

POLÓNYI ISTVÁN

Hol tart a hazai közoktatás?

A magyar oktatási rendszer mind a nemzetközi, mind a hazai kompetenciamérések alapján romló tendenciát mutat. A tanulmány kísérletet tesz a lecsúszás okainak feltárására. Bemutatja a hazai oktatás teljesítményromlása több jellemzőjének (a PISA- és TIMSS-rangsorok, a kompetenciamérések néhány, főleg a polarizált-sággal kapcsolatos eredménye, valamint a korai lemorzsolódással fontosabb mutatók) alakulását és ezek gazdasági, társadalmi hatásait. Ezt követően az illiberális oktatáspolitikai három meghatározó következményét – a finanszírozáscsökkenést, a központosítást és a pedagógusok bérezésének anomáliáit – veszi górcső alá. Az elemzés alapvetően oktatásgazdasági és politikai gazdasági szemléletű, végkövetkeztetése, hogy az illiberális oktatáspolitikai az ország hosszú távú modernizációs perspektívájának elvesztéséhez vezet.

Journal of Economic Literature (JEL) kód: I15, I21, I22, I28.

Bevezetés

A 2010 előtti hazai közoktatás legfontosabb sajátosságait a Csak reformot ne... Szakértők az iskola megújulásáról című könyv tanulságaként a hazai közoktatás megújulásának három kiemelkedő (oktatáspolitikai) célkitűzésével lehetne jellemezni: az önkormányzatisággal, a pluralizmussal és az autonómiával (*Lukács-Várhegyi* [1989]).

Azt, hogy a rendszerváltástól a 2010-es – az oktatáspolitikában gyökeres változásokhoz – konzervatív kormányváltásig eltelt idő sem volt sikertörténet a hazai közoktatás történetében, jól mutatja a 2008-ban megjelent Zöld könyv bevezetőjében a szerkesztők által írt előszó első bekezdése:

„Magyarország a tanulás világában egyre jobban lemarad versenytársaitól. Az elmúlt évek számos reformja ellenére a tudásbeli szakadék, amely a világ legfejlettebb részeitől elválaszt bennünket, nem szűkült, hanem szélesedett. Hazai és nemzetközi vizsgálatok

Polónyi István kutatóprofesszor, oktatáskutató, Wesley János Főiskola (e-mail: polonyiistvand@gmail.com).

A kézirat első változata 2023. május 4-én érkezett szerkesztőségünkbe.

DOI: <https://doi.org/10.18414/KSZ.2023.7-8.872>

egyértelműen bizonyítják, hogy nemcsak az átlagos magyar állampolgár, hanem a fiatal felnőttek és az iskolába járó fiatalok tudásával is súlyos gondok vannak.” (*Fazekas és szerkesztőtársai* [2008] 7. o.)

A fenti kritika ellenére a magyar tanulók PISA-teljesítménye¹ 2009-ben az OECD-országok között a harmadik harmad elején állt: 34 adatközlőből szövegértésben (*reading literacy*) a 21., természettudományos ismeretekben (*science literacy*) a 16., matematikában a 22. helyen. A 2007-es TIMSS-vizsgálatban² is előkelő helyen lehetett megtalálni Magyarországot (14 adatközlő OECD-országból természettudományos ismeretekben 5., matematikában 3. helyezett volt).

A 2010-ben bekövetkezett oktatáspolitikai irányváltás óta – amelynek legfontosabb elemei: az önkormányzati iskolarendszer államosítása, a radikális centralizáció és ezzel együtt az iskolai autonómia korlátozása, a pedagóguséletpálya-modell bevezetése, a tankötelezettség korhatárának leszállítása 16 évre, a hidprogram létrehozása nyomán³ – radikális helyezéscsökkenésnek, lecsúszásnak vagyunk tanúi. A 2018-as PISA-vizsgálat során szövegértésben és természettudományban is a 25. helyre, matematikában pedig a 29. helyre estünk vissza ugyanazon országok között. A 2019-es TIMSS-vizsgálatban – bár kisebb, de itt is tapasztalható visszaesés nyomán – 19 adatközlő OECD-ország között természettudományos ismeretekben az 5., matematikában a 7. helyen álltunk.

Mi történt a magyar oktatással? A kérdést pontosítva úgy is fogalmazhatjuk: hogyan hatott az illiberalizmus – ahogy a miniszterelnök maga nevezte rendszerét – a hazai oktatásra?

„... [a miniszterelnök] 2014-es tusnádfürdői beszédében maga jelentette ki, hogy a kormány a közoktatásra úgy tekint, mint az ideológiai nevelés eszközére, amelynek azonban nem a demokráciára nevelés céljait, hanem a kormányfő által sajátosan értelmezett »liberális felfogással« szembeni nevelést kell szolgálni.” (*Hunyadi-Wessenauer* [2016] 19. o.)

A hazai oktatás PISA-eredményeinek elemzéséről számos tudományos írás megjelent. Csak néhányat kiemelve: *Herczeg* [2020], *Csapó és szerzőtársai* [2019], *Radó* [2016], [2019], *Szinger* [2017], *Ostoric és szerzőtársai* [2016], *Csapó és szerzőtársai* [2014]. Az illiberalis oktatáspolitikát is több írás elemezte, például *Hunyadi-Wessenauer* [2016], *Cohen* [2021], *Neumann* [2022].

Ebben az írásban mi is kísérletet teszünk a lecsúszás okainak feltárására. Elemzésünk a hazai oktatás teljesítményromlásának több jellemzőjének (a PISA- és TIMSS-rangsorokban való magyar helyezések történelmi alakulása, a hazai

¹ PISA: *Programme for International Student Assessment*, azaz a nemzetközi tanulói teljesítmény-mérés OECD-programja.

² TIMSS: *Trends in International Mathematics and Science Study*, a tanulói teljesítmények vizsgálatának nemzetközi társasága (*International Association for the Evaluation of Education Achievement – IEA*) által szervezett nemzetközi felmérés (lásd <https://nces.ed.gov/timss/>).

³ Az új oktatáspolitikának számos más eleme is volt, amely alighanem szerepet játszott a lecsúszásban, mint például a szakképzés reformja, amely a közismereti tárgyak beszűkítésével járt, a tankönyvkiadás központosítása és a kínálat radikális redukálása, valamint az egész napos oktatás és a mindennapi testnevelés feltételek nélküli, erőltetett bevezetése.

kompetenciamérések néhány – főleg a polarizáltsággal kapcsolatos – eredménye, valamint a korai lemorzsolódás fontosabb mutatói) alakulásával és azok gazdasági, társadalmi hatásainak bemutatásával kezdődik. Majd az ezekkel kapcsolatos problémák három, feltételezésünk szerint meghatározó okát – a finanszírozást, a központosítást és a pedagógusok bérezését – vesszük górcső alá. Megközelítésünk alapvetően oktatásgazdasági és politikai gazdasági szemléletű.

A hazai oktatás mérhető teljesítményének csökkenése

Először a hazai oktatás minőségét mérő legfontosabb indikátorok alakulását tekintjük át.

A nemzetközi kompetenciamérés eredményei – lecsúszás a PISA- és a TIMSS-rangsorokban

A két vizsgálat, a TIMSS és a PISA alkalmas arra, hogy két kompetenciatereleten – a matematikában és a természettudományokban (*science*) – nemzetközi összehasonlításban alkossunk képet a hazai oktatás teljesítményéről, s ezt oktatásunk minőségeként is értelmezhetjük (1. ábra és 1. táblázat).⁴ A kétféle vizsgálat – bár az adatközlő OECD-országok száma különböző – összehasonlítható.⁵ Az összehasonlításból két dolog világosan látszik. Az egyik, hogy mindkét vizsgálat esetében 2010 óta jelentős helyezésromlást mutat a magyar oktatás teljesítménye. A másik, hogy a TIMSS-vizsgálat esetében Magyarország a rangsorban valamivel kedvezőbb helyet foglal el, mint a PISA esetében.

1. táblázat

A TIMSS-vizsgálatokon elért magyar helyezések, 1995–2019

	1995	1999	2003	2007	2011	2015	2019
Matematika	11.	6.	6.	3.	8.	8.	7.
Természettudományok	7.	1.	5.	5.	7.	7.	5.
Az adatközlő országok száma	29	23	21	14	16	18	19

Forrás: <https://nces.ed.gov/timss/>.

Az oktatáspolitikai irányváltás hatását mutatják a két vizsgálaton elért helyezések. Magyarország matematikából elért PISA-eredményét tekintve a 2009-es 22. helyről 2018-ra a 29. helyre, természettudományból a 16. helyről a 25. helyre esett vissza. A TIMSS-vizsgálatok is – valamivel enyhébb mértékben, de – csökkenést mutatnak.⁶

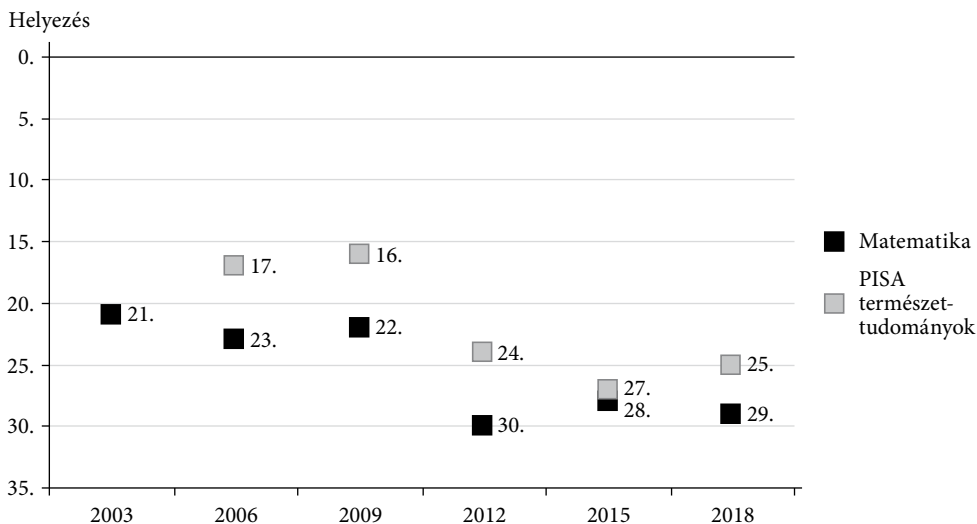
⁴ A PISA méri a szövegértést (*reading literacy*) is (a TIMSS nem méri), itt azonban most csak azzal a két kompetenciával foglalkozunk, amelyet mind a PISA, mind a TIMSS mér.

⁵ A PISA megjelenése óta a TIMSS-en részt vevő országok száma jelentősen lecsökkent.

⁶ A PISA- és a TIMSS-vizsgálat eredményei közötti különbségnek az az oka, hogy míg a TIMSS nagyobb hangsúlyt fektet az „iskolai kontextushoz szorosabban kötődő tudásra”, addig a PISA „a mun-

1. ábra

A PISA-vizsgálatokon elért magyar helyezés



Megjegyzés: az összes adatközlő OECD-ország száma 34 és 36 között mozgott, kivéve a 2003-as matematikavizsgálatot, amikor 30 adatközlő ország volt.

A tanulói teljesítmények meghatározzák a (majdani) munkaerő minőségét. Mint *Hanushek–Kimko* [2000] – egyebek között a TIMSS-vizsgálatok országgrangsorait felhasználva – megállapítja, figyelembe véve a munkaerőnek a matematikai és természettudományos készségek összehasonlító tesztjei alapján mért minőségét, „egyetlen következtetés derül ki a különböző analitikus specifikációkból: a munkaerő minősége konzisztens, stabil és szoros kapcsolatban áll a gazdasági növekedéssel”. *Hanushek–Woessmann* [2012] a TIMSS- és a PISA-vizsgálatok eredményeire építve megállapítja, hogy a kognitív készségek közötti differenciák gazdaságilag jelentős különbségeket eredményeznek a különböző országok gazdasági növekedésében. A szerzőpáros kiemeli: a bizonyítékok azt sugallják, hogy az iskolapolitika, ha hatékonyan növeli a kognitív készségeket, fontos tényező lehet a gazdasági fejlődésben.

A *Függelék F3. és F4. ábrái* alapján jól látható, hogy Magyarország a szövegértési és matematikaeredményeket tekintve az OECD országcsoportjai között lényegében a PISA-vizsgálatok kezdetétől meglehetősen kedvezőtlen helyen állt, s ez a helyzet 2012 óta rosszabbodott.

A PISA-vizsgálatok arra is rámutatnak, hogy legalább ilyen kétségbeejtő a hazai oktatás nem szűnő polarizáltsága. 2018-ban az előnyös és a hátrányos helyzetű tanulók közötti különbség szövegértésben a magyar PISA-eredményekben volt a harmadik legnagyobb (Luxemburg és Izrael után) az OECD-országok sorrendjében (26

kavállalás során, általánosabb értelemben pedig az élethosszig tartó tanulás szempontjából releváns” tudásra helyez nagyobb hangsúlyt (*Csapó és szerzőtársai* [2014]).

százalékkal meghaladva az OECD-átlagot) (OECD [2019] Table II.1). Ez lényegében a PISA-vizsgálatok kezdetétől máig így van: 2000-ben az OECD átlagában a 3000 lakosnál kisebb településen élő gyermekek szövegértése 5 százalékkal volt gyengébb, mint az egymilliós vagy nagyobb lakosú városban élőké, míg Magyarországon az egymilliós vagy nagyobb lakosú (azaz a budapesti) gyermekek és a 3000 lakosnál kisebb településen élő gyerekek szövegértésbeli különbsége 25 százalék körül mozgott. Hasonló különbséget látunk 2000-ben a felsőfokú végzettségű és az alacsony végzettségű apák gyermekeinek eredményei között is Magyarországon, miközben az OECD-átlag 10 százaléknál kevesebb. A különbségek leküzdésével kapcsolatban a már idézett *Hanushek–Woessmann* [2012] tanulmány hangsúlyozza, hogy jóllehet az alacsony végzettségű tanulók arányának növelése valamivel kisebb gazdasági növekedéssel jár együtt, mint a legjobb teljesítményt nyújtó tanulók arányának emelése, azonban sokkal megvalósíthatóbb az alapszintű írni-olvasni tudók arányának növelése, mint a legjobb teljesítményt nyújtó tanulók arányának emelése. Miközben alapvető oktatáspolitikai és gazdaságpolitikai kérdés a leszakadó tanulók felzárkóztatása, nálunk ezek a különbségek az elmúlt évtizedben nem csökkentek, hanem növekedtek.

A magyar PISA-eredmények elmúlt évtizedben tapasztalható romlása és az eredményeknek a szocioökonómiai háttértől függő nem csökkenő polarizáltsága kritikus gazdasági és társadalmi hatással jár. Mint arra *Hanushek–Woessmann* [2012] beszédes című írása („A jobb iskolák nagyobb növekedést eredményeznek? Kognitív készségek, gazdasági eredmények és ok-okozati összefüggések”) felhívja a figyelmet, a kompetenciamérések által tükrözött kognitív készségek és a gazdasági eredmények között ok-okozati összefüggések vannak. A magyar PISA-lemaradás hosszabb távon is gazdasági lemaradást hoz.

A PISA és a kompetenciamérések többsége nem egyszerűen gyermekeink mai szövegértését vagy matematikatudását tükrözi – sokkal több annál. *Sáska* [2003] rámutat, hogy a 19. század második felében a rekruták és a hétévesnél idősebb népesség között az írástudatlanság aránya alapján képzett országgrangsor nagyjából megegyezik a 2003. évi PISA olvasásértés alapján képzett országgrangsorával.

„Az látható, hogy a közelebről még nem ismert társadalomtörténeti okokra visszavezethető hatások erősebben határozzák meg az olvasásteljesítményt, mint a szerencsés kézzel megválasztott pedagógiai modell vagy módszertan. Nyugodtan kijelenthetjük, hogy Európa száz év alatt kétségtelenül műveltebb lett, hisz lényegében mindenki tud már technikai értelemben olvasni, de az olvasott szöveg megértésében a különbség a régiók között továbbra is megmarad az elmúlt százhusz, százharminc évben!” (*Sáska* [2003] 505. o.)

Ugyanarról van szó, mint amit már Gary Becker megemlít, hogy az alacsony iskolai végzettség a szülőktől száll a gyermekekre (*Becker* [1993]). És az is ismert, hogy a szülők iskolai végzettsége szignifikáns hatással van a gyermekük felsőfokú végzettségére. (*Sewell–Shah* [1968]). Az emberi tőke generációkon át folyó felhalmozódása lassú történelmi folyamat. Az egyes országok 15 éves tanulóinak kompetenciamérése visszatükrözi ennek a folyamatnak más országokhoz viszonyított helyzetét. E tekintetben Magyarország az elmúlt évtizedben egyre rosszabbul áll.

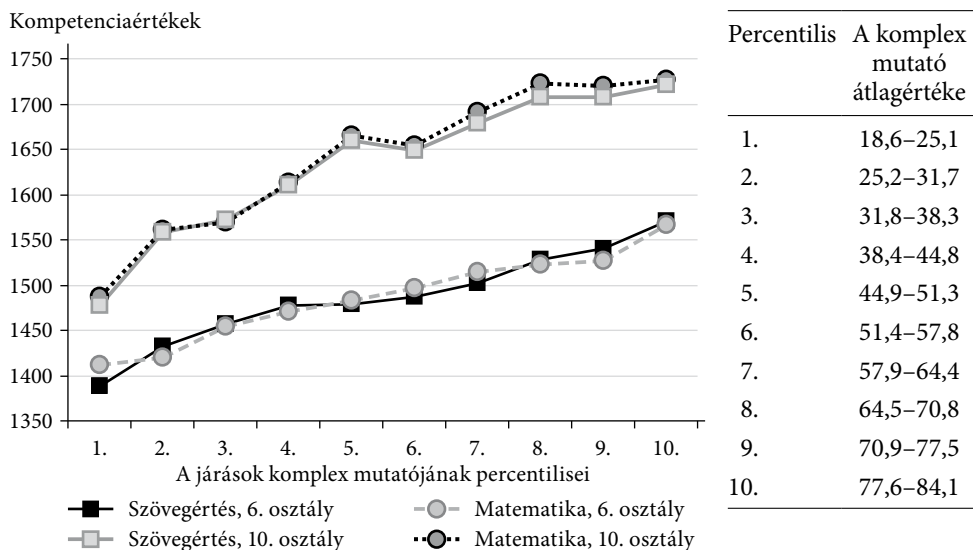
A hazai kompetenciamérés eredményei – a polarizáltság növekedése

Az oktatási teljesítmények polarizáltsága (ami magának az iskolarendszernek a polarizáltságát mutatja) legalább akkora, ha nem nagyobb – jóllehet azzal kapcsolatban álló probléma –, mint a PISA-eredményekben való lemaradás.

A polarizáltság növekedését mutatják a hazai kompetenciamérés eredményei is.⁷ Mind a szövegértési, mind a matematikaeredmények járási átlaga szorosan együtt jár a járások komplex fejlettségi mutatójával (Polónyi [2022]). Az együtt mozgás jelentős lejtést mutat: a fejlettebb járásokban élő fiatalok eredményei jobbak, mint a gyengébb fejlettségű járásokban élőké (2. ábra). Ráadásul a lejtés meredeksége az évfolyamokon felfelé haladva növekszik. Más oldalról az is elég világosan látszik, hogy ez a lejtés az elmúlt fél évtized alatt növekedett (3. ábra). A két ábra az iskolai kompetenciamérésen elért eredményeket mutatja be a járásoknak a komplex képességmutatók percentilisenként sorba rendezett csoportjai szerint. A 2. ábra azt szemlélteti, hogy hogyan alakultak egy adott évben (2019-ben) a 6. osztályosok és a 10. osztályosok szövegértési és matematikaeredményei. Igen egyértelműen látszik két tendencia: egyrészt, hogy a járások fejlettségével növekszik az ott tanulók kompetenciaeredménye, másrészt, hogy a 6. osztályosok és a 10. osztályosok kompetenciaeredményei között a járások fejlettségével növekszik a különbség.

2. ábra

A 2019. évi országos kompetenciamérés 6. és 10. osztályos szövegértési és matematikaeredményeinek megoszlása a járások komplex mutatói szerint, percentilisenként



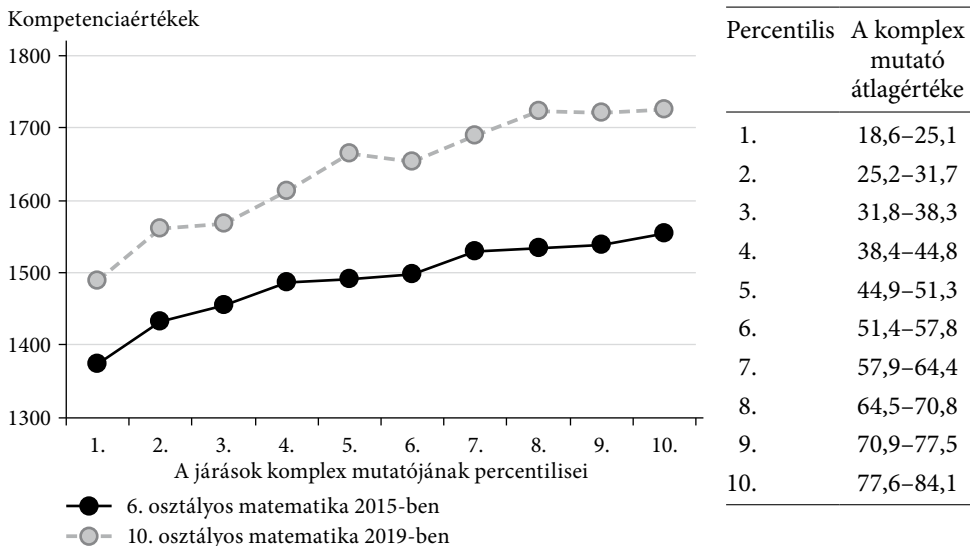
Megjegyzés: a komplex mutató számítását lásd KSH [2008].

Forrás: Belinszki és szerzőtársai [2020] adatai alapján saját számítás és szerkesztés.

⁷ Bár a hazai kompetenciamérés, valamint a TIMSS és a PISA módszertanában és mintájában is jelentős különbségek vannak, ennek ellenére jelentős együtt mozgást mutatnak az eredményeik. Lásd erről Ostorics [2014], illetve Balázs-Szepesi [2018].

3. ábra

A 2015. évi 6. osztályos és a 2019. évi 10. osztályos kompetenciamérés matematikaeredményeinek megoszlása a járások komplex mutatói szerint, percentilisenként



Megjegyzés: a komplex mutató számítását lásd KSH [2008].

Forrás: Balázsai és szerzőtársai [2016] és Belinszki és szerzőtársai [2020] adatai alapján saját számítás és szerkesztés.

Míg a 2. ábra keresztmetszeti adatsort mutat, a 3. ábra longitudinálisan szemlélteti a kompetenciamérés eredményét matematikából. Ebből az tűnik ki, hogy ugyanazok a tanulók, akik 2015-ben 6. osztályba jártak, hogyan teljesítettek 2019-ben a 10. osztályban. Itt is szembetűnő, hogy az iskola, illetve a lakóhely járásának komplex mutatóval jellemzett fejlettsége növekedésével növekszik a teljesítménykülönbség. A fejlettebb járásokban élők teljesítményelőnye növekszik.

Végeredményben mind a PISA-felvétel, mind a hazai kompetenciaeredmények azt igazolják, hogy az elmúlt másfél évtized oktatáspolitikája nem volt képes kezelni az oktatási rendszer területi különbségeit, így ezek a különbségek növekedtek. Emögött nyilvánvalóan a tanulók eltérő szocioökonómiai háttere áll. Úgy fogalmazhatunk, hogy a magyar oktatási rendszer nem képes orvosolni a tanulók szocioökonómiai háttere okozta különbségeket. Ha valaki hátrányos helyzetű környezetben, településen vagy családban születik, számára az iskola nagyobb valószínűséggel kevesebbet tud nyújtani, kisebb esélye van arra, hogy megkapja a felzárkózásához szükséges tudást, ami azzal jár, hogy mind a munkaerőpiacon, mind a társadalomba való beilleszkedésben hátrányokkal indul, ami egész életében végigkíséri (Polónyi [2022]).

Hanushek–Woessmann [2012] felhívja a figyelmet arra, hogy az alacsony teljesítményűek felzárkóztatása a gazdasági fejlődés szempontjából nem elhanyagolható. Tegyük hozzá, hogy társadalompolitikai nézőpontból legalább annyira vagy még inkább az. A hátrányos helyzetű kistérségek iskolai teljesítménybeli lemaradása kéz a kézben jár e térségek népességének aluliskolázottságával.

„A leszakadó térségek lakosságában rendszerint felülreprezentált a legalacsonyabban iskolázott, előítéletektől övezett, lenézett roma/cigány népesség. Bár gyakran ők adják a beiskolázandó gyermekek és fiatalok jelentős hányadát, a középfokú oktatás rájuk tud a legkevésbé számítani, mivel nagy számban nem érik el ezt az iskolázottsági szintet.” (Híves [2013] 14. o.)

„Az ország lemaradó, illetve leszakadó kistérségeinek nagy része tömbszerűen helyezkedik el, azaz többségükre érvényes, hogy a közvetlen szomszédságukban is hasonló szociális és gazdasági helyzetben lévő térségek vannak. Ez azért súlyosbítja helyzetüket, mert a lakosság felzárkózása esetleg kizárólag jelentős térbeli mobilitással – migrációval, elköltözéssel – mehet végbe.” (Uo. 29. o.)

Ugyanezt állapítja meg – szélesebb kitekintéssel – Mihályi Péter is, aki több írásában hangsúlyozza, hogy a kistélepülési problémák egyik alapvető megoldási módja a kistélepülésekre bezsúfolódott roma népesség újramobilizálása (lásd például *Mihályi P.* [2008]). *Papp* [2021] arra mutat rá, hogy ebben az elmúlt időszakban nem sikerült előrelépni, sőt a helyzet több tekintetben romlott.

Az általános következményeket – amelyek a magyar kompetenciamérésre is igazak – így foglalja össze a PISA 2018. évi eredményeit elemző OECD-kiadvány:

„A növekvő egyenlőtlenség és az alacsony társadalmi mobilitás nemcsak a hosszú távú növekedést veszélyezteti, hanem alapvetően veszélyezteti a demokratikus társadalmakat. A fiatalok nem bízhatnak a politikai intézményekben, ha úgy érzik, hogy a családjuk vagy saját anyagi helyzetük miatt korlátozniuk kell a jövőjükkel kapcsolatos elvárásikat.” (OECD [2019] 50. o.)

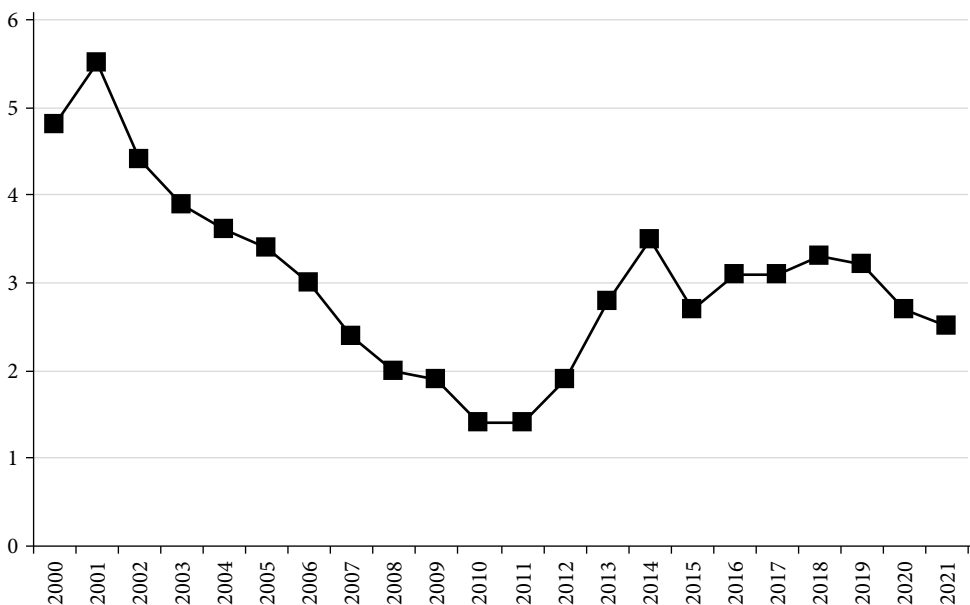
A korai iskolaelhagyás

Az oktatási rendszer sikerességének egy további mérőszáma a korai iskolaelhagyók aránya. A hazai oktatás teljesítménye 2010 óta ezen a területen is romlott. Több mutatót lehet ezzel összefüggésben vizsgálni: a nem dolgozó, nem tanuló 15–17 évesek (4. ábra), illetve a 15–19 évesek hányadát (*Függelék F1. ábra*), továbbá a korai iskolaelhagyók (5. ábra) arányát.⁸ A 15–17 és a 15–19 éves népességben vizsgált iskolán és munkaerőpiacon kívüli arány egyértelműen láthatóan csökkent 2010-ig, majd az illiberális oktatáspolitikai egyik radikális lépését, az iskola-kötelezettségi kor leszállítását követően megugrott, és viszonylag magas szinten stagnálni látszik. A 18–24 éves korcsoportban a korai iskolaelhagyók aránya szintén növekedést mutat, miközben az EU-országok átlaga – az EU 2020-as stratégiájával összhangban, ami 2020-ra a 10 százalék alatti értéket tűzte ki célul – csökkent. A magyar oktatási rendszer ezt a minőségi kritériumot tekintve is a kudarc jeleit mutatja.

⁸ „Korai iskolaelhagyóknak (leszakadóknak) azok a legfeljebb alapfokú iskolai végzettségű 18–24 évesek minősülnek, akik a kikérdezést megelőző négy hét folyamán semmilyen (sem iskolarendszerű, sem iskolarendszeren kívüli) oktatásban, képzésben nem vettek részt. A mutató a korai iskolaelhagyóknak a megfelelő korcsoportba tartozó (18–24 éves) népességen belüli arányát jelzi.” (KSH-definíció, <https://www.ksh.hu/ffi/1-21.html>)

4. ábra

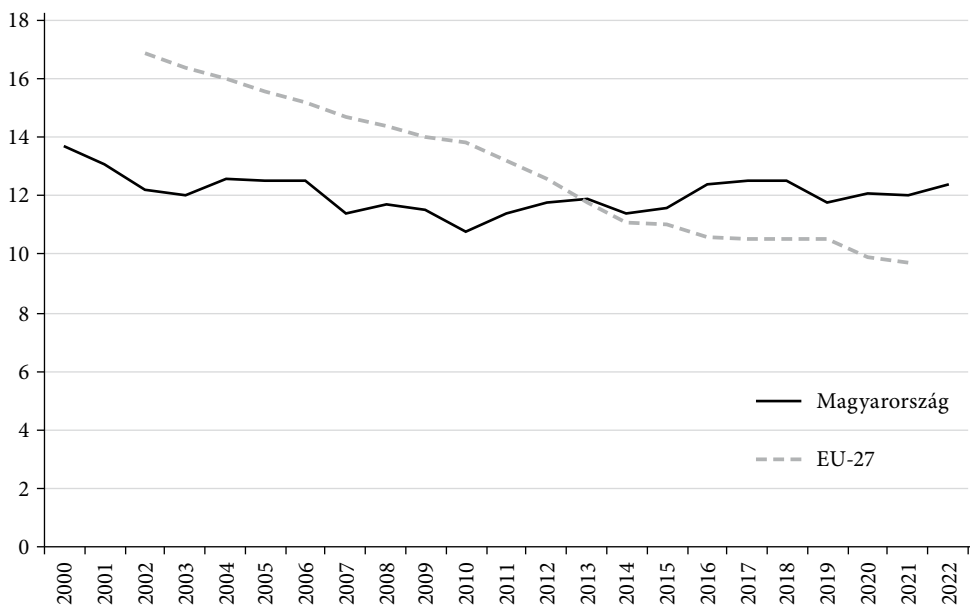
A nem dolgozó, nem tanuló 15–17 évesek aránya saját korosztályukban (százalék)



Forrás: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT_LFSE_20__custom_5959987/default/table?lang=en

5. ábra

A korai iskolaelhagyók aránya Magyarországon és az Európai Unióban, 2000–2022 (százalék)



Forrás: KSH-adatok alapján saját szerkesztés.

A korai iskolaelhagyás – mint azt számos kutatás és szakpolitika bizonyítja (lásd például *Brunello–De Paola* [2004], *Mayer* [2011], *EC* [2011]) – a munkaerőpiaci és ezzel együtt a társadalmi beilleszkedést hosszú távon kedvezőtlenül befolyásolja, és súlyos gazdasági következményekkel jár (*Belfield* [2008], *Brunello–De Paola* [2013]). A korai iskolaelhagyás nem egyszerűen a munkaerőpiaci következmények miatt probléma. *Csákó* [2007] állapította meg:

„Minél magasabb presztízsű iskolatípusban tanul valaki, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy a demokráciát nem üres játéknak tekinti, hanem olyasminek, ami személyesen is fontos a számára.” (Idézi *Hunyadi és szerzőtársai* [2013] 55. o.)

Nyilvánvaló, hogy ez fordítva is igaz (*Polónyi* [2020]). Nem véletlen, hogy az Európai Unió egyik anyaga arra hívja fel a figyelmet, hogy:

„Összefüggés mutatható ki az iskolai lemorzsolódás, valamint a munkanélküliség, a társadalmi kirekesztettség, a szegénység és a rossz egészségi állapot között.”⁹

Az alacsony iskolázottság gazdasági következménye jól látszik a 6. ábrán, kitűnik, hogy az alacsony iskolázottságúak munkaerőpiaci részvétele lényegesen alacsonyabb, mint a magasabb iskolai végzettségűeké (2021-ben az EU-országok átlagát tekintve a középfokúakhoz képest 55 százalék, a felsőfokúakhoz képest 45 százalék). Az is látszik, hogy a hazai adatok ebben rosszabbak, mint az Európai Unió országainak átlaga (2020-ban 6, 2021-ben 4 százalékponttal alacsonyabb a hazai alacsony iskolázottságúak foglalkoztatottsága, mint az Európai Unió átlaga).

„Az alacsony iskolázottság, a középfokú végzettség hiánya a társadalom egészére következményeket jelentő spirált indít el: a munkanélküliség [...] mellett a fiatal tovább romló pszichés állapotához vezet, aminek súlyos egészségügyi következményei lehetnek. A kilátstalanság nagyobb eséllyel sodorja bűnözésbe az egyéneket – mindezekkel tovább növelve a problémából adódó közkiadások mértékét. [...] Az alacsony iskolázottság, a munkanélküliség generációk közötti továbbörökítése tovább erősíti a spirálhatást. [...] A pénzben kifejezhető költségeken túl egy ember kicsúszása a társadalomból anyagiakban alapvetően nem kifejezhető veszteség.” (*Mihályi K.* [2014] 16–17. o.)

Mindemellett a korai iskolaelhagyás és az iskolakötelezettségi kor között nagyon alacsony korrelációt találunk – az OECD-országok halmazán és a 2018. évi adatokat figyelembe véve (*Polónyi* [2020]). Hermann Zoltán is megállapítja:

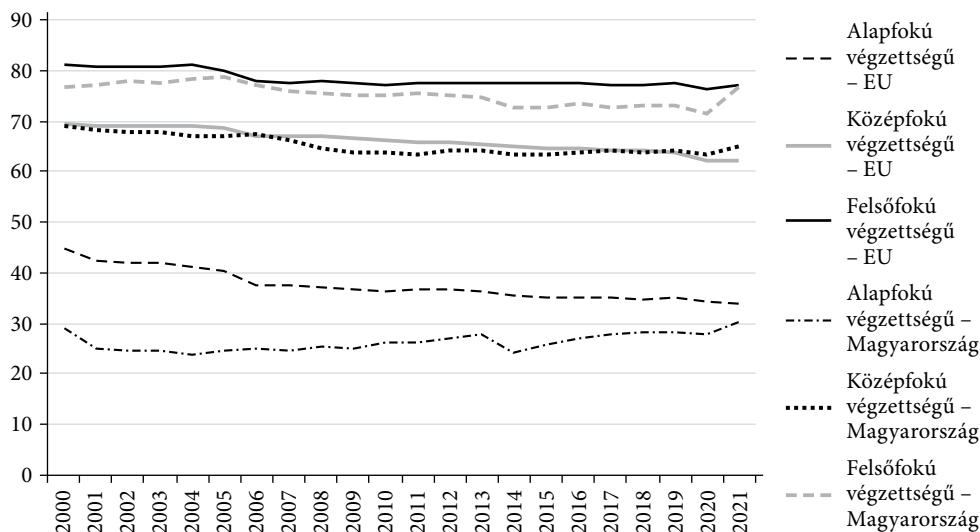
„...a magasabb tankötelezettségi korhatár önmagában nem elegendő a korai iskolaelhagyás csökkentéséhez; ez komplex oktatáspolitikai beavatkozást igényel, amelynek csak egyik eleme a korhatár.” (*Hermann* [2019] 75. o.)

Györgyi Zoltán írja, hogy az Európai Unió sok országában léteznek kísérleti, illetve működő rendszerű programok a korai iskolaelhagyás, valamint a lemorzsolódás csökkentésére. Írásában arra is rámutat, hogy Magyarországon is voltak és vannak

⁹ Idézet forrása: <https://education.ec.europa.eu/hu/education-levels/school-education/early-school-leaving>.

6. ábra

Munkaerőpiaci részvétel iskolázottság szerint (százalék)



Alapfokú végzettségű munkaerő a teljes munkaképes korú, alapfokú végzettségű népesség százalékában.

Középfokú végzettségű munkaerő a teljes munkaképes korú, középfokú végzettségű népesség százalékában.

Felsőfokú végzettségű munkaerő a teljes munkaképes korú, felsőfokú végzettségű népesség százalékában.

Forrás: világbanki adatbázis.

ilyen kísérleti programok, azonban az oktatási rendszerbe lényegében egyik sem épült be. A kimaradtakat és a befejezetlen iskolai végzettségűeket a szakképzés megkezdésére felkészítő, felzárkóztató célú képzést a hídprogramok jelentik (Györgyi [2019] 116. o.). Ugyanakkor Fejes–Szűcs [2018] a hídprogramokat újabb szegregációs pontnak nevezi:

„A hídprogramok a rendszer jelenleg jellemző szegregációs mechanizmusainál is erőteljesebben támogatják a megoldandó pedagógiai problémák kumulálódását, ami a szegregált osztályok ismert működéséből kiindulva szinte lehetetlenné teszi a hatékony hátránykompenzációt.” (Fejes–Szűcs [2018] 16. o.)

Ugyancsak Györgyi írja egy későbbi munkájában:

„A Hídprogramok – főként az ún. Köznevelési Hídprogram – nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket. [...] A dokumentum szerint a Köznevelési Hídprogramban évente 40–50 tanuló vett részt országosan, a Szakképzési Hídprogramban pedig a tanulóknak mindössze 20 százaléka szerez szakmai képesítést.” (Györgyi [2022] 63. o.)

A korai iskolaelhagyás hazai növekedésében ugyan szerepet játszik a tankötelezettségi kor leszállítása, azonban a meghatározó jelentőségű ok sokkal inkább az, hogy az oktatáspolitikai sikertelen az iskolából kimaradók társadalmi, gazdasági beillesztését illetően.

Az oktatási rendszer központosítása és finanszírozásának átalakítása

Ha a 2010 utáni illiberális korszakot is szeretnénk – *Lukács-Várhegyi* [1989] gondolatához hasonlóan – három fogalommal jellemezni, akkor ennek az érának a közoktatását (illetve új megfogalmazásban köznevelését) úgy definiálhatnánk, hogy központosítás, autonómiamegvonás és az úgynevezett bevett egyházi fenntartók protekcionista kezelése.

A 2012. évi CLXXXVIII. törvény (a köznevelési feladatot ellátó egyes önkormányzati fenntartású intézmények állami fenntartásba vételéről) 2013. január 1-jei hatállyal az önkormányzati általános és középiskolákat állami kezelésbe vette (lásd erről részletesen *Finta* [2022]).¹⁰ A köznevelési törvény értelmében

„...a köznevelési intézmény feladatainak ellátását szolgáló, települési önkormányzati tulajdonú ingatlan és ingó vagyonra vonatkozóan a tankerületi központot ingyenes vagyongazdálkodási jog illeti meg [...] mindaddig, amíg a köznevelési közfeladat ellátása a tankerületi központ részéről az adott ingatlanban meg nem szűnik.” (*Finta* [2022] 144. o.).

A törvény preambuluma a centralizálást a következőkkel indokolta:

„Az Országgyűlés a minden gyermek számára azonos esélyeket nyújtó köznevelési rendszer érdekében a törvényesen és átláthatóan működő, a közszolgáltatásokat maradéktalanul biztosító állam működési feltételeinek a megteremtése, a köznevelési feladatellátás szakmai színvonalának emelése, egységessége, valamint a hatékonyabb, költségtakarékosabb intézményfenntartás érdekében a következő törvényt alkotja.” (*Törvény a köznevelési [2012]*)

A finanszírozás átalakításának – azaz a normatív finanszírozás helyett az álláshelyalapú finanszírozás bevezetésének – kinyilvánított célja is az egységesítés megvalósítása lett volna.

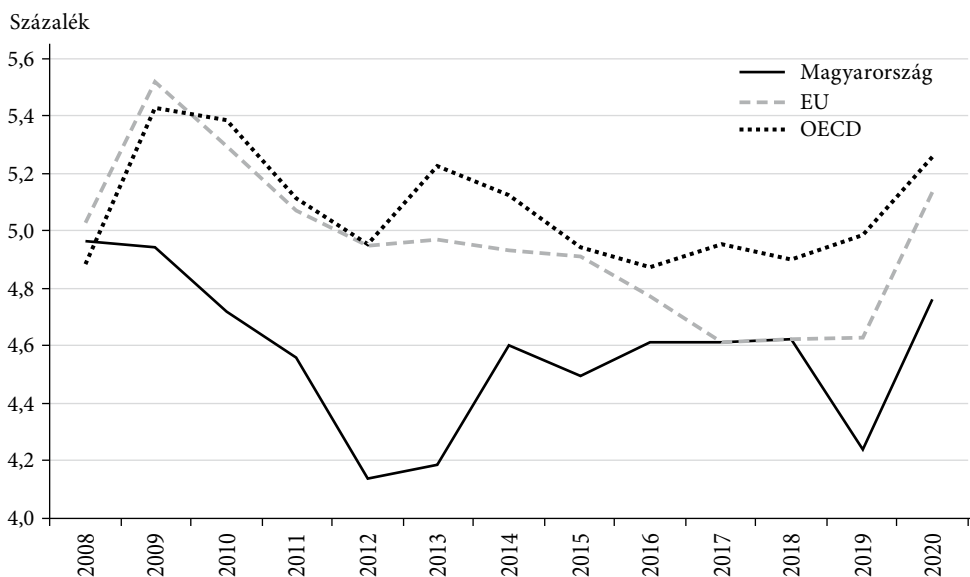
Az azonos esélyeket nyújtó köznevelési rendszer azonban nem valósult meg. Annak ellenére, hogy az államosítás egyik következménye egyfajta nivelláció lett, azaz a gazdagabb önkormányzatok oktatási intézményeinek a feltételei romlottak, a hátrányos helyzetűeké valamennyit javultak, ez a lépés egyértelműen lefelé nivellációt jelentett, mivel forráskivonással járt, azaz a „működési feltételek megteremtése” valójában nem teljesült, lényegében a működési feltételek romlottak (*7. ábra*). A központosítás nyomán közel 1,2 százaléknyi GDP-nek megfelelő támogatást vontak ki az oktatásból, ami

¹⁰ Az önkormányzati tulajdonban lévő közoktatási intézmények épületeinek becsült értéke 2141 milliárd forint volt 2019-ben (*Finta* [2022] 137. o.). Ebből – az önkormányzatnál maradt óvodákat leszámítva – mintegy 1800 milliárdot tesz ki a közoktatási épületek államnak használatba átadott állományára. A tanulók száma alapján arányosítva az egyházi tulajdonú köznevelési intézmények épületállományára mintegy 500 milliárd forintra becsülhető, amelynek fele az utóbbi évtizedben alakult ki – azaz az épületeket lényegében átadták az egyházaknak, vagy állami pénzből építették fel őket. (A 2018/19. évről szóló, utolsó megjelent köznevelés-statisztikai évkönyv adatai alapján tudható, hogy 2010-ről 2018-ra az egyházi fenntartású általános iskolai feladatellátási helyek száma 233-ról 516-ra növekedett, a gimnáziumi feladatellátási helyek száma pedig 122-ről 228-ra emelkedett (*EMMI* [2020] 49. és 55. o.). Az adatok elég világosan mutatják az egyházi közoktatás kiemelt prioritását.

nyilvánvalóan az új finanszírozási rendszer bevezetésének egyik célja volt.¹¹ Ennek a pénznek körülbelül háromnegyedét 2014-től visszaadták a pedagógus-béremelésre. Magyarul, a pedagógusok életpályamodelljének bevezetéséhez a forrásokat a rendszerből történt források kivonásával (és béremelésre való visszacsöpögtetésével) teremtették meg. Ez a kivonás és visszacsöpögtetés jól látszik az alsó és a felső tagozatos oktatás anyagi körülményein (*Függelék F2. ábra*). Más oldalról az is látszik, hogy a szakképzés kiemelése a közoktatás irányítási és finanszírozási rendszeréből együtt járt egy viszonylag jelentős támogatásnövekedéssel a szakképző szférában.¹² Világosan látszik a hazai oktatás helyzetének romlása és elmaradása a fejlett országokétól.

7. ábra

Az oktatás összes kormányzati kiadása a GDP százalékában, 2008–2020



Forrás: világbanki adatbázis alapján saját szerkesztés.

Csaba László állapítja meg:

„...ha egy állam – mint Magyarország – sok éven át (nálunk 2010 óta) az oktatásra egyre kevesebbet költ a GDP arányában, akkor az nem pusztán értékrendi torzulás [...], hanem jól érzékelhetően a munkárafoghatóság és a versenyképesség, vagyis a társadalmi és a gazdasági teljesítőképesség szempontjából is egyre jelentősebb hátrányok származnak belőle.” (Csaba [2018] 185. o.).

¹¹ Az MNB 2013. évi elemzése – jóllehet nem említi tervezett elvonást – rámutatott, hogy „a pedagóguséletpálya-modell bevezetése a GDP 1,1 százalékpontjával növeli a közoktatás (és óvodai gondozás) bruttó bérköltését” (MNB [2013] 36. o.).

¹² 2015-ben a szakképző iskolák a Klikttől a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter fenntartásába – ami akkor a Nemzetgazdasági Minisztérium volt – kerültek át. [Lásd 120/2015. (V. 21.) kormányrendelet a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ fenntartásában működő egyes szakképzési feladatot ellátó köznevelési intézmények fenntartóváltásával összefüggő intézkedésekről].

A központosítás átkai

A központosítás *versus* autonómia és a tanulói teljesítmény kapcsolata sokrétű, bonyolult. Egy hazai vizsgálat megállapítása szerint:

„A középfokú iskolázás demokratikus szemléletmódja és gyakorlata nemcsak önmagában érték, hanem a tanulási sikernek is fontos feltétele.” (Báthory [2002])

A 2003. évi PISA-vizsgálatot elemző *Woessmann és szerzőtársai* [2008] eredményei azt mutatják, hogy az elszámoltathatóság, az autonómia és a választás lehetőségeinek különböző oldalai erősen összefüggnek a tanulók teljesítményének szintjével az egyes országokban. A tanulmány következtetése, hogy az empirikus tények egyértelmű választ adnak: az iskolai elszámoltathatóság, az autonómia és a választási lehetőségek különböző formái együttesen lényegesen magasabb szintre emelik a tanulók teljesítményét. Általánosságban elmondható, hogy az elszámoltathatóságon, autonómián és választási lehetőségeken alapuló iskolarendszerek tanulói a 2003-as PISA-tesztek szerint lényegesen jobban teljesítenek a matematika, a természettudományok és az olvasás kognitív készségeiben, mint a kevésbé elszámoltatható, kevésbé autonóm és kevesebb választási lehetőséggel rendelkező iskolarendszerek tanulói.

Hanushek és szerzőtársai [2011] elemzése az azt mutatják, hogy az autonómia negatívan befolyásolja a tanulók teljesítményét a fejlődő és az alacsony teljesítményű országokban, a fejlett és a jól teljesítő országokban viszont pozitívan hat. Azt is hozzáteszik, hogy az eredmények azt sugallják, hogy a fejlett országok oktatáspolitikáinak tanulságai nem feltétlenül ültethetők át közvetlenül a fejlődő országoknak szóló javaslatokba, és megfordítva.

Lénárd [2021] – kompetenciaméréseken alapuló magyarországi vizsgálatai alapján – megállapítja, hogy a 6. és a 8. évfolyamon nem volt hatása a centralizációnak a kompetenciamérési eredményekre. Ezzel szemben a 10. évfolyamon már minimális negatív centralizációs hatás figyelhető meg, ám ez sem a centralizációt követő teljes időszakban, hanem csak átmenetileg, 2015-ben és 2017-ben. Hozzáteszi, hogy a 2013-as szakképzési reformnak nagyobb negatív hatása volt a szakközépiskolai tanulók teljesítményére, mint a centralizációnak, ám utóbbi is kis negatív hatással járt együtt.

A koronavírus-járvány során derült ki igazán, hogy nem mindegy, milyen az oktatás irányítási rendszere. Nem mindegy, hogy decentralizált vagy centralizált, dekoncentrált az irányítás. A decentralizált rendszerekben az önkormányzatok lényegesen rugalmasabban és nagyobb felelősséggel tudnak reagálni az iskoláik és a tanulók problémáira. Közismert Polányi Mihály gondolata:

„Abszurd az az elgondolás, hogy a központi irányítás helyettesíti az önkormányzókat a funkcióit.” (Polányi [1992] 42. o.)

A decentralizált rendszerben a helyi vezetők, az önkormányzatok, ismerve településük, régiójuk lakóinak, tanulóinak helyzetét, gyorsan tudnak reagálni a leszakadók problémáira, éppen úgy, mint az iskolák nehézségeire. A hazai centralizált, dekoncentrált oktatásirányítási rendszerben az iskolák önkormányzati segítség nélkül elszigetelődtek. A centralizált, dekoncentrált rendszer felülről vár és kap

utasítást. A helyi problémákra csak a központ jóváhagyásával tud reagálni, ami viszont messze van az iskoláktól és tanulóiktól. A központosítás nagy tehetetlenségű, lassú rendszer, és ki van szolgáltatva a csúcson állók informáltságának és képességeinek (Polónyi [2021]).

Az autonómia kapcsolata az iskolai teljesítménnyel tehát ellentmondásos, az irányítás központosításának negatív hatása egyértelműbb. A világvárvány során derült ki az is, hogy az iskolák – minden informatikai fejlesztés ellenére – nincsenek felkészülve az informatikával támogatott oktatásra. A pedagógusok magukra maradtak. Magukra maradtak a tananyagkészítésben, az infokommunikációs technikai nehézségek megoldásában, az elérhetetlen tanulók bevonásában, az értékelés kérdésének megoldásában stb. Alapvetően nem is az iskolák digitális felszereltségével volt a gond (bár azzal is, ha a Kréta-rendszer bajaira gondolunk), hanem a háttér csapat, a kiszolgáló apparátus teljes hiányával. Továbbá – amiről volt már szó – a központosított oktatás miatt a helyi önkormányzatok segítőkészségének lanyhaságával. Persze több tanulmány is hangsúlyozza, hogy ez a helyzet számos innováció forrása lett (például Forray–Kozma [2021]). Ezek azonban kényszerinnovációk, a magukra hagyott pedagógusok kétségbeesett kísérletei. A hazai oktatáspolitikai irányítás és az oktatáskutatás egy része is úgy képzei, hogy a pedagógusnak infokommunikációs szakembernek kell lennie, aki elkészíti az oktatási tananyagot, úrrá lesz a technikai problémákon, minden informatikai eszköz perfekt szakértője. Ellenkező esetben digitális analfabétának bélyegzik. Ezen teendők meghatározó része egy hozzáértő háttérapparátus feladatát kellene, hogy képezze, amely a magyar oktatásból teljes egészében hiányzik, amire sem pénz nincs, sem oktatáspolitikai hozzáértés és szándék.

A világvárvány felszínre hozta a mindenki által ismert, de az oktatáspolitikai által figyelmen kívül hagyott tanulói egyenlőtlenségeket is. A polarizált iskolarendszerekben és társadalmakban, amelyekben nagy különbségek vannak az egyes iskolák tanulóinak szocioökonómiai jellemzőiben, amelyeket az iskolarendszer nem képes kompenzálni – mint amilyen a magyar iskolarendszer, amiről korábban már volt szó –, nagyon nagy a veszélye annak, hogy egyes rétegek kimaradnak a távolléti, az informatikával támogatott oktatásból. Hermann Zoltán a 2017. évi országos kompetenciavizsgálat háttérkérdőíveinek adatai alapján vizsgálta meg, hogy hány tanulóhoz jut el a távoktatás, hány tanulónak van megfelelő otthoni felszereltsége ahhoz, hogy be tudjon kapcsolódni a távoktatásba.¹³ Megállapította, hogy:

„Miközben a teljes közoktatás online üzemmódra állt át, az általános iskola felső tagozatán közel minden ötödik diák gyakorlatilag nem fér hozzá ehhez.” (Hermann [2020])

Az oktatásban a világvárvány miatti kieséseknek súlyos gazdasági következményei vannak. A Világbank tanulmánya (Psacharopoulos és szerzőtársai [2021]) megbecsülte a koronavírus-járvány okozta iskolabezárások költségeit az élethosszig tartó keresetekre vonatkozóan. Arra a következtetésre jutott, hogy az iskolabezárások miatti

¹³ Számok nélkül és meglehetősen kendőzött formában ezt az ÁSZ is megállapította: „Az otthoni feladatok digitális módszerekkel való elvégzését egyes tanulói csoportok esetén nem teszi lehetővé [...] Az eszközellátottság feltételrendszere az otthoni környezetben nem minden gyermek részére állt rendelkezésre a távolléti oktatás időszakában.” (Czifra és szerzőtársai [2021] 36. o.)

veszteségek jelentősek. Ezek a veszteségek az emberitőke-befektetésben bekövetkezett deficit miatt lépnek fel: a folyó évi GDP-t tekintve az elkövetkező 35–45 évben a veszteségek az alacsony jövedelmű országokban 29–62 százalék között mozognak, a közepes jövedelmű országokban 10–22 százalék között, a magas jövedelmű országokban pedig 4–9 százalék között. Globális szinten az élethosszig tartó kereseti veszteségek a folyó évi globális GDP 8–18 százalékát teszik ki, ami a nemzeti jövedelem növekedésének évi 0,8 százalékos csökkenésével egyenértékű (*Psacharopoulos és szerzőtársai* [2021]). Az írás befejezésül hangsúlyozza:

„Arra számítunk, hogy a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetű csoportok rosszabbul járnak a jövedelemveszteségek tekintetében. Valójában a legtöbb veszteséget a szegényebb háttérrel és alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők szenvedik el leginkább.” (*Psacharopoulos és szerzőtársai* [2021])

Nem nehéz az idézett gondolatmenetet a hazai kiesett oktatásra alkalmazni. A tanulók mintegy 20 százaléka a világvárvány miatt kiesett az oktatásból, az ő elmaradt emberitőke-befektetésük hosszabb távon megbosszulja magát. A felkészültség hiányosságaiból adódó kompetenciaelmaradás a gazdasági fejlődési ütem – *Hanushek-Woessmann* [2012] által jelzett – csökkenésében és a magasabb munkanélküliségben, valamint a *Mihályi K.* [2014] által már idézett, pénzben nem kifejezhető veszteségekben nyilvánul meg.

A pedagógus-életpálya bevezetése – a pedagógusok becsapásával

A hazai oktatás lemaradásának alighanem a legalapvetőbb oka a pedagógusok felkészültsége és motivációja, ami az anyagi megbecsülésükkel, a pedagóguspálya presztízsével és a pedagógusképzéssel, -továbbképzéssel van összefüggésben. Mára már közhelynek számítanak a McKinsey-jelentés megállapításai:

„A legjobban teljesítő oktatási rendszerek hatékonyabb módon választják ki a tanárképzésre jelentkezők közül a megfelelő személyeket, mint a rosszul teljesítő társaik.” (*Barber-Maursched* [2007] 17. o.)

„...jól teljesítő rendszerben az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva az OECD átlagának megfelelő vagy annál magasabb fizetést kínáltak a kezdő tanároknak.” (Uo. 20. o.)

Mindenek ellenére a hazai oktatáspolitikának évtizedes, ha nem évszázados adóssága van a pedagógusok bérezésében. A rendszerváltás előtti, majd a 2005-ös béremelés éppúgy megbukott, mint a pedagógus-életpálya bevezetéséhez kapcsolódó.

A pedagóguséletpálya-modell és a kapcsolódó bérrendszer bevezetése – mint az akkori államtitkár későbbi kijelentése is hangsúlyozta – a pedagógusok becsapását jelentette.¹⁴ Tegyük hozzá, hogy többszörös becsapását. Már azzal kezdődött, hogy

¹⁴ Gloviczki Zoltán, az EMMI korábbi helyettes államtitkára mondta a valszonline.hu-nak adott interjúban: „Azért mondtam le, mert úgy éreztem, becsaptuk a tanárokat. Megalkottunk egy törvényt, a kapcsolódó rendeleteket, kitaláltunk és bejelentettünk egy rendszert, majd Matolcsy miniszter úr 2012 végén azt mondta, nincs pénz a pedagógusbér minimálbérhez kötésére. Én pedig úgy láttam, az

kiderült, nem volt elegendő pénz az azonnali bevezetésre, ezért elhúzva, öt év alatt kívánták megvalósítani. Azután az is kiderült, hogy még ennyi pénz sincs, ezért éves kvótákat engedélyeztek az egyes foglalkoztatási fokozatokba való besoroláshoz. Majd újabb sokként eltörölték a béralap minimálbérhez kötését,¹⁵ s helyére a költségvetési törvényben meghatározott vetítési alap lépett – ez lényegében a minimálbér 2014. évi összege, 101 500 forint volt. És ezt a mai napig (2023 tavaszáig – kilenc éve!) változatlanul hagyták! Így a pedagógusok keresete 2023-ra radikálisan lemaradt a hasonló végzettségűek nemzetgazdasági átlagától, és ez igaz nemzetközi összehasonlításban is. Ma a magyar pedagógusok kezdő fizetése a legalacsonyabb az OECD-országok diplomásátlagbéreihez viszonyítva, és a gyakorlattal rendelkező pedagógusok relatív bére is az utolsók között van (2. táblázat). A kormány folyamatosan hitegeti a pedagógusokat az EU-tól remélt támogatásból majdan megvalósuló béremeléssel (lásd erről Polónyi [2023]).

2. táblázat

A különböző szinteken tanító pedagógusok diplomásbérhez viszonyított relatív keresete különböző országcsoportokban

	2014	2016	2018	2020
<i>Alapfokon (alsó tagozaton) tanítók</i>				
OECD-átlag	0,81	0,86	0,85	0,86
EU22-átlag	0,81	0,88	0,85	0,85
V4-átlag	0,67	0,65	0,70	0,70
Magyarország	0,71	0,70	0,66	0,60
<i>Alsó középfokon (felső tagozaton) tanítók</i>				
OECD-átlag	0,85	0,91	0,89	0,90
EU22-átlag	0,86	0,93	0,89	0,89
V4-átlag	0,68	0,69	0,71	0,70
Magyarország	0,71	0,70	0,66	0,60
<i>Felső középfokon (gimnáziumban) tanítók</i>				
OECD-átlag	0,89	0,96	0,94	0,96
EU22-átlag	0,92	1,00	0,94	0,95
V4-átlag	0,68	0,70	0,73	0,74
Magyarország	0,73	0,75	0,70	0,65

Megjegyzés: az EU22 az Európai Unió tagországai közül az OECD tagjai.

Forrás: OECD.stat.

nem működik, hogy rászakad a tanárookra egy új szisztéma, elvárjuk a minősítést, a több munkát és adminisztrációt, de a magasabb fizetést nem garantáljuk.” <https://www.valaszonline.hu/2022/11/14/gloviczki-zoltan-oktatas-nagyinterju/>.

¹⁵ A minimálbérhez kötött béralap – lényegében gazdasági szempontból irreális – megvalósítását az MNB [2013] nem is említi meg, nem is számol vele.

A pedagógusok alacsony keresete visszahat a pedagóguspálya iránti keresletre, azaz a pedagógus szakokra jelentkezők számára és a jelentkezők felkészültségére. *Polónyi* [2020] a felsőoktatási felvételin a pedagógus szakok iránti keresletcsökkenés okát keresve a keresetek hatását vizsgálta. A keresetek adataiként a középiskolai tanárok Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat (NFSZ), illetve a KSH foglalkozások szerinti egyéni bruttó átlagkeresetét vette figyelembe, viszonyította őket a nemzetgazdasági átlagkeresethez. A korrelációs számítást a legfontosabb tanár szakokra elvégezve,¹⁶ az angol nyelv és kultúra tanár szak kivételével mindegyik eseten viszonylag robusztus a korreláció a keresetarány és a jelentkezők között, azaz a tanári kereseteknek a nemzetgazdasági átlagkeresetektől való elmaradása a tanár szakokra való jelentkezés csökkenésével jár együtt. Ugyanakkor az angol nyelv és kultúra tanár szak és a pedagóguskeresetek között láthatóan nincs ilyen kapcsolat, ami nyilvánvalóan abból adódik, hogy ez a szak jelentős mellékkereseti lehetőségekkel és munkaerőpiaci konvertálhatósággal rendelkezik. Hasonló elemzést végezve a keresetek és a felvételi pontszámok között, szintén viszonylag jelentős együtt mozgás ismerhető fel. Azaz minél jobban csökken a relatív kereset, annál jobban csökken a felvettek elért pontszáma. (Itt is kivételt képez az angol nyelv és kultúra szak, valamint a történelemtanári szak is.) A felvételi adatok alapján kimutatható, hogy a pályára jelentkezők bejutási pontszáma egyre hátrébb sorolódik a szakcsoportok átlagos bejutási pontszámai között, mára lényegében az utolsó lett, tehát egyre gyengébb felkészültségű jelöltek kerülnek a pedagógusképzésbe (*Polónyi* [2019]). A pálya presztízsének csökkenése és a mostoha bérezés következtében növekszik a pályaelhagyás, csökken az utánpótlás, ezért egyre nagyobb a pedagógushiány, és egyre idősebbek a pedagógusok.

A pedagógusbérezés összefügg az iskolai oktatás színvonalával és a kompetencia-vizsgálatokon elért eredményekkel is. *Akiba és szerzőtársai* [2012] például megállapította, hogy a több mint 15 éves szolgálati idővel rendelkező tanárok átlagfizetése pozitív kapcsolatban áll a (PISA- és a TIMSS-vizsgálatokon mért) matematikai és természettudományos teljesítménnyel. Azok az országok, ahol a 15 éves tapasztalattal rendelkező tanárok fizetésének az egy főre jutó GDP-hez viszonyított aránya magasabb, nagyobb valószínűséggel nyújtanak nagyobb teljesítményt. A szerzők hozzátézik, hogy ezek az összefüggések nem szolgálnak bizonyítékot az ok-okozati összefüggésre. Ugyanakkor egy olyan nemzetközi tendenciát igazolnak, amely szerint a magas iskolai teljesítményt nyújtó országok nagyobb valószínűséggel fektetnek be a tapasztalt tanárok bérébe. A szerzők azt is kiemelik, hogy amerikai tanulmányok kimutatták, hogy a fizetés az egyik fő oka annak, hogy a tanárok elhagyják a szakmájukat.

Spruyt és szerzőtársai [2021] a tanárok érzékelt társadalmi megbecsülését (*perceived societal appreciation, PSA*) vizsgálta. Ennek részeként elemezte a megbecsültség kapcsolatát a PISA-eredményekkel, és egyértelmű és jelentős kapcsolatot talált. A PISA-teszteken magasabb pontszámot elérő országok tanárai úgy érzik, hogy munkájukat a társadalom jobban megbecsüli.

¹⁶ Korreláció az első helyi jelentkezés és a pedagóguskereset nemzetgazdasági átlagkeresethez viszonyított aránya között: kémiantanár (0,6271), magyartanár (0,8561), matematikatanár (0,6294), történelemtanár (0,5849).

A pedagógusok bérezése és az általuk érzékelt társadalmi megbecsülése összefügg a kompetenciamérések eredményeivel. A hazai viszonyok nyilvánvalóan kedvezőtlenek mindkét szempontból. Végeredményben a korábban idézett McKinsey-jelentésben felsorolt, oktatási minőséget meghatározó tényezők Magyarországon nem kedvezők (*Barber–Maursched* [2007]), és az elmúlt tíz évben romlottak, ami magyarázhatja a magyar fiatalok kompetenciaméréseken elért eredményeit.

Zárszó

A hazai oktatás mind a nemzetközi, mind a hazai kompetenciamérések alapján romló tendenciát mutat. Ennek okait keresve az illiberális oktatáspolitikai több elemére mutattunk rá.

Így arra, hogy a központosítás elszakította az oktatási rendszert az önkormányzatoktól, amelyek így kiszorultak az oktatásirányításból is, pedig a település és térség lakosainak és tanulóinak szocioökonómiai helyzetével ők vannak leginkább tisztában. Itt most a központosítás olyan elemeire nem térünk ki, mint a tanári autonómia ignorálása, a tananyag deformálása és a szabad tankönyvválasztás megszüntetése.

Továbbá arra, hogy a 2011-es közoktatási intézményrendszer államosítása jelentős forráskivonással járt, amelyet ugyan az életpályamodell bérrendszerének bevezetése során visszacsöpögtettek, de ez az oktatás feltételeinek romlásával járt. A forráskivonásnak súlyos következményei vannak. A szűkösség nem teszi lehetővé az oktatási rendszer olyan háttérapparátusának a kialakítását, amely a digitális oktatás működtetéséhez és kiszolgálásához szükséges. Így a világjárvány alatti rendkívüli oktatási helyzetben a pedagógusok magukra maradtak az infokommunikációs technikára épülő távolléti oktatásban, mint ahogy a digitális eszközökben és ismeretekben hátrányos helyzetű tanulók is magukra maradtak az önkormányzati segítség hiánya miatt.

Az állami források korlátozásának egyik legsúlyosabb problémája a pedagógusok megtévesztése egy olyan bérrendszer által, amely a kezdetben ígért méltányos, versenyképes és a foglalkozás presztízsének emelését előmozdító keret helyett valójában egy meglehetősen szerény és tíz év alatt elinflálódó béremelést nyújtott, és a pedagógusok presztízsét tovább csökkentette, hiszen ez idő alatt más foglalkoztatottaknak emelkedtek a jövedelmeik. A pedagógusok kereseti helyzete a nemzetgazdaság hasonló végzettségű foglalkoztatottaihoz képest jelentősen romlott, ennek nyomán a pedagógus-utánpótlás radikálisan lecsökkent, az állomány elöregedett, s kitapintható tanárhiány alakult ki. A kormány a bérrendezés helyett azonban a munkaharc lehetőségeinek korlátozásával, a foglalkoztatás szigorításával, az EU-támogatás elmaradására való hivatkozással reagált. Végeredményben az elmúlt több mint tíz év bebizonyította, hogy az illiberális oktatáspolitikai nyomán az egyre rosszabb feltételek között működő, központosításra és autonómiamegvonásra épülő oktatási rendszer teljesítménye elégtelen.

Ezzel szemben Matolcsy György Fejlesztő állam és bővülő piac című írása ezzel a nyilván költőinek szánt kérdéssel kezdődik:

„Miért is ne építhetnénk tovább 2030-ig egy olyan felzárkózó Magyarországot, ahol a fejlesztő állam és a bővülő piacok együtt érnek el sikert?” (Matolcsy [2020].)

Majd a szerző megállapítja, hogy mára kialakultak a gazdaság minden területén a fejlesztő állam piaci feltételei.

Ezzel szemben számos elemzés mutat rá az illiberális oktatáspolitikára és a fejlesztő állam közötti ellentmondásra. Scheiring [2019]-re hivatkozva *Körösényi és szerzőtársai* [2020] így írnak:

„A növekvő mértékű állami beavatkozás még nem jelenti az orbáni kormányzás céljaként tekintett fejlesztő államot. Scheiring Gábor szerint az Orbán-rezsim gazdaság- és társadalompolitikai lépései nem teszik lehetővé a hosszú távú fejlődést, sokkal inkább a »nemzeti tőkésosztály« rövid távú érdekeit szolgálják.” (*Körösényi és szerzőtársai* [2020] 173. o.)

Scheiring Gábor könyvében egyértelműen rámutat a hazai felsőoktatás visszafogására, az alap- és középfokú tanulók teljesítményromlására, a magyar PISA-eredmények romlására, a korai iskolaelhagyók számának növekedésére, valamint ezzel párhuzamosan a gazdasági szférában a külföldi tőkebeáramlás drasztikus visszaesésére (Scheiring [2019] 275. o.). Majd később hozzáteszi:

„A kiszolgáltatott és elnyomott munkaerőre építő humántőke-politikák szintén ellentétesek a fejlesztő államra jellemző komoly oktatás- illetve innovációs politikával.” (Scheiring [2019] 277. o.)

Körösényi és szerzőtársai [2020] Scheiringre utalva arra hívja fel a figyelmet, hogy a fejlesztő állami elképzelés legfőbb ellentmondása, hogy az Orbán-kormányok azáltal, hogy keveset költenek az oktatásra, elhanyagolják az emberitőke-fejlesztést, pedig a fejlesztő államnak ez a 21. században elengedhetetlen feltétele, ami nélkül a felhalmozó állam nem nyújt valódi modernizációs perspektívát (*Körösényi és szerzőtársai* [2020] 174. o.).

Befejezésül egy figyelmeztető idézet – amely jól jellemzi a kialakult helyzetet –, Mihályi Péter közelmúltban megjelent elemzésének konklúziója:

„Az újra-központosítás megroggyantotta a harmadik köztársaság alkotmányos rendjét, a települési önkormányzatok relatív autonómiáját, átrendezte a közoktatást, a felsőoktatást, az egészségügyet, a tudományt. Ezek korrekciója sokkal több időt fog igényelni, mint az államosítások következményeinek visszafordítása egy újabb privatizációs hullámmal.” (Mihályi P. [2023] 361. o.)

Hivatkozások

- AKIBA, M.–CHIU, Y.-L.–SHIMIZU, K.–LIANG, G. [2012]: Teacher salary and national achievement: A cross-national analysis of 30 countries. *International Journal of Educational Research*, Vol. 53. 171–181. o. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.007>.
- BALÁZSI ILDIKÓ–LAK ÁGNES ROZINA–OSTORICS LÁSZLÓ–SZABÓ LÍVIA DÓRA–VADÁSZ CSABA [2016]: Országos kompetenciamérés, 2015. Országos jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest.
- BALÁZSI ILDIKÓ–SZEPESI ILDIKÓ [2018]: Comparing results of TIMSS and the Hungarian National Assessment of Basic Competencies. *Orbis Scholae*, Vol. 12. No. 2. 65–76. o. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.293>.
- BARBER, M.–MAURSCHEID, M. [2007]: *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top?* McKinsey & Company, London, <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>.
- BÁTHORY ZOLTÁN [2002]: Változó értékek, változó feladatok. A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf. 10. sz. 9–20. o. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00064/2002-10-ta-Bathory-Valtozo.html>.
- BECKER, G. S. [1993]: *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. The University of Chicago Press, Chicago–London.
- BELFIELD, C. [2008]: *The Cost of Early School-leaving and School Failure*. World Bank, No. 70026. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/903951468089380959/pdf/700260ESW0P1110DCostofSchoolFailure.pdf>.
- BELINSZKI BÁLINT–SZEPESI ILDIKÓ–TAKÁCSNÉ KÁRÁSZ JUDIT–VADÁSZ CSABA [2020]: Országos kompetenciamérés, 2019. Országos jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest.
- BRUNELLO, G.–DE PAOLA, M. [2004]: *Market failures and the under-provision of training*. EC-OECD, <https://www.oecd.org/employment/emp/34932691.pdf>.
- BRUNELLO, G.–DE PAOLA, M. [2013]: *The Costs of Early School Leaving in Europe*. IZA DP, No. 7791. <https://docs.iza.org/dp7791.pdf>.
- COHEN, M. I. [2021]: *Education populism? A corpus-driven analysis of Betsy DeVos's education policy discourse*. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 29. No. 16. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5868>.
- CZIFRA BÉLA–NAGY ZSOLT–TEGZESNÉ CZIGLER ERIKA GYÖRGYI [2021]: *Elemzés. A digitális oktatás tapasztalatainak értékelése. Állami Számvevőszék*, <https://www.asz.hu/storage/files/files/elemzesek/2021/E2114.pdf?ctid=1259>.
- CSABA LÁSZLÓ [2018]: *Válság, gazdaság, világ. Adalék Közép-Európa három évtizedes gazdaságtörténetéhez (1988–2018)*. Éghajlat Könyvkiadó Kft., Budapest, http://real.mtak.hu/88727/2/csaba_laszlo-valsag_gazdasag_vilag-beliv.pdf.
- CSÁKÓ MIHÁLY [2007]: *Tizenévesek demokráciaképe*. Politológus Vándorgyűlés, Pécs.
- CSAPÓ BENŐ–FEJES JÓZSEF BALÁZS–KINYÓ LÁSZLÓ–TÓTH EDIT [2014]: *Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban*. Megjelent: *Kolosi Tamás–Tóth István György (szerk.): Társadalmi riport, 2014*. Tárki, Budapest, 110–136. o. <https://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b327.pdf>.
- CSAPÓ BENŐ–FEJES JÓZSEF BALÁZS–KINYÓ LÁSZLÓ–TÓTH EDIT [2019]: *Educational achievement in social and international contexts*. Megjelent: *Tóth István György (szerk.): Hungarian Social Report, 2019*. Tárki, Budapest, 217–236. o. http://real.mtak.hu/100374/1/Csapo_etal_TARKI_2019.pdf.

- EC [2011]: Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda. COM(2011) 18 final, European Commission, Brüsszel, január 31. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0018:FIN:EN:PDF>.
- EMMI [2020]: Köznevelési statisztikai évkönyv, 2018/2019. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest, https://2015-2019.kormany.hu/download/7/6e/d1000/K%C3%B6znevel%C3%A9si%20statisztikai%20%C3%A9vk%C3%B6nyv_2018-2019.pdf.
- FAZEKAS KÁROLY–KÖLLŐ JÁNOS–VARGA JÚLIA (szerk.) [2008]: Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. Ecostat, Budapest, <https://mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf>.
- FEJES JÓZSEF BALÁZS–SZŰCS Norbert [2018]: Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. Megjelent: *Fejes József Balázs–Szűcs Norbert* (szerk.): *Az én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged, 11–30. o. http://real.mtak.hu/114391/1/En_vetkem_online_hq_011.pdf.
- FINTA ZITA [2022]: Az önkormányzati vagyon átrendeződése az oktatás reformjának tükrében. *Pro publico bono/Magyar Közigazgatás*, 10. évf. 2. sz. 122–148. o. <https://doi.org/10.32575/ppb.2022.2.6>.
- FORRAY R. KATALIN–KOZMA TAMÁS [2021]: Közösségi tanulás járvány idején. *Educatio*, 30. évf. 1. sz. 36–49. o. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.3>.
- GYÖRGYI ZOLTÁN [2019]: Változások a hazai szakképzésben, 2004–2019. *Educatio*, 28. évf. 1. sz. 105–120. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.1.8>.
- GYÖRGYI ZOLTÁN [2022]: A negyedik ipari forradalom és a hazai szakképzés. *Educatio*, 31. évf. 1. sz. 56–69. o. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.5>.
- HANUSHEK, E. A.–KIMKO, D. D. [2000]: Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations. *American Economic Review*, Vol. 90. No. 5. 1184–1208. o. <https://doi.org/10.1257/aer.90.5.1184>.
- HANUSHEK, E. A.–WOESSMANN, L. [2012]: Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth*, Vol. 17. No. 4. 267–321. o. <https://doi.org/10.1007/s10887-012-9081-x>.
- HANUSHEK, E. A.–LINK, S.–WOESSMANN, L. [2011]: Does School Autonomy Make Sense Everywhere? Panel Estimates from PISA. NBER Working Paper, No. 17591.
- HERCZEG BÁLINT [2020]: A PISA-eredmények változása mögötti intézményi, társadalmi okok vizsgálata. Hétfő Műhelytanulmányok. Budapest, https://hetfo.hu/wp-content/uploads/2020/04/20_tanulm%C3%A1ny_vegleges.pdf.
- HERMANN ZOLTÁN [2019]: Tankötelezettségi korhatár csökkentésének hatása a lemorzsolódásra. Megjelent: *Fazekas Károly–Csillag Márton–Hermann Zoltán–Scharle Ágota* (szerk.): *Munkaerőpiaci tükör, 2018*. KRTK, Budapest, https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2019/12/mt_2018_hun_69-75.pdf.
- HERMANN ZOLTÁN [2020]: Hány diákhöz nem jut el az online távoktatás? MTA KTI, Budapest, <https://krtk.hu/2020/04/hermann-zoltan-hany-diakhoz-nem-jut-el-az-online-tavoktatas/>.
- HÍVES TAMÁS [2013]: A hátrányos helyzet területi aspektusai. Megjelent: *Fehérvári Anikó–Tomasz Gábor* (szerk.): *Kudarccok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 13–30. o.
- HUNYADI BULCSÚ–WESSENAUER VESZNA [2016]: Demokrácia az oktatásban az illiberális Magyarországon. *Political Capital–Heinrich Böll Stiftung*, Budapest, https://politicalcapital.hu/pc-admin/source/documents/PC_Illiberalizmus_Demokracia_Oktatas_20160413.pdf.
- HUNYADI BULCSÚ–JUHÁSZ ATTILA–KREKÓ PÉTER–MOLNÁR CSABA–SZÍTÁS KATALIN [2013]: *Lelkes fogyasztók, el nem kötelezett demokraták. Tanulmány a fiatalok demokráciához*

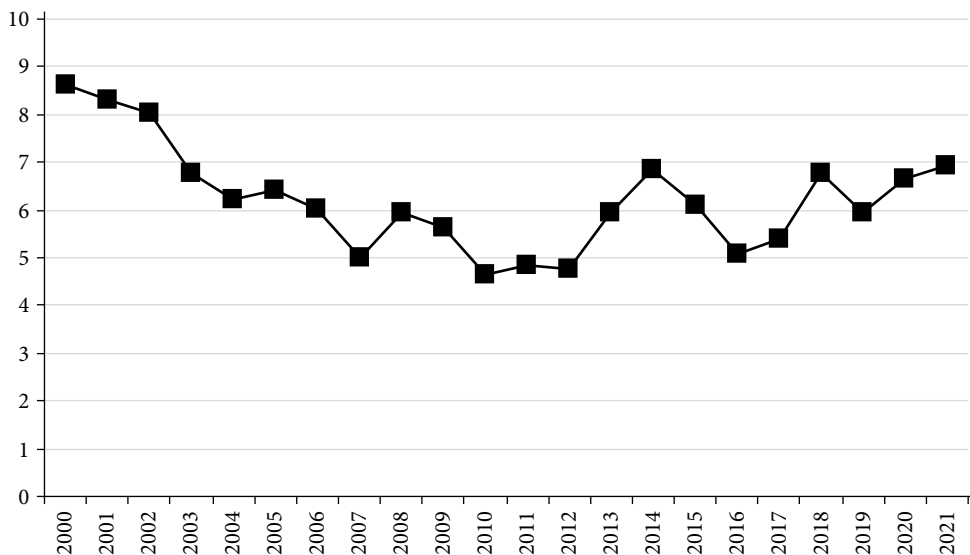
- fűződő viszonyáról. Political Capital–Heinrich Böll Stiftung, Budapest, https://politicalcapital.hu/wp-content/uploads/PC_BOLL_tanulmany_teljes_FINAL.pdf.
- KÖRÖSÉNYI ANDRÁS–ILLÉS GÁBOR ISTVÁN–GYULAI ATTILA [2020]: Az Orbán-rezsim – A plebisciter vezérdemokrácia elmélete és gyakorlata. Osiris Kiadó–TK PTI, Budapest.
- KSH [2008]: Tájékoztató a kiemelten támogatott kistérségekről. Budapest, <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/kistersegimutato.pdf>.
- LÉNÁRD TÜNDE [2021]: A közoktatási centralizáció hatása a diákok teljesítményére Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, 68. évf. 5. sz. 457–489. o. <https://doi.org/10.18414/ksz.2021.5.457>.
- LUKÁCS PÉTER–VÁRHEGYI GYÖRGY (szerk.) [1989]: Csak reformot ne... Szakértők az iskola megújulásáról. Edukáció Kiadó, Budapest.
- MATOLCSY GYÖRGY [2020]: Fejlesztő állam és bővülő piac. *Növekedés.hu*, <https://novekedes.hu/mag/matolcsy-gyorgy-fejleszto-allam-es-bovulo-piac>.
- MAYER JÓZSEF [2011]: A korai iskolaelhagyás és társadalmi következményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 61. évf. 10. sz. 18–29. o.
- MIHÁLYI KRISZTINA [2014]: A korai iskolaelhagyás európai uniós és hazai kontextusa. Megjelent: *Juhász Judit–Mihályi Krisztina (szerk.): Végzettséget mindenkinek!* Tempus Közalapítvány, Budapest.
- MIHÁLYI PÉTER [2008]: Segélyt csak munkáért! *Beszélő*, 13. évf. 9. sz. <http://beszelo.c3.hu/cikkek/segelyt-csak-munkaert>.
- MIHÁLYI PÉTER [2023]: Kísérletek a nemzeti vagyon újraelosztására Magyarországon a 20. és 21. században. *Közgazdasági Szemle*, 70. évf. 4. sz. 349–364. o. <https://doi.org/10.18414/ksz.2023.4.349>.
- MNB [2013]: Elemzés az államháztartásról. Kivetítés a költségvetési egyenleg és az államadósság alakulásáról (2013–2027). Magyar Nemzeti Bank, február, <https://www.mnb.hu/letoltes/elemzes-az-allamhaztartasrol-201302.pdf>.
- NEUMANN ESZTER [2022]: Populizmus, egyházak és oktatáspolitikai a 2010 utáni Magyarországon. *Educatio*, Vol. 31. No. 3. 343–355. o. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.3.1>.
- OECD [2019]: PISA 2018 Results (Volume II). Where all Students can Succeed. PISA, OECD Publishing, Párizs, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- OSTORICS LÁSZLÓ [2014]: A PISA és az Országos kompetenciamérés kapcsolata, összehasonlítása. Országos Közoktatási és Szakképzési Szakértői Konferencia, <https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/12-kiadvany-2014/281-2014-ostorics-laszlo-a-pisa-es-az-oroszagos-kompetenciameres-kapcsolata-osszehasonlitas>.
- OSTORICS LÁSZLÓ–SZALAY BALÁZS–SZEPESI ILDIKÓ–VADÁSZ CSABA [2016]: PISA 2015. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest, https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf.
- PAPP Z. ATTILA [2021]: Roma népesség és oktatástervezés. *Educatio*, 30. évf. 2. sz. 242–259. o. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.2.5>.
- POLÁNYI MIHÁLY [1992]: A központi irányítás hatóköre. Megjelent: *Nagy Endre–Újlaki Gabriella (szerk.): Polányi Mihály filozófiai írásai II.* Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- POLÓNYI ISTVÁN [2019]: Az életpályamodell bevezetése után. *Új Pedagógiai Szemle*, 69. évf. 5–6. sz. 115–129. o.
- POLÓNYI ISTVÁN [2020]: Lefelé az alagsorba. *Iskolakultúra*, 30. évf. 4–5. sz. 3–19. o.
- POLÓNYI ISTVÁN [2021]: Pandémiás oktatás. *Educatio*, 30. évf. 1. sz. 3–21. o. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.1>.

- POLÓNYI ISTVÁN [2022]: A nagy lejtő. A fejlett és fejletlen kisrégiók tanulói teljesítménykülönbségeinek növekedése. *Tér és Társadalom*, 36. évf. 2. sz. 123–140. o. <https://doi.org/10.17649/TET.36.2.3406>.
- POLÓNYI ISTVÁN [2023]: Ígéreték és tények. *Educatio*, 32. évf. 1. sz. 3–22. o. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.1>.
- PSACHAROPOULOS, G.–COLLINS, V.–PATRIONS, A.–VEGAS, E. [2021]: The COVID-19 Cost of School Closures in Earnings and Income across the World. *Comparative Education Review*, Vol. 65. No. 2. 271–287. o. <https://doi.org/10.1086/713540>.
- RADÓ PÉTER [2016]: PISA 2015: miért romlanak az eredményeink? *Taní-tani Online*, december 11. https://www.tani-tani.info/pisa_2015.
- RADÓ PÉTER [2019]: Market reforms in the Hungarian school system: impact of changes in the ownership structure. *NESET Ad hoc question*, No. 2. https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/07/NESET_AHQ2_2019_Market-reforms-in-the-Hungarian-school-system_Impact-of-changes-in-the-ownership-structure-2.pdf.
- SÁSKA GÉZA [2003]: Európa-képzetek. *Educatio*, 12. évf. 4. sz. 493–509. o.
- SCHEIRING GÁBOR [2019]: Egy demokrácia halála. Az autoriter kapitalizmus és a felhalmozó állam felemelkedése Magyarországon. Napvilág Kiadó, Budapest.
- SEWELL, S.–SHAH, V. P. [1968]: Parents' Education and Children's Educational Aspirations and Achievements. *American Sociological Review*, Vol. 33. No. 2. 191–209. o. <https://doi.org/10.2307/2092387>.
- SPRUYT, B.–VAN DROOGENBROECK, F.–VAN DEN BORRE, L.–EMERY, L.–KEPPENS, G.–SIONGERS, J. [2021]: Teachers' perceived societal appreciation: PISA outcomes predict whether teachers feel valued in society. *International Journal of Educational Research*, Vol. 109. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101833>.
- SZINGER VIKTÓRIA [2017]: PISA-konferencia a Magyar Tudományos Akadémián. *Anyanyelvpedagógia*, 10. évf. 2. sz. 79–86. o. <https://doi.org/10.21030/anyp.2017.2.10>.
- TÖRVÉNY A KÖZNEVELÉSI... [2012]: 2012. évi CLXXXVIII. törvény a köznevelési feladatot ellátó egyes önkormányzati fenntartású intézmények állami fenntartásba vételéről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200188.tv>.
- WOESSMANN, L.–LÜDEMANN, E.–SCHÜTZ, G.–MARTIN, R.–WEST, M. R. [2008]: School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003. *OECD Education Working Papers*, No. 13, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/246402531617>.

Függelék

F1. ábra

A nem dolgozó, nem tanuló 15–19 évesek aránya saját korosztályukban (százalék)

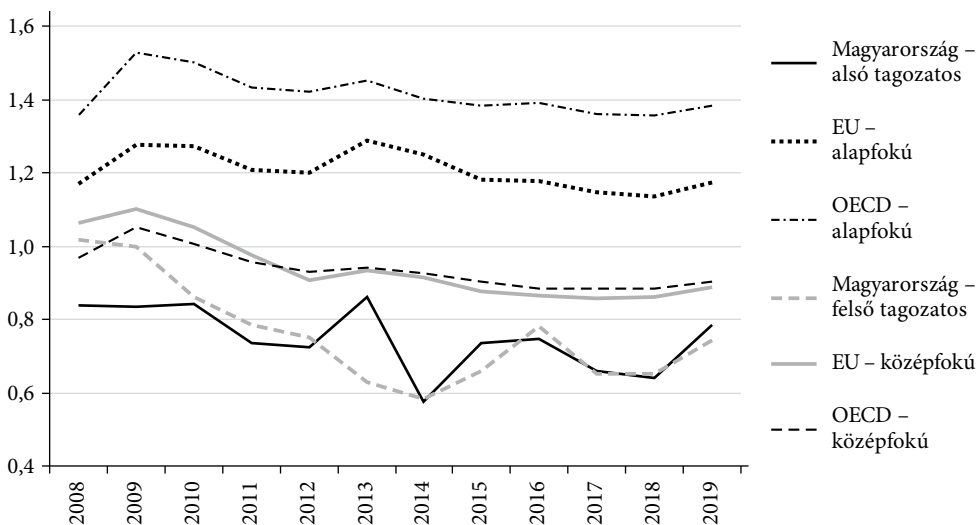


Forrás: OECD (<https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm>).

F2. ábra

Az alapfokú (alsó tagozat) és az alsó középfokú (felső tagozatos) oktatásra fordított kormányzati kiadások a GDP százalékában

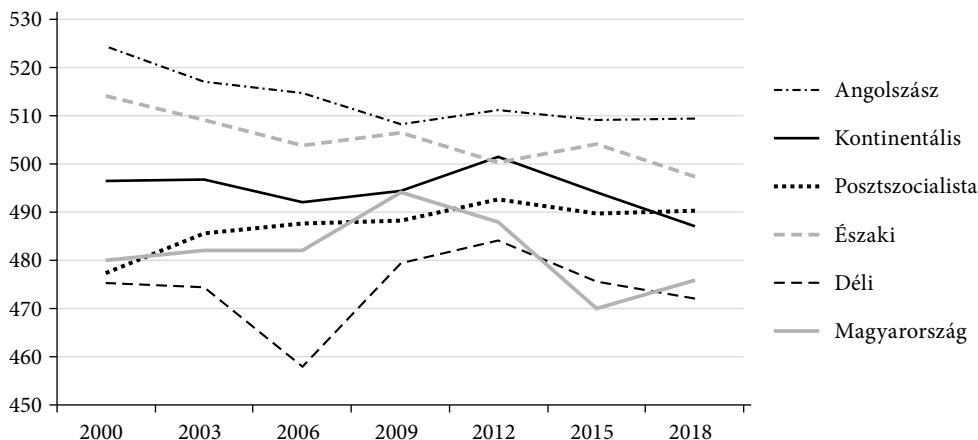
Százalék



Forrás: világbanki adatbázis alapján saját szerkesztés.

F3. ábra

Az OECD országcsoportjainak PISA-eredményei szövegértésből



Angolszász: Egyesült Államok, Egyesült Királyság, Írország, Kanada, Egyesült Királyság, Új-Zéland.

Déli: Izrael, Görögország, Olaszország, Portugália, Spanyolország, Törökország.

Északi: Dánia, Finnország, Hollandia, Izland, Norvégia, Svédország.

Kontinentális: Ausztria, Belgium, Franciaország, Németország, Luxemburg, Svájc.

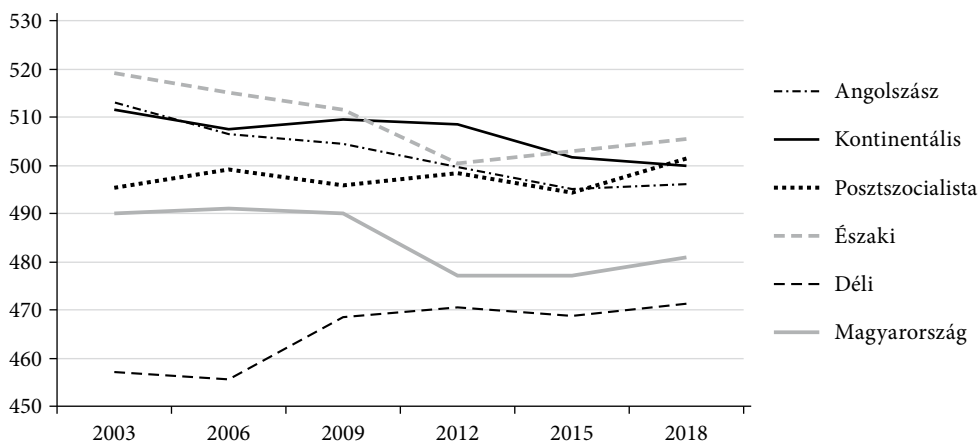
Posztszocialista: Csehország, Észtország, Lengyelország, Litvánia, Magyarország, Szlovákia, Szlovénia.

(A dél-amerikai és a távol-keleti országcsoportok alacsony tagszám miatt kihagyva.)

Forrás: OECD adatai (<https://data.oecd.org/pisa/science-performance-pisa.htm#indicator-chart>) alapján saját szerkesztés.

F4. ábra

Az OECD országcsoportjainak PISA-eredményei matematikából



Az országcsoportokat lásd az F3. ábra alatt.

Forrás: OECD adatai (<https://data.oecd.org/pisa/science-performance-pisa.htm#indicator-chart>) alapján saját szerkesztés.