



TÁRKI-TUDOK
Tudásmenedzsment és Oktatókutató
Központ Zrt.

AZ OKTATÁSI ÁGAZAT KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI ÉS INNOVÁCIÓS RENDSZERÉNEK ELEMZÉSE

Kutatási zárójelentés

**Írta és szerkesztette:
Lannert Judit**

2009. december

A tanulmány az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet megrendelésére készült, a TÁMOP-3.1.1. 8.1. számú projekt keretében, a TÁMOP 311-Sz/25/2009. számú szerződésnek megfelelően.

Kutatási asszisztens: Juhász Judit

Interjúkat készítették: Békesi Kálmán, Juhász Judit, Kasza Georgina, Lannert Judit, Lénárd Sándor, Sinka Edit, Tót Éva

Az anyagot lektorálta: Havas Attila

Tanácsadó Testület tagjai: Balázs Éva, Fischer Márta, Halász Gábor, Kovács István Vilmos

Vezetői összefoglaló

A humán erőforrás minősége alapvetően befolyásolja azt, hogy mennyire tudjuk a válságokat kezelni, milyen minőségű életet élünk, mennyire leszünk versenyképesek, vagy akár környezettudatosak a fenntartható fejlődés érdekében. A humán erőforrás minőségét pedig alapvetően befolyásolja az, hogy milyen tanulási környezetben mennyire hatékonyan és motiváltan tudnak az emberek fejlődni. Az Unióban nem véletlenül az egyik legfontosabb horizontális dimenzió az életen át tartó tanulás, amely elv a tanulás tevékenységét térben és időben is kiterjeszti. Úgy is fogalmazhatunk, hogy az elmúlt évek társadalmi-gazdasági változásai előtérbe helyezték a tudásgazdaság vagy a tanuló társadalom fogalmait, ezzel is nyomatékositva, hogy az emberi tevékenységek közt a tanulás kitüntetett helyre került. Ugyanakkor az a tény, hogy a tanulás, mint tevékenység kinövi az intézményi kereteket, magát az oktatási rendszer működését is reflektorfénybe állítja. Világszerte a tanulás iránti igények megnövekedtek és az oktatási rendszerek – a felsőoktatással egyetemben – hatalmas expanziót éltek át. Ez egyben azt is jelenti, hogy egyre több erőforrást fordítunk erre a területre, nagyrészt közösségi (állami) forrásokat, ezért egyre nagyobb a tétje annak, hogy ezeket hogyan használjuk fel (Halász, 2002). Ahhoz viszont, hogy minél hatékonyabb és eredményesebb tömegoktatást működtethessünk, erősíteni kell a rendszer önreflexivitását is, vagyis az önmaga működésére vonatkozó tudást is. Nem véletlen, hogy az olyan – az oktatáskutatás terén is élen járó – nemzetközi szervezetnek, mint az OECD, hamar a látókörébe került az oktatáskutatás és fejlesztés, majd később az oktatási innovációk területe. Az általuk indított nemzetközi összehasonlító vizsgálatot¹ ezen a területen éppen az az ellentmondás indukálta, hogy miközben az oktatás fejlesztését megalapozó tudás iránti igény hatalmas mértékben növekszik, aközben számos országban csökkent az oktatási kutatás és fejlesztés pénzügyi támogatása (Halász, 2002). A minél hatékonyabb beavatkozáshoz pedig elengedhetetlen, hogy a szakmapolitikák minél inkább megfelelő tudományos eljárásokkal bizonyított tényeken alapuljanak. A tényekre, vagy bizonyítékokra alapozott oktatáspolitikai (evidence based policy) az Európai Unióban a közösségi politika egyik kiemelt témájává vált.²

Magyarország számára is kiemelt fontosságú, hogy mennyire hatékony és eredményes oktatási rendszert működtet, a lakosság mennyire felkészült és motivált az életen át tartó tanulásban. Éppen ezért az oktatási rendszerről való tudásunk milyensége, az oktatási ágazat K+F+I kapacitása és a tudást visszacsatoló mechanizmusok hatékonysága mindenképpen központi jelentőséggel bír. Ez a felismerés vezetett arra, hogy a magyar oktatás K+F+I rendszeréről egy átfogó tanulmány készüljön. Hasonló jellegű átfogó értékelés Magyarországon eddig nem történt, bár a hazai innovációs rendszerről nemrég készült egy átfogó OECD elemzés³, valamint a neveléstudományok szerepéről is többen írtak⁴.

¹ Educational Research and Development – How Educational R&D Can Work: A Synthesis Report, OECD 1995

² A tényekre alapozott oktatáspolitikai jelentőségéről és nemzetközi megjelenéséről még lásd Halász Gábor.

Tényekre alapozott oktatáspolitikai című kéziratát, illetve az ebben a projektben elkészült nemzetközi összehasonlító tanulmányt: Gáti Annamária: Nemzetközi tapasztalatok feltárása az oktatási ágazati K+F+I és tudásmenedzsment rendszerek terén.

³ OECD Innovációpolitikai Országtanulmányok, Magyarország (2009): OECD-NKTH

⁴ Csapó Benő: A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008. Ecostat, Budapest; Halász Gábor: A neveléstudományi kutatások intézményi és finanszírozási feltételei – vitaanyag. Magyar Pedagógia, 2002/1; Nagy Mária: HERA, egy önmeghatározási kísérlet. Educatio 2001/1; Ballér Endre, Báthory Zoltán, Csapó Benő, Halász Gábor, Hunyady Györgyné, Kozma Tamás, Mihály Ottó: A hazai neveléstudományról. A Magyar Tudományos Akadémia számára készített diszciplináris elemzés. Magyar Pedagógia, 1999/4; A

Mindenki, aki ezen a területen megnyilvánulni próbál elkerülhetetlenül beleütközik definíciós kérdésekbe. Meddig ér az oktatási ágazat K+F+I rendszere, egyáltalán beszélhetünk-e önálló rendszerről? Oktatáskutatásról vagy neveléstudományokról beszélünk, vagy ennél tágabb perspektívában kellene értelmezni a területet? Vajon része-e ennek a csomagnak a szakértői, illetve a mindennapi szakmai tevékenység közben keletkező tudás? El kell-e különíteni és ha igen, mennyiben különíthető el a hagyományos K+F+I rendszertől a fejlesztéspolitikát? Mit nevezhetünk innovációnak az oktatás területén?

Jól látható, hogy igen sok a kérdés ezen a területen. Jelen tanulmányban megpróbáltunk minél szélesebb megközelítéssel élni, ugyanakkor a hagyományos innovációs fogalmak, amelyek elsősorban a technológiai innovációk területéről jönnek, nem használhatók feltétlenül. A pedagógiai újítások nem kísérleti laboratóriumban készülnek, igencsak kontextuálisak, éppen ezért talán kevésbé is standardizálhatóak. Ezáltal jócskán felértékelődik a tacit (a gyakorlatban felhalmozott) tudás, és az innovativitást az oktatási ágazatban jóval inkább jellemzi az innovatív, kreatív szakemberek jelenléte, mint a bevált eljárások, módszerek vagy termékek bevezetése. Egészen biztos, hogy jelen tanulmányban – minden szándék ellenére – sem sikerült következetesen végigvinni minden fogalmat, ezért az olvasó is bizonyára észleli, hogy ez a terület még igencsak kialakulatlan, ahol még további szakmai párbeszédre van szükség ahhoz, hogy ezen a területen a terminológiát illetően is konszenzus alakuljon ki. A tanulmánynak nem is annyira e vita lezárása, sokkal inkább annak elindítása volt célja.

A tanulmány fejezeteiben kitér az oktatási ágazat alapvető jellemzőire a kutatás, fejlesztés és innováció perspektívájából, majd az ágazat K+F+I rendszerének fogalmi és stratégiai keretét járja körül. Ezután a rendszer szereplőinek felsorolásán túl a humán erőforrás helyzetéről és a nyilvánosságról és fórumairól is szó esik. Külön fejezet foglalkozik az oktatási ágazat K+F+I rendszerének irányításával és finanszírozásával. Az ezt követő részben a rendszer főbb kvalitatív és kvantitatív jellemzőit taglaljuk és az ágazati innovációt konkrét példákon át is illusztráljuk. A tanulmány végén az innováció keletkezését, felismerését és terjedését támogató és akadályozó mechanizmusokat próbáljuk feltárni és javaslatokat is teszünk egy leendő oktatási kutatási, fejlesztési és innovációs stratégia számára. Az elemzés egyaránt támaszkodik a meglévő stratégiai és szabályozási dokumentumok, mint a vonatkozó szakirodalom elemzésére. Felhasználtuk a meglévő adatbázisokat és több mint 40 mélyinterjú valamint egy fókuszcsoportos beszélgetés is készült azokkal a szereplőkkel, akik fontos szerepet játszanak az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési, innovációs és tudásmenedzsment rendszerében.

Mindezek alapján ha összességében kellene értékelnünk a hazai oktatási ágazat K+F+I rendszerét, tevékenységét, akkor azt mondhatjuk, hogy igen színes képet találunk, ahol vannak hagyományaink amire építhetünk, vannak problémáink, amelyek a világ bármely más országában is problémát jelentenek, és vannak olyan gondok is, amelyek inkább ránk jellemzőek.

Az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési és innovációs tevékenységét egyaránt befolyásolták az elmúlt két évtizedben lezajlott nemzetközi és hazai folyamatok. A rendszerváltással kialakult decentralizált oktatási rendszerben az autonóm intézmények körében igen intenzív innovációs

tevékenység volt jellemző. Ennek az innovációs tevékenységnek ugyanakkor volt előzménye, hiszen az 1985-ös oktatási törvény már lehetővé tette az alternatív pedagógiai programok megjelenését a rendszerváltás előtt is. Viszonylag sok helyen folyt és folyik neveléstudományi kutatás vagy oktatáskutatás alá besorolható tevékenység (Halász, 2002). A megfelelő akadémiai háttér hiánya és az átszervezések, finanszírozási nehézségek ellenére is, a szakma folyamatosan próbálja megszervezni azokat a tereit, ahol professzionalizálódhat (HERA, neveléstudományi konferenciák, neveléstudományi doktori iskolák). Mindenképpen megemlítenéd, hogy születtek olyan kezdeményezések, amelyekkel nemzetközi összehasonlításban is megálljuk a helyünket. A korai fejlesztés és az alternatív pedagógia területén számos értékes innováció születik, az országos kompetenciamérés intézménye szinte egyedülálló, az Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal munkásságát vagy a nemrég elindult hazai longitudinális, kompetenciát is mérő országos vizsgálatokat is idesorolhatjuk. Nem kevésbé örömdetes tény, hogy vannak jól működő civil és piaci szereplők is ezen a területen.

Ugyanakkor a magyar oktatási K+F+I rendszer sem mentes azoktól a problémáktól, amivel más országok is küzdenek. Az elmélet és gyakorlat kapcsolódása szinte sehol sem igazán megoldott. Nálunk is elmondható, hogy az innovációk és a kutatások kevésbé érnek össze, mint ahogy a szakmapolitikai döntések mögött is ritkán álltak tudományos tények. Ennek okát részben az oktatásra és annak K+F+I rendszerére vonatkozó koncepciók hiányával, másrészt a finanszírozás gyengeségével magyarázhatjuk. Mind a mai napig hiányzik egy, az oktatási ágazat egészére vonatkozó stratégia, amit mindenképpen hátráltat az is, hogy az oktatásért való felelősség több tárca közt oszlik meg és a tárcaközi koordináció hagyományosan gyengén működik Magyarországon. A stratégiai dokumentumokban pedig az oktatási ágazat leginkább mint a K+F+I rendszer kiszolgálóját szerepeltetik, az oktatásra vonatkozó kutatás-fejlesztés és innováció csak a kormányzat egész életen át tartó stratégiájában kerül explicit kifejtésre.⁵ Az oktatási terület kutatási-fejlesztési-innovációs prioritásait elsősorban az ÚMFT TÁMOP programjából hámozhatjuk ki. Ugyanakkor ezek a prioritások nem alkotnak egy olyan komplex rendszert, ahol a célok és a hozzájuk rendelt eszközök mind vertikálisan, mind horizontálisan koherens struktúrát alkotnának.

Az oktatási kutatásokért az oktatási miniszter a felelős a törvény szerint. Ugyanakkor az oktatáskutatás, fejlesztés és innováció nem képezi igazán diskurzus tárgyát a tárcánál. 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 többen rávilágítottak (Halász, 2002). Az oktatáskutatás, neveléstudományok háttérbe szorulnak az intézményrendszerben is. Nincs ezen a területen sem akadémikus, sem akadémiai kutatócsoport. Az egyetemeken belül is gyakran szorul háttérbe ez a tudományág, a háttérintézmények esetében pedig a szolgáltató funkciók nyomják el a kutató-fejlesztő tevékenységet..

A stratégiai szemlélet, koncepció hiánya mellett legalább ekkora problémát jelent az intézményrendszer működésének és finanszírozásának instabilitása. Ez utóbbi egyaránt jelenti azt, hogy az erre a területre szánt összegek nem elegendők, és azt is, hogy az elköltés módja nem megfelelő. Tény és való, hogy a KSH adatok alapján a társadalomtudományok területén belül egyre kevesebbet költünk neveléstudományi kutatásokra. Nemzetközi összehasonlításban pedig elmondható, hogy bár mindenhol jellemző ennek a területnek az alulfinanszírozottsága, de még így is jóval a nemzetközi átlag alatt maradunk. Az OECD által 1995-ben publikált adatokból (*Educational Research and Development, 1995*) az rajzolódott

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>}.

ki, hogy az összes oktatásra fordított kiadásnak mindössze átlagosan 0,27 százalékát költötték átlagosan K+F-re. A legtöbbet Ausztráliában (0,37), a legkevesebbet pedig Írországban (0,18). Magyarország esetében viszont 2008-ban az oktatáskutatásra és fejlesztésre fordított összegek mindösszesen csak 0,15 százalékát tették ki az oktatásra fordított összegeknek. Tény az is, hogy világszerte az oktatási K+F-re költött összeg arányaiban a teljes K+F kiadásokhoz viszonyítva is alacsony, átlagosan 1,22 százalék volt 2008-ban az OECD által vizsgált országokban (*Innovation Strategy for Education and Training – Progress Report, OECD, EDU/CERI/CD(2009)3*). Magyarország azonban a maga 0,67% arányával itt is jóval az átlag alatt teljesít.

Szintén nem magyar specialitás, de nálunk is meglévő probléma, hogy az oktatási ágazatra vonatkozó K+F+I tevékenységre nézve csak töredékes információk lelhetők fel, azok nem alkotnak egy átlátható egészet. Nincs az oktatáskutatásra és fejlesztésre vonatkozó egységes adatbázis és fórum. A finanszírozási adatok esetében a KSH együtt kezeli a neveléstudományokat a sporttudományokkal, miközben a más társtudományokban folyó oktatásra vonatkozó kutatás nem kerül be a látótérbe. Az oktatási K+F+I tevékenységek produktumait sok fórum közli, eltérő minőségben és nem mindig felhasználóbarát módon. A megfelelő finanszírozási adatok hiányát leginkább a kormányzati érdektelenség magyarázza, a megfelelő fórum hiánya pedig a közvetítő (brokerage) szerepet végző ügynökségek hiányából fakad.

Az oktatási ágazatra vonatkozó tudást ennek ellenére az általunk meginterjúvált szereplők általában mégis megfelelőnek érzik, ugyanakkor azt már kevésbé látják garantálnak, hogy az új tudás megfelelő színvonalú és eredményesen történik felhasználásra. A minőségbiztosítás hiányának következménye, hogy az oktatáskutatás területén nem elég erős a szakmai reputáció, ritka a nem megfelelő minőségű publikációk vagy a szakmai szempontoknak nem megfelelően elkészített kutatási zárójelentések visszautasítása, azaz nincs meg a „bukás” kockázata, és nincsenek kellő színvonalú szakmai viták (*Jelentés, 2006*). Nincsenek igazán kihasználva a minőségbiztosítás olyan 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 pedig többségében szükségszerűen nem kellő színvonalúak. Ez nem jelenti azt, hogy a programértékelések terén ne találjunk pozitív példát, de az ebben a tevékenységben rejlő potenciált, a minőséget biztosító visszacsatolás formájában korántsem sikerült kihasználni.

A finanszírozás, stratégia és adatok hiánya általában jellemzi más országok oktatási K+F+I rendszerét is, tehát ezek nem kimondottan hazai problémák. 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 azt átmetsző, a strukturális alapokra támaszkodó fejlesztéspolitika. Miközben ezek az összegek hatalmas lehetőségeket is rejtenek magukban, eddigi működésük alapján jócskán tapasztalhatók torzító hatások is. A fejlesztési pénzek minél nagyobb arányban való lehívásának bővületében a társfinanszírozás kényszere miatt sikerült az oktatási K+F+I rendszer normál működése mögül kihúzni a költségvetést. Ezáltal végülis úgy vágunk bele hatalmas fejlesztésekbe, hogy az azt megalapozó rendszer működése egyre kevésbé biztosított, 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 a strukturális alapok nyújtotta lehetőség vált egyedüli finanszírozási forrásává e területnek. Ugyanakkor paradox módon a kezdeti bottom-up megközelítést az ilyen nagy forrásokat felszívó közeg éretlensége, fejletlensége és az ilyen fajta logisztikai feladatokban való járatlanság miatt egyre inkább felváltotta a top-down megközelítés. Az ezt a feladatot lebonyolítani tudó 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. Az állam szerepét félreértve nem annyira a kereteket és a támogatást adja meg, hanem – a helyi szereplők iránti bizalmatlanságtól vezérelve is – a központi lebonyolító és menedzselő funkciót túlértékelve és a pénzügyi kontrollt a szakmai elé helyezve, éppen hogy céllellentétes hatást fejt ki és nemhogy segítené, de inkább gátolja a helyi innovációk szárba szökkenését.

Ugyanúgy jóval inkább ránk jellemző probléma, hogy habár sokféle szereplő és szervezet működik ezen a területen, mégis a köztük lévő kapcsolatrendszer nem igazán élő. Hiába állt fel egy komplett innovációs rendszer, ha az oktatás ebben nem kapott jelentős szerepet. És hiába van sokféle szereplő a palettán, ha azok rendre átszerveződnek, finanszírozásuk törékeny. Így éppen azok a hosszan tartó horizontális kapcsolatok nem tudnak kialakulni, amelyek alapvető kötőszövetét jelentenék egy jól működő K+F+I rendszernek. Az innovációs szakirodalom is felhívja a figyelmet arra, hogy nem annyira a szereplők, mint inkább a köztük meglévő kapcsolatok milyensége biztosítja egy innovációs rendszer jóságát, működőképességét. Ezért elmondható, hogy nem annyira intézmények, bizottságok és dokumentumok létrehozására kellene a forrásokat költeni, mint inkább az ezen a területen tevékenykedő humán erőforrás kompetenciáinak fejlesztésére és az egymás közötti kapcsolatok dinamizálására. Ilyen szempontból hazánk az elszalasztott lehetőségek országának is tekinthető, hiszen hiába van az oktatásért felelős tárcánál a tudománypolitikáért való felelősség, ha az oktatásra való reflexivitás hiányzik. Hiába állt fel egy komplett innovációs intézményrendszer, ha a szereplők működése instabil és az egymás közötti kapcsolatok nem élők. Hiába vannak fórumok, ha azokon sokkal inkább az önreprezentativitás érvényesül, mint a valódi diszkurzus és tevékeny együttműködés. Hiába állnak rendelkezésre hatalmas források a strukturális alapok révén, ha azok hatását rendre nem értékeljük és a fejsúlyos és időhiányos működés miatt inkább intézményfenntartásra használjuk, mint a helyi innovációk, gyakorlati fejlesztések és alkalmazott kutatások fenntartható működésének támogatására. Hiába van egyre több nemzetközi együttműködést segítő pályázati lehetőség a világban, ha az idegen nyelv- és megfelelő módszertani tudás hiányában nem tudunk bekapcsolódni.

Összegzésképpen elmondható, hogy dacára a gazdag hagyományoknak, a rendszer működését tekintve a leginkább az a gond, hogy nemcsak az ún. HELIX háromszög három sarkán álló szereplők (politika-tudomány-gyakorlat) közötti koordináció, de az egy sarkon lévő szereplők egymás közötti együttműködése is esetleges. Ez nem független a K+F+I humán erőforrás problémájától, ami egyaránt jelent minőségi és mennyiségi problémát. Sajnálatos módon mind a kutatások, mind a fejlesztések esetében alulértékelik a humán erőforrás problémáját. Nincs elegendő szakértő és felkészült pedagóguskutató, nincsen sem elég innovatív pedagógus és jegyezzük meg, a kutatás-fejlesztés terepén otthonosan mozgó szakpolitikus sem. Az oktatáskutatók és fejlesztők nagy részét idegen nyelvtudásbeli valamint a korszerű, módszertani repertoárbeli hiányosságaik alapvetően megakadályozzák abban, hogy sok szálon be tudjanak kapcsolódni a nemzetközi erőterbe. A másik sokak által boncolt, a terület szempontjából lényeges humán erőforrás probléma pedig a pedagógusképzés jelenlegi nem megfelelő állapota, amely egy egészen külön problémacsokrot takar, amire kitérni már

túlfeszítette volna e tanulmány kereteit. 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 fenti gondokat figyelembe véve a tanulmány legvégén az oktatási ágazat K+F+I stratégiája szempontjából elsősorban az oktatási ágazat kutatás-fejlesztési-innovációs rendszerszintű keretfeltételeinek megteremtése, a működési hatékonyság javítása, a humán erőforrás bővítése, a szabályozás egyszerűsítése, a szakmai nyilvánosság és az információ- és tudásmenedzsment (kiemelten a finanszírozási adatokra) javítása és a piaci szemlélet, kreativitás és innovativitás ösztönzése területén tettünk részletes javaslatokat.

Tartalom

Vezetői összefoglaló	3
1. Bevezetés	11
2. Az oktatási ágazat alapvető jellemzői a kutatás, fejlesztés és innováció perspektívájából..	13
3. Az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési, innovációs és tudásmenedzsment fogalmi és stratégiai kerete	16
3.1. Stratégiaalkotás, koncepcionálás.....	19
3.2. A Zöld könyv 2008 a közoktatás megújításáért javaslatai és fogadtatása	22
4. Az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési, innovációs és tudásmenedzsment rendszere.....	25
4.1. Az innováció és intézményrendszere Magyarországon	25
4.1.1. A Magyar Tudományos Akadémia	28
4.2. Az oktatáskutatás és fejlesztés intézményrendszere	30
4.2.1. Háttérintézetek	30
4.2.1.1. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI).....	30
4.2.1.2. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet (NSZFI)	32
4.2.1.3. Oktatási Hivatal.....	33
4.2.1.4. EDUCATIO Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.	34
4.2.2. Felsőoktatás	36
4.2.2.1. Neveléstudományi doktori programok.....	37
4.2.2.2. Egyéb felsőoktatás.....	39
4.2.3. A kutatásban-fejlesztésben részt vevő piaci szereplők	39
4.2.3.1. Tankönyvkiadók, tananyagfejlesztők.....	40
4.2.4. Pedagógiai szolgáltatók és tanácsadók.....	41
4.3. Humán erőforrások.....	42
4.3.1. A magyar neveléstudományi kapacitás	42
4.3.2. A pedagógusok	43
4.3.2.1. Pedagógusképzés.....	44
4.4. Nyilvánosság, és fórumai	45
4.4.1. Pedagógiai lapok	48
4.4.1.1. Educatio.....	48
4.4.1.2. Magyar Pedagógia.....	48
4.4.1.3. Iskolakultúra.....	49
4.4.1.4. Új Pedagógiai Szemle	50
4.4.1.5. Egyéb lapok.....	50
4.4.2. Konferenciák, fórumok, kiállítás.....	51
4.4.3. Interaktív modern fórumok, új formák.....	52
4.4.4. Nem állami fórumok	54
5. Irányítás és finanszírozás	55
5.1. Az oktatási terület K+F ráfordításai a különböző alapokból.....	55
5.2. Az oktatási K+F ráfordítások a KSH adatok tükrében.....	59
5.3. Az oktatási ágazat K+F kiadásai nemzetközi összehasonlításban	60
5.4. Programértékelés	62
6. Az oktatási ágazat K+F+I rendszerének főbb kvalitatív és kvantitatív jellemzői.....	65
6.1. A magyar oktatás K+F+I működése az OECD elemzési szempontjait követve.....	68
7. Az ágazati innováció konkrét példái	71
7.1. Közoktatás	72
7.1.1. Rendszerszintű fejlesztések.....	72
7.1.2. Helyi szintű innovációk.....	75
7.1.2.1. Módszertani (folyamat) innovációk	75

7.1.2.2. Termékinnováció.....	76
7.1.2.3.Szervezeti innovációk	76
7.2. Szakképzés	78
7.3. Felsőoktatás	80
8. Az innovációk keletkezését, felismerését és terjedését támogató és akadályozó mechanizmusok az oktatási ágazatban	81
8.1. A rendszer működési problémái az interjúk alapján	85
9. Javaslatok egy oktatási kutatási, fejlesztési és innovációs stratégia számára	89
Hivatkozások	93
Törvények és stratégiák.....	93
Irodalomjegyzék.....	94
Függelék	97
Rövidítések.....	100
Interjúalanyok listája	102

1. Bevezetés ⁶

Ez a tanulmány 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. E tanulmány célja az, hogy az oktatási ágazat hazai *kutatási, fejlesztési és innovációs rendszerét elemezze és értékelje*. Tehát nem az oktatási ágazat innovációhoz való hozzájárulása, hanem az oktatásnak sajátmagára vonatkozó kutatási-fejlesztési tevékenységének feltárása volt a cél. Ennek jelentőségét az adja, hogy a tudásalapú társadalom és a versenyképes és fenntartható növekedést produkáló gazdaság számára alapvető, hogy az ennek alapját adó oktatás minél eredményesebben működjön. Ezért minden felelős kormányzat érdekelt abban, hogy erről tényeket gyűjtsön. Az oktatás kutatására és fejlesztésére szánt erőforrások másrészt mutatják azt is, hogy egy adott ország mekkora jelentőséget tulajdonít ennek a területnek. Hasonló jellegű átfogó értékelés Magyarországon még nem történt. Az értékelés módszertana az OECD CERI által kidolgozott irányelveket követi, amelyet az OECD több ország nemzeti oktatási K+F rendszerének elemzésénél alkalmazott.

Az elemzés kiinduló feltételezése az volt, hogy léteznek többé-kevésbé körülhatárolható, jobban vagy kevésbé fejlett, kisebb vagy nagyobb mértékben intézményesült ágazati kutatási, fejlesztési és innovációs rendszerek, és ilyenekkel az oktatási ágazat is rendelkezik. Ugyancsak kiinduló feltételezés volt, hogy azok az oktatási rendszerek, amelyek fejlettebb és magasabb szinten intézményesült kutatási, fejlesztési és innovációs rendszerekkel rendelkeznek, jóval eredményesebben működnek és nagyobb fejlődési potenciállal bírnak, mint azok, amelyek ilyen rendszerrel nem rendelkeznek, vagy amelyek esetében e rendszer fejletlen, inkohérens és rossz hatékonyságú. A nemzetközi szakirodalom a sikeres és eredményes oktatási rendszerek fő letéteményesének a pedagógusokat tekinti. Éppen ezért különösen izgalmas szereplője az oktatási K+F rendszereknek maga a tanár, és valószínűleg a rendszer sikeressége is nagyban abban rejlik, hogy mennyire tudja az oktatás főszereplőjét involválni az innovációs folyamatokba.⁷

Gyakran az is gátja a K+F rendszerek megértésének, különösen a közsférában, hogy nincs konszenzus arról, hogy pontosan mit tekintünk kutatásnak, fejlesztésnek vagy innovációnak. A tanulmány elkészítése során „*oktatási ágazati kutatási, fejlesztési és innovációs rendszer*” alatt azoknak az intézményeknek, szabályozóknak, erőforrásoknak, folyamatoknak és szervezeteknek az együttesét és egymás közötti kapcsolatrendszerét értjük, amelyek létrehozzák, kezelik, terjesztik és alkalmazzák azt a *tudást*, amely az oktatási rendszerben folyó szakmai tevékenység (tanulásszervezés) és az oktatási rendszerre irányuló közpolitika folyamatos eredményesebbé tételét szolgálja. Ez egy igen összetett rendszer, ami igen sok elemből áll, és számos pontos átfedésben van más rendszerekkel. A tudáson is igen sokfélének érthetnek az oktatásban szereplők. *Tudás* alatt egyaránt értünk *explicit, verbális módon kommunikált* és *implicit, ezen belül a gyakorlatba ágyazott, és nem vagy csak részben verbalizált (tacit)* tudást. A kutatási, fejlesztési és innovációs rendszer egyik fontos feladata a tacit tudás feltárása és terjesztése. A kutatási, fejlesztési és innovációs rendszer sok tekintetben *tudásmenedzsment* rendszerként is leírható. E rendszernek meghatározó feladata a tudás létrehozása, terjesztése és alkalmazása.⁸

⁶ A tanulmányban található rövidítések jegyzékét lásd a mellékletben.

⁷ A projekt keretén belül készült egy nemzetközi összehasonlító elemzés az oktatási ágazat K+F+I rendszereiről, ebben a tanulmányban a nemzetközi vetületet csak érintem.

⁸ A projekt során az oktatási K+F+I tudásbázisáról is készült tanulmány, ezért ezt a területet is csak érintem ebben a tanulmányban.

Az oktatási ágazati kutatási, fejlesztési és innovációs rendszere elemzése során egyaránt figyelniünk kellett a makro-szintű (rendszerszintű) és a mikro-szintű (szervezeti szintű) folyamatokra, valamint arra, hogy az *oktatási ágazatba* beleértjük az oktatás minden szintjét és területét, így része ennek az alap és középfokú oktatás, a felsőoktatás, a szakképzés és az iskolarendszeren kívüli formális képzés. Az elemzés számára így releváns minden olyan kutatási, fejlesztési, innovációs és tudásmenedzsment folyamat, amely ezekre az alrendszerre irányul, azaz a célja ezen alrendszereknek (vagy azok szervezeteinek) a jobbítása. Ugyanakkor nem kis nehézséget jelentett a különböző ágazati logikákkal működő alterületek minden aspektusát feltárni, így ezen a területen nem sikerült mindent lefedni.

A tanulmány elkészítéséhez többféle módszerhez is folyamodtunk. Egyrészt összegyűjtöttük a meglévő adatokat és azokat elemeztük. Adatokat elsősorban a már meglévő adatbázisokból gyűjtöttünk, valamint a szakmai nyilvánosság fórumait elemeztük. Az alábbi adatforrásokat használtuk az elemzés során:

Adatforrások

- A tudományos kutatásra és innovációra vonatkozó adatgyűjtések releváns, az ágazatot érintő adatai (KSH, nemzetközi adatok, doktori iskolák, OTKA)
- Pedagógiai szaksajtó (Educatio, Iskolakultúra, Új Pedagógiai Szemle, Szakképzési Szemle, Felsőoktatási Műhely)
- Az innovációs folyamatokra vonatkozó különböző kutatásokban és értékelésekben található adatok (TALIS, NFT értékelések)
- A felkeresett szervezeteknél található adatok. (NKTH, NFÜ)

Ezentúl elemeztük az elérhető dokumentumokat, elsősorban szabályozási és stratégiai dokumentumokat.

Elemzésbe bevont dokumentumok

- Az oktatásra vonatkozó jogi szabályozás releváns részei (Oktatási törvények⁹)
- Ágazati kutatási-fejlesztési dokumentumok, jelentősebb fejlesztési programok dokumentumai (HEFOP, TÁMOP)
- Oktatásfejlesztési programok hatásairól készült értékelések
- Az oktatási ágazat megjelenése a kutatási, fejlesztési és innovációs rendszer legfontosabb országos dokumentumaiban (Innovációs törvény és Tudománypolitikai stratégia)
- Az oktatási ágazat megjelenése jelentősebb országos átfogó kutatási, fejlesztési és innovációs programokban és ezek dokumentumaiban (TÁMOP, NFÜ)
- Oktatási K+F programok/pályázatok dokumentumai (OTKA, NKTH, NFÜ)
- Az ágazatra vonatkozó uniós/OECD dokumentumok (nemzetközi elemzés)

Az adat- és dokumentumgyűjtés és elemzés mellett interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések készültek olyan szereplőkkel, akik fontos szerepet játszanak az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési, innovációs és tudásmenedzsment rendszerében.

Megkeresett szereplők¹⁰ (interjúalanyok)

⁹ Pontos hivatkozást lásd az irodalomjegyzékben.

¹⁰ Mintegy 40 interjú készült és egy fókuszcsoportos beszélgetés, ennek listáját lásd a mellékletben.

- Az oktatási ágazatért felelős, illetve az ágazathoz kapcsolódó kormányzati szervek érintett vezetői
- Általában a K+F területért illetve innovációért felelős kormányzati szervek érintett vezetői
- Jelentősebb oktatási szakmai szövetségek képviselői
- Az oktatási ágazathoz kapcsolódó tudásműhelyek képviselői
 - Kormányzati kutatási és fejlesztési feladatokat ellátó intézmények
 - MTA érintett testületeinek képviselői
 - Egyetemi műhelyek (tanárképzés)
 - A pedagógiai szolgáltatás, tanácsadás, fejlesztés helyi/területi intézményei
- Az ágazathoz tartozó jelentősebb szolgáltató-termelő vállalatok (tankönyvkiadók, tartalomszolgáltatók)
- Az oktatási ágazat egyes alrendszereihez tartozó oktatási intézmények képviselői, vezetői

2. Az oktatási ágazat alapvető jellemzői a kutatás, fejlesztés és innováció perspektívájából

Az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési és innovációs tevékenységét egyaránt befolyásolták az elmúlt két évtizedben lezajlott nemzetközi és hazai folyamatok. A rendszerváltással kialakult decentralizált oktatási rendszerben az autonóm szervezetek körében igen intenzív innovációs tevékenység volt jellemző. A közoktatási intézmények mintegy 10-15%-ára volt jellemző, hogy folytatott valamilyen innovatív tevékenységet¹¹. Ennek az innovációs tevékenységnek ugyanakkor volt előzménye, hiszen az 1985-ös oktatási törvény már lehetővé tette az alternatív pedagógiai programok megjelenését a rendszerváltás előtt is. Sok, ma is jó hírű alternatív iskolát ekkor került alapítottak. A kilencvenes évek folyamán kerültek elfogadásra az új oktatási törvények, (közoktatási, szakképzési és felsőoktatási), amelyek egyrészt azóta sokszor módosultak, illetve a felsőoktatás területén a Bologna folyamat a kétezres évek közepére új törvényt is indukált¹². A kilencvenes években született meg a Nemzeti Alaptanterv is, s ennek nyomán elindultak a tananyag- és tantervfejlesztések. Az iskoláknak saját pedagógiai programot kellett alkotniuk, így mindegyikük részese volt ennek az innovációs és fejlesztési folyamatnak.

A rendszerváltás óta eltelt időszak szinte mindig lépésre kényszerítette az oktatás résztvevőit. A kilencvenes években már jelentkező demográfiai változások, nevezetesen, hogy egyre kevesebb gyerek született, arra kényszerítették az intézményeket, hogy a gyereklétszám megtartása érdekében valamire lépjenek. Ennek az időszaknak a nagy vesztese a szakmunkásképzés, viszont az érettségit adó iskolák az adott populáció egyre nagyobb hányadát fogadták be. Új szerkezeti megoldások születtek, hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok, vegyes középiskolák. Eközben a felsőoktatás a kilencvenes években nemcsak relatív, de abszolút mértékben is bővült: míg az évtized elején még csak a népesség 10 százaléka jutott be, addig ez az arány nagyon hamar felment 50%-ra és napjainkban eljutott odáig, hogy kevesebb gyerek lép be az általános iskola első osztályaiba, mint ahány golya a

¹¹ Az OKI-ban a kilencvenes évek közepén zajlott iskolai adatfelvétel alapján azt mondhatjuk, hogy az intézmények 15%-a készített saját helyi pedagógiai programot (saját számítás).

¹² 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról

felsőoktatás első évfolyamára. A kilencvenes évek bővülése, majd ennek megtorpanása a felsőoktatásban is hatékonysági és eredményességi problémákhoz vezetett. A kilencvenes évek második felétől felerősödtek a méltányossági kérdések is.

Az oktatási szereplők viselkedését, innovációs tevékenységét nagyban befolyásolták a felülről lefele irányuló reform elképzelések (NAT, érettségi reform, a felsőoktatás integrációja, OKJ), de ugyanennyire motiválta őket a tanuló, illetve hallgató létszám csökkenéséből fakadó intézmény-fenntartási érdek. Mindezekhez járultak a nemzetközi térben lezajlott változások. Az Unióhoz való csatlakozás egyrészt új prioritásokat, másrészt hatalmas forrásokat juttatott a rendszernek. Harmadrészt a tanulói teljesítmények nemzetközi mérései erőteljes hatást gyakoroltak a magyar oktatás kutatási és fejlesztési potenciáljára. Már a hetvenes évek óta részt vett Magyarország az IEA által koordinált mérésekben és a nyolcvanas, kilencvenes években hazai mérések is zajlottak a Monitor vizsgálatok keretében.

A kilencvenes évek gazdasági és demográfiai válsága mellett szintén nagy erővel befolyásolta a magyar szakmapolitika gondolkodását, hogy a „javuló” fajlagosok mellett az oktatás teljesítménye csökkenő, illetve nem javul. Az OECD által kezdeményezett PISA vizsgálatok eredménye ugyanakkor egyben sokkolta is a magyar közvéleményt, hiszen a nemzetközi térben az utolsó harmadban találtuk magunkat. A tantervi szabályozás liberalizálása mellett így egyre nagyobb súly került a folyamat- és kimenet-szabályozásra.

A közoktatást és felsőoktatást egyaránt érintő egyik legnagyobb horderejű változás az érettségi reformja volt, ahol ez egyaránt jelentette azt, hogy kiváltja a felsőoktatási felvételi vizsgát, illetve hogy standardizálják és kompetenciaalapúvá teszik. Az érettségi feladatok ma sokkal inkább irányulnak a problémamegoldó készségre, mint az ismeretek egyszerű visszaadására. Másrészt az érettségin elért eredmények egyfajta tükröt tartanak a középfokú intézmények elé és a felsőoktatás bemenetéről is olyan információkat árul el, ami eddig kevésbé volt nyilvánvaló.

Az oktatási rendszer elszámoltathatóságát illetően, valamint a kutatási-fejlesztési kapacitásokat tekintve nagy horderejű innovációnak tekinthető az Országos Kompetencia Mérés (OKM) bevezetése 2001-től, amire szintén hatott a PISA vizsgálat sokat merített annak módszertani repertoárjából.

A szakképzés területén az országos képzési jegyzék (OKJ) létrehozása volt a legnagyobb horderejű újítás, ugyanakkor a gazdasági válság nyomán számos vállalati gyakorlóhely szűnt meg, ezáltal máig az egyik legkényesebb kérdés a szakképzés és a gazdaság kapcsolata.

A felsőoktatás területén a Bologna folyamat során a duális szerkezetből a lineárisra való átállás, a Ph.D képzés megreformálása, valamint a gazdaság szereplőinek dominánsabb megjelenése egyaránt lényeges változást jelentettek az intézmények életében.

Mindeközben az oktatási ágazatnak egységes stratégiája nem született és az elmúlt két évtizedben az ágazati felelősség is többször változott, leginkább a szakképzés és felnőttképzés esetében. Talán ez is magyarázza, hogy a felnőttképzés mindig külön területet képviselt és emiatt a magától értetődő kapcsolódások a felnőttképzés és felsőoktatás, vagy szakképzés és felsőoktatás között igen lazák. A felnőttképzés, valamint a szakképzés jobbra (bizonyos periódusok kivételével) a munkaügyi tárca felelőssége, így a gazdaság erőteljesebb részvétele mind a képzésben, mind a finanszírozásban eltérő mintázatokat hoz létre a köz és felsőoktatáshoz képest. A szakképzési alap létrejött, ami a vállalatok bértömegének 1,5

százalékát tette ki kezdetben, és amit ma saját képzésre is lehet költeni, viszonylag jobb helyzetbe hozta ezeket a területeket az ínséges időkben.

2004 után az Unióhoz való csatlakozással megnyíltak Magyarország számára is a Strukturális Alapok. Az első Nemzeti Fejlesztési Tervben a HEFOP keretén belül az oktatásra arányaiban is jelentős összegek fordítottak. Szinte az összes, a már korábban is elkezdődött újítást, fejlesztést ebből a forrásból finanszírozták. A közoktatás területén a méltányosságot elősegítendő az Integrációs programokat, valamint a kompetencia alapú fejlesztési programcsomagokat finanszírozták innen. A szakképzés területén az OKJ reformját és a TISZK-ek kialakítását, a felsőoktatás területén pedig a szerkezeti reformokat segítő intézkedéseket finanszírozzák ebből a forrásból.

Jól látszik, hogy az elmúlt két évtized gazdasági, társadalmi és demográfiai kihívásai valamint a megváltozott nemzetközi környezet egyaránt jelentett lehetőséget a fejlesztésre, innovációra, ugyanakkor bizonyos korlátokat is támasztott. A kilencvenes évek elejétől nagyon sok helyi innováció indult el, később a szabályozási változásokkal és aztán az uniós forrásokkal és direktívákkal – az eredetileg „bottom-up” megközelítése ellenére is – a szűk körökben zajló tervezés és bürokratikus végrehajtás miatt egyre inkább a felülről lefele (top down) reformok váltak jellemzővé (erről lásd még később). Mindazonáltal sem az innovációkat, sem a fejlesztéseket nem alapozták kutatásokra. Ennek okai sokrétűek, amelyekről később még lesz szó.

Az oktatáskutatási háttér ugyanúgy viharosan változott, ahogy az oktatási intézmények rendszere. A kilencvenes évek elején az Oktatási Minisztérium háttérintézetei átalakultak, az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) és az Oktatáskutató Intézet egy részéből létrejött 1990-ben az Országos Közoktatási Intézet, mint az oktatási tárca másik háttérintézete. Háttérintézetként funkcionált a Felnőttképzési Intézet és a Szakképzés Intézet. A kilencvenes évek elején több alap is segítette az oktatásra irányuló kutatásokat, ilyen volt a KOMA, a PSZM vagy a felsőoktatási K+F program. Ezek mögül a programok közül kikopott a költségvetés, mára alapkutatásra csak az OTKA áll rendelkezésre, amelynek összege évről évre változatlan (5 mrd. Ft)¹³. Vannak kisebb alapok (OKTK, majd Közoktatásért Közalapítvány), valamint a Szakképzési Alapból is fordítanak kutatásra, ugyanakkor a leginkább az uniós források azok, amelyek a költségvetés helyére lépnek a kutatás-fejlesztés terén. Egyaránt probléma, hogy az oktatáskutatásra szánt összegek elaprózódtak és nem nyomon követhetőek, hiszen a nagy fejlesztési programokban nincsenek külön nevesítve (ezeket az összegeket kimondottan fejlesztésre és nem kutatásra szántak). Ugyanakkor egyfajta koncentráció is érzékelhető egyéb területen, mint az OTKA megváltozott pályázati rendszere (nemzetközi bíráló, angol nyelvű pályázat), vagy az a tény, hogy az európai kutatási források (FP6 és FP7) elosztásánál az egyre kevesebb számú, de egyre nagyobb konzorciumok tűnnek sikeresnek, ami a magyar oktatáskutatás helyzetét egyáltalán nem teszi rózsásabbá.

Új helyzetet teremtett a források terén, hogy az NKTH pályázatait a vállalatok innovációs járulékaiból finanszírozzák. Ez egyrészt egyértelmű finanszírozási automatizmust épített ki (bár mint később látjuk, nem mindig működött), másrészt a gazdaság bevonásával még inkább lehetővé vált, hogy valódi hozzáadott érték teremdjön. Ebből a Kutatási és Technológiai Innovációs Alapból, amelynek durván a felét az állam, másik felét a gazdaság állja, a felsőoktatás igen nagy arányban részesedik. Az más kérdés, hogy a témánk szempontjából kiemelt oktatáskutatás kevésbé tartozik – érthető módon – a kedvezményezett területek közé.

¹³ Ugyanakkor ennek csak töredéke fordítódik kifejezetten oktatásra irányuló kutatásra.

Az oktatáskutatás módszertana és tematikája, ha a világban tapasztalható tendenciákat nézzük, változó. Az a tény ugyanis, hogy egyre inkább elérhetőek egyéni tanulói teljesítményadatok a kontinentális európai országokban is, lehetővé teszi a tanulói és iskolai szintű vizsgálatok folytatását és annak felismerését, hogy egyre nagyobb szükség van egy olyan alkalmazott oktatáskutatásra, amely a szociológiai mellett a közgazdasági, pedagógiai és szociálpszichológiai diszciplínák közös halmazában is otthonosan mozog. A keresztmetszeti felmérések mellett egyre inkább megjelennek a longitudinális, oksági magyarázatokat is nyújtó elemzések és a kvalitatív kutatások is erőteljesen támaszkodnak a különböző szofisztikált mérésekre módot adó szoftverekre. A módszertani megújulás mellett erőteljesen hat a globalizáció illetve az európai tér hatása, az OECD és EU ilyen irányú tevékenységei, a Bologna folyamat. Nemcsak magyar probléma a kutatás-szakmapolitikagyakorlat háromszögének hatékony működtetése. A nemzetközi irodalmak felhívják arra a figyelmet, hogy a kutatóktól egyre inkább elvárják az interdiszciplinaritást, a teammunkát, a korszerű módszerek alkalmazását valamint az alap és 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). Ugyanakkor, most is érvényesnek tűnik a Jelentés 2006 megállapítása:

„Nincs egységes vélemény a szakmában az oktatáskutatás minőségbiztosításának kérdéséről. Akik szerint nincs rá szükség, azok egy része ezt azzal indokolja, hogy a társak általi ellenőrzés „elvégzi” a minőségbiztosítás feladatát. Mások szerint a minőségbiztosítás hiányának következménye, hogy az oktatáskutatás területén nem elég erős a szakmai reputáció, ritka a nem megfelelő minőségű publikációk vagy a szakmai szempontoknak nem megfelelően elkészített kutatási zárójelentések visszautasítása, azaz nincs meg a „bukás” kockázata, és nincsenek kellő színvonalú szakmai viták.” (Balázs Éva – Palotás Zoltán, *Jelentés, 2006*)

Talán az sem meglepő, hogy a kutatási eredményeket a gyakorló szakemberek is gyakran szépségszissel 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 – ahogy pedig az új tendenciák igényelnék – hogy a tudástermelés elsősorban multi- és interdiszciplinaris teamekben zajlana, lebontva a diszciplinaris határokat. Az Európai Bizottság Kutatási DG-jének szakértő csoportja 2005-ben létrehozta a frontier research (élenjáró, úttörő kutatás) fogalmat. Ez eltünteti a tradicionális alap és alkalmazott kutatás közötti határvonalat. Az ilyen kutatások nem nagy fizikai facilitásokra szerveződnek, hanem decentralizált szolgáltatásokat jelentenek, ahol erős az intézményi és humán erőforrás komplementaritás. Ehhez – a DG javaslata alapján - maximalizálni kell a mobilitást és új típusú K+F szervezeteket létrehozni. A magyar oktatáskutatás ezen a téren igen csak nagy elmaradással bír, egymás közt is gyenge kapcsolatokkal bír, nemhogy más diszciplínák felé.

3. Az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési, innovációs és tudásmenedzsment fogalmi és stratégiai kerete

A koncepcionáláshoz elengedhetetlen a K+F+I fogalmak tisztázása (*lásd keretes írást*), mégis úgy tűnik ezen a területen – akárcsak Európában - még igen sok a bizonytalanság. Van aki kétségbe vonja, hogy értelmes-e megkülönböztetni az alap és alkalmazott kutatást. Gyakran kutatásnak tekintenek egyszerű gyorselemzéseket, tanácsadói tevékenységeket, másrészt a fejlesztés és innováció között igen nehezen tudnak különbséget tenni. Keveredik a

rendszer szintű reform a helyi ötletekkel, az eredeti új a mástól átvétel. Talán nem véletlen, hogy a szakképzés policy szintű képviselői a Területi Integrált Szakképző Központok (TISZK) létrejöttébe egyaránt belelátják a kutatást és fejlesztést, míg a felsőoktatás hasonló szintű szereplői a kétciklusú rendszerre való átmenetet, a Bologna folyamatot tekintik egyaránt fejlesztésnek illetve innovációnak. Ez utóbbi kapcsán viszont meg kell jegyezni, hogy a gyakorló felsőoktatási szakemberek negatív innovációnak tekintik (lásd később).

Az innováció a legtöbbször számára egyszerűen újat jelent, vannak akik számon kérik tőle a társadalmi vagy gazdasági hasznosulást. Sajnálatos módon az Innovációs törvény¹⁴ is leszűkítve, pusztán technológiai innovációként kezeli az innovációt, aminek egyik oka a szakértők szerint az, mert ez legalább mérhető.

Az oktatás területén igazán nincs is az innovációról szisztematikus diskurzus, ezért elsősorban a vállalkozási szférára vonatkozó technológiai fogalmak vannak forgalomban. Érdekes tesztelni, hogy mit is ért a fejlesztéspolitika innováció alatt. Ezt leginkább a TÁMOP intézményi innovációt segítő programjának segédletéből lehet kiolvasni¹⁵. Ebben az anyagban az óvodai, iskolai és kollégiumi nevelés, pedagógiai munka módszerereinek megújítása és az ezekhez fejlesztett eszközök vannak felsorolva. Ez annál inkább érdekes, mivel – mint később látni fogjuk – a szakképzés és felsőoktatás elsősorban szervezeti, menedzsment jellegű innovációkat vezetett be vagy akar bevezetni az elmúlt években TÁMOP segédlettel is. A közoktatás területén viszont a szervezeti innováció kevésbé hangsúlyos, elsősorban tartalmi és módszertani megújulásra, valamint épületfelújításra fókuszálnak a központi programok. Ha úgy tetszik itt is tetten érhető az innovációnak egyfajta szűken vett értelmezése, bár van aki szerint ez a fajta innováció igazából intézményfejlesztés.

Ugyanakkor azt is meg kell jegyezni, hogy számtalan interjúalany, elsősorban az akadémiai vagy felsőoktatási szférából, az eddig lezajlott közoktatási fejlesztéseket ötletelésnek tekinti leginkább azért, mert ezek mögött hiányolják a módszertanilag megalapozott fundamentumot.

K+F+I fogalmak a hazai innovációs törvény és egyes OECD kézikönyvek alapján

KUTATÁS

a) alapkutatás: elsődlegesen a jelenségek lényegére és a megfigyelhető tényekre vonatkozó tudományos ismeretek bővítését célzó kísérleti, tapasztalati, rendszerező vagy elméleti munka, amely lehet

aa) tiszta alapkutatás: a tudományos ismeretek bővítésére irányuló kutatás, amelynek nem célja a közvetlen társadalmi vagy gazdasági haszon elérése vagy az eredmények gyakorlati problémák megoldására történő alkalmazása;

ab) célzott alapkutatás: a tudományos ismeretek bővítésére irányuló olyan kutatás, amelyről valószínűsíthető, hogy a felismert vagy várható, jelenlegi vagy jövőbeli problémák megoldására alapul szolgál;

b) alkalmazott (vagy ipari) kutatás: új ismeret szerzésére elsődlegesen meghatározott gyakorlati cél érdekében végzett eredeti vizsgálat (a továbbiakban: alkalmazott kutatás);

c) kísérleti (vagy pre-kompetitív) fejlesztés: a kutatásból és/vagy a gyakorlati tapasztalatokból nyert, már létező tudásra támaszkodó tevékenység, amelynek célja új anyagok, termékek,

¹⁴ 2004. évi CXXXIV. törvény a kutatás-fejlesztésről és a technológiai innovációról

¹⁵ XIX. sz. melléklet a TÁMOP 3.1.4.-09/1.-KMR pályázati kiíráshoz
Szakmai segédlet önálló intézményi innovációk tervezéséhez

eljárások, rendszerek, szolgáltatások létrehozása, vagy a már meglévők lényeges továbbfejlesztése (a továbbiakban: kísérleti fejlesztés);

d) kutatás-fejlesztés: magában foglalja az alapkutatást, az alkalmazott kutatást és a kísérleti fejlesztést;

FEJLESZTÉS

e) a kutatás-fejlesztési és technológiai innovációs eredmények hasznosítása: idetartozik mind a vállalkozások keretében, üzleti céllal, gazdasági eredmény reményében történő felhasználás, mind az olyan közösségi célú felhasználás, amelynek eredménye a lakosság életminőségének és a közszolgáltatások minőségének javítása, a természeti és épített környezet védelme, az ország fenntartható fejlődése, valamint védelmi képességének és biztonsági helyzetének javítása (a továbbiakban: hasznosítás);

INNOVÁCIÓ

2. technológiai innováció: a gazdasági tevékenység hatékonyságának, jövedelmezőségének javítása, illetve kedvező társadalmi és környezeti hatások elérése érdekében végzett tudományos, műszaki, szervezési, gazdálkodási, kereskedelmi műveletek összessége, amelyek eredményeként új vagy lényegesen módosított termékek, eljárások, szolgáltatások jönnek létre, új vagy lényegesen módosított eljárások, technológiák alkalmazására, piaci bevezetésére kerül sor, beleértve azokat a változásokat, amelyek csak adott ágazatban vagy adott szervezetnél minősülnek újdonságnak;

3. nemzeti innovációs rendszer: az országon belül azoknak az intézményeknek, vállalkozásoknak és egyéb szervezeteknek, valamint azoknak az erőforrásoknak, szabályoknak, feltételeknek és intézkedéseknek az összessége, amelyek az új tudás és technológia létrehozását, átadását, terjedését és hasznosítását befolyásolják;

Forrás: 2004. évi CXXXIV. törvénya kutatás-fejlesztésről és a technológiai innovációról

INNOVÁCIÓ továbbgondolása

„Az innováció új, vagy jelentősen javított termék (áru vagy szolgáltatás) vagy eljárás, új marketing-módszer, vagy új szervezési-szervezeti módszer bevezetése”
Az új Oslo kézikönyv szerint tehát innovációs tevékenységnek tekintendő: „mindazon tudományos, technológiai, szervezési, pénzügyi és kereskedelmi lépés, amely az innováció megvalósítását ténylegesen szolgálja vagy irányítja.”

Forrás: Oslo Manual, OECD

KUTATÁS ÉS FEJLESZTÉS az oktatási ágazatban az OECD szerint

„Az oktatási kutatás és fejlesztés szisztematikus, eredeti kutatás vagy feltárás, amely fejlesztő tevékenységekkel párosul abban a társadalmi, kulturális, gazdasági és politikai kontextusban, amelyben az oktatás zajlik, valamint fejlesztésekkel kapcsolódik össze az oktatás céljait; a tanítást és a gyermekek fejlődésének folyamatát; fiatalok és felnőttek képzését; a tanárok munkáját; a forrásokat és a szervezeti felépítést; a döntéseket és az oktatási célok elérését szorgalmazó stratégiákat; valamint az oktatás társadalmi, kulturális és gazdasági eredményeit illetően.”

Forrás: Frascati manual, OECD

3.1. Stratégiaalkotás, koncepcionálás

Az elmúlt években rengeteg stratégia készült, amelyek érintik a kutatás-fejlesztés-innováció témakörét. Ezen felül az oktatási törvények azok, amelyek figyelmet érdemelnek témánk szempontjából.

A közoktatási törvény¹⁶ 95. § (1) alapján az oktatásért felelős miniszter közoktatás-fejlesztéssel kapcsolatos feladata a

a) a közoktatás hosszú és középtávú fejlesztési terveinek kidolgozása;

b) az országos vizsgarendszer létrehozása, működtetése, fejlesztése és korszerűsítése,

c) az iskolahálózat és iskolaszervezet alakulásához fejlesztési program kidolgozása, az átalakulása figyelemmel kísérése;

d) a közoktatásban jelentkező pedagógiai problémák vizsgálata, pedagógiai megoldások és eljárások kifejlesztése;

e) a neveléstudományi kutatások anyagi, intézményi feltételeinek biztosítása;

Az Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Megújulás (ÚMFT TÁMOP) operatív programjában is olvasható, hogy a fejlesztések során alapoznak a tárca rövid és hosszú-távú közoktatás-fejlesztési stratégiájára, de jelenleg ezek a stratégiák nem elérhetőek a minisztérium honlapján. A még Oktatási Minisztérium néven működő tárca időszakában ezek a dokumentumok elkészültek, de akkor sem emelkedtek hivatalos rangra, vagy ha igen, nincsenek kitüntetett helyen a tárca honlapján.¹⁷ A neveléstudományi kutatások anyagi és intézményi feltételeinek biztosítása pedig évről évre bizonytalan, a tárca háttérintézetei folyamatos költségvonást voltak kénytelenek átélni, le- és átépítésekkel.

A közoktatási törvény rendelkezik arról, hogy az Országos Köznevelési Tanács (OKNT) kísérje figyelemmel a közoktatás helyzetét, és kezdeményezzen a közoktatás fejlesztését szolgáló kutatási feladatokat. Ilyen jellegű közvetlen kutatási megrendelésre ritkán került sor, csak a természettudomány oktatásról szóló jelentést hozták nyilvánosságra.¹⁸

A Közoktatás törvény 17. § alapján a középfokú nevelési-oktatási intézmény tudományos fokozattal vagy tudományos címmel rendelkező, teljes munkaidőben foglalkoztatott pedagógusa hétévenként - tudományos kutatáshoz, vagy egyéni tudományos továbbképzésen való részvételhez - legfeljebb hat havi fizetés nélküli szabadságot (a továbbiakban: alkotói szabadság) vehet igénybe. A hét év számításánál csak a pedagógus munkakörben eltöltött időt lehet figyelembe venni. Ez a paragrafus szerepel az innovációs törvény tudásbázisról szóló részében. A pedagógusok alkotói szabadságát még Magyar Bálint oktatási miniszter harcolta ki. Ugyanakkor a gyakorló pedagógusokról szóló elemzések azt mutatják, hogy ritka közöttük a tudományos fokozattal bíró, a kutató tanárok egyesületében is jobbra mentorok vesznek részt, és arról számoltak be, hogy egy pedagógus vagy tanít, vagy elmegy kutatni, de jelenleg ez a két tevékenység nehezen fér meg egymás mellett. Jelenleg nincsenek adataink arról, hogy ezt a kedvezményt hány pedagógus vette igénybe, de feltehetően igen kevesen.

¹⁶ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

¹⁷ Kivételt képez az *Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája (2004)*: Oktatási Minisztérium, Budapest, 2004.április. [online:] http://www.om.hu/letolt/kozokt/om_kozeptavu_kozoktatás-fejlesztési_strategiaja_040506.pdf. Ugyanakkor ez a dokumentum már lejárt..

¹⁸ <http://oknt.blog.hu/>

A **közoktatás középtávú fejlesztési stratégiája** elsősorban a strukturális alapok közoktatás-fejlesztésre szánt felhasználásához jelöli meg a prioritásokat, és rendelkezik a fejlesztések tudáshátterének gazdagításáról is.¹⁹ Ezt elsősorban az információs rendszerek kiépítésével és az értékelési-mérési rendszer továbbfejlesztésével képzelik el, de az anyag azt is jelzi, hogy nagyobb erőfeszítések szükségesek a szervezeti innovációkat szolgáló fejlesztések alkalmazott kutatásokkal való alátámasztására.

A **felsőoktatási törvényben** hangsúlyozzák az oktatás és kutatás autonómiáját, a szövegben a kutatás-fejlesztés sokszor együtt szerepel.²⁰ Az innováció önmagában technológiai innovációként szerepel, vagy kutatás-fejlesztés-innováció hármasként. Általános kutatási keretéről van szó, nehéz magára az oktatáskutatásra vonatkoztatni. Minden intézménynek el kell készítenie a kutatási-fejlesztési stratégiáját a Tudományos Tanács irányításával. A folyamatban közreműködik a Gazdasági Tanács, majd a Szenátus fogadja el. A honlapon mind a stratégiát, mind az eredményeket nyilvánosságra kell hozni. Három, neveléstudományi doktori iskolával is rendelkező egyetem honlapját megtekintve elmondható, hogy ezt a feladatot nem vették komolyan az egyetemek. Kettő honlapján egyáltalán nem található K+F stratégia, a harmadikén pedig egy hét oldalas semmitmondó szöveget talál az olvasó.

A **2005-2013-ig szóló Szakképzés-fejlesztési stratégia** szinte csak fejlesztésről szól, de olyan tágan használva ezt a szót, hogy az elveszti minden konkrétságát.²¹ Míg a felsőoktatási szövegek következetesen használják a kutatás-fejlesztés-innováció hármását, addig a szakképzés reflektálatlanul használja a fejlesztés szót mindenre, anélkül, hogy kutatást vagy innovációt rendelne hozzá. A kutatás kifejezés kétszer szerepel a szövegben, egyszer mint a nemzetközi kutatási eredmények megismertetése, másodsor pedig a Nemzeti Szakképzési Intézet van megnevezve mint a kutatások koordinálója és a szakképzés módszertani fejlesztésének letéteményese. Érdekes módon az innováció szó egyszer sem szerepel a szövegben.

Az egész életen át tartó tanulás stratégiája viszont középpontba állítja az innovációt. Maga a stratégia sajátos képződmény, az oktatási és a munkaügyi tárca állította össze, de a két tárca anyaga nem szervesült, így a szövegen belül is érzékelhető a kétféle szemlélet. Érdemes idézni az oktatási tárca által készített szövegből, mert ez az egyedüli olyan stratégiai dokumentum, amely részletesen taglalja az innováció szerepét az oktatásban és nem fordítva (az oktatás szerepét az innovációban), ahogyan azt az egyéb dokumentumok teszik (*lásd keretes írás*)

¹⁹ Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája (2004) 3.1.4 pont: Oktatási Minisztérium, Budapest, 2004.április. http://www.om.hu/letolt/kozokt/om_kozeptavu_kozoktatas-fejlesztési_strategiaja_040506.pdf}.

²⁰ 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról

²¹ http://www.okm.gov.hu/letolt/szakke/tanevnyito_2005_2006/strategia_050712.pdf

Az egész életen át tartó tanulás stratégiája és az innováció

Az innováció támogatása

A versenyképességet segítő oktatáspolitikában kiemelkedő jelentősége van a fejlesztésnek és az innovációnak. Az innováció a tudásmegosztás módszereinek, technológiájának és eszközeinek folyamatos megújítását jelenti. Előtérbe helyezése sajátos szabályozási és igazgatási feltételeket igényel. Olyan **szabályozási kereteket kell kialakítani**, amelyek egyfelől támogatják a változásokat, másfelől egy változó rendszeren belül is biztosítani tudják a kiszámíthatóságot, továbbá garantálni tudják a minőség bizonyos szintjét. Ez olyan sajátos irányítási eszközök alkalmazását feltételezi, mint **pl. az akkreditáció**, amely miközben folyamatosan megengedi új kezdeményezések megjelenését, gondoskodik ezek valamilyen szintű beillesztéséről a létező rendszerbe. Hasonló szerepet töltenek be az ún. **innovációs alapok**, amelyek lehetővé teszik a helyi kezdeményezések finanszírozását, ugyanakkor garantálják azt, hogy ezek meghatározott prioritások mentén haladjanak. Az ilyen mechanizmusok döntő része Magyarországon az elmúlt években kiépült, ezért a feladat ezek működésének javítása. Országos szinten az innovációk akkor játszanak szerepet az oktatási rendszer szolgáltatásainak javításában, ha **eredményeik fenntarthatók, terjesztésük rendszerszintű hálózatok révén megoldható, és beépülnek a minőségbiztosítás rendszerébe**.

A versenyképességet támogató és saját versenyképességet is javítani kívánó oktatásnak különös gondot kell fordítania arra, hogy az oktatásügyi fejlesztések számára megfelelő tudásbázis álljon rendelkezésre. Az áttörő műszaki-technológiai megoldások döntő része olyan nemzetközi tudományos műhelyekben születik, amelyek közül sok kapcsolódik piacvezető multinacionális vállalatokhoz. A szerényebb gazdasági potenciállal rendelkező, országok elsősorban akkor részesülnek ezekből, ha e nemzetközi műhelyek bevonják őket. Ennek **egyik alapvető feltétele, hogy az adott ország maga is rendelkezzen élvonalban lévő kutatóműhelyekkel, ún. „kiválósági központokkal”.** Ilyen központok hosszabb fejlődés eredményeként alakulnak ki, s a már létezők csak tudatos támogatás mellett **maradhatnak fenn.** Ezek a műhelyek gyakran egyetemekhez kapcsolódva működnek, ezért komoly kisugárzó hatással vannak az oktatásra is. Az intézmények működési standardjainak folyamatos fejlesztése és szakmai hálózatok általi folyamatos nyomon követése révén biztosítható az innovációk módszeres elterjesztése és bevezetése is.

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

Ezt a stratégiát is elérte az olyan dokumentumok végzete, amihez nem rendelnek forrásokat. Közvetlenül a stratégia elfogadása után született egy intézkedési terv, de annak végrehajtását már senki sem ellenőrizte. Természetesen értelmezhető úgy, hogy a TÁMOP egésze ezt a célt szolgálja, de nincs a kettő között szoros és következetesen végigvitt kapcsolat.

Éppen ezért jóval fontosabb dokumentumnak tűnik az **ÚMFT**, ahova viszont rengeteg pénzt rendeltek az Unió strukturális alapja jóvoltából.²² A kutatás itt is leginkább a felsőoktatással

²² www.nfu.hu/uj_magyarorszag_fejlesztési_terv_2

kapcsolódik össze, de vannak benne olyan célok, amelyek akár az oktatáskutatás-fejlesztés tudásbázisát is megalapozhatják. (Ezekről lásd később.)

A [kutatás-fejlesztési és a technológiai innovációról szóló 2004. évi CXXXIV. törvény](#) értelmezi a kutatás, fejlesztés és innováció fogalmait (ez utóbbit technológiai értelemben használja).²³ Feladatul tűzte ki egy tematikus stratégia elkészítését, rendelkezik az állam szerepéről, a közfinanszírozásról a K+F területén és a szellemi alkotásokhoz fűződő jogok védelméről. Az állami támogatást teljesítményhez köti és rendelkezik a fejlesztések értékeléséről és azok nyilvánosságra hozataláról.

A kormány középtávú tudomány, technológia és innováció-politikai (TTI) középtávú stratégiája (2007-2013) felhívja a figyelmet arra, hogy méretgazdaságossági szempontból a nemzetközi együttműködési lehetőségek optimális kihasználására, a nemzetközi kapcsolatrendszer fenntartására és bővítésére, aktív tudomány-diplomáciai szerepvállalásra van szükség. A stratégia külön kitér az állam szerepére, és hangsúlyozza, hogy a közérdekű területeken, például az árvíz-előrejelzéssel, a közbiztonsággal, a honvédelemmel, hatósági eljárásokkal, a fejlődés fenntarthatóságával, a fogyasztóvédelemmel vagy a társadalompolitikával, a népesedéspolitikával, az egészségüggyel, az új technológiák társadalmi hatásával és alkalmazásuk etikájával kapcsolatos kutatások támogatása szükséges. Érdekes módon az oktatás nem szerepel e közérdekű területek között!!! A stratégia az ágazati kutatóintézeteket mint a piacnak innovációs szolgáltatást nyújtó szervezeteket tételezi, ebbe a keretbe is nehezen illeszthetők be a közvetlenül oktatásra irányuló kutatások.

Az anyag szorgalmazza a doktori iskolák és a közfinanszírozású kutatóintézetek teljesítményértékelését, valamint az MTA kutatóintézeteinek nagyobb részvételét a doktori képzésekben. Itt mindenképpen érzékelhető az oktatáskutatás területén az a hiátus, hogy nincs ilyen szereplő az akadémiai intézetek között, így az ott felhalmozott tudást sem lehet evidens módon behozni a doktori iskolákba és háttérintézetekbe.

A TTI-politikai stratégia kitér még arra, hogy a kutatás-fejlesztés rendszerét átláthatóbbá kell tenni, ezért javaslatot tesz az adatoknak és indikátoroknak a stratégiai döntéseket jobban megalapozó formába hozására, valamint a tudomány és technológiapolitikai elemző tevékenység erősítésére is. Ugyanígy a költségvetésben is nyomon követhetőnek kellene lenni a kutatási-fejlesztési tevékenységek különböző típusaira adott kiadások. Az oktatáskutatás és fejlesztés szempontjából ennek nagy jelentősége lenne, ma ugyanis nincsenek megbízható adatok ezekről a tevékenységekről.

3.2. A Zöld könyv 2008 a közoktatás megújításáért javaslatai és fogadtatása

2007 tavaszán a miniszterelnök három témában szorgalmazta szakmai kerekasztalok létrehozását. Az Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal (OKA) létrehozásával egy időben a miniszterelnök kezdeményezte még két másik kerekasztal (Nyugdíj és Időskor Kerekasztal, Versenyképesség Kerekasztal) létrehozását is. Az OKA célja az volt, hogy a társadalom egészét rövid és hosszútávon egyaránt érintő, kiemelt fontosságú kérdésekben elősegítse a konszenzus létrejöttét, olyan elemzések elkészítését és minél szélesebb körű megvitatását kezdeményezte, amelyek eredményeként a mindenkori kormányok munkáját és a jogalkotási folyamatot hathatósan segítő ajánlások születhetnek. A testület tagjait politikai, szakmai és

²³ http://www.mta.hu/fileadmin/2007/04/TTI_strategia_2007_03_28.pdf

érdekvédelmi testületek jelölték. A mintegy 20 fő 11 témát járt körül a kéthetente tartott nyilvános ülésein. A kerekasztal munkája végén a közoktatás-fejlesztés terén négy prioritást határozott meg:

- A tanári kar minőségét és ezáltal a tanári szakma társadalmi presztízsét javító intézkedések
- Az alapkészségeket fejlesztő oktatás
- A behozhatatlan induló lemaradások megelőzése, a szegregáció felszámolása
- Mérés, értékelés, mentorálás

A Kerekasztal mintegy két éves munkáját egy ún. zöld könyvben foglalta össze (<http://oktatas.magyarorszagholnap.hu/images/ZKTartalom.pdf>) Az Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal által kibocsátott Zöld könyv külön fejezetben foglalkozott a tanulás és tanítás tudományos megalapozásával (Csapó, 2008) (lásd keretes írást)

A Zöld könyv ajánlásai az oktatáskutatás terén

- Amíg az oktatási rendszer a tudás társadalmi léptékű újratermelésének a legfontosabb terepe, a rendszer maga nagyon kevés új tudást, tudományos eredményt használ fel saját működésének javításához.
- A nemzetközi felméréseken kiemelkedő eredményeket elérő országok az oktatás kutatását egyenértékűnek tartották más szektorok tudásbázisának megteremtésével.
- A neveléstudományoknak nincsenek a finanszírozására elkülönített kutatási forrásaim, empirikus vizsgálatokra specializálódott egyetemi kutatócsoportjai, és nagyon kevés a képzett kutató.
- A taneszközök hatékonyságának vizsgálatára, a fejlesztés tudományos megalapozására alig van pénz. Tíznél is többféle tankönyvcsaládból tanítanak olvasni, de hatékonyságuk tudományos összehasonlítására sohasem került sor.
- A teljeskörű teljesítménymérések rendkívül fontosak. Az eredmények értelmezéséhez szükséges szaktudás megteremtésére már nincsenek források, így ez az információtömeg alig hasznosul.
- A nemzetközi felmérések adatait nem elemezzük kellőképpen. Nem elég felmérni, ugyanennyit kellene költeni a részelemzések elvégzésére és az eredmények hasznosítására.
- A tudományosan megalapozott tanárképzésnek a tanárokat fel kell készítenie a tudományos eredmények közvetlen értelmezésére, befogadására, alkalmazására, sőt önálló, tudományos igényű pedagógiai vizsgálatok elvégzésére is.

Forrás: Csapó, 2008

A testület javaslatokat is tett egy Oktatáskutatói Tudományos Alap létrehozására, kutatóegyetemek megteremtésére az oktatás kutatása terén is, nagyobb és hosszabb távú projektek indítására, külföldi kutatók bevonására és a kutatócsoportoknak az iskolákkal és a tanárképzéssel erőteljesebb kapcsolatrendszer kialakítására.

A Zöld könyv javaslatai a kedvezőtlen gazdasági és politikai helyzetben nem tudtak szárba szökkeni, ugyanakkor széles körben elérhető és érzékelhetően hat a szakmáról gondolkodók véleményformálására.

3.3. A stratégiaalkotás hiányosságai

Az általunk megkérdezett interjúalanyok egy része kétségbe vonta, hogy van-e értelme egy önálló oktatási K+F+I stratégiának ágazati stratégia nélkül. A prioritások rögzítését a már elkészült stratégiákból gyakran hiányolják, ráadásul nincs igazán végiggondolva, hogy egy ilyen kis ország, mint Magyarország, hogyan tudja a méretgazdaságossági problémáit megoldani. A stratégiáknak, amelyek nehezen és nem mindig tényekre alapozva születnek meg, általában nincs nyomon követése és azok értékelése és a feladatok vagy felelőségek megállapítása sem történik meg, a hozzájuk rendelt testületek pedig gyakran nem állnak fel, vagy nem üléseznek.

Az elemzett dokumentumokban – kivéve a Zöld könyvet - oktatáskutatásról explicit módon alig esik szó, ha igen, akkor leginkább a fejlesztéseket alátámasztó alkalmazott kutatásként. Kutatás mellé a stratégiai anyagokban leginkább ezek a szavak járulnak: egyetem, felsőoktatás, innováció, technológia, vállalati szféra. Az oktatási miniszter felel a kultúráért és közművelődésért is, a tudományos államtitkár pedig felsőoktatási szakember, aki a tudománypolitikát szélesebb értelemben fogja fel, így a házon belül sincs igazán gazdája az oktatáskutatásnak. Szektoronként változó a nyelvezet és érdekeltég, kevésbé van átjárás. Még az olyan horizontális területeken is, mint az egy életen át tartó tanulás (LLL), nincs igazán tárcaközi koordináció. Egységes szemlélet híján az oktatáskutatás és -fejlesztés rendkívül alszektorfüggő, így nem csak az oktatás és kutatás válik ketté, de az oktatáson belül is elváltnak a területek.

Az oktatási terület kutatási-fejlesztési-innovációs prioritásait elsősorban az ÚMFT TÁMOP programjából hámozhatjuk ki. Vannak bizonyos közoktatási és felsőoktatási témák, csomópontok a közoktatásban: a kompetencia alapú tartalomfejlesztés a közoktatásban; kompetenciaalapú oktatás kutatása; az egyenlő hozzáférés biztosítása; a hátrányos helyzetű tanulók számára 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 együttműködéseknek, hálózatoknak a 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, ahol a célok és a hozzájuk rendelt eszközök mind a 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.

Az oktatási kutatásokért az oktatási miniszter a felelős a törvény szerint. Ugyanakkor az oktatáskutatás, fejlesztés és innováció nem képezi igazán diskurzus tárgyát a tárcánál. A témára vonatkozó kérdésekre meglehetősen bizonytalansággal válaszolnak a megkérdezett tisztviselők, s úgy tűnik, hogy a háttérintézetek és a strukturális alapokból finanszírozott fejlesztési programok felsorolásával ki is merül a téma. Jellemző módon az oktatáspolitikai döntéshozatalnak sem szerves része a kutatás. A szakmapolitikusok bevallása szerint, ha valamilyen döntéshez információ kell, akkor megrendelik a háttérintézettől. Ugyanakkor ezek igen rövid időhorizontú kérések, mint például a felsőoktatási felvételi ponthatár beállítása, és az elvégzett tevékenységek sem tekinthetők kutatásnak, sokkal inkább tanácsadásnak, vagy gyorselemzéseknek.

4. Az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési, innovációs és tudásmenedzsment rendszere

4.1. Az innováció és intézményrendszere Magyarországon

Mielőtt az oktatásra vonatkozó K+F+I területet vennék szemügyre, érdemes megvizsgálni, hogy ez milyen tágabb keretek között értelmezhető. Magyarország 2003 óta több lépést is tett a tudásalapú gazdaság kiépítése terén az innováció irányítási, finanszírozási és szabályozási környezetének megújításával, az innováció-politikai keretrendszer átalakításával (*lásd a keretes írást*).

Főbb lépések az innováció finanszírozási és szabályozási környezetének megújítására

A [kutatás-fejlesztési és a technológiai innovációról szóló 2004. évi CXXXIV. törvény](#) 2005. január 1-jén lépett hatályba, lefektette a kutatás-fejlesztési, az innovációs tevékenység általános kereteit, erősítve a kutatási eredmények, a szellemi termékek hasznosítását, a költségvetési kutatóhelyek vállalkozás-alapítását. Az innovációs törvény a költségvetési kutatóhelyek számára szellemitulajdon-kezelési szabályzat kidolgozását írta elő. [A Kutatási és Technológiai Innovációs Alapról szóló 2003. évi XC. törvény](#) stabil és megbízható pénzügyi alapokra helyezte az innovációs tevékenységet. A Kutatási és Technológiai Innovációs Alapból nyújtott állami támogatások szabályai az Európai Unió [2007. január 1-jén életbe lépett K+F+I keretszabályának megfelelően módosultak](#).

A Kormány 2007. március 28-án fogadta el a [2007-2013 közötti időszakra szóló középtávú tudomány-, technológia- és innováció-politikai stratégiát](#) [1023/2007. (IV.5.) Korm. határozat]. A kutatásfejlesztési stratégia célja, hogy a magyar gazdaság új fejlődési pályára állva középtávon a tudás és az innováció által vezérelt gazdasággá váljon. A 2007. augusztus 22-én elfogadott [tudomány-, technológia- és innováció-politikai intézkedési terv](#) 2007-2010 közötti időszakra vonatkozóan a középtávú innovációs stratégia mentén határozta meg a konkrét feladatokat [1066/2007. (VIII. 29.) Korm. határozat]. A 2009-2010 évekre vonatkozó tudomány-, technológia- és innováció-politikai intézkedési tervet [[1019/2009. \(II. 19.\) Korm. határozat](#)] a Kormány 2009. február 19-én fogadta el, módosítva és a megváltozott helyzethez igazítva a korábbi stratégiai intézkedési tervet. Az új intézkedési terv meghatározza az elkövetkező évekre vonatkozóan a K+F+I terület legfontosabb feladatait. A tudomány-, technológia- és innováció-politika tevékenységében való társadalmi és szakmai részvételtől és az ehhez kapcsolódó kormányzati koordinációról szóló 1036/2009. (III. 28.) Korm. határozat [új innovációs koordinációs testületek](#) - a Magyar Innovációs Tanács, a Magyar Innovációs Fórum és a Kutatás-fejlesztési Forráskoordinációs Tárcaközi Munkacsoport - létrehozásáról rendelkezett.

Forrás: NKTH honlapja

Ugyanakkor a rendszer hatékonyságát nagyban rontja, hogy egyáltalán nem stabil, a K+F-ért felelős miniszteri poszt csupán nyolc hónapig létezett, jelenleg a kutatásért és fejlesztésért való felelősség két, az oktatási és a gazdasági tárca között oszlik meg. A testületek egy része pedig egyszerűen nem működik. Ilyen a Kutatási és Tudománypolitikai Tanács, amelynek felállításáról a gazdasági miniszter rendelkezett, de a négy nem kormánytagról máig nincs

megegyezés, ezért még nem ülésezett. Ugyanígy a stabilitás ellen ható tényező, hogy az innovációs alapba az állami befizetések nem a megfelelő arányban és időben folynak be.²⁴

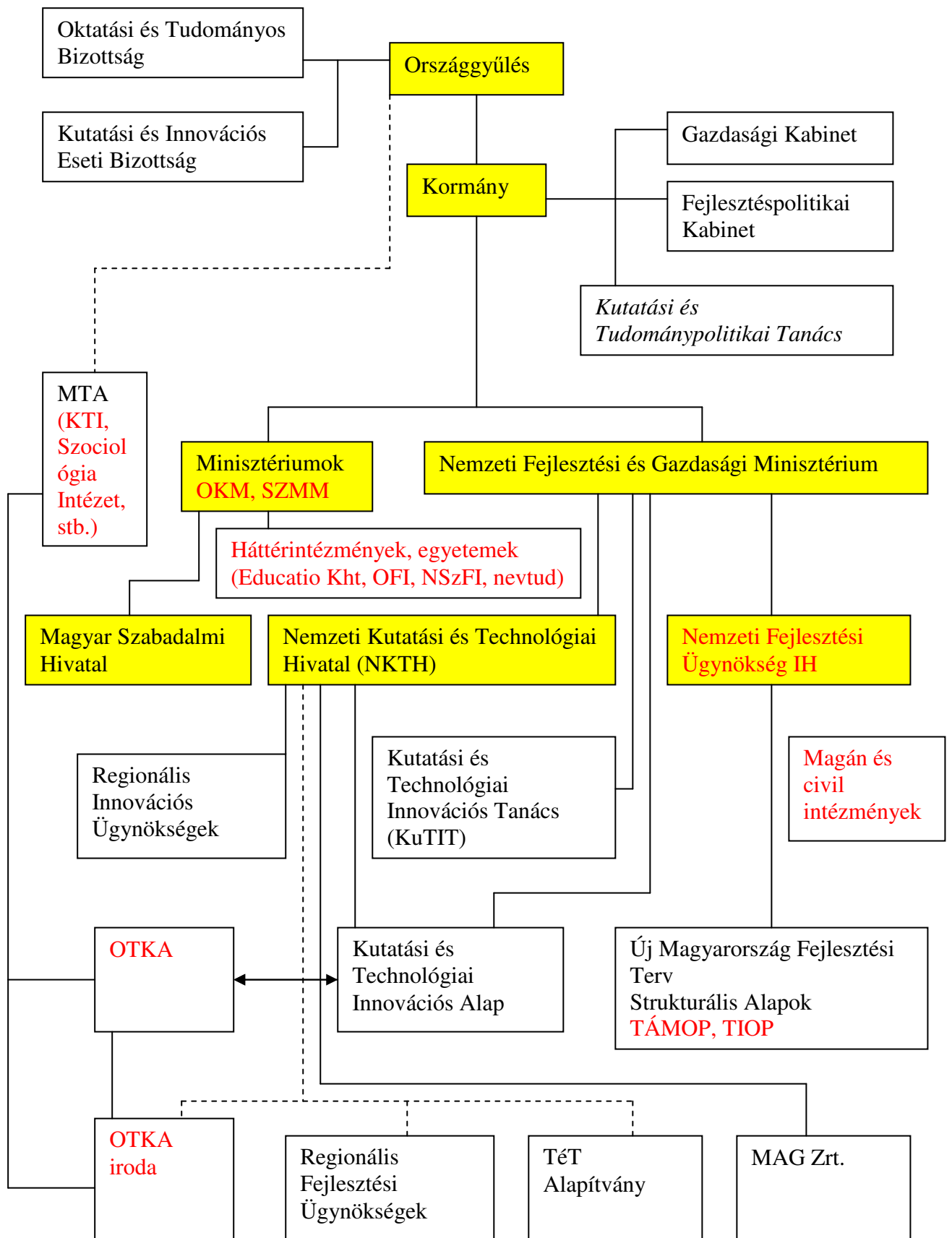
Az innovációs rendszer intézményi felépítése

A magyar innovációs rendszer keretei tehát az elmúlt években felálltak. Ugyanakkor ez – mint később kiderül – kevésbé érinti az oktatási ágazatra vonatkozó K+F+I rendszert. Ez utóbbi az előzőnek explicit módon nem alkotja részét.

1. ábra

A magyar innovációpolitikai irányítási rendszer felépítése és a főbb szereplők

²⁴ Az innovációs járulék bevezetésével az állam egyben azt is vállalta, hogy ugyanannyit belerak az alapba, amennyit a vállalatok. Miközben a vállalati szektor mindmáig rendszeresen fizeti a járulékot, az állam sorra szegi meg a megállapodást, és nem fizeti be a ráeső részt, csak annak egy részét. A vállalati szektor azt is nehezményezte, hogy a kezdeti időkben a felsőoktatás bújtatott intézményfinanszírozására szolgált a pénz, nem pedig valós innovációt serkentő tevékenységekre. A pontot az i-re az jelentette, amikor 2008-ban a Pénzügyminisztérium zárta az alapban lévő összegeket, amit – lévén az egy alap – nem tehetett volna meg. Az Innovációs Szövetség lobbitevékenységének köszönhetően sikerült az alapot felszabadítani.



Pirossal jelzett az oktatási ágazatot érintő K+F+I intézmények
Sárgával az NKTH honlapján lévő diagramon jelzett szereplők
Forrás: www.nkth.hu és saját illusztráció

4.1.1. A Magyar Tudományos Akadémia

Az 1825-ben létrehozott Magyar Tudományos Akadémia a magyar tudományos élet főszereplője, akadémikusok, illetve nem akadémikus köztestületi tagok alkotják. Fő feladata a tudomány művelése és a tudományos eredmények nyilvánosságra hozatala. Az MTA kutatóintézeteket tart fenn, szolgáltatásokat végez és egyetemi kutatócsoportokat is támogat. Mintegy 38 kutatóintézet és 170 egyetemi kutatócsoport tartozik ebbe a körbe.

Az MTA kutatási tevékenységének 62%-a sorolható az alapkutatás, 28%-a az alkalmazott kutatás, illetve 10%-a a kísérleti fejlesztés statisztikai kategóriájába. Az alapkutatási tevékenységeket főként a központi költségvetés és az OTKA finanszírozza, míg az alkalmazott kutatási és a kísérleti fejlesztési tevékenységek forrását elsősorban a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal (NKTH), valamint egyéb hazai források, például a Nemzeti Kulturális Alapprogram, illetve különböző minisztériumok támogatásai jelentik (*OECD Innovációpolitikai...*, 2009).

2006 májusában az Akadémia Közgyűlése jóváhagyta az Akadémia reformjának alapelveit. Az új elnök deklarálta, hogy az Akadémia a jövőben nagyobb súlyt fog helyezni az eredmények gyakorlati hasznosítására és a teljesítményértékelésre. A reformprogram részben válasz arra a kritikára, hogy az MTA túlméretezett és a tudományos teljesítménye ehhez mérten elmarad. Ugyanakkor mások azt vallják, hogy az Akadémia eddig is a K+F legfontosabb motorja volt és a legfontosabb szereplő ebben a térben.

A hazai innovációs rendszernek az eddig vázolt sémájában ugyanakkor az oktatási ágazat kevésbé van jelen. Nem létezik oktatáskutatással foglalkozó akadémiai intézet és magában az Akadémiában is viszonylag szerényen van jelen ez a terület. Nincs neveléstudományi akadémikus, maga a neveléstudomány pedig a II. sz. a Filozófia és történettudományok osztályának a tagja. Idetartoznak a történészek, filozófusok, régészek, művészettörténészek, pszichológusok, pedagógusok.

Az alapkutatásokat finanszírozó OTKA-ban is szinte láthatatlan az oktatáskutatás (*lásd még később*). Az NKTH (Innovációs Alap) pedig elsősorban technológiai innovációkban érdekelt, így az oktatáskutatás, neveléstudomány jelenléte szintén nem jellemző. A neveléstudomány helyzete rosszabbá vált, amikor a pedagógiai kutatócsoport kisodródott az akadémiáról a nyolcvanas évek közepén, és azóta sincs az Akadémia égisze alatt neveléstudománnyal foglalkozó intézet vagy kutatócsoport.

Az Akadémia háttérintézetei közül a **Közgazdaságtudományi Intézetben** működő oktatási kérdésekkel foglalkozó munkacsoport, valamint a munkaerőpiaci kérdésekkel foglalkozó kutatók azok, akik alapvetően erősítik az oktatásról való tudásbázist. A TÁMOP keretén belül elindult egyik legnagyobb szabású, a hátrányos helyzetű tanulóakra irányuló nagyszabású fejlesztési programokat kísérő longitudinális vizsgálatot is itt folytatják (*lásd keretes írás*). Ma a közgazdász-szociológusok azok, akik oksági elemzésre is alkalmas adatbázisokkal és módszertannal rendelkeznek. Az oktatási befektetések megtérülésének vizsgálata mellett foglalkoznak a pedagógusfoglalkoztatás kérdéseivel, valamint a nagyobb szabású fejlesztések értékelésével és felsőoktatás-finanszírozás kutatással. A magyar Observatory is a haza

szakképzés kutatások áttekintése során elsősorban e szakmai team tanulmányait tartja elemzésre érdemesnek²⁵. Ritkaságszámba megy az oktatáskutatás területén a költség-haszon elemzés, ilyenek tekinthető a roma tanulókat érettségig eljuttató befektetések vizsgálata (Kertesi-Kézdi, 2006), ami nyilvánvalóvá teszi, hogy ha a megtérüléseket hosszú távon és körültekintően vesszük figyelembe, akkor az elsőre drágának tűnő programok már egyáltalán nem tűnnek annak.

ÉLETPÁLYA-KUTATÁS, 2006/7 – 2012/13

A hátrányos helyzetű tanulók iskoláztatási és munkaerőpiaci esélyeinek nyomonkövetéses vizsgálata

Az NFT TÁMOP 2.1 alprogramjának alapvető célja a hátrányos helyzetű (köztük a roma) tanulók iskoláztatási esélyeinek javítása. A program eredményességének dokumentálásához feltétlenül szükséges egy *szociológiai jellegű hatásvizsgálat*, amely a hátrányos helyzetű tanulók iskolai pályafutásának nyomon követésével értékelni tudja a program lebonyolítása során bekövetkezett változásokat

A kutatás kiindulópontját azok a családi és szociális helyzetet regisztráló adatok szolgáltatják, amiket a Sulinova Értékelési Központja 2006-ban a 8. osztályos tanulók körében lefolytatott kompetenciamérés során gyűjtött össze. Ezt követően pedig egy kisebb (nagyjából 10.000 fős) mintán évente regisztrálják a tanulók családi és szociális helyzetében, valamint iskolai pályafutásában (pályaválasztás, iskolaváltoztatás, lemorzsolódás, stb.) bekövetkezett változásokat. A kutatás szerint a tanulók pályafutásának alakulását nyolcadikos koruktól (2006/7-től) hét éven át (2012/13-ig) a *panelvizsgálat* eszközével követik nyomon.

A tanulói életpályákat követő panelvizsgálat több szempontból is valódi újdonságnak számít: 1. A vizsgálat paneljellegéből adódóan az iskolarendszertől kihullás (illetve az esetleges visszakerülés) pontos regisztrálására mód nyílik, 2. lehetővé válik a családi-anyagi helyzet változása és az iskolai státus változása (kimaradás-visszakerülés) közti összefüggések feltárása, 3. az iskolai pályafutás elemzése során – a 2006-ban lefolytatott kompetencivizsgálatoknak köszönhetően – mód nyílik a képességkomponens kontrollálására.

Forrás: Kertesi Gábor közlése

Az **MTA Szociológiai Kutatóintézetében** elsősorban az esélyegyenlőséggel, a szegregációval és a cigány tanulók helyzetével kapcsolatos kutatások azok, amelyek révén gyarapodhat az oktatásról való tudásunk.

Az **MTA Pszichológiai Kutatóintézetében** is előfordulnak oktatáshoz (is) kapcsolódó témák, honlapjuk²⁶ alapján a következő területeken:

- A gyermeki fejlődés értelmi, megismerési aspektusának kutatása, amelynek során kidolgoztak egy humán pedagógiai modellt. Ez, preventív aspektust jelent a korai fejlesztés területén, illetve az esélyegyenlőség fenntartásáért dolgozó alkalmazott területek számára.

²⁵ A szakképzés hozamáról és hasznosulásáról szóló kutatási jelentés. Kézirat

²⁶ www.mtapi.hu

- A versengés komplex (szociálpszichológiai, fejlődés- és személyiséglélektani, valamint kulturális összehasonlító) vizsgálata, amely pedagógiai, szervezési és gazdasági területeken került alkalmazásra.
- A kiemelkedő képességekkel és az alulteljesítéssel kapcsolatos pszichológiai vizsgálatok, amelyek elsősorban a fejlesztő pedagógiában és tehetséggondozásban kerültek alkalmazásra.

Az **MTA Regionális Kutatások Központjában** pedig a közszolgáltatások és az önkormányzatok feladatellátási képességének kapcsolatát vizsgáló kutatás eredményei járulhatnak hozzá a kisiskola probléma alaposabb feltérképezéséhez.

4.2. Az oktatáskutatás és fejlesztés intézményrendszere

Oktatáskutatás és fejlesztés viszonylag sok helyen zajlott és zajlik (*Halász, 2002*), a jelenlegi intézményrendszer sem előzmények nélküli. Az Akadémián belül létezett egy pedagógiai kutatócsoport, ezen felül pedig több pedagógiai intézet is a nyolcvanas évek előtt, valamint a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont. Ugyanakkor felmerült annak az igénye, hogy az oktatás kérdéseit ne csak pedagógiai szemmel, de társadalomtudományi megközelítéssel is vizsgálják. 1981-ben alapították meg ilyen céllal az Oktatáskutató Intézetet, amelynek első vezetője Gázsó Ferenc lett, akit később Nagy József majd Kozma Tamás követett. Az intézetben kutatócsoportok alakultak és olyan témák kerültek terítékre, mint az oktatásirányítás és finanszírozás kérdései, regionális-területi szemlélet, az esélyegyenlőség kérdése, valamint Zsolnai József révén az iskolai innovációk, akciókutatások. 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. Mindegyik intézmény az oktatási tárca felügyelete alatt állott.

Az Oktatáskutató Intézetnek a nyolcvanas-kilencvenes években erőteljes hatása volt az oktatáskutatás terén, a pedagógiai szemlélet mellett megjelent egy erőteljes szociológiai irányultság ezen a palettán, az 1992-ben induló *Educatio* folyóirattal pedig szélesebb értelmiségi réteget is meg tudtak szólítani.²⁷

4.2.1. Háttérintézetek

Az OKM háttérintézeteiben zajlanak kutatások és fejlesztések, habár az elmúlt évtizedekben eltérő arányokban. A válság és a nagyfokú költségvetési hiány folytán ezek az intézetek a kétezres évtizedben már küzdöttek bizonyos finanszírozási nehézségekkel. Az elmúlt néhány évben pedig jelentős összevonások és egyéb szervezeti átalakulások is zajlottak a terepen.

4.2.1.1. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI)

²⁷ Az Oktatáskutató Intézet volt vezetőivel készített interjúk alapján szépen kirajzolódik az intézet története, ezek az *Educatio* 2001/1 számában olvashatók a Valóság rovatban. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=21

Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet az Országos Köznevelési Intézet jogutódjaként alakult 2007-ben. Az OKI adta ki annak idején a köznevelésről szóló, és a tanárképzésben is szerepet kapó Jelentést²⁸ két-három évente rendszeresen a kilencvenes évek közepétől, valamint a tantervi reformokhoz kerettantervi modelleket készített, az esélyegyenlőség terén pedig fejlesztéseket végzett. Az OKI aktív szerepet vállalt a Nemzeti Fejlesztési Terv oktatásra vonatkozó koncepciójának véleményezésében, alakításában, és maga is komoly stratégiai jellegű munkákat folytatott átalakulásáig. Az OKI egyben tudásmenedzsment feladatokat is ellátott, hozzáférhetővé tette az adatokat, nyilvánosságot biztosított a kutatásoknak és véleményeknek (UPSZ, honlap, Oktapol cafe, erről lásd később), valamint a nemzetközi tudást is (OECD, EU, egyéb nemzetközi szakmai szerveződések mint CIDREE) próbálta feldolgozni és behozni.²⁹ A Felsőoktatás-kutató Intézet laza kutatócsoportokból állt, akik a képzés években elsősorban a szakképzés, felnőttképzés és felsőoktatás terepén végeztek kutatásokat és szintén nyilvánosságot biztosítottak az eredményeknek és véleményeknek honlapjuk, rendezvényeik és az Educatio folyóirat révén. A két intézet összevonásával létrehozott OFI esetében a fejlesztő és kutató feladatok helyett egyre inkább a szolgáltató jelleg erősödött fel, egyrészt mert sok ilyen jellegű iroda, csoport is az OFI-ban kapott helyet (Arany János iroda, Kreditiroda, stb.), másrészt pedig az ÚMFT (2. NFT) jóval nagyobb összegű fejlesztései mögé egy professzionális irányító szervezet vált szükségessé. Ez óhatatlanul is elvékonyította az intézet nevében szereplő kutató és fejlesztő jellegét.

Az OFI az Educatio Kht-vel konzorciumban részt vesz több TÁMOP és TIOP program koordinálásában, végrehajtásában, de miután ezek a programok jelentős csúszást szenvedtek, ezért ezek kapcsán még sokkal inkább csak a tervekről, mint konkrét eredményekről lehet beszámolni. Az intézet alapító okiratában látható, hogy a K+F tevékenységek az oktatás egész spektrumára értendők (lásd keretes írást), bár ezek felsorolása csak egy oldalt, míg a szolgáltatásoké két oldalt vesz igénybe. A jelenlegi intézetnek vannak regionális információs pontjai és jóval intenzívebb a rendezvényszervezés is. Ugyanakkor az OKI országos konferenciáinak hagyományát – talán részben finanszírozási okokból is – nem követik.

Részlet az OFI alapító okiratából

Az Intézet állami feladatként ellátandó alaptevékenysége:

kutatás, kutatásszervezés és elemzés;
fejlesztés és innováció;
oktatási szolgáltatás;
kiemelt fejlesztések lebonyolítása;
könyvtári és múzeumi tevékenység.

1.1. Az Intézet feladata a kutatás, kutatásszervezés és elemzés területén:

- a) nyomon követi az oktatási rendszerben zajló folyamatokat;
- b) makroszintű (rendszerszintű vagy szakmapolitika-orientált) és mikroszintű (szervezeti, tanári, tanulói szintű) kutatásokat folytat;
- c) feladata a köz- és felsőoktatás, valamint a felnőttoktatás teljes vertikumában és a szakképzésben végbemenő változások elemzése, hazai és nemzetközi összefüggésekben való értékelése és az oktatáspolitikai döntéshozatal támogatása.

1.1.1. Az 1.1. pontban foglalt feladatokat a Kutatási, Kutatásszervezési és Elemzési Központ, (KKEK) mint részjogkörű költségvetési egység látja el.

²⁸ Jelentés a magyar köznevelésről, OKI, Budapest, szerk: Halász Gábor és Lannert Judit, 1995, 1998, 2000, 2003, 2006

²⁹ Az OKI történetének izgalmas narratíváját adja az OFI nemrég megjelentetett kötete: Az OFI története a narratívák tükrében. Szerk: Mayer József. OFI, Budapest, 2009

1.2. Az Intézet feladata a fejlesztés és innováció területén:

1.2.1. A korszerű tudás és az egész életen át tartó tanulási képesség megalapozása érdekében a hazai és nemzetközi kutatásokra alapozva

- a) gazdagítja a tanulásszervezési folyamatokban hasznosítható módszertani kultúrát;
- b) feltárja az oktatási szervezetek fejlesztési és integrációs lehetőségeit;
- c) fejlesztési programokat dolgoz ki, és adaptálásra előkészít;
- d) támogatja a fejlesztések megvalósítását;
- e) feltárja, fejleszti és értékeli a tehetséggondozás programjait;
- f) feltárja az iskolai kudarcok okait, valamint
- g) fejleszti a kudarcok megelőzésére szolgáló intézményi és tanórai szintű stratégiákat és módszereket, illetve ezeket értékeli.

1.2.2. A közoktatás tartalmi követelményeinek és vizsgarendszerének korszerűsítését szolgáló kutatási és fejlesztési programokat folytat, ezzel összefüggésben:

- a) elemzi és nyomon követi a Nemzeti Alaptanterv implementációját;
- b) értékeli, innovációs és továbbképzési tevékenységet fejleszti, standardizálja;
- c) fejleszti és standardizálja az országos értékelési és mérési rendszerhez fejlesztéséhez szükséges mérési követelményeket és mérőeszközöket;
- d) ezzel összefüggésben fejleszti a mérési és értékelési módszertant;
- e) hozzájárul az eredmények értelmezéséhez.

1.2.3. Az 1.2., az 1.2.1. és 1.2.2. pontokban meghatározott feladatokat a Fejlesztési és Innovációs Központ, (FIK) mint részjogkörű költségvetési egység látja el.

Forrás: http://www.okm.gov.hu/letolt/minisz/alapito_okirat/oki/ofi_alapito_080619.pdf

Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet által végzett kutatási tevékenységek egyik fontos célja az lenne, hogy erősödjön az adatokon, tényeken nyugvó döntéshozatal mind az országos, mind a helyi szinten és az iskolákban is. A másik cél – és erre a fejlesztéssel kapcsolatos tudás növekedése ad elvileg lehetőséget –, hogy ne csak jó fejlesztések legyenek, hanem olyan modellek, know-how-k, fejlesztési standardok jöjjenek létre, amelyek révén a nem fejlesztő szakember is tud fejleszteni, a fejlesztéseket a legkülönbözőbb helyzetekre adaptálni. E tevékenységhez olyan, az oktatási intézmények szintjén folytatott pilotkutatások és fejlesztések kapcsolódnak, amelyek egyben erősítik az iskolák nyitottságát, befogadó jellegét.

Jelenleg mégis azt mondhatjuk, hogy nincs igazán instrukció arra nézve, hogy milyen kutatásoknak, projekteknek kellene futnia, általában ez személyfüggő, ha van gazdája, elindul, ha a szakértő elmegy, akkor a téma eltűnik. Miután a költségvetési hiány miatt évről évre zárolni kénytelenek a tárcák a rendelkezésükre álló pénzeket, ezért ez a fajta bizonytalanság sem kedvez a stratégiai szemléletnek. Az NFT pedig ugyan sok pénzt jelent elvileg, de a gyakorlatban több éves csúszás tapasztalható itt is. Mindennek következtében kiszámíthatatlan a finanszírozási környezet és az utolsó pillanatban kell teljesíteni több hónapra tervezett kutatásokat, elemzéseket.

4.2.1.2. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet (NSZFI)

Az NSZFI az SZMM háttérintézménye, önálló gazdálkodási szervvel rendelkező költségvetési intézmény. A korábban külön működő Szakképzési Intézet és Felnőttképzési Intézet összeolvadásával jött létre. Kutatási feladatai főleg a szakképzés és a szakmastruktúra fejlesztés terén vannak, ezen felül a szakképzés és felnőttképzés tartalmi fejlesztésében vesz részt. Az NSZFI ezen felül működteti a Felnőttképzési Akkreditáló Testület, a Szakképzési Tankönyv és Taneszköz Tanács és az OKJ bizottság titkárságát, a Magyar Nemzeti

Observatory irodát, a Nemzeti Referenciapontot és a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Tanácsot.

A fejlesztések közül a TÁMOP 2.2.1. és a Szakiskolai Fejlesztési Programnak van külön szervezeti egysége. Az ezeket a fejlesztéseket méltató, a szakképzésben zajló innovációkat elemző nemzetközi jelentés (*OECD/CERI Study of Systemic, 2008*) kritikusan jegyzi meg, hogy mindkét esetben nagyon rövid idő alatt kellett egy nagy volumenű programot fentről lefele levezényelni, ahol egyaránt hiányzott a kísérleti szakasz és a formális tudásbázisra való támaszkodás. Ezek a fejlesztések nagyrészt a résztvevők tacit tudását használták fel, az OKJ kapcsán így például a munkaköri elemzések (job analysis) voltak a leginkább megalapozó információk. Ugyanakkor azt is leszögezhetjük, hogy az evidenciák hiányának nem feltétlen csak az idő hiánya az oka. Az NSZFI honlapján böngészve a kutatási anyagokat, feltűnő, hogy ezek elsősorban deskriptívek, meglévő szakirodalmak, vagy országos statisztikák másodelemzései.

4.2.1.3. Oktatási Hivatal

Az Oktatási Hivatal az OKM ama háttérintézménye, amely elsősorban hatósági feladatokat lát el az oktatás egész spektrumában, vizsgákat szervez, felvételi eljárást koordinál, tankönyveket engedélyez. Témánkat illetően elsősorban a hazai és nemzetközi tanulói mérések lebonyolítása és adatainak elemzése az, ami miatt ez a Hatóság tulajdonképpen a hazai oktatási K+F+I rendszer fontos eleme.

Az Értékelési Központ hazai és nemzetközi összehasonlító vizsgálatokat végez a közoktatásban részt vevő tanulók tudásának, képességeinek feltérképezésére az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudományok területén. Tevékenységének célja, hogy empirikus adatokon alapuló információkat nyújtson az oktatáspolitikára és a szakma számára. Az 1986-tól rendszeressé váló Monitor-vizsgálatokkal teremtődött meg az a mérési forma, amely a mai méréseket is meghatározza, s már nemcsak a tanulók aktuális tudásának feltérképezésére alkalmas, hanem összehasonlításokra, trendek megállapítására is lehetőséget nyújt. 2001-ben került első ízben sor arra az országos vizsgálatra ([Országos kompetenciamérés](#)), amely egy-egy tanulói korcsoport egészének szövegértési képességét és matematikatudását méri fel tanévenként.

Az Országos Kompetenciamérés (OKM) és az érettségi vizsga reformja az a két egymást segítő fejlesztés, amely sok szakember szerint az elmúlt öt évben a leginkább hatott a közoktatásra. Az OKM bevezetése mögött eleinte leginkább az állt, hogy lássák a döntéshozók, hogy mire megy el a pénz, mennyire hatékonyan használják. A fejlesztők viszont egy olyan visszacsatolásra alkalmas eszközt akartak adni a az iskoláknak és a pedagógusoknak, amivel a munkájukban tovább tudnak lépni. A kutatói közösség egy része viszont, ahogy az elszámoltathatóság kérdése kiélezettebbé vált, egyre inkább követelte a kompetenciamérés adatainak felhasználhatóságát az oktatási rendszer értékelésére. Ezen irányok eredőjeként fejlődött a rendszer oda, hogy ma már törvényben rögzített, négy évfolyamon zajlik és három évfolyamon teljes körben. Mind a hazai, mind a nemzetközi méréseket nem több mint 20 ember koordinálja, végzi.

A Központ az évenként megrendezésre kerülő Országos kompetenciamérések mellett az OECD és az IEA által szervezett nemzetközi felmérések hazai lebonyolításáért és az adatok interpretálásáért is felelős. A hivatal vezetője szerint az adatok nincsenek eléggé mélyen

kielemezve az oktatáskutatók által, másrészt ezek jelentése és jelentősége sincs igazán elmagyarázva a szélesebb nyilvánosság számára. Emiatt egyre inkább veszélyt jelent az adatok nem megfelelő, szakszerűtlen értelmezése.

4.2.1.4. EDUCATIO Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Az EDUCATIO Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Korlátolt Felelősségű Társaságot - 2009. június 30-ig Közhasznú Társaság - a felsőoktatási felvételi rendszer fejlesztése és üzemeltetése, a felsőoktatási felvételi eljárás lebonyolítása és a felsőoktatási felvételihez kapcsolódó tájékoztatási feladatok ellátása céljából alapította az Oktatási Minisztérium 2000-ben. A tárca döntésének eredményeképpen - a Minisztériummal kötött közhasznú szerződés módosításai alapján - a Társaság feladatai az Országos Felsőoktatási Információs Központ működtetése mellett 2001-ben kibővültek a SuliNET Programiroda és a győri Közoktatási Információs Iroda, 2002-ben a Hallgatói Információs Központ, 2003-tól a Diákigazolvány Ügyfélszolgálat működtetésével. 2007-ben a Diák-Bónusz Kht. és a "suliNova" Kht. (lásd *keretes írást*) beolvadással egyesült a Társasággal. Az átalakulás után a szervezet projekt-alapú működési modellre tért át, így az egyesült cégek korábban végzett feladatai mostantól az új szervezet programjaiként, illetve projektjeiként élnek tovább (lásd *a másik keretes írást*).

A Sulinova Kht.

A Nemzeti Fejlesztési Terv HEFOP 2.1. és a 3.1 számú intézkedések központi programjának szakmai megvalósítására hozta létre 2004-ben az Oktatási Minisztérium a 100%-os tulajdonában lévő *suliNova Kht.*-t. E szervezet keretében működött a Nemzeti Fejlesztési Terv Koordinációs Központ, az Értékelési Központ, az Országos Oktatási Integrációs Hálózat, a szegedi székhelyű Képességfejlesztési Kutatóközpont, a Közoktatási Minőségfejlesztési Központ, a Programfejlesztési Központ, az Oktatáspolitikai Elemzések Központja és a Pedagógus-továbbképzési és Akkreditációs Központ is (*Jelentés, 2006*) A Sulinova jelszava „Otthon vagyunk a tanteremben” volt. 2007-ben beolvastották az Educatio Kht-ba.

A Társaság tevékenységének elsődleges célja a közoktatás és a felsőoktatás tartalmi, módszertani és nyilvántartási fejlesztéseivel kapcsolatos szolgáltatások kialakítása, fejlesztési programjainak lebonyolítása, a közoktatás megújulását célzó fejlesztések szakmai koordinációja, valamint az oktatási esélyegyenlőség megteremtése, valamint ehhez kapcsolódva egyes nyilvántartási rendszerekkel és igazgatási folyamatokkal kapcsolatos információs, informatikai, adatbanki és tájékoztató tevékenységek megszervezése, eljárások lebonyolítása, logisztikai és informatikai fejlesztések előkészítése, megtervezése és megvalósítása, illetve ezekhez kapcsolódó szolgáltatások ellátása. Információkat és szolgáltatásokat nyújt diákoknak, hallgatóknak, pedagógusoknak, oktatóknak, szülőknek, köz- és felsőoktatási intézményeknek és intézményfenntartóknak, oktatási ügyekkel foglalkozó civil szervezeteknek, az Oktatási Hivatalnak, illetve magának az Oktatási és Kulturális Minisztériumnak.

Kompetencia alapú fejlesztések központi programja és a helyi innovációk koordinálása

Az első Nemzeti Fejlesztési Terv HEFOP programjának súlypontját jelentő **kompetencia alapú fejlesztéseket** az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., illetve elődszervezete, a sulinova Kht. végezte. Az hat – szövegértési-szövegalkotási, matematikai, idegen nyelvi, IKT, szociális, életviteli és környezeti, életpálya-építési – kompetencterületen, valamint az óvodai nevelésben végzett központi tanterv- és tananyagfejlesztéseket 120 intézmény próbálta ki az ekkor létrehozott térségi Iskola- és Óvodafejlesztő Központok bázisán, közel tízezer tanulóval (*erről lásd még később*). A fejlesztésekhez kapcsolódóan mintegy 15 000 pedagógus – a hazai pedagógusok 8%-a – vett részt valamilyen továbbképzésben. A fejlesztésekhez már ekkor kapcsolódtak olyan kutatások is, amelyeket az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet egyik jogelődjében, az Országos Közoktatási Intézetben végeztek.

Az Új Magyarország Fejlesztési Terv ezekre az előzményekre építve jelölte ki a „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” című kiemelt projekt megvalósítására a korábbi fejlesztések motorját, az immár Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.-ként tovább működő szervezetet, és az időközben az oktatás teljes vertikumát átfogó, kutatás-fejlesztési alaptevékenységét számos szolgáltatással is kiegészítő Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetet. A most kezdődő közoktatás-fejlesztési folyamat fő célja a kompetencia alapú oktatás továbbfejlesztése és széles körű elterjesztése. A fejlesztési logika azonban számos vonatkozásban új alapokra helyeződött. Mint a kiemelt projekt címe is jelzi, a központi fejlesztések helyett a koordináció került előtérbe. A most induló fejlesztési periódusban fontos szerepet kapnak azok a szakmai műhelyek, helyi innovációk, jó példák, amelyek fejlesztési eredményeinek beépítése a folyamatba egyaránt szolgálja a rendszer alkalmazkodását az eltérő szükségletekhez, a különféle helyi, tanulói igényekhez, valamint – a pályázati rendszerből fakadó verseny révén – a minőség javítását. Azt, hogy a fejlesztések jelentős része a helyi-térségi, társadalmi szükségletekhez igazodjon, regionális hálózatok létrehozása hivatott elősegíteni. Ezek feladata, hogy feltárják a valós igényeket, másrészt – az e projektben kifejlesztésre kerülő úgynevezett Szolgáltatói kosár útján – eljuttassák a helyi szereplőkhöz a megfelelő fejlesztési produktumokat és az alkalmazásukhoz szükséges szakmai támogatást.

A régiós, majd kistérségi hálózatok kiépülése ad lehetőséget arra, hogy erősödjenek az iskolák, illetve az iskolák és az oktatási szolgáltatók közötti horizontális kapcsolatok, jobban érvényesüljön az egymástól tanulás. Az alulról építkező fejlesztések és e hálózatok koordinálása a mostani központi projekt egyik fontos feladata. Egy további koordinációs tevékenység a közoktatás és a pedagógusképzés, valamint - továbbképzés közötti kapcsolat szorosabbra fűzése, amely a korábbi fejlesztési periódusban nem kapott elég hangsúlyt. (forrás: Balázs Éva előadása, http://www.educatio.hu/images/download/november_6_konferencia/nov_6_konferencia_tamo_p311.PDF)

A koordináció és a fejlesztések sem lehetnének sikeresek a közoktatási rendszer egészét érintő informatikai megújítás nélkül. A kiemelt projektnek ezért van egy olyan fejlesztési feladata is – amit az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. végez, a kapcsolódó beruházásokat pedig a Társadalmi Infrastruktúra Operatív Program tartalmazza –, hogy egy központi integrált adminisztrációs rendszert hozzon létre, ami segíti az iskolák, óvodák adminisztrációs és tervező munkáját, valamint lehetővé teszi a fejlesztések nyomon követését.

A 4.1. programon belül az Educatio Kht. felsőoktatási fejlesztéseket is koordinál. Ilyen a diplomás pályakövető rendszer, vagy a vezetői információs rendszer kialakítása (*lásd keretes írást*).

Diplomás Pályakövető Rendszer (DPR)

A DPR célja, hogy a felsőoktatási intézmények, a továbbtanulás előtt álló diákok és szülei, továbbá az országos felsőoktatási és munkaerő-piaci stratégiakészítők (OKM, FTT) világos képpel rendelkezzenek a felsőoktatásból kilépő szakképzett munkaerő életpályájának alakulásáról, és ezeket az információkat hasznosíthassák a munkaerő-piaci, felsőoktatási stratégiák kidolgozásakor.

A DPR elemei (az intézményi pályakövetési és alumni modell megalkotása, az intézményi pályakövetési felmérések támogatása, valamint az elemzéseket támogató informatikai megoldás létrehozása, fejlesztése) a keresleti és kínálati információkat mindkét irányba közvetítik, illetve segítik a foglalkoztatási és szakmastruktúra összhangjának megteremtését.

Adattár Alapú Vezetői Információs Rendszer (AVIR)

Az AVIR célja megteremteni az egységes felsőoktatási menedzsment információs rendszer szakmai alapjait, biztosítani a felsőoktatási intézmények számára a hatékony információgazdálkodás alapfeltételeit, felkészítést és szakmai támogatást nyújtani az intézményeknek az adattár alapú vezetői menedzsment rendszerek kialakítására és üzemeltetésére.

Az AVIR révén a felsőoktatásért felelős tárca és az egyéb felelős szervezetek (mint pl. Magyar Rektori Konferencia, Felsőoktatási és Tudományos Tanács, Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája, társszeminisztériumok, Központi Statisztikai Hivatal, stb.) megalapozott információkkal rendelkeznek a felsőoktatás működését, teljesítménymutatóit illetően.

Az AVIR lehetővé teszi az intézmény vezetői számára a megalapozott döntéshozatalt azáltal, hogy az intézmény adatvagyonát automatizált folyamatokon keresztül alakítja információvá, illetve tudássá. Az AVIR révén lehetőség nyílik hatékonysági és erőforrás-ellátottsági „benchmarkok” készítésére, az intézmények összemérhetik magukat a felsőoktatási terület egészével.

Forrás: www.felvi.hu

Az Educatio Kht. kutatásokat is végez, elsősorban a felsőoktatás területén. Itt is készülnek felvételi rangsorok, és mintegy két éve elindították az ún. Felsőoktatási Műhelyt, ami a felsőoktatási kutatások periodikája. Több honlapot is működtetnek, a saját honlapon kívül a felvi.hu „Minden ami felsőoktatás” néven hirdeti magát. A jogelőd Sulinova honlapja is elérhető, ahol tájékozódni lehet a már lezajlott fejlesztésekről. Ezek struktúrája nem mindig felhasználóbarát, nem igazán igazít el, és a jó gyakorlatok címszó alatt sajnálatos módon nem találunk semmit!

4.2.2. Felsőoktatás

Az oktatáskutatás fő színterei a felsőoktatásban a neveléstudományi doktori iskolák, de a társtudományok tanszékein is zajlanak oktatást érintő kutatások.

4.2.2.1. Neveléstudományi doktori programok

Neveléstudományi doktori program négy egyetemen zajlik, ezek 2009-ig közlik honlapjaikon a tudományágban szerzett illetve a tervezett PhD dolgozatok címeit, készítőit és a konzulensek nevét. 2004-2009-ig a legtöbb PhD dolgozat az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában született (97), azután következik a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája (29), majd a szegedi Neveléstudományi Doktori Iskola (7), és végül a pécsi Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola (5). A dolgozatokban vizsgált témák hat kategóriába sorolhatók:

1. a felsőfokú képzés, az abban részt vevők attitűdjei
2. ifjúsággal kapcsolatos attitűdkutatások
3. részpopulációk (pl.: határon túliak, cigányok, izraeli etióp bevándorlók) pályaválasztási motivációi, életút modelljei
4. elméleti, történeti jellegű munkák
5. az oktatási rendszer részterületei pl. felnőttoktatás, külső szereplők az oktatásban (civil szervezetek), rendszerjellemzők (pl. román felsőoktatás politikai változásai)
6. pedagógiai, gyakorlati-módszertan, osztálytermi kutatómunka

A PhD dolgozatok többsége valamilyen elméleti vagy történeti jellegű munka. A második leggyakoribb témaválasztás valamilyen gyakorlati, módszertani vonatkozású, esetleg empirikus kutatással egybekötött tudományos munka. Nagyjából az elkészült neveléstudományi tárgyú dolgozatok negyede sorolható ide, de ezen belül is érdemes megkülönböztetni azokat a címeket, amelyek konkrét kutatásra, illetve óratermi megfigyelésre utalnak. Ilyen kutatómunka a dolgozatok mintegy 10 százaléka. Empirikus kutatások a felsőoktatásban és a közoktatásban részt vevők körében egyaránt születtek.

A négy neveléstudományi doktori iskola közül a doktori iskolák adatbázisa alapján a Ph.D. fokozatot szerzett diákok számát tekintve a pécsi alig látszik, de ez lehet, hogy annak tudható be, hogy működését tekintve fiatalnak számít. A szegedi és a debreceni határozott profillal rendelkezik, az előző osztálytermi megfigyeléseken és tanulói teljesítményméréseken alapuló kutatásokat végez, míg a másik iskola elsősorban a határon túli és regionális valamint kisebbségi tematikát követ. Az ELTE doktori iskola igen színes palettával rendelkezik, de már a doktori iskola vezetőjének érdeklődése folytán is itt a történeti kutatások inkább fordulnak elő, de szembetűnő az idegen nyelven készült Ph.D. dolgozatok száma³⁰, valamint az informatikai tárgyú kutatások megjelenése.

A doktori képzésre a szakértők szerint jóval többet kellene költeni a neveléstudományok terén is. Mindenképpen problémának látják, hogy torz a doktori képzés országos terítése. A Ph.D. dolgozatok számán is látszik, hogy a budapesti ELTE ebből a szempontból túlfeljettnek tűnik. A debreceni doktori iskola vezetője, aki a hazai neveléstudomány és oktatáskutatás egyik kulcsszereplője és úttörője, éppen most megy nyugdíjba és egyelőre nem látszik még a megfelelő utód. A szegedi egyetem pedig formális okokból nem tesz eleget a doktori képzés akkreditációs követelményeinek, miközben az itt dolgozók impact faktora a legmagasabb az

³⁰ Ezek általában külföldi diákok által írt nem magyarországi vonatkozású tanulmányok.

országban és az általuk szerkesztett Magyar Pedagógia is a leginkább közelíti a nemzetközi tudományos normákat. Már csak azért is furcsa ez a helyzet, mert az egyik legperspektivikusabb – a nemzetközi tendenciákkal harmonizáló longitudinális kompetenciákat vizsgáló – kutatást itt folytatják (lásd keretes írást).

A szegedi tudásközpont és az új longitudinális vizsgálat

A hazai kompetenciavizsgálatok bölcsőjének tekinthető a Szegedi Tudományegyetem, ahol az ilyen jellegű kutatások már korán elkezdődtek, Nagy József professzor vezetésével. Különböző diagnosztikai eszközöket fejlesztettek ki, mint a PREFER és DIFER, amiket óvónők és tanítók használhatnak a korai szűrésre és diagnosztizálásra³¹. Az eszközt több éves kutatás előzte meg és a régióban longitudinális vizsgálatokkal tesztelik.

2003-ban egy új longitudinális vizsgálatot indítottak azzal a céllal, hogy a tanulók iskolai fejlődésére oksági magyarázatokat találjanak. Három kohorsszal – elsősök (n=5286), ötödikesek (n=3881) és kilencedikesek (n=3131) – kezdtek. A kutatás az első négy évben éri el a teljes mintát. A szegedi egyetem munkatársai saját fejlesztésű tesztekkel használnak. A következő mérőeszközöket használják (lásd 1. táblázat)

1. táblázat

A szegedi longitudinális vizsgálat ütemezése és mérési eszközei

Mérés időpontja	I. minta	II. minta	III. minta
2003 ősz			DIFER
2004 tavasz	Szövegértés, attitűd kérdőív	Szövegértés, attitűd kérdőív	
2005 tavasz	Induktív gondolkodás Attitűd kérdőív	Induktív gondolkodás Attitűd kérdőív Kombinatív képesség	Szövegértés Számolási készségek
2005 ősz	A tanulás környezeti feltételei Tanulási szokások	A tanulás környezeti feltételei Tanulási szokások	A tanulás környezeti feltételei Olvasási szokások
2006 tavasz	Komplex problémamegoldás. Természettudományos ismeretek alkalmazása I-II	Komplex problémamegoldás. Természettudományos ismeretek alkalmazása I-II	Matematikai gondolkodás
2006 ősz	Attitűd kérdőív	Attitűd kérdőív	Szövegértés Olvasási szokások

³¹ Meg kell jegyezni, hogy több kritika is éri ezt az eszközt, részben a pszichológusok vitatják annak korszerűségét, másrészt fejlesztő pedagógusok vitatják annak alkalmazhatóságát a roma népesség körében. Sajnos ezen a területen nyílt szakmai vita nem igen zajlik.

2007 tavasz	Idegen nyelv (angol olvasás, német olvasás) Informatikai készségek	Idegen nyelv (angol olvasás, német olvasás) Informatikai készségek	Induktív gondolkodás Attitúd kérdőív Természettudományos fogalmak fejlődése Természetismereti alapok Számolási készség
-------------	---	---	--

Forrás: Csapó, 2007/2

A programot a kezdetekben az MTA finanszírozta igen alacsony összeggel (8-10 millió Ft), majd 2010-től a strukturális alapokból finanszírozzák (3.1.9. konstrukció, 750 millió Ft).

Nagy kihívást jelenthet a neveléstudományi tanszékek számára, hogy hogyan tudják magukat pozícionálni a jövőben. A hallgatói létszámcsökkenés egyre nehezebb helyzetbe hozza a felsőoktatás finanszírozását is, ezért elindult ennek a szektornak a diverzifikációja. A hazai elképzelések szerint csak néhány egyetem kaphatná meg a kutatóegyetem címet, amennyiben teljesít bizonyos elvárásokat (mint például nemzetközi kutatási-fejlesztési tevékenységben való részvétel). Ez mindenképpen arra kell, hogy ösztönözze a neveléstudományi tanszékeket is, hogy nemzetközileg is jobban észrevétesék magukat, de erre jelenleg csak keveseknél látszik még erős indíttatás.

4.2.2.2. Egyéb felsőoktatás

Az oktatáskutatás terén egyéb felsőoktatási szereplők is vannak, így az ELTE Társadalomtudományi Intézetében zajlik elsősorban szakmapolitikai kutatás. Az FP6 keretében egy nemzetközi konzorciumban a magyar kutatók az oktatás- és egészségügyi politikát elemzik (www.knowandpol.eu). A Corvinus egyetem és a CEU– gyakran az MTA-KTI-vel közösen – szintén végez oktatásszociológiai és gazdaságtani vizsgálatokat. A Debreceni Egyetem falai közt működő felsőoktatási kutatások elsősorban a terület irányítási és finanszírozási kérdéseivel foglalkoznak.

4.2.3. A kutatásban-fejlesztésben részt vevő piaci szereplők

Alapítványi és piaci szereplők is vannak a porondon. A közalapítványok (pl. FSZK) is rendelnek meg kutatásokat, ritkábban maguk is végeznek ilyet. A piacon a kutatásokat tekintve meg kell említeni a TÁRKI-t, mint a legrégebbi magyar magán kutatóintézetet, ami részben adatfelvételi kapacitása révén segíti a nagyobb kutatásokat (TALIS, vagy életpályakutatás). Másrészt, bár az intézet elsősorban gazdasági, szociálpolitikai és egészségpolitikai kutatásokat végez, a mobilitás témája kapcsán sikeresen vesznek részt oktatást érintő nemzetközi projekteken is, mint pl. az LLL program az FP keretén belül.³² A TÁRKI csoport tagjaként a TÁRKI-TUDOK viszonylag új szereplőként vesz részt az oktatáskutatásban, pedagógus adatfelvételeket és programértékeléseket, monitoringot

³² LLL2010 - Towards a Lifelong Learning Society in Europe: The Contribution of the Education System

végeznek elsősorban. Mind a TÁRKI, mind a TUDOK saját honlappal rendelkezik, ahol elérhetőek a kutatási jelentések (www.tarki.hu és www.tarki-tudok.hu).

A piaci szereplők egy másik aktív csoportja az IKT-ban érdekelt cégek. A Microsoft és az Intel is végez kutatásokat és fejlesztéseket, bár ennek nyoma a hazai oktatáskutatási tudásbázisban nem igen lelhető fel. Honlapjaikon kínálják ilyen irányú szolgáltatásaikat, de ennek magyarországi gyakorlatáról a tanulmány szerzőjének nincsenek pontos ismeretei, és egy interjúalany sem említette ezeket. Az FP6-ban több cég is nyert az e-learning szekcióban (az FP7-ben már nem voltunk ilyen szerencsések), de ezek a támogatások viszonylag alacsonyak voltak. Az akkor nyertes cégek közül némelyik már nincs életben, illetve az általuk létrehozott tudás hasznosulásáról nincsenek információk. Az IKT használatával foglalkozó szakértők szerint is probléma, hogy nem igen teszik fel azt a kérdést, hogy az IKT használata mennyire teszi eredményesebbé az oktatást. Az IKT szükségessége leginkább úgy vetődik fel az iskolákban, hogy az iskolán kívüli környezetnek ez már szerves része.

4.2.3.1. Tankönyvkiadók, tananyagfejlesztők

Az állam kiadói monopóliumának megszűnése (1992) után is állami kezelésben maradt legnagyobb tankönyvkiadó árnyékában megjelenő, tőkehiányos, magyar tulajdonú kiadói kisvállalkozások közreműködésével létrejött közismereti tankönyvpiac az ezredfordulóra jelentősen átalakult, s egyben stabilizálódott. Az utolsó állami tulajdonban lévő magyar részvénytársaságot, a Nemzeti Tankönyvkiadót 2004-ben privatizálták. A külföldi kiadók jelenléte erősödött a magyar piacon, részben itteni cégalapítással, részben kisebb magyar kiadók felvásárlásával vagy jelentős tulajdoni hányad megszerzésével (*Jelentés, 2006*).

A tankönyvkiadóknál nincsenek kutatócsoportok, de a fejlesztések során egyaránt megrendelnek külső szakértelmet, kipróbálják a terméket és megpróbálnak külföldi tapasztalatokat behozni, ezt azonban nem egyforma mértékben teszik. Bár a régi állami tankönyvkiadóra mint „szürke” sajátos ideológiájú képződményre tekintenek, azok a tanárok, akik annak idején a hetvenes években részt vettek a tartalomfejlesztésben, azt nagy kalandnak élték át, több héten át együtt dolgoztak, külföldi szakembereket vontak be és maguk a fejlesztők is tanítottak ezekből a könyvekből.³³

A mai tankönyvkiadók amíg lehetett, felkértek tankönyvkutatókat³⁴, és képzéseket is szerveztek a Szegedi Egyetem munkatársaival. A fejlesztés során több iskolában kipróbálják a tananyagot, de már nem jellemző a direkt visszacsatolás, hogy maguk a fejlesztők tanítanak, illetve nincs már lehetőség intenzív csapatmunkára. Próbatanítási szerződésük van az iskolákkal, de ezek elsősorban fejezetekre szólnak, nincs lehetőség egy komplett könyv kipróbálására, vagy csak ritkán, hiszen ahogy ők fogalmaztak: „a legdrágább megoldás a készterméket nem piacra dobni, hanem vacakolni vele.”

A külföldi tapasztalatok behozása ma már kevésbé gyakorlat. A magyar tulajdonban lévő cégek számára ez drága megoldás, egy darabig jártak külföldi vásárookra, de ezt abbahagyták. A külföldi tulajdonban lévő multinacionális cég esetén előfordul, hogy a cégcsoport más országokban lévő szervezetei révén átvesznek tananyagokat, de ez inkább csak a természettudományos területen működik. Ahogy fogalmaztak, még egy kísérleti könyvet sem

³³ Fodor Erika közlése.

³⁴ A Commitment magántulajdonban lévő oktatási szakértéssel és tanácsadással is foglalkozó vállalkozása egy ideig fenn tartott egy tankönyvkutató intézetet.

lehet átvenni adaptáció nélkül, annyira eltérő tantervi szabályozás van érvényben a különböző országokban.

Az akadémiai és felsőoktatási szakemberek szerint a tankönyvek színvonala nem megfelelő. Ők úgy vélik, hogy a tankönyvírók köre nem elég széles, ezért ugyanazok írják és lektorálnak is. Az elbírálás pedig önkényes vagy liberális, például jelenleg is 24 olvasáskönyv van a piacon, sok hibával. Jelenleg a tankönyv értékelés nem igen létezik mint önálló műfaj. Az Országos Kompetenciamérés adatai ugyan tartalmaznak információkat a használt tankönyvsomagokkal kapcsolatban is, de még senki nem elemezte őket.

A tankönyvpiacot sem hagyta érintetlenül a Sulinova Kht. által koordinált, az Európai Unió Strukturális Alapokból finanszírozott tartalmi fejlesztés, aminek az volt a célja, hogy új alapokra helyezze a pedagógiai kultúrát és módszertant (a kompetencia alapú programcsomagokról lásd korábban). Kutatásokra alapozva, rövid idő alatt sok csúszással, heroikus küzdelemben kifejlesztették ezeket a programcsomagokat, amelyeket iskolákban teszteltek, majd kialakítottak egy követő hálózatot. Ugyanakkor a fejlesztés vége fele több probléma is világgossá vált. Egyrészt a műfaj annyira új volt, hogy a szabályozás sem tudta követni. A tankönyvkiadók sérelmezték is, hogy miután ez sem taneszköznek, sem tankönyvnek nem minősült, nem vetették alá az akkreditációs eljárásnak. A fejlesztés menete alatt fogadta el Magyarország a szerzői jogokra vonatkozó uniós szabályozást, ami miatt az addig oktatásra ingyen használt tananyagok jogdíjasak lettek. Mivel a fejlesztés során a pénz és piaci szempontok nem játszottak szerepet, a termék igen drágára sikeredett.

Az elkészülő tananyagokat végül feltették a honlapra, de nem intelligens formában, digitalizált tananyagként. Egyszerre merült fel az a probléma, hogy a programcsomag nem felel meg sem a NAT-nak, sem az óratervnek, sem a pedagógusok képzettségének, másik oldalról pedig a tankönyvkiadók nehezményezték, hogy az állami pénzen létrehozott nagy mennyiségű tananyagok kiszorítják őket a piacról. Fennállt az a veszély, hogy a többéves fejlesztési munka vagy elvész, vagy tönkreteszi a tankönyvpiacot. Létrejött ugyan egy kompetencia konzorcium, akik akkreditáltatták ezeket a csomagokat és így azok egy része felkerült a tankönyvlistára, de a magas ár miatt kevés iskola élt a lehetőséggel. Ma már többen úgy látják, hogy hiba volt a piac bevonása nélkül végigvinni a fejlesztést, és ezért most pályázati formában próbálják a tankönyvpiac szereplőit bevonni a programcsomagok terjesztésének, továbbfejlesztésének folyamatába.

4.2.4. Pedagógiai szolgáltatók és tanácsadók

A pedagógiai szolgáltatások elsősorban vizsgák rendezését, tanulói teljesítménymérések lebonyolítását, kistérségi szintű feladatellátás megszervezésében való tanácsadást takarnak. Ezek a szolgáltatók alapvetően nem tekinthetők kutató-fejlesztő szereplőknek, de közvetlenül lehet hatásuk e terület fejlődésére. A pedagógiai szakmai szolgáltatói feladatokat ellátó szervezetek száma 2002 és 2006 között mintegy háromszorosára nőtt: az intézményhálózat mintegy 160 szolgáltatóból állt, amelyből 120 önkormányzati vagy állami fenntartású, a többi alapítványi vagy magánszervezet (*Jelentés, 2006*). Általában ezek a szolgáltatók önmagukban nem kutatnak vagy fejlesztenek, de szerveznek konferenciákat és rendelhetnek meg kutatásokat.

Az ellátási kötelezettséggel nem rendelkező, nem önkormányzati szolgáltató szervezetek és vállalkozások elsősorban azokon a területeken igyekeztek előretörni, ahol a lehető legnagyobb hasznot remélhették: ilyen elsősorban a továbbképzés és a mérés-értékelés, valamint a szakképző intézményhálózat átalakításában való tanácsadás. Ugyanakkor ezen tevékenységek minőségbiztosítása nem megoldott, azt pusztán a piacra bízzák. A magántanácsadó cégek is

végezhetnek kutató-fejlesztő tevékenységet, de ezek – a megrendelés jellegéből adódóan – gyakorta nem nyilvánosak (ezért keveset is tudunk róluk). Érdemes megjegyezni, hogy a legnagyobb ilyen jellegű vállalkozás, a 2003-ban alakult Commitment Zrt. korábban fenntartott kutatóintézetet is a tankönyvek elemzésére, de ezt a jellegű tevékenységét gazdasági okokból beszüntette.

4.3. Humán erőforrások

Az oktatáskutatás és fejlesztés humán erőforrását elsősorban a társadalomtudományi kutatók illetve a pedagógusok jelenthetik. A kapacitás milyenségéről pedig az egyik legelfogadottabb indikátor a publikációs aktivitás.

4.3.1. A magyar neveléstudományi kapacitás

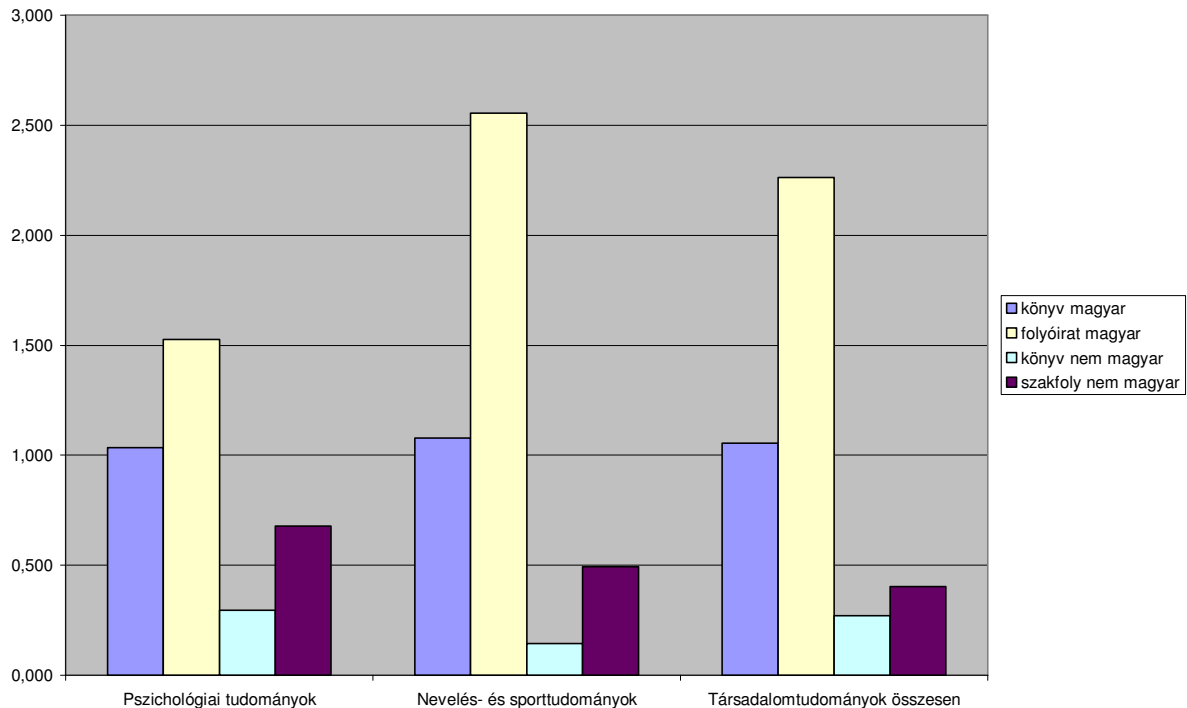
A magyar neveléstudomány tudományos tevékenységét a WARGO intézet mérte fel 2008-ban az Oktatás és gyermekesély kerekasztal felkérésére (*A magyar neveléstudomány...*, 2008). A kutatás során egyrészt a magyar neveléstudomány oktatói és kutató körében vizsgálták a publikációs aktivitást és a tudományos hatás egy mutatóját, a szerzők idézettségét, másrészt a magyar neveléstudomány vezető szakfolyóirataiban megjelent publikációkat elemezték a tudományszociológia és a tudománymetria eszközeivel. Két forrást vizsgáltak ehhez: egyrészt a társadalomtudományi publikációk vezető adatbázisait a *Social Science Citation Index* és az *Art and Humanities Citation Index* gyűjteményét, valamint az interneten elérhető publikációkat tartalmazó *Google Scholar*-t. Egyik fontos megállapításuk, hogy a *neveléstudományok magyar oktatói körében nem az a normális, ha valakinek a művére legalább egy hivatkozás esik, hanem az, ha a szerzőt egyszer sem idézték.* Az idézettségi indexet 72 oktatónál tudták kiszámolni, és az eredmények alapján megfigyelhető, hogy létezik a neveléstudomány oktatóin belül egy kis csoport, amelynek tudományos hatása is jelentős: 30 oktatónál az egy publikációra vetített idézettsége legalább 1,0 és 14 oktatónál legalább 2,0, ami komoly tudományos hatást takarhat (*A magyar neveléstudomány...*, 2008).

Az egy publikációra jutó idézettség tekintetében messze a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézete oktatói állnak az élen közel 20-as átlagos idézettségi aránnyal, miközben hét intézmény oktatói által írt publikációk egyikére sem hivatkoztak egyszer sem. A vezető kutatók átlagéletkora 60 fölött van, csak 12% 45 év alatti. Sem a doktori iskolákban való tanítás, sem a pályán eltöltött idő, sem az, hogy valaki tanszékvezető, nem függ össze a publikációs tevékenységgel. Azaz nem mondhatjuk, hogy a magyar neveléstudomány vezető kutatói közül a rangosabb folyóiratokban publikálók oktatnának inkább a doktori iskolákban, kerülnének be az MTA Pedagógiai Bizottsága köztestületi tagjai közé, vagy lennének tanszékvezetők valamely hazai felsőoktatási intézményben. A hazai neveléstudomány három megfigyelt szakmai folyóiratából egyedül a Magyar Pedagógiánál láthatunk számottevő (bár a kis esetszámok miatt statisztikailag nem értelmezhető) különbséget. A szerkesztőség tíz megfigyelt tagja közül kilenc ugyanis írt már olyan cikket, amely szerepel az SSCI-ben, vagy az AHCI-ben. Az Új Pedagógiai Szemle, vagy az Iskolakultúra esetében sorrendben egy, illetve három főnek van ilyen publikációja a szerkesztőségből (*A magyar neveléstudomány...*, 2008). A vezető kutatók 96 százalékának 0 az idézettsége.

A KSH statisztika is arról árulkodik, hogy a neveléstudományok terén elsősorban a magyar nyelvű folyóiratokban publikálnak, a nemzetközi publikációk egy főre eső száma viszont már elmarad a pszichológusokétól (lásd 2. ábra és Függelék).

2. ábra

Egy kutatóra jutó publikáció száma a pszichológia, a neveléstudomány és a társadalomtudomány területén, 2008



Forrás: KSH

A társszakmák képviselői (közgazdászok, pszichológusok, szociológusok) közös kritikája a neveléstudomány felé, hogy elsősorban neveléstörténészek uralják és a nyugati típusú szakmai műveltség hiányzik belőle. Tény, hogy a pszichológia terén jobbak az ilyen irányú mutatók, van akadémikus és több az egy főre jutó külföldi publikáció (lásd 2. ábra és Függelék). Ennek okát a pszichológus szakma abban látja, hogy náluk szerencsésen hiányzik az ódivatú tudományt művelő idősebb generáció, ami a neveléstudományban viszont dominánsan jelen van. A neveléstudományt művelők közt viszonylag alacsony szintű a nyelvtudás, kevesen beszélnek igazán jól angolul, és nem jellemző a tudás intenzív importja sem – szemben az ezen a területen sikeres országok gyakorlatával –, és az empirikus képzés mennyisége és minősége sem megfelelő.

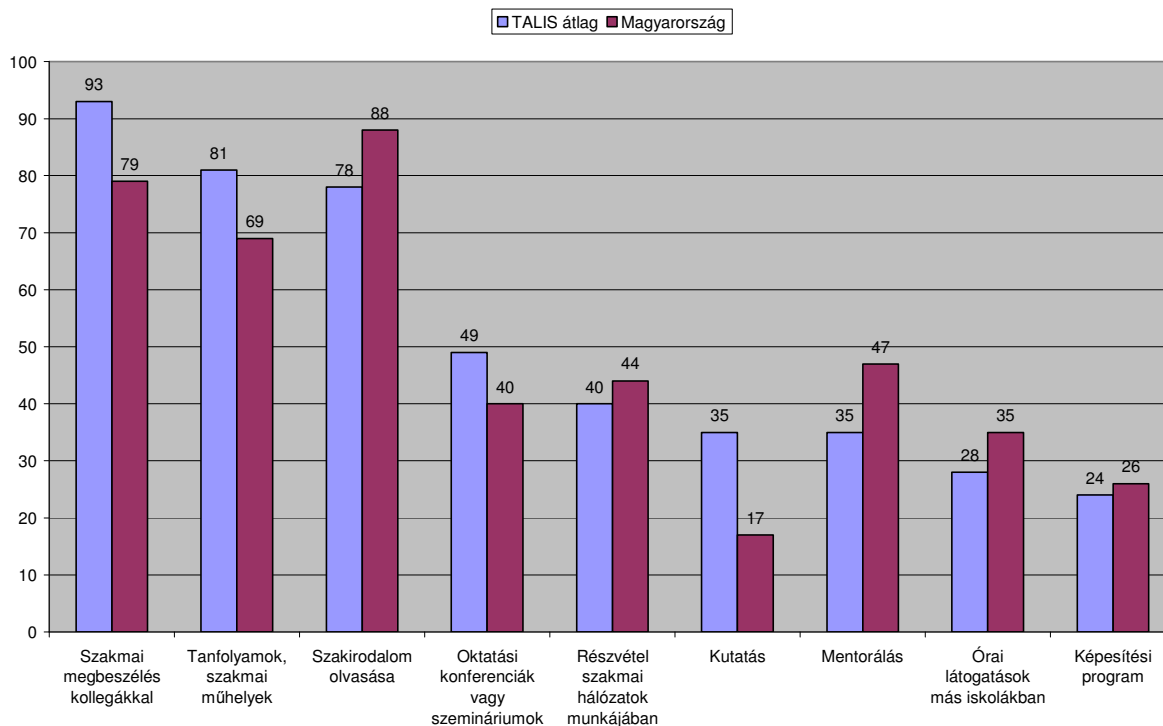
4.3.2. A pedagógusok

A kilencvenes években az iskolák mintegy 15%-a volt innovatívnak tekinthető (Intézményi adatfelvétel, OKI, 1995), elsősorban a tantervi reform és az abból fakadó helyi tantervkészítés kötelezettségének betudhatóan. Egy nemrég végzett pedagóguskutatás (*Pedagógusok munkaidő és munkateher vizsgálat, 2008, TÁRKI-TUDOK*) szintén arról tanúskodik, hogy a pedagógusok nagy hányada vesz részt innovációban. Ugyanakkor nem igazán tisztázott, mit is értenek ez alatt, és az a tény, hogy a fiatal tanárok nemzetközi összehasonlításban jóval kisebb arányban vesznek részt kutatásban illetve szakmai fejlesztésekben, kétségessé teszi ezen innovációk színvonalát (lásd 3. ábra). A vizsgálatban részt vevő többi európai országhoz képest nálunk éppen a negyvenesek azok, akik a modernebb, csoportmódszereket használják

és a fiatalokra jellemző a szinte kizárólagos frontális technika (*Hermann Zoltán előadása a TALIS konferencián, 2008*)

3. ábra

A pályakezdő tanárok szakmai fejlesztésben való részvétele Magyarországon és a TALIS átlagban, %



Forrás: TALIS, OECD

Az OKA pedagógusképzés reformjára tett javaslatait kísérte talán a legtöbb explicit ellenérzés, mivel erős lobbik érdekeit sértené a rendszer megbolygatása. Az ezzel foglalkozó fejezet (*Kárpáti, 2008*) kiemeli, hogy a tanárképzés szaktárgyi oldala nincs tartalmi és módszertani kapcsolatban a képzés pedagógiai és pszichológiai részével, a magyar pedagógusképzés nem eléggé kutatásorientált, a magyar tanárok kevésbé tudnak reflektálni saját munkájukra mivel az ehhez szükséges tudományos eszközöket nem ismerik. Magyarországon nagyon sok, heterogén minőségű, nagyfokú autonómiát élvező intézményben, rendszeres kontroll nélkül folyik a felsőoktatási pedagógusképzés. Új szerepmoddellre lenne szükség, a kutató-innováló tanárra. A jelenlegi akkreditációs feltételek, szakindítási és finanszírozási keretek nem kedveznek a minőségi munkának.

4.3.2.1. Pedagógusképzés

Magyarország a Bolognai Nyilatkozatban meghatározott célok elfogadásával kötelezettséget vállalt a többciklusú képzési szerkezet 2006-tól történő bevezetésére. A pedagógusképzés és annak részeként a tanárképzés fejlesztésére is a többciklusú képzési rendszerben került sor. A tanárképzés diszciplináris megalapozását a szakos alapképzés adja. A mesterképzésbe továbblépők egyik lehetőségként választhatják a tanári felkészítést, melyet alapképzésben a pedagógiai-pszichológiai orientációs modul és a második tanári szakképzettség szakterületi ismereteinek felvétele készít elő. A tanári mesterképzés kimeneti követelményeit azon

kompetenciák képezik, amelyeket – a kompetencialapú képzést szintén középpontba állító közoktatás – gyakorlata megkíván. 2007 folyamán a pedagógusképző intézmények ezen követelményekre építve dolgozták ki szakindítási kérelmeiket. A kompetencia alapú megközelítés értelmezése nem volt mindig egyértelmű feladat, de segítette a folyamatot, hogy a HEFOP keretén belül a pedagógusképzés tartalmának fejlesztésére irányuló programok is indultak. Szakértők szerint ugyanakkor még hosszabb idő szükséges ahhoz, hogy a tantárgyak nevelési-oktatási feladataira felkészítő szerkezetét teljes mértékben áthassa a kompetencia-alapú szemlélet.

A mesterképzéssel párhuzamosan folyó szakmai gyakorlat kiegészül egy féléves összefüggő szakmai gyakorlattal. Ennek a gyakorlatnak külső – nem az eddig megszokott elit gyakorló – iskolában kell történnie, így a kompetenciák fejlesztését és az újszerű módszerek használatát erősen támogatja ez a rendszer. Ezt segíti az ÚMFT TÁMOP keretén belül a “Pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózatok kialakítása” c. projekt, amelynek keretében a pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézményekre építve regionális szolgáltató és kutatóhálózatot hoznak létre, amelyek mentorképzést indítanak valamint nyilvántartást vezetnek a szakképzett mentorokról és a gyakorlatban résztvevő iskolákról. A kompetencia-alapú képzést segítő új elem még a pedagógusképzésben, hogy a tanári pályára való felkészültséget a záróvizsgán a tanárjelölt által készített (az addig végzett gyakorlati munkát is komplexen bemutató) portfólióval kell bizonyítani (*Áttekintés ...*, 2009).

A pedagógusképzésben elindult változások vannak, akik keveslik, illetve irányát sem tartják a legjobbnak. A legnagyobb probléma az, hogy olyan hosszútávú folyamatok zajlanak, amelyek során egyre kevésbé felkészült és alkalmas pedagógus áramlik be a rendszerbe, miközben az idősebb jobban képzettek kikerülnek. Több szakértő szerint drámai negatív minőségi csere zajlott le, amit a fejlesztési pénzek sem tudnak megfordítani. Másrészt a pedagógusképzésben túl sok még mindig az olyan képzőhely, akik nem tudják biztosítani a színvonalat, viszont pénzt visznek el az arra érdemesebbek elől.

A Zöld könyv pedagógusképzésről szóló fejezete is kiemeli, hogy a magyar pedagógusképzés nem eléggé kutatóorientált, a magyar tanárok kevésbé tudnak reflektálni saját munkájukra miután az ehhez szükséges tudományos eszközöknek nincsenek a birtokában. Az egyik oldalon a tudományos módszertan, kutatás és szakmódszertan szerepét valamint a nemzetközi megmérettetés szükségességét említik, egy másik kör viszont az ún. pedagógikumra, pszichológiai felkészítésre, a neveléstörténet és kulturális beágyazottság szerepére hivatkozik. A két iskola között éles ellentmondás feszül és sajnálatos módon ezen problémák megvitatására nincsen sem fórum, sem hajlandóság. A sikeres országok példája azt mutatja, hogy a két megközelítés összehangolásának lenne értelme.

4.4. Nyilvánosság, és fórumai

A nyilvánosság és szakmai közösségek egyik fontos szerepe a szakma önreflektív magatartásának kialakítása, erősítése, a szakmai szocializáció. Ebből a szempontból érdemes egy kis és nem túl távoli történeti kitekintést tenni. A nyolcvanas évek során több szakmai műhely is létrejött, a pedagógiai kutatások mellett megjelentek az oktatásszociológiai kutatások is. Talán a rendszerváltás körüli felfokozott társadalmi élet is közrejátszott abban, hogy 1989-ben megalakult egy működését tekintve rövid (három évig létezett), de hatását tekintve talán jelentősebb formáció, a Neveléstudományi Kutatók Országos Egyesülete (HERA). A négy alapító tag, Báthory Zoltán, Kozma Tamás, Mihály Ottó, és Nagy József

országosan elismert szakemberek voltak. A megalakulás időpontja azért is érdekes, hiszen 1990-ben megszűnt az Országos Pedagógiai Intézet és létrejött az Országos Közoktatási Intézet, ahova az Oktatókutató Intézet néhány munkatársa is átment. Ekkor jött létre újra az Akadémia berkein belül a Pedagógiai Bizottság és a Magyar Szociológiai Társaságon belül megalakult az oktatásszociológiai szakosztály. Az Egyesület megalakításának kettős célja volt a visszaemlékezők szerint, egyrészt el akarták különíteni a pedagógiai kutatást a pedagógus társadalomtól, elit szervezetként pedig meg akarták magukat különböztetni a Magyar Pedagógiai Társaságtól. Ez egyben közvetett módon visszatérés volt a hagyományokhoz, hiszen 1891-ben már alakult egy pedagógiával és segédtudományaival foglalkozó tudós társaság, amit 1950-ben belügyminiszteri rendelettel feloszlattak (Nagy, 2001).

A másik cél ezzel összhangban az volt, hogy meghonosítsák a korszerű társadalomtudományi megközelítést a neveléstudományok terén (elkülönülve így a szocialista pedagógiától). Az egyik minta az AERA, amerikai oktatáskutatói szövetség (American Educational Research Association) volt. A cél tehát a szakma számára az Akadémia csatornáin kívül is önálló presztízs szerzése a professzionalizálódás és szakmai reputáció erősítésével. A visszaemlékezések alapján a HERA működését vegyesen ítélték meg, sokakat zavart annak exkluzivitása, de az egyesületnek az Új Pedagógiai Szemle első számában megjelent elképzelései a neveléstudományi kutatásról sokak szerint máig érvényesek (Nagy, 2001). A HERA, amely 1992-ig létezett (néhány összejevetelt tartottak), örökségének tartják a kilencvenes évek során meglévő szakmai szolidaritást (ami nem feltétlen jelent egyben szoros kutatói együttműködést) és a 2001 októberében az akadémia Pedagógiai Bizottsága által létrehozott Országos Neveléstudományi Konferencia intézményét.

A nyilvánosság és szakmai fórumok ugyanakkor nemcsak a szakma önreflexióját segítik, de fontos eszközei a tudásátadásnak. A kutatói közösségnek legalább olyan fontos szerepe van a hiteles tudás terjesztésében, mint az új tudás megtermelésében. A tudás interaktivitást is igénylő megosztása sokkal nagyobb feladat, mint a tudás egyoldalú közvetítése. A nyilvánosságnak nemcsak az információ közvetítése és megosztása a célja, hanem fontos legitimációs eszköz is, ami segíti az elszámoltathatóságot és a visszacsatolást. Az adatok és kutatások nyilvánosságra hozatalát jelentős mértékben segítette az internet megjelenése. Azt sem hallgathatjuk el, hogy az adatok és információk megosztása és nyilvánosságra hozatala korábban nem volt magától értetődő. Úttörő szerepet játszott az OKI, amikor az elkészült elemzéseit, könyveit és adatbázisait rendre feltette a honlapjára és ezáltal komoly tudásmenedzsment tevékenységet folytatott. Az OECD PISA vizsgálata hozta azt az áttörést, hogy a 2000-es évek óta a hazai kompetenciamérés adatai is elérhetőek a hálón. Megtekinthetőek az iskolajelentések és a kutatók számára a tanulószoros adatbázist is elérhetővé teszik. Ugyanígy az OKM éves oktatásstatisztikája is elérhető adatbázis formában mindenki számára, aki kéri. Vannak olyan az oktatáskutatás számára fontos adatbázisok, amelyek nem érhetőek el.³⁵ Több olyan nyilvános fórum, honlap van, amelyek ugyan tartalmazznak érdekes információkat, de mégsem használják ezeket. A nemzeti kutatásnyilvántartás³⁶ adatbázisa például ingyenes és mindenki számára hozzáférhető, de a regisztrálás technikailag nem megoldott, és ez a probléma sokáig nem is derült ki az üzemeltetők számára, ugyanis nem használják a honlapot. Sok honlap nem jól strukturált és elsősorban azt a látszatot kelti, hogy elsősorban egy uniós direktívát akarnak így kipipálni.

³⁵ Talán a legkirívóbb egy nemzetközi felnőtt írásbeliségre vonatkozó adatfelvétel (ALLS), amelyben Magyarország is részt vett, de sem az elemzés, sem az adatok nem elérhetőek a kutatók számára. Ez annál is fájóbb, mert a most induló PIACC vizsgálatban való részvétel éppen meghiúsulni látszik a szakmapolitika bizonytalansága és az NFÜ technokrata hozzáállása miatt.

³⁶ <http://nkr.info.omikk.bme.hu/>

Még nagyobb gond, hogy sok honlapon van információ, de hogy ez érvényes tudásnak minősül-e, azt nem tudni.

Az OH Értékelési Központja informatív kiadványokat ad ki és honlapot üzemeltet a nemzetközi mérésekről. Ugyanakkor az oktatási tárca honlapján már jóval nehezebb eligazodni, az leginkább, legalábbis a fő oldalon a tárcavezető reprezentatív nyilvánosságát szolgálja. Az oktatási területet K+F szempontból gyengébben képviseli az OFI honlapja, mint elődjéé, az OKI-é. Az OFI honlapon fenn vannak a kiadványok, könyvek, de a kutatásokról csak leírásokat láthatunk, elemzések nincsenek. Az első oldalon leginkább pályázati felhívásokat láthatunk, ezek zöme a gyerekeket és iskolákat célozza³⁷. A Calderoni program keretében közzétett anyagok pedig szemmel láthatólag nincsenek átfésülve, értékelve, az oldal mint információforrás szinte értékelhetetlen.

Az OTKA honlapja fontos információforrása a keretében végzett kutatásoknak. Itt a kutatásokról értékeléseket is olvashatunk, ugyanakkor sehol sincs csatolva az a honlap, ahol elolvashatók is lennének az eredmények, ráadásul arról sincs információ, hogy mennyibe kerültek ezek a kutatások. Az Educatio Kht. honlapja igen színes, sok információt hordoz, de leginkább az egyetemi hallgatóknak szánt információik vannak jól megszerkesztve. Az NFT keretében létrehozott fejlesztések eredményei több linkkel elérhetők ugyan, de itt sincs értékelés, és különösen fájó, hogy a jó gyakorlatok könyvtár még mindig üres.

A Budapesti Corvinus Egyetem Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézetének keretében működő Oktatásfejlesztési Observatory is informatív honlapot tart fenn (<http://www.observatory.org.hu/>). A szakképzés fejlesztését szolgáló információgyűjtő, elemző, fejlesztő és kapcsolatépítő tevékenységet folytató műhely legfontosabb európai partnere a Cedefop (Európai Szakképzésfejlesztési Központ), ennek több nemzetközi együttműködési-kutatási programjában is részt vesznek. A CEDEFOP által létrehozott ReferNet program magyarországi koordinátora is az Oktatásfejlesztési Observatory.

A teljesség igénye nélkül még megemlíthető a Magyar Pedagógus Háza Portál (<http://www.mphp.hu/>), ami a pedagógiai innováció, a neveléstudományi kutatás számára készült hazai és külföldi elektronikus forrásokat rendszerezi és teszi elérhetővé. Másik fontos pedagógiai K+F információs portál az OPKM honlapja (<http://www.opkm.hu/>).

Az OPKM által 2002-ben végzett felmérés³⁸ alapján elmondható, hogy a magyar oktatáskutató még ma is inkább a hazai, mint a külföldi honlapokat bújja (*lásd 2. táblázat*).

³⁷ A decemberi hónap egyik fő híre a Mikulásfesztivál, „Gyermeknyelven az erőszakmentességről Ganxsta Zoleeval”. Sokkal inkább tűnik népművelő mozgalmi helynek, mint egy K+F intézménynek a honlap alapján.

³⁸ A felmérés során 400 oktatáskutatót kerestek fel on-line módon és kérdezték őket a web-információ használatot illetően. 139 értékelhető válasz alapján végezték az elemzést. A válaszolóknak csak mintegy 16%-a volt 35 év alatti, háromnegyedük a felsőoktatásban dolgozik.

2. táblázat

A magyar oktatáskutatók webes információhasználata

Webes információforrás	Magyarul	A használók aránya (N=139) %
on-line journals	on-line havilap	82.2
on-line library catalogues	on-line könyvtári katalógus	76.5
national government web-sites	kormányzati website.ok	74.6
Nat. Ed. Research Institute (NERI)	OKI ?	72
on-line newspapers	on-line napilap	65.4
Web sites of professional associations	Szakmai szövetségek honlapjai	63.1
Hungarian Education Index (HED)	Magyar Oktatási index ? (HED)	48.5
IRISZ-SULINET (Schoolnet)	IRISZ-SULINET	46.6
education portals	oktatási portál	35.1
ERIC		31.9
EURYDICE		17.9
EUDISED		11.5
European Training Village		3.9

Forrás: http://www.perine.eu/archive/hu_survey_2002.htm

4.4.1. Pedagógiai lapok

A neveléstudományi szaksajtó négy meghatározó folyóirata az *Educatio*, az *Új Pedagógiai Szemle*, a *Magyar Pedagógia* és az *Iskolakultúra*.

4.4.1.1. *Educatio*

Az *Educatio* 1992-ben jött létre az Oktatáskutató Intézet égisze alatt azzal a szándékkal, hogy az oktatáspolitikát társadalomkutatói szemszögből elemezzék, értékeljék. A lapot elsősorban a felsőoktatásban oktatók és egy szűk értelmiségi réteg olvassa, a lap alapítója (Kozma Tamás) bevallása szerint is kevésbé tudták megszólítani a gyakorló pedagógust, de ez nem is volt kifejezetten cél. Ma már leginkább a múltja az, ami történeti jelentőséget ad neki. Újdonságot hordozó jellege és kisugárzó hatása talán a különböző média megjelenésével csökken, de még ma is ez az a lap, amelyet nemcsak a szakma, hanem az azon kívüli értelmiség egy része is ismer és olvas

4.4.1.2. *Magyar Pedagógia*

A *Magyar Pedagógia* az MTA Pedagógiai Bizottságának folyóirata, de szerkesztését a Szegedi Egyetem Bölcsészkarának Neveléstudományi Intézete végzi. A rendszerváltás utáni főszerkesztő Csapó Benő nem titkolt célja az volt, hogy meghonosítson egy nyugat-európai tudományos mércéket alkalmazó folyóiratot a neveléstudomány terén. A komoly elvárások miatt a folyóiratnál a kéziratok elutasítási aránya (rejection rate) viszonylag magas, 30-40%.

Talán nem véletlen az sem, hogy a pedagógiai szaksajtót elemző tanulmány is leginkább ezt a folyóiratot találta az európai standardokhoz közelinek. A különböző kritériumok alapján kiviláglott, hogy a magyar neveléstudomány vizsgált szakfolyóiratai közül a *Magyar*

Pedagógia helyezkedik el legközelebb a vezető angol nyelvű folyóirat (*Learning and Instruction*) képviselte – a neveléstudomány vezető folyóirataiban is feltehetően megjelenő – jellemzőkhöz (lásd 3. táblázatot).

3. táblázat

A Magyar Pedagógia, az Iskolakultúra és a neveléstudomány egy vezető angol nyelvű folyóiratának néhány jellemzője

Jellemzők	Learning and Instruction	Magyar Pedagógia	Iskolakultúra
Több szerzős cikkek aránya, %	66.7	20.8	7.9
Empirikus és statisztikai eredményeket felhasználó cikkek aránya, %	86.4	70.6	42.1
Hivatkozások átlagos száma	37.3	31.4	7.3
Folyóiratcikkekre való hivatkozás aránya, %	52.1	31.1	24.4
Idegen nyelven megjelent publikációkra való hivatkozás aránya, %		38.6	22.3

Forrás: A magyar neveléstudomány..., 2008

A Magyar Pedagógia legutóbbi évfolyamában is mintegy a cikkek negyede többszerzős. A hivatkozások nagyobbik része külföldi. Általános különbség az *Educatio*val szemben, hogy ebben a folyóiratban csaknem valamennyi tanulmány empirikus vonatkozású, tehát az elméleti összegzések szinte minden esetben kutatási adatokkal együtt szerepelnek, és sok esetben a szerző illetve szerzők a témával kapcsolatos saját kutatási tapasztalataikról is beszámolnak. Elenyésző a történeti jellegű írások száma, vannak ugyanakkor olyan elméleti tanulmányok, amelyek érintik a gyakorlati iskolai életet, a minőségbiztosítást. Erre példa a mentorált innovációval, vagy a tesztelmélettel foglalkozó írás.

4.4.1.3. Iskolakultúra

Az Iskolakultúra 1991 óta létezik, a pécsi egyetemhez kötődött hosszú időn át, jelenleg azonban a Pannon Egyetem adja ki. Főszerkesztője változatlanul Géczi János. 2007 óta külön internetes portált is üzemeltetnek, amely elkülönül a papíros alapú laptól. Az Iskolakultúra Online folyóirat magyar és angol nyelvű tudományos publikációkat jelentet meg, a szakértői bírálati rendszer (peer-review) alapelveinek megfelelően. A társlapokat és intézeteket is megjelenítik, a frissességet viszont kissé tompítja, hogy az elérhetőségi linkek nagy része nem működik, részben mert a link mögött lévő intézetek is átalakultak időközben.

Az Iskolakultúra elmúlt évfolyamának áttekintett számai alapján úgy tűnik, ebben a lapban hangsúlyosabban jelennek meg a történeti jellegű tanulmányok, amelyek valamely korszak oktatási rendszerét történeti aspektusból ragadják meg. Vannak emellett empirikus, a jelen kutatására vonatkozó cikkek is, amelyek között jelentős arányt képviselnek egyes tanítás módszertani kérdések, illetve óratermi megfigyeléseken alapuló kutatások.

4.4.1.4. Új Pedagógiai Szemle

Az Új Pedagógiai Szemlét jelenleg az OFI adja ki, főszerkesztője Mayer József. Annak idején az OPI lapja volt Pedagógiai Szemleként, majd 1990-től megújult az OKI lapjaként, és akkor kapta az új nevet. A pedagógiai lapok finanszírozási nehézségei ezt a lapot is elérték és volt időszak amikor csak elektronikus formában jelent meg. Az ÚPSZ elérhetősége az interneten is igen nehézkes, amennyiben a google-ba írjuk a nevét, nem jön elő. Az OFI kezdőlapján jobb oldalon található ikonként hívható elő. Csak a számokat tartalmazza, a lapról nincsenek plusz információk és nem járulnak hozzá egyéb szolgáltatások, mint pl. az Iskolakultúra esetén.

4.4.1.5. Egyéb lapok

A Szakképzési Szemlét 1984-ben alapította a Nemzeti Szakképzési Intézet és a Magyar Szakképzési Társaság. A Szakképzési Szemle évente négy alkalommal megjelenő, országos terjesztésű oktatási-képzési folyóirat, mely elsősorban a szakképzéshez kapcsolódó elméleti írásokat tartalmaz. A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet honlapján elérhetők a szakképzéssel foglalkozó lapok, sőt linkek találhatóak a hasonló tematikájú külföldi, elsősorban angol nyelvű lapokhoz is, sőt mi több, a lapok tartalma magyarul is megjelenik!

A Szakoktatás a szakképzés egyetlen országos terjesztésű, évente 10 alkalommal megjelenő folyóirata. Legfontosabb feladatának tartja a korrekt, elfogulatlan, szakmai tájékoztatást a szakképzést érintő, eseményekkel kapcsolatban.

A Felnőttképzés című folyóirat Magyarországon az egyetlen olyan - négy alkalommal megjelenő - periodika, amely a 18 év feletti korosztály képzésével, munkaerő-piaci esélyeivel foglalkozik. A 2003-tól megjelenő lapot eredetileg a Nemzeti Felnőttképzési Intézet jelentette meg, 2007-től kiadója a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.

Felsőoktatási Műhely néven nemrégén indult el egy lap az Educatio Kht. égisze alatt, ami a felsőoktatási kutatásoknak ad fórumot, elsősorban szakmapolitikai fókusszal. Ilyen formában Magyarországon hiánypótló, a felsőoktatási kutatásoknak nem volt külön ágense eddig (habár a volt Oktatáskutató Intézetet hívták egy ideig Felsőoktatási Kutatóintézetnek, de nem ez a terület volt a kizárólagos terepe kutatásaiknak). A nyitó szám 2007-ben a bologna-folyamattal foglalkozott, a legújabb decemberi szám pedig a pedagógusképzéssel foglalkozik.

A Pedagógusképzés című folyóiratot az Óvó- és Tanítóképző Főiskolák Egyesülete valamint a Tanárképzők Szövetsége jelenteti meg, 2003 óta. Évente 4 száma jelenik meg, mint azt a címe is jelzi, a pedagógusképzés a preferált témája.

A Mester és Tanítvány c. folyóiratot a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karának Pedagógiai Intézete alapította 2003-ban. Szerkesztőbizottságában különféle tudományágak (pedagógia, pszichológia, teológia, szociológia, történelem, irodalomtörtet, filológia és fizika) képviselői működnek együtt. Az egyes lapszámokat tematikus gyűjteményként állítják össze, ahol a céltéma³⁹ a terjedelem kb. 60%-át teszi ki (tanulmányok; reflexiók), a fennmaradó kb. 40%-ot pedig nevelési-oktatási

³⁹ Néhány cím és egyben érintett téma az eddig megjelent számok közül: Erkölc, Ellenőrzés, értékelés, Oktatáspolitikai, A pedagógus, A keresztény-keresztény pedagógia, Nyelvben él a nemzet, Család és iskola, Érettségi, Köznevelés – 2006 után, Hátrányban, Kollégium, Idegen nyelvek, Irodalom és iskola, Magyar iskolák a határon túl, Felsőoktatás

intézmények bemutatkozása, pedagógusportrék; lelkeségi tartalmak; szakmai viták; aktualitások; különféle pályamunkák; könyvajánlók; különleges OTDK-, érettségi és szemináriumi dolgozatok; neveléstörténeti tanulmányok; rajzok; fotók stb. töltik ki.

A Taní-Tani c. folyóirat egy a Független Pedagógiai Intézet által kiadott, tanévenként 4 számmal megjelenő kiadvány. A folyóirat a tanulás törvényszerűségeit, feltételeit, az életkora és egyedisége szerint változó gyermeki személyiség megismerését kívánja elősegíteni; ebből kiindulva tanítási, fejlesztési módszereket, eljárásokat mutat be, különös tekintettel a tanulási képesség szaktárgyakon kívüli és szaktárgyi anyagokon való fejlesztésére. Bemutatja és interpretálja az alternatív pedagógiák szemléletmódját, azokat az iskolán belüli intézményeket, módszereket és felfogási módokat, ahogyan a reformiskolák feloldják a pedagógiai rendszerek és a hagyományos pedagógia által teremtett belső feszültségeket. Értékeli a közoktatás-politika intézkedéseit, az iskolaügy körül feltűnő társadalmi jelenségeket, mintegy segít a nagy folyamatok felismerésében és kezelésében.

Pedagógiai publikációs fórumok tehát vannak és mindegyik rendelkezik valami sajátos arcúval. A legnagyobb problémát az jelenti, hogy a lapok finanszírozása nem megoldott, évről évre a lét és megszűnés határán mozognak. Voltak olyan időszakok, amikor meg sem tudtak jelenni. A helyzet annyira súlyossá vált, hogy a pedagógiai sajtó egyik képviselője nyílt levelet intézett az akkori tárcavezetőnek. Most évről évre pályázati pénzekből próbálnak fennmaradni. Egy igazán nívós tudományos lapot megfelelő bírálati rendszerrel igen idő- és energiaigényes fenntartani. Éppen ezért ez a fajta bizonytalanság éppen a színvonal rovására mehet leginkább.

4.4.2. Konferenciák, fórumok, kiállítás

A tudásközvetítés és átadás fontos terepei a konferenciák. A kilencvenes évek során jóval több konferencia szerveződött, miután a pedagógusok részvételét az állam továbbképzési támogatás formájában támogatta. Így évről évre megrendeződött az OKI éves konferenciája, volt önkormányzati konferencia, vezetéleméleti konferencia. Ez ma már a múlté, ugyanakkor bizonyos fórumok ma is élnek. Évről évre megrendezik a lillafüredi konferenciát, amit a BAZ megyei pedagógiai intézet szervez, és a pedagógusok számára fontos informálódási lehetőség. Szintén megrendezik Szegeden is a minőségbiztosítással foglalkozó konferenciát, amely a közoktatásra koncentrál.

Az oktatáskutatás, neveléstudomány legfontosabb konferenciája az Országos Neveléstudományi Konferencia, amit 2001-ben indítottak el az Akadémián, bírálati rendszert építettek ki, és regisztrációs díjat kértek mindenkitől. A kezdeti félelmeket legyőzve több éven át funkcionált, de az utolsó két évben a finanszírozása igen bizonytalanná vált. 2009-ben már nem az Akadémián, hanem a veszprémi egyetemen lett megszervezve jóval kisebb szervezési háttérrel (<http://www.nevelestudomany.hu/onk2009/>). A Neveléstudományi Konferencia nem tudja maradéktalanul betölteni funkcióját, mivel általában rendkívül sok szekciót szerveznek, ami elhalványítja a rendezvény adott évi kontúráját, másrészt így nincs idő és alkalom egymás meghallgatására. Egyfajta önreprezentációba fordul így a konferencia, s a helyzeten csak ront, hogy a helyszíneken általában nincsenek olyan helyek, agorák, ahol a tudós közösség egy kávé mellett megvitathatná a szakmai kérdéseket. Van, aki szerint ez is kulturális kérdés.

Szegeden rendezik meg 2003 óta minden év tavaszán a Pedagógiai Értékelési Konferenciát, a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának [Neveléstudományi Intézete](#) és [Neveléstudományi Doktori Iskolája](#) szervezésében. A konferencián elsősorban pedagógiai értékeléshez kapcsolódó empirikus kutatások, innovatív értékelési módszerek, a pedagógiai értékelést a közoktatásban vagy a felsőoktatásban alkalmazó vizsgálatok, fejlesztőprogramok, pedagógiai kísérletek, innovatív oktatási módszerek, illetve azok eredményei mutathatók be, továbbá e területekhez kapcsolódó elméleti előadások tarthatók. A konferenciára benyújtott anyagok szakértői bírálati rendszerben (peer-review) történő elbírálásáért a [Tudományos Programbizottság](#) felelős.

1999-ben indította útjára a Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete és az MTA Pedagógiai Bizottsága a Kiss Árpád Emlékkonferenciák sorozatát, melyet két évente rendeznek meg Debrecenben. Az ONK-hoz és a PÉK-hez hasonlóan ez is olyan tudományos tanácskozás, ahol a benyújtott anyagok szakértői bírálati rendszerben történő elbírálása után kapnak a szerzők lehetőséget önálló előadás tartására, szimpóziumban való részvételre vagy poszter bemutatására.

2007-ben a Szegedi Egyetem által rendezett Earli nemzetközi konferenciára (<http://earli2007.hu/nq/home/>) nagyon kevés magyar jelentkezett, amit a rendező azzal magyarázott, hogy a nemzetközi környezet idegen a magyar oktatáskutatók, neveléstudósok számára, másrészt nincsenek igazán olyan eredményeik, amit egy ilyen fórumon be lehetne mutatni. A nyelvtudás hiánya pedig nagyon nagy probléma. Más szakmák esetében a pénzsűke ellenére is nagyobb a szakmai pezsgés, mert jóval több ilyen projekt van. Ugyanakkor az is tény, hogy a regisztrációs díjat a szakma többsége igen magasnak találta, ami nem volt összhangban az e területen dolgozók jövedelmi lehetőségeivel.

A nyelvtudás hiánya mellett az is gond, hogy rendkívül nagy erőfeszítést igényel egy angol publikáció megjelentetése, és a nemzetközi térben sincsen túl sok támogatás, lobbierő, magyar oldalról. A nemzetközi porondon való megfelelő megjelenést mindenki fontosnak tartja, de ezt segítő nincsenek igazán kiforrott koncepciók és pénzforrások. Az uniós pályázatokon való részvételi sikeresség nemcsak a neveléstudományok területén, de máshol sem kiemelkedő. Jelenleg az Akadémia újra tervezi, hogy valamilyen lobbitevékenységet végez Brüsszelben, kérdés, hogy ha ez megtörténik, a neveléstudomány a jelenlegi állapotában tud-e profitálni belőle.

4.4.3. Interaktív modern fórumok, új formák

Amennyiben tipizálni próbáljuk a nyilvánosság eszközeit, úgy megkülönböztethetünk hagyományos és modern (internet) vagy nem hagyományos formákat, valamint állami vagy piaci finanszírozást (lásd 4. táblázat).

4. táblázat

A tudásközvetítés és tudásmegosztás fórumai (nem teljes körű)

Médiaeszköz	Finanszírozás	Tudásközvetítés	Tudásmegosztás
Hagyományos	Állami	OH kiadványok, OKI-OFI könyvek, konferenciák (Educatio, Nevtud, kongresszus, régen OKI)	workshopok, Schooling for tomorrow, TEMPUS Lillafüredi konferencia
	Piac	Mentor nagydíj	TÁRKI és TUDOK workshopok, Educatio kiállítás
Modern	Állami	elektronikus folyóiratok, Tempus, stb. OH PISA és egyéb adatok	on-line fórumok, Schooling for tomorrow, Kerekasztal, civil Kerekasztal, OH OKM
	Piac	Mentor magazin, Aula Mindentudás egyeteme	Kölöknet szülői portál, OFOE, Tárki adatbank

Megkülönböztethetjük ezeket aszerint is, hogy tudást pusztán közvetíti, vagy meg is osztja, vagyis fontos a visszacsatolás. Talán a legizgalmasabb eszközök a nem hagyományos, a tudást megosztó, sőt létrehozó fórumok tekinthetők. Ilyen biztató kezdeményezésnek tekinthető az OKI-ban elindított workshop sorozat az oktatás jövőjéről (*lásd keretes írást*). Sajnálatos módon pénz és központi igény híján ez a kezdeti pozitív kezdeményezés Magyarországon elakadt, pedig a jelenleg hozzánk áramló uniós források hosszú távú felhasználása éppen az ilyen együttgondolkodó szakmaközi és társadalomközi diskurzust igényelné, amire az OECD programjában kifejlesztett eszközök alkalmasak lehetnek.

A jövő iskolája program Magyarországon

Az OECD „Schooling for tomorrow” programjának mintájára az Országos Közoktatási Intézet 2006 tavaszán egy olyan vegyes összetételű workshop sorozatot indított el, ahol a különböző jövőképeket együtt vitathatta meg tanár, iskolaigazgató, önkormányzati vezető, szülő, politikus.

A vitasorozat résztvevői viszonylag széles szakmai-társadalmi csoportokat képviseltek. Jelen voltak a szakma, a stratégiai előkészítés, döntéshozás és az oktatásban érintettek civil szervezetek és szereplők képviselői. A vitasorozat felépítése azt az elvet követte, hogy a szűkebb szakma felől a döntéshozókra át nyissunk a társadalom szélesebb rétegei felé. A csoportok minden esetben úgy szakmai, mint a résztvevők foglalkozása tekintetében vegyes összetételű ösztönzőnek bizonyult, kreatív és tartalmas beszélgetéseket eredményezett. A szakmai-társadalmi vitát egy facilitátor segítette, a résztvevők az OECD forgatókönyvekből kiindulva különböző trendeket vázoltak fel, majd a dialógus módszerével kis csoportokban különböző, már a magyar sajátosságokat is figyelembevevő forgatókönyveket vázoltak fel. Olyan újszerű kifejezések bukkantak fel sorra, mint a globalizáció igénye, amikor a globális folyamatokat sikeresen fordítják le a helyi szereplők lokálisra, vagy a perszonalizált oktatás, a virtuális terek fontossága. A pedagógusban a szereplők nagy része a jövőben a facilitátort látja, vagyis nem annyira egy kánon átadóját egy hierarchikus viszonyban, hanem a meglévő tudások és információk közötti eligazodást segítő horizontális szereplőt. Azt, hogy az iskola milyen lesz 20 év múlva, igen sokféleképpen képzelték el a résztvevők. Volt, aki szerint a felsőoktatási intézmények papírgyárak, a közoktatási intézmények dühöngők lesznek, de volt pozitívabb jövőkép is, ami szerint az iskola egy közösségi tér lesz, az oktatás pedig egy kreatív szórakozási forma. A négy workshop tanulsága, hogy a jövő rajtunk áll, de ahhoz, hogy egy közös és megvalósítható jövőkép (és egyben jövő) kialakuljon, sokat kell beszélgetni, párbeszédet folytatni, ezáltal segítve a reflektív gondolkodást és az empatikus készségek fejlődését.

Forrás: A jövő iskolája – Schooling for tomorrow. (Szerk): Lannert Judit. OKI, Budapest 2006. Kézirat.

Egy másik figyelemreméltó tudásmegosztó kezdeményezés volt az Oktatás és gyermekesély kerekasztal mögött létrejött Civil kerekasztal (<http://civil.magyarorszagholnap.hu/>), ami egy professzionális újságíró által moderált internetes felület volt, ahol a legégetőbb oktatási kérdéseket kommentálhatták érdeklődő civilek. A Kerekasztalok munkájának befejeztével finanszírozási háttér híján ez a kezdeményezés is alább hagyott.

Fontos és érdekes fórum volt még az Oktpol Café kezdeményezés, ami az először az OKI-ban, majd a Sulinova Kht.-ban működő Oktatáspolitikai Elemző Központ által koordinált tanulmányok oktatáspolitikát érintő következtetéseinek vitafóruma volt, ahol a meghívottak közt parlamenti politikusok is voltak. Sajnálatos módon ez a kezdeményezés is elhalt időközben.

4.4.4. Nem állami fórumok

A tudás közvetítése nemcsak a kutatók vagy az állam privilégiuma. Nagyon sok civil és piaci szereplő is részt vesz ebben a folyamatban. A Mentor magazin, Új katedra, Aula oktatási internetfigyelő portál vagy az Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete által vezetett

honlap és interaktív pedagógus fórum ilyenek. Az oktatáskutatással foglalkozó cégek is szerveznek kutatói workshopokat, kerekasztal beszélgetéseket, és a honlapjukon ott vannak a legújabb eredmények, adatok.

A másik igen érdekes kezdeményezés, ami a civil szférából jött, és kifejezetten az oktatási innovációt célozta, a Mentor-díj (*lásd keretes írást*). A civilektől induló kezdeményezés célja az volt, hogy a szakma presztízsét visszaállítsák. A Mentor magazin főszerkesztője, a Kutató Tanárok Szövetségének elnöke, az MTA elnökhelyettese és az Innovációs Szövetség alapítója együttesen felkarolta az ügyet. A díjakat vállalatok adták össze, ami azt jelentette, hogy a civileknek komoly „fundraising”-et is kellett folytatnia, amit különösen megnehezített a közben beütő válság.

Mentor-díj

Első alkalommal adta át a Mentor Magazin 2009. november 23-án, hétfőn a Magyar Tudományos Akadémián „Az Év Mentora Díj – 2009” elismeréseit. Szakmai főtámogatói között szerepel a Magyar Tudományos Akadémia és a Magyar Innovációs Szövetség, fővédnökként pedig Oláh György, Nobel-díjas kémikus.

Az idén tavasszal először hirdette meg a díjat a Mentor Magazin, valamint együttműködő partnerei, az Osztályfőnökök Országos Egyesülete, a Független Pedagógus Fórum, valamint a Tanárképzők Országos Szövetsége annak érdekében, hogy az oktatás-nevelés-képzés valamennyi színteréről megtalálja azokat a tehetséges, kreatív, innovatív pedagógusokat, akik az új kor új nevelői eszményét testesítik meg. Ez egyben az első olyan átfogó, civil alapítású elismerés, amely ledöntve az oktatási szintek közötti válaszfalakat, egységes koncepció jegyében ismeri el az óvodától az általános és középiskolán át a felsőoktatásig, felnőttképzésig az alkotó pedagógusi munkát.

Az oktatási-nevelési intézmények nevelői, oktatói, szülői és diákközösségei szeptember végéig küldhették meg jelöléseiket az oktatás valamennyi szintjéről, felvázolva jelöltjük munkásságát, hatását szűkebb-tágabb környezetükre, a gyerekekre, a diákjaikra, hallgatóikra. A felhívásra 61 értékelhető ajánlás érkezett be, melyből a szakma, a tudományos, a művészeti és a sportélet jeles személyiségeiből álló bírálóbizottság választotta ki a díjazottakat.

A Mentor-díjat három kategóriában osztották ki (I. óvoda-általános iskola; II. középiskola, szakiskola, kollégium; III. felsőoktatás, felnőttoktatás), három nyugdíjas pedagógus munkáját életműdíjjal jutalmazták, további két különdíjat ajánlott fel a Microsoft Magyarország Kft, illetve a Szabad Tér Színház Kft., hét pedagógus pedig Elismerő Oklevelet kapott.

Forrás: <http://www.mentormagazin.hu/index.php?rovat=hirek&oldalszam=1&mu=370>

5. Irányítás és finanszírozás

5.1. Az oktatási terület K+F ráfordításai a különböző alapokból

A pedagógiát (neveléstudományt) tudományági besorolása egészen a legutóbbi időkig a bölcsészettudományokhoz kötötte. Az intézményi kereteket, kutatás-finanszírozási normákat többnyire ma is a bölcsészkar mechanizmusok alakítják. Ez nem kedvez az empirikus kutatások finanszírozás-igényének, az empirikus kutatásokhoz szükséges anyagok és segédanyagok elhelyezéséhez szükséges terek kialakításának, az adatelemzéshez nélkülözhetetlen számítógépes infrastruktúra fenntartásának. Az oktatási terhelésükhöz képest

töbnyire kisméretű pedagógiai tanszékék presztízse alacsony, fejlesztésükre az intézmények alig fordítanak figyelmet, az empirikus kutatás infrastruktúrájának kialakítást 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, az anyagi és szervezeti háttere nemcsak a fejlett nyugati országokhoz, hanem hajdani önmagához képest is romlik. A hetvenes években az akkori tanárképző főiskolákon, egyetemeken a lehetőségekhez képest aktív fejlesztő munka folyt. A 6. sz. kutatási főirány. (A közoktatás távlati fejlesztését megalapozó kutatások) 20 millió forint nagyságrendű, pályázati rendszerben elosztott forrást biztosított a kutatásokhoz. A nyolcvanas években az ezt folytató Közoktatási Kutatások. pályázatai felmérésekhez, iskolai kísérletekhez nyújtottak támogatást. A rendszerváltás után egyrészt megszűntek a nyugati országokkal való tudományos kommunikáció korlátjai, másrészt viszont a konferenciaképes vagy publikációképes kutatások anyagi lehetőségei beszűkültek.

A kilencvenes évek során több forrása is volt a kutatásoknak, fejlesztéseknek. A Pedagógus Szakma Megújításáért alapot a kilencvenes évek elején hozták létre, ami a nem teljesen prudens gazdálkodás miatt csődbe jutott. A Közoktatás-fejlesztési Alap, a KFA 1990-től létezett és 1994-ig működött, 1996 környékén viszont megszűnt, mert elfogyott a pénz. Később a KOMA volt az egyik legnagyobb forrás. A Közoktatás modernizációjáért Alap a közoktatás egyes intézményeiben folyó fejlesztéseket próbálta meg támogatni, 1998-ig gyakorlatilag a tantervfejlesztés volt a fókuszban. Az új kuratóriumnak az volt a koncepciója, hogy ki kellene lépni ebből a tantervfejlesztési szemléletből, és professzionálisabbá kell tenni az innováció támogatását. Ezért problématerképet vázoltak fel, intézményi pályázatokat hirdettek és ezek megvalósítását követték is. A kuratórium 10-12 emberrel működött, akik közt volt gyakorlati, iskolai szakember, felsőoktatásban dolgozó, kutató, a finanszírozását pedig a Szakképzési Alapból oldották meg.

Az Oktatási Minisztérium és a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága közös kutatási pályázati rendszert működtetett a kilencvenes évek második felétől. A közoktatás fejlesztését szolgáló kutatások témakörben, főiskolák és egyetemek pedagógiai és pszichológiai tanszékei, az oktatási tárca háttérintézményei, valamint pedagógiai szolgáltató intézmények, ill. a felsorolt intézmények szervezeti egységei, munkatársai pályázhatnak. A pályázatok témái egyaránt kapcsolódhattak az általános műveléshez és a szakképzéshez. Előnyt jelent 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 gazdálkodik⁴⁰. A kilencvenes évek óta működő Országos Kiemelésű Társadalomtudományi Kutatások (OKTK) alap is ideolvadt be, ami szintén tartalmazott 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 összesen 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

⁴⁰ http://www.oktatasert.hu/files/OKA_kozhasznu_jel_2008.pdf

témában és a szűkös, 40 millió Ft-os, NSZFI által nyújtott forrást mintegy 15 millió Ft-tal az OKM kiegészítette. 2009-ben már nem voltak kutatási pályázati kiírások, zömében pedagógiai lapok támogatására és környezettudatos programokra, művészeti képzésre intézményekhez juttatták a pénzeket.

Meg kell említeni a SOROS alapítvány szerepét, amely nagyon sok innovációt támogatott és az Önfelkészítő Iskolák mozgalmán rengeteg olyan pedagógus nőtt fel, akik ma is innovációkat visznek (pl. Suliharmónia alapítvány).

Napjainkra, miután a tárcáknál lévő források lassan elapadnak, az OTKA és a Strukturális Alapok adják az oktatáskutatás és fejlesztés fő anyagi forrásait. Az Országos Tudományos Kutatási Alapprogramokból (OTKA) alapkutatáshoz, nemzetközi együttműködéshez, kutatási infrastruktúra fejlesztéséhez, valamint fiatal kutatók ösztöndíj-jellegű támogatásához lehet forrásokhoz jutni. Az OTKA az élettudományok, a természet- és mérnöki tudományok, valamint a társadalomtudományok területén tevékenykedő kutatókat nagyjából 40-40-20%-os megoszlásban támogatja. Az egyetemek az OTKA fő kedvezményezettjei közé tartoznak 60-65% körüli részesedéssel, míg az MTA intézeteinek támogatása az OTKA keretének 25-30%-át teszi ki. Az OTKA stratégiájában is elsősorban a finanszírozás instabilitását illetve a források csökkenését tekinti egyik fő veszélynek, ezért szorgalmazzák az NKTH-val való együttműködést (Az *OTKA stratégia*, 2007).

Az OTKA honlapján elérhetőek a 2007-ben lezárult kutatások és a támogatott PhD dolgozatok 2003-tól. A címeket átfésülve világosan látszik, hogy a tudományos ösztöndíjjal támogatott témák döntő hányada biológiai, kémiai, orvostudományi és társadalomtudományos témájú. Nyelvészeti, irodalmi téma ezen felül elvétve akad, és az elmúlt néhány évben csak egy-két neveléstörténeti kutatás található, valamint egy felsőoktatási integrációval foglalkozó kutatás amely valamennyire az oktatáskutatáshoz köthető.

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 öltönek 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 oktatásfejlesztésére (lásd 5. táblázat). 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 többszáz iskola felújítására, amely egyben elvileg a pedagógiai innovációval is együtt kell, hogy járjon.⁴¹

⁴¹ Éppen nemrég jelent meg, 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.

5. táblázat

Oktatási fejlesztésre megítélt összegek az NFT és ÚMFT keretén belül 2009. decemberig

OP	Elnevezés	Millió FT
HEFOP 2.1.	Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlősége	8450
HEFOP 2.1.	Tanodák	1200
HEFOP 3.1.	Az egész életen át tartó készségek fejlesztése (kompetenciacsomagok, TIOK, stb.)	20505
HEFOP 3.2.	Szakképzés fejlesztése (TISZK)	10973
HEFOP 3.3.	Felsőoktatás (Bologna)	8237
HEFOP 3.5.	Felnőttképzés	9393
NFT1 összesen		58758
TÁMOP 2.1.	Lépj előre egyet	27000
TÁMOP 2.2.	Szakképzés, TISZK	28023
TÁMOP 3.	Minőségi hozzáférés	50750
3.1.	<i>Kompetencia alapú oktatás terjesztése</i>	33719
	3.1.1. <i>21. sz. közoktatás</i>	10165
	3.1.4. <i>kompetenciaalapú oktatás, egyenlő hozzáférés innovatív intézményben</i>	22421
	3.1.5. <i>pedagógusképzés</i>	0
	3.1.6. <i>egymi</i>	369
	3.1.8. <i>átfogó minőségfejlesztés</i>	0
	3.1.9. <i>diagnosztikus mérés, Szeged</i>	750
3.2.	<i>Újszerű megoldások és együttműködések</i>	12062
3.3.	<i>halmozottan hátrányos és roma tanulók szegregációjának csökkentése</i>	4795
	3.3.2. <i>esélyegyenlőségi programok</i>	1470
	3.3.5. <i>tanodák</i>	1273
3.4.	<i>SNI</i>	714
TÁMOP 4.	felsőoktatás minőség, K+F infrastruktúra	21347
TIOP 1	Oktatási infrastruktúra	78480
NFT2 összesen (2009 dec.)		205600
TÁMOP 7.	technikai segítségnyújtás	24232

Forrás:

http://emir.nfu.hu/nd/kozvel/?link=umft_1_1&sc=2&ml=3&sr=1377&offset=9&id_op=11&id_tamogatascel=45&id_paly_tip=57&id_paly_altip=-1

Ezekon a nagy számokon belül kevésbé tudjuk megítélni információ híján, hogy konkrétan mire is fordítottak a pénzek. Így az oktatáskutatásra fordított összegeket csak becsülhetjük. A szegedi egyetem longitudinális vizsgálatára, miután önálló sorban szerepel, tudjuk, hogy 750 millió Ft-ot költenek az elkövetkező két évben. Ugyanakkor az MTA KTI Életpálya-vizsgálatára költött összegekről nincs tudomásunk, azt ugyanis a technikai segítségnyújtási keretből finanszírozzák. Mindenképpen feltűnő, hogy ezen a soron tekintélyes összeg szerepel mindennemű részletezés nélkül, ami nem járul hozzá a transzparenciához. Tulajdonképpen az értékelések is kutatások, tehát az erre fordított összegek is eligazíthatnak. Örvendetes módon ma már külön fül található ehhez az NFÜ honlapján, de a nem túl sok elkészült értékelés mellett nem szerepel, hogy mennyit is költöttek rá (*erről lásd később*).

5.2. 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 gazdaság szereplői önbevallása alapján készülnek ezek a statisztikák és van, hogy pont azok a cégek maradnak ki megkeresés híján, akik költenek kutatásra-fejlesztésre. Nincsenek részletezve a kiadások, így vannak akik felhánytorgatják, hogy az MTA esetében gyakran az üdülőhálózatra vagy gépkocsiparkra is mehet az adott pénz, nem kutatásra. A KSH ilyen irányú globális statisztikáit a szakértők egy része nem tartja megbízhatónak, valamint a K+F fejlettségre vonatkozó mérőszámokat sem tartják jó közelítésnek.

Az oktatás területén sem jobb a helyzet a statisztikákat illetően. A KSH adatai együtt kezelik a Nevelés és sporttudományokat⁴², 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, egészségtudomány stb.) foglalkozik olyan kutatásokkal, amelyek szorosan kapcsolódnak a szóban forgó kérdésekhez. Ezek áttekintése árnyalná a képet (Csapó, 2007). Természetesen ez a terület más országokban sem kristálytiszta, maga a KSH is csak 2000-től vezet ilyen irányú statisztikát. Vannak kezdeményezések az innováció fogalmának pontosítására, de elsősorban a technológiai területen. A KSH osztályvezetője szerint még egyszer sem jött megkeresés az oktatási minisztériumtól, hogy az adatokat elemezni, értékelni szeretnék. Az adatok jóságát pedig nagyban növelné, ha aktívan használnák.

Az adatokból úgy tűnik, hogy a neveléstudományokra (a sporttudományokkal együtt) fordított összegek egyre kisebb százalékát adják a társadalomtudományokra fordított összegeknek (13%-ról 9% 2003 és 2008 között), miközben a pszichológiára fordított erőforrások stabilan alakultak ugyanebben az időszakban (lásd 6. táblázat).

6. táblázat

A kutató-fejlesztő helyek ráfordításai tudományágak szerint 2003-2008-ban (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

Forrás: KSH

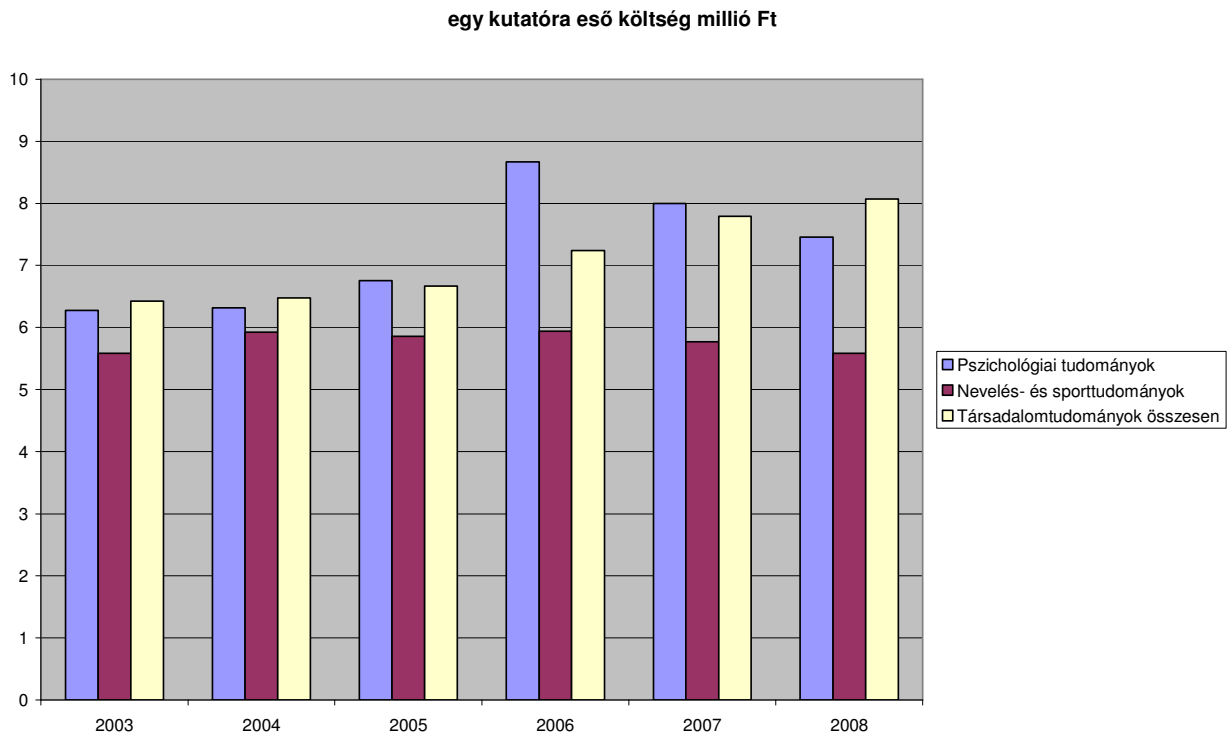
Megjegyzés: 2006-ig a társadalomtudományok helyett bölcsészettudományok szerepelt a hivatalos statisztikában

Amennyiben a kiadásokat egy kutatóra vetítjük, azt láthatjuk, hogy a neveléstudományi fajlagos kutatási ráfordítása az alacsonyok közé tartozik és időben csökken, míg a társadalomtudományok esetében ez az arány növekvő tendenciát mutat (lásd 4. ábra és Függelék).

⁴² Különösen pikáns, hogy a Ph.D. fokozatokat is sport és neveléstudományok együttes jelölésével adják.

4. ábra

Az egy kutatóra eső költség, millió Ft



Forrás: KSH

5.3. Az oktatási ágazat K+F kiadásai nemzetközi összehasonlításban

A 2008-as adatok szerint az összes itthon elosztott K+F ráfordítás - származzék az hazai vagy külföldi forrásból – 0,67 százalékát (1 787,4 millió forint) kapták a nevelés és sporttudományok. A társadalomtudományok területén elosztott ráfordításnak ez az összeg körülbelül kilenc és fél százaléka. Ezzel az aránnyal a legfrissebb nemzetközi adatokkal összevetve a középmezőnybe sorolhatjuk magunkat. Bár nálunk a neveléstudományok és a sporttudományok egy témakörnek számítanak, így is jelzésértékű, hogy az összes K+F-re fordított kiadásból kb. a nemzetközi átlag felét költjük e két terület kutatására (lásd 7. táblázat).

7. táblázat

Az állami K+F ráfordítások aránya az összeshez viszonyítva 2008-ban az oktatás területén néhány országban (%)

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

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.

*Gáti Annamária kiegészítése KSH adatok alapján

Az OECD által 1995-ben publikált adatokból (*Educational Research and Development, 1995*) az rajzolódott ki, hogy az oktatási K+F az oktatási szektor csak egy nagyon kis szeletét képezte, az összes oktatásra fordított kiadásnak mindössze átlagosan 0,27 százalékát költötték K+F-re. A legtöbbet Ausztráliában (0,37), a legkevesebbet pedig Írországban (0,18). Az arány a teljes K+F kiadásokhoz viszonyítva is alacsony, átlagosan 0,92 százalék. Itt 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 7. 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. Ugyanakkor hozzá kell tenni, hogy az adatok valószínűleg nem tartalmazzák a Nemzeti Fejlesztési Terv és ÚMFT forrásainak nagy részét.

5.4. Programértékelés

A szakmapolitikai beavatkozások, fejlesztések hatását értékelni szokták. Az innovációs törvény rendelkezik arról, hogy a programokat rendszeresen értékelni kell és ehhez forrásokat kell elkülöníteni, valamint az eredményeket a nyilvánosság elé kell tární⁴³. Külön rendelet⁴⁴ foglalkozik az értékelés tartalmi követelményeiről. Ennek alapján az értékelési terveket a program tervezésekor már el kell készíteni, meg kell határozni az értékelendő célokat és ehhez indikátorokat kell rendelni, valamint az értékelés ütemezéséről is rendelkezni kell.⁴⁵

A szabályozás habár körültekintő, csak a szükséges kereteket határozza meg. Az értékelés forrásaira vonatkozó 1,5%-os maximum értelmesebbnek tűnik, de az alsó határ híján az értékelésre a megrendelők nagyon kis keretet és nagyon szűk határidőt szabnak. Pedig a nemzetközi szakirodalom egyrészt ennél magasabb arányokkal számol (5%), másrészt aláhúzza, hogy „egy kutatási folyamatba ágyazott értékelési munka több időbe és pénzbe kerül, mint a rögtönzött értékelés, amely intuíción, véleményre vagy fejlett kritikai érzékre épít, azonban olyan pontosság jellemzi, amely ezekből az informálisabb munkákból hiányzik” (Weiss, 2005).

Az értékelés az uniós pénzekből finanszírozott programok esetén kötelező. Erre vannak vonatkozó uniós ajánlások, amelyek nem túl konkrétak, sem módszertani leírást, sem összeghatárt nem tartalmaznak.⁴⁶ Öröndetes módon az eddig elkészült – csekély számú – értékelés most már megtalálható közvetlenül is az NFÜ honlapján. Korábban ezeket még hosszasan keresni kellett. Két oktatási tárgyú fejlesztés értékelését olvashatjuk itt, a 3.1. Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek és kompetenciák fejlesztését szolgáló HEFOP program értékelését, valamint a ROP 2.3. Óvodák és alapfokú intézmények infrastrukturális fejlesztésének értékelése.

A 3.1. program külső értékelésére a program költségvetésének mintegy 0,0005%-át fordították.⁴⁷ Az egész program értékelésére eredetileg sokkal több pénzt szántak, de ez valahogyan elolvadt, ahogy maga az értékelés fogalmazott:

„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.” (HEFOP 3.1. értékelése)

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. Jelenleg nemcsak az a probléma, hogy az értékelésre szánt munkaidő igen alacsony (ez esetben ez mintegy négy hónap volt

⁴³ A Kormány a kutatás-fejlesztés és technológiai innovációról szóló 2004. évi CXXXIV. törvény 13. § (4) bekezdése

⁴⁴ 198/2005. (IX. 22.) Korm.rend. a közfinanszírozású támogatásban részesülő kutatás-fejlesztési és technológiai innovációs programok értékelése rendszeréről és tartalmi követelményeiről.

⁴⁵ Az innovációs alapok felhasználását tekintve eddig összesen csak három értékelés készült el 2005 óta (Havas Attila közlése)

⁴⁶ <http://www.nfu.hu/alapelvek>

⁴⁷ 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.

mindösszesen), hanem az is, hogy a programok még ki se futják magukat, és már értékelik őket. Még szomorúbb, amikor egy program időközben megszakad, ilyenkor végképp nehéz a konkrét célok teljesülését számon kérni. Ugyanakkor sajnálatos módon nemcsak az idő és pénzhiány okozza azt, hogy a hálón elérhető értékelések zöme nem éri el a szükséges színvonalat. A 3.1. program értékelésénél 18 mélyinterjút és 5 fókuszcsoporthozos beszélgetést folytattak a program menedzserekkel és a résztvevők körében, valamint a 108 TIOK és 361 bevezető iskola körében on-line kérdézetet folytattak. Az eredeti kiírásban még szerepelt ugyanennyi kontroll iskola is, ez az értékelés folyamán eltűnt. Ugyanígy az eredeti kiírás jóval szélesebb körét határozta meg az értékelésnek (programcsomagonként külön, SDT és informatikai rendszer, kontroll iskolák), mint amire a konkrét értékelés kiterjedt. Kontrolliskolák híján nehezen értékelhetők az eredmények, ráadásul szinte csak egyszerű gyakorlatok vannak felsorolva vagy ábrázolva, még egy keresztábra elemzést sem lehet fellelni. Elmondható, hogy ez az értékelés nem tekinthető kutatásba ágyazott értékelésnek, ez leginkább az elemzők intuícióra és fejlett kritikai érzékére támaszkodott. Természetesen az értékelés sok megszívlelendő tanácsot tartalmazott a fejlesztés menedzsment kialakítására és logisztikájára vonatkozóan. Azt is leszögezték, hogy a nagyszabású fejlesztések nem nagyon tudtak támaszkodni kutatási eredményekre, ezért a következő fejlesztési tervnek jóval nagyobb arányban kellene beruháznia „a tanulás alap- és alkalmazott kutatásába, a kompetencia-alapú pedagógiák hazai és nemzetközi jó gyakorlatának összegyűjtésébe, a hagyományos és digitális iskolai elemek szinergikus ötvözésének kutatásába” (*HEFOP 3.1. értékelése, 2007*).

A ROP program értékelése (*NFT ROP Óvodák és alapfokú... , 2008*) során hasonló problémákat láthatunk. Bár itt van utalás az országos statisztikára is, mégis a grafikonok csak a kedvezményezett iskolákban tapasztalható hatásokat mutatják, és csak néha lábjegyzetben van utalás arra, hogy ez az elmozdulás az országos, vagy kistérségi arányhoz képest hogyan értékelendő. Bár a szerzők is óvatosan fogalmaznak, tesznek olyan oksági kijelentéseket, amelyek nem feltétlen megalapozottak a felhasznált adatbázis és módszertan alapján. Talán nem véletlen, hogy a nem nagyszámú értékelések közt egyedül a GVOP programok értékelése közt találtunk olyat, ami valóban korszerű módszertant használ kontrollcsoporttal (dif in dif regresszió, párosításos modell), így valódi oksági kapcsolatokat is fel tud tárni. Talán nem véletlen, hogy a mű szerzője közgazdász.

Az *Educatio* 2008/4. száma a programértékeléseket járja körül. Az itt olvasható értékelések az NFÜ honlapján olvashatókkal szemben már megalapozottabbak, de ezek sem mentesek – részben az adottságokból fakadó – korlátoktól.

- Zömében keresztmetszeti adatokat vizsgálnak, ami általában technikai adottság. Leginkább annak tudható be, hogy a programok többségénél az elindításnál 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.
- A leginkább példaértékű értékelés Kézdi Gábor és Surányi Éva értékelése az Oktatási Integrációs Hálózatról (*Kézdi-Surányi, 2008*). A tanulók tanulmányi eredményeit és háttérváltozóit évről évre felmérték és kontrolliskolákat is bevontak az elemzésbe. Tehát egyszerre volt jelen a kontroll és a longitudinális jelleg. Ugyanakkor sajnálatos módon, technikai-finanszírozási okokból az első adatfelmérésre csak a program elindulása utáni második évben kerülhetett sor, ezzel nagyban rontva az elemzés hatékonyságát, hiszen a fejlődést nem tudták a nulladik ponttól mérni.

- Szinte alig létezik olyan programértékelés, amely a program költségeit is összevetné annak társadalmi hasznával. Ebben szinte unikális Kertesi Gábor és Kézdi Gábor tanulmánya (*Kertesi-Kézdi, 2006*) a roma fiatalok érettségihez való juttatásáról
- Amit viszont egyik értékelés sem firtat, az maga az eszköz, a végrehajtott program minősége. Sem a tanártovábbképzésről szóló értékelés (*Liskó, 2008*), sem az OIH értékelése és a többi sem elemzi a megvalósult programot, feltételezve, hogy az teljesen úgy működik, ahogy a program fejlesztői elképzelték. Például Kézdi Gáborék figyelik az osztályteremben tanító pedagógusokat is, de nem annyira azt, hogy a megadott programnak megfelelően tanítanak-e, hanem azt, hogy mennyire tanulóközpontúak. Kimutatják, hogy az IPR-esek kicsit tanulóközpontúbbak, de ez lehet a szelekció műve is, ha feltételezzük, hogy a résztvevő iskolákban eleve érzékenyebbek a pedagógusok. A programok önmagukban való értékelése elmaradásának egyrészt az az oka, hogy maga a program pontos mibenléte, protokolláris standard módja és célja a programtervezők fejében sem tiszta, másrészt ez a fajta értékelés már komoly interdiszciplináris kutatásokat igényelne, ahol a közgazdász és szociológus mellett tanuláselmélethez és osztálytermi folyamatokhoz értő szakember is állna. E kooperáció akadályai nemcsak a pénz és idő hiánya, hanem a szakmák közötti párbeszéd gyengesége, illetve az erre való érdeklődés hiánya.

Az eddig elkészült értékelések természetesen sok fontos következtetést tartalmaznak, ezekre később, a fejlesztések és innovációk előtt álló gátak elemzésénél térünk vissza.

A költség-haszon elemzés egyébként nemcsak a programra vonatkozóan lenne érdekes, de magára az értékelésre is. Vannak, akik úgy gondolják, hogy az értékelő-mérő lobbis, kutatócsoport (bár igen csekély a létszámuk) túldimenzionálják az értékelést, és szinte öncélként tételezik. Elsősorban ők is azt hiányolják, hogy ezek az értékelések csak akkor érik meg a pénzüket, ha valódi visszacsatolást tudnak adni a kompetenciafejlesztés, a pedagógiai tevékenység számára. Ez is amellettt szól, hogy interdiszciplinárisabb és kutatásba ágyazott értékelésekre lenne szükség. A legdrágább és a legkevésbé hatékony értékelések pont azok az alacsony áron megrendelt, gyorsan elvégzett munkák, amivel eddig az NFÜ operált.⁴⁸ Ezen értékelések megrendelésének célja leginkább egyrészt egy kötelező penzum letudása lehetett, másrészt a programok kutatók általi igazolása. Semmiképpen nem volt cél, hogy az értékelés eredményeit valóban visszacsatolják a folyamatba. Az NFÜ vezetői is szkeptikusak az értékelésekkel szemben, véleményük szerint sem idő, sem mód nincs az erőltetett fejlesztési ütem mellett az eredmények becsatolására. A másik akadályozó momentum pedig az értékelési kultúra hiánya, vagyis nem jellemző, hogy az értékelt nem támadásként veszi a kritikát, hanem egy esélynek arra, hogy jobban tudják majd a programot csinálni. 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 valós kockázat, hogy a társadalom direkt módon a végső célt (társadalmi integráció) is negligálja. Ez a fajta szégyenlősség viszont teljes mértékben megakadályozza a kritikai és önreflexív magatartás kialakulását, alapvetően gátolja azt, hogy a programban részt vevők tanuljanak a hibáikból és esélyük legyen jobban csinálni.

Vannak pozitív kezdeményezések is. Így az esélyegyenlőségi HEFOP 2. programok esetében kidolgoztak értékelési eszközöket, és figyelemre méltó, hogy a TÁMOP Életpálya-követés

⁴⁸ Sajnálatos módon ez a tendencia folytatódni látszik az ún. keretszerződések esetében is. Az előzetesen megversenyeztetett résztvevőket újra megversenyeztetik és ezzel gyakran a listaár negyedére sikerül leszorítani a költségeket. Nem biztos ugyanakkor, hogy ez jót tesz az értékelés minőségének.

kutatási program egyik célja éppen ezen programok hatásának elemzése. Vannak törekvések arra is, hogy a programokat maguk a résztvevők is tudják folyamatukban értékelni, ezáltal csökkentve a nagyobb tévedések kockázatát. A belső értékelés ugyanolyan fontos eleme a fejlesztéseknek, mint a külső értékelés. Probléma viszont és nemcsak magyarországi vonatkozású, hogy nincsenek kiérlelt indikátorrendszerek.

Az indikátorokat valóban gyakran ad hoc alapon választják ki és nem is mindig alkalmazkodnak a program végső céljához, vagy nem differenciálnak a program végrehajtóinak különböző lehetőségei szerint.

Egy pozitív, de leginkább alulról jövő kezdeményezés az indikátorfejlesztés területén az OKM-ben működő indikátorbizottság. A bizottság vezetője önszorgalomból kezdte el, szervezi és vezeti a bizottság munkáját, amely több szereplő önkéntes részvételén alapszik. A bizottságban az oktatási tárca adatokkal foglalkozó statisztikai osztálya mellett képviselteti magát a nemzetközi főosztály, az OFI kutatói, a KSH és az SZMM képviselői, valamint független szakértők. Az ülések kéthavonta zajlanak, éppen aktuális kérdéseket járnak körül egy vitaindító alapján. Ezen felül rendszeresen tájékoztatják a résztvevőket a nemzetközi méréseken való részvételről és eredményről, a statisztikai fejlesztésekről. Az itt zajló munka fontos inputja lehetne az oktatási kutatásoknak és fejlesztéseknek, de maga a bizottság önkéntes alapon és a tárca szervezeti struktúrájába nem szervesen beilleszkedve dolgozik, költségvetése minimális.

6. Az oktatási ágazat K+F+I rendszerének főbb kvalitatív és kvantitatív jellemzői

Magyarországon kiépült az innovációs rendszer irányítási és finanszírozási rendszere, de ennek az oktatási ágazatra vonatkozó K+F+I nem igazán képezi szerves részét. Az oktatási ágazatra vonatkozó egységes stratégia hiánya, a háttérintézmény-rendszer instabilitása valamint a szerény akadémiai jelenlét nem tekinthető kedvező jelenségnek. Ugyanakkor az oktatási K+F+I teljesítményét korrekten értékelni szinte képtelenség a megfelelő adatok hiányában. Mindazonáltal az elmúlt 25 évben bizonyos tendenciákat fellelhetünk.

A nyolcvanas évek közepétől – bár előtte is volt rá példa – felpezsdült a helyi innovativitás. A szabályozás engedélyezte alternatív programok kialakítását, így 1985-95-ig leginkább alternatív iskolák és mozgalmak alakultak ki, amelyek közül sokan ma is példát adnak egyéb innovációknak. A kilencvenes évek során a tantervi reformokkal megindult a tananyagok és helyi tantervek kidolgozása. A folyamatokat állami és civil alapok finanszírozták. Kiemelkedő volt a Soros alapítvány tevékenysége, mint ahogy a KOMA alapítványé is. A kilencvenes években alakult meg az Önfejlesztő iskolák hálózata, szakmai szövetségek jöttek létre. A kezdeményezések egy része alulról indult, és nagyrészt nemzetközi példák átvétele vagy kísérletezés volt az alapja, kevésbé a hazai kutatási eredmények. A szakképzés és felsőoktatás területén elsősorban szervezeti és menedzsment innovációk zajlottak le, ugyanakkor ezen nagy rendszerek esetében a folyamatokat jóval inkább a felülről induló kezdeményezés jellemezte. A szakképzési rendszer átalakítását, a modularizációt és az OKJ rendszer kialakítását Világbanki, PHARE és aztán uniós forrásokból finanszírozták. A felsőoktatás a kilencvenes évek során nagyfokú expanziót élt át, ezért kevésbé működött az intézményfenntartási érdek, mint ösztönzőerő az innoválásra. A Bologna rendszerre való átállás és a csökkenő hallgatólétszám okozta finanszírozási problémák viszont már a felsőoktatást is lépésre kényszerítették a kétezres években. Az itt zajló nagy átalakulások is nagyrészt felülről vezéreltek és uniós pénzekre alapulnak.

A közoktatás területén a kétezres évek elejére leginkább a méltányossági és hatékonysági kérdések váltak akuttá, egyre több olyan lépés született, ami elvileg javítja a rendszer elszámoltathatóságát és minőségét, mint például az országos kompetenciamérés bevezetése vagy az érettségi reformja. Az unióhoz való csatlakozással számunkra is megnyíltak a Strukturális Alapok, de dacára az eredeti bottom-up megközelítésnek, a kivitelezési anomáliák miatt a közoktatásban is a top-down változások dominálnak ma már a fejlesztés és innováció területén. Az európai pénzek egyfajta új, bürokratikus szabályzó modellt hoztak be, ugyanakkor e nagy tömegű forrásnak a hatékony és eredményes abszorpciója máig gondot okoz. Paradox módon a nagyobb források megjelenése és felülről lefele való „öntése” éppen a helyi kis innovációkat lehetetleníti el, miközben az így kitalált fejlesztések gyakran nem fenntarthatóak a jövőbeli működtetési erőforrások (megfelelő ember és anyagiak) hiányában. Tehát erőteljes top-down modell működik jelenleg a fejlesztések, innovációk terén az oktatásban.

A kilencvenes években létező kutatási alapok egyre inkább összezsugorodtak, és miközben az innovációs alap új lehetőségeket teremtett a technológiai fejlesztéseknek, az oktatásra vonatkozó K+F+I rendszernek sem megfelelő gazdája, sem megfelelő finanszírozása nincs. Ez nem jelenti azt, hogy ne születtek volna igényes kutatások. Magyarország örvendetes módon bekapcsolódott a nemzetközi vérkeringésbe a nemzetközi OECD vizsgálatokban való részvétellel, de amennyiben a részvétel az oktatási tárcán túlnyúló egyéb támogatást is igényelne, akkor már veszélybe kerül. A tárcaközi koordináció hiánya mellett a feltárt adatoktól való félelem is az oka annak, hogy a kényelmetlen eredményeket hozó vizsgálatokat a politikusok és köztisztviselők kerülik. Így Magyarország kimaradt, Európában szinte egyedülként az IEA által koordinált CIVED kutatásból, annak dacára, hogy a 2011-es év egyik kiemelt témája lehet az aktív állampolgárság, hiszen Magyarország tölti be az EU elnökség szerepét az első félévben. Ugyanígy a tárcák közötti együttműködés hiánya és a feltárt adatoktól való félelem okozhatja, hogy Magyarország kimarad a PIACC vizsgálatból is.

A Strukturális Alapokból viszont két nagyobb kutatás is elindul, az egyik az Életpálya követés vizsgálat, a másik a szegedi egyetem diagnosztikus mérésre vonatkozó longitudinális kutatása, sőt harmadikként idevehetjük az Educatio Kht.-nál folytatandó követéses vizsgálatokat is a felsőoktatás és a szakképzés területén. A magyarországi koordináció hiányát is mutatja, hogy több hasonló jellegű, longitudinális vizsgálat indul, de ezek között nincsen kapcsolat. Érdeemes összehasonlítani ezeket a kutatásokat a nálunk gazdagabb Németország iskolai panelvizsgálat terveivel (*lásd keretes írást*). Magyarországon a kutatói csoportok egymástól elszigetelten kisebb volumenben, a szinergiákat nem igazán kihasználva folytatnak kisebb időtávú kutatásokat, amelyek adatbázisainak felhasználása valószínűleg csak az adott kutatócsoport számára lesz lehetséges. Egy nálunk gazdagabb ország nem engedhet meg ilyen luxust magának.

A lakosság kompetenciáinak fejlődését vizsgáló longitudinális vizsgálat Németországban

Németországban néhány hónapja írta alá a szövetségi kormányzat azt a kutatási szerződést, ami alapján több évtizeden át követni fogják a német lakosság kompetenciáinak fejlődését több kohorszban, csecsemőkortól a felnőttkorig. Több egyetem és kutatóintézet fogott össze a projekt érdekében. A bambergi egyetem vezeti a vizsgálatot, amely jellegénél fogva keresztmetszetében és időben is tudja követni a lakosság kompetenciáinak fejlődését. A kutatás célja, hogy a szakmapolitika számára „evidenciákat” termeljenek, illetve értékeljék a folyó fejlesztéseket, innovációkat. Mintegy 60ezer egyén kerül a mintába, az első öt évre 70 millió Euro a költség, amit a német kormányzat áll. Jól látható, hogy itt kormányzati akarattal és pénzzel találkozott a kutatói közösségek interdiszciplináris kooperatív stratégiája, és Karl Blossfeld nemzetközi hírnévű tudós személyében találtak olyan embert is, aki vezetni tudja az egész folyamatot.

A hazai kutatások és fejlesztések kapcsolódása sem tökéletes. Az egyik legegyszerűbb kutatási forma a programértékelés lenne⁴⁹, de az ezekre szánt források és időkeretek messze nem elegendőek arra, hogy az értékelések valóban gazdagítsák a tudásbázist. Az értékelés korábban, amikor erre még nem volt törvényi kötelezettség, még kevésbé volt jellemző.

Gond az elmélet és gyakorlat kapcsolódása. Nem jellemzőek az interdiszciplináris kutatások: a közgazdászok, szociológusok, pszichológusok és neveléstudományi szakértők külön körökben kutatnak. Bizonyára serkentené az együttműködést, ha kifejezetten ilyen szándékkal hoznának létre pályázati alapokat. A gyakorlat és elmélet kapcsolódása nem evidens. Az innovatív pedagógusok nem is igen értik azt a kérdést, hogy milyen tudásbázist, kutatási eredményeket használnak az innovációikhoz. A gyakorlat és elmélet kapcsolódási problémája nem mai keletű probléma, a KOMA idején is – az alap kuratóriumának elnöke szerint is - ez volt az egyik legszembetűnőbb hiányosság. Ennek egyik legfőbb okát abban látják, hogy a kutató-tanár nem létezik⁵⁰, mert Magyarországon a két tevékenység nem hangolható össze. Másrészt az egyetemi szféra kevésbé építkezik a gyakorlatra.

Szisztematikus értékelés és tudásmenedzsment stratégia és megfelelő ágens, ügynökség híján (a Sulinova honlapon máig nem feltöltött a jó gyakorlatok könyvtár, az önreprezentáló honlapok pedig erre kevésbé alkalmasak, egyedül a Tempus honlapja olyan, ami ezt a célt is megpróbálja teljesíteni) az alulról jövő igazán helyi innovációk általában szájról szájra terjednek. Az év Mentora cím is civil kezdeményezés (lásd korábban), és az innovációs jó gyakorlatokat állami segítség híján civil szereplők hozzák nyilvánosságra. Ezek az innovációk valódi helyi kezdeményezések és nem az uniós pénzekre épülnek. Az így feltárt innovációkat a politika utólag szívesen felkarolja, de nem annyira a segítség és terjesztés céljából, mint hogy megfürödjének kicsit azok fényében. Ugyanakkor ezen kezdeményezések kevésbé épülnek be a rendszerbe⁵¹, vagy ha igen, akkor általában céllellentétes eredménnyel (lásd erről a tanoda programról szóló keretes írást a következő fejezetben).

⁴⁹ Megoszlanak arról a vélemények, hogy a programértékelés kutatásnak minősül-e, de abban egyetértés van, hogy módszertanában tudományos alaposságra kell törekednie.

⁵⁰ A KOMA kuratóriumi elnöke mellett a Kutató Tanárok Szövetségének Elnöke is úgy véli, hogy kutató-tanár szinte nincs, mert ma egy tanár vagy kutató, vagy tanít, a kettő együtt nem megy. Elmondása szerint a szövetség tagjai sem mind feltétlenül kutatótanárok, hanem mentorok.

⁵¹ Ilyen, az oktatást is érintő alulról jövő kezdeményezés a wifi falu, ahol hátrányos helyzetű községeket látnak el internet eléréssel, úgy hogy a résztvevő családok maguk is áldoznak erre. A projektből a programvezetője egy nagyobb fejlesztési programot szeretett volna csinálni, de miután ilyen célra nem terveztek forrásokat a Strukturális Alapokból, ezért bármilyen jó is az ötlet, nem tudják bevinni új elemként.

A terjedésnek a másik módja a hálózatosodás. A SOROS alapítvány által finanszírozott Önfelkészítő iskolák hálózata a mai napig létezik, pedig a külső finanszírozás már megszűnt. A hálózat tagjai segítik egymást információkkal, részhálózatok alakulhatnak és vehetnek részt sikeresen éppen ezért újabb pályázatokban. Persze nem mentes ez a fajta működés sem a személyes hatásoktól, azokban az iskolákban, ahol vezetőváltás történik, gyakran megtörik ez a folyamat.

Amennyiben a pályázati kiírások eleve preferálják, úgy létrejöhetnek olyan kapcsolatok a szereplők közt, ami korábban nem létezett. A KOMA alapítvány vezetője arról számolt be, hogy bizonyos programok során olyan helyi szereplők közt is kialakult kapcsolat, ami korábban nem létezett (habár minden érv mellette szól volna). Akár a tervezés folyamatában is kialakulhatnak aktív kapcsolatok a pályázók között, ezzel is segítve az információáramlást. Erre példa a TÁMOP 3.1.4. program kapcsán kialakult on-line fórum a résztvevő pályázók között, amely kapcsolat a későbbiekben is fennmaradt.

Ugyanakkor a magyar hálózatok nem mind ismerik egymást. Érdekes módon az Önfelkészítő iskolák egyesülete ismeri az Ökoiskolák egyesületét és van kapcsolatuk az oktatási tárca háttérintézetével, de a valódi civil hálózatokat nem ismerik. Így az Osztályfőnökök egyesülete, a Kutató Tanárok Szövetsége, a Mentor magazin és az Innovációs Szövetség között vannak kapcsolódások, de az előző és e kör között nincs. Talán mert a Soros alapítvány szorosabban kapcsolódott az állami szférához, az itt kialakult hálózatok jobban szervesültek a status quo-ba, de nincs igazi kapcsolódás az „igazi” civilekhez. Ugyanakkor az egyik innovatív civil alapítvány elnöke, (Suli Harmónia) maga is az önfelkészítő iskolák köréből jött, ami azt mutatja, hogy ha a hálózatok nem is kapcsolódnak, a személyek területén vannak továbbgyűrűző pozitív hatások.

Azok az innovációk, amelyek az állami szféra által is azonosított körből jönnek, jobban bekerülhetnek a mainstreambe. Ilyen például a nulladik évfolyam indítása, vagy az epochális rendszerű tanítás. A nulladik évfolyam először az önfelkészítő iskolák körében terjedt el és innen indult országos hódító útjára. Az epochális tanításszervezés, ami a kilencvenes évek elején több alternatív iskolában lett a pedagógiai munka alapja, jelenleg a TÁMOP 3.1.4. programban az innovációt serkentendő, kötelező gyakorlattá vált. A programban résztvevő iskoláknak vállalnia kell a tantárgytömbösített oktatást a szakrendszerű oktatásban: a Kt. 52.§ (3) szerint a kötelező tanórai foglalkozások teljes intézményi időkeretének legalább 5-10-15%-a mértékéig. A minimális célértéket 3 év alatt felmenő rendszerben kell elérni (választott műveltségterület/tantárgy), valamint legalább egy műveltségterület tantárgyi bontás nélküli oktatását. Az epochális rendszert példászerűen vivő iskola igazgatója maga is ellene volt annak, hogy egy helyi adottságokra fazonírozott és a helyi kreativitást többféle módon igénylő módszert a pályázatban résztvevő iskolák körében kötelezővé tegyék.

6.1. A magyar oktatás K+F+I működése az OECD elemzési szempontjait követve

Az oktatási rendszerről való tudás mennyisége és minősége a megkérdezett szakemberek szerint megfelelő. Valóban több stratégia is készült, amelyek komoly diagnózist tartalmaznak, ezen felül az OKI égisze alatt megjelent jelentések vagy a Zöld könyv is átfogó leírását tartalmazza a rendszernek és problémáinak. Ennek ellenére azt mondhatjuk, hogy a deskriptív tudás mellett a valódi beavatkozást lehetővé tévő ok-okozati összefüggések átlátása már kevésbé jellemző. Ugyanakkor elmondható, hogy ezzel a problémával nem csak Magyarország, de szinte minden más ország is küzd.

Az oktatási ágazat K+F tevékenységére vonatkozóan nincsen explicit stratégia, megjegyezzük, magára az ágazatra vonatkozóan sincsen. Ugyanakkor a kutatás, fejlesztés és innováció fogalmak részletesen ki vannak bontva az innovációs törvényben. Ezeknek az oktatási területen való alkalmazása, lefordítása nem történt meg, a különböző fogalmakat minden egyes szereplő másképpen értelmezi. Valószínűleg egy stratégia alkotása ezen a területen nagyban elősegíti a fogalmak letisztázódását, a szakmai konszenzus kialakítását.

A kutatás-fejlesztés-innováció területen nincs igazán tematikus prioritás. Ez jellemző az innovációs rendszer egészére is a megkérdezett szakértők szerint. Az oktatási K+F+I területén a támogatás és finanszírozás is jelenleg a strukturális alapok és az ÚMFT alatt zajlik. A prioritásokat a fejlesztéspolitikai prioritások határozzák meg, a finanszírozást tekintve pedig sajátos módon a minél nagyobb összegek lehívásának erőltetése azt eredményezi, hogy a kofinanszírozás miatt a költségvetésből eltűnik a K+F normál működéséhez szükséges finanszírozási háttér is. Ennek az is a következménye, hogy a nagy volumenű fejlesztési elképzelések mögött nincs biztosítva a megfelelő K+F intézményrendszer és humán erőforrás, valamint a fejlesztések fenntarthatósága is veszélybe kerül. Az alapkutatásokra szánt összegek évről-évre alacsonyabbak és ezeken belül az oktatási ágazat részesedése alacsonynak mondható.

A hazai kutatás-fejlesztés és innováció modelljét nem tekinthetjük lineárisnak, inkább körkörös folyamatnak, ahol egyaránt találhatunk fel- és leszálló ágakban lévő innovációkat és kutatásokat. Ezek nem lépcsőzetesen kapcsolódnak egymásba, az innovációkból fejlesztéssé, vagy reformba való átalakuláshoz a HÉLIX háromszög szereplői közötti kapcsolatrendszer, az innovátorok politikai beágyazottsága járul hozzá leginkább. Ugyanakkor találkozhatunk látszat vagy zárváninnovációval is, ahol az erőltetett fejlesztéssel létrehozott újszerű működések nem bizonyultak fenntarthatónak.

A kutatás-fejlesztés az oktatás területén meglehetősen szétaprózott tevékenység, a szereplők közötti koordináció és információáramlás nem tekinthető tökéletesnek. Miután nincsenek kutatási prioritások, valamint ezekhez rendelt alapok, nincsen politikai szándék sem ennek felfuttatására, ezért maguk az információk és adatok is esetlegesen vannak tárolva, dokumentálva, disszeminálva. Fontos fórumoknak tekinthetők a pedagógiai lapok és neveléstudományi konferenciák, valamint különböző szervezetek honlapjai. Ugyanakkor, különösen ez utóbbiak esetén, nem működik még igazán Magyarországon egy professzionális brokerage funkció, hiányoznak ehhez az ügynökségek (egy ritka kivételnek tekinthető a TEMPUS közalapítvány).

Az oktatási ágazat K+F+I nemzetközi beágyazottsága nem tekinthető megfelelőnek. Vannak szakemberek, akik kitűnő nemzetközi kapcsolatokat ápolnak, de ezek kevésbé termékenyítik meg a hazai kutatási közéletet. Gyakran éppen a neveléstudományi mainstream-en kívüli szereplők jelennek meg a nemzetközi piacon, akik hazai kapcsolódás híján kevésbé hozzák be az új tudást a szűkebb szakmai közösség számára. A nemzetközi kapcsolódás leginkább egyéni szakmai karrierek mentén értelmezhető, kevésbé egy szisztematikus és műhelyeken alapuló tevékenységként. Ugyanakkor az innováció terén az Unióban vannak lehetőségek a helyi intézmények számára a bekapcsolódásra és vannak is, akik élnek ezzel a lehetőséggel.

A kutatási eredmények közvetítésének legjobb terepe a pedagógusképzés lehet, de ezen a területen komoly elmaradások vannak. A pedagógusképzésnek sem a kutatás sem a gyakorlatorientáltság nem szerves része. Ezen sokat segíthet ugyanakkor a félév külső gyakorlat kötelező bevezetése a képzésbe. A kutatási eredmények leggyakrabban konferenciákon és az off- és online nyilvánosságon át terítődnek. Komoly akadály a pedagógustársadalomra jellemző gyenge idegen nyelvtudás, ami gátját jelenti a nemzetközi tudás gyors behozatalának. Ugyanakkor a fejlesztések nagyon gyakran tacit tudásra alapulnak, kevésbé jellemző egy kutatásra alapozott és visszacsatolással támogatott folyamat. Ez a fajta

tacit tudás pedig leginkább a kutatók és pedagógusok önképző tevékenységén és napi gyakorlatában a tapasztalás útján rakódik össze.

A kutatási-fejlesztési tevékenységek minőségbiztosítása sem tekinthető megfelelőnek. A doktori iskolák akkreditációs feltételei igen szigorúak, de a bemeneti szigorítás inkább megakadályozza az új szereplők belépését, viszont a folyamat és eredményszabályozás hiánya miatt mégsem biztosított a folyamatos minőségi tevékenység. Hiányoznak azok a szakmai fórumok is, ahol a reprezentálás mellett vagy helyett komoly szakmai viták alakulnának ki. A minőségbiztosítás egyik fontos eleme lehet a nemzetközi térbe való belépés, a nemzetközi szakmai közeggel való folyamatos kommunikáció, de ez igen kevésbé valósul meg a már említett okok miatt (pl. nyelvtudás hiánya, vagy finanszírozási problémák). A fejlesztések egyik fontos visszacsatolása lehetne azok értékelése, erre rengeteg lehetőséget adhatna a strukturális alapokból folytatott fejlesztési tevékenység valamint az, hogy külön rendeletben is meghatározzák az erre szánt forráskeretet, de ezeket a lehetőségeket vagy kijátsszuk, vagy nem használjuk ki. Az idő és szakmai kapacitás hiánya mellett erre igazán komoly igény sem jelentkezik a megrendelők részéről.

Az oktatási ágazat kutatás-fejlesztés-innovációs tevékenységeihez a kapacitások kiépítése részben az ÚMFT remélhetőleg megvalósuló programjain belül (pedagógus mentortovábbképzés, regionális képző centrumok, egyetemekkel való együttműködés, kistérségi fejlesztési kapacitások kiépülése, stb.) megvalósulni látszik. Fontos terep a négy neveléstudományi doktori iskola, valamint a pedagógusképzés. Ez utóbbi területén még sok előrelépés szükséges, ami a kutatásra és gyakorlatra (és a kettő kapcsolatára) való erősebb fókusz mellett a nemzetköziesítés erősítését jelenti. A kapacitások kiépítése ugyanakkor csak akkor lesz igazán megoldott, ha azt nem pusztán az Unió időszakos forrásbővítése garantálja, de évről évre az állami költségvetés prioritásain is meglátszik (oktatáskutatási alap, stabil intézményi háttér, a nemzetközi térbe való bekapcsolódás folyamatos segítése).

Összességében azt mondhatjuk, hogy a magyar oktatás kutatási-fejlesztési és innovációs tevékenységének komoly hagyományai vannak, amire építkezhet, valamint formailag minden szükséges elem megtalálható (*lásd 8. táblázat*), de az ezek közötti kapcsolódások és a folyamatos építkezés és visszacsatolás nem megoldott. Olyan ez, mint amikor megvan a csontváz és a hús, de hiányzik a kötőszövet, nyirokrendszer, vérkeringés, stb., ami valóban mozgásba hozza a rendszert.

8. táblázat
SWOT táblázat

<p>Erősségek</p> <ul style="list-style-type: none"> - szakmai hagyományok - létező intézmények - szakmai műhelyek, doktori iskolák - nyilvánosság fórumai léteznek - kompetenciamérés és annak nyilvánossága - komoly innovációs hagyományok a nyolcvanas és kilencvenes évekből - elhivatottság 	<p>Gyengeségek</p> <ul style="list-style-type: none"> - alulfinanszírozottság - az intézmények közötti koordináció, szinergia hiánya - az oktatáskutatás és fejlesztés iránti politikai elkötelezettség hiánya - a stratégiák nem valódiak, nincsen felelős, határidő és költségvetés hozzárendelve - az országos innovációs rendszerbe nincs eléggé beépülve az oktatás - a szakmának nincs igazi akadémiai támasza, intézménye - idegen nyelvtudás hiánya, nincs megfelelő nemzetközi beágyazottság - pedagógusképzés nem megfelelő színvonalú - nincsenek valódi visszacsatolási mechanizmusok (akkreditáció, szakmai fórumok, programértékelések, stb.)
<p>Lehetőségek</p> <ul style="list-style-type: none"> - az Uniós strukturális alapokból források áramolhatnak a területre - az értékelési szakma fejlődésével fontos tudás és szakértelem alakulhat ki - piaci és civil szereplők is vannak a pályán - kutató egyetem státusz - korszerű kutatások is elindultak, ezeket ki lehet terjeszteni - FP keret 	<p>Veszélyek</p> <ul style="list-style-type: none"> - a szakma nem tart össze és nem pozicionálja magát eléggé sem az akadémiai szférában, sem a kutató egyetemeken, ezáltal leszakadhat - a strukturális alapok nem hatékony felhasználása, a rövid időtáv és projektszemlélet inkább a szervező-tervező intézmények fenntartását szolgálja - az állami költségvetésből tartósan alacsony arányban költünk erre a területre - a megfelelő visszacsatolások híján nem épül ki a szakmai minőségbiztosítása,

7. Az ágazati innováció konkrét példái

Az oktatási szférában egyaránt jelen vannak a termék-, folyamat-, szervezeti és marketing innovációk, de ezek eltérően oszlanak meg időben és szektoronként is. Nehezen szétválaszthatóak ezek a fogalmak, például a módszertani (folyamat) innovációk és termékinnovációk általában együttjárnak. A közoktatásra és a felnőttképzésre inkább jellemzőek a folyamat és termék innovációk (tananyagok, taneszközök és új pedagógiai

módszerek, e-learning), míg a felsőoktatásban és szakképzésben a szervezeti és marketing innovációk dominánsabbnak tűnnek.

7.1. Közoktatás

A közoktatásban egyaránt jelen voltak és vannak a rendszerszintű top-down típusú fejlesztések és a helyi alulról jövő kezdeményezések (*Oslo Manual, OECD*).

7.1.1. Rendszerszintű fejlesztések

A rendszerszintű nagyobb horderejű fejlesztésekről, innovációkról, mint az országos kompetenciamérés vagy a kompetencia alapú programcsomagok a HEFOP 3.1. program keretében már volt szó. Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kompetenciák fejlesztése mellett a másik nagy fejlesztési irány az esélyegyenlőség növelése az oktatási rendszerben. Az egyik ilyen nagy horderejű beavatkozás az országos integrációs hálózat létrehozása és az integrált pedagógiai rendszer (IPR) kifejlesztése volt (*lásd keretes írást*).

Országos Oktatási Integrációs Hálózat és az Integrációs pedagógiai rendszer

2003 szeptembere óta 340 önkormányzat több mint 650 iskolával kapcsolódott be az integrációs programba, aminek az a célja, hogy a településen az iskolák között, illetve az iskolán belül felszámolja a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat érintő bármiféle elkülönítésre, szegregációra alkalmas oktatási formákat. További 140 fenntartó 160 iskolájával arra vállalkozott, hogy mérhető módon javít a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai eredményességén. 2007-ben már közel 800 iskola alkalmazta ezt a programot (Integrációs Pedagógiai Rendszer). Az IPR része az újszerű pedagógiai módszerek alkalmazása, az óvoda-iskola átmenetre való odafigyelés, a szülőkkel és egyéb társadalmi aktorokkal való intenzív kapcsolattartás, a lemorzsolódási és továbbhaladási adatok figyelemmel kísérése, bizonyos személyi és tárgyi feltételek biztosítása. Az Országos Oktatási Integrációs Hálózat támogatja a pedagógusok munkáját, az inkluzív nevelést, nyomon követi a képesség-kibontakoztató és az integrációs felkészítést.

Az OOIH 2005 nyarán végzett kérdőíves felmérése, illetve a régiós és a kistérségi koordinátorok jelzései arra utalnak, hogy az IPR hatásaként olyan intézményfejlesztés, módszertani és szemléletbeli változás kezdődött el, amely eddig inkább az alternatív iskolákban volt jellemző, ott azonban mindez többnyire nem integráló közegben zajlott.

Forrás: OKM és Educatio honlapja

Az OOIH és IPR program értékelése alapvetően pozitívan ítéli meg a program hatását (*Kézdi-Surányi, 2008*). A programban résztvevő iskolákban inkább jellemző a tanulóközpontú megközelítés és a tanulók közötti együttműködés, és a tanulók szociális kompetenciáira, önértékelésére pozitívan hat a program.

A HEFOP 2.1. program részeként került sor egy másik, szintén az esélyegyenlőség javítását célzó tanoda program bevezetésére (*lásd keretes írást*). Ez a program azért érdemes az említésre, mert alapvetően nem tekinthető sikeresnek, így a fejlesztésekkel kapcsolatos általános problémákat e programon lehet a leginkább szemléltetni.

A tanoda program

Tanoda-típusú programok több mint tíz éve működnek Magyarországon. A kezdetben civil szervezetek által életre hívott kezdeményezések a magyar közoktatás által „elhanyagolt” tanulói réteg, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók támogatására jöttek létre. A 2005-ben kiadott, a tanodák szervezését szolgáló módszertani segédanyag meghatározása értelmében a tanoda „olyan intézmény, amely iskolán kívüli foglalkozás keretében a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, közülük is főként a hátrányos megkülönböztetés miatt még nehezebb helyzetben lévő romák iskolai sikerességét, továbbtanulását kívánja elősegíteni, ezáltal javítva későbbi esélyeiket a munkaerőpiacon való érvényesülésre és a társadalmi integrációra.”

2004 februárjában a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium Humánerőforrás-fejlesztés Operatív Program Irányító hatósága (HEFOP IH), az Oktatási Minisztérium szakmai támogatásával és az OM Alapkezelő Igazgatósága közreműködésével pályázatot hirdetett „Modell értékű tanoda típusú (extrakurrikuláris) tevékenységek támogatása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége” címmel. Az Európai Szociális Alapból és a központi kormányzati forrásból finanszírozott program helyi megvalósításának minimális időtartama 10 hónap, maximális időtartama pedig 24 hónap volt. Az egy pályázatra igényelhető vissza nem térítendő támogatás 12-15 millió forint lehetett.

2005 júniusában a HEFOP Irányító Hatóság – egyedüli kiíróként – ismét pályázatot hirdetett „Tanoda programok támogatása” címmel. A HEFOP/2005/2.1.4.B pályázati program célkitűzése amellelt, hogy nem hátrányos helyzetű, hanem hangsúlyozottan halmozottan hátrányos helyzetű fiatalokról beszél, már nem csupán az eredményesen működő tanoda típusú programok elterjesztését célozta meg, hanem tanoda-típusú újonnan induló programok megvalósítását, és a működő tanodák számának növelését is. A minimálisan 20 hónapig tartó projektek pályázói kizárólag non-profit szervezetek lehettek, azaz egyesületek, egyházak, alapítványok, közhasznú társaságok, illetve egyéb jogi személyiségű non-profit szervezetek. Főpályázóként nem pályázhatott közoktatási intézmény vagy az általa létrehozott civil szervezet, profitorientált szervezet, de önkormányzat, sőt kisebbségi önkormányzat és ezek intézményei sem. A kiírásban szereplő kötelező tevékenységek minőségi és maradéktalan megvalósítását volt hivatott elősegíteni a felhívás azon eleme, amely szerint a „tanodai programban résztvevő gyerekeket oktató iskolá(k) egyéb partnerként történő bevonása kötelező”.

Forrás: A tanoda típusú intézmények működésének..., 2008

Egy, a Roma Education Fund felkérésére készült értékelés azt tapasztalta, hogy 2008 nyarán a tanodák fele nem működött (*A tanoda típusú intézmények működésének..., 2008*). Az értékelés tanulságai nagyban összecsengenek a HEFOP 3.1. programértékelés tanulságaival: a fejlesztések időhorizontja nagyon szűk, ezért és a kutatások hiányában a tervezés ad hoc módon zajlik, a lebonyolításnál pedig a kifizetések késlekedése borítja a menedzsmentet. A tanodaprogram esetén a tervezők egy már működő civil kezdeményezést próbáltak országosan elterjeszteni, de itt is hiányzott a koncepció mögül egy valódi horizontális stratégia. Nem igazán volt tisztázva, hogy a romagyerekek problémáját egy iskolán kívüli intézménnyel lehet megoldani, vagy esetleg mégis az iskolát kellene rászorítani a jobb működésre. A kellőképpen nem végiggondolt és menetközben változó koncepció is okozhatta, hogy a finanszírozás nem volt folyamatos, a számlák kiegyenlítése nagyon gyakran nem azért nem történt meg, mert a teljesítéssel gond volt, hanem mert túlzottan bürokratikus az ügymenet, gépies a monitoring, nincs se visszacsatolás, se személyes konzultáció. A tanodák vezetői rendre beszámoltak

arról, hogy több hónapig kellett várniuk a számlák kiegyenlítésére, a támogatás átutalására, ráadásul gyakran nem is volt ismert az ügyintéző személye. A szakmai kontrollt biztosító emberek a gyakori fluktuáció miatt sem a szakmaiságot, sem a megfelelő felelősségvállalást nem tudták biztosítani. A tanodák *állandóan likviditási gondokkal küzdenek*, amit hitelfelvétellel próbálnak orvosolni, így viszont egy adócsapdába sétálnak bele. A *projektek sikeres végrehajtásához szükséges kompetenciák* sem voltak végiggondolva, sem a pályázatot kiíró, sem a pályázó oldaláról. A megfelelő szakmai és pénzügyi kompetenciák hiányát ugyanis nem lehet pusztán előírásokkal és standardizálással orvosolni. A program nem volt elég transzparens, a tanodák előrehaladási jelentését a Roma Education Fund, ami egyébként szintén támogatta anyagilag a programot, a mai napig nem kapta meg az OKM alapkezelőtől, mivel szerintük az nem közérdekű adat.

Nagyon fontos tény, hogy itt alapvetően egy civil kezdeményezést próbáltak központi fejlesztési erőforrásokkal elterjeszteni, megerősíteni. Ugyanakkor ez több dilemmát is felvet. Egyrészt az állami segítség éppen hogy gyengítheti a civil kurázsit, részben mert ezt helyettesíti és ezáltal kiszoríthatja, másrészt a központi program jellegéből adódóan is a folyamatok elbürokratizálódnak, így éppen a civil lét rugalmassága és gyors reflexióképessége vesz el. A papírízű kontroll szintén ezt a folyamatot erősíti, és amennyiben nem párosul valódi szakmai támogatással, kontraszelektálhatja a szereplőket.

A tanoda szindrómáról szóló másik értékelés (*Krémer, 2008*) szerint „a hazai projekteknek az a sajátosságuk, hogy nem lehet tudni, hová tartanak. Hajdanában, Márkus György a marxista történelemfilozófia kritikáját nyújtva úgy jellemezte a történelemfilozófiákat, hogy azok olyanok írják le a történelmet, mint amilyenek a balkáni gyorsvonalok: lehet tudni, hogy hova tartanak, de nem lehet tudni, hogy mikor érnek oda. A hazai projektek ennek ellentétei: nem lehet tudni, hogy hova tartanak, de hogy mikor kell odaérniük, azt igen pontosan meg szokás határozni. ...A megvalósítandó célok tisztázatlansága miatt a projekt lényegévé maga a pénz válik. ...A célok tisztázatlansága annak kedvez, hogy a megbízó felelősségvállalása beszűküljön a pénzfelhasználás mikéntjére vonatkozó diktátumokra és azok ellenőrzésére – miközben minden elvi és gyakorlati cél meghatározásának, teljesítésének felelőssége átterhelődik a pályázókra, a megbízott és támogatott projektmegvalósítókra, a vállalkozókra. ...A mai feltételek közepette a pályázató és a pályázó nem (az amúgy sem létező közös cél érdekében) együttműködő partner, hanem egymás iránt bizalmatlan ellenfél.”

Részben a HEFOP programok tanulságaira alapozva a TÁMOP programok esetében érzékelhető bizonyos változtatás. Érdemes kiemelni a már a HEFOP-ban elindult kompetenciafejlesztést célzó programok eredményeit továbbvivő 3.1.4.-es „Kompetencia alapú oktatás, egyenlő hozzáférés innovatív intézményekben” című programot, hiszen ez kifejezetten az innovációk ösztönzésére indult. A programra itt nem iskolák, hanem önkormányzatok pályázhatnak, maximum 8 feladatellátási hellyel. A cél az volt, hogy a fenntartó gondolja végig a helyi oktatáspolitikáját és annak megfelelően fejlessze az intézményeit. Ezzel azt a korábban elkövetett hibát próbálták a kiírók elkerülni, hogy önálló iskolák úgy pályázhattak, hogy a fenntartóval nem egyeztettek, és voltak olyan iskolák, amelyeket hiába szereltek fel modern eszközökkel, a fenntartó nem tudta működtetni és kénytelen volt bezárni. Ebben a konstrukcióban ugyanakkor a fenntartók gyakran pályázató cégekkel írták meg a pályázatot, és előfordult, hogy az iskola csak később értesült arról, hogy része egy innovációs folyamatnak. Talán nem véletlen az sem, hogy az interjúink alapján az igazi helyi innovátorok nem tartják kulcsszereplőnek a fenntartót a fejlesztésben.

A TÁMOP 3.1.4. program lényege, hogy az intézményfejlesztés tartalmi és módszertani fejlesztéssel párosuljon. Ezért bizonyos tevékenységeket kötelezően előírtak, mint az újszerű pedagógiai módszerek használata (projekt, témahét, modul), tantárgytömbösített oktatás, egy kulcskompetencia területen egy programcsomag bevezetése, továbbképzések. Az innovatív tevékenységekről egy ajánlati listát is közöl a kiírás. Érdekes módon ezek az innovációk mind módszertani jellegűek, a szakképzésre és felsőoktatásra jellemző szervezeti-menedzsment innovációk itt nem szerepelnek.

7.1.2. Helyi szintű innovációk

A nyolcvanas évektől kezdődően gyorsultak fel a helyi innovációk, ezek nagy része elsősorban alternatív pedagógiai módszereket használó újszerű intézmények megjelenését jelentette.

7.1.2.1. Módszertani (folyamat) innovációk

A korai innovátorok (Gyermekek Háza, Deák Diák, AKG) hatása ma is jelentős, mind az oktatáspolitikában, mind a fejlesztéspolitikában észlelhetők az itt kifejlesztett elemek (pl. nulladik évfolyam vagy epochális tanulászervezés).

Jelenleg a módszertani innovációk leginkább a tehetséggondozásban és a hátránykompenzálásban lelhetőek fel. Sajnos a jó gyakorlatok, bár nyilvánvalóan léteznek, nem igazán terjednek, azok kevéssé ismertek a pedagógusok előtt. Talán nem véletlen, hogy a Kutató Tanárok Szövetsége által már korábban felfedezett innovatív iskola, amelynek vezetője most az Év innovátora díjat is elnyerte a közoktatás területén, több éves civil előkészítés után érte el a média, majd legvégül a nagypolitika ingerküszöbét. Az iskola vezetője nem a közoktatás területéről jön, szakmája agrármérnök. Talán ez is hozzájárulhatott ahhoz, hogy nem félt innovatív megoldásokat alkalmazni, kísérletezni. Az általa használt – nemzetközi tapasztalatokból is táplálkozó – módszer, ami játékosan közelíti meg a matematikát, mérhető sikerrel is jár. A roma tanulók mind továbbtanulnak, és eredményeik nem térnek el az átlagtól (*lásd keretes írást*).

Sikeres hátránykompenzáció: IV. Béla Körzeti Általános Iskola, Hejőkeresztúr

1996-ban kezdeményezte a mostani vezető – még helyettesként – a mára komplex pedagógiai rendszerre érlelt fejlesztéseket. A rendszer 4 programot tartalmaz, amelyek átfogják az iskolai életnek a tanulói eredményességet alakító, általuk legfontosabbnak ítélt oktatási-nevelési területeket. A Komplex Instrukciós Program eredetileg a Stanford Egyetemen, a spanyol anyanyelvű diákok nyelvi felzárkóztatására kidolgozott fejlesztő eszközcsoport. A hejőkeresztúri iskola ezt adaptálta a fiatalabb korosztályra, elsősorban roma tanulóira. A vezető hangsúlyozta, hogy a nyelvi fejlesztésen keresztül legfontosabbnak a program szocializációs erejét tartja. A második program a Logikai Táblajáték Program. A logikus gondolkodás fejlesztéséhez motiváló környezetet teremt, és az oktatásban nem, vagy ritkán alkalmazott, az iskolán kívüli világban viszont közkedvelt játékokon keresztül (pl. dáma, go, bridzse) végeznek képesség-fejlesztést. A Generációk Közötti Párbeszéd c. program célja a szülők bevonása az iskolai folyamatokba. Egyik módszereként a tanulók elkészítik saját családfájukat annak megjelölésével, hogy ma is élő rokonuk „miben tudós”. A családfa alapján a szülők célzott meghívást kapnak az iskolába, és beszélgetésekben megosztják a tudásukat a jelen lévőkkel. A program a pedagógiai cél szerint nemcsak a tudás-megosztásra helyezi a hangsúlyt, hanem arra a folyamatra, amelyben a szülő résztvevővé (és ezáltal támogatóvá) válik az iskolai fejlesztő munkában. A Differenciált Tanulásszervezés tulajdonképpen „kereszt”-program. A képességekhez mért tanulásszervezési kultúra elsajátítását és alkalmazását tanítja az iskola pedagógusainak. A programok integrálják a kompetencia-fejlesztés tanulásszervezési know-how-ját: csoportmunka, projektek, a terek rugalmas kialakítása, tanuló-központú pedagógiai megoldások. 2009-re az iskola programjai egyre szélesebb körben váltak ismertté. A Nemzeti Tankönyvkiadó minta-iskolájává váltak. A vezető tudatos disszeminációs tevékenységet folytat a pedagógiai eredményeik megismertetésére és terjesztésére.

7.1.2.2. Termékinnováció

A termék piacra helyezése az oktatás területén is sok gonddal jár, egyrészt mérhető gazdasági problémák adódnak a piac kicsisége miatt, másrészt itt is gondot okozhat a termelői háttér hiánya. erre példa a KUTOSZ elnökének díjat nyert taneszköz csomagjának kálváriája, aminek gyártására – dacára a pozitív véleményeknek és díjaknak - a megfelelő háttér hiányában maga a pedagógus vállalkozik.

7.1.2.3. Szervezeti innovációk

Habár a közoktatásban a fejlesztések elsősorban a pedagógiai módszertani megújulásra fókuszálnak (amelyek persze szervezeti átalakulással is járnak olykor), helyi szinteken inkább találunk szervezeti innovációkat, amelyeket általában akkut problémák indítanak el. Így az iskolarendszer deszegregációját nem annyira a pedagógiai módszerekkel, hanem az intézményrendszer teljes átalakításával érték el Hódmezővásárhelyen (lásd keretes írást)

A hódmezővásárhelyi deszegregációs példa

Hódmezővásárhelyen a szegregált intézményeket úgy szüntették meg, hogy a városi iskolákat megszüntették és újraalapították, de már új összetétellel. A programért kiálló polgármester külső szakértőket bízott meg, hogy tényekre alapozhassa a beavatkozást. A kompetenciamérések eredményeit is elemezték az új iskolahálózat kialakításakor. Az egyébként jól működő cigányiskola pedagógusait megtartották, a tanyasi iskolákból is behozták a gyerekeket és szétosztották őket az iskolák között. A pedagógusok átirányítása vagy elbocsátása is munkájuk értékelése alapján történt. Az új rendszer előtt felkészítették a pedagógusokat és szülőket, valamint az oktatáspolitikai deszegregáció mellett szociálpolitikai és foglalkoztatási programokat is indítottak. A remélhető siker zálogai ebben az esetben:

- határozott politikai akarat
- tényekre alapozott fejlesztés
- érintettek (stakeholderek) bevonása és felkészítése
- horizontális, nem ágazati megközelítés

Az esetet elemző szociológusok ugyanakkor bizonyos hátrányként értelmezik, hogy a nagyon jó előkészítettség és a külső szakértők bevonása nem tette feltétlenül szükségessé a pedagógusok tervezésben való részvételét is és ezáltal bizonyos kompetenciáik (mint a kompetenciamérés eredményeinek elemzése) kevésbé fejlődtek.

A kompetenciamérés eredményeinek beépítésére a szervezetfejlesztésbe is van példa, amely egyben arra is minta, hogyan lehet egy már elindított fejlesztést átadni és továbbfejleszteni, hogyan tud egy iskola a vezetőváltás ellenére is koherensen működni (*lásd keretes írást*).

Az eredményeket visszacsatoló szervezeti innováció: Szandaszőlősi Általános Iskola, Művelődési Ház és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény

A szandaszőlősi intézmény nagy hagyományokkal rendelkező, patinás intézménynek számított a fejlesztések kezdete előtt. 1996-ban a régi, évtizedek óta hivatalban lévő vezető helyére új igazgatót neveztek ki a tantestületből. Az új vezető átfogó szervezet- és pedagógiai fejlesztésekbe kezdett. Az első körben csatlakoztak a központilag támogatott fejlesztésekhez. 1996-tól bekapcsolódtak az Önfejlesztő Iskolák Egyesületének munkájába, amelynek keretei között helyi pedagógiai programot és tantervet készítettek. A minőségirányítási rendszer elemeinek kidolgozása után a Comenius II-ben alakították ki 2000 és 2003 között az intézmény teljes körű minőségirányítási rendszerét. Shiba-díjat, Közoktatás Minőségéért Díjat és Európai Kiválóság Díjat nyertek. Az 1996-ban kinevezett vezető tudatosan alkalmazta a változás-menedzsment technikákat: a pedagógus-továbbképzéseket hosszú távú fejlesztési célok alapján tervezte (pl. mérési szakemberek kiképzése), a változást pártoló pedagógusokkal megosztotta az információkat és alkotóként bevonta őket a fejlesztési folyamatba. A fejlesztések kritikus pontjain segítő, támogató szerepet vállalt.

Utódja a régi által örökölt pedagógiai és szervezeti kultúra folytatója; az előddel jó viszonyt ápol. A pedagógiai fejlesztések olyan kultúrája alakult ki az intézményben, amelyben a fejlesztési folyamat szakaszai világosak, a fejlesztés elvárt eredményeit mérik és a mérések eredményeit visszacsatolják a döntésekbe. Az alapképzés első évfolyamán a 2008/2009-es tanévben bevezették a sakk-oktatást, ami most már a második évfolyamra is kiterjed. A cél a logikus gondolkodás fejlesztése. A kísérleti osztályok mellett kontroll osztályok is vannak. Minden osztályban bemeneti és követő méréseket végeznek (DIFER) a logikus gondolkodásról és ennek fejlődéséről, majd összehasonlító elemzésben vizsgálja az iskola mérési-értékelési szakértője, hogy saját magukhoz képest, illetve a kísérletben részt nem vevő osztályokkal összehasonlítva mennyit fejlődtek a tanulók a logikus gondolkodás terén. Az összesítő értékelés évente egyszer, év végén készül el. A mérések eredményeit általában is használják visszacsatolásra annak eldöntésében, hogy az iskolai szervezeti- és pedagógiai fejlesztések milyen irányt kapjanak az elkövetkező években, illetve hol van szükség a célok korrekciójára.

7.2. Szakképzés

A szakképzési fejlesztések közt a legnagyobb horderejű az **OKJ** megreformálása⁵², aminek folytán a rendszerváltás utáni szétaprózott igen részletes vállalati szakképzési jegyzékből napjainkra egy szisztematikusan felépülő, modularizált és kompetenciaalapú kvalifikációs rendszer alakult ki. E munka során komoly elemzések készültek a különböző munkakörök kompetenciaigényét és ennek a tananyagra, képzésre vetített implikációját tekintve. A képzés átalakulását szolgálja a TÁMOP 2.2.1.-ben megvalósuló, jelentős volumenű tartalomfejlesztés, ami a szakmai és vizsgakövetelmények alapján közel két és félezer modulhoz fog programot, tantervet készíteni (*Áttekintés ...*, 2009)

Az OKJ megreformálásának az egyik célja azt volt, hogy a kvalifikációs rendszert közelítsék a munkaerőpiaci követelményekhez, másrészt hogy a szakképzési rendszert ezzel harmonikusan szervezze meg. A kompetencia-alapú megközelítés megkönnyíti a nem-

⁵² 1/2006 (II.a7.) OM rendelet az Országos Képzési Jegyzékbe történő felvétel és törlés eljárási rendjéről

formális és informális tanulás elismerését, valamint a modul rendszer a karrierút felépíthetőségét, az egész életen át tartó tanulást. A szakmai követelményeket és a vizsgarendszert is ennek alapján formálják át. A fejlesztést a HEFOP és TÁMOP programokon át az Unió Strukturális Alapjaiból finanszírozzák (2004–2006 21,2 millió euro 25%-os önrésszel, 2007-2013 között 15%-os önrésszel). Az anyagi támogatáson túl az Európai Unióban zajló EKKR munkálatok adják meg az elméleti kereteket. A fejlesztést top-down módon az NSZFI-n keresztül zajlott az érintett tárcák és stakeholderek bevonásával. Az implementáció során a kísérleti fázis kimaradt, miután igen feszített volt az ütemezés. A formális tudás felhasználása korlátozott volt, ugyanis nem kísérte a fejlesztést egy államilag finanszírozott nagyléptékű kutatás, így csak a munkáltatók és tanulók véleményének korlátozott megismerésére volt mód. Leginkább a félig formális, vagy tacit tudás volt az implementáció bázisa, valamint a munkaköri elemzésekből származó új tudások. Ez utóbbinál a kilencvenes években a Világbanki projekt során használt DACUM módszert alkalmazták. Az iskolák gyakran ellenálltak és nem segítettek az sem, hogy nem kaptak időben pedagógiai segítséget, tankönyveket. A fejlesztés sokkal inkább súlyozott a munkaerőpiaci oldalra. (OECD/CERI Study..., 2008)

Többen a szakképzés szervezeti átalakítását is innovációnak tekintik, de erről megoszlanak a vélemények. Azok akik fentről nézik elégedettebbnek tűnnek, mint a helyi szinten lévő megvalósítók, vagy a témát értékelő kutatók. A „tiszkesedést” vizsgáló tanulmány úgy összegzi a folyamatokat, hogy egyelőre a szakmai szempontok háttérbe szorultak, így a területi szerveződés sem mindig racionálisan alakult. (Mártonfi György, 2009).

A moduláris építkezésre vannak korai helyi innovációk is, ami a modulrendszer országos szinten való megjelenésével kifutni látszik (lásd keretes írást)

Egy korai innovátor a szakképzésben: Handler Nándor Szakképző Iskola, Sopron

1992-ban kompetencia alapú, moduláris szakképzési kísérletet indítottak, angol modell adaptációjával. Az 1996-ban készített tantervükben már ez a kísérleti modell is szerepelt. Elsősorban az asztalos szakképzésre alkalmazták, majd további 2 vagy 3 szakmára dolgozták ki. A tantárgyakat, az osztályozást megszüntették. Az oktatást modulokban végezték, az értékelés alapját pedig kompetencia-mérés adta. Az oktatásban az elméleti és gyakorlati képzést nem választották el egymástól, mivel a kompetencia-fejlesztést a gyakorlati kivitelezésre való képesség értelemben közelítették meg. A kompetencia-mérés a szakmai ismeretekhez szükséges alkalmazott tudást mérte, vagyis pl. azt, hogy a tanuló képes-e az előírt szabványoknak megfelelő minőségű munkát végezni, pl. ajtót szabvány szerint elkészíteni. A tesztek minden esetben az elméleti felkészültség mellett (ismeri-e a szabványt, a munkamenetet) a feladat gyakorlati kivitelezését is mérték, megfelelt/nem felelt meg kategóriákkal. A kísérlet keretében 2009-re az innováció kifutott, mivel a szakképzés modulrendszerű átalakítása országos szinten, a jogszabályi környezet változása nem teszi lehetővé, hogy a kísérleti modell párhuzamosan tovább működjön. Az iskola vezetője úgy véli, hogy a kísérlethez képest a szakképzési reform megengedőbb az iskolákkal szemben, például az értékelési kultúra és a vizsgáztatás területén nem történ koncepció váltás. Mindezek miatt a vezető úgy érzi, hogy a 13 évig tartó, sikeres helyi kísérlethez képest visszalépés történt. A modulrendszerű kísérlet mellett az iskola a minőségfejlesztés területén is felhívta magára a figyelmet, KMD-t nyertek.

7.3. Felsőoktatás

A felsőoktatás területén elsősorban rendszerszintű és fentről lefele irányuló innovációkat, fejlesztéseket találhatunk. Az is szembevetendő, hogy ezek zömükben szervezeti, irányítási jellegűek. A szakmapolitikusok a Bologna rendszerre való átalakulást illetve a vezetői irányítási rendszer kialakítását tartják innovációnak, bár ezeket a szereplők igen különböző módon értékelik. A Ph.D képzés bevezetését a szakértők előrevivő innovációnak tartják, de találhatunk intézményekhez kötődő szervezeti innovatív átalakulásokat, mint az ELTE pedagógusképzési modell, vagy a debreceni egyetem intézményfejlesztési innovációja, vagy a magán felsőoktatási intézmények integrációja. Ugyanakkor vannak, akik arra figyelmeztetnek, hogy a regionális egyetemi központok még mindig nem tekinthetők a helyi innovációk valódi forrásainak, az egyetem-orientált nyugat-európai területi fejlesztési logika Magyarországon kevésbé látszik működni (*Bajmóczy–Lukovics, 2009*).

Azt azért látni kell, hogy az utóbbi időkben lezajló változásokat sokan ítélik meg negatívan, a megítélés különösen negatív a természettudományos berkekben, ahol a tanárképzésben zajló átalakulásokat egyenesen negatív innovációs dühnek, a tanárképzés szétverésének tartják. Eme iskola szerint a technika óra és a kísérletezés eltűnése a közoktatásból, a természettudományos tárgyak óraszámának csökkenése az absztrakció felé vitte el a képzést, ami odavezet, hogy a tanulók zöme összefüggések nélkül biflázza be a szakmai zsargont, amire nem lehet építeni a felsőoktatásban. Erre a kihívásra a felsőoktatásban egyrészt úgy reagálnak, hogy korrepetáló-felkészítő kurzusokat tartanak (de ezt nem lehet innovatív megoldásnak tartani), másrészt az Innovációs Szövetség ösztöndíjjal próbálja a természettudományos tanárképzés minőségi utánpótlását biztosítani. Miközben az egyik oldal a pedagógikum előretörését a tanárképzésben sikernek tartja, a másik oldalon a szakmódszertanra szánt kreditek csekély számát panaszozzák. Jelen pillanatban nehéz megítélni a felsőoktatásban zajló innovációk és fejlesztések hatását, de egyértelmű sikertörténetek nincsenek. A HEFOP 3.3. program keretén belül összegyűjtöttek hazai és nemzetközi innovatív szervezeti mintákat a felsőoktatás számára (*lásd keretes írást*). A jelentésből az derül ki, hogy a jó gyakorlatok zöme csak a nemzetközi irodalomból ismert. A folyamatmodell ugyan elérhető az oktatási tárca honlapján, de annak értelmezése és használhatósága nem világos. A felsőoktatási szakemberek véleménye alapján ezek a modellek egyelőre nem épülnek be a rendszerekbe.

Innovatív szervezeti megoldások, HEFOP 3.3.

Az Oktatási Minisztérium megbízásából 2004 elején elkészült egy pilot működési modell a felsőoktatási intézmények számára. Ez a folyamatirányítási (FOI) modell folyamatábrák strukturált sorozatán keresztül képezi le egy „mintaegyetem” mindennapi működését. A folyamatábrák az egyes feladatok, elvégzendő lépések meghatározásán túl tartalmazzák a közreműködő szervezeti egységek megnevezését és feltüntetik a kapcsolódó adat- és bizonylatforgalmat. Az elkészült modell szabadon hozzáférhető az Oktatási Minisztérium honlapjáról folyamatmodell címen.

A FOI program hatékonysági és eredményességi célokat egyaránt el kíván érni. A folyamatmodellezés előkészítésének egyik kiemelt célja, hogy nemzetközi, illetve hazai felsőoktatási és üzleti példákra támaszkodva olyan innovatív megoldásokat tárjon fel, amelyek a hazai felsőoktatási környezetben is megvalósíthatóak és a jelenlegi működés javítását, fejlesztését teszik lehetővé. A feltárt, egységesen értelmezett és részletesen kidolgozott innovációk gyűjteménye – miközben a későbbi folyamatmodellezés sarokpontját képezi – a konzorciumi munka első, önmagában is értelmezhető eredményének tekinthető.

Az innovatív működési koncepció címszó alatt olyan megoldásokat gyűjtöttek össze, amelyek a felsőoktatási intézmények alaptervekenységi, illetve legfontosabb funkcionális területein élenjárónak számítanak. Sok esetben olyan megoldásokról van szó, amelyeket az üzleti szféra már régóta alkalmaz, a felsőoktatási területen történő bevezetésükre azonban csak a közelmúltban került sor, illetve az alkalmazásukkal kapcsolatos tapasztalatok csak mostanában teljesedtek ki.

Forrás: Innovatív megoldások..., 2005

8. Az innovációk keletkezését, felismerését és terjedését támogató és akadályozó mechanizmusok az oktatási ágazatban

A hazai oktatáskutatás, -fejlesztés és innováció gazdag hagyománnyal bír. Az oktatáskutatásnak már a nyolcvanas években is volt színvonalas bázisa, a nyolcvanas-kilencvenes évek pedig az innovációk hihetetlen gazdag tárházát mutatják. Az innovációk nyomán valódi iskolák teremtődtek, az itt kifejlesztett innovációk egy része pedig bekerült az oktatási reform elképzelésekbe is. A szentlőrinci iskolakísérlet, a Zsolnai ÉKP program, az AKG-ban és több más intézményben elindult epochális tanításszervezés, Winkler Márta iskolája, a Lóránd Ferenc által fémjelzett komprehenzív iskola vagy az ÁMK-k integratív elképzelése mind ide sorolhatók. Sajátos módon az alulról jövő kezdeményezések vagy inkább azok hangja a kétezres évekre elhalkulni látszik, paradox módon éppen a strukturális alapok által biztosított források megnövekedésével. A nagy összeg és az ehhez viszonyított rövid időtáv komoly abszorpciós nehézségeket okoz és ezért ezek a fejlesztések akadozva és fejnehéz módon folynak. A gyakorlat-szakmapolitika-tudomány háromszögében a gyakorlat (helyi intézmények) helyét egyre inkább a fejlesztési pénzek menedzselésére hivatott intézmények veszik át, erőteljes technokrata szemlélettel. A szakmapolitika sokkal inkább tűnt az elmúlt két évtizedben ideológia- vagy ötletvezéreltnek, nem állítható, hogy a tényekre alapozott oktatáspolitikai megvalósult volna. Mindig is hiányzott egy valódi politikai elkötelezettség arra, hogy a kutatások támogatásával jussanak hozzá olyan tényekhez, amelyekkel megalapozhatják a szakmapolitikai döntéseket. Ezek mögött sokkal inkább olyan ideológiák álltak, mint az infokommunikációs sztráda kiépítése, vagy a népművelés kiemelt fontossága. Ezt szemlélteti az is, hogy a gyakorlatban létrejövő innovációk közül leginkább azok tudtak bekerülni valamilyen országos fejlesztési vagy reform elképzelésbe, amelynek

képviselői valamilyen módon kapcsolódtak a politikai elithez (s nem annyira az innováció sikerességére utaló kutatásokkal, mérésekkel megalapozott tények alapján). Talán éppen ennek is tudható be, hogy ezek az innovációk könnyen el is akadnak, amennyiben kurzusváltás történik. Az idegen nyelvi képzés területén történt dolgok talán jól szemléltetik ezt (lásd keretes írás).

Az idegen nyelvi év bevezetése

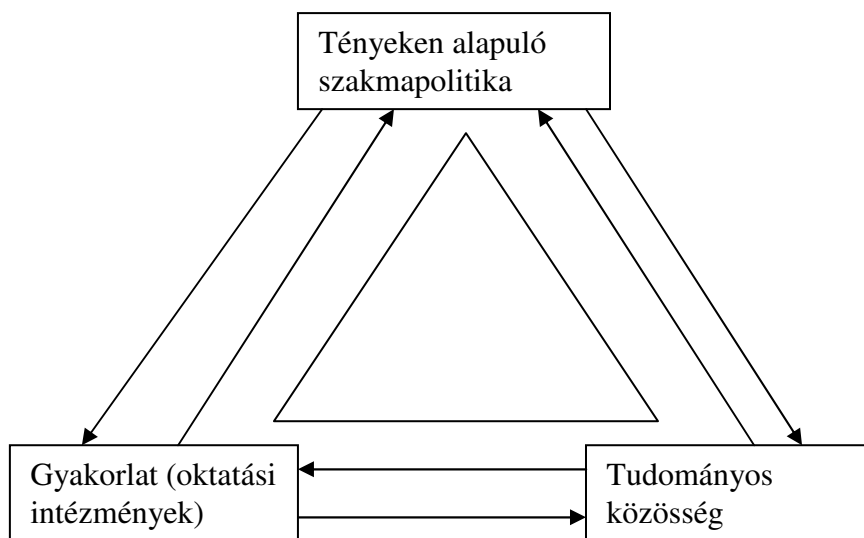
Az oktatási tárca az ezredfordulót követően kiemelt ágazatként kezelte a nyelvtanulást, nyelvoktatási stratégiája, a Világ-Nyelv Program tíz alprogrammal indult 2003-ban. „Célja, hogy elősegítse hazánk felzárkózását az idegen nyelveket beszélő európai országok sorába, vagyis minden, az iskolapadot elhagyó fiatal rendelkezzen legalább egy idegen nyelv középszintű és egy másik nyelv alapszintű ismeretével, legyen képes nyelvtudását fenntartani, továbbfejleszteni és más idegen nyelveket is megtanulni. A Világ-Nyelv Program a nyelvoktatás hiányosságainak felszámolását és problémáinak megoldását hivatott elősegíteni.” (Világ-Nyelv Program pályázati felhívás) A program egyik jelentős újítása a nyelvi előkészítő évfolyamok bevezetése volt. 2004-től minden középiskola indíthatott az előkészítő (9.) évfolyamon egy-egy olyan osztályt, amelyben a nyelvi képzés kiemelt szerephez jutott. Emögött az újítás mögött már ott állt az önfejlesztő iskolák hálózatának sikeres gyakorlata, amit a szakmapolitika országosan kiterjesztett. A nyelvi előkészítő évfolyam (NYEK) célja, hogy a tanuló tanulmányai végén emelt szintű nyelvi érettségit tehessen, kialakuljon az idegen nyelv tanulásával kapcsolatos kedvező motivációja, és képessé váljon az önálló nyelvtanulásra, ismereteinek továbbfejlesztésére. A nyelvi előkészítőn tanulók középiskolai képzése öt évre módosult. Az első évben (2004-ben) 407 iskola csaknem 12 ezer diákja kezdte meg tanulmányait a nyelvi előkészítő évfolyamon. Az iskolákat pályázati úton választották ki. A nyelvi előkészítő program tanulói a középiskolai normatív támogatás mellett kiegészítő támogatásra is jogosultak. A program első éve hozzávetőleg ötmilliárd forintba került. Az Oktatási Minisztérium nyilvántartása alapján 2005-ben tovább bővült az iskolák száma, összesen 431 intézményben indult nyelvi előkészítő évfolyam.

A nyelvi előkészítő évről több értékelés is született. Egy részük ugyan azt mutatta, hogy az esélyegyenlőség szempontjából nem működik kielégítően (Fehérvári, 2008), de más értékelés arról tanúskodott, hogy alapvetően növeli az idegen nyelvi kompetenciákat a program (Nikolov, 2007). Ennek ellenére a lendület megtörni látszik. A Világnyelv program kapcsán egészen 2008-ig található pályázati kiírások a TEMPUS honlapján, 2009-re vonatkozóan viszont már nem. A gazdasági- és költségvetési válság hatására ezt a területet is érinti a forráselvonás, ezáltal hosszú távú jövője veszélybe került (a kétnyelvű képzésre szánt forrásokat ugyanakkor úgy tűnik sikerült megőrizni). Az idegennyelv-tanulás mint fontos prioritás elhalványulni látszik a válság miatt, és a szakmapolitikai irányultság is kevésbé tűnik határozottnak, mint az indulás idején, amikor még a korábbi miniszter volt a miniszteri székben.

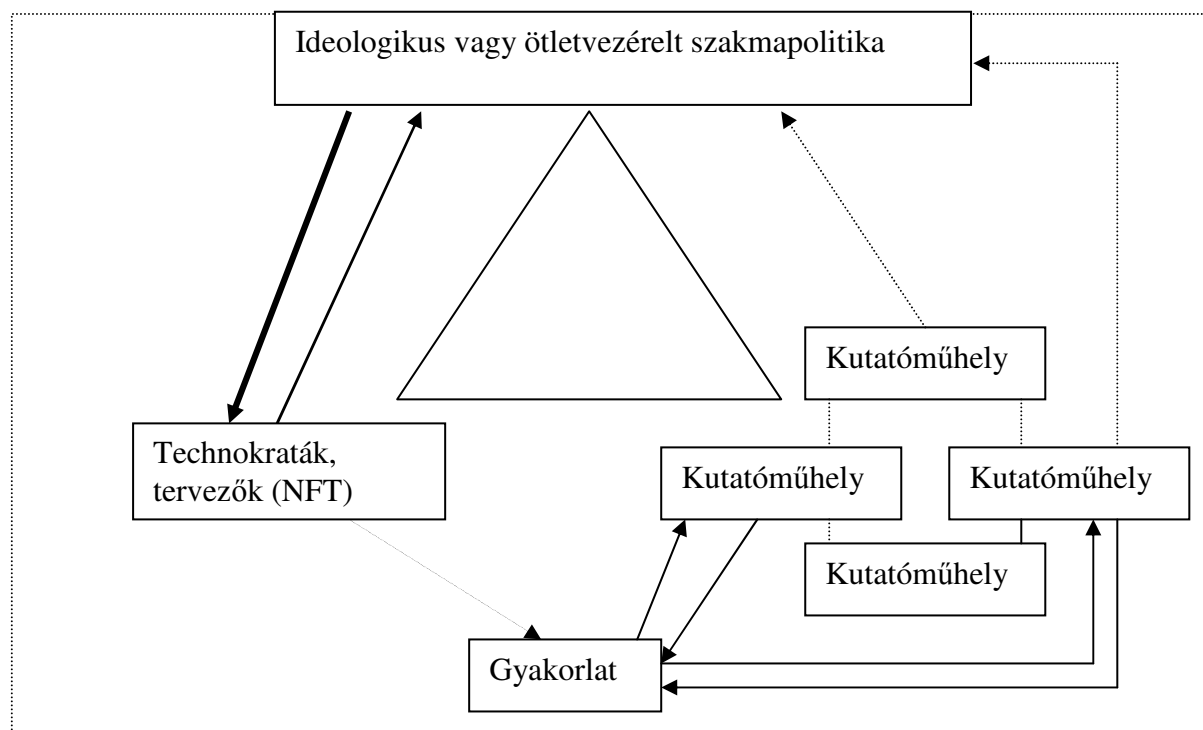
A HELIX háromszög harmadik szereplője, a kutatói-tudományos közösségen belül pedig alacsony a kutatói együttműködés, nemcsak a diszciplínák (pszichológia, közgazdaságtudomány, szociológia, neveléstudomány) között, de a diszciplínán belül is. A korábbi pedagógiai kutatásoktól való elhatárolódás és a szociológiai-közgazdasági szemlélet megerősödése egyrészt fontos elem, ugyanakkor éppen ezáltal a gyakorlatorientált pedagógiai

kutatások terepe kevésbé fejlődött. Nemcsak a háromszög három sarka közötti koordináció, de a sarkokon lévő szereplők közötti együttműködés is esetleges (*lásd 5. és 6. ábrák*).

5. ábra
Klasszikus HELIX háromszög



6. ábra
A HELIX háromszög Magyarországon



8.1. A rendszer működési problémái az interjúk alapján

Koncepcióhiány és instabilitás

A kreativitás évében rendezett egyik eseményen hangzott el egy szociálpszichológus szájából, hogy ha nincsenek szabályok, akkor kreativitás sincsen. A norma és szabálynélküliség ugyanis felbontja azokat a kereteket is, amelyhez képest az innovativitás és kreativitás kifejlődhet. Az innováció intézményrendszere egyrészt ugyan kiépült Magyarországon, másrészt hihetetlen instabilitásról tett tanúságot. Bár született innovációs törvény és stratégia, de nem rendeltek mellé pénzt és felelősöket. Illetve felelősök voltak, de az ő státuszuk is megváltozott idővel. Bizottságok alakulnak, de nem üléseznek.

Az így felépült innovációs rendszerben az oktatási ágazati K+F kevésbé véteti észre magát. Ha csak az oktatási ágazatot nézzük, az instabilitás itt is jellemző. Vannak háttérintézetek, de állandó átalakulásban változó profillal és arcúval. Ebben a konstrukcióban gyakran olyan erőcentrumok épülnek ki, amelyek egymás céljait is ki tudják oltani. A nemzeti fejlesztési terv és a ráépített irányítási rendszer (NFÜ és irányító hatóságok) a normál közigazgatás mellett épült ki (tárcák és a költségvetés), és ezek egymáshoz való viszonya, sem a stratégiai, sem az operatív kérdésekben nem tisztázott.

A fenntarthatóság problémája

Az innovációk és fejlesztések fenntarthatósága nem biztosított. Nincs kétszlopos tervezés (költségvetési és fejlesztési), az ágazati működtetési és az ágazatnak a saját fejlesztései, a fejlesztéspolitikai rendszer eredményeivel nincsenek kapcsolatban. A költségvetési tervezésnél nem szempont az, hogy létrejött innovációs eredményeket fent kell tartani, mivel közszolgáltatásról van szó. Az oktatás esetében, nem biztos, hogy az innovációs eredmény önmagában forrásbevonás nélkül fent tudja magát tartani. Az NFT és az ÚMFT pályázati konstrukcióira az oktatási tárca úgy tett javaslatot, hogy nem gondolta végig, azokat majd hogyan tartja fenn.

Miután a fejlesztési pénzek lehívása költségvetési pénzeket szív ki a rendszerből, paradox módon anélkül fejlesztünk, hogy a működtetés végig lenne gondolva. A fejlesztési beruházásokból, pályázati alapokból így válik bújtatott intézményfinanszírozás, ami azzal a veszéllyel jár, hogy olyan látszatot kelt, mintha kutatásokra, fejlesztésekre költenénk, miközben intézményfenntartásra megy a pénz. Ezzel implicite gyengíti a K+F terület pozícióját. Másrészt a fejlesztési pénzek ilyen jellegű felhasználása elsősorban kényszer-, látszat- vagy zárványinnovációkat szül, amelyek nem fenntarthatóak.

Finanszírozási problémák

Az oktatási ágazat K+F+I rendszerének és ezen belül különösképpen az oktatáskutatásnak nincs igazán gazdája és ennek megfelelően nincs megfelelő finanszírozása sem. Oktatáskutatásra ugyanis még direkt módon sincs elegendő pénz. Az illetékes tárca elsősorban az általános tudománypolitikáért és a felsőoktatásért való felelősséget érzi magáénak, az oktatáskutatásra úgy tekint, mint ami magától is megterem. A fejlesztési pénzek kis – és nem is igen átlátható – hányada megy kutatásra, értékelésre, alapkutatás-finanszírozásra pedig leginkább az OTKA maradt, amiben az oktatáskutatás részvétele csekély. Az OKM háttérintézteiben – amelyek finanszírozása évek óta törekeny - egyre kevésbé folynak kutatások, javarészt ezek az intézmények is a strukturális alapokból oktatásfejlesztésre szánt pénzek koordinálását végzik. A neveléstudománynak nincs önálló

kutatócsoportja az Akadémián, a doktori iskolák pedig szintén túlélésért küzdenek. Ezáltal nem tud megtermelődni az a tudásbázis, amire a fejlesztéseket, innovációkat alapozni lehetne.

A finanszírozási problémák másik vetülete a likviditási gondok, amelyekkel a kutatóintézetek és a fejlesztéseket végrehajtó intézmények egyaránt szembesülnek. Az utófinanszírozás és a költségvetési intézmények nullszaldós kötelezettsége egyaránt megakadályozza az intézményeket abban, hogy olyan nemzetközi pályázatokon vegyenek részt, ahol már a tervezés időszakában is felmerülnek költségek, például utazás. Ilyenkor van, hogy a kutató maga hitelezi meg a pénzt, de erre nem lehet építeni. Bukott már el olyan felsőoktatási és ipari együttműködési megállapodás, ahol az állam nem tette be időben azt a pénzt, ami néhány professzor külföldi útját finanszírozta volna. Ugyanilyen problémákat okoz, és gyakran az innováció bukását, hogy a végrehajtó intézmények késve jutnak a pénzükhöz, a működésüket viszont nem tudják sokáig saját zsebből finanszírozni.

Meg kell még említeni, hogy a közpénzek transzparens elköltése jegyében bevezetett közbeszerzési eljárás a kutatás-fejlesztési feladatok esetében gyakran cél-ellentétes következménnyel jár. A kutatási-fejlesztési feladatok nagyon gyakran speciális tudást igényelnek, amelyek nem állnak feltétlenül rendelkezésére az amúgy tőkeerős cégeknek, ugyanakkor a közbeszerzési eljárás nekik kedvez. A következmény az, hogy általában drágábban, lassabban és rosszabb minőségben jön létre egy adott K+F „termék”, ha egyáltalán létrejön.

Az időtényező

A projektlogika nem kedvez a hosszú távú gondolkodásnak, így az alapkutatásoknak sem. A kutatást végző akadémiai intézetek is pályázatvezéreltekké válnak, és ez nem kedvez a stratégiai szemlélet kialakulásának az oktatáskutatás terén sem.

A strukturális alapok két-három évre szóló projektlogikája, ahol rendre a tervezés megcsúszik és a kivitelezésre szánt idő nagyon lerövidül, eleve kizárja, hogy valódi változások induljanak be. A nem végig vitt ötletek, fejlesztési beavatkozások (pl. idegen nyelvi év) rengeteg erőforrást (emberieket is) visznek el, miközben a megakadás folytán nem járul hozzá a megalapozott tudásbázis és innovációs tárház gazdagításához.

A projektlogika gyakran okoz időbeli szűk keresztmetszetet. Az ütemezés nem kellő átgondolása, az erőltetett menet borítja magát a fejlesztési konstrukciókat. Egyszerre kell egy oktatási intézményben ingatlant fejleszteni, pedagógusokat tovább képezni és pedagógiai innovációkat folytatni, miközben a normál tanítás sem maradhat el.

Az időtényező nem kellő súlyozása vezet oda is, hogy a szűk projektlogikába kényszerített kutatások, értékelések nemcsak hogy nincsenek kellőképpen megfinanszírozva, de a lehetetlen határidőkkel végképp reménytelenné válik a valódi megalapozott elemzés elvégzése. Ezáltal sem a kutatói kapacitás nem bővül, sem a kompetenciák nem fejlődnek, sem a tudásbázis nem gyarapszik.

Az erőltetett fejlesztéssel gyakran éppen a tudásbővülés okozta örömet és motivációt csökkentjük. Hiszen ebben a tempóban szinte minden megszerzett tudás pillanatok alatt elévülni látszik és ezáltal a tanulásra való ösztönző erőt is sikerül megölni. Pedagógusok

számolnak be arról, hogy mire megtanulták használni valamelyik modern eszközt, már jött a következő.

Támogató környezet hiánya és túlszabályozottság

Túlszabályozottság és kiszámíthatatlan szabályozási környezet, forrásbőség és forráshiány együtt jellemzi a rendszert. Az oktatási intézményekre vonatkozóan nagyon sok szabályzat van, és ezek hihetetlen gyorsan változnak. Lehetetlenség őket követni, viszont mivel általában a kontroll leginkább erre a területre terjed ki, egyre bürokratikusabb lesz a rendszer, és egyre kevesebb energia jut a tartalmi munkára, fejlesztésekre, innovációra.

A túlszabályozottság ugyanakkor nem jelenti azt, hogy ezek a szabályok be lennének tartva. Hiába van előírva, hogy legyen K+F stratégiája a felsőoktatási intézményeknek, nincs szankciója annak, ha nem készítik azt el. Hiába kell értékelési tervet készíteni már a fejlesztések legelején és beépíteni a projektbe a költségeket, mégis rendre elmarad a bemeneti állapotfelmérés és valahogy elolvadnak a projekt végére az értékelésre szánt pénzek. Nincs jogbiztonság, kiszámítható stabilitás a rendszerben, amire hosszú távú programokat lehetne indítani.

A nyilvánosság nem eléggé kliensorientált

A háttérintézetek, a tárcák vagy az NFÜ által fenntartott honlapok egyre informatívabbak, de még mindig nehéz rajtuk eligazodni, nem eléggé szólítják meg a társadalmat és gyakran tűnnek önreprezentációnak. A fejlesztések sincsenek eléggé társadalmiasítva, a tervezésbe nincsenek bevonva az érintettek, kutatók, civilek és pedagógusok, így a későbbi fenntarthatóság veszélybe kerülhet. Nincs se megfelelő információ-, se tudásmenedzsment, a jó gyakorlatokat nem lehet megismerni, nincs olyan portál, amely kifejezetten ezeket mutatná be, valódi értékelésekkel és nem pusztán reprezentatív szándékkal.

A K+F folyamatok társadalmiasítása jóval aktívabb és interaktívabb közeget kívánna. Ugyanakkor jellemző módon, akár az acél és vas országa világában, most is az output indikátorok fontosak, ezeket lehet ugyanis megmérni. Így a kommunikációs folyamatok, a párbeszéd, a tudás folyamatában való létrehozása, az attitűdök váltása, a fejekben lévő tudás bővülése kevésbé szempont.

Humán erőforrás probléma

Talán a legnagyobb gond a K+F+I humán erőforrás problémája az oktatás területén. Ez egyaránt jelent minőségi és mennyiségi problémát. Sokan jelezték, hogy hiába a nagy fejlesztési források lehetősége, ha az abszorpciós képességünk alacsony szintű. Ahogy az egyik interjúalany fogalmazott, attól, hogy kétszer annyi pénzünk lesz, még nem leszünk kétszer olyan okosak. Mind a kutatások, mind a fejlesztések esetében alulértékelik a humán erőforrás problémáját. Nincs elegendő szakértő és felkészült pedagóguskutató, nincsen elég innovatív pedagógus. Mi több itt az időseket megint csak összecsiszítják, egyszerre kellene az iskolákban innovációkat bevezetni és egy időben ezzel pedagógusokat tovább képezni. Ráadásul ekkora mennyiségben a képzők sem állnak rendelkezésre.

A másik sokak által boncolt probléma a pedagógusképzés állapota. Van, aki pozitívként éli meg a pedagógikum erőteljes megjelenését, van, aki a szakmódszertanra szánt időt kevesli ebben a rendszerben. A finn példára hivatkozva – mint a Zöld könyv szakértői is – többen

szorgalmaznák a pedagógusképzésben a minőségi szűrő elemek megjelenését és a kutatási elem erősítését. Valószínűleg a pedagógikum és a szakmódszertan összeházasításával kellene elérni, hogy olyan pedagógusjelöltek jöjjenek ki az iskolapadból, akik egyszerre rendelkeznek a korszerű pedagógiai módszertani kultúrával és a kísérletezésre, innovációra való affinitással, valamint az ezt lehetővé tevő alapszintű kutatómódszertani apparátussal. A pedagógusképzés kutatómódszertani elemekkel való bővítése ugyanakkor a doktori iskolák számára is biztosíthatná a nagyobb bázist.

A fejlesztések még most sem professzionálisan tervezettek

A fejlesztések még ma is learning by doing alapon mennek, nincsenek procedúrák, szabályok. Ezáltal ezek a tevékenységek erősen ad hoc jellegűek, logisztikailag és tudásmenedzsment oldalról pedig végképp nincsenek átgondolva. Sem horizontális átgondolt stratégiák nem segítik a fejlesztőket, sem arra nincs meg a standard know-how, hogyan lehetne az alulról jövő kezdeményezéseket felkarolni, anélkül, hogy megölnénk őket. A fejlesztési folyamatok minőségbiztosítása nem megoldott, ezt leginkább az értékelésekre szánt nagyon alacsony összegek és szűk időkeretek illusztrálják.

A nem megfelelő tervezést jelzi az is, hogy a szereplők közti kommunikáció és koordináció nem magától értetődő. Maga a fejlesztés végrehajtása sem végiggondolt, a rövid időtáv kényszeréből is fakadhat, hogy egész pályás lerohanásokban gondolkoznak, nincsenek pilot programok, értékelések, visszacsatolások, a hatásmechanizmusok elemzése és a megfelelő ösztönzők kifejlesztése rendre elmarad.

A nem professzionális és nem kellően végiggondolt fejlesztés veszélye, hogy a gigafejlesztések éppen a civil kezdeményezéseket (tanodák) vagy a piacot ássák alá (programcsomag), ezáltal éppen a fenntarthatóság ellen dolgozva. A példák azt mutatják, hogy nagyon gyakran a közvetlen pénzjuttatás kiöli az innováció motorját, sokkal inkább támogató környezetet kell teremteni az innovációs folyamatokhoz, mint közvetlenül pénzt pumpálni bele.

Téves szerepfelfogások, bizalomhiány a szereplők közt

Nincs kiforrott elképzelés az állam szerepéről az innováció serkentésében, az állam és a civil szféra kapcsolatáról. Nincs jól felvázolva a célfüggvény. Addig, amíg az állam inkább érdekelt a spórolásban, mint a programok, fejlesztések eredményes véghezvitelében, addig az államot képviselők és az innovációt, fejlesztést végrehajtók nem egy platformon állnak. Nem az állam pénzét kell védeni, hanem a projektet kell hatékonyan megvalósítani. Ha keveset költünk, de a projekt sem valósul meg, akkor tulajdonképpen nem értünk el semmit.

A szakmai értékelés és visszacsatolás hiánya, módszertani kiforratlansága

A szakmai ellenőrzés hiánya is hozzájárul ahhoz, hogy a költségvetési fegyelem, a számlák kontrollja, maga a pénzmozgás fontosabbá válik, mint a cél tartalmi teljesülése. Ezt egyaránt táplálja a szereplők közötti bizalmatlanság, illetve a rendszer tetején lévő cinizmusa vagy szkepszise a szakmai értékelések minőségéről és visszacsatolhatóságáról. Harmadrészt a szakmai ellenőrzés hiánya fakadhat a szakmapolitika hozzá nem értéséből, a szakmai kontrollra való képtelenségből, a professzionális értékeléshez szükséges kutatómódszertan ismeretének hiányából. A visszacsatolás hiánya megakadályozza a tanulást és a javulást, a jó példák terjedését, viszont nagyban hozzájárul a párhuzamosságok kialakulásához.

A párhuzamosságokat a nem megfelelő koordináció és a világos stratégia hiánya okozza. Hiába írja elő a fejlesztő, hogy az infrastrukturális fejlesztések mellé innovatív pedagógiai fejlesztések is kellenek, ha az infrastrukturális fejlesztésekre pályázókat csak az épületminőség alapján ellenőrzik, ha a modern taneszközök biztonsági szempontból úgy kerülnek beépítésre, hogy lehetetlenné teszik a csoportmódszerek alkalmazását, ha a pedagógiai innovációra szánt pályázati pénzek idő előtt elfogynak.

A szereplők közötti együttműködés hiánya

A fejlesztések által is előidézett hálózatosodás ugyan erősíti a kommunikációs folyamatokat, de amint a projektnek vége, ezek általában elhalnak, kevés marad fenn.

A fejlesztők közt sincs kooperáció, szűk csoportokban egymástól elszigetelten tervezgetnek, és a kutatások is párhuzamosan folynak, nincsenek igazán nagyszabású interdiszciplináris kutatások. Mindenki magának akarja a koordinációt és nem enged, így viszont ad hoc megy a tervezés, stratégiai célokat nem látni. Gyakran egyazon intézményben sem valósul meg a kooperáció, hát még ha több ilyen együttes konzorciumáról van szó.

Belső ellenállás, illetve a változtatástól való félelem

A pedagógusok többsége nem szívesen változtat, fél az újdonságoktól. Gyakori tapasztalat, hogy az egyéni továbbképzések „egy fecske nem csinál nyarat” alapon nem tudták előrevinni a pedagógiai módszertani kultúrát. Az egész tanári karra vonatkozó szervezetfejlesztések általában sikeresebbek voltak, de ezeknél is fontos volt, hogy legalább egy éven át tartson. A mikro környezet ellenállása gyakran az innovatívabb pedagógusokból is kiöli a motivációt. Van, hogy nem ismerik fel a lehetőségeiket, túlzottan ragaszkodnak a megszokotthoz, amit egyben kötelezőnek is vélnek. Sokat segít ilyenkor a külső segítő, aki képes kimozdítani őket a holtpontról.

Mérethatékonyság

A technológiai innovációknál ugyanúgy probléma, de igaz ez a pedagógiai jellegűeknél is, hogy Magyarország kicsi piac, viszont a nyelvi nehézségek miatt nehezen nyitunk külföldre. A kis méretek miatt általában gazdaságtalanok a kutatások és fejlesztések, ezért ezek nem tudnak meglenni állami segítség nélkül, másrészt a nemzetközi térbe való kilépést segíteni kellene, lobbiszervezettel, a nyelvtudás erősítésével, külföldi tapasztalatok behozatalával.

9. Javaslatok egy oktatási kutatási, fejlesztési és innovációs stratégia számára

Az oktatási ágazat kutatás-fejlesztési-innovációs rendszerének keretfeltételeinek megteremtése

- 1.) Egységes oktatási stratégia kialakítása, ehhez, ha kell, ágazati koordináció megteremtése. Egy funkcionális (K+F+I) stratégia bizonyára csak lebegne, amennyiben nincs mögötte egy megalapozott (oktatási) ágazati stratégia. A stratégiák viszont csak akkor lesznek működőképesek, ha pénzt és felelősöket is rendelnek hozzájuk. El kell kerülni, hogy bizottságok alibi működésében merüljön ki a stratégiai koncepció.

- 2.) Az oktatási ágazat K+F+I rendszerének (és ezen belül nem elfelejtve az oktatáskutatást) helyet kell találni az oktatási tárcaánál. Önmagában a tudománypolitikai főosztály nem garancia erre, elsősorban azért, mert az nem pusztán az ágazati K+F-ről szól. Az oktatáskutatásért való felelősség helye lehet a kabinetirodán, vagy a fejlesztésért felelős vagy a statisztikai osztályon. Ez utóbbit érdemes esetleg közgazdasági elemző kapacitással bővíteni, így az adatok éves elemzése rendszeresen megtörténhetne. Ez egyszerre növeli a tudásbázist, ad muníciót az oktatáspolitikának és biztosítja az adatok megbízhatóságát.
- 3.) Az oktatáskutatásra külön alapot kellene képezni az éves költségvetés terhére. Az alap pályázati rendszerét a nemzetközi standardoknak megfelelően kell kialakítani, ahol a tárca is képviseltetné magát. El kell kerülni, hogy az Európai Unió forrásai kiszorítsák a nemzeti támogatást. Az oktatási alap részét képezhetné egy nemzetközi kutatási ösztöndíj alap is, ahova a doktori iskolákból és egyéb oktatáskutató műhelyekből lehet jelentkezni
- 4.) A jelenleginél több lehetőséget kell teremteni érdemi szakmai konzultációkra. Az országos neveléstudományi konferencia szervezését esetleg a négy doktori iskolának kellene adni, változó helyszínnel, és ehhez a támogatást biztosítani kell.
- 5.) Az oktatási K+F+I rendszert nemzetköziesíteni kell, törekedni kell a tudás behozatalára, valamint a nemzetközi térben való megjelenést támogatni kell. Az oktatási alap esetében az interdiszciplináris kutatások preferálása szerencsés lenne, valamint a nemzetközi konferenciákon való részvételek támogatása (s az ottani tudás behozatalának garantálása), itthoni nemzetközi rendezvények szervezése is előnyös lenne, valamint angol nyelvű honlapok fejlesztése, ahol jó hazai kutatási, fejlesztési és innovációs gyakorlatokkal ismerkedhetnek meg a nem magyar anyanyelvűek is. A nemzetköziesítést segíti a nemzetközi kutatásokban való részvétel is, erről lásd később.
- 6.) Érdemes megfontolni nagyobb szabású országos jellegű kutatás indítását a németországi mintára. Ez lehetőséget adna az oktatáskutató műhelyek kooperációjára és a nemzetközi együttműködésre egyaránt.
- 7.) Az indikátorfejlesztésre több erőforrást kellene fordítani, érdemes lenne az indikátorbizottságnak státuszt és forrást nyújtani.
- 8.) Az MTA-ban fokozni kellene a neveléstudomány jelenlétét, vagy valamilyen együttműködést kialakítani az akadémia, a neveléstudományi tanszékek és a pedagógusképzés között, esetleg a regionális képzőközpontok bevonásával is.
- 9.) Elemezni kell a fejlett országokban létező ágazati K+F+I rendszerek működését és azok tapasztalatait beépíteni.

Az oktatási ágazat kutatási-fejlesztési-innovációs rendszere hatékonyságának javítása

- 1.) A szakpolitikai eszközöket alapos értékelésnek kell alávetni, értékelni a K+F-et támogató fiskális ösztönzők és a közvetlen támogatási eszközök közötti egyensúlyt, a céllellentétes hatású eszközöket kigyomlálni, a hiányzó eszközöket megtalálni, általában egy kiegyensúlyozott „policy mix” kialakítása lenne a cél, elkerülendő az eszközök burjánzását, vagy foghíjasságát.
- 2.) A fejlesztések esetében ki kellene dolgozni egy fejlesztési protokollt és procedurális szabályzatot. Ebben a kutatási-értékelési elemet kontrolláltan kötelezővé kellene tenni, az erre szánt forrásoknak pedig nemcsak a felső, de az alsó határát is rögzíteni kellene. Érdemes lenne egységesen szabályozni a különféle közösségi forrásokból is finanszírozott programok értékelését. A protokoll tartalmazhatná az indikátorokra vonatkozó módszertani útmutatást (amelyet kutatói-fejlesztői műhelyek dolgoznának

ki együttműködésében). A protokollnak tartalmaznia kellene a fejlesztés tervezésének társadalmassítási folyamatleírását is, a stakeholderek bevonásnak módját és idejét, az eredmények nyilvánosságra hozatalának időzítését és módját, az értékelés kötelező elemeit.

- 3.) A fejlesztők közötti koordinációt erősíteni kell, a Strukturális Alapok intézményrendszerét és a közigazgatás rendszerét össze kell fésülni, hogy inkább a szinergiák érvényesüljenek, mint az egymásnak feszülő energiák.
- 4.) Az oktatási ágazat K+F+I szervezeti rendszere korszerűsítésre szorul, a háttérintézmények feladatait át kell gondolni, ha szükséges, közvetítő ügynökségeket kell létrehozni.
- 5.) A kutatók közötti kooperációt is erősíteni kell, a neveléstudományi doktori iskolákat támogatni kell, valamint erősíteni a vidéki centrumokat. A neveléstudományi iskolák és egyéb oktatáskutató műhelyek közötti együttműködést is támogatni kell, akár közös kutatások ösztönzésével, vagy közös rendezvények támogatásával.

Az oktatási ágazat K+F+I humán erőforrásának bővítése

- 1.) Bizonyos területeken nincs elég kutató, mint az értékelés-mérés területen, vagy oktatásfinanszírozás és egyéb interdiszciplináris területeken. Ehhez státuszok kellenének. Kifejezetten kevés szakember dolgozik a feladatokhoz mérten az OH Mérési-értékelési osztályán.
- 2.) Új szakma az értékelés, aminek a módszertana még külföldön sem teljesen kiforrott. Érdemes lenne a hazai értékelő kapacitást fejleszteni, nemzetközi képzésen való részvételt támogatni, esetleg itthon ilyen szakirányban master képzést indítani. Az értékelés komoly kutatói feladat is egyben, nem tévesztendő össze a nagy számban kiképzett értékelési szakértővel, szakvizsgázott pedagógussal!
- 3.) A pedagógusképzés megújításra szorul, a pedagógikum és szakmai módszertan közötti kiegyensúlyozott arányt ki kell alakítani. Egyszerre kell fejleszteni a pedagógus módszertani kultúráját és innovatív, kísérletező, kutatói attitűdjét. Ez utóbbit valószínűleg a szakmódszertan nélkül nem lehet hatékonyan művelni.
- 4.) Célzott továbbképzéseket érdemes indítani a kutatók és fejlesztők számára, hogy a nagyszabású fejlesztési folyamatok jobban tervezettek, szervezettek, koordináltak legyenek és módszertanilag megalapozottan legyenek értékelve.

Szabályozás egyszerűsítése

- 1.) A jogbiztonság megteremtése ezen a területen is szükséges. Ez azt jelenti, hogy az oktatáskutatásra szánt pénzek évről évre rendelkezésre állnak, lehet rájuk építeni, tervezni. A fejlesztési protokollok betartatása biztosított, az iskolai szabályzatok deregulációja megtörténik.
- 2.) A K+F biztonságos és hatékony finanszírozáshoz a normatív finanszírozás, a fejlesztési források áttekintése és ez alapján a forráskoordináció megteremtése szükséges lenne oktatáskutatási szempontból is.

Adatok

- 1.) Korrekt adatokra és indikátorokra lenne szükség az oktatási K+F+I rendszerről. Ez a finanszírozási adatokra különös tekintettel érvényes. Esetleg az indikátorbizottság révén (amennyiben ehhez felhatalmazást és forrást kap) be lehetne kapcsolódni a KSH-ban folyó fejlesztési munkálatokba.
- 2.) Célszerű lenne egy oktatáskutatási adatbázis létrehozása, ahol a kutatók számára bizonyos feltételekkel (adatvédelmi protokoll) a hozzáférés biztosítva lenne, a Ph.D hallgatók pedig ösztönözve lennének (esetleg díjakkal) az adatbázis használatára

- 3.) Megfontolandó egy egyesített adatbázis elérhetőségének biztosítása. Ez tartalmazná a kompetenciamérési, oktatásstatisztikai és KIFIR adatokat, valamint a fejlesztési állami pénzekből finanszírozott adatbázisokat (Educatio követéses vizsgálatai, szegedi diagnosztikus mérés, Életpálya-kutatás). Ezek elérhetőségét és kutatási lehetőségeit szabályozni kell, de mindenképpen lehetővé kell tenni, hogy az államilag finanszírozott kutatások adatbázisai a szélesebb oktatáskutatói társadalom kincsévé váljanak.
- 4.) Az adatelemző kapacitásokat bővíteni kell, ez részben a humán erőforrás bővítési javaslatokat jelenti, másrészt érdemes minden adatgazda helyen elemző osztályt fenntartani, akik rendszeresen elemzik az adatokat
- 5.) Az oktatási ágazatokról érdemes lenne rendszeres jelentéseket készíteni a közoktatásról szóló jelentés alapján. Ez egyben segítheti az oktatáskutatói preferenciák meghatározását is.
- 6.) A nemzetközi összehasonlítást lehetővé tévő kutatásokban való részvételnek prioritást kell kapnia. Így a PISA, PIRLS és TIMMS kutatások mellett folytatandó a TALIS, és részt kellene venni a PIACC és CIVED kutatásokban. Az ehhez szükséges kutatói kapacitásokat pedig folyamatosan fejleszteni kell, célszerű több műhely kialakítása is ezen a téren, ha valóban nemzetköziesíteni akarjuk az oktatáskutatást.

Szakmai nyilvánosság, információ- és tudásmenedzsment

- 1.) Érdemes az olyan újszerű akciókat támogatni, ahol nemcsak egyirányú információátadás történik, de tudásmegosztás és esetleg tudás létrehozása is (pl. Schooling for tomorrow)
- 2.) Korszerűbb és felhasználóbarátabb honlapokra és ügynökségekre lenne szükség, ezen a területen érdemes lenne professzionális piaci szereplőket is bevonni, akik a marketing, médiakommunikáció, PR, CRS, tudásmenedzsment és információmenedzsment témában otthon vannak

Piaci szemlélet, kreativitás, innovativitás ösztönzése

- 1.) A pályázati rendszereket egyszerűsíteni kellene, különös tekintettel a strukturális alapokét, ahol a számlák egyszerűsített kifizetésére szükség lenne
- 2.) A fejlesztések esetén a támogatói attitűd erősítése szükséges az irányító hatóságoknál, a projekt szakmai sikerességében való közös érdekeltég megteremtése elengedhetetlen. A nagy fejlesztési projektek élére olyan vezetőket kell állítani, akik egyszerre felelnek a szakmai és a pénzügyi kivitelezésért. A sikertelen projekteknek kell, hogy legyen szakmai értékelő visszacsatolása, mint ahogy a sikeresek mellé lehetne sikerdíjakat is rendelni. Ennek feltétele persze egy objektív és megalapozott külső szakmai és pénzügyi ellenőrzés.
- 3.) Likviditás menedzsmentre, a költségvetési intézmények és alapítványok esetén hitelezési lehetőségre lenne szükség a fejlesztések végrehajtásához, az esetleges rossz irányító hatósági és kincstári menedzsment kockázatainak kivédésére. Érdemes lenne a spin-off cégek működését elemezni és a tapasztalatokat levonni
- 4.) A fejlesztésekbe, illetve azok tervezésébe kutatói, vállalkozói és civil szereplők bevonása szükséges (ez lehet a fejlesztői protokoll része)
- 5.) Támogatni kell az új kutatási módszerek, innovációk újítások behozatalát, átvételét.
- 6.) Az IKT területén zajló piaci kutatások eredményeit be kell vonni az oktatási gyakorlatba, támogatni lehetne (fele-fele alapon) a közös és a pedagógiai módszertant, az osztálytermi gyakorlatot vagy a felnőttképzési know-howt erősítő közös kutatásokat-fejlesztéseket.

Hivatkozások

Törvények és stratégiák

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

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

2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról

1019/2009. (II. 19.) Korm. határozat a Kormány 2009-2010-re vonatkozó tudomány-, technológia- és innováció-politikai intézkedési tervéről

A Kormány középtávú (2007-2013) tudomány-, technológia és innováció-politikai (TTI) stratégiája (2007): [online:] {http://www.mta.hu/fileadmin/2007/04/TTI_strategia_2007_03_28.pdf}

A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról (2005): Oktatási és Kulturális Minisztérium [online:] {<http://oktataskesztes.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-fejlesztési_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}

Új Magyarország Fejlesztési Terv (2007): [online:] {http://www.nfu.hu/uj_magyarorszag_fejlesztési_terv_2}

Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal Intézményi Stratégia 2007-2011 (2007): NKTH. [online:] {<http://www.nkth.gov.hu/kereses?searchStr=INT%C3%89ZM%C3%89NYI+STRAT%C3%89GIA>}

Irodalomjegyzék

A magyar neveléstudomány tudományos aktivitásának felmérése empirikus eszközökkel (2008): Kutatási zárótanulmány. Wargo Közgazdasági Elemző- és Piackutató Intézet kft. Kutatásvezető: Tóth István János.

A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése (2008): Szerk.: Németh Szilvia. Kutatási beszámoló. Kézirat. Tárki-Tudok, Budapest.

Áttekintés a hazai képzési rendszer fejlesztéséről (2009). (A kompetencia alapú megközelítés szerepe): Írta: Lannert Judit – Mártonfi György – Sinka Edit – Tót Éva. Tempus Közalapítvány, Budapest.

Az MTA 177. Közgyűlésének határozata az Akadémia reformjának III. szakaszáról (2007): MTA. [online:] {<http://www.mta.hu/?id=1511>}

Az Oktatás és Képzés 2010 Munkaprogram magyarországi megvalósulását és előrehaladását feltáró nemzeti jelentés (2009), TÁRKI-TUDOK

Az OTKA Bizottság elnökének beszámolója a Kormány részére az Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok (OTKA) 2008. évi tevékenységéről.[online:] {www.otka.hu/letoltes.php?d_id=708}

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

Balázs Éva – Palotás Zoltán (2006): A közoktatás irányítása. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk): Jelentés a magyar közoktatásról 2006 (2006): Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.oki.hu/kiadvany.php?kod=Jelentes2006>}

Békési Kálmán – Kasza Georgina (2009): K+F+I Esettanulmány – Intézményi interjúk. Kézirat.

Csapó Benő (2007/a) (Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet MTA-SZTE Képességkutató Csoport): Hosszmetszeti felmérések iskolai kontextusban – az első átfogó magyar iskolai longitudinális kutatási program elméleti és módszertani keretei *Magyar Pedagógia* 107. évf. 4. szám 321–355.

Csapó Benő (2007/b): *Az oktatási rendszer fejlesztésének tudományos megalapozása, a kutatási háttér kiépítése.* Az Oktatás és gyermekesély kerekasztal számára készített vitaanyag. Első változat. 2007. április

Csapó Benő (2008/a): A közoktatás második szakasza és az érettségi vizsga. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008. 71-93. o. Ecostat, Budapest.

Csapó Benő (2008/b): A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008. 217-233 o. Ecostat, Budapest.

Educational Research and Development (1995) – How Educational R&D Can Work: A Synthesis Report, OECD

Fehérvári Anikó (2008) Esélyegyenlőség a nyelvi előkészítő évfolyamokon. Új Pedagógiai Szemle 2008. február <http://www.ofi.hu/tudastar/fehervari-aniko>

Halász Gábor (2002): A neveléstudományi kutatások intézményi és finanszírozási feltételei – vitaanyag. *Magyar Pedagógia*, 2002/1

Halász Gábor (2007): Tényekre alapozott oktatáspolitikai. Kézirat.

- HEFOP 3.1. program értékelése (2007)* Expanzió Kht. http://www.nfu.hu/hefop_ertekelesek
- Horn Dániel (2009):* A keresztmetszeti illetve a két időpontban történő mérési eredmények egyéni szintű összevetésére épülő eredményességi mutatók összehasonlítása, eltérésük vizsgálata. Kézirat. Jedlik program, KTI, Budapest.
- Hrubos Ildikó (2002):* Az oktatást kutató diplomás. *Educatio*, 2002/2. 253-266. o.
- Innovatív megoldások a felsőoktatási intézmények működtetésében (2005):* A HEFOP 3.3. intézkedés (A felsőoktatás szerkezeti és tartalmi fejlesztése) 1. komponense keretében végzett konzorciumi munka (FOI program) első eredményei.
- Jelentés a magyar közoktatásról 2006 (2006):* Szerk.: Halász Gábor – Lannert Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [online:] {<http://www.oki.hu/kiadvany.php?kod=Jelentes2006>}
- Juhász Judit (2009):* Zalai iskolapélda. Esettanulmány. Táarki-Tudok, Budapest.
- Kárpáti Andrea (2008):* Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008. 193-215. o. Ecostat, Budapest.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2006):* A hátrányos helyzetű és roma fiatalok eljuttatása az érettségihez. 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>}
- Kézdi Gábor – Surányi Éva (2008):* Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007. Kutatási összefoglaló. Készült a Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1. intézkedés központi programjának „A” komponense keretében Sorozatszerkesztő Kerber Zoltán. *Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság* Budapest. [online:] {http://www.biztoskezdet.hu/uploads/attachments/Kezdi_Suranyi_OIIH_hatasvizsgalat.pdf}
- Kié lesz az általános iskola? (2008):* Írta: Lannert Judit – Németh Szilvia – Sinka Edit. Kutatási zárójelentés. Kézirat, Táarki-Tudok, Budapest. [online:] {http://www.tarkitudok.hu/hu/index.php?page=hazai&article_id=32}
- Kotsis Ágnes – Nagy Ildikó (2009):* Az innováció diffúziója és a Triple Helix modell. *Educatio* 2009/I. 121-125. o.
- Kozma Tamás (2004):* Quo vadis, paedagogia? Egy tudományos közösség önmeghatározási kísérletei [Magyar Tudomány, 2004/11](#) 1217. o.
- Kutatás és fejlesztés, 2008 (2009):* KSH, internetes kiadvány. [online:] {www.ksh.hu}
- Kozma Tamás – Fényes Hajnalka – Tornyi Zsuzsa (2007):* Negyvenheten. *Educatio* 2007/ III. 418-433. o.
- Krémer Balázs (2008):* A projektkórságról, avagy a tanoda szindróma. *Educatio* 2008/ IV. 539-549. o.
- Kutatás-fejlesztési és Innovációs Támogatások Forrástérképe 2009-2010 (2009):* Kutatás-fejlesztésért Felelős Tárcá Nélküli Miniszter Hivatala. NKTH. [online:] {<http://www.nkth.gov.hu/palyazatok-eredmenyek/egyeb-forrasok/kutatas-fejlesztési-091001>}
- Lannert Judit (2005):* Oktatáspolitikai a társadalmi hatáselemzés szemszögéből (Esettanulmány). In: Tóth István György (szerk.): A fejlesztéspolitikai intézkedések társadalmi hatásainak vizsgálata 112-139. o. TÁRKI, Budapest. [online:] {<http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a766.pdf>}

Liskó Ilona (2008): A továbbképzések hatása a pedagógusok szemléletére. *Educatio* 2008/ IV. 496-511. o.

Mártonfi György (2009): A középfokú szakképző intézményrendszer átalakulása a 2007. nyári törvénymódosítás után. TÁRKI, Budapest.

Nagy Mária (2001): HERA, egy önmeghatározási kísérlet. *Educatio* 2001/1

NFT ROP Óvodák és alapfokú nevelési-oktatási intézmények infrastrukturális fejlesztése, ex-post értékelés (2008). Kutatási zárójelentés. AAM. http://www.nfu.hu/rop_ertekelesek

Nikolov Marianne (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében In: Fókuszban a nyelvtanulás (szerk: Balázs Éva és Vágó Irén), OFI, 2007

OECD Innovációpolitikai Ország tanulmányok, Magyarország (2009): OECD-NKTH.

OECD/CERI Study of Systemic Innovation in VET (Systemic Innovation in the Hungarian VET System Country Case Study Report) (2008): OECD. [online:] {<http://www.oecd.org/dataoecd/59/3/40958751.pdf>} magyarul: <http://www.nkth.gov.hu/innovaciopolitika/publikaciok-tanulmanyok/megjelent-magyarul-oecd>

Oktatásstatisztikai évkönyv 2007/2008. OKM 2008. http://www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2007_2008_080804.pdf

Oslo Manual. The Measurement of Scientific and Technological Activities. Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data, 3rd Edition OECD, EUROSTAT. 2005

Tamás Pál (2009): Új tudománypolitika régi mérőszámokkal? *Educatio* 2009/I. 4-17. o.

Frascati Manual (2002) The Measurement of Scientific and Technological Activities - - Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development, OECD 2002

Zoltán Bajmóczy–Miklós Lukovics (2009): *Subregional Economic and Innovation Contribution of Hungarian Universities*. In: Bajmóczy. Z. – Lengyel I. (eds.): regional Competitiveness, Innovation and Environment- JATE Press, Szeged

Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008 (2008): Szerk.: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia. Ecostat, Budapest. [online:] {<http://oktatás.magyarorszagholnap.hu/images/ZKTartalom.pdf>}

Carol H. Weiss (2005): Értékelés. OKI, Budapest

Függelék

1. Táblázat

A kutató-fejlesztő helyeken foglalkoztatottak létszáma tudományágak szerint 2003-2008-ban

Év	Tudományág	K+F foglalkoztatottak	Ebből: a kutatók, fejlesztők
		teljes munkaidejű dolgozókra átszámított létszáma (fő)	
2008	Pszichológiai tudományok	149	112
	Nevelés- és sporttudományok	386	320
	Társadalomtudományok összesen	2 884	2 341
	Mindösszesen	27 403	18 504
2007	Pszichológiai tudományok	145	112
	Nevelés- és sporttudományok	555	358
	Társadalomtudományok összesen	3047	2367
	Mindösszesen	25954	17391
2006	Pszichológiai tudományok	150	115
	Nevelés- és sporttudományok	482	376
	Bölcsészettudományok összesen	3 348	2 494
	Mindösszesen	25 971	17 547
2005	Pszichológiai tudományok	136	100
	Nevelés- és sporttudományok	527	367
	Bölcsészettudományok összesen	3 021	2 324
	Mindösszesen	23 239	15 878
2004	Pszichológiai tudományok	146	104
	Nevelés- és sporttudományok	525	326
	Bölcsészettudományok összesen	2 898	2 253
	Mindösszesen	22 826	14 904
2003	Pszichológiai tudományok	181	132
	Nevelés- és sporttudományok	525	362
	Bölcsészettudományok összesen	3 274	2 484
	Mindösszesen	23 311	15 180

2. Táblázat

A tudományos fokozattal, címmel rendelkezők száma és aránya a kutató-fejlesztő helyeken, tudományágak szerint 2003-2008-ban

Év	Tudományág	Akadémiai rendes vagy levelező tag	Tudomány		Akadémiai rendes vagy levelező tag	Tudomány	
			doktora	kandidátusa		doktora	kandidátusa
		száma			a tudományos kutatók, fejlesztők százalékában		
2008	Pszichológiai tudományok	3	16	86	1,4	7,3	39,1

	Nevelés- és sporttudományok	5	35	419	0,4	2,9	35,1
	Társadalomtudományok összesen	42	293	2 615	0,7	4,7	41,6
	Mindösszesen	323	1 853	11 319	1,0	5,5	33,5
2007	Pszichológiai tudományok	3	18	94	1,2	7,3	38,4
	Nevelés- és sporttudományok	2	28	440	0,2	2,1	33,3
	Társadalomtudományok összesen	43	320	2507	0,7	5,0	39,0
	Mindösszesen	317	1 840	10 736	1,0	5,6	32,5
2006	Pszichológiai tudományok	2	23	116	0,8	8,9	45,0
	Nevelés- és sporttudományok	11	58	366	0,8	4,3	27,1
	Bölcsészettudományok összesen	62	375	2 596	1,0	5,8	40,2
	Mindösszesen	331	1 903	10 488	1,0	5,8	32,0
2005	Pszichológiai tudományok	–	20	88	–	9,9	43,3
	Nevelés- és sporttudományok	3	38	326	0,2	3,0	25,3
	Bölcsészettudományok összesen	56	342	2 254	0,9	5,2	34,3
	Mindösszesen	324	1 847	9 639	1,0	5,9	30,7
2004	Pszichológiai tudományok	–	12	77	–	5,9	37,7
	Nevelés- és sporttudományok	3	33	289	0,2	2,6	23,2
	Bölcsészettudományok összesen	45	337	2 169	0,7	5,2	33,5
	Mindösszesen	327	1 777	9 185	1,1	5,8	30,2
2003	Pszichológiai tudományok	1	15	92	0,3	4,7	28,8
	Nevelés- és sporttudományok	2	28	308	0,2	2,2	24,3
	Bölcsészettudományok összesen	42	333	2 216	0,6	4,9	32,4
	Mindösszesen	303	1 774	8 836	1,0	5,9	29,2

3. Táblázat

A megjelent tudományos publikációk száma tudományágak szerint 2003-2008-ban

Év	Tudományág	Magyar nyelvű			Idegen nyelvű		
		könyvek és könyvfejezetek	szakfolyóiratokban megjelent cikkek	elfogadott kandidátusi, doktori értekezések	könyvek és könyvfejezetek	akadémiai aktákban	külföldi szakfolyóiratokban
						megjelent cikkek	
száma							

2008	Pszichológiai tudományok	116	171	15	33	45	76
	Nevelés- és sporttudományok	345	818	51	46	54	158
	Társadalomtudományok összesen	2 471	5 295	353	633	625	943
	Mindösszesen	5 975	16 054	1 308	2 234	3 040	10 588
2007	Pszichológiai tudományok	198	160	8	24	45	108
	Nevelés- és sporttudományok	362	917	51	42	67	128
	Társadalomtudományok összesen	2 285	5 792	446	515	782	1 055
	Mindösszesen	6 026	17 402	1 468	1 720	3 085	10 714
2006	Pszichológiai tudományok	73	237	13	6	41	86
	Nevelés- és sporttudományok	223	1 145	77	24	39	110
	Bölcsészettudományok összesen	1 375	6 674	340	339	846	1 151
	Mindösszesen	4 337	18 856	1 506	1 091	2 978	10 725
2005	Pszichológiai tudományok	53	223	17	2	10	75
	Nevelés- és sporttudományok	196	1 157	57	16	47	125
	Bölcsészettudományok összesen	1 303	6 655	344	288	775	1 266
	Mindösszesen	3 796	19 510	1 588	949	3 140	10 762
2004	Pszichológiai tudományok	57	186	13	10	12	53
	Nevelés- és sporttudományok	242	1 121	51	18	54	120
	Bölcsészettudományok összesen	1 347	7 242	364	353	898	1 231
	Mindösszesen	4 002	19 814	1 508	970	2 945	10 276
2003	Pszichológiai tudományok	55	259	22	4	20	68
	Nevelés- és sporttudományok	225	1 174	58	27	42	123
	Bölcsészettudományok összesen	1 311	7 091	461	420	1 141	1 370
	Mindösszesen	3 835	20 441	1 727	1 024	3 746	10 408

Forrás: KSH

Rövidítések

ÁMK	Általános Művelődési Központ
CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training
CIDREE	Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe
EGYMI	Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézet
ÉKP	Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program
EU	Európai Unió
FSZK	Fogyatékos Személyek Közalapítvány
FTT	Felsőoktatási és Tudományos Tanács
HEFOP	Humán erőforrás-fejlesztés Operatív Program
IH	Irányító Hatóság
IPR	Integrált pedagógiai program
K+F+I	kutatás-fejlesztés-innováció
KMD	Közoktatás Minőségért Díj
KOMA	Közoktatási Modernizációs Közalapítvány
KSH	Központi Statisztikai Hivatal
LLL	Lifelong learning (Életen át tartó tanulás)
MAB	Magyar Akkreditációs Bizottság
MAG Zrt.	Magyar Gazdaságfejlesztési Központ Zrt.
MTA	Magyar Tudományos Akadémia
NAT	Nemzeti Alaptanterv
NFT	Nemzeti Fejlesztési Terv
NFÜ	Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
NKTH	Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal
NSZFI	Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet
OFI	Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
OFOE	Osztályfőnökök Országos Egyesülete
OH	Oktatási Hivatal
OKI	Országos Közoktatási Intézet
OKA	Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal
OKJ	Országos Képzési Jegyzék
OKM	Oktatási és Kulturális Minisztérium
OKM	Országos Kompetenciamérés
OKNT	Országos Köznevelési Tanács
OKTK	Országos Kiemelt Társadalomtudományi Kutatás
OMFB	Országos Műszaki Fejlesztési Bizottság
OP	Operatív Program
OPI	Országos Pedagógiai Intézet
OPKM	Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum

OTKA	Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok
PSZM	Pedagógus Szakma Megújításért
REF	Roma Education Fund
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TÁMOP	Társadalmi Megújulás Operatív Program
TIOK	Térségi Iskola- és Óvodafejlesztő Központok
TIOP	Társadalmi Infrastruktúra Operatív Program
TISZK	Területi Integrált Szakképzési Központ
tkOKA	Társadalomtudományi Kutatások Oktatásért Közalapítvány
TKA	Tempus Közalapítvány
TTI	tudomány-technológia-innováció
ÚMFT	Új Magyarország Fejlesztési Terv
UPSZ	Új Pedagógiai Szemle

Interjúalanyok listája

Név	Intézmény	Beosztás
Árendás Péter	Önfejlesztő iskolák Egyesülete, Budaörs	vezető
Bábosik István	ELTE PPK	Neveléstudományi doktori iskola vezetője
Bajomi Iván	ELTE, TÁTK	oktatásszociológus, egyetemi adjunktus
Bánki-Horváth Mihály	Kiskunfélegyházi Középiskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	tanár
Czeglédi Kornélia	Szandaszőlősi Általános Iskola, Művelődési Ház és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény	igazgató-helyettes, mérés-értékelési szakértő
Csapó Benő	Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet Neveléstudományi Doktori Iskola	egyetemi tanár
Csépe Valéria	MTA	főtitkárhelyettes
Dobos Krisztina	Fasori Gimnázium KOMA alapítvány	igazgató volt elnök
Dr. Loránd Ferenczel	OKNT	elnök
Drótos György	Budapest Corvinus Egyetem, Budapest	egyetemi docens
Esztergályos Jenő	Apáczai Kiadó	Ügyvezető igazgató
Fábri György	MTA	volt kommunikációs vezető
Fodor Erika	Kutató Tanárok Országos Szövetsége, ELTE Trefort Ágoston Gimnázium	elnök, tanár
Gyarmathy Szabó Éva	Mentor Magazin	főszerkesztő
Hajnal János	Debrecen TISZK és Alföld Szakképző	ügyvezető igazgató
Hegyiné Mladoniczki Éva	Szandaszőlősi Általános Iskola, Művelődési Ház és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény	igazgató
Hunya Márta	OFI, Fejlesztési és Innovációs Központ	munkatárs
Hunyady György	ELTE PPK, MTA II. osztály	Pszichológiai doktori iskola vezetője Osztályelnök helyettes
Janák Katalin	KSH	osztályvezető
Jókai István	Nemzeti Tankönyvkiadó	vezérigazgató
Kálmán Orsolya	ILE iskolák hálózata, ELTE PPK	egyetemi tanársegéd
Kapcsáné Németi Júlia	Educatio Kht.	programfelelős

Kovácsné Dr. Nagy Emese	Hejőkeresztúr, IV. Béla Körzeti Ált. Iskola	iskolaigazgató
Kozma Tamás	DE Neveléstudományok Intézete	egyetemi tanár
Kralik Tibor	Sopron, Handler Nándor Szakképző Iskola	igazgató
Lányi Marietta	Gyermekek Háza, Budapest	vezető
Manherz Károly	OKM	Felsőoktatási és tudományos szakállamtitkár
Matos Gáborné	Karmacsi Általános Iskola, Suli Harmónia 2007 A Gyermekekért Alapítvány	kuratóriumi exelnök, alapító
Monok István	Széchenyi könyvtár	főigazgató (volt)
Németh András	ELTE PPK, Pedagógiatörténeti Tanszék	tanszékvezető
Páll Viktória	Ec-Pec Alapítvány, Budapest	programvezető
Pap Sára	Ec-Pec Alapítvány, Budapest	igazgató
Pongrácz László	Oktatási Hivatal Közoktatás-értékelési Programok Főosztálya	főosztályvezető
Puskás Aurél	Educatio Kht.	szakmai vezető
Réthy Endre	Nemzeti Tankönyvkiadó	fejlesztési vezető
Ritók Nóra	Berettyóújfalu, Igazgyöngy Alapfokú Művészetoktatási Intézmény	tanár
Szabó Gábor	Szegedi Tudományegyetem Optikai és Kvantumelektronikai Tanszék, Innovációs Szövetség	tanszékvezető, elnök
Szunyogh Zsuzsa	KSH	szakmai tanácsadó
Vass Ilona	NKTH	elnökhelyettes
Vígh László	Felsőrajk polgármesteri hivatal	polgármester, a Suli Harmónia Alapítvány alapító tagja
Wágner Éva	Deák diák iskola, Budapest	igazgatóhelyettes
Wolfné Dr. Borsi Julianna	Promei Kht. ÚMFT Programfejlesztési Iroda	Közoktatási tanácsadó