

## A magyar felsőoktatás tandíjfizetéssel kombinált normatív finanszírozási modelljének értékelése

Tóth Réka

Debreceni Egyetem Agrár- és Műszaki Tudományok Centruma,  
Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar,  
Számviteli és Pénzügyi Tanszék, Debrecen  
tothreka@agr.unideb.hu

### ÖSSZEFOGLALÁS

Az Európai Tanács 2000. márciusi lisszaboni csúcserkeztése azt a célt tűzte az Európai Unió elé, hogy 2010-ig Európát a világ legversenyképesebb, legdinamikusabb tudásalapú gazdaságává tegye. Ebben a folyamatban az oktatás és képzés döntő fontosságú a tagállamok számára. A felsőoktatás átalakítását, az egyetemek korszerűsítését friss források nélkül nem lehet véghezvinni, amit a magánszektor nagyobb hozzájárulása révén kellene biztosítani. Nem elég azonban megfelelő mennyiségű erőforrást befektetni az oktatási és képzési rendszerbe, azt a lehető leghatékonyabb módon kell felhasználni. A felsőfokú oktatás ingyenessége önmagában még nem feltétlenül garantálja az egyenlő hozzáférést és a maximális részvételt. A tandíj bevezetésével vagy magasabb tandíjak alkalmazásával is javulhat a felsőoktatás minősége és nőhet az esélyegyenlőség, ha a megnövekedett pénzügyi forrásokat fejlesztésekre vagy jól működő hallgatói támogatási rendszerek kiépítésére fordítják.

Minőség, esélyegyenlőség, hatékonyság – ezek tehát azok a szempontok, amelyeket a döntéshozóknak mindenképpen szem előtt kell tartani a felsőoktatás reformja során. Tanulmányomban szeretném értelmezni a fogalmakat a felsőoktatás vonatkozásában, és ennek segítségével kísérletet teszek a magyar felsőoktatás rendszerváltás óta kialakult finanszírozási rendszereinek értékelésére különös tekintettel a tandíjfizetéssel kombinált normatív finanszírozási modellre. A helyes rendszerbe foglalás érdekében szükségesnek tartom bemutatni a különböző finanszírozási alapmodelleket. Továbbá a fenti kritériumok alapján javaslatot teszek arra, hogy hogyan lehetne a jelenlegi finanszírozási modellt továbbfejleszteni a lisszaboni célkitűzések megvalósítása céljából.

A téma aktualitását adja, hogy 2008-tól hazánkban is bevezetik a tandíjat a felsőoktatásban. Komplex problémával állunk szemben, a legtöbb elemző ugyanakkor hajlamos egyoldalúan megközelíteni a témát anyagi és politikai érdekeinek megfelelően. Elemzésem elősegítheti a tisztánlátást az érvek és ellenérvek kusza hálójában.

**Kulcsszavak:** felsőoktatás, tandíj, minőség, esélyegyenlőség, hatékonyság

### SUMMARY

The Lisbon meeting of the European Council in March 2000 set the target for the European Union to make Europe the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world. In this process, the education and training are of great importance for the member states. The restructuring of higher education, the modernization of the universities cannot be achieved without new financial resources. They should be ensured by increasing

contribution of the private sector. However it is not enough to invest sufficient funds in the educational and training system, they must be expended efficiently. The free higher education itself does not necessarily guarantee the equal access and maximal participation. The quality of higher education and equal opportunity can be improved, if the rising funds are expended on infrastructure development and creating an efficiently working student support system.

Quality, equal opportunity, efficiency – they are the most important views for the decision-makers in the higher education reform. In my paper, I would like to interpret definitions relating to higher education and in this way I attempt to evaluate the financing systems of the Hungarian higher education formed since the change of the regime, with special regards to the normative financial system combined with the payment of tuition fees. For classification, it is necessary to present the different basic financial models. Furthermore, on the basis of the above criteria, I try to make recommendations on how to improve the present financial model in order to achieve the Lisbon objectives.

The topic is important in our days, because tuition fees will be introduced in Hungary from 2008. The problem is very complex, although the analysts in most cases tend to approach the topic with prejudice, depending on their financial and political interests. My analysis may contribute to discernment in the tangle of the pros and cons.

**Keywords:** higher education, tuition fee, quality, equity, efficiency

### BEVEZETÉS

A hazai felsőoktatás-finanszírozási mechanizmus megreformálásának egyik jelentős állomása a tandíj bevezetése, melyet 2008. szeptember 1-től kell fizetniük azoknak a hallgatóknak, akik a 2007-es tanévben államilag támogatott alap- vagy mesterképzés keretében kezdik meg tanulmányaikat. Céloom a magyar felsőoktatás tandíj nélküli és tandíjfizetéssel kombinált normatív modelljének értékelése és összehasonlításuk alapján elméleti következtetések levonása. Mindezek érdekében szükségesnek tartom bemutatni a felsőoktatás finanszírozásának alapmodelljeit, és ismertetni az értékelés alapját képező szempontokat. Igyekszem az elemzésben tekintettel lenni a jelenlegi rendszer egyéb változásaira is, mert úgy gondolom, hogy a felsőoktatással kapcsolatos kérdéseket nem lehet egymástól elszigetelten kezelni, hanem komplexen kell vizsgálni.

## A FELSŐOKTATÁS FINANSZÍROZÁSÁNAK MODELLJEI

A felsőoktatás finanszírozásának gyakorlatában tiszta alapmodellekkel ritkán találkozhatunk, a legtöbb országban az alapmodellek valamilyen kombinációja figyelhető meg. Ettől függetlenül azonban szükségesnek tartom az alapmodellek bemutatását, mert megismerésük nélkül a komplex rendszerek működése nehezen érthető meg. Többféle alapmodellt ismerünk:

- A *tárgyalásos intézményfinanszírozás* esetében az oktatási intézmények minden kiadását az állam finanszírozza. Az intézményi támogatás nagysága a finanszírozó szervezettel folytatott tárgyalás eredményeként alakul ki, alapját pedig gyakran az előző évi költségvetés (bázis) képezi. Az oktatásra és kutatásra rendelkezésre álló forrásokat általában nem választják szét. Az állammal minden évben újabb alkut kell kötni, így a finanszírozás színvonala egyik évről a másikra is kedvezőbbé vagy kedvezőtlenebbé válhat. A modell alapproblémája, hogy nincs kapcsolat az intézménynek juttatott közösségi források nagysága és azok teljesítménye, ill. a szolgáltatás színvonala között (Báger, 2004).
- A *képlet szerinti finanszírozás* egy áttekinthetőbb mechanizmust eredményez. Az oktatás és kutatás költségeit szintén az állam finanszírozza, a források elosztása azonban előre definiált képletek szerint történik. Ezek kapcsolódhatnak a tevékenységek inputjához vagy outputjához (teljesítményéhez). *Inputfinanszírozás* esetében az intézmények számára szükséges támogatás nagyságát inputmutatók alapján becsülik, a leggyakoribbak a hallgatói létszám és a foglalkoztatottak száma. (Általában nem a tényleges hallgatói létszámmal, hanem valamilyen számított létszámmal kalkulálnak.) A rendszer hátránya, hogy az intézmények csak a tanulólétszám folyamatos növelésére törekednek, ésszerű gazdálkodásra nem kényszerülnek rá. Ezt próbálja kiküszöbölni az *outputfinanszírozás*, ahol a támogatások biztosítása olyan teljesítményváltozók függvénye, mint a megszerzett kreditek, a teljesített vizsgák vagy a kibocsátott diplomák száma (Kováts, 2006). Az inputon alapuló modell esetében a legegyszerűbb finanszírozási formula a hallgatólétszám és az egy hallgatóra eső átlagos költség, azaz a normatíva szorzataként adódik. Innen ered a *normatív finanszírozási rendszer* elnevezés, melyben az állam fejpénzt ad a felvételt nyert és jóváhagyott hallgatók száma után. Báger (2004) szerint azonban ez a modell gyakran hasonlít a tárgyalásos intézményfinanszírozásra, ha a felvehető hallgatói létszám vagy a normatíva összege bürokratikus alku tárgyát képezi.
- A *piaci alapú oktatásfinanszírozási modellben* a kormányzat nem járul hozzá az intézmények kiadásaihoz, a felsőoktatási szolgáltatások árát a hallgatók vagy azok családjai fizetik meg tandíj

formájában. A képzés a hallgató számára nem ingyen jószág, hanem egy életre szóló befektetés, melytől nagy hasznot remél a végzést követően. Ezt a hasznot veti össze a képzés árával, ennek megfelelően választ az egyetemek között. Szabad választását tehát csak anyagi lehetőségei korlátozzák. Az oktatási intézmények pedig maguk határozzák meg a tandíj nagyságát, és a belépést sem korlátozza az állam. Így a kereslet és a kínálat piaci körülmények között alakul ki (A felsőoktatás mint magánjószág jelenik meg a modellben.) (Temesi, 2004).

- A *kvázipiaci finanszírozás* lényege az, hogy a felsőoktatás teljes költségét a hallgatók (felhasználók) fizetik meg, ám költségeik fedezetét (vagy annak egy részét) az állam biztosítja számukra. A hallgatói támogatások az utalványoktól a támogatott diákhitelig számos formát ölthetnek. A rendszer intézményi oldalról nézve nem különbözik a piaci alapú modelltől, hiszen az intézmények teljes szabadságot élveznek szolgáltatásaik árának meghatározásában, felvételi politikájuk kialakításában; kiadásait pedig a tandíjából fedezik. A hallgatók számára viszont az oktatás ingyenes, közjószágnak tekinthető, így tudatos fogyasztóként való viselkedésük nem valósul meg.

A felsőoktatás-finanszírozás egy sajátos, újszerű példája a dán *taxióra-modell* (angolul: taximeter-modell), ahol a finanszírozási források nagyságát a sikeresen letett vizsgák száma (tehát egy output-kritérium) határozza meg. Ebből a szempontból a modell nem különbözik az outputfinanszírozástól, hiszen az intézmények abban érdekeltek, hogy hozzásegítsék a diákokat a kurzusok sikeres befejezéséhez és biztosítsák előrehaladásukat. Állami támogatásban viszont az intézmények nem közvetlenül, hanem közvetlen, a hallgatókon keresztül részesülnek, így a rendszer a kvázipiaci finanszírozás egyik fajtájaként értelmezhető; és lehetővé teszi a hallgatók intézmények közötti szabad átjárását (mobilitását) (Internet 1).

## A MAGYAR FINANSZÍROZÁSI RENDSZER ÉS ÁTALAKULÁSA

A magyar felsőoktatásra az 1950-es évektől csaknem négy évtizedig a bázisszemléletű tárgyalásos intézményfinanszírozás volt jellemző. Az intézmények kiadásait teljes mértékben a központi költségvetés fedezte, a finanszírozási források elosztása pedig – a direkt tertvutasításos rendszerben – tertvaku keretében történt. Ennek megfelelően az intézmények támogatottságában indokolatlanul nagy különbségek alakultak ki azoknak az ágazatoknak, szakmáknak a javára, amelyek a tárgyalások során jobban tudták akarataikat érvényesíteni, meggyőzőbben lobbiztak (Török, 1998).

A felsőoktatás-finanszírozás átalakításának gondolata már 1991-ben felmerült. A normatív finanszírozási rendszer legfőbb célja az alacsonynak

ítélt hallgatólétszám növelése volt, az intézmények pedig az állami támogatás növekedését remélték tőle. Az 1993. évi felsőoktatási törvény felvázolt ugyan egy többcsatornás normatív (képlet szerinti) finanszírozást, az azt bevezető kormányrendeletre azonban 1996-ig vágni kellett. A normatív finanszírozás első hazai rendszerét a holland modell mintájára alakították ki, de a végeredmény egy jóval egyszerűbb mechanizmus lett, amely 6+2 egyetemi és 6+1 főiskolai képzési normatíva bevezetését jelentette. (A létesítmény-fenntartás viszont még kimaradt a rendszerből.) Világbanki kezdeményezés hatására 1998 tavaszán a normatívák számát csökkentették, 7 képzési és fenntartási együttes normatíva alakult ki. A kormányrendelet 1999-es módosítása során a finanszírozási csoportok száma 5-re redukálódott (Polónyi, 2004).

A 2000 júliusában elfogadott finanszírozási rendelet a normatívák számának 4-re csökkentésével tovább egyszerűsítette volna a rendszert, ám kiegészítő normatívák is bevezetésre kerültek a teljes munkaidőben foglalkoztatott minősített oktatók és az államilag finanszírozott képzésben részt vevő doktoranduszok létszáma alapján, az agrár- és egészségügyi képzésben pedig ún. gyakorlati normatívákat alakítottak ki. Az ezt követő három év változásai annyiban hoztak újat, hogy a kiegészítő és gyakorlati normatívákat jelentősen (háromszorosára) emelték, és bevezették a diktált lemorzsolódást: a számításnál a tényleges hallgatói létszám helyett a beiskolázási létszámból, adott lemorzsolódási százalék alapján számított létszámot vették figyelembe. (Polónyi (Internet 2) megfogalmazza, hogy az előző évek gyakorlatához képest a kiegészítő normatívák kialakítása egy koncepcióváltást mutat, mert ezzel a törvényalkotók mégis elismerik az intézmények közötti ráfordítás-különbségeket.)

A 2004 tavaszán kialakított új kormányrendelet a normatívák számát 7-re emelte, az addig összevont normatíván belül elkülönítette a fenntartási támogatást, és bevezette a tudományos támogatási normatívákat. A 2005. és 2006. évben a képzési támogatás kiszámításához az egyes szakokat egyetemi szinten 5, főiskolai szinten 4 finanszírozási csoportba sorolták. A lineáris képzésre történő átállás keretében a kísérleti alapképzésben (BSc) részt vevő, államilag finanszírozott hallgatók után az intézmények a főiskolai normatívák 110%-ának megfelelő támogatásra lettek jogosultak. A legfrissebb, 100/2007. (V. 8.) Kormányrendelet az egyetemi és főiskolai normatívák mellett alapképzési normatívákat alakított ki, ezek segítségével számították ki a 2004-2005. években kísérleti jelleggel indított alapképzési szakok államilag támogatott hallgatói után járó támogatást. A 2006-2007. évben új belépő hallgatók után pedig aszerint különbözik a kormányzati támogatás mértéke, hogy alap- vagy osztatlan képzésben vesznek-e részt.

Az évről évre bekövetkezett módosítások célja kimondva-kimondatlanul az volt, hogy a rendszert a bázisalapú finanszírozáshoz közelítse. A 2004. évtől kezdve ez nyíltan tetet is öltött a finanszírozási

rendeletekben: kikötötték ugyanis, hogy az intézmények adott évi támogatása az előző évi kormányzati hozzájáruláshoz képest csak egy igen szűk sávban ingadozhat. A közösségi források elosztásának mechanizmusa is mindvégig alapvetően bázisszemléletű volt, hiszen első lépésben az egyetemek, főiskolák állami támogatását kalkulálták ki az előző évi bázis alapján, a normatívák nagysága pedig ezekből kiindulva született meg a már ismert intézményi létszámadatok segítségével.

A finanszírozási mechanizmus helyes rendszerbe illesztéséhez meg kell még említeni egy fontos dolgot, nevezetesen a tandíj, illetve költségtérítés kérdését. A tandíj bevezetését az 1993. évi felsőoktatási törvény mondta ki, de csak a Bokros-csomag részeként lépett életbe 1996-ban. Az alaptandíj jelképes összegű volt: 2 ezer forint havonta. Később a rendelkezést úgy módosították, hogy államilag támogatott képzésben a hallgatók csak ezt a csekély összegű tandíjat fizették, a részidős (levelezős) hallgatókat viszont egy magas költségtérítés fizetésére kötelezték (Internet 3). Ez a normatív és a piaci modell kombinálását jelentette. 1998-ban tandíjmentességet kaptak az államilag finanszírozott első alapképzésben, első kiegészítő alapképzésben, valamint az első akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésben részt vevő hallgatók. Ezzel kvázipiaci elemek kerültek a rendszerbe. Megmaradt viszont a költségtérítés intézménye, amelynek jelentősége nem elhanyagolható, hiszen a felsőoktatás költségeinek egyhatodát fedezi.

Már a tandíj bevezetése előtt felmerült, hogy a diákok számára lehetőséget kellene teremteni valamiféle hitel felvételére, hogy anyagi helyzetük (illetve családjaik anyagi helyzete) ne rontsa továbbtanulási esélyeiket. 1998 februárjában fogadta el a kormány a „tandíjhitelhez kapcsolódó állami kezesség vállalásának és érvényesítésének feltételeiről” szóló rendeletet, pár hónapra rá azonban kiderült, hogy piaci alapon egyik bank sem vállalja a diákhitel bevezetését. A többéves egyeztető munka eredményeképpen létrejött koncepció révén a hallgatók elsőként 2001 októberében jutottak diákhitelhez, melyet a 2001/2002-es tanév végére már több mint 85 ezer hallgató vett igénybe (Internet 4). Jelenleg az államilag támogatott képzésben részt vevő hallgatók havonta maximum 30 ezer forintot, a költségtérítéses képzésben részt vevők pedig 40 ezer forintot igényelhetnek. A 2007. július 1-től december 31-ig érvényes kamatláb 9,5%, amelynek mértékét kormányrendeletben rögzített szabályok szerint határozzák meg.

Ami pedig e tanulmány tárgyát képezi, nem más, mint a tandíj újbóli bevezetése. Az országgyűlés által 2006-ban elfogadott felsőoktatási törvény szerint képzési hozzájárulás (tandíj) fizetésére kötelezett 2008. szeptember 1-től az a hallgató, aki a 2007-es tanévben első évfolyamon államilag támogatott alapképzés keretében kezdi meg tanulmányait, illetve mesterképzésre nyert felvételt. A tandíj éves összege alapképzésben 105 ezer forint, mester- és osztatlan képzésben pedig 150 ezer forint lesz valamennyi

intézményben, mivel azok elfogadták a Magyar Rektori Konferencia ajánlását, és első évben még nem kívánnak élni a +/- 50%-os módosítási lehetőségükkel. Tandíjmentességet élveznek majd a halmozottan hátrányos helyzetűek, a doktori képzésben tanulók és az első felsőfokú szakképzést végző hallgatók is. A diákok legjobb eredményt elérő 15%-a mentesül a tandíjfizetés alól, az állami képzésben legrosszabbul teljesítők 15%-át pedig átirányítják a jóval drágább költségtérítéses képzésre. A tandíjból befolyt bevétel (maximum) felét az intézményeknek tanulmányi ösztöndíjra kell fordítaniuk, a fennmaradó részt pedig fejlesztésekre költethetik (Internet 5).

Összességében tehát megállapítható, hogy a rendszerváltás óta Magyarországon tiszta finanszírozási alapmodell nem is létezett. A normatív finanszírozási modell sohasem funkcionált megfelelően, csupán a bázisalapú támogatáselosztás kiegészítő rendszereként alkalmazták. A tandíj, illetve költségtérítés bevezetésével a képlet szerinti (input)finanszírozás és a piaci modell egy sajátos kombinációja valósult meg, a tandíj eltörlésével pedig kvázipiaci elemek kerültek a rendszerbe. A helyzet a finanszírozási modell rendszerbe foglalása szempontjából nem változik meg 2008 szeptemberétől sem, hiszen a hallgatók egy részének tandíjfizetési kötelezettségét – szociális alapon vagy tanulmányi teljesítmény függvényében – átvállalja majd az állam, így szintén az említett modellek keveredése figyelhető majd meg. (A különbségtétel érdekében a továbbiakban úgy hivatkozok majd rájuk, hogy a jelenlegi – tandíjfizetés nélküli – finanszírozási rendszer és a tandíjfizetéssel kombinált normatív finanszírozási rendszer.)

#### **A FINANSZÍROZÁSI RENDSZEREK ÉRTÉKELÉSÉNEK SZEMPONTJAI**

A különböző oktatáskutatók és elemzők által alkalmazott szempontrendszerek némileg eltérnek vagy eltérhetnek egymástól, közös vonásuk, hogy mindegyik tartalmaz hatékonysági és méltányossági kritériumokat. A piaci szabályozás, minőségfejlesztés és egyéb vizsgálendő kérdések értelmezhetők az előző szempontok részeként, illetve azoktól különválasztva. Elemzésem alapját a Kováts (2006) által bemutatott szempontrendszer képezi, amely a felsőoktatás-finanszírozási rendszerek értékelésével kapcsolatos legfontosabb tényezőket a hatékonyság és esélyegyenlőség főcsoportjaiba integrálja. Lukács (2005) elemzése alapján egyetlen általam fontosnak vélt szempontot fogok az említettekén kívül figyelembe venni: az igazságos teherviselés kérdését.

#### **Hatékonyság**

A hatékonyság fogalma gyakran igen eltérő értelemben fordul elő mind az oktatás területén, mind egyéb ágazatokban. Alapvetően arra az elvre épül, hogy a lehető legkisebb ráfordítással a lehető legnagyobb eredményt hozzuk létre. A legtöbb elemző általában külső és belső hatékonyságot

különböztet meg. Míg a belső hatékonyság az oktatás belső, intézményi céljaival (eredményeivel, hozamaival) és az ezek érdekében felmerülő költségekkel foglalkozik, addig a külső hatékonyság esetében azt vizsgálják, hogy mi az oktatás haszna az ágazaton kívül, és ez hogyan növelhető az erőforrások elosztásának megváltoztatásával. Vámos (1997) a hatékonyság fogalmi körébe a felsőoktatás vonatkozásában az eredményességet, a gazdaságosságot és a hatásosságot sorolja. Kováts (2006) pedig a hatékonyságot 3 különböző módon definiálja: allokációs, termelési és dinamikus hatékonyság.

Az allokációs vagy gazdasági hatékonyság a korlátozottan rendelkezésre álló erőforrások lehető legjobb kihasználását, elosztását jelenti a hasznosság (fogyasztói jólét) maximalizálása érdekében. A felsőoktatás tekintetében ez akkor valósul meg, ha a képzési programok mennyisége és szerkezete nem központi tervezés révén alakul ki, hanem az intézményi kínálat és a hallgatói kereslet egyensúlyba kerülése határozza meg. Ennek két előfeltétele van: a hallgatók szabad választásának megteremtése és az intézmények érdekelte tétele a hallgatói igények figyelembevételében.

A termelési vagy költséghatékonyság azt a követelményt fogalmazza meg, hogy a termelési tényezők arányának optimálisnak kell lenni, hogy adott inputokkal maximális outputot lehessen elérni. Az egyetemek esetében azt kell megvizsgálni, hogy mekkora a mozgásterük és ösztönözöttségük arra, hogy magát az oktatási szolgáltatást a lehető legkisebb erőforrás felhasználásával állítsák elő. A termelési hatékonyság elérése úgy biztosítható, hogy a közösségi erőforrások elosztását a felsőoktatási intézményekben folyó tényleges tevékenység alapján végzik el.

A dinamikus hatékonyság esetében arra a kérdésre keressük a választ, hogy van-e, és ha van, mekkora a motiváció a termékek és szolgáltatások minőségének folyamatos javítására. Ha az intézmények nem veszik figyelembe a munkaerőpiaci keresleten alapuló hallgatói igényeket, vagy ha figyelembe veszik, de erőforrásaikat nem használhatják szabadon, a dinamikus hatékonyság nem valósulhat meg. Az oktatási szolgáltatás színvonalának emelésére való kellő ösztönözöttségről pedig csak akkor beszélhetünk, ha a minőség elismertethető magasabb árakban vagy nagyobb mértékű támogatásban.

Napjainkban a felsőoktatás gazdasági, társadalmi illeszkedésével egyre nagyobb hangsúlyt kap a minőség kérdése. Ennek hátterében Bálint és mtsai (2006) szerint a következő tényezők állnak:

- a felsőoktatás tömegesedésével nő az esélye a képzési minőség romlásának,
- a gazdasági szereplők egyre erősebb nyomást gyakorolnak a felsőoktatási szférára a hallgatók megfelelő színvonalú képzése érdekében,
- a fiskális megszorítások révén a szektor támogatottsága fokozatosan csökken, ami (a hallgatói létszám növekedésével) ugyancsak a minőség romlásához vezet,

- a közösségi források hatékony elosztása, az intézményi gazdálkodás átláthatósága és az intézmények beszámoltathatósága érdekében egyre nagyobb szükség van a minőséggel kapcsolatos információkra,
- a piacorientált finanszírozási modellekre történő átállással erősödik a verseny, előtérbe kerülnek a minőségi szempontok.

Az intézményi működés folyamatos tökéletesítése érdekében olyan minőségbiztosítási rendszerre van szükség, amelyet az európai irányelvek és a nemzeti szintű keretrendszer figyelembevételével az adott intézmény sajátosságainak, céljainak megfelelően alakítanak ki. A minőségfejlesztés ösztönzése és az elért kimagasló, mintaadó eredmények elismerése érdekében hazánkban elsőként idén osztottak Felsőoktatási Minőségi Díjat azoknak az intézményeknek, amelyek folyamatos önértékelést valósítottak meg versenyképességük fokozása, illetve partnereik, hallgatóik meglegedettségeinek növelése céljából.

### **Esélyegyenlőség**

A közgazdasági irodalmakban a méltányosság és esélyegyenlőség fogalmát gyakran szinonimaként használják. Semjén (1997) szerint a méltányosság alapvetően egy filozófiai, jogi, etikai kategória, amely a mérhetőség érdekében redukálódik valamilyen egyenlőségfogalomra. Esetenként méltányosság alatt az igazságosságot értik. Tekintettel arra, hogy harmadik szempontként az igazságos teherviselés kérdését is bevonom az elemzésbe, a második kritériumot a továbbiakban esélyegyenlőségnek nevezem. Az oktatási esélyegyenlőség „annak biztosítását jelenti, hogy a személyes és társadalmi körülmények (pl. nem, társadalmi-gazdasági helyzet, etnikai származás) ne jelentsenek akadályt az oktatási lehetőségek kihasználásában” (Internet 6).

Az állami támogatás egyik fő indoka az, hogy ezáltal biztosítható a jövedelem egalitáriánusabb elosztása. Egyenlően elosztott oktatási kiadások esetén ez csak abban az esetben valósul meg, ha a hallgatók azonos öröklött képességekkel és otthoni háttérfeltételekkel rendelkeznek. Ellenkező esetben ugyanis jobban járnak azok, akik már amúgy is előnyös helyzetben vannak. A kormánzatnak ezt elkerülendő kompenzációs oktatást kell nyújtania: nem a ráfordítások, hanem az eredmények egyenlősítésére kell törekednie. A diáktársadalom bizonyos körét tehát szubvencionálni kell, másokkal pedig meg kell fizettetni képzésük költségét. Amikor a döntéshozók mérlegelik, hogy kik tartozzanak egyik és másik csoportba, több szempontot kell egyszerre figyelembe venniük. Stiglitz (2000) részletesen taglalja, hogy a gazdaságpolitikai döntések esetében átváltási viszony érvényesül a hatékonyság és esélyegyenlőség között: a nagyobb mértékű egyenlőség érdekében a hatékonyság egy bizonyos részét fel kell adni. Az oktatási szektorban azonban előfordulhat, hogy egy bizonyos mértékű elmozdulás a kompenzációs oktatás irányába fokozza

a kibocsátást, vagyis a hatékonyságot. A felsőoktatás költségmegosztása esetén felmerül a kérdés, hogy oktatási hitelprogramokkal vagy ösztöndíjakkal segítsék azokat, akik korlátozott anyagiakkal rendelkeznek. Az előbbieket támogatói azzal érvelnek, hogy ez méltányosabb támogatási forma. A szubvenciók (ösztöndíjak) hívei pedig azt vallják, hogy egyedül ez a támogatási forma képes előmozdítani a szerény anyagi helyzetűek felfelé irányuló mobilitását.

Az említett problémákat lefedi Kováts (2006) értelmezése, aki James Konow amerikai közgazdász megközelítése alapján az esélyegyenlőséggel kapcsolatban két elvet fogalmaz meg: az egyik az érdemek szerinti juttatások elve, a másik a kompenzációs elv; és mindkettőt megvizsgálja a hallgatók és a felsőoktatási intézmények vonatkozásában is.

Az első elv azt jelenti, hogy több erőforrást kell biztosítani azok számára, akik szorgalmuk vagy tehetségük révén nagyobb teljesítményt nyújtanak. A hallgatók esetében ez akkor valósul meg, ha a jobb (érettségi, felvételi) eredményt elérő hallgatók kerülnek be a jobb képzésekre. Az intézményeket nézve pedig úgy értelmezhető, hogy a részükre juttatott közösségi források nagyságát az általuk nyújtott teljesítmény alapján kell meghatározni. (Megfigyelhető, hogy ez éppen az outputfinanszírozási rendszerek jellemzője.)

A kompenzációs elv azt mondja ki, hogy a társadalmi, pénzügyi vagy fizikai szempontból hátrányos helyzetű hallgatók támogatására (anyagi erőforrásokat kell, illetve lehet fordítani. Sok esetben azonban nehéz eldönteni, hogy ki az, aki valóban pénzügyi segítségre szorul. Az egyetemeken vonatkozásában akkor teljesül az elv, ha nagyobb támogatásban részesülnek olyan intézmények, amelyeket a megfelelő oktatási, kutatási teljesítmény elérésében olyan tényezők gátolnak, melyek hatókörükön kívül esnek.

### **Igazságos teherviselés**

A 1980-as évek végéig (90-es évek közepéig) – amíg a felsőoktatás szinte mindenhol ingyenesnek számított – az elemzések arra fektették a legnagyobb hangsúlyt, hogy a felsőfokú képzésnek van bizonyos, a társadalom egésze által élvezett közhaszna: növekszik az átlagos képzettségi és kulturális színvonal, valamint a humán erőforrások mennyisége és minősége, amely emelkedő életszínvonalhoz vezet. A felsőoktatásnak ezen hatásait szakszóval külső környezeti hatásoknak vagy externáliáknak nevezzük, és olyan gazdasági hatásokat értünk alatta, amelyek nem a döntéshozó egységnél jelentkeznek, és amelyek közvetlenül érintik a döntésben részt nem vevő egységeket, személyeket. Friedman (1996) ezt a következőképpen fogalmazza meg: „Az én gyermekem oktatása hozzájárul a te jólétedhez azáltal, hogy előmozdítja egy stabil és demokratikus társadalom kialakulását. Nem lehet azonosítani azokat a személyeket, akik ezáltal hasznot húznak, és így az igénybevett szolgáltatások költségeit sem lehet

rájuk terhelni. Ezen a ponton tehát jelentős külső környezeti hatás tapasztalható.” Többek között ez indokolja az állami beavatkozás és a közpénzek felhasználásának szükségességét, mivel ezekben a helyzetekben az önkéntes csere lehetetlen. Ugyanerre a következtetésre jut Hirschman (1995) is egy látszólag más, ám tartalmilag hasonló gondolatmenet végeredményeként. Egy olyan szervezetből indul ki, amely externális hatásokkal járó tevékenységet végez, illetve szolgáltatást nyújt. Ha egy ilyen szervezet teljesítménye hanyatlani kezd, szolgáltatásának minősége romlik, akkor előbb-utóbb néhányan elhagyják a szervezetet, kivonulnak. (Ez a kivonulási opció.) A külső környezeti hatások léte miatt viszont érdekeltnek maradnak abban, hogy a szervezet vagy szolgáltatás minősége ne romoljon tovább, így kilépésük tiltakozással fog párosulni. (Ez a tiltakozási opció, ami az elmélet szerint politikai cselekvésnek számít. Ha feltételezzük, hogy a tiltakozás eredményes, és a kormányzatot cselekvésre ösztönzi, akkor ez az alternatíva az állami beavatkozással azonosítható.) Sőt, ha a tagok úgy értékelik, hogy a szervezeti tagság fenntartása kisebb költségekkel jár, mint amekkora veszteség érné a társadalmat a kilépés következtében, akkor a minőség javítására való ösztönzés eszköze a tiltakozás lesz. Mivel a felsőoktatás a fent említett externális hatásokkal bír, minőségének fejlesztése jó adag beleszólást, vagyis állami beavatkozást igényel.

Emellett léteznek még racionális indokok a felsőoktatás állami támogatására: az egyik a tőkepiac tökéletlensége. Friedman (1996) kifejti, hogy a bankok és hitelintézetek nem adnak elegendő hitelt az „emberekbe” történő beruházásra, mert az a fizikai tőkébe való befektetéshez képest kevésbé biztonságos. A fix összegű kölcsönök az állam számára is igen kockázatosnak bizonyulnak. Végül, de nem utolsó sorban meg kell még említeni az információ tökéletlenségét, mint állami szerepvállalás melletti érvet. Semjén (1997) az oktatással kapcsolatos információk két formáját különbözteti meg: az árinformációkat és a termék vagy szolgáltatás jellemzőire vonatkozó információkat. Az előbbi megszerzése esetén nemigen lépnek fel információs problémák, vagy ha igen, azt a piac szinte minden esetben képes orvosolni. Az oktatási szolgáltatás tulajdonságainak értékelése azonban már olyan szakértelmet kívánhat, amellyel az egyének általában nem rendelkeznek. Fizethetnének azért, hogy növeljék informáltságukat, de a bizonytalan eredmény miatt nem érdemes erre pénzt áldozniuk. Ilyen esetekben is csak az állam nyújthat segítséget.

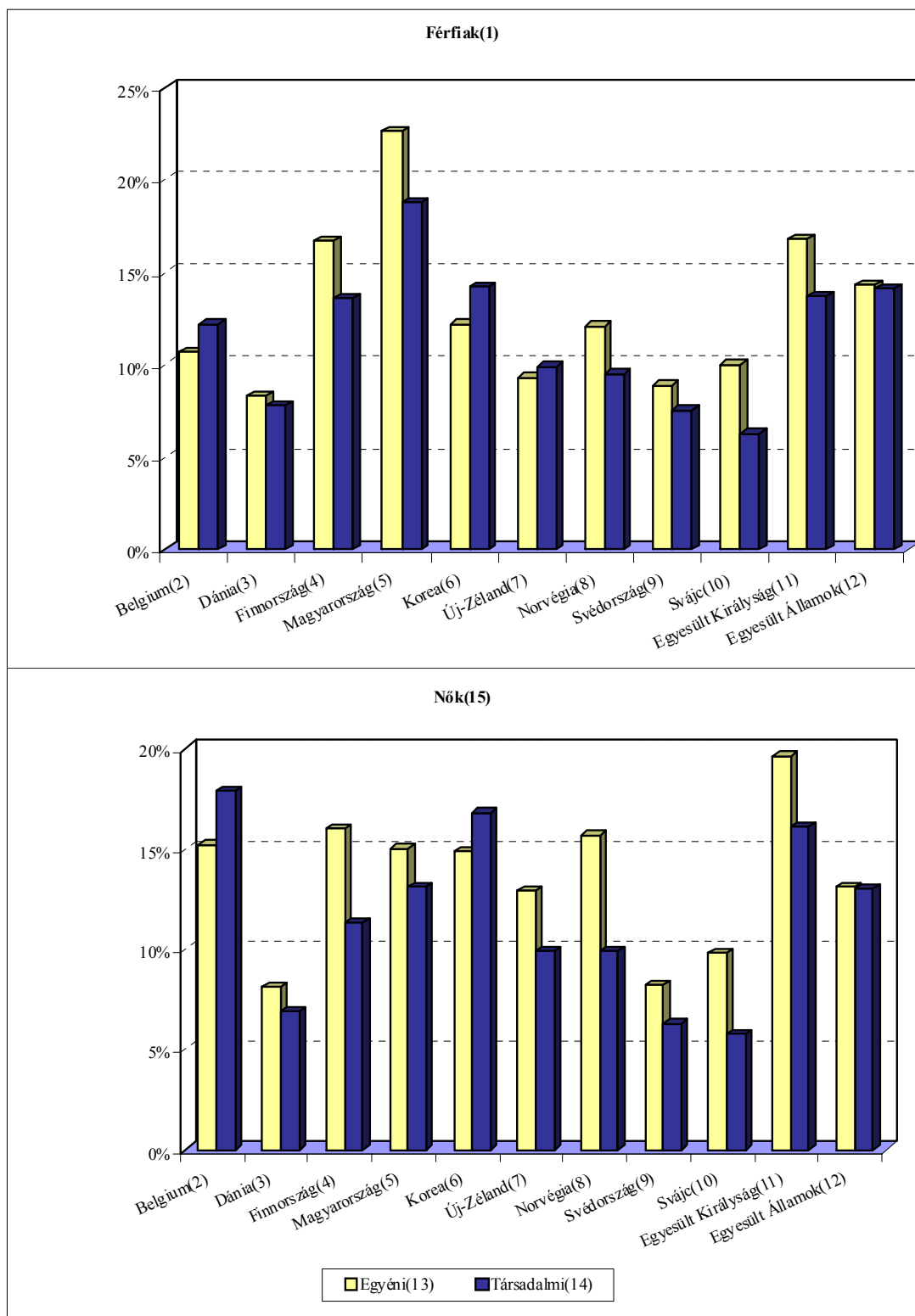
Friedman (1996) előbbi gondolatai az emberi erőforrás gazdasági szerepével foglalkozó egyik, s talán leglényegesebb megközelítés, az emberitőke-elmélet részének is tekinthetők; az elmélet meghatározó jelentőségű a tanulmány témája szempontjából. Megfogalmazása T. W. Schultz nevéhez köthető. Schultz (1983) leírja, hogy bár alapvető értékeinkkel és hiedelmeinkkel ellenkezik, hogy az emberi lényeket, mint tőkajavakat vegyük számításba, az effajta gondolkodásmód számos

gazdasági kérdésre és problémára választ ad. Az emberi tőke nagyobb része megszerzett képességekből áll. Ez a tudás egy hosszú és költséges folyamat eredményeképpen alakul ki, amely szinte teljesen azonos a fizikai tőkejavakba történő beruházással. A fogyasztás nagy része pedig nem más, mint az emberi erőforrásokba történő befektetés (ilyenek például az oktatási és egészségügyi kiadások, illetve a tanulók képzés miatt elmaradt keresete). Az ilyen befektetés egyrészt azért fontos, mert az általa megszerzett tudás döntő tényezője a gazdasági haladásnak; ez az externális hatás megerősíti az állami beavatkozás előbbiekben említett szükségességét. Másrészt azért kiemelt jelentőségű, mert a beruházás egyéni szinten is jó befektetés, ami egyéni megtérülési rátájának számításával nyert és nyer igazolást. Ezen a területen G. Becker számít úttörőnek, aki a '60-as évek elején kezdett foglalkozni a főiskolai és középiskolai képzés megtérüléseivel az Egyesült Államokban. A ráta meghatározásánál a képzési költségeket és az elmaradt kereseteket tekinti befektetett tőkének, és ezt állítja szembe a végzést és munkába állást követően megszerzett jövedelemtöbblettel (Polónyi, 2002). Hazánkban Varga Júlia végzett hasonló elemzéseket. Vizsgálataiból egyértelműen kiderül, hogy a felsőfokú képzés egyéni megtérülése hazánkban a múlt század utolsó évtizedeiben jelentősen megnövekedett, és messze meghaladta annak társadalmi megtérülését (Varga, 1995). Nincs ez másként a legtöbb OECD-országban sem – ez derül a részletes és átfogó statisztikákat, valamint a tagállamok oktatási rendszereinek összehasonlítását tartalmazó OECD-kiadvány, az Education at a Glance 2003. évre vonatkozó adataiból. Az adatokat az *1. ábra* szemlélteti.

A felsőoktatás egyik vagy fő hasznélvezői tehát az egyének lesznek, így közvetlenül is részt kell vállalniuk saját képzésük költségéből. A felsőoktatási reformfolyamat eredményeképpen a piaci és kvázipiaci rendszerek (illetve kombinált modelljeik) elterjedésének ez a magyarázata, vagyis ez támasztja alá a tandíj bevezetésének, illetve a költségterítési kötelezettség fenntartásának indokoltságát.

Az emberi tőkébe történő beruházással foglalkozó elméletek legnagyobb hibája, hogy az oktatási költségeknek csak pénzbeli megtérülését tudják figyelembe venni, pedig a felsőoktatásból származó hasznok egy része nem mérhető (ahogy az *1. táblázat* is tükrözi). Így a társadalmi és magánhozamok összehasonlítása nehézségekbe ütközik, ami miatt nem lehet egyértelműen meghatározni, hogy mi lenne az állami és magán források optimális aránya. A döntéshozók általában nem is erre törekszenek, a viták középpontjában inkább az áll, hogy milyen finanszírozási rendszer és milyen költségviselési elvek segítik elő az igazságos vagy igazságosabb teherviselést a felsőoktatás fenntartásában. Lukács (2005) kiemelten hangsúlyozza, hogy az igazságos költségviselés egyáltalán nem azonos annak eldöntésével, hogy egy adott országban legyen-e tandíj vagy sem.

1. ábra: A felsőoktatás egyéni és társadalmi megtérülési rátájának alakulása az OECD-országokban az egyetemet végzettek körében nemek szerinti bontásban (2003)\*



\*Az adatok csak azokra a hallgatókra vonatkoznak, akik közvetlenül a középiskola befejezése után kezdték meg egyetemi tanulmányaikat(16)

Forrás: OECD (2006)(17)

Figure 1: Private and public rates of return for males and females obtaining a university-level degree in the OECD-countries (2003) Males(1), Belgium(2), Denmark(3), Finland(4), Hungary(5), Korea(6), New Zealand(7), Norway(8), Sweden(9), Switzerland(10), United Kingdom(11), United States(12), Private(13), Public(14), Females(15), Data apply to the students only, who started their university studies directly after finishing secondary school(16), Source(17)

**A felsőoktatásból származó hasznok rendszerezése**

	<b>Közhaszon(1)</b>	<b>Magánhaszon(2)</b>
<b>Gazdasági(3)</b>	Adóbevételek növekedése(4) Nagyobb termelékenység(5) Növekvő fogyasztás(6) Rugalmasabb munkaerő(7) Állami pénzek mérsékeltebb igénybevétele(8)	Magasabb fizetés és több járulékos szolgáltatás(9) Foglalkoztatottság növekedése(10) Magasabb megtakarítási szint(11) Javuló munkafeltételek(12) Egyéni és foglalkoztatási mobilitás növekedése(13)
<b>Társadalmi(14)</b>	Bűnözési ráta csökkenése(15) Önkéntesség, jótékonyág növekedése(16) Magasabb színvonalú közösségi élet(17) Társadalmi kohézió, a változatosság elismerése(18) Technológiai változásokhoz való jobb alkalmazkodóképesség(19)	Várható élettartam növekedése, egészségesebb élet(20) Utódok életszínvonalának emelkedése(21) Hatékonyabb fogyasztói döntéshozatal(22) Emelkedő személyi státusz(23) Több szabadidős tevékenység, hobbi(24)

Forrás: Internet 7(25)

*Table 1: The array of higher education benefits*

Public benefit(1), Private benefit(2), Economic(3), Increased tax revenues(4), Greater productivity(5), Increased consumption(6), Increased workforce flexibility(7), Decreased reliance on government financial support(8), Higher salaries and benefits(9), Increased employment(10), Higher saving levels(11), Improved working conditions(12), Increased personal and professional mobility(13), Social(14), Reduced crime rates(15), Increased volunteerism and charitable giving(16), Increased quality of civic life(17), Social cohesion, appreciation of diversity(18), Improved ability to adopt technological change(19), Improved health and life expectancy(20), Improved quality of life for offspring(21), Better consumer decision making(22), Increased personal status(23), More leisure activities, hobbies(24), Source(25)

Az igazságos költségviselés – mint értékelési kritérium – bevonását az elemzésbe annál is inkább fontosnak tartom, mivel Kovács (2006) szempontrendszerét követve a hatékonyság és esélyegyenlőség kérdését csak a felsőoktatási szektoron belül vizsgálom. A képzés költségmegosztásának ugyanakkor vannak a felsőoktatási szférán túlnyúló hatásai is, és az igazságosság kritériuma lehetővé teszi a probléma komplexebb vizsgálatát.

**A JELENLEGI FINANSZÍROZÁSI RENDSZER ÉRTÉKELÉSE**

Mivel az 1998-tól napjainkig terjedő időszakot jellemző felsőoktatás-finanszírozási rendszer és a következő tanév kezdetétől kialakuló finanszírozási mechanizmus lényegesen csak a kötelező tandíjfizetés tekintetében különbözik egymástól, szükségesnek tartom mindenekelőtt a jelenlegi rendszer értékelését a megadott szempontok alapján. Finanszírozási rendszerünk az évek folyamán olyan sokrétűvé és nehezen áttekinthetővé vált, hogy részletes elemzésére jelen tanulmányban nem vállalkozhatom, azokat a jellemzőit emelem ki csupán, melyek nélkülözhetetlenek az értékelés szempontjából.

A hatékonyság kérdése kapcsán elsődlegesen azt kell megvizsgálni, hogy kik és hogyan nyerhetnek felvételt a felsőoktatási intézmények állami finanszírozású képzéseire. Azok vehetők fel, akiknek felvételi (a következő évtől kezdődően tanulmányi, érettségi) eredménye egy adott intézmény egy bizonyos szakán a minisztérium és az intézmény vezetése által közösen megállapított ponthatár felett van. A ponthatárt a felek 2006-ban még úgy húzták meg, hogy annyi hallgató került felvételre, ami nagyjából megegyezett a kialakult államilag

finanszírozott keretszámmal. A felvett hallgatók létszáma tehát nem függött attól, hogy milyen piaci kereslet mutatkozik arra a bizonyos szakra vagy más egyetemek azonos szakára, így allokációs hatékonyságról akkor még nem beszélhetünk. 2007-ben változott a felvételi eljárás: a felvehető hallgatók számát nem szakonként, hanem képzési területenként határozzák meg. Amelyik intézménybe több hallgató jelentkezik első helyen, az több hallgatót is vehet fel, persze nem korlátlanul: változatlanul az intézmény kapacitása és a keretszámok képezik a létszám felső határát. Az új rendszer az allokációs hatékonyság tekintetében előrelépést jelent, mert a kínálat kezd alkalmazkodni a kereslethez. A termelési hatékonyság is csak korlátozottan érvényesül, hiszen az intézményeket semmi sem ösztönzi arra, hogy szolgáltatásaikat a legalacsonyabb költséggel állítsák elő, arra kell csak figyelmet fordítaniuk, hogy a költségvetés kereteit ne lépjék túl. Ráadásul – ahogyan Vizvári (2005) kiemeli – a képzési, tudományos és fenntartási normatívát együtt kapják az intézmények, és a kutatási normatívából vesznek el, csoportosítanak át, ha a képzési normatíva nem elegendő. Ezért a kutatásra fordított összeg meg sem közelíti az állami támogatás 25%-át, ami papíron rögzített cél lenne. Torzított inputfinanszírozásról lévén szó, az intézményeknek legfőbb célja a diákok minél nagyobb számban történő felvétele. Mivel a hallgatók nincsenek rákényszerítve tanulmányaik mielőbbi befejezésére, az intézmények könnyen túlszűfolttá válhatnak, ami rombolóan hat a minőségre. Még a költségértékes képzések „piacán” sem alakulhat ki igazi verseny, ami elősegítené a folyamatos fejlesztést, mert a képzések árát nem a szolgáltatás színvonala, hanem a képző intézmény határozza meg mindenfajta szabályozás nélkül. (Az egyetlen kitétel a kérhető összegre vonatkozóan, hogy az nem lépheti



túl a hallgatói normatíva meghatározott százalékát.) A rendszer ebből következően a harmadik fajta értelmezés szerint sem nevezhető hatékonynak.

Ha tiszta normatív finanszírozási modelltől lenne szó – azaz ha nem létezne költségtérítési képzés – a finanszírozási formula nem korlátozná a hallgatók esélyegyenlőségét. A felsőoktatási intézmények állami finanszírozású helyeire való bekerülés azonban jelen esetben csak a felvételi teljesítménytől függ, és nem veszi figyelembe a diák és családja anyagi helyzetét. Pontosabban a felvételi teljesítménytől is csak részben függ, hiszen a különböző egyetemek és főiskolák azonos képzéseinek ponthatarai nincsenek összhangba hozva egymással (bár idén már a pontszámok közeledése tapasztalható az új felvételi eljárás következtében), így semmi sem garantálja, hogy a hallgató azonos eredménnyel minden intézménybe felvételt fog nyerni. A ponthatárt elérő, államilag finanszírozott hallgatók számára a felsőfokú képzés a rászorultságra való tekintet nélkül ingyen jószág, míg a kiszorulókat magas költségtérítés fizetésére kötelezik, pedig lehet, hogy éppen őket kéne nagyobb mértékben támogatni. Hatványozottan igaz ez, ha arra gondolunk, hogy a hátrányos szociális háttér hatása az évek folyamán halmozódik. A mechanizmus tehát egyáltalán nem segíti elő az esélyegyenlőséget, és még látszólag sem igazságos (Lukács, 2005). A felsőoktatás költségeinek hatodrésztét valóban nem az állam állja, a költségmegosztás azonban nem jelent igazságos teherviselést is egyben. Nem tudunk választ adni arra, hogy az adófizetők pénzét miért pont arra a diákra költi az állam, aki egy bizonyos felvételi pontszámmal bekerül az általa választott intézménybe, és miért nem támogatja azt a hallgatót, aki – noha azonos teljesítményt ért el – a ponthúzáskor kialakított határ alatt maradt. Arra sincsen felelet, hogy a költségtérítés fizetésére kényszerülők miért fizetnek egy adott képzésért egyik intézményben többet, mint a másikban. Az pedig végképp nem nevezhető igazságosnak, hogy a felsőfokú képzés árához a költségvetésbe befizetett adóik révén azok is hozzájárulnak, akik sohasem szereznek diplomát. Hamarabb kell munkába állniuk, így hosszabb időn keresztül adóznak, bérük viszont meg sem közelíti a felsőfokú oklevéllel rendelkezők fizetését, tehát a rendszer több tekintetben is hátrányos a társadalom egészét tekintve.

Az intézmények rendelkezésére álló finanszírozási források nagysága nem függ oktatási és kutatási teljesítményüktől. A finanszírozó hatóság az állami támogatást a tevékenységeket jellemző inputmutatókhoz – hallgatói létszámhoz, az oktatók, kutatók, minősített oktatók számához – kapcsolja, bár a közpénzek így kialakult hányadához az intézmények csak akkor juthatnak hozzá, ha az előző évi támogatáshoz viszonyított növekedés nem lép túl egy előre meghatározott mértéket. A költségtérítési képzések árát az intézmények szabadon alakíthatják ki, ezért az így szerzett bevételek nagysága is független az érdemektől. A rendszer lehetővé teszi a hátrányos helyzetű egyetemek, főiskolák kompenzálását: egyrészt a finanszírozási képlet is

lehetőséget biztosít erre, hiszen kialakítása gyakran alku tárgyát képezi, másrészt az intézmények különböző programok finanszírozására (pl. kutatóintézetek, anyanyelvi lektorok támogatása), illetve egyéb rögzített célokra a képlet által meghatározott támogatáson felül is kaphatnak pénzügyi forrásokat. Nyilván az megint csak nem vehető biztosra, hogy a célzott támogatások elosztása igazságos, és valóban a nehéz anyagi helyzetben lévő intézményeket preferálja, hiszen az intézmények (szervezeti egységek, karok) érdekérvényesítő képessége nagyban befolyásolhatja a végeredményt.

### **A TANDÍJFIZETÉSSSEL KOMBINÁLT NORMATÍV FINANSZÍROZÁSI MODELL ÉRTÉKELÉSE**

Tandíjfizetésre a hallgatók csak 2008 szeptemberétől lesznek kötelezettek, így a modelltől csak előzetes feltételezések fogalmazhatók meg. Ahány szakértő és hozzászóló fejt ki a véleményét a témában, annyifajta megközelítést lehet hallani és olvasni. Így a rendszer értékelésénél igyekszem saját észérveimre hagyatkozni.

Az allokációs hatékonyság előfeltétele, hogy a hallgatók szabadon választhassák meg, hogy hol szeretnének továbbtanulni, és az intézmények vegyék figyelembe a hallgatók igényeit. Mindaddig, amíg a hallgatók előzetes teljesítményük alapján kerülnek be a felsőoktatási intézményekbe, és a felvehető hallgatói létszám intézményi szinten korlátozott, a diákok szabad akarata csak korlátozott mértékben érvényesülhet. Ennek ellenére fejlődési tendencia érezhető; a tandíj a hallgatói igények fokozottabb figyelembevételével karöltve a következő években elérheti célját: megvalósulhat a hallgatói felelősségvállalás. Eddig a minőségi tudást nem biztosító helyekre is volt jelentkező, a hallgató ingyen és bérmentve meghosszabbíthatta gyerekkorát az egyetemi évekkel. Ha majd saját zsebből állja az oktatási költségek egy részét, érdekeltté válik abban, hogy színvonalas képzésben vegyen részt. A jövőben csak olyan szakok maradhatnak fenn, melyek értékkel bíró diplomát bocsátanak ki. A termelési hatékonyság ebben a rendszerben is korlátozott marad, hisz nincsen kényszerítő erő az intézmények számára tevékenységük gazdaságossá tételére és a tandíjbevételek hatékony felhasználására. Elsődleges cél talán az volna, hogy az új források felét valóban fejlesztésekre költék az egyetemek, és ne a veszteségek kiegyenlítésére fordítsák. (Nem szóltam a hároméves fenntartói megállapodásokról, mely elméletileg rábírhajta az egyetemeket az észszerű gazdálkodásra, ám valószínűtlen, hogy a kijelölt outputcélok nem teljesítése esetén nagymértékben csökkentenék az intézmények állami támogatását, mert az megbénítaná működésüket.) A felsőoktatás minőségének kérdése az egyik legvitatottabb probléma. Ha a tandíj bevezetésének következtében csak csekély mértékben is csökken a felsőfokú képzés iránti kereslet – aminek van realitása –, akkor emelkedhet az oktatás, kutatás színvonala, mivel nő az egy hallgatóra jutó figyelem, illetve taneszközök

száma. A bevételek fele fejlesztésekre költendő, ezzel kiépíthető vagy javítható a minőségi képzés infrastrukturális háttere. A színvonal emelkedése sokak szerint az intézmények között kibontakozó versenyhelyzet természetes velejárója. De kialakul-e majd tényleges versenyhelyzet az egyetemek között? Ha a hallgatói döntéseknek egyre nagyobb súlya lesz az egyetemre való bekerülés tekintetében, és differenciálják a képzések költségét, akkor van rá esély, bár az igazi versenynek az lenne a feltétele, hogy az oktatási szolgáltatás ára a piacon alakuljon ki, és ne legyen korlátok közé szorítva. Az ember racionális döntéshozóként kevésbé értékeli azt, amiért nem kell fizetni, és nem fordít kellő figyelmet arra, hogy a kapott termék vagy szolgáltatás kielégítő minőségű-e. Ha a felvett hallgatóknak fizetni kell a diplomaért, pénzükért értéket várnak cserébe, versenyképes tudással szeretnének kilépni a munkaerőpiacra, ezért valószínűsíthető, hogy intenzíven fogják fellépni a felsőfokú képzés elégtelen színvonala ellen, ami szintén a minőségfejlesztés irányába hat.

A felsőoktatási intézményekbe való bekerülés a hallgató felvételi (2008-tól érettségi, tanulmányi) eredményének függvénye, e tekintetben nem tapasztalható változás. Újdonság viszont, hogy a már felvételt nyert hallgatókat az intézmények folyamatosan versenyeztetni fogják, a legjobban teljesítő állami finanszírozású hallgatók tandíjmentességet kapnak, a legrosszabb teljesítményt nyújtókat pedig költségtérítés fizetésére kötelezik. A költségtérítéses képzések legjobbjai állami finanszírozású státuszhoz jutnak (ahol a magas költségtérítés helyett kisebb összegű tandíjat kell majd fizetniük). Tehát nemcsak a bekerülés, hanem az anyagiak miatt is érdemes lesz tanulni, aktívan részt venni az órákon. A legjobb tanulmányi eredményt elérők a jelenleginél is magasabb ösztöndíjban részesülnek majd. A hátrányos helyzetű tanulók támogatására is valamivel több lehetőség adódik, mint eddig. Egyrészt az új felvételi rendszer – ha csekély mértékben is – de kompenzálja a rossz szociális körülmények között élő hallgatókat. Másrészt a jövőben szociális támogatásra is nagyobb összeget fordítanak majd az egyetemek, amelynek egy részét tandíjbevételekből fedezhetik, illetve jelentősebb állami források maradnak erre a célra, ha a tandíjak hozzájárulnak a tanulmányi ösztöndíjak kifizetéséhez.

Az intézmények esélyegyenlőségét tekintve minimális változást hozhat a tandíj bevezetése. A közösségi források nagyságának meghatározásakor egyre inkább az elért teljesítmény lesz a döntő, bár minden bizonnyal megmaradnak a „kiskapuk” az intézmények közötti differenciálásra. Az egyetemek és főiskolák ösztönzötté válnak oktatási és kutatási teljesítményük növelésére, hiszen ellenkező esetben veszítenek népszerűségükből, a hallgatók más intézményekhez pártolnak át, ami a költségvetési források csökkenését vonja majd maga után. A motiváltságot emellett az is biztosítja, hogy az intézményeknek elvileg lesz lehetősége a minisztérium által meghatározottnál magasabb

összegű tandíjak kivetésére. A hallgatók viszont csak akkor lesznek hajlandóak többet fizetni az átlagosnál, ha cserébe színvonalasabb szolgáltatást kapnak, és a végzést követően diplomájukkal könnyebben fognak tudni elhelyezkedni.

Valószínűleg igazságosabb teherviselést fog eredményezni egy olyan rendszer, amelyben valamilyen szinten mindenki hozzájárul a saját emberi tőkéjébe történő beruházáshoz, mint egy olyan mechanizmus, amelyben a hallgatók egy része közpénzen tanul, míg a többiek súlyos árat fizetnek diplomájuk megszerzéséért. Ha az állam által támogatott hallgatók is részt vállalnak képzésük költségeiből, akkor kevesebb adót fog felemészteni ez a kiadás, tehát ez a finanszírozási mód kevésbé lesz hátrányos a felsőoktatásban részt nem vevők számára. A felszabaduló adóbevételek pedig a tehetséges szegények támogatásának növelésére és egy minőségi felsőoktatás feltételeinek megteremtésére fordíthatók. Ha már az érettségi vagy felvételi vizsga eredménye – azaz a diák egy adott napi teljesítménye – dönt arról, hogy az állam kit támogasson, kevésbé tekinthető igazságtalannak, ha a felsőoktatási intézmények szolgáltatásaiért mindenki fizet valamennyit, a jobban teljesítők kevesebbet, a rosszabb eredményt elérők többet.

Felsőoktatás-finanszírozási modellünk tandíj nélküli és tandíjjal kombinált változatának értékelését a 2. táblázatban foglalom össze.

## ÖSSZEFOGLALÓ GONDOLATOK

A tandíj bevezetése vagy a tandíjfizetési kötelezettség kiterjesztése melletti legfőbb érv, hogy a felsőfokú képzés jelentős egyéni megtérüléssel bír, amely sok esetben meg is haladja annak társadalmi megtérülését. A felsőoktatás-finanszírozási modellek értékelése alapján világosan látszik, hogy nem elegendő csupán egyetlen aspektusból vizsgálni a tandíj kérdését, illetve a finanszírozás mechanizmusát. Természetesen minden szempontot figyelembe véve is csak elméleti következtetések fogalmazhatók meg, amelyek helyességét vagy helytelenségét a gyakorlati tapasztalatok fogják igazolni. Az értékelés abból a szempontból mindenképpen hasznos, hogy kiderül, mit vagy miket is kell majd vizsgálni a gyakorlatban a következő néhány évben. A tandíj bevezetése az elemzett szempontok alapján valószínűleg javítani fog a magyar felsőoktatás helyzetén. Helyes megállapításokat azonban csak úgy lehet tenni, ha a mindenkori változásokat – mint például a felvételi rendszer átalakítása – folyamatosan nyomon követjük, hiszen a reformfolyamat lépései egymástól elválaszthatatlanok. Nagyobb előrelépést jelentene a szféra számára a tandíj differenciálása, valamint az outputfinanszírozásra való áttérés, amelynek előfutárát jelenti a minisztérium és a felsőoktatási intézmények között létrejövő, teljesítménymutatókat tartalmazó, három évre szóló fenntartói megállapodás. Jelen tanulmány hasznosságát fokozza, hogy a tandíjjal és a finanszírozási rendszerrel kapcsolatos problémák pártatlan,

előítélettől és elfogultágtól mentes megközelítést biztosítja, amit a szakembereknek és hozzászólóknak

az utóbbi időben sokszor nem sikerült megvalósítaniuk.

2. táblázat

A hazai felsőoktatás-finanszírozási rendszerek értékelése

		Jelenlegi finanszírozási rendszer(1)	Tandíjfizetéssel kombinált finanszírozási rendszer(2)
Hatékonyság(3)	Allokációs(4)	Korlátozott(12)	Korlátozott(12)
	Termelési(5)	Korlátozott(12)	Korlátozott(12)
	Dinamikus(6)	Nincs(13)	Korlátozott(12)
Esélyegyenlőség – hallgatók(7)	Érdem(8)	Korlátozott(12)	Korlátozott(12)
	Kompenzáció(9)	Nincs(13)	Korlátozott(12)
Esélyegyenlőség – intézmények(10)	Érdem(8)	Nincs(13)	Korlátozott(12)
	Kompenzáció(9)	Van(14)	Van(14)
Igazságos teherviselés(11)		Nincs(13)	Korlátozott(12)

Forrás: Kováts (2006) és saját összeállítás(15)

Table 2: Evaluation of the domestic higher education financing systems

The present financing system(1), Financing system combined with the payment of tuition fees(2), Efficiency(3), Allocative(4), Productive(5), Dynamic(6), Equal opportunity – students(7), Desert(8), Compensation(9), Equal opportunity – institutions(10), Social justice(11), Restricted(12), Non-existing(13), Existing(14), Source: Own construction(15)

#### IRODALOM

- Báger G. (2004): A felsőoktatás átalakulása, a finanszírozás korszerűsítése. Állami Számvevőszék Fejlesztési és Módszertani Intézet, Budapest, 69-71.
- Bálint J.-Polónyi I.-Siklós B. (2006): A felsőoktatás minősége. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest, 10.
- Friedman M. (1996): Kapitalizmus és szabadság. Akadémiai Kiadó, Budapest, 94-117.
- Hirschman A. O. (1995): Kivonulás, tiltakozás, hűség. Osiris Kiadó, Budapest, 108-112.
- Kováts G. (2006): A felsőoktatási intézmények finanszírozási modelljei. Közgazdasági Szemle, LIII. 2006. október. 919-938.
- Lukács P. (2005): Felsőoktatásunk „ingyenessége” az alakuló Európai Felsőoktatási Térségben. IV. Kiss Árpád Emlékkonferencia, Debrecen, 2005. november 5.
- Polónyi I. (2002): Az oktatás gazdaságtana. Osiris Kiadó, Budapest, 46-47.
- Polónyi I. (2004): Patyomkin-finanszírozás – Hogyan tovább a felsőoktatás finanszírozásával? Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest, Kutatás közben 262. 6-9.
- Schultz T. W. (1983): Beruházás az emberi tőkébe. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 60-61.
- Semjén A. (1997): Állami szerepvállalás és finanszírozás a közoktatásban: merre tovább? Új Pedagógiai Szemle, 1997/2.
- Stiglitz J. E. (2000): A kormányzati szektor gazdaságtana. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó, Budapest, 380-393.
- Temesi J. (2004): Finanszírozás és gazdálkodás a felsőoktatásban. Aula Kiadó, Budapest, 30-43.
- Török I. (1998): Finanszírozás a felsőoktatásban. Educatio, 1998/1. 91.
- Varga J. (1995): Az oktatás megtérülési rátái Magyarországon. Közgazdasági Szemle, XLII. 1995. június
- Vámos D. (1997): A felsőoktatási rendszerek változatai és a változási tendenciái. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Közszolgálati Tanulmányi Központ, Tansegédlet sorozat
- Vizvári B. (2005): A magyar felsőoktatás valódi finanszírozási kérdései. Polgári Szemle, I. 9.
- OECD (2006): Education at a Glance – OECD indicators. Paris, 150-151. [http://www.crue.org/pdf/Informe%20OCDE%202006%20\(Education%20at%20a%20Glance\).pdf](http://www.crue.org/pdf/Informe%20OCDE%202006%20(Education%20at%20a%20Glance).pdf)
- Internet 1: Rates of return and funding models in Europe. Final Report to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission, January 2007, 58-59. [http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/funding\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/funding_en.pdf)
- Internet 2: Polónyi I.: Átmenet zavarokkal? [http://www.econ.unideb.hu/rendezvenyek/programsorozatok/tanszeki\\_estek/20070215\\_Polonyi\\_Atmenet.doc](http://www.econ.unideb.hu/rendezvenyek/programsorozatok/tanszeki_estek/20070215_Polonyi_Atmenet.doc)
- Internet 3: Törlesztő részletek. Heti Világgazdaság, 2006/23. <http://hvg.hu/hvgfriss/2006.23/200623HVGFriss151510.aspx>
- Internet 4: Andor M.: Magyar abszurd. Népszabadság, 2006. május 26. <http://nol.hu/cikk/405204/>
- Internet 5: Csak a legjobbak nem fizetnek tandíjat 2008-tól. <http://index.hu/politika/belfold/tandij2401/>
- Internet 6: Ne legyen több iskolai kudarc! – Tíz lépés az oktatási esélyegyenlőség felé. OECD, 2007 [http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/oced\\_equity\\_070926.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/oced_equity_070926.pdf)
- Internet 7: Reaping the benefits Defining the public and private value of going to college. Institute for Higher Education Policy, Washington, March 1998 <http://www.ihep.com/Pubs/PDF/Reap.pdf>
- 100/2007. (V. 8.) Korm. rendelet a felsőoktatási intézmények képzési és fenntartási normatíva alapján történő finanszírozásáról. Oktatási Közlöny, LI. 18. 1921-25.