

SZÉCHENYI 2020



MINISZTERELNÖKSÉG



ic&



GKI Gazdaságkutató Zrt.

Mi elemzünk és előrejelzünk, Ön dönt.

Végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése érdekében lefolytatott uniós finanszírozású oktatási programok értékelése

Értékelési jelentés

Készült a Miniszterelnökség számára

2022. június 15.

dr. Molnár László

GKI Gazdaságkutató Zrt.

dr. Palócz Éva

Kopint-Tárki Zrt.



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Strukturális
és Beruházási Alapok



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Vállalkozási és felhasználási keretszerződés MÉF/48296-1/2018/ITM, JTF/1326/2020-ITM Szerződés
módosítás

Készült: MÉF/22/5/2021, MÉF/31/6/2022 Megrendelő alapján

Készítették:

A munkacsoportot vezette: Molnár László

A jelentést szerkesztette: Németh Szilvia

Kutatási asszisztens: Bartos Natália

Kutatók:

Bukovszky Bálint

Holb Éva

Kele-Fodor Ákos

Lannert Judit (indító jelentés)

Molnár László

Németh Szilvia

Papp Z. Attila

Udvardi Attila

Zágon Bertalanné

Konzorcium vezető: Palócz Éva

KOPINT-TÁRKI

Konjunktúrakutató Intézet Zrt.

1112 Budapest, Budaörsi út 45.

1518 Budapest, Pf. 71.

Telefon: 061-309-2647

E-mail: info@kopint-tarki.hu

www.kopint-tarki.hu

Tartalomjegyzék

○ Fő megállapítások, következtetések, javaslatok	7
● Vezetői összefoglaló	11
1. Bevezetés	29
2. Az értékelés kerete	38
○ Az értékelés célja – a TOR szerint	39
3. Az értékelés fő módszerei	48
○ Kvalitatív módszerek	48
▪ Dokumentumelemzés	48
▪ Az EFOP-3.1.5-16-2016-00001 kiemelt projekt keretében létrehozott ún. Komplex Intézményfejlesztési tervek elemzése	49
▪ Szakértői interjúk a köznevelés ágazati területén dolgozó vezetők, munkatársak körében	49
▪ Online fókuszcsoportos beszélgetések az EFOP-3.1.5-ben résztvevő intézmények körében	50
○ EUPR adatok elemzése	50
▪ Szakmai beszámolók elemzése	51
○ Oktatásstatisztikai adatok idősoros elemzése	52
○ Online kérdőíves lekérdezés intézmények körében	53
○ Az EFOP-3.1.5 program tényellentétes hatásvizsgálata	53
3. Az értékelés fő területei és eredményei	55
3.1. Kontextus: ágazati irányítás és szektorközi együttműködés (TOR 3.1-3.4)	55
▪ A programok, projektek tervezése és előkészítése	59
● Célok és eszközök egymáshoz rendelése	61
● Indikátorok	64
● Partnerség	65
● Ügynök-megbízó probléma	66
○ A vizsgált konstrukciók az EUPR adatok tükrében	68
▪ Pályázók száma	70
▪ Elfogadott pályázatok száma	70
▪ Igényelt támogatás összege	70
▪ Szerződött támogatás (és szerződött összköltség)	71
▪ Pályázat státusza	72
▪ Beszámolók és elszámolás	75
▪ Számlakifizetés és előlegkifizetés	76
▪ Területi megoszlás	78

▪	Indikátorok	79
○	4.2 Célcsoport-elérés – TOR 3.5-3.7	83
▪	Célcsoport jellemzői az online intézményi vizsgálat tükrében	89
○	4.3 Végrehajtás – TOR 3.8	96
▪	Az EFOP-3.1.5-16-os projekt végrehajtási tapasztalatai	97
●	Két intézményi példa	104
▪	EFOP-3.1.2-16-os projekt végrehajtási tapasztalatai	109
▪	Az infrastrukturális fejlesztések tapasztalatai	113
▪	A digitális környezet fejlesztések tapasztalatai	115
○	4.4 Adatgyűjtés, monitoring – TOR 3.9	117
○	4.5 Prevenció és a minőségi oktatáshoz való hozzáférés – TOR 3.10-3.13	122
▪	Az IKCST-k tartalmi értékelése	123
▪	A deszegregációs célkitűzések megvalósítása a tankerületi központokban	127
○	4.6 A vizsgált projektek eredményessége és az EFOP-3.1.5 kiemelt konstrukció tényellentétes hatásértékelése – TOR 3.14-3.20	129
▪	Online intézményi adatfelvétel eredményei	131
▪	Változás az attitűdökben, problémafelismerésben	137
▪	Szegregáció és iskolaelhagyás mértéke csökkent-e?	138
▪	A program mérhető hatásai, tényellentétes hatásértékelés	140
●	Kohorsz vizsgálatok	145
●	A lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók vizsgálata, ESL adatbázis	149
●	A pontszámok változásának vizsgálata lineáris regresszió módszerével	151
●	Továbbtanulási aspirációk	155
○	4.7 A Covid járvány hatásai – TOR 3.21	157
	5. A fenntarthatóság kérdése	162
●	Mellékletek	178
○	Felhasznált irodalom	178
○	Felhasznált fontosabb stratégiai dokumentumok	181
○	Felhasznált adatforrások	181
○	Nemzetközi adatok	183
○	A kifizetések lefutása a részletesen vizsgált programokban	185
▪	Ábra jegyzék	191
▪	Táblázat jegyzék	192

Rövidítések jegyzéke

Rövidítés	Jelentés
ASZMCS	Antiszegregációs Munkacsoport
BTMN	beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő (tanuló)
CDD	Cash on Delivery
COVID	coronavirus disease
CRIE	Centre for Research on Impact Evaluation
CSH-index	Családi Háttérindex
DESI	Digital Economy and Society Index
Difer	Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer
DOS	Digitális Stratégia
DPMK	Digitális Pedagógiai Módszertani Központ
EFOP	Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program
EKE	Eszterházy Károly Egyetem
ELTE	Eötvös Lóránd Tudományegyetem
EMMI	Emberi Erőforrások Minisztériuma
ERFA	Európai Regionális Fejlesztési Alap
ESL	Early School Leaving (korai iskolaelhagyás)
ESZA	Európai Szociális Alap
EU	Európai Unió
EUPR	Európai Uniós Programok Rendszere
EUROSTAT	EU statisztikai hivatala
FAIR	Fejlesztéspolitikai Adatbázis és Információs Rendszer
FEH	Óvodai és iskolai feladatellátási helyek
FEMCS	Felhívás Előkészítő Munkacsoport
FIAR	Fejlesztéspolitikai Adatbázis és Információs Rendszer
GDP	Gross domestic product (bruttó hazai termék)
GKI	Gazdaságkutató Zrt
HH+HHH	hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű
IH	irányító hatóság
IKCST	Intézményi Komplex Cselekvési Tervek
IKT	infokommunikációs technológia
ILMT	Iskolai lemorzsolódást megelőző támogatás
ILMT PR	Iskolai Lemorzsolódás Megelőzését Támogató Pedagógiai Rendszer
IPR	Integrációs Pedagógiai Rendszer
ISCED (0-2)	International Standard Classification of Education (Early childhood education (01 Early childhood educational development); Early childhood education (02 Pre-primary education); Primary education; Lower secondary education)
ITM	Innovációs és Technológiai Minisztérium (jelenleg Miniszterelnökség)
JRC CRIE	Joint Research Centre CRIE (Centre for Research on Impact Evaluation)
KAP	Komplex Alapprogram
KIFIR	Középiskolai Felvételi Rendszer
KIR	Köznevelési Információs Rendszer

KIRstat	Köznevelési Statisztika
KK	Klebelsberg Központ
KRÉTA	Köznevelési Regisztrációs és Tanulmányi Alaprendszer
KRTK-KTI	Közgazdaság-és Regionális Tudomány Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézete
LLL	Lifelong learning, egész életen át tartó tanulás
ME	Miskolci Egyetem
MNTFS	Magyar Nemzeti Felzárkóztatási Stratégia
MTMI	matematikai, természettudományos, műszaki és informatikai terület
NAT	Nemzeti Alaptanterv
NEET	Not in Education, Employment or Training
Nkt	A Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény
NYE	Nyíregyházi Egyetem
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OH	Oktatási Hivatal
OKM	Országos Kompetenciamérés
OP	Operatív program
PISA	Programme for International Student Assessment
PM	Pénzügyminisztérium
POK	Pedagógiai Oktatási Központok
PR	Public Relations
PTE	Pécsi Tudományegyetem
SNI	sajátos nevelési igényű
SWOT elemzés	Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats strategic planning
SZIR	Szakképzés Információs rendszere
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TEIT	Tankerületi Esélyegyenlőségi Intézkedési Tervek
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TOR	Terms of Reference
VEKOP	Versenyképes Közép-Magyarország Operatív Program

o Fő megállapítások, következtetések, javaslatok

A megállapítások, következtetések és javaslatok összefoglalása: ESL		
Főbb megállapítások	Következtetések	Javaslatok
Tervezés		
A projektindikátorok többsége könnyen teljesíthető, ugyanakkor a projekt szakmai előrehaladásáról és eredményességéről kevés információt adnak.	Nagyobb összhangot kellene teremteni a projekt szakmai céljai és az indikátorok között. Ennek egyik akadálya, hogy az indikátorok teljesítése túl nagy hangsúlyt kap, így a biztonságra törekvés dominál. Másrészt viszont a szakmai célok nincsenek lebontva értelmezhető és teljesíthető indikátorokra.	<p>A projektek elfogadásakor kötelező elemmé kellene tenni az értékelési terv elkészítését, ez egyaránt növelné az eredményességet, másrészt fejlesztené az értékelési kompetenciákat és visszacsatolási mechanizmusokat.</p> <p>A fejlesztéseket sokkal jobban kellene kötni a költségvetésből finanszírozott működéshez, hiszen ez is erősíti azt, hogy a hosszútávú szakmapolitikai célokba illeszkedjenek. Ezért úgy kell megtervezni a projekteket, hogy a fejlesztéseknek legyen költségvetési lába.</p> <p>A külső szakmai értékelés nem projektekre, hanem a szakmai programokra terjedhetne ki, így, ha az valóban a projektek megvalósulása után kellő időtávlatban történik, akkor nem pusztán a projektekről, de a teljes fejlesztési programról és annak szakmai vezetéséről is korrekt visszajelzést tud adni, ami megalapozza a minőségi tervezést a jövőben.</p>
Az esettanulmányoknak is az volt az egyik tanulsága, hogy az intézmények nem mindig azokat az eszközöket és nem abban a minőségben kapják a fejlesztésekből, aminek legnagyobb szükségét érzik.	A helyi igényeket jobban figyelembe kell venni mind a tervezés, mind a lebonyolítás során.	<p>Egy előzetes felmérésre – még a projekt tervezése előtt vagy alatt - feltétlenül szükség lenne, hogy mire van valójában szükségük az egyes bevont iskoláknak.</p> <p>Egy pályázati kiírásban elsősorban a célokat és elvárt eredményeket érdemes rögzíteni, a konkrét projektelemek kialakítása</p>

		legyen a helyi résztvevők felelőssége, amihez viszont a kiíró nyújthat projektmenedzsment jellegű segítséget a logisztikai keretmátrix és egyéb eszközök használatában.
Végrehajtás		
A projektek során a menedzsment kompetenciák és kapacitások terén voltak problémák, kevés a felkészült projektmenedzser, illetve nagy a fluktuáció a projektmenedzsmentben, ami gátolja a hatékony végrehajtást.	A projektek monitorozása, koordinálása és kommunikációja terén professzionálisabb megközelítésre van szükség.	Minden projekttervtől elvárás kellene, hogy legyen a projektmenedzsment tervezési eszközök használata, cél és problémafa, SWOT elemzés és logframe használata, valamint konkrét értékelési terv mellékelése. Ehhez viszont célzott képzésekre is szükség lenne ebben a körben.
Az interjúalanyok szerint „nehezen mozdulnak ki” megszokott környezetükből a tanulók és a pedagógusok is, ez gátolja a projektek eredményes végrehajtását, az erőforrások hatékony felhasználását.	A pedagógusok mobilitását növelni érdemes. Ehhez a projekteken belüli tanári mobilitás megfinanszírozására lenne szükség.	A tankerületi központoknak, fenntartónak kellene, hogy legyen forrása arra (akár pályázatok útján), hogy szakmai programokra vagy tanár továbbképzésekre tudjanak utaztatni (finanszírozni). Nagyobb érdeklődés lenne a helyi projektek iránt is, ha helybe lehetne vinni a tájékoztatókat, vagy kivinni a pedagógusokat, hogy találkozzanak ezekkel a programokkal.
A sikeres intézményfejlesztések csak akkor valósulhatnak meg, és a kutató- és mestertanárok is akkor tudnak eredményesek lenni, ha az intézményvezető maga válik az intézmény fejlesztésének motorjává.	Intézményvezetők előzetes érzékenyítése lenne szükséges, hogy a fejlesztést ne érezze kényszernek.	Éppen ezért csak olyan iskola vehessen részt a kísérleti fejlesztésben, ahol az intézményvezető teljes mértékben támogatja a fejlesztést. Annak biztosítására, hogy az innovatív pedagógusok ne legyenek kiszolgáltatva az intézményvezetőnek, létrehozható egy nem intézményszintű fejlesztési modell, az innovatív pedagógusok egy bizonyos módszertan köré csoportosuló hálózatára. Ugyanakkor kérdéses mennyire lesz ez

		fenntartható intézményi támogatás híján.
A projektek sikeres végrehajtásához leginkább az időt kevesellték a résztvevők.	A legtöbb elszámoltathatósági rendszer minden évben hasonló növekedést vár el az iskolától; nem igazodik az egyes iskolák eltérő fejlődési tempójához. Különösen igaz az, hogy az innováció beérésének is idő kell, ami akár hosszabb is lehet, mint a projekt időkerete. A fejlesztéseknek tehát több időt kellene adni.	Az időben elnyúló elemeket is érdemes költségvetésből finanszírozni, ezáltal elkerülni a projekt logikából fakadó rövidebb időtáv problémáját. Esetleg a projekt lejártával a költségvetésből lenne érdemes finanszírozni az innováció második szakaszát azoknál az intézményeknél, ahol a legnagyobb a fenntarthatóságnak az esélye.
Meredeken nőtt a nyugdíjas és a képzés nélküli pedagógusok aránya az iskolákban, ez utóbbiak az országos átlagnál nagyobb arányban a 3.1.5 programban résztvevő iskolákban.	A projektek megvalósulását hátráltatja, ha nem áll rendelkezésre elegendő számban és minőségben pedagógus. Különösen igaz ez a hátrányos helyzetű tanulókat tanító iskolákra.	Projekt szinten érdemes lenne a hátrányos helyzetű tanulók egyéni pedagógusi vagy egyéb szakember által végzett mentorálását időben és költségben bekalkulálni. Biztosítani kellene a projektekhez a speciális szakembereket az intézményeknél (iskolapszichológus, gyermekvédelmi felelős, fejlesztő pedagógus, gyógypedagógus és gyógypedagógiai asszisztensek stb.)
Fenntarthatóság		
Jobban kellene építeni az előzményekre és jobban gondoskodni a folytatásról, ezáltal jóval nagyobb lesz a projektek beágyazottsága.	Az Iskolai Lemorzsolódás Megelőzését Támogató Pedagógiai Rendszer (ILMT PR) és az IPR hasznos módszertani elemeinek a továbbvitele, összehangolása a mostani projekteredményekkel hasznos lenne. Ez lehetővé tenné, hogy rendszerben lehessen látni a fejlesztéseket. Szükség lenne arra is, hogy az intézmények folytathassák az infrastrukturális fejlesztéseket, azoknak az iskoláknak a számára is, akik csak egy részét tudták – akár a költségkeret miatt – megvalósítani.	A projektek fenntarthatóságát javítaná, ha a projektgazdák, koordinátorok a projektzárás után is kommunikálnának a partnerintézményekkel. Kellene egy olyan átmeneti időszak a projekt befejezése után, amikor a projekt eredményeit a résztvevők megvitatják, széles körben kommunikálják és beépítik a fenntartható elemeket a későbbi munkájukba, Az egymástól való tanulás sokat segíthet a pedagógusoknak a felmerülő problémák megoldásában. Javasoljuk annak a gyakorlatnak a

		szélesebb körű elterjesztését, hogy a tankerületi központok a szakmai párbeszédet is segítsék az intézmények között (és nem csak projektek keretében).
A projektek során kevés innovatív megoldás születik, mert alapvetően az indikátorok teljesítése a fő cél, ami nem kedvez a kockázattal is járó kísérletezésnek.	A kockázatokat mérsékli, ha a projektek kísérleti jellegét erősítik, megengedve, hogy nem mindegyik lesz sikeres.	Érdemes lenne többkörös eljárásokat hirdetni, ahol az első szakaszban többen is nevezhetnek, de az elnyerhető összeg kicsi lenne és elsősorban a professzionális projekttervezést szolgálná. Az első kör végén (fél-egy év után) értékelni lehetne az elkészült projektterveket és a legsikerültebbeknek személyesen egy nyílt körben kell bemutatniuk elképzeléseiket. Ez lehetőséget adna a projektek mélyebb megismerésére és esetleges alakításukra is, és ezzel minimalizálni lehet a kudarc esélyét.
A projektek eredményeinek fenntarthatóságát nagyban növeli a megfelelő információáramlás.	Az információk áramlását nagyban segíti, ha az a részt vevő intézmények hálózatos működésében valósul meg.	Az információ áramlását és hálózati működést segíteni kell időkedvezményrel (kötelező óraszámra építve), költség-hozzájárulással, virtuális közösségi és tanulótér létrehozásával.
Miután az osztálytermi gyakorlat a pedagóguson áll, a projektek fenntarthatóságát leginkább úgy tudjuk befolyásolni, ha a helyi cselekvő kompetenciáit, attitűdjeit is formáljuk, így képzés, átképzés, mentorálás és szakmai támogatás szükséges.	Folyamatos és intézményesült szakmai támogatásra van szükség információval, képzéssel és támogató-ösztönző intézményrendszerrel. Ez egyben biztosítja azt is, hogy az uniós fejlesztések hatékonyan beépüljenek az oktatási rendszerbe.	A folyamatos szakmai támogatáshoz normatív költségvetési támogatásra van szükség, amelyet három-ötévente felül kell értékelni. Egy adott fejlesztésben jól teljesítő iskolák később szakmai szolgáltatókká válhatnak és akkreditált képzéseket folytathatnak, a további fejlesztésekben majd részt vevő pedagógusok pedig képzési vouchert kaphatnak és beválthatják a szakmai szolgáltatók és egyéb intézmények akkreditált képzésein.
Rendszerszintű megközelítés		

<p>Az eredményes fejlesztésekhez kedvező intézményi környezet szükséges.</p>	<p>A hátrányos helyzetű tanulókat tanító iskolák a pedagógusellátást tekintve is hátrányos helyzetűek, ez az erre a körre vonatkozó uniós források eredményes felhasználását alapvetően befolyásolja.</p>	<p>Szükség van folyamatos szakmai ellenőrzésre és támogatásra, de egy olyan intézményi struktúrában, ahol a szakmai önálló döntéshozatal és a kontroll harmóniája megvalósul.</p> <p>Növelni kell az oktatásnak a költségvetésben való részesedését elsősorban, hogy fenntartható módon tudjanak emelkedni a pedagógusbérek, ezáltal csökkenthető a pedagógusok számában és minőségében meglévő nagyfokú egyenlőtlenség.</p>
<p>A szegregáció szintjében nem állt be mérhető javulás. Érdemi helyi szintű változás kizárólag a település összes oktatási intézményének bevonásával érhető el, a nem állami fenntartású iskolákat is beleértve.</p>	<p>A többiskolás településeken, a szabad iskolaválasztás és a különböző fenntartók számára biztosított eltérő törvényi lehetőségek (Nkt. 30§-33§) kihasználásával valósul meg a szelekció, mely szegregációt generál. Míg a kedvezményezett fenntartók – és azok a társadalmi csoportok, amelyeket kiszolgálnak - ellenérdekeltek a deszegregációban, és a mindenkori kormányzat nem a törvényi szabályozás szintjén avatkozik be, addig bármilyen szintű – tankerület, település stb. – szintű, többoldalú tárgyalás feltételének megteremtése, ösztönzése beláthatóan csupán látszattervékenységnek minősül.</p>	<p>A szegregációellenes szabályozásnak jobban érvényt kell szerezni. A jogszabályok megtartását monitorozni szükséges és megfelelő szankciókat érvényesíteni.</p> <p>Tudatosítani kell a szereplőkkel a rendszerben lévő alapvető összefüggéseket, hogy racionálisabban tudjanak működni.</p> <p>A szegregáció csökkentése több cikluson és ágazatokon átívelő feladat, ezért önmagában rövid ciklusú ágazati projektekkel nem lehet küzdeni ellene.</p> <p>A szegregáció elleni küzdelem a helyi szereplők bevonásával és helyzetbe hozásával valósulhat csak meg.</p>

• Vezetői összefoglaló

Az értékelés tárgyát 12 olyan EFOP konstrukció képezte, amelyek elsősorban az iskolai lemorzsolódás csökkentését célozták meg, javítva ezzel a végzettség nélküli iskolaelhagyás Európai Unió által is

nyomon kísért célindikátorát. A konstrukciók alapjául szolgáló Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program (a továbbiakban: EFOP) a korai iskolaelhagyás témaköre mellett a szegregáció csökkentését is célul tűzte ki, kifejezetten EFOP-3.1.5-16-2016-00001 azonosítószámú „A tanulói lemorzsolódással veszélyeztetett intézmények támogatása” a továbbiakban (EFOP-3.1.5) konstrukció által. az EFOP. A jelen értékelés fókuszát tehát elsősorban azok a programok adták, amelyek közvetlenül hozzájárultak ezeknek a céloknak az eléréséhez, főként intézményfejlesztés és/vagy a pedagógusok módszertani eszköztárának bővítése által. EFOP ex-ante feltétel volt ugyanakkor az iskolaelhagyás alakulásáról rövidtávon visszajelzést adó jelzőrendszer kialakítása, melynek fő indikátora a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók aránya. Ennek értékelése érdekében nem csak a téma átfogó értékelésére került sor, hanem az EFOP-3.1.5-16 konstrukció tényellentétes hatásértékelése is megvalósult, melynek előkészítéséhez a Miniszterelnökség igénybe vette az Európai Bizottság Joint Research Centre CRIE módszertani támogatását. Ezeket egészítették ki az infrastrukturális és digitális eszközfejlesztést megcélzó programok, amelyek egy része kifejezetten a hátrányos helyzetű tanulókat tanító iskolákra irányult.

Az értékelés a következő 12 konstrukció vizsgálatára épül:

1. **TÁBLÁZAT: A vizsgált felhívások listája, kiemelve a hatásvizsgálat tárgyát képező programot**

1. *TÁBLÁZAT: A vizsgált felhívások listája, kiemelve a hatásvizsgálat tárgyát képező programot*

	Felhívások kódja	Felhívás neve	Keretösszege
1	EFOP-3.1.5-16	A tanulói lemorzsolódással veszélyeztetett intézmények támogatása	12 900 000 000¹ Ft
2	EFOP-3.1.2-16	A pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében	9 860 000 000 Ft
3	EFOP-3.2.6-16	A tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben	2 896 295 300 Ft
4	EFOP-3.3.5-17	Korszerű pedagógiai módszerek alkalmazását segítő Iskolai Közösségi Program kísérleti megvalósítása	7 394 977 145 Ft
5	EFOP-3.3.7-17	Informális és nem formális tanulási lehetőségek kialakítása a köznevelési intézményekben	3 943 151 387 Ft
6	EFOP-3.2.3-17	Digitális környezet a köznevelésben	6 202 464 499 Ft
7	VEKOP-7.3.3-17	Digitális környezet a köznevelésben	1 670 000 000 Ft
8	EFOP-3.2.4-16	Digitális kompetencia fejlesztése	48 350 000 000 ² Ft
9	EFOP-4.1.1-15	Egyes egyházi oktatási infrastrukturális fejlesztések	14 194 498 221 Ft
10	EFOP-4.1.2-17	„Iskola 2020” Köznevelési intézmények infrastrukturális fejlesztése a hátránykompenzáció elősegítése és a minőségi oktatás megteremtése érdekében	72 465 276 290 Ft
11	EFOP-4.1.3-17	Az állami fenntartású köznevelési intézmények tanulást segítő tereinek infrastrukturális fejlesztése	29 574 147 365 Ft
12	EFOP-4.1.5-16	Köznevelési intézmények infrastrukturális fejlesztése	14 332 082 245 Ft

¹ Az IH utólagos közlése szerint, a felhívás keretösszege ÉFK-ban csökkent: 11 759 465 068 Ft-ra. A Felhívás ennek megfelelő módosítása folyamatban van.

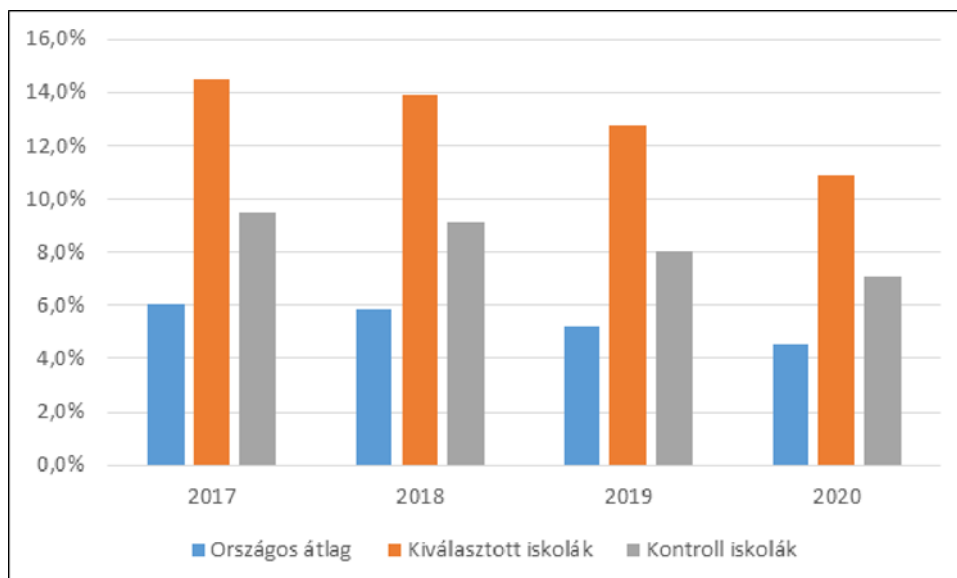
² Az IH utólagos közlése szerint, a felhívás keretösszege ÉFK-ban csökkent: 48 337 399 910 Ft-ra. A Felhívás ennek megfelelő módosítása folyamatban van.

Az értékelés legnagyobb módszertani korlátja az volt, hogy nagyon rövid idő telt el a beavatkozások kezdete óta és a Covid is nagymértékben befolyásolta a projektek lefolyását. Szintén az értékelést nehezítette, hogy a projektek hatása a végzettség nélküli iskolaelhagyásra nem közvetlenül a zárásukat követően mutatkozik meg, hanem akár 5-10 év múlva. A vizsgált köznevelési projektek elsősorban a tanulók lemorzsolódásának megelőzését tudták célozni a tanulók kora miatt (6-18 év), csak hosszú távon lehettek hatással a végzettség nélküli iskolaelhagyásra (18-24 év). Éppen ezért az értékelés vegyes módszertannal (mixed methods) történt, törekedve arra, hogy minél több elérhető adattal tudjuk mérni a program hatását. Az értékelés keretében egyrészt feltáró kvalitatív vizsgálat történt, másrészt a kedvezményezett iskolák körében online survey, harmadrészt meglévő oktatásstatisztikai adatok alapján a program hatásának kvantitatív vizsgálata valósult meg. A téma átfogó értékelése mellett ugyanakkor a meglévő oktatásstatisztikai adatok alapján tényellentétes vizsgálatot végeztünk és ezen belül igyekeztünk minél tágabban értelmezni a program potenciális pozitív kimeneteit. Ezért olyan indikátorokat vontunk be, amik ugyan nem voltak a program közvetlen céljai, de közvetve utalhatnak a program által generált pozitív hatásra. A tényellentétes hatásértékelés során figyelembe vett indikátorok rendszerét egy előzetes értékelés során a JRC CRIE-vel együttműködésben alakítottuk ki. Ezek egyéni szinten az Országos Kompetenciamérésen elért teszteredmények, az egyes tantárgyakból elért iskolai érdemjegyek és a továbbtanulási aspirációk, míg intézményi szinten a lemorzsolódó vagy lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók aránya. Ez utóbbi az EFOP ex ante feltételek között szereplő jelzőrendszer kialakításának az eredménye

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 4. § 37. pontja és A nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról rendelkező 229/2012. (VIII.28.) kormányrendelet rendelkezett egy olyan rendszer kialakításáról, mely a korai iskolaelhagyással kiemelten érintett intézményeket azonosítja. Ez a lemorzsolódás korai jelző- és pedagógiai támogató rendszere (ESL-rendszer).

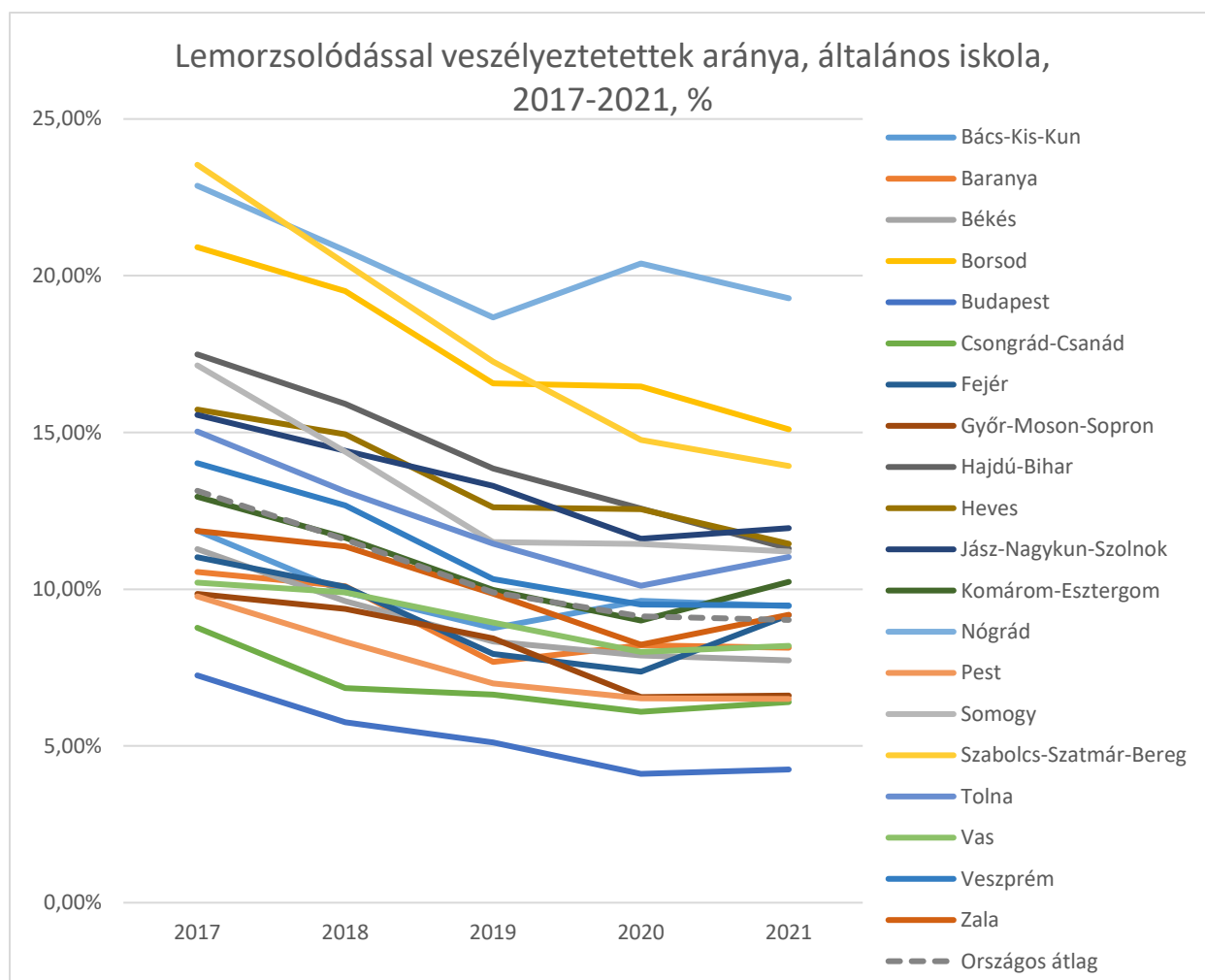
Az ESL-rendszer előnye, hogy az adatfelvétel a KIRSTAT adatgyűjtéshez hasonlóan történik és azzal össze is köthető. Ugyanakkor az adatbázis egyéni szintű tanulói adatokat nem tartalmaz, így nem tanuló fókuszú a lemorzsolódás követése, hanem intézményi. Mindenesetre intézményszinten azt láthatjuk, hogy az ESL bevezetése óta minden intézményben csökkent a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók aránya, leglátványosabban az EFOP-3.1.5 iskolákban.

1. ÁBRA: A lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók aránya bizonyos iskolacsoportokban, ESL



A lemorzsolódási jelzőrendszer adatai alapján csökkent a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók³ aránya 2017 és 2021 között. Ugyanakkor még mindig nagyok a területi különbségek, Nógrád, Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyékben még a javulás ellenére is 15-20 százalék körüli ez az arány és 2019 után látszik némi megtorpanás az adatokban.

³ Lemorzsolódással veszélyeztetett az a tanuló, akinek az adott tanévben a tanulmányi átlageredménye közepes teljesítmény alatti vagy a megelőző tanévi átlageredményéhez képest legalább 1,1 mértékű romlást mutat, és esetében komplex, rendszerszintű pedagógiai intézkedések alkalmazása válik szükségessé.

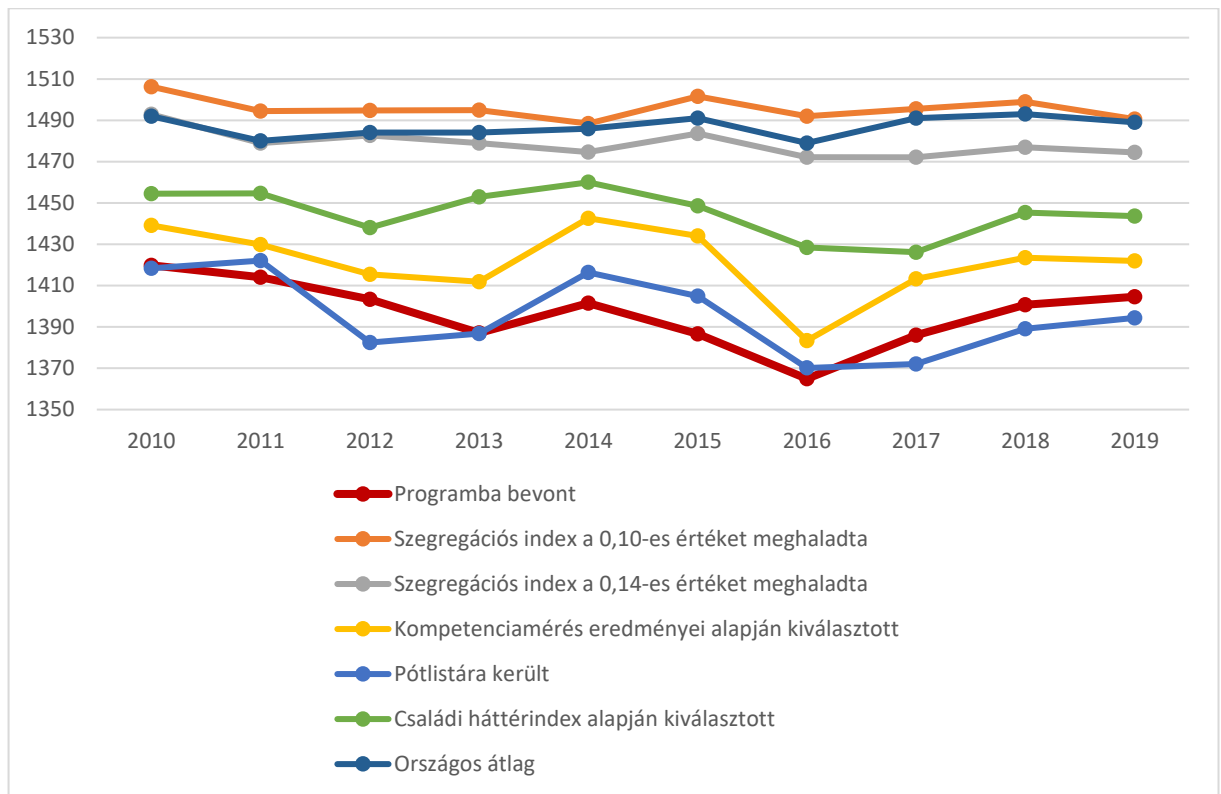


Forrás: Lemorzsolódási jelzőrendszer, letöltés ideje: 2022. május 25.

Miután a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók aránya nem független a pedagógusok értékelésétől (miután az iskolai osztályzatok alakulására támaszkodik az adat), éppen ezért még fontosabb eredmény, hogy az osztályzatok javulása mellett a tanulók tudásában is szignifikáns javulás tapasztalható. Az EFOP-3.1.5 programban a matematika terén – főleg a leggyengébb ötödben - szignifikánsan javultak az eredmények a hasonló helyzetű kontroll iskolák tanulóihoz képest.

Ez arra utal, hogy 2016 után a gyengébb teljesítményű iskolákban egységesen sikerült a matematika teljesítményen javítani. **Ez valószínűleg annak a hatása is, hogy a korai lemorzsolódást jelző adatbázis elkészültével és az adatoknak az iskolákhoz való eljuttatásával a hátrányosabb helyzetű tanulókkal foglalkozó iskolák rákényszerültek, hogy foglalkozzanak ezzel a témával. Azzal, hogy a végzettség nélküli iskolaelhagyás (ami közvetve egyben a lemorzsolódás csökkentését is jelenti), mint uniós cél - adatokkal is megtámasztva - a középpontba került és mindegyik gyengébben teljesítő iskola próbált javítani az eredményeken.**

3. ÁBRA: A hatodikos évfolyamon a matematika teljesítmény alakulása 2010 és 2019 között a programba bevont iskolákban és a kontrollcsoportokban



Forrás: OKM adatbázis

A programok hatását igazából hosszabb távon lehet csak mérni, de a tényellentétes vizsgálat eredményei alapján azt mondhatjuk, hogy **az EFOP-3.1.5 projektben résztvevő iskolák tanulói körében (2017-ben hatodikosok, 2019-ben nyolcadikosok) a családi háttér és kompetenciamérés eredményei alapján kiválasztott kontrollcsoporthoz viszonyítva, szignifikánsan javultak a matematika teszteredmények.**

2. TÁBLÁZAT: A matematika pontszámok változása az egyes kvintilisekben (%)

		Programba bevont	Szegregációs index a 0,10-es értéket meghaladta	Szegregációs index a 0,14-es értéket meghaladta	Kompetenciamérés eredményei alapján kiválasztott	Családi háttérindex alapján kiválasztott	Pótlásra került	Országos átlag
Kvintilis 2017	1	118%	113%	113%	115%	114%	115%	114%
	2	111%	110%	110%	111%	111%	109%	110%
	3	108%	109%	109%	108%	109%	108%	108%
	4	106%	107%	107%	107%	107%	106%	107%
	5	103%	104%	105%	104%	104%	103%	104%
Összesen		109%	108%	108%	108%	108%	107%	108%

Forrás: OKM adatbázis

Megjegyzés: Minden csoport esetében az első ötödben a tanulók legrosszabbul teljesítő 20%-a tartozik, míg az ötödik ötödbe a legjobban teljesítő 20%.

A legnagyobb javulást a legelső szegmensben (18%) találjuk, vagyis a leggyengébb tanulók esetén sikerült a leglátványosabb javulást elérni. Más, felzárkóztató jellegű programok esetén is (tanodák) az a tapasztalat, hogy inkább a matematika, mint a szövegértés terén, és inkább a gyengébbek, mint a jobbak közt lehet látványos változást elérni. Az EFOP-3.1.5 program nem az osztályterem szintjét célozta, mivel az intézményfejlesztés állt a fejlesztés fókuszában, ezért nagy valószínűséggel a pedagógusok a korábbi IPR tapasztalataikra építve próbáltak megfelelni a kihívásnak. **Ezen a szinten önmagában a nagyobb figyelemnek, korrepetálásnak is pozitív szerepe lehet, de ahhoz, hogy az alsó ötödből ki is tudjanak törni ezek a tanulók, fontos a módszertanilag megalapozott pedagógiai fejlesztés⁴.**

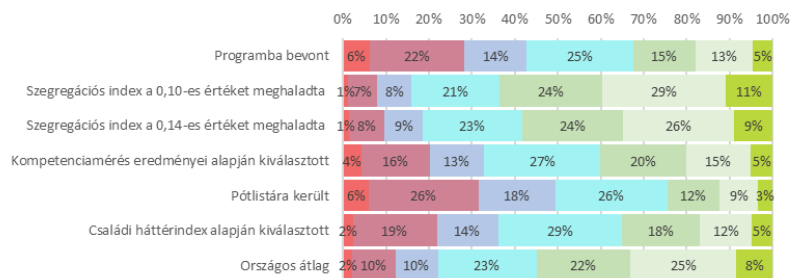
A fejlesztésekben résztvevő intézmények vezetői a programok egyik fontos hatásának tartották a tanulói motivációk javulását. A tanulási motivációkat részben a továbbtanulási aspirációk alakulásán át is lehet vizsgálni. Az általunk vizsgált időszak alatt jelentős változás történt a leginkább hátrányos helyzetű intézmények diákjainak továbbtanulási mintázatában. A felére csökkent a gimnáziumokba bejutók aránya a hátrányos helyzetű iskolákban, helyébe a szakmaszerzés lépett, mint leginkább vonzó cél. Ez olyan jelentős és a kormányzati szándékoknak megfelelő változás, aminek oka biztosan nem az EFOP-3.1.5 beavatkozás. Inkább magyarázható ez a 2020/2021-es tanévtől bevezetett szakképzési ösztöndíjak rendszerének, ami a nehéz anyagi helyzettel rendelkező családok gyermekeinek nagyobb motiváló erő, mint a magasabb szintű oktatás. Ez azt is eredményezi, hogy a tehetségesebb, de

⁴ Az EFOP-3.1.5 projektben az Iskolai Lemorzsolódás Megelőzését Támogató Pedagógiai Rendszer került kifejlesztésre, amely az IPR egyfajta továbbfejlesztése. Ennek továbbvitele ajánlott a jövőben is.

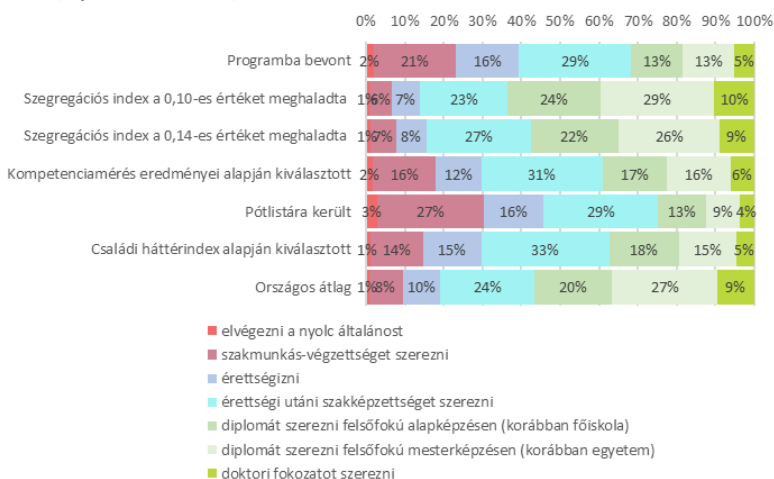
szegényebb családból származó gyermekek is inkább a szakközépiskolát választják, míg ők korábban még gimnáziumba léptek tovább. Ami feltűnő, hogy az EFOP-3.1.5 programban résztvevő intézmények tanulói közt a kontrollcsoport iskoláinak tanulóihoz képest szignifikánsan csökkent azok aránya, akik nem akarnak középfokon továbbtanulni, ennek megfelelően a továbbtanulni szándékozók aránya szignifikánsan nőtt a kezelt csoportban.

4. ÁBRA: Továbbtanulási aspirációk alakulása 2017 és 2019 között a különböző iskolacsoportok tanulói esetében

2017 (hatodikosok)



2019 (nyolcadikosok)



Forrás: OKM adatbázis

Fontos azt is látni, hogy az adatok azt mutatják, hogy a jobb háttérű iskolák tanulóinak eleve magasabb továbbtanulási aspirációi vannak, ami stabilabb, míg a hátrányosabb helyzetű iskolák tanulói esetén jobban változnak a továbbtanulási szándékok. Jelen esetben két folyamat játszódott le, **egyrészt szignifikánsan csökkent a csak általános iskolát elvégezni vágyó fiatalok aránya, ugyanakkor jelentősen csökkent a gimnáziumba igyekezők száma és helyettük a szakképzésbe vágyók aránya nőtt meg. Valószínűleg itt a továbbtanulási szándékok a kormányzati szándékoknak megfelelően reálisabbá váltak, ezáltal pedig hosszú távon akár a lemorzsolódás ellenében hathat ez a tendencia is.** Mindenesetre ez a tény felhívja arra a figyelmet, hogy a jövőben a lemorzsolódási adatok alakulását tekintve nagy jelentősége lesz annak, hogy a szakképzés mennyire lesz pedagógiaileg felkészülve ennek a körnek a sikeres motiválására, benntartására. Valamint érdemes arra is felhívni a figyelmet, hogy miközben így a lemorzsolódás adatok javulnak, ugyanakkor egy másik fontos uniós indikátor terén – a diplomások aránya a fiatalok között -, mivel a szakképzésből kevesebben mennek a felsőoktatásba, romlás, vagy jobb esetben stagnálás várható.

A tanulói eredményesség és motiváltság terén érdemi elmozdulás érzékelhető. **Leginkább lemaradók kerültek reflektorfénybe, ami azért is fontos, mert a PISA adatok is azt mutatják, hogy elsősorban a legalsó szegmensekben van elmaradás, vagy másképpen fogalmazva, a teljesítményjavulásnak a legnagyobb tartaléka a leggyengébb tanulók eredményeinek javításában van.**

A fejlesztésnek ennek megfelelően vannak még tartalékai. Habár a programok sikeresen megcélzották a leghátrányosabb helyzetű és leggyengébb teljesítményű tanulókat és iskolákat, mégis úgy tűnik, hogy vannak, akik rászorulnának, de nem kerültek be ebbe a körbe. Az EFOP-3.1.5 programba be nem került pótlistas iskolák az OKM és KIR statisztika alapján mind a kompetenciaméréseken, mind a tanulók családi hátterét tekintve alulmúlják a kiválasztott iskolák körét. Ez azt erősíti, hogy volna igény a program bővítésére. Szintén a program folytatására való igényt mutatja, hogy bár országosan csökkent a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók aránya (5%), ez az arány nem csak a hátrányos helyzetű iskolákban, hanem országos szinten is még mindig jelentős számú diákot jelent, ami azt sugallja, hogy a probléma a következő években is jelen lesz. Ez két fontos konklúziót is jelent, egyrészt, ha a program nem folytatódna tovább, akkor a kiválasztott iskolák körében újra romlásnak indulhatnának az adatok, mivel a veszélyeztetett tanulók aránya továbbra is magas. Másrészt, egy esetleges bővítéssel látványos fejlődést és javulást lehetne elérni, mivel a pótlistas iskolák köre is hasonlóan rossz, ha nem rosszabb mutatókkal rendelkezik, mint a kiválasztott iskolák, ami jelentős fejlődési potenciált jelenthet.

A szegregáció terén nincs javulás, sőt enyhe romlás tapasztalható

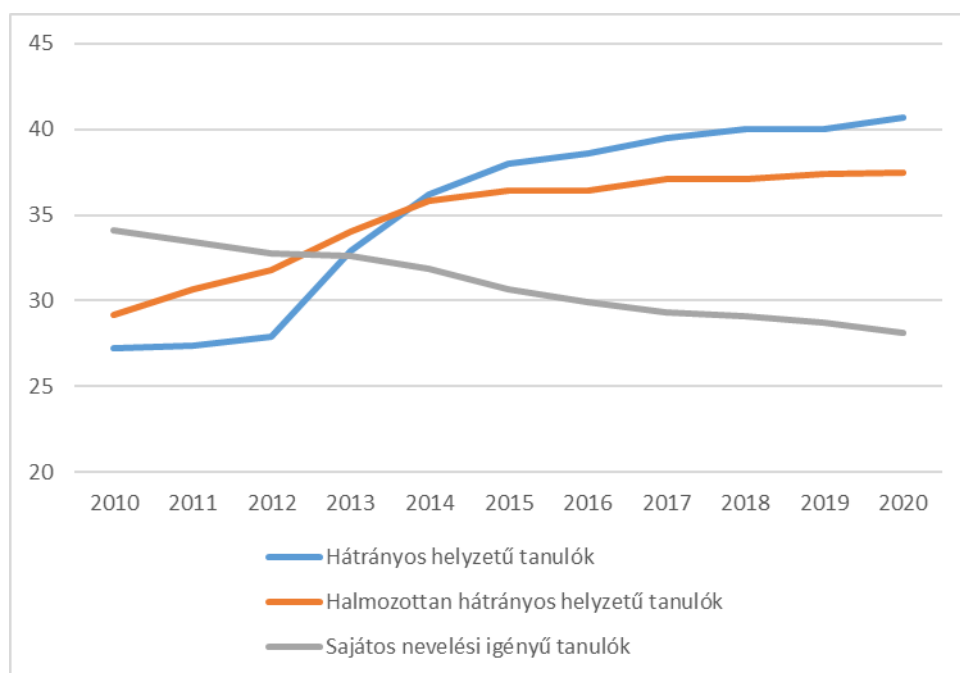
A közoktatás indikátorrendszere kiadvány⁵ több oktatási indikátor mellett a szegregációs indexet is bemutatja, három kisebbségi csoport, az SNI, HH é HHH vonatkozásában, az első 8 évfolyamra járó tanulóra vetítve. Az index növekedése 2012 és 2014 között – a kiadvány szerzői szerint -, valószínűleg összefügg a hátrányos helyzet definíciójának megváltozásával. 2013 szeptemberétől szigorúbb feltételekkel sorolható be valaki ebbe a kategóriába. Így 2014-re a besorolási kategóriaváltozás miatt csökkent a HH tanulók száma. Viszont, amennyiben azok a tanulók, akik kikerültek ebből a kategóriából, éppen olyan iskolába jártak, ahol egyébként sem volt sok hátrányos helyzetű tanuló, akkor ez éppen, hogy növelhette az index értékét. A mi szempontunkból ez nem releváns, mert minket elsősorban a korai iskolaelhagyás és szegregáció csökkentését megcélzó, 2016 utáni oktatási programok hatása érdekel. **Az adatok azt mutatják, hogy a szegregációs index az SNI gyerekek esetében csökkent, a mi témánk szempontjából érdekes szegmensekben, a hátrányos helyzetű tanulók körében enyhén emelkedett is⁶.**

⁵ A közoktatás indikátorrendszere 2021 (szerk: Varga Júlia), KRTK, 2022.

https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatas_indikatorrendszere_2021.pdf. Letöltés ideje: 2022. június 8.

⁶ Az Oktatási Hivatal hivatalos közlése szerint, az EFOP tervezése 2016-ban történt. A szegregációs index az EFOP tervezési és megvalósítási szakaszában a 2014-ben publikált módszertan alapján volt meghatározva. Lásd: Hajdu Tamás – Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2014): Roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló a Tárki Életpálya-felvételének 2006 és 2012 közötti hullámaiból. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, 7. <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1407.pdf>, amely módszertan KIR-STAT alapú. A közoktatás indikátorrendszere kötet szintén KIR-STAT alapú számításra épül, amely a kötethez tartozó Technikai útmutató 70. oldalán, egyértelműen bemutatásra kerül. Lásd bővebben: https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/Technikai_utmutato_2021.pdf (69-70. oldal) Utolsó letöltés: 2022. 07. 14.

5. ÁBRA: Szegregációs index alakulása 2010-2020



Forrás: A közoktatás indikátorrendszere 2021, KRKT KTI.

Ennek egyik oka, hogy míg a lemorzsolódás csökkentése széles körben elfogadott cél, addig a szegregáció csökkentése terén kevésbé egyértelmű a kép⁷. A 2014-2020 időszakban az oktatás terén elsősorban a Bizottság részéről került nagy hangsúly az EFOP vonatkozásában a társadalmi felzárkózásra, a roma gyermekek oktatási esélyegyenlőségére. Ezek a dokumentumok érzékelhetően leszűkítve jelenítik meg a szegregáció problémáját, elsősorban oktatásszervezési és felzárkóztatási kérdésként kezelve azt. A szegregációmentes, rugalmas továbbhaladást segítő intézményrendszert elsősorban a színvonalas koragyermekkorai neveléssel, nyitott, befogadó neveléssel, egyéni fejlesztéssel képzelik el ezekben a dokumentumokban⁸. A szegregáció elleni küzdelem uniós protokollja⁹ kiemeli, hogy miközben az oktatás területén törekedni kell arra, hogy a hátrányos helyzetű

⁷ Míg például a Köznevelési stratégiában (2014-2020) egyáltalán nem, addig a Végzettség nélküli iskolaelhagyás (ESL) stratégiájában már négyszer előfordul a kifejezés, az EFOP-ban pedig már tizenháromszor szerepel a szegregáció szó.

⁸ A beruházási prioritáshoz tartozó egyedi célkitűzések és várt eredmények, az alábbiakat is kiemelik: *A fejlesztések fontos eleme az oktatási esélyteremtés biztosítása; így például a méltányos oktatás megteremtése; oktatási esélyegyenlőséget javító intézkedések (pl. esélyegyenlőségi intézkedési tervek fejlesztése) megvalósítása; olyan oktatásszervezési gyakorlatok támogatása, amelyek heterogén összetételű tanulói csoportok differenciált oktatását segítik, az egyéni sajátosságokhoz alkalmazkodó korszerű pedagógiai módszerek elterjesztése; a sérülékeny társadalmi csoportokhoz tartozó tanulók iskolai sikerességének támogatása szakmai -tartalmi fejlesztéssel és a hátrányokat közvetlenül kompenzáló tevékenységekkel. A deszegregációt szolgáló intézkedések elvárt eredményeként az esélyteremtést segítő és az oktatási kirekesztődés felszámolását szolgáló köznevelési esélyegyenlőségi intézkedési terveknek mind a minősége, mind végrehajtásuk eredményessége javul, a tervek elkészítésében és végrehajtásában érintett szakemberek ismeretei szélesednek és együttműködésük hatékonyabbá válik, így megfelelően előkészítetten és megalapozottan kerül sor a deszegregációt célzó oktatásszervezési átalakításokra. A deszegregáció megvalósulhat fenntartótól függetlenül intézmények és tagintézmények között, továbbá intézményen és tagintézményen belül.*

⁹ Guidance for Member States on the use of European Structural and Investment Funds in tackling educational and spatial segregation, European Commission, 2015.

gyerekek jó minőségű inkluzív oktatásban részesüljenek, ezzel párhuzamosan a területi szegregációt is kezelni kell, mert a kettő erőteljesen összefügg.¹⁰ Ezen a téren voltak elmaradások magyar értékelések szerint is¹¹. Az ESZA forrásokat pedig az útmutató (Guidance for Member States..., 2015) elsősorban képzésre, szakkörök biztosítására, szülők bevonására és a speciális szakemberek bértámogatására javasolja fordítani.¹²

Habár a jogszabályok Magyarországon tiltják a szegregációt, mégis létező jelenség. A 2011. évi CXCV. törvény például kiköti, hogy a nem állami fenntartású iskolának kötelező a férőhelyek legalább egynegyedét biztosítani a helyi gyermekek felvételére, de ennek teljesüléséhez a helyi igénynek is meg kell jelennie. Ahogy arról sem tudni, hogy a vonatkozó jogszabály érvényesüléséről lenne-e monitoring. Mindenképpen érdemes lenne a hatásosságát megvizsgálni, hiszen az országos szegregációs index éppen, hogy nem javult az értékelés szempontjából releváns periódusban.¹³ Holott a rendelet még azt is meghatározza, hogy amennyiben az osztályok között a hátrányos helyzetű tanulók arányát illetően 25 százalékpontnál nagyobb a különbség, nem nyújtható többlettámogatás a képesség kibontakoztató felkészítéshez. Csak 2018-ban lépett érvénybe a 229/2012 kormányrendelet 21. §-a, ami szerint kötelező három évente a tankerületi szintű esélyegyenlőségi intézkedési tervek (továbbiakban: TEIT) felülvizsgálata.

Az EMMI Köznevelési Főosztály közlése szerint, a köznevelési intézményekre a nevelés-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet vonatkozik, amelynek a 24. § (2) bekezdése szerint, ha a településen több iskola, feladatellátási hely működik, a hátrányos helyzetű tanulóknak az egyes felvételi körzetekben kiszámított aránya legfeljebb 15 százalékponttal lehet magasabb, mint az általános iskolába járó hátrányos helyzetű gyermekeknek a település egészére kiszámított aránya. Ha a településen több általános iskola vagy feladatellátási hely működik, akkor nem lehet a település egészét egy körzetként kijelölni. A szegregációs kockázatok mérséklése érdekében évente történik a beiskolázási körzethatárok felülvizsgálata és szükség esetén a módosítása.

¹⁰ Nem tudni, hogy vannak-e párhuzamosan egyéb ágazatokban deszegregációs törekvések uniós forrásból, mindenesetre ezeknek nem találtuk nyomát az oktatás terén, tehát vagy nincsenek ilyenek, vagy nincsenek összekapcsolva az ágazatok között az ilyen célkitűzések. Áruklodó, hogy az MNTSF értékelésekor legfrissebb előrehaladási jelentésben (2019 év vége) még nulla volt a deszegregációs intézkedésben résztvevő intézmények száma, holott a célérték 50 db volt, a peres eljárásban résztvevő intézmények köre. Később ezt az indikátor célértéket 100 db-ra növelték.

¹¹ A Hétfai Intézet által készített elemzés a 2010-2013 közötti szakaszról egyértelműen azt találta, hogy nem sikerült a leghátrányosabb iskolákat megtalálni ezekkel az épületfelújításokkal. A közoktatás fejlesztését célzó NSRF támogatások értékelése, Hétfai, 2013.

¹² Ez azért is érdekes, mert szinte minden intézményvezető az EFOP-3.1.5. programban azt tartotta volna a legnagyobb segítségnek, ha sikerülne több szakembert felvenniük (pedagógiai asszisztens, iskolapszichológus, fejlesztő pedagógus). Az Oktatási Hivatal közlése szerint, erre volt is lehetőségük, hiszen az EFOP-3.1.5 projekt biztosított segítő szakembert: az óvodai feladatellátási helyek a leginkább rászorulóknak számára – kiválasztási szempontrendszer mentén – pedagógiai asszisztensek kerültek felvételre heti 40 órában, amelyet a projekt munkavégzés helyszínének a kiválasztott óvoda telephelyét jelöltek meg.

¹³ 2010 és 2020 között a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók adatai alapján számított szegregációs index értéke sorrendben 27,2-ről 40,7-re, illetve 29,2-ről 37,5-re emelkedett. Az EFOP-3.1.5 projekt tervezésének időszakában, 2016-ban, a szegregációs index értéke a hátrányos helyzetű tanulók esetében 36,4, míg a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetében 38,6 értéket mutatott. (Lásd: A közoktatás indikátorrendszere 2021, KRTK).

https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatasi_indikatorrendszer_2021.pdf

A 134/2016. (VI. 10.) kormányrendelet értelmében 2018. szeptemberéig a tankerületi központokban létrejöttek ugyan az Antiszegregációs Munkacsoportok, amelynek ügyrendje alapján éves beszámolókat kell készíteniük. A munkacsoportok tagjai, sem a beszámolók nem érhetőek el nyilvánosan, a Klebelsberg Központ honlapján csupán a hivatalos ügyrend érhető el.

A tankerületek az EFOP-3.1.5. projekt **kiemelt hozadékként** tekintenek a Tankerületi Esélyegyenlőségi Intézkedési Tervek elkészítéséhez kapott módszertani és adatszintű támogatásra. Egy olyan komplex látásmódot, elemzési készséget és képességet tanított meg a tankerületi központok munkatársainak, valamint az Antiszegregációs Munkacsoportokban (ASZMCS) dolgozó munkatársaknak, amelyet a Klebelsberg Központ vezetői szerint, a jövőben is alkalmazni tudnak az antiszegregációs munkában. Az elkészített dokumentumok a tankerületi központok munkatársai számára a továbbiakban is hasznosak lesznek, továbbá a munka során az OH-tól kapott adattáblák más szakmai célra is felhasználhatóak a fenntartói munkában.

A szegregáció elleni hatékony küzdelemhez erős politikai szándék, ágazatközi összefogás és településszintű komplex intézkedésekre van szükség, ami egyaránt jelenti, hogy valódi érvényt szereznek a meglévő jogszabályoknak, de azt is, hogy nem elégednek meg pusztán a szabályozás eszközének használatával, a területet folyamatosan monitorozzák, és jóval nagyobb nyilvánosságot teremtenek a témának. Az EFOP-on belül külön kezelték a településszintű lakhatási szegregáció kérdését és az oktatási szegregációt¹⁴. Ezenfelül viszont az oktatáson belül is leszűkítették a kört a hátrányos helyzetű iskolákra, holott a szegregáció csökkentéséhez éppen, hogy a többségi iskolák becsatornázására is lehetőség lett volna. Így a deszegregációt megcélzó EFOP-3.1.5-ös program elsősorban a több tagintézménnyel rendelkező hátrányos helyzetű iskolákon belül próbálta orvosolni a problémát, illetve a tankerületi központok szintjén is megteremtődött egyfajta szakmai nyelv, de nyilvánvalóan ennél szélesebb körű és hatékonyabb megoldásokra lenne szükség. Az, hogy a szegregáció problémája kevésbé foglalkoztatja magát az oktatás szereplőit is, jól mutatja, hogy az online intézményi adatfelvétel során az intézményvezetők a legkisebb problémának éppen a szegregációt tartották.

A Klebelsberg Központ vezetőjének véleménye szerint, az EFOP-3.1.5. projekt fontossága épp abban áll, hogy ez egy húzóerő projekt volt ahhoz, hogy egyéb más gondolkodások is elinduljanak. Segített abban is, hogy kontrollálni lehessen, hogy minek hogyan van értelme, és mit hogyan lehet csinálni, mert a legfőbb cél a lemorzsolódás prevenció, kell, hogy legyen. Több olyan program is született már, ami ezt segíti, ilyen például a Tanítsunk Magyarorszáért program¹⁵, vagy például a most már rendszeresnek tekinthető, tanszercsomagosztás.

Fő javaslatok a folytatásra

A legerőteljesebb változásokat a rendszerben a meglévő jogszabályok hatékonyabb érvényesítésével, illetve egyéb jogszabályi változtatásokkal lehet elérni. Miként a rendeleti úton létrejött ESL jelzőrendszer esetében történt, úgy például az EFOP-3.1.5 során megszületett intézményfejlesztési

¹⁴ Nem így a FETE (Felzárkózó települések) átfogó programban, amely Magyarország 300 leghátrányosabb helyzetű településének felzárkóztatását célozza.

¹⁵ A KK vezetője szerint, a Tanítsunk Magyarorszáért program egy jelentős program, amely keretében hetedik-nyolcadik évfolyamban tanulókat mentorálnak egyetemisták, hátrányos helyzetű tanulókat is beleértve. Ennek és egyéb társintézkedéseknek köszönhető, hogy az idei tanévben (2021/22) a nyolcadikosok 96,8 százaléka tanul tovább.

intézkedési tervek köré is érdemes lenne jogszabályi kereteket tenni¹⁶. Természetesen érdemes előtte minőségbiztosításnak alávetni ezeket a terveket, mert a színvonaluk – a dokumentumelemzés tanúsága szerint, egyenetlen - meglehetősen hiányoznak belőlük az innovatív elemek.

A program során képzésben részesülő szakemberek (elsősorban mentorok) foglalkoztatását a POK-okon belül lehetne **hosszútávon** meg oldani, így hosszútávon lehetne a létrejött szakértelemre építeni, és arra, hogy a mentorok hosszútávon is a rendszerben maradjanak.

Az innováció ösztönzése fontos lehet. A magas abszorpciós ráta és az infrastrukturális fejlesztések, valamint a projektindikátorok teljesülésének a céljai abba az irányba tolják a rendszert, hogy egyenletesen költsék a pénzt (ezzel tulajdonképpen lerövidítve a nem költséges, de fontos tervezési szakaszt), és hogy mindenképpen teljesüljenek a projektcélok (így felerősítve a kockázatkerülő és éppen ezért nem innovatív magatartást). A konstrukciók tervezése során - az interjúalanyok szerint -, egyre inkább a rutin és a hagyományok dominálnak, a „hatékony” menedzselést pedig esetenként azzal próbálják elérni, hogy minél inkább egy ágazaton belül és minél kisebb körben tartják a projekteket. Ez mind a leegyszerűsödés irányába és az innováció ellenében hat. Ahhoz, hogy ne „fagyjon le” a rendszer, fel kell erősíteni az innovációt, ehhez pedig kísérletezésre van szükség.

Az innovációra és a fenntarthatóságra egyaránt megoldást jelenthet, ha ezeket az elemeket a normál, állami költségvetésből finanszírozott működésbe is bevisszük, illetve a két rendszert (a fejlesztést és működést) közelítjük egymáshoz. Amennyiben minden fejlesztési projektnek előírt része lenne egy alapos szakmai értékelési és monitorozási rendszer, ezzel egyszerre lehetne a projekt eredményességét folyamatában mérni, a folyamatos visszacsatolással időközben korrigálni, és a résztvevő pedagógusok innovatív potenciálját növelni. Az a gyakori probléma, hogy a méréseknél nincs kontrollcsoport, mert mindenkire kiterjed a fejlesztés, orvosolható, ha a résztvevő intézményeken belül hoznánk létre ilyen csoportokat (az egyik osztályban bevezetik a módszert, a másikban nem). Az intézményen belüli kutatásra alapozott kísérleti fejlesztés hatását így jobban lehetne látni és utána, a következő tanévben biztonsággal elindítani azt a kontroll osztályban is. A folyamat során a pedagógusok olyan – a saját tevékenységükre reflektáló – folyamatban vennének részt, amelyben „kitermelődne” a hátrányos helyzetű iskolákban eredményesen innováló pedagógusok csoportja.

Egy ilyen intézményi kutatási-fejlesztési projektben a neveléstudományi egyetemek természetes partnerként vehetnének részt és jó alapot adhatna egy új típusú, a minőségi gyakorlati pedagógiát középpontba helyező pedagógiai doktori címnek. Ezek a folyamatok (projektindítása előtt meglévő értékelési-mérési terv, kontroll osztályok intézményen belül, osztálytermi megfigyelés, kutatás esetleg kutatási asszisztens és az egyetemek bevonásával, eredményesség esetén kibővítés az iskolai szinten, az eredményes pedagógus innovatív pedagógusi fokozatba helyezése) egyszerre lennének megtámogatva a rendszer normális működésében (innovatív pedagógus, bővítés), valamint az uniós fejlesztésekkel (értékelési terv, kutatás, fejlesztés, kutatási asszisztensek és egyetemek partnersége). Az innovációk többsége természetesen inkább adaptáció lehetne, de itt jól lehetne hasznosítani az

¹⁶ Jelenleg az EFOP 3.1.5. projektben részt vett feladatellátási helyek a fenntartási időszakban vállalt intézményfejlesztési tevékenységek megvalósulásáról nyilatkozat formájában számolnak be. Az Intézményi Komplex Cselekvési Tervek a feladatellátási helyek éves munkatervébe épültek/épülnek be. A tankerületi központ a tankerületi esélyegyenlőségi intézkedési tervben az intézményfejlesztést, mint cselekvést rögzítette, melynek megvalósítását az intézményi munkatervben, illetve tanév végi beszámolóban ellenőriz.

EFOP-3.1.2-16 programban létrejött módszereket, amelyek egyelőre szintén keresik a helyüket a rendszerben. Ugyanakkor ezek intézményi adaptációja adna teret a helyi innovációknak is.

Szinte egybehangzó vélemény volt, hogy több időre lett volna szükség az eredményesebb megvalósításhoz. Egy pedagógiai fejlesztési ciklus valóban tovább tart, mint négy év. Ezért megfontolandó a kétciklusú projektek bevezetése, ami elősegíthetné azt, hogy ne teljes spektrumban kelljen egy még nem teljesen kipróbált fejlesztést elindítani. Nemzetközileg is a sikeres fejlesztések először kevés kipróbálóval indulnak és amennyiben beválnak a fejlesztések, terjednek tovább. A leginnovatívabb intézmények lehetnek a környező iskolák „világítótorony” iskolái, amelyek a saját tapasztalataikat átadva mentorálják az utánuk jövőket. Ehhez viszont érdemes a fejlesztő-mentoráló intézmények számára plusz forrásokat és időt biztosítani. Ennek egy részét a pedagógus minősítő rendszerben lehet megtenni (fejlesztő-mentoráló pedagógus pozíció kialakításával), másrészt ezek az intézmények válhatnak a pedagógusképzés partnerintézményeivé. A környező iskolák mentorálása mellett így fontos szerepet kapnának a pedagógushallgatók és gyakornokok fogadásában. Egy ilyen pilotra épülő kétciklusos fejlesztésben elkerülhető az a probléma is, hogy sok rászoruló intézmény nem szívesen vesz részt a fejlesztésekben. A fejlesztésre kötelezés kétélű eszköz, könnyen a visszájára fordul. Ezért érdemes az innovatívabbakat bevonni, és utána az első eredményeket látva a kevésbé aktív csoport is könnyebben befogható.

A tervezés és a végrehajtás során is egyelőre hiányzik egy olyan ágens, amely az egymással összefüggő konstrukciók között a szakmai szinergiát és a kommunikációt biztosítaná. Jelenleg leginkább az IH lát rá a programokra, de neki nem feladata a szakmai irányítás. Érdemes lenne bizonyos kiemelt témákkal, célokkal foglalkozó konstrukciók fölé egy szakmai felelőst kinevezni. Az együttműködést és szinergiát a programok között az is erősítené, ha procedurális szinten szabályoznák ezt, kötelezővé téve bizonyos időnkénti szakmai konzultációt a programok között, és ennek a jegyzőkönyvét nyilvánossá tennék.

A kommunikáció és a partnerség terén mindenképpen érdemes procedurális szabályozással a transzparenciát és a köztes eredmények nyilvánosságra hozatalát már a projekt elejétől megkövetelni. Jelenleg a projektek végével történik csak egy kötelező zárókonferencia, amikor már nincs lehetőség esetleg korrekcióra. A partnerség elvének erősítését az is szolgálná, ha a konstrukciók tervezése előtt már becsatornáznák a megcélolni kívánt célcsoport igényeit. Ennek módja sokféleképpen történhet, Delphi módszer, online kérdőív, tervezés előtti konferencia, workshop. Ez szintén időbe telik, ezért ez is egy kétciklusos tervezés mellett szólna.

A szegregáció csökkentéséhez jóval szélesebb körű, ágazatközi és településszintű, a helyi lakhatási és foglalkoztatási rendszert és a lokális iskolahálózatot teljesen átfogó intézkedésekre lenne szükség. Érdemes a szegregáció csökkentésével foglalkozó uniós programokat ágazatközivé tenni, így talán nem fordul elő az, ami most igen, hogy teljesen külön futnak egymástól ezek a programok, az EFOP-3.1.5. programban résztvevők nem észleltek például települési jellegű deszegregációs programot a településeiken. Ugyanakkor a szegregáció csökkentését minden bizonnyal az ezt tiltó jogszabályokra és azok érvényesülését folyamatosan kontrolláló intézményekre van szükség. Az önkormányzatokért, a romák felzárkózásáért felelős BM, a szakképzésért felelős ITM, a köznevelésért felelős EMMI, a pedagógusképzésért felelős egyetemek, a tanfelügyeletet biztosító OH, a tankerületi központok és a szakmai támogatást adó POK-ok lehetnének egy ilyen hosszútávú együttműködés alanyai. A szegregáció felszámolására irányuló településszintű és ágazatközi szemléletet akadályozza, hogy ágazatonként, fenntartónként és beavatkozás típusonként diszjunkt halmazok jönnek létre, így az önkormányzatok eleve nem részesei egy ilyen programnak, mert nem iskolafenntartók (miközben a

település egyéb dolgaiért felelnek), vagy az egyházi intézmények, amennyiben infrastrukturális fejlesztésben részesülnek, már nem lesznek részesei egy másik, a deszegregációt megcélzó programnak.

A Klebelsberg Központ vezetői szerint, amennyiben az OH továbbra is **folyamatosan, frissített területi szintű adatokat** biztosítana a számukra, akkor a **tankerületi központokban zajló értékelő, tervező, stratégia-alkotó munka** nagymértékben könnyebbé válna.

A tankerületi központ a köznevelési **intézményei vonatkozásában** rendszeresen tudna készíteni **Helyzetértékelést**, amiben bemutatja az **adatok alapján** feltárt javuló vagy kedvezőtlen képet, az intézmény vonatkozásában megfogalmazott értékeléseit, céljait, az intézmények szánt feladatokat. A Helyzetértékelés, és az Intézményfejlesztési és intézkedési terv készítése a **tankerületi központ és az intézményvezetés rendszeres egyeztetését** igényli a TEIT végrehajtásakor. Ennek az **adatokra alapuló, értékelő, tervező** közös munkának a hosszútávú **fennmaradását biztosíthatják a rendszeresen frissülő adattáblák.**

- Ehhez a külső értékeléshez hozzákapcsolva az intézmények önértékelési tevékenységét létrejöhet az **önértékelésre és külső értékelésre egyaránt épülő intézményfejlesztési folyamat.**
- E **folyamat eredményességét** tovább növelheti, ha ebbe bekapcsolják a **Pedagógiai Oktatási Központok** által működtetett **szaktanácsadói hálózat tevékenységét** is.

A digitális infrastruktúra fejlesztése nagyon sok iskolát elért, ugyanakkor a pedagógusok digitális pedagógiai készségeinek a fejlesztését érdemes lenne folytatni. A lemorzsolódás elleni küzdelemben fontos lenne, hogy a hátrányos helyzetű iskolákban, amelyek általában kisméretűek és pedagógushiánnyal küzdenek (a nyugdíjasok és képesítés nélküli pedagógusok aránya egyre nő a körükben a KIR statisztika alapján), fel tudják venni a harcot. A digitális eszközök kreatív használata, a hibrid oktatás ezekben az iskolákban segíthet ezeken a problémákon. (De ehhez egyrészt mérethatékonyabb iskolahálózat és jóval magasabb pedagógusbérek szükségesek, mert ahhoz, hogy a fejlesztésnek érdemleges hatása legyen, működőképes iskolákra van szükség.) A pedagógusképzés eddig meglehetősen elhanyagolt volt ezen a területen (az eszközberuházások terén rendre kimaradt), pedig fontos lenne, hogy a most az iskolákba kerülő digitális eszközöknek a pedagógiailag korrekt használatát magyar közegben kidolgozzák. Ez még egyelőre előttünk áll, de a fejlesztés ebbe az irányba mindenképp el kellene, hogy mozduljon.

Úgy tűnik, hogy a szakképzés fontos szerepet fog játszani a lemorzsolódás csökkentésében, láthatóan az EFOP programok fejlesztéseiben részesülő iskolákból idekerülnek a hátrányos helyzetű tanulók. Fontos lenne, hogy a szakképzés pedagógiailag felkészült legyen a fogadásukra. A szakképzés terén jelenleg is sok kezdeményezés zajlik, mint például a projektmódszer bevezetése, így az elkövetkező fejlesztések időszakában érdemes lenne az általános iskolák, szakképző intézmények és neveléstudományi egyetemek között ezen a téren együttműködéseket generálni.

Konkrét javaslatok

Fontos lenne a leszakadó családok megszólítása, a szülők bevonása az iskolába, a tanulói hiányzások csökkentése, a tanulók egyéni fejlesztése, a gyerekek motivációjának növelése, egy összességében jól működő, erőforrásokkal megfelelően ellátott oktatási rendszerben. Ez a tudatos megközelítés azért is lényeges, mert az esettanulmányok tanúsága szerint, az iskola csak korlátozottan tud hatást gyakorolni a gyerekek és a családok gazdasági-társadalmi kontextusára, nehézségeire – ugyanakkor

ezek a nehézségek alapvetően befolyásolják a tanulók iskolai eredményességét, és lemorzsolódásának lehetőségeit.

Erőteljesebb rendszerszintű megközelítésre van szükség a szegregáció csökkentéséhez. A szelekció következtében előálló szegregáció jelensége nem oldható meg az egyes intézményekre fókuszálva, hiszen az egy települési szintű dinamika következménye, egy rendszerszintű probléma. **Érdemi helyi szintű változás kizárólag a település összes oktatási intézményének bevonásával érhető el, a nem állami fenntartású iskolákat is beleértve.** Az iskolák maguk is látják, hogy a szegregáció, a hátrányos helyzetű tanulói összetétel, oka és megoldása is alapvetően nem az intézmény szintjén van.

A többiskolás településeken, a szabad iskolaválasztás és a különböző fenntartók számára biztosított eltérő törvényi lehetőségek kihasználásával valósul meg a szelekció, mely szegregációt generál. **Az esettanulmányok¹⁷ szerint, ahol van a közelben (településen belül, közeli településen) egyházi fenntartású iskola, ott a tankerületi fenntartásúak tanuló-összetétele eltolódik a hátrányos helyzetű gyermekek irányába.** Ezt az állítást a Klebelsberg Központ vezető munkatársai is megerősítették.

A fejlesztések csak jól működő közegben tudnak hatni, ezért növelni kell az oktatásnak a költségvetésben való részesedését, hogy fenntartható módon tudjanak emelkedni a pedagógusok bérének. Az esettanulmányok szerint is, komoly problémát jelent a megfelelő pedagógusok biztosítása – ha jelenleg nincs is mindenütt hiány szaktanárokból, de az öregedő pedagógusi korfa komoly jövőbeli problémákat vetít előre.

A projekteken belüli tanári mobilitás finanszírozása szükséges lenne. Voltak olyan projekteken belül sikeres kezdeményezések¹⁸, amelyek lehetővé tették, hogy a kedvezményezett iskolákból néhány kísérő tanár és diák rövid tanulmányi útra utazzon belföldön. Az iskoláktól a projekt átvállalta az utaztatás, az étkezés, és a szállás költségét. Ezáltal hátrányos helyzetű iskolák tanulói jutottak pályaelemzést, kulturális mobilitást, illetve tanulási motivációt növelő utakhoz.

A kisebb településekből, kisvárosokból tanárokat és gyereket mobilizálni fontos lenne, az interjúalanyok szerint röghöz kötöttek a gyerekek és a pedagógusok is. **A tankerületi központoknak, fenntartónak kellene, hogy legyen állandó forrása arra (akár pályázatok útján), hogy szakmai programokra vagy tanár továbbképzésekre tudjanak utaztatni (finanszírozni).** Nagyobb érdeklődés lenne a helyi projektek iránt is, ha helybe lehetne vinni a tájékoztatókat, vagy kivinni a pedagógusokat, hogy találkozzanak ezekkel a programokkal.

A projekt kiírásoknak jóval inkább meg kell engednie az egyéni, de éppen ezért a helyi igényekre szabott és ezáltal eredményesebb megközelítéseket. Az esettanulmányoknak is az volt az egyik tanulsága, hogy az intézmények nem mindig azokat az eszközöket és nem abban a minőségben kapják a fejlesztésekből, aminek legnagyobb szükségét éreznék. A projektrésztvevő intézmények célzott támogatásban részesültek, a projektgazdák döntötték el, kihez mihez, mi jut el. **Egy előzetes felmérésre feltétlenül szükség lenne, hogy mire van valójában szükségük az egyes bevont iskoláknak.**

Minden projektervtől elvárás kellene, hogy legyen a projektmenedzsment tervezési eszközök használata, cél és problémafa, SWOT elemzés és logframe használata, valamint konkrét értékelési terv mellékelése. Az értékelés során készült esettanulmányok és interjúk tapasztalatai szerint is, az intézményvezetők képességei és hozzáállása jelentős mértékben befolyásolja az intézmény

¹⁷ Az értékelés során a Hétfalépcső Kft. készített esettanulmányokat, lásd a háttér tanulmányok közt.

¹⁸ Lásd például: EFOP-3.2.6-16 A tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben című konstrukciót.

működését és fejlesztéseit, illetve a tankerületi központok fejlesztésekhez való hozzáállása jelentősen függ a vezető személyiségétől, felkészültségétől.

A projektek monitorozása, koordinálása és kommunikációja terén rugalmasabb megközelítésre van szükség. Ha a külső szakmai értékelés nem projektekre, hanem a szakmai programokra terjed ki, és ha az valóban a projektek megvalósulása után kellő időtávlatban történik, akkor nem pusztán a projektekről, de a teljes fejlesztési programról és annak szakmai vezetéséről is korrekt visszajelzést tud adni.

A mostani projektrendszerből hiányolnak a résztvevők egyfajta **komplex megközelítést**. Szakmai vezetői tapasztalat volt, hogy egy-egy projektrésztvevő intézményben egyszerre több projekt is futott, nem volt elvárás, hogy a különböző programok összeérjenek, vagy össze legyenek hangolva. Az iskolaigazgatók próbáltak egyfajta koordinátori szerepet ellátni, több-kevesebb sikerrel.

Az esettanulmányok rámutatnak, hogy már a projektek előtt is minden iskola kapcsolatban állt a helyi, környékbeli óvodával az iskola-óvoda átmenet segítésére (vertikális kapcsolatok); illetve már a projektek előtt is együttműködtek a hasonló helyzetben lévő iskolák (horizontális kapcsolatok), és követték a tanulóikat a középiskolában; a tankerületi központok képesek ezeket a kapcsolatokat tovább erősíteni.

Folyamatos és intézményesült szakmai támogatásra van szükség információval, képzéssel és támogató-ösztönző intézményrendszerrel. Miután az osztálytermi gyakorlat a pedagóguson áll, a napi működést leginkább úgy tudjuk befolyásolni, ha a helyi cselekvő kompetenciáit, attitűdjeit formáljuk, **így képzés, átképzés, mentorálás és szakmai támogatás szükséges.** A központnak ezen a téren kell elsősorban segítséget nyújtania, ehhez viszont **normatív költségvetési támogatásra van szükség,** amelyet három-ötévente felül kell értékelni. Egy adott fejlesztésben jól teljesítő iskolák később szakmai szolgáltatókká válhatnak és akkreditált képzéseket folytathatnak, a további fejlesztésekben majd **résztvevő pedagógusok pedig képzési vouchert kaphatnak** és beválthatják a szakmai szolgáltatók és egyéb intézmények akkreditált képzésein. Az információ áramlását és hálózati működést segíteni kell időkedvezményel (kötelező óraszámra építve), költség-hozzájárulással, **virtuális közösségi és tanulóter létrehozásával.**

A projektek szakmai tervezése és lebonyolítása közötti összhang megteremtése több támogatást igényel. Elengedhetetlen lenne az indikátorok reális és releváns tervezése: **mennyiségi indikátorok helyett minőségi indikátorok alkalmazása.** Érdemes átgondolni, hogy egy-egy komplex pedagógiai beavatkozásnak milyen folyamatokon keresztül, mennyi idő alatt jelentkezhetnek az eredményei, és az egyes indikátorokat, mérőszámokat ennek megfelelően megfogalmazni.

Az esettanulmányok hangsúlyozzák, az intézmények gyakran korábban már végzett tevékenységeket is vállalnak a projektekben, így szerevve pluszfinanszírozást mindennapos tevékenységükhöz. A többek által napi szinten használt **IPR bevált módszertani elemeinek a továbbvitele, összehangolása a mostani projekteredményekkel, illetve az iskolákban futó egyéb fejlesztésekkel hasznos lenne,** illetve annak egyértelművé tétele a felhasználók számára is, hogy az EFOP-3.1.5 projekt keretében kidolgozott az Iskolai Lemorzsolódás Megelőzését Támogató Pedagógiai Rendszer - a fejlesztői szerint - az IPR továbbfejlesztett változata. Ez támogatná, hogy rendszerben lehessen látni a fejlesztéseket.

Szükség lenne arra is, hogy az intézmények folytathassák az infrastrukturális fejlesztéseket, azoknak az iskoláknak a számára is, akik csak egy részét tudták – akár a költségkeret miatt – megvalósítani.

A projektek fenntarthatóságát javítaná, ha a projektgazdák, koordinátorok a projektzárás után is kommunikálnának a partnerintézményekkel. **Kellene egy olyan átmeneti időszak a projekt befejezése után, amikor a projekt eredményeit a résztvevők megvitatják, széles körben kommunikálják és beépítik a fenntartható elemeket a későbbi munkájukba,** valamint a projekt hosszabb távon is funkcionális és hasznos elemeit a szélesebb nyilvánosság elé tárják.

Az egymástól való tanulás sokat segíthet a pedagógusoknak a felmerülő problémák megoldásában. Javasoljuk annak a gyakorlatnak a szélesebb körű elterjesztését, hogy a tankerületi központok a szakmai párbeszédet is segítsék az intézmények között (és nem csak projektek keretében).

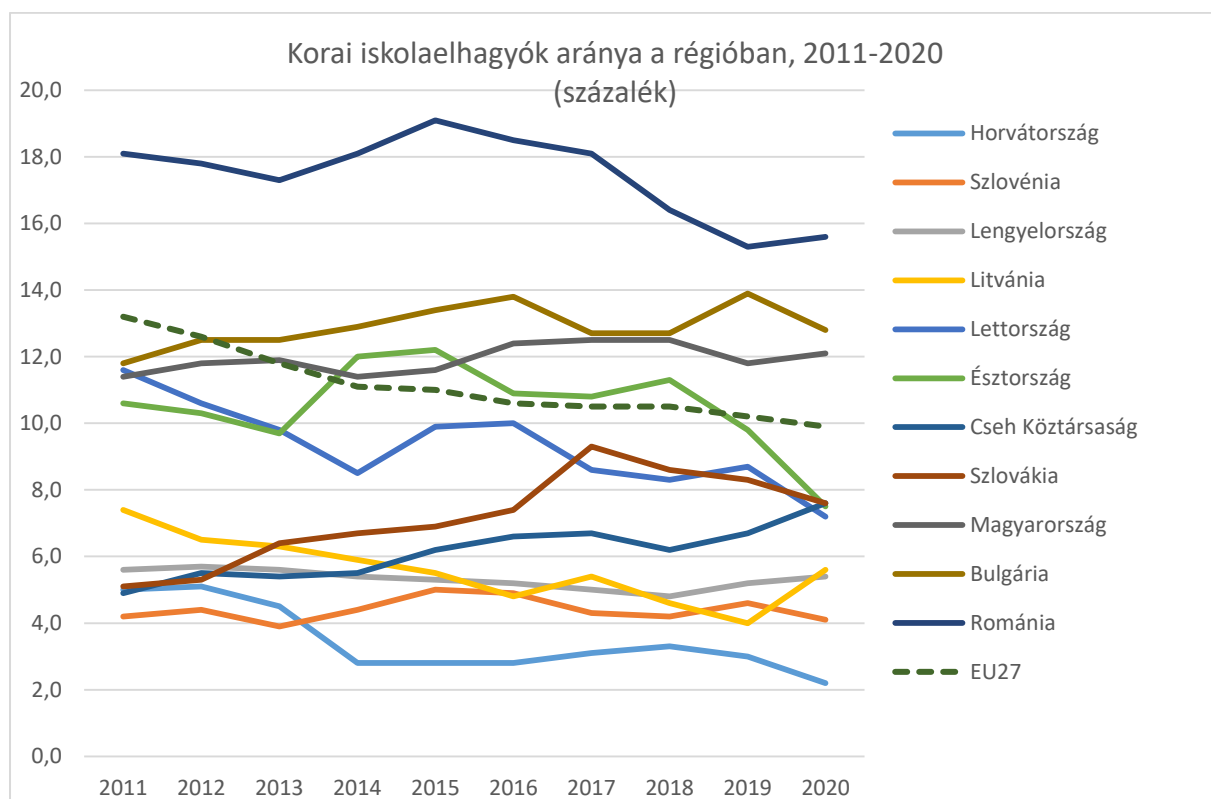
Az uniós források mellett a fejlesztéseknek létre kell hozni a szabályozási és költségvetési lábait is

A fejlesztések minőségi szakmai megtervezését, eredményes lebonyolítását és az eredmények fenntarthatóságát egyaránt növeli, ha már a tervezés során a szakmai célok és eszközök mögött nem pusztán az uniós forrásokat tervezzük meg, hanem a megfelelő szabályozási környezetet és a fejlesztések háttérét biztosító folyamatos minőségi működés költségvetési lábát is. Fontos, hogy az EU fejlesztési források ne rontsák a működés feltételeit, ugyanis csak működő rendszereket, intézményeket lehet fejleszteni. Éppen ezért az uniós **fejlesztéseket sokkal jobban kellene kötni a költségvetésből finanszírozott működéshez.** Egyrészt **fontos, hogy az oktatásra szánt költségvetés növekedjen,** mert ez a projektek eredményeinek fenntarthatóságát garantálja. Az **innováció beérésének is idő kell, ami akár hosszabb is lehet, mint a projekt időkerete. Éppen ezért az időben elnyúló elemeket is érdemes állami költségvetésből finanszírozni,** ezáltal elkerülni a projekt logikából fakadó rövidebb időtáv problémáját. Esetleg a projekt lejártával a költségvetésből lenne érdemes finanszírozni az innováció második szakaszát azoknál az intézményeknél, ahol a legnagyobb a fenntartás esélye.

1. Bevezetés

A lemorzsolódás szempontjából fontos két mutató a korai iskolaelhagyók és a NEET (sem képzésben, sem munkaerőpiacon nem jelenlévő) fiatalok aránya. A korai iskolaelhagyók (ELET) mutatója azt a 18–24 éves korosztály arányát méri, akik legfeljebb alsó középfokú végzettséggel rendelkeznek (azaz ISCED 0–2 szinttel rendelkeznek), és akik már nincsenek benne a formális, vagy nem formális oktatásban és képzésben. Az Európai Unió 2020-as célkitűzése szerint az ELET arányának 2020-ig 10% alá kellett süllyednie, ezt a célt éppen, hogy elérte (9,9%). Országoként meglehetősen eltérő mintázatot találunk a régióinkban. 7% alatti értékkel legjobban teljesített Horvátország, Szlovénia, Lengyelország és Litvánia. 7-8% körüli értékkel rendelkezik Lettország, Észtország, a Cseh Köztársaság, Szlovákia. Sajnos Magyarország azon országok közé tartozik Bulgáriával és Romániával egyetemben, akiknek nem sikerült a 10%-os arányt elérnie. Ugyanakkor a 2011 és 2020 közötti időszak dinamikáját tekintve a legtöbbet a balti országok javítottak kezdeti pozícióikon, Horvátországgal együtt. Habár Románia még mindig sereghajtó, de jelentős javulás látható az adott periódusban. A csehek és szlovákok esetén viszont jelentős romlás tapasztalható a kezdeti jobb értékhez viszonyítva, másfélszeresére ugrott a korai iskolaelhagyók aránya. Magyarország és Bulgária adatai pedig stagnálnak. Az indikátor terén rosszabb teljesítményt nyújtó országokban általában nem a komprehenzív, egységes oktatási struktúra jellemző, hanem az eltérő presztízű iskolai utak közötti korai választást preferáló szerkezet. A térségben Magyarország itt is kitűnik, nálunk ágazik el legkorábban az iskolarendszer (10 éves korban van az első választási pont).

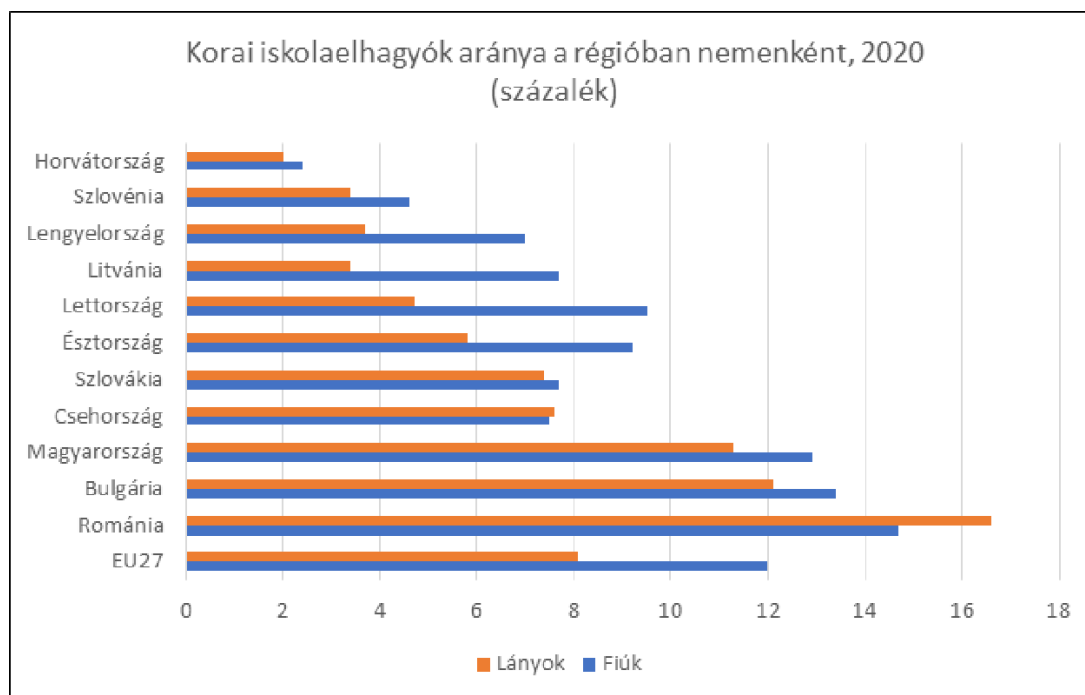
6. ÁBRA: Korai iskolaelhagyók aránya a kelet-európai régióban, 2011-2020, (százalék)



Forrás: Eurostat

A korai iskolaelhagyók aránya az egész Európai Uniót tekintve a legmagasabb a dél- és kelet-európai országokban, de az adatok mintázata más a két országcsoportban. Általában a fiúk nagyobb valószínűséggel hagyják abba az iskolát, mint a lányok. Különösen igaz ez a dél-európai országokban (1.3. számú melléklet 2. táblázat). Ugyanakkor Bulgáriában, Romániában és Magyarországon, ahol a lemorzsolódás meghaladja az európai átlagot, nincs különbség a fiúk és a lányok között, sőt, Romániában több lány esik ki a rendszerből, mint fiú. Úgy tűnik, hogy azokban az országokban romlott a helyzet leginkább, ahol a lányok körében is hasonló arányokat találunk, mint a fiúk esetében.

7. ÁBRA: Korai iskolaelhagyók aránya a régióban nemenként, 2020, (százalék)

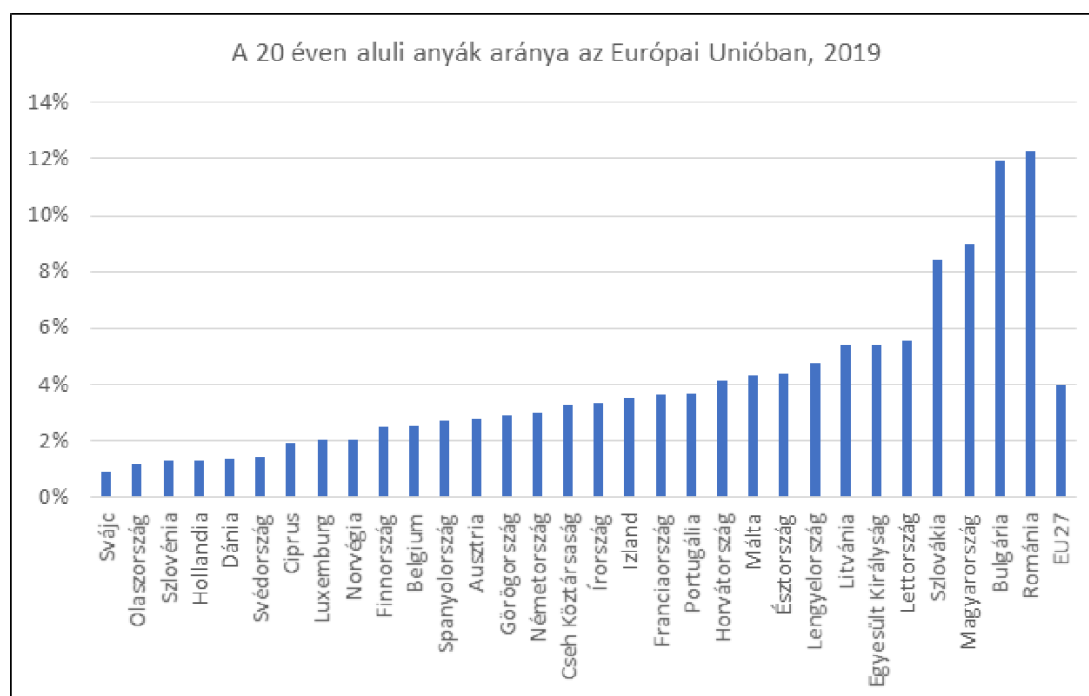


Forrás: Eurostat

A lányok magasabb lemorzsolódási aránya ezekben az országokban nem független attól, hogy ebben a régióban a legmagasabb a tizenéves terhesség aránya Európában. 8-ból 1 első gyermek született 20 év alatti anyáktól Bulgáriában és Romániában. **Az első gyermek születése a 20 év alatti fiatal anyák körében a legmagasabb arányú volt Bulgáriában és Romániában (12%). Őket követte Magyarország (9%) és Szlovákia (8%).** Mivel az anya iskolázottsága erősen befolyásolja a gyermek későbbi sikereit, ez a tendencia hosszú távon negatív hatással van a gyermekek iskolai eredményességére is.

A korai iskolaelhagyók aránya Magyarországon magasabb a legkevésbé fejlett térségekben és a romák körében (65,3%) (Oktatási és Képzési Figyelő 2020, Magyarország, Európai Unió, 2020). A város-falu ellentét is jól látszik a legelmaradottabb négy országban (lásd 1.3. számú melléklet 2. táblázat).

8. ÁBRA: A 20 éven aluli anyák aránya az Európai Unióban, 2019, (százalék)



Forrás: Eurostat

A másik, az Unió által is használt és számunkra is releváns statisztika a sem képzésben, sem a munkaerőpiacon jelen nem lévő 15-29 éves fiatalok aránya. Ezen a területen Magyarország 2011-hez képest ugyan nagyot javított, 20 százalékról 16,7 százalékra, de ezzel még mindig kicsivel az uniós átlag (15%) felett vagyunk. A térségünkben Szlovénia, a balti államok és Lengyelország az átlag alatt, Csehország, Szlovákia, Horvátország, Románia és Bulgária (19,2%) az átlag felett van. Az uniós programok hosszútávú sikereit majd ezen statisztikák alakulása mutathatja, bár módszertanilag nehéz az egyéb történések hatásától elválasztani.

A végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében tett magyarországi szakpolitikai intézkedések jogszabályi kereteit a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény módosításáról rendelkező 2014. évi CV. törvény jelölte ki azzal, hogy törvényi szinten definiálta a lemorzsolódással veszélyeztetett tanuló fogalmát, valamint rendelkezett a lemorzsolódás megelőzését szolgáló korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer hazai kiépítéséről. A lemorzsolódás megelőzését szolgáló korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer az EFOP ex-ante feltételek közé is bekerült. A jelzőrendszer azzal a céllal jött létre, hogy a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók számának csökkentése érdekében pedagógiai-szakmai támogatást nyújtson az érintett tanulók, pedagógusok, intézmények és fenntartók számára. A Köznevelési Törvény 37. paragrafusa szerint „a lemorzsolódással veszélyeztetett tanuló az a tanuló, akinek az adott tanévben a tanulmányi átlageredménye közepes teljesítmény alatti vagy a megelőző tanévi átlageredményéhez képest legalább 1,1 mértékű romlást mutat, és esetében komplex, rendszerszintű pedagógiai intézkedések alkalmazása válik szükségessé”.

A lemorzsolódást előrejelző rendszer adatai alapján az elmúlt években javulás következett be. A javulás a legnagyobb arányú az érettségig adó középfokú intézményekben (gimnázium, technikum), míg a szakképző iskolákban és az általános iskolákban kisebb arányú, de látható a javulás. Feltűnő ugyanakkor, hogy ennek dinamikája lassuló, ami részben talán betudható a Covid járvány miatti iskolabezárásoknak és a digitális oktatásnak. Aggodalomra ad viszont okot, hogy a köznevelés és szakképzés irányításának szétválásával a statisztikai adatszolgáltatás is kettévált, és a lemorzsolódás jelzőrendszer 2020/21-es tanévtől már nem tartalmazza a szakképzés adatait. A jövőre nézve elengedhetetlen a KIR és SZIR rendszer összefésülése, hogy az előrejelző rendszer valóban be tudja tölteni a hivatását.

3. TÁBLÁZAT: A lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók aránya, 2016/17-2020/21 második félévek

	2016/17	2017/18	2018/19	2019/2020	2020/2021
Összes	10,85	8,86	7,46	6,80	6,29
Általános iskola	13,14	11,58	9,90	9,30	9,02
Szakképző iskola	18,03	14,83	12,54	13,04	13,76
Technikum	12,21	8,55	6,86	5,90	5,16
Gimnázium	2,64	1,61	1,42	0,89	1,10
9. évfolyam teljes	13,26	10,35	8,71	8,19	(2,12)*
Teljes tanulólétszám a 9. évfolyamokon	119524	116947	115695	11549 1	(52774)*

Megjegyzés (*): 2020/21 tanévtől miután a szakképzés kikerült a KIR statisztikából, az előjelző rendszer már nem tartalmazza a lemorzsolódásban leginkább érintett szakképzés adatait!

Forrás: <https://www.kir.hu/kir2esl/Lekerdezések/Aggregator> Letöltés ideje: 2022.05.25.

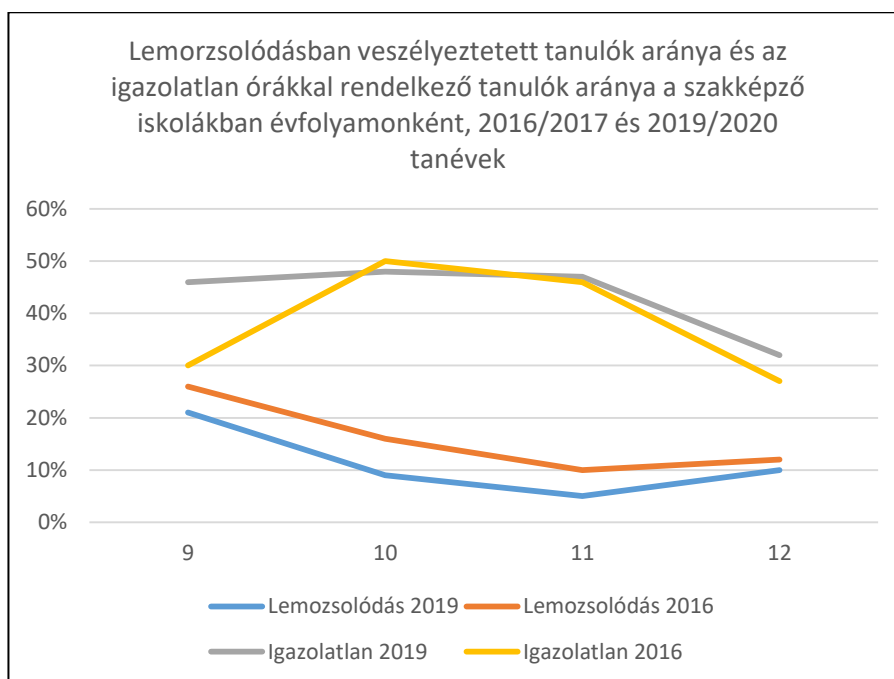
A lemorzsolódás veszélyének aránya nemcsak intézménytípusonként, de megyénként is eltérő.¹⁹ A lemorzsolódással veszélyeztetettek aránya a legmagasabb mértékű Nógrád, Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyékben. A 2016/17 és 2019/20 tanévek között az arányok a következőképpen alakultak: Nógrád megyében 19,61 és 14,53%; Borsod-Abaúj-Zemplén megyében 15,9 és 11,86%; Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében pedig 17,53 és 10,37%. Somogy megye javított a legnagyobb mértékben, 14,33%-ról 9%-ra.²⁰

Megyéenként nézve a legérintettebb intézménytípust, a szakképző iskolákat, Nógrád megyében 25%-ról 20%-ra javult ez az arány, de ez még mindig nagyon magas. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a lemorzsolódók aránya a szakképzésben 23,62%-ról 16,75%-ra javult. A rendszeres gyermekvédelmi segélyben rendelkezők aránya is megfeleződött, 12-ről 6%-ra. Bár az évisméltésre kötelezettek aránya 7,82-ről 3,42%-ra javult, de az 50 óránál magasabb igazolatlan órával rendelkezők aránya ugyanúgy 6% maradt. A közepes eredményt el nem érők aránya kisebb mértékben javult, mint az elégtelen osztályzatot kapók aránya, ami szintén utalhat arra, hogy most, hogy tétje volt, gyengébben fogták a ceruzát a tanárok. Mindenképpen elgondolkodtató, hogy bár a lemorzsolódásban veszélyeztetettek aránya minden évfolyamon csökkent 2016 és 2019 között, ugyanakkor ilyen irányú javulást az igazolatlan órák esetén nem látunk.

¹⁹ Miután 2020/21-es tanévtől mintegy 200ezer tanuló került ki a jelzőrendszerből a szakképzés ITM-be kerülésével, ezért csak a 2019/2020-as tanévig közlünk itt adatokat.

²⁰ A megyei adatokat lásd: <https://www.kir.hu/kir2esl/Kimutatas/VeszelyeztetettTanulokMegozslasa>

9. ÁBRA: Lemozsolódásban veszélyeztetett tanulók aránya és az igazolatlan órákkal rendelkező tanulók aránya a szakképző iskolákban évfolyamonként, 2016/2017 és 2019/2020 tanévek



Megjegyzés: az adatok összekötése illusztratív céllal történt.

Forrás: <https://www.kir.hu/kir2esl/Kimutatas/VeszelyeztetettTanulokTerlidoFeladatMegozszasban> Letöltés ideje: 2021.06.11.

Míg a tanulmányi eredményeket jobban tudják befolyásolni, a tanórák látogatását kevésbé az iskolák. Éppen ezért fontos olyan indikátorokat is figyelembe venni, amelyek függetlenek a beavatkozótól és eredményességet jeleznek, mint a kompetenciamérés eredményei.

A Klebelsberg Központ közlése szerint, a Kréta-rendszernek egyik első fejlesztett modulja, **egy ESL modul**, amely segíti a tanárok munkáját, illetve a szülők rálátását gyermekeik teljesítményének és hiányzásának az összefüggéseire. Ez a modul figyelmeztet és folyamatosan elemzi a tanulók teljesítményét és hiányzásának mértékét. Ha egy három-négy hetes intervallumban jelentős teljesítményromlást és gyakori hiányzást detektál, akkor azonnal belép egy jelzőrendszer, amely egy lehetséges krízishelyzetre hívja fel az osztályfőnök figyelmét, illetve az algoritmus a pedagóguson kívül, a szülő felé is jelez. Ez az ESL jelzőrendszer nemcsak a köznevelésben, hanem a szakképzésben is rendelkezésre áll²¹.

Magyarország fejlettsége a digitális kompetenciákat illetően

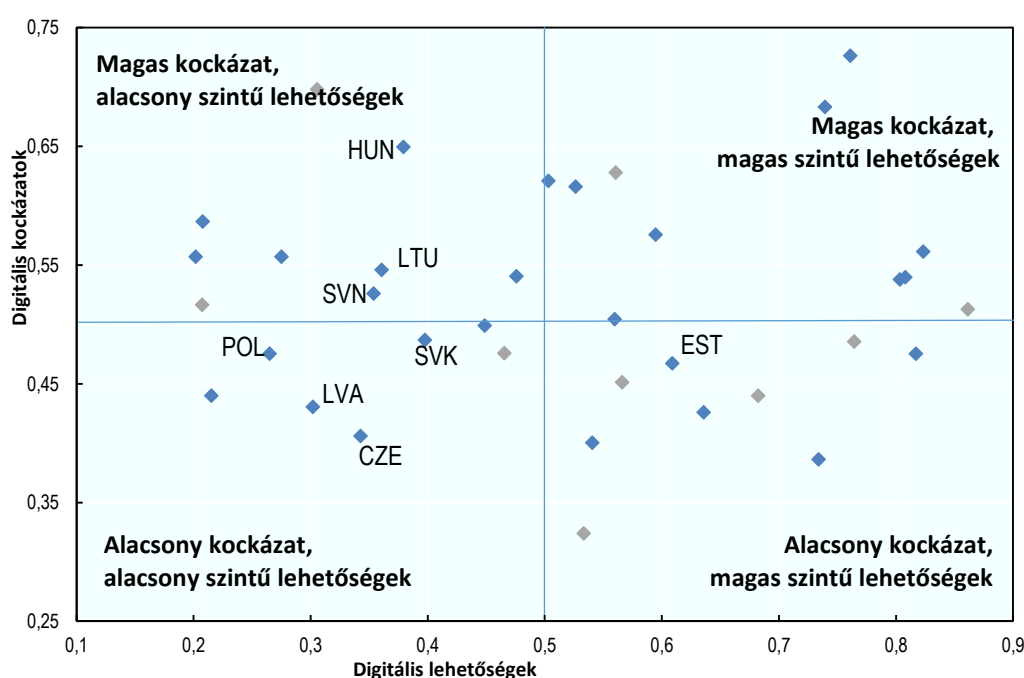
A digitalizáció minőségének egyik nemzetközi mutatója a Digital Economy and Society Index (DESI) – egy összetett index, amely összefoglalja Európa digitális teljesítményére vonatkozó releváns mutatókat, és nyomon követi az EU-tagállamok digitális versenyképességének alakulását. A DESI (EU, 2020) szerint a vezető országok Finnország, Hollandia 60 pont feletti eredménnyel, míg a legtöbb közel-

²¹ A KK információi szerint, a modult a szakképzésre fejlesztették ki először, ők voltak a tesztalanyok, a tesztelés tapasztalatai alapján finomították rajta. Így a finomra hangolt változat több mint két éve, két és fél éve működik mindkét területen.

keleti európai ország, nevezetesen Bulgária, Magyarország, Lengyelország, Románia, Lettország és Szlovákia kevesebb mint 40 pontot ér el ezen az indexen.²²

Az OECD több dimenzió mentén is tipizálta az országokat a digitális átalakulás kockázatai és lehetőségei szerint. A régió országait Észtország kivételével alacsony lehetőségek jellemzik, de ez a csoport aszerint is megoszlik, hogy mekkora kockázattal jár a folyamat. Észtország ismét kiemelkedik a csoportból, amelyet alacsony kockázat és nagy lehetőségek egyaránt jellemeznek. Az OECD jelentése kiemeli, hogy Észtországban az emberek nagymértékben hozzáférnek az internethez, és azt sokféle célra használják, például egészségügyi információkhoz való online hozzáférésre. Míg a szélsőséges internethasználók aránya a gyermekek körében valamivel meghaladja az átlagot, Észtországban meglehetősen alacsony szintű internetes zaklatás tapasztalható, különösen a másik két balti államhoz képest, ahol ez a probléma elterjedtebb.

10. ÁBRA: Az európai országok a digitális átállás által jelzett kockázatok és lehetőségek szerint



Megjegyzés: A digitális átalakulás kockázatai 13 mutatót ölelnek fel 9 dimenzióban: IKT-hozzáférés és -használat, oktatás és készségek, munkahelyek, munka és magánélet egyensúlya, egészségi állapot, társadalmi kapcsolatok, civil szerepvállalás és kormányzás, környezetminőség és digitális biztonság. A digitális átalakulás lehetőségeit 20 mutató segítségével mérik 9 dimenzióban: IKT-hozzáférés és -használat, oktatás és készségek, jövedelem, fogyasztás és jólét, munkahelyek, munka és magánélet egyensúlya, egészségi állapot, társadalmi kapcsolatok, kormányzás és állampolgári elkötelezettség, valamint szubjektív jólét. Minden egyes mutató esetében az országokat összehasonlító teljesítményük

²² OECD (2019). Organisation for Economic Co-operation and Development. How's Life in the Digital Age?: Opportunities and Risks of the Digital Transformation for People's Well-being, OECD Publishing, Paris. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264311800-5-en/index.html?itemId=/content/component/9789264311800-5-en>. 2021/06/19

alapján rangsorolják úgy, hogy a legalacsonyabb értékkel rendelkező ország 0, a legmagasabb eredménnyel rendelkező ország pedig 100 pontot kap.

Az „alacsony kockázatok és alacsony lehetőségek” csoportban (Csehország, Lettország, Lengyelország, Szlovákia) a legtöbb országban viszonylag magas a felhasználási egyenlőtlenségek szintje, ami azt jelenti, hogy míg egyes csoportok sokféle módon használják az internetet, a lakosság többsége ezekben az országokban csak néhány tevékenységet vesz igénybe. **Magas kockázat és alacsony lehetőségek jellemzik Magyarországot, Litvániát és Szlovéniát**, ahol igen magas az internethasználati egyenlőtlenség. A gyermekeket különösen érintik az online kockázatok: a szélsőségesen internetezők aránya a gyerekek között meghaladja az OECD-átlagot, és magas az internetes zaklatásról bejelentő gyermekek aránya (OECD, 2019).

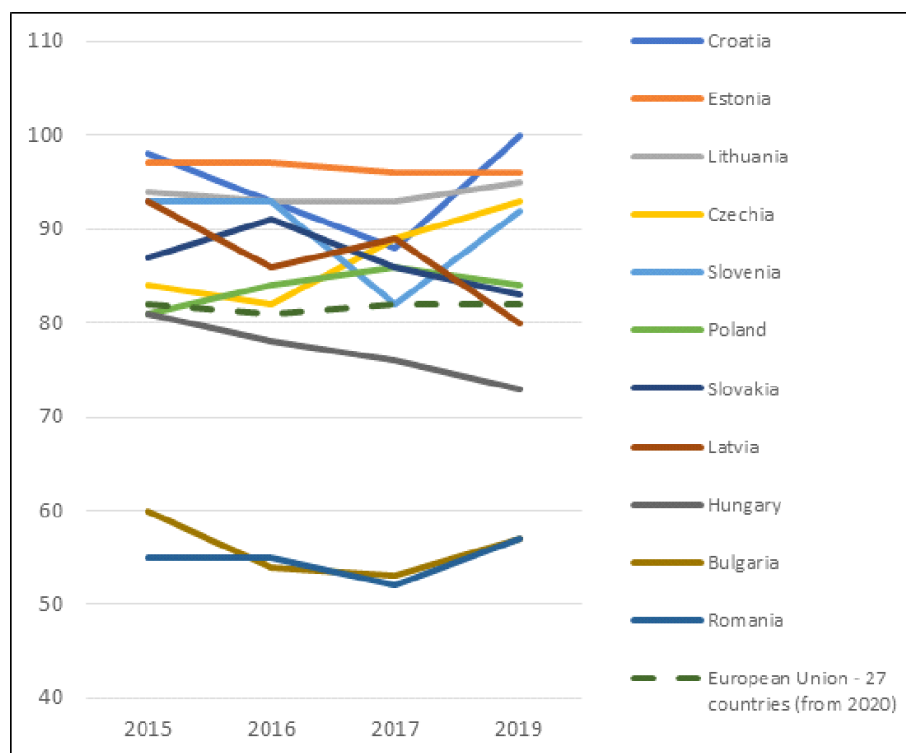
A PISA adatok alapján nem annyira hozzáférési, mint használati problémák detektálhatók a magyar fiatalok esetében. Jellemzően kevésbé használják tanulásra vagy információszerezésre az IKT eszközöket, mint a szomszédos országok tanulói, viszont jellemzőbb körükben a közösségi média használata, chatelés és szórakoztató tartalmak fogyasztása.

A PISA adatokon kívül egyéb mutatók is vannak a fiatalok digitális kompetenciáinak nemzetközi összehasonlítására. Az Unió létrehozott egy ilyen mutatót, amely szerint, 2019-ben az Európai Unióban a 16 és 24 év közötti fiatalok négyötöde (80%) rendelkezett alapvető vagy azt meghaladó digitális készségekkel.

Ez 24 százalékponttal (pp) magasabb, mint a 16 és 74 év közöttiek aránya (56%). A kelet-közép-európai államok közül Horvátországban volt a legmagasabb a 16 és 24 év közöttiek aránya az alapvető vagy annál magasabb általános digitális készségekkel (97%), ezt követi Észtország és Litvánia (93%). Ezzel szemben a legalacsonyabb arányt Romániában (56%), Bulgáriában (58%), Magyarországon (68%) és Lettországban (75%) figyelték meg. (EUROSTAT, 2019)

Bulgáriában és Romániában a legalacsonyabb a digitális kompetencia szintje a fiatalok körében, és ez sajnos nem javult az idők során. A fiatalabb korosztályt tekintve szembeötlő, hogy **Lettország és Magyarország esetében romló tendenciát láthatunk a digitális kompetenciák tekintetében úgy is**, hogy Magyarország alacsonyabb szintről indult. Ezért is érdemes átgondolni a digitális kompetenciák fejlesztését megcélzó uniós programok céljait és végrehajtását Magyarországon.

11. ÁBRA: Az alap vagy afölötti digitális kompetenciákkal rendelkező 16-19 évesek aránya a közép-európai országokban 2015-2019



Forrás: Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/tepsr_sp410_esmsip2.htm

A PISA 2018 vizsgálat azt is felmérte, hogy a tanulók mennyire tudják megkülönböztetni a véleményeket a tényektől, és mennyire vannak tisztában a források hitelességének ellenőrzésének szükségességével. A közép-kelet-európai országok közül az észtországi tanulók érték el a legmagasabb pontszámot, ezzel szemben a bulgáriai, magyar, szlovákiai és horvátországi tanulók érték el a legalacsonyabb pontszámot ebben az indexben. (-0,20 pont alatt) (PISA in Focus, 2021). A régió tanulói sokkal jobban ki vannak téve az internetes veszélyeknek, a tanulás digitalizálásával ezek a veszélyek pedig tovább fokozódhatnak. Minél többet tanulnak a tanulók az iskolában arról, hogyan kell megítélni, hogy egy információ objektív-e, annál jobban tudnak eligazodni az álhírek világában. Az OECD-országokban átlagosan a tanulók valamivel több mint fele részesül ilyen oktatásban az iskolában. A régió országai közül Észtország, Litvánia és Horvátország az átlag körüli e tekintetben, míg Lettország (38%), Szlovénia (40%), Szlovákia (44%) és Magyarország (46%) jóval az átlag alatti. (PISA in Focus, 2021).

Van hát tere a fejlesztésnek a fiatalok digitális kompetenciái terén. Ez az igény megjelenik az olyan hazai dokumentumokban is, mint a Digitális Stratégia (DOS), vagy a Nemzeti alaptanterv (NAT), amely dokumentumokra az ezen a területen fejleszteni kívánó uniós támogatású hazai programok is erősen hivatkoznak.

A hazai gyakorlat és a DOS és NAT a digitális kompetenciafejlesztés szempontjából

A PISA adatok egyik meglepő tanulsága, hogy a számítógép használat és a tanulói eredményesség között nincs, sőt fordított a kapcsolat. Kimutatták, hogy minél több az egy tanulóra jutó számítógép az iskolában, annál inkább romlott a matematikai teljesítmény 2003 és 2012 között. A számítógép tanórai használata pedig szintén fordítottan arányos a tanulók digitális szövegértési teljesítményével. Ennek a magyarázatát abban látják a szakértők, hogy a pedagógusok megfelelő módszertani felkészültsége

híján az IKT eszközöket pusztán illusztrálásra használva éppen a frontális oktatás hátrányai erősödnek fel. Hazai kutatások is ezt az összefüggést mutatják. Egy, a Geogebra alkalmazását és hatékonyságát vizsgáló kutatás is azt találta, hogy csak ott volt pozitív hatása a programnak, ahol a tanulókat aktívan bevonta a pedagógus és csoportos technikákat is alkalmazott. Ott, ahol pusztán illusztráció céljára használták a szoftvert, ott még rosszabb lett az eredmény, mint a kontroll osztályban, ahol nem használták a programot²³.

Egy másik, a médiaoktatást vizsgáló kutatás a tanórai tevékenységek mellett a pedagógusok tanításukat érintő digitális aktivitásait is vizsgálta (Lannert-Hartai, 2021). A kutatás arra jutott, hogy a pedagógusok a digitális technikákat jellemzően adminisztrációra és illusztrálásra használják, az interaktívabb és kreatívabb használat még nem jellemző. A pedagógusoknak több mint 70 százaléka használja az elektronikus naplót és a digitális táblát és kommunikál elektronikusan a diákokkal. A digitális táblát azonban leginkább vetítésre használják a pedagógusok. A tanárok mintegy 40 százaléka használ digitális táblára fejlesztett tananyagot és készít fotót vagy filmet tanítási célra, míg digitális tananyagot szinte soha nem fejlesztenek (csupán a minta 5,1%-a mondta, hogy rendszeresen végez ilyen tevékenységet). A pedagógusok egyötöde tartozik abba a körbe, ahol létre is hoznak digitális tartalmakat a digitális táblára. A pedagógusok másik ötöde egyáltalán nem használ digitális táblát. A pedagógusok maradék hatvan százaléka a digitális táblát passzívan használja, nem hoz létre tartalmakat hozzá. Ezek után kevésbé meglepő, hogy a még kevésbé elterjedt digitális keretrendszereket a pedagógusok többsége (65,1%) soha nem használja (és csak 4,4%-uk rendszeresen), valamint saját honlapot vagy szakmai blogot sem működtet (82,3%, vö. 6,6%-uk rendszeresen).

A kreatívabb és modern eszközhasználat az informatika- és médiatanárokat jellemzi leginkább. Az intézményvezetők elsősorban a digitális tábla használatban tűnnek ki, míg az osztályfőnökök az elektronikus napló használatában és az elektronikus kommunikációban. Feltűnő, hogy a beosztott tanárok meglehetősen elmaradnak a digitális eszközök használatában és az is elmondható az adatok alapján, hogy a hátrányos helyzetű tanulókat tanító pedagógusokat alacsonyabb digitális aktivitás jellemez, mint a nem hátrányos helyzetű tanulókat tanítókat.

A szakértők kritikája szerint elsősorban technikai értelemben tekint a NAT a digitális kompetenciákra, a tágabb értelemben vett kreatív digitális eszközhasználat, vagy médiatudatosság kevésbé hangsúlyos. Míg világszerte a médiaműveltség a tágabb fogalom, aminek része az új technológiák ismerete, addig a magyar Nemzeti Alaptanterv elsősorban a digitális technológiát állítja előtérbe, míg a médiaműveltség horizontálisan (tantárgyilag gyengén megtámogatva) alig szerepel a jelenleg hatályos dokumentumban. (Elvileg a sikeres nemzetközi példák (norvég, finn) azt mutatják, hogy a médiaműveltség keresztntantervi, horizontális terület, amit viszont minden tantárgyban érvényesítenek. A német modell pedig a „learning by doing” elv alapon erősen gyakorlatorientált.) (Lannert-Hartai, 2021)

A **NAT**-ban a digitális kultúra már alsó tagozattól önálló tantárgyként jelenik meg. A terület kidolgozói szerint a terület célja, hogy: „kialakítsuk a digitális világ vívmányai használatának, önálló megismerésének képességét, pozitív attitűdjét, a társadalom hasznos polgárává válás minden kompetenciáját”, illetve „a digitális kultúra tantárgy elsődleges feladata az információs társadalom kihívásaira történő felkészítés.” Itt is négy alapvető területen történne a fejlesztés: informatikai

²³ A pilot kutatás a Pécsi Tudományegyetem vezetésével, az MTA szakmódszertani kutatások első sorozatában 2016-ban zajlott.

eszközök használata, digitális írástudás (infografikák értelmezése, szövegszerkesztés, rajzos dokumentumok létrehozása stb.), problémamegoldás informatikai eszközökkel és módszerekkel (kódolás, Robotika stb.), információs technológiák (szűrés, rendszerezés stb.).²⁴

A **DOS** is elsősorban a digitális infrastruktúra fejlesztésére, bővítésére helyezi a hangsúlyt. A tanítás-tanulás módszertana fejezetben bár kitér a pedagógus digitális módszertani kultúrájának fontosságára, de ezt egyértelműen a pedagógusképzés és a tartalmi szabályozás keretei közt látja biztosítotttnak. Ugyanakkor a pedagógusképzés során érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy míg a köznevelési intézményeket ellátták digitális táblákkal (jellemzően az uniós programok egy kutatás szerint az alsó tagozatos általános iskolákban voltak a legintenzívebbek, holott nem ezt gondolná az ember fő célcsoportnak ezen a területen), addig a pedagógusképzésbe egy digitális tábla sem jutott, nemhogy ez megjelent volna a képzésben is. A tartalmi irányítást tekintve, mint fent is jeleztük, a NAT is inkább technológiaként tekint erre a területre, nem bontva ki az itt valóban hatékony pedagógiai módszertanokat.

2. Az értékelés kerete

Az értékelés tárgyát 12 konstrukció képezi. Miután jelen értékelés fő tengelyében a lemorzsolódás csökkentésének célkitűzése áll, és mivel az erre irányuló programok közt elsősorban ezt a célt expliciten az EFOP-3.1.5-16 kiemelt program jelöli meg, ezért ez a program került az értékelés középpontjába és lett a tényellentétes hatásértékelés tárgya. Ennek megfelelően a többi programot is e célkitűzés fényében vizsgáljuk elsősorban, vagyis itt tényellentétes hatásvizsgálatra és az intézményi fejlesztési tervek dokumentumelemzésére is sor került. Az értékelnit kívánt konstrukciók kiemelt része intézményfejlesztéssel és pedagógiai módszertani fejlesztéssel foglalkozik, ugyanakkor – már a programidőszak alatt is hosszan érvényben lévő – digitális tanrend miatt a módszertani-, és intézményfejlesztéseket segítő digitális és fizikai infrastruktúra fejlesztések is az elemzés fontos adalékául szolgálnak.

Az értékelés alapvetően a következő kérdésekre keresi a választ:

- **Valóban ott próbál beavatkozni a program, ahol szükséges?** (Itt felmerülhet az a probléma, hogy a minőségi oktatás egyik kulcsa a minőségi pedagógus, ezért a pedagógus bérek jelentős emelése és a foglalkoztatási viszonyok átalakítása, valamint a hatékony iskolaszervezet kialakítása a cél szempontjából elkerülhetetlen.)
- **A programok jól célzottak-e?** Valóban az arra leginkább rászoruló intézményeket (feladatellátási helyeket) és tanulókat érték el ezek?
- **Teljesült-e a szinergia a programok között** (módszertani fejlesztés, intézményfejlesztés, infrastruktúra és digitális környezet fejlesztése? (Tehát nem elég, hogy elérték-e a hátrányos helyzetű tanulókat, de az is fontos, hogy valóban összefésülték-e ezeket.)
- Vajon a kivitelezés során **megvolt-e az összhang** az irányítók, a tervezők és a végrehajtók között, rendelkezésre állt-e az ehhez szükséges komplex tervezési kompetencia és menedzsment kultúra?
- **Valóban az történt-e, amit terveztek?** A programokat sikerült-e végrehajtani úgy, ahogy tervezték?
- **Megfelelő volt-e a pénzügyi, szakmai és egyéb támogatás** a programok sikeres teljesítéséhez?

²⁴ <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/05/nat-2020-Inrd-andrs-digitlis-kultra-tant-20205-6..pdf>

- **Megvalósultak-e a projektek kitűzött céljai?**
- **Megvalósult-e fő cél, a lemorzsolódás csökkentése, az esélyteremtés és a színvonal növelése?**
- **Csökkent-e a szegregáció?**

Az értékelés támaszkodik a korábbi értékelések eredményeire, így például a Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia (továbbiakban: MNTFS) értékelésére²⁵ is, amelyben a jelen értékelésben szereplő programok némelyikének monitorozására is sor került. Az EFOP-3.1.5-16 program tényellentétes vizsgálat elvégzése során pedig építünk a korábban elkészült hatásvizsgálati módszertani tanulmány²⁶ tartalmára is, illetve a Centre for Research on Impact Evaluation (CRIE) és az Oktatási Hivatal, mint adatgazda munkatársaival való korábbi egyeztetésekre is.

Az értékelés során felmerült nehézségek

Az értékelés minőségét befolyásolják az elérhető adatok, a megfelelő időtáv és egyéb tényezők. Az értékelés annál nehezebb, minél „zajosabb” a környezet. Ilyen zajnak tekinthető, hogy a programok időszakában rengeteg változás volt tapasztalható a rendszerben. A digitális infrastruktúra fejlesztése során például a kiírások szerint kötelező a szakmai együttműködés és az információs szolgáltatás az 1536/2016. (X.13.) Kormányhatározat alapján létrehozott Digitális Pedagógiai Módszertani Központtal, amely központ azóta jelentősen átalakult.

A Covid által okozott fennakadások a programban viszont már magát a megvalósítást akadályozhatták. Ez a probléma az egyetemeken által kidolgozott módszerek kipróbálásában mindenképpen jelen van. A másik probléma az elérhető adatok terén található. A kompetenciamérés 2020-ban a Covid miatt megghiúsult, a 2021 tavaszán végzett felmérés eredményei viszont már nem csatornázhatók be az értékelésbe. Ez azért is probléma, mert a zajosságot az is növeli, hogy a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók esetén elsősorban a tanulmányi eredmények (osztályzatok) és évisméltési adatok állnak rendelkezésre, ezek viszont nem függetlenek a programban résztvevő és értékelendő pedagógusoktól.

○ **Az értékelés célja – a TOR szerint**

Az értékelés célja, hogy a programozási időszak végén megvizsgálja, hogy a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentésének céljából indított, a 10. tematikus célkitűzéshez kapcsolt kiválasztott, strukturális alapokból finanszírozott beavatkozások hogyan, milyen eredménnyel valósultak meg, illetve az oktatási szférát érintő intézkedések (szakpolitikai változások, jogszabályi keretek változásai) milyen hatással voltak a végzettség nélküli iskolaelhagyásra.

A 10. tematikus célkitűzésen belül: 10i beruházási prioritás - A korai iskolaelhagyók számának csökkentése és a korai iskolaelhagyás megelőzése, valamint a minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférés előmozdítása a kora gyermekkori nevelésben, az alap- és középfokú oktatásban, ideértve az oktatásba való visszatérést ösztönző formális, informális és nem formális tanulási formákat is.

²⁵ A Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia (MNTFS) érvényesülésének értékelése. Készítette: Kopint-Tárki Zrt., 2020. <https://www.palyazat.gov.hu/magyar-nemzeti-trsadmli-felzrkzsi-stratgia-rtkels->

²⁶ Holb Éva–Lannert Judit–Molnár László–Tátrai Márk: A tanulói lemorzsolódással veszélyeztetett intézmények támogatása című kiemelt projekt (EFOP-3.1.5-16) hatásértékelésének előkészítése, 2019, kézirat.

Az átfogó értékelés keretében az EFOP-3.1.5-16 felhívásban érintettek és a kontrollcsoport tagjainak körében tényellentétes (counterfactual) hatásértékelésre is sor került, annak érdekében, hogy inputként szolgáljon a 2021-2027-es időszak végzettség nélküli iskolaelhagyásra vonatkozó beavatkozások hatékonyabbá és eredményesebbé tételéhez.

Az értékelés a következő 12 konstrukció vizsgálatára épül:

4. TÁBLÁZAT: A vizsgálat felhívások listája, kiemelve a hatásvizsgálat tárgyát képező programot

	Felhívások kódja	Felhívás neve	Keretösszege
1	EFOP--3.1.5-16	A tanulói lemorzsolódással veszélyeztetett intézmények támogatása	12 900 000 000²⁷ Ft
2	EFOP-3.1.2-16	A pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében	9 860 000 000 Ft
3	EFOP-3.2.6-16	A tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben	2 896 295 300 Ft
4	EFOP-3.3.5-17	Korszerű pedagógiai módszerek alkalmazását segítő Iskolai Közösségi Program kísérleti megvalósítása	7 394 977 145 Ft
5	EFOP-3.3.7-17	Informális és nem formális tanulási lehetőségek kialakítása a köznevelési intézményekben	3 943 151 387 Ft
6	EFOP-3.2.3-17	Digitális környezet a köznevelésben	6 202 464 499 Ft
7	VEKOP-7.3.3-17	Digitális környezet a köznevelésben	1 670 000 000 Ft
8	EFOP-3.2.4-16	Digitális kompetencia fejlesztése	48 350 000 000 ²⁸ Ft
9	EFOP-4.1.1-15	Egyes egyházi oktatási infrastrukturális fejlesztések	14 294 491 878 Ft
10	EFOP-4.1.2-17	„Iskola 2020” Köznevelési intézmények infrastrukturális fejlesztése a hátránykompenzáció elősegítése és a minőségi oktatás megteremtése érdekében	72 465 276 290 Ft
11	EFOP-4.1.3-17	Az állami fenntartású köznevelési intézmények tanulást segítő tereinek infrastrukturális fejlesztése	29 574 147 365 Ft
12	EFOP-4.1.5-16	Köznevelési intézmények infrastrukturális fejlesztése	14 332 082 245 Ft
	Összesen	12 darab felhívás	223 782 892 452 Ft

Megjegyzés: kézzel a mélységében elemzendő felhívások; zölddel a kontextust adó, digitális infrastruktúrafejlesztést célzó felhívások; narancssárgával a kontextust adó, egyéb infrastruktúrafejlesztést célzó felhívások.

Az értékelés középpontjában az EFOP-3.1.5 konstrukció áll, s annak kapcsolódása a fentiekben felsorolt egyéb konstrukciókhoz.

EFOP-3.1.5-16: A tanulói lemorzsolódással veszélyeztetett intézmények támogatása felhívás fő célkitűzése és tartalma

Az EFOP-3.1.5. felhívás alapvető célja olyan komplex és célzott intézményfejlesztő programok megvalósítása volt egy előre meghatározott módszertan alapján kiválasztott, végzettség nélküli iskolaelhagyással veszélyeztetett, illetve szegregáltan oktató és az országos kompetenciaméréseken alulteljesítő köznevelési intézményekben, amelyek révén csökken a tanulók lemorzsolódási kockázata,

²⁷ Az IH közlése szerint, a felhívás keretösszege ÉFK-ban csökkent: 11 759 465 068 Ft-ra.

²⁸ Az IH közlése szerint, a felhívás keretösszege ÉFK-ban csökkent: 48 337 399 910 Ft-ra.

illetve a tanulók segítséget kapnak a végzettségek, a munkaerőpiacon nélkülözhetetlen és hasznosítható kompetenciák megszerzéséhez.

A projektben 457 köznevelési intézmény (óvoda és iskola feladatellátási helyek - FEH) vesz részt, amelyből — az ágazattal való egyeztetésnek megfelelően — 300 iskola került vizsgálat alá. Ebből 154 a szegregációs index és a jogellenes elkülönítés alapján került be a programba, 102 FEH tanuló lemorzsolódással veszélyeztetett intézmény volt, míg a maradék 44 FEH a komplex intézményfejlesztési folyamatot támogató partnerintézmény. Az EFOP-3.1.5-16-2016-00001 kiemelt projektben mindhárom célcsoport egy komplex intézményfejlesztési folyamatot valósít meg, amely az iskolai lemorzsolódást megelőző támogatás (ILMT) pedagógiai keretrendszer pilotjaként működik.

A projekt alapvető célja komplex és célzott intézményfejlesztő programok megvalósítása a kiválasztott, végzettség nélküli iskolaelhagyással veszélyeztetett, illetve szegregáltan oktató és az országos kompetenciaméréseken alulteljesítő köznevelési intézményekben. Az OH kiemelte, hogy ezen célok közül a program leginkább a szegregáltan működő iskolákban tanulók lemorzsolódását kívánja csökkenteni. A programok a területi és helyi szintű pedagógiai szakmai szolgáltató rendszert fejlesztik, javítják az ágazati és helyi közösségi együttműködések. Ezek révén csökken a tanulók lemorzsolódási kockázata, a tanulók segítséget kapnak a végzettségek, a munkaerőpiacon nélkülözhetetlen és hasznosítható kompetenciák megszerzéséhez. A projekt egésze köznevelési intézmények (feladatellátási helyek) differenciált fejlesztésére irányul, a fejlesztések fókuszában minden esetben a célzott és a helyi igényeken alapuló komplex intézményfejlesztés áll.

Az EFOP-3.1.5-16 felhívásban négy indikátor került meghatározásra:

- új képzési módszertant alkalmazó intézmények száma (cél: 240 FEH)
- a támogatott programokban résztvevő tanulók száma (cél: 30 ezer diák)
- a képzésben, átképzésben résztvevő pedagógusok száma (cél: 1800 pedagógus)
- a deszegregációs programban résztvevő intézmények száma (cél: 100 FEH)

A pályázat mérföldkövei alapján az indikátorok által meghatározott célkitűzéseknek egyenként el kellett érnie az 50%-os teljesítési szintet 2019. október 31-ig, továbbá a programoknak le kellett volna zárulniuk 2020. október 31-ig. A végső határidőt időközben kétszeri hosszabbítás után 2021. július 31-re tolták ki.

EFOP-3.1.2-16: A pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében felhívás fő célkitűzése és tartalma

„A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából” (EFOP-3.1.2-16-2016-00001) című kiemelt projekt az Eszterházy Károly Egyetem által vezetett, konzorciumi keretben megvalósuló fejlesztési program, amelynek legfőbb célkitűzése a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentéséhez kapcsolódó intézkedések iskolai szintű támogatása, valamint szakmai (módszertani) megoldások kidolgozása a végzettség nélküli iskolaelhagyás preventív csökkentése érdekében.

A fejlesztési szakaszt (2017. 01. 01. – 2018. 08. 30.) követően 2018 szeptemberében 68 iskola kezdte meg a 2018/2019-es tanévet a Komplex Alaprogram által biztosított nevelési-oktatási program szerint. Az első tanév a kipróbálás időszaka volt, melynek elsődleges célja az volt, hogy a kidolgozott

program iskolai működtetésével kapcsolatban széles körű információval rendelkezzenek a fejlesztés megvalósítói.

A projekt fejlesztési beavatkozásként értelmezhető, melynek során a konzorciumi tagok a pályázati felhívásnak megfelelően az alábbi területeken valósítanak meg fejlesztéseket:

- a lemorzsolódás megelőzésére alkalmas, tanulást támogató pedagógiai módszerek kidolgozása és országos elterjesztése az alap- és középfokú oktatásban részt vevők számára;
- a pedagógiai szemléletváltás elősegítését szolgáló pedagógusképzési és továbbképzési tartalmak megújítása.

A Komplex Alaprogram fókuszában megtalálható az innováció, az iskolák szervezeti, módszertani kultúrájának fejlesztése, azonban a szervezeti működés teljes megváltoztatása, a működés teljes átstrukturálása meghaladja a projekt kereteit és lehetőségeit.

A beavatkozás háromszintű szakmai megoldást kínál a projektben részt vevő intézményeknek:

- kiterjesztett fejlesztés (rövid, kis képzési tartalommal párosuló képzések, műhelyek) a legkevésbé veszélyeztetett intézmények számára;
- 30-60-90-120 órás formális akkreditált pedagógusképzés a közepesen veszélyeztetett intézmények részére;
- komplex pedagógiai fejlesztés és támogatás (kiterjesztett fejlesztés és a képzés után hosszabb támogatás) a leginkább érintett intézmények részvételével.

Szervezeti diagnózis alapján az iskolák nagy valószínűséggel az alábbi csoportokba kerülhetnek:

- ahol jelentős ráfordítást igényel a program bevezetése,
- ahol egy „enhanced” (felgyorsított) beavatkozási modellt érdemes követni, és
- ahol elindítható a megtervezett „standard” beavatkozás, amely bizonyosan növelné a sikeres „átadás” esélyét.

A Komplex Alaprogram, mint pedagógiai innováció akkor válhat hatékonná, ha a résztvevő partnerintézmény a Komplex Alaprogram minden lényeges elemét (képzések, utánkövetésben való részvétel, tanítási stratégia alkalmazása, alprogramok illesztése a napi gyakorlatba) átveszi, és az iskola intézményi kultúrájához, pedagógiai hagyományaihoz igazítja. A sikeres implementáció azonban azt is megkívánja, hogy az iskolák intézményi kultúrája igazodjon a program által javasolt pedagógiai megoldáshoz. Illetve, ha a programot a tantestület lehetőleg minden tagja (vagy döntő többsége) megfelelő gyakorisággal alkalmazza. A program alkalmazása során a pedagógusok reflektív módon – tapasztalataikat mérlegelve – hoznak döntéseket. A pedagógusok részvétele akkor eredményes, ha erősödik szakmai identitásuk és pedagógiai tevékenységükben való tudatosságuk, valamint bővül és rendszerezettebbé válik módszerrepertoárjuk.

EFOP-3.2.6-16: A tanulók képességkibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben

Az öt művészeti egyetem összefogásával létrejött UNI-V-ARTS Konzorcium 2,896 milliárd forint vissza nem térítendő európai uniós támogatást nyert a „A tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben” című projekt végrehajtására. A projekt keretében országos szinten megújításra kerül a köznevelési intézmények művészetpedagógiai módszertana, bővül művészeti eszköztárunk.

A UNI-V-ARTS Konzorcium tagjai: Magyar Képzőművészeti Egyetem, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Magyar Táncművészeti Egyetem, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, Színház- és Filmművészeti Egyetem.

A fejlesztés célja:

A köznevelési intézmények művészetpedagógiai módszertani megújítása és művészeti eszköztárának bővítése a méltányos és minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférés biztosítása, valamint a köznevelés eredményességének, hatékonyságának erősítése érdekében.

A projekt elemei: a köznevelési intézmények művészetpedagógiai módszertani megújítása; a pedagógusok felkészítése az új módszertan adaptálására; a művészetpedagógiai munka támogatása; a köznevelési intézmények hálózatosodásának támogatása; a köznevelési intézmények művészeti eszköztárának megújítása.

A projekt keretében a művészeti egyetemek szaktudásának felhasználásával, illetve számos más művész és pedagógus bevonásával kidolgozásra kerülnek új képzési módszertanok, művészeti képességfejlesztő nevelési-oktatási programok, tananyagok, módszertani segédletek, tanórán kívüli programok.

A 2020. november 12-ig tartó projekt országos hatókörű: legalább 450 köznevelési intézményben próbálják ki a módszertant, legalább 1000 pedagógus vesz részt képzésben, és legalább 1000 művészetpedagógiai munkát támogató program kerül lebonyolításra. A fejlesztés eredményeként legalább 300 intézmény fogja alkalmazni az új képzési módszertant.

EFOP-3.3.5-17: Korszerű pedagógiai módszerek alkalmazását segítő Iskolai Közösségi Program kísérleti megvalósítása

A projektek célja bentlakásos és napközi formában megvalósuló tematikus tanulási alkalmak lebonyolítása a felhívásban foglaltaknak megfelelően 2018 júniusának és 2019 júniusának utolsó két hetében. A projekt hozzájárul az iskolai lemorzsolódás és az iskolaelhagyók számának csökkentéséhez, valamint az egész életen át tartó tanulás iskolai megalapozásához. A projekt megvalósításával hozzájárul a tanulói ismeretek, kompetenciák elsajátításához, a személyiség kiteljesedését elősegítő eszköztár tovább fejlesztéséhez. A tematikus nem formális és informális programok az EFOP-3.2.15-VEKOP-17 felhívásban kifejlesztett tartalmak tesztelésével, kísérleti rendszerben történő megvalósítás révén segítik a fejlesztést. Megvalósulnak az anyanyelvi- és viselkedéskultúra fejlesztését támogató programok, az egészségnevelési, mozgásfejlesztő és a környezeti nevelési programsorozatok. A projekt hozzájárul a tanulók digitális kompetenciáinak fejlődéséhez. A pedagógusok módszertani kultúrájának folyamatos fejlesztésével, a pedagógiai kreativitás előtérbe helyezését eredményezi, összhangban az új tantervi-tartalmi szabályozókban megjelenő követelményekkel. Támogatják a köznevelésben az integrált oktatás megvalósulását, erősítik a non-formális és informális keretek között, nyitott nevelési-tanulási környezetben megvalósuló programok, módszertanok szélesebb körű elterjedését, amelyek hozzájárulnak a társadalmi együttműködés erősítéséhez.

A tematikus bentlakásos program esetében 6 nap, 5 éjszaka egy tematikus hét, mely során teljes ellátás, szállás, a tematikus programmodulhoz kapcsolódó élménypedagógia program komplex lebonyolítása valósul meg. A bentlakásos program helyszíne az EFOP-3.2.15-VEKOP-17 felhívás

keretében kialakított és lefolytatott minősítési eljárásban részt vett szálláshely. A tematikus napközi keretében 5 nap/hét alatt minden nap legalább 8 órában kerül tematikus program megszervezésre, napi négyszeri étkezés mellett. Mindkét típusú program megvalósítása esetében az intézmények pedagógusai, önkéntesek, animátorok is bevonásra kerülnek.

A délelőtti programok folyamán gyakorlati tapasztalatszerzésen alapuló foglalkozások, kreatív problémamegoldásra inspiráló együttműködési tevékenységek alkalmazása valósul meg élményalapú tanulás módszertanával. Az 5. nap a projekt-produktum bemutatásával zárul, melyet bemutatnak a fiatalok.

A délutáni programok során személyiség- és készségfejlesztő tevékenységek valósulnak meg, amelyek biztosítják az aktív, fejlődést elősegítő szabadidő eltöltését készségfejlesztő tevékenység végzése által. A délután programok kétszer másfél órás blokkból állnak, melyek lehetőség szerint sok mozgással, tevékenykedéssel járnak. Célja, hogy a gyerekek fejlesszék szociális kompetenciáikat és kommunikációs képességeiket. Cél, hogy képesek legyenek betartani az együttélés szabályait, alkalmazkodjanak különböző életvezetési módokhoz, egymás szokásaihoz. Ismerjék meg jobban önmagukat és legyenek képesek a konfliktusokat megoldani. Ezekben a tevékenységekben aktív szerepet vállalnak a közösségi munkás fiatalok, akik a kisebbek célképzését, önreflexióját.

A programok tematikája a Digitális világ, tudatos médiahasználat vagy digitális alkotás; a Környezetvédelem és természetismeret vagy tudatos fogyasztói magatartás; a Közlekedés – KRESZ; a Művészeti nevelés; Sport, egészségre nevelés; Nomád, kaland; Idegen nyelv; Nemzeti és kulturális identitás; valamint Életvezetés, családi életre nevelés, közösségi szerepvállalás. A táborozó gyermekek számára biztosították a szükséges felszerelést, így például programcsomagot, tisztasági csomagot, édességcsomagot és pólót is kaphattak a tábor elején.

A felhívás fő céljai:

- a diákok szabadidejének a tanítási szünetben történő hasznos eltöltése,
- tanórán kívüli gyakorlati tapasztalatszerzés,
- A korszerű pedagógiai módszerek alkalmazása (kooperatív pedagógiai kultúra),
- az egész életen át tartó tanulás iskolai megalapozása,
- az alapkészségek és kulcskompetenciák fejlesztése,
- a köznevelés hátránykompenzációs szerepének erősítése,
- az iskolai lemorzsolódás csökkentése,
- a köznevelés minőségi fejlesztése nem-formális és informális tanulási módszerek kísérleti megvalósításán keresztül,
- az élményalapú tanulás módszertani megalapozása,
- a tanulás közösségi élménnyé formálása.

Az informális és nem formális tanulási alkalmak az EFOP-3.2.15-VEKOP-17 kiemelt projekt keretében fejlesztett oktatási és képzési tartalmakra épül.

A többi felhívás bemutatását az alábbi 3. táblázat tartalmazza.

5. TÁBLÁZAT: Az értékelésbe bevont felhívások címzettjei és feladatai

Felhívás	Feladat	Címzett
EFOP-3.1.5-16	A tanulói lemorzsolódással veszélyeztetett intézmények támogatása	Oktatási Hivatal

Felhívás	Feladat	Címzett
	<ul style="list-style-type: none"> • Területi rendszerszintű fejlesztéshez kapcsolódó tevékenységek • Intézményi szinten megvalósuló komplex intézményfejlesztésekhez kapcsolódó tevékenységek • Területi támogató rendszer minőségének és kapacitásának fejlesztéséhez kapcsolódó tevékenységek 	
EFOP--3.1.2-16	<p>A pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében</p> <ul style="list-style-type: none"> • A befogadó, nyitottságra ösztönző intézményi nevelés-oktatás pedagógiai módszertani eszköztárának fejlesztése, az eredményesebb tanulást támogató módszerek kidolgozása, továbbfejlesztése • A kidolgozott pedagógiai módszertani eszköztár intézményi bevezetése és elterjesztésének támogatása a pedagógiai szemléletváltás elősegítése érdekében • Korszerű pedagógiai módszerek elterjesztése, szemléletváltás elősegítése az együttműködés, egyenrangúság, közösségi lét, normativitás alapelvek mentén, valamint a pedagógusképzési és továbbképzési tartalmak megújítása • A módszertani eszköztár bevezetésével, elterjesztésével összefüggő monitoring tevékenység 	<p>Eszterházy Károly Egyetem, Oktatási Hivatal, Pécsi Tudományegyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Szegedi Tudományegyetem, Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Miskolci Egyetem konzorciuma</p>
EFOP-3.2.6-16	<p>A tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben</p> <ul style="list-style-type: none"> • A köznevelési intézmények művészetpedagógiai módszertani megújítása • A pedagógusok felkészítése az új módszertan adaptálására • A művészetpedagógiai munkát támogató programok szervezése, lebonyolításának támogatása • A köznevelési intézmények hálózatosodásának támogatása • A köznevelési intézmények művészeti eszköztárának megújítása 	<p>Magyar Képzőművészeti Egyetem, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, Magyar Táncművészeti Egyetem, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Színház- és Filmművészeti Egyetem konzorciuma</p>
EFOP-3.3.5-17	<p>Korszerű pedagógiai módszerek alkalmazását segítő Iskolai Közösségi Program kísérleti megvalósítása</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bentlakásos és napközis tematikus tanulási alkalmak megszervezése és megvalósítása, alkalmazva az EFOP-3.2.15-VEKOP-17 projektben kifejlesztett tartalmakat. A tanulási alkalmak lebonyolításának időszaka 2018. és 2019. év júniusának 3-4. hete, azaz összesen kötelezően a megjelölt négy hét. 	<p>köznevelési intézmények fenntartói</p>
EFOP-3.3.7-17	<p>Informális és nem formális tanulási lehetőségek kialakítása a köznevelési intézményekben</p> <ul style="list-style-type: none"> • A tematikus keretekbe ágyazott informális tanuláshoz szükséges, ahhoz közvetlenül kapcsolódó terek kialakítása a rendelkezésre álló infrastruktúra kisebb átalakításával 	<p>köznevelési intézmények és fenntartók</p>

Felhívás	Feladat	Címzett
EFOP-3.2.3-17	<ul style="list-style-type: none"> A tanulási tér kialakításához szükséges eszközök, anyagok, segédletek beszerzése, kizárólag az informális tanulási tér állandó tematikájához szükséges eszközök, informatikai és multimédiás eszközök, szoftverek, a kreatív alkotói tevékenységet segítő eszközök, játékok, bútorok A fejlesztésekhez kapcsolódóan belföldi, és indokolt esetben külföldi (kizárólag EU tagországok) rövid tanulmányutak megvalósítása a fejlesztésben részt vevő pedagógusok számára <p>Digitális környezet a köznevelésben</p> <ul style="list-style-type: none"> A tanulást-tanítást támogató digitális kompetenciák fejlesztését támogató eszközöknek és módszereknek széles körben történő megismertetése és alkalmazása érdekében az alábbiak közül legalább egy területet támogató digitális pedagógiai eszköz és/vagy módszer adaptálását, implementálását és tanítási-tanulási gyakorlatba történő beépítését kell elvégezni: a matematikai kompetencia fejlesztésének támogatása; a szövegértés fejlesztésének támogatása; a természettudományos megismerés támogatása; a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének támogatása; a kreativitás fejlesztése. Pedagógiai-módszertani elemek Az alkalmazandó digitális pedagógiai módszertani csomag megvalósítását támogató intézményi digitális környezet feltételeinek megteremtése Támogató szolgáltatások biztosítása 	<p>köznevelési intézmények fenntartói</p>
VEKOP-7.3.3-17	<p>Digitális környezet a köznevelésben</p> <ul style="list-style-type: none"> A tanulást-tanítást támogató digitális kompetenciák fejlesztését támogató eszközöknek és módszereknek széles körben történő megismertetése és alkalmazása érdekében az alábbiak közül legalább egy területet támogató digitális pedagógiai eszköz és/vagy módszer adaptálását, implementálását és tanítási-tanulási gyakorlatba történő beépítését kell elvégezni. Választhatók: Intézményi digitális pedagógiai környezet kialakításának támogatása a hatékony műszaki megoldások integrálttá, hozzáférhetővé, akadálymentessé és biztonságossá tétele kiemelten a sajátos nevelési igényű (SNI), a fogyatékkal élő, a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulók (BTM) számára, a nevelési és oktatási intézmények honlapjainak, a tanulók és szülők számára biztosított infokommunikációs felületek WCAG 2.0 AA8 szintű akadálymentesítése (és ennek igazolása) a tanulók nevelését-oktatását támogató digitális eszközök beszerzése, tanulásszervezési, tanulást támogató módszertanok adaptálása 	<p>köznevelési intézmények fenntartói</p>
EFOP-3.2.4-16	<p>Digitális kompetencia fejlesztése</p> <ul style="list-style-type: none"> tanórák keretében alkalmazandó korszerű technológiájú digitális eszközök ellátottságának fejlesztése módszertani fejlesztés 	<p>Klebelsberg Központ (KK), Kormányzati Informatikai Fejlesztési Ügynökség (KIFÜ) konzorciuma</p>

Felhívás	Feladat	Címzett
	<ul style="list-style-type: none"> módszertan disszeminációja 	
EFOP-4.1.1-15	<p>Egyes egyházi oktatási infrastrukturális fejlesztések</p> <ul style="list-style-type: none"> A feladatellátási-helyekhez kapcsolódó építési tevékenységek funkció nélküli épületek/épületrészek átalakítása, korszerűsítése, bővítése, többfunkcióssá tétel, műszaki színvonal emelése, fizikai állag javítása, képzésre alkalmas terek kialakítása A mindennapos testnevelés (testedzés) infrastrukturális hátterének biztosításához nélkülözhetetlen fejlesztések o kötelező helyiségek kialakítása, illetve felújítása az MSZ szabványnak megfelelően, a köznevelési intézményekhez tartozó sportudvar, valamint közösségi terek kialakítása, felújítása. 	egyházi jogi személyek
EFOP-4.1.2-17	<p>„Iskola 2020” Köznevelési intézmények infrastrukturális fejlesztése a hátránykompenzáció elősegítése és a minőségi oktatás megteremtése érdekében</p> <ul style="list-style-type: none"> A köznevelési intézmény infrastruktúrájának felújítása, korszerűsítése, illetve kapacitásbővítése, amennyiben az intézmény ellátandó tanulói létszáma, illetve az adott járás demográfiai mutatóinak figyelembevételével mellett a Szakmai terv alapján a fejlesztés indokolt. A kapacitásbővítés történhet új épület építésével, a meglévő épület átalakításával vagy bővítésével (pl. emeletráépítés, tetőtér beépítés, új szárny építése), az MSZE 24203-2:2012 számú Magyar Szabvány figyelembevételével. A kapacitásbővítés kiterjedhet: <ul style="list-style-type: none"> az ellátandó tanulói létszámnak megfelelő számú, korszerűen felszerelt, a korszerű pedagógiai módszerek alkalmazását lehetővé tevő tanterem kialakítására, szaktermek (pl. nyelvi labor, informatikai terem, természettudományos szaktantermek) létrehozására, iskolai könyvtár működtetésére alkalmas tér kialakítására, d) fejlesztő foglalkozások megtartására alkalmas helyiség kialakítására, az egyes művészeti ágak, tanszakok követelményei szerinti, az alapfokú művészetoktatás, a tehetséggondozás és fejlesztő foglalkozások biztosításához szükséges termek és a kapcsolódó infrastruktúra kialakítására. 	tankerületi központok
EFOP-4.1.3-17	<p>Az állami fenntartású köznevelési intézmények tanulást segítő tereinek infrastrukturális fejlesztése</p> <ul style="list-style-type: none"> A mindennapos testneveléshez szükséges fejlesztések Iskolai könyvtár belső felújítása, és a könyvtár használatához szükséges bútorok beszerzése. A nevelési-oktatási tevékenység megvalósításához használt termek, oktatási termek, és az azok elérését szolgáló folyosók, közlekedők felújítása, átalakítása, a termek elavult bútorainak cseréje. A természettudományos tárgyak oktatását segítő tantermek korszerűsítése, eszközök beszerzése A nyelvoktatáshoz szükséges tantermek korszerűsítése, eszközök beszerzése. 	állami fenntartású köznevelési intézmények fenntartó

Felhívás	Feladat	Címzett
EFOP-4.1.5-16	<ul style="list-style-type: none"> Egyéni vagy kiscsoportos foglalkozásokat (pl. felzárkóztatás, tehetséggondozás) lehetővé tévő, oktatásra is alkalmas helyiségek kialakítása, felszerelése. Közösségi terek kialakítása, szükséges eszközök és bútorok beszerzése. A kollégiumi neveléshez szükséges infrastruktúra felújítása, eszközök beszerzése (tanulósobák, könyvtár, olvasószoza, közösségi tanulásra alkalmas helyiség felújítása, kialakítása a meglévő infrastruktúra bővítése nélkül, lakószobák felújítása). 	nem állami fenntartású köznevelési intézményfenntartók
	<p>Köznevelési intézmények infrastrukturális fejlesztése</p> <ul style="list-style-type: none"> A feladat-ellátási helyekhez, kollégiumok fejlesztéséhez kapcsolódó építési tevékenységek A mindennapos testnevelés (testedzés) infrastrukturális háttérének biztosításához nélkülözhetetlen fejlesztések 	

Megjegyzés: kézzel a mélységében elemzendő felhívások; zölddel a kontextust adó, digitális infrastruktúrafejlesztést célzó felhívások; narancssárgával a kontextust adó, egyéb infrastruktúrafejlesztést célzó felhívások.

3. Az értékelés fő módszerei

Az értékelés legnagyobb korlátja az, hogy nagyon rövid idő telt el a beavatkozások kezdete óta és a Covid is befolyásolja a projektek lefolyását. Éppen ezért az értékelés vegyes módszertannal (mixed methods) történt, törekedve arra, hogy minél több elérhető adattal tudjuk mérni a program hatásait. Az értékelés keretében egyfelől **feltáró kvalitatív vizsgálat** történt. Másfelől egy a kedvezményezett iskolák körében folytatott **online survey**, valamint a meglévő oktatásstatisztikai adatok segítségével **kvantitatív módon** is vizsgáltuk a program hatását. Jelen fejezet ez utóbbi részletes bemutatását tartalmazza. A meglévő oktatásstatisztikai adatok alapján Az EFOP-3.1.5-16-2016 konstrukcióba bevont iskolák körében **tényellentétes vizsgálatot** végeztünk és ezen belül igyekeztünk minél tágabban értelmezni a program potenciális pozitív kimeneteit. Ezért olyan indikátorokat vontunk be, amik ugyan nem voltak a program közvetlen céljai, de közvetve utalhatnak a program által generált pozitív hatásra. Ezek egyéni szinten az Országos Kompetenciamérésen elért teszteredmények, az egyes tantárgyakból elért iskolai érdemjegyek és a továbbtanulási aspirációk, míg intézményi szinten a lemorzsolódó vagy lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók aránya (ez utóbbi úgy is mint az ex-ante feltételként megjelölt jelzőrendszerben gyűjtött adat).

Az értékelés kerete az ún. **Értékelés Indító Jelentésben** került ismertetésre. Az abban megfogalmazottak alapján, a következő fő módszereket alkalmaztuk.

o Kvalitatív módszerek

▪ Dokumentumelemzés

A stratégiai dokumentumok, szakirodalom és a pályázati kiírások együttes elemzése adta az értékelés szakmai, módszertani előkészítésének háttérét. Az egyes dokumentumok elemzése során egyrészt kiemelt szempont volt, hogy a stratégiák mennyire támaszkodnak az elérhető kutatási eredményekre,

a konstrukciók és a stratégiák között milyen az összhang, illetve a konstrukciók és a szakirodalomban megismert tények milyen összhangban állnak egymással. Másrészt a kiírások alapján kerültek kialakításra a programokra irányuló kutatási eszközök, az interjú vezérfonalak, illetve az online intézményi és intézményfenntartói kérdőív kérdésközei.

A Végzettség nélküli iskolaelhagyás értékelés kiemelt részét képezi az EFOP-3.1.5 konstrukció tényellentétes hatásértékelése, amelynek a módszertani megalapozása egy korábbi, hatásértékelést előkészítő szakmai anyag alapján készült el²⁹.

A 2020-ban elkészült Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia (MNTFS) érvényesülésének értékelése vizsgált több, a végzettség nélküli iskolaelhagyáshoz szorosan kapcsolódó intézkedést. A vizsgálat tapasztalatait a jelen értékelés során beépítettük.

- [Az EFOP-3.1.5-16-2016-00001 kiemelt projekt keretében létrehozott ún. Komplex Intézményfejlesztési tervek elemzése](#)

Az EFOP-3.1.5-16 felhívás egyik fontos eredménye a projekt végrehajtói és szakmai vezetők szerint a fenntartók által elfogadott intézményfejlesztési tervek, amelyek egy helyzetértékelésen alapulva jelölik ki egy következő intézményfejlesztési szakasz fő irányait. Ezért a fejlesztési tervek közül véletlenszerűen kiválasztott 72 darab terv elemzése valósult meg.

A projekt keretében kidolgozott intézményi fejlesztési tervek középtávú célja – preventív és intervenciós tevékenységekkel – az iskolai lemorzsolódás megelőzése. A projekt egésze intézményi fejlesztésekre irányul, a fejlesztések fókuszában minden esetben célzott és helyi igényeken alapuló komplex intézményfejlesztés, az intézmény- és szervezetfejlesztési, hatékonysági beavatkozások tervezése és a végrehajtás támogatása áll.

A kiválasztott dokumentumok elemzése ezeknek a fenti szempontoknak a vizsgálatára hagyatkozik, célja a méltányos oktatásszervezés fő elemeinek a beazonosítása, illetve nyolc véletlenszerűen kiválasztott résztvevő intézmény esetében a helyzetelemzésére adott fejlesztési javaslatok pedagógiai relevanciájának mélységi vizsgálatára is sor került.

- [Szakértői interjúk a köznevelés ágazati területén dolgozó vezetők, munkatársak körében](#)

A vizsgált konstrukciók tervezésére és/vagy megvalósítására strukturált, illetve részben strukturált szakértői interjúk segítségével próbáltunk rálátni, amelyet a köznevelés ágazati területén dolgozó vezetők, munkatársak körében végeztünk. Minden bevont konstrukció programgazdájával, valamint szakmai vezetőjével felvettük a kapcsolatot. Az így felkért projektmunkatársak és projektvezetők szinte kivétel nélkül rendelkezésre álltak. Ezen felül a makroszinten lévő döntéshozókkal is terveztünk interjúkat, amelyek közül az interjúalanyok elfoglaltsága, vagy az interjúadás elutasítása miatt csak néhány interjú valósult meg. Mivel ezeknek a döntéshozói interjúknak a fő témája az ágazat és a programközi szinergiák tervezésének és a megvalósulásának a vizsgálata lett volna, így az erre a témára

²⁹ Az EFOP-3.1.5-16 (A tanulói lemorzsolódással veszélyeztetett intézmények támogatása című kiemelt projekt) felhívás hatásértékelésének előkészítése. *Kézirat*.

irányuló elemzések főként a megvalósítókkal készült interjúkra és fókuszcsoportokra, illetve a rendelkezésre álló szakmai anyagokra, dokumentumokra épülnek³⁰.

- Online fókuszcsoportos beszélgetések az EFOP-3.1.5-ben résztvevő intézmények körében

Online fókuszcsoportos beszélgetéseket szerveztünk az EFOP-3.1.5-ben és járulékosan az EFOP-3.1.2-es konstrukcióban résztvevő intézmények képviselőivel. A beszélgetésekre három alkalommal, online került sor. Ezen alkalmak keretében választ kerestünk arra, hogy a megvalósítói oldalról miként értékelhető az intézmény- és szervezetfejlesztési, hatékonysági beavatkozások tervezése és a végrehajtás támogatása; a taneszközkészlet fejlesztése; belső pedagógusi, nevelőtestületi közösségfejlesztése; és az intézményi hálózatépítés támogatása.

A beszélgetések horizontális szempontként kezelték a minőségi oktatáshoz való hozzáférés és a méltányosság témakörét, illetve kitértek arra is, hogy milyen döntések születtek helyi szinten a projekt eredményeinek fenntarthatósága vonatkozásában. A beszélgetések a más konstrukciókkal való szinergiákat, együttműködések is megpróbálják feltérképezni. Az online fókuszcsoportos beszélgetések módszertana nem tért el a hagyományos fókuszcsoportos technika módszertanától, elemzése is a felvett hangfelvétel legépelet változatának kódolását követő tartomelemzésére épült. A beszélgetések szervezésekor a résztvevők maximális létszámát figyelembe kellett venni, hiszen míg az offline fókuszcsoportok 14-16 fővel is gördülékenyen működnek, addig az online változat – az eddigi kutatási tapasztalatok szerint – maximum 8-10 résztvevővel tud eredményesen működni. Az így elkészült beszélgetésekben összesen 12 megvalósító intézmény, 36 képviselője vett részt³¹.

○ EUPR adatok elemzése

Az értékelés indítójelentésében a pénzügyi teljesítés és az indikátorok előrehaladásának az elemzésére az EUPR/FAIR Fejlesztési Adatbázis és Információs Rendszer adatai alapján került megvalósításra. A módszertani terv értelmében az EUPR/FAIR adatbázisból az adatok lekérésére felhívásonként kerül sor, ez az ITM (jelenleg már a Miniszterelnökség) adatbázisából lehetséges. A programozási időszak 2020-ban véget ért, a projektek pénzügyi zárására rendelkezési idő + 3 év (N+3 éves szabály). Az adatokat 2014-2020 között éves bontásban (év végi záró adatok) vizsgáljuk. A 2021-es előrehaladást a 2021. I-III. negyedévi záró adatok segítségével tudtuk elemezni. Célunk, az volt, hogy **minden felhívásra elvégezzük az EUPR adatok elemzését az a** kifizetések időbeli előrehaladása (előleg, elszámolt előleg, számlás kifizetés, elszámolt számlák), a projektek mérföldköveinek időbeli teljesítése, és az egyes felhívásokhoz tartozó indikátorok teljesítésének időbeli előrehaladása szerint.

Az elemzéshez az alábbi pénzügyi mutatók voltak szükségesek:

- A vizsgálni kívánt konstrukciókhoz kapcsolódó elemi (pályázói) szintű pénzügyi és indikátor adatok. Fontos volt, hogy ne csak a nyertes pályázó székhelye, hanem a megvalósítás helye (legfeljebb megyei szint) és az ott elköltött források is elérhetők legyenek

³⁰ Az interjúalanyok listáját lásd külön csatolmányban.

³¹ A beszélgetésekre az EFOP-3.1.5 projektben feladatellátási helyként működő intézmények kaptak meghívást, azaz mind a 12 résztvevő intézmény az EFOP-3.1.5 projekt résztvevője volt. A 12 intézmény közül kettő képviselői vettek részt az EFOP-3.1.2 projekt tanártovábbképzésén is.

- A vizsgálni kívánt konstrukciók esetén kutatási célból szükséges volt a felhívások szintjén az aggregált adatok (kontrolszámként) elérése is, amelyek pénzügyi (felhívás kerete, előleg, elszámolt előleg, számlás kifizetés, elszámolt számlák, lezárt vagy folyó pályázat) és szakmai előrehaladás (indikátorok) elemzésére alkalmasak.
- Konstrukciónkénti összesített indikátoradatok, 2014-2020 évvégi záró adatok és 2021. I-III. negyedévi záró adatok.

A vizsgálatba **12 db konstrukció** került bevonásra az előzetes egyeztetések alapján, amelyek összességében **800 (támogatott) projektet** takarnak. Az 5. táblázat adatai szerint a rendelkezésre álló keret jelentős részben lekötésre került. A lekért adatok (EUPR adatbázis, 2021.05.27.) alapján látszik, hogy a keretösszeg (a figyelembe vett 12 konstrukció tekintetében összesen 220,9 milliárd forint), az adatkérés időpontjában már szinte teljes egészében (98,1%) leszerződésre került.

6. TÁBLÁZAT: A vizsgálatba bevont felhívások esetében a forrásfelhasználás alakulása

Felhívás kódja	Felhívás neve	Keretösszeg (Ft)	Leszerződött összeg (Ft)	Támogatott projektek száma (db)
EFOP-3.1.2-16	A pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében	6 900 000 000	6 902 000 000	1
EFOP-3.1.5-16	A tanulói lemorzsolódással veszélyeztetett intézmények támogatása	12 900 000 000	11 775 162 451	1
EFOP-3.2.6-16	A tanulók képességbontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben	2 896 295 300	2 894 582 064	1
EFOP-3.3.5-17	Korszerű pedagógiai módszerek alkalmazását segítő Iskolai Közösségi Program kísérleti megvalósítása	7 394 977 145	7 267 015 646	56
EFOP-3.2.3-17	Digitális környezet a köznevelésben	6 202 464 499	6 183 350 434	60
EFOP-3.2.4-16	Digitális kompetencia fejlesztése	48 350 000 000	48 337 399 910	1
EFOP-3.3.7-17	Informális és nem formális tanulási lehetőségek kialakítása a köznevelési intézményekben	3 943 151 387	3 904 154 446	57
VEKOP-7.3.3-17	Digitális környezet a köznevelésben	1 670 000 000	1 499 422 729	14
EFOP-4.1.1-15	Egyes egyházi oktatási infrastrukturális fejlesztések	14 294 491 878	14 158 967 162	23
EFOP-4.1.2-17	„Iskola 2020” Köznevelési intézmények infrastrukturális fejlesztése a hátránykompenzáció elősegítése és a minőségi oktatás megteremtése érdekében	72 465 276 290	70 764 031 268	110
EFOP-4.1.3-17	Az állami fenntartású köznevelési intézmények tanulást segítő tereinek infrastrukturális fejlesztése	29 574 147 365	29 018 436 821	437
EFOP-4.1.5-16	Köznevelési intézmények infrastrukturális fejlesztése	14 332 082 245	14 048 473 529	39
Összesen		220 922 886 109	216 752 996 460	800

Forrás: EUPR adatbázis, 2021.05.27.

- Szakmai beszámolók elemzése

Az EUPR adatbázisból tartalmi jellegű információkat, dokumentumokat is kikértünk, amelyeket az értékelés dokumentumelemzési fázisában szándékoztunk felhasználni. A kérelem kiterjedt az értékelésben szereplő felhívásokra beérkezett nyertes pályázatok megvalósítási tanulmányaira, valamint időközi és végleges szakmai beszámolóira. Ez az adatszolgáltatás azonban a mai napig nem valósult meg. Végül az érintett felhívások körét, többszöri egyeztetést követően, leszűkítettük, és csak a mélységében vizsgált EFOP-3.1.5 és EFOP-3.1.2 konstrukciókra vonatkoztattuk.

Arra, hogy ez az adatszolgáltatás miért nem valósult meg vagy milyen korlátokba ütközött, részben választ kaptunk az Irányító Hatóság egyik munkatársával készült interjúból, illetve az adatbázist kezelő Új Világ Nonprofit Szolgáltató Kft. visszajelzéseiből. Azt tudjuk, hogy a megvalósíthatósági tanulmányok elkészítése a szerződéskötések feltétele volt, az időközi, illetve záró beszámolók pedig szintén elvárt elemek voltak, ezek beérkezésének időpontját a *Beszámolók* FAIR adattábla tartalmazza is. Ugyanakkor ezek a dokumentumok többnyire strukturálatlanul, inkonzisztens módon elnevezve, címkézés nélkül vannak tárolva, ami roppant mód megnehezíti a célorientált keresést. Ennek megfelelően az adatkezelő Új Világ Kft. arra hivatkozva, hogy a felhívásokhoz tartozó dokumentumok rendkívüli méretet öltenek, nem lehetséges az átadásuk, szűkítés szükséges. A szűkítést követően azonban nem kaptunk érdemi visszajelzést a kérésünkre az Új Világ Kft.-től (akikkel egyébként is csak közvetett módon voltunk kapcsolatban a Miniszterelnökségen keresztül). Az értékelés végéhez közeledve ugyan felmerült annak lehetősége, hogy mint értékelők, mi magunk is hozzáférést kapjunk a vizsgálni kívánt konstrukciók kapcsán az EUPR-ben lévő adatokhoz. Ám addigra a fentiek alapján világossá vált, hogy a megfelelő dokumentumok kikeresése jócskán erőforrásigényesebb, mint ami az értékelés keretébe beleférne és addigra a potenciálisan kinyerhető információk egy része már relevanciáját veszítette – részben szintén az idő szűke miatt, részben azért, mert más módon (pl. interjúk által) az értékelők tudomására jutott.

Végül a Miniszterelnökség munkatársainak a segítségével bepillantást nyerhettünk az EFOP-3.1.2 és az EFOP-3.1.5 projektek szakmai beszámolóiba. Az EFOP-3.1.2-16 projekt esetében 7, míg az EFOP-3.1.5-16 projekt esetében 6 beszámolót tekinthettünk meg. A megkapott rövid beszámolók alapján képet nyerhetünk a két projekt fő mérföldköveinek időbeli megvalósulásáról, illetve a beszámolási időszak alatt teljesített indikátorok állásáról. Az egyes beszámolóokban bemutatott indikátortáblákból nem készült egy frissített és összesített táblázat, így azok nyomonkövetése külső szereplők (értékelők, szakértők) számára töredékes és nehézkes³². Ha egy összesített indikátortáblázat frissülne folyamatosan, akkor akár a projekt megvalósítási időszakában felrajzolható lenne a projektmegvalósítási folyamat aktuális állása, illetve a projekt vége után a megvalósítás dinamikája is láthatóvá válna.

○ Oktatásstatisztikai adatok idősoros elemzése

Az Oktatási Hivataltól kapott oktatásstatisztikai adatbázisokat a tényellentétes vizsgálat során használtuk, de segítséget nyújtottak a komplex intézményfejlesztési tervek mintájának kiválasztásában, illetve a fókuszcsoporthoz beszégetésekbe bevont intézmények meghívásához is.

A felhasznált adatbázisok a következők voltak (leírásukat lásd az 1.2. mellékletben):

³² Az IH közlése szerint, az EUPR Pályázati adatpiac funkcióból lekérdezhetők a friss adatok, mely alapján az IH folyamatosan nyomon követi az előrehaladást. (Ez az értékelők számára nem volt elérhető.)

- Korai lemorzsolódás jelzőrendszer adatai a lemorzsolódás megelőzését szolgáló korai jelző- és pedagógiai támogató rendszerbe rögzített statisztikai adatok 2017. augusztusi, első adatközléstől a 2020. októberi adatgyűjtésig minden félévre
- OKM kutatói adatbázis 2010/2011-es tanévtől a 2018/2019-es tanévig minden tanévre
- Az érettségi kutatói adatbázisai a 2010/2011-es tanévtől a 2019/2020-as tanévig minden tanévre
- KIFIR kutatói adatbázisai a 2010/2011-es tanévtől a 2019/2020-as tanévig minden tanévre;
- Oktatási Hivatal (KIR-STAT) kutatói adatbázisa 2010/2011-es tanévtől a 2020/2021-es tanévig minden félévre

Az értékelés elvégzéséhez rendelkezésre bocsátott adatokról részletesen az Oktatási Hivatal és a Miniszterelnökség között megkötött együttműködési megállapodás rendelkezik. Az adatátadás gördülékeny volt, az OH szakmai segítséget is nyújtott az adatok értelmezéséhez.

○ Online kérdőíves lekérdezés intézmények körében

Annak érdekében, hogy a konstrukciók közötti szinergiákat, a programokban folytatott konkrét tevékenységeket és azok körülményeit, valamint a résztvevők véleményét becsatornázzuk az értékelésbe, online kérdőíves lekérdezést folytattunk a négy mélységében vizsgálandó konstrukcióban résztvevő intézmények és intézményfenntartók körében.

Az online intézményi kérdőív a programok szinergiáit és kapcsolódásait, az elvégzett tevékenységeket és azokkal való elégedettséget, a szakmai támogatás mikéntjét, a felmerült problémákat és azok kezelését, a Covid-járvány hatását, a digitális oktatás megvalósítását, valamint a lemorzsolódás csökkentését célzó intézkedések feltérképezését célozta³³.

A 2021 decemberében végzett online intézményi vizsgálat során összesen 772 értékelhető kérdőív érkezett be, ez körülbelül az összes intézmény egyötöde. A kérdőívek háromnegyedében az intézményvezető válaszolt, 18 százalékát az intézményvezetőhelyettes töltötte ki, négy százalékát tagintézményvezető vagy helyettese és 2,5 százalékban egyéb beosztásban dolgozó pedagógus volt a válaszadó. A képviselt intézmények egyharmada fővárosi vagy megyei jogú városi, egyharmada városi és egyharmada községi volt. Az intézmények háromnegyede tankerületi fenntartású, 17 százaléka egyházi, négy százaléka magán, három százaléka pedig egyéb állami fenntartású volt.

○ Az EFOP-3.1.5 program tényellentétes hatásvizsgálata

A tényellentétes vizsgálat célja az EFOP-3.1.5. felhívásban érintettek és a kontrollcsoport tagjainak köznevelésben való előrehaladási adatainak (OKM, KIR és ESL, KIFIR) hatásértékelése. Mindazonáltal a vizsgálatnak vannak korlátai. **A programban nem történt tanulókat érintő, teljeskörű bemeneti és kimeneti mérés³⁴**, ezért használtuk az országos kompetenciamérés eredményeit az előzetes

³³ Az online kérdőívet lásd a jelen tanulmány Mellékletében.

³⁴ Az Oktatási Hivatal közlése szerint, az EFOP-3.1.5. projekt keretében 2018-ban, 2019-ben és 2020- három célcsoportban, a projektbe bevont feladatellátási helyek vezetőinek, ugyanezen helyek pedagógusainak, valamint az érintett iskolák egyéb – projektbe nem bevont – pedagógusainak körében zajlott belső kérdőíves vizsgálat. Összességében 286 feladatellátási helyről érkeztek válaszok, a három kérdezett csoport esetében eltérő arányban. A kérdőíveket 264 a projektbe bevont feladatellátási hely vezetője, 736 projektbe bevont

értékelésben megfogalmazottak szerint. A kompetenciamérés adatbázisa szolgál adatokkal a szövegértés és matematika teljesítmény terén, de sajnos a Covid járvány miatt éppen a program végéről nincsenek információink, mivel a 2020-as mérés elmaradt, a 2021-es mérés adatai pedig nem elérhetők az értékelés periódusában.

A hatásvizsgálatok során – összhangban az Indító Jelentésben meghatározott elvekkel – első megközelítésben kétféle módszer merül fel: egyrészt a projektet érdemes önmagához viszonyítani. Ez esetben azt vizsgáljuk, hogy a résztvevő (szűkített körű) általános iskolák tanulói milyen eredményeket értek el a saját induló értékeihez képest. Másrészt a projektbe bevont iskolákat más, bizonyos szempontok mentén hasonló iskolákkal is összevetettük.

Ugyanakkor azt is világossá kell tenni, hogy a vizsgálati időpontban (2021-ben) még nem voltak valódi értékelhető adatok. Ennek oka az, hogy a lemorzsolódásra gyakorolt hatások legkorábban 2024-25-től lesznek láthatók, amikor a 2017-ben 6. osztályosok esetében a lemorzsolódás láthatóvá válik a végzettség nélküli iskolaelhagyók statisztikájában. Az EFOP-3.1.5 projekt 2017. január 2-án indult el, az intézmények bevonása az intézményfejlesztési folyamatokba a 2017/2018-as tanévben történt meg, így az akkor általános iskolába járó tanulókra fejthetett ki hatást legkorábban. Megítélésünk szerint azonban a projekt hatása inkább 2019-20-tól bontakozik ki, így a valós eredmények 2026-27-től számolhatók – ahogy az alapozó módszertani tanulmányban megfogalmaztuk.³⁵

Az adatbázis az Országos Kompetenciamérés (OKM) adatbázisa, valamint a Középfokú Felvételi Rendszer (KIFIR) adatai, a vizsgált célcsoport a 2017-ben hatodikosok, akiknek az eredményei rendelkezésre állnak. Ez a populáció tehát rendelkezik teszteredményekkel, illetve osztályzatokkal. Miután az osztályzatok nem függetlenek a pedagógustól, aki érdekelt a programban, ezért többféle indikátort is érdemes volt megvizsgálni.

- teszteredmények (szövegértés és matematika)
- osztályzatok (magyar és matematika)
- továbbtanulási aspiráció (érettségig adó középfokon való továbbtanulási vágy 6. és 8. osztályban (OKM) és a megvalósult továbbtanulás (KIFIR))

Az EFOP-3.1.5-16 program hatásának vizsgálatokor több szűkítés is szükséges volt az értelmezhető, valós hatást kimutató eredmény eléréséhez. Ugyan a projektben részt vettek általános iskolák és gimnáziumok is, azonban a gimnáziumok alacsony elemszáma miatt a program hatásvizsgálatához kizárólag az általános iskolák adatait tudtuk felhasználni. A vizsgálati módszer a korábban már elfogadott módszertani tanulmányon alapult. Ebben négy lehetséges kontrollcsoportot jelöltünk meg, ezek: a pótlistára került iskolák, a szegregációs index alapján kiválasztott egyéb feladatellátási helyek, a családháttér-index alapján képzett feladatellátási helyek, valamint a kompetenciamérések eredményei alapján képzett feladatellátási helyek.

pedagógus és 1112 a projektben közvetlenül részt nem vevő pedagógus töltötte ki. A projektbe bevont válaszadók véleményének összevetése azokkal, akik közvetlenül nem részesültek közvetlenül a projekt szolgáltatásaiban, lehetőséget nyújt az Oktatási Hivatal számára a projekthatások vizsgálatára is.

³⁵ Tanulói lemorzsolódással veszélyeztetett intézmények támogatása c. kiemelt projekt (EFOP-3.1.5.-16) hatásértékelésének előkészítése. Készült a „Vállalkozási keretszerződés EU Kohéziós Politikáját szolgáló EU Alapok társfinanszírozásával megvalósuló fejlesztéspolitikai programok értékeléseinek készítésére” keretében. Készült az ITM számára. Budapest, 2019. november 20.

3. Az értékelés fő területei és eredményei

Az alábbiakban részletesen bemutatásra kerülnek a TOR-ban meghatározott témakörök és kérdések, illetve ezen kérdések vizsgálati módszerei és fő eredményei. Fontos hangsúlyozni, hogy a végzettségnélküli iskolaelhagyás megelőzését, csökkentését szolgáló programok értékelését az EFOP-3.1.5. kiemelt konstrukció köré építjük, vagyis a többi konstrukciót is az alapján vizsgáljuk meg, hogy milyen átfedések, illetve szinergiák jöttek létre a megvalósítás során.

3.1. Kontextus: ágazati irányítás és szektorközi együttműködés (TOR 3.1-3.4)

Az elemzés célja az uniós és hazai stratégiák prioritásainak és a konstrukciók kapcsolatának feltérképezése, különös tekintettel az MNTFS-re, illetve annak vizsgálata, hogy mennyire illeszkednek bele a konstrukciók által kitűzött célok a stratégiák célrendszerébe. Feltérképezi, hogy a különböző konstrukciók közötti összhang megteremtésének az igénye mennyire jellemezte a tervezés folyamatát, illetve a kidolgozott indikátorok mennyire szolgálták az egyes konstrukciók gyakorlati megvalósítását. Az eredmények inputként szolgálhatnak a stratégiai dokumentumok továbbfejlesztéséhez, valamint az uniós forrásoknak a következő fejlesztési periódus során történő felhasználásának tervezéséhez.

Az elemzés keretében a releváns stratégiai dokumentumok szolgálnak, kiegészítve a téma nemzetközi és hazai szakirodalmának feldolgozásával, valamint a projektelőkészítés makroszintű vizsgálatához a tervezésben leginkább érintett felsőszintű vezetőkkel, döntéshozókkal készített részben strukturált interjúkból nyert információkkal. Az egyes konstrukciók a FAIR adatok tükrében kerülnek bemutatásra.

*Az oktatás területén az uniós oktatásfejlesztési programok leképezik a Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia céljait, amelyek a szegénység, szociális kizáródás újra termelődésének megakadályozása érdekében a roma és mélyszegénységben élő gyerekek oktatáshoz való hozzáféréseinek javítását, az iskolai lemorzsolódás csökkentését célozzák meg. Az MNTFS megvalósításának értékelése³⁶ során a programok szakmai vezetőinek egy részével és a kedvezményezett intézmények vezetőivel folytatott interjúk is azt mutatták, hogy az oktatási eredményesség növelése és a lemorzsolódás csökkentése olyan elfogadott társadalmi és kormányzati cél, ami az oktatás szereplői számára is jól értelmezhető és releváns. Ezzel szemben **a szegregációt és annak csökkentésében betölthető szerepüket az oktatási szereplők jóval ambivalensebben ítélik meg**, egyrészt mert annak gyökerét az iskolarendszeren kívül látják.*

A Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia mögött szakterületenként több stratégia is található. Ilyen fontos stratégia pl. a „Legyen jobb a gyermekeknek” nemzeti stratégia, de az oktatás területén fontos megemlíteni a Köznevelés fejlesztési stratégiát, valamint a Végzettség nélküli iskolaelhagyás – ESL stratégiát, illetve a legfrissebbeket, mint a Digitális Jólét program keretében megszületett Digitális Gyermekvédelmi Stratégiát és a Digitális Oktatási Stratégiát. A programok alakulását nagyban befolyásolták a fentnevezett nemzeti stratégiák, ezért a programok értékelését ezek figyelembevétele nélkül nem lehet megtenni.

³⁶ A Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia (MNTFS) érvényesülésének értékelése ÉRTÉKELŐ JELENTÉS. Kopint-Tárki, 2020.

7. TÁBLÁZAT: Az oktatásfejlesztési uniós program és kapcsolódásuk az MNTSF-hez

MNTFS beavatkozási terület	MNTFS intézkedés	Projekt száma
II. Oktatás (hátrányos helyzetű, roma tanulók oktatása, szegregáció)	A hátrányos helyzetű gyermekek 3 éves kortól történő óvodába járásának infrastrukturális feltételeinek megteremtése	DAOP-4.2.1-11, DDOP-EFOP-3.1.2-12, ÉAOP-4.1.1/A-11 és ÉAOP-4.1.1/A2-10, ÉMOP-4.3.1/A-11, KMOP-4.6.1-11, NYDOP 5.3.1./B-12
	A hátrányos helyzetű gyermekek 3 éves kortól történő óvodába járásának személyi feltételeinek megteremtése	EFOP-3.1.1-14, EFOP-3.1.5-16
	Az óvoda esélyteremtő szerepének és hátránykompenzációs képességének támogatása	EFOP-1.9.5 (CSIÁT)
	Az óvodai nevelés hátránykompenzáló képességének növelése óvodai fejlesztő programokkal és támogató szolgáltatásokkal	EFOP-3.1.3-16
	Köznevelési intézmények befogadóná válásának elősegítése komplex fejlesztéssel	EFOP-3.1.7 EFOP-3.1.10-17
	Az oktatás hátránykompenzációs szerepének javítása, a szegregációs folyamatok csökkentése	EFOP-3.1.5-16
	A korai iskolaelhagyás megelőzését szolgáló intézkedések	A GINOP-6.2.2/VEKOP-15, GINOP-6.2.3-17
	Roma lányok felzárkózásának segítése	EFOP-1.4.4-17
	A SNI tanulók minőségi szolgáltatásokhoz való hozzáféréseinek biztosítása - javasolt: Köznevelés esélyteremtő szerepének erősítése	EFOP-3.1.6-16 EFOP-4.1.6-16
	HH helyzetű és roma tanulók iskolai sikerességét elősegítő, egyéni segítséget nyújtó programok működtetése, továbbfejlesztése	EFOP-3.1.4-15 és Út a szakmához hazai pályázatok
	Második Esély Típusú fejlesztések	EFOP-3.1.9-17, VEKOP-7.3.5-17
	Köznevelési intézmények, tanodák közötti együttműködés ösztönzése, pedagógusok továbbképzése.	EFOP-3.1.2-16 EFOP-3.1.7
	Hátrányos helyzetű, kiemelten roma hallgatók diplomaszerezését támogató programok továbbfejlesztése, fenntarthatóságuk biztosítása.	EFOP-3.4.1-15
	A felnőtt lakosság prevenciós célú egészségfejlesztése a szabadidősport révén	EFOP 1.8.6.-17
	Tehetséggondozás a HHH, illetve roma gyermekek, tanulók körében	EFOP-3.2.1

<i>MNTFS beavatkozási terület</i>	<i>MNTFS intézkedés</i>	<i>Projekt száma</i>
	<i>Tudás- és képességbeli egyenlőtlenségek csökkentése</i>	<i>EFOP-3.3.2-16 "Kulturális intézmények a köznevelés eredményességéért, EFOP-3.7.3.-16 "Az egész életen át tartó tanuláshoz hozzáférés biztosítása"</i>

Ugyanakkor kiemelendő, hogy a szegénység és lemorzsolódás elleni küzdelem mellett a szegregáció elleni küzdelem is prioritásként jelenik meg, de már nem annyira a problémák gyökerének tekintve, mint az MNTFS első, 2011-es verziójában. Ez a dokumentum a szegregációt még holisztikusan értelmezte, azt alapproblémának véve, a Stratégia 2014-es változatában azonban ez már leszűkült, főként a lakhatási szegregáció fogalmára. Az MNTFS 2015-ös intézkedési tervébe, majd az uniós programok pályázati kiírásába is inkább uniós elvárásként került be ez a témakör.

Magyarország Kormánya a Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia II., Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája, a Köznevelés-fejlesztési stratégia, továbbá a Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia elfogadásáról szóló 1603/2014. (XI. 4.) Korm. határozattal fogadta el „**A Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégiát**”.³⁷ Az MNTFS és a Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni stratégia 2016-os cselekvési tervében jól érzékelhetően leszűkítve jelenik meg a szegregáció problémája. A szegregációmentes, rugalmas továbbhaladást segítő intézményrendszert elsősorban a színvonalas koragyermekkorai neveléssel, nyitott, befogadó neveléssel, egyéni fejlesztéssel képzelik el ezekben a dokumentumokban.

A 2014-2020 időszakban az oktatás terén az EFOP esetében a társadalmi felzárkózásra, a roma gyermekek oktatási esélyegyenlőségére nagy hangsúly került a Bizottság részéről. Egy a tervezésre rálátó interjúalany szerint³⁸ a társadalmi felzárkózás témakörén belül két olyan terület volt, amelyhez a Bizottság ragaszkodott, hogy bekerüljenek az EFOP-ba, ez pedig a roma gyermekek iskolai szegregációja és annak intézményi szintű megszüntetése volt. **S az iskolaelhagyás elleni stratégia is az Unió kezdeményezésére jött létre, hiszen az erre épülő cselekvési terv ex ante követelmény volt a Bizottság részéről.**³⁹ Jól illusztrálja ezt a folyamatot, hogy míg a Köznevelési stratégia egyáltalán nem tartalmazza a szegregáció és lemorzsolódás szavakat, addig a Végzettség nélküli iskolaelhagyás (ESL) stratégiája már tartalmazza ezeket, de a lemorzsolódás kifejezés jóval többször szerepel, mint a szegregációé⁴⁰.

Ugyanakkor hiányoznak az eszköztárból a kétezres évek jogi és szabályozási tilalmai, vagy az uniós fejlesztések feltételül a szigorúan heterogén tanulói környezet kialakításának előírása (mint korábban

³⁷ A Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni stratégia és a Köznevelés-fejlesztési stratégia egymással párhuzamosan készült, a két stratégia között a kapcsolódás nem lett explicit módon kifejtve. Szembeszökő, hogy a tárca által kidolgozott köznevelés-fejlesztési stratégiában egyszer sem szerepel sem a szegregáció, sem a lemorzsolódás szó, míg a másikban, amit a háttérintézmény kutatói hoztak létre, igen. A köznevelés-fejlesztési stratégia volt hivatott a nemzeti oktatáspolitikai célokat közvetíteni, míg a másikat elsősorban az Unió számára, az uniós források lehívása érdekében készítették.

³⁸ A tervezés korai szakaszát tekintve felhasználtuk az MNTSF értékelése során 2019-ben folytatott interjúinkat is.

³⁹ A kutatásban résztvevő egyik kutató is részese volt ennek a folyamatnak és alátámasztotta ezt a kijelentést.

⁴⁰ A szegregáció kifejezés négyszer szerepel benne, elsősorban az ún. komplex visszasegítő programok kapcsán. Az EFOP-ban viszont már 13-szor szerepel a szegregáció szó.

az IPR esetében). Ezzel ellentétben a szegregáció elleni küzdelem uniós protokollja⁴¹ kiemeli, hogy miközben az oktatás terén törekedni kell arra, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek jó minőségű inkluzív oktatásban részesüljenek, ezzel párhuzamosan **a területi szegregációt is kezelni kell**, mert a kettő erőteljesen összefügg.⁴² Éppen ezért javasolja az útmutató, hogy a regionális alapokból (ERFA) ezen települések elzártságát csökkentő út és közlekedésfejlesztésre, valamint az iskolai infrastruktúra fejlesztésére kerüljön sor⁴³. **Az ESZA forrásokat pedig elsősorban képzésre, szakkörök biztosítására, szülők bevonására és a speciális szakemberek bérkiegészítésére javasolja fordítani.**⁴⁴

Azt is kiemeli a dokumentum, hogy a deszegregációnak meg kell előznie az ún. szegregációmentességet (non-segregation, vagyis szegregáló intézmény létrehozásának tilalma). Tehát önmagában nem elegendő, hogy nem jönnek létre szegregáló intézmények, de a meglévőket fel kell számolni. Ennek érdekében egyaránt csökkenteni kell a társadalmi és fizikai szakadékot a hátrányos és nem hátrányos helyzetű csoportok között, meg kell akadályozni az iskola vagy környezetének stigmatizálódását, át kell alakítani a közpolitikai kereteket, design (diszkriminációs mechanizmusok feltárása, deszegregációs intézkedések koherenciája), meg kell szüntetni az országos és helyi hatóságok érzéketlenségét, reflektálatlanságát az egyenlő elbánásmód szabályozása terén.

A hivatkozott - Guidance for Member States on the use of European Structural and Investment Funds in tackling educational and spatial segregation, European Commission, 2015. – útmutató 4.1. pontjában foglaltak szerint „Valamennyi lakhatási és oktatási művelet esetén a deszegregáció elvét kell elsődleges opcióként alkalmazni, a szegregációmentességet pedig csak másodlagos opcióként. Még ha a közvetlen deszegregációs elleni intézkedések nem is valósíthatók meg, akkor is a szegregációmentességi intézkedéseknek kell kikövezniük a deszegregációs elleni küzdelem folyamataihoz vezető utat.” Ahol csak egyetlen intézmény létezik, ott biztosítani kell az inkluzív oktatás feltételeit.⁴⁵ A konkrét intervenciók lépések során az oktatásfejlesztési uniós programok

⁴¹ Guidance for Member States on the use of European Structural and Investment Funds in tackling educational and spatial segregation, European Commission, 2015.

⁴² Nem tudni, hogy vannak-e párhuzamosan egyéb ágazatokban deszegregációs törekvések uniós forrásból, mindenesetre ezeknek nem találtuk nyomát az oktatás terén, tehát vagy nincsenek ilyenek, vagy nincsenek összekapcsolva az ágazatok között az ilyen célkitűzések. Árulkodó, hogy a legfrissebb előrehaladási jelentésben is nulla a deszegregációs intézkedésben résztvevő intézmények száma, holott a célérték 50 db.

⁴³ A Hétfa Intézet által készített elemzés a 2010-2013 közötti szakaszcélról egyértelműen azt találta, hogy nem sikerült a leghátrányosabb iskolákat megtalálni ezekkel az épületfelújításokkal. A közoktatás fejlesztését célzó NSRF támogatások értékelése, Hétfa, 2013.

⁴⁴ Ez azért is érdekes, mert szinte minden intézményvezető az EFOP-3.1.5. programban azt tartotta volna a legnagyobb segítségnek, ha sikerülne több szakembert felvenniük (pedagógiai asszisztens, iskolapszichológus, fejlesztő pedagógus), de erre nem került sor a programon belül, pedig az uniós direktívák erre lehetőséget adnának. Az OH közlése szerint, „Az EFOP-3.1.5. projekt keretében az óvodai feladatellátási helyek a leginkább rászoruló számára – kiválasztási szempontrendszer mentén – pedagógiai asszisztensek kerültek felvételre heti 40 órában, amelyet a projekt munkavégzés helyszínének a kiválasztott óvoda telephelyét jelölte meg.”

⁴⁵ Az EFOP-3.1.5. és az EFOP-3.1.7. által célzott intézményeket erőteljesen elhatárolták. A BM képviselőjének közlése szerint, az EFOP-3.1.7. programban az egyiskolás településekre fókuszáltak, míg az EFOP-3.1.5. keretében a többiskolás településeken zajlottak fejlesztések. Igaz, nem az összes helyi iskola együttes antiszegregációs fejlesztése valósult meg. A szegregációval veszélyeztetett és/vagy már szegregált intézményeket pedig szintén pedagógiai eszközökkel fejlesztették. *(Az utolsó két mondat a szerzők állítása.)* Az OH közlése szerint, összesen 164 feladatellátási hely került bevonásra, amely egyiskolás településen található. Lásd: A végzettség nélküli iskolaelhagyás szempontjából legvesélyeztetettebb intézmények – beleértve az ingázási körzetükben található óvodai feladatellátási helyeket is – egységes minősítés alapján történő azonosítása és

beazonosították a szegregált lakóhelyeket és iskolákat, készült szegregációs index, lemorzsolódási előrejelző rendszer és az oktatás területén az intézményfejlesztés keretében lépések történtek a szegregációs mechanizmusok tudatosítására és az iskola környezetének bevonására.

A szegregáció elleni küzdelem, mint uniós cél, a lemorzsolódás csökkentését és az intézmények befogadóvá tételét célzó programok indirekt következményeként jelenik meg.

Egyedül, a köznevelésben nem nagyon hivatkozott, az ún. Élethossziglani tanulás stratégia (LLL) tartalmaz egy komplexebb megközelítést: „A telepszerű lakhatási körülmények között élő, marginalizált csoportok társadalmi és területi integrációjának fenntartható megvalósítását, a szegregációs folyamatok megállítását és az integrációs folyamatok felgyorsítását komplex humán beavatkozások tudják szolgálni. Mindezek magukban foglalják a folyamatos szakmai jelenléten alapuló integrált programokat a tartósan rászoruló településeken, valamint a szegregálódott településrészekben.”⁴⁶ A két megközelítés az operatív programban és projektekben nem kapcsolódott össze, pedig a lemorzsolódás csökkentését megcélzó egyik projekt szakmai vezetője szerint **sem lehet a szegregáció ellen küzdeni az egész település bevonása nélkül**, a lakhatási problémákra való reflektálás nélkül.

- **A programok, projektek tervezése és előkészítése**

A tervezés egyre fontosabbnak tűnik, miután egyre több elemzés elérhető az uniós források felhasználásának hatékonyságáról, és ezek az elemzések a fejlettebb országok gyakorlata alapján arra jutottak, hogy a Kohéziós Politika sikerességét nagyban csorbítja, hogy nincs megfelelően megalapozott, konceptuális, kiérlelt és stratégiaileg megalapozott gondolkodás a programok mögött, amelyek célja ráadásul gyakran nem kellően megfogható és mérhető. A széttartó és bonyolult programok így nehezen menedzselhetők. (Bachtler et als., 2017)

Talán ennek is betudható, hogy a stratégiai tervezés feltételrendszere jelentősen kibővült a 2014–2020-as programozási időszakra és az új jogszabályok sokkal erősebb igazodási kényszert eredményeztek a tagállamok számára. A magas szintű Európa 2020 célok és a szerződésben rögzített kohéziós célok, valamint a támogatásokból finanszírozott beruházások közötti kapcsolatot a tematikus célok (és a hozzájuk kapcsolódó beruházási prioritások) segítségével próbálják megteremteni. (Nyikos, 2017). A tagállamok egyedi célkitűzésekben határozzák meg azokat a sajátos céljaikat, amelyek eléréséhez az uniós támogatásokat felhasználják. Lényegében az egyedi célkitűzések adják a tagállam mozgásterét. A stratégiai koherencia az uniós szintű prioritások és hazai (tagállami és területi szintű) igények szoros kapcsolatát jelenti, amelybe a korábbi tapasztalatok is szervesen beépülnek, így az operatív programot nem lehet izoláltan értelmezni, a konzisztencia az operatív programok között is értelmezést és folyamatos figyelmet kíván.

Az eredményre orientáltság erősödésével felértékelődött a tervezés fogalma, ami már nem az intézkedések kidolgozására összpontosít, hanem a programozás során és az operatív programok keretében elsődlegesen a tervezett intézkedések és az eredmények közötti logikai kapcsolat

kiválasztása. Kutatási jelentés, 2017. május. A Pályázati felhívás rögzítette, hogy a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók által érintett intézmények (legalább 200 intézmény kiválasztása valósul meg a projektben, amelyen belül tervezetten a TÁMOP 3.1.4.V-13/1 Köznevelés az iskolában c. kiemelt projekt megvalósítása során azonosított). Ezen intézményi kör, zömében egyiskolás településhez kapcsolódik.

⁴⁶ https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/nemzeti_strategiak.pdf

bemutatására (ún. beavatkozási logika). Az eredményorientált megközelítés értelmében a **szükségletek felmérésén alapul a beavatkozási logika**, a beavatkozásoktól várt közvetlen és közvetett változások az indikátorok segítségével fejezhető ki. A beavatkozási logika terén próbálják visszaszorítani azt a gyakorlatot, miszerint a programok túlságosan sok, ám nem eléggé konkrét célkitűzést tartalmaznak (Nyikos, 2017). Az abszorpciós irányultságot az eredményekre való összpontosításnak kell felváltania, amely a felelősség és elszámoltathatóság új, szélesebb perspektívában való értelmezését kívánja. „A beavatkozási logika a társadalmi igényekből a gazdasági-társadalmi-környezeti célokat vezet le, amelyekhez eszközöket, forrást rendel. A forrásfelhasználás outputokon, eredményeken, valamint szándékolt és nem szándékolt hatásokon keresztül változtatja a gazdasági-társadalmi környezetet.” (Nyikos, 2013)

A stratégiai tervezés esetében tehát a „cél” és „eszköz” logikus egymáshoz rendeléséről van szó. A kohéziós politika magyarországi megvalósulását tekintve egyes szakértők szerint a hazai stratégiaalkotási képesség kialakítása nem tűnik zökkenőmentesnek, és további beavatkozások lehetnek szükségesek. A fejlesztéspolitika sikerességének kulcskérdése, hogy képes-e koordinált tervezésre épülni, a szintek, szektorok és ágazatok összhangját megvalósítva (Nyikos, 2017).

Az uniós szabályozás nem rendeli az operatív program kidolgozását az irányító hatóság feladatkörébe. Az irányító hatóság részvétele, feladata a tagállami berendezkedés függvénye; Magyarországon a szakértők készítették a 2014–2020-as operatív programokat, általában azonban az irányító hatóságok is bekapcsolódtak a tervezési folyamatba, illetve a véglegesítés fázisában intenzíven együttműködtek a szakpolitikai tervezők. A tervezési folyamat nem szorítkozhat az adott programok keretében végrehajtandó intézkedések felsorolására: a programozás lényege, hogy a célok elérése érdekében meghatározza a végrehajtott intézkedések és az elvárt eredmények közötti kapcsolatot, feltételezett vagy elvárt működési mechanizmust, vagyis az ún. beavatkozási logikát. A beavatkozási logikában azt a mechanizmust, amely révén egy beavatkozás kimenete befolyásol egy eredményt, hatásnak hívjuk, amely egyben az értékelési tevékenység kiindulópontja is.

A fő nemzetstratégiai cél – ahogy több vezetői interjúban is elhangzott -, **az infrastruktúra fejlesztés**, amit az is mutat, hogy az építési anyagok drágulásából adódó költségemelkedést a kormány több esetben átvállalta a 19-es fejezet⁴⁷ terhére.

Alapvetően az IH a végrehajtásért felel, a szakmai tartalomért a tárcák, de a tervezés során van együttműködés. Ez az ún. felhívás előkészítő munkacsoport (FEMCS) keretén belül valósul meg, ahol az ágazat, az IH, civilek és szakértők is képviseltetik magukat. Ugyanakkor a tervezésre rálátó interjúalanyaink szerint a tervezés egyre kevesebb bevont szakértő együttműködésével zajlik, részben mert már vannak tapasztalatok, s szűkebb körben és feszesebb tempóban zajlik a jelenlegi tervezés a korábbiakhoz képest. Ezek a folyamatok több interjúalany szerint a tervezés minőségének nem kedveznek. A jelenlegi tervezés során nehezebb az EU-val való megegyezés, más interjúalany szerint pedig az innovatív javaslatok, a pilot programok kidolgozása egyre ritkább. Mások szerint ez önmagában nem baj, mert a köznevelés terén úgy látják, hogy túl sok pilot és próbálkozás volt, ami leterhelte a pedagógusokat.

„Azt látom, hogy az innovatív javaslatok kezdenek eltűnni, ezekre sokszor pilot programokat indítottunk. Személy szerint törekszem innovatív mozzanat becsempészésére, de nem ez a fő irány,

⁴⁷ Magyarország központi költségvetésének XIX. Gazdaság-újraindítási Alap uniós fejlesztései fejezet (2020-ig: Uniós Fejlesztések fejezet).

inkább a hozott anyagból dolgozunk. Kiforrottak a korábbi három programozási időszak eredményei, és arra építkezik a rendszer, azt finom hangolja.” (PM)

A projektindikátorok mellett a tervezésben korábban résztvevők szerint kidolgozott szakmai célok is szerepeltek, de ezek időközben eltűntek. Az IH, ITM és PM képviselőinek elbeszéléséből az derül ki, hogy elsősorban az infrastrukturális és eszközberuházásokat tekintik nemzetstratégiai célnak, amik ráadásul centralizáltan és mérhető indikátorokkal lemenedzselhető projektek. A korai iskolaelhagyás és szegregáció csökkentése célok sok szempontból háttérbe szorulnak. Sok kis intézmény, nehezen megfogható célok, nehezen mérhető és csak hosszútávon érzékelhető eredmények, ha egyáltalán érzékelhetőek. Ezek a jellemzők érzékelhetően kevésbé vonzóvá teszik ezeket a programokat. A projektben résztvevők is – az online intézményi adatfelvétel eredményei alapján -, annál elégedettebbek, minél inkább infrastrukturális vagy eszközberuházásról vagy programokról van szó. Ez abból is fakad, hogy az oktatás minőségének javítása nem feltétlenül sikeres projektszerű fejlesztés keretében (erről lásd később az eredményesség fejezetet).

- *Célok és eszközök egymáshoz rendelése*

Az oktatásfejlesztések általános célja, hogy az oktatás színvonalát emeljék. Ahhoz, hogy ehhez a megfelelő eszközöket válasszák ki, szükség van a tények elemzésére. A szakpolitikai stratégia és a projektmenedzsment eszköztára is magába foglalja a SWOT elemzés, logframe és problémafa és célfa módszereket. A tényeket pedig az elérhető adatok, pl. PISA vagy országos kompetencia felmérések biztosíthatják. Az interjúk során és az elérhető dokumentumok alapján rajzolódik ki a tervezés ilyen, tényekre alapozott logikája, nem találkoztunk kidolgozott log-frame, vagy feladat-fa ábrákkal.

A digitális kompetenciákra irányuló fejlesztések nagy része elsősorban eszközberuházásokat takart, az erre a területre szánt források elosztása volt a fő csapásirány, a beszámoló és az interjúk alapján is. A Tankerületi Központ vezetőinek elmondása szerint, az EFOP 3.2.4-es projektben 40 ezer pedagógus digitális készségeinek megerősítése történt meg. A taneszközök mellé a pedagógusok pen-drive-n a képzési anyagot is kaptak. A projekt előrehaladási adatai szerint ez a teljesítés a program vége fele teljesült. A Klebelsberg Központ vezetőjének elmondása szerint, az EFOP-3.2.4. projektben a pedagógusok számára előírányzott 60 és 90 órás képzés eredetileg nem online képzés lett volna, de gyakorlatilag mindent felülírt a pandémia, és emiatt át kellett írni és térni az online verzióra. *„Tehát ami eredetileg nem egy online verzió volt, hanem egy blended képzés, tehát egy ilyen is, meg olyan is, az is online lett.”*

Érdeemes itt felidézni az elérhető kutatási adatok (PISA 2009 Results, 2011 186.o.) egyik legmeghökkenőbb eredményét, miszerint az iskolában számítógéppel töltött idő negatív kapcsolatban áll a digitális szövegértéssel. Ennek egyik forrása a már korábban idézett kutatási eredmények alapján az, hogy a pedagógusok gyakran illusztrálásra használják az IKT eszközöket. Ezzel ugyanúgy frontálisan tanítanak, kimutathatóan kevésbé eredményesen. A PISA adatok alapján az is elmondható, hogy nem hozzáférési problémák állnak a magyar diákok digitális szövegértési problémái mögött, hanem az új infokommunikációs technikák nem megfelelő használata. Az infokommunikációs technológia (IKT) lehetőség, amit csak kellő nyitottsággal és korszerű pedagógiai módszertannal lehet kiaknázni. Mindebből az következik, hogy iskolai számítógép beruházás és digitális tartalmak mellett az otthoni tanulás infokommunikációs technológiával való megtámogatása és a pedagógusnak az infokommunikációs eszközök kreatív használatára való felkészítése is prioritás kell, hogy legyen.

Az EFOP-ban a **szegregáció**nak az értelmezése nem egyértelmű: *„Az iskolai szegregáció jelensége részben arra vezethető vissza, hogy az oktatási rendszer jelenleg az egyes speciális oktatási-nevelési igényeket nem képes megfelelően kezelni, s ezzel nem kellően tompítja az egyes hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók közötti különbségeket. Ezeket tovább erősíti a tanulók iskolán kívüli*

környezete is.” (EFOP, 2014, 16.o.) A közoktatási indikátorrendszer kötet⁴⁸ értelmezése szerint az iskolai szegregációt egy bizonyos szempontból vett kisebbség és többség elkülönítéseként értelmezhetjük. A „kisebbség” szó többféle csoportot is takarhat, utalhat hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű (HH-s és HHH-s) tanulóira, sajátos nevelési igényű (SNI-s) tanulóira, gyengébb képességű diákokra vagy éppen romákra. Ráadásul az EFOP-ban elkülönülnek egymástól a települési szegregáció és az ennek csökkentését szolgáló antiszegregációs tervek és az oktatásra vonatkozó fejlesztési elképzelések, már csak azért is mert más-más ágazat felel ezekért a területekért. A terepen végzett interjúk során sem találkoztunk azzal, hogy az iskolai szegregáció csökkentése és a települési deszegregációs program össze lenne kötve, mindkét program érdemi összekapcsolódás nélkül, párhuzamosan folyt. Az egyedi célkitűzések terén ezt olvashatjuk: „Fő cél a befogadó oktatás-nevelés megerősítése, ami egyúttal hozzájárul az oktatási egyenlőtlenségek mérsékléséhez, a szegregációs jelenségek visszaszorításához, különösen a roma többségű iskolák számának csökkentéséhez, figyelembe véve a területi különbségeket és lehetőségeket, a demográfiai tendenciákat, valamint a nemzetiségeknek az oktatás megszervezésére irányuló jogát” (uo, 127/318).

Azonban ahhoz, hogy a roma gyerekek elkülönítése megszűnjön és csökkenjen a roma többségű iskolák száma, nem csak, és elsősorban a hátrányos helyzetű iskolákban, hanem a nem hátrányosakban is szükséges lenne a befogadó oktatás-nevelést erősíteni. Továbbiakban ezt olvashatjuk: „A deszegregációt szolgáló intézkedések elvárt eredményeként az esélyteremtést segítő és az oktatási kirekesztődés felszámolását szolgáló köznevelési esélyegyenlőségi intézkedési terveknek mind a minősége, mind végrehajtásuk eredményessége javul, a tervek elkészítésében és végrehajtásában érintett szakemberek ismeretei szélesednek és együttműködésük hatékonyabbá válik, így megfelelően előkészítetten és megalapozottan kerül sor a deszegregációt célzó oktatásszervezési átalakításokra. A deszegregáció megvalósulhat fenntartótól függetlenül intézmények és tagintézmények között, továbbá intézményen és tagintézményen belül.” (uo., 129/318)⁴⁹.

Az EFOP program a szegregációval veszélyeztetett települések hátrányosabb helyzetű tanulókat tanító iskoláiban valósult meg, a település nem hátrányos helyzetű iskoláinak a projektbe való szoros bevonása nélkül. Mivel az EFOP-3.1.5 projekt alapvetően intézményfejlesztés fókuszúként került megtervezésre⁵⁰, így eleve az intézményen belüli szegregációt, illetve a tagintézmények közötti esetleges eltérő gyakorlat megváltoztatását, a tagintézmények átstrukturálását célozta meg. A projekt keretében megjelent, ún. „Tankerületi központ esélyegyenlőségi intézkedési terv” című kiadvány kiemeli, hogy a rendelkezésre álló adatok alapján a tankerületek differenciált, az oktatási szegregáció veszélye szerinti ún. esélyegyenlőségi kategóriák alapján is vizsgálták az egyes problémaköröket, így járva körül a települési intézmények közötti szegregáció problémáját⁵¹. (Az Oktatási Hivatal és a Klebelsberg Központ között létrejött együttműködési megállapodás keretében, mind a 60 tankerületi központ részére a 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet 21. § szerinti tankerületi esélyegyenlőségi intézkedési terv elkészítéséhez nyújtott komplex támogatást.)

⁴⁸ https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2020/01/A_kozoktatasi_indikatorrendszer_2019.pdf

⁴⁹ A jelen értékelés keretében az intézményfejlesztési terveket, s ezen belül azok deszegregációs vonatkozásait, külön fejezetben elemezzük.

⁵⁰ A bevont feladatellátási helyek helyzetfeltárást, fejlesztési és intézkedési tervet készítettek. Tágabb, intézményen/feladatellátási helyen kívüli helyzetértékelésre, intézkedésre csak a fenntartója jogosult.

⁵¹ Az OH hivatalos közlése szerint, az egyenlő bánásmód érvényesítése érdekében deszegregációs intézkedéseket igénylő többiskolás településen működő általános iskolai feladatellátási helyek esetében a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelés-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról 24.§-át és 172§-a alapján volt szükséges intézkedéseket meghozni.

Alapvetően nem megalapozott az a feltevés, hogy a szegregáció oka a nem megfelelő hozzáállás a hátrányos helyzetű tanulókat tanító iskolákban és pusztán érzékenyítéssel és oktatásszervezési átalakításokkal kezelni lehet azt, illetve, hogy a szegregációt (ami a tanulóknak - bizonyos szempontok szerinti - szisztematikus elkülönítését jelenti az intézmények között) csökkenteni lehetne a szegregáló település teljes iskolahálózatának bevonása nélkül. Így csak az adott intézményeken belül lehetett valami javulást elérni, ahol tagintézmények között lehetett a tanulókat átcsoportosítani. Összességében viszont ezzel nem sikerült a szegregációt csökkenteni, mint az az eredményesség fejezetben látni fogjuk.

Amit egyértelműen felvállalnak az oktatás szereplői, az a köznevelés minőségének fejlesztése, kiemelt tekintettel a **végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentésére** a Partnerségi megállapodás negyedik prioritásában. Ennek megoldását szintén a tankerületi esélyegyenlőségi tervekkel, a hátrányos helyzetű fiataloknak nyújtott különböző szolgáltatásokkal, programokkal, illetve a projekt során kifejlesztett ún. Iskolai Lemorzsolódás Megelőzését Támogató Pedagógiai Rendszer (ILMT PR) segítségével képzelik el.

Az Iskolai Lemorzsolódás Megelőzését Támogató Pedagógiai Rendszer (továbbiakban: ILMT PR) tartalmazza a lemorzsolódás megelőzése szempontjából kiemelten fontos szemléleti kereteket, alapelveket, konkrét tartalmi és eszközelemeket, továbbá „meghatározza azokat a kimeneteket, amelyeket a lemorzsolódás megelőzését célzó komplex intézményfejlesztést megvalósító intézmény – saját értékeire építve, a fenntartó és az intézmény vezetősége támogatásával – a rá szabott fejlesztési és működtetési folyamat segítségével elérhet. Az ILMT PR azokat az elemeket veszi górcső alá, amelyeket az intézmény és partneri környezete közvetlenül befolyásolni tud, és amelyek relevánsak a sikeres megelőzés szempontjából”⁵². **A nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról szóló 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a korai iskolaelhagyás csökkentésének nevesített eszközeként jeleníti meg az ILMT Pedagógiai Rendszer alkalmazásának lehetőségét a köznevelési intézmények részére.** Az ILMT PR kiindulópontja az Európai Unió Tanácsa által a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról szóló Ajánlás volt. Ennek szellemisége visszaköszön a Pedagógiai Rendszer négy fő pillérében is, amelyek a következők:

1. Az érvényes jogszabályoknak megfelelő esélyegyenlőségi helyzet kialakítása a helyi köznevelési intézményrendszerben a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók, kiemelten a hátrányos helyzetű, valamint a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számára.
2. Méltányos és befogadó tanulási környezet megteremtése és fenntartása a köznevelési intézményben.
3. Az oktatás- és tanulás-szervezési feladatoknak a hatékonyság, eredményesség és méltányosság szempontjainak együttes figyelembevételével történő megvalósítása.
4. Értékalapú és komplex, vagyis átfogó, rendszer- és folyamatelvű intézményfejlesztés és -működés megvalósítása, továbbá preventív célú korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer működtetése⁵³.

Az anyag azonban nem reflektál a pedagógusok alulfizettségére, túlterheltségére és a szakma alacsony presztízsére, ami miatt éppen a hátrányos helyzetű iskolákban tapasztalható leginkább a szakszerű pedagógusok hiánya (Tanárszükséglet kutatás, 2021). Az EFOP-ban „a megelőző

⁵² ILMT intézményfejlesztés Iskolai Lemorzsolódás Megelőzését Támogató Pedagógiai Rendszer (ILMT PR) bemutatása. <https://hirmagazin.sulinet.hu/hu/s/ilmt-pr>

⁵³ <https://hirmagazin.sulinet.hu/hu/s/ilmt-pr>

intézkedések sikeressége érdekében kiemelt szerep jut a tényeken alapuló, hatékony, intézményi szintű, egyéni teljesítményt és előrehaladást nyomon követő mérési rendszer (korai jelzőrendszer) kiépítésének. Az intézkedés részét képezi a tartósan alulteljesítő intézmények minőségi köznevelés nyújtásához szükséges fejlesztése egyedi, mentorált fejlesztési programokon keresztül. Az intézkedés része továbbá a végzettség nélküli iskolaelhagyással veszélyeztetett tanulók közvetlen, célzott támogatása.” Ugyanakkor a pedagógus pálya alacsony presztízse és ezért a kellő utánpótlás hiánya következtében az alulteljesítő iskolák mentorálása nem tud eredményt hozni, mert hiányzik a pedagógus.

- *Indikátorok*

A monitoring és értékelési tevékenység megfelelő ellátásához elengedhetetlen a megfelelő szintű és minőségű adatok rendelkezésre állása. Az adatok kapcsán kiemelten fontos, hogy az adatok rendelkezésre állása időben is garantált legyen, vagyis azonos adatbázisok időszakokon átívelően legyenek elemezhetőek, elsősorban azonos adatstruktúra és tartalom mentén. A programok keretében így beérkező támogatási kérelmek projektútjának nyilvántartása és ügyintézése az EUPR -ben történik. Az, hogy minden hazai és EU-s támogatás adata lekérdezhető egy közös rendszerből, jelentős előrelépést jelent a korábbi időszakokhoz képest, de a FAIR -ből kinyerhető fejlesztéspolitikai adatok alapvetően a monitoring tevékenység ellátásához elengedhetetlenek, addig az értékelési tevékenység ellátásához ezek az adatok ugyanúgy szükségesek, de nem elégségesek. Az EUPR adatok elsősorban egyszerű, output indikátorokkal jellemezhető projekteknél tölti be a szerepét. Tipikusan, a humán erőforrás fejlesztését megcélzó bonyolultabb jellegű beavatkozások esetén a könnyen teljesíthető output indikátorok nem adnak információt a program minőségi végrehajtásáról. Időben sem látszik az indikátorok teljesülése, így az sem, hogy mennyire volt folyamatos vagy egyszeri a végrehajtás. A pedagógusok képzésbe bevonása esetén érdemes lenne látni ennek az időbeli alakulását. Mint ahogy a költségekre vonatkozóan sem derül ki, hogy pontosan mely intézményekre mennyi pénz jutott, így költséghatékonysági elemzéseket sem lehet végezni. A FAIR rendszerben megtalálhatók a projektek végrehajtási, monitorozási dokumentumai, beszámolóí, de kellő strukturáltság nélkül szisztematikus elemzésük csak hosszas rendszerezés után lehetséges.

Az IH feladata, hogy pénzügyileg és jogilag kivitelezhető konstrukciókat hirdessen meg és ezekhez teljesíthető indikátorokat rendeljen. Az unió sem erőlteti a nehezebben mérhető indikátorokat, nekik is a könnyen összesíthető output indikátorok a kényelmesek – mondta egyik, a tervezés korai szakaszára rálátó interjúalanyunk. Egy másik interjúalany (ITM) szerint Magyarország több indikátorral dolgozik, mint ami az elvárás. Az IH képviselője, illetve a végrehajtó intézmények vezetői és a programok szakmai vezetői szerint is az indikátorok meglehetősen könnyen teljesíthetőek. Az indikátorok nem teljesítését szankcionálják, viszont a túlteljesítésért nem jár jutalom. Ahogy egy másik interjúalanyunk (ITM) aláhúzta, az, hogy elkészül három módszertani tanulmány, vagy kétezer pedagógus továbbképzésen vesz részt, még nem árul semmit a minőségről, a minőségbiztosítás szerepét egyelőre közvetett módon az akkreditációs eljárások töltik be.

Az IH képviselője szerint a projekt indikátorok és a program eredményessége között nem szabad direkt kapcsolatot keresni, az eredmény-, vagy hatásindikátorok az adott projekt teljesítményét nem mérik jól. Mindkét fajta indikátor fontos szerinte, de nem szabad összemenni őket. A köznevelés terén a szegregáció csökkenését 15 éves távlatban látja megvalósíthatónak. Azt is kérdésesnek látja, hogy kell-e ennyiféle módszertant kidolgozni, lehet, kevesebb is hatékony volna.

Az IH szemszögéből a humán erőforrás-fejlesztés, intézményfejlesztés vagy deszegregáció mint cél, nehezen megfogható, a megvalósítás sikeréhez folyamatos monitoringot látna szükségesnek. Ehhez képest az eszköz és infrastrukturális beruházások átlátható és gyors eredményt hozó projektek. Jól láthatóan az egyetemi beruházásokkal szemben, ahol nagy szervezetek centralizáltan végeznek

könnyen mérhető és látványos projekteket a sok kisiskolás lemorzsolódást csökkentő projektek nehezen kivitelezhetőnek tűnnek, és a közeg abszorpciós képessége is alacsonyabb.

- *Partnerség*

A tervezés és végrehajtás során fontos uniós elv a **partnerség**, aminek alapvető célja, hogy a partnerek bevonása, a folyamatos párbeszéd révén javítsa a programok elfogadottságát, támogatottságát, hitelességét. Végül, de nem utolsósorban annak a tudásnak, tapasztalatnak a becsatornázása, amellyel a partnerek rendelkeznek, növeli a programok keretében zajló intézkedések hatékonyságát és hatásosságát (Nyikos, 2017). A belső kapacitások elégtelensége komoly akadályt teremthet a partnerszervezetek számára, megnehezítve, esetleg meggátolva érdemi hozzájárulásukat a programok tervezéséhez és/vagy megvalósításához. A jogszabályok értelmében ezért az irányító hatóságnak meg kell vizsgálnia az esetleges intézményfejlesztési támogatás szükségességét, ennek formája az igényektől függően változhat. Jelentheti képzés megtartását, külső szakértők igénybevetését, vagy éppen a partnerszervezetek közötti és/vagy a partner-, kiemelten ernyőszervezeteken belüli koordinációs mechanizmusok javítását, háttéranyagok, útmutatók, tanulmányok kidolgozását. A partnerség elve mind a tervezésben, mind a végrehajtásban úgy tűnik, nincs kellő hatékonysággal képviselve, részben erre utal az is, hogy az OP tervezés során egyre kevesebb aktor, szakértő kerül bevonásra (erről lásd korábban). A projektekbe jellemzően kötelezően kerültek be az intézmények, így a projektek tervezésébe, sőt a végrehajtás során sem voltak hatékonyan bevonva, erre utalnak például a program során beszerzett eszközökről vallott interjúrészletek. Ennek egyrészt a partnerséghez szükséges kommunikációs és projektmenedzsment kapacitások és kompetenciák elégtelensége, másrészt a feszes ütemezés, harmadrészt pedig a kedvezőtlen szabályozási környezet (gyakran változó és nem stabil jogszabályi keretek) lehetnek az okai. Az online intézményi adatfelvétel eredményei is azt mutatják, hogy a végrehajtó intézmények kevésbé voltak tisztában a projekt egészével, annak designjával és ezért nehezebben is tudták megítélni azt. Az, hogy a partnerség nem magától értetődő a köznevelési rendszerben, más is mutatja. Az EFOP-3.1.5. projektben előírták, hogy az intézmények működjenek együtt az EFOP-3.1.2. projekttel, de ugyanez már nem volt előírva az EFOP-3.1.2. programban, így ez így nem volt magától értetődő a résztvevők számára. A megkérdezett, EFOP-3.1.5. programban résztvevő intézmények képviselői szerint, a helyi tankerületi központok csak a projekt első harmadának végén lettek bevonva, így a tervezésbe nem involválódhattak, ráadásul a bevonásuk komoly eredményként tételeződött a projektfelelősök számára. Az Oktatási Hivatal képviselői szerint, azonban a Klebelsberg Központtal már a projekt első szakaszában, 2017. május 7-én kétoldalú együttműködési megállapodást kötöttek, amelyben rögzítésre kerültek az EFOP 3.1.5. projekthez kapcsolódó feladatok, amely először az intézményfejlesztési folyamatok támogatását jelentette, majd a tankerületi esélyegyenlőségi intézkedési tervekhez kapcsolódó helyzetelemzés, intézkedési terv elkészítéséhez nyújtott módszertani támogatást. A Klebelsberg Központ vezetői is megerősítették, hogy a projektmegvalósítás első szakaszától kezdve vettek részt benne. Ez az együttműködés a helyi megvalósítók, a bevonott feladatellátási helyek képviselői számára azonban csak a projekt második felétől volt látható, amikor is a tankerületi központok képviselői bekapcsolódtak a műhelyfoglalkozásokba⁵⁴.

A beszerzések terén, legyen akár berendezési tárgy, vagy digitális eszköz, az intézmények nem voltak bevonva, így a beszerzett eszközök nem mindig találkoztak az intézmények valós igényeivel. Az sem

⁵⁴ A Klebelsberg Központ megerősítése szerint, „Az OH a Projekt kapcsán együttműködési megállapodást kötött a Klebelsberg Központtal 2017. május 8-i keltezéssel a Projekt sikeres lebonyolítása érdekében”.

segíti az oktatás terén az együttműködést, hogy több tárca között oszlanak meg a felelőségek, viszont a különböző tárcák alá tartozó intézmények között ez gátolja az együttműködést. Jellemzően a tankerületek meglehetősen zárt kört alkotnak, az egyetemekkel való együttműködés – interjúalanyok elbeszélése alapján – nem magától értetődő számukra. A Klebelsberg Központ munkatársai azonban úgy látják, egyetemekkel, önkormányzatokkal megfelelő együttműködés alakult ki, a nem állami fenntartók bevonása nehézkes.

- *Ügynök-megbízó probléma*

Mind a tervezés, mind a végrehajtás terén tipikusan megbízó-ügynök (principal-agent) problémával találkozunk. A többszintű irányítási rendszer alapvető kérdése, hogy hogyan érhetjük el a kívánt hatást, ha a különböző szinten működő szereplők között meglehetősen nagy asszimetriát találunk az információk, kapacitások és erőforrások, de leginkább a prioritások és értékek terén. Egy többszintű irányítási rendszerben a célok eredményes eléréséhez elengedhetetlen a célok egyforma értelmezése és az irántuk való közös elkötelezettség, a szereplők közötti bizalom és függetlenség (Bachtler & Ferry, 2013). Ezt meglehetősen nehéz elérni egy olyan rendszerben, ahol horizontálisan (több tárca, pl.) és vertikálisan is nagyon sokszínűek a szereplők (állami, piaci és civil, pl.).

Az uniós fejlesztések terén az ún. **ügynök-megbízó probléma megsokszorozódik**. Minden szinten találhatunk egy „megbízót”, aki megbízza az „ügynököt” a fejlesztéssel. Az ügynök általában jobban ismeri az adott viszonyokat, az aszimmetrikus információs helyzet viszont akár visszaélésre is csábíthatja a megbízottat, hogy visszaéljen a megbízó által adott forrásokkal, célokkal stb. A megbízó pedig – hogy kontrollálhassa a megbízottat – szükségtelenül sok adminisztratív kontrollt helyez a rendszerbe. Különösen halmozott ügynök-megbízó problémával állunk szemben az uniós fejlesztések terén. Alapvetően az Európai Unió országainak az állampolgárai a megbízók, akik Európa fejlesztését várják el a politikusoktól. A brüsszeli politika megbízza a brüsszeli bürokratákat a fejlesztések koncepciójának kidolgozásával, menedzselésével. A brüsszeli bürokraták megbízzák az országok minisztériumait, hogy az európai célokat nemzeti célokká alakítsák át. A minisztériumok megbízzák a háttérszervezeteket, hogy a részleteket kidolgozzák. A háttérszervezetek megbízzák a projektmenedzsmentet végző közvetítő szervezeteket a lebonyolítással, azok pedig pályázatok útján megbízzák a projektek végrehajtásával az erre mandátumot kapott szervezeteket, intézményeket, cégeket. A hosszú láncolatban számtalan ügynök-megbízó párost találunk, ahol mindenhol felmerül annak a veszélye, hogy az ügynök a megbízót félrevezeti. Ilyennek tekinthető például, amikor a nemzeti kormányok és minisztériumai megpróbálják saját céljaikat az uniós célok mezébe csomagolni, és így születnek olyan operatív programok, amelyek megpróbálják a nemzeti célokat elérni uniós keretek között. Minél nagyobb az eltérés a helyi és az uniós célrendszer között, annál nagyobb annak a veszélye, hogy a megbízó (itt az Unió) céljai nem fognak teljesülni. Ennek érdekében erősebb kontrollt gyakorol, de ez esetben a nemzeti célok fognak csorbát szenvedni. Ugyanilyen párost alkothatnak a projektmenedzsmentet folytató központi szervezet (pl. OH) és a projektet végrehajtó szervezetek (iskolák).

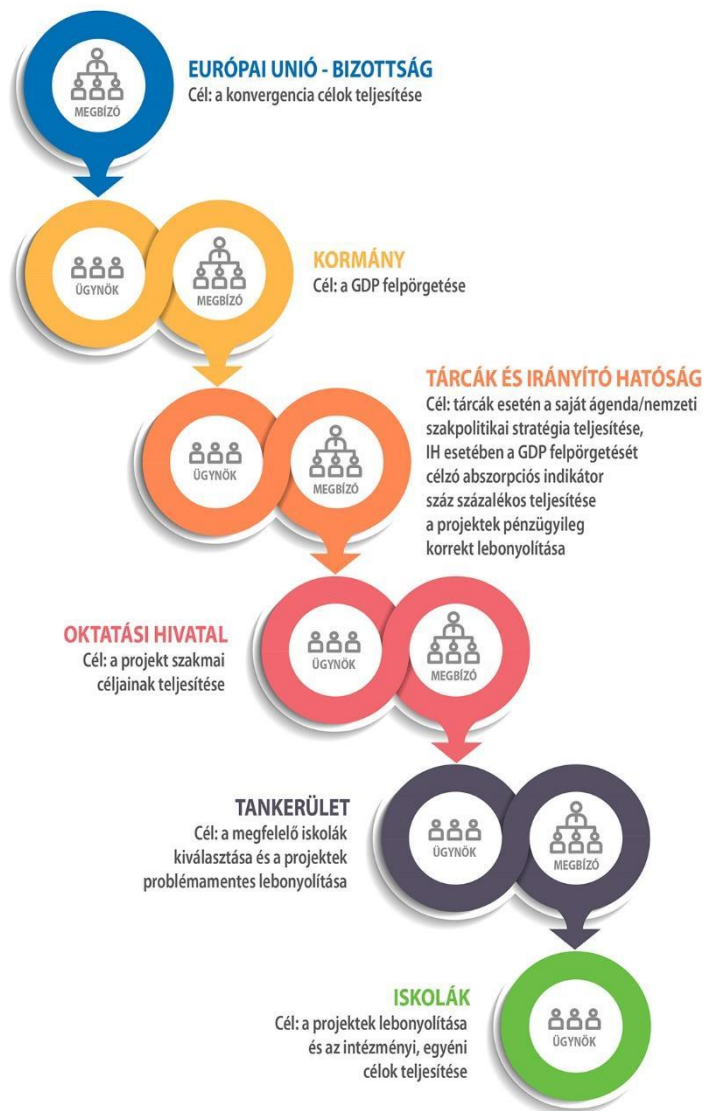
Az Európai Unió szintjén a megbízó-ügynök problémára megpróbáltak különböző megoldásokat találni. Az egyik ilyen, amikor amennyiben két éven belül nem kerül sor kifizetésre, visszavonják a keretet (decommitment rule), de ezzel elsősorban az abszorpciót sikerült felgyorsítani, viszont éppen a minőségi megfontolások szorultak így háttérbe. A másik ilyen gyakorlatilag pénzügyi ösztönző eszköz az eredményességi tartalék (performance reserve), aminek lényege, hogy az ESB - alapok teljes hozzájárulásának 6%-át régió-kategóriánként lebontva elkülönítik, ami átmenetileg nem hozzáférhető

a program, illetve az irányító hatóság számára, és később csak a jól működő és teljesítő prioritások számára szabadítható fel. Ez az eszköz volt, ahol jól működött, de nagyon sok helyen a megfelelően objektív indikátorok híján nehezzé vált az eredményesség megítélése. A harmadik ilyen eszköz a „pántlikázás” (earmarking) amikor bizonyos meghatározott célokra lehet költeni, a K+F kiadások a közép-kelet-európai országokban ennek hatására mozdultak el az eredetileg igen alacsony szintről, de kritikaként felmerül, hogy ez a módszer felerősíti a fejlesztések top-down jellegét, és ezáltal a végrehajtás alsóbb szintjein már jóval alacsonyabb a célokkal való azonosulás és elköteleződés (Bachtler & Ferry, 2013).

Az ügynök-megbízó probléma leginkább a szegregáció csökkentése cél esetén fedezhető fel. Az unió számára fontos cél a kormány számára kevésbé volt fontos, míg az ezért felelős projekt szakmai vezetője számára ismét fontos cél volt, de a résztvevő intézmények számára már kevésbé. Ez utóbbira utalnak az online intézményi adatfelvétel adatai, erről lásd később az eredményesség fejezetben. Az, hogy itt a megbízók és ügynökök prioritásai és célfüggvényei látványosan különböztek, borítékolja az ezen a téren való eredménytelenséget (erről lásd az eredményesség fejezetet).

Minden ilyen feltétel (conditionality) mellett még fontosabb, hogy a bemeneti, kimeneti és hatásindikátorok között a kapcsolat világos és mérhető legyen. Azok az indikátorok, amelyekre valamilyen ösztönzési mechanizmust építenek, az ügynök (végrehajtó) által befolyásolható eredményindikátor kell, hogy legyen, ami mérhető és nincs közvetett negatív hatása (pl. rövid távú könnyen elkérhető output, ami kioltja, vagy éppen ellene hat a hosszútávú eredményességnek). Szakértők felhívják a figyelmet a **teljesítmény paradoxonra** (performance paradox): amikor a teljesítményindikátor és a teljesítmény között gyenge a kapcsolat, az diszfunkcionális hatással jár (megcsontosodás (ossification), rövidtávú szemlélet, innováció hiánya, kockázatkerülés) (Van Thiel and Leeuw, 2002). Ezt a teljesítmény paradoxont, kockázatkerülést láthatjuk kifejezetten a bonyolultabb és hosszabb távú célok megvalósítását megcélzó projekteknél, ahol a végrehajtó intézmények vezetői sikeresnek tartották a projektet, mert teljesítették a projekt indikátorokat, valójában azonban, a projekt eredményeképpen létrejövő intézményfejlesztési terveik – bevallásuk szerint -, azt tartalmazzák, amit eddig is csináltak. Az EFOP-3.1.5 programot végrehajtó intézmények vezetőinek többsége arról számol be, hogy el is kezdte ennek megvalósítását. Ugyanakkor 88 százalék szerint ez azt jelenti, hogy folytatják azt, amit eddig is csináltak, ami megkérdőjelezi a komplex cselekvési terv innovativitását és problémamegoldó fókuszát, hiszen ezek az iskolák azért kerültek ebbe a programba, mert a tanulói eredményesség terén nagy elmaradásban voltak, tehát valamit nem csináltak jól. (Online intézményi adatfelvétel)

12. ÁBRA: Az ügynök-megbízó probléma ábrázolása. (saját grafika)



o A vizsgált konstrukciók az EUPR adatok tükrében

Az EUPR adatai egy komplex, emberi erőforrás fejlesztési program esetén nehezen értelmezhetőek, viszont máshonnan sem érthetőek el a programok szakmai előrehaladásáról szervezetten és egységesen gyűjtött adatok, monitor információk.

A darabszám vagy létszám nem tükrözi az eredmények minőségét. Az ehhez adalékul szolgáló dokumentumok ömlesztve szerepelnek benne, így elemzésre nehézkesen vagy alig használhatóak. Az indikátorok időbeni alakulásáról sem ad valós képet, pedig ez is fontos információ lehetne a további eredményes projektervezés szempontjából. A deszegregációba bevont intézmények számát tekintve majdnem négyszeres a túlteljesítés, miközben a szegregáció szintje még romlott is a szegregációs index adatai szerint⁵⁵. Ennek oka, hogy ezt az indikátort azzal teljesíteni lehetett, hogy egy semmire sem

⁵⁵ Az index adatairól részletesen lásd: A közoktatás indikátorrendszere 2020, KRKT KTI, megjelenés alatt.

<http://econ.core.hu/kutatas/edu/produktumok/szegr.html>

kötelező deszegregációs intézményfejlesztési tervet elfogadtatnak. A humán erőforrás fejlesztési programok erősen centralizált jellegénél fogva az EUPR-ben az OH vagy egy-egy kiemelt tankerület jelenik meg a kiadásoknál, így a valós költségcentrumok (iskolák) azonosítása nem lehetséges, így intézményi fajlagos költségeket sem lehet számolni, amit összevetve az eredményekkel valamilyen költség-haszon elemzésre is módot adna.

Az EUPR adatbázis fontos információt hordoz az egyszerű output adatokkal mérhető projektek esetén (eszközberuházás, infrastrukturális fejlesztés, programok szervezése), de a komplexebb fejlesztések esetén ezek az adatok semmitmondóak vagy akár félrevezetőek is lehetnek. Az EUPR adatbázis elsősorban a fő nemzetstratégiai célt szolgálja, a minél hatékonyabb abszorpciók ráta elérését. Érdemes lenne az EUPR rendszert a humán erőforrást fejlesztő programok szemszögéből újra átgondolni. Fontos lenne a kontroll mellett a támogatófunkciót erősíteni, valamint kerülni az alul, illetve a túlteljesítők büntetését, jutalmazását. El kellene különíteni a szakmai és a kontrollindikátorokat. Több támogató és kevesebb kontroll indikátorra lenne szükség. Az EUPR-t a folyamatos monitoringba kellene bevinni, az EUPR adatoknak sokkal inkább a tervezésből kellene származniuk, nem a zárbeszámolókból. Az indikátorokat érdemes lenne a projektidőszak alatt is összesítő táblázatban vezetni, hogy azokat ne töredezett forrásokból kelljen az elemzéshez kinyerni.

Az oktatás területén összesen 12 darab uniós forrásból finanszírozott konstrukciót vizsgáltunk. Ezek közül mind a 12 darab esetében rendelkezésre állnak a pénzügyi adatok és az indikátorok az Irányító Hatóságtól kapott FAIR adatbázisból. Az általunk használt adatok a FAIR adatbázis 2022. május 25-i állapotában rögzített információkat tartalmazza.

Az érintett konstrukciókat az alábbi táblázat tartalmazza.

8. táblázat: A vizsgált konstrukciók bemutatása

Felhívás száma	cím	kiemelt/pályázatos/ konzorcium (szereplők száma)	keretösszeg	van-e pénzügyi adat	van-e indikátor
EFOP-3.1.2-16	A pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében	konzorcium (8)	6 900 000 000 Ft	+	+
EFOP-3.1.5-16	A tanulói lemorzsolódással veszélyeztetett intézmények támogatása	kiemelt	12 900 000 000 Ft	+	+
EFOP-3.2.3-17	Digitális környezet a köznevelésben	pályázatos	6 202 464 799 Ft	+	+
EFOP-3.2.4-16	Digitális kompetencia fejlesztése	konzorcium (2)	48 350 000 000 Ft	+	+
EFOP-3.2.6-16	A tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben	konzorcium (5)	2 896 295 300 Ft	+	+
EFOP-3.3.5-17	Korszerű pedagógiai módszerek alkalmazását segítő Iskolai Közösségi Program kísérleti megvalósítása	pályázatos	7 394 977 145 Ft	+	+

EFOP-3.3.7-17	Informális és nem formális tanulási lehetőségek kialakítása a köznevelési intézményekben	pályázatos	3 943 151 387 Ft	+	+
EFOP-4.1.1-15	Egyes egyházi oktatási infrastrukturális fejlesztések	pályázatos	14 294 491 878 Ft	+	+
EFOP-4.1.2-17	Iskola 2020: Köznevelési intézmények infrastrukturális fejlesztése a hátránykompenzáció elősegítése és a minőségi oktatás megteremtése érdekében	pályázatos	72 465 276 290 Ft	+	+
EFOP-4.1.3-17	Az állami fenntartású köznevelési intézmények tanulást segítő tereinek infrastrukturális fejlesztése	pályázatos	29 574 147 365 Ft	+	+
EFOP-4.1.5-16	Köznevelési intézmények infrastrukturális fejlesztése	pályázatos	29 574 147 365 Ft	+	+
VEKOP-7.3.3-17	Digitális környezet a köznevelésben	pályázatos	14 332 082 245 Ft	+	+
Összesen			220 922 886 109 Ft		

Forrás: EUPR adatbázis, 2022. május 25-i adatkérés szerint.

▪ Pályázók száma

A 12 konstrukcióhoz összesen 1083 pályázat érkezett be, ennek 74%-át támogatta az IH, így 799 az elfogadott pályázatok száma, melyből mind rendelkezik hatályos szerződéssel. A 12 konstrukció közül 1 darab kiemelt, az EFOP-3.1.5 konstrukció, ennek az Oktatási Hivatal a projektgazdája, azaz az egyetlen pályázó és egyben az egyetlen kedvezményezett is. További 3 konstrukció esetében konzorcium pályázott, így esetükben is csak egy pályázó volt, a konzorciumvezető intézmény volt a fő kedvezményezett, a többi konzorciumi tagok pedig a további kedvezményezettek.

▪ Elfogadott pályázatok száma

A 4 darab egypályázatos konstrukciónál 100% volt a támogatási arány a beérkező pályázatok száma alapján. A többi 8 esetében 21% és 87% között szórt a támogatott pályázatok számának aránya. Az igényelt támogatást tekintve az elfogadott és hatályos szerződéssel rendelkező pályázatok összege az összes pályázó által igényelt támogatási összeg 71%-át teszi ki.

A továbbiakban csak a hatályos szerződéssel rendelkező pályázatokot vesszük figyelembe (N=799).

▪ Igényelt támogatás összege

12-ből 3 konstrukció esetében szinte pontosan megegyezett a kiírt és igényelt támogatási összeg, mely 3 pályázat egyébként is egyszereplős volt (1 kiemelt és 2 konzorcium). Egyetlen esetben kevesebb volt az igényelt támogatás összege, mint a kiírt teljes keret, de itt sem volt nagy eltérés. A fennmaradó 8 konstrukciónál magasabb volt az igényelt támogatás, mint a meghirdetett keretösszeg, 6 esetben 8% és 22% között, egy esetben az igényelt összeg 2-szerese, míg további egy esetben 4,6-szerese volt a keretösszegnek.

- Szerződött támogatás (és szerződött összköltség)

A hatályos szerződéssel rendelkező konstrukciók (12 darab) szerződött összege összesen 215,3 milliárd forint. A legkisebb szerződött összeg konstrukció szinten 1,5 milliárd forint, míg a legnagyobb 71,6 milliárd forint. A szerződött összegek némileg elmaradtak az igényelt támogatásoktól. 4 esetben a teljes összeget megkapták a pályázók, 6 konstrukciónál maximum 21%-kal kevesebbet, 2 konstrukciónál azonban jóval kevesebbet ítélte oda az IH. Ezek közül az egyiknél 52%-kal (EFOP-4.1.1-15), míg a másiknál 79%-kal kisebb összeget ítéltek meg (EFOP-4.1.5-16). Ennek oka, hogy a meghirdetett felhívások keretösszege szab egy támogatható összeghatárt, így ennél magasabb összegben a pályázatok nem támogathatóak, tekintettel arra, hogy a forrásfedezet a konstrukció keretösszegével kimerül.

A szerződött és a rendelkezésre álló teljes összeg arányait konstrukciók szerint az alábbi táblázat tartalmazza. 9. TÁBLÁZAT: A szerződött és a rendelkezésre álló teljes összeg arányainak a bemutatása konstrukciók szerint

	Konstrukciók	Felhívás alapján teljes összeg	Igényelt támogatás	Szerződött támogatás	Igényelt támogatás a felhívásban megjelölt keret arányában	Teljes szerződött összeg az igényelt támogatás arányában	Teljes szerződött összeg a felhívásban megjelölt keret arányában
kevesebbre pályáztak és megkapták mindet	EFOP-3.1.5-16	12 900 000 000 Ft	11 775 162 451 Ft	11 775 162 451 Ft	91,28%	100,00%	91,28%
	EFOP-3.2.4-16	48 350 000 000 Ft	48 337 399 910 Ft	48 337 399 910 Ft	99,97%	100,00%	99,97%
	EFOP-3.2.6-16	2 896 295 300 Ft	2 893 327 806 Ft	2 893 327 806 Ft	99,90%	100,00%	99,90%
többre pályáztak és megkapták mindet	EFOP-3.1.2-16	6 900 000 000 Ft	6 901 997 178 Ft	6 901 997 178 Ft	100,03%	100,00%	100,03%
többre pályáztak és nem kapták meg mindet	EFOP-3.2.3-17	6 202 464 499 Ft	7 501 673 272 Ft	6 156 543 969 Ft	120,95%	82,07%	99,26%
	EFOP-3.3.5-17	7 394 977 145 Ft	9 031 358 299 Ft	7 195 504 664 Ft	122,13%	79,67%	97,30%
	EFOP-3.3.7-17	3 943 151 387 Ft	4 836 046 299 Ft	3 880 368 641 Ft	122,64%	80,24%	98,41%
	EFOP-4.1.1-15	14 294 491 878 Ft	29 976 670 775 Ft	14 158 967 162 Ft	209,71%	47,23%	99,05%
	EFOP-4.1.2-17	72 465 276 290 Ft	81 734 345 071 Ft	71 574 047 966 Ft	112,79%	87,57%	98,77%
	EFOP-4.1.3-17	29 574 147 365 Ft	32 740 771 718 Ft	28 781 532 146 Ft	110,71%	87,91%	97,32%
	EFOP-4.1.5-16	14 332 082 245 Ft	66 626 368 498 Ft	14 048 359 330 Ft	464,88%	21,09%	98,02%
VEKOP-7.3.3-17	1 670 000 000 Ft	1 809 214 235 Ft	1 499 422 729 Ft	108,34%	82,88%	89,79%	
	Végösszeg	220 922 886 109 Ft	304 164 335 512 Ft	217 202 633 952 Ft	137,68%	71,41%	98,32%

*Megjegyzés: A szerződött összköltség megegyezik a pályázati felhívásban szereplő keretösszeggel.

- Pályázat státusza

A pályázatok státuszáról mind a 12 konstrukció esetében volt adat. 2 konstrukció már teljesen lezárult, 10 pedig még részben folyamatban van. Az utóbbiak közül 1 esetében (EFOP-4.1.5-16) vannak még el nem indult pályázatok – ezek az egyházi intézmények infrastrukturális beruházásaihoz kapcsolódnak. Összeg szerinti megoszlásban a teljes oktatási célra szánt szerződött támogatás 25,3%-ának megfelelő értékű pályázat zárult már le, az összeg 69,7%-a még futó pályázathoz kapcsolódik, míg 5,1%-a még el nem indult pályázatokhoz. Kérdéses, hogy ez utóbbiaknál várható-e még bármilyen megvalósítás tekintettel arra, hogy ez az uniós pályázati ciklus már lezárult.

10. TÁBLÁZAT: A támogatott és hatályos szerződéssel rendelkező konstrukciók (2022. május 25. szerinti állapot).

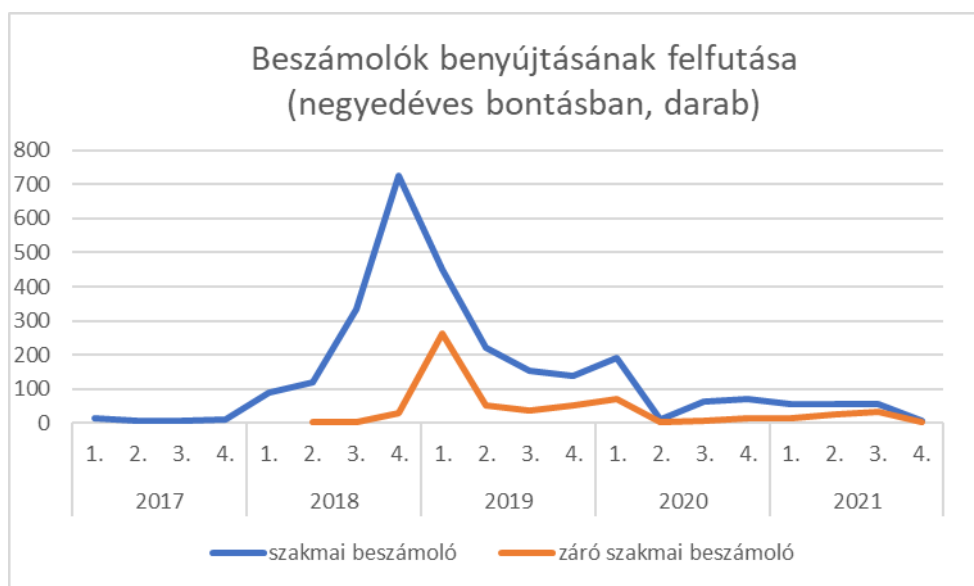
Konstrukciók	Befejezve		Futó		Még nem indult el		Összesen	
	Szerződött támogatás	Pályázatok száma	Szerződött támogatás	Pályázatok száma	Szerződött támogatás	Pályázatok száma	Szerződött támogatás	Pályázatok száma
EFOP-3.1.2-16			6 901 997 178 Ft	1			6 901 997 178 Ft	1
EFOP-3.1.5-16			11 759 465 068 Ft	1			11 759 465 068 Ft	1
EFOP-3.2.3-17	1 693 631 343 Ft	17	4 424 364 801 Ft	43			6 117 996 144 Ft	60
EFOP-3.2.4-16			48 334 211 282 Ft	1			48 334 211 282 Ft	1
EFOP-3.2.6-16	2 884 368 421 Ft	1					2 884 368 421 Ft	1
EFOP-3.3.5-17	7 145 284 937 Ft	56					7 145 284 937 Ft	56
EFOP-3.3.7-17	731 112 812 Ft	37	3 099 774 299 Ft	20			3 830 887 111 Ft	57
EFOP-4.1.1-15	13 023 341 319 Ft	22	968 673 197 Ft	1			13 992 014 516 Ft	23
EFOP-4.1.2-17	542 975 390 Ft	1	71 006 918 926 Ft	109			71 549 894 316 Ft	110
EFOP-4.1.3-17	26 148 270 404 Ft	414	1 618 841 753 Ft	23			27 767 112 157 Ft	437
EFOP-4.1.5-16	1 914 986 402 Ft	8	688 655 433 Ft	4	10 883 695 202 Ft	26	13 487 337 037 Ft	38
VEKOP-7.3.3-17	327 108 875 Ft	3	1 172 313 854 Ft	11			1 499 422 729 Ft	14
Végösszeg	54 411 079 903 Ft	559	149 975 215 791 Ft	214	10 883 695 202 Ft	26	215 269 990 896 Ft	799
Összes százalékában	25,28%	69,96%	69,67%	26,78%	5,06%	3,25%	100,00%	100,00%

	IH döntés = támogatva							
	Hatályos szerződés=igen							
	Pályázat státusza						Összesen	
	Befejezve		Futó		Még nem indult el		Összesen	
Konstrukciók	Szerződött támogatás	Pályázatok száma	Szerződött támogatás	Pályázatok száma	Szerződött támogatás	Pályázatok száma	Szerződött támogatás	Pályázatok száma
EFOP-3.1.2-16			6 901 997 178 Ft	1			6 901 997 178 Ft	1
EFOP-3.1.5-16			11 775 162 451 Ft	1			11 775 162 451 Ft	1
EFOP-3.2.3-17	3 566 655 568 Ft	34	2 589 888 401 Ft	26			6 156 543 969 Ft	60
EFOP-3.2.4-16			48 337 399 910 Ft	1			48 337 399 910 Ft	1
EFOP-3.2.6-16	2 893 327 806 Ft	1					2 893 327 806 Ft	1
EFOP-3.3.5-17	7 195 504 664 Ft	56					7 195 504 664 Ft	56
EFOP-3.3.7-17	3 536 222 581 Ft	51	344 146 060 Ft	6			3 880 368 641 Ft	57
EFOP-4.1.1-15	11 942 116 366 Ft	20	2 216 850 796 Ft	3			14 158 967 162 Ft	23
EFOP-4.1.2-17	9 861 794 387 Ft	19	61 712 253 579 Ft	91			71 574 047 966 Ft	110
EFOP-4.1.3-17	27 568 952 113 Ft	422	1 212 580 033 Ft	15			28 781 532 146 Ft	437
EFOP-4.1.5-16	2 478 496 834 Ft	9	4 817 055 412 Ft	14	6 752 807 084 Ft	16	14 048 359 330 Ft	39
VEKOP-7.3.3-17			1 389 463 517 Ft	13	109 959 212 Ft	1	1 499 422 729 Ft	14
Végösszeg	69 043 070 319 Ft	612	141 296 797 337 Ft	171	6 862 766 296 Ft	17	217 202 633 952 Ft	800
Összes százalékában	31,79%	76,50%	65,05%	21,38%	3,16%	2,13%	100,00%	100,00%

- Beszámolók és elszámolás

A 12 konstrukcióhoz összesen 2902 beszámoló érkezett be ezidáig (2022. május 25-i adatközlés), amiből 689 záró szakmai beszámoló (8 konstrukció – lásd táblázat), a többi időközi szakmai beszámoló. Jól látható a projektek előrehaladása a leadott beszámolók számából. Az első beszámolók 2017. 1. negyedévében érkeztek be, aztán ahogy fokozatosan indultak a pályázatok, úgy futott fel a beszámolók száma is, különösen 2018 óta, majd csengett le 2020. 1. negyedéve után.

13. ÁBRA: A beszámolók benyújtásának a felfutása, negyedéves bontásban.



11. TÁBLÁZAT: Záró szakmai beszámolóval rendelkező felhívások darabszáma (2022. május 25-i állapot szerint).

	Elfogadott záró szakmai beszámolóval rendelkező felhívások (záró beszámolók darabszáma)	Nyertes pályázatok száma
EFOP-3.1.2-16	0	1
EFOP-3.1.5-16	0	1
EFOP-3.2.3-17	17	60
EFOP-3.2.4-16	0	1
EFOP-3.2.6-16	1	1
EFOP-3.3.5-17	56	56
EFOP-3.3.7-17	37	57
EFOP-4.1.1-15	22	23
EFOP-4.1.2-17	1	110
EFOP-4.1.3-17	414	437
EFOP-4.1.5-16	8	38
VEKOP-7.3.3-17	3	14
összesen	559	799

- Számlakifizetés és előlegkifizetés

A kifizetések tekintetében két jelentős kiugrás figyelhető meg. Az egyik ilyen 2016. negyedik negyedéve, melynél három felhívás (EFOP-3.1.5-16, EFOP-3.2.4-16, EFOP-4.1.1-15) támogatási előleg kifizetése valósult meg (50,6 milliárd forint), a másik 2018 első negyedéve, amikor további két konstrukció (EFOP-4.1.2-17, EFOP-4.1.3-17) kifizetése vette kezdetét (43,5 milliárd forint). 10 milliárd forintot meghaladó negyedéves kifizetés ezen kívül három negyedévhez kapcsolódik: 2017. második, 2021. első és második negyedévéhez. Az összes felhívásnál kifizetett mintegy 220 milliárd forint 80%-a támogatási előlegként került átutalásra, illetve 1%-a szállítói előlegként. A fennmaradó 18%-ot képviselték a számlakifizetések.

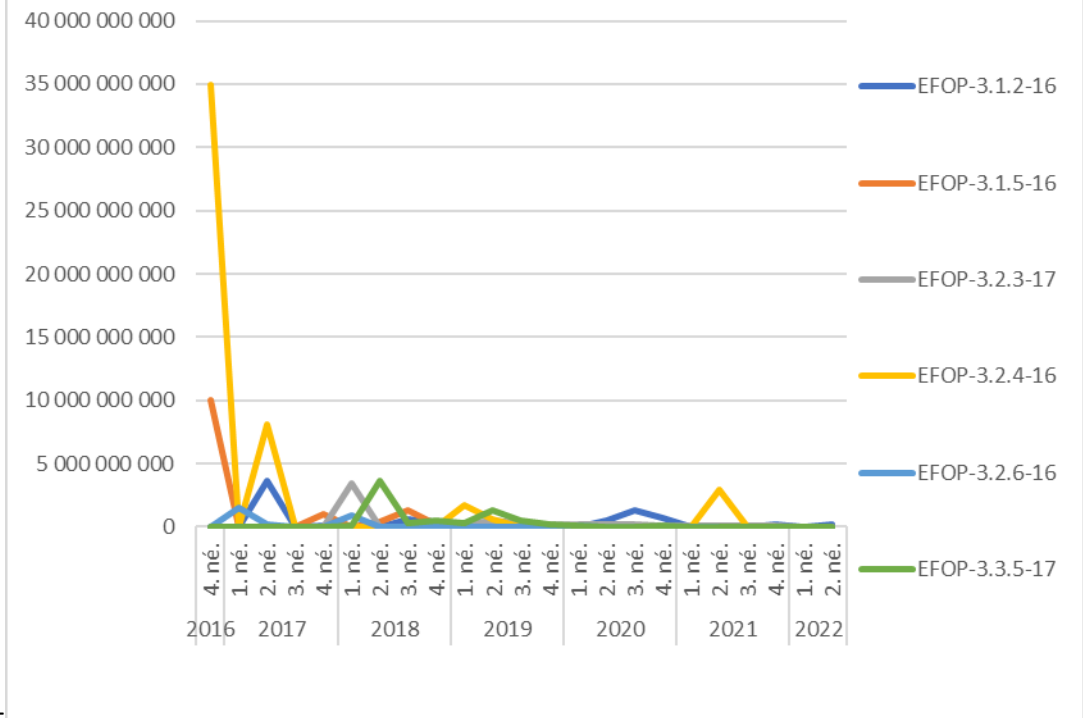
14. ÁBRA: A kifizetések összege, negyedéves bontásban.



Ezen belül a részletesen elemzendő felhívások lefutása az alábbi módon néz ki:

15. ÁBRA: A részletesen elemzendő felhívások kifizetésének lefutása, negyedéves bontásban.

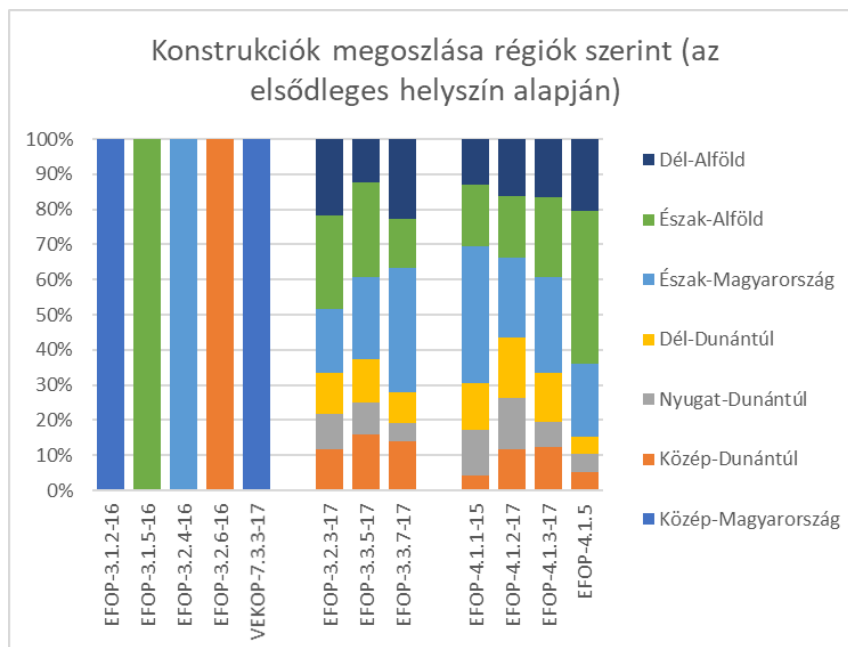
A részletesen elemzendő konstrukciók kifizetésének lefutása (negyedéves bontásban, forint)



- **Területi megoszlás**

Az EUPR adatbázis az egyes felhívásokhoz kapcsolódóan tartalmazza a pályázatok megvalósítási helyszíneit is. Ugyanakkor ennek az adatközlésnek vannak korlátai, amik torzíthatják az uniós források felhasználásának területi megoszlásáról alkotott képet. Az egyik ilyen torzítás például, hogy a konzorciumi formában meghirdetésre kerülő felhívások esetében a megvalósítás elsődleges helyszíne a fő pályázó (valamelyik) telephelyére korlátozódik, hiába maga a megvalósított projekt több helyszínen zajlott. Jó példája ennek az értékelés fókuszában álló kiemelt EFOP-3.1.5 konstrukció is, ahol az Oktatási Hivatal volt a fő pályázó, ugyanakkor tudjuk, hogy a programot 300 alap- és középfokú, illetve 157 óvodai feladatellátási helyen valósították meg. Az EUPR adatbázisban azonban csupán 13 megvalósítási helyszín szerepel és ezek közül egy, a szervezetileg az Oktatási Hivatal alá tartozó szolnoki POK (pedagógiai oktatási központ) címe van feltüntetve elsődleges megvalósítási helyszíneként. Vagyis arra a kérdésre, hogy egy program potenciálisan hol fejthette ki a hatását ez az adatbázis nem teljesen alkalmas. Mindezen korlátok tudatában bemutatjuk, hogy az elérhető adatok fényében mi mondható el a források területi eloszlásáról. Az 1 kiemelt és a 3 konzorciumi konstrukció elsődleges helyszín alapján egy-egy régióhoz kapcsolódik. A kiemelték közül az EFOP-3.2.4-16 Közép-Magyarországhoz, az EFOP-3.1.5-16 Észak-Alföldre, az EFOP-3.2.6-16 Közép-Dunántúlhoz⁵⁶, míg az EFOP-3.1.2-16 Észak-Magyarországhoz. Teljesen a központi régióban lett elkölthetve (elsődleges helyszín alapján) a pályázatos konstrukciók közül a VEKOP-7.3.3-17 – ahogy az a VEKOP felhívások esetében szükségszerű is –, míg a többi EFOP-os pályázatos konstrukció megoszlott az egyes régiók között. Az EFOP-os pályázati projekteknél a legnagyobb arányt Észak-Magyarország képviselte átlagosan 27%-os aránnyal, ezt követte Észak-Alföld 24%-kal, Dél-Alföld 18%-kal, Közép-Dunántúl 11%-kal, majd végül Nyugat-Dunántúl 9%-kal (Közép-Magyarország ezekben nem vehetett részt).

16. ÁBRA: A konstrukciók megoszlása régiók szerint.



⁵⁶ Igaz, itt a budapesti székhelyű Magyar Képzőművészeti Egyetem a fő kezdeményezett.

- Indikátorok

Az alábbi táblázat részletesen bemutatja, hogy az egyes felhívások esetében milyen indikátorokat kellett teljesítenie a pályázóknak és hogy azokkal hogyan álltak.

Az EFOP-3.1.2-16 felhívásnál szinte az összes programban indikátor célként megjelölt intézmény alkalmazott új képzési módszertant (99%-uk), a képzésben, átképzésben résztvevő pedagógusok száma azonban csak 64%-ban teljesült (közülük a nőkre vonatkozóan nem szerepel számszerűsíthető kitűzött cél). A kidolgozott új képzési módszertanok száma teljes mértékben megfelel a kitűzöttnek.

Az EFOP-3.1.5-16 felhívásnál a programban indikátor célként megjelölt intézmények 86%-a alkalmazott új képzési módszertant⁵⁷. A támogatott programokban részt vevő tanulók száma a célhoz képest 91%-ban teljesült, míg a képzésben, átképzésben résztvevő pedagógusok számát tekintve a célok túlteljesítésre kerültek (102%). A nőkre vonatkozóan az előző két indikátor egyikénél sem szerepel számszerűsíthető kitűzött cél. A deszegregációs programban résztvevő intézmények száma, mint indikátor, felül lett teljesítve⁵⁸, viszont itt szükséges megjegyezni, hogy az EFOP-3.1.5. program intézményi szintű produktuma egy olyan intézményi komplex cselekvési terv megfogalmazása volt, amely deszegregációs célkitűzést is tartalmazott. Az indikátor erre a tevékenységre és a projektbe a szegregációval érintettség okán bevont 128 feladatellátási hely konkrét, esetlegesen a projekt időtartama alatt megvalósult deszegregációs tevékenységre utal.

Az EFOP-3.2.6-16 felhívásnál a képzésben, átképzésben résztvevő pedagógusok számát tekintve a célok 64%-ban teljesültek (közülük a nőkre vonatkozóan nem szerepel számszerűsíthető kitűzött cél). A kidolgozott új képzési módszertanok száma teljes mértékben megfelel a kitűzöttnek.

Az EFOP-3.3.5-17 felhívásnál az informális és nem formális képzésben résztvevő gyerekek és fiatalok (7-24 éves korúak) száma 93%-ban érte el a célként kitűzöttet, míg az új képzési módszertant alkalmazó intézmények száma 89%-ban. Az EFOP-3.2.6-16 pályázatai teljesen lezárultak, ezért a fenti indikátorok teljesülési mutatója véglegesnek tekinthető. Az EFOP-3.3.5-17 konstrukció esetén a monitoring mutatók értékei nem tekinthetőek még elfogadottnak, tekintettel arra, hogy 4 projekt esetében a záró beszámoló elfogadása még nem történt meg.

⁵⁷ Ezek az arányok még az 5. beszámoló adatait tükrözik. A 6. záróbeszámoló az értékelés időszakában még nem került elfogadásra, így a végleges adatok még változni fognak.

⁵⁸ A „Deszegregációs programban résztvevő intézmények száma” című indikátor esetében 108 db indikátor került beadásra, elfogadásra. Az elektronikus felületen, a beadott szakmai beszámolókból ez a szám szerepel, vélhetően egy korábbi rögzítési hiba nem került korrigálásra, ezért látszódik 381 db., viszont az indikátor elektronikus felületen lévő megjegyzésénél, illetve minden beszámolóban a 108 db szerepel. (OH közlés)

12. TÁBLÁZAT: A vizsgált konstrukciók indikátorai.

konstrukció száma	cím	kiemelt/pályázatos/ konzorcium (szereplők száma)	indikátor	Bázisérték	Cél összes változás	Cél kumulált	Tény összes változás	Tény kumulált	tény/cél (kumulált)
EFOP-3.1.2-16	A pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében	konzorcium (8)	Új képzési módszertant alkalmazó intézmények száma	n.a.	210	210	208	208	99,05%
EFOP-3.1.2-16	A pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében	konzorcium (8)	Képzésben, átképzésben résztvevő pedagógusok száma	n.a.	24500	24500	15640	15640	63,84%
EFOP-3.1.2-16	A pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében	konzorcium (8)	Képzésben, átképzésben résztvevő pedagógusok száma (nő)	n.a.	n.a.	n.a.	13862	13862	
EFOP-3.1.2-16	A pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében	konzorcium (8)	Kidolgozott új képzési módszertanok száma	n.a.	7	7	7	7	100,00%
EFOP-3.1.5-16	A tanulói lemorzsolódással vesztett intézmények támogatása	kiemelt	Új képzési módszertant alkalmazó intézmények száma	n.a.	240	240	206	206	85,83%
EFOP-3.1.5-16	A tanulói lemorzsolódással vesztett intézmények támogatása	kiemelt	Támogatott programokban résztvevő tanulók száma	n.a.	30000	30000	27284	27284	90,95%
EFOP-3.1.5-16	A tanulói lemorzsolódással vesztett intézmények támogatása	kiemelt	Képzésben, átképzésben résztvevő pedagógusok száma	n.a.	1800	1800	1834	1834	101,89%
EFOP-3.1.5-16	A tanulói lemorzsolódással vesztett intézmények támogatása	kiemelt	Képzésben, átképzésben résztvevő pedagógusok száma (nő)	n.a.	n.a.	n.a.	1435	1435	
EFOP-3.1.5-16	A tanulói lemorzsolódással vesztett intézmények támogatása	kiemelt	Támogatott programokban résztvevő tanulók száma (nő)	n.a.	n.a.	n.a.	16565	16565	
EFOP-3.1.5-16	A tanulói lemorzsolódással vesztett intézmények támogatása	kiemelt	Dezeregációs programban résztvevő intézmények száma	n.a.	100	100	381	381	381,00%
EFOP-3.2.3-17	Digitális környezet a köznevelésben	pályázatos	Képzésben, átképzésben résztvevő pedagógusok száma (nő)	n.a.	1905	1905	2687	2687	141,05%
EFOP-3.2.3-17	Digitális környezet a köznevelésben	pályázatos	Képzésben, átképzésben résztvevő pedagógusok száma	n.a.	1258	1258	2549	2549	202,62%
EFOP-3.2.4-16	Digitális kompetencia fejlesztése	konzorcium (2)	Képzésben, átképzésben résztvevő pedagógusok száma (nő)	n.a.	n.a.	n.a.	31714	31714	
EFOP-3.2.4-16	Digitális kompetencia fejlesztése	konzorcium (2)	Kidolgozott új képzési módszertanok száma	n.a.	1	1	1	1	100,00%
EFOP-3.2.4-16	Digitális kompetencia fejlesztése	konzorcium (2)	Képzésben, átképzésben résztvevő pedagógusok száma	n.a.	40000	40000	38971	38971	97,43%
EFOP-3.2.6-16	A tanulók képeesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben	konzorcium (5)	Képzésben, átképzésben résztvevő pedagógusok száma (nő)	n.a.	n.a.	n.a.	80	80	
EFOP-3.2.6-16	A tanulók képeesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben	konzorcium (5)	Kidolgozott új képzési módszertanok száma	n.a.	5	5	5	5	100,00%
EFOP-3.2.6-16	A tanulók képeesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben	konzorcium (5)	Új képzési módszertant alkalmazó intézmények száma	0	300	300	n.a.	n.a.	
EFOP-3.2.6-16	A tanulók képeesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben	konzorcium (5)	Képzésben, átképzésben résztvevő pedagógusok száma	n.a.	1000	1000	643	643	64,30%

EFOP-3.3.5-17	Korszerű pedagógiai módszerek alkalmazását segítő Iskolai Közösségi Program kísérleti megvalósítása	pályázatos	Informális és nem formális képzésben résztvevő gyerekek és fiatalok (7-24 éves korúak) száma	n.a.	149440	149440	139046	139046	93,04%
EFOP-3.3.5-17	Korszerű pedagógiai módszerek alkalmazását segítő Iskolai Közösségi Program kísérleti megvalósítása	pályázatos	Új képzési módszertant alkalmazó intézmények száma	0	793	793	709	709	89,41%
EFOP-3.3.5-17	Korszerű pedagógiai módszerek alkalmazását segítő Iskolai Közösségi Program kísérleti megvalósítása	pályázatos	Informális és nem formális képzésben résztvevő gyerekek és fiatalok (7-24 éves korúak) száma (nő)	n.a.	4838	4838	70526	70526	1457,75%
EFOP-3.3.7-17	Informális és nem formális tanulási lehetőségek kialakítása a köznevelési intézményekben	pályázatos	Informális és nem formális képzésben résztvevő gyerekek és fiatalok (7-24 éves korúak) száma (nő)	n.a.	2755	2755	59796	59796	2170,45%
EFOP-3.3.7-17	Informális és nem formális tanulási lehetőségek kialakítása a köznevelési intézményekben	pályázatos	Informális és nem formális képzésben résztvevő gyerekek és fiatalok (7-24 éves korúak) száma	n.a.	33675	33675	116144	116144	344,90%
EFOP-3.3.7-17	Informális és nem formális tanulási lehetőségek kialakítása a köznevelési intézményekben	pályázatos	Képzésben, átképzésben résztvevő pedagógusok száma (nő)	n.a.	213	213	1287	1287	604,23%
EFOP-3.3.7-17	Informális és nem formális tanulási lehetőségek kialakítása a köznevelési intézményekben	pályázatos	Kidolgozott új képzési módszertanok száma	n.a.	154	154	167	167	108,44%
EFOP-3.3.7-17	Informális és nem formális tanulási lehetőségek kialakítása a köznevelési intézményekben	pályázatos	Új képzési módszertant alkalmazó intézmények száma	0	103	103	52	52	50,49%
EFOP-3.3.7-17	Informális és nem formális tanulási lehetőségek kialakítása a köznevelési intézményekben	pályázatos	Képzésben, átképzésben résztvevő pedagógusok száma	n.a.	1078	1078	1626	1626	150,83%
EFOP-4.1.1-15	Egyes egyházi oktatási infrastrukturális fejlesztések	pályázatos	Fejlesztés által érintett köznevelési intézmények száma	n.a.	23	23	20	20	86,96%
EFOP-4.1.2-17	Iskola 2020: Köznevelési intézmények infrastrukturális fejlesztése a hátránykompenzáció elősegítése és a minőségi oktatás megteremtése érdekében	pályázatos	Fejlesztés által érintett köznevelési intézmények száma	n.a.	110	110	n.a.	n.a.	
EFOP-4.1.2-17	Iskola 2020: Köznevelési intézmények infrastrukturális fejlesztése a hátránykompenzáció elősegítése és a minőségi oktatás megteremtése érdekében	pályázatos	Gyermekgondozás és oktatás: támogatott gyermekgondozási és oktatási intézmények kapacitása	n.a.	43580	43580	4418	4418	10,14%

EFOP-4.1.3-17	Az állami fenntartású köznevelési intézmények tanulást segítő tereinek infrastrukturális fejlesztése	pályázatos	A középfokú oktatási intézmények mellett működő kollégiumokat igénybevevő hátrányos helyzetű tanulók száma	n.a.	602	602	910	910	151,16%
EFOP-4.1.3-17	Az állami fenntartású köznevelési intézmények tanulást segítő tereinek infrastrukturális fejlesztése	pályázatos	A középfokú oktatási intézmények mellett működő kollégiumokat igénybevevő hátrányos helyzetű tanulók száma (nő)	n.a.	n.a.	n.a.	790	790	
EFOP-4.1.3-17	Az állami fenntartású köznevelési intézmények tanulást segítő tereinek infrastrukturális fejlesztése	pályázatos	Fejlesztés által érintett köznevelési intézmények száma	n.a.	437	437	421	421	96,34%
EFOP-4.1.3-17	Az állami fenntartású köznevelési intézmények tanulást segítő tereinek infrastrukturális fejlesztése	pályázatos	Gyermekgondozás és oktatás: támogatott gyermekgondozási és oktatási intézmények kapacitása	n.a.	144354	144354	216031	216031	149,65%
EFOP-4.1.5-16	Köznevelési intézmények infrastrukturális fejlesztése	pályázatos	A középfokú oktatási intézmények mellett működő kollégiumokat igénybevevő hátrányos helyzetű tanulók száma	n.a.	55	55	n.a.	n.a.	
EFOP-4.1.5-16	Köznevelési intézmények infrastrukturális fejlesztése	pályázatos	Fejlesztés által érintett köznevelési intézmények száma	n.a.	39	39	n.a.	n.a.	
EFOP-4.1.5-16	Köznevelési intézmények infrastrukturális fejlesztése	pályázatos	Gyermekgondozás és oktatás: támogatott gyermekgondozási és oktatási intézmények kapacitása	n.a.	4661	4661	1087	1087	23,32%
VEKOP-7.3.3-17	Digitális környezet a köznevelésben	pályázatos	Képzésben, átképzésben résztvevő pedagógusok száma	n.a.	627	627	334	334	53,27%
VEKOP-7.3.3-17	Digitális környezet a köznevelésben	pályázatos	Képzésben, átképzésben résztvevő pedagógusok száma (nő)	n.a.	n.a.	n.a.	324	324	
VEKOP-7.3.3-17	Digitális környezet a köznevelésben	pályázatos	Támogatott programokban részt vevő tanulók száma	n.a.	7581	7581	2933	2933	38,69%
VEKOP-7.3.3-17	Digitális környezet a köznevelésben	pályázatos	Támogatott programokban részt vevő tanulók száma (nő)	n.a.	n.a.	n.a.	2793	2793	
VEKOP-7.3.3-17	Digitális környezet a köznevelésben	pályázatos	Új képzési módszertant alkalmazó intézmények száma	n.a.	43	43	n.a.	n.a.	

Megjegyzés: Az EFOP-3.1.5-16 kiemelt projektben a Deszegregációs programban résztvevő intézmények számánál megjelenő 381 intézmény, az Oktatási Hivatal hivatalos közlése szerint elírás.

o 4.2 Célcsoport-elérés – TOR 3.5-3.7

A fejezetben megvizsgáljuk, hogy a végzettség nélküli iskolaelhagyásban érintett intézményeket milyen arányban érik el az intézkedések és ezzel párhuzamosan a vizsgált infrastrukturális fejlesztések. Továbbá azt is megvizsgáljuk, hogy milyen mértékben érik el az intézkedések a lemorzsolódással veszélyeztetett és hátrányos helyzetű tanulókat (régiókban, megyékben, járásokban).

Az EFOP-3.1.5-16-2016-00001 kiemelt projekt esetében a résztvevő feladatellátási helyek előre meghatározott módszertan alapján kerültek kiválasztásra. Esetükben a célcsoport vizsgálat során azt ellenőrizzük, hogy mennyire teljesült a módszertani tanulmány alapján kiválasztott kör bevonása (bekerültek-e, akiket kiválasztottak, bekerült-e más feladatellátási hely a megvalósításkor). Illetve a kiválasztási módszertan külső értékelését is elvégezzük (ki lettek-e választva a legnagyobb nehézségekkel küzdő iskolák?).

A célcsoport eléréséről információt nyújt a résztvevő intézmények körében lefolytatott online lekérdezés, az egyes programok felelőseivel folytatott részben strukturált és strukturált interjúk, az EFOP-3.1.5. konstrukció esetében pedig a tényellentétes vizsgálat célcsoport kiválasztási fejezete, és az EFOP-3.1.5. és az EFOP-3.1.2 projektben résztvevő intézmények képviselőivel készült online fókuszcsoporthozos beszélgetések.

A stratégiák végrehajtásának koherenciáját és a programok megvalósítását nagymértékben befolyásolja, hogy a területet érintő feladatok több tárca közt oszlanak meg. A köznevelés az EMMI, a szakképzés az ITM, az esélyegyenlőség a BM feladata. Ez is okozza, hogy a lemorzsolódás csökkentését érintő programok gazdái és megvalósítói más-más körből kerülnek ki. A különböző tárcák között zajlik szakmai egyeztetés a legmagasabb szinteken, de ezek időszakosak és a projektben résztvevők számára nem transzparensnek. A programokat összességében leginkább az IH látja, amelyik projektmenedzsmet szemléletű koordinációt folytat, de nem feladata a szakmai felügyelet és nem is foglal állást szakmai kérdésekben. Így **hiányzik a struktúrából az az ágens, amelyik az egymással céljaiban összekapcsolódó projektek, programok közötti szakmai párbeszéd generálását feladatának tekintené**, így a programok szakmai felelősei között csak eseti párbeszédre volt lehetőség, rendszeres, összehangolt megbeszéléseket nem folytattak. A vizsgált projektek szakmai vezetőinek elmondása szerint a projektek indulásakor, a szükséges lehatárolások megbeszélése megtörtént, később azonban már csak konferenciákon, hivatalos szakmai rendezvényeken hallottak egymás programjainak a megvalósulásáról. Így arról is csak részleges információkkal rendelkeztek, hogy mely program milyen célcsoporttal működött.

„Nem volt elvárás, hogy a különböző programok összeérjenek, vagy össze legyenek hangolva bizonyos intézményekben. (...) Projektvezetési szinten nem volt elvárás a folyamatos egyeztetés a szakmai vezetők között. A projekt indulásakor a lehatárolásokat kellett megcsinálni, de utána az adott szakmai vezetők szakmai motivációja határozta meg, hogy melyik projektet mennyire követik. Érdekelt a projekt, de civilként sokkal kevesebb információhoz és lehetőséghez fértem volna hozzá. Ami a közmédiában megjelenik ezekről a projektekről és ezeknek a projekteknek a kommunikációs felületei elég szűkek”. (szakmai vezető)

A jelen megvalósítási időszakban, az oktatási programok vonatkozásában két fő kiválasztási mód azonosítható be a vizsgált projekt megvalósítói körében. Az első esetben, különféle mutatók mentén a projektgazdák döntötték el, mely intézményeket vonják be a megvalósításba, amelyeket ezután

felszólítottak a részvételre. A második esethez azok a programok tartoztak, ahol a projektgazdák által meghatározott intézményi körből önkéntesen pályázhattak a részvételre az iskolák.

A programok tervezőivel készült interjúk rávilágítanak, hogy jellemzően a különböző programokkal különböző iskolacsoportokat értek el, így **egészen más körben hajtották végre a pedagógiai módszertani fejlesztést (EFOP-3.1.5 és EFOP-3.1.2.), mint az intézményfejlesztést (EFOP-3.1.5), a digitális fejlesztések pedig egy harmadik intézménycsoportot céloztak.** A tervezés során ez a minél egyértelműbb lehatárolása az egyes célcsoportoknak tűnt a leghatékonyabb megoldásnak, viszont ennek az elvnek a gyakorlatba ültetése után már nem ennyire egyértelműen pozitív a megítélés.

Az EFOP-3.1.5. program szakmai vezetőjével készült interjú bepillantást enged a lehatárolások tervezési logikájába. Elmondása szerint, az EFOP-3.1.5. és az EFOP-3.1.7 programok tervezésekor az volt a leválasztási elv, hogy egyrészt az EFOP-3.1.7 az egyiskolás, oktatási szegregációval érintett települések iskolai megsegítését kívánta támogatni a 2003-ban kialakított integrációs pedagógiai rendszernek módszertanára, illetve a projekt pályázati felhívása szerint a konstrukció előzménye a Türr István Képző és Kutató Intézet által megvalósított TÁMOP-3.3.13-13/1-2013-0001 azonosítószámú kiemelt projekt. Az EFOP 3.1.7. intézményi körének gerincét alapvetően ez a szempont határozta meg. Másrészt az EFOP-3.1.5 egy komplex intézményfejlesztési támogatást akart nyújtani alapvetően abból a 100 intézményből kiindulva, amelyek az oktatási szegregációval leginkább érintettek és amelyek városi közegben működnek. Tehát, nem az egyiskolás településekre, hanem a több iskolás települések körében gondolkodva. A konstrukció célcsoportjának alapját adó 100 intézmény a tervezés pillanatában 128 feladatellátási helyet jelentett, amelynek mindegyike az ún. Kertesi-Kézdi-féle szegregációs index alapján lett kiválasztva⁵⁹.

A megvalósítók között állami és nem állami fenntartású intézmények voltak, és olyanok is bekerültek, amelyek friss bírósági döntés értelmében, felmenő rendszerben már nem fogadhattak első osztályos gyerekeket. Ilyen volt például Kaposváron, a Pécsi utcai iskola. A szakmai vezető hangsúlyozta, ez volt a projekt magja, rájuk fókuszálva alakították ki a konstrukció első változatát, de mivel ez a fejlesztési portfólió végül 10 milliárdos kerettel indulhatott el, így a döntéshozók számára nem volt elégséges ekkora összeghez ez az intézményszám, hanem további intézményekkel bővítették, összesen 300 feladatellátási hellyel.

„Alapvetően voltak, akik úgymond a szegregációs index alapján jöttek. Voltak, akik lemorzsolódással veszélyeztetettek között voltak. Voltak, akik a városban a CSH-index alapján jól teljesítő intézmények. Ugye, ez a kompetencia-mérésből jövő, hogy azért ne csak tényleg a nagyon alul teljesítőkkel legyünk, mert azért ez óriási szakmai kihívás volt, hogy egyszerűen egy olyan stábot is találni, aki felkészült ezeknek az intézményeknek a támogatására. Felkészült a pedagógusok mindenféle dolgaira. És akkor az alul teljesítők és a gimnáziumok. Szóval, hogy így ez alapvetően egy nehéz intézményi kör lett az EFOP-3.1.5-be kiválasztva. Az volt a szándékunk, vagy legalább is abban bízunk, hogy aki a CSH-index alapján jól teljesít, hogyha összehozzuk őket más intézményekkel, akkor ők a saját gyakorlataikat át fogják adni az intézményeknek”. (szakmai vezető, EFOP-3.1.5)

⁵⁹ A szegregációs index 2014-ben az alábbi módszertan alapján volt meghatározva: Hajdu Tamás – Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2014): Roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló a Társadalmi Életpálya-felvételének 2006 és 2012 közötti hullámaiból. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, 7.
URL: <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1407.pdf>, amely módszertan KIRSTAT alapú.

Jellemzően az intézményfejlesztésre fókuszáló EFOP-3.1.5 program érte el a legrászorulóbb iskolákat (ahol a legnagyobb a lemorzsolódás aránya), a programba az iskolák az Oktatási Hivatalon és a tankerületi központokon át kerültek be, mindegyiküket bizonyos indikátorok mentén választották ki. Így számukra kötelező volt a részvétel. Ezt indokolja az a tény, hogy általában a leggyengébb iskoláknak van a legkevesebb kapacitása arra, hogy egy pályázatban önkéntesen és önállóan részt vegyenek.

Az Oktatási Hivatal hivatalos közlése szerint, az EFOP-3.1.5. Pályázati felhívása rögzíti: „A szegregáltan oktatott halmozottan hátrányos helyzetű tanulók száma a beavatkozások által érintett tankerületekben” c. EFOP indikátor módszertani meghatározása alapján kiválasztott, fejlesztéssel elérendő, szegregációval veszélyeztetett intézmények iskolai oktatást ellátó intézményegységei (legalább 100 azonosított intézmény) kerültek bevonásra. Az EFOP konstrukció tervezésekor elkészült egy részletes szegregációs index háttér tanulmány (EFOP 3.1.5-16. szegregációs index – Háttér tanulmány, 2015), mely megalapozza azt a módszertant, amely alapján kiválasztásra kerültek a deszegregációs intézkedéssel érintett tankerületek, és amely egyúttal az EFOP-ban szereplő szegregációs indikátorhoz rendelt bázis- és célértékeket is megfelelően alátámasztja. Ezen intézményi kör 2014. évi KIR-STAT adatok alapján lett meghatározva és leegyeztetve az illetékes szaktárcával, Európai Bizottság munkatársaival. A szegregációs index alapján kiválasztott intézmények között voltak olyanok, amelyek jogellenes elkülönítés (iskolai szegregáció) tárgyában folytatott peres eljárással érintett intézmények, valamint az Alapvető Jogok Biztosának Hivatala jelentései által érintett intézmények. E szempont alapján 30 feladatellátási hely volt érintett, amelyekből 6 feladatellátási hely esetében mondta ki a Fővárosi Ítéltábla másodfokú ítéletében, hogy az érintett feladatellátási helyek deszegregációs intézkedés szükséges meghozni. Az ítélet szerinti deszegregációs intézkedési terv elkészítésében és végrehajtásában a projekt módszertani támogatást biztosított mind az érintett feladatellátási helyeknek, mind azok fenntartói részére. Az EFOP 3.1.5. projekt indulásakor egy feladatellátási hely estén volt jogerős ítélet a felmenő rendszeri megszüntetésre: a kaposvári Pécsi Utcai Általános Iskolánál.

A Klebelsberg Központ kiegészítése szerint, a projektbe bevont feladatellátási helyek (FEH) kizárólag a konvergencia régiókban találhatóak. A Projektbe bevont általános iskolák és gimnáziumok területi eloszlása követte a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók országos megoszlását. A bevont FEH-ek többsége az észak-magyarországi és északalföldi régióban volt található. (157 bevont óvodai FEH kizárólag olyan településeken kerültek kiválasztásra, amelyeken a Projekt iskolai szintű intézményfejlesztést valósított meg. Az OH választotta ki a Projektbe bevont intézményeket. A programba 201 településről kerültek bevonásra iskolai feladatellátási helyek. Ezen belül 4 településről a peres ügyek miatt, 79 településről az iskolai lemorzsolódás miatt, 51 településről pedig a szegregációs index miatt lettek bevonva a Projektbe feladatellátási helyek. Ezen túlmenően 5 településről gimnáziumok, 35 településről pedig partnerintézmények kerültek kiválasztásra. Emellett volt 27 olyan település, amely egyéb okokból kerültek be feladatellátási helyek a programba.

Mégis, habár az EFOP-3.1.5 valóban a leggyengébben teljesítő iskolákat célozta meg, de a tényellentétes vizsgálat egyik legmeghökkenőbb eredménye az, hogy **a szelekció során a pótlistára került intézmények (akik végül nem kerültek be a programba) fontos mutatók (tanulók társadalmi háttere és teszteredményei) mentén szignifikánsan elmaradnak a programba bekerültektől**, ráadásul ez a különbség még nőtt is az időszak végére, miután a programba bevontakhoz képest mindkét kompetenciaterületen (matematikai, szövegértési kompetencia) még nőtték is a különbségek. Miután **az indikátorok** nem folyamat vagy kimeneti jellegűek, így ez is **arra kényszeríti a rendszert, hogy a**

látványosabb és gyorsabb (habár nem feltétlenül tartós) eredményeket hozó projekteket és iskolákat preferálja.

13. TÁBLÁZAT: A kompetencia felmérés pontszámának alakulása 2017 (6. osztály) és 2019 (8.osztály) között (%) a programba bevont iskolákban és kontroll iskolákban

	Matematika				Szövegértés			
	2017	2019	2019/2017	Létszám*	2017	2019	2019/2017	Létszám*
Programba bevont	1399	1517	8,4%	4176	1398	1497	7,1%	4179
Szegregációs index a 0,10-es értéket meghaladta	1490	1615	8,4%	3764	1506	1601	6,3%	3770
Szegregációs index a 0,14-es értéket meghaladta	1468	1594	8,6%	3225	1484	1583	6,7%	3227
Kompetenciamérés eredményei alapján kiválasztott	1405	1522	8,3%	2058	1406	1520	8,1%	2060
Családi háttérindex alapján kiválasztott	1430	1556	8,8%	2119	1426	1532	7,4%	2119
Pótlista került	1385	1489	7,5%	1928	1370	1465	6,9%	1928
Országos átlag	1504	1624	8,0%	75804	1510	1607	6,4%	75879

* mindkét időszak felmérésében részt vett tanulók létszáma

Az EFOP-3.1.2-es konstrukció direkt célcsoportja a lemorzsolódásban, végzettség nélküli iskolaelhagyásban különösen érintett köznevelési intézmények vezetői, pedagógusai, pedagógiai munkát segítő szakemberek. **Az első Felhívásban még csupán az általános iskolákban dolgozókat célozták meg a fejlesztésekkel, de 2018 végére a középiskolára is kiterjesztették a bevonás lehetőségét.**

A konzorcium egy munkacsoportja – valószínűleg a korai lemorzsolódás megelőzését szolgáló korai jelző- és támogatórendszer segítségével – indexálta az iskolákat. A folyamat során világossá vált, hogy olyan iskolák is a listára kerülnek, akik valójában nem kitétek, illetve a nagyon magas indikátorszámok miatt a bekerülési határvonalat úgy kellett meghúzni, hogy abba egyértelműen magas státuszú iskolák is bekerültek. A konzorciumi tagokat képviselő interjúalanyok egybecsengő tapasztalata volt, hogy a projektmegvalósítás legnehezebb feladata az iskolák bevonása volt. Ennek kétféle okát jelölték meg az interjúalanyok: (A) a pedagógusok, a tantestületek túl sok képzésen vettek részt. Éppen csak véget ért egy korábbi fejlesztési ciklus, illetve párhuzamosan futott egy másik nagyvolumenű fejlesztés (digitális kompetenciafejlesztés, melynek a célindikátora 40.000 pedagógus volt), és a különböző típusú, de a hasonló fejlesztések fókuszában nagyjából ugyanazok az iskolák szerepeltek. (B) az EFOP-3.1.2-ben való részvétel azt a nyilvános üzenetet hordozta, hogy az intézmény a korai lemorzsolódásnak való kitettségben érintett, azaz tartottak a lehetséges helyi presztízsveszteségtől. Ezért az indikátorok teljesítéséhez a legnagyobb feladat nem a képzés vagy a fejlesztés volt, hanem az iskolák megtalálása. Ebben a tankerületi központok bizonyos esetekben tudtak partnerek lenni, mert rajtuk is volt nyomás a teljesítés miatt. Így alakult ki az első két év után – amikor elfogytak a valóban érintett iskolák -, hogy a tankerületi központok vették rá a képzésekre az iskolákat.

„Ami még kockázat volt a projektben, hogy el volt árasztva a pedagógusszakma képzésekkel. Egyik EFOP a másik után biztosította a ... mindenfélét. Mindenünnen dőlt rájuk az ingyenes meg az ilyen-olyan továbbképzés. Ez nem a malmunkra hajtotta a vizet. Mikor beállítottunk egy iskolába, inkább azt mondták, hogy bocsi, nem, vagy tele vagyunk, vagy majd jövőre, vagy két év múlva, vagy hagyjatok minket békén. Ez is egy fontos kockázat volt az egészben.”
(EFOP-3.1.2 konzorciumi tag)

„Az első két évben főként azokat értük el, akiknek erre szükségük volt – aztán ezek az iskolák elfogytak. Az egész történetet megkönnyítette a pandémiás helyzet, amely gyakorlatilag

ellehetetlenítette a képzéseket. Tehát még azok is, akik szívesen vállalkoztak volna, és szükségük is lett volna rá, azok nem tudták vállalni az online fuldoklás közepette, hogy továbbképzésen vegyenek részt. Két félév volt, amikor szinte egyáltalán nem lehetett képzéseket tartani. Aztán újra akkreditáltattuk a képzéseket úgynevezett online kontakt képzési formára, és onnantól online képzések zajlottak.” (EFOP-3.1.2 konzorciumi tag)

Ugyanakkor a tankerületi központok részéről várható támogató együttműködés nem volt mindenhol egységes. Különböző szereplők részéről visszatérő élmény, hogy a tankerületi központok, mint fenntartók támogatása teljesen esetleges volt, erősen vegyes attitűdökkel. Hogy mennyire egyszerű vagy bonyolult iskolákat, pedagógusokat bevonni, attól is függött, hogy az adott konzorciumi tag KAP-os megvalósító volt-e vagy sem. A konzorciumvezető többféle lehetőségét vázolta a bekerülésnek. A KAP-os fejlesztést bonyolító egyetemekkel az EFOP-3.1.5. programnak szoros kapcsolata volt, a szervezetfejlesztést megvalósító program részéről úgy fogalmaztak: mi voltunk a forma, ők pedig a tartalom. A konzorciumvezető is hasonlóan írta le az együttműködést: **az EFOP-3.1.5-ös program az EFOP-3.1.2 képzéseit ajánlotta föl az iskoláiknak.** Ugyanakkor más konzorciumi tagoknak, akik nem a KAP-ot, hanem a saját képzéseiket folytatták, semmilyen kapcsolatuk nem volt az EFOP-3.1.5-ös programmal.

A párhuzamosan futó EFOP 4.1.2-es program Felhívásában kifejezetten kötelező elem volt az EFOP-3.1.2-ben való részvétel, de a gyakorlatban ők szinte kizárólag KAP-os képzésen vehettek részt, mivel a pályázati kiírás szerint, ennek a programnak a továbbképzései voltak nevesítetten elszámolhatók továbbképzési kredittel. Ahogyan egy szakmai vezető megjegyezte: **egy felhívásmódosítás lett volna a megoldás.** A konzorciumvezető beszámolt még a toborzás érdekében rendezett roadshow-ról, és szakmai rendezvényeken való részvételről is. **A nem KAP-ot megvalósító intézményeknek azonban nem voltak erre a célra forrásaik,** és ahogyan például a monitoring, vagy mérés-értékelési kapacitások esetében sem, az Eszterházy Károly Egyetemhez (EKE) került PR költségek sem lettek a szétválás után visszaosztva. A reklámtevékenység, a nyomdai- és eszközkölségek mind az EKÉ-nél maradtak, a nem KAP-os megvalósító tagok meglehetősen magukra lettek hagyva.

„A konzorciumi tagok – a nem KAP-os megvalósítók – nem kaptak pénzt az egyes taneszközök-tananyagok költségére. Vagy kigazdálkodták, vagy nem. Az ELTÉ-nél sok pénz volt, könnyebb volt kigazdálkodnia, ahol kevesebb pénz volt, ott valószínűleg nem tudták kigazdálkodni”. (EFOP-3.1.2 konzorciumi tag)

„Tehát a következőt csináltuk: fejlesztettünk, pilotoltunk, népszerűsítettünk, bevontunk, marketingeztünk, jogászoktunk a megállapodásokkal, és szelíd kényszereket alkalmaztunk, hogy a pedprogramba kérlek tedd be. És ezt mindegyik egyetemnek el kellett végeznie úgy, hogy még a megvalósíthatósági tanulmányban is ez a feladat Egerhez van delegálva, a konzorciumvezetőhöz, sőt a forrásai is. Nálunk egy fia nyomtatási költség nem volt, vagy marketinganyagra – hát honnan tudják meg, hogy létezőnk? És ez is nagyon egyenetlen volt, kétségtelen, hogy Eger egyszer vagy kétszer feldobta kérdéseinkre, hogy a marketingköltségből akkor majd leosztunk, de aztán ez így maradt. Tehát mi nem tudtunk nyomtatni, mármint publikálni, mondjuk kézikönyvet, a szakanyagainkhoz, vagy résztvevői anyagot. Ezek csak online tudtak működni, mivel egy halom fénymásolási költséget az egyetem nyelt be.” EFOP-3.1.2 konzorciumi tag

Az EFOP-3.1.2 programban az adminisztrációs kötelezettség miatti rugalmatlanság (**indikátorok életszerűtlen számlálása**) ellehetetlenítette az adott intézményi szükségletnek megfelelő, pedagógiai képzési programok igénybevehetőségét, **az EFOP-4.1.3-as programban pedig az oktatással összefüggő infrastruktúra fejlesztése már nem fért bele a megállapított keretösszegbe**, vagy az iskolaépület

állagával összefüggő problémák kezelése, vagy nagyobb szükséges munkálatok, mint tető-, kazán- és nyílászáró csere miatt (Ezekre a fejlesztésekre, az abba bekerülő intézmények számára, az EFOP 4.1.2-17-ben volt lehetőség.).

A végrehajtás során – mindenki által elismerten – gyakorlatilag az iskolák ugyanazon körével dolgoztak a projektek (EFOP-3.1.2 és az EFOP-3.1.5), mégis több ponton – a hivatalosan deklarált szempontoktól függetlenül - eltérő pályákra kerültek. A hivatalos besorolás pontos feltételeit sem mindig látták át az intézmények.

Az EFOP-3.2.6-16-os projekt szakmai vezetője a fentiekől eltérő bevonási tapasztalatról számol be. Az ő projektjükben **a bevonás vegyes módszertannal történt**. Egyrészt oktatási intézmények pályázhattak is a projektrésztételre, de a tankerületi központokon keresztül is megszólítottak iskolákat. **Az önkéntes intézményi bevonódás nagy hangsúlyt kapott** nemcsak a kiválasztásában, de a projekt megvalósításában is, a szakmai vezetők szerint egyértelműen megerősítve a megvalósító intézmények szakmai elkötelezettségét.

Ebben a projektben is, miként az EFOP-3.1.5-ben, az első intézményi kör kiválasztása az országos statisztikák elemzése alapján történt. Az Oktatási Hivatal által kiírt művészeti versenyekben rendszeresen jó eredményeket elérő intézmények kaptak először meghívást. De miként a szakmai vezető rámutat, nem csak az iskolák verseny eredményei számítottak, nyilvánosan is meghirdették a részvételi lehetőséget, amivel sok intézmény élt is, s így kerültek be a megvalósítói körbe. A tankerületi központokkal a kiválasztás végén kerültek kapcsolatba, amikor már körvonalazódott az intézményi kör.

*„Hivatalosan 180 iskolát vállaltunk, 182 vittünk, de több is volt. A fenntartói terület is nagyon széles volt: állami fenntartású iskolák, egyházi iskolák, alapítványi iskolák. Az iskolák felől közelítettünk nem a fenntartó felől, de aztán fenntartókkal kötöttük az együttműködési megállapodást. A projektnek vállania kellett, hogy 10%-ban hátrányos helyzetű térségben valósul meg, itt ennél volt egy direkt kiválasztás. Berettyóújfalui tankerülettel ez volt a helyzet. Pont amiatt, hogy az egész konzorcium stratégiája nevelés célú fókuszban volt, ezért nem csak 10%-ot valósított meg, hanem **közel 60%-ban hátrányos helyzetű térségekben valósult meg**. felzárkóztatásban vagy hátrányos helyzet esetében a művészeti eszközök nagyon is használhatók. Láttunk más projekteket, hogy történt: megkeresték a tankerületek az iskolákat, és kész. Mi alulról építettük, ezért a részvételi hajlandóság és motiváció sokkal jobb volt, könnyen tudunk együtt dolgozni”.* (szakmai vezető, EFOP-3.2.6)

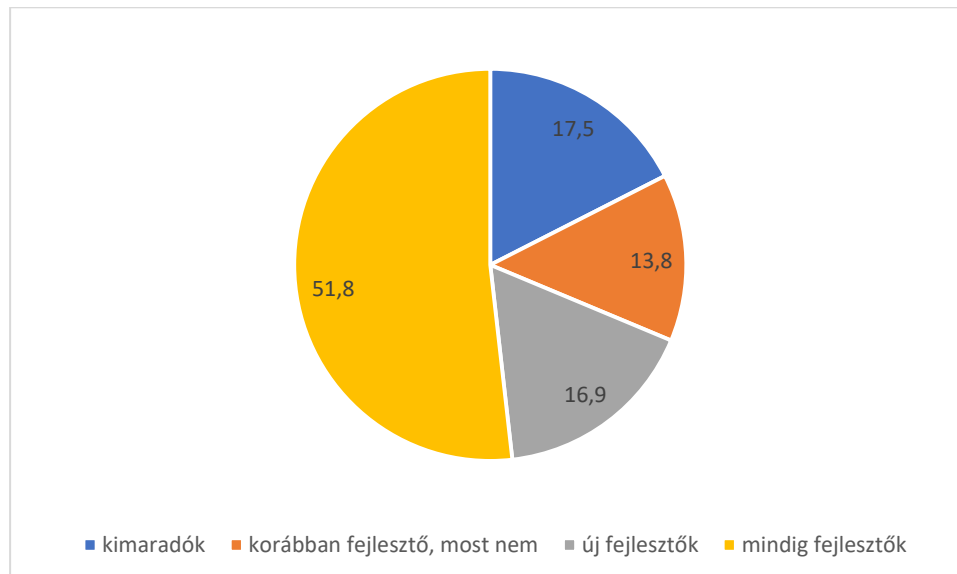
Az **infrastrukturális és digitális fejlesztések** nagyobb méretű és kevésbé hátrányos helyzetű tanulói aránnyal rendelkező intézményekben zajlottak. **A hátrányos helyzetű iskolák és kifejezetten az EFOP-3.1.5 programban résztvevő iskolák nem voltak célcsoportjai a fejlesztésnek** (habár bekerültek ilyenek is). A tankerületi központok pályázhattak három-négy intézménnyel, amelyek közt kellett, hogy legyen középiskola, gimnázium is. A pályázó intézményeknek kellett digitális fejlesztési tervet készíteni. Ezek között az intézmények között többen is kitöltötték a digitális névjegyet, és volt egy kötelező elem is, a projekt időtartama alatt létre kellett hozniuk egy digitális pedagógiai asszisztens funkciót is. Ugyanakkor az online intézményi adatfelvétel alapján úgy tűnik, hogy **pedagógiai asszisztens alkalmazása nem volt jellemző a programokban**. A Digitális környezet a köznevelésben című projektben az intézményeknek választaniuk kellett egy olyan digitális programcsomagot, amit a pedagógiai gyakorlatukba különböző órákhoz kapcsolódóan beépítenek. Ehhez a programcsomaghöz készült egy 20 ítemes ajánlás a DPMK által, ami tartalmazta pl. a LEGO robotika, Geogebra, Okos doboz stb. programokat. Ezek közül a módszertani csomagok közül választottak az intézmények, és az intézményfejlesztési tervüket véleményezésre megküldték a DPMK-nak. A DPMK pedig adott egy véleményt a Klebelsberg Központ felé, amit az vagy figyelembe vett, vagy nem. Az intézmények

kétharmada önként vállalkozott, de harmadát a KK jelölte ki, akik így ezt inkább kényszernek érezhették. Az intézmények tehát programcsomagot alkalmaztak, pedagógiai asszisztentst, az eszközök használatához továbbképzéseket tartottak, illetve kaptak eszközöket is. **A kiválasztásnál inkább a jobb intézményekre esett a választás**, mert egyrészt szempont volt, hogy legyen egy gimnázium is a csapatban, másrészt miután felmenő rendszerben kellett a programcsomagokat kipróbálni és kitalálni, hogyan csinálják, ezért olyan általános iskolákat választottak ki a gimnáziumok mellé, ahonnan tipikusan érkeznek a diákok hozzájuk.

- **Célcsoport jellemzői az online intézményi vizsgálat tükrében**

Az oktatási intézmények körében végzett online vizsgálat négy intézményi csoportot különböztet meg a korábbi és a jelenlegi fejlesztésekben résztvevők vonatkozásában. A 772 válaszadó intézmény fele korábban és most is részt vesz uniós fejlesztésben. 17,5 százalékuk egyik időszakban sem vett részt, míg 14 százalék korábban igen, most nem, és az intézmények 17 százaléka új, korábban nem, de most részt vesznek az EFOP programokban⁶⁰.

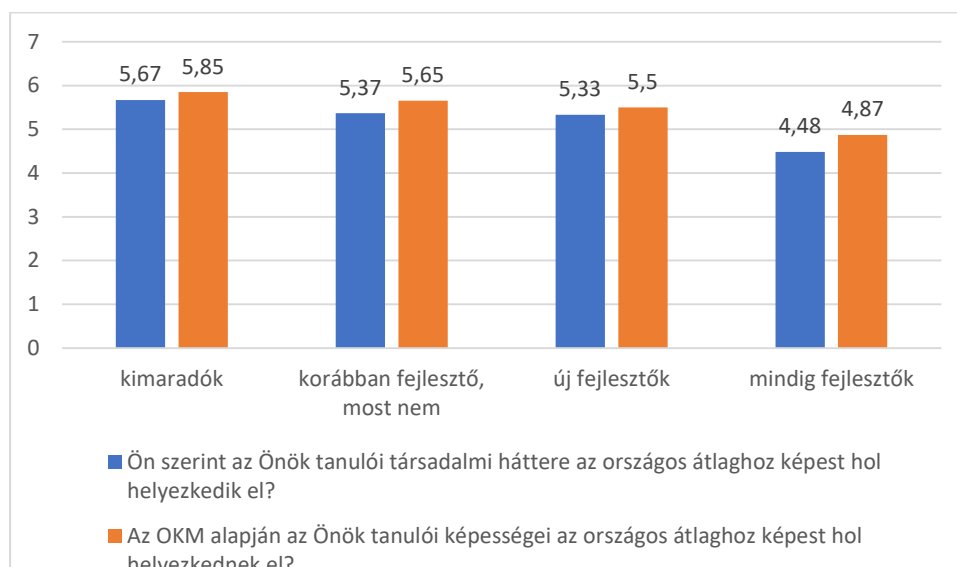
17. ÁBRA: A korábbi és jelenlegi fejlesztésekben részt vevő vagy nem részt vevő intézményi csoportok, N=770



A fejlesztésből kimaradók közt szignifikánsan nagyobb arányban találunk fővárosi iskolákat, ami érthető, hiszen az uniós fejlesztések a konvergencia régiókra fókuszáltak, míg a fejlesztésekben folyamatosan résztvevő iskolák körében inkább községi iskolákat. A tanulói összetétel alapján is szignifikáns különbségek vannak, azok az iskolák, akiket mindig elért a fejlesztés, a vezetők megítélése szerint társadalmilag és eredményességben is átlag alattiak. Ez azt mutatja, hogy **az uniós fejlesztések valóban a hátrányosabb helyzetű iskolákra koncentrálnak, de az EFOP-3.1.5 program pótlítás iskolái alapján azt mondhatjuk, hogy a hátrányosabb helyzetűek közt viszont inkább a jobb állapotban lévőkre.**

⁶⁰ Ez egy reprezentatív intézményi adatfelvétel volt, amely során a jelenleg működő általános iskolák mintegy ötöde válaszolt. Régióra és iskolatípusra reprezentatív, tanulószáma nem.

18. ÁBRA: A fejlesztésekben való részvétel jellege és a tanulói összetétel, intézményvezetők értékelése egy tizenegy fokú skála alapján (ahol: 5= az országos átlag, 0= jócskán az országos átlag alattiak és 10=jócskán az országos átlag feletti)



A 2014-2020-as fejlesztésekben az iskolák változó arányban vesznek részt. A legnagyobb arányban, majdnem az intézmények fele a digitális kompetenciafejlesztő programban vettek részt (EFOP-3.2.4). Az intézmények egyötöde⁶¹ vett részt a lemorzsolódás csökkentését megcélzó programokban. 10 százalék körüli a pályaorientációs programban való részvétel (EFOP-3.2.5), nem találtunk az EFOP-3.4.4-programban résztvevő intézményt. Ennek lehetséges, hogy az is az oka, hogy nem ezen a néven ismerik az intézmények, de az is lehet az oka, hogy az egyetemek és a köznevelési intézmények közötti kapcsolat nem magától értetődő.

14. TÁBLÁZAT: A 2014-2020-as fejlesztési etapban a különböző programokban való részvétel aránya a fejlesztésekben résztvevő iskolák körében, N=530

Megnevezés	Tartalom	Jelleg	Résztvevő iskolák aránya a mintában	Összköltségvetés (100000,-FT)
EFOP-3.2.4-16 (Digitális kompetencia fejlesztése)	Digitális eszközellátottság növelése	eszköz	48%	48350
EFOP-3.3.5-17 (Korszerű pedagógiai módszerek alkalmazását segítő Iskolai Közösségi Program kísérleti megvalósítása)	Bentlakásos és napközis tematikus tanulási alkalmak megszervezése	program	21%	7395
EFOP-3.1.2-16 (A pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében)	Pedagógiai módszertani fejlesztés	kompetencia	18%	9860

⁶¹ Az online lekérdezés 3360 intézményi e-mail címre ment ki, 772 értékelhető intézményi válasz született.

EFOP--3.1.5-16 (A tanulói lemorzsolódással veszélyeztetett intézmények támogatása)	Intézményfejlesztés	kompetencia	18%	12900
EFOP-4.1.3-17 (Az állami fenntartású köznevelési intézmények tanulást segítő tereinek infrastrukturális fejlesztése)	Tornaterem, könyvtár stb.	infra	14%	29574
EFOP-3.2.3-17 (Digitális környezet a köznevelésben)	A tanulást-tanítást támogató digitális kompetenciák fejlesztését támogató eszközöknek és módszereknek széles körben történő megismertetése	kompetencia	14%	6202
EFOP-3.2.5-17 (Pályaorientáció, kiemelten az MTMI készségek és kompetenciák fejlesztése a köznevelésben)	Az iskolai pedagógiai folyamatba ágyazott, az iskolában tanórán vagy tanórán kívül, a tanév során megvalósított általános pályaorientációs tevékenységek és ismeretterjesztés köznevelési keretek között az 1-12. évfolyamon, kiemelten az MTMI szakok népszerűsítése	program	12%	3661
EFOP-3.3.7-17 (Informális és nem formális tanulási lehetőségek kialakítása a köznevelési intézményekben)	A tematikus keretekbe ágyazott informális tanuláshoz szükséges, ahhoz közvetlenül kapcsolódó terek kialakítása a rendelkezésre álló infrastruktúra kisebb átalakításával	infra/eszköz	11%	3943
EFOP-4.1.2-17 („Iskola 2020” Köznevelési intézmények infrastrukturális fejlesztése a hátránykompenzáció elősegítése és a minőségi oktatás megteremtése érdekében)	épületbővítés, átalakítás, tanterem	infra	7%	72465
VEKOP-7.3.3-17 (Digitális környezet a köznevelésben)	ld. 3.2.3-17	kompetencia	5%	1670
EFOP-3.2.6-16 (A tanulók képességkibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben)	A köznevelési intézmények művészetpedagógiai módszertani megújítása	kompetencia	4%	2896

EFOP-4.1.5-16 (Köznevelési intézmények infrastruktúráis fejlesztése)	kollégium, tornaterem	infra	4%	14332
EFOP-3.2.13-17 (Az alap- és középfokú iskolák pályorientációs tevékenységét, kiemelten az MTMI készségeket és kompetenciákat támogató pályorientációs szakmai módszertan átfogó megalapozása és fejlesztése)	pedagógusok pályorientációs célú felkészültségének, módszertani kultúrájának bővítése	kompetencia	3%	1000
EFOP-4.1.1-15 (Egyes egyházi oktatási infrastruktúráis fejlesztések)	épületbővítés, átalakítás, tornaterem	infra	1%	14200
EFOP-3.4.4-16 (A felsőoktatásba való bekerülést elősegítő készségfejlesztő és kommunikációs programok megvalósítása, valamint az MTMI szakok népszerűsítése a felsőoktatásban)	Felsőoktatási intézmények kiegészítő szolgáltatásokkal és készségfejlesztő programokkal a 6-12. évfolyamon specifikus, a saját profiljuknak, tevékenységüknek megfelelő pályorientációt végeznek	program	0%	7920
N			530	

Amennyiben a beavatkozás jellege szerint csoportosítjuk a résztvevő iskolák arányát és összehasonlítjuk az ilyen típusú fejlesztésekre szánt költségvetési keretekkel, akkor azt látjuk, hogy az uniós források általunk vizsgált projektjeinek **több, mint a fele infrastruktúráis beruházásra fordítódott, egyötöde digitális eszközökre, kompetenciafejlesztésre és programokra pedig csak az egynegyede.** Az iskolák részvételi arányát tekintve mintegy felüket elérte a digitális eszközberuházás vagy valamilyen kompetenciafejlesztés és harmadukat az iskola által szervezett, tanórai/tanórán kívüli programok vagy az infrastruktúráis beruházások. Ez utóbbi miután nagy fajlagos költségeket jelent, arányaiban kisebb arányban érte el az intézményeket. Az iskolai programok tűnnek a legköltséghatékonyabbnak, viszonylag kis összeggel sok iskolát el tudtak érni (természetesen ezek eredményességéről itt nincs tudomásunk).

15. TÁBLÁZAT: A különböző beavatkozások költségvetési és részvételi aránya, N=530, %

	Költség	Részvétel
Digitális eszközök	20	48
Kompetenciafejlesztés	17	47
Tanórai és tanórán kívüli iskolai programok, tevékenységek	8	30
Infrastrukturális beruházás	55	34
Összesen	100	-

A fejlesztések számát tekintve a mintában átlagosan egy intézményre 1,23 fejlesztés jut, de láthatóan nagyobb a fejlesztések aránya a kisebb településeken.

16. TÁBLÁZAT: Az egy intézményre jutó fejlesztések átlaga településtípusonként, N=772

	Átlag	N
főváros	0,2255	102
megyei jogú város	1,3397	156
város	1,25	248
nagyközség	1,4651	43
község	1,5566	221
Összesen	1,2345	772

A megyék szerint is azt láthatjuk, hogy a hátrányosabb helyzetű megyékben több fejlesztés jut egy intézményre, legnagyobb arányt BAZ, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyékben találhatjuk.

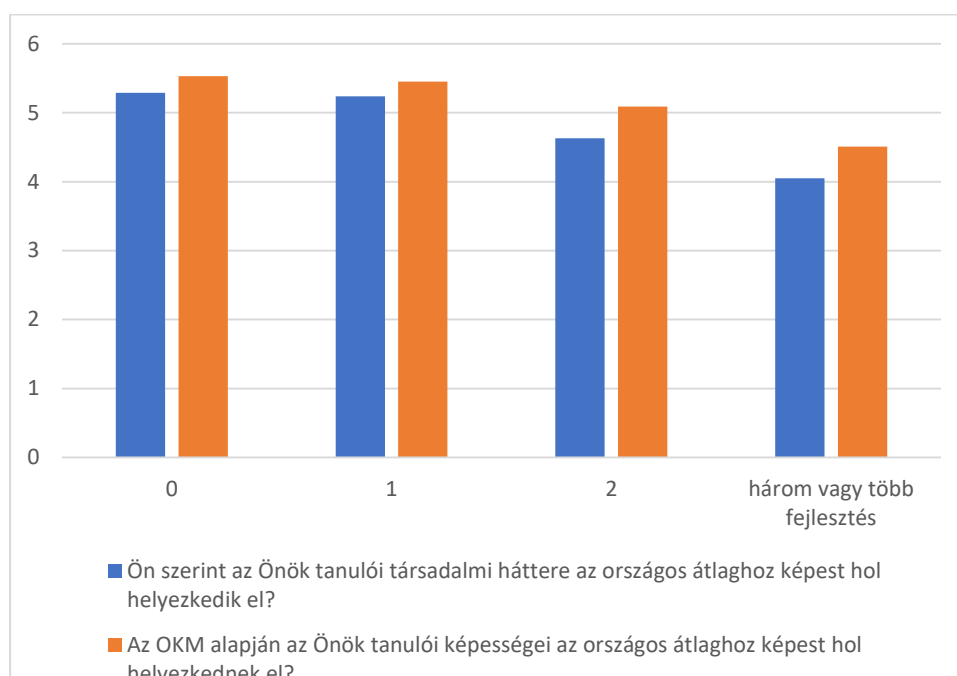
17. TÁBLÁZAT: Az egy intézményre jutó fejlesztések átlaga megyénként, N=772

	Átlag	N
Bács-Kiskun	1,2857	35
Baranya	1,5333	30
Békés	1,0769	26
BAZ	2,2771	83
Csongrád-Csanád	1,36	25
Fejér	1,4	35
Győr-Moson-Sopron	1,4706	34
Hajdú-Bihar	1,8333	54
Heves	1,6667	33
Jász-Nagykun-Szolnok	1,4231	26
Komárom-Esztergom	1	21
Nógrád	1,0909	11
Pest	0,1928	83
Somogy	1,1538	26
Szabolcs-Szatmár-Bereg	1,7872	47
Tolna	1,5882	17

Vas	1	29
Veszprém	1,5862	29
Zala	1,2692	26
Budapest	0,2255	102
Összesen	1,2345	772

A fenntartókat tekintve leginkább a tankerületi fenntartású intézményekben zajlott fejlesztés. A célzottságot mutatja az is, hogy minél több fejlesztés volt egy intézményben, annál alacsonyabbnak ítélte meg az intézményvezető az átlaghoz képest a tanulók képességeit és családi háttérét az országos átlaghoz viszonyítva. Érdekes viszont, hogy egy tízes skálán a többség középre pozícionálta magát.

19. ÁBRA: Az uniós programban való részvétel intenzitása és a tanulói háttér, intézményvezetői válaszok alapján, N=740



Érdekes viszont, hogy **amennyiben a csak a fejlesztésben résztvevő intézményeket vizsgáljuk, úgy a beavatkozások, valamint a tanulói háttér és eredményesség közötti kapcsolat a digitális eszközberuházásokat leszámítva meggyengül, vagy eltűnik.** Ez arra utal, hogy az iskolák teljes populációjából a hátrányos helyzetűeket célozták meg inkább, de a hátrányos helyzetű iskolák közt már nem a legalsó szegmenst. Erre utal az EFOP-3.1.5 tényellentétes vizsgálat eredménye is.

Az alapadatokat nézve a fejlesztésekben résztvevő intézményekben magasabb a hátrányos helyzetű tanulók aránya, mint ott, ahol nem vesznek részt fejlesztésben. Jellemzően a lemorzsolódást csökkentését célzó intézményekben a legnagyobb ez az arány és ezek a legkisebb intézmények is. Az infrastrukturális és digitális fejlesztések, vagy az MTMI programok viszont az országos átlagnál nagyobb és kisebb hátrányos helyzetű tanulói aránnyal rendelkező intézményekben zajlottak, vagyis ez nem volt kiemelt szempont a megvalósításnál.

18. TÁBLÁZAT: A fejlesztési programban résztvevő intézmények alapadatai

Fejlesztési programban való részvétel	Hátrányos helyzetű tanulók aránya	Hány tanuló van az Önök intézményében összesen?	Hány osztály van az Önök intézményében?	Hány pedagógus tanít az Önök intézményében a jelenlegi tanévben?
lemorzsolódás	14%	321,9	14,8	35,3
egyéb	12%	367,0	16,6	46,9
digitális fejlesztés	7%	384,1	17,2	39,5
infrastrukturális	7%	382,1	15,5	38,8
MTMI	7%	461,0	20,9	49,4
nem vett részt EFOP-ban	6%	380,6	16,9	41,1
Összesen	9%	367,5	16,5	39,9

A mintában a pedagógusokat tekintve a fejlesztésekbe részt nem vevő intézményekben alacsonyabb a teljes munkaidős pedagógusok aránya és nagyobb a részmunkaidős és óraadók aránya, mint a fejlesztésekben részt vevő intézményekben. Magas még az óraadó aránya a hátrányosabb helyzetű fejlesztésben résztvevő intézmények csoportjában is (lemorzsolódás, egyéb).

19. TÁBLÁZAT: A fejlesztésben résztvevő intézmények pedagógusfoglalkoztatottsága.

Fejlesztési programban való részvétel	teljesmunkai dősarány	részmunkai dősarány	óraadó arány	nyugdíjas arány	pályakezdő arány	képesítésnélküli arány
lemorzsolódás	87%	4%	11%	3%	2%	2%
egyéb	82%	6%	17%	5%	3%	2%
digitális fejlesztés	87%	5%	8%	3%	2%	1%
infrastrukturális	88%	4%	7%	2%	1%	1%
MTMI	88%	4%	7%	2%	2%	2%
nem vett részt EFOP-ban	80%	10%	11%	4%	3%	1%
Összesen	84%	6%	10%	4%	3%	1%

Iskolatípus szerint a kompetenciafejlesztő és digitális eszközberuházás elsősorban az általános iskolában volt jellemző, a mintánkban szereplő szakképző intézményekben viszont általában kevésbé voltak jellemzőek ezek a programok.

o 4.3 Végrehajtás – TOR 3.8

Az elemzés célja az, hogy az online intézményi adatfelvétel és a projektgazdákkal és megvalósítókkal készült részben strukturált interjúk és strukturált interjúk alapján felvázolja az egyes projektek megvalósításának menetét, feltérképezze azok fő csomópontjait, illetve összegzi az EFOP-3.1.5 és az EFOP-3.1.2 projektben résztvevő intézmények tapasztalatait a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések eredményei tükrében.

A megvalósító intézmények körében végzett online kérdőíves vizsgálat eredményei szerint, a válaszadók fele tekintette gördülékenynek a projektek megvalósítását. 5 százalék jelezte, hogy egyszer kellett módosítani, 34 százalék esetén többször, de nem volt alapvető elakadás, 9 százalék esetén voltak problémák és egy százalék nem válaszolt. Itt éppen a lemorzsolódás csökkentésére vonatkozó programok azok, amelyek a leggördülékenyebben zajlottak le, a digitális fejlesztések esetén az egyszeri módosítás nagyobb arányban fordult elő, s leginkább az MTMI és egyéb programok esetén tapasztalni többszöri módosítást, illetve alapvető elakadásokat is.

20. TÁBLÁZAT: A program lebonyolítása mennyire volt gördülékeny, N=513, %

	lemorzsolódás csökkentése	digitális fejlesztés	infrastruktúra fejlesztés	MTMI	egyéb	Total
Gördülékeny volt	56,7%	56,6%	40,5%	35,3%	33,3%	50,5%
Volt módosítás egyszer	3,9%	7,8%	7,1%	2,0%	3,3%	4,9%
Többször kellett módosítani, de nem okozott gondot	30,7%	31,8%	33,3%	43,1%	46,7%	34,0%
Többször kellett módosítani, ami alapvető elakadásokat is okozott a programban	7,8%	3,9%	14,3%	15,7%	16,7%	9,2%
Nem válaszolt	0,9%	0,0%	4,8%	3,9%	0,0%	1,2%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A programokban való részvétel se nem akadályozta, se nem segítette a nevelési tevékenységet, legalábbis egy ötfokú skálán átlagosan 2,8-at adtak a válaszadók. Az adminisztrációs terhet illetően már inkább jellemző, hogy azt magasnak ítélik (3,75). Ezen belül is a lemorzsolódás csökkentésére irányuló programok esetén ez az átlagnál is nagyobb (3,85). A legkevesebb adminisztrációs teherrel az infrastrukturális pályázatok jártak.

A program során a módosításokra leggyakrabban a COVID járvány, a közbeszerzési eljárások nehézsége, a beszerzési költségek emelkedése (infláció), a programban résztvevők fluktuációja és a képzések megszervezésének nehézsége miatt került sor. Ennek ellenére az intézmények 70 százaléka időre befejezte a programot, 14 százaléká kisebb csúszással, 8 százaléká hosszabb csúszással és hét százalék esetén még nem zárult le.

A legnagyobb arányban a lemorzsolódásra irányuló programokat sikerült befejezni (82%) de a digitális fejlesztések terén is magas ez az arány (73%), az infrastrukturális, egyéb és MTMI programok esetén tapasztalható nagyobb csúszás (19, 17 és 12%), a még be nem fejezett programok aránya pedig az MTMI és egyéb programok esetén magasabb (12 és 20%). Úgy tűnik, hogy a lemorzsolódás

csökkentését megcélzó programok lebonyolításban sikeresebbek, mint szakmai eredményességben a többi programtípushoz viszonyítva.

A megvalósítás során az akadályokat tekintve nem ítélték nagy problémának, egy négyfokú skálán mindegyik tényező kettes alatti átlag értéket kapott. A projektek megvalósítása során az adminisztratív akadályokat ítélték meg a legnagyobbak a válaszadók, ezen belül is legnagyobb az MTMI és egyéb programok esetén az érték (2,09). A pénzügyi korlátokat ítélték meg relatíve a második legnagyobbak, de itt a legnagyobb a válaszolni nem tudók aránya (14,5%). Az infrastrukturális programoknál jelentették a legnagyobb problémát a pénzügyi korlátok, valószínűleg nem függetlenül az építkezési anyagok nagymértékű emelkedésétől. Az emberi erőforrás hiányra leginkább az MTMI projektekben résztvevő intézmények panaszkodtak. A legkevésbé a projekt designját kritizálták, de itt is viszonylag nagy a válaszolni nem tudók aránya (10,2%).

21. TÁBLÁZAT: A következő akadályok jelentkeztek-e és ha igen, akkor milyen szinten voltak jelen a projekt megvalósítása során? négyfokú skála

A program jellege	Adminisztratív akadályok	Pénzügyi korlátok	Megfelelő szakemberek/pedagógusok hiánya	Egyéb emberi erőforrás korlátok (munkaerőhiány)	A projekt nem volt jól kitalálva
lemorzsolódás	1,71	1,08	1,15	0,97	1,15
digitális fejlesztés	1,25	0,83	0,79	0,72	0,78
infrastrukturális	1,71	2,03	1,06	1,7	0,73
MTMI	2,09	0,97	1,07	1,27	0,88
egyéb	2,4	1,33	1,02	1,07	1,04
átlag	1,71	1,11	1,03	1	0,98
Nem tudja megítélni %	5,7	14,5	4,9	5,3	10,2
Nem válaszolt %	2,3	2,5	2,8	2,6	2,8
Szignifikáns	Igen	Igen	Nem	Igen	Nem

megjegyzés: pirossal jelölve az átlagnál magasabb értékeket

- **Az EFOP-3.1.5-16-os projekt végrehajtási tapasztalatai**

A vizsgált konstrukciók szakmai vezetőivel és intézményi megvalósítóival készült interjúk és fókuszcsoporthoz tanúsága szerint, a célcsoport meghatározásának és az intézmények bevonásának a módja végig rányomta a bélyegét a projektek megvalósítására is.

Az EFOP-3.1.5 projekt szakmai vezetőjének elmondása szerint, igaz ugyan, hogy a projektbe nem önkéntesen kerültek be az intézmények, de a megvalósítás során már tartalmi besorolási döntéseket is hozhattak. A felhívás szerint ún. féléves előkészítő szakasszal indult a munka, amelyben elkészült az intézményi helyzetelemzés, intézményifejlesztési terv és egyfajta intézkedési terv. Ebben az időszakban az intézmények rendelkezésükre bocsátott sablonokból próbálták kiválasztani, hogy ő rájuk mi vonatkozik. A kiválasztott 300 intézményből, a mentorok, iskolánként három fővel kezdtek el dolgozni. Ezután az adott intézmény dönthette el, hogy a továbbiakban a tantestületből hány fő kapcsolódik be a megvalósítási folyamatba.

„A kooperatív tanulás szervezés alapelvei mentén szétválasztották az egyes iskolai szereplőket. Az intézményi vezető az az esélyegyenlőséghez, tanügyigazgatáshoz, oktatási szegregációhoz kapcsolódó jogszabályokat, adatokat ismerte meg. A helyettese az a szervezetfejlesztéshez kapcsolódó

ismereteket, ami a szervezetfejlesztés, belső humán erőpolitika, hogy milyen, hogyan néz ki a belső összetétel, milyen munkaközösségek vannak. A harmadik delegált, akinek kötelező volt a részvétel, az a partneri kapcsolatokra fókuszált, hiszen szülő, tanuló nélkül és annak a partneri kapcsolatoknak a fejlesztése nélkül nincsen rész. Ugye ezek nem feltétlenül klasszikus módszertani dolgok, hiszen a pedagógiában a módszertan az, hogy kooperatívan vagy frontálisan tananyag tartalmat hogyan adjuk át. Ez egy más szint, ez egy intézményi fejlesztés, intézményi vezetési menedzsmenti tevékenység. Ez olyan volt, hogy ebben nem volt választási lehetőségük, ezt kellett. És akkor mindenki más típusú tartalmat tanult és azért volt a segítő mentor, hogy havonta egyszer odament és akkor ezzel a 3 emberrel végig tekintette, hogy mit tanultak. Tehát, amikor a helyzetelemzés volt, akkor az intézményvezető a helyzethez kapcsolódó esélyegyenlőségi tanügyigazgatási adatszinteket nézte át. A helyettes, a szervezet, hogy mennyien vannak az intézményben, milyen szakos ellátottságuk van, korlát kellett nézniük, hogy akkor, hogy néz ki ez. A partnereknél meg hogy akkor mi van az intézményben, milyen a családokkal való kapcsolattartás, milyen az egyéb partnerekkel (óvodával, középiskolával), ugye ez itt nagyon széles paletta. A pedagógiai szakmai szolgáltatásokkal, a tűzoltósággal, rendőrséggel, gyerekvédelemmel, akárkikkel. És akkor ez volt egy ún. helyzetelemzés, hogy erre a 3 részre fókuszált és azt már nem is néztük nagyon a helyzetelemzésbe, hogy amúgy ők a tanórai foglalkozások keretében milyen eszközöket használnak”. (szakmai vezető, EFOP-3.1.5)

A projektben 2018 nyarán jutottak el a fejlesztési terv témaköréig. Akkor az intézmények eldönthették, hogy a három főn kívül még hány főt vonnak be. Maximum 8 főt vonhattak be, s így alakult ki a 3 fő fejlesztési csomag, az ún. belépő, átfogó és haladó.

Azok az intézmények, amelyek az oktatási szegregációban érintettek voltak, ők csak a belépő plusz csomagot választhatták, mivel erőforrásaikat kötelezően az esélyegyenlőségi témakörre kellett fordítaniuk.

Az EFOP-3.1.5-ben elkészült Intézményi Komplex Fejlesztési Tervek elemzésének eredménye szerint, az intézmények által 2017-ben kitöltött EFOP-3.1.5-16-2016-00001 projekt III. E kérdőív válaszai alapján generált szolgáltatás-csomag-javaslatok három elnevezése a „belépő”, „haladó” és „átfogó” volt. A projekt szakmai vezetőjének magyarázata szerint, a 2017/2018-as tanévben a szolgáltatási csomagkategóriák kialakításának egyik fő szempontja az volt, hogy az intézményfejlesztési folyamatba mennyi pedagógus kerül bevonásra. Az első, 2017/2018-as tanévben minden feladatellátási helyről 3 fő került bevonásra. A 2018/2019, illetve a 2019/2020-as tanévben további 600 fő pedagógus bevonására volt lehetőség. Mivel a rendelkezésre álló forrás adott volt, ezért a belső differenciálás ún. intézményfejlesztési csomagokkal került kialakításra. Az intézmények a helyzetelemzéskor megvizsgálták, hogy ebbe a folyamatba hány fővel tudnak feladatellátási helyenként kapcsolódni. Az igények és a rendelkezésre álló keretek így kerültek szolgáltatási csomagba sorolással. Az intézményfejlesztésben részt vevő, a projektbe bevont pedagógus, heti 6 órában került foglalkoztatásra, tehát a csomag a pedagógusok egyes intézményben bevont differenciált létszámát is takarta. A projekt keretében összesen – óvodapedagógusokkal (314 fő) együtt - 1891 fő pedagógus került bevonásra, akik az iskolai lemorzsolódás megelőzését támogató akkreditált továbbképzésen/tematikus műhelyfoglalkozáson túl a helyi intézkedési terveket, intézményi mikrocsoport szinten, mentori támogatással dolgoztak.

A vizsgált IKCST-mintában (72 intézmény) azonban a szolgáltatásoknak összesen 18 féle, részben vagy egészében különböző elnevezését lehet megtalálni. Ezek között fellelhető egy „egyedi” és egy „alapsomag” is, mely elnevezések a cselekvési tervben nem nyernek magyarázatot annak ellenére,

hogy ilyen szolgáltatási csomagtípus nem volt választható. Az intézmények döntő többsége (58 db) a „belépő” csomagot választotta, ám az elnevezés 13 különféle verzióban lelhető fel a dokumentumokban, úgy mint: Belépő, Belépő + Egyedi, Belépő + Módszertan 2 tématerület, Belépő Alap, Belépő Esélyegyenlőség, Belépő Esélyegyenlőség 1 tématerület, Belépő Esélyegyenlőségi fókusz, Belépő Intézményfejlesztés, Belépő Módszertan 1 tématerület, Belépő Módszertan 2 tématerület, Belépő Plusz, Belépő Szervezetfejlesztés, Belépő Szervezetfejlesztés Egyedi.

Az elnevezések minden bizonnyal különböző koncepciókat, alkonceptiókat hivatottak megjelölni. A megvizsgált 72 dokumentumokban foglalt tervek jellemzőiből és tartalmából nem lehet egyértelműen visszakövetni, hogy mik a különféle szolgáltatási csomagok differencia specifikái. Több olyan IKCST is található, melyek elvileg az esélyegyenlőséget jelölik meg, mint „fókusz” vagy „tématerület”, azonban rendkívül csekély deszegregációs ötletet tartalmaznak, vagy egyetlen, túlságosan tág, mondhatni üres frázist használnak („antiszegregációs gyakorlatok összegyűjtése”), sőt a feldolgozott mintában két olyan, elvileg esélyegyenlőségre fókuszáló intézmény is van, akik semmilyen szegregációhoz kapcsolódó tervet nem írtak le. Akad továbbá több olyan esélyegyenlőségi belépő is, amely mindenre kiterjedő fejlesztést tervez, esetleg az iskolát egyébként is alapjaiban átalakító, hasonló irányba ható projektet visz, mely jellemzők alapján inkább a „haladó” vagy az „átfogó” csomagba kellett volna kerülnie.

Ezzel szemben azonban található olyan, tématerületet nem megjelölők, sőt „módszertani” belépők is, akik kiforrott deszegregációs tervvel rendelkeznek, sőt az „alapsomag” is komplexebb elképzeléssel alkotta meg deszegregációs tervét, mint számos esélyegyenlőségi belépő. Ez egybecseng a projekt munkatársainak azon megjegyzésével, hogy a projektbe célzottan bevont intézmények többségében elsőként deszegregációs intézkedések megalkotására van szükség⁶².

Az online intézményi kérdőív eredményei árnyalják a fenti képet. A kitöltők mintájában az intézmények 63 százaléka volt belépő, egynegyede átfogó és 12 százaléka haladó fejlesztési csoport tagja. Mindegyik csoportban 13-16 százalék azok aránya, akik nem tudták, hogy milyen kritériumok mentén kerültek be. A haladó csoportban lévő iskolák majdnem 30 százaléka jó gyakorlatként tekint magára, de ebben a csoportban is magas a magas lemorzsolódási aránnyal és alacsony kompetenciamérési eredménnyel rendelkező iskola (28,6%). Ebben a csoportban nincsen szegregációs index alapján bekerült iskola, ők legnagyobb arányban a belépő csoportban képviseltetik magukat.

22. TÁBLÁZAT: AZ EFOP-3.1.5. program résztvevő iskolák fejlesztési csomag és bekerülési kritérium alapján, %, N=59

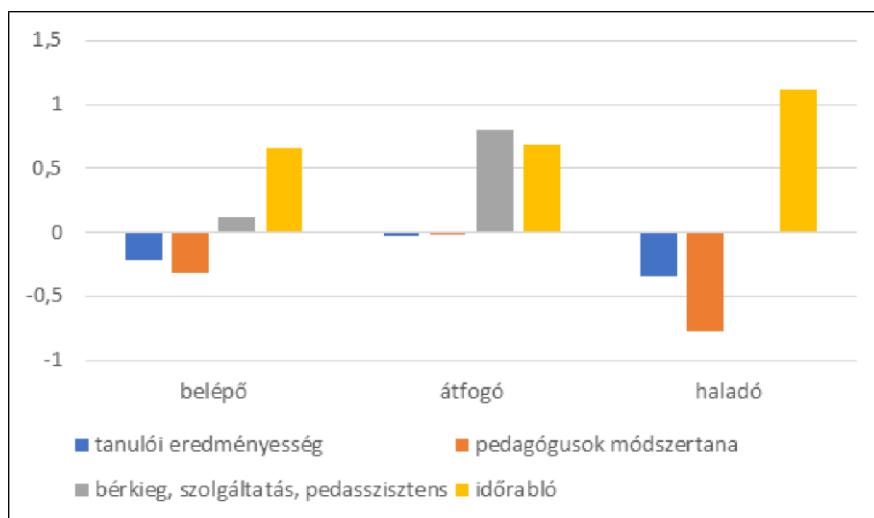
	belépő	átfogó	haladó	Összesen
szegregációs index	18,9%	13,3%	0,0%	15,3%
magas lemorzsolódás	24,3%	20,0%	28,6%	23,7%
alacsony kompetenciamérési eredmény	35,1%	26,7%	28,6%	32,2%
jó gyakorlatként	2,7%	6,7%	28,6%	6,8%
nem tudjuk, de a tankerület kijelölte	16,2%	13,3%	14,3%	15,3%
egyéb	2,7%	20,0%	0,0%	6,8%
Összesen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Mindösszesen	62,7%	25,4%	11,9%	100,0%

⁶² <https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/8-kiadvany-2017/74-2017-dr-hives-varga-aranka-az-efop-3-1-5-16-a-tanuloi-lemorzsolodással-veszelyeztetett-intezmenyek-tamogatas-a-cimu-kiemelt-projekt-pedagogiai-szakmai-tamogato-tevekenysegei>

Megjegyzés: (Az EFOP-3.1.5-ben résztvevő iskolák száma a mintában 93, de harmaduk nem töltötte ki a bekerülési kritériumra vonatkozó kérdést.)

Az önkéntesség és a fejlesztési csomag között nem találtunk szignifikáns összefüggést, illetve a fejlesztési csomag és a tanulói eredményességre vonatkozó hatás megítélése között sem. Úgy tűnik, hogy az EFOP-3.1.5. programban résztvevők általában nem értékelik túl pozitívan a tanulókra kifejtett hatását a programnak. Összességében úgy tűnik, hogy az átfogó programcsomagban résztvevő intézmények azok, akik leginkább pozitívnak ítélik meg a hatásokat a másik két csoporthoz képest.

23. TÁBLÁZAT: AZ EFOP-3.1.5. program hatása a különböző fejlesztési csomagokban résztvevő intézményvezetők szerint, faktorszóró, N=93



Az EFOP-3.1.5 projektet megvalósító intézményeknek az online fókuszcsoportokban elhangzott tapasztalatai szerint, a projektbe való bekerülést meghatározta egyrészt, hogy a törvényi megfelelések eltértek-e a normától, például tagozatrendszer miatt tanulnak-e a többségtől elkülönítetten gyerekek az iskolában?

„Van német nemzetiségi és cigány nemzetiségi tagozat az iskolában, és a településen van egy konkurens egyházi fenntartású iskola. Cigány nemzetiségi oktatásban vesz részt körülbelül tíz tanuló minden évfolyamon, azaz összesen kb. 80 gyerek. Iskolába járó roma gyerekeknek körülbelül a fele, a többiek normál tagozatba járnak”.

Másrészt, tanulói összetétel alapján is bekerültek intézmények, olyanok, ahol magas volt a hátrányos helyzetű tanulók száma, illetve a kompetencia mérés eredményei alapján, és a tanulói lemorzsolódás-mutató alapján is.

Több iskola vezetője kifejtette, hogy a projektgazdák gyakran hangsúlyozták, hogy ez nem „cigány projekt”, de náluk száz százalékban cigány tanulók vannak. A homogén tanulói összetétel többnyire annak a következménye, hogy az adott település általános iskolái közül több fenntartót váltott, s a projektbe bekerült intézmény lett a hátrányos helyzetű és roma tanulók gyűjtőiskolája. Valamint, olyan speciális helyzet miatt is kialakulhat, amikor igaz ugyan, hogy csak egy iskola van a településen, de a település szegregált, és ezt képezi le az iskola is.

„A településen négy iskola van és abból három egyházi fenntartású. Alulról építkező református iskola, volt létjogosultsága. Ez az iskola vidéki gyerekekkel töltötte fel magát, ellehetetlenítve a vidéki iskolák

egy részét. A másik két állami iskolából egyházi lett 'táblacserés', római katolikus, görögkatolikus. Nyilvánvaló lett, hogy az összes cigány, problémás, magatartás zavaros, SNI-s, BTMN-s gyerek hozzánk kerül".

A projektben annak lehetőségét látták a résztvevők, hogy helyi szinten párbeszéd induljon el a településen belüli oktatási deszegregáció konkrét megvalósítási lépéseiről. A fókuszcsoportos beszélgetésen elhangzott intézményi tapasztalatok viszont arra utalnak, hogy a projekt ilyenfajta sikere nagy mértékben függött a helyi szereplők elkötelezettségétől, érdeklődésétől és belátásától. Voltak olyan helyszínek, ahol nemcsak a helyi többi oktatási intézmény, de még a projektben működő mikrocsoport tagjai is elzárkóztak egymás tapasztalatainak mélyebb megismerésétől, de ezzel szemben olyanok is, ahol kihasználták a projekt adata lehetőségeket és gyümölcsöző, a projekten túlmutató együttműködés indult el.

„A többi résztvevő iskola, és a mikrocsoport az egymástól tanulás lehetőségétől elzárkóztak. (...) Az volt az érzés, hogy a mikrocsoport csak után követi, hogy mi történik a valóságban. Vagy nem akarják, vagy szándékosan nem látják, hogy mi történik az állami iskolákban. Az állami iskolák ellehetetlenülnek. Az egyházi iskolák 10-15 fős osztályokkal működnek nagyrészt vidéki gyerekekkel, miközben nekünk mindenkit fel kell venni mindenkit válogatás nélkül".

„Pozitív, hogy találkoztunk más hasonló vagy teljesen más helyzetű intézmények vezetőivel és ott tudott történni egy tapasztalat-megosztás. Ez nem volt célja a pályázatnak, de vártuk, hogy találkozzunk, mi intézményvezetők".

A pályázat indulásakor a kedvezményezettek – korábbi pedagógiai és vagy fejlesztési tapasztalataik miatt - úgy vélték, a projekt három fő szakaszból fog állni: az első előkészítő évből, amely az elméleti rákészülés a tényleges fejlesztésre. A második évből, azaz a gyakorlati részből, amikor a gyerekekhez is szólnak, illetve amikor mások tapasztalatai, segítsége által tényleges fejlesztési folyamat indul el. A harmadik év a reflexióké, amikor elkezdődik a tudásmegosztás, tudásátadás más intézmények irányába, tovább vihető gyakorlatokkal. Ehelyett – a beszélgetésben résztvevők elmondása szerint, *„papírgyártási folyamat indult el, (...), nem volt gyakorlati része a projektnek. A gyerek hiányzott teljesen a projektből, ami megterhelő volt. Nem derült ki, hogy projekt által a gyerek mitől marad az iskolában. Lelkesedés hanyatlott, de ugyanakkor megmaradt az érzés, hogy ez kötelesség. Havi finanszírozással járt, ami nem fedte le az elvégzett munkát".*

„Világos volt, hogy intézményfejlesztésről volt szó, de egy hároméves projekt esetében úgy képzelem el az ember, hogy szólunk a gyerekekhez is. Szakmai szempontból is jó csapat állt össze, valamilyen szempontból specialitást képvisel minden tag, hogy több oldalról közelítsük meg, és ezt majd képviseljük és tovább adjuk a többi pedagógusnak. A gyerekekhez nem szólni három évig a projekt szemszögéből, az három év alatt, nagyon nehéz".

Bizonyos részei szóltak ugyan a gyerekekhez: a pályázat művészeti (verseny) része vonatkozott a gyerekekre, de ez sem időben, sem mélységében nem volt valós beavatkozásnak tekinthető. *„A Sulim pályázat, kicsit megmozgatta a gyerekeket, illetve lett volna a Kalandra fel! program, amire lelkesek voltunk, de végül nálunk elmaradt ez a program".*

„El lehet képzelni a folytatást, olyan koncepcióban, amiben tényleg történik fejlesztés és eljut a gyerekekhez. Legyen bemeneti mérés, konkrét ütemterv, cél, hogy hol állnak az érintett tanulók, és mit akarunk elérni velük, kimeneti mérés. Legyen kidolgozva az egész, fejlesztés, reflexió".

A program sikerességét legtöbbször a rendszerszemlélet megerősítésében látják. Erre egyértelműen hatással volt a projekt. Többek véleménye szerint, a projekt adott lehetőséget arra, hogy az egyes iskolákban, sokszor csak sziget-szerűen, egymástól külön, nem összefonódó módon zajló fejlesztéseket, sporadikus szakmai tevékenységeket egyben lássák. Ez pedig erősítette a nevelő testületen belüli emberi és szakmai kötődést. Szemléletváltást próbált elindítani a résztvevőkben a projekt, ráirányítani arra a pedagógusok és intézményvezetők figyelmét, hogy csak akkor érhető el változás, ha közösen lépnek fel a kitűzött célok megvalósítása érdekében.

Az elkészített négy intézményi dokumentum - a helyzetelemzés, az erre épülő intézkedési terv, az ezt követő intézményi fejlesztési terv, majd a komplex cselekvési terv – is az egységes szemlélet és a komplex, egybetartó intézkedések megszületését próbálta elősegíteni. Az ezekben fellelhető témáismétlődések, bizonyos átívelő tartalmak szerepe is hasonló volt, az iskola, mint egységes szervezet koncepcióját volt hivatott erősíteni.⁶³

Az egyes intézmények egymás előtti bemutatkozásának, identitása felvállalásának, az egységes arculat felfedésének helyszíne a műhelyfoglalkozás volt. Az eredeti koncepció értelmében, ezeken a lemorzsolódással veszélyeztetett iskolák mellett, olyan intézmények is megjelentek, ahol ez a probléma kisebb mértékben van jelen, azaz *„nem küzdenek hátrányos helyzetű gyerekekkel és nem rossz a kompetencia eredményük. Szóval voltak olyan műhelymunkák, amiben mindenki megosztotta a tapasztalataikat, és vita alakult ki, mert a nem problémás iskolák nem értették, hogy miért ülnek ott. Arról szólt, hogy a többi igazgató háborgott, mert a saját helyzetüket nem tudták behelyezni ebbe a hároméves projektbe”*.

A projekt második felében ún. fenntartói műhelyfoglalkozásokra is sor került, amelyek célja annak elősegítése volt, hogy az egyes tankerületekben a lemorzsolódás problémaköre jobban a fókuszba kerüljön. A tankerületi központok is készítettek esélyegyenlőségi (deszeregációs) tervet, s voltak olyan műhelyek, ahol a résztvevők eljutottak közösen oda, hogy megállapodtak ezeknek közös gyakorlatba ültetéséről. Az ilyen, ún. együttműködésre hajló helyszíneken sikerült az egyházi és alapítványi iskolák fenntartóinak a részvételével kerekasztalbeszélgetést szervezni az iskolák szelektív és szegregáló hatásának megvitátása céljából. A fenntartói műhelyek egyik sikere egy olyan tankerületi javaslat megfogalmazása volt, amelynek értelmében az adott település minden iskolájának alapító okiratába kerüljön be, hogy bizonyos százalékban hátrányos helyzetű gyerekeket is felvesznek. (A javaslat megvalósulása azonban még nem történt meg.)

A fenntartói műhelyekben a helyi beiskolázási gyakorlatokról is zajlottak beszélgetések. Megvitatták, hogy miként lehetne tényszerű információkkal befolyásolni a szülők szabad iskolaválasztását, s azt, hogy miként lehetne rendszeres, településszintű szülő-tájékoztató fórumokat működtetni a sokszor nem indokolt szülői választások hosszútávú következményeiről.

⁶³ „Gyakran az volt a szituáció, hogy ugyanazt csináltuk, csak kicsit más szemszögből dolgoztuk fel ugyanazt az adatot. Volt, amit készen kaptunk. Oktatási Hivatal által már kidolgozott Exelben kellett ugyanazt leírni, mint amit előtte 30-40 oldalban kifejtettünk”.

„Részben a projekt eredménye, de részben a közhangulat és a kialakult helyzet. Vannak kötelezettségei a projekt által a tankerületnek is. Folyamatosan elmondjuk a problémáinkat, javaslatainkat is, de valami lassan elindult”.

A jól működő fenntartói fórumok mellett, beszámoltak olyanokról is, ahol a helyi tankerületi központ, illetve egyéb fenntartók kevésbé érzékenyen reagáltak a fentiekben felvillantott problémákra. Voltak olyan fenntartói műhelyek, amelyeken a tankerületi igazgatók nem jelentek meg, hanem referenci szinten képviseltették magukat, illetve voltak olyanok is, ahol a megjelent fenntartói és intézményi képviselők között nem alakult ki párbeszéd.

„Történtek egyeztetések, fórumok, de azok mind befulladtak. A fórumokon az elakadásnak az volt az oka, hogy a meghívott fenntartók sértődötten távoztak ezekről a megbeszélésekről. Szerettük volna összehasonlítani a tanulói összetételt különböző iskolákban, hogy lássák, hogy a hátrányos helyzet kapcsán durva eltérés van iskola és iskola között, de semmi nem történt”.

„A tankerület akkor lépett, mikor előírták, hogy mit kell csinálni, ők is belecsöppentek ebbe.

A legnagyobb probléma a hatékonyság volt. Ezek a problémák nem az iskolában keletkeznek, de velünk akarják megoldani. Ezek olyan gondok és problémák, amelyekre nem tudnak hatással lenni, vagy csak egy másik szinten. Úgy látom, hogy itt az EU sok mindent előírt Magyarországnak, adott hozzá pénzt, de hogy itt előírt mutatószámok teljesítéséről volt szó, és ezért kellett valaminek elindulnia.”

„Lehetett volna ebből a projektből nagy dolgokat kihozni, de az okok megszüntetése nélkül az okozat sem fog megszűnni. A POK-ok segítségével a projekt fenntartásában nem volt hasznos, meghosszabbított kézként működtek, és volt abból probléma, hogy elmondtuk a véleményünket.”

„Olyan problémákat akartak megoldani, ami nem az iskola feladata. Városban három egyházi, egy állami iskola van. Az intézményfenntartókat felkerestük, de a szegregáció ellen többet nem tudunk tenni”.

A megvalósítók egy köre volt IPR-es intézmény. Sok működő gyakorlatot onnan próbáltak meg ebbe a projektbe átvinni. Az IPR-ben elért eredményeket becsatornázták, rájuk építettek. Az IPR-t egy olyan programnak tartották, amely nem csak azért volt eredményes mert a hozzá kapcsolódó forrás egyenesen az iskolába érkezett, hanem azért is, mert egyaránt megszólította a pedagógusokat, a tanulókat és a szülőket.

„Kimutatható eredménye az IPR-nek volt, ezt kéne folytatni, kicsit felturbózva, de azt kéne folytatni. Azt a kollégák, gyerekek mind szerették, nagyon sok hátránykompenzációs dolgot lehetett megvalósítani, csak pozitívuma volt. Nagy előnye volt még hogy konkrétan az intézménybe jött a pénz és különböző előírások alapján mi dönthettünk arról mit csinálunk”.

„Az IPR egy nagyon jó dolog volt, bizonyos elemeit, nem csak a forrásra vonatkozóan, annak a koncepcióját kellene visszahozni”.

A cselekvési tervek némelyikébe olyan programok kerültek be, amelyeknek a megvalósítása már évek óta zajlik az iskolában. Az újdonság inkább abban áll, hogy most már rendszerszinten szemlélve a futó programokat, egymásmellé illetve folytatják azokat, miként a tehetséggondozást és a felzárkóztatást is. Olyan programokat próbáltak meg a cselekvési terv alapjává tenni, amelyeknek van gyakorlati haszna és megvalósítható. Több intézményvezető kiemelte, a cselekvési tervek egyes elemei megvalósulásának a legnagyobb akadálya a pedagógushiány.

„Vállalható dolgok kerültek be a cselekvési tervbe, mert az elmúlt három év papírgyártás volt, és nem akartuk folytatni. Olyanokat, aminek van gyakorlati haszna és megvalósítható. A pedagógushiány nagy akadálya annak, hogy megvalósuljon a cselekvési terv bizonyos elemei.”

A jövőbeli tervek megvalósításának kulcsát a rendelkezésre álló, felkészült pedagógusok bevonásán túl a családok újszerű megszólításában látják. Fontosnak tartják a projekt időszaka alatt kipróbált megoldásokat, mint a családi nap, aminek újszerűsége abban áll, hogy egy-egy gyermek kapcsán nemcsak a szülők, de nagyszülők, sőt egyéb hozzátartozók is kaptak meghívást az iskolába, valamint aktív részvételre építő ünnepek, amelyek segítik a szülőkkel a kapcsolattartást.

„Olyan dolgokat írtunk, amelyeket egyébként is csinálunk. Fenntarthatók és vállalhatóak. A projekt további folytatásával kapcsolatban csak az elképzelhető, ha másképp nyúlunk ehhez a dologhoz. Megszólítva a szülőket, mert ők a lemorzsolódás vonatkozásában a legmeghatározóbb szereplők. A másik a rendszer szintű változások beépítése, mert anélkül nem működik semmi az iskolában. Amikor maradt pénz a pályázatban akkor az óvodákat bevonták, egyházi intézmény óvodája is bekerült. Felfele is kéne nyitni, hogy azok, akik tovább tudnak tanulni, bent tudjanak maradni”.

Az IPR pozitív megítélése nem független attól, hogy bevezetése és fenntartása okán nemcsak pénzügyi forráshoz, pedagógus kiegészítő bérpótlékhoz, képzésekhez jutottak az iskolák, hanem olyan eszközökhöz is, amelyeket ők választottak, és máig használnak. Az igazgatók kiemelték, *„nagyon sok pénzt jelentett akkor az a program az intézmény számára. IPR-ben szerzett eszközök, bútorok mostanában avulnak el, máig használjuk őket.”*

Az EFOP-3.1.5 projekt keretében is érkeztek eszközök az iskolákba, viszont egybehangzó résztvevői vélemény szerint, nem épp olyanok, mint amilyenekre szükség lett volna⁶⁴. A projektgazdák nem kérdezték meg az egyes intézményeket az eszközbeszerzések előtt, mindenhova ugyanazt a csomagot küldték, az iskolában tanuló gyerekek életkorától függetlenül.

„Használható volt a papír, ceruza, toll, amiket kaptunk. Pillangós szőnyeget is kaptunk, de a gimnazisták is ugyan ezeket a pillangós szőnyeget, és szekrénybe helyezhető ülőket kapták meg, amiket mi is megkaptunk, tovább is adták nekünk. Ezzel is az volt a gond, hogy ha mi ki tudjuk választani, hogy mit kapjunk, akkor azt tudjuk hasznosítani, de az, hogy így küldtek valamit és lesz vele valami, az nem működik”.

„A központi iskola, kapott eszközként 30 padot és 60 széket, az udvaron letakarva tárolják őket. Biztos van olyan iskola, ahol erre szükség lett volna. Mi olyan eszközöket kaptunk, amiket egyszer sem tudtunk használni. Ha nagyon akartak volna ebből csinálni valamit, akkor jogszabály módosításokkal kellett volna kezdeni”.

„Az intézményünk tárgyi eszközökkel jól felszerelt, de itt mondjuk jól jött volna, ha megkérdezik, mire van szükség, mert olyan eszközöket kaptunk, amiből nincs hiány. Várjuk, hogy valamikor majd biztos jó lesz”.

- *Két intézményi példa*

⁶⁴ A Klebelsberg Központ vezető munkatársai szerint, *sajnálatos, hogy a projektgazdák nem kérdezték meg az egyes intézményeket az eszközbeszerzések előtt, mindenhova ugyanazt a csomagot küldték, az iskolában tanuló gyerekek életkorától függetlenül.*

A programba bekerült intézmények két jól körülhatárolható végpontját testesíti meg a következő két intézményi példa. Mindkét intézmény vállalta a fókuszcsoporthoz való részvételt, s részletesen bemutatta iskolája fő jellemzőit, a projektben végzett tevékenységeit és a projektnek az intézményre kifejtett rövidtávú hatását.

Az első iskola igazgatójának elmondása szerint, a tankerületi központtól kaptak felkérést a pályázatban való részvételre, nemcsak a központi intézmény, hanem az iskola összes tagintézménye is. A részvételt kötelező feladatként értékelték, a projekt végéig nem tudták meg a kijelölés pontos okát, viszont úgy sejtik, hogy mivel az iskola egyik tagintézménye ellen épp a projekt indulásakor peres eljárás folyt, ez lehetett a bevonás oka⁶⁵. A településen más iskolák is működnek, két felekezeti iskola, egy katolikus és egy református, általános iskolai és gimnáziumi tagozattal, illetve még egy tankerületi fenntartású általános iskola és gimnázium, amely szintén tizenkét évfolyamos. Ők nem kerültek direkt bevonásra a projekt által.

Az intézményi komplex cselekvési terv helyzetértékelése szerint, minden egyes tagintézménybe más-más szociokulturális háttérű gyerekek járnak, így mindegyik iskolának megvan a maga profilja, felzárkóztatási és tehetséggondozási gyakorlata. Az igazgató elmondása szerint, törekszenek arra, hogy a gyermekcsoportok összetétele mindenhol hasonló legyen, a körzetes beiskolázás és a szabad iskolaválasztás együtt érvényesül, odafigyelnek arra, hogy hátrányos helyzetű tanulók minden tagintézményben jelen legyenek, és arra is, hogy minden iskola megfelelően „felkarolja őket”. *„Ezt a pályázat előtt kezdtük, és a pályázat ráerősített erre a szemléletre. Olyan nem lesz, hogy minden intézmény azonos háttérű gyerekekkel foglalkozzon, de nagy különbségek nem alakulhatnak ki.”*

2009-ben az akkori iskolafenntartó önkormányzat a költségvetési szervek jogállásáról és gazdálkodásáról szóló 2008. évi CV törvény 12.§ (1) bekezdés d.) pontja alapján összevont több helyi oktatási intézményt, a fenti törvény értelmében arra hivatkozva, hogy a közfeladat más módon, vagy más szervezetben hatékonyabban teljesíthető. Így jogutódként létrejött egy több tagintézményből álló iskolakomplexum, s ezen belül az egyik tagiskola került peres eljárás alá, amelyet végül jogellenes szegregációs gyakorlat következtében felmenő rendszerben bezártak, s jelenleg már csak 47 olyan tanuló van az egész iskolában, akik a jogelőd intézményből jöttek, s 6-7-8. osztályba járnak az intézmény valamelyik tagiskolájába, vagy a másik tankerületi iskolába.

Az iskolaösszevonás pozitívumaként jelöli meg a tantestület, hogy a szakos ellátottság más iskolákhoz képest könnyebben megoldható, ráadásul az a tanár, akinek kötelező óraszámja csak több iskolában való tanításból adódik össze, ugyanabban az intézményben tanít. *„Mostanra egyébként kezd megjelenni a szakos ellátottság, mint probléma. Fizika, matek, informatika, technika azok a tárgyak, amelyekhez az áttanítás ellenére, még alkalmazni kell megbízási szerződéssel nyugdíjas tanárokat, előfordul, hogy műveltségterületet végzett kolléga több osztályban tanít, mint amennyiben taníthatna. De sokkal kevésbé érezzük a tanárhiányt, mint a többi iskola”.*

Az iskolavezető úgy gondolja, korábban is rendszeres szakmai együttműködés volt a tagintézmények között, sőt városi munkaközösségek is működnek. Rendszeresen ülésezik az ún. tankerületi tanács, amelyben az egyházi intézmények képviselői, illetve roma szervezet képviselője is jelen van. A tanács által van lehetőség az egyházi intézményekkel kommunikálni, de ez csak akkor lehetséges, ha önként vállalják, őket „csak úgy” nem lehet bevonni. A tantestület tagjai szerint, *„helyi szinten a pernek van*

⁶⁵ AZ EFOP-3.1.5 projekt szakmai vezetőjének elmondása szerint, a projekt alap intézményi magját a korábbi, vagy fennálló szegregációs gyakorlat miatt peres eljárás alá vont oktatási intézmények alkották.

hatása erre a szemléletre, és érzékenyen reagálunk az a pernek is a következménye, de van benne emberi belátás is, hogy a leszakadó családokat felkarolja. Van egy tanoda is ezt a tevékenységet végzi, és a tankerület velük is kapcsolatot tart”.

Vannak olyan helyzetek, amikor kénytelen a város együttműködni, de a projekt kapcsán kicsit más jellegű kooperáció valósult meg. Bekerült a szótárba a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók fogalma és kialakult annak tudatos használata. *„Annyiban még hasznos volt, hogy világosabbá tette, hogy a tagintézmény ellen miért folyt a per, a kiváló szakmai munka ellenére. A 47 tanuló, akik most bekerültek különböző tagintézményben sem magatartásban, sem tanulmányi teljesítményben nem tudnak beilleszkedni. Szegregátumból jövő gyerekek első osztálytól be tudnak illeszkedni, de később már nagyon nehéz nekik”.*

A pályázati tevékenység is a deszegregáció nevében zajlott. A cselekvési tervben ezek a szempontok főként a beiskolázásnál jelentek meg, a 47 áthelyezett gyerek aktuális pedagógiai megsegítésére, a rideg integráció feloldására ez a terv direkt módon nem fókuszál. A tervezett iskolai programok azonban indirekt módon, segítettek volna oldani ezt a szituációt, de a pandémia korlátozásai miatt sok program nem valósult meg az utóbbi két tanévben.

A projekttevékenység fő színterei a dokumentumok megírására létrejött helyi teameken kívül, a mikrocsoportok és a műhelyek voltak. Ezek végig működtek, a működésüket a projektgazda ellenőrizte. Három mentor dolgozott a projektben, mentorváltásra is sor került, de volt olyan mentor is, aki az elejétől a végéig végig az iskolával dolgozott. A mikrocsoportok és műhelyek közös gondolkodásra adtak lehetőséget, széles körben sikerült megismerni más intézmények, tagintézmények tevékenységét. *„Nem elvont dolog volt, hanem lehetett ötleteket gyűjteni másoktól. Tantestület többi tagja sem maradt ki a munkából, tudták, hogy van ez a projekt, de a megvalósult, dolgok nélkülük nem tudtak volna létrejönni”.*

Az egész iskola az ún. belépő plusz fejlesztési csomagban dolgozott. Ezt nem az ő döntésük volt, hanem a helyzetelemzés után a projektgazdától kapták ezt a besorolást. *„A belépő plusz a tanulók lemorzsolódási adataiból, kompetencia mérés adataiból, az intézmény szervezettségéből adódott. Lemorzsolódással kapcsolatos adataink és a kompetencia mérés eredményei is elfogadhatók nálunk, de szervezetfejlesztési szempontból a haladó csomagban elvárt tevékenységeket nem vállaltuk el, ezért kerültünk a belépő pluszba”.*

Az intézményi komplex cselekvési terv kidolgozásáért a helyi mikrocsoport volt felelős. A kialakítás fő irányelve a megvalósíthatóság volt. A tervet az iskolai eredmények alapján, az éves tervvel összehangolva alakították ki. Sokat segített a mentor, más intézmények konkrét cselekvési terveit nem látták. A cselekvési tervben fő vállalásként családi nap, illetve egészségnap megszervezése jelent meg. A családi napnak eddig nem volt hagyománya az intézményben, ennek a kipróbálása még továbbra is várat magára, mivel az idei tanévben megszervezése a pandémia miatt elmaradt. Az egészségneveléssel kapcsolatos program viszont az őszi félévben megvalósult. Az igazgató elmondása szerint, a rendezvények megvalósítása annyiban módosult a cselekvési tervhez képest, hogy azok szűkebb körben történtek, ugyanis több ember, több szervezet behívása az iskolába kevésbé megvalósítható.

Két vagy három alkalommal a tankerületi központ képviselője is részt vett az intézményvezetők műhelymunkájában a cselekvési tervek megvitatása céljából. Erre főként deszegregációs nézőpontból került sor, valamint feltérképezték a tervek megvalósításának a tankerületre vonatkozó többletköltségét is. A projekt megvalósítási időszaka alatt érkeztek új eszközök, bútorok az iskolába,

szekrények, íróasztalokat, székek, zsámolyok, szőnyeg, tornaszőnyeg, és fejlesztő jellegű társasjáték. Ezeket nem igényelték előre, csak megérkeztek. Miként az iskolavezető kifejtette, „... mi csak kaptuk. Minden eszköznek örülünk és fel tudjuk használni, de ha megkérdeznék, akkor irányítottabban tudtuk volna kérni, elhelyezni és felhasználni”.

A projektben részt vett pedagógusok szerint, az iskola számára olyan projektek lennének hasznosak, amelyek célzottan tanulókra irányulnának. Ezekhez megvalósításához kellene támogató mentort rendelni. „A gyerekkel való közvetlen foglalkozást kéne erősíteni, az a pedagógusra és a gyerekre is jobban hatna. Tanulási nehézséggel küzdő tanulók segítésére pénzt vagy státuszt kéne biztosítani. (...) Továbbképzésre is van szükség, de az lenne a fontos, hogy a tanár tudjon a gyerekkel egyénileg foglalkozni. Pedagógiai asszisztensek számának a növelése is segítené a tanulókat a jobb eredményben. A projekt kapcsán is ez volt az első gondolat, mert nagyon hatékony lehetne. Tehetséggondozás el van felejtve az ilyen projektekben, pedig kiscsoportos vagy egyéni tehetséggondozás az iskola pedagógusaival is jól működne. A gyereken keresztül szervezett fejlesztés lenne jó”.

A fentiekben bemutatott példa egy olyan többiskolás település esetét foglalja össze, amely egy diszkriminációs peres eljárás okán már évek óta kénytelen deszegregációs együttműködést folytatni szélesebb intézményi körben. Az iskola igazgatójának elmondása szerint már az EFOP projektet megelőzően tankerületi tanács működött a településen, közös megbeszélésekre hívva a település összes iskoláját, fenntartótól függetlenül. Ennek a tanácsnak az egyik témája a deszegregáció megvalósításának lehetőségei, amelyhez jól illeszkedett az EFOP-3.1.5-ben való intézményi részvétel is, habár ebben nem a települési, hanem csak az intézményi (tagintézményi) perspektíva érvényesült. Ezt erősítendő néhány alkalommal a tankerületi központ képviselője is részt vett az intézményvezetők műhelymunkájában, hogy látható legyen a tankerületi központ számára is, hogy a kidolgozott cselekvési terv mennyire tartalmaz deszegregációs szempontokat, s ezek gyakorlatba ültetése mekkora többletköltséggel jár a tankerület számára.

A másik bemutatásra kerülő iskola egy szintén összetett intézmény központi és tagintézményi feladatellátási hellyel, valamint zeneiskolával rendelkezik. Az iskola a dél-hevesi térség egyik kistelepülésén, 290 tanulóval működik, akik az igazgató becslése szerint, mindannyian romák. 31 tanári álláshely van, a matematika szakos tanári, és az iskolapszichológusi állás azonban már évek óta betöltetlen. 2011-ben a fenntartó megszüntetett egy tagintézményt, és összevont két iskolát, így két nevelőtestületből lett egy. 2015-re teljesen megszűnt a másik tagintézmény, amely egy speciális gyógypedagógiai iskola volt. A régi telephely is megszűnt, jelenleg 15 osztály működik egy olyan épületben, amely 8 osztály ellátására épült.

A projektrészvételre a tankerületi központ jelölte ki az intézményt, de nem a teljes iskolát, csak a tagintézményt. „Kompetencia mérésnél alul teljesítünk, magas a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók száma, főként emiatt kerültünk be a programban. De mi is peres eljárás miatt voltunk. Tanulók 70%-a hátrányos helyzetű, 90%-nak van gyermekvédelmi támogatása. Szegregátumhoz mi vagyunk a legközelebb, és az spontán alakult ki, hogy minden diák roma származású. A másik iskola messzebb van, azért jönnek ide”.

Kezdetben két mentor támogatásával indult a projektrészvétel, majd az egyik kilépett, és az utolsó három hónapban csatlakozott be egy új mentor. Mindegyikük munkájával elégedett volt a tantestület, de a késői mentorváltást nem tartották szerencsésnek.

Az iskola is az ún. belépő fejlesztési csoportba került az adatok feltöltése után. Az iskolaigazgatói műhelymunkákban nem csak belépő iskolák vezetői voltak jelen, mindenki ott volt a körzetből attól függetlenül, hogy belépő vagy haladó besorolású volt. Három kolléga részvételével indult a projekt, és hárman is fejezték be, de az egyik kollégánál iskolát váltott és az ő helyére valaki mást kellett találni.

„Főtevékenységben mi is családi napot tartottunk. Nagyon nehéz a szülőket behozni az iskolába. Roma szülők nem szeretnek bejönni az iskolába. Először különösen nehéz volt, de a többi program egy fokkal jobb volt, de jobb lett volna, ha többen jönnek. A projektben jobb lett volna a szülőket célozni. Nekik kell a gyereket motiválni, és nagyon motiválatlanok, és őket kellett volna megszólítani. A továbbvitellel kapcsolatban ezeket a gyereket ki kéne vinni a városból, hogy lássák más élet is van nem csak az, ami a szegregátumban van. Sokkal többet jelent az élmény a gyerekeknek, mint a pedagógusokat mindenféle továbbképzésre vinni”.

A projekt deszegregációs célkitűzését önmagukra nézve nem tartják életszerűnek, úgy gondolják, ezt még települési szinten sem lehet megvalósítani. Négy iskola működik a településen, egy református, egy katolikus, a tankerülethez pedig két iskola tartozik. A tankerületi központ szervezésében már volt rá példa, hogy hasonló jellegű állami iskolákba közösen ellátogattak. A központi iskola beleváltott ebbe a projektbe is, nyomon követték annak működését, de a helyi egyházi iskolák teljesen kimaradtak. A projektrésztvevők szerint a tankerületi központban van szándék arra, hogy az egyházi iskolákat bevonják a szegregáció csökkentését célzó intézkedések kidolgozásába, megvalósításába, de hogy ezekben az egyházi iskolák mennyire vesznek részt, az nem a tankerületen múlik, illetve probléma, hogy az egyházi iskolák továbbra is ragaszkodnak a tanulók válogatásához.

Mindezeket a szempontokat és a kialakult helyzetet, s saját mozgásterüket figyelembe véve, az iskola úgy döntött, hogy ezt a projektet lemorzsolódást csökkentő programként tételezi, s a cselekvési tervet is ezzel a célrendszerrel próbálja meg összeállítani. Az intézményi komplex cselekvési tervet a projektért felelős tanári team készítette el első körben, majd a nevelőtestülettel közösen véglegesítették azt. Sok segítséget kaptak ehhez a mentortól, de, hasonló intézmények cselekvési terveit is áttanulmányozták. A tervben foglaltak megvalósítása a 2020/21-es, és a 2021/22-es tanévben már elindult, de a Covid-járvány nagy hátráltató tényezőnek bizonyult. A járvány miatt ugyanis váratlanul magasra nőtt a tanulói hiányzás. *„A pandémiáig csökkent a hiányzások száma. Ennek a közvetlen oka, talán az lehetett, hogy a szülőket jobban el tudtuk érni, és csökkent a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók száma. A pandémia alatt nehéz volt, mert nincs számítógép, vagy internet, és kicsit visszafordultunk. A pályázat csak arra hatott, hogy szigorúbbak voltunk, de ez a pályázat együtt futott a Szülősulival. A Szülősuliban próbáltunk roma példaképeket behívni, és ezek lehet megfogták a gyereket. Pedagógusok is jobban figyeltek. (...) Nálunk a tehetség gondozás jól működik, a tehetséggondozó programok keretében tudunk a gyerekekkel eljutni különböző helyekre. Ilyen programokra lenne még szükség, hogy minél többet ki tudjuk vinni a gyereket az iskolából és a városból. Iskolafelújítási pályázat is nagyon hasznos lenne. Ebben a projektben inkább intézményfejlesztés volt, de a gyerekekhez már nem nagyon jutott el semmi a projektből. Kompetencia mérés eredménye az osztály összetételétől függ leginkább. Kompetencia mérésre órán és felzárkóztató foglalkoztatás keretében próbálunk készülni. Mi is kaptuk az eszközöket, nem kérdeztek minket, de jobb lett volna, ha megkérdeznék. Jobb lett volna, ha a társasjátékok helyett mást kapunk, mert azt a gyerekek nem tudják. Kaptunk szekrényeket, padokat, sporteszközöket, ez mind nagyon jó, de egy két dolog fontosabb lett volna: körző, vonalzó ezek fogyó eszközök, és tanórán ezek hiánya hátráltató tényező”.*

Ez a második intézményi példa, az elsőhöz hasonlóan, egy olyan települési helyzetet mutat be, ahol két állami és két egyházi fenntartású intézmény működik. Ezen iskolák közül egy, a helyi szegregátumhoz legközelebb eső intézmény mostanra szinte egészében csak roma tanulók által látogatott iskolává vált. A többi iskola, szelektációs praktikák (pl. felvételi beszélgetés, szülők megkeresése stb.) segítségével már hatéves korban megszűri a hozzájuk jelentkező tanulói kört, így biztosítva, hogy hozzájuk csak olyan tanulók érkezzenek, akik úgymond beleillenek az iskola profiljába. Az EFOP program akkor tudott volna a településen változást előmozdítani, ha vagy az összes iskolát meghívja a projektbe, s hozzájárul azok érdemi kapcsolatfelvételéhez, közös munkájához, vagy akkor, ha nem a szegregált intézményt, hanem a többit vonja be érzékenyítés céljából a projektbe.

Ebben az esetben a településen nem működik deszegregációs tankerületi tanács, az igazgató elmondása szerint, néhány alkalommal a tankerületi központ munkatársai egyeztetésre hívták a helyi egyházi iskolák képviselőit is, de érdemi előremozdulás nem történt⁶⁶. Az iskola hangsúlyt fektet más projektek keretében arra, hogy az iskolája gyermekközössége minél gyakrabban kimozdulhasson megszokott környezetéből, kirándulásokat, tanulmányi utakat szervez, de igazán hathatós változás csak egy helyi, összintézményi deszegregációs együttműködés által érhető el.

Mindkét bemutatott példa aláhúzza, hogy a szelekció következtében előálló szegregáció jelensége nem oldható meg az egyes intézményekre fókuszálva, hiszen az egy települési szintű dinamika következménye, egy rendszerszintű probléma (Ercse, 2019). Míg az első esetben a település egy jogi eljárás következményeként, megpróbál napi szinten lépéseket tenni az egyenlő esélyek biztosítása érdekében az összes helyi iskola bevonásával, addig a második esetben egy ilyen törekvés híján a már szegregált iskola még inkább elszigetelődik, s egyedül marad a település egésze által okozott helyzet kezelésében.

▪ EFOP-3.1.2-16-os projekt végrehajtási tapasztalatai

Az EFOP-3.1.2-16 projekt megvalósításáról készített interjúk során szinte alig találkoztunk olyan interjúalannal, szakemberrel, aki a projektben kezdetektől fogva az adott státuszban volt. Ezt – a gyors és gyakori fluktuációt - később többen nehézségként is megemlítették.

Az EFOP-3.1.2 program esetében különösen kézenfekvő szinergiák csak részben alakultak ki; kizárólag az eredeti, a komplex alapprogramot megvalósító résztvevő számolt be sikeres együttműködésekről. Az élő, folyamatos kapcsolat a konzorcium más tagjaival nem jött létre, bár részükről erre kifejezett igény volt. A szinergiák konkrét és pontos megszervezése nem csupán a megvalósítást tehette volna gördülékenyebbé azzal, hogy az érintettek körét a számukra adekvát fejlesztésekkel összekötik, hanem a fejlesztések természetének szakmai indokoltsága is ezt diktálta volna. Az, hogy az elképzelés már a tervezés időszakában megjelent, kevésnek bizonyult, 2018-ban alakult meg egy Projektfelügyelő Bizottság, amely kezdeményezte az EFOP-3.2.1-16 és az EFOP-3.1.5-16 projektek összehangolását. A komplex folyamat szétválasztását kérdőjelezi meg, hogy az EFOP-3.1.5-ös projekt során az iskolák számos esetben nem voltak képesek a szükségleteik feltárására, és az abból következő, lehetséges gyakorlati problémakezelő eljárások közötti összefüggések azonosítására, sem ennek gyakorlati

⁶⁶ A Klebelsberg Központ vezető munkatársai megerősítették, az antiszegregációs munkacsoport ülésein több esetben ez volt tapasztalható mégis, volt látnak előremozdulást több esetben is. A tankerületi központ munkatársai, különösen az antiszegregációs referensek állandóan segítik a köznevelési intézmények deszegregációs intézkedéseit, nyilván még hatékonyabbá válhat a munka, amennyiben az oktatási rendszer különböző szintű szereplőit is sikerül bevonni a megoldás kidolgozásába.

jelentőségének felmérésére. Így jóval kevesebb esély volt arra, hogy az intézmények felfedezzék saját érdekeltségüket akár a fejlesztési terv végrehajtásában, akár az EFOP-3.1.2-ben található pedagógiai fejlesztési csomagok igénybevételét tekintve - különösen az ismert nehezített körülmények kontextusában⁶⁷.

„Nem volt gyakorlati része, ez volt a legnehezebb az egész projektben. A gyerek hiányzott teljesen a projektből, ami megterhelő volt. Nem derült ki, hogy projekt által a gyerek mitől marad az iskolában.” EFOP-3.1.5 résztvevő iskola

Ugyanakkor arra sem derült fény, hogy az, amit a komplex alapprogram a saját szervezetfejlesztési célkitűzései alatt ért, az pontosan mi, és hogyan viszonyul az EFOP-3.1.5-ben kapott szolgáltatáshoz. A KAP – tehát korábban az egyetlen fejleszteni és bevezetni kívánt pedagógiai rendszer – maga is nagy hangsúlyt helyez a fejlesztésben résztvevő intézmények önkéntességére és autonómiájára. Ennek ellenére az érintettek bevonásának hiánya, vagy annak mértéke is egy volt a szakmai megközelítések eltérések közül, mely megnyilvánult az intézményeknek nagy autonómiát és mozgásteret, aktív irányítói szerepet biztosító fejlesztés koncepciójában, folyamatba ágyazott komplex fejlesztés-támogatás (Például ELTE KFT, komplex folyamatba ágyazott támogatás, PTE), szemben a kötelező koncepcionális fejlesztési elemek 30 órás képzéseivel. Az indikátorok teljesítésében ezen a téren is mutatkoznak eltérések; míg a KAP képzés 4x30 órája számít egy indikátor teljesítésének, addig a nem KAP-os képzések esetében 30 óra.

A KAP-ot végrehajtó és a nem KAP-os egyetemek egyenlőtlen lehetőségei a forráshoz való hozzáférésekben tehát meglehetősen hatással volt a teljesítésükre is. Egy szakmai vezető említette a projektszintű egységköltség alkalmazásának hiányát (például a tréneri óradíj számítási módja), melyre történt kezdeményezés (egy 2018. májusi államtitkári megbeszélést említ), ahol volt egy reallokációs törekvés: kialakítottak egy résztvevő pedagógusokra számolt fajlagos költséget, a cél az egységár-képzés volt. Többletforrást nem ígértek meg, de többek között láthatóvá válhatott volna, hogy a rendelkezésre álló forrásokból finanszírozható-e az indikátorszám által meghatározott mennyiség (ezen alkalommal született megállapodásokat később semmisnek tekintették).

A projektnek az a célkitűzése, hogy a pedagógusképzésnek és a továbbképzési rendszernek a KAP koncepció integráns részévé váljon, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen (EKE) kívül sehol nem valósult meg. (Az EKÉ-n egy KAP kutató Központ is létesült, a pedagógusképzésen kívül a tanítóképzésbe is beemelik) Bár szakpolitikai elképzelés mentén vált a projekt részévé, szakmailag erősen kétséges az elgondolás helyessége, hogy egy ötéves folyamat végére, amely folyamat kezdőszakasza a tervezés, amit a szükséges eszköz- és tartalomfejlesztések követnek, a képzők képzése majd a pilot program, amelyet a párhuzamos monitoring folyamat alapján a szükséges mértékben korrigálnak, majd ezt követi egy nagymintás próba, mellyel az öt év zárul, azaz semmit nem

⁶⁷ Az EFOP 3.1.5. projekt az „Átfogó iskolai megközelítés a korai iskolaelhagyás megelőzésére - Az irányelv legfontosabb üzenetei” (<https://education.ec.europa.eu/hu/node/1244>) alapján határozta meg az intézményfejlesztés kereteit. A korai iskolaelhagyást célzó „átfogó iskolai megközelítés” legfontosabb feltételeit az ajánlások szerzői öt, szorosan összekapcsolódó tematikus területre osztották: 1. Iskolavezetés (pedagógusképzésen/műhelymunkán számukra külön tartalmak kerültek kifejlesztésre), 2. Tanulók támogatása (programok, eszközök keretében kaptak támogatást), 3. Tanárok (projektbe bevonásra kerültek differenciált létszámmal, helyi szinten mikrocsoportot hoztak létre), 4. Szülők és családok (külön pedagógustovábbképzésen/műhelyfoglalkozáson kiemelten foglalkoztak a bevonásukkal, megszólításukkal, családi napok kerültek megszervezésre), 5. Érdekeltek bevonása (tematikus műhelyfoglalkozások pl. fenntartói műhely, ágazati műhely keretében erősítette a projekt az intézmény partneri kapcsolatát).

tudható meg a friss fejlesztés hatékonyságáról, és ugyanebben az időszakban még előírás a pedagógusképzésbe való beépítése is. A fejlesztések szétválasztása miatt a szükséges folyamatok egyébként is nehezen értek össze sok esetben.

„Amíg egy folyamat elindul, és ezek a programok is csak a kipróbálási szakaszig jutottak el, de hogy lássuk hogyan működik a mindennapokban és hogyan lehet differenciálásokat rárakni, hogyan lehet őket kiigazítani, mind fejlesztési folyamatban, mind intézményi szinten az már egy ilyen időtávlatban nem valósítható meg.” EFOP-3.1.2 OH

„Vannak hiányosságok, a pedagógiai program módosítása során a kettő program [EFOP-3.1.5 és EFOP-3.1.2] összehegesztették, és egy tákolmány lett. Nagyon kitűnik ezeknél az intézményeknél, hogy a tudatos átgondolás, hogy milyen pedagógiai program, tanügyigazgatásilag ez mit jelent, és hogy ez az én pedagógiai hitvallásom intézményként micsoda, egyszerűen elsikkadt.” EFOP-3.1.2 és EFOP-3.1.5 OH

Az eredeti (csak KAP-os) elképzelést 2018-ban felváltotta a KAP mellett megvalósítható, saját portfóliós képzések koncepciója. Ugyanakkor ez a váltás nem lett szisztematikusan végig görgetve minden, a projekten belül biztosított erőforráson. Maguk a projektet irányító hatóságok sem képviseltek egy koherens, kiszámítható elképzelést, amelyet a nem kielégítő kommunikációs csatornák és protokollok csak súlyosbítottak.

„2018 májusában, egy államtitkári találkozó alkalmával, a teljes konzorcium ott volt, és egy gyakorlatközi tréninggel egybekötött, de egyébként államtitkári találkozó volt. S mivel indult ezekkel a nézeteltérésekkel, már veszítettünk tulajdonképpen éveket, ez nyilván az IH figyelmét is fölkellette. Akkor gyorsan összehívtak bennünket, és mondták, hogy gyorsítsuk a programot, ezért lehetőség van arra, hogy nem csak 30 órás akkreditált, hanem már 6 óránál hosszabb idejű képzés is elismerhető indikátorként. Tehát ha egy napos tréninget tartunk, már az is tanúsítvány értékű. Akkor mi nagyon gyorsan elkezdtük kimunkálni ezeknek az egynapos érzékenyítő-tájékoztató tréningeknek az anyagait, technikáit, stábját, és '18-nak a nyarán a teljes régiót végig jártuk, 400 pedagógust vontunk be, mindennap mentünk iskolákba. Ezt követően államtitkárváltás történt, és az a mondas, jegyzőkönyves tény – illetve akkor is módosították a felhívást – egyszerűen lesöpörte az asztalról ezeket az egynapos alkalmakat. 450 tanúsítványt elvesztettünk.” EFOP-3.1.2 konzorciumi tag

A szétválást követően a források újra osztásának hiánya következtében bizonyos konzorciumi tagok (a nem KAP-os megvalósítók) a teljesítés mennyiségi és minőségi feltételeinek megteremtéséhez nem jutottak hozzá (marketing tevékenység a képzések vonzóvá tételére vonatkozóan, a szükséges képzési anyagok előállítására és sokszorosítása, a képzéseik mérése és értékelése).

Az alapkoncepciónak (KAP) is, és az alternatív képzési modelleknek is szervező részét képezte a támogatórendszer, a mentorálás biztosítása. Források híján azonban olyan konzorciumi tagok esetében, akik nem KAP-os megvalósítók voltak, illetve alacsony költségvetésükből kifolyólag ezt nem tudták kigazdálkodni, ez nem tudott megvalósulni. Azaz valójában az iskolák voltak akadályoztatva a szakmailag megfelelő fejlesztéshez való hozzájutásban.

A célcsoportra vonatkozó, szűrt iskolalisták tekintetében a KAP-os programot bonyolító tagoknak ez rendelkezésükre állt, és az EFOP-3.1.5-ös projekttel is élő kapcsolatban voltak, ahonnan ugyancsak megkapták a releváns intézményi listát. A nem KAP-os egyetemek említése szerint egy 2019-es alkalmat kivéve, amikor az OH-tól kaptak egy listát, nem volt hasonló támaszuk. Ez nem csupán a szükséges információkkal való egyenlőtlen ellátást jelentette, hanem a projekt célcsoportjának területi eloszlásának figyelmen kívül hagyását.

„Egyébként keletkeztek Excel táblák, hogy bevonandó intézmények, de ugye ezek a komplex alaprogramra, és főképpen az északi régióban. Eger és környékéről kaptunk ilyen, azzal nem nagyon tudunk mit kezdeni. Mivel mi is éreztük, hogy most hova menjünk, most mi kezdjünk el fabrikálni statisztikákat vagy kimutatásokat? Hosszasan kérlelve, nagysokára, ez olyan 2018 vége, '19, kaptunk végre az Oktatási Hivaltól egy saját, külön erre a projektre összeállított, összes mutatóval rendelkező táblát. A jegyek romlása, a szülői háttér, a veszélyeztetettség index, tulajdonképpen egy nagyon klassz táblát generáltak nekünk. Ezt is egy-két év után. Egy csomó energia elment arra, hogy gyerekek, találjuk ki, hova megyünk, honnan lesz nekünk ez a 145 iskola stb. Középtájon kaptuk meg a hosszú listát, amit kezdtünk el leszűrögetni. Nyilván mindegyikbe nem tudunk elmenni, vagy 300 iskola benne volt. Ki az, aki vár bennünket, hol jártunk már, kikkel dolgoztunk már együtt stb. Tehát akkor keletkezett egy ilyen tábla, de meg kell mondjam, nem történt meg utána a frissítése. A projektet is ez alapján zártuk le. Tehát nem következett félévenként frissítés. Az osztályzataik, de a családi állapotban is történetet változás.” (EFOP-3.1.2 konzorciumi tag)

Ugyanakkor, amikor a célcsoportra fókuszálva, indexálással kigyűjtötték a korai lemorzsolódásban különösen érintett intézményeket, birtokában az összes intézmény minden adatának, - a tantestületek létszáma irányadó lett volna a vonatkozó költség- és indikatorszámításokhoz

- területi illetékességi listát lett volna mód eljuttatni a konzorciumi tagokhoz;
- Ugyanezen listát eljuttatva a Klebelsberg Központoz kijelölhetővé vált volna, hogy pontosan hol, milyen módon léphetnek be hasznosan a folyamatba.

Az EFOP-3.2.6-16 projekt esetében a konzorciumvezető Képzőművészeti Egyetemnek hivatalosan 400 pedagógust kellett tovább képezni, de ezt az indikátort bőven túlteljesítették, mert folyamatos túljelentkezés miatt újra és újra kellett indítani a továbbképzéseket. A szakmai vezető, ennek a magyarázatát abban látja, hogy hiányterületet pótoltak.

„ (...) 1600 képzést találni az Oktatási Hivatal felületén. Ilyen szempontból hatalmas a túlkínálat, de ha a pedagógus eszével gondolkozunk, akkor rengeteg a tanár szempontjából irreleváns továbbképzés. Mi gyakorlatorientált képzést tartottunk. Tudjuk, hogy a pedagógusok túlterheltek, nincs sok idejük, főleg azokon a területeken, ahol hátránykompenzációs feladatokat is el kell látniuk. Hiába van kis létszámú osztály, ha annak a fele valamilyen hátránnyal küzd. Nincsen idejük arra, hogy fiktív, elméleti 30 órás képzésben vegyenek részt. Mi oda hívtuk őket, ahol ott voltak az eszközök, olyanok, amikkel az iskolában is tud dolgozni. Csak olyan eszközökkel dolgoztunk, amelyek a gyerekek a tanszercsomagjában ott vannak. A programokat úgy csináltuk meg, hogy az elvégzett 30 óra után már másnap használni tudják, amiért hálások is voltak. A fejlesztések azonnal bekerültek a tanórákra, ez volt a lényege is”. (szakmai vezető)

A projekt keretében megvalósuló továbbképzések mindegyike úgy került kialakításra, hogy azonnal alkalmazni lehessen a gyakorlatban. A projekt fejlesztő munkatársai, szerették volna elkerülni azt a csapdát, amit a tanárképzésben is gyakran tapasztalni, hogy a vizuális nevelőket magas művészeti eszközökkel tanítják tanítani, majd az általános iskolában nem azokkal az eszközökkel találkoznak a pályakezdők, mint amelyekkel, az egyetemen ők tanítani tanultak.

A képzések nemcsak művészeti tárgyakat tanító tanárok számára voltak nyitottak. Képzésenként változott, hogy milyen iskolából milyen szakos tanárok vettek részt. A hátrányos helyzetű térségekből bátorították, hogy olyanok jöjjenek, akik nem a vizuális nevelés területén dolgoznak.

Jó gyakorlat (az EFOP-3.2.6-16 program tapasztalatai)

A projekt munkatársai jógyakorlatként nevezik az Igazgyöngy Alapítvánnyal való regionális együttműködést, de szintén pozitív tapasztalatról számoltak be a Balaton-felvidéki Színvonal Alapfokú Művészeti Iskolával folyt partnerséget is. A veszprémi tankerület iskolái és a Színvonal Alapfokú Iskola volt a központja annak a kísérletnek, amelynek az alapfokú művészetoktatás rendszerének a megújítását célozta. Sok alapfokú művészeti iskola ún. gyűjtőiskolaként funkcionál. Délutánonként mennek oda a gyerekek és így jönnek létre a különböző csoportok. Az általános iskolákban csak délutáni szakkörben lehet összevonni évfolyamokat, emiatt nem tudnak az évfolyamok tanulói együtt dolgozni. Alapfokú művészeti iskolákban két három évfolyam is összevonható. A projekt keretében olyan módszereket dolgoztak ki, amelyek segítségével az általános iskolákban is megoldható az egyes korosztályok szélesebb körű összevonása, és megvalósult az alapfokú művészeti oktatásra vonatkozó bázisfejlesztés, amelyben széles spektrumban, különböző generációk, korosztályok dolgoznak együtt, csoportos munkában.

A berettyóújfalui módszerben nagyobb hangsúlyt kapott a tanulásmódszertan, azaz annak a kérdése, hogy kisiskolás korban, hogyan lehet az alapkészségeket jobban fejleszteni.

„Annak van egy didaktikai oldala, hogy hogyan lehet tantárgyakhoz kapcsolódóan készségeket fejleszteni. A másik meg egy szocializációs rész, különböző munkaformák (csoportmunka, kooperáció), aminek nagyon komoly nevelési célja van. Ez a rész nyitottabb volt, nem csak a vizuális oktatással foglalkozó tanárok jöttek. Elmondható, hogy hátrányos helyzetű körzetben végeztünk kísérletet, az általános iskolába érkező gyerekeknél. Ott a pedagógusnak általában fogalma sincs, hogy milyen gyerekeket kapott, mármint abból a szempontból, hogy milyen képesség készletet kapott abba az osztályba. Erre a pedagógusok nincsenek felkészítve, hogy hogyan ismerje fel a diszlexiát, hátrányokat, részképesség hiányokat vagy pozitív képességeket. Erre dolgoztunk ki egy nagyon egyszerű rendszert, ami vizuális memória, mozgás, logikai játékok, zenei hallás, ritmus játékokkal 45 perc alatt fel tudja mérni az elsősöket, hogy tud tájékozódni a gyerekek képesség és kompetencia készletében. Ezért nagyon hálásak voltak a pedagógusok. Az óvodai iskolaérettségi rendszer nem ér össze az iskolával, mert a tanár nem fogja látni, erre nincsenek eszközök az oktatásba, hogy a pedagógus tudja mivel dolgozik. Ezt kísérlet jelleggel kipróbáltuk”. (szakmai vezető, EFOP-3.2.6)

- [Az infrastrukturális fejlesztések tapasztalatai](#)

Kiseb pályázati konstrukcióként indult az EFOP-4.1.1-15, az *Egyes egyházi oktatási infrastrukturális fejlesztések* elnevezésű projekt megvalósítása, amely keretösszege végül több, mint 10 milliárd forinttal bővült⁶⁸. Célja az egyházak által fenntartott közoktatási intézmények helyi szükségletek kielégítésére irányuló, racionális és hatékony működését biztosító, korszerű nevelési, oktatási környezetének a kialakítása, mindennapos testnevelés infrastrukturális feltételeinek megteremtése, kötelező helyiségek kialakítása, felújítása és eszközök beszerzésének támogatása volt. A keretösszeg növekedése ellenére, a megvalósítók köre kicsi maradt, azaz 23 darab projekttel került megkötésre a támogatási szerződés.

A projekt végrehajtásáról beszámoló EMMI osztályvezető szerint, a fő célok megvalósításának sikerességét jelzi, hogy a 23 projektből 20 projekt esetében az infrastrukturális beruházások és az

⁶⁸ 4,95 milliárd Ft keretösszeggel indult, amely később 14,92 milliárd Ft-ra került bővítésre (a szakmai vezető közlése alapján).

eszközbeszerzések sikeresen megtörténtek, a projektek megvalósítási szakasza lezárásra került. A sikerességet jelzi továbbá, hogy a legtöbb projektbe bevont intézmény a megvalósítás időszaka alatt, valamint azt követően növelni tudta tanulóinak számát.

A végrehajtás általános nehézségeként említette meg a 2017-2018-tól tapasztalható nagymértékű építőanyag-áremelkedést, ugyanis a projektek költségvetése, valamint a beruházások becsült értéke egy korábbi árszint alapján került meghatározásra, így több kedvezményezett esetében is forráshiány állt elő a közbeszerzések kiírását, valamint az árajánlatok beérkezését követően. A probléma egyaránt együtt járt a közbeszerzések lefolytatásának időbeli elhúzóásával. A sikeres beszerzési eljárást követően a leggyakrabban felmerült probléma volt, hogy a kivitelezőnek nem sikerült tartania a szerződésben meghatározott teljesítési határidőt. A fenti problémakörök orvoslására leggyakrabban a projektek végrehajtására szánt időtartam meghosszabbításával, költségátcsoportosítással, valamint a XIX. Gazdasági-újraindítási Alap uniós fejlesztési fejezet terhére történő hazai többletforrás biztosításának (minden bizonnyal ezen a ponton történt a költségkeret-emelés) segítségével került sor.

A támogató a kedvezményezettekkel folyamatosan kommunikált (telefon, email, személyes megbeszélés), de nem volt ennek bevett gyakorlata, az alacsony kedvezményezetti kör miatt a kapcsolattartás nem ütközött akadályba, s szinte mindenhol intézményre szabott megoldást sikerült találni.

A deszegregációs célkitűzéseket a projekt úgy próbálta szem előtt tartani, és megvalósítani, hogy amennyiben egy pályázó vállalta, hogy a tervezett fejlesztése, illetve maga az intézmény hozzájárul a deszegregációhoz, akkor plusz 1 ponttal „jutalmazta” a Támogató a tartalmi értékelés során. A deszegregációhoz kapcsolódó tervezett intézkedésekről a Megvalósíthatósági Tanulmányban számoltak be a pályázók.

Az EFOP-4.1.3-17-as felhívás, azaz *Az állami fenntartású köznevelési intézmények tanulást segítő tereinek infrastrukturális fejlesztése* elnevezésű felhívás intézményi köre a kevésbé fejlett régiókban működő állami fenntartású általános iskolák, középfokú iskolák, kollégiumok, továbbá egységes iskolák vagy összetett iskolák, közös igazgatású köznevelési intézmények, általános művelődési központok voltak. A pályázó iskolákat a tankerületi központok (illetve fenntartóként bizonyos esetekben az egyetemek) képviselték a projektekben. Minden egy kézben volt, határozottan nagy problémát jelentett, hogy a tankerületi központok e projekteket egyben kezelték (volt, ahol 16 iskolát, vagyis 16 projektet kezelt 2 ember), ha bármilyen elakadás volt, az összes futó folyamat leállt. Maximum egy-két projektasszisztens állt rendelkezésre. Az egyetemek a maguk jóval nagyobb beruházásaiktól nem tudták elkülöníteni az iskolák infrastrukturális beruházásait. A beszerzések, közbeszerzések lefolytatása nagyon meglátsította a végrehajtási folyamatot. Ezek általában sokkal hosszabb idő alatt valósultak meg, mint a tervezett idő. Több esetben végül ez az idő határozta meg, hogy az egész projekt mennyi idő alatt valósult meg fizikálisan. Az sem könnyítette a megvalósítást, hogy többször kellett a beruházást elindítani. A projekt részéről interjú adó, EMMI osztályvezető szerint, nagy viták voltak (és vannak) arról, hogy a közbeszerzést hogyan kellene kezelni, el is húzódtak a folyamatos egyeztetések, hogy mi valósulhat meg, és mi nem.

Végül összesen 441 szerződéskötés volt, majd néhány helyszín lemorzsolódása után, 438 projekt valósult meg, ezek nagy része ténylegesen be is fejeződött 2019 második felére.

A projekt nagyrészt a tantermek, a közösségi terek felújításáról szólt. A természettudományos oktatással kapcsolatos szaktermek felújítása, létrehozása és az ezekhez kapcsolható eszközök beszerzése lehetőséget nem sokan választották. Inkább a működéshez általánosan fontos

tevékenységeket választottak, mint például csatorna elvezetés, a vizesblokkok felújítása, nagyon nagy mértékben és arányban – szinte nem is volt olyan projekt, ahol ezt nem választották. Eszközbeszerzés is mindenhol volt – szekrények, padok vásárlása. A kollégiumi intézményeknél ez teljesen egyértelmű volt: bútorok, vizesblokkok, festés, padlócsere és az eszközök beszerzése volt. A kollégiumokban megvalósuló fejlesztés azonban nem olyan nagymértékű volt, mint a teljes iskolafelújítást megvalósító iskolákban, ahol tetőcsere, akár kazáncsere és egyéb nagyobb léptékű munkákra is sor kerülhetett. Az egyes iskolafelújítások nem léphették át a 150 millió forintos keretet, így egy olyan iskolában, ahol sok a tanterem, ott a tetőcsere, vagy a nyílászáró csere „elvitte” a teljes 150 milliós keretet, s a tanítási segédeszköz, vagy a természettudományos eszközpark fejlesztése nem biztos, hogy még belefért. A projektgazda véleménye szerint, a rendelkezésre álló összegkeret akadályozta meg azt, hogy az eszközberuházás is beleférjen⁶⁹. (Az EFOP-4.1.2 lehetőséget adott volna nagyobb támogatásra pályázni. Azonban az iskola és a tankerületi központ döntött a szükségletnek megfelelően, hogy melyik konstrukcióban pályáznak.) Arra helyezték a fő hangsúlyt, hogy a környezet megfelelő legyen, megfelelő körülmények között legyenek a gyerekek, és nem az eszközvásárlás volt ilyen esetben a prioritás. Szerezték be eszközöket is, de az, hogy a tető rendben legyen, a mosdók, vizesblokkok rendben legyenek, ezek a munkálatok mindig előtérbe kerültek. Ha volt az iskolának saját tornaterme, annak felújítása mindig belekerült a helyi projektbe, illetve szinte minden projektben szükség volt esővíz-elvezetésre. Így összességében elmondható, hogy az eszközpark fejlesztése a legtöbb esetben csak másodlagos szempont volt.

- A digitális környezet fejlesztések tapasztalatai⁷⁰

A végrehajtás során leginkább az eszközbeszerzések jelentettek problémát, főleg a közbeszerzési eljárások miatt. Itt gyakran voltak csúszások, miközben a tevékenységek jó része ezeknek az eszközöknek a használatára épült. Az online intézményi adatfelvétel eredményei is azt mutatják, hogy a projekt egyszeri módosítása a digitális fejlesztések terén volt a leggyakoribb.

Volt, ahol az eszközbeszerzés, képzések és a fenntarthatóság szempontjai egymással ellentmondásba kerültek. A beszerzett eszköz mellé nem társult képzés, az eszköz gyártója pedig kivonult a magyar piacról, de a pénzt el kellett költeni.

Cél volt, hogy „az összes tanterembe legyen projektor meg informatikai eszköz. (...) és e mellett volt egy, mi táblaokosítónak hívtuk, merthogy interaktív táblát nem, de táblaokosítót, egy U-Pointer nevű eszközt kaptunk, amit hát nem sikerült nagyon megszeretnie senkinek istenigazából. Ugye maga a forgalmazó az egyedüli volt az országban, és hát mi bevásároltunk, hogy minden bevont pedagógus tudja használni, hát, odáig eljutottunk, hogy az interaktív feladatokat, vagy Prezentert vagy Mentimetert meg Kahoot! -ot meg hasonlókat tudták használni a táblán, tudták használni ezt a funkciót. De a tanáraink nem kaptak olyan képzést hozzá, amin elsajátíthatták volna pl. más felületen, mit csináljanak, tehát, hogy tényleg mondjuk, saját maguknak létrehozott felületeket nem tudták vele

⁶⁹ Amíg az egyházi fenntartókat érintő EFOP-4.1.1-es felhívásban történt költségkeret-emelés (valószínűleg az elszálló piaci árak miatt), itt nem esett szó a megemelkedett költségek miatt még mindig folyamatban lévő projektek költségkiegészítéséről)

⁷⁰ A digitális fejlesztésekre irányuló projektek a TOR alapján azért kerültek az értékelésbe, hogy a vizsgált köznevelési fejlesztések kontextusát és szinergiáit jobban lássuk, az információk alapvetően a reprezentatív intézményi adatfelvételtől származnak, egy-két interjúval kiegészítve. A különféle digitális fejlesztésekben résztvevő intézmények száma módszertanilag nem tette lehetővé a programok egyéni és mélységi vizsgálatát, így ezeket együttesen elemeztük.

ugye csinálni. Úgyhogy, hát, istenigazából, még mindig ez a fő problémánk, hogy nem nagyon működik ez a dolog. És ráadásul, ki is vonult az országból ez a forgalmazó. Úgyhogy, mi kaptunk, megkérdezték, hogy mennyit szeretnénk még ebből a csoda-valamiből, még kaptunk 10-t. Merthogy a pénzt, azt ugye el kellett költeni.” (VEKOP programban résztvevő pedagógus)

Az eszközbeszerzéseknél tervezési hibának tűnik, hogy a szerviz vagy garancia nem volt beépítve a programba, így, ha a licenc lejárt, akkor volt, hogy el akarták vinni az eszközt, vagy a garancia esetén többletfinanszírozásra kényszerültek.

Előfordult az is, hogy a beszerzett eszközöket nem használták a tanórákon. Erre igazából a COVID alatti digitális tanrend bevezetése kényszerítette az intézményeket.

„...hogy a tablet vásárlás is, hogy nem, gyerekek nem használnak tabletet órán, hanem csak azért lett, hogy most ma indítunk egy tanfolyamot és IKT eszközökkel támogatott, pl. tök jó volt most az online oktatásnál kiadták azokat a tableteket. De órán, effektíve nem használják. Hanem az a tipikus tanár, a frontális oktatás, csak éppen digitálisan működik ugye, hogy a táblára kivetítem. Tök jó, mert van projektor. Tehát, hogy valahogy nem függ össze a kettő.” (VEKOP programban résztvevő pedagógus)

Az eszközbeszerzések terén gyakran hosszú volt az átfutás, így nem tudták a meglévő kapacitásokat megfelelően kihasználni. Volt, hogy a projekt végéig nem került sor az eszközbeszerzésre a tankerületi központ nem megfelelő hozzáállása miatt.

„...Hogyha azt mondja a tankerület, aki.. ja, meg ilyen kérdés: miért kell nekünk ugye ebbe a VEKOP-ba, ugye, hogy az infrastruktúrához mi hozzáértük a technológiához, hogy nekünk szükségünk van nem tudom hány méter kábelre, amit a konnektorba ugye, hogy a projektort be tudunk dugni. Na, most a héten kérdezték meg, zárunk – mondom, több évvel ezelőtt kértük, hogy a projektorokat, hogy miért kell ez? Hát, azért kell, mert az épület, az alsósoknál majdnem 100 éves és nincs annyi konnektor a falba kiépítve, hogy a projektort, meg a nem tudom, a laptopot, meg a mindent össze tudjuk kötni. És leadtuk az igényünket és még most kérdezik meg, hogy „De nektek akkor ez minek is kell?” És nem is kaptuk meg. És akkor megkérdezik, hogy „És egyébként a módszertani asszisztens mit csinál, mert a beszámolóba ott van, hogy ő megy az órákra..”. Igen, elmegyek az órákra és le fogom az U-Pointer-hez van ugye ez a kis kamera, ugye ez az okosító eszköz, maga ugye ez az U-Pointer és nekem azt ott föl kell raknom, mert egyébként a fényviszonyok, meg a nem tudom én mik, hogyha.. mert nem tudjuk rögzíteni föl a projektorhoz, mert a projektort a madzag miatt nem tudjuk bedugni. Tehát, muszáj vagyok az asztalra tenni a projektort, muszáj vagyok ott lenni és már kitaláltuk, hogy ragasztószalagot teszünk le és akkor ott van a helye ennek a szerencsétlen kis kütyünek.” (VEKOP programban résztvevő pedagógus)

Volt, ahol képzési kapacitási probléma is volt. Sokan választották a Geogebra programcsomagként, viszont a Geogebra nem volt felkészülve, hogy ennyien választják. Ez egyben tervezési hiba, nem számoltak a vállalatok korlátozott képzési kapacitásával. Ráadásul nem volt igazán minőségbiztosítva a vállalatok, digitális programgazdák által nyújtott képzések.

„A képzés a programcsomaghoz illeszkedett. Tehát, hogy ki az a szolgáltató képzési szolgáltató, aki az adott program, vagy eszközhasználatra képzést biztosít. Na most ez sok esetben, mondjuk, a termékfejlesztő, az nem biztos, hogy el tudja magyarázni, hogy hogyan tudod a terméket használni. ...Vagy ő el tudja mondani, vagy mondjuk ő felkészíti azokat, akik majd el tudják mondani, de a szolgáltatón múlott, hogy mennyire akart profitot maximalizálni. De a kapacitásukat azért nem árulták el.”

(DPKM)

Volt a bekerülésnek kritériuma, az adott programot több tantárgyra lehet használni, több évfolyamban, pedagógiai alkalmazása már megtörtént. - Volt egy kritériumrendszer, ami alapján történt valamilyen ellenőrzés és ha megfeleltek a programcsomagok a kritériumoknak, akkor ez alapján a KK eldönthette, hogy melyiket preferálja. Voltak az intézmény számára kötelezően választandó elemek, de hozhatott az intézmény is maga ilyen programcsomagot.

A programok kipróbálásához képeztek ki jellemzően informatika tanár mentorokat a DPMK berkein belül. Ezek a mentorok jellemzően szaktanácsadók is voltak. A munkájukkal nem volt probléma, de volt, hogy az együttműködéssel igen – jelezte a DPMK divízió vezetője. Ennek kapcsán készültek óravázlatok, amelyek elérhetőek a Tudástárban. Ugyanakkor ezek minősége változó, de a Köznevelési Portál nem engedélyezi az értékelési (csillagozási) funkciót. Jellemzően a programok sikeressége tankerületenként meglehetősen változó volt, nagyban függött a tankerületi kultúrától.

A végrehajtás során az intézmények közötti együttműködés sem volt tökéletes, a gimnáziumok helyzeti előnyben voltak a tervezést illetően is, így a kapcsolódó általános iskolák nem mindig érezték magukat egyenrangú partnernek.

o 4.4 Adatgyűjtés, monitoring – TOR 3.9

Az értékelés itt arra terjed ki, hogy bemutatja miként működik a projektervezési szakasz után a megszövegezett pályázati felhívások minőségbiztosítása, hogyan garantálja a jogszabályoknak való megfelelés ellenőrzése az esélyegyenlőséget, s miként alakulnak ki azok az adatgyűjtési rendszerek a köznevelésben, amelyek a lemorzsolódás kockázatának vizsgálatának is alapjául tudnak szolgálni. Különös tekintettel arra, hogy az ESL adatbázis hogyan támogatja a korai iskolaelhagyás csökkentésére irányuló uniós programokat és azok eredményességét.

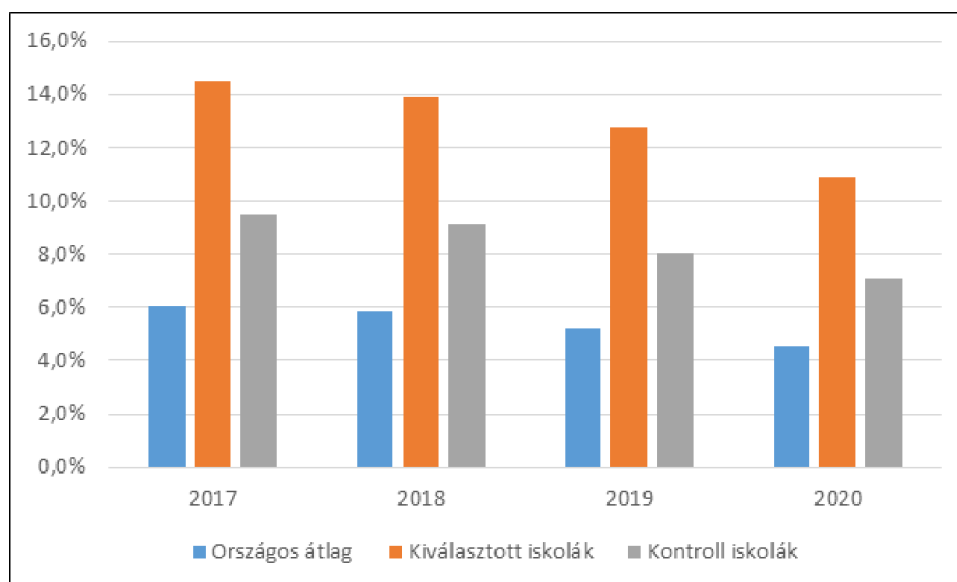
Az elemzés a minőségbiztosítás kapcsán szakértői interjúkra épül, illetve bemutatja a rendelkezésre álló adatbázisokat, az ESL-t miután ez is az uniós fejlesztések fontos produktuma, az értékelés tárgyaként is tekinti.

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 4. § 37. pontja és A nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról rendelkező 229/2012. (VIII.28.) kormányrendelet rendelkezett egy olyan rendszer kialakításáról, mely a korai iskolaelhagyással kiemelten érintett intézményeket azonosítja. Ez a lemorzsolódás korai jelző- és pedagógiai támogató rendszere (ESL-rendszer). Az adatgyűjtést az Oktatási Hivatal végzi minden félév elején 2017 augusztusa óta. Ennek az adatgyűjtésnek a kidolgozása előfeltétele volt a végzettség nélküli iskolaelhagyást érintő programok elindításának. Az adatgyűjtés minden képzési szintre (5. és 12. évfolyamon) és intézménytípusra kiterjed, és célja, hogy folyamatosan információkkal lássa el a fenntartókat és intézményeket. Az ESL hiánypótlónak bizonyult, a 2010 utáni tankerületi irányítás alá került iskolák először 2017-ben szembesültek a tanulóik továbbhaladási mutatóiról a tankerület egyéb iskoláival összehasonlítható módon. Az MNTSF értékelése során végzett intézményi interjúkban az intézményvezetők arról számoltak be, hogy elsősorban sokként érte őket ez az információ. Az ESL adatszolgáltatásnak, amit az OH végez, nagy valószínűséggel erőteljes hatása volt az intézmények működésére, legalábbis erre utalnak a 2016 utáni adatok (lásd később).

Az **ESL-rendszer** előnye, hogy az adatfelvétel a KIRSTAT adatgyűjtéshez hasonlóan történik és azzal össze is köthető. Ugyanakkor az adatbázis egyéni szintű tanulói adatokat nem tartalmaz, így nem

tanuló fókuszú a lemorzsolódás követése, hanem intézményi. Ez a tekintetben jelent hátrányt, hogy így időben nem tudjuk elkülöníteni az iskolák összetételében jelentkező változásokat a tanulók valódi lemorzsolódási tendenciáinak megváltozásától. Mindenesetre intézményszinten azt láthatjuk, hogy az ESL bevezetése óta minden intézményben csökkent a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók aránya, leglátványosabban az EFOP-3.1.5 iskolákban.

20. ÁBRA: A lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók aránya bizonyos iskolacsoportokban, ESL



Az ESL adatbázison túl még az alábbi adatbázisok adnak a téma szempontjából értékelhető és elemezhető információkat:

- **KIRTSTAT** intézményi adatokat tartalmaz, amelyek kitérnek az évismétlők, bukások, igazolatlan órák, tanköteles koron túli lemorzsolódó tanulók számára, de vannak adatok a pedagógusok végzettségéről, a HHH, HH, BTM tanulók arányáról. Ha kontroll csoportot nem is tudunk csinálni, de beavatkozás előtti és utáni állapotokat tudunk mérni.
- **OKM (Kompetenciamérés)** adatai intézményi és tanulói szinten rögzítik bizonyos kompetenciaterületeken a tanulói teljesítményeket, a tantárgyi osztályzatokat és a családi háttérkérdőívben rákérdeznek olyan tényezőre, ami a szülői attitűdre, illetve a szülők és iskola közötti kapcsolatra rávilágíthat (szülői értekezleteken való részvétel, házi feladatban való segítség, otthoni beszélgetések), illetve könyvek száma vagy a tanuló olvasási szokásai. A beavatkozás a szülőket is befolyásolhatja, így korlátozottan talán detektálható némi elmozdulás a szülői attitűdökben. Miután zömében általános iskolák vannak a csomagban, így a beavatkozás előtti hatodikos eredményeket lehet összevetni a későbbi nyolcadikos eredményekkel.

- **KIFIR** adatbázis az általános iskolából a középfokra való továbbtanulást mutatja, itt meg lehetne nézni, hogy a továbbtanulási utak változtak-e (magasabb aspirációk, vagy sikeresebbek) a beavatkozás után a beavatkozás utáni helyzethez képest.
- **Érettségi adatbázis:** tanulói és intézményi (illetve FEH) szinten vizsgálható a sikeres érettségi vizsgát tevők jellemzői, aránya.

Ugyanakkor ezek szisztematikus, a téma szempontjából releváns folyamatos elemzése egyelőre nem folyik, érdemes lenne erre erőforrásokat csoportosítani és az ehhez szükséges kapacitásokat fejleszteni.

A jelen értékelésben szereplő konstrukciók mindegyike eltérő adatgyűjtési és monitor gyakorlatot folytatott. A konstrukciók intézményi megvalósítói, köznevelési kötelezettségükből adódóan, a projektrészvételtől függetlenül rendszeresen eleget tett a fenti adatbázisok alapját adó adatszolgáltatási kötelezettségének, illetve a teljesítette az adott projekt ilyen irányú elvárásait is. A projektrésztevő intézmények leginkább az EFOP-3.1.5. és az EFOP-3.1.2-ben való részvételt tartották a legtöbb adminisztrációs teendővel járóknak, a többi projekt esetében kiugróan magas adminisztrációs teherről nem számoltak be.

A Miniszterelnökség Fejlesztéspolitikai Szabályozási Főosztályának jogszabályban rögzített feladata az egyes felhívások jogszerűségének a vizsgálata, nyomon követése, illetve a felhívások sablonjának a kialakítása.

„... mi adtuk ki azt a felhívás sablont, amivel mindenkinek dolgozni kellett. Ugye ez azt szolgálta, hogy egységesek legyenek a felhívások, minden pályázó tudja azt, hogy mit hol talál benne. Nem engedték meg az IH-knak, hogy ezektől eltérjenek és ezt mindig számon is kértük a dokumentumokon, hogy ezeknek meg kellett felelni a sablon elemeinek. A szakmai tartalommal ők töltötték fel, a szakmai tartalmi szövegeket nem egységesítettük, nem is lehetett volna. Ott arra figyeltünk, hogy az a szabályozásnak legyen megfelelő”. (osztályvezető, ME)

A felhívás megjelenése előtt az Irányító Hatóság elküldi a felhívást és a szabályozási főosztály a jogszabályi megfelelést vizsgálja. Abban az időben, amikor ezek a felhívások megjelentek, akkor a központi koordinációnak volt egy olyan egysége is, amely azért a tartalmi megfelelést, a hazai stratégiákhoz való illeszkedést is vizsgálta. A Főosztálynak ez nem feladata, ők nem foglalkoznak tartalmi kérdésekkel, annak ellenére, hogy a főosztályvezető megerősíti, ezt sokszor nagyon nehéz szétválasztani.

„Igazából a mi feladatunk az, hogy olyan felhívás jelenjen meg, ami az egységes sablon dokumentumoknak megfelel, a hazai és az uniós jogszabályoknak is megfelel. A megjelentetés, hogyha egy felhívást módosítani kell, akkor szintén megvizsgáljuk ugyanilyen szempontok alapján a dokumentumot. Itt igazából a szabályozási főosztályon az az információ gyűlik össze, hogy egy felhívás hogyan változik, tehát, mi az, amit beküld a minisztérium, ahhoz képest végül is mi jelenik meg, illetve, a megjelent felhíváshoz képest milyen módosításokat kell elvégezni az irányító hatóságnak vagy a minisztériumnak a dokumentumokkal”. (osztályvezető, ME)

A minőségbiztosítási rendszer működése nemcsak a felhívások jogszabályi megfeleltetése miatt lényeges, hanem ez adja az egyes programok belső monitorozásának a keretét is. A felhívások mindegyike egy informatikai rendszerbe érkezik be, az EUPR, ill. a FAIR rendszerbe, amelynek monitoring rendszerként alapvetően adatgyűjtési feladata van.

„Tehát, nekünk arra is kell figyelni, hogy amikor az irányító hatóság egy ilyen felhívást megjelentet, akkor ennek a legfontosabb adatai azok pontosak legyenek: keretösszeg, benyújtás kezdete, vége, célcsoport, kedvezményezett, jogszabályi hivatkozások. Ezeket mind tartalmazza a monitoring rendszer is, de mégis egy dokumentum alapján. Tehát, az irányító hatóság ugye a felhívás dokumentumában ezeket az adatokat szerepelteti, és utána be kell vinni a monitoring rendszerbe is. Ez egy nagyon fontos szempont, hogy ugyanazok az adatok szerepeljenek, hiszen a monitoring rendszer később nem a felhívás dokumentummal dolgozik, hanem a bevitt adatokkal”. (főosztályvezető, ME)

A minőségbiztosítási tevékenység azonban nemcsak a projektek indulására, de sokszor azok megvalósítására és belső monitortevékenységének mikéntjére, menetére is direkt hatással van. Ugyanis a minőségbiztosítás a projektmegvalósítási szakaszban is figyeli az aktuális jogszabályi megfelelést. Például, amikor változás állt be az elmúlt pénzügyi időszakban az előleg szabályozásban, akkor ezt le kellett követniük a felhívásoknak is. A projektek szakmai vezetőinek így egyik állandó feladata a felhívásokban beálló esetleges változások követése.

„A módosításoknak, az is nagyon-nagyon sok oka van. (...) Ha a szakmai tartalom szikla szilárd is, akkor is egy jogszabályváltozás olyan módosítási köröket kezdeményez vagy indít el, amit nem úsz meg egy felhívás sem. (...) Ez egy nagyon nagy dilemma volt bennünk, hogy érdemes-e belemenni ezekbe a módosítási körökbe vagy mondjuk azt, hogy a felhívás a meghirdetés pillanatában érvényes dokumentum és innentől kezdve az mozdíthatatlan. Tehát, hogy visszafelé ne módosítsuk! De azért nem lehet ezt kijelenteni, mert a felhívás nemcsak azokkal kapcsolatban tartalmaz információt, vagy olyan feltételeket tartalmaz, hogy hogyan kell elkészíteni egy támogatási kérelmet, hanem végig, a projekt végrehajtásával kapcsolatban is tartalmaz egy csomó feltételt meg információt. Milyen költségek számolhatók el, mekkora az előleg, mikor vannak a mérföldkövek – ezt előre tudnia kell valakinek, amikor egy projektet tervez. De tény, hogy lehet, hogy csak 3 év múlva realizálódik az, hogy a számlát benyújthatom-e vagy nem. A projekt tervezésekor természetesen tisztában kell lenni azzal, hogy mekkora előny várható, pl., ha a kormányzat ezeken a szabályokon, a százalékokon változtat, akkor nem hagyhatjuk szó nélkül a felhívást, mert azt gondoljuk, hogy ez az a dokumentum, amivel kapcsolatban, amiben mindenre megtalálja a megfelelő információt a pályázó”. (osztályvezető, ME)

A jogszabályi változások lekövetése mellett, egyéb, szakmai okokból is kezdeményezhetők voltak módosítások. Ha új feladatok jelentek meg egy projektben, vagy a megvalósítók jelezték, hogy bizonyos tevékenységek hiányoznak, olyanok, amelyek meg nem jelenése akadályozhatja a teljes projekt tervezett implementációját, akkor módosítás volt eszközölhető. Az IH ilyen irányú kéréseinek az ellenőrzése is a minőségbiztosítás feladata. Visszafelé megszorításokat nem szoktak engedni, jogszabály nem is állapíthat meg visszafelé kötelezettséget, valamint feltérképezik egy-egy módosítás lehetséges hatását, s kiszűrik azokat a kérelmeket, ahol az IH nem számol olyan következményekkel, hogy a módosítás esetleg esélyegyenlőtlenséget szülhet, vagy átláthatatlanságot.

A főosztályvezető elmondása szerint, látványos változást tud okozni egy megemelkedett keretösszeg nyomán kibővült szakmai tartalom.

„Lehet ez jó is, mert azt mondta a kedvezményezett, hogy még ezt is megcsinálom és még erre is fordítok energiát. De igen, tehát, ott kötődik össze a dolog, hogy azért kell ilyenkor a felhívást

módosítani, mert azzal, hogy (például az EFOP-3.1.5) az ovikat bekapcsolta, biztos, hogy bizonyos új tevékenységek is bejöttek, amit viszont szeretne elszámolni. De úgy nem számolhat el tevékenységet, ha nincs benne a felhívásban. Úgyhogy, ezek egymásra hatnak. Tehát, ez egy never ending sztori, egy felhívás. Azért mondom, hogy nem tudjuk elengedni a kezét a felhívásnak, amikor megjelenik”. (osztályvezető, ME)

AZ EFOP-3.1.2-es projektben az első munkatervben az Oktatási Hivatal feladata volt a minőségbiztosítás és a minőségértékelés is. 2017 elején ez úgy változott, hogy a konzorciumvezető EKKE a mérés-értékelés feladatát a saját mérés-értékelési munkacsoportja számára kérte ki. Az OH feladata maradt a monitoring és a tapasztalatok visszajelzése, a monitoringhoz szükséges eszközök és módszerek kialakítása is az OH feladata volt. 2018 elején megalakult a Programfelügyelő Bizottság, amikor is a feladat, tevékenység és intézményi kör lehatárolásra került, a harmonizálás érdekében (EFOP-3.1.5-tel); az IH felszólította az OH-t, hogy próbálja meg összehangolni a tevékenységét az EFOP-3.1.2 és az EFOP-3.1.5 tevékenységei között. A partnerek kérésére az IH engedélyezte saját portfólió kialakítását. Négy egyetem vállalta, hogy bevon a projektbe intézményeket. Elvárás volt, hogy az intézmény a programot megjelenítse vagy tervezésben, vagy a Pedagógiai Programban. Az OH saját bevallása szerint alacsony rálátással rendelkezett a folyamatokra, az összes megvalósított tevékenység 21%-át, és az intézmények 55%-át látta. Az nem derült ki, hogy miért kérte ki a konzorciumvezető a mérés-értékelést a saját munkacsoportja számára – mit jelent a mérés-értékelés nélküli monitoring a projekt minőségbiztosítása szempontjából?

Az ezzel kapcsolatban felmerülő problémák:

az OH megmaradt feladatai: szereplőcsoportok elégedettségmérései, osztálytermi megfigyelés, ezek nem a megvalósított pedagógiai *fejlesztés hatását* mérték (a beváláson túl a ráfordított költségek hasznosulása szempontjából is), hanem a *képzés minőségére* vonatkoztak. Azaz jelzőértékük a képzés észlelt tartalmi, és kivitelezési minőségére lehet releváns.

„Az elégedettségmérésnek sem volt túl sok értelme. Egy gyenge jelzőértéke volt, hogy mely képzéseket kell továbbfejleszteni, vagy mely képzőket kell elzárni a képzésektől. Körülbelül ennyi. Az elégedettségi kérdőívek az OH oldalán lévő központi kérdésekből építkeznek, semmire nem jók. Van egyszer az elégedettség adat és egy más történet megérteni, hogy egy-egy intézményben a lemorzsolódás mögött a pedagógiai kultúra, tanulási környezet – azzal ott mi a helyzet. Abban milyen gátló vagy segítő tényezők vannak. Én ezt nevezem mérés-értékelésnek, mi erre tettünk egy kísérletet. Azon kívül, hogy született belőle számos tanulmány, a legfőbb értéke az volt, hogy aki kérte, megkaphatta, és olvashatta saját magát. de az egésznek nem sok értelme volt, nagyon magas értékek születtek.” EFOP-3.1.2 konzorciumi tag

„A konzorcium tagjainak magas indikátorszámokat kellett teljesíteni, de hogy mit csináltak, milyen minőségben, azt nem tudjuk. De nem csak azért nem tudjuk, mert nem volt mérés-értékelés, hanem azért sem tudjuk, mert értelmetlen a kérdés 30 órás tanfolyamok esetén. Ha az a hipotézisem, hogy 30 órás módszertani képzéssel küzdhetek a végzettség nélküli iskolaelhagyással, ez egy olyan hibás alaphipotézis, amelyen nincs mit mérni. Mert egy 30 órás képzésnek a hatásmérése módszertanilag is értelmetlen.” EFOP-3.1.2 konzorciumi tag

Az OH információi alapján az általuk adott visszajelzéseknek változó arányban volt hatása – ennek valójában nem volt jelentősége. *„Sokkal több időt vett igénybe az előkészítés, az együttműködési*

szándék megvolt mindenkiben, de látták, hogy fogy az idő. Annyira más típusú szakmai iskolákból érkeztek a résztvevők, és ez volt a szétválás oka is.” (EFOP-3.1.2 OH)

A szakmai szétválást követően a nem KAP-ot megvalósító konzorciumi tagok az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemhez került kompetenciákból és forrásokból nem részesültek. Annak függvényében voltak – vagy nem voltak képesek megvalósítani például a mérés-értékelési feladatokat, hogy képesek voltak-e kigazdálkodni a költségvetésükből, holott erről gondoskodni konzorciumvezetőként az EKKÉ-nek lett volna feladata és felelőssége.

AZ EFOP-3.2.6 projektben külön kutatási komponens nem volt. Helyszíni szakmai látogatások, és miként a szakmai vezető megjegyzi, inkább ún. spot mérések történtek. A projekt végén, a záró szakaszban volt mérés, de ennek nem volt bemeneti párja, így összehasonlíthatóságot és hatásmérést ez nem biztosít. A szakmai vezető véleménye szerint a gyakorlati megvalósításra helyeződött a hangsúly, s nem a kutatásra, mérésekre.

Hasonló rendszerről számolt be az EFOP-3.2.4 program vezetője is. Kifejezetten iskolai adatokat nem gyűjtöttek, mert közvetlen kapcsolatban voltak az intézményekkel. *„Mi üzemeltetjük a wifi-hálózatot, ezért mindig van visszajelzés, ha másból nem a hibabejelentésből. Az nyilván jól esett, mikor az igazgató külön felhívott megköszönni, és megdicsérték a kiépítő vállalkozót”.*

Az EFOP-4.1.1-15-ös felhívásban a feladatmegvalósítás nyomon követhetősége érdekében a felhívás legalább 4 darab mérföldkő betervezését írta elő a kedvezményezettek részére. Az egyes mérföldköveket a kivitelezési munkák készültségi szintjéhez, valamint az épített/felújított épületrészek nevelésioktatási eszközökkel való ellátásához volt szükséges igazítani, így az időközi beszámolók segítségével folyamatosan ellenőrizhető volt a projektek előrehaladása.

A megvalósítás során tipikus beavatkozási pontnak tekinthető a 2. kérdés keretében is említett végrehajtásra szánt időtartam meghosszabbítása és/vagy adott mérföldkövek elérési időpontjainak módosítása, a költségek átcsoportosítása, valamint jelentős forráshiány esetén a XIX. Gazdasági-újraindítási Alap uniós fejlesztési fejezet terhére történő hazai többletforrás biztosítása.

AZ EFOP-4.1.3-17 projektre is a kedvezményezettekkel való folyamatos kapcsolattartás volt jellemző. A szakmai vezető elmondása szerint, a tankerületi központok között is nagy volt az összetartás, a kommunikáció. A megvalósítási tapasztalatok átadódtak, a tankerületvezetők rendszeresen találkoztak/találkoznak egymással, és megosztják ezeket a tapasztalatokat. A projektgazda kiemeli, hogy a tankerületi központok egységesen járnak el, ami egyrészt jó dolog, de meg is nehezíti a megvalósítást, mivel sok projektet kezelnek egyben. Ha valami fennakadás adódik, akkor az több projektet is megakaszt.

o 4.5 Prevenció és a minőségi oktatáshoz való hozzáférés – TOR 3.10-3.13

A vizsgált projektek mindegyike a korai iskolaelhagyás mellett, fő prioritásaként kezeli a minőségi oktatáshoz való hozzáférés kérdést, illetve ehhez kapcsolódóan a pedagógusok módszertani felkészültségének javítását. A digitális oktatás kérdéskörének is fontos eleme a minőség koncepció, azaz, hogy ez miként biztosítható a digitális környezetben. Az értékelés külön hangsúlyt fektet annak vizsgálatára, hogy milyen mértékben várható a módszertani fejlesztések hasznosulása? Hogyan és milyen mértékben járulnak hozzá az infrastrukturális fejlesztések a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentéséhez, a minőségi oktatáshoz való hozzáféréshez?

Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásához az EFOP-3.1.5 projekt kapcsán az ún. intézményi komplex cselekvési tervek átfogó strukturált tartalomelemzésére és pedagógiai-módszertani mélységi vizsgálatára került sor, illetve a többi vizsgált konstrukció vonatkozásában részben strukturált szakértői interjúk tapasztalataira, illetve az intézményi online adatgyűjtés eredményeire épült az elemzés. A fejezet kitér a Tankerületi Esélyegyenlőségi Intézkedési Tervek feladataira is.

- **Az IKCST-k tartalmi értékelése**

Az EFOP-3.1.5 projekt végső produktumaként megnevezett ún. Intézményi Komplex Cselekvési Tervek (IKCST) közül véletlenszerűen kiválasztott 72 terv tartalomelemzése, illetve ezek közül szintén véletlenszerűen kiválasztott 8 résztvevő intézmény ún. Helyzetelemzési dokumentumának és IKCST-je cél-, és eszközrendszerének összehasonlító vizsgálata alapján megállapítható, hogy a vizsgált cselekvési tervekben kulcsproblémaként azokat határozzák meg az intézmények, amelyek számukra pillanatnyilag létkérdést jelentenek. Ilyen például a kulturált tanulási környezet feltételeinek megteremtése, a pedagógusellátottság kérdésköre, a pedagógusok anyagi és szakmai támogatása, a tanulólétszám növelése, az iskola vonzerejének, szakmai minőségének növelése, a beiskolázási körzet és a szabad iskolaválasztás ellentmondásából adódó tanulói összetétel alakulása, a családok szociokulturális helyzetének romlása, a támogató, segítő társadalmi és szakmai szándék nem megfelelő volta. A pedagógiai összehasonlító elemzés eredménye rávilágít arra, hogy az így meghatározott problémák és a velük kapcsolatosan felvázolt megoldási javaslatok csak részben kerültek összhangba. A meghatározott kardinális problémák egy-egy szegmensére vonatkozik a legtöbb javasolt megoldás, de egy-egy probléma teljeskörű felszámolására irányuló terv nem született.

A szegregált intézményeknél fel sem merülhet a deszegregáció /vagy antiszegregáció kérdése, hiszen a tanulói összetételt meghatározza, hogy egyrészt a szegregátumban élő családokból jönnek, másrészt a településen vagy közelében létrejött többségében egyházi intézmények elvonják a más szociokulturális körben élő családok gyerekeit. (Pl. Hevesi József Tagiskola, Nyitott Ajtó Baptista Iskola, II. Rákóczi Ferenc Tagiskola, Szécsény) A cselekvési tervekből az látszik, hogy jelen projekt elsősorban helyzetfeltárásuk pontosításában, fejlesztési fókuszpontjaik meghatározásában volt a segítségükre, és kevésbé segítette az azokhoz vezető utak, módok, cselekvések megtalálásában. Ennek oka lehet, hogy maga a cselekvési terv elkészítését meghatározó táblázat bizonyos megnevezéseit nem, vagy nem jól értelmezték.

Az elemzett cselekvési tervek között saját és a projekt céljai irányába történő gondolkodást, magasabb szakmai színvonalat képviselők mindegyike már alkalmaz valamilyen innovatív módszert, vagy annak egy-egy elemét. Ők igyekeznek vagy kiterjeszteni, vagy újabb elemmel gazdagítani a terv bizonyos elemeit.

A többiek néhány új lépéssel próbálkoznak, amelyek jelenlegi szervezeti-szakmai – erőforrás lehetőségeikből látszanak. Azonban nem tudnak túllépni pillanatnyi belső és külső jellemzőik, feltételeik gátjain. Úgy tűnik ebben segítséget, támaszt maga a program sem tudott adni. A lemorzsolódás és korai iskolaelhagyás megelőzésében a projekt egyik eredményeként létrejött cselekvési tervek csak részben tükrözik az intézmények valódi szükségleteihez igazodó hatékony tevékenységeket. A létrejött különböző munkacsoportok intézményközi és intézményen belüli működése a továbbiakban az intézmények szándékától függenek. Az ILMT külső támogatói között legfeljebb a tankerületi referens jelenik meg, mint esetleg szakmai támogató. Nem található köztük a projekt fenntarthatóságát biztosító szervezet vagy annak képviselői. Ennek hiányában pedig az iskolák egyedül maradnak. Habár az iskolák fordulhatnak a POK-okhoz, de az intézményi fókuszcsoporthoz

résztevői szerint, ennek a protokollja még nem egyértelmű⁷¹. Valószínűleg a POK-ok részéről várható el nagyobb proaktivitás ezen a téren, de ehhez bizonyos piackutatás jellegű tevékenységet is kellene végezniük, amit ma nem tesznek. Akik problémáik megoldásában eddig sem kértek segítséget, körülményeik és belső muníció hiányában eddig sem, de ezután sem tudnak hatékonyan lépni. Akik eddig is képesek voltak a körülményeikhez való aktív alkalmazkodásra, önmaguk belső erőire és a rendelkezésre álló hivatalos szakmai és speciális tudás felhasználására, aktív együttműködésre, azok képesek lesznek a tervezett lépéseik megvalósítására.

A lemorzsolódás veszélyének kitett és/vagy szegregálódó intézményben tanuló gyermekek családjai között sok a hátrányos helyzetű, és mint az számos IKCST-ben is olvasható, a családi támogató légkör hiánya nagy gondot jelent az iskoláknak, ezért kiemelten fontos, hogy a családokat bevonják a közös munkába, partneri kapcsolatot építsenek ki velük, kinyissák feléjük az iskola kapuit – ezt nem csak a hátrányos helyzet követeli meg, a haladó pedagógiai elvekkel és módszerekkel ez egyébként is összhangban van.

A szülői értekezleten való tájékoztatástól a települési családmentor alkalmazásán át az óvodai családlátogatás és nyomkövetésig nagyon nagy a szórás a családokkal való munka szakmai módszerét tekintve. Mindent összevetve az értékelhető IKCST-ek 20%-a tervezett a szülőkkel, családokkal szakmailag megalapozottan és átgondoltan együttműködni. Ez a teljes minta 8,3%-a, ami rendkívül csekély ahhoz képest, hogy a gyerekek és családok szocio-ökonómiai hátránya az egyik kulcsprobléma a lemorzsolódás terén.

A dokumentumok nagyon markáns jellemzője szinte kivétel nélkül – még a legüresebb, legtöbb másolással operáló terveknek is –, hogy a kihívások, az alapvető célok és jövőkép tekintetében számos egyedi vonással bírnak, és sokszor nagyon plasztikusak, életszerűek, a kitöltő intézményeknek reális vagy legalábbis életszerűen megfogalmazott az önképe. Az intézmények ön- és jövőképeinek, valamint a hozzájuk társuló tevékenységek konzisztenciájának összevetése által, három kategóriát különítettünk el: szűrtünk azon iskolákra, melyek kihívásként nem jelölték a szegregációt és nincs is deszegregációs vagy antiszegregációs intézkedésük/tervük; másodsorban azokra, akik ugyan megjelölik, hogy érintettek a szegregációban, azonban nincs vagy nincs érdemi intézkedésük ellene; harmadsorban azokat is összeszámláltuk, akik az önképüknél nem jelölik, illetve még közvetetten sem utalnak arra, hogy a szegregáció problémájával küzdenének, ugyanakkor egyértelműen vannak – gyakran néven is nevezve – szegregáció elleni terveik vagy már létező gyakorlatuk.

24. TÁBLÁZAT: *Intézményi énkép és intézkedési tervek összhangja*

Énkép vs. cselekvés	Teljes minta (72 db)	Szakmailag értékelhető (30 db)
nincs szegregáció, nincs intézkedés	12,5%	6,7%
van szegregáció, nincs intézkedés	6,9%	6,7%
nincs szegregáció, van intézkedés	22,2%	6,7%

⁷¹ Habár, az Oktatási Hivatal munkatársai szerint, az intézmények a területileg illetékes POK-tól támogatást kapnak, amennyiben kérnek, erre minden lehetséges fórumon felhívja a POK, tankerületi központ a figyelmet, ráadásul igényeiket elektronikus felületen minden év végén évek óta le kell adniuk. A POK-ok a leadott igények alapján szervezik meg szolgáltatásaikat.

A lemorzsolódásban érintett intézmények teljes mintájának 12%-ában nem azonosítanak be intézményük vonatkozásában kedvezőtlen szelekciós folyamatot, így nem is terveznek erre reagáló cselekvéseket, különösképp mivel van több olyan intézmény is ezek között, amelyek olyan településeken találhatóak, melyek egyértelműen ismertek a szegregáló mechanizmusaikról. Másfelől több, mint 22 százalék azon intézmények aránya, amelyek önreprezentációjukban semmilyen módon nem utalnak sem szelekciós mechanizmusra, sem kedvezőtlen HH, HHH, SNI stb. mutatókra, ennek ellenére viszont egyértelműen tesznek vagy tenni kívánnak ellene.

A szűkebb minta azonban, szignifikánsan kevesebb diszkrpanciáról tanúskodik. A dokumentumokat az alapkövetelményeknek megfelelően megíró intézmények között sokkal kisebb azok aránya, amelyeknek – legalábbis önképük alapján – nem volna helyük a projektben, illetve radikálisan alacsonyabb azok száma is, melyek nem reflektálnak vagy nem tudnak reflektálni saját szegregációs állapotukra. Bátran állítható, hogy a részletesen, körültekintően kidolgozott IKCST-ek igen nagy arányban konzisztensek és a pozitív eredménnyel kecsegtető fejlesztések dokumentumai lehetnek.

A tanulói lemorzsolódás megelőzését szolgáló intézményi jelzőrendszer működtetése az egyik olyan pont, melyet a fejlesztési tervek legnagyobb arányban tartalmaznak (63%). Ez azért biztató, mert nem intervencióban, hanem prevencióban gondolkodnak, melynek egyik fontos színtere a családokkal való munka. Ehhez érdemes hozzávenni, hogy a jelzőrendszer egyik fontos komponense az adatokkal való munka, és a fennmaradó intézmények, noha nem említik a jelzőrendszert, de erősen támaszkodnak adatokra (37%). Tehát a mérést és adatelemzést, illetve -szolgáltatást (CSH-index, Difer, E-dia, OKM-adatok, KIR adatszolgáltatás, SZITA nevű mérőeszköz, KRÉTA ESL figyelemmel kísérése, longitudinális mérés alsó tagozaton) mind a 30 releváns intézmény, vagyis az összes feltünteteti a táblázatban.

A fentiekhez hozzá kell tennünk ugyanakkor, hogy a „korai jelzőrendszer működtetése” „rendszeres adatelemzés” mikéntjét nem taglalják részletesen, sem azt, hogy mely adatokat konkrétan mihez és hogyan használnak, azaz nem ritkán nem dönthető el, hogy valóban erre alapozzák-e a jövőbeni munkájukat.

Vannak azonban pozitív példák is, amikor egyértelműen megmondják, hogy a CSH-index-eredményeket és a már óvodában elkezdett adatgyűjtést a települési, partnerekkel együtt működtetett beiskolázási terv és gyakorlat során fogják használni.

Más a helyzet viszont a nemzetközi és hazai jó gyakorlatok, programok terén, ugyanis a 30 értékelhető dokumentumot írt intézményből 14 db. – azaz majdnem az iskolák fele – jelenleg is működtet vagy működtetni kíván egyéb fejlesztési programot, specifikus módszert, jó gyakorlatot⁷².

Az iskolák két főbb csapásirányban alakítanák ki új deszegregációs munkájukat. Az egyik az oktatási rendszer más szereplőivel való stratégiai csapatmunka életre hívása. Ilyenek a „fenntartói támogatás biztosítása” „Tankerületi Esélyegyenlőségi Intézkedési Tervekben (TEIT) való részvétel” stb. Tehát rendszerszintű *együttműködések* sejtetnek, de ezek konkrét, cselekvésjellegű kimenteit nem részletezik.

⁷² Úgy is mint: Útravaló Program, Arizona szoba, SWOT-elemzés, „Legyen öröm a tanulás!” komplex program, Arany János Program, gondolkodó szoba, EFOP-3.2 15-VEKOP-17-2017-00001 kiemelt projektben vesznek részt, Szülői Fórum, élménypedagógia mindennapi gyakorlattá tétele, „reformpedagógiai módszerek” beemelése, tanulói ösztöndíj és egyetemi hallgatók bevonása, Szülő Suli program és Arizona program felülvizsgálata, Boldog Iskola Program folytatása, Kreatív Partnerség program, Lépésről lépésre program.

A másik főbb csapásirány viszont az iskola falain belülre koncentrál és némileg konkrétabb: a beiskolázási arányok átalakításáról és heterogén csoportok kialakításáról szól.

A deszegregációs intézkedések között *számszerű* SNI, BTMN, HH és HHH *célarányokat* és hozzájuk rendelt konkrét cselekvéseket csak kevés esetben említenek (4 db. IKCST). Egyházi intézményekkel való együttműködést mindösszesen egyszer említik a deszegregációs intézkedésekben: „párbeszéd kezdeményezése egyházi intézményekkel”; egy másik iskola pedig az önképében is csak egyszer említ egyházi iskolát, mint a probléma egyik faktorát. Ahol tehát megnevezik, mint problémát, ott a megoldásban nem nevesítik, ahol a megoldásban megjelölik, ott az alapprobléma megfogalmazásában hallgatnak róla.

Elmondhatjuk, hogy alig akad olyan iskola, mely háromnál kevesebb partnerrel kíván együttműködni, az iskolák túlnyomó része ötnél is több partnerről ad számot. Igaz, sokszor csupán a partnerek csak a dokumentum végén lévő, partnereket felsoroló táblában jelennek meg. A partnerséggel való problémamegoldás mint szemlélet általánosan jelen van, ezt világosan tükrözik az IKCST-ek, de a valós együttműködésekre csak ott lehet rámutatni, ahol részletezik is az együttműködés formáit, feladatait.

A partnerkapcsolatokból is kitűnik, hogy az intézmények a lemorzsolódás és a szegregáció problémáját erősen szétválasztják. Csak rendkívül kevés olyan cselekvést terveztek, melyeket mind deszegregációs, mind lemorzsolódás elleni intézkedésként lehet számontartani, és még kevesebb példa akad arra, hogy ugyanazt a cselekvést egyik és másik sorba is beírnák. Nem zárható ki azonban, hogy ehhez a rendelkezésre álló sablontáblázat merev tagolása készítette őket. Elképzelhető, hogy az intézmények a megfogalmazott cselekvéseket a táblázat szemlélete miatt „parcellázták fel”, ezért a táblázatból egyszerűen nem látszanak a kétféle intézkedések közötti átjárhatóságok, folyamati szinergiák, átfedések.

Egyértelműen kitűnik, hogy a lemorzsolódás megoldását az intézmények erősen a tanulók egyéni nyomon követésével és az egyéni fejlesztéssel látják megoldhatónak. Ezek alapján azt mondhatjuk, hogy a tervek szerint a partnerek mintegy fele a tanulók egyéni fejlesztésében és útjának személyre szabott egyengetésében venné ki részét. Ezt részben fókusztevesztésként értelmezhetjük, hiszen a projekt egésze intézményi fejlesztésekre irányul stratégiai fejlesztési irányok és cselekvések meghatározásával.

A legfontosabb pozitívum viszont, hogy az értékelhető dokumentumok felében az óvoda és az óvoda-iskola átmenetet segítő intézkedések kiemelt szerepet kapnak. Ez azért lényeges, mert ez a beavatkozási pont több probléma metszéspontja is egyben. Lehetőséget szolgáltat az egyéni és családszintű megismerésre, adat- és információgyűjtésre, alkalom a családok iskolával kapcsolatos bizalmának építésére, és alapja lehet egy korai fejlesztésnek, valamint a települési beiskolázási stratégiának is.

A makroszintű stratégiákra utal, hogy az intézmények harmada jelölte meg a tankerületi központ különféle munkatársait, mint partnereket, valamint számos alkalommal a tankerületi központot kívánják bevonni a deszegregációs intézkedések megtervezésébe és végrehajtásába. Egy-egy ilyen együttműködési elképzelésnek tipikus résztvevője továbbá egy vagy több másik iskola, mely szintén megjelenik a dokumentumok harmadában. Ez egyfelől jól tükrözi vissza, hogy az iskolák érzékelik, rendszerszintű problémákkal néznek szembe, tehát az oktatási rendszer különféle szintű szereplőit kell egy asztalhoz ültetniük a megoldás kidolgozása érdekében. Másfelől azonban az is kitűnik, hogy a különféle cselekvési lehetőségek – vagy legalábbis ahogy azt az intézmények érzékelik – erősen átbürokratizáltak.

Ezzel csak látszólagosan áll ellentmondásban egy másik feltűnő jelenség: az intézmények terveiben szembeötlő számban jelennek meg civil szervezetek. Egyesületek, alapítványok, cégek és karitatív szervezet is található a partnerek között, összesen 12 darab. Ezek közül sokan inkább módszertani fejlesztéseket hajtanak végre vagy tanodai szolgáltatást nyújtanak, vagyis a szegregáció problémájára nem igazán kínálnak megoldást.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a makroszintű problémákat inkább hivatali utakon gondolják megoldani, ám nem nagyon részletezik ezeknek a módját, míg a diákokkal és családokkal való munkához civil szereplők támogató együttműködését keresik. Feltűnő a deszegregáció és antiszegregáció érdekében kötni kívánt partnerkapcsolatok alacsony száma, ami a helyi roma kisebbségi önkormányzatokat és egyházi szereplőket illeti, a bevonni kívánt egyházi partnerekről mindössze a tervek 10%-a tesz – szó szerint – említést.

A tervek összességében nem mondhatók innovatívnak. Található néhány, mely tartalmaz egy-két innovatív ötletet, de ezek száma elhanyagolható. Ezek túlmutatnak a szokásos iskolai gyakorlaton: például előfordul, hogy a tervből kitűnik, valóban kézbe veszi az iskola a kezdeményezést a településen a deszegregáció érdekében. Ezt innovatívnak tekintjük, hiszen egy teljesen más szintű és szinterű beavatkozás, mely valójában nem is az iskola dolga, mégis aktivizálja magát és eszközt keres a megoldásra. Ha innovációról nem is, de kreatív megoldásokról azonban nagyobb arányban beszélhetünk, ám ezek inkább az egyéni fejlesztésekre irányulnak. Úgy tűnik, a mindennapi problémamegoldás (hiányzások kezelése, egyéni fejlesztés) kézenfekvőbb az intézmények számára, a makroszintű problémák kezelése azonban már nehezebben megy.

Az élvonalbeli fejlesztési tervek közös jellemzője, hogy olyan iskolák írták azokat, melyek már egy vagy több más fejlesztési programot vagy módszerspecifikus modellprogramot is működtetnek vagy épp egy ilyen bevezetését tervezik. Elmondható, hogy egyfajta Máté-hatás érvényesül: azok írnak részletes, megvalósítható, szakmai releváns fejlesztési tervet, akik egyébként is fejlesztésben vesznek részt vagy erős elszánást mutatnak a fejlesztés irányába, ezért keresik a fejlesztés útjait más irányokban is. Azon intézmények pedig, melyek a legrosszabb állapotban vannak, nem írnak kellően részletes, konzisztens és a problémáikra releváns megoldást nyújtani hivatott fejlesztési tervet, és náluk valószínűleg a fejlesztés sem lesz kellően eredményes. Tehát nem azok írják a legjobb terveket, akik a legjobban rászorulnának egy jó fejlesztési tervre.

- [A deszegregációs célkitűzések megvalósítása a tankerületi központokban](#)

Az Intézményi Komplex Cselekvési Tervek jövőbeli, gyakorlati megvalósításáért elsősorban a feladatellátási helyek, valamint a helyi tankerületi központok felelnek. A Klebelsberg Központ vezetői szerint, a megvalósításhoz szükséges kiegészítő források rendelkezésre állnak. Az IKCST-k megvalósításának nyomon követése és támogatása mellett, a tankerületi központok és az EFOP-3.1.5. projekt más vonatkozásban is összekapcsolódott. A tankerületi központok munkatársai, a projektben való részvételi érintettségétől függetlenül, meghívást kaptak a projekt által működtetett ún. regionális fenntartói műhelyekbe, illetve valamennyi tankerületi központ kapott eltérő tartalmú, tényleges mentori támogatást a Projekttől. Így mind a 60 tankerületi központ elkészítette a **Tankerületi Esélyegyenlőségi Helyzetelemzést (TEH)**, továbbá jogszabályi kötelezettségének megfelelően elkészültek a Tankerületi Esélyegyenlőségi Intézkedési Tervek (TEIT) is. Az OH és a Klebelsberg Központ között konszenzusos eljárásrend készült a TEH, valamint a TEIT elkészítéséhez és az operatív

folyamatok szabályozásához. A Klebelsberg Központ közlése szerint, a tankerületi intézkedési tervek elkészítésének folyamatában, az intézkedések meghatározásában rendkívüli jelentőséggel bírt, hogy a tankerületek mellett, fenntartóra tekintet nélkül rendelkezésre álltak az adatok. Így az ún. Antiszegregációs Munkacsoportoknak teljesebb rálátása lett a tankerületi központ illetékességi területén működő köznevelési intézményekre, az oktatási eredményességet befolyásoló mutatókra, ezáltal a települési jellemzőkre is.

A tankerületi központokban működő Antiszegregációs Munkacsoportok (ASZMCS) bizonyos része, már a megalakulásától kezdve támaszkodott a Projekt keretén belül készített helyzetelemzésekre, kiinduló pontként szolgálva a munkacsoport munkájához. Az ASZMCS-k munkájának egyik legfontosabb részét a Tankerületi Esélyegyenlőségi Intézkedési Terv (TEIT) elkészítésében való közreműködés jelentette, kiemelt szerepe volt az összeállításában, a tervezés, a döntés előkészítés, a végrehajtás, valamint a nyomon követés folyamataiban⁷³.

A Tankerületi Esélyegyenlőségi Helyzetelemzés elkészítésének célja, hogy a feltárt adatokkal kiindulópontot adjon a tankerületi központ fenntartásában lévő köznevelési intézményekben az esélyegyenlőség előmozdítását szolgáló beavatkozások, korrekciók és fejlesztések tervezéséhez, illetve az előírt TEIT elkészítéséhez. A Klebelsberg Központ munkatársainak a véleménye szerint, a dokumentumok valós, regionálisan lokalizálható problémákra mutattak rá egyrészt az oktatási szegregációs kockázatok, másrészt a tanulói eredményesség területén.

A TEH készítése során a SWOT analízisek vonatkozásában kiemelt szempont volt a tankerületi központok illetékességi területén működő intézményekben az egyenlő bánásmód, a diszkriminációmentesség, a szegregációmentesség és az esélyegyenlőség biztosítása. Az így megfogalmazódott problémák, célok, fejlesztési lehetőségek folyamatosan a KK munkájának a középpontjában vannak. A feltárt belső tényezők (erősségek, gyengeségek) tükrében alakultak ki az esélyegyenlőség fókuszú feladatellátási helyekre vonatkozó stratégiák, valamint meghatározásra kerültek az elkövetkező időszak céljai. Az esélyegyenlőségi intézkedések megtervezése és végrehajtása minden tankerületi központot érint. (A deszegregációs intézkedések célja, hogy a helyi köznevelési rendszerben az oktatási szegregáció mértéke csökkenjen: a településen működő általános iskolai feladatellátási helyek között a HH/HHH, illetve a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő tanulók arányának különbsége lehetőség szerint ne haladja meg a 25% pontot.)

A KK vezetői hangsúlyozzák, hogy kedvezőtlen eredményességi mutatóval érintett iskolák esetén szükséges a Helyzetértékelés, valamint a 3 évre szóló Intézményfejlesztési és intézkedési terv elkészítése. A Helyzetértékelés, az Intézményfejlesztési és intézkedési terv készítése a tankerületi központ és az intézményvezetés rendszeres egyeztetését igényli a TEIT végrehajtásakor. Az esélyegyenlőség biztosítása érdekében elengedhetetlen a pedagógiai programok felülvizsgálata is.

⁷³ A KK közlése szerint, a tankerületi központok jogszabályi kötelezettségüknek eleget téve minden év január 31-ig megküldik az ASZMCS beszámolóját, amely mindegyike kitér a Projekt dokumentumaiban foglaltak előrehaladását, megvalósulásának folyamatát, ezáltal a középírányító rálát, nyomon tudja követni a feladatmegvalósulást. A KK kérésének megfelelően az intézkedési terv nemcsak az általános iskolákra vonatkozóan készül el, hanem a jogszabályban előírtak szerint.

A tankerületi központok a TEIT végrehajtással kapcsolatos feladatai három világosan elkülöníthető, mégis szervesen összekapcsolódó területet érintenek, a tankerületi szintű intézkedéseket, az ASZMCS munkájának koordinálását, és azoknak a feladatoknak a végrehajtását, melyeket a tankerületi központ tervezett be a TEIT-be az oktatási szegregáció veszélyének csökkentése érdekében, illetve az Intézményfejlesztési Tervek elkészítését és koordinálását.

A Klebelsberg Központ vezetőinek szerint, az esélyegyenlőségi elemzésekből megállapítható, hogy a szegregációs veszély megszüntetésére, vagy csökkentésére vonatkozó intézkedések végrehajtására vonatkozó javaslatok megfogalmazása elsősorban az ASZMCS-at érinti, amely szoros együttműködést kíván a tankerületi központ vezetése és munkatársai, a Tankerületi Tanács, az ASZMCS tagjai és az intézményvezetők között. Csak ebben a szoros együttműködésben lehet megvalósítani egy-egy települést érintő esélyegyenlőségi helyzet, valamint ehhez szorosan kapcsolódó tanulói eredményesség javítását. Így a Tankerületi Tanácsok mellett működő ASZMCS-ra nagy feladat hárul a következő években, hiszen egy-egy település esetében az oktatási szegregáció kockázata sok szereplőt érint. A TEIT *lehetővé teheti* az érintett települések vonatkozásában Települési Fórum működtetését amiatt, hogy a különböző fenntartók és az oktatási szegregáció csökkentése érdekében releváns összes helyi szereplő között párbeszéd alakuljon ki. A Települési Fórumon hangsúlyozzák, hogy a cél a közös párbeszéd kialakítása, a kooperáció, egymás munkájának segítése.

o 4.6 A vizsgált projektek eredményessége és az EFOP-3.1.5 kiemelt konstrukció tényellentétes hatásértékelése – TOR 3.14-3.20

A végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni intézkedések logikájában a beavatkozást az EFOP-3.1.5-16-2016-00001 kiemelt projekt jelenti a vizsgált konstrukciók közül. Így a beavatkozás hatásvizsgálata során azt vizsgáljuk, hogy van-e javulás az EFOP-3.1.5-16 programban érintett intézményekbe járó diákok pályafutásában, illetve, hogy milyen mértékben képesek az intézkedések az alulteljesítő tanulók és intézmények teljesítményének növelésére, javulnak-e a bevont intézmények lemorzsolódási/jelzőrendszeri mutatói. Részletes bontásban vizsgáljuk a tanulók eredményeinek változását, összehasonlítva a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók eredményeit. Másrészt a kapott adatokon tényellentétes vizsgálatot is elvégzünk az egyéni szintű eredmények vizsgálata érdekében. A valódi tényellentétes vizsgálat eredményei először 2024-25-től lesznek láthatóak, így jelen értékelés egy előzetes becslést tud adni a lemorzsolódás elleni beavatkozás hatásosságáról. A tényellentétes vizsgálatot továbbá az is nehezíti, hogy a kompetenciamérés 2020-ban a Covid miatt megghiúsult, a 2021 tavaszán végzett felmérés eredményei viszont már valószínűleg nem csatornázhatók be az értékelésbe. Ez azért is probléma, mert az értékelés zajosságát növeli, hogy a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók esetén elsősorban a tanulmányi eredmények (osztályzatok) és évisméltési adatok állnak rendelkezésre, ezek viszont nem függetlenek a programban résztvevő és értékelendő pedagógusoktól.

Az általunk vizsgált konstrukciók eredményességét többféleképpen is vizsgáltuk. Az egyik, amit az általunk megkérdezett interjúalanyok is kiemeltek, a projekt sikeressége, amit egyértelműen a projekt saját indikátorainak teljesüléseként értelmez a többség, illetve az online intézményi adatfelvétel eredményei is inputként szolgálnak.

Az uniós fejlesztések hatását leggyakrabban a gazdaságra és foglalkoztatottságra vonatkoztatva szokták vizsgálni. A 2007-2013 időszakban felhasznált több mint 9500 milliárd forintnyi fejlesztés valósult meg az országban, amelynek majdnem a harmadát a közlekedési fejlesztések tették ki. A második legnagyobb tételt a vállalkozások fejlesztései jelentették, amelyre a forrásoknak csaknem az ötödét költötte a fejlesztési rendszer. Mind a GDP szintjére, mind a költségvetési egyenlegre az értékelések pozitív hatást mutattak ki (Balás et al., 2015) Ahogy a jelentésben írják: *„A gazdaság fejlődésére és a versenyképességre a gazdaságfejlesztési és K+F+I támogatási konstrukciók voltak a legjelentősebb hatással. (...) A nem gazdaságfejlesztési célú források közül kiemelkedik az energiahatékonysági fejlesztések gazdaságélénkítő hatása (47 százalék), valamint a közlekedésfejlesztés is jelentősebb pozitív hatást gyakorol (35 százalék). Más típusú támogatások esetén (pl. humán vagy közigazgatási fejlesztések) is vannak pozitív hatásokra utaló jelek, azonban ezek gazdaságra gyakorolt hatása – jellegük miatt – csak időben késleltetve jelentkezik a gazdasági mutatókban, amelyeket ezért a programokat követően (ilyen rövid távon) még nem tudtunk megmérni.”* (Balás et al., 2015) Más szerzők viszont az uniós források európai szinten magas hazai arányához képest nem tartják kivételesnek a magyar gazdaság növekedését (Nyikos & Soós, 2020), a közép-kelet-európai országok nem közeledtek az egy főre eső jövedelem terén a fejlettebbekhez (Borsi and Metiu, 2013). Tényellentétes módszereket használó elemzések viszont azt mutatják, hogy a fejlesztések nélkül mindenképpen alacsonyabb lett volna a GDP növekedés Magyarországon (Balás et al., 2015). Ugyanakkor a pozitív makrogazdasági hatások mellett sem nőtt a termelékenység, ami hosszú távon a növekedés fenntarthatóságát korlátozza (Nyikos-Soós, 2020)

Ma már egyre több szakirodalom foglalkozik az uniós források hatásával nemzetközi összehasonlításban is. Az uniós források értékelése kapcsán mások is felvetik, hogy a gazdasági hatások mellett nincsenek elemzések az uniós fejlesztések hosszútávú társadalmi hatásairól. (Graziano és Laura, 2022). A szerzők szerint, a statisztikák alapján, az uniós források nem járultak hozzá a szegénység csökkenéséhez Európa keleti felében. A jövőre nézve pedig ez különösen fontos, hiszen a 2020 utáni időszakban az egyik fontos fejlesztési pillér a szociális jogok, és az európai identitás és szolidaritás erősítése érdekében több forrást kellene ezekre a területekre juttatni.

Az uniós források hatásának nemzetközi elemzése is azt mutatja, hogy bár a gazdasági növekedésre pozitív hatással vannak a fejlesztések, de a lemaradó térségek nem zártak fel, a növekedésből többet profitálnak a gazdagabb térségek és országok (Medve-Bálint, 2017 és Ferry és McMaster, 2013)

Az uniós pénzek lehívási aránya talán az egyik legerőteljesebb kormányzati sikerindikátor. Ezen a téren Magyarország valóban jól teljesít, de ez nem is véletlen, hiszen ennek érdekében alakult ki az uniós pénzekkel foglalkozó intézményrendszer. Ahogy ezt egy, a hazai fejlesztéspolitikát értékelő tanulmányban olvasható:

„A fejlesztéspolitika irányítói, a politika és a közvélemény is elsődleges elvárásaként azt fogalmazta meg a fejlesztéspolitikával szemben, hogy biztosítsa az uniós források minél gyorsabb és teljesebb körű lehívását, vagy ahogyan ezt a fejlesztéspolitikai szakzsargonban hívják: a minél nagyobb abszorpciót. A többi tagországhoz viszonyítva is sikeresnek bizonyult Magyarország a források lehívásában, bár végeredményben ez tipikus kelet-európai teljesítményt jelent csak. ...Magyarország az átlagnál sikeresebb, de ez el is várható, hiszen az intézményrendszert erre optimalizálták.” (Szepesi-Törőcsik Géza, 2011, 8.o.)

Az abszorpciót illetően az általunk vizsgált konstrukciók jól vizsgáltak, átlagosan a teljes szerződési összeg 98,3%-a felhívásban megjelölt kereteknek.

25. TÁBLÁZAT: Az abszorpciók ráta programonként, FAIR adatbázis

	Konstrukciók	Felhívás alapján teljes összeg	Igényelt támogatás	Szerződött támogatás	Igényelt támogatás a felhívásban megjelölt keret arányában	Teljes szerződött összeg az igényelt támogatás arányában	Teljes szerződött összeg a felhívásban megjelölt keret arányában
kevesebbre pályáztak és megkapták mindet	EFOP-3.1.5-16	12 900 000 000 Ft	11 775 162 451 Ft	11 775 162 451 Ft	91,28%	100,00%	91,28%
	EFOP-3.2.4-16	48 350 000 000 Ft	48 337 399 910 Ft	48 337 399 910 Ft	99,97%	100,00%	99,97%
	EFOP-3.2.6-16	2 896 295 300 Ft	2 893 327 806 Ft	2 893 327 806 Ft	99,90%	100,00%	99,90%
többre pályáztak és megkapták mindet	EFOP-3.1.2-16	6 900 000 000 Ft	6 901 997 178 Ft	6 901 997 178 Ft	100,03%	100,00%	100,03%
többre pályáztak és nem kapták meg mindet	EFOP-3.2.3-17	6 202 464 499 Ft	7 501 673 272 Ft	6 156 543 969 Ft	120,95%	82,07%	99,26%
	EFOP-3.3.5-17	7 394 977 145 Ft	9 031 358 299 Ft	7 195 504 664 Ft	122,13%	79,67%	97,30%
	EFOP-3.3.7-17	3 943 151 387 Ft	4 836 046 299 Ft	3 880 368 641 Ft	122,64%	80,24%	98,41%
	EFOP-4.1.1-15	14 294 491 878 Ft	29 976 670 775 Ft	14 158 967 162 Ft	209,71%	47,23%	99,05%
	EFOP-4.1.2-17	72 465 276 290 Ft	81 734 345 071 Ft	71 574 047 966 Ft	112,79%	87,57%	98,77%
	EFOP-4.1.3-17	29 574 147 365 Ft	32 740 771 718 Ft	28 781 532 146 Ft	110,71%	87,91%	97,32%
	EFOP-4.1.5-16	14 332 082 245 Ft	66 626 368 498 Ft	14 048 359 330 Ft	464,88%	21,09%	98,02%
	VEKOP-7.3.3-17	1 670 000 000 Ft	1 809 214 235 Ft	1 499 422 729 Ft	108,34%	82,88%	89,79%
	Végösszeg	220 922 886 109 Ft	304 164 335 512 Ft	217 202 633 952 Ft	137,68%	71,41%	98,32%

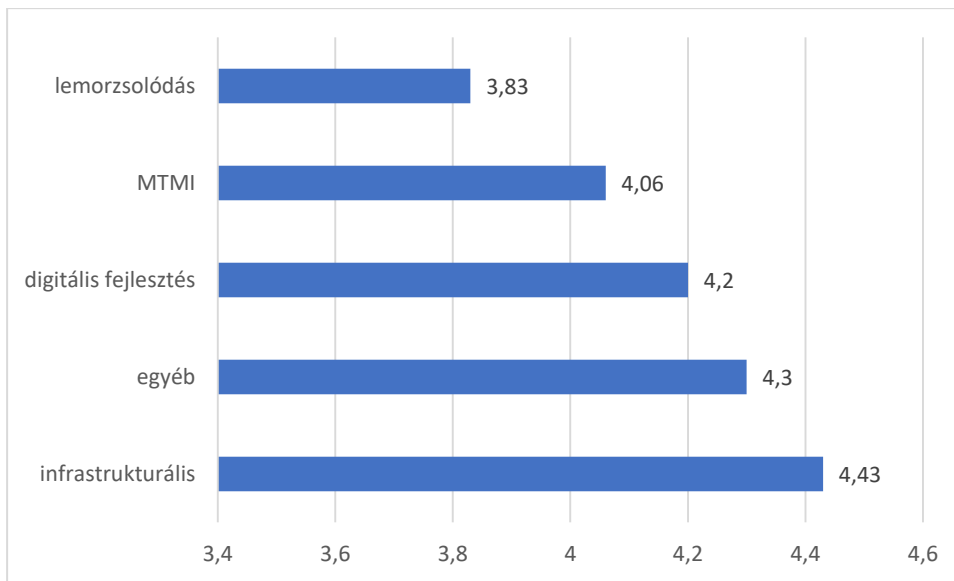
Az ún. abszorpciók képesség, vagyis, hogy a forrásokat nagy arányban el tudja költeni egy ország, valóban alapvető feltétele annak, hogy a fejlesztések hasznosulni tudjanak, mégis, ezen a téren bár Magyarország általában jól teljesít, de több elemzés is azt mutatja, hogy ennek motorja az infrastrukturális beruházások előnyben részesítése. Ez az újonnan csatlakozó országok közt mind jellemző, érthető okokból, mégis, már a 2014-2020-as periódus esetén is kívánatosnak tartanak szakértők az elmozdulás az infrastrukturális fejlesztésektől (épületek, digitális eszközök) a kutatási-innovációs potenciál növelése felé (Ferry, 2017). A 2014-2020-as etapot megalapozó Rigában tartott uniós konferencia is arra jutott, hogy az infrastrukturális beruházásokra csak üzletfejlesztéssel és innovációval együtt kerülhet sor, ráadásul egy ezeket a területeket koordináló szemléletben (Gorzela, 2020).

Az erőteljes GDP növekedés és magas lehívási ráta mint, elsődleges sikerindikátorok háttérbe szorítják az olyan nehezen mérhető hosszú távú eredményesség központba állítását, mint a humán erőforrás minőségének javulás. Míg ez utóbbi a munkaerőpiaci termelékenység és foglalkoztatási ráta javulásán át a felnőtt lakosság esetén jobban tetten érhető, bár itt is nehezen a hosszú távú hatás miatt, addig az oktatási programok eredményessége és főleg hatása már jóval nehezebben mérhető.

- [Online intézményi adatfelvétel eredményei](#)

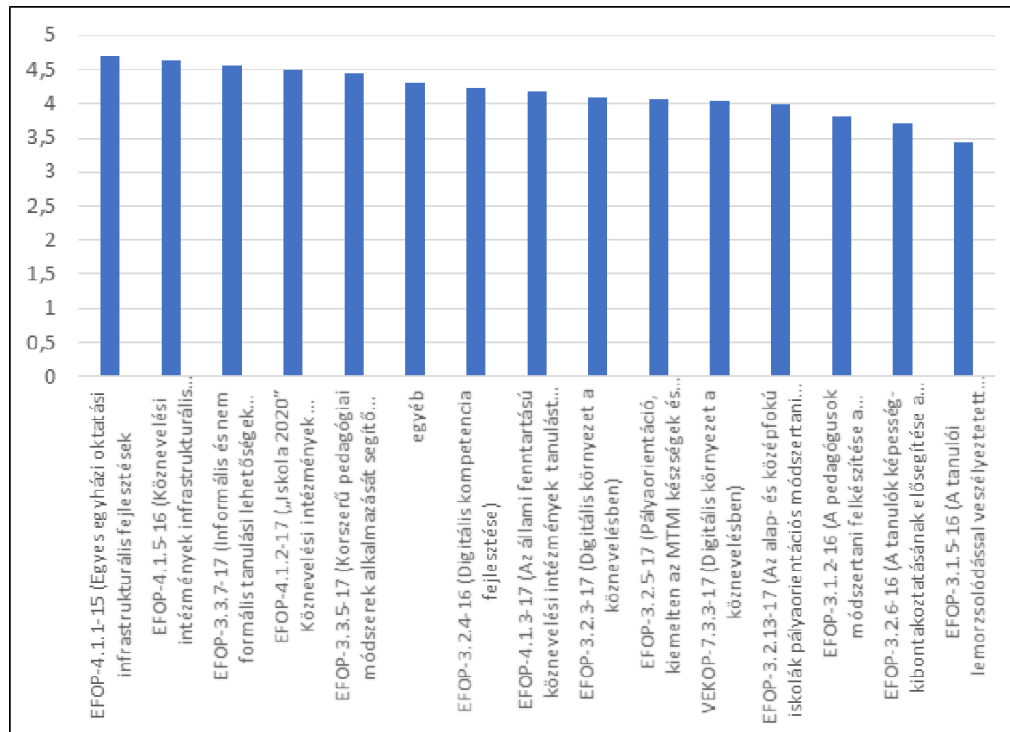
Az online intézményi adatfelvétel alapján azt mondhatjuk, hogy a projekt eredményességét tekintve szignifikánsan eltérő a különböző típusú projektekben résztvevők véleménye. Átlagosan négyesre osztályozták a projekteredményességet, ami jó értéknek számít, ugyanakkor átlag alatti a lemorzsolódás csökkentésére irányuló programok megítélése, az MTMI programoké átlagos, és jól láthatóan, a digitális és infrastrukturális fejlesztésekkel jóval elégedettebbek, dacára annak, hogy a megvalósítást tekintve itt több probléma adódott, mint a lemorzsolódást csökkentő projektek esetén.

21. ÁBRA: A projekt eredményessége a válaszadók szerint témacsoportonként, ötfokú skála, N=530



Ha részletesebben is megnézzük a projektekben résztvevők véleményét, akkor azt láthatjuk, hogy a lemorzsolódást csökkentő projekteket végrehajtó intézmények vezetői szignifikánsan alacsonyabb értéket adtak, mint a többiek, kivéve az elsősorban programok szervezését jelentő EFOP-3.3.5-17 programban résztvevő intézményvezetőket.

22. ÁBRA: A projektek eredményességének megítélése részletes bontásban, ötfokú skála, N=530



Nyitott kérdésben rákérdeztünk, hogy ki, miért osztályozott így. A válaszok nem kis hányada kevésbé volt részletes, elsősorban annyit említettek, hogy elérték a kitűzött célokat (lásd projektindikátorokat),

de pozitívként egyaránt megjelenik a pedagógusok módszertani repertoárjának bővülése és egymás közötti kommunikációjának javulása, valamint az, hogy a tanulók számára érdekes eseményeket, programokat tudtak biztosítani, ezáltal javítva a motivációikat. A kritikusabb vélemények elsősorban a munkaerő problémákat feszegették. Alapvetően négytípusú vélemény látszik kirajzolódni, a legtöbben a projektcélok teljesülésével igazolták elégedettségüket, de ezek az indikátorok meglehetősen könnyen teljesíthető és nem eredményszemléletű indikátorok. Itt meglehetősen hiányzik a fejlesztés céljának mélyebb megértése és átélése. A másik alapvetően pozitív véleménykör elsősorban a digitális eszközök és kompetenciák terén elért fejlődést díjazza. A harmadik típus a képzések és programok adta élményeket dicsérte, a pozitív tanulói visszajelzéseket. Ugyanakkor itt sem látszik az eredményszemlélet, a pusztán (pedagógusi és/vagy tanulói) jóérzés már indokolja a projekt eredményességét. A legkisebb kritikus csoport egyértelműen a pedagógusellátottság nem megfelelő minőségére és mennyiségére hivatkozva támasztotta alá szkepticizmusát, de felmerült a helyi sajátosságok nem figyelembevétele, a járvány okozta nehézségek is. A nyitott kérdésekre adott válaszok viszont szinte mind külön entitásként kezelik a projekteket, nem igazán látszik, hogy épültek be az eredmények vagy fognak beépülni az eredmények az iskola szakmai munkájába.

Arról, hogy a projektet milyen jellemzők mentén lehet megítélni, meglehetősen bizonytalanok voltak a válaszok, ami rávilágít arra, hogy a projekt eredményességének megítélése meglehetősen felszínesen történik. Miközben a nyitott kérdésben elsősorban azzal indokolták a projekt eredményességét, hogy teljesítette a kitűzéseit, mégis a projekt indikátorokat egynegyede nem tudta megítélni, hogy megfelelő-e a program céljainak elérésének megítélésére.

Ha összevetjük a projekt eredményességéről vallott véleményeket összevetjük egyéb eredményességre vonatkozó véleményekkel, akkor érdekes mintázatot találunk. A projektet minden típusú projektben résztvevő eredményesebbnek tartja, mint a különböző, az intézmény szempontjából érvényes területekre kifejtett hatását. Tehát az uniós projektek eredményesek akkor is, ha sem a tanulói eredményességre, a pedagógiai módszertanra vagy a tanulói motivációra nincsenek erős pozitív hatással. Ennek oka megint csak az lehet, hogy a projekteket zárványként és saját projektlogikájában értékelik, így nem csoda, ha a projektek eredményes végrehajtása nem hat pozitívan az Unió makro célokra (lemorzsolódás, diplomások aránya). A projektszerű fejlesztés elsősorban eszközjellegű beruházásokban és programok szervezésében tud hatékony lenni, a kompetenciák fejlesztése terén, ahol a mindennapi pedagógus-tanuló interakcióban dőlnek el a dolgok, a projektszerű megközelítés nem működik (erről lásd még a fenntarthatóság fejezetet).

26. TÁBLÁZAT: A projekt eredményessége, hatása a szervezetre, ötfokú skála, N=530

Beavatkozás jellege	Mennyire tartja eredményesnek a projektet? (ötfokú skála)	A projekt révén az Ön megítélése szerint sikerült-e hatást elérni az alábbi területeken? (ötfokú skála)				Összességében hogyan ítéli meg, mennyire segítette a programban való részvétel az intézmény szakmai munkáját? (tíz fokú skála)
		Tanulói eredményesség javítása	Új pedagógiai módszertan alkalmazása	Tanulói motiváció növelése	Eszközpark bővítése	
infrastrukturális	4,43	3,24	3,18	3,53	4,00	7,26

egyéb	4,30	3,12	3,59	3,33	3,14	7,44
digitális fejlesztés	4,20	3,24	4,12	3,47	4,16	7,02
MTMI	4,06	3,51	3,71	3,79	2,86	7,02
lemorzsolódás	3,83	3,00	3,53	3,18	2,73	6,30
összesen	4,05	3,14	3,68	3,36	3,26	6,77

Forrás: online intézményvezetői adatfelvétel, 2021

A beavatkozások hosszú távú célját tekintve, a tanulói eredményesség javulását leginkább a tanulási motivációk erősödésével hozzák összefüggésbe a megkérdezett intézményvezetők, de a pedagógusok módszertani repertoárjának bővülése is pozitívan hat erre. Ugyanakkor az igazgatói válaszok alapján a hasznos információk, eszközbeszerzések és bérmegemelés nincs közvetlen kapcsolatban a tanulók eredményességének javulásával. A hátrányos helyzetű iskolák és a kompetenciafejlesztést megcélzó programokban résztvevő intézményvezetők, amennyiben kontrollálunk a többi tényezővel, magasabbra értékelték a tanulói eredményesség javulását a projektnek betudhatóan. Ez érthető, hiszen főleg ebben a környezetben és ezeknek a programoknak volt ez explicit célja.

Ugyanakkor amennyiben a projekt eredményességére ható tényezőket nézzük, ott egyértelműen a lebonyolítás sikeressége, illetve a pedagógusok módszertani repertoárjának és a tanulók tanulási motivációjának a növelése játszik szerepet, viszont a tanulói eredményesség javulása nem. Ezt kétféleképpen is értelmezhetjük, egyrészt, hogy a tanulói eredményességet azért nem hozzák kapcsolatba a projekt sikerességével, mert még rövid az idő, hogy a hatását kifejtse. De lehetséges, hogy a tanulói eredményesség növekedése, miután közvetlen indikátorként sem jelenik meg a projektben, ők sem tekintik siker kritériumnak. Harmadrészt az is lehet, hogy a tanulói eredményességre való hatásban eszköztelennek érzik magukat.

27. TÁBLÁZAT: Regressziós elemzés, a projekt eredményessége és egyéb tényezők összefüggése, programokban résztvevő igazgatók válaszai alapján, N=530

		B	Std. Error	Beta	t	Szig.
	(Constant)	2,770	,121		22,891	,000
	Bővült a pedagógusok módszertani repertoárja.	,177	,033	,246	5,420	,000
	Javult a tanulók tanulási motivációja.	,271	,046	,357	5,930	,000
	Javult a tanulók tanulmányi eredménye.	-,075	,049	-,092	-1,531	,126

Forrás: online intézményvezetői adatfelvétel, 2021

Érdekes, hogy a pedagógusok módszertani repertoárjának bővülése és a tanulói eredményesség között a legszorosabb kapcsolatot az infrastrukturális programokat végrehajtó intézmények vezetői érzékelik, pedig ezeknek a projekteknek egyik sem volt közvetlen célja. Ennek az a magyarázata, hogy a gimnáziumok és szakképző helyek intézményvezetői esetében mutatkozik szorosabb kapcsolat a módszertan és tanulói eredményesség között, míg az általános iskolák esetében gyengébb a kapcsolat.

Az általános iskolai pedagógusi módszertan és a tanulói eredményesség közötti gyengébb kapcsolat mindenképpen további vizsgálatra szorul, de magyarázható azzal is, hogy a jobban megfizetett középiskolai tanárok több önbizalommal bírnak, mint kevésbé jól megfizetett társaik.

A digitális fejlesztésben résztvevő intézmények vezetői nagyobb arányban említették, hogy a pedagógus módszertan bővülésre is ebben a körben volt a legnagyobb lehetőség. Viszont a pedagógusasszisztens alkalmazására kevésbé volt az átlagnál lehetőség, dacára annak, hogy a projekt része volt az is, hogy alkalmaznak digitális pedagógiai asszisztentst (online intézményi adatfelvétel).

A digitális kompetenciafejlesztésnél a természettudományos oktatás volt a fókuszban, de sok iskolában éppen ezen a területen van tanárhiány. Ez is akadályozza a program eredményes végrehajtását.

„...létező továbbképzések voltak, azokhoz olyan tanárok ugye, mondjuk, a természettudományoshoz ugye a fizika-kémia-matematika és akkor ugye maga az intézmény olyan helyzetbe van, hogy ezek pont azok, akik nagyon nincsenek is.” (VEKOP)

Az eredményességet tekintve, habár a programok elsősorban a pedagógusok digitális kompetenciáját voltak hivatottak fejleszteni, de nem ezt mérték, hanem a tanulók digitális kompetenciáit. Ez utóbbit viszont csak az eszközhasználat terén (ami nem igazán digitális szövegértési kompetencia), itt viszont nagyon alacsonyra volt kalibrálva az elvárás, ráadásul a COVID időszakban bevezetett digitális tanrend automatikusan javította ezeket az indikátorokat a programtól függetlenül. Volt olyan pedagógus, aki azt is állította, hogy a kimeneti méréseknél gyakran a pedagógus tölti ki a kérdőíveket a tanuló helyett.

„A méréseknél egyébként ... egyértelműen az jött ki, hogy... a bemeneti mérésnél még az IKT-kompetencia, az internet biztonságos használata, ...kevésbé volt fejlett. A köztesnél már ...meg már elkezdték használni ezeket az eszközöket... bejött az online oktatás, ezért már ugye az ilyen online feladatszerkesztőkkel a tanárok is tudtak foglalkozni, illetve, nagyon sok feladatot onnan kaptak. Illetve, most a kimenetnél, még nem tudom az eredményét, de nagy valószínűséggel az fog kijönni, hogy tökéletesen működött. Sajnos tudjuk, hogy ez biztos, hogy így fog. Ugyan ilyen kérdések voltak: mit használ tanuláshoz könyvet/IKT eszközt/internetet. Mennyit használják az internetet? Van-e saját felületük, amit használnak a gyerekek? Tehát, hogy ilyesmi kérdések voltak és azért mondom, hogy nagy valószínűséggel, mivel már a 3 év alatt használták ezeket a dolgokat, meg találkoztak vele, de ezek főleg a bevont osztályok voltak.” (VEKOP programban résztvevő pedagógus)

Az eredményességet az is negatívan befolyásolja, hogy a pedagógusok nem igazán motiváltak, gyakran idősebbek és mestertanárként már a kreditszerzésben sem érdekeltek. A programban résztvevő pedagógusok kevésbé érzik eredményesnek és értelmesnek a programokat, mert nem érzik, hogy partnerként kezelnék őket, központilag és nem megfelelő kommunikációval irányított a program.

Az eredményességet indikátorban nézve feltűnő, hogy az EFOP-3.2.4. programnak az eszközbővítés volt a fő sikerkritériuma. Ezt támasztja alá az is, hogy a programról a Klebelsberg Központ vezetője is elsősorban az eszközbeszerzés terén számolt be előadásában.



Megvalósított eszköz kiosztások az EFOP-3.2.4 projekt keretében 2018-2021

Kiosztás időpontja	Eszköz típusa	Eszköz darabszáma
2018. tavasz	Notebook pedagógusoknak és intézményvezetőknek, -helyetteseknek	40.000 db 5630 db
	Tanulói tablet és tablet-tárolószekrény	24.000 db 800 db
2019. nyár	Interaktív panel	3000 db
2020. december	LEGO Education Spike Prime bázis szett	5695 db
	LEGO Education WeDo 2.0 bázis szett	6839 db
	LEGO Mindstorms Education EV3 bázis szett	3421 db
	LEGO robotikai eszközökhöz használható tanulói tablet	15.955 db
2020. december	Tanulói notebook	3200 db
2021. január	Tanulói PC	6145 db
2021. február	Tanári notebook (pedagógiai szakszolgálatok, EGYMI-k)	1565 db
2021. augusztus - november	Humanoid robot	842 db
	3D nyomtató és nyomtatósza	842 db
	Drón	842 db

Forrás: Hajnal Gabriella előadása

Az online intézményvezetői kérdőív adatai alapján az eredményességet illetően a többi programhoz viszonyítva (EFOP-3.1.5, EFOP-3.1.2.) kedvezőbb képet kapunk. Összességében a digitális és infrastrukturális fejlesztésekkel jóval elégedettebbek az intézmények, mint az egyéb programokkal, dacára annak, hogy a megvalósítást tekintve itt több probléma adódott. Az eredményesség javulásához elsősorban több időre és további sávszélesítésre lenne szükségük.

- Változás az attitűdökben, problémafelismerésben

A lemorzsolódás csökkentésére irányuló programoknak része volt az intézményfejlesztés, vagy pedagógiai módszertan fejlesztése. A programok egy részében kimondott cél volt a résztvevő intézményvezetők és pedagógusok érzékenyítése a problémákra, annak tudatosítása, hogy mekkora probléma a lemorzsolódás és szegregáció. Ezért ugyanígy a projektek belső logikáját nézve eredményként lehet elkönyvelni, amennyiben a beavatkozás szignifikánsan változtatott a résztvevő intézményekben dolgozó pedagógusok problémaérzékelésén. Ha volt ilyen hatás, akkor a programban és a programban részt nem vevő intézményvezetők válaszainak szignifikánsan el kellene térnie.

Megkérdeztük az intézményvezetők teljes mintáján, hogy mely problémákat tartják a legfontosabbnak a hazai közoktatás terén országosan és az intézményükben. A felajánlott listán az uniós programok céljait is szerepeltettük. A választ adók mind országosan, mind az intézményükre vonatkoztatva egyöntetűen a pedagógusok alacsony fizetését, túlterheltségét és a zsúfolt tananyagot jelölték meg. Szembetűnő, hogy országosan és intézményre vonatkoztatva is hasonló sorrend alakult ki, de a problémákat mindig nagyobbak ítélték meg országosan, mint az intézményre vonatkoztatva. Az is szembetűnő, hogy éppen az uniós programok által kezelni próbált problémákat gondolják kevésbé fontosnak, így a szegregáció mértéke a legutolsó helyre került. 2,5 alatti osztályzatot kapott az alacsony egyetemi felvételi arányok, az iskolarendszer szelektivitása, a tanulói lemorzsolódás magas aránya, a magas bukási arányok, a pedagógusok nem megfelelő módszertani felkészültsége, a tanulói elvándorlás. A tanulók, szülők és pedagógusok alacsony motiváltsága a középmezőnyben foglal helyet. Ez alapján elmondható, hogy az oktatási intézmények vezetőit és pedagógusait – akár részt vett a programban, akár nem -, nem az uniós fejlesztési programok célkitűzései aggasztják a legjobban. A valóban nagy gondot jelentő bér és tartalmi irányítási problémák nem orvosolhatóak az uniós fejlesztések eszköztárával. A programban résztvevő intézmények vezetőire jellemző, hogy minden problémát súlyosabbnak ítélt meg, mint a programban részt nem vevő intézmények vezető (ezért ez inkább egy általános hozzáállást mutat), viszont a problémák sorrendjét illetően ugyanolyan mintázatot mutat a vélekedésük. Az uniós programok által megcélzott problémákat nem tartják a legsúlyosabbnak, különösen figyelemreméltó, hogy a szegregáció nem jelent gondot számukra! Ez alapján azt mondhatjuk, hogy **nem sikerült a tanulói lemorzsolódást, szelektivitást és szegregációt tekintve szignifikánsan érzékenyíteni a programokba bevont intézmények vezetőit**⁷⁴.

28. TÁBLÁZAT: Különböző problémák súlyosságának megítélése országosan az uniós fejlesztésekben részt nem vevő intézmények vezetői szerint, ötfokú skála, N=753

	NEM VETT RÉSZT	RÉSZT VETT	ÁTLAG	SZIGN
Kezdő pedagógusok alacsony fizetése	4,62	4,73	4,7	NEM

⁷⁴ A Klebelsberg Központ vezető munkatársainak meglátása szerint, nem sikerült a tanulói lemorzsolódást, szelektivitást és szegregációt tekintve szignifikánsan érzékenyíteni a programokba bevont intézmények vezetőit. A választ adók mind országosan, mind az intézményükre vonatkoztatva egyöntetűen a pedagógusok alacsony fizetését, túlterheltségét és a zsúfolt tananyagot jelölték meg. Szembetűnő, hogy országosan és intézményre vonatkoztatva is hasonló sorrend alakult ki, de a problémákat mindig nagyobbak ítélték meg országosan, mint az intézményre vonatkoztatva.

	NEM VETT RÉSZT	RÉSZT VETT	ÁTLAG	SZIGN
Pályán lévő pedagógusok alacsony fizetése	4,57	4,66	4,63	NEM
Pedagógusok túlterheltsége	4,21	4,34	4,3	NEM
Zsúfolt tananyagok	3,92	4,15	4,08	0,01
Tanulók alacsony motivációja	2,97	3,37	3,25	0
Az MTMI irányt kevesen választják a felsőfokú továbbtanulás során	2,97	3,06	3,04	NEM
Szülői támogatás hiánya	2,74	3,16	3,03	0
Pedagógusok nem megfelelő motiváltsága	2,55	2,74	2,68	0,024
A HH vagy HHH tanulók egyáltalán nem, vagy csak nehezen jutnak be az felsőoktatásba	2,33	2,67	2,56	0,002
Lányok nem választják az MTMI irányt a felsőfokú továbbtanulás során	2,30	2,46	2,41	NEM
Alacsony hazai egyetemi felvételi arányok	2,32	2,38	2,36	NEM
Iskolarendszer erős szelektivitása	2,15	2,21	2,19	NEM
Tanulói lemorzsolódás magas aránya	1,88	2,31	2,17	0
Magas bukási arányok	1,92	2,23	2,14	0,002
Pedagógusok nem megfelelő felkészültsége	2,05	2,12	2,10	NEM
Tanulói elvándorlás 4. és/vagy 6. osztály után	2,04	2,10	2,08	NEM
Szegregáció mértéke	1,59	1,77	1,72	0,045

Megjegyzés: piros szín: szignifikánsan (0,01 vagy alatta) nagyobb az érték a programba bevontak esetén, kék szín: enyhén szignifikánsan nagyobb az érték a programba bevontak esetén (0,05 és 0,01 között)

- Szegregáció és iskolaelhagyás mértéke csökkent-e?

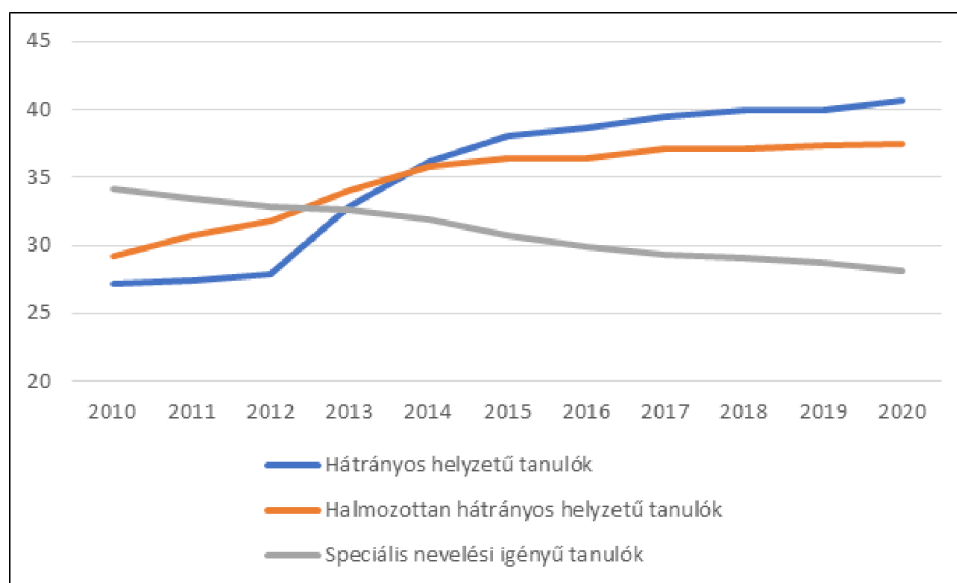
A programok hosszú távú hatását két dimenzióban lehet mérni. Az egyik az Európai Unió által is figyelemmel kísért mutató, a végzettség nélküli iskolaelhagyók aránya, ahol jelenleg az uniós átlag és a kívánt célérték (10%) felett található Magyarország (12%). Ezt a mutatót azért nem tudjuk ezen értékelésen belül figyelembe venni, mert a vizsgálati időpontban (2021-ben) még nincsenek valódi értékelhető adatok. Ennek oka az, hogy a lemorzsolódásra gyakorolt hatások legkorábban 2024-25-től lesznek láthatók, amikor a 2017-ben 6. osztályosok esetében a lemorzsolódás láthatóvá válik a végzettségi nélküli iskolaelhagyók statisztikájában. Minthogy a program a 2016/2017-es tanévben indult el, ezért az akkor általános iskolába járó tanulókra fejthetett ki hatást legkorábban. Megítélésünk szerint azonban a projekt hatása inkább 2019-20-tól bontakozik ki, így a valós eredmények 2026-27-től számolhatók – ahogy az alapozó módszertani tanulmányban megfogalmaztuk.⁷⁵

Habár a végzettség nélküli iskolaelhagyásra ezen programok hatása csak évekkel a programok befejezése után mérhető, ugyanakkor a **szegregáció** mértékének csökkenését tekintve elvárható, hogy a program ideje alatt is látszódjék valamilyen hatás. A szegregációs index a különböző jellemzőkkel bíró tanulók iskolai elkülönülésének mérésére széles körben használt egyik mutató, ami

⁷⁵ Tanulói lemorzsolódással veszélyeztetett intézmények támogatása c. kiemelt projekt (EFOP-3.-1.-5.-16) hatásértékelésének előkészítése. Készült a „Vállalkozási keretszerződés EU Kohéziós Politikáját szolgáló EU Alapok társfinanszírozásával megvalósuló fejlesztéspolitikai programok értékeléseinek készítésére” keretében. Készült az ITM számára. Budapest, 2019. november 20.

azt mutatja meg, hogy a kisebbséghez és a többséghez tartozó tanulók közötti lehetséges kontaktusok hány százaléka hiúsul meg az iskolai elkülönülés következtében. Az index értéke 0 és 100 között mozog, minél magasabb az érték, annál nagyobb a szegregáció/elkülönítés mértéke. A KRKT-KTI által gondozott A közoktatás indikátorrendszere kiadvány több érdekes oktatási indikátor mellett a szegregációs indexet is bemutatja, három kisebbségi csoport, az SNI, HH és HHH az első 8 évfolyamra járó tanulókra vetítve. Az index nagymértékű növekedése 2012 és 2014 között – a kiadvány szerzői szerint –, valószínűleg összefügg a hátrányos helyzet definíciójának megváltozásával. 2013 szeptemberétől szigorúbb feltételekkel sorolódhat be valaki ebbe a kategóriába. Így 2014-re a besorolási kategóriaváltozás miatt kevesebb lett a HH tanuló. Viszont amennyiben azok a tanulók, akik kikerültek ebből a kategóriából, éppen olyan iskolába jártak, ahol egyébként sem volt sok hátrányos helyzetű tanuló, akkor ez éppen, hogy növelhette az index értékét. A mi szempontunkból ez nem érdekes, mert minket elsősorban a korai iskolaelhagyás és szegregáció csökkentését megcélzó oktatási programok hatása érdekel, ami 2016 előtt nem releváns. **Az adatok azt mutatják, hogy a szegregációs index csak az SNI gyerekek esetében csökkent, a mi témánk szempontjából érdekes szegmensekben, a hátrányos helyzetű tanulók körében éppen, hogy enyhén emelkedett is. Ez alapján állítható, hogy a programok nem csökkentették a hátrányos helyzetű tanulók szegregációjának mértékét, sőt emelkedés látszik.**

24. ÁBRA: Szegregációs index alakulása 2010-2020



Forrás: A közoktatás indikátorrendszere 2020, KRKT KTI, megjelenés alatt

Az Oktatási Hivatal 2020 októberében, az EFOP-3.1.5 projekt keretében belső elemzést készített a hazai települési szegregációs index alakulásának és a Projektbe bevont feladatellátási helyek oktatási szegregációval való érintettségének legfontosabb tendenciáiról⁷⁶. A tanulmány a szegregációval való érintettséget nem csupán a települések, hanem a feladatellátási helyek szintjén is vizsgálta. A feladatellátási helyeket négy kategóriába sorolta, meghatározva a Szegregációval legerősebben

⁷⁶ Áttekintés a hazai települési szegregációs index alakulásának és a Projektbe bevont feladatellátási helyek oktatási szegregációval való érintettségének legfontosabb tendenciáiról. A tanulói lemorzsolódással veszélyeztetett intézmények támogatása, EFOP-3.1.5-16-2016-00001. Oktatási Hivatal, 2020. október 9.

érintett feladatellátási helyeket, a Szegregációval erősen érintett feladatellátási helyeket és Szegregációval mérsékelten érintett, illetve Szegregációval nem érintett feladatellátási helyeket⁷⁷.

Az elemzés szerint, a 2019. októberi KIR-STAT adatok alapján valamennyi bevont feladatellátási hely közül összesen 106 esetben mutatható ki valamilyen szintű szegregáció, melynek 55%-a (58 FEH) az I. kategóriába, 33%-a (35 FEH) a II. kategória, 12%-a (13 FEH) pedig III. kategória sorolható. A többi, projektben résztvevő FEH esetében vagy kimutatható a IV. kategória, miszerint szegregációval nem érintett, vagy nem értelmezhető esetükben a szegregáció.

A tanulmány **szerzői szerint**, a „jövőbeli kutatások egy fontos témája lehet a jelen tanulmányban szereplő (javuló, vagy éppen romló szegregációs folyamatok miatt kiemelt) települések egyedi eseteinek mélyfúrásos vizsgálata, a jelenség mögötti okok feltárása, magyarázatok keresése.

Amint azonban arról szó esett, a települési szegregációs indexek és FEH kategóriák évek szerinti összehasonlítását befolyásolhatja a hátrányos-és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányának jelentős csökkenése. Ennek következtében, a szegregáció jelenségének jobb közelítése érdekében a jövőre nézve javasoljuk az EFOP szegregációs index számításának újragondolását, esetleges átdolgozását⁷⁸.

- **A program mérhető hatásai, tényellentétes hatásértékelés**

A beavatkozások hosszú távú hatása bár még nem mérhető, de a hosszútávú eredményességhez vezető rövidebb távon is érzékelhető eredmények mentén igen. A hazai oktatási adatbázisok lehetővé teszik, hogy a tanulói eredményességet és továbbtanulási aspirációkat, továbbhaladási sikerességet vizsgálni tudjuk. Az értékelési szakirodalom az ilyen hatások vizsgálatára a tényellentétes hatásértékelés módszerét javasolja.

A tényellentétes hatásértékelés célja annak feltárása, hogy egy-egy program, beavatkozás „mennyire működik”. A módszer lényege, hogy összehasonlíttja a programban részt vevő (a kezelt csoport), illetve a programból kimaradó (kontrollcsoport), megfelelően kiválasztott egyedek teljesítményét. A módszer nagyszámú kedvezményezett esetében használható, azonban csak akkor, ha nem terjed ki a teljes populációra, mert akkor nincs mód kontrollcsoportot képezni. A módszerre azért van szükség, mert nem lehet egyszerűen összehasonlítani az adott támogatott program előtti és utáni, illetve a programban részt vevők és nem részt vevők teljesítményét. Az első esetben nem tudjuk, hogy mi történt volna a támogatott-tal, ha nem vesz részt a programban, a másokban pedig nem lehetünk biztosak abban, hogy a programban részt vevők és kimaradók között eleve nincs különbség. A cél az lenne, hogy megtudjuk, mi lett volna a programban részt vevőkkel, ha nem vesznek részt a

⁷⁷ Azokat a feladatellátási helyeket, amelyekre volt nem értelmezhető a szegregációs index, mert az adott településének egyetlen általános iskolai feladatellátási helye volt, és/vagy a településén több általános iskolai feladatellátási hely is működött, de a településen nem volt regisztrálva egyetlen HHH tanuló sem, kihagyta az elemzésből, illetve az arra épülő kategorizációból.

⁷⁸ Áttekintés a hazai települési szegregációs index alakulásának és a Projektbe bevont feladatellátási helyek oktatási szegregációval való érintettségének legfontosabb tendenciáiról. Oktatási Hivatal, 2020. 11. oldal.

programban, és ezt összevessük azzal a helyzettel, amit a támogatott a program után elért. Mivel az a helyzet, hogy a támogatott nem vesz részt a programban, nem megfigyelhető, ezért szükség van ennek a nem létező helyzetnek (angolból átvett szóval tényellentétes [counterfactual] helyzetnek) a mesterséges megkonstruálására. A módszerek minden esetben ennek a tényellentétes állapotnak a megalkotását célozzák, megfelelő kontrollcsoport kialakításával.

A tényellentétes hatáselemzésnek ugyanakkor vannak komoly korlátai is a mi esetünkben. A programban nem történt bemeneti és kimeneti mérés. A program jóságát elsősorban az előrejelzési rendszer hivatott mutatni, ami főleg továbbhaladási adatokat és osztályzatokat tartalmaz. A kompetenciamérés adatbázisa szolgál adatokkal a szövegértés és matematika teljesítmény terén, de sajnos a Covid járvány miatt éppen a program végéről nincsenek információink, mivel a 2020-as mérés elmaradt, a 2021-es mérés adatai pedig nem elérhetők az értékelés periódusában.

Az értékelés legnagyobb korlátja az, hogy nagyon rövid idő telt el a beavatkozások kezdete óta és a Covid is befolyásolja a projekt lefolyását. Ugyanakkor az időtáv problémája szinte mindig fennáll az uniós programok esetén, ezért ezzel a logikával szinte soha nem lehetne uniós programokat tényellentétes hatásvizsgálatnak alávetni. Mindenképpen érdemes elkezdni mégis, mert ha a korlátok miatt a programról csak korlátozottan állítható is bármilyen értékítélet, de a módszertani repertoár kialakítása és kipróbálása mindenképpen elősegítheti azt, hogy a jövőben a programok már az értékelési szempontok figyelembevételével legyenek megtervezve.

A vizsgálathoz az OKM, KIRSTAT, KIFIR és ESL adatbázisokat használtuk. A tényellentétes vizsgálathoz készült egy módszertani előkészítő anyag is, a beavatkozást itt szűkebb értelemben az EFOP-3.1.5 programra korlátoztuk, miután ez az a program, amely leginkább megcélozta az általunk mérni kívánt hatások elérését. A meglévő oktatásstatisztikai adatok alapján tényellentétes vizsgálatot végeztünk és ezen belül igyekeztünk minél tágabban értelmezni a program potenciális pozitív kimeneteit. Ezért olyan indikátorokat vontunk be, amik ugyan nem voltak a program közvetlen céljai, de közvetve utalhatnak a program által generált pozitív hatásra. Ilyen a továbbtanulási aspiráció is, amit elsősorban a potenciális pozitív hatások bemutatása miatt tartunk fontosnak.

Az adatbázis az Országos Kompetenciamérés (OKM) adatbázisa, valamint a Középiskolai Felvételi (KIFIR) adatai, a vizsgált célcsoport a 2017-ben hatodikosok, akiknek az eredményei rendelkezésre állnak. Ez a populáció tehát rendelkezik teszteredményekkel, illetve osztályzatokkal. Miután az osztályzatok nem függetlenek a pedagógustól, aki érdekelt a programban, ezért többféle indikátort is érdemes vizsgálni.

- teszteredmények (szövegértés és matematika) (2017-ben hatodikosok és 2019-ben nyolcadikosok, valamint a hatodikosok kohorszaiban 2010-2019 között)
- osztályzatok (magyar és matematika)
- továbbtanulási aspiráció (érettségig adó középfokon való továbbtanulási vágy 6. és 8. osztályban (OKM) és a megvalósult továbbtanulás (KIFIR))

A lemorzsolódás vizsgálatokor több szűkítés is szükséges az értelmezhető, valós hatást kimutató eredmény eléréséhez. Ugyan a projektben részt vesznek általános iskolák és gimnáziumok is, azonban a gimnáziumok alacsony elemszáma miatt **a lemorzsolódás vizsgálatához kizárólag az általános iskolák adatait tudjuk felhasználni**. Ezen belül a programban partnerintézményként nevesített iskolák

mutatói jelentősen javítják az induló értékeket, minthogy ez a kör fejlesztést támogató szerepben volt (és nem fejlesztendőben), így a végleges vizsgálatkor ezen intézményi kört kihagytuk.

A kontrollcsoport jellemzői

A tanulói lemorzsolódással veszélyeztetett intézmények támogatása című kiemelt projekt (EFOP-3.1.5-16) hatásértékelésének előkészítése című megalapozó tanulmányhoz igazodva a tényellentétes hatásvizsgálat módszere szerint az iskolákból öt különböző kontroll mintát alakítottunk ki, melyek az alábbiak:

- a pótlistára került iskolák (113 iskola)
- azon intézményi kör, ahol a szegregációs index a 0,10-es értéket meghaladta (157 iskola)
- azon intézményi kör, ahol szegregációs index a 0,14-es értéket meghaladta (109 iskola)
- a családháttér-index alapján képzett feladatellátási helyek (111 iskola)
- kompetenciamérések eredményei alapján képzett feladatellátási helyek (208 iskola).

Az egyes kontrollcsoport kiválasztási módszerek más és más aspektusból közelítik a lemorzsolódás problémáját. A **pótlistás iskolák** esetében a kiválasztási módszer tökéletesen azonos volt, így az eredeti kiválasztási módszernek megfelelő, **homogén kontroll minta alakult ki**. Ugyanakkor a kiválasztás esetleges hibáit ez a minta is megőröklí. A **szegregációs index értékei alapján kiválasztott egyéb iskolák köre** erősen hasonlít ugyan az eredeti kiválasztott iskolákhoz, de tisztábban koncentrálnak a szegregációra, mint jelenségre. A probléma ez esetben ugyanaz, mint a szegregációs indexnél: a kiválasztás „középre húz”, a leghátrányosabb helyzetű iskolák kimaradhatnak a válogatásból (mivel csak legalább kétiskolás településeket néz, illetve ezen belül sem minden iskolára számítható). A **családháttér-index** komplexen ragadja meg a tanulói hátrányokat, s szélesebb körű is, mint a szegregációs index (nem csak romákat céloz meg). Ugyanakkor a családháttér-index számítása alapjául szolgáló tanulói háttérkérdőív kitöltöttsége nem 100%-os, így torzítások lehetnek a kitöltöttségi ráta függvényében. A **kompetenciamérés eredményei alapján** történő csoportképzés objektív képet sugall az iskolák közötti teljesítménykülönbségekről, illetve az elért haladásról. Mivel a lemorzsolódás végső soron a tanulmányi eredményektől függ, ezért ez a vizsgálat jól jelezheti a projekt eredményességét ebből a szempontból (miközben a szegregáció csökkentése ez alapján nem mérhető).

A kompetenciamérés adatai alapján össze tudjuk vetni, hogy mennyire hasonlóak a kontrollcsoport iskoláinak tanulói a beavatkozásban részt vett iskolák tanulóihoz képest.

A kontrollcsoport és beavatkozásban résztvevő intézmények tanulóinak 85 százaléka írta meg a kompetenciamérést 2017-ben és 2019-ben is, de ennél jóval nagyobb arányt találunk a kontrollcsoportok többségében, kivéve a pótlistás csoportot. Az, hogy a tanulók hány százaléka írja meg a tesztet, általában árulkodó. Az elemzések rendre azt találják, hogy a kimaradók általában a gyengébben teljesítő tanulók, akik lehúznák az iskola átlagát. Megvizsgáltuk, hogy milyen különbségek figyelhetők meg azon tanulók 2017-es eredményei között, akik 2017-ben írtak, majd 2019-ben nem írtak kompetencia felmérést, és akik mindkét évben részt vettek a mérésben. Mind a programba bevontak, mind az összes többi csoport esetében igaz, hogy akár a matematika, akár a szövegértés eredményeket nézzük, azoknak az eredménye rosszabb volt 2017-ben, akik 2019-ben nem vettek részt a mérésben.

29. TÁBLÁZAT: A kontrollcsoport iskolái és a programba bevont iskolák mindkét évben kompetencia tesztet író tanulóinak aránya

	Tanulók száma	Arányuk %
Programba bevont	4174	85,4%
Szegregációs index a 0,10-es értéket meghaladta	3763	89,2%
Szegregációs index a 0,14-es értéket meghaladta	3224	89,1%
Kompetenciamérés eredményei alapján kiválasztott	2057	86,6%
Családi háttérindex alapján kiválasztott	2118	87,6%
Pótlistára került	1926	84,5%

Forrás: OKM adatbázis

Ha a hátrányos helyzetű tanulók arányát nézzük, azt látjuk, hogy az országos átlagnál jóval nagyobb arányban találunk ilyen tanulókat a programba bevont iskolákban, a kontrolliskolák közt pedig a pótlistas iskolák és a kompetenciamérés eredményei alapján kiválasztott iskolákban. A szegregációs index alapján kiválasztott kontrollcsoport itt is sokkal kedvezőbb helyzetűnek tűnik, mint a beavatkozásban résztvevő intézmények csoportja. A hátrányos helyzetű tanulók arányában bekövetkezett csökkenés a két időpont között elsősorban annak tudható be, hogy ők azok, akik nagyobb valószínűséggel iskolát váltanak, vagy lemorzsolódnak.

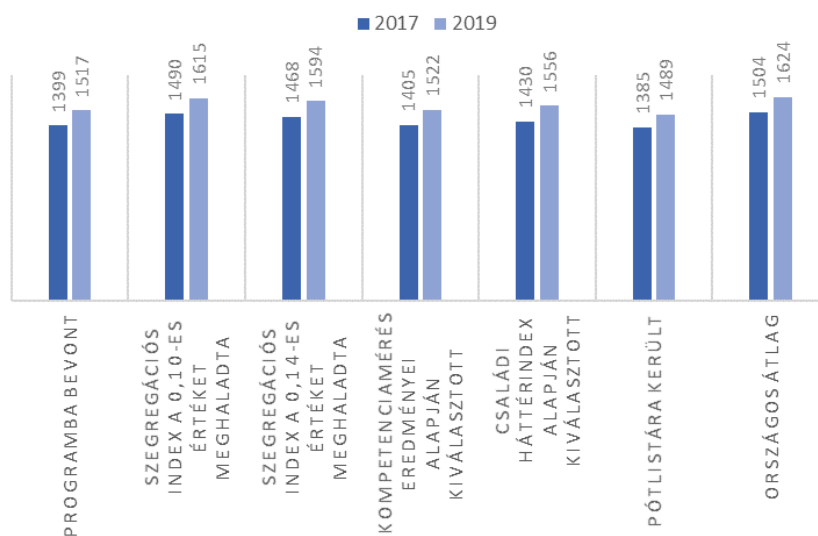
30. TÁBLÁZAT: A halmozottan hátrányos helyzetűek aránya a programba bevontaknál és a kontroll mintákban 2017-2019 (azok körében, akik nem váltottak iskolát)

	2017	2019
Programba bevont	27,3%	24,9%
Szegregációs index a 0,10-es értéket meghaladta	6,2%	5,9%
Szegregációs index a 0,14-es értéket meghaladta	7,6%	7,5%
Kompetenciamérés eredményei alapján kiválasztott	23,4%	18,9%
Családi háttérindex alapján kiválasztott	8,9%	7,4%
Pótlistára került	37,8%	33,7%
Országos átlag	6,8%	6,5%

Forrás: OKM adatbázis

Ha a tesztpontszámokat nézzük, akkor azt látjuk, hogy a programba bevont hatodikos tanulók 2017-ben átlagosan 1399 pontot írtak matematikából, mely 2019-re (nyolcadik osztályra) 8,4%-kal, 1517 pontra emelkedett (itt csak azok átlaga szerepel, akik az adott iskolai körben maradtak). Ezt összehasonlítva az egyes kontrollcsoportokba tartozó iskolákkal vegyes kép mutatkozik: 2019-ben a szegregációs index alapján kialakított kontrollcsoport átlageredménye ennél mindkét évben jóval, a családháttér-index alapján képzett csoportban szereplő feladatellátási helyeké közepesen, a kompetenciamérés eredményei alapján kiválasztott iskoláké pedig kissé magasabb volt, míg a pótlistas iskolák átlageredménye ennél alacsonyabb lett.

25. ÁBRA: A kompetencia felmérés matematika pontszámának átlaga 2017-2019 (pont)



Pr o g r a m b a b e v o n t	Sze gre gá ci ós in de x a 0,1 0- es ért éke t me gha ladt a	Sze gre gá ci ós in de x a 0,1 4- es ért éke t me gha ladt a	Kompe ten ciamé rés ered mény ei al apján kivá lasz tott	Csalá dihát tér- inde x al apján kivá lasz tott	P ó t l i s t á r a k e r ü l t	O r s z á g o s á tl a g
4 1 7 6	376 4	322 5	2058	2119	1 9 2 8	7 5 8 0 4

Forrás: OKM adatbázis

A mindkét kompetencia felmérést megíró, 0,10-es értéket meghaladó szegregációs index alapján kialakított kontrollcsoport átlageredménye 2017-ben és 2019-ben is 6,5%-kal haladta meg a programba bevontakét, míg a 0,14-es értéket meghaladó szegregációs index alapján kialakított csoport átlageredménye 2017-ben 4,9%-kal, 2019-ben 5,1%-kal múlta felül azt. A kompetenciamérések eredményei alapján képzett kontrollcsoport tanulói 2017-ben 0,4%-kal, 2019-ben 0,3%-kal, a családháttér-index alapján képzett kontrollcsoport tanulói 2017-ben 2,2%-kal, 2019-ben 2,6%-kal magasabb átlagpontszámot értek el, mint a programba bevontak. Míg a pótlistára került intézmények esetében 2017-ben 1%-os, 2019-ben 1,8%-os az elmaradás a programban résztvevő iskolák tanulóihoz. Mindeközben az országos átlag 2017-ben 7,5%-kal, 2019-ben 7,1%-kal haladta meg a programba bevontakéét. Vagyis a programban résztvevők matematikából elért eredményei közeledtek az országos átlaghoz, ugyanakkor a családháttér-index alapján kiválasztott

kontrollcsoportokhoz képest nőtt az elmaradás. Feltűnő a beavatkozásban részt nem vett pótlistas csoport romló teljesítménye, ami egyben az átlagot is lehúzza. Így a programba bevont iskolák átlaghoz való közelítése valószínűleg e csoport romlása miatt is következhetett be. (A szövegértés terén hasonló mintázatot találtunk, lásd a tényellentétes vizsgálat háttér tanulmányban.)

31. TÁBLÁZAT: Az egyes kontrollcsoportok matematika átlagpontszámának eltérése a programba bevontakétól 2017, 2019 (%)

	2017	2019
Szegregációs index a 0,10-es értéket meghaladta	6,5%	6,5%
Szegregációs index a 0,14-es értéket meghaladta	4,9%	5,1%
Kompetenciamérés eredményei alapján kiválasztott	0,4%	0,3%
Családi háttérindex alapján kiválasztott	2,2%	2,6%
Pótlistára került	-1,0%	-1,8%
Országos átlag	7,5%	7,1%

Forrás: OKM adatbázis

Ezek alapján úgy tűnik, hogy a kontrollcsoportok mindegyike meglehetősen más, mint az általunk vizsgált intézmények csoportja. Feltűnő, hogy a szegregációs index alapján bevont intézmények mennyivel jobb adottsággal rendelkeznek. Ennek oka, hogy annál magasabb a szegregációs index, minél inkább nagyobb településről van szó, hiszen itt található heterogénebb közeget és a több iskola miatt itt nagyobb lehetőség van a tanulók bizonyos csoportjainak elkülönítésére. Viszont így ebbe a csoportba kerülnek az elit gimnáziumok és általános iskolák is, viszont az EFOP-3.1.5 csak a hátrányosabb helyzetű tanulókkal bíró iskolákat vont be (nem volt településszintű és iskolahálózat megközelítésű a beavatkozás). Ez egyben azt is jelenti, hogy mivel az összes hátrányos helyzetű iskola be lett vonva a szegregáló településekről, nincs mód kontrollcsoportot létrehozni e két dimenzió mentén (szegregáció mértéke és tanulók hátrányos helyzete). Szintén figyelemreméltó, hogy a pótlistára került iskolák mennyire szisztematikusan hátrányosabb helyzetűek, ami azt sugallja, hogy a programba kerülés nem teljesen objektív kritériumok mentén történhetett.

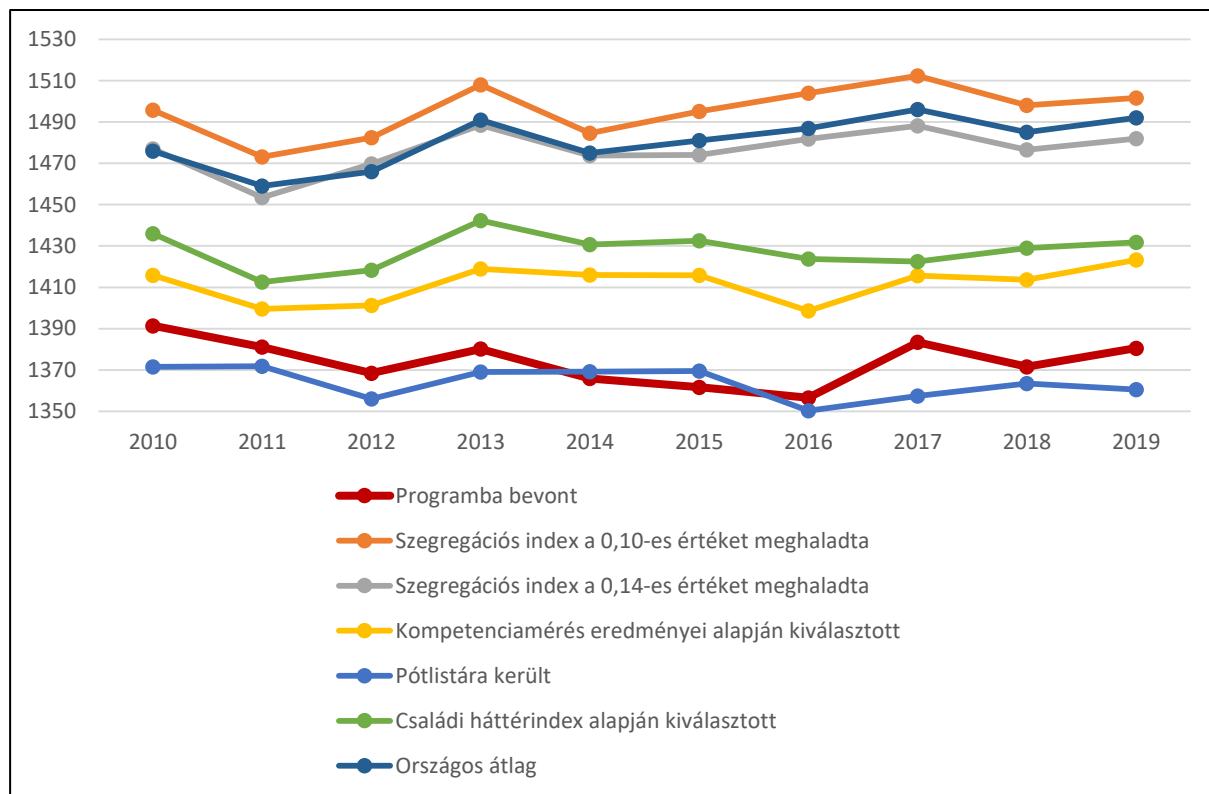
- *Kohorsz vizsgálatok*

A különböző csoportok iskolák tanulói adatait érdemes időben is összehasonlítani. Erre módot ad, hogy a kompetenciamérés minden évben felméri a tanulók teljesítményét. A hatodikosok eredményeinek longitudinális vizsgálata is érdekes lehet abból a szempontból, hogy a beavatkozás ideje előtti és utáni adatok eltérnek-e szisztematikusan a beavatkozáson átesett intézmények esetében. Ezért megnéztük a kompetenciamérésen a mindenkor hatodikosok matematika és szövegértési teljesítményét 2010 és 2019 között.

A szövegértés teljesítmények alakulása is megerősíti azt a tényt, hogy a szegregációs index alapján létrehozott kontrollcsoport meglehetősen távol esik a programba bevont iskolák csoportjától, erősen az országos átlaghoz közelít. A családi háttér vagy kompetenciamérési eredmények alapján kialakított kontrollcsoportok a két korábban említett csoport között helyezkednek el. A kontrollcsoportok közül leginkább a pótlistas csoport hasonlít a programba bevont iskolák csoportjához. Érdekes, hogy a tendenciákat illetően két csoportot tudunk megkülönböztetni. Az egyik,

ahol párhuzamosan, de ugrál a teljesítmény (programba bevont, kompetenciamérés, szegregációs index) és azt, ahol egyenletesebb és inkább stagnáló az eredmény (családi háttér és pótlistás).

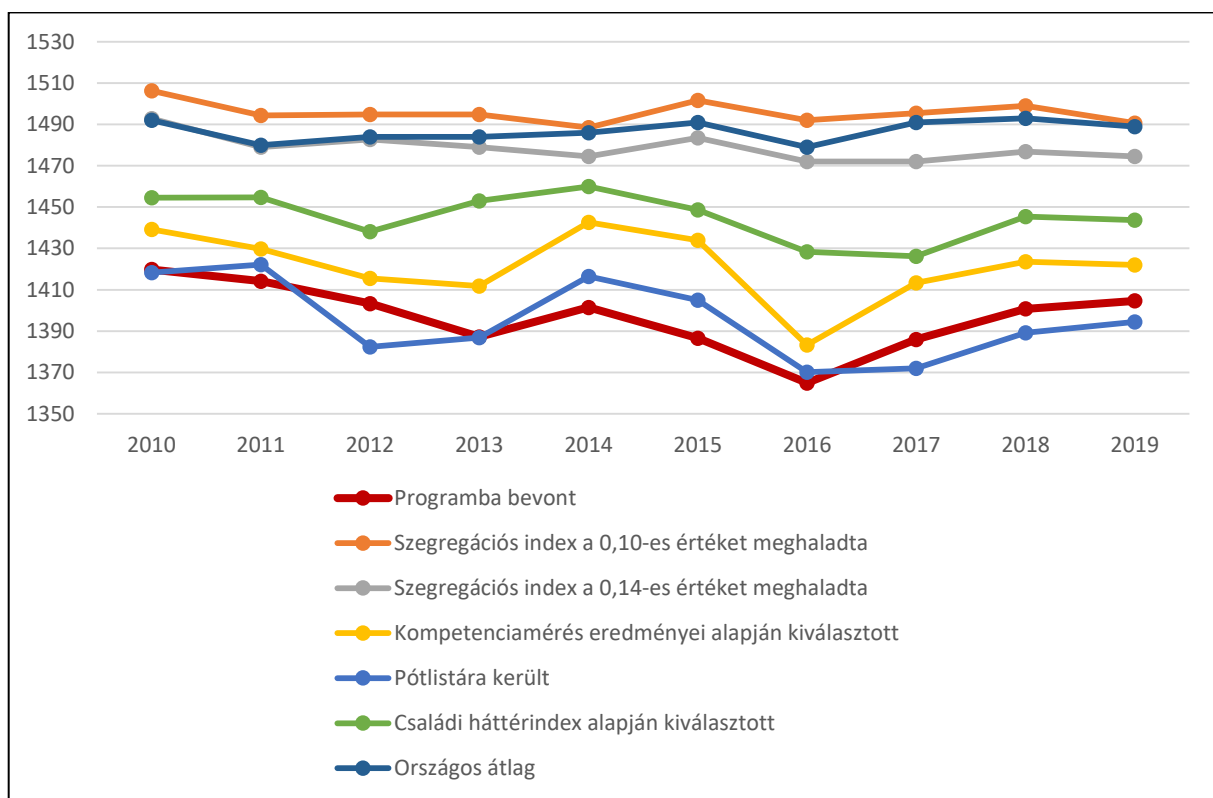
26. ÁBRA: A hatodik évfolyamon a szövegértési teljesítmény alakulása 2010 és 2019 között a programba bevont iskolákban és kontrollcsoportokban



Forrás: OKM adatbázis

A matematika teljesítményt nézve mást látunk, a jobb teljesítményű iskolák stagnálnak, viszont a programba bevont iskolák, valamint a kontrolliskolák (kivéve az országos átlaghoz inkább hasonló szegregációs index csoportot) 2016 után erőteljes javulást mutatnak, de ez mindegyik iskolacsoportra jellemző javulás. Ez arra utal, hogy **2016 után a gyengébb teljesítményű iskolákban egységesen sikerült a matematika teljesítményen javítani. Ez akár lehet annak a hatása is, hogy a végzettség nélküli iskolaelhagyás, lemorzsolódás csökkentése, mint uniós cél a középpontba került és mindegyik gyengébben teljesítő iskola próbált javítani az eredményeken. A korai lemorzsolódást jelző adatbázis elkészültével és az adatoknak az iskolákhoz való eljuttatásával a hátrányosabb helyzetű tanulókkal foglalkozó iskolák rákényszerültek, hogy foglalkozzanak ezzel a témával.**

27. ÁBRA: A hatodikos évfolyamon a matematika teljesítmény alakulása 2010 és 2019 között a programba bevont iskolákban és kontrollcsoportokban



Forrás: OKM adatbázis

Megpróbáltuk másképpen is megközelíteni ezt a jelenséget, ezért megnéztük, hogy a teszteredmények alapján a tanulóknak a teljesítményük alapján kialakított öt csoportjában volt-e javulás és mekkora 2017 és 2019 között. Azt látjuk, hogy minél alacsonyabb kvintilist nézünk, annál nagyobb javulást találhatunk és fordítva, minél magasabb kvintilist tekintünk, annál kisebb az eredményjavulás 2017 és 2019 között. Az első ötödben 18%, míg a következőkben rendre 11%, 8%, 6%, illetve 3% (mindezt a tanulók lemorzsolódása nem befolyásolta, mivel mindegyik ötödből 46-47 tanuló tűnt el). Ez nem meglepő, hiszen általánosan megfigyelhető jelenség, hogy alacsonyabb teljesítményszintről könnyebb nagyobb fejlődést elérni. Ugyanakkor a programba bevont csoportok esetén találjuk a legnagyobb javulást a legalsó szegmensben (18%) (és utánuk a pótlás és kompetenciamérés alapján kiválasztott kontrollcsoportokban).

32. TÁBLÁZAT: A matematika pontszámok változása az egyes kvintilisekben (%)

	Programba bevont	Szegregációs index a 0,10-es értéket meghaladta	Szegregációs index a 0,14-es értéket meghaladta	Kompetenciamérés eredményei alapján kiválasztott	Családi háttérindex alapján kiválasztott	Pótlistára került	Országos átlag	
Kvintilis 2017	1	118%	113%	113%	115%	114%	115%	114%
	2	111%	110%	110%	111%	111%	109%	110%
	3	108%	109%	109%	108%	109%	108%	108%
	4	106%	107%	107%	107%	107%	106%	107%
	5	103%	104%	105%	104%	104%	103%	104%
Összesen	109%	108%	108%	108%	108%	107%	108%	

Forrás: OKM adatbázis

Megjegyzés: Minden csoport esetében az első ötödben a tanulók legrosszabbul teljesítő 20%-a tartozik, míg az ötödik ötödbe a legjobban teljesítő 20%.

A szövegértést tekintve ugyanezt találjuk, a programba bevont iskolák tanulói körében – a matematikához hasonlóan – minél alacsonyabb kvintilist tekintünk, annál nagyobb az eredményjavulás 2017 és 2019 között. Az első ötödben 14%, míg a következőkben rendre 9%, 7%, 4%, illetve 3% (mindezt a tanulók lemorzsolódása nem befolyásolta, mivel mindegyik ötödből 46-47 tanuló tűnt el). Az országos adatoknál is hasonló tendencia mutatkozik, azzal a különbséggel, hogy az alsó három és az ötödik ötödben a javulás mértéke kisebb (1-1 százalékponttal).

33. TÁBLÁZAT: A szövegértés pontszámok változása az egyes kvintilisekben (%)

		Programba bevont	Szegregációs index a 0,10-es értéket meghaladta	Szegregációs index a 0,14-es értéket meghaladta	Kompetenciamérés eredményei alapján kiválasztott	Családi háttérindex alapján kiválasztott	Pótlistára került	Országos átlag
Kvintilis 2017	1	114%	112%	112%	116%	113%	114%	113%
	2	109%	108%	109%	109%	110%	109%	108%
	3	107%	106%	106%	107%	107%	107%	106%
	4	104%	105%	106%	106%	106%	105%	105%
	5	103%	103%	103%	104%	103%	102%	102%
Összesen		107%	106%	107%	108%	107%	107%	106%

Országos Kompetenciamérés, GKI

Megjegyzés: Minden csoport esetében az első ötödben a tanulók legrosszabbul teljesítő 20%-a tartozik, míg az ötödik ötödbe a legjobban teljesítő 20%.

Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a kohorszokat tekintve 2016 után érzékelhető javulás a tanulói eredményességben a gyengébben teljesítő iskolák körében, ami elsősorban a leggyengébb tanulók körében található nagyobb arányú teljesítménynövekedésből adódhat. Miután ez a hatás nem csak a programba bevont iskolák esetében jelentkezik, ezért ezt nem tekinthetjük a program hatásának, ugyanakkor valószínűleg nem független ez a változás attól, hogy az uniós fejlesztések miatt a hátrányos helyzetű tanulók középpontba kerültek és a korai lemorzsolódás jelzőrendszeren át minden iskola fókuszba került, ami valószínűleg ösztönözte őket, hogy a legrosszabbul teljesítő tanulókkal többet foglalkozzanak.

- *A lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók vizsgálata, ESL adatbázis*

Az ESL adatbázis lehetővé teszi, hogy időben összehasonlítsuk az intézményeket a tanulói továbbhaladás sikeressége területén. A lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók⁷⁹ adatait azt vizsgáltuk, hogy csökkent-e a programba bevont iskolák körében a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók aránya.

A lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók adatbázisába 2 744 feladatellátási hely (FEH) tartozik, ezek közül 211 a kiválasztott iskolák köréből, 109 a pótlistas iskolák köréből, 200 a kompetenciamérés alapján és 160 a családi-háttérindex alapján kiválasztott kontroll iskolák köréből. A kiválasztott és

⁷⁹ A 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet 44/J. § (2) bekezdés a) pontja szerint: lemorzsolódással veszélyeztetett az a tanuló, akinek a tanév végi vagy félévi értékelésekor és minősítésekor az egy tizedesjegyig számított tanulmányi átlageredmény a magatartás és szorgalom értékelését, minősítését nem beleszámítva nem éri el a közepes (3) szintet ha az alapfokú nevelés-oktatásban vesznek részt, és a 2,5 szintet, amennyiben a középfokú nevelés-oktatásban vesznek részt, vagy egy félév alatt vagy a megelőző tanévhez képest legalább 1,1 mértékű romlást mutat.

kontroll iskolák köre ebben az esetben sem teljes, de minden csoport esetén 90 százalék feletti, vagy ahhoz közeli a lefedettség. Az elemzéshez a 2019/2020-es tanév adatait vettük alapul, ugyanis ezek a legfrissebb elérhető adatok ezáltal a leginkább mérvadóak a jövőre való kitekintéshez.

34. TÁBLÁZAT: Lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók átlagos aránya csoportonként

	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Országos átlag	6,4%	6,3%	5,6%	4,9%
Kiválasztott iskolák	14,9%	14,3%	13,0%	11,1%
pótlistas iskolák	16,7%	15,5%	13,8%	11,9%
Kompetencia kontroll	11,3%	11,3%	10,0%	8,8%
Családi-háttérindex kontroll	8,3%	8,0%	7,1%	6,2%

Forrás: KIRSTAT adatbázis, ESL adatbázis, GKI saját számítása alapján

Idősorososan nézve az adatokat 2016/2017 óta folyamatos csökkenő tendencia figyelhető meg minden csoport esetén. A 2019/2020-es tanévre a legjelentősebb csökkenés az országos átlagban és a pótlistas iskolák körében volt, mindkét esetben a korábbi érték 71%-ára csökkent a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók aránya. Ezt követik a családi-háttérindex kontroll csoport iskolái, ahol 75%-ra csökkent ez az érték, és csak ezután jönnek a kiválasztott csoport iskolái, ahol 79%-ra esett vissza. A legkevesebbet a kompetenciamérés eredményei alapján alkotott kontroll csoport tagjai esetében javultak az adatok, itt 82%-ra csökkent az érték.

Ezek az adatok is alátámasztják azt, hogy azáltal, hogy a lemorzsolódás problémája középpontba került, az iskolák többet kezdtek el foglalkozni a lemaradókkal, de ez nem csak a programba bevont, hanem a többi iskolában is igaz lehet. Ezért ez nem a közvetlen beavatkozás hatása, de az a tény, hogy az uniós célkitűzések a fejlesztések révén nagyobb fókuszot kaptak, lehetett ilyen általános hatással. Ugyanakkor az a tény, hogy a pótlistas iskolák rendre alulmúlják a kiválasztott iskolák körét, azt erősíti, hogy volna igény a program bővítésére. Szintén a program folytatására való igényt mutatja, hogy nem csak a hátrányos helyzetű iskolákban, de országos szinten is jelentős a veszélyeztetett tanulók aránya (5%), ami azt sugallja, hogy a probléma a következő években is jelen lesz. Ez két fontos konklúziót is jelent, egyrészt, ha a program nem folytatódna tovább, akkor a kiválasztott iskolák körében újra romlásnak indulhatnának az adatok, mivel a veszélyeztetett tanulók aránya továbbra is magas. Másrészt, egy esetleges bővítéssel látványos fejlődést és javulást lehetne elérni, mivel a pótlistas iskolák köre is hasonlóan rossz, ha nem rosszabb mutatókkal rendelkezik, mint a kiválasztott iskolák, ami jelentős fejlődési potenciált jelenthet.

- *A pontszámok változásának vizsgálata lineáris regresszió módszerével*

A programba bevont iskolák tanulóinak matematika és szövegértés pontszáma 2017 és 2019 közötti változásának egyéb magyarázó változókkal való összefüggéseit lineáris regresszió keretében vizsgáltuk. E vizsgálatban a függő változó tehát a pontszámváltozás (mindkét területre, vagyis matematikára és szövegértésre külön-külön), míg a magyarázó változók az alábbiak:

- program dummy: vagyis, hogy részt vett-e az iskola az EFOP-3.1.5 programban,
- tanulói szintű kompetencia-mutatók,
- iskolaminőségi indikátorok,
- tanulói családi háttér,
- egyéb iskolai és területi adatok.

A korábban bemutatott eredmények alapján úgy tűnik, hogy a szegregációs index alapján képzett kontrollcsoportokkal történő összehasonlítás „felesleges”, mivel azok eredményei (és a tanulók családi háttere átlagosan) az országos átlaghoz közeli. Ennek oka az, hogy a szegregált településeken levő iskolák véletlenszerűen lettek bevonva (így jó iskolák is bekerültek a hátrányos helyzetű iskolák mellé), ezért a további vizsgálatok esetében ezt a két csoportot kihagytuk az elemzésből, hogy az eredmények jobban értelmezhetőek legyenek. A vizsgálathoz a felmérés elemzése során összegyűjtött korábbi tapasztalatok alapján két különböző kontrollcsoportot tartottunk meg:

1. pótlásra került általános iskolák,
2. kompetenciaeredmény és családi háttér alapján kiválasztott kontrolliskolák (összevonva),

Mindezek alapján összesen 20 regressziós modellt (10 matematika + 10 szövegértés) futtattunk a fenti 2 kontrollcsoport bevonásával, melyeknél az alábbi táblázat szerint fokozatosan vontuk be az egyes magyarázó változókat.

Az eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy a program beavatkozás csak a matematika terén és a családi háttér és kompetenciamérés eredményei alapján kiválasztott kontrollcsoportokhoz való viszonyítás esetén javította szignifikánsan a tanulói eredményeket. A másik három regresszió esetén azt láthatjuk, hogy a kontrollcsoportokhoz képest a programba bevont iskolák szignifikáns javulást értek el, de amennyiben bevonunk több változót, a hatás már nem szignifikáns. Minden modell esetén igaz, hogy minél alacsonyabb volt egy tanuló pontszáma 2017-ben, annál nagyobb javulást ért el 2019-re, ami megint alátámasztja azt a korábbi állításunkat, hogy az alsó kvintilisekben relatíve nagyobb javulást lehet elérni. Figyeljük meg azt is, hogy a modellek magyarázó értéke nem túl magas, a független változóban meglévő szórás 15-20 százalékát magyarázza. A modellek magyarázóértéke meglehetősen megugrik, amennyiben a tanulók családi hátterét is bevonjuk. Minél jobb a családi háttere a tanulónak, annál inkább fejlődik, és ez igaz mindegyik csoportra. Fontos megfigyelés, hogy minél nagyobb arányban alkalmaznak az iskolák nyugdíjas tanárokat, annál kisebb fejlődést találunk a matematika és szövegértés terén. Ez nem feltétlenül azt jelenti, hogy ezek az idősebb pedagógusok nem tanítanak jól, de azt igen, hogy az iskolában valószínűleg pedagógushiány van, ami egy proxyja lehet annak, hogy az intézmény nem működik jól, illetve nem vonzó.⁸⁰

⁸⁰ <https://www.t-tudok.hu/oktataskutatas/pedagogusok/kutatas-az-emberieroforras-szukossegekról-a-magyar-kozoktatásban-2021/>

Nem véletlen az sem, hogy szignifikáns hatást a matematika terén tudtunk kimutatni, ugyanis a szakirodalom alapján is ez az a terület, ahol gyakoroltatással is lehet eredménye elérni, főleg a leggyengébben teljesítő tanulók körében. A tanodákat értékelő egy tanulmány is nagyon hasonló tapasztalatra jutott, a fejlesztések elsősorban a leggyengébbeket tudta kicsit feljavítani, viszont a komolyabb tudást jelentő szintekre nem tudta eljuttatni a tanulókat, mert elsősorban intenzív korrekpetálást folytattak, nem kognitív kihívást jelentő, gondolkodtató foglalkozásokat.⁸¹

A programnak tehát a matematika terén lehetett pozitív hatása, elsősorban a leggyengébben teljesítők terén. Miután a program maga nem tartalmazott pedagógiai módszertani elemeket, ezért nagy valószínűséggel a pedagógusok a korábbi IPR tapasztalataikra építve próbáltak megfelelni a kihívásnak. Valószínűleg nagyobb hatást is el lehet érni, amennyiben az intézményfejlesztés mellett jobban fókuszál a program az osztálytermi folyamatokra is.

35. TÁBLÁZAT: Regressziós modell a matematika terén a családi háttér és kompetenciamérés eredmény alapján kiválasztott, illetve a pótlítás kontroll csoportra vonatkoztatva

	1. modell	2. modell	3. modell	4. modell	5. modell
Függő változó: matematika pontszámváltozás (6. és 8. között, 2017-ről 2019-re)					
Kontrollcsoport: kompetenciaeredmény és családi háttér alapján kiválasztott kontrolliskolák					
program dummy	-6,114** (2,973)	58,141** (22,296)	58,840** (22,290)	66,096** (23,743)	70,984** (23,726)
6.-os matematika pontszám (szint)		-0,234** (0,012)	-0,233** (0,012)	-0,310** (0,013)	-0,311** (0,013)
program dummy * 6.-os pontszámszám		-0,049** (0,016)	-0,049** (0,016)	- (0,017)	- (0,017)
nyugdíjas pedagógusok aránya			-0,217 (0,850)	-0,207 (0,936)	-0,290 (0,937)
szakképesítés nélkül tanító pedagógusok aránya			-1,509** (0,551)	-0,560 (0,579)	-0,765 (0,584)
családiháttér-index				33,071** (1,616)	31,887** (1,688)
iskola mérete					6,724** (2,173)
település típus					-7,273** (2,578)
HH tanulók aránya					-0,507** (0,129)
konstans	119,839 (2,127)	452,155 (16,761)	453,474 (16,763)	584,553 (18,845)	589,492 (19,834)
N (elemszám)	8163	8163	8163	6879	6879
R ² (magyarzó erő)	0,0005	0,1230	0,1238	0,1725	0,1756

Megjegyzés: zárójelben a standard hibák. ** 5%-on szignifikáns, *10%-on szignifikáns

Iskola mérete: 4 kategória (0 = 5 főnél kisebb iskola; 1 = kis iskola, 2 = közepes iskola, 3 = nagy iskola)

Település típus: 4 kategória (1 = község, 2 = város, 3 = megyeszékhely, 4 = Budapest)

HH (hátrányos helyzetű) tanulók aránya, nyugdíjas pedagógusok aránya, szakképesítés nélkül tanító pedagógusok aránya: tizedes formában kifejezve

⁸¹ https://www.romaeducationfund.org/wp-content/uploads/2019/05/tanoda-projekt_zarobeszamolo_2013nov_.pdf

	1. modell	2. modell	3. modell	4. modell	5. modell
Függő változó: matematika pontszámváltozás (6. és 8. között, 2017-ről 2019-re)					
Kontrollcsoport: pótlistas iskolák					
program dummy	13,925** (3,853)	42,691 (29,001)	44,730 (28,983)	22,392 (30,696)	29,200 (30,713)
6.-os matematika pontszám (szint)		-0,264** (0,018)	-0,264** (0,018)	-0,357** (0,019)	-0,353** (0,019)
program dummy * 6.-os pontszámszám		-0,018 (0,021)	-0,020 (0,021)	-0,013 (0,022)	-0,020 (0,022)
nyugdíjas pedagógusok aránya			-5,086** (1,135)	-5,030** (1,188)	-4,883** (1,193)
szakképesítés nélkül tanító pedagógusok aránya			- 1,999** (0,691)	-0,538 (0,739)	-0,179 (0,752)
családiháttér-index				36,410** (1,830)	34,725** (1,906)
iskola mérete					11,216** (2,707)
település típus					-0,802 (3,205)
HH tanulók aránya					-0,028 (0,146)
konstans	99,799 (3,187)	467,604 (24,664)	470,406 (24,697)	645,377 (27,476)	618,100 (28,780)
N (elemszám)	6104	6104	6104	5129	5129
R ² (magyarázó erő)	0,0021	0,1321	0,1360	0,1942	0,1972

Megjegyzés: zárójelben a standard hibák. ** 5%-on szignifikáns, *10%-on szignifikáns

Iskola mérete: 4 kategória (0 = 5 főnél kisebb iskola; 1 = kis iskola, 2 = közepes iskola, 3 = nagy iskola)

Település típus: 4 kategória (1 = község, 2 = város, 3 = megyeszékhely, 4 = Budapest)

HH (hátrányos helyzetű) tanulók aránya, nyugdíjas pedagógusok aránya, szakképesítés nélkül tanító pedagógusok aránya: tizedes formában kifejezve

36. TÁBLÁZAT: Regressziós modell a szövegértés terén a családi háttér és kompetenciamérés eredmény alapján kiválasztott, illetve a pótlista kontroll csoportra vonatkoztatva.

	1. modell	2. modell	3. modell	4. modell	5. modell
Függő változó: szövegértés pontszámváltozás (6. és 8. között, 2017-ről 2019-re)					
Kontrollcsoport: kompetenciaeredmény és családi háttér alapján kiválasztott kontrolliskolák					
program <i>dummy</i>	-12,993** (2,834)	7,974 (20,315)	8,235 (20,314)	19,666 (21,979)	20,598 (22,006)
6.-os szövegértés pontszám (szint)		-0,203** (0,010)	-0,203** (0,010)	-0,275** (0,012)	-0,275** (0,012)
program <i>dummy</i> * 6.-os pontszámszám		-0,017 (0,014)	-0,018 (0,014)	-0,022 (0,015)	-0,023 (0,015)
nyugdíjas pedagógusok aránya			-1,416* (0,819)	-2,453** (0,915)	-2,510** (0,918)
szakképesítés nélkül tanító pedagógusok aránya			-0,448 (0,534)	0,321 (0,566)	0,291 (0,572)
családiháttér-index				31,591** (1,598)	30,916** (1,669)
iskola mérete					1,227 (2,218)
település típus					-0,723 (2,523)
HH tanulók aránya					-0,215* (0,126)
konstans	107,037 (2,027)	396,107 (15,016)	397,096 (15,035)	519,352 (17,181)	520,766 (18,171)
<i>N</i> (elemszám)	8168	8168	8168	6881	6881
<i>R</i> ² (magyarázó erő)	0,0026	0,1016	0,1020	0,1490	0,1490

Megjegyzés: zárójelben a standard hibák. ** 5%-on szignifikáns, *10%-on szignifikáns

Iskola mérete: 4 kategória (0 = 5 főnél kisebb iskola; 1 = kis iskola, 2 = közepes iskola, 3 = nagy iskola)

Település típus: 4 kategória (1 = község, 2 = város, 3 = megyeszékhely, 4 = Budapest)

HH (hátrányos helyzetű) tanulók aránya, nyugdíjas pedagógusok aránya, szakképesítés nélkül tanító pedagógusok aránya: tizedes formában kifejezve

	1. modell	2. modell	3. modell	4. modell	5. modell
Függő változó: szövegértés pontszámváltozás (6. és 8. között, 2017-ről 2019-re)					
Kontrollcsoport: pótlistas iskolák					
program <i>dummy</i>	3,017 (3,640)	-20,701 (25,870)	-20,010 (25,844)	-39,849 (27,365)	-39,234 (27,409)
6.-os szövegértés pontszám (szint)		-0,242** (0,016)	-0,243** (0,016)	-0,335** (0,017)	-0,335** (0,017)
program <i>dummy</i> * 6.-os pontszámszám		0,022 (0,019)	0,021 (0,018)	0,027 (0,019)	0,026 (0,019)
nyugdíjas pedagógusok aránya			-5,257** (1,086)	-5,259** (1,147)	-5,222** (1,153)
szakképesítés nélkül tanító pedagógusok aránya			0,742 (0,664)	-0,035 (0,714)	0,057 (0,727)
családiháttér-index				35,509** (1,801)	35,010** (1,871)
iskola mérete					4,360* (2,614)
település típus					-1,349 (3,098)
HH tanulók aránya					-0,021 (0,141)
konstans	91,027 (3,011)	424,782 (21,713)	427,106 (21,780)	598,141 (24,415)	591,350 (25,465)
<i>N</i> (elemszám)	6107	6107	6107	5130	5130
<i>R</i> ² (magyarázó erő)	0,0001	0,1077	0,1110	0,1700	0,1700

Megjegyzés: zárójelben a standard hibák. ** 5%-on szignifikáns, *10%-on szignifikáns

Iskola mérete: 4 kategória (0 = 5 főnél kisebb iskola; 1 = kis iskola, 2 = közepes iskola, 3 = nagy iskola)

Település típus: 4 kategória (1 = község, 2 = város, 3 = megyeszékhely, 4 = Budapest)

HH (hátrányos helyzetű) tanulók aránya, nyugdíjas pedagógusok aránya, szakképesítés nélkül tanító pedagógusok aránya: tizedes formában kifejezve

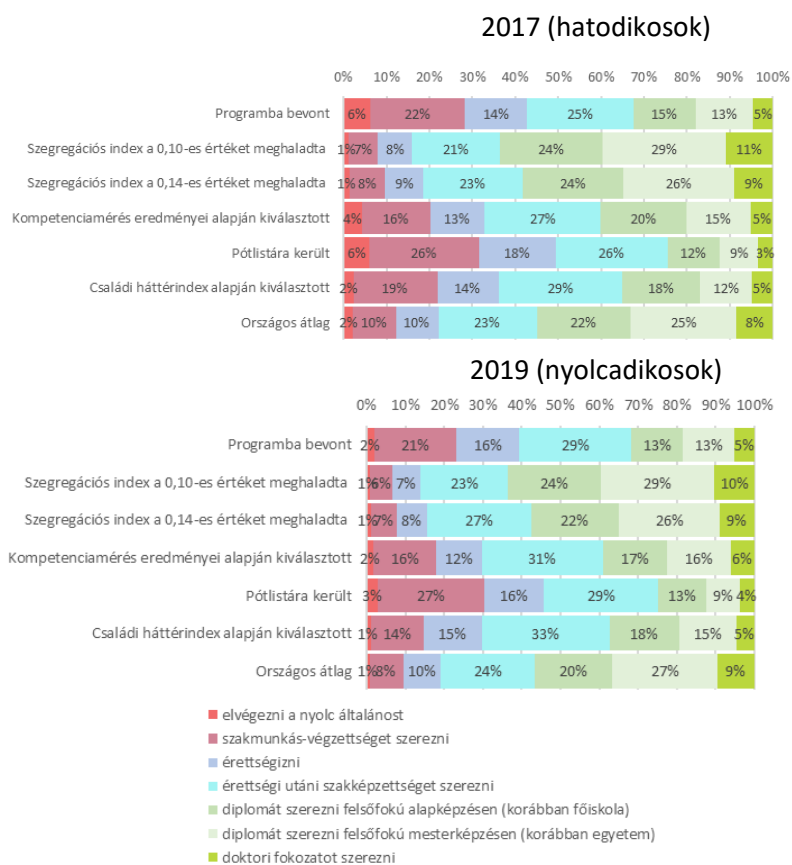
- *Továbbtanulási aspirációk*

Felmerülhet, hogy a program hatására növekedett a továbbtanulási kedv a magasabb végzettséget adó képzéstípusokba, ezzel hosszabbtávon potenciálisan csökkentve a korai iskolaelhagyást, mivel a magasabb végzettséget adó középfokú intézmények körében alacsonyabb a lemorzsolódás.

Ehhez egyfelől az OKM háttérkérdőívében szereplő továbbtanulási tervekre adott tanulói válaszokat elemeztük. A programba bevont iskolák hatodikos tanulói az országos átlaghoz képest jóval nagyobb arányban terveznek szakmunkás végzettséget szerezni, mint az országos átlag, illetve jóval kisebb arányban terveznek gimnázium után továbbtanulni.

A programba bevont iskolák hatodikosai körében 2017-ben 22% tervezte szakmunkásképzőben folytatni a tanulmányait (6% megelégedett volna a nyolc általános elvégzésével), 14% készült érettségizni és ezt követően munkába állni, 25% szakképzettséget is szerezne az érettségi mellett, míg a fennmaradó 33% ennél magasabb végzettséget tűzött ki maga elé.

37. TÁBLÁZAT: Továbbtanulási aspirációk alakulása 2017-2019 között különböző iskolacsoportok tanulói esetén



Forrás: OKM adatbázis

Nyolcadikra (2019-re) nőtt azoknak az aránya, akik legfeljebb érettségizni (14-ről 16%-ra), érettségizni és szakképesítést szerezni terveznek (25-ről 29%-ra). Ráadásul e két csoport összevont aránya a programban bevontak körében nőtt a legnagyobb mértékben, összehasonlítva a többi kontroll csoporttal. Az érettségit adó szakképzések aránya nőtt az érettségit nem adóhoz képest (különösen az általános iskola - mint legmagasabb cél - elvégzését célzó aránya csökkent). Felsőfokú végzettséget ezzel párhuzamosan kisebb arányban terveztek szerezni, de csökkent a szakmunkássá válási tervek

aránya is. Ez alapján látszik bizonyos elmozdulás az aspirációk szintjén a programba bevont iskolák tanulói körében, ráadásul bár hasonlóan tűnnek a tendenciák a pótlistas kontrollcsoport esetén is, de úgy tűnik, hogy itt szignifikáns elmozdulás történt. Fontos azt is látni, hogy az adatok azt mutatják, hogy a jobb háttérű iskolák tanulóinak eleve magasabb továbbtanulási aspirációi vannak, ami stabilabb, míg a hátrányosabb helyzetű iskolák tanulói esetén jobban változnak az aspirációk. Jelen esetben két folyamat játszódott le, egyrészt szignifikánsan csökkent a csak nyolc általános iskolát elvégezni vágyó fiatalok aránya, ugyanakkor jelentősen csökkent a gimnáziumba igyekezők száma és helyettük a nem érettségire adó szakképzésbe vágyók aránya nőtt meg. Ezt lehet egyrészt az aspirációs szintjének csökkenésének tekinteni, ugyanakkor valószínűleg itt a továbbtanulási szándékok realisabbá váltak, ezáltal pedig hosszú távon mégis a lemorzsolódás ellenében hathat ez a tendencia is. Mindenesetre arra felhívja a figyelmet ez a tény, hogy nagy jelentősége lesz a jövőt tekintve a lemorzsolódási adatok alakulását tekintve annak, hogy a szakképzés mennyire lesz felkészülve pedagógiaiailag ennek a körnek a sikeres motiválására, benntartására.

Azt, hogy ezek az aspirációk mennyire teljesülnek, a KIFIR adatbázis alapján is vizsgáltuk. A továbbtanulási aspirációk esetében az EFOP-3.1.5-16-2016-00001 projekt sikerességének másik mérőeszköze a középfokú oktatásba való továbblépés sikeressége.⁸² Vagyis, nem csak az, hogy a tanulók milyen végzettséget szeretnének elérni, hanem hogy effektíve sikerül-e tovább is lépniük az ennek megfelelő középfokú intézménybe. A sikerességet többféleképpen mérhetjük, az egyik ezek közül a gimnáziumba felvettek aránya. Ez amiatt fontos, mivel a gimnáziumi oktatásból jelentősen alacsonyabb a lemorzsolódás veszélye, mint a szakgimnáziumok és szakközépiskolák esetében. Míg a gimnáziumok körében a lemorzsolódott diákok aránya nagyságrendileg 1% körül mozgott az elmúlt években, addig a szakközépiskolások (volt szakmunkásképzők) esetében ez a szám 13-16% körül ingadozott.⁸³

A vizsgált időszak alatt jelentős változás történt a leginkább hátrányos helyzetű intézmények diákjainak továbbtanulási mintázatában. **A felére csökkent a gimnáziumokba bejutók aránya a hátrányos helyzetű iskolákban, helyébe a szakmaszerzési lépett, mint leginkább vonzó cél. Ez olyan drasztikus és egyirányba tartó erőteljes változás, aminek oka biztosan nem az EFOP-3.1.5 beavatkozás. Inkább magyarázható ez a 2020/2021-es tanévtől bevezetett szakképzési ösztöndíjjal, ami a nehéz anyagi helyzettel rendelkező családok gyermekeinek nagyobb motiváló erő, mint a magasabb szintű oktatás.** Ez azt is eredményezi, hogy a tehetségesebb, de szegényebb családból származó gyermekek is inkább a szakközépiskolát választják, míg ők korábban még gimnáziumba léptek tovább. Ennek a változásnak a megítélése kettős. Egyrészt lehetséges, hogy bár korábban bejutottak a gimnáziumokba ezek a tanulók, de ki is estek onnan, míg most a pályaválasztásuk esetleg megfontoltabb és az ösztöndíj megteremti a lehetőségét, hogy anyagi okok miatt ne essenek ki. Ugyanakkor a jövő szempontjából további kérdés, hogy a szakképzés ugyan ma még élő szakmát ad, de a folyamatosan és gyorsan változó munkaerőpiacon kérdéses, hogy meddig lesz piaci igény egy-egy szakmára. A preferencia váltás

⁸² Ehhez az elemzéshez a KIFIR adatbázist használtuk. Mivel az adatbázisban csak a 2018/2019-es, illetve a 2019/2020-as tanévre állnak rendelkezésre feladatellátási hely szintű adatok, ezért az elemzés erre a két évre korlátozódik. Ugyanis a korábbi évekről hiába állnak rendelkezésre adatok OM-azonosítók szintjén, mivel egy azonosító alá sok esetben több különböző (adott esetben különböző településen lévő) feladatellátási hely tartozik. Szintén korlátozó tényező volt, hogy nem minden iskolához volt lehetséges adatot kapcsolni, de ez a mintaelemszámok függvényében nem okozott jelentős elváltozást az eredményekben.

⁸³ Forrás: https://www.oktatas.hu/kozneveles/vegzettseg_nelkuli_iskolaelhagyas/iskolai_lemorzsolodas

további hatása, hogy az érintett iskolák tanulói kevesebb helyre jelentkeznek, mint korábban. A legjelentősebb csökkenés a kiválasztott és a pótlistas iskolák körében történt, ahol 4,5-ről 3,7-re, illetve 4,5-ről 3,6-ra csökkent az egy főre jutó jelentkezések száma. Mindezek ugyanakkor azt a problémát is felvetik, hogy egy ilyen hektikus szabályozási környezetben mennyire lehet egy program hatását vegytisztán és módszertanilag korrektül elemezni.

38. TÁBLÁZAT: Középfokú oktatásba felvett diákok aránya célintézmények szerinti kategóriákban

Célintézmény típusa	Gimnázium		Szakgimnázium (Technikum)		Szakközépiskola (Szakképző iskola)		Egyéb	
	2018/2019	2019/2020	2018/2019	2019/2020	2018/2019	2019/2020	2018/2019	2019/2020
Tanév								
Országos átlag	42%	42%	36%	38%	20%	19%	2%	1%
Programba bekerültek	40%	21%	39%	38%	19%	40%	1%	1%
Kompetenciamérés eredményei alapján kiválasztottak	40%	26%	36%	42%	22%	31%	2%	0%
Pótlista	42%	17%	35%	38%	22%	44%	1%	1%
Családi-háttérindex alapján kiválasztottak	40%	17%	36%	38%	22%	44%	2%	1%

Forrás: KIFIR; GKI saját számítása alapján

Összegezve, a megfigyelt két tanév során országos szinten, a felvettek körében nem történt változás a célintézmények arányát tekintve, de jelentős preferencia változás figyelhető meg a programba bekerült, és a hasonló tanulói összetétellel rendelkezőkontroll csoport iskolái körében. Ez nyilvánvalóan nem az uniós programnak, hanem a 2020/2021-es tanévtől a szakképzésben bevezetett új ösztöndíj rendszernek köszönhető.⁸⁴ Jól látható, hogy az ösztöndíj kifejezetten a hátrányos helyzetű iskolák tanulóit motiválta a szakképzésben történő továbbtanulás felé, országos szinten nem ért el jelentős változást. Emiatt az EFOP-3.1.5-16-2016-00001 projekt sikerességéről ebből a szempontban nem lehet valós következtetéseket levonni, mert jól láthatóan az új ösztöndíj rendszer bevezetése jelentősen befolyásolta a támogatott iskolák tanulóinak az iskolaválasztását. Az, hogy a jövő szempontjából ez milyen hatással lesz a lemorzsolódásra, nem lehet megmondani, de aggasztó előjelnek tekinthető, mint – ahogy azt majd látni fogjuk – a több mint 10-szer magasabb lemorzsolódási adat ezen iskolák körében.

o 4.7 A Covid járvány hatásai – TOR 3.21

Az értékelés során készült szakirodalomelemzések, interjú, fókuszcsoportok és az online intézményi adatfelvétel horizontális szempontja volt annak vizsgálata, hogy befolyásolta-e a projektek megvalósítását az időközben kitört pandémia, illetve, hogy milyen helyi intézkedések születtek ennek az esetleges hatásnak a mérséklése érdekében?

A Covid19 hatása témánk szempontjából kettős. Egyrészt a járvány éppen akkor robbant be és készítette az iskolákat a bezárásra és a digitális tanrendre való átmenetre, amikor sok konstrukció

⁸⁴ Erről részletesen itt tájékozódhat: <https://www.zmkik.hu/hu/palyaorientacio/cikkek/uj-szakkepzesi-rendszer-es-osztondijak-a-2020-21-es-tanevtol-112080>

éppen érdemben elindult volna. Különösen jellemző ez a pedagógusok módszertani felkészítését megcélzó EFOP-3.1.2-16 program esetén, ahol már eleve nehézkesen indult a program, miután az egyetemek közötti együttműködés nem tudott egy program megvalósításában kiteljesedni, így külön-külön indultak neki a módszertani csomagok kifejlesztésének, aminek csak egy része lett így a később KIP (Komplex Instrukciós Program) alapján kidolgozott KAP (Komplex Alapprogram) néven elterjedt módszer. Ez a késlekedés viszont odavezetett, hogy az iskolákba csak 2020 elejére ért oda ez a program, amikor be kellett zárni. Így ez a programelem minden bizonnyal nem tudott kiteljesedni.

A másik hatása viszont a Covidnak, hogy hirtelen felértékelődött a digitális technika és módszertan az oktatásban. Kérdés viszont, hogy ennek a veszélyeivel mennyire voltak tisztában a programvégrehajtók és tervezők. Az intézmények és pedagógusok, tanulók nagyon eltérő szinten voltak mind eszközhasználatban, mind hozzáférésben. Így a digitális tanrend bevezetése a nem megfelelő felkészültség miatt felerősíthette a kedvezőtlen lemorzsolódási tendenciákat. Ezért az sem érdektelen témánk szempontjából, hogy mennyire voltak felkészültek az iskolák erre a fordulatra.

Az iskolabezárások gyors válaszra készítették az oktatás szereplőit, és a gigakihívás sikere világszerte azon múlt, hogy a pedagógusok mennyire adaptívok és innovatívok és a digitális lehetőségekkel mennyire tudnak élni. Nemcsak nálunk, de máshol is, pl. az USA-ban is, nagyon sokan megmaradtak a hagyományos módszereknél és leveleztek a diákjaikkal (nálunk erre ott volt a KRÉTA rendszer). Jóval kevesebben próbálkoztak fejlettebb megoldásokkal, ahol valamilyen virtuális tanulási teret próbáltak létrehozni, Zoom-mal vagy Microsoft Teams-szel. És voltak, akik a két megoldás között próbálkoztak online konzultációval, videókkal.

A nemzetközi tanulói teljesítményvizsgálatok (TIMSS, PISA) mind azt a meglepő eredményt hozták, hogy a számítógép használatának intenzitása és a digitális szövegértés között negatív az összefüggés, a több számítógép-használat nem jelent javuló teljesítményt. Ez azzal is összefügg, hogy mire használják a tanulók a számítógépet: a magyar diákok sokkal inkább szórakozásra, mint információszerezésre. Nem független a számítógép használatának hatása a tanulók teljesítményére a tanári viselkedéstől sem. Amennyiben az infokommunikációs eszközök csak a frontális pedagógia meghosszabbítását jelentik, akkor akár negatív hatása is lehet az intenzív eszközhasználatnak.

A virtuális tanulási terek és/vagy a mesterséges intelligencia használata lehetnek azok az eszközök, amelyek hatékonyan ki tudják egészíteni a hagyományos személyközi kapcsolatra építő tanuló-tanítást. Ezekben viszont nem meglepően, a 2018. évi PISA felvételen is jól teljesítő országok jártak elől, míg Magyarország hátrébb foglalt helyet, a Covid ezen még rontott is, a többhónapos digitális tanrend szerinti oktatás majdnem egy tanévnyi veszteséget jelent a kompetenciákban (Lannert-Varga, 2022).

Arról, hogy vajon az országok mennyire voltak felkészülve a távoktatásra, az OECD a TALIS (tanári attitűdvizsgálat) és PISA felvételek adatai alapján végzett országokra lebontott elemzést. A magyar pedagógusoknak 51 százaléka válaszolta, hogy az alapképzésének részét képezte az IKT tanítási célra való használata (TALIS-átlag 56%). Ugyanakkor jóval az átlag felett gondolják, hogy megfelelően tudják támogatni a tanulók tanulását a digitális technológiával (76% a TALIS-átlag 67%-ával szemben). Talán az a magyarázata ennek, hogy a tanártovábbképzéseken nagyobb arányban találkoztak a témával, mint a nemzetközi átlag (69 vs. 60%). Ugyanakkor a 2018-as PISA felvételen az igazgatói válaszokból az derült ki, hogy az új technológia tanulási célú használatának lehetőségei hazánkban meglehetősen korlátozottak, az uniós forrásokból finanszírozott digitális fejlesztések ezt a lemaradást voltak hivatottak orvosolni Magyarországon a diákok 35%-a jár olyan iskolába, ahol az intézményvezető

szerint elérhető online tanulási platform, míg az OECD-átlag 54%. Még nagyobb a különbség, ha a pedagógusok számára elérhető professzionális szakmai segítségről van szó az IKT eszközök tanítási célú használatát illetően. Ilyen iskolába nálunk a diákok 29%-a jár, míg az OECD-átlag 65%. De OECD-átlagban kétszer annyi diák jár olyan iskolába, ahol a pedagógusoknak elegendő idejük van arra, hogy integrálják a digitális eszközöket a tanítási-tanulási folyamatba (61%), mint nálunk (31%).

Jó hír, hogy Magyarországon a TALIS adatok szerint a pedagógusok 80%-a azt vallja, hogy a tanárok az iskolákban nyitottak a változásra, ez nagyobb arány, mint a nemzetközi átlag (74%). Ugyanakkor az innovációt segítő olyan konkrét lehetőségek terén, mint például a tanári együttműködés, közös tanulás terén már nem ilyen rózsás a helyzet. Magyarországon a tanárok 14%-a nyilatkozott úgy, hogy részt vesz iskolájában legalább havonta egyszer valamilyen kollaboratív szakmai tanulási együttműködésben, ami alacsonyabb, mint a TALIS-átlag (21%). Pedig az ilyen tanulási lehetőségek hozzájárulnak a hatékony tanítási gyakorlatok elsajátításához és gyakoribb használatához.

A 2020 februárjában induló és egyre erősödő koronavírus járványra válaszul tavasszal teljes, később ősszel részleges, majd 2021 tavaszán megint teljes iskolabezárás és digitális tanrendre való áttérés történt Magyarországon (akárcsak világszerte). Az iskolabezárásoknak ára van, ami most, a járvány második hullámának csillapodásával egyre nyilvánvalóbb. Csökkenő GDP, leterhelt, mentálisan fáradt szülők, növekvő családon belüli erőszak, növekvő egyenlőtlenségek és a kompetenciafejlődésben elmaradó tanulók. A jóléti hatások közt példaként említhetjük az iskolai ingyenes étkezés elmaradásának a hátrányosabb helyzetű tanulókra gyakorolt negatív hatását, de a kényszerű otthonmaradással a szülőkre háruló nagyobb stressz (ami egyaránt fakadhat a munkanélküliségből, vagy abból, hogy az otthoni szűkös légtérből egyaránt meg kell felelni a munkahely, az iskola és a háztartás, család elvárásainak) is károsan érinti a gyerekeket. Ennek legszomorúbb megnyilvánulása, hogy világszerte megnövekedett a családon belüli erőszak a járvány következtében. A bezártság és a barátok hiánya miatt vannak arra utaló jelek, hogy a gyerekek mentális és fizikai egészsége is rosszabbodhatott. A társas kapcsolatok különösen fontosak a gyerekek számára, akik az érzelmi intelligencia fejlődésének egy igen érzékeny és fontos periódusában vannak, így esetükben a bezártság negatív hatása sokszorosa lehet a felnőttekének.

Az iskolabezárás rövidtávú oktatási hatásait leginkább a tesztteredményekben mérhető elmaradás mutatja. A PISA adatok alapján végzett becslések szerint a Covid miatti iskolabezárásoknak köszönhetően akár 38 pont is lehet a tanulási veszteség, ami 0,9 tanévnek feleltethető meg. A hatás nagysága közepes mértékű (0,38 Cohen-d) (Azevedo et al, 2020). A közép-kelet-európai országokban pedig az elmúlt másfél tanév során egy teljes tanévnyi tanulási veszteség halmozódhatott fel (Lannert–Varga, 2022). A szakirodalom szerint ez a negatív hatás erősebb a fiatalabb korosztály esetén, ahol a kezdeti hátrányok idővel megsokszorozódhatnak, ha nincs lehetőség a felzárkózásra (Hammerstein et al, 2021). Az iskolabezárásoknak lehetnek késleltetett, hosszú távú negatív hatásai (hiszterézis) is (OECD, 2020). Még ott is, ahol a feltételek megvoltak, azt tapasztalták, hogy kezdetben a távoktatás nem érte el a hagyományos oktatás minőségét, miután az iskolák és a pedagógusok kevésbé voltak erre felkészítve és már a technika adaptálása a tanítás folyamatába is időbe került (Németh et al, 2021). Ugyanakkor a későbbi hullámok során már a távoktatás hatékonysága javulni látszott, ahogy a rendszer alkalmazkodott a kihíváshoz (König–Frey, 2022).

Az így keletkezett potenciális tanulási veszteség két forrásból ered. Az egyik, hogy a tanulók mennyit tanultak ténylegesen ez idő alatt, a másik pedig az, hogy hány tanuló vett részt valójában a valamilyen formában nyújtott távoktatásban. A kutatók szerint a csökkentett tartalmú és minőségű oktatás káros

hatása hosszabb távon eltűnik, amennyiben a távoktatás nem tart túl sokáig (két-három hónap). Ugyanakkor az első magyarországi eredmények azt mutatják, hogy a digitális oktatás nem igazán szakadt el a hagyományoktól. Ennél nagyobb probléma, hogy a tanulók egy része eltűnik a radarról. Magyarországi kutatások szerint a tanulók egyötödét nem sikerült bevonni, a hátrányos helyzetű tanulók esetében viszont ez az arány eléri az egyharmadot is. Ez a fajta távolmaradás azért is veszélyes, mert hosszabb távon lemorzsolódáshoz vezethet, különösen a hátrányos helyzetű tanulók körében. Az ilyen akadályok leküzdésére az OECD szakértői a folyamatos monitorozást, a hátrányos tanulók számára az IKT eszközök/laptopok biztosítását és személyre szabott támogatást javasol.

A járvány idején nyújtott nem-hagyományos oktatás során hihetetlenül felerősödnek a különböző háttérű családok gyerekei között a különbségek. Az angolok a tanulói teljesítményekben a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók közötti különbségeket, amit az iskolabezárások okoztak, 11-75 százalék körülire taksálják (medián 36%). Az alacsonyabb kompetenciából fakadó alacsonyabb jövedelem pedig szegénységhez és rosszabb egészségi állapothoz, rövidebb várható élettartamhoz vezethet.

A tanulók közötti egyenlőtlenségeket az eltérő szintű családi támogatás is okozza. Távoktatás esetén a szülői háttér és hozzáadott érték felerősödik. Egy friss angol kutatás szerint a 18 év alatti középosztálybeli gyerekek szüleinek 44 százaléka mondta azt, hogy több mint napi négy órát töltöttek az otthoni tanítással, míg az alsóbb osztálybeli szülőknek csak a harmada. A magániskolák tanulói kétszer annyi lehetőséghez jutottak az online oktatás esetén, mint az állami iskolába járók. Ez utóbbiak esetén öt tanulóból csak egy részesült napi élő vagy felvételnél folyó videóoktatásban, míg a nem állami iskolák tanulóinak a fele. Ennek az is az oka, hogy az állami iskoláknak csak 37 százaléka, míg a nem államiaknak 60 százaléka rendelkezett online platformmal már a járvány kitörése előtt. Egy másik angol kutatás azt mutatta ki, hogy a távoktatás ideje alatt a jobb családi háttérű tanulók naponta 75 perccel többet tanultak, mint a hátrányosabb helyzetűek. Ez a napi 75 perc pedig összeadódik és minél tovább tart a távoktatás, annál nagyobb lesz a különbség. Az ENSZ főtitkára egyenesen nemzedéki katasztrófáról beszél, amennyiben továbbra is korlátozott formában jutnak oktatáshoz világszerte a gyerekek és fiatalok: „Jelenleg egy olyan nemzedéki katasztrófával szembesülünk, amelynek következtében mérhetetlen mennyiségű emberi potenciál és évtizedek fejlődése vesz kárba, miközben fokozódnak a mélyen húzóódó egyenlőtlenségek.” – mutatott rá Guterres.

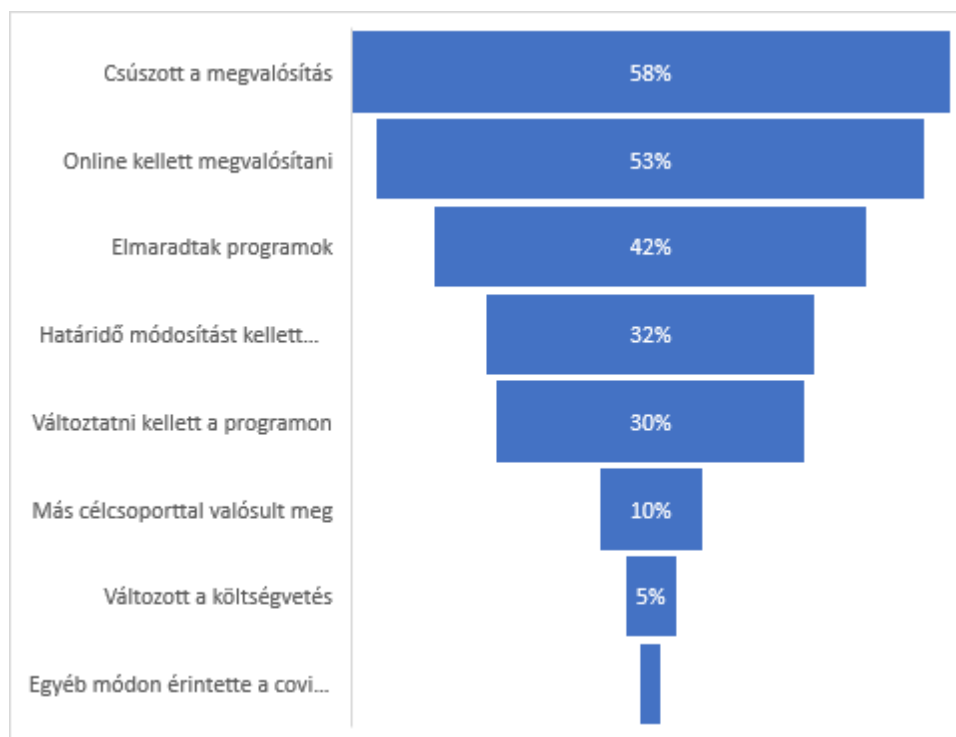
A hazai digitális fejlesztések tervezése és végrehajtásának elindulása még a COVID kitörése előtt indult. Éppen ezért a pandémia alatt bevezetett digitális tanrend különösen felhívta arra a figyelmet, hogy éppen a leghátrányosabb helyzetű iskolák esetében nincs megfelelő előrehaladás ezen a téren. Az eszközbeszerzések terén próbáltak korrigálni ezen a téren. De a digitális tanrend tapasztalatai arra is felhívták a figyelmet, hogy önmagában az eszközellátottság a megfelelő pedagógiai módszertani kultúra nélkül nem megoldás a problémákra. Ezeknek a problémáknak az azonosítása hatékonyan meg tudna történni, ha az oktatási adatbázisok elemzése alapján hoznának döntéseket.

„... digitális technológiához való hozzáférés hozta a felszínre, de ezek régóta meglévő problémák. Tehát az értékelésnek az elavultsága, a módszertan, a didaktika, a pedagógiának az elavultsága, a tartalmak, tananyagok, tanterveknek az elavultsága. Tehát egy csomó olyan dolog, amely tényezőként hozzájárul mondjuk a lemorzsolódáshoz. Tehát, hogy nem vonzó a tananyag, nem megfelelő az értékelés. Nem megfelelő a pedagógiai gyakorlat. Tehát ezek olyan tényezők, amelyek lemorzsolódás szempontból is hangsúlyosak. És ami felé mutat most a köznevelési digitalizáció, az egy öt-hat évvel ezelőtt is ugyanezek voltak a kérdéskörök. Egymástól ráadásul - hogy mondjam - nem is egy egységes

oktatáspolitikai szemléletbe ágyazva, hanem tevékenységként jelennek meg. Ez van a köznevelés fejlesztési stratégiában is. Pedagógusok digitális kompetencia fejlesztése, akkor ez a pedagógiai megoldás, módszertani kultúra, de hogy ez kinek miért, hogyan, merre, az lényegtelen. Tartalom, taneszköz fejlesztés, ugye ez gyakorlatilag a köznevelési portál még gigantikusabbá tétele. Infrastruktúra, mert erre az EU ad pénzt, sávszélesség, eszköz. Itt mondjuk megjelenik a hátrányos helyzet valószínűleg, mert az egy kőkemény elvárás, hogy azok, akik a covid alatt kint maradtak, azok a tanulók, családok, intézmények eszközellátottsága javuljon. Viszont ezek azok, akik pedagógiailag is gyengébbek, tehát önékik nem pusztán az kellene, hogy tabletet adunk oda, vagy tanári laptopot, hanem komplex fejlesztési programot kellene odapakolni.” (DPKM)

Az online intézményi adatfelvétel szerint, a válaszadó intézmények több, mint felében gondot okozott a COVID járvány a program megvalósításában. Ott, ahol gondot okozott, több mint fele az intézményeknek válaszolta, hogy csúszott a megvalósítás, vagy online kellett folytatni, 42 százalék jelezte, hogy programok maradtak el, 30-32 százalék esetén határidőt kellett módosítani, 10 százalék esetén célcsoport is változott, de csak öt százalék esetén kellett költségvetést módosítani.

28. ÁBRA: Hogyan érintette a COVID a programok megvalósítását, N=530, %



az EFOPA Klebelsberg Központ munkatársai szerint, az EFOP-3.1.5. projektben a tanulókat direktben célzó programok közül jó néhány program elmaradt, vagy átütemezésre került. Az Oktatási Hivatal közlése szerint, az EFOP 3.,1.5 projekt indikátora alapján 30.000 tanulónak kellett támogatott programban részt vennie. Indikátorként a záróbeszámolóban 30 434 fő került lejelentésre. A #sulim alkotópályázatban 14223 fő tanuló, a #Kalandrafel! programban 7364 fő gyermek vett részt, és a családi napban I-IV. alkalommal, amelyet az iskolák, óvodák szervezetek összesen 132 543 fő gyermek vett részt. A Covid járvány következtében (2020. március-2021. június) között az akkor hatályban lévő szabályozásokkal összhangban, sokkal alacsonyabb létszámban tudtak a feladatellátási helyek a #Kalandrafel! komplex programon részt venni – ahol az állatkert/vadaspark/kalandpark/mozijegyen

túl, busz és hideg élelmiszer került biztosításra -, vagy családi napot szervezni, mint ahogy korábban tervezték.

A program szakmai vezetője nem várt pozitív hatásként emelte ki, hogy a szakmai műhelyfoglalkozások online megtartási módja még növelte is a részvételt, illetve, hogy így a projektgazdáknak is lehetőségük nyílt sokkal több műhelytalálkozón részt venni, online formában, de személyesen.

„Nagyon sok iskolában voltam régen is, meg most is. De alapvetően, főleg az utolsó, amikor a COVID volt, tehát, a COVID elindult 2020-ban, akkor már online térben mentek a műhelyfoglalkozások, akkor minden műhelyfoglalkozáson ott voltam az online térben. Hallgattam. Meglepő. Inkább azt mondom nagyon meglepő volt a lelkesedésünk, a szakmai elhivatottságunk, hogy ezt a komplex rendszert megcsináltuk.” (szakmai vezető, EFOP-3.1.5)

AZ EFOP-3.1.2 projekt résztvevői ettől eltérő tapasztalatról számolnak be. A konzorciumvezető arról számolt be, hogy a pandémia kezdetén eleinte ugyanazt próbálták online, mint jelenléti képzések esetében, de ugyanekkor a részvétel is visszaesett. Aztán a képzéseket távoktatásos formára is akkreditálták (így tett több nem KAP-ot megvalósító intézmény is, például a PTE, a NYE), és kialakítottak egy virtuális tanulási környezetet. A pedagógusok részéről azt látták, hogy küzdeniük kellett a saját digitális kompetenciáik fejlesztésével, az EKE igyekezett számos ajánlást, segédanyagot, videót készíteni számukra, amit követően figyeltek meg fejlődést. Az ELTE ugyanebben az időszakban hosszabb és teljes leállásról számolt be.

A pedagógusok digitális kompetenciái többségében nem voltak elégségesek a járványhelyzetben kötelező távolléti oktatás digitális platformon való lebonyolítására, sok esetben a programban való részvétel is ezért akadt meg, vagy állt le átmenetileg (a karanténoktatás és a körülmények jelentette túlterhelés), ugyanakkor voltak esetek, amikor éppen a szükségletre reflektáló képzések kerültek ezáltal fókuszba (KAP digitális modulja).

„Pedagógusoknak a covid egy olyan digitális kompetencia fejlesztésre mutatott rá, ami elengedhetetlen a munkájukhoz. Volt EFOP-3.1.2 -ben egy képzés, ami a tanulói digitális kompetenciáira irányult, de alapvetően azért kérték, mert nekik, a pedagógusoknak volt rá szükségük”. (EFOP-3.1.2 OH)

Összességében, a Covid-járvány kezelése rámutatott arra, hogy további fejlesztésre van szükség, mind a tanulók, mind a pedagógusok digitális kompetenciáinak vonatkozásában, viszont egyértelműen pozitív hatásként értelmezhető, hogy az iskolák a korábban csak tárolt digitális eszközöket elkezdtek használni, a digitális oktatási platformoktól korábban elzárkózó tantestületek pedig nyitottá váltak új alkalmazások, eszközök használata iránt. Mindez rávilágít arra, hogy a továbbiakban is szükséges egyszerre hosszútávon fejleszteni, de biztosítani a rövidtávú rugalmasságot is.

5. A fenntarthatóság kérdése

A projektek tervezése, megvalósítása és értékelése során sem veszíthető szem elől az a kérdés, hogy miként biztosítható a fejlesztések megőrzése, továbbvitele és állandósult beépítése a tartalmi, szakmai munkába. Az értékelés végső célja is az, hogy bemutassa miként vélekednek a fenntarthatóság kérdéséről az egyes projektrésztvevők, projektgazdák, helyi oktatási szakértők és döntéshozók. A

fenntarthatóság fogalmának többfajta értelmezésével találkoztuk, mind a szakmai interjúk, mind az online intézményi adatfelvétel, mind a kedvezményezett fókuszcsoportos beszélgetések során.

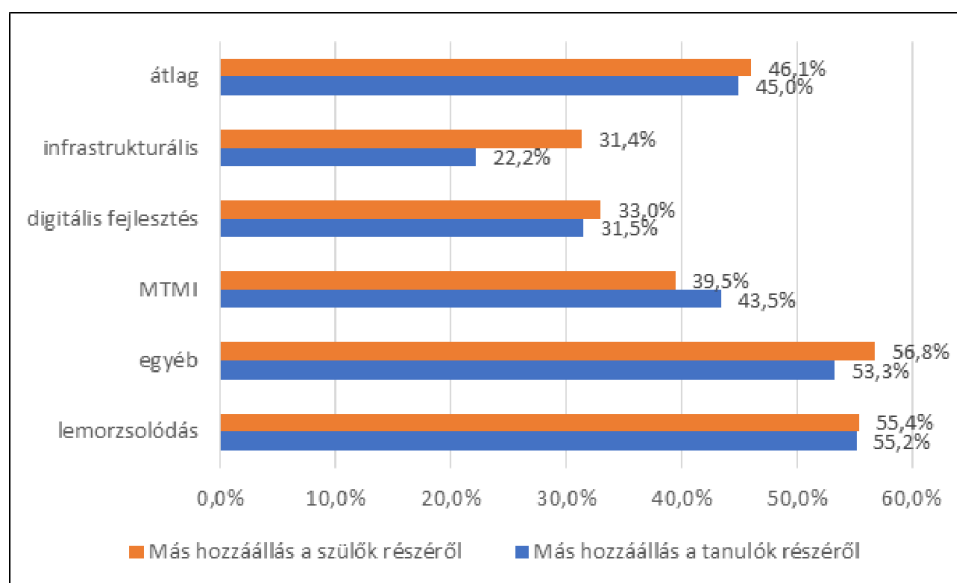
A fenntarthatóság fogalma, a lebonyolításért és végrehajtásért felelős interjúalanyok egy részénél, miután nagyértékű infrastrukturális és eszközberuházások is történtek, elsősorban ezen eszközök fenntartási kötelezettségét jelenti. Az IH oldalán ott látnak problémát, ha nem állami szereplő vett részt az adott beruházásban és átalakul, vagy megszűnik és ezáltal a beszerzett eszköz vagy épület fenntartása veszélybe kerül. A szakmai programok vezetőinek egy része kiemelte, hogy az elért eredmények akkor lehetnek tartósak, ha jogszabályban is megtörténik ennek a támogatása. A szegregáció csökkentésére is irányuló intézményfejlesztési tervek egyelőre csak tervek, folytatásuk nagyban függ attól is, hogy lesz-e a végrehajtásukra jogszabályi kötelezettség. A végrehajtó intézmények oldaláról a fenntarthatóságot a legtöbben a módszertani tudásban látják, valamint a beszerzett eszközök használatában és a tanulói és családi programok folytatásában. Túlnyomó többségük (93%) a zárt kérdésben a további anyagi támogatásban látja a fenntarthatóság garanciáját, de 71 százalék további szakmai támogatást is szükségesnek tart ehhez. Az adminisztratív kapacitás a válaszadók mintegy fele tartja szükségesnek a projekt eredményeinek fenntarthatóságához.

39. TÁBLÁZAT: Ön szerint milyen egyéb támogatásra lenne szükség ahhoz, hogy a pályázat által elért tervezett célok tartósan megvalósuljanak, azaz a projekt fenntarthatósága biztosítva legyen? N=530

	Átlag (%)	Nem tudja vagy nem akarja megítélni (N)
További anyagi támogatás, forrás	93	11
További szakmai támogatás	71	13
Másfajta pályázati kiírási kritériumok (pályázó szervezetek, a célcsoport, a tevékenység, időtáv)	59	36
Adminisztratív kapacitás	55	21
Más hozzáállás a szülők részéről	47	21
Más hozzáállás a tanulók részéről	46	18
Más hozzáállás a pedagógusok részéről	37	16
Más hozzáállás a helyi szereplők részéről (pl. tankerület, helyi köznevelési intézmények)	34	29

A projekt fenntarthatóságát illetően a lemorzsolódás csökkentését célzó, és a zömében szintén hátrányos közegben megvalósuló egyéb programokat lebonyolító intézmények vezetői válaszolták a legnagyobb arányban, hogy a tanulók és szülők részéről más hozzáállásra van szükség ehhez. Ugyanakkor a pedagógusok más hozzáállását átlagosan az intézményvezetők 30 százaléka említette és itt nem volt szignifikáns különbség a programok között.

29. ÁBRA: Milyen egyéb támogatásra lenne szükség, hogy a projekt fenntarthatósága biztosítva legyen? válaszok aránya, %, N=427



A projekt megvalósításában nem érzékelték az intézmények nagy problémának a megfelelő szakemberek, pedagógusok hiányát, ami igen érdekes annak tükrében, hogy a pedagógushiány számos jele tetten érhető ma már. A problémákat elsősorban külső tényezőkben látják, mint pl. az adminisztratív teher megnövekedésében és a kudarcokért is inkább a külső szereplőket teszik felelőssé, a hátrányos helyzetű iskolák tekintetében a szülőket és tanulókat. Így tehát bár sikeres a projekt, de annak sikeressége nincs kapcsolatban a tanulói eredményesség növekedésével. Elsősorban a pedagógusok módszertani tudása és a tanulók motivációi növekedtek, de ez még nem jelentkezik tanulói eredményességben. Hosszú távon is elsősorban a tanulók és szülők hozzáállását tekintik mérvadónak a hátrányos helyzetű intézmények vezetői. Mindenképpen sok ellentmondás található a végrehajtott véleményében a projektek sikerességét és azok okát tekintve. Az intézmények nem érzékelik, hogy a tanulói teljesítmény növelése a projekteken vagy rajtuk múlna.

Összességében ezt mutatja az alábbi regresszió, ami a szórás kétharmadát magyarázza. A projektet annál eredményesebbnek ítélték meg, minél inkább hatást láttak az új pedagógiai módszertan alkalmazása és leginkább a tanulói motivációk növekedése terén. Ugyanakkor a tanulói eredményesség javításáról vallott vélemény nem szignifikáns a projekt megítélése szempontjából.

40. TÁBLÁZAT: Mennyire tartja eredményesnek a projektet? lineáris regresszió, intézményvezetők válaszi alapján

		B	Std. Error	Beta	t	Szig.
1	(Constant)	2,642	,127		20,842	,000
	Eszközpark bővítése	,031	,023	,055	1,345	,179
	Új pedagógiai módszertan alkalmazása	,180	,037	,245	4,839	,000

Tanulói motiváció növelése	,223	,058	,285	3,816	,000
Tanulói eredményesség javítása	,049	,057	,060	,854	,393
Xkompetencia	-,460	,063	-,269	-7,349	,000
Xprogram	-,035	,069	-,019	-,512	,609
Xdigitális eszközök	-,066	,063	-,039	-1,051	,294
Xinfra	,072	,065	,040	1,100	,272

Forrás: online intézményvezetői adatfelvétel, $R^2=0,414$

Nyilvánvaló, hogy egy adott projekt fenntarthatósága nagyban függ az abban résztvevők hozzáállásán is, azon, hogy mennyire érezték magukénak a projektet, és mennyire érezték úgy, hogy az adott intézmény szakmai munkájához ez hozzájárul. Az általunk vizsgált konstrukciók kiemelt céljaival az intézményvezetők kevésbé azonosulnak, azokat nem tartják a legégetőbb problémáknak (lásd korábbi fejezet). Az oktatás terén legégetőbb problémáknak elsősorban az alacsony pedagógusbéreket, a pedagógusok túlzott leterheltségét, a túlsúlyolt tananyagot érzik. Kérdés, hogy a lemorzsolódás csökkentését megcélzó program tud-e sikeres és fenntartható lenni, amennyiben a keretek, amiben az oktatás működik, nem hatékonyak. A fenntarthatóságot tehát egyaránt akadályozza, ha nincsenek meg a működés megfelelő feltételei, illetve az is, ha a résztvevők nincsenek eléggé bevonva a folyamatba és ezáltal nem interiorizálják a projektek céljait.

Még ha tudjuk is, hogy a fentről lefele megközelítés nem eredményes és a kontextusból és „alulról” kell kiindulni a fejlesztések során, ezzel még nem lesz egyértelmű, milyen operatív lépésekre is lenne szükség ahhoz, hogy a fejlesztés gyökeret eresszen és fenntarthatóvá váljon. Sőt, van, aki azt állítja, hogy magával a megközelítéssel van a gond, éppen a megoldás (fejlesztés) a probléma (Pritchett–Woolcock, 2002). Azzal a közpolitikai fejlesztések standardizált algoritmusaként funkcionáló megközelítéssel, amely a szükségletet tekinti problémának, a megoldást a kínálatban látja és a közszolgáltatást tekinti a megoldás eszközének. Természetesen voltak ennek a szemléletnek sikerei is (mint például bizonyos járványok leküzdése, az analfabetizmus felszámolása, halálozási ráta csökkentése), de többségében inkább kudarcokkal járt. A világbanki szakértők álláspontja szerint a sok tranzakcióval járó diszkrecionális döntéseken alapuló területek, mint az oktatás vagy az egészségügy, nem fejleszthető sikeresen projekkel. Megkülönböztetik a tranzakció intenzív és nem intenzív, illetve diszkrecionális vagy nem diszkrecionális döntéshozatali módokat a közszolgáltatás terén (lásd 2. táblázat). Minél többször kerül valaki kapcsolatba az ügyféllel, mint a pedagógus vagy az orvos, annál inkább beszélhetünk intenzív tranzakcióról és minél inkább saját hatáskörükben döntenek (mint a tanár az osztályteremben, vagy az orvos a rendelőben), annál inkább beszélhetünk diszkrecionális döntésről. A szolgáltatások terén általában diszkrecionalitást tapasztalhatunk, ahol a helyi döntések meghozatalához szükségesek a helyben megszerezhető információk (a tanulók vagy betegek állapota), így nem működhet mechanikusan. Minél kevésbé függ a döntés a kontextustól, annál kevésbé beszélhetünk diszkrecionalitásról.

A diszkrecionális, de nem tranzakció intenzív döntéshozatali tevékenység a **szakmapolitika** (policy) területe. A nem diszkrecionális és nem tranzakció intenzív területen találhatjuk a **szabályokat és eljárásokat**, ami a magyar döntéshozatalban mindig is kitüntetett terület volt. A **programok** viszont sok tranzakcióval járnak, de nem diszkrecionálisak, rutinizáltak. Egy program implementációja szoros

„használati útmutatót” igényel, ahol viszonylag kevés a választási lehetőség és elsősorban technikai (költséghatékony megoldást találni) és logisztikai (megbízhatóan végig menedzselni a folyamatot) problémák állnak az előtérben. Az oktatásfejlesztési projektek a meglehetősen merev előírásokkal és beszámolási kötelezettségekkel ebbe a logikába simulnak bele. Holott a napi gyakorlatot másképp kellene megközelíteni. A **diszkrecionális döntésekkel teli tranzakció intenzív „gyakorlatok”** okozzák a legnagyobb fejtörést, mert eredendően nem illenek bele a nagy volumenű, rutinizált adminisztratív ellenőrzés logikájába.

30. ÁBRA: A közszolgáltatások döntéshozatali módszerinti tipizálása

	Diszkrecionális	Nem diszkrecionális
Tranzakció intenzív	Gyakorlat, praxis Pl. a napi tanítási vagy a gyógyítási gyakorlat	Program Pl. iskolaéletritési vagy oltási programok
Nem tranzakció intenzív	Policy Pl. tantervi reform vagy felvilágosító kampány	Eljárások, szabályok

Forrás: Pritchett–Woolcock, 2002

A szakmapolitika elsősorban technokrata, a programok pedig bürokrata logikát követnek, míg a napi praxis elsősorban egyéni. A gyakorlatokat nem lehet standardizálni. Éppen ezért e hiátust legtöbbször a jó gyakorlatok gyűjtésével próbálják kezelni. Ugyanakkor a jó gyakorlatoknak igencsak csálóka a fénye, amennyiben helyi adaptáció és átgondolás nélkül kerül bevezetésre, bizonyosan nem éri el a fejlesztő a célját. A jó gyakorlatok emésztetlen átültetése leginkább arra utal, hogy hiányzik a stratégiai átgondolás és a helyi kontextus alapos ismerete. Gyakran az ún. interpretációs tévkövetkeztetések (ecological fallacy) sorába helyezik, ahol azt tételezik, hogy egy modell pusztá formai lemásolása, mimikrije önmagában megoldás lehet.

A tranzakció intenzív diszkrecionális gyakorlat központi fejlesztése három okból is kudarcot vallhat.

- 1.) Nagyon sok szintje van a problémának és ezzel az ún. **ügynök-megbízó probléma megsokszorozódik – más célokat kergetnek, vagy egyszerűen sabotálnak (erről lásd korábban).**
- 2.) A közszolgáltatások azon közjavak létrehozására hivatottak, amiket a piac maga nem hoz létre, mert túl sok költséggel jár az egyéni szinten elérhető nyereséghez képest, miközben a közösség szintjén ezek a javak szükségesek. Az általános közoktatás vagy közegészségügy ilyen területek. Ugyanakkor **a piac kiiktatása egyben csökkenti a hatékonyságot**, hiszen a piac tisztító hatása nincs jelen. A közalkalmazottak esetén tapasztalható ez, amikor a munkáját nem jól végzőket – ami egy vállalatnál megoldás– nem tudják elbocsátani. A pedagógus életpályamodell pontosan azért lett bevezetve 2014-ben, hogy a teljesítmények és a bérek között erősítse a kapcsolatot, de ezen a téren nem sikerült előre lépni (Lannert, 2021).
- 3.) A diszkrecionalitás ilyen esetekben a hatékony szolgáltatás alapja, így, ha ezen a területen **a nagyobb kontroll érdekében a megbízott-tól elvonják a saját döntési jogkört**, ezzel ugyan csökkenthetik a visszaélés lehetőségét, de egyben csökkentik az eredményességet. Jelen

esetben a kötelező pályáztatás, a döntésekbe be nem vonás és a partnerség terén megtalálható anomáliák egyértelműen jártak ilyen hatással.

A probléma tehát az, hogy a napi gyakorlatot olyan eszközökkel próbáljuk javítani, amelyek erre nem alkalmasak, szakmapolitikai reformmal, rendeletekkel, programokkal, projektekkel. Ezek a megoldási formák az erőforrásokat központosítják és csatornázzák, az információkat monopolizálják és felülről lefele áramoltatják (vissza vagy horizontálisan nem), a döntéseket a kormány vagy annak ágensei hozzák, a fejlesztő ügynökségek vagy közvetítő intézmények a központtól szállítanak a helyi felé, az elszámoltathatóság pedig belső és alulról felfele irányuló folyamat, az állampolgárok felé való elszámoltathatóság nincs a fókuszban. Így még az indokolt fejlesztések is kudarcot vallanak a fejleszteni vágyott, de be nem vont helyi szereplők alulmotiváltsága és érdektelensége miatt. A szükséglet-kínálat-közzolgáltatás megközelítés eredménye az oktatásban: központosított tanterv, alulképzett pedagógus, alacsony helyi elköteleződés, a folyó kiadások nagy arányban bérekre költése, alacsony tanulási teljesítmény, nagy lemorzsolódás.

A hibákra gyakran hibás megközelítéssel válaszolunk. A világbanki szakértők több hibás választ is felsorolnak (Pritchett-Woolcock, 2002):

- 1.) Intenzifikálás. Ha nem tanít jól a tanár, lássuk el még több képzéssel. Ha a fenntartási kiadások alultervezettek, tegyünk még több pénzt a rendszerbe. Nagyon gyakran ezek a válaszok a valódi változtatások helyett a könnyebbek, ún. járulékos reformot preferálják, és csak a többszöri kudarccal végződő intenzifikáló kör után jön a felismerés, hogy habár ez máshol működött, de itt másra van most szükség.
- 2.) Amputálás. Ez a fajta doktriner „amputálás” vagy államtalanítás igen jellemző volt a poszt szocialista országok átmeneti periódusára. Ennek kockázata, hogy fontos feladatok ellátatlanok maradnak. Ez a fajta szemlélet mindig új lendületet nyer, amikor pénzügyi megszorításokra van szükség. Ugyanakkor éppen ezek a kulcsterületek azok (oktatás, egészségügy, stb), ahol az állami felelősség miatt a kormány nem vonulhat ki. Az állami feladatokat egy gyenge állam még kevésbé tud megoldani. Habár sajnos hatalmas költségvetés mellett is előfordul, hogy alacsony a szolgáltatás színvonala, de költségvetés nélkül maga a szolgáltatás is megszűnik.
- 3.) Szakmapolitikai reform. A szakmapolitikai reform általában olyan reformokat takar, amit kevés „okos” emberrel is implementálni lehet. Ugyanakkor a szűkkörű elit reformja magában hordozza azt a veszélyt, hogy túlbecsülik képességeiket, hogy csak egy szűk, általuk preferált területre koncentrálnak és teljesen különböző problémákat is hasonlóan egységes, standardizált módon közelítenek meg. Előnyben részesítik a diszkrecionális, de nem tranzakció-intenzív döntési módokat, és gyakran az elefántcsonttoronyból szemlélve, a reformok kudarcát a tudatlanságnak, a kompetenciák hiányának és a közömbösségnek tudják be. *„Tíz okos ember lehet, hogy tudja hogyan kell egyesből a kettős sebességbe váltani, de nem sokat érnek vele, ha közben nem veszik észre, hogy az autó fékje és jelzőlámpája nem működik, a kerék lapos, a sofőrnek nincs jogosítványa, az út sáros.”* (Pritchett-Woolcock, 2002, 20.o.) Az elit kis csoportja nem tudja növelni az oktatás színvonalát, ha tanárok ezreinek mindennapi gyakorlatát nem változtatja meg.
- 4.) Mimikri – amikor egy jó gyakorlatot pusztán szolgálai módon lemásolunk, de nem adaptáljuk a helyi igényeknek és lehetőségeknek megfelelően és nem engedjük meg a modelltől való kreatív eltéréseket.

- 5.) Túlterhelés – amikor a hatékonyságot és eredményességet a gyorsan és sokat szemlélet váltja fel, ezáltal túlságosan is megterhelve a szereplőket és a rövid határidők és terhek túlfeszítik a kereteket.

Mégis, hogyan lehet akkor megoldani, hogy az osztálytermi gyakorlat minősége javuljon az oktatásban? A fejlesztéspolitikai szakértők éppen arra hívják fel a figyelmet, hogy nincs általánosan jól működő egységes recept. Vannak olyan tények, amelyek segítenek, mint a jó intézmények, a jó kormányzás, a differenciált megközelítés, a szereplők aktív részvétele, a szolgáltatók elszámoltathatósága, de ezek egyéni kombinációját minden országnak magának kell átgondolni, kidolgoznia.

A fejlesztéspolitikában egy új paradigmaváltásra próbálkozás a CDD (Cash on Delivery) segélyezési forma, ahol a segílyt nyújtó donor nem előre szabályozott projekteket támogat, hanem a segíteni kívánt országgal csak a célokban egyezik meg, amit egyedi módon közelíthetnek meg, a pénzeket viszont az eredmény függvényében és harmadik „független” fél igazolásával folyósítják. Ezzel a jó gyakorlat másolást a feje tetejére állítják, hiszen éppen nem a jó gyakorlatok, modellek „külalakja” számít, hanem a dokumentált eredményesség. A másik fontos újdonság a CDD programmal kapcsolatban, hogy annak eredményességét nem a program, hanem a rendszer szintjén mérik. Ezzel a rendszert a pusztai formai másolástól tovább lendítik oda, ahol a valódi – habár gyakran „bomlasztó” – innovációk lehetségesek. A jövő kérdése, hogy ez a forma hogyan vizsgázik és sikerül-e legyőznie a szereplők kockázatkerülő, és éppen ezért jó gyakorlat másoló magatartását és elismertetni a kockáztatás jogosultságát (Pritchett et al., 2012).

A jól megtervezett projektek vagy beavatkozások sikeres megvalósításához és az eredmények hosszú távú fenntartásához több feltételre is szükség van.

Kedvező környezet szükséges

Az eredményes fejlesztés nem pusztán implementációs technika kérdése. Ahhoz, hogy a helyi szereplő valóban tevékenyen részt tudjon venni saját problémáinak eredményes megoldásában, egyrészt képesnek kell lennie erre (kompetenciák, felelősségek és erőforrások tekintetében), másrészt a hatalomnak bíznia kell benne (felvértezni a szükséges eszközökkel és hagyni munkálkodni). Kultúra kérdése is, hogy a szükséges kontrollmechanizmusok a kölcsönös elismerést vagy éppen a bizalmatlanságot erősítik. Előfordulhat, hogy egy folyamatosan nem hatékonyan működő rendszerből folyamatosan tűnnek el a kompetenciák és erőforrások, kiüresítve így a felelősség fogalmát. A társadalom és a politika már nem a maga komplexitásában látja az oktatást. A leegyszerűsítő gondolkodás terméke a nagyfokú autonómia kontroll nélkül vagy a nagyfokú kontroll autonómia nélkül, holott a kettő egészséges egységére lenne szükség⁸⁵.

Fontos lenne az általunk megkérdezett interjúalanyok szerint is a leszakadó családok megszólítása, a szülők bevonása az iskolába, a tanulói hiányzások csökkentése, a tanulók egyéni fejlesztése, a gyerekek motivációjának növelése, egy összességében jól működő, erőforrásokkal megfelelően ellátott oktatási rendszerben. A pedagógiai asszisztensek számának növelése is segítené a tanulók és a

⁸⁵ PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices, OECD Publishing, Paris, 2010

pedagógusok eredményességét. A projekt kapcsán is ez volt az első gondolat, mert nagyon hatékony lehetne. Miként az egyik iskolaigazgató megjegyezte, a gyereken keresztüli szervezett fejlesztés lenne hatékony. A jövőbeli hátránykompenzáló projekteknek olyan intézményfejlesztéseknek kellene lenniük, amelyek tevékenysége, már a projekt időszaka alatt a tanulókig is elér.

Rendszerszintű megközelítésre van szükség a szegregáció csökkentéséhez

A szelekció következtében előálló szegregáció jelensége nem oldható meg az egyes intézményekre fókuszálva, hiszen az egy települési szintű dinamika következménye, egy rendszerszintű probléma. **Érdemi helyi szintű változás kizárólag a település összes oktatási intézményének bevonásával érhető el, a nem állami fenntartású iskolákat is beleértve.** Az iskolák maguk is látják, hogy a szegregáció, a szélsőségesen hátrányos helyzetű tanulói összetétel, oka és megoldása is alapvetően nem az intézmény szintjén van.

Az többiskolás településeken, a szabad iskolaválasztás és a különböző fenntartók számára biztosított eltérő törvényi lehetőségek (Nkt.30.§-33.§) kihasználásával valósul meg a szelekció, mely szegregációt generál. Míg a kedvezményezett fenntartók – és azok a társadalmi csoportok, amelyeket kiszolgálnak - ellenérdekeltek a deszegregációban, és **a mindenkori kormányzat nem a törvényi szabályozás szintjén avatkozik be**, addig bármilyen szintű – tankerületi központ, település stb. – szintű, többoldalú tárgyalás feltételének megteremtése, ösztönzése beláthatóan csupán látszattervékenységnek minősül. **A Klebelsberg Központ vezető munkatársai szerint, az Nkt.30.§-a nem releváns a deszegregáció vonatkozásában, rendszerszintű, kormányzati beavatkozások, jogszabályi módosítások hozhatnak elmozdulást. Véleményük szerint, ilyen lehet a nem állami fenntartók bevonása a körzetességbe a HH/HHH arányok egyenletesebb elosztása érdekében, tankötelezettségi életkor emelése, hogy minden alapító okirat tartalmazza, hogy bizonyos %-ban hátrányos helyzetű gyerekeket is felvesznek.**

A hatékony fejlesztésekhez kedvező környezet szükséges. Ezért növelni kell az oktatásnak az állami költségvetésben való részesedését elsősorban, hogy fenntartható módon tudjanak emelkedni a pedagógusok.

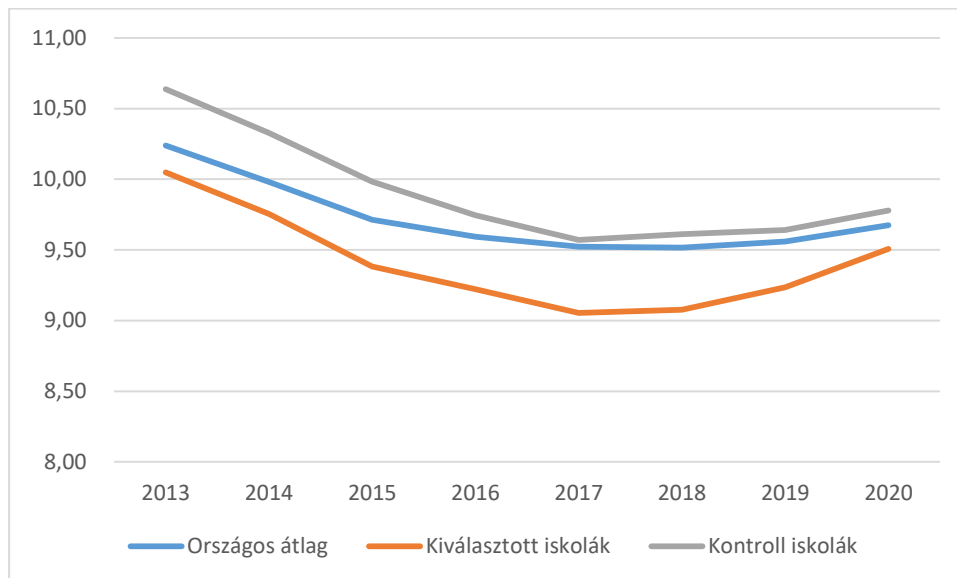
Fontos, hogy az EU fejlesztési források ne rontsák a működés feltételeit, ugyanis csak működő rendszereket, intézményeket lehet fejleszteni. Éppen ezért az uniós **fejlesztéseket sokkal jobban kellene kötni a költségvetésből finanszírozott működéshez.** Egyrészt **fontos, hogy az oktatásra szánt költségvetés növekedjen**, mert ez a projektek eredményeinek fenntarthatóságát garantálja. Másrészt úgy kell megtervezni a projekteket, hogy a fejlesztéseknek legyen költségvetési lába. Ehhez az is szükséges, hogy az uniós fejlesztéseknek ne a lehívási arány legyen a sikerindikátora, mert ennek magas aránya túl sok költségvetési pénzt vonhat el a működtetéstől, éppen ezért ez a siker indikátor a valódi eredményesség megítélését tekintve célellentétesnek bizonyulhat. Sokkal inkább kerüljenek előtérbe a szakmai szempontok és a jogi-pénzügyi kontrollt elviselhető mértékűre kell visszaszorítani.

Egy friss, a tanárszükségletet elemző kutatás (Lannert, 2022) arra jutott, hogy **az oktatási rendszerben ma egyszerre van jelen a pazarlás és a hiány**, aminek a jele a pedagógusintenzív működés (alacsony egy pedagógusra jutó tanuló arány). Paradox módon az a tény, hogy kevés tanuló jut egy pedagógusra nem azt mutatja, hogy van elég pedagógus a rendszerben, hanem azt, hogy túl sok pedagógust alkalmaznak. Az, hogy ez nem egy olyan mutató, ami növelné a tanulói eredményességet, jól mutatja, hogy éppen **azok az országok eredményesebbek, ahol kevesebb, de jól megfizetett pedagógus van a rendszerben** (PISA felmérés). Magyarországon az átlagos iskolaméret kisebb a nemzetközi átlagnál

(TALIS, OECD), és ez egyben azt is jelenti, hogy **a sok kisebb méretű intézmény fajlagosan több pedagógust igényel, viszont a magasabb pedagógusigényt csak alacsonyabb bérekkel tudja a költségvetés finanszírozni.**

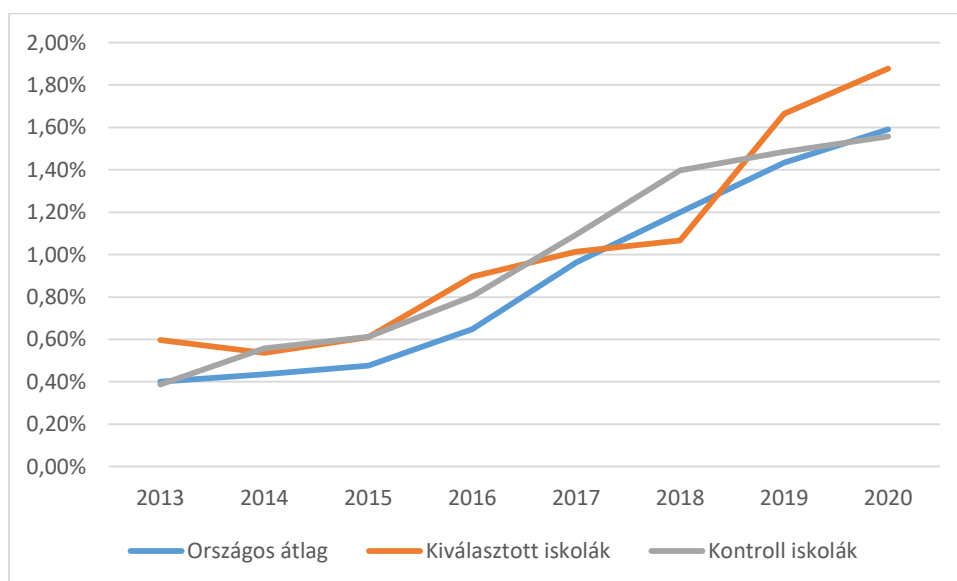
A KIR statisztika alapján kirajzolódik, hogy országosan csökken az egy pedagógusra jutó tanulók száma, ráadásul az EFOP-3.1.5 projektben résztvevő iskolákban alacsonyabb is ez az arány, mint a többi iskolában.

31. ÁBRA: Az egy pedagógusra jutó tanulók aránya az általános iskolában, országosan, az EFOP-3.1.5 programban résztvevő és a kontrolliskolákban, 2013-2020, KIRstat

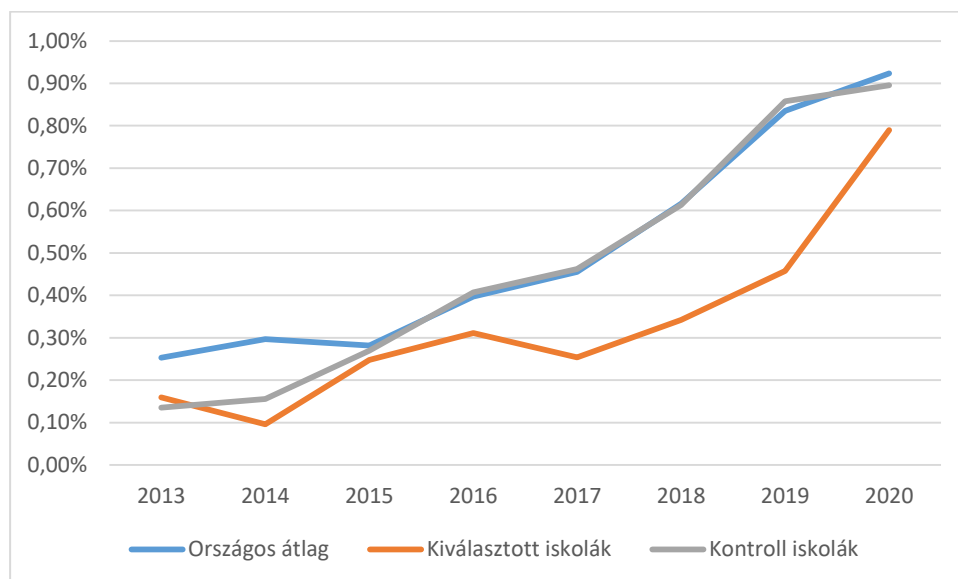


Az, hogy mégis probléma lehet a pedagógusellátottsággal az is mutatja, hogy ugyanebben az időszakban meredeken nőtt a nyugdíjas és a képesítés nélküli pedagógusok aránya az iskolákban, ez utóbbiak nagyobb arányban az EFOP-3.1.5 projektben résztvevő iskolákban.

32. ÁBRA: A nyugdíjas pedagógusok aránya az általános iskolában, országosan, az EFOP-3.1.5 programban résztvevő és a kontrolliskolákban, 2013-2020, KIRstat



33. ÁBRA: A képesítés nélküli pedagógusok aránya az általános iskolákban, országosan, az EFOP-3.1.5 programban résztvevő és a kontrolliskolákban, 2013-2020, KIRstat



Ez már csak azért is nyugtalanító, mert a tényellentétes hatásvizsgálat regressziós elemzéseiben a nyugdíjas és a képesítés nélküli pedagógusok száma fordítottan viszonyult a tanulói eredményesség javulásához (lásd eredményesség fejezetet). Ez azt mutatja, hogy az elaprózott iskolahálózat túl sok pedagógust igényel, ami viszont lenyomja a béreket és egy ördögi kör alakul ki, ahol egyre kevesebben választják a pedagógus pályát, vagy egyre kevesebben maradnak meg a pályán. Ezt jól mutatja a pedagógustársadalom előregedő korfája, nemzetközi viszonylatban is átlagon felüli az ötven év feletti pedagógusok aránya Magyarországon, míg a fiatalok arányában sereghajtók vagyunk (Tanárszükséglet kutatás, 2021).

Az adatok és szakirodalom alapján is erős összefüggés van egy adott ország pedagógus bérszintje és az iskolahálózat mérethatékonysága között.⁸⁶ Mégis az általunk megkérdezett intézményvezetők fejében ez a két dolog elválk egymástól és nem kötik össze, ugyan érthető módon a legnagyobb problémát az alacsony bérek jelentik számukra, de a szegregációt nem tekintik problémának, miközben az alacsony bérek mögötti egyik legfontosabb ok ez. Ha a fejlesztéseket eredményesebbé és fenntarthatóbbá szeretnénk tenni, akkor mindenképpen **tudatosítani kell a szereplőkkel a rendszerben lévő alapvető összefüggéseket, hogy racionálisabban tudjanak működni.**

A helyi igényeket jobban figyelembe kell venni mind a tervezés, mind a lebonyolítás során

A projekt kiírásoknak jóval inkább meg kell engednie az egyéni, de éppen ezért a helyi igényekre szabott és ezáltal eredményesebb megközelítéseket. Az esettanulmányoknak is az volt az egyik tanulsága, hogy az intézmények nem mindig azokat az eszközöket és nem abban a minőségben kapják a fejlesztésekből, aminek legnagyobb szükségét éreznék. A projektrésztvevő intézmények célzott támogatásban részesültek, a projektgazdák döntötték el, kihez mihez, mi jut el. **Egy előzetes**

⁸⁶ Franciaország és Magyarország ugyanolyan arányban költ a pedagógusbérekre, de Franciaország lényegesen magasabb béreket tud biztosítani, mert jóval nagyobbak a csoportméretek, így kisebb a pedagógusszükséglete a rendszernek (Lannert, 2021)

felmérésre feltétlenül szükség lenne, hogy mire van valójában szükségük az egyes bevont iskoláknak. A résztvevő intézmények, hasonló mutatóik ellenére, egymástól eltérő felszereltséggel, helyi támogatói körrel, forrással, adottsággal rendelkeznek, így azonos felszerelési csomagot küldeni nekik felesleges pazarlás.

Az úgymond jó gyakorlatok elemeinek másolását és reprodukcióját elvárni céllentétes hatással jár. Egy pályázati kiírásban elsősorban a célokat és elvárt eredményeket érdemes rögzíteni, **a konkrét projektelemek kialakítása legyen a helyi részvevők felelőssége**, amihez viszont a kiíró nyújthat projektmenedzsment jellegű segítséget a logisztikai keretmátrix és egyéb eszközök használatában. **Minden projekttervtől elvárás kellene, hogy legyen a projektmenedzsment tervezési eszközök használata, cél és problémafa, SWOT elemzés és logframe használata, valamint konkrét értékelési terv mellékelése.**

A kockázatokat mérsékli, ha a projektek kísérleti jellegét erősítik, megengedve, hogy nem mindegyik lesz sikeres. **Érdemes lenne többkörös eljárásokat hirdetni**, ahol az első szakaszban többen is nevezhetnek, de az elnyerhető összeg kicsi lenne és elsősorban a professzionális projekttervezést szolgálná. Az első kör végén (fél-egy év után) értékelné lehetne az elkészült projektterveket és a legsikerültebbeknek személyesen egy nyílt körben kellene bemutatniuk az elképzeléseiket. Ez lehetőséget adna a projektek mélyebb megismerésére és esetleges alakításukra is, és ezzel minimalizálni lehetne a kudarc esélyét. Ugyanakkor a kudarc esélyét megszüntetni nem lehet, százszázalékos siker elvárás megöli a kreativitást.

A projektek monitorozása, koordinálása és kommunikációja terén professzionálisabb megközelítésre van szükség

A szakmai monitorozást jóval professzionálisabbá és rugalmasabbá kellene tenni. A projektekben előfordulhat, hogy a helyi kontextusból fakadóan időközben változtatásra van szükség. Ezt meg kell engedni, ehhez viszont olyan szakmai vezetők kellene a kiírói oldalon, akik szakértői az adott, fejleszteni kívánt területnek, és megfelelő döntési pozíció birtokosai, viszont bérezésük/jutalékuk függ a projekt sikerétől is, amit egy tőle független szervezet tudna legobjektívebben megítélni.

A külső szakmai értékelés nem projektekre, hanem a szakmai programokra terjedne ki, így, ha az valóban a projektek megvalósulása után kellő időtávlatban történik, akkor nem pusztán a projektekről, de a teljes fejlesztési programról és annak szakmai vezetéséről is korrekt visszajelzést tud adni.

A mostani projektrendszerből erősen hiányolnak a résztvevők egyfajta **komplex megközelítést**. Szakmai vezetői tapasztalat volt, hogy egy-egy projektrésztvevő intézményben egyszerre több projekt is futott, s bár a kiírásokban szerepelt, hogy a lehetséges megvalósítók prezentálják a szinergiákat, a projekt megvalósítása során ez a kritérium rendre elsikkadt. Az iskolaigazgatók próbáltak egyfajta koordinátori szerepet ellátni, több-kevesebb sikerrel.

A pedagógusok mobilitását növelni érdemes

A projekteken belüli tanári mobilitás finanszírozása szükséges lenne. Voltak olyan projekteken belül sikeres kezdeményezések (EFOP-3.2.6), amelyek lehetővé tették, hogy a kedvezményezett iskolákból néhány kísérő tanár és diák rövid tanulmányi útra utazzon belföldön. Az iskoláktól a projekt átvállalta

az utaztatás, az étkezés, és a szállás költségét. Ezáltal hátrányos helyzetű iskolák tanulói jutottak pályaorientációt, kulturális mobilitást, illetve tanulási motivációt növelő utakhoz.

A kisebb településekből, kisvárosokból tanárokat és gyereket mobilizálni fontos lenne, az interjúalanyok szerint nagyon röghöz kötöttek a gyerekek és a pedagógusok is. **A tankerületi központoknak, fenntartónak kellene, hogy legyen állandó forrása arra (akár pályázatok útján), hogy szakmai programokra vagy tanár továbbképzésekre tudjanak utaztatni (finanszírozni).** Nagyobb érdeklődés lenne a helyi projektek iránt is, ha helybe lehetne vinni a tájékoztatókat, vagy kivinni a pedagógusokat, hogy találkozzanak ezekkel a programokkal.

Folyamatos és intézményesült szakmai támogatásra van szükség információval, képzéssel és támogató-ösztönző intézményrendszerrel

Miután az osztálytermi gyakorlat a pedagóguson áll, a napi működést leginkább úgy tudjuk befolyásolni, ha a helyi cselekvő kompetenciáit, attitűdjeit formáljuk, **így képzés, átképzés, mentorálás és szakmai támogatás szükséges.** A központnak ezen a téren kell elsősorban segítséget nyújtania, ehhez viszont **normatív költségvetési támogatásra van szükség,** amelyet három-ötévente felül kell értékelni. Egy adott fejlesztésben jól teljesítő iskolák később szakmai szolgáltatókká válhatnak és akkreditált képzéseket folytathatnak, a további fejlesztésekben majd **részt vevő pedagógusok pedig képzési vouchert kaphatnak** és beválthatják a szakmai szolgáltatók és egyéb intézmények akkreditált képzéseit.

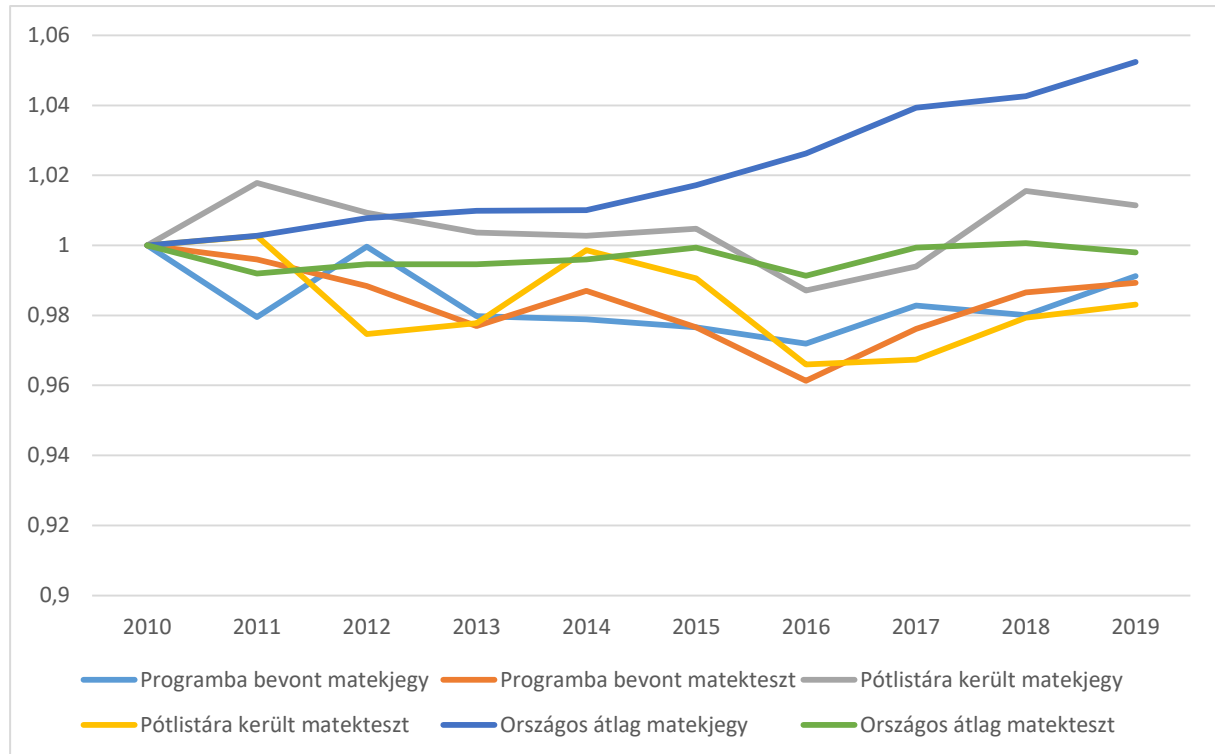
Az információ áramlását és hálózati működést segíteni kell időkedvezményel (kötelező óraszámra építve), költség-hozzájárulással, **virtuális közösségi és tanulótér létrehozásával.**

Csak akkor lesz működőképes egy, a tanulói teljesítmények javítását megcélzó fejlesztés, ha maga a tevékenység, a kísérlet és tanulás öröme, és a várható nagyobb eredményesség a motiváció. A finanszírozás csak a járulékos kiadásokat fedezze, de **hosszú távon a tanfelügyeleti intézményértékelésen keresztül kellene érvényesíteni a sikeres projektekben résztvevők anyagi juttatását.**

Az online intézményi adatfelvétel során megkérdezett intézményvezetők is a szakmai segítséget tekintik a projektfenntarthatóság egyik legfontosabb garanciájának. Ugyanakkor a szakmai segítség tartalmára nem kérdeztünk rá, de az interjúk során rendre előjött, hogy a pedagógusok küszködnek a tőlük eltérő háttérű tanulókkal és ebben igényelnének gyakorlati segítséget. Érdekes tendenciát mutattak a hatodikosok kohorszainak adatai a matematika osztályzatok és a matematika eredmények alakulását tekintve. Miközben 2010 és 2019 között a matematika teszteredmények nem emelkedtek, addig a matematikaosztályzatok igen, országos átlagban. Ez jellemző a különböző kontrolliskolákra is. Az ábrán az EFOP-3.1.5.-be bevont iskolákat és a pótlistára került iskolák adatait mutatjuk be. Míg a pótlistás iskolák bár alacsonyabb szinten, de hasonló tendenciát mutatnak, **az EFOP-3.1.5. programban résztvevő intézmények tanulói esetében sokkal jobban együtt mozog a teszteredmény és az osztályzat, a program ideje alatt pedig a teszteredmények jobban nőttek, mint az osztályzatok.** Ez egyrészt öröndetes abból a szempontból, hogy nem igazolódott az a félelem, hogy esetleg a résztvevő intézmények a jegyek kozmetikázásával próbálnak jobb eredményeket elérni, sőt, az interjúkban az egyik hatást éppen abban látta egy pedagógus, hogy szigorúbban kezdtek el osztályozni. Ugyanakkor fel kell hívni a figyelmet a közismert Pygmalion hatásra, aminek jelenlétére magyarországi kutatás is ráirányította a figyelmet (Csüllög et al, 2015). **A tanulók korrekt és motiváló értékelése alapvető lehet**

a lemorzsolódás elleni küzdelemben. Ezért a pedagógusok saját munkájukra való, tényekkel jobban megtámasztott, reflexiójának elősegítése mindenképpen része kell, hogy legyen a szakmai segítségnek.

34. ÁBRA: Matematika teszteredmények és a matematika jegyek alakulása a hatodikosok évfolyamain, 2010-2019, OKM, 2010=100%



Együttműködés-alapú fejlesztés támogatása

A sikeres intézményfejlesztések csak akkor valósulhatnak meg, és a kutató- és mestertanárok is akkor tudnak eredményesek lenni, ha az intézményvezető maga válik az intézmény fejlesztésének motorjává, a tantestület tagjainak aktív bevonásával. Annak biztosítására, hogy az innovatív pedagógusok ne legyenek kiszolgáltatva az intézményvezetőnek, **létrehozható egy nem intézményszintű fejlesztési modell, az innovatív pedagógusok egy bizonyos módszertan köré csoportosuló hálózatára.** Ugyanakkor kérdéses mennyire lesz ez fenntartható intézményi támogatás híján.

A fejlesztéseknek több időt kellene adni

Az iskolai fejlődés nem lineáris folyamat, a rendszerszintű elszámoltathatóság nem képes az iskolák „belső elszámoltathatóságát” (internal accountability) helyettesíteni, amelynek megléte alapvető szükséglet a sikeres reformhoz. A legtöbb elszámoltathatósági rendszer minden évben hasonló növekedést vár el az iskolától; nem igazodik az egyes iskolák eltérő fejlődési tempójához. Különösen igaz az, hogy **az innováció beérésének is idő kell, ami akár hosszabb is lehet, mint a projekt időkerete. Éppen ezért az időben elnyúló elemeket is érdemes költségvetésből finanszírozni,** ezáltal elkerülni a projekt logikából fakadó rövidebb időtáv problémáját. Esetleg a projekt lejártával a költségvetésből lenne érdemes finanszírozni az innováció második szakaszát azoknál az intézményeknél, ahol a legnagyobb a fenntartás esélye.

A projektek szakmai tervezése és lebonyolítása közötti összhang megteremtése több támogatást igényel

Több interjúalany is említette, hogy **jó lenne, ha tervezéskor a szakmai elvek és megfontolások nagyobb hangsúlyt kapnának, mint a menedzser logika (szakmai és projektmenedzsment szempontjai)**. Például az egyes program-ágak szinergiáinak tervezésekor, illetve olyan pontokon, amikor komplex hatásrendszerek elemeit bontják szét, és rendezik külön projektekbe az EFOP – és azok későbbi, párhuzamos együttműködése a cél. Elengedhetetlen lenne az indikátorok reális és releváns tervezése: **menyiségi indikátorok helyett minőségi indikátorok alkalmazása**. Érdemes átgondolni, hogy egy-egy komplex pedagógiai beavatkozásnak milyen folyamatokon keresztül, mennyi idő alatt jelentkezhetnek az eredményei, és az egyes indikátorokat, mérőszámokat ennek megfelelően megfogalmazni.

Az együttműködő intézmények számára sokkal jobban összehangolt és folyamatos, procedúrákba, protokollok mentén szervezett kommunikációra lenne szükség. A vizsgált projektek némelyikében jellemző volt a széttartás, az információ- és csatornahiány. Hiányzott a részletekig lebontott és körvonalazott tevékenységi és felelősségi körök meghatározása. A projektmegvalósítók elvárnák, hogy folyamatosan tájékoztassák őket, és ha valamiről látják, hogy megcsúszott, és hatással lehet az egész konstrukcióra, kapjanak róla ők is tájékoztatást, hogy informálni tudják a projektrésztvevőket.

Az IH munkáját is racionalizálni kellene, az interjúalanyok szerint igen lassú az ügyintézés. Projektmenedzserek elszámolási tapasztalata, hogy ha beérkezik az IH-ba egy dokumentáció, néha két-három hónap is eltelik a válaszadásig. A változás-, átcsoportosítás bejelentőket is sokszor visszadobták, így bizonyos esetekben nagyon sok számla maradt a projektek végére. Egy projektmenedzser véleménye szerint, az is probléma, hogy több hiánypótlási kör van, a szakmai anyagok vonatkozásában pedig szórszálhasogató ellenőrzés. Véleménye szerint, ha lett volna a szakmai vezetők és megvalósítók mellett egy adminisztratív vezető is, akkor sokkal egyszerűbben ment volna a projektelszámolás.

Mivel az intézményvezetők képességei jelentősen befolyásolják az intézmények működését és fejlesztési irányait, ezért javasoljuk, **hogy tanácsadón, képzéseken keresztül kapjanak segítséget.** A kisebb projektek szakmai vezetőinek munkája pedig projektmenedzseri felkészítéssel induljon.

Jobban kellene építeni az előzményekre és jobban gondoskodni a folytatásról

A korábbi fejlesztések **bevált módszertani elemeinek a továbbvitele, összehangolása a mostani projekteredményekkel hasznos lenne.** Ez lehetővé tenné, hogy rendszerben lehessen látni a fejlesztéseket.

Szükség lenne arra is, hogy az intézmények folytathassák az infrastrukturális fejlesztéseket, azoknak az iskoláknak a számára is, akik csak egy részét tudták – akár a költségkeret miatt – megvalósítani. A még folyó projektek esetében látszik, hogy azért nem sikerül a megvalósítás, mert a keretösszeg 2017-es árakon alapszik, miközben az infláció miatt ezek az összegek már nem elegendőek. Az iskolákhoz tartozó kollégiumok wifihálózatának kiépítésére szintén nem maradt forrás.

A projektek fenntarthatóságát javítaná, ha a projektgazdák, koordinátorok a projektzárás után is kommunikálnának a partnerintézményekkel. **Kellene egy olyan átmeneti időszak a projekt befejezése után, amikor a projekt eredményeit a résztvevők interaktív módon megvitatják, széles körben**

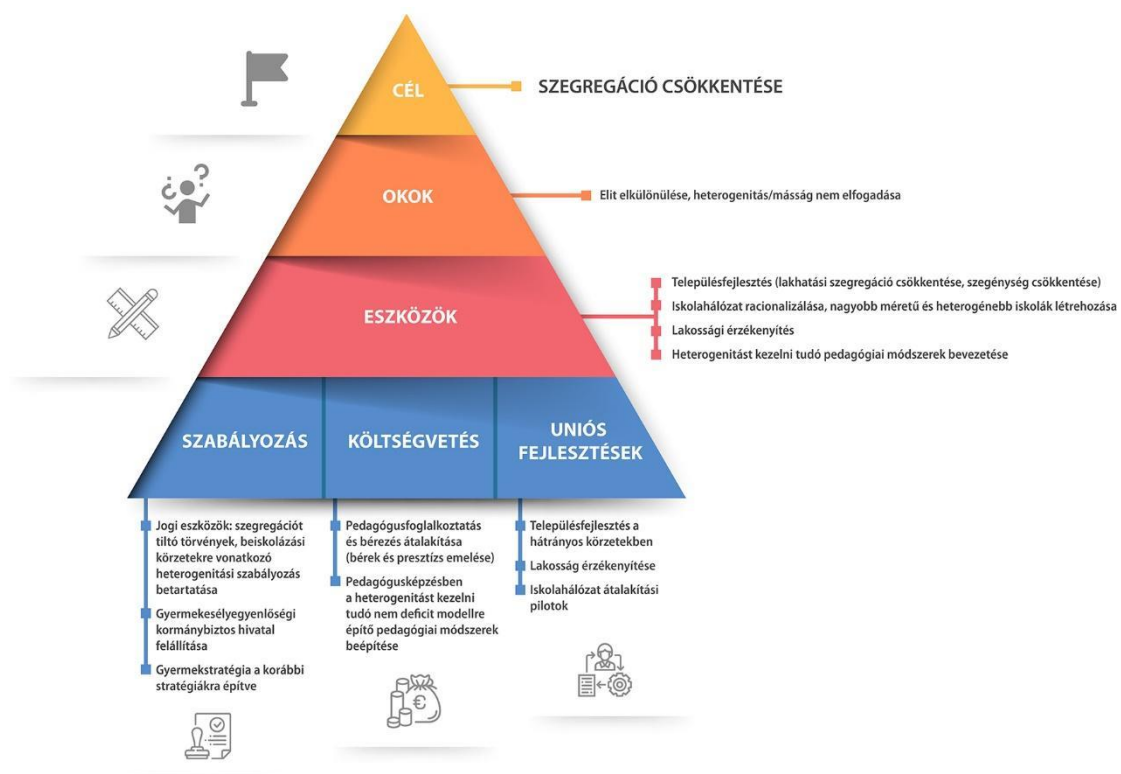
kommunikálják és beépítik a fenntartható elemeket a későbbi munkájukba, valamint a projekt hosszabb távon is funkcionális és hasznos elemeit a szélesebb nyilvánosság elé tárják. Sok helyen működtetik a projekt után is a kommunikációs felületeket, a tananyag megosztó felületeket, leveleznek az iskolákkal, a bevont pedagógusokkal is, miután van is érdeklődés a gyakorlatra könnyen lefordítható megoldásokra és információkra. Ezt a folyamatot segíteni kellene jó kommunikációs gyakorlat megosztással és tanácsadással.

Az egymástól való tanulás sokat segíthet a pedagógusoknak a felmerülő problémák megoldásában. Javasoljuk annak a gyakorlatnak a szélesebb körű elterjesztését, hogy a tankerületi központok a szakmai párbeszédet is segítsék az intézmények között (és nem csak projektek keretében).

Az uniós források mellett a fejlesztéseknek létre kell hozni a szabályozási és költségvetési lábait is

A fejlesztések minőségi szakmai megtervezését, eredményes lebonyolítását és az eredmények fenntarthatóságát egyaránt növeli, ha már a tervezés során a szakmai célok és eszközök mögött nem pusztán az uniós forrásokat tervezzük meg, hanem a megfelelő szabályozási környezetet és a fejlesztések hátterét biztosító folyamatos minőségi működés költségvetési lábait is. Erre vonatkozóan végső konklúzióként, bemutatunk a két kiemelt célhoz egy-egy kezdő megoldást.

35. ÁBRA: A két kiemelt célhoz rendelt szabályozási, költségvetési és uniós forrás lábak





● Mellékletek

○ Felhasznált irodalom

A közoktatás indikátorrendszere 2021, KRTR-KTI. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatasi_indikatorrendszere_2021.pdf

[Áttekintés a hazai települési szegregációs index alakulásának és a Projektbe bevont feladatellátási helyek oktatási szegregációval való érintettségének legfontosabb tendenciáiról. A tanulói lemorzsolódással veszélyeztetett intézmények támogatása, EFOP-3.1.5-16-2016-00001. Oktatási Hivatal, 2020. október 9.](#)

Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., and Geven, K. (2020). *Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates*. Washington, D.C.: The World Bank.

Balás Gábor– Csicsvari András– Kiss Gábor– Major Klára– Németh Nándor– Piross Antal (2015): Az EU-források gazdaságfejlesztési és növekedési hatásai. Hétfő kutatóintézet.

Borsi M.T. and Metiu N. (2013) The evolution of economic convergence in the European Union. Discussion Paper Deutsche Bundesbank No 28/2013

Cheng Boon Ong, Kristof De Witte (2014). The influence of ethnic segregation and school mobility in primary education on high school dropout – Evidence from regression discontinuity at a contextual tipping point. Tier Working Paper Series. Tier Wp 14/09.

Christoph König–Andreas Frey (2022): The Impact of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement—A Meta-Analysis. First published: 03 February 2022. <https://doi.org/10.1111/emip.12495>

Csapó Benő (2002): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.

Csüllög Krisztina – Lannert Judit – Zemlényi András (2015): Számít a pedagógus és az iskola! A felülemelkedő (reziliens) tanulók teljesítményét befolyásoló tényezők az Országos Kompetenciamérés adatai alapján, OH.

EFOP (2014) Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program, EFOP 2014-2020

EFOP-3.1.5-16. szegregációs index – Háttér tanulmány, 2015

Ercse Kriszta (2018): Az állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregáció mechanizmusa. In: Fejes József-Szűcs Norbert (szerk). *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.

Gergő Medve-Bálint (2017): Funds for the Wealthy and Politically Loyal? How EU Funds can contribute to increasing regional disparities in East Central Europe. In: *EU Cohesion Policy. Reassessing performance and direction*. ed: John Bachtler et al. Routledge,

Grzegorz Gorzelak (2020): Cohesion Policy and Regional Development, In: EU Cohesion Policy. Reassessing performance and direction. ed: John Bachtler et als. Routledge,

Guidance for Member States on the use of European Structural and Investment Funds in tackling educational and spatial segregation; European Commission, 2015.

Györgyi Nyikos & Gábor Soós (2020): The Hungarian Experience of Using Cohesion Policy Funds and Prospects In: Successes & Failures in EU Cohesion Policy: An Introduction to EU cohesion policy in Eastern, Central, and Southern Europe (pp.119 -142), De Gruyter

Hétfa Kutatóintézet (2014). Az iskolák közötti különbségek mértékének mélyebb vizsgálata. In Oktatási Hivatal (szerk.): *Hatások és különbségek - Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Oktatási Hivatal. Budapest.

Hétfa Kutatóintézet (2014). Az iskolák közötti különbségek mértékének mélyebb vizsgálata. In Oktatási Hivatal (szerk.): *Hatások és különbségek - Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Oktatási Hivatal. Budapest.

John Bachtler & Martin Ferry (2013): Conditionality and the Performance of European Structural Funds: A Principal–Agent Analysis of Control Mechanisms in European Union Cohesion Policy. Regional Studies

John Bachtler et als. (2017): The long term effectiveness of EU Cohesion Policy. Assessing the achievements of ERDF 1989-2012 In: EU Cohesion Policy, Reassessment Performance and Direction, ed: John Bachtler et als. Routledge

Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, LVI. évf., 2009. november (959–1000. o.) Letöltve [2019.09.11.]:

Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2009): Az iskolák és tanulói összetétel és hatása a tanulók egyéni teljesítményére. „A közoktatás teljesítményének mérése-értékelése” című kutatási program keretében készült tanulmány. MTA Közgazdaság tudományi Intézet, Budapest.

Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban, Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, BWP – 2014/6

Lak Ágnes Rozina – Szepesi Ildikó – Takácsné Kárász Judit – Vadász Csaba (2019): Országos kompetenciamérés 2018. Országos jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest.

Lannert Judit (2012): Fejlesztéspolitikai tanulságok a nemzetközi és hazai szakirodalom tükrében az innovatív oktatási hálózatok fejlesztése kapcsán, T-Tudok, OH, kézirat

Lannert Judit (2021) Zárótanulmány az emberi erőforrás szűkösségekről, TUDOK. https://www.t-tudok.hu/files/2/kutatasi_zarojelentes_t-tudok_magyar_210x297mm.pdf. Letöltve: 2022. május 20.

Lannert Judit–Varga Júlia (2022): Public Education. In: Emerging European Economies after the Pandemic. Stuck in the Middle Income Trap? ed.: László Mátyás. Springer

Martin Ferry (2017): The role of EU funds in enhancing the development potential of CEE economies. GRINCOH: Growth – Innovation – Competitiveness: Fostering Cohesion in Central and Eastern Europe

Martin Ferry és Irene McMaster (2013): Between Growth and Cohesion. New directions in Central and East European Regional Policy. *Europe-Asia Studies*, Vol, 65 No. 8. October

Mártonfi György: Korai iskolaelhagyás – Hullámzó trendek. pp. 36–49., *Educatio* 2014/1

Nahalka István, Zempléni András (2014). Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére. In Oktatási Hivatal (szerk.): *Hatások és különbségek - Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Oktatási Hivatal. Budapest.

Németh Szilvia, Rajnai Richárd, Cziboly Ádám, Bethlenfalvy Ádám (2021): A karanténoktatás tapasztalatai szegregátumban és azon kívül. In: ISKOLAKULTÚRA: PEDAGÓGUSOK SZAKMAI-TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA 31: 6 pp. 17-34. 18 p.

Nyikos Györgyi (2013): A közfinanszírozásból megvalósított fejlesztések hatásai, különös tekintettel az EU kohéziós politikára, *Pénzügyi Szemle/Public Finance Quarterly*, 2013/2, 165–185

Nyikos Györgyi (2017): Kohéziós politika 2014–2020. Az EU belső fejlesztéspolitikája a jelen programozási időszakban, *Dialóg Campus* Kiadó

OECD (2020): Education-and-covid-19-focusing-on-the-long-term-impact-of-school-closures.

Országos Kompetenciamérés - országos jelentés (2018)

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2018/Orszagos_jelentes_2018_.pdf

Paolo Graziano and Laura Polverari (2022): The social impact of EU cohesion policy. In: *Social policy in the European Union 1999-2019: the long and winding road*, ed: Bart Vanhercke et als, ETUI, <https://www.etui.org/publications/books/social-policy-in-the-european-union-1999-2019-the-long-and-winding-road>

PISA 2009 Results, 2011, OECD, 186.o

Pócze Gábor (1995): A NAT és a gyakorlat: a Nemzeti alaptanterv implementációja. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 12–35.

Pritchett L.- Woolcock M. – Andrews, M. (2012): Looking like a State: Techniques of Persistent Failure in State Capability for Implementation. CID Working paper No. 239. Harvard University

Pritchett L.- Woolcock M.(2002): Solutions when the Solution is the Problem: Arraying the Disarray in Development

Svenja Hammerstein–Christoph König–Thomas Dreisörner–Andreas Frey (2021): Effects of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement-A Systematic Review. *Front. Psychol.*, 16 September 2021 | <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746289>

Székely Krisztián – Nagy Ádám: Oktatási helyzetkép: iskolai életutak, tervek és lehetőségek In: *Margón kívül - magyar ifjúságkutatás 2016*. Szerkesztette: Nagy Ádám. Excenter Kutatóközpont, pp. 54-98.

Szepesi Balázs–Törőcsik Géza (2011): Az átmenet gazdaságtana. Politikai gazdaságtani pillanatképek Magyarországon, 2011. június. ELTE-MTA- Balassi Kiadó. Budapest.

Van Thiel S. and Leeuw F. L. (2002) The performance paradox in the public sector, *Public Performance and Management Review* 25(3), 267–281

○ Felhasznált fontosabb stratégiai dokumentumok

- Az Európai Unió számára készített köznevelési stratégia 2021-2030
<https://2015-2019.kormany.hu/download/d/2e/d1000/K%C3%B6znevel%C3%A9si%20strat%C3%A9gia.pdf>
- Szakképzés 4.0 stratégia
https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=1024:szakkepzes-40-strategia&catid=10:hirek&Itemid=166
- Fokozatváltás a felsőoktatásban 2016
https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatasban_HONLAPRA.PDF#!DocumentBrowse
- Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája 2016
<https://digitalisjoletprogram.hu/files/55/8c/558c2bb47626ccb966050debb69f600e.pdf>
- A Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia a 2014–2020 közötti pénzügyi ciklusban a kohéziós politika jogszabályai alapján az ESZA-forrásokhoz való hozzáférés előfeltételeként készült el.
<http://eslplus.eu/documents/v%C3%A9gzetts%C3%A9g%20n%C3%A9lk%C3%BCli%20iskolaelhagy%C3%A1s%20.pdf>
- Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni küzdelem (cselekvési terv 2014-2020)
http://eslplus.eu/documents/ESL-Cselekv%C3%A9si-terv_20161109.pdf
- Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája 2014-2020
<https://2015-2019.kormany.hu/download/7/fe/20000/Eg%C3%A9sz%20%C3%A9leten%20%C3%A1t%20tart%C3%B3%20tanul%C3%A1s.pdf>

○ Felhasznált adatforrások

- **ESL (Early School Leaving) (előre)jelzőrendszer** célja, hogy segítséget nyújtson a korai iskolaelhagyást előidéző társadalmi és oktatási tényezők azonosításához, a leginkább veszélyeztetett célcsoportok tanulási pályájának folyamatos figyelemmel kísérését. A Magyar Közlöny 2016.évi 178. számában kihirdetésre került és 2016. november 19-én hatályba lépett a 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet módosítása, amely rendelkezik a korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer működtetésének részletes szabályairól.
- **KIRTSTAT** intézményi adatokat tartalmaz, amelyek kitérnek az évismétlők, bukások, igazolatlan órák, tanköteles koron túli lemorzsolódó tanulók számára, de vannak adatok a pedagógusok végzettségéről, a HHH, HH, BTM tanulók arányáról.
- **OKM (Kompetenciamérés)** adatai intézményi és tanulói szinten rögzítik bizonyos kompetenciaterületeken a tanulói teljesítményeket, a tantárgyi osztályzatokat és a családi

háttérkérdőívben rákérdeznek olyan tényezőre, ami a szülői attitűdre, illetve a szülők és iskola közötti kapcsolatra rávilágít (szülői értekezleteken való részvétel, házi feladatban való segítség, otthoni beszélgetések), illetve könyvek száma vagy a tanuló olvasási szokásai.

- **KIFIR** adatbázis az általános iskolából a középfokra való továbbtanulást mutatja, hogy a továbbtanulási utak változtak-e (magasabb aspirációk, vagy sikeresebbek) a beavatkozás után a beavatkozás utáni helyzethez képest.
- **Érettségi adatbázis:** tanulói és intézményi (illetve FEH) szinten vizsgálható a sikeres érettségi vizsgát tevők jellemzői, aránya.

Ezen kívül az EFOP-3.1.5 programhoz kapcsolódóan az alábbi adatok:

- A projekt keretében zajló kérdőíves felmérés és adatszolgáltatás.
- EFOP-3.1.5-ben érintett tankerületi központokkal egyeztetett intézményi fejlesztési tervek

o Nemzetközi adatok

1. táblázat: Néhány nemzetközi adat a PISA 2018 vizsgálatból

Ország	Átlagos szövegértési teljesítmény, tesztpontszám, PISA 2018	Erősség: A családi háttérindex által magyarázott különbségek százaléka a szövegértési teljesítményben (R ²)	A hátrányos és nem hátrányos tanulók közötti különbség a szövegértésben	Reziliens tanulók aránya
Észtország	523	6,2	61	16
Lengyelország	512	11,6	90	11
Szlovénia	495	12,1	80	12
Cseh Köztársaság	490	16,5	105	9
Horvátország	479	7,7	63	15
Lettország	479	7,2	65	12
Magyarország	476	19,1	113	8
Litvánia	476	13,2	89	11
Szlovákia	458	17,5	106	9
Románia	428	18,1	109	9
Bulgária	420	15,0	106	6
EU15	493	12,6	92	11
OECD	487	12,0	89	11

Ország	Felülteljesítők aránya % PISA 2018	Alülteljesítők aránya % PISA 2018	Az alülteljesítők aránya % PISA 2018		
			Szövegértés	Matematika	Természet tudomány
Észtország	22,5	4,2	11,1	10,2	8,8
Lengyelország	21,2	6,7	14,7	14,7	13,8
Szlovénia	17,3	8,0	17,9	16,4	14,6
Cseh Köztársaság	16,6	10,5	20,7	20,4	18,8
Horvátország	8,5	14,1	21,6	31,2	25,4
Lettország	11,3	9,2	22,4	17,3	18,5
Magyarország	11,3	15,5	25,3	25,6	24,1
Litvánia	11,1	13,9	24,4	25,6	22,2
Szlovákia	12,8	16,9	31,4	25,1	29,3
Románia	4,1	29,8	40,8	46,6	43,9
Bulgária	5,5	31,9	47,1	44,4	46,5
EU15					
OECD	15,7	13,4	22,6	24,0	22,0

Forrás: OECD PISA 2018

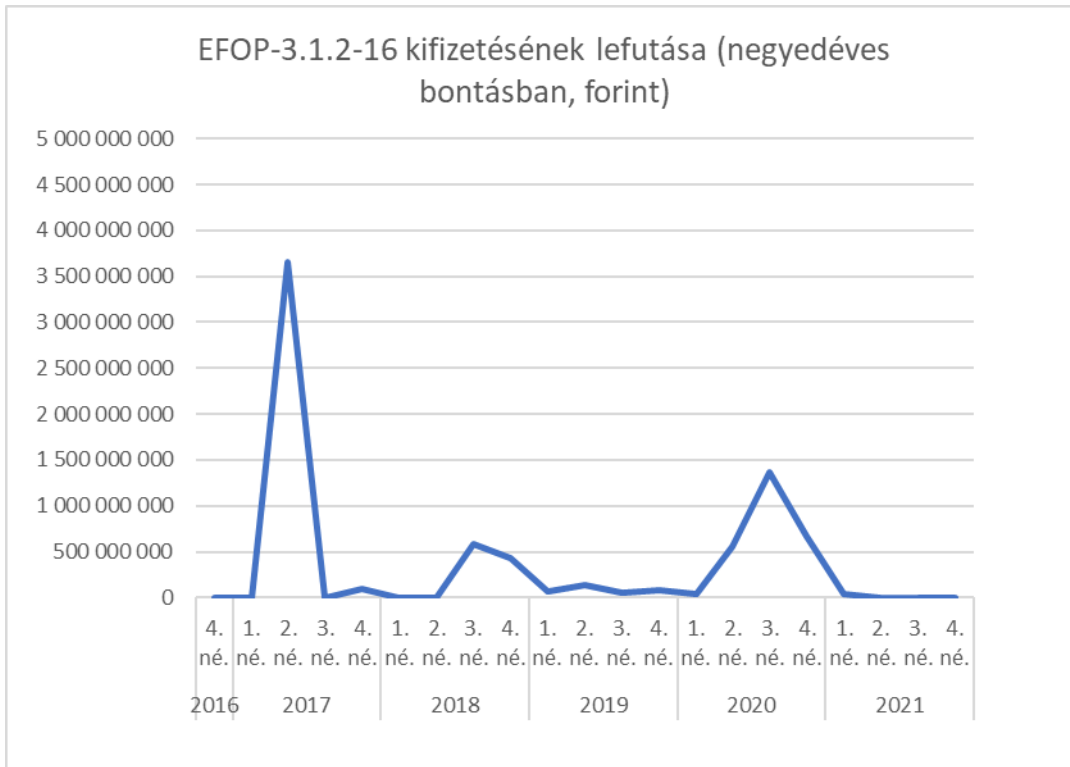
2. táblázat: Korai iskolaelhagyók aránya nemenként és településtípus szerint az Európai Unióban, 2019 (%)

	Összesen	Férfiak	Nők	Nagyváros	Város és agglomerátum	Vidéki területek
EU27	10,2	11,9	8,4	9,1	11,2	10,7
BE	8,4	10,5	6,2	11,1	7,2	6,3
BG	13,9	14,5	13,3	8,5	13,8	24,5
CZ	6,7	6,6	6,8	5,8	7,9	6,4
DK	9,9	12,1	7,6	7,2	11,4	12,3
DE	10,3	11,8	8,8	10,3	11,1	9
EE	9,8	12,7	6,9	6,6	14,3	12,3
IE	5,1	5,9	4,3	3,7	6,9	5,4
EL	4,1	4,9	3,2	3,2	3,7	7,3
ES	17,3	21,4	13	15,3	19,5	19,6
FR	8,2	9,6	6,9	8	9,2	8
HR	3	3,1	3	1,9	1,8	4,9
IT	13,5	15,4	11,5	13,5	12,9	14,6
CY	9,2	11,1	7,5	9,9	9,3	7
LV	8,7	10,5	6,8	3,9	13,1	11,1
LT	4	5,1	2,8	2,3	6,9	4,9
LU	7,2	8,9	5,5	:	10	4,6
HU	11,8	12,7	10,9	3,8	12,2	18,1
MT	16,7	18,3	14,8	20,7	12,6	:
NL	7,5	9,5	5,5	7	8,3	8,9
AT	7,8	9,5	6,1	11,7	7,6	4,4
PL	5,2	6,7	3,6	4	6,3	5,6
PT	10,6	13,7	7,4	9,1	11,8	11,7
RO	15,3	14,9	15,8	4,3	15,7	22,4
SI	4,6	5,2	3,8	3,4	5,1	4,7
SK	8,3	8,8	7,9	:	11,7	7,9
FI	7,3	8,5	6	5,2	9,7	8,7
SE	6,5	7,4	5,5	4,6	7,3	8,4

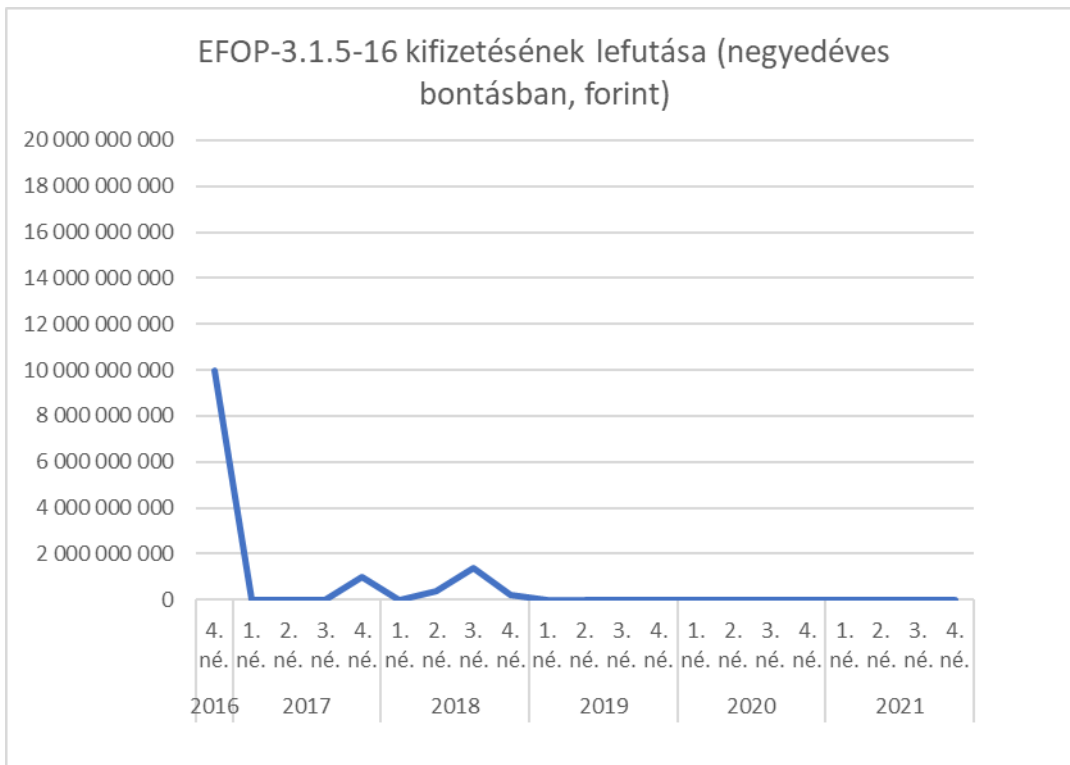
Forrás: Eurostat, EU Labour Survey, in: Education and Training Monitor 2020, Figure 16.

o A kifizetések lefutása a részletesen vizsgált programokban

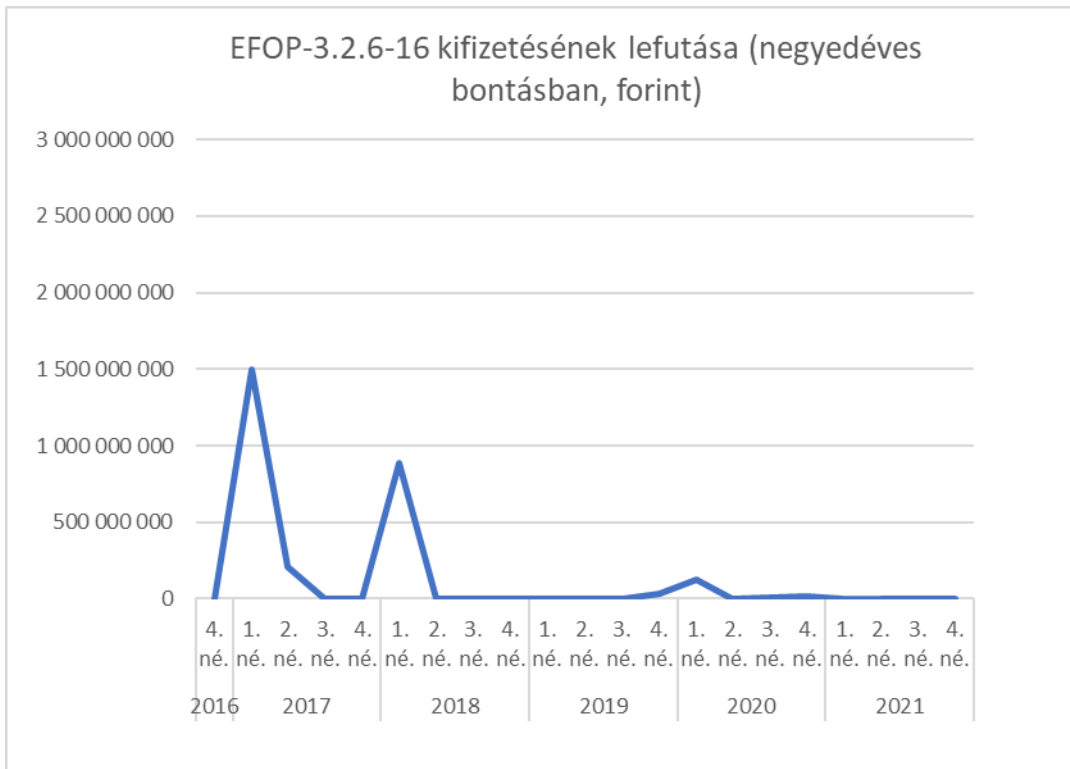
EFOP-3.1.2-16 A pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében



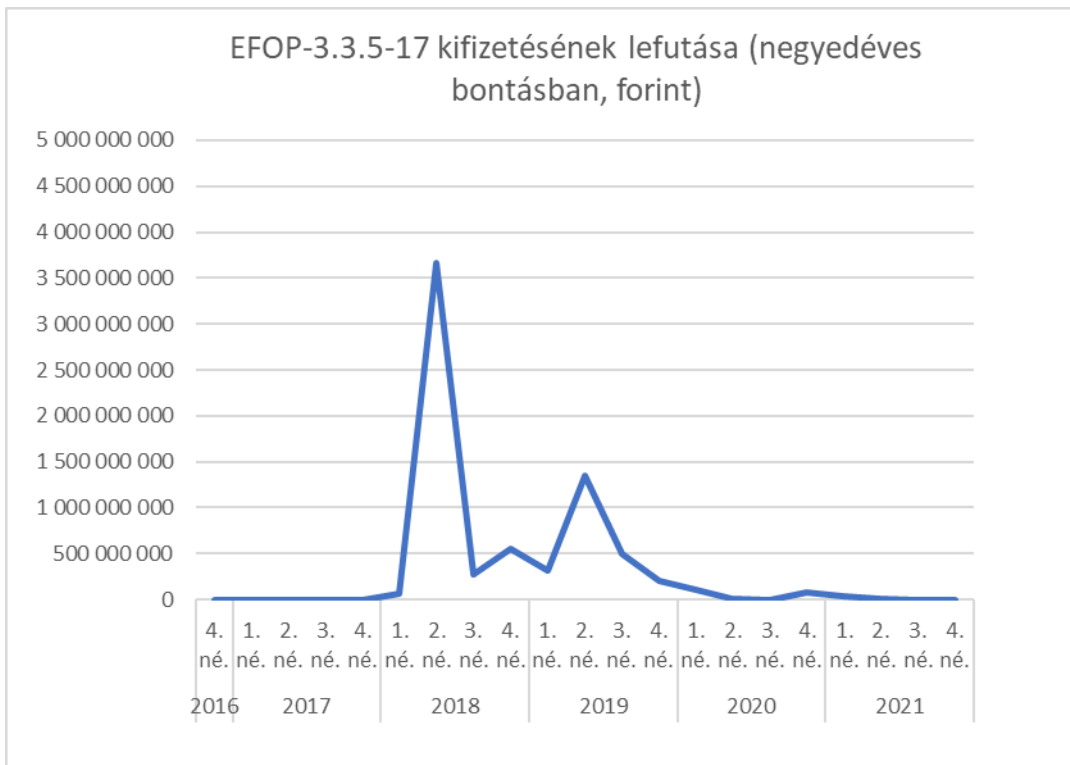
EFOP-3.1.5-16 A tanulói lemorzsolódással veszélyeztetett intézmények támogatása



EFOP-3.2.6-16 A tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben

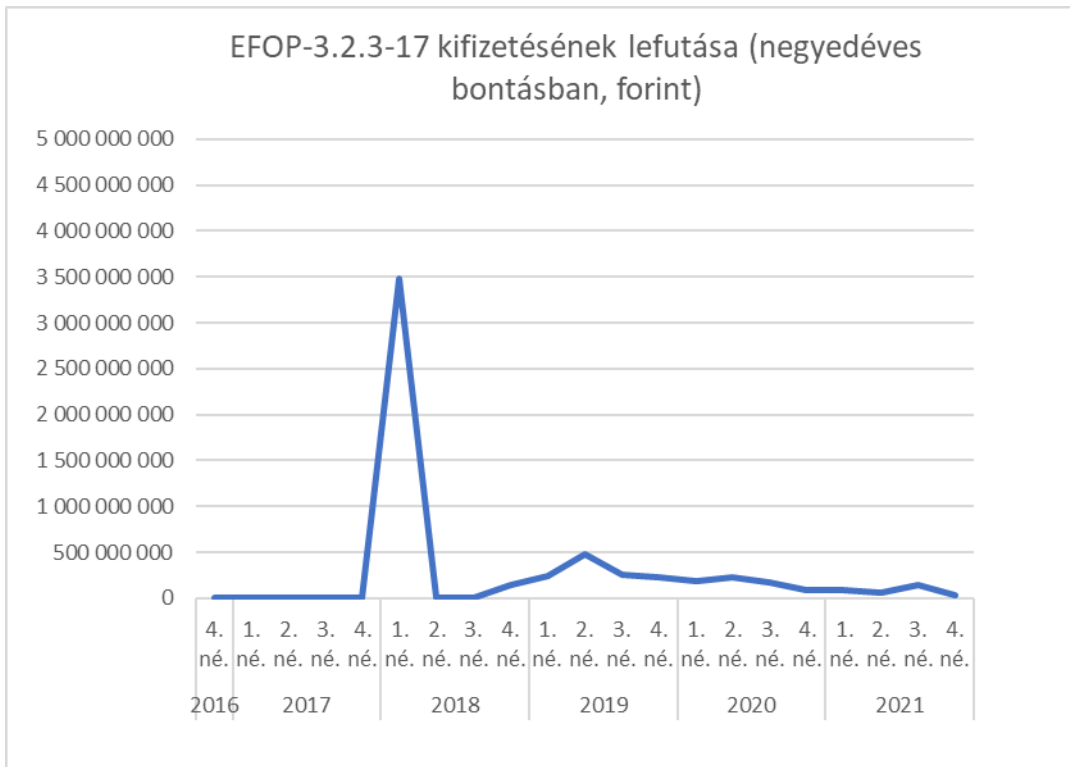


EFOP-3.3.5-17 Korszerű pedagógiai módszerek alkalmazását segítő Iskolai Közösségi Program kísérleti megvalósítása

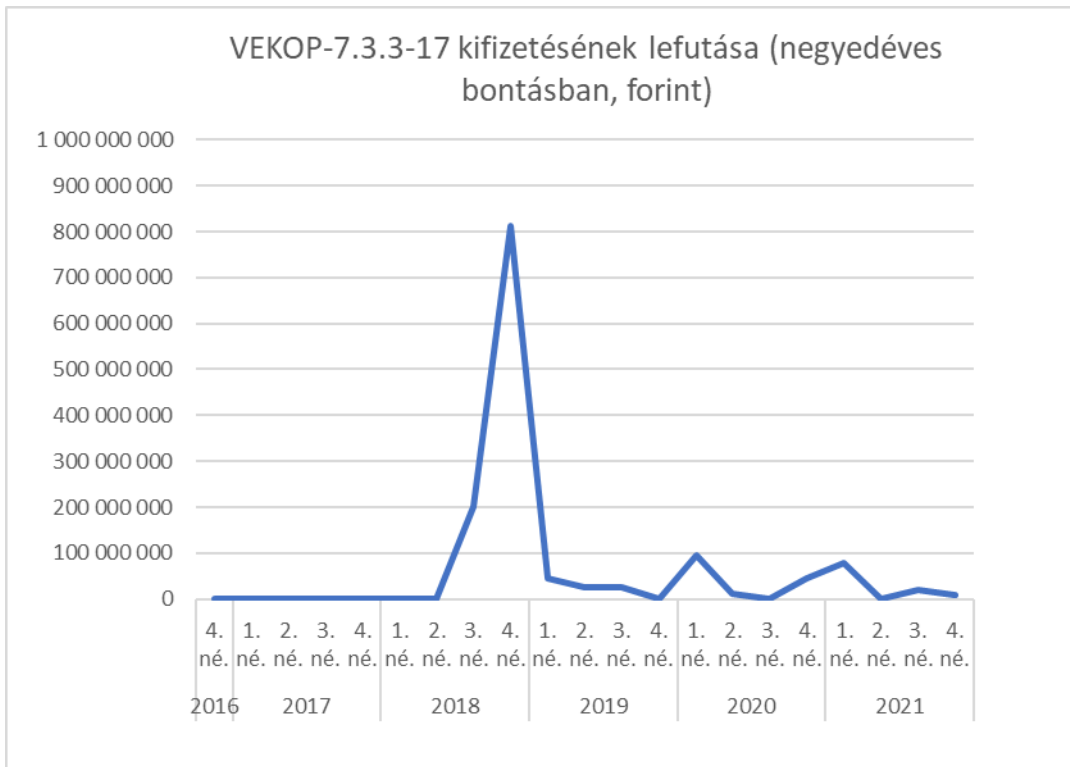


Digitális infrastruktúra programok:

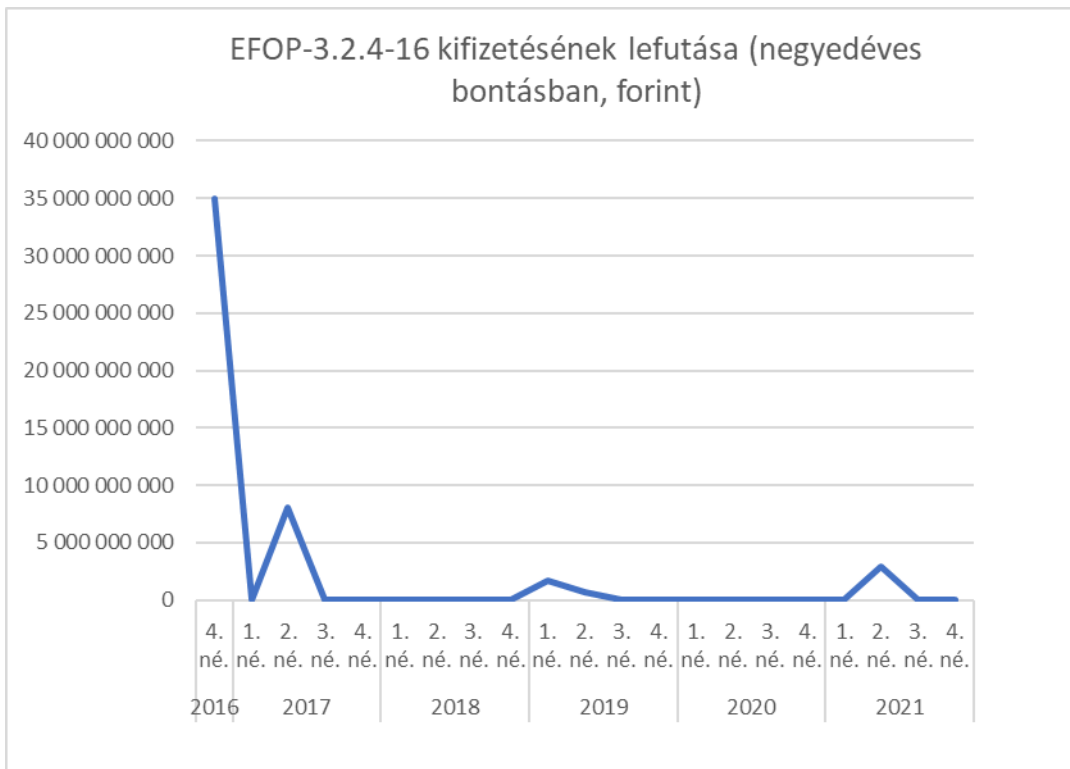
EFOP-3.2.3-17 Digitális környezet a köznevelésben



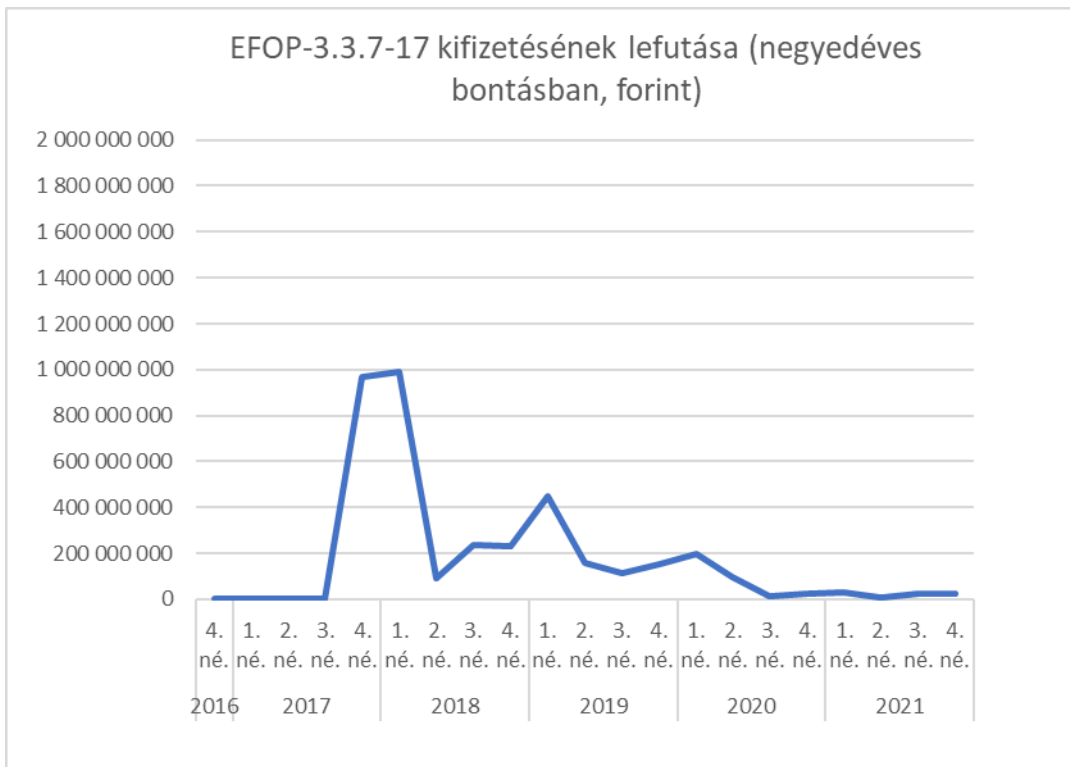
VEKOP-7.3.3-17 Digitális környezet a köznevelésben (Közép-Magyarország)



EFOP-3.2.4-16 Digitális kompetencia fejlesztése

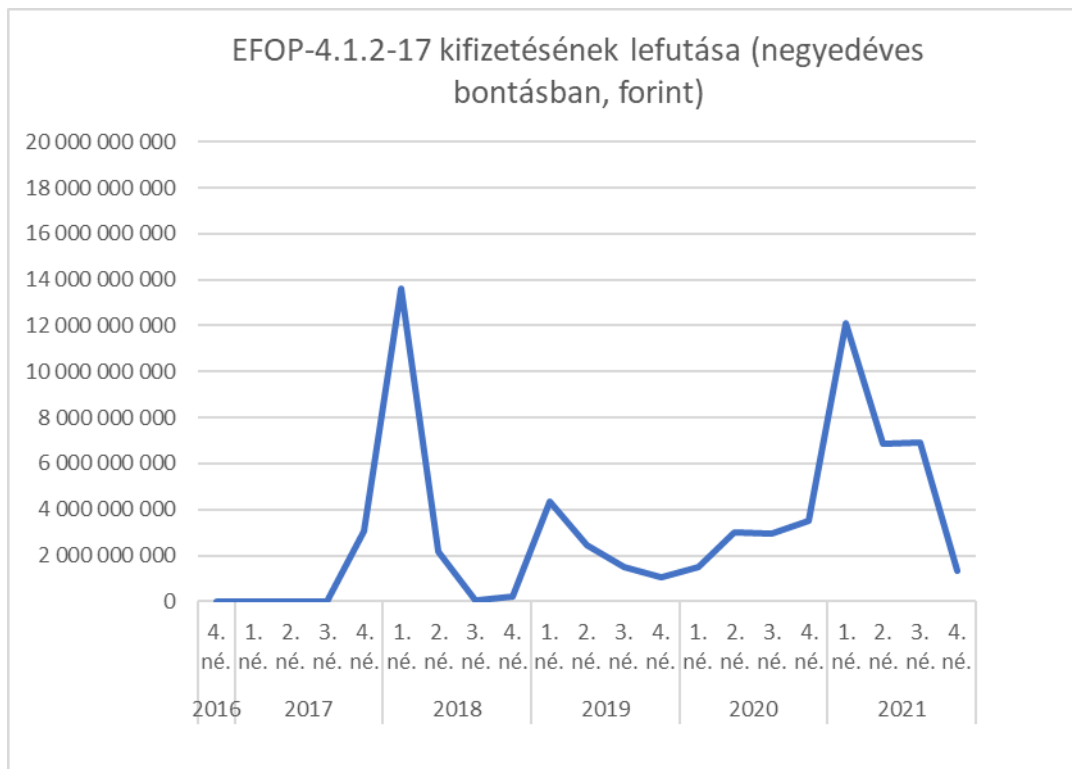


EFOP-3.3.7-17 Informális és nem formális tanulási lehetőségek kialakítása a köznevelési intézményekben

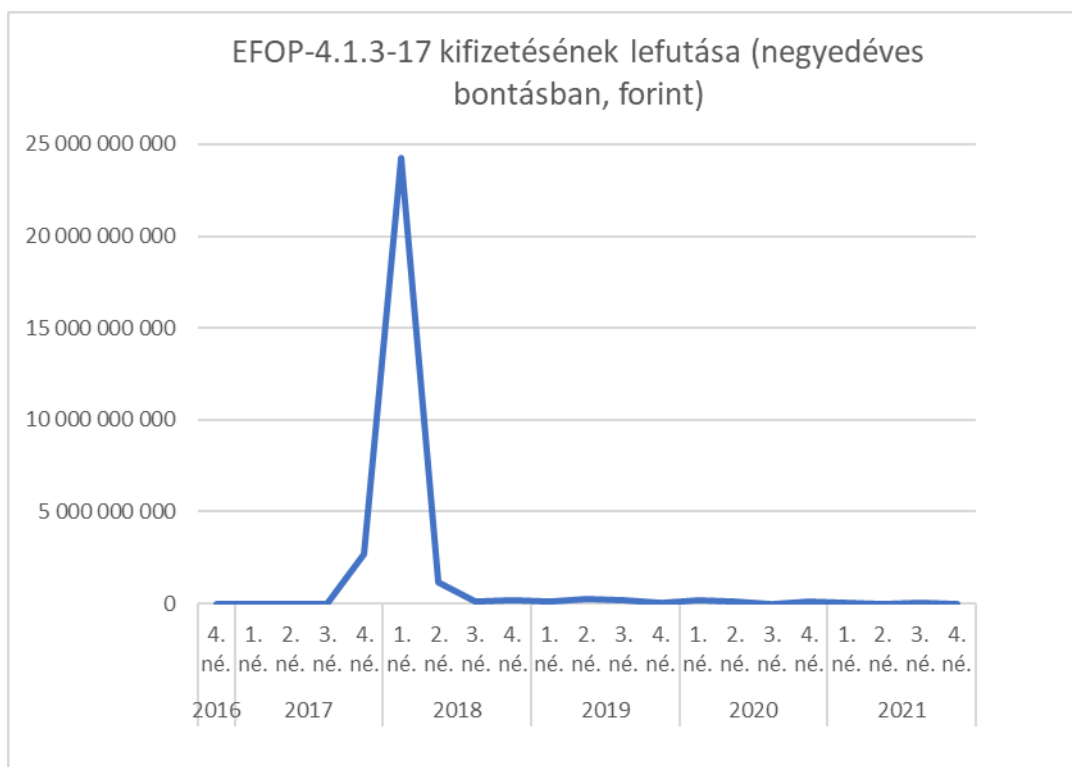


Infrastrukturális beruházási programok:

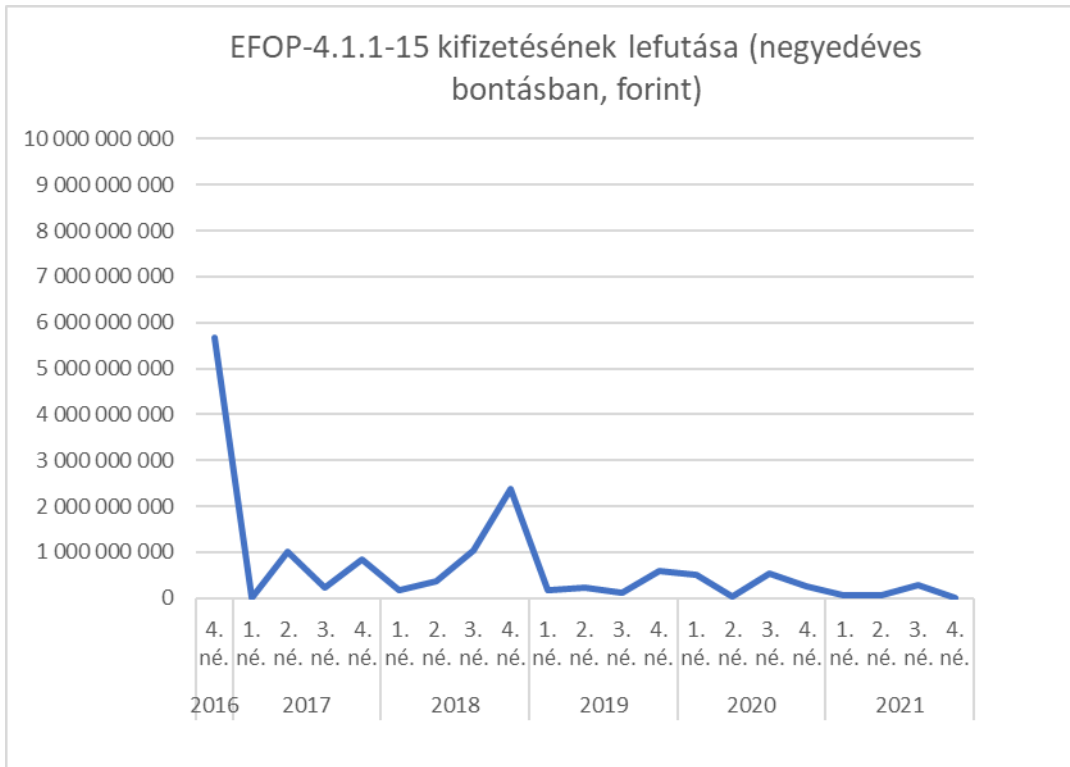
EFOP-4.1.2-17 Iskola 2020: Köznevelési intézmények infrastrukturális fejlesztése a hátránykompenzáció elősegítése és a minőségi oktatás megteremtése érdekében



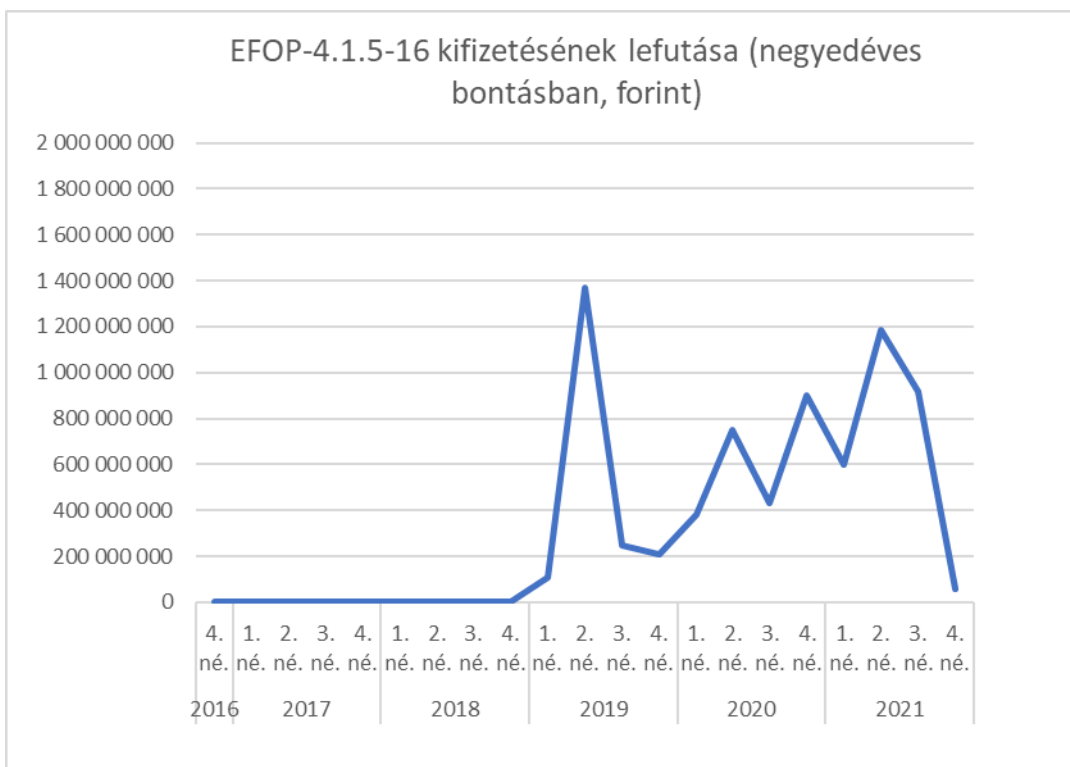
EFOP-4.1.3-17 Az állami fenntartású köznevelési intézmények tanulást segítő tereinek infrastrukturális fejlesztése



EFOP-4.1.1-15 Egyes egyházi oktatási infrastrukturális fejlesztések



EFOP-4.1.5-16 Köznevelési intézmények infrastrukturális fejlesztése (nem állami fenntartásúak)



▪ **Ábra jegyzék**

1. ÁBRA: Lemorzsolódással veszélyeztetettek aránya, általános iskola, 2017-2021,%.....	15
2. ÁBRA: A hatodikos évfolyamon a matematika teljesítmény alakulása 2010 és 2019 között a programba bevont iskolákban és a kontrollcsoportokban	16
3. ÁBRA: Továbbtanulási aspirációk alakulása 2017 és 2019 között a különböző iskolacsoportok tanulói esetében.....	18
4. ÁBRA: Szegregációs index alakulása 2010-2020	20
5. ÁBRA: Korai iskolaelhagyók aránya a kelet-európai régióban, 2011-2020, (százalék)	29
6. ÁBRA: Korai iskolaelhagyók aránya a régióban nemenként, 2020, (százalék)	30
7. ÁBRA: A 20 éven aluli anyák aránya az Európai Unióban, 2019, (százalék)	31
8. ÁBRA: Lemorzsolódásban veszélyeztetett tanulók aránya és az igazolatlan órákkal rendelkező tanulók aránya a szakképző iskolákban évfolyamonként, 2016/2017 és 2019/2020 tanévek.....	33
9. ÁBRA: Az európai országok a digitális átállás által jelzett kockázatok és lehetőségek szerint	34
10. ÁBRA: Az alap vagy afölötti digitális kompetenciákkal rendelkező 16-19 évesek aránya a közép-európai országokban 2015-2019.....	36
11. ÁBRA: Az ügynök-megbízó probléma ábrázolása. (saját grafika).....	68
12. ÁBRA: A beszámolók benyújtásának a felfutása, negyedéves bontásban.	75
13. ÁBRA: A kifizetések összege, negyedéves bontásban.	76
14. ÁBRA: A részletesen elemzendő felhívások kifizetésének lefutása, negyedéves bontásban.	76
15. ÁBRA: A konstrukciók megoszlása régiók szerint.....	78
16. ÁBRA: A korábbi és jelenlegi fejlesztésekben részt vevő vagy nem részt vevő intézményi csoportok, N=770	89
17. ÁBRA: A fejlesztésekben való részvétel jellege és a tanulói összetétel, intézményvezetők értékelése egy tizenegy fokú skála alapján (ahol: 5= az országos átlag, 0= jócskán az országos átlag alattiak és 10=jócskán az országos átlag feletti)	90
18. ÁBRA: Az uniós programban való részvétel intenzitása és a tanulói háttér, intézményvezetői válaszok alapján, N=740.....	94
19. ÁBRA: A lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók aránya bizonyos iskolacsoportokban, ESL....	118
20. ÁBRA: A projekt eredményessége a válaszadók szerint témacsoportonként, ötfokú skála, N=530	132
21. ÁBRA: A projektek eredményességének megítélése részletes bontásban, ötfokú skála, N=530	132
22. ÁBRA: Az EFOP 3.2.1. projekt során megvalósított eszközkiadások.....	136
23. ÁBRA: Szegregációs index alakulása 2010-2020	139
24. ÁBRA: A kompetencia felmérés matematika pontszámának átlaga 2017-2019 (pont).....	144
25. ÁBRA: A hatodikos évfolyamon a szövegértési teljesítmény alakulása 2010 és 2019 között a programba bevont iskolákban és kontrollcsoportokban	146
26. ÁBRA: A hatodikos évfolyamon a matematika teljesítmény alakulása 2010 és 2019 között a programba bevont iskolákban és kontrollcsoportokban	147
27. ÁBRA: Hogyan érintette a COVID a programok megvalósítását, N=530, %	161
28. ÁBRA: Milyen egyéb támogatásra lenne szükség, hogy a projekt fenntarthatósága biztosítva legyen? válaszok aránya, %, N=427	164
29. ÁBRA: A közszolgáltatások döntéshozatali módszerinti tipizálása.....	166
30. ÁBRA: Az egy pedagógusra jutó tanulók aránya az általános iskolában, országosan, az EFOP-3.1.5 programban résztvevő és a kontrolliskolában, 2013-2020, KIRstat.....	170

31. ÁBRA: A nyugdíjas pedagógusok aránya az általános iskolában, országosan, az EFOP-3.1.5 programban résztvevő és a kontrolliskolákban, 2013-2020, KIRstat.....	170
32. ÁBRA: A képesítés nélküli pedagógusok aránya az általános iskolákban, országosan, az EFOP-3.1.5 programban résztvevő és a kontrolliskolákban, 2013-2020, KIRstat.....	171
33. ÁBRA: Matematika teszteredmények és a matematika jegyek alakulása a hatodikosok évfolyamain, 2010-2019, OKM, 2010=100%.....	174
34. ÁBRA: A két kiemelt célhoz rendelt szabályozási, költségvetési és uniós forrás lábak.....	176

▪ Táblázat jegyzék

1. TÁBLÁZAT: A vizsgált felhívások listája, kiemelve a hatásvizsgálat tárgyát képző programot.....	12
2. TÁBLÁZAT: A matematika pontszámok változása az egyes kvintilisekben (%)	17
3. TÁBLÁZAT: A lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók aránya, 2016/17-2020/21 második félévek	32
4. TÁBLÁZAT: A vizsgálat felhívások listája, kiemelve a hatásvizsgálat tárgyát képező programot.....	40
5. TÁBLÁZAT: Az értékelésbe bevont felhívások címzettjei és feladatai.....	44
6. TÁBLÁZAT: A vizsgálatba bevont felhívások esetében a forrásfelhasználás alakulása	51
7. TÁBLÁZAT: Az oktatásfejlesztési uniós program és kapcsolódásuk az MNTSF-hez	56
8. táblázat: A vizsgált konstrukciók bemutatása	69
9. TÁBLÁZAT: A szerződött és a rendelkezésre álló teljes összeg arányainak a bemutatása konstrukciók szerint.....	71
10. TÁBLÁZAT: A támogatott és hatályos szerződéssel rendelkező konstrukciók.	73
11. TÁBLÁZAT: Záró szakmai beszámolóval rendelkező felhívások darabszáma.	75
12. TÁBLÁZAT: A vizsgált konstrukciók indikátorai.	80
13. TÁBLÁZAT: A kompetencia felmérés pontszámának alakulása 2017 (6. osztály) és 2019 (8.osztály) között (%) a programba bevont iskolákban és kontroll iskolákban	86
14. TÁBLÁZAT: A 2014-2020-as fejlesztési etapban a különböző programokban való részvétel aránya a fejlesztésekben résztvevő iskolák körében, N=530.....	90
15. TÁBLÁZAT: A különböző beavatkozások költségvetési és részvételi aránya, N=530, %	92
16. TÁBLÁZAT: Az egy intézményre jutó fejlesztések átlaga településtípusonként, N=772	93
17. TÁBLÁZAT: Az egy intézményre jutó fejlesztések átlaga megyénként, N=772	93
18. TÁBLÁZAT: A fejlesztési programban résztvevő intézmények alapadatai	95
19. TÁBLÁZAT: A fejlesztésben résztvevő intézmények pedagógusfoglalkoztatottsága.	95
20. TÁBLÁZAT: A program lebonyolítása mennyire volt gördülékeny, N=513, %	96
21. TÁBLÁZAT: A következő akadályok jelentkeztek-e és ha igen, akkor milyen szinten voltak jelen a projekt megvalósítása során? négyfokú skála.....	97
22. TÁBLÁZAT: AZ EFOP-3.1.5. program résztvevő iskolák fejlesztési csomag és bekerülési kritérium alapján, %, N=59.....	99
23. TÁBLÁZAT: AZ EFOP-3.1.5. program hatása a különböző fejlesztési csomagokban résztvevő intézményvezetők szerint, faktorszám, N=93.....	100
24. TÁBLÁZAT: Intézményi énkép és intézkedési tervek összehangja	124
25. TÁBLÁZAT: Az abszorpció ráta programonként, FAIR adatbázis.....	131
26. TÁBLÁZAT: A projekt eredményessége, hatása a szervezetre, ötfokú skála, N=530	133

27. TÁBLÁZAT: Regressziós elemzés, a projekt eredményessége és egyéb tényezők összefüggése, programokban résztvevő igazgatók válaszai alapján, N=530	134
28. TÁBLÁZAT: Különböző problémák súlyosságának megítélése országosan az uniós fejlesztésekben részt nem vevő intézmények vezetői szerint, ötfokú skála, N=753	137
29. TÁBLÁZAT: A kontrollcsoport iskolái és a programba bevont iskolák mindkét évben kompetencatesztet író tanulóinak aránya	143
30. TÁBLÁZAT: A halmozottan hátrányos helyzetűek aránya a programba bevontaknál és a kontroll mintákban 2017-2019 (azok körében, akik nem váltottak iskolát).....	143
31. TÁBLÁZAT: Az egyes kontrollcsoportok matematika átlagpontszámának eltérése a programba bevontakétól 2017, 2019 (%)	145
32. TÁBLÁZAT: A matematika pontszámok változása az egyes kvintilisekben (%)	148
33. TÁBLÁZAT: A szövegértés pontszámok változása az egyes kvintiliekből (%)	149
34. TÁBLÁZAT: Lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók átlagos aránya csoportonként	150
35. TÁBLÁZAT: Regressziós modell a matematika terén a családi háttér és kompetenciamérés eredmény alapján kiválasztott, illetve a pótlistás kontroll csoportra vonatkoztatva	152
36. TÁBLÁZAT: Regressziós modell a szövegértés terén a családi háttér és kompetenciamérés eredmény alapján kiválasztott, illetve a pótlista kontroll csoportra vonatkoztatva	154
37. TÁBLÁZAT: Továbbtanulási aspirációk alakulása 2017 2019 között különböző iskolacsoportok tanulói esetén.....	155
38. TÁBLÁZAT: Középfokú oktatásba felvett diákok aránya célintézmények szerinti kategóriákban.	157
39. TÁBLÁZAT: Ön szerint milyen egyéb támogatásra lenne szükség ahhoz, hogy a pályázat által elérni tervezett célok tartósan megvalósuljanak, azaz a projekt fenntarthatósága biztosítva legyen? N=530	163
40. TÁBLÁZAT: Mennyire tartja eredményesnek a projektet? lineáris regresszió, intézményvezetők válaszai alapján.....	164