

## AZ OKTATÁSKUTATÁS ÉS -FEJLESZTÉS HELYZETE NAPJAINKBAN<sup>1</sup>

**A** VERSENYKÉPES ÉS FENNTARTHATÓ NÖVEKEDÉST biztosító gazdaságok számára alapvető, hogy az oktatási rendszerük is minél eredményesebben működjön. Ezért minden felelős kormányzat érdekelt abban, hogy az oktatási rendszeréről és annak hatékonyságáról tényeket gyűjtsön, az eredményeket visszacsatolja és ezek tükrében adott területeken fejlesszen. Az oktatás kutatására és fejlesztésére szánt erőforrások jól mutatják, hogy egy adott ország mekkora jelentőséget tulajdonít ennek a területnek. E tanulmány először az oktatási ágazat kutatására és fejlesztésére vonatkozó koncepciókat tekinti át, majd azt, hogy az erre a területre fordított erőforrások mennyisége és minősége, valamint ezek kihasználtsága megfelelő mértékű-e.<sup>2</sup> Végezetül azt tekintem át, milyen tényezők akadályozzák, hogy ez a terület megerősödjön.

### Az oktatási ágazat kutatására, fejlesztésére vonatkozó koncepciók

A magyar oktatási K+F+I rendszer sem mentes azoktól a problémáktól, amelyekkel más országok is küzdenek. Az elmélet és gyakorlat összekapcsolódása szinte sehol sem igazán megoldott. Magyarországról is elmondható, hogy az innovációk és a kutatások kevésbé érnek össze, mint ahogy a szakmapolitikai döntések mögött is ritkán álltak tudományos tények. Ennek okát egyrészt az oktatásra és annak K+F+I rendszerére vonatkozó koncepciók hiányával, másrészt a finanszírozás gyengeségével magyarázhatjuk. Tény, hogy mind a mai napig hiányzik egy, az oktatási ágazat egészére vonatkozó stratégia, amelynek létrejöttét hátráltatja az is, hogy az oktatásért való felelősség több tárca közt oszlik meg, és a tárcaközi koordináció hagyományosan gyengén működik Magyarországon.<sup>3</sup>

1 E tanulmány alapjául egy, a TÁMOP 3.1.1. „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” kiemelt projekt 8.1. „Az oktatásügyi K+F+I rendszer elemzése és stratégiai fejlesztése” című projektje keretében készült háttér tanulmány szolgált, melynek célja az volt, hogy az oktatási ágazat hazai kutatási, fejlesztési és innovációs rendszerét elemezze és értékelje. A teljes háttér tanulmány olvasható: [http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/v\\_zarotanutmanykfi.pdf](http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/v_zarotanutmanykfi.pdf). Az OFI által gondozott projektben elkészült egyéb tanulmányok olvashatók: [http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-piller/8-1#prod\\_k+f+i](http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-piller/8-1#prod_k+f+i)

2 A kutatás 2009 végén zárult le, ezért a 2010 tavaszán lezajlott kormányváltás hatásait még nem tudta számba venni.

3 Az, hogy a szociális, egészségügyi, kulturális és oktatási terület egy minisztérium alá került, elvileg megkönnyítheti a koordinációt a jövőben. A tárcaközi koordinációra ugyanakkor a jövőben is nagy szükség lesz, mivel a szakképzés a Nemzetgazdasági Minisztérium alá került.

Az oktatási ágazatra vonatkozó jelenleg hatályos törvényekben<sup>4</sup> és stratégiákban<sup>5</sup> az oktatáskutatásról explicit módon alig esik szó, vagy ha igen, akkor leginkább a fejlesztéseket alátámasztó alkalmazott kutatásokról.<sup>6</sup> Az oktatási terület kutatási-fejlesztési-innovációs prioritásait – jobb híján – elsősorban az ÚMFT TÁMOP programjából hámozhatjuk ki. Az oktatás terén elsősorban a következő témák, csomópontok rajzolódnak ki: kompetencia-alapú tartalomfejlesztés a közoktatásban; a kompetenciaalapú oktatás kutatása; az egyenlő hozzáférés biztosítása; a hátrányos helyzetű tanulókat segítő újszerű megoldások biztosítása; az innovatív oktatási intézmények támogatása; a pedagógiai kultúra korszerűsítése; a minőségmenedzsment; a különböző tanulási formák és rendszerek kidolgozása és azok fejlesztése a közoktatásban; területi együttműködések, hálózatok kialakítása a közoktatásban; a szakképzés tartalmi és szervezeti modernizációja; a felsőoktatás átalakítása kétciklusú képzésre és modern menedzsment kialakítása. Ugyanakkor ezek a prioritások nem alkotnak egy olyan komplex rendszert, amelyen belül a célok és a hozzájuk rendelt eszközök mind vertikálisan, mind horizontálisan koherens struktúrát alkotnának. Erre utal az is, hogy a programok egymástól függetlenül indulnak vagy nem indulnak, nem jellemző a programok egymásra épülése. A helyzetet csak bonyolítja, hogy már 2009-ben – részben a válság hatására – elkezdődött a prioritások átrendezése, ami nagyban érinti az oktatási rendszerhez kapcsolódó fejlesztéseket.

A kutatás gyenge pozícióját mutatja az is, hogy az oktatáskutatás nem képezte igazán diskurzus tárgyát a tárcán belül, és nem látszik súlyt kapni a jelenlegi kormányzat szakmapolitikai elképzeléseiben sem. Jellemző módon az oktatáspolitikai döntéshozatalnak sem szerves része a kutatás. Arra a tényre, hogy az oktatási tárcának az oktatáskutatás-fejlesztés-innováció területén végzett tevékenysége esetleges, ad hoc jellegű, már korábban is rávilágítottak (*Halász 2002*).

Az oktatáskutatást az alulfinanszírozott és fejlesztendő területek egyikeként nevezte meg az Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal (OKA). A testület javaslatokat tett egy Oktatáskutatási Tudományos Alap létrehozására, kutatóegyetemek megteremtésére az oktatás kutatása terén is, nagyobb és hosszabb távú projektek indítására, külföldi kutatók bevonására, valamint arra, hogy a kutatócsoportok szorosabb kapcsolatrendszer alakítsanak ki az iskolákkal és a tanárképzéssel. A *Zöld könyv* javaslatai a kedvezőtlen gazdasági és politikai helyzetben nem tudtak szárba

4 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

2004. évi CXXXIV. törvény a kutatás-fejlesztésről és a technológiai innovációról.

2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról.

5 A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról (2005) Oktatási és Kulturális Minisztérium [online: <http://oktataskepzes.tka.hu/link.php?linkId=298>]

Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája (2004) Oktatási Minisztérium, Budapest, 2004. április. [online: [http://www.om.hu/letolt/kozokt/om\\_kozeptavu\\_kozoktatas-fejleszt-esi\\_strategiaja\\_040506.pdf](http://www.om.hu/letolt/kozokt/om_kozeptavu_kozoktatas-fejleszt-esi_strategiaja_040506.pdf)]

Szakképzés-fejlesztési stratégia 2005–2013 (2005) Oktatási és Kulturális Minisztérium. [online: [http://www.okm.gov.hu/letolt/szakke/tanevnyito\\_2005\\_2006/strategia\\_050712.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/szakke/tanevnyito_2005_2006/strategia_050712.pdf)]

6 Ebből a szempontból még szükségesübbnek tekinthető a közoktatási törvénynek a NEFMI honlapján elérhető tervezete.

szökkenni, ugyanakkor e mű széles körben elérhető és érzékelhetően hat a szakmáról gondolkodók véleményformálására.

A 2010 tavaszán hatalomra került kormány oktatásra vonatkozó törvénykoncepcióiban is meglehetősen hangsúlytalan az oktatáskutatás. Megjegyzendő, hogy az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által gondozott „Az oktatásügyi K+F+I rendszer elemzése és stratégiai fejlesztése” című TÁMOP projekt keretében elkészült egy, az oktatási K+F+I-re vonatkozó stratégia, amelyet akár fel is használhat a jelenlegi kormányzat.

## Az oktatáskutatás és fejlesztés finanszírozási háttere

### *Az oktatási terület K+F ráfordításai a különböző alapokból*

A pedagógiát (neveléstudományt) tudományági besorolása egészen a legutóbbi időkig a bölcsészettudományokhoz kötötte. Az intézményi kereteket, kutatásfinanszírozási normákat többnyire ma is a bölcsészkar mechanizmusok alakítják. Ez nem kedvez az empirikus kutatások finanszírozás-igényének, az empirikus kutatásokhoz szükséges eszközök és segédszemélyzet elhelyezéséhez szükséges terek kialakításának, az adatelemzéshez nélkülözhetetlen számítógépes infrastruktúra fenntartásának. Az oktatási terhelésükhöz képest többnyire kisméretű pedagógiai tanszékek presztízse alacsony, fejlesztésükre az intézmények alig fordítanak figyelmet, az empirikus kutatás infrastruktúrájának kialakítását az anyagiak mellett szemléletbeli tényezők is nehezítik.

Az oktatás fejlesztéséhez szükséges tudományos alapok megteremtése az említett okok miatt ma problematikusabbnak látszik, mint amilyen néhány évtizeddel ezelőtt volt. A tanítás és tanulás kutatásának tudományos infrastruktúrája, anyagi és szervezeti háttere nemcsak a fejlett nyugati országokhoz, hanem a korábbi helyzethez képest is romlik. A hetvenes években az akkori tanárképző főiskolákon, egyetemeken viszonylag aktív fejlesztőmunka folyt. A 6. sz. kutatási főirány (A közoktatás távlati fejlesztését megalapozó kutatások) 20 millió forint nagyságrendű, pályázati rendszerben elosztott forrást nyújtott a kutatásokhoz. A nyolcvanas években az ezt folytató Közoktatási Kutatások pályázatai felmérésekhez, iskolai kísérletekhez nyújtottak támogatást.

A kilencvenes évek során több forrása is volt a kutatásoknak, fejlesztéseknek. A kilencvenes évek elején hozták létre a Pedagógus Szakma Megújításáért alapot, amely a nem eléggé körültekintő gazdálkodás miatt csődbe jutott. A Közoktatás-fejlesztési Alap, a KFA 1990-től létezett és 1994-ig működött, majd 1996 táján megszűnt, mert elfogyott a pénz. Később a Közoktatás Modernizációjáért Alap (KOMA) volt az egyik legnagyobb forrás. A KOMA a közoktatás egyes intézményeiben folyó fejlesztéseket próbálta meg támogatni, 1998-ig gyakorlatilag a tantervfejlesztés állt a középpontban. Az előző kuratóriumot felváltó új kuratóriumnak az volt a koncepciója, hogy ki kellene lépni a tantervfejlesztési szemléletből, és professzionálisabbá kell tenni az innováció támogatását. Ezért problémátérképet vázoltak fel, intézmé-

nyi pályázatokat hirdettek, és ezek megvalósítását követték is. A kuratórium 10–12 emberrel működött, akik közt volt gyakorlati, iskolai szakember, felsőoktatásban dolgozó, kutató, a finanszírozást pedig a Szakképzési Alapból oldották meg.

A kilencvenes évek második felétől az Oktatási Minisztérium és a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága közös kutatási pályázati rendszert működtetett. A közoktatás fejlesztését szolgáló kutatások témakörben főiskolák és egyetemek pedagógiai és pszichológiai tanszékei, az oktatási tárca háttérintézményei, valamint pedagógiai szolgáltató intézmények, illetve a felsorolt intézmények szervezeti egységei, munkatársai pályázhattak. A pályázatok témái egyaránt kapcsolódhattak az általános képzéshez és a szakképzéshez. Előnyt jelentett továbbá több partner együttműködése, köztük az iskolák és a gyakorló pedagógusok bevonása.

2005-ben öt közalapítvány egyesítésével (az egyik a KOMA volt) létrejött az Oktatásért Közalapítvány, amely mintegy éves 2 milliárd Ft körüli (elsősorban nem kutatásra-fejlesztésre fordított) összeggel gazdálkodik.<sup>7</sup> Szintén ide olvadt be a kilencvenes évek óta működő Országos Kiemelésű Társadalomtudományi Kutatások (OKTK) alap is, amely szintén finanszírozott oktatáskutatási pályázatokat. Ennek utódjaként, a társadalomtudományok körébe vágó, szakképzéshez kapcsolódó, közpolitikai kutatások támogatásának céljából meghirdetett tkOKA I. pályázati kiírásra 2006-ban 13 pályázatot fogadtak be igen vegyes témákban, mintegy 36 millió forintért. A tkOKA II. pályázati kiírásra 2008-ban 63 db kutatási pályázat érkezett be, összesen 240 millió Ft igénnyel. A zömében magas színvonalú pályázatok közül az alkuratórium 13 pályázatot tudott támogatni, zömében szakképzési témában, és a NSZFI által nyújtott szűkös, 40 millió Ft-os forrást mintegy 15 millió Ft-tal egészítette ki az OKM. 2009-ben már nem voltak kutatási pályázati kiírások, zömében pedagógiai lapok támogatására, illetve környezettudatos programokra, művészeti képzésre intézményekhez juttatták a pénzeket.

Meg kell említeni a SOROS Alapítvány szerepét, amely nagyon sok innovációt támogatott és az Önfejlesztő Iskolák mozgalmán rengeteg olyan pedagógus nőtt fel, akik ma is innovációkat valósítanak meg. Ha igaz is, hogy a rendszerváltás után megszűntek a nyugati országokkal való tudományos kommunikáció korlátai, a konferenciaképes vagy publikációképes kutatások anyagi lehetőségei újabban beszűkültek.

Napjainkra, miután a tárcánál lévő források lassan elapadnak, az Országos Tudományos Kutatási Alap (OTKA) és az uniós Strukturális Alapok adják az oktatáskutatás és fejlesztés fő anyagi forrásait. Az OTKA révén alapkutatáshoz, nemzetközi együttműködéshez, kutatási infrastruktúra fejlesztéséhez, valamint fiatal kutatók ösztöndíj-jellegű támogatásához lehet forrásokhoz jutni. Az OTKA az élet-tudományok, a természet- és mérnöki tudományok, valamint a társadalomtudományok területén tevékenykedő kutatókat nagyjából 40–40–20 százalékos megoszlásban támogatja. Az egyetemek az OTKA fő kedvezményezettjei közé tartoznak 60–65 százalék körüli részesedésükkel, míg az MTA intézeteinek támogatása az OTKA keretének 25–30 százalékát teszi ki. Az OTKA stratégiájában is elsősorban

<sup>7</sup> [http://www.oktatasert.hu/files/OKA\\_kozhasznu\\_jel\\_2008.pdf](http://www.oktatasert.hu/files/OKA_kozhasznu_jel_2008.pdf)

a finanszírozás instabilitását, illetve a források csökkenését tekinti egyik fő veszélynek, ezért szorgalmazza az NKTH-val való együttműködést.<sup>8</sup>

Az OTKA honlapján elérhetőek a 2007-ben lezárult kutatások és a támogatott PhD-dolgozatok 2003-tól. A címeket áttekintve jól látszik, hogy a tudományos ösztöndíjjal támogatott témák döntő hányada biológiai, kémiai, orvostudományi és társadalomtudományi témájú. Nyelvészeti, irodalmi téma elvétve akad, és az elmúlt néhány évben csak egy-két, a neveléstörténethez, illetve az oktatáskutatáshoz köthető téma bukkant fel.

Az „Új Magyarország Fejlesztési Terv 2007–2013 (ÚMFT) – A foglalkoztatásért és növekedésért” című dokumentum adja az EU Strukturális és Kohéziós Alapjaiból származó források és a kapcsolódó nemzeti finanszírozás felhasználásának keretét. A tervezési időszakban összesen 23,9 milliárd euró értékű európai uniós fejlesztési forrás áll Magyarország rendelkezésére, amit hazai állami és magánforrások egészítenek ki. Az ÚMFT-nek számos célkitűzése van, többek között a gazdaságfejlesztés, a közlekedésfejlesztés, a társadalmi megújulás, a környezetvédelem és energiaügy, a regionális fejlesztés és az államreform. A Nemzeti Stratégiai Referenciakeret (ÚMFT 2007–2013) célkitűzései hat tematikus és regionális prioritásban öltenek testet, s az ezekhez kapcsolódó tizenöt operatív program határozza meg azokat a kiemelt területeket, amelyekre a forrásokat fordítani lehet.

AZ NFT első szakaszában a HEFOP operatív program során majdnem 60 milliárd Ft-ot költöttek az oktatás fejlesztésére. Az ÚMFT keretén belül pedig a TÁMOP 3. és 4. programok azok, amelyek az oktatás területét célozzák meg, de a ROP konstrukcióban is sor kerül több száz iskola felújítására, aminek elvileg a pedagógiai innovációval is együtt kell járnia.<sup>9</sup> Információ híján kevéssé tudjuk megítélni, hogy konkrétan mire is fordították a pénzeket. A strukturális alapokból oktatáskutatásra fordított összegeket még csak becsülni sem tudjuk. Egyaránt probléma, hogy az oktatáskutatásra szánt összegek elaprózottak és nem nyomon követhetőek, hiszen a nagy fejlesztési programokon belül nincsenek nevesítve (ezeket az összegeket kimondottan fejlesztésre és nem kutatásra szánták). Ugyanakkor egyéb területeken egyfajta koncentráció is érzékelhető. Így például megváltozott az OTKA pályázati rendszere (angol nyelvű pályázatokat kell beadni, amelyeket nemzetközi zsűri bírál el), az európai kutatási források (FP6 és FP7) elosztása során pedig a kevés számú nagy konzorciumok járnak sikerrel, ami a magyar oktatáskutatás szempontjából nem feltétlenül kedvező.

### *Az oktatási K+F ráfordítások a KSH adatok tükrében*

A K+F ráfordításokról a KSH gyűjti a hivatalos adatokat, ugyanakkor ezek nem feltétlenül teljes körűek. A gazdasági szereplők önbevallásos formában elkészülő

8 Az OTKA stratégiája 2008–2010 között (2007) Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok. Munkaanyag. [online:] {[http://www.otka.hu/index.php?akt\\_menu=3679](http://www.otka.hu/index.php?akt_menu=3679)}

9 A sajtóban is megjelent annak idején, hogy a pályázatokat szigorúan ellenőrizték, nehogy illetéktelenül használják fel az összeget, de ez az ellenőrzés kizárólag az épületek állagára és minőségére vonatkozott, a felújításhoz társuló szakmai pedagógiai tartalmakat senki nem firtatta. Ráadásul a nyertes pályázók számát illetően is több adat van forgalomban.

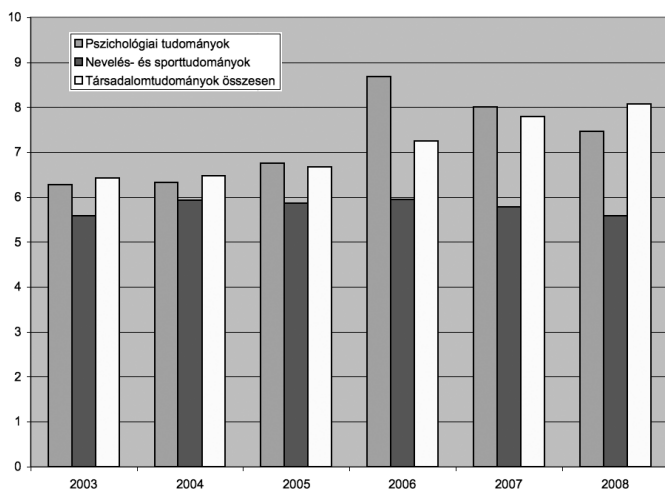
beszámoló alapján készülnek ezek a statisztikák, és esetenként éppen azok a cégek maradnak ki megkeresés híján, amelyek költenek kutatásra-fejlesztésre. E statisztikákat a szakértők egy része nem tartja megbízhatónak, miként a K+F súlyát kifejezni hivatott mérőszámokat sem tartják jó közelítésnek.

Az oktatás területén sem jobb a helyzet a statisztikákat illetően. A KSH adatai együtt kezelik a nevelés- és a sporttudományokat,<sup>10</sup> másrészt ezen a körön belül sem deríthető ki, mely kutatási témák kapcsolódnak az oktatás problémáihoz, és milyen a történeti, filozófiai stb. témák aránya. Ugyanakkor számos más társadalomtudomány (pl. pszichológia, szociológia, közgazdaságtan, egészségügy stb.) foglalkozik olyan kutatásokkal, amelyek szorosan kapcsolódnak a szóban forgó kérdésekhez. Ezek áttekintése árnyalná a képet (Csapó, 2007). Természetesen az e területen folyó adatgyűjtés más országokban sem kristálytiszta. Egyébként a KSH csak 2000-től készít ilyen irányú statisztikákat, ugyanakkor az oktatási minisztérium még egyszer sem jelezte a hivatal számára, hogy elemezni, értékelni szeretnék az adatokat, márpedig nagyban növelné az információgyűjtés megbízhatóságát, ha ténylegesen használnák az adatokat.

A statisztikák szerint a neveléstudományokra (a sporttudományokkal együtt) fordított összegek egyre kisebb százalékát adják a társadalomtudományokra fordított erőforrásoknak (13-ról 9 százalékra csökkent az arány 2003 és 2008 között), miközben a pszichológiára fordított támogatások aránya nem változott ugyanebben az időszakban (lásd 1. táblázat).

A kiadásokat egy kutatóra vetítve azt láthatjuk, hogy a neveléstudomány fajlagos kutatási ráfordítása az alacsonyak közé tartozik, és az idő előrehaladtával csökken, míg a társadalomtudományok esetében ez az arány növekvő tendenciát mutat (lásd 1. ábra).

1. ábra: Az egy kutatóra eső költség, millió Ft



Forrás: KSH.

10 Különösen mulattató, hogy a PhD fokozatokat is sport és neveléstudományok kitétel alkalmazva adják.

**1. táblázat: A kutató-fejlesztő helyek ráfordításai tudományágak szerint, 2003–2008 (millió Ft)**

Tudományág	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Pszichológiai tudományok	828,3	656,7	675,3	997,3	895,7	835,2
Nevelés- és sporttudományok	2 022,4	1 931,9	2 150,4	2 233,9	2 067,0	1 787,4
Társadalomtudományok összesen	15 958,5	14 596,7	15 491,4	18 050,2	18 444,8	18 892,8
Mindösszesen	166 628,8	181 525,4	167 923,5	237 953,2	245 692,8	266 388,0

Megjegyzés: 2006-ig a társadalomtudományok helyett a bölcsészettudományok kategória szerepelt a hivatalos statisztikában.

Forrás: KSH.

### *Az oktatási ágazat K+F kiadásai nemzetközi összehasonlításban*

A 2008-as adatok szerint az összes itthon elosztott K+F ráfordítás – származzék hazai vagy külföldi forrásból – 0,67 százalékát (1 787,4 millió forint) kapták a nevelés és sporttudományok. Ez az összeg körülbelül kilenc és fél százaléka a társadalomtudományok területén elosztott erőforrásoknak. A legfrissebb nemzetközi adatok tükrében ezzel az aránnyal a középmezőnybe sorolhatjuk magunkat. Bár nálunk a neveléstudományok és a sporttudományok ráfordításait egy témakörként tartják nyilván, így is jelzésértékű, hogy a K+F-re fordított összes kiadáshoz viszonyítva kb. a nemzetközi átlag felét költjük e két terület kutatására (lásd 2. táblázat).

**2. táblázat: Az oktatással kapcsolatos állami K+F ráfordítások aránya az összes költségvetési kiadáshoz viszonyítva 2008-ban néhány országban (%)**

Ország	Arány	Ország	Arány
Ausztria	0,18	Magyarország*	0,67
Japán	0,24	Norvégia	0,83
Hollandia	0,30	Németország	0,94
Finnország	0,31	Szlovákia	1,54
USA	0,35	Dánia	2,31
Csehország	0,38	Írország	3,48
Átlag	1,22		

\* Gáti Annamária kiegészítése KSH adatok alapján.

Forrás: Innovation Strategy for Education and Training – Progress Report, OECD, EDU/CERI/CD(2009)3

Franciaország: Az oktatásra és kultúrára fordított összegek a politika címszó alá sorolódtak. Az „egyéb civil kutatás” kategória nem sorolható be a fenti bontásba, ezért a százalékok nem adódnak össze pont 100 százalékká.

Az OECD által 1995-ben publikált adatok (*Educational Research and Development 1995*) szerint az oktatási K+F az oktatási ágazat kiadásainak csak egy nagyon kis szeletét képezi, az összes oktatásra fordított kiadásnak mindössze átlagosan 0,27 százalékát költötték K+F-re. A legtöbbet Ausztráliában (0,37), a legkevesebbet pe-

dig Írorszáiban (0,18). A teljes K+F kiadásokhoz viszonyítva is alacsony az arány, átlagosan 0,92 százalék. E téren szintén Ausztrália költötte a legtöbbet (1,5), az Egyesült Királyság pedig a legkevesebbet (0,4).

Magyarország ebben az összehasonlító elemzésben nem szerepelt, de a KSH adatok alapján tudjuk, hogy 2008-ban 1787,4 millió forintot költöttek neveléstudományi és sporttudományi kutatásokra (lásd 1. táblázat), miközben az oktatási ágazatra 2007-ben 1 228 401 millió forintot költöttek (*Oktatásstatisztikai évkönyv 2007/2008*). Tehát az oktatáskutatásra és fejlesztésre fordított összegek mindösszesen 0,15 százalékát teszik ki az oktatásra fordított összegeknek. Ezzel jóval az 1995-ös nemzetközi átlag alatt maradunk. A Nemzeti Fejlesztési Terv és ÚMFT keretében oktatásfejlesztésre és kutatásra szánt összegek sem emelik érdemben ezt az arányt 0,16 százalék fölé. Az NFT első szakaszában a HEFOP operatív program során majdnem 60 milliárd Ft-ot költöttek az oktatás fejlesztésére. Az ÚMFT keretén belül pedig a TÁMOP 3. és 4. programok azok, amelyek az oktatás területét célozzák meg, de a ROP konstrukcióban is sor kerül több száz iskola felújítására, aminek elvileg a pedagógiai innovációval is együtt kell járnia. 2009-ig ezen keretek közt mintegy 200 milliárd Ft-ot ítélték meg az NFÜ honlapja szerint. Ugyanakkor nem világos, hogy ezeket az összegeket valóban kifizették-e, miként az sem, hogy ténylegesen fejlesztési, vagy kutatási célokat szolgáltak-e. Sajnos ilyen jellegű kimutatás nem áll rendelkezésünkre.

## Instabil intézményrendszer

Oktatáskutatás és fejlesztés viszonylag sok helyen zajlik (*Halász 2002*), és a jelenlegi intézményrendszer sem előzmények nélküli. Az államszocializmus első évtizedeiben különböző elnevezésű pedagógiai intézetek működtek, majd a hatvanas évek végétől egy Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpontot is létrehoztak. A hetvenes években az Akadémián belül is működött egy pedagógiai kutatócsoport. A nyolcvanas évek elején felmerült annak az igénye, hogy az oktatás kérdéseit ne csak pedagógiai szemmel, hanem társadalomtudományi megközelítéseket alkalmazva is vizsgálják. 1981-ben alapították meg ilyen céllal az Oktatáskutató Intézetet, amelynek kutatócsoportjai egyebek között az oktatásirányítás és finanszírozás kérdéseit, regionális-területi problémákat, az esélyegyenlőség kérdését vizsgálták, valamint iskolai innovációk, akciókutatások is folytak az intézet égisze alatt. Az Oktatáskutató Intézetbe kerültek be a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont egyes munkatársai is. 1990-ben az Országos Pedagógiai Intézet megszűntével az Oktatáskutató kutatóinak egy része átment az újonnan megalapított Országos Közoktatási Intézetbe, másik részük pedig később a Professzorok Házába költözve elsősorban felsőoktatási kutatásokra orientálódott. 2007-ben a Felsőoktatási Kutatóintézet és az OKI integrálódott az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetbe, valamint a Szakképzési és Felnőttképzési Intézetet is integrálták.

A rendszerváltással kialakult decentralizált oktatási rendszerben az autonóm intézmények körében igen intenzív innovációs tevékenység volt jellemző. Ennek az innovációs tevékenységnek ugyanakkor voltak előzményei, hiszen az 1985-ös oktatási törvény már lehetővé tette az alternatív pedagógiai programok megjelenését



a rendszerváltás előtt is. A megfelelő akadémiai háttér hiánya és az átszervezések, finanszírozási nehézségek ellenére is, a szakma folyamatosan próbálta és próbálja megszervezni a professzionális működést lehetővé tevő szakmai színteret (itt említhetjük az oktatáskutatókat tömörítő egyesületet [HERA], a neveléstudományi konferenciákat, a neveléstudományi doktori iskolákat). Időközben születtek olyan kezdeményezések, amelyek a nemzetközi összehasonlításban is megállják a helyüket. A korai fejlesztés és az alternatív pedagógia területén számos értékes innováció születik, az országos kompetenciamérés intézménye szinte egyedülálló, az Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal működését vagy a nemrég elindult hazai longitudinális, kompetenciát is mérő országos vizsgálatokat is ide sorolhatjuk. Nem kevésbé öröndetes tény, hogy vannak jól működő civil és piaci szereplők is ezen a területen.

Mindezek ellenére az oktatáskutatás, illetve a neveléstudományok egyre inkább háttérbe szorulnak az intézményrendszer minden szegmensében. A mai napig nincs ezen a területen sem akadémikus, sem akadémiai kutatócsoport. Az egyetemeken belül is gyakran mellőzött ez a tudományág, a háttérintézmények esetében pedig a szolgáltató funkciók nyomják el a kutató-fejlesztő tevékenységet.

## A minőségbiztosítás hiánya az oktatáskutatás és fejlesztés terén

Ha a világban tapasztalható tendenciákat nézzük, megállapítható, hogy az oktatáskutatás módszertana és tematikája változó. A sokféleség többek között arra is visszavezethető, hogy újabban a kontinentális európai országokban is egyre inkább elérhetőek az egyéni tanulói teljesítményadatok, amelyek lehetővé teszik tanulói és iskolai szintű vizsgálatok folytatását. Terjedőben van az a felismerés is, hogy szükség van olyan alkalmazott kutatásokra, amely a szociológiai mellett a közgazdasági, pedagógiai és szociálpszichológiai diszciplínák közös halmazában is otthonosan mozognak. A keresztmetszeti felmérések mellett egyre inkább megjelennek a longitudinális, oksági magyarázatokat is nyújtó elemzések, miközben a kvalitatív kutatások is erőteljesen támaszkodnak a különböző szofisztikált mérésekre módot adó szoftverekre. A módszertani megújulás mellett erőteljesen hatnak a globalizációs folyamatok, az OECD és EU ilyen irányú tevékenységei, illetve a Bologna folyamat. Nemcsak magyar probléma a kutatás-szakupolitika-gyakorlat háromszögének hatékony működtetése. A nemzetközi irodalmak felhívják arra a figyelmet, hogy a kutatóktól egyre inkább elvárják az interdiszciplinaritást, a team-munkát, a korszerű módszerek alkalmazását valamint az alapkutatás és az alkalmazott kutatás összehangolását. Az új tudás létrehozása nem más, mint a tudományos közösség által megkonstruált és elfogadott tudás, amely összhangban van a rendelkezésre álló tényekkel (evidenciákkal).

Az oktatási ágazatra vonatkozó tudást az általunk meginterjúvolt szereplők általában megfelelőnek érzik, ugyanakkor azt már kevésbé látják garantálnak, hogy az új tudás megfelelő színvonalú és eredményesen történik a felhasználása. A minőségbiztosítás hiányára is visszavezethető, hogy az oktatáskutatás területén nem kap elég jelentőséget a szakmai reputáció, ritka az, hogy visszautasítsanak nem megfelelő minőségű publikációkat, kutatási zárójelentéseket, azaz nincs meg a „bukás”

kockázata, és nincsenek kellő színvonalú szakmai viták. Nincsenek igazán kihasználva a minőségbiztosítás olyan másutt már magától értetődő elemei sem, mint a nemzetközi megmérettetés (konferencia-részvétel, idegen nyelvű publikáció, nemzetközi együttműködés stb.), amely nagyrészt az ezen a területen dolgozók hiányos nyelvtudásából is fakad. A másik nagy lehetőséget pedig a strukturális alapok felhasználásának értékelése jelenthetné, de a programok értékelésére szánt források kézen-közön elolvadnak, az alulfinanszírozott és rövid határidővel készülő elemzések többsége pedig szükségszerűen nem kellő színvonalú.

A fentiek fényében nem meglepő, hogy a kutatási eredményeket a gyakorló szakemberek gyakran szkepszissel fogadják, és csak akkor ismerik el, ha az találkozik saját szűkebb tapasztalataikkal. Így sajnos gyakran hiányzik az oktatáskutatással foglalkozók konszenzusán alapuló validált tudás. Nem jellemző az sem, hogy az új tendenciák jegyében multi- és interdiszciplináris teamekben, a tudományágak közötti válaszfalakat lebontva folya a tudástermelés.

A társszakmák képviselői (közgazdászok, pszichológusok, szociológusok) egyaránt megfogalmazznak olyan bírálatokat a neveléstudománnyal szemben, hogy ezt a területet elsősorban a neveléstörténészek uralják és a nyugati típusú szakmai műveltség hiányzik belőle. Tény, hogy a pszichológia terén jobbak az ilyen irányú mutatók, e tudományterületen van akadémikus, és több az egy főre jutó külföldi publikáció. Ennek okát a pszichológus szakma abban látja, hogy náluk szerencsésen hiányzik az ódivatú tudományt művelő idősebb generáció, amely a neveléstudományban viszont domináns módon van jelen. A neveléstudományt művelők közt viszonylag alacsony szintű a nyelvtudás, kevesen beszélnek igazán jól angolul, és az ezen a területen sikeres országok gyakorlatával ellentétben nem jellemző a tudás intenzív importja sem, miként az empirikus neveléstudományi kutatásokat megalapozó képzés mennyisége és minősége sem megfelelő.

## A fejlesztéspolitikai lehetőségek kiaknázatlansága az oktatáskutatás terén

A finanszírozás, stratégiaalkotás, illetve az adatgyűjtés tekintetében mutatkozó hiányosságok más országok oktatási K+F+I rendszerét is jellemzik, ugyanakkor vannak olyan hazai jelenségek, amelyek már inkább számítanak hungarikumnak, vagy legalábbis a térség országaira inkább jellemzőek. A hazai oktatási K+F+I rendszerre ugyanis az elmúlt években igencsak rányomta a bélyegét az e rendszert átmetező, a strukturális alapokra támaszkodó fejlesztéspolitika. Miközben az uniós anyagi források hatalmas lehetőségeket rejtenek magukban, eddigi felhasználásuk során jócskán érzékelhettünk torzító hatásokat is. A fejlesztési pénzek minél nagyobb arányban való lehívásának bővölete és a társsfinanszírozás kényszere együttesen azt eredményezték, hogy megszűnt az oktatási K+F+I rendszer normál működéséhez szükséges költségvetési fedezet. Vagyis úgy vág bele az ország hatalmas fejlesztésekbe, hogy az ezeket megalapozó K+F+I-rendszer működése egyre kevésbé biztosított, és ezáltal a fejlesztések fenntarthatósága is veszélybe kerül. Sajnálatos tény az is, hogy

miközben a kilencvenes évek során többféle alap is létezett és a helyi innovációk virágozhattak, addig a kétezres évekre ezek az alapok megszűntek vagy összevonódtak, és szinte kizárólag a strukturális alapok kínálnak némi lehetőséget e terület finanszírozására. Ugyanakkor paradox módon az oktatás fejlesztése terén kezdetben még meglévő alulról építkező (bottom-up) megközelítést az ilyen nagy források felszívására még nem felkészült közeg éretlensége, fejletlensége, illetve az ilyen fajta logisztikai feladatokban való jártasság hiánya miatt egyre inkább felváltotta a felülről építkező (top-down) megközelítés. Az uniós források felhasználását koordináló szervezetek felállítása és finanszírozása nagyon sok forrást és időt vont és von el a konkrét feladatoktól, és ezen a területen még korántsem tűnik megoldottnak a helyzet. Szerepét félreértve az állam nem az oktatásfejlesztés kereteit és anyagi hátterét hozza létre, hanem – a helyi szereplők iránti bizalmatlanságtól vezérelve is – a központi lebonyolító és menedzselő funkcióját helyezi túlzottan előtérbe. Azáltal, hogy a szakmai értékelésnél fontosabbá vált a pénzügyi kontroll, e szervezetek az eredeti célokkal ellentétes hatást fejtenek ki: nemhogy segítenék, inkább gátolják a helyi innovációk szárba szökkenését. Pedig az oktatási programok szakmai és tudományos alapon való értékelése az oktatáskutatásra is jótékony hatást gyakorolhatna, elősegíthetné e téren a kompetenciák és kapacitások további bővülését.

### *Programértékelések<sup>11</sup>*

Az értékelés az uniós pénzekből finanszírozott programok esetén kötelező. Vannak erre vonatkozó uniós ajánlások, de ezek nem eléggé konkrétak, és sem módszer-tani leírást, sem összeghatárt nem tartalmaznak.<sup>12</sup> Örvedetes módon az eddig elkészült – csekély számú – értékelés most már megtalálható a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség (NFÜ) honlapján. A 3.1. program külső értékelésére a program költségvetésének mindössze 0,0005 százalékát fordították.<sup>13</sup> Az egész program értékelésére eredetileg sokkal több pénzt szántak, de ez valahogyan elolvadt, ahogy maguk a külső értékelők fogalmazzák: „A Sulinova programcsomagjainak elterjesztési igénye úgy fogalmazódik meg, hogy a programcsomagokhoz nem kapcsolódott bemeneti és kimeneti mérés. A mérés-értékelésre eredetileg tervezett 1,5 milliárd Ft-ból a Támogatási Szerződés módosításai nyomán 54 millió Ft lett. A csomagok minőségéről csak tanári és tanulói visszajelzéseink vannak.”<sup>14</sup>

11 A szélesebb értelemben vett értékelés tevékenysége kapcsolódik a K+F+I területhez is, hiszen tartalmaz kutatási elemeket is, sőt, vannak, akik az értékelést is a kutatás egy fajtájának tartják. Az értékelésnek az oktatás területén sokféle formája létezik, így például az intézmények, a képzési programok vagy a tanulói teljesítmények értékelése. Mivel e tanulmány kereteit meghaladná ezen értékelési tevékenységek részletes bemutatása, ezért csak a fejlesztési programok értékelésére térek ki. Teszem ezt azért, mert az ezen területen történtek állatorvosi lóként illusztrálják a problémákat.

12 <http://www.nfu.hu/alapelvek>

13 Erről sajnos nincs információ, jelen tanulmány szerzője ezt azért tudja, mert emlékszik a konkrét kiírásra (ez sem érhető már el), amely egyszerű közbeszerzési eljárásként volt kiírva, ami azt jelenti, hogy a maximális összeg 10 millió Ft lehetett, tehát ennél többet nem költhettek az értékelésre, csak kevesebbet.

14 HEFOP 3.1. értékelése, 2007.

Sajnálatos módon az alacsony keretek természetesen nem tesznek lehetővé igazán komoly, módszertanilag megalapozott elemzéseket. Korlátozó tényező az is, hogy ezek a programok csak hosszabb működés után mutatják meg igazán hatásukat. A hazai egyéb programértékelések<sup>15</sup> szerzői gyakran rajtuk kívül álló okok miatt sem tudnak teljes körű munkát végezni. Jellemzően zömében keresztmetszeti adatokat vizsgálnak, ami általában technikai adottság. Ez leginkább annak tudható be, hogy a programok többségének elindításakor egyáltalán nem figyeltek arra, hogy a program értékeléséhez bemeneti adatfelvételre is szükség lenne. Ha tudatában is voltak ennek a program alkotói, nagyon sokszor önmaguk sem tudták megfogalmazni az a célt, aminek az elérését mérni és értékelni kellene.

Számolni kell ugyanakkor az értékelési kultúra hiányával: ma még nem jellemző az, hogy az értékelt ne támadásként vegye a kritikát, hanem egy olyan visszajelzésként, amely esélyt ad a program által kitűzött célok megvalósulására. A magyarországi közállapotok nem kedveznek a tényeken alapuló kritikai szemléletnek. Ezeket az információkat az érintettek és a média sem tudja finoman értékelni, elemezni. Az esélyegyenlőségi programok, a tanodaprogram kudarcait szégyenlősen takargatjuk, mert valóban fennáll annak kockázata, hogy egyes szereplők a programok eredeti célkitűzéseit (a társadalmi integrációt) is megkérdőjelezzék. Ez a fajta szégyenlőség, túl azon, hogy gátolja az értékelési és kutatási kompetenciák, módszerek fejlődését, teljes mértékben megakadályozza a kritikai és önreflexív magatartás kialakulását, és egyben gátolja azt, hogy a programban részt vevők tanuljanak a kudarcból és esélyük legyen a hibák kijavítására.

## Az oktatáskutatás és fejlesztés szereplői közötti kapcsolatrendszer

Az oktatáskutatás nemcsak idehaza alulfinanszírozott és a kutatási eredményeket máshol is gyakran megkérdőjelezi a gyakorlat, vagy kevéssé találja hasznosnak. Ugyanakkor az új módszerek alkalmazása, a piaci szereplők (informatikai cégek, tankönyvpiac, tanácsadók) megjelenése nagy lehetőségeket is rejt magában a továbblépésre. Egy innovációs rendszer annál előbb, minél gazdagabb kapcsolati hálóra támaszkodhat. A hazai K+F+I terület mintegy negyven, a magyar oktatásügy iránt is elkötelezett szakemberével folytatott interjúk összecsengő tanulsága, hogy habár sokféle szereplő és szervezet működik ezen a területen, a köztük lévő kapcsolatrendszer mégsem igazán élő. Hiába állt fel egy komplett innovációs rendszer az NKTH égisze alatt, ha az innovációt a technológiai innovációra szűkítve az oktatás ebben nem kapott jelentős szerepet. És hiába van sokféle szereplő a palettán, ha azok – pl. a minisztériumok háttérintézményei – rendre átszerveződnek, finanszírozásuk törekeny. Így éppen azok a hosszan tartó horizontális kapcsolatok nem tudnak kialakulni, amelyek alapvető kötőszövetét jelenthetnék egy jól működő K+F+I rendszernek. Úgy tűnik, hogy dacára a gazdag hagyományoknak, a rendszer mű-

<sup>15</sup> Az Educatio 2008/4. száma a programértékelések kérdéskörét járja körül.

ködését tekintve a leginkább az a gond, hogy nemcsak az ún. HELIX háromszög három sarkán álló szereplők (politika-tudomány-gyakorlat) közötti koordináció esetleges, de még az ugyanazon pólusnál elhelyezkedő szereplők egymás közötti együttműködése is az. Ez nem független a K+F+I területen mennyiségi és minőségi téren egyaránt észlelhető humánerőforrás problémáktól. Sajnálatos módon mind a kutatások, mind a fejlesztések esetében alulértékelik a humán erőforrások problémáját. Nincs elegendő szakértő és felkészült pedagóguskutató, és nincsen elég innovatív pedagógus sem, miként a kutatás-fejlesztés terepén otthonosan mozgó szakpolitikus sem. Az oktatáskutatók és fejlesztők nagy részét idegen nyelvtudásbeli hiányosságaik, módszertani repertoárjuk szűkössége megakadályozza abban, hogy sok szálon be tudjanak kapcsolódni a nemzetközi erőterbe. Szintén idevágó, ám e tanulmány keretei között terjedelmi okok miatt nem taglalható kérdéskör a pedagógusképzés jelenlegi állapota. Azt mindenképpen hangsúlyozni kell, hogy a fejlesztés és innováció terepének természetes utánpótlását jelentik a pedagógusok, ezért a magas színvonalú oktatási K+F+I tevékenység elképzelhetetlen felkészült és motivált pedagógusok nélkül.

A továbblépés érdekében mindenképpen nagy gondot kellene fordítani arra, hogy az oktatás területén rendszerszinten teremthetők meg a kutatás, a fejlesztés és az innováció keretfeltételei. A fejlesztések során egyaránt törekedni kellene a működés hatékonyságának javítására, a humán erőforrások bővítésére, a szabályozás egyszerűsítésére, a szakmai nyilvánosság és az információ- és tudásmenedzsment javítására, valamint a kreativitás és az innovativitás ösztönzésére.

LANNERT JUDIT

## IRODALOM

- CSAPÓ B. (2008) A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: FAZEKAS K., KÖLLŐ JÁNOS & VARGA J. (eds) *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest, Ecostat. pp. 217–233.
- GÁTI A. (2009) *Nemzetközi tapasztalatok feltárása az oktatási ágazati K+F+I és tudásmenedzsment rendszerek területén*. Háttér tanulmány.
- HALÁSZ G. (2002) A neveléstudományi kutatások intézményi és finanszírozási feltételei – vitaanyag. *Magyar Pedagógia*, No 1. pp. 395–409.
- HUSEN, T. & POSTLEHAWAITE, N. (eds) (1994) *The international encyclopedia of education*. Oxford, Pergamon.
- A Hefop 3.1. program értékelése (2007) Expanzió Kht. [http://www.nfu.hu/hefop\\_ertekelesek](http://www.nfu.hu/hefop_ertekelesek)
- KERTESI G. & KÉZDIG. (2006) *A hátrányos helyzetű és roma fiatalok eljuttatása az érettségighez*. Egy különösen nagy hosszú távú költségvetési nyereséget biztosító befektetés. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet – Budapesti Corvinus Egyetem, Emberi Erőforrások Tanszék, Budapest. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek – BWP 2006/6. [online: <http://www.econ.core.hu/doc/bwp/bwp/bwp0606.pdf>]
- KÉZDIG. & SURÁNYI É. (2008) *Egysikeres iskolai integrációs program tapasztalatai*. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007. Kutatási összefoglaló. Készült a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1. intézkedés központi programjának „A” komponense keretében. Sorozatszerkesztő Kerber Zoltán. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság Budapest. [online: [http://www.biztoskeszdet.hu/uplo ads/attachments/Kezdi\\_Suranyi\\_OIIH\\_hatasvizsgalat.pdf](http://www.biztoskeszdet.hu/uplo ads/attachments/Kezdi_Suranyi_OIIH_hatasvizsgalat.pdf)]
- LANNERT J. (2009) *Az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési és innovációs rendszerének elemzése*. Háttér tanulmány.
- NAGY M. (2001) HERA, egy önmeghatározási kísérlet. *Educatio*, No 1. pp. 80–93.
- WEISS, C. H. (2005) *Értékelés*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. p. 340.