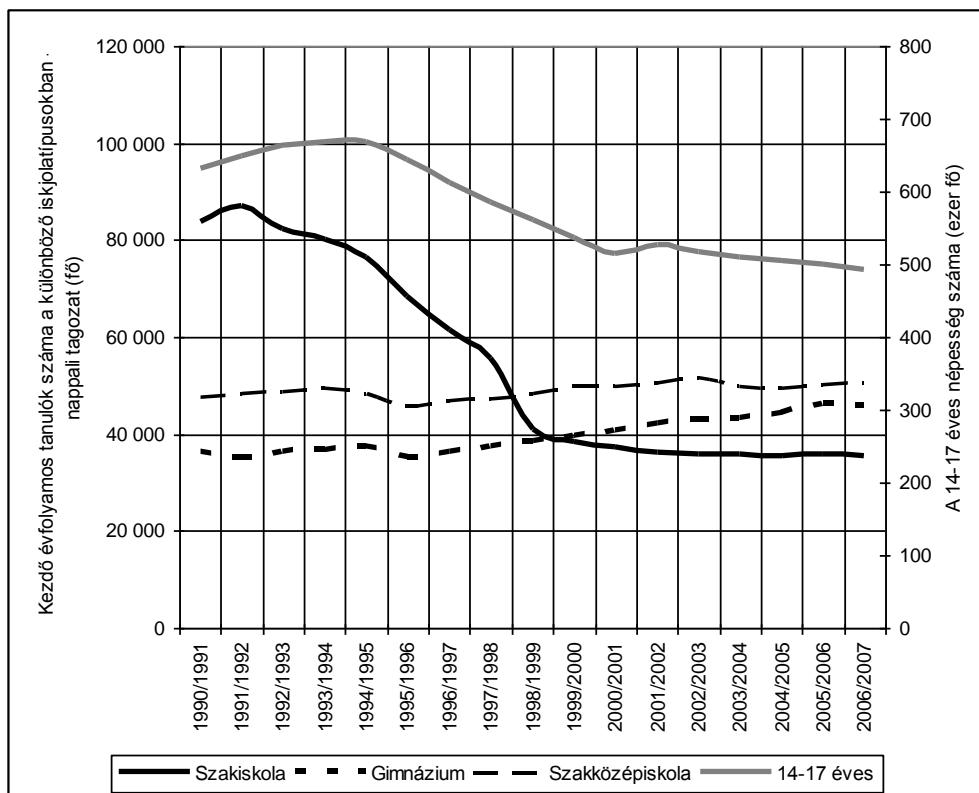
¹²⁷ Halász Im.

Képzési program	9–10.	11.	12.	13–14.
1992				
Gimnázium	Általános képzés	Általános képzés	Általános képzés	–
Szakközépiskola	Szakképzés	Szakképzés	Szakképzés	–
Szaktanulmányi képző	Szakképzés	Szakképzés	–	–
2002				
Gimnázium	Általános képzés	Általános képzés	Általános képzés	Általános képzés (Csak a két tannyelvűekben)
Szakközépiskola	Általános képzés	A szakképzésre való felkészítés/ alapozás	A szakképzésre való felkészítés/ alapozás	Szakképzés
Szaktanulmányi képző	Alapozás/Szakképzés előkészítése	Szakképzés	Szakképzés	Szakképzés/Általános képzés (Terjed a 2. szakma tanulása, ill. az érettségi megszerzése)

Forrás: Lannert-Mártonfi [2003]

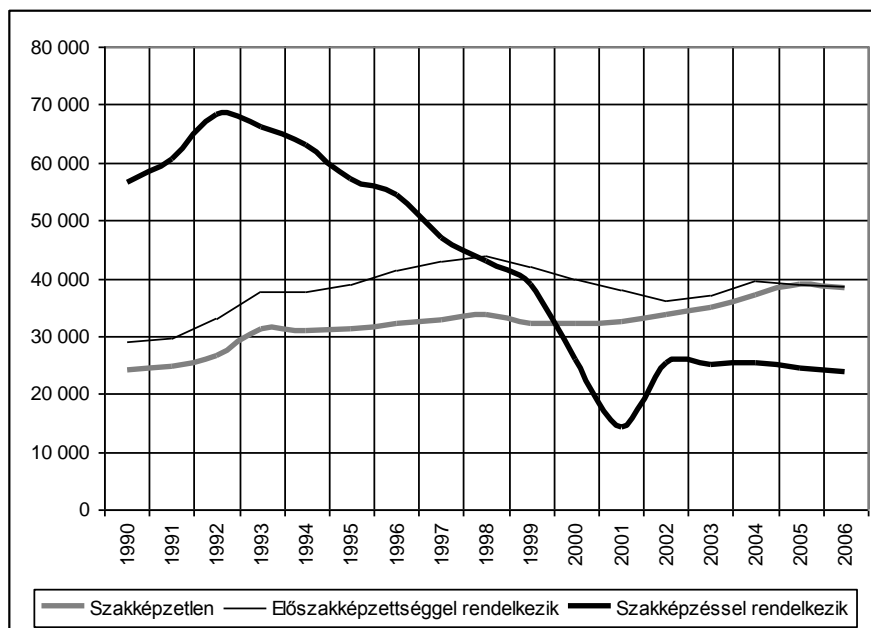
4.1.5.2. A középfokú képzés létszámainak alakulása

Az iskolai szakképzés (szaktanulmányi képzés, szaktanulmányi képző, és szakközépiskola) tanulójának száma az elmúlt évtizedben csökkent (az 1993-as közel 400 ezer fő volt, a 2000-es évek elején pedig mintegy 370 ezer fő). A demográfiai folyamatok valamint az oktatáspolitikának a szaktanulmányi képzést háttérbe szorító aspektusa, s így a szaktanulmányi képzés illetve a szaktanulmányi képző presztízsének további csökkenése miatt, - s mindezeknek a középfokú oktatásba törekvő fiatalokra ill. szüleikre történő hatására miatt- a középfokú képzés struktúrája radikálisan átalakult.



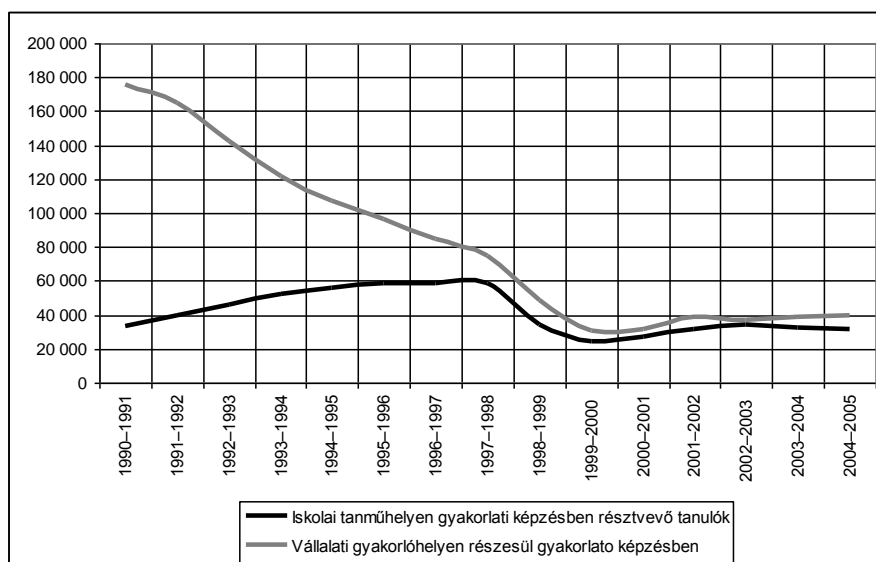
25 Ábra A középfokú oktatásba nappali tagozatra lépő kezdő évfolyamos tanulók száma

A demográfiai folyamatok miatt csökkenő középfokú oktatásba lépő népesség iskolaválasztása nyomán a szakiskolai elsős létszám 1992 és 1998 között több mint a felére esett, a gimnáziumi és szakközépiskolai elsős létszám pedig nagyjából stagnált, kissé emelkedett.



26. Ábra A középfokú képzésből, nappali tagozaton kilépők megoszlása

A végeredmény a középfokú oktatásból kilépő fiatalok között a szakképzetlenek és csupán előszakképzéssel rendelkezők arányának radikális növekedése, - tehát a szakképzettek számának csökkenése. Ráadásul a szakiskolai képzés esetében is a gyakorlati képzés igen nagy részben iskolai tanműhelyben történik.



27. ábra Az iskolai tanműhelyben és a vállalati gyakorlóhelyen gyakorlati képzésben részt vevő szakiskolai tanulók száma

4.1.5.3. Regionális jellemzők

1990 és 2004 között a középfokú oktatás tanulóinak és intézményeinek száma minden megyében és régióban jelentősen növekedett. A szakiskolák száma az Észak-Alföldi és a Dél-Alföldi régióban nőtt a legnagyobb arányban, a szakközépiskoláké az Észak-Alföldön és Közép-Magyarországon, a gimnáziumok száma pedig a Közép-Dunántúlon és a Közép-Magyarországon.

54. Táblázat Feladat-ellátási helyek számának alakulása a középfokú oktatásban régiónként 1990/91-2004/05

Feladat-ellátási helyek száma	Szak- és speciális szakiskola			Gimnázium			Szakközépiskola		
	1990/91	1999/2000	2004/05	1990/91	1999/2000	2004/05	1990/91	1999/2000	2004/05
Közép-Magyarország	104	123	141	100	188	238	135	205	254
Közép-Dunántúl	67	73	83	30	54	81	59	96	101
Nyugat-Dunántúl	54	66	67	27	46	62	62	80	92
Dél-Dunántúl	55	62	72	33	51	68	52	77	93
Észak-Magyarország	57	58	78	33	52	69	64	89	99
Észak-Alföld	63	88	110	54	75	127	64	108	146
Dél-Alföld	65	78	91	44	67	98	77	107	124
Összesen	465	548	642	321	533	743	513	762	909
Közép-Magyarország	100%	118%	136%	100%	188%	238%	100%	152%	188%
Közép-Dunántúl	100%	109%	124%	100%	180%	270%	100%	163%	171%
Nyugat-Dunántúl	100%	122%	124%	100%	170%	230%	100%	129%	148%
Dél-Dunántúl	100%	113%	131%	100%	155%	206%	100%	148%	179%
Észak-Magyarország	100%	102%	137%	100%	158%	209%	100%	139%	155%
Észak-Alföld	100%	140%	175%	100%	139%	235%	100%	169%	228%
Dél-Alföld	100%	120%	140%	100%	152%	223%	100%	139%	161%
Összesen	100%	118%	138%	100%	166%	231%	100%	149%	177%

A 90-es évek elején a középfokú iskolai részvételen belül a gimnáziumi részvétel aránya az Észak-Alföldi, a Dél-Dunántúli és a Dél-Alföldi régióban volt magasabb a országos átlagnál. Ugyanakkor a szakképző iskolai (szakiskolai és szakközépiskolai) részvétel a Nyugat-Dunántúli és a Közép-Dunántúli régióban. A 2000-es években a Nyugat-Dunántúli és a Közép-Dunántúli régióban megmaradt a szakképző iskolai részvételi dominancia, de felzárkózott hozzájuk az Észak-Magyarországi régió is. A Dél-Dunántúli és az Észak-Alföldi gimnáziumi részvételi dominancia csökkent ugyan de megmaradt, s ez Közép-Magyarországon lett a legdominánsabb. Ezek a tendenciák két tényező hatását mutatják részint a gazdasági fejlettségét, - azaz a gazdaságilag fejlett megyékben és régiókban a szakképző iskolai részvétel dominál inkább -, részint a felsőoktatását, mert a nagy egyetemeket magába foglaló régiók esetében viszont a gimnáziumi részvétel dominál. Arról van tehát szó, hogy a gazdaságilag fejlődő területeken a fiatalok valamivel nagyobb arányban törekcsenek a szakképző iskolák felé, a gazdaságilag fejletlenebb területeken pedig inkább a gimnáziumok felé. Ugyanakkor a nagy felsőoktatási intézményeket magában foglaló területeken a fiatalok valamivel nagyobb arányban igyekeznek a jobb továbbtanulási esélyt biztosító gimnáziumok felé.

A középfokú oktatásban dolgozó pedagógusok száma 1990 és 2001 között közel 10 ezer fővel (25 %-kal) növekedett, ezen belül azonban a szakiskolákban dolgozók száma mintegy 4 ezer fővel csökkent. 2005-re további 6000 fővel nőtt a pedagóguslétszám (1990-hez viszonyítva ez már több mint 40% növekedés) – ezen belül a szakiskolai és a speciális szakiskolai pedagógusok száma is növekedett közel 1500 fővel. A középfok egészét vizsgálva 1990-2000 között átlagosan 13 %-kal, 2000-2005 között pedig további 8%-kal csökkent az egy oktatóra jutó tanulók száma. 1990 és 2005 között leginkább a Közép-Magyarországi régióban (31 %-kal), s legkevesbé az Észak-Magyarországi régióban. Az egyes iskolatípusokat vizsgálva a tanuló-oktató arány elég differenciált módon változott. A szakiskolai képzés esetében egy megye (Veszprém) kivételével, mindenhol csökkent az egy

pedagógusra jutó tanulólétszám 1990-2005 között. A gimnáziumi képzés esetében négy megyében csökken az egy pedagógusra jutó tanulólétszám (Budapest, Baranya, BAZ, és Hajdú-Bihar) a többiben növekedett (legjobban Szabolcs-Szatmár-Bereg és Pest megyében). A szakközépiskolai képzés esetében egy megye (Zala) kivételével, mindenhol csökkent az egy pedagógusra jutó tanulólétszám (legnagyobb a csökkenés Budapesten és Fejér megyében). Végül is az oktató tanuló arány polarizáltsága 1990 és 2005 között a gimnáziumban stagnált, a szakiskola esetében jelentősen emelkedett, a szakközépiskolában pedig mérsékeltén csökkent. (Az egy pedagógusra jutó tanulók számának Gini indexe 1990 és 2005 között a szakiskolák esetében egyharmadnyival nőtt, a gimnáziumok esetében 2%-kal növekedett, a szakközépiskolák esetében pedig mintegy 10%-kal csökkent.)

Összefoglalva a középfokú iskolai képzés 1990-2005 közötti fejlődését egy igen erőteljes – a csökkenő korosztályi létszámok mellett zajló jelentős - kiterjedés valamint erőteljes átstrukturálódás jellemezte. Az egyes területeken ez az átstrukturálódás jelentős eltéréseket mutat a terület gazdasági fejlettsége és a felsőoktatási intézmények „szívóereje” miatt. A folyamat nyomán az egyes megyék közötti polarizáltság mérsékeltén növekedet.

4.1.5.4. A szakképzés arányai

„A magyar szakképzés 1990–96 között túljutott a nagyvállalatok megszűnése okozta gyakorlati oktatással kapcsolatos válságán, mivel részben központi forrásokból, részben a Szakképzési Alapból biztosított kamatmentes hitelkonstrukcióval tanműhelyek százai kerültek át az iskolákba. Időközben a szakképzési hozzájárulásról és a Szakképzési Alapról szóló törvény is módosult. Így lehetővé vált, hogy a döntésekben mind makro-, mind mikroszinten fokozottan vegyenek részt a szociális partnerek, a munkaadók, a munkavállalók és a kamarák.¹²⁸”

A 2000-es évek elején sok kritika éri az iskolai tanműhelyekre alapozott szakmunkásképzést, amely a vélemények¹²⁹ szerint nem elégíti ki a gazdaság igényeit.

A szakképzés a fejlett országokban igen színes, sokféle szintű és hosszúságú programok keretében valósul meg. Számos ország esetében a magyar szakiskolainál rövidebb képzések is a felső középfokú képzésbe vannak sorolva. (Lásd Függelék 1. Táblázat) A nemzetközi összehasonlítás arra is rámutat, hogy a munkával kombinált képzés aránya a felsőközépfokú oktatásban nálunk az OECD átlag alatt van. (Lásd Függelék 2. Táblázat)

A hazai tendenciák az iskolarendszerű szakképzés arányának csökkenését mutatják. Érdeemes a hazai szakképzés arányait nemzetközi összehasonlításban is megvizsgálni.

55. Táblázat A (felső)középfokú oktatás részvevői¹³⁰

¹²⁸ Benedek András: Piacgazdaság és szakképzés A XXI. század kihívásai Magyarországon: néhány szakképzési példa (<http://www.om.hu/j44741.html> - letöltés 2003. február

¹²⁹ Lásd: Ipartestületek Országos Szövetségének (Iposz) konferenciáján. Solti Gábor nemzetközi és oktatási igazgató előadása. (Népszabadság 2002. december 20. Lásd továbbá: Magyar oktatási tájékoztatóban. METRO 2002.02.22. jelzésű cikke, mely szerint a Német-Magyar Ipari és Kereskedelmi Kamara megrendelésére a Kienbaum bérezési tanácsadó társaság által készített tanulmány tanúsága szerint a hazai szakképzés hiányosságai veszélybe kerülhet Magyarország "hagyományos" erőssége a nemzetközi versenyben. A magyar munkapiacra egyre egyértelműbben kitapintható a szakképzett munkaerő hiánya, amiért elsősorban a rossz hazai szakképzési rendszer felelős: az oktató intézmények még mindig nem alkalmazkodtak a munkavállalói piacon felmerült új igényekhez. A hazai szakképzés hiányosságaként említették, hogy az iskolából kijövő diákok önállótlanok, sokszor kevés naprakész gyakorlati ismerettel rendelkeznek, sőt, olykor még köszönni, fellépni is meg kell tanulniuk. <http://www.mot.hu/cikk.php?ident=8>

	A résztvevők megoszlása a programok célja szerint			A résztvevők megoszlása a programok típusa szerint				GDP/fő Ppp US\$
	ISCED 3A ¹³¹	ISCED 3B	ISCED 3C	Általános képzés (General)	„Elő-szak-képzés” Pre-vocational	Szak-képzés (Vocational)	Ebből iskolai és munkahelyi kombinált képzés (Of wich: combined school and work-based)	
Ausztrália	34,3		65,7	34,3		65,7		26800
Ausztria	43,5	48,1	8,5	21,7	7,2	71,1	36,4	25788
Belgium	57,3		46,7	33,2		66,8	2,8	26570
Kanada	90,9		9,1	90,9	9,1			
Csehország	63,5	0,5	36,0	18,6	1,1	80,2	40,5	14262
Dánia	45,3		54,7	45,1	0,2	54,7	54,1	28448
Finnország	100,0			44,7		55,3	10,7	24414
Franciaország	67,0		33,0	42,6		57,4	11,7	23267
Németország	36,8	63,2		36,8		63,2	48,7	24931
Görögország	67,9		32,1	67,9		32,1		16244
Magyarország	74,6	1,7	23,6	36,0	53,7	10,3	10,3	12254
Izland	66,8	0,5	32,7	66,6	1,1	32,3	14,4	27608
Írország	78,1		21,9	76,6	23,4			28895
Olaszország	80,8	1,3	17,9	35,7	39,8	24,6		24395
Japán	73,9	0,8	25,3	73,9	0,8	25,3		26484
Korea	63,9		36,1	63,9		36,1		17636
Luxemburg	61,2	14,4	24,3	36,5		63,5	13,7	
Mexikó	97,0		13,0	87,0		13,0		9164
Hollandia	64,8		35,2	31,7		68,3	20,4	27662
Új-Zéland	65,0	17,4	17,6					19808
Norvégia	42,7		57,3	42,7		57,3		29311
Lengyelország	78,0		22,0	35,7		64,3		
Portugália	75,9	17,0	7,0	72,2		27,8		17556
Szlovákia	78,1		21,9	21,4		78,6	39,7	
Spanyolország	66,5		33,5	66,5		33,5	5,8	19194
Svédország				51,2		48,8		24308
Svájc	30,0	60,0	10,0	34,3		65,7	57,9	29892
Török	90,1		9,9	51,0		49,0	9,9	6825
Egyesült Királyság	24,3		75,7	32,7		67,3		
USA								35724
Ország átlag	63,9	7,8	26,6	48,3	5,1	46,9	17,1	

Az adatok elemzéséből az derül ki, hogy a gazdasági fejlettség és az ISCED 3A (tehát a felső középfokon zajló általános) képzésben történő részvétel viszonylag erős negatív korrelációt mutat, - azaz minél fejlettebb egy ország annál alacsonyabb a felsőközépfokú általános képzésben történő részvétel. Ha az általános, szakmai alapozó, és szakképző programokon való részvétel arányát vizsgáljuk a gazdasági fejlettséggel összefüggésben, azt találjuk, hogy a magasabb gazdasági fejlettségű országokban magasabb a szakképző programokban részt vevők aránya. Ugyanakkor a hazai adatok sok tekintetben eltérnek ezektől a trendektől. A hazai szakképzésben résztvevők aránya a kilencvenes évek végén igen jelentősen csökkent, s ma alig haladja meg a 10 %-ot, s a csökkenés, ha lassabb ütemben is, folytatódni látszik. A hazai helyzet valamivel jobb, ha a szakközépiskolában

¹³⁰ Upper secondary enrolment patterns (2000) Enrolment in public and private upper secondary institutions by programme destination and type of programme Education at a Glance 2002 235. p. Table C2.5

¹³¹ ISCED 3 — A középiskola felsőbb évfolyamain folyó oktatás

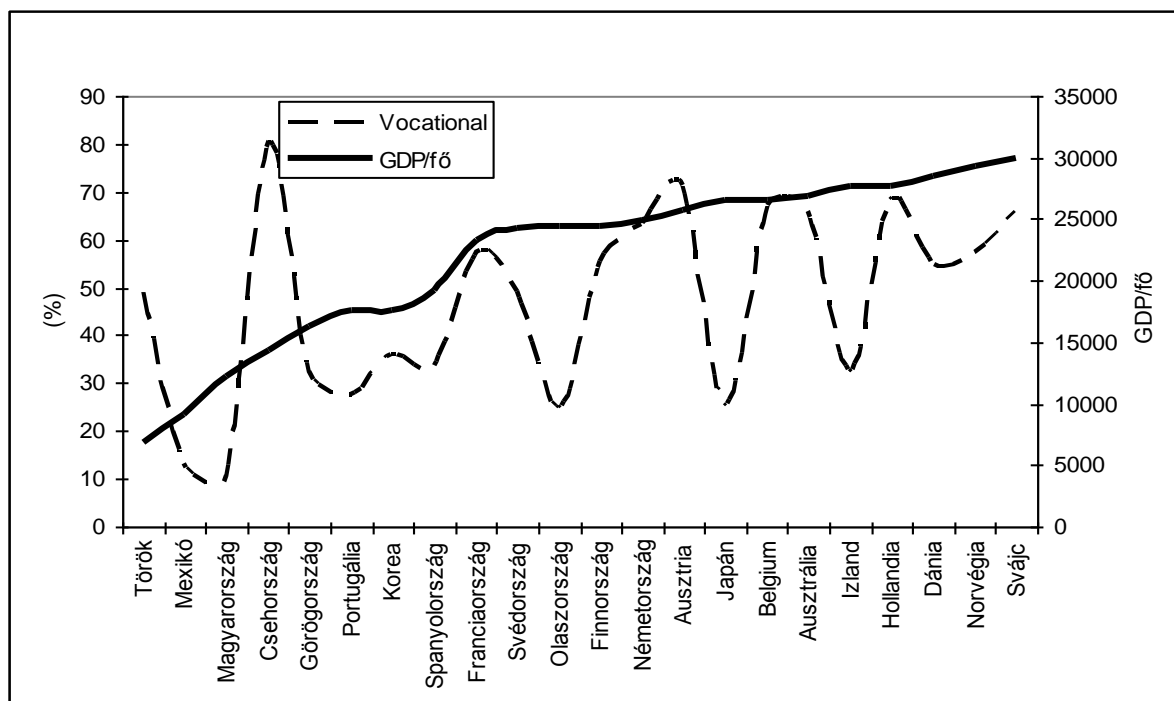
Az oktatás ezen szintje általában (az 1. szint kezdésétől számított) 9 év nappali tagozatos előtanulmányt, vagy tárgyi és szakmai gyakorlat együttesét feltételezi.

3A — A középiskola felsőbb évfolyamain folyó oktatás — általános jellegű

3B — A középiskola felsőbb évfolyamain folyó oktatás — szakképzés

3C — A középiskola felsőbb évfolyamain folyó oktatás (három évnél rövidebb) — munkaerőpiac-orientált

járókat is figyelembe vesszük – akik nem szakképzettséget, hanem „előszakképzettséget” adó (prevocational) képzésen vesznek részt. Figyelemre méltó az is, hogy miközben nálunk a középfokra járó gyerekeknek mindössze a már említett valamivel több mint 10 százalékának a képzése történik munkahelyi képzéssel kombinálva, ugyanakkor Svájcban ez 58 %, Dániában 54 %, Ausztriában 36 %, Hollandiában több mint 20 %.



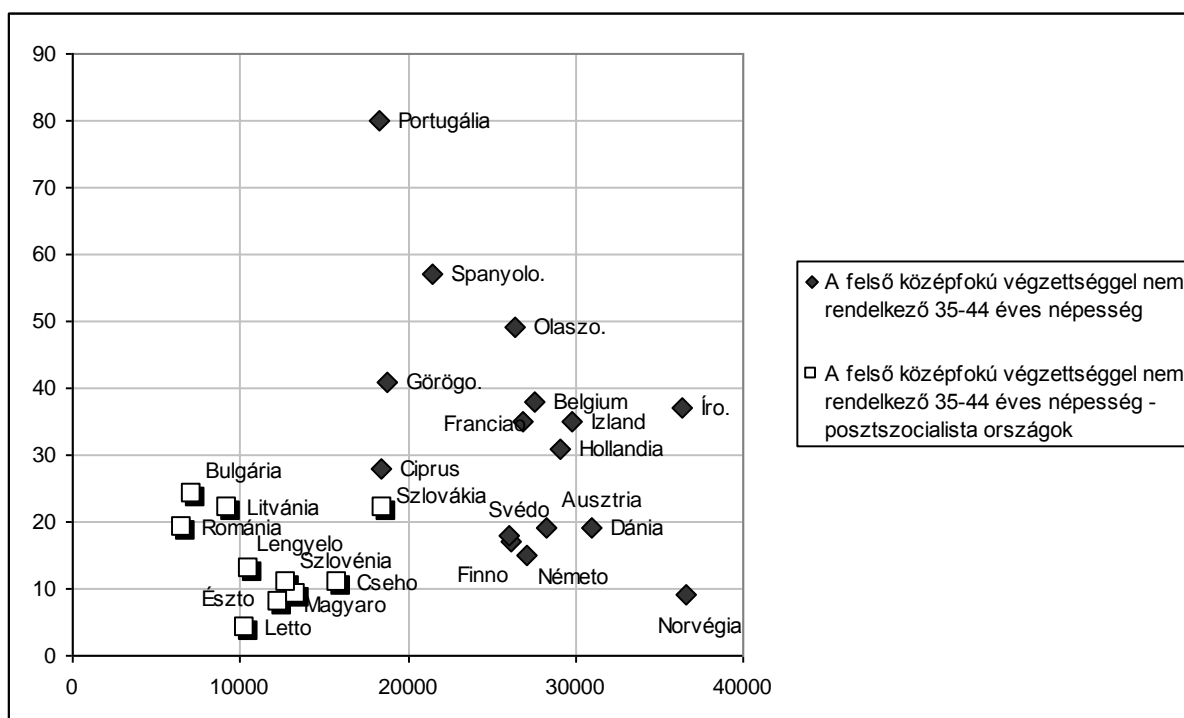
28. Ábra A felső középfokú szakképző (vocational) programokon résztvevők aránya és az egy főre jutó GDP az OECD országokban 2000-ben

Miközben az iskolarendszerű szakképzés területén azt tapasztalhatjuk, hogy messze elmaradunk a fejlettebb országok részvételi arányaitól, ugyanakkor a felsőoktatás esetében - mint közismert - éppen az ellenkezőjét láthatjuk. (Például a felsőoktatási részvételi arány tekintetében Ausztria, Németország, Olaszország és Svájc is mögöttünk áll néhány százalékkal.) A hazai oktatás tehát jelentősen eltér szerkezetében a fejlett országok nagyobb részétől. Részint igen alacsony az iskolarendszerű szakképzés aránya, részint igen jelentős, talán túlduzzadtnak is mondható a felsőoktatás aránya, s ez utóbbin belül is meghatározó a hosszú idejű képzések hányada.

Érdekes rámutatni arra, hogy a posztoszocialista gazdaságok egyik sajátossága, hogy az alacsony gazdasági fejlettség magas iskolázottsággal párosul¹³². Ha - az Eurydice adatbázisán - megvizsgáljuk a felső középfokú végzettséggel nem rendelkező népesség arányát az egyes országokban azt találjuk, hogy valamennyi posztoszocialista országban jelentősen magasabb az iskolázottság mint a hasonlóan fejlett más európai országokban.

Az iskolarendszerű szakképzés hazai visszaszorulása tovább növeli a hazai iskolázási szintet. Ezek a tendenciák azt bizonyítják, hogy a hazai oktatáspolitikát igen hosszú ideje ugyanaz a voluntarista szemlélet vezérli, amely az iskolázottság, elsősorban az általános iskolázottság növelésében látja a társadalmi és a gazdasági fejlődés előmozdításának útját. Ezt a szemléletet sajnos nem ingatják meg a nemzetközi összehasonlítás adatai sem.

¹³² Amit aligha lehet azzal megmagyarázni, hogy levonjuk valamelyik iskolafokozatot az iskolázottságból, mint azt néhány hazai szerző próbálta.



29. Ábra A felső középfokú végzettséggel nem rendelkező 35-44 éves népesség Európa országaiban (az egy főre jutó GDP függvényében pppUS\$)

A felső középfokú végzettségűek aránya a poszt-szocialista országokban magasabb mint a fejlett országok átlaga.

56. Táblázat A különböző végzettség-szintek az egyes országcsoportokban a 2000-es évek elején

25-64 éves népesség	OECD átlag	Magyar átlag	Poszt-szocialista átlag
Felső középfokúnál alacsonyabb	32,7%	28,6%	18,2%
Felsőközépfokú	44,2%	57,2%	69,4%
Felsőfokú	23,0%	14,2%	12,3%
Együtt	100,0%	100,0%	100,0%

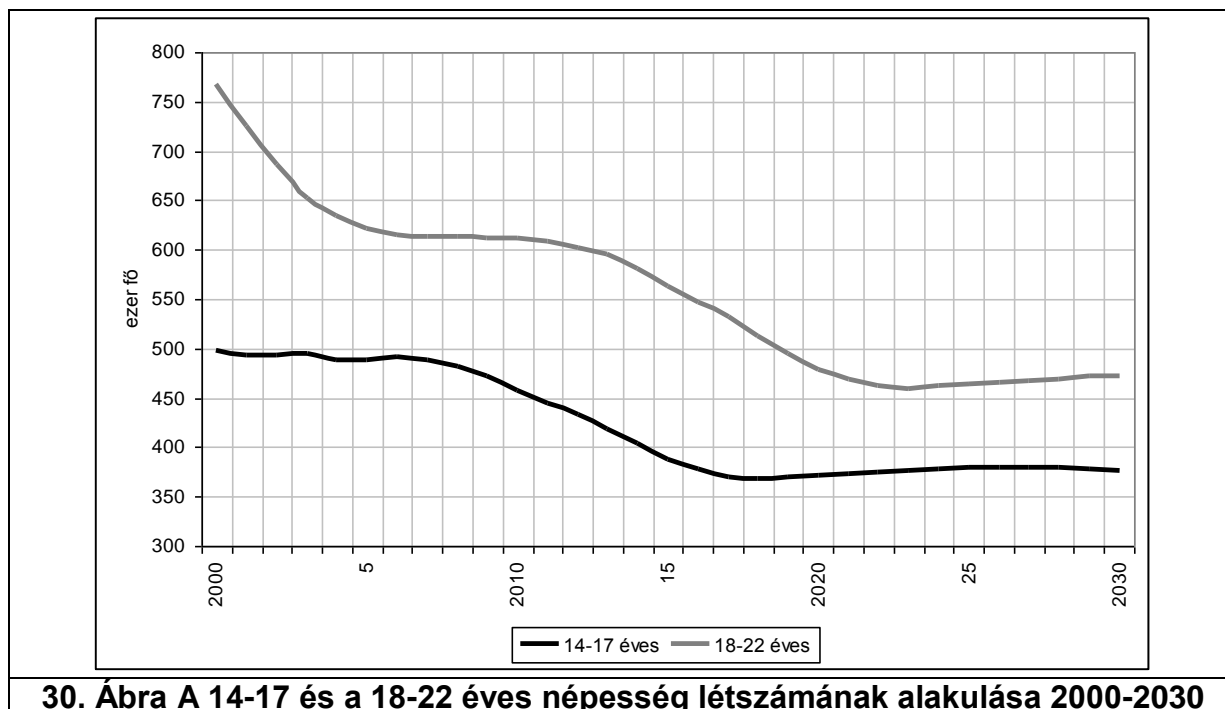
Poszt-szocialista átlag: Csehország, Lengyelország, Magyarország és Szlovákia átlaga

4.1.5.5. A népesség alakulásának következménye a hazai oktatási rendszerre

A demográfiai folyamatok jelentősen befolyásolni tudják az oktatás szerkezetét. Erre a hazai oktatás történetében is számos példát találunk. Érdemes tehát a már bemutatott várható demográfiai folyamatok néhány idevágó jellemzőjét felidézni.

Mint korábban láttuk a 14-17 éves korosztály létszáma 2007 után csökkenni kezd és ez mintegy 10 éven át folytatódik. Ezt követően 2017 és 2025 között egy igen mérsékelt emelkedés várható, majd a 2030-as évek elejéig ezen a szinten stagnál a létszám. A 2000-

es évek elejének mintegy 490 ezer fős korosztályi létszáma 2017-re 370 ezerre csökken, majd 2025-től 380 ezer fő körül stagnál. Tehát a középfokú oktatás területét most éri el az a létszámcsökkenés, amely az alapfokú oktatás területén 90-es évek legvégén kezdődött.



30. Ábra A 14-17 és a 18-22 éves népesség létszámának alakulása 2000-2030

A 90-es évek elejének 14-17 éves demográfiai csúcsa a 90-es években a szakiskola radikális visszaszorulását eredményezte – mint arról már korábban volt szó.

A 2006-ban kezdődő demográfiai apály is a középfokú oktatás intézményei között kiélesedő versenyt fog eredményezni, amely versenyből a legalacsonyabb presztízsű szakiskolák kerülhetnek vesztesként, amely a szakiskolai képzés teljes elnéptelenedéséhez, megszűnéséhez vezethet. Nélkülözhetetlen egy tudatos oktatáspolitikai stratégia kidolgozása, amely a demográfiai folyamatok alapján formálja meg a hazai szakképzés jövőjét.

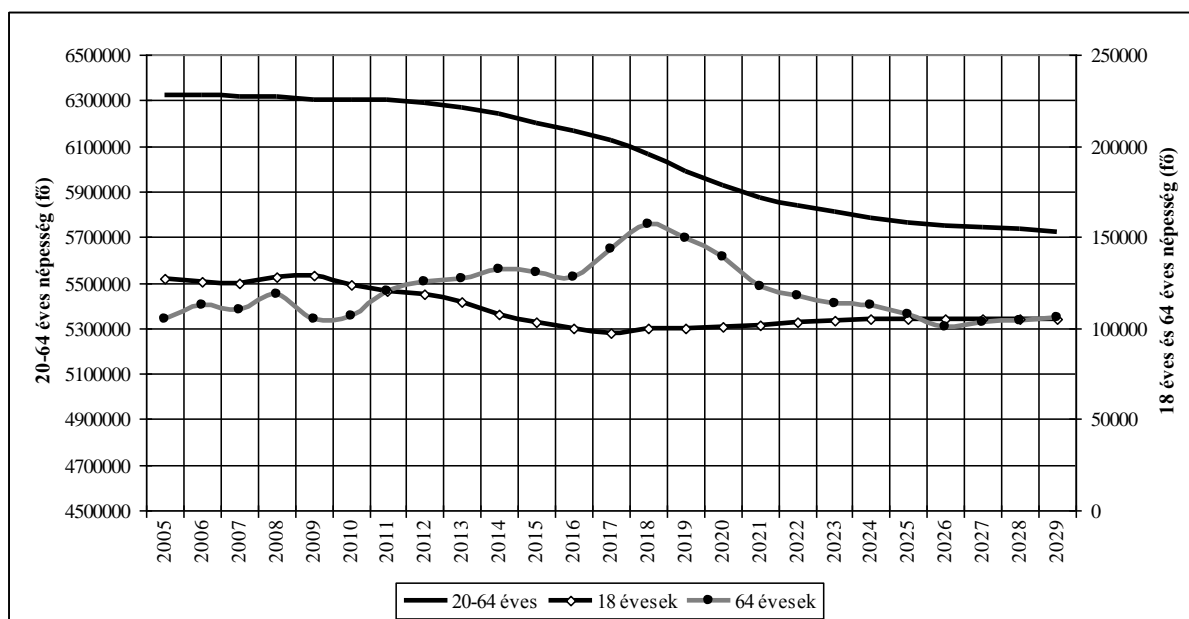
Az érettségi utáni középfokú szakképzésben és a felsőoktatásban legközvetlenebben érdekelt 18-22 éves korcsoport létszáma a 2005 évi 620 ezerről, 2022-re 460 ezerre csökken, majd 2030-ig e szinten stagnál. A 18-22 éves népesség létszám alakulása alapvetően befolyásolja a felsőoktatás iránti egyéni keresletet. A 2010-es évek elejétől bekövetkező korosztályi létszámcsökkenés felsőoktatási hatása attól is függ, hogy a középfokú oktatás fejlődése (az érettségizettek száma) hogyan alakul.

Az oktatáspolitikának meghatározó szerepe van abban, hogy ez a kereslet milyen mértékű. Más oldalról az oktatáspolitikai felelőssége, hogy a felsőoktatás képzési kínálata milyen, mennyire felel meg a gazdaság elvárásainak. Ez annál inkább fontos, mivel az ezredforduló hazai felsőoktatási szerkezete torz, s a képzés minősége súlyos hiányosságokat mutat¹³³.

Végül is a demográfiai folyamatok alakulása nyomán az iskolarendszerű oktatás tanulólétszámának csökkenését fogja várhatóan eredményezni.

¹³³ Lásd erről: Polónyi – Timár (2001)

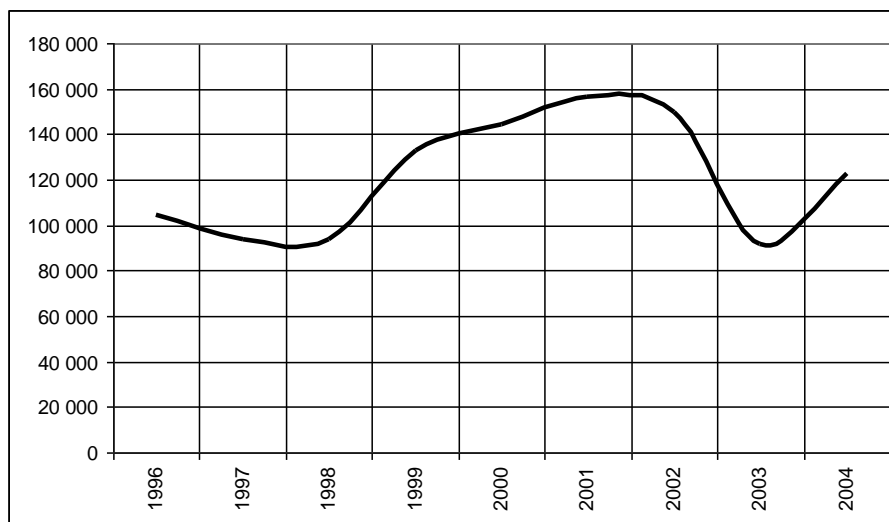
Még egy dolgot érdemes észrevenni. A 2010-es évek közepétől végétől várhatóan felértékelődnek a munkaerőpiacra belépő fiatal korosztályok, mivel részint ekkor csökken a fiatalok létszáma, részint megnő a nyugdíjba vonulók száma.



31. Ábra A 20-64 éves, valamint a 18 és 64 éves népesség létszámának várható alakulása 2030-ig

4.1.6. Iskolarendszeren kívüli szakképzés

Az 1993. évi szakképzési törvény által bevezetett Országos Képzési Jegyzék, s a törvényben lehetővé tett iskolarendszeren kívüli szakképzés megteremtette a szakképzés oktatási piacát, amely a rendszerváltást követően kialakult gazdasági és foglalkoztatási helyzetben rendkívül jelentős szerepet játszott a szakképzésben.



32. Ábra Az iskolarendszeren kívüli képzésekre beiratkozottak száma

Az adatok tanúsága szerint az iskolarendszeren kívüli szakképzésben tanulók száma a 90-es évek végére elérte az iskolarendszerű szakképzésben (szakiskolában) tanulók számát. Az iskolarendszeren kívüli szakképzés egyre jelentősebb részt képvisel a szakképzésben, különösen az át illetve továbbképzések területén. Fontos szerepe van a gazdaság változó szakképzési igényeinek kielégítésében, - amely változásokhoz az iskolarendszerű szakképzés csak lassan alkalmazkodik.

4.1.7. A posztsekundér képzés - zavarok és törekvések

Érdekes egy pillantást vetni a posztsekundér képzés átalakulására is. Posztsekundér képzésnek nevezik a nemzetközi gyakorlatban a felső középfok után következő de klasszikus értelemben tekintve nem felsőfokú (tehát nem akadémiai, egyetemi, vagy főiskolai) képzést. Az idők során két formája is kialakult: a középfokú és a felsőfokú posztsekundér képzés. A felsőfokú posztsekundér képzés során tanultakat (illetve az ott szerzett krediteket) részben vagy egészben beszámítják a felsőfokú képzés akadémiai szintjeibe¹³⁴. A középfokú posztsekundér képzések esetében (általában) nincs ilyen beszámítás, de az itt szerzett szakképesítések is többnyire a középfokon megszerezhetőnél magasabb szintűek, vagy legalább is magasabb presztízsűek. Ide sorolhatók például a technikus, a mérlegképes könyvelői stb. képzések, azaz lényegében a jelenlegi hazai gyakorlat szerint az Országos Képzési Jegyzékben a középfokú elővégzettség után valamint középfokú elővégzettség és meghatározott gyakorlat után megszerezhető szakmák.

A hazai gyakorlatban viszonylag nagy hagyománya volt középfokú posztsekundér képzésnek (technikus, mérlegképes könyvelő stb.) ugyanakkor a felsőfokú posztsekundér képzés kialakulatlan volt (lényegében egyedül a felvételi előkészítőket lehetett idesorolni).

„Az ipari technikumok 1969-ig működtek, majd technikumi alagra épülő szakközépiskolákká alakultak. A technikus képzés 1973-tól csak 1 éves tanfolyami keretek között folytatható. Ennek minősége természetesen meg sem közelítette a kívánt szintet, már csak a túlságosan szakosított formája miatt is. A '70-es évek végére súlyos technikus hiány lépett fel, ezért különböző lobbyzások és követelések hatására 1985-ben ismét megindulhatott iskolarendszerű technikus képzés Magyarországon..... A visszaállított technikus képzés keretében kidolgozott szakmacsoportos képzés, amelynek alapján ötéves (2+3, 4+1) technikusképzés és azzal közös alapozású négy éves (2+2) szakközépiskolai szakmunkás képzés került bevezetésre....A rendszerváltást követően ... 1993-ban új oktatási (LXXIX. Tv. A közoktatásról, LXXVI. Tv. a szakképzésről, felsőoktatási) kerettörvények kerültek kiadásra. A törvények alapján az iskolarendszer reformjára került sor ...”¹³⁵ Az e keretében kialakított „szakközépiskola 4 évfolyamos érettségire felkészítő és erre épülő szakképző évfolyama van....A szakképzés a fentiek alapján az 12 évfolyam végi érettségit (gimnáziumi, szakközépiskola) követően.... kezdődik. A szakképzési évfolyamok számát az OKJ határozza¹³⁶ meg.”¹³⁷ Az újonnan kialakult OKJ képzési rendszerben a technikus képzés¹³⁸ elszűrkült, amiben több tényező is szerepet játszik. Alapvető szerepet az játszik, hogy a végzős középiskolai tanulók egyre nagyobb része jut be a felsőoktatásba, így egyre kevesebb jó képességű tanuló választja a szakközépiskola 12. feletti évfolyamait és a technikus képzést. (Hozzá kell tenni, hogy 2000 óta a statisztika nem is közli külön a végzett technikusok számát)

¹³⁴ A 45/1997. (III. 12.) Kormány rendelet (az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésről) legalább 1/3-os kreditbeszámítást ír elő a felsőoktatási alapképzési szakba.

¹³⁵ Vizi és társai Im.

¹³⁶ Vizi és társai Im.

¹³⁷ 1998. szeptemberétől a szakközépiskolák csak OKJ szerinti szakképzést indíthatnak

¹³⁸ Az OKJ jegyzékben több mint 130 technikus szak van felsorolva.

57. Táblázat A technikus minősítő bizonyítványt szerzett létszám

	1991	1993	1995	1997	1999	2001	2003	2004
Technikus minősítő bizonyítványt szerzett	6 292	7 248	10 177	10 126	11 255	41 839	33 350	36 149

Megjegyzés 1999-ig technikus képesítő vizsgát tettek, 2001-től középiskolai végzettséghez kötött OKJ szakmákban – a felsőfokú OKJ szakmákban végzettek kivételével – szakmai vizsgát tettek és szakközépiskolában hagyományos szakmákban végzettek

A képzésre panaszkodó munkaadók szerint ezen képzésre is – mint általában a szakközépiskolai és a szakközépiskolákban folyó posztszekundér képzések mindegyikére – az jellemző, hogy a gyakorlati életre történő felkészítés helyett inkább az elméletorientáltság az elsődleges. Vállalati gyakorlóhelyek helyett iskolai tanműhelyeknek a tényleges munka világtól elszakadt világa adja a képzés gyakorlati ismereteit.

A középfokú posztszekundér képzés tehát gondokkal küszködik.

De zavarok vannak a felsőfokú posztszekundér képzés esetében is. Ez a képzés a felsőoktatás tömegesedése során a tömegek egy részét levezető csatorna¹³⁹. Ez azonban nálunk nem így történt.

A felsőoktatásnak a 90-es évek eleje óta tartó hazai kiterjedése az oktatáspolitikai által csak igen felületesen irányított folyamat, ennek tulajdonítható a hazai felsőoktatás kibővülésének az a jellemzője is, hogy a képzési szerkezet meglehetősen torz szerkezetével járt/jár együtt. Különösen szembeűnő a vertikális képzési szerkezet torzulása.

A magyar felsőoktatás vertikális struktúrájának problémáit abban lehet összefoglalni¹⁴⁰, hogy a aránytalanul magas hányadot tesznek ki a felsőoktatási hallgatók között a hosszú képzési idejű programok hallgatói, s nincs (illetve rendkívül alacsony számú) a rövid idejű posztszekundér képzésen résztvevők száma. A felsőfokú képzés hazai részvételi adatait az OECD országok számaival összehasonlítva – gazdasági fejlettségünket figyelembe véve - a posztszekundér és a doktorképzés lemaradását, viszont a főiskolai és egyetemi programok túlzott arányát állapíthatjuk meg.

A nemzetközi összehasonlításból tehát igen egyértelmű a hazai felsőoktatás vertikális szerkezetének torzulása, s nyilvánvaló az AIFSZ képzés hazai elmaradása. Pedig ez a posztszekundér képzés nyilvánvalóan a jövő mind inkább meghatározóbb szereppel bíró szakképzése, amely egyre inkább a középfokú szakképzés helyébe lép. A felsőfokú posztszekundér képzés az a képzési forma, amely összeegyeztetheti a felsőoktatásba igyekvő mind nagyobb tömegek igényeit és a gazdaság ennél jelentősen alacsonyabb felsőfokú szakemberigényét. Ehhez azonban arra lenne szükséges, hogy a felsőfokú posztszekundér képzés a gazdaság tényleges igényei felé orientálódjon.

4.1.8. A közoktatás fejezet összefoglalása

Az iskolarendszerek fejlődéstörténete azt mutatja, hogy az iskolai oktatás kezdetétől eltelt évszázadok alatt a munkavállalásig tartó időtartam fokozatosan emelkedett. Ez a folyamat, az egyes országok társadalmi és gazdasági fejlődésétől függő körülmények hatására.

¹³⁹ Erről a tanulmány korábbi részében volt szó.

¹⁴⁰ Polónyi István: Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés társadalmi, gazdasági integrációját meghatározó tényezők In.: Hrubos Ildikó (szerk): Az ismeretlen szakképzés Az Akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés kutatásának tanulságai, Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó Budapest 2002..

különböző időpontban és eltérő módon ment végbe. A változás közös jellemzője, hogy az iskolai oktatás egyre hosszabb időtartama több szakaszok tagolódott.

A kialakuló szakaszok egymásra épültek. Kialakultak az oktatási fokozatokból álló iskolarendszerek. Ezek közös jellegzetessége volt, hogy az oktatás-nevelés a minden gyerek számára közös általános, azaz „elemi” ismeretek tanításával kezdődött. Ezt a szakaszt „elemi iskolának” nevezték.

Az elemi iskola után, országok szerint különböző időpontban és gazdag változatokban, vagy közvetlenül a szakképzés (a tanonciskola) követte. vagy az általános oktatás újabb szakasza, az „alsó-középiskola” következett. Ennek folytatása vezetett a felső-középiskolai oktatás, a nyolc osztályos gimnázium kialakulására. Ezzel párhuzamosan jött létre nálunk, és sok más országban, az általános ismeretek tanításának másik típusa, a „polgári iskola”.

A felső-középiskolázás másik ága a szakképzéshez vezetett. Kialakultak a horizontálisan szakmák, illetve szakmai csoportok szerint tagolódó „felső-ipariskolák” és „felsőkereskedelmi iskolák”.

A felső-középiskolai fokozatra épült rá a „felsőoktatás”. Korunk felsőoktatásában vertikálisan három-öt fokozat, horizontálisan szinte végtelen sok változata fejlődött ki.

A mai fejlett országokban a közoktatás teljes időtartama általában tizenkét-tizenhárom év. Ennek a időtartama országonként sokféleképpen tagolódik. A változatok összehasonlítása alapján a variánsok három nagyobb csoportja figyelhető meg. Közös jellemzőjük, hogy az első fokozatot követői nagyobb időszak kisebb szakaszokra bomlik.

A magyar közoktatásban, a XIX-XX. században. először a négy osztályos elemiből és a nyolc osztályos gimnáziumból álló közoktatás fejlődött ki. Az eddig eltelt közel kétszáz év a közoktatás iskolaszervezetének szinte valamennyi szakaszolást megtaláljuk. A négy osztályos elemi és a nyolc osztályos gimnázium után, illetve mellett működött közoktatásunkban a 4+2-3 osztályos, és a 4+4 osztályos, majd a 8+3-4, 12-13, 6+6. és a 10+2-3 osztályos iskolarendszer.

Más európai országban a 4+5+3 és a 9+3 és még egy-két hasonló konfigurációval találkozhatunk. A sokféle kísérlet, illetve változás közös motívuma a közoktatáspolitikának az a törekvése, hogy az iskolázás korunkban szükséges minimuma és lehetséges maximuma között olyan átmeneteket alakítson ki, amelyekben legkisebb az iskolai kudarc és a legjobban érvényesül a méltányosság.

Úgy gondoljuk, hogy a közoktatásunkban most kialakuló 4+4+4 osztály, az elemi, az alsó középfok és a szakiskola, valamint a 4+4+4-5 osztályos iskolaszervezet, azaz az elemi+az alsó-középiskola+felső-középiskola megfelel korunknak minimum-maximum követelményeinek.

A közoktatásra épül felsőoktatás jelenlegi változataiból pedig kialakulhat az oktatáspolitikailag optimális 1-2+3+2-4 szerkezet. Ez a felsőfokú szakiskolától vagy annak kikerülésével a BA egyetemi fokig, vagy azon át az MB , illetve a phd-fokozatig vezetheti a fiatalok generációit.

Az előbbinél is nagyobb és soha le nem zárható feladat az iskolaszervezet feltöltése racionális tartalommal, korszerű módszerekkel és neveléssel. Mert ezen a területen súlyos problémák vannak.

A hazai közoktatás egyik általános problémája a voluntarista, extenzív megközelítés, aminek legjobb példája, hogy a hazai tankötelezettség ma 18. életévig tart. A világon rajtunk kívül csak Belgiumban, Németországban, Hollandiában ennyi, (az európai országok túlnyomó többségében ez 15-16 év, de van ahol 14 év). Ugyanakkor ez az igen hosszú képzési idő egyáltalán nem hoz többleteredményeket a tanulók teljesítményét illetően.

Talán a legsúlyosabb problémája a hazai közoktatásnak a polarizáltság, azaz hogy a társadalmi elit gyermekei magas színvonalú elit iskolákba vagy elit osztályokba járnak, miközben a hátrányos helyzetű gyerekek gyenge, alacsony színvonalú iskolákba, vagy osztályokba. (Erről még lesz szó a későbbiekben.)

Ugyancsak szembetűnő probléma, amely a hazai közoktatás teljesítményét jól minősíti, hogy a felsőoktatásba jelentkező tanulóknak mindössze egyharmada¹⁴¹ rendelkezett nyelvvizsgával 2005-ben. Ha nem a felvételizőket, hanem a közoktatásból kilépőket tekintjük ez az arány egynegyed körül lehet. Tehát a magyar közoktatást 12 év tanulás (és általában nyolc év nyelvtanulás) után a tanulók háromnegyede használható idegen nyelvtudás nélkül hagyja el.

Egy további súlyos probléma a szakiskola problémája. Ha megnézzük a szakiskolai tanulók megoszlását, akkor azt látjuk, hogy mintegy harmaduk hátrányos helyzetű, veszélyeztetett, vagy tanulási, magatartási, beilleszkedési zavarral küzd. Nincs ugyan adatunk róla, de az is tudható, hogy a szakiskolai tanulók igen jelentős hányada cigány származású. A szakiskola tehát a hátrányos helyzetű fiatalok társadalmi, gazdasági beillesztésének meghatározó intézménye. Az oktatáspolitikának kiemelt figyelmet kellene erre az intézményre fordítani ahhoz, hogy ennek a beillesztő szerepnek eleget tudjon tenni. Ehhez ugyanis arra lenne szükség, hogy az itt tanító pedagógusok kiemelkedő szaktudással rendelkezzenek a hátrányos és veszélyeztetett tanulók motiválásában, képzésében, nevelésében. Hogy ezek az intézmények kiemelt feltételekkel rendelkezzenek a képzés és szakképzés megvalósításához¹⁴².

Rendkívül fontos probléma, hogy a hazai oktatási rendszer részint a rendszerváltást megelőző múltból örökölt sajátosságok, részint a rendszerváltást követő oktatáspolitikai hibák miatt távol került a gazdaság igényeitől. A hazai oktatás megújulásának egyik nélkülözhetetlen feltétele a munkáltatókkal, a gazdaság szereplőivel való szorosabb kapcsolat kiépítése. Sőt, ki kell mondani, hogy a hazai szakközépiskolákba vissza kellene hozni a szakképzést, az előszakképzés helyett. És nem utolsósorban azükség lenne egy olyan oktatási rendszer megújító mozgalomra, amelynek zászlaján az a jelszó áll, hogy : „A munkáltatókkal a hazai oktatás megújulásáért”.

Végül is a közoktatás fejlődési pályáját a gazdasági fejlettségtől és szükségletektől elszakadt, alapvetően belterjes megközelítésre épülő, extenzív fejlődési pálya jellemzi, s ennek nyomán a minőség csak szűk területen – az elit iskolákban – érvényesül

Az Európai Közösségben – jól lehet az oktatás nem tartozik a közösség jogi szabályozása alá, és nem cél, pontosabban nem minden területen cél a különböző oktatási rendszerek

¹⁴¹ Egészen pontosan 65,3% nem rendelkezett nyelvvizsgával (Lásd: Kik jelentkeztek 2005-ben? http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=24&hir_id=4838)

¹⁴² Fontos hangsúlyozni, hogy itt nem a TISZK-ek apologizálásáról van szó. Sőt. Tartani lehet attól, hogy ezek a hazai oktatásfejlesztés szokásos voluntarizmusával létrehozott, új erőszakolt integrációk egyáltalán nem visznek közelebb a szakiskolák megújulásához. Sőt, fontos lenne a TISZK-ek koncepciójának újragondolása, s legfeljebb a tapasztalatok elemzése után történő esetleges fejlesztés. Ugyanis a szakképzésnek sokkal inkább a helyi munkaerőpiachoz kellene alkalmazkodni. Ráadásul a szakiskolákban egyre inkább a hátrányos helyzetű gyermekek nevelésének pedagógiai problémáira kellene koncentrálni. Félő, hogy a TISZK-ek kiszakítják a hátrányos helyzetű tanulókat szűkebb környezetükből – ez mind a családi környezetre, mind a munkaerőpiacra vonatkozik

egybehangolása (egyelőre)¹⁴³ - a szakképzés vonatkozásában a 60-as évek elején és a 80-as években születtek olyan határozatok, amelyek egységes szakképzés politika kialakítására való törekvésnek tekinthetők¹⁴⁴.

A fejlett európai országok nagy részében a szakképzési reformok során törekedtek a meglévő oktatási rendszereik megőrzésére, kerülve a gyors, radikális átalakulást. Nagy hangsúlyt helyeztek a szakképzés (szakmunkásképzés) tartalmi fejlesztésére a versenyképes tudás biztosítására, továbbá a továbbtanulási és az iskolafokozatok közötti átlépési - átjárási lehetőségek megteremtésére. Törekednek az iskolai rendszerű szakképzésben oktatott szakmák, szakképesítések számának csökkentésére.

A nemzetközi tapasztalatok elemzése alapján arra lehet rámutatni, hogy az „államilag elismert” képzés, vagy szakma a különböző utak végén kialakult kvalifikációk legfőbb elemeinek egyenértékűségét, de nem azonosságát jelenti. Az iskolarendszerek főbb vonalaikban és bizonyos csomópontokon átjárást biztosítanak, elsősorban az alapozó évfolyam elvégzése után.

„Általános következtetésként megfogalmazhatjuk, hogy a munka világának a követelményeit közvetlenül a munkahelyek közvetítik, s a duális képzés rendszere voltaképpen a szó legteljesebb értelmében vett életszerű munkahelyi elsőbbséget jelenti. A duális képzés nemcsak az ipari, mezőgazdasági, kereskedelmi területre érvényes alapstruktúra, hanem a német rendszerben szakképzésnek számító irodai szakmai középkáder, egészségügyi szakemberek kiképzésében is. A különböző termelési profilra szakosodott üzemek egyoldalúságának, illetve a részmunkák előtérbe-helyezésére irányuló törekvéseinek kiegyensúlyozására a szakmai kamarák kiemelt szerepe szolgál.”¹⁴⁵

A középfokú szakképzés rendkívül fontos eleme az oktatási rendszernek. Aligha képzelhető el – még viszonylag hosszabb időtávon sem – olyan gazdaság, ahol csak felsőfokú végzettségű munkaerőre van szükség. Bármennyire tudásalapú is egy gazdaság valószínűleg még hosszú ideig lesznek olyan munkakörök, amelyeket alap vagy középfokú szakképzettséggel kell ellátni. Ennek szem előtt tévesztése súlyos munkapiaci zavarokhoz vezethet.

Az oktatáspolitikai rendkívül fontos feladata és felelőssége, hogy a hazai szakképzés és középfokú oktatás (és persze felsőoktatás sem) ne váljon a hazai gazdaság fejlődésének akadályává. Ehhez először is túl kell lépni az oktatáspolitikai belterjes – alapvetően csak oktatás ill. felsőoktatás képviselőire és érdekeire támaszkodó – formálásán. De túl kellene lépni azon is, hogy az oktatási reformoknak gyakran válnak a politikai és választási csatározások áldozatává.

¹⁴³ Éppen a felsőoktatási képzés bolognai típusú átalakítása mutatja, hogy igen jelentős az összehangolásra irányuló törekvés – amit az átjárható munkaerőpiac követelménye egyértelműen ösztönöz

¹⁴⁴ Az Európai Közösség 1985. július 16-ai határozata a szakmai képesítések megfeleltetéséről az EK tagállamai között. (85/368/EK) így ír: „a Tanács 1983. július 11-ei, „a 80-as évek szakképzési politikáiról az Európai Közösségben” szóló határozata megerősíti a szakképzési politikák összehangolásának szükségességét elismerve ugyan, hogy a szakképzési rendszerek nagyon különbözőek a tagállamokban és, hogy a közösségi fellépésben nagy rugalmasságot kell tanúsítani” (Lásd Vizi és tasi 2003.)

¹⁴⁵ Vizi és tasi (2003)

4.2. Felsőoktatás

Ebben a részben a felsőoktatás oktatáspolitikájának és oktatásgazdasági jellemzőinek néhány vonatkozását tekintjük át.

A felsőoktatás az iskolarendszert lezáró, középfok utáni, harmadik, azaz „tercier” fokozat, amely három képzettségi kategóriát adhat az ISCED 5A, 5B, és 6 fokozatokat¹⁴⁶.

4.2.1. A felsőoktatás tömegesedése

A mai felsőoktatás történelmi előzményének tekinthető első egyetemek (studium generálék) a XI-XII században jöttek létre a klérus¹⁴⁷ képzésére alakult székesegyházi iskolák neves tanárai köré csoportosult diákokból. Az első Studium generále 1088-ban Bolognában jött létre. (Pukánszky-Németh 1994). Az ezekből kialakuló középkori egyetemeknek viszonylag átfogó hálózata jött létre Európában, majd az Új Világban is. Az egyetem középkori modellje – elsősorban a felgyorsult tudományos fejlődés nyomán - a XVIII-XIX. század fordulóján válságba kerül Európában. Ebből a válságból Franciaországban a Napóleoni, Németországban a Humboldt reformok vezették ki az egyetemet¹⁴⁸, mind pedig az akkori Poroszországban súlyos egyetemi válság robbant ki, s ennek nyomán az oktatási rendszer gyökeres átalakulása következett be. A XIX. század utolsó harmadának modernizációja és a két világháborút követő reformok után lényegében a XX. század közepéig nagyjából változatlan marad az egyetemek társadalmi integrációja.

A XX. század második fele azután a felsőoktatás radikális kiterjedésének időszaka. A felsőoktatásba járók száma a hatvanas években ért el olyan szintet, hogy tömeges képzésről beszélünk. Ez a tömegesedés egybe esett a jóléti állam kiépülésével, aminek következtében a felsőoktatási tanulmányok költségeinek igen jelentős részét vállalta magára az állam a fejlett országok nagyobb részében, de később akkor is folytatódott a létszámfelfutás, amikor a jóléti állam forrásai beszűkültek, vagy legalábbis a forrásnövelés egyre erőteljesebb korlátokba ütközött.

A második világháborút követően a fejlett országok gazdasági fejlődése először (a tőkebeáramlás következtében) meglendült, majd gyorsan meg is torpant, - s csak az ötvenes évek közepétől indult meg újra, - (amely lendület azután egészen a hetvenes évekig tartott). Ez az időszak a gyors növekedés, a gyors technikai fejlődés, az olcsó alapanyagok

¹⁴⁶ Az 5B program tipikusan rövidebb időtartamú, mint az 5A. Célja olyan, gyakorlatias, műszaki vagy más foglalkozásokhoz (occupations) szükséges készségek kialakítása, amivel közvetlenül munkaerőpiacra lehet lépni. Egyes elméleti foglalkozásokhoz speciális programok szükségesek. A képzés minimális ideje két teljes tanév.

Az 5A programja általános alapozó ismereteket tartalmaz és olyan, magas készségigényű szakmák (professionals) követelményeinek felel meg, mint például az orvos vagy az építész. Az 5A képzés több szakaszból is állhat, de az egyes szakaszok nem adnak befejezett képzettséget. A teljes képzési idő háromtól öt, vagy több (teljes) tanévig terjedhet.

Az 5A program ad alapot a 6. képzettségi kategória, a haladó (advanced) kutatómunkára képzés (PhD) doktori iskola) megkezdésére.

¹⁴⁷ „Klerikusoknak nevezték a VI-XVI. században azokat a férfiakat, akik az egyházi rendbe (klérusba) tartoztak. Igen összetett volt ez a réteg: az egyszerű falusi papoktól kezdve az érsekekig, püspökökig ide tartozott mindenki, aki az egyházhhoz szorosabb-lazább szállal kapcsolódott. Volt köztük az alapvető ismereteket birtokló szerzetes és nagy műveltségű tudós. Ők töltötték be a korabeli világi "értelmiségi" funkciókat is: kancelláriákon, hiteles helyeken, a törvényhozás és jogalkotás számos területén, a közigazgatás posztjain teljesítettek szolgálatot. További tipikusan "értelmiségi" feladatuk volt a gyermekek oktatása-nevelése.” (Pukánszky-Németh 1994)

¹⁴⁸ Lásd erről: Tóth (2001)

időszaka, - aminek következtében a gazdaság szakemberigénye is jelentősen növekszik, s nyomában a felsőoktatási továbbtanulás iránti igény is egyre inkább emelkedik. De a felsőoktatás tömegesedésének több más oka is van.

Meghatározó mozgatóerők a demokratizálódás és a középrétegek kiszélesedése. A demokratizálódás egyik eredménye a magas iskolázottsághoz való hozzájutás lehetőségének megnyílása széles néprétegek számára. Különösen a fejlett országokban - de számos fejlődő országban is - az iskolázás általános emberi jog lett.

A felsőoktatás nagyüzemmé, nagy szolgáltatóvá válik. Nemcsak a képzési szerkezetben, szakmai és szintbeli struktúrában, hanem minőségben és az igényelt erőfeszítésben is széles kínálat alakul ki. A felsőoktatás a közép és felső rétegek fiataljainak életformájává, kötelező és divatos életpálya elemévé válik. Sokak számára befektetés, sokak számára a társadalmi státusz megőrzésének eszköze, sokak számára szórakozás, sokak számára pedig trendi divat, elvárt életforma elem. A felsőoktatás természetesen alkalmazkodik ehhez a kereslethez.

A továbbtanulási igénynek, valamint a gazdasági fellendülés következtében a fejlett világ felsőoktatási rendszerei jelentős expanzió mentek keresztül. Az expanzió, a felsőoktatás tömegesedése abszolút számokban igen imponáló növekedésében nyilvánul meg. Az Egyesült Államokban a 19-20. századfordulón a felsőoktatási hallgatók száma 238 ezer fő volt, ami 1950-re 2659 ezer főre¹⁴⁹, azaz valamivel több mint 11-szeresére növekedett, majd 2004-re közel 17 millió főre¹⁵⁰, azaz az 1900. évi 71-szeresére.

A 70-es évek elején mindössze néhány olyan fejlett ország volt Európa nyugati részén, ahol a felsőoktatási hallgatólétszám meghaladta a fél milliót, (Franciaország, Németország, Anglia, Olaszország), - ám az 1 milliót sehol sem érte el, - de pl. Ausztriában, Dániában, Norvégiában, Finnországban 100 ezer fő alatt volt. Ugyanakkor a 21. század első éveiben öt országban - Olaszországban, Angliában, Spanyolországban, Franciaországban, Németországban - megközelíti, vagy meghaladja a hallgatólétszám a kétmilliót -, Ausztriában, Finnországban 200-300 ezer fő között van, Hollandiában meghaladja a fél milliót. Tehát az 1970 és 2005 között eltelt 35 éve alatt Európa fejlett országaiban a hallgatólétszám általában 3-5-szörösére növekedett, - (de vannak országok ahol ennél is jobban: pl. Spanyolországban több mint 7-szeresre)¹⁵¹.

A 90-es évek legvégén, a 2000-es évek legelején újdonságként lehet felismerni, hogy több országban lassulni látszik a hallgatólétszám növekedés.

A százezer lakosra jutó felsőoktatási hallgató létszám a második világháborút követően igen intenzíven növekedett, - s a század végére, a 21. század elejére néhány országban lassú telítődést látszik mutatni (pl. Ausztria, Hollandia), néhány más országban pedig a 80-as évek lassúbb emelkedése után a 90-es években ismét gyorsulni látszik a növekedés. A fejlett európai országokban a századfordulót követő első évtizedben 100-160 hallgató¹⁵², a század közepén pedig 3-600 hallgató jutott 100 ezer lakosra, majd ezt követően évtizedenként megduplázódva a 80-as években 1500-2500 között volt ez a szám, s végül a század végére

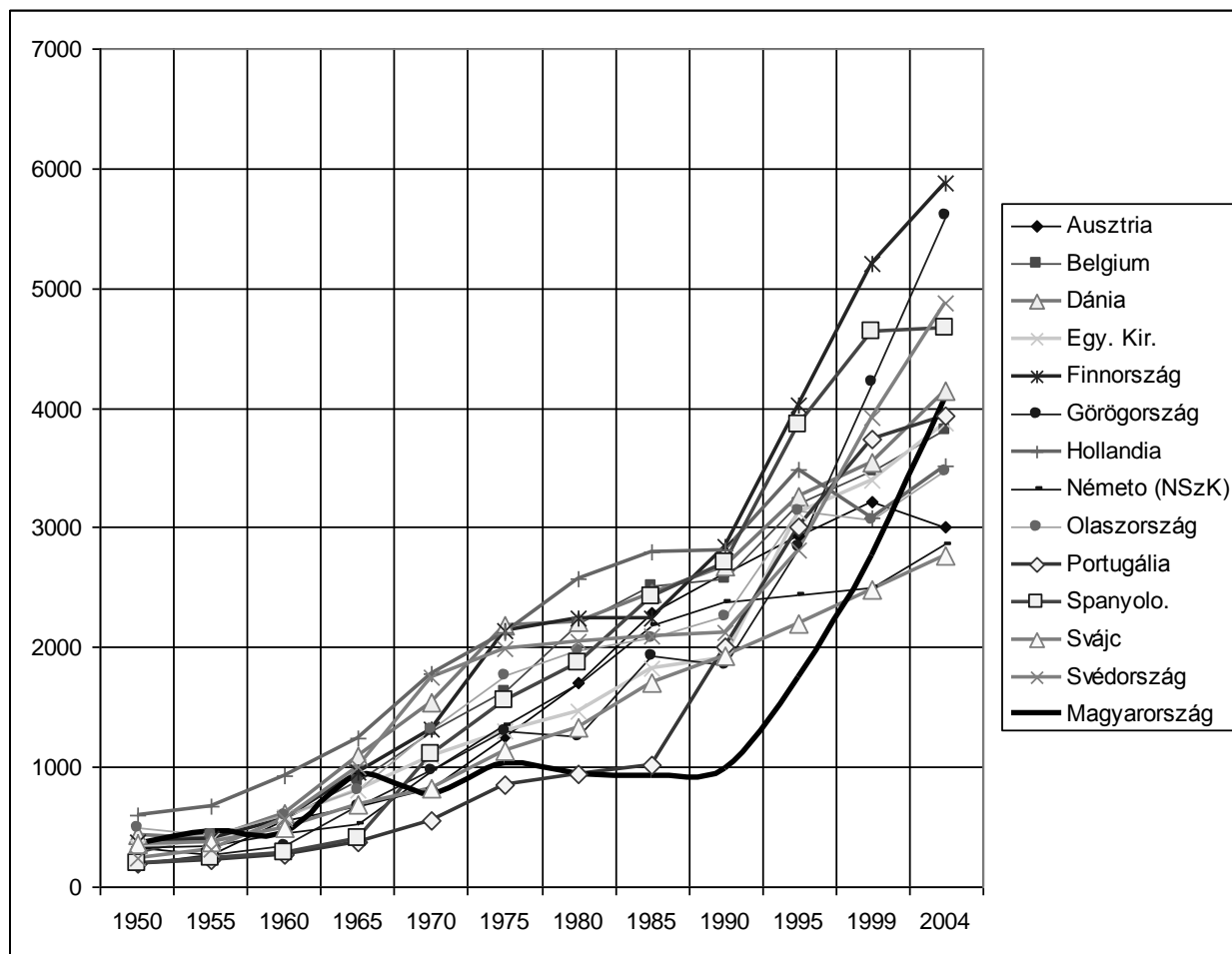
¹⁴⁹ Forrás: Theodore W. Schultz: Beruházás az emberi tőkébe. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1983

¹⁵⁰ Forrás: Europe in figures Eurostat yearbook 2006-07 European Communities, 2007

¹⁵¹ Adatok forrása: UNESCO (<http://unesco.org/Databse>) és Europe in figures Eurostat yearbook 2006-07 European Communities, 2007

¹⁵² „Ausztriában 16,5, Németországban 14 hallgató jutott 10 ezer lakosra az 1913/14. tanévben, /.../ Magyarországon /.../ 9,6.” Ladányi Andor: A magyar felsőoktatás a 20. században. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1999

kb. 2500-4500 hallgató jut 100 ezer lakosra a fejlett európai országok zömében¹⁵³. Itt még inkább látszik, hogy egyes országokban a hallgatólétszám növekedés továbbra is nagyon intenzív (pl. Finnország, Görögország, Spanyolország, Svédország), más országokban (Ausztria, Hollandia) viszont megtorpant a hallgatólétszám növekedés. Így a 100 ezer lakosra jutó hallgatólétszám elég nagy szórást mutatott az évszázad végén.



33. Ábra A 100 ezer lakosra jutó felsőoktatási hallgatólétszám a fejlett országokban

Természetesen hasonló növekedést tapasztalhatunk ha a korosztályi létszámból a felsőoktatásban tanulók arányát vizsgáljuk. A 70-es években a fejlett európai országok 20-24 éves korosztályának 15-20%-a vett részt felsőoktatási képzésben¹⁵⁴, ez a századfordulót közvetlenül megelőző időszakban már 35-50% közötti arányra¹⁵⁵ növekedett¹⁵⁶.

¹⁵³ Adatok forrása: Ladányi Andor: A felsőoktatás mennyiségi fejlődésének nemzetközi tendenciái. Összehasonlító statisztikai elemzés. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest 1992. illetve 1995-re és 1999-re saját számítás.

¹⁵⁴ Egészen pontosan helyesebb úgy fogalmazni, hogy ez a 20-24 éves korosztályra vetített hallgatólétszám, ugyanis - mint az utóbbi években az OECD statisztikák is helyesebb a 18-21, 22-25 és a 26-29 éves korosztályok részvételét külön-külön elemezni.

¹⁵⁵ Adatok forrása: Ladányi (1992) Im. valamint Nemzetközi Statisztikai Évkönyvek,

¹⁵⁶ Ha az egyes korosztályokból a felsőfokú képzésben ténylegesen részt vevők arányát vizsgáljuk, azt találjuk, hogy a 18-21 éves korosztályból a felsőfokú (harmadik szintű) képzésben tanulók aránya 1995-ben általában 20-40 % közé esett a fejlett országokban (Belgiumban 41%, Franciaország, Egyesült Államok 35 %, Egyesült Királyság, Spanyolország 26 %, Hollandia 23 %, Finnország, Norvégia 18 %), a 22-25 éves korosztályból 10-24% közé (Finnország 28 %, Norvégia, Dánia, Egyesült Államok 21-24%, Franciaország, Hollandia, Spanyolország 18 %, Egyesült Királyság 10 %), a 26-29 éves korosztályból pedig 5-13 % közé (Dánia, Finnország, Norvégia,

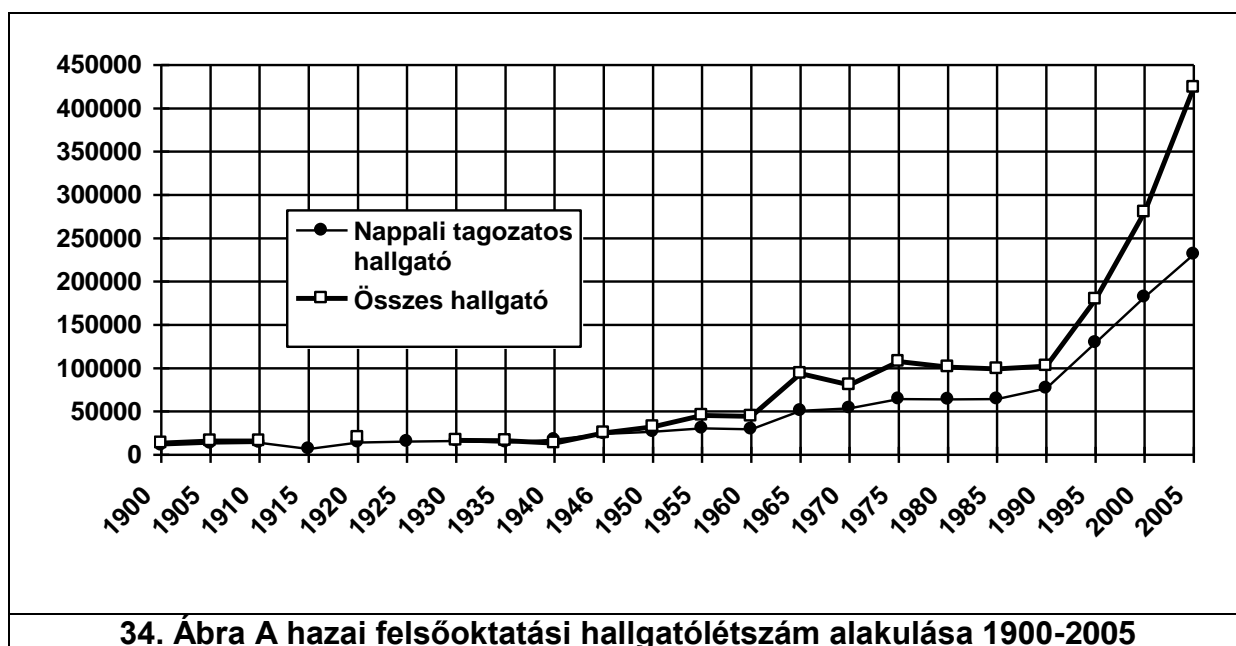
A felsőoktatás tömegesedése nyomán a diplomás népesség aránya is rohamosan növekedett, növekszik.

A felsőoktatás tömegesedésével kapcsolatban fontos kiemelni, hogy az oly módon zajlott le, hogy a képzés vertikális és horizontális struktúrája is jelentősen átalakult. A vertikális átalakulás két mozzanatát kell kiemelni, részint az egyre nagyobb részesedésű rövididejű felsőfokú képzést, részint a posztgraduális képzés mind jelentősebb kiterjedését. A horizontális átalakulás nyomán növekszik elsősorban a jogász, a közgazdasági-társadalomtudományi, és a matematikai-természettudományi képzések aránya¹⁵⁷.

A hazai felsőoktatás tömegesedése némileg eltér a fejlett világtól, elsősorban a kommunizmus összeomlásáig.

A háborút követően viszonylag hamar a 40-es évek végén, 50-es évek elején megkezdődött a hazai felsőoktatási intézményhálózat „szovjet-modellre” történő átszervezése¹⁵⁸. Az orvostudományi karok kiváltak a tudományegyetemek szervezetéből és önálló egyetemekké alakultak, továbbá számos specializált egyetem és főiskola jött létre. Ezek egy része azonban rövid életű volt, mert viszonylag hamar megszűnt, vagy más intézménybe integrálódott.

Az ötvenes évek elejét a hallgatólétszámnak a voluntarista népgazdasági tervekhez történő igazítása jellemezte, (1949 és 1953 között a nappali tagozatos hallgatólétszám közel kétszeresére növekedett), amit azután 1954-től visszafejlesztési, felvételi keretszám-csökkentési intézkedések követtek. Az 1956-os forradalmat követően folytatódott a létszám-visszafogás.



Egyesült Államok 10-13 %, Franciaország, Hollandia, Spanyolország, Egyesült Királyság 5 % körül. (Forrás: Education Policy Analysis 1997, OECD)

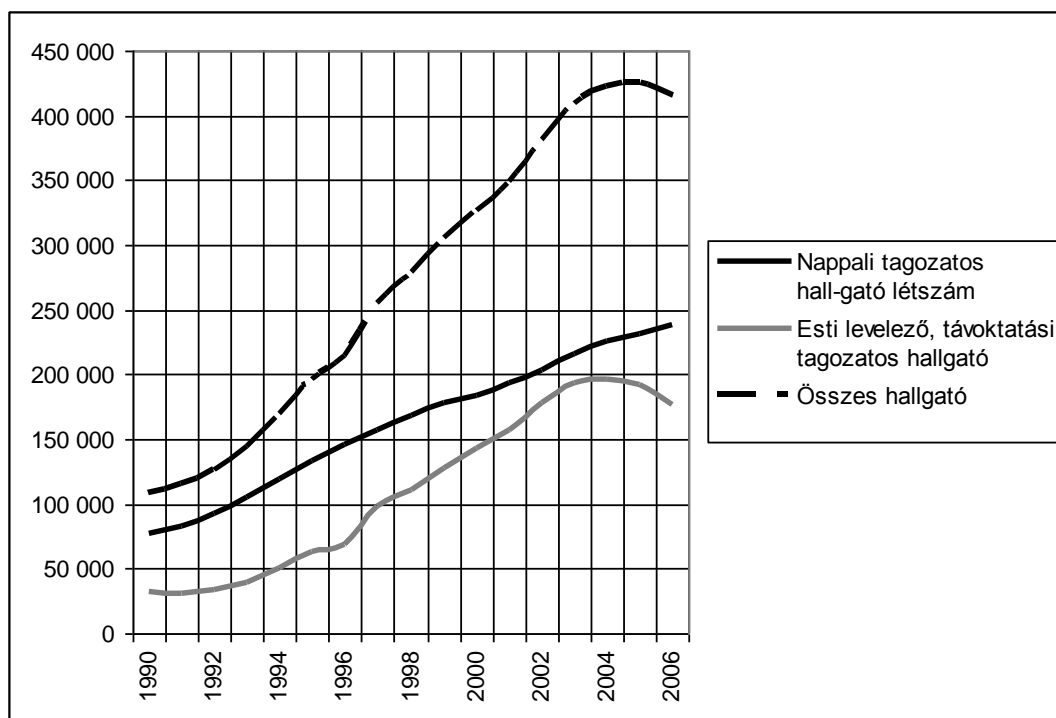
¹⁵⁷ Lásd erről Ladányi (1992) Im.

¹⁵⁸ A hazai felsőoktatás fejlődéséről a közelmúltban jelent meg Ladányi Andor kiváló munkája - (A magyar felsőoktatás a 20. században, Akadémiai Kiadó, 1999), amelyre itt sokban támaszkodom.

A 60-as évek elején a gazdaság szakmberszükségletének rohamos növekedése nyomán a hallgatólétszám viszonylag nagyarányú növelésére került sor¹⁵⁹. 1959-ben - a felsőfokú tanító- és óvóképzésre való áttéréssel - 14 felsőfokú tanítóképző, illetve óvónőképző intézet létesült, majd a 60-as évek első felében, az 1961. évi oktatási reform célkitűzéseinek megfelelően 48 felsőfokú technikumot és szakiskolát szerveztek. Így a felsőoktatási intézmények száma - a hittudományi és a katonai intézményeket nem számítva - az 1957. évi 29-ről, 1965-re 92-re növekedett. Ezen időszakban a felsőoktatási hallgatólétszám lényegében megkétszereződik¹⁶⁰. Ezt az időszakot azonban ismét visszafogás követi, s 1965 és 1970 között a nappali tagozatos hallgatólétszám mindössze valamivel több mint 5 %-kal növekszik. Bár a 70-es évek elején valamivel nagyobb ütemű a létszámnövekedés, az évtized végén azonban ismét stagnálás következik, majd ez a 80-as években folytatódik, illetve rendkívül szerény növekedés következik be.

Hozzá kell azonban azt is tenni, hogy ugyanakkor a diplomások népességben belüli arányát tekintve korántsem állt ilyen rosszul, - sőt nemzetközi összehasonlításban igen kedvező képet mutatott, oly annyira, hogy jelentősen megelőzte saját gazdasági fejlettségét ebben a tekintetben¹⁶¹.

A rendszerváltást követően kezdődött azután meg egy igen nagy ütemű létszámnövekedés. 1990 és 2005 között az összhallgatólétszám közel négyszeresére növekedése mögött a nappali tagozatos hallgatók háromszoros, az esti, levelező és távoktatási hallgatók létszámának hatszorosa növekedése áll.



35. Ábra A felsőoktatási hallgatók számának alakulása a rendszerváltozás után Magyarországon

¹⁵⁹ Érdemes megjegyezni, hogy az Országos Tervhivatalban ekkor indul meg a távlati szakember-szükségleti tervezés.

¹⁶⁰ A 60-as évek elején hallgatólétszám növekedés Európában Magyarországon volt a legnagyobb. Lásd Ladányi (1999) 99. old.

¹⁶¹ Lásd erről: Révész András: A szakember-ellátottság nemzetközi tendenciái Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Bp. 1992.

2004-től a részidős hallgatók számának növekedése megállt, sőt csökkenni kezdett, ennek nyomán az összes hallgatólétszám is stagnál, kissé csökken 2004 és 2006 között.

A "fizetős" – tehát a költségtérítéses – hallgatók igen jelentős arányt képviselnek ma már a felsőoktatásban. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a térítést fizető hallgatók alapvetően a részidős képzés területén – azaz elsősorban a felsőoktatási felnőttképzés területén - jelentek meg meghatározó módon (itt már arányuk meghaladja a 80 %-ot). A nappali tagozatos képzésen a költségtérítéses hallgatók aránya alig haladja meg a 20 %-ot. Erre a finanszírozási fejezetben visszatérünk.

4.2.2. A hazai felsőoktatás mennyiségi és szerkezeti problémái

A fejlett országok felsőoktatásának tömegesedése mint láttuk a 20. század hatvanas éveiben kezdődött, ugyanakkor a hazai felsőoktatás tömegesedése a rendszerváltást követően a 90-es évek elején indult, s mint az adatokból jól látszik 15 év alatt utolérte a fejlett országok felsőoktatásának mutatóit, sőt sok fejlett országokét meg is haladta. Ennek a gyors, az oktatáspolitikai által rosszul kontrollált expanzióknak igen súlyos következményei vannak.

4.2.2.1. A felsőoktatási képzés volumene és a gazdasági fejlettség – avagy van-e túlképzés

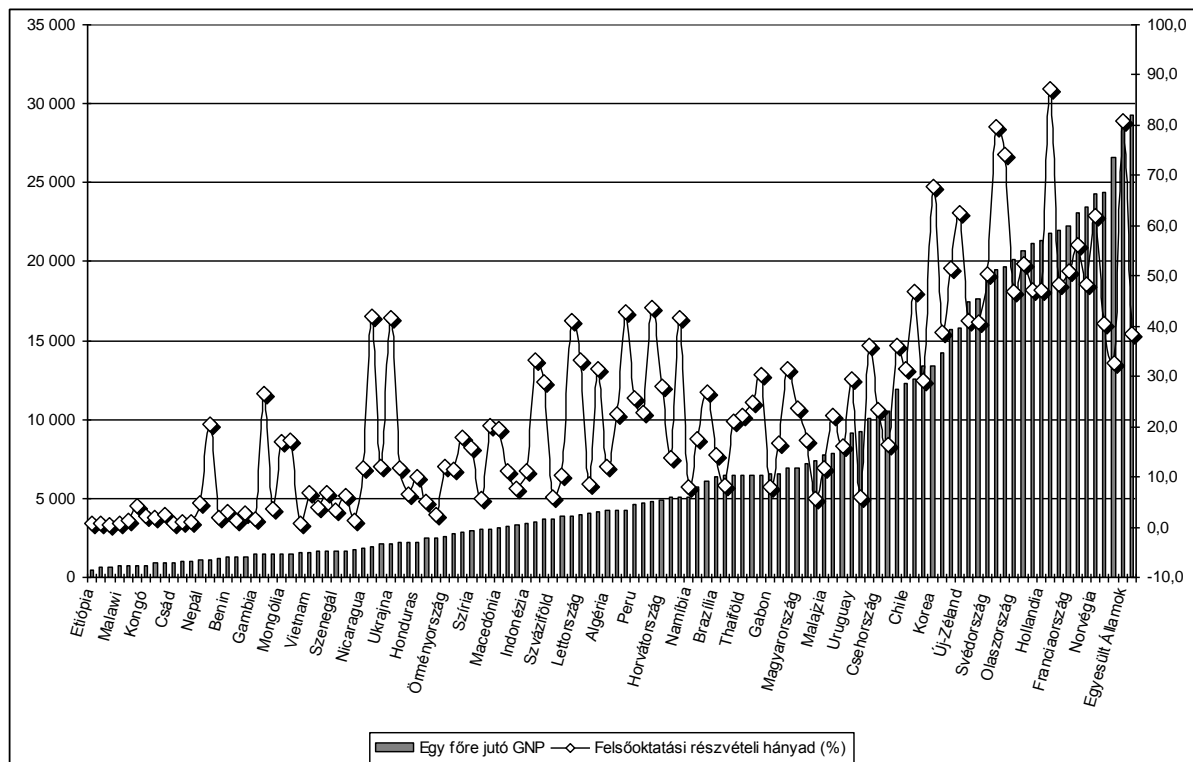
A felsőoktatás tömegesedése szoros kapcsolatban van a gazdasági fejlettséggel. A XX. század végén a fejlett országokban az oktatás expanziója nyomán a diplomások munkaerő-piaci kínálata a gazdaság igényeit egyre inkább meghaladja. Különösen igaz ez olyan felzárkózó országokra – mint amilyen Magyarország is - , amelyek azt az elhibázott politikát követik, amely a felsőoktatás fejlesztésétől reméli a gazdasági felzárkózást.

Miközben a gazdaságilag fejlett országok munkaerőpiaca több-kevesebb zavar árán, de fel tudja szívni a nagy számú felsőfokú végzettségű munkaerőt, addig a jóval szerényebb fejlettségű hazai gazdaságra korántsem biztos, hogy ugyanez igaz. Azok a felsőoktatási részvételi arányok, amelyek a nálunk háromszor fejlett országokban megfelelőek lehetnek, azok nálunk túlképzést jelentenek.

A túlképzés olyan oktatási kibocsátást jelent, amelynek eredményeként hosszabb-rövidebb távon a munkaerő-kínálat szakképzettsége magasabb, mint a gazdaság munkahelyi struktúrája által implikált foglalkoztatási szerkezet szakképzettség igénye. S ehhez hasonlóan torz szerkezetű képzésről beszélünk, ha olyan az oktatás kibocsátása, hogy annak következtében a munkaerő-kínálat szakképzettségi szerkezete eltér a kereslet szakképzettségi szerkezetétől.

Ha megvizsgáljuk a felsőoktatási részvétel és a gazdasági fejlettség összefüggését (az előbbi a felsőoktatási hallgatók számának a korosztályi létszám arányában megadott arányszámmal, az utóbbit az egy főre jutó ppp\$-ban számított GNP-vel mérve – az UNESCO

1996-os adatbázisából kiemelt 116 ország¹⁶² adatain vizsgálva) azt találjuk, hogy a gazdasági fejlettség és a felsőoktatási részvétel között igen magas a korreláció (0,79436).

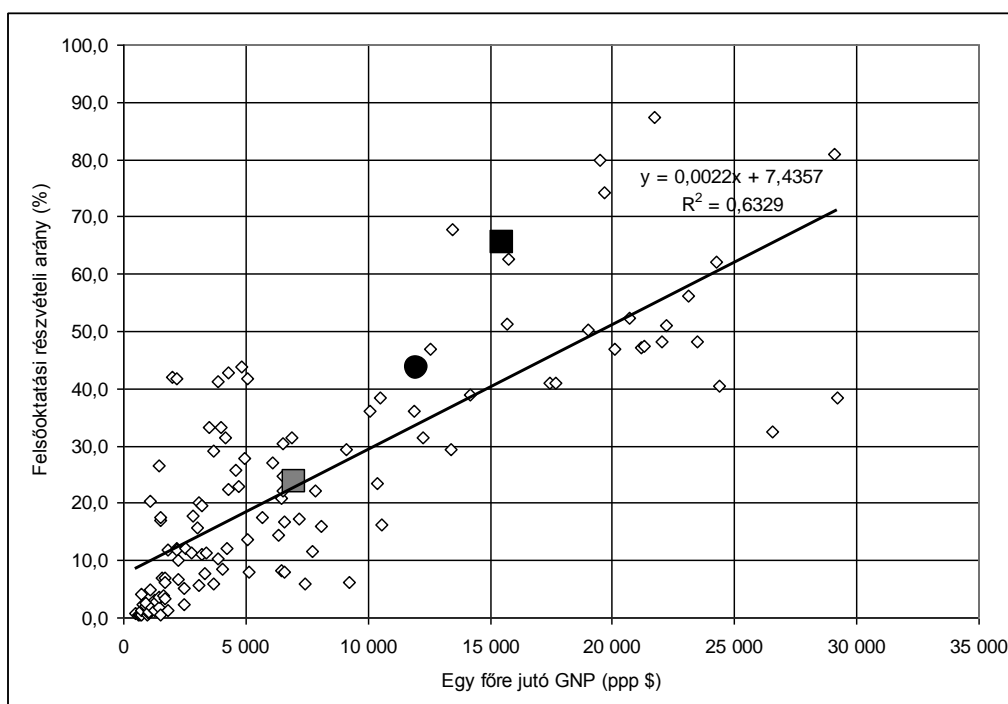


Ábra adatainak forrása UNESCO <http://www.unesco.org/education/information/wer/htmlENG/tablesmenu.htm>

36. Ábra A gazdasági fejlettség és a felsőoktatási részvétel a világ országaiban

Ez a mi – korábban már vázolt, Jánossy elméletére épülő – megközelítésünk alapján azt jelenti, hogy a gazdasági fejlettségi szint egy meghatározott (sávba eső) felsőoktatási részvételi aránnyal kellene együtt járjon.

¹⁶² Azt a 116 országot emeltük ki, amelynek valamennyi adata (az egy főre jutó GNP, a felsőoktatási részvétel) egyértelműen meg volt adva.



Ábra adatainak forrása UNESCO <http://www.unesco.org/education/information/wer/htmlENG/tablesmenu.htm>

37. Ábra A gazdasági fejlettség és a felsőoktatási részvétel

Ha a hazai adatokat vizsgáljuk ebben az összefüggésben azt állapíthatjuk meg, hogy 1996-ban nagyjából a gazdasági fejlettségünknek megfelelő volt a felsőoktatási részvételi arány (szürke négyszög), később azonban egyre inkább úgy tűnik, hogy gazdasági fejlődésünket meghaladó ütemben bővül a felsőoktatás (2000 fekete pont, 2004 fekete négyszög).

Hasonló megállapításra juthatunk, ha az egy főre jutó GDP függvényében a 100 ezer lakosra jutó hallgatólétszámot vizsgáljuk az OECD országok esetében. Azonos gazdasági fejlettségi szinteken (azaz azonos GDP/fő értékeken) vizsgálva Magyarország és a fejlett országok 100 ezer főre jutó hallgatólétszámát, egyértelmű, hogy a hazai érték jelentősen magasabb. Hozzá tartozik az igazsághoz az is, hogy a felzárkózó OECD országok (Görögország, Portugália, Spanyolország) adatait vizsgálva valamivel alacsonyabb szinten, de hasonlóan állapíthatunk meg, mint Magyarország esetében. Ismerve azonban a szóban forgó országok munkaerőpiacán a diplomások helyzetét ez is a túlképzés veszélyeire hívja fel a figyelmet¹⁶³.

Összességében nemzetközi összehasonlításban vizsgálva az adatok alapján úgy tűnik, hogy a hazai felsőoktatás a magyar gazdasági fejlettséget meghaladó kiterjedtségű.

4.2.2.2. A hazai felsőoktatás vertikális struktúrája nemzetközi összehasonlításban

A felsőoktatás tömegesedése nyomán a képzés vertikális szerkezete is változáson ment keresztül. Ennek a változásnak a legfontosabb eleme a rövid idejű felsőfokú képzések megjelenése. Ugyanakkor a hazai felsőoktatás kiterjedése során elmaradtak a strukturális változások, így a magyar felsőoktatás szerkezete jelentős torzulást mutat.

A magyar felsőoktatás vertikális struktúrájának problémáit abban lehet összefoglalni, hogy aránytalanul magas hányadot tesznek ki a felsőoktatási hallgatók között a hosszú képzési

¹⁶³ Lubos Vasilis (1997)

idejű programok hallgatói, s nincs (illetve rendkívül alacsony számú) a rövid idejű posztsekundér képzésen résztvevők száma.

58. Táblázat A felsőoktatás vertikális szerkezete az OECD országokban (1998)

			Hozzánk közel hasonló fejlettségű országok ¹⁶⁴			Posztoszocialista OECD országok		Legmagasabb felsőoktatási beiskolázási arányú európai országok			
(A jellemző korosztály arányában)	Magyar-ország	OECD ország-átlag	Portu-gália	Spanyol - ország	Török-ország	Cseh-ország	Lengyel-ország	Egy. Király-ság	Hollan-dia	Norvé-gia	Svéd-ország
B típusú felsőfokú	0,2% ^x	11,2%	6,5%	4,1%	6,4%	4,5%	0,8%	11,1%	0,8%	6,3%	1,5%
A típusú felsőfokú ¹⁶⁵											
3-4 éves ¹⁶⁶	11,6% ^x	17,5%	7,4%	12,5%	9,6%	2,9%	12,0%	33,2%	33,3%	33,3%	23,0%
5-6 éves ¹⁶⁷	12,0% ^x	5,5%	10,1%	15,4%		8,3%	13,0%	1,9%	1,3%	3,8%	2,0%
6 évnél hosszabb ¹⁶⁸		0,2%						0,1%		1,2%	0,1%
Együtt	23,8%	34,2%	24,0%	32,0%	16,0%	15,7%	25,8%	46,2%	35,4%	43,4%	26,5%

(Forrás: Education at a Glance 2000. 173. old)

59. Táblázat A felsőoktatás vertikális szerkezete az OECD országokban (2004)

			Hozzánk közel hasonló fejlettségű országok			Posztoszocialista OECD országok		Legmagasabb felsőoktatási beiskolázási arányú európai országok					
(A jellemző korosztály arányában)	Magyar-ország	OECD ország-átlag	Portugália	Spanyol-ország	Törökország	Cseh-ország	Lengyel-ország	Egy. Királyság	Hollandia	Norvégia	Svéd-ország	Japán	Új-Zéland
B típusú felsőfokú	3,5	9,2	8,3	17,2		4,9	0,2	16,3		3,0	4,3	26,5	21,0
A típusú felsőfokú	28,8								40,2				
3-4 éves	(14,2)	21,4	11,4	14,1	8,9	4,9	10,6	38,3		36,1	36,0	31,1	44,5
5-6 éves	(14,6)	12,8	21,3	18,5	1,6	14,8	34,3	0,9		6,0	1,4	5,0	3,8
6 évnél hosszabb		0,5	0,1		0,2			0,1		3,3			0,2
Doktori képzés	0,6	1,3	2,5	1,2	0,2	1,1	0,9	1,9	1,4	1,1	3,1	0,8	1,1
Együtt	32,9	45,2	43,6	51,0	10,9	25,7	46,0	57,5	41,6	49,5	44,8	63,4	70,6

Forrás: Education at a Glance 2006. (illetve hazai adatok megoszlása saját számítás)

Megjegyzés: sajátos módon az utóbbi években megjelent Education at a Glance-okban nem közlik a magyar felsőoktatási képzés megoszlását a 3-4, 5-6 és 6 évnél hosszabb kategóriák szerint.

A felsőfokú képzés hazai részvételi adatait az OECD országok számaival összehasonlítva több megállapítás fogalmazható meg:

- A hazai rövid idejű felsőfokú (AIFSZ) képzés részvételi aránya elmarad mind a hozzánk hasonló fejlettségű, mind a legfejlettebb OECD országok számaitól.
- A 3-4 éves képzéseken résztvevő hallgatók hazai korosztályi arányának átlaga elmarad az OECD átlagtól, s jelentősen elmarad a fejlett országokban kialakult arányoktól. Az adatokból elég egyértelműen látszik, hogy a felsőoktatás kiterjedése – a rövid idejű képzések térnyerése mellett – meghatározóan a 3-4 éves programok arányának növekedésével zajlott le. Ennek eredménye, hogy a lefejlettebb országok esetében a 3-4 éves képzések alkotják

¹⁶⁴ A „hozzánk közel hasonló fejlettségű ország” megjelölés Magyarországra nézve kissé hízog, ugyanis amíg Magyarország egy főre jutó GNP-je 1997-ben nagyjából 7000 dollár (PPP\$), Törökorszáé pedig 6500 dollár körül volt, - addig Spanyolországé 15000 dollár felett, Portugáliáé pedig 14000 dollár felett volt.

^x Saját számítás az 1999/2000. évi OM statisztika alapján

¹⁶⁵ Az Education at a Glance 2000 meghatározása szerint: „Tertiary-type A”, - főiskolai és egyetemi programok

¹⁶⁶ Az Education at a Glance 2000 meghatározása szerint: Medium first degree programmes (3 to less than 5 years)” – tehát 3-4 éves programok

¹⁶⁷ Az Education at a Glance 2000 szerint: „Long first degree programmes (5 to 6 years)” – 5-6 éves programok

¹⁶⁸ Az Education at a Glance 2000 meghatározása szerint: „Very long first degree programmes (more than 6 years)” – 6 évesnél hosszabb programok

az összes részvétel több mint 80 %-át, a rövid idejű képzés kb 15 %-át, s igen alacsony az 5 éves vagy hosszabb programok aránya. A hazai részvételi arány ebben a tekintetben inkább alacsonynak tűnik.

- Az 5-6 éves képzéseken résztvevők hazai aránya viszont mind az OECD átlaghoz, mind a fejlett országok számaihoz mérten magas. Elég egyértelműen látszik, hogy a felsőoktatás hazai kiterjedése a 3-4 éves és az 5-6 éves programokon résztvevők számának növekedésével zajlott le, a rövid idejű képzés pedig csak az utóbbi időben alakult ki. Kicsit leegyszerűsítve azt lehet mondani, hogy a hazai felsőoktatás kiterjedése a rövid idejű képzések helyett az 5-6 éves képzések részvételi arányának növekedésével történt. Hozzá kell tenni, hogy hasonló jelenséget lehet megfigyelni valamennyi poszt szocialista és feltörekvő országnál is.
- Szembetűnően alacsony a doktori képzésben résztvevők aránya Magyarországon.

A nemzetközi összehasonlításból tehát egyértelmű a hazai felsőoktatás vertikális szerkezetének torzulása, s nyilvánvaló az AIFSZ képzés hazai elmaradása, s az is egyértelmű, hogy a felsőoktatás hazai kiterjedésének súlypontját át kellene helyezni erre a képzésre.

4.2.2.3. A hazai felsőoktatás horizontális szerkezetének nemzetközi összehasonlítása

Ha megvizsgáljuk a gazdasági fejlettség (amit az egy főre jutó vásárlóerő paritás alapján számított GNP-vel, vagy GDP-vel mérünk) és a különböző szakirányú felsőfokú részvétel közötti korrelációkat az európai országok esetében, azt találjuk, hogy az egészségügyi (0,3453), a jogi és társadalomtudományi (0,3228) valamint a humán szakirányok (0,2738) esetében van pozitív korreláció a gazdasági fejlődéssel - a többi szakirány esetében negatív a korreláció, a természettudományi, műszaki és agrár területén (- 0,4396) az oktatási esetében pedig (-0,3676)

A hazai felsőoktatás horizontális szerkezetét érdemes összehasonlítani az OECD országok felsőoktatásának szerkezetével. A hazai felsőoktatásban résztvevő hallgatók ISCED szerinti horizontális megoszlása, s annak az OECD átlaggal valamint néhány hozzánk hasonló fejlettségű országgal való összehasonlítása a következő volt az 1999/2000 tanévben.

A 90-es évek végén a hosszabb képzési idejű szakokat illetően a horizontális szerkezet összehasonlítása azt mutatja, hogy a hazai felsőoktatásban magasabb részesedési arányok jellemezték a pedagógus (3-6 %-nyi), a mérnöki (4 %-nyi), valamint a humán, művész és agrár (1-2%-nyi) területen. Ugyanakkor alacsonyabb részesedési arányok voltak az egészségügyi és jóléti (1-6 %-nyi), a fizika-tudományi (2 %-nyi), a matematikai (1 %-nyi), a számítógép tudományi (kb 1 %-nyi) és az élettudományok (1-2 %-nyi) területeken.

A 2000-es évek elejére ezek az arányok annyiban módosultak, hogy még kiugróbb lett a pedagógus és részben a társadalomtudományi, valamint agrár képzések magas aránya, viszont az elmaradó arányú képzések közé került át a mérnökképzés is, s növekedett a számítógépes képzési terület elmaradása is.

60. Táblázat A felsőoktatás horizontális szerkezete az OECD országokban 2004-ben (%)

	Ok-tatás	Humán tudomán-nyok és művé-szetek	Társad-alomtud omán-nyok üzlet irányítás	Szol-gál-tatás	Mérnöki, gyártás és építé-szeti tudo-	Agrár	Egész-ségügy és jóléti ellátás	Élettudomá nyok	Fi-zikai tudomá nyok	Mate-matikai és sta-tisztikai tudo-	Számító-gép tudomán-nyok	Nem azono-sított	Össze-sen
--	----------	-----------------------------------	--	----------------	---------------------------------------	-------	--------------------------------	-----------------	----------------------	-------------------------------------	--------------------------	------------------	-----------

			és jog		mányok					mányok			
A típusú felsőfokú Magyarország	23,9	9,9	39,1	7,2	6,3	3,0	7,3	0,4	0,8	0,1	1,9	0,0	100,0
A típusú felsőfokú OECD átlag	13,5	12,2	33,6	3,1	12,6	1,8	11,7	3,4	3,0	1,4	4,2	0,0	100,0
Spanyolország	13,6	9,9	31,2	4,4	14,9	2,8	13,0	2,3	2,8	1,0	3,9	0,1	100,0
Törökország	25,1	7,1	18,7	1,8	9,3	2,9	7,4	1,6	3,5	2,0	1,0	19,6	100,0
Csehország	23,7	8,4	28,9	3,0	16,6	3,3	6,3	2,1	2,3	0,8	2,8	1,9	100,0
Lengyelország	12,3	6,4	41,6	4,8	7,1	1,5	2,3	0,5	1,2	0,6	2,7	18,9	100,0
ÁTLAG	18,7	8,0	30,1	3,5	12,0	2,6	7,2	1,6	2,4	1,1	2,6	10,1	100,0
Egy. Királyság	10,2	16,8	34,0	0,7	8,7	0,9	11,4	4,2	3,8	1,5	6,2	1,6	100,0
Hollandia	17,4	6,9	35,8	2,4	9,0	2,5	18,9	1,2	1,9	0,4	3,7	0,0	100,0
Norvégia	19,1	6,5	24,2	4,0	8,3	1,1	25,9	1,0	0,9	0,3	5,7	3,0	100,0
Svédország	16,7	5,4	22,0	0,8	20,3	0,7	25,8	2,6	1,9	0,7	3,2	0,0	100,0
ÁTLAG	15,8	8,9	29,0	2,0	11,6	1,3	20,5	2,2	2,1	0,7	4,7	2,3	100,0

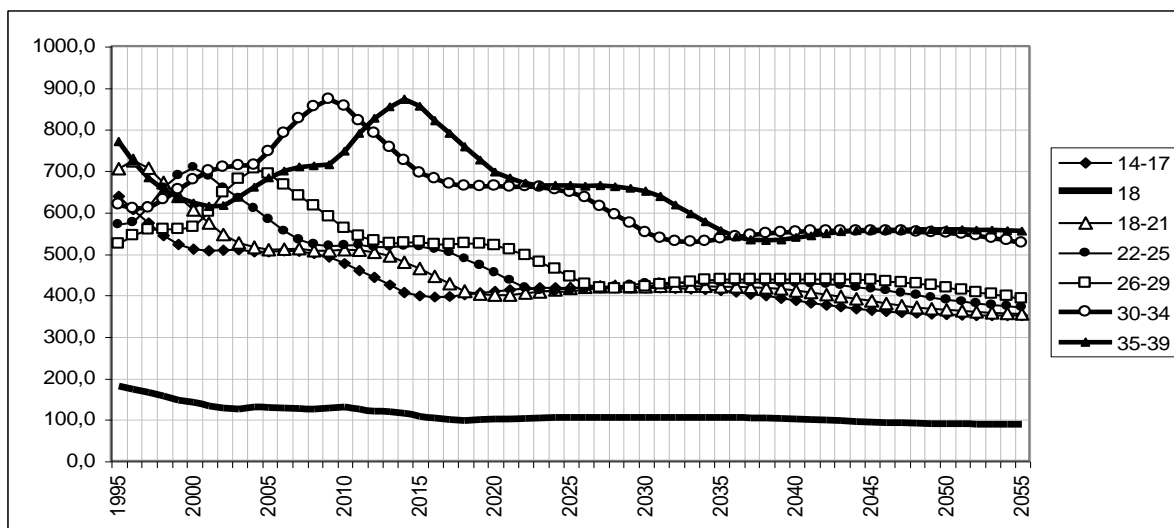
A felsőfokú posztsekundér képzés nemzetközi összehasonlítása azt mutatja, hogy elsősorban az egészségügyi és jóléti, a számítógép-tudományi, oktatási, és humántudományi területeken lehetne ezt a képzési formát jelentősen kiterjeszteni.

A 2000-es évek elejére csak annyit változott a helyzet, hogy a hazai felsőfokú szakképzés több mint felét nem a szolgáltatások, hanem a gazdasági jellegű képzések adják. (Az előző ISCED terület tanulóinak túlnyomó többségét a turizmus, szálloda szakos hallgatók alkotják, az utóbbit pedig az üzleti és irányítási területen tanuló hallgatók – lényegében mindkettő a gazdasági főiskolák képzése.) Magyarul a hazai felsőfokú szakképzésnek 1998-ban több mint 80%-át, 2004-ben pedig több mint háromnegyedét a gazdasági főiskolák adták. Hozzá tartozik, hogy 1998-ban mindössze 819 felsőfokú szakképzési hallgató volt Magyarországon, 2004-ben pedig 9122 (a több mint 400 ezer hallgatóból).

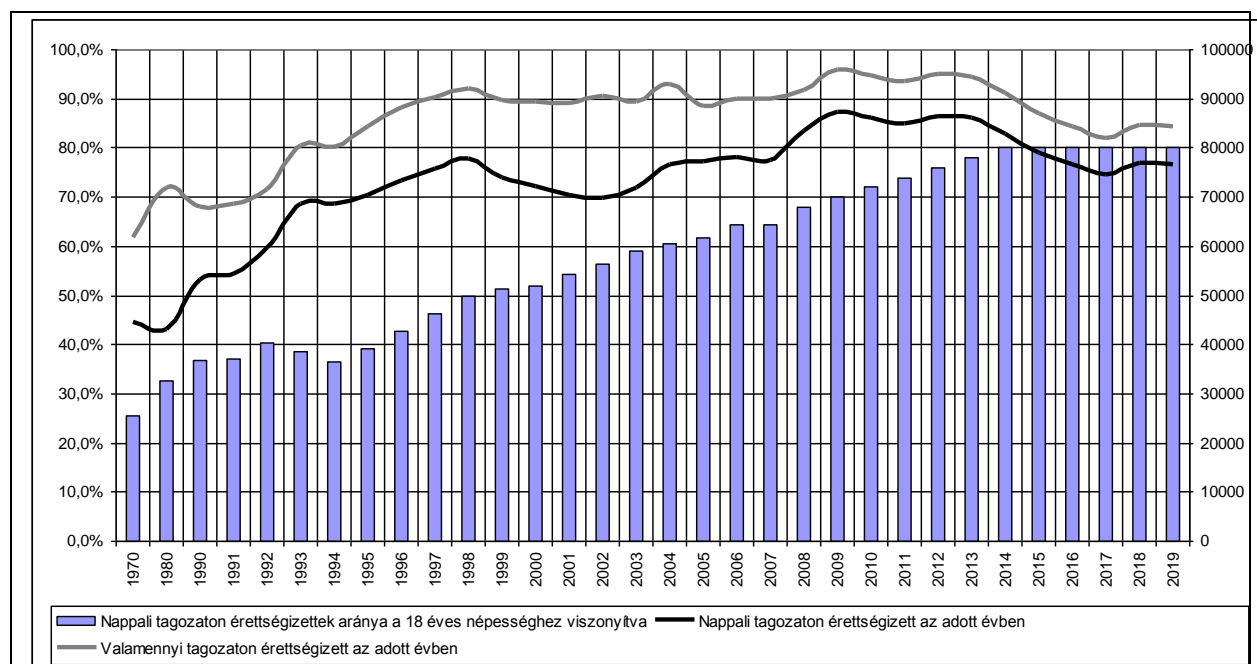
4.2.2.4. A demográfiai folyamatok hatása a hazai felsőoktatásra

A következő részben rövid kitekintést teszünk a hazai felsőoktatás demográfiai összefüggéseire.

A nappali tagozatos felsőoktatás szempontjából meghatározó népesség korcsoportok létszáma az elkövetkező évtizedekben csökkenni fog. A csökkenés különösen jelentős lesz a 2010-et követő években.



38. Ábra Magyarország felsőoktatás szempontjából releváns korcsoportjainak várható létszáma 2000-2050



39. Ábra Az érettségizettek száma és arányuk a 18 éves korosztályhoz viszonyítva 1970-2005 tény és 2006-2020 előrebecslés

Az érettségizettek száma, - azaz a felsőoktatás potenciális merítési bázisa – az ezredforduló körüli kisebb csökkenés után az elmúlt időszakban folyamatosan növekedett.

A nappali tagozaton érettségizettek aránya a 18 éves korosztályhoz viszonyítva 2004-ben elérte a 60%-ot, s úgy tűnik töretlenül növekszik.

Ha megpróbáljuk előrebecsülni az érettségizettek várható számának alakulását¹⁶⁹, akkor 2008-ig várhatunk növekedést, majd ezt követő néhány évi stagnálás után 2012-től csökkenést prognosztizálhatunk.

¹⁶⁹ Az előrebecslésnél azt feltételeztük, hogy a nappali tagozaton érettségizettek aránya a 18 éves korú népességhez viszonyítva 2005 után évente 2 %-ponttal növekszik, egészen addig, amíg el nem éri a 80%-ot. Ezt

Végeredményben azt állapíthatjuk meg, hogy a felsőoktatás merítési bázisa stagnál, majd a 2010-es évektől szűkül is.

Azzal, hogy a felsőoktatási intézményeknek lobbijának az oktatásirányításnál sikerült elérniük, hogy a felsőoktatási továbbtanulásnak nem feltétele az emelt szintű érettségi, időlegesen, néhány évvel sikerült eltolni a felvételiző tanulók számának csökkenéséből származó problémákkal való szembenézést. Ugyanakkor a problémák egyre súlyosbodnak, hiszen a folyamatok nyomán nyilvánvalóan egyre szerényebb képességű a bekerülő hallgatók átlaga, s növekszik a gyenge képességű tanulók aránya. Ez aligha kétséges, hogy a minőség rovására megy.

A fiatal korosztályok létszámának csökkenése a felsőoktatást egyre inkább a felnőttképzés felé fordítja.

Ugyanakkor az adatok a részdíjs képzésben résztvevők számának stagnálását, csökkenését mutatják. Úgy tűnik, hogy a felsőoktatás felnőtt merítési bázisa is – legalább is időlegesen - kimerülőben van.

A részdíjs képzés nemzetközi adatai – amelyek szerint Magyarországon az egyik legmagasabb az ilyen képzésben résztvevők aránya - is arra utalnak, hogy a hazai felsőoktatás magasabb korosztályi merítési bázisa is erősen behatárolt.

61. Táblázat A részdíjs képzés aránya az egyes OECD országokban

	Új-Zéland	Svédország	Magyarország	Finnország	Lengyelország	USA	Szlovákia	Ausztrália	Kanada	Egy. Királyság	Norvégia	Izland	Hollandia	Írország	Spanyolország	Japán	Svájc	Belgium	Csehország	Dánia	Ausztria	Olaszország	OECD átlag
1998	27	26	38	..	..	36	..	38	32	22	14	0	16	14	8	8	5	3	8	..	0	..	11
2004	49	49	48	43	41	36	35	33	30	29	28	25	19	16	11	10	10	7	4	2	0	0	19

Forrás: Education at a Glance 2000 és 2006

Végül is a hazai felsőoktatás a 2000-es évek első évtizedének végére, egy rendkívül viharos és kontrollálatlan expanzió után úgy tűnik elérte a kiterjedés határait.

4.2.3. A hazai felsőoktatási felvétel néhány tendenciája az ezredforduló után

Ebben a részben a hazai felsőoktatási intézményekbe történő felvétel néhány jellemzőjét és tendenciáját igyekszünk felvillantani. Az alapul szolgáló adatbázis a 2002-2007 közötti évekre terjedt ki¹⁷⁰.

4.2.3.1. A felsőoktatási keresletet és kínálatot befolyásoló aktuális tényezők

követően az arány stagnál. A nem nappali tagozaton érettségizettek arányát a nappalihoz viszonyítva 10%-nyinak feltételeztük 2005 után.

¹⁷⁰ Az adatbázis feldolgozásában segítségemre volt Földvári Péter kollégám, akinek ezúton mondok köszönetet.

A felsőoktatási felvételi rendszer a 2000-es évek óta jelentős változásokon ment át. A 90-es évek elején, a 93-as felsőoktatási törvény¹⁷¹ alapján a felsőoktatási felvétel követelményeinek megállapítása meghatározóan a felsőoktatási intézmény hatáskörében volt¹⁷². Ezt az intézményi hatáskört a 2000-es évek elejétől egyre határozottabb központi szabályozás szűkítette, s az intézményi felvételin elért eredmény mellett egyre inkább szerepet kapott a hozott pontszám, az érettségi eredménye, a középiskolai teljesítmény, s egyéb szabályozott többletpontszámok (nyelvvizsga, AIFSZ szakképzés, kiemelkedő sporteredmények stb.).

A 2005. évi felsőoktatási törvény¹⁷³ hatálybalépését követően a felvételi vizsga a megszűnt, s helyébe a hozott pontszámok (a középiskolai eredmények, az érettségi eredménye valamint a többletpontszámok – emelt szintű érettségiért, nyelvvizsgákért, felsőfokú szakképzettségért, sporteredményekért, illetve 2007-től a hátrányos helyzetért) léptek. Az igazán radikális változás 2007-től következik be, amikor a felsőoktatási törvényben meghatározott voucher elv érvényesül, azaz az államilag finanszírozott helyeket az intézményi kapacitás és a magas pontszámú (vonal feletti) hallgatók választása alapján osztják el¹⁷⁴.

A felsőoktatási továbbtanulásra való jelentkezést és továbbtanulást számos tényező befolyásolja. Ezek közül itt csak azokat a tényezőket érintjük, amelyek intézményi és irányítási – lényegében az oktatáspolitikai – oldalról alakítják a felsőoktatásba való törekvéseket. A felsőoktatási továbbtanulás keresletét és kínálatát az oktatáspolitikai oldalról meghatározó tényezőket az alábbiakban lehet összefoglalni:

¹⁷¹ 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról

¹⁷² 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról

5. 83. § (1) Felsőoktatási intézménybe

6. a) alapképzésre érettségi bizonyítvánnyal, illetőleg azzal egyenértékű középiskolai végzettséget tanúsító bizonyítvánnyal, továbbá felsőoktatási intézményben szerzett oklevéllel;...

7. (2) A felsőoktatási intézmény a felvételt az (1) bekezdésben meghatározott feltételeken túl további követelményhez, különösen az érettségi minősítéséhez, munkaviszonyhoz, meghatározott munkakör betöltéséhez, meghatározott időtartamú szakmai gyakorlathoz, végzettséghez kötheti. A felsőoktatási intézmény e követelményeket legalább két évvel a bevezetésük előtt nyilvánosságra hozza.

8. (3) A felsőoktatási intézmények az intézményben folyó képzésről rendszeres tájékoztatást adnak; a felvételi követelményeket pedig évente, megfelelő időben közzéteszik.

9. (4) A felsőoktatási intézmény évenként - a Tanács állásfoglalásának figyelembevételével - állapítja meg a szakra, karra, intézménybe felvehető hallgatók számát.

10. (5) A felsőoktatási intézménybe alapképzésre vagy a szakirányú továbbképzésre való felvételtől a felsőoktatási intézmény e célra szervezett bizottsága, a doktori képzésre való felvételtől az egyetem doktori tanácsa dönt. A bizottság, illetőleg a tanács felvételt megtagadó döntése ellen fellebbezéssel lehet élni, ha az jogszabályt vagy intézményi szabályzatot sért. A fellebbezést a felsőoktatási intézmény vezetője bírálja el. A fellebbezést elutasító döntés ellen további fellebbezésnek nincs helye.

11. (6) A felsőoktatási intézmények a felvételi vizsgát tett, illetőleg a felvett jelentkezők névsorát és eredményeit az intézményben, a szokásos módon közzéteszik.

12. (7) A felvételi vizsgák megszervezése és lebonyolítása a felsőoktatási intézmények feladata. A felsőoktatási intézmények a felvételi vizsgákat vagy azok egyes részeit közösen is megszervezhetik. Amennyiben erre lehetőség van, szervezeten gondoskodnak a fel nem vett jelentkezők más intézménybe való átirányításáról. A felvételi eljárás általános szabályait a Tanács állásfoglalása alapján a Kormány rendeletben állapítja meg.

¹⁷³ 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról

¹⁷⁴ 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról

13. 42. § (1) Alapképzésre történő felvétel feltétele az érettségi vizsga sikeres teljesítése.

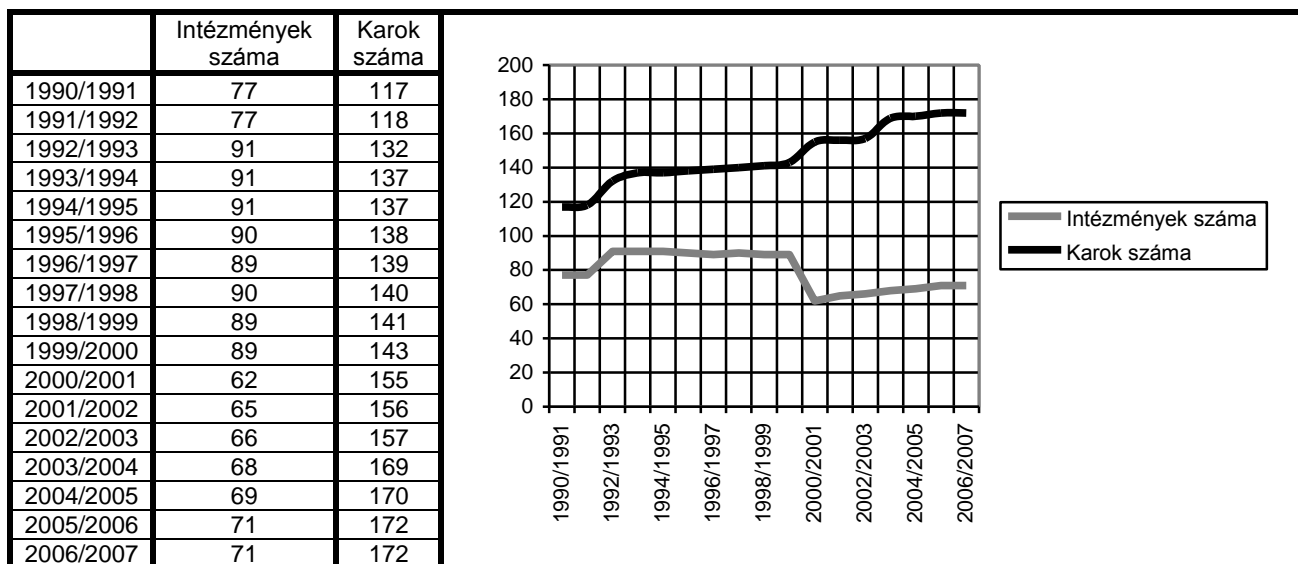
14. (3) Az alapképzésre történő felvételre benyújtott jelentkezési kérelmeket - a (4) bekezdésben meghatározott kivétellel - az egyes képzési területekre meghatározott egységes felvételi követelmények alapján, képzési áganként, szakonként kell rangsorba állítani. A felvételi feltételeket teljesítők felvételi kérelmét a felvételi rangsorban elért helyük alapján kell teljesíteni, oly módon, hogy a felvételi rangsorban előbb állók kérelmét kell az általuk megadott intézményi rangsor szerint teljesíteni.

15. (4) A felsőoktatási intézmény a tanulmányokhoz szükséges különleges képesség vagy a megszerzhető szakképzettséggel betölthető munkakör sajátosságai miatt szakmai alkalmassági, illetőleg gyakorlati vizsgát jogosult tartani, amennyiben e képességekről az érettségi vizsga keretében nem vagy nem megfelelő módon lehet meggyőződni. Ha a felsőoktatási intézmény gyakorlati vizsgát tart, akkor a felvételi jelentkezéseket a vizsga figyelembevételével rangsorolja.

a.) A kínálatot befolyásoló tényezők:

- Jelentősen formálja a kínálatot a kétszintű képzés bevezetése, amely radikálisan átalakította a képzés vertikális szerkezetét, de egyben átalakította a korábbi intézményi szerkezetet is, hiszen a bolognai képzés bevezetésével megszűnik a főiskolák és egyetemek között képzési különbség az alapképzésben (de esetenként a mesterképzésben is). Az átállásnak van egy időleges, de jelentős hatása, - nevezetesen az, hogy az egyetemek a mesterképzés beindulása előtt, (finanszírozási okokból) rákényszerülnek az alapképzési kapacitásuk kibővítésére. (A mesterképzés beindulása, és felfutása után valószínűleg csökkenni fog az egyetemek alapképzési kínálata.)
- Jelentősen befolyásolja a felsőoktatási kínálatot az intézmények számának (pontosabban a kapacitásnövekedést leginkább befolyásoló, karok számának) növekedése.

62. Táblázat A felsőoktatási intézmények és karok számának alakulása



b.) A keresletet befolyásoló tényezők

- A kétszintű képzés több szempontból is hatással van a felsőoktatás iránti keresletre. Az egyik jól kitapintható hatás, hogy miután a főiskolák és az egyetemek azonos képzéseket kínálnak, a tanulók inkább az egyetemeket igyekeznek választani.
- A kétszintű képzés radikálisan átalakítja a továbbképzés, a második diplomaszerezés rendszerét is (a mesterképzések kiszorítják a szakirányú továbbképzéseket egyes területeken), s ezzel jelentősen befolyásolja időlegesen (a mesterképzés megjelenéséig) az ide jelentkezők számát.
- A keresletet befolyásolja a tandíj megjelenése. A tandíj nyilvánvalóan csökkenti a felsőoktatási keresletet. (Zárójelben fontos hozzátenni, hogy a tandíj miatti jelentkezőcsökkenés elsősorban amiatt következik be, hogy a tanuláshoz meg kell növekednie a pénzügyi kockázata. Ez nem jelenti a hátrányos helyzetű jelentkezők kiszorulását, ha átlátható, s a hátrányos helyzetűeket hatékonyan segíteni képes hallgatói támogatási és hitelrendszerek működnek. Ennek a problémának a

részletesebb elemzése túlnyúlik ennek az írásnak a keretein, bár néhány elemére még visszatérünk)

- A keresletet befolyásolja az államilag finanszírozott helyek számának alakulása. Az államilag finanszírozott (illetve a tandíj bevezetése nyomán helyesebben államilag támogatott) helyek száma a kétszintű képzés bevezetése nyomán átstrukturálódott, majd 2007-ben csökkent is.

63. Táblázat Az államilag támogatott felvehető létszám (az adott évre vonatkozó Kormányrendeletek alapján)

Év	Nappali tagozatos	Esti, levelező, távoktatási tagozatos	Összesen	Összesből			
				Egyetemi	Főiskolai	AIFSZ	
1997	42000	11000	53000				
1998	42000	9000	51000				
1999	42000	9000	51000			1000	
2000	43500	9000	52500			2500	
2001	48000	7000	55000	20000	31000	4000	
2002	50500	8000	58500	20500	33500	4500	
2003	54000	8000	62000	21500	35000	5500	
2004	54000	8000	62000	20500	33500	8000	
2005	54000	8000	62000	18000	34000	10000	
				BSC	MSC	FSZ	Osztatlan
2006	54500	7500	62000	45000	-	12500	3400
2007	50400	Max 5600	56000	39450	300	12500	3250

- A keresletet befolyásolják a demográfiai folyamatok is. Ezeknek a hatása azonban később várható. A felsőoktatás szempontjából elsősorban figyelembe vehető korosztályok száma 2010 körül kezd érdemben csökkenni.
- Ugyanakkor a demográfiai folyamatok nem közvetlenül hatnak a felsőoktatásra, hanem a középiskolai érettségi közbeiktatásával. Ennek nyomán előfordulhat olyan jelenség, ami jelenleg nálunk tapasztalható, hogy miközben stagnál a 18 éves korosztály létszáma, azonközben növekszik az érettségizettek száma a középiskolai oktatás expanziója nyomán.

4.2.3.2. A felsőoktatásba jelentkezők száma

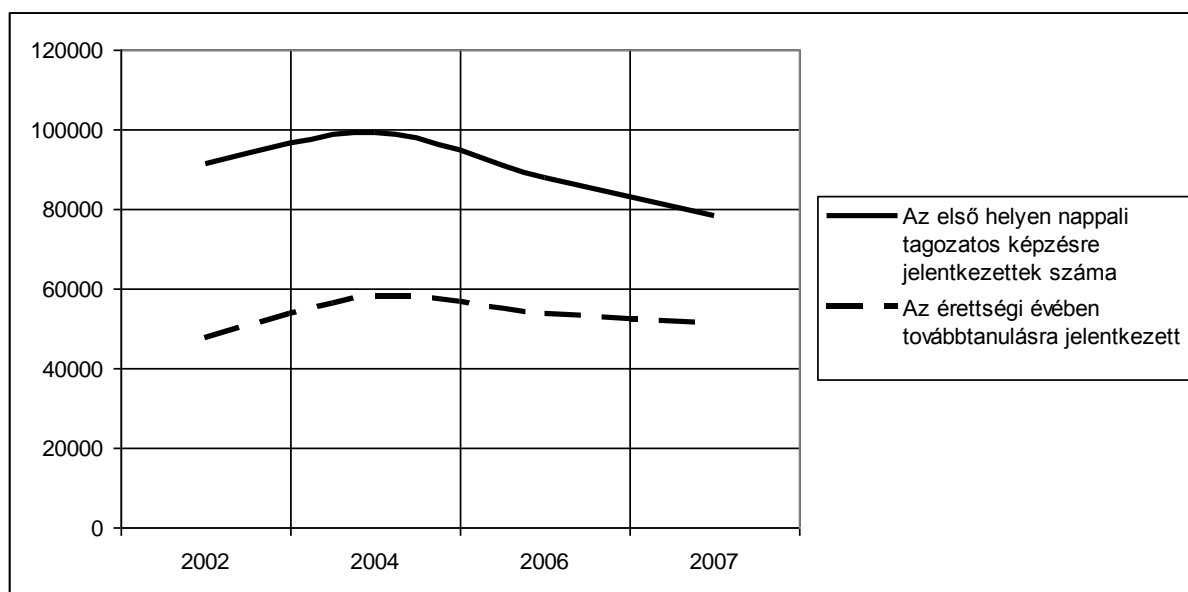
A felsőoktatásba jelentkezők száma 2004 és 2007 között közel 60 ezer fővel csökkent.

64. Táblázat A felsőoktatásba jelentkezők számának alakulása 2002-2007

fő	2002	2004	2006	2007
Összes jelentkező	164475	167314	132545	108857
Ebből első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezett	91282	99007	87999	78285
Első helyen részdíós képzésre jelentkezett	73193	68307	44546	30572

A csökkenés nagyobbik része, majdnem 40 ezer a részdíós képzésbe jelentkezők számának mérséklődéséből adódik.

Az első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők száma 2004 és 2007 között mintegy 21 ezer fővel (21%-kal) csökkent. Ez a csökkenés valószínűleg a bevezetőben említett keresletmérésről tényezők miatt (a tandíj bevezetése, az államilag finanszírozott hallgatólétszám csökkenése) következett be. Az, hogy ez a csökkenés mennyire érintette a hátrányos helyzetű, de tehetséges tanulókat, az nehezen becsülhető meg. Amennyiben a felsőoktatási hallgatók támogatási rendszere átlátható, s a felsőoktatásba törekvő fiatalok számára világosak a támogatási és hallgatói hitelviszonyok, akkor a tandíj bevezetése nem feltétlenül okozza ezen tanulói rétegek elriadását. Sokkal inkább várható azon tanulók keresletének mérséklődése, részint akik számára a felsőoktatási tanulmányok kevésbé fontosak, részint akiknek korábbi gyenge tanulmányi teljesítménye miatt a továbbtanulás kockázata nagyobb. (Ezt bizonyos mértékben igazolja, hogy az első helyen nappali tagozatra jelentkezők száma jobban csökkent, mint az érettségi évében továbbtanulásra jelentkezők száma.)



40. Ábra Az első helyen nappali tagozatra jelentkezők és a felvételi évében érettségizettek száma

4.2.3.3. A hátrányos helyzetűek bekerülésének előmozdítása

A 2005. évi felsőoktatási törvény felhatalmazást adott a kormánynak, hogy előnyben részesítési szabályokat állapítson meg egyes hátrányos helyzetű felvételizők számára¹⁷⁵. A felsőoktatási felvételtől szóló jogszabály¹⁷⁶ 2007-től teszi lehetővé a hátrányos helyzetű és a fogyatékos jelentkezők részére többletpontszám adását¹⁷⁷.

16. ¹⁷⁵ A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény 39. § (7) szerint „A Kormány előnyben részesítési követelményt állapíthat meg. a) hátrányos helyzetű hallgatói csoport, b) gyermekük gondozása céljából fizetés nélküli szabadságon lévők, terhességi-gyermekágyi segélyben, gyermekgondozási segélyben, gyermeknevelési támogatásban vagy gyermekgondozási díjban részesülők, c) fogyatékossgal élő jelentkezők csoportjához tartozók részére azzal, hogy az előnyben részesítés kizárólag az előnyben részesítés alapjául szolgáló körülménnyel összefüggésben biztosítható, és nem vezethet alap- és mesterképzésben az oklevél által tanúsított szakképzettség, illetve felsőfokú szakképzésben a bizonyítvány által tanúsított szakképesítés megszerzéséhez szükséges alapvető tanulmányi követelmények alóli felmentéshez.

¹⁷⁶ 237/2006. (XI. 27.) Korm. Rendelet a felsőoktatási intézmények felvételi eljárásairól

¹⁷⁷ 21. § (1) A hátrányos helyzetű jelentkező minden jelentkezési helyén 4 többletpontra jogosult.

(2) További 4 pontra jogosult az a hátrányos helyzetű jelentkező, akinek törvényes felügyeletét ellátó szülője, illetve szülei - az iskolai felvételi körzet megállapításával összefüggésben a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint vezetett nyilvántartás alapján készült statisztikai adatszolgáltatás, a gyermeket,

Az összes jelentkezőből valamivel több, mint 8 ezer, (7,4%) kapott előnyben részesítési pontszámot, az összes felvettnek pedig 7,6%-a.

65. Táblázat Az előnyben részesített jelentkezők és felvettek száma és aránya

	Létszám	%
Összes jelentkező	108857	
Ebből előnyben részesítési pontot kapott	8053	7,4%
Első helyen nappali tagozatra jelentkezett	78285	
Ebből előnyben részesítési pontot kapott	5863	7,5%
Első helyen részdíjs képzésre jelentkezett	30572	
Ebből előnyben részesítési pontot kapott	2190	7,2%
Összes felvett	80335	
Ebből előnyben részesítési pontot kapott	6113	7,6%

A nappali tagozatra felvett hallgatók 7,7%-a, a részdíjs képzésre felvett hallgatóknak pedig 7,4%-a jutott előnyben részesítési ponthoz.

A nappali tagozatra felvett előnyben részesítettek az összes nappali tagozatra felvett hallgató 7,7%-át teszik ki, s ezen hallgatók 87%-a került államilag támogatott helyre. A részdíjs képzés esetében ugyanezen arányok 7,4% és 38% .

66. Táblázat A felvettek között az előnyben részesítettek aránya

Összes nappali tagozatra felvett	55444	
Ebből előnyben részesítési pontot kapott	4261	7,7%
Az előnyben részesítettek közül államilag támogatott helyre bejutott	3718	87%
Összes részdíjs képzésre felvett	24891	

tanulót megillető szolgáltatás megállapításához a szülő nyilatkozata szerint - legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be, fejezték be sikeresen, vagy az a jelentkező, akit tartós nevelésbe vették.

(3) A fogyatékossgal élő jelentkező minden jelentkezési helyén 8 többletpontra jogosult.

(4) Az a jelentkező, aki a jelentkezési határidő és a felvételi döntés közötti időszakban gyermeke gondozása céljából fizetés nélküli szabadságon lévő, terhességi-gyermekágyi segélyben, gyermekgondozási segélyben, gyermeknevelési támogatásban vagy gyermekgondozási díjban részesül, 8 többletpontra jogosult.

A jogszabály 2007.évi módosítása a 2008-tól érvényes felvételik során a 480 pontos rendszert vezeti be, amelyben az előnyben részesítés céljából adható fenti pontok 25 illetve 50 pontra emelkednek.

Ebből előnyben részesítési pontot kapott	1852	7,4%
Az előnyben részesítettek közül államilag támogatott helyre bejutott	710	38%

Az előnyben részesítés bevezetése rendkívül fontos lépés volt a hazai felsőoktatási felvételi rendszer fejlesztésében, mert megteremtette a hátrányos helyzetű tanulók bejutásának előmozdítási lehetőségét.

Más oldalról azt is hangsúlyozni kell, hogy ez a fajta előnyhöz juttatás aligha lehet ennek a kérdésnek a hosszabb távú megoldása, legfeljebb csak ideiglenesen fogadható el. Nyilvánvalóan sérti az igazságosságot, s jól érzékelhetően kellemetlen a kedvezményezettek számára is. Ráadásul a többletpontszám a bejutást alig segíti, hiszen mint látjuk 2007-ben a többletpontszámokkal a felsőoktatásba jutott előnyben részesített tanulók száma alig haladta meg a 6000 főt, azaz nem érte el az összes felvett 8%-át. És akkor még nem beszéltünk a bennmaradásról, amit nyilvánvalóan nem mozdít elő a többletpontszám, különösen úgy nem, hogy a felvettek közel 30%-a költségtérítéses helyre jutott be. A hátrányos helyzetű fiatalok felsőoktatásba történő bejutásának előmozdítására a hosszú távon megvalósítandó megoldás egy olyan előkészítő iskolarendszer lehet, amely számukra megteremti a bejutás és a bennmaradás szellemi alapjait¹⁷⁸.

4.2.3.4. A részdős képzésre jelentkezőkről

Korábban márt volt róla szó, hogy a magyar felsőoktatásban a részdős képzés aránya az egyik legmagasabb a fejlett országok között, pedig az lényegében a 90-es években mindvégig csökkent – (ami nem mond ellent annak, hogy a részdős képzésben résztvevők száma az expanzió nyomán jelentősen növekedett.) Az OECD országok között 2005-ben Magyarországon Svédország után a legmagasabb az ún. „A típusú” (azaz a nem rövid idejű, a hazai gyakorlatban FSZ-nek nevezett, hanem a „hagyományos”) felsőoktatás esetében. A hazai részdős képzésben tanulók aránya mintegy két és félszerese az OECD átlagnak.

Ugyanakkor, mint fentebb említettük a 2000-es években a részdős képzés népszerűsége folyamatosan csökken. A részdős képzésre felvettek száma 2002 és 2007 között megfeleződött.

67. Táblázat A felsőoktatásba az adott évben részdős képzésre jelentkezők és felvettek száma (efő) és struktúrája

	Részdős képzésre jelentkezők	Részdős képzésre felvettek	Ebből		
			Esti tagozatra	Levelező tagozatra	Távoktatásra
2002	73,2	53,2	6%	73%	21%
2004	68,3	50,3	6%	83%	12%
2006	44,5	35,1	5%	88%	7%

¹⁷⁸ Lásd erről: Polónyi István: Fejlesztő főiskola, avagy egy hiányzó láncszem a hazai felsőoktatásban? – megjelenés alatt Új Pedagógiai Szemle

2007	30,6	25,8	4%	88%	8%
------	------	------	----	-----	----

Forrás: saját számítás a felvételi adatbázis alapján

A részidős képzésre felvettek struktúrája is jelentős mértékben változott, a távoktatási képzés jelentősen visszaszorult. Ebből a tendenciából azonban nem igazán lehet valós következtetésre jutni, ugyanis ennek háttérében a távoktatási képzés oktatáspolitikai prioritásának változása áll. (Részint megszigorították a távoktatási képzés akkreditációs megítélését, részint a bevezetett állami szabályozás értelmében a távoktatási képzésre felvett hallgató nem lehet államilag támogatott). Ennek nyomán valószínűleg csak egyszerűen át(vissza)keresztelték a korábban „korszerűen,” – de tartani lehet tőle, hogy tényleges módszertani, tartalmi megújulás nélkül - távoktatásnak nevezett képzéseket az intézmények. Ugyanakkor, bár ennél százalékosan és volumenében is kisebb, mégis szembetűnő az esti tagozatos képzés visszaszorulása. (2002-ben még 3200 főt vettek fel ilyen képzésre, 2007-ben már valamivel kevesebbet, mint ezret). Úgy tűnik, ennek a képzésnek meg vannak számlálva a napjai, mert valószínűleg mind a hallgatók, mind az oktatók számára kényelmetlenül terhes az esti tanulás, tanítás. Pedig aligha vitatható, hogy - különösen az első diplomaszerező képzések esetében – az esti tagozatos oktatás jobb minőséget biztosíthat.

A részidős képzésre felvettek létszáma tehát több mint felére csökkent 2002 és 2007 között, ezen belül a csökkenés viszonylag egyenletesen oszlott meg a fiatalabb és idősebb korosztályok között, bár valamivel erőteljesebben érintette a fiatalabbakat. Az összes csökkenés 50%-át a 25 éves és fiatalabb, a 80%-át a 30 éves és fiatalabb korosztályok létszámának esése tette ki.

68. Táblázat Az adott évben részidős képzésre felvettek korstruktúrája (efő)

	Életkor csoportok								
	18-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-	
2002	5,0	20,5	14,7	7,2	3,0	1,7	1,0	0,2	53,2
2004	4,0	17,8	14,3	6,8	3,8	2,0	1,2	0,3	50,3
2006	3,1	11,5	9,4	5,8	2,9	1,4	0,7	0,3	35,1
2007	2,9	8,8	6,3	4,1	2,1	1,0	0,4	0,2	25,8

A részidős képzésre az adott évben felvettek átlagéletkora 2002-ben 27,4 év volt, ami 2006-ra 28,4-re nőtt, majd 2007-re ismét csökkent valamennyit (28,1-re).

Végeredményben bár jelentősen csökkent a részidős képzésen résztvevők száma, továbbra is igaz (bár alacsonyabb létszámokra) az, ami a 90-es évek végén jellemezte a részidős képzést, hogy az ott tanulók jelentős része a nappali tagozatra be nem jutott, „rendes korú” hallgató. A 2002-ben részidős képzésre felvettek 48%-a, 2007-ben 45%-a volt 25 éves vagy annál fiatalabb.

Képzési szintenként vizsgálva a részidős képzésre felvettek számát azt tapasztaljuk, hogy 2002-höz viszonyítva – a felsőfokú szakképzéstől eltekintve - valamennyi képzési szinten jelentősen csökkent az adott évben felvettek száma.

69. Táblázat Az egyes képzési szintekre felvett részidős hallgatók számának alakulása (efő)

	Alapképzési szakra felvett	Felsőfokú szakképzésre felvett	Felsőfokú végzettséggel rendelkezők számára meghirdetett alapképzési szakra felvett	Kiegészítő alapképzésre (és 2007-ben az MSC-re is) felvett (főiskolai szintű végzettség után)	
--	----------------------------	--------------------------------	---	---	--

2002	38,1	0,6	9,9	4,7	53,2
2004	33,5	1,0	10,3	5,5	50,3
2006	23,3	1,2	5,9	4,6	35,1
2007	19,5	0,6	2,4	3,3	25,8
Csökkenés 2002-2007 között	18,6	0,0	7,5	1,4	27,5
	67,6%	0,0	27,3%	5,1%	100%

A 2002-2007 közötti csökkenés kicsit több mint kétharmada (67,6%-a) az alapképzési szakokra felvettek létszámának csökkenéséből adódik, további több mint negyede pedig a felsőfokúak számára meghirdetett alapképzési szakokra felvettek számának csökkenéséből.

Azt állapíthatjuk tehát meg, hogy a részidős képzésben résztvevők számának csökkenése alapvetően két tényezőtől tevődik össze.

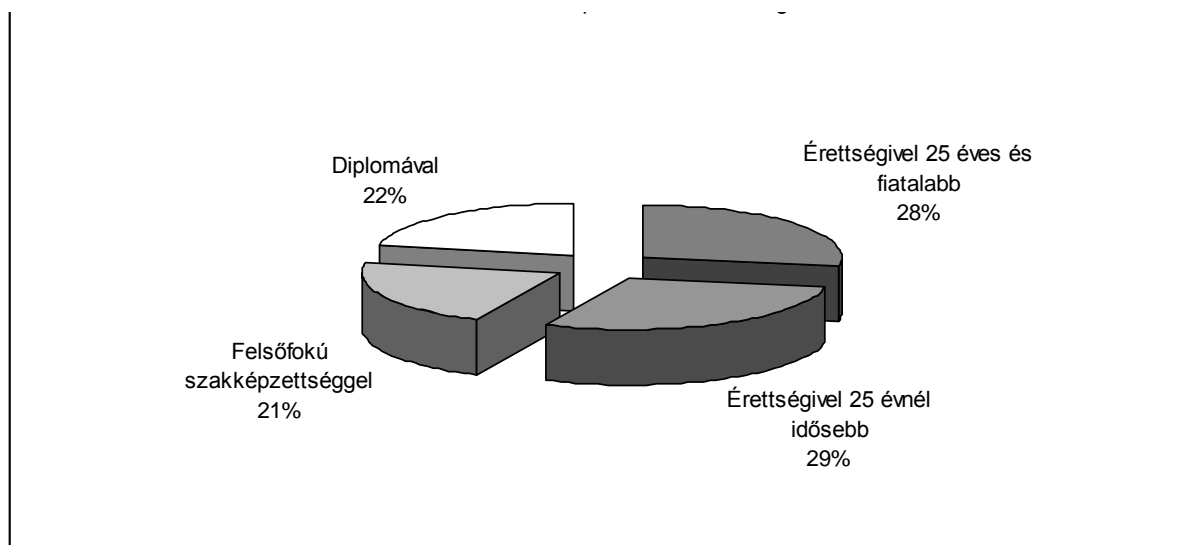
b.) Az egyik összetevő az alapképzésre felvett részidős hallgatók számának igen radikális csökkenése. Úgy látszik tehát, hogy a középiskolából kikerülő fiataloknak ez a „vigaszági” továbbtanulása csökkenőben van. Ebben alighanem szerepet játszik a diplomások munkaerő-piaci túlkínálata is, amelynek nyomán a kereslet úgy tűnik először ezektől a képzési formáktól fordul el.

a.) A másik, az előzőnél valamivel kisebb erővel ható összetevő a felsőfokú végzettségűek csökkenő továbbtanulási érdeklődése, aminek valószínűleg a kétszintű képzésre történő átállás – valószínűleg időleges elbizonytalanodás - az oka.

2007-ben valamivel strukturáltabb vizsgálatra is lehetőség adódott, ugyanis a 2007-es adatbázis lehetővé tette, hogy a felvettek között a diplomával rendelkezőket elkülönítve vizsgálhassuk.

2007-ben a 25 ezer részképzésre felvett közül 57 % az első diplomáért tanuló, s 43% járt már felsőoktatásba. A felsőoktatásba már korábban járt 11,1 ezer felvett közül 5500 felsőfokú szakképzést végzett, és 5600 volt diplomás.

A 2007-ben csak érettségivel, tehát felsőoktatási előtanulmányok nélkül felvett 14 ezer tanuló 49%-a volt 25 évesnél fiatalabb. Ha hozzájuk számítjuk az 5,5 ezer felsőfokú szakképzéssel rendelkezőt is, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy a részidős képzésre felvettek fele lényegében „vigaszági” bejutó fiatal, a másik fele pedig felnőtt, aki első vagy többedik diplomáját szerzi.



41. Ábra A 2007-ben a részidős képzésre felvettek megoszlása

Elemeztük az egyetemekre és a főiskolákra, ezen belül a Budapestre illetve vidékre részidős képzésre 2004-ben és 2007-ben felvettek számának és területi rekrutációjának alakulását is.

Az itt nem tárgyalt nappali tagozatos képzés területén a felvételi tendenciák azt mutatják, hogy a felsőoktatásba felvett létszám mérséklődése elsősorban a vidéki felsőoktatási intézményeket érintette. A nappali tagozatos államilag támogatott alapképzésre és a felsőfokú szakképzésre felvett hallgatók számát együtt vizsgálva amíg a budapesti főiskolai karokon a felvett hallgatók száma nagyjából stagnál addig a vidéki egyetemi karokon mérsékelten, a budapesti egyetemi karokon nagyobb mértékben, a vidéki főiskolai karokon pedig igen jelentősen csökkent. Tehát a létszámcsökkenés vesztesei a vidéki főiskolák.

A részidős képzés esetében részben hasonló tendenciákat láthatunk.

70. Táblázat A részidős képzésre felvett létszám (efő) megoszlása 2004-ben és 2007-ben

	2004-ben résztidős képzésre felvett létszám	2007ben résztidős képzésre felvett létszám	Létszám- csökkenés 2004-ről 2007-re	Csökkenés 2004- ről 2007-re (1-2004/2007)
Budapesti egyetem	7,3	5,0	2,3	31%
Budapesti főiskola	8,2	4,5	3,7	46%
Vidéki egyetem	21,1	10,3	10,8	51%
Vidéki főiskola	13,7	6,0	7,7	56%

A részidős képzés esetében is a legnagyobb a létszámcsökkenés aránya a vidéki főiskolákon. Ugyanakkor a vidéki egyetemek térvessztése is majdnem ugyanekkora – sőt a létszámot illetően ez a legnagyobb.

Az egyetemek esetében - a református egyetem kivételével - valamennyi veszített résztidős hallgatót 2004-hez viszonyítva. 2007-ben mintegy 13 ezer fővel kevesebb résztidős hallgatót vettek fel az egyetemek 2004-hez viszonyítva, - ez mintegy másfél ezer fővel több, mint amennyit a főiskolák veszítettek. A budapesti egyetemek lényegesen kevesebb résztidős hallgatót veszítettek 2004-hez képest (az összes veszteség kevesebb mint 2,5 ezer fő, miközben a vidéki egyetemek vesztesége megközelíti a 11 ezret).

A vidéki egyetemek közül legnagyobb létszámvesztést a Szegedi és a Pécsi Tudományegyetemet szenvedte el, - arányában legkevesebb résztidős hallgatót 2007-ben 2004-hez viszonyítva a Debreceni Egyetem veszített.

Megvizsgáltuk a felsőoktatási intézmények regionalitását a résztidős diplomás képzés esetében is. (Regionalitás alatt az intézmény hallgatóinak területi rekrutációját értjük. Annál regionálisabbnak tekintettünk egy felsőoktatási intézményt, minél nagyobb arányban kerülnek ki hallgatói az intézményt befoglaló és az azzal szomszédos megyékből.)

Az elemzés néhány tekintetben meglepő eredményt mutat. Az egyik ilyen talán meglepő tendencia, hogy a vidéki egyetemeknek a diplomával rendelkezők résztidős képzésében játszott szerepe kevésbé regionális, mint a nappali tagozatos képzés esetében.

Valamennyi vidéki egyetemen jelentős szerepet játszik a fővárosból és a Pest megyéből felvettek aránya. A Debreceni Egyetemre a fővárosból és Pest megyéből többen mennek a,

mint a vele szomszédos Szolnok, Heves vagy Békés megyékből. Hasonló a helyzet a Miskolci Egyetemen, ahová szintén többen mennek Budapestről és Pest megyéből, mint az intézmény néhány szomszédos megyéjéből (pl. Szolnok vagy Nógrád megyéből). Ugyanez jellemző a Pécsi Tudományegyetemre és a Nyugat Magyarországi Egyetemre is, ahová a fővárosból szintén többen mennek mint az intézmény saját megyéjéből, s a Pest megyéből oda járók száma is meghaladja a szomszédos megyékből jövőket.

A jelenség vizsgálata mélyebb elemzést igényelne, talán arról lehet szó, hogy egy-egy megye végzettjeinek viszonylag nagy hányada helyezkedik el Budapesten és Pest megyében, s ők visszamennek „anyaintézményükbe” továbbképezni magukat.

A budapesti egyetemek regionalitása kisebb, lényegében csak a két egyházi egyetem részidős képzésre felvett diplomásai kerülnek ki 50%-nál nagyobb arányban a fővárosból és Pest megyéből.

A diplomás részidős képzésben részt vevő főiskolák majd’ mindegyikének magas a regionalitása. Úgy tűnik a vidéki főiskolák esetében kevésbé érvényesül az a tendencia, amit a vidéki egyetemekenél láttunk, - azaz itt a budapesti és a Pest megyei dominancia kevésbé érvényesül.

A 2004 és 2007 közötti részidős visszaesés nyomán a Miskolci, a Debreceni, a Szegedi, és a Kaposvári egyetemek regionalitása csökkent, a gödöllői, a győri és a soproni egyetemeké növekedett. Ezen belül igazán jelentős változás a Kaposvári egyetem és a Széchenyi István Egyetemen történt, - az előző regionalitása nagyot csökkent, az utóbbiért nagyot nöött. A legtöbb budapesti egyetem esetében viszonylag kicsi a változás, a BCE és BME esetében tapasztalható viszonylag jelentősebb regionalitás növekedés.

A részidős képzésre 2007-ben felvett (diplomás és diplománélküli) hallgatók rekrutációjáról a következőket állapíthatjuk meg:

- a „nagy egyetemi megyék” esetében (Baranya, Budapest, Csongrád, Győr-Sopron, Hajdú) az ott lakó felvettek legalább fele a saját megyében található felsőoktatási intézménybe került felvételre,

- a Budapesttel illetve Pest megyével határos megyékben lakók meghatározó hányada Budapestre került felvételre,

- a rosszul, vagy viszonylag rosszul ellátott megyék lakosai vagy a szomszédos nagy egyetemi megyékben, vagy a fővárosban tanulnak nagyrészt tovább.

Összegzésül azt lehet megállapítani, hogy a részidős képzés népszerűsége 2002 óta folyamatosan csökken. A részidős képzésre az adott évben felvettek száma 2002 és 2007 között megfeleződött.

A kereslet csökkenésének jól kitapinthatóan két összetevője van.

Az egyik, a felsőfokú végzettségűek csökkenő érdeklődése, aminek valószínűleg a kétszintű képzésre történő átállás az oka. Ez az átállás radikálisan átalakítja a szakirányú továbbképzés, és a második diplomaszerezés rendszerét is, részint a második diplomaszerezés idejét jelentősen lerövidítheti a mesterképzés bevezetése, részint a mesterképzés várhatóan kiszorítja a szakirányú továbbképzést egyes területeken.

A másik összetevő az első diplomaszerezésre törekvő fiatalok számának radikális csökkenése, amely csökkenés nem indokolható a tandíj bevezetésével, mivel a részidős képzésben eddig is döntő többség költségtérítést fizetett, s ezen a területen nem jelentős az

államilag támogatott létszám csökkenése. A részdíós alapképzés esetében a csökkenés okaként a kétszintű képzés bevezetése sem hozható fel. A keresletcsökkenés tehát valószínűleg munkaerő-piaci hatások eredménye.

Ezen folyamatok hatására átrendeződően van az intézmények részvétele a részképzések piacán, ami akkor is figyelemre méltó, ha hatásában elmarad az itt nem tárgyalt nappali tagozatos kereslet átalakulása nyomán tapasztalható átrendeződéstől. Ugyanakkor mindkét folyamat a vidéki felsőoktatás térvészését mutatja. Fontos azonban hozzátenni, hogy ez a térvészés a jobban teljesítő tanulók választásai nyomán alakult ki. Amennyiben elfogadjuk, hogy a tanulók választásai a minőséget és a munkaerő-piaci igényeket követik, akkor ez a súlypontváltás a minőség és a gazdaság igényeinek megfelelő elmozdulás.

4.2.3.5. A beiskolázási tendenciák intézményenként

Az egyetemek beiskolázási tendenciáját vizsgálva 2006-2007 között egyértelműen látszik, hogy a fővárosi intézmények többsége esetében (a két egyházi egyetem kivételével) növekedett a nappali tagozatra felvett létszám és ugyanezen egyetemek esetében (az ELTE-t és a Zrinyit is kivéve) az államilag finanszírozott létszám is.

A legnagyobb növekedés a nappali tagozatos hallgatók számát illetően a Zrinyin, az államilag finanszírozott létszámot illetően a Budapesti Műszaki Egyetemen következett be.

71. Táblázat A felvett, a nappali tagozatra felvett és az államilag finanszírozott helyre felvett hallgatólétszám alakulása az egyetemek esetében

	2007/2006	2007/2006	2007/2006
	Összes felvett	Nappali tagozatra felvett	Államilag finanszírozott képzésre felvett
BCE	86%	105%	112%
BME	107%	110%	116%
ELTE	95%	101%	99%
KRE	87%	84%	80%
PPKE	89%	94%	86%
SE	92%	103%	111%
ZMNE	113%	122%	83%
DE	94%	102%	95%
KE	66%	75%	65%
ME	87%	91%	85%
NYME	73%	81%	57%
PE/VE	84%	86%	75%
PTE	83%	94%	83%
SZE	79%	92%	88%
SZIE	92%	109%	93%
SZTE	85%	100%	90%

A vidéki egyetemek esetében három (a Debreceni, a Szent István és a Szegedi Tudományegyetem) kivételével mindegyikben csökkent a nappali tagozatra felvett létszám, ugyanakkor az államilag finanszírozott létszám kivétel nélkül mindegyik vidéki egyetemen csökkent. A legnagyobb veszteséget a Nyugat-Magyarországi és a Kaposvári Egyetem szenvedte el.

A főiskolák 2006-2007 közötti beiskolázási tendenciáját vizsgálva azt állapíthatjuk meg, hogy a fővárosi főiskolák többsége esetében (a Gábor Dénes, a Wesley János főiskolák és az IBS kivételével) növekedett a nappali tagozatra felvett létszám és ugyanezen főiskolák esetében (a Rendőrtisztit is kivéve) az államilag finanszírozott létszám is.

Ugyanakkor a vidéki főiskolák esetében egy (a Kodolányi Főiskola) kivételével mindegyikben csökkent a felvett összes hallgató létszám, a nappali létszám és az államilag finanszírozott létszám is. A legnagyobb veszteséget a Tessedik Főiskola mellett, a bajai, a gyöngyösi, a szolnoki, és a tatabányai főiskolák szenvedték el.

Az első helyi jelentkezések száma is csökkent majd minden főiskolán – a gyöngyösit, a kalocsait, az IBS-t és a Wesleyt kivéve.

4.2.3.6. A felsőoktatási intézmények regionalitása

A felvételi adatbázis lehetőséget ad arra is hogy az egyes felsőoktatási intézményekben jelentkező és az oda felvett tanulók állandó lakhelyének területi eloszlásait elemezzük, azaz azt vizsgáljuk, hogy az egyes intézményeknek mekkora a regionalitása - (ha ez alatt a fogalom alatt azt értjük, hogy egy-egy intézménybe jelentkezők, illetve az oda felvettek állandó lakhelye vagy középiskolájának telephelye mekkora hányadban esik egybe a felsőoktatási intézmény telephelyével). Más oldalról vizsgálhatjuk a regionalitást más megközelítésben is, nevezetesen azt, hogy egy-egy megyében állandó lakos továbbtanulók mely megyékbe jelentkeznek továbbtanulásra, illetve mely megyékbe veszik fel őket. (Ez utóbbival itt most nem foglalkozunk.)

Előljáróban érdemes röviden átgondolni, hogy mely tényezők is befolyásolják a felsőoktatás, illetve a továbbtanulási törekvések regionalitását.

Az egyik meghatározó tényező az, hogy a felsőoktatási intézményeknek milyen a térbeli eloszlása.

2007-ben Magyarországon valamennyi megyében, összesen 38 településen volt felsőoktatási intézményi kar (nem számítva a kizárólag teológiai képzést folytató intézményeket). Ha a 2007-ben nappali tagozatra felvett hallgatólétszámot tekinthetjük a hazai felsőoktatás kapacitás-megoszlásának egyfajta mérőszámaként, akkor ez alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a hazai felsőoktatási kapacitás valamivel több mint kétharmada négy városban: Budapesten, Szegeden, Pécsen és Debrecenben található.

Ha az egyes megyék felsőoktatási kapacitását az ott lakó népességhez, vagy az ott lakó 20-29 éves népességhez viszonyítottan vizsgáljuk, akkor megállapíthatjuk, hogy a felsőoktatási kapacitással legjobban ellátott megyék Budapest, Csongrád, Baranya, Hajdú-Bihar és Győr-Sopron. Legkisebb a felsőoktatási kapacitása Nógrád, Békés, Zala, Tolna és Komárom megyéknek. A régiók felsőoktatási kapacitása valamivel egyenletesebb, bár a magasan vezető Közép-Magyarországi régió 1000 lakosra vetített kapacitása mintegy háromszor akkora, mint a legkisebb kapacitással bíró Észak-Magyarországi régióé.

További meghatározó tényező a regionalitás szempontjából a felsőoktatási programok térbeli eloszlása. A képzési területek kínálatát vizsgálva megállapítható, hogy a gazdaságtudományi, a társadalomtudományi és a bölcsész tudományi képzési területekhez tartozó programoknak a legnagyobb a területi kínálata, mondhatni „területi lefedettsége”. A legkisebb pedig a művészeti az orvos és egészség tudományi, a jogi és igazgatási, a sport tudományi és a művészetközvetítési képzési területekhez tartozó programok esetében.

Összefügg a továbbtanulás regionalitása a középiskolák eloszlásával is. És végül a továbbtanulás regionalitása nyilvánvalóan összefügg a továbbtanulni szándékozók anyagi helyzetével is. A szegényebb tanulók valószínűleg kevésbé engedhetik meg maguknak a távolabbi helyen történő továbbtanulást, annak jelentősebb anyagi terhe miatt, így ők inkább a szűkebb régiójukban igyekeznek továbbtanulási lehetőséget találni.

A hely szűkössége miatt itt most nem mutatjuk be a hazai felsőoktatás teljes regionalitási vizsgálatát, csak néhány megállapítást emelünk ki a jelentkezések regionalitásával kapcsolatban.

Ha az egyetemi karok nappali tagozatra jelentkezőinek állandó lakhely szerinti rekrutációját vizsgáljuk, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy a leginkább regionális a Debreceni Egyetem (NK, AJK, HPFK, AVK, MFK, ill. GYTK karai) és a Miskolci Egyetem (MAK, GTK, CTFK és MFK karai) – azaz ezen karok jelentkezői kerülnek ki legmagasabb arányban az intézményt befoglaló és az azzal szomszédos megyékből, - (93%-ban vagy afelett). Ugyanakkor a leginkább túlnyúlik a beiskolázásuk a saját megyéjük és annak szomszédjain a ZMNE-KHK, a ZMNE-BKMK, a NYME-EMK, a BCE-ETK, a SZE-ZMI, a BCE-KIK, és a SZTE-ZFK egyetemi karoknak, - (ezek mind 40% alatt vannak a saját és szomszéd megyékből kikerülő jelentkezők arányát tekintve).

2006 és 2007 között a regionalitása (tehát a saját és szomszédos megyékben lakó jelentkezők aránya) leginkább a PTE-AJK-nak, a ME-BBZI-nek, a SZTE-GYTK-nak, a NYME-MEK-nek csökkent, legjobban növekedni pedig a KRE-TFK, a SZE-ESZI, a BME-GTK, a BCE-KIK, a PPKE-ITK valamint a KRE-AJK esetében növekedett.

A különböző egyetemek azonos tudományterületi karainak rekrutációját elemezve hasonló tendenciákat tapasztalhatunk.

A közgazdasági karok esetében – mint várható – a BCE-KTK és BCE-GTK esetében a legkisebb a regionalitás, azaz ezen karok esetében nyúlik leginkább túl a jelentkezők rekrutációja a saját régióra. (Jelentkezőik mintegy fele kerül ki a saját és a szomszédos megyékből). Minden budapesti közgazdasági kar rekrutációjára igaz, hogy kevésbé regionális mint a vidékieké. A leginkább regionális a ME-GTK és a DE-KTK, mindkettőnél meghaladja a 90%-ot a saját és a szomszédos megyékből jelentkezők aránya.

72. Táblázat A közgazdasági karok első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezőinek megoszlás állandó lakhely szerint

	Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének megyéjében állandó lakosok aránya		Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének és annak szomszéd megyéiben állandó lakosok aránya	
	2006	2007	2006	2007
BCE-KTK	31%	34%	44%	48%
BCE-GTK	34%	37%	49%	51%
BME-GTK	36%	42%	50%	60%
PTE-KTK	48%	50%	76%	76%
NYME-KTK	44%	46%	76%	77%
SZE-JGK	43%	49%	79%	81%
VE-GTK	35%	35%	83%	85%
SZIE-GTK	36%	38%	87%	87%
SZTE-GTK	48%	48%	90%	88%
KE-GTK	62%	47%	92%	89%
DE-KTK	51%	59%	96%	92%

ME-GTK	71%	80%	92%	94%
--------	-----	-----	-----	-----

73. Táblázat A jogi karok első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezőinek megoszlás állandó lakhely szerint

	Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének megyéjében állandó lakosok aránya		Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének és annak szomszéd megyéiben állandó lakosok aránya	
	2006	2007	2006	2007
ELTE-AJK	35%	38%	51%	51%
PPKE-JAK	35%	38%	52%	56%
PTE-AJK	38%	33%	68%	60%
KRE-AJK	45%	41%	59%	67%
SZE-JGK	43%	49%	79%	81%
SZTE-AJK	38%	37%	78%	81%
ME-AJK	60%	62%	91%	87%
DE-ÁJK	42%	44%	94%	96%

A jogi karok rekrutációs jellemzői lényegében hasonlóak a közgazdaságiakkal. Itt is a debreceni és a miskolci karnak legnagyobb a regionalitása. Az ELTE jogi karának itt 50% körüli a saját és szomszédos megyékből kikerülő jelentkezők aránya. Talán annyiban tér el a közgazdasági karoktól a tendencia, hogy itt a pécsi jogi kar beékelődik a pestiek közé. Az is szembetűnő, hogy 2006 és 2007 között annyi lényeges változás történt a regionalitásban, hogy a KRE és a PTE helyet cserélt: a PTE AJK regionalitása csökkent, a KRE-AJK-é pedig nőtt.

A bölcsész tudományi karok esetében is azt találjuk, hogy a budapesti egyetemi karok rekrutációja kevésbé regionális. Itt is a miskolci és a debreceni karok rekrutációja a leginkább regionális. Itt is igaz az, hogy a pécsi bölcsészkar beékelődik a pesti karok közé. De itt a szegedire is igaz ez a megállapítás.

74. Táblázat A bölcsész tudományi karok első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezőinek megoszlás állandó lakhely szerint

	Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének megyéjében állandó lakosok aránya		Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének és annak szomszéd megyéiben állandó lakosok aránya	
	2006	2007	2006	2007
ELTEBTK	41%	39%	56%	55%
PTEBTK	33%	34%	63%	61%
KREBTK	42%	41%	63%	63%
SZTEBTK	33%	34%	74%	74%
PPKEBTK	18%	22%	71%	76%
MEBTK	76%	68%	89%	85%
DE-BTK	38%	41%	92%	89%

A természettudományi és az informatikai karok rekrutációja nagyon hasonló képet mutat egymáshoz képest. Mindkét karcsoporthoz hasonlóan a BME regionalitása a legkisebb és a

Debreceni egyetem karai- a legnagyobb. (Lényegében mindkét debreceni kar jelentkezőinek 90%-a a saját és a szomszédos megyékből kerül ki).

75. Táblázat Az informatikai karok első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezőinek megoszlás állandó lakhely szerint

	Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének megyéjében állandó lakosok aránya		Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének és annak szomszéd megyéiben állandó lakosok aránya	
	2006	2007	2006	2007
BME-VIK	30%	28%	44%	43%
ELTEIK	30%	36%	46%	53%
PPKEITK	34%	40%	60%	68%
VEMIK	32%	33%	79%	83%
DE-IK	43%	46%	91%	91%

76. Táblázat A természettudományi karok első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezőinek megoszlás állandó lakhely szerint

	Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének megyéjében állandó lakosok aránya		Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének és annak szomszéd megyéiben állandó lakosok aránya	
	2006	2007	2006	2007
BME-TTK	31%	32%	49%	47%
ELTETTK	38%	39%	56%	57%
PTETTK	41%	38%	75%	72%
SZTETTK	35%	35%	74%	77%
DE-TTK	38%	38%	91%	91%

Az orvosi és gyógyszerész karok esetében is a debreceni egyetem karainak legnagyobb a regionalitása.

77. Táblázat Az orvosi és gyógyszerész karok első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezőinek megoszlás állandó lakhely szerint

	Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének megyéjében állandó lakosok aránya		Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének és annak szomszéd megyéiben állandó lakosok aránya	
	2006	2007	2006	2007
SE-FOK	36%	34%	51%	46%
SZIE-AOTK	29%	28%	46%	47%
SE-AOK	35%	36%	51%	51%
PTE-AOK	32%	32%	54%	58%
SZTE-AOK	32%	29%	71%	67%
DE-FOK	30%	38%	87%	86%
DE-ÁOK	32%	30%	88%	88%
SE-GYTK	27%	25%	41%	41%
SZTE-GYTK	23%	17%	61%	55%
DE-GYTK	32%	36%	95%	94%

Ugyanezt tapasztaljuk az agrár karoknál is. Azaz a budapesti karok regionalitása a legkisebb és a debreceni egyetem karaié a legnagyobb.

78. Táblázat Az agrár karok első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezőinek megoszlás állandó lakhely szerint

	Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének megyéjében állandó lakosok aránya		Az adott intézménybe első helyen nappali tagozatos képzésre jelentkezők közül az intézmény székhelyének és annak szomszéd megyéiben állandó lakosok aránya	
	2006	2007	2006	2007
BCE-KERTK	30%	37%	49%	52%
BCE-TÁJK	33%	34%	50%	53%
VEGMK	25%	23%	64%	59%
NYMEMEK	40%	46%	74%	68%
KEATK	30%	34%	70%	77%
DE-MTK	44%	39%	90%	90%
DE-AVK	57%	57%	96%	97%

Az intézmények és a karok regionalitása rendkívül fontos oktatáspolitikai és gazdaságpolitikai tényező, mivel alapvetően azt mutatja meg, hogy egy-egy intézmény mennyiben vesz részt az öt befogadó régió szakemberképzésében. Az intézmény regionalitása meghatározóan befolyásolja (befolyásolni kellene) az intézményi stratégia formálását is.

4.2.3.7. Befejezésül a felsőoktatási felvételtől

A felsőoktatás működésének, a képzésnek és a felvételi rendszernek a változásai viszonylag jelentős változásokat eredményeztek az elmúlt években a felsőoktatási jelentkezésekben, és a felsőoktatásba történő bejutásban is.

Az egyik legszembetűnőbb tendencia a vidéki felsőoktatás 2007-es térvészése. Lényegében a felsőoktatásba felvett létszám mérséklődése a vidéki felsőoktatási intézmények felvett létszámát csökkentette. Ez a csökkenés az államilag támogatott felvett létszámot érintette – (amit a költségtérítési helyek számának növekedése nem pótol).

A felsőfokú szakképzésre felvett hallgatók száma 2004-2007 között mérsékelten növekedett, amely növekedés a főiskolai karokon következett be. Ezen belül a vidéki főiskolai karokon a képzés súlypontja – nyilván kényszerűségből – egyre inkább áthelyeződik a felsőfokú szakképzés felé.

Fontos hozzátenni, hogy ezek a változások alapvetően a jobban teljesítő tanulók választásai nyomán alakultak ki. Amennyiben elfogadjuk, hogy a tanulók választásai a minőséget és a munkaerő-piaci igényeket követik, akkor ez a súlypontváltozás a minőség és a gazdaság igényeinek megfelelő elmozdulás.

Középtávon – a mesterképzés felfutását követően – a felsőoktatási felvétel tendenciái némileg módosulni fognak, mivel az egyetemek alapképzési kínálata valószínűleg csökkenni fog, aminek nyomán a főiskolák helyzete némileg javulni fog. Ugyanakkor hosszabb távon a demográfiai okokból a felsőoktatás iránti ifjúsági kereslet csökkenni fog, ami az intézményeket egyre inkább a felnőttek képzése, tovább és átképzése felé fogja fordítani.

A felsőoktatási felvétel 2002-2007 közötti tendenciáit a regionalitás és a továbbtanulás regionális irányai szempontjából vizsgálva azt állapíthatjuk meg, hogy a hazai felsőoktatásban egyfajta koncentráció figyelhető meg. A legnagyobb felsőoktatási városok részesedése a jelentkezésekben és a továbbtanulásban növekedett 2004 és 2007 között. Növekszik a főváros és a nagy vidéki egyetemi városokat befoglaló régiók súlya, ugyanakkor csökken a vidéki főiskolák népszerűsége, részvétele.

4.2.4. Fejlesztő főiskola, avagy egy hiányzó láncszem a hazai felsőoktatásban?

A felsőoktatásba járó mind nagyobb létszámok, mind nagyobb korosztályi arányok nyomán a fejlett országokban egyre határozottabban került erőterbe az esélykülönbségek mérséklése, a hátrányos helyzetű rétegek felsőoktatásba kerülésének elősegítése. A gazdasági fejlődéssel és a társadalom demokratizálódásával együtt járó felsőoktatás-tömegesedés nyomán ez az oktatási forma is egyre inkább elveszti elit jellegét, s a társadalmi rétegek mind szélesebb köre számára válik általános törekvéssé a felnövekvő nemzedék felsőfokú tanulása.

Ennek következtében a kormányok oktatáspolitikájában egyre inkább szerepet kap a felsőoktatás területén az esélykülönbségek mérséklésére való törekvés, a hátrányos helyzetű rétegek gyermekei felsőoktatási tanulmányainak előmozdítása. A hátrányos helyzetű fiatalok felsőoktatási tanulmányainak előmozdítására számos oktatáspolitikai eszköz ismert az ösztöndíjaktól, a felkészítő rendszereken és új képzési formákon keresztül a tutorálásig.

A hazai felsőoktatás-politikából sokáig hiányzott az esélykiegyenlítésre törekvés, a hátrányos helyzetű rétegek esélyhez juttatása. A hazai felsőoktatási rendszerben csak mostanában kezdenek megjelenni az esélykiegyenlítést célzó elemek.

A felsőoktatás-politika a hiányosságait jól érzékelteti a cigány fiatalok felsőoktatási részvételének adatai. Az 1992/93-as adatok alapján¹⁷⁹ Radó Péter megállapítja, hogy „a nem cigány tanulók 76,5 százaléka szerzett az általános iskolainál magasabb végzettséget, addig az ugyanazon évfárához tartozó cigány tanulók körében ez az arány csupán 5,9 százalék. A középiskola befejezését tekintve az esélyegyenlőtlenség mértéke több mint ötvenszeres...., ez azt jelenti, hogy egy cigány tanulónak ötvenszer kisebb az esélye arra, hogy diplomát szerezzen, mint nem cigány társainak. Ennek a hatalmas esélykülönbségnek a legnagyobb része az érettségi adó közép fokú oktatásba való belépés pontján keletkezik¹⁸⁰.” Megállapítja, hogy „a felsőfokú képzésben résztvevő hallgatók száma tehát sem a cigányság arányának, sem az értelmiségi képzéssel kapcsolatos igényeinek nem felelnek meg¹⁸¹.”

Az ombudsman 1998. évi jelentésében található adatok szerint a roma tanulóknak csak mintegy 3 %-a kerül középiskolába, és a felsőoktatásban tanulóknak csupán a 0,22 %-a roma¹⁸². Továbbszámítással 2001/2002-ben ez az arány 0,6 %-ra tehető¹⁸³. Ha ebben az

¹⁷⁹ Az 1992/1993-as tanév volt Magyarországon az utolsó, amikor adatvédelmi szabályozás hiányában az iskolastatisztikák még információkat gyűjthettek a cigány tanulókról.

¹⁸⁰ Radó Péter: Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról Budapest, 1997. Szakértői tanulmány a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal számára 1997 (Forrás: <http://www.meh.hu/nekh/Magyar/rado.htm> - letöltés 2003. január 25) (kiemelés PI)

¹⁸¹ Radó (1997) Im.

¹⁸² Ááry-Tamás L. (szerk.) 1998. A Kisebbségi Ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról. Kaltenbach Jenő, Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosa, Budapest 24. oldal (Kiemelés PI)

¹⁸³ A számítás lényegében ugyanazon az elven készült, ahogyan az 1996/96-est Radó Péter készítette. Az ösztöndíjban részesülő cigány hallgatók száma van viszonyítva az összes hallgatóhoz, - (feltételezve mindkét esetben, hogy csak cigány hallgató veszi igénybe az ösztöndíját, s azt is, hogy minden cigány hallgató igénybe veszi)

ütemben alakul a cigány hallgatók felsőoktatási aránya akkor 2010-ben nagyjából 1,3-1,5 %, 2020-ban 2,1-2,5 % körül prognosztizálható, - ami messze elmarad korosztályi arányuktól.

A 2000-es évek elején jelennek meg az első jelentősebb, a hátrányos helyzetűek felsőoktatási tanulmányait támogató ösztöndíjak¹⁸⁴, majd a hátrányos helyzetűek felvételi előkészítése. Lényegében a hátrányos helyzetűek felsőoktatásba kerülésének elősegítésére igazán jelentős lépés csak a 2003-ban születik. 2003-ban jelenik meg a hátrányos helyzetűek felsőoktatási felvételi rendszerben való kedvezményezése és mentorálása, majd 2005-ban az új felsőoktatási törvény lehetővé teszi, hogy a Kormány a felsőoktatási felvételi eljárás során előnyben részesítse a hátrányos helyzetűeket. A törvényhez kapcsolódóan a felsőoktatási intézmények felvételi eljárásáról szóló jogszabály meghatározza a többletpontszámokat, amelyek a hátrányos helyzetűeknek a felsőoktatásba történő bejutását segítik.

A felvételi többletpontszámmal történő előnyhöz juttatás fontos lépés a hátrányos helyzetűek felsőoktatási esélykülönbség-mérséklésében, azonban legfeljebb csak ideiglenesen fogadható el. Nyilvánvalóan sérti az igazságosságot, s jól érzékelhetően kellemetlen a kedvezményezettek számára is. Ráadásul a többletpontszám a bejutást alig segíti, 2007-ben a többletpontszámokkal a felsőoktatásba jutott előnyben részesített tanulók száma mintegy 8000 fő volt. És akkor még nem beszéltünk a bennmaradásról, amit nyilvánvalóan nem mozdít elő a többletpontszám.

A többletpontszám helyett a hátrányos helyzetű fiatalok felsőoktatási esélykiegyenlítésének egyik rendkívül fontos eszköze a hazai oktatási rendszerből hiányzó community college lehetne. Rögtön tegyük hozzá azonban, hogy ez az oktatási rendszerelem nem egyszerűen csak a felsőoktatásba történő bejutást és az ottani helytállást mozdíthatja elő. Ennél sokkal szerteágazóbb oktatáspolitikai célokat szolgálhat, amelyek a hazai oktatási rendszerből mind nyilvánvalóbban hiányoznak.

A community college: „félfelsőfokú oktatási intézmény Észak-Amerikában. Részét képezi az ún. posztszekonderi oktatásnak, egyfajta hidat alkotva a középiskola, a munkaerőpiac és az egyetemek közt. Nyújthat alapozó kurzusokat, egyetemre előkészítő vagy szakképző tanfolyamokat, vagy éppen kulturális, szociális igényeket elégít ki. Az Amerikai Egyesült Államokban részét képezik a felsőoktatásnak, és elsősorban egyetemre való felkészítést végeznek, de vannak szakképzéssel foglalkozó vagy kézműves tanfolyamokat nyújtó community college-k is. Az egyetemre felkészítő community college-on szerzett krediteket beszámítják az egyetemen. ... A svéd, francia ilyen jellegű intézmények (népfőiskolák) inkább a felsőközépfokú képzéshez kapcsolódnak, és miután itt már a középfokon is nagyobb a specializálódás, mint az angolszász országokban, erősebben szakképző jellegűek. A community college típusába sorolható még a német Volkshochschule, ill. az angol College of Further Education, ...”¹⁸⁵. (Valószínűleg nem szerencsés sem az angol, sem a német elnevezést átvenni, s a magyar népfőiskolai elnevezést sem lenne helyes alkalmazni egy ilyen iskolatípusra. Mi a továbbiakban az fejlesztő főiskola elnevezést használjuk.)

Vegyük sorra milyen feladatai lehetnének egy ilyen fejlesztő főiskolának nálunk. Nem nehéz összeszedni, hiszen ezek a feladatok megjelentek már részint az oktatási rendszer különböző intézményeiben, vagy az oktatáspolitikai igényrendszerében.

- a.) Hátrányos helyzetű, érettségizett tanulók felkészítés a felsőfokú tanulmányokra
- b.) Felsőfokú szakképzés
- c.) Érettségire történő felkészítés és érettségiztetés

¹⁸⁴ Pl. A Bursa Hungarica 2001-es létrehozása

¹⁸⁵ Pedagógiai lexikon, főszerk. Báthory Zoltán, Falus Iván, Keraban, Budapest, 1997. I-III.

d.) Szakképzés

A felsorolt feladatok nagyobb része eddig is létezett. Egyedül a hátrányos helyzetű érettségizett tanulók felkészítése a felsőfokú tanulmányokra, ami új. Ez a felsőfokú szakképzéshez hasonló képzés lehetne, azonban nem adna szakmát, csak nyelvi és szaktárgyi alapképzéseket, valamint beszámítható krediteket a felsőoktatásba, főleg ezen szaktárgyak tekintetében. Hozzá kell tenni, hogy ez a képzés nem csak a hátrányos helyzetű tanulók számára lehetne adott. A közoktatás és a felsőoktatás kiterjedésével ugyanis egyre inkább növekszik azoknak a tanulóknak a száma, akik rászorulnak a felsőoktatási felkészítésre az érettségit követően.

A fejlesztő főiskola egy lehetséges finanszírozását a felsőfokú szakképzés államilag finanszírozott kerete adhatná (a 2006-2007-es években évente 5000 kihasználatlan államilag támogatott FSZ keretszám). A fel nem használt keretszám felhasználási lehetőségének kinyitása a „fejlesztő főiskolai feladatokra”

A felsőfokú szakképzés is a tanulók felkészültségétől függően erős alapozó képzéssel és idegen nyelvi képzéssel társulhatna, a felsőoktatásra való felkészítést is célozva.

Az érettségire történő felkészítés rendkívül fontos feladata lehetne ennek az iskolatípusnak. Hiszen ma a hátrányos helyzetű tanulók igen jelentős hányada szakiskolába jár, s nem rendelkezik érettségivel. A mai oktatási rendszerből hiányzik egy olyan rendszerelem, amely alapfeladatként foglalkozik ezen tanulókkal, valamint a középiskolákból lemorzsolódott fiatalok érettségijéhez juttatásával.

A szakképzés alapvetően azokhoz az érettségihez jutott, de továbbtanulni nem akaró, valamint az érettségit esetleg megszerezni nem tudó fiatalok számára nyújtana munkaerőpiacra jól hasznosítható szakképzést.

Alapkérdés, hogy milyen személyi és infrastruktúra feltételekre építkezve jöhet létre egy felkészítő főiskolai hálózat?

Egy ilyen intézményhálózat létrejöttére a jelenlegi felsőoktatási fejlődési, átalakulási folyamatok sok tekintetben kedvező helyzetet teremtenek. Jól kitapintható ugyanis, hogy a felsőoktatási intézményrendszerből a főiskolák egy része kiszorulóban van. Ennek a kiszorulásnak több oka van. Az egyik ok a kétszintű képzés bevezetése, amelynek nyomán az egyetemek és a főiskolák azonos képzést folytatnak, s ez törvényszerűen a magasabb színvonalú (vagy annak vélt) egyetemek felé orientálja a továbbtanulni vágyó fiatalokat. Ezt a folyamatot erősíti a központi felvételi rendszer is, amely az állami finanszírozást a magasabb pontszámú (és ezzel részben összefüggően magasabb presztízsű intézményekbe – tehát inkább egyetemekre - törekvő) hallgatókra nyújtja. A folyamat fontos eleme az intézmények számának, tehát kínálat növekedése. De hosszabb távon ok a demográfiai folyamat is, amelyek nyomán a felsőoktatás merítési bázisa stagnál, majd a 2010-es évektől szűkülni fog. Ez nyilvánvalóan a „klasszikus” felsőoktatási képzési kínálat iránti kereslet csökkenéséhez vezet. Ebből a klasszikus képzési irányból az intézmények kénytelenek lesznek legalább részben kimozdulni. Az egyik kimozdulási lehetőség a diplomások tovább-, újra és átképzése. Ez inkább az egyetemek elmozdulási lehetősége, hiszen itt alapvetően a különböző, a munkaerőpiac keresletéhez gyorsan igazodó mesterképzések játszhatják a meghatározó szerepet.

A másik kimozdulási lehetőség a felkészítő főiskolai irány. A klasszikus képzési piacról alapvetően a főiskolák fognak kiszorulni. A főiskolák elmozdulásának egyik lehetséges útja a felkészítő főiskolává válás.

4.2.5. A hazai felsőoktatás kibocsátásának zavarai

4.2.5.1. A hazai felsőoktatás és a munkaerő-piaci előrejelzések

Ebben a részben összevetjük a hazai felsőoktatás kibocsátását a 90-es évek közepén készült munkaerő-keresleti prognózissal, amely a „Munkaerő-kereslet és –kínálat 1995-2010” (szerk.: Timár János – Gállos Mihály)¹⁸⁶ című könyvben látott napvilágot.

Mint az előszó (amelyet a Munkaügyi Minisztérium valamint a Művelődési és Közoktatási Minisztérium államtitkárai jegyeznek) írja „a dokumentum egyfelől a foglalkoztatáspolitikai és az oktatáspolitikai stratégia mozgásteréről ad tájékoztatást, másfelől irányt mutat a foglalkoztatáspolitikai és az oktatáspolitikai számára, hogy milyen változások szükségesek ahhoz, hogy hatékonyabban szolgálják a társadalmi és gazdasági fejlődést.” (Im. 4. oldal)

A bevezetés – amelyet Timár János írt – már az első mondatában felhívja a figyelmet arra, hogy a fejlett országokban rendkívül fontos szerepe van a távlati prognózisokra épülő stratégiai tervezésnek. (Arra is utal, hogy a Világbank a 90-es évek elején az emberi erőforrások fejlesztését célzó Magyarországnak nyújtott hitele¹⁸⁷ keretében – amely a legnagyobb részben a felsőoktatás és az idegen nyelvi képzés fejlesztését szolgálta – támogatást nyújtott a távlati munkaerő-prognózisok kidolgozása feltételrendszerének kidolgozására is¹⁸⁸.) (Im. 5. oldal). „A prognosztizálás célja a 2010-ig várható munkaerő-kereslet és – kínálat nemek, életkor, képzettségi szintek és szakirányok, illetve foglalkozások szerinti létszámának és struktúrájának előrebecslése, és ennek alapján a szakképzés korszerűsítésének oktatáspolitikai, valamint a munkapiaci egyensúlyt erősítő foglalkoztatáspolitikai stratégiának a megalapozása volt.” (Im.: 5. oldal)

A bevezetés azzal a mondattal zárul, hogy a „ prognosztizálás nem lehet egyszeri feladat, hanem a korábbi módszerek, vizsgálatok és számítások folyamatos ellenőrzését és korrekcióját is magában foglaló, sajátos alkalmazott kutatás szilárd rendszere kell, hogy legyen, amely lehetővé és szükségessé teszi a döntések és a végrehajtás folyamatos hozzáigazítását az újonnan feltárt ismeretekhez és követelményekhez.” (Im. 5. oldal).

Sajnos mindeddig csupán óhaj maradt Tímár János ezen mondata. A hosszú távú munkaerő prognosztizálás lényegében egyszeri feladat volt, nem alakult ki folyamatos rendszere, - s a prognózis vizsgálatára sem került sor.

Ebben a tanulmányban arra teszünk kísérletet, hogy a prognózis egy részét, nevezetesen a felsőfokú szakemberigényt és kibocsátást szembesítsük.

4.2.5.1.1. A gazdasági előrejelzés

Mielőtt a felsőfokú szakemberigény bemutatásához fognánk, röviden vizsgáljuk meg a prognózis alapját képező gazdaságfejlődési előrebecslés eddigi beválását.

A munkaerő-kereslet és –kínálat 1995-2010 prognózis Hetényi István gazdasági előrejelzésére épített a munkaerő-prognózis kidolgozása során. Hetényi István „A növekedés

¹⁸⁶ Timár János – Gállos János (szerk): Munkaerő-kereslet és –kínálat 1995-2010 Munkaügyi Minisztérium – Világbank Emberi Erőforrás Fejlesztési Program 1996

¹⁸⁷ A 150 millió dollárról szóló kölcsön-megállapodás 1991. IV. 29-én került aláírásra HU-3313.sz. Emberi Erőforrások Fejlesztése Program néven

¹⁸⁸ Az ennek megvalósítását szolgáló pályázatot egy „igazi” piacgazdasági ország szakértőcsapata nyerte meg, nevezetesen az a team, amelyik az USA-ban készít kettő-öt évente tizenöt, húsz éves munkaerő-prognózist 250-400 ágazat 4-600 foglalkozási csoportjára.

hosszú távú kilátásai 2010-ig”¹⁸⁹ című, a tanulmánykötetben található munkája áttekinti a készítés időszakában fellelhető legjelentősebb, Magyarország gazdasági fejlődésének ütemét prognosztizáló tanulmányokat. Ezt követően saját álláspontját úgy foglalja össze, hogy „az összes körülményeket egybevetve, az 1993. évi bázison számítva a GDP évi 3 -os növekedését tartom egy, a további becslések alapjául elfogadható prognózisnak... Prognózisom nem jelent egyenletes évi növekedést. Teljesüléséhez az 1995-1997. évi kisebb növekedést kell elérni.” (Im. 221. oldal)

Ha szembesítjük Hetényi prognózisát a tényekkel, akkor viszonylag jó „találati pontosságot” állapíthatunk meg, hiszen az 1993-2010 időszakra prognosztizált évi 3 -os növekedési ütem 1993-2005 időszakra 3,5%-ra teljesült.¹⁹⁰

A gazdasági növekedést viszonylag pontosan sikerült előrebecsülni. A szerkezeti változások tekintetében is azt állapíthatjuk meg, hogy a 2010-es prognózis – tekintetbe véve a jelenlegi időszak folyamatait is - elég jó találati aránnyal teljesülni fog. (Az ipari termelés és a felhalmozás esetében tapasztalható – eddig – nagyobb mértékű alulbecslés.)

Tehát a munkaerő-kereslet, - kínálatot előreszámító prognózist megalapozó gazdaságfejlesztési előrejelzés viszonylag pontos volt –, s a gazdaság szerkezetének előrebecslése is megfelel a tendenciáknak. (Tegyük hozzá hogy ez annál inkább figyelemre méltó, mivel az előrejelzés egy igen bizonytalan időszakban készült)¹⁹¹.

4.2.5.1.2. A felsőfokú szakemberigény és kibocsátás

Itt nem elemezzük végig a munkaerő-kereslet prognosztizálásának lépéseit, csak utalunk rá, hogy az először az ágazati struktúra, majd a foglalkozási struktúra előrebecslését végzi el.

¹⁸⁹ Timár János – Gállos János (szerk) 1996

¹⁹⁰ A növekedés és szerkezeti jellemzői

Éves növekedési ütem	1998/1993	2010/1998	2010/1993
GDP termelés	2,2	3,2	3,0
Ipari termelés (építőiparral)	4,2	3,0	3,2
Mező- és erdőgazdaság	1,5	1,0	1,2
Gazdasági szolgáltatás	2,8	3,1	3,0
Egyéb szolgáltatás	2,0	3,4	3,0
Fogyasztás	1,0	3,4	2,2
Felhalmozás	8,0	4,0	4,8

Forrás: Im.: 236. oldal

A növekedés tényadatai 2005-ig

Éves növekedési ütem	1998/1993	2005/1998	2005/1993
GDP termelés	2,4	4,5	3,5
Ipari termelés (építőiparral)	7,5	8,5	7,7
Mező- és erdőgazdaság	0,0	2,0	1,2
Kereskedelem	-1,0	7,1	3,0
Áruszállítás (tkm)	5,7	9,2	7,6
Fogyasztás	-0,1	5,1	2,8
Felhalmozás	17,3	3,9	8,9

¹⁹¹ Ez annál is inkább figyelemre méltó, mivel az oktatás tervezőinek ellenzői leggyakrabban azzal az ellenérvvel szoktak fellépni, hogy lehetetlen a gazdaság fejlődésének előrebecslése. Úgy tűnik ugyanakkor, hogy Hetényi Istvánnak (és tegyük hozzá, hogy több, itt most be nem mutatott más szakembernek ill. kollektívának) a 90-es évek elején, a rendszerváltást követő gazdasági struktúraváltás és a privatizáció kellős közepén egy igen pontos gazdasági előrebecslést sikerült készíteni.

Nilvánvalóan arról van szó, hogy az ellenzők a szocializmussal szembeni ellenérzéseiket a tervezésre vetítik rá.

(Ez az ágazati becslés mellett nemzetközi összehasonlításokra és szakértői becslésekre épült.) Ezt követően a foglalkozási struktúra mérleg-prognózist készíti el. (Im. 37-65. old.)

A számítások alapján az anyag meghatározza a felsőoktatás iránti igényt fő szakcsoportonként és felsőoktatási képzési szintenként.

79. Táblázat A felsőoktatás iránti igény (ezer fő) 1995-2001

	Műszaki	Mezőgazdasági	Eü.i	Pedagógus	Jogi	Gazdasági	Ált. és egyéb	Összesen
Szakköziskola ¹⁹²	46,0	5,0	17,0	17,0	5,0	61,0	34,0	185,0
Főiskola	11,0	1,7	10,7	3,2	5,4	28,2	-2,9	57,3
Egyetem	31,0	1,4	35,0	61,9	12,3	34,7	30,4	206,7
Felsőfok együtt	88,0	8,1	62,7	82,1	22,7	123,9	61,5	449,0

Forrás: Timár János – Gállos János (szerk) 1996 63. oldal

A statisztikai adatok alapján már az első pillantásra látszik, hogy ezt jelentősen meg fogja haladni a kibocsátás 2010-ig. Az évente felsőfokú végzettséget szerzők száma 1990 óta megkétszereződött, s 2002-ben meghaladta az évi 50 ezer főt¹⁹³.

Az eddigi kibocsátás valamint a 2010-ig várhatóan kiadásra kerülő diplomák alapján kiszámítható az 1990-2010 közötti felsőoktatási kibocsátás és annak szerkezete is..

A két adatsor – az igény és a kibocsátás – összehasonlítása igen tanúságos

80. Táblázat A képzett diplomások¹⁹⁴ és a prognosztizált felsőfokú szakember igény 1995-2010 (efő)

KÉPZETT (1995-2010)					IGÉNY (1995-2010)			
AIFSZ	Főiskolai	Egyetemi	Összesen		AIFSZ	Főiskolai	Egyetemi	Összesen
10,5	90,9	66,1	167,5	Műszaki	46,0	11,0	31,0	88,0
5,5	15,8	22,0	43,3	Mezőgazdasági	5,0	1,7	1,4	8,1
2,4	32,3	22,1	56,8	Egészségügyi	17,0	10,7	35,0	62,7
	162,8	76,8	239,6	Pedagógus	17,0	3,2	61,9	82,1
	21,7	42,3	64,0	Jogi	5,0	5,4	12,3	22,7
49,5	96,5	46,5	192,6	Gazd, keresk.-i	61,0	28,2	34,7	123,9
	12,9	91,3	104,2	Ált. és egyéb	34,0	-2,9	30,4	61,5
67,9	432,9	367,2	868,0	Összes	185,0	57,3	206,7	449,0

Forrás: képzett létszám: saját számítás, igény: Im.

¹⁹² A szakköziskolai szint megegyezik a későbbiekben AIFSZ-nek (akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzésnek) nevezett szinttel, (amelyet legújabbban csak FSZ-nek, azaz felsőfokú szakképzésnek neveznek)

¹⁹³ Az „új diplomások” száma ennél valamivel kisebb, ugyanis az évente egyetemi, vagy főiskolai oklevelet szerzettek közül - a szakirányú továbbképzéseseken túl – mintegy 8-10 % aki második oklevelet szerez. Tehát pl. 2002-ben az 50,5 ezer diplomásból kb. 5 ezer már rendelkezik egy oklevéllel. Tehát a munkaerőpiacra új diplomásként lépők száma mintegy 45 ezer fő, amihez hozzá lehet számítani még az AIFSZ végzettségűek felét (mert a másik fele lényegében azonnal továbbtanul).

¹⁹⁴ Nem vettük figyelembe a meglévő diplomás állományt. A 2010-ben még valószínűleg aktív, de 1995 előtt végzett diplomások száma mintegy 250 ezer főre becsülhető. A bemutatott számítás tehát ennyivel alulbecsli a túlképzést.

Az eltérések a következőkben foglalhatók össze:

- a kibocsátás közel kétszerese a gazdaság prognosztizált szükségletének;
- az egészségügyi szakcsoporton kívül, lényegében valamennyi szakmai kategóriában túlképzés tapasztalható, a posztsekundér képzéseket kivételével,
- különösen jelentős a túlképzés a főiskolai képzés vonatkozásában a pedagógiai szakon,
- jelentős túlképzés tapasztalható az agrár szakokon
- de már olyan szakokon is számottevő a prognosztizált szükségletet meghaladó kibocsátás, mint a jogi, vagy a főiskolai műszaki és gazdasági szakok.

Ismételten hangsúlyozni kell, hogy félidőben elérte a kibocsátás a prognosztizált felsőfokú szakemberigényt **teljes 15 évre** prognosztizált mértékét, - ami egyre növekvő túlképzést fog a 2010-es években várhatóan eredményezni.

Jelen tanulmány kereteit meghaladja, mind a túlképzés már ma, vagy hosszabb távon jelentkező jeleinek, és következményeinek a feltárása, illetve elemzése. De alighanem egyre sürgetőbb olyan kutatási programok indítása, amely a diplomások foglalkoztatási viszonyait mélyebben elemzi (keresetek, foglalkoztatottság, önfoglalkoztatottság, munkanélküliség, horizontális és vertikális kongruencia, stb.).

4.2.5.1.3. Tanulások

A gazdasági fejlettségünk – mégoly lendületes fejlődése ellenére – is jelentősen elmarad a fejlett európai országokétól, ami többek között azzal a következménnyel is jár, hogy a gazdaság diplomás munkaerő-szükséglete szerényebb azokénál, s így a felsőoktatás átbocsátóképességét is ennek megfelelően kellene alakítani. A jelenlegi képzési volumen 2010-ig nagyjából kétszer annyi diplomás szakember kínálatot eredményez, mint a várható kereslet. Ez mindenképpen indokoltá teszi a jelenlegi – a felsőoktatási képzés további erőteljes fejlesztését hangsúlyozó - oktatáspolitikai elképzelések felülvizsgálatát.

A felsőoktatás 90-es évekbeli rendkívül gyors kiterjedése, meghatározó módon az egyes intézményi szabad kapacitások, s eltérő intézményi és ágazati érdekeltiségek nyomán fejlődtek, s igen jelentős torzulásokat mutatnak a gazdaság tényleges szakemberszükségletének szerkezetéhez vagy a nemzetközi gyakorlatban kialakult képzési struktúrához viszonyítva.

4.2.5.2. A diplomások száma és munkaerő-piaci aránya

A képzés tömegesedése természetesen magával hozza a kibocsátás tömegesedését is, - bár nyilvánvalóan némi késéssel, s még jelentősebb késéssel jelentkezik a diplomások kumulált létszámának növekedése a népességben belül.

A népszámlálások adatai alapján nyomon követhetjük a diplomások számának és arányának alakulását a foglalkoztatottak között. Az adatok tanúsága szerint az elmúlt húsz évben a diplomások foglalkoztatottakon belüli aránya tíz évente 50 -kal növekedett, - s az 1980-as 8,1 -ről 2001-re 18,3 -ra emelkedett.

A diplomások várható számának és munkapiaci arányának a meghatározásához meg kell becsülnünk a felsőoktatás várható kibocsátását. Először érdemes rövid visszpillantást tenni a 90-es évek végére, - a tömegesedés kezdetére. 1990 és 2000 között 340 ezer diplomát

adtak ki. Az adatokból jól látszik, hogy a felsőoktatás tömegesedése a kibocsátáson csak 1996-tól kezdődően észlelhető.

81. Táblázat A kiadott diplomák száma 1990-2015

A kiadott diplomák száma 1990-2000											
1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	Összesen 1990-2000
24,1	23,6	22,4	23,6	24,5	26,2	31,3	36,8	38,6	42,4	47,0	340,6 ebből első diploma 235
Várhatóan kiadásra kerülő diplomák száma 2001-2010											
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Összesen 2001-2010
	47,4	50,5	51,5-53,0	52,5-55,5	53,0-57,5	53,0-59,0	53,0-59,5	53,0-60,0	53,0-60,0	53,0-60,0	527,5- 562,5 ebből első diploma 400
Várhatóan kiadásra kerülő diplomák száma 2011-2015											
						2011	2012	2013	2014	2015	Összesen 2011-2015
						60	60	60	60	60	300 ebből első diploma 220

2001 és 2010 között várhatóan 530-560 ezer diplomát adnak ki, 2010 és 2015 között pedig további 300 ezret.

A diplomás foglalkoztatottak számának meghatározásához meg kell becsülni a várhatóan nyugdíjba vonuló diplomások számát is. 2001 és 2010 között várhatóan 1130 ezer fő vonul nyugdíjba, akik között mintegy 125 ezer fő (11) lesz diplomás. 2011 és 2015 között 570-580 ezer fő megy várhatóan nyugdíjba, akik közül (14) mintegy 80 fő diplomás lesz. Ha figyelembe vesszük az új diplomások várható aktivitását és munkanélküliségét - (az ezzel kapcsolatos adatokat majd később látjuk) - akkor kiszámítható az elkövetkező időszakban a diplomás foglalkoztatottak száma és aránya.

82. Táblázat A diplomások aránya a foglalkoztatottak között Magyarországon (1980-2015)

Év	Foglalkoztatottak	Ebből diplomás	Diplomások aránya (%)
1980	5066	412	8,1
1990	4525	555	12,3
2001	3690	676	18,3
2010	3700-4000	955	24-26
2015	3700-4000	1100	28-30

Saját számítás az 1980, 1990, 2001 évi népszámlálási adatok alapján, 2010, 2015 saját becslés.

Az adatok tehát azt mutatja, hogy a 2000-es évektől felgyorsul a diplomás népesség számának növekedése, - ekkortól válik érzékelhetővé a tömeges felsőoktatás kibocsátása. Magyarországon 2010-ben nagyjából minden negyedik, 2015-ben pedig majdnem minden harmadik munkavállaló diplomás lesz.

A nemzetközi összehasonlítás miatt érdemes a 25-64 éves népességen belüli diplomás arányt is kiszámítani. ez az arány 2010-ben mintegy 25 lesz, 2015-ben pedig kb. 28 .

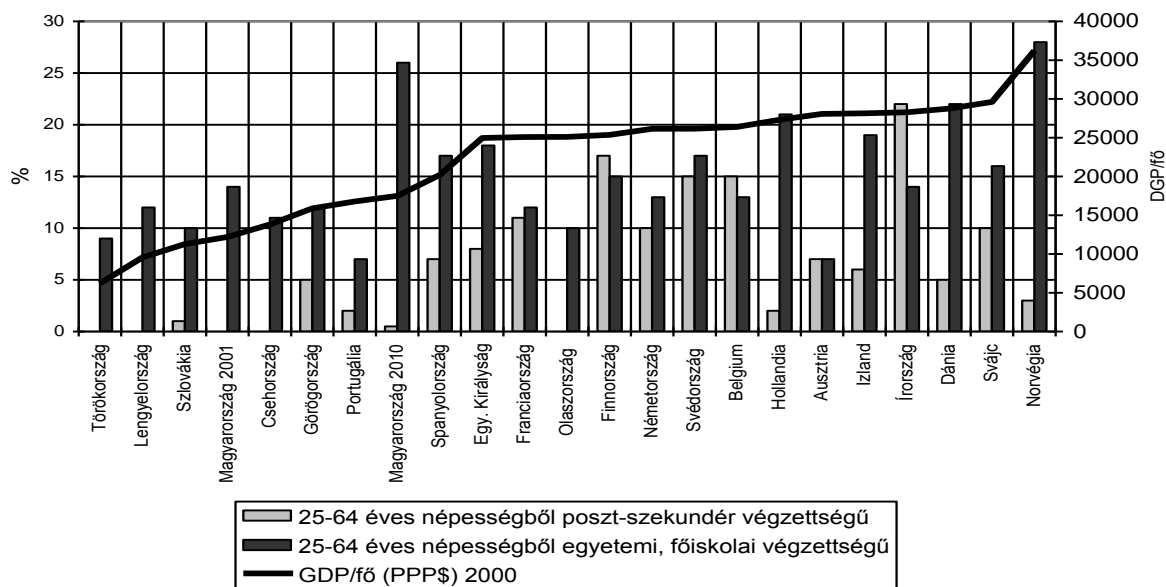
Érdemes egy rövid kitekintést tenni, hogy ez a hazai arány mit jelent nemzetközi összehasonlításban.

83. Táblázat A felsőfokú végzettségűek aránya a népességen belül (2001)

2001	Posztszekundér	Egyetem, főiskola	Együtt	GDP/fő (PPP\$) 2000
	25-64	25-64	25-64	
Írország	22	14	36	28285
Svédország	15	17	32	26161
Finnország	17	15	32	25357
Norvégia	3	28	31	36242
Belgium	15	13	28	26392
Dánia	5	22	27	28755
Egy. Királyság	8	18	26	24964
Svájc	10	16	26	29617
Izland	6	19	25	28143
Spanyolország	7	17	24	20195
Hollandia	2	21	23	27316
Németország	10	13	23	26139
Franciaország	11	12	23	25090
Görögország	5	12	17	15885
Magyarország		14	14	12204
Ausztria	7	7	14	28070
Lengyelország		12	12	9547
Csehország		11	11	13806
Szlovákia	1	10	11	11278
Olaszország		10	10	25095
Törökország		9	9	6211
Portugália	2	7	9	16780
Ország átlag	8	15	23	

Forrás: Education at a Glance 2003 OECD Paris 2003

OECD összehasonlításban vizsgálva a 25-64 éves népességen belüli 14 -os diplomás arányt egyáltalán nem rossz „eredmény”, ha azt tekintjük, hogy olyan országokban mint Olaszország vagy Ausztria hasonló vagy kisebb az arány. Más oldalról a 2010-es 25 -kal a táblázat első harmadába kerülünk, - pedig gazdasági fejlettségünk még akkor is igen jelentősen le lesz maradva az ott található országokétól.



42. Ábra A diplomások aránya a 25-64 éves népesség %-ában (2001)

Amennyiben vizsgáljuk az OECD országok esetében a gazdasági fejlettség (amelyet a ppp\$-ban mért egy főre jutó GDP-vel mértünk) és a 25-64 éves népességből diplomával rendelkezők arányának kapcsolatát (a 2001-es adatok alapján), akkor viszonylag erős pozitív korrelációt találunk (+0,7215). Ha a gazdasági fejlettség és a különböző szintű felsőfokú végzettségek közötti kapcsolatot elemezzük, akkor a fejlettség magasabb korrelációt mutat a posztsekundér végzettséggel rendelkezők aránya között (+0,5402), mint „hagyományos” (egyetemi, főiskolai) diplomások arányával (+0,4807). Az ábra jól mutatja, hogy 2010-ben Magyarország messze a „trend felett” fog diplomással rendelkezni, miközben azon belül messze a „trend alatt” fog posztsekundér diplomával bírni.

Persze a magasabb diplomás aránnyal rendelkező országokban is növekszik tovább a felsőfokúak aránya, - azonban ez a növekedés várhatóan már viszonylag szerényebb mértékű lesz. Ha megnézzük az elmúlt tíz évben a 25-34 éves korosztályban a felsőfokú végzettségűek arányának alakulását, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy igen sokszínű a különböző országok felsőoktatás-politikája.

Magyarul igen jelentősen eltérő felsőoktatási növekedési pályákat azonosíthatunk az 1991-2001 közötti diplomás arány változás alapján. A diplomások aránya a 25-34 éves népességen belül legnagyobb ütemben, s legnagyobb mértékűre Írországban növekedett. Valamivel alacsonyabb a növekedési ütem, de szintén magas a diplomás arány Norvégiában, Belgiumban, Koreában és Kanadában, s a viszonylag alacsony növekedési ütem ellenére magas a diplomás arány az USA-ban, Japánban és Finnországban.

A másik póluson azok az országok állnak, ahol a fiatalok között a diplomások aránya nem túl magas. Az elmúlt 10 év alatt alacsony volt a diplomások növekedési üteme Csehországban, Szlovákiában, Magyarországon, és Mexikóban. Közepes növekedési ütem de alacsony diplomás arány tapasztalható Portugáliában és Lengyelországon, s végül magas növekedési ütem ellenére alacsony diplomás arány van Olaszországban, Ausztriában és Törökországban.

**84. Táblázat A 25-34 éves népességen belül a diplomások arányának változása
1991-2001**

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Törökország	6	6	6	7	8	8	7	8	8	9	10
Csehország				12	12	11	11	10	11	11	11
Olaszország	7	7	8	8	8	8	9	9	10	10	12
Szlovákia				13	12	12	10	11	11	11	12
Ausztria	8	8	8	9	9	9	12	13	13	15	14
Portugália	9	10	11	13	14	14	13	11	11	12	14
Magyarország						14	12	14	14	15	15
Lengyelország					10	10	10	12	12	14	15
Mexikó							17	17	16	17	18
Németország	21	20	20	20	21	20	21	22	22	22	22
Luxembourg									21	23	23
Görögország				25	26	28	22	24	25	24	24
Izland						24	23	24	28	28	26
Svájc	21	21	21	22	22	23	25	25	26	26	26
Hollandia	22	24	24	24	25	25	26	27	25	27	27
Dánia								27	29	29	29
Új-Zéland	23	23	22	21	24	25	25	26	26	27	29
Egyesült Királyság	19	21	22	23	23	24	25	26	27	29	29
Ausztrália	23	23	23	24	25	25	26	28	29	31	34
Franciaország	20	22	23	24	25	26	28	30	31	32	34
Spanyolország	16	22	23	25	27	29	30	32	33	34	36
Svédország	27	27	27	27	29	28	29	31	32	34	37
Belgium	27	27	29	30	30	32	33	34	34	36	38
Finnország	33	33	34	34	35	35	36	36	37	38	38
Norvégia	27	28	29	31	32	30	30	33	35	35	38
Egyesült Államok	30	30	31	32	34	35	36	36	37	38	39
Korea					29	30	32	34	35	37	40
Írország	20	21	23	24	27	31	33	29	41	47	48
Japán							45	45	45	47	48
Kanada	32	33	35	38	40	42	44	45	47	48	51

Forrás: Education at a Glance 2003 OECD Paris 2003

Magyarország – a korábban látott fejlődés alapján - 2010-ben átkerül Németország, Görögország, Hollandia stb. mellé, 2015-ben pedig az Egyesült Királyság és Svédország csoportjába. Vajon gazdasági fejlettségünket tekintve mikor kerülünk ugyanebbe a csoportba?

A hazai diplomás ellátottság várható alakulása tehát egyre inkább a nálunk jelentősen fejlettebb országokéhoz kezd volumenében hasonlítani. Kérdés hogy a hazai gazdaság, munkaerőpiac hogyan tudja hasznosítani ezeket a diplomásokat.

4.2.5.3. A diplomások foglalkoztatásának néhány jellemzője Magyarországon

Az alábbiakban a diplomások foglalkoztatásának néhány jellemzőjét mutatjuk be azzal a szándékkal, hogy a hazai felsőoktatás fejlesztésére nézve tanúságokat fogalmazhassunk meg.

4.2.5.3.1. A bérstruktúra néhány tanúsága

A nemzetközi összehasonlításban az utóbbi időben különösen a hazai bérstruktúrának a fejlett országoktól eltérő szélsőséges különbségei tűntek fel. A 25-64 éves főiskolai és egyetemi végzettségű férfiak és nők például nálunk, 2001-ben, több mint kétszeresét keresték, mint a középfokon végzettek, míg az OECD országokban a kereseti különbségek mindössze 7- 50 százalék (Dánia, illetve Portugália) között szóródtak. Ez megerősítette azt a feltételezésünket, hogy a diplomások hazai bérének átlagosnál gyorsabb növekedésében szerepet játszik a „bér-felzárkózási aszimmetria”. Ez alatt azt értjük, hogy az átlagos termelékenység növekedésénél gyorsabban növekszik a diplomások bére, s lassabban az alacsonyabb végzettségűek bére. Ennek okai között olyan tényezők játszanak alapvető szerepet, mint a diplomások (és azon belül a vezető menedzserek, vezető államigazgatási alkalmazottak, országgyűlési képviselők, művészek stb.) magasabb érdekérvényesítő képessége, illetve az alacsonyabb végzettségűek alacsonyabb védettsége, (a termelékenység növekedéstől messze elmaradó minimálbér növekedés) stb. Ennek következtében az átlagos termelékenység növekedésénél gyorsabban nő a diplomások, s lassabban az alacsonyabb végzettségűek munkabére

85. Táblázat A 25-64 éves népesség végzettség szerinti relatív keresete Magyarországon és az európai OECD országokban (2003)¹⁹⁵

	Középfoknál alacsonyabb végzettségűek relatív jövedelme	Felsőfokú végzettségűek relatív jövedelme
	Nők	
Magyarország	72	192
Egyesült Királyság	70	180
Korea	75	176
USA	66	167
Csehország	73	160
Svájc	74	153
Lengyelország	68	151
Franciaország	81	146
Németország	81	145
Kanada	68	144
Spanyolország	78	141
Új-Zéland	79	132
Belgium	81	132
Norvégia	78	130
Svédország	89	130
Dánia	85	127
	Férfiak	
Magyarország	77	255
Csehország	79	193
Lengyelország	77	179
USA	63	177
Finnország	92	160
Egyesült Királyság	73	151
Franciaország	88	151
Németország	90	150
Kanada	79	143
Svédország	86	138
Svájc	76	136
Dánia	82	134
Új-Zéland	76	132
Spanyolország	84	132
Belgium	90	132
Norvégia	81	129
Korea	73	127

Forrás: Education at a Glance 2006

¹⁹⁵ Forrás: Education at a Glance 2006

4.2.5.3.2. Az aktivitás és munkanélküliség

A következőkben a népszámlálási adatokra támaszkodva igyekszünk valamilyen képet kapni arról, hogy a diplomák tömegesedése mennyiben okoz változásokat a felsőfokú végzettségűek foglalkoztatásában.

86. Táblázat Aktivitási és munkanélküliségi jellemzők iskolázottság szerint (18-64 évesek)

	Aktivitás	Munka-nélküliség
Általános iskola 8. évfolyamnál alacsonyabb	13,6	24,9
Általános iskola 8. évfolyam	37,1	12,3
Középiskola érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	85,1	8,2
Középiskola érettségivel	64,8	1,6
Egyetem, főiskola stb.	81,1	1,6
	61,6	5,7

Forrás: saját számítás a 2001-es népszámlálás adatai alapján

A felsőfokú végzettségűek munkanélkülisége tehát igen kedvező képet mutat. Ez nemzetközi összehasonlításban is így van, - a hazai diplomás munkanélküliség a fejlett országok között a legalacsonyabb szinten van. Ugyanakkor más a helyzet a gazdasági aktivitás tekintetében. A magyar diplomások gazdasági aktivitása ugyanis a fejlett országok között a legalacsonyabbak között van. Ha a két adatot együtt vizsgáljuk, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy a magyar diplomások munkapiaci részvétele a fejlett országok között viszonylag alacsony arányú.

87. Ábra A 25-64 éves felsőfokú végzettségűek munkanélkülisége és gazdasági aktivitása nemek szerint

2001	Nők		Férfiak		Nők		Férfiak	
	Felsőfokú B típusú képzettség	Felsőfokú A típusú program	Felsőfokú B típusú képzettség	Felsőfokú A típusú program	Felsőfokú B típusú képzettség	Felsőfokú A típusú program	Felsőfokú B típusú képzettség	Felsőfokú A típusú program
Ausztrália	3,9	2,6	4,5	2,5	77	83	89	92
Ausztria	2,0	1,5	1,4	1,3	83	85	88	94
Belgium	2,5	3,8	2,5	2,5	81	84	91	92
Csehország	x(4)	2,2	x(4)	1,9	X(4)	83	x(4)	94
Dánia	3,1	3,1	3,3	3,5	88	90	91	96
Egy. Királyság	1,7	1,9	2,7	2,0	85	87	93	93
Finnország	5,9	3,6	4,7	3,0	86	88	90	93
Franciaország	5,0	5,6	4,3	4,1	85	84	92	92
Görögország	8,3	9,6	4,9	4,5	79	83	85	90
Hollandia	1,2	2,1	0,0	0,7	82	83	89	91
Írország	2,3	1,0	1,9	1,1	74	85	95	94
Izland	2,4	0,2	0,8	1,0	91	95	97	98
Japán	3,8	3,1	3,2	2,8	66	68	98	97
Kanada	4,5	4,4	4,8	4,4	81	83	91	90
Korea	3,3	2,0	5,0	3,2	58	56	94	91
Lengyelország	x(4)	5,9	x(4)	4,0	X(4)	86	x(4)	92
Luxembourg	0,4	2,6	0,9	1,1	80	77	92	92
Magyarország	x(4)	1,3	x(4)	1,1	X(4)	79	x(4)	89
Mexikó	1,8	2,2	2,1	2,2	61	70	97	94
Németország	5,8	4,4	4,4	3,4	81	83	88	92

Norvégia	1,9	1,8	0,7	1,7	90	88	92	94
Olaszország	x(4)	7,2	x(4)	3,8	X(4)	81	x(4)	91
Portugália	2,9	3,3	2,6	2,0	88	95	94	94
Spanyolország	13,0	8,8	4,1	4,7	77	83	93	91
Svédország	2,5	2,2	3,4	2,6	86	90	89	91
Szlovákia	11,0	3,4	5,3	4,5	90	88	89	93
Törökország	x(4)	6,1	x(4)	5,6	X(4)	71	x(4)	87
Új-Zéland	2,9	3,2	4,4	2,8	77	83	89	93
USA	2,3	2,0	2,5	1,9	80	81	90	92

Education at a Glance 2003 OECD Paris 2003 alapján

A táblázat oszlopainak angol címe Tertiary-type B education (ez a hazai terminológiában az AIFSZ képzést jelent) illetve Tertiary-type A and advanced research programmes (ami az egyetemi és főiskolai képzésekkel azonosítható)

Leegyszerűsítve a fenti táblázatot jól látszanak a képzettség szerinti foglalkoztatottság arányai közötti különbség is, ami a túlképzésre mutathat rá. A nemzetközi átlagnál egyébként is alacsonyabb hazai foglalkoztatottság az iskolázottság csökkenésével még inkább csökken. Jellemző adatokra mutat rá a következő tábla.

88. Táblázat A 25-64 éves népesség gazdasági aktivitása végzettség szerint Magyarországon és az európai OECD országok átlagában 2001-ben¹⁹⁶

		Nők		
		Középfoknál alacsonyabb végzettségű	Felső középfokú végzettségű	Felsőfokú végzettségű
Magyarország	Gazdasági aktivitás	35	67	79
	Munkanélküliség	7,6	4,2	1,3
OECD ország átlag	Gazdasági aktivitás	50	70	83
	Munkanélküliség	9,4	6,4	3,5
		Férfiak		
Magyarország	Gazdasági aktivitás	50	83	89
	Munkanélküliség	12,5	4,8	1,1
OECD ország átlag	Gazdasági aktivitás	77	88	93
	Munkanélküliség	8,9	4,8	2,8

4.2.5.3.3. A diplomás foglalkoztatás néhány hazai jellemzője

A népszámlálási adatok összevetése¹⁹⁷ lehetőséget teremt arra, hogy a diplomások hazai foglalkoztatásának esetleges változásáról valamilyen képet alkossunk.

Ha összevetjük a diplomások foglalkoztatási főcsoportok szerinti elhelyezkedésének változását, - tehát azt, hogy az egyes foglalkoztatási főcsoportokban mennyivel változott a diplomások száma az elmúlt népszámlálás adataihoz viszonyítva – azt állapíthatjuk meg, hogy mind 1980 és 1990 között, mind 1990 és 2001 között alapvetően a „felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozásúak”, és az „egyéb, felső- vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozásúak” főcsoportjaiban növekedett a diplomások létszáma. Ebben valószínűleg semmi meglepő nincs. Ha a kiemelt foglalkozási csoportokat is megvizsgáljuk akkor azt láthatjuk, hogy az előzőben a növekedés alapvetően a szakképzett pedagógus és az egészségügyi foglalkozásúak, az utóbbiban pedig a gazdasági, pénzügyi ügyintéző csoportokban következett be.

¹⁹⁶ OECD i.m. 150, 151 old.

¹⁹⁷ Az adatokért köszönettel tartozunk Hablicsek Lászlónak.

89. Táblázat A diplomások aránya az egyes foglalkozási főcsoportokban

Foglalkozási főcsoport,	1980	1990	2001
Az egyetemi, főiskolai végzettség aránya			
Törvényhozók, igazgatási, gazdasági vezetők	32,1	44,9	45,9
Felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozásúak	67,4	78,4	84,1
Egyéb, felső- vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozásúak	5,7	8,1	15,3
Irodai és ügyviteli (ügyfélforgalmi) jellegű foglalkozásúak	1,3	1,6	6,5
Szolgáltatási jellegű foglalkozásúak	0,3	1,7	3,9
Mezőgazdasági és erdőgazdálkodási foglalkozásúak	0,2	1,1	4,1
Ipari és építőipari foglalkozásúak	0,3	0,7	1,1
Gépkezelők, összeszerelők, járművezetők	0,2	0,6	0,6
Szakképzettséget nem igénylő (egyszerű) foglalkozásúak	0,1	0,2	0,5
Fegyveres szervek foglalkozásaiban dolgozók		24,5	28,6
Összesen	8,1	12,3	18,3

90. Táblázat A diplomások létszámának változása abszolút számokban 1980-1990, és 1990-2001 között

Foglalkozási főcsoport	1990-1980	2001-1990
Törvényhozók, igazgatási, gazdasági vezetők	43 577	-16 786
Felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozásúak	44 167	76 728
Egyéb, felső- vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozásúak	12 938	42 716
Irodai és ügyviteli (ügyfélforgalmi) jellegű foglalkozásúak	-258	9 164
Szolgáltatási jellegű foglalkozásúak	5 490	15 752
Mezőgazdasági és erdőgazdálkodási foglalkozásúak	1 317	2 735
Ipari és építőipari foglalkozásúak	4 538	-274
Gépkezelők, összeszerelők, járművezetők	2 177	-889
Szakképzettséget nem igénylő (egyszerű) foglalkozásúak	388	183
Fegyveres szervek foglalkozásaiban dolgozók	28 282	-8 339
Összesen	122 517	120 990

Az előző főcsoportoktól elmarad, de viszonylag jelentős a diplomások számának növekedése az irodai, ügyviteli foglalkozásúak valamint a szolgáltatási jellegű foglalkozásúak között, - (ez utóbbiaknál alapvetően a kereskedelmi és a nem anyagi jellegű szolgáltatások foglalkozásaiban).

Bár a „törvényhozók, igazgatási, gazdasági vezetők” foglalkozási főcsoportban a 90-es évek után csökkent a foglalkoztatott diplomások száma ugyanakkor igen jelentős strukturális változást lehet itt észlelni. Nevezetesen, hogy a „kisszervezetek vezetői” csoportban igen jelentősen megnövekedett a diplomások száma az 1990-2001 közötti időszakban.

91. Táblázat A diplomások számának változása az egyes foglalkozási főcsoportokon belül

Foglalkozási főcsoport, kiemelt foglalkozási csoport	1990-1980		2001-1990	
Törvényhozók, igazgatási, gazdasági vezetők				
Törvényhozó, országos igazgatási, érdekképviselési vezető	-2 476	-1,7	-331	-0,3
Területi, helyi önkorm., közig., igazságszolg. érdekképv. vezető	-32	0,0	1 103	0,9
Gazdasági, költségvetési szervezet vezetője	46 085	32,3	-46 576	-38,5
Kisszervezet vezetője	0	0,0	29 018	24,0
Együtt	43 577	30,6	-16 786	-13,9

Felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozásúak				
Műszaki és természettudományi foglalkozású	-1 098	-0,8	13 127	10,8
Egészségügyi foglalkozású	1 330	0,9	18 154	15,0
Szociális foglalkozású	0	0,0	3 986	3,3
Szakképzett pedagógus	35 285	24,7	32 377	26,8
Gazdasági, jogi és társadalomtudományi foglalkozású	18 012	12,6	3 349	2,8
Kulturális, művészeti és vallási foglalkozású	859	0,6	3 795	3,1
Egyéb magasan képzett ügyintéző	-10 221	-7,2	1 940	1,6
Együtt	44 167	31,0	76 728	63,4
Egyéb, felső- vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozásúak				
Technikus és hasonló műszaki foglalkozású	2 166	1,5	1 608	1,3
Egészségügyi foglalkozású	2 862	2,0	-267	-0,2
Szociális és munkaerő-piaci szolgáltatási foglalkozású	0	0,0	3 147	2,6
Pedagógus foglalkozású	684	0,5	-849	-0,7
Igazságszolgáltatási, élet- és vagyonvédelmi ügyintéző	92	0,1	3 516	2,9
Gazdasági, pénzügyi ügyintéző	7 004	4,9	28 247	23,3
Kulturális, művészeti, és vallási foglalkozású	130	0,1	5 357	4,4
Egyéb ügyintéző	0	0,0	1 957	1,6
Együtt	12 938	9,1	42 716	35,3
Irodai és ügyviteli (ügyfélforgalmi) jellegű foglalkozásúak	0	0,0		
Irodai jellegű foglalkozású	-617	-0,4	7 786	6,4
Ügyviteli (ügyfélforgalmi) jellegű foglalkozású	359	0,3	1 378	1,1
Együtt	-258	-0,2	9 164	7,6
Szolgáltatási jellegű foglalkozásúak				
Kereskedelmi, vendéglátóipari foglalkozású	4 626	3,2	9 318	7,7
Közlekedési, postai és hírközlési foglalkozású	79	0,1	1 215	1,0
Nem anyagi jellegű szolgáltatási foglalkozású	785	0,6	5 219	4,3
Együtt	5 490	3,8	15 752	13,0
Mezőgazdasági és erdőgazdálkodási foglalkozásúak	1 317	0,9	2 735	2,3
Ipari és építőipari foglalkozásúak	4 538	3,2	-274	-0,2
Gépkezelők, összeszerelők, járművezetők	2 177	1,5	-889	-0,7
Szakképzettséget nem igénylő (egyszerű) foglalkozásúak	388	0,3	183	0,2
Fegyveres szervek foglalkozásaiban dolgozók	28 282	(19,8) ¹⁹⁸	-8 339	-6,9
Összesen	142 616	100,0	120 990	100,0

Ha össze szeretnénk foglalni egy ilyen rövid összehasonlításban a diplomások foglalkoztatásának változásában megfigyelhető jelenségeket, a következőket lehetne kiemelni:

- Növekszik a szolgáltatásokban és a közszférában - (oktatás, egészségügy, szociális ellátás, kultúra) foglalkoztatott diplomások száma
- A szellemi foglalkozásúak között növekszik a felsőfokúak aránya, s egyre inkább kiszorulnak a középfokú végzettségűek ezekből a foglalkozásokból,
- Növekszik a kisvállalkozási szférában és az önfoglalkoztatóként dolgozó diplomások száma
- Növekszik a képzettségi szintjüknél alacsonyabb igényű munkakörökben foglalkoztatott diplomások száma

Persze egy ilyen vizsgálatot az egyes foglalkozások munkatartalmának elemzése alapozhatna meg, - azonban egy ilyen kutatás igen drága és időigényes, - (módszertani és egyéb más problémáiról nem is beszélve). De a legnagyobb baj a diplomások foglalkoztatási jellemzőinek vizsgálatával, hogy nem igazán kíváncsi rá senki. Hiszen olyan kérdéseket vet fel, amelyről nem szívesen szeret hallani az oktatáspolitikai, de a gazdaságpolitika sem.

¹⁹⁸ A fegyveres testületek diplomásainak növekedése 1980-hoz képest abból adódik, hogy korábban ez az adat hiányzott

Ugyanis aligha kérdéses, hogy a felsőoktatás kiterjedését nem a foglalkozási tartalmak felsőbb szintű oktatási igénye mozgatja, - márpedig akkor törvényszerű, hogy a diplomások egyre jelentősebb tömegeinek foglalkoztatása során a tanult szakismeret nem hasznosul. Ez pedig visszahat a felsőoktatás képzési tartalmaira. A felsőoktatás tömegesedése tehát kikényszeríti a képzési tartalmak olyan irányú változását, amely a szűkebb szakmai tartalmak kiszorulását eredményezi, s az általános(abb), az általánosan művelőbb képzés felé mozdítja azt el.

4.2.6. A hazai felsőoktatás-politika 1990-2005

A hazai felsőoktatás magas színvonaláról gyakran hallunk. Bizonyítékként nem ritkán hivatkoznak a magyar származású Nobel-díjasok közül honi egyetemeken végzetek magas arányára. Valójában azonban a magyar földön születet Nobel-díjasok közül csak ketten (Szentgyörgyi és Hajós) diplomáztak itthon.¹⁹⁹ A Nobel-díjak a hazai felsőoktatás magas szintjét se bizonyítják. Inkább arról szólnak, hogy Magyarország nem tudta megtartani és megbecsülni tehetségeit.

A hazai felsőoktatás az elmúlt másfél évtized alatt igen sokat fejlődött – mennyiségileg. Diplomásaink nemzetközileg mért átlagos tudásszintje azonban a rendszerváltás után is alacsony.²⁰⁰

A rendszerváltás óta eltelt másfél évtized alatt a Kormány és az Országgyűlés többször is megvitatta a felsőoktatás-politika ügyét. Ennek nyomán jöttek létre a felsőoktatásról törvényei és az Országgyűlés határozatai. E dokumentumok közül a következőket tartjuk a legfontosabbnak: a felsőoktatás első önálló törvénye (1993)²⁰¹, országgyűlési határozat a felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről (1995)²⁰², az egyetemek és főiskolák integrációja (1999)²⁰³, és a felsőoktatás második²⁰⁴ törvénye (2005)²⁰⁵.

A következőkben ezeknek a dokumentumoknak az elemzése alapján mutatjuk be a felsőoktatás-politika eredményeit és problémáit a rendszerváltás utáni másfél évtizeden.

4.2.6.1. Az első felsőoktatási törvény 1993

A rendszerváltást követően, 1993-ban új és önálló felsőoktatási törvény megalkotására került sor. A törvény deklarálta az oktatás, a tanulás, és a tudományos kutatás szabadságát és helyreállította az egyetemek tudományos képzési és minősítési jogát. Megállapította a nem állami szervezetek intézményalapításának jogát. Rögzítette az egyetemi és főiskolai képzés fenntartását. Létrehozta a felsőoktatás tanácsadó, döntéselő-készítő és érdekegyeztető testületét, a Felsőoktatási és Tudományos Tanácsot. Bevezette a felsőoktatás akkreditációját, és megalapította az Országos Akkreditációs Bizottságot. Egységesítette a

¹⁹⁹ A Nobel-díjasainkkal kapcsolatos másik mítosz a budapesti Fasori Evangélikus Gimnáziumról szól. A magyar származású Nobel-díjasok közül csak ketten (Wigner és Hajós) érettségiztek itt és négyen más fővárosi elitgimnáziumban. Mindebből legfeljebb azt a következtetést lehet levonni, hogy a 20. század elején Budapesten jó színvonalú gimnáziumok működtek.

²⁰⁰ Lásd OECD IALS vizsgálat, amelyről később lesz szó.

²⁰¹ 1993 LXXX törvény a felsőoktatásról

²⁰² 107/1995. (XI. 4.) OGY határozata felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről

²⁰³ 1999. évi LII. törvény a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról, továbbá a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról

²⁰⁴ 2005. évi CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról

²⁰⁵ Hozzá kell tenni, hogy az 1993. évi felsőoktatási törvényt 2006. évi hatályon kívül helyezésig 36-szor módosították, s ezek között igen jelentős módosítások is voltak (pl. a tandíj bevezetése, majd eltörlése, vagy a bolognai képzési struktúra bevezetése).

felsőoktatáspolitikai irányítását; valamennyi felsőoktatási intézményt²⁰⁶ a Művelődési és Köznevelési Minisztérium²⁰⁷ felügyelete alá helyezte. Meghatározta az állami finanszírozás csatornáit, és a tandíj bevezetésének feltételeit.

Az új törvény ugyanakkor magában hordozta mindazokat a problémákat, amelyek felsőoktatásunkat a mai napig nyomasztják. Az államszocializmus oktatáspolitikai irányításával szemben, Magyarországon már az 1985-ben törvénybe iktatták az oktatás önállóságát és a pedagógusok szakmai szuverenitását. Az új felsőoktatási törvény az egyetemek és főiskolák önállóságát, azaz autonómiáját akkor erősítette meg újra, amikor a fejlett országokban az autonómia humboldti eszméje a felsőoktatás tömegesedésének hatására hátrébe szorult. A megváltozott körülmények között a professzorok döntési autonómiája jelentősen korlátozódott, s helyébe a menedzserek által irányított egyetemi stratégia és a gazdálkodási fegyelem lépett. A hazai felsőoktatás szabályozása azonban nem indult el ebben az irányban, inkább a korábbi autonómia koncepciót erősítette meg.²⁰⁸ Az új törvény hangsúlyozott autonómia gondolata azonban olyan képzeteket keltett, amelyek mindmáig fékezik a felsőoktatás korszerű fejlődését

Más és még nagyobb probléma a felsőoktatás minősége. A törvény indokolása helyesen hangsúlyozza: „mind a társadalomnak, mind pedig a felsőoktatásnak elemi érdeke, hogy a minőségi követelmények a felsőoktatási intézmények minden feladata tekintetében érvényesüljenek” Ugyanakkor kimondja, hogy a „minőség garanciája maga a felsőoktatási rendszer.” A „minőség biztosítására” létrehozott Akkreditációs bizottság „tagságának a felét a felsőoktatási intézmények, másik felét a tudományos kutatóintézetek doktori (PhD) fokozattal rendelkező képviselői alkotják.” azaz struktúrája belterjes és elszigetelt a gazdaságtól. Közel hasonlóan zárt a Felsőoktatási és Tudományos Tanács összetétele. Ennek következtében a Tanács működésében az egyetemek és főiskolák érdekérvényesítése növekvő szerephez jutott az oktatáspolitikai irányítással és a munkaerőpiac kereslettel szemben.

Az új törvény a felsőoktatás intézményeiként csak az egyetemeket és főiskolákat jelölte meg. A kétéves, felsőfokú szakképzést kihagyták, noha a felsőoktatás fejlesztési tervét kidolgozó Tárcaközi Bizottság már 1992-ben sürgős és fontos feladatként jelölte meg annak bevezetését. Ez a törvény 1996. évi módosításakor is diszkriminatív névvel²⁰⁹ és státusszal történt meg.

A törvény indokolása szerint a „hazai felsőoktatási intézmények rendszere a korábbi évtizedek politikájának következtében felaprózódott”. Ennek a közel két évtizedes értékelésnek. Időszerűségét az adta meg, hogy a világbanki hitel egyik feltétele a kis intézmények nagyobb egyetemi központokba történő integrálása volt. A törvény azonban csak az egyetemek és főiskolák szövetségének lehetőségére utalt. Az integrációban évekig nem történt érdemi előrelépés. A formális integrációra csak a törvény 1999 évi módosítása után került sor.

A törvény szerint „növelni kell a felsőoktatási képzésben részesülők korosztályon belüli arányát, csökkentve a nyugat- és észak-európai átlaghoz viszonyított hátrányukat” Ez a súlyosan félrevezető indokolása alapozta meg a hallgatók számának növelésére indított kampányt, amely csak mostanában kezd kifulladásra. Elhallgatták, hogy a diplomások aránya a

²⁰⁶ Korábban a az egyetemek és főiskolák jelentős része a különböző szaktárcákhoz, például a mezőgazdasági intézmények az FM-hez, az orvostudományok az EMM-hez, stb., tartoztak.

²⁰⁷ Jelenleg Oktatási Minisztérium

²⁰⁸ Ez azért fontos megjegyezni, mert az 1989 októberi módosítása nyomán az Alkotmányba (1949. évi XX. Törvény) is bekerült: „70/G. § (1) A Magyar Köztársaság tiszteletben tartja és támogatja a tudományos és művészeti élet szabadságát, a tanszabadságot és a tanítás szabadságát. (2) Tudományos igazságok kérdésében dönten, kutatások tudományos értékét megállapítani kizárólag a tudomány művelői jogosultak.” Azonban az oktatás és a tudomány szabadságának ez a szabadsága nem jelentheti az autonómia korlátlanosságát, nem jelenti azt, hogy az oktatók és a kutatók az intézmények köteleiében azt csinálják amit akarnak.

²⁰⁹ Akkreditált iskolarendszerű szakképzés, azaz AIFSZ

munkaerőforrásban, hazánkban hosszú ideig felülmúlta a fejlett államokat. A törvény indoklása deklarálta azt az irracionális és máig károsan ható célt, hogy „...az állam mindenki számára hozzáférhetővé teszi képességei alapján a felsőfokú képzést és ... ehhez anyagi támogatást nyújt”. Az intézményalapítás szabadságának kimondása is megkövetelte volna, hogy a törvény differenciáltan foglaljon állást az állami, illetve más szervezetek által alapított egyetemek és főiskolák finanszírozásában.

Az új törvény indoklása azt is kimondta, hogy „az állami felsőoktatás működéséhez szükséges pénzügyi eszközök biztosítása alapvetően az állam feladata-----„a tandíjakból befolyt összeg csak az állam által...biztosított pénzeszközök kiegészítését lehet.” A tandíj bevezetését érdemes külön áttekinteni. A tandíjat az új kormány 1994 szeptemberben vezette be és egyúttal kimondta a tandíj esélyegyenlőséget célzó kompenzálását tandíjmentesség, illetve tandíjkedvezmény; hallgatói támogatás; adókedvezmény, és hallgatói hitel biztosítja. A tandíjfizetés hatálybalépését az 1995. évi stabilizációs törvény²¹⁰ (a „Bokros-csomag”) írta elő²¹¹. A tandíj szabályozása 1996-ban változott, amikor bevezették a költségtérítési és az államilag finanszírozott képzés fogalmát. Az államilag finanszírozott képzésben a hallgatók viszonylag alacsony tandíjat, a nem finanszírozott képzés hallgatói pedig költségtérítést fizetnek, azaz képzésük teljes költségét megfizetik.

Az 1998. évi kormányváltás után az államilag finanszírozott hallgatói tandíjmentességét kaptak²¹², az államilag nem finanszírozott képzés hallgatóinak viszont továbbra is teljes költségtérítést kellett fizetni. A nappali hallgatók tandíjának eltörlése a pártpolitikának, a választási harcnak a felsőoktatásra történő kiterjesztését jelentette. Ennek jegyében a kormány bevezette a diákhitelt, – negatív kamattal. Ezt a következő kormánynak kellett módosítani, amit az akkori ellenzék belpolitikai hangulatkeltésre használt fel.

Ezt követően nem történt érdemi változás a tandíjrendszerben. Így alakult ki a hazai, példátlanul polarizált tandíjrendszer: az államilag finanszírozott hallgató semmit nem fizet és támogatást kap, a költségtérítési hallgató pedig mindent fizet.

4.2.6.2. A felsőoktatás fejlesztés irányelvei 1995

Az 1993 évi törvény előírta²¹³, hogy a felsőoktatás fejlesztéséről újabb törvényt kell készíteni. Lehet, hogy az OM. vezetői azt remélték ettől, hogy alkalmat ad a költségvetési keretek

²¹⁰ 1995. évi XLVIII. Törvény

²¹¹ Ekkor törölték el a hallgatói hitelt, mint a tandíj kompenzációját. 83/1995. (VII. 6.) - a felsőoktatási intézmények hallgatói részére nyújtható támogatásokról és az általuk fizetendő díjakról és térítésekről szóló - Korm. rendelet 13. § szerint „(1) A tandíj két részből áll: alap- és kiegészítő tandíjból tevődik össze. (2) Alaptandíjat minden hallgatónak kell fizetnie, kivéve a tandíjmentességek eseteit. (3) Az alaptandíj összege 1995. szeptember 1-jétől havi 2000 forint. (4) A kiegészítő tandíjat a felsőoktatási intézmény Szabályzatában állapítja meg. (5) A kiegészítő tandíj évi összege nem haladhatja meg az alaptandíj évi összegének a négyszeresét. 14. § (1) A Szabályzat a hallgatók számának 20%-áig a legrászorultabbak részére, kiemelkedő tanulmányi eredmény esetében alaptandíj-fizetési mentességet vagy alaptandíj-fizetési kedvezményt határozhat meg.”

²¹² A 144/1996. (IX. 17.) Korm. rendelet 1998-as évi módosítása nyomán a tandíj lényegében csak az évismétlőkre vonatkozik. A 10 § (2) bekezdése szerint: „Az államilag finanszírozott nappali tagozat első évfolyamára beiratkozott, az első alapképzésben, az első kiegészítő alapképzésben, az első akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésben és az első szakirányú továbbképzésben, valamint esti, levelező tagozaton az első alapképzésben tanulmányokat folytató hallgatók az első két félévben - amennyiben az megismételt oktatási időszak (félév, tanév) - havi tandíjként a hallgatói normatíva 3%-át fizetik”. A 11. § (1) szerint: „Az államilag finanszírozott első alapképzésben, első kiegészítő alapképzésben, első szakirányú továbbképzésben és első akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésben nappali tagozaton, továbbá az első alapképzésben és akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésben, esti, levelező tagozaton tanulmányokat folytató hallgató egy hónapra (ezzel arányos oktatási időszakra) megállapított tandíja - amennyiben az megismételt oktatási időszak (félév, tanév) - a költségvetési törvényben meghatározott hallgatói normatíva összegének 10%-át nem haladhatja meg”

²¹³ A 125 § (4) szerint: „A Kormány a felsőoktatás fejlesztési tervére vonatkozó törvényjavaslatot 1994. december 31-ig az Országgyűlés elé terjeszti”

felemelésére. Azonban a gazdaság helyzete, s így a költségvetés teherviselő-képessége nem kedvezett annak, hogy egy ilyen törvény megszülessen. Végül is 1995-ben egy Országgyűlés határozat készült²¹⁴, amely folytatta a hallgatói létszámnövelés kampányát.

Az előterjesztés abból indul ki, hogy „a felsőoktatás a magyar polgárosodásnak és gazdasági modernizációs folyamatoknak egyik legfőbb tényezője”. Az ezt követő tizenöt „fejlesztési irányelv” közül az első cél a hallgatók számának jelentős növelése. Ezt a következő megállapítás vezeti be: „a pozitív változások ellenére még mindig alacsonyok a hallgatói létszámok. A megfelelő korosztálynak mindössze 17-a vesz részt a felsőoktatási képzésben, szemben az európai 30-os átlaggal. 1994-ben 50873 jelentkező nem jutott be a felsőoktatásba”.

Ez a megállapítás azonban súlyosan félrevezető. Az előterjesztés is utal arra, hogy a hallgatók számának növelése „nem választható el” a demográfiai hullámcsúcs kezdetétől, a lemorzsolódás alacsony arányától” és azt is megállapítja, hogy a diplomások aránya „még közel áll az európai átlagokhoz”.

Mindezek ellenére a fejlesztés céljaként jelöli meg „a hallgatói létszám jelentős, de szakterületenként és képzési szintenként differenciált mértékű, a munkaerőpiac hosszú távú igényeihez igazodó növelése.” További célként fogalmazza meg, az „esti, levelező és távoktatás” növelését, a képzési összehangolását „a munkaerő-piaci, munkaadói és helyi társadalmi igényekkel”. Mindezekkel teljes ellentétben, a képzés minőségének javítása véget fontosnak tartja „a szelekció erősítését” és „a diploma-kibocsátás szinten tartását”.

A fejlesztés kiemelt célja az iskolarendszerű felsőfokú szakképzés szerves beépítése a felsőoktatásba. Ezzel kapcsolatban megállapítja, hogy „a felsőfokú szakképzésben továbbtanulók száma a piaci szférában folyamatosan emelkedik.”, de megjegyzi, hogy „a hallgatók jogállása is sok esetben rendezetlen”.

Fejlesztési cél „az intézményi integráció”. Az előterjesztés ebben az esetben önkritikusan állapítja meg, hogy „továbbra is megmaradt az intézményrendszer széttagoltsága, ami alacsony hatékonyságú és gazdaságtalan működést, felesleges párhuzamos kapacitásokat, túlszakosodást, szegényes oktatási kínálatot eredményez, és szűkíti az átjárhatóságot.”

Az előterjesztés a finanszírozás fejlesztési céljai közé sorolja a normatívák alkalmazását, a költségvetésen kívüli források növelését. Fontos cél, hogy a tandíjrendszer bevezetése csökkentse az esélykülönbségeket. A gazdálkodás hatékonyság javítása indokolja azt a célt, hogy kidolgozzák az egyetemek és főiskolák közalapítványi tulajdonba adásának feltételeit.

A fejlesztési célok egyike a feleleveníti a két évtizedes homályból „az egységes tanárképzést”. Ehhez kapcsolódva merül fel a pedagógus továbbképzés és minősítés rendszer feladatait.

Két fejlesztési cél is foglalkozik a felsőoktatás kutatási feladataival. Az első hangsúlyozza, hogy az egyetemek „meghatározó feladata az alap- és interdiszciplináris jellegű kutatások folytatása, az alkalmazott és a fejlesztő jellegű kutatások erősítése”. A másik megállapítja, hogy „a felsőoktatás biztosítja az ország számára létfontosságú .. kutatói utánpótlást”

Végül a tizenötödik fejlesztési cél az oktatói munkaterhelés és, a minőségi követelmények kidolgozását, valamint az oktatókra vonatkozó előmeneteli és illetményrendszerének felülvizsgálatát írja elő.

²¹⁴ 107/1995. (XI. 4.) OGY határozat

Egészében megállapítható, hogy az 1995 évi országgyűlési határozat a fejlesztés irányelveinek megfogalmazásával nem vitte előre az 1993 évi törvény után kialakult helyzetet. A fejlesztési irányelvek a hiányzó stratégiai tervet még részben se pótolták.

A célkitűzések között számos olyan szerepel, amely ma is aktuális – vagy inkább úgy is fogalmazhatunk, hogy az elmúl több, mint egy évtized alatt nem sikerült elmozdulást elérni egy sor területen. Ilyen a minőségbiztosítási rendszer, az átjárható képzés, az állami intézmények tulajdoni rendszerének korszerűsítése, az egységes tanárképzés, a felsőfokú szakképzés szerve integrálása, az oktatói munkaterhelések standardizálása.

4.2.6.3. A felsőoktatás integrációja²¹⁵ 1999

A felsőoktatás elaprózottsága nem új probléma. Egy 1981 évi MSZMP határozat szerint „felsőoktatásunk intézményhálózata szétaprózott, az átlagos hallgatólétszám Európában nálunk a legalacsonyabb...az együttműködés az egy városban működő intézmények között is gyenge... ez nehezíti az...erőforrások ésszerű kihasználását... s kedvezőtlenül hat az oktató és a kutatómunka színvonalára²¹⁶.”

Egyetemeink és főiskoláink irracionális decentralizáltságát a rendszerváltás kezdete után a Világbank szakértői is kifogásolták. Az első felsőoktatás-fejlesztési hitel²¹⁷ kiemelt céljai között szerepelt „a főiskolai és az egyetemi oktatás, valamint a kutatás közötti integráció előmozdítása, széles képzési területű egyetemek kialakulásának elősegítése”²¹⁸. A hitelből képzett alap fennállásának öt éve alatt egyetlen intézményi integráció sem jött létre. A Világbank második hitelprogramja²¹⁹ lényegében hasonló célokat szolgált volna. A hitelszerződést azonban, a kedvezőtlen feltételekre hivatkozva, a magyar fél 2001-ben felbontotta. A Világbank ugyanis a felsőoktatás olyan irányú átalakítását támogatta, ami nem felelt meg az egyetemi és főiskolai lobby és a minisztériumi irányítás érdekszövetségének.

Az előzőekben már idézett 1995. évi országgyűlési határozat, végrehajtásának feladatterve²²⁰ szerint ki kell dolgozni „a) a felsőoktatási intézmények oktatási...együttműködése különböző integrációs... fokozatot jelentő formáit. b)... az oktatást szolgáló infrastruktúra közös hasznosítására...” A határidő 1997 december volt. Az integráció azonban az ellenállás miatt nem haladt előre.

A felsőoktatási törvény 1999. évi módosítása²²¹ nyomán jött létre az integráció, amelynek következtében a korábbi 55 állami felsőoktatási intézmény helyett 17 egyetem és 13 főiskola alakult. Az integráció látványosan – de csak látszólag - csökkentette a felsőoktatás elaprózottságát. A formális „integráció” után, az újonnan létesítettekkel együtt, ma több egyetem, főiskola, és „kihelyezett tagozat” működik, mint korábban. Az Ász revíziója szerint az intézmények irányító apparátusa nagyobb, működési költségük több mint volt előtte. Mint a jelentés megállapítja: „... a bekövetkezett egyesített működés nem eredményezett

²¹⁵ 1999. évi LII. törvény a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról, továbbá a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról

²¹⁶ A felsőoktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól, MSZMP Politikai Bizottság 1981 február 3-i szóló határozata. In Ladányi Andor: Mennyiségi fejlődés és strukturális változások: a felsőoktatás útja a felszabadulás után Tankönyvkiadó – Oktatókutató Intézet Budapest 1989

²¹⁷ A Világbankkal 1991-ben aláírt humán erőforrás-fejlesztési hitel 150 millió dollárjának jelentős részét a felsőoktatás modernizálására irányoztak elő. A hazai hozzájárulással együtt összesen 390 millió dollárból jött létre a „Felzárkózás az európai felsőoktatáshoz” alap.

²¹⁸ A hitel felhasználását meghatározó 9/1991. (I. 16.) Korm. Rendelet 2. § (2c) pont.

²¹⁹ A hazai felsőoktatás-fejlesztési célú világbanki hitelekéről lásd Kotán Attila – Polónyi István: A Világbank szerepe a hazai felsőoktatás fejlesztésében Educatio 2003 Tavaszi (2004) (33-51 p)

²²⁰ 107/1995. (XI. 4.) OGY határozat

²²¹ 1999. évi LII. Törvény a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról, továbbá a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról

költségcsökkentéseket. Ezt a tényt támasztja alá az integráció előtti és utáni fajlagos kiadási mutatók alakulása is.”²²²

Az integráció több egyetemen lényegében csupán névleges volt, fogalmazhatunk úgy is, hogy az intézményi elaprózottság „kerítésen belülivé” vált. Ezt jól bizonyítja, hogy a karok száma töretlenül növekszik (1999 és 2006 között harminccal szaporodott számuk). Ugyancsak az integráció névlegességét bizonyítják a centrumok. Az agrár és egészségtudományi centrumok azért alakultak, hogy a korábbi orvosegyetemek illetve agráregyetemek megtartsák belső önállóságukat, s ezzel korábban kialakult kiváltságaikat, s megakadályozzák hatékonysági célú átszervezésüket. A nemzetközi gyakorlatban ismeretlen az agrárcentrum fogalma. De az egészségtudományi centrum esetében sincs semmilyen racionális érv amellett, hogy a különböző egészségtudományi karok szerveződjenek elkülönülő egységekbe. A nemzetközi gyakorlatban legfeljebb a klinikák centrumba szervezése ismert

4.2.6.4. *A felsőoktatás stratégiai terve és az új törvény*²²³ 2005

A 2001 évi Beszámoló után folytatódott az egyetemi és a főiskolai hallgatók létszám-növelési kampánya. A kormány az OM feladatát a „felsőoktatási modernizálási és fejlesztési program” azaz a fejlesztési terv kidolgozásában és az annak megfelelő új törvény előkészítésében jelölte meg.

Az új Oktatási miniszter célszerűnek látta az operatív és a stratégiai tervező munka különválasztását. A felsőoktatási törvény előkészítéseként a MUP program kidolgozására munkabizottságot hozott létre²²⁴.

Ez a dokumentum megállapította, hogy közel négyszeresére növekedett a hallgatói létszám. Ezzel átléptünk – írta - „az 'elitista' felsőoktatásból a tömegoktatásba...az európai rangsorban a középmezőnybe”. Ezt a helyünket csak a „minőség növelésével és... a képzés szerkezetének megváltoztatásával tudjuk megtartani”

Utána, a tényeket mellőzve²²⁵, azt állította, hogy „nem készültek közép- és hosszú távú gazdasági, munkaerő-tervek, főleg munkaerő-keresleti prognózisok”. A valóságban a Világbank már említett programja alapján, a MüM 1994-1996 között, az OM-mal társelnökségben, elkészítették a munkaerő-kereslet és kínálat távlati prognózisát²²⁶.

Az ezt követő színvonalas elemzés szerint számítani lehet „egyrészt ...a pályakezdők, a felsőfokú végzettségűek elhelyezkedési nehézségeinek fokozódására, másrészt ...területi és foglalkozási hiányjelenségekre” „A munkanélküliség elsősorban nem a diplomásoknál, hanem a kevésbé végzettek rétegeknél csapódik le...a főiskolai képzés súlya jelentősen megnőtt, ami...a rövidebb idejű képzések iránti igényekre utal... A dokumentum, a prognózissal egybehangzóan, felhívta a figyelmet arra, hogy...kifejezetten alacsony a természettudományos szakokon végzettek aránya, de ezen a szakterületen is nagyon nehéz

²²² 0311 sz. Jelentés a felsőoktatási intézményhálózat integrációjának ellenőrzéséről Állami Számvevőszék 2003. március (64.old)

²²³ 2005. évi CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról

²²⁴ Ez a munka már 2003 elején elkészült és az előterjesztés 2004 elején a Kormány elé került. Előterjesztés a Kormány részére a Magyar Universitas Programról, valamint az új felsőoktatási törvény koncepciójáról, 2004. február.

²²⁵ Az OM és a MüM társelnöksége alatt működő munkabizottság 1996-ban közreadta az 1990-2010 időszakra vonatkozó munkaerőkereslet és -kínálat prognózisát. Lásd Timár János - Gállos János (szerk): Munkaerő-kereslet és -kínálat 1995-2010 I.-II. kötet MüM - Világbank Emberi Erőforrás Fejlesztési Program 1996.

²²⁶ Munkaerő-kereslet és kínálat 1995-2010. I-II. kötet. Munkaügyi Minisztérium – Világbank, Emberi Erőforrások Fejlesztési Program, 1996. 432, 301 old. A kiadvány 1200 példányban jelent meg. Az OM valamennyi felsőoktatási intézménynek és más illetékes szervezetnek hivatalosan megküldte

az elhelyezkedés...A felsőoktatásban tanulók számának korlátozását ennek ellenére nem tartják indokoltnak a kutatók.” - írják (megjegyzik azonban, hogy „ezzel nem minden kutató ért egyet”). A kereslet és kínálat összehangolására első helyen javasolják a pályakezdő diplomások életpályakövetéses vizsgálatának folytatását, továbbá a felsőoktatás szerkezetátalakításának támogatását.

Ez az elemzés, az előző dokumentumoktól eltérően, színvonalas munka volt. Feltűnő, hogy az OM értékelése a diplomások elhelyezkedéséről elmélyültebb és időállóbb, mint a Foglalkoztatási és Munkaügyi Minisztérium akkori jelentései és a Közgazdaságtudományi Intézet néhány munkagazdászának megállapítása, akik még 2005-6. se láttak problémát a diplomások foglalkoztatásában.

Az oktatási miniszter az apparátus munkájával párhuzamosan megbízta két tanácsadóját²²⁷, hogy –szakértők széleskörű bevonásával - készítsenek tanulmányt a felsőoktatás fejlesztéséről. Az első összefoglaló egy év késéssel, csak 2003. júliusra készült el. Az azonos szövegű második változatból kimaradt a résztanulmányok készítőinek névsora. A zavaros szerkezetű és hosszú²²⁸ tanulmányból még az OM előbb említett elemzése s kritikai megjegyzései is hiányoztak. E dokumentumokat a felsőoktatás testületei és szervezet azonban más okok miatt élesen visszautasították.

Néhány hét múlva, az OM szerkesztésében, megjelent a harmadik dokumentum. Ez a szöveget jelentősen lerövidítette és érthetőbbé tette, azonban ezt is elutasították. Ezt követően került sor a koalíció pártközi egyeztetésére, aminek alapján egy munkacsoport elkészítette a negyedik változatot, amit a felsőoktatás testületei szintén elutasítottak. Közben 2004 tavaszán a kollégiumi fejlesztés tervét a Kormány már jóváhagyta. Így ez a munka és a fejlesztési dokumentum már az új felsőoktatási törvénykészítéséhez kapcsolódtak. A Kormány sürgette az oktatási törvény előterjesztését.

A rektorok és főigazgatók testülete és a felsőoktatás más szervezetei e két újabb, azaz együttvéve a hat változat egyikét se fogadták el. 2004 nyár elején az Oktatási Miniszter a felsőoktatás képviselőit az MTA Mátraházai üdülőbe hívta és - megbízható hírek szerint - felajánlotta a megjelenteknek, hogy foglalják írásba kifogásaikat, illetve kívánságaikat és azokat a törvényjavaslat tartalmazni fogja.

Ennek alapján a törvény tervezete 2005 elejére elkészült. A professzionizálódott államigazgatás előírásainak megfelelően, a törvény bevezetője ismertette az egyeztetés lebonyolítását és eredményeit, összefoglalta a legfontosabb célokat, szakmai hatásait, előzményeit, várható társadalmi és költségvetési hatásait, kapcsolatait más törvényekkel, a kormányprogrammal és az EU szabályozással, valamint kommunikációs tervét és gazdasági hatáselemzést is tartalmazott (együtt 65 oldal). Ezt követte a törvény 159 paragrafusának szövege (231 oldal).

A Parlament elé terjesztett törvény alapvető hiányossága az volt, hogy kimaradt belőle az elemzés. Ennek ellenére jóváhagyták.

A felsőfokú szakképzésről szóló, ismétlődő deklarációktól eltérően az új törvény megerősítette e képzési típus diszkriminációját. Kimondta, hogy az akkreditált, iskolarendszerű felsőfokú szakképzés a felsőoktatás feladata, de a következő paragrafusban leszögezte, hogy ez a képzettség „nem ad felsőfokú végzettséget.”²²⁹

²²⁷ Az elkészült első két változat „filozófiájáért”, a sajtónyilatkozatok szerint, Geréby György, a CEU filozófiaprofesszora vállalta az apaságot.

²²⁸ Az első összefoglaló dokumentum 140 sűrűn írt oldal volt.

²²⁹ Felsőoktatási törvény 12 §. Megjegyezzük, hogy ez a jogszabály ellentmondásban van az EU és OECD terminológiájával.. Így az OM az EU és az OECD-nak megküldött statisztikai adatszolgáltatásban a felsőfokú

A törvény változatlanul hagyta a példátlanul igazságtalan és célszerűtlen költségtérítési és tandíjrendszert.

Nincs garancia arra, hogy a törvényben előírt egyetemi alapképzés valóban korszerű, kevésbé specializált alapozó képzés legyen és szakítson a korábbi specializált képzéssel.

A gazdaság és a felsőoktatás kapcsolatának hiánya vagy gyengesége a hazai felsőoktatás évtizedes problémája. A törvény a – korábbihoz hasonlóan nem teremti meg e kapcsolat intézményesítésének feltételeit.

A vezetési struktúra korszerűsítése is áldozatává vált a felsőoktatási vezetőkkel való egyeztetésnek. A törvény erősíti a vezetés és gazdálkodás autonómiáját. De az azzal szembeni követelmények továbbra is akadémiai jellegűek maradtak. A vezetés szervezete sem változott jelentősen, a gazdasági és akadémiai döntések szétválasztása nem történt meg, és az osztott (rektor-szenátus) vezetés is megmaradt. A gazdasági döntésekben eleinte meghatározó szerepet kapott – de az Alkotmánybíróság által kifogásolt – Igazgató (vagy intézeti, legújabbban gazdasági) Tanács szerepe végül névlegessé vált.

A törvény növeli a hallgatók állami támogatását Sokkal racionálisabb lett volna a hallgatói támogatások összekapcsolása a hallgatók rászorultságával. Irreális a hallgatók állami támogatása tartamának a szokásos tanulmányi időn túli meghosszabbítása.

A nemzetközi gyakorlat a finanszírozás áttekinthetőségének növelésére törekszik. Az új törvény a korábbi kvázi-piaci finanszírozási modell helyébe a kialakult pozíciók alapvetően input-jellegű finanszírozást erősít, és lehetőséget ad a szubjektív jellegű eseti döntésekre.

A kormányprogramban eredetileg előirányzott fejlesztési stratégia kidolgozás ismét megbukott. A jóváhagyott törvény éppen a stratégiai célok végrehajtásának támogatásával maradt adós. Ez a törvény – készítésének körülményeinek megfelelően – az egyetemi változatlanság érdekeinek megfelelő maradiságot konzerválja. Nem felel meg a nemzet és a jövő érdekeinek.

4.2.6.5. Tanulságok

A hazai felsőoktatás dokumentumainak elemzése arra mutat rá, hogy a hazai oktatáspolitikai, és oktatásirányítási professzionalizálódása még mindig gyerekcipőben jár.

Mind a felsőoktatás-politika mind a tudománypolitika elmúlt másfél évtizedét a kormányzat és a szféra intézményi képviselőinek alkujára épülő policyk jellemezték. A gazdaság és a társadalom tényleges szükségletei, a két szféra fogyasztásának tényleges felhasználói, a gazdasági szféra képviselői kimaradtak a politikaformálásból.

Másoldalról hiányzott, illetve egy-két pozitív példától eltekintve nagyrészt hiányzott a fejlesztési elképzelések megalapozása. A hosszú távú, tudatos felsőoktatás-politika megalapozásához ugyanis nélkülözhetetlen részint a felsőoktatás-kutatás, részint a munkaerő-piaci elemzések, továbbá a nemzetközi foglalkoztatás- és oktatáspolitikai kutatások szervezeti kereteinek megerősítése.

szakképzést a tényleges helyzetnek megfelelően, de a törvény előírásaival ellentétben „felsőfokú képzésként” jelenti.

4.2.7. A kétszintű képzés

A hazai – és a kontinentális európai – felsőoktatás egy rendkívül radikális átalakuláson megy át a 21. század elején. A hagyományosan főiskolai – egyetemi képzésre tagozódó felsőoktatás helyébe egy egymásra épülő, ún. kétszintű képzés lép.

4.2.7.1. A Bolognai Nyilatkozat

A hazai felsőoktatás – a Bolognai Nyilatkozattal összefüggésben – az EU (pontosabban az annál tágabban értelmezendő, Európai Felsőoktatási Térség²³⁰) országainak felsőoktatásához hasonlóan jelentős vertikális strukturális változáson megy át.

Az oktatási miniszterek által aláírt Bolognai Nyilatkozat célja a felsőoktatás valamilyen európai egységesítése. Előzményének az 1998. május 25-én tartott Sorbonne-i Fórum tekinthető – amely a University of Paris-Sorbonne 800. évfordulójának ünnepségeihez kapcsolódóan jött létre –, ahol elfogadták a Sorbonne-i Nyilatkozatot, melynek keretében négy ország – Franciaország, Németország, Olaszország és az Egyesült Királyság – miniszterei aláírták a „Közös Nyilatkozatot az európai felsőoktatási rendszer architektúrájának harmonizációjáról” című dokumentumot. Az akkori olasz miniszter, Prof. Berlinguer ekkor kezdeményezte, több ország felsőoktatásért felelős miniszterét meghívva, hogy kerüljön sor a Fórum nyomán megrendezendő konferenciára, 1999-ben Bolognában²³¹.

Mint a dokumentum írja: “a Nyilatkozat határozottan állást foglal az európai felsőoktatási térség létrehozása mellett, amely kulcsfontosságú a polgárok mobilitásának és munkaerőként való alkalmazhatóságának elősegítésében és az európai kontinens általános fejlesztésében.”²³²

Tekintsük át a Bolognai Nyilatkozat ajánlásait²³³:

- Könnyen érthető és összehasonlítható fokozatot adó képzési rendszer bevezetése, - akár a diploma-kiegészítés alkalmazásával - annak érdekében, hogy elősegítsük az európai polgárok elhelyezkedési lehetőségeit és az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességét.
- Alapvetően két fő képzési cikluson, az alapképzésen (undergraduate) és egyetemi (graduate) képzésen alapuló rendszer bevezetése. A második ciklusba való belépés megköveteli az első, legalább három évig tartó ciklus sikeres lezárását.
- Az első ciklus után adott fokozat, mint megfelelő képesítés alkalmazható az európai munkaerőpiacon.
- A második képzési ciklusnak – sok európai ország gyakorlatának megfelelően - egyetemi vagy doktorátusi fokozathoz kell vezetnie.

²³⁰ Az Európai Felsőoktatási Térség az EU tagokon és leendő tagokon kívül az oda gravitáló országokat is magában foglalja. Az aláírók: Ausztria, Belgium, Bulgária, Csehország, Dánia, Egyesült Királyság, Észtország, Finnország, Franciaország, Görögország, Hollandia, Írország, Izland, Lengyelország, Lettország, Litvánia, Luxemburg, Magyarország, Málta, Németország, Norvégia, Olaszország, Portugália, Románia, Schleswig-Holstein, Spanyolország, Svájc, Svédország, Szlovákia, Szlovénia. Érdemes megjegyezni, hogy Horvátország, Ciprus és Törökország 2001-ben Prágában csatlakozott a folyamathoz

²³¹ Forrás: Intézményi struktúrák alakulásának trendjei a felsőoktatásban <http://www.om.hu/j43382.html> - (letöltés 2002)

²³² Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata Bologna, 1999. június 19. Forrás: <http://www.om.hu/j4338.html> - letöltés 2002)

Lásd erről: Hrubos Ildikó: A "bolognai folyamat" Európai trendek. A Bolognai Nyilatkozatból adódó strukturális változtatások megvalósíthatósága a magyar felsőoktatásban (Kutatási zárójelentés) Oktatókutató Intézet 2002 június

²³³ Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata Bologna, 1999. június 19. Forrás: <http://www.om.hu/j4338.html> (letöltés 2002)

- Kreditrendszer – mint amilyen az ECTS rendszer – bevezetése, amely a legmegfelelőbb módon elősegíti a legszélesebb hallgatói mobilitást. Legyen lehetőség a kreditek megszerzésére felsőoktatáson kívüli, például az élethosszig való tanulás keretei között, feltéve, hogy azt felsőoktatási intézmények is elfogadják.
- Segítsük az egyenlő esélyekkel megvalósuló mobilitást a tényleges akadályok leküzdésével, különös figyelemmel:
 - a hallgatók viszonylatában a tanuláshoz, a gyakorláshoz és az ehhez kapcsolódó szolgáltatásokhoz való hozzájutásra,
 - a tanárok, kutatók és az adminisztratív dolgozók viszonylatában a kutatással, oktatással és gyakorlattal az európai kapcsolatban eltöltött időszakra vonatkozó társadalombiztosítási jogok előírt feltétel nélküli figyelembevételére.
- A minőségbiztosítás területén az összehasonlítható kritériumokon és módszereken alapuló európai együttműködés kialakításának támogatása.
- A felsőoktatás szükséges európai vonatkozásainak támogatása, különösen a tantárgyfejlesztéssel, intézményközi kooperációval, mobilitási lehetőségekkel és a tanulmányokra, a gyakorlati képzésre, és a kutatásra vonatkozó integrált programokkal.

Lényegében két alapvető célt lehet egyértelműen azonosítani: részint a felsőoktatási végzettségek áttekinthetőségére, egységesítésére, és gazdasági hasznosíthatósága, s ezzel a munkaerőpiac rugalmasságának növelésére való törekvést, részint a hallgatók és oktatók mobilitásának növelését, s ezzel az európai kulturális, tudományos egység és kohézió növelésére való törekvést²³⁴.

A Nyilatkozat befejezésül hangsúlyozza, hogy mindezt "intézményi kompetenciáink keretén belül, de kellő tekintettel a kultúrák, nyelvek, nemzeti oktatási rendszerek sokféleségére és az egyetemi autonómiára, azért vállaljuk ezeknek a kitűzött céloknak a megvalósítását, hogy megszilárdítsuk a felsőoktatás európai térségét"²³⁵

A Bolognai Nyilatkozat azzal zárul, hogy a részt vevők két év múlva ismét találkoznak majd "abból a célból, hogy értékeljük az elért eredményeket és meghatározzuk az újabb lépések irányát"²³⁶. Erre a találkozóra 2001. Május 19-én került sor Prágában, ahol "a miniszterek újból megerősítették elkötelezettségüket az Európai Felsőoktatási Térség 2010-re történő kialakításának célja mellett"²³⁷.

4.2.7.2. A bolognai folyamat és a munkapiac

A felsőoktatási képzés átalakítása mögött, mint kényszerítő erő nyilvánvalóan a felsőoktatás tömegesedése áll. A tömegesedésnek több következménye van a felsőoktatásra: részint csökken a kibocsátás minősége, részint a diplomás kibocsátás is tömegesedik.

²³⁴ A 2001-es prágai találkozó kommunikéje áttekinti az Európai Felsőoktatási Térség megvalósításának legfontosabb feladatait:

- 1.) Alapvetően két fő cikluson alapuló képzési rendszer bevezetése
- 2.) Kreditrendszer bevezetése
- 3.) A mobilitás elősegítése
- 4.) Az európai együttműködés támogatása a minőségbiztosítás terén
- 5.) Az európai dimenziók támogatása a felsőoktatásban
- 6.) Élethosszig tartó tanulás
- 7.) Felsőoktatási intézmények és hallgatók bevonása
- 8.) Az Európai Felsőoktatási Térség vonzóvá tételének támogatása

²³⁵ Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata Bologna ...

²³⁶ Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata Bologna.....

²³⁷ Az Európai Felsőoktatási Térség felé Európa felsőoktatásért felelős minisztereinek kommunikéje – Prága, 2001. május 19. <http://www.magyarfelsooktatasi.hu/21.7/30.html>

A kibocsátás minősége törvényszerűen csökken, hiszen az egyre nagyobb arányban bekerülő fiatalok között törvényszerűen nő a gyengébb képességűek aránya. Ugyanakkor csökken a lemorzsolódás. Ennek oka az oktatásszervezés átalakulása, az átjárhatóság, a választhatóság és a kreditrendszer elterjedése, amely lehetővé teszi az egyéni ütem szerinti haladást. De nyilvánvalóan szerepet játszik benne az intézményekre nehezedő gazdasági nyomás is - a lemorzsolódással elvesző tandíjbevételek és/vagy állami támogatás.

A tömeges kibocsátással növekszik az inkongruens foglalkoztatás, hiszen a gazdaság nem tud ennyi felsőfokú végzettségű szakmájának és végzettségi szintjének megfelelően foglalkoztatni.

A kiterjedt felsőoktatásban a 20. század végéig a szakképzés szisztémája nem sokat változott. Továbbra is ugyanolyan szűk szakképzettséget nyújt - legalábbis a kontinentálisnak nevezhető - felsőoktatás, mint a század közepén. Miközben nyilvánvaló, hogy ekkora tömegben nincs szükség ilyen mély szakmai ismerettel bíró szakemberre a munkaerőpiacon.

A szűk felsővégzettség ugyanis elvész, ha nem talál elhelyezkedést. Mindezek nyomán a szűk és mély szakmai képzés, mint a felsőoktatási képzéssel kapcsolatos követelmény egyre inkább megkérdőjeleződik. Hiszen nyilvánvalóan nincs szükség egyetlen országban sem a csillagászok vagy atomfizikusok ezreire, de irodalmárok, történészek és pszichológusok ezreire sem, még ha kezdetben ebben az irányban is bővül a képzés szerkezete. S ugyanígy nyilvánvalóan nem tudnak végzettségüknek megfelelő munkát találni a mérnökök, közgazdászok, s jogászok tízezrei sem.

A szűk és mély szakképzés esetében egyre inkább veszendőbe mennek a szakképzésre fordított állami és egyéni kiadások, s erőfeszítések.

A lineáris képzés bevezetése megoldja ezeknek a problémáknak jó részét.

Az alapképzési szakasz ugyanis csupán előszakképzettséget nyújt. A BSc végzettséggel a munkaerőpiacon lépők nem rendelkeznek mély és szűk szakképzettséggel, hanem viszonylag széles, nem túl mély szakmai ismeretekkel. A három év után a munkapiacra lépő diplomások szakmai végzettsége tehát elég általános ahhoz, hogy ha nem, vagy nem teljesen szakirányának vagy végzettség szintjének megfelelően helyezkedjenek el, részint akkor sem vész kárba sok feleslegesen tanult mély szakmai ismeret, részint gyorsan az elhelyezkedésnek megfelelően korrigálhatóak és kiegészíthetők az ismeretek.

A tömeges felsőoktatás csak úgy egyeztethető össze valamennyire a gazdasági igényekkel, ha első szintje „előszakképzéssé” válik. Olyan képzésre van szükség, amely akkor sem okoz nagy veszteséget (pénzben, erőfeszítésben stb.) ha a tömeges kibocsátás miatt nem hasznosul. Tehát ha egy BSc végzettségű közgazdász titkárnő lesz, vagy egy BSc végzettségű fizikus villamosvezető, egy BSc végzettségű testnevelés szakos vagy onőr, 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, villamosvezetőként ill. éjjeliőrként. Az is fontos, hogy ő maga sem lesz (talán annyira) elégedetlen, ha inkongruens elhelyezkedésre kényszerül. Ráadásul ez a képzés jelentősen 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 mestere lesz szakmájának.

A fentiek alapján nyilvánvaló, hogy lineáris 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 végzettek 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 „középiskolásodó” 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.

4.2.7.3. Magyar Bologna

A kétszintű képzés bevezetése során is számos oktatáspolitikai bakival szembesülhetünk. Az egyik legsúlyosabb, amit ma már az oktatásirányítás szakemberei is elismernek, az az, hogy túl jó tanulók voltunk. A kétszintű képzés bevezetése túl rövid idő alatt, kevés előkészítéssel és hazai felsőoktatás értékeinek (mint például egyes főiskolai képzések elismert gazdaság-közelisége) figyelmen kívül hagyásával történt. Nálunk is, - mint a poszt szocialista országokban általában²³⁸ – a Bologna folyamatot megpróbálta az oktatáspolitikai a felsőoktatás modernizálásával, tehát más reformokkal is összekötni. (Tegyük hozzá, hogy ez, mint korábban láttuk nagyon kis mértékben sikerült.)

Egy kutatás²³⁹ szerint a bolognai képzési forma bevezetésével kapcsolatban a leggyakrabban megfogalmazott kritikák a következők voltak:

- A kétszintű képzés megvalósítása során az intézményeknek igen szűk volt a szabadsága, a képzési programok lényegében központilag (igaz az intézmények közös fejlesztési programjának keretében) születtek.
- Nem volt, s nincs elegendő pénzügyi támogatás az intézményi teendők finanszírozására.
- Kevés idő volt az új tantervek, tantárgyi tematikák, tankönyvek, jegyzetek, segédanyagok elkészítéséhez.
- Sok esetben sem a tantervekben, sem a tananyagokban lényeges strukturális, vagy tartalmi változás nem következett be, gyakran a korábbi képzés szinte változatlanul kap új elnevezést.
- Zavar tapasztalható az első ciklus céljait illetően, és probléma az alapfokozat elfogadtatása a társadalommal, a munkaerőpiaccal. A folyamat résztvevői közül nem látni a munkaadói oldal bevonását (a Bologna Nyilatkozat megfogalmazásánál még ott voltak). Fennáll a veszély, hogy a Bologna folyamattal kapcsolatos modernizáció egy belterjes akadémiai folyamatba torkollik.

²³⁸ Lásd Kozma Tamás (kutatását): Bologna process in CEE region European Education special issue 2008

²³⁹ Hrubos Ildikó: A magyar felsőoktatás szerkezetének és finanszírozási rendszerének átalakulása a lineáris képzési modellre történő áttérés során - OKTK kutatás és az ennek keretében készült Polónyi István: A magyar felsőoktatás finanszírozási rendszerének átalakulása a lineáris modellre történő áttérés során. – Kézirat 2006 10.24. Lásd még Polónyi István: Félúton Bologna felé avagy átmenet zavarokkal Educatio 2007. 4.

- Azzal is szembe kell nézni, hogy az új rendszerre való áttérés társadalompolitikai változásokat is magában hordoz. Azáltal, hogy a képzést kétfázisúvá tették, megvan a veszélye annak, hogy a BA/BSc fokozaton tanultak alapidiplomája több szempontból is kevesebbet ér majd, mint a régi főiskolai diploma. Az alapképzés egy kitolt érettségi lesz.
- Az oktatók mélyreható problémaként értékelik azt, hogy az alapképzés nem készíti fel a fiatalokat az értelmiségi létre.
- Az új rendszerű képzés körüli bizonytalannak látott jövőhöz nagymértékben hozzájárult szerintük, hogy a mesterképzés kialakítása nem az alapképzés bevezetésével egyidőben történt.
- Az új rendszerű képzés alapszinten – számos pozitív hatása mellett – nem nyújt megoldást még a felsőoktatás több, ma is létező strukturális problémájára, mint például a tömegképzés és az ehhez szükséges infrastruktúra elégtelen volta, vagy az oktatói kar kedvezőtlen korösszetétele.
- Az oktatási intézményeken belül egyes szakterületek, egységek, személyek súlya megváltozik. A hagyományos, az oktatók által megszokott oktatási folyamatot meg kell változtatni. Érzékelhető egy generációs választóvonal is az oktatók között: a fiatalabbak inkább támogatják az átalakulást, míg az idősebbek kevésbé.
- Nehézkes a tanulás-orientált képzésre történő módszertani áttérés, - nem ösztönözzük kellőképpen a folyamatos tanulást. Ennek eredményeként a képzés hatékonysága elmarad a kívánatostól.
- A reform végrehajtása töméntelen többletfeladatot jelent: az új tantárgyak, programok, új szakok, új irányítási rendszerek kialakítása hatalmas energiát emészt fel, érdeksérelemmel jár. Talán ez is magyarázza oktatóink egy részének szenvedélyes szembenállását.
- Mint minden átalakulás, ez is éveken át tartó bizonytalanságokkal, kiforratlanságokkal, és jelentős utólagos korrekciókkal jár majd (a mesterciklus beüzemelésével az ott szerzett képzési tapasztalatok vissza fognak hatni az alapciklusra, így 6-8 év múlva várható lesz az alapképzéseknek egy alaposabb korrekciója)
- Általános probléma az átmenet kezelése a régi szisztémából az újba, a kifutó és a felfutó rendszer között mozgó hallgatók kezelése.
- Kenyérharc kezdődik az intézmények között, horizontálisan (egyetemek és egyetemek, főiskolák és főiskolák között) és vertikálisan (egyetemek és főiskolák között).
- Megváltozik a hallgatók helyzete az intézményeken belül, a tömegképzéshez kapcsolódó problémák a BSc képzésben erősebben fognak jelentkezni
- A főiskolák és az egyetemek nem működnek együtt az új képzés kialakításában.- ennek hiányában nincs sok esély arra, hogy a főiskolai hallgatók átléphessen az egyetemeken folyó képzésbe
- Minőségi problémák, amelyeket nagyrészt nem a Bologna-folyamat eredményez, hanem éppen a régi elitoktatásra kifejlesztett oktatási-tanulási formák tömegoktatási viszonyok közötti továbbélése idézi elő

4.2.8. Befejezésül a felsőoktatásról

A magyar felsőoktatás tömegesedéséből hiányzott a tudatos oktatáspolitikai irányítás, így a spontán, alapvetően a felsőoktatási képviselők érdekérvényesítés érvényesült, amely számos torzulást eredményeztek a képzési szerkezetben. A hazai felsőoktatást torz képzési szerkezet jellemzi és kibocsátásának mennyisége is túlzott.

Igen sokan felkapják fejüket amikor a túlképzés problémájáról hallanak, - hangsúlyozva, hogy a túlképzés által létrehozott magasabb tudás, magasabb műveltség sokkal inkább pozitív dolog, mintsem hátrány. Hiszen az iskolázottabb emberek kulturáltabban, egészségesebben élnek, 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. S mint már utaltunk rá olyan további érvekkel is találkozhatunk, hogy a tudás alapú társadalom magától értetődően igényli a magasabb iskolázottságot.

Pedig a gazdaság igényeit meghaladó iskolázottság mind az ország – adófizetőinek – forrásait, mind a diplomát szerző, de azt használni nem tudó fiatalok és családjaik erőfeszítéseit feleslegesen és haszontalanul szórja el, mivel a túlképzés nem tud a gazdaságban hasznosulni, így gyakorlatilag felhasználhatatlanul elvész, „elfelejtődik”.

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. Más oldalról a magas képzettségű, de képzettségének megfelelő munkát nem találó fiatal emberek elkeseredettsége komoly társadalmi feszültségek forrása lehet, - s a diplomások kivándorlásának növekedéséhez vezethet, már amennyiben Európa hajlandó egyáltalán fogadni az új integrálódók munkásait.

A túlképzés fogalmát tehát úgy lehet gyakorlatiasan megfogalmazni, hogy baj-e az, ha mondjuk egy agrármérnök buszsofőr, vagy egy filozófus londiner lesz, egy okleveles közgazdász pedig áruházi eladó vagy kontírozó könyvelő? Hiszen - mondják egyesek - műveltebb, okosabb lett. Pedig azért itt van néhány komoly probléma. Először is ez diplomás túlnyomórészt az adófizetők pénzéből jutott egy nem használt diplomához, - tehát összességében sok tízmilliárd 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 ez 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 sofőr, vagy londiner legyen, vagy csak azért, hogy jól érezze magát az egyetemen? Ezek a fiatalok alighanem elégedetlenek, csalódottak lesznek, hiszen egy diplomás pályafutás, életpálya reményében léptek a felsőoktatásba. Az elégedetlenség részint társadalmi feszültségekhez vezethet, részint – különösen a nyelveket már jobban beszélő fiatal diplomások esetében – kivándorláshoz. De másról is szó van. Ugyanis a diplomások, akik képzettségüknél alacsonyabb tudásigényű foglalkoztatással kénytelenek megelégedni, egyben kiszorítják a foglalkoztatottságból az alacsonyabb képzettségű munkaerőt.

Sokak a felsőoktatás létszámszabályozása nem illik egy demokratikus társadalomhoz, mert a felsőoktatáshoz való hozzáférés egyfajta jog. Pedig nyilvánvalóan az nem a demokrácia kritériuma, hogy mindenki, az indokolt követelményeknek meg nem felelő is bekerül-e a felsőoktatásba. A felsőoktatásnak meghatározott követelmény-szintet kell megtartani a belépésnél, és a rendszeren belül is. Pontosan így függ össze a tömegesedés és a minőség. A tömegesedés ugyanis nem feltétlenül kellene, hogy a minőség romlásával járjon. Abból, hogy egyre többen járnak a felsőoktatásba, nem kellene az következzen, hogy egyre többen kapnak azonosan magas szintű diplomát, - hanem olyan diverzifikált felsőoktatás kellene, amely igyekszik mindenki számára megfelelő kimenetet biztosítani (a különböző középfokú szakképzettségektől, a főiskolai és egyetemi képzettségeken át a doktori végzettségig). A mindenki a felsőoktatásba jelszava a mai magyar – torz képzési szerkezetű - felsőoktatásban sajnos törvényszerűen jelenti a minőségromlást.

Mindez az oktatásirányításra is nagyon komoly felelősséget ró. Egyáltalán nem közömbös az expanzió mértéke és a képzési struktúra alakulása. Ebben az erőterben nélkülözhetetlen részint a felsőoktatásba törekvő fiatalok informálása, a felsőoktatásban szerezhető végzettségekkel történő elhelyezkedés lehetőségeiről, a keresetekről, a gazdaság várható mozgási irányairól, részint a felsőoktatás képzési szerkezetének racionális alakítása. Az oktatásirányításnak tehát alapvető feladatai:

- a munkaerőpiac, a munkaerő-szükséglet várható alakulásáról prognózisokat készíteni,
- a felsőoktatásban végzetek elhelyezkedésének nyomon követése, az elhelyezkedési lehetőségeknek, az elhelyezkedés jellemzőinek, s az elérhető kereseteknek vizsgálata,
- a felsőoktatási intézmények minősítése.

Az oktatás-gazdaságtan szerint az oktatási kiadások célszerű, gazdaságos felhasználásának, illetve ezen célszerűség és gazdaságosság javításának alapvető feltételei:

1. Az oktatás tervezésének javítása.
2. Az oktatásirányítás korszerűsítése.
3. Oktatás-kutatás.
4. A hatékonynak bizonyult új módszerek és eszközök felhasználása
5. A pedagógusok képzése és továbbképzése²⁴⁰.

A felsőoktatási képzés szerkezetének a gazdaság igényeivel való összehangolás nélkülözhetetlenné tenné először is az oktatás tervezés javítását, pontosabban megteremtését. Jelenleg a felsőoktatási felvételi keretszámok szakmai szerkezetéről az FTT dönt. A döntés lényegében a felsőoktatási intézmények ön-érdeke szerint történik. Nélkülözhetetlen lenne az FTT újra-alakítása, - a szakértői és az intézményi érdekérvényesítő szerep helyére az alkalmazói szféra szerepének döntővé tétele, - az FTT feladatrendszerének újragondolása (a tervező szerepkör helyett véleményező és minőségbiztosító szerepkör erősítése)

Ugyanakkor rendkívül fontos lenne egy olyan felsőoktatás-kutatási háttérintézet létrehozása, amely a tervezés bázisa lenne. (Tegyük hozzá, hogy a felsőoktatási-kutatás összekapcsolható a szakképzés-kutatással, sőt a felnőtt-képzés kutatásával is) Ez a háttérintézet szolgálhatná az oktatási, és a foglalkoztatási minisztérium döntéseinek előkészítését (lényegében valamennyi olyan minisztériumét, amelyik oktatási és képzésirányítással foglalkozik). A háttérintézet foglalkozna a szakképzés, felsőoktatás és felnőttképzés fejlődésének kutatásával, nemzetközi összehasonlító vizsgálatok, elemzések készítésével, foglalkozási és munkaerő-piaci előjelzések, prognózisok készítésével, a különböző szakképzettséggel rendelkezők elhelyezkedésének vizsgálatával, a munkaadók igényeinek elemzésével stb. – tehát olyan elemzésekkel, amelyek a felsőoktatás és szakképzés fejlesztési terveit megalapozhatják.

Ugyancsak nélkülözhetetlen az oktatásirányítás korszerűsítése, amelynek legfontosabb elemei a minisztérium stratégiai tervező részlegének megerősítése, a képzések résztvevőinek informálása (az elhelyezkedés, a munkaerő-piaci lehetőségek hosszú távon várható alakulásáról az egyes intézmények és képzési programok minőségéről).

Befejezésül utalni kell arra is, hogy az EU integráció igen jelentős elvárásokat támaszt az oktatáspolitikára felé. Ezek közül a legfontosabbak:

- az oktatásfejlesztés és területfejlesztés közötti kapcsolat;
- az oktatás beépülése egy átfogó humánerőforrás-fejlesztési politikába;

²⁴⁰ A felsorolás Szabó Antal (oktatás gazdaságossága In: Online Pedagógiai Lexikon (főszerk.: Báthory Zoltán - Falus Iván), letöltés 2003 január 20) alapján

- oktatás és foglalkoztatás erősebb összekapcsolódása;
- az egész életen át tartó tanulás előtérbe kerülése, az iskola nyitottabbá tételére való törekvés;
- komplex fejlesztési projektek indítására és menedzselésére való képesség erősítése;
- törekvés a társadalmi partnerek aktív bevonására;
- a közösségi szintű politikak koordináció megjelenése és az ehhez szükséges belső feltételek megteremtése.

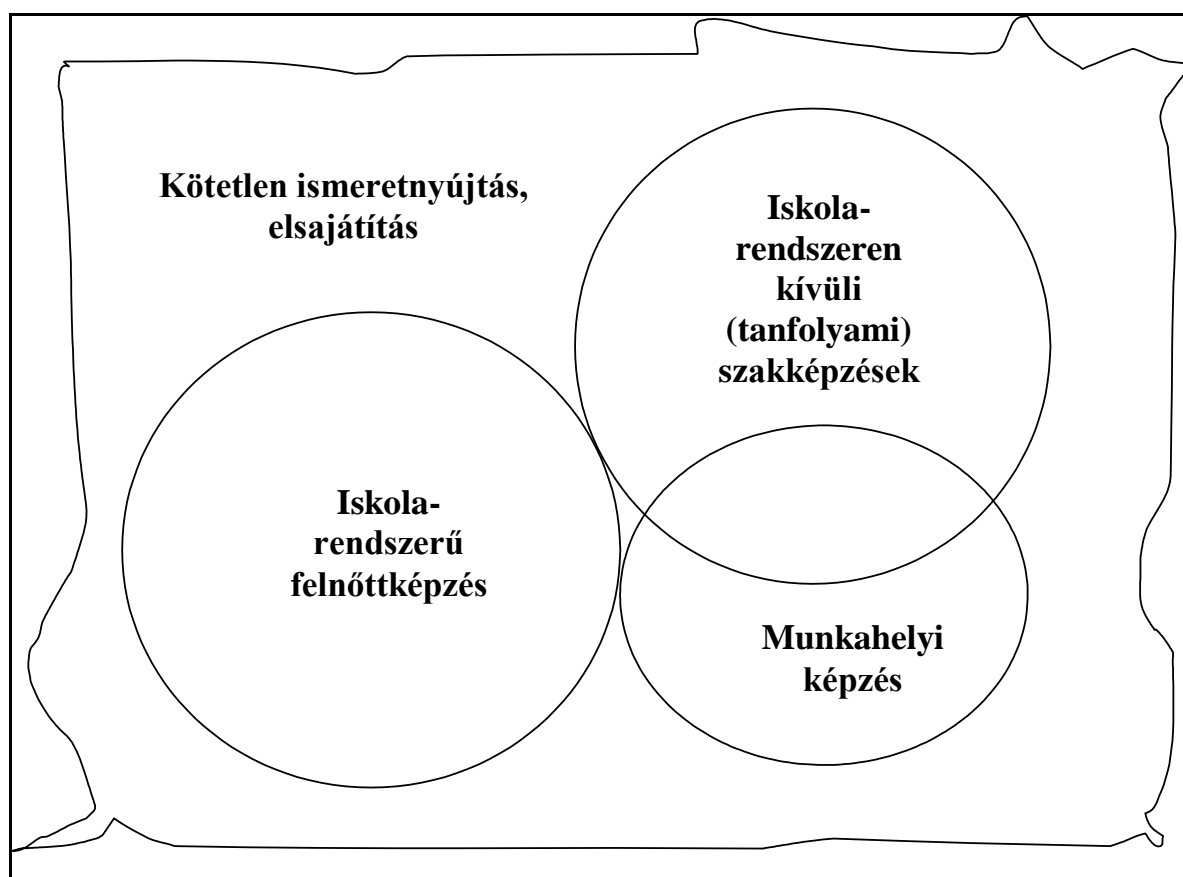
A hazai felső-oktatáspolitikának jelentős adósságai vannak ebben a vonatkozásban, - s nélkülözhetetlen, sürgős elmozdulásra van szükség.

A bolognai képzési szerkezet bevezetése kiváló alkalom lett volna a felsőoktatási képzés szerkezetének, tartalmának a gazdaság igényei felé történő elmozdulásra. Ezt a lehetőséget azonban az oktatáspolitikai elszalasztotta: a bevezetés során kicsit „túl jó tanulók” voltunk, - s hiányzik a képzés gazdasági kapcsolódása is. Lényegében feltételek nélkül, a korábbi képzés figyelmen kívül hagyásával s ilyen rövid átmenettel az „Európai felsőoktatási térség” országai közül csupán három-négy ország vezette be a kétfázisú képzést. A munkaerőpiac, a gazdasági szféra igényei senkit nem érdekelnek, - a munkaadók az egész alapképzés-mesterképzés átalakításról lényegében semmit nem tudnak, - miközben lassan kezdenek kilépni a BSC képzettséggel rendelkezők a munkaerő-piacra. De a szülők és a fiatalok sem igazán tudják – mint ahogyan a minisztériumok sem – hogy mire is való az alapképzési diploma, mire alkalmas az ilyen diplomával a munkaerőpiacra kilépő fiatal. Az alapképzési szakokat, azok követelményeit, a kialakított követelményeket a gazdasági szféra szereplőinek széleskörű bevonásával kellene áttekinteni, felülvizsgálni – a szakalapításba a gazdasági szféra szereplőinek meghatározó szerepet kellene adni.

4.3. Felnőttképzés – élethosszig tartó képzés

4.3.1. A felnőttképzés fogalmi kerete

Ebben a fejezetben a hazai felnőttképzés legfontosabb jellemzőit igyekszünk áttekinteni. Itt felnőttoktatás alatt a felnőtt-nevelés azon területeit értjük, amelyben a nevelés döntően ismeretnyújtáson és ismeretelsajátításon keresztül valósul meg, s amelynek megvalósulási formái az (1) iskolarendszerű (alap-, közép- és felsőfokon folyó) felnőttoktatás, az (2) iskolarendszeren kívüli zárt (tanfolyamszerű) és szabadabb ismeretnyújtások, s végül a (3) kötetlen formájú ismeretnyújtás és elsajátítás²⁴¹. Ez utóbbi kettőnek rendkívül fontos – s egyes jelek szerint egyre jelentősebb szerepet játszó – eleme a munkahelyi képzés.



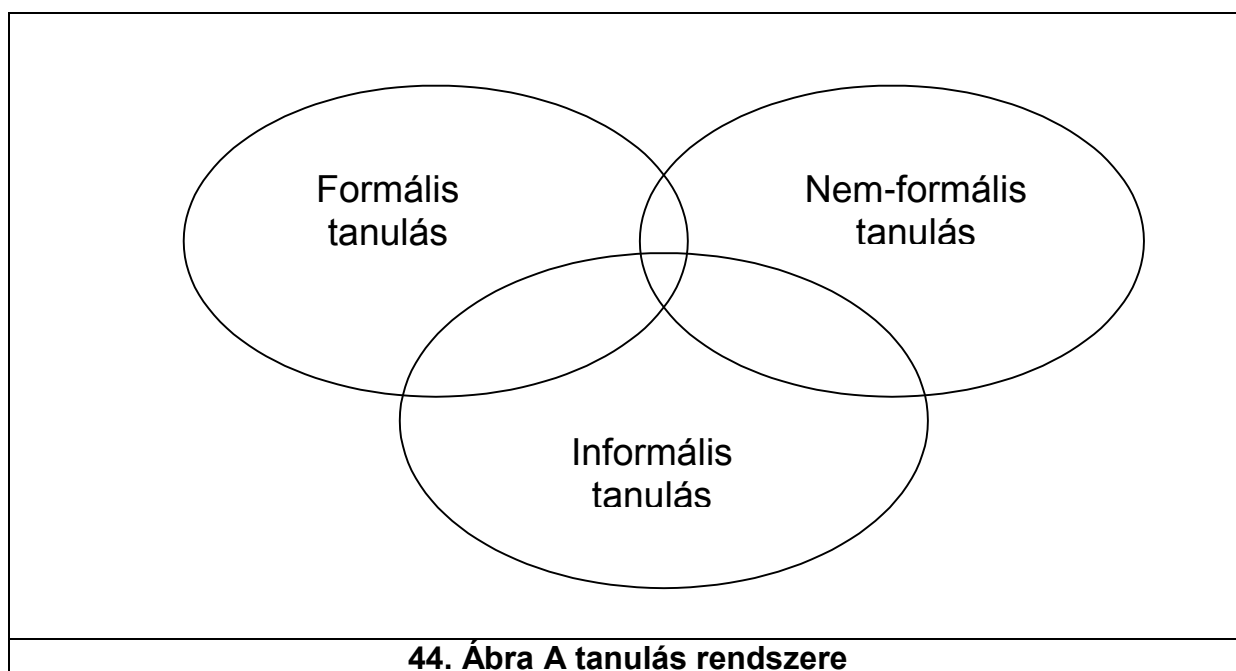
43. Ábra A felnőttképzés rendszere

Ha ugyanezt a tanulás oldaláról ragadjuk meg akkor, akkor egy másik csoportosítást érdemes alkalmaznunk, amelyet a Memorandum az egész életen át tartó tanulásról című dokumentumban²⁴² ismerhetünk meg, s a nyomában született publikációkban, amelyek szerint „az okszerű tanulási tevékenység három alapkategóriája:

²⁴¹ Lásd: Durkó Mátyás: Felnőttoktatás In: Online Pedagógiai Lexikon /főszerk.: Báthory Zoltán - Falus Iván/, letöltés dátuma: 2002 nov.

²⁴² Commission Staff Working Paper A Memorandum on Lifelong Learning. (Memorandum az egész életen át tartó tanulásról) Brussels, 30.10.2000 SEC (2000) 1832 Fordította és megjelenteti a Magyar Népfőiskolai Társaság. Fordította: Varga Katalin
http://www.nepfoiskola.hu/MNT_hu/downloads/dokumentumok/archiv/webmemo.doc

- **Formális tanulás:** oktatási és képzési intézményekben valósul meg, és oklevéllel, szakképesítéssel ismerik el.
- **Nem formális tanulás:** a rendes oktatási és képzési rendszerek mellett zajlik és általában nem ismerik el hivatalos bizonyítvánnyal. A nem formális tanulás lehetséges színtere a munkahely, de megvalósulhat civil társadalmi szervezetek és csoportok (pl. ifjúsági szervezetek, szakszervezet, politikai pártok) tevékenysége keretében is. Megvalósulhat a formális rendszert kiegészítő szervezetek vagy szolgáltatások révén is (pl. művészeti, zenei kurzusok, sportoktatás vagy vizsgára felkészítő magánoktatás).
- **Informális tanulás:** a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben, az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulás, és lehet, hogy maguk az egyének sem ismerik fel tudásuk és készségeik bővülését.



A felnőttképzés helyett a 90-es évek közepétől, végétől az élethosszig tartó tanulás/oktatás (lifelong learning, lifelong education) fogalma nyert teret. Az életen át tartó oktatás/tanulás több és más mint a hagyományos értelemben tekintett felnőttképzés, ennek célrendszere részint a felnővekvő nemzedék iskolázottságának növelését, részint a lakosság képzettségének emelését, továbbá a foglalkoztatottak széleskörű szakmai továbbképzését foglalja magában. Az élethosszig tartó oktatás/tanulás alapvető szervező tényezői az akkreditáció és a kreditálhatóság, tehát az, hogy a különböző formális és informális úton szerzett ismeretek, képességek, gyakorlati tapasztalatok hogyan építhetők össze kompetenciákká, s ezek hogyan ismertethetők el, hogyan dokumentálhatók a munkapiac számára. (bár hozzá kell tenni, hogy a teljes kreditálhatóság jórészt még mindenhol csak az elvi szinten, vagy legfeljebb az első lépéseknél tart.)

A nemzetközi adatok tanúsága szerint az oktatás tömegesedése törvényszerűen magával hozza a felnőttképzés, az élethosszig tartó tanulás kiterjedését is. Ezt több okkal szokták indokolni. Az egyik szerint a fejlett gazdaságok és társadalmak alapvetően függenek a tudás, az információ és a gondolatok kezelésétől, ami nélkülözhetlenné teszi polgáraik folyamatos oktatását. A technológiai változások valamint a tudás és információ növekedésének sebessége indokolja az élethosszig tartó tanulás szükségességét. De a társadalmi kohézió is nélkülözhetlenné teszi az élethosszig tartó tanulást, ugyanis a tudás alapú társadalmakban a tanulás jelentősége egyre nagyobb, s akik a tanulásból kimaradnak - előbb vagy utóbb -

társadalmi kirekesztettséget szenvednek el.²⁴³ De legalább ilyen fontos tényező a fogyasztás, az oktatás fogyasztása, mivel az oktatás tartalmas szórakozás, rekreáció stb.

Jól kitapintható tehát a felnőttképzés átalakulásának tendenciája. A felnőttképzés szerepe korábban egyfajta kompenzálás, pótlás volt, - nevezetesen az igazságtalan oktatási rendszerből gazdasági, vagy társadalmi okok miatt kimaradtak számára lehetővé tenni a magasabb szintű végzettség megszerzését. „Jellegzetesen ilyen szerepe volt Európában még sokáig, különösen Európának azokon a térségein, ahol totalitárius rendszerek jöttek létre a társadalmi igazságosság nevében (a második világháború előtt a fasiszta, a második világháború után pedig a kommunista rendszerekben). Az Egyesült Államok esetében ilyen szerep jutott a felnőttképzésnek részben az 1930-as évek elején – Roosevelt New Deal-jéhez kapcsolódva – részben pedig az 1960-as években, Johnson Nagy Társadalom programja keretében /.../ A felnőttképzésnek ilyen pótló szerepe még ma is van – különösen azokban a társadalmakban, ahol az új bevándorlók aránya magas /..../Ez a pótló, igazságtevő szerepe a felnőttképzésnek azonban látnivalóan eltörpült, visszaszorult mára./..../ A felnőttképzés e megváltozott szerepét éppen az jellemzi az 1990-es évek végén, hogy benne a felsőfokú végzettségűek aránya dominál.A felnőttképzésben mindinkább az iskolázottabb társadalmi csoportok vesznek részt – az iskolázatlanabbak pedig egyre kevésbé. A felnőttképzés nem pótolja, helyettesíti az iskolázottság hiányait, hanem folytatja és kiegészíti.”²⁴⁴

Arról van szó, hogy az élethosszig tartó tanulás kiterjedésében egyre nagyobb szerepet játszik részint az egyének iskolázottsági versenye, a státusverseny, részint az oktatás fogyasztása.

4.3.2. A felnőttképzés hazai részvételi jellemzői

Az iskolarendszerű felnőttképzés résztvevőinek száma jelentős változásokon ment keresztül az elmúlt húsz évben. A dolgozók általános iskolájába járók száma rendkívül lecsökkent – ami nyilvánvalóan azzal van összefüggésben, hogy egyre inkább csökken az általános iskolát be nem fejezők száma.

A középiskolába járó felnőttek száma a 80-as évek első felének csökkenése után hosszan stagnált, majd a 90-es évek végén lassan növekedésnek indult.

A felsőoktatásba járó részdíós hallgatók száma változott legradikálisabban, 1990-ben mindössze 25 ezer ilyen hallgató volt, 1995-ben elérte az 50 ezer, 1998-ban túl lépte a 100 ezer főt, 2004-ben megközelítette a 200 ezret. A növekedés a 2000-es év első évtizedének közepétől mintha csökkenne.

92. Táblázat Az iskolarendszerű felnőttképzés résztvevőinek létszáma Magyarországon 1950-2005

Év	Felnőtt tanuló az általános iskolai képzésben	Felnőtt tanuló a középfokú képzés	Esti, levelező, távoktatási felsőoktatás
1950	49329	12160	5992
1960	99315	85509	15241
1970	21275	113874	26715
1980	21974	130332	37109

²⁴³ Oktatás - rejtett kincs. 1997 : 82.

²⁴⁴ Kozma Tamás (2000) Negyedik fokozat? Info-Társadalomtudomány 49: 61-74.

1985	15311	84604	35154
1990	12528	68162	25786
1991	12538	66204	23888
1992	11569	70303	25132
1993	9421	76335	30243
1994	7500	81204	38290
1995	5588	75891	50024
1996	4183	74653	56919
1997	3165	78292	80768
1998	3016	84862	111214
1999	3146	88462	128048
2000	2940	92770	143413
2001	2793	97684	156327
2002	2785	96599	178181
2003	3190	96438	192779
2004	2766	93826	196008
2005	2543	93999	192697

Adatok forrása: Oktatási statisztikai évkönyvek

Az 1993. évi szakképzési törvény által bevezetett Országos Képzési Jegyzék, s a törvényben lehetővé tett iskolarendszeren kívüli szakképzés megteremtette a szakképzés oktatási piacát, amely a rendszerváltást követően kialakult gazdasági és foglalkoztatási helyzetben rendkívül jelentős szerepet játszott a szakképzésben. Az adatok tanúsága szerint az iskolarendszeren kívüli szakképzésben tanulók száma a 90-es évek végén, 2000-es évek elején elérte az iskolarendszerű szakképzésben (szakiskolában) tanulók számát.

Az iskolarendszeren kívüli szakképzés egyre jelentősebb részt képvisel a szakképzésben, az át illetve továbbképzések területén. Fontos szerepe van a gazdaság változó szakképzési igényeinek kielégítésében, - amely változásokhoz az iskolarendszerű szakképzés csak lassan alkalmazkodik.

A felnőttképzés rendkívül fontos eleme a munkahelyi képzés, illetve a vállalatok által kezdeményezett képzés. Több országban ösztönzi és támogatja az állam a munkahelyi képzést, mint a felnőttképzés egyik legfontosabb összetevőjét. A hazai munkahelyi képzésről alig van átfogó adat, mégis jelentős részvételi arányra lehet következtetni. Elegendő, ha csak olyan munkahelyi képzésekre gondolunk, mint:

- - a közigazgatásban dolgozók a 90-es évek elején bevezetett államilag szabályozott kötelező képzési és vizsga rendszere;
- - a biztosítók és pénzintézetek igen széleskörű továbbképzési rendszere;
- - egyes nagyvállalatok (pl. MÁV, Magyar Posta stb.) kiépített és szervezett képzési rendszere, de számos versenyszférában működő közép és nagyvállalat munkahelyi képzési rendszere is ismert;
- - a gazdasági és kereskedelmi kamarák (tovább)képzési rendszere.

Általában azt állapíthatjuk meg, hogy minél nagyobb a vállalat, annál nagyobb arányú a munkahelyi képzésben részt vevők aránya.

93. Táblázat A képzést biztosító vállalatok – az alkalmazottak szerint (1999)

Alkalmazottak száma	Vállalatok száma	Képzést biztosító vállalatok aránya (%)
10-19	13149	29.2
20-49	7310	36.6
50-249	4184	50.8
250-499	563	75.3

500-999	268	85.1
Több mint 1000	131	86.3

Forrás: Humánerőforrás-fejlesztés operatív program 2004-2006 Magyar Köztársaság Foglalkoztatáspolitikai és Munkügyi Minisztérium, 2003., 26. oldal, <http://www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=11023>

2004-ben adta közre a KSH „Az élethosszig tartó tanulás” című kiadványt, amely a 2003. II. negyedévi munkaerő-felméréshez kapcsolódóan végzett, - s az Eurostat-ajánlásoknak megfelelő – felmérés²⁴⁵ adatait mutatja be.

A felmérés fontos tanúsága, hogy a hazai oktatási/tanulási részvétel közel kétharmada a formális oktatási részvétel, egy ötöde pedig iskolarendszeren kívüli részvétel. Ugyanakkor az is szembetűnő, hogy az oktatásban részt vevők egy harmada informálisan, vagy informálisan is tanul²⁴⁶.

94. Táblázat A formális, nem formális és az informális oktatási/tanulási részvétel Magyarországon 2003-ban

	Formális oktatás Iskola-rendszerű képzésben tanul	Nem-formális oktatás Iskola-rendszeren kívüli képzésben tanul	Informális tanulásban vesz részt	Iskola-rendszerű és iskola-rendszeren kívüli képzésben tanul	Iskola-rendszerű oktatásban tanul és informálisan tanul	Iskola-rendszeren kívüli oktatásban tanul és informálisan tanul	Iskola-rendszerű és iskola-rendszeren kívüli oktatásban tanul és informálisan tanul	Összesen
15-24	688386	39381	21780	22353	126864	8269	17457	924490
25-34	94132	78840	75823	4975	20711	24164	3164	301809
35-44	21902	55622	56569	1131	5534	21829	708	163295
45-54	6295	40061	64458	276	1566	16752	378	129786
55-64	539	7188	35977			8313	40	52057
65-74		883	18853			669		20405
Együtt	811254	221975	273460	28735	154675	79996	21747	1591842
	51,0%	13,9%	17,2%	1,8%	9,7%	5,0%	1,4%	100,0%

A 90-es években több nemzetközi kutatás igyekezett feltárni a vállalati emberi erőforrás-politikák, erőforrás-stratégiák jellemzőit, - s azon belül a képzés szerepét. Ilyen vizsgálat volt pl. a Price Waterhouse Cranfield kutatás²⁴⁷. A kutatás arra mutatott rá, hogy a vállalatok

²⁴⁵ A munkaerő-felmérés mintája (így az ehhez kapcsolódó kiegészítő kérdőív mintája is) többlépcsős, rétegzett minta (rétegek képző ismérvek: földrajzi egységek, települések nagysága szerinti kategóriák, lakóövezetek). A felmérés mintájában mintegy 38 000 háztartás és 68 000 személy szerepel. Lásd: Az élethosszig tartó tanulás KSH 2004 57. oldal

²⁴⁶ Az informális tanuláson belül a legnagyobb részvételt a szakkönyv, szakfolyóirat olvasás adta, a CD-ROM, audio-, ill. videó-berendezés használat, ennek nagyjából kétharmadát tette ki, s ehhez hasonló nagyságú volt az internet használat és a könyvtárhasználat is. KSH Im.

²⁴⁷ A Price Waterhouse Cranfield kutatást 1989-ben indították el azzal a céllal, hogy pontos képet kapjanak az európai emberi erőforrás politikákról és trendekről. A projekt első évében 1990-ben, a kutatás öt országra terjedt ki: Franciaországra, Németországra, Nagy-Britanniára, Svédországra, és Spanyolországra. A második évben további öt országgal egészült ki a felmérés: Dániával, Olaszországgal, Hollandiával, Norvégiával és Svájcjal. A kutatásnak két alapvető célja volt: (1) vizsgálni az egységesülő európai piac hatása az emberi erőforrás gazdálkodás európai gyakorlatára, (2) a személyügyi gyakorlat különbségeinek feltárása. A kutatás során a 200 fő alatti alkalmazotti létszámmal működő vállalatokat nem kérdezték meg, mivel elsősorban a formális személyzeti politikára kívántak összpontosítani, amellyel az ilyen kis méretű vállalatok többsége nem rendelkezik. A kutatás során majdnem 35000 kérdőívet postáztak s több mint 6300 kérdőív érkezett vissza a kutatás második évére, amelyek közül 5449 volt használható.

humán erőforrás politikájában a képzés és átképzés meghatározó szerepet játszik a fejlett európai országokban. A vizsgálat a képzés szerepének növekedését állapította meg.

4.3.3. A felnőttképzés részvételi jellemzői a fejlett országokban

A felnőttképzés részvételi jellemzőit tekintve az európai országokban igen jelentős különbségeket találunk, a viszonylag alacsonytól a közel kétharmados (svéd) részvételig.

95. Táblázat A 25-64 éves népesség részvétele az élethosszig tartó tanulásban

	1995	2006
EU 27	7,1	9,6
Bulgária	1,4	1,3
Románia	0,9	1,3
Görögország	0,9	1,9
Törökország	1,0	2,0
Horvátország	1,9	2,1
Magyarország	2,9	3,8
Portugália	3,3	3,8
Szlovákia	8,5	4,3
Lengyelország	4,3	4,7
Litvánia	3,9	4,9
Málta	4,5	5,5
Csehország	5,6	5,6
Olaszország	3,8	6,1
Észtország	4,3	6,5
Lettország	7,3	6,9
Ciprus	2,6	7,1
Belgium	2,8	7,5
Németország	5,7	7,5
Írország	4,3	7,5
Franciaország	2,9	7,5
Luxemburg	2,9	8,2
Spanyolország	4,3	10,4
Ausztria	7,7	13,1
Szlovénia	7,3	15,0
Hollandia	13,1	15,6
Norvégia	16,5	18,7
Finnország	16,3	23,1
Egyesült Királyság	19,2	26,6
Dánia	16,8	29,2
Svédország	26,5	32,1

Forrás: European Employment Observatory Review Autumn 2007 Lifelong learning and skills development: a review of trends and policies with a particular focus on gender and age Submitted November 2007 (<http://www.eu-employment-observatory.net/resources/reviews/EEOAutumnReview2007-final-1.pdf>)

Ha korcsoportonként megvizsgáljuk a részvételi arányokat azt állapíthatjuk meg, hogy az életkor előrehaladtával a részvételi arány csökken. A legmagasabb részvételi jellemzőjű országokban – Svédország és Dániában – a korral való részvétel csökkenés viszonylag alacsony, így az 55 évesnél idősebbek részvétele is magasabb, mint 20 %. Nálunk a 25-34

éves korcsoport részvétele is 10% alatt marad, 55 év felett pedig nincs számbavehető tanulás.

A nemzetközi összehasonlítás tehát a hazai felnőttképzési részvétel viszonylag jelentős lemaradásáról tanúskodik.

96. Táblázat Részvétel az élethosszig tartó tanulásban korcsoportonként és nemenként az európai országokban 2006-ban

	25-34			35-44			45-54			55-64		
	Nő	Férfi	Együtt	Nő	Férfi	Együtt	Nő	Férfi	Együtt	Nő	Férfi	Együtt
EU27	16,3	14,8	15,5	10,8	8,6	9,7	8,5	6,6	7,6	5,1	4,0	4,6
Románia	3,6	3,8	3,7	1,0	(0,6)	0,8	-	-	(0,3)	-	-	-
Bulgária	3,8	4,1	4,0	-	-	(0,8)	-	-	-	-	-	-
Görögország	4,9	5,4	5,1	1,4	1,4	1,4	(0,4)	(0,5)	0,4	-	-	-
Horvátország	(7,6)	(6,8)	7,2	(1,7)	(1,3)	(1,5)	-	-	(0,6)	-	-	-
Szlovákia	7,8	6,7	7,3	4,8	3,6	4,2	3,1	2,4	2,7	1,6	2,0	1,8
Portugália	9,1	8,1	8,6	3,4	3,1	3,3	1,6	1,6	1,6	-	-	0,7
Magyarország	10,2	7,6	8,9	4,6	2,5	3,6	1,8	0,9	1,4	-	-	(0,3)
Málta	7,9	(10,2)	9,1	(7,3)	(5,9)	6,6	(4,6)	-	(3,9)	-	-	-
Csehország	9,7	8,8	9,2	6,6	6,0	6,2	4,9	3,5	4,2	1,7	2,2	2,0
Írország	12,3	9,0	10,6	8,8	6,1	7,4	7,7	4,5	6,1	4,6	2,8	3,7
Lengyelország	11,0	10,1	10,6	5,4	3,1	4,2	2,4	1,6	2,0	(0,7)	(0,9)	0,8
Litvánia	16,0	6,6	11,2	11,4	(4,7)	8,1	7,5	-	5,3	-	-	(1,8)
Lettország	15,7	(7,2)	11,4	(5,7)	-	(3,7)	(3,4)	-	(2,3)	-	-	-
Ciprus	12,4	11,0	11,7	8,1	6,3	7,2	5,9	4,7	5,3	(3,2)	(2,2)	2,7
Belgium	12,1	11,4	11,8	8,3	7,7	8,0	6,2	6,5	6,4	3,4	3,7	3,5
Észtország	(15,3)	(9,1)	12,2	(11,0)	-	(7,4)	-	-	-	-	-	-
Olaszország	13,7	11,2	12,5	5,7	4,9	5,3	4,2	4,1	4,2	1,7	2,0	1,8
Franciaország	12,9	12,1	12,5	8,1	7,5	7,8	6,5	6,1	6,3	3,1	2,2	2,7
Luxemburg	15,8	12,1	13,9	8,8	8,6	8,7	5,9	5,9	5,9	(3,9)	(2,5)	3,2
Spanyolország	17,9	15,3	16,6	11,0	8,9	9,9	8,6	6,2	7,4	5,9	3,3	4,6
Németország	15,3	18,1	16,7	6,7	6,4	6,6	5,2	4,9	5,0	2,5	2,6	2,5
Ausztria	20,8	19,8	20,3	14,4	12,5	13,4	12,8	9,6	11,2	7,0	6,0	6,5
Norvégia	26,1	23,6	24,8	22,6	18,1	20,3	19,7	15,7	17,7	10,9	10,4	10,6
Hollandia	24,2	26,1	25,1	17,1	16,4	16,8	13,8	12,1	12,9	8,0	6,3	7,1
Szlovénia	27,4	26,7	27,0	18,6	13,8	16,2	11,4	8,4	9,9	(6,4)	(4,4)	5,4
Egy. Királyság	35,3	28,6	32,0	32,4	23,6	28,1	30,0	20,3	25,3	24,3	14,1	18,6
Finnország	35,4	32,4	33,8	29,8	20,1	24,9	27,1	15,8	21,5	17,0	9,9	13,5
Svédország	39,2	34,4	36,8	37,7	28,2	32,9	36,8	25,8	31,2	31,4	22,3	26,7
Dánia	40,9	37,6	39,2	34,3	24,4	29,3	32,4	20,6	26,5	27,8	15,9	21,8

Forrás: European Employment Observatory Review Autumn 2007 Lifelong learning and skills development: a review of trends and policies with a particular focus on gender and age Submitted November 2007 (<http://www.eu-employment-observatory.net/resources/reviews/EEOAutumnReview2007-final-1.pdf>)

De lehet-e a felnőttképzés területén kívánatos szinteket meghatározni? Az OECD 1996-os jelentése – az életen át tartó tanúlással összefüggésben - a következő részvételi arány célkitűzésekre tesz javaslatot a felnőttképzés területén²⁴⁸:

- az alacsony végzettséggel rendelkező felnőttek (az ISCED 2. szint vagy ez alatti oktatási szint) 20%-a vegyen részt minden évben alapozó felnőttoktatásban;
- a tartósan munka nélkül lévők 100%-a vegyen részt átképző programokban minden évben;
- a foglalkoztatottak 40%-a vegyen részt a munkájához kapcsolódó képzésben minden évben.

²⁴⁸ Synthesis of Country Reports 1998.

A hazai felnőttoktatási részvétel elég jelentősen lemaradt ezektől az ajánlásoktól, s a fejlett országok mutatóitól is, de korántsem biztos, hogy a lemaradás számottevő, ha a gazdasági fejlettséget is figyelembe vesszük. Az OECD országok egy főre jutó (vásárlóerő paritáson tekintett) GDP-je és az egyes korcsoportok részvételi arányai között viszonylag magas korrelációt találunk.

A gazdasági fejlődés és a felnőttképzési részvétel együttes vizsgálata arról győz meg, hogy Magyarország részvételi arányai nagyjából megfelelnek gazdasági fejlettségének.

4.3.4. A felnőttképzés egyéni, közösségi és munkáltatói kiadásai

A felnőttképzés közösségi kiadásai a statisztikákból kihámozhatók, de az egyéni és munkaadói kiadásairól nincsenek statisztikai adataink, tehát alapvetően becslésekre tudunk támaszkodni.

Ha összegezzük a felnőttképzés összes résztvevőjének ráfordításait, a GDP arányában vizsgálva azokat, azt állapíthatjuk meg, hogy a felnőttképzés összes ráfordítása valamivel több mint 1 %-ot tesz ki a GDP-hez viszonyítva.

97. Táblázat A képzési aréna szereplőinek felnőttképzéssel kapcsolatos költségei a GDP-hez viszonyítva 2000-ben

2000-ben	Egyén, résztvevő	Munkaadó	Állam-háztartás	Összesen
Iskolarendszerű felnőttképzés	0,25%	0,20%	0,10%	0,55%
Iskolarendszeren kívüli szakképzés	0,05%	0,05%	0,05%	0,15%
Munkahelyi képzés		0,35%		0,35%
Összesen	0,30%	0,60%	0,15%	1,05%

Forrás: saját számítás

A felnőttképzés kiadásainak valamivel több mint felét az iskolarendszerű felnőttképzési részvétel adja, s több mint egyharmadát a munkahelyi képzés.

Meglepőbb a felnőttképzés forrásainak forrásvizsgálata: a költségek több mint felét ugyanis a munkáltatók viselik, s a résztvevők teherviselése is meghaladja a kiadások egynegyedét. Az államháztartás teherviselése viszont alig haladja meg a 10 %-ot.

98. Táblázat A felnőttképzés költségeinek megoszlása a képzési aréna szereplői között 2000-ben

2000-ben	Egyén, résztvevő	Munkaadó	Állam-háztartás	Összesen
Iskolarendszerű felnőttképzés	24%	19%	11%	54%
Iskolarendszeren kívüli szakképzés	4%	4%	3%	11%
Munkahelyi képzés	0%	35%	0,0%	35%
Összesen	28%	58%	14%	100,0%

Forrás: saját számítás

Összességében a felnőttképzési kiadások elég szerény volumenét állapíthatjuk meg. Azt is fontos észrevenni, hogy a munkaadók tehervállalása viszonylag nagy arányú, az állam(háztartás)i pedig viszonylag alacsony, - s mint korábban láttuk csökkenő.

4.3.5. Befejezésül a felnőttképzésről

Végül is a hazai felnőttképzés – a fejlett országokhoz hasonlítva – viszonylag alacsony fejlettségi szintet mutat, azonban ez nagyjából összhangban van jelenlegi gazdasági fejlettségünkkel. A hazai felnőttképzés jelenlegi helyzetét mind a vállalatok, mind az állam részéről viszonylag alacsony részvételi hajlandóság jellemzi.

A rendszer mozgatórugója jelenleg meghatározóan az egyéni érdekelttség. Ez azzal a következménnyel jár, hogy a felnőttképzésnek alapvetően azok az alrendszerei fejlődnek, ahol a potenciális résztvevők egyrészt magas várható egyéni megtérülési rátában reménykedhetnek, másrészt pedig jelenlegi keresetük elegendő forrást biztosít a megélhetésük mellett a képzési költségek fedezetére. Úgy tűnik tehát, hogy alapvetően a magas iskolázottságú és keresetű rétegek a jelenlegi hazai felnőttképzés meghatározó résztvevői. A felnőttképzés kiterjedéséhez szükséges, hogy mind a munkáltatók, mind pedig – s valószínűleg elsősorban – az állam felismerjék érdekelttségüket abban, s olyan támogatási és képzés-, befektetés-ösztönzési rendszereket (pl egyéni tanulási számlák, tandíj-hitelrendszerek, utalványrendszerek stb.) építsenek ki, amelyek elősegítik a többi réteg bekapcsolódását a felnőttképzésébe.

A felnőttképzés területén hiányzik az elmozdulás a Nyugat-Európában már elterjedt korszerű finanszírozási formák tekintetében, és a felnőttképzési piacra való belépés túlbürokratizált és költséges módja sem változott.

Mindezek megváltoztatásához persze világos állami felnőttképzési oktatáspolitikára van szükség, amely egyértelműen azonosítja az egyes célcsoportokat, s azok képzésbe vonási céljait, s ezen célcsoportokhoz megfelelő ösztönzési és támogatási rendszereket rendel.

4.4. Pedagógusok, oktatók

A pedagógus, az oktató az oktatás kulcsszereplője és az oktatás eredményességét, minőségét leginkább meghatározó – humán - tényezője.

Az oktatáspolitikai cél és eszközrendszerében ez a humán tényező több vonatkozásban is kiemelkedő szerepet játszik. Az oktatáspolitikának kiemelt területe a pedagógusképzés és továbbképzés, valamint a pedagógusok foglalkoztatása, motiválása, bérezése.

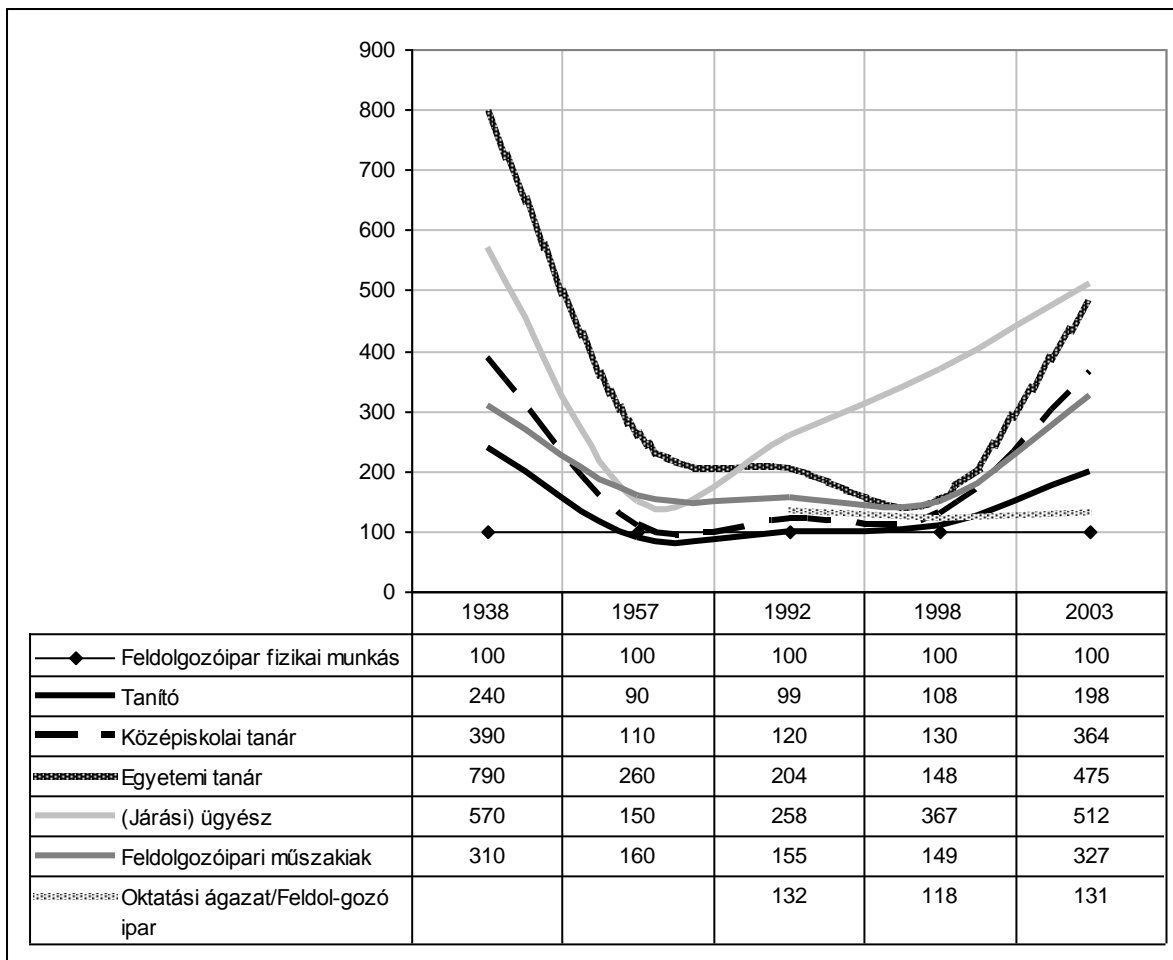
4.4.1. A pedagógusok

Magyarul az oktatás működésének, eredményességének, minőségének meghatározó eleme a pedagógus.

4.4.2. A pedagógusok foglalkoztatása és bérezése

Az államszocializmus kezdetén, az ötvenes évek eleji ár- és bérreform, a pedagógusok keresetét alacsony szintre süllyesztette. A bérreform abból a téves feltételezésből indult ki, hogy a pedagógusok munkája egynemű és egyszerű, kockázata és felelőssége minimális, a munkafeltételei kedvezők. A pedagógusokhoz képest a műszakiak (mezőgazdaságiak) és a gazdaság munkáit bonyolultnak, nagy felelősséggel járóknak vélték és a munkakörülményeiket is nehéznek gondolták. Ezek a feltételezések nélkülözték a szükséges ismereteket és elemzést. Logikailag is könnyű belátni, milyen végtelenül differenciált minden egyes gyermek karaktere, milyen nehéz és komplex feladat társadalmi beilleszkedésük elősegítése, egyéni képességeik, tudásuk és kompetenciájuk fejlesztése.

A rendszerváltás után sem javult sokáig a helyzetük. Alacsony reálkeresetük a kilencvenes években lényegében nem nőtt. Az időnkénti „bérkorrekciók” még az inflációval sem tartottak lépést.



46. Ábra A pedagógusok kereseti arányának változása egyes tipikus foglalkozásokhoz viszonyítva 1938-2003

Ezt a helyzetet jelentősen javította a közalkalmazottak 2002 évi 50%-os béremelése. Azonban azonnal hozzá kell tenni, hogy a pedagógus béremelése azonban nem kapcsolódott össze az oktatás hatékonyságát és eredményességét (minőségét) javító stratégiával.

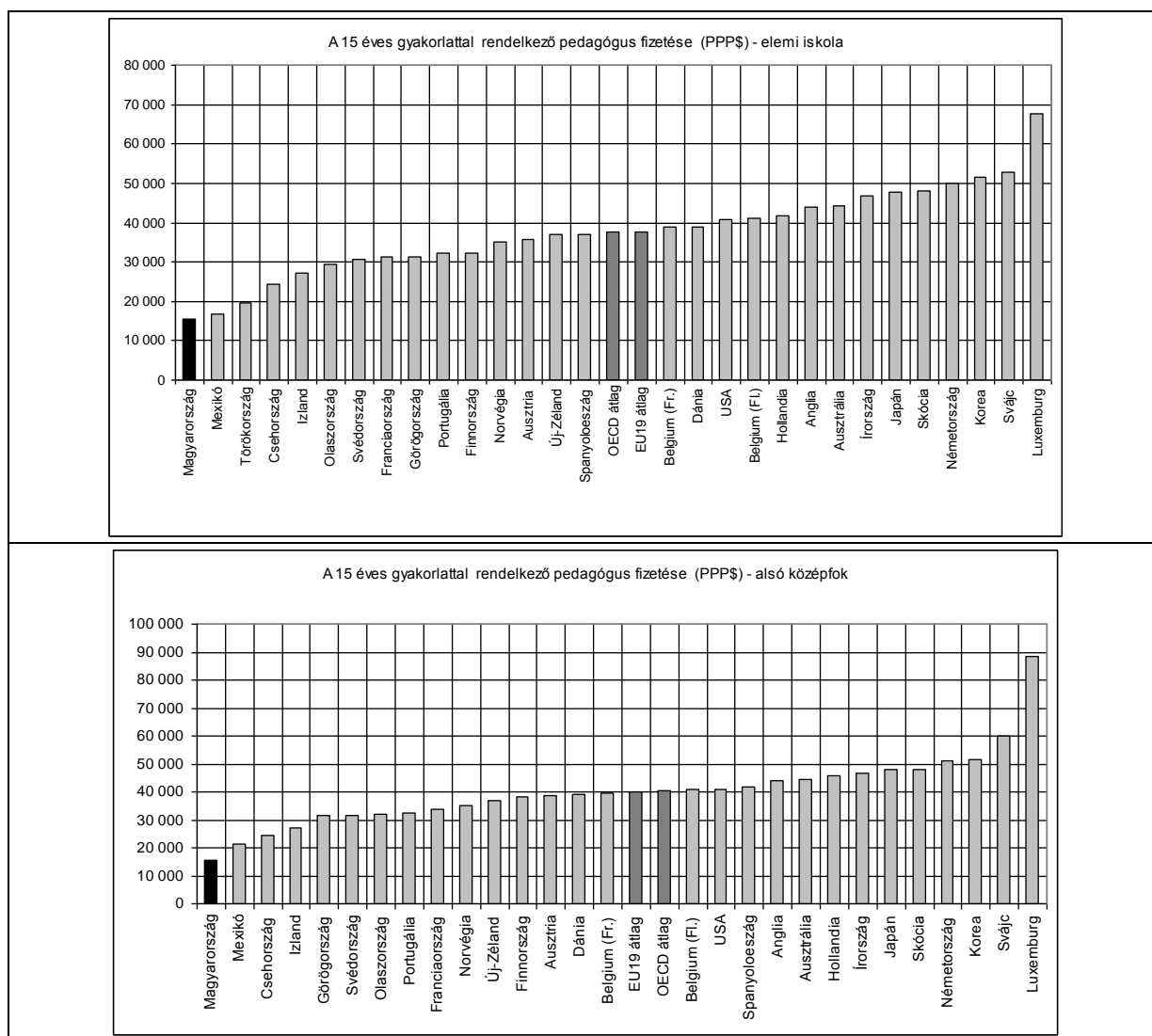
A pedagógusok bér – amely nálunk, s a fejlett országok nem jelentéktelen részében közalkalmazotti bérrendszer²⁴⁹ keretében, kormányzatilag meghatározott, vagy legalább is befolyásolt - meghatározó szerepet játszik a motivációban, valamint a munkaerő-piaci kínálat formálásában, de hosszabb távon meghatározza a foglalkozás presztízsét is, s ezáltal összefüggésben van a pályára jelentkezők rekrutációjára. Ugyanakkor a pedagógusok bérezésére alig van hatással a munkaerőpiac. Pontosabban a munkaerőpiac csak áttételesen, az oktatáspolitikai érzékenységtől, észlelésétől függően hat a pedagógusok bérezésére. Olyan munkaerő-piaci jelzések, mint a pedagógus hiány, tehát a kínálat

²⁴⁹ Németországban, Franciaországban, Olaszországban, Finnországban, Görögországban, Portugáliában a pedagógusok túlnyomó többsége, de Ausztriában, Belgiumban is a nagyobbik felének a foglalkoztatása (Lásd: Key Topics in Education in Europe Volume 3 The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. European Commission 2007)

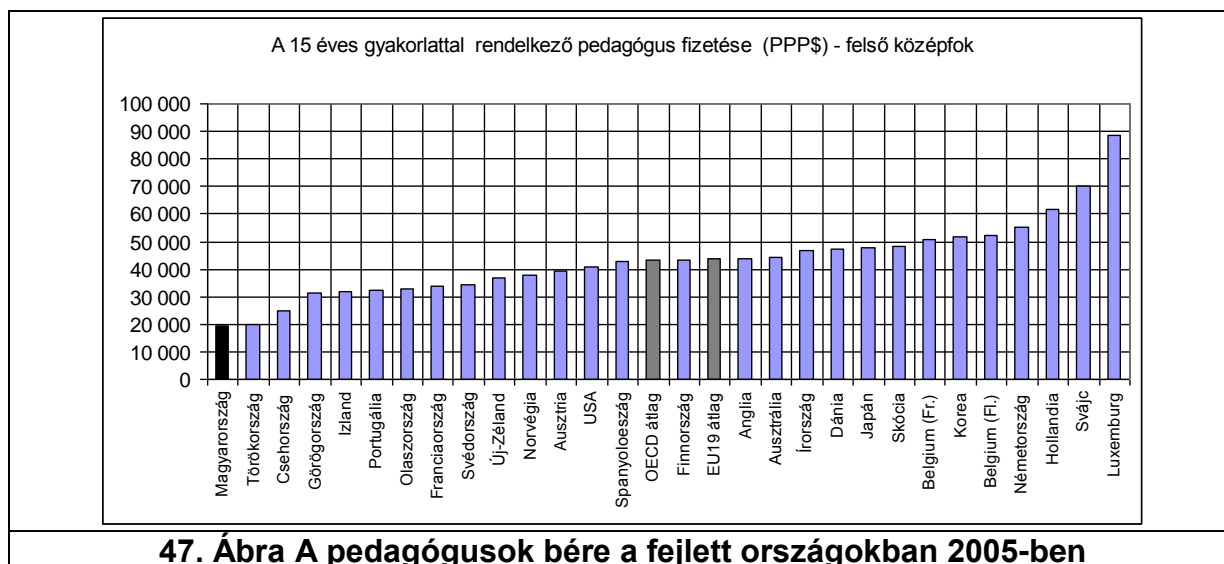
csökkenése, csak komoly zavarok után képes a bért befolyásolni, akkor, ha ezt az oktatásirányítók (kormányzat és/vagy fenntartók) érzékelik, s akarják, vagy tudják kezelni.

A pedagógusfizetéseket nemzetközi összehasonlításban is vizsgálni szokták, bár hozzá kell tenni, hogy a közoktatásban tanító pedagógusok elég nagy hányada nemzetközileg nem igazán versenyképes a globális munkaerőpiacon (részint a nyelvtudás hiánya, részint a szaktárgyának sajátosságai miatt)²⁵⁰.

A fejlett országok pedagógusbéreit (vásárlóerő paritáson számított dollárban) összehasonlítva azt állapíthatjuk meg, hogy a magyar pedagógusok bére a legalacsonyabb. Alacsonyabb, mint a nálunk gazdaságilag fejletlenebb Mexikóban, vagy Törökországban. Ez mind a kezdő, mind a gyakorlattal rendelkező pedagógusokra igaz.



²⁵⁰ A „nem nemzeti” (non-national) pedagógusok aránya Luxemburgban 25%, Cipruson 5,5%, Ausztriában, Belgiumban, Dániában, Németországban, Írországban, Svédországban 3-4 % között, az Egyesült Királyságban, Spanyolországban 2-3 %, Hollandiában Magyarországon 1-2 % között van, a többi EU tagországban 1 % alatt. Forrás: Study on Key Education Indicators on Social Inclusion and Efficiency, Mobility, Adult Skills and Active Citizenship (Ref. 2005-4682/001-001 EDU ETU) Lot 2: Mobility of Teachers and Trainers, Final Report European Commission DG EAC London December 2006 (ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/mobility.pdf)



A pedagógusbérek összehasonlítását el lehet egy indikátor segítségével is végezni. Ez az indikátor az éves fizetésnek az egy főre jutó GDP-hez viszonyított hányadosa. Mivel a bérek összefüggésben állnak a gazdasági fejlettséggel, ez az összehasonlítás reálisabb, mint a dollárban számolt bérek viszonyítása.

Ha a pedagógus béreknek az egy főre jutó GDP-hez viszonyított hányadosát hasonlítjuk össze, akkor is azt állapíthatjuk meg, hogy a magyar pedagógusok fizetését a GDP-hez viszonyítva a legalacsonyabb hányadosú országok közé esik, - különösen az elemi és az alsó középfokú pedagógusokat tekintve.

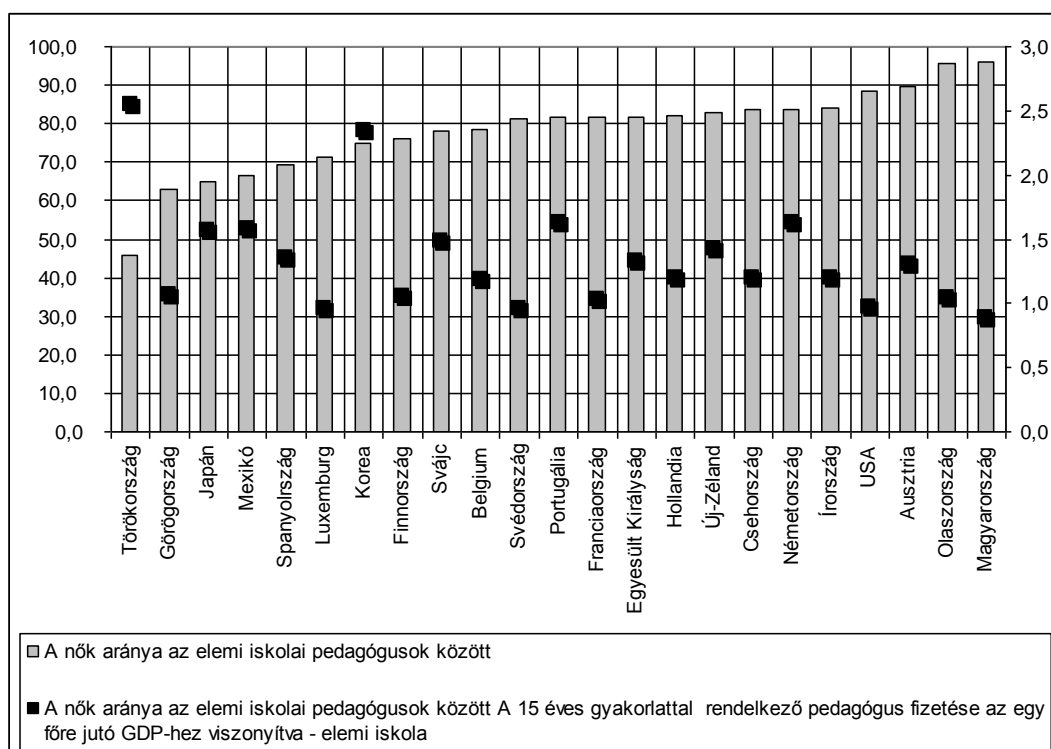
Az összehasonlításnál szembevetendő, hogy Magyarország egy alatti, vagy egy körüli hányadosával olyan fejlett országokkal van azonos csoportban, mint Norvégia, Svédország, USA. Ugyanakkor a legfejletlenebb országok (Törökország és Mexikó) a skála másik végén vannak, 2 körüli hányadossal, - miközben (PPP) dollárban a magyar, török és mexikói bérek viszonylag közel esnek egymáshoz. Ezt úgy lehet interpretálni, hogy az alacsony fejlettségű országokban a pedagógusokat lényegesen jobban megbecsülik, mint a fejlettebb országokban. Ettől a tendenciától a hazai pedagógusbérek eltérnek.

99. Táblázat A pedagógusok fizetése az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva 2005

Elemi iskola		Alsó középfok		Felső középfok	
	A 15 éves gyakorlattal rendelkező pedagógus fizetése az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva		A 15 éves gyakorlattal rendelkező pedagógus fizetése az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva		A 15 éves gyakorlattal rendelkező pedagógus fizetése az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva
Norvégia	0,74	Norvégia	0,74	Norvégia	0,80
Izland	0,75	Izland	0,75	Izland	0,88
Magyarország	0,89	Magyarország	0,89	USA	0,98
Svédország	0,96	USA	0,98	Svédország	1,06
Luxemburg	0,96	Svédország	0,98	Görögország	1,06
USA	0,97	Görögország	1,06	Magyarország	1,12

Franciaország	1,03	Franciaország	1,11	Franciaország	1,12
Ausztria	1,04	Ausztria	1,13	Ausztria	1,15
Olaszország	1,04	Olaszország	1,14	Olaszország	1,17
Finnország	1,05	Dánia	1,14	Írország	1,20
Görögország	1,06	Csehország	1,19	Csehország	1,21
Dánia	1,14	Belgium (Fr.)	1,19	Luxemburg	1,26
Belgium (Fr.)	1,18	Írország	1,20	Ausztrália	1,30
Csehország	1,19	Finnország	1,23	Anglia	1,33
EU19 átlag	1,19	Belgium (Fl.)	1,24	EU19 átlag	1,36
Hollandia	1,19	EU19 átlag	1,25	Dánia	1,39
Írország	1,20	Luxemburg	1,26	Finnország	1,40
Belgium (Fl.)	1,24	Ausztrália	1,30	OECD átlag	1,41
OECD átlag	1,28	OECD átlag	1,30	Új-Zéland	1,42
Ausztrália	1,30	Hollandia	1,31	Skócia	1,47
Anglia	1,33	Anglia	1,33	Belgium (Fr.)	1,53
Spanyolország	1,35	Új-Zéland	1,42	Spanyolország	1,55
Új-Zéland	1,42	Skócia	1,47	Japán	1,56
Skócia	1,47	Spanyolország	1,52	Belgium (Fl.)	1,59
Svájc	1,48	Japán	1,56	Portugália	1,62
Japán	1,56	Portugália	1,62	Hollandia	1,75
Mexikó	1,58	Németország	1,66	Németország	1,79
Németország	1,62	Svájc	1,68	Svájc	1,97
Portugália	1,62	Mexikó	2,01	Korea	2,33
Korea	2,34	Korea	2,33	Törökország	2,57
Törökország	2,54	Törökország		Mexikó	

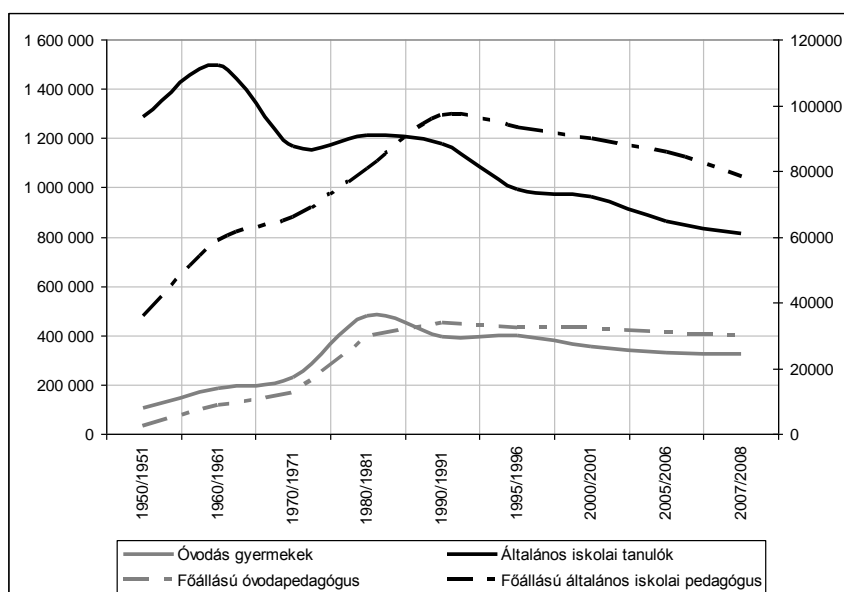
A béarányok hosszabb távon meghatározza a foglalkozás presztízsét, s az összefügg a foglalkoztatottak nemi arányával. Ha a pedagógusok esetében a bérindikátor (az éves kereset és az egy főre jutó GDP hányadosa) és a nők aránya közötti korrelációt vizsgáljuk a fejlett országok adatain azt találjuk, hogy viszonylag erős negatív korreláció van közöttük. (-0,582) Magyarul minél alacsonyabb az egy főre jutó GDP-hez viszonyított éves kereset, annál magasabb a nők aránya az elemi oktatásban.



48. Ábra Az elemi oktatás pedagógusai éves fizetése az egy főre jutó GDP-hez és a nemi arány 2005-ben a fejlett országokban

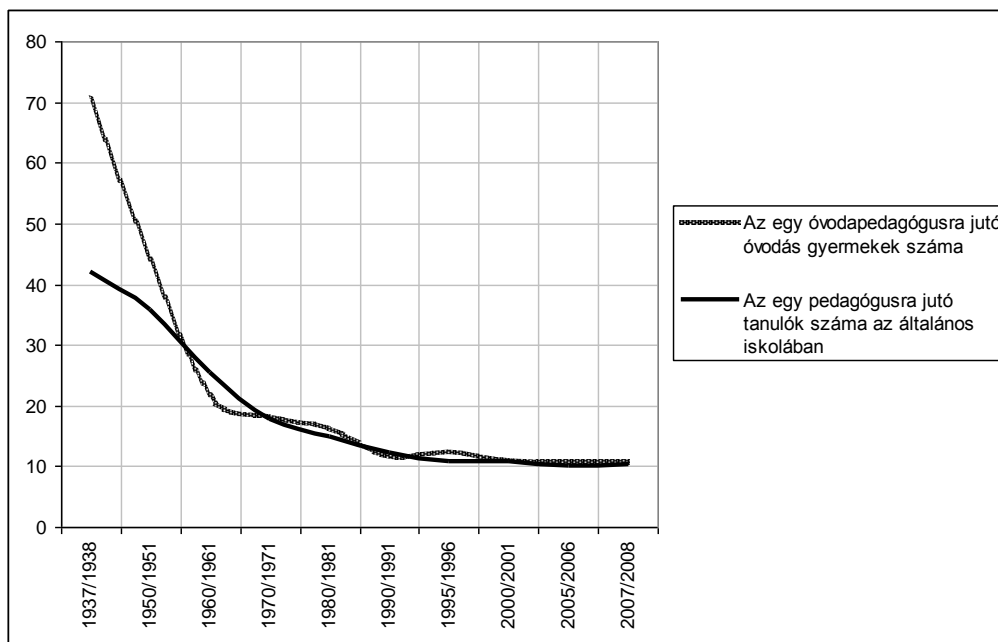
Hasonló összefüggést találunk az alsó középfok esetében (ott a korreláció – 0,555), és a felső középfoknál is, bár itt a korreláció valamivel gyengébb (-0,483).

Az oktatásban a piaci erők közvetlen hatása a foglalkoztatásra csekély. A költségvetési szabályozás nem képes helyettesíteni a profitérdekeltség és a verseny hatásait. Az oktatásban nem alakult ki racionális létszámgazdálkodás.



49. Ábra Az óvodai és az általános iskolai tanulólétszám és pedagóguslétszám alakulása Magyarországon 1950-2007

Az oktatáspolitikai – sem a központi, sem a települési - akkor sem törekedett a felesleges pedagóguslétszám leépítésére, amikor a tanulók száma – demográfiai okok miatt – gyorsan és jelentősen csökkent. Különböző pedagógiai elgondolásokra hivatkozva, új funkciókat kreáltak a felesleges munkaerőnek. Ennek is következménye, hogy az évi tanítási órák száma a 2000-es évek közepén is jóval az OECD átlag alatt volt, és hogy az egy pedagógusra jutó tanulók száma folyamatosan csökken, s ebben a mutatóban is igen kedvező (magyarul a hatékonyság szempontjából kedvezőtlen) helyen állunk az OECD országok között.



50. Ábra Az egy pedagógusra jutó gyermek szám az óvodában és az általános iskolában

A pedagógusok oktatási terhelését nemzetközi összehasonlításban vizsgálva azt állapíthatjuk meg, hogy a magyar pedagógusok különösen az alsó középfokú oktatásban (azaz a magyar rendszerben az általános iskola felső tagozatán) az egyik legalacsonyabb a fejlett országok között. De az elemi oktatásban (általános iskola első négy osztályában) és a felső középfok területén is jelentősen az OECD, és EU átlag alatt volt 2005-ben. És tegyük hozzá, hogy 1996-ban még inkább alatta volt, akkor ugyanis valamennyi közoktatási területen a magyar adat volt a legalacsonyabb.

A hazai oktatási rendszerben a pedagógusok alacsony óraterhelése lényegében az állaszocialista időszakból maradt örökség, amelyen a rendszerváltást követő kormányok csak igen mérsékelten változtattak. Ez nyilvánvalóan összefügg azzal is, hogy a hazai tanév – az egyes évfolyamok előírt óraszám – a legrövidebb a közoktatás majdnem minden szintjén, évfolyamán az OECD országok között.

100. Táblázat A pedagógusoktól elvárt éves tanítási teher 1996-ban és 2005-ben a fejlett országokban

	Elemi oktatás			Alsó középfok			Felső középfok	
	1996	2005		1996	2005		1996	2005
Japán		578	Japán		505	Japán		429
Törökország		639	Magyarország	473	555	Görögország	629	477
Dánia	640	640	Portugália	644	564	Portugália	574	513
Izland		671	Korea		570	Norvégia	505	524
Finnország		677	Görögország	629	583	Finnország		550
Belgium (Fr.)	858	722	Finnország		592	Korea		553
Olaszország	735	735	Olaszország	601	601	Magyarország	473	555
Norvégia	713	741	Ausztria	658	607	Dánia	560	560
Ausztria	684	774	Franciaország	647	639	Izland		560
Luxemburg		774	Dánia	640	640	Törökország		567
Magyarország		777	Luxemburg		642	Ausztria	623	589
Görögország	780	780	Csehország	607	647	Olaszország	601	601
Mexikó	800	800	Norvégia	633	656	Csehország	580	617
Belgium (Fl.)	841	806	Izland		671	Franciaország		625
Németország	772	808	Spanyolország		713	Luxemburg		642
Korea		810	Belgium (Fl.)	724	720	Belgium (Fr.)	677	664
Csehország	635	813	Belgium (Fr.)	734	724	Belgium (Fl.)	679	675
Portugália	783	855	Írország	735	735	Spanyolország	630	693
Spanyolország	900	880	Hollandia	867	750	Németország	671	717
Ausztrália		888	Németország	715	758	Írország	735	735
Skócia	975	893	Ausztrália		810	Hollandia	867	750
Írország	915	915	Skócia		893	Ausztrália		810
Franciaország	900	918	Új-Zéland	968	968	Mexikó		848
Hollandia	930	930	Mexikó	1182	1047	Skócia	917	893
Új-Zéland	985	985	USA		1080	Új-Zéland	950	950
USA		1080	Törökország			USA		1080
OECD átlag	807	803	OECD átlag	716	703	OECD átlag	659	661
EU19 átlag	798	806	EU19 átlag	661	664	EU19 átlag	650	639

Forrás: Education at a Glance 2007 D4.2

Végül is az alacsony keresetek kedvezőtlen hatásait ellensúlyozta a pedagógus-foglalkozás viszonylag magasabb társadalmi presztízse, valamint az oktatás sajátos munkabeosztása; a munkaidőnek mindössze felét igénybe vevő kötelező óraszám, a hosszú szünidő²⁵¹. A pedagógus-munka minden más diplomás foglalkozásnál decentralizáltabb volt, ami különösen előnyössé tette a pedagógus-pályát a kisebb települések fiataljai számára. Ezeket a hatásokat erősítették a fiatalok, különösen a nők természetes vonzódása a gyermekek neveléséhez, a választott szaktárgy iránti érdeklődés és a kedvelt tanárok személyes példája.²⁵² A pedagógusi pálya jó lehetőséget nyújtott a társadalmi felemelkedésre. Ez magyarázza, hogy az oktatásfejlesztési kampányok, vagy a demográfiai hullámok miatt átmeneti munkaerőhiánytól eltekintve, a képzésre jelentkezők száma a rendszerváltás előtt rendszeresen meghaladta a felvételi kereteket, a pedagógus munkaerő-kínálat fedezte a keresletet.

A pedagógus munkaerőpiacnak csak a felszínén mutatkozott azonban egyensúlyi helyzet. Az állami beavatkozással kialakított alacsony keresetek más, sokkal tartósabb és rombolóbb következményeket vontak maguk után a pedagógusok időfelhasználásában, motivációjukban, és különösen a minőségi szelekcióban.

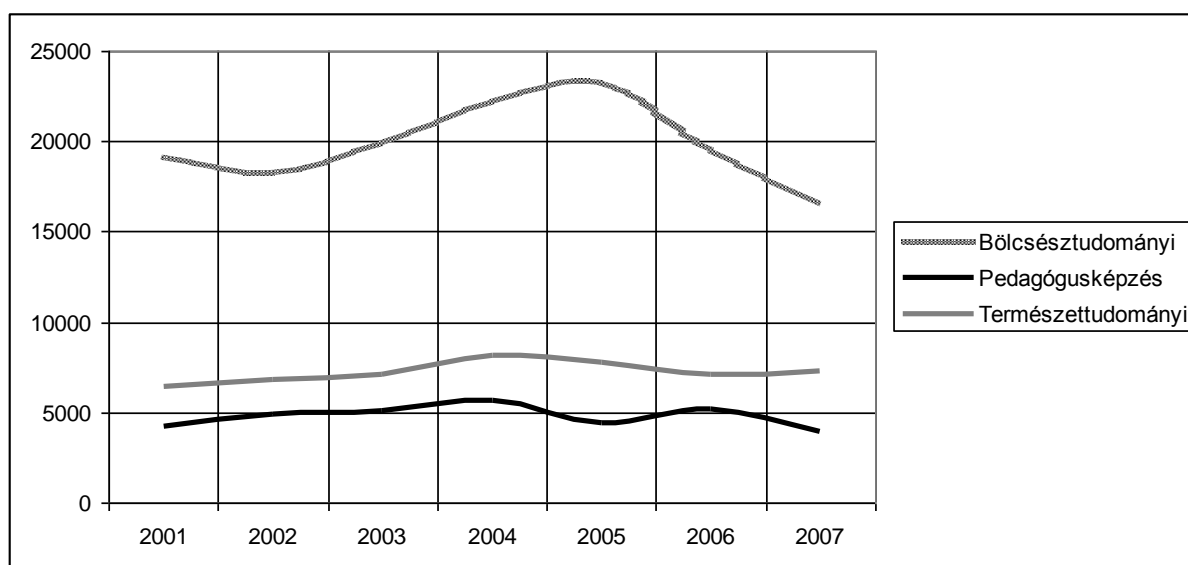
²⁵¹ E két tényező meghatározó szerepéről részletesen tájékoztat Varga Júlia idézett tanulmánya.

²⁵² Falussy Béla - Zoltánka Viktor i.m. és Ferge-Gazsó-Háber-Tánczos-Várhegyi: A pedagógusok helyzete és munkája, MTA Szociológiai Kutató Intézet, 1972. 288 old.

4.4.3. A pedagógusok szelekciós mechanizmusa

4.4.3.1. A pedagógusképzés jelentkezői

A 80-as végétől a 90-es évek közepéig a bölcsész és természettudományi képzés jelentkezőinek száma igen jelentősen növekedett. „A bölcsész szakokra jelentkezők számának közel ötszörös emelkedése részben abból adódik, hogy a bölcsész karok száma 3-ról 9-re növekedett ...” Az egyetemi természettudományos képzésben pedig egy új kar (PTE-TTK) belépése miatt következett be növekedés, de ez a növekedés csak 1995-ig tartott, 1996-1998 között jelentősen csökkent, majd stagnált.



51. Ábra A bölcsész, pedagógus és természettudományi szakokra nappali tagozatos alapképzésre jelentkezők száma 2001-2007

A 2000 után a természettudományi és a pedagógus szakokra jelentkezők száma továbbra is stagnált. A természettudományi szakokra nagyobb ingadozásokkal, de hosszabb távon ugyancsak stagnált vagy kissé csökkent.

Végülis a tömegesedés létszámnövekedését a 90-es évek közepéig leginkább a bölcsész, és a jogász képzés, - valamint kisebb részt a tanár, az óvó- és tanítóképzés, valamint az egészségügyi képzés - a 90-es évek közepétől pedig leginkább a gazdasági és a műszaki képzések szívták fel. Egyértelműen látszik, hogy a 90-es évek közepétől a pedagógusképzések iránti érdeklődés relatíve csökkent. Ezek a tendenciák a 2000-est követő években sem változtak jelentősen.

A tanárképzésre jelentkezők sajátosságait vizsgálva – a 2000-es év adatai alapján - megállapíthatjuk, hogy több mint 80 százalékuk lány, három negyedük gimnáziumi érettségivel rendelkezik, s valamivel több mint felüknek az érettségi eredménye közepes, vagy gyengébb. Az is szembe tűnő, hogy közel felük igen nehéz pénzügyi, szociális helyzetű családból jön. A jelentkezők mindössze 28 %-ának diplomás az édesapja, s valamivel kevesebb mint harmaduk községből, másik harmaduk vidéki városból jön. (Lásd Tariska 2001). Tehát alapvetően vidéki, viszonylag szűkös anyagi körülmények között élő, lányok jelentkeznek pedagógus pályára, akiknek meghatározó hányada első generációs értelmiségi lesz.

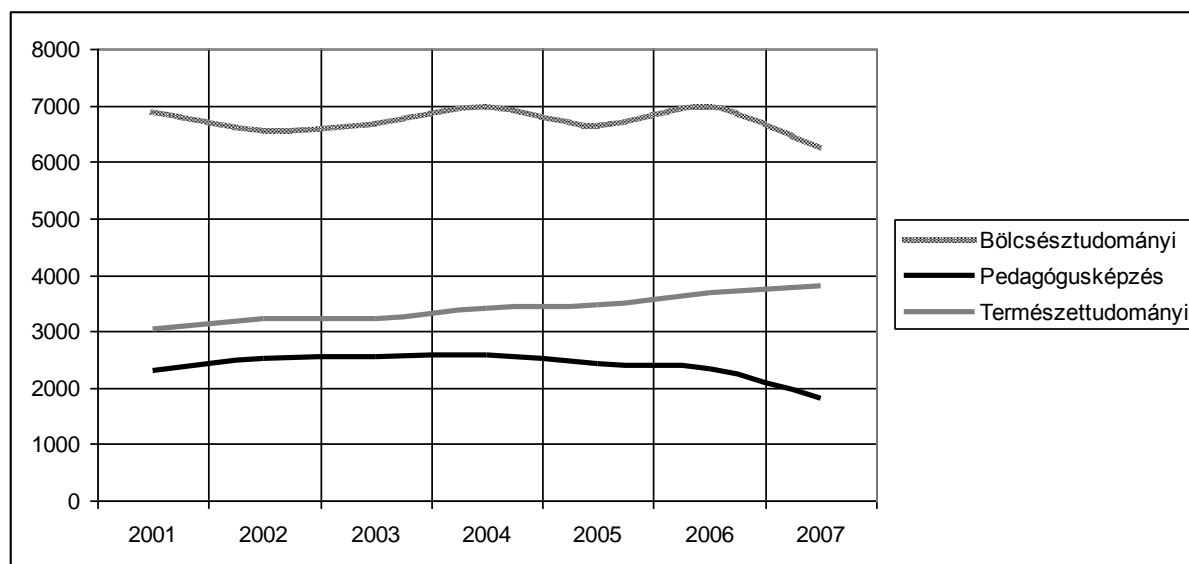
1986 és 2002 között az összes jelentkezőre vizsgálva jelentkezések aránya 2,78-ról 1,67-re csökkent – (miután a jelentkezők száma kétszeresére, a felvettek 3,33-szorosára növekedett a vizsgált időszakban). Lényegében valamennyi szakcsoporton csökken a túljelentkezés aránya. A legnagyobb csökkenés azonban a tanárképzés esetében következett be, de a tanító és óvóképzésnél is igen jelentős. Bár a csökkenés intézményenként jelentősen eltérő.

2001 és 2007 között a túljelentkezés mértéke általában tovább csökkent, az agrár és a pedagógus szakok kivételével. Itt a túljelentkezés növekedése az államilag finanszírozott keretszám csökkenésére vezethető vissza, ami a felvehető létszámot.

101. Táblázat A túljelentkezés alakulása 1986-2007 között

Szakcsoport	A 2002-es túljelentkezés az 1986-oshoz viszonyítva	A2007-es túljelentkezés a 2001-eshez viszonyítva
Gazdasági	68%	98%
Egészségügyi	67%	87%
Agrár	47%	107%
Tanító-óvó	47%	117%
Tanár	72%	
Jogi-igazgatási	56%	63%
Bölcsész	68%	96%
Természettudományi	49%	90%
Műszaki	87%	99%

Forrás: 2002-ig Neuwirth 2002-es adatai alapján saját számítás, 2007-ig www.felvi.hu alapján saját számítás (Megjegyzés: a 2001-2007-es adatok egyes csoportjai nem teljesen egybevehetők a korábbiakkal, a képzési csoportokkal)



52. Ábra A nappali alapképzésre felvett hallgatók számának alakulása a bölcsész, pedagógus és természettudományi szakokon 2001-2007

A pedagógus és tanárképzés felvételi politikája némileg megváltozott 2005, 2006-tól, amikortól a bölcsész és pedagógus szakok felvételi keretszámát szűkítették. (Ez a természettudományi szakokra nem vonatkozik, sőt ott az EU prioritásaira hivatkozva növelték az államilag finanszírozott létszámot.)

Fontos megemlíteni, hogy a pedagógusképzések korántsem szűken regionálisak. Az egyetemek pedagógusképző (TTK, BTK) karai rekrutációjának regionalitása, csak a keleti országrész egyetemeire jellemző²⁵³, - (ha a regionális rekrutáció alatt azt értjük, hogy az illető kar jelentkezőinek nagyobb része az intézményt befogadó régióból kerül ki). Az ELTE és a PTE pedagógusképzéssel foglalkozó karai inkább országos rekrutációjúak, mint regionálisak. Ez a budapesti karok esetében érthető. De a Pécsi tudományegyetem esetében is érthető, hiszen az ország nyugati részén nagyon sokáig a PTE volt teljes képzési spektrumú egyetem (teljes természettudományi és bölcsészkarral).

Ugyanakkor a keleti régiók egyetemei esetében is meglepő, hogy a közgazdasági, az agrár és az egészségügyi karok regionalitása nagyobb, azaz jelentkezőik nagyobbbrészt az egyetemet befogadó régióból kerülnek ki, miközben az egyetemi pedagógusképző karok esetében a régióból történő jelentkezés azoknál alacsonyabb arányú. Ezek a tények elvetik azt a néha felvetődő elképzelést, hogy a pedagógusképzés finanszírozásában a megyéknek nagyobb szerepet kell kapniuk, - és sokkal inkább abba az irányba mutatnak, hogy a pedagógusképzés hosszabb távon is központi állami feladat kell maradjon.

Végeredményben az ISCED tanulmányi területek szerinti besorolást figyelembe véve Magyarországon 2006-ban 104,7 ezer fő tanárképzés és oktatástudomány²⁵⁴ területbe sorolható hallgató volt. Ebben nincs benne 1,7 ezer művésztanár és 2,6 ezer fő hitoktató. Végül is a 2006-ban a 416 ezer részvételnek 28,1%-a volt pedagógus végzettséget adó programon történő részvétel. (Azért nem hallgatóról, hanem részvételről beszélünk, mert a statisztika a több szakos hallgatókat több helyen veszi figyelembe, - így a részvétel mintegy 10 %-kal nagyobb, mint a tényleges létszám)

A pedagógusképzés (is) tömegképzéssé vált. A képzésbe vont hallgatók száma csak a 2005-től kezd csökkenni (a bölcsész és pedagógus szakokon). A keretszám csökkentés ellenére a bölcsész szakok túljelentkezési aránya (merítési bázisa) mérsékelten ugyan de tovább szűkül. A természettudományos szakok esetében is szűkül a merítési arány a keretszám emelés nyomán. Ugyanakkor a pedagógus szakok merítési aránya valamelyest növekszik a felvételi keretszám csökkentése után, - ez merítési arány növekedés azonban keveset változtat azon a korábban kialakult helyzeten, hogy ezekre – valamint a bölcsész és természettudományi tanárszakokra – jelentkezők messze nem a legjobb tanulók közül kerülnek ki.

4.4.3.2. A kibocsátottak

Az ISCED tanulmányi területek szerinti besorolást figyelembe véve Magyarországon 2001-ben 13,2 ezer „tanárképzés és oktatástudomány” szakterületi diplomát adtak ki, amihez hozzájön fél ezer művésztanár, valamint 700 hitoktató, 3,5 ezer idegen nyelv, történelem és filozófia tanár, továbbá pszichológus, szociológus és politológus, akiknek tanári végzettsége is van. Tehát 2001-ben összesen 18,2 ezer fő szerzett pedagógus végzettséget. 2006-ban 10,4 ezer „tanárképzés és oktatástudomány” szakterületi diplomát adtak ki, továbbá 500 hitoktató, 400 művésztanári, 3,6 ezer bölcsésztanári oklevelet.

Tehát a 2001-ben kiadott 50,7 ezer diplomából 18 ezer, azaz 35,5%, 2006-ban a kiadott 57,7 ezer oklevélből 15 ezer, azaz 26% volt pedagógus végzettség (vagy pedagógus végzettség is). Ez mintegy 10%, ha ezt a végzett létszámot a közoktatásban dolgozó összes pedagógus létszámra vetítjük 2006-ban (ami az óvodától az iskolarendszerű szakképzésig és középiskoláig 143,8 ezer fő volt). Ha visszagondolunk arra, hogy a demográfiai folyamatok

²⁵³ Adatokat lásd a felsőoktatás felvételi tendenciájáról szóló alfejezetben

²⁵⁴ A „tanárképzés és oktatástudomány” magában foglalja az „oktatástudomány”, az „iskolás kor előtti tanítás”, a „tanítás alsó szinten”, a „szaktanítás” és a „szakképzés” területeket.

nyomán a közoktatási tanulólétszám csökken, s azt is, hogy az évente nyugdíjba vonuló pedagógusok létszáma mintegy 4 ezer főre becsülhető, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy mintegy 4-szer annyi pedagógust képez a felsőoktatás, mint amennyi az oktatási rendszerben el tud helyezkedni. Ez nyilvánvalóan befolyásolja a pedagógus végzettségű pályakezdekők elhelyezkedését.

A pályakezdő végzettek elhelyezkedését a FIDÉV vizsgálat²⁵⁵ alapján ítéldhetjük meg. A pedagógusképzés kibocsátottjainak (az 1999-ben végzettek 2000-es munkaerő-piaci státuszát tekintve)²⁵⁶ a foglalkoztatottsága viszonylag magas arányú. Ugyanakkor a bölcsész főiskolai, valamint az óvó- és tanítóképzőt végzettek munkanélkülisége magas, vagy legalább is átlag feletti.

102. Táblázat Munkaerő-piaci státusz szakcsoport és szint szerint (%)

	Foglalkoztatott	Munka-nélküli	Tanuló	Egyéb inaktív	Együtt	N
Szociális, F	95.9	1.1		3.0	100	65
Közgazdasági, E	88.7	2.4	7.2	1.7	100	276
Egészségügyi, F	90.5		2.7	6.9	100	103
Jogi és szociális igazgatási, E	91.1	2.5	3.1	3.4	100	160
Természettudomány, F	84.6	6.2	6.4	2.8	100	121
Műszaki, E	85.5	2.6	10.0	1.9	100	345
Bölcsész, F	81.8	9.4	6.0	2.8	100	232
Egészségügyi, E	86.3	1.1	7.3	5.3	100	213
Informatikai, F	87.2	5.2	4.9	2.6	100	281
Művészeti, E	84.4	6.2	6.9	2.6	100	73
Jogi és szociális igazgatási, F	85.3	3.8	10.9		100	53
Művészeti, F	86.2	6.7	2.6	4.5	100	39
Közgazdasági, F	78.8	4.1	14.8	2.2	100	637
Bölcsész, E	79.7	4.3	9.5	6.5	100	376
Műszaki, F	85.1	7.9	6.3	0.7	100	595
Tanító és óvodapedagógus	85.0	7.1	2.7	5.2	100	636
Testkulturális, F	84.1	6.9	9.0		100	26
Idegen nyelvi, F	75.7	7.9	13.8	2.6	100	182
Informatikai, E	76.6	1.0	22.4		100	68
Agrár, E	75.5	15.2	8.8	0.6	100	252
Idegen nyelvi, E	76.3	4.8	14.9	4.1	100	220
Agrár, F	73.2	15.1	9.7	2.1	100	308
Természettudomány, E	63.8	5.8	28.0	2.4	100	302
Együtt	81.6	6.1	9.3	3.0	100	5614

Forrás: Jelentés a felsőoktatás nappali tagozatán 1999-ben végzett

Ha megvizsgáljuk a pedagógusképzésből kilépők ágazati elhelyezkedését, viszonylag magas kongruenciát találunk. (Ha a kongruenciát az ágazati elhelyezkedés alapján ítéldjük meg).

²⁵⁵ A Fialat Diplomások Életpálya Vizsgálatát a BKAÉ Humánérőforrás Tanszék munkacsoportja végezte az OM megbízásából. A munkacsoportot Galasi Péter vezette, résztvevői Timár János és Varga Júlia voltak. A vizsgálat eredményei több tanulmányban is megjelentek.

Az egyik: Galasi Péter (2001): „A fiatalok munkaerő-piaci helyzete és kereseti viszonyai” In.: Fábri György (szerk) (2001): Mit kínál a magyar felsőoktatás? Felvételi tájékoztató Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda Budapest 2001. – Ez a tanulmány az 1998-ban végzett diplomások 1999. évi munkaerő-piaci helyzetét mutatja be.

A másik: Jelentés a felsőoktatás nappali tagozatán 1999-ben végzett nappali tagozatos fiatal diplomások munkaerő-piaci életpálya-vizsgálatának eredményeiről Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Emberi Erőforrások Tanszék FIDÉV Kutatócsoport Budapest 2001 szeptember (<http://www.om.hu/cikk.ivy?artid=2622147b-fe6f-4515-8c9d-15dcece544a9&colid=0e162051-4569-4e00-b3fa-ad0af9790df3> – letöltés 2003 szeptember) – Ez a tanulmány az 1999-ben végzett diplomások helyzetét elemzi.

²⁵⁶ Sajnos azóta nem végeztek újabb pályakövetéses vizsgálatot.

103. Táblázat Ágazati megoszlás szakcsoport és szint szerint (%)

Szakcsoport, szint	Mezőgazdaság	Ipar	Építőipar	Kereskedelem	Szállítás, posta, távközlés	Bank, biztosítás, pénzügy	Számítástechnika	Kutatás, fejlesztés	Gazdasági tevékenység, get segítő szolgált.	Közigazgatás, érdek-képviselő	Oktatás	Egészségügyi, szociális ellátás	Szórakoztatás, kultúra, sport	Egyéb	Együtt	N
Agrár, E	23.0	26.8	0.3	15.8	1.3	7.2	1.6	1.6	3.6	9.9	3.9	0.6	1.9	2.4	100.0	174
Agrár, F	20.5	22.9	2.7	15.0	6.6	3.6	1.0	1.1	10.1	9.8	3.9	0.3	0.5	2.0	100.0	199
Bölcsész, E	0.4	6.5		4.4	2.9	1.6	2.6	2.2	6.7	13.2	42.1	6.5	10.9		100.0	261
Bölcsész, F	0.6	4.8	0.4	11.0	2.2	2.6	2.4		3.1	3.1	55.2	3.7	10.4	0.6	100.0	173
Idegen nyelvi, E		4.7	1.0	10.0	6.6	2.9	3.4		4.8	5.5	57.5		3.7		100.0	142
Idegen nyelvi, F		12.8	3.2	10.3	3.6	3.6		0.5	7.3	0.5	55.6	0.4	2.1		100.0	121
Tanító és óvodapedagógus	0.3	2.3	0.6	3.5	1.2	2.0		0.2	1.3	2.0	79.6	3.9	2.2	0.9	100.0	475
Testkulturális, F		4.3				6.3	4.3		3.7	3.7	61.1	10.4	6.3		100.0	17
Informatikai, E		20.7	2.8		10.6	1.4	46.5		7.1	2.8	6.1	1.9			100.0	49
Informatikai, F		23.3		4.9	12.3	6.3	19.0	1.4	7.6	14.0	6.1	2.6	1.9	0.5	100.0	228
Műszaki, E		42.6	6.4	8.1	7.7	2.0	6.4	3.2	13.6	3.7	3.2		1.5	1.8	100.0	272
Műszaki, F		36.1	11.8	8.5	10.2	2.2	5.2	0.4	12.4	6.6	3.7		0.3	2.8	100.0	457
Művészeti, E		9.8	5.0				11.8				21.9		51.5		100.0	42
Művészeti, F		9.2					3.4				74.2		13.2		100.0	31
Egészségügyi, E		4.1		13.3		1.1		1.4	0.6		3.6	75.9			100.0	161
Egészségügyi, F		1.6		2.6		2.9				7.6	2.5	80.8	2.0		100.0	87
Jogi és szociális igazgatási, E		2.7			1.9	4.1			48.2	40.6	2.0		0.5		100.0	137
Jogi és szociális igazgatási, F		9.8		2.4	2.4	7.3			14.6	58.5	4.9				100.0	40
Közgazdasági, E		16.0	2.2	11.9	5.6	19.7	5.0	1.7	25.5	8.3	2.5		1.7		100.0	228
Közgazdasági, F	1.3	16.8	1.6	26.5	12.6	13.4	2.7	0.3	14.2	4.9	1.5	0.4	2.8	0.9	100.0	462
Szociális, F		3.6		7.2	2.3	2.8			2.2	18.9	6.9	53.3	2.8		100.0	58
Term.tudomány, E		8.4		1.4	3.2	0.9	4.7	12.6	3.5	9.6	50.1	4.2	0.6	0.9	100.0	162
Term.tudomány, F		8.5		6.1	2.0	3.3	3.7			6.0	66.4	0.8	1.2	2.0	100.0	88
Együtt	2.2	16.0	2.5	9.5	5.7	5.0	4.2	1.3	9.5	8.0	24.8	7.2	3.2	1.0	100.0	4101

Forrás: Jelentés a felsőoktatás nappali tagozatán 1999-ben

Az óvó- és tanítóképzőben, valamint a művészeti főiskolai szakokon végzettek háromnegyede az oktatási ágazatban helyezkedik el. A főiskolai szintű természettudományi, valamint főiskolai testkulturális végzettségűek valamivel több mint 60 %-a, az idegen nyelvi egyetemi és főiskolai végzettségűek, a főiskolai bölcsész, és az egyetemi természettudományi végzettségűek valamivel több mint fele szintén az oktatási ágazatba megy dolgozni. Egyedül a bölcsész egyetemi végzettségűek ilyen irányú elhelyezkedése marad el valamivel az 50 %-tól.

Érdekes egy pillantás erejéig a második elhelyezkedési valószínűség ágazatait is megnézni. Az óvó- és tanítóképzőt végzettek az oktatási ágazat mellett, igen kis arányban szinte minden ágazatban megtalálhatóak. A bölcsész egyetemi végzettségűek az oktatás mellett a közigazgatásban, és a kultúra ágazatban dolgoznak 10 %-ot meghaladó arányban, a bölcsész és idegen nyelvi főiskolai végzettségűek, valamint az idegen nyelvi egyetemi végzettségűek az oktatás mellett a kereskedelemben helyezkednek el 10 %-ot meghaladó arányban. De az idegen nyelvi egyetemi végzettségűek ezen kívül az iparban is dolgoznak 10 % körüli arányban, hasonlóan a természettudományi egyetemi és főiskolai végzettségűekhez, akik szintén ebben az ágazatban helyezkednek még el számottevő arányban (illetve az egyetemi természettudományi végzettségűeknek jelentős a kutatási ágazatban való elhelyezkedése is).

A pedagógusképzés végzettjei közül a művészeti főiskolai végzettségűek elhelyezkedése meglepően magas szintbeli inkongruenciát mutat (ha azt a megkérdezettek véleménye szerint az általuk betöltött munkakör által igényelt képzettségi szinttel mérjük),- ez viszonylag magas 10 % körüli a testkulturális főiskolát és a természettudományi főiskolát végzettek esetében. Lényegében majd mindegyik pedagógus végzettség esetében a kétharmadot meghaladja azoknak az aránya, akik felsőfokú végzettséget igénylő munkakörben dolgoznak, - s ez átlag feletti. Tegyük hozzá, hogy ez nem meglepő, ha figyelembe vesszük, hogy – mint korábban láttuk – magas az oktatási ágazatban elhelyezkedettek aránya, ahol a munkakörök egyértelmű, (s pedagógus munkakör esetében felsőfokú) formai iskolai végzettség igényhez kötöttek. (Ez sok ágazat esetében nem feltétlenül ennyire egyértelmű: pl. kereskedelem, ipar stb.)

104. Táblázat A munka és a képzettség kapcsolata szakcsoport és szint szerint

Szakcsoport, szint	Átlag	Szórás	N
Egészségügyi, E	1,2	0.7	161
Jogi és szociális igazgatási, E	1,3	0.8	137
Egészségügyi, F	1,4	1.0	87
Művészeti, E	1,5	1.0	42
Művészeti, F	1,5	1.1	31
Tanító és óvodapedagógus	1,7	1.3	475
Informatikai, E	1,7	1.0	49
Természettudomány, E	1,7	1.1	162
Testkulturális, F	1,8	1.3	17
Közgazdasági, E	1,8	1.0	228
Műszaki, E	1,9	1.1	272
Bölcsész, F	2,1	1.5	173
Szociális, F	2,1	1.5	58
Bölcsész, E	2,2	1.5	261
Informatikai, F	2,2	1.3	228
Műszaki, F	2,2	1.2	457
Jogi és szociális igazgatási, F	2,2	1.4	40

Közgazdasági, F	2,2	1.2	462
Természettudomány, F	2,2	1.6	88
Idegen nyelvi, E	2,3	1.6	142
Idegen nyelvi, F	2,4	1.6	121
Agrár, E	2,5	1.4	174
Agrár, F	2,7	1.5	199
Együtt	2.0	1.3	4101

Forrás: FIDÉV jelentés (2001)

Öt fokozatú skála átlaga: A szakképzettség és a munka kapcsolata: 1-szorosan, 2-nagyrészt, 3-félig-meddig, 4- alig

A kereseteket illetően az adatok a – sajnálatosan – közismert tendenciát mutatják, azaz a pedagógusképzés végzettjei (különösen a főiskolát végzettek) a kereseti rangsor alján helyezkednek el²⁵⁷.

Összességében azzal foglalhatjuk össze az eddig elmondottakat, hogy a pedagógusképzés esetében mind a jelentkezések, mind az elhelyezkedések esetében is jól kitapintható a túlképzés hatása. A pedagógusképzésbe történő jelentkezések számának visszaesése, majd stagnálása nyilvánvalóan azzal van összefüggésben, hogy a pedagóguspálya befogadóképessége – az ismert demográfiai folyamatok miatt – szűkül, ráadásul a kereseti kilátások is csak ideig-óráig versenyképesek. (A jelentősebb béremeléseket, hosszú „elhanyagolási” időszakok követik.) Az ágazati elhelyezkedési mintákból úgy tűnik, hogy a pedagógusképzés egyes típusai nem igazán konvertálhatóak – különösen igaz ez valószínűleg az óvó- és tanítóképzés, valamint a természettudományi főiskolai végzettségek esetében.

4.4.3.3. A pedagógus-keresetek problémája és megoldása

A pedagógusok gyenge minősége az oktatási rendszer teljesítményét radikálisan lerontja, ugyanakkor ezen igen nehéz változtatni. A felkészültséget, a motivációt lehet javítani, a képességeket azonban nem. A pedagógusok keresetének növelése az a tényező, amely hosszabb távon képes ezen a problémán változtatni.

Ha a hazai oktatáspolitikai el akarja mozdítani a magyar oktatást jelenlegi nem igazán kedvező helyzetéből, akkor a pedagógus kereseteket radikálisan növelnie kell. Ennek a növelésnek nem csak az a célja, hogy az oktatók motivációját emelje, - az is, de sokkal inkább az -, hogy vonzóvá tegye a pedagóguspályát a jó képességű fiatalok számára. És persze ezzel párhuzamosan a pedagógusképzés és továbbképzés színvonalának emelése is nélkülözhetetlen.

A pedagógusok keresetének radikális emelése azért is szükségszerű, mert az alacsony pedagógus bérek – a közhiedelmektől eltérően - nem járnak költségmegtakarítással, sőt inkább az erőforrások pazarlására ösztönöz, rossz hatékonyságot indukál. Nagyrészt ennek következtében – a szembetűnően alacsony pedagógus-keresetek ellenére – a magyar oktatás költséghatékonysága igen gyenge. Nincsenek tényleges pedagógus-teljesítménykövetelmények, pedagógus-teljesítményértékelések. („Ennyi fizetésért?”)

²⁵⁷ Az egyes pedagógus kategóriák végzettjeinek keresetei intézményenként is viszonylag jelentős szórást mutat – valószínűleg részint a területi munkaerőpiac sajátosságai, részint az intézmény reputációja miatt.

105. Táblázat A pedagógus-ellátottság és az oktatás költségszintje Magyarországon az OECD országok rangsorában, 2005-ben²⁵⁸

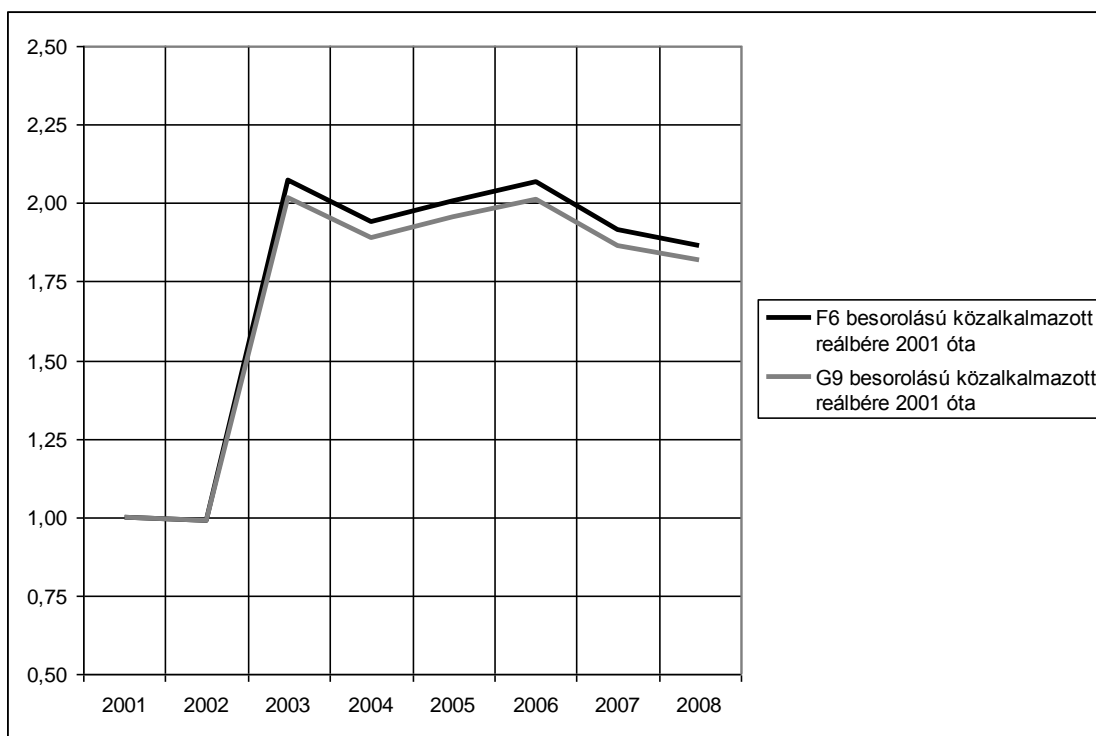
Összehasonlított országok száma	M u t a t ó	Magyarország rangsorban elfoglalt helye
25	Egy pedagógusra jutó tanuló az elemiben	1
23	Egy pedagógusra jutó tanuló alsó középfokon	6
23	Egy pedagógusra jutó tanuló felső középfokon	11
26	Évi tanítási órák száma az elemiben	11
25	Évi tanítási órák száma alsó középfokon	2
26	Évi tanítási órák száma felső középfokon	6
29	Egy elemi isk. tanuló költsége/hazai GDP/fő	8-10
24	Egy alsó középfokú tanuló évi költsége/hazai GDP/fő	19-20
25	Egy felső középfokú tanuló évi költsége/hazai GDP/fő	19

Az egyes oktatási szintek fajlagos pedagóguslétszámát és fajlagos költségeit összehasonlítva szembevetjük, hogy valamennyi közoktatási szinten magas a fajlagos pedagóguslétszám, alacsony a pedagógusok óraterhelése. Más oldalról viszont a fajlagos költségek tekintetében az alacsony szintet felmutató országok között vagyunk. Ez is az alacsony pedagógus bérek következménye. Azaz a magyar fajlagos költségek - az elemi oktatás kivételével - viszonylag alacsonyak, viszont a pedagógusok óraterhelése és bére is igen alacsony.

Az oktatáspolitikai eddig nem kereste a pedagógiaiilag eredményes és hatékony megoldásokat és még a pedagógus-keresetek emelése érdekében sem vállalta ezt a feladatot. A jelenlegi pedagógus-létszámot csak az indokolhatná, ha ennek következtében az iskolai oktatás színvonala Magyarországon kiemelkedően magas lenne.

Az elmúlt évtizedek alatt a „pedagógusok kereseti arányának javítása” minden oktatáspolitikai dokumentumban kiemelt helyet kapott. Ennek ellenére az elmúlt több mint fél évszázad alatt csak 2002-ben történt előrelépés a pedagógusok kereseti arányának javítására. Sajnálatos, hogy – mint már említettük - ezt nem használták ki az oktatás minőségének és hatékonyságának javítására. Az is sajnálatos, hogy a 2002-ben történt előrelépés reálértéke már kezd csökkenni. Már mintegy 15% lemorzsolódott belőle.

²⁵⁸ Forrás: Education at a Glance 2000., OECD, Oldalszám lásd a táblában



53. Ábra A pedagógusok reálbérének alakulása 2001-2008 között²⁵⁹

A további előrelépés az oktatáspolitiká kezében van. A mai pedagógus-létszamarány fenntartása mellett a fejlet országokban kialakult kereseti arányok eléréséhez a GDP-ből oktatásra fordított jelenlegi öt százalékot kb. hét százalékra kellene felemelni, ami nyilván irreális igény lenne.

Az előrelépést a pedagógusok bérének radikális emelése, s reálértékének megtartása, s ezzel együtt – bármilyen népszerűtlenül is hangzik - az elvárt óraszám és részben az osztályméretek

²⁵⁹ A figyelembe vett adatok a következők:

Év	F6 besorolási illetmény	G9 besorolási illetmény	Év	Fogyasztói árindex (%)
2001 január	51500	64 700	2001	9,2
2002 január	55 500	69 700	2002	5,3
2003 január	122000	149100	2003	4,7
2004 január	122000	149100	2004	6,8
2005 január	130800	159900	2005	3,6
2006 január	139800	171000	2006	3,9
2007 január	139800	171000	2007	8,0
2008 január	144600	177200	2008	6,0

Megjegyzés:

Az "F" fizetési osztályba a főiskolai végzettséget és szakképzettséget igazoló oklevélhez kötött munkakör tartozik, a "H" fizetési osztályba az egyetemi végzettséget és szakképzettséget igazoló oklevélhez kötött munkakör, valamint a főiskolai végzettséget és szakképzettséget igazoló oklevélhez kötött munkakör és ehhez az oklevélhez kapcsolódó tudományos fokozat tartozik.

Alapesetként minden közalkalmazotti jogviszonyban megkezdett 3 év egy fizetési fokozatnak felel meg, tehát az 6. fizetési fokozat 15 év, a 9. pedig 25 év gyakorlati időt jelent.

növelése jelentené. Természetesen a pedagógus-továbbképzés megerősítésével, ami a pedagógusok módszertani fejlődését radikálisan előmozdítja.

4.4.3.4. A hazai pedagógusképzés reformja

4.4.3.4.1. A hazai pedagógusképzés történelmi előzményei

A hazai pedagógusképzés régi gyökerekre tekint vissza.

„Az első önálló, többévfolyamos magyar katolikus tanítóképző intézet 1828-ban nyílt meg Egerben. (Ezt megelőzte az 1818-ban létesített hasonló, de német tannyelvű intézet Szepesváralján.) Mindkettő alapítója, Pyrker László, egri érsek volt. A falusi iskolákban tapasztalt hiányosságok ösztönözték arra, hogy intézetet létesítsen a >mesterek kiművelésére<. A jelöltek gimnáziumi végzettséggel vették fel, a felvételi vizsgán a testi alkalmasságot és a beszédképességet vizsgálták. A két esztendeig tartó tanulmányok során az elemi iskolai tantárgyakat dolgozták fel, tanítás- és neveléstant tanultak, valamint alapos zenei képzésben részesültek. Pyrker kezdeményezésének hatására 1840-ben királyi rendeletre öt hasonló tanítóképzőt szerveztek Pesten, Szegeden, Miskolcon, Érsekújváron és Nagykanizsán.”²⁶⁰

A tanárképzés történetének kezdeteit illetően Eötvös Józsefet kell kiemelni, aki „... 1870-ben a bölcsészeti karon belül működő, de attól intézményileg független, középiskolai tanárképző intézetet hozott létre. Ugyanakkor a reáliskolai tanárjelöltek részére a József-műegyetemen szervezett hasonló intézetet. A tanárképzés fejlődésének következő állomását a hetvenes évek elején a gyakorlógimnázium felállítása jelentette, ahol a hospitálások, a tanítási gyakorlatok eredményesen szolgálták a képzést.

Eötvös József, majd Pauler Tivadar rövid ideig tartó működése után Trefort Ágoston hosszú miniszteri időszaka jelentett nagy előrelépést a hazai tanárképzés ügyében. „Trefort összevonta és a bölcsészkar mellé rendelte a két külön tanárképezdét, hangsúlyozva, hogy >a gymnasium és a reáltanoda feladata ugyanaz, csak hogy más meg más eszközökkel működnek a közös cél elérésére<.....A nyolcvanas években előrelépést figyelhattunk meg a tanárképzés területén. A képzési idő 4 évre emelkedett a bölcsészkaron, s a szemináriumok megkezdték működésüket. A 20. század elejére már minden tudomány szak rendelkezett szemináriummal.....Jelentősebb előrehaladást jelentett viszont a tanárvizsga rendszerének fejlesztése. 1882-ben Trefort újabb szabályzata értelmében a 4. félév végén alapvizsgát, a 8. félév végén szakvizsgát, majd a gyakorlati év eltöltése után pedagógiai záróvizsgát kellett tennie a tanári oklevélre pályázónak. Ezt a szisztémát erősítette meg az 1883. évi középiskolai törvény..... A törvény kötelezte a középiskolákat, hogy képesített, okleveles tanárokat alkalmazzanak. A gyakorlati év megkövetelése azt jelentette, hogy öt évre emelte fel a tanári oklevél elnyeréséhez szükséges tanulmányi időt, míg a bölcsészdoktorátus megszerzéséhez elegendő volt 4 évi tanulmány. Ez a körülmény jelentősen növelte a tanári diploma, a tanári pálya presztízsét.”²⁶¹

²⁶⁰ Pukánszki-Német Neveléstörténet <http://www.mek.oszk.hu/>

²⁶¹ Mann Miklós: Középiskolai tanárok és képzésük a 19. század második felében Iskolakultúra 2004/6-7 http://epa.oszk.hu/00000/00011/00083/pdf/tan20046_7.pdf

A második világháború után az óvó és pedagógusképzés középfokon szerveződött meg. „1949-ben valamennyi középiskolát gimnáziummá szervezték át. Létrejötték az *általános gimnáziumok* humán és reál (természettudományos) tagozattal....Az általános gimnázium mellett megalakultak a szakgimnáziumok: *pedagógiai* gimnázium a tanító és óvónőképző helyett, valamint *közgazdasági, ipari és mezőgazdasági* gimnázium. A szakgimnáziumok ilyen elnevezését csak az 1949/50-es tanévben alkalmazták. A következő év őszén a pedagógiai gimnáziumok megszűntek, helyettük hároméves óvónő-képzőket és négyéves tanítóképzőket létesítettek. (A tanítóképző négy esztendeje után a jelöltek érettségi vizsgát tettek, majd egy év gyakorlati képzés következett, melyet képesítő vizsga zárt.)”²⁶²

Tíz év múlva emelik mind a tanítóképzést, mind az óvodapedagógus-képzést felsőfokra. Az addigi középfokú tanítóképzőket felszámolják, s 1959. szeptemberében megnyílnak az érettségire épülő három évfolyamos *felsőfokú tanítóképző intézetek*. „Az első ilyen intézetek kapui Budapesten, Győrben, Esztergomban, Szegeden, Debrecenben, Jászberényben, Baján, Kaposváron, Sáropatakon, Szombathelyen és Nyíregyházán nyíltak meg. A felsőfokú tanítóképző intézetek tanítóképző *főiskolává* való átszervezéséről 1974 augusztusában született törvényerejű rendelet. Ugyancsak 1959 szeptemberében a középfokú óvónőképzők is megszűntek, s helyüket kétéves *felsőfokú óvónőképző intézetek* vették át Kecskeméten, Sopronban és Szarvason..”²⁶³

A második világháború után „az általános iskolák rendszerének kiépítésével párhuzamosan megnőtt az igény a szaktanárok iránt. Ezek képzését kezdetben a tanítók átképzésével próbálták megoldani. 1947 nyarán elkezdődtek az első szaktanítói tanfolyamok: két nyáron át tartó kurzus és közben egyéves egyéni tanulás után tehettek vizsgát és szerezhettek képesítést az első átképzett tanítók. 1950 ősztől a szaktanítók képzése hároméves tanfolyam keretében történt. A kurzusokat a nyári szünetekben tartották, s évközi egyéni konzultációkkal egészítették ki. Az itt szerzett oklevél már egyenértékű volt a *pedagógiai főiskolákon* szerzhető általános iskolai tanári oklevéllel. Ez utóbbi is új intézménytípus volt, a polgári iskolai tanárképző főiskolát váltotta fel. 1947-ben nyílt meg a *budapesti* és a *szegedi* pedagógia főiskola, ezeket követte 1948-ban a *debreceni* (1949-ben Egerbe telepítették) és a *pécsi* intézmény.... ..1959 szeptemberétől a pedagógiai főiskola új neve: *tanárképző főiskola*. A képzés háromról négy évre emelkedett.Az 1949-es egyetemi reform idején megszüntették a középiskolai tanárképző intézeteket és tanárvizsgáló bizottságokat. A középiskolai tanárok képzése ettől kezdve az egyetemi karok feladata lett.”²⁶⁴

4.4.3.4.2. A bolognai képzés bevezetésének hatása a pedagógusképzésre

Tehát a hazai pedagógusképzés – bár volumene jelentősen változott - szerkezete lényegében a 70-es évek közepe óta változatlan volt egészen a 90-es évek elejéig, s azt követően is csak egészen kicsit módosult. (Az óvóképzés három évre, a főiskolai tanárképzés 4 évre bővült.)

A hazai pedagógusképzés lassan félévszázados tradíciója tehát az óvodapedagógus képzés és a tanítóképzés mellett a főiskolai valamint az egyetemi kétszakos tanárképzési rendszer. (Hozzá kell tenni, hogy a szaktanárképzésben - például a mérnöktanárképzésben, közgazdásztanár-

²⁶² Pukánszki-Német (1994)

²⁶³ Pukánszki-Német (1994)

²⁶⁴ Pukánszki-Német (1994)

képzésben – eltérő forma nyert polgárjogot, amelyre az jellemző, hogy csak akkor szerezhető meg a tanárszak, ha az alapidiplomát megszerezte a hallgató.)

106. Táblázat A pedagógusképzés struktúrája a 90-es évek elején²⁶⁵

Évfolyamok	Ov 1	Ov 2	Ov 3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Óvóképzők	2 éves képzés														
Tanítóképzők				3 éves képzés											
Tanárképző főiskolák								4 éves képzés							
Egyetemek												5 éves képzés			

Forrás: Kocsis MihályA pedagógusképzés szerkezeti és tartalmi változásai az 1990-es években
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Tartalmi-valtozasok-11-Kocsis>

107. Táblázat A pedagógusképzés jelenlegi struktúrája a 90-es évek közepétől a bolognai képzés bevezetéséig

Évfolyamok	Ov 1	Ov 2	Ov 3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Óvóképzők	3 éves képzés														
Tanítóképzők				4 éves képzés											
Tanárképző főiskolák								4 éves képzés							
Egyetemek								5 éves képzés							

Forrás: Kocsis MihályA pedagógusképzés szerkezeti és tartalmi változásai az 1990-es években
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Tartalmi-valtozasok-11-Kocsis>

108. Táblázat A pedagógusképzés a bolognai képzési bevezetését követően

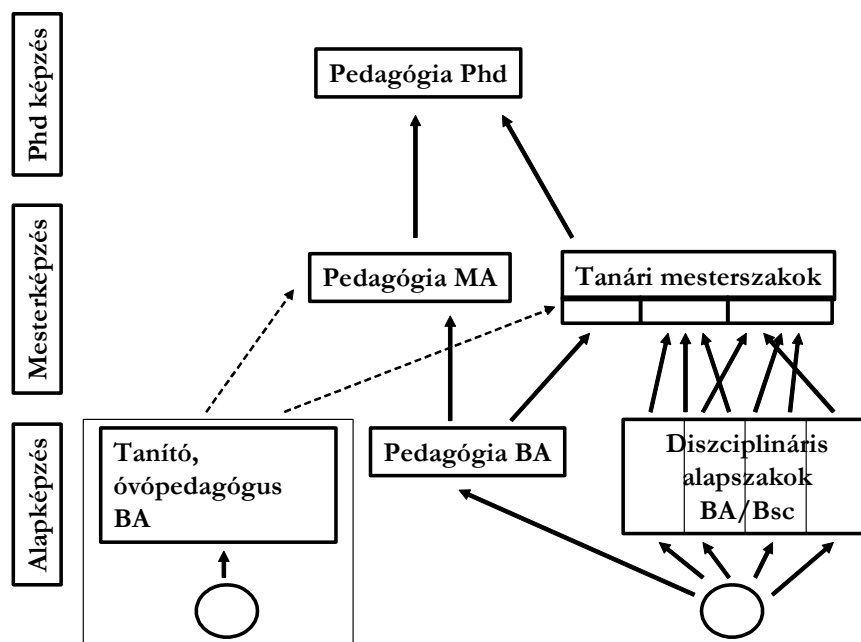
Évfolyamok	Ov 1	Ov 2	Ov 3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Óvóképzők	3 éves képzés														
Tanítóképzők				4 éves képzés											
Egyetemek és (tanárképző) főiskolák								3 vagy 4 + 2 éves képzés							

A bolognai képzési forma bevezetését követően alapképzésben lehet megszerezni az óvodapedagógusi és a tanítói, valamint a gyógypedagógiai tanár képesítést. Az új rendszerben tanári képesítést csak a második ciklusban lehet szerezni. Ez a tanári képesítés az oktatási rendszer 5-12 (ill. 13) évfolyamain jogosít oktatásra.²⁶⁶

²⁶⁵ Az 1993. évi felsőoktatási törvényig

²⁶⁶ 289/2005. (XII. 22.) Korm. Rendelet

„12. § (1) Tanári szakképzettség ciklusokra bontott, osztott képzésben mesterfokozatot nyújtó tanári mesterszakon szerezhető meg.



Forrás: A bolognai folyamat 2006 OM

54. Ábra A pedagógus képzés a bolognai képzési formában

A jelentkezőt felveszik egyszakos alapszakra, a tanulmányai során felveheti egy második szak ismereteit és előtanulmányként pedagógiai és pszichológiai tárgyakat vehet fel²⁶⁷. Majd ezt követően új felvételi eljárással felveszik a jelentkezőt a második ciklusra, két szak szakmai tárgyait és a tanári mesterség elemeit tanulja, kétszakos tanári oklevelet kap, gyakorlati képzést követően²⁶⁸.

(2) Tanári szakképzettség mesterfokozat és nem tanári szakképzettség birtokában vagy a mesterfokozat megszerzésére irányuló tanulmányokkal párhuzamosan második, további mesterszakon is szerezhető.

(3) A ciklusokra bontott, osztott képzésben a tanári szakon - a (4) bekezdésben foglaltakat kivéve - az iskolai nevelés-oktatás 5-12., illetve 13. évfolyamain, valamint az Országos Képzési Jegyzékben meghatározott szakképzési évfolyamokon a tantárgyak, tantárgyi modulok oktatására és a speciális pedagógiai jellegű feladatok ellátására felkészítő két szakképzettség szerezhető.

(4) A ciklusokra bontott, osztott képzésben a szakmai és művészeti tanári szakképzettség képzési és kimeneti követelményeiben meghatározottak szerint - egy vagy két félévvel rövidebb időtartamú képzésben - egy tanári szakképzettség is szerezhető."

²⁶⁷ 289/2005. (XII. 22.) Korm. Rendelet

12. § (5)tanári szakra történő belépés feltétele, olyan alapképzési szak eredményes elvégzése, amelyen

a) az alapképzési szakon szerezhető szakképzettséghez az általánosan kötelező és a szakspecifikus ismeretkörökből legalább 110 kreditet kellett összegyűjteni;

b) az alapképzési szakon - a tanári szak képzési és kimeneti követelményeiben meghatározott kivételekkel - a jelölt a legalább két féléven át biztosított, a tanári felkészítést megalapozó, pályaaorientációt segítő pedagógiai, pszichológiai jellegű tantárgyak követelményeinek teljesítésével legalább 10 kreditet szerzett.

(6) Az alapképzési vagy mesterfokozat megszerzését követő - a tanári szakképzettség megszerzésére irányuló - képzés első két félévében is teljesíthetők az (5) bekezdés b) pontjában foglalt követelmények.

²⁶⁸ 289/2005. (XII. 22.) Korm. Rendelet

13. § (1) A tanári szak három elemből áll:

a) a tanári szakképzettség szerinti - a tantárgypedagógiát, a szakmódszertant is magába foglaló - szakterületi ismeretektől, amelynek két tanári szakképzettség megszerzése esetén a kreditértéke 80;

A tanári szakok rendszeréről jelentős vita bontakozott ki. Mint Báthory Zoltán megállapítja Aggódások, vívódások: egységes tanárképzés? Című írásában (Iskolakultúra 2004/8): „A Bologna-folyamat keretében megújuló egységes, mesterszintű tanárképzés egyben jó alkalom a tanárszakok rendszerének, az egyes szakok tartalmának és elnevezésének az újragondolására. Talán érdemes abból kiindulni, hogy végképpen érvényét veszítette a 19. század végén kidolgozott középiskolai tantárgyi rendszer, mely az „egy tudomány – egy tantárgy” elvből indult ki.Az új helyzetben a célt úgy jelölhetnénk meg, hogy az iskolában tanítandó műveltségnek kiegyensúlyozottan kellene lefednie a műveltség iránti társadalmi és tudományos érdekeket.... Más szóval, sokoldalúan alátámasztható kíváncsi, hogy minden tanár rendelkezzen egy vagy két főszakkal (maior), ahogy az eddig is volt, vagy legalább egy főszakkal és egy kisszakkal (minor) – amint az racionálisnak tűnik a jövőben. Ez utóbbi lenne a tervezési dokumentumokban előforduló „másfél szakos” tanár. A maior tanárszak tartalmilag intenzív és diszciplináris, míg a minor szak tartalmilag inkább extenzív és az esetek többségében interdiszciplináris, tantárgyközi. A tanárszakok iránti közoktatási igényeket célszerűnek tűnik a Nat tíz műveltségi területéből levezetni. ” Báthory egy táblázatban foglalja össze javaslatait, amely igen közel esik a ténylegesen bevezetett szakpárosításokhoz.

109. Táblázat A tanári mesterképzési szakon a ciklusokra bontott, osztott képzés alapképzési szakjaira épülően választható első és második tanári szakképzettségek

Nevelés-oktatás területei	Tanári szakképzettségek	
Műveltségi területek	Első közismereti tanári szakképzettségek ²⁶⁹	Kizárólag második tanári szakképzettségként megszerezhető tanári szakképzettségek
magyar nyelv és irodalom	magyartanár	magyar mint idegennyelv-tanár
idegen nyelv	Idegen nyelv és kultúrtanár ²⁷⁰	nyelv és beszédfejlesztő tanár
matematika	matematikatanár	ábrázoló geometria és műszaki rajztanár
ember és társadalom	történelemtanár	filozófiatanár
	kommunikációtanár	erkölcstanár
	ember és társadalom műveltségterületi-tanár ²⁷¹	esztétikatanár pedagógiatanár

b) a tanári képesítés pedagógiai, pszichológiai elméleti és gyakorlati ismereteiből, amelynek kreditértéke 40;

c) a közoktatási intézményben, felnőttképző intézményben szervezett, összefüggő szakmai gyakorlatból, amelynek kreditértéke 30.

(2) A tanári szakon az (1) bekezdés a)-b) pontjai szerinti elemek oktatása kizárólag együtt folyhat. Az (1) bekezdés c) pontja szerinti összefüggő szakmai gyakorlat csak az (1) bekezdés a)-b) pontjaiban meghatározott elemek tanulmányi követelményeinek eredményes teljesítését követően kezdhető meg.

²⁶⁹ Az elsőként választható tanári szakképzettség - a tanári szak képzési és kimeneti követelményeiben meghatározott feltételekkel - második tanári szakképzettségként is választható

²⁷⁰ angol nyelv- és kultúrtanár, német és nemzetiségi német nyelv- és kultúrtanár, francia nyelv- és kultúrtanár, olasz nyelv- és kultúrtanár, spanyol nyelv- és kultúrtanár, román és nemzetiségi román nyelv- és kultúrtanár, roma nyelv- és kultúrtanár, orosz nyelv- és kultúrtanár, bolgár és nemzetiségi bolgár nyelv- és kultúrtanár, lengyel és nemzetiségi lengyel nyelv- és kultúrtanár, horvát és nemzetiségi horvát nyelv- és kultúrtanár, szerb és nemzetiségi szerb nyelv- és kultúrtanár, szlovák és nemzetiségi szlovák nyelv- és kultúrtanár, szlovén és nemzetiségi szlovén nyelv- és kultúrtanár, ukrán és nemzetiségi ukrán nyelv- és kultúrtanár, latin nyelv- és kultúrtanár, japán nyelv- és kultúrtanár, kínai nyelv- és kultúrtanár, újjörög és nemzetiségi görög nyelv- és kultúrtanár

²⁷¹ A bölcsészettudományi képzési terület történelem, néprajz, pszichológia alapképzési szakján, a szabadbölcsészet alapképzési szak szakirányain, illetve a társadalomtudományi képzési területen a szociális és a társadalomismeret képzési ág kulturális antropológia, kommunikáció és média, szociológia, társadalmi tanulmányok alapképzési szakján szerezhető szakképzettségekre épülő tanári szakképzettség

		hon- és népismerettanár
ember a természetben	biológiatanár	ember és természet műveltségterületi-tanár
	kémia tanár	
	fizika tanár	
	természetismeret-tanár	
földünk-környezetünk	földrajz tanár	művészettörténet-tanár
	környezettan-tanár	
művészetek	ének-zenetanár	művészettörténet-tanár
	mozgókép-kultúra- és médiaismeret-tanár	
	vizuális és környezetkultúra-tanár ²⁷²	
informatika	informatika tanár	gyógytestnevelő-tanár
testnevelés és sport	testnevelő tanár	
	egészségfejlesztés-tanár	
életvitel és gyakorlati ismeretek		technikatanár, háztartásgazdálkodás-tanár, életviteli és gyakorlati ismeretek műveltségterületi-tanár

Forrás: 289/2005. (XII. 22.) Korm. Rendelet

A fentiek mellett műszaki, informatikai, agrár, gazdasági, egészségügyi szakképzési területen használható első tanári végzettség szerezhető a megfelelő alapszak-képzettségre.

A kétszintű képzés bevezetése soha vissza nem térő alkalmat ad az oktatáspolitikának mind a pedagógusképzés, mind pedagógus továbbképzés megújítására. Rendkívül fontos lenne olyan kutatásokat indítani, amelyek ezeknek az új típusú képzésnek a tartalmi megújítását célozzák.

4.4.4.A felsőoktatási oktatók

4.4.4.1. Hallgató-oktató arány

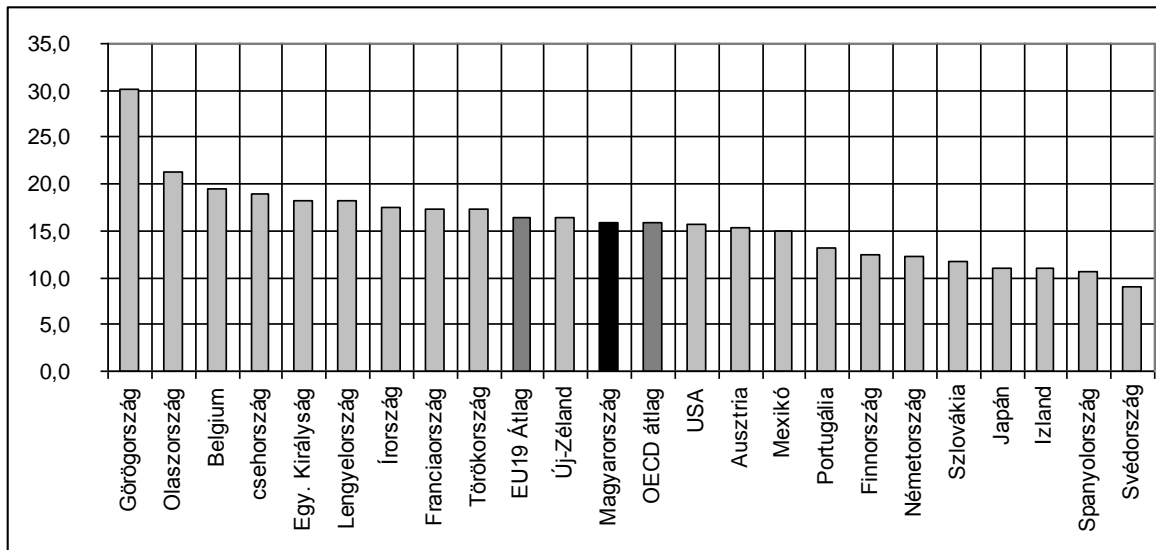
2005-ben Magyarországon 23787 oktató dolgozott a felsőoktatásban, ebből 16892 főfoglalkozásban. Az összes oktató közül 3131 volt a professzorok száma. Ugyanebben az évben 378,5 ezer volt (egyenértékű) hallgatók száma²⁷³. Németországban 2001/2002-es őszi félévben 1868,7 ezer (egyenértékű) felsőoktatási hallgató volt, s 160389 oktató. Az oktatók közül 37661 fő volt professzor.

Az adatok alapján megállapíthatjuk, hogy az egy oktatóra jutó hallgatók száma Magyarországon 15,9, Németországban 11,7, ugyanakkor Németországban 50 hallgatóra jut egy professzor, nálunk viszont 120-ra, vagy úgy is fogalmazhatunk, hogy miközben a német oktatók 23,5%-a professzor, a magyar oktatóknak mindössze 13%-a.

Az Egyesült Királyságban 2002/2003-ban 1746,59 ezer fő (egyenértékű) hallgató volt, s 146875 akadémiai állomány, akik közül 14225 volt professzor. Tehát a briteknél 11,9 hallgató jutott egy oktatóra, s az oktatók 10%-a volt professzor. Ausztráliában 2005-ben a professzorok aránya 12 % volt.

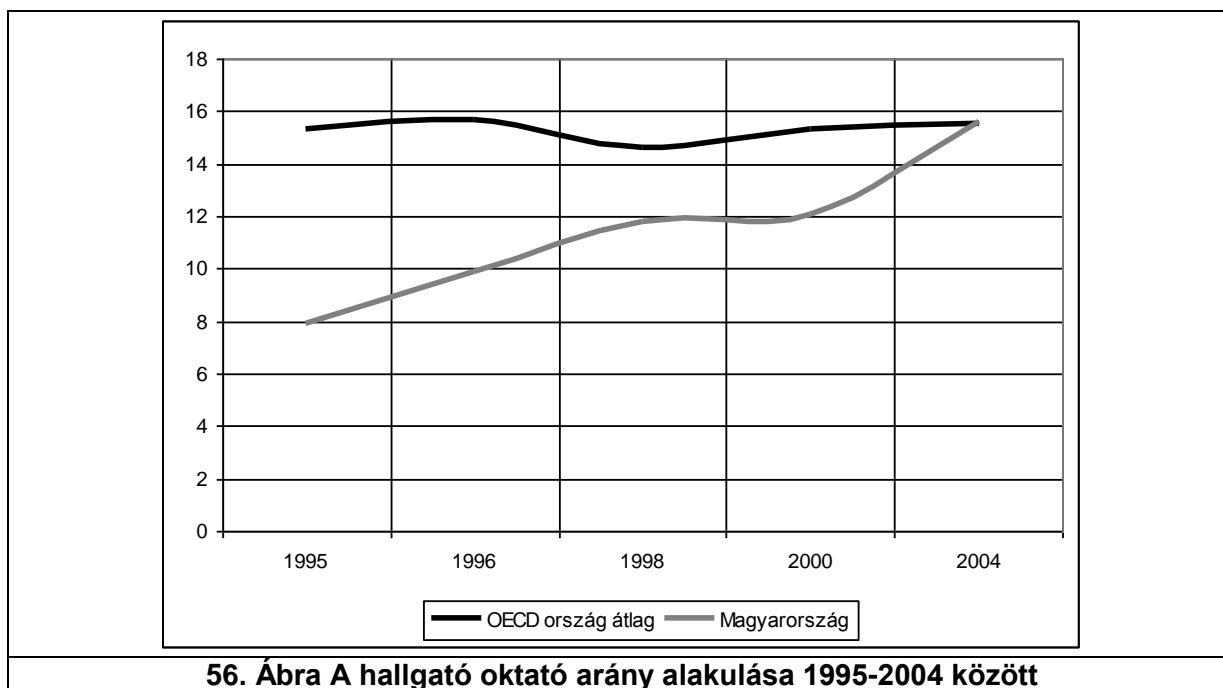
²⁷² kézműves, környezetkultúra, plasztikai ábrázolás, képi ábrázolás, elektronikus ábrázolás szakirányokkal

²⁷³ Nappali tagozaton 212,3 ezer, esti tagozaton 9,4 ezer, levelező és távoktatási tagozaton 156,8 ezer hallgató tanult. Adatok forrása: Statisztikai tájékoztató 2004/2005 OM Budapest 2005



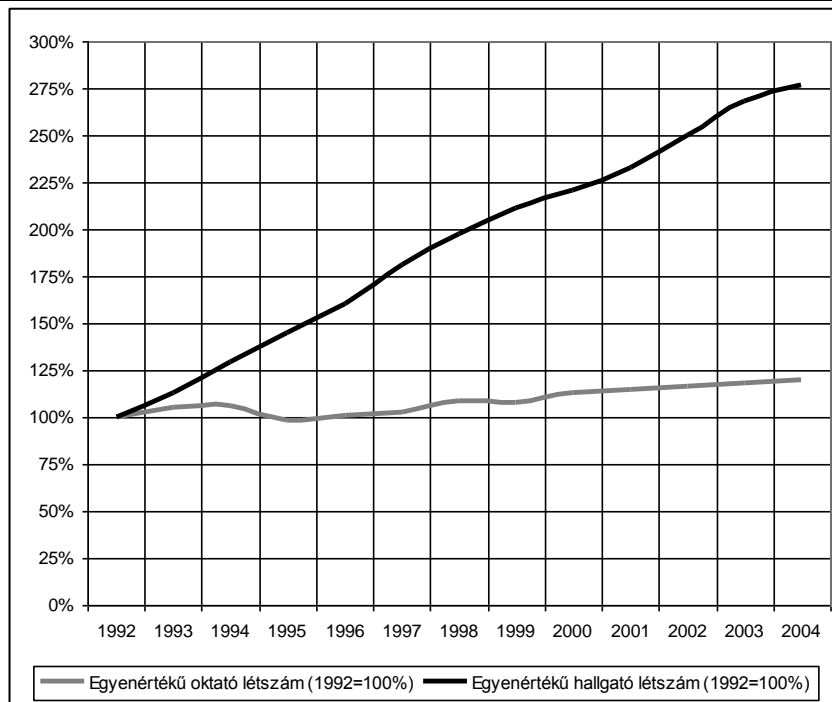
55. Ábra A hallgató-oktató arány az OECD országokban 2005-ben

Az oktatóknak a hallgatókhoz viszonyított számát illetően ma már Magyarország az OECD országokat tekintve az átlaghoz tartozik. Fontos megjegyezni, hogy ez egy olyan – az elmúlt tíz évben lezajlott - fejlődés nyomán alakult ki, amikor is a hazai hallgató-oktató arány megkétszereződött, míg az OECD átlag ugyanezen idő alatt nagyjából állandó szinten maradt.



56. Ábra A hallgató oktató arány alakulása 1995-2004 között

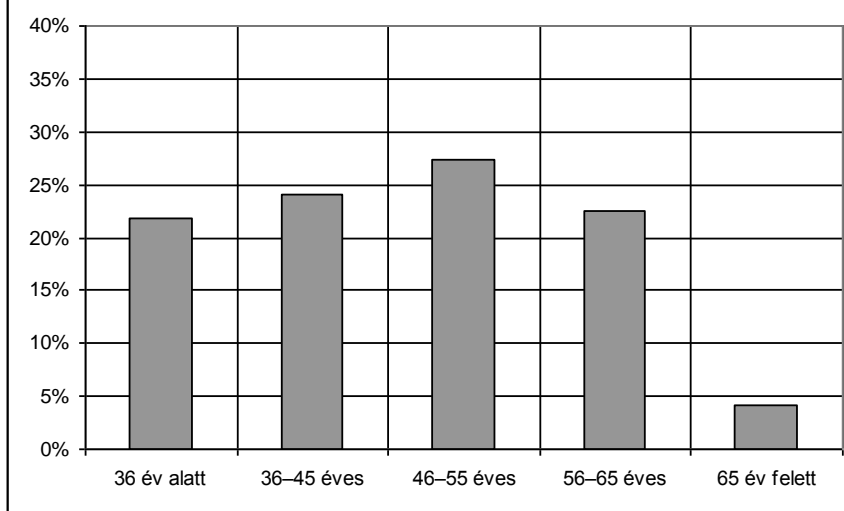
A tendencia annak a következménye, hogy miközben 1992-2004 között az egyenértékű hallgatólétszám közel háromszorosára nőtt, ugyanakkor az egyenértékű oktatólétszám csupán mintegy negyedével növekedett.



57. Ábra Az egyenértékű hallgató és az egyenértékű oktatólétszám alakulása 1992-2004

4.4.4.2. Az oktatók korstruktúrája

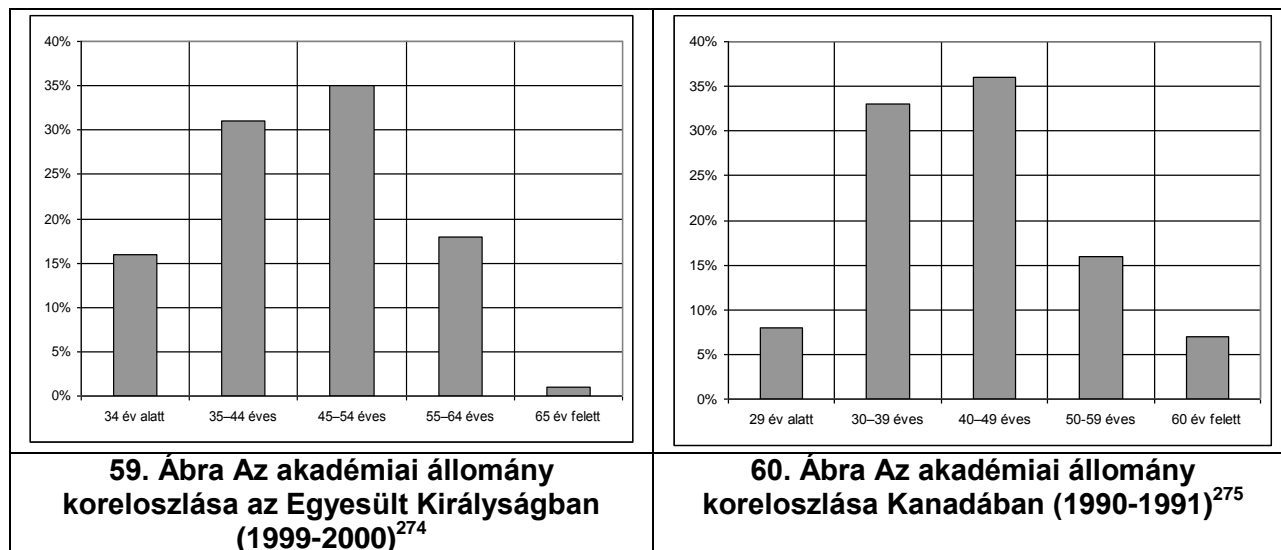
A hazai felsőoktatási oktatógárda átlagéletkora közel 47 év. Az egyes korcsoportok között meglepően egyenletes az eloszlás. A 46-55 éves korosztályba tartozók aránya alig 10 %-kal több mint a 36 év alattiaké.



Forrás: www.felvi.hu

58. Ábra Az összes főfoglalkozású oktató koreloszlása a hazai felsőoktatásban 2004-2005

Az oktatók koreloszlása nálunk lényegesen egyenletesebb, mint az angol és kanadai oktatók koreloszlása. Ennek valószínűleg az az oka, hogy a hazai felsőoktatásban az elmúlt 15 éve alatt lezajlott egy – ha nem is jelentős – bővülés, ami alapvetően a fiatalabb korosztályokba tartozó oktatók számának növekedését jelentette. (Az angol és kanadai felsőoktatás esetében a tömegesedés már korábban lezajlott, így mára mind a hallgatólétszám, mind az oktatólétszám növekedése lassabb.) Amit még meg lehet említeni a korstruktúrával összefüggésben az az, hogy a 65 évnél idősebbek aránya nálunk több mint kétszerese mint az Egyesült Királyságban.

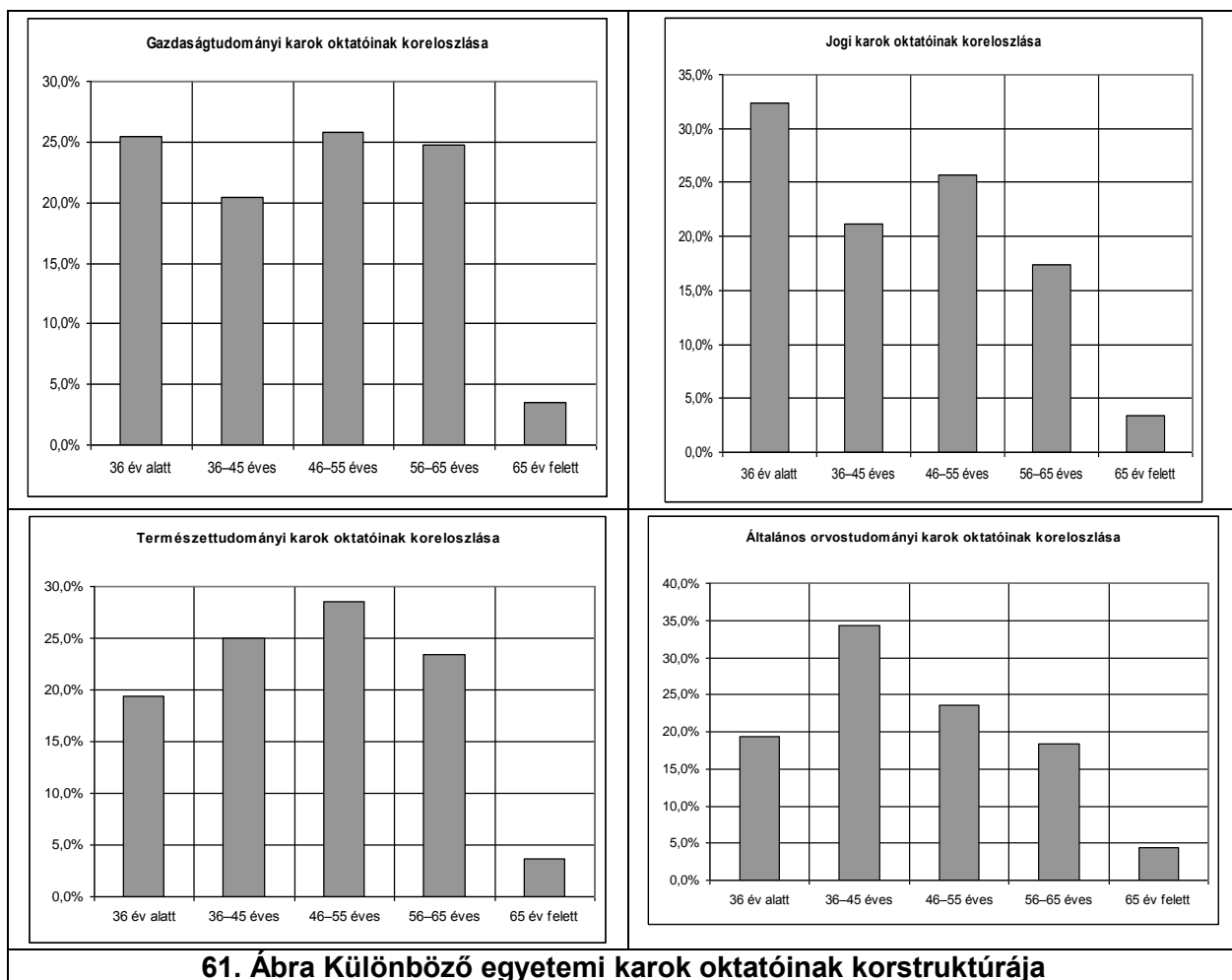


Az egyes egyetemi karok oktatóinak korstruktúrája jellemzően eltér. A jogi és a gazdaságtudományi karokon (valamint az itt be nem mutatott bölcsészkarokon) jelentősen több a fiatal oktató, mint a természettudományos és az általános orvoskarokon, aminek az az oka, hogy gazdaságtudományi, a jogi és bölcsészkarok hallgatóinak – s vele az oktatóinak - száma sokkal jelentősebb mértékben növekedett, mint az orvos és természettudományos karoké. Az oktatólétszám bővülése pedig nyilvánvalóan a fiatalabb korosztályokban történt.

Más oldalról alighanem szerepet játszik a korstruktúra ilyen alakulásában az is, hogy a jogi, gazdasági és a bölcsész tudományos képzések egy részében is a rendszerváltás jelentős mértékű tartalmi változásokat hozott, miközben az ideológiamentes természettudományos és orvosképzésben nem voltak ilyen változások. A változás abban az irányban hatott, hogy a régi oktatógárda helyébe nagyobb arányban léptek fiatalok az előbbi karokon, mint az utóbbiakon.

²⁷⁴ Forrás: Academic Staff sub-Committee Trade Union Side 2003 www.aut.org.uk/media/pdf/payclaim2003.pdf

²⁷⁵ Forrás: D. Lynd, Chief: Part-Time Academic Staff in Universities March 5, 1993 www.cirpa-acpri.ca/prevConferences/proceed1993/JOB-E1.html



4.4.4.3. Az oktatók tudományos minősítése

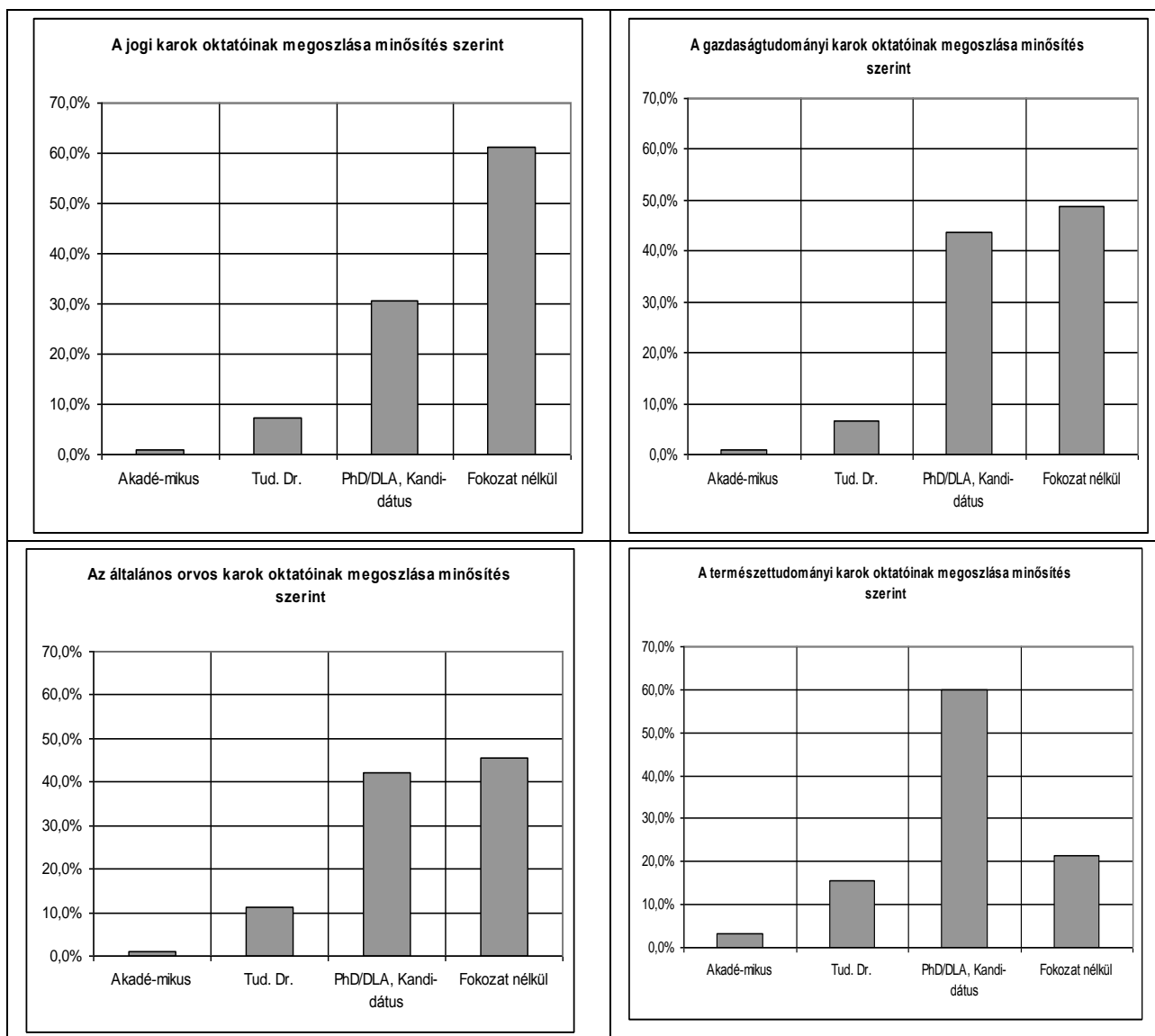
Az oktatók tudományos minősítését vizsgálva azt állapíthatjuk meg, hogy az elmúlt tíz évben igen jelentősen növekedett a minősítettek aránya.

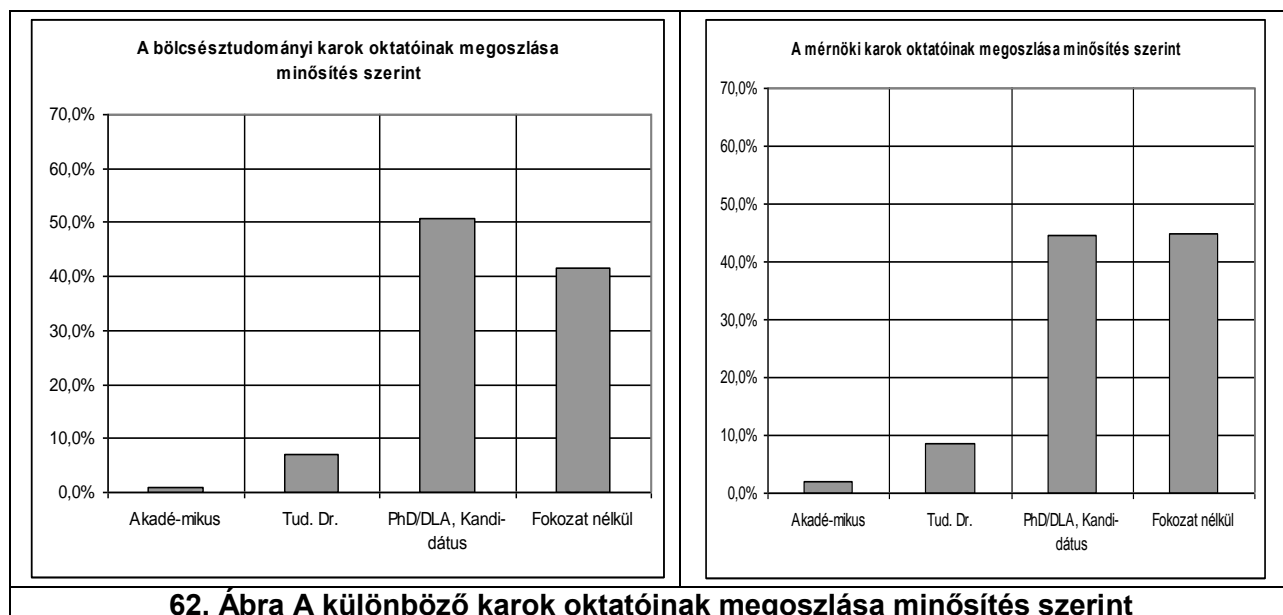
110. Táblázat A tudományos minősítettek aránya a főállású oktatók között

	MTA tag (Rendes és levelező együtt)	MTA doktora	Kandidátus és PhD	Összes oktató	Minősítettek aránya	Átszámított hallgató	Egy minősítettre jutó hallgató
1995	106	778	3068	14975	26,4%	164292	41,6
2000	98	826	4776	15649	36,4%	255583	44,8
2005	127	889	6251	16677	43,6%	327822	45,1

Ugyanakkor az egy minősített oktatóra jutó hallgatólétszám növekedett.

A minősítettek aránya is jellemzően eltérő a különböző egyetemi karokon. A legmagasabb a minősítettek aránya a természettudományi karokon, ahol megközelíti a 80%-ot. A legalacsonyabb a jogi és a gazdaságtudományi karokon (az előbbieknél éppen nem éri el a 40%-ot, az utóbbiaknál alig haladja meg az 50%-ot). Az itt nem tárgyalt főiskolai karokon ennél lényegesen alacsonyabb a minősítettek aránya.





4.4.4.4. A nagydoktorok

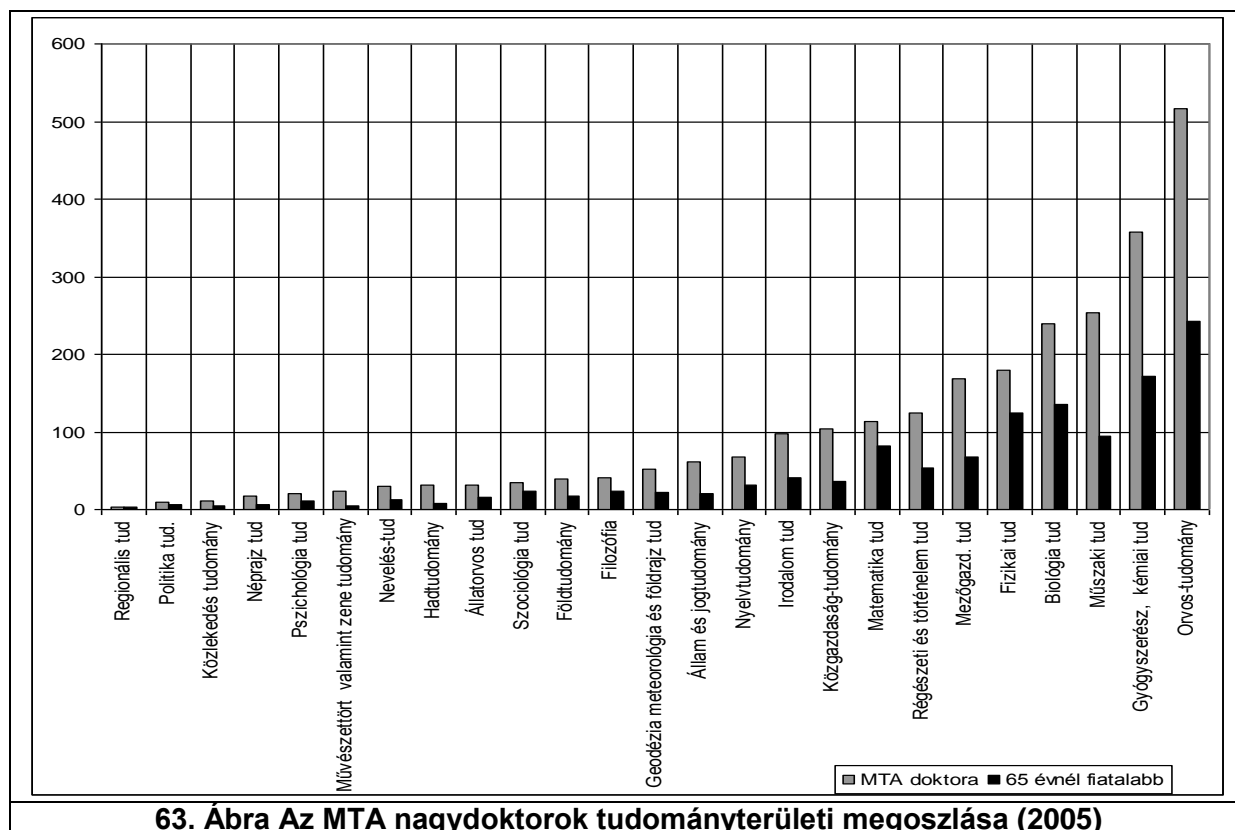
Az akadémiai törvény alapján „az Akadémia „Magyar Tudományos Akadémia Doktora” tudományos címet adományozhat”. Az MTA doktora címmel rendelkezők néhány jellemzőjét azért érdemes röviden megvizsgálnunk, mert a Magyar Akkreditációs Bizottság, illetve szakbizottságai – egyébként törvénytelenül – az egyetemi tanári kinevezéshez megköveteli az MTA doktora címet. Az MTA doktorai tehát nagyrészt átfedik az egyetemi tanárokat, (bár a 2000. előtt az egyetemi tanári kinevezést nem véleményezte a MAB, s a jelenlegi időszakban is eltérhet a miniszter a MAB véleményétől, - azaz az egyetemi tanárok nem mindegyike nagydoktor – de ezek aránya nem jelentős).

2005. év végi állapot szerint az MTA doktorainak száma valamivel több, mint 2600 fő volt, átlagos életkoruk kicsivel meghaladta a 66 évet. Közülük kicsit több mint 1600 a rendszerváltás után szerezte meg a nagydoktori címet, az ő átlagos életkoruk 60 év volt.

111. Ábra Az MTA doktorainak néhány jellemzője (2005)

		MTA doktora fő	Átlag- életkor	65 évnél fiatalabb fő	65 évnél fiatalabb arány	MTA doktora 1990 után	Átlag- életkor	65 évnél fiatalabb	90 utáni MTA doktorok aránya
24%	Humán tud	633	67	276	44%	404	62	258	64%
76%	Reál tud	1993	65	986	49%	1247	60	892	63%
100%	ÖSSZESEN	2626	66	1262	48%	1651	60	1150	63%

Az MTA doktorainak mindössze 24%-a tartozik a humántudományok tudományterületbe.



63. Ábra Az MTA nagydoktorok tudományterületi megoszlása (2005)

Az akadémiai nagydoktorok a – szocialista örökségnek megfelelően – a reál területeken vannak a legnagyobb számban. 150 főnél nagyobb számban a mezőgazdaság, a fizikai a biológiai, a műszaki, a gyógyszerész és kémiai, valamint az orvostudomány találunk MTA doktorokat.

Ha megvizsgáljuk a nagydoktorok között a 65 évnél fiatalabbak arányát, akkor azt találjuk, hogy részint azokon a tudományterületeken több a fiatalabb minősített, amelyek a rendszerváltás után alakultak, vagy megújultak (pl. regionális tudomány, politológia, szociológia), részint ahol hagyományosan viszonylag fiatalon megszerezhető a nagydoktori cím (matematika, fizika). Bizonyos szempontból meglepő a másik vége a skálának. Meglepő, hogy a hadtudományok, a jogtudomány, a néprajz, vagy a közgazdaságtudomány területén mennyire kevés a fiatalabb minősített, - pedig ezek majd mindegyike megújult a rendszerváltás után, - de úgy tűnik itt nem sikerült a fiatalabb nemzedéknek jelentősebb áttörést elérni.

Egyébként az MTA doktorai az adófizetők pénzén tiszteletdíjba részesülnek²⁷⁶. Meglehetősen kevés országban gyakorlat az, hogy egy társaság tagjai, a társaságtól kapott címre a nemzetgazdasági átlagkereset több mint felét megkapják az adófizetők pénzéből, mindenfajta aktuális teljesítményértékelés nélkül. Hangsúlyozni kell, hogy itt most nem az akadémikusok tiszteletdíjáról van szó²⁷⁷, ami ennél jelentősen nagyobb összeg, és jelentősen kevesebb személynek jár, - jól lehet az ő esetükben is kérdéses, hogy egy társadalmi szervezeti tagság

²⁷⁶ A 2006.évi költségvetési törvény értelmében (11§ (7)) „A Tudományok Doktora, illetve a Magyar Tudományos Akadémia Doktora tudományos fokozattal rendelkezők tiszteletdíjának havi összege 101100 forint, az 1995. január 1-je előtt nyugdíjba vonultak esetében - a korábban megállapított nyugdíj-kiegészítésre tekintettel - 97 100 forint.”

²⁷⁷ A 2006.évi költségvetési törvény értelmében (11§ (6)) „A Magyar Tudományos Akadémia tagjai tiszteletdíjának havi összege a) az Akadémia rendes tagjai esetében 455 000 forint, b) az Akadémia levelező tagjai esetében 353 900 forint.

után az adófizetők pénzéből miért is kell, tényleges teljesítménytől független juttatást nyújtani. Erre alig találunk példát a világon.

Visszatérve a nagydoktorokra, tulajdonképpen az adófizetőktől kapott illetményük aprópénz, a nagydoktori cím ugyanis mára igen jó üzletté vált. Ennek alapvetően az az oka, hogy a nagydoktori címmel rendelkezők az akadémiai kalapjukban a MAB-ban és különböző felsőoktatási testületekben helyet foglalva olyan szabályokat módoltak ki, amely a saját előnyüket szolgálja.

Mint már volt róla szó az egyetemi tanári kinevezéshez, amelyhez ugyan a törvény nem írta elő a nagydoktori címet (a törvény szerint PhD minősítés és habilitáció volt szükséges, az újabb törvény szerint pedig csak PhD), de az egyetemi tanári kinevezést véleményező Akkreditációs Bizottság (ahol a nagydoktori címmel bíró akadémiai és egyetemi képviselők többségben vannak) a nagydoktori címet követelte/követeli meg a kinevezéshez.

A másik ilyen példa a doktori képzés, amelynek elindításához, azaz a doktori iskola alapításához az Akkreditációs bizottság három nagydoktor alapító tagságát követelte/követeli meg. Az új szabályozás viszont 7 törzstagot ír elő, akik közül négy egyetemi tanár, (akik mint fentebb láttuk nagyrészt nagydoktorok).

Ezek az előírások lényegében azt jelentik, hogy a magyar felsőoktatás egyetemi tanáira és doktori képzésének alapítóira egy tudományos társaság által adományozott tudományos cím meglétét követelik meg. Ezek az előírások azon túl, hogy lényegében törvénytelenek, ráadásul nem Európa (sőt nem világ)- konform.

Az előírások persze létrehozták a nagydoktorok piacát. A doktori iskola létesítéséhez meg kell venni a hiányzó nagydoktorokat. Az ár általában az egyetemi tanári kinevezés és az egyetemi tanári illetmény (2006-ban 416500 Ft/hó), - s mindezért legjobb esetben havi egy-két alkalommal történő látogatás az egyetemen.

Az arányok és az életkorok láttuk korábban. A nagydoktorok egyharmada fiatalabb 60 évesnél. Ezek után különösen elgondolkodtató Török Ádám (levelező tag) megjegyzése: „A magasabb minőségű kutatók jelentős része az idősebb korosztályokhoz tartozik, márpedig hatvan év fölött – persze komoly egyéni kivételekkel – a kutatói aktivitás általában csökken.”²⁷⁸

4.4.4.5. *Professzori keresetek*

A felsőoktatás minőségének jelentősége nemcsak az ország elitrétegének nevelésében, a tudomány fejlődésében és a gazdasági növekedésben meghatározó, hanem a közoktatás minőségét is messzemenően befolyásolja. A területen azonban egyelőre nincs lehetőség a közoktatáshoz hasonló nemzetközi elemzésre; az OECD nem közöl összehasonlító adatokat. A

²⁷⁸ Török Ádám: A krétakör közepén: K+F és innovációs stratégiai dilemmák Magyarországon 2006-ban Magyar Tudomány, 2006/4 432. o.

felsőoktatás magyar kutatása pedig, a közoktatással összehasonlítva, általában rendkívül szegényes és esetleges.

Magyarországon egyetemi oktatók fizetését a mindenkori központi költségvetési törvényben, az egyetemi tanári munkakör 1. fizetési fokozatára megadott garantált illetmény alapján²⁷⁹ a közalkalmazotti törvény²⁸⁰ 2. számú melléklete szerinti besorolási tábla határozza meg.

112. Táblázat A közalkalmazottak jogállásáról szóló törvény felsőoktatási oktatókra és kutatókra vonatkozó besorolási táblája (a 2000-es évek elején)²⁸¹

Munkakör	Fizetési fokozat	Arányszám (%)
Egyetemi tanár	3.	106
Egyetemi tanár	2.	103
Egyetemi tanár	1.	100
Egyetemi docens	3.	76
Egyetemi docens	2.	73
Egyetemi docens	1.	70
Egyetemi adjunktus	3.	53
Egyetemi adjunktus	2.	50
Egyetemi adjunktus	1.	50
Egyetemi tanársegéd	2.	40
Egyetemi tanársegéd (gyakornok)	1.	37
Főiskolai tanár	3.	81
Főiskolai tanár	2.	78
Főiskolai tanár	1.	75
Főiskolai docens	3.	61
Főiskolai docens	2.	58
Főiskolai docens	1.	55
Főiskolai adjunktus	2.	48
Főiskolai adjunktus	1.	45
Főiskolai adjunktus	-	45
Főiskolai tanársegéd	-	40
Kutatóprofesszor, tudományos tanácsadó	3.	106
Kutatóprofesszor, tudományos tanácsadó	2.	103
Kutatóprofesszor, tudományos tanácsadó	1.	100
Tudományos főmunkatárs	3.	76
Tudományos főmunkatárs	2.	73
Tudományos főmunkatárs	1.	70
Tudományos munkatárs	-	50
Tudományos segédmunkatárs	-	40

Az Egyesült Királyságban 2001-ben a teljes idős professzorok keresete közel 39 ezer font volt²⁸² – ami a egy főre jutó GDP-nek mintegy 200%-a volt. Az egyesült államokban 2007-ben egy

²⁷⁹ A 2006. évi CXXVII.- a Magyar Köztársaság 2007. évi költségvetéséről szóló - törvény 12. § (3) szerint „A közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény 79/E. §-a alapján az egyetemi tanári munkakör 1. fizetési fokozatának garantált illetménye 416 500 forint”

²⁸⁰ 1992. évi XXXIII.- a közalkalmazottak jogállásáról – törvény

²⁸¹ Hivatalos címe szerint: „a felsőoktatási intézményben oktatói munkakört, valamint a tudományos kutatói munkakört betöltő közalkalmazottak garantált illetményét meghatározó, az egyetemi tanári munkakör 1. fizetési fokozatának a költségvetési törvényben megállapított garantált illetményére vetülő arányszámok”

²⁸² Egészen pontosan 38.618 font

jogász professzor átlagosan 136 ezer dollárt²⁸³, egy mérnök professzor 105 ezer dollárt²⁸⁴, egy matematika professzor 85,5 ezer dollárt²⁸⁵, egy szociológia professzor 80,7 ezer dollárt²⁸⁶, egy közgazdász professzor pedig 65 ezer dollárt²⁸⁷ keresett,²⁸⁸ amely keresetek az egy főre jutó GDP 150 és 300%-a között vannak. Norvégiában 2002-ben ugyanez 150 és 260% volt²⁸⁹. Németországban 2004-ben havi 5400-6600 euro volt a besorolási bére a professzoroknak²⁹⁰, ami az egy főre jutó GDP 260-320%-a.

113. Táblázat A professzorok keresete néhány országban²⁹¹

Ország	Professzorok keresete az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva
Egyesült Királyság (2001)	200%
USA (2006)	150-300%
Kanada	130-210%
Norvégia (2002)	150-260%
Németország (2004)	260-320%
Magyarország (2006)	213-226%

Megjegyzés: A magyar adatok a magyadoktori pótlék nélkül értendők

Végül is a professzorok keresete a legtöbb országban az egy főre jutó GDP 2-3-szorosa körül van. Nálunk is nagyjából hasonlóan alakul.

Gyengíti a magyar felsőoktatás helyzetét az államszocialista rendszerben kialakult Tudományos Akadémia elavult struktúrájának fennmaradása. Az elkülönülő akadémiai kutatóhálózat, az államilag dotált akadémiai tagság, a költségvetés által szegényesen támogatott akadémiai intézetek, valamint a párhuzamos tudományos minősítési rendszer eléggé anakronisztikusak Nyugat-Európában, de különösen az angolszász régiókban.

4.4.4.6. A nők aránya

A doktoranduszok között a nők aránya 2000-ben Dániában 36,3%, Svédországban 41%, Norvégiában 42,6% volt²⁹². Magyarországon 2005-ben 47% volt a női doktorhallgatók aránya

²⁸³ Pontosan 136.325 dollárt

²⁸⁴ A pontos összeg 104.620 dollárt

²⁸⁵ Egészen pontosan 85.513 dollárt

²⁸⁶ Pontosan 80.713 dollárt

²⁸⁷ Pontosan 64.998 dollárt

²⁸⁸ Professzori keresetek forrása: http://swz.salary.com/salarywizard/layouthtmls/swzl_narrowbrief_ED01.html

²⁸⁹ Adatok forrása: http://www.gew.de/Binaries/Binary4483/burkhardt_selbstverst.pdf

²⁹⁰ Adatok forrása: Kai Handel: Die Umsetzung der Professorenbesoldungsreform in den Bundesländern Centrum für Hochschülewicklung Arbeitspapier Nr. 65 Juli 2005
http://www.che.de/downloads/Profbesoldung_Laendervergleich_AP65.pdf

²⁹¹ Forrás:

Kanadai adatok: Closing the Equity Gap A portrait of Canada's university teachers, 1996-2001
(<http://www.wisest.ualberta.ca/equity-gap.cfm> illetve
<http://www.caut.ca/en/publications/educationreview/educationreview6-2.pdf>)

A többi lásd előző lábjegyzeteket

²⁹² Anke Burkhardt: Dem „Selbstverständlichen“ auf der Spur: Da Hochschulwesen der skandinavischen Länder im gleichstellungspolitischen Kontext In: Gerd Köhler, Robert Erlinghagen (Hrsg.): Tarifvertrag Wissenschaft. Über die Arbeitsbedingungen des wissenschaftlichen Personals an skandinavischen Hochschulen und ihre tarifrechtlichen

A professzorok között a nők aránya 2000-ben Dániában 8,3%, Norvégiában 12,5%, Svédországban pedig 14 % volt. (Burkhardt, A. 2003)

Magyarországon 2005-ben az egyetemi és főiskolai tanárok között a nők aránya 18,8% volt - ha csak az egyetemi professzorokat vizsgáljuk: ott a női professzorok aránya 12,1%.

114. Táblázat A nők aránya az egyes oktatói kategóriákban Magyarországon 2005-ben

	Egyetemi tanár	Egyetemi docens	Egyetemi adjunktus és tanársegéd	Főiskolai Tanár	Főiskolai docens	Főiskolai adjunktus és tanársegéd	Nyelv, testnevelő, kollégiumi és egyéb oktató	Összesen
Teljes munkaidős oktató	1726	2948	5375	857	1909	2548	1529	16892
Ebből nő	206	791	2113	241	835	1478	864	6528
Nők aránya	12%	27%	39%	28%	44%	58%	57%	39%

Az oktatók tudományos minősítettségének megoszlását vizsgálva nemek szerint azt állapíthatjuk meg, hogy a minősítéssel nem rendelkező oktatók között magasabb a nők aránya, ugyanakkor minden minősített kategóriában a férfiak aránya a magasabb. Lényegében minél magasabb tudományos minősítést vizsgálunk, annál magasabb a férfiak aránya.

115. Táblázat A nők aránya az egyes minősített oktatói kategóriákban Magyarországon 2005-ben

	Összes teljes munkaidős oktató	Ebből nő	Nők aránya
MTA rendes tagja	74	2	3%
MTA levelező tagja	59	2	3%
MTA doktora	899	114	13%
Tudományok kandidátusa	2388	555	23%
PhD	3350	1042	31%
DLA	178	33	19%
dr. univ (1984 után)	1018	374	37%
dr. univ (1984 előtt)	707	211	30%
Minősítés nélkül	8219	4195	51%
	16892	6528	39%

Végül is a nők aránya a hazai felsőoktatásban nem tér el a nemzetközi tendenciáktól. Viszont az MTA tagjai között nyilvánvalóan kirívóan alacsony a számuk és az arányuk is²⁹³.

4.4.5. Befejezésül a pedagógusok, oktatók fejezetéhez

Regelungen (= Materialien aus Hochschule und Forschung 102), Frankfurt/Main 2003
http://www.gew.de/Binaries/Binary4483/burkhardt_selbstverst.pdf

²⁹³ Bár más akadémiákon is általában alacsony a nők aránya. Érdekes kivétel a Török Tudományos Akadémia, ahol a tagok 11,7 %-a nő. <http://www.tuba.gov.tr/eng/index.php?section=5>

A bolognai képzési formára történő átállás a hazai pedagógusképzés szerkezetében jelentős változásokat hozott. A hazánkban évtizedek óta húzódó pedagógusképzési reform egy részét – nevezetesen a főiskolai és az egyetemi tanárképzés minőségi és sok más szempontból is megkérdőjelezhető párhuzamosságát, s ezzel a tanár szakma felesleges szegmentációját – megszüntette. Ugyanakkor az óvodapedagógus és a tanító képzés szintén vitatható különállását nem szüntette meg.

Báthory felhívja a figyelmet: „Ahhoz, hogy a pedagógusképzés reformjának hatása jól érzékelhető legyen az iskolákban, még legalább 15–20 évnek kell eltelnie. Ez majdnem egy egész generáció. A tét tehát igen nagy. Ha az egyetemi és a főiskolai tanárképzés nem figyel a társadalmi változásokra és elvárásokra, és bagatellizálja a közoktatás érdekeit (ahogy azt az esetek többségében most is teszi), akkor majd évekkel, sőt évtizedekkel később joggal éri a vád, hogy a fejlődés előmozdítása helyett a fejlődés kerékkötőinek a szerepét vállalta fel.”

A felsőoktatás oktatói esetében sok tekintetben más az alapvető probléma

Érdemes idézni a harmincas évek kiemelkedő oktatási miniszterének, Klebelsberg Kunonak 1928 évi beszédét, amely: „Nagy fájdalommal konstata, hogy az előadások sokszor a szemeszterben későn kezdődnek meg...megérünk 20-35 perces órákat, megérjük, hogy az előadások lemondanak. ...az egyetemi rendszer a fiatalokat leszoktatja a tanulásról...egyes tanárok folyton...ugyanazt adják elő.” Egy későbbi előadásában leszögezi, hogy „A magyar nemzet nem használhat olyan egyetemi tanárt, aki a katedra magasságaiból elszavalja, elmondja vagy elmotyogja a maga tudományát, egyébként az ifjúsággal nem törődik, s azután ismeretlen tömegeket levizsgáztat.”²⁹⁴ A jelenlegi helyzet ennél sokkal rosszabb. A mai Oktatási Minisztérium a felsőoktatási autonómia téves értelmezése ürügyén kibújik a felelőssége alól. Az oly sokat hangsúlyozott felsőoktatási minőségbiztosítás gyakorlatilag nem létezik.

²⁹⁴ Ladányi Andor: Klebelsberg felsőoktatási politikája. Argumentum Kiadó 2000, 108, 110 old,

4.5. Melléklet a 4. fejezethez

116. Táblázat Az óvodás korú gyermekek és az óvodások számának alakulása 1990-2005

	3-5 éves gyermekek száma (efő)	Óvodások száma (efő)
1990	373	392
1991	376	395
1992	375	395
1993	366	398
1994	354	397
1995	345	401
1996	333	396
1997	318	385
1998	303	376
1999	292	367
2000	290	353
2001	289	342
2002	291	332
2003	288	328
2004	287	326
2005	287	327

Forrás: Demográfiai évkönyvek, Oktatási Évkönyvek

117. Táblázat Az óvodások korévek szerinti megoszlása és átlagéletkora 1990-2005

	1990./91.	1994./95.	1998./99.	2001./02.	2002./03.	2003./04.	2004./05.	2005./06
3 éves és fiatalabb	88090	89608	75442	68602	68587	69 448	69 950	68 971
4 éves	109968	107712	100850	88433	87713	86 403	88 807	89 631
5 éves	119068	115881	111004	100012	98992	93 818	91 127	94 229
6 éves	72487	80729	85087	80490	74607	72 757	71 401	69 696
7 éves és idősebb	1516	2254	2484	4748	4808	5 082	4 714	4 078
Átlag életkor (év)	4,46	4,49	4,57	4,60	4,58	4,57	4,55	4,54
3 éves és fiatalabb	22,50%	22,60%	20,10%	20,00%	20,50%	21,20%	21,46%	21,12%
4 éves	28,10%	27,20%	26,90%	25,80%	26,20%	26,38%	27,24%	27,44%
5 éves	30,40%	29,20%	29,60%	29,20%	29,60%	28,65%	27,95%	28,85%
6 éves	18,50%	20,40%	22,70%	23,50%	22,30%	22,22%	21,90%	21,34%
7 éves és idősebb	0,40%	0,60%	0,70%	1,40%	1,40%	1,55%	1,44%	1,25%
Együtt	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Forrás: Oktatási Évkönyvek

118. Táblázat Az óvodás gyermekek megoszlása az óvoda fenntartói szerint (fő)

Év	Települési önkor- mányzat	Megyei, fővárosi önkor- mányzat	Központi költség- vetési szerv	Egyház, felekezet	Alapítvány, természetes személy	Egyéb	Összesen
1996	379626		4768	3947	4038	1948	394327
1997	368913		4432	4236	4055	1850	383486
1998	359179		3962	5031	4805	1890	374867
1999	350454		2940	5230	5655	1425	365704
2001	314837	6221	7718	5988	5855	1666	342285
2002	305270	5523	7234	6174	6363	1143	331707
2003	296528	8506	8111	7137	5 816	1410	327508
2004	296314	9413	463	7992	5716	1801	321699
2005	307600	924	2133	8302	5700	1946	326605
2006	307065	923	2148	8875	5968	2665	327644

Forrás: Oktatási Évkönyvek

119. Táblázat A fogyatékos gyermekek nevelését, oktatást ellátó iskolába járók száma²⁹⁵ és korosztályi aránya Magyarországon 1950-2000

	A fogyatékos tanulók létszám ²⁹⁶	A fogyatékos tanulók a 6-13 éves korosztályhoz viszonyítva
1950/1951	8078	0,5%
1955/1956	10818	0,7%
1960/1961	17278	1,2%
1965/1966	23429	2,1%
1970/1971	28857	2,5%
1975/1976	34640	2,7%
1980/1981	37285	2,7%
1985/1986	42053	3,7%
1990/1991	36742	3,6%
1995/1996	38411	4,0%
1996/1997	41142	4,3%
1997/1998	43194	4,7%
1998/1999	46012	5,1%
1999/2000	47875	5,5%
2000/2001	48767	5,8%
2001/2002	51443	6,3%
2002/2003	56110	7,0%
2003/2004	61247	7,8%
2004/2005	64679	8,4%

²⁹⁵ A fogyatékos általános iskolai tanulók mellett az óvodások, és az előkészítősek, valamint a 9-10. Osztályba járók létszámát is tartalmazza.

²⁹⁶ Forrás: Oktatási évkönyv 2005/06 illetve a Demográfiai évkönyv 2005 adatai alapján számolva

2005/2006	68166	8,8%
-----------	-------	------

120. Táblázat A fogyatékosok ellátása és oktatása normatíváinak alakulása

(eFt/fő)	Fogyatékosok bentlakásos intézményi ellátása	Gyógy-pedagógiai ellátás	A normatívák az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva (%)	
			Fogyatékosok bentlakásos intézményi ellátása	Gyógypedagógiai ellátás
1991	172,0	56,0	71,4%	23,2%
1992	201,0	65,0	70,5%	22,8%
1993	275,0	70,7	79,9%	20,6%
1994	275,0	70,7	64,7%	16,6%
1995	275,0	70,7	50,1%	12,9%
1996	289,5	96,8	42,8%	14,3%
1997	337,3	103,0	40,2%	12,3%
1998	391,0	130,0	39,2%	12,9%
1999	432,5	194,0	38,2%	17,1%
2000	472,0	220,0	36,0%	16,8%
2001	664,0	250,0	44,3%	16,7%
2002	714,4	300,0	42,2%	17,7%
2003	670,0	430,0	35,8%	23,0%
2004	710,0	444,0	34,6%	21,7%
2005	820,6	464,0	37,6%	21,2%
2006	900,0	464,0	38,5%	19,8%

121. Táblázat A középfokú tanulók megoszlása iskolatípusok között régióként és megyénként 1990/91-2004/05

Nappali tagozatos tanuló	Gimnázium			Szakközépiskola			Szakképző iskolák ²⁹⁷		
	1990/1991	2001/2002	2005/2006	1990/1991	2001/2002	2005/2006	1990/1991	2001/2002	2005/2006
Budapest	25,5%	30,3%	42,3%	36,9%	34,4%	46,2%	37,6%	35,3%	11,5%
Pest	32,4%	35,6%	43,3%	33,5%	31,7%	37,4%	34,1%	32,7%	19,3%
Közép-Magyarország	26,5%	31,3%	42,5%	36,4%	33,9%	44,2%	37,1%	34,8%	13,3%
Fejér	20,8%	19,4%	32,2%	39,3%	39,7%	45,1%	39,9%	40,9%	22,7%
Komárom-Esztergom	28,6%	26,3%	37,2%	35,0%	36,1%	37,3%	36,3%	37,6%	25,5%
Veszprém	27,3%	27,7%	33,5%	35,8%	35,2%	39,0%	36,9%	37,1%	27,5%
Közép-Dunántúl	25,1%	23,9%	34,0%	37,0%	37,3%	40,9%	37,9%	38,8%	25,1%
Győr-Moson-Sopron	22,3%	28,8%	38,4%	38,7%	35,0%	40,4%	39,0%	36,2%	21,2%
Vas	21,8%	22,5%	29,9%	39,0%	38,1%	49,0%	39,2%	39,3%	21,2%
Zala	22,3%	17,7%	27,6%	38,6%	40,7%	52,1%	39,2%	41,6%	20,3%
Nyugat-Dunántúl	22,2%	23,7%	33,1%	38,7%	37,6%	46,0%	39,1%	38,7%	20,9%
Baranya	31,5%	33,9%	38,2%	34,0%	32,3%	40,0%	34,6%	33,9%	21,8%
Somogy	24,3%	24,4%	31,3%	37,4%	37,3%	42,1%	38,3%	38,2%	26,6%
Tolna	27,6%	30,0%	33,9%	36,1%	34,7%	37,9%	36,3%	35,2%	28,2%
Dél-Dunántúl	28,1%	29,8%	34,8%	35,7%	34,6%	40,2%	36,3%	35,7%	25,0%
Borsod-Abaúj-Zemplén	27,0%	23,6%	30,7%	36,4%	37,8%	47,5%	36,5%	38,6%	21,7%
Heves	23,3%	23,1%	30,3%	38,2%	38,3%	47,0%	38,5%	38,6%	22,7%

²⁹⁷ Szakiskola és speciális szakiskola együtt

Nógrád	28,2%	25,0%	36,0%	35,2%	36,8%	40,2%	36,6%	38,1%	23,7%
Észak-Magyarország	26,2%	23,7%	31,3%	36,7%	37,8%	46,4%	37,1%	38,5%	22,3%
Hajdú-Bihar	33,0%	28,2%	35,5%	33,5%	35,5%	43,6%	33,5%	36,3%	20,9%
Jász-Nagykun-Szolnok	25,2%	24,7%	32,0%	37,2%	37,5%	42,5%	37,6%	37,8%	25,5%
Szabolcs-Szatmár-Bereg	34,0%	29,0%	42,1%	32,7%	35,1%	35,5%	33,3%	36,0%	22,4%
Észak-Alföld	31,0%	27,5%	37,1%	34,3%	35,9%	40,3%	34,7%	36,6%	22,6%
Bács-Kiskun	31,3%	24,5%	35,9%	33,9%	37,0%	39,6%	34,9%	38,4%	24,5%
Békés	26,4%	30,0%	37,7%	36,3%	34,2%	37,0%	37,3%	35,8%	25,4%
Csongrád	23,5%	24,9%	30,5%	38,3%	37,3%	51,0%	38,3%	37,8%	18,5%
Dél-Alföld	26,8%	26,1%	34,4%	36,3%	36,4%	43,0%	36,9%	37,5%	22,6%
Összesen	26,7%	27,4%	36,6%	36,4%	35,8%	43,1%	37,0%	36,8%	20,3%

122. Táblázat A nappali alap- és középfokú oktatásban tanulók az oktatás jellege és szintje szerint, évfolyamonként 2003–2004²⁹⁸

Oktatás jellege	9.	10.	11.	12.	9–12.	13.	14–16.	Össze n
	évfolyam				együtt	évfolyam		
Általános képzés együtt	44 097	41 746	40 072	37 990	163 905	1 277	0	165 182
Szakiskola	32 823	25 951	32 363	25 107	116 244	4 602	2 557	123 403
Speciális szakiskola	2 560	1 986	2 265	1 388	8 199	157	13	8 369
Szakközépiskola	49 422	46 292	45 215	40 981	181 910	40 924	22 594	245 428
Szakmai képzés együtt	84 805	74 229	79 843	67 476	306 353	45 683	25 164	377 200
Mindösszesen (általános+szakmai képzés)	128 902	115 975	119 915	105 466	470 258	46 960	25 164	542 382

123. Táblázat Szakmunkástanulók száma a gyakorlati oktatás helye szerint 1990–2004²⁹⁹

Tanév	Csoportos formában	Nem csoportos formában			
	Iskolai tanműhelyen gyakorlati képzésben résztvevő tanulók	Iskolán kívüli (üzemi) munkahelyen	Üzemi (nem csoportos forma)	Magánvállalkozásnál és egyéb módon (egyéni stb.)	Összesen
	Tanulók száma (fő)				
1990–1991	33 300	83 225	40 216	52 630	209 371
1991–1992	40 040	69 506	33 923	61 186	204 655
1992–1993	46 337	52 178	28 099	61 956	188 570

²⁹⁸ Forrás: Az Oktatási Minisztérium Szakképzési Helyettes államtitkárságának tájékoztatója 2005/2006
http://www.nive.hu/hirek/tanevnyito_2005_2006/om.pdf

²⁹⁹ Forrás: Az Oktatási Minisztérium Szakképzési Helyettes államtitkárságának tájékoztatója 2005/2006
http://www.nive.hu/hirek/tanevnyito_2005_2006/om.pdf

1993–1994	52 593	42 028	20 804	58 762	174 187
1994–1995	55 902	33 725	19 471	54 232	163 330
1995–1996	58 330	27 721	16 915	51 328	154 294
1996–1997	58 826	27 669	9 606	47 745	143 846
1997–1998	58 253	22 875	9 610	41 899	132 637
1998–1999 1)	34 191	14 169	6 139	28 563	83 062
1999–2000	24 106	8 113	3 901	18 281	54 401
2000–2001 2)	27 447	9 129	4 015	18 311	58 902
2001–2002 3)	31 926	15 695	4 463	18 140	70 224
2002–2003	34 028	15 580	3 459	17 621	70 688
2003–2004	32 241	16 132	3 912	18 287	70 572
2004–2005	31 224	15 994	3 692	19 802	70 712

1) Az 1998–1999. tanévtől a gyakorlati képzésben nem részesülők létszáma nélkül

2) Az adatok 2000–2001-ben nem kerültek feldolgozásra, ezért az adat becslésen alapszik

3) 2001-től a szakiskolai tanulókkal együtt

124. Táblázat Szakmunkástanulók száma a gyakorlati oktatás helye szerint (%-os megoszlás) 1990-2004

Tanév	Csoportos formában	Nem csoportos formában			
	Iskolai tanműhelyen gyakorlati képzésben résztvevő tanulók	Iskolán kívüli (üzemi) munkahelyen	Üzemi (nem csoportos forma)	Magánvállalkozásnál és egyéb módon (egyéni stb.)	Összesen
	Tanulók száma (fő)				
1990–1991	15,9%	39,8%	19,2%	25,1%	100,0%
1991–1992	19,6%	34,0%	16,6%	29,9%	100,0%
1992–1993	24,6%	27,7%	14,9%	32,9%	100,0%
1993–1994	30,2%	24,1%	11,9%	33,7%	100,0%
1994–1995	34,2%	20,6%	11,9%	33,2%	100,0%
1995–1996	37,8%	18,0%	11,0%	33,3%	100,0%
1996–1997	40,9%	19,2%	6,7%	33,2%	100,0%
1997–1998	43,9%	17,2%	7,2%	31,6%	100,0%
1998–1999 1)	41,2%	17,1%	7,4%	34,4%	100,0%
1999–2000	44,3%	14,9%	7,2%	33,6%	100,0%
2000–2001 2)	46,6%	15,5%	6,8%	31,1%	100,0%
2001–2002 3)	45,5%	22,3%	6,4%	25,8%	100,0%
2002–2003	48,1%	22,0%	4,9%	24,9%	100,0%
2003–2004	45,7%	22,9%	5,5%	25,9%	100,0%
2004–2005	44,2%	22,6%	5,2%	28,0%	100,0%

125. Táblázat Szakiskolai és speciális szakiskolai nevelés néhány jellemzője

Megnevezés	1990/1991	1995/1996	1999/2000	2004/2005
Szakiskolai oktatás				
Feladat-ellátási helyek	417	642	467	511
Osztálytermek	3 707	3 852	3 641	3199

Pedagógusok	12 931	11 399	8 350	8577
Tanulók	222 204	172 599	117 038	126908
Ebből:				
nappali oktatásban	222 204	172 599	117 038	123403
Osztályok a nappali oktatásban	7 608	6 302	4 365	4842

126. Táblázat A felső középfokú iskolai részvétel megoszlása a programok orientációja szerint

	Az oktatási program orientációja			
	Általános	Elő-szakképzés	Szakképzés	Iskola és munkahelyi képzés kombinációjával működő képzés
	(1)	(2)	(3)	(4)
Ausztrália	37,0	a	63,0	x(3)
Ausztria	21,0	6,8	72,3	35,8
Belgium	30,3	a	69,7	2,5
Kanada	m	m	m	m
Csehország	19,6	0,2	80,2	38,2
Dánia	47,0	a	53,0	53,0
Finnország	42,8	a	57,2	10,8
Franciaország	43,7	a	56,3	11,8
Németország	37,0	a	63,0	50,8
Görögország	60,0	a	40,0	a
Magyarország	50,3	36,8	12,8	12,8
Izland	61,7	1,3	37,0	16,7
Írország	72,7	27,3	a	a
Olaszország	35,2	38,0	26,8	a
Japán	74,3	0,8	24,9	a
Korea	67,9	a	32,1	a
Luxemburg	36,0	a	64,0	13,3
Mexikó	88,6	a	11,4	a
Hollandia	30,8	a	69,2	23,5
Új-Zéland	100,0	a	a	a
Norvégia	42,0	a	58,0	a
Lengyelország	39,1	a	60,9	a
Portugália	71,2	a	28,8	m
Szlovákia	23,6	a	76,4	41,3
Spanyolország	62,0	a	38,0	4,8
Svédország	50,4	a	49,6	n
Svájc	35,4	a	64,6	58,6
Törökország	60,6	a	39,4	9,3
Egyesült Királyság	27,9	x(3)	72,1	x(3)
Egyesült Államok	100,0	a	a	a
Ország átlag	50,6	4,0	45,5	14,7

Forrás: Education at a Glance 2003 Table C2.5

a = az adat nem alkalmazható

n = az adat elhanyagolható, vagy nulla

m = az adat nem áll rendelkezésre

x() = az adat a zárójelben lévő oszlopban, annak adatával együtt van megadva

127. Táblázat A 25-64 éves népesség iskolázottsága 2005-ben

	Elemi, vagy annál alacsonyabb végzettség	Alsó középfokú végzettség	Felső középfokú végzettség	Poszt- szekundér nem felsőfokú végzettség	Felsőfokú végzettség	Együtt
Csehország	..	10	77	a	13	100
Norvégia		22	41	4	33	100
Egyesült Királyság		14	56		30	100
Dánia	1	16	49	n	33	100
Szlovákia	1	14	72		13	100
Magyarország	2	22	57	2	17	100
Németország	3	14	52	6	25	100
Izland	3	28	37	3	31	100
Svájc	3	10	55	3	29	100
Kanada	5	10	27	12	46	100
USA	5	8	49		39	100
Svédország	7	10	48	6	30	100
Hollandia	8	21	38	3	30	100
Ausztrália	9	26	31	3	32	100
Finnország	11	10	44	n	35	100
Korea	12	13	44		32	100
Franciaország	14	19	41	n	25	100
Belgium	15	18	33	2	31	100
Lengyelország	15		65	4	17	100
Írország	17	18	25	11	29	100
Olaszország	17	32	37	1	12	100
Ausztria	19		54	9	18	100
Luxemburg	19	9	41	4	27	100
Új-Zéland	21		41	11	27	100
Spanyolország	24	27	20		28	100
Görögország	29	11	31	7	21	100
Mexikó	50	29	6		15	100
Portugália	59	15	13	1	13	100
Japán		60			40	100
Törökország	63	10	18		10	100
OECD átlag	29		41		26	
EU 19 átlag	29		44		24	

Forrás. Education at a Glance 2008 A1.1a Tábla alapján számolva

128. Táblázat A 25-64 éves népesség megoszlása iskolai végzettség szerint (1999)

	Iskola előtti nevelés illetve általános iskola alsó tagozat	Általános iskola felső tagozat illetve alsó középfokú oktatás	Középfokú (felső középfokú) oktatás			Nem felsőfokú posztsekundér képzés	B típusú (posztsekundér) felsőoktatás	A típusú felsőoktatás és tudományos képzési program	Összes oktatási szint
	ISCED 0/1	ISCED 2	ISCED 3C Rövid	ISCED 3C Hosszú / 3B	ISCED 3A	ISCED 4	ISCED 5B	ISCED 5A/6	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Ausztrália	x(2)	43	a	10	21	x(5)	9,0	18,0	100
Ausztria	x(2)	26	a	51	6	6,0	5,0	6,0	100
Belgium	20	23	a	7	24	x(4)	14,0	12,0	100
Kanada	7	13	a	x(5)	28	13,0	20,0	19,0	100
Csehország	x(2)	14	x(4)	44	32	x(5)	x(8)	11,0	100
Dánia	n	20	a	46	8	x(5)	20,0	7,0	100
Finnország	x(2)	28	a	a	40	x(5)	17,0	14,0	100
Franciaország	20	18	28	3	10	n	10,0	11,0	100
Németország	2	17	a	51	2	4,0	10,0	13,0	100
Görögország	42	9	a	4	23	5,0	6,0	12,0	100
Magyarország	4	29	a	26	8	20,0	x(6,8)	14,0	100
Izland	2	35	7	a	23	10,0	5,0	18,0	100
Írország	23	26	a	a	30	x(5,7)	10,0	11,0	100
Olaszország	25	32	1	6	23	4,0	x(8)	9,0	100
Japán	x(2)	19	a	x(5)	49	x(9)	13,0	18,0	100
Korea	18	16	a	x(5)	44	a	6,0	17,0	100
Luxemburg	24	14	6	27	11	a	7,0	12,0	100
Mexikó	59	21	a	7	a	a	1,0	12,0	100
Hollandia	12	23	10	18	14	x(7,8)	2,0	20,0	100
Új-Zéland	x(2)	26	a	20	19	7,0	14,0	13,0	100
Norvégia	n	15	a	38	18	1,0	2,0	25,0	100
Lengyelország	x(2)	22	24	a	40	3,0	x(8)	11,0	100
Portugália	67	12	x(5)	x(5)	11	x(5)	3,0	7,0	100
Spanyolország	42	23	x(5)	5	9	x(7)	6,0	15,0	100
Svédország	11	12	a	x(5)	48	x(7)	16,0	13,0	100
Svájc	x(2)	18	a	51	7	x(4,5)	9,0	15,0	100
Törökország	68	10	a	4	10	a	x(8)	8,0	100
Egyesült Királyság	x(2)	18	27	16	14	x(9)	8,0	17,0	100
Egyesült Államok	5	8	x(5)	x(5)	51	x(5)	8,0	27,0	100
Ország átlag	16	20	4	15	21	3,0	8,0	14,0	100

Forrás: Education at a Glance Table A2.1a

a = az adat nem alkalmazható

n = az adat elhanyagolható, vagy nulla

m = az adat nem áll rendelkezésre

x() = az adat a zárójelben lévő oszlopban, annak adatával együtt van megadva

129. Táblázat A felső középfokú végzettséggel nem rendelkező népesség aránya 2000

	25-34	35-44	45-54	55-64	GDP (PPP US\$) 2002
Litvánia	8	4	12	45	10320
Észtország	9	8	14	34	12260
Csehország	7	11	16	24	15780
Magyarország	10	9	16	34	13400
Norvégia	7	9	18	44	36600
Szlovákia	6	11	19	38	12840
Németország	15	15	19	26	27100
Dánia	13	19	21	31	30940
Lengyelország	11	13	23	44	10560
Svédország	13	18	26	37	26050
Ausztria	16	19	28	37	28260
Szlovénia	15	22	29	39	18540
Lettország	19	22	29	60	9210
Finnország	14	17	32	50	26190
Bulgária	24	24	34	53	7130
Izland	34	35	37	43	29750
Románia	13	19	38	63	6560
Hollandia	25	31	38	46	29100
Franciaország	24	35	43	56	26920
Luxemburg	32	36	43	51	61190
Ciprus	18	28	49	64	18360
Belgium	25	38	49	63	27570
Írország	27	37	53	64	36360
Görögország	28	41	57	73	18720
Olaszország	41	49	61	76	26430
Spanyolország	44	57	73	85	21460
Portugália	68	80	85	89	18280

Forrás: Key Data on Education in Europe 2002 European Commission

http://www.eurydice.org/documents/cc/2002/en/CC2002_EN_chap_A.pdf#nameddest=fig_a04

**130. Táblázat A felső középfokú oktatásban végzettek aránya a tipikus korúak között
(1995-2005 közötti évek trendje)**

	<i>Tipikus életkor</i>	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Mexikó	18		33	34	35	37	39	40
Törökország	16-17	37	37	37	37	41	55	48
Portugália	17	67	52	48	50	59	53	
Új-Zéland	17-18	72	80	79	77	78	75	72
Spanyolország	17	62	60	66	66	67	66	72
Luxemburg	17-19				69	71	69	76
USA	18	74	74	70	72	75	74	76
Svédország	19	62	75	71	72	76	78	78
Izland	20		67	67	79	79	84	80
Olaszország	19		78	81	78		82	82
Magyarország	18							84
Szlovákia	18-20	85	87	72	60	56	83	84
Dánia	19-20	80	90	91	93	87	90	86
Lengyelország	18-20		90	93	91	86	79	86
Egy. Királyság	18							86
Csehország	18-19	78		84	83	88	87	89
Svájc	18-20	86	88	91	92	89	87	89
Írország	17-18		74	77	78	91	92	91
Japán	18	91	94	93	92	91	91	93
Korea	17-18	88	96	100	99	92	94	93
Norvégia	18-19	77	99	105	97	92	100	93
Finnország	19	91	91	85	84	90	95	
Németország	19	101	92	92	94	97	99	100
Görögország	17-18	80	54	76	85	96	93	102
OECD átlag		77	76	77	77	78	80	82

Forrás: Education at Glance 2007 Table A2.2

Megjegyzés: Csak a legalább egy adatot közlő országok)

131. Táblázat A 15-19 éves és a 20-29 éves tanulók aránya korosztályukban az OECD országokban (1995-2005 közötti évek trendje)

	15-19 éves tanulók aránya a 15-19 éves korosztályban			20-29 éves tanulók aránya a 20-29 éves korosztályban		
	1995	2000	2005	1995	2000	2005
Törökország	30	28	41	7	5	10
Mexikó	36	42	48	8	9	11
Luxemburg	73	74	72		5	6
Portugália	68	71	73	22	22	22
Új-Zéland	68	72	74	17	23	30
Egy. Királyság	72	75	79	18	24	29
USA	73	74	79	20	21	23
Kanada	80	81	79	22	23	25
Ausztria	75	77	80	16	18	19
Olaszország		72	80		17	20
Spanyolország	73	77	81	21	24	22
Ausztrália	81	82	82	23	28	33
Svájc	80	83	83	15	19	22
Dánia	79	80	85	30	35	38
Izland		79	85	24	31	37
Szlovákia		74	85		12	16
Franciaország	89	87	86	19	19	20
Korea	75	79	86	15	24	27
Hollandia	89	87	86	21	22	26
Norvégia	83	86	86	25	28	29
Finnország	81	85	87	28	38	43
Magyarország	64	78	87	10	19	24
Svédország	82	86	87	22	33	36
Németország	88	88	89	20	24	28
Írország	79	81	89	14	16	21
Csehország	66	81	90	10	14	20
Lengyelország	78	84	92	16	24	31
Belgium	94	91	94	24	25	29
Görögország	62	82	97	13	16	24
OECD átlag	74	77	82	18	22	25

Forrás: Education at a Glance 2007 C2.2 Table alapján
Megjegyzés: teljes és részdős tanulók együtt

132. Táblázat A felsőoktatási hallgatólétszám alakulása néhány európai országban 1960-2005

Hallgatólétszám (ezer fő)

	1960	1965	1970 ⁺	1975 ⁺	1980 ⁺	1985 ^x	1990 ^{xx}	1995 ^p	1999q	2004 ^z
Ausztria			59,8	96,7	136,8	173,1	192,7	212,7	261,0	239,0
Belgium			124,9	159,7	196,2	247,5	254,3	332,5	358,0	386,0
Finnország	25,3 ^x	43,3 ^x	59,8	114,3	123,2	109,8	140,9	188,3	270,0	300,0
Olaszország	303,5 ^x	424,4 ^x	687,2	976,7	1117,7	1185,0	1375,1 ^o	1755,1	1770,0	1987,0
Hollandia	106,0 ^x	152,7 ^x	231,2	288,0	360,0	404,9	413,4		488,0	543,0
Norvégia			50,1	66,6	79,1	84,0 ^o	116,8 ^o	127,0	191,0	214,0
Portugália			50,1	79,7	92,2	103,6	133,5 ^o	286,9	374,0	395,0
Spanyolország			224,9	540,2	681,0	934,3	1049,9	1470,4	1829,0	1840,0
Egy. Kir.			601,3	732,9	827,1	1032,5	1086,1	1507,0	2024,0	2247,0

+ Forrás: Oktatás, Művelődés 1950-1985, KSH, Budapest, 1986.

x Forrás: Ladányi (1992)

xx Zömében 1988/89-es adatok

o Forrás: OECD Education Statistics 1985-1992

p Forrás: Education Policy Analysis 1997

q Forrás: Key Data on Education in Europe 2002 European Commission

z Forrás: Europe in figures Eurostat yearbook 2006-07 European Communities, 2007

133. Táblázat A 100 ezer lakosra jutó hallgatók számának változása 1950 és 2005 között³⁰⁰

	1950	1955	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990 ^q	1995	1999	2004
Ausztria	325	275	547	678	817	1254	1709	2291	2621	2933 ^H	3218	3007
Belgium	287	432	570	889	1295	1630	2205	2511	2577 ^K	3206 ^V	3473	3808
Dánia	428	402	618	1089	1542	2179	2216	2458	2677 ^Z	3261 ^H	3539	4149
Egy. Kir.	333	391	581	805	1088	1303	1468	1824	1908 ^K	3126 ^V	3402	3872
Finnország	373	409	571	950	1318	2140 ^L	2241	2240	2849 ^Z		5212	5873
Görögország		262	340	678	976	1296	1256	1931	1849 ^K	2846 ^V	4216	5614
Hollandia	603	674	923	1242	1773	2124	2569	2794	2819 ^K	3485 ^V	3077	3512
NSzK	324	350	445	525	975 ^X	1352	1683	2190	2384 ^Z		2505	2854
Olaszország	489	433	601 ^U	814	1317	1762	1981	2074	2258 ^Z	3134 ^V	3065	3468
Portugália	191	219	271	379	551	852	937	1020		3003 ^V	3736	3938
Spanyolo.	198	240	287	411	1111 ^X	1563	1866	2426	2704 ^K	3858 ^H	4634	4671
Svájc	352	379	499	691	821	1141 ^L	1333	1702	1923 ^Z			2768
Svédország	240	312	562	1005	1756	1985	2050	2092	2118 ^Z	2810 ^H	3912	4871
Magyarország	355	471	452	927	785	1029	943	934	983	1752	2765	4086

U=1961/62 X=1971/72 q= általában 1989/90 L=1976/77 Z=1988/89 K=1987/88

H=1994/95 V=1993/94

³⁰⁰ Adatok forrása 1980-ig: Ladányi Andor: A felsőoktatás mennyiségi fejlődésének nemzetközi tendenciái. Összehasonlító statisztikai elemzés. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest 1992. 1980 után saját számítás az OECD adatai alapján (OECD Education Statistics 1985-1992 illetve Education at a Glance 1998 valamint Education at a Glance 1998 alapján)

134. Táblázat A felsőoktatás létszámadatai 1991-2005

	Nappali tagozatos hallgató létszám		Esti levelező, távoktatási tagozatos hallgató		Összes hallgató	
	fő		fő		fő	
1990	76 601	100%	31 775	100%	108 376	100%
1991	83 191	109%	31 499	99%	114 690	106%
1992	92 382	121%	33 492	105%	125 874	116%
1993	105 240	137%	39 320	124%	144 560	133%
1994	118 847	155%	51 093	161%	169 940	157%
1995	132 997	174%	62 589	197%	195 586	180%
1996	145 843	190%	69 272	218%	215 115	198%
1997	156 904	205%	97 789	308%	254 693	235%
1998	168 183	220%	111 214	350%	279 397	258%
1999	177 654	232%	128 048	403%	305 702	282%
2000	183 876	240%	143 413	451%	327 289	302%
2001	192 974	252%	156 327	492%	349 301	322%
2002	203 379	266%	178 181	561%	381 560	352%
2003	216 296	282%	192 779	607%	409 075	377%
2004	225 512	294%	196 008	617%	421 520	389%
2005	231 482	302%	192 679	606%	424 161	391%
2006	238674	312%	176674	556%	415348	383%

135. Táblázat A felsőoktatás horizontális szerkezete az OECD országokban 1998-ban (%)

	Ok-tatás	Humán tudományok és művészetek	Társadalomtudományok üzlet irányítás és jog	Szolgáltatás	Mérnöki, gyártás és építészeti tudományok	Agrár	Egészségügy és jóléti ellátás	Élettudományok	Fizikai tudományok	Matematikai és statisztikai tudományok	Számítógéptudományok	Nem azonosított	Összesen
A típusú felsőfokú Magyarország	19,6	10,6	34,2	2,2	18,4	3,6	7,8	0,4	1,0	0,2	1,8	0,0	100
A típusú felsőfokú OECD átlag	12,9	13,5	32,3	2,0	14,2	2,5	11,4	3,2	3,3	1,2	2,3	1,3	100
Spanyolország	12,9	9,9	38,5	3,4	11,2	2,9	11,7	2,1	3,2	1,3	2,8		100
Törökország	21,0	9,2	31,5	3,4	11,1	4,9	8,4	1,7	5,7	2,5	0,6		100
Csehország	17,6	7,6	30,5	2,1	22,3	5,7	8,5	1,2	1,7	0,4	2,6		100
Lengyelország	17,1	10,6	38,4	1,2	15,1	2,9	3,7	2,2				8,7	100
ÁTLAG	17,2	9,3	34,7	2,5	14,9	4,1	8,1	1,8	3,5	1,4	2,0	8,7	100
Egy. Királyság	11,9	18,9	27,8	1,7	12,4	1,2	11,7	4,3	4,5	1,5	4,2		100
Hollandia	14,3	7,9	38,0	2,8	12,7	2,4	16,2	1,1	2,7	0,5	1,4		100
Norvégia	32,4	4,7	17,5	3,8	9,0	1,3	21,5	0,9	1,4	0,3	1,2	6,0	100
Svédország	19,8	6,6	25,2	0,3	16,2	1,1	21,8	5,0		4,0			100
ÁTLAG	19,6	9,5	27,1	2,2	12,6	1,5	17,8	2,8	2,9	1,6	2,3	6,0	100

136. Táblázat A B típusú felsőoktatási képzések (felsőfokú posztsekundér képzések) horizontális szerkezete az OECD országokban 1998-ban (%)

	Ok-tatás	Humán tudományok és művészetek	Társadalomtudományok üzlet irányítás és jog	Szolgáltatás	Mérnöki, gyártás és építészeti tudományok	Agrár	Egészségügy és jóléti ellátás	Élettudományok	Fizikai tudományok	Matematikai és statisztikai tudományok	Számítógéptudományok	Nem azonosított	Összesen
B típusú felsőfokú Magyarország			31,9	53,9	10,6		0,8			2,8			100,0
B típusú felsőfokú OECD átlag	18,7	9,1	24,9	5,8	16,4	2,3	16,2	0,5	0,5	0,3	3,6	1,6	100,0
Spanyolország	5,9	4,4	33,1	12,5	24,0	0,7	11,7				7,8		
Törökország		2,5	37,8	11,1	23,1	3,8	18,2		1,0		2,6		
Csehország	15,1	12,3	39,6	2,6	12,3	4,7	10,6	0,9	0,7	0,5	0,7		
Lengyelország	100												
Egy. Királyság	7,0	8,2	21,4	2,8	11,6	2,3	35,2	1,8	2,0	0,5	7,2		
Hollandia			36,2	14,0	1,9		44,6			3,3			
Norvégia	2,6	5,1	75,0	6,6	0,7	1,0	1,7	1,0			5,9	1,4	
Svédország	5,8	7,0	17,2	1,5	37,2	8,7	19,2			3,5			

137. Táblázat A B típusú felsőoktatási képzések (felsőfokú posztsekundér képzések) horizontális szerkezete az OECD országokban 2004-ben (%)

	Ok-tatás	Humán tudományok és művészetek	Társadalomtudományok üzlet irányítás és jog	Szolgáltatás	Mérnöki, gyártás és építészeti tudományok	Agrár	Egészségügy és jóléti ellátás	Élettudományok	Fizikai tudományok	Matematikai és statisztikai tudományok	Számítógéptudományok	Nem azonosított	Összesen
B típusú felsőfokú Magyarország		0,2	58,9	17,4	15,3	0,3	1,5			5,2	1,1		100,0
B típusú felsőfokú OECD átlag	10,9	11,0	24,9	11,4	15,4	1,8	15,3				7,0	1,8	100,0
Spanyolország	5,2	8,1	24,8	13,8	21,6	0,6	12,5				13,4	0,0	100,0
Törökország		1,6	26,9	9,6	27,7	3,4	3,3		0,5	0,1	6,1	20,8	100,0
Csehország		8,7	25,6	9,0	4,5	1,9	34,4				5,6	10,3	100,0
Lengyelország	100,0												100,0
Egy. Királyság	8,6	9,5	18,5	0,7	5,9	1,0	42,6	2,3	1,1	0,7	6,2	2,9	100,0
Hollandia													
Norvégia		5,5	73,3	4,3	2,3		5,7	0,1			8,6	0,1	100,0
Svédország	5,6	13,4	23,1	11,0	18,2	4,9	10,6	0,2	0,2	0,4	12,4		100,0

138. Táblázat Magyarország felsőoktatás szempontjából releváns korcsoportjainak várható létszáma 2000-2050³⁰¹

Népesség korcsoportok szerint (efő)	2000	2005	2010	2015	2020	2030	2040	2050
14-17	511	503	476	398	408	417	387	352
18	141	128	129	108	100	105	100	89
18-21	605	510	509	463	398	421	410	363
22-25	707	581	518	516	454	427	428	388
26-29	564	692	561	527	518	420	437	417
30-34	678	746	855	695	662	551	553	549
35-39	622	681	746	855	697	650	539	558

139. Táblázat Az érettségizettek és a felsőoktatásba jelentkezők száma 1990-2005

	Érettségizett (nappali tagozaton)	Érettségizett (valamennyi tagozaton)	Felvételi irányszám (nappali tagozat)	Jelentkezett (nappalai tagozatra első helyen)
1990	53 039	67 874	18470	46767
1991	54 248	68 539	19566	48911
1992	59 646	71 460	24399	59119
1993	68 607	80 517	25000	71741
1994	68 604	80 201	31300	79805
1995	70 265	84 179	33975	86548
1996	73 413	88 158	39553	79369
1997	75 564	90 249	42000	81924
1998	77 660	92 098	42000	81065
1999	73 965	89 628	42000	82815
2000	72 200	89 200	43500	82957
2001	70 441	88 908	48000	86027
2002	69 612	90 409	50500	91022
2003	71 944	89 227	54000	89294
2004	76 669	92 954	54000	98780
2005	77 025	88 538	54000	94663

³⁰¹ Forrás: saját számítás Habcsek (2000) alapján

140. Táblázat A felsőoktatási hallgatók megoszlása a képzési mód szerint a fejlett országokban 1998, 2003, 2005

	Az „A típusú” felsőoktatás hallgatóin belül a részidős képzésben részt vevők aránya		
	1998	2003	2005
Svédország	25,8	48,8	49,5
Magyarország	38,4	47,2	47,1
Finnország		43,0	43,8
Új-Zéland	27,0	43,9	40,2
Lengyelország		42,3	39,4
Szlovákia		31,8	36,3
USA	35,8	35,8	35,2
Ausztrália	38,2	33,0	31,9
Egyesült Királyság	22,3	26,2	28,5
Norvégia	14,1	32,7	27,8
Kanada	31,6		25,2
Izland		26,1	23,5
Hollandia	16,1	18,5	17,8
Írország	13,6	15,8	15,6
Spanyolország	8,3	10,5	11,0
Japán	8,3	9,5	10,0
Svájc	5,1	9,6	9,8
Belgium	2,7	4,6	7,8
Dánia			7,1
Csehország	7,6	3,4	3,9
Németország			3,8
Ország átlag	10,9	16,6	19,8

Forrás Education at a Glance OECD Paris 2000, 2005,2007

141. Táblázat A pedagógusok fizetése 2005
(vásárlóerő paritáson számított összehasonlító \$-ban)

Elemi iskola		Alsó középfok		Felső középfok	
	A 15 éves gyakorlati rendelkező pedagógus fizetése (PPP\$)		A 15 éves gyakorlati rendelkező pedagógus fizetése (PPP\$)		A 15 éves gyakorlati rendelkező pedagógus fizetése (PPP\$)
Magyarország	15 622	Magyarország	15 622	Magyarország	19 541
Mexikó	16 784	Mexikó	21 347	Törökország	19 847
Törökország	19 577	Csehország	24 423	Csehország	24 868
Csehország	24 423	Izland	27 295	Görögország	31 439
Izland	27 295	Görögország	31 439	Izland	31 966
Olaszország	29 301	Svédország	31 585	Portugália	32 275
Svédország	30 802	Olaszország	31 917	Olaszország	32 813
Franciaország	31 224	Portugália	32 275	Franciaország	33 974
Görögország	31 439	Franciaország	33 723	Svédország	34 108
Portugália	32 275	Norvégia	35 058	Új-Zéland	36 894
Finnország	32 406	Új-Zéland	36 894	Norvégia	37 778
Norvégia	35 058	Finnország	38 159	Ausztria	39 531
Ausztria	35 823	Ausztria	38 805	USA	41 044
Új-Zéland	36 894	Dánia	38 911	Spanyolország	42 552
Spanyolország	37 056	Belgium (Fr.)	39 335	OECD átlag	43 239
OECD átlag	37 603	EU19 átlag	40 177	Finnország	43 346
EU19 átlag	37 762	OECD átlag	40 322	EU19 átlag	43 629
Belgium (Fr.)	38 901	Belgium (Fl.)	41 007	Anglia	43 835
Dánia	38 911	USA	41 090	Ausztrália	44 526
USA	40 734	Spanyolország	41 588	Írország	46 709
Belgium (Fl.)	41 007	Anglia	43 835	Dánia	47 374
Hollandia	41 835	Ausztrália	44 526	Japán	47 863
Anglia	43 835	Hollandia	45 960	Skócia	48 205
Ausztrália	44 423	Írország	46 709	Belgium (Fr.)	50 601
Írország	46 709	Japán	47 855	Korea	51 516
Japán	47 855	Skócia	48 205	Belgium (Fl.)	52 451
Skócia	48 205	Németország	51 240	Németország	55 195
Németország	49 930	Korea	51 516	Hollandia	61 511
Korea	51 641	Svájc	60 061	Svájc	70 300
Svájc	52 743	Luxemburg	88 634	Luxemburg	88 634
Luxemburg	67 779	Törökország		Mexikó	

142. Táblázat Átlagos éves óraszámok egyes oktatási szinteken

	7-8 évesek		9-11 évesek		12-14 évesek		15 évesek
Finnország	530	Magyarország	624	Magyarország	717	Svédország	741
Magyarország	555	Finnország	654	Svédország	741	Luxemburg	750
Norvégia	599	Korea	703	Luxemburg	782	Anglia	760
Korea	612	Norvégia	713	Törökország	791	Magyarország	763
Németország	627	Törökország	720	Finnország	796	Írország	802
Csehország	661	Svédország	741	Norvégia	827	Portugália	821
Dánia	671	Dánia	763	Írország	848	Dánia	840
Ausztria	690	Ausztria	767	Korea	867	Norvégia	855
Japán	707	Japán	774	Japán	869	Finnország	858
Izland	720	Csehország	774	Izland	872	Izland	888
Törökország	720	Németország	777	Németország	872	Németország	897
Svédország	741	Izland	792	Dánia	880	Törökország	959
Spanyolország	793	Spanyolország	794	Portugália	880	Ausztrália	966
Mexikó	800	Mexikó	800	Anglia	900	Csehország	970
Belgium (Fr.)	840	Belgium (Fr.)	840	Csehország	902	Spanyolország	979
Luxemburg	847	Luxemburg	847	Ausztria	913	Ausztria	1005
Portugália	855	Portugália	849	Spanyolország	956	Korea	1020
Görögország	864	Franciaország	894	Franciaország	959	Franciaország	1042
Anglia	880	Anglia	900	Belgium (Fr.)	960	Mexikó	1058
Franciaország	918	Görögország	928	Ausztrália	970	Olaszország	1069
Hollandia	940	Írország	941	Görögország	998	Görögország	1089
Írország	941	Olaszország	957	Olaszország	1016	Belgium (Fr.)	
Ausztrália	952	Ausztrália	979	Hollandia	1067	Japán	
Olaszország	990	Hollandia	1000	Mexikó	1167	Hollandia	
OECD átlag	769	OECD átlag	814	OECD átlag	898	OECD átlag	911
EU 19 átlag	785	EU 19 átlag	826	EU 19 átlag	893	EU 19 átlag	892

143. Táblázat Az MTA doktorainak megoszlása (2005)

	MTA doktora	Átlag- életkor	65 évnél fiatalabb	65 évnél fiatalabb az össze között	MTA doktora 1990 után	Átlag- életkor	65 évnél fiatalabb	90 utáni MTA doktorok aránya
Állam és jogtudomány	61	69	20	33%	25	67	15	41%
Filozófia	41	62	24	59%	26	55	22	63%
Irodalom tud	97	67	41	42%	71	53	41	73%
Közgazdaság-tudomány	104	69	37	36%	50	63	31	48%
Művészettört valamint zene tudomány	23	74	5	44%	16	69	5	41%
Néprajz tud	18	70	6	33%	15	67	6	83%
Nevelés-tud	30	67	13	43%	20	62	13	67%
Nyelvtudomány	68	67	32	47%	49	63	32	72%
Politika tud.	9	61	6	67%	8	58	6	89%
Pszichológia tud	20	64	11	55%	17	62	11	85%
Régészeti és történelem tud	125	68	54	43%	80	62	53	64%
Regionális tud	3	55	3	100%	3	55	3	100%
Szociológia tud	34	63	24	71%	24	59	20	71%
Humán tud	633	67	276	44%	404	62	258	64%
Állatorvos tud	32	63	16	50%	25	60	16	78%
Biológia tud	239	64	136	57%	157	58	126	66%
Fizikai tud	179	60	124	69%	127	56	109	71%
Földtudomány	39	65	17	44%	25	59	16	64%
Geodézia meteorológia és földrajz tud	52	65	22	42%	38	61	22	73%
Gyógyszerész, kémiai tud	358	65	172	48%	223	60	163	62%
Hadtudomány	31	70	8	26%	16	66	7	52%
Közlekedés tudomány	11	71	4	36%	7	65	4	64%
Matematika tud	113	60	82	73%	73	56	65	65%
Mezőgazd. tud	169	68	67	40%	109	64	63	64%
Műszaki tud	253	69	95	38%	135	63	81	53%
Orvos-tudomány	517	66	243	47%	312	60	220	60%
Reál tud	1993	65	986	49%	1247	60	892	63%
ÖSSZESEN	2626	66	1262	48%	1650	60	1150	63%

Forrás: saját számítás a www.mta.hu alapján

5. Az oktatáspolitikai célja és eszközei

5.2. Az oktatáspolitikai általánosan elfogadott céljai

Azok a szervezett csoportok, amelyek az oktatás befolyásolására törekcsenek sokféle cél megvalósítását követhetik. Ha áttekintjük a kormányprogramot, vagy a hazai pártok választási programjait³⁰², vagy olyan nagy jelentőségű dokumentumokat, mint az Új Magyarország Fejlesztési Terv, akkor olyan általános oktatáspolitikai célokat azonosíthatunk, mint: a minőség, a hatékonyság, eredményesség javítása, az egyenlő hozzáférés, az esélykülönbségek mérséklése, a tehetséggondozás, egyes kiemelt kompetenciák fejlesztése, a képzés és a társadalmi, gazdasági elvárások összehangolása, az oktatásirányítás, tanügyigazgatás fejlesztése, a pedagógusképzés, továbbképzés.

Kicsit szélesebb perspektívában vizsgálva, a fejlett országokban elfogadottnak tekinthető, átfogó, általános oktatáspolitikai célok a következők: igazságosság, méltányosság és esélyegyenlőség, a társadalmi kohézió, a minőség, eredményesség és hatékonyság, a szabadság és választhatóság, a kiszámíthatóság és stabilitás, az átláthatóság és elszámoltathatóság, az adaptivitás és alkalmazkodóképesség³⁰³.

A következőkben ezeket az átfogó, általános érvényűnek tekinthető oktatáspolitikai célokat igyekszünk értelmezni, s hazai érvényesülését elemezni.

5.2.1. Igazságosság, méltányosság és esélyegyenlőség

A modern társadalmakban az oktatási rendszerekkel, - sőt alighanem szélesebben is megfogalmazhatóan az oktatáshoz való hozzáféréssel - kapcsolatban leginkább az elvárások központjában álló oktatáspolitikai cél az igazságosság, a méltányosság és az esélyegyenlőség.

„A társadalom belső békéjének demokratikus eszközökkel történő biztosítása, az igazságosság, szolidaritás, esélyegyenlőség és méltányosság értékeinek érvényesítése mindig is a demokráciáról szóló politikai gondolkodás középpontjában állt. A kérdés különösen nagy súllyal jelent meg a különböző mérsékelt baloldali (jellemzően szociáldemokrata) ideológiákban, melyek illegitimnek tekintették a bizonyos mértéket meghaladó szociális egyenlőtlenségeket, így például a nagyon nagy jövedelmi különbségeket”. (Radó 2001)

A modern demokráciákban általánosan elfogadott, sőt általában alkotmányos szinten is rögzített érték a méltányosság, illetve az esélyegyenlőség, - jól lehet ezen értékek értelmezése körül állandó viták vannak a különböző társadalmi csoportok között.

³⁰² Lásd: Szabadság és szolidaritás Új Magyarország A Magyar Köztársaság Kormányának programja a sikeres, modern és igazságos Magyarorszáért 2006 –2010. továbbá Új Magyarország Fejlesztési Terv Magyarország Nemzeti Stratégiai Referenciakerete 2007–2013 Foglalkoztatás és növekedés (2007. május 7.) illetve SZDSZ Korszakváltás Programja, valamint Erős Magyarország A Fidesz – Magyar Polgári Szövetség Program 2007 december,

³⁰³ Lásd Halász (2000), valamint Radó (2001)

Az oktatás szempontjából a következő egyenlőtlenségeket lehet megfogalmazni (Radó 2000).

Egyenlőtlenségek:

- szociális-gazdasági státus szerinti,
- lakóhely szerinti,
- csökkent egyéni képességek szerint,
- családi háttér szerinti,
- diszkriminált és/vagy marginalizálódott kisebbséghez való tartozás szerinti egyenlőtlenség³⁰⁴.

A hazai oktatást igen erőteljes egyenlőtlenségek jellemzik. Ennek egyik legmarkánsabb megnyilvánulása a tanulók teljesítményének településenkénti különbsége. Ez a teljesítménydifferencia részint abból adódik, hogy a lakosságnak a település nagyság függvényében igen jelentős a szociális különbsége, részint pedig azt, hogy a hazai oktatási rendszer nem képes ezeket a különbségeket jelentősen befolyásolni.

144. Táblázat A falvakban és nagyvárosokban élő 15 éves diákok átlagos teljesítménye (olvasás, matematika, természettudomány) Magyarországon és az OECD-országokban

	Magyarország			OECD-országok átlaga		
	Olvasás	Matematika	Természettudomány	Olvasás	Matematika	Természettudomány
Falu, kevesebb mint 3000 lakossal	359	365	371	481	482	480
Város, több mint 1 millió lakossal	484	490	494	510	510	514
Különbség	125	125	118	29	28	34
Falu a város százalékában	74%	74%	75%	94%	95%	93%

Forrás: Halász – Lannert (szerk) (2003): Jelentés a magyar közoktatásról 2003 (9.4 tábla) PISA 2000 adatbázisára hivatkozva

Megjegyzés: 500 = OECD-átlag

Radó (2001) szerint az esélyegyenlőség befolyásolásának oktatáspolitikai eszközrendszere Magyarországon a következő elemekből áll:

- Az oktatási egyenlőtlenségek feltérképezése;
- A tartalmi szabályozás;
- Az oktatás finanszírozása;
- A regionális tervezés;

³⁰⁴ Érdemes megemlíteni, hogy Radó felsorolja a társadalmi különbségeket is, úgymint a nemi hovatartozás – a nem diszkriminált, nem marginalizálódott kisebbséghez való tartozás, - az önkéntes migráció. Megállapítja, hogy az oktatási rendszerbe belépő gyermekek háttére szinte minden esetben a fenti egyenlőtlenségek és ezen különbségek kombinációjával írható le. Sokszor a legkülönbözőbb hátrányok egymást erősítő hatásával állunk szemben, melyeken belül az éleletesélyek szempontjából önmagukban „semleges” különbségek is hátrányok forrásává válnak. (Így például cigány lánynak lenni „nehezebb”, mint cigány fiúnak lenni.) Másfelől bizonyos társadalmi előnyök kompenzálhatják bizonyos hátrányok hatásait. Azt is megállapítja, hogy a különböző egyenlőtlenségek és különbségek befolyása a gyermekek iskolai pályafutására összetett hatásmechanizmusokon keresztül érvényesül. Így például a települési egyenlőtlenségek nemcsak az iskolák által biztosított feltételeken keresztül fejtenek ki közvetett hatást, hanem közvetlenül befolyásolják a kulturális tőkéhez való hozzáférés lehetőségeit vagy a korai családi szocializáció jellemzőit is. (Radó 2000)

- A sajátos oktatási igényű csoportok integrációját szolgáló célprogramok.

Az oktatás tömegesedésével egyre inkább terjed az a téves megközelítés miszerint a társadalmi esélyegyenlőség azt jelenti az oktatás területén, hogy mindenki számára biztosítani kell az érettségi lehetőségét, majd a felsőfokú oktatás lehetőségét, mindenki számára ki kell nyitni a felsőoktatást, mindenki számára biztosítani kell a diploma lehetőségét. Nyilvánvaló, hogy ha ezt az esélyegyenlőséget úgy akarják biztosítani, hogy az érettségi, illetve a felsőoktatási diploma színvonalát –az ahhoz vezető képzés, és az értékelés színvonalát – oly módon alakítják, hogy az mindenki számára hozzáférhető legyen, akkor ez a képzés jövátetheetlen minőségromlását okozza. Tehát az esélyegyenlőség nem jelentheti a követelmények fellazítását.

De másról is szó van. Ha az esélyegyenlőség jelszavával kiterjesztett oktatás nincs tekintettel a gazdaság, a munkaerőpiac igényeire, akkor súlyosabb fokon fogja az esélykülönbségeket újratermelni, - hiszen a munkaerőpiac igényeit meghaladó magasabb képzettségű munkaerő-állomány kiszorítja az alacsonyabb képzettségűeket a munkahelyekről. Tehát a gazdaság igényeit meghaladó magasabb munkaerő-állomány, részint egyre jelentősebb szakmai alulfoglalkoztatott eredményez a magasabb képzettségűek között, részint növeli az alacsonyabb képzettségűek munkanélküliségét. Mindkettő a társadalmi feszültségek és az egyenlőtlenségek kiéleződésének irányába hat.

Sajnos Magyarország politikai vezetői, és értelmiségének nagy része a rendszerváltást követő két évtizedben abba a hibába esett, hogy az oktatás erőltetett fejlesztésétől remélték a gazdaság és a társadalom felzárkózását a nyugathoz. Ezen közben szem elől tévesztették, hogy nem a sok, hanem a jó minőségű oktatás ad tudást, hogy a gazdaság fejlődését nem a nagy mennyiségű és kétes minőségű tudással rendelkező diplomás, hanem a gazdaság szükségleteinek megfelelő kvalifikáltsággal és tudással rendelkező munkaerő szolgálhatja. Az erőltetett kiterjedés nyomán az oktatási rendszerben háttérbe szorultak követelmények, és a minőségi szelekció, - s úgy tűnik a demokrácia és a szabadság politikai jelszava az oktatásban a mindenki által hozzáférhető rossz minőséget hozta el.

Hozzá kell persze tenni, hogy a 20. század végén és a 21. század elején az egész nyugati civilizáció értelmiségének és politikai vezetőinek egy jelentős része hisz az oktatás mágikus erejében - azt gondolva, hogy az gyógyírt jelent a társadalom majd minden bajára, - pl. a szegénységre, a bűnözésre, a munkanélküliségre, stb. Egyben meggyőződésük, hogy jobb ha a felnövekvő nemzedék az iskolapadban tölti a kritikus fiatal éveket, mint a züllött utcákon, s a minél hosszabb iskolába járás hozzájárul az értékek közvetítéséhez, megszilárdításához, - az iskolát valamilyen társadalmon kívüli intézménynek gondolva, amelyre nem hat az értékek eróziója. Ugyanakkor ezen elképzelések mellett nagyon jelentős szerepet játszanak olyan követelmények, mint az oktatás minősége, hatékonysága, elszámoltathatósága, gazdasági illeszkedése - amely követelmények nálunk inkább csak jelszavakat jelentenek.

5.2.2. Társadalmi kohézió

A társadalmi kohézió „olyan társadalmak jellemző tulajdonsága, melyek képesek biztosítani, hogy a polgárok önbecsülésük feladása nélkül legyenek képesek harmonikusan együtt élni”. (– idézi Radó (2001) Winch és Gingell definícióját) Az oktatás ezt a célt - többek között - az állampolgári neveléssel szolgálhatja.

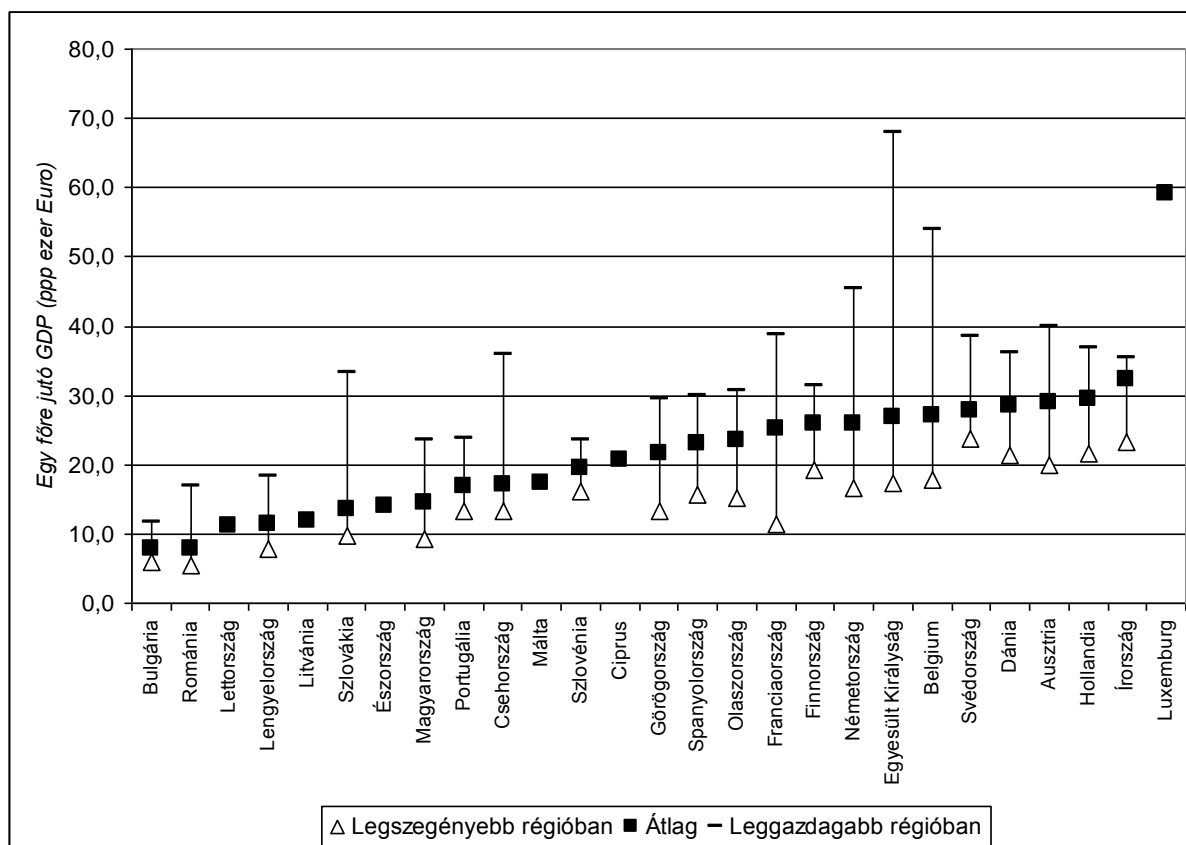
A társadalmi kohézió tágabb értelmezése szerint „...olyan viszonyok kialakítására kell törekedni, amelyek lehetőség szerint mindenki számára biztosítják a gazdasági, szociális, politikai és kulturális beilleszkedés feltételeinek a társadalmi béke és a legitimitás fenntartásához szükséges minimumát. E megközelítés eredeti szociológiai tartalma az volt, hogy nyitva kell tartani azokat a lehetőségeket és egyéni mobilitási utakat, amelyek szinte bárki számára lehetővé teszik a középosztályba való belépést. A kilencvenes években a társadalmi kohézió fogalma jelentős tartalmi gazdagodáson ment át; magába olvasztott többek közt olyan posztmodern értékeket, mint a multikulturalitás (a kisebbségek és bevándorlók integrációja) és a nők esélyegyenlősége.” (Radó 2001)

„A társadalmi kohézió kérdése elválaszthatatlanul összefonódott a társadalmi egyenlőtlenségek problémájával. A kérdés ebben az értelemben az, hogy az oktatás mennyire képes enyhíteni ezeket az egyenlőtlenségeket, pontosabban: az eltérő tanulási eredményeket mennyire magyarázza a gyermekek szociokulturális és családi háttere, személyes képességeik és az iskola minősége.” (Radó 2001)

A 90-es években az EU politikájának középpontjába kerültek a társadalmi kohéziót erősítő, erősíteni szándékozó szociálpolitikai és munkaerő-piaci eszközök. Ennek alapvetően nem ideológiai, hanem gyakorlati okai voltak, nevezetesen, hogy az integráció során az egyes országokon belül kiéleződő társadalmi konfliktusok az uniós intézmények működőképességét veszélyeztetik. Az Európai Unió országaiban több olyan strukturális változás zajlik, amelyek megfelelő közösségi politika nélkül kedvezőtlenül befolyásolhatják a társadalmi kohéziót. Ezek: a munka világának gyors átalakulása; a tudás alapú társadalom kialakulása; egyes demográfiai folyamatok (pl. elöregedés, bevándorlás) és a területi egyenlőtlenségek növekedése.

Egyes vizsgálatok (Kiss Judit 2001) tanúsága szerint a társadalmi kohézió azokban az országokban nagyobb, ahol:

- a regionális különbségek kisebbek,
- az életszínvonal magasabb,
- nagy létszámú a középréteg,
- az ország gazdasági szerkezete a poszt-indusztrializáció irányába mozdul el,
- tudati szinten pedig a poszt-materiális értékrend érvényesül, amely segít a különböző jövedelmi és társadalmi helyzetben lévő csoportok közötti feszültség oldásában.



64. Ábra Az egyes EU országok legszegényebb és leggazdagabb régióinak egy főre jutó GDP-je 2005-ben³⁰⁵

Az egyes EU országok régióinak egy főre jutó GDP-jét tekintve a magyar adatok kedvezőbbek (tehát kisebb a különbség a legszegényebb és a leggazdagabb régió között), mint pl. az Egyesült Királyságban, vagy Belgiumban, de jobbak a cseh és a szlovák adatoknál is, viszont rosszabbak, mint a finn az ír vagy a portugál, valamint az összes többi posztoszocialista EU ország (Szlovénia, Lengyelország, Bulgária, Románia) adatai.

A társadalmi kohézió kérdésének alapvető összetevője a társadalmi egyenlőtlenségek problémája. Az oktatás tekintetében ezzel kapcsolatban az meghatározó kérdés, hogy az oktatás mennyire képes enyhíteni az egyenlőtlenségeket, illetve, hogy az eltérő tanulási eredményeket mennyire magyarázza a gyermekek szociokulturális és családi háttere valamint az iskola minősége.

Ezért is rendkívül figyelemfelhívóak a hazai oktatás nemzetközi összehasonlító vizsgálatainak tanúságai. Mint fentebb is rámutattunk a széles körben ismert a PISA 2000 vizsgálat³⁰⁶ alapján kiderült, hogy a magyar tanulók eredményei a családi háttér, és a lakóhely szerint

³⁰⁵ Adatok forrása:

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/pls/portal/docs/PAGE/PGP_PRD_CAT_PREREL/PGE_CAT_PREREL_YEAR_2008/PGE_CAT_PREREL_YEAR_2008_MONTH_02/1-12022008-EN-AP.PDF

³⁰⁶ Az OECD PISA (Programme for International Student Assessment) vizsgálatának célja az volt, hogy a felmérésben részt vevő, 31 ország tizenöt éves tanulójának olvasási, matematikai és természettudományos képességeiről, műveltségéről képet alkosson. Lásd erről: Vári és társai (2001) és (2002)

polarizáltabbak, mint sok más országban, - tehát oktatásunk nem képes kompenzálni az ezekből származó egyenlőtlenségeket.

5.2.3. Minőség

A 20. század második felétől mind a közoktatást, mind a felsőoktatást a tömegesedés jellemzi. Ezzel együtt egyre inkább előtérbe kerül a minőség, a minőségbiztosítás kérdése. E változás háttérében számos, egymással összefüggő tényező áll. Egyrészt a tömegesedéssel párhuzamosan egyre erősebb az aggodalom, hogy az a képzés minőségének romlásával jár. Másrészt a társadalom és gazdaság szereplői egyre határozottabban hangot adnak kritikájuknak, mely szerint a oktatási rendszer nem az igények és szükségletek szerint képi a fiatalokat. Harmadrészt számos ország fiskális megszorításokra kényszerült, s ennek nyomán előtérbe került az oktatás racionalizálása, hatékonyságának növelése. Negyedrészt az oktatási rendszer egyre inkább rákényszerül a transzparenciára, s ezzel összefüggésben arra, hogy munkája minőségéről információkat adjon. S végül az oktatási szférában egyre jelentősebb a verseny is, ami a minőségi szempontokat helyezi előtérbe.

Megközelítésünkben az oktatáskutatás terminológiáját használjuk – amit azért kell már itt az elején leszögezni, mert nem követjük az akkreditáció, az „akkreditációs aréna” nyelvezetét, amely – mint arra *Kozma Tamás (2004)* rámutat³⁰⁷ – részint zárt és rejtett (az akkreditációs politika közreműködőinek összetartozását, beavatottságát érzékeltetve), részint technicizált (az akkreditáció technikai folyamat jellegét érzékeltetve), részint pedig elidegenített (kifejezve, hogy az akkreditáció a mindennapok felett álló, érdeksemleges folyamat). Hozzá kell tenni, hogy a minőségügynek is van kialakult – bennfentes, technicizált, elidegenített – terminológiája, amelyhez a hozzá nem értés vádjának elkerülése érdekében alkalmazkodni kell(ene).

Itt van mindjárt a minőségbiztosítás fogalma, amely alatt mi itt egy intézmény, szervezet, szféra vagy ágazat azon tevékenységeit értjük, amelyeknek célja, hogy az általuk nyújtott szolgáltatások, illetve termelt termékek a felhasználók igényeit kielégítsék. Annak ellenére ezt a fogalmat használjuk, hogy az oktatás minőségügyében manapság ehelyett sokkal inkább a minőségirányítás, minőségfejlesztés kifejezés használatos, mégpedig azért, hogy úgymond oldják a minőségbiztosítás kifejezés ipari terminológiai jellegét.

5.2.3.1. A minőség értelmezése általában

A minőség fogalmának értelmezésére számos kísérlet történet a közgazdaságtanban. Íme néhány a különböző megközelítések közül:

- A minőség „... egy termék vagy szolgáltatás jellemzőinek és sajátosságainak összessége, amelyek hatással bírnak kinyilvánított vagy vélelmezett szükségletek kielégítésére” (ISO 8402: 1986).
- A minőség „a felhasználói követelmények kielégítése” és „a célnak megfelelés”.
- A minőség egy cél elérésének az eszköze, nevezetesen az ügyfél (customer) elégedettségének az elnyerése egy termék vagy szolgáltatás minden tekintetében.
- A minőség egy termék vagy szolgáltatás olyan tulajdonságainak összessége, amelyek meghatározott vagy elvárható igényeket elégítenek ki. Ezek lehetnek objektív (szerződésben, előírásban vagy egy elfogadott mintadarabbal meghatározott)

³⁰⁷ Kozma Tamás (2004): Kie az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája. Új Mandátum Kiadó Budapest

követelmények, de lehetnek szubjektív alapon nyugvó követelmények is, mint például a „használatra való alkalmasság”. Míg az első esetben valamilyen előre rögzített követelménynek való megfelelésről van szó, addig a második esetben bizonytalanságban vagyunk, mert a „használatra való alkalmasság” elég megfoghatatlan, ugyanis a vásárlóknak eltérő igényei lehetnek, és ezért az „alkalmasságot” is eltérően ítélik meg.

- A minőség részben objektív, mérhető, részben szubjektív tulajdonságok összessége.
- A minőség a vevők igényeinek kielégítése. A rendkívül ádáz nemzetközi versenybe kényszerülő menedzserek egyre inkább a minőség fogalmának ezt a stratégiai jellegű definícióját fogadják el.

A minőség, mint látjuk, bonyolult fogalom. David Garvin³⁰⁸ a minőség öt megközelítésmódját sorolja fel:

1.) *Transzcendens megközelítés*, amely szerint a minőséget csak azután értjük meg, ha már sok benyomás ért bennünket (pl. a képzőművészeti alkotások minősége akkor válik láthatóvá, ha az adott művész több munkáját láttuk). Azaz a minőséget nem lehet definiálni, azt az ember csak akkor ismeri fel, ha látja.

2.) *Termékalapú megközelítés*, amelynek esetében a minőség meghatározott tulajdonság jelenléte vagy hiánya.

3.) *Termelésalapú megközelítés*: a minőség egy adott termék vagy szolgáltatás megfelelése előre meghatározott kívánalmaknak vagy specifikumoknak.

4.) *Felhasználói alapú megközelítés*, amely szerint a minőség a vevők igényeinek, elvárásainak a kielégítése.

5.) *Értékalapú megközelítés*, amely esetében a minőség meghatározott költségért meghatározott tulajdonságú szolgáltatások vagy termékek nyújtása.

Jól érzékelhető, hogy amikor a felsőoktatás – a felsőoktatási szolgáltatás – minőségéről beszélnek, akkor gyakran keverednek ezek a megközelítések.

Nem ritka, hogy egy oktatási intézmény tevékenységének minőségét transzcendens módon közelítik meg. A nagyhírű, patinás intézmények vélt vagy valós minősége alapvetően erre a megközelítésre épül.

Ugyancsak gyakori a termék-, illetve kibocsátásalapú minőségértelmezés, miszerint a „mi végzettjeink szerte a világon megállják a helyüket”.

De a leginkább elterjedt minőségértelmezés a termelés- vagy folyamatalapú megközelítésen alapul, amely szerint az oktatási szolgáltatás specifikumai (programok, szakok, tantervek tartalma, pedagógusok képzettsége, oktatók tudományos munkássága, minősítettsége stb.) alapján vélik a minőséget biztosítani. Nem nehéz felismerni, hogy pl. a felsőoktatási akkreditáció lényegében ilyen termelés- vagy folyamatalapú minőségellenőrzés.

Az oktatási szolgáltatás minőségének értelmezésében most kezd teret nyerni a minőség felhasználói alapú értelmezése, miszerint az oktatás minősége a felhasználói követelményeknek való megfelelést jelenti – a felhasználók alatt értve részint tanulókat és szüleiket, részint a továbbtanulókat befogadó következő oktatási szintet, illetve a végzetten alkalmazó gazdasági szférát.

³⁰⁸ Lásd Tenner A. R.–I.J. DeToro (1997), 39–40.

Az értékalapú megközelítés legitim megjelenése valószínűleg sokat várat még magára, pedig a kiterjedt, tömeges oktatásban nyilvánvalóan létező megközelítés – mind a tanulók, mind az intézmények részéről –, hogy meghatározott árért és erőfeszítésért meghatározott minőséget nyújt az intézmény, illetve kap a tanuló.

A fő kérdés tulajdonképpen az, hogy az oktatás esetében kit, illetve mit is tekintünk fogyasztónak.

5.2.3.2. Az iskola minőségbiztosításáról oktatásgazdasági aspektusból

A tökéletes piacon nem kell minőségbiztosítás. Könnyen belátható, hogy egy tökéletes piacon és teljesen individualizált társadalomban a minőségbiztosításra semmi szükség nincs, a vevők racionális és szuverén döntése ugyanis ki fogja szelektálni a rossz minőséget nyújtó termelőt – egészen pontosan azt a termelőt, aki nem a szerződésnek vagy a hallgatólagos szerződésnek, elvárásnak megfelelő minőséget nyújtja. A vevők elfordulnak tőlük, így vagy tönkre mennek, vagy rákényszerülnek a jobb minőségű termelésre. De a piac minőségbiztosító hatásának érvényesüléséhez nem kell ideális piac, ez már egy „közönséges” piacon is nagyjából teljesül, ahol nem akadályozott s nem túl drága információkat szerezni egy adott termék minőségéről, elegendően sok termelő, illetve eladó van a piacon, s a vevők nincsenek akadályozva döntéseikben. Egy ilyen piacon sincs szükség minőségbiztosításra. Ám minél monopolizáltabbak a termelők, továbbá minél bonyolultabb a termék, tehát minél nehezebb és drágább a vevői informáltság, és minél akadályozottabb a választás szabadsága, annál inkább szükség van olyan ráségítő szervezetekre és mechanizmusokra, mint a fogyasztóvédelem vagy mint a minőségbiztosítás. A tökéletes minőségbiztosítás tehát a jól működő piac.

Ugyanakkor már a szolgáltatások nagy része esetében sem igazán teljesül a piacnak ez a sajátossága. Közismert, hogy a „szolgáltatások nem tárgyiasultak, nem választhatók szét, változékonyak és romlandók”.³⁰⁹ Többek között ezért rendkívül jelentős kérdés a szolgáltatások esetében a minőség, hiszen nincs lehetőség a javításra, a termékek előállítása és fogyasztása általában egy időben történik.³¹⁰ Hozzá kell tenni, hogy a „szolgáltatások minőségét nemcsak magának a terméknek – azaz annak a szolgáltatásnak, amiért a fogyasztó jelentkezik – a minősége befolyásolja, hanem a szolgáltatások nyújtásának teljes folyamata a kapcsolat felvételétől annak végéig.”³¹¹ Azt is meg kell jegyezni, hogy a szolgáltatást nem ismerő személy a megfigyelhető jellemzők alapján tud csupán tájékozódni a szolgáltatások igénybevétele előtt. Ezért ezen a piacon igen jelentős szerepe van a szájhagyománynak, a megszokásnak, a bizalomnak.

Tegyük hozzá, hogy a minőségnek a vevő felé történő hangsúlyozása igen fontos piacbefolyásoló eszköz. Tehát minél kevésbé képes a vevő megítélni az áru vagy a szolgáltatás minőségét, annál fontosabbak azok a marketing eszközökként is működő minőségbiztosítási módszerek (tanúsítványok, díjak stb.), amelyekkel az egyes eladók, szolgáltatók a vevőt befolyásolni igyekeznek. Különösen szembetűnők az oktatási szolgáltatás esetében a piac körüli viták.

Érdemes itt először néhány gondolat erejéig Milton Friedmant idézni, aki szerint nélkülözhetetlen az oktatási rendszer radikális újjáépítése, ugyanis az oktatási rendszer mind a mai napig növeli

³⁰⁹ Lásd pl. Philip Kotlet (2002) 479.

³¹⁰ Lásd erről Chikán–Demeter (szerk.) (1999) 31.

³¹¹ Chikán–Demeter 32.

a társadalom polarizálódásának, rétegződésének tendenciáit.³¹² Szerinte alig van olyan tevékenység, amely nagyobb mértékben elmaradt volna a fejlődésben, mint az oktatás, hiszen lényegében ugyanúgy tanítjuk a gyermekeket, ahogyan 200 évvel ezelőtt: egy tanár egy csomó gyerek előtt egy zárt teremben.³¹³ Szerinte az oktatás jelentős továbbfejlesztése a magánosításon át vezet, azaz az oktatási szolgáltatás egy részét vissza kell adni magánvállalkozásokba az egyéneknek, amely folyamat a módszere a voucherrel történő finanszírozás: „Semmi más nem fogja lerombolni vagy jelentősen legyengíteni a jelenlegi oktatási establishment erejét – ami szükséges előfeltétel az oktatási rendszer megújulásához. És semmi más nem kényszeríti a közösségi iskolát versenyre, hogy javítsa szolgáltatásait azzal a céllal, hogy megtartsa klienseit. Persze senki nem tudja megjósolni előre annak az irányát, hogy az igazi szabad piaci oktatási rendszer mit fog tenni. De tudjuk, hogy más ipari szektorokban a szabad vállalkozások nagy képzelőerővel és versenyképességgel dolgoznak, amelynek következménye új termékek és szolgáltatások bevezetése lehet, hogy mind jobban kielégítsék a vevőket – s erre van szükségünk az oktatásban is.” (Friedman 1997)

Tehát Friedman szerint a voucher, az oktatási utalvány egy olyan eszköz, amellyel elérhető az állami (közösségi) oktatás jobb minőségű piaci rendszerűvé váló átalakulása. Az utalványos finanszírozásnak több előnye van Friedman szerint. Az egyik az, hogy költségmegtakarítással jár, ugyanis „az azonos minőség költsége kétségtelenül nagyobb, ha a költségeket közvetve adókon keresztül fizetik, mint amikor közvetlenül fizetnek az iskoláért.”³¹⁴ Másik előnye, hogy „ösztönözní fogja a közvetlen szülői finanszírozás fokozatos bevezetését.”³¹⁵ Legfontosabb előnye azonban az, hogy az oktatási szolgáltatók között verseny alakul ki, ami mind a minőséget, mind a hatékonyságot növeli. Persze sokan kételkednek abban, hogy az oktatási szolgáltatásra lehet-e tiszta piaci viszonyokat érvényesíteni.

Mint Glennerster írja, a legjobb „módszer annak kipróbálására, megfelel-e gyermekünknek az adott iskola, az, ha kipróbáljuk. Így választunk áruházak és fodrászok közül is, az iskolákkal azonban nem ilyen egyszerű a helyzet, mivel a »nyersanyag« szerepét itt a gyermek játssza. Az oktatási folyamat minőségét ráadásul részben az határozza meg, hogy a gyerek mennyire szokik hozzá az iskolához, mennyire boldog ott. A gyakori iskolaválasztás meg-megszakítja ezt a folyamatot, és hosszú távon károsodást okozhat. A szülők ezért elég racionálisak: inkább hívek maradnak a kezdetben választott iskolához, és nem vonulnak ki folyton újat keresve, nem alkalmazzák a »nézelődő« stratégiát.” Ráadásul „egy gyengülő vagy csődbe jutott iskola hosszú távon jelentős oktatási és társadalmi költséggel terheli meg azokat a diákokat, akik tanulmányai ennek következtében félbeszakadnak. Az elsüllyedt költségek (sunk cost) tehát magasak.” Így azután „a piaci nyomás önmagában nem elegendő. Egy nagyobb mértékben piac irányította rendszert fontos kiegészíteni olyan szakmai tanácsadással és támogatással, amely felismeri a veszélyben lévő iskolákat és segít a reformok bevezetésében, jóval a hanyatlás megkezdődése előtt.”³¹⁶

Az oktatási piacon kétkedők közül különösen fontos Hirschman gondolatait idézni. Szerinte az oktatástól az olcsó lakáson át bizonyos egészségügyi szolgáltatások megszervezéséig a piac vagy az azt elősegítő jegyrendszer (utalványrendszer) nem nyújt megfelelő megoldást.³¹⁷ Hirschman véleménye szerint az egészségügyi és az oktatási szolgáltatások vásárlói gyakran téves információkkal rendelkeznek a minőségről, gyakran csak kevés szolgáltatóról van szó, és

³¹² Friedman, M. (1997)

³¹³ Uo.

³¹⁴ Friedman, M–Friedman, R. (1998.) I.m. 164.

³¹⁵ Friedman, M–Friedman, R. (1998.) I.m. 165.

³¹⁶ Glennerster, H. (1999) 333.

³¹⁷ Hirschman, A. O. (2000) 98–99.

az összehasonlító vásárlás bonyolult, sőt lehetetlen. „Ilyenkor a termék minőségének biztosításához, a megtartásához a beleszólás szolgáltat fontos alternatív stratégiát.”³¹⁸ Sőt Hirschman azt is hangsúlyozza, hogy az oktatás és az egészségügy területén a kivonulás, tehát a szolgáltató elhagyása és másik szolgáltató igénybe vétele veszélyes is lehet a közszolgáltatás egészére, mert a szolgáltatás polarizáltságához vezethet, ami jelentősen több költséget okozhat, mint amennyi hasznot hoz a piacositás.³¹⁹ Hirschman javaslata tehát a „beleszólás” biztosítása.

Az oktatásfinanszírozás nemzetközi gyakorlatát áttekintve a vouchernek csak igen elenyésző alkalmazásával találkozunk. Ebből és az elmondottakból is azt kell leszűrünk, hogy *a közoktatás esetében az oktatási piac minőségbiztosító szerepére aligha számíthatunk, mivel ebben az alrendszerben lényegében nem vagy csak nagyon korlátozottan érvényesül a piaci szerveződés. Itt a minőségbiztosítás egyik meghatározó eszköze ezért a „beleszólás” lehet.* Olyan minőségbiztosítási, minőségirányítási mechanizmusok megteremtésére van szükség, amelyek lehetővé teszik az érintettek (szülők s a gazdasági, társadalmi környezet szereplőinek) beleszólását az oktatási intézmények működésébe. Ez még akkor is így van, ha az iskolaszék vagy a betegjogi biztos intézményei mutatják azokat a példákat – nálunk elsősorban kudarcokat, néhány európai országban sikereket –, amelyek ezt a közelítést jellemzik. A kudarcok forrása az a jelenség, hogy a „beleszólás intézményeiből” gyakran kiszorulnak a vevők képviselői, s a szakma szervezeteivé válnak, a beleszólás helyett pedig az eltusolás szervezeti lesznek.

A felsőoktatás esetében nagyobb lehetőség van a piac legalább részbeni érvényre-juttatására. Többek között, a tandíj és a hallgatói létszámot követő finanszírozások is ezt célozzák. Ám itt is jelentős szerepe kellene, hogy legyen az érintettek (hallgatók s a végzeteket foglalkoztató gazdasági szféra szereplőinek, az intézményt befogadó régió képviselőinek) beleszólását biztosító szervezeteknek, mechanizmusoknak. Ezek a felsőoktatási intézmények esetében is meglehetősen csökevényesek. Helyettük a felsőoktatás minőségbiztosításában eddig az akkreditáció játszott szerepet. Fontos azonban észrevenni a „beleszólási intézmények” rendszere és az akkreditáció közötti különbséget. Az akkreditációs testületek a szféra vagy a szféra és az államigazgatás által létrehozott testületek, a „beleszólási testületek” pedig az intézmények – minden egyes intézmény – által külön-külön létrehozott testületek.

Külön ki kell hangsúlyozni, hogy az intézményi önértékelésben meghatározó szerepet kellene kapnia ezeknek a beleszólást biztosító testületeknek, szervezeteknek.

És persze mind a közoktatás, mind a felsőoktatás esetében – a piaci mechanizmusok hiányában – a minőségbiztosítás, a minőségirányítás meghatározó tényezője az állam, egészen pontosan a kormányzati szakpolitika.

5.2.3.3. A minőségügy oktatási rendszeren belüli sikertelensége

A minőségügy, a minőségi gondolkodás fejlődése során a minőségi rendszereket a termelés egyre nagyobb részére terjesztették ki, kialakultak a teljes körű, a vállalat egészére kiterjedő rendszerek, a quality management, illetve a TQM (total quality management). A fejlődés következő fontos stádiuma volt a minőségügyi rendszerekre vonatkozó nemzetközi

³¹⁸ Hirschman 2000. 100.

³¹⁹ „A szülők, akik gyermekeiket nyilvános iskolából magániskolába küldik, döntésükkel hozzájárulnak a közoktatás színvonalának további hanyatlásához. [...] A közoktatás minősége ugyanis mind a szülők, mind a gyermekek életét befolyásolja az adott közösségben, s ha a közoktatás minősége romlik, akkor ez olyan költségekkel járhat, amelyek semmissé teszik a gyermek magániskolába küldéséből fakadó előnyeit.” Hirschman, A., O. (1995) 108.

szabványsorozat, az ISO 9000 megjelenése (International Organisation for Standardization). A fejlődés fontos lépése volt a különböző minőségi díjak megjelenése is.

Mint Setényi János írja: „Ami az oktatást illeti – más ágazatokhoz hasonlóan –, meglehetősen ellentmondásosnak mondhatók azok a kormányzati kezdeményezések, melyek egy-egy általános minőségmodell bevezetésére ösztönözték az intézményeket. A TQM egyesült államokbeli szorgalmazása gyakran a felismerhetetlenségig „felvizezett” oktatásügyi megoldásokat eredményezett, melyet a csoportmunka egyszerű szorgalmazásával is elérhettek volna a közoktatás szereplői. Az ISO finnországi szorgalmazása kifulladásig, nem utolsósorban a tanácsadókkal szembeni általános ellenállás miatt. De hozhatunk más ágazatokból is példát. Ismeretes az ISO magyarországi egészségügyben történt alkalmazásának – finoman szólva – ellentmondásos tapasztalata. Sőt e tapasztalatok megértésekor azt is tudatosítanunk kell, hogy a látszólag komoly minőségfejlesztési tapasztalattal bíró „küldő fél”, a gazdaság (jórészt a nagyipar és szolgáltatások) háza táján sincs minden rendben a minőségfejlesztés területén.”³²⁰

Radó Péter is igen keményen fogalmaz a közoktatási minőségbiztosítással kapcsolatban: „A Comenius-program hatására az oktatási intézmények egy szűk körében többé-kevésbé elterjedtek a minőségirányítás egyszerűbb technikái. Végtelenül csekély azonban azoknak az intézményeknek a száma, ahol ez rendszeres, önértékelésen alapuló és tanulásfejlesztési célokat kitűző iskolafejlesztést indított el.”³²¹

A hazai felsőoktatás minőségbiztosítása sem jobb. Bálint Julianna írja: „A minőség megvalósításában és értékelésében legkevésbé fejlődött a felsőoktatás. [...] A minőség kérdéseivel pedig kevésbé tudtak vagy alig akartak foglalkozni. [...] A minőségügyi szakmai ismeretek hiánya miatt nem ismerték fel, hogy a minőségirányítás módszerei és eszköztára segítséget jelenthetnek a változtatások és fejlesztések megvalósításához; hogy az új feltételeknek és körülményeknek való megfeleléshez szükséges a minőségügy módszereinek és eszköztárának alkalmazása, és kevés a tanár mint a minőség megvalósítója. Az akkreditációhoz és az éves felülvizsgálatokhoz szükséges önértékelési és minőségbiztosítási tevékenységek – a szakmailag megalapozott módszertan és értékelői felkészültség hiányában – inkább vezettek látszattevékenységekhez, mint valódi helyzetfelméréshez és minőségfejlesztéshez.”³²² Érdemes ennek okait oktatásgazdasági aspektusból megvizsgálni.

Az állam nem egyszerűen csak finanszírozza az oktatást végző szervezeteket, hanem ezen szervezetek nagy részét maga is hozza létre.³²³ Az oktatás társadalmi-gazdasági integrációja jellemzően redisztributív.³²⁴ A redisztributív integrációban a szereplők motívuma meghatározó módon a központ elvárásrendszeréhez történő igazodásban ragadható meg. Az aktorok motivációs rendszerében – a központi elváráshoz igazodás mellett – a társadalmi presztízsük, elismertségük megtartására, növelésére való törekvésük játszik meghatározó szerepet. A szereplők teljesítményét – a piac mechanizmusai helyett – társadalmi, közösségi, szakmai normák (elkötelezettség, hagyományok stb.), a büntetéstől való félelem, a nyugalomra (a zavarok, fennakadások elkerülésére) való törekvés határozzák meg. Így a rendelkezésükre

³²⁰ Setényi (2001)

³²¹ Radó (2006)

³²² Bálint (2006)

³²³ Itt most nem teszünk különbséget a központi állam és a „helyi állam”, azaz a városi, megyei önkormányzat között.

³²⁴ A társadalmi-gazdasági integráció fogalmát abban az értelemben használom, ahogyan Polányi Károly tette. Lásd Polányi (1976) 24–241.

bocsátott feltételekkel messze nem a piaci integrációban értelmezhető gazdasági racionalitás alapján „gazdálkodnak”.³²⁵

A redisztributív integrációban az integrált aktorok alapvetően csak a központon keresztül állnak kapcsolatban egymással: az aktorok között mind vertikálisan, mind horizontálisan csökevényes az együttműködés.

Más oldalról a redisztributívan integrált szolgáltatók a redisztribútor felé igazolják tevékenységüket, adminisztrálják szolgáltatásukat: a szolgáltatás tényleges igénybe vevői sokkal kevésbé befolyásolják magatartásukat, mint piaci integráció esetében, ahol a szolgáltatók ki vannak szolgáltatva a vevők döntéseinek.

Miközben tehát a versenyszférában a minőségbiztosítás alapvetően a vevők megnyerésének egyik eszköze, s ezért a sikeresség fontos tényezője, a redisztributív szférákban a minőségbiztosítás a redisztribútor (azaz a fenntartó, az irányító) felé történő adminisztrálás eszköze csupán. Nem a vevők megnyerésének, hanem a fenntartó, irányító megnyugtatójának eszköze.

És az oktatásirányítók könnyen megnyugszanak, noha ez az oktatáspolitikai fejlődésével változik.

Az oktatáspolitikai, mint a legtöbb szakpolitika, a 20. században több fejlődési szakaszon ment keresztül. A szakpolitikák fejlődésének íve az állam keynesi megközelítésre épülő, a makrogazdasági összkeresletet befolyásoló szerepéből indul, s a kibontakozó jóléti állam keretében a kormányzati tervezési funkciók megjelenésével és megerősödésével, valamint a szociális piacgazdaság kiépülésével folytatódik. A 20. század harmadik harmadára kibontakozik a közpolitikák fejlődésének harmadik szakasza, amelyben a hangsúly a hosszabbtávú történelmi tendenciák, a történelmi hagyományok és a kulturális minták meghatározó szerepére helyeződik át, s a tudományos tervezés helyére a különböző politikai megközelítések kerülnek, s előtérbe kerülnek a politikai pártok. A hetvenes évek globális válsága azonban a jóléti államot is válságba sodorja, s a nyomában kialakuló közpolitikai fejlődés háttérbe szorítja a pártokat, s a „neokorporatizmus” elve erősödik meg, azaz a közpolitika formálásában az érdekszervezetek kapnak meghatározó szerepet. De ez a szakasz egyben a közpolitikák professzionalizálódásának időszaka is, a különböző érdekcsoportok megteremtik a szakpolitikák felhalmozott szakértelmének oktatását s bevitelét a döntési-egyeztetési folyamatokba. A nyolcvanas években megjelenő újabb fejlődési szakasz a részvételi demokrácia minden eddiginél kiterjedtebb formáját igyekszik megteremteni, a közpolitika régi elavult szervezetei és értékei helyére újakat teremtve – a környezetvédőktől a fogyasztóvédőkön keresztül a feministákig. A század végén kibontakozó újabb fejlődési szakaszt pedig az intézmények működésének és a szakszervezeteknek az előtérbe kerülése jellemzi. Az olyan nagy rendszerek, mint az oktatás vagy az egészségügy minden fejlett országban jelentős gondokkal küszködik, s a minőség és a hatékonyság javítására szorulnak.³²⁶

³²⁵ Amit az aktor a központtól kap, azt feltétlenül fel kell használnia, hiszen ha megmarad, akkor a következő osztásnál nem kap többet vagy legalább ugyanannyit, s így pozíciója csorbul. Ebben az erőterben tehát a társadalmi aktorok, szervezetek részint a korábbi részesedésük növelésére, de legalább megőrzésére (ami a rendszer struktúráját konzerválja), részint a kapott feltételek teljes felhasználására törekcszenek. A kibocsátások és a felhasznált feltételek összefüggése így gazdaságilag alig értékelhető. Kialakul a „lyukas zsák”-hatás: a redisztributív módon integrált szervezetek kibocsátásaikat egyre nagyobb ráfordítással érik el, és a fejlesztési többletráfordításokat is észrevétlenül, hatás nélkül nyelik el.

³²⁶ Ágh Attila (1993)

A közpolitikák fejlődésében igen jelentős állomás az Európai Unió kibővülése. Az EU-ban kialakuló „új kormányzás” legfontosabb eszközei:

- a társadalmi partnerekkel való dialógus;
- a legsikeresebb megoldások terjesztése;
- a szakértői szerep felértékelése és a szakértői vélemény legitimáló hatásának a kihasználása;
- a magánszereplők közötti megállapodások kikényszerítése;
- a magánszereplők önszabályozó képességének az erősítése;
- az érintettek viselkedésének külső monitorozása, és olyan, a közösség által való, kevésbé formalizált, horizontális ellenőrzési formák alkalmazása, mint a társak általi ellenőrzés (*peer control*);
- a fejlődés elérendő pontjainak meghatározása, és az ehhez való igazodás bátorítása.³²⁷

Végeredményben a fejlett országokban kialakul a professzionális államigazgatás, és az ugyancsak professzionális (oktatási) intézményvezetés, s közöttük a szakértői testületek, a szakértők széles spektruma. Ezek együttműködésében formálódik egy-egy ágazat politikája s az ágazati minőségpolitika is.

Nálunk ez a folyamat a 2000-es évek elején még meglehetősen kezdeti stádiumban van. Mind az államigazgatás, mind az intézményvezetés professzionalizmusa erősen hiányos, s a szakértői testületek elég jelentős hányada is inkább érdekérvényesítő, mint szakértői indíttatású. A szakértői állomány is meglehetősen szűk körű. Mindez rányomja bélyegét az oktatás minőségbiztosítására.

5.2.3.4. A minőségmérés problémákkal – a PISA- és az IALS-vizsgálat

Az állam minőségbiztosító szerepének alapja a rendszeres minőségértékelés. A 20. század végére kialakult az oktatás standardizált értékelésének nemzetközi összehasonlító vizsgálata, a PISA.³²⁸ Az OECD által kezdeményezett *Programme for International Student Assessment* – mára közismert rövidítéssel PISA – elnevezésű vizsgálatra először 2000-ben került sor. Az eredményeket a *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000 – Publications 2000* című kiadványban tették közzé. Ez a cím – *Az élethez szükséges tudás: ismeretek, képességek* – jól jelzi, „hogyan a vizsgálat kiindulópontja nem valamiféle »világtanterv« elsajátításának az értékelése volt (mint több korábbi nemzetközi vizsgálatban), hanem a modern életvitelhez szükségesnek feltételezett ismeretek és képességek tudásszintjének a megállapítása.” (Báthory 2002)

A PISA 2000 vizsgálatot 32 ország – közöttük Magyarország – 15 éves tanulóinak reprezentatív mintáin végezték el, amely kérdőíves vizsgálat célja a tanulók olvasási-szövegértési készségeinek, matematikai és természettudományos ismereteinek szintfelmérése volt. „A PISA mindhárom jelzett szakterületet három dimenzióban vizsgálta:

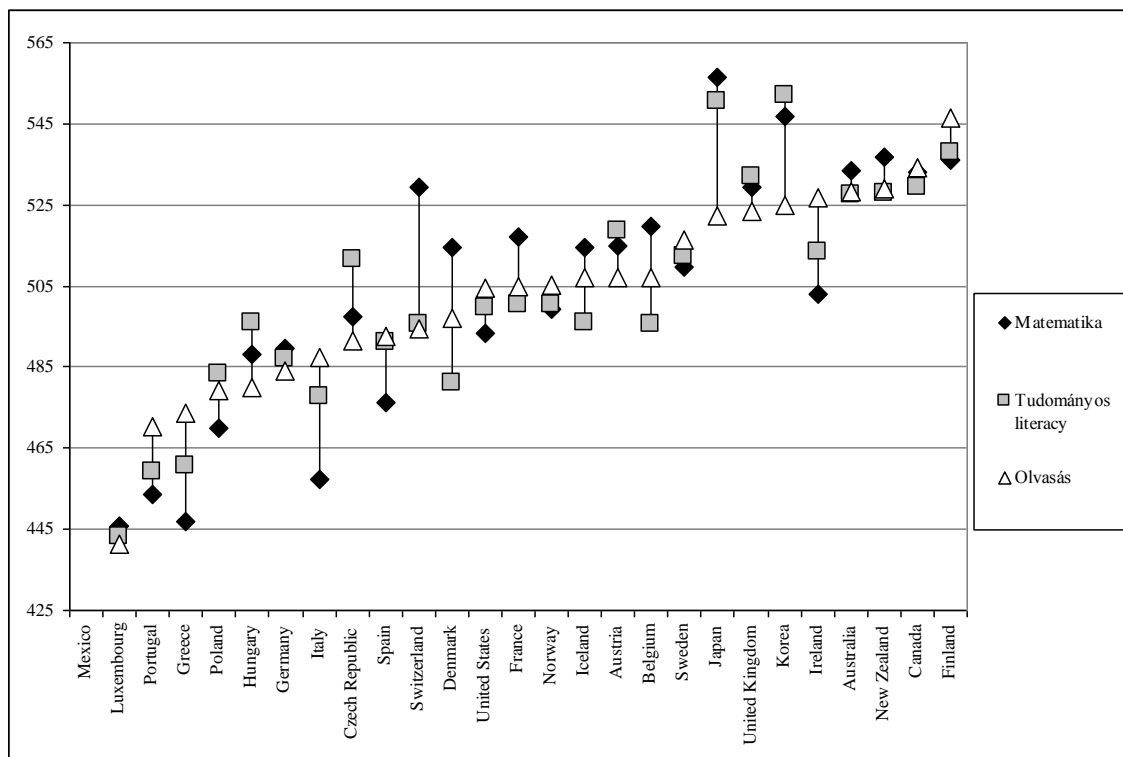
- o a tudástartalom vagy struktúra;
- o a tudás birtokában megvalósítandó folyamat jellegzetességei (például megtalálni egy írott szövegben az információkat), illetve
- o az összefüggések, a tudás vagy a készség alkalmazásának bemutatása (például egy döntéshozatal folyamata vagy valaminek a megértése esetében).

³²⁷ Halász (2003)

³²⁸ A 80-as évek végére hazai gyakorlatban is kiformálódott a Monitor-felmérések rendszere.

[...] Az adott három területen mért tanulói teljesítmények értékelésén kívül a vizsgálatot végző szakemberek egyszersmind arra is törekedtek, hogy eredményeikkel láttatni engedjék azokat a faktorokat is, amelyek befolyásolják a szóban forgó készségek fejlődésmenetét – a családi otthonban és az iskolában egyaránt –, azzal a céllal, hogy felrajzolják a tanulók és az iskolák szocioökonómiai háttérét; hogy rámutassanak arra is, mi okozza azt, hogy e tényezőknek a tanulási teljesítményre gyakorolt hatásai az egyik országban erőteljesebben érvényesülnek, mint a másokban.” (Mihály 2002)

A magyar diákok eredményei meglehetősen kedvezőtlen képet mutattak: az olvasás-szövegértésben a vizsgált országok között az utolsók között, a matematikai teljesítményt tekintve az utolsó harmadban, a tudományos teljesítményt illetően pedig a középmezőnyben helyezkedtek el. A vizsgálatok arra is rámutattak, hogy a magyar tanulók eredményei a családi háttér és a lakóhely szerint polarizáltabbak, mint sok más országban, tehát oktatásunk nem képes kompenzálni az ezekből származó egyenlőtlenségeket.



Forrás: OECD (<http://www.oecd.org>)

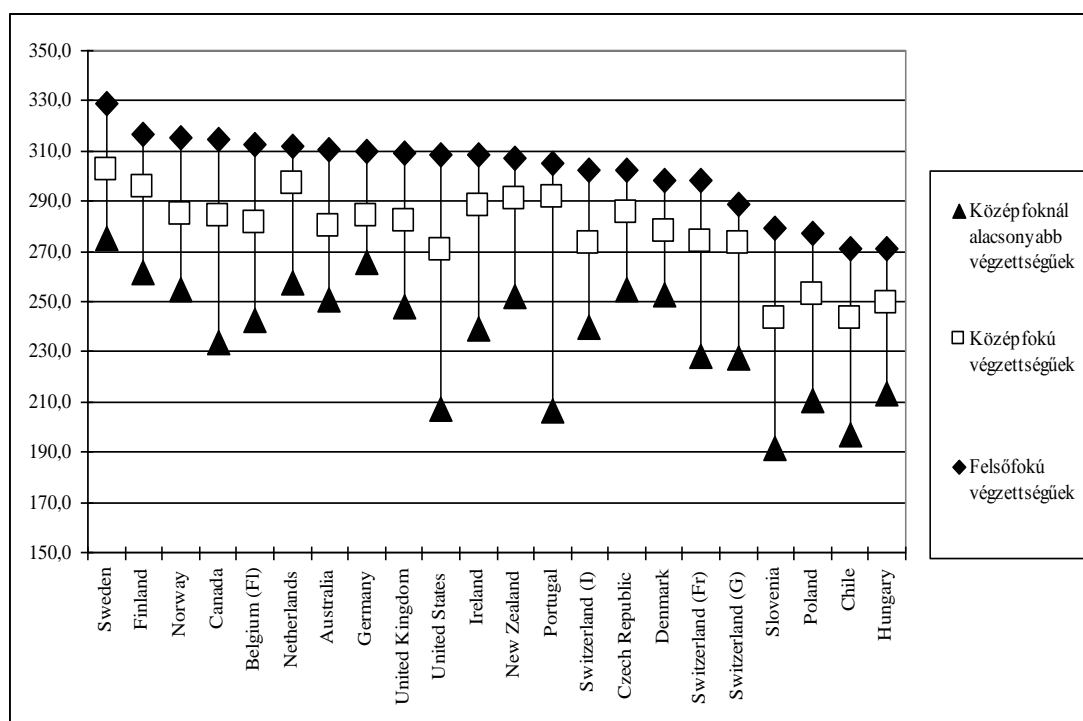
65. Ábra A PISA 2000 matematikai, tudományos és olvasási literacy átlageredményei

Mint Báthory megállapítja, „[a] PISA 2000 magyar szempontból sokkoló adatai és legegyszerűbb összefüggései még a lényegi iskolai-pedagógiai kérdések iránt amúgy totálisan közömbös magyar médiát is megérintették. Napilapokból, a rádió és a televízió híreiből, tudósításokból értesülhettek az érdeklődők a magyar tanulók lehangoló tanulási teljesítményeiről, a magyar iskolarendszer erőteljesen szelektív jellegéről.” (Báthory 2002)

Különösen az olvasásértés eredményei lehangolóak. Ugyanakkor a hazai oktatás minőségét hosszabb távon vizsgáló elemzések egy része arra mutat rá, hogy a minőségi problémák nem

újak. Az 1970–71-es nemzetközi olvasásértés-vizsgálatok tanúsága szerint 14 ország közül a magyar 10 és 14 éves gyerekek a 10. hely körül voltak. Az 1990–91-es vizsgálat során a 9 évesek 31 országból a 16–17. helyen, a 14 évesek a 8–9. helyen végeztek. (Cs Czahesz E. 2000) Tehát az eredmények nem romlottak, hanem évtizedek óta folyamatosan rosszak. Mint Báthory megállapítja: „a magyar tanulók olvasási képességének – nemzetközi mércéhez viszonyított – alacsony színvonaláról 1970 óta rendelkezünk adatokkal.” (Báthory 2002)

Egy másik, a hazai oktatás színvonalát érzékeltető vizsgálat OECD IALS³²⁹-vizsgálat, amely 1994 és 1998 között 22 ország 16–65 éves felnőtt népességének olvasásértés-teljesítményét mérte. Magyarország ebben a vizsgálatban a 18. helyen végzett. A magyar felsőfokú végzettségűek eredményei nagyjából megegyeznek a svéd közép foknál alacsonyabb végzettséggel rendelkező emberek eredményeivel.



Forrás: OECD (<http://www.oecd.org>)

66. Ábra Az IALS olvasási litaercy eredményei iskolai végzettség szerint

Ezek a vizsgálatok erősen megkérdőjelezzik azokat a mítoszokat, amelyek a hazai oktatás minőségéről, vélt világszínvonaláról élnek.

Ugyanakkor az oktatásgazdasági irodalom³³⁰ arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanulók standardizált tesztekkel mért teljesítménye és az oktatás minősége közé nem tehető egyenlőségjel, ugyanis a tanulói teljesítményeket a családi háttér, a szociális helyzet, a szülők iskolázottsága s a tanuló iskolai múltja stb. alapvetően befolyásolja. Magyarul a hazai tanulók gyenge PISA-eredményének alapvető oka a felnőttek gyenge eredménye. De mindjárt visszatérünk arra, hogy milyen okok játszanak még ebben közre.

³²⁹ International Adult Literacy Survey

³³⁰ Erről pl. Hermann (2005) ad rövid áttekintést

Tehát a PISA-eredmények nem alkalmasak az oktatás minőségének megítélésére, azt elsősorban a hozzáadott érték alapján lehetne mérni. A hozzáadott értéket úgy lehetne kiszámítani, hogy az oktatási kimeneten megjelenő tudásból levonjuk azt, amit a tanuló a külső forrásból hozott.³³¹ Az már más kérdés, hogy az oktatáspolitikai nem nyugodhat bele a hátrányos helyzetű rétegek leszakadásába. Ez azonban nem (vagy nem csak) az oktatás minőségének kérdése, hanem annak a problémának a megoldását kívánja, hogy hogyan valósítható meg az oktatási rendszerben az, hogy a hátrányos helyzetű rétegek magasabb hozzáadott értékhez jussanak az oktatásban. Oktatásunk ezirányú teljesítményével tehát egyáltalán nem lehetünk elégedettek.

5.2.3.5. Az eredményességet hátráltató tényezők

Milyen okoknak tulajdonítható a hazai oktatásnak a nemzetközi összehasonlításban tapasztalt ilyen jellegű gyenge teljesítménye?

1.) A gazdasági fejlettség

Ha a PISA-, illetve az IALS-vizsgálat teljesítményadatait a gazdasági fejlettséggel összefüggésben vizsgáljuk – azaz az olvasásértés, a matematika és a természettudományos teljesítményeket az egyes országok egy főre jutó GDP-jének függvényében ábrázoljuk –, létező (0,3–0,4 körüli) korrelációt tapasztalunk, és viszonylag jól illeszthető függvényeket találunk a trendekre. Levonható tehát az a következtetés, hogy a gazdag országokban jobb az oktatás minősége.

2.) A történelmi előzmények

Mint Sáska Géza elemzésében, amelyben összeveti a PISA 2000 adatait és a 19. század második felében az írástudatlanok arányát, rámutat, „a nemzetek, pontosabban a régiók *sorrendje* egy évszázad alatt szinte változatlan, – lényegében (csak?) az államhatárok módosulása miatt változik meg a sorrend Nagy-Britannia-Írország, illetve Poroszország-Németország, Ausztria és Dánia esetében. A kevésbé iskolázott tartományok, országrészek elvesztése vagy csatolódása kétségtelenül magyarázza a változás irányát, amely a pedagógia szervező erejénél nagyobb súllyal esik a latba.” (Sáska 2004)

145. Táblázat A nemzetek sorrendje az analfabéták aránya a 7 évesnél idősebb népességben, illetve az újoncok között a XIX. század második felében, illetve 15 évesek olvasás értéke a PISA 2000 vizsgálat szerint

Az analfabéták aránya (+) (ezrelék)		Olvasásmegértés (++) (standard pontszám)	
10	Finnország	Finnország	546
9*	Svédország	Nagy-Britannia	523
20	Dánia	Svédország	516
21	Svájc	Ausztria	507
17*	Poroszország	Belgium	507
190	Nagy-Britannia és Írország	Franciaország	505
378	Franciaország	Dánia	497

³³¹ Csapó Benő (2001)

423	Belgium	Svájc	494
445	Ausztria	Spanyolország	493
488	Magyarország	Olaszország	487
678	Olaszország	Németország	484
720	Spanyolország	Magyarország	480
740*	Oroszország	Görögország	474
820	Görögország	Oroszország	462

(*) analfabéták aránya az újoncok között

(+) Jekelfalussy–Vargha, 1890: 445.

(++) Halász–Lannert, 2003: 531.

Forrás: Sáska 2004

Sáska megállapítja: „Jó száz évvel ezelőtt is a skandináv országok álltak az élen az olvasás terén, és 2000-ben is ugyanazt a helyet foglalták el. A XIX. század utolsó harmadában az utolsó öt ország közül négy ma is ugyanott áll, köztük Magyarország is, amelyik időközben el is veszítette területének kétharmadát, s vele együtt a magyar lakossághoz képest aluliskolázott területeit. A magyarok helyezése ebből az összefüggésből nézve még romlott is. A nemzetek versenyében a számunka ismeretlen, közömbös mediterrán országok és az elutasított Oroszország társaságában foglalunk helyet. Nyugodtan kijelenthetjük, hogy Európa száz év alatt, noha kétségtelen, hogy műveltebb lett, hiszen lényegében mindenki tud már technikai értelemben olvasni, de az olvasott szöveg megértésében a különbség a régiók között továbbra is megmaradt az elmúlt százhusz, százharminc évben! Olybá tűnik, hogy az olvasásához kötődő kultúra észak felől indulva az óra járásával ellentétes irányban csökken, és a legszerényebb mértéket keleten veszi fel, ott, akiktől évtizedekkel ezelőtt tanulni kellett és lehetett. Az látható a mélyben, hogy a közelebből még nem ismert, de bizonyosan társadalomtörténeti okokra visszavezethető adottságok erősebben határozzák meg az olvasás teljesítményét, amelybe ágyazottan, tehát nem elkülönülten hatnak a pedagógiai modellek és módszertanok.” (Sáska 2004)

Sáskával szemben, mi úgy véljük, hogy valószínűleg nem csak az olvasás kultúrájáról van szó. Alighanem a műveltség, a tudás egészének lassú, nagy tehetetlenségű változásának lehetünk itt tanúi. Magyarul egy-egy ország műveltsége, tudása alapvetően összefügg történelmével és gazdasági fejlettségével.

Az elmozdulás évszázadnyi következetes oktatáspolitikával is igen nehezen valósítható meg. A felzárkózási, az utólérési voluntarizmus kudarcra ítélt.

3.) A képzési tartalom változása

Az oktatás – itt elsősorban a felső- és középfokú oktatásra gondolunk – átfogó tartalma az elmúlt évszázad alatt többször változott. A 20. század elején a humán műveltség volt a meghatározó tartalom. A kommunista rendszerekben a 30-as évektől, illetve a második világháborút követően alapvetően ideológiai okokból a természettudományos műveltség került előtérbe. Ez a változás a fejlett országokban is lezajlott a szputnyik-sok nyomán. A 20. század végén elsősorban az angolszász országokban, majd fokozatosan a többi fejlett országban is egyre nagyobb teret kap a választhatóság, valamint a szubsztanciális helyett a proceduális tudás, s ezzel egyre inkább háttérbe szorul a lexikalitás.

Csapó szerint a közoktatásban a 20. század közepén még az a fő kérdés, hogy milyen ismereteket kell a tanulónak elsajátítani. A 70-es évekre azonban kiderül, hogy nem lehet tovább bővíteni az átadott ismereteket, s ezért a hangsúly a készségek és a gondolkodás fejlesztésére kerül. A század végén a kompetenciák kerülnek az iskolai képzés homlokterébe.

Napjainkra az iskola feladata a tanulási készségek, a tudáshoz kapcsolódó értékek és attitűdök kifejlesztése. (Csapó 2001)

Nálunk ezek a folyamatok még csak most kezdődtek el. Ugyanakkor a PISA- és az IALS-vizsgálatok alapjait képező tesztek filozófiája már ezeket a váltásokat tükrözi. És persze oktatásunk mai helyzete is ezeknek a folyamatoknak a kezdeti állapotát mutatja.

4.) A decentralizáltság

A hazai közoktatás – s különösen az alapfokú oktatás – 90-es évekbeli fejlődését leginkább a decentralizáció jellemezte. „Az OECD által végzett elemzések szerint a kilencvenes évtized közepén a magyar közoktatás a nemzetközi szervezet valamennyi tagállamát figyelembe véve a leginkább decentralizált volt, azaz a tartalmi, a személyzeti, az infrastruktúrát érintő és a finanszírozási kérdésekben itt hozták a legkevesebb döntést központi és a legtöbbet helyi/iskolai szinten.” (Halász 2001) Ez a decentralizáltság számos előnnyel és hátránnyal jár. Előnye lehet az alkalmazkodóképesség, a helyi források kihasználása, hátránya viszont az iskolák helyi adottságok miatti nagy polarizáltsága, illetve a gazdasági hatékonyság problémái.

A decentralizáció és az intézményi elaprózottság következménye igen súlyos a közoktatás minőségének szempontjából. A kistélepülési iskolák tanulói a számítástechnika, az olvasás-szövegértés terén különösen, de lényegében minden vizsgált területen kedvezőtlenebb eredményeket mutattak az összehasonlító vizsgálatok során. (Vári 1999, Halász–Lannert 2000)

A decentralizációval függ össze az a nagyfokú polarizáltság is, amit több vizsgálat is bizonyít. Például az 1986–1990 közötti Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyeken a legkiemelkedőbb eredményeket elért tanulók döntő többsége a magyar középiskolák 5%-ából került ki. (Neuwirth 1998) Hasonló eredményeket kapunk a felvételi adatokat elemezve is. A felsőoktatásba felvettek egyharmada a középiskolák egynyolcadából kerül ki. Tehát az iskolák viszonylag kis hányada adja a továbbtanulók jelentős hányadát, azaz az iskolák közel egyharmadában igen alacsonyak a tanulók továbbtanulásának esélyei. Az elemzés arra is rámutat, hogy az elit egyetemek tanulóinak 35-40%-a 19-21 középiskolából kerül ki, és a középiskolák közel 40%-ában a tanulóknak semmilyen esélyük nincs arra, hogy bekerüljenek ezekre az egyetemekre. (Neuwirth 1998) Ezek az adatok arra is rávilágítanak, hogy a nemzetközi tanulmányi versenyeken elért eredmények – amelyek ugyancsak alig néhány kiemelkedő gimnázium tanulóinak eredményei – semmit sem mondanak a hazai oktatás minőségéről, legfeljebb polarizáltságára mutatnak rá. Arról van tehát szó, hogy a hazai oktatás az elmúlt fél évszázad alatt jelentős kiterjedésen ment át, azonban ez oly módon történt, hogy a magas színvonalú képzés alig bővült, s a nagy tömegeket egy mind jobban kiszélesedő, alacsony színvonalú képzés fogadja be.

5.) A pedagógusok

Az oktatási rendszer kulcsfigurája a pedagógus. Az oktatási rendszer teljesítménye, minősége meghatározóan függ a pedagógusok felkészültségétől és teljesítményétől. Ezzel külön fejezetben foglalkoztunk.

6.) Az oktatás minőségbiztosításának hiánya

A hazai oktatási rendszerben a minőségbiztosítás meglehetősen kialakulatlan, gyermekcipőben jár. Erről még lesz szó.

5.2.3.6. A minőségértékelés egy másik metszete – a rangsorok

A minőség egyik ismert meghatározása szerint „a felhasználói követelmények kielégítése”, és „a célnak megfelelés”. A kérdés az, hogy az oktatás esetében kit, illetve mit is tekintünk fogyasztónak. A legegyszerűbb közgazdasági megközelítés szerint az oktatás fogyasztója alapvetően a tanuló, illetve a hallgató,³³² bár vannak olyan (közgazdasági közelítésű) nézetek³³³ is, amelyek szerint a hallgatók, illetve a tanulók nem igazán tekinthetők tényleges fogyasztóknak, mert részint – az információs aszimmetria miatt – az intézmények jobban tudják, hogy mi kell a tanulóknak, részint a tanulók nem vagy csak részben fizetnek az oktatási szolgáltatásért.³³⁴

Az oktatás minőségével foglalkozó pedagógiai és nevelésszociológiai irodalom ugyanakkor a tanuló vagy a hallgató fogyasztói, s így minőségmeghatározói szerepét alig ismeri el. Elismeri a társadalmi környezet elvárásainak szerepét, de a tanuló – vagy családja – közvetlen elvárásainak szerepét nem vagy csak másodlagosan.³³⁵

A felsőoktatás esetében valamivel nyilvánvalóbb, hogy annak fogyasztója a hallgató, és a gazdaság, a munkaadók. Ez a kiterjesztés több szempontból is indokolható. Részint a felsőoktatási szolgáltatásban a fentebb említett hallgatói információs hiány ellensúlyozása okán, részint amiatt is, mert a felsőoktatási szolgáltatás nem egyszerűen csak az oktatás, igen jelentős súlyt képvisel a felsőoktatási szolgáltatásban a kutatás, fejlesztés, innováció és a szolgáltatás.

Miközben a közoktatás és a felsőoktatás minőségbiztosításával foglalkozó irodalomban a tanuló és a gazdasági környezet minőségmeghatározó szerepe alig kap hangsúlyt, addig a gazdasági szféra oktatással kapcsolatos minőségi elvárásaiban a hallgatóknak az oktatással kapcsolatos elégedettsége sokkal jelentősebb szerepet játszik, mint az oktatás akadémiai jellemzői.³³⁶

Alapvető kérdés tehát, hogy az oktatási rendszerek minőségértékelésében mennyire kap szerepet a tanulók, szülők, illetve a hallgatók elégedettsége, valamint a társadalmi, gazdasági környezet közvetlen elvárásai.

A helyzet az, hogy a minőségértékelésben ezek a szempontok alig kapnak szerepet. A következőkben azokkal a minőségértékelésekkel, illetve azok indikátoraival foglalkozunk, amelyek a fogyasztók – azaz a szülők, tanulók, hallgatók – számára elérhetőek, nyilvánosak. Magyarul elsősorban a nyilvános iskolai, illetve felsőoktatási rangsorok indikátorait tekintjük át röviden, s nem foglalkozunk a bennfentes, azaz az intézmények által saját maguk vagy fenntartók számára készített minőségértékelésekkel.

A középiskolák minőségértékelése, rangsorolása során olyan indikátorokat (eredményességi mutatókat) használnak, mint a következő iskolafokozatra felvettek aránya, az írásbeli felvételi

³³² Lásd erről pl. Harker, D., Slade, P., Harker, M. (2001); Shash, A., Zeis, C., Regassa, H., Ahmadian, A., (1999), Liu, S. (1998), továbbá az ezekről írt magyar nyelvű áttekintést Siklós (2006)

³³³ Bay, D., Daniel, H. (2001)

³³⁴ Említenek egy harmadik tényezőt is, miszerint a igénybevevő hallgatók befolyásolják a többi igénybevevő által érzékelt minőséget is.

³³⁵ „Az oktatás terén megjelenő minőségbiztosítás egyik központi kérdése az iskolai munka minőségének a vizsgálata, annak elemzése, mennyire felel meg az iskola a szűkebb és tágabb társadalmi környezete elvárásainak.” Csapó Benő (2001)

³³⁶ Polónyi István (2006)

dolgozatok átlagpontszáma, a felsőoktatásba jelentkezők között a nyelvvizsgával rendelkezők aránya, továbbá a tanulmányi versenyeken elért pontszámok.³³⁷ Az újabb minőségértékelések során már megjelenik a hozzáadott érték³³⁸ alapján képzett rangsor is. Ami viszont nem jelenik meg, az a tovább nem tanulók munkaerő-piaci alkalmazkodásának jellemzése, noha ez igen fontos mutató lenne.

Mint a *Jelentés a magyar közoktatásról 2000* írja: „szükséges még egyszer nyomatékkal hangsúlyozni: az olyan mutatók, mint a felsőoktatásba való bejutás, a tanulmányi versenyeken elért eredmények vagy az idegen nyelvi vizsgák letétele nem adnak kellően átfogó képet a középfokú oktatás eredményességéről. Ezek valójában csak az iskolák kisebb hányadának az eredményeire, és ezen kisebb hányad esetében is csak az eredmények szűkebb körére utalnak. Emellett igen nagy szükség lenne egyéb mutatókra is, például olyanokra, amelyek a munkaerő-piaci elhelyezkedést, a felnőttkori szakképzésbe való bekapcsolódást vagy a társadalmi beilleszkedés sikerét mérik. Az intézmények jelentős hányada esetében ugyanis az eredményesség legfőbb mércéje elsősorban az, hogy képesek-e tanítványaikat a munkaerőpiacon sikerrel hasznosítható készségekkel felruházni, eredményesen felkészítik-e őket a felnőttkori tanulásra és esetleges szakmaváltásra, illetve hogy képesek-e hatékonyan elősegíteni társadalmi beilleszkedésüket. Ebből a szempontból figyelemre méltó például az, hogy amíg a magyar iskolák a tanulók tantárgyi tudásszintjét tekintve nemzetközi összehasonlításban meglehetősen jól teljesítenek, addig azokat a mutatókat tekintve, amelyekkel az iskolarendszernek a munka világa felé orientáló képességét mérhetjük, igen gyengék vagyunk.” (*Halász–Lannert 2001*)

A felsőoktatási intézmények minőségértékelésénél használt indikátoroknak sokkal szélesebb a skálája. A közgazdasági (munkaerő-piaci) megközelítésből történő értékelés legfontosabb indikátora a végzett hallgató alkalmazhatósága. Az alkalmazhatóság (employability) definiálására számos megközelítés létezik, azonban egységes megállapodás mindeddig nem született. A legelterjedtebb definíció szerint a terminus azt a valószínűséget jelöli, amellyel egy frissen végzett hallgató munkahelyet talál. (*Harvey 1999*) Ez a meghatározás azonban számos interpretációra lehetőséget ad. Nem világos például, hogy mi adja ezt a valószínűséget. Az általánosan elfogadott vélekedés szerint a hallgató képességei és egyéb tulajdonságai tartoznak ide, melyeknek köszönhetően felvételt nyer egy adott munkahelyre és képes bent is maradni. Knight 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. (*Siklós 2006*)

Az alkalmazhatósággal mint oktatásminőségi kritériummal kapcsolatban azonban számos elvi kérdés felmerül. *Morley (2001)* rávilágít arra, 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. (*Siklós 2006*)

Az indikátorok szokásos nagy csoportja az input indikátorok. Az input indikátorok közé azok a mutatók tartoznak, amelyek az oktatási tevékenység személyi és tárgyi feltételeiről nyújtanak

³³⁷ Lásd ezzel kapcsolatban Neuwirth Gábor munkáit, Pl. Neuwirth (1999), Neuwirth (2000), Neuwirth (2005). Megjegyzendő, hogy létezik néhány más rangsor is. Például A Kutató Diákok Országos Szövetsége és a magyarországi középiskolák kapcsolatának mutatói a 2003–2004-es tanévben (<http://www.sulinet.hu/tart/fncikk/Kfa/0/21403/kutato.html>).

³³⁸ A hozzáadott érték számításának módszere ezekben a rangsorokban az, hogy az iskolákat sorrendbe rendezik néhány, a fentiekben felsorolt eredményességi mutató alapján, majd néhány ún. „szociokulturális mutató” (szülők iskolai végzettsége, szülők munkanélküliségi aránya, a gyermek 8. osztályos átlaga) alapján is, és a két helyezési számösszeget kivonják egymásból (Lásd Neuwirth 2005).

információt relatív vagy abszolút mértékben. (Ilyen általánosan használt mutatóként jellemezhető az egy oktatóra eső hallgatók száma, vagy például az egy hallgatóra vagy egy oktatóra eső számítógépek száma.)

Egy további csoportja az indikátoroknak a belső hatékonyság indikátorai. A belső hatékonyság mérésére jellemzően a tanulmányok átlagos időtartamát, a lemorzsolódási rátát (a lemorzsolódó hallgatók száma az összesen felvett hallgatók számához viszonyítva) és a végzési rátát (a diplomát szerző hallgatók száma az összes felvett hallgató számához viszonyítva) szokták vizsgálni. Nem világos azonban, hogy az ezen indikátorokhoz tartozó értékek pontosan mit is jelentenek az adott képzés minőségére vonatkozóan. Nem egyértelmű ugyanis, hogy egy egyetemen azért magas a lemorzsolódási ráta, mert az oktatás színvonala alacsony, és nem teszi lehetővé a vizsgákra való sikeres felkészülést, vagy pedig azért, mert az egyetem rendkívül magas szintű „elitképzést” folytat, amely követelményeinek csak kevesen képesek megfelelni. A végzési ráta tekintetében sem biztos, hogy azért végeznek jelentős arányban a felvett hallgatók, mert az oktatás minősége kiváló, elképzelhető az is, hogy az intézmény nem támaszt komoly követelményeket hallgatóival szemben. (Siklós 2006)

Egy további csoportja az indikátoroknak a külső hatékonyság indikátorai. A külső hatékonyság mérésére szolgál az igényelt, illetve előállított végzettség mutatója, a végzettek munkanélküliségi rátája, azok aránya a végzett hallgatókon belül, akik tényleges kvalifikációjuk alatt helyezkedtek el, illetve a munkakeresés időtartama a végzés időpontjától számítva. Nyilvánvaló, hogy ha olyan hallgatókat képez az oktatási rendszer, akikre a munkapiacnak valóban szüksége van, akkor ezen hallgatók munkanélküliségi rátája alacsony lesz, nem kell végzettségük alatt elhelyezkedniük, illetve hamar találnak munkát. Az azonban kevésbé egyértelmű, hogy ezen értékekre mekkora hatása van az oktatási rendszernek, és mekkora az aktuális gazdasági helyzetnek. Recesszió idején ugyanis a legkiválóbb egyetem végzettei is lassan találnak munkát, sok lesz közöttük állástalan, illetve jelentős részük fog végzettsége alatt elhelyezkedni. E mutatók sem értelmezhetőek tehát önmagukban, mindig szélesebb kontextusban kell őket elemezni.

Az indikátorok fontos csoportja a hallgatói elégedettség mutatói. Ezen mutatók alkalmazásának alapja az, hogy egy minőségi képzést nyújtó intézményben feltehetőleg elégedettebbek a hallgatók, mint alacsony színvonalú oktatás esetén. Azonban kérdésként merül fel: valóban attól lesz jobb egy képzés, hogy a hallgató jól érzi ott magát? És valóban ez a legfontosabb célja a felsőoktatási rendszernek? A hallgatók értékítélete jellemzően más kritériumok alapján alakul ki, mint a társadalom vélekedése az oktatás minőségéről. A hallgatói vélemény tehát lehet eleme egy minőségbiztosítási rendszernek, de mindenképpen óvatosan kezelendő. (Siklós 2006)

Egy további fontos indikátorcsoport a szubjektív kongruencia mutatók, azaz hogy a végzett és elhelyezkedett hallgató mennyire érzi magát kompetensnek munkahelyén, mennyire készítette fel az oktatási rendszer leendő munkájára. Ugyanis ha az oktatás jó minőségű, a hallgatót felkészítik várható feladatai ellátására, és olyan képzést kap, amilyenre a munkapiacnak szüksége van, és ezért végzettségének megfelelő állást talál, akkor munkahelyi elégedettsége magasabb lehet, mint ha ezen kritériumok valamelyike nem teljesül. Hátránya azonban ennek a megközelítésnek, hogy a munkahelyi elégedettség számos egyéb külső körülménytől is függ, ezért soha nem lehet egyértelműen megállapítani, hogy mennyiben járul hozzá az oktatás színvonala. (Siklós 2006)

A fentiek arra mutatnak rá, hogy a felsőoktatás minőségének megítélésére igen sokfajta indikátort lehet választani. Az, hogy mely indikátorok a legmegfelelőbbek, számos dologtól függ

az oktatáspolitikai prioritásaitól kezdve a statisztikai és információs rendszeren át az egyes indikátorok adatainak megbízhatóságáig.

Az intézmények értékelése – mind külső, mind önértékelése – szempontjából rendkívül lényegesek a használt indikátorok. A már idézett empirikus vizsgálat³³⁹ arra hívja fel a figyelmet, hogy a felsőoktatási akkreditációban használatos akadémiai (nagyreszt belső és input) indikátorok helyett a külső hatékonysági indikátorok felé kell elmozdulni.

A fentiekben bemutatott indikátorok különböző csoportjai alapján (azokat különböző súlysúlyszámokkal véve figyelembe) készített rangsorok a felsőoktatás minőségértékelésében és a felsőoktatási intézmények marketingjében rendkívül fontos szerepet játszanak.³⁴⁰

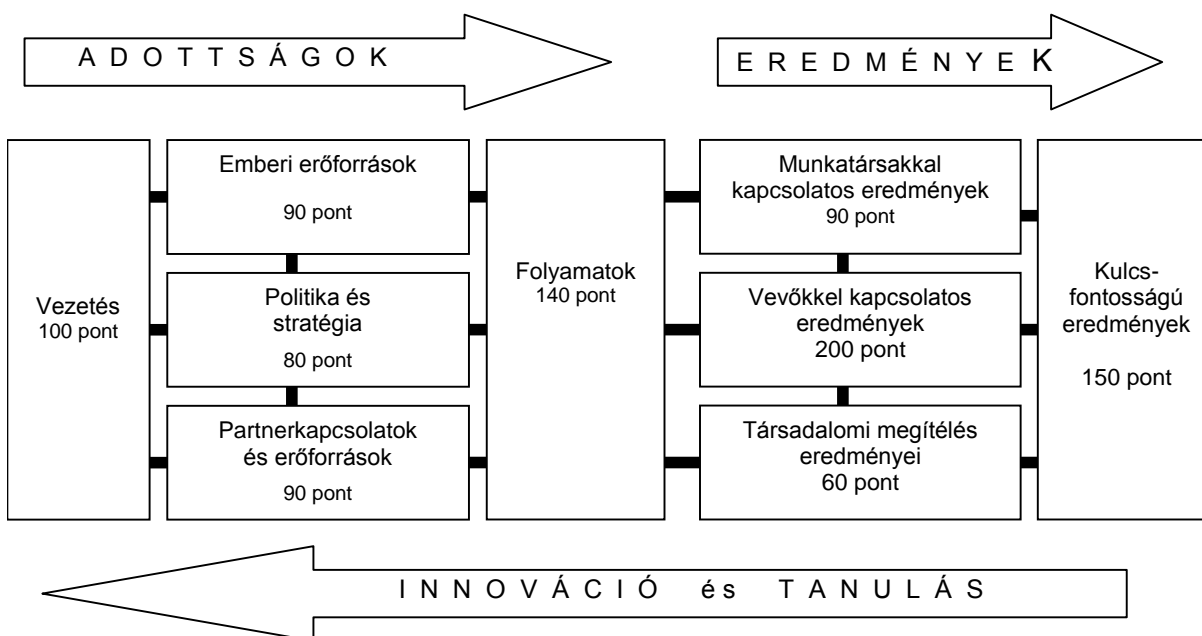
5.2.3.7. A nemzeti minőségi díjak

A gazdaság szereplőinek a minőség terén elért kiemelkedő eredmények elismerésére 1996-ban megalapították a magyar **Nemzeti Minőségi Díjat**. A magyar modell – csakúgy, mint Európa legtöbb országában – az Európai Minőség Díj modelljét vette alapul, megtartva a díj fontos jellegzetességét, mely szerint nem a termék vagy a szolgáltatás minőségét, hanem az egész szervezet tevékenységének és működésének kiválóságát díjazták. A magyar Nemzeti Minőségi Díj modelljének alap gondolata az, hogy a vezetés a vevői és dolgozói elégedettséget, a pozitív társadalmi hatást megalapozott üzletpolitikával és stratégiával, a dolgozók, az erőforrások és a folyamatok menedzselésével éri el, ami kiváló üzleti eredményekhez vezet. Az önértékelés segít azonosítani a szervezet erős és gyenge pontjait, kijelöli a szervezeten belüli legfontosabb fejlesztendő területeket, meghatározza a továbbfejlődés irányait más szervezetek teljesítményeivel való összehasonlítás alapján.

A modellben szereplő 9 kritérium két nagy csoportra, az adottságok és az eredmények kritériumainak csoportjára osztható. Az adottságok értékelésekor arra keresnek választ, hogy a szervezet hogyan, milyen módszerekkel érte el eredményeit. Az eredmények értékelésekor az értékelők azt vizsgálják, hogy mit, illetve milyen eredményeket ért el a szervezet. Az adottságok és az eredmények azonos súllyal – 500-500 elérhető ponttal – szerepelnek a modellben. A 9 kritérium közül a legmagasabb értékű a vevői elégedettség a maximálisan elérhető 200 ponttal.

³³⁹ Polónyi (2006)

³⁴⁰ A felsőoktatási rangsorok szerves részei a felsőoktatási piacnak. A felsőoktatási rangsorok a fejlett országokban a felsőoktatás tömegesedése nyomán a 80-as 90-es években jelentek meg. De több olyan nyugati ország van, ahol ugyanúgy a közelmúlt jelensége ez (pl. Svájc), mint nálunk. Ezek közös jellemzője, hogy az első ilyen rangsorok általában valamilyen folyóirat szervezésében és kiadásában készültek. Egyébként a legrégebbi ilyen rangsorok a gazdasági felsőoktatásokról készültek, és gazdasági jellegű folyóiratok készítették (pl. a Business Week c. magazin 1988 óta kétfévente készít amerikai és nemzetközi rangsorokat az MBA-képzésekről.) A WES (World Education Services) honlapján több ország egyetemi rankingjai és azok indikátorai, metodikája megtalálható (<http://www.wes.org/eWENR/06aug/practical.htm>). Egy másik igen széles körben ismert rangsor az Academic Ranking of World Universities (<http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2005/ARWU2005Main.htm>). Az USA-ban számos rangsor létezik, pl. az University of Florida The Top American Research Universities (<http://thecenter.ufl.edu/research2005.pdf>), a U.S. News & World Report College and University rankings, a Vanguard College Rankings of research-doctorate universities, vagy a Washington Monthly College rankings. Tudomásom szerint egyébként ez nálunk is így volt, az első ilyen rangsort a Figyelő készítette 2002-ben a gazdasági felsőoktatásról (Mihályi Péter (2002)). Azóta több folyóirat (pl. HVG, Heti Válasz) és más szervezetek (pl. FISZ) is készítettek, készítenek egyetemi rangsorokat.



Forrás: Pályázati útmutató. 2004. évi Nemzeti Minőségi Díj. (2004): IMFA-MIK

67. Ábra A magyar Nemzeti Minőség Díj modellje

5.2.3.8. A minőségbiztosítás a közoktatásban

A magyar közoktatásban 2001-ben kifejlesztették a Közoktatás Minőségéért Díj (KMD) önértékelési modelljét, amely a világon széles körben elterjedt minőség- és szervezetfejlesztési módszeren, az EFQM Kiválóság Modell szerinti önértékelésen alapul, és a közoktatási intézmények kiválóságának megítélésére szolgál. (Bedőcs, A. et al., szerk.: Császár, M. (2003) A díjat első alkalommal 2002-ben adták ki, és azóta is minden évben pályázhatnak a közoktatási intézmények. A modell segítségével az intézmény adottságait és eredményeit értékeli közoktatásra adaptált szempontrendszer szerint.

Az intézmény adottságainak értékelése során vizsgálandó tényezők:

1. vezetés,
2. stratégia,
3. emberi erőforrások,
4. közvetett partnerkapcsolatok és erőforrások,
5. folyamatok.

Eredmények értékelése:

6. a közvetlen partnerek elégedettségével kapcsolatos eredmények,
7. a munkatársakkal kapcsolatos eredmények,
8. társadalmi hatással kapcsolatos eredmények,
9. kulcsfontosságú eredmények.

Érdemes röviden kitérni a szakiskolák minőségbiztosításának rendszerére is. A Szakiskolai Önértékelési Modell – amely a Közoktatás Minőségéért Díj (KMD) modelljéhez hasonlóan az Európai Minőségdíj modelljén alapul, és a szakiskolákra értelmezi a kritériumokat – a szakiskolák szakmai-működési sajátosságait figyelembevevő önértékelési eszköz. A modell alapján végzett intézményi önértékelés során a működés területeit megfelelően megválasztott szakmai szempontok alapján vizsgálják. Feltárják az adott területek erősségeit, amelyekre építhetnek a jövőben, és a fejlesztési lehetőségeket, amelyek megvalósításával tovább növelhetik az intézmény eredményességét és hatékonyságát, valamint a partnerek elégedettségét. (CQAF- modelladaptáció (2006))

A Szakiskolai Önértékelési Modell három szintre bontása lehetővé teszi a modell követelményrendszerének fokozatos megismerését és alkalmazását, lehetőség nyílik az önértékelés fokozatos megvalósítására. Az első időszakban az a cél, hogy az önértékelés elvégzése ne jelentsen túl nagy terhet az intézményeknek: az önértékelés legyen viszonylag egyszerűen elvégezhető, ugyanakkor adjon kielégítő képet az intézmény helyzetének felméréséhez és a fejlesztések elindításához. Azonban a végső cél a teljességre törekvés, azaz annak elősegítése, hogy a pályázati időszak végére az intézmények képessé váljanak a teljes körű önértékelés elvégzésére.

Az intézményekben meginduló önértékelési munka három jól elkülöníthető, de szorosan egymásra épülő szakaszra bontható:

- I. Helyzetfelmérő szint
- II. Fejlesztési szint
- III. Teljes körű intézményi önértékelés szint

A három szint tartalma abban különbözik, hogy – a III. szinten vizsgálendő területeket 100%-nak tekintve – az I. szinten az intézmény működésének és eredményeinek mintegy 45%-át, a II. szinten pedig több mint 70%-át kell megvizsgálni az önértékelés során. Ez a fajta felépítés segíti elő, hogy az intézmény fokozatosan jusson el a teljes működés értékeléséhez.

A program szándéka a szakiskolák felkészítése arra is, hogy amennyiben működésük és eredményeik alapján alkalmassá válnak rá, az önértékelésüket a KMD modellje alapján végezzék el, és pályázatot nyújthassanak be a Közoktatás Minőségéért Díjra, illetve más megyei és regionális minőségdíjakra. Ezért mind az önértékelés modelljét, mind az önértékelés módszerét úgy alakították ki, hogy összhangban álljon a KMD-modell követelményrendszerével, és hogy az intézmény önértékelése könnyen átdolgozható legyen díjpályázzattá.

Az intézmény fejlődéséhez azonban – a KMD-hez hasonlóan – nem magán az önértékelésen van a hangsúly, hanem a fejlesztési lehetőségek feltárásán és a szükséges fejlesztések megvalósításán. Sokszor az intézmények igen nagy erőforrásokat mozgósítanak az értékelésre, ugyanakkor kevés figyelmet fordítanak az értékelés során feltárt hiányosságok kiküszöbölésére, a fejlesztések megvalósítására. Ezért a Szakiskolai Fejlesztési Program nagy hangsúlyt helyez arra, hogy az önértékelés váljon a fejlesztő munka, az innováció alapjává, valamint kiindulási alapul szolgáljon az intézménynek az elindítandó fejlesztésekhez, továbbá eszközt jelentsen a megvalósított fejlesztések eredményességének és hatékonyságának értékeléséhez.

5.2.3.9. A felsőoktatás minőségbiztosítása

5.2.3.9.1. Az akkreditáció válsága

A humboldti egyetem³⁴¹ – amelyet a kari tagozódás, a karok, tanszékek, a professzorok, illetve vezető oktatók körül kialakult kiskollektívák viszonylag nagyfokú önállósága jellemez – a 20. század 60-as éveinek vége felé válságba jutott. A válságnak több oka van, részint a felsőoktatás tömegesedése, részint a tudományos, technikai fejlődés felgyorsulása, s persze az egyre jelentősebb állami presszió a gazdasággal való kapcsolatok kiépítésére, a „tudományos elefántcsonttoronyok” felszámolására.³⁴² Ezt a válságot azután elmélyítette a 70-es évek közepén az olajár-robbanás nyomán kialakult gazdasági válság, amelynek nyomán a jóléti államokban csökkent az állam újraelosztó szerepe, s radikálisan átalakult a közösségi finanszírozás. Ennek a felsőoktatást is érintő leglényegesebb eleme a finanszírozás teljesítménymutatókhoz való kötése, az intézmények bevételszerző tevékenységének ösztönzése, ezzel együtt az intézményi szintű gazdálkodási önállóság és felelősség növelése, valamint a képzés minősége iránti elvárások növekedése. Ez vezet el az akkreditáció kialakulásához. Az akkreditáció persze sérti a professzorok, a tanszékek és a karok autonómiáját, de megőrzi a szféra autonómiáját azzal, hogy az akkreditációs testületek alapvetően a felsőoktatási szféra képviselőiből állnak, s viszonylag jelentős az önállóságuk.

A humboldti egyetem válsága tulajdonképpen az egyetemi autonómia és az akadémiai szabadság válsága. Az intézményi autonómia és az akadémiai szabadságra számos definíció létezik. *Felt (2002)* alapján a legszélesebb értelemben vett egyetemi autonómia azt jelenti, hogy az intézmény képes és jogosult:

- önálló döntést hozni arról, hogy mennyire kíván egyes tudományterületekben elmélyülni;
- értékrendet felállítani, meghatározni a kutatók fejlődésének, előremenetelének kritériumait;
- meghatározni a felvételi kritériumokat mind a hallgatók, mint a tudományos munkatársak számára;
- meghatározni a stratégiai feladatokat és intézményi célokat;
- meghatározni a társadalom más egységeihez (például politikusokhoz vagy a gazdaság egyes szereplőihöz) fűződő kapcsolatokat;
- felelősséget vállalni a döntéseiért és azok társadalomra gyakorolt hatásáért. (Siklós 2005)

Az akkreditáció tehát az egyetemi autonómiát úgy próbálja átmenteni, hogy az akkreditációs testületek a felsőoktatási szféra autonóm testületei – kisebb-nagyobb kormányzati kontrollal. Mint az 1993. évi magyar felsőoktatási törvény írja, „[a] felsőoktatásban a képzés és a tudományos tevékenység minőségének hitelesítésére és a minősítés elvégzésére a Kormány Magyar Akkreditációs Bizottságot hoz létre. A MAB a felsőoktatási intézmények, a tudományos kutatóintézetek és a felhasználói szféra legalább doktori fokozattal rendelkező képviselőiből áll”. (80. § (1)) A 199/2000. (XI. 29.) Korm. Rendelet 22. §-a szerint „[a] MAB 15 tagja a felsőoktatási intézmények vezetőinek testületei, 8 tagja a tudományos kutatóintézetek, 7 tagja a felhasználói szféra jelöltje”. (22. § (1))

³⁴¹ A humboldti egyetemről lásd pl. Tóth Tamás (2001)

³⁴² Lásd ez utóbbiról pl. Vörös (1987)

A 2005. évi felsőoktatási törvényben nem sok minden változott. A 2005. évi felsőoktatási törvény szerint „[a] Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság a felsőoktatásban folyó képzés, tudományos kutatás, művészeti alkotótevékenység minőségének értékelésére, valamint az intézményi minőségfejlesztési rendszer működésének vizsgálatára létrehozott független, országos szakértői testület”. (109. § (1)); „[a] Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságnak huszonkilenc tagja van. Tizenöt tagot delegál a Magyar Rektori Konferencia, három tagot a Magyar Tudományos Akadémia, öt tagot a kutatóintézetek, egy tagot az Országos Köznevelési Tanács, egy tagot az Országos Kisebbségi Bizottság, négy tagot a felsőoktatás működésében érdekelt kamarák és országos szakmai szervezetek.” (111. § (1))

Nem nehéz észrevenni, hogy a bizottság döntő hányada a felsőoktatás képviselőiből áll, hiszen a kutatóintézetek képviselői is nagyrészt felsőoktatási kötődésűek, ráadásul az ún. felhasználói szférák is gyakran felsőoktatási oktatókat küldenek képviselőként.

Országoként vannak persze különbségek az akkreditációs testületek összetételében, de a hazai kép nagyjából általánosnak tekinthető. Nem véletlen, hogy Kay McClenney³⁴³ így ír az ilyen akkreditációs rendszerről: „az emberek kívülről úgy tekintik az akkreditációt, mint egy összekacsintgató és bólogató jó öreg fiúk zártkörű társaságát – egy kölcsönös hátvakaró társaságot”

Az akkreditációs intézményrendszer belterjessége ellenére igaz, hogy az akkreditáció – vagy ahogy Kozma Tamás nevezi: az akkreditációs politika³⁴⁴ – célja egyfajta kormányzati kontroll az intézmények fölött. Mint Kozma írja: „Tárgya az akadémiai szféra: intézmények és intézmény együttesek, hallgatók és tanulmányi programok, illetve tanulmányi programok és intézménytípusok. Célja pedig egy (korszerűsített) kormányzati kontroll megteremtése és kiterjesztése a felsőoktatás fölött. Minden akkreditációs politika kormányzati politika – akkor is, ha ezt az akkreditációs szervezet az Önképében és Önmeghatározásában nem vagy csak részlegesen ismeri el. A felsőoktatási akkreditáció – mint kormányzati politika – Európában kormányzati válasz a felsőoktatási expanzióra. Az akkreditációs politikák a centralizációs kormányzati politikák elemei, amelyekkel az eltömegesedett felsőoktatást szabványosítani és állami rendszerbe szervezni törekszenek.”³⁴⁵

Ezzel együtt igaz azonban az is, hogy az akkreditáció alapelve a szféra folyamativitása önminősítése, amely a klasszikus humboldti egyetem emlékeire épül, s őrzi a gazdaságtól és a piactól való elzárkózást.

A felsőoktatási minőségbiztosítás fejlesztésének útja tehát olyan intézmények kialakítása lehet, amelyek lehetővé teszik a fogyasztók, a hallgatók és a felhasználói szféra beleszólását a felsőoktatás működésébe. Az akkreditáció eddigi rendszerének fenntarthatatlanságát a felsőoktatási intézmények is felismerték.

Az European University Association (EUA), azaz az Európai Egyetemi Szövetség 2001 szeptemberében lényegében új koncepciót fogadott el a felsőoktatási minőségügyéről. Ennek keretében leszögezi, hogy az akkreditáció a programok és intézmények minőségére utaló minimumkövetelmények teljesítésének nyilvánosságra hozott formális elismerése. Így az

³⁴³ Bársony János pécsi rektorhelyettes idézi Kay McClenney (The Chronicle of Higher Education 1995) írását (http://www.dunantulinaplo.hu/index.php?apps=sorozat&a=3&sorozat_id=4&reszlet_id=4 – letöltés: 2005. május)

³⁴⁴ „Akkreditációs politikának nevezzük a következőkben valamely felsőoktatási rendszerben bevezetett engedélyezési (hitelesítési, minősítési stb.) eljárások összességét ezeknek az eljárásoknak a céljaival, eszközeivel, szervezeteivel együtt.” Kozma Tamás (2004) 58. old.

³⁴⁵ Kozma (2004) 58.

akkreditáció az adekvát mechanizmus ahhoz, hogy az oktatás minimumkövetelményei teljesüljenek, és ezért a minőség biztosítás érdekében tett első lépésnek tekinthető. Ugyanakkor az akkreditáció csak és kizárólag erős belső (intézményi) minőségértékeléssel együtt használható. Ez a rendszeres belső önértékelés azonban lényegesen nagyobb hangsúlyt kap, ha kiegészül egy független értékelő szervezet által végrehajtott külső értékeléssel is.³⁴⁶

Az EUA szerint a minőség értékelésének

- az értékelt intézmények és az értékelő szervezetek közötti együttműködésen és bizalmon kell alapulnia;
- figyelembe kell vennie az intézmények és a programok célkitűzéseit és küldetését;
- mérlegelnie kell az egyensúlyt az innováció és a tradíció, a tudományos kiválóság és társadalmi-gazdasági elfogadottság, valamint a tantervi koherencia és a hallgatói választási szabadság között;
- egyaránt vizsgálnia kell az oktatást és a kutatást, valamint a menedzsmentet és az adminisztrációt;
- figyelnie kell a különféle hallgatói igényekre, és a nemoktatási szolgáltatásokra is.³⁴⁷

Az EUA az Európai Felsőoktatási Térség megteremtése érdekében kinyilvánított minőségi kritériumok a következők:

- a tudományos autonómia mint a kiemelkedő teljesítmény és versenyképesség eszköze;
- pontosan megfogalmazott intézményi küldetés, valamint intézményi és programcéllok;
- átlátható és nem kizáró jellegű felvételi stratégiák, valamint a második próbálkozás lehetősége és kérvényezési, illetve fellebbezési stratégiák;
- tantervi minőség;
- az oktatói kar minősége;
- folyamatos hallgatói visszacsatolás, fogékonyság a hallgatói javaslatokra, ajánlásokra és kritikára;
- rugalmas struktúra, amely lehetővé teszi a kreditek érvényesítését, az interdiszciplinaritást, az átjárhatóságot a különböző programok és intézmények között;
- az infrastruktúra minősége, illetve a megfelelő eszközök elérhetősége;
- a rendelkezésre álló erőforrások elosztása, valamint lehetőség költségvetésen kívüli források elnyerésére, amely motiválja az oktatói kart, és amely építkezésekbe, beruházásokba, valamint eszközökbe egyaránt beépíthető;
- elszámoltathatóság az emberi és anyagi erőforrásokkal, valamint rendszeres átvilágítás;
- visszacsatolás az érintettek részéről, és a diplomát adó programok munkaerő-piaci igényekhez igazításnak lehetősége;
- nemzetközi tudományos versenyképesség;
- belső minőségbiztosítási mechanizmusok;
- a közéletben és demokráciában játszott aktív szerep;
- innovációs erőforrások műszaki, tudományos, kulturális és művészeti területeken.³⁴⁸

Ezek a kinyilatkoztatások jól mutatják, hogy a kiterjedt felsőoktatás minőségbiztosításában túl kell lépni az akkreditáción, s közelíteni kell a piaci minőségbiztosításhoz. Ezt bizonyítja az oktatási miniszterek 2003-as berlini megállapodása is, amelynek értelmében minden aláíró ország létrehozza a belső és külső minőségbiztosítási struktúrákat. A résztvevő miniszterek felszólították az egyetemeket, hogy az autonómia keretei között fejlesszenek ki értékelési eljárásokat. A nemzeti minőségbiztosítási rendszerekhez nemzetközi együttműködést

³⁴⁶ Homonnay Györgyné (2003)

³⁴⁷ Homonnay Györgyné (2003)

³⁴⁸ Uo.

(tanácsadást) kell szervezni, és ennek érdekében egy felsőoktatási minőségbiztosítási hálózatot kell szervezni.

5.2.3.9.2. A gazdasági szféra minőségi elvárásai a felsőoktatással szemben – egy empirikus vizsgálat tanúságai

A *Munkaerő-piaci orientációjú minőségbiztosítási rendszer a felsőoktatásban* című kutatás egyik célkitűzése a munkaadók felsőoktatással szembeni minőségi elvárásainak feltárása. Ennek érdekében kérdőíves felmérésre került sor. A felmérés során arra kerestünk választ, hogy a gazdaság szereplői a felsőoktatás különböző – a minőségbiztosítás során indikátornak tekintett vagy tekinthető – jellemzői közül melyeket és milyen mértékben tartanak fontosnak.

Mindjárt az elején érdemes rámutatni, hogy a vállalatok és a felsőoktatási intézmények kapcsolata nem igazán erős. A vállalat és a felsőoktatás kapcsolatát firtató kérdésre a cégek 16%-a válaszolta azt, hogy semmilyen kapcsolata nincs a felsőoktatással, 36%-a azt, hogy távoli, laza kapcsolata van, 34% azt, hogy közepes, és végül 14% azt, hogy szoros a kapcsolata a felsőoktatással. Tehát a cégek 52%-ának semmilyen vagy távoli, laza kapcsolata van a felsőoktatással. Egy korábbi vizsgálat³⁴⁹ ugyanezekre a kategóriákra 60%-ot mutatott ki. Tehát – amennyiben megengedjük magunknak az általánosítást a két vizsgálat mintegy 300 vállalati véleménye alapján – azt mondhatjuk, hogy a hazai felsőoktatás és a vállalkozások között az esetek több mint felében semmilyen vagy csak távoli, laza kapcsolata van.

a.) Az egyik lényeges kérdés azt igyekezett megtudni, hogy a vállalatok az oktatáspolitikai aréna melyik szereplőjének felsőoktatás-minősítését fogadják el leginkább. Az elfogadottság a következő rangsort adta:

1. a gazdasági szféra szereplőiből létrehozott testület minősítése
2. a Tudományos Akadémia minősítése
3. a gazdasági szféra és a minisztérium képviselőiből létrehozott testület minősítése
4. a hallgatók minősítése
5. a felsőoktatási intézmények közös szervezeteinek intézményi minősítése
6. független szervezetek, folyóiratok stb. minősítése
7. a minisztérium minősítése
8. az intézmények önminősítése

A magyar és a külföldi vállalatok prioritása között viszonylag kicsi a különbség, lényegében a fenti rangsort követi mindkettő. Talán annyi különbséget lehet kiemelni, hogy a külföldi vállalatok azonos pontszámot adtak az akadémiai, illetve a gazdasági szféra és a minisztérium képviselőiből létrehozott testület minősítésének. Abban a két csoport véleménye megegyezik, hogy az intézmények önminősítését igen alacsonyra pontozzák. Ugyancsak alacsony pontot kap a minisztériumi minősítés. Szembetűnő, hogy itt a külföldi vállalatok pontja alacsonyabb, mint a magyaroké.

A különböző nagyságú vállalatok prioritása között is csak viszonylag kis különbség van. A gazdasági szféra szereplőiből létrehozott testület minősítése valamennyi vállalatnagyságnál a legmagasabban pontozott, és az intézményi önminősítés a legalacsonyabban. A legnagyobb vállalatoknál a minisztériumi minősítés is igen alacsony pontot kapott.

³⁴⁹ Polónyi István (2004)

A különböző szektorokba tartozó cégek prioritásában van némi különbség. A legmagasabb pontszámot mindhárom szektor esetében a gazdasági szféra szereplőiből létrehozott testület minősítése kapta. A második legmagasabbat az agrár és a szolgáltató vállalatoknál az akadémia minősítése. Ugyanakkor az ipari vállalatok esetében a második legmagasabb pontszámot a gazdasági szféra és a minisztérium képviselőiből létrehozott testület minősítése kapta.

b.) A 81 felsőoktatási minőségi indikátort a kapott átlagpontszámok alapján sorba rendezve – a vállalatok fajtájától függetlenül – lényegében ugyanaz a három tényező áll a rangsor élén:

- *az oktatott tananyag korszerűsége;*
- *a munkaadók elégedettsége;*
- *az oktatás gyakorlati orientáltsága.*

Meglepő, hogy ezek közül a ma működő minősítő rendszerek a munkaadók elégedettségét és az oktatás gyakorlatorientáltságát nem vizsgálja, sőt a felsőoktatási szféra jelentős része ezeket elutasítja vagy legalább is messze nem tekinti elsődlegesnek.

A rangsorban következő öt szempont – az átlagpontszám alapján – ugyancsak alapvetően olyan tényezőket tartalmaz, amelyet a jelenlegi felsőoktatási minősítési rendszerek nem vagy messze nem kiemelten vesznek figyelembe:

- *a tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról;*
- *a végzetek elégedettsége;*
- *a gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között;*
- *az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban;*
- *a hallgatók képességei.*

Az átlagpontszámok alapján vett következő hét szempontban már több olyan elem van, amely a mai minősítési rendszerek alapvető tényezői:

- *a kar tudományos elismertsége;*
- *a hallgatók motiváltsága;*
- *a tanulók kedvező véleménye az oktatókról;*
- *a hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségei;*
- *a hallgatók gyakorlati tapasztalatai;*
- *az oktatás szervezettsége;*
- *az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek aránya.*

A fenti tizenöt tényező tekinthető a legfontosabb elemnek a gazdasági szféra minőségi elvárásaiban.

A magyar és a külföldi tulajdonú cégek preferencia-sorrendje néhány vonatkozásban különbözik. A két cégcsoport legtöbb pontot kapott tizenöt tényezője közül tizenkettő megegyezik. A különbség abban áll, hogy a külföldi tulajdonú cégek nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a felsőoktatási intézmények és az oktatók gazdasági szférához fűződő kapcsolatainak, valamint a hallgatók gyakorlati tapasztalatainak.

A különböző alkalmazotti létszám-kategóriákba tartozó vállalatok preferenciái is közel állnak, a tizenöt legmagasabbra pontozott tényező közül tíz megegyezik³⁵⁰ a különböző vállalati csoportokban. A különbségek közül talán leginkább jellemző, hogy a kisebb vállalatok nagyobb

³⁵⁰ A következő tíz tényező egyezik meg: a munkaadók elégedettsége; az oktatott tananyag korszerűsége; az oktatás gyakorlati orientáltsága; a tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról; az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban; a gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között; a végzetek elégedettsége; a hallgatók képességei; a kar tudományos elismertsége; a hallgatók gyakorlati tapasztalatai.

jelentőséget tulajdonítanak az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek arányának, a közepes vállalatok a hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségeinek, a nagy cégek pedig az oktatás szervezettségének és a tanulók oktatókról alkotott kedvező véleményének

A szektor szerinti cégcsoportok első tizenöt legtöbb pontot kapott tényezője közül kilenc megegyezik.³⁵¹ Ugyanakkor a mezőgazdasági cégek nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a szakmai szervezetek és a tudományos testületek elégedettségének, valamint a tanulmányi versenyen elért eredményeknek. Az ipari és a szolgáltatási szféra cégei viszont a kar tudományos elismertségét, valamint az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek arányát, továbbá az oktatás szervezettségét preferálják.

c.) Ha megnézzük a tizenöt legkevesebb pontot kapott indikátort, akkor több olyan tényezőt találunk, amelyek az akadémiai minősítés esetében fontos szerepet játszanak.³⁵²

Ilyen például *a sokat idézett oktatók aránya a kar oktatói között vagy a végzést követően doktori képzésben továbbtanulók aránya*. De az is szembeűnő, hogy több olyan tényezőt is találunk, amelyet hajlamosak lennénk a felsőoktatás munkaerő-piaci illeszkedésének mutatószámaként értékelni (pl. *a végzést követő három éven belül elhelyezkedők aránya vagy a végzést követő három év után inkongruens módon foglalkoztatottak aránya*). Érdemes megjegyezni, hogy a végzetek gazdasági beilleszkedésével kapcsolatos indikátorok közül *a végzést követő fél éven belül elhelyezkedők aránya* kapta a harmincadik legmagasabb pontszámot.

d.) Arra a kérdésre, hogy mennyire fontos a tanulók véleménye az intézményről, illetve az oktatásról, igen jelentős többségben a nagyon fontos és fontos válaszok érkeztek be. A minta vállalatainak 78%-a e két válaszlehetőség valamelyikét jelölte meg, s mindössze 3% jelölte a nem igazán fontos válaszlehetőséget, és senki nem jelölte be az egyáltalán nem fontos válaszlehetőséget.

A külföldi tulajdonú vállalkozások 81%-a gondolta a hallgatók véleményét nagyon fontosnak vagy elég fontosnak, míg a magyar tulajdonúaknak 77%-a. Ezen belül a nagyon fontos válasz viszont a magyar tulajdonú vállalatoknál volt több.

³⁵¹ Ez a kilenc tényező a következő: a munkaadók elégedettsége; az oktatott tananyag korszerűsége; a tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról; a gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között; az oktatás gyakorlati orientáltsága; a hallgatók gyakorlati tapasztalatai; a hallgatók képességei; az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban; a végzetek elégedettsége.

³⁵² A legkevesebb pontot kapott tizenöt tényező a következő:

66. a sokat idézett oktatók aránya a kar oktatói között;
67. a gazdaság szereplőitől kapott támogatások;
68. a hallgatói önkormányzatok elégedettsége;
69. a gazdasági gyakorlattal bekerülő tanulók aránya;
70. a végzést követő három éven belül elhelyezkedők aránya;
71. a felsőoktatási intézménynek a saját végzettjeihez fűződő kapcsolatai;
72. a végzetek között a „menő” vállalkozók aránya;
73. a lemorzsolódók aránya az elsőévesek között;
74. a társadalmi vagy, vállalati ösztöndíjjal bekerülő tanulók aránya;
75. a végzést követően azonnal más szakirányban továbbtanulók aránya;
76. a végzetek között a legmagasabb állami kitüntetéssel elismertek aránya;
77. a végzést követően doktori képzésben továbbtanulók aránya;
78. az adományozó alumnusok átlagos aránya;
79. a végzést követő három év után inkongruens módon foglalkoztatottak aránya;
80. a sok órát tartó oktatók aránya a kar oktatói között;
81. a végzetek között a vezető politikusok aránya.

A legkisebb vállalatok preferálták legkevésbé a hallgatók véleményét, de ezek esetében is 73% volt a nagyon fontos és elég fontos válaszok aránya. Ugyanakkor a legnagyobb cégek esetében volt legnagyobb a nem igazán fontos válaszok aránya, de ez az arány csupán 6% volt.

A hallgatói vélemények a szolgáltató szektor vállalatainak valamivel fontosabbak (a nagyon fontos és elég fontos válaszok aránya 79%), mint az ipari vállalatoknak (78%), s legkevésbé fontos a mezőgazdasági vállalkozások számára (72%).

Összességében a vizsgálat nem hozott semmi igazán újat. A vállalati szakemberek alapvetően a felsőoktatási képzés olyan indikátorait tartják a minőség szempontjából a legfontosabbak, amelyek a felsőoktatási képzés gyakorlatorientáltságát jellemzik (a munkaadók elégedettsége; az oktatás gyakorlati orientáltsága; a gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező oktatók aránya a kar oktatói között; az éles gyakorlati problémák aránya a tananyagban; a hallgatók vállalati gyakorlati lehetőségei; a hallgatók gyakorlati tapasztalatai; az oktatásba bevont gyakorlati szakemberek aránya). A legfontosabb indikátorokhoz tartozik a hallgatók, illetve a végzetek elégedettsége is (a tanulók kedvező véleménye az előadások színvonaláról; a végzetek elégedettsége; a tanulók kedvező véleménye az oktatókról). Fontos indikátorok a hallgatók képességei és a hallgatók motiváltsága, továbbá az oktatott tananyag korszerűsége, az oktatás szervezetsége. Szembetűnő, hogy a legmagasabbra pontozott tizenöt indikátor között mindössze egy „igazi” akadémiai jellemző van (a kar tudományos elismertsége).

5.2.3.9.3. A felsőoktatási minőségpolitika az új törvényben

A felsőoktatási minőségbiztosítási rendszer megvalósításának tehát több eleme van:

- 1.) Az akkreditációs politika átalakítása minőségpolitikává, azaz az állami, illetve kormányzati minőségbiztosítási politika és szervezet kialakítása.
- 2.) Ennek keretében erőteljes minőségi orientáció megvalósítása – részint motivációval (minőségi díj, kiválósági díj), részint tanácsadással, standardok, ajánlások kidolgozásával.
- 3.) A felsőoktatási rendszerből eddig hiányzó intézményi minőségbiztosítási eljárások és szervezeti feltételek kialakítása.

A központi minőségbiztosítási politika és annak szervezete nem azonos az akkreditációval és az akkreditációs bizottsággal. A különbség sokrétű.

Először is a központi minőségbiztosítási politika egyértelműen kormányzati politika. Igen jelentősen el kell térjen az akkreditációs bizottságok „első generációjának” filozófiájától: nevezetesen ezek a testületek az autonóm felsőoktatási szféra autonóm testületei voltak, amelyekben a kormányzat nem vagy csak szerény hatáskörrel vett részt. Ezekben a testületekben a felhasználói szféra képviselői is csak igen kis arányban működtek közre, és nagyrészt ők is az akadémiai világ emberei voltak.

A tömeges és a mind jobban kibővülő EU-integráció nyomán egy kiszélesedett nemzetközi munkaerőpiacra képző felsőoktatás minőségbiztosítási politikája nem lehet belterjes, akadémiai szemléletű. A minőségpolitikát olyan testületnek kell megformálnia és irányítania, amelyben a felhasználói szféra, a kamarák, a munkaadók szervezetei meghatározó szereppel rendelkeznek, s amelyet a kormányzatnak kell koordinálnia. Természetesen a felsőoktatás, az akadémiai szféra képviselői továbbra is fontos résztvevői e testületnek s a minőségpolitika formálásának.

Ennek a testületnek, illetve a hozzá kapcsolódó szervezetnek olyan alapfeladatai azonosíthatók többek között, mint

- a felsőoktatási kibocsátásnak, a végzetek elhelyezkedésének, a munkaerő-piaci illeszkedésének a folyamatos kontrollja;
- a gazdasági, illetve a munkaerő-piaci igények változásának, valamint e változások oktatásra gyakorolt hatásának folyamatos elemzése;
- a felhasználói és a munkaadói igények, illetve a munkaerő-piaci igények és a képzési kínálat összehangolásának elemzése;
- a hallgatói elégedettség folyamatos elemzése, a hallgatói javaslatok realizálási lehetőségeinek vizsgálata;
- az átjárhatóság, a hallgatói mobilitás előmozdítási lehetőségeinek elemzése;
- minőségellenőrzési és tanácsadási ügynökségek megbízásával az intézmények minőségi ellenőrzése és rangsorolása;
- a programok tartalmának, az oktatói kar, a tárgyi és infrastrukturális feltételek elemzése, nyomon követése;
- a felvételi rendszer minőségi összefüggéseinek elemzése;
- a minőségirányítás alapelveinek, alapfeladatainak megfogalmazása az intézmények részére;
- a hazai felsőoktatás nemzetközi szempontú összehasonlító vizsgálata;
- nemzetközi együttműködés a minőségbiztosítás európai térségben történő homogenizálásában;
- a hazai felsőoktatás nemzetközi tudományos versenyképességére vonatkozó elemzések;
- az elszámoltathatóság, az erőforrás-felhasználás átláthatósága, rendszeres átvilágítások; stb.

A fenti feladatok alapján is egyértelmű, hogy a kormányzati minőségbiztosítás szervezetének a testületen kívül jelentős háttérintézeti kapacitással kellene rendelkeznie. Más oldalról az is jól látszik, hogy ezek a feladatok, elemzések lényegében a felsőoktatás-irányításhoz, a felsőoktatás fejlesztéséhez rendkívül fontos információkat nyújtanak.

A nemzeti felsőoktatási minőségpolitika alapvető eleme a nemzetközi kapcsolódás. A felsőoktatási minőségbiztosításnak kiterjedt nemzetközi szervezetrendszere van. A legfontosabbak az INQAAHE és az ENQA.³⁵³ Alapvető feladat ezen szervezetek munkájának kormányzati nyomon követése, az azokban történő tapasztalatcsere.

Arról van tehát szó, hogy a kormánynak létre kell hozni a maga minőségbiztosítási szervezetét. Emellett persze a MAB megmarad a felsőoktatási intézmények autonóm önellenőrző szervezeteként.

A 2005. évi új felsőoktatási törvény a felsőoktatási minőségfejlesztésnek egy komplex, összefüggő rendszerét vázolja fel. A 2005. évi új felsőoktatási törvényben körvonalazódó ágazati minőségpolitika négy szinten jelenik meg:

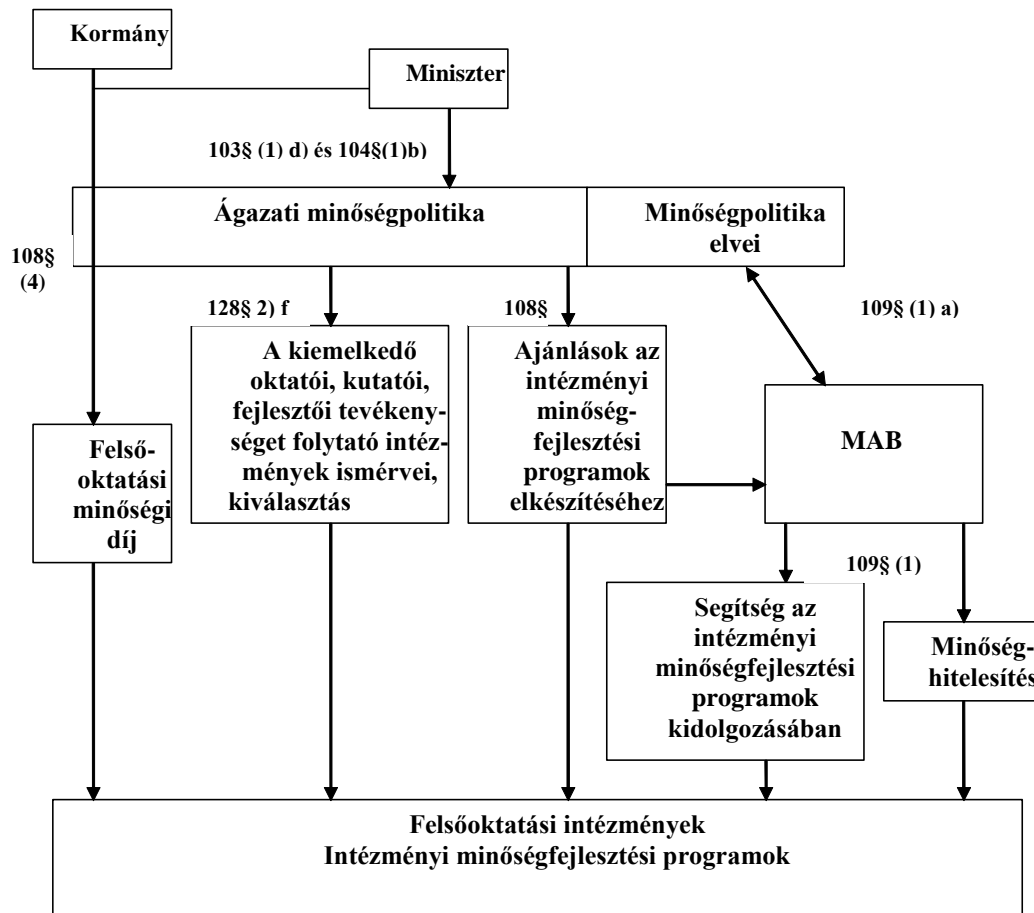
- o miniszteri felelősséggént, mely szerint a miniszter egyrészt szabályozza a minőségpolitikából adódó feladatok ellátásának rendjét, másrészt létrehozza és működteti a minőségpolitika megvalósításához szükséges rendszert;

³⁵³ Az INQAAHE (International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education) 1991-ben jött létre. Az egész világra kiterjedő szervezetnek mintegy kétszáz tagja van, amelyek zömében minőségértékelő szervezetek. Az ENQA (European Network for Quality Assurance in Higher Education) 2000-ben alakult meg az Európa Tanács javaslata alapján, amelynek eleinte az EU-tagállamok minőségértékelő szervezetei, valamint felsőoktatási kormányzati képviselői voltak a tagjai, de ma már a társult országok is részt vesznek munkájában..

- intézményi minőségfejlesztési feladatokként;
- külső értékelési feladatokként;
- önkéntes alapon pályázható, a hazai és nemzetközi elismertséget jelentő felsőoktatási minőségi díjként (FMD).

A törvény 108. § (4) szerint a Kormány a felsőoktatási intézmények tevékenységének elismerése céljából felsőoktatási minőségi díjat (FMD) alapít. A díj megalapításán kívül azonban meg kell teremteni a feltételeket a díj kidolgozására, működtetésére és fejlesztésére, az intézmények munkatársainak és a pályázatok értékelőinek a felkészítésére. A díj modellje célszerűen, valamint a közoktatáshoz és a szakképzéshez hasonlóan az EFQM-modell felsőoktatásra adaptált változata.

A felsőoktatási minőségi díjnak is követnie kell az EFQM Kiválóság Díj modelljét, és ezáltal az intézményeknek lehetősége lesz a hazain kívül az európai elismerés megszerzésére is.



68. Ábra A felsőoktatás minőségirányítási rendszere a törvényben

5.2.4. Gazdaságosság, eredményesség és hatékonyság

Érdemes rövidem a kitérni a minőséghez – de a finanszírozásához is - kapcsolódó néhány további oktatásgazdasági alapfogalom azonosítására is kitérni.

5.2.4.1. Egy kis fogalom meghatározás

Az oktatás hasznának megítélésére leggyakrabban használt három fogalom a gazdaságosság, az eredményesség és a hatékonyság³⁵⁴.

Az oktatás gazdaságossága azt mutatja meg, hogy az oktatás céljainak teljesítéséhez mennyi erőforrásra volt szükség. A gazdaságosság fogalmát leggyakrabban a „legkisebb eszköz elvével” azonosítják, ami azt jelenti, hogy egy kívánt célt az eszközök legkisebb mennyiségének felhasználásával érjenek el. „Az /.../ oktatásra fordított összegek célszerű felhasználásának a következő feltételei vannak: 1. Az oktatás tervezésének javítása. 2. Az oktatásirányítás korszerűsítése. 3. A pedagógusok képzése és továbbképzése. 4. Oktatás-kutatás. 5. A hatékonyság bizonyult új módszerek és eszközök felhasználása. 6. Az iskolai épületek célszerű kialakítása, berendezése. Az oktatás gazdaságossága magában foglalja a tanulás gazdaságosságát is. Ez tudatos, tervszerű tanulás esetén a legrövidebb idő- és energiafelhasználással a legjobb eredmény elérését jelenti” (Szabó 1998).

Az eredményesség elve a kitűzött meghatározott célok megvalósítására és a tervezett eredmények elérésére vonatkozik. Az oktatás eredményessége „pedagógiai értelemben az oktatási folyamat során a tanulók magatartásában, tudásában, tevékenységében érvényesülő pozitív megnyilvánulások, teljesítmények, ill. ezek rendszere. Az oktatás eredményességének viszonyítási alapját a követelmények adják” (Lappints 1998). A tanulási eredménytelenséget befolyásoló tényezők vizsgálatai megkülönböztetnek átmeneti és tartós tanulmányi eredménytelenséget, ami az előbbiből alakulhat ki. Az átmeneti eredménytelenség okai rangsorban: a) rossz tanulási szokások; b) a fejletlen gondolkodás; c) a fokozott fáradékonyság; d) a tanulási fegyelem alacsony szintje; e) a tudásban meglévő hiányosságok; f) a negatív viszonyulás a tanuláshoz; g) a család negatív hatása. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az iskolák jelenlegi gyakorlata nem mindig segíti hatékonyan az eredménytelenség felszámolását, így ezeknek a tanulóknak a helyzete az évek során még súlyosabbá válik (Lappints 1998).

A hatékonyság „/.../ a gazdasági erőforrások olyan felhasználása, amely a gazdasági szereplők maximális jólétéhez vezet az adott erőforrás-mennyiség és technológiai színvonal mellett”. (Samuelson – Nordhaus 2001:717.) Megkülönböztethető termelési (vagy belső) és allokációs (vagy külső) hatékonyságot. A termelési (vagy belső) hatékonyság azt jelenti, hogy egy adott

³⁵⁴ Az Európai Közösség értelmezése – az 1605/2002/EK (az Európai Közösségek általános költségvetésére alkalmazandó költségvetési rendelete) – szerint: „A gazdaságosság elve megköveteli, hogy az intézmény által a tevékenységei folytatására felhasznált források a megfelelő időben, a megfelelő mennyiségben és minőségben, illetve a legjobb áron álljanak rendelkezésre. /.../ A hatékonyság elve az igénybe vett források és az elért eredmények közötti legjobb kapcsolatra vonatkozik. /.../ Az eredményesség elve a kitűzött meghatározott célok megvalósítására és a tervezett eredmények elérésére vonatkozik.” 1605/2002/EK 7. fejezet: A hatékony és eredményes pénzgazdálkodás elve 27. cikk (2) bekezdés (lásd: Az Európai Közösségek Hivatalos Lapja 2002. 9. 16. <http://www.bmbah.hu/tan%E1cs1605.pdf>)

inputból a maximális outputot kell előállítani.³⁵⁵ Hatékony allokációról (vagy külső hatékonyságról) akkor beszélünk, ha az elosztás során mindenki a lehető legkedvezőbb helyzetbe kerül, tehát valakinek a helyzete csak úgy javítható, ha valaki másé romlik.³⁵⁶

Az oktatás (költség)hatékonysága annak elemzését jelenti, hogy egy adott célt mekkora költséggel lehet elérni, amihez nyilvánvalóan mérni szükséges az oktatási folyamat, illetve annak egy részének (pl. egy képzési program, tanfolyam stb.) az eredményét és a ráfordításait. A ráfordítások mérése általában nem okoz gondot, megfelelő statisztikai és/vagy költségvetési el/beszámolási rendszer esetében jól meghatározhatók az egy tanulóra jutó átlagos költségek, ráfordítások, illetve különböző programoknál meghatározhatók a tanulóra jutó különböző ráfordítások.

Jóval nagyobb akadályokba ütközik azonban az oktatás eredményének mérése. Addig nincs probléma, amíg az eredményt egyszerű formális mutatókkal mérjük (pl. elvégzett osztály, befejezett tanfolyam, stb.). Nagyobb nehézséget és más feladatot jelent az eredmény minőségének, a tudásnak és a képességeknek a mérése. Még nagyobbak a gondok, ha az eredményt befolyásoló tényezők hatását szeretnénk vizsgálni, mint amikor például a tanuló családi-társadalmi környezetét, a tanulók összetételének egymásra gyakorolt hatását akarjuk vizsgálni.

Ennek oka, hogy az oktatásnak nem ismerjük – vagy alig ismerjük – a termelési függvényét. Az oktatás termelési függvénye alatt az oktatás (pontosabban annak egy folyamateleme, szervezete, rendszere: pl. az oktatási program, iskola, vagy oktatási rendszer) inputjai és outputjai közötti kapcsolatot értjük. A nehézségeket jól mutatja, hogy az output esetében mennyiségi és minőségi összetevőket egyaránt mérni kellene (pl. a tudás-, illetve készségnövekedést, valamint ennek olyan összetevőit, mint az általános ismeretek, szakmai ismeretek). De az input esetében is jelentős gondjaink támadnak, ha a költségráfordítások mellett annak naturális elemeit is mérni szeretnénk (pl. a tanárok gyakorlatát, képességeit), vagy más input-összetevőket is figyelembe szeretnénk venni (pl. a tanulók családjának vagy mikro- és makrokörnyezetének hatásait).

Az oktatás esetében megkülönböztetnek belső és külső hatékonyságot. „A külső hatékonyság az erőforrásoknak oktatási és más célok közötti elosztására vonatkozik. Az elosztás akkor hatékony, ha már nem lehet az erőforrások olyan újraelosztását elvégezni az oktatási és egyéb célok között, hogy valamely csoport jólétének növelését ne más csoportok jólétének csökkentése árán érjük el. A belső hatékonyság az oktatás egészére, vagy egyes intézményekre vonatkozik, az oktatási ráfordítások és a kibocsátás közötti kapcsolatot vizsgálja. Az oktatás akkor hatékony, ha az adott kibocsátást a lehető legkevesebb ráfordítással érik el, vagy adott ráfordítások mellett maximálják a kibocsátást. Az oktatás külső hatékonyságát a megtérülési ráta számítás, a belső hatékonyságát különböző technikákkal (pl. termelési függvények, költség-haszon elemzések) segítségével mérik” (Varga 1998).

³⁵⁵ „A hatékonyság azt követeli, hogy /.../ valamennyi rendelkezésre álló termelési technológia közül azt kell alkalmazni, amelyik az inputok adta fizikai lehetőségek között a termékek legjobb (fizikai) kombinációját nyújtja.” (Cullis – Jones 2003:6.) Vagy másik megközelítésben: „Hatékony termelésről beszélünk, amikor a társadalom nem tudja növelni egy jószág kibocsátását anélkül, hogy ezzel vissza ne fogná egy másikét. A hatékony gazdaság a termelési lehetőségek határán van” (Samuelson – Nordhaus 1987:63). Érdemes észrevenni, hogy, mint a meghatározásból is kitűnik, a termelési hatékonyság és a gazdaságosság fogalma lényegében megegyezik.

³⁵⁶ „Az allokációs hatékonyság (vagy ahogy olykor nevezik, a Pareto-féle hatékonyság) /.../ szerint senki sem kerülhet kedvezőbb helyzetbe anélkül, hogy ezzel valaki más kedvezőtlenebb helyzete kerülne” (Samuelson – Nordhaus 1987:966). Vagy Stiglitz megfogalmazásában: „Ha /.../ a körülményeket nem lehet úgy megváltoztatni, hogy valaki jobb helyzetbe kerüljön anélkül, hogy egyidejűleg valaki más rosszabb helyzetbe ne kerülne, akkor azt mondhatjuk, hogy az erőforrások allokációja Pareto-hatékony” (Stiglitz 2000: 112).

Az oktatás költség-haszon vizsgálatának leginkább használt módszere a belső megtérülési ráta számítása (lásd például *Psacharopoulos 1995*). Az oktatás belső megtérülési rátája az a kamattényező, amely segítségével a jelenértékre kiszámított ráfordítások (az egyén által viselt költségek) és a várható hasznok (az egyéni hozamok) egyenlők, (azaz, amellyel a ráfordításokat felkamatolva, a várható hasznokat diszkontálva azonos értéket kapunk).

Az egyén által viselt költségekhez hozzátartozik az a jövedelem, amiről az oktatás alatt lemond és az összes tandíj, alkalmi befizetés, ami az oktatás során felmerül (*Psacharopoulos 1995*). „Az egyéni hozamokat úgy kaphatjuk meg, hogy egy képzettebb egyén adózás utáni jövedelmét egy kevésbé képzett embercsoport átlagos fizetéséhez hasonlítjuk. A képzettebb és kevésbé képzett jelzők egymást követő oktatási szinteket jelölnek, így például egyetemi és középiskolai végzettséget” (*Psacharopoulos 1995*).

A társadalmi megtérülési ráta számításánál a ráfordítások magukban foglalják a fentiekén túl az összes állami oktatási kiadást (beleértve a vagyonhasználatot is), a hozamok számbavétele pedig a bruttó keresetekkel történik.

5.2.4.2. Az oktatás hatékonysága nemzetközi összehasonlításban

Fontos, hogy a hazai oktatás hatékonysági mutatóit nemzetközi összehasonlításban is értékelni tudjuk. Az oktatás hatékonyságának összehasonlítására leginkább használt indikátorok az egy oktatóra jutó tanulók száma, az egy tanulóra jutó kiadások összege, illetve aránya az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva. Tágabban értelmezve a hatékonyságot, olyan indikátorokat is szokás vizsgálni, mint a gazdasági fejlettség és az iskolai részvétel, illetve az iskolázottság, továbbá az oktatás egyes szerkezeti jellemzői (mint pl. a szakképző és általános programok aránya), valamint a végzettek munkaerő-piaci státuszának jellemzői.

Az oktatás hatékonyságának nemzetközi összehasonlításához jó alapot ad az OECD oktatásstatisztikai kiadványa az *Education at a Glance*, amely évente jelenik meg. Nem szokványos oktatásstatisztikai könyvről van azonban szó. Szemben például az UNESCO *Global education digest* című kiadványával nem egyszerűen csak hagyományos oktatás statisztikákat ad közre, hanem a mélyebb nemzetközi összehasonlítást lehetővé tevő indikátorokat³⁵⁷.

³⁵⁷ Érdemes összehasonlítani a két kiadvány táblázatainak jegyzékét

Az Education at a Glance eleinte a 90-es években két évente, a kilencvenes évek vége óta évente jelenik meg, s az OECD a tagországainak - köztük Magyarország³⁵⁸ - és néhány partner ország adatait adja közzé. Az adatok közreadása indikátorok formájában történik, amely

GLOBAL EDUCATION DIGEST 2005

EDUCATION AT A GLANCE 2005

STATISTICAL TABLES

1. PRE-PRIMARY EDUCATION. ENROLMENT AND TEACHING STAFF

2. PRIMARY EDUCATION. NEW ENTRANTS

3. PRIMARY EDUCATION. ENROLMENT AND TEACHING STAFF

4. MEASURES OF PROGRESSION AND COMPLETION IN PRIMARY EDUCATION

5. SECONDARY EDUCATION. ENROLMENT AND REPEATERS

6. SECONDARY AND POST-SECONDARY NON-TERTIARY EDUCATION. TEACHING STAFF AND POST-SECONDARY NON-TERTIARY ENROLMENT

7. UPPER SECONDARY GRADUATION AND ENTRY TO TERTIARY EDUCATION

8. TERTIARY EDUCATION. ENROLMENT AND TEACHING STAFF

9. FOREIGN STUDENTS IN TERTIARY EDUCATION BY HOSTING COUNTRY AND CONTINENT OF ORIGIN

10. TERTIARY EDUCATION. GRADUATES BY FIELD OF EDUCATION

11. SCHOOL LIFE EXPECTANCY

12. EDUCATION EXPENDITURE, SPENDING AS A % OF GROSS DOMESTIC PRODUCT AND BY NATURE

13. EDUCATION EXPENDITURE, SOURCES AS A % OF GROSS

CHAPTER A: THE OUTPUT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND THE IMPACT OF LEARNING

-INDICATOR A1: EDUCATIONAL ATTAINMENT OF THE ADULT POPULATION

-INDICATOR A2: CURRENT UPPER SECONDARY GRADUATION RATES

-INDICATOR A3: CURRENT TERTIARY GRADUATION RATES

-INDICATOR A4: WHAT 15-YEAR-OLDS CAN DO IN MATHEMATICS

-INDICATOR A5: WHAT 15-YEAR-OLDS CAN DO IN PROBLEM SOLVING

-INDICATOR A6: BETWEEN- AND WITHIN-SCHOOL VARIATION IN THE MATHEMATICS PERFORMANCE OF 15-YEAR-OLDS

-INDICATOR A7: MATHEMATICS AND SCIENCE ACHIEVEMENT OF EIGHTH-GRADE STUDENTS (2003 AND 1995)

-INDICATOR A8: LABOUR FORCE PARTICIPATION BY LEVEL OF EDUCATIONAL ATTAINMENT

-INDICATOR A9: THE RETURNS TO EDUCATION: EDUCATION AND EARNINGS

-INDICATOR A10: THE RETURNS TO EDUCATION: LINKS BETWEEN EDUCATION, ECONOMIC GROWTH AND SOCIAL OUTCOMES

CHAPTER B: FINANCIAL AND HUMAN RESOURCES INVESTED IN EDUCATION

-INDICATOR B1: EDUCATIONAL EXPENDITURE PER STUDENT

-INDICATOR B2: EXPENDITURE ON EDUCATIONAL INSTITUTIONS RELATIVE TO GROSS DOMESTIC PRODUCT

-INDICATOR B3: PUBLIC AND PRIVATE INVESTMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

-INDICATOR B4: TOTAL PUBLIC EXPENDITURE ON EDUCATION

-INDICATOR B5: SUPPORT FOR STUDENTS AND HOUSEHOLDS THROUGH PUBLIC SUBSIDIES

-INDICATOR B6: EXPENDITURE IN INSTITUTIONS BY SERVICE CATEGORY AND BY RESOURCE CATEGORY

CHAPTER C: ACCESS TO EDUCATION, PARTICIPATION AND PROGRESSION

-INDICATOR C1: ENROLMENT IN EDUCATION FROM PRIMARY EDUCATION TO ADULT LIFE

-INDICATOR C2: PARTICIPATION IN SECONDARY AND IN TERTIARY EDUCATION

-INDICATOR C3: FOREIGN STUDENTS IN TERTIARY EDUCATION

-INDICATOR C4: EDUCATION AND WORK STATUS OF THE YOUTH POPULATION

-INDICATOR C5: THE SITUATION OF THE YOUTH POPULATION WITH LOW LEVELS OF EDUCATION

-INDICATOR C6: PARTICIPATION IN CONTINUING EDUCATION AND TRAINING

CHAPTER D: THE LEARNING ENVIRONMENT AND ORGANISATION OF SCHOOLS

-INDICATOR D1: TOTAL INTENDED INSTRUCTION TIME FOR STUDENTS IN PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

-INDICATOR D2: CLASS SIZE AND RATIO OF STUDENTS TO TEACHING STAFF

-INDICATOR D3: TEACHERS' SALARIES

-INDICATOR D4: TEACHING TIME AND TEACHERS' WORKING TIME

-INDICATOR D5: PUBLIC AND PRIVATE PROVIDERS

-INDICATOR D6: INSTITUTIONAL DIFFERENTIATION

³⁵⁸ Hazánk 1996 májusa óta tagja az 1961-ben alakult Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezetnek (OECD), amelynek elsődleges célja a tagországok gazdasági fejlődésének előmozdítása. A 20 alapító országhoz (Ausztria, Belgium, Kanada, Dánia, Franciaország, Németország, Görögország, Izland, Írország, Olaszország, Luxemburg, Hollandia, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Svédország, Svájc, Törökország, Egyesült Királyság, Egyesült Államok), 1964-ben csatlakozott Japán, 1969-ben Finnország, 1971-ben Ausztrália, 1973-ban Új-Zéland, majd 1994-ben Mexikó, 1995-ben Csehország, 1996-ban Magyarország, Lengyelország és Korea. 2000-ben Szlovákia lett a 30. tagállam.

indikátorok az oktatás és a tanulás eredményeinek a társadalom és gazdaság egyéb szektoraihoz való kapcsolódásának a vizsgálati eszközei.

„A kilencvenes évtizedre az OECD oktatással kapcsolatos tevékenységében kétségtelenül az un. indikátor program lett a legfontosabb. Az ezt jelölő mozaikszó, az INES (Indicators of Education Systems – Oktatási rendszerek mutatói) mára szinte közismertté vált. Az eredményeit évente közlő könyv, az Education at a Glance (Pillantás az oktatásra), illetve az ezzel együtt kiadott Education Policy Analysis (Oktatáspolitikai elemzés) pedig bestseller, a világ egyik legolvasottabb oktatásügyi kiadványa lett. Az indikátor program célja olyan statisztikai és egyéb mutatók megalkotása és ezeknek megfelelő adatok begyűjtése, amelyek segítségével a nemzeti oktatási rendszerek teljesítménye, a rendszerekben zajló folyamatok megragadhatók és nemzetközi szinten összehasonlíthatók”³⁵⁹

„Az indikátorok először az oktatási rendszerek felépítésére, a finanszírozási módokra, az irányítási sajátosságokra és a rendszer eredményességi mutatóira irányultak. A kidolgozásukra azóta fordított évek során az indikátorok köre egyre bővült és specializálódott.”³⁶⁰ Az indikátorok egész sorát lehetne felsorolni a kompetenciák és készségek indikátoraitól, a felsőoktatási indikátorokon át, az iskolából a munka világába történő átmenet és a munkaerő-piaci boldogulás feltérképezésére szolgáló indikátorokig.

5.2.4.2.1. Az egy oktatóra jutó tanulólétszám

Az egy oktatóra jutó tanulók számát tekintve Magyarország a felsőoktatás területét kivéve, minden más oktatási területen a fejlett országok átlagánál lényegesen kedvezőbb képet mutat. Ez a mutató az óvoda és az általános iskola alsó tagozata esetében az ezredfordulóra eső tíz év alatt romlott, a középfokú oktatás esetében stagnált.

146. Táblázat Az egy pedagógusra jutó tanulók szám az OECD országokban az óvodában az elemi iskolába és a középfokú oktatás intézményeiben 1995-2005 között

Óvoda				Elemi iskola				Középfokú oktatás			
	1995	2000	2005		1995	2000	2005		1995	2000	2005
Izland		5,4		Dánia	11,1	10,4		Portugália		9,0	8,1
Dánia	11,7	6,6	6,6	Luxemburg		15,9		Görögország		10,7	8,3
Új-Zéland	8,4	7,5	9,8	Olaszország	11,0	11,0	10,6	Luxemburg		9,2	9,0
Magyarország	11,3	11,6	10,7	Magyarország	11,6	10,9	10,6	Belgium	8,5	9,7	9,8
Svédország	17,7		11,9	Portugália		12,1	10,8	Spanyolország	15,7	11,9	10,6
Olaszország	13,8	13,0	12,4	Görögország		13,4	11,1	Olaszország	9,6	10,3	10,7
Finnország		12,2	12,5	Lengyelország		12,7	11,7	Ausztria	8,7		10,9
Görögország		15,8	12,5	Svédország	12,3	12,8	12,2	Magyarország	10,7	11,2	11,2
Luxemburg		20,2		Belgium	12,8	15,0	12,8	Svájc			11,4
Csehország	12,3	13,1	13,5	Ausztria	12,9		14,1	Dánia	9,7	12,8	
Szlovákia		10,1	13,6	Spanyolország	17,8	14,9	14,3	Franciaország	13,6	12,5	12,2
Írország	24,6	15,1	13,9	Svájc			14,6	Lengyelország		15,5	12,8
Németország	22,7	23,6	13,9	USA	17,1	15,8	14,9	Svédország	13,5	14,1	13,0
Spanyolország	19,8	16,1	14,1	Finnország		16,9	15,9	Csehország	12,2	13,1	13,2

³⁵⁹ Halász Gábor – Kovács Katalin: Az OECD tevékenysége az oktatás területén
<http://www.oki.hu/halaszk/download/OECD%20tanulmany.htm>

³⁶⁰ Halász – Kovács Im.

USA	21,5	18,7	14,5	Hollandia		16,8	15,9	Japán	16,5	15,2	13,9
Portugália		16,4	15,4	Kanada	16,7	18,1		Finnország		13,8	13,9
Belgium	23,3		16,1	Csehország	19,7	19,7	17,5	Egy. Királyság	15,9	14,8	14,1
Egy. Királyság	23,2	21,0	16,3	Írország	23,4	21,5	17,9	Szlovákia		13,2	14,2
Ausztria	18,6		17,0	Új-Zéland	22,3	20,6	18,1	Új-Zéland	17,1	16,3	14,8
Japán	18,1	18,8	17,4	Németország	20,7	19,8	18,8	Németország	14,9	15,2	15,1
Lengyelország		13,1	17,9	Szlovákia		18,3	18,9	Írország	16,0		15,5
Kanada	21,1	18,1		Franciaország	19,5	19,8	19,4	USA	16,2	15,2	15,5
Svájc			18,3	Japán	19,5	20,9	19,4	Törökország	23,3	14,0	16,2
Franciaország	24,8	19,1	19,3	Egy. Királyság	21,0	21,2	20,7	Hollandia		17,1	16,2
Törökország	16,3	16,0	19,7	Törökország	27,7	30,5	25,8	Kanada	19,4	18,8	
Korea	25,1	23,1	20,2	Korea	31,8	32,1	28,0	Korea	24,6	21,2	18,2
Mexikó	23,9	22,4	28,9	Mexikó	28,7	27,2	28,3	Mexikó	16,2	31,7	30,6
Ország átlag	18,0	15,5	15,3	Ország átlag	18,8	17,7	16,7	Ország átlag	14,9	14,3	13,4

A felsőoktatás esetében viszont azt látjuk, hogy a hazai adat fokozatosan az OECD átlaghoz közelített az ezredfordulót követő években.

Az eltérő tendencia magyarázata kézenfekvő. Az óvoda, és általános iskola tanulólétszáma az ezredforduló környékén csökkent, s ezzel a csökkenéssel a foglalkoztatás nem tartott lépést, azaz a pedagóguslétszám nem csökkent a tanulólétszámmal parallel. A középfokú oktatás területén a tanulólétszám csökkenés az ezt követő időszakban következett be. A felsőoktatásban viszont az időszak alatt egy folyamatos hallgatólétszám bővülés játszódott le, amellyel az oktatólétszám alakulás nem tartott lépést.

Végül is azt látjuk, hogy az oktatási rendszerben a foglalkoztatás meglehetősen merev. Ennek következtében csökkenő tanulólétszám csak nagyon lassan eredményezi a pedagóguslétszám csökkenését. Más oldalról a tanulólétszám növekedése sem eredményezi az oktatólétszám azonnali, s különösen nem azonos ütemű növekedését. Ennek részint a pedagógusok és oktatók közalkalmazotti foglalkoztatása áll, részint pedig az, hogy a pedagógus-foglalkozásra való felkészülés hosszú folyamat. (A felsőoktatásban a diploma és tudományos minősítés megszerzése, ami foglalkoztatás véglegesítéséhez szükséges – átlagosan egy évtizednél is hosszabb.)

147. Táblázat Az egy oktatóra jutó hallgatók szám az OECD országokban a felsőoktatás intézményeiben 1998-2005 között

	1998	2000	2003	2005
Svédország	9,0	9,3	9,0	8,9
Kanada		9,8		
Spanyolország	17,2	15,9	11,8	10,6
Izland	9,3	7,9	9,0	11,0
Japán	11,8	11,4	11,0	11,0
Szlovákia		10,2	10,8	11,7
Norvégia	13,0	12,7	11,9	
Németország	12,4	12,1	12,5	12,2
Finnország			12,3	12,5
Hollandia	18,7	12,6	13,4	
Portugália				13,2
Mexikó		15,1	15,1	14,9
Ausztria			12,9	15,3

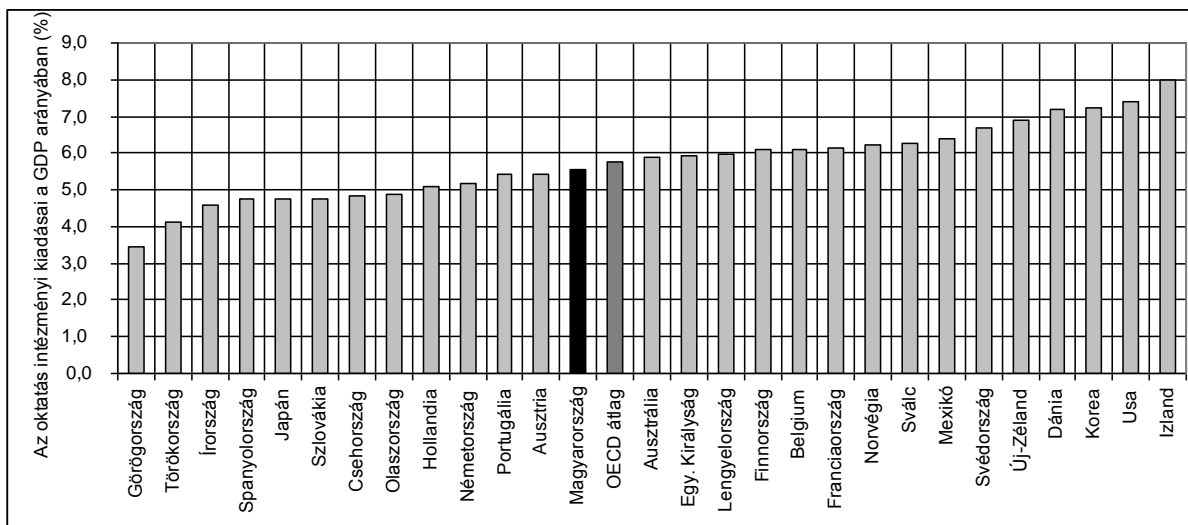
USA	14,6	13,5	15,2	15,7
Magyarország	11,8	13,1	14,8	15,9
Új-Zéland	15,5	15,2	8,5	16,3
Törökország			16,6	17,3
Franciaország		18,3	17,6	17,3
Írország	16,6	17,4	15,0	17,4
Lengyelország		14,7	18,3	18,2
Egy. Királyság	17,7	17,6	18,2	18,2
Csehország	13,5	13,5	17,3	19,0
Belgium		19,9	19,2	19,6
Olaszország		22,8	21,9	21,4
Görögország	26,3	26,8	29,6	30,2
Ország átlag	14,8	14,7	14,9	15,8

A tanuló-pedagógus arány alakulásában a fentiekén túlmenően számos más tényező is szerepet játszik, pl. iskolaszervezet, az iskolák nagysága, és az oktatásszervezés sajátosságai a kötelező óraszámától, az osztálynagyságig.

Mindezen tényezők együttes hatására a hazai oktatást a kedvezőtlen hatékonyságúak közé kell sorolnunk nemzetközi összehasonlításban.

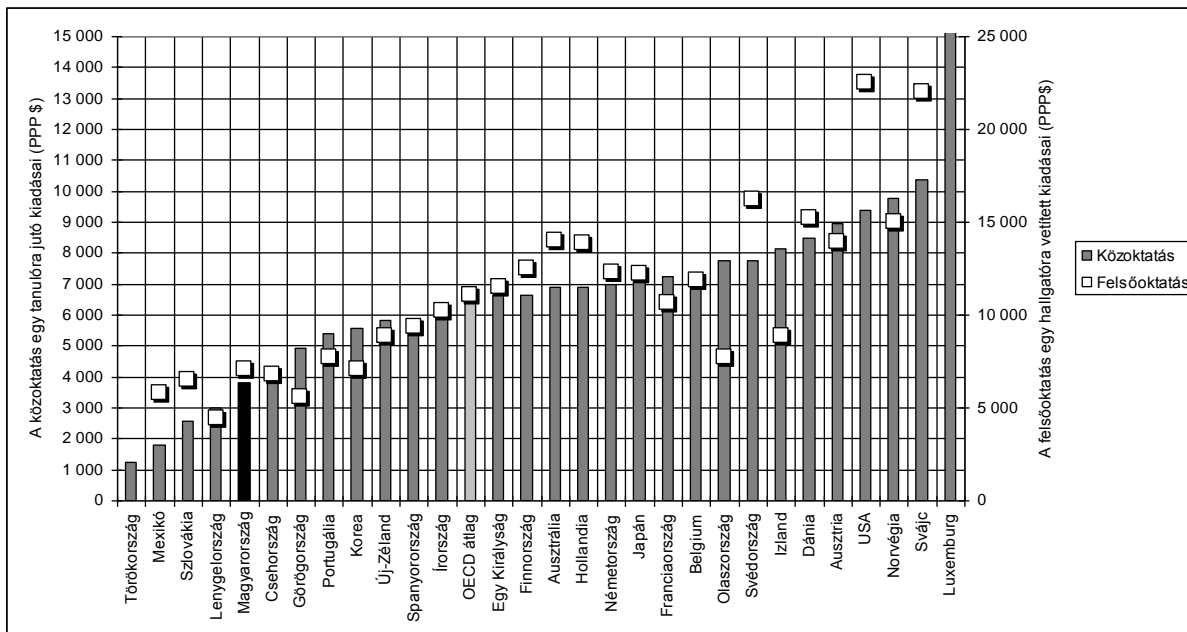
5.2.4.2.2. Az oktatás költségei

Magyarország 2004-ben a GDP-hez viszonyítva 5,6%-ot fordította az oktatásra, Ez nagyjából ugyanannyi, mint az OECD átlag, ami érdemlegesen meghaladja többek között Spanyolország, Japán, Írország, Hollandia, Csehország, Szlovákia ráfordításának arányát.



69. Ábra Az oktatás intézményi ráfordításai a GDP-hez viszonyítva az OECD országokban (2004)

Szembetűnő, hogy összehasonlítható dollárban számítva és egymáshoz viszonyítva, Magyarországon viszonylag „olcsó” a közoktatás, s kicsit „drágább” a felsőoktatás. A hazai közoktatás egy tanulóra jutó költsége az OECD országok között az ötödik legkisebb, a felsőoktatásé pedig a nyolcadik legkisebb. Tegyük hozzá, hogy az egy főre jutó GDP tekintetében ugyancsak az ötödik legkisebb a magyar.



70. Ábra A közoktatás és a felsőoktatás egy tanulóra jutó éves kiadásai (vásárlóerő paritáson számolt) dollárban 2004-ben

148. Táblázat Az egy tanulóra vetített intézményi oktatási kiadások az egy főre jutó GDP-hez viszonyított aránya képzési szintenként (2004)

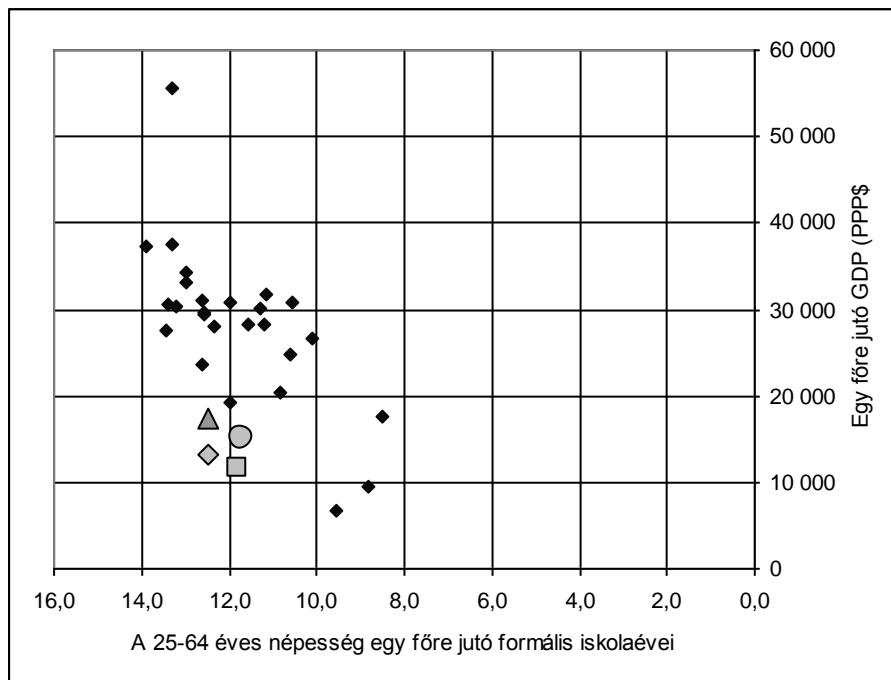
	Óvoda	Elemi iskola	Középiskola	Felsőoktatás	Teljes oktatás
Ausztrália		19	26	33	26
Ausztria	18	23	28	29	29
Belgium	15	21	24	25	25
Csehország	16	14	25	29	23
Dánia	16	25	27	35	30
Egy Királyság	25	19	22	28	23
Finnország	14	19	25	26	26
Franciaország	17	18	30	25	27
Görögország		17	19	16	19
Hollandia	17	19	22	26	24
Írország	14	15	19	20	18
Izland	18	25	23		25
Japán	14	23	26		28
Korea	12	22	33	30	29
Lengyelország	31	24	22	30	25
Luxemburg		21	28		

Magyarország	26	23	22	34	26
Mexikó	18	17	19	48	21
Németország	18	17	25	26	26
Norvégia	10	20	27	25	26
Olaszország	22	27	28	17	28
Portugália	23	24	32		30
Spanyolország	18	19	26	26	25
Svájc	10	25	35	36	34
Svédország	14	24	26	27	29
Szlovákia	18	14	19	41	21
Törökország		16	25	59	21
Új-Zéland	21	21	25	33	25
USA	20	22	25	50	30
OECD átlag	18	20	25	31	26

Az egyes oktatási szintek egy tanulóra vetített oktatási kiadásainak az egy főre jutó GDP-hez viszonyított hányadosa ugyancsak egy gyakran használt hatékonysági indikátor. A 2004-es OECD adatokat vizsgálva a hazai oktatás egyes szintjei meglehetősen különböző hatékonyságúnak mutatkoznak. A hazai óvoda ezen mutatója majdnem a legnagyobb (egyedül a lengyel magasabb), azaz a magyar óvoda igen rossz költséghatékonyságúnak tűnik, mert az OECD országok nagyobbik része relatíve olcsóbban működteti ezt az oktatási szintet. Az elemi oktatás (azaz az általános iskola alsó tagozata) ugyancsak meglehetősen drága, lényegében a felső – legdrágább - harmadában található az OECD országok között. A középfokú oktatás nagyjából a középmezőnyben található, a felsőoktatás viszont ismét a relatíve legdrágábbak között van. Mindezek eredőjeként a hazai oktatás az egy tanulóra vetített költségnek az egy főre jutó GDP-hez viszonyított arányát tekintve a kevésbé jó hatékonyságú oktatási rendszerrel rendelkező országok közé tartozik.

5.2.4.2.3. A népesség iskolázottsága

A XXI század elején az OECD országok 25-64 éves népességének formális iskolázottságát vizsgálva azt látjuk, hogy Magyarországon - és a volt szocialista országokban – az iskolázottság meghaladja az OECD országok átlagát, tehát a gazdasági fejlettséget is figyelembe véve viszonylag magas.



△ = Csehország, ○ = Magyarország, ◇ = Szlovákia, □ = Lengyelország

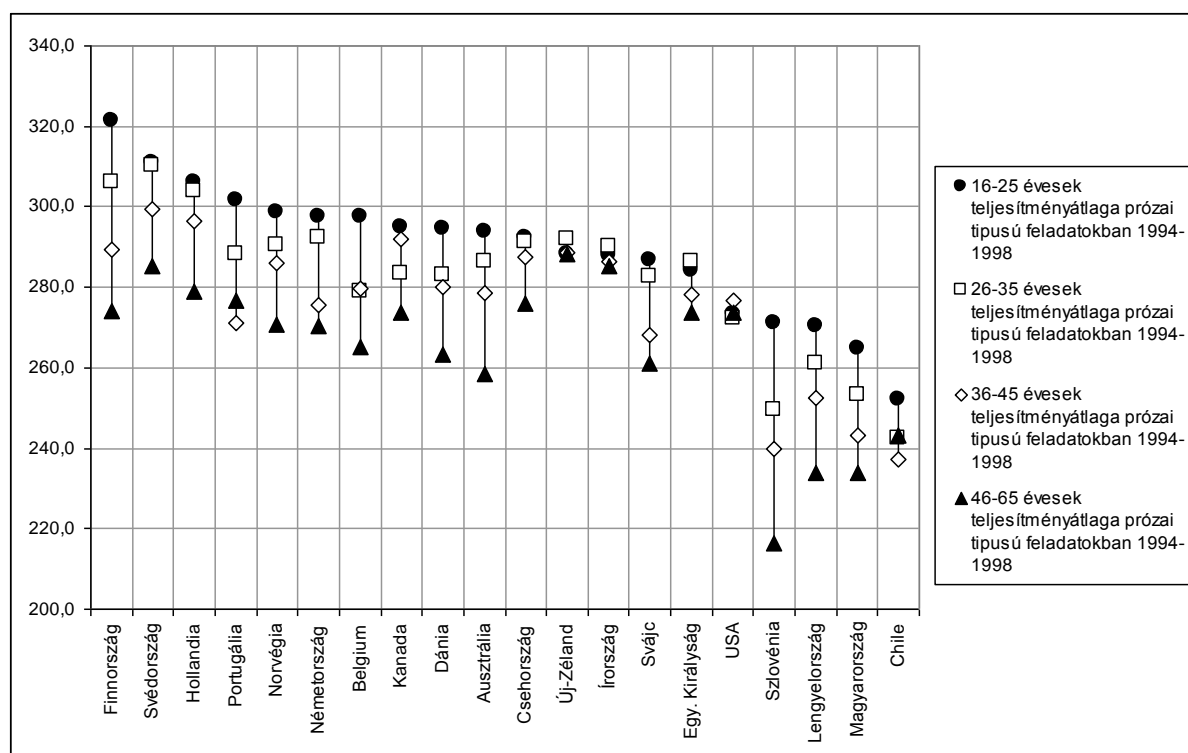
Forrás: Education at a Glance 2006 adatai alapján

71. Ábra Az OECD országok 25-64 éves népességének formális iskolázottsága és a gazdasági fejlettség (2004)

Ezt úgy is fogalmazhatjuk, hogy a volt szocialista országokban a viszonylag magas iskolázottság ellenére alacsony a gazdasági fejlettség, tehát az iskolázottság gazdasági hasznosulása alacsonyabb, mint a többi fejlett országban. Ez valamennyi posztszocialista országra igaz (és nem csak az OECD-beli volt szocialista országokra). Az oka csak feltételezhető. Valószínűleg ezekben az országokban az államszocialista időszakban az oktatás fejlődése (központi fejlesztése) elszakadt a gazdaságtól, - ugyanakkor úgy tűnik, hogy ez a szerves kapcsolat az átmenetet követően sem állt helyre.

5.2.4.2.4. A népesség iskolázottságának eredményessége

Korábban már volt szó az OECD IALS vizsgálatról, amely 22 ország 16–65 éves felnőtt népességének olvasásértés-teljesítményét mérte. Ezen vizsgálat eredményei alkalmasak arra, hogy egyes országok oktatási rendszerének eredményességéről képet alkossunk, - itt is hangsúlyozva, hogy az egyes országok népességének olvasás-értési eredményeit számos tényező befolyásolja. Mindamellett egészen biztos, hogy az oktatási rendszer teljesítménye alapvetően befolyásolja.



Forrás: OECD (<http://www.oecd.org>)

72. Ábra Az IALS olvasási literacy eredményei korcsoportok szerint

Vannak olyan országok, mint Új-Zéland, Írország, Egyesült Királyság, Egyesült Államok, ahol a különböző korosztályok eredményei alig különböznek, - (a 16-25 éves népesség teljesítménye és a 46-65 éves népesség teljesítménye között 5 %-nál kisebb a különbség). A másik pólusok olyan országok állnak, mint Finnország, Ausztrália, Szlovénia, Lengyelország, vagy Magyarország, ahol ugyanezen korosztályok közötti teljesítménykülönbség 13%-nál több.

Magyarország adatai - Lengyelországgal és Szlovéniával (és az elemzésünk szempontjából kevésbé fontos Chilével) együtt - igen szembetűnőek abból az aspektusból is, hogy valamennyi korosztály jelentősen elmarad a többi ország hasonló korcsoportjainak teljesítményétől.

Az IALS adatok az oktatási rendszer teljesítményének hosszú távú megítélésére alkalmasak. Végül is az előző pontban említett jellemzőhöz – nevezetesen ahhoz, hogy a poszt-socialista országokban a lakosság formális iskolázottsága magasabb a gazdaságilag fejlettebb országokénál – azt is hozzátehetjük, hogy ennek ellenére a népesség olvasási teljesítménye jelentősen alacsonyabb azoknál.

5.2.5. Szabadság és választhatóság

Az oktatási rendszerek demokratizálódása – amely úgy tűnik együtt jár az oktatás tömegesedésével – a képzésben magával hozza a szabadság és a választhatóság igényét, azaz azt, hogy az egyének igényeiknek és lehetőségeiknek megfelelően megválaszthassák az oktatás formáját, - s bizonyos határok között – a tartalmát, a tanulni kívánt tantárgyakat.

A választhatóság, a képzési rugalmasság lehetővé teszi:

- a szabad választás („az egyéni életút alakítása”) igényének kielégítését,
- az átjárhatóságot szakok, intézmények és képzési szintek között,
- részképzések, résztanulmányok kölcsönös elismerését,
- a tanulmányok idővesztés nélküli folytatását,
- a tanulmányok nemzetközivé válásának lehetőségét. (Kadocsa László 1999)

Ugyanakkor a szabadság kiterjedése az oktatási rendszerben módszertani, didaktikai változásokkal jár együtt:

- az ismeretátadás ismeretszerzési folyamattá alakul, melyben a tanulás megtanulása a döntő,
- tanuló/hallgató-centrikusság növekedése, a tanár veszít központi szerepéből,
- a tanár segítséget nyújt a hallgatónak/tanulónak tanulási tevékenysége megszervezésében,
- a tanár segít megteremteni a tanulási feltételeket, irányt mutat, tanácsol, megmagyarázza a tanulónak/hallgatónak a lényeges összefüggéseket, a munkamódszereket, a szabályokat és értékeli az eredményeket. (Kadocsa 1999)

Az oktatás szélesebb körű választhatóságának előnyei (Kadocsa 1999 nyomán):

Rugalmasság – azaz a modulok rugalmasan képesek alkalmazkodni a sokarcú hallgatósághoz, a tudományok fejlődéséhez és a változó munkaerőpiac igényeihez.

Motiváció - a választhatóság, az egyéni életút alakításának lehetősége, a hatékony tanulásirányítás biztosította siker jelentősen növelheti a hallgatóság belső motiváltságát, a tanuláshoz való pozitív viszony és felelősség kialakulását.

Széleskörű hozzáférés - a választhatóság lehetővé teszi, hogy a jelentkezők felkészültsége, képessége és a tanulmányi programok követelményei találkozzanak.

Tantervek adaptivitása – a képzés egyes moduljai mint egységnyi elemek tantervbe elvileg bárhova beilleszthető, kicserélhető, átalakítható, megújítható stb.

Kredit-transzfer - a modularizált kurzusok jellemzője, a transzfer (átvihetőség, beszámíthatóság) lehetősége képzési programok, szakok, intézmények között.

Költséghatékonyság - a költséghatékonyság a széleskörű hozzáférés eredményeképpen javul. A gazdaságosság úgy javítható, hogy a különböző programokban „közös” modulokat alkalmazunk.

A pedagógiai innováció elősegítése - rugalmas képzés, a modularizáció, a tanulásirányítási eljárásrendszerek, újszerű oktatóanyagok kidolgozását kényszeríti ki, s így elősegíti a pedagógiai megújulást

A minőség – az nagyobb tanulói, tanulási szabadság, a kiterjedt hozzáférhetőség a minőségromlás veszélyévé jár, ha nincsenek szisztematikusan kidolgozott, a minőségbiztosítás elveit betartó tanulásirányítási eljárásrendszerek

Ez utóbbi, azaz a minőség és a minőségbiztosítás hangsúlyozása különösen fontos, - ugyanis a tapasztalatok azt mutatják, hogy az oktatás kiterjedése, s vele együtt a képzés szabadságának és rugalmasságának kiszélesedése törvényszerűen a minőség romlását hozza magával, - s a minőségbiztosítási rendszerek és eljárások gyakran csak késve épülnek be a rendszerbe.

5.2.6. Átláthatóság és elszámoltathatóság

A 20. század második harmadában a fejlett országok jelentős részében felgyorsul a közszolgáltatások reformja. Ennek a reformnak többek között fontos része az átláthatóság biztosítása, azaz hogy az egyének és a helyi, települési, ill. érdekelt közösségek számára érthetőek legyenek az elvei, céljai, döntési és működési mechanizmusai, és nem utolsósorban ráfordításai. Ezek a követelmények az oktatási rendszerrel, mint az egyik legjelentősebb helyi közösségi szolgáltatással kapcsolatban – amely egyébként a folyamatok komplexitása, bonyolultsága miatt hajlamos az elzárkózásra - is megfogalmazódtak.

Az átláthatóság mellett másik fontos, újonnan megjelent követelmény az elszámoltathatóság. Az elszámoltathatóság (accountability) a 90-es években jelenik meg az oktatáspolitikában. Számonkérésnek vagy beszámoltatásnak lehetne fordítani. „Az iskola elszámoltathatósága olyan mérés és értékelés az iskoláról, amelyben szakma és finanszírozás összekapcsolódik. Nem a pedagógus végzi, hanem a "közösség" (a köz), a "társadalom". Helyesebb is ezért az iskola közösségi vagy társadalmi elszámoltathatóságáról beszélni.” (Kozma Tamás 1999)

Az elszámoltathatóság tehát nemcsak pénzügyi elszámoltathatóságot jelent, hanem azt is, hogy az iskolákat fenntartó közösség általában képes legyen ellenőrizni az oktatást. Az elszámoltathatóságnak egyik feltétele az átláthatóság, de egyéb feltételei is vannak: így például olyan jogi szabályozás, amely az iskolákat és a nevelőket kötelezi arra, hogy a munkájukról a közösségnek valamilyen módon beszámoljanak. (Halász 2000)

5.2.7. Kiszámíthatóság, stabilitás – adaptivitás, alkalmazkodó képesség

„Mint minden rendszerrel, az oktatási rendszerrel szemben is megfogalmazható a kiszámíthatóság és a stabilitás célja. A kiszámítható működés a feltétele annak, hogy az egyének és a különböző társadalmi csoportok az erőforrásaikkal (pénzükkel, idejükkel, erőfeszítéseikkel stb.) értelmesen gazdálkodhassanak, hosszabb távra is kalkulálhassanak. Az instabil és kiszámíthatatlan rendszerekben nemcsak az erőforrásokkal való pocsékolás veszélye nő, hanem az egyének és a társadalmi csoportok közötti konfliktusok valószínűsége is növekszik”. (Halász 2000)

Ugyanakkor „a stabilitás, a kiszámíthatóság és a kontroll az iskola esetében gyakran jelenik meg a rend, fegyelem, illetve a hagyománytisztelet formájában. Itt alapvető fontosságú a szabálykövetés, valamint a beilleszkedés a hierarchikus rendszer megfelelő szintjére. Mindezek alapján nem nehéz ráismerni a tradicionális magyar iskolára” (Baráth Tibor 1998)

A fenti két idézet rámutat a kiszámíthatóság és a stabilitás előnyére és hátrányára. A kiszámíthatóság és a stabilitás előnyös a résztvevők stratégiai tervezése, s a hosszú távú erőforrás hatékonyság szempontjából, - ugyanakkor veszélyes lehet abból a szempontból, hogy a társadalmi, gazdasági változások túllépnek a megkövesedett rendszeren. Jó példa erre a hazai 8 általános iskolai oktatás, - amely a bevezetésének időszakában rendkívül fontos modernizációs lépés volt Magyarországon. Ugyanakkor a század végére ennek a rendszernek a túlzott stabilitása túlhaladottá vált.

Ez át is vezet az adaptivitáshoz. Az oktatási rendszerekkel szemben - különösen a 20. század második felétől – egyre inkább megfogalmazott igény az, hogy a gazdasági, társadalmi, környezeti változásokhoz alkalmazkodjanak.

„Az oktatási rendszerekkel kapcsolatban különösen gyakran fogalmazódik meg az alkalmazkodóképesség vagy a változásokra való nyitottság hiányának a kritikája. A modern társadalmakban gyakran éppen az oktatástól várják azt, hogy növelje a társadalom és a gazdaság nyitottságát és alkalmazkodó képességét. Nem egy országban az oktatásra irányuló kormányzati politika egyik legfontosabb célja a változásra, a megújulásra való képesség, növelése.” (Halász 2000)

5.3. Az oktatáspolitikai eszközei

Az oktatáspolitikának számos eszköze van. Egyes eszközökről már korábban volt szó, ilyen a pedagógusképzés és foglalkoztatás, vagy a minőségpolitika. Itt a következő eszközökről esik szó:

- a törvények, jogszabályok,
- a tartalmi szabályozás és a vizsgarendszer
- az oktatáskutatás
- a finanszírozás,

Könyvünk ezeket az eszközöket részletesen tárgyalja. Itt most csak az első hármat érintjük röviden, hogy rámutassunk a hazai oktatáspolitikai kiforratlanságára, továbbá arra, hogy a hazai oktatáspolitikából hiányzik a kormányciklusokon átívelő, stratégiai jelleg.

5.3.1. Törvények, jogszabályok

Az oktatáspolitikai eszközrendszerben kiemelkedő szerepe van a törvényeknek, jogszabályoknak. Lényegében az alábbiakban áttekintendő eszközrendszer minden eleme törvényekkel, jogszabályokkal szabályozott, meghatározott.

A rendszerváltás nyomán, az oktatási rendszerben több rendkívül jelentős változás következett be, részint az önkormányzati rendszer kialakulása, s törvényi szabályozása, részint az oktatási intézményalapítás pluralizmusának kialakulása. Az 1985. évi oktatási törvény rendszerváltás utáni, 1990. évi módosítását követően, valamint a vallás- és lelkiismereti törvény elfogadása nyomán liberalizálódott a magán – s azon belül az egyházi - oktatási intézmények alapítása. Ezt követte azután a közoktatás, a szakképzés és a felsőoktatás új s külön-külön törvényi szabályozása 1993-ban³⁶¹, az Akadémiáról 1994-ben³⁶², majd 2001-ben a felnőttképzésről szóló törvény³⁶³. Ezek a törvények a 2000-es évek első évtizedének második harmadáig kitartottak – a felsőoktatási törvény kivételével, amelyet 2005-ben újraalkottak. Ez a „kitartás” azonban kicsit

³⁶¹ 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról, 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 1993. évi LXXVI. törvény a szakképzésről

³⁶² 1994. évi XL. Törvény a Magyar Tudományos Akadémiáról.

³⁶³ 2001. évi C. törvény a felnőttképzésről

más megvilágításba kerül, ha azt is figyelembe vesszük, hogy a közoktatási törvényt 1993 és 2006 között 39-szer, a szakképzésit 21-szer, a felsőoktatási 37-szer, a felnőttképzésről szóló törvényt 2001 és 2006 között 10-szer módosították.

5.3.2. Tartalmi szabályozás és a vizsgarendszer

A magyar oktatási rendszer erősen decentralizált, az aktorok autonómiájára és a közöttük történő felelősség-megosztásra épül. Ebben a rendszerben az oktatás céljának és tartalmának összehangolása több eszközzel történik. Ezek az eszközök a tartalmi szabályozás (a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek) valamint a mérési pontok (elsősorban az érettségi).

A tartalmi szabályozás rendszerváltozás utáni története jól mutatja, hogy a hazai oktatáspolitikából hiányoznak a kormányzati ciklusokon átívelő pártpolitikai megegyezések, ezért az oktatási rendszert a kormányváltásokat követő koncepcióváltások rángatják.

Az első Nemzeti Alaptantervet, amely iskolatípusoktól független meghatározta a műveltségterületeket, az egyes szakaszok követelményeit, valamint az óraszámok alsó és felső határait 1995-re sikerült elkészíteni és kiadni. A kormányváltás után 2000-ben azután a konzervatív kormány kerettanterveket ad ki – a túlzott iskolai autonómia ellensúlyozására - az oktatási rendszer átjárhatóságának és integritásának biztosítását célozva. Ennek nyomán „visszatért az oktatási tartalmak hagyományos tantárgyi leírására, meghatározta a (minimálisan) kötelező óraszámokat”³⁶⁴. 2002-ben az újabb kormányváltást követően a bal-liberális kormány a közoktatási törvény módosításával megszüntette a kerettantervek kötelező jellegét. Majd 2003. őszén megjelenik a második nemzeti alaptanterv (NAT, 2003), amely meghatározza a közoktatás országosan érvényes általános céljait, a közvetítendő műveltség fő területeit (az ún. műveltségi területeket és a műveltségi területeken átívelő tartalmakat), a közoktatás tartalmi szakaszolását (4+2+2+4) és az egyes tartalmi szakaszokban érvényesülő fejlesztési feladatokat³⁶⁵. A „a kerettantervek orientáló, segítő funkciója azonban nem érvényesül, mert a jelenleg létező iskolatípusonként egyetlen (2003-ban csökkentett tananyagot előíró) kerettanterv mellett nem jelentek meg további kerettantervek”³⁶⁶.

„Az 1985-ös közoktatási törvény a középiskolai végzettség érettségihez kötésével jelentősen megnövelte az érettségi súlyát. Az 1993-as közoktatási törvény olyan tartalmi szabályozási rendszer kialakítását rendelte el, amelyben a bemeneti és kimeneti pillérek viszonylagos egyensúlya alakult ki. 1995-ben hozták nyilvánosságra az új, egységes standardizált és kétszintű érettségi vizsga koncepcióját. A közoktatási törvény 1999-es módosítása a vizsgák közvetlen tartalmi szabályozó funkcióját megszüntette. A kétszintű érettségi bevezetésével párhuzamosan megtörténik az érettségi követelmények részleges felülvizsgálata. Az alpműveltségi vizsga szerepének tisztázása és bevezetésének előkészítése mindmáig nem történt meg, a jelenlegi mérési-értékelési rendszer pedig nem tölt be szabályozó funkciót.”³⁶⁷

A kétszintű érettségi bevezetése a hazai oktatáspolitikai erőtlenségét, elvtelen kompromisszumait jellemzi. A közoktatási aréna szereplőinek nyomására a felsőoktatási felvételi rendszert és az érettségi rendszert egységesítették – ebből lett a kétszintű érettségi.

³⁶⁴ A közoktatás tartalmi szabályozásának rendszere Magyarországon - nyilvános közpolitikai elemzés - OKI Oktatáspolitikai Elemzések Központja 2003

³⁶⁵ Ugyanott

³⁶⁶ Ugyanott

³⁶⁷ Ugyanott

Ugyanakkor a felsőoktatási aréna szereplőinek nyomására az emelt szintű érettségi vizsgát nem tették a felsőoktatásba kerülés feltételévé. Bevezetése nyomán az érettségizettek egy része esetében teljesülnek a beharangozott célok, az egységesség és összemérhetőség. A többiek esetében megmaradt egy alacsony színvonalú álvizsga. S mivel ezzel is be lehet jutni a felsőoktatásba, a kétszintű érettségi bevezetése nyomán a felsőoktatás színvonala valószínűleg tovább csökken.

5.3.3. Oktatáskutatás

A hazai oktatáskutatásnak több intézménye volt a 70-es években: az MTA Pedagógiai Kutatócsoportja, az Országos Pedagógiai Intézet és a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont.

Az oktatáskutatás megújulása a 80-as évektől kezdődött, amikor a frissen megalakult az Oktatáskutató Intézetben, a – nem sokkal később megszűnt - Országos Pedagógiai Intézetben, majd a 90-ben alakult Országos Közoktatási Intézetben „rendszerelváltó” vitákra és munkákra került sor. Az oktatáskutatás ezen időszaka olyan meghatározó személyiségek köré szerveződik – szigorúan névsorban – mint Báthory Zoltán, Kozma Tamás, Nagy József, és Mihály Ottó. (Sáska 2001)³⁶⁸ Igazságtalanok lennének, ha nem említenénk meg legalább még Zsolnai József nevét, valamint a követő nemzedékből Halász Gábort és Lukács Pétert, akik ugyancsak vezető szerepet játszottak a hazai oktatáskutatás 90-es éveiben.

Az újonnan alakult intézményekben a magas színvonalú oktatáspolitikai, oktatásszociológiai valamint közoktatási tananyag és rendszerkutatások mellett a felsőoktatás-kutatás igen kis súlyt kapott. A felsőoktatás-kutatás a 80-as évek végén és 90-es évek legelején az OKKFT TS/4 kutatások keretében folyt. Azaz intézmény helyett egy program keretében – alapvetően felsőoktatási intézmények oktatóinak, kutatóinak - nyújtott projekttámogatások, megbízások keretében. A program folytatásaként a Professzorok Házában alakult egy iroda, amely igen termékeny felsőoktatás-kutatásoknak adott teret, amelynek máig elérhető eredményei a Felsőoktatási Koordinációs Iroda „A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások” könyvsorozat.

A Felsőoktatási Koordinációs Iroda a 90-es évek második felében történt megszűnésével lényegében megszűnik a felsőoktatás-kutatás központi szervezete/szervezése. Persze számos felsőoktatási intézményben találunk kisebb-nagyobb műhelyt, amely foglalkozik felsőoktatás-kutatással (is). Bár a 2000-es évek elején, amikor az Oktatáskutató Intézetet megszüntették, akkor annak maradványaiból a Professzorok Házában Felsőoktatási Kutatóintézet névvel egy (nem önálló) egységként hoztak létre, amely azonban igen szerény részben foglalkozott csakugyan felsőoktatás-kutatással, - és 2007-re ez az egység is megszűnik.

Végül is a hazai felsőoktatás-kutatás a 2000-es évek első évtizedének második felére kutatási bázis és központi kutatási forrás nélkül maradt.

A közoktatás fejlődésének motorja az alig másfél évtizede alakult Közoktatáskutató Intézet. A rövid idő alatt nemzetközi tekintélyűvé vált, a hazai oktatáspolitikai jövőjét alapozó és fejlesztő kutató központ fejlődésében fontos szerepet játszik néhány kiemelkedő személyiség, valamint az OECD-vel kialakított kitűnő kapcsolat. Mindez azonban nem volt elegendő ahhoz, hogy megvédje az intézetet a hazai háttérintézetek szokásos sorsától, az átszervezéstől és racionalizálástól.

³⁶⁸ Sáska Géza (2001): „Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek, és nem jön újra el!” Iskolakultúra 2001/2

A háttérintézményeket irányító minisztérium ugyanis sajnos még nem fejlődött koherens ágazati szakpolitikai központtá.

A rendszerváltás után az Oktatási Minisztérium nem tisztázta az oktatáspolitikai szerepét és funkcióját. A mai napig sem tisztázódott a piac szerepe az oktatásban. Zavaros az intézményi autonómia szerepe mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban. Nem tisztázódtak a minőség, a hatékonyság és a méltányosság követelményei az oktatásban és ezek kutatásának célszerű formái.

A felsőoktatás bizonytalansága azzal is összefügg, hogy fejlesztési stratégiájának kidolgozása két-három évtizede a kormányok munkatervének legstabilabb pontja. Mindegyik kormány kitűzi a kidolgozását, de egyik se jutott eddig el a végrehajtásig. A hétköznapi gyakorlati gondjaival küszködő minisztériumi felsőoktatási apparátus ebben a helyzetben a kutatás feladatait és igényeit se tudja kijelölni.

Az oktatás fejlődésében élenjáró országok többségében az oktatáskutatás részint erre szakosodott kutatóintézetek, részint a minisztériumi döntéseket segítő háttérintézmények, részint a felsőoktatási intézmények szerves feladata.

A felsőoktatási intézmények esetében ezek a kutatások nagyobb része az oktatás eredményességét (minőségét), hatékonyságát, azaz az erőforrások ésszerű és célszerű felhasználását, valamint az oktatásban érvényesülő méltányosság és szolidaritás céljait, eszközeit és módszereit, azok gyakorlati érvényesülését elemzik és vizsgálják. Ehhez szervesen csatlakoznak a szorosan vett neveléstudományi, pszichológiai és szociológiai kutatások. E kutatások egyúttal a korszerű pedagógusképzés fontos feltételét képezik.

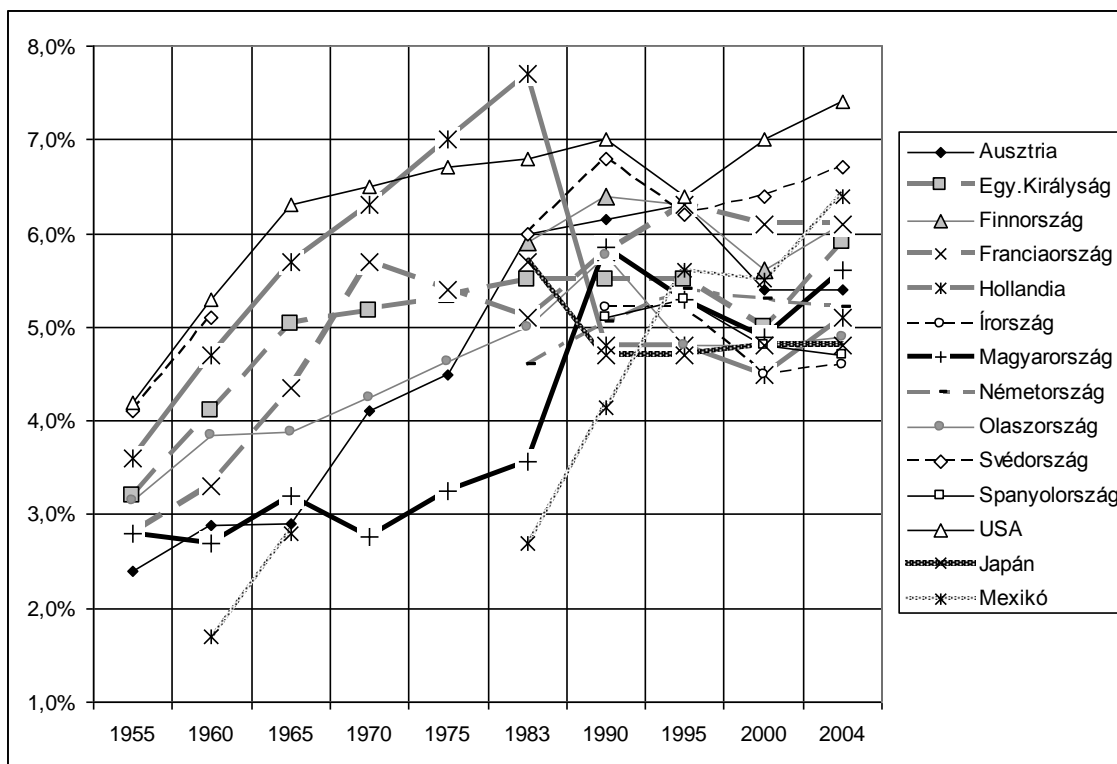
Oktatásügyünk egyik alapvető ellentmondása, hogy a változtatáshoz és előrehaladáshoz szükséges tudósok nagyrészt az egyetemeken dolgoznak, de nincs olyan kutatási program, amely hálózatba szervezné őket, s megteremtené a felsőoktatás átfogó elemzésének networkjét, amely egy felsőoktatás fejlesztési stratégia megalapozója lehetne.

A hazai felsőoktatási képzésben – minden hibája ellenére – fontos elmozdulások tapasztalhatóak, ugyanakkor a felsőoktatás-irányításban alig van haladás. Az új törvény nem hoz korszerűsödést a Felsőoktatási és tudományos tanács irányítási módszereiben sem. A törvény továbbra is egy érdekérvényesítő testületet hoz létre, amelynek szakértői feladatokat tulajdonít – pedig aligha hihető, hogy az egyetemek és főiskolák, a kamarák és szakszervezetek képviselői csakugyan szakértők lennének (még ha annak is hiszik esetleg magukat). Hiányzik a szervezet mögül egy háttérintézet szakértőkkel és kutatókkal, akik ténylegesen előkészítik a döntéseket. De hiányzik a háttérintézet a törvényben meghatározott olyan irányítási feladatok mögül is mint az ágazati minőségpolitika, a végzetek alkalmasság-vizsgálata, vagy a munkaerőpiaci elemzések.

5.3.4. Finanszírozás

Az oktatásról szóló könyvében *Coombs*, az USA akkori oktatási minisztere (államtitkára), a 20. század hatvanas éveinek végén azt írja, hogy „az elmúlt tizenöt évben az oktatási költségek jóformán mindenhol meredeken emelkedtek, nemcsak abszolút számokban, hanem a bruttó nemzeti termék, a nemzeti jövedelem és a teljes állami költségvetési bevétel százalékában is. /.../ Az oktatás nem foglalhatja le a rendelkezésre álló erőforrások egyre nagyobb részét, mert ebből az egész társadalomban és gazdaságban súlyos nehézségek és torzulások származhatnak. Ez nem filozófia vagy nézőpont kérdése, hanem matematikai eredmény.” (*Coombs 1971:53.*)

Az oktatásra fordított költségek növekedésének trendje a 20. század ötvenes és a 21. század első évei között telítődési görbe alakját mutatja. A kezdeti dinamikus növekedés után az oktatás költségei a fejlett országok nagyobb részében, a nyolcvanas években érték el a maximumot, majd egyre lassabban emelkedtek, illetve stagnáltak. Ez annak ellenére történt, hogy a fiatalok és a felnőttek is egyre hosszabb ideig tanultak. Csökkent azonban a gyermekek száma és javult az oktatás hatékonysága, a finanszírozás módja.



Forrása: 1955–1975: (*Coombs 1971*); 1983: (*Nemzetközi Statisztikai Évkönyv, KSH*); 1994: (*Education Policy Analysis 1997*), illetve (*Education at a Glance 1997, 2000, 2005*); valamint (*Global Education Digest 2005*).

73. Ábra Az oktatási ráfordítások a GDP arányában a fejlett országokban

5.3.4.1. Ki miért fizeti az oktatást?

Elöljáróban megvizsgáljuk, hogy a közgazdasági irodalom szerint az egyes szereplők miért is finanszírozzák az oktatást.

5.3.4.1.1. Az oktatás egyéni haszna – azaz miért fizet az egyén ?

Az oktatásban résztvevő egyének motivációját a közgazdaságtan azzal magyarázza, hogy az iskolázás növeli az egyén termelékenységét és keresetét, csökkenti a munkanélküliséget és ezzel növeli az életkeresetet (lásd pl. *Schultz 1983*).

149. Táblázat Relatív keresetek a középfokú végzettségű foglalkoztatottakhoz viszonyítva az OECD országokban (2005-ben)

	Középfokú végzettség nél alacsonyabb iskolai végzettséggel		Nem felsőoktatási poszt-szekundér végzettséggel		Felsőfokú végzettséggel	
	25-64 évesek	30-44 évesek	25-64 évesek	30-44 évesek	25-64 évesek	30-44 évesek
Magyarország	73	75	121	120	215	225
Csehország	72	76			181	191
Portugália	57	62			179	179
USA	67	67	110	110	175	175
Lengyelország	78	80	99	100	163	169
Egyesült Királyság	69	71			155	161
Írország	86	90	104	102	164	159
Svájc	76	80	109	108	156	157
Luxemburg	78	76	117	120	145	152
Németország	88	86	111	111	156	150
Korea	67	77			141	148
Ausztria	71	69	121	122	152	148
Franciaország	86	87			144	148
Hollandia	84	84			148	147
Olaszország	79	81			160	143
Finnország	94	91			149	138
Törökország	65	63			141	135
Kanada	78	78	102	104	138	134
Belgium	90	92	102	104	134	134
Ausztrália	81	83	96	99	131	134
Norvégia	84	88	125	120	136	134
Új-Zéland	78	79	105	106	132	131
Spanyolország	85	84	89	96	132	130
Dánia	82	80	103	98	126	122
Svédország	87	82	120	121	127	122

Forrás: Education at a Glance 2007

A fejlett országok foglalkoztatottjainak kereseteit vizsgálva jól látható, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők bérelőnnyel rendelkeznek.

Az egyén a várható életkereset és a képzési költségei jelenértékének egybevetése alapján megállapítja egyéni költségeinek (ráfordításainak) hozamát. Ennek aránya az egyéni megtérülési ráta. Ha a megtérülés kedvező, úgy az a képzés vállalására ösztönöz.³⁶⁹

150 Táblázat Az oktatás egyéni megtérülési rátái Magyarországon³⁷⁰

Iskola fokozat	1971	1986	1993	2000
Szakmunkásképző iskola	4,3	4,1	4,8	4,7
Középiskola	4,5		8,2	13,6
Főiskola	3,9	9,8	13,4	6,8
Egyetem				13,3

Forrás: 1972, 1986, 1993: (Varga 1995); 2000: (Polónyi 2004a).

Az oktatás egyéni megtérülés rátái Magyarországon a szakmunkásképző iskolát végzetteknél tartósan négy-öt százalék között volt. A középfokon végzettek egyéni megtérülése a rendszerváltást követően növekedett, a felsőfokúaké 2000-ben megtorpant, illetve a főiskolát végzetteké nagymértékben csökkent.

Több szociológiai jellegű kutatás is igyekszik az oktatás résztvevőinek motivációit feltárni. Az egyik a társadalmi hovatartozás újratermelésének elmélete, mely szerint az oktatás elsődleges feladata a társadalmi osztályok újratermelése. Megállapítható, hogy „minél inkább arra szerveződik az oktatás, hogy újratermelje a társadalom osztályszerkezetet, annál inkább gyengül annak a gazdasági növekedésre gyakorolt hatása.” (Fuller – Robinson 1999a:348.) Ennek az az oka, hogy a társadalmi hovatartozást újratermelő oktatási rendszer részint a tananyag tartalmában a magas kultúrát helyezi előtérbe a szakismeret helyett, részint a felvételi keretszámában a társadalmi hovatartozást tartja fontosabbnak a munkaerőpiac igényei helyett, továbbá inkább kötődik a közintézményekhez, mint a gazdasági vállalkozásokhoz.

Egy másik szociológiai megközelítés a státuszkonfliktus-elmélet (lásd bővebben Fuller – Robinson 1999a; 1999b), amely szerint az oktatás fő feladata, hogy muníciót adjon az álláskereséshez, a karrierépítéshez. Az egyének, a csoportok versengenek azért, hogy magasabb iskolázottságot érjenek el, mint versenytársaik, s ez oktatási expanziós spirált eredményez. Itt is igaz, hogy a nagyfokú státuszversennyel jellemezhető oktatási rendszerek esetében az iskolázottság gazdasági növekedésre gyakorolt hatása csökken, mert egyrészt az iskolázottság emelkedése inkább a státuszverseny eredménye, és nem a munkaerőpiac követelményeire való reagálás, másrészt ilyen rendszereknél az előremenetelnél a végzettség egyre nagyobb szerepet kap, romlik azonban az oktatás és a tananyag színvonala (Fuller – Robinson 1999a:349–350).

5.3.4.1.2. Mit és miért fizet a munkaadó?

Az oktatás-gazdaságtani szakirodalom (lásd erről Becker 1975, valamint magyarul Varga 1998) szerint a munkáltatók motivációja attól függ, hogy a képzés általános vagy speciális. Az

³⁶⁹ Érdemes megemlíteni, hogy az általánosan elfogadott megközelítés szerint az ember tőke-befektetés során az egyén nem egyszerűen profitmaximalizálásra törekszik, hanem hozammaximalizálás – azaz pénzbeli és nem pénzbeli hasznának maximalizálása – a célja. Lásd erről pl. (Varga 1998).

³⁷⁰ Az oktatás fokozatai szerint az előző fokozathoz képest.

általános képzés a résztvevők termelékenységét úgy növeli, hogy a hatása nemcsak a képzést szervező, hanem más vállalatnál is érvényesül. Ezt a munkáltató csak akkor támogatja, illetve vállalja, ha a képzés költségeit³⁷¹ nem ő fizeti. A képzésben résztvevők hajlandók megfizetni a képzés költségeit, ha az elősegíti az érvényesülésüket.

Speciális képzés esetében a munkáltatónak kellene a teljes képzési költséget fizetni. Ekkor azonban veszteség érné, ha a munkavállaló munkahelyet változtat. Ezért akkor jár el ésszerűen, ha az oktatási költségeket és hasznát is megosztja a munkavállalóval. Hajlandó tehát a képzési költségek egy részét viselni, de nem vállalja a termelékenység növekedésének teljes költségeit.

Végül is a közgazdasági elmélet szerint a munkaadók költségvállalási hajlandósága meglehetősen korlátozott, olyannyira, hogy általános jellegű képzés esetében nem hajlandók a képzés költségeit viselni, és a speciális képzések esetében is csak részben hajlandók arra.

Más szempontok jutnak kifejeződésre a menedzsment irodalomban. E szerint a képzés, továbbképzés, fejlesztés az emberierőforrás-menedzsment meghatározó része. A képzés olyan személyzetfejlesztés, amely biztosítja az egyensúlyt a munkaköri követelmények és a munkakört betöltő személy jellemzői között, nemcsak a jelenben, hanem a szervezet fejlődésének időtávján is (Nemeskéri 2002).

A vállalatok magatartása a képzési költségek vállalásában jelentősen különbözik a vállalat nagysága és a tulajdonviszony szerint.

5.3.4.1.3. Az állami szerepvállalás magyarázatai

Az állam motivációit – ideértve a központi kormányzati, a regionális és a helyi önkormányzatok oktatási szerepvállalásának motivációit – a közgazdasági elmélet az oktatás közvetlen és közvetett társadalmi hozama szerint különbözteti meg (magyarul lásd Varga 1998; Semjén 1997, illetve Polónyi 2002). A közvetett hozam abból adódik, hogy az oktatás mint közjószág, externális³⁷² hozamokkal jár. Ezen kívül más okok is felmerülnek, például az oktatási piac és az oktatást igénybevevők információinak hiányosságai. Az állam szerepvállalása mellett szól a társadalmi preferenciák fontossága a jövedelemelosztásban és az esélyegyenlőségben.

A magasabb iskolázottságúak nagyobb jövedelmének adótöbbleténél a következő externális hozamokat szokták az oktatáshoz kapcsolni (Varga 1998):

- Az emberek, illetve a munkaerő alkalmazkodóképessége a technikai változásokhoz javul. (Lásd erről Schultz 1983.)³⁷³
- Az oktatás következtében a demokratikus intézmények hatékonyabban működtethetők.³⁷⁴
- Kisebbségek a szociális, munkanélküliséget kompenzáló és egészségügyi kiadások.

³⁷¹ A költségekbe beleértve a kieső termelés vagy a helyettesítés költségét is.

³⁷² Ha egy gazdasági döntés következményei olyan egyének helyzetét javítják vagy rontják, akik a döntésben nem vettek részt, akkor a döntésnek externális hatása volt. Vannak olyan vegyes közjószágok, amelyek részben magán-, részben pedig kollektív természetűek, azaz a haszon egy része osztható, másik része pedig oszthatatlan. Az oktatás is ilyen, mivel az oktatási beruházás egy része a résztvevő egyén haszna, s így magánjószág. 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.)

³⁷³ A hazai közvélemény is az oktatásnak általában ezt a tulajdonságát emeli ki, amikor az oktatás állami finanszírozásáról van szó.

³⁷⁴ Friedman (1996) a jobb szociális, társadalmi és politikai vezetést említi, de itt szokták említeni azt is, hogy az emberek képesek kitölteni az adóbevallásukat.

- Alacsonyabb a bűnözés, ami csökkenti a bűnüldözés és a büntetés-végrehajtás költségeit.
- A közösségileg előállított közszolgáltatások növekednek.³⁷⁵
- Javul a tőkepiac színvonala.³⁷⁶

A magyar foglalkoztatottsági és mortalitási adatok jól szemléltetik a fenti externális hatásokat.

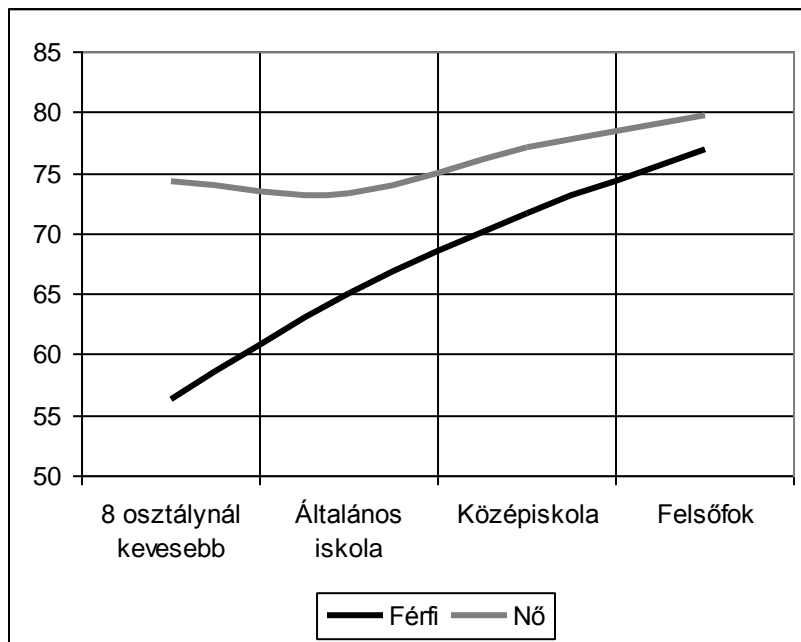
151. Táblázat A foglalkoztatottság iskolai végzettség szerint Magyarországon 2000-ben

	Foglalkoztatott	Munka-nélküli	18-64 éves népesség	Aktivitás	Munka-nélküliség
8 általánosnál kevesebb	26,9	6,7	247,3	13,6%	19,9%
8 általános	638,9	78,5	1933,8	37,1%	10,9%
Szaktanulmányképző és szakiskola	1237,8	102,0	1574,0	85,1%	7,6%
Középiskola	1265,1	64,6	1982,6	67,1%	4,9%
Főiskola, egyetem	660,4	10,7	827,6	81,1%	1,6%
Mindösszesen	3829,1	262,5	6565,3	62,3%	6,4%

Adatok forrása: Statisztikai Évkönyv 2000 KSH, Budapest 2001 és a népszámlálási adatok alapján

³⁷⁵ Azokban a csoportokban, ahol nagyobb a magasabban iskolázottak, jobban képzettek aránya, ott gyakoribb az önkéntes szolgáltatások nyújtása (öreggondozás, családi segítségnyújtás, stb.).

³⁷⁶ Friedman megállapítja, hogy „/.../ tetemes bizonyíték van arra, hogy az oktatásba fektetett tőke hozama sokkal magasabb, mint a fizikai tárgyakba fektetett tőkéé. A különbség arra mutat, hogy jelenleg nem fektetnek elegendő mennyiségű tőkét az emberekbe. Az emberi tőkébe való befektetésnek ez a hiánya feltehetőleg a tőkepiac hiányosságát tükrözi. Az emberekbe történő befektetést azonban nem lehet ugyanazokkal a feltételekkel, vagy ugyanolyan könnyedén finanszírozni, mint a fizikai tőkébe történő befektetéseket. Könnyű belátni, hogy miért. Ha fizikai tőkébe történő beruházásra kölcsönöznek egy összeget, akkor a kölcsönadó azáltal szerezhet kölcsöne számára némi biztonságot, hogy jelzálogot jegyeztet be a tulajdonra, vagy egy bizonyos követelési jogot magának tart fenn a vagyontárgyon és adott esetben számíthat rá, hogy befektetésének legalább egy részét a vagyontárgy értékesítésével visszaszerzi. Viszont egy ember keresőképességének megnövelésére adott hasonló kölcsön esetén nyilvánvalóan semmilyen hasonló biztosíték nem szerezhető. Egy nem rabszolgatartó társadalomban a befektetést megtettesítő embert nem lehet sem eladni, sem megvásárolni.” (Friedman 1996:111.)



Adatok forrás: Klinger (2001)

74. Ábra Születéskor várható élettartam iskolai végzettség szerint 1999-ben

Az oktatás társadalmi megtérülési rátájának hazai számításai³⁷⁷ a következőt mutatják.

152. Táblázat Az oktatás társadalmi megtérülési rátái Magyarországon (%)

Iskolázás foka	1971	1986	1993	2000 ³⁷⁸
Szakmunkásképző iskola	1,4	2,2	2,6	0,6
Középiskola	1,5		6,0	9,0
Főiskola	0,6	1,0	2,6	2,6
Egyetem				5,3

A szakmunkásképzés társadalmi megtérülési rátája radikálisan csökkent, a középiskolai képzettségé nőtt. Emelkedett a felsőoktatás társadalmi rátája is. Figyelembe kell azonban venni, hogy a megtérülési ráták mindig a formális oktatásra és nem a tényleges tudásra vonatkoznak. Ezen túlmenően a társadalmi megtérülés közvetlenül nem bizonyítható feltételezéseken alapul.

³⁷⁷ A számítások részleteit lásd (Polónyi 2003).

³⁷⁸ A 2000. évre vonatkozó saját számítás egy egyszerűsített gyors becslésnek tekintendő, amelynek során az oktatás egyéni kiadásait és várható hozamait vetettük össze újraelőállítási szemlélettel (2000-re vonatkozó árfolyamon, és keresztmetszeti adatokkal). A számítás során egyrészt a KSH háztartások fogyasztására vonatkozó adatait (Magyar Statisztikai Évkönyv 2000. KSH, Budapest, 2001), másrészt az egyes végzettségkategóriák éves bruttó (és ebből számított nettó) kereset adatait (Laky – Kozmáné 2001) vettük figyelembe. Az egyén oktatási ráfordításai során a 16. életévig az oktatással kapcsolatos közvetlen kiadásokkal (tankönyv, tanszer, írószer, tandíj, helyi közlekedés, távolsági közlekedés, munkahelyre, ill. távolsági közlekedés, egyéb) számoltunk. 16. életév felett az előző iskolafokozattal elérhető kereseteket mint kieső jövedelmet valamint az egy főre jutó éves átlagos fogyasztási kiadást vettük figyelembe. Az életkereset kiszámítása során – életkorral növekvő keresetekkel számoltunk – az adott végzettségkategóriára vonatkozó aktivitási rátát és munkanélküliségi rátát mint az életkeresetet csökkentő tényezőt értelmeztük.

Ehhez hozzá kell fűzni – Friedman alapján – a következőket: „A >külső környezeti hatás< nem határozza meg, melyik iskolázást, és milyen mértékben kellene támogatni. A társadalmi haszon feltehetőleg nagyobb a képzés alacsonyabb szintjén, ahol a tananyag egységesebb, a haszon a képzés szintjének növekedésével csökken. Ez a megállapítás azonban nem általános érvényű. Sok állam jóval előbb támogatta az egyetemi oktatást, mint az általános iskolákat. Hogy az oktatás melyik szintje nyújtja a legnagyobb társadalmi előnyöket, és hogy a közösség korlátozott anyagi forrásaiból mennyit költsön ezen intézmények támogatására, azt minden közösségnek magának kell eldöntenie, és az elfogadott politikai csatornákon keresztül fejezi ki.” (Friedman 1996:97.)

Néhány újabb közgazdasági irányzat, például a közösségi választások elmélete bizonyítja, illetve egyes oktatáspolitikai elemzések hangsúlyozzák (lásd például *Polónyi – Timár 2001*), hogy az oktatás finanszírozásának kormányzati döntéseit az oktatásnak fogyasztásként vagy szociális ellátásként történő rövid távú figyelembe vétele jobban befolyásolja. Nem ritka a vulgáris növekedési szemlélet érvényesülése, különösen a poszt szocialista országokban.

A „tudásalapúnak” nevezett mai gazdaságban erősödik az állam, illetve a decentralizált állami szereplők stratégiai tervezésének hatása. A gazdaság és a társadalom fejlődéséhez számos tényező összehangolt fejlesztése szükséges. Az emberi tőke, a munkaerő szakképzettségi és foglalkozási struktúrája ennek alapvető tényezője. Hasonlóan fontos a munkahelyi struktúra, tehát a termelési infrastruktúrája és eszközzrendszere.³⁷⁹

Az optimális társadalmi-gazdasági fejlődés feltétele, hogy a gazdaság munkahelyi struktúrájának megfelelő munkaerő-kínálat álljon rendelkezésére. Az oktatáspolitikai feladata éppen az ennek megfelelő iskolázási és szakképzési szerkezet kialakítása.

5.3.4.1.4. És a nem állami fenntartó?

Az államon és a vállalatokon kívül számos más szereplője van az oktatás finanszírozásának. Ezek közül ki kell emelni az önkormányzatokat és más, nagyjából non-profit szervezeteket, mint iskolafenntartókat. Motivációjukat nem profitérdek, hanem társadalmi céljaik határozzák meg. A nem állami, nem önkormányzati iskolafenntartók két legfontosabb típusa az egyházak, illetve az alapítványok.

A rendszerváltás nyomán a hazai oktatási rendszert érintő egyik legjelentősebb változás az oktatási intézményalapítás szabadságának kialakulása volt. Az 1985. évi oktatási törvény³⁸⁰, majd annak 1990. évi módosítása³⁸¹ liberalizálta az oktatási intézmények alapítását, amit azután az 1993. évi oktatással kapcsolatos törvények³⁸² erősítettek meg.

³⁷⁹ Jánossy Ferenc megközelítése szerint a gazdaság, a szakmastruktúra, a foglalkozási struktúra és a munkahelyi struktúra egymással összefüggnek működésükben, fejlődésükben. A szakmastruktúra azokat a konkrét tevékenységeket, tevékenységfajtákat jelenti, amelyekhez az emberek legjobban értenek, elvégzésére leginkább alkalmasak. A foglalkozási struktúra azt jelenti, hogy az emberek ténylegesen mit csinálnak, függetlenül attól, hogy mihez értenek legjobban. A munkahelystruktúra pedig a termelési eszközök által adott munkahelyeket jelenti. A gazdasági fejlődés alapvető követelménye, hogy a szakmastruktúra és a munkahelystruktúra dinamikus, egymást fejlesztő kapcsolatban legyen. (Jánossy 1963; 1966)

³⁸⁰ 1985. évi I. az oktatásról szóló törvény

³⁸¹ 1990. évi XXIII. törvény az 1985. évi I. törvény módosításáról

³⁸² 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról, 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 1993. évi LXXVI. törvény a szakképzésről

A hazai oktatási rendszer fenntartók szerinti megoszlásának változását a kilencvenes évektől a magán-, azaz a nem állami és nem önkormányzati oktatás növekvő térnyerése jellemzi. Az ilyen iskolák aránya 1993 és 2007 között 3,2%-ról 11,4%-ra, ezen belül az egyházi iskoláké 2,5%-ról 5%-ra nőtt. A tanulók aránya a magániskolákban 2,1%-ról 7,3%-ra emelkedett.

153. Táblázat Az általános iskolák és a tanulók megoszlása fenntartók szerint

Az iskolák megoszlása							
Általános iskola	Települési önkormányzati	Megyei önkormányzati	Központi	Egyházi	Alapítvány, természetes személy a fenntartó	Egyéb	Összesen
1993	94,8%	1,3%	0,8%	2,5%	0,6%	0,1%	100,0%
1998	91,1%	1,5%	0,9%	4,5%	1,7%	0,3%	100,0%
2004	84,8%	5,5%	1,6%	5,0%	2,1%	0,9%	100,0%
2007	83,3%	4,2%	1,1%	7,1%	3,1%	1,2%	100,0%
A tanulók megoszlása							
1993	96,0%	0,5%	1,3%	1,9%	0,2%	0,0%	100,0%
1998	93,0%	0,7%	1,4%	4,1%	0,7%	0,2%	100,0%
2004	87,5%	4,3%	2,3%	4,5%	1,0%	0,5%	100,0%
2007	89,9%	1,5%	1,4%	5,5%	1,3%	0,5%	100,0%

A középiskolai oktatásban magasabb a magániskolák tanulóinak aránya. 2007-ben a szak(munkás)iskolai tanulóké 14%, a szakközépiskolák tanulóinak 15%-a, a gimnazistáknak pedig több mint 22%-a nem állami, illetve önkormányzati iskolában tanult. A tanulók aránya a egyházi szakiskolákban 2,9%, a szakközépiskolákban 2%, a gimnáziumokban pedig 17% volt 2007-ben.

154. Táblázat A gimnáziumok és a szakközépiskolák tanulóinak megoszlása fenntartók szerint (nappali tagozat)

Szakközépiskola							
	Települési önkormányzati	Megyei önkormányzati	Központi	Egyházi	Alapítvány, természetes személy a fenntartó	Egyéb	Összesen
1995	62,6%	30,2%	2,5%	0,7%	3,5%	0,5%	100,0%
1998	60,4%	29,7%	2,6%	1,1%	5,2%	1,0%	100,0%
2004	48,8%	34,1%	3,0%	2,0%	8,2%	3,8%	100,0%
2007	52,3%	30,6%	2,8%	1,9%	9,4%	3,0%	100,0%
Gimnázium							
	Települési önkormányzati	Megyei önkormányzati	Központi	Egyházi	Alapítvány, természetes személy a fenntartó	Egyéb	Összesen
1995	74,7%	10,6%	3,3%	9,9%	1,5%	0,0%	100,0%
1998	70,0%	12,1%	3,4%	12,3%	1,8%	0,3%	100,0%
2004	58,8%	16,4%	3,7%	16,5%	3,7%	1,0%	100,0%
2007	58,5%	15,4%	3,3%	17,0%	4,9%	0,8%	100,0%

Forrás: Oktatási évkönyvek

Az alternatív – azaz a nem állami, nem önkormányzati – iskolák jóval kedvezőbb pedagógiai helyzetben vannak, de tanulóik száma alacsony.

Az egyházi iskolák valamivel kisebbek, mint az önkormányzati intézmények, a többi alternatív magániskola pedig jelentősen kisebb, lényegében fele, harmad akkora. Az egy pedagógusra jutó tanulói létszám szintén a nem egyházi magániskolákban a legalacsonyabb.

155. Táblázat Az egy pedagógusra jutó gyermekszám fenntartók szerint

	Település i önkor- mányzati	Központi	Egyházi	Alapítvány, természe- s személy a fenntartó	Egyéb	Össze- n
2001/2002	10,7	10,5	9,9	7,8	8,9	10,5
2002/2003	10,7	10,3	9,8	7,3	7,5	10,4
2003/2004	10,4	10,0	9,3	6,9	8,1	10,1
2007/2008	10,7	9,4	9,9	7,7	8,2	10,4

Forrás: saját számítás

Az egyházi intézmények eltérő szerepet játszanak Budapest és a vidék oktatásában. Valamennyi iskolatípusban nagyobb a fővárosban az alternatív iskolák, illetve az ide járó tanulók aránya. Budapesten a nem egyházi alternatív iskolák szerepe nagyobb, mint vidéken. Az egyházi iskolák megoszlása fordított.

Az alapítványi és magánszemély által fenntartott szakiskolák és középiskolák tanulóinak aránya Budapesten mindkét iskolatípusban több mint 10%, míg vidéken egyik kategóriában sem éri el az 5 %-ot. Az alapítványi és magán-középiskolák közel fele Budapesten található. Ugyanakkor az egyházi iskolák tanulóinak aránya nagyobb vidéken.

Az egyházi fenntartású közoktatási szolgáltatás iránt tehát vidéken nagyobb a kereslet. Ennek talán egyik magyarázata lehet, hogy a 2001-es népszámlálás adatai szerint a magukat valamilyen szinten és módon vallásosnak mondó emberek aránya Budapesten több mint 10 %-kal volt alacsonyabb, mint az ország egészében (a budapestiek közel 13%-kal kisebb része vallásos, mint a vidékieké). A nem egyházi alternatív iskolában tanulók magas arányát egyértelműen magyarázza az, hogy ezen iskolák alapvetően a jobb módú, középosztálybeli rétegek igényeit elégítik ki, s így nyilvánvalóan alapvetően a jobb módú fővárosban találnak keresletre.

156. Táblázat A feladatellátási helyek megoszlása fenntartók és telephely szerint 2007-ben

Feladatellátási helyek	BP						VIDÉK						ÖSSZESEN					
	Óvoda	Általános iskola	Szakiskola,	Spec. szakiskola	Szakközépiskola	Gimnázium	Óvoda	Általános iskola	Szakiskola,	Spec. szakiskola	Szakközépiskola	Gimnázium	Óvoda	Általános iskola	Szakiskola,	Spec. szakiskola	Szakközépiskola	Gimnázium
Települési/kerületi önkormányzat	401	275	6	10	10	64	3537	2647	228	48	352	249	3938	2922	234	58	362	313
Megyei/fővárosi önkormányzat	11	27	40	10	78	35	62	94	86	68	118	70	73	121	126	78	196	105
Központi költségvetési szerv	7	7	2		8	6	11	21	19		25	10	18	28	21		33	16
Egyházfelekezet	24	28	2		1	21	107	173	22	4	29	84	131	201	24	4	30	105
Alapítvány, természetes személy	72	35	24	2	71	41	97	68	121	5	144	63	169	103	145	7	215	104
Egyéb	20	6	7		21	19	37	37	43	1	98	160	57	43	50	1	119	179
Összesen	535	378	81	22	189	186	3851	3040	519	126	766	636	4386	3418	600	148	955	822
Települési/kerületi önkormányzat	10,2%	9,4%	2,6%	17,2%	2,8%	20,4%	89,8%	90,6%	97,4%	82,8%	97,2%	79,6%						
Megyei/fővárosi önkormányzat	15,1%	22,3%	31,7%	12,8%	39,8%	33,3%	84,9%	77,7%	68,3%	87,2%	60,2%	66,7%						
Központi költségvetési szerv	38,9%	25,0%	9,5%		24,2%	37,5%	61,1%	75,0%	90,5%		75,8%	62,5%						
Egyházfelekezet	18,3%	13,9%	8,3%		3,3%	20,0%	81,7%	86,1%	91,7%	100,0%	96,7%	80,0%						
Alapítvány, természetes személy	42,6%	34,0%	16,6%	28,6%	33,0%	39,4%	57,4%	66,0%	83,4%	71,4%	67,0%	60,6%						
Egyéb	35,1%	14,0%	14,0%		17,6%	10,6%	64,9%	86,0%	86,0%	100,0%	82,4%	89,4%						
Összesen	12,2%	11,1%	13,5%	14,9%	19,8%	22,6%	87,8%	88,9%	86,5%	85,1%	80,2%	77,4%						
Települési/kerületi önkormányzat	75,0%	72,8%	7,4%	45,5%	5,3%	34,4%	91,8%	87,1%	43,9%	38,1%	46,0%	39,2%	89,8%	85,5%	39,0%	39,2%	37,9%	38,1%
Megyei/fővárosi önkormányzat	2,1%	7,1%	49,4%	45,5%	41,3%	18,8%	1,6%	3,1%	16,6%	54,0%	15,4%	11,0%	1,7%	3,5%	21,0%	52,7%	20,5%	12,8%
Központi költségvetési szerv	1,3%	1,9%	2,5%	0,0%	4,2%	3,2%	0,3%	0,7%	3,7%	0,0%	3,3%	1,6%	0,4%	0,8%	3,5%	0,0%	3,5%	1,9%
Egyházfelekezet	4,5%	7,4%	2,5%	0,0%	0,5%	11,3%	2,8%	5,7%	4,2%	3,2%	3,8%	13,2%	3,0%	5,9%	4,0%	2,7%	3,1%	12,8%
Alapítvány, természetes személy	13,5%	9,3%	29,6%	9,1%	37,6%	22,0%	2,5%	2,2%	23,3%	4,0%	18,8%	9,9%	3,9%	3,0%	24,2%	4,7%	22,5%	12,7%
Egyéb	3,7%	1,6%	8,6%	0,0%	11,1%	10,2%	1,0%	1,2%	8,3%	0,8%	12,8%	25,2%	1,3%	1,3%	8,3%	0,7%	12,5%	21,8%
Összesen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

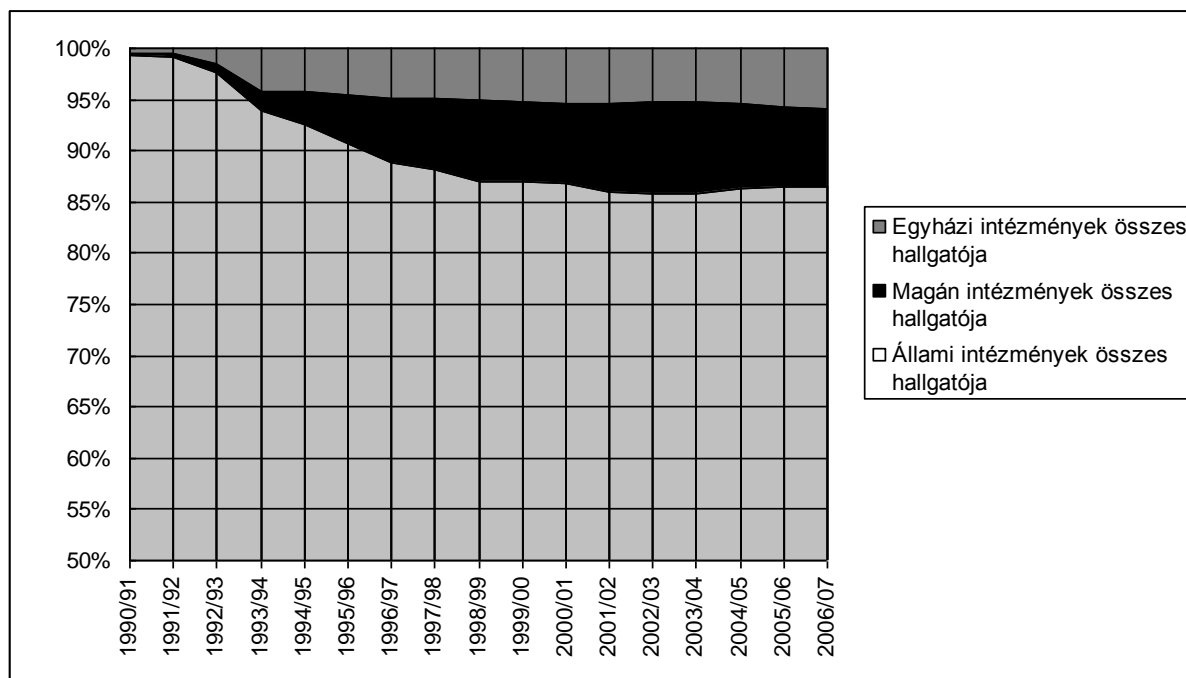
Forrás: OKM Intranet alapján saját számítás

157 Táblázat A tanulók eloszlása a feladatellátási hely fenntartója és telephelye szerint 2007-ben

Tanulók	BP						VIDÉK						ÖSSZESEN					
	Óvoda	Általános iskola	Szakiskola	Spec. szakiskola	Szakközépiskola	Gimnázium	Óvoda	Általános iskola	Szakiskola	Spec. szakiskola	Szakközépiskola	Gimnázium	Óvoda	Általános iskola	Szakiskola	Spec. szakiskola	Szakközépiskola	Gimnázium
Települési/kerületi önkormányzat	44084	93632	961	1077	1589	24305	256702	633761	69328	2922	92686	92686	300786	727393	70289	3999	94275	116991
Megyei/fővárosi önkormányzat	344	2893	8493	790	39363	10797	2883	8870	25165	4208	20096	20096	3227	11763	33658	4998	59459	30893
Központi költségvetési szerv	462	1242	168		1655	2036	1619	10056	1915		4648	4648	2081	11298	2083	0	6303	6684
Egyházfelekezet	1470	6354	79		179	6738	8380	38367	3459	246	27203	27203	9850	44721	3538	246	27382	33941
Alapítvány, természetes személy	2550	4765	3206	16	9293	6564	3531	5530	7060	508	3303	3303	6081	10295	10266	524	12596	9867
Egyéb	782	633	571		2177	477	1151	3057	2787	6	1173	1173	1933	3690	3358	6	3350	1650
Összesen	49692	109519	13478	1883	54256	50917	274266	699641	109714	7890	149109	149109	323958	809160	123192	9773	203365	200026
Települési/kerületi önkormányzat	14,7%	12,9%	1,4%	26,9%	1,7%	20,8%	85,3%	87,1%	98,6%	73,1%	98,3%	79,2%						
Megyei/fővárosi önkormányzat	10,7%	24,6%	25,2%	15,8%	66,2%	34,9%	89,3%	75,4%	74,8%	84,2%	33,8%	65,1%						
Központi költségvetési szerv	22,2%	11,0%	8,1%		26,3%	30,5%	77,8%	89,0%	91,9%		73,7%	69,5%						
Egyházfelekezet	14,9%	14,2%	2,2%		0,7%	19,9%	85,1%	85,8%	97,8%	100,0%	99,3%	80,1%						
Alapítvány, természetes személy	41,9%	46,3%	31,2%	3,1%	73,8%	66,5%	58,1%	53,7%	68,8%	96,9%	26,2%	33,5%						
Egyéb	40,5%	17,2%	17,0%		65,0%	28,9%	59,5%	82,8%	83,0%	100,0%	35,0%	71,1%						
Összesen	15,3%	13,5%	10,9%	19,3%	26,7%	25,5%	84,7%	86,5%	89,1%	80,7%	73,3%	74,5%						
Települési/kerületi önkormányzat	88,7%	85,5%	7,1%	57,2%	2,9%	47,7%	93,6%	90,6%	63,2%	37,0%	62,2%	62,2%	92,8%	89,9%	57,1%	40,9%	46,4%	58,5%
Megyei/fővárosi önkormányzat	0,7%	2,6%	63,0%	42,0%	72,6%	21,2%	1,1%	1,3%	22,9%	53,3%	13,5%	13,5%	1,0%	1,5%	27,3%	51,1%	29,2%	15,4%
Központi költségvetési szerv	0,9%	1,1%	1,2%	0,0%	3,1%	4,0%	0,6%	1,4%	1,7%	0,0%	3,1%	3,1%	0,6%	1,4%	1,7%	0,0%	3,1%	3,3%
Egyházfelekezet	3,0%	5,8%	0,6%	0,0%	0,3%	13,2%	3,1%	5,5%	3,2%	3,1%	18,2%	18,2%	3,0%	5,5%	2,9%	2,5%	13,5%	17,0%
Alapítvány, természetes személy	5,1%	4,4%	23,8%	0,8%	17,1%	12,9%	1,3%	0,8%	6,4%	6,4%	2,2%	2,2%	1,9%	1,3%	8,3%	5,4%	6,2%	4,9%
Egyéb	1,6%	0,6%	4,2%	0,0%	4,0%	0,9%	0,4%	0,4%	2,5%	0,1%	0,8%	0,8%	0,6%	0,5%	2,7%	0,1%	1,6%	0,8%
Összesen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Forrás: OKM Intranet alapján saját számítás

A felsőoktatásban sem játszik domináns szerepet a nem állami szféra. A nappali tagozatos hallgatók mintegy 12%-a, az összes hallgatónak pedig 14%-a jár nem állami intézménybe.



75. Ábra A hallgatólétszám alakulása a különböző fenntartású intézménycsoportokban

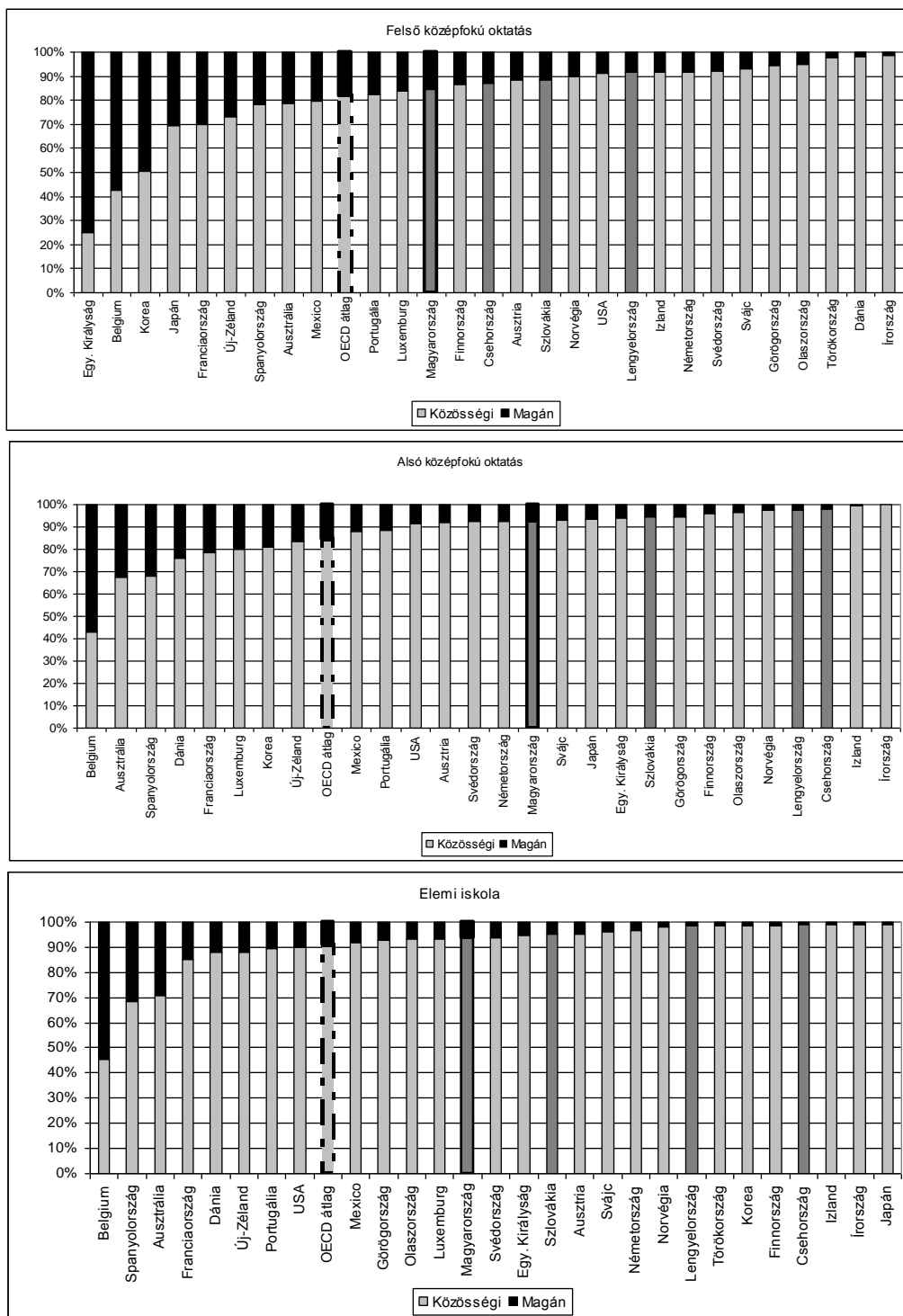
A képzési költségek megoszlása az államilag finanszírozott és államilag nem finanszírozott hallgatók között különbözik. Államilag nem finanszírozott – költségtérítéssel hallgatók – mind az állami, mind a nem állami intézményekben vannak. Ezek aránya azonban az oktatáspolitikai következetlensége, valamint a költségtérítéssel hallgatók toborzásának intézményi aktivitása miatt eltérő.

158. Táblázat A költségtérítéssel hallgatók számának megoszlása a felsőoktatásban az intézmények fenntartói szerint (2004-ben és 2006-ban)

	Összes hallgató	Állami	Egyházi	Alapítványi és egyéb magánintézmény
2004/2005				
Hallgatók száma összesen (ezer fő)	421	364	23	35
Ebből állami finanszírozott (ezer fő)	210	189	15	6
Költségtérítéssel arány (%)	50	48	35	83
2006/2007				
Hallgatók száma összesen (ezer fő)	416	360	24	32
Ebből állami finanszírozott (ezer fő)	219	196	16	7
Költségtérítéssel arány (%)	47	45	34	77

A költségtérítéssel hallgatók aránya tagozatonként is eltérő. Az összes tanuló közül 2001-ben 45%, 2004-ben 50%, a nappali tagozatos hallgatók közül 2001-ben 14%, 2005-ben pedig minden ötödik volt költségtérítéssel hallgató.

Az OECD-országokat vizsgálva azt látjuk, hogy minél magasabb iskolaszintről van szó, annál több országban, s annál nagyobb a magánfinanszírozás aránya.



Forrás: Education at a Glance 2008

76. Ábra A közösségi és a magánintézményi tanulók aránya iskolaszintenként (2005)

Magyarországon és a poszt szocialista országokban minden iskolaszinten alacsonyabb a magánintézményi tanulók aránya, mint az OECD-átlag.

5.3.4.1.5. Az adományozók

Az észak amerikai felsőoktatás forrása között jelentős szerepe van az adományozóknak.

A jótékonsági motivációt elemző közgazdasági és szociológiai szakirodalom³⁸³ két megközelítése ismert az adományozó motivációinak magyarázatára.

Az egyik szerint az adományozási döntések indítéka valamilyen *egyéni érdek*; - számtalan ilyen lehet, pl.

- a személyes haszonfüggvény (pl. olyan szolgáltatások támogatása, amelyet az adományozó maga is igénybe vesz)
- státusteremtés, a társadalmi tekintély kivívásának szándéka
- pszichológiai szükségletek, amelyeknek a kielégítését a jótékonsági akciók hatékonyan szolgálhatják (a
- másoknak nyújtott segítségből fakadó jóérzés és belső elégedettség) – azaz az adományozás, mint az önmegvalósítás eszköze. Szintén jól ismert jelenség a
- részvét és szolidaritás, engesztelő áldozat a lelkiismeret megnyugtatására,
- a szorongások enyhítésének és a pozitív önkép fenntartásának igénye

A másik szerint a jótékonsági magatartás alkalmazkodás annak a szűkebb-tágabb közösségnek a normáihoz és követelményeihez, amelynek az adományozó tagja, vagy amelyhez tartozni szeretne. Az elmélet lényege a *szocializációs folyamat és az emberek társadalmi beágyazottsága és a társadalmi tőke*. Ebben a megközelítésben a jótékonsági magatartás magyarázatának az olyan tényezők, mint

- a „kapcsolati kötelezettség”,
- az „eseményelkötelezettség”
- a „valahová tartozás szükséglete”
- a szülői és környezeti minták

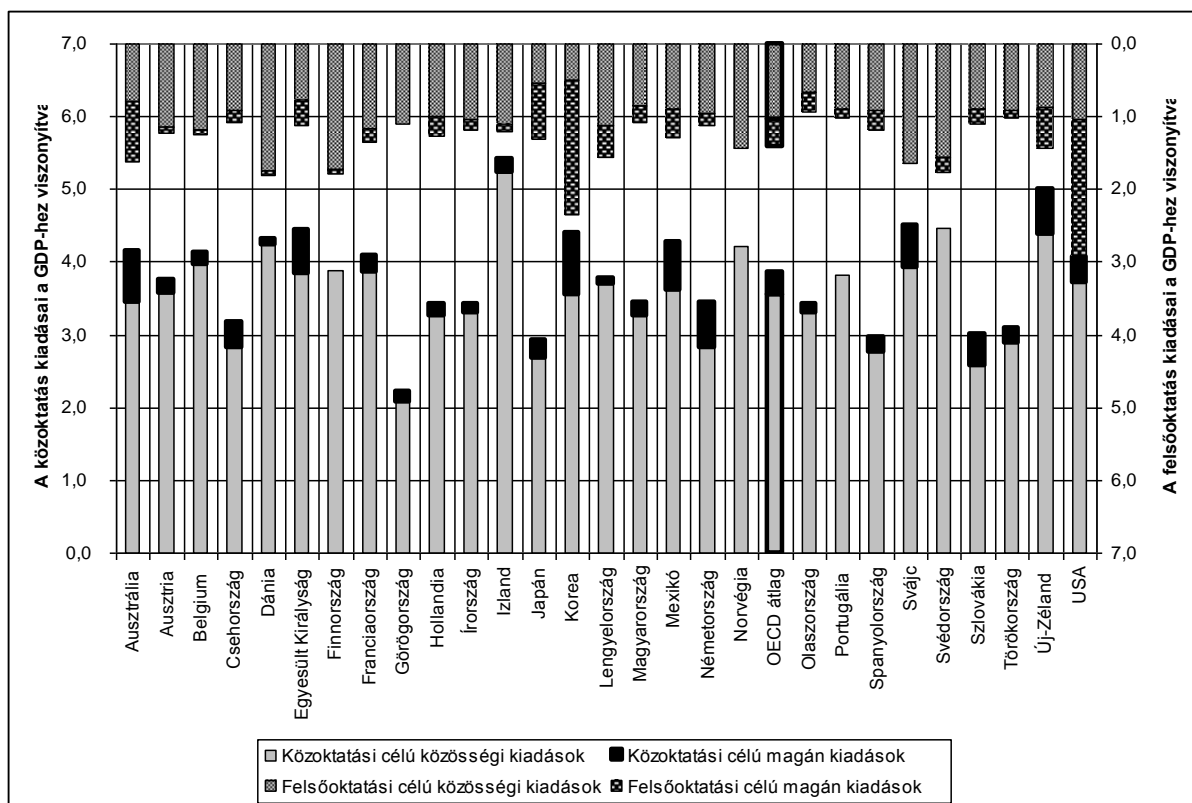
A hazai felsőoktatásban az adományok szerepe kicsi. A magán adományok nagyságrendjéről a nonprofit szektor bevételei alapján alkothatunk képet. A nonprofit szektor hazai részesedése meglehetősen szerény. Az önkéntes, magán adományok éves nagyságrendje, nagyjából a GDP 1 %-át tette ki 2005-ben. Ezen belül az oktatási célok közel 13%-ot tettek ki, tehát oktatási célú adományok nagyjából a GDP 0,1%-át tették ki, ami a költségvetési összes oktatási ráfordításainak mintegy félszázad része

5.3.4.2. Az oktatás forrásainak megoszlása

Az, hogy egy ország mennyit fordít az oktatásra, függ az ország gazdagságától, a gyermekek számától, az ország oktatáspolitikájától és a társadalom, az egyének preferenciáitól.

Abban is jelentős különbségek mutatkoznak az országok között, hogy az oktatási kiadások hogyan oszlanak meg a közösségi és a magánforrások között.

³⁸³ Czikel Klára – Kuti Éva: Önkéntesség, jótékonság, társadalmi integráció Nonprofit Kutatócsoport és önkéntes központ alapítvány Budapest 2006



Forrás: Education at a Glance 2008

77. Ábra A közösségi és a magánkiadások aránya a GDP-hez képest a közoktatásban és a felsőoktatásban, 2005-ben

Az országok túlnyomó többségében mind a közoktatást, mind a felsőoktatást támogatja az állam. Azokban az országokban, amelyeknek a közoktatásában magas a magánforrások aránya, ott általában a felsőoktatásban is magas. A tengeren túli és a távol keleti fejlett országokban (USA, Kanada, Ausztrália, Új-Zéland valamint Japán, Korea) továbbá az Egyesült Királyságban a felsőoktatás, és a közoktatás finanszírozásában egyaránt magas a magán-erő tehervállalása. A közoktatás esetében az európai országok között Németország, Csehország és Szlovákia, a felsőoktatás esetében pedig Hollandia, Spanyolország, Olaszország és Lengyelország is a magasabb magán-erőforrású országok közé tartoznak. Magyarország a közoktatás területén a kicsi, felsőoktatás esetében a közepes magánforrást bevonó országok közé tartozik.

5.3.4.3. A finanszírozás módszerei

Az oktatás finanszírozásának tisztán piaci formája az egyén teherviselése. A képzés közvetlen és közvetett költségeit az egyén vagy a szülő – esetleg más hozzátartozó – viseli munkajövedelméből vagy más jövedelmeiből, ill. megtakarításaiból. A társadalom az iskolakötelezettség alatt elvárja a szülői, eltartói teherviselést. Az ezt követő oktatási részvétel költségeinek viselésében azonban eltérőek egyes országok szokásai. Az országok túlnyomó többségében általánosan elvárt a gyermek egy bizonyos életkoráig a tanulmányaival járó költségekhez történő szülői hozzájárulás. Ugyanakkor ez a hozzájárulás alapvetően összefügg a szülő, eltartó anyagi helyzetével, az ország gazdasági fejlettségével

és a társadalmi szokásokkal. Minél gazdagabb egy család annál hosszabb ideig tudja és szokta finanszírozni a gyermeke tanulását. És minél gazdagabb, fejlettebb egy ország, annál több ilyen család, eltartó van.

A legtöbb ország hozzájárul az egyén oktatási költségeinek viseléséhez. Ennek aránya általában annál nagyobb, minél alacsonyabb iskolaszintről van szó. (De ez az iskola előtti ellátásra – az óvodára – nem feltétlenül igaz.) Az alapfokú oktatás és az alsó középfokú oktatás szinte minden országban államilag erősen támogatott. A felső középfok és a felsőoktatás valamivel alacsonyabb arányban, de ugyancsak támogatott a fejlett országokban a felnővekvő nemzedék esetében.

A finanszírozás módja és forrásai a hetvenes évek közepétől jelentősen átalakultak a fejlett országokban. A jóléti államokban felhalmozódott gazdasági nehézségek az államot terhelő kiadások korlátozását kényszerítették ki.³⁸⁴ Az oktatási rendszerek finanszírozásában erősödik a teljesítményarányos finanszírozás, és nő az intézményi gazdálkodás önállósága. Az állam a források csökkentésével, a helyi végrehajtás önállóságával párhuzamosan, más források bevonására is ösztönözni akarja a végrehajtásért felelős szervezeteket. Ez természetesen az irányítási rendszerének átalakulását is maga után vonja.

A központi kormányzat közvetlen beavatkozásait az összehangolás váltja fel. A koordináció, a finanszírozáspolitikán keresztül történő szabályozás a kormányzati irányítás meghatározó elemévé válik. Az állam feladata egyre inkább a pénzügyi koordináció és a megrendelői szerep. Az így erősödő önállóság azonban csak akkor lehet eredményes, ha párosul a társadalmi kontrollal. Ezt kívánja érvényesíteni az elszámoltathatóság követelménye, ami azt igényli, hogy a kiadások egyezzenek meg az elfogadott költségterv előirányzataival, és az eredményei feleljenek meg a finanszírozó által elfogadott céloknak.³⁸⁵

A másik fontos követelmény az átláthatóság³⁸⁶. Azt jelenti, hogy az intézmény irányításáról és működéséről valamennyi információ, minden érdeklődő számára hozzáférhető legyen.

Az oktatás állami támogatásának két fő módszere³⁸⁷ a közvetlen és a közvetett finanszírozás.

A közvetett finanszírozás azt jelenti, hogy nem az oktatási intézményeket finanszírozza az állam, hanem a tanulókat. Így az intézmények működésének alapvető forrása a tandíj. (Emellett egyéb fontos források, például a kutatási megrendelések és pályázatok, valamint, az adományok, stb.).

³⁸⁴ A kiadások növekedését a megemelkedett munkanélküliség, s így az ellátásból adódó egyre nagyobb ráfordítási igények, a népesség öregedése és a nyugdíjbiztosítási rendszerek felfutása, a növekvő nyugdíj- és egészségügyi ellátási kiadások, továbbá a helyi önkormányzati és a központi – pl. közoktatási, felsőoktatási, kutatási, katonai – közösségi finanszírozási igények növekedése okozták.

³⁸⁵ Az Európai Központi Bank így fogalmaz az elszámoltathatóságról: „Az elszámoltathatóság úgy értelmezhető, mint a független központi bank azon jogi és intézményi kötelezettsége, hogy világosan és alaposan bemutassa az európai polgároknak és választott képviselőiknek az általa hozott döntéseket, lehetővé téve a központi bank felelős működésének vizsgálatát céljai elérése tekintetében. Az elszámoltathatóság ily módon a központi bank függetlenségének fontos, egyenrangú párja.” Európai Központi Bank 2004. évi éves jelentés, 148. old. <http://www.ecb.int/pub/pdf/annrep/ar2004hu.pdf>

Az elszámoltathatóság annak biztosítása, hogy a kiadások egyezzenek a tervszámokkal, és a jelentkező eredmények (outcomes) hozzájáruljanak a kormányzati célkitűzések teljesüléséhez (Dr. Kovács Árpád, ÁSZ-elnök. In: A közfinanszírozás hatékonysága, mint nemzeti versenyképességi tényező. Győr, 2004. január 20. icegec.hu/hun/rendezvenyek/lezarult/PPP/Dr_Kovacs_Arpad.ppt.)

³⁸⁶ „A fiskális transzparencia az állam pénzügyeinek legszélesebb értelemben vett átláthatóságát jelenti, beleértve a fiskális politika célkitűzéseinek áttekinthetőségét, működési mechanizmusainak világos szabályozását és a fiskális információk megbízhatóságát, időben történő közlését.” (P. Kiss 2003:96.)

³⁸⁷ Érdemes megemlíteni, hogy McDaniel (1997) a következő finanszírozási módszereket különbözteti meg: az alkudozási modell, a tervezési modell, az input-irányított modell, az output-irányított modell, a harmadik fél által történt finanszírozás, a fogyasztói utalvány rendszere, és egyéb technikák, mint pl. a pályáztatás, illetve a kevert modellek.

Az állam a tanulók, illetve hallgatók tanulmányi kiadásainak finanszírozásához többféle módon járulhat hozzá. Az egyik közismert módja az ösztöndíjak folyósítása, a másik a diákhitelezés³⁸⁸. Inkább a szakirodalomból, mint a gyakorlatból ismert támogatási forma a voucherrel (oktatási utalvánnyal)³⁸⁹ történő finanszírozás.

Végül az oktatás állami támogatásának lehet az a formája, hogy a tandíjat, illetve egyéb oktatási kiadásokat a személyi jövedelemadóban kedvezményezik. (Ezt a módszert inkább a felnőttképzésben használják.)

A közvetett finanszírozás egyik előnye az, hogy költségmegtakarítással jár, miután nem az adókon keresztül történik a pénzfolyósítás³⁹⁰. A másik előnye, hogy ösztönzi a közvetlen egyéni, szülői hozzájárulás növekedését (*Friedman – Friedman 1998:165*).³⁹¹ Legfontosabb előnye azonban az, hogy az oktatási szolgáltatók között verseny alakul ki, ami mind a minőséget, mind a hatékonyságot előmozdítja. Mindezen előnyei ellenére az európai fejlett országok finanszírozásában csak korlátozottan alkalmazzák.

Az oktatás közvetlen finanszírozása esetében az állami támogatást közvetlenül az intézmény kapja. Ennek több formája létezik.

Általánosan alkalmazott, hagyományos módszer az intézményfinanszírozás. Ez a feladatok ellátásához szükséges, elvileg normázott, gyakorlatilag kialakult és engedélyezett inputok költségeit (személyzet, bér, eszközök, stb.) fedezi. (Gyakran inputfinanszírozásnak is nevezik). Ennek finomított változata a „zéróalapú” költségvetési tervezés, amelynek lényege az, hogy az intézmények évről-évre megindokolják („nulláról építik fel”) minden költségvetési tételüket.³⁹²

Az intézményfinanszírozás alapproblémája az, hogy az intézményi teljesítmények, eredmények, a szolgáltatási minőség, valamint a támogatás között nincs összefüggés. A finanszírozás ugyanis vagy a kialakult inputok alapján, vagy az előző évi költségvetés alapján történik, és nincs köze ahhoz, hogy a finanszírozott feladat végrehajtása mennyire eredményes, mennyire hatékony.

Ezt próbálja pótolni a normatív finanszírozás, amikor néhány jól mérhető teljesítménymutató (elsősorban a hallgatólétszám) és néhány (összevont szakirányra) normatíva alapján határozzák meg az állami támogatás összegét. Ennek egyik változata, amikor a finanszírozás egyetlen normatívával történik. Ezt több országban alkalmazták.

³⁸⁸ Az oktatási hitelrendszerek nagyobbik része tulajdonképpen kvázi hitelrendszer – azaz lényegében az állam által működtetett, fenntartott (gyakran a pénzintézetektől intézményileg is elkülönült) rendszer. Ennek okainak elemzése messze vezetne – nyilvánvalóan összefügg a tőkepiaci tökéletlenségekkel (lásd erről pl. Friedman – Friedman 1998).

³⁸⁹ Az oktatási utalvánnyal történő oktatás finanszírozás legismertebb teóriáját Milton Friedman írja le (Friedman – Friedman 1998). De több más szerző is foglalkozik vele (pl.: Atkinson 1998).

³⁹⁰ Mint Friedmanék írják: „/.../ az azonos minőség költsége kétségtelenül nagyobb, ha a költségeket közvetve adókon keresztül fizetik, mint amikor közvetlenül fizetnek az iskoláért” (Friedman – Friedman 1998:164). Ezt a szerzők elsősorban az utalványos finanszírozásra vonatkoztatva írják, de nem nehéz belátni, hogy minden közvetett finanszírozásra igaz.

³⁹¹ A szerzők szerint ez abban az irányban hat, hogy növekszenek az oktatási források.

³⁹² Gyakorlatilag ahol bevezették, ott mára lassan elhalt. Mint Osborne és Gaebler írja: „/.../ a gyakorlatban túlzottan időigényesnek és túl sok papírmunkát igénylőnek bizonyult. Ugyanakkor a vezetők túlfent is könnyen tudták manipulálni a rendszert. A legtöbb helyen ez a rendszer önsúlyánál fogva halt el” (Osborne – Gaebler 1994:129.o.).

A normatív finanszírozás másik iránya a hallgatókra vetített képletek formájában³⁹³ fejezi ki a támogatandó költségeket. Az OECD-országok jelentős részében ilyen finanszírozással találkozhatunk, és ezt vezették be hazánkban is a közelmúltban.

A pályázati projektfinanszírozást kiegészítő módszerként alkalmazzák főleg a kutatás, illetve a fejlesztés területén, valamint speciális feladatoknál. A pályázati kutatásfinanszírozásnál nem az árverseny a cél, hanem az, hogy a rendelkezésre álló forráskeretből a tudományosan, szakmailag legígéretesebb kutatások valósuljanak meg.

A pályázati finanszírozás másik formája, amikor a finanszírozó a szolgáltatást vállaló felsőoktatási intézményeket árverseny alapján bízza meg a feladattal.

További létező módszer az egyszerű, verseny nélküli, alku vagy alku nélkül kötött, illetve az elszámolás alapján történő finanszírozás.

A kvázi-piaci finanszírozás – mint amilyen a fejkvóta alapján történő ill. képlet szerinti finanszírozás – csak a versenyt képes a szereplők felé közvetíteni, a vevői szuverenitás más elemeit nem. Tehát az a tanuló, akinek tandíja helyett az állam fejkvótával támogatja az intézményt, vagy a beteg, aki helyett az Egészségbiztosító fizet, nem gazdája a pénznek. Nem gazdája, így nem érzi annak valódi értékét. Nem tud a pénz visszatartásával vagy visszakövetelésével szankcionálni (a fejkvóta elmaradását csak úgy tudja elérni, ha kimarad, ami őt is bünteti).

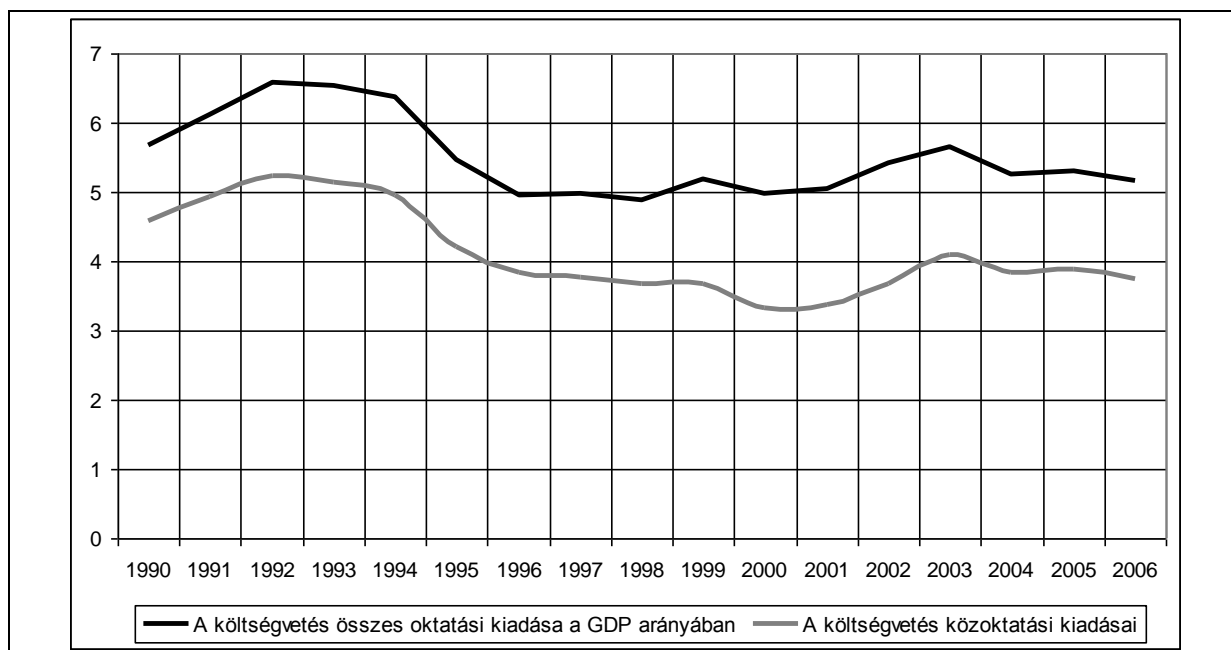
A közvetett finanszírozás, amikor az állam a tanulót finanszírozza – ösztöndíjjal vagy hitellel – a szuverenitás ezen elemeit is érvényesíti. A voucher pedig csak részben, mivel a pénz értékét az a forma sem tudja közvetíteni.

Az oktatásfinanszírozás formáinak fejlődését az elmúlt évtizedekben az jellemezte, hogy az államok igyekeztek a piacot szimulálni és ezzel biztosítani, hogy a szolgáltatást igénybe vevők választásai, követelményei, és érdekei valamennyire érvényesüljenek. Az állami finanszírozás másik irányát az jellemezte, hogy a kormányzati irányítás általános társadalmi követelményei, a képzés minősége, a regionális fejlesztés, valamint a szakmai és foglalkozási részpiacok kereslete és a költségmegtakarítás követelményei érvényesüljenek.

5.3.4.4. A hazai közoktatás finanszírozása

A közoktatási kiadások GDP-hez viszonyított aránya a kilencvenes évek első felének öt százalék feletti arányáról a gyermekek számának csökkenése miatt a 2000-es évek elején 3,5%-ra csökkent, majd a 2003-as közalkalmazotti béremelés nyomán elérte a négy százalékot.

³⁹³ Gyakran az egyszerű normatív finanszírozást is a képlet szerinti finanszírozásba sorolják, hiszen a legegyszerűbb képlet az egy hallgatóra eső átlagos költség, illetve támogatás. Azonban a képlet szerinti finanszírozások egyik fontos jellemzője éppen az, hogy általában a tényleges hallgatólétszám nem szerepel a teljesítménymutatók között, hanem általában valamilyen számított létszámmal dolgoznak, amelyek olyan oktatáspolitikai szempontokat érvényesítenek, mint az elvárható végzési idő, vagy az elvárható lemorzsolódási arány, stb.



78. Ábra A közoktatás kiadásai a GDP-hez viszonyítva, 1990–2006 között

A hazai közoktatás finanszírozása a rendszerváltozást követően alakult ki (lásd bővebben *Polónyi 2002*). Az 1990. évi LXV. törvény a fiatalok oktatásának felelősségét a helyi önkormányzatokra ruházta, és ehhez átadta az állami iskolák tulajdonjogát. A helyi önkormányzatoknak³⁹⁴ az iskolák fenntartásával, vagy más iskolafenntartókkal kötött megállapodás útján kell a közoktatási törvényben előírt tandíjmentességet biztosítani. A törvény értelmében az állam a közoktatás feladatainak ellátásához hozzájárul, aminek mértékét az éves költségvetési törvényben kell meghatározni. A hozzájárulásnak biztosítania kell a létszámnormák szerinti pedagógus és egyéb személyzet bérét, pótlékait és járulékait, valamint egyéb támogatást.³⁹⁵

A közoktatás finanszírozása tehát kétlépcsős. Az első lépcső az ahogyan a központi költségvetés az iskolafenntartókat finanszírozza, a második lépcső az, ahogyan az iskolafenntartók az iskoláikat finanszírozzák.

A központi költségvetés által az iskolafenntartók részére folyósított támogatás meghatározó része a központi a normatív támogatás.

A normatív támogatás a fenntartótól függetlenül egységes, de oktatási szintenként differenciált. A közelmúlt éveiben bevezetett normatív támogatás, több mint negyvenféle. Ezek nagy része ún. alapszabvány³⁹⁶ amelyek a támogatás négyötödét meghatározzák. A kiegészítő normatívák funkciója egy-egy kiemelt célfeladat támogatása (pl. étkezés, tankönyvellátás, fogyatékosok oktatása).

Az állam egy másik – bár lényegesen kisebb arányt képviselő – hozzájárulása az oktatáshoz a címzett és céltámogatások, amelyek az iskolafenntartók beruházási, fejlesztési és egyéb célfeladataihoz nyújtanak támogatást.

³⁹⁴ A helyi önkormányzat köteles gondoskodni az óvodai és általános iskolai nevelésről és oktatásról. A megyei önkormányzat pedig a közép- és szakiskolai ellátásról, a felnőttoktatásról és az alapszabvány művészetoktatásról.

³⁹⁵ A normatíván kapott központi támogatás szabad felhasználású, tehát az önkormányzat nem köteles oktatásra költeni, azonban köteles a közoktatási feladatot ellátni.

³⁹⁶ Ilyen alapszabvány többek között az „Óvodai nevelés”, az „Iskolai oktatás 1-4. évfolyamokon”, az „Iskolai oktatás 5-8. évfolyamokon” az „Iskolai oktatás a 9-13. évfolyamokon” feladatok normatív hozzájárulása.

További központi forrás az elkülönített állami alapoktól kapott támogatás. Ez elsősorban a szakképző intézményeknél számottevő, amelyek a szakképzési alapból kaphatnak támogatást. A működéshez még szükséges fennmaradó részt a fenntartónak saját forrásaiból kell biztosítania.³⁹⁷

A központi források aránya a kilencvenes évek közepén a közoktatás költségeinek alig több mint felét tette ki. Jelenleg ez az arány az összes költség négyötödére emelkedett, mivel a közoktatási törvény azokra garanciát vállalt.³⁹⁸

Az önkormányzat saját támogatásának aránya a 2000-es évek legelején tizenöt százalék alá csökkent. Az iskolák saját bevétele – ami az államháztartási törvény értelmében a fenntartó hozzájárulásának minősül – nagyjából nyolc százalék.

A nem önkormányzati nem állami iskolafenntartók normatív támogatása feletti részének biztosítása természetesen az iskolafenntartók feladata.

Ez a közoktatási finanszírozás – az alkotmányos előírásoknak megfelelően – szektorsemleges (azaz független a fenntartótól), mivel a normatívakkal az állam nem az intézményeket, hanem a tanulókat a fenntartótól függetlenül finanszírozza.

Az egyházi oktatási intézmények finanszírozása a rendszerváltás óta az állami oktatáspolitikai kényes vitapontja. Az egyházak, főként a római katolikus egyház nagy erőfeszítéseket tesz a volt egyházi oktatási ingatlanok visszaigényléséért, újabb oktatási intézmények alapítása céljából. Erőfeszítései arra is kiterjednek, hogy az oktatási költségek mind nagyobb részét a költségvetés biztosítsa. Kezdetben ugyanis csak azok az egyházi iskolák kaptak normatív támogatás feletti kiegészítést, amelyek az önkormányzatokkal közoktatási megállapodást kötöttek. Később az Oktatási Minisztérium egyre több egyházi oktatási intézménnyel kötött ilyen megállapodást, és jelenleg már valamennyi hozzájut a kiegészítő támogatáshoz.

A korábbi szektorsemleges finanszírozást ugyanis módosította az 1998 évi vatikáni megállapodás és ennek kodifikálása.³⁹⁹ Ezzel a kormány elfogadta az „egyenlő finanszírozás” olyan értelmezését, amely szerint az egyházi iskolák tanulóit a szektorsemleges állami normatívákon túl egy olyan kiegészítő támogatás is megilleti, amely megfelel az önkormányzati iskolák által saját fenntartójuktól kapott kiegészítő támogatások átlagával.

A kiegészítő normatíva bevezetésével az egyházi intézmények váltak a közoktatás legbiztonságosabban finanszírozott intézményeivé, miután működésüket teljes egészében a

³⁹⁷ Az önkormányzatok esetében a saját hozzájárulás forrásai közé tartoznak az ún átengedett és megosztott bevételek (a személyi jövedelemadó meghatározott hányada, gépjárműadó 50%-a, egyes bírságok /pl. környezetvédelmi/ bevétele stb.) a saját bevételek (helyi adók, egyes illetékek, hatósági eljárási díjak, vagyonértékesítés és gazdálkodás bevételei).

³⁹⁸ A közoktatási törvényt 1996-ban úgy módosították, hogy garanciákat igyekeztek beépíteni a központi támogatás szintjére. „A helyi önkormányzatok részére biztosított mindenkor éves normatív költségvetési hozzájárulások összege nem lehet kevesebb, mint a tárgyévet megelőző második évben a helyi önkormányzatok által a közoktatásra fordított teljes kiadások – csökkentve a felhalmozási és tőkejellegű kiadások és az intézmények működési célú bevételei, valamint a központosított előirányzatok összegével – nyolcvan százaléka. A normatív hozzájárulások összegének el kell érniük az előző évi normatív hozzájárulások összegét” 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 118 § (4)

Majd 1999-ben nyolcvan százalékot kilencvenre emelték. 2005-ben pedig a szöveg úgy módosult, hogy „A helyi önkormányzatok részére biztosított normatív hozzájárulások és egyéb támogatások együttes összegének el kell érnie az előző évi normatív hozzájárulások és egyéb támogatások együttes összegét.”

³⁹⁹ Ennek okainak elemzése túlnyúlik ezen írás keretein, de nyilvánvalóan szerepet játszott benne a Horn-kormány (illetve annak vezetőjének) azon – utólag tévesnek bizonyult – hite, hogy ezzel megnyerheti kormányának az egyház támogatását.

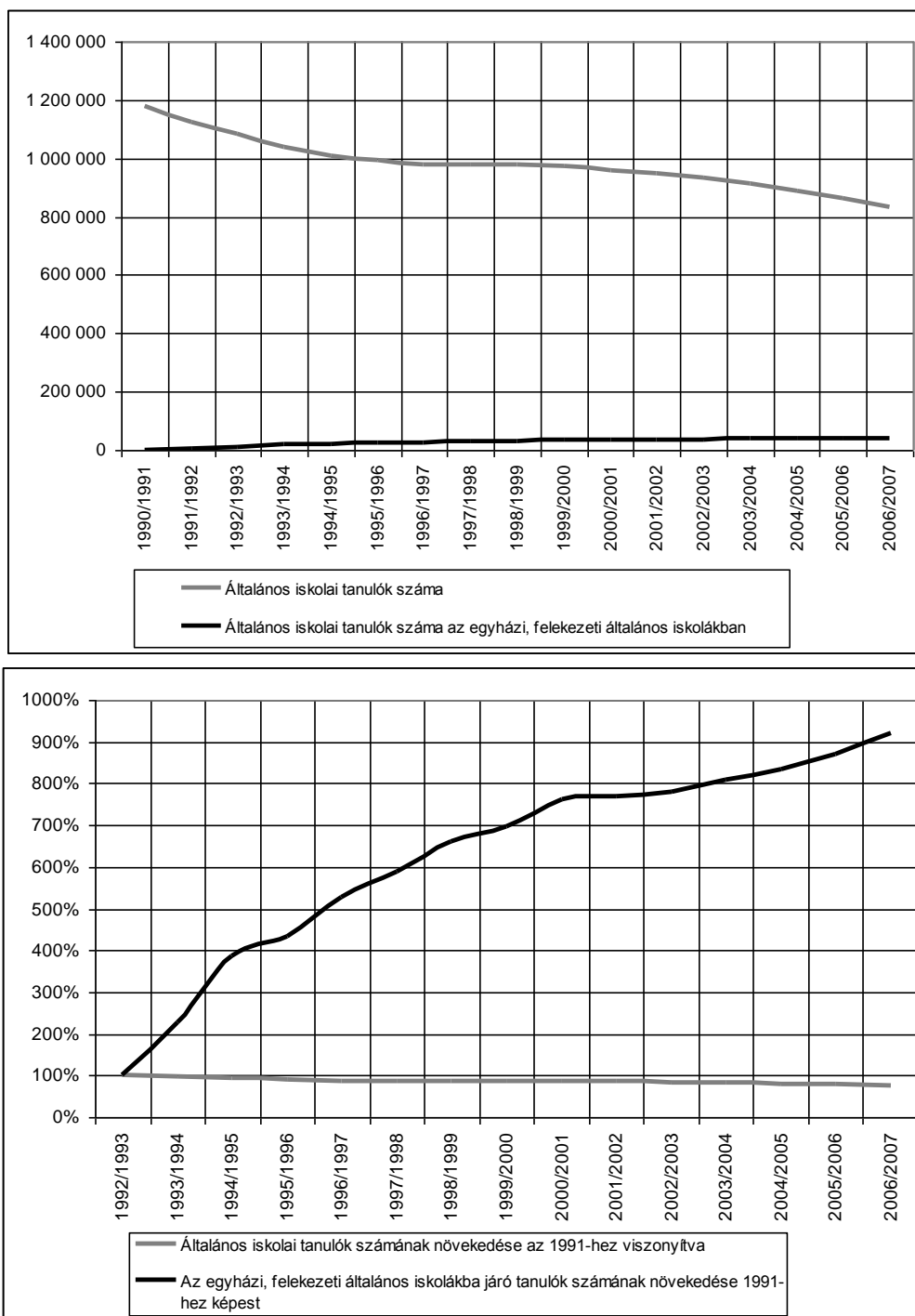
költségvetés fizeti⁴⁰⁰. Ugyanakkor sem az önkormányzati, sem a többi nem állami, nem önkormányzati intézmény nem kap ilyet. Ők kénytelenek a saját forrásaikból hozzájárulni intézményeik működéséhez.

Miközben az önkormányzatok a gyermeklétszám csökkenése miatt a normatív állami támogatás mellé csak komoly erőfeszítésekkel tudnak kiegészítő támogatást nyújtani iskoláiknak, aközben az egyházi iskolák fenntartói a kiegészítő támogatást is a költségvetésből kapják meg. Az alapvető közgazdasági probléma az, hogy miközben az önkormányzati és nem egyházi magánfenntartók saját támogatásukat csak kockázatokkal és gazdasági kényszerekkel tudják előteremteni – ami több-kevesebb racionalitásra kényszeríti az iskolafenntartókat –, aközben az egyházak bármikor, bármilyen méretű intézménnyel bejelentkezhetnek teljes állami finanszírozásra.

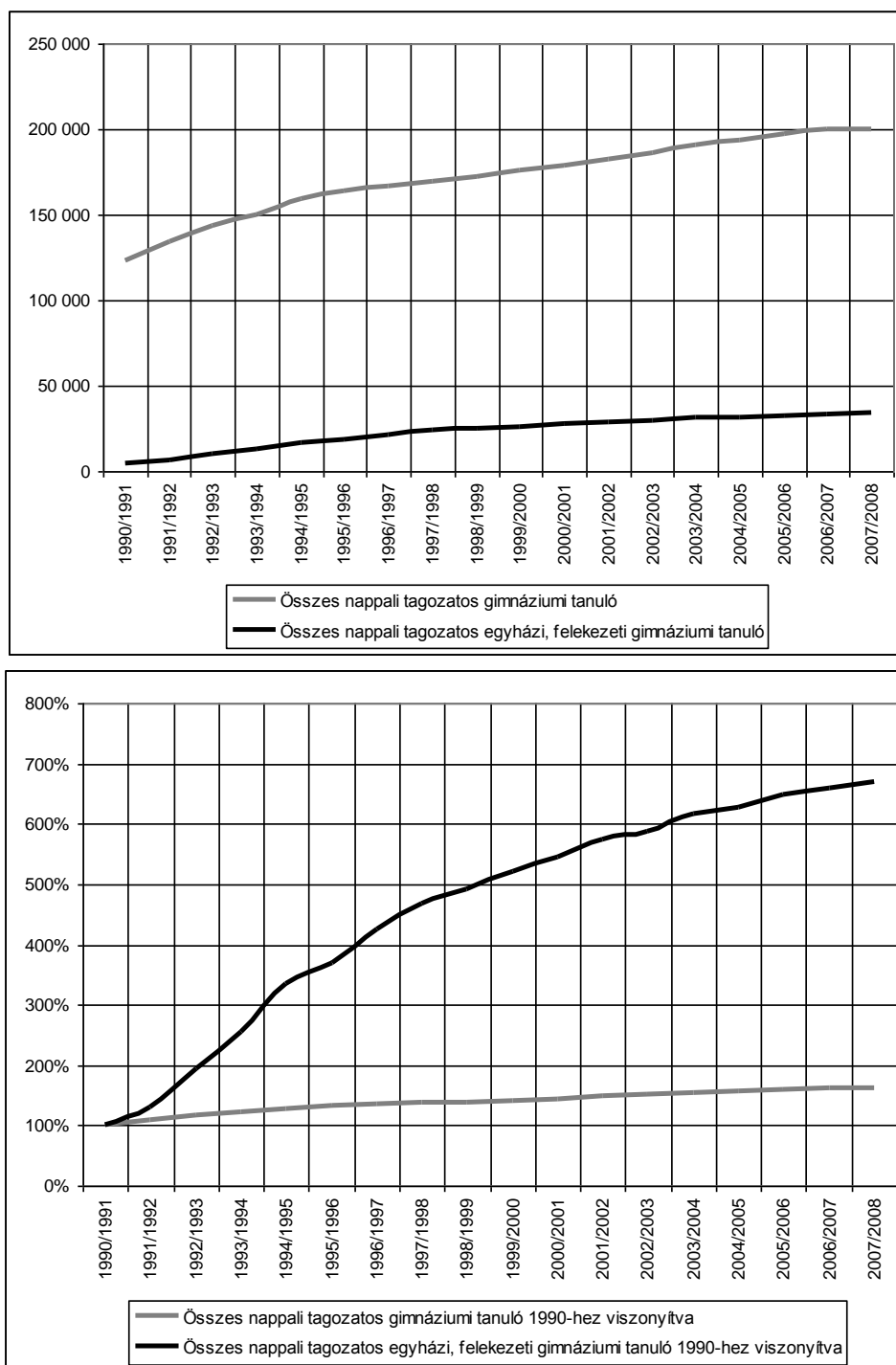
Ennek tulajdonítható az a tendencia, hogy miközben az önkormányzati iskolák tanulóinak száma csökken, azon közben az egyházi iskolák tanulóinak száma növekszik.

⁴⁰⁰ Ez könnyen belátható. Hiszen, ha egy adott időszakban a központi normatívák részaránya (esetleg összege) csökken, akkor az önkormányzati intézmények fenntartói (az ellátási kötelezettség miatt) kénytelenek többet fordítani saját forrásaikból az intézményeikre. Miután azonban a kiegészítő támogatási norma az önkormányzati támogatások átlaga, így az egyházi intézmények számára e támogatás megnő. Ha a központi normatívák aránya a finanszírozásban megnő, ez magával hozhatja az önkormányzati saját ráfordítások csökkenését. Ezáltal a kiegészítő támogatás is csökken, de az első csatornán kapott (szektorsemlegesen minden tanuló után járó) támogatás biztosítja az intézmények működését.

Lényegében az egyházak iskoláik teljes működési támogatását megkapják. Nem kényszerülnek arra, hogy saját forrásaikból hozzájáruljanak azok működéséhez. Egyébként e saját források jelentős része is állami támogatás (szja 1 %-a, ingatlanmegváltás, egyéb támogatások), ami gyengíti a kiegészítő támogatás jogosultságának alapérvét.



79. Ábra Az összes és az egyházi általános iskolai tanulók számának alakulása 1991 -2006



80. Ábra Az összes és az egyházi gimnáziumi tanulók számának alakulása 1990 -2007

A mai magyar közoktatás-finanszírozás egyik legsúlyosabb problémája az, hogy nem képes, vagy csak igen korlátozottan képes kezelni a fenntartó önkormányzatok gazdasági, területi különbségeit. Az általános iskolai feladatellátási helyek 51 %-a 5000 fő alatti településen volt 2005-ben. A gimnáziumi és szakközépiskolai feladatellátási helyek esetében ez jóval 10 % alatt volt.

A kistélepülési oktatás problémái nyilvánvalóak. A kistélepüléseken a gyermekek számából adódóan alacsony létszámú kisiskolák működési költsége fajlagosan magasabb⁴⁰¹. Ugyanakkor a kistélepülések önkormányzatainak bevételei általában igen szűkösek. Ezeket a problémákat az oktatásfinanszírozás azzal igyekszik kompenzálni, hogy a kistélepülések, illetve hátrányos helyzetű települések oktatását kiegészítő normatívákkal támogatja a központi költségvetés.

A kistélepülések oktatása azonban nem egyszerűen csak a mérethatékonyság és a helyi kondíciók ellentmondása miatt, azaz finanszírozási okokból problémás. A kistélepülések lakosságának szociális összetétele is jelentős hatással van az oktatásra. Más oldalról a kistélepülési iskolák pedagógus gondokkal is küszködnek, magas a fiatal pedagógusok és a képesítés nélkül tanítók aránya⁴⁰².

A közoktatás hatékonysági problémái vezettek oda – vagy legalább is ezek szolgáltak indokul – hogy a hazai közoktatás finanszírozását 2007-ben átalakították.

159. Táblázat A közoktatás finanszírozás normatíváinak és mutatóinak változása

2007. január 1-jétől augusztus 31-éig	2007. szeptember 1-jétől 2008. augusztus 31-éig
Óvodai nevelés 199 000 forint/fő/év	Alap-hozzájárulás az óvodai neveléshez, az iskolai oktatáshoz, a szakképzés elméleti képzéshez 2 550 000 forint/teljesítmény-mutató/év
Iskolai oktatás az 1-4. évfolyamon: 204 000 forint/fő/év	az 1., az 5., a 9. évfolyamok és az első szakképzési évfolyam esetében $Tm1 = (T / O1) \times Teh$
Iskolai oktatás az 5-8. évfolyamon 212 000 forint/fő/év	a 2-4., a 6-8., a 10-13. évfolyamok és a második, illetve további szakképzési évfolyamok esetében $Tm2 = (T / O2) \times Teh$
Iskolai oktatás a 9-13. évfolyamon 262 000 forint/fő/év	
Iskolai szakképzés (szakmai elméleti képzés) 210 000 forint/fő/év	Ahol: <ul style="list-style-type: none"> Tm1, Tm2 = adott évfolyam-csoportra számított teljesítmény-mutató egy tizedesre kerekítve, T = adott évfolyam-csoport összes gyermek/tanulólétszáma egész főre kerekítve, O1 = az 1. óvodai nevelési év, továbbá az 1., az 5., a 9. évfolyamok és az első szakképzési évfolyam esetében a Közoktatási törvényben az évfolyam-csoportra meghatározott csoport/osztály átlaglétsszám, O2 = a 2-3. óvodai nevelési év, továbbá a 2-4., a 6-8., a 10-13. évfolyamok és a második, illetve további szakképzési évfolyamok esetében a törvényben az évfolyam-csoportra meghatározott - a Kiegészítő szabályok szerinti - csoport/osztály átlaglétsszám, Teh = tanítási együttható (két tizedesre kerekítve), azaz - a Közoktatási törvényben az évfolyam-csoportra meghatározott heti óvodai nevelési, illetve heti tanulói foglalkoztatási időkeretre épülő elismert

⁴⁰¹ Ezt jól mutatják az Ász egyik vizsgálatának adatai:

Település típus (2000)	Egy tanulócsoporthoz jutó kiadás (eFt/év)	Egy tanulóra jutó kiadás (eFt/év)
Fővárosi kerület	5437	225,4
Város 10 ezer lakos felett	4024	185,0
Város 10 ezer lakos alatt	4036	180,6
Község 1000 lakos felett	3233	165,0
Község 1000 lakos alatt	3497	280,6

Jelentés az általános iskolai oktatás minőségének javítását szolgáló intézkedések ellenőrzésének tapasztalatairól 2002. június Állami Számvevőszék

⁴⁰² Lásd Kistélepülések kisiskolái Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése sulíNova Kht. Budapest, 2006

	időkeret (tanórában), és - a Köznevelési törvényben meghatározott pedagógus heti kötelező óraszám hányadosa, - korrigálva az intézménytípus-együtthatóval.
A kiegészítő normatívák rendszere kisebb módosításokkal változatlan maradt.	

A változás abban foglalható össze, hogy amíg az eddigi finanszírozás a tanulólétszám és a normatívák alapján történt, addig az új finanszírozás egy része (az eddig a főnormatívák által folyósított összeg, azaz a finanszírozás mintegy kétharmad része) a tanulólétszámból és a köznevelési törvény osztálylétszámból valamint oktatói óraterhelésből levezethető teljesítménymutató alapján történik.

A finanszírozási rendszer átalakítása alapvetően kettős eredménnyel jár.

Az egyik, hogy a köznevelési törvény szerinti osztálylétszámok, és oktatói kötelező óraszámok megvalósítása felé orientálja a fenntartókat. Magyarul annál nagyobb fenntartói támogatásra lesz szükség, minél inkább elmaradnak az osztálylétszámok és a pedagógusok által teljesített óraszámok a köznevelési törvényben rögzítettől.

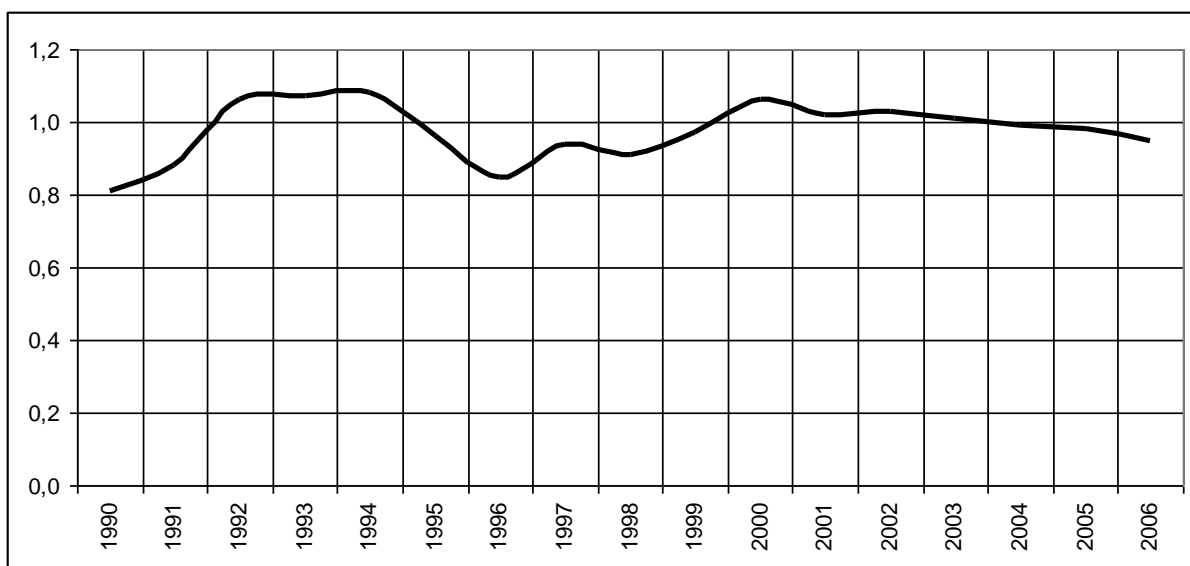
A másik eredmény, hogy a köznevelés finanszírozásából a korábbihoz képest mintegy 7 %-nyi forráskivonás történik⁴⁰³. Ennek valamivel kevesebb, - mint felét (kb. 2,2%) okozza a fenti finanszírozási módszer változás, a fennmaradó részt a többi kiegészítő normatíva és egyéb feladatok finanszírozásának változása.

Végül is a hazai köznevelés finanszírozása a viták keresztüzében áll. Sokak szerint a mintegy húsz éve kialakult normatív finanszírozási rendszer mára a sok kiegészítő normatíva miatt átláthatatlanná vált. Az egyházi finanszírozás privilégiumai miatt szektorsemlegessége is csorbát szenved. A rendszer nem képes a hatékonyságot sem ösztönözni. Amit sokan különösen súlyos problémának tartanak, nem képes a hátrányos helyzetű települések helyzetét sem kezelni. Azok a települések, amelyeknek kevés a saját bevétele (gazdasági helyzetük, az ott élő lakosság létszáma, összetétele stb. miatt) azok nem tudnak az oktatási intézményeik működéséhez ugyanúgy hozzájárulni, mint a gazdagabb települések. Ebből adódóan a hazai oktatási rendszer meglehetősen polarizált.

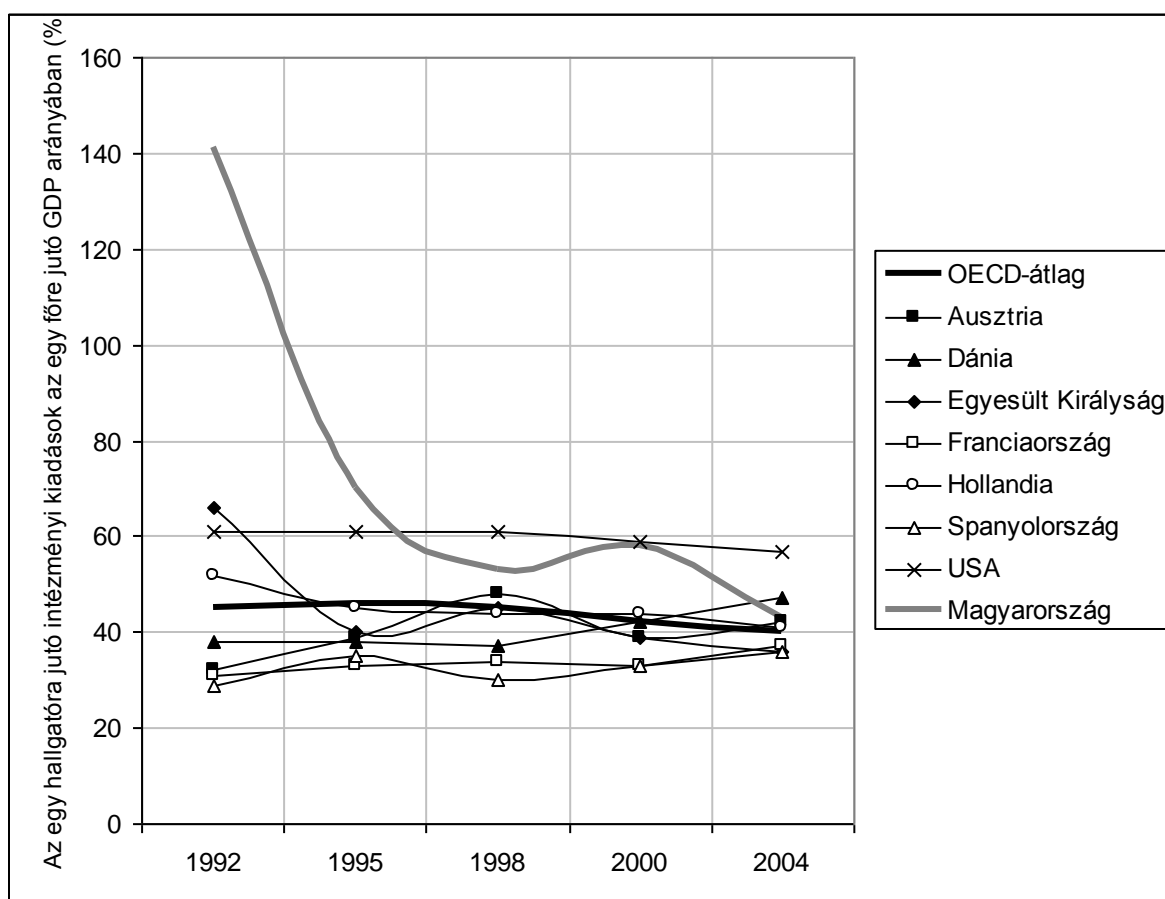
5.3.4.5. A hazai felsőoktatás finanszírozása

Az elmúlt évtizedben a magyar felsőoktatás kiadásai és az állami támogatás GDP-hez viszonyított aránya a kilencvenes évek közepén csökkent, mivel az eladósodott és túlterhelt államháztartás költségeit 1994-ben elkerülhetetlenül mérsékelni kellett. Ezt követően a felsőoktatás költségeinek aránya nőtt, állami támogatása javult. Az évtized végére a felsőoktatás összes kiadása a GDP-hez viszonyítva 1,7%-ra emelkedett, az állami támogatása pedig elérte az 1,1%-ot. Ezt követően azonban – lassan ugyan, de – ismét csökkenést látunk. Mindezekkel párhuzamosan a teljes időszakban – 1990-től - gyorsan emelkedett a hallgatók száma.

⁴⁰³ Köszönettel tartozom Stark Antalnak, aki számításait rendelkezésemre bocsátotta. Saját, csak az általános iskolára vonatkozó számításaim alapján a finanszírozási rendszer változásának kihatása mintegy 2,5% csökkenést jelent.



81. Ábra A felsőoktatás költségvetési kiadásai a GDP-hez viszonyítva, 1990–2006 között



Forrás: (Education at a Glance 1995:9), (Education at a Glance 1998:120), (Education at a Glance 2000:95), (Education at a Glance 2001:68), (Education at a Glance 2003:198, Education at a Glance 2007 B1.4 Table).

82. Ábra Az egy hallgatóra jutó kiadások az egy főre jutó GDP arányában néhány OECD-országban

Nemzetközi összehasonlításban a hazai felsőoktatás egy főre jutó GDP-hez viszonyított egy hallgatóra jutó kiadásai nagyjából megegyeznek az OECD-országok átlagával..

A felsőoktatási támogatások, illetve kiadások stabilizálódása és a hallgatók számának további emelkedése következtében Magyarországon az elmúlt évtizedben az egy hallgatóra vetített felsőoktatás kiadásai az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva, a kilencvenes évek eleji 140%-ról 2004-re 43%-ra csökkent. Azaz a rendszerváltozást követő másfél évtized alatt a magyar felsőoktatás költséghatékonysága jelentősen javult, amit azonban az egyetemek és főiskolák vezetői a finanszírozás romlásaként éltek át, és sokan a képzés minőségének hanyatlásának okát látják ebben.

A mennyiségi növekedés és az „integráció” jelentős szervezeti és strukturális átalakulással járt, ami nagyban csökkentette a fajlagos költségeket. Az oktatásszervezési változások közül az évfolyamok, valamint az előadások és gyakorlati csoportok hallgatói létszámának emelkedését, a kontaktórák számának csökkenését kell kiemelni. A strukturális változások legfontosabb elemei: a kevésbé költséges szakok és szintek hallgatói létszámának növekedése, valamint a lényegesen kisebb költségű, ugyanakkor nagyrészt költségterítési részidős hallgatók arányának nagymértékű emelkedése.

A fejlett országok felsőoktatása az elmúlt évtizedekben hasonló változásokon ment át. Magyarországon azonban a rendszerváltás és a mennyiségi növekedés gyorsabb üteme, az oktatáspolitikai irányítás és a felsőoktatás intézményi autonómiájának hazai sajátosságai a fejlett országoktól eltérő következményeket vontak maguk után.

A hallgatólétszám gyors felfutását a kezdetben a diplomások iránti kereslet növekedése sürgette. A politika pedig a felsőoktatást a gazdasági fejlődés, a „felzárkózás” fontos elemének vélte.

Ugyanakkor a felsőoktatás fejlesztése nélkülözötte a szakszerű előkészítő munkát, különösen a prognosztizálást. Nem történt meg a fejlesztés stratégiai tervének kidolgozása. Ennek egyik legsúlyosabb következménye, hogy a magyar felsőoktatás tömegesedése torz képzési struktúrát hozott létre. Egyrészt a hallgatók aránytalanul magas hányada tanult az „olcsóbb” szakirányokban és a részidős tagozatokon valamint – a kétszintű képzésre történő átállást megelőzően - az ötéves kurzusokon. Másrészt kisszámú és háttérbe szorított a felsőfokú posztsekunder képzés.

Más jellegű ellentmondásokat okoz a területi szétszórtság fennmaradása, sőt folyamatos erősödése. Ennek a strukturálisan torz szerkezetnek a költségkihatása miatt magasak a nemzetközi összehasonlításban a magyar felsőoktatás egy főre jutó kiadásai.

5.3.4.5.1. A felsőoktatás állami finanszírozása

A magyar felsőoktatás állami finanszírozása – elvileg – teljesítményalapú. Az állam a felsőoktatás támogatását részben a képzési szakirány alapján differenciált normatívák szerint folyósítja, részben pedig versenypályázatok útján osztja el.

A felsőoktatás állami támogatásának főbb csatornái:

- Az államilag finanszírozott hallgatók pénzbeli támogatása. Ez tartalmazza a hallgatók ösztöndíját, lakhatási, illetve kollégiumi ellátásának, valamint, tananyagellátásának a támogatását. Az így folyósított pénzek „címzettek”, tehát csak arra használhatók, amire az állam folyósítja azokat.
- A finanszírozás másik csatornája a képzési és létesítményfenntartási előirányzat, amit az intézmények normatívák szerint, az államilag finanszírozott hallgatók száma alapján kapnak.

- Egy további csatorna a felsőoktatási intézményekben folyó kutatást, műszaki fejlesztést, tudományos műhelyek támogatását, valamint az állam kiemelt feladatait, például a pedagógus-továbbképzést szolgálja. Ezeket az előirányzatokat versenypályázatok útján osztja el a minisztérium.
- A felsőoktatási beruházások finanszírozása az intézmények által elkészített és a minisztérium által elfogadott fejlesztési tervek alapján történik.

A felsőoktatási intézmények támogatásának normatív rendszerét már az 1993. évi felsőoktatási törvény előírta, de csak 1998-ban került sor egy 7 finanszírozási csoportot tartalmazó normatív – pontosabban képlet szerinti – finanszírozási rendszer bevezetésére.

Az oktatáspolitikai célja a finanszírozási szakcsoportok számának és a főiskolai, egyetemi normatívák különbségének csökkentése volt⁴⁰⁴. A normatívák számát 1999-ben ötre csökkentették.⁴⁰⁵ Majd 2000-ben tovább csökkent a normatívák száma⁴⁰⁶ – ugyanakkor megkezdődött a normatívák fellazítása azzal, hogy külön gyakorlati képzési normatívákat vezettek be (az agrár- és az egészségügyi képzésekre, a főiskolai szintű tanárképzésre és a főiskolai szintű szociális képzésre, továbbá az óvó- és tanítóképzésre). Ezek a gyakorlati képzési normatívák lényegében a szabályozó alku, s ezzel a képlet szerinti finanszírozás korábbi elveinek eróziója felé tett lépés jelei.

160. Táblázat A felsőoktatás normatív finanszírozásának alakulása 1997-2000

	1997	1998	1999	2000
Képzési normatívák száma	15	7	5	4
	6+2 egyetemi (6 szak és 2 kiegészítő – tanári és nemzetiségi) valamint 6+1 főiskolai (6 szak és 1 nemzetiségi kiegészítő) képzési normatíva	1. Orvos és művész 2. Agrár egyetemi, agrárfőiskolai, és eü főiskolai 3. Ttk egyetemi, műszaki egyetemi és szociális munkás 4. Btk egyetemi 5. Jogi, közgazdasági egyetemi, ttk főiskolai és műszaki főiskolai 6. Btk főiskolai és gazdasági	1.) Művész, orvos 2.) Ttk egyetemi agráregyetemi, egészségügyi főiskolai, művész tanár 3.) Műszaki egyetemi, agrárfőiskolai 4.) Jogász, bölcsész egyetemi, közgazdász egyetemi, műszaki főiskola, 5.)Gazdasági főiskolai, tanító, óvodapedagógus	1.) Művész, orvos 2.) Ttk egyetemi, agráregyetemi, egészségügyi főiskolai, művész tanár, műszaki egyetemi 3.) Jogász, bölcsész egyetemi II, közgazdász egyetemi, műszaki főiskolai, agrárfőiskolai 4.) Bölcsész egyetemi, gazdasági főiskolai, tanító, óvodapedagógus

⁴⁰⁴ E mögött az oktatáspolitikai mögött a világbanki hitel preferenciarendszere állt, amely a rövidebb idejű, 3 éves képzések bevezetését ösztönözte.

⁴⁰⁵ Az 1999-es normatívák, azaz az eltérő éves összeget kapó szakcsoportok a következők voltak: 1.) Művész, orvos 2.) Természettudományi egyetemi, agráregyetemi, egészségügyi főiskolai, művész tanár 3.) Műszaki egyetemi, agrárfőiskolai 4.) Jogász, bölcsész egyetemi, közgazdász egyetemi, műszaki főiskola, 5.)Gazdasági főiskolai, tanító, óvodapedagógus.

⁴⁰⁶ A 2000-es normatíva-szakcsoportok a következők voltak: 1.) Művész, orvos 2.) Természettudományi egyetemi, agráregyetemi, egészségügyi főiskolai, művész tanár, műszaki egyetemi 3.) Jogász, bölcsész egyetemi II, közgazdász egyetemi, műszaki főiskolai, agrárfőiskolai 4.) Bölcsész egyetemi I, gazdasági főiskolai, tanító, óvodapedagógus.

		főiskolai		
		7. Óvó és tanító		
Kiegészítő normatívák				Minősített oktatók
				PhD létszám
				Gyakorlati

2002-ben a normatívák számát újra ötre emelték, és a teljes munkaidőben foglalkoztatott minősített oktatók és doktoranduszok létszáma alapján meghatározott támogatás, valamint a gyakorlati oktatás normatíváit a háromszorosára emelték. A 2003. évi módosítás az államilag finanszírozott hallgatók számánál lemorzsolódási arányok alkalmazását írta elő.

2004-ben a normatívák számát hétre emelték, és a doktoranduszok normatíváját – tudományos támogatás címen – különválasztották a minősített oktatók normatívájától. Ezen kívül bevezették a fenntartási normatívák fogalmát, amely magában foglalja a hallgatókra vetített kiegészítő fenntartási támogatást, továbbá az alkalmazottakra és a hallgatókra vetített egy-egy fenntartási támogatási formát.

A változások jól mutatják, hogy az elmúlt években a felsőoktatás képlet szerinti finanszírozása egyre bonyolultabbá vált. A változások mögött az a törekvés érvényesült, hogy fenntartsák az intézmények bázisalapú finanszírozását. A minisztérium ugyanis az oktatáspolitikai erőtlensége miatt nem merete érvényesíteni a teljesítményelvű finanszírozás hatékonysági követelményeit: sosem nyújtott annyi többlettámogatást, mint amennyi a képlet szerinti finanszírozás alapján járt volna, és sosem vont el támogatást azért, mert a képlet szerint kevesebbet kellett volna adni.

A 2006-ban életbe lépő új felsőoktatási törvény a felsőoktatás finanszírozásnak lényegében ugyanazokat az elemeit határozza meg, amelyek a 2004–2005-ös évek alatt kialakultak, tehát: a) képzési, b) tudományos célú, c) fenntartói, és az d) egyes feladatokhoz nyújtott támogatásokat (és a hallgatói támogatást).

A törvény nem tartalmaz olyan szabályozást, amely módosítja a finanszírozás jelenlegi elveit és szabályait. A normatívákat ki akarja ugyan vonni az éves alkuból, ezért mellékletben írja elő a képzési normatívák arányait⁴⁰⁷. Ez azonban az alkut nem zárja ki, minden szakirány magasabb finanszírozási kategóriába kíván majd átkerülni.

⁴⁰⁷ 130.§(3) „A felsőoktatásban folyó képzéseket a képzési normatívához való jogosultság tekintetében finanszírozási csoportokba kell sorolni. A képzési normatíva éves összegét az e törvény 3. számú mellékletében meghatározott szorzó alkalmazásával kell megállapítani.”

A 3. számú melléklet alapján a képzési normatíva éves összegének megállapításához rendelt szorzószámok a következők (ahol a számítási alap a költségvetési évet megelőző év utolsó munkanapján érvényes legkisebb kötelező munkabér (minimálbér) négyszerese):

finanszírozási csoport	alapképzés	mesterképzés	doktori képzés	felsőfokú szakképzés	szakirányú továbbképzés
első	1	1.75.	2.5.	1.	1.
második	1.5.	2.625	3.75.	1.5.	1.5.
harmadik	2.25.	4.	-	-	-

Osztatlan (egységes) képzés esetén az első három évre az alapképzésre, az ezt követő évfolyamokra a mesterképzésre vonatkozó rendelkezéseket kell alkalmazni, azzal az eltéréssel az egységes orvosképzés képzési támogatása a számítási alap háromszorosa.

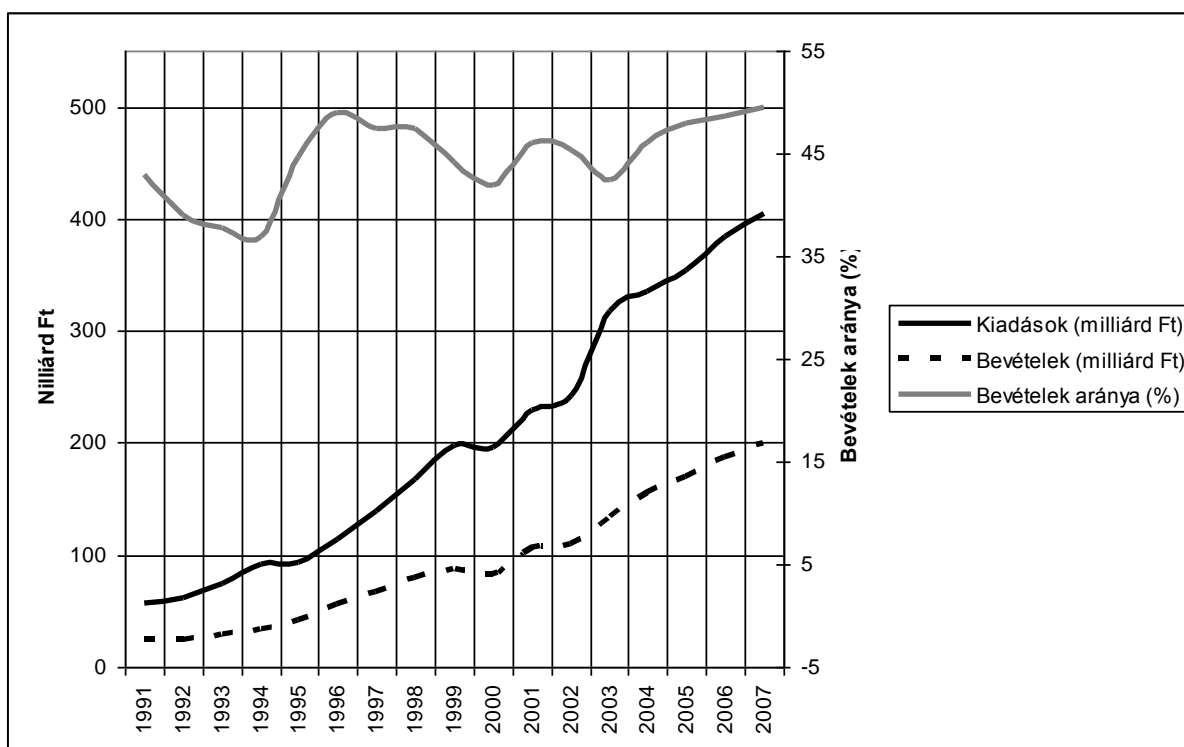
A felsőoktatási intézmény részére járó képzési támogatást a számított hallgatói létszám alapján kell meghatározni. A számított hallgatói létszám meghatározásánál egy hallgatóként kell figyelembe venni a teljes idejű képzésben résztvevő hallgatót, míg a részidejű képzésben résztvevő hallgatók létszámát kettővel el kell osztani.

A tudományos célú támogatást, amely nem lehet kevesebb, mint az adott év képzési támogatásának fele – felerészt a felsőoktatási intézmény kutatási eredményei alapján kell elosztani. A másik felét pedig az oktatók és kutatók, valamint a doktoranduszok száma és teljesítménye alapján kell az intézmények között elosztani.

A törvényből kitűnik, hogy a fenntartói támogatás valójában nincs kapcsolatban az intézmény tényleges fenntartási költségeivel, mivel azt az államilag támogatott képzés hallgatóinak és az ettől függő alkalmazotti létszám alapján kell kiszámítani. A törvény elő is írja, hogy a fenntartói támogatás jogcímen rendelkezésre álló összeg nem lehet kevesebb, mint az adott évben a képzési támogatás teljes összegének ötven százaléka. Más oldalról azt is rögzíti, hogy, ha egy intézményben az államilag támogatott hallgatók száma csökken, a fenntartói támogatásra rendelkezésre álló összeget a csökkenés arányának megfelelően meg kell emelni. Ráadásul a törvény hosszan sorolja azokat a feladatokat, amelyekhez a normatív támogatáson felül pályázati úton hozzá lehet jutni. Mindez jól mutatja, hogy az új felsőoktatási törvény végképp fellazítja az elmúlt években előkészített normatív finanszírozást. Jelentős visszalépést jelent a versenysemleges, átlátható és kiszámítható finanszírozástól.

5.3.4.5.2. A felsőoktatás kiadásai és bevételei

A felsőoktatási kiadások forrása az állami támogatás mellett az intézmények bevétele. Az elmúlt évtizedben e bevételek a kiadásoknak nagyjából a felét tették ki.



83. Ábra A felsőoktatás kiadásai és bevételei Magyarországon, 1991–2007 között

5.3.4.5.2.1. A bevételek szerkezete

A felsőoktatás bevétele három fő elemének aránya a GDP-hez képest a 2000-es évek elején mintegy 0,8 - 0,9%-ot tettek ki. A 2000-es évek elején nőtt mind a hallgatóktól származó, mind a K+F bevétel összege, és annak GDP-hez viszonyított aránya (bár az utóbbi meglehetősen szerény hányadot tesz ki csupán). (Meg kell jegyezni, hogy a bevételek szerkezetéről viszonylag kevés adat áll rendelkezésre.⁴⁰⁸)

161. Táblázat A felsőoktatási intézmények bevételeinek szerkezete 2001-2005

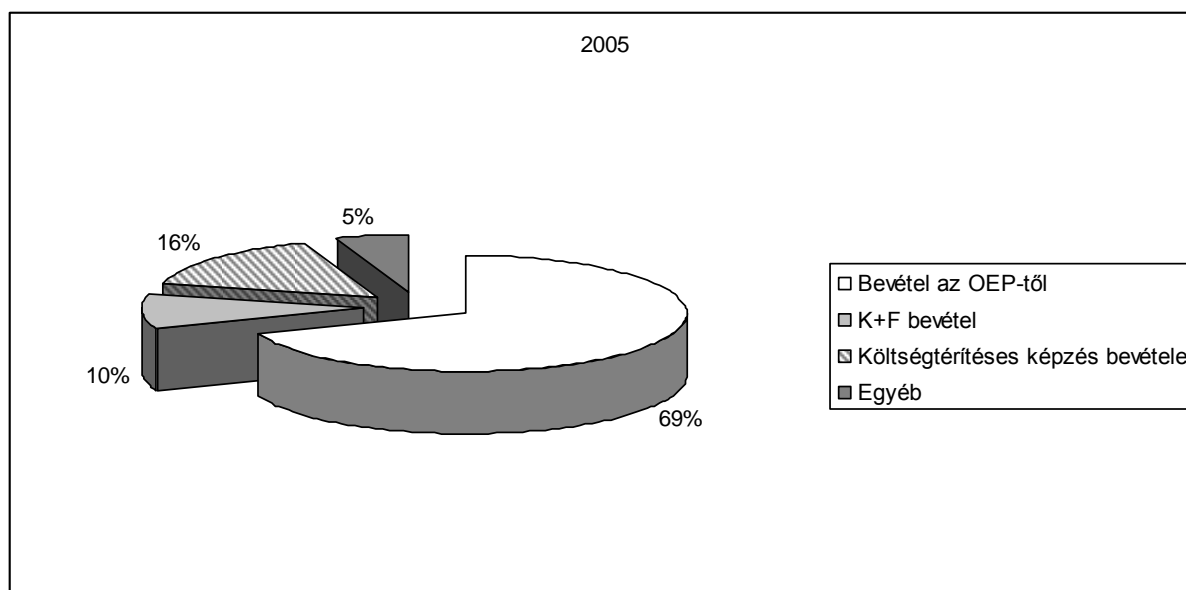
	Bevétel OEP-pel együtt	Bevétel az OEP-től	Bevétel (OEP nélkül)	K+F össz-bevétel ⁴⁰⁹	Becsült tandíj (költségtérítési képzési bevétel)
2001	122221,7	66348	55874	10038	15725
2003	151758,7	105024	46735	14486	24083
2005	202544,8	131426	71119	18500	30028
A GDP arányában					
2001	0,800%	0,434%	0,366%	0,066%	0,103%
2003	0,801%	0,554%	0,247%	0,076%	0,127%
2005	0,918%	0,596%	0,322%	0,084%	0,136%

Megjegyzés:

Bevétel OEP-pel együtt adat a végrehajtási törvényekből,

OEP bevétel OKM adatai alapján (Oktatás 2002-2007.) saját számítás

Költségtérítési képzés bevétele 2001-es adat az ÁSZ „Jelentés a felsőoktatási intézményhálózat integrációjának ellenőrzéséről 2003” anyagból, a többi adat az infláció figyelembe vételével és az éves átlagos hallgatólétszám alapján számolt saját adat

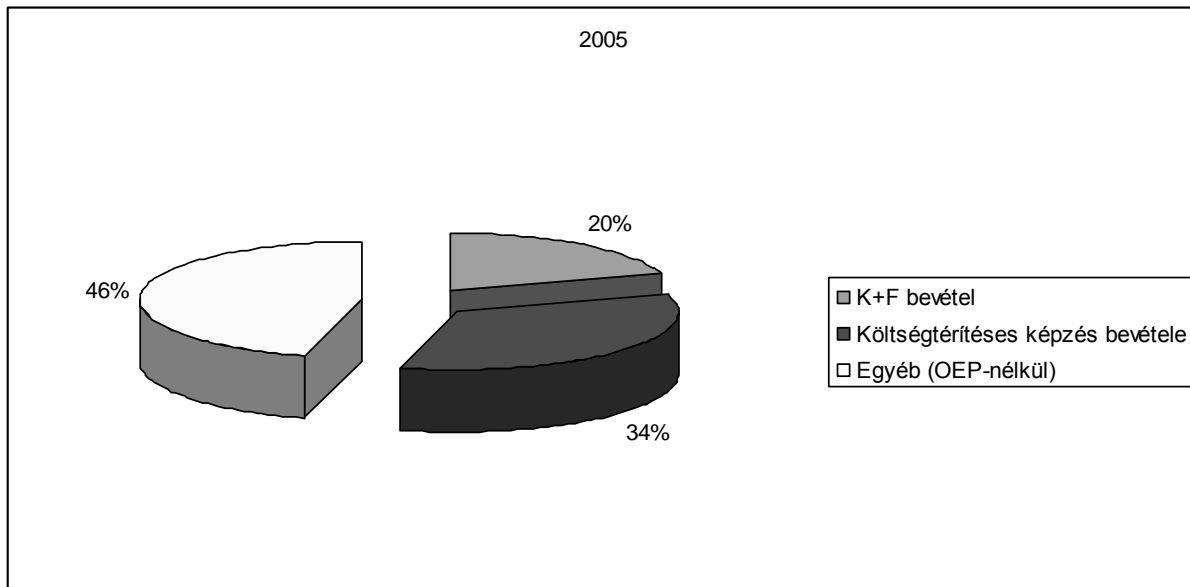


84. Ábra A felsőoktatási intézmények bevételeinek szerkezete 2005-ben

⁴⁰⁸ A költségtérítésként befizetett összegről – két évet, 1999-et és 2001-et kivéve nincs pontos adataink. Erre a két évre az ÁSZ „Jelentés a felsőoktatási intézményhálózat integrációjának ellenőrzéséről 2003” anyagában van összesített adat.

2005-re egy a magán felsőoktatási intézmények hallgatóira kiterjedő (egy 600 fős mintán végzett) vizsgálat adataira támaszkodhatunk (Szemerszki Mariann: A nem állami felsőoktatási intézmények hallgatói Kutatás Közben No 269 Felsőoktatási Kutatóintézet Budapest 2006). Eszerint a térítési díj átlagos összege 2000-ben 121 ezer Ft/fő volt a felvétel fél évében (tehát mintegy 240 eFt évente hallgatónként)

⁴⁰⁹ Forrás: Kutatás, fejlesztés, pályázatok és programok a felsőoktatásban - Az Oktatási Minisztérium Felsőoktatás-fejlesztési és Tudományos Ügyek Főosztályának 2005. évi jelentése



85. Ábra OEP nélkül a felsőoktatási bevételek szerkezete 2005-ben

A bevételek között rendkívül fontos a szerepe van a hallgatóktól származó tandíjnak, költségtérítésnek. Mind közgazdasági, mind oktatáspolitikai megközelítésben alapvető érvek szólnak a tandíj mellett, ugyanis az oktatás magas egyéni megtérülési rátákat biztosít. Mint korábban láttuk a magyar felsőfokú végzettségűeknek Európában az egyik legmagasabb a bérelőnye. A tandíj, mint egy szolgáltatás ára alapvető szereppel bír az adott szolgáltatás, az oktatás piaci illeszkedésével kapcsolatban:

- A fizetős vevői ki fogja kényszeríteni a szolgáltatás minőségének javítását, mert szót emel a rossz szolgáltatás ellen, felszólal a szolgáltatás hiányosságai miatt.
- A vevői szuverenitás és racionalitás emiatt kikényszeríti a szolgáltató hatékony működését is. A redisztributív szolgáltatások esetében is összerendeli a teljesítményeket és a bevételeket, kikényszeríti az „árutermelő gondolkodás” legalább részbeni érvényesülését.
- A tandíj, mint egyéni teher egyben megnöveli a tanulás kockázatát. Ez is az oktatás minőségének javulásának irányában hat.
- A képzési szerkezetet is a gazdaság igényei felé tereli.

Az 1993. évi felsőoktatási törvény – logikailag helyesen – egyik forrásként jelölte meg a képzésért fizetendő tandíjat. Kötelezővé tette „az állami felsőoktatási intézményekben fizetendő tandíjnak esélyegyenlőséget célzó kompenzálását”, olyan eszközökkel, mint tandíjmentesség, illetve tandíjkedvezmény; hallgatói támogatás, hallgatói hitel, továbbá személyijövedelemadó-kedvezmény. A tandíj bevezetését azonban a kompenzációs rendszer kidolgozásáig elhalasztották.

A tandíjat a már említett államháztartási reform keretében, 1995. szeptemberben vezették be⁴¹⁰. Az alaptandíj havi összege az átlagkereset mintegy öt százalékát tette ki⁴¹¹. A tandíjat is érintő következő jelentősebb változás 1996-ban következett be, amikor bevezették az államilag finanszírozott hallgatólétszám, valamint a költségtérítés fogalmát. Az államilag nem finanszírozott, költségtérítési hallgatónak mindenért fizetnie kell, lényegében önköltségi

⁴¹⁰ A tandíj két részből állt: alap- és kiegészítő tandíjból. Alaptandíjat minden hallgatónak kellett fizetnie. Ennek összege 1995. szeptember 1-jén havi 2000 forint volt. A kiegészítő tandíjat a felsőoktatási intézmény állapította meg, ennek összege nem haladhatta meg az alaptandíj évi összegének a négyszeresét. Az intézmények a hallgatók számának 20%-áig a legrászorultabbak részére, kiemelkedő tanulmányi eredmény esetében alaptandíj-fizetési mentességet vagy kedvezményt kellett, hogy adjanak.

⁴¹¹ Az alkalmazásban állók havi bruttó átlagkeresete 1995-ben 38,9 ezer forint volt.

árat, az államilag finanszírozott hallgatónak pedig a már említett tandíjat. Az 1996. évi módosítás szerint a kormány évente meghatározza az államilag finanszírozott hallgatók számát⁴¹², amelyből a nem állami felsőoktatási intézmények is részesülnek a költségvetési támogatással együtt. Ugyanakkor az állami felsőoktatási intézmények is felvehetnek költségtérítéses hallgatókat.

Az 1998-as választásokat és kormányváltást követően ismét változott a tandíjra vonatkozó törvény. Az új kormány az államilag finanszírozott hallgatók számára eltörölte a tandíjat.

2006-ban az új felsőoktatási törvény életbelépésével és az új kormány belépését követően ismét megfogalmazódott a tandíj szükségessége, s a bevezetés jogszabályi feltételei is megszülettek. 2008-ban azonban - az ellenzék népszavazási kezdeményezése nyomán – a tandíjat elvetették a szavazók, így az ismét eltörlésre került (pontosabban bevezetésre sem került), azonban a költségtérítéses képzés most is megmaradt.

A magyar felsőoktatásban tehát kétféle hallgató van jelen, függetlenül attól, hogy állami vagy magánintézményről van-e szó: államilag finanszírozott hallgató, aki nem fizet tandíjat, és jogosult ösztöndíjra és szociális segélyre is, valamint a költségtérítéses hallgató, aki az előírt teljes képzési költséget kifizeti, és nem kap semmilyen pénzügyi támogatást.

162. Táblázat A felsőoktatás hallgatóinak megoszlása tagozatok és finanszírozás szerint

	Államilag finanszírozott nappali tagozatos hallgatólétszám (e fő)	Költségtérítéses nappali tagozatos hallgató (e fő)	Államilag finanszírozott esti, levelező tagozatos hallgató (e fő)	Költségtérítéses esti, levelező és távoktatási tagozatos hallgatók száma (e fő)	Összes államilag finanszírozott hallgató (e fő)	Összes költségtérítéses hallgató (e fő)	Összes hallgató (e fő)	Költségtérítéses arány a nappali tagozatos hallgatók között	Költségtérítéses arány a részdíjas hallgatók között	Költségtérítéses arány
1991	84,9		23,8		108,7		108,7			
1992	94,2		25,1		119,3		119,3			
1993	105,8		30,2		136,0		136,0			
1994	119,0		38,4		157,4		157,4			
1995	121,6	7,9	30,0	20,0	151,6	27,9	179,5	6,1%	40,0%	15,5%
1996	134,7	7,4	26,8	30,0	161,5	37,4	198,9	5,2%	52,8%	18,8%
1997	143,1	9,9	40,7	40,0	183,8	49,9	233,7	6,5%	49,6%	21,4%
1998	150,2	12,9	47,0	48,0	197,2	60,9	258,1	7,9%	50,5%	23,6%
1999	156,2	15,4	43,0	64,0	199,2	79,4	278,6	9,0%	59,8%	28,5%
2000	160,0	16,0	43,0	75,0	203,0	91,0	294,0	9,1%	63,6%	31,0%
2001	165,3	27,7	27,0	121,0	192,3	148,7	341,0	14,4%	81,8%	43,6%
2002	170,4	33,0	27,1	151,1	197,5	184,1	381,6	16,2%	84,8%	48,2%
2003	178,2	38,1	28,9	164,7	206,3	202,8	409,1	17,6%	85,1%	49,6%
2004	181,2	44,3	29,0	167,0	210,2	211,4	421,5	19,6%	85,2%	50,2%
2005	185,4	46,1	31,1	161,6	216,5	207,7	424,2	19,9%	83,9%	49,0%
2006	187,7	51,0	31,1	146,7	218,8	197,7	416,5	21,4%	82,5%	47,5%

Forrás: O.M. Oktatásstatistikai Évkönyvek

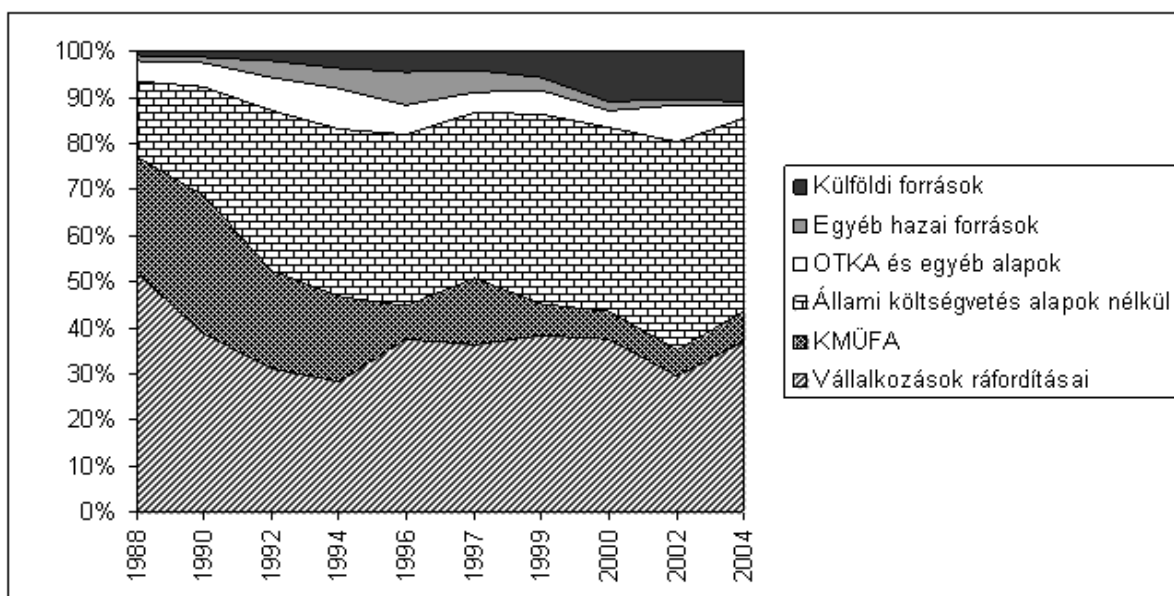
A „fizetős” – tehát a költségtérítéses – hallgatók igen jelentős arányt képviselnek ma már a felsőoktatásban, de ezek több mint 80%-a esti, levelező vagy távoktatásban tanul, míg a nappali tagozatos képzésben a költségtérítéses hallgatók aránya csak valamivel több mint 20% (2006-ban).

⁴¹² Ténylegesen az évente a felsőoktatásba felvehető államilag finanszírozott hallgatólétszámot határozza meg, továbbá azt, hogy a már felvettekre milyen lemorzsolódással kalkulál.

A felsőoktatás hallgatóktól származó bevételeinek GDP-hez viszonyított aránya 1991 és 2006 között közel hússzorosára emelkedett. A közvélemény azonban úgy hiszi, hogy a felsőoktatás ingyenes. Az ingyenesség nagymértékben a nappali hallgatóknak „jár”, s ez az ingyenesség független saját, illetve szüleik jövedelmétől, vagyonától, ami nemzetközileg igen feltűnő sajátosság. Ezen csak kismértékben segít az, hogy a 2006-os felsőoktatási törvényben megteremtették a az átjárhatóságot a két kategória között – azaz a kiválóan tanuló költségtérítések államilag finanszírozott helyre kerülhetnek, a rosszul tanuló államilag finanszírozottak pedig költségtérítésessé válnak.

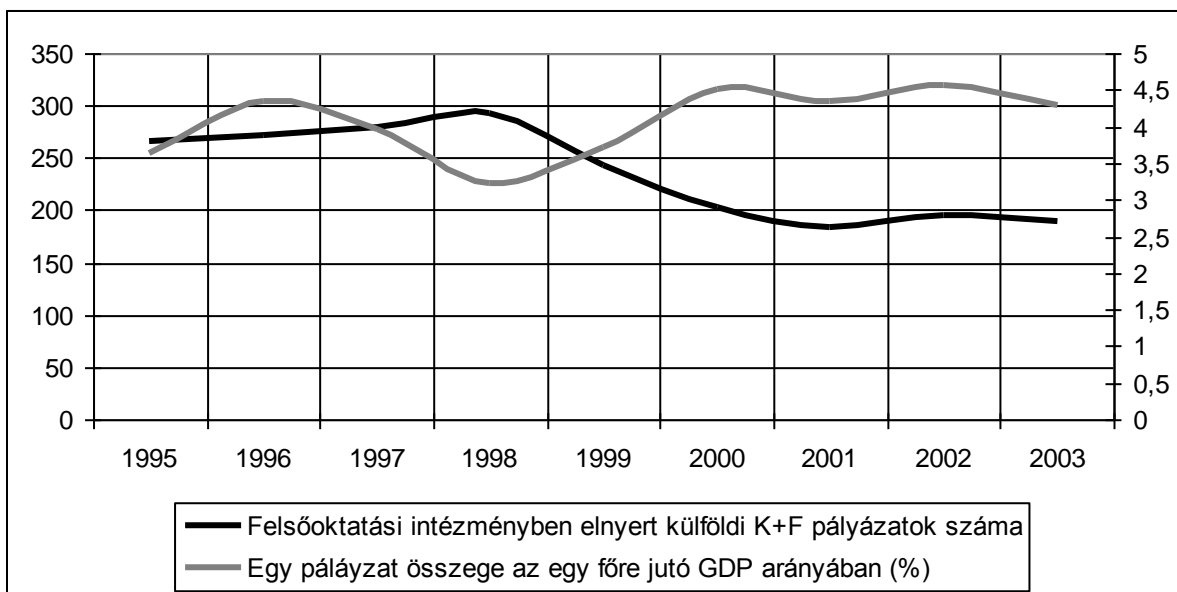
5.3.4.5.2.2. A kutatási fejlesztési források szerkezete

A hazai kutatási, fejlesztési ráfordítások forrásszerkezete viszonylag jelentősen megváltozott az elmúlt időszakban. A leginkább jelentős változás a külföldi források arányának növekedése.



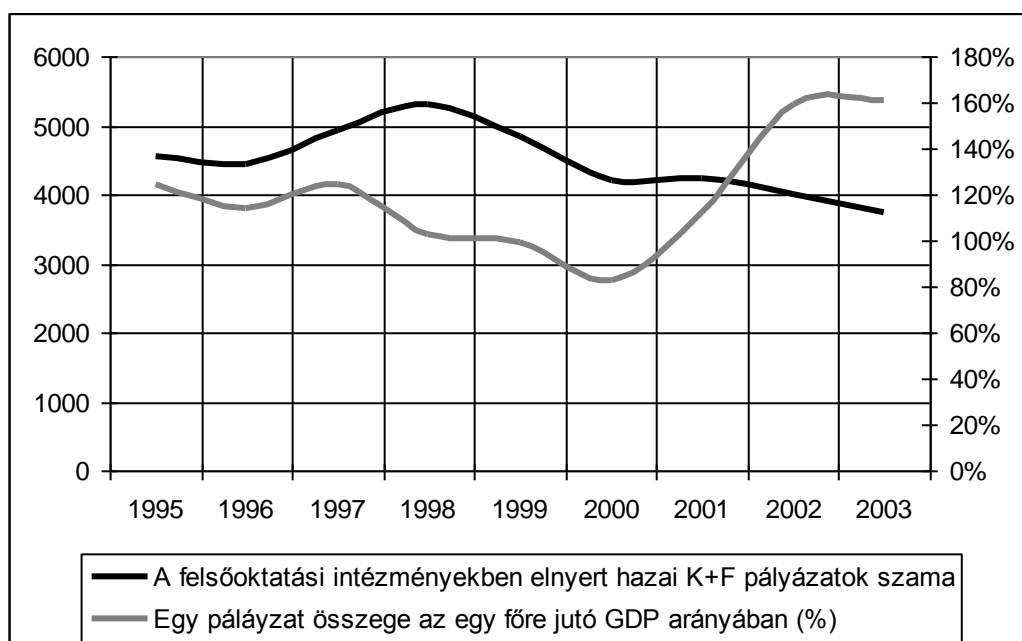
86. Ábra A hazai K+F kiadások forrásszerkezete 1988-2004

Érdemes figyelni a felsőoktatásban folyó nemzetközi K+F projektek sajátosságainak a magyar EU csatlakozást követő szembetűnő változására. Lényegében 2000 óta jelentősen megnövekedett egy-egy K+F projekt összege, miközben számuk csökkent. Tehát a kutatási témák a nagyprojektek felé mozdultak el.



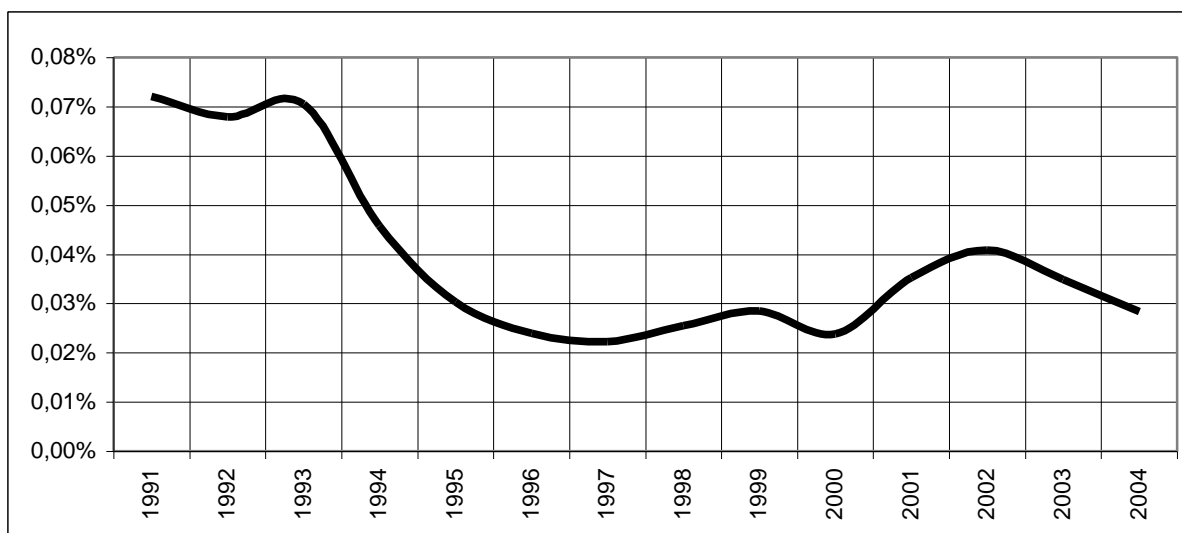
87. Ábra A felsőoktatási intézmények által elnyert külföldi K+F pályázatok jellemzői

2002 után ugyanez a tendencia figyelhető meg a hazai kutatási projektek esetében is. Tehát a hazai kutatás finanszírozás is a nagyprojektek felé mozdult el az utóbbi években. Ez a folyamat jelentős hatást gyakorol a felsőoktatási intézményekre, gyorsítja a korábban bemutatott folyamatokat. Kikényszeríti a gazdasági konzorcializálódást, s háttérbe szorítja a professzori, s a kutatói kiskollektívák autonómiáját, s mind nagyobb teret ad a menedzsmentnek.



88. Ábra A hazai K+F pályázatok jellemzői

Ugyanakkor az is jól érzékelhető, hogy a legjelentősebb hazai kutatási alap, az OTKA kiadásainak aránya a GDP-hez viszonyítva stagnál.



89. Ábra Az OTKA kiadásai a GDP-hez viszonyítva

5.3.4.5.3. A felsőoktatási ráfordítások forrásmegoszlása

A felsőoktatás ráfordításai több szereplő különböző forrásai között oszlanak meg⁴¹³. Ennek a forrásmegoszlásnak számos elemét csak becsléssel lehet meghatározni. A mellékletben bemutatunk egy a 2004-es évre vonatkozó becslést, amelynek végeredménye a következő:

163. Táblázat A felsőoktatás teljes éves kiadásai és azok forrásmegoszlása Magyarországon, 2004-ben (Milliárd Ft)

A felsőoktatás teljes költsége (milliárd Ft/év)								
A hallgatók költségei							A felsőoktatás intézményeinek támogatása	
Hallgatók elmaradt keresete	A hallgatók létfenntartási kiadásai			Tandíjak, költségtérítések, tankönyv, jegyzet, oktatással kapcsolatos utazás stb.				
126	61			154			211	
126	63	61	25	24	52	1	197	3
Hallgatók elmaradt keresete	Szülői támogatás	A hallgatók keresete	Hallgatói hitelek	Közösségi pénzbeli támogatás a hallgatók számára	Közösségi természetbeni támogatás a hallgatók számára	Privát támogatások a hallgatóknak	Közösségi támogatás az intézménynek	Magántámogatások az intézménynek

164. Táblázat A felsőoktatás teljes éves kiadásai és azok forrásmegoszlása Magyarországon, 2004-ben (%)

A felsőoktatás teljes költsége 100%			
A hallgatók költségei			A felsőoktatás intézményeinek támogatása
Hallgatók elmaradt keresete	A hallgatók létfenntartási kiadásai	Tandíjak, költségtérítések, tankönyv, jegyzet, oktatással kapcsolatos utazás stb.	
22,8%	11,1%	27,9%	38,2%

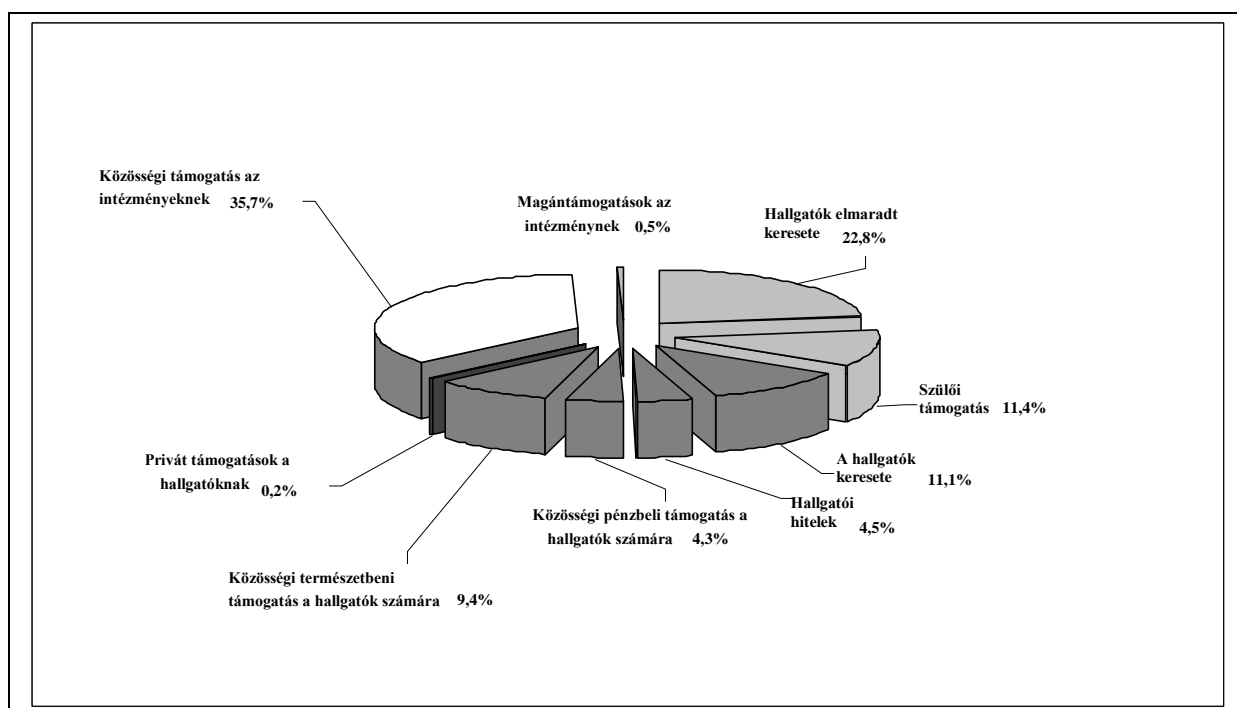
⁴¹³ A forrásmegosztás megközelítését lásd: (Barkó 1990).

22,8%	11,4%	11,1%	4,5%	4,3%	9,4%	0,2%	35,7%	0,5%
Hallgatók elmaradt keresete	Szülői támogatás	A hallgatók keresete	Hallgatói hitelek	Közösségi pénzbeli támogatás a hallgatók számára	Közösségi természetbeni támogatás	Privát támogatások a hallgatóknak	Közösségi támogatás az intézménynek	Magántámogatások az intézménynek

A felsőoktatás teljes évi költsége 2004-ben 552 milliárd forint volt (a hallgatók elmaradt keresetével együtt számítva), ami az adott évi GDP-nek a 2,7%-a. Ebből 197 milliárd forint az intézmények, 24 milliárd a hallgatók közösségi támogatása és 52 milliárd a hallgatók természetbeni támogatása. Azaz az összes közösségi támogatás 273 milliárd forint, ami az összes kiadás 49,5%-a, a GDP-hez viszonyítva pedig 1,34%.

A felsőoktatási ráfordításoknak tehát több mint a fele magánkiadás, s ha csak az egyén és a családja erőfeszítéseit tekintjük az is megközelíti az 50%-ot (ide értve a kieső keresetet és a hitelt is).

Szembevetendő az is, hogy a szülői hozzájárulás viszonylag nagy szerepet játszik, bár részint a hallgatói munkavállalásból származó keresetek, részint a hallgatói hitel és a hallgatók állami pénzbeli támogatása jelentős terheket átvész a szülőktől.



90. Ábra A felsőoktatás éves teljes költségének megoszlása, 2004-ben

5.3.4.6. A felnőttképzés. Az élethosszig tartó képzés finanszírozása

Az 1993. évi közoktatási törvény a felnőttoktatásra is szabályozta a nem tanköteleskorú tanulók részére szervezhető képzést. Ettől az első érdemleges elmozdulást az 1993. évi szakképzésről szóló törvény, illetve annak végrehajtása jelentette. Ez eltörölte a korlátozó szabályok egy részét és a szakmák nagy részét megnyitotta a felnőttek számára. A törvény alapján kiadott Országos Képzési Jegyzék a szakmai és vizsgakövetelményeken keresztül

szabályozza a képesítés feltételeit. A képzési időt a felnőttek előzetes tapasztalata, gyakorlata alapján a képző intézmények határozzák meg.

A foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról szóló 1991. évi törvény a foglalkoztatást elősegítő (munkaerő-piaci) eszközök körébe sorolta a képzések, átképzések támogatását is a Foglalkoztatási Alapból.

A hazai felnőttképzés 2001-ben megalkotott újabb törvénye⁴¹⁴ további változtatásokat vezetett be. Előírta a felnőttképzéssel foglalkozó szervezetek nyilvántartásba vételét.⁴¹⁵ Ezek kérhetik képzési programjaik akkreditálását, ami a Felnőttképzési Akkreditáló Testület feladata. A törvény jelentős vívmánya az állami támogatási keretek szabályozása. E szerint a felnőttképzés államháztartási forrásai: a) a központi költségvetés, b) a szakképzési hozzájárulásnak a felnőttképzésre elszámolható része, c) a Munkaerő-piaci Alap foglalkoztatási, fejlesztési és képzési alaprészei, d) az adókedvezmények. A kormány külön meghatározott felnőttek körére normatív támogatást folyósíthat az akkreditált intézményekben folyó OKJ-képzésre.

A felnőttképzés fogalmának helyébe, a kilencvenes évek második felében, az OECD által bevezetett „élethosszig tartó tanulás” (*lifelong learning, lifelong education*) fogalma lépett. Az életen át tartó tanulás több és más, mint a hagyományos értelemben vett felnőttképzés. Célja – némileg leegyszerűsítve – egyrészt a felnövekvő nemzedék iskolázottságának növelése, másrészt a lakosság képzettségének emelése és szakmai továbbképzése.

Az élethosszig tartó tanulás alapvető szervező tényezője az akkreditáció és a kreditálás. A cél végső soron az, hogy az egyének által különböző módon megszerzett ismeretek, képességek, gyakorlati tapasztalatok „kompetenciákká”, azaz meghatározható hozzáértésben, szaktudásban fejeződjenek ki, amit a munkapiacon is értékesíteni lehet. Ezen az úton Magyarország – és sok más ország is – egyelőre csak az első lépéseknél tart. Ennek a fejlődési szakasznak lényeges feltétele az oktatáspolitikai és a foglalkoztatáspolitikai egyeztetése, és az azokat irányító állami szervezetek, minisztériumok és más szervezetek konstruktív együttműködése.

A 2000-es évek legelején az élethosszig tartó tanulás, a részidős iskolarendszerű és az azon kívüli oktatás és képzés aránya Magyarországon a többi OECD-tagországhoz viszonyítva még viszonylag szerény (mint azt korábban már láttuk).

A felnőttképzés aránya korcsoportonként is elég alacsony Magyarországon.

A hazai élethosszig tartó oktatás, képzés kiötségeinek becsült aránya kb. a GDP egy százaléka. Ennek közel egyharmada egyéni kiadás, fele munkaadói és egyötöde a közösségi tehervállalás.

⁴¹⁴ 2001. évi CI törvény

⁴¹⁵ Ez nem vonatkozik a felsőoktatási intézményekre, amennyiben azok szerepelnek a felsőoktatási törvényben.

6. Befejezésül

Az oktatáspolitikai napjainkban egyre inkább felértékelődik. Vagy legalább is fel kellene értékelődjön.

A rendszerváltást követően közel két évtizednek kellett eltelni ahhoz, hogy szembesüljünk oktatásunk tényleges színvonalával, felismerjük annak súlyos hiányosságait. A PISA vizsgálatok nyomán eltagadhatatlanná vált – amit más hazai, illetve szűkebb nemzetközi körben végzett vizsgálatok alapján is lehetett már tudni – hogy a magyar közoktatás tanulói nemzetközi összehasonlításban gyenge teljesítményt nyújtanak, s a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatásával az oktatási rendszerünk adós marad. Az IALS vizsgálatok a felnőttek esetében állapították meg azt, hogy nemzetközi összehasonlításban igen gyenge az olvasás-értésük, s ezen belül felsőfokú végzettségű felnőtteké az egyik legrosszabb az összehasonlított nemzetek között.

Ha becsületesen szembe akarunk nézni oktatásunk helyzetével, akkor azt kell leszögeznünk, hogy közoktatásunk alacsony színvonalú, polarizált és szegregált, szakképzésünk széthullott, a munkaerőpiac igényeitől elszakadt, felsőoktatásunk alacsony színvonalú, szervezetében, irányításában elmaradott, mennyiségében és szerkezetében torz, a gazdaság igényeitől elidegenedett.

A diagnózis a kilábalás első lépése. A hazai oktatáspolitikai azonban a 2000-es évek első évtizedének második felére még sajnos nem jutott el a tárgyilagos diagnózisig sem. Így azután hiányoznak a tudatosan átgondolt, hosszú távú stratégiai elképzelések, fejlesztési tervek, amelyek a hazai oktatást kiemelnék a gödörből.

Könyvünkben – amellet, hogy igyekeztünk a diagnózis sok elemét is felvillantani – áttekintettük az oktatáspolitikai legfontosabb elemeit, eszközeit, összetevőit, és összefüggéseit. Bízunk benne, hogy olvasóink között sok olyan pedagógus, oktatásirányító vagy csak egyszerű érdeklődő van, aki tenni akar a magyar oktatásért, s ahhoz használni tudja könyvünket.

7. Irodalom

1. 0311 sz. Jelentés a felsőoktatási intézményhálózat integrációjának ellenőrzéséről Állami Számvevőszék 2003. március (64.old)
2. A MAB 2004. évi kutatásfejlesztési projektjének tanulmányai (2004). MAB, Budapest. – Benne: Szántó Tibor: A felsőoktatás minőségértékelése Dániában valamint Muhariné Szabó Szilvia: A felsőoktatás minőségbiztosítása és értékelése Franciaországban
3. A magyar doktori iskolák helyzete és jövője. Készítette: Róna-Tas András akadémikus, a MAB Doktori Bizottságának elnöke, MAB Budapest 2003 www.mab.hu/doc/DIKonyv2003.doc
4. A magyar felsőoktatás modernizációját, az Európai Felsőoktatási Térhez történő csatlakozását célzó felsőoktatás-fejlesztési koncepciója. Szakmai Vitaanyag Készül a CSEFT program keretében Összeállította az Operatív csoport 2003 július 6
5. A magyar felsőoktatás modernizációját, az Európai Felsőoktatási Térséghez történő csatlakozását célzó fejlesztés koncepciója Vitaanyag (3. Változat) Oktatási Minisztérium 2003 október 14
6. A Magyar Köztársaság Kormánya, H 5030 számú országgyűlési határozati javaslat a felsőoktatás fejlesztésének kiemelt céljairól, előadó: dr. Pálincás József oktatási miniszter, Budapest, 2001. szeptember.
7. A magyar Universitas program és a felsőoktatási törvény koncepciója (2004): OM, Budapest.
8. A munkahelyi képzések főbb adatai KSH Budapest 2002
9. A XXXIII. Magyar Tudományos Akadémia fejezet 2005. évi költségvetése Budapest, 2004. október www.mkogy.hu/irom37/11700/fejezetek/33.pdf
10. Aáry-Tamás Lajos. (szerk.) 1998. A Kisebbségi Ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról. Kaltenbach Jenő, Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosa, Budapest
11. Academic Quality Handbook Section 2, Quality Assurance in Higher Education: an Overview. University of Aberdeen. <http://www.abdn.ac.uk/registry/quality/section2.pdf>
12. Academic Staff sub-Committee Trade Union Side 2003 www.aut.org.uk/media/pdf/payclaim2003.pdf
13. Ágh Attila (1993): Közpolitika, Magyar Elektronikus Könyvtár
14. Andorka Rudolf (1987): A népesedéspolitika lehetőségei és korlátai. Valóság, 1987. 1.
15. Andorka Rudolf (1987): Gyermekszám a fejlett országokban, Gondolat, Budapest.
16. Andorka Rudolf (1990): Társadalompolitikai válaszok a népességszám csökkenésére a 21. Században: Pronatalista népességgazdaság, bevándorlás-politika, a foglalkoztatás növelése vagy más alternatívák? Demográfia, 1990. 1-2. sz.
17. Anke Burkhardt: Dem „Selbstverständlichen” auf der Spur: Da Hochschulwesen der skandinavischen Länder im gleichstellungspolitischen Kontext In: Gerd Köhler, Robert Erlinghagen (Hrsg.): Tarifvertrag Wissenschaft. Über die Arbeitsbedingungen des wissenschaftlichen Personals an skandinavischen Hochschulen und ihre tarifrechtlichen Regelungen (= Materialien aus Hochschule und Forschung 102), Frankfurt/Main 2003 http://www.gew.de/Binaries/Binary4483/burkhardt_selbstverst.pdf
18. Applying Self-Assessment against the EFQM Excellence Model in Further and Higher Education (2003): Sheffield Hallam University, UK.
19. Arimoto, A. et al. (2003): The Japanese Perspective on the Design and Use of System-Level Indicators for Higher/Tertiary Education. In: Yonezawa, A.–Kaiser, F. (ed.): System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century. UNESCO, Bucharest.
20. Arrow, K.,J.(1979): Az egyetemi oktatás rostáló szerepe - In: Egyensúly és döntés - Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Budapest.
21. Atkinson, G.B.J (1988).: Újabb fejlemények az oktatás finanszírozásában In.:Oktatásfinanszírozás (Szerk: Semjén A - Lukács P.) Oktatókutatási Intézet, Budapest
22. Aukrust, O. (1959): Investment and Economic Growth Productivity Measurement Review, No. 16. 1959, febr.
23. Az életén át tartó tanulás finanszírozásának alternatív megközelítései - nemzeti beszámoló (Készítette: Polónyi István) - Magyarország – OECD 1998.
24. Az élethosszig tartó tanulás KSH, Budapest 2004
25. Az Európai Felsőoktatási Térség felé Európa felsőoktatásért felelős minisztereinek kommunikéje – Prága, 2001. május 19. <http://www.magyarfelsoktatasi.hu/21.7/30.html>
26. Az iskolarendszeren kívüli szakképzés statisztikai adatai 1996–2000 FMM NSZI Budapest 2002

27. Az oktatás-kutatás 2000-2002. évi költségvetési javaslata Oktatási minisztérium Budapest 1999. Ápr. 19
28. Az oktatás-kutatás költségvetési ráfordításai 1990-2006 OM Gazdasági Helyettes Államtitkár, Bp. 2001.
29. Az uniós Magyarország tudománypolitikája MTA Budapest 2005 szeptember 27 <http://www.mta.hu/fileadmin/2006/01/tudomanyolitika.doc>
30. Babusik Ferenc (2000): Kutatás a roma gyerekeket képző általános iskolák körében - <http://www.delphoi.hu>
31. Babusik Ferenc (2002): Kutatás a roma gyerekeket képző általános iskolákban. In.: A cigány népesség esélyei Magyarországon. Kávé Kiadó, Bp. 2002.
32. Babusik Ferenc (2003a): A roma óvodáskorúak óvodáztatási helyzete. Új pedagógiai Szemle, 2003. június
33. Babusik Ferenc (2003b) : Roma gyerekek óvodáztatása Új Pedagógiai Szemle 2003. 6. sz.
34. Babusik Ferenc (2003c): Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában - <http://www.delphoi.hu>
35. Badat, S. (2003): A South African Perspective on System-Level Indicators for Higher Education. In: Yonezawa, A.–Kaiser, F. (ed.): System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century. UNESCO, Bucharest.
36. Balázs Éva - Halász Gábor (Szerk) (2000): *Oktatás és decentralizáció Közép-Európában* Okker Kiadó, Budapest
37. Balázs Éva (2005): Közoktatás és regionális fejlődés OKI http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Regionalis_fejlodes
38. Balázs Éva, Halász Gábor, Imre Anna, Moldován Judit, Nagy Mária (1998): *A kormányzati szintek közötti felelősség-megosztás és a közoktatás Magyarországon* OKI Kutatóközpont (<http://www.oki.hu/kiadvany.asp?Kiadvany=Felelossegmegosztas> letöltés: 2003. május)
39. Balázs J. - Horváth R.(1995): Bevezetés a demográfiába, JATEPress
40. Bálint Julianna (2001, 2004): Minőség - tanuljuk, tanítsuk és valósítsuk meg. TERC Kft. Budapest. 231.
41. Bálint Julianna (2002): Felmérés a minőségfejlesztés helyzetéről a felsőoktatásban. SZIE YMMF. Kutatási jelentés.
42. Bálint Julianna (2006): A Minőségi Díj felsőoktatási alkalmazhatóságának vizsgálata. In: Polónyi István (szerk.): Felsőoktatás és minőség. PH FKI, Budapest
43. Bálint Julianna. (2004): A magyar felsőoktatás minőségfejlesztésének koncepciója. Tanulmány. OM tanulmány.
44. Ballér Endre (1998): *Oktatáspolitiká* In: Online Pedagógiai Lexikon /főszerk.: Báthory Zoltán - Falus Iván/, (letöltés: 2003 május.)
45. Balogh Lászlóné (2001) *Az iskolai szerkezetváltás története* Új Pedagógiai Szemle 2001
46. Balogh Tamás: Hol állunk Európában? A magyarországi kutatás-fejlesztés helyzete az EU összehasonlító mutatói alapján Magyar Tudomány 2002/3
47. Barakonyi Károly (2000): A korszerű felsőoktatási menedzsment kiépítése. Educatio, 1. sz.
48. Barakonyi Károly (2004): Rendszerváltás a felsőoktatásban. Akadémiai Kiadó, Budapest
49. Baráth Tibor (1998): *A közoktatás hatékonysága - értelmezések és modellek* In.: Iskolavezetők a 90-es években Okker Kiadó
50. Barizsné Hadházi Edit – Polónyi István (szerk.) (2004) : Felnőttképzés, vállalati képzés Competitio Könyvek 1. Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Debrecen 2004
51. Barkó Endre (szerk.) (1990): *Költségmegoszlás a felsőoktatásban*. Ts-4 Programiroda, Budapest.
52. Barro, R., J., (1991): Economic growth in a cross-section of countries Quarterly Journal of Economics 106.
53. Barta Barnabás - Hoós János (1990): Népesedés a XXI. században. Statisztikai Szemle, 1990. 4-5. sz.
54. Basic Information (2004):The Bologna Process – Towards The European Higher Education Area.
55. Báthory Zoltán (2002): A tehetség globalitása. Magyar tudomány 2002/10.
56. Báthory Zoltán (2002): Változó értékek, változó feladatok. Új Pedagógiai Szemle, 2002. 10. sz.
57. Bay, D.–Daniel, H. (2001) The Student Is Not the Customer – An alternative Perspective. Journal of Marketing for Higher Educational Institutions, Vol. 11(1), The Haworth Press, NY.
58. Bayer József (1996): Politikai gondolkodás a huszadik században Magyar Elektronikus Könyvtár <http://mek.oszk.hu/02000/02006/>
59. Becker, G.(1975): Human Capital. The University of Chicago Press, 1975. Chicago
60. Bedőcs, A. et al., szerk. Csizsár, M. (2003): KMD modell értelmezési útmutató. MIK, Budapest. 81.

61. Bell, D. (2001): Az információs társadalom társas keretrendszere Információs Társadalom 2001. 1. szám (3-33 p.) <http://www.ittk.hu/infonia/infotars/pdfs/tars01.pdf>
62. Benedek András: Piacgazdaság és szakképzés A XXI. század kihívásai Magyarországon: néhány szakképzési példa (<http://www.om.hu/j44741.html>)
63. Bertrand, O. (1993): Az emberi erőforrások tervezése Módszerek, tapasztalatok, gyakorlat - Felsőoktatási Koordinációs Iroda Budapest
64. Beszámoló a Magyar Köztársaság Országgyűlése számára a magyar tudomány helyzetéről 2003–2004 - J/18373
65. Beszámoló a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosának tevékenységéről 1999. január 1.-1999. december 31.
66. Borsi, B. (2005): A vállalatok és a kutatóhelyek közötti kapcsolatok innovációs hatása Magyarországon. Külgazdaság, XLIX. évfolyam, 2005/11-12. szám. 37-58.o.
67. Broadfoot, P., Osborne, M. et al. (1988): What Professional Responsibility Means to Teachers: national contexts and classroom constants. British Journal of Sociology of Education, Vol. 9. No. 3., pp. 265-287
68. Chevaillier, T. (2003): Strategic Indicators for Higher Education Systems: Lessons from the French Experience. In: Yonezawa, A.–Kaiser, F. (ed.): System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century. UNESCO, Bucharest.
69. Chikán Attila–Demeter Krisztina (szerk.) (1999): Az értékteremtő folyamatok menedzsmentje, Aula.
70. Clark, B.R. (1983): The Higher Education System. University of California Press, Berkeley.
71. Clark, B.R. (1998): Creating Entrepreneurial Universities. Organisational Pathways of Transformation. IAU Press Pergamon.
72. Clark, B.R. (2002): Creating entrepreneurial universities. Organisational pathways to transformation. IAU Press, Pergamon, London
73. Clark, B.R. (2004): Delineating the Character of the Entrepreneurial University. Higher Education Policy, December 2004, Volume 17, Number 4, pp. 355-370
74. Closing the Equity Gap A portrait of Canada's university teachers, 1996-2001 (<http://www.wisest.ualberta.ca/equity-gap.cfm>) illetve <http://www.caut.ca/en/publications/educationreview/educationreview6-2.pdf>
75. Comité National d'Évaluation (2005): Quality Convergence Study. Working Document, SAD–QCS.
76. Commission Staff Working Paper A Memorandum on Lifelong Learning. (Memorandum az egész életen át tartó tanulásról) Brussels, 30.10.2000 SEC (2000) 1832 Fordította és megjelenteti a Magyar Népfőiskolai Társaság. Fordította: Varga Katalin http://www.nepfoiskola.hu/MNT_hu/downloads/dokumentumok/archiv/webmemo.doc
77. Coombs, Ph. H. (1971): Az oktatás világválsága. Rendszerelemzés. Tankönyvkiadó, Budapest.
78. Coombs, Ph. H. (1985): *The World Crisis in Education. The View from the Eighties*. Oxford University Press, New York.
79. CQAF modell adaptáció. Fejlesztési koncepció. (2006). United Consult, Budapest.
80. Cullis, John - Philip, Jones (2003): Közpénzügyek és közösségi döntések. Aula, Budapest
81. Cs Czahesz Erzsébet (2001): Ki tud olvasni ? Iskolakultúra, 2001/5.
82. Cs. Czachesz Erzsébet – Radó Péter: Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények In.: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) (2003) Jelentés a magyar közoktatásról 2003 OKI
83. Csaba Iván - Tóth István György (1999): A jóléti állam politikai gazdaságtana In.: A Jóléti állam politikai gazdaságtana (Szerk.: Csaba Iván - Tóth István György) Osiris - Láthatatlan Kollégium, Budapest
84. Csapó Benő (2000): A minőségfejlesztés az oktatási rendszer fejlődésének katalizátora. Iskolakultúra 2000/1. 75-82.
85. Csapó Benő (2001): Az iskolák fejlesztő hatása. Magyar Minőség, 2001/11
86. Csapó Benő (2002): A tudás és a kompetenciák <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=konf2002-e-Csapo>
87. Csizmadia Sándor (2001): A „mondializáció” és „globalizáció” ontológiai térképe Korunk 2001. 12.
88. Csontos László (1999): Ismeretelmélet, társadalomelmélet, társadalomkutatás. Osiris Kiadó, Budapest
89. D. Lynd, Chief: Part-Time Academic Staff in Universities March 5, 1993 www.cirpa-acpri.ca/prevConferences/proceed1993/JOB-E1.html
90. Debreczeni, P. (2003): Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térhez Program, kézirat
91. Demográfiai Évkönyv 2004 és 2006 KSH
92. Denison, E., F (1964): La mesure de la contribution de l'enseignement et du „facteur résiduel” a la croissance économique, In: Le facteur résiduel et le progres économique. OECD, Paris

93. Derrick M. G. (2000): Creating Environments Conductive for Lifelong Learning. New direction for adult and continuing. Education, No1.
94. Durkó Mátyás: Felnőttoktatás In: Online Pedagógiai Lexikon /főszerk.: Báthory Zoltán - Falus Iván/, letöltés dátuma: 2002 nov.
95. Education at a Glance 1997, 1998, 2000, 2001, 2003, 2006, 2008 OECD Paris
96. Education Policy Analysis 1997, 2001OECD, Paris
97. EFQM Education Community of Practice (2003): EFQM Education Community of Practice Network,. Statement of purpose, UK.
98. EFQM Excellence Award Information Brochure – Version 2. (2006). UK
99. EFQM Excellence Model Higher Education Version (2003): Sheffield Hallam University, UK.
100. Elbert, Norbert F. - Karoliny Mártonné - Farkas Ferenc – Poór József (2000): Személyzeti/emberi erőforrás menedzsment kézikönyv, KJK Kerszöv, Budapest
101. Előterjesztés a Kormány részére a Magyar Universitas Programról, valamint az új felsőoktatási törvény koncepciójáról, 2004. február.
102. Embedding excellence in HE. HEFCE. (2005): Sheffield Hallam University, UK.
103. ENQA (2003): Quality Procedures in European Higher Education. ENQA Occasional Papers, 5, ENQA, Helsinki.
104. Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata Bologna, 1999. június 19. Forrás: [http:// www. om. hu/ j4338. html](http://www.om.hu/j4338.html)
105. Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata. Bologna, 1999. június 19. Forrás: [http:// www. om. hu/ j4338. htm](http://www.om.hu/j4338.htm) – letöltés 2002. január
106. Európai Központi Bank 2004. évi éves jelentés. <http://www.ecb.int/pub/pdf/annrep/ar2004hu.pdf>
107. Európai útmutató a szakoktatási és szakképzési szolgáltatók önértékeléséhez (2003): Európai szakképzésfejlesztési központ.
108. Europe in figures Eurostat yearbook 2006-07 European Communities, 2007
109. Falussy Béla – Zoltánka Viktor: Az általános és középiskolai pedagógusok időfelhasználása, életmódja 1986/1987. I-II. kötet, KSH–Oktatóskutató Intézet, 1989.
110. Farkas Péter: Leszakadó csoportok Educatio 1998 tavasz
111. Fehérvári Anikó (2000): Az iskolarendszeren kívüli képzés Egy hallgatói vizsgálat tapasztalatai Iskolakultúra 2000. 5
112. Felt, U. (2002): University Autonomy in Europe: Changing Paradigms In Higher Education Policy. Special Case Studies, University of Vienna. http://eua.uni-graz.at/Ulrike_Felt.pdf, 11.02.2006.
113. Ferge Zsuzsa – Gázsó Ferenc – Háber Judit – Tánczos Gábor – Várhegyi György (1972): A pedagógusok helyzete és munkája. MTA Szociológiai Kutató Intézet, 1972
114. Fillela, J. (1993): Is There a Latin Modell in the Management of Human Resources? In: Hegewisch, A. – Brewster, C. (1993): European Developments in Human Resource Management, Kogan Page, London,.
115. Finding the resources for lifelong learning: Progress, problems and prospects synthesis of contry reports. Alternative approaches for financing lifelong learning. OECD Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs Education Committee 2000 febr 7
116. Frey Mária (2005): Törekvések a foglalkoztatáspolitikai egységesítésére az Európai Unióban (http://szmi.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=158&Itemid=114)
117. Friedman, M - Friedman, R. (1998): Választhat sz szabadon, Akadémia Kiadó, Budapest, - MET Publishing Corp., Florida-Budapest
118. Friedman, M. (1996): Kapitalizmus és szabadság Akadémia Kiadó, Budapest, - MET Publishing Corp., Florida-Budapest
119. Friedman, M. (1997): Public Schools: Make Them Private. Education Economics, Vol. 5, No. 3,
120. Fuller, B. - R. Robinson (1999a): Az iskolázottság hatása a nemzetgazdaság növekedésére In.: Oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény (Szerk.: Halász G. - Lannert J.) Okker Kiadó Kft,
121. Fuller, B. - R. Robinson (1999b): Kiterjeszti-e az állam az iskoláztatást? A tapasztalatok áttekintése In.: Oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény (Szerk.: Halász G. - Lannert J.) Okker Kiadó Kft,
122. Gábor R. István (1999): Mi a hasonlóság az egyetemi tanulmányok és a disznóól között? Ajánlás és széljegyzetek (Varga Júlia: Oktatás-gazdaságtan Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest, 1998. című könyvéhez) Közgazdasági Szemle, XLVI. évf., 1999. június
123. Galasi Péter (2001): „A fiatalok munkaerő-piaci helyzete és kereseti viszonyai” In.: Fábri György (szerk) (2001): Mit kínál a magyar felsőoktatás? Felvételi tájékoztató Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda Budapest 2001.

124. Galasi Péter –Timár János – Varga Júlia: Jelentés az állami felsőoktatás nappali tagozatán 1998-ban végzett fiatal diplomások munkaerő-piaci életpálya-vizsgálatának eredményeiről. 2000. március
125. Gallai Sándor - Török Gábor (2005): Politika és politikatudomány. Aula, Budapest
126. Gavrin D. A. (1999): Minőség a gyakorlatban In: Demeter Krisztina (szerk.): Termelés és logisztika: alaptól a napi gyakorlatig. Aula, Budapest.
127. Glennerster, H. (1999): Az oktatás gazdaságtana: a szerencse forgandó? In: A jóléti állam politikai gazdaságtana (szerk.: Csaba Iván–Tóth István György). Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest.
128. *Global Education Digest* (2005), UNESCO.
129. Godin, Robert, E. - Klingemann, Hans-Dieter (2003): A politikai tudományok új kézikönyve. Osiris, Bp.
130. Golnhofer E. (1999) A pedagógiai tevékenység meghatározói és változásai. Kézirat. Bp. Országos Közzétartási Intézet.
131. Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education Paris (2005): http://www.unesco.org/education/guidelines_E.indd.pdf
132. Györgyi Zoltán (2002): Tanulás felnőttkorban Kutatás közben Ol. 2002. Budapest
133. Hablicsek László - Monigl István (1987): A magyarországi népességfejlődés 2000 után. I.II. Statisztikai Szemle, 1987. 8. sz. és 9.sz.
134. Hablicsek László (1998): Demográfiai forgatókönyvek, 1997-2050. KSH Népességtudományi Kutató Intézet. Budapest,
135. Hablicsek László (2000): Demográfiai forgatókönyvek 1997–2050 <http://www.nepinfo.hu/doc.php?doc=NDE2&f=.f070302010001.pdf>
136. Hablicsek László (2000): Kísérlet a magyarországi roma népesség előreszámítására 2050-ig. In: Tanulmányok a cigányság helyzetéről. Aktív Társadalom Alapítvány, 2000/5.
137. Hablicsek László (2001): A népesség előreszámítása életkor és családi állapot szerint 1995-2055 Előzetes számítások a 2002. évi népszámlálás részleges adatai alapján, Budapest
138. Hablicsek László (2002): A demográfiai öregedés távlati és a munkaerő-kínálat Hátteranyag az MTA Munkatudományi Bizottsága és az MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont által szervezett „Munkaerő-kereslet és munkaerő-kínálat a magyarországi munkaerőpiacon” című konferencián Göd 2002 november 10-11
139. Halász Gábor - Kovács Katalin (2002): Az OECD tevékenysége az oktatás területén. in: Bábosik István – Kárpáthi Andrea (szerk.) Összehasonlító pedagógia – A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái. Books in Print. Budapest
140. Halász Gábor – Lannert Judit (Szerk) (1998): *Jelentés a magyar közoktatásról 1997* OKI, Budapest
141. Halász Gábor – Lannert Judit (szerk) (2000): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000* OKI, Budapest. 2000.
142. Halász Gábor – Lannert Judit (szerk) (2001): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000* OKI, Budapest. 2001.
143. Halász Gábor – Lannert Judit (szerk) (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003* OKI, Budapest. 2003.
144. Halász Gábor (1997): *Területi tervezés és településközi koordináció a közoktatásban* In.: Önkormányzat és közoktatás '97 Szekszárd, 1997. április 17-18. (Szerk: Palotás Zoltán) Tolna Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete, Szekszárd, 1997
145. Halász Gábor (1998): A tankötelezettség 18 évre való kiterjesztésének hatása az iskolaszervezetre és a tantervi szabályozásra (<http://www.oki.hu/halasz/download%5COktPolVelemenyek.htm>)
146. Halász Gábor (2000): *Bevezetés az oktatási rendszerek elméletébe* Forrás: <http://tki.pte.hu/munkatarsak/balazs/oktrendszer.htm> (Letöltés 2003 május)
147. Halász Gábor (2001): *A felelősség-megosztás és a finanszírozás alakulása a magyar közoktatásban* Előadás a Magyar közoktatás 2001 konferencián (<http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=konf2001-Halasz.html>)
148. Halász Gábor (2001): A középfokú oktatás expanziója: problémák és perspektívák (In.: Oktatás és munkaerő-piaci érvényesülés Szerk: Semjén András MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont Budapest, 2001
149. Halász Gábor (2001): A magyar közoktatás az ezredfordulón OKKER Kiadó, Budapest
150. Halász Gábor (2003): Az oktatáspolitikák európai szintű koordinációja, ennek várható hatásai és Magyarország felkészültsége az ebben való részvételre. TÁRKI, Budapest, 2003. március

151. Halász Gábor (2006): Oktatáspolitikai Magyarország 1990 és 2005 között In.: Pesti Sándor: Szakpolitikák a rendszerváltás utáni Magyarországon 1990-2006 Rejtjel politológia könyvek. Rejtjel Kiadó. 2006.
152. Harbison, F. (1968): Emberi erőforrások és fejlődés, In.: Az oktatás tervezése. Tanulmányok. UNESCO, Tankönyvkiadó, Budapest
153. Harker, D.–Slade, P.–Harker, M. (2001): Exploring the Process of 'Scholl Leavers' and 'Mature Students' in University Choice. Journal of Marketing for Higher Educational Institutions, Vol. 11(2), The Haworth Press, NY.
154. Havas Gábor - Kemény István - Liskó Ilona (2000): Cigány gyerekek az általános iskolában. OKI, 2000
155. Hermann Zoltán (2005): Hogyan értelmezzük az iskolarendszer minőségi mutatóit nemzetközi összehasonlításban (vázlat). Közoktatás, iskolai tudás és munkaerő-piaci siker. Az MTA Közgazdaságtudományi Intézet és az MTA Munkatudományi Bizottságának éves konferenciája 2005. november 18-19.
156. Hirschman, A. O. (2000): Versengő nézetek a piaci társadalomról. És egyéb újkeletű írások. József tankönyvek
157. Hirschman, A., O. (1995): Kivonulás, tiltakozás, hűség. Osiris Kiadó, Budapest.
158. Holden, L. – Livian, Y. (1993): Does Strategis Training policy exist? Some Evidence from Ten European Countries In: Hegewisch, A. – Brewster, C. (1993): European Developments in Human Resource Management, Kogan Page, London,
159. Holló Mária (1974): Technika és társadalom Kossuth Kiadó Budapest
160. Homonnay Györgyné (2003). A felsőoktatási minőségbiztosítás európai elvei. Akkreditációs értesítő, 2003 március
161. Horváth Róbert (1992): A mai demográfiai elmélet a paradigmaváltás tükrében. Demográfia, 1992. 3-4.sz.
162. Hotkoop W (1996): Nyugat- és Dél-Európa felnőttképzési rendszere., in the International Encyclopedia of Adult Education (ed. A.C. Tuijnman), Pergamon 1996,
163. Hrubos Ildikó - Polónyi István (eds.) 2000 "Tömegképzés felsőfokon." Educatio 2000, Tavasz
164. Hrubos Ildikó (2000): A felsőoktatás nagy modelljei és módosulásuk a huszadik század második felében. INFO Társadalomkutatás, 49. sz.
165. Hrubos Ildikó (2002): A "Bolognai folyamat" Kutatás közben No.235 Oktatókutató Intézet 2002
166. Hrubos Ildikó (2002): Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. Educatio, 1. szám.
167. Hrubos Ildikó (2004): Gazdálkodó egyetem. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
168. Hrubos Ildikó (szerk) (2002): Az ismeretlen szakképzés Oktatókutató Intézet, Új Mandátum, Budapest
169. Hrubos Ildikó : Új paradigma keresése az ezredfordulón. Educatio 2000. Tavasz
170. Human and Social Capital and Sustained Growth and Development. Reconciling New Economies and Societies: the Role of Human and Social Capital, OECD Nov. 2000
171. International Standard Classification of Education Development. Higher Education: Quality, Equity and Efficiency, Background report, Meeting of OECD Education Ministers, 27-28 June 2006, Athens, DU/EC/MIN(2006)2 19-Jun-2006.
172. Intézményi struktúrák alakulásának trendjei a felsőoktatásban <http://www.om.hu/j43382.html> - (letöltés 2002)
173. Jánossy Ferenc (1963): A gazdasági fejlettség mérhetősége és új mérési módszere Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
174. Jánossy Ferenc (1966.): A gazdasági fejlődés trendvonalat és a helyreállítási periódusok Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
175. Jelentés az általános iskolai oktatás minőségének javítását szolgáló intézkedések ellenőrzésének tapasztalatairól 2002. június Állami Számvevőszék
176. Johnson, D.B. (1999): A közösségi döntések elmélete. Osiris Kiadó, Budapest.
177. Johnson, Perry L. (1997): ISO 9000 Hogyan feleljünk meg az új nemzetközi szabványoknak? Panem-McGraw-Hill. (Második, javított kiadás.)
178. Kadocsa László (1999): A kreditrendszer és az oktatás minőségi megújítása Magyar Felsőoktatás 1999 10.
179. Kai Handel: Die Umsetzung der Professorenbesoldungsreform in den Bundesländern Centrum für Hochschülewicklung Arbeitspapier Nr. 65 Juli 2005 http://www.che.de/downloads/Profbesoldung_Laendervergleich_AP65.pdf
180. Kaltenbach Jenő A kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó tapasztalatairól Budapest, 1998. február

181. Kamarás Ferenc (1991): A termékenység alakulása a népesedéspolitikai intézkedések tükrében. Demográfia, 1991. 3-4.sz.
182. Kamarás Ferenc (1994): A gyermekvállalási stratégiák. Demográfia, 1994. 3-4. sz.
183. Kauko Hämäläinen–Ritva Jakku-Sihvonen (1999): More quality to the quality policy of education. (Background paper for the Meeting of the Ministers of Education 24–25 September, 1999.) 31 August 1999. <http://www.edu.fi/julkaisut/laatu.pdf>
184. Kemény I. - Havas Gábor (1996): Cigánynak lenni. In.: Társadalmi Riport 1996. Századvég - TÁRKI, Budapest
185. Kemény István - Havas Gábor - Kertesi Gábor (1994): Beszámoló a magyarországi roma (cigány) népesség helyzetével foglalkozó 1993 októbere és 1994 februárja között végzett kutatásról. MTA Szociológiai Intézet, 1994.
186. Kemény István (1992): A magyarországi cigány lakosság. In.: Kemény István: Szociológiai írások. Replika Könyvek 1. Szeged
187. Key Data on Education in Europe 2005 European Commission (www.okm.gov.hu/doc/upload/200601/key_data_2005.pdf)
188. Key Topics in Education in Europe Volume 3 The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. European Commission 2007)
189. Kiss Judit (1997): *Kiválasztott európai országok modernizációs törekvéseinek elemzése* Kutatási összefoglaló 2001 http://www.vki.hu/kiss_judit.shtml letöltés: 2003 május
190. Kistélepülések kisiskolái Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése sulinova Kht. Budapest, 2006
191. Klinder András (1985): A világnépesség és a demográfiai távlatok. Demográfia, 1985. 4.
192. Klinger András (1991): Magyarország demográfiai helyzete Európában. Demográfia, 1991. 1-2.sz.
193. Klinger András (2001): Halandósági különbségek Magyarországon iskolai végzettség szerint www.nepinfo.hu/doc.php?doc=NDQx&f=.f070601010004.pdf
194. Knight, P.–Yorke, M. (2003): Employability and Good Learning in Higher Education. Teaching in Higher Education, Vol. 8, No.1. 3-16.
195. Knowledge and Skills for Life (2001): First Results from PISA 2000. OECD.
196. Kornai János (1995): A magyar gazdaságpolitika dilemmái - Közgazdasági Szemle 1995. 7-8. sz.
197. Kotán Attila – Polónyi István (2004): A Világbank szerepe a hazai felsőoktatás fejlesztésében Educatio 2003 Tavasz
198. Kotler, Philip (2002): Marketingmenedzsment KJK-Kerszöv Kiadó Budapest
199. Kovács Árpád (2004): *A közfinanszírozás hatékonysága, mint nemzeti versenyképességi tényező.* A Magyar Közgazdasági Társaság, az ICEG Európai Központ és a Nyugat-Dunántúli Regionális Fejlesztési Ügynökség "A PPP (public private partnership), azaz az állami- és magánszektor együttműködésének hazai tapasztalatai és jövője" című konferenciája Győr, 2004. január 20. iceg.hu/hun/rendezvenyek/lezarult/PPP/Dr_Kovacs_Arpád.ppt Letöltés 2004 október
200. Kovács János (1980): A munkaerő társadalmi újratemlése és tervezése, Akadémiai kiadó, Budapest
201. Kovacsicsné Nagy Katalin - Klinger András (Szerk.) (1996): Demográfia KSH, Budapest
202. Kozma Tamás (1998) *Az oktatásügy globalizálódása* In.: Kozma Tamás (szerk): Euroharmonizáció Educatio Kiadó, Budapest
203. Kozma Tamás (1998a) *Az oktatásügy globalizálódása* In.: Kozma Tamás (szerk): Euroharmonizáció Educatio Kiadó, Budapest
204. Kozma Tamás (1998b): Expanzió. Educatio 1998 Tavasz
205. Kozma Tamás (1999) *Elszámoltatható iskola* Educatio 1999 – Ősz
206. Kozma Tamás (2000) Negyedik fokozat? Info-Társadalomtudomány 49:
207. Kozma Tamás (2002): *Oktatáspolitikai tájoló* Educatio 11. évf. 1. sz.
208. Kozma Tamás (2004): Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
209. Kozma Tamás (szerk.) (2002): *Felnőttképzés és gazdaság.* Kossuth Egyetem Kiadó, Debrecen.
210. Kozma Tamás: Tudományos fokozat In: Online Pedagógiai Lexikon /főszerk.: Báthory Zoltán - Falus Iván (<http://human.kando.hu/pedlex/>)
211. Kővári 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>)
212. Kutatás és fejlesztés 2004 és 2006 KSH Budapest 2005., 2007
213. Ladányi Andor (1989): Mennyiségi fejlődés és strukturális változások: a felsőoktatás útja a felszabadulás után Tankönyvkiadó – Oktatáskutató Intézet Budapest 1989

214. Ladányi Andor (1992): A felsőoktatás mennyiségi fejlődésének nemzetközi tendenciái. Összehasonlító statisztikai elemzés. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest 1992.
215. Ladányi Andor (1996): Felsőoktatási intézményrendszerek. Educatio, 1996.4.sz.
216. Ladányi Andor (1999): A magyar felsőoktatás a 20. században. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1999
217. Ladányi Andor (2000): Klebelsberg felsőoktatási politikája. Argumentum Kiadó 2000,
218. Ladányi Andor (2003): A magyar felsőoktatás intézményrendszerének változásai a 20. században Az Egyetemi Könyvtár Évkönyvei. XI. Bp., 2003.
219. Lakatos Miklós - Mészáros Árpád (1991): A Magyarországra menekülők főbb adatai. Statisztikai Szemle, 1991. 2. sz.
220. Laky, T., – Kozmáné, T. E. (szerk.) (2001): *Munkaerőpiaci helyzetjelentés. A munkaerőpiac keresletét- és kínálatát alakító folyamatok.* Budapest.
221. Lannert Judit (2000): A közoktatás szerkezetének alakulása Magyarországon <http://www.nkth.gov.hu/main.php?folderID=443&ctag=articlelist&iid=1&articleID=3598>
222. Lappints Árpád (1998) *Az oktatás eredményessége.* In: Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.): Online Pedagógiai Lexikon. <http://human.kando.hu/pedlex/> Letöltés dátuma: 2003. május.
223. Layard, R. - G. Psacharopoulos (1974): The Screening Hypothesis and Returns to Education - Journal of Political Economy - 1974. Sept-Oct
224. Lazăr Vlăsceanu–Laura Grünberg–Dan Pârlea (2004): Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions Bucharest 2004. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-UNESCO-CEPES/04_UNESCO_CEPES_Glossary.pdf
225. Lazur Lajos (1997): Bevezetés a minőségügybe. In: Szilvássy Erika (szerk.): A minőségről. Az 1996. évi magyar Nemzeti Minőségi Díj nyerteseinek bemutatkozásával. CO-NEX Könyvkiadó Kft., Budapest
226. Liskó Ilona (2000): Az iskolaát szervezések és a pedagógus munkanélküliség Kutatási zárójelentés 2000 (Forrás:<http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a513.pdf>)
227. Liskó Ilona (2002): Cigány tanulók a középfokú iskolákban Új Pedagógiai Szemle 2002. 11. (<http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=2002-11-ta-Lisko-Cigany.html> – letöltve 2003 január)
228. Liu, S. (1998): Integrating Marketing on an Institutional Level. Journal of Marketing for Higher Educational Institutions, Vol. 8(4), The Haworth Press, NY.
229. Livi-Bacci, Massimo (1999): A világ népességének rövid története, Osiris Kiadó, Budapest.
230. Lubos Vasilis (1997): Túlképzés felsőfokon - A görög felsőoktatás történeti-szociológiai elemzése I.: Magyar Felsőoktatás 1997/5-6
231. Lucas, R.E. Jr.(1988): On the mechanics of economic development, Marshall Lecture, May 1985, Journal of Monetary Economics, 1988. 22.
232. Machlup, F (1962): The Production and Distribution of Knowledge in the United States - Princeton Univ. Press. New Jersey 1962
233. Machlup, F. (1982): Beruházás az emberi erőforrásokba és a produktív tudásba, In.: Változások, váltások és válságok a gazdaságban, tanulmányok Varga István emlékezetére, (Szerk.: Schmidt Á - Kemenes E), Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1982.
234. Magna Charta Universitatum (1988): Bologna, Italy.
235. Magyar Köztársaság Kormánya, J/5028 és 5030. számú beszámoló a felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről szóló 10/1995 (XI.4.) OGY határozat végrehajtásáról. Előadó dr. Pálincás József oktatási miniszter, Budapest, 2001. szeptember.
236. Magyar Statisztikai Évkönyvek. KSH. Bp.
237. Malthus T. R.(1902): Tanulmány a népesedés törvényéről, Budapest Politzer Zsigmond és fia kiadása, 1902 - Nemzetgazdasági írók tára, kiadja a MTA Nemzetgazdasági Bizottsága
238. Mann Miklós (2004): Középiskolai tanárok és képzésük a 19. század második felében Iskolakultúra 2004/6-7 http://epa.oszk.hu/00000/00011/00083/pdf/tan20046_7.pdf
239. Marján B. (1997) Mérlegen a középiskola. Új Pedagógiai Szemle, 1987/4.
240. Martin, M. (2000): Managing university-industry relations: a study of institutional practices from 12 different countries. UNESCO, Paris, p. 177
241. McDaniel, O., C. (1997): *The Effects of Government Policies on Higher Education in Search of Alternative Steering Methods.* VUDA's, Gravenhagen.
242. McRae, Hamish (1996): A világ kétezerhúszban. Versenyben a hatalomért, kultúráért, jólétért. Aduiprint, Budapest
243. Michelberger Pál (2003): Tízéves a Magyar Akkreditációs Bizottság. Magyar Tudomány, 2003/10.
244. Mihály Ildikó (2002): PISA 2000 – a hivatalos OECD-jelentés tanulságai. Új Pedagógiai Szemle, 2002. 7–8. sz.
245. Mihályi Péter (2002): Exkluzív felsőoktatási felmérés – Mit érnek a közgazdász diplomák? Figyelő, 2002. 46. évf. 37. szám, 46-54.

246. Mill, J., S. (1874): A nemzetgazdaságtan alapelvei s ezek némelyikének a társadalombölcészetre való alkalmazása - Légrády testvérek, Budapest 1874.
247. Miltényi Károly (1994): Az utóbbi évek népesedési trendjei és ezek gazdasági háttere. Demográfia, 1994. 2. sz.
248. Morley, L. (2001): Producing New Workers: quality, equality and employability in higher education. Quality in Higher Education, Vol. 7, No.2, pp.131-138.
249. Nagy M (1999) Az iskolai személyzet létszámváltozása a kilencvenes évek magyar iskoláiban. Országos Köznevelési Intézet, Kézirat.
250. Nagy M. (1998) (szerk.) Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97. Országos Köznevelési Intézet Kutatási Központ, Okker, Budapest. Új Pedagógiai Szemle, 2000/7-8. 285-291. o.
251. Nagy Péter Tibor (1999): Az iskolalátogatási és iskolaszervezési kényszer formaváltozatai, Educatio, 4. sz. valamint Sáska Géza (2002): Az elvi és empirikus nép érdeke. Iskolakultúra, 2002. 12. sz.
252. Nagy Péter Tibor (1999): *Minőségek versengése* Educatio 1999 ősz
253. National Report on the implementation of the Objectives of the Bologna Declaration in Hungary (2003): OM, Budapest.
254. Nemeskéri, Gy. (2002): *A képzés, mint az emberi erőforrás fejlesztésének kiemelt eleme.* Humánpolitikai Szemle, január
255. Nemzetközi Statisztikai évkönyv Az Európai Unió KSH 2005
256. Nemzetközi Statisztikai Évkönyvek,
257. Neuwirth Gábor (1998): *Esélykülönbségek a magyar középiskolákban* Új Pedagógiai Szemle 1998/5
258. Neuwirth Gábor (1999): A középiskolai munka néhány mutatója. Országos Köznevelési Intézet Kutatási Központ, Budapest.
259. Neuwirth Gábor (2000): IV. Kutatási jelentés. A középiskolák objektív összehasonlítására alkalmas adatok összegyűjtése, csoportosítása, megőrzése és közzététele. Kézirat. Országos Köznevelési Intézet Kutatási Központ.
260. Neuwirth Gábor (2002): A jelentkezők és felvettek száma, jelentkezési arányok és ponthatárok a felsőoktatásban 1986-2002 kézirat
261. Neuwirth Gábor (2005): A középiskolák sorrendjei 2004-ben. Előzetes adatok. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kozepiskolai-Neuwirth-Kozepiskolak>
262. Nyborg, P. (2004): The Bologna Process from Berlin to Bergen. Berlin Seminar.
263. Nyers Józsefné, Palócz Éva (2001): A Szakképzési Hozzájárulási kötelezettség vállalati részének felhasználása: egy vállalati felmérés tükrében OM 2001 (<http://www.gvi.hu/szakkepzes.html>) - letöltés 2003 május)
264. OECD Factbook 2007: Economic, Environmental and Social Statistics - ISBN 92-64-02946-X - © OECD 2007 (ocde.p4.siteinternet.com/publications/doi/files/302007011P1T121.xls)
265. OECD Science and Industry Outlook 2006 OECD 2006 Paris
266. OECD, Patent Database, 2007.
267. Oktatás - rejtett kincs - A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről - Osiris Kiadó - Magyar Unesco Bizottság Budapest, 1997.
268. Oktatás a fenntartható fejlődés szolgálatában. Riótól Johannesburgig (2002): Budapest.
269. Oktatási évkönyvek 2002, 2003, 2005, 2006 Oktatási Minisztérium
270. Osborne, D. – Gaebler, T. (1994): *Új utak a közigazgatásban.* Kossuth Kiadó, Budapest.
271. P. Kiss Gábor (2003): *Fiskális transzparencia – jelzőszámok nélkül?* In: Botos K. (szerk.) (2003): *Pénzügypolitika az ezredfordulón.* SZTE Gazdaságtudományi Kar Közleményei. JATEPress, Szeged.
272. Pályázati útmutató. 2004. évi Nemzeti Minőségi Díj (2004): IMFA-MIK.
273. Papanek G. – Perényi Á.: Spin-offok a fejlett világban és Magyarországon. Európai Tükör. 2006. 1. sz.
274. Pedagógiai lexikon, főszerk. Báthory Zoltán, Falus Iván, Keraban, Budapest, 1997. I-III.
275. Phare Multi-Country Programme in Higher Education. Minőségbiztosítás a felsőoktatásban. Minőségbiztosítási kézikönyv: Eljárások és gyakorlat. European Training Foundation 1998. november
276. Polányi Károly (1976): Az archaikus társadalom és a gazdasági szemlélet. Gondolat, Budapest.
277. Pollard, A., Filer, A. (1999) The Social World of Pupil Career: Strategic Biographies through Primary School. London, Cassel.
278. Polónyi István - Szilágyi Enikő (2008): Felsőoktatási privatizáció, felsőoktatási vállalat vagy vállalkozó felsőoktatás? Közgazdasági Szemle, LV. évfolyam, 2008. március

279. Polónyi István – Tímár János (2001): Tudásgyár vagy papírgyár Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2001
280. Polónyi István - Tímár János (2005a): Az oktatáspolitikai a nemzetközi összehasonlítás tükrében, Statisztikai Szemle 2005 szeptember,
281. Polónyi István - Tímár János (2005b): Gondolatok az oktatáspolitikáról (3-26 p), Új Pedagógiai Szemle 2005 szeptember,
282. Polónyi István - Tímár János (2006a): A sikeres felsőoktatás. Ábránd és valóság. Dokumentum-elemzés (811-818), Educatio 2006 tél,
283. Polónyi István - Tímár János (2006b): Az Akadémia és az egyetemek reformjai, Magyar Tudomány 2006 október,
284. Polónyi István - Tímár János (2006c): Az oktatás költségei és finanszírozása, Competito 2006. március,
285. Polónyi István - Tímár János (2006d): Oktatáspolitikai és demográfia, Kutatás közben No. 274 Felsőoktatási Kutatóintézet 2006,
286. Polónyi István - Tímár János (2006e): Oktatáspolitikai, Magyar Tudomány 2006. 1
287. Polónyi István - Tímár János (2006f): A magyar felsőoktatás-politika és a diplomás túlképzés, Külgazdaság 2006 április-május,
288. Polónyi István - Tímár János (2006g): A pedagógus probléma, Új Pedagógiai Szemle 2006 április, 2006
289. Polónyi István (1985): *Az oktatás gazdasági hatékonysága Magyarországon*. Oktatás-gazdaságtani Füzetek, 7. sz. MKKE Munkatudományi Tanszék, Oktatás-gazdaságtani Kutatócsoport, Budapest.
290. Polónyi István (1998): Az életen át tartó tanulás Magyarországon - Magyar Felsőoktatás - 1998. 3. sz.
291. Polónyi István (1999): Az élethossziglani tanulás finanszírozása. Educatio, 1999. Tavasz
292. Polónyi István (2000): Egyre többet egyre kevesebbért ? - Avagy a tömegesedő felsőoktatás finanszírozása. Educatio 2000. Tavasz
293. Polónyi István (2001): A különleges gondozást igénylő tanulók ellátásának és oktatásának néhány finanszírozási jellemzője Educatio 2001 Nyár
294. Polónyi István (2002): A cigány népesség demográfiai, iskolázottsági és foglalkoztatási helyzete – s az abból adódó oktatáspolitikai következtetések In: Reisz Terézia – Andor Mihály: A cigányság társadalomismerete Iskolakultúra-könyvek Iskolakultúra Pécs 2002.
295. Polónyi István (2002): *Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés társadalmi, gazdasági integrációját meghatározó tényezők* In.: Hrubos Ildikó (szerk): Az ismeretlen szakképzés Az Akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés kutatásának tanulságai, Ol, Új Mandátum Könyvkiadó Budapest 2002.
296. Polónyi István (2002): Az oktatás gazdaságtana Osiris Könyvkiadó Budapest 2002
297. Polónyi István (2004): A hazai felsőoktatás gazdálkodási szabályozói környezete és néhány gazdasági jellemzője. In: Hrubos Ildikó (szerk.): Gazdálkodó egyetem. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
298. Polónyi István (2004): A pedagógusképzés – oktatás-gazdaságtani megközelítésben Educatio 2004 Ősz
299. Polónyi István (2004a): *A felnőttképzés megtérülési mutatói*. Kutatás közben, 256. sz. Felsőoktatási kutatóintézet, Budapest.
300. Polónyi István (2004b): *Alternatív iskolák finanszírozása*. Educatio, tavasz,
301. Polónyi István (2005): A hazai oktatás gazdasági jellemzői a 20-21 századfordulón Felsőoktatási Kutató Intézet Új Mandátum Kiadó Budapest 2005
302. Polónyi István (2005a): A felsőoktatás és a gazdaság szakemberigénye Munkaügyi Szemle 2005. 5.
303. Polónyi István (2005b): Az egyházi közoktatás néhány oktatásgazdasági sajátossága, Educatio 2005 Ősz,
304. Polónyi István (2005b): Az egyházi közoktatás néhány oktatásgazdasági sajátossága Educatio 2005 Ősz
305. Polónyi István (2005c): *A hazai oktatás gazdasági jellemzői a 20–21 századfordulón*. Felsőoktatási Kutató Intézet – Új Mandátum Kiadó, Budapest.
306. Polónyi István (2005d): Budapesti oktatási anizs Educatio 2005 Tavasz
307. Polónyi István (2005e): A felsőoktatási beiskolázási keretszámok szakmai szerkezete Kutatás közben No. 265. – Felsőoktatási kutatóintézet, Budapest 2005
308. Polónyi István (2006a): A hazai szakképzés formálódása Educatio 2006 Nyár
309. Polónyi István (2006b): Az egyetemvezetés lassú változása 2006 tél

310. Polónyi István (2006c): A felsőoktatás minősége és a gazdaság elvárásai (4-8), Magyar Minőség 2006. október,
311. Polónyi István (2006d): A hazai szakképzés formálódása (371-386), Educatio 2006 Nyár,
312. Polónyi István (2006e): A munkaerőpiacra orientált felsőoktatási minőségbiztosítás In.: Bálint Julianna – Polónyi István – Siklós Balázs: A felsőoktatás minősége FKI Budapest 2006.
313. Polónyi István (2006f): Az Akadémia diszkrét bája Beszélő 2006 október
314. Polónyi István (2007a): Minőség az oktatásban Competitio (149-182), Competitio 2007/ 1,
315. Polónyi István (2007b): Piac helyett adminisztráció ? Educatio 2007. Nyár
316. Polónyi István (2007c): Tömegesedés és elitoktatás Iskolakultúra 2007 február
317. Polónyi István (2007d): Minőség az oktatásban – oktatásgazdasági és oktatáspolitikai aspektusból Magyar Minőség 2007/3
318. Polónyi István (2007e): A közoktatás finanszírozása – gondok és változások Pedagógiai Műhely 2007/1
319. Polónyi István (2007f): A hazai szakképzés-politika voluntarista utat követ Köznevelés 2007 .szeptember 7.
320. Polónyi István (2007g): A gazdaság és a felsőoktatás kapcsolatának néhány jellemzője – egy empirikus kutatás néhány megállapítása Competitio 2007 november
321. Polónyi István (2007h): Projektfinanszírozás a felsőoktatásban Szociológiai Szemle 17. évfolyam 2007 3-4
322. Polónyi István (2007i): Egyre többet egyre kevesebben? Educatio 2007. 3.
323. Polónyi István (2007j): Félúton Bologna felé avagy átmenet zavarokkal Educatio 2007. 4.
324. Pócze Gábor (1999): Minőségi szempontok az intézmény értékelésében és a pedagógiai programban. Új Pedagógiai Szemle, 1999. január
325. Pócze Gábor (2000): Minőségbiztosítás a közoktatásban http://www.gallup.hu/Oktatas/Opinion/PG_educatio2000_010126.htm
326. Psacharopoulos, G (1987): Economics of Education: Research and Studies. Oxford: Pergamon Press,
327. Psacharopoulos, G. (1995): *The profitability of investment in education: Concepts and methods.* http://www.worldbank.org/education/economicsed/tools/training/econ1/wp_00063.htm
328. Psacharopoulos, G. (1979): On the Weak versus the Strong Version of the Screening Hypothesis - Economic Letters - 1979.4.
329. Pukánszky Béla - Németh András (1996): Neveléstörténet Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Budapest 1996 (<http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/index.htm>)
330. Radó Péter (1997): Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról Budapest, 1997. Szakértői tanulmány a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal számára 1997 (Forrás: <http://www.mekh.hu/nek/Magyar/rado.htm> - letöltés 2003 január 25)
331. Radó Péter (2000): *Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai* Új Pedagógiai Szemle 2000-01
332. Radó Péter (2001): *Társadalmi kohézió és oktatáspolitikai* Új Pedagógiai Szemle 2001-02
333. Radó Péter (2006): A fejlesztő értékelés az oktatáspolitikai és az oktatásfejlesztés eszközrendszerében. Új Pedagógiai Szemle, 2006/3.
334. Realising the European Higher Education Area (2003): Communiqué of the Conference of Ministers responsible for HE in Berlin on 19 September 2003.
335. Reichert S.–Tauch, C. (2003): Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area. European University Association.
336. Révész András (1992): A szakember-ellátottság nemzetközi tendenciái Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Bp. 1992.
337. Review of the Present Situation in Special Needs Education UNECSO 1995
338. Rosen, S. (1987): Human capital. In.: The New Palgrave: A Dictionary of Economics (Eds.: Eatwell, J. - Milgate, M. - Newman, P.) London, Macmillan Press, 1987.
339. Rusakov, A.–Mazaletskaia, A. (2006): Raising management. Standard sin a Russian University.
340. Samuelson, P. A. – Nordhaus, W. D. (2001): *Közgazdaságtan.* KJK, Budapest.
341. Sáska Géza (1999): *A tanulatlan faragatlan? – Bunkóság, avagy a társadalom reprimítivizációja* – Új Pedagógiai Szemle 1999/5
342. Sáska Géza (2003): Európai képzetek. Educatio 2003. 4. sz
343. Sáska Géza: *A tanulatlan faragatlan? – Bunkóság, avagy a társadalom reprimítivizációja* – Új Pedagógiai Szemle 1999/5
344. Schultz, Th., W. (1983): Beruházások az emberi tőkébe Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest
345. Schultz, Th., W. (1993): The Economic Importance of Human Capital in Modernization. Education Economics, Vol. 1, No. 1, 1993
346. Science and Industry Outlook OECD 2006

347. Segers, M.–Dochy, F. (1996): Quality Assurance in Higher Education: Theoretical Considerations and Empirical Evidence. *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 22, No. 2. 115-137.
348. Semjén András (1997): *Állami szerepvállalás és finanszírozás a közoktatásban: merre tovább? Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz.
349. Setényi János (2001): COMENIUS 2000: egy ágazati minőségmodell megjelenése. *Magyar Minőség*, 2001/11.
350. Shash, A.–Zeis C.–Regassa, H.–Ahmadian, A. (1999): Expected Service Quality as Percieved by Potential Customers of an Educational Instituion, *Journal of Marketing for Higher Educational Institutions*, Vol. 9 (3), The Haworth Press, NY.
351. Shiba, S.,–Graham, A.–Walden, D. (1993): A New American. TQM, Cambridge, Massachusetts: Center for QM. 574.
352. Sík Endre (1999): A migrációs potenciál a mai Magyarországon *Európai Tükör* 61. szám
353. Siklós Balázs (2006): A munkáltatói oldal igényeit is figyelembe vevő felsőoktatási minőségbiztosítási rendszerek. PH FOKI.
354. Smith, A. (1992): A nemzetek gazdagsága, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1992.
355. Solow, R., M.(1957): Technical Change and the Aggregate Production Function - The Rewiew of Economics and Statistics 1957 aug
356. Spence, M.(1973) : Job Market Signaling *Quarterly Journal of Economics*. Vol. 87
357. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2004): ENQA. Finland.
358. Statisztikai Évkönyvek
359. Steed, C. et al. (2001): The Excellence Model in Higher Education. Final project report . Sheffield Hallam University Consortium for Excellence. UK.
360. Stiglitz, J. E. (2000): *A kormányzati szektor gazdaságtana*. KJK, Budapest.
361. Study on Key Education Indicators on Social Inclusion and Efficiency, Mobility, Adult Skills and Active Citizenship (Ref. 2005-4682/001-001 EDU ETU) Lot 2: Mobility of Teachers and Trainers, Final Report European Commission DG EAC London December 2006 (ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/mobility.pdf)
362. Sugár, Karolina (2004): A kiválóság modell. Különös tekintettel a kis és közepes vállalkozásokra. XIII. Magyar Minőség hét előadása
363. Sugár, Karolina (2004): A TQM sikeres alkalmazásának elismerése és tanúsítása európai szinten. *Magyar Minőség*, 2.szám.
364. Synthesis of Country Reports on Alternative Approaches to Financing Lifelong Learning (Draft) Prepared for the OECD- Septemnber 1998, (Prof. Andy Green, Dr. Ann Hodgson, Prof. Gareth Williams, Institute of Education University of London)
365. System-Level Indicators for Higher Education. In: Yonezawa, A.–Kaiser, F. (ed.) (2003): System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century. UNESCO, Bucharest.
366. Szabó Antal (1998): *Az oktatás gazdaságossága*. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.): Online Pedagógiai Lexikon. <http://human.kando.hu/pedlex/> Letöltés dátuma: 2003. május.
367. Szabó Antal (2000): oktatás gazdaságossága In: Online Pedagógiai Lexikon (főszerk.: Báthory Zoltán - Falus Iván),
368. Szabó Ildikó (1998) Tanárok szakma- és szerepfelfogása a kilencvenes években. In: Nagy M. (Szerk.) *Tanári pálya és életkörülmények*, 1996/97.
369. Szabó László Tamás (1998): *Tanárképzés Európában*. Budapest: Educatio
370. Szántó R. Tibor (2003): A felsőoktatás minőségértékelése: nemzetközi kitekintés. *Magyar Tudomány*, 2003/10.
371. Szép Zsófia (2001): *A szakképzés finanszírozásának forrásai a nemzetközi gyakorlatban és Magyarországon 2001* Forrás: <http://info.om.hu/j4.html> - letöltés 2003 február)
372. Szüdi János (1998): Minőségbiztosítás a közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1998/11.
373. Szüdi János (2005): Ki mit fizet? *Élet és Irodalom* 2005. 4. szám
374. Tanítani és tanulni A kognitív társadalom felé. Az egész életen át tartó oktatás és képzés európai éve. (Az Európai Bizottság Fehér Könyve az oktatásról és képzésről) Munkaügyi Minisztérium, 1996.
375. Tariska Andrea (2001): Számok a felvételizőkről *Pálya.hu* - 2001. február 1. <http://www.palya.hu/felso/szam/felm98.cfm> (letöltés 2003 október)
376. TÁRKI önkormányzati kutatás 2002 őszi TÁRKI Budapest, 2003. február (Kutatásvezető: Sík Endre) <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a187.pdf>
377. Tavenas, F. (2003): Quality Assurance: A reference System for Indicators and Evaluation Procedures. EUA, Brussels.

378. Tenner A. R.–I.J. DeToro (1997): Teljeskörű minőség-menedzsment. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
379. Területi Statisztikai Évkönyvek KSH
380. The Bologna Declaration of 19 June (1999): Bologna, Italy.
381. Timár János – Gállos János (szerk) (1996): Munkaerő-kereslet és –kínálat 1995-2010 Munkaügyi Minisztérium – Világbank Emberi Erőforrás Fejlesztési Program 1996
382. Tímár János - Kovács János (1971) : A munkaerő és az oktatás távlati tervezésének módszerei néhány európai szocialista országban - Szigma 1971. 3-4. szám
383. Tímár János (1965): Oktatásgazdaságtan Közgazdasági Szemle 1965-9. szám
384. Tímár János (1990): Planning and education policy: methods and experiences in Hungary, 1948-1988 - International Institut for Educational Planning Paris
385. Timár János (1996) : *Munkaerő-kereslet és -kínálat 1995-2010* In.: Timár János - Gállos János (szer): Munkaerő-kereslet és -kínálat 1995-2010 I.-II. kötet MŰM - Világbank Emberi Erőforrás Fejlesztési Program 1996.
386. Timár János (Szerk. 1981): Munkagazdaságtan Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
387. Timár János In: Online Pedagógiai Lexikon /főszerk.: Báthory Zoltán - Falus Iván /, letöltés: 2002. <http://human.kando.hu/pedlex/lexicon/F5.xml/foglalkoztataspolitika.html>
388. Tjeldvoll, A. (1996): Recent Developments in Scandinavian Higher Education. International Higher Education, No. 6.
389. Tjeldvoll, A. (1997): A Service University in Scandinavia? Studies in Comparative and International Education. Institute for Educational Research, Univerity of Oslo.
390. Tóth Tamás (2001): Az európai egyetemek és a modern filozófiák. Az európai egyetem funkcióváltozásai. In.: Tóth Tamás (szerk.): Felsőoktatástörténeti tanulmányok. Professzorok Háza, Budapest.
391. Török Ádám: A krétakör közepén: K+F és innovációs stratégiai dilemmák Magyarországon 2006-ban Magyar Tudomány, 2006/4 432. o.
392. Trade-offs in restructuring tertiary education: The roles of tertiary institutes and colleges. Education Policy Analysis 2004, OECD
393. TRIS- EFQM model version 4.2. (2003): TRIS Geel. Hollandia.
394. Tudományos kutatás és kísérleti fejlesztés 1995, 2005 KSH
395. Udvardi-Lakos Endre (2006): Kompetencia, modularitás – paradigmaváltás a gyakorlatban www.feflearning.hu/hun/doc/udvardi.doc
396. UNESCO (1997): Educating for Sustanaible Future. A transdisciplinary Vision for Concerted Action, paragraph 38.
397. Vail, P. (1996): Learning As a Way of Being. San Francisco.
398. Van Damme, D. (2004): Standards and Indicators in Institutional and Programme Accreditation in Higher Education: A Conceptual Framework and a Proposal. In: Vlasceanu, L.–Barrows, L. C. (ed.): Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education. UNESCO, Bucharest.
399. Varga Júlia (1995): *Az oktatás megtérülési rátái Magyarországon*. Közgazdasági Szemle, június
400. Varga Júlia (1998) *Az oktatás hatékonysága* In: Online Pedagógiai Lexikon /főszerk.: Báthory Zoltán - Falus Iván/, letöltés dátuma: 2003. május
401. Varga Júlia (2005): A pedagógus szakokra jelentkezők és a pedagóguspályán elhelyezkedő pályakezdők jellemzői.. In. Hatékonysági problémák a közoktatásban, Országos Közoktatási Intézet. 2005.
402. Varga, Júlia (1998): *Oktatás-gazdaságtan*. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.
403. Vári Péter (1999): *Beszámoló a Monitor '99 felmérés eredményeiről* OKI 1999
404. Vári Péter és tsai (2001a): A PISA 2000 vizsgálatról Új Pedagógiai Szemle 2001-12,
405. Vári Péter és tsai (2001b): Felnőtt írásbeliség-vizsgálat Egy nemzetközi felmérés tapasztalatai Iskolakultúra 2001/5
406. Várnagy Tamás (1996): "Átvilágítás" a közoktatásban: A közoktatási intézményrendszer és -hálózat 1995. évi országos felmérési adatai
407. Vass Ilona (2006): Vállalati szféra és a felsőoktatás K+F együttműködésének elősegítése www.hik.hu/upload/manual/200601/NKTH.ppt
408. Veres Gábor (1997): *A minőségügy korszerű értelmezése* Magyar felsőoktatás 1997 8.
409. Veres Gábor (szerk.) (1999): A felsőoktatási intézmények minőség-menedzsmentje. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
410. Vitányi Iván (2002): *A civilizáció és a kultúra paradigmái* Magyar Tudomány 2002/6

411. Vizi György - Pete Zoltán - Lakatos Ervin - Kovács Ferenc (2003): Kitekintés az EU szakképesítéseire az építőiparban. 2003
https://www.nive.hu/kutatas/tanulmanyok_files/Tanulmanyepit.doc
412. Vörös László (1987): Vitairat az 1970-es 1980-as évek felsőoktatásáról. Oktatókutató Intézet, Budapest.
413. Vukovich György (1997): Népesedési helyzetünk nemzetközi megközelítésben - Társadalom és gazdaság Közép- és Kelet-Európában 1997/2 - Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Folyóirata - XIX. évf. 2. szám 41.
414. Vukovics György (1991): Magyarország népesedéspolitikája. Demográfia, 1991. 1-2. sz.
415. Winston, G.,C. (1999): Subsidies, Hierarhy and Peers: The Awkward Economics of Higer Education Journal of Economic Perspectives Vol 13. Number 1., Winter 1999
416. World Bank (1991) World Bank Development Report Oxford, The World Bank/Oxford University Press
417. World demographic trends Report of the Secretary-General (24-28 February 1997) United Nations Economic and Social Council Commission on Population and Development
(<http://www.un.org/documents/ecosoc/cn9/1997/ecn91997-9.htm>)
418. World Population Prospects The 2006 Revision Highlights United Nations New York, 2007