



Mivel Operálunk?

Ismeretterjesztő sorozat az EU
kohéziós politikájáról újságíróknak
2025. 3. szám



Pedagógusok digitális kompetenciáinak fejlesztése

Az utóbbi évtizedek során az infokommunikációs technológiák alapjaiban változtatták meg a tanulás és tanítás lehetséges módjait. A digitális világhoz, amibe a mai diákok már beleszülettek, az oktatási rendszereknek, így a pedagógusoknak is alkalmazkodniuk kell. Az Európai Unió már 2006-ban a kulcskompetenciák közé emelte a digitális kompetenciát, és a Digitális Oktatási Cselekvési Terv (2021–2027) egy közös jövőképet vázol fel a magas színvonalú, inkluzív és mindenki számára hozzáférhető digitális oktatásról Európában. Ez a stratégia segíti a tagállamokat – így Magyarországot is – abban, hogy oktatási és képzési rendszereiket a digitális kor elvárásaihoz igazítsák¹. Mindez arra a felismerésre épül, hogy a digitális oktatás mára nem luxus vagy kiegészítő lehetőség, hanem a modern, versenyképes társadalom alapvető igénye.

A digitális eszközök beépítése az oktatásba számos előnnyel jár. Hatékony alkalmazásuk növeli a tanulók elköteleződését és motivációját, személyre szabott tanulást tesz lehetővé, és segíti olyan 21. századi készségek fejlesztését, mint a kritikus gondolkodás vagy a kreativitás². A COVID–19 pandémia azt is megmutatta, hogy ezek a technológiai és a kapcsolódó pedagógiai eszközök időnként megkerülhetetlenné is válhatnak, így különösen fontos, hogy minden oktatási szakember képes legyen alkalmazni őket. A hirtelen átállás felszínre hozta az ezzel kapcsolatos nehézségeket, például rámutatott arra, milyen gondot okoz, ha a diákok vagy tanárok egy része nem jut megfelelő eszközhöz vagy internetkapcsolathoz. A helyzet világossá tette, hogy a digitális oktatás előnyeinek kihasználása mellett a hozzáférésből adódó egyenlőtlenségeket is kezelni kell.

A modern technológia azonban nem önmagától javítja az oktatás színvonalát: az igazi különbséget az jelenti, hogy a pedagógusok hogyan tudják azt beépíteni a tanításba. Például a 2009-es PISA mérés egyik meglepő eredménye volt, hogy az iskolában számítógéppel töltött idő negatív kapcsolatban állt a digitális szövegértéssel³. Hasonló mintázatot találtak kutatók⁴ a EU-s társfinanszírozású Spanyol *Escuela 2.0* program kapcsán, aminek keretében több mint 600 000 laptopot osztottak szét és 20 000 osztálytermet szereltek fel digitális eszközökkel. A program becsült hatása egy közel 3%-os romlás a PISA eredményekben, miközben a programból kimaradó madridi tartomány nagyjából 10%-al növelni tudta az eredményeit. Ennek a jelenségnek egy lehetséges magyarázata, hogy a technológia önmagában nem javítja az oktatást – a lényeg az, hogyan használják. Egy hazai kutatás szerint





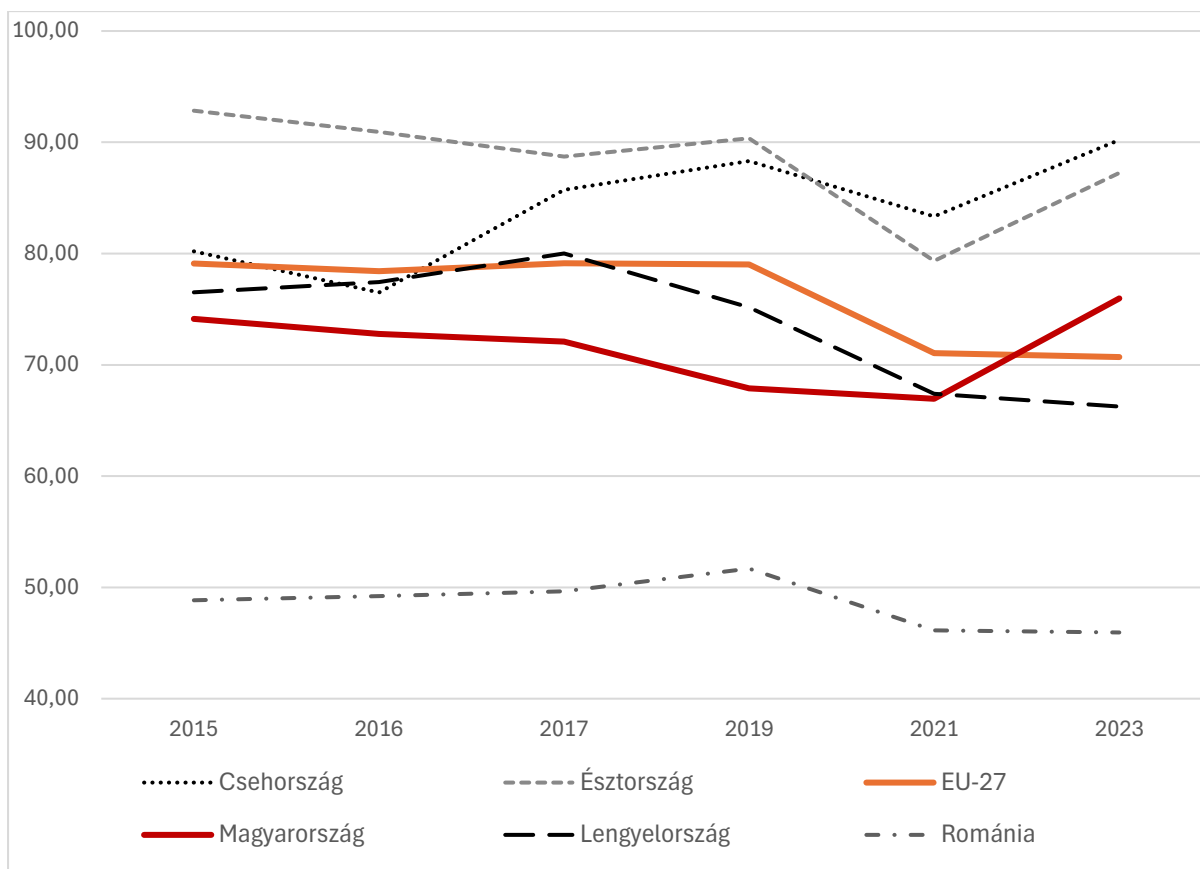
a pedagógusok gyakran adminisztrációra vagy szemléltetésre alkalmazzák a digitális eszközöket, míg a tanulói aktivitást ösztönző, interaktív módszerek ritkán jelennek meg. A tanárok közel fele elavult környezetben, jellemzően frontálisan tanít, számukra a digitális tábla sokszor pusztán vizuális segédeszköz, ami arra utal, hogy pedagógus még nem tudja végiggondolni, hogyan építhetné be hatékonyan az új eszközöket a tanítási gyakorlatába. A korszerűbb használat egyébként főként azokra a médiatanárookra jellemző, akik jól felszerelt, városi iskolákban dolgoznak.⁵ Ebből az következik, hogy az államnak nem elég digitális eszközöket szolgáltatnia, a pedagógusok képzéséről is gondoskodnia kell. Ha a tanár jártas a digitális pedagógiában, és motivált azok használatára, akkor interaktív, multimédiás tanulási élményeket kínálhat, könnyebben személyre szabhatja (szakszóval élve: differenciálhatja) az oktatást, és előmozdíthatja a tanulók közti együttműködést, közös problémamegoldást.⁶

Magyarország helyzete a digitális oktatás terén vegyes képet mutat. A 2010-es évek elején komoly elmaradásban voltunk az EU-s előírásokhoz képest.⁷ Több hasonló probléma mellett erre válaszként 2016-ban Magyarország Kormánya meghirdette Magyarország Digitális Oktatási Stratégiáját.⁸ Ebben olyan ambiciózus célok szerepeltek, mint például a pedagógusok digitális kompetenciáinak fejlesztése, a digitális pedagógiai-módszertani eszközök és a hozzájuk kapcsolódó módszertani támogatás elérhetőségének biztosítása, valamint az oktatási intézmények infrastruktúrájának fejlesztése, hogy azok megfeleljenek a modern digitális oktatás követelményeinek. A célok megvalósításához az állam elsősorban uniós forrásokat rendelt. Bár a stratégia hatékonyságáról átfogó, publikus tanulmány nem készült, az látszik, hogy míg a magyar fiatalok digitális képessége egészen 2021-ig le volt maradva az EU átlagtól, a 2023-as adatok pozitív változást mutatnak (ld. 1. ábra). Ha ez a javulás nem csupán egyszeri kilengés, hanem egy tartósabb tendencia kezdete, az arra utalhat, hogy a stratégia legalább részben elérte egyik legfontosabb célját, és sikerült javítani a fiatalok alapszintű digitális készségein.





1. Ábra: Legalább alapszintű digitális kompetenciával rendelkezők aránya, 16-29 éves korosztály (%)



Forrás: Eurostat

Egy konkrét program tanulságai

Magyarország Digitális Oktatási Stratégiájának részét képezte az előző ciklusban a legtöbb erőforrásból (48 milliárd forint) gazdálkodó, tisztán közoktatási kohéziós program a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ által jegyzett „[Digitális kompetencia fejlesztése](#)” volt⁹. Ennek keretében 2017 és 2023 között több mint 45 000 tabletet és laptopot osztott ki a kormányzat az ország iskolái között, ezekről sok intézmény büszkén (és kötelezettségének eleget téve) számol be a honlapján.¹⁰

Az eszközök mellé az iskolai WiFi hálózatok fejlesztését és a pedagógusok digitális kompetenciáinak fejlesztését is célként tűzte ki a program. Utóbbit, egy az eredeti elképzelés szerint minimum 2x30 órás továbbképzést, minden pedagógusnak el kellett végeznie, akinek rendelkezésre bocsátottak pályázati pénzből vásárolt notebookot. A képzés a hivatalos közlések alapján két részből állt: egy 30 órás alapszakaszból, ami online távoktatással valósult meg, és egy szintén 30 órás osztott szintű (kezdő/középhaladó/haladó) második szakaszból, ami a kezdő szinten élőben, tanfolyami formában valósult meg, magasabb szinteken viszont ez is távoktatással zajlott. A kezdő szintű (tanfolyami jellegű) második szakaszban csak azok vehettek részt, akiknek nem sikerült teljesíteniük az alapozó szakaszt – ezt okozhatta alapvető számítógépesítési készségek vagy alap szintű digitális oktatási ismeretek hiánya is.¹¹





A program hatástanulmányában a pedagógusoknak szánt képzési elem csak mellékszerepet kap. A dokumentumból kiderül, hogy a tervezett képzési struktúrából végül csupán a 30 órás alapszakasz valósult meg, amit a Klebelsberg Központ vezetője egy interjúban a pandémiás körülményekkel indokolt.¹² Ez azonban nemcsak a járvány idején jelentett korlátozást: saját vizsgálatunk szerint – amiről lent még bővebben írunk – azok a pedagógusok is csak az alapszakaszhoz fértek hozzá, akik jóval a lezárásokat követően, 2023-ban vagy akár 2024-ben vettek részt a programban. A tanulmány azt is megjegyzi, hogy sem a képzésről, sem a program más elemeiről nem történt adatgyűjtés a részt vevő pedagógusoktól vagy intézményektől, ami jelentősen megnehezíti a beavatkozás tényleges hatásának értékelését.

Megpróbáltunk utánajárni annak, hogy a tanárok hogyan élték meg ezt a képzést és mit tanultak belőle. Három interjút készítettünk, egyet egy budapesti általános iskola, kettőt két budapesti középiskola tanárával. Ebből a nem tudományos igényű felmérésből az derült ki, hogy a képzési program több szempontból sem sikerült tökéletesen.

A háromból két tanár egyáltalán nem érezte hasznosnak vagy relevánsnak a képzést, a harmadik pedig csak kisebb részben érezte hasznosnak. Abban egyetértettek, hogy elsősorban kötelező adminisztratív feladatnak, nyűgnek élték meg – még az is, aki lelkesen vágott neki a tanulásnak, mert fejlődési lehetőséget látott a képzésben.

Kiemelték, hogy ők és kollégáik nem kaptak megfelelő ösztönzést, hogy érdemben foglalkozzanak az anyaggal, ezért sokan minimalizálták a befektetett időt vagy „elcsalták” a feladatokat, például átugrották a tananyagot és lemásolták a kollégák válaszait. Ráadásul, ha valaki lelkiismeretesen akarta elvégezni a képzést, annak nagyon nehéz dolga lehetett: a tananyag feldolgozása, a hossza és komplexitása miatt aránytalanul nagy szeletet szakított volna ki a tanárok idejéből.

A képzés nem igazán igazodott a tanárok szaktárgyaihoz vagy a valós igényeikhez (pl. történelem- és angoltanárok számára irreleváns applikációkból kellett tesztet írni). A tanfolyam azt sem vette figyelembe, hogy a résztvevők digitális készségei és attitűdjei nagyon eltérőek lehetnek; az idősebb vagy kevésbé technológia-orientált tanároknak ijesztő és túl nehéz lehetett a képzés. A tananyag gyakran erősen elméleti fókuszú volt, hiányzott belőle a gyakorlatias, „*learning-by-doing*” típusú megközelítés. A bemutatott digitális oktatási eszközök egy része az interjúalanyok szerint jól alkalmazható, más része viszont olyan hazai fejlesztésű program, aminek vannak jobb nemzetközi alternatívái. Sajnos ezek bemutatása sem volt eléggé fókuszált, a tananyag felületesen érintett sok alternatívát, de mélyebben egyiket sem mutatta be, ami a kevesebb digitális ismerettel rendelkező kollégák körében inkább csak zavart kelthetett.

Az online nyitókonzultáció időpontja rugalmatlan volt és nagyon későn értesítették róla a csoportot (kb. egy hétre előre), figyelmen kívül hagyva a tanárok időbeosztását. Többen technikai problémákat említettek (pl. nem működő linkek, elavult vagy nem betölthető applikációk). A képzők munkájáról mindenki elismerően nyilatkozott, de azt is kiemelték, hogy túlterheltek voltak, mivel minden esetben egy személynek kellett több akár 30-50 fős csoportot is koordinálnia egy teljes pedagógusi állás mellett. Az látszott, hogy a pályázati követelményeknek való megfelelés nagyon fontos: mindhárom pedagógus azt érezte, hogy a formai követelmények alaposan számon voltak kérve (vesszőhibákig ellenőrizték a formai részeket), de tartalmi értékelést vagy visszajelzést igazából senki nem kapott.





Összegzés

A digitális eszközök hatékonyan segíthetik az oktatást: növelhetik a tanulói motivációt, támogatják a differenciálást, és fejlesztik a 21. századi készségeket. Mindez azonban csak akkor valósul meg, ha a pedagógusok tudatosan és hozzáértően használják ezeket – a nemzetközi tapasztalatok (például az Escuela 2.0 program esete) arra figyelmeztetnek, hogy a rosszul előkészített digitális beavatkozások akár ronthatják is a tanulási eredményeket. Ehhez olyan átgondolt programokra van szükség, amelyek nemcsak eszközöket biztosítanak az iskoláknak, hanem a tanárokat is felkészítik arra, hogyan tudják ezeket hatékonyan beépíteni a saját tanítási gyakorlatukba. Fontos az is, hogy ezeknek a programoknak a hatását rendszeresen és megbízható módon mérjék, hogy valóban javítanak-e az oktatás minőségén.

Magyarországon a fiatalok digitális kompetenciái az utóbbi években javulni látszanak, ám ez nem jelenti azt, hogy ne jelenteni továbbra is komoly kihívást a pedagógusok digitális kompetenciáinak és módszertani ismereteinek fejlesztése. A kohéziós források akkor érhetnek el valódi, hosszú távú hatást a közoktatásban, ha rendszerszintű változásokat indítanak el. A [„Digitális kompetencia fejlesztése”](#) program tapasztalata azt mutatja, hogy az uniós forrásból finanszírozott beruházások önmagukban nem elegendőek. Ha nem igazodnak a tanárok és diákok valós igényeihez, és nem támogatják a pedagógiai megújulást, akkor nem tudják betölteni a nekik szánt szerepet. A jövő kulcskérdése, hogy a támogatások valóban hozzájárulnak-e a tanulói kompetenciák fejlődéséhez, a pedagógusok szakmai megerősödéséhez, és az iskolák működésének hatékonyabbá tételéhez.





Jelen jegyzet az Európai Unió finanszírozásával az EmpowerHun (101172580 — 2023CE16BAT234) projekt keretében készült. Az itt szereplő vélemények és állítások a szerzők álláspontját tükrözik, és nem feltétlenül egyeznek meg az Európai Unió vagy az Európai Bizottság hivatalos álláspontjával. Sem az Európai Unió, sem a Bizottság nem vonható felelősségre miattuk.

¹ A Digitális Oktatási Cselekvési Terv az EU oktatáspolitikai kezdeményezése. A célja az, hogy támogatást és irányt adjon tanároknak, döntéshozóknak és a tagállamok oktatási rendszereinek a digitális ökoszisztémák kialakításához, kompetenciák fejlesztéséhez, és ezek által digitális eszközök tudatos, hatékony és biztonságos használatához. ([link](#))

² Például a digitális tanulási környezet támogatja az önálló problémamegoldást, az együttműködést és a kreatív tartalomkészítést, különösen projektalapú vagy játékosított tanulással. ([link](#))

³ 2009-es PISA eredmények ([link](#))

⁴ One Laptop per Child? Using Production Frontiers for Evaluating the Escuela2.0 Program in Spain ([link](#))

⁵ Lannert Judit & Hartai László: Médiaműveltség az iskolákban ([link](#))

⁶ Ld. pl. [link](#) és [link](#)

⁷ Erről felmérés is készült az előző évtized elején ([link](#))

⁸ Leírás elérhető itt: [link](#)

⁹ EFOP-3.2.4-16-2016-00001 | "Digitális kompetencia fejlesztése" ([link](#))

¹⁰ Több honlapon képes beszámoló is látható. (pl. [link](#), [link](#) vagy [link](#))

¹¹ A tervezet letölthető a KRÉTA Tudásbázisról (letöltési [link](#))

¹² Ld. TÁRKI jelentés ([link](#))





Mivel Operálunk?

Ismeretterjesztő sorozat az EU
kohéziós politikájáról
újságíróknak, 2025. 4. szám



Falak és esélyek Baranyától Valcsáig

Ebben a részben két magyar vármegye, Borsod és Baranya legnagyobb EU-támogatású oktatási projektjeit vetjük össze hasonló helyzetű romániai (*Vâlcea/Valcsa, Cluj/Kolozs*) és lengyel (*Piła, Konin*) megyék projektjeivel. A cél: bemutatni, hogyan igyekeztek ezekben a megyékben felhasználni az uniós forrásokat a 2014–2020-as időszakban oktatási fejlesztésekre, különös tekintettel az infrastruktúrára, a lemorzsolódásra és az esélyegyenlőségre. Az elemzéshez a projektek alapadatait és rövid leírásait vettük alapul.

Mi történt Borsodban és Baranyában?

2014–2020 között a két megye oktatási célú EU-s támogatásainak többsége **infrastruktúra fejlesztésre**, és ezen belül is főként a szakképzés és a felsőoktatás infrastruktúrájának bővítésére irányult. Például a legnagyobb támogatásokkal operáló projektek az egészségügyi képzéshez szükséges készségfejlesztő laboratóriumok építését és az egyetemi infrastruktúra javítását célozták. Emellett mindkét megyében sok forrást szánt a hazai kormányzat a szakképzés korszerűsítésére - így például a pécsi¹, a miskolci², az ózdi³, vagy szerencsi⁴ szakképzési centrumokhoz kapcsolódó fejlesztési projektekre. A szakképzést fejlesztő projektek az infrastruktúra modernizációja (pl. tantermek felújítása, szakmaspecifikus eszközök beszerzése, interaktív tábla vásárlása stb.) mellett gyakran **a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás csökkentését** tűzték ki célul. A nem-szakképzési vagy felsőoktatási projektek között is számos infrastrukturális beruházást találunk. Kimondottan gyakori például a **tornatermek építése**⁵, aminél a pályázók általában arra hivatkoznak, hogy csak terembérléssel, költséges helyi együttműködésekkel tudják biztosítani a hazai jogszabályban előírt mindennapos testnevelést, és ennek kiküszöbölésére szeretnének új tornatermet építeni. A támogatott intézmények között nagy arányban szerepelnek egyházi fenntartású iskolák.

Helyi megoldási kísérletek egy országos problémára

Az országos szintű projektek talán legtöbbet hangsúlyozott célja Magyarországon a korai iskolaelhagyás és lemorzsolódás mérséklése – az összes országos szintű projekt 43%-a jelölte meg az alábbi tematikus célt: „a korai iskolaelhagyás csökkentése és megelőzése, valamint a jó minőségű kisgyermekkorai neveléshez való egyenlő hozzáférés elősegítése”. Ez részben magyarázható azzal, hogy Magyarországon a korai iskolaelhagyók aránya a ciklust





megelőzően stabilan az uniós átlag felett, 12% környékén mozgott. Ezt az arány azonban se a ciklus alatt, se azt követően nem sikerült érdemben lecsökkenteni, az utóbbi években is 10-13% között mozgott⁶. Ez a tendencia egyáltalán nem törvényszerű, több más tagállam látványos javulást tudott elérni az elmúlt 20 évben a korai iskolaelhagyás visszaszorításában⁷.

A korai iskolaelhagyást tárgyaló szakirodalom azt mutatja, hogy azok az intézkedések, amik elsősorban csak a hátrányos helyzetű diákokra szánt forrásokat növelik, jellemzően csak kis mértékben hoznak hasznot az egyes tanulóknak, és csak kicsit javítják csak az iskola elvégzésének esélyét⁸. Ilyenből többet is találunk a vizsgált megyékben, például Persze ez csak egy általános tendencia, ami alól találunk kivételt, például Hollandiában egy egyéves intenzív mentorálási program több mint 40%-kal tudta csökkenteni a lemorzsolódók arányát⁹. A vizsgálat szerint a leginkább veszélyeztetett csoportokban – például idő előtti iskolaelhagyásra fokozottan hajlamos, érettségi nélküli és nehéz családi háttérrel rendelkező fiataloknál – volt a leghatékonyabb a támogatás. Ezzel szemben a rendszerszemléletű, a tanulók korai iskolaelhagyásának megelőzésére fókuszáló programok között – amiknek könnyen részét képezhetik intézményi támogatások és mentorprogramok – gyakrabban találunk sikeres példát¹⁰.

Hol marad az esélyegyenőség?

Mivel a magyarországi oktatási rendszer korán szétválogatja a gyerekeket társadalmi háttérük alapján¹¹, és nagy különbségek vannak az ország különböző részein, településtípusain élők számára elérhető oktatási színvonalban és lehetőségekben¹², indokolt lenne, hogy az EU-s pénzekből finanszírozott projektek kifejezetten törekedjenek az oktatási egyenlőtlenségek és méltánytalanságok csökkentésére. A borsodi és baranyai projektek ezt elsősorban indirekt módon, a lemorzsolódás csökkentésén keresztül igyekeztek orvosolni (pl. iskolai ösztöndíjprogram¹³ vagy tanodaprogramok¹⁴ támogatásával). Bár ezek jellemzően nem nagy támogatási összegű, ám szintén infrastruktúra-fejlesztést célzó projektek (általában 2 EUR / fő alatti költségvetéssel a megyére vetítve), várható hatásuk a leginkább rászorulóknak esetében lokálisan mégis jelentős lehet.

Fontos megjegyezni, hogy a vidék-város különbségek, a családok társadalmi-gazdasági helyzete, a roma integráció, és más a lemorzsolódáson túl mutató méltányossági célok csak elvétve kerülnek említésre a projektleírásokban. Érdemes pozitív helyi kivételként megemlíteni viszont *Miskolci Tankerületi Központ* projektjeit, melyek hátrányos helyzetű gyerekekkel nagy arányban foglalkozó iskolák tanulási tereinek digitális fejlesztését és a tanulást segítő, közösségi terek kialakítását célozták meg.¹⁵ Ugyancsak előre mutatónak tűnik a *Kerek Világ Alapítvány* baranyai gyógypedagógiai iskolájának projektje, melynek keretében zöld területeket és terápiás foglalkozásokra alkalmas helyszínt alakítottak ki Pécs keleti városrészén, valamint akadálymentesítették a hozzájuk tartozó Kerek Világ Általános Iskolát.¹⁶ Szintén említésre méltó a *Pécsi Szakképzési Centrum* fejlesztési projektje¹⁷, ami szemben az általános gyakorlattal, közvetlen és hangsúlyozottan kiemelt célcsoportként említi a társadalmilag hátrányos helyzetű tanulókat, különösen a lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulókat és a roma származású diákokat.





Rendben, hogy nem halat, de mégis milyen hálót?

Magyarországon az EU-finanszírozott oktatási projektek inkább a rövid távú, közvetlen munkaerőpiaci alkalmazkodás elősegítésére fókuszálnak. E projektek főként szakma-specifikus tudás fejlesztésére, illetve szakmai gyakorlati helyek létrehozására töreksznek, míg a jövő munkaerőpiaci igényeihez való alkalmazkodást támogató általános kompetenciák (pl. tanulni tanulás, idegen nyelvi és/vagy digitális készségek, szövegértés fejlesztése) háttérbe szorulnak. Ez alól a tendencia alól jelent szintén kivételt a *Pécsi Szakképzési Centrum* projektje, amely – a lemorzsolódás csökkentésén túl – közvetlenül célozza az alapkészségek (írás, olvasás, matematikai készségek) fejlesztését is, legalábbis a tanulók legrosszabbul teljesítő öt százaléka esetében.

Külföldön másképp?

A nemzetközi összehasonlításhoz megpróbáltuk megkeresni azokat a megyéket Csehországból, Észtországból, Lengyelországból és Romániából, melyek a népesség, a népsűrűség és az iskolázottsági adatok alapján a legjobban hasonlítanak Borsodra és Baranyára. A kiválasztásánál emellett figyeltünk arra is, hogy az egy főre eső GDP alapján hasonló és közép-kelet-európai megyéket találjunk.

Végül két országban találtunk kellően hasonló megyéket: a romániai Vâlcea/Valcea (RO) és Cluj/Kolozs (RO), valamint a lengyel Piła (PL) és Konin (PL) megyéket. A választott megyék jellemzőit az 1. táblázat mutatja. Ezekben a megyékben az oktatási célú, EU-társfinanszírozású projekteket tekintettük át, kiemelt figyelemmel a nagy projektekre – azaz azokra a fejlesztésekre, melyeknél az adott megyére vetítve az egy főre eső keretösszeg meghaladta az öt eurót. Ezeket „nagy költségvetésű” projektnek hívjuk, mivel túlnyomó többségük megyei szinten kiemelten magas keretösszegű projektnek számít (sok esetben tíz euró / fő felett). Ezt követően megpróbáltuk összevetni ezeket a nagy költségvetésű projekteket a Borsod és Baranya megyei, hazai EU-s „nagy költségvetésű” projektekkel.

táblázat 1 – Az összehasonlítás alapjául szolgáló megyék jellemzői

Megye	Baranya	Piła	Vâlcea/ Valcea	Borsod	Konin	Cluj/ Kolozs
Ország	HU	PL	RO	HU	PL	RO
Népesség, ezer fő (2015)	372	408	363	668	655	700
Népsűrűség, fő/km ² (2015)	84	64	64	92	104	107
Középiskolát végzettek aránya (NUTS2, 2015)	38%	36%	38%	38%	36%	38%
Felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya (NUTS2, 2015)	11%	13%	10%	10%	13%	10%
GDP/fő (2015, EUR)	7300	8872	6058	8002	8646	9969





Forrás: Saját számítás Eurostat adatok alapján.

Ha távolról ránézünk a példaként kiemelt régióbeli megyék projektjeire, könnyen négy csoportba sorolhatjuk őket megadott tematikus céljaik alapján. Találunk köztük 1) általános és középiskolai infrastrukturális fejlesztéseket, 2) a diákok lemorzsolódását enyhíteni és újraintegrálását erősíteni célzó projektet, 3) felnőttképzési fejlesztéseket (ezek is gyakran infrastruktúrát fejlesztenek), és 4) a tanulók későbbi munkaerőpiaci esélyit javítani célzó projekteket. Emellett létrehozható az EU által kijelölt célokból egy olyan kategória is, ami a különböző társadalmi hátrányok kiegyenlítését célzó projekteket tartalmazná, de ilyen célt megjelölő projektet ebben a hat megyében egyáltalán nem találunk.

Például, a kiválasztott román megyék két markáns fejlesztési irányt képviselnek. Miközben Kolozs megyében az egyetemek infrastrukturális modernizációja dominál (új laborok kiépítése, épületek energetikai felújítása), Valcsa megyében az összességében kevesebb támogatás arányosan nagyobb részét teszik ki a szociális támogatások és az egyenlő hozzáférést biztosító projektek (pl. romák és hátrányos helyzetű tanulók integrációját célzó intézménytámogatási program). Valcsa megyében az infrastrukturális fejlesztések között is több olyat találunk, melyek az iskolai lemorzsolódás csökkentését célozzák (lásd, olyan iskolák bővítése, ahol tanteremhiány miatt 75 fős osztályokban tanulnak a gyerekek).

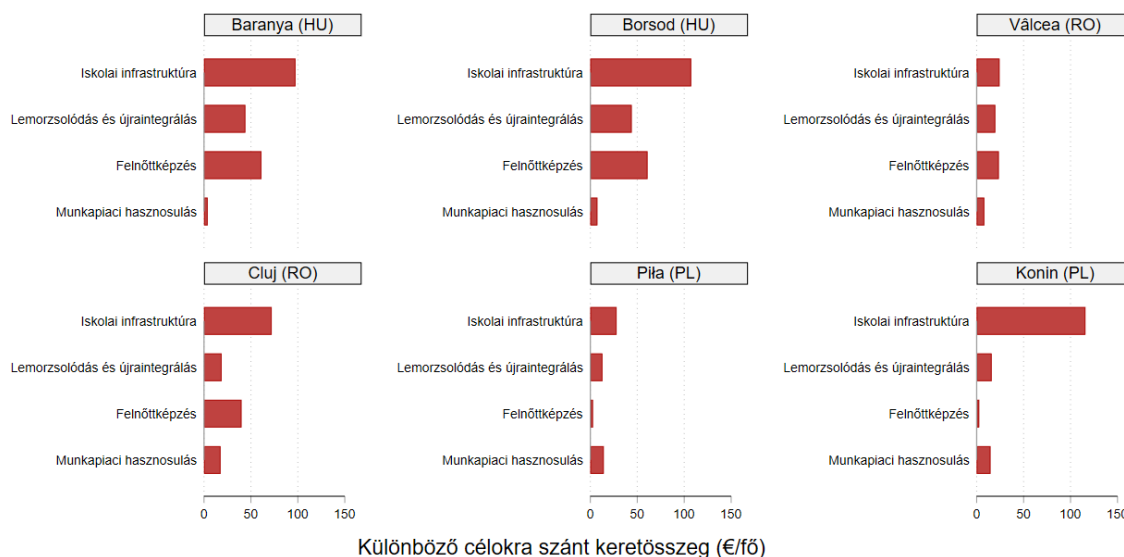
A lengyel fejlesztések mindkét megyében elsődlegesen a szakképzési intézmények és a felsőoktatási laborok megújítására irányultak, kifejezetten a (rövidtávú) munkaerőpiaci alkalmazkodás javítása érdekében. Konin megye infrastrukturális beruházásait nagyban megdobja a kis megyei mintánkban amúgy is legnagyobb egy főre jutó költségvetéssel rendelkező lengyel projekt, a Września-ban újonnan létrehozott szakképzési és sportközpont.

A **nagy költségvetésű projektek** többsége minden országban infrastrukturális fejlesztéseket takar. Legtöbbjük oktatási intézmények épületének korszerűsítését, bővítését, energetikai felújítását vagy új laborok kialakítását finanszírozza. Ilyen például a pécsi egyetemi kampusz épületeinek modernizációja, a kolozsvári Hoia-völgyi és Onisifor Ghibu gimnázium energetikai korszerűsítése, továbbá a lengyel szakiskolák bővítése és korszerűsítése (Piła és Konin megyékben).





ábra 1 – A hat közép-kelet-európai megye EU forrásainak eloszlása az oktatási szektorban - tematikus célok szerint (2014-2020)



Forrás: Saját számítás az EU Cohesio portál adatai alapján.

Ezzel szemben a vizsgált megyékre általánosan jellemző, hogy **csak néhány nagy költségvetésű projekt fókuszál humántőke-fejlesztésre**. Akár ide sorolhatnánk a magyarországi „Digitális kompetencia fejlesztése” projektet¹⁸, ami Baranyában és Borsodban is a második legnagyobb egy főre jutó költségkeretű projektnek számított. Ez azonban kissé félrevezető lenne, hiszen ezen projekt keretében, a pedagógusoknak nyújtott képzések (lásd, új, digitális tanítási módszerek, digitális eszközök használata) pozitív eredménye és hatása kétségbe vonható, ahogy arról a sorozatunk első részében írtunk. Továbbá, a végrehajtási adatok is azt mutatják, hogy a keretösszeg túlnyomó részét digitális eszközök beszerzésére, azaz tágabb értelemben mégiscsak infrastruktúrára költötték (csak 2017-ben több mint a teljes 43 milliárdos keretösszeg felét, 24,5 milliárd forintot¹⁹). Hasonló projektet üzemeltet finanszíroz egyébként az állam a (még be nem folyt) helyreállítási alapból (RRF) is: 2024-ben például 33 milliárd forint értékű uniós forrást költött a Klebelsberg Központ diákoknak és tanároknak szánt laptopok és hasonló digitális eszközök beszerzésére²⁰. Érdekes ellenpélda a borsodi „Skill Labs” projekt²¹, melynek keretében orvostanhallgatók számára hoztak létre bemutatólaborokat és fejlesztettek hozzá kapcsolódó digitális tananyagot. Ezek a laborok bár infrastrukturális beruházásnak számítanak, egyértelműen hozzájárulnak az egészségügyi dolgozók képzéséhez, gyakorlatiasabbá teszik azt. Abból a szempontból, hogy a nagyköltségvetésű projekteknek mennyire képezi fókuszát a humántőke fejlesztése, és az emberek boldogulásának, önfejlesztésének az elősegítése az egyetlen egyértelmű kivételt a romániai Vâlcea megye jelenti, ahol a legnagyobb költségvetésű projekt keretében hátrányos helyzetű családoknak adtak melegélt, ezzel biztosítva többek között azt is, hogy a gyerekek az egészséges fejlődéshez szükséges élelemhez jussanak.





A projektek **ritkán emelnek ki egyértelműen kedvezményezett társadalmi csoportokat**. Hátrányos helyzetű csoportok bevonása helyenként említésre kerül, de nagyobb költségvetésű projektek között egyedül a valcsai étkeztetési projekt említ marginalizált családokat²² célcsoportként – általánosságban, nem konkretizálva, nevesítve ezeket a csoportokat.

A várt munkaerőpiaci hatások szempontjából minden országban azt látjuk, hogy összességében a vizsgált megyék nagyobb költségvetésű projektjei inkább a várhatóan **rövid távú, közvetlen munkaerőpiaci alkalmazkodást segítik** (pl. a szakma-specifikus tudás fejlesztése, szakmai gyakorlati lehetőség megteremtése), és kevésbé kerül előtérbe azoknak a képességeknek a fejlesztése, melyek a jövőbeni, hosszú távú foglalkoztathatóságot javítanak (például, a tanulni tanulás, nyelvtudás, digitális írástudás, szövegértési képesség stb.). Ennek részben az is lehet az oka, hogy a nagy költségvetésű fejlesztések között sok a felsőoktatási projekt, amik inkább infrastrukturális fókuszúak (ld. fentebb) és inkább a szakspecifikus tudás megszerzéséhez járulnak hozzá. Ilyen projekt például a fentebb említett borsodi egészségügyi „Skill Labs”, a *Kolozsvári Agrártudományi és Állatorvosi Egyetem* laborfejlesztése, valamint a pilsai és konini szakiskolai centrumok fejlesztési projektjei is. Ezek a projektek rendre az érintett megyék legnagyobb költségvetésű projektjei.

Záró gondolatok

Az EU kohéziós források felhasználása nem valamilyen sorsszerűségeen alapul, hanem politikai döntéseken és prioritásokon – jelen jegyzetben ezeket gyorselemeztük az oktatáspolitikán belül. Magyarországon 2014–2020 között az oktatási források jelentős része infrastrukturális beruházásokra koncentrált, miközben a humántőke-fejlesztés és az esélyegyenlőség célzott támogatása csak kisebb szerepet kapott. Különösen tanulságos a korai iskolaelhagyás kezelésének példája. Bár ez a probléma kiemelt uniós és hazai prioritásként jelent meg, a beavatkozások gyakran a fizikai környezet javítására vagy általános infrastruktúra-fejlesztésre korlátozódtak, miközben a nemzetközi tapasztalatok szerint a tartós eredményekhez komplex, tanulótámogató és közösségalapú programokra lenne szükség.

Mindez ugyanakkor *nem tér el* a regionális mintázattól. 2014-2020 között a KKE régióban kiválasztott megyékben, az oktatási célú, európai kohéziós támogatások döntő része minden vizsgált megyében főként infrastrukturális beruházásokat eredményezett. Általánosan jellemző, hogy az iskolai lemorzsolódást is elsősorban az iskolai környezet javításával igyekeztek a régióban orvosolni, míg a hátrányos helyzetű tanulók támogatása és a társadalmi egyenlőtlenségek kezelése kevésbé volt előtérben. Ez alól egyedül a romániai Valcsa megye jelent kivételt, ahol a források jelentős részét szociális célokra fordították.

A vizsgált projektek inkább a rövid távú munkaerőpiaci alkalmazkodást célozták és ritkán helyeztek hangsúlyt azon általános alapkészségek fejlesztésére, melyek a gyorsan változó munkaerőpiac hosszú távú kihívásaira készítik fel a diákokat.





Jelen jegyzet az Európai Unió finanszírozásával az EmpowerHun (101172580 — 2023CE16BAT234) projekt keretében készült. Az itt szereplő vélemények és állítások a szerzők álláspontját tükrözik, és nem feltétlenül egyeznek meg az Európai Unió vagy az Európai Bizottság hivatalos álláspontjával. Sem az Európai Unió, sem a Bizottság nem vonható felelősségre miattuk.

Borítókép forrása: <https://fortepan.hu>

¹ <https://linkedopendata.eu/wiki/Item:Q3942767>

² <https://linkedopendata.eu/wiki/Item:Q3942776>

³ <https://linkedopendata.eu/wiki/Item:Q3942783>

⁴ <https://linkedopendata.eu/wiki/Item:Q3942782>

⁵ Ld. pl. <https://linkedopendata.eu/wiki/Item:Q3903604> <https://linkedopendata.eu/wiki/Item:Q3903541>
<https://linkedopendata.eu/wiki/Item:Q3903618>

⁶ Ld. KSH adatsor ([link](#))

⁷ Ld. az Eurostat összefoglalóját ([link](#))

⁸ <https://izajolp.springeropen.com/articles/10.1186/2193-9004-3-22>

⁹ Ld. van der Steeg és szerzőtársai cikkét ([link](#))

¹⁰ Ilyen reformot hajtottak végre például Portugáliában, ahol a korai iskolaelhagyás aránya jelentősen, [közel 40%-ról 10% alá csökkent](#) az utóbbi két évtizedben. [Az Európai Bizottság jelentése](#) alapján a portugál sikert több egymást kiegészítő intézkedés együttes alkalmazása eredményezte. Az oktatáspolitikai fókuszba helyezték a korai figyelmeztető rendszerek kiépítését, azaz megpróbálták elérni, hogy korai iskolaelhagyók során beazonosítsák azokat a tanulókat, akiknek a több szüksége lesz segítségre a tanuláshoz és az iskolában maradáshoz, és intenzív mentorálási rendszert vezettek be az így beazonosított tanulók megsegítésére. Megreformálták a tanári képzést az inkluzív oktatás alapelvei mentén és külön figyelmet fordítottak a helyi szintű innovatív kezdeményezések ösztönzésére és a jó gyakorlatok terjesztésére. Az iskolák önállósága nőtt, miközben erős állami támogatást kaptak a tanulói lemorzsolódás csökkentéséhez. Rugalmasabbá tették a tanulási utakat, ami csökkentette a kudarcélményeket és újrakezdési lehetőséget biztosított azon tanulók számára, akik az akadémiai vagy a szakképzési pályán mégsem találták meg a helyüket. Második esély iskolákat működtettek, amiknek a segítségével az oktatási rendszert erősen inkluzív irányba alakították át. Mindeközben folyamatosan monitorozták az intézkedések hatékonyságát és a visszajelzések alapján finomhangolták a programokat. Mindezzel Portugália mára oda jutott, hogy az összes tagállam közül Portugáliában van a leggyengébb összefüggés a tanuló családi háttere és a korai iskolaelhagyás valószínűsége között, ami azt mutatja, hogy a portugál iskolarendszer jobban támogatja a generációk közötti mobilitást, mint más országoké. Bár Magyarországon is vannak hasonló kezdeményezések (pl. Híd-program, Dobbantó program), ezek hatékonysága azonban korlátozottabb, ezeket a programokat érdemes lehetne a portugál tapasztalatok alapján fejleszteni.

¹¹ A témában ld. pl. Fejes és mtsai cikkét ([link](#))

¹² Kapcsolódó adatok találhatóak a közoktatás indikátorrendszer kiadvány több pontján, pl. 2.4.2 ábra, 1.4.3. ábra, 2.2.7. ábra, 2.5.5. ábra, 2.12.3 ábra ([link](#))

¹³ Ld. pl. <https://linkedopendata.eu/entity/Q3897594>

¹⁴ PL. <https://linkedopendata.eu/entity/Q3899374>

¹⁵ Ld. pl. <https://linkedopendata.eu/entity/Q3902514> és <https://linkedopendata.eu/entity/Q3902553>

¹⁶ Ld. pl. <https://linkedopendata.eu/entity/Q3903629>

¹⁷ <https://linkedopendata.eu/entity/Q3942767>





¹⁸ Ld. [link](#)

¹⁹ https://eduline.hu/kozoktatas/tanari_laptopok_tanuloi_tablagepek_ZBS43P

²⁰ <https://24.hu/belfold/2024/01/11/klebelsberg-kozpont-kozbeszerzes-iskolai-notebook-projekt-digitalis-oktatas/>

²¹ Bemutatóvideó: <https://www.youtube.com/watch?v=lK8Eb3Qqoms>

²² Marginalizált családoknak nevezzük azokat a családokat, amelyek tartósan hátrányos társadalmi-gazdasági helyzetben élnek, és korlátozott hozzáféréssel rendelkeznek az alapvető erőforrásokhoz, például minőségi oktatáshoz, egészségügyi ellátáshoz, lakhatáshoz vagy stabil munkalehetőséghez. Ide tartozhatnak például elszigetelt vidéki térségekben vagy szegregált városi övezetekben élő családok, köztük például szegregálttamban élő romák, bevándorló háttérű háztartások vagy generációkon átívelő szegénységben élő közösségek.

