

## **A hazai közoktatási épületfejlesztési infrastrukturális programok tapasztalatai háttér tanulmány**

RÉTI MÓNIKA

Jelen háttér tanulmány az elmúlt évtizedben a magyarországi közoktatási intézményeket érintő, megvalósult épületfejlesztések tapasztalatait kívánja összegezni és értékelni. Ezen belül elsősorban a Nemzeti Fejlesztési Terv Regionális Operatív Programjára fókuszál – elsősorban azért, mert hazai viszonylatban ez a legjobban dokumentált program, másrészt azért, mert ez az egyetlen befejezett és értékelt épületfejlesztésekkel kapcsolatos program.

A hasonló célú Új Magyarország Fejlesztési Terv infrastrukturális programjainak vizsgálata csak hosszabb idő elteltével lenne lehetséges – hiszen nemcsak a projektek megvalósulását, hanem azok esetleges hatásait, eredményét is be kellene várnunk.

A háttér tanulmány az iskola (óvoda) épületére mint tanulási környezetre gondol, vagyis a tanulók tanulását és fejlődését segítő szociofizikai tényezők összességét vizsgálja. A fejlesztési törekvésekben azt keresi, mennyiben felelnek meg ezek a tanulási környezetekkel kapcsolatos kritériumoknak, a tanulási környezetek öt aspektusából (fizikai, technikai, szociális, helyi és didaktikai).

Hipotézisünk szerint a jó tanulási környezet tanuló környezetet hoz létre, vagyis olyan hálózatos struktúrát teremt, ahol a szereplők együttműködése szinergiák képződését, információk megosztását és újraértelmezését teszi lehetővé.

Bár az infrastruktúra-fejlesztés a tanulási környezeteknek látszólag csak két aspektusát érinti (fizikai és technikai), fontos elmondanunk, hogy az NFT ROP 2.3 programjának ex-post elemzése több ponton feltárja, hogy a másik három aspektus figyelmen kívül hagyása rendre az eredményességet csökkenti vagy a várt hatással ellentétes válaszokat indukál.

Végül az infrastruktúra-fejlesztés tapasztalatai alapján néhány javaslatot gyűjtünk össze későbbi hasonló programokat segítőként.

### **A hazai közoktatás-fejlesztés**

#### ***Az oktatási rendszer és a környezet: milyen elvárásaink vannak?***

##### *A formális oktatás*

A közoktatás magában foglalja az óvodai nevelést, az iskolai nevelést és oktatást, valamint a kollégiumi nevelést. A közoktatás intézményeiben mindenki nevelésben és oktatásban részesülhet. A közoktatás rendszerének működtetése az állam feladata. A közoktatási intézmények alapfeladatai közé tartozik az óvodai foglalkozás, az iskola, a kollégium által – a közoktatási törvény (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról) alapján – az ingyenesen biztosított tanórai és tanórán kívüli foglalkozás, a logopédiai és a dyslexia-megelőző foglalkozás, a mindennapos testedzés, a rendszeres egészségügyi felügyelet, a tanítás kezdete előtti és az étkezés alatti felügyelet, továbbá az iskolában, kollégiumban térítési díj fizetési kötelezettség mellett biztosított tanórai és kollégiumi foglalkozás.

Az ezeket a feladatokat ellátó, az állam által fenntartott (és fent említett) intézményeket formális oktatási rendszereknek nevezzük. Az itt zajló szervezett tanulási folyamatok elsődleges színtere az iskola illetve az óvoda, azon belül hazánkban a tanterem.

A magyarországi iskolák döntő többsége erőd típusú iskola. Ez azt jelenti, hogy zárt egységet képez, mely a többi közösségi tértől jól elkülönülve jelenik meg a térben – és kohéziójának egyik fontos eleme szintén az elkülönülés. Az ilyen campus-szerű szerkezet előnye, hogy könnyen kialakítható saját ethosza, átlátható, lineáris, könnyen egységesíthető a tanulásszervezés módja (rögzített, állandó órarend, terembeosztás), kevésbé engedi meg a tanulástól való elkalandozást. A zárt közeg erős közösségeket alakíthat ki. Valószínűleg ez jelent meg abban a sok szakmabelit is meglepő kutatási eredményen, mely szerint a magyarországi tanulók szeretnek iskolába járni. Ugyanakkor a zárt szerkezet az iskolán kívüli közösség (vagyis a helyi közösség többsége) számára kirekesztő. Ha a szociális aspektusra nem figyelnek, az iskolai közösség is könnyen szegregálódik. Talán ezért is asszociálnak a magyar tanulók az iskola szóról a börtönre. Ezt az asszociációt a gyakran a középkori iskolamodellből „örökölt” tértagolási technikák (szűk folyosók, ebből nyíló zárt termek) is erősítik.

Az erődszerű iskolakép ridegsége a belső térhasználattal, az iskolaudvar innovatív használatával és modern didaktikai elemekkel könnyen megbontható, oldottabbá, befogadóbbá tehető. Sokat javíthat a helyzeten a korosztályi sajátosságokat figyelembe vevő dekoráció, a tanulók sőt szülők (vagy akár az egész közösség) bevonása a tér kialakításába.

Az erőd típusú iskoláinkon belül a olyan tanulási környezetek találhatóak (a klasszikusnak mondható tantermi elrendezéssel, folyosó-rendszerrel), amelyek a behaviourista tanulási modell pedagógiai törekvéseit (tehát az elsősorban viselkedésmoделlek begyakoroltatásán, drilleztetésen feladat-válasz ismételtetésen alapuló, elsősorban frontális tanulásszervezési módszereket) erősítik és segítik.

Ez kétfelől is hátrányos: egyrészt mert a modern pedagógiai elméletek elsősorban a szocio-konstruktivista módszerekben látják az eredményes tanulás kulcsát (és ezt erősítik az idegtudományok eredményei is), másfelől mert a tanulás célja sokkal inkább az adaptív kompetenciák fejlesztése (és ezzel a társadalomba való beilleszkedés segítése, a mobilitás növelése, a folyamatos fejlődésre, változásokra való felkészítés) lett, semmint a hagyományokban rögzített műveltség-tartalmak és minták átadása. Ehhez változatos környezetre, rugalmas épületekre, átalakítható térrendezés feltételeire, a tanulók folyamatos tevékenykedtetésére van szükség. Az ilyen terek eleve nehezítik a tanárközpontú tanítást, tehát a pedagógusokat didaktikai megújulásra készítik.

A modern pedagógiai irányelvekkel elvileg összhangban vannak a formális oktatás hivatalos törekvései, amelyeket az alapfeladatok leírása mellett a Nemzeti Alaptanterv illetve a kerettantervek alapján született helyi tantervek és az intézményi pedagógiai program tesznek az intézmények által elvégzendő kötelező feladattá. A helyi tantervet és a nevelési, illetve pedagógiai programot a nevelőtestület fogadja el, és a fenntartó jóváhagyásával válik érvényessé. A pedagógiai program mellett számos más intézményi dokumentum (például esélyegyenlőségi terv, környezeti nevelési program) segíti a komplex nevelési-oktatási feladatok modern szemléletű végrehajtását. Sajnos azonban ezek a dokumentumok sok esetben olyan terjedelműek, amelyek a napi használatot lehetetlenné teszik és nehezen hozzáférhetőek a nevelőtestület számára. Ennek hatására a pedagógusok jó része

nincsen tisztában az intézménye által felvállalt feladatokkal, ezért azok megvalósulása gyakran esetleges.

Hazánkban az intézményvezetőkkel készült interjúink és más elemzések is mind azt mutatják, hogy a viszonylag gyakori törvényi változások követése is probléma – vagyis a modern tanulási környezet kialakulását segítő törvényhozói szándékok nem kerülnek át a gyakorlatba, sőt gyakran már az első szűrőn (tudniillik az intézménybe információként való bekerülésen) fennakadnak.

Hazánkban a közoktatást alap-és középfokú intézményekre különíthetjük el – ezek mellett léteznek egységes iskolák illetve többcélú intézmények is.

Az *óvodai nevelés* szakasza a gyermek hároméves korában kezdődik, és addig az időpontig tart, ameddig a gyermek a tankötelezettség teljesítését nem kezdi meg.

Az *alapfokú nevelés-oktatás* szakasza az első évfolyamon kezdődik, és a nyolcadik évfolyam végéig tart. Az alapfokú nevelés-oktatás szakasza négy részre tagolódik, melyek a következők:

- az első évfolyamon kezdődő és a második évfolyam végéig tartó bevezető,
- a harmadik évfolyamon kezdődő és a negyedik évfolyam végéig tartó kezdő,
- az ötödik évfolyamon kezdődő és a hatodik évfolyam végéig tartó alapozó,
- a hetedik évfolyamon kezdődő és a nyolcadik évfolyam végéig tartó fejlesztő szakasz.

A *középfokú oktatás* a kilencedik évfolyamon kezdődik és a tankötelezettség befejezéséig – ez hazánkban a 18. életév betöltése – tart, ezen belül iskolatípusonként az évfolyamok száma változhat. A gimnáziumok klasszikusan négy, nyelvi előkészítő osztályok vagy speciális tantervek esetén (például Waldorf) öt évfolyamosak. A szakképző intézmények közül a szakiskolák három, a szakközépiskolák négy-hat évfolyamosak, ahol az utolsó két évfolyam a speciális szakképesítés megszerzését (például a technikus vizsgát) készíti elő.

Az *összetett iskola* a különböző típusú iskolák feladatait az egyes feladatoknak megfelelő külön tananyag és követelményrendszer alkalmazásával valósítja meg, tehát külön-külön helyi tantervet alkalmaz a különböző iskolatípusok nevelési és oktatási céljainak a megvalósításához.

Az *egységes iskola* egységes követelményrendszer szerint, egy pedagógiai program és egy helyi tanterv alapján látja el feladatait. Az egységes iskola a különböző típusú iskolák feladatait egységes közös és ehhez kapcsolódó iskolatípus szerint elkülönülő tananyag és követelményrendszer alkalmazásával látja el.

Az intézmény fenntartója az a jogi személy (helyi önkormányzat, állami szerv, egyházi jogi személy, felsőoktatási intézmény, vállalat, szövetkezet, alapítvány, társadalmi szervezet, nemzeti és etnikai kisebbségi érdekképviseleti szervezet, kisebbségi önkormányzat, egyesület és más jogi személy), illetőleg természetes személy (mint egyéni vállalkozó), amely, illetve aki a közoktatási szolgáltató tevékenység folytatásához szükséges jogosítvánnyal rendelkezik, és az e törvényben meghatározottaknak megfelelően a közoktatási intézmény működéséhez szükséges feltételekről gondoskodik. A települési önkormányzat ezt a feladatát a megyei önkormányzathoz irányíthatja, amennyiben nem képes az általa fenntartott intézmény működtetéséről gondoskodni. Létrejöhét továbbá az intézmények közös fenntartása, amely esetben a többcélú kistérségi társulás fenntartói jogokat egyáltalán nem gyakorol. Az intézmények fenntartói a társulásban részt vevő önkormányzatok, amelyek együttesen döntenek a fenntartás kérdéseiben. Az is lehetséges megoldás, hogy a kistérségi társulás maga gyakorolja a közoktatási

intézménnyel összefüggő fenntartói jogokat, mely esetben a közoktatási intézmény nem önkormányzati fenntartású intézményként, hanem többcélú kistérségi társulás által fenntartott intézményként működik tovább. Ekkor részletesen rendezni kell, hogy a többcélú kistérségi társulás milyen fenntartói jogosítványokat gyakorolhat, hiszen a közoktatásról szóló törvényben szabályozott fenntartói jogok többségének pénzügyi kihatása van. A fenntartó nemcsak pénzügyi-gazdasági támogatást nyújt, hanem az ennek alapjául szolgáló intézményi dokumentumokat is ellenőrzi illetve jóváhagyja. A fejlesztési feladatokban tehát a fenntartó szerepe meghatározó, hiszen a fenntartó szándékának ellenében tartalmi fejlesztést illetve az ehhez kapcsolódó feltételek megteremtését nem lehet kezdeményezni. Az általunk látogatott intézmények jelentős részében felmerült a fenntartóval való kapcsolat az intézmény fejlődésére nézve meghatározó szerepe – és esetenként az is, hogy a fenntartóval való nem megfelelő kommunikáció illetve nem partnerségen alapuló együttműködési keretek vagy érdekütközések (például a közösségi használatról alkotott eltérő elképzelések) az infrastruktúra-fejlesztést hátráltatták. A fenntartók részéről nem triviális gyakorlat a felhasználók bevonása és az érdekcsoportok közötti egyeztetés infrastrukturális beruházásokban; ugyanakkor még az intézményvezetők egy része is külön kiváltsággént (és nem a tervezés természetes lépéseként) éli meg, ha bevonják a döntés előkészítésébe. Az érdekcsoportok részéről a társadalmi kontroll gyakorlásának igénye ritkán merül fel és az erre vonatkozó technikáknak sincsenek kialakult hagyományai – bár léteznek törekvések és jó kezdeményezések.

A közoktatási intézmények alapfeladatainak egységes ellátásához néhány különösen fontos terület tartozik.

Kiemelt feladat a *hátrányos illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulókról való gondoskodás*. Hátrányos helyzetűnek minősül az a tanuló, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt a jegyző védelembe vett, illetve aki után rendszeres gyermekvédelmi támogatást folyósítanak. Halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló, *„akinek törvényes felügyeletét ellátó szülője, illetve szülei – az iskolai felvételi körzet megállapításával össze-függésben, a gyermek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint vezetett nyilvántartás alapján készült statisztikai adatszolgáltatás, a gyermeket, tanulót megillető szolgáltatás megállapításához a szülő nyilatkozata szerint – legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be, fejezték be sikeresen, továbbá az a gyermek, az a tanuló, akit tartós nevelésbe vettek”*. (1993. évi LXXIX. törvény)

Ezeknek a tanulóknak a száma elsősorban a depressziós térségekben magas, így ezeken a településeken a probléma kezelése komoly nehézséget jelent. Ezen belül a mélyszegénységben élőknel (vagyis azoknál, akik a szegénység azon fokán élnek, amely tartósan létminimum alatti életformát jelent) különösen jelentős a lemorzsolódás aránya.

*„Az elmúlt években egyre nagyobb nyilvánosságot nyert az a jelenség, miszerint az országban nyugat-kelet, valamint észak-dél irányú, társadalmi-gazdasági mutatókban mérhető fejlettségi lejtő tapasztalható. E lejtő alapvető jellemzői: a regionális tagoltság: Balassagyarmat-Békéscsaba (BB) fejlődési tengely (törésvonal) és az észak-dél fejlődési lejtő (Faluvégi, 2004). A BB-tengelytől keletre többnyire csak kedvezőtlen gazdasági háttérű és társadalmi helyzetű térségek találhatók. A társadalmi-gazdasági fejlettséget mérő mutatók szerint ezek a térségek jórészt a stagnáló vagy leszakadó kategóriába sorolhatók, elvétve, szigetként emelkedik ki közülük egy-két fejlődő vagy dinamikusan fejlődő térség. E társadalmi-gazdasági fejlettségi*

*lejtő általános jellemzője tehát, hogy minél kisebb a település, illetve földrajzi helyzetét tekintve a keleti, észak-keleti periferián található, annál kedvezőtlenebb gazdasági körülményekkel és számottevő társadalmi problémákkal rendelkezik. Noha részletesebb települési vagy kistérségi szintű elemzések természetesen árnyalják ezeket az általános jellemzőket, ezek az, ún. hátrányos helyzetű térségek adottságaikat tekintve a kis méretből fakadó kereslet-kínálat hiánnyal, alacsony gazdasági aktivitással, igen alacsony foglalkoztatással és magasabb munka-nélküliségi aránnyal írhatók le. Társadalmi problémaként elsősorban az ezekben a térségekben élő népesség elöregedését, az alacsony iskolázottságot, valamint a roma népesség magas arányát említjük.” (Forrás: Jelentés a közoktatásról 2006. OKI; Budapest; 2007.)*

A 244/2003 (XII.18.) Kormányrendelet 2004. január 1-jétől összesen 168 kistérséget határoz meg, míg a 64/2004 (IV.15.) Kormányrendelet ezen belül 95 (a területfejlesztési célok szempontjából) kedvezményezett kistérséget - 48 ún. hátrányos helyzetű kistérséget valamint 47 ún. leghátrányosabb helyzetű kistérséget nevesít, míg a 2007. évi CVII. törvény melléklete 174 kistérséggel számol. A kistérségek létszámának változása mellett változott a hátrányos illetve leghátrányosabb helyzetű kistérségek listája: egyfelől számuk csökkent (kétszer 47 települést soroltak közéjük) másfelől a részhalmazok átrendeződtek – több esetben egyes települések más kategóriába kerültek át illetve új településeket is felvettek a listára.

Magyarországon jelenleg legalább 700 ezer ember él mélyszegénységben, 100 olyan település van az országban, amely szegény cigány-gettóvá vált, és további 100 olyan település, amely végérvényesen halad efelé. Ezzel szemben a lakosság többsége a szabad iskolaválasztás jogával élve a szegregációt erősíti, vagyis olyan iskolát választ gyermekének, amelyben a lehető legkevesbé érintkezik a gettósodott réteggel. Havas és Liskó 2004-es kutatása rámutat arra, hogy *„minél magasabb a roma tanulók aránya a helyi iskolában, annál magasabb a más településre járók aránya is.”* (Havas, Liskó, 2004)

Az ilyen depressziós térségek hátrányos helyzetű településein további probléma az iskolakép, a tanári elvárások és minták illetve a tanulói perspektíva, a családi narratívák és viselkedésminták közötti mély szociokulturális szakadék illetve a komoly mentálhigiénés gondok kezelése.

A hátrányos helyzetű települések mellett kiemelt figyelmet kapnak a kistérségi iskolák. Ezek közé tartoznak az egyiskolás falvak, évfolyamonként egy osztállyal működő iskolái, illetve az egyiskolás falvak nyolc évfolyamnál kevesebbel működő iskolái.

Az esélyegyenlőség érdekében tett fontos lépés, hogy *„a hazai és nemzetközi közoktatási kistérségi pályázatokon ezentúl előnyben kell részesíteni azt a társulást, ahol hátrányos helyzetű település van, vagy a halmazottan hátrányos helyzetű gyermekek aránya eléri a 25 %-ot”* (2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról).

A tanulók közötti különbségek csökkentésével kapcsolatos törekvések a *deszegregáció* körébe tartoznak. A deszegregáció célja, hogy megállítsa a folyamatos faji, etnikai alapú elkülönítést, a szegregációt. *„Ezen túl fellép a társadalom faji vagy etnikai alapú belső ellentéteinek megszüntetése, a mindenki számára elérhető egyenlő lehetőségek, a sokszínű, különböző hagyományokon*

*alapuló kultúrák fenntartása és békés együttélése érdekében.*” (Kertesi, 2005) A deszegregáció – az integrált neveléssel ellentétben – inkább jogi és tanulás szervezési probléma, de a pedagógiai kutatásoknak is fontos területe.

Megjegyzendő, hogy Halász Gábor kutatása szerint hazánkban *„az emberek jelentős hányada természetesnek, sőt kívánatosnak tartotta azt, hogy a társadalmi különbségeket az oktatási rendszer leképezi, és támogatják a korai iskolai szelekciót, az erős felvételi versenyt vagy az elit szektor kialakulását”* (Halász 2006). Ennek oka, hogy az oktatást mint a társadalmi-gazdasági egyéni előrelépésbe történő befektetést értelmezik.

Az integráció elsősorban társadalmi probléma, melynek célja a kisebbségek beillesztése a társadalomba oly módon, hogy elkerülje a kisebbség belekényszerítését a többségi kultúrába. Az integrált nevelés ezen túlmenően nemcsak a kisebbség, de minden sajátos nevelési igényű csoport többséggel való együttnevelését jelenti.

A sajátos nevelési igényű tanulókkal való kiemelt foglalkozás az iskoláknak egy másik hasonló feladata.

Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a gyermek, tanuló, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján

- testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos,
- pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (pl.: dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, mutizmus, kóros hyperkinetikus vagy kóros aktivitászavar).

A definíció bővítése és az alaposabb vizsgálatok hatására a pszichés fejlődési zavara miatt sajátos nevelési igényű körbe sorolt gyermekek, tanulók száma 2002-2007 között öt év alatt ötszörösére növekedett. Az általános- és középiskolában regisztrált sajátos nevelési igényű tanulók számát összevetve látható, hogy közülük kevesen folytatják alapfokú tanulmányaikat.

Az inkluzív nevelés törekvése az, hogy a nevelési folyamatba minden tanulót bevonjon. Maga az inklúzió arra keresi a választ, hogy hogyan lehetséges a tanulási folyamatokban minden gyermek (tehetséges és sajátos nevelési igényű) közreműködő részvételét egyéni képességének és fejlődési ütemének megfelelően biztosítani. Újra átgondolják a tanterv megvalósításának szervezeti kereteit és azokat a feltételeket, amelyekkel valamennyi tanuló haladását biztosítani tudják. Az inkluzív intézmények nem csak a sajátos nevelési igényű tanulók befogadására alkalmasak, hanem kezelni tudják az átlagtól bármilyen módon eltérő gyermekek (tehetséges, szorongó, lemaradó, újrakezdő) együttnevelését is.

A közoktatási rendszerek törekvéseinek összehangolása az együttműködő országok esetén fontos feladat – ezért az Európai Unió is prioritásként foglalkozik az oktatásügy kérdésével. A nemzetközi elvárások harmonizálására az EU-országokban számos szabályozás, irányelv született. Ezek közé tartozik a Lisszaboni Stratégia, mely kimondja, hogy: *„Az EU váljon a világ legversenyképesebb és legdinamikusabbban fejlődő, tudásalapú gazdaságává, amely a fenntartható gazdasági növekedésre épül úgy, hogy több és jobb munkaalkalmat kínál, miközben erősödik a társadalmi kohézió.”* (Európai Tanács, Európai Bizottság, 2003, Lisszaboni Szerződés)

Ennek elősegítésére pénzalapot és forrásokat különítenek el, melyeket a tagállamok az oktatás fejlesztésére fordíthatnak.

Ezek nagy része *nem* intézmények újjáépítésére, felújítására szolgál, hanem tanulási programok kidolgozására, az iskolarendszer megújítására. Számos európai országban a nagy iskolafejlesztési programok PPP rendszerben (public-privat partnership: vagyis a köz- és magánszféra közötti partnerségi együttműködésben) illetve PFI (private financial initiative: azaz a magánszektor által kezdeményezett finanszírozási rendszerben) valósulnak meg. Ezek közül nagyságrendjében és kutatottságában valamint dokumentációjában is kiemelkedő a nagy-britanniai Building Schools for the Future program.

Magyarország Aktualizált Konvergencia Programja garantálja az EU-törekvések megvalósulását. Ennek keretében fogadták el a Nemzeti Lisszaboni Akcióprogramot, amely konkrét cselekvési terveket köt az egyes törekvésekhez. Ezeknek az intézkedéseknek a keretein belül valósultak meg hazánkban óvoda- és iskolaépület-felújítási illetve építési programok.

Azok az elfogadott EU-szemponatok, melyekhez hazánk konvergencia programjának elfogadásával csatlakozott az alábbi célokat fogalmazzák meg:

*1. Az EU-s oktatási és képzési rendszerek minőségének és hatékonyságának javítása*

- 1.1. A tanárok és oktatók oktatásának és képzésének fejlesztése.
- 1.2. A tudáslapú társadalom által megkívánt ismeretek fejlesztése.
- 1.3. Az információs és kommunikációs technológiákhoz (IKT) való hozzáférés biztosítása mindenki számára.
- 1.4. A tudományos és műszaki tanulmányok vonzóbbá tétele.
- 1.5. Az erőforrások legjobb kihasználása.

*2. Az oktatási és képzési rendszerekhez való hozzáférés megkönnyítése mindenki számára*

- 2.1. Nyitott tanulási környezet.
- 2.2. A tanulás vonzóbbá tétele.
- 2.3. Az aktív állampolgárság, az egyenlő esélyek és a társadalmi kohézió támogatása.

*3. Az oktatási és képzési rendszerek megnyitása szélesebb közönség számára.*

- 3.1. A kapcsolódási pontok erősítése a munka és a kutatás világával, valamint a társadalommal általában.
- 3.2. A vállalkozó szellem fejlesztése.
- 3.3. Az idegennyelv-tanulás fejlesztése.
- 3.4. A mobilitás erősítése.
- 3.5. Az európai együttműködés erősítése.

*Informális oktatás*

A formális oktatási rendszer mellett az informális tanulás szervezett formái közé sorolhatók az iskolai oktatást kiegészítő-segítő, nem iskolai szervezésű foglalkozások (például felvételi előkészítő tanfolyam); a művészeti nevelést ellátó foglalkozások (például képzőművészeti kör); a személyiséget gazdagító vagy terapeutikus célú foglalkozások (például hitoktatás, drámacsoport, tréningek); a versenyképességet növelő képzések (például nyelvtanfolyamok, számítógépes képzések, gépjárművezetői tanfolyamok); a sportfoglalkozások (egyesületi sportkörök); a vizsgákra felkészítő tanfolyamok. A nem szervezett informális oktatás leggyakoribb formája az árnyékoktatásban megvalósuló tutoriális képzés, mely a

magyarországi tanulók jelentős hányadát érinti, különösen a fejlettebb régiókban illetve a magasabb iskolázottságú szülők gyermekei esetén.

Az informális tanulási rendszerek egy része a formális tanulási rendszereket segíti azzal, hogy hiánypótló szerepet tölt be, más részük éppen annak hibáiból él.

Az informális rendszerek egy része innovatív: olyan tanulási környezeteket teremt, amelyek a formális oktatásba is átvihetők. Nemzetközi példák mutatják azt, hogy az informális oktatásban hamarabb alkalmazták az otthonos, lakókörnyezetre emlékeztető fizikai környezet berendezését, mert a tutoriális képzés hatékonyságának kulcsát részben ennek a hatásnak tudták be. Amikor ez a térhasználat az informális oktatásban bevált és terjedni kezdett, a formális oktatásban is alkalmazták: többnyire sikerrel.

Ugyanakkor az árnyékoktatásról az is elmondható, hogy erősíti a szegregációt és a progresszív pedagógiai törekvések egyik kerékkötőjeként hat. Számos vizsgálat szerint nemcsak újratermeli a vizsgakényszert, hanem a nevelési célok elbogatellizálása, a minél gyorsabb (és a hatékonyságot nem figyelő) ismeretátadás és az egy-egy helyzetre való tréningezés felé tereli a szereplők gondolkodását.

Hazánkban a vizsgálatok tapasztalatai szerint az informális és különösen az árnyékoktatásra nem jellemző az innovatív tanulási környezetek megteremtése – ez alól egyes művészeti műhelyek és nyelviskolák jelentenek kivételt. Érdekes tapasztalat azonban az is, hogy az ezekben és a közoktatásban is foglalkoztatott pedagógusok nem feltétlenül viszik át az innovatív tanulási környezettel kapcsolatos tudásukat alapintézményükbe.

## **Az iskolák minősítése: mit nevezünk jó gyakorlatnak?**

### ***Létező szempontrendszer***

#### *Gazdasági-pénzügyi szempontok*

A közoktatási intézmények feladatellátása normatív finanszírozási rendszerrel biztosított, melynek keretösszegeit a költségvetési törvény tartalmazza.

A 2007. szeptember 1-jével a közoktatás finanszírozásában az oktatási alapnormatívák összegét egy olyan formula alapján határozzák meg, ami lényegében egy feltételezett tanár-szükségletre épül. Ez rövid távon mintegy 6,5 %-os, hosszabb távon akár 15%-os költségcsökkenést eredményez.

A normatív hozzájárulás meghatározásához bevezetett közoktatási teljesítménymutató képlete a következő:

$$T_m = (T/O1 \text{ vagy } O2) \times T_{eh}, \text{ ahol}$$

**T<sub>m</sub>** = adott évfolyam-csoportra (óvodai csoportok, általános iskolai, középiskolai évfolyam-csoportok, szakiskola 9-10. évfolyamai, szakképzési elméleti képzésben részt vevők évfolyamcsoportjai) számított **teljesítménymutató** egy tizedesre kerekítve,

**T** = adott évfolyam-csoport összes gyermek-/tanuló**létszáma** egész főre kerekítve,

**O1** = az 1. óvodai nevelési év, továbbá az 1., az 5., a 9. évfolyamok és az első szakképzési évfolyam esetében a Közoktatási törvényben az évfolyam-csoportra meghatározott csoport/osztály **átlagléttség**,

**O2** = a 2-3. óvodai nevelési év, továbbá a 2-4., a 6-8., a 10-13. iskolai évfolyamok, valamint a második, illetve további szakképzési évfolyamok esetében a törvényben az évfolyam-csoportra meghatározotthoz képest **csökkentett** csoport/osztály **átlagléttség**,

**Teh = tanítási együttható** (két tizedesre kerekítve), azaz a Köznevelési törvényben az évfolyam-csoportra meghatározott heti óvodai nevelési, illetve heti tanulói foglalkoztatási időkeretre épülő, intézménytípusonként elismert – intézménytípus-együtthatóval korrigált – időkeret (óvodai foglalkozási órában, illetve tanórában), és a Köznevelési törvényben meghatározott pedagógus heti kötelező óraszám hányadosa.

Fenti képlet alkalmazásával az óvodai nevelés, iskolai oktatás, szakképzési elméleti képzés egységes, egy gyermekre/tanulóra jutó normatívája 2 550 000 Ft fajlagos összeggel került elismerésre a 2007/2008. tanévi nyitó létszám 4/12 részének önkormányzati szinten figyelembe vett összesített, tanévre becsült mutatói alapján. (Forrás: Oktatás-statisztikai Évkönyv, 2006/2007 OKM Fejlesztési Főosztály, Statisztikai Osztály, Budapest, 2007)

A teljesítménymutató bevezetése hosszabb távon kiszámíthatóbbá teszi a köznevelés finanszírozási rendszerét, világossá téve az önkormányzatok számára, hogy a központi költségvetés mekkora osztály-létszámot, óraszámot és pedagógusállományt hajlandó finanszírozni. Kétségtelen ugyanakkor, hogy

- a helyi önkormányzatoknak juttatott köznevelési célú hozzájárulások, támogatások főösszege a 2006. évi 488,9 milliárd forintról 2007-ben 477,6 milliárd forintra (nominálértéken 2,3%-kal) csökkentek (ehhez hozzájárult még a többcélú kistérségi társulások támogatása: 2006-ban 6 345,9 M Ft, 2007-ben 8 394,2 M Ft);
- 2007. szeptember 1-jétől megszűnt mind a kistérségi támogatás, mind a bejáró-normatíva, különösen a 3000 főnél kisebb településeket hozva súlyos helyzetbe;
- a teljesítménymutató létszámalapú és a pedagógiai hatékonyságot, a nevelési feladatokat minimálisan veszi figyelembe;
- a tanítási együttható révén az egyéni vagy kisebb csoportos foglalkozások kezdeményezése ellen hat.

Az állam csökkentett ráfordítása általában a fejlesztési törekvések ellen hat, az iskolákat arra kényszeríti, hogy külső forrásokra, pályázatokra alapozva fejlesszenek vagy – amennyiben erre nem motiváltak – ott csökkentsék kiadásukat, ahol csak lehetséges: és ez gyakran éppen az infrastruktúra-fejlesztést illetve –felújítást jelenti. A pályázatokra való ráutaltság egyik éles következménye az, hogy az iskolák minden lehetséges és elérhető pályázaton elindulnak (ez különösen jellemző a sikeresen pályázó intézményekre), és ezért fejlesztéseik iránya esetleges. Másfelől erősíti ezt a képet a menedzser szemléletű iskolaigazgató képének favorizálása. Sarkítva: szinte mindegy mire és miért szerez pénzt, de ha forrásokat vont be az intézménybe, akkor jó vezető. Az intézményvezetők megítélésében a vezetési kultúra, a csapatépítés, a szervezeti kultúra szempontjai ennél hátrébb szorulnak – a pedagógiai koncepció következetessége, végrehajtása, gyakorlatba ültetése pedig még ennél is kevésbé hangsúlyos.

Lehetséges megoldás a PPP kezdeményezések bevonása, ez azonban csak megfelelő keretrendszer kidolgozása esetén lenne hatékony. Számos tanulmány figyelmeztet arra, hogy az ilyen kezdeményezések hazánkban – a társadalmi kontroll hagyományainak hiánya miatt – éppen az oktatás esetén (más területek mellett) nem valószínű, hogy sikerrel lennének bevezethetők (Aitken, 2008). Ugyanakkor a társadalmi kontroll gyakorlásának sajnos nincsenek hagyományai (Kozma, Szekeres,

2009) – talán ezért is lenne kiemelkedő jelentősége, ha éppen a közoktatási programokkal kapcsolatban dolgoznák ki ennek segítését, teremtenék meg alapjait.

Az állami szerepvállalás az iskolai infrastruktúra fejlesztésében nemzetközi tendenciák szerint egyre inkább háttérbe szorul. Az olyan, akár 20-50 évre szóló beruházási folyamatokat, mint amilyen az ausztrál, a brit vagy a japán iskolafelújítási, iskolaépítési illetve –átépítési infrastrukturális program, az állam menedzseli – a befektetés azonban a partnerségi kapcsolatok révén a magán szektorból, a for profit szférából érkezik. Éppen az elérő hagyományok miatt ezek nem lehetnének egyszerűen átvehetők, ezért fontos lenne a keretek hazai viszonyokat alapul vevő kidolgozása.

### *Szakmai szempontok*

A PISA 2000-ben végzett első teljes körű vizsgálat erős negatív visszajelzést adott a hazai oktatás számára. Egyrészt azt jelezte, hogy a hazai, 15 éves tanulók átlagosan az elvárthoz képest kevésbé sikeresen tudtak megoldani olyan feladatokat, amelyek írott szövegek komplex feldolgozását és e szövegek felhasználásával komplex problémák megoldását igénylik. Ötfokú skálán mérve a diákok 48%-a található a kettes szinten vagy az alatt, ami azt jelenti, hogy olyan alacsony készségszinten vannak, ami megnehezíti számukra, hogy az új, szokatlan szövegeknek jelentést tudjanak tulajdonítani, és nagy valószínűséggel alkalmatlanok lesznek az új ismeretek elsajátítására. Legmagasabb szinten a tanulók 17%-a teljesített. Ezek a diákok nemcsak magas szintű elemzési és döntési képességek birtokában vannak, hanem látják a problémák mögötti összefüggéseket és azokat képesek ellenőrizni a problémamegoldás folyamatában.

A PISA-sokk hatására a kompetencia alapú tanítás központi erősödése történt. Mivel azonban a célok és módszerek társadalmi kommunikációja, az eredményes tanulási programok disszeminációja nem volt a kezdetektől eléggé hatékony, ezért a törekvés és maga a szemléletmód is gyakran félreértelmezésből, információhiányból eredő ellenérzéseket, ezáltal komoly társadalmi vitákat vont maga után.

Másfelől miközben a PISA-mérések a magyar közoktatás szegregációjára hívták fel a figyelmet, az eredmények nyilvánosságra kerülése egyúttal növelte azt. A társadalmi versenyképesség növelésére az erre képes szülők igyekeztek az úgynevezett elitiskolák felé terelni gyermekeiket.

Ezt a trendet az is erősíti, hogy a fenntartók az intézmények eredményességét elsősorban a kimeneti eredmények alapján mérik. Az Oktatási és Kulturális Minisztérium által közölt rangsor az iskolák között a versenyeredményekre illetve felvételi arányszámokra mint indikátorokra épül. Az oktatási rendszer erős kimeneti szabályozása – vagyis az, hogy az intézményeket kizárólag a felvételi statisztikák, a nyelvvizsga-eredmények, az érettségien és a tanulmányi illetve a szakmai és sportversenyeken elért teljesítmények alapján ítélik meg, eltereli a hangsúly a nevelési feladatokról és nem motivál arra, hogy korszerű tanulási környezetek jöjjenek létre.

Fontos lenne, hogy az intézmények külső értékelésekor elsősorban a hozzáadott pedagógiai érték legyen mérvadó.

Ezzel segíthetnénk, hogy a fejlesztésben elsősorban hosszabbtávú pedagógiai szempontok domináljanak illetve megakadályozhatnánk, hogy a fenntartók érdekeltek legyenek abban, hogy egy-egy településen csak a már eleve sikeresként elkönyvelt iskolákat támogassák.

## *Az iskolák fejlesztési igényei*

Felmérések szerint a magyarországi óvodák és iskolák elsősorban a hátrányos illetve leghátrányosabb helyzetű településeken zsúfoltak. Az előírt kötelező felszereltség sok helyen – különösen kistelepüléseken és szakképző intézményekben – hiányos – ezt részben elfedi, részben kiküszöböli az a rendelet, amely csak az újonnan átadott iskolákra nézve teszi kötelezővé a listán szereplő taneszközök meglétét illetve a helyiségekkel kapcsolatos követelmények precíz betartását.

Az egyes régiók és iskolatípusok között a fejlesztési igények tekintetében – a fentiek miatt is – hatalmas különbségek vannak. Míg az intézmények egy jelentős része az alapfeladatok ellátásához szükséges minimális feltételek biztosítására, alapvető felújításra és korszerűsítésére tart igényt, addig más csoportok ehhez képest akár olyan többlet szempontokat is figyelembe vesznek, mint az energiahatékony megoldások alkalmazása vagy a környezeti tudatosság erősítése.

A nemzetközi tapasztalatokhoz képest feltűnően eltér a hazai intézmények szemléletmódja: gyakran a minimális kritériumoknak való megfelelés a cél, kevéssé tartják szem előtt, hogy a fizikai környezet is nevel, az épület és annak infrastruktúrája szocializál. Még kevesebb hangsúly kerül az úgynevezett kozmetikai tényezőkre és a színhasználatra, holott a szakirodalom szerint ezek (ilyen a takarítás, az illemhelyek állapota, a dekoráció, a növények elhelyezése) bár közvetett hatásmechanizmussal, de hatékonyan megtérülő költségráfordítást jelentenek és a teljesítmény növekedéséhez mind a pedagógusok, mind a tanulók tekintetében szignifikáns módon hozzájárulnak.

Az akadálymentesítés területén a laza szabályozás és az a gyakorlat, mely szerint a szabványok által előírt alsó korlátot szolgáló módon követik gyakran az innovatív megoldások ellenében hat. Ennek jellemző példája, amikor egy iskolaépületben egy félreeső lift épül, miközben lejtő is kerülhetne a lépcső helyére.

Az egyéni különbségek (nemi, etnikai, vallási sajátosságok) figyelembe vételének hazánkban minimális a szakirodalma, és a gyakorlatban is csak néhány esetben jellemző. Ennél több példát találunk az életkori sajátosságok szem előtt tartására, de még ezek megfontolása sem triviális gyakorlat.

Az oktatás segítésére az IKT-eszközök fejlesztése, szaktantermek létrehozása és sportpályák telepítése a leggyakoribb igény.

Az IKT eszközök közül a számítógép-park bővítésén túl a projektorok felszerelése és internetkapcsolat létrehozása a leggyakoribb igény. Kevés iskola gondolkodik vezeték nélküli hálózati fedettségben, IT-cégekkel való partnerségi kapcsolatban, közösségi internet-pont létrehozásában – holott ezek a megoldások segítenének nemcsak a források megtalálásában, hanem azok szélesebb körű hasznosulásában is. Az IKT eszközök fejlesztésével ritkán jár együtt a közösségi és tanulási platformok (virtuális hálózatok, tanulási és kommunikációs felületek) fejlesztése és fokozott kihasználtsága. Pedig ezek nélkül a fejlesztés megtérülése, teljesítmény-növelő hatása elenyésző.

Megjegyzendő, hogy az IKT fejlesztéseknek és az ebben kiépített partnerségi kapcsolatoknak szép példáit láthatjuk angolszász országokban, ahol a közösség felé való nyitásnak és az esélyegyenlőség megteremtésének, az inkluzív nevelésnek is számos példáját érik el IKT-fejlesztéseken keresztül.

Hasonló jó gyakorlatokkal ismerkedtünk meg Hejőkeresztúron, ahol a helyi lakosok adott napokon az iskola adott gépeit illetve tanulási platformjait használhatják. Szintén jó példa az iskolai honlap haladó használatára a székesfehérvári Lánczos Kornél Reálgimnázium vagy a Közgazdasági Politechnikum honlapja.

Különösen a természettudományos tantárgyak tanításával kapcsolatban gyakran túlmisztifikált a szaktanterem szerepe. Ráadásul az általunk meglátogatott intézmények egyikében sem találtunk olyan (köztük felújított) laboratóriumot, melynek elrendezése a modern tanulási környezetek kritériumainak megfelelt volna. Ez azért szomorú és elgondolkodtató, mert a témának nemcsak jelentős szakirodalma, de számottevő és változatos gyakorlati megoldásai is vannak külföldön. Ráadásul a szaktantermek használata pedagógiailag és operatív szempontból sem mindig átgondolt. Nem minden szakórának kell szaktanteremben lennie, hiszen célszerű lenne, hogy a legtöbb elvégzett vizsgálat köznapi tapasztalatokhoz igazodjon – ezek nagy része pedig veszélytelen. A szaktanterem felszerelése, elrendezése, dekorációja gyakran önmagában azt sugallja, hogy a tantárgy által közvetített ismeretek a napi tapasztalatokhoz nem köthetők, csak a tudomány művelői számára, különleges környezetekben érvényesek. Az iskolák többségének gyakorlatában a szaktantermek kihasználtsága nem optimális. Még egymáshoz közel helyezkedő iskolák esetében sincsen gyakorlata a szaktantermek közös használatának. Ennek igen egyszerű egyik oka azonban az, hogy a felszerelés felújítására, fenntartási költségekre, kísérleti anyagok és eszközök beszerzésére annyira szűkös keretek állnak rendelkezésre, hogy az intézményvezetők nem merik kockáztatni ezen forrásaik esetleges „pazarlását”.

A sport terén égetően szükség van az infrastruktúra fejlesztésére. Belföldi tanulmányútjaink egyik elkésztő tapasztalata az volt, hogy nemcsak hogy siralmas ezen létesítmények állapota, túlzott a terheltsége, de ugyanakkor még a haladó szellemű vezetők is ódzkodnak attól, hogy a helyi közösséggel partnerségben használják ezeket a létesítményeket. Sajnos a helyzet fordítva is igaz. Még önkormányzati fenntartású intézményeknek is gyakran okoz nehézséget, hogy szintén önkormányzati fenntartású sportlétesítményeket használjanak. A sporttal kapcsolatos infrastruktúra-fejlesztés komplex megközelítésére jó példákat találtunk a bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium és Kollégium területén.

Alapvetően fontos lenne, hogy az intézmények önmagukkal koherens, helyi pedagógiai koncepció mentén gondolkodjanak a fejlesztési törekvéseikről. Szorgalmazni kellene a hálózatos gondolkodást, a nyitást más intézmények és a helyi közösség felé. Az oktatási folyamat tereinek bővítéséhez tartozhatna az is, hogy más tanulási helyszíneket vonjanak be a tanításba – így a helyi közösség bármely terét (a piactól a középületekig), jobban használják az épített és természeti környezet adottságait illetve más intézmények (múzeumok, kiállítóhelyek, civil szervezetek de akár más iskolák, óvodák) lehetőségeit.

## **Az iskolaépületek újjáépítése és felújítása – a jelenlegi helyzet**

### ***A jelenlegi fejlesztési, felújítási, építési gyakorlatok tapasztalatai***

#### *Jó gyakorlatok*

Az általunk meglátogatott iskolák eredményességének közös pontjait az alábbiakban összegezhetjük. A fejlesztési koncepció kialakítását meghatározza a „Nincs más hátra, mint előre!”-stratégia. Ez azt jelenti, hogy a különféle külső változások kényszerítő ereje belső igényeket teremt, az innovációs hajlandóságot és a csoport együttműködését erősíti vagy mozgósítja a kapcsolati háló szereplőit.

Az általunk megismert eredményes intézményekben innét kezdve két úttal találkoztunk. Az egyik esetben a kapcsolati háló révén olyan partnerségi,

együttműködési és szponzori hálózatot hoznak létre, melynek révén nagyobb lépésekben, célratörően („nagyot álmodva”) valósítják meg a kitűzött célokat, nagyobb beruházásban, közepes idő- és nagyobb projektegységekben gondolkodva. A másik út esetén (érdekes módon ezt gyakran még pályázati kudarc is motiválta!) türelmesen, kis lépésekben (gyakran egyéni kezdeményezések hálózatán keresztül), de szintén célratörően valósítják meg apránként és hosszabb távon (akár tíz-húsz év alatt) elképzeléseiket. (Például: sikertelen „Szemünk fénye”-pályázat után apránként, egyesével cserélték le a fényforrásokat energiatakarékos megoldásokra – és ez az ökoiskolává válás részét képező folyamat.) Ennek a „lassú víz partot mos”-stratégiának az algoritmusai alapvetően különböznek attól a másik két tapasztalt stratégiától, amelyeknek közös pontja egyfajta „toldás-foldás”. Ezek közül az egyik az úgynevezett sikeres menedzser típus, amikor az igazgató minden adódó pályázaton részt vesz, és ennek révén bár az infrastruktúra folyamatosan változik és cserélődik: mégsem mutat koncepcionális fejlődést, hiszen a folyamat egésze nincsen átgondolva, gyakran teljesen hiányzik mellőle a pedagógiai tervezés. Ettől eredményében nem sokban tér el a passzív iskola, amely a normatívákból igyekszik kitarakékoskodni (többször reménytelenül) a fejlesztési kereteket vagy egy majdani állami támogatásra vár az infrastruktúra felújításával.

Az eredményes stratégiákhoz a helyi és akár regionális szereplőkkel, közösségekkel való hatékony együttműködésre van szükség. A siker egyik kulcsa az, hogy ezek az intézmények nyitottak, folyamatos és kölcsönös kapcsolatot ápolnak a helyi közösségekkel, annak értékei, hagyományai, kulturális elemei megjelennek az intézményi pedagógiai illetve nevelési programokban. Másfelől számos PR- és marketingfogást alkalmaznak az intézmény népszerűsítésére. Ilyen jó gyakorlat lehet külön alkalmak (koncertek, beszélgetőestek, közös vacsorák, büféalkalmak) szervezése vagy a helyi közösség civil csoportjainak befogadása, közös programok megvalósítása.

Az efféle munka rengeteg kompetenciát, erősséget kíván: ezt erős szervezeti kultúrával lehet elérni, melynek kiépülésében a vezető szerepe meghatározó. A magas minőségű, közös értékek mentén folyó munka akkor valósulhat meg, ha az azt végző szervezetben szinergiák létesülnek – és ezt számos módon (akár térrendezési technikákkal, akár a vezetési kultúra fejlesztésével, helyi motivációs eljárásokkal) lehet erősíteni. Ott, ahol mindenki fontosnak érzi magát és hangsúlyosnak a saját szerepét, a máshol elérhetetlennek tűnő célok is megvalósulnak.

A helyi értékek hangsúlyozása és az iskola ethosának megteremtése, gondozása alapvető ahhoz, hogy a munkában és a programban helyi kritériumok jelenjenek meg.

Mindezekhez a rendszer-szemlélet, a hálózatos gondolkodás elengedhetetlen elem.

A fentiek mellett szintén közös pont volt az általunk eredményesnek talált intézményekben az, hogy minden infrastrukturális változtatást, fejlesztést alapos tervezés előzött meg. Ennek első lépése minden esetben a pedagógiai elvek, életkori sajátosságok és helyi jellegzetességek mentén való koncepcionális gondolkodás volt. Ezt követte a partnerkeresés, a hálózati stratégia és a megvalósíthatósági tervek kidolgozása. Az infrastruktúra elemeinek tényleges, műszaki tervezése és a gyakorlati megvalósítás lehetőségei csak ezek után kerültek szóba. Szintén általános volt, hogy az elvek mentén, a célokhoz kerestek infrastruktúrát, az infrastruktúrához megoldást, a megoldáshoz pedig forrásokat (esetleg pályázatokat) – és sohasem fordítva.

Végül, mindegyik intézményre jellemző volt az értékelési rendszer kidolgozása, a folyamatok visszacsatolásokban való értelmezése, a periodikus revízió.

### *A pályázatok menete*

A hazai pályázatok döntően egyfordulósak. A projekt alapvetően három szakaszból áll. A pályázat előkészítési szakasza a pályázatok műszaki előkészítésének, a pályázatok elkészítésének és elbírálásának tevékenységeit foglalja magában. A megvalósítási szakasz a projekt műszaki megvalósításának feladatait öleli fel (a közbeszerzés elő-készítését és lebonyolítását; a megvalósítás menedzsmentjét; a műszaki ellenőrzést; a projekt ellenőrzését és dokumentációját). A működtetési szakasz a pályázat eredményeinek üzemeltetési, fenntartási feladataiból áll.

Ezek közül az első szakasz általában a legrövidebb, a döntéshozatal (vagyis a várakozási idő) viszonylag hosszú, míg a működtetési szakaszból nincsenek érdemi felmérések.

Hazánkban nem jellemző az előzetes felmérés, előtanulmányok készítése, mint ahogyan a megvalósítási folyamatokat leíró dokumentumok is inkább a műszaki feladatokra és problémákra koncentrálnak (vagyis a kommunikációról és a menedzsmentről nincsenek érdemi feljegyzések), és sajnos nem épült ki az utánkövetés rendszere sem.

### **A hazai pályázatok céljai**

A Nemzeti Fejlesztési Terv Regionális Operatív Programja (NFT1 ROP 2.3.) az óvodák és alapfokú nevelési-oktatási intézmények infrastruktúra-fejlesztését célozta meg. A program második lépcsőjében (az ÚMFT program keretein belül) kerülhetett sor középfokú nevelési-oktatási intézmények fejlesztésére is.

Az intézkedés pályázati kiírására a 2004-2006-os időszakban összesen 650 db pályázat érkezett, melyből 128 db pályázat nyert támogatást, 16 629 033 959 forint értékben. A fejlesztési projektek 120 települést (71 kistérséget) érintettek, ezáltal a beavatkozás közvetetten 668 ezer fő lakossághoz jutott el.

Bár az intézkedés lehetővé tette volna a későbbi megvalósítást, a fejlesztések 2008 februárjáig maradéktalanul befejeződtek, sőt, a projektek túlnyomó többsége (99%-a) már 2007-ben átadásra került.

A beruházások 20%-a (25 db) 2005-ben, 52%-a (66 db) 2006-ban, 27%-a (35 db) 2007-ben, míg 1%-a (2 db) 2008-ban fejeződött be.

A legkisebb projekt 20,5 M Ft értékben (épület- és udvarfelújítás), a legnagyobb 230 M Ft értékben valósult meg (épület-felújítás és bővítés, IKT fejlesztés), míg az „átlagos projektméret” körülbelül 132 M Ft nagyságúra tehető. A legtöbb projekt (32 db) 100 és 150 M Ft közötti támogatásban részesült.

A projektek regionális eloszlását tekintve elmondható, hogy a fejlesztési pénzek 86%-a a legfejletlenebb régiókba érkezett (Dél-Alföld, Dél-Dunántúl, Észak-Alföld, Észak-Magyarország – rendre 15-15, 27 és 29%-os arányban), ami illeszkedik az intézkedés célkitűzéseire. Ezt támasztja alá az is, hogy a hátrányos illetve leghátrányosabb helyzetű települések kapták a fejlesztésre szánt összegek 80%-át.

Jellemző a projektekre, hogy komplex fejlesztéseket céloztak meg: az oktatási intézmények műszaki felújítása/bővítése mellett gyakoriak az IKT fejlesztések (illetve kisebb részben az oktatás-módszertani fejlesztés). A pályázatokban a kötelező

elemként is felsorolt pedagógiai törekvések gyakran csak hangzatos címként, nem valóban átgondolt pedagógiai fejlesztésként jelennek meg. Ennek egyik oka az lehetett, hogy a tervezés rendkívül szűk időkorlátok között valósult meg.

A fejlesztések kedvezményezettje leggyakrabban (126 projekt) a települési önkormányzat: egyházi kedvezményezett mindössze 2 projekt esetében volt.

A projektek jellege szerint megkülönböztethetünk:

- iskolai műszaki felújításra és tantermi bővítésre irányuló projekteket;
- tornaterem és egyéb sportlétesítmények létesítésére és fejlesztésére irányuló projekteket;
- iskolai oktatási technika és IT fejlesztési projekteket;
- óvodák létesítésére és felújítására irányuló, valamint
- óvodai eszköz-, és módszertanfejlesztésre irányuló projekteket.

A ROP 2.3. programban a pályázatók és lebonyolítók a Regionális Fejlesztési Ügynökségek, a VÁTI Magyar Regionális Fejlesztési és Urbanisztikai Nonprofit Korlátolt Felelősségű Társaság illetve a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség voltak.

### *A programhoz köthető trendek*

- EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS

A kompetencia-mérések egyik fontos tanulsága, hogy a magyar iskolarendszer nem képes a társadalmi egyenlőtlenségeket csökkenteni, ezzel egyenlő esélyeket biztosítani a hátrányos családi háttérű tanulók számára. A magyar oktatásügynek szembe kell néznie azzal, hogy a tudásalapú társadalom megteremtéséhez új, az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kompetenciák kialakítására és az ehhez szükséges képzési struktúra biztosítására van szükség. A Lisszabonban megfogalmazott stratégiai célok elérése jelentősen javítja az oktatás minőségét, és a hatékonyság növelését. A gazdaság növekedésére nagy hatást gyakorol az, hogy az oktatás bővül (az iskolába járás egy évvel történő meghosszabbítása, a tankötelezettségi korhatár felemelése 18 évre): szakértők szerint ez 3-3,5%-kal járul hozzá az éves GDP növekedéséhez. *(Forrás: European Commission, 2003)*

A közoktatás funkciója megváltozik: az általános készségek, a további képezhetőség értéke megnő – azaz fő célja a tanulás tanítása és az ehhez szükséges kompetenciák fejlesztése, az ezzel kapcsolatos pozitív attitűd kialakítása, a motiváció fenntartása válik –, valamint hangsúlyozottan szerepet kap a társadalmi kirekesztés csökkentése.

- INTEGRÁLT NEVELÉS – DESZEGREGÁCIÓ

Az integrált nevelés hatására az iskolába, óvodába járók száma nő, és a depresszív régiókban is csökken a lemorzsolódás aránya.

- INKLUZÍV NEVELÉS – INDKOLATLAN ELKÜLÖNÍTÉS (SNI) MEGSZÜNTETÉSE

Az inkluzív nevelés fő előnyei közé tartozik az intézményen belüli szervezeti átalakulás, a gyógypedagógiai tudás megjelenése az iskolákban, a tanulási folyamatokra jellemző módszertani bővülés, az

akadálymentesítési törekvések beépülése a napi gyakorlatba, az általános hangsúlyeltolódás az oktatási feladatokról a nevelésre.

Ugyanakkor az inkluzív nevelés kialakításához szükség van szakmai támogatásra és speciális infrastrukturális feltételekre. Az egyéni igényekhez igazodó szakmai szolgáltatások elengedhetetlenek (mint ahogyan az ehhez fejlesztő helyiségek, szobák és eszközök is).

- DEMOGRÁFIAI VÁLTOZÁSOK

Az iskoláskorú korosztályok létszámának 2010-ig tartó előrejelzése azt mutatja, hogy az általános iskola felső tagozatában lesz a legnagyobb mértékű a csökkenés, a korosztály (10-13 évesek) mintegy kilencvenezerrel lesz kisebb létszámú 2010-ben, mint 2004-ben volt (485 ezerről 396 ezer főre csökken). A 6-9 évesek létszáma 426 ezerről 386 ezer főre fog csökkenni az elkövetkező években. A gyermeklétszám nagyságának elemzésekor annak összetételére is figyelmet kell fordítani: a 2003-as évi, romákra fókuszáló felmérés adatai szerint, a 2002-ben született roma származású gyermekek száma tizenötezer körülire tehető, ennek következtében a majd 2008-2009-ben beiskolázásra kerülő évfolyamon belül mintegy 15% lesz a roma gyermekek aránya (*Kemény és Janky, 2003*). Az óvodáskorú gyerekek létszáma szintén csökken, azonban az óvodai ellátás kiterjedésének köszönhetően - a kilencvenes évek elejéhez mérten - egy-egy korosztályból többen járnak óvodába, és egyre többen töltenek ott négy évet (*Vágó, 2005*).

- A KISTELEPÜLÉSEK FINANSZÍROZÁSI RENDSZERE VÁLTOZOTT

2000-2004 között a költségvetés alapfokú és középfokú oktatási kiadásai közel a kétszeresükre (a 2000-es évi 356 559 M Ft-ról 2004-re 632 095 M Ft-ra) emelkedtek, és ez a trend 2005-2007 között folytatódott. Ez érvényes az óvodáztatásra is. Szintén emelkedtek az egy tanulóra jutó kiadások is. Ugyanakkor GDP arányában nézve a változás másképp értelmezhető: az óvodai nevelés költségvetési kiadásainak a GDP-hez viszonyított aránya közel azonos a 2000-2006 közötti időszakban (sőt az azt megelőző 10 évben is). Ugyanakkor az alapfokú oktatás (2000-2004 között a középfokú oktatással együtt, iskolai oktatásként) költségvetési kiadásainak a GDP-hez viszonyított aránya 2002-ben és 2003-ban jelentősen növekedett, 2004-től azonban mérsékelt csökkenést mutat.

A normatív hozzájárulások (kistelepülési támogatás, bejáró-normatíva) megszűnése még inkább arra készítette a kistelepüléseket, hogy közösen működtessék iskoláikat, a korábban önállóan fenntartott alsó és/vagy felső tagozataikat. A csoportösszevonások, lét-számnövekedés vagy iskola összevonások következtében azonban a 3000 főnél kisebb településen élő gyermekek esélykülönbségei a kormányzati szándékokkal ellentétben drasztikusan növekedhetnek.

- INTÉZMÉNY-ÖSSZEVONÁSOK

A rendszerváltás után a közoktatási intézmények fenntartása az önkormányzatokat terheli, akik önálló intézményfenntartókká lépnek elő. A gyermeklétszám csökkenése és a jövedelemtermelő képesség te-rén jelentkező különbségek egyre nehezebbé tették az oktatásfinanszírozást helyi szinten, így felerősödtek az ország különböző területei és iskolái közötti különbségek. Mindezekkel együtt az esélyegyenlőtlenség hatásai is egyre inkább növekedni kezdtek.

A 2007 őszén 500 önkormányzat körében végzett vizsgálat adatai alapján (NKTH JÁP 63/2006. projekt, OFI-KTI):

*„1990 és 2006 között a pedagógusok létszáma csak részben igazodott a diáklétszám alakulásához. Az általános iskolák esetében a kilencvenes évek első felében döntően az osztálylét-számok csökkenése állt a diák-tanár arány trendjének hátterében, míg a kilencvenes évek végétől kezdve az egy osztályra jutó tanárok számának növekedése (és feltehetően a tényleges tanári óraszámok csökkenése) játszott meghatározó szerepet” (Hermann, 2005).*

A pedagógusbérek alacsony színvonala és az, hogy ezt az alacsony színvonalat nem korrigálták, további alapul szolgált a hosszú idő óta zajló kontraszelektációs folyamatoknak. Az önkormányzatok a pedagógusi státuszok megszüntetését hajtották végre.

A vizsgált önkormányzatok körében történő összevonások során kiderült, az önkormányzatok 11%-a vont össze közoktatási intézményeket 2006-ban, 18%-a vont össze 2007-ben, és 4%-a tervezi 2008-ban. Megállapították továbbá, hogy a nyugat–magyarországi városok körében nagyobb a társulási kedv és az aktivitás, mint a kelet-magyarországiakban.

A fent említett kutatás arra is rámutat, hogy nagyobb az aktivitás az önkormányzati, illetve a többcélú önkormányzati társulási közoktatási intézmények létrehozására, és kevesebb a nem ön-kormányzati tulajdonba való intézményátadási szándék.

#### *A sikeres pályázatok értékelése, kutatások*

A pályázatokról az adatok gyűjtése részben a pályázati informatikai rendszeren (EMIR) keresztül, részben az APEH, a KSH és az OKM adatsoraiból lehetséges. A pályázatokról nyilvánosságra hozott adatok a Nemzeti fejlesztési Ügynökség honlapján tekinthetők meg. Ezek közé tartozik a nyertes pályázatok címe, a pályázók neve és elérhetősége, a programról készült kutatási jelentések és esettanulmány.

A kutatási jelentéseket tanulmányozva az adatgyűjtésnek és feldolgozásnak számos nehézsége tűnik szembe, például:

*„A KSH települési adatsorai, az adatfeldolgozás hosszú átfutási ideje miatt, a 2006-os, időnként a 2005-ös évre vonatkoznak, így csak az adatfelmérés előtt befejeződött projektekről adható biztos kép; (2006-os adatsor esetén így összesen 32 projektről, 2006 1. negyedéves befejezési dátummal számolva. Feltételezésünk szerint, az adott évre statisztikailag kimutatható hatást legkésőbb ugyanazon év első negyedévében befejeződött projektek gyakorolhatnak.)*

- *Miáltal a projektek döntő többsége 2006-ban és 2007-ben (rendben 66 db és 35 db) fejeződött be, az értékelés megírásakor még nem állnak rendelkezésre statisztikai adatok a közép- és hosszú távú hatások nagy megbízhatósággal történő értékeléséhez. A tanulmány ezért legtöbb esetben a (vélelmezhető) hatások irányát, nagyságrendjét tudja meghatározni;*
- *Az eredményhatások, valamint a fenntartási időszak tapasztalatainak bemutatását jó-részt a kedvezményezettekkel és a közreműködő szervezetekkel folytatott mélyinterjúk alapján tudjuk összefoglalni. A beszámolók áttekintésekor mindenképpen figyelembe kell venni a válaszadók „szubjektivitását” is.*
- *Magyarországon 1993 óta „A személyes adatok védelméről és a közérdekű adatok nyilvánosságáról” szóló 1992. évi LXIII. törvény 2. § (2) és 3. § (2) bekezdéseinek megfelelően nincs etnikai hovatartozást tartalmazó állami adatgyűjtés.*
- *A fentiekkel párhuzamosan azt is meg kell jegyezni, hogy a roma gyerekek oktatáshoz való hozzáféréséről és az oktatási rendszerben elért sikerességükről több kutatás is készült, de ezek más-más területeket vizsgáltak, így az adatok összehasonlíthatósága nehéz. A szakemberek úgy vélekednek, hogy a szociológiai vizsgálatok által feltárt eredményekre érdemes fókuszálni. Az oktatással összefüggő legfrissebb szociológiai adatok 2002 és 2004 közötti időszakra tehetők. Ezek kerültek ebbe a dokumentumba is. Az NFT HEFOP intézkedéseinek kutatási eredményei még most vannak feldolgozás alatt, ezek még nem hozzáférhetőek. A fenti okok miatt az intézkedés által is preferált roma lakosság érintettségét, helyzetének változását nem tudtuk adatok mentén elemezni.” (Ex-post kutatás, 2009)*

A pályázati programokkal kapcsolatban kétféle hatásmechanizmus típust vizsgáltak.

- a pályázati hatásokat: azaz a pályázatok műszaki előkészítésének, a pályázatok elkészítésének, elbírálásának, továbbá a nyertes projektek megvalósításának (a közbeszerzés előkészítése és lebonyolítása; a megvalósítás projektmenedzsmentje; műszaki ellenőrzés; a projekt ellenőrzése stb.) foglalkoztatási (a pályázat elő- és elkészítésének, elbírálásának és megvalósításának munkaerőigényét a pályázók, a kedvezményezettek és az elbírálók oldalán) és gazdasági (költség-ráfordítások) hatásait;
- illetve az eredményhatásokat: azaz a megvalósult projektek közvetlen és közvetett társadalmi, gazdasági, környezeti, demográfiai, foglalkoztatási és az esélyegyenlőségre gyakorolt hatásait.

A vizsgálatok alapjául a 2003-2007 közötti adatokat vették, de az összegző értékelést tovább nehezíti, hogy az ex-ante és ex-post kutatást nem ugyanaz a cég, nem ugyanazokkal a módszerekkel és anyagok alapján végezte. Az ex-post értékelés alapja egy olyan mélyinterjú-sorozat, amely a 128 nyertes pályázó közül csupán csak 17 intézmény egy-egy képviselőjével készült el. Az összevetést, trendelemzést szolgáló adatok hiányosak, emiatt hektikus, mely szempontnál melyik és mennyi intézmény illetve pályázó szerepel. Az értékelés során helyszíni látogatást tettek 17 projektnél, valamint 31 esetben történt meg a dokumentáció áttekintése – az ebben résztvevő (a kutatás rendelkezésére bocsátott) pályázati anyagokat illetve intézményeket a NFÜ ROP Irányító Hatósága jelölte ki.

## Hatások

### 1. A SZAKTANTERMEK SZÁMA NŐ

Bár az ex-post jelentés szerint: *„Az iskola-felújítás és a tantermek bővítése keretében speciális célokat szolgáló szaktantermek, nyelvi laborok kialakítására is sor került. A fejlesztésekkel lehetővé vált egyes tantárgyak esetében a legkorszerűbb oktatási technikák, módszerek alkalmazása.”* (Ex-post kutatás, 2009), azt nem vizsgálták, hogy ezek mennyiben felelnek meg a modern tanulási környezetekkel szemben támasztott kritériumoknak. Ezért a kijelentés megkérdőjelezhető. Ráadásul vizsgálatok a hatékonyságról: csak tanulási program fejlesztésével együttesen eredményes.

A 2003-2007 közötti időszakban – a fejlesztésben érintett iskolákban – a szaktantermek száma átlagosan 55,4%-kal növekedett, a fejlesztést követő évben összesen 376 db működött a fejlesztéseket megelőző év 242 db szaktanterméhez képest.

### 2. AZ INFORMATIKAI ÉS MÓDSZERTANI SEGÉDESZKÖZÖK SZÁMA NŐ

A fejlesztések hatására a számítógépek száma jelentősen nőtt. A számítástechnikai infrastruktúra fejlesztésével az érintett iskolákban az egy számítógépre jutó tanulók száma jelentős mértékben csökkent, a 2003. évi 19 tanulóhoz képest 2007-ben 7,6 tanuló használhatott egy gépet.

Az Internetkapcsolattal rendelkező számítógépek száma – valamennyi régióban – kiugró mértékben, összességében 4,8-szeresére növekedett a fejlesztésben érintett iskolákban.

A projektorok beszerzése a legtöbb pályázatban cél volt. Bár sokoldalúan használható eszköz, ismét a didaktikai fejlesztés szükségességét hangsúlyozzuk.

Összességében megállapítható, hogy az infokommunikációs eszközök területén jelentős az előrelépés. Ezekre a fejlesztésekre is jellemző volt, hogy a fejlettebb régiókban kisebb számban valósultak meg, de arányaiban nagyobb részét képezték a fejlesztés költségvetésének. Ebből látható az is, hogy a fejlettebb régiókban, az eleve kedvezőbb infrastrukturális helyzet miatt már egy másik fejlődési lépcsőben tudtak gondolkodni a kedvezményezettek.

### 3. A ZSÚFOLTSÁG CSÖKKENT

Az ex-post elemzés adataiból ez nem egyértelműen világlik ki, és néhány régióban egyáltalán nem volt jellemző (elsősorban Dunántúlon), tehát bár a fejlesztések hatására logikusan várható lenne mint eredmény, nem állíthatjuk, hogy tapasztalható volt.

### 4. JOBB SPORTOLÁSI LEHETŐSÉGEK

A fejlesztések hatására a tornatermek illetve tornaszobák száma nőtt. A változás több mint tízezer tanulót érintett.

Az uszodák száma egyetlen régióban nőtt, a többiben változatlan maradt.

Az iskolai sportpályák száma országos szinten közel 50%-kal növekedett, a 2003. évi 73 helyett 2007-ben 109 sportpályával rendelkeznek a támogatott intézmények.

A Nyugat-Dunántúl régió kivételével valamennyi régióban sor került tornaszoba és/vagy tornaterem kialakítására.

#### 5. CSÖKKEN AZ ELVÁNDORLÁS A KÖRNYEZŐ ISKOLÁKBA

Az ex-post kutatási készítői valószínűsítették ezt az eredményhatást, bár adatokkal nem pontosan támasztható alá.

Feltételezték, hogy egyes intézményeknél az infrastrukturális fejlesztés növelte az intézmény vonzerejét és sikerült a szülőket meggyőzni arról, hogy az adott település iskolájába vigyék (vagy írassák be) a gyereket a környékbeli városi intézmény helyett (ami meglehetősen gyakori probléma). Néhány esetben előfordulhatott, hogy a fenntartók a bővítést kihasználva átszervezést hajtottak végre a fejlesztéssel támogatott intézményt preferálva.

Néhány intézmény (sőt néhány régió) esetében csökkenés tapasztaltak a létszám adatokban. Ennek is több oka lehet. Elképzelhető, hogy az integrált nevelési módszerek bevezetése és a magasabb normatíva miatt az iskola vezetősége és az önkormányzat igyekezett ösztönözni a hátrányos helyzetű (ezen belül főleg a cigány) tanulók felvételét, és amikor a hátrányos helyzetű tanulók aránya meghaladott egy kritikus arányt, a többi szülő más iskolába vitte a gyermekét, vagy eleve oda íratta be, ami végső soron az összlétszám csökkenéséhez vezetett. Ilyen jelenségről több helyszíni látogatásnál is beszámoltak.

#### 6. A TOVÁBBTANULÁSI ARÁNY NŐ

A fejlesztések eredményeként csökkent azoknak a tanulónak az aránya, akik nem folytatták tanulmányaikat valamely középfokú intézményben. Az összes fejlesztést figyelembe véve – ez az arány 8,6%-ról 6,1%-ra csökkent.

A régiók között jelentős eltérések tapasztalhatók. A növekedés elsősorban az eleve továbbtanulók esetén és főként gimnáziumok irányában volt jellemző. Ez figyelmeztet arra, hogy egyes esetekben a fejlesztés éppen a szegregáció egyik eszközeként hatott.

Néhány esetben az adott kistérségek kedvező tendenciáival ellentétben, attól elmaradó trendek is kimutathatóak, ami azt jelzi, hogy az infrastruktúra-fejlesztés önmagában nem képes az adott intézmény minőségét javítani.

Ez arra világít rá, hogy a pedagógiai tervezés nélkül az infrastruktúra-fejlesztés önmagában nem elegendő. felhívja továbbá a figyelmet a tanulási környezet helyi és szociális aspektusainak fontosságára is. Ezek akkor integrálhatók a fejlesztési folyamatban, ha a tervezés szakaszában az érdekcsoportok képviselőinek teljes keresztmetszetét bevonják az előkészítő munkába.

#### 7. A CSALÁDOK HELYBEN MARADNAK

Ezt az eredményhatást mindössze csak 22 projekt esetén tudták vizsgálni.

*„Feltételezésünk szerint a fejlesztésben érintett települések népességmegtartó ereje erősödik, így várhatóan – a hazai demográfiai folyamatok tükrében - nem következik be jelentős mértékű népességcsökkenés.”* (Ex-post kutatás, 2009)

A kutatáshoz ez az időtávlat még nem elegendő, valamint a hiányos adatsorok miatt nem lehet összefüggést illetve tendenciát megállapítani.

#### 8. A TELEPÜLÉS GAZDASÁGI FELLENDÜLÉSE – HOSSZABB TÁVON?

Ez két módon lehetséges, részben a képzettségi szint növekedése hozzájárul a magasabb foglalkoztatottsági arány valamint a jobb jövedelmi helyzet megteremtéséhez, részben a jobb iskola helyben maradásra készíteti a munkaképes lakosságot, ami szintén ilyen kedvező hatásokkal járhat. Az eltelt rövid időszakra tekintettel az első hatás gyakorlatilag nem érvényesülhetett még, a második hatása is korlátozott lehet egyelőre.

#### 9. TÖBB ÓVODÁS

Az óvodafejlesztések egyik középtávú hatásaként jelöltük meg a lehetőséget, hogy a gyermeknevelés mellett – a gyermekek óvodai elhelyezésével – mindkét szülő lehetőséget kap a munkavállalásra. Ez áttételesen a település vagy kistérség gazdasági „fellendülését”, majd ezáltal újabb munkahelyek létrejöttét eredményezheti.

Adathiány miatt ezt az eredményhatást is csak 12 településre vonatkozóan vizsgálták.

#### 10. TELEPÜLÉS DEMOGRÁFIAI MUTATÓK JAVULNAK

Adathiány miatt szintén csak 12 településen vizsgált eredményhatás.

*„Összegezve megállapítható, hogy a vizsgálat időpontjában az országos tendenciától való szignifikáns eltérést nem tudtunk kimutatni, így csak az interjúk alapján tudjuk valószínűsíteni a fejlesztések népesség megtartó hatását.”* (Ex-post kutatás, 2009)

Hitelesen számszerű eredményeket 4-5 év múlva lehet felvenni.

### **Fontosabb megállapítások**

#### *1. A PÁLYÁZATOK ELŐKÉSZÍTÉSE, A RÉSZTVEVŐK BEVONÁSA NEM MEGFELELŐ*

A helyszíni látogatások alapján megállapítható, hogy a műszaki előkészítés átlagosan 6 hónap átfutási időt, 431-495 óra belső erőforrás ráfordítást igényelt. Jellemzően ezeknek a projekteknek az előkészítése külsős szakértő bevonását igényelte. Megvalósíthatósági tanulmányokat a 17 kiválasztott projekt közül mindössze 3 esetben találtak, jellemzően csak műszaki terv dokumentáció készült, így elsősorban mérnöki kompetenciákat vontak be a pályázók. Egyes esetekben korábbi pályázatok anyagait (elutasított pályázatokat) is felhasználták a pályázók. Érdekes jelenség, hogy – bár a fejlesztési keretrendszer logikájából következne – a fejlesztéseket az érintettek a felmért eseteknek csak a felében (17 projektből mindössze 8 esetben) egyeztették a kistérségi célkitűzésekkel, fejlesztési elképzelésekkel.

A pályázatok összeállításának átlagos átfutási ideje a vizsgált mintában 4,8 hónap, szélsőséges ingadozásokkal: akadt olyan pályázat, melyet 2-3 hét alatt összeállítottak, de volt olyan is, melyhez 1,5 évre volt szükség. Belső erőforrás igénye átlagosan 40-80 munkaóra volt. A pályázatok összeállításához a vizsgált mintában, egy kivétellel, minden esetben külső pályázatíró segítségét kérték a kedvezményezettek. A külső szakértő általában a pályázati folyamat teljes egészét menedzselte, a kedvezményezettek csak adatszolgáltatási feladatokat, valamint a KSZ felé történő kommunikációt végezték.

A projektek költségvetése alapján a tervek, megvalósíthatósági tanulmányok elkészítésére, valamint külső műszaki szakértők igénybevételére a projektek költségvetésének 1,62%-át, összesen hozzávetőlegesen 300 millió Ft-ot fordítottak a kedvezményezettek.

A pályázat összeállítását jellemzően külső pályázatírók végezték el. Az erre a célra elkülönített költségek meghatározása pontosan nem lehetséges, mivel ez nem volt elszámolható költség, így nem rendelkezünk pontos adatokkal. Jó közelítést jelent az a feltételezés, hogy a pályázatírás fix költsége átlagosan a projekt értékének 1%-a, míg a sikerdíj 3%-a lehetett.

Mindez azért figyelemreméltó, mert jelzi, hogy a pályázati előkészítés szakaszában az érintett érdekcsoportok képviselői jellemzően nem vettek részt.

## 2. A PROJEKT MEGVALÓSÍTÁSAKOR A KÖZBESZERZÉS SEGÍTÉSE FONTOS TÉNYEZŐ LENNE

A pályázaton nyert összeg egy részét a megvalósítás előkészítésének olyan elemeire költik, amelyekkel nincsenek tisztában a szereplők. A közbeszerzési eljárás lebonyolítását a pályázók többsége nem vállalta fel.

Másfelől a pályázók tájékozatlansága, a feladatok külső delegálása miatt a pályázatói oldalon valószínűleg az optimálishoz mérten többlet erőforrás felhasználásra volt szükség, de ennek mértékét alapadatok hiányában nem volt lehetséges pontosan mérni.

*„A meglátogatott projekteknél a közbeszerzési eljárás lebonyolításához jellemzően külső közbeszerzési szakértőt alkalmaztak, a belső közreműködő igénybevétele szinte csak a szakértővel való kapcsolattartásra terjedt ki. A közbeszerzéshez kapcsolódó költségek (hatósági díjak, szakértők, belső erőforrások) közel 24 millió Ft-ot tettek ki, ez a szerződéses összeghez viszonyítva (3 279 101 102 Ft) 0,73%-os részarányt képvisel, ami megfelel a teljes sokaságra jellemző értéknek (0,8%).” (Ex-post kutatás, 2009)*

## 3. A FEJLESZTÉSEK MEGVALÓSÍTÁSÁHOZ A KEDVEZMÉNYEZETTEK JELLEMZŐEN IGÉNYBE VETTEK KÜLSŐ SZAKÉRTŐI SEGÍTSÉGET.

Az EMIR elérhető adatai alapján a következő szolgáltatások igénybevétele merült fel:

- *Projektmenedzsment, pénzügyi és műszaki vezetés, műszaki ellenőrzés:* megközelítőleg 281,5 M Ft értékben, a teljes projektköltségvetés 1,52%-ában;
- *Könyvvizsgálat:* 54 M Ft értékben (0,29%);

Az intézkedés keretén belül megvalósult 128 projekt közül 117 projektnél igénybe vették a fenti szolgáltatások valamelyikét.

A kivitelezés tényleges költsége átlagosan az elnyert összeg 95%-a volt.

A fentiek szerint egy tanácsadói rendszer működésére komoly igény van. Megfontolandó lenne a jelenleginél nagyobb kapacitású segítői hálózat (online támogatással együttesen működő) létrehozása.

#### 4. SEGÍTŐ KRITÉRIUMRENDSZERRE LENNE SZÜKSÉG

A működés közép- és hosszútávú biztosításához, a fenntarthatósághoz és a fejlesztés eredményességéhez elengedhetetlen lenne, hogy a pályázók a megvalósítási folyamatot lássák, illetve azt befolyásolhassák, ha szükséges.

A vizsgált pályázatok előkészítésében és megvalósításában jellemzően nem volt közösségi kontroll, ennek igényéről nincsen adat. Ugyanakkor az igényre utal az, hogy az érintettek bizonytalanok, túl bonyolultnak érezték az eljárás egészét, és a folyamattal szemben bizalmatlanok voltak.

Erre lehetne megoldás a közösségi ellenőrző szerep gyakorlásának segítése. Ehhez részben a szervezeti hatékonyságot, részben a kommunikációt kellene segíteni. Másrészt jól meghatározott folyamatszabályozási leírásokra, áttekinthető és gyakorlatias segédanyagokra lenne szükség. Harmadrészt fontos lenne, hogy a szereplők olyan minőségi kritériumrendszert kapjanak, amely segítséget ad az egyes folyamatok értékelésében.

#### 5. NINCS GYAKORLAT AZ ÉRDEKCSOPORTOK TELJES KERESZTMETSZETÉNEK BEVONÁSÁRA

Ahhoz, hogy az érdekcsoportok bevonása megtörténjen és a projektmenedzsmentben megfelelő módon vehessenek részt a szereplők képviselői, alapvetően fontos kezdeti lépés lenne egy keretrendszer kidolgozása.

A keretrendszer a folyamatsegítésen túl a szereplők közötti kommunikációt, a közös tudás megosztását, az együttműködést segítené (például megbeszélés sémákkal, a szereplők bevonására kidolgozott algoritmusokkal) illetve a folyamatok értékeléséhez kritériumokat határozná meg, melyet a szereplők eszközként használhatnának.

Ez a külső segítők más szintű bevonását tenné lehetővé. Nem feladatokat delegálnának a pályázók külső cégekhez illetve személyekhez, hanem tanácsadók bevonásával maguk érnének el jobb eredményeket.

#### **A projektek értékelése**

Az eredmények értékelése számos nehézségbe ütközött. Ezek közé tartozik, hogy a nem megfelelő körülményekkel kidolgozott adatgyűjtési rendszer miatt a hozzáférhető adatok hiányosak. A pályázatokról nem készültek hozzáférhető esettanulmányok. Az egyetlen nyilvános esettanulmány is inkább projektleírás, amely sem a hatásvizsgálatra, sem a pedagógiai tervezésre és értékelésre vagy a szervezeti kérdésekre, az épülethasználat tanítására vagy más szempontokra nem tér ki.

A fenntartható fejlődés mint horizontális irányelv érvényesülését vizsgáló tanulmány a ROP 2.3. programokra nem terjed ki. Az általános rész megállapításai közül azonban kiemelnénk, hogy a fenntarthatósági értékrend bizonyos elemei közül éppen az attitűdformálás szempontjából kiemelkedően fontos szempontok hiányoztak a kritériumok közül, mint:

- az építészeti, táji kulturális értékek fenntartásának biztosítása (kivéve környezetvédelmi ROP projektek);
- a környezethez alkalmazkodó fogyasztási és termelési mintázatok megőrzése;
- az életmódválasztás lehetőségeinek megőrzése;
- a helyi erőforrások a helyiek hasznát szolgálják;
- a fenntarthatóság elveinek erkölcsi normává válása.

A fenntarthatóság mint gazdasági szempont nem kellőképpen hangsúlyos a megvalósíthatóság során. Ez ellen hat, hogy maguk az intézményvezetők illetve a karbantartásért felelős szakemberek nem vettek részt a pályázat tervezési szakaszában, nem véleményezték a megvalósítást.

Bár a fenntartható fejlődés segítése kötelező pályázati elem, és a pályázatok elbírálásnál előny, de az alkalmazott technológiák többségükben nem segítik az üzemeltetési költségek csökkentését.

*„A fejlesztések fenntartási költségeiről vegyes képet kaptunk: a 17 kedvezményezett közül összesen heten jelezték, hogy összességében véve csökkenő fenntartási költségekkel számolnak, hárman a fajlagos költségcsökkenés mellett összességében költségnövekedésről számoltak be, hét intézményben pedig változatlan a költségszint. A felújítás eredményeit a 17-ből hét intézmény használja árbevételenek növelésére (terembérltet).”* (Ex-post kutatás, 2009)

### **A projektek utógondozása**

Összességében elmondhatjuk, hogy a projektek utóéletéről nincsenek adataink. Nem utal semmilyen dokumentum arra, hogy a nyertes projektekkel kapcsolatos utánkövetési terv született volna, mint ahogyan nem született jó gyakorlatokat bemutató anyag sem.

Másrészt a hasonló szándékokat nehezítené, hogy az adatok hiányában illetve előtanulmányok, megvalósíthatósági hatástanulmányok és elő-felmérések híján nincs összehasonlítási alap ahhoz, hogy a projektek utógondozása és az ezzel kapcsolatos kutatások megvalósuljanak.

Ezt szomorú módon erősíti az ex-post kutatás számos megjegyzése, például:

*„A fenntartási jelentések elkészítése és befogadása jelentős erőforrásokat egyik oldalon sem köt le (az eredményhatások léptékéhez mérten) ezért számszerűsítése, elemzése nem indokolt.”* (Ex-post kutatás, 2009)

### **Javaslatok:**

#### **1. A TERÜLETI LÉPTÉK MEGVÁLTOZTATÁSA**

A projektek megvalósításakor lényeges szempont, hogy illeszkedjen a helyi igényekhez, de nagyobb beruházások is optimálisan legyenek megvalósíthatók.

*„Ezért javasoljuk, hogy a következő pályázati felhívásnál óvodai fejlesztésre már csak kistérségi, míg általános iskolai fejlesztésre csak megyei szintű konzorciumokban lehessen pályázni, szintén ilyen léptékű igényfelmérés és intézményfejlesztési terv birtokában. A konkuráló pályázatok elkerülése érdekében javasolt valamilyen szervezetet a gesztor feladataival megbízni a pályázat első fordulója után és a második fordulóban együttműködési kötelezettséget előírni az érintett önkormányzatok beleegyezését bizonyító együttműködési nyilatkozatok megkövetelésével.”* (Ex-post kutatás, 2009.)

#### **2. KÉTFORDULÓS PÁLYÁZATI RENDSZER KIALAKÍTÁSA**

A kétfordulós rendszer lényege, hogy a pályázat első szakasza a koncepcionális és szakmai tervezés és ennek elfogadása után kerülhetne sor a műszaki tervezésre, a tervpályázat kiírására.

### 3. INTEGRÁLT PROJEKTEK PREFERÁLÁSA

Kívánatos volna, hogy a pedagógiai koncepció, a helyi nevelési programhoz illeszkedő közös tervezés előzze meg a szakmai tervezést és szolgáljon alapul ahhoz, hogy az infrastruktúra átalakítása nem öncélú beruházás, hanem tartalmi fejlesztéseket von maga után. Ezek mentén indulhat el az architektúra illetve a technikai eszközök műszaki tervezése.

A nemzetközi iskolaépítési programokhoz köthető költséghatékonysággal kapcsolatos felmérések is mind azt igazolják, hogy a módszertani fejlesztések nélküli infrastrukturális beruházások megtérülése messze elmarad a komplex, integrált fejlesztési projektektől. A hazai tapasztalatok is ezt látszanak igazolni:

*„A helyszíni látogatások tapasztalatai azt mutatták meg, hogy ott sikerült átütően javítani a középtávú hatásokat előrejelző továbbtanulási szerkezetben, ahol az infrastruktúra-fejlesztés módszertani fejlesztéssel is összekapcsolódott. Ennél tovább menve az is megállapítható volt, hogy egyes az óvodában, iskolában lecsapódó szociális problémák csak a szülők bevonásával (esetleg képzésével) kezelhetők. Ezért azokat az infrastruktúra-fejlesztési projekteket kell preferálni, amelyek párhuzamos módszertani (és adott esetben szociális) fejlesztésekkel együtt kerülnek benyújtásra.”* (Ex-post kutatás, 2009)

### 4. INDIKÁTORRENDSZER ÉS ADATFELVÉTEL MÓDOSÍTÁSA

A megfelelő értékeléshez precíz adatokra van szükség. Ezt biztosítják a projektek előkészítése során készülő előtanulmányok, a megvalósulást és működtetést felölelő esettanulmányok illetve a pályázatok utánkövetése. Mindezekhez egységes szempontrendszer kidolgozása lenne szükséges.

### 5. ELSZÁMOLHATÓSÁG

Egy infrastrukturális beruházás közben gyakran adódik vis maior, illetve számos esetben van szükség pótmunkák elvégzésére. Ehhez olyan tartalék beépítése szükséges, amely fedezetet nyújt ezekhez a változásokhoz.

Gyakran felmerült probléma, hogy a központi szabályozás változása (a költségvetés átalakítása vagy éppen az ÚMFT projektek megvalósulása közben bekövetkezett általános forgalmi adó módosítás) komoly akadályt jelentett a megvalósulásban. Szükséges lenne ezekhez egy olyan központi keret elkülönítésére, amely a hasonló létékű, központilag elrendelt változásokhoz való igazodást biztosítaná.

Az NFT1 programban résztvevők szerint: ezen felül: *„Célszerű lenne továbbá a módszertani fejlesztésekre és az indikátorok mérésére is lehetőséget adni a pályázatban.”* (Ex-post kutatás, 2009)

### 6. BEVONÓDÁST SEGÍTŐ KERETRENDSZER KIALAKÍTÁSA

Az egyes érdekcsoportok (ideális esetben ezek teljes keresztmetszetének) a bevonásához szükség lenne megfelelő támogatásra számos formában: segédletekkel, online tanácsadással, külső tanácsadói rendszer működtetésével.

Mindezek alapját képezik a szakma által elfogadott minőségi kritériumok, folyamatleírások, algoritmusok, képzések és továbbképzések.

### 7. PARTNERSÉG

A partnerségi kapcsolatok kialakításának segítése részben a belső szervezeti hatékonyság fejlesztésével, részben a kommunikációs technikák képzésen való

átadásával, részben pedig az egyes folyamatokhoz kidolgozott minták, algoritmusok és segédletek felhasználásával érhető el.

A megfelelő, közép- esetleg hosszú távon kialakított partneri viszony a fenntarthatóság egyik záloga is lehet. Ezt számos nemzetközi jó gyakorlat igazolja.

## **Más jó gyakorlatok tapasztalatai**

### ***Az ökoiskolák:***

A Magyarországi Ökoiskolák Hálózatának filozófiája szerint az ökoiskola névben az „öko” előtag az ökológia és ökonómia gondolkodásmódjára, a két érdekrendszer egyeztetésén alapuló rendszerszerű szemléletre utal. A környezettudatos üzemeltetés és a fenntarthatóság pedagógiájának gyakorlása (vagyis nemcsak ennek mentén való tanítás, hanem az iskola mindennapjaiba, tanításon túli vagy azon kívüli programjaiba való beépülése) az, ami egy iskolát ökoiskolává tesz.

Bár az ökoiskola cím elnyerése pályázat útján valósulhat meg, az ökoiskolává válás hosszú folyamat. Egy ilyen elköteleződés akkor lehet sikeres, ha abban a nevelőtestület és az iskola egésze szövetkezik és valóban közös elvek, tényleges célok (azaz olyan törekvések, amelyek elérésére motiváltak) mentén működik együtt. Az ilyen együttműködés lassabb előkészítést kíván. A szereplők bevonódása, az igények és elképzelések feltárása, a demokratikus diskurzus megindulása, a pályázat és a hosszabb távú elköteleződést biztosító tervek közös megalkotása nem szorítható szűk időkeretek közé.

Ugyanakkor éppen ez az elköteleződés a záloga annak, hogy folyamatos és fokozatos fejlődés veszi kezdetét. Az ökoiskolák esetében ennek két biztosítéka is van: egyfelől nincsen olyan központilag meghatározott sikermutató, amely elvágólag determinálná, mely intézmény pályázhat a címre, másfelől viszont az intézmény egyéni fejlődését kontrolláló lépések (így a cím megújítása és a beszámoló) garantálják, hogy tényleges munka zajlik. A fenntartható fejlődésre való nevelés filozófiájával ez a folyamatorientált megközelítésmód egybecseng: az intézmények feltételeihez igazodó „testre szabott” lépések és követelmények egyfelől biztosítják az optimális teljesítménymotivációt, másfelől az őszinte értékelésre ösztönöznek (hiszen nem kell mindenáron bizonyítani egy adott központi kritériumnak való megfelelést.)

Az ökoiskolák összetett kritériumrendszere éppen ezt a komplex megközelítésmódot támogatja. A kritériumrendszerben szerepelnek a szervezeti hatékonyságot, a demokratikus döntéshozatalt, a megfelelő kommunikációt biztosító szempontok éppúgy, mint a fenntartható fejlődés filozófiájának, eszméjének való megfelelés vagy az ennek átadására alkalmas pedagógiai módszerek megjelenése vagy a saját intézményi hagyományok, helyi jellegzetességek, az ethoszba való integrálás kritériumai.

A központi minőségi kritériumrendszer lényeges elemét képezik a helyi kritériumok, melyek nemcsak a fenntarthatóság eszméje miatt lényegesek, de az intézmény működését is segítik.

Az ökoiskoláknak nemcsak hivatalos nevében jelenik meg a hálózatos gondolkodás. mind intézményen belül, mind a helyi közösségekkel, érdekcsoportokkal való kapcsolattartásban, mind az egymással folytatott munkában szervező elv a hálózatosodás és az információ-megosztás.

Az ökoiskolák koncepciója szerint a pedagógiai tervezés megelőzi a társas kapcsolatok szintjén való gondolkodást, míg a technikai és gazdasági szint (tehát az

infrastruktúra kialakításának műszaki tervezése is) ezeket követi – végül a három szint egységében valósul meg az ökoiskolává válás.

Figyelemreméltó, hogy az ökoiskolák hálózatának filozófiája és működési elvei mennyire összecsengenek a vizsgálatunk alapján eredményesnek talált intézmények jó gyakorlataival.

Mindezek két kérdést vetnek fel.

Az egyik a folyamatorientált fejlesztéssel kapcsolatos. Vajon lehetséges-e ezek eredményét kvantitatív módon (tehát a jelenleg hagyományos és leterjedt módszerekkel) vizsgálni? Milyen módon vizsgálható egy hosszabb távú infrastruktúra-fejlesztés eredménye?

A másik az ökoiskolák értékelésére kidolgozott, számos országban összehasonlítható tanulmányokkal is bevizsgált rendszer nemzeti szintű fejlesztésekre való adaptálhatóságával függ össze. Vajon a helyi kritériumokat is tartalmazó kritériumrendszerek alkalmasak-e arra, hogy ilyen értékelési rendszerek alapjául szolgáljanak?

Utóbbi kérdésre megkockáztathatjuk az igenlő választ. Ennek alapja lehet az Environmental és School Initiatives (ENSI) által kidolgozott minőségi kritériumrendszer (melyet a Magyarországi Ökoiskolák Hálózata is alkalmaz) illetve a brit BSF működését támogató 10 elemből álló értékelési kritériumok (assessment criteria) illetve pontozási rendszerként is működő, folyamat-szabályozást segítő indikátor-rendszer (design quality indicators).

### ***Külföldi tapasztalatok***

A nagy külföldi iskolai infrastruktúra-fejlesztési programok egyik legfőbb tanulsága a hosszú távú folyamatokban való gondolkodás, a hosszú távra való tervezés. Ahhoz, hogy egy tervezési folyamat eredménye érdemben, értékelhető módon a közoktatás egészében végigfusson és megjelenjen, időre van szükség. Szintén időigényes a rendszer egészének átformálása, átalakítása – történjen az bármilyen szempontból is. Az infrastruktúra-fejlesztésnél az előkészítés, tervezés, megvalósítás, használatba vétel és értékelés lépései eleve évtizedes nagyságrendet jelentenek. Ebből a szemszögből logikusnak tűnik tehát, ha ezek a nagy programok évtizedes (20-50 éves) léptékben terveznek.

Egy ilyen hosszú távú koncepció, jövőkép és cselekvési terv kialakítása a magyar közoktatási rendszerben is hatalmas előrelépés lenne.

Ahhoz azonban, hogy egy ilyen hatalmas programcsomag megszülessen, módszeres előtanulmányokra van szükség. Nyilvánvaló, hogy ezek megfelelően átgondolt adatgyűjtés, állapotfelmérés, illetve a tervezett lépésekhez kapcsolódó hatásbecslések és elemzések nélkül nem történhet meg. Így van lehetőség stratégiák és forгатókönyvek kialakítására.

Japánban például az 50 éves program és stratégia kidolgozását 10 éves előkészítő szakasz előzte meg. A fenntartható fejlődéssel kapcsolatos program részeként az ottani iskolák zéró karbon programjának tervezésekor az éghajlati tényezőkn túl az iskolák bruttó és egy főre jutó nettó alapterületét, légköbméter-adatait, teljes műszaki állapotfelmérését, de a tanulási stratégiákat és az iskola kihasználtságát is feltérképező komplex adatgyűjtés valósult meg.

Az állam ezekben az országokban nem volt képes ilyen mértékű gazdasági szerepvállalásra, ezért már utakat kerestek a programok megvalósításához. A más szektorokkal való partnerség – elsősorban a PFI illetve PPP megoldások –

kereteinek kidolgozása a társadalmi kontrollt, szerepvállalást, a középtávú szerződések pedig a fenntarthatóságot, működőképességet biztosítják.

Az ott folyó projektekre hosszú előkészítési szakasz jellemző (akár 3-5 éves időtartammal). A tervezésbe és később a menedzsmentbe az érdekcsoportok mindegyikének képviselőit bevonják, erre előre felkészítve a szereplőket. Az ilyen keresztmetszeti projektirányításra számos segédlet és online anyag, tanácsadás áll rendelkezésre – ehhez nem feltétlenül kell hatalmas apparátus, viszont a rendszer működését igen gondosan meg kell tervezni – leggyakrabban szintén hálózatos elveket figyelembe véve.

A projekteket külső tanácsadás támogatja, de helyi közösség végzi a tényleges tervezési, koordinációs munkákat. Az ilyen szoros együttműködésben ismételtén a hálózatos gondolkodás érvényesül. A fenntartók a partnerség-keresést koordinálják, egyúttal biztosítják, hogy a szereplők között érvényesüljön a nyitottság egymásra illetve más szektorokra is.

## **Zárszó**

A hazai jó gyakorlatok olyan együttműködési stratégiákat vetítenek elő, amelyek a pályázati rendszer kritikájaként is előkerültek, másfelől pedig a nemzetközi jó gyakorlatok és a szakirodalom alapján is követendő példaként szolgálhatnak.

Érdemes lenne ezekből minél többet megismerni, részletesen feltárni és a működő jó gyakorlatokat más intézményekkel megismertetni.

## Irodalomjegyzék

1. 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A0300125.TV](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0300125.TV) (2010.02.19.)
2. Aitken, Greg (2008): Ne törődj a mérleggel. A public-private partnership veszélyei Közép-Kelet-Európa infrastrukturális beruházásaiban. Visegrad Fund  
[http://www.bankwatch.org/documents/never\\_mind\\_the\\_balance\\_sheet.pdf](http://www.bankwatch.org/documents/never_mind_the_balance_sheet.pdf) (2010.02.19.)
3. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény  
[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=99300079.TV](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV) (2010.02.19.)
4. Csovcsics Erika (2010): A hátránykompenzálásra, az esélyegyenlőség növelésére, az antidiszkriminációra és az anti-szegregációra törekvés az iskola feladatrendszerében. Szárny és teher. Háttér tanulmány.  
<http://bolcsektanacs.solyomlaszlo.hu/Szarny-Teher-oktatas-hatteranyag.pdf> (2010.02.19.)
5. Dr. Nagy Imre Attila et al: A fenntartható fejlődés mint horizontális elv érvényesülése a Regionális Operatív Programban. Magyar Tudományos Akadémia Regionális Kutatások Központja Békéscsabai Osztálya, Békéscsaba 2007. szeptember [http://www.nfu.hu/rop\\_ertekelesek](http://www.nfu.hu/rop_ertekelesek) (2010.02.19.)
6. Európai Tanács, Európai Bizottság, 2003, Lisszaboni Szerződés  
<http://www.euractiv.hu/intezmenyek-jovo/linkdossziek/a-lisszaboni-szerzdes> (2010.02.19.)
7. Ex-ante értékelések a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség honlapján:  
[http://www.nfu.hu/ex\\_ante\\_ertekeles](http://www.nfu.hu/ex_ante_ertekeles) (2010.02.19.)
8. Fazekas Károly, Köllő János, Varga Júlia, szerk. (2008): Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért, Ecostat, Budapest  
<http://oktatas.magyarorszagholnap.hu/images/ZKTartalom.pdf> (2010.02.19.)
9. Halász Gábor, Lannert Judit, szerk. (2006): Jelentés a közoktatásról 2006., Budapest, Országos Közoktatási Intézet  
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Jelentes2006> (2010.02.19.)
10. Havas Gábor, Liskó Ilona (2005): Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában; Kutatási zárótanulmány. Felsőoktatási Kutatóintézet, Kutatás Közben 266, Budapest  
[http://www.biztoskezdet.hu/uploads/attachments/havas\\_lisko\\_szegregacio\\_altalanos.pdf](http://www.biztoskezdet.hu/uploads/attachments/havas_lisko_szegregacio_altalanos.pdf) (2010.02.19.)
11. Kertesi Gábor (2005): A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában, Budapest, Osiris Kiadó

12. Kozma Miklós- Szekeres Eszter (2009): A Public-Private Partnership vélt és valós hangsúlyai Magyarországon. Műhelytanulmány. Vállalatgazdaságtan Intézet, Budapest <http://edok.lib.uni-corvinus.hu/306/01/Kozma111.pdf> (2010.02.19.)
13. Magyarországi Ökoiskola Hálózat honlapja: <http://www.ofi.hu/okoiskola> (2010.02.19.)
14. Mogensen, Finn, Mayer, Michela, szerk. (2005): ECO-schools. Trends and divergencies. Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, Bécs, Ausztria <http://seed.schule.at/uploads/ComparativeStudy1.pdf> (2010.02.19.)
15. Nemzeti Fejlesztési Terv Regionális Operatív Program. Óvodák és alapkú nevelési-oktatási intézmények infrastrukturális fejlesztése. Ex-post értékelés. Kutatási zárójelentés I-V. kötet. AAM Vezetői Informatikai Tanácsadó Zrt, 2009. [http://www.nfu.hu/rop\\_ertekelesek](http://www.nfu.hu/rop_ertekelesek) (2010.02.19.)
16. Nyiratiné Németh Ibolya: Gaia-ház iskola In: Albert Judit-Varga Attila, szerk. (2004): Lépések az ökoiskola felé. Országos Közoktatási intézet, Magyar környezeti Nevelési Egyesület, Budapest <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Lepesek-15-Nyiratine> (2010.02.19.)
17. Oktatás-statisztikai Évkönyv, 2006/2007 OKM Fejlesztési Főosztály, Statisztikai Osztály, Budapest, 2007 [http://www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt\\_evkonyv\\_2006\\_2007\\_080718.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2006_2007_080718.pdf) (2010.02.19.)
18. PricewaterhouseCoopers LLP. (2007): Evaluation of Building Schools for the Future - 1st Annual Report. Final report. Department for Children Schools and Families. PricewaterhouseCoopers LLP. [http://www.teachernet.gov.uk/\\_doc/12318/BSF%20Final%20Report%20December.pdf](http://www.teachernet.gov.uk/_doc/12318/BSF%20Final%20Report%20December.pdf) (2010.02.19.)
19. PricewaterhouseCoopers LLP. (2007): Evaluation of Building Schools for the Future - 1st Annual Report. Technical report – Appendix E. Literature Review. Department for Children Schools and Families. PricewaterhouseCoopers LLP. [http://www.teachernet.gov.uk/\\_doc/12364/BSF%20Annex%20E.pdf](http://www.teachernet.gov.uk/_doc/12364/BSF%20Annex%20E.pdf) (2010.02.19.)
20. Pupek Emese (2006): Ceglédberceli óvoda felújítása. ROP-2004-2.3.1 Projekt Esettanulmány [http://www.nfu.hu/download/3547/r4\\_cegledbercel\\_ovoda.pdf](http://www.nfu.hu/download/3547/r4_cegledbercel_ovoda.pdf) (2010.02.19.)
21. ROP (ex-post) értékelések a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség honlapján: [http://www.nfu.hu/rop\\_ertekelesek](http://www.nfu.hu/rop_ertekelesek) (2010.02.19.)

22. Varga Attila: A Magyarországi Ökoiskola Hálózat működése. In: Albert Judit-Varga Attila, szerk. (2004): Lépések az ökoiskola felé. Országos Közoktatási intézet, Magyar környezeti Nevelési Egyesület, Budapest  
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Lepesek-03-Varga> (2010.02.19.)

23. VÁTI honlapja: <http://www.vati.hu>